

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEMEDE ÇOKLU ZEKÂ
KURAMI UYGULAMALARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİ
(YALOVA ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Semra CANBAY

**Enstitü Ana Bilim Dalı :Eğitim Bilimleri
Enstitü Bilim Dalı :Eğitim Programları ve Öğretim**

Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Ahmet ESKİCUMALI

EYLÜL 2006

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEMEDE ÇOKLU ZEKÂ
KURAMI UYGULAMALARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİ
(YALOVA ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Semra CANBAY

**Enstitü Ana Bilim Dalı :Eğitim Bilimleri
Enstitü Bilim Dalı :Eğitim Programları ve Öğretim**

Bu tez 25/ 09/2006 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oybirliği ile kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı
YRD. DOÇ. DR.
AHMET ESKİCUMALI

Jüri Üyesi
YRD. DOÇ. DR.
AYNUR BOSTANCI

Jüri Üyesi
YRD. DOÇ. DR.
OSMAN TİTREK

BEYAN

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

Semra CANBAY

16.08.2006

ÖNSÖZ

Bu çalışmada, Çoklu Zekâ Kuramı'nın öğretimde uygulanmasının getirdiği sonuçların araştırılması hedeflenmiştir. Çoklu Zekâ Kuramı'na dayalı olarak geliştirilen eğitim programının uygulayıcısı olan öğretmen görüşlerine yer verilerek onların karşılaştıkları sıkıntılar, problemler doğrultusunda öneriler geliştirilmiştir. Bu araştırmanın program geliştirmecilere, sınıf öğretmenlerine ve bu konuda çalışan akademisyenlere katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Araştırmam süresince engin deneyimleriyle bana yardımcı olan değerli hocam ve tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Ahmet ESKİCUMALI'ya, çalışmamın şekillenmesinde yardımcı olan Yrd. Doç. Dr. Aynur BOSTANCI'ya ve Yrd. Doç. Dr. Osman TİTREK'e, araştırmamın başından beri bilgilerini benimle paylaşan ve yanımda olan arkadaşım Öğretim Görevlisi Erol EROĞLU'na, ilköğretim okullarında anket çalışmamı uygulamam sırasında verdiği destekten dolayı Yalova İl Milli Eğitim Şube Müdürü Mustafa ÖZKAN'a, araştırmanın yazım aşamalarını gerçekleştiren arkadaşım Bilgisayar Öğretmeni Nuran Gülsün'e sonsuz teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Ayrıca araştırmam süresince bana moral ve destek veren eşim Turan CANBAY'a, evim ve oğlumla ilgilenen değerli annem Suna HUN'a, sabırla beni bekleyen biricik oğlum Ceyhun CANBAY'a bir kez daha teşekkürler...

Semra CANBAY

16/09/2006

İÇİNDEKİLER

| | |
|---|----|
| KISALTMALAR | iv |
| TABLO LİSTESİ | v |
| ŞEKİL LİSTESİ | ix |
| ÖZET | x |
| SUMMARY | xi |
| | |
| GİRİŞ | 1 |
| BÖLÜM 1: ÇOKLU ZEKÂ KURAMI VE PROGRAM GELİŞTİRME | 6 |
| 1.1.Eğitim-Öğretim..... | 6 |
| 1.2.Beyin..... | 7 |
| 1.3.Zekâ ve Zekâya Yönelik Yaklaşımlar..... | 9 |
| 1.3.1.Psikolojik Yaklaşımlar..... | 10 |
| 1.3.2.Gelişimsel Yaklaşımlar..... | 10 |
| 1.3.3.Biyo-Ekolojik Yaklaşımlar..... | 11 |
| 1.3.4.Çoklu Yaklaşımlar..... | 12 |
| 1.4.Çoklu Zekâ Kuramı Türleri..... | 13 |
| 1.4.1.Sözel-Dilsel Zekâ..... | 13 |
| 1.4.2.Mantıksal-Matematiksel Zekâ..... | 15 |
| 1.4.3.Görsel-Uzamsal Zekâ..... | 16 |
| 1.4.4.Müziksel-Ritmik Zekâ..... | 17 |
| 1.4.5.Bedensel-Kinestetik Zekâ..... | 18 |

| | |
|---|-----------|
| 1.4.6.Sosyal-Bireylerarası Zekâ..... | 19 |
| 1.4.7.Kişisel-İçsel Zekâ..... | 20 |
| 1.4.8.Doğa Zekâsı..... | 21 |
| 1.5.Çoklu Zekâ Kuramı'nın Program Geliştirme Süreçlerine Etkisi..... | 25 |
| 1.6.Çoklu Zekâ Kuramı'nın Eğitime Uyarlanması..... | 28 |
| 1.7.Çoklu Zekâ Kuramı'na Dayalı Öğretim Stratejileri..... | 31 |
| 1.8.Çoklu Zekâ Kuramı ve Rehberlik..... | 35 |
| 1.9.Çoklu Zekâ Kuramına Göre Planlama..... | 36 |
| 1.10.Çoklu Zekâ Sınıflarında Ölçme ve Değerlendirme..... | 41 |
| 1.10.1.Çoklu Zekâ Kuramında Değerlendirme Teknikleri..... | 41 |
| BÖLÜM 2: ÇOKLU ZEKÂ KURAMI İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR..... | 49 |
| 2.1.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar..... | 49 |
| 2.2.Türkiye'de Yapılan Araştırmalar..... | 56 |
| BÖLÜM 3: ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ..... | 66 |
| 3.1.Araştırmanın Modeli..... | 66 |
| 3.2.Evren ve Örneklem..... | 66 |
| 3.3.Verilerin Toplanması..... | 67 |
| 3.4.Verilerin Çözümlemesi..... | 67 |
| BÖLÜM 4: BULGULAR VE YORUM..... | 68 |
| 4.1.Ankete Katılan Öğretmenlerin Demografik Durumları..... | 68 |
| 4.2.Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarıyla Değişen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Görüşleri..... | 71 |

| | |
|---|------------|
| 4.3.Öğretmenlerin Hizmet Süresi ile Çoklu Zekâ Kuramı Hakkındaki Öğretmen Görüşleri Arasındaki İlişkiler..... | 77 |
| 4.4.Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Sınıflar ve Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarına Getirdikleri Yaklaşımlar..... | 80 |
| 4.5.Öğretmenlerin Eğitim Durumları ve Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarına Getirdikleri Yaklaşımlar..... | 84 |
| 4.6.Öğretmenlerin Cinsiyet Durumları ve Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarına Getirdikleri Yaklaşımlar..... | 86 |
| 4.7.Öğretmenlerin Medeni Durumları ve Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarına Getirdikleri Yaklaşımlar..... | 88 |
| 4.8.Öğretmenlerin Yaşları ve Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarına Getirdikleri Yaklaşımlar..... | 91 |
| 4.9. Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamaları Hakkında Sahip Oldukları Olumsuz Tutumlar..... | 93 |
| 4.10.Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı Hakkındaki Önerileri..... | 95 |
| 4.11.Ankete Katılan Öğretmenlerin Görüşleri..... | 96 |
| SONUÇLAR VE ÖNERİLER..... | 98 |
| KAYNAKÇA..... | 103 |
| EKLER..... | 107 |
| ÖZGEÇMİŞ..... | 111 |

KISALTMALAR LİSTESİ

- Ç.Z.K.** :Çoklu Zekâ Kuramı
OKS :Ortaöğretim Kurumları Sınavı
ÖSS :Öğrenci Seçme Sınavı
N :Kişi Sayısı

TABLO LİSTESİ

| | | |
|------------------|---|----|
| Tablo 1: | 6N+1K (ne, neden, nerede, nelerle, nasıl, ne kadar + kimlerle)'ya Göre Ders Planı Düzenleme..... | 41 |
| Tablo 2: | Çoklu Zekâ Kuramında Değerlendirme Teknikleri..... | 44 |
| Tablo 3: | Standartlaştırılmış Testler Ve Özgün Değerlendirmenin Karşılaştırılması..... | 45 |
| Tablo 4: | Öğretmenlerin Yaş Durumlarına İlişkin Bulgular..... | 70 |
| Tablo 5: | Öğretmenlerin Cinsiyet Durumlarına İlişkin Bulgular..... | 70 |
| Tablo 6: | Öğretmenlerin Medeni Durumlarına İlişkin Bulgular..... | 71 |
| Tablo 7: | Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına İlişkin Bulgular..... | 71 |
| Tablo 8: | Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine İlişkin Bulgular..... | 71 |
| Tablo 9: | Öğretmenlerin Okuttukları Sınıf Durumuna İlişkin Bulgular..... | 72 |
| Tablo 10: | Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı ile İlgili Seminere Katılım Durumuna İlişkin Bulgular..... | 72 |
| Tablo 11: | Öğretmenlerin Eğitimde Çoklu Zekâ Kuramını Uygulama Durumlarına İlişkin Bulgular..... | 72 |
| Tablo 12: | Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı Hakkındaki Olumlu Düşünce Yansımalarına İlişkin Bulgular..... | 73 |
| Tablo 13: | Sınıf İçi Uygulamalarında Sekiz Zekâ Alanına Eşit Değer Verilen Derslerin Dağılımına İlişkin Bulgular..... | 74 |

| | | |
|------------------|---|----|
| Tablo 14: | Çoklu Zekâ Uygulamaları Yapılırken Derslere Göre Materyal Bulma İmkânlarına İlişkin Bulgular..... | 76 |
| Tablo 15: | Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı Hakkında Kendi Bilgilerini Değerlendirmesine İlişkin Bulgular | 77 |
| Tablo 16: | Öğretmenin Hizmet Süresi ile Öğrenmedeki Kalıcılığın Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular..... | 78 |
| Tablo 17: | Öğretmen Hizmet Süresi ile Ders Planlamasına İlişkin Bulgular... | 78 |
| Tablo 18: | Öğretmen Hizmet Süresi ile Çoklu Zekâ Kuramının Geleneksel Yöntemlerle Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular..... | 79 |
| Tablo 19: | Öğretmen Hizmet Süresi ile Çoklu Zekâ Kuramı Bilgisi Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular..... | 80 |
| Tablo 20: | Öğretmen Hizmet Süresi ile Yapılacak Eğitim Faaliyetlerine Katılımın Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular..... | 80 |
| Tablo 21: | Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Sınıflar ve Öğrenmedeki Kalıcılığın Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular..... | 81 |
| Tablo 22: | Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Sınıflar ve Dersin Planlanması... | 82 |
| Tablo 23: | Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Sınıflar ve Yöntemlere Bakış Açıklarına İlişkin Bulgular..... | 83 |
| Tablo 24: | Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Sınıflar ve Çoklu Zekâ Kuramı Hakkındaki Bilgilerine İlişkin Bulgular..... | 83 |
| Tablo 25: | Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Sınıflar ve Öğrencilerin Derse Katılımlarına İlişkin Bulgular..... | 84 |

| | | |
|------------------|---|----|
| Tablo 26: | Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Sınıflar ve Verilecek Eğitim Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular..... | 84 |
| Tablo 27: | Öğretmenlerin Eğitim Durumları ile Öğrenmedeki Kalıcılığın Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular..... | 85 |
| Tablo 28: | Öğretmenlerin Eğitim Durumları ile Ders Planlamasına İlişkin Bulgular | 86 |
| Tablo 29: | Öğretmenlerin Eğitim Durumları ile Çoklu Zekâ Kuramı'nın Geleneksel Yöntemlerle Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular..... | 86 |
| Tablo 30: | Öğretmenlerin Eğitim Durumları ile Çoklu Zekâ Kuramı Bilgisi Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular..... | 87 |
| Tablo 31: | Öğretmenlerin Cinsiyet Durumları ile Öğrenmedeki Kalıcılığın Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular..... | 87 |
| Tablo 32: | Öğretmenlerin Cinsiyet Durumları ile Ders Planlamasına İlişkin Bulgular..... | 88 |
| Tablo 33: | Öğretmenlerin Cinsiyet Durumları ile Çoklu Zekâ Kuramı'nın Geleneksel Yöntemlerle Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular..... | 88 |
| Tablo 34: | Öğretmenlerin Cinsiyet Durumları ile Çoklu Zekâ Kuramı Bilgisine İlişkin Bulgular..... | 89 |
| Tablo 35: | Öğretmenin Medeni Durumu ile Öğrenmedeki Kalıcılığın Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular..... | 89 |
| Tablo 36: | Öğretmenin Medeni Durumu ile Ders Planlamasına İlişkin Bulgular..... | 90 |

| | | |
|------------------|---|----|
| Tablo 37: | Öğretmenin Medeni Durumu ile Çoklu Zekâ Kuramı'nın Geleneksel Yöntemlerle Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular..... | 90 |
| Tablo 38: | Öğretmenin Medeni Durumu ile Çoklu Zekâ Kuramı Bilgisine İlişkin Bulgular..... | 91 |
| Tablo 39: | Öğretmenin Yaşı ile Öğrenmedeki Kalıcılığın Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular..... | 92 |
| Tablo 40: | Öğretmenin Yaşı ile Ders Planlamasına İlişkin Bulgular..... | 92 |
| Tablo 41: | Öğretmenin Yaşı ile Çoklu Zekâ Kuramı'nın Geleneksel Yöntemlerle Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular..... | 93 |
| Tablo 42: | Öğretmenin Yaşı ile Çoklu Zekâ Kuramı Bilgisine İlişkin Bulgular..... | 93 |
| Tablo 43: | Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı Hakkındaki Olumsuz Düşünce Yansımalarına İlişkin Bulgular..... | 94 |
| Tablo 44: | Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı Hakkındaki Önerilerine İlişkin Bulgular..... | 96 |
| Tablo 45: | Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamaları Hakkındaki Görüşlerine Ait Bulgular..... | 97 |

ŞEKİL LİSTESİ

| | | |
|-----------------|--|----|
| Şekil 1: | Dört Çeyrek Daireli Zihinsel Tercih Modeli | 8 |
| Şekil 2: | Çoklu Zekâ Kuramında Planlama Soruları..... | 28 |

| | |
|--|--|
| Tezin Başlığı: İlköğretim Birinci Kademedeki Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri | |
| Tezin Yazarı: Semra CANBAY | Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ahmet ESKİCUMALI |
| Kabul Tarihi: 25 Eylül 2006 | Sayfa Sayısı: XI (ön kısım)+ 106 (tez)+ 4 (ekler) |
| Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri | Bilim Dalı: Eğitim Programları ve Öğretim |
| <p>Bu araştırmanın amacı, ilköğretim birinci kademedeki Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarının şu anki okul ve sınıflarımızın mevcut durumlarına uygun olup olmadığı; uygun ise bunun düzeyini tespit etmektir.</p> <p>Araştırmada, öncelikle zekâ ile ilgili son gelişmelerden yararlanılarak eğitimde uygulanan Çoklu Zekâ Kuramı, literatür taraması yapılarak ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çoklu Zekâ Kuramı uygulayıcısı olan öğretmenlerin kuram hakkındaki görüş ve düşüncelerini öğrenmek için bir de anket çalışması yapılmıştır.</p> <p>Anketler Yalova ilinde yer alan ilköğretim okullarının birinci kademelerinde görev yapan 240 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Ankette öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarına karşı geliştirdikleri tutum ve yaklaşımlara ait 40 soru yer almış, ayrıca anketin sonunda öğretmenlerin görüşlerini yazılı olarak belirttikleri bir bölüme de yer verilmiştir.</p> <p>Ankette toplanan verilerin değerlendirilmesi sonunda; öğretmenler Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarının öğrenmede kalıcılık üzerinde daha etkili olduğunu, Çoklu Zekâ Kuramı'na göre ders işlemenin geleneksel yöntemlere göre ders işlemekten daha iyi sonuç verdiğini, öğrencilerinin Çoklu Zekâ Kuramı'na göre ders işlerken derste daha aktif olduklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında öğretmenler araç-gereç sıkıntısı yaşadıklarını, sınıfların kalabalık olmasından rahatsızlık duyduklarını gerek kendilerinin, gerek yöneticilerin, gerekse müfettişlerin eğitim alması gerektiğini dile getirmişlerdir. Sorunların giderilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı'ndan ve program geliştiricilerden beklentilerinin olduğu belirtilebilir.</p> | |
| Anahtar Kelimeler: Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamaları, Sınıf Öğretmenleri, Öğrenmede Kalıcılık | |

| | |
|--|--|
| Title of the Thesis: The Opinions of Teachers About Multiple Intelligence Theory Applications In the First Grades of Schools | |
| Author: Semra CANBAY | Supervisor: Asst. Prof. Dr. Ahmet ESKİCUMALI |
| Date: 25 September 2006 | Nu.of pages: XI (pre text)+106(main body)+4(appendices) |
| Department: Educational Sciences | Supfield: Curriculum end Instruction |
| <p>The aim of the research is to determine if the applications of Multiple Intelligence Theory are appropriate for our schools and classes present conditions or not, if appropriate to determine its degree.</p> <p>In this research, Multiple Intelligence Theory which is used in education, is introduced by using souice search model, primarily by taking advantage of recent improvements and evidences about intelligence. An inquiry has been made in order to learn the teachers; who are the operators of Multiple Intelligence Theory, ideas and opinions.</p> <p>The inquiries has been applied to 240 teachers all of whom Works in the first grades of the primary schools in Yalova. In the inquiry there are 40 questions about the teachers attitudes in education towards the Multiple choice Intelligence. Besides, at the end of the inquiry there is a part where teachers can express their opinions written.</p> <p>The result of the increasing the value of the datas, which were collected from the inquiry; teachers expressed that, the applications of Multiple Intelligence Theory are more effective on permanency on learning, that beter results are got when studying according to Multiple Intelligence Theory than traditional methods and that students are more active during the lesson when studying according to Multiple Intelligence Theory. Also teachers told that they have got some problems about finding equipments and crowdet classes. They agree that adminintiators, inspectors and they must have more detailed seminars about education on the subject of Multiple Intelligence Theory. They have got expectations from National Education Ministry and program developers in order to solve their problems.</p> | |
| Keywords: Multiple Intelligence Theory Applications, Teachers, Permanency on Learning. | |

GİRİŞ

Günümüz dünyasında bilim ve teknoloji alanında çok büyük gelişmeler olmaktadır. Bilgi teknolojileri yaşamın birçok alanında yenilikler getirdiği gibi eğitim sistemlerini de doğrudan etkilemektedir. 21. yüzyılın bilgi toplumu geleneksel öğretime alternatif yaklaşımları talep etmektedir. Öyle ki; hazır olan bilginin aktarılması anlayışı değişmiş, onun yerine bilgiye ulaşma, gerekli olanı ayıklama ve bu bilgilerle yeni bilgiler üretebilme becerilerini kazandırma anlayışı almıştır.

Yaşadığımız çağda yaratıcı, sorgulayan, sorumluluk sahibi bireyler yetiştirerek, var olan sorunları çözenin en önemli araçlarından biri eğitimidir. Bu nedendir ki; gelişmiş ve gelişmekte olan bütün ülkeler eğitim sistemlerini sorgulamakta ve yeniden yapılanma için hiçbir masraftan kaçınmamaktadırlar.

Ülkemizde de eğitimciler, eğitim dünyasındaki yönelim ve değişimleri yakından izleyerek çağdaş gelişmelerin gerisinde kalmamak için gerekli çabayı ve özveriyi göstermektedirler. Eğitimcilerin çalışmaları sonucunda son yıllarda “Proje Tabanlı Öğrenme”, “Probleme Dayalı Öğrenme”, “İşbirliğine Dayalı Öğrenme”, “Beyin Temelli Öğrenme”, “Eleştirel Düşünme”, “Yansıtıcı Düşünme”, “Etkin Öğrenme”, “Yaratıcı Düşünme”, “Yaşam Boyu Öğrenme” ve “Çoklu Zekâ Kuramı” vb. öğrenme modelleri eğitime yeni bakış açıları getirerek sistemdeki yerini almıştır.

Çoklu Zekâ Kuramı, insan zekâsının tek bir yapıdan oluşmadığı görüşünü savunarak, her insanın birbirinden bağımsız sekiz zekâ alanına (Sözel-Dilsel, Mantıksal-Matematiksel, Müziksel-Ritmik, Görsel-Uzamsal, İçsel-Kişisel, Sosyal-Bireylerarası, Doğa ve Bedensel-Kinestetik) da sahip olabileceği ve bütün bu zekâ alanlarının geliştirilebileceği düşüncesini vurgulamaktadır. Diğer bir deyişle Çoklu Zekâ Kuramı, problemleri çözmek veya değerli ürünler ortaya koyabilmek için bireylerin çeşitli zekâ alanlarını nasıl kullandıklarını açıklayan zihinsel bir modeldir (Saban, 2005:26).

Eğitimin amacı, çocuklardaki farklı ilgileri, ihtiyaçları ve yetenekleri ortaya çıkarmak ve onları sınıftaki öğrenme-öğretme sürecinin temelleri olarak kullanmaktır. Bu bağlamda eğitimcilerin, çocukların sahip oldukları yetenekler hakkındaki görüşlerini genişletmeleri gerekmektedir. Günümüz okullarının çocukların her yönden gelişimlerine yapabilecekleri en büyük ve en önemli katkı, onların sahip oldukları ilgi ve

yeteneklerini keşfetmek ve onları bu ilgi ve yetenekleri doğrultusunda gelecekte en mutlu ve en yeterli olabilecekleri bir alana yönlendirebilmektir. Bu da ancak eğitimde Çoklu Zekâ Kuramı'nı uygulamakla mümkün olacaktır (Saban, 2005).

Çoklu Zekâ Kuramı'nı, Harvard Üniversitesi öğretim üyelerinden psikolog Howard Gardner ortaya atmıştır. Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı ortaya atıldıktan sonra eğitimciler tarafından büyük bir ilgi görmüş ve 1980'li yılların sonunda 1990'lı yılların başında öncelikle yurt dışındaki pek çok okulda uygulamaya başlanmıştır. Çoklu Zekâ Kuramı'nın ülkemizdeki ilk uygulamaları ise 1990'lı yılların ortalarını, hatta sonlarını bulmaktadır. Bu uygulamalar daha çok özel okullarda ve araştırma amaçlı gerçekleştirilmiştir. 2000'li yılların başında ise yapılan konferanslarla, düzenlenen hizmet-içi eğitim seminerleriyle kuram devlet okullarında görev yapan öğretmenlere de tanıtılmış ve eğitimin her kademesinde ilgi görerek bazı eğitimcilerimiz tarafından uygulanmaya başlanmıştır.

2004 yılında yayınlanan programda çoklu zekâ, yaratıcılık, eleştirel düşünme, araştırma ve inceleme kişilere kazandırılacak beceriler arasında sayılmaktadır. 2004–2005 öğretim yılı başından itibaren de ilköğretim de görev yapan öğretmenlere Çoklu Zekâ Kuramı'na göre plan hazırlamak, ders işlemek mecburi tutulmuştur. Birdenbire yapılan bu geçiş sırasında özellikle Çoklu Zekâ Kuramı hakkında yeterli bilgiye sahip olmayan öğretmenler endişeye kapılmış, kimi zaman sorunlar yaşamışlardır.

Geleneksel yöntemlerin dışında, yeni öğrenme yaşantılarının sunulmasını sağlayan Çoklu Zekâ Kuramı uygulamaları öğrencilere ve öğretmenlere yeni kazanımlar getirdiği gibi; uygulamalar sırasında gerek sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından, gerek materyal eksikliğinden, gerekse değerlendirme aşamasının zorluklarından karşılaşılan pek çok olumsuzluk olmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarına şu anki okul ve sınıflarımızın mevcut durumlarının uygun olup olmadığını uygun ise bunun düzeyinin tespit edilmesidir. Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı'na göre ders işlerken ne tür problemlerle karşılaştığı, uygulama boyutunda hangi derslerde daha fazla sıkıntı

yaşadığı; bunun yanında Çoklu Zekâ Kuramı'nın getirdiği olumlu ve olumsuz etkilere ait görüşlerini belirlemektir.

Araştırmanın Önemi

Programların birebir uygulayıcısı eğitimcilerdir. Öğretmen, sistemi iyi tanıyıp uygulayabiliyorsa başarıya ulaşabilir. Bunun yanında materyal, sınıf ortamı, öğrenci sayısı, çevre vb. faktörler de önemlidir. Araştırma yapılırken bütün bu faktörleri göz önüne alarak öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Beklentimizde program hazırlayıcılar tarafından öğretmen görüşlerinin dikkate alınarak gerekli düzenlemelerin ve iyileştirmelerin yapılmasıdır.

Öğretmenlik, özel bilgi, beceri, ilgi isteyen önemli bir meslektir. Öğretmen, öğretme-öğrenme ortamlarının önemli değişkenlerinden biridir.

Günümüzde, öğrencilerine etkileşimli ve katılımcı ortamlar sağlayabilmek için öğrenme-öğretme sürecinde, öğretmenlerin öğrencilerine eleştirel düşünme becerileri kazandıran, onların yaratıcılıklarını teşvik eden, karar vermelerini sağlayan, işbirliği ve ekip çalışmasına yönlendiren, teknolojilerden yararlanmaları için gerekli ortamları sağlayan bireyler olmaları zorunlu hale gelmiştir (Akkoyunlu ve Erdem, 2005:19).

Öğretmenin birçok özelliği onun başarısını etkilemektedir. Bu nedenle araştırma kapsamında öğretmenin yaşı, cinsiyeti, medeni durumu, eğitim düzeyi, meslekteki kıdemi; bu farklılıkların Çoklu Zekâ Kuramı uygulamaları bakımından anlamlı olup olmadığı araştırılacaktır.

Problem Cümlesi

İlköğretim I. Kademedeki Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

Alt Problemler

1. Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarına ait görüşleri;
 - a. Yaşına göre,
 - b. Cinsiyetine göre,

c. Medeni Durumuna göre,

d. Eğitim Düzeyine göre,

e. Hizmet Yılına göre,

f. Okuttuğu Sınıf Düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

2. Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarına ait olumlu düşünceleri nelerdir?

3. Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarına ait olumsuz düşünceleri nelerdir?

4. Çoklu Zekâ Kuramı'na dayalı öğrenme faaliyetlerinin öğrenme sürecine etkisi nedir?

Sınırlılıklar

1. Araştırma sonuçları 2005-2006 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.

2. Araştırmanın güvenilirliği öğretmenlerin verdikleri cevapların doğruluğu ile sınırlıdır.

3. Araştırma ilköğretim okulları birinci kademe sınıf öğretmenleriyle sınırlandırılmıştır.

İlköğretim Birinci Kademe sınıf öğretmenlerinin grubun bütününe temsil ettiği kabul edilmiştir.

Sayıtlılar

Bu araştırmada aşağıdaki sayılıtdan hareket edilmiştir.

1. Verilerin toplanmasında kullanılan ölçme aracının geçerliliği konusunda başvuru uzman kanısı yeterlidir.

2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin verilen anket formuna içtenlikle ve doğru bir şekilde yanıt verdikleri kabul edilmektedir.

Tanımlar

Çoklu Zekâ Kuramı Uygulaması: Çoklu Zekâ Kuramı'na göre, insanlar sekiz farklı zekâ bölümüne sahiptir ve öğrenme, problem çözme gibi durumlarda sekiz farklı yol kullanılabilir. Buna ek olarak bilgiyi almada, işlemede ve kullanmada bu sekiz zekâ, sekiz farklı araç olarak kullanılabilir.

İnsanlardaki baskın olan zekâ bölümlerine yani her insanın kendine özgü kolay öğrendiği öğrenme yolunu kullanarak, o insana öğrenmede zorlandığı pek çok şey

öğretilir. Olumlu duyguların öğrenme sürecine pozitif katkıları olduğu bilimsel gerçeği kabul edildiğinde, öğrenciler kendi zevk aldıkları bir yolla, zorlandıkları bir alanda bile zevkle çalışıp kolaylıkla öğrenebileceklerdir.

İnsanların zevkli çalıştıkları alanların diğer derslerde kullanımı ile pek çok alanda çalışma ve öğrenme kolaylaşabilir. Eğitim-öğretim programlarında disiplinler arası geçişlerin hızlanması, öğretim araçlarının zenginleştirilmesi ile öğrenme ortamları çok farklı öğrenciler için zevkli ve eğlenceli hale gelirken öğrenme oranı yükselecek ve eğitim öğretimin etkinliği de artacaktır.

Çoklu Zekâ Kuramı'nın sınıflarda öğrenme ortamlarında kullanılmasıyla beynin hem sağ hem de sol lobu aktif hale getirilir. Bunun sonucunda da insan beyninin kullanım yüzdeliği artar. Beynin aktif olarak kullanıldığı ortamlarda öğrencilerde yüksek düşünme becerileri gelişir, hayal gücü kullanılır ve öğrenme etkinliği artırılır (Yavuz, 2003).

BÖLÜM 1: ÇOKLU ZEKÂ KURAMI VE PROGRAM GELİŞTİRME

Bu bölümde sıra ile konu ile ilgili tanımlamalar, program geliştirme yaklaşımları, Çoklu Zekâ Kuramı'na dayalı öğretim stratejileri ve Çoklu Zekâ Kuramı'nın sınıf ortamında uygulanması konuları üzerinde durulmuştur.

1.1 Eğitim-Öğretim

Çoklu Zekâ Kuramı, eğitim-öğretim süreci içinde ele alınacağından öncelikle bu kavramları açıklamak doğru olacaktır.

Eğitimin birçok tanımı yapılmıştır Littre(1975)'ye göre; kazanılan zihin ve becerilerin türü ve gelişen ahlaksal niteliklerinin bütünüdür. Kerschen Steiner(1972)'se eğitimi; insanın değerlerini bireyselliğe uygun olarak kendi tarzında, kendi vicdanında örgütlenmesi için kültür vermesi olarak tanımlamıştır. Tyler(1968), kişinin davranış örüntülerinin değiştirme süreci olarak tanımlarken; Ertürk(1984), bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci olarak ifade eder(Akt. Güler, 1997:18).

Eğitim ve öğretim sözcüğü çoğu zaman birbiri yerine kullanılmakta ve anlamları karışmaktadır. Eğitim zaman ve mekân yönünden kapsamlı, süreli ve çok boyutludur. Öğretimde zaman ve mekân kadar öğretmenin, velinin, öğrencinin beklentileri de saptanmıştır. Eğitimde bilgi dahil her türlü tecrübe üzerinde durulur, bu tecrübeler tesadüf olabilir. Öğretim ise güdümlüdür, planlıdır, programlıdır, desteklidir (Varış, 1981).

Toplumda oluşan örgütlü eğitim, başka bir deyişle üyelerin eğitsel ilişkilerini düzenleyen ve karşılayan toplumsal birimler, toplumun eğitim sistemini oluştururlar(Başaran, 1994:11).

Eğitim sisteminde önce hedefler belirlenir. Sonra bu belirlenen hedeflere göre, kişide hangilerinin ne derece bulunup bulunmadığı saptanır. Sonra bunların her birinin öğrenciye nasıl ve ne yolla, ne kadar süre içinde kazandırılacağı saptanır. Sonuncu olarak da her bir öğrencinin bu davranışları kazanıp kazanmadığı yoklanır (Sönmez, 1993).

1.2. Beyin

Çoklu Zekâ Kuramı'nın temelinde beynin işlevleri yer almaktadır. Bu nedenle beynin yapısını ve özelliklerini incelemek yararlı olacaktır.

İnsanda bulunan 100 trilyon hücrenin yaklaşık 100 milyarı beynimizdedir. Yeni doğmuş bir bebeğin beyni 350 gram civarındadır. Yetişkin bir insanın beyni ise, 1000-1350 gram arasındadır. Beyindeki sinir hücreleri (nöronlar); hücre gövdesi, dendrit ve akson olmak üzere üç kısma ayrılır. Her nöron dendritler aracılığıyla komşu nöronların aksonlarından gelen iletileri alır. Bu iletileri kimyasal ve elektriksel işlemler yoluyla akson boyunca sinaps adı verilen boşluklara aktarır. Sinaps oluşturamayan nöronların çoğu ölür. Çocuğun aktif yaşantısı, zihinsel uyarıcılar dendritlerin dallanmasını hızlandırır. Böylece zekâ gelişir (Selçuk ve diğ. 2004). Beynin iş yapma kapasitesinin artırılması çocuğun içinde bulunduğu ortamın zenginliğine bağlıdır. Tek düze bir sistem içinde öğrenmede zorlanan uyarıcılar ve düşünmeye dayalı etkinliklerden uzak ortamlarda yetişen çocukların zihinlerinde oluşturulan ağlar aynı yapıda kalmaya devam edecektir. Bir süre sonra da kullanılmayan sinir hücreleri yok olacaktır. Bu açıdan bakıldığında Çoklu Zekâ Kuramı'nın temelinde de işte bu inanılmaz görüş yatmaktadır (Yavuz, 2003:3).

Beynin sol yarısının vücudun sağ tarafını, sağ yarısının da sol tarafını kontrol ettiği bilinmektedir. Araştırmalar, beynin her iki yarı küresinin değişik fiziksel etkinliklere ek olarak değişik entelektüel etkinlikler de gerçekleştirdiğini oraya koymaktadır. Herman (1990) beynin zihinsel etkinlikleri konusundaki bulgularını eğitime uygulayarak daha da derinleştirmiş ve beyni zihinsel etkinlikler açısından dört çeyreğe bölümleyen bir model geliştirmiştir (Özden, 1998).

A Çeyreği olgusal, analitik, kantitatif, teknik, mantıksal, akılcı ve eleştirel düşünceyi temsil eder. Bu çeyrek veri analizi, risk tayini, istatistik, bütçeleme, teknik donanım, analitik problem çözme, mantık ve muhakeme gibi zihinsel işlevlerle ilgilidir. Avukatlar, mühendisler, bilgisayar uzmanları, analizciler, teknisyenler, bankerler ve doktorlar bu gruba girerler.

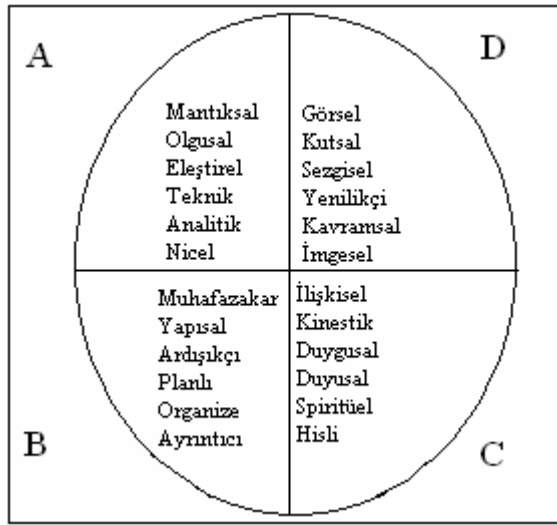
B Çeyreği organize, sıralamacı, kontrollü, planlı, muhafazakâr, disiplinli, ayrıntıcı ve kararlı düşünceyi temsil eder. Bu çeyrek idarecilik, taktik, plânlama, kararların

uygulanması gibi işlerle ilgilidir. Plânlamacılar, bürokratlar, idareciler, muhasebeciler bu çeyreğe uygun düşünce tercihi gösterirler.

C Çeyreği duyumsal, kinestik, hisli, insani ilişkilere önem verir ve sembolik karakterleri temsil eder. Bu çeyrek his, vücutsal duyarlık, değer yargıları, müzik ve iletişim gibi zihinsel etkinliklerle ilgilidir. Öğretmenler, hemşireler, sosyal hizmetlerde çalışanlar ve müzisyenler bu gruptakileri oluşturur.

D Çeyreği görsel, holistik, yenilikçi, mecazi, yaratıcı, imgeleyici, kavramsal, esnek ve sezgisel karakterleri temsil eder. Bu çeyrek gelecek, olasılıklar, sentezleme, hayal, stratejik plânlama, açıklama, girişimcilik, değişim ve yenilik yapma ile ilgilidir. Tıp, fizik ve mühendislik alanlarındaki bilim adamları bu gruba girer (Özden, 1998).

Şekil 1: Dört Çeyrek Daireli Zihinsel Tercih Modeli



Kaynak: Özden (1998:53)'den düzenlenmiştir.

İnsan davranışlarını ve öğrenmeyi nörobiyolojik süreçlerle tanımlayan davranış bilimciler yaptıkları araştırmalar sonucunda; öğrenme ile beyin hücreleri arasında sıkı bir ilişkinin var olduğunu saptamışlardır. Lashley (1980)'e göre öğrenme sırasında beyin kabuğu bir bütün olarak etkinlik yapmakta, bir parçası hasar gördüğünde diğer parçası onun etkinliğini üstlenebilmektedir. Hebb (1987)'e göre ise beyin insan zekâsının,

güdülenmenin ve öğrenmenin merkezidir. Öyleyse eğer öğrenme canlı bir dokuya sahip olan beyinde gerçekleşiyorsa beynin öğrenmeden önceki ve sonraki yapısı arasında farklılık olmalıdır. Bu düşünce sonucunda da hücre kümeleri ve ardışık safhalar adında iki kavram ileri sürmüştür. Hebb (1987)'e göre, çocuk rasgele bir şekilde birbiriyle bağlanmış bir sinir ağıyla doğar. Bu sinirsel ağ duyuşal yaşantılar yoluyla organize olur ve böylece çevreyle etkili iletişim kurmayı sağlar. Hebb (1987), yaşantı geçirdiğimiz her çevresel objenin, karmaşık bir nöron grubunu uyardığını iddia eder. Bu karmaşık gruba "Hücre kümeleri" adını vermektedir. Hücre kümelerinin büyüklükleri, çevresel uyarıcının büyüklüğüne göre değişmektedir. Duyusal yaşantıların azalması, organizmanın hücre kümesi ve ardışık safha geliştirme kapasitesini sınırlamaktadır (Özyurt ve Girgin, 2000).

Hemen hemen bütün temel psikoloji kuramları zihin ve beden arasındaki ilişki konusunda araştırma ve incelemeler yapmışlar; ancak dış dünyadan gelen uyarıcıların bilinçli yaşantıya nasıl dönüştürüldüğüne ilişkin sorun, henüz tam olarak çözümlenmemiştir. Davranışçılar, davranış üstünde odaklanarak; zihin-beden problemleriyle ilgilenmekten kaçınmışlardır. Yapısalcılar, zihin-beden ilişkisini bedensel duyumlar, zihinsel imgeleri oluşturmaktadır şeklinde ifade etmişlerdir. Gestaltçılar, zihin-beden ilişkisini, dışsal uyarıcıların beyinde reaksiyona neden olması ve beyinde bu reaksiyonlar meydana geldiğinde yaşantı kazanılması şeklinde açıklamışlardır (Senemoğlu, 1997:252).

1.3. Zekâ ve Zekâya Yönelik Yaklaşımlar

Toplumsal yapımızda, sorunları çözen, anlayan, yorumlayan ve ortaya görünür ürün koyan insanlar, zeki olarak adlandırılanlardır. Genelde insanlar bu kişilerden yardım alır, akıl danışır. Zekâ insanın "düşünme, akıl yürütme, nesnel gerçekleri algılama, yargılama" ve "sonuç çıkarma" yeteneklerinin tamamı olarak tanımlanmaktadır. Zekâ; çevredeki gerçek olayları "algılama", "anlama", "yorumlama" ve "sonuç çıkarma" gücü; akıl ise, olayları anlama ve kavrama gücü olarak anlaşılabilir. Zeki, anlama ve kavrama yeteneği ve zekâsı olan anlamında kullanılmaktadır. Akılla zekânın bu bağlamda karıştırıldığını görürüz. Anlam evreni açısından akıl, zekânın kapsamında görünmektedir. Zekâ, daha bütüncü ve daha çok özelliğe sahip bir durum olarak anlaşılmalıdır. Zekâ, kavramlar ve algılar yardımıyla, nesnel arasındaki ilişkiyi kavrayan zihinsel etkinliklerin bütünüdür (Güleryüz, 2004:150).

Gardner (1984)'a göre, her zekâ alanının kendine özgü sembolleri, sembol sistemi ve araçları vardır. Bireyin bu sembolleri kullanarak, o alandaki problemleri çözümedeki performansı, o insanın zekâ düzeyine işaret eder. İnsanların performanslarını sergilediği alanlar, geleneksel zekâ testlerinde olduğu gibi, sadece matematiksel ve sözel alan değildir (Akt. Ülgen, 1995:157).

Zekâyâ ilişkin görüşleri; psikolojik yaklaşımlar, gelişimsel yaklaşımlar, biyo-ekolojik yaklaşımlar ve çoklu yaklaşımlar olarak ele olmak konuyu daha ayırtıcı olarak algılamamızı sağlayacaktır.

1.3.1. Psikolojik Yaklaşımlar

Psikometrik yaklaşım zekâyı nicel tek ve bütünlük bir kavram gibi görmektedir. Zihin yaşı ve takvim yaşını zekâ değerlendirmesinin temeli olarak almaktadır (Selçuk ve diğ. 2004:4). Binet, yirminci yüzyılın başında meslektaş Theodore Simon'le birlikte, engelli çocukları ayırt edip, öbür çocukları uygun sınıfa yerleştirebilmek amacıyla ilk zekâ testlerini geliştirdi. Zekânın teste tabi tutulması akademik camiada ve toplumda gözle görülür ve uzun süreli bir heyecan yarattı. Testler kısa sürede yaygınlaştı. İnsanları bazı okullara kabul ederken, ordu ya da sanayi kuruluşlarına alırken zekâ testleri kullanıldı (Gardner, 2004:20). Wechsler önce 1939 yılında yetişkinler için "WAIS" adında bir zeka ölçeği geliştirmiş, daha sonra 1949 yılında çocuklar için "WISC" adlı ikinci ölçeği geliştirmiştir. Onun ölçeklerinin sözel ve performans olmak üzere iki boyutu vardır (Ülgen, 1995:21). Spearman, değişik zihni yetenekleri ölçtüğü kabul edilen testlerin birbirleriyle olan korelasyonlarına faktör analizi tekniğini uygulamış ve sonuç olarak bu testlerin ölçtüğü birbirinden farklı zihin güçlerinin ortak bir yanı olduğu kanısına bir kere daha varmıştır. O halde, bir zihni yeteneğin meydana gelebilmesi için bütün zihni etkinliklerde ortak olan bir genel yeteneğe, o zihni etkinliğe özgü bir özel yeteneğe ihtiyaç vardır (Akt. Başbay, 2000:9).

1.3.2. Gelişimsel Yaklaşımlar

Birçok çevrede zekâ testine itibarı sorsan, zekâyâ dair yeni bir bakış açısını kazandıran kişi; aslında IQ geleneği içinde yetişmiş, kariyerine 1920'lerde Simon'ın laboratuvarında bir araştırmacı olarak çalışarak başlayan Jean Piaget'tir. Piaget, çocuğun doğru cevap vermesi değil, akıl yürütmesinin önemli olduğunu düşünmeye başladı. Hatalı cevaplara

yol açan varsayımlara ya da akıl yürütmeye odaklanıldığında bu daha iyi görünüyordu. Piaget'e göre, zekâ testlerinde yapılması gereken işler gündelik hayattan uzaktı. Dile ve insanın sözcüklere getirdiği tanımlara, dünya hakkındaki bazı olguların bilinmesine, sözel kavramlar arasında bağlantılar kurulmasına ağırlık veriyorlardı. Zekâ testlerinin araştırdığı bilgi, belli bir toplumsal ve eğitimsel çevrede yaşamının kazandırdığı bilgiyi yansıtıyordu.

Onun bakış açısına göre, insan bilincine göre bütün araştırmacılar, dünyayı anlama çabasındaki bireyle başlamalıydı. Birey sürekli varsayımlar geliştirmekte ve böylece bilgi üretmeye çalışmaktadır. Nihayetinde bütün bunları anlamlı, fiziksel ve toplumsal dünyaların doğasına dair tutarlı hikâye etrafında birleştirecektir (Gardner, 2004).

Gelişimsel yaklaşımlar içinde söz edilmesi gereken diğer bir isim Vygotsky'dır. Vygotsky zekâ gelişiminin toplumsal yönünü de vurgulamaktadır. Vygotsky'e göre, belirli bir gelişim düzeyinde olan çocuğun kendi başına gerçekleştirebileceği bir takım davranışlar olduğu gibi, bir yetişkinin yardımıyla başarabileceği davranışlar da vardır (Selçuk ve diğ. 2004).

1.3.3. Biyo-Ekolojik Yaklaşımlar

Birçok araştırmacı, zekânın tanımlanması ve ölçülmesi ile ilgili yeni fikirleri keşfetmek amacıyla beyni biyolojik bir perspektiften ele almıştır. Bunlardan biri olan Ceci; bilginin ve doğal yeteneğin ayrılmaz olduklarını, bununla birlikte ortamsal, biyolojik, üst-bilişsel ve gidisel değişkenlerin de zekâ kavramı içerisinde yer aldığını belirtmiştir. Ceci'nin öne çıkardığı üç ana kavram, çoklu bilişsel potansiyel, bağlam ve bilgidir.

Zekânın biyo-ekolojik yada psiko-biyolojik perspektifi, zekâyı tek faktör teorisi ile açıklamaktan ziyade zekânın, farklı şekillerde açıklanmasını destekler. Bazı bilişsel etkinliklerle cinsiyet farklılıkları da önem kazanmaktadır. Bilişsel işlevler, beynin özel alanlarında ortaya çıkmaktadırlar ve bu işlevler, genetiğin, kişisel hayat deneyimlerinin ve farklı koşulların kombinasyonları tarafından etkilenmektedirler (Selçuk ve diğ. 2004:6).

1.3.4. Çoklu Yaklaşımlar

Çok boyutlu özellik öncülerinden biri J.P. Guilford'tur. Guilford (1967-68) ilk kez zekâyı kuramsal düzeyde bilişsel görevlerle incelenmiştir. Guilford'un SI(Structure of Intellect) olarak bilinen bu modeline göre zekânın üç boyutu vardır. İçerik boyutu figürlerle, sembollerle, anlamlarla ve davranışlarla ilgili bölümlerden oluşur. Ürünler boyutu birimler, gruplar, ilişkiler, sistemler, değişik durumlarda formüle etme ve doğurgulardır. İşlem boyutu ise biliş, bellek, ayrıştırıcı düşünme, bütünleştirici düşünme ve değerlendirme süreçlerinden oluşur (Akt.Obuz, 2001:16).

Sternberg zekânın etkileşerek işleyen farklı bileşenlerden oluştuğunu, bireyin içsel ve dışsal dünyası ile deneyimlerinin zekâ ile ilişkisi olduğunu savunmuştur. Ona göre zekâ, bireyin zihinsel olarak kendi kendini yönetme kapasitesidir Sternberg, Üçlü Zekâ Kuramı (Triachic Theory of İntelligence) önermiştir. Triaşık kuram bileşimsel, bağlamsal ve deneyimsel üç alt alan içermektedir (Selçuk ve diğ. 2004:7).

Harward Üniversitesi öğretim üyelerinden psikolog Howard Gardner ise “Çoklu Zekâ Kuramı” (1983)'nı ortaya atmıştır. Gardner, Çoklu Zekâ Kuramını ortaya atmadan önce pek çok bilimsel araştırma sonucundan faydalandı. Bu çalışmalar sonucu insan beyninin farklı bölümlerinden oluştuğu ve her bir bölümün özel işlevlere sahip olduğu gerçeği ortaya çıktı. Bu gerçek IQ'ya karşı ilk meydan okumaydı. Beyin hasarlarından doğan zekâ bozuklukları üzerine elde edilen araştırma bulguları sonucunda, insanların beyinlerinin belli bir bölümü zarar gördüğünde bile, beyin kalan bölümü ile insanlar belli alanlarda performans gösterebiliyor ve yaşamlarına devam edebiliyorlardı (Yavuz, 2003:13).

Gardner, Çoklu Zekâ Kuramı'nın temelinde biyolojik ve kültürel boyutların yer aldığını savunmaktadır. Nörobiyolojik araştırmalar öğrenmenin, hücreler arasında sinaptik değişimlerin bir sonucu olduğunu göstermektedir. Kültürler de farklı zekâ türlerine verdikleri değerle, zekâ gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Fazla değer verilen zekâ türleri de diğerlerinden daha çok ve hızlı gelişmektedir. Çünkü kabul gören ve değer verilen davranışlar motivasyonu arttırmakta ve bireyi bu davranışları zenginleştirmeye yöneltmektedir (Demirel,2005:206). Birçok insan tüm zekâ alanlarını geliştirecek koşullara sahip değildir ve hemen her zekâ alanı oldukça alt düzeylerde kalabilir yada bir iki türü biraz geliştirebilir. Zekâlar birlikte çalışır ve her biri diğerinin gelişmesine etki eder.

Karmaşık bir işle baş etmede bütün zekâ türleri kullanılabilir ve dolayısıyla geliştirilebilir (Gözütok, 2001:6).

Gardner, çalışmaları sonucu zekâyı yeniden tanımladı. Zekâ, değişen dünyada yaşamak ve değişimlere uyum sağlamak amacıyla her insanda kendine özgü bulunan yetenekler ve beceriler bütünüdür. İnsan zekâsı yaşamın her anında, çok farklı zaman ve durumlarda harekete geçer ve kullanılır (Akt. Yavuz, 2003:14). Ayrıca Gardner herhangi bir niteliğin zekâ türü olarak kabul edilebilmesi için bazı kriterleri taşıması gerektiğini belirtmektedir. Bunlar (1) bir dizi sembole sahip olma, (2) kültürel yapıda değeri olma, (3) aracılığıyla mal veya hizmet üretebilme ve (4) içinde problem çözülebilmesidir. Gardner belirtilen kriterleri taşıyan sekiz zekâ türü tespit etmiştir. Fakat belirlemiş olduğu zekâ türlerinin dışında da zekâlar olabileceğini belirtmekte ve şu anda aday olarak “Varoluşçu Zekâ” üzerinde çalıştığını belirtmektedir (Akt. Batman, 2002).

1.4. Çoklu Zekâ Kuramı Türleri

Gardner’in tanımladığı zekâ türleri şunlardır:

- * Sözel-Dilsel Zekâ
- * Mantıksal-Matematiksel Zekâ
- * Görsel-Uzamsal Zekâ
- * Bedensel-Kin estetik Zekâ
- * Sosyal-Bireyler arası Zekâ
- * Kişisel-İçsel Zekâ
- * Doğa Zekâsı

Araştırmamızın esas konusu Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamaları ile ilgili olduğu için bu zekâ türlerini tek tek açıklayacağız.

1.4.1. Sözel-Dilsel Zekâ

Değişik kültürlerde yaşayan insan dil kullanma becerisine sahiptir. Ancak kimileri dili sadece iletişim amacıyla kullanırken, kimileri birden fazla dil ve iletişim becerileri

gösterebilirler. Dil zekâsı da iletişim aracı olarak dili etkili kullanma kapasitesini ifade etmektedir (Demirel, 2005).

Gardner (1984)'a göre sözel-dilsel zekânın dört ana elemanı vardır (Selçuk ve diğ. 2004:44):

- 1. Ses bilgisi(fonoloji) :** Kelimelerin seslerinden haberdar olmaktadır.
- 2. Söz dizimi(sentaks) :** Dilin yapısıyla ilgilidir. Gramer kurallarını ve kelimelerin sıralanmasını içerir.
- 3. Anlam bilgisi(semantik) :** Kelimelerin anlamlarından haberdar olmak ve bu anlamlar çerçevesinde insanlarla etkileşime girmekle ilgilidir.
- 4. Pragmatik :** Açıklamak, ikna etmek, cesaretlendirmek ya da herhangi bir amaç için dilin kullanılmasıdır. Birey dilin yapısıyla ya da kullanılan kelimelerin gerçekten doğru olup olmadığıyla ilgilenmez. Amaç, karşıdaki kişilerle gerçekten başarılı bir şekilde etkileşim kurmaktır.

Sözel-dil zekâsı güçlü olan bir öğrencinin bazı özellikleri şunlardır (Saban, 2005):

1. Normal öğrencilerden daha iyi yazar.
2. Uzun hikâyeler ve fıkralar anlatır.
3. İsimler, yerler ve tarihler hakkında iyi bir hafızaya sahiptir.
4. Yaşına uygun kelimeleri doğru bir şekilde telaffuz eder.
5. Yaşına göre iyi bir kelime hazinesine sahiptir.
6. Başkaları ile yüksek düzeyde sözel iletişime girer.
7. Tekerlemeleri, anlamsız ritimleri ve kelime oyunlarını çok sever.
8. Kitap okumayı çok sever.
9. Öğrendiği yeni kelimeleri anlamlarına uygun olarak konuşma veya yazı dilinde kullanır.
10. Dinleyerek öğrenmeyi sever.

Sözel-dil zekâsı güçlü olan kişiler, edebiyat, arşivcilik, bilim, hukuk, siyaset gibi alanlarda başarıyla çalışabilirler (Yavuz, 2003:32).

1.4.2. Mantıksal-Matematiksel Zekâ

Bu zekâ türü, bireyin mantıksal düşünme, problemlere mantıksal çözümler üretme, kavramlar arasındaki mantıksal örüntüleri ayırt etme, sınıflama, genelleme, sayıları etkili kullanma, hesaplama, matematiksel bir formülle ifade etme, hipotez kurma ve test etme davranışlarını kapsamaktadır (Gözütok, 2001:7).

Gardner (2004:180), Zihin Çerçevesi adlı kitabında “mantıksal-matematiksel zekâ”dan şu şekilde bahsetmiştir; Bu becerinin izleri nesnel dünyasıyla tanışmaya kadar sürülebilir. Küçük çocuk nesnel dünyasıyla karşılaşarak, onları düzenleyerek, yeniden düzenleyerek, sayarak mantıksal-matematiksel alanla ilgili ilk temel bilgisini edinir. Bu ilk noktadan itibaren de hızla, mantıksal-matematiksel zekâ nesnel dünyasından ayrılmaya başlar. Çocuk, insanın nesnel üzerinde yapabileceği eylemleri, bu eylemler arasındaki ilişkiyi, fiili ya da potansiyel eylemlerle ilgili ortaya konabilecek önermeleri ve bu önermeler arasındaki bağı değerlendirilebilir hale gelir. Gelişim süresince insan nesnelere, eylemlerden eylemler arasındaki ilişkiye, duygusal motor alanından saf soyut düşünceye, nihai olarak mantık ve bilimin zirvelerine ulaşır.

Lazear (2000)’a göre bu zekâ sadece sayılarla ilgili değildir. İçindeki “mantık” bölümü çoğunlukla gözden kaçmaktadır; oysa önemi çok büyüktür. Özünde, soyut yapıları tanıma kapasitesi, tüme varım ve tüm dengelim kapasitesi, bağlantı ve ilişkileri ayırt etme kapasitesi ve günlük yaşamda bir problemle karşılaştığında gözlem, yargılama, tartma, karar verme ve uygulamanın sırayla yapıldığı bilimsel yöntem kapasitesi vardır (Bümen, 2005).

Mantıksal-matematiksel zekâsı güçlü olan bir öğrencinin bazı özellikleri şunlardır (Saban, 2005):

1. Olayların oluşumu ve işleyişi hakkında çok soru sorar.
2. Sayılarla çalışmayı ve hesaplama yapmayı çok sever.
3. Matematik dersini çok sever.

4. Mantıksal bulmacaları çözmeyi ve satranç veya dama gibi çeşitli stratejik oyunları oynamayı çok sever.
5. Nesnelere kategorilere ayırmayı veya olayları belli bir mantıksal ilişki içinde düzenlemeyi çok sever.
6. Matematiksel hesaplama oyunlarını çok sever.
7. Bilgisayar oyunlarını ilginç bulur.
8. Fen Bilgisi dersinde deney yapmayı ve yeni şeyler denemeyi sever.
9. Yaşıtlarına kıyasla soyut düşünebilme ve sebep-sonuç ilişkisi kurabilme kabiliyetleri çok iyi gelişmiştir.
10. Makinelerin nasıl çalıştığına dair çok soru sorar.

Mantıksal-matematiksel zekâsı güçlü olan kişiler muhasebe, satın alma, matematik, mühendislik, istatistik, bilgisayar, ekonomi ve fen bilimleri alanlarında başarıyla çalışabilirler (Vural, 2003:244).

1.4.3. Görsel-Uzamsal Zekâ

Görsel-uzamsal zekânın özü görsel dünyayı doğru biçimde algılamak, başlangıçtaki algı üzerinde değişim ve dönüşümler yapabilmek, görsel deneyimi fiziksel uyarıcının yokluğunda dahi yeniden üretebilmektir. Görsel-uzamsal zekâyı dayandırabileceğimiz üç beceriden ilki, bir şekli yada nesneyi algılama becerisidir. Uzamsal alanda kişinin çektiği kimi güçlükleri kişinin çizimindeki hatalarına bakarak belirlemek mümkündür. İkinci beceri ise şekil yada nesneyi yönlendirme sorusunun yöneltildiği kişinin, başka bir açıdan nesnenin nasıl görüldüğünü ya da çevresinde döndürülürse nasıl görüneceğini düşünerek hayal etmesi ve son beceri de birinin algılarını iki ya da üç boyutlu somut örnekler halinde transfer etmesidir (Gardner, 2004).

Görsel-uzamsal zekâsı güçlü olan bir öğrencinin bazı özellikleri şunlardır (Saban, 2005):

1. Renklere karşı çok hassas ve duyarlıdır.
2. Haritaları, çizelgeleri, diyagramları veya tabloları sadece düz metinden oluşan yazılı materyallere kıyasla daha kolay okur ve anlar.

3. Sanat içerikleri etkinlikleri çok sever.
4. Arkadaşlarına oranla daha çok hayal kurar.
5. Yaşına göre yüksek düzeyde beceri gerektiren resimler çizer.
6. Filmleri, slaytları ve benzeri diğer görsel sunuları izlemeyi sever.
7. Yaşına göre ilginç üç boyutlu yapılar veya modeller oluşturur.
8. Okurken kelimelere oranla resimlerden daha çok öğrenir.
9. Varlıkların görsel imgelerini çok iyi net olarak hatırlar.
10. Okuma materyallerine sık sık karalamalar yapar.

Görsel-uzamsal zekâya sahip olan kişiler ressam, artist, fotoğrafçı, mühendis, kameraman, mimar, heykeltıraş, tasarımcı, dekoratör, izci ya da rehber olduklarında mesleklerinde başarıyla çalışırlar (Vural, 2003:246).

1.4.4. Müziksel-Ritmik Zekâ

Bu zekâ, duyguların aktarımında müziği bir araç olarak kullanan insanların sahip olduğu müzikal güce işaret eder. Bu bireylerde ritim, melodi, perde duyarlılığı vardır. Enstrüman çalma, söylenen şarkının benzerini bulma gibi yetenekleri kapsamaktadır (Demirel, 2005:207).

Lazear (2000), müzikal zekâyla ilgili olarak önemli bir nüansa dikkat çekmektedir. Ona göre, çevredeki seslerden anlam çıkarma, konuşulan kişinin ses tonundan ruh durumunu kestirme, arabanın motor sesinden problem olduğunu anlama gibi davranışlar da müzikal zekâ dendiğinde akla gelmeyen ama onun önemli bir parçası olan yetilerdir. Bu zekâ aslında bireylerin doğmadan önce gelişmeye başlayan ilk zekâsıdır. Çünkü sesler anne karnındayken duyulmaya başlar (Akt. Bümen, 2005).

Müziksel-ritmik zekâsı güçlü olan bir öğrencinin bazı özellikleri şunlardır (Saban, 2005):

1. Şarkıların melodilerini çok iyi hatırlar.
2. Güzel şarkı söyleyebilme sesine ve yeteneğine sahiptir.
3. Bir müzik aletini çok iyi çalar ya da çalmayı çok ister.

4. Müzik dersini çok sever.
5. Konuşurken veya hareket ederken elleri ve ayakları ile ritim tutar.
6. Farkında olmadan kendi kendine mırıldanır.
7. Ders çalışırken farkında olmadan masaya vurarak ritim tutar.
8. Çevresindeki sesleri karşı aşırı duyarlı ve hassastır.
9. Bir şarkı duyduğunda farkında olmadan ona eşlik eder.
10. Ders çalışırken veya bir şey öğrenirken müzik dinlemekten çok hoşlanır.

Müziksel-ritmik zekâsı yüksek olan kişiler; şarkıcı, besteci, müzik öğretmeni, tiyatrocü, söz yazarı, müzik aletleri yapıcı ve satıcısı, korist ve solist, tiyatrocü ve kompozitör gibi meslek alanlarında başarılı olurlar (Güleryüz, 2004:217).

1.4.5. Bedensel-Kinestetik Zekâ

Bu zekâ türü, bireyin vücudunu ve devinsel hareketlerini beceriklice kullanabilmesi, düzenli ritmik hareketleri yapabilmesi, sportif hareketlerde becerili olabilmesi ile ilgilidir. Bedensel zekâ, zihin ve kas koordinasyonu, denge, hız, esneklik, el ve beden becerileri içerir (Gözütok, 2001:9).

Bu zekânın özelliği, bedeninin son derece farklı biçimlerde hem ifade etmek hem de bir amaca ulaşmak için hünerle kullanabilmesidir. İnsanın parmakları ve ellerini kullanmasını gerektiren ince hareketlerle, nesnelere hünerle resmedebilmek ve tüm bedeninin kullanıldığı hareketleri beceriyle gerçekleştirebilmek de bu zekânın özelliklerindedir. Birçok kişinin mesleği, görece küçük fiziksel nesnelere çalışmalarını gerektirir. Avcılık, tarım, aşçılık ya da fabrika üretimi olsun çeşitli işlerde çalışan işçilerin çoğu genelde nesnelere uğraşır. Kimi zaman nesnelere kullanımı tekdüze bir ritim kazanabilir, kimi zaman da ciddi bir yaratıcılık gösterilmesi gerekir (Gardner, 2004).

Bedensel-kinestetik zekâsı güçlü olan bir öğrencinin bazı özellikleri şunlardır (Saban, 2005):

1. Bir veya birden fazla sportif faaliyette başarılıdır.

2. Bir yerde uzun süre kaldığında hareket etmeye ve kıvılcıdamaya başlar.
3. Başkalarının jest, mimik ve yüz ifadelerini kolaylıkla taklit eder.
4. Gördüğü her nesneyi dokunarak inceleme ve analiz etme eğilimindedir.
5. Koşmayı, sıçramayı ve benzeri fiziksel hareketleri yapmayı çok sever.
6. El becerisi gerektiren etkinliklerde çok başarılıdır.
7. Kendini ya da meramını anlatmada kendine özgü dramatik bir yolu vardır.
8. Çamurla oynamayı, yontmayı veya diğer devinimsel nitelikteki etkinliklere katılmayı sever.
9. Bir şeyi parçalarına ayırmayı ve onları tekrar birleştirmeyi çok sever.
10. Bir şeyi en iyi yaparak ve yaşayarak öğrenir.

Bedensel-kinestetik zekâsı yüksek olan kişiler; spor, heykel, bale, dans, tiyatro, sinema, antrenörlük, beden eğitimi öğretmenliği ve halk oyunları gibi meslek alanlarında olurlar (Güleryüz, 2004:223).

1.4.6. Sosyal-Bireylerarası Zekâ

İnsansal ilişki ve uyum zekâsı da denebilir. Sözel ve sözsüz iletişim kurmada, grup içerisinde işbirlikleri geliştirmede, paylaşmada, konuştuğu insanların duygu ve düşüncelerini anlamada, ifade ve yorumlamada, iknada beceri yüksekliğidir (Şimşek, 2004:254).

Sosyal zekânın gelişmesi bir grupta işbirliği ve ekip ruhunun güçlenmesini sağlar. Bu zekânın özü; insanlarla sözlü ya da sözsüz etkili iletişim kurma, bir bireyin ruhsal durumunu, duygularına okuma, grupta işbirliği içinde çalışma, karşıdaki kişinin bakış açısıyla dinleme, empati kurma, sinerji kazanma ve yaratma kapasitelerini kapsar (Bümen, 2005:16).

Sosyal zekâsı güçlü olan bir öğrencinin özellikleri şunlardır (Saban, 2005:13):

1. Arkadaşlarıyla ya da akranlarıyla sosyalleşmeyi çok sever.
2. Grup içerisinde doğal bir lider görünümündedir.

3. Problemi olan arkadaşlarına her zaman yardım eder.
4. Dışarıda iken kendi başının çaresine bakabilir.
5. Başkaları ile birlikte ders çalışmayı veya oynamayı çok sever.
6. En az iki veya üç yakın arkadaşı vardır ve onları sık sık arar.
7. Başkaları daima onunla birlikte olmak ister.
8. Başkalarına selam verir, onların hatırlarını sora ve onları önemser.
9. Empati yeteneği çok iyi gelişmiştir.
10. Bir şeyi başkalarıyla işbirliği yaparak, onlarla paylaşarak ve onlara öğreterek öğrenmeyi sever.

Sosyal zekâsı gelişmiş olan kişiler; öğretmen, politikacı, hukukçu, pazarlamacı toplum bilimci, doktor, lider, konuşmacı, sunucu, psikolog, rehber ve danışman gibi meslek alanlarında başarılı olurlar (Güleryüz, 2004:220).

1.4.7. Kişisel-İçsel Zekâ

Kişisel-içsel zekâ, kendimiz hakkındaki duygu ve düşünceleri şekillendirebilme, yaşamı sürdürebilme ve yaşadıklarımızdan öğrendiklerimizle, hayat felsefemizi oluşturabilme, yaşamımızı bu doğrultu da planlama, kişisel istek ve hayaller oluşturabilme becerisidir (Yavuz, 2003:178).

En ilkel biçimiyle içsel zekâ, hoşnutluğu acıdan ayırabilme ve bu ayırım temelinde bir duruma yaklaşma ya da ondan uzaklaşma becerisinden bir parça daha fazlasını tekabül eder. En gelişmiş düzeyinde ise, insanın karmaşık ve son derece farklı duyguları fark edip sembolleştirebilmesini sağlar. İç bakış yöntemiyle duyguları kaleme alan romancılarda, kendi duygusal hayatına dair derin bir bilgiye sahip olan bir hastada, içsel deneyim zenginliğinden yola çıkıp cemaat üyelerine tavsiyelerde bulunan bilge bir yaşlıda bu tür bir zekâyâ rastlarız. Kişiler arası ilişki zekâsının en basit biçimi, küçük bir çocuğun çevresindeki insanlar ve onların ruh halleri arasındaki farklılıkları görebilmesidir. En gelişmiş biçimindeyse, becerikli bir yetişkinin birçok bireyin niyetini ve arzusunu okuduğunu ve bu bilgiye dayanarak hareket ettiğini görürüz (Gardner, 2004).

İçsel zekâsı güçlü olan bir öğrencinin bazı özellikleri şunlardır (Saban, 2005:14):

1. Bağımsız olma eğilimindedir.
2. Kendisinin zayıf ve güçlü yanları hakkında gerçekçi bir görüşe sahiptir.
3. Yalnız oynamaya veya ders çalışmaya bırakıldığında daha başarılıdır.
4. Hakkında çok fazla bahsetmediği en az bir ilgisi veya hobisi vardır.
5. Hayattaki amacının ne olduğuna ilişkin iyi bir anlayışa sahiptir.
6. Duyularını, hislerini ve düşüncelerini açık ve net bir şekilde dile getirir.
7. Hayattaki başarılarından ve başarısızlıklarından ders almasını bilir.
8. Kendine güveni yüksektir.
9. Yaptığı işin bilincindedir ve başkalarına pek fazla danışmaz.
10. Kendine saygısı yüksektir.

Kişisel-içsel zekâsı güçlü olan bireyler; psikolog, yazar, felsefeci, ilahiyatçı, rehber, iş adamı, şair, öğretmen, danışman gibi meslek alanlarında başarılı olurlar (Güleryüz, 2004:229).

Gardner 1980'lerin başlarında yedi tür zekâ tanımlamasına karşın, 1996 yılında doğa zekâsı olarak adlandırılan sekizinci zekâyı eklemiştir.

1.4.8. Doğa Zekâsı

Doğa zekâsı, kayalar ve çimler ile flora ve fauna çeşidi de dâhil olmak üzere bitkileri, mineralleri, hayvanları, dünyayı, dağları, denizler, mevsimleri vb. tanıma ve sınıflandırma yeteneğidir. Her insan bu yeteneğe sahiptir ve belirli ölçülerde köpekleri, kedileri ve ağaçları tanıyabilmektedir. Kimi insanlar daha küçük yaşlarda doğadaki varlıkları tanıma ve sınıflandırmada aşırı derecede başarılı olmaktadır (Demirel, 2005:208).

Doğa zekâsı, aslında hem yapay (insan yapısı), hem de doğal çevreyi kapsamaktadır. Doğa ile bütünleşme, doğal bitki örtüsüne duyarlılık, canlılar ile etkileşim kurma,

koruma, doğanın tepkilerine karşı duyarlılık, doğadaki bitki ve hayvanları tanıma ve sınıflama, bitki yetiştirme bu zekânın özündeki yeterliliklerdir (Bümen, 2005:18).

Doğa zekâsı güçlü olan bir öğrencinin bazı özellikleri şunlardır (Saban, 2005:15):

- 1.Doğaya, hayvanat bahçesine veya tarihsel müzelere olan gezileri çok sever.
- 2.Doğa olaylarına karşı çok hassa ve duyarlıdır.
- 3.Sınıftaki çiçekleri sular ve onların bakımını üstlenir.
- 4.Ekolojik çevreyi, doğayı, bitkileri veya hayvanları içeren konuları işlerken çok meraklanır.
- 5.Sınıfta hayvan hakları veya çevreyi koruma ile ilgili ateşli konuşmalar yapar.
- 6.Kuş beslemek, kelebek ve böcek koleksiyonu oluşturmak gibi doğa ile ilgili projelere katılmayı çok sever.
- 7.Doğayı ve canlıları içeren konularda çok başarılıdır.
- 8.Toprakla oynamayı ve bitki yetiştirmeyi çok sever.
- 9.Mevsimlere ve iklim olaylarına karşı çok ilgilidir.
- 10.Çevre bilinci çok iyi gelişmiştir.

Doğa zekâsı güçlü olan bireyler; zoolog, ziraat mühendisi, biyolog, jeolog, arkeolog, veteriner, inşaat mühendisi, peyzaj mimarı, botanikçi, denizci, fotoğrafçı, turizmci, dağcı, çiçekçi gibi meslek alanlarında başarı ile çalışabilirler (Güleryüz, 2004:201).

Bu zekâ alanlarını dikkate alan bir eğitimi gerçekleştirebilmek için birey merkezli bir yaklaşım gerekmektedir. Birey merkezli eğitim anlayışı, eğitim sisteminin bireylerin farklı zihinsel niteliklerine cevap vermesini gerekli görür. Bu anlayışa göre, geleneksel okul yaklaşımı bireylerin farklı yetenek özelliklerini dikkate almamaktadır. Oysa her çocuğun aynı konuları farklı yollarla öğrenebileceği birey merkezli bir eğitim sürdürüldüğünde her öğrencinin kendi çizgisini bulması, kendini daha iyi hissetmesi mümkün olabilecektir. Örneğin sınıfta harita bilgisi konusu işlenirken devlet sınırının bir uzun çizgi ve noktalar dizisinden oluştuğunu çocuklara öğretmen (Selçuk ve diğ., 2002),

- a. Tahtaya çizerek,
- b. Renkli kalem ve kâğıtlar kullanıp öğrencilerin kendilerine yaptırarak,
- c. Uzun çizgiyi iki kere el çırpma, noktayı bir kere el çırpma biçiminde bütün sınıfa yaptırarak,
- d. Sınıfta bir öğrenciyi yere yatırıp diğerini çömeltip bir dizi oluşturarak,
- e. Flütle bir uzun bir kısa ses dizileri oluşturarak, öğretebilir.

Bu örnekler çoğaltılabilir. Dikkat edilirse burada farklı yetenek alanlarındaki çocuklara farklı öğrenme biçimleri sunulmakta ve bireysel farklılıklar dikkate alınmaktadır.

Çoklu zekâ anlayışına göre, tüm zekâlar eşit değerlerdedir ve içlerinden biri yada bir kaç diğerlerinden daha önemli değildir. Zekâlar her zaman birlikte çalışırlar; örneğin bir futbol bedensel zekâsını kullanarak koşar, topu yakalar ve vurur; uzamsal zekâsını kullanırken sahayı ve görevini tanır; dil ve sosyal zekâyı kullanırken oyun kurallarını öğrenir, takımıyla tartışır, paylaşır; öze dönük zekâsını ise kendini değerlendirirken kullanır (Bümen, 2005: 8).

Hiçbir insan “Benim sözel zekâm daha yüksek, diğerleri değil” gibi ifadelerle kendine sınırlar koymamalıdır. Tüm zekâların yaşam boyu gelişme fırsatı vardır. İnsanlar, güçlü olan zekâ bölümlerini daha yoğun kullanırlar, fakat diğer zekâlarının gelişimi için de çaba harcadıklarında yaşamlarına renk katabilirler (Yavuz, 2003:18).

Çoklu Zekâ Kuramı; zekânın tek bir boyutta olmadığını, aksine bireyin farklı derecelerde, çeşitli zekâlara sahip olduğunu öne sürmektedir. Bunun da kişilerin öğrenme biçimlerini, ilgi, yetenek ve eğilimlerini açıkladığını vurgulayarak eğitimcilere, bu teorinin temel prensiplerini yaratıcı biçimde kullanıp, her öğrencinin bireysel farklılıklarına değer veren ve bunları güçlendiren programlar hazırlayabilmeleri için olanak sağlamaktadır. Teorinin eğitim-öğretim sistemine uyarlanma prensipleri şöyle belirtilebilir (Vural, 2004):

- * İnsanlar çok farklı zekâ türlerine sahiptir.
- * Her insan aktif olarak kullandığı zekâları ile özel bir karışıma sahiptir.
- * Her insanın kendine özgü bir zekâ profili vardır.

- * Zekâların her biri insanda farklı bir gelişim sürecine sahiptir.
- * Bütün zekâlar dinamiktir.
- * İnsandaki zekâlar tanımlanabilir ve geliştirilebilir.
- * Her insan kendi zekâsını geliştirmek ve tanımak fırsatına sahiptir.
- * Her bir zekânın gelişimi kendi içinde değerlendirilmelidir.
- * Her bir zekâ hafıza, dikkat, algı ve problem çözmek açısından farklı bir sisteme sahiptir.
- * Bir zekânın kullanımı esnasında diğer zekâlardan da faydalanılabilir.
- * Kişisel altyapı, kültür, kalıtım ve inançlar zekâların gelişimi üzerinde etkiye sahiptir.
- * Bütün zekâlar, insanın kendini gerçekleştirme yolunda farklı ve özel kaynaklardır.
- * İnsan gelişimini değerlendiren tüm bilimsel teoriler çoklu zekâ teorisini desteklemektedir.
- * Şu anda bilinen zekâ türlerinden daha farklı zekâlar da olabilir.
- * Yaşamda hiçbir aktivite yoktur ki tek bir zekâ bölümü içersin.
- * Yaptığımız çok basit işlerde bile farklı zekâ bölümlerini kullanırız.
- * Her birey dinamik zekânın eşsiz bir karışımıdır.
- * Zekânın gelişimi gerek bireysel gerekse bireyler arasında çok çeşitlilik gösterir.
- * Tüm zekâlar dinamiktir.
- * Çoklu zekâ özleştirilebilir ve tanımlanabilir.
- * Her birey çok yönlü zekâyı tanıma ve geliştirme olanaklarına sahip olmayı hak eder.
- * Zekâlardan birinin kullanımı, diğerinin artırılması için kullanılabilir.
- * Geçmişteki kişisel yaşantıların yoğunluğu ve ayrışması, tüm zekâlarda bilgi, inançlar ve beceri için kritiktir.

- * Tüm zekâlar, yaş ya da çevre farkı gözetmeksizin, insani niteliklerin, farklı kaynaklar ve potansiyel kapasitelerinin artmasını sağlar.
- * Saf bir zekâ çok seyrek görülür.
- * Gelişimsel Teori, Çok Yönlü Zekâ Teorisi'ni uygular.
- * Çok yönlü zekâ hakkındaki bilgilerimiz arttıkça tüm zekâ listeleri değişmeye adaydır.

1.5 Çoklu Zekâ Kuramı'nın Program Geliştirme Süreçlerine Etkisi

Program geliştirme, gerek okul içinde ve gerekse okul dışında, Milli Eğitimin ve okulun amaçlarını etkinlikle geliştirmek ve gerçekleştirmek üzere düzenlenen muhteva ve faaliyetlerin, uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerle geliştirilmesine yönelmiş koordine çabaların tümüdür. Program geliştirme, öğretim bilgisinin tüm ayrıntılarını kapsar. Epistemolojiyi(bilgi teorisini), öğrenme teorilerini, metodolojiyi, öğretmenin faaliyetlerini, bu faaliyetlerin etkinliğinin değerlendirilmesini, varılan sonuçlara göre daha uygun faaliyetlere yönelmeyi içine alır (Varış, 1994).

Tarman (1999), program geliştirme süreçlerinde Çoklu Zekâ Kuramının yerini incelemiştir. İnceleme sonuçlarına göre, program geliştirme süreçlerinde Çoklu Zekâ Kuramı'na dayalı hedef belirlemede; klasik hedef yazma ilkelerinin hiç kullanılmadığı, hedeflerin "öğrencilerin konuyu sekiz zekâ türünde öğrenmeleri" şeklinde ifade edildiği ve davranışa temel oluşturulan hedef alanlarının yerini çeşitli zekâ türlerinin aldığı, eğitim durumlarını belirlemede; tamamı öğrenci merkezli olmak üzere, her bir zekâ türünde yapılacak etkinliklerin sıralandığı ve sınama durumlarını belirlemede de; klasik testler ve ölçme yaklaşımı yerine, "değerlendirme"nin bireyin yetenekleri ile potansiyeli ile ilgili bilgi edinmek, bireye faydalı dönütler sağlamak ve çevresindeki topluluğa yararlı veriler vermek olarak tanımladığı ortaya çıkmaktadır (Bümen, 2005:119).

Çoklu Zekâ Kuramı'na göre öğretimin düzenlenmesinde dikkat edilmesi gereken dört temel ilke bulunmaktadır (Küçükahmet, 2001:35):

1.Zekânın Ayaklandırılması: Zekânın her biri beş duyumuzla ilişkilidir. Öğretmen, hangi zekâ ile öğretme başlayacaksa bu zekâyâ ilişkin olarak dersin başında beyin jimnastiği çalışmaları yapmalıdır.

2.Zekâyı Güçlendirmek: Ayaklandırılmış yani etkin hale getirilmiş olan zekânın düzenli olarak kullanılmasıyla beslenmesidir.

3.Zekâyı Öğretimde Kullanmak: Bir dersin içeriğinin öğrencilerin sahip olduğu farklı zekâlara uygun olarak uyarlanmasıdır.

4.Zekânın Transferi: Geliştirilen zekânın günlük yaşamda problemleri çözmeye yardımcı olmasıdır.

Campbell (1996) ise Çoklu Zekâ Kuramı program uygulamalarını 5 başlık altında özetlemektedir (Demirel, 2005):

1.Çoklu Zekâ Kuramı'na Dayalı Ders Tasarımı: Ders tasarımında bazı öğretmenler zekâ alanlarını konuyu öğretirken başlangıç noktası olarak görmekte, bazı öğretmenler derslerinde tüm zekâ alanlarını bütünleştirerek öğretimi daha uygun hale getirmektedir. Bazıları ise öğrencilerine o konuyu nasıl öğrenmek istediklerini sorarak zekâ alanını kendilerinin seçmesini istemektedir.

2.Disiplinler Arası Öğretim Programları: Bu yaklaşımda öğrenciler ortak çekirdek konuları öğrendikten sonra zekâ alanlarına uygun olarak ilgi duydukları konularda ders almaktadır.

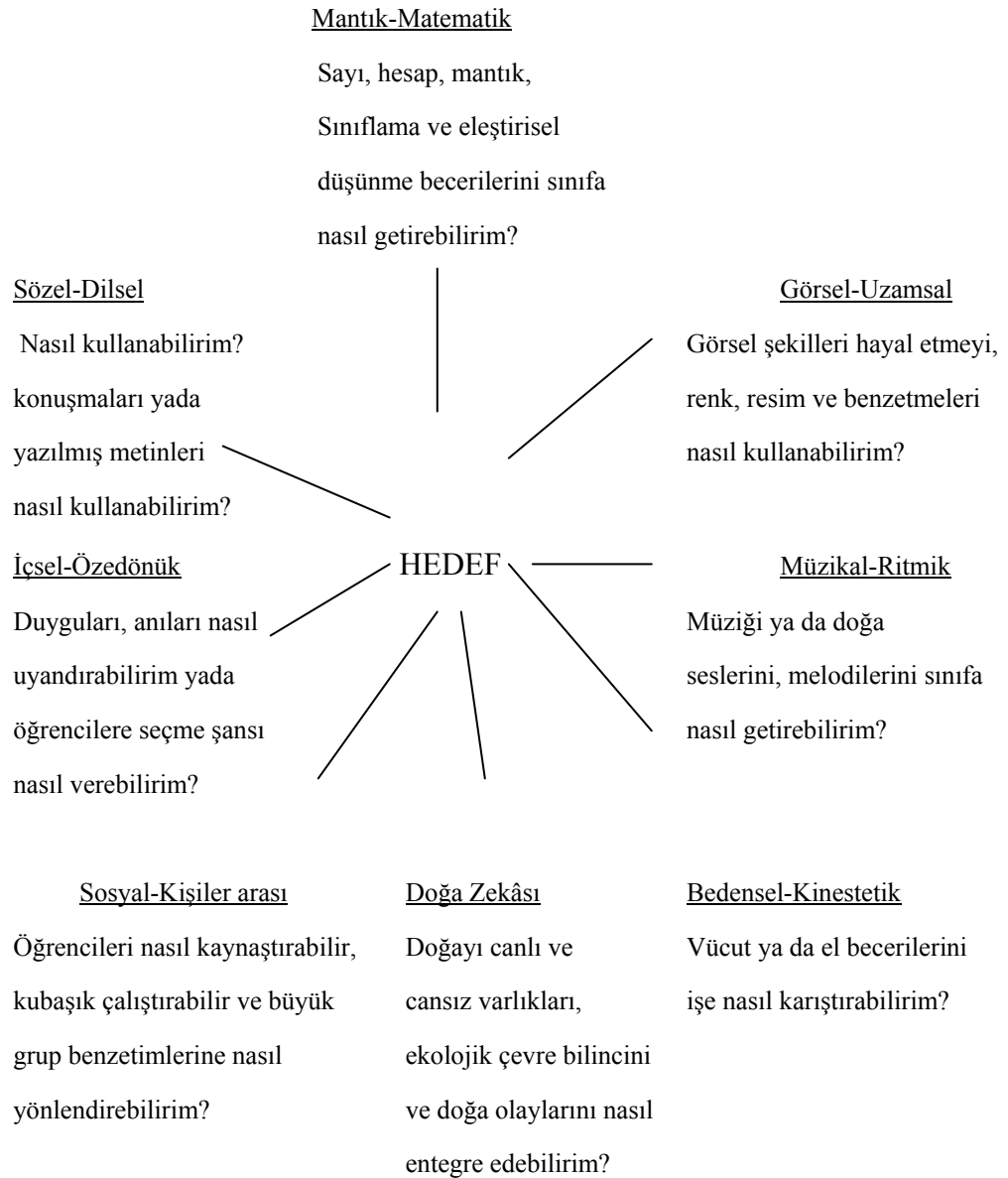
3.Öğrenci Projeleri: Kimi eğitimciler zekâ alanlarını eğitimle bütünleştirmek amacıyla, öğrencilere araştırabilecekleri projeler vermeyi önermektedirler. Böylece öğrenciler konuyla ilgili kaynakları taramakta, sınıflamakta, yorumlamakta ve sınıfta tartışmaktadır.

4.Değerlendirme: Öğrencinin yüksek düzeyde düşünme becerilerini ortaya koyacağı, öğrendiğini genelleyebileceği, içerikle yaşantılarını ilişkilendirebileceği durumlar yaratılarak değerlendirme yapılması gerektiği düşünülmektedir. Bu amaçla örneğin veli ve öğrenciler birlikte değerlendirilebilmektedir.

5.Yönlendirme(Çıracılık Programları): Burada bir öğrenci üç farklı çıracılık grubuna dahil olmakta; örneğin birinde sanat yada zanaat alanlarında, ikincisinde akademik alanda ve üçüncüsünde dans ve spor gibi fiziksel alanda çıracılık eğitimi almaktadır. Daha sonra öğrencilerin istek ve başarılarına göre seçim yapmaları sağlanmaktadır. Çıracılık programları okul programının bir parçası yada program dışı bir fırsat şeklinde planlanabilir

Armstrong (1994)'a göre Çoklu Zekâ Kuramı'nı program geliştirmede kullanmanın en iyi yolu öğretilen konunun bir zekâdan diğerine nasıl uygulanabileceğinin düşünülmesidir. Başka bir deyişle asıl sorun, dildeki sembol sistemini resim, beden, müzik, mantık, sosyal, öze-dönük ve doğa zekâlarıyla bağlantılarının nasıl kurulacağıdır. Bu amacı gerçekleştirmede kullanılan Çoklu Zekâ Kuramı'nda planlama soruları Şekil 2 de görülmektedir (Akt. Çırakoğlu, 2003:42).

Şekil 2: Çoklu Zekâ Kuramında Planlama Soruları



Kaynak: Kaptan (1998:122)'dan düzenlenmiştir.

Çoklu Zekâ Kuramı'nı program geliştirmede kullanmanın en iyi yolu öğretilecek konunun bir zekâdan diğerine nasıl uyarlanabileceğinin düşünülmesidir. Bu amacı gerçekleştirmede şu sıra takip edilebilir (Kaptan, 1998:113):

1.Özel bir hedef ya da konu belirlenmesi:Bir hedefin belirlenmesi ve belirlenen hedefin açık, anlaşılır ve net olması gerekir.

2.Anahtar(Çoklu Zekâ Kuramı) Sorularının sorulması: Program geliştirmede hedef gerçekleştirmek üzere zekâ türlerinin nasıl kullanılabileceğini belirlemek için her bir zekâ ile ilgili sorular sorulur.

3.Olasılıkların düşünülmesi: Sorulan sorular dikkate alınarak sınıfta hangi yöntem, teknik ve materyallerin kullanılabileceği düşünülür.

4.Beyin fırtınası: Çoklu zekâ planlama sayfaları kullanılacak her bir zekâ için kullanılabilecek öğretim yaklaşımları, beyin fırtınası kuralınca akla gelen her şey yazılarak listelenir.

5.Uygun faaliyetlerin seçilmesi: Planlama sayfası tamamlandığında eğitim hedefine en uygun yaklaşımlar daire içine alınarak seçilir.

6.Aşamalı sıralı ders planlarının hazırlanması: Seçilen yaklaşımlar kullanılarak hedefle ilgili ders yada ünite planı düzenlenir.

7.Planın uygulanması: Gerekli materyaller hazırlandıktan sonra plan uygulanır. Uygulama sırasında olabilecek değişikliklere göre gerekli düzenlemeler yapılır.

1.6. Çoklu Zekâ Kuramının Eğitime Uyarlanması

Her bireyin sekiz zekâ alanını da oldukça yüksek bir düzeyde geliştirebilme kapasitesine sahip olmasına rağmen, çocuklar çok küçük yaşlardan itibaren belli zekâ alanlarına daha çok eğilimli olurlar. Okula başlama yaşına eriştiklerinde, büyük bir olasılıkla eğilimli oldukları bu zekâ alanları ile aynı doğrultuda olan öğrenme yollarını da geliştirmiş olacaklardır. Burada öğretmenler açısından önemli olan nokta, daha okuldaki ilk günlerden başlayarak öğrencilerin çok iyi gelişmiş zekâ alanlarını tanımlamak ve yardımcı olmaktadır. Öğrencilerdeki zekâ alanlarının belirlenmesinde öğrencileri

gözetmek, belge toplamak, okul kayıtlarını incelemek, diğer öğretmenlerle etkileşime girmek, öğrencilere sorular sormak, velilerle görüşmek kullanılabilir yöntemlerden bazılarıdır (Saban, 2005).

Sınıf, farklı ilgi ve ihtiyaçlara sahip olan öğrencilerin oluşturduğu bir sosyal topluluktur. Dolayısıyla kurallar, rutinler, düzenlemeler sınıf yapısının en temel yapı taşıdır. Çoklu Zekâ Kuramı'nın sınıflarda uygulanması için öğretmenlerin değişik ders metotları ve onlara uygun değişik malzemeler kullanmaları gerekir. Ayrıca sınıfta kendilerine sağlanan Çoklu Zekâ Kuramı'na göre hazırlanmış ders ortamlarında üstün olan zekâlarının yanında diğer zekâları da geliştirecektir (Vural, 2004).

Çoklu Zekâ Kuramı'nın okullarda kullanılabilir üç yöntemini Gardner şu şekilde önermektedir (Gardner, 1999):

1. Arzulanan yeteneklerin geliştirilmesi: Okullar, topluluğun yada daha geniş olarak toplumun değer verdiği beceri ve yetenekleri geliştirmelidir. Örneğin toplum çocukların bir müzik aleti çalabilmesi gerektiğine inanıyorsa, o zaman bu amaca yönelik olarak müzik zekâsını geliştirmek okulun bir değeri haline gelmelidir.

2. Bir kavrama, konu alanına yada bilim dalına değişik yöntemlerle yaklaşmak: Okulların zamanın önemli bir bölümünü temel kavramlara, üretici düşüncelere, gerekli sorulara harcamaları ve öğrencilerin bu fikirleri, fikirlerin taşıdıkları anlamları tam olarak kavramlarına olanak tanımaları, şu an yapmakta oldukları gereğinden fazla konuyu sunup öğrencilerin yüzeysel anlamalarından daha anlamlıdır. Bu nedenle bu konulara, kavramlara değişik yollardan yaklaşılmalıdır.

3. Eğitimin bireyselleştirilmesi: Gardner her zaman insan farklılıklarının ciddi olarak ele alınmasının, Çoklu Zekâ Kuramı'nın özünü oluşturduğuna inanmaktadır.

Her okul, her öğretmen bu teoriyi kendi sistemi içinde uygulamalıdır. Doğru yada yanlış uygulama yoktur. Önemli olan, okulların, öğretmenlerin içinde yaşadıkları toplumun özelliklerini dikkate alarak teoriyi uygulamaya hazırlanmalarıdır. Her okulu veya her öğretmen tarafından farklı bir uygulama modeli seçilebilir veya karma bir uygulama modeli kullanılabilir. Buna karar verecek olan uygulayıcı eğitimcilerdir. Çoklu Zekâ Kuramı'nın uygulandığı eğitim kurumlarında hemen her yer öğrenme alanı olarak

kullanılabilir. Kütüphaneler, koridorlar, okul bahçeleri, laboratuvarlar vs. her yer öğrenmek için iyi bir ortamdır (Yavuz, 2003:230).

Çoklu Zekâ Kuramı'na dayalı sınıf ortamı iki boyutta ele alınarak incelenebilir (Saban, 2005).

1. Sınıftaki Ekolojik Çevre: Çoklu zekâ teorisi, sınıf çevresinin(ekolojik yapı) bütün öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılamak için yeniden yapılandırılması gerektiğini ileri sürer. Sınıftaki ekolojik çevrenin yapısını analiz etmek için sekiz farklı zekâ alanına ilişkin değişik sorular sorulur. Örneğin bedensel-kinestetik zekâ alanında; acaba sınıfta öğrencilerin manipüle edebilecekleri, inşa edebilecekleri, deney yapabilecekleri ve el becerilerini kullanabilecekleri materyallere var mı? Yoksa sınıfta genel olarak “kimse eşyalara ve materyallere dokunmasın!”felsefesi mi hakim?

İçsel zekâ alanında; acaba okulda duygusal sorunları ve zorlukları olan öğrencilere yardım için profesyonel rehber uzmanları var mı? Yoksa bu öğrenciler kendi başlarının çaresine bakmaları için yalnız mı bırakılmaktadırlar?

Doğacı zekâ alanında; acaba sınıfta gerçek hayattan, dış dünyadan veya doğadan çeşitli örnekler nesnelere veya objelere var mı? Yoksa sınıf atmosferi gerçek hayattan soyutlanmış bir görünüm mü arz etmektedir? Bu şekilde sorulan sorulara verilecek cevaplar, öğrencilere sorulan öğrenme çevresinin niteliği hakkında öğretmenlere ipucu verecektir. Bu durumda eğer cevaplar sınıftaki ekolojik çevrenin negatif tarafına ağırlık veriyorsa, o zaman sınıftaki öğrenciler öğrenmek için istekli, heyecanlı ve kapasiteli olsalar onların öğrenmeleri engellenecektir. Yok, eğer cevaplar ekolojik çevrenin pozitif tarafına ağırlık veriyorsa, o zaman sınıftaki öğrenciler öğrenmek için çeşitli akademik, duygusal ve zihinsel zorluklara sahip bile olsalar onların öğrenmeleri büyük ölçüde desteklenmiş olacaktır.

2. Sınıftaki Öğrenme Alanı: Ekolojik faktörlere ek olarak daha spesifik uygulamalarda söz konusudur. Bu uygulamalar, sınıftaki öğrenme alanlarını yansıtacak şekilde yeniden organize edilmesini ön görür. Etkinlik merkezleri, bir sınıftaki öğrencilerin aynı anda belli işleri veya gerçekleştirebilmeleri için oluşturulmuş belli bölgeler veya bölümlerdir. Sınıfta oluşturulabilecek bazı etkinlik merkezleri; oyun, okuma, hesaplama, çizim, müzik, inşa etme, etkileşim, kişisel deneyim ve bahçe mimarisi gibi merkezlerdir.

1.7. Çoklu Zekâ Kuramı'na Dayalı Öğretim Stratejileri

Çoklu Zekâ Kuramı'na dayalı öğretim stratejileri çeşitlilik arz eder. Bütün çocukların sekiz zekâ alanındaki eğilimleri farklı olduğundan, belli bir öğretim stratejisi belli bir grup öğrenci için çok başarılı olurken başka bir grup öğrenci başarısız olabilecektir. İşte bundan ötürü öğretmenlerin öğretim sürecinde yöntem zenginliğine gitmeleri kaçınılmazdır (Saban, 2005:105).

Çoklu Zekâ Kuramı sınıflarında kullanılacak bazı yöntemler şunlardır:

Öyküleştirme: Sınıfta öyküleştirmeye yer veren bir öğretmen belli öğretim amaçlarını veya düşüncelerini bir öykü etrafında yapılandırılabilir. Öyküler sadece sözel derslerde belli konuları işlemek için değil “Matematik” “Fen Bilimleri” ve “Sosyal Bilgiler” gibi derslerde de belli kavramları açıklamakta kullanılabilir. Öykü anlatmakta önemli olan nokta, öğretmenin derste işlemek istediği ana fikirleri kavramların veya olguların bir listesini çıkarıp daha sonra onları geliştirici bir üslupla belli bir yer olay ve kahramanlar seçerek öyküleştirmesidir (Güleryüz, 2004:181).

Beyin Fırtınası: Bu yöntem bir probleme çözüm aramak için öğretmen ve öğrencilerin birlikte kullandıkları bir yöntemdir. Öğrenciler bir problemin çözümü için çeşitli gruplara ayrılırlar. Grup üyeleri kendi aralarında problemi tartışır, ortaya atılan her fikir yazılır. Öğretmen öğrenci görüş ve düşüncülerin doğru veya yanlış olarak nitelendirmez. Bu sayede öğrenci rahatlıkla aklından geçeni söyleyebilir. Sonra bütün fikir ve görüşler hep birlikte değerlendirilir. Beyin Fırtınası; öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini geliştirir. Öğrencilerin aktif bir şekilde öğrenme sürecine katılmalarına imkân sağlar. Öğrencileri bilimsel düşünmeye alıştırmaları (İşman ve Eskicumalı, 1999:123).

Ses Kayıt Cihazı: Ses kayıt cihazı öğrencilerin kendi sözel güçlerine ve potansiyellerini keşfetmelerine fırsat tanımaktadır. Okuma yazma bilmeyen ya da az bilen öğrencilere okuma-yazma-öğretme avantajı sağlar. Tam öğrenmeyi ve zihinsel süreçlerin gelişmesini sağlar. İstendiğinde cihazı durdurabilme özelliği vardır. Sözlü durumların analizinde kullanılabilir (Alkan, 1998:170).

Tartışma: Tartışma bir konu üzerinde farklı görüşlerin doğruluğunu test etme, düşüncelerini paylaşma amacıyla yapılan bir etkinlik olarak tanımlanabilir. Öğretmen, bir gözlemci ve yönetici olarak görev yapar. Tartışmanın belirli bir çizgide kalmasına dikkat

eder. Aynı zamanda dersin amacına ulaşması için gayret eder. Uygun zamansa tartışmaya katılır, tartışmayı keser, tartışmayı yönetir. Tartışma yönteminin esas faydası, öğrencileri bir işi bizzat yapmaya sevk etmesidir (Hesapçioğlu, 1994:187).

Grup Görüşmeleri: Bazı insanlar büyük gruplar halinde tartışma yerine, küçük gruplarda kendilerini daha rahat ifade ederler. Bu amaçlarla sınıflarda uygulanan bazı teknikler şunlardır (Yavuz, 2003:48):

1. Düşün-Gruplaş-Paylaş: Öğretmen öğrencilere bir soru, sorun ya da bir konu verir. Öğrenciler verilen konu üzerinde 1-2 dakika düşünürler. Daha sonra 2-3 kişilik gruplar halinde konu tartışılır. Tartışma sonunda grup sözcüleri ulaştıkları sonuçları sınıfla paylaşır.

2. Vızılı Grupları: Sınıf içinde 4-6 kişilik gruplar oluşturulur. Öğretmen konuyu verir. Her grup kendi içinde konuyu tartışır. Grup içinde bir sözcü ve yazıcı seçer. Sonuçları sınıf arkadaşları ile paylaşır.

Ölçme ve Hesaplama Yapma: Günümüz öğretmenleri, fen ve matematik alanlarıyla birlikte diğer derslerde de sayıları ve rakamları da kullanmaktadırlar. Örneğin; tarih ve coğrafya derslerinde savaşlarda kaybedilen insan sayısının veya çeşitli ülkelerin savaşlarda kaybedilen insan sayısının veya çeşitli ülkelerin nüfuslarının hesaplaması gibi. Bu sayede öğretmenler, öğrencilerin matematiksel işlemlerin sadece matematik dersinin değil, aynı zamanda hayatın da vazgeçilmez bir parçası olduğunu görmelerini sağlayabilirler (Saban, 2005:110).

Sokratik Sorgulama: Sokratik sorgulamada öğretmen, öğrencilerin görüş açılarını sorgulayan bir role bürünür. Öğrencilere hitap etmek yerine, öğretmen öğrencilerle birlikte diyolağa girerek onların fikirlerinin ve pozisyonların doğruluğunu veya yanlışlığını açıklığa kavuşmayı amaçlar (Saban, 2005).

Renklendirme: Sınıf içi etkinliklerde ilgi ve dikkatin çekilmesi, öğrenmenin kolaylaşması, hatırlama oranının yükselmesi için değişik renkler kullanılabilir. Renkler, görsel düşünmenin, Görsel-Uzamsal zekânın en önemli üyelerinden biridir. Renkler çoğu zaman bilginin belirginleştirilerek, dikkatin çekilmesine yardımcı olur. Renkler önemli bir eğitsel araç olarak farklı zamanlarda kullanılabilir. Bazen matematik derslerinde problem çözme adımlarını göstermek, bazen de sosyal derslerde olaylar arası ilişkileri

göstermek amacı ile kullanılır. Öğretmenler yazım hatalarının düzeltilmesinde de renklere başvurabilirler. Öğretmenler renklerin bir öğrenme aracı olarak kullanılmasında sınıfa model olmalıdır (Yavuz, 2003:124).

Ritimler, Melodiler Ve Şarkılar: Bu öğretim stratejisi basit olarak sözel yollarla öğretilen bazı konuların müziksel bir formada dönüştürülerek öğretilmesini içerir. Bu stratejide, öğretmen, sözcükleri belli bir ritimde heceler ve çarpım tablosu da toplumda popüler bir şarkı ile eşleştirerek öğretir. Melodi ve ritim yaratarak, empati kurarak, seslere duyarlı olarak enstrüman kullanarak müziğin yapısını kavrayarak öğrenmelidir (Güleryüz, 2003:217).

Sınıf Tiyatrosu: Sınıftaki her öğrencinin aktörlüğü dışa vurmak için onların okudukları materyallerin hikâyelerin ve olayların içeriği dramatize ederek veya rol oynayarak canlandırmaları istenebilir. Dramatik etkinliklerle yaşantı edinmede mimikler, jestler, vücut hareketleri ve sesler iletişim aracı olarak kullanılır. Dramatik etkinliklerin, sosyolojik olayları temsil eden psiko drama gibi çeşitleri de vardır. Bir okul ya da bir sınıf tarafından belli bir oyunun sahneye konulması bu tür yaşantılara örnektir.

Sınıf tiyatroları dramatizasyon çalışmalarının gerçekleştirildiği yerlerdir. Öğrencilerin zaman ya da mekân yönünden ulaşamayacakları olayları incelemelerini, yaratıcılıklarını sergilemelerini; düşünme algılamacı, yorumlama, dinleme, konuşma gibi, iletişim yetenekleri geliştirmelerini sağlar(Ergin,1998:101)

Dans Etkinlikleri: Dans öğrencilerin öğrendiklerini koreografi ile sentezleyip gösterebildikleri bir yöntemdir. Uzay, zaman, sayılar, mevsimler gibi birçok kavram dans yoluyla öğretilir.(Örneğin;3.Sınıf öğrencileri uzayla ilgili bir ünite de gezegenlerle ilgili bir dans oluşturulabilir. Öğrenciler, gezegenlerin dönüşlerini taklip edip, güneş, ay, kuyruklu yıldız, meteor gibi kavramların bağlantılı hareketlerini gösterebilirler.)Bütün yaşlardan öğrenciler ritmik şeyleri severler. Ayrıca dansın ya da hareketin doğrusu ya da yanlış yoktur, herkes kendi stilini yaratabilir (Yavuz, 2003:149).

Grup Çalışmaları: Grup çalışması yöntemi, 2-8 öğrencinin bir araya gelerek bir problemi veya bir konuyu araştırmak ve rapor etmek maksadıyla yürüttükleri çalışmalardır. Bu yöntemin amacı, öğrencilerin bir araya gelerek sosyal bir etkileşime girmeleri ve birlikte çalışma alışkanlığı kazanmalarınıdır. Grupların oluşturulmasında

değişik etkenler rol oynamaktadır. Öğrencilerden kendi istedikleri arkadaşlarıyla bir grup oluşturmaları istenebileceği gibi, öğretmenlerin öğrencilerin yeteneklerini ve ihtiyaçlarını dikkate alarak kendisi de bir grup oluşturulabilir. Grup oluşturulduktan sonra içinde görev dağılımı gerçekleştirilir. Belli bir süre içinde grup üyeleri konu ile ilgili bilgi toplar. Bazen bir ünite boyunca grup üyeleri bir arada oturup birlikte çalışırlar. Çalışmalarının sonunda elde edilen bilgiler grubun sözcüleri vasıtasıyla bütün sınıfa sunulur (İşman ve Eskicumalı, 1999).

Fikir Paylaşma Çiftleri: İki öğrencinin iş birliği halinde çalışmasıdır. Ortak çalışma da denir. Ortak çalışma, grup çalışmasının en basit biçimidir. Özellikle tekrar ve toplama ödevlerinde, konuşma ve yazı ifadesinin geliştirilmesinde, metin hazırlanmasında, imla yazmada uygulanabilir. Bu öğretim stratejisinin temel amacı; öğrencilerin kendi fikirleri hakkında konuşmalarına ve diğerlerinin fikirlerini dinlemelerine fırsat tanımadır (Hesapçıoğlu, 1994:207).

Proje Çalışması: Proje yöntemi öğrencinin gerçek yaşam koşullarında veya ona yakın koşullarda gerçekleştirdiği zihinsel ve fiziksel bir etkinliktir. Amacı öğrenciye birinci elden bir şeyin nasıl yapılacağını deneme fırsatı vermektir. Proje bir öğrenci tarafından gerçekleştirilebileceği gibi, grup olarak da hazırlanabilir. Öğrenci projenin amacını, yapılacak işlerin prosedürünü, kullanılacak malzemeleri ve karşılaşılabilecek olası zorlukları önceden planlar. Gerekliğinde öğretmeninden yardım alır, ancak mümkün olduğunca kendisinin yapması esastır. Projenin değerlendirilmesini öğretmen ve öğrenci birlikte yapar. Diğer öğrencilerde değerlendirilmeye katılabilirler. Yeterli süre olduğunda proje sınıfa sunulmalıdır (Özden, 1998).

Eşli Okumak: Bu stratejide iki öğrenci dönüşümlü bir şekilde birbirlerine sesli olarak okur. Amaç, öğrencilerin temel okuma becerilerini ve okuma alışkanlığını kazanmaları için mümkün olduğunca çok miktarda pratik imkânı sağlamaktır. Bu strateji, oldukça nettir. Basit olarak, sınıftaki bütün öğrencilerin kendilerini bir eş seçmeleri ve öğretmenin belirlediği bir okuma parçasını dönüşümlü olarak birbirine okumaları istenir. Öğrenciler okumayı bitirdiklerinde de, onların ne yapmakla yükümlü oldukları açıklanır (Saban, 2000:174).

Alan Gezileri: Gerçek süreçleri, insanların, nesnelere çalışması amacıyla sınıf dışında uygulama olan gezisi çoğunlukla öğrencilerin ilk elden deneyim ihtiyaçları nedeniyle oluşur. Geziler öğrencilerin gözlem ve çalışma için sınıfa getirilemeyen konuları görmesine olanak sağlar. Başlıca gezi alanları; hayvan bahçeleri, müzeler, kamu binaları ve parklardır.

Alan gezileri; öğrencilerin zengin ve anlamlı yaşantılar kazanmalarına yardım eder, öğrencilerde dikkatle gözlem yapma becerisini geliştirir. Okul ile çevre arasındaki ilişkiler kurmaya ve geliştirmeye yardım eder. İyi hazırlanan bir gezi uzun süre kalıcı yaşantılar sağlar. Grupla çalışmanın kural ve ilkelerinin öğrenilmesine yardım eder. Alan gezisi, sadece basit bir ziyaret amaçlı değil, bir yönetim amacını gerçekleştirmeye yönelik olarak gerçekleştirilmelidir (Saban, 2000).

Ekolojik Çalışmalar: Ekolojik çalışmalar, öğrencilerin doğal dünya "saygı" geliştirmelerini sağlamak ve onlarda "çevre" bilincini oluşturma amacı ile yapılan faaliyetleri kapsar. Bu stratejiye göre sınıfta işlenen her konunun mutlak dünyanın ekonomik yapısı ile ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Örneğin; matematikte yüzdeler konusu işlenirken öğretmen öğrencilerden yok olma tehlikesiyle karşı karşıya olan canlıların şuan ki oranlarını daha önceki yıllara ait oranlarla bir kıyaslama yapmalarını isteyebilir (Saban, 2005).

1.8. Çoklu Zekâ Kuramı Ve Rehberlik

Çoklu Zekâ Kuramı'nın uygulanması öğretmenlerle birlikte psikolojik danışmanların iş birliği içinde çalışmalarını gerektirmektedir.

Psikolojik danışma ve rehberlik, kendini anlaması, problemlerini çözmesi, gerçekçi kararlar alması, kapasitelerini kendine en uygun düzeyde geliştirmesi, çevresine dengeli ve sağlıklı bir uyum yapması ve böylece kendini gerçekleştirmesi için uzman kişilerce bireye verilen psikolojik bir yardımdır.

Günümüzde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurumlarda çalışan ve üniversitelerin Eğitim Bilimleri Bölümleri'nin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Ana Bilim Dallarından mezun olan psikolojik danışmanlar, rehber öğretmen unvanı ile görev yapmaktadırlar (Çelik, 2005).

Çoklu Zekâ Kuramı'nın geleneksel eğitim ve rehberlik anlayışlarının hakim olduğu okul ortamlarında yaşama şansı bulunmamaktadır. Çünkü; geleneksel yaklaşımlar tepkisel ve sonuç yönelimlidir. Çoklu Zekâ Kuramı ise süreci vurgulamamaktadır. Değerlendirmeyi psikometrik olmaktan çok, gelişimsel ve süreç değerlendirme olarak benimser. Çoklu Zekâ Kuramı gelişimsel bir bakış açısına sahiptir. Tüm zekâ alanlarını her derste uyararak öğrencinin gelişimsel ihtiyaçlarını kapsamlı olarak karşılamayı amaçlar.

Çoklu Zekâ Kuramı'na göre, psikolojik danışma yapılırken danışanın ve danışmanın baskın olduğu zekâ alanını dikkate alınması gerekir. Böyle olmadığından ilişki kurma problemi ortaya çıkabilmektedir. Örneğin; kişiler arası zekâsı baskın bir danışan içsel zekâsı baskın bir danışanla ilişki kurmakta güçlük çekebilir.

Çoklu Zekâ Kuramı, danışmanların karşıladıkları disiplin sorunlarında da öğrencilerin zekâ alanlarının dikkate alınmasını önermektedir. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar nedeniyle kurallara uymakta başarısız olan öğrenciler her zaman karşımıza çıkabilmektedir. Bu durumda da öğretmenler öğrenciyi rehberlik birimlerine göndermeyi tercih etmektedir. Danışmanlar disiplin stratejileri konusunda yetiştirilmediği için de bu gibi konularda başarılı olmamaktadır. Bunun sonucunda öğretmenler danışmanın yeterliği konusunda olumsuz yargılar getirmektedir. Aynı tekniği her çocuğu uygulamak boşa zaman harcamaktır. Bu olumsuz davranışlarla başa çıkmada bireysel farklılıkları dikkate alan bir disiplin sistemi yaklaşımı geliştirilebilir (Selçuk ve diğ., 2004).

1.9. Çoklu Zekâ Kuramı'na Göre Planlama

Sözlük anlamıyla plan, yapılacak bir işin önceden tasarlamasıdır. Plan neyi, ne zaman, niçin ve nasıl yapacağımızı bize gösteren bir taslaktır. Eğitim planlaması, bir öğretmenin belli bir öğrenci grubuna yönelik olarak, belli bir eğitim programını uygularken neleri, hangi sıra ile nasıl ve ne zaman yapacağını, ne gibi yardımcı kaynak ve araçları seçeceğini, hangi yöntem ve teknikleri kullanacağını ve öğrencileri nasıl değerlendireceğinin önceden tasarlanıp kâğıt üzerine dökülmesidir. Planlamayı genellikle mevcut müfredat programı çerçevesinde öğretmenin kendisi yapar ve uygular. Her öğretmen öğretim yılı başında, kendisine verilen dersin eğitim programındaki konularını aylara dağıtan bir planı hazırlayıp derslere başlamadan önce okul müdürüne

onaylatmaya, ayrıca günlük plan yapmaya mecburdur. İlköğretimde sınıf öğretmenleri de ilköğretim yönetmeliğinde ve ilköğretim programında belirtilen planları yaparlar (İşman ve Eskicumalı, 1999).

Çoklu Zekâ Kuramı temelli bir ders planı hazırlamada tek bir yöntem yoktur. Önemli olan, öğrenme hedeflerine en uygun olan etkinlikleri seçilebilmesidir. Öğretmenler, öğrenme tekniklerinin belirlenmesinde bireysel çalışabildikleri gibi grup halinde de çalışabilirler. Birkaç öğretmenin birlikte hazırladığı etkinliklerin verimliliği daha yüksek olabilir. Aktif öğrenme stratejilerinde aktiviteler özel öğrenme amaçları içinde kullanılır. En önemli nokta öğretmenlerin öğrenme hedeflerine ulaşabilecekleri en uygun, en etkili ve en doğru aktiviteleri seçebilmeleridir. Sınıflarında oluşturdukları veya uyguladıkları Çoklu Zekâ Kuramı etkinlikleri, öğretmenlerin de yaratıcılıklarını ve beyinlerini kullanma güçlerini arttıracak zamanla hayatlarına yeni ufuklar açacaktır (Yavuz, 2003).

Bir ders planı hazırlamada şu adımlar izlenmelidir (Yavuz, 2003):

a)Planlama Süreci

- * Öğretmen, işleyeceği konu ile ilgili olarak kendini yeterli görmüyorsa bir ön araştırma ve çalışma yapmalıdır.
- * Konular net olarak belirlenmeli, öğrencilere gereksiz bilgi yüklemesi yapılmamalıdır.
- * Yapılacak olan bütün etkinlikler hedeflerine göre seçilmelidir.
- * Çoklu zekâyâ göre ders işlemek için sınıf içinde öğrenciler arasında uygun çalışma grupları oluşturulmalıdır.
- * Uygulama modellerinden konu için en uygun olan model seçilmelidir.
- * Uygun sınıf modeli seçildikten sonra kullanılacak çoklu zekâ öğretim araçları belirlenmelidir.
- * Hangi zekâyâ ilişkin öğretim yöntemi kullanılırsa kullanılsın öğretmenler ders başında konunun giriş bilgilerinin ve ders sonunda konu ile ilgili özet bilginin yer aldığı sözel anlatımları mutlaka yapmalıdır.

b)Ders İşleme Süreci

- * Dersin ilk 5-10 dakikası ön buluşma zamanıdır. Öğrencilerin rahatlaması için güncel olaylarla ilgili söyleşi yapılır.
- * Gerekliyse bir önceki dersle ilgili tekrar ya da değerlendirme yapılır ve o günkü dersin ana konusuna geçilir.
- * Öğrencilerde merak ve ilgi uyandırmak amacıyla bir soru, bir sorun, bir hikâye ya da masal, bir nesne, bir resim veya bir söz ile öğretmen derse başlayabilir. Öğrencilerde ilgi uyandırdıktan sonra öğretmen konunun adını söyler.
- * Derse konu ya da ünitenin amaçları anlatılarak başlanır.
- * Öğretmen öğrencilerin konu ile ilgili ön bilgilerini yoklar ve ön bilgileri aktif hale getirir.
- * Konu hakkında kısa bir bilgilendirme yapılır.
- * Konunun sonunda öğrencilerin hangi bilgileri öğrenecekleri ifade edilir.
- * Bilgi kaynakları verilir.
- * Planlama aşamasında seçilen çoklu zekâ öğretim araçları sırasıyla uygulanır.
- * Aktivitelerle öğrenilecek konular arasında köprüler oluşturulur.
- * Öğrencilere belirlenen zamanlarda motivasyon desteği sağlanır.
- * Ders sonunda ortaya çıkan ürünler konusunda konuşulur ve geri bildirim alınır.

c)Değerlendirme Süreci

- * Konunun hedef davranışlarına ulaşıp ulaşılamadığı gözden geçirilebilir. Amaca ulaşamamış ise konu farklı öğrenme etkinlikleri ile yeniden planlanmalıdır.
- * Eğer öğrencilerden birkaçı konuyu öğrenmemişse o öğrenciler için destek çalışma planlanabilir.

Çoklu Zekâ Kuramı'na göre planlama yapmada kullanılan bir yöntem de 6N+1K (ne, neden, nerede, nelerle, nasıl, ne kadar + kimlerle) formülüne göre plan yapılmasıdır. Klasik tanımlamayla, planlama gelecek tasarımıdır. Planlama, bir işin, niçin, nasıl, nelerle, ne zaman, nerde, kimlerle yapılacağını ve sonuçta ne olabileceğinin belirlenmesi olarak da ifade edilebilir. Birçok konu, materyal insanın belleğinde

olmayacağına göre bunun bir pusula, yol haritası olarak kullanılması çağdaş bir yaklaşımdır (Güleryüz, 2004).

Tablo 1: 6N+1K (ne, neden, nerede, nelerle, nasıl, ne kadar + kimlerle)’ya Göre Ders Planı Düzenleme

| Planın Öğeleri | Etkinliklerin Açıklanması |
|--|--|
| 1)Ne Öğreteceğiz? (Konular) | Eğitim yaşantıları, düzenlenecek konuyu belirtir. Bu konunun, öğrencinin ilgisini çekebilecek nitelikte kavuşması, oldukça önemlidir. |
| 2)Niçin Öğreteceğiz? (Amaçlar/ Hedefler) | Niçin, amaçlara işaret eder. Eğer amaçlar, öğrenen için bir anlam ifade etmiyorsa, öğrenme isteği uyandırmayacaktır. |
| 3)Nelerle Öğreteceğiz? (Araç, Gereç ve Kaynaklar) | Amacın gerçekleşmesi için, konuyla ilgili olarak kullanılacak araç, gereçler de belirlenmiş olmalıdır. Derse girdikten sonra metre, harita, küre, balon vb. aramak plansızlığın ve zaman kaybının önemli bir göstergesidir. |
| 4)Ne zaman ve ne kadar zaman? (Süre-İş günü) | Öğretim yaşantıları düzenlenirken konunun zaman ayarlaması da oldukça önemlidir. Amacın niteliği, konunun kapsamı, uygulamaya verilecek zaman yeterli olmalıdır. Diğer yandan, “dersi hangi saatte verilirse sonucu da önemsenmelidir. Verim açısından daha uygun olur?” |
| 5)Kimlerle? (Sınıf, Grup Düzeyi) | Amaca ulaşacak kişilerin, kimler olduğunu belirler. Ancak her sınıftaki öğrencilerin niteliği, güdülenmişliği hazır bulunuşluk düzeyi ve öğrenme biçimleri farklıdır. O halde sınıftaki öğrencilerin düzeyleri, öğrenme biçimleri dikkate alınmalıdır. Herkesin öğrenmesini eşit kabul den bir yaklaşım, baştan başarısızlığa mahkûm demektir. |

Tablo 1'in devamı: 6N+1K (ne, neden, nerede, nelerle, nasıl, ne kadar + kimlerle)'ya

Göre Ders Planı Düzenleme

| Planın Öğeleri | Etkinliklerin Açıklanması |
|--|--|
| 6)Nasıl Öğreteceğiz? (Strateji / Yöntem ve Teknikler Süreç/ Eğitim Durumları) | <p>“Nasıl?” sorusu, yapılacak işin strateji, yöntem ve tekniğine işaret eder. Nasıl sorusu amacın niteliğini de belirler. Eğer amacınız uygulama düzeyinde ise, yönteminizde bunu karşılayacak özellikte olmalıdır. Amaca uygun yöntem alınmazsa amacın gerçekleşme düzeyi yetersiz olur.</p> <p>Nasılın karşılığında öğrencinin dikkatinin çekilmesi, derse karşı isteklendirilmesi, merak uyandırılması önemlidir. O nedenle günümüz çocuklarının dilinden de anlamak gereklidir. Öğrencilerin farklı öğrenme yaklaşımlarıyla öğrenmesi, kullanılacak yöntem, tekniklere de etki eder. Diğer yandan, her öğrencinin etkin olduğu zekâ alanları dersin hazırlanmasını ve sunumunu da biçimler. Sunum, sınıf gerçeğine göre birden çok zekâ değişkenini harekete geçirmelidir. Sözel-dilsel ağırlıklı bir sunumda, müziksel-ritmik, doğasal zekâ, görsel uzamsal ya da matematiksel-mantıksal desteklenebilir.</p> |
| 7)Ne Kadar Öğrendik? (Sonuç) | <p>Her başlangıcın belli aralıklarla ulaşıldığı noktanın değerlendirilmesi olmalıdır. Değerlendirmede sadece bilgiyi yoklayan anlatım, çoktan seçmeli geleneksel testlere değil, öğrenciye deneme fırsatı veren “konuşma, çizgi, anlatma, taklit, örneğini yapma vb. gibi fırsatlar veren çalışmalar yapılmalıdır.</p> <p>Elde edilen sonuçlarla amaçlar karşılaştırılmalıdır. Amaçlar aşıldı mı? Amaçların gerisinde mi kaldı? Gizli öğrenmeler oldu mu? Yaratıcılıkta ilerleme var mı? Velilerle çalışmalar paylaşıldı mı? Sınıfa katkı alınabildi mi? gibi çalışmalara yer verilmelidir.</p> |

Kaynak: Gülyüz (2004:248-249)'den düzenlenmiştir.

1.10. Çoklu Zekâ Sınıflarında Ölçme Ve Değerlendirme

Gardner (1999) değerlendirmeyi, bireyin yetenekleri ve potansiyeli ile ilgili bilgi edinmek, bireye yararlı dönütler sağlamak çevresindekilere yararlı veriler vermek olarak tanımlar. Klasik testlerden çok, öğretmen, öğrenci ve velilerin değerlendirme çalışmalarının içinde sürekli yer aldığı bir yaklaşımı savunur (Demirel, 2005:212).

1.10.1. Çoklu Zekâ Kuramı'nda Değerlendirme Teknikleri

Değerlendirme, eğitim öğretimin her anındadır. Yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarında çok farklı teknikler ve araçlar kullanılır. Çoklu Zekâ Kuramı'na göre değerlendirme yöntemlerinin amacı; öğrenmenin etkinliğini arttırmak ve öğretme hedeflerine ulaşım ulaşılmadığımızı kontrol etmektir. Bu amacın bir sonucu olarak Çoklu Zekâ Kuramı sınıflarında ölçme kavramından çok değerlendirme kavramı kullanılır. Çünkü, ölçme an hakkında bilgi verirken değerlendirme, hedefi ve durumu belirler, gözden geçirir. Önemli olan öğrenme süreçlerinin etkinliğidir. Öğrencileri, sadece bildiklerine ya da neler yapabildiklerine göre değerlendirmeyin. Değerlendirmeyi aynı zamanda onların başarı standartlarını yükseltmek içinde kullanmalıyız (Yavuz, 2003:259).

Çoklu Zekâ Kuramı'na göre, her zekâ psikolojik bir süreç gösterdiğinden bu süreçlerin zekâ tabanlı bir yöntemle değerlendirilmesi gerekir. Ölçümler bireyi çevreden soyutlamadan yapılmalı, eski yaşantılara uygun olmayan durumlar seçilmemeli, kişiye fark ettirilmeden gözlem yapılmalıdır (Bümen, 2005:135).

Tablo 2: Çoklu Zekâ Kuramında Değerlendirme Teknikleri

| Öğretmen Değerlendirmesi | Öğrenci Değerlendirmesi | Veli Değerlendirmesi |
|---|---|---|
| Gelişim Dosyaları | Gelişim Dosyaları | Gelişim Dosyaları |
| Yaşanmış Olay Raporları | Yaşadığı Olayları Vaka Raporlarını Değerlendirme | Sınıfta Yapılan Gözlemler |
| Görüşmeler | Kendini Yansıtıcı Değerlendirme | Çocukla Hedef Saptama |
| Belirli Ölçütlerle Çoklu Ortamı Değerlendirme | Kendi ya da Yaşıtlarından Birinin Projesini Değerlendirme | Projelerin Video Bantlarını İzleme |
| Öğrenciyi İzlerken Zekâlarına İlişkin Not Tutma | İlgi Envanterleri | Formal ve İnfomal Düzenlenen Konferansları İzleme |
| Kontrol Listeleri | Yaşıtlarını Değerlendirme | Sınıfta ve Okulda Yapılan Toplantılara Katılma |
| Öğretmenin Hazırladığı Testler | Öğretmenin Değerlendirilmesi | Programın Gözden Geçirilmesi |
| Basılı Testler | Kendini Yansıtan Değerlendirme | Telefon Görüşmeleri |
| Sömestr Sonlarında Alınan Karneler | Dersin Değerlendirilmesi | Yazılı Öneriler/ Görüşler |

Kaynak: Demirel (2005:212)'den düzenlenmiştir.

Gardner IQ ve SAT gibi testlerin yetenek ya da potansiyel performansı bir kısmını ölçtüğünü ve böyle bir değerlendirmenin okulları tek düze bir hale getirdiğini savunmaktadır. Bu geleneksel bakış açısında önemli olan şey, çok sayıda öğrencinin konu alanına çalışmasıdır. Ancak eğitimde önemli olan, öğrencilerin ne kadar yapabildiklerinin belirlenmesi değil; güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya çıkarılmasıdır. Bireyler ölçme sonrası puanlarını almalı, kaçınıcı sırada olduklarına bakmalı ve kendileri hakkında bir sonuca varmalıdır. Öğrenciler güçlü ve zayıf yönlerini bilirlerse hem kendilerini daha iyi tanırlar, hem de gelecekleri hakkında karar vermeye başlarlar. Bu nedenle değerlendirme öncelikle yardım etme amacını gütmelidir. İşte bu nedenlerden ötürü, Çoklu Zekâ Kuramının değerlendirme felsefesi, son yıllarda çoktan seçmeli ya da boşluk doldurmalı testlerin yerine, materyali kavramanın ölçüt alınarak özgün ölçümlerin tartışıldığı bakış açısına yakın bir çizgidedir. Özgün ölçümler, öğrencilerin gerçek yaşam koşullarına yakın bir yapıda değerlendirilmesidir. Standartlaştırılmış testler ise bunun tersine, öğrencileri her zaman gerçek yaşam koşullarından uzak koşullarda yapay durumlarda değerlendirir. Standartlaştırılmış testlerle, özgün değerlendirme anlayışının karşılaştırılması Tablo 3'te gösterilmiştir (Bümen, 2005).

Tablo 3: Standartlaştırılmış Testler Ve Özgün Değerlendirmenin Karşılaştırılması

| STANDARLATIRILMIŞ TESTLER | ÖZGÜN DEĞERLENDİRME |
|---|---|
| Öğrencilerin zengin ve karmaşık yaşamlarını puan, yüzde ya da derecelere indirger. | Öğretmenin, bir öğrenen olarak çocuğun eşsiz yaşantılarını anlamasını sağlar. |
| Çocuğun performansını olumsuz etkileyen bir stres yaratır. | İlginç, etkin, canlı ve heyecanlı yaşantılar sağlar. |
| Belli bir öğrenci yüzdesinin başaramayacağı mitsel bir standart ya da norm yaratır. | Her öğrenciye başarıma fırsatı verecek bir ortam oluşturur. |

Tablo 3'ün devamı: Standartlaştırılmış Testler Ve Özgün Değerlendirmenin Karşılaştırılması

| STANDARTLAŞTIRILMIŞ TESTLER | ÖZGÜN DEĞERLENDİRME |
|--|--|
| Öğretmenleri sadece sınavda test edilecek bir öğretim programına doğru sınırlandırarak, baskı altında tutar. | Öğretmenlerin anlamlı bir öğretim programı geliştirmelerine ve bu program bağlamında değerlendirme yapmalarına izin verir. |
| Bilginin bir zihinde, bir anda, bir sınavlık değerlendirilmesini temel alır. | Öğrenci başarısının daha gerçekçi bir resmini elde etmek için süreç temelli bir yaklaşım izlenir. |
| Hata, yanlış, eksik, düşük vb. puan gibi öğrencilerin yapamadığı şeylerin yorumlanmasına odaklaşır. | Öğrencilerin neler yapabildikleri ya da neler yapmaya çalıştıkları gibi güçlü yönlerine odaklaşır. |
| Test puanları gibi önemsenen tek bir veri setine odaklaşır. | Öğrencinin gelişimini doğru yakalayabilmek için değerlendirmede çoklu kaynaklar kullanılır. |
| Tüm öğrencilere tek bir yaklaşımla hitap eder. | Her öğrenciye eşsiz birer insan muamelesi yapar. |
| Kültürel geçmişleri ve öğrenme stilleri nedeniyle bazı öğrencilere karşı ayrımcılık yapar. | Herkese eşit başarı şansı vererek kültüre dayalı değerlendirme öngörür. |
| Gelişim için öneriler sağlamadan, öğrenciyi yargılar. | Öğrenme süresi için yararlı bilgiler verir. |
| Değerlendirme ve öğretimi birbirinden ayrı etkinlikler olarak ele alır. | Değerlendirme ve öğretimi madalyonun iki yüzü olarak ele alır. |
| Öğrenciler çok ender olarak tekrar gözden geçirme, düşünme, düzeltme şansını yakalar. | Öğrencilere öz eleştiri ve gözden geçirme şansı verir. |

Tablo 3'ün devamı: Standartlaştırılmış Testler ve Özgün Değerlendirmenin Karşılaştırılması

| STANDARTLAŞTIRILMIŞ TESTLER | ÖZGÜN DEĞERLENDİRME |
|--|---|
| Sonuçları tümüyle anlamak için profesyonel eğitim gerektirir. | Çocuğun performansını veli, çocuk ve eğitilmiş olmayan herkesin anlayabileceği şekilde açıklar. |
| Öğrencilerin bir daha asla öğrenemeyecekleri puanlanmış materyaller üretir. | Öğrenciler ve diğerleri için değerli ürünler oluşturur. |
| “Doğru cevaba” odaklanır. | Mümkün olduğunca son ürün olarak süreçlerle uğraşır. |
| Öğrencileri, öğrenmenin doğal yapısını bozan, yapay bir öğrenme ortamına yerleştirir. | Öğrencileri doğal öğrenme ortamı bağlamında değerlendirir. |
| Genellikle düşük düzeyli öğrenme becerilerine odaklanır. | Yüksek düzeyli öğrenme becerileri ve önemli öznel alanlara odaklanır. |
| Dışsal güdülenmeyi ya da öğrenmeyi teşvik eder; yani sınavı geçme ya da yüksek puan alma çabasını destekler. | Sadece öğrenmek için öğrenmeyi destekler. |
| Düşünme sürecine zaman sınırı koyar. | Öğrenciye problem, proje ya da süreç için gerekli süreyi verir. |

Tablo 3'ün devamı: Standartlaştırılmış Testler ve Özgün Değerlendirmenin Karşılaştırılması

| | |
|---|--|
| Genellikle okuma, dinlenme ve kâğıda işaretleme ile sınırlıdır. | Yaratma, görüşme, gösterme, problem çözme, yaygınlaştırma, tartışma ve diğer etkin öğrenme görevleriyle kaynaşmayı içerir. |
| Genellikle öğrenci iletişimini yasaklar. | İşbirliğine dayalı öğrenmeyi destekler. |
| Öğrencileri birbiriyle kaynaştırır. | Öğrencileri kendi geçmiş performanslarıyla karşılaştırır. |

Kaynak: Bümen (2005:142)den düzenlenmiştir

Çoklu Zekâ Kuramı'na göre değerlendirme, proje ya da temalara dayanmaktadır. Örneğin, öğrenciler kirliliğin etkilerini bir video şovu ile anlatacaklarsa pek çok kitap, gazete okumak, alan çalışmaları yapmak, çevreci şarkılar seçmek, işbirliği içinde çalışmak, resimleri montaj yapmak, metin, müzik ve diyalogları bütünleştirmek zorundadır. Bu karmaşık proje öğretmene zengin bir doküman sağlamaktadır ve öğrencilerin çeşitli zekâları ile ekolojik yeterliklerini değerlendirme fırsatı vermektedir (Bümen, 2005).

Çoklu Zekâ Kuramı açısından bakıldığında, öğrenci değerlendirmesi sürekli ve otantik olmalıdır. Otantik değerlendirme, öğrenci öğrenmesi hakkında çoktan seçmeli, doğru-yanlış veya boşluk doldurma türündeki testlere oranla çok daha gerçekçi bilgiler sunmaktadır. Ayrıca otantik değerlendirme durumsaldır; öğrencilerin gerçek hayat uygulamalarına, yakın durumlarına, performanslarına ilişkin bilgiler elde edilmesini sağlar. Otantik değerlendirmenin en önemli parçası öğretmenin sınıfta yaptığı gözlemlerdir. Bu tür değerlendirmenin diğer önemli bir parçası da, öğretmenin yaptığı gözlemleri ve öğrenci ürünlerini belgelendirerek dosyalamasıdır.

Öğretmen, öğrenci ürünlerini belgelendirmek için aşağıdakilerden yollardan faydalanabilir (Saban, 2005):

1-Anekdot kayıtları: Öğretmen bir günlüğe her öğrenci için akademik ya da akademik olmayan başarılarını, öğrencilerin materyallerle ve akranları ile olan etkileşimlerini veya önemli gördüğü bilgileri kaydedebilir.

2-Çalışma örnekleri: Öğretmen, sınıftaki her öğrenci için bir dosya (portföy) hazırlayarak bu dosyada öğrencilerin çeşitli derslerdeki çalışmalarını saklayabilir.

3-Ses kasetleri: Öğretmen, ses kasetlerini kullanarak öğrencilerin okuma becerilerini, hikâyelerini, görüşlerini ve diğer sözel beceriye dayalı örnekleri kaydedebilir ve bu kasetleri öğrencilerin dosyalarında birer belge olarak saklayabilir.

4-Videolar: Öğretmen, saklanması mümkün olmayan çeşitli olayları, projeleri veya modelleri bir kamera ile görüntüleyebilir.

5-Öğrenci kayıt kartları ve günlükleri: Bazen, öğrencilerin kendi gelişimlerini kaydettikleri kartlar veya öğrendikleri konulara ilişkin kişisel tepkileri ve değerlendirmeleri içeren günlükler birer belgelendirme aracı olarak kullanılabilir.

6-İnformal test sonuçları: Öğretmen, öğrencilerin bazı standart testleri bireysel olarak cevaplandırmalarını isteyebilir(Yeterli süre verilmek koşuluyla).

7-Mutlak değerlendirme anlayışına dayalı sorular: Bu tür sınavlar belli bir becerinin veya performansın her öğrenci tarafından kazanılıp kazanılmadığını gruba bağlı olmadan ölçmeye çalışır.

8-Öğrenci ile görüşmeler: Öğretmen, periyodik olarak her öğrenci ile toplantılar düzenleyerek öğrencinin öğrenmesi, ilgileri, karşılaştığı zorluklar ve bunlara benzer konularda bilgiler elde edebilir.

9-Kontrol listeleri: Öğretmen, belli dersler için öğrencilerin kazanmakla yükümlü oldukları becerileri içeren kontrol listeleri hazırlayarak her öğrencinin performansını ve gelişimini kontrol altında tutabilir.

10-Sınıf haritası: Öğretmen, sınıfın bir kuş bakışı haritasını çizerek öğrencilerin ders esnasında sınıfın belli yerlerindeki hareketlerini ve etkileşimlerini gözlemleyebilir.

Çoklu Zekâ Kuramı, ayrıca öğrenme sürecine entegre olmuş bir değerlendirme anlayışını temsil eder ve destekler. Bu durumda değerlendirme, sadece öğrenme süreci ve sonunda tek sayfaya mahsus olarak gerçekleştirilen bir faaliyet değil, öğrenme sürecinin her aşamasında devam eden bir süreçtir.

Çoklu Zekâ Kuramı'na göre, öğrenciler farklı yollarla öğrendikleri gibi, öğrendiklerini de farklı yollarla sergileyebilmektedirler. Bu bağlamda, projeler, sergiler, sunular ve portföyler öğrencilerin neyi, nasıl ve ne kadar öğrendiklerinin en temel kanıtları veya belgeleri haline gelmelidirler (Saban, 2005).

BÖLÜM 2: ÇOKLU ZEKÂ KURAMI İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Gardner'ın ortaya attığı Çoklu Zekâ Kuramı'nın eğitime uygulanışı ile ilgili çeşitli araştırma bulguları ve iddialar bulunmaktadır. Bu bölümde konu ile ilgili yurt dışında ve Türkiye'de yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Campbell B. tarafından 1989–1990 öğretim yılı süresince öğrencilerin Çoklu Zekâ Kuramı'na dayalı öğrenme modeline olan tepkilerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmada, öğrencilerin geleneklerin dışında müzik, hareket, görsel sanatlar ve işbirliğine dayalı çalışmaya karşı davranışları, tutum ve becerileri incelenmiştir.

Bu araştırmada bilgiler üç yolla toplanmıştır. Bunlar; özel kayıtlarla günlük gazete tutulması, yılda 18 kez sınıfın ısısının ölçülmesi ve yıl boyunca dokuz kez öğrencilerin öğrenme merkezlerinde çalışma üretkenliğinin değerlendirilmedi. Veriler haftalık dönemlerle tahlil edilmiş ve araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalar daha sonra sınanmış ve genelleştirilmiş ve bu verilere dayanarak hipotezler kurulmuştur. Her bir hipotez daha sonra sınanmış, değiştirilmiş ve yeniden tanımlanmıştır. Daha sonraki veriler desteklenmeye devam ettiğinde ise işlevsel bir hipotez haline gelmiştir.

Bu sürece göre aşağıda belirtilen hipotezler değer kazanmıştır:

- 1.Yıllık kurs boyunca öğrenciler bağımsızlıklarında, sorumlulukta ve kendi kendilerini yönlendirmede bir artış sergilediler.
- 2.Daha önce davranış bozuklukları olduğu bilinen öğrencilerin davranışlarında belirgin gelişmeler oldu.
- 3.Her öğrencide işbirliği yetenekleri arttı.
- 4.Öğrenim yılı boyunca sınıf raporlarında en az üç ile beş zekâ alanı kullanan öğrencilerin sunumlarında çoklu model çalışma becerileri arttı.
- 5.Daha fazla aktif olan öğrenciler her on beş ile yirmi dakikada bir merkezden diğerine geçerek aktif süreçten özellikle onlar yararlandılar.

6.Birçok öğrencilerde liderlik becerileri gelişti. Daha önce liderlik yeteneği sergilemeyen birçok öğrenci müzik merkezlerinde, yapım merkezlerinde, sanat merkezlerinde ve özellikle beraber çalışma merkezinde gruplarında liderlik görevi aldılar.

7.Aileler sıklıkla evlerindeki hareketlerinin iyiye gittiğini, okul ile ilgili olarak daha olumlu tutum sergilediklerini ve daha katılımcı olduklarını bildirdiler.

8.Müzik ve içerik alanındaki hareket öğrencilerin bilgi edinmelerine yardımcı oldu. Yılın sonunda tüm öğrenciler, daha eylül ayında oluşturdukları belirli akademik bilgiler olan şarkıları hatırlayabiliyorlardı.

9.Öğretmenin rolü yılın ilerlemesiyle birlikte değişti. Daha az talimatlar veren ve daha çok aktife eden, çok yönlü, daha az görevlendirici ve daha fazla kaynak kişi ve rehber haline geldi.

10.Öğrenciler zaman içerisinde bu benzersiz ve geleneksel olmayan sınıf ortamı içinde etkin çalışma konusunda daha az uzmanlaştılar (Akt. Tarman, 1999).

Yine Campbell (1989) tarafından yirmi yedi üçüncü sınıf öğrencisi üzerinde bir araştırma yapılmıştır. Bu çalışma kapsamında araştırmacı tarafından farklı öğretim yaklaşımlarıyla hazırlanan yedi farklı ders planı ve öğrencilerin bir okul gününde ortalama 1,5-2 saat geçirdikleri yedi farklı merkez hazırlanmıştır. Öğrenciler etkinliklerini bu yedi merkezde gerçekleştirmektedirler. Hazırlanan bu merkezler;

- Okuma Merkezi
- Yapı Merkezi
- Matematik Merkezi
- Müzik Merkezi
- Sanat (uzamsal) Merkezi
- Birlikte Çalışma Merkezi
- Kişisel Çalışma Merkezi

Merkezlerde geçirilen çalışma sonucunda 27 öğrenciden her birinin dünyanın yapısını öğrendiği ve bunun da ötesinde sanatsal, matematiksel, müziksel, dilsel, devinduyusal, sosyal ve bireysel olarak öğrendikleri de ortaya çıkmıştır. Tüm bunların yanı sıra öğrencilerin bu merkezlerde çalışmaktan zevk aldıkları da gözlenmiştir.

Beckman (1995) Edinborg Üniversitesi Pennsylvania kampüsünde, Miller Araştırma Öğrenme Merkezi'nde 2. ve 3. sınıfta (yedi veya sekiz yaşındaki öğrenciler) her kavramın sunusunda Çoklu Zekâ Kuramı'nı uyguladı. Yedi zekâ ile ilgili olarak yetişekteki her kavramla ilgili ders planları geliştirdi ve her kavramın sunusu sırasında, öğrencilerin her merkezi ziyaret etmelerine olanak tanıyan, yedi farklı zekânın yedi merkezini düzenledi. Bu merkezler ve içerdikleri şöyledir:

1. Mantıksal / matematiksel merkeze bilim deney materyalleri, el ile matematik işlemleri yapmayı, legoları, cihazları, fen ve matematik kavramları için öğretmen tarafından yapılan aktivite paketleri dahildi.
2. Müzik merkezine, plaklar, plak çalarlar, teyp çalarlar ve öğrencilerin bildikleri şarkıları çalabilecekleri ve notalarını yazabilecekleri bir klavye dahildi.
3. Dilbilimsel merkeze kelime oyunları, farklı yazarların birçok kitapları ve sözlükler dahildi.
4. Bedensel/ duyudevinimsel merkeze, müzikle dans edilebilecek bir alan, kuklalar ve dramatik oyunlar için kostümler dahildi.
5. Özedönük / bireysel merkeze, her öğrenciye çalışırken, yalnız kalma olanağı sağlayan kulaklıklar dahildi.
6. Sosyal / bireylerarası merkeze satranç, mastermind ve öğretmen tarafından hazırlanan, öğrencilerin birlikte oynayabilecekleri oyunlar ve paketler dahildi.
7. Görsel / uzamsal merkeze tahta kalemleri, renkli kâğıtlar, boyalar, yapıştırıcılar, tebeşirler, kil, boncuklar, dokuma tezgâhları vb dahildi.

Her üniteyi işlerken, ünite sonunda “Öğrenmeyi Kutlama” denilen bir kısım vardı. Burada öğrencilere, öğretmenlerine ve sınıfa, model yapma, bir duvar resmi, dans, şarkı, deney, resim gösterisi, tutulmuş bir günlük yaratma, konuşma yapma v.b. gibi,

belirli konuyu öğrendiklerini göstermek için seçenekler sunuldu. Daha sonra öğrencilere kendilerinin de tamamlama zamanı konusunda hem fikir oldukları zamana kadar, konuyu kendi seçtikleri çalışma yöntemine göre bitirmeleri için evlerinde veya okulda serbest olarak çalışmalarına izin verildi. Kararlaştırılan gün geldiğinde, her öğrenci o güne kadar yaptıklarını sınıfa sundu ve onlarla paylaştı.

Beckman (1995)' in kendi gözlemlerine dayanarak bildirdiğine göre, bu teori öğretmenlere ve öğrencilere farklı bir perspektifi sunmuştur. Sınıf içerisinde kullanılan çok boyutlu zekâ kuramı, öğretmenlere öğrencilerinin güçlerini ve zekâlarını daha iyi belirleyebilmelerine olanak sağlamıştır. Böylece öğretmenler, farklı zekâlarda daha yetenekli olan farklı öğrencilere farklı konuları sunuş tarzlarını daha iyi geliştirebilmişler ve uygulayabilmişlerdir. Aynı zamanda bu teorinin bir düşünüş tarzı benzerlikleri farklılıkları, kapsamları ve zenginlikleri ve kendi öz saygıları, her bireye karşı olan saygı gelişimleri ve sınıfa getirdikleri yetenekler hakkında bir tutum olduğunu rapor etmiştir. Bu teorinin öğrencilerin anlamlı öğrenmeleri için fırsatlar sağladığını da eklemiştir (Akt. Batman, 2002).

Lindvall (1995) tarafından belirlenen bir diğer araştırmada da çoklu zekâ kuramı ve bireysel öğrenme stili kullanımının zamanlı-işlem (time-on), akademik başarının artması ve sınıftaki engelleyici davranışların azalmasıdaki etkisi araştırılmıştır. Bunun için ilkokuldaki 17 üçüncü sınıf öğrencisinin, öğrenme stillerindeki öğrenci tercihleri ve yedi zekâyla ilişkilendirilen öğretim yöntemleri incelenmiştir. Sonuçlar, öğrencilerin ihtiyaçlarını ve önceliklerini analiz etme ve uygulamada dikkate alınmanın, daha kolay ve yoğun anlamda öğrenmeyi sağladığını ortaya koymuştur. Öğrencilerin ihtiyaçlarını analiz ederek ön plana çıkarma stratejisi zamanlı-işlem görevlerini artırmış, davranış problemlerini azaltmış ve akademik konuları hatırlamada etkili olmuştur (Akt. Tarman, 1999:59).

Mettetal, Jordan ve Harper (1997) öğretmen, öğrenci ve velilerin Çoklu Zekâ Kuramı'na ve bu kurama dayalı öğretim programlarına olan tutumlarını incelemiştir. Farmington İlkokulunda uygulanan araştırmada katılımcı gözlem, görüşme, tutum ölçeği ve standart testlerle ölçmeler yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, Çoklu Zekâ Kuramı'nı taşıyan öğretmen ve öğrencilerin davranışları değişmiştir. Öğrencilerin özgüvenleri artmış, bireysel farklılıklara saygılı olmaya başlamışlardır. Veliler “çoklu

zekâ” fikrini sevmişler, okullarda bunların kullanılmasına sıcak bakmışlardır. Öğretmenler kuramın uygulandığı ilk yıl çeşitli tedirginlikler duymuşlar, zaman problemleri, farklı uygulama teknikleri gibi sorunlar yaşamışlardır. Ancak hizmet içi eğitimlerle bu farklılıklar giderek azalmış ve fikirler zenginleşmiştir. Kuramın yaygınlaşmasında öğretmenlerin birbirlerini model almasının etkili olduğu gözlenmiştir. Kuramın uyguladığı ikinci yıl ise okul çapındaki yayılmanın arttığı gözlenmiştir. Çoklu Zekâ Kuramı’na dayalı öğretim yapan öğretmen sayısı hızla artmış ve fikir paylaşımları gelişmiştir. Öğrencilerde sınıfta yapılan etkinliklerde kuramın bağlantılarını fark etmeye başlamışlardır. Eyalet çapında yürütülen standartlandırılmış testte de başarının arttığı ortaya çıkmıştır. Testin yapıldığı hafta öğrencilerin olumlu tutumları sahip olduğu öz güvenlerinin arttığı ve rahat oldukları gözlenmiştir. Kuramın uygulandığı iki yılda da standart testteki başarının önemli derecede ve hızla arttığı belirlenmiştir (Akt. Çırakoğlu, 2003).

Allen (1907) tarafından yapılan araştırma, Çoklu Zekâ Kuramı’nın üstün yetenekli çocukların öğretimindeki etkililiğinin belirlenmesi amacıyla taşımaktadır. Araştırmanın ilk verileri Çoklu Zekâ Kuramı’nın sosyo- ekonomik düzeyi yüksek olan çocukların bu yolda daha başarılı olduklarını göstermiştir.

Araştırmada yetenekli öğrencilerin öğretim süreçlerinde kullandıkları öğrenme stratejilerinin belirlenebilmesi için, açık ve kapalı uçlu sorular sorulmuştur. Kapalı uçlu sorular için Likert tipi bir derecelendirme ölçeği geliştirilmiştir.

Öğrencilerin verdiği cevaplar sonucunda; çalışma kitabı egzersizlerine ve her gün aynı etkinliklere yer verilmesine %89 oranında tamamen karşı oldukları ortaya çıkmıştır. Ezberin en iyi olduğuna %72 oranında katılmadıkları, %36 oranında ise tamamen katıldıkları görülmüştür. Benzetim tekniğinin kullanılmasına %64’ü oranında katılmışlar %25’i oranında ise tamamen katılmışlardır. Renkli haritaların ve resimlerin ülkeleri hatırlamada yardımcı olacağına yönelik soruya öğrencilerin %50’si katılırken %36’sı katılmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretimde müzik dinleme ve şarkı söylemesine %4 oranında tamamen katılmış, %18 oranında katılmış, %39 oranında tamamen katılmamışlar, %39 oranında katılmamışlardır.

Yapılan araştırma sonunda öğrencilerin birlikte çalışma grupla etkinlikler gerçekleştirmeyi daha çok tercih ettikleri görülmüştür (Akt. Başbay, 2000).

Viens (1999) sınıf ortamında yaptığı çalışmada Çoklu Zekâ Kuramını öğrencilerin emsalsiz kombinasyonları üzerine kurulan ve genel olarak farklı zekâları kapsayan sınıf içinde yaşanabilecek deneyimleri düşünmek için bir çerçevedir şeklinde açıklamıştır.

Çoklu Zekâ Kuramı'na dayalı programların 3 amaca yönelik olduğunu belirtmiştir: değişik zekâ seviyelerindeki öğrenciler için fırsat yaratır (keşfetme). Öğrencilere güçlü oldukları alanlarda fırsat verir (yetenek geliştirme) ve öğrencilerin eğitim programlarındaki entelektüel güçlü yönleri vurgulamak yoluyla daha bireyselleşmiş ya da kişiselleşmiş eğitim yaratır.

Bu yaklaşımı öğrencilerin farklı zekâlara maruz kalmasını ve zekâlar arasında deneyim kazanmasını sağlar. Öğrenciler güçlü yönlerini sınıfta uygulama olanağı bulurken öğretmenler ve öğrenciler güçlü yönlerini ve ilgi alanlarının üstünü örtmemeyi öğrenirler. Anlama ve öğrenme becerileri için aktiviteler veya “giriş noktaları” arasında seçenek sağlar. Tanıtıcı stratejileri yaygınlaştırmak informal olarak öğrencilerin zekâlarının gelişen eğitim aktivitelerine göre değerlendirilmesi öğrencilere kendilerinin öğrenmelerini göstererek güçlü yanlarını kullanmaları için değerlendirme olanakları geliştirir (Akt. Obuz, 2001).

Muehlbauer (2000) “Matematik Başarısında Çok Boyutlu Zekâ Sanatsal-Aşı (Arts-Infused) Programının Etkisi” adlı doktora çalışması yapmıştır. Çalışmada, matematik başarısında Sanatsal-Aşı Çok Boyutlu Zekâ Programı'nın etkileri yanında, öğrencilerin matematik başarı algıları da araştırılmıştır. Bilmenin Farklı Yolları (Differend Ways of Knowing / DWOK) programını uygulayan 4 ilkokulun 3. ve 4. sınıf öğrenciler ile 4 DWOK programını uygulamayan ilkokulun 3. ve 4. sınıf öğrencileri, matematik başarısı açısından karşılaştırılmışlardır. DWOK okullarının 10 öğretmeni, öğretmen algı araştırmasına katılmıştır. İki veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Birincisi, 3. ve 4. sınıflar için yıl sonu matematik değerlendirmelerindeki okul bölge başarı verilerini içermiştir. İkinci veri toplama yöntemi DWOK programı uygulama seviyesi, DWOK'un matematik programıyla olan bağlantısı DWOK'un diğer konu alanlarıyla olan bağlantısı ve öğrencinin DWOK'a karşı tepkisi, hakkında veri toplayan bir öğretmen algı anketiydi. Öğretmenlerin öğrenci başarısını algılamaları aynı zamanda öğrencilerin gerçek performanslarıyla ilgili yordamları kıyaslamada da kullanılmıştır.

Bu çalışmanın sonuçları araştırmacı tarafından şu şekilde yorumlanmıştır; öğrencilerin matematik dersindeki başarıları üzerinde Sanatsal-Aşı Çok Boyutlu Zekâ Programı'nın istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmamıştır. Öğretmen algıları ise araştırmacı tarafından; öğretmenler DWOK programını zaman zaman kullanmışlardır ve ilk yıl programı olmasından dolayı program ile ilgili rahat olma seviyeleri, programın uygunsuz kullanımına neden olmuştur, şeklinde yorumlanmıştır. Öğretmenler, öğrencilerin DWOK programındaki tepki ve motivasyonlarının pozitif olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenler, öğrencilerin o anda gösterdikleri performanstan daha yüksek derecede bir performans göstereceklerini yordamışlardır. Çalışmada doğrudan odak noktası olmayan birkaç nokta ortaya çıkmıştır. Üçüncü sınıfların ek veri analizi sonuçları, DWOK programının uygulanmadığı okullar ile kıyaslandığında programın uygulandığı okulların öğrencileri lehine, kavramsal anlamda istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, dördüncü sınıfların ek veri analizi sonuçları, DWOK'un uygulandığı okullarda uygulanmayan okullara oranla daha çok öğrencinin başarı standardına ulaştığı belirtilmiştir (Akt. Batman, 2003:71-72).

Nguyen (2000) Fuller School'da yürüttüğü araştırmada, Çoklu Zekâ Kuramı ile yapılan öğretimin standart testlerdeki başarıya etkisini incelemiştir. Bu amaçla Çoklu Zekâ Kuramına dayalı öğretimden sonra, beşinci sınıf öğrencilerinden oluşan deney ve kontrol gruplarına California Achievement Test/5 (CAT/5) adlı test verilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamasına rağmen, Matematik, Beden Eğitimi, Müzik dersleri ile ilgili raporlarda uygulamaların etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nguyen'e göre iki öğretim arasında başarı farkının bulunmaması Çoklu Zekâ Kuramı kültürünün başarısı olarak düşünülebilir. Çünkü Çoklu Zekâ Kuramı programına katılan öğrenciler geleneksel programdakiler kadar başarılı olmuşlardır (Akt. Çırakoğlu, 2003:75-76).

Cobb (2001) "İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Başarıları Üzerinde Çok Boyutlu Zekâ Öğretim Stratejilerinin Etkisi" adı altında doktora çalışması yapmıştır. Bu projenin hazırlanmasında, Miami-Dade bölgesinde 4 devlet ilkokulunda, 4. sınıf öğrencilerinin okuma başarısı için kullanılan öğretim stratejilerinden olan Çok Boyutlu Zekâ Kuramı'nın etkisini incelemek için birçok boyutlu-konum vaka çalışması kullanılmıştır. En önemli sorular:

- 1) Öğretmenler, öğrencilerin bireysel zekâları üzerine odaklaşmadığı için mi öğrenciler okumada başarısız oluyorlar?
- 2) Öğretmenler, kâğıt, kalem tipi görevlerin ötesine geçecek aktiviteler planladıkları için mi öğrenciler başarısız oluyorlar?
- 3) Öğretmenler, öğrencilerin okumayı öğrenmeleri için bireysel öğrenci kapasitelerini karşılayacak öğretim stratejileri kullanmadıkları için mi öğrenciler okumada başarısız oluyorlar şeklindedir.

Konular 1997-1998 devlet okulları istatistiksel ve okul profil verilerinden seçilmiştir. Okuduğunu anlama Stanford Başarı testi üzerindeki yüzdeler istatistiksel analizi iki okulda da düşük okuma puanları şeklinde oldu (Akt. Batman, 2003).

2.2 Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

“Program geliştirme sürecinde Çoklu Zekâ Kuramı’nın Yeri” konulu araştırmayı Tarman 1999 yılında Hacettepe Üniversitesinde yüksek lisans tez çalışması olarak gerçekleştirmiştir. Çalışma Türkiye’de alanında bir ilktir. Tarman, araştırmada, zekâ ile ilgili en son gelişmelerden ve bulgulardan yararlanılarak Gardner tarafından geliştirilen Çoklu Zekâ Kuramı’nın tanıtılmasını ve bir eğitim programı temel öğeleri olan hedefler, içerik, eğitim ve sınav durumlarında bu kuramdan nasıl yararlanabileceğinin ve kuramın her düzeydeki program tasarımında nasıl işe koşulabileceğinin saptanmasını amaçlamıştır.

Araştırmada Çoklu Zekâ Kuramı’nın ve zekâ türlerinin tanıtılmasının yanı sıra çoklu zekâ kuramının okul öncesi, ilköğretim, ortaokul ve lise düzeyindeki uygulamalarından da kapsamlı bir şekilde söz edilmiş ve örnekler verilmiştir.

Araştırma tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiş ve zaman zaman Türkiye’de yapılan çalışmalar için görüşme yöntemine başvurulmuştur. Herhangi bir evren ve örneklem saptaması yapılmadığı gibi bir istatistiksel teknik de kullanılmamıştır.

Elde edilen veriler göz önüne alındığında program geliştirme sürecinde Çoklu Zekâ Kuramı’na dayalı hedef belirlemede; klasik hedef yazma ilkelerinin hiç kullanılmadığı, hedeflerin, “öğrencileri konuyu sekiz zekâ türünde öğrenmeleri” şeklinde ifade edildiği ve davranışa temel oluşturan hedef alanlarının yerini çeşitli zekâ türlerinin aldığı,

eğitim durumlarını belirlemede; tamamı öğrenci merkezli olmak üzere, her bir zekâ türünde yapılacak etkinliklerin sıralandığı ve sınav durumlarını belirlemede de klasik testler ve ölçme yaklaşımı yerine, “değerlendirmenin” bireyin yetenekleri ve potansiyeli ile ilgili bilgi edinmek bireye faydalı dönütler sağlamak ve çevresindeki topluluğa yararlı veriler vermek olarak tanımlandığı ortaya çıkmıştır.

İnsanlar okul hakkında en fazla hatırladıkları şeyin, gerçek hayat ile bağlantılı öğrenim deneyimleri olduğunu söylemektedirler. Bu yüzden uygulamada Çoklu Zekâ Kuramı’yla sınıfın dışındaki dünya arasında bağlantı kurulmalıdır.

Başkent Üniversitesi Kolej Ayşeabla Okulları’nda Çoklu Zekâ Kuramı Uygulaması Projesi uygulanmıştır. Bu uygulama niteliksel ve deneysel bir pilot çalışmadır. Proje okulun bütün öğrencilerini (550), bütün öğretmenlerine (41) ve 15 Ocak 2000 günü yapılan “Çocuklarımızı Tanıyor muyuz?” konulu veli seminerine katılan velileri (107) kapsamaktadır.

Çoklu Zekâ Kuramı Uygulama Projesinin amacı; öğrencilerin kendi yeteneklerini tanımalarını; velilerin çocuklarının yeteneklerini tanımalarını; velilerin ve öğretmenlerin, Çoklu Zekâ Kuramı hakkında bilgilenmelerini; öğretmenlerin, öğrenci yeteneklerini dikkate alan öğretim yöntemlerini öğrenmelerini ve uygulamalarını amaçlamaktadır.

Başkent Üniversitesi Kolej Ayşeabla öğretmenleri, 1998 Kasım ayından itibaren belli zamanlarda yoğun olmak üzere hizmetiçi eğitim seminerleri almışlardır. Öğretmenler bu seminerlerde edindikleri bilgi ve becerilerden yararlanarak 2000 yılı Mart ayı içinde Çoklu Zekâ Kuramını uygulayacakları dersleri planlamış ve yürütmüşlerdir. Ayrıca öğretmenlere proje yöneticisi tarafından danışma hizmeti verilmiştir.

Uygulamaların sonunda sınıfta uygulanan etkinliklere ilişkin öğretmen değerlendirmeleri ve öğrenci değerlendirmeleri yazılı olarak alınmıştır.

Projenin amaçlarına hizmet etmek üzere:

a. Thomas Armstrog’un Çoklu Zekâ Ölçeği’nden yararlanılarak “Neleri Seviyorum?” ve “Öğrenmek İsterdim” başlıklı iki kontrol listesi geliştirilmiştir. Kontrol listeleri Test-Tekrar Test Korelasyonları $r = 0,93$ ve $r = 0,89$ olarak bulunmuştur.

- b. Her sınıfın “Çoklu Zekâ Profili” çıkarılmış, öğretmenlere iletilmiştir.
- c. Öğretmelere Çoklu Zekâ ve Çağdaş Öğretim Yöntemleri konularında eğitim programı uygulanmıştır.
- d. Veliler, Çoklu Zekâ konusunda bilgilendirilmiştir.
- e. Mart ayı içinde her öğretmen, verdiği dersi Çoklu Zekâ Kuramı’na ve elindeki öğrenci Çoklu Zekâ Profili’ne göre planlamış ve uygulamıştır.

Projede elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öğretmenler, Çoklu Zekâ Kuramı’na uygun olarak planladıkları ve uyguladıkları derslerin verimli geçtiğini, öğrencilerin hem başarılı hem mutlu olduklarını bildirmişlerdir.
2. Çoklu Zekâ Kuramı’nın uygulandığı derslerde öğretmenler, sınıf yönetimi konusunda zorluk yaşamadıklarını bildirmişlerdir.
3. Öğrenciler, Çoklu Zekâ Kuramı’nın uygulandığı dersleri iyi öğrendiklerini ve ders boyunca mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Proje raporuna alınmayan öğrenci görüşleri içinde de hiçbir olumsuz değerlendirmeye rastlanmamıştır.
4. Lise öğretmenlerinin bazıları Çoklu Zekâ Kuramı’nı sınıflarında uygulamada zorluk yaşadıklarını, sözlü olarak proje yürütücüsüne bildirmişlerdir. Özellikle lise son sınıf öğrencilerini sınıfta yapılan etkinlikleri zaman kaybı gibi değerlendirdikleri, bu süre içinde test çözmeyi tercih ettiklerini söylemişler, bu durum öğretmenler tarafından proje yürütücüsüne iletilmiştir.

Başbay (2000) Hacettepe Üniversitesi’nde “Çoklu Zekâ Kuramına Göre Eğitim Programları ve Sınıf İçi Etkinliklerinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tez çalışması yapmıştır. Başbay yaptığı bu çalışmada sınıf öğretmenliği programı kapsamındaki derslerin dağılımlarını, kur tanımlarını ve sınıf içi etkinlikleri ile ilköğretim ilk kademe programını ve sınıf içi etkinliklerin çoklu zekâ çerçevesinde incelenmiştir. Araştırma sırasında betimsel yöntem, doküman inceleme, gözlem ve görüşme tekniklerini kullanmış, ayrıca uzman kanılarına başvurmuştur.

Araştırmacı tarafından ders gözlemleri yapılmış, yapılan gözlemler yapılandırılmış bir gözlem formuna bağlı kalınmaksızın kaydedilmif ve daha sonra, araştırmacı tarafından, Çoklu Zekâ Kuramı'nın özellikleri dikkate alınarak geliştirilen gözlem formuna aktararak değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu aşamada ayrıca ders öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler de kullanılmıştır. Gözlem formunda Çoklu Zekâ Kuramı'nı oluşturan farklı zekâ boyutlarına yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Bu etkinlikler belirlenirken, kuramı oluşturan farklı zekâ boyutlarını geliştirici etkinlikler dikkate alınmış ve bu etkinlikler sınıf ortamına adapte edilmeye çalışılmıştır. Etkinlikler farklı zekâ boyutlarının ağırlıklı olarak kullanılmalarını gerekli kılmaya ya da bu zekâ boyutlarını geliştirici olma özellikleri yönünden gruplandırılmıştır.

Etkinlikler belirlenirken, belli bir zekâ boyutunu diğer zekâ boyutlarından bağımsızca ve güçlü biçimde temsil eden etkinliklerin seçilmesine özen gösterilmiştir. Belirlenen etkinlikler dörtlü derecelendirme ölçeğine tabi tutularak, 0-3 aralığında derecelendirilmiştir. Hazırlanan gözlem formu Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı ve Özel Fikret İlköğretim Okulu ile Özel Erkan Başarı Koleji'nde belirlenen ders gözlemlerinde kullanılmıştır.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçlar ise şunlardır:

1. Sınıf öğretmenliği programı kapsamında yer alan derslerin ağırlıklı olarak sözel ve mantıksal-matematiksel zekâ üzerinde yoğunlaştığı, uzamsal, müzikal ve bedensel-devinişsel zekâ boyutunda ele alınan derslerin ise genellikle seçmeli dersler kapsamında olduğu görülmektedir.
2. İçsel ve sosyal zekâ kapsamında da ele alınabilecek bir yapıda olması beklenen müzik dersinin sadece müzikal, içsel zekâ kapsamında da ele alınabilecek bir yapıya sahip olması beklenen resim dersinin ise yalnızca uzamsal zekâyâ yönelik bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Sosyal zekâ kapsamında da ele alınabilecek müzik ve beden eğitimi derslerinin bu zekâ boyutuna hizmet edici bir yapıya sahip olmadığı belirlenmiştir.
3. Sınıf Öğretmenliği Programı kapsamında yer alan derslerin kur tanımlarının bir iki cümleyi geçmeyecek şekilde yazıldığı ve etkinlikler yerine konu başlıklarına yer verildiği görülmüştür.

4. YÖK tarafından hazırlanan ve 1999-2000 öğretim yılından itibaren kullanılmaya başlanan yeni programda sözel, mantıksal-matematiksel ve doğa zekâsının ağırlıklı olarak öne çıktığı görülmüştür. Kur tanımları üzerinde yapılan incelemede ise derslerin ilişkilendirildiği zekâ boyutu dışındaki zekâ boyutlarına hizmet edici ya da bu zekâ boyutlarını kullanmayı gerekli kılacak bir yapıya sahip olmadıkları görülmüştür.

5. Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda yer alan derslerden Batı Edebiyatı, ortaokullarda Matematik Öğretimi ve Resim-İş ve Yazı derslerinin öğretim süreçlerinde yer verilen etkinliklerin Çoklu Zekâ Kuramı'nın özelliklerini yansıtıcı bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

6. İlköğretim ilk kademe Programı hem genel hedefler hem de her bir derse yönelik belirlenen hedefler dikkate alındığında Çoklu Zekâ Kuramı'nın özelliklerini yansıtıcı bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca programda yer alan Metot ve Teknikler bölümünde derslerin işlenişine yönelik etkinliklerin çoklu zekâ kuramına uygun bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

7. İlköğretim İlk Kademe Programı'nda ünitelerin işleniş sırasında öğretmenlere önerilen, ferdi çalışma, küme çalışmaları, seviye grupları ve sınıf çalışmaları bir konunun öğretilmesinde farklı yolların kullanımını temele aldığından, Çoklu Zekâ Kuramı'nın genel yapısına uygun olduğu söylenebilir.

8. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2000 yılında hazırlanan ilköğretim programının 1995 yılında hazırlanan ilköğretim programına göre daha nitelikli olduğu ve bu programın da Çoklu Zekâ Kuramı'nın genel yapısına uygun olduğu söylenebilir.

9. Öğretim ortamına sunduğu olanaklar bakımından üst düzeyde yer alan Özel Erken Başarı Koleji'nde gözlenen etkinliklerin, Özel Tevfik Fikret İlköğretim Okulunda gözlenen etkinliklere oranla Çoklu Zekâ Kuramı'nı daha belirgin biçimde yansıttığı saptanmıştır. Ayrıca, Özel Erken Başarı Koleji'nde Çoklu Zekâ Kuramı'nın daha bilinçli ve programlı olarak uygulandığı, Özel Tevfik Fikret İlköğretim Okulu'nda ise bu işin öğretmenlerin kişisel çabalarına bağlı olduğu görülmüştür.

Obuz (2001) yılında Hacettepe Üniversitesinde yüksek lisans tezi olarak yapmış olduğu araştırmada Çoklu Zekâ Kuramı'nın Hayat Bilgisi Dersi'nde öğrenme sürecine etkisinin ne olduğunun ortaya konulmasını amaçlamıştır. Çalışmasını 2000-2001 Bahar

Döneminde Ankara Özel Tevfik Fikret Lisesi İlköğretim Okulu'ndaki 3-B ve 3-C sınıflarında iki ünite de uygulamıştır. Çoklu Zekâ Kuramı'na dayalı olarak hazırlanmış öğrenme faaliyetlerinin öğrenme sürecine etkisi, öğretmen düşüncelerine etkisi ve öğrenci başarısına etkisi nitel araştırma teknikleriyle incelenmiş, öğrenci başarısına etkisinin ne olduğunu görmek için başarı testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları ise şu şekilde çıkmıştır:

1. Çoklu Zekâ Kuramı'na göre hazırlanmış ders planı kapsamında yürütülen uygulama sürecinde öğrencilerin derse etkin katılımlarının olduğu, kullanılan farklı yöntem ve materyallere karşı ilgi gösterdikleri, süreç içerisinde bireysel ve grup olarak yapılan etkinliklerden etkilendikleri görülmüştür.

2. Çoklu Zekâ Kuramı'na göre hazırlanmış ders planı kapsamında yürütülen derslerdeki resim çizme, çizdikleri resimleri hareketlerle anlatma, hikâye tamamlama, hikâye yazma, şiir yazma, radyo programı yapma, televizyon programı yapma, bilgi yarışması düzenleme, açık oturum düzenleme, gazete ve poster hazırlama gibi sınıf içi etkinliklerden etkilendikleri ve büyük oranda katılım gösterdikleri gözlenmiştir.

3. Öğrencilerin Çevremizdeki Canlılar ile Dünya ve Uzay Ünitelerinde Çoklu Zekâ Kuramı'nın öngördüğü davranışlara uygun ve paralel olarak derse katılmış oldukları görülmüştür.

4. Öğrenciler hazırlanan plan çerçevesinde, derslerdeki çalışmalara yapmış oldukları kaynak araştırmaları, internet gibi teknolojilerden, bilimsel dergi ve yayınlardan yararlanarak araştırmacı bir tavır sergilemişlerdir.

Batman (2002) Hacettepe Üniversitesi'nde "Çok Boyutlu Zekâ Kuramı Etkinlikleriyle Destekli Öğretimin Erişi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi" adlı Doktora çalışmasında geleneksel yöntemlerin dışında, öğrencilere zengin öğrenme yaşantılarının sunulması ve öğrencilerle beraber öğretmenlerinde bu yaşantılardan ne kadar etkilendiğinin ortaya konmasını araştırmayı amaçlamıştır. Çoklu Zekâ Kuramı'nın eğitim ortamına getirmiş olduğu yeni yaklaşım çerçeve alınarak hazırlanan Hayat Bilgisi 3. sınıf Çevremizdeki Canlılar ile Dünya ve Uzay üniteleri süresince, öğrenme sürecinde, öğretmen ve öğrencilerde Çoklu Zekâ Kuramının etkilerinin gözlenmesi amaçlanmıştır.

Batman, araştırmanın problemini “Çok Boyutlu Zekâ Kuramı etkinlikleriyle destekli öğretim uygulanan grup ile kontrol grubunun erişimi, kalıcılık ve derse karşı tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade etmiştir.

Bu probleme cevap aranırken denencelerle ilgili veriler ön test, son test, kalıcılık testi, tutum ölçeği ve görüşme formunun uygulanması ile elde edilmiştir. Denencelerle ilgili ulaşılan bulguların sonuçları ise şunlardır:

1-) Öğretmenlik Mesleğine Giriş dersinde Çok Boyutlu Zekâ Kuramı etkinlikleriyle destekli öğretim uygulanan grup ile kontrol grubunun erişim düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

2-) Öğretmenlik Mesleğine Giriş dersinde Çok Boyutlu Zekâ Kuramı etkinlikleriyle destekli öğretim uygulanan grup ile kontrol grubunun kalıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

3-) Öğretmenlik Mesleğine Giriş dersinde Çok Boyutlu Zekâ Kuramı etkinlikleriyle destekli öğretim uygulanan grup ile kontrol grubunun tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4-) Öğretmenlik Mesleğine giriş dersinde Çok Boyutlu Zekâ Kuramı etkinlikleriyle destekli öğretim uygulanan grup ile kontrol grubundaki öğrencilerin öğretime ve derse yönelik görüşleri şöyledir:

4.1. Deney grubu öğrencileri “başarılarında Çok Boyutlu Zekâ Kuramı menüleri ile ilgili etkinlikler ile desteklenmiş öğretimin dersteki başarıda etkili”, kontrol grubu öğrencileri ise “geleneksel öğretimin başarıda etkisi konusunda kararsız veya etkisi yok” görüşündedirler.

4.2. Deney grubundaki öğrenciler “Çok Boyutlu Zekâ Kuramı menüleri ile ilgili etkinliklerle desteklenmiş öğretimin öğrencilerin öğrenmedeki bireysel farklılıklarını” dikkate aldığı görüşündedirler. Ancak kontrol grubundaki öğrenciler “geleneksel öğretimin öğrenmedeki bireysel farklılıkları orta düzeyde veya hiç dikkate almadığı” görüşündedirler.

4.3. Deney grubundaki öğrenciler “derste kullanılan Çok Boyutlu Zekâ Kuramı menüleri ile ilgili etkinliklerle desteklenmiş öğretimin, diğer derslerde de kullanılması”

görüştükdendirler. Fakat kontrol grubundaki öğrenciler “bu derste kullanılan geleneksel öğretimin diğer derslerde kullanılmaması” görüşündendirler.

4.4. Deneş grubundaki öğrencilerin %100’ü “dersin hedef davranışlarını kazanmalarında kendilerine en çok yarar sağlayan öğenin etkinlikler” olduğu görüşündendirler. Dersin hedef davranışlarını kazanmada kendilerine en çok yarar sağlayan öğe konusunda Kontrol grubundaki öğrencilerin %20’si “soru-cevap”, %20’si “öğretmenin anlatımı ve örnekler ile evdeki çalışma”, %20’si “tartışma ile evdeki çalışma”, %20’si “tartışma”, %20’si de “örnekler” olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

4.5.Deneş grubundaki öğrenciler “derste kullanılan Çok Boyutlu Zekâ Kuramı menüleri ile ilgili etkinliklerle desteklenmiş öğretime karşı olumlu bir tutum” oluşturmuşlardır. Fakat kontrol grubundaki öğrencilerin büyük çoğunluğu (%80) “derste kullanılan geleneksel öğretime karşı orta düzeyde tutum” oluşturmuşlardır.

4.6.Deneş grubundaki öğrencilerin %100’ü “derse yönelik tutumlarının belirlenmesine en çok Çoklu Zekâ Kuramı menüleri ile ilgili etkinliklerin etkili olduğu “ yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca deneş grubundaki öğrencilerden %20’lik bir bölümü “derse yönelik tutumlarının belirlenmesinde Çoklu Zekâ Kuramı menüleri ile ilgili etkinliklerin yanında dersin içeriğinin de etkili olduğunu” belirtmiştir. Kontrol grubundaki öğrenciler derse yönelik tutumlarında en çok neyin etkili olduğu konusunda; %20’si “soru-cevap ve tartışmaların”, %20’si “dersin içeriği ve öğretmenlerle iletişim”, %20’si de “dersin içeriği”, %20’si “öğrenciler arasındaki iletişim ve katılım”, %20’si de “öğretmen” yönünde görüş bildirmişlerdir.

4.7.Deneş grubundaki öğrencilerin %100’ü “bu dersteeki öğretimi ilerde kendisi de kullanma taraftarı” olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Kontrol grubundaki öğrenciler ise %100’ü “bu dersteeki öğretimi aynen kullanmama” yönünde görüş bildirmişlerdir.

Çırakoğlu (2003) Ege Üniversitesi “İlköğretim Birinci Kademesinde Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarının Erişkiye Etkisi” adlı yüksek lisans tezi için yapmış olduğu araştırmada ilköğretim beşinci sınıf fen bilgisi dersinin “Ses” ünitesinin öğretimin de, Çoklu Zekâ Kuramı’nın uygulandığı grup ile geleneksel yöntemin uygulandığı grubun

erişileri arasındaki farkı araştırmıştır. Araştırmanın denencelerini test etmek için kontrol gruplu öntest-sontest desenine başvurulmuştur. Araştırmada, 2001-2002 öğretim yılında, TED Özel Aliağa İlköğretim Okulu beşinci sınıfa devam eden öğrencilerden yararlanılmıştır.

Araştırma sonunda erişim testinden elde edilen bulgular ile denenceler test edilmeye çalışılmış ve şu sonuçlar çıkmıştır:

1. Fen Bilgisi dersinin “Ses” ünitesinin öğretiminde, Çoklu Zekâ Kuramı’nın uygulandığı grup ile geleneksel yöntemin uygulandığı grubun bilgi düzeyi erişimleri arasında anlamlı bir fark bulunduğundan, Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarının bilgi düzeyi davranışların kazandırılmasında daha etkili olduğu söylenebilir.
2. Fen Bilgisi dersinin “Ses” ünitesinin öğretiminde, Çoklu Zekâ Kuramı’nın uygulandığı grup ile geleneksel yöntemin uygulandığı grubun kavrama düzeyi erişimleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı için, Çoklu Zekâ Kuramı uygulamaları ile geleneksel yöntemin öğretim üzerinde benzer etkiyi gösterdiği söylenebilir.
3. Fen Bilgisi dersinin “Ses” ünitesinin öğretiminde, Çoklu Zekâ Kuramı’nın uygulandığı grup ile geleneksel yöntemin uygulandığı grubun uygulama düzeyi erişimleri arasında anlamlı bir fark bulunması nedeniyle, Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarının uygulama düzeyi davranışların kazandırılmasında daha etkili olduğu söylenebilir.
4. Fen Bilgisi dersinin “Ses” ünitesinin öğretiminde, Çoklu Zekâ Kuramı’nın uygulandığı grup ile geleneksel yöntemin uygulandığı grubun uygulama toplam erişimleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu durumda Çoklu Zekâ Kuramı uygulamaları ile gerçekleştirilen öğretimin daha etkili olduğu söylenebilir.

Burma (2003), Atatürk Üniversitesi yüksek lisans tezi için yapmış olduğu “Çoklu Zekâ Kuramı’na Göre Öğretim Ortamlarının Yapılandırılması” adlı çalışmada kaynak tarama yöntemini kullanmıştır.

Araştırmanın sonucunda şu sonuçlara ulaşmıştır:

Çoklu Zekâ Kuramı'nın öğretim alanına sağladığı en büyük katkı, geleneksel eğitim sisteminde öğretmenlerin sahip oldukları kısıtlı stratejileri genişletme zorunluluğunu getirmesidir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almak zorunda kalan öğretmen yöntem zenginliğine başvurmaktadır. Yöntem zenginliği derste başarı oranını, verimi artırır. Çoklu Zekâ Kuramı'na dayalı yöntem ile her öğretmen kendi öğrencilerini daha iyi tanıma fırsatı yakalar. Öğrencisini tanıyan öğretmen ondaki potansiyeli ortaya çıkarır ve bunu geliştirme imkânına sahip olur. Pasif olarak adlandırılan bir öğrencinin beklide farklı bir zekâ alanına sahip olduğu belirlenip daha başarılı bir konuma getirilir. Böylece öğrencinin kendine güveni artar.

Çoklu Zekâ Kuramı ile her öğretmen öğrencisinin bireyselliğini dikkate almaktadır. Dolayısıyla öğretimi bireyselleştirmek adına etkili bir teoridir. Çoklu Zekâ Kuramı aracılığı ile öğretim sırasında öğrencilerin birden çok duyu organına hitap edilerek, bütün duyu organlarına dayalı öğrenme yaşantıları oluşturulur. Ve onların daha aktif öğrenmeleri sağlanır.

Çoklu Zekâ Kuramı'nı bilen ve uygulayan bir eğitimci çocuğun başarısını ortaya çıkaracaktır. Bu durum çocuğun psikolojik olarak gelişimine katkıda bulunacaktır. Birey bir yandan sosyal olarak gelişirken bir yandan da psikolojik olarak gelişecektir.

Çoklu Zekâ Kuramı, bireysel farklılıklara eğitim-öğretim alanında oldukça değer verir ve gelişimleri için ortamlar oluşturur. Bu teorinin eğitim ve öğretimde kullanımı, sınıflarda farklı öğrenme tekniklerinin hazırlanması ile her öğrenciye eşit öğrenme fırsatı verilir. Çoklu Zekâ Kuramı öğrencilere bir yandan öğrenme potansiyellerini artırma fırsatı tanırken, diğer yandan kendini tanıma, kendine güven, etkili iletişim kurma gibi kişisel ve sosyal gelişim imkânları sunar.

BÖLÜM 3: ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi başlıkları altında yer alan bilgiler sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modelinde yapılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte veya hali hazırda mevcut olan bir durumu (olay, kişi, nesne) kendi şartları içinde olduğu gibi tanımlamayı amaçlayan araştırma modelleridir. Bu tür araştırmalar, kaynak araştırması, tarih araştırması ve alan araştırması diye ifade edilirler (Eroğlu, Köktan, 2005:22). Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 1998:77).

Bu araştırmayla da; ilköğretim I. Kademe sınıf öğretmenlerinin eğitim durumu, hizmet yılı, yaşı, cinsiyet gibi faktörlere göre Çoklu Zekâ Kuramı'na ilişkin görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Yalova ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarında görev yapan I. Kademe sınıf öğretmenleridir.

2005-2006 eğitim-öğretim yılında Yalova ilinde ilköğretim birinci kademedeki 518 sınıf öğretmeni görev yapmaktadır. Bu öğretmenlerin sayısı ulaşılabilir görüldüğünden örneklem seçilmemiş, evren çalışma grubu olarak düşünülmüştür (Balcı, 1997:108). İlköğretim birinci kademedeki görev yapan tüm sınıf öğretmenlerine anket dağıtılmış; ancak ulaşım problemleri nedeniyle kırsalın bir kısmından anket geri alınamamıştır. 278 anket toplanabilmiş, 38 tanesi hatalı bulunduğu için değerlendirmeye alınmamıştır. Danışmanın onayı alınarak 240 anket yeterli bulunarak, uygulama tamamlanmıştır. Eğer örneklem seçilmiş olsaydı 199 öğretmenin örnekleme alınması gerekli idi (Balcı, 1997:108). Analize alınan anket sayısının bunun üzerinde olması, istatistik açıdan manidar ve yeterli görülmüştür.

3.3. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması için Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarını inceleyen kaynaklara dayanılarak bir anket geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Anketin geliştirilmesi ve uygulanması sırasında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görev yapan Yrd. Doç. Dr. Murat İskender, Yrd. Doç. Dr. Ahmet Eskicumalı ve Yrd. Doç. Dr. Osman Titrek'ten görüş alınmıştır.

Anket iki bölümden meydana gelmektedir. Birinci bölümde öğretmenlerin kişisel durumlarına ait sekiz ifade yer almakta; ikinci bölümde ise Çoklu Zekâ Kuramı uygulamaları konusunda öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlayan 40 ifade bulunmaktadır. Ayrıca anketin sonunda öğretmenlerin farklı görüş ve önerilerini almak için özel bir bölüm de ayrılmıştır.

3.4. Verilerin Çözümlemesi

İlköğretim I. Kademe sınıf öğretmenlerine uygulanan anket sonuçları, veriler bilgisayar ortamına aktarılarak SPSS 10 (Statistical Program for Social Sciences) paket programında değerlendirilmiştir. Sorularda beklenen cevap "tamamıyla" şeklinde olduğu için alınacak puan 4.00 ve beklenen değer de 4.00'tür. Bu değer soruların sorulma biçimine göre de değişmektedir. Buna göre, verilecek cevaplarda beklenen değer olan 4.00'e yaklaşıldıkça öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı'nın yararlılığı ve eğitimde uygulanabilirliği hakkındaki görüşlerinin artacağı düşünülmektedir.

Ankette yer alan 40 tane ifade ile öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı hakkında ne kadar bilgi sahibi olduğu, kuramı derslerinde ne yoğunlukta uygulayabildiği, Çoklu Zekâ Kuramı'nın sağladığı katkılar ve uygulamada ortaya çıkan güçlükler tespit edilmeye çalışılmıştır. Kritik olarak kabul edilen sorulara verilen cevapların frekansları alınmış, elde edilen sonuçlar tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.,

BÖLÜM 4: BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerine uygulanan anket sonuçları alt problemler de dikkate alınarak ele alınmıştır. Buna göre anketten elde edilen bulgular değerlendirilmiş ve tablolarda gösterilmiştir.

4.1 Ankete Katılan Öğretmenlerin Demografik Durumları

Bu bölümde ankete katılan öğretmenlerin yaş, cinsiyet, eğitim durumu, medeni hali, hizmet yılı bakımından dağılımları tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 4: Öğretmenlerin Yaş Durumlarına İlişkin Bulgular

| Yaş Aralığı | N | Yüzde (%) |
|-------------|-----|-----------|
| 20-30 | 49 | 20.4 |
| 31-40 | 110 | 45.8 |
| 41-50 | 75 | 31.3 |
| 51-60 | 6 | 2.5 |

Tablo 4'e göre;

Ankete katılan 240 öğretmenin %45.8'i 31-40 yaş arasında, %31.3'ü 41-50 yaş arasında, %20.4'ü 20-30 yaş arasında, %2.5'i ise 51-60 yaş arasındadır.

Tablo 5: Öğretmenlerin Cinsiyet Durumlarına İlişkin Bulgular

| Cinsiyet | N | Yüzde (%) |
|----------|-----|-----------|
| bay | 89 | 37.1 |
| bayan | 151 | 62.9 |

Tablo 5'e göre;

Ankete katılan 240 öğretmenin %62.9'u bayan, %37.1'i ise erkektir.

Tablo 6: Öğretmenlerin Medeni Durumlarına İlişkin Bulgular

| Medeni Durum | N | Yüzde (%) |
|--------------|-----|-----------|
| evli | 187 | 77.9 |
| bekar | 33 | 13.8 |

Tablo 6'ya göre;

Ankete katılan 240 öğretmenin %77.9'u evli, %13.8'i bekadır.

Tablo 7: Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına İlişkin Bulgular

| Eğitim Durumu | N | Yüzde (%) |
|---------------|-----|-----------|
| 2 yıllık | 89 | 37.1 |
| 4 yıllık | 151 | 62.9 |

Tablo 7'ye göre;

Ankete katılan 240 öğretmenin %62.9'u 4 yıllık üniversite mezunu, %37.1'i 2 yıllık Enstitü mezunudur.

Tablo 8: Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine İlişkin Bulgular

| Hizmet Yılı | N | Yüzde (%) |
|--------------|----|-----------|
| 1-5 | 22 | 9.2 |
| 6-10 | 75 | 31.3 |
| 11-15 | 43 | 17.9 |
| 16-20 | 43 | 17.9 |
| 21-25 | 24 | 10 |
| 26 ve yukarı | 33 | 13.8 |

Tablo 8'e göre;

Ankete katılan 240 öğretmenin %31.3'ünün hizmet süresi 6-10 yıl arasında, %17.9'unun hizmet süresi 11-15 yıl arasında, %17.9'unun hizmet süresi 16-20 yıl arasında, %13.8'inin hizmet süresi 26 yıl ve yukarısı, %10'unun hizmet süresi 21-25 yıl arasında, %9.2'sinin hizmet süresi 1-5 yıl arasında tespit edilmiştir.

Tablo 9: Öğretmenlerin Okuttukları Sınıf Durumuna İlişkin Bulgular

| Okuttukları Sınıf | N | Yüzde (%) |
|-------------------|----|-----------|
| 1.sınıf | 50 | 20.8 |
| 2.sınıf | 48 | 20 |
| 3.sınıf | 47 | 19.6 |
| 4.sınıf | 47 | 19.6 |
| 5.sınıf | 48 | 20 |

Tablo 9'a göre;

Ankete katılan öğretmenlerin %20.8'i birinci sınıf öğretmeni, %20'si ikinci sınıf öğretmeni, diğer bir %20'si beşinci sınıf öğretmeni, %19.6'sı üçüncü sınıf öğretmeni ve yine diğer %19.6'lık bir oranı dördüncü sınıf öğretmenidir.

Tablo 10: Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı ile İlgili Seminare Katılım Durumuna İlişkin Bulgular

| Çoklu zekâ kuramı ile ilgili hizmetiçi eğitim seminerine katıldınız mı? | | |
|---|-----|-----------|
| Ç.Z.K. İle İlgili Seminare Katılım | N | Yüzde (%) |
| Evet | 187 | 77.9 |
| Hayır | 53 | 22.1 |

Tablo 10'a göre;

Ankete katılan 240 öğretmenin %77.9'u Çoklu Zekâ Kuram'ı konusunda eğitim seminerine katılmış, %22.1'i böyle bir seminer çalışmasına katılmamıştır.

Tablo 11: Öğretmenlerin Eğitimde Çoklu Zekâ Kuramını Uygulama Durumlarına İlişkin Bulgular

| Ç.Z.K Uygulama Yılı | N | Yüzde (%) |
|---------------------|-----|-----------|
| 1 yıl | 43 | 18.1 |
| 2 yıl | 138 | 58 |
| 3 yıl | 31 | 13 |
| 4 yıl ve üstü | 26 | 10.9 |

Tablo 11'e göre;

Ankete katılan 240 öğretmenin %58'i eğitimde Çoklu Zekâ Kuram'ını 2 yıldır, %18.1'i 1 yıldır, %13'ü 3 yıldır, %10.9'u 4 yıl ve daha fazla süreden beri uygulamaktadır.

4.2. Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuram'ı Uygulamalarıyla Değişen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Görüşleri

Bu bölümde öğretmenlerin öğrenci davranışlarına karşı geliştirmiş olduğu görüşler incelenmiş ve tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 12: Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı Hakkındaki Olumlu Düşünce

Yansımalarına İlişkin Bulgular

| İfadeler | Hemen Hiç | | Biraz | | Oldukça | | Tamamıyla | |
|--|-----------|-----|-------|------|---------|------|-----------|------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Yeni hazırlanan öğretim programımız ve ders kitaplarımız Ç.Z.K.'na göre ders işlemeye uygundur | 10 | 4.2 | 63 | 26.3 | 125 | 52.1 | 42 | 17.5 |
| Ç.Z.K. sayesinde her öğrenci bir işe yaradığı duygusunu hissedebilmektedir | 1 | 0.4 | 40 | 16.7 | 111 | 46.3 | 88 | 36.7 |
| Ç.Z.K.'nın hem öğrenciyi hem öğretmeni motive ettiğini, öğretmen öğrenci arasındaki iletişimi arttırdığını düşünüyorum | 6 | 2.5 | 34 | 14.2 | 119 | 49.8 | 80 | 33.5 |
| Ç.Z.K.'na göre ders işlenişini öğrencilerim daha eğlenceli buluyor ve derse katılımları daha fazla oluyor | 2 | 0.8 | 33 | 13.8 | 119 | 49.6 | 86 | 35.8 |
| Ç.Z.K. ile ders işlemeye başladığımdan beri öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerim gelişme gösterdi | 12 | 5 | 100 | 41.7 | 111 | 46.3 | 17 | 7.1 |
| Ç.Z.K. uygulamalarının öğrenmedeki kalıcılık üzerinde daha etkili olduğu inancındayım | 6 | 2.5 | 37 | 15.5 | 129 | 54 | 67 | 28 |

Tablo 12'ye göre;

Ankete katılan öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramını uygulamada olumlu düşüncelere sahip oldukları "Oldukça" ifadesine yoğun bir katılım göstermelerinden anlaşılmaktadır.

Bunun yanında "Hemen Hiç" ifadesine katılım ise az olmaktadır..

Çoklu Zekâ Kuramı ile ilgili olumlu düşüncenin en yoğun paylaşıldığı “Ç.Z.K. uygulamalarının öğrenmedeki kalıcılık üzerinde daha etkili olduğu inancındayım” ifadesine 129 öğretmenin katılımıyla görülmektedir. Bu olumlu düşüncüyü destekleyen Ç.Z.K.’nın yeni hazırlanan öğretim programına ve kitaplara göre hazırlanmasında etkili olduğu ifadesine 125 öğretmenin katılımıyla desteklendiği görülmektedir.

Çoklu Zekâ Kuramının hem öğrenciyi hem öğretmeni motive ettiğini, öğretmen öğrenci arasındaki iletişimi arttırdığını düşünen öğretmenlerin sayısı ise 199 ile büyük bir orana sahiptir.

Çoklu Zekâ Kuramına göre ders işlenişini öğrencilerinin daha eğlenceli bulduğunu ve derse katılımlarının fazla olduğunu söyleyen öğretmen sayısı ise 205’tir.

Çoklu Zekâ Kuramı’na göre her öğrencinin bir işe yaradığı duygusuna kapıldığını ifade eden öğretmen sayısı 199’dur.

Çoklu Zekâ Kuramı’na göre ders işlemeye başladıktan sonra öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerinin gelişme gösterdiğini ifade eden öğretmen sayısı 188 iken, 100 öğretmen gelişmenin “biraz”, 12 öğretmen ise “hemen hiç” olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 13: Sınıf İçi Uygulamalarında Sekiz Zekâ Alanına Eşit Değer Verilen

Derslerin Dağılımına İlişkin Bulgular

| Derslerin Adı | Hemen Hiç | | Biraz | | Oldukça | | Tamamıyla | |
|-----------------|-----------|-----|------------|-------------|------------|-------------|-----------|------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Hayat Bilgisi | 6 | 2.5 | 63 | 26.5 | 144 | 60.5 | 25 | 10.4 |
| Fen Bilgisi | 2 | 2 | 25 | 25.5 | 64 | 65.3 | 7 | 7.1 |
| Matematik | 4 | 1.7 | 60 | 25.2 | 143 | 60.1 | 31 | 13 |
| İş Eğitimi | 8 | 8.5 | 39 | 41.5 | 39 | 41.5 | 8 | 8.5 |
| Din Kültürü | 8 | 8.4 | 48 | 50.5 | 34 | 35.8 | 5 | 5.3 |
| Görsel Sanatlar | 12 | 5 | 87 | 36.4 | 113 | 47.3 | 27 | 11.3 |
| Müzik | 13 | 5.4 | 111 | 46.3 | 91 | 37.9 | 25 | 10.4 |
| Beden Eğitimi | 16 | 6.7 | 84 | 35 | 116 | 48.3 | 24 | 10 |
| İngilizce | 7 | 7.4 | 55 | 57.9 | 28 | 29.5 | 5 | 5.3 |

Tablo 13'e göre;

Sınıf içi uygulamalarda Hayat Bilgisi (144 kişi) %60.5 ve Matematik (143 kişi) %60.1'lik katılımı ile sekiz zekâ alanına eşit değerde önem verme sürecinde öncelikli dersler olduğu görülmektedir.

Fen Bilgisi dersinin sınıf içi uygulamalarında sekiz zekâ alanına eşit değerde önem verme sürecinde en az katılımlı ders olduğunu 2 öğretmenin %2'lik bir katılımda ifade etmesinden görülmektedir.

Öğrenci ilköğretimde somut işlemler dönemindedir. Bu dönemde öğrenme-öğretme ortamında ona sunulacak bilgiler gerçek yaşamdan ve yakın çevreden alınmalıdır (Akt. Sönmez, 1994:10). Doğal çevremiz, toplum kuralları, yaşam şeklimiz, aile ilişkilerimiz... Hayat Bilgisi Dersi'nin konularındandır. Bu bakımdan Hayat Bilgisi Dersi konuları itibariyle hayatın içindedir. Hayatın içinde hareket vardır, ritim vardır,

karşılıklı iletişim vardır, doğal çevre vardır, mantığını kullanma vardır... Öğretmenler de Hayat Bilgisi dersini işlerken tüm zekâ alanlarına eşit değerde önem veren bir ders işleme yöntemini rahatlıkla uygulayabilmektedirler.

Hayat Bilgisi Dersi gibi Matematik dersi de yaşantımızın bir parçasıdır. İnsan hayatı boyunca bir çok işinde matematik bilgisini kullanır. Matematik dersinde öğretmenin farklı zekâ alanlarını kapsayıcı bir ders işlemesi oldukça mümkündür. Öğretmen matematik dersinde geçen kavramlarla ilgili sınıfta küçük hikâyeler anlatarak öğrencilerinin sözel zekâlarına hitap edebilirler. Dersi işlerken bol bol legolar, bloklar, düğmeler, taşlar kullanarak öğrencilerin kinestetik zekâlarını harekete geçirebilir. Problemleri görsel şekillerle, resimlerle ifade ederek görsel zekâyı kullanabilir. Dört işlemi farklı ritimlerle ifade ederek müziksel-ritmik zekâyı harekete geçirebilir. Öğrenciler arasında çalışma grupları oluşturarak öğrencilerin sosyal zekâlarını geliştirebilir...

Fen bilgisi dersi ise daha çok soyut ifadeler taşıdığından ve günlük yaşamdan uzak olduğundan öğretmenler bu derste sekiz farklı zekâ alanına yönelik etkinlikler bulmakta sıkıntı yaşamaktadırlar.

Tablo 14: Çoklu Zekâ Uygulamaları Yapılırken Derslere Göre Materyal Bulma İmkânlarına İlişkin Bulgular

| Dersin Adı | Hemen Hiç | | Biraz | | Oldukça | | Tamamıyla | |
|-----------------|-----------|------|------------|-------------|------------|-------------|-----------|------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Hayat Bilgisi | 13 | 5.4 | 92 | 38.3 | 104 | 43.3 | 31 | 12.9 |
| Fen Bilgisi | 2 | 2.1 | 34 | 35.8 | 50 | 52.6 | 9 | 9.5 |
| Matematik | 23 | 9.6 | 103 | 42.9 | 103 | 42.9 | 11 | 4.6 |
| İş Eğitimi | 8 | 8.5 | 48 | 51.1 | 36 | 38.3 | 2 | 2.1 |
| Din Kültürü | 17 | 18.1 | 51 | 54.3 | 24 | 25.5 | 2 | 2.1 |
| Görsel Sanatlar | 25 | 8.3 | 100 | 41.7 | 102 | 42.5 | 18 | 7.5 |
| Müzik | 33 | 12.6 | 144 | 60.3 | 54 | 22.6 | 11 | 4.6 |
| Beden Eğitimi | 24 | 10 | 127 | 53.1 | 71 | 19.7 | 17 | 7.1 |
| İngilizce | 12 | 12.6 | 69 | 72.6 | 13 | 13.7 | 1 | 0.4 |

Tablo 14'e göre;

Ç.Z.K. uygulamaları yaparken materyal bulma konusunda “oldukça” ifadesine 104, “tamamıyla” ifadesine 31 katılımla Hayat Bilgisi dersinin iyi bir durumda olduğu görülmektedir. Hayat Bilgisi dersini “oldukça” 103, “tamamıyla” 11 ifadeleri ile

Matematik dersi ve “oldukça” 102, “tamamıyla” 18 ifadeleriyle Görsel Sanatlar Dersi izlemektedir.

Günlük yaşantımızla iç içe olan Hayat Bilgisi, Matematik, Görsel Sanatlar derslerinde hem hazır materyal bulmak hem de öğretmenin materyal hazırlaması oldukça kolaydır. Bu derslerde kullanılan pek çok materyalin günlük yaşantımızda evimizde, işimizde, çevremizde kullanılan, bulunan materyaller olmasından materyal temininde ekstra bir zamana ve maddiyata gerek yoktur.

Bu bölümde dikkati çeken önemli bir hususta İngilizce, Din Kültürü, İş Eğitimi derslerinde materyal bulma konusunda büyük bir sıkıntı yaşanmasıdır. İngilizce dersinde 12 kişi “hemen hiç”, 69 kişi “biraz” ifadesini işaretleyerek; Din Kültürü Dersi’nde 17 kişi “hemen hiç”, 51 kişi “biraz” ifadesini işaretleyerek ve İş Eğitimi Dersi’nde 8 kişi “hemen hiç”, 48 kişi “biraz” ifadesini işaretleyerek bu derslerde materyal bulmada zorluk çektiklerini yansıtmışlardır.

Sözel bir ders olan İngilizce dersinde ve becerilerin kullanıldığı İş Eğitimi dersinde kullanılacak materyallerin pahalı olması öğretmenlerin bu derslerde materyal temin etmede sıkıntı yaşamalarına neden olmuştur. Din Kültürü dersinde materyal sıkıntısı yaşanmasının nedeni ise hemen hemen bütünüyle sözel ifadeye dayalı bir ders olmasından ötürü bu derste çok fazla materyal seçeneğinin olmamasıdır.

Tablo 15: Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı Hakkında Kendi Bilgilerini Değerlendirmesine İlişkin Bulgular

| İfadeler | Hemen Hiç | | Biraz | | Oldukça | | Tamamıyla | |
|---|-----------|-----|------------|-------------|------------|-------------|-----------|------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Ç.Z.K. konusunda yapılan Araştırmaları, gelişmeleri internetten ya da diğer yazılı kaynaklardan araştırıyorum | 24 | 10 | 125 | 52.1 | 72 | 30 | 19 | 7.9 |
| Ç.Z.K. konusunda yeterli bilgiye sahibim | 6 | 2.5 | 77 | 32.1 | 137 | 57.1 | 20 | 8.3 |
| Ç.Z.K. uygulamalarında bütün zekâ alanlarına eşit derecede önem veriyorum | 2 | 0.8 | 57 | 23.8 | 137 | 57.3 | 43 | 18 |
| Materyal sunumunda tüm zekâ alanlarını geliştirici ya da tüm zekâ alanlarını işe koymaya yönelik etkinlikler hazırlıyorum | 10 | 4.2 | 121 | 50.4 | 95 | 39.6 | 14 | 5.8 |
| Ç.Z.K. göre ders işlenişinin geleneksel yöntemlere göre daha iyi sonuç verdiğiğine inanıyorum | 7 | 2.9 | 48 | 20.2 | 108 | 45.4 | 75 | 31.5 |
| Ç.Z.K.'nı bütün derslerde uyguluyorum | 6 | 2.6 | 104 | 44.8 | 97 | 41.8 | 25 | 10.8 |

Tablo 15'e göre;

Ankete katılan 125 öğretmenin “biraz” ifadesini, 24 öğretmen “hemen hiç” ifadesini işaretleyerek Çoklu Zekâ Kuramı ile ilgili gelişmeleri internetten ve diğer yazılı kaynaklardan çok sık takip etmedikleri anlaşılmaktadır.

Ankete katılan öğretmenlerden 137'si “oldukça” ifadesini” işaretleyerek Çoklu Zekâ Kuramı konusunda kendisini yeterli bilgiye sahip görmektedir.

Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı'na uygun materyal hazırlarken tüm zekâ alanlarını geliştirici ya da tüm zekâ alanlarını işe koymaya yönelik etkinlik yaptıkları görülmektedir. Bunu 95 öğretmenin “oldukça” ve 14 öğretmenin “tamamıyla” ifadesini seçmeleri yansıtmaktadır.

Ankete katılan 108 öğretmen ders işlerken geleneksel yöntemin yerine Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarının daha iyi sonuç verdiğini ifade etmiştir.

Ankete katılan öğretmenler arasında Çoklu Zekâ Kuramı'nı “tamamıyla” uyguladığını ifade eden 25 öğretmenin, “oldukça” ifadesine katılan 97 öğretmenin olduğu görülmektedir.

4.3. Öğretmenlerin Hizmet Süresi ile Çoklu Zekâ Kuramı Hakkındaki Öğretmen Görüşleri Arasındaki İlişkiler

Bu bölümde öğretmenlerin hizmet süreleri ile Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarının kalıcılık üzerindeki etkisi, Çoklu Zekâ Kuramı'na göre ders işlerken süreyi ayarlama, Çoklu Zekâ Kuramı'nın geleneksel yöntemlerle karşılaştırılması, öğretmenin kuram hakkındaki bilgisinin ölçmesi karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 16: Öğretmenin Hizmet Süresi ile Öğrenmedeki Kalıcılığın

Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

| Hizmet Süresi | Ç.Z.K. uygulamalarının öğrenmedeki kalıcılık üzerinde daha etkili olduğu inancındayım | | | | | | | |
|----------------|---|-----|-------|-----|-----------|-------------|-----------|-----|
| | Hemen Hiç | | Biraz | | Oldukça | | Tamamıyla | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 1-5 yıl | - | - | 1 | 0.4 | 12 | 5 | 9 | 3.8 |
| 6-10 yıl | 2 | 0.8 | 16 | 6.7 | 36 | 15.1 | 21 | 8.8 |
| 11-15 yıl | 2 | 0.8 | 3 | 1.3 | 25 | 10.5 | 13 | 5.4 |
| 16-20 yıl | - | - | 6 | 2.5 | 24 | 10 | 13 | 5.4 |
| 21-25 yıl | 1 | 0.4 | 7 | 2.9 | 13 | 5.4 | 2 | 0.8 |
| 26 yıl ve üstü | 1 | 0.4 | 4 | 1.7 | 19 | 7.9 | 9 | 3.8 |

Tablo 16'ya göre;

Ankete katılan öğretmenlerden 6-10 yıl eğitim hizmeti yapmış olanlar Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarının öğrenmedeki kalıcılık üzerinde daha etkili olduğu inancındadır. Onları 11-15 yıl hizmet süresine sahip olan öğretmenler izlemektedir.

Tablo 17: Öğretmen Hizmet Süresi ile Ders Planlamasına İlişkin Bulgular

| Hizmet Süresi | Ç.Z.K. göre ders işlerken süreyi yettirmekte zorlanıyorum | | | | | | | |
|----------------|---|-----|-------|-----|----------|------------|-----------|-------------|
| | Hemen Hiç | | Biraz | | Oldukça | | Tamamıyla | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 1-5 yıl | 3 | 1.3 | 4 | 1.7 | 6 | 2.5 | 9 | 3.8 |
| 6-10 yıl | - | - | 11 | 4.6 | 25 | 10.4 | 39 | 16.3 |
| 11-15 yıl | 1 | 0.4 | 5 | 2.1 | 13 | 5.4 | 24 | 10 |
| 16-20 yıl | 1 | 0.4 | 7 | 2.9 | 18 | 7.5 | 17 | 7.1 |
| 21-25 yıl | - | - | 2 | 0.8 | 10 | 4.2 | 12 | 5 |
| 26 yıl ve üstü | 1 | 0.4 | 8 | 3.3 | 9 | 3.8 | 15 | 6.3 |

Tablo 17'ye göre;

Ankete katılan öğretmenlerden hizmet süresi 6-10 yıl olanlar “tamamıyla” ifadesine 39, “oldukça” ifadesine 25 katılımla Çoklu Zekâ Kuramı'na göre ders işlerken süreyi yettirmede zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu oran diğerlerinden fazladır. Çoklu Zekâ Kuramı'na göre ders işlerken karşılaşılan sorunlardan birinin de süreyi yettirememek olduğu düşünülürse 6-10 yıllık hizmet süresinde bulunan öğretmenlerin derslerinde Çoklu Zekâ Kuramı'nı uygulamada öndelikli oldukları söylenebilir.

Tablo 18: Öğretmen Hizmet Süresi ile Çoklu Zekâ Kuramının Geleneksel

Yöntemlerle Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

| Hizmet Süresi | Ç.Z.K. göre ders işlenişinin geleneksel yöntemlere göre daha iyi sonuç verdiği inaniyorum | | | | | | | |
|----------------|---|-----|-------|-----|---------|------|-----------|-----|
| | Hemen Hiç | | Biraz | | Oldukça | | Tamamıyla | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 1-5 yıl | 1 | 0.4 | 2 | 0.8 | 6 | 2.5 | 13 | 5.5 |
| 6-10 yıl | 3 | 1.3 | 15 | 6.3 | 37 | 15.5 | 19 | 8 |
| 11-15 yıl | 1 | 0.4 | 8 | 3.4 | 18 | 7.6 | 16 | 6.7 |
| 16-20 yıl | - | - | 9 | 3.8 | 20 | 8.4 | 13 | 5.5 |
| 21-25 yıl | 1 | 0.4 | 6 | 2.5 | 14 | 5.9 | 3 | 1.3 |
| 26 yıl ve üstü | 1 | 0.4 | 8 | 3.4 | 13 | 5.5 | 11 | 4.6 |

Tablo 18'e göre;

Ankete katılan öğretmenlerden hizmet süresi 6-10 yıl olan öğretmenlerin çoğunluğunun Çoklu Zekâ Kuramına göre ders işlemenin geleneksel yöntemlere göre ders işlemekten daha iyi sonuç verdiği inandıkları görülmektedir. Bunun yanında hizmet yılı 20 yılın üzerinde olanlar geleneksel yöntemlere bağlılıklarını sürdürmekte oldukları söylenebilir.

Tablo 19: Öğretmen Hizmet Süresi ile Çoklu Zekâ Kuramı Bilgisi Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

| Hizmet Süresi | Ç.Z.K. hakkında yeterli bilgiye sahibim | | | | | | | |
|----------------|---|-----|---------|------|-------|------|-----------|-----|
| | Tamamıyla | | Oldukça | | Biraz | | Hemen Hiç | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 1-5 yıl | 3 | 1.3 | 13 | 5.4 | 6 | 2.5 | - | - |
| 6-10 yıl | 2 | 08 | 45 | 18.8 | 25 | 10.4 | 3 | 1.3 |
| 11-15 yıl | 7 | 2.9 | 21 | 8.8 | 15 | 6.3 | - | - |
| 16-20 yıl | 5 | 2.1 | 25 | 10.4 | 12 | 5 | 1 | 0.4 |
| 21-25 yıl | 1 | 0.4 | 16 | 6.7 | 6 | 2.5 | 1 | 0.4 |
| 26 yıl ve üstü | 2 | 0.8 | 17 | 7.1 | 13 | 5.4 | 1 | 0.4 |

Tablo 19'a göre;

Ankete katılan öğretmenlerden hizmet süresi 6-10 yıl arası olanlar Çoklu Zekâ Kuramı hakkında yeterli bilgiye sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Onları hizmet süresi 16-20 yıl olan grup takip etmektedir.

Tablo 20: Öğretmen Hizmet Süresi ile Yapılacak Eğitim Faaliyetlerine Katılımın Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

| Hizmet Süresi | Ç.Z.K. konusunda öğretmenlere daha detaylı bir hizmet içi eğitim verilmeli | | | | | | | |
|----------------|--|-----|-------|-----|---------|-----|-----------|------|
| | Hemen Hiç | | Biraz | | Oldukça | | Tamamıyla | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 1-5 yıl | - | - | 2 | 0.8 | 3 | 1.3 | 17 | 7.1 |
| 6-10 yıl | 3 | 1.3 | 4 | 1.7 | 23 | 9.6 | 45 | 18.8 |
| 11-15 yıl | - | - | 4 | 1.7 | 8 | 3.3 | 30 | 12.6 |
| 16-20 yıl | 1 | 0.4 | 3 | 1.3 | 8 | 3 | 31 | 13 |
| 21-25 yıl | - | - | 3 | 1.3 | 9 | 3.8 | 12 | 5 |
| 26 yıl ve üstü | 1 | 0.4 | 7 | 2.9 | 7 | 2.9 | 18 | 7.5 |

Tablo 20'ye göre;

Ankete katılan öğretmenlerden hizmet süresi 6-10 yıl arası olanlar ve 11-15 yıl olan grubun büyük bir çoğunlukla Çoklu Zekâ Kuramı konusunda detaylı bir hizmetiçi eğitim almak istedikleri görülmektedir. Bu da onların kurama olan inançlarını uygulama isteklerini yansıtmaktadır. Zira konu hakkında ne kadar çok bilgi sahibi olunursa,

uygulamalar ve sonuçları hakkında fikir paylaşımına girilirse, konu hakkındaki yeni görüşlerden yararlanılırsa uygulama sırasında karşılaşılan sıkıntılar da o derece azalabilecektir.

4.4. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Sınıflar ve Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarına Getirdikleri Yaklaşımlar

Çoklu Zekâ Kuramı uygulamaları eğitimde 2 yıldır zorunlu olarak uygulanmaktadır. Öğretmenlerden bir kısmı kuramın uygulamalarının birinci sınıftan başlatılması gerektiği fikrini savunmaktadır. Dördüncü sınıfa giden bir çocuk 3 yıl geleneksel yöntemlerle eğitim aldıktan sonra birden yeni bir sisteme geçince bocalayıp sıkıntılar yaşayabilir düşüncesindedirler. Bu görüşten yola çıkarak araştırmamızda sınıflarla uygulamaların sonuçlarını tablolar halinde karşılaştırdık.

Tablo 21: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Sınıflar ve Öğrenmedeki Kalıcılığın Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

| Okuttuğu Sınıf | Ç.Z.K. uygulamalarının öğrenmedeki kalıcılık üzerinde daha etkili olduğu inancındayım | | | | | | | |
|----------------|---|-----|-------|-----|---------|------|-----------|-----|
| | Hemen Hiç | | Biraz | | Oldukça | | Tamamıyla | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 1.sınıf | - | - | 6 | 2.5 | 29 | 12.1 | 15 | 6.3 |
| 2.sınıf | 1 | 0.4 | 8 | 3.3 | 22 | 9.2 | 17 | 7.1 |
| 3.sınıf | 1 | 0.4 | 7 | 2.9 | 28 | 11.7 | 11 | 4.6 |
| 4.sınıf | 3 | 1.3 | 9 | 3.8 | 25 | 10.5 | 10 | 4.2 |
| 5.sınıf | 1 | 0.4 | 7 | 2.9 | 25 | 10.5 | 15 | 5.9 |

Tablo 21'e göre;

Ankete katılan öğretmenlerden sınıf bazında öğrenmedeki kalıcılık karşılaştırılmasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Sonuçlar birbirine yakındır. Birinci sınıf öğretmenlerinin kalıcılığa karşı inançları 29 “oldukça”, 15 “tamamıyla” ifadesini seçmelerinden görülmektedir. Benzer şekilde ikinci sınıf öğretmenlerinden “oldukça” ifadesini seçen 22, “tamamıyla” ifadesini seçen 17 öğretmen çıkmıştır.

Üçüncü sınıflarda ise “oldukça” ifadesini seçen 28, “tamamıyla” ifadesini seçen 11 öğretmen görülmüştür.

Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarında öğrenmedeki kalıcılığa inançlarının sayısı yüksek oranlarda çıkmasına rağmen ilk üç sınıfın gerisindedir. Dördüncü sınıflarda 47 öğretmenin 25’i “oldukça” ifadesini, 10’u “tamamıyla” ifadesini seçerken, beşinci sınıflarda 48 öğretmenden 25’inin “oldukça”, 15’inin “tamamıyla” ifadelerini seçtikleri görülmüştür.

İlk üç sınıfla dördüncü ve beşinci sınıfların arasındaki farkın nedeni; dördüncü ve beşinci sınıfta ders sayılarının artması ve henüz iki yıldır Çoklu Zekâ Kuramı’na uygun ders işlenmesinden dolayı bu sınıflarda okuyan öğrencilerin ilk yıllarda geleneksel yöntemlerle ders işlemeye alışmış olmaları gösterilebilir.

Tablo 22: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Sınıflar ve Dersin Planlanması

| Okuttuğu Sınıf | Ç.Z.K. göre ders işlerken süreyi yettirmekte zorlanıyorum | | | | | | | |
|----------------|---|-----|-------|-----|-----------|------------|-----------|-------------|
| | Hemen Hiç | | Biraz | | Oldukça | | Tamamıyla | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 1.sınıf | - | - | 9 | 3.8 | 21 | 8.8 | 20 | 8.3 |
| 2.sınıf | 3 | 1.3 | 8 | 3.3 | 14 | 5.8 | 23 | 9.6 |
| 3.sınıf | 1 | 0.4 | 8 | 3.3 | 12 | 5 | 26 | 10.8 |
| 4.sınıf | 1 | 0.4 | 7 | 2.9 | 14 | 5.8 | 25 | 10.4 |
| 5.sınıf | 1 | 0.4 | 5 | 2.1 | 20 | 8.3 | 22 | 9.2 |

Tablo 22’ye göre;

Ankete katılan öğretmenlerden sınıf bazında süre yettirmede yaşanan olumsuzluklar hemen hemen birbirine yakındır. 50 birinci sınıf öğretmenin 41’i; 48 ikinci sınıf öğretmenin 38’i, 47 dördüncü sınıf öğretmenin 42’si Çoklu Zekâ Kuramı’na göre ders işlerken süreyi yettirmekte zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Çoklu Zekâ Kuramı’yla ilgili öğretimsel uygulamalar farklı etkinliklerin uygulanmasını gerektirdiğinden zaman alıcı olmaktadır. İlk yıllarda çalışmalar zorluk ve özveriyle başlasa da, plan ve materyallerin sistemli bir şekilde arşivlenmesiyle bu sorun zamanla azalabilecektir (Bümen, 2005:152).

Tablo 23: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Sınıflar ve Yöntemlere Bakış Açılarında İlişkin Bulgular

| Okuttuğu Sınıf | Ç.Z.K. göre ders işlenişinin geleneksel yöntemlere göre daha iyi sonuç verdiğiğine inanıyorum | | | | | | | |
|----------------|---|-----|-------|-----|-----------|-------------|-----------|-----|
| | Hemen Hiç | | Biraz | | Oldukça | | Tamamıyla | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 1.sınıf | - | - | 8 | 3.4 | 28 | 11.3 | 14 | 5.9 |
| 2.sınıf | 2 | 0.8 | 12 | 5 | 18 | 7.6 | 16 | 6.7 |
| 3.sınıf | 1 | 0.4 | 9 | 3.8 | 23 | 9.2 | 14 | 5.9 |
| 4.sınıf | 1 | 0.4 | 12 | 5 | 20 | 8.4 | 14 | 5.9 |
| 5.sınıf | 3 | 1.3 | 7 | 2.9 | 21 | 8.8 | 17 | 7.1 |

Tablo 23'e göre;

Ankete katılan 50 Birinci sınıf öğretmeninden 42'si Çoklu Zekâ Kuramı'na göre ders işlenişinin geleneksel yöntemlere göre daha iyi sonuç verdiğiğine inanmaktadır. Onları 48 5. sınıf öğretmeninden olumlu görüş bildiren 38 öğretmen izlemektedir. Üçüncü sırada 47 öğretmenden 37'sinin olumlu görüş bildirdiği üçüncü sınıf gelmiştir. Dördüncü ve beşinci sınıflarda olumlu görüş bildiren öğretmen sayıları ise 34 olup birbirine eşittir.

Tablo 24: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Sınıflar ve Çoklu Zekâ Kuramı Hakkındaki Bilgilerine İlişkin Bulgular

| Okuttuğu Sınıf | Ç.Z.K. hakkında yeterli bilgiye sahibim | | | | | | | |
|----------------|---|-----|-------|-----|-----------|-------------|-----------|-----|
| | Hemen Hiç | | Biraz | | Oldukça | | Tamamıyla | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 1.sınıf | 1 | 0.4 | 18 | 7.5 | 28 | 11.7 | 3 | 1.3 |
| 2.sınıf | 1 | 0.4 | 20 | 8.3 | 23 | 9.6 | 4 | 1.7 |
| 3.sınıf | 1 | 0.4 | 20 | 8.3 | 22 | 9.2 | 4 | 1.7 |
| 4.sınıf | 1 | 0.4 | 12 | 5 | 29 | 12.1 | 5 | 2.1 |
| 5.sınıf | 2 | 0.8 | 7 | 2.9 | 35 | 14.6 | 4 | 1.7 |

Tablo 24'e göre;

Ankete katılan 48 5. sınıf öğretmeninden 39'u kuram hakkında yeterli bilgiye sahip olduğunu ifade etmektedir. Onları 47 dördüncü sınıf öğretmeninden 34'ü takip

etmektedir. Birinci sınıf öğretmenlerinden ise 50 öğretmenden 31’i bilgi sahibi olduğunu ifade ederken bu oran 2. ve 3. sınıf öğretmenlerinde düşüş göstermektedir. 47 ikinci sınıf öğretmeninden 27’si ve yine 47 üçüncü sınıf öğretmeninden 26’sı Çoklu Zekâ Kuramı hakkında yeterli bilgiye sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 25: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Sınıflar ve Öğrencilerin Derse Katılımlarına İlişkin Bulgular

| Okuttuğu Sınıf | Ç.Z.K. na göre ders işlenişini öğrencilerim daha eğlenceli buluyor ve derse katılımları daha fazla oluyor | | | | | | | |
|----------------|---|-----|-------|-----|-----------|-------------|-----------|-----|
| | Hemen Hiç | | Biraz | | Oldukça | | Tamamıyla | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 1.sınıf | - | - | 5 | 2.1 | 26 | 10.8 | 19 | 7.9 |
| 2.sınıf | 1 | 0.4 | 6 | 2.5 | 21 | 8.8 | 20 | 8.3 |
| 3.sınıf | - | - | 9 | 3.8 | 23 | 9.6 | 15 | 6.3 |
| 4.sınıf | 1 | 0.4 | 8 | 3.3 | 24 | 10 | 14 | 5.8 |
| 5.sınıf | - | - | 5 | 2.1 | 25 | 10.4 | 18 | 7.5 |

Tablo 25’e göre;

Ankete katılan öğretmenlerden sınıf bazında öğrencilerin derse katılımlarının karşılaştırılmasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Sonuçlar birbirine yakındır. Birinci sınıflarda 50 öğretmenden 45’i, beşinci sınıflarda 48 öğretmenden 43’ü, ikinci sınıflarda 48 öğretmenden 41’i ve üçüncü-dördüncü sınıflarda 47 öğretmenden 38’i Çoklu Zekâ Kuramı’na göre ders işlenişinde öğrencilerin derse katılımlarının daha fazla olduklarını ifade etmektedir.

Tablo 26: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Sınıflar ve Verilecek Eğitim Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

| Okuttuğu Sınıf | Ç.Z.K. konusunda öğretmenlere daha detaylı bir hizmet içi eğitim verilmeli | | | | | | | |
|----------------|--|-----|-------|-----|---------|-----|-----------|-------------|
| | Hemen Hiç | | Biraz | | Oldukça | | Tamamıyla | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 1.sınıf | - | - | - | - | 10 | 4.2 | 40 | 16.3 |
| 2.sınıf | 1 | 0.4 | 5 | 2.1 | 8 | 3.3 | 34 | 14.2 |
| 3.sınıf | - | - | 4 | 1.7 | 15 | 6.3 | 28 | 11.7 |
| 4.sınıf | 2 | 0.8 | 6 | 2.5 | 14 | 5.9 | 25 | 10.5 |
| 5.sınıf | 2 | 0.8 | 8 | 3.3 | 11 | 4.6 | 27 | 11.3 |

Tablo 26'ya göre;

Ankete katılan öğretmenlerden öncelikle birinci ve ikinci sınıf öğretmenleri hizmet içi eğitim kursu görmek istediklerini belirtmektedirler. Ankete katılan öğretmenlerden öncelikle “tamamıyla” ifadesine katılan 39, “oldukça” ifadesine katılan 10 birinci sınıf öğretmeni Çoklu Zekâ Kuramı konusunda öğretmenlere daha detaylı bir hizmet-içi eğitim verilmesini istemişlerdir. Onları “tamamıyla” ifadesine 34, “oldukça” ifadesine “8” katılımla ikinci sınıf öğretmenleri izlemektedir.

4.5. Öğretmenlerin Eğitim Durumları ve Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarına Getirdikleri Yaklaşımlar

Bu bölümde öğretmenlerin eğitim durumları ile Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarının kalıcılık üzerindeki etkisi, Çoklu Zekâ Kuramı'na göre ders işlerken süreyi ayarlama, Çoklu Zekâ Kuramı'nın geleneksel yöntemlerle karşılaştırılması, öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı hakkındaki bilgisinin ölçülmesi karşılaştırılmalı olarak tablolar halinde değerlendirilmiştir.

Tablo 27: Öğretmenlerin Eğitim Durumları ile Öğrenmedeki Kalıcılığın

Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

| Eğitim Durumu | Ç.Z.K. uygulamalarının öğrenmedeki kalıcılık üzerinde daha etkili olduğu inancındayım | | | | | | | |
|---|---|-----|-------|-----|---------|----|-----------|------|
| | Hemen Hiç | | Biraz | | Oldukça | | Tamamıyla | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 2 yıllık eğit. Enst. / yüksekokul veya önlisans | 4 | 1.3 | 14 | 5.9 | 55 | 23 | 16 | 6.7 |
| 4 yıllık yüksekokul veya fakülte | 2 | 1.3 | 23 | 9.6 | 74 | 31 | 52 | 21.3 |

Tablo 27'ye göre;

Ankete katılan 89 “2 yıllık Eğt. Ens/Yüksekokul veya Önlisans mezunu” öğretmenden 71'inin Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarının öğrenmedeki kalıcılık üzerinde daha etkili olduğu inancına sahip olduğu görülmektedir. Bunun yanında 151 “4 yıllık yüksekokul veya fakülte mezunu” öğretmenin 126'sı Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarının öğrenmedeki kalıcılık üzerinde daha etkili olduğunu ifade etmektedir. Eğitim durumuna göre Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarının öğrenmedeki kalıcılık üzerine etkisinde anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Sonuçlar birbirine yakındır.

Tablo 28: Öğretmenlerin Eğitim Durumları ile Ders Planlamasına İlişkin Bulgular

| Eğitim Durumu | Ç.Z.K. göre ders işlerken süreyi yettirmekte zorlanıyorum | | | | | | | |
|---|---|-----|-------|-----|---------|------|-----------|-------------|
| | Hemen Hiç | | Biraz | | Oldukça | | Tamamıyla | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 2 yıllık eğit. Enst. / yüksekokul veya önlisans | 1 | 0.4 | 15 | 6.3 | 31 | 12.9 | 42 | 17.5 |
| 4 yıllık yüksekokul veya fakülte | 5 | 2.1 | 23 | 9.2 | 50 | 20.8 | 73 | 30.8 |

Tablo 28'e göre;

Ankete katılan 89 “2 yıllık Eğt. Ens/Yüksekokul veya Önlisans mezunu” öğretmenden 73’ü, 151 “4 yıllık yüksekokul veya fakülte mezunu” öğretmenden 123’ü Çoklu Zekâ Kuramı’na göre ders işlerken süreyi yettirmekte zorluk çektiklerini ifade etmiştir. Sonuçlar birbirine yakın olup aralarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 29: Öğretmenlerin Eğitim Durumları ile Çoklu Zekâ Kuramı’nın Geleneksel Yöntemlerle Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

| Eğitim Durumu | Ç.Z.K. göre ders işlenişinin geleneksel yöntemlere göre daha iyi sonuç verdiğiğine inanıyorum | | | | | | | |
|---|---|-----|-------|------|-----------|-------------|-----------|------|
| | Hemen Hiç | | Biraz | | Oldukça | | Tamamıyla | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 2 yıllık eğit. Enst. / yüksekokul veya önlisans | 2 | 0.8 | 22 | 9.2 | 43 | 18.1 | 21 | 8.8 |
| 4 yıllık yüksekokul veya fakülte | 5 | 2.1 | 26 | 10.9 | 65 | 27.3 | 56 | 22.7 |

Tablo 29’a göre;

Ankete katılan 89 “2 yıllık Eğt. Ens/Yüksekokul veya Önlisans mezunu” öğretmenden 65’i, 151 “4 yıllık yüksekokul veya fakülte mezunu” öğretmenden 121’i Çoklu Zekâ Kuramı’na göre ders işlenişinin geleneksel yöntemlere göre daha iyi sonuç verdiğini ifade etmişlerdir. Bu da göstermektedir ki; “4 yıllık yüksekokul veya fakülte mezunu” öğretmenler Çoklu Zekâ Kuramı’na göre ders işlenişine daha fazla olumlu bakmaktadır. “2 yıllık Eğt. Ens/Yüksekokul veya Önlisans mezunu” öğretmenler meslekte geçen

sürelerinin fazla olmasından dolayı ve geleneksel yöntemlere göre ders işlemeye alışkın olmalarından dolayı olsa gerek 4 yıllık fakülte mezunlarından geride yer almışlardır.

Tablo 30: Öğretmenlerin Eğitim Durumları ile Çoklu Zekâ Kuramı Bilgisi Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

| Eğitim Durumu | Ç.Z.K. hakkında yeterli bilgiye sahibim | | | | | | | |
|---|---|-----|-------|------|-----------|-------------|-----------|-----|
| | Hemen Hiç | | Biraz | | Oldukça | | Tamamıyla | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 2 yıllık eğit. Enst. / yüksekokul veya önlisans | 3 | 1.3 | 33 | 13.8 | 48 | 20 | 5 | 2.1 |
| 4 yıllık yüksekokul veya fakülte | 3 | 1.3 | 44 | 18.3 | 89 | 37.1 | 16 | 6.3 |

Tablo 30'a göre;

Ankete katılan 89 “2 yıllık Eğt. Ens/Yüksekokul veya Önlisans mezunu” öğretmenden 53’ü, 151 “4 yıllık yüksekokul veya fakülte mezunu” öğretmenden 104’ü Çoklu Zekâ Kuramı hakkında yeterli bilgiye sahip olduğunu ifade etmektedir.

4 yıllık yüksekokul veya fakülte mezunu öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı hakkında 2 yıllık Eğt. Ens/Yüksekokul veya Önlisans mezunu öğretmene oranla kendilerini daha bilgili gördükleri ortaya çıkmaktadır. Bu durumun ülkemize 1990’lı yıllarda giren Çoklu Zekâ Kuramı’nın Eğitim Fakültesi derslerinde tanıtılmış olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

4.6. Öğretmenlerin Cinsiyet Durumları ve Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarına Getirdikleri Yaklaşımlar

Bu bölümde öğretmenlerin cinsiyet durumları ile Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarının kalıcılık üzerindeki etkisi, Çoklu Zekâ Kuramı’na göre ders işlerken süreyi ayarlama, Çoklu Zekâ Kuramı’nın geleneksel yöntemlerle karşılaştırılması, öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı hakkındaki bilgisinin ölçülmesi karşılaştırılmalı olarak tablolar halinde değerlendirilmiştir

Tablo 31: Öğretmenlerin Cinsiyet Durumları ile Öğrenmedeki Kalıcılığın Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

| Cinsiyet | Ç.Z.K. uygulamalarının öğrenmedeki kalıcılık üzerinde daha etkili olduğu inancındayım | | | | | | | |
|----------|---|-----|-------|-----|-----------|-----------|-----------|------|
| | Hemen Hiç | | Biraz | | Oldukça | | Tamamıyla | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| bayan | 4 | 1.7 | 20 | 8.4 | 86 | 36 | 41 | 16.7 |
| bay | 2 | 0.8 | 17 | 7.1 | 43 | 18 | 26 | 11.3 |

Tablo 31'e göre;

Ankete katılan 151 bayan öğretmenden 127'si, 89 erkek öğretmenden 69'u Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarının öğrenmedeki kalıcılık üzerinde etkili olduğu fikrindedir. Sonuçlar birbirine yakındır. Bu görüşle cinsiyet farkının önemli olmadığı görülmektedir.

Tablo 32: Öğretmenlerin Cinsiyet Durumları ile Ders Planlamasına İlişkin Bulgular

| Cinsiyet | Ç.Z.K. göre ders işlerken süreyi yettirmekte zorlanıyorum | | | | | | | |
|----------|---|-----|-------|-----|---------|------|-----------|-------------|
| | Hemen Hiç | | Biraz | | Oldukça | | Tamamıyla | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| bayan | 3 | 1.3 | 22 | 9.2 | 54 | 22.5 | 72 | 30 |
| bay | 3 | 1.3 | 15 | 6.3 | 27 | 11.3 | 44 | 18.3 |

Tablo 32'ye göre;

Ankete katılan 151 bayan öğretmenden 126'sı, 89 erkek öğretmenden 71'i Çoklu Zekâ Kuramı'na göre ders işlerken süreyi yettirmekte zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Sonuçlar birbirine yakındır. Anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

Tablo 33: Öğretmenlerin Cinsiyet Durumları ile Çoklu Zekâ Kuramı'nın Geleneksel Yöntemlerle Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

| Cinsiyet | Ç.Z.K. göre ders işlenişinin geleneksel yöntemlere göre daha iyi sonuç verdiğiğine inanıyorum | | | | | | | |
|----------|---|-----|-------|------|---------|------|-----------|------|
| | Hemen Hiç | | Biraz | | Oldukça | | Tamamıyla | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| bayan | 4 | 1.3 | 31 | 12.6 | 73 | 30.7 | 43 | 18.1 |
| bay | 4 | 1.7 | 18 | 7.6 | 35 | 14.7 | 32 | 13.4 |

Tablo 33'e göre;

Ankete katılan 151 bayan öğretmenden 116'sı, 89 erkek öğretmenden 67'si Çoklu Zekâ Kuramı'na göre ders işlenişinin geleneksel yöntemlere göre ders işlemekten daha iyi sonuç verdiğini ifade etmektedir. Sonuçlar birbirine yakındır. Bu görüşte cinsiyet farkının önemli olmadığı görülmektedir.

Tablo 34: Öğretmenlerin Cinsiyet Durumları ile Çoklu Zekâ Kuramı Bilgisine İlişkin Bulgular

| Cinsiyet | Ç.Z.K. hakkında yeterli bilgiye sahibim | | | | | | | |
|----------|---|-----|-------|------|---------|------|-----------|-----|
| | Hemen Hiç | | Biraz | | Oldukça | | Tamamıyla | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| bayan | 5 | 2.1 | 45 | 18.8 | 92 | 38.3 | 9 | 3.8 |
| bay | 1 | 0.4 | 32 | 13.3 | 45 | 18.8 | 11 | 4.6 |

Tablo 34'e göre;

Ankete katılan 151 bayan öğretmenden 101'i, 89 erkek öğretmenden 56'sı Çoklu Zekâ Kuramı hakkında yeterli bilgiye sahip olduklarını ifade etmektedirler. Sonuçlar birbirine yakındır. Anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

4.7 Öğretmenlerin Medeni Durumları ve Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarına Getirdikleri Yaklaşımlar

Bu bölümde öğretmenlerin medeni durumları ile Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarının kalıcılık üzerindeki etkisi, Çoklu Zekâ Kuramı'na göre ders işlerken süreyi ayarlama, Çoklu Zekâ Kuramı'nın geleneksel yöntemlerle karşılaştırılması, öğretmenlerin Çoklu

Zekâ Kuramı hakkındaki bilgisinin ölçülmesi karşılaştırılmalı olarak tablolar halinde değerlendirilmiştir.

Tablo 35: Öğretmenin Medeni Durumu ile Öğrenmedeki Kalıcılığın Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

| Medeni Durum | Ç.Z.K. uygulamalarının öğrenmedeki kalıcılık üzerinde daha etkili olduğu inancındayım | | | | | | | |
|--------------|---|-----|-------|------|-----------|-------------|-----------|------|
| | Hemen Hiç | | Biraz | | Oldukça | | Tamamıyla | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| evli | 4 | 1.8 | 31 | 14.2 | 98 | 44.7 | 53 | 24.2 |
| bekar | 2 | 0.9 | 5 | 2.3 | 17 | 7.8 | 9 | 4.1 |

Tablo 35'e göre;

Ankete katılan evli 187 öğretmenden 151'i, bekar 33 öğretmenden 26'sı Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarının öğrenmedeki kalıcılık üzerinde etkili olduğunu ifade etmektedir. Sonuçlar birbirine yakındır. Anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

Tablo 36: Öğretmenin Medeni Durumu ile Ders Planlamasına İlişkin Bulgular

| Medeni Durum | Ç.Z.K. göre ders işlerken süreyi yettirmekte zorlanıyorum | | | | | | | |
|--------------|---|-----|-------|-----|---------|------|-----------|-------------|
| | Hemen Hiç | | Biraz | | Oldukça | | Tamamıyla | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| evli | 6 | 2.7 | 33 | 15 | 58 | 26.4 | 90 | 40.9 |
| bekar | - | - | 2 | 0.9 | 14 | 6.4 | 17 | 7.7 |

Tablo 36'ya göre;

Ankete katılan evli 187 öğretmenden 148'i, bekar 33 öğretmenden 31'i Çoklu Zekâ Kuramına göre ders işlerken süreyi yettirmekte zorlandıklarını ifade etmektedir. Evli öğretmenlerin 39'u süreyi yettirmekte zorlanmadıklarını ifade ederken, bekar öğretmenlerin sadece 2'si süreyi yettirmekte zorlanmadıklarını ifade etmiştir. Bunun sonucunda bekar öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı'na göre ders işlerken süreyi yettirmekte evli öğretmenlerden daha fazla sıkıntı çektikleri söylenebilir.

Tablo 37: Öğretmenin Medeni Durumu ile Çoklu Zekâ Kuramı'nın Geleneksel Yöntemlerle Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

| | Ç.Z.K. göre ders işlenişinin geleneksel yöntemlere göre daha iyi sonuç verdiğiğine inanıyorum | | | | | | | |
|-------|--|-----|-------|------|-----------|-------------|-----------|------|
| | Hemen Hiç | | Biraz | | Oldukça | | Tamamıyla | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| evli | 6 | 2.8 | 41 | 18.8 | 84 | 38.5 | 56 | 25.2 |
| bekar | 1 | 0.5 | 5 | 2.3 | 12 | 5.5 | 15 | 6.4 |

Tablo 37'ye göre;

Ankete katılan evli 187 öğretmenden 140'ı, bekar 33 öğretmenden 27'si Çoklu Zekâ

Kuramı'nın geleneksel yöntemlere göre daha iyi sonuç verdiklerini ifade etmektedir. Sonuçlar birbirine yakındır. Anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

Tablo 38: Öğretmenin Medeni Durumu ile Çoklu Zekâ Kuramı Bilgisine İlişkin Bulgular

| Medeni Durum | Ç.Z.K. hakkında yeterli bilgiye sahibim | | | | | | | |
|--------------|--|-----|-------|------|-----------|-------------|-----------|-----|
| | Hemen Hiç | | Biraz | | Oldukça | | Tamamıyla | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| evli | 5 | 2.3 | 68 | 30.9 | 97 | 44.1 | 17 | 7.7 |
| bekar | 1 | 0.5 | 7 | 3.2 | 23 | 10.5 | 2 | 0.9 |

Tablo 38'e göre;

Ankete katılan evli 187 öğretmenden 114'ü, bekar 33 öğretmenden 25'i Çoklu Zekâ Kuramı hakkında yeterli bilgiye sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında evli öğretmenlerin 73'ü, bekar öğretmenlerin 8'i Çoklu Zekâ Kuramı hakkında yeterli bilgi sahibi olduklarını düşünmedikleri yönünde görüş bildirmiştir. Bekar öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı hakkında kendilerini biraz daha bilgili gördükleri söylenebilir.

4.8 Öğretmenlerin Yaşları ve Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarına Getirdikleri Yaklaşımlar

Bu bölümde öğretmenlerin yaşları ile Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarının kalıcılık üzerindeki etkisi, Çoklu Zekâ Kuramı'na göre ders işlerken süreyi ayarlama, Çoklu Zekâ Kuramı'nın geleneksel yöntemlerle karşılaştırılması, öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı hakkındaki bilgisinin ölçülmesi karşılaştırılmalı olarak tablolar halinde değerlendirilmiştir

Tablo 39: Öğretmenin Yaşı ile Öğrenmedeki Kalıcılığın Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

| Yaş Aralığı | Ç.Z.K. uygulamalarının öğrenmedeki kalıcılık üzerinde daha etkili olduğu inancındayım | | | | | | | |
|-------------|---|-----|-------|-----|---------|------|-----------|------|
| | Hemen Hiç | | Biraz | | Oldukça | | Tamamıyla | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 20-30 yaş | 2 | 0.8 | 6 | 2.5 | 23 | 9.6 | 18 | 7.5 |
| 31-40 yaş | 1 | 0.4 | 17 | 7.1 | 60 | 25.1 | 32 | 13.4 |
| 41-50 yaş | 3 | 1.3 | 14 | 5.9 | 40 | 16.7 | 18 | 7.1 |
| 51-60 yaş | - | - | - | - | 6 | 2.5 | - | - |

Tablo 39'a göre;

Ankete katılan 20-30 yaş arası 49 öğretmenin 41'i, 31-40 yaş arası 110 öğretmenin 82'si 41-50 yaş arası 75 öğretmenin 58'i ve 51-60 yaş arası 6 öğretmenin 6'sı Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarının öğrenmedeki kalıcılık üzerinde etkisi olduğu inancına sahip olduklarını ifade etmiştir. Sonuçlar birbirine yakındır. Anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Tablo 40: Öğretmenin Yaşı ile Ders Planlamasına İlişkin Bulgular

| | Ç.Z.K. göre ders işlerken süreyi yeltirmekte zorlanıyorum | | | | | | | |
|-----------|---|-----|-------|-----|---------|------|-----------|------|
| | Hemen Hiç | | Biraz | | Oldukça | | Tamamıyla | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 20-30 yaş | 3 | 1.3 | 9 | 3.8 | 16 | 6.7 | 21 | 8.8 |
| 31-40 yaş | 1 | 0.4 | 17 | 7.1 | 37 | 15.4 | 55 | 22.9 |
| 41-50 yaş | 2 | 0.8 | 8 | 3.3 | 28 | 11.7 | 37 | 15.4 |
| 51-60 yaş | - | - | 3 | 1.3 | - | - | 3 | 1.3 |

Tablo 40'a göre;

Ankete katılan 20-30 yaş arası 49 öğretmenin 37'si, 31-40 yaş arası 110 öğretmenin 92'si, 41-50 yaş arası 75 öğretmenin 65'i, 51-60 yaş arası 6 öğretmenin 3'ü Çoklu Zekâ Kuramına göre ders işlerken süreyi yeltirmekte zorlandıklarını ifade etmişlerdir. İlk üç grupta sonuçlar birbirine yakındır. Ancak; 51-60 yaş arası öğretmenlerde süreyi yeltirmekte yarı yarıya sorun yaşandığı görülmektedir. Süreyi yeltirmekte en fazla sıkıntıyı 51-60 yaş arası öğretmenlerin yaşadığı söylenebilir.

Tablo 41: Öğretmenin Yaşı ile Çoklu Zekâ Kuramı'nın Geleneksel Yöntemlerle Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

| Yaş Aralığı | Ç.Z.K. göre ders işlenişinin geleneksel yöntemlere göre daha iyi sonuç verdiğiine inanıyorum | | | | | | | |
|-------------|--|-----|-------|-----|---------|-----|-----------|------|
| | Hemen Hiç | | Biraz | | Oldukça | | Tamamıyla | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 20-30 yaş | 2 | 0.8 | 8 | 3.4 | 20 | 8.4 | 19 | 20.6 |
| 31-40 yaş | 2 | 0.8 | 20 | 8.4 | 51 | 21 | 37 | 15.1 |
| 41-50 yaş | 3 | 1.3 | 18 | 7.6 | 20 | 8.4 | 34 | 14.7 |
| 51-60 yaş | - | - | 2 | 0.8 | 4 | 1.7 | - | - |

Tablo 41'e göre;

Ankete katılan 20-30 yaş arası 49 öğretmenden 39'u, 31-40 yaş arası 110 öğretmenden 88'i, 41-50 yaş arası 75 öğretmenden 54'ü, 51-60 yaş arası 6 öğretmenden 4'ü Çoklu Zekâ Kuramı'na göre ders işlemenin geleneksel yöntemlere göre ders işlemekten daha iyi sonuç verdiğiine ifade etmiştir. Çoklu Zekâ Kuramı'na göre ders işlemenin geleneksel yöntemlere göre ders işlemekten daha iyi sonuç verdiğiine en fazla inanan yaş grubu 31-40 yaş arasında olan öğretmenler olarak görülmektedir. İkinci sırada 41-50 yaş grubu yer almaktadır. Buradan ileri yaştaki öğretmenlerin bir kısmının hala alışagelmış geleneksel yöntemlerden kopamadığı sonucuna varılmaktadır.

Tablo 42: Öğretmenin Yaşı ile Çoklu Zekâ Kuramı Bilgisine İlişkin Bulgular

| | Ç.Z.K. hakkında yeterli bilgiye sahibim | | | | | | | |
|-----------|--|-----|-------|------|-----------|-------------|-----------|-----|
| | Hemen Hiç | | Biraz | | Oldukça | | Tamamıyla | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 20-30 yaş | 2 | 0.8 | 17 | 7.1 | 27 | 11.3 | 3 | 1.3 |
| 31-40 yaş | 1 | 0.4 | 37 | 15.4 | 60 | 25 | 12 | 5 |
| 41-50 yaş | 2 | 0.8 | 21 | 8.8 | 47 | 19.6 | 5 | 2.1 |
| 51-60 yaş | 1 | 0.4 | 2 | 0.8 | 3 | 1.3 | - | - |

Tablo 42'ye göre;

Ankete katılan 20-30 yaş arası 49 öğretmenin 30'u, 31-40 yaş arası 110 öğretmenin 72'si, 41-50 yaş arası 75 öğretmenin 52'si, 51-60 yaş arası 6 öğretmenden 3'ü Çoklu Zekâ Kuramı hakkında yeterli bilgiye sahip olduklarını ifade etmektedir. İlk üç sırada sonuçlar birbirine yakındır. Ancak; 51-60 yaş arası öğretmenler de Çoklu Zekâ Kuramı hakkında bilgi sahibi olduğunu düşünen kişi sayısı yarı yarıyadır.

4.9. Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamaları Hakkında Sahip Oldukları Olumsuz Tutumlar

Araştırmadan önce yaptığımız ön görüşmelerde ve kaynak taramalarında öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarında karşılaştıkları olumsuzlukları yansıtan ifadeleri bir araya getirip öğretmenlerin görüşüne sunduk. Aşağıda bununla ilgili tablo yer almaktadır.

Tablo 43: Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı Hakkındaki Olumsuz Düşünce Yansımalarına İlişkin Bulgular

| İfadeler | Hemen Hiç | | Biraz | | Oldukça | | Tamamıyla | |
|--|-----------|-----|------------|-----------|-----------|-------------|------------|-------------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Ç.Z.K. göre yapılan projeleri öğrencilerden çok veliler yapmakta ya da önceden yapılan-görülen projenin taklidi olmaktadır | 13 | 5.5 | 100 | 42 | 93 | 39.1 | 32 | 13.4 |
| Ç.Z.K.'na göre öğrencileri değerlendirmek hem öğretmenlerden çokca vakit hem de çokca emek istiyor | 2 | 0.8 | 18 | 7.5 | 79 | 32.9 | 141 | 58.8 |
| Ç.Z.K.'na göre ders işlerken süreyi yettirmekte zorlanıyorum | 6 | 2.5 | 37 | 15.4 | 81 | 33.8 | 116 | 48.3 |
| Ç.Z.K.'na göre ders işlerken özellikle grup çalışmalarında bir kargaşa yaşanıyor daha fazla ses çıkarma... | 7 | 2.9 | 58 | 24.2 | 98 | 40.8 | 77 | 32.1 |

Tablo 43'e göre;

Ankete katılan öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı uygulamaları sırasında karşılaştıkları olumsuzlukları sıralayacak olursak; en fazla sıkıntıyı “oldukça” ifadesine 79, “tamamıyla” ifadesine 141 katılımla öğrencileri değerlendirirken yaşadıklarını görüyoruz. İkinci sırada öğretmenler “tamamıyla” ifadesine 116, “oldukça” ifadesine 81 katılımla ders işlerken süreyi yetiştiremediklerini dile getiriyorlar. Üçüncü sırada ise “oldukça” ifadesine 98, “tamamıyla” ifadesine 77 katılımla Çoklu Zekâ Kuramı'na göre ders işlerken özellikle grup çalışmalarında kargaşa yaşandığını ifade eden grup yer alıyor. Son olarak da öğretmenler “oldukça” ifadesine 93, “tamamıyla” ifadesine 32 katılımla yapılan proje ve ödevlerin öğrencilerden çok veliler tarafından yapıldığını aktarıyorlar.

Çoklu Zekâ Kuramı'na dayalı eğitim anlayışında ölçme değerlendirme süreçleri geleneksel anlayıştan oldukça farklıdır. Alışılmış yazılı yoklama ve test yöntemlerinin dışında değerlendirmede gelişim dosyaları, gözlem, yoklama listesi, görüşme gibi etkinlikler yer almaktadır. Bu da öğretmenlerin kuramın önerdiği değerlendirme yaklaşımlarını yerine getirebilmeleri için çokça zaman ve emek harcamalarına neden olmaktadır.

Çoklu Zekâ Kuramı ile ilgili öğretimsel uygulamalar farklı etkinliklerin kullanımı gerektirdiğinden zaman alıcı olmaktadır. İlk yıllarda öğretmenler ders işlerken süreyi yettirmekte zorlanmaktadırlar.

Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarında eğitim öğretmen merkezinden öğrenci merkezine kaymıştır. Etkinliklerde öğrencilerden sürekli bir katılım beklenmektedir. Bu durum da özellikle grup çalışmaları sırasında kargaşa ve ses çıkmasına neden olmaktadır.

Önceki yıllarda gününbirlik ödevlere alışan öğrenci Çoklu Zekâ Kuramı'nda proje çalışmalarısıyla karşılaşınca bocalamaktadır. Araştırma yapmaktan uzak duran, genellikle hazır ödevleri bulup yazan öğrenci için proje gerçekleştirmek ürkütücü görünmektedir. Bu nedenle de öğrenciler ya ailelerinden yardım alma ya da arkadaşlarının projelerinin taklitlerini yapma yoluna gitmektedirler.

4.10 Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı Hakkındaki Görüşleri

Bu bölümde öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarının daha iyi bir konuma gelmesi için verdikleri öneriler tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 44: Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı Hakkındaki Önerilerine İlişkin

Bulgular

| İfadeler | Hemen Hiç | | Biraz | | Oldukça | | Tamamıyla | |
|--|-----------|-----|-------|-----|---------|------|------------|-------------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Ç.Z.K.konusunda öğretmenlere daha detaylı bir hizmet içi eğitim verilmeli | 5 | 2.1 | 23 | 9.6 | 58 | 24.3 | 153 | 64 |
| Ç.Z.K.'nın daha rahat uygulanabilmesi için eğitim ortalamalarının zenginleştirilmesi gerekir. | - | - | 9 | 3.8 | 37 | 15.4 | 194 | 80.8 |
| Ç.Z.K. uygulamalarından daha iyi sonuç alınabilmesi için ilköğretim düzeyindeki tüm öğretmenlerin branşlaşması daha uygun olur | 9 | 3.8 | - | - | 41 | 17.3 | 164 | 69.2 |
| Ç.Z.K. ile ilgili olarak okul yöneticileri de bilgilendirme seminerleri almalı. | - | - | - | - | 49 | 20.6 | 172 | 72.3 |
| Ç.Z.K.ile ilgili olarak okullarda toplantılar yapılarak velilerde bilgilendirilmeli | - | - | 8 | 3.3 | 41 | 17.1 | 188 | 78.3 |

Tablo 44'e göre;

Ankete katılan 240 öğretmenden 231'i Çoklu Zekâ Kuramının daha rahat uygulanabilmesi için eğitim ortamlarının zenginleştirilmesini önermektedir. Bu öğretmenlerin 229'u Çoklu Zekâ Kuramı ile ilgili olarak okullarda toplantılar yapılarak velilerin bilgilendirilmesi gerektiğini önermektedir. 221 öğretmen ise Çoklu Zekâ Kuramı ile ilgili okul yöneticilerinin de seminer alması gerektiği fikrindedir. 211 öğretmen de kendilerine hizmetiçi eğitim verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Son olarak da 205 öğretmen Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarından daha iyi sonuç almaktan ilköğretim düzeyindeki tüm öğretmenlerin branşlaşmasının uygun olacağı görüşündedir.

4.11. Ankete Katılan Öğretmenlerin Görüşleri

Anket formunun son sayfasında “başka görüşleriniz varsa lütfen maddeler halinde yazınız” şeklinde bir bölüm ayırarak öğretmenlerin farklı görüş ve önerilerine yer verdik.

Görev yapılan okul ve sınıf şartlarının benzer olmasından dolayı genelde öğretmenlerimizin karşılaştığı problemlerin de benzer olduğunu gördük. Bu nedenle öğretmenler tarafından getirilen önerileri yoğunluğa göre sıralayarak bir tabloda bir araya getirdik.

Çoklu Zekâ Kuramı'nın birebir uygulayıcısı olan öğretmenlerimizin görüş ve önerileri bundan sonra yapılacak çalışmalarda yol gösterici olacaktır.

Tablo 45: Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamaları Hakkındaki Görüşlerine Ait Bulgular

| Öğretmen Görüşleri | N |
|---|----|
| Ç.Z.K tam olarak uygulanabilmesi için çokça araç gerece gerek var. Bu nedenle okullarımızın araç-gereç bakımından iyileştirilmesi gereklidir. | 27 |
| Ç.Z.K.'na göre ders işlerken etkinlikler sırasında sık sık öğrencilerden malzeme isteniyor. Maddi sıkıntısı olan ailelerin çocukları malzemesiz gelip sıkıntı yaratıyor. Bu nedenle ihtiyaç sahibi ailelere ya malzeme yardımı ya da maddi yardım yapılmalıdır. | 23 |
| Sınıf mevcutlarımız çok kalabalık. Ç.Z.K.'na göre ders işlerken öğrencilerin derse katılımları yüksek oluyor. Zekâ türlerine göre öğrencilerle birebir ilgilenmek gerekiyor. Sınıf mevcutlarının 25 kişiyi geçmeyecek şekilde düzenlenmesi gereklidir. | 21 |

**Tablo 45'in Devamı: Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamaları
Hakkındaki Görüşlerine Ait Bulgular**

| | |
|--|----|
| Derslerin içerikleri çok yoğun, süreyi yetiştirmekte zorlanıyoruz. Konuların daha genel ve öz bilgilerden oluştuğu yeni bir program hazırlanmalıdır. | 17 |
| Derslikler Ç.Z.K.'na göre ders işlemeye uygun hale getirilmelidir. | 15 |
| Öğrenciler baskın zekâlarına göre ayrılmalı ve buna göre de şubeler oluşturulmalıdır. | 15 |
| Ders kitapları Ç.Z.K.'na göre hazırlanmalıdır. | 14 |
| Sisteme birden bire geçiş yerine birinci sınıftan başlayarak geçiş yapılması daha uygun olurdu. | 14 |
| Branşlaşma olmalı yada yetenek derslerine branş öğretmenleri girmelidir. | 14 |
| Ç.Z.K. uygulamaları sırasında hazırlanan çalışma kâğıtları çok fazla israfa neden oluyor. Buna bir çözüm bulunmalıdır. | 13 |
| Her ders için özel sınıflar oluşturulmalıdır (Fen Sınıfı, Matematik Sınıfı vb.). | 13 |
| OKS, ÖSS gibi genel sınavlar Ç.Z.K.'na uygun olarak yeni bir değerlendirme kriterine göre yapılmalıdır. | 13 |
| Ç.Z.K.'nın eğitim sistemimizde tam olarak yerleşmesi için tüm öğretmenlerin bu yöntemi aynı ölçüde gönül vererek uygulaması gereklidir. | 12 |
| Eğitim sistemimizin sık sık değişmesi öğretmenlerin Ç.Z.K.'na olan güvenini sarsıyor. | 10 |
| Değerlendirme kriterleri değişmeli, denetimler de esneklik olmalıdır. | 10 |
| Rehberlik servisi tarafından gerekli tetkiklerle her öğrencinin baskın zekâsı tespit edilmelidir. | 10 |
| Basın-yayın yoluyla toplumun Ç.Z.K. hakkında bilinçlendirilmesi gereklidir. | 8 |
| Öğretmenler ders işlenişinde bu yıl hazırlanan kılavuz kitap uygulaması gibi bir dayatma içine sokulmadan kendi inisiyatiflerine bırakılmalıdır. | 7 |
| Rehberlik hizmetlerine önem verilmeli. Rehber öğretmen ile sınıf öğretmeni koordineli çalışmalıdır. | 7 |
| Okulların hepsi tam gün olmalıdır. | 6 |

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde ilköğretim birinci kademedeki Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarına ait sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi sonucu elde edilen bulgulara dayalı olarak varılan sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusundaki önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Öğretmenlerin, Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarında olumlu düşüncelere sahip oldukları; konu ile ilgili anket sorusunda, “oldukça” ifadesine yoğun bir katılım göstermelerinden anlaşılmaktadır.

Sınıf içi uygulamalarda sekiz zekâ alanına eşit değerde önem verme sürecinde Hayat Bilgisi ve Matematik katılımında en fazla dersler olarak tespit edilmiştir.

Sınıf içi uygulamalarda sekiz zekâ alanına eşit değerde önem verme sürecinde Fen Bilgisi dersi katılımının en az olduğu ders olarak görülmektedir.

Çoklu Zekâ Kuramı uygulamaları yaparken materyal bulma konusunda Hayat Bilgisi dersinin çok iyi durumda olduğu görülmektedir. Bu dersi Matematik ve Görsel Sanatlar dersleri izlemektedir.

Çoklu Zekâ Kuramı uygulamaları yaparken materyal bulma konusunda İngilizce, Din Kültürü, İş Eğitimi derslerinde büyük bir sıkıntı yaşanmaktadır.

Öğretmenler Çoklu Zekâ Kuramı hakkında kendilerini yeterli bilgiye sahip görmektedirler. Ancak imkânsızlıklar nedeniyle internetten ve yazılı kaynaklardan yeterince takip etmemektedirler.

Öğretmenler Çoklu Zekâ Kuramı'na göre ders işlemenin, geleneksel yöntemlere göre ders işlemekten daha iyi sonuç verdiğini ifade etmektedirler.

Çoklu Zekâ Kuramı'nın öğrenmedeki kalıcılık üzerindeki etkisi ile eğitimcinin hizmet yılı karşılaştırıldığında en başarılı grup 6-10 yıllık eğitimciler olmakta bunları da 11-15 yıllık eğitimciler takip etmektedir.

Çoklu Zekâ Kuramı'na göre ders işlerken süreyi yettirmede en çok zorlanan öğretmen grubunun 6-10 yıllık hizmet süresinde bulunan öğretmenler olduğu görülmüştür.

Hizmet süresi 6-10 yıl olan öğretmenlerin çoğunluğunun Çoklu Zekâ Kuramı'na göre ders işlemenin geleneksel yöntemlere göre ders işlemekten daha iyi sonuç verdiğiğine inandıkları görülmektedir.

Hizmet süresi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı bilgisi konusunda kendilerini daha yeterli gördükleri tespit edilmiştir.

Hizmet süresi 6-10 yıl arası olan öğretmenler ve hizmet süresi 11-15 yıl arası olan öğretmenler diğerlerine göre Çoklu Zekâ Kuramı konusunda detaylı bir hizmetiçi eğitim almak istediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları sınıflar ve öğrenmedeki kalıcılığa bakış açıları karşılaştırılmasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları sınıflar ve ders işlerken süreyi yettirme durumları karşılaştırılmasında en fazla sorunun dördüncü ve beşinci sınıflarda yaşandığı görülmüştür.

Öğretmenlerin görev yaptığı sınıflar ve yöntemlere bakış açıları karşılaştırılmasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Bütün sınıflarda Çoklu Zekâ Kuramı'na göre ders işlemenin geleneksel yöntemlere göre ders işlemeye oranla daha iyi sonuç verdiğiğine inanıldığı görülmüştür.

Öğretmenlerin görev yaptıkları sınıflar ve Çoklu Zekâ Kuramı bilgisi açısından karşılaştırılmalarında sonuçlar birbirine yakındır. Anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları sınıflar ve öğrencilerin derse katılımlarına ilişkin bulguların karşılaştırılmasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Sonuçlar birbirine yakındır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları sınıflar ve almak istedikleri hizmetiçi eğitim karşılaştırılmasında en istekli grubun birinci sınıf öğretmenleri olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin eğitim durumları ile Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarının öğrenmedeki kalıcılık üzerindeki etkisi karşılaştırmasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Sonuçlar birbirine yakındır.

Öğretmenlerin eğitim durumları ile ders işlerken süreyi yettirme durumları karşılaştırılmasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Sonuçlar birbirine yakındır.

Öğretmenlerin eğitim durumları ile yöntemlere bakış açıları karşılaştırılmasında 2 yıllık Eğt. Ens./Yüksekokul veya Önlisans mezunu öğretmenlerin bir kısmının hala geleneksel yöntemlere bağlılıklarının devam ettiği görölmüştür.

Öğretmenlerin eğitim durumları ile Çoklu Zekâ Kuramı bilgisi açısından karşılaştırılmalarında 4 yıllık Yüksekokul veya Fakülte mezunu öğretmenin kendilerini daha bilgili gördükleri tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin cinsiyet durumları ile Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarının öğrenmedeki kalıcılık üzerindeki etkisi karşılaştırmasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Sonuçlar birbirine yakındır.

Öğretmenlerin cinsiyet durumları ile ders işlerken süreyi yettirme durumları karşılaştırılmasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Sonuçlar birbirine yakındır.

Öğretmenlerin cinsiyet durumları ile yöntemlere bakış açıları karşılaştırılmasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Sonuçlar birbirine yakındır.

Öğretmenlerin cinsiyet durumları ile Çoklu Zekâ Kuramı bilgisi açısından karşılaştırılmalarında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Sonuçlar birbirine yakındır.

Öğretmenlerin medeni durumları ile Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarının öğrenmedeki kalıcılık üzerindeki etkisi karşılaştırmasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Sonuçlar birbirine yakındır.

Öğretmenlerin medeni durumları ile ders işlerken süreyi yettirme durumları karşılaştırılmasında; evli öğretmenlerin ders işlerken süreyi yettirmekte bekâr öğretmenlere göre daha az zorlandıkları görölmüştür.

Öğretmenlerin medeni durumları ile yöntemlere bakış açıları karşılaştırılmasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Sonuçlar birbirine yakındır.

Öğretmenlerin medeni durumları ile Çoklu Zekâ Kuramı bilgisi açısından karşılaştırılmalarında; bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlere oranla kendilerini daha bilgili buldukları görülmüştür.

Öğretmenlerin yaşları ile Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarının öğrenmedeki kalıcılık üzerindeki etkisi karşılaştırmasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Sonuçlar birbirine yakındır.

Öğretmenlerin yaşları ile ders işlerken süreyi yettirme durumları karşılaştırılmasında; en fazla sıkıntıyı 51-60 yaş arası öğretmenlerin yaşadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin yaşları ile yöntemlere bakış açıları karşılaştırılmasında; 51-60 yaş grubu ve 41-50 yaş grubundaki bazı öğretmenlerin geleneksel yöntemlere bağlılıklarını sürdürdükleri görülmektedir.

Öğretmenlerin yaşları ile Çoklu Zekâ Kuramı bilgisi açısından karşılaştırılmalarında; 51-60 yaş arası öğretmenlerin diğer yaş grubuna göre kendilerini daha az bilgi sahibi buldukları görülmektedir.

Öğretmenler Çoklu Zekâ Kuramını uygularken en fazla sıkıntıyı öğrencileri değerlendirmede daha sonra süre ayarlama ve grup çalışmalarında yaşadıklarını ifade etmektedirler.

Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı hakkındaki önerilerinde ilk sırada Çoklu Zekâ Kuramı'nın daha rahat uygulanabilmesi için eğitim ortamlarının zenginleştirilmesi gerektiği ifadesi yer almaktadır. İkinci sırada okullarda Çoklu Zekâ Kuramı hakkında toplantılar yapılarak velilerin de bilgilendirilmeleri görüşü yer almaktadır.

Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı uygulamaları hakkında karşılaştıkları olumsuzluklar içinde en fazla sıkıntıyı öğrencileri değerlendirmekte yaşadıkları görülmektedir.

Öneriler

1. Öğretmenler Çoklu Zekâ Kuramı konusunda seminerler, konferanslar veya hizmet içi eğitimlerle bilgilendirilmelidir.
2. Çoklu Zekâ Kuramı'nın özü öğrencilere de anlatılmalıdır.
3. Çoklu Zekâ Kuramı konusunda okul yöneticileri ve müfettişler de konferanslar, seminerler veya hizmet içi eğitimlerle bilgilendirilmelidir.
4. Velilere bilgilendirme toplantıları düzenlenmeli, Çoklu Zekâ Kuramı ve yapılan çalışmaların gerekçeleri anlatılmalıdır.
5. Çoklu Zekâ Kuramı'na göre ders işlerken süreyi yetiştirememek öğretmenlerimizin genel sıkıntısıdır. Bu problemi gidermek için kuramla ilgili uygulama örnekleri incelenmeli, dersin işlenişi sırasında uygulanacak etkinliklerin süresi iyi ayarlanmalı, kullanılacak araç-gereçler dersten önce hazırlanmalı, etkinlikler arası geçiş süresi mümkün olduğunca kısa tutulmalıdır.
6. Kuramın uygulanışı yöntem zenginliğine, yöntem zenginliği de beraberinde araç-gereç zenginliğine bağlıdır. Maalesef ülkemizin bütün okulları araç-gereç açısından aynı donanıma sahip değildir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın bu durumu görüp, eksikliklerin giderilmesi için gerekenleri bir an önce yapması gerekmektedir.
7. Eğitim Fakülteleri ve Sosyal Bilimler Enstitüleri Çoklu Zekâ Kuramı, problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, bireysel öğretim vb. yeni kuram ve yaklaşımları esas alan tez, ödev, araştırma gibi akademik çalışmalara ağırlık vermeli öğrenciler bu yönde çalışmaya yönlendirilmelidir. Milli Eğitim Bakanlığı söz konusu akademik araştırma ve tezlerin basılması yoluyla ülke genelinde ilgililerin bilgilendirilmesi konusunda üzerine düşeni yapmalıdır.

KAYNAKLAR

- AKKOYUNLU, Buket ve Mukaddes Erdem (2004), **Yeni Öğretim Programları**, Mutlu Yayıncılık, İstanbul.
- ALKAN, Cevat (1998), **Eğitim Teknolojisi**, 6. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.
- BALCI, Ali (1997), **Sosyal Bilimlerde Araştırma**, 2.Baskı, TDFO Bilgisayar Yayıncılık, Ankara.
- BAŞARAN, Ethem İbrahim (1994), **Türkiye Eğitim Sistemi**, 2. Baskı, Ankara.
- BAŞBAY, Alper (2000), **Çoklu Zekâ Kuramına Göre Eğitim Programları ve Sınıf İçi Etkinliklerin İncelenmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- BATMAN, Kemal Akkan (2002), **Çok Boyutlu Zekâ Kuramı Etkinlikleriyle Destekli Öğretimin Erişi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi**, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- BURMA, Şebnem (2003), **Çoklu Zekâ Kuramına Göre Öğretim Ortamlarının Yapılandırılması** Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- BÜMEN, Nilay (2005), **Okulda Çoklu Zekâ**, 3. Baskı, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- ÇELİK, Kazım (2005), **Uzman Öğretmenlik Başöğretmenlik Sınavlarına Hazırlık Kılavuzu**, Çağdaş Öğretmen Yayınları, Ankara.
- ÇIRAKOĞLU, Murat (2003), **İlköğretimin Birinci Kademesinde Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarını Erişiyeye Etkisi**, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

- DEMİREL, Özcan (2004), **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**, 8. Baskı, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- DEMİREL, Özcan (2005), **Eğitimde Yeni Yönelimler**, 2. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- ERDEN, Münire (1995), **Eğitimde Program Değerlendirme**, 2. Baskı, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- ERGİN, Akif (1998), **Öğretim Teknolojisinde İletişim**, 2.Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.
- EROĞLU, Erol ve Yavuz Köktan (2005), **Araştırma Metot Ve Teknikleri**, 1. Basım, Sakarya Kitabevi, Adapazarı.
- GARDNER, Howard (2005), **Zihin Çerçevesleri Çoklu Zekâ Kuramı**, Çev. Ebru Kılıç, 1.Basım, Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti. İstanbul.
- GARDNER, Howard (1999), **Çoklu Zekâ Görüşmeler ve Makaleler**, Çev. Meral Tüzel, Enka Okulları, İstanbul.
- GÖZÜTOK, Dilek (2001), **Başkent Üniversitesi Kolej Ayşeabla okullarında Çoklu Zekâ Kuramı Uygulaması**, Siyasal Yayıncılık, Ankara.
- GÜLER, Ali (1997) **Eğitimin Tarihi ve Sosyal Temelleri**, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yayınları, Bolu.
- GÜLERYÜZ, Hasan (2004), **Yaratıcı Eğitim ve Çoklu Zekâ Uygulamaları**, Artım Yayınları, Ankara.
- HESAPÇIOĞLU, Muhsin (1997), **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, 4. Baskı, Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş, İstanbul.

- İŞMAN, AYTEKİN VE AHMET ESKİCUMALI (1999), **Eğitimde Planlama ve Değerlendirme**, 1. Basım, Değişim Yayınları, Adapazarı.
- KAPTAN, FITNAT (1996), **Fen Bilgisi Öğretimi**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- KARASAR, NİYAZI (1998), **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, 6. Baskı, Nobel Yayınları, Ankara.
- KAYA, ZEKİ (2005), **Uzman Öğretmenlik Baş Öğretmenlik Sınavlarına Hazırlık Kılavuzu**, 1. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- KUÇÜKAHMET, LEYLA (2001), **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti. , Ankara.
- KUZGUN, YILDIZ (2002), **İlköğretimde Rehberlik**, 3. Basım, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- OBUZ, CANDAN (2001), **Çoklu Zekâ Kuramının Hayat Bilgisi Dersinde Öğrenme Sürecine Etkisi**, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- ÖZDEN, YÜKSEL (1998), **Öğrenme ve Öğretme**, 2. Baskı, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- ÖZYURT, SELEHATTİN VE NESRİ GİRGİN (2000), **Gelişim Süreçleri-İnsan Nasıl Öğrenir**, 1. Baskı, Değişim Yayınları, Adapazarı.
- SABAN, AHMET (2000), **Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori Ve Yaklaşımlar**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- SABAN, AHMET (2000), **Çoklu Zekâ Teorisi Ve Eğitim**, 5. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

- SELÇUK, Z., H. Kayılı ve L. Okut (2004), **Çoklu Zekâ Uygulamaları**, 3. Basım,
Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- SENEMOĞLU, Nuray (1997), **Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan
Uygulamaya**, Erten Matbaacılık, Ankara.
- SÖNMEZ, Veysel (1993), **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**, 4. Baskı,
Adım Yayıncılık Ltd. Şti., Ankara.
- SÖNMEZ, Veysel (1994), **Sosyal Bilgiler Öğretimi**, 1. Baskı, Pegem Yayıncılık,
Ankara.
- ŞİMŞEK, Atilla (2004), **Eğitimde Gelişimsel Rehberlik**, Emek Ofset Matbaa,
Yalova.
- TARMAN, Süleyman (1999), **Program Geliştirme Sürecinde Çoklu Zekâ
Kuramının Yeri**, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- ÜLGEN, Gülten (1995), **Eğitim Psikolojisi**, Bilim Yayınları, Ankara.
- VARIŞ, Fatma (1981), **Eğitim Bilimine Giriş**, Ankara Üniversitesi Eğitim
Fakültesi Yayınları, Ankara.
- VARIŞ, Fatma (1994), **Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler**, 5.
Baskı, Alkım Kitapçılık Yayıncılık, Ankara.
- VURAL, Birol (2004), **Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zekâ**, 1. Baskı, Hayat
Yayıncılık, İstanbul.
- YAVUZ, Kudret Eren (2003), **Eğitim Öğretimde Çoklu Zekâ Teorisi ve
Uygulamaları**, 4. Baskı, Ceceli Yayınları, Ankara.

(Ek-1)

ANKET FORMU

Değerli meslektaşlarım,

İlköğretim 1. kademesinde “Çoklu Zekâ Kuramı” uygulamalarının öğrencilerimize ve biz eğitimcilere getirdiği kazanımları belirleyebilme; uygulamalar sırasında karşılaşılmış olduğumuz olumsuzlukları tespit edebilme ve ona göre çözüm önerileri geliştirebilme adına bir anket formu hazırladık.

Araştırma, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Program çalışması olarak yürütülmektedir.

Vereceğiniz cevaplar bilimsel amaçlarla ve gruplandırılarak değerlendirileceğinden isminizi yazmanıza gerek yoktur.

Soruların tümünü cevaplamanızı bekler, ilgi ve yardımlarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Yüksek Lisans Öğrencisi
Semra CANBAY

BÖLÜM -1

Bu bölümde kişisel durumunuza ilişkin sorular bulunmaktadır. Her soruda durumunuza uyan seçeneği lütfen işaretleyiniz.

1.Yaşınız

- 1. 20-30
- 2. 31-40
- 3. 41-50
- 4. 51-60
- 5. 61 ve yukarı

2.Cinsiyetiniz

- 1. Kadın
- 2. Erkek

3. Medeni Durumunuz

- 1. Evli
- 2. Bekâr

4.Eğitim düzeyiniz

- 1. 2 Yıllık Eğitim Enstitüsü, Yüksekokul veya Önlisans
- 2. 4 Yıllık Yüksekokul veya Fakülte

5.Öğretmenlik mesleğinde geçen hizmet süreniz

- 1. 1-5 yıl
- 2. 6-10 yıl
- 3. 11-15 yıl
- 4. 16-20 yıl
- 5. 21-25 yıl
- 6. 26 ve daha fazla yıl

6.Okuttuğunuz Sınıf:

- 1. Birinci Sınıf
- 2. İkinci Sınıf
- 3. Üçüncü Sınıf
- 4. Dördüncü Sınıf
- 5. Beşinci Sınıf

7.Çoklu Zekâ Kuramı ile ilgili Hizmetçi Eğitim Seminerine katıldınız mı?

() 1. Evet

() 2. Hayır

8.Eğitimde kaç yıldır Çoklu Zekâ Kuramı'nı Uyguluyorsunuz?

() 1. Bir

() 2. İki

() 3. Üç

() 4. Dört ve daha fazla

BÖLÜM 2

Bu bölümde ileri sürülen görüşlere katılma derecenizi belirtmeniz istenmektedir. Bunun için belirtilen derecelerden size en uygun gelen seçeneği (x) şeklinde işaretleyiniz.

(1) Hemen Hiç

(2) Biraz

(3) Oldukça

(4) Tamamıyla

| | Hemen Hiç | Biraz | Oldukça | Tamamıyla |
|--|-----------|-------|---------|-----------|
| 1. Çoklu Zekâ Kuramı konusunda yapılan Araştırmaları, gelişmeleri internetten ya da diğer yazılı kaynaklardan araştırıyorum. | | | | |
| 2. Çoklu Zekâ Kuramı konusunda yeterli bilgiye sahibim. | | | | |
| 3. Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarında bütün zekâ alanlarına eşit derecede önem veriyorum. | | | | |
| 4. Materyal sunumunda tüm zekâ alanlarını geliştirici ya da tüm zekâ alanlarını işe koymaya yönelik etkinlikler hazırlıyorum. | | | | |
| 5. Çoklu Zekâ Kuramı'na göre ders işlenişinin geleneksel yöntemlere göre daha iyi sonuç verdiğine inanıyorum. | | | | |
| 6. Çoklu Zekâ Kuramını bütün derslerde uyguluyorum. | | | | |
| 7. Yeni hazırlanan öğretim programımız ve ders kitaplarımız Çoklu Zekâ Kuramı'na göre ders işlemeye uygundur. | | | | |
| 8. Ç.Z.K. Sayesinde her öğrenci bir işe yaradığı duygusunu hissedebilmektedir. | | | | |
| 9. Ç.Z.K.'nin hem öğrenciyi hem öğretmeni motive ettiğini, öğretmen öğrenci arasındaki iletişimi arttırdığını düşünüyorum. | | | | |
| 10.Ç.Z.K.'na göre ders işlenişini öğrencilerin daha eğlenceli buluyor ve derse katılımları daha fazla oluyor. | | | | |
| 11.Ç.Z.K. ile ders işlemeye başladığımdan beri öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerim gelişme gösterdi. | | | | |
| 12.Ç.Z.K. uygulamalarının öğrenmedeki kalıcılık üzerinde daha etkili olduğu inancındayım. | | | | |
| 13.Ç.Z.K.'na göre ders işlemeye başladığımdan beri okulumuzdaki branş öğretmenleriyle(örn,resim,müzik,vb.)daha çok fikir alışverişine giriyorum. | | | | |
| 14.Sosyal Bilgiler dersinde sınıf içi uygulamada sekiz zekâ alanına da eşit değerde önem veririm. | | | | |
| 15.Fen Bil. Dersinde sınıf içi uygulamada sekiz zekâ alanına da eşit değer veririm. | | | | |
| 16.Matematik Dersinde sınıf içi uygulamada sekiz zekâ alanına da eşit değerde önem veririm. | | | | |
| 17.İş Eğitimi Dersinde sınıf içi uygulamada sekiz zekâ alanına da eşit değerde önem veririm. | | | | |
| 18.Din Kültürü Dersinde sınıf içi uygulamada sekiz zekâ alanına da eşit değerde önem veririm. | | | | |
| 19.Görsel Sanatlar Dersinde sınıf içi uygulamada sekiz zekâ alanına da eşit değerde önem veririm. | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| 20.Müzik Dersinde sınıf içi uygulamada sekiz zekâ alanına da eşit değerde önem veririm. | | | | |
| 21.Beden Eğt. Dersinde sınıf içi uygulamada sekiz zekâ alanına da eşit değerde önem veririm. | | | | |
| 22.İngilizce Dersinde sınıf içi uygulamada sekiz zekâ alanına da eşit değerde önem veririm. | | | | |
| 23.Ç.Z.K.uygulamaları yaparken Sosyal Bil. dersinde materyal bulabiliyorum. | | | | |
| 24.Ç.Z.K.uygulamaları yaparken Fen Bilgisi dersinde materyal bulabiliyorum. | | | | |
| 25.Ç.Z.K.uygulamaları yaparken Matematik dersinde materyal bulabiliyorum. | | | | |
| 26.Ç.Z.K.uygulamaları yaparken İş Eğitimi dersinde materyal bulabiliyorum. | | | | |
| 27.Ç.Z.K.uygulamaları yaparken Din Kültürü dersinde materyal bulabiliyorum. | | | | |
| 28.Ç.Z.K.uygulamaları yaparken Görsel Sanatlar dersinde materyal bulabiliyorum. | | | | |
| 29.Ç.Z.K.uygulamaları yaparken Müzik dersinde materyal bulabiliyorum. | | | | |
| 30.Ç.Z.K.uygulamaları yaparken Beden Eğitimi dersinde materyal bulabiliyorum. | | | | |
| 31.Ç.Z.K.uygulamaları yaparken İngilizce dersinde materyal bulabiliyorum. | | | | |
| 32.Ç.Z.K.'na göre yapılan proje çalışmalarını öğrencilerden çok veliler yapmakta ya da öğrencilerin yaptıkları daha önceden yapılan ya da görülen bir projenin taklidi olmaktadır. | | | | |
| 33.Ç.Z.K.'na göre öğrencileri değerlendirmek hem öğretmenlerden çokça vakit hem de çokça emek istiyor.(Gözlem formları,Görüşme yazıları vb.) | | | | |
| 34.Ç.Z.K.'na göre ders işlerken, süreyi yettirmekte zorlanıyorum. | | | | |
| 35.Ç.Z.K.'na göre ders işlerken, özellikle grup çalışmalarında bir kargaşa yaşıyor daha fazla ses çıkıyor. | | | | |
| 36.Ç.Z.K.konusunda öğretmenlere daha detaylı bir hizmetiçi eğitim verilmeli. | | | | |
| 37.Ç.Z.K.'nın daha rahat uygulanabilmesi için eğitim ortamlarının zenginleştirilmesi gerekir. | | | | |
| 38.Ç.Z.K.uygulamalarından daha iyi sonuç alınabilmesi için ilköğretim düzeyindeki tüm öğretmenlerin branşlaşması daha uygun olur. | | | | |
| 39.Ç.Z.K.ile ilgili olarak okul yöneticileri de bilgilendirme semineri almalı. | | | | |
| 40.Ç.Z.K.ile ilgili olarak okullarda toplantılar yapılarak veliler de bilgilendirilmeli. | | | | |

Başka görüşleriniz varsa lütfen maddeler halinde yazınız.

1-

.....

2-

.....

3-

.....

.....

Araştırmaya zaman ayırdığınız için tekrar teşekkür ederim.

Semra CANBAY

ÖZGEÇMİŞ

Semra CANBAY 1973 yılında Adapazarı'nda doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Adapazarı'nda tamamladı. 1991 yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünü kazandı. 1995 yılında mezun olarak öğretmenliğe başladı. 1998 yılında Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programında Yüksek Lisans öğrenimine başladı. 11 yıllık Sınıf Öğretmeni olan Semra CANBAY evli ve bir çocuk annesidir.