

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ZEKÂ  
ALANLARI İLE ÖĞRENME STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN  
İNCELENMESİ**

**Pamukkale Üniversitesi**

**Sosyal Bilimler Enstitüsü**

**Yüksek Lisans Tezi**

**İlköğretim Anabilim Dalı**

**Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı**

---

**Özge TARHAN**

**Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mithat AYDIN**

**Aralık, 2009  
DENİZLİ**

## YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

İlköğretim Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Bilim Dalı öğrencisi Özge TARHAN tarafından Yrd. Doç. Dr. Mithat AYDIN yönetiminde hazırlanan “ Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Zekâ Alanları İle Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı tez aşağıdaki jüri üyeleri tarafından 29. 11. 2009 tarihinde yapılan tez savunma sınavında başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Ali Rıza ERDEM  
Jüri Başkanı

Yrd. Doç. Dr. Mithat AYDIN  
Jüri Üyesi- Danışman

Yrd. Doç. Dr. Abdurrahman ŞAHİN  
Jüri Üyesi

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun ...../...../.....  
sayılı kararıyla onaylanmıştır.

**Doç. Dr. Bilal SÖĞÜT**  
**Müdür**

## BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırmaların yapılması ve bulguların analizlerinde bilimsel etiğe akademik kurallara özenle riayet edildiğini; bu çalışmanın doğrudan birincil ürünü olmayan bulguların, verilerin ve materyallerin bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini ve alıntı yapılan çalışmalara atfedildiğini beyan ederim.

İmza :  
Öğrenci Adı Soyadı : Özge TARHAN

## TEŞEKKÜR

Araştırmamın her aşamasında değerli katkılarıyla bana yol gösteren, desteğini, beni yönlendirmesini ve bana karşı anlayışını esirgemeyen hocam ve tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Mithat AYDIN' a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca tez savunma jürimde bulunan, her zaman katkılarını ve desteklerini sunan hocalarım Doç. Dr. Ali Rıza Erdem ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Abdurrahman Şahin'e en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

İstatiksel Analizleri oluşturmamda bana yardımcı olan Araş. Gör. Serhat SÜRAL'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Bölümde yapılması gereken işlerde bana yardım ederek bana tezime çalışmamda destek veren ve yorumlarıyla tezime farklı bakış açısı getiren Öğr. Gör. Deniz COŞKUN ve Araş. Gör. Tülay AYGÖREN'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Tezimin düzenlenme aşamasında benden yardımlarını esirgemeyen Çiğdem ÇOLAK' a teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırmamda kullandığım bilgi toplama araçlarını uyguladığım öğrencilere araştırmaya katılımlarından dolayı verdikleri desteklere teşekkür ederim.

Hayatımın her safhasında benden desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen, beni yetiştiren canım anneciğim Nuray ÇINAR'a ve en büyük hayalinin kızının bir akademisyen olması olan ve bunun için beni yüreklendiren babacığım Mehmet ÇINAR' a her zaman minnet borçluyum.

Çok çalıştığım zamanlarda oğluma benim yokluğumu hissettirmemeye çalışan kayınvalidem Yurdacan TARHAN' a sonsuz teşekkür ederim.

Bir akademisyen esi olmanın zorluklarını yasayarak fedakârlıklar gösteren, tezimin her aşamasında bana yardımcı olan, benle beraber aynı sıkıntıları yaşayan kendisine yaptıklarından dolayı büyük borçluluk hissettiğim, eşim Veli TARHAN' a ve en sıkıntılı anlarımda varlığıyla beni mutlu eden, bana güç veren bir tanecik yosun gözlüme; oğlum Atahan TARHAN' a minnetlerimi sunuyorum.

## ÖZET

### SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ZEKÂ ALANLARI İLE KULLANDIKLARI ÖĞRENME STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Tarhan, Özge  
Yüksek Lisans Tezi, İlköğretim ABD  
Tez Yöneticisi: Yrd. Doç. Dr. Mithat AYDIN

Aralık 2009, 96 Sayfa

Bu araştırmanın amacı Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının zekâ alanlarıyla kullandıkları öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemek ve cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin zekâ alanları ve öğrenme stratejilerinde bir fark olup olmadığını belirlemektir. Araştırmanın örneklemini 2007–2008 eğitim öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Anabilim dalında öğrenim gören 218 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama amacıyla Çoklu Zekâ Ölçeği ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde t testi, tek yönlü varyans analizi ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Sosyal Bilgiler öğretmen adayları en çok Anlamlandırma Stratejisini, en az Yineleme Stratejisini kullanmaktadır.
2. Cinsiyet değişkeni açısından, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri arasında bir fark olmadığı saptanmıştır.
3. Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları Ölçeği'nden almış oldukları en yüksek puanın Özedönük İçsel Zekâ Alanı, en düşük zekâ alanının ise Mantıksal Matematiksel Zekâ alanı olduğu görülmektedir.
4. Cinsiyetler arasında Mantıksal Matematiksel ve Görsel Uzamsal Zekâ alanlarında kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılıklar vardır. Kız öğrenciler bu zekâ alanlarında almış oldukları puanlar erkek öğrencilere göre daha yüksek değerdedir.
5. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kullandıkları Öğrenme Stratejileri ile Çoklu Zekâ Alanları Arasında anlamlı fakat düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Öğrenme, Öğrenme Stratejileri, Çoklu Zekâ Kuramı.

**ABSTRACT****THE RELATIONSHIP BETWEEN INTELLIGENCE CATEGORY SOCIAL STUDIES TEACHER CANDIDATES' LEARNING STRATEGIES**

Özge TARHAN

M. Sc. Thesis in Educational Sciences

December 2009, 96 Pages

**The aim of this study is to identify the relationship between the multiple intelligence(s) category in a multiple intelligence theory and learning strategies, with gender. The sample of the study consists of 218 fourth grade students at the department of Social Sciences Education at Pamukkale University in 2008-2009 academic year. To the data, Multiple Intelligence Scale and Learning Strategies Scale have been used. The data have been analyzed by using the techniques of t test, Variance Analysis and Pearson Correlation Coefficient. The following result have been reached according to the findings:**

- 1. Social Studies teacher candidates use Exploratory Strategies most and Replication least.**
- 2. In terms of gender variable, it has been determined that there isn't any difference between and among the learning strategies that students use.**
- 3. In the multiple intelligence scale, students got the highest score in intrapersonal intelligence domains and the lowest in logical mathematical intelligence domains.**
- 4. Between gender and visual spatial intelligence in the field of mathematical logic in favor of female students must understand there are differences. Girl students in the areas that have received intelligence that is higher scores than male students.**
- 5. Some significant difference has been found between the learning strategies of the Social Studies teacher candidates and their Multiple intelligence domains.**

**Key Words: Learning, Learning Strategies, Intelligences category.**

## İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU.....	i
BİLİMSEL ETİK SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR SAYFASI.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	viii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xi
GİRİŞ.....	1

## BİRİNCİ BÖLÜM PROBLEM

1.1. PROBLEM DURUMU.....	2
1.2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	3
1.2.1. Öğrenme Nedir?.....	3
1.2.2. Öğrenmenin Özellikleri.....	4
1.2.3. Öğrenme Kuramları.....	5
1.2.3.1. Davranışçı Öğrenme Kuramları.....	5
1.2.3.2. Bilişsel Öğrenme Kuramları.....	6
1.3. ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN TANIMI.....	8
1.4. ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN SINIFLANDIRILMASI.....	10
1.4.1. Çeşitli Sınıflandırmalar.....	10
1.4.2. Petch'in Öğrenme Stratejisi Sınıflandırması.....	13
1.4.3. Weinstein ve Mayer'in Sınıflaması.....	14
1.5. ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN ÖĞRETME- ÖĞRENME SÜRECİNDEKİ ROLÜ.....	24
1.6. SOSYAL BİLGİLER DERSİ İLE ÖĞRENME STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ.....	25
1.6.1. Vatandaşlık Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler.....	25
1.6.2. Sosyal Bilim Olarak Sosyal Bilgiler.....	26
1.6.3. Yansıtıcı İnceleme Olarak Sosyal Bilgiler.....	27
1.7. ZEKA NEDİR?.....	28
1.8. GELENEKSEL ZEKA ANLAYIŞLARI.....	29
1.9. ÇOKLU ZEKA KURAMININ ORTAYA ÇIKIŞI.....	32
1.10. ÇOKLU ZEKA KURAMININ AMACI.....	33
1.11. ZEKA ALANLARI VE ÖZELLİKLERİ.....	34
1.11.1. Dilsel/Sözel Zeka Alanı.....	35
1.11.2. Mantıksal/Matematiksel Zeka Alanı.....	36
1.11.3. Görsel/Uzamsal Zeka Alanı.....	37
1.11.4. Müziksel/Ritmik Zeka Alanı.....	37
1.11.5. Bedensel/Kinestetik Zeka Alanı.....	38
1.11.6. Sosyal/Kişilerarası Zeka Alanı.....	39

1.11.7. İçsel Zeka Alanı	40
1.11.8. Doğa Zekası	40
1.12. ÇOKLU ZEKA ALANLARI NASIL BELİRLENİR?	40
1.13. ÇOKLU ZEKA KURAMI VE ÖĞRENME	41
1.14. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	42
1.15. ARAŞTIRMANIN AMACI	42
1.16. PROBLEM CÜMLESİ	43
1.17. ALT PROBLEMLER	43
1.18. SINIRLILIKLAR	43
1.19. SAYILTILAR	43
1.20. TANIMLAR	44

## İKİNCİ BÖLÜM İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE İLGİLİ YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR	45
2.2.ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE İLGİLİ YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR	51
2.3.ÇOKLU ZEKA İLE İLGİLİ YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR	53
2.4.ÇOKLU ZEKA İLE İLGİLİ YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR	58
2.5.ZEKA ALANLARI İLE ÖĞRENME STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ İLE İLGİLİ YURT İÇİNDEKİ ARAŞTIRMALAR	62

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM YÖNTEM

3.1. YÖNTEM	63
3.2. EVREN	63
3.3. ÖRNEKLEM	64
3.4. VERİ TOPLAMA ARACI	65
3.4.1. Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Güvenirliği ve Geçerliliği	65
3.4.2. Çoklu Zeka Ölçeğinin Geçerliliği ve Güvenirliği	66
3.4.3. Ölçeğin Uygulanması	69
3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ	69
3.5.1. Verilerin Analizi	70

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR VE YORUM

4.1. Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri	71
4.2. Cinsiyet ve Öğrenme Stratejileri	72
4.3. Öğrencilerin Sahip Oldukları Zeka Alanları	73
4.4. Cinsiyet ve Zeka Alanları	74
4.5. Zeka Alanları ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki	75

## BEŞİNCİ BÖLÜM SONUÇLAR VE ÖNERİLER



5.1. SONUÇLAR.....	76
5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	76
5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	78
5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar .....	78
5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar .....	79
5.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar .....	79
5.2. ÖNERİLER.....	79
5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler .....	80
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler .....	81
KAYNAKLAR.....	82
EKLER.....	89
ÖZGEÇMİŞ.....	96

## TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Evrenin Şubelere Göre Dağılımı.....	64
Tablo 3.2. Örneklemin Sınıflara Göre Dağılımı.....	65
Tablo 3.3. Örneklemin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı.....	65
Tablo 3.4. Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Alt Ölçeklerinin Güvenirlik Katsayıları.....	66
Tablo 3.5. Çoklu Zeka Ölçeğinin Alt Ölçeklerinin Güvenirlik Katsayıları.....	69
Tablo 4.1. Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri.....	72
Tablo 4.2. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları ....	74
Tablo 4.3. Öğrencilerin Kullandıkları Zekâ Alanları.....	74
Tablo 4.4. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Zekâ Alanlarını Kullanma Durumları .....	75
Tablo 4.5. Öğrencilerin Zekâ Alanları İle Kullandıkları Öğrenme Stratejileri.....	77

## SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

ÇZK	Çoklu Zekâ Kuramı
SPSS	Statistical Package For Social Sciences

# BİRİNCİ BÖLÜM

## PROBLEM DURUMU

Bu bölümde; ‘Problem Durumu’ , ‘Problem Cümlesi’ , ‘Amaç’ , ‘Önem’ , Sayıtlılar’ , ‘Sınırlıklar’ ve ‘Tanımlar’ alt başlıkları ele alınmıştır.

### 1.1. PROBLEM DURUMU

Bu araştırma Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının zekâ alanlarına göre kullandıkları öğrenme stratejilerinin neler olduğunu keşfetmek amacıyla hazırlanmıştır. Zekâ alanlarına göre onların kullandıkları öğrenme stratejilerini ve bunların eğitim ortamı içindeki durumlarını en iyi şekilde yansıtabilmek amacıyla da öğrenme stratejileri ve çoklu zekâ kuramı açıklanmıştır.

Dünya üzerinde yaşayan her insan farklıdır, eşsizdir ve yalnız kendine özgü bir öğrenme potansiyeline sahiptir. Büyümenin ve gelişmenin insana yüklediği en önemli görevlerden biri de kendi tekliğini ve potansiyelini keşfetmesidir. Bireyin kendi tekliğini ve potansiyelini keşfetmesi kendine özgü olan özelliklerinin farkına varması öğrenme ile mümkündür. Kendine özgü olma özelliklerinden biri de bireyin kendine özgü olan zekâsı ve bununla ilintili olan öğrenme stratejileridir.

Günümüzdeki eğitim anlayışı biz eğitimcileri, öğrenenlerin bireysel özelliklerini daha iyi anlamaya ve bunu öğretim ortamına nasıl yansıtılacağı ilgili birçok araştırma yapmaya daha çok yöneltmiştir. Bu çalışmaların odak noktalarından birini de öğrencilerin zekâ alanlarına göre hangi öğrenme stratejilerini seçtiği oluşturmaktadır. Eğer bu araştırılırsa öğrencinin zekâ alanına göre öğretimde yararlanılacak olan öğrenme stratejisi belirlenir ve bunun sonucu olarak da öğrenci öğreneceği konuyu daha kolay öğrenir ve kavrar.

Son yıllarda ülkemizde ele alınan program çalışmalarında öğretmenin rolü değişmiş olup bu değişen rolü karşılamada zekâ alanlarının önemi artan bir hızla kendisini hissettirmektedir. Öğretmen adaylarının öğretimde daha başarılı olması için zekâ alanlarına göre öğrenme stratejilerini kullanmaları onların yararına olacaktır.

Öğrenme sürecinde genelde aktif bir rol oynayan öğretmenlerin; kendi öğrenme stratejilerinin farkında olmaları, onların iyi birer eğitirnci olabilmeleri için önemli görülmektedir. Weinstein ve Mayer (1986)'e göre; iyi bir öğretim, öğrenciye nasıl öğrenebileceğini, nasıl hatırlayacağını, kendi kendini nasıl güdüleyeceğini ve kendi öğrenmesini etkili olarak nasıl kontrol edip yönlendirebileceğini öğretmeyi kapsar (Akt. Senemoğlu, 1998: 321). Öğrencilerin başarılarını artırmanın ve onları gelecek yaşantılarında sürekli gelişime açık bireyler olmalarını sağlamanın en etkin yollarından biri: onlara zekâ alanlarına göre kendi öğrenme yollarının öğrenme stratejilerinin- öğretilmesi olarak görülmektedir. Öğrencinin kazanacağı bu stratejiler; onların kendi öğrenmelerini yönlendirebilmesine, sürekli mesleki gelişimlerini sağlayabilmesine yardımcı olabilecek ve sonuçta toplumsal verimliliğin artmasında önemli bir role sahip olabilecektir.

## **1.2. KURAMSAL ÇERÇEVE**

### **1.2.1. Öğrenme Nedir?**

Eğitim süreci, çok boyutludur, yaşam boyu sürer, yaşantılarla gerçekleştirilir. Zaman ve yer açısından sınırsızdır (Demirel, 2002, 9). Bilimin hızla geliştiği ve değiştiği günümüzde, öğrenci gelişimi ve öğrenme öğretme süreçlerinin etkililiği için hangi bilginin, nasıl ve ne şekilde öğretileceği önemlidir. Her gün artarak gelişen bilgilerin öğrenciler tarafından özümlemesi öğrencilerin daha çabuk ve verimli öğrenme gerekliliğini ortaya koymuştur. Bu da öğrenme sürecinde yenilikler yapılmasının önemini ortaya çıkarmıştır (Şahinel, 2005,145).

Öğrenme üzerine çok fazla tanım yapılmıştır. Öğrenme amaç ve süreç tanımları olarak gruplandırılır. Amaç tanımları öğrenmeden elde edilen ürünlere odaklanır. Yani davranış öğrenme sonunda gözlemleniyor, unutulmayıp alışkanlığa dönüşüyorsa bu bir öğrenmedir. Süreç tanımlarında ise üründen ziyade, öğrenmenin nasıl oluştuğu önemlidir. Etkiye karşı nasıl tepki oluştuğu, tepkin sinir sistemi ve beyinde bıraktığı izin niteliği, tepki verenin etkiyi nasıl anladığı, tepkiyi neden yaptığı önemlidir (Başaran, 1995, 25).

İnsanlar yaşamları boyunca karşılaştıkları çeşitli durumlarla etkileşim içinde bulunurlar. Öğrenme, bu etkileşim sonucu kişide oluşan kalıcı davranış

değişmeleridir. Öğrenmeden söz edebilmek için öncelikle davranışın yaşantı ürünü olması ve kalıcı izli olması gerekmektedir. Öğrenmenin özellikleri ise; davranışta gözlenebilir bir değişme olması, davranıştaki değişimin nispeten sürekli olması, davranıştaki değişimin yaşantı kazanma sonucunda olması, davranıştaki değişimin geçici bir biçimde meydana gelmemesi ve davranıştaki değişimin sadece büyüme sonucunda oluşmaması olarak gösterilmektedir (Senemoğlu, 1997, 95).

Gagne ise öğrenmeyi, çevresel değişiklikler nedeniyle bireyin duygu, düşünce ve ifadesinde meydana gelen değişme olarak tanımlarken, öğrenme kavramını anlama kavramıyla birleştiren Ausubel öğrenmeyi, anlamları paylaşma olarak açıklamaktadır (Ülger, 2003, 4). Öğrenmenin hangi koşullar altında oluşacağını ya da oluşmayacağını öğrenme kuramları betimlemekte ya da açıklamaktadır (Akt: Güven, 2004: 3).

### **1.2.2.Öğrenmenin Özellikleri**

Öğrenmenin ortak özellikleri şunlardır:

1. Davranışta gözlenebilir bir değişme olması
  2. Davranıştaki değişimin nispeten sürekli olması
  3. Davranıştaki değişimin yaşantı kazanması sonucu oluşması
  4. Davranıştaki değişimin yorgunluk, hastalık, ilaç alma vb. etkenlerle geçici bir biçimde meydana gelmemesi
  5. Davranıştaki değişimin sadece büyüme sonucunda oluşmaması
- (Senemoğlu, 1998, 95).

### **1.2.3. Öğrenme Kuramları**

Günümüzde öğrenme ‘ yaşantı ürünü, kalıcı ve izli davranış değişikliği’ olarak tanımlanmaktadır. Öğrenmeye ilişkin temel kavramlar ve etmenler öğrenmeyi açıklayan değişik kuramlar bulunmaktadır. Bazı psikologlar ve eğitimciler öğrenme kuramlarını büyük ölçüde davranışçı ve bilişsel olmak üzere iki temel grupta toplanmaktadır (Akınoğlu 2003,92).

### 1.2.3.1. Davranışçı Öğrenme Kuramları

Davranışçılar öğrenmeyi farklı ele almaktadırlar. Onlara göre öğrenme davranış ile uyar arasındaki bağıdır. Zihin de onlara göre uyarıcı ile davranış arasında bağ kurma işini üstlenen bir birimdir. Bu birim bilgilere neler olduğuyula değil var olan bu birime giren ve çıkan bilgilerle ilgilenir. Bu birime girip çıkanlar ayarlanabilir, kontrol edilebilir ve düzenlenebilir. Davranışçılar davranışların klasik koşullanma, edimsel koşullanma ve gözlem yoluyla olmak üzere üç temel öğrenme süreciyle kazanıldığı sonucuna varmışlardır (Yeşilbayrak, 2004,172).

Davranışçı yaklaşıma göre davranış öğrenilir. Başka bir söylemle öğrenmede dış koşullar önemli bir yer kaplamaktadır. Asıl ilgi dışsal çevrenin (öğrenim ortamlarının, materyallerinin ve stratejilerinin) planlanması üzerine yoğunlaşmaktadır. Çevrenin öğrenilecek davranışları sağlayacak uyarıcı ve pekiştireçlerle donatılmasına ihtiyaç vardır. Davranışçı kuram öğrenmeyi açıklarken öğrencinin zihinsel etkinliklerine pek yer vermemekte, buna gereçle olarak da zihinsel etkinliklerin zihinsel etkinliklerin dışardan yeterince gözlemlenemiyor olmasını göstermektedir (Duman, 2004, 21-22).

Davranışçı yaklaşım ile ilgili olarak birçok bilim adamı çalışmıştır. Bu bilim adamları arasında Pavlov, Watson, Guthrie, Thorndike, Skinner ve Hull yer almaktadır. Davranışçı yaklaşım ile ilgili çalışan bilim adamları, insanların karşılaştıkları sorunların çözümünde genellikle geçmişte yaşadıkları benzer durumları göz önüne aldıklarını ileri sürerler. Yeni bir sorunla karşılaşıldığında ise, bireyin deneme-yanılma yoluyla yeni çözümler üreteceği kabul edilir. Davranışçı yaklaşımda önemli olan, gözlenebilen, başlangıcı, sonu olan ve ölçülebilen davranışlardır (Senemoğlu, 1997,156).

Bu açıklamalar ışığında Davranışçı Öğrenme Kuramının ilkeleri şu şekilde sıralanabilir:

- Yapararak öğrenme esastır.
- Öğrenmede pekiştireç önemli bir yer tutar. Davranışlar onları izleyen sonuçlardan etkilenir ve onlarla değişir, davranış davranışı doğurur.

- Becerilerin kazanılmasında ve öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanmasında tekrar önemlidir. Tekrar, öğrenmeyi güçlendirir.
- Öğrenmede güdülenmenin çok önemli bir yeri vardır. Olumlu pekiştirme güdüleyici bir etkiye sahiptir. İlk öğrenilenler, daha sonra öğrenilenleri etkiler; benzer bilgilerin öğrenimini kolaylaştırır, zıt bilgilerin öğrenimini zorlaştırır (Akt: Duman, 2004: 23).

### 1.2.3.2. Bilişsel Öğrenme Yaklaşımları

Günümüzde bilişsel kuramcılar öğrenmeyi dünyayı anlamlandırmaya yönelik girişimlerimizin bir sonucu olarak görmektedirler. Bu girişimlerimiz sonucunda anlamlandırmaya yönelik düzenlemelerimizi yaparken tüm zihinsel araçları kullandığımızdan bahsetmektedirler. Çevremizle etkileşimimiz, hislerimiz, beklentilerimiz, bilgilerimiz ve durumlar hakkındaki düşünce yöntemimiz nasıl ve ne öğrendiğimizi etkiler (Akt: Duman, 2004: 24). Bilişsel yaklaşımda öğrenme, davranışçı yaklaşımdan farklı bir şekilde açıklanmıştır. Bilişsel yaklaşımda öğrenme gözle görülebilir davranışların ötesinde zihinsel süreçleri içerisinde bulundurmaktadır. Öğrenme bu zihinsel işlemlerden sonra gerçekleşmektedir ( Akt. Güven, 2004: 5).

Bilişsel yaklaşıma göre, davranışçı yaklaşımın davranışta değişme olarak tanımladığı olay gerçekte kişinin zihninde oluşan öğrenmenin dışı yansımasıdır. Bireyin çevresindeki dünyayı anlamasını ve öğrenmesini sağlayan zihinsel etkinliklerdeki gelişime bilişsel gelişim adı verilmektedir. Bilişsel gelişim, bebektikten yetişkinliğe kadar bireyin çevreyi, dünyayı anlama yollarının daha karmaşık ve etkili duruma gelmesi sürecidir (Senemoğlu, 1997, 39).

Bilişsel yaklaşımda öğrenme, insan beyininde ve sinir sisteminde oluşan bir süreçtir. Bu yaklaşımın başlıca ilkeleri şu şekilde sıralanabilir;

- Öğrenen, dış uyarıcıların pasif alıcısı değil, onların bir özümleyicisi ve oluşturucusudur. Diğer bir deyişle birey öğrenme için bir çaba göstermelidir,
- İnsan zihninin kazandığı davranışları, depolama ve yeri geldiği zaman hatırlayıp kullanabilme yetisi vardır,



- Birey karşılaştığı yeni uyarıcıları eski bildikleri ile karşılaştırarak öğrenir (Akt: Tay, 2005: 211).

Öğrenmede bilişsel yaklaşımın davranışçı yaklaşımdan ayrıldığı başlıca yönler şöyle sıralanabilir (Akt: Güven, 2004: .6-7).

- Davranışçı yaklaşıma göre öğrenilen şey davranıştır. Bilişsel yaklaşıma göre bilgi öğrenilir. Bilgideki değişmeler davranışların değişmesine olanak verir.
- Her iki yaklaşımda da pekiştireç önemlidir. Ancak, pekiştirmeye yer verilmesinin nedenleri farklıdır. Pekiştirme davranışçı yaklaşımda davranışı güçlendirici özellik taşır ve öğrenme için gereklidir. Bilişsel yaklaşımda ise, pekiştirme davranışın doğruluğu ile ilgili dönüt sağlayan bir kaynaktır ve öğrenmeden bağımsızdır.
- Gerek davranışçı yaklaşımda gerekse bilişsel yaklaşımda öğrenmenin sağlanması için, öğrenen bireylerin etkin olması gereklidir. Davranışçı yaklaşımda, öğrenen bireylerin uyarıcılarla etkileşimde bulunması ve pekiştireç alması için etkin olmasına gerek vardır. Bilişsel yaklaşımda ise, öğrenen bireyin etkin olması, öğrenme sürecinde dikkatini toplaması, uyarıcıları seçmesi, seçtiği uyarıcıları kullanması gereklidir.
- Sorun çözmeye ilgili olarak, davranışçı yaklaşımda birey, bir sorunu daha önce karşılaştığı ve çözdüğü başka sorunlarla, benzerliklerinden yararlanarak çözmeye çalışır. Eğer birey sorunu çözemezse ya da daha önce karşılaşmadığı türde bir sorunla karşılaşır, deneme-yanılma davranışına başvurur. Bilişsel yaklaşımda ise, birey sorunu kavrayıncaya dek düşünür.
- Davranışçı yaklaşımda öğrenmeyle ilgili çalışmalar, genellikle hayvanlarla ve denetimli deneylik (laboratuar) ortamlarında yapılmıştır. Yapılan çalışmalarla bütün organizmalara yönelik birkaç öğrenme ilkesinin bulunması amaçlanmıştır. Buna karşılık, bilişsel yaklaşımda çalışmalar, insanlarla ve doğal çevre içinde yapılmıştır. Yapılan çalışmalarda kavram ve ilke öğrenme, sorun çözme eleştirel düşünme gibi bilişsel ağırlıklı karmaşık davranışların öğrenilmesine ilişkin açıklamalar yapılmaya çalışılmıştır.

### 1.3. Öğrenme Stratejilerinin Tanımı

Öğrenirken karşılaşılan güçlükler öğrencilerin en çok dile getirdikleri sorunlardandır. Bazı öğrenciler istedikleri halde ders çalışamazken, bazı öğrenciler çok uzun süreler çalıştığı halde öğrenememekten şikâyet etmektedir. Öte yandan kısa süre çalışanlar kadar başarılı olan öğrenciler de vardır. Bu örneklerdeki sorunlar büyük ölçüde öğrencinin etkili öğrenme stratejilerini kullanamamasından ya da nasıl öğreneceğini bilmemesinden kaynaklanmaktadır (Açıkgöz, 1996, 54).

İşte bu noktada öğrencilerin daha az zaman harcayarak daha verimli bir şekilde nasıl ders çalışacaklarını bilmeleri için öğrenme stratejilerini nasıl kullanacaklarını bilmeleri gerekir. Bu nedenle işe öğrenme stratejilerinin tanımlarını ele almakla başlamak daha uygun olur. Gagne ve Driscoll'e (1988:133) göre Öğrenme Stratejileri, öğrencinin kendi kendine öğrenebilmesi için kullandığı işlemlerdir. Öğrenme stratejilerinde asıl amaç öğrencinin kendi kendine öğrenmesini sağlamaktır (Senemoğlu, 1998, 560). Öğrenme stratejileri, bireyin öğrenme sırasında duyularına gelen uyarımları kısa ve uzun süreli belleğe transfer etmesini ve uzun süreli belleğe işlemlerini sağlayan teknikler içerir. Öğrenmeyi kolaylaştıran bu stratejiler aynı zamanda öğrencinin güdülenmesini ve yeni öğrenilen davranışların kalıcılığını da sağlar (Erden ve Akman, 1998: 162).

Harmanlı'ya (2000) göre öğrenme stratejisi, öğrenmeyi gerçekleştirmek için izlenen yol, öğrencinin kendi kendine öğrenebilmesi için kullandığı işlemler, öğrencinin öğrenme sırasında kullandığı ve öğrencinin kodlama sürecini etkileme amacıyla olan davranış ve düşüncelerdir. Arends de öğrenme stratejilerini; belleğe yerleştirme, geri getirme gibi bilişsel stratejileri yönlendirici, yürütücü biliş süreçlerini kapsayan ve öğrencinin öğrenmesini etkileyen, öğrenci tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçlerine işaret etme olarak tanımlamaktadır (Senemoğlu, 2000, 560). Weinstein ve Mayer de öğrenme stratejilerini; “öğrencinin duyuşsal durumu ile öğretilecek yeni bilgiyi seçme, edinme, örgütlemesi beklenen davranış ve düşüncelerden oluşur.” şeklinde tanımlamaktadır (Özer, 2002, 1).

Bilişsel öğrenme kuramlarına göre, birey edilgin bir uyaran alıcısı değildir; gelen uyarıcıları etkin bir biçimde işler ve onları yeni biçimlere

dönüştürür (Akt: Hamurcu, 2002: 128). Bilgiler zihinsel süreçlerle örgütlenir ve bireyce kazanılır. Bu süreçte; kişi kendi öğrenmesindeki sorumluluğu yüklenmeli ve etkin bir katılım göstermelidir. Bireyin bu katılımı ile kazandığı, kendi öğrenmesini düzenleme becerileri kısaca "öğrenme stratejileri" olarak tanımlanmaktadır ( Hamurcu, 2002, 128). Öğrenme stratejileri; öğrenciyi bilinçli öğrenci durumuna getirir, öğrencinin öğrenmedeki verimliliğini arttır, öğrenciye bağımsız öğrenebilme niteliği kazandırır, öğrencinin daha çok isteyerek ve zevk alarak öğrenmesine yardım eder, öğrencinin okul sonrası öğrenmelerine temel hazırlar (Özer, 2002, 35).

Geleneksel okul anlayışında, öğretmen bireye bilgiyi öğreten kişidir. Öğrenci ise, öğretmenin öğrettiğini öğrenen kişidir. Fakat bu anlayış artık değişmeye başlamıştır. Gerçek anlamda bunun yerini öğrenen birey kavramı almıştır. Sonuçta öğrenci, öğretme-öğrenme sürecinde öğrenmelerinin sorumluluğunu almak ve etkin bir katılımcı olmak durumundadır. Tüm bunlar yeni bir kavram olan "öğrenmeyi öğrenme" kavramını öne çıkarmaktadır. Öğrencinin yanında her durumda öğretme etkinliğini gerçekleştirecek bir öğretmenin olması beklenemez. Öğrenciler pasif alıcılar değil, öğrenerek kendi yaşamlarını biçimlendiren bireylerdir. Öğrenci kendisi sürekli artan ve değişen bilgiye ulaşabilmeli, onları düzenleyebilmeli, isleyebilmeli ve kendi düşünme biçimlerinin bir parçası durumuna getirebilmelidir. Bunun için öğrencilerin öğrenme sürecinde başkalarına bağımlı kalmadan öğrenebilmeleri ve kendi öğrenme süreçlerini denetleyebilmeleri gerekmektedir. "Öğrenmeyi Öğrenme" Öğrencinin öğrenmesi ile ilgili sorumluluğunu taşıması ve buna yönelik etkinlikleri gerçekleştirebilmesidir. Bu etkinlikler, bilgiye ulaşma yollarını bilmesi, bilgiyi seçmesi, düzenlemesi ve zihnine yerleştirmesi olarak tanımlanabilir (Güven, 2004, 3).

Öğrencinin öğrenme sırasında uğraştığı düşünce ve davranışlar olarak tanımlanabilen öğrenme stratejileri, öğrencinin öğrenme amacını gerçekleştirmek için kullandığı planlardır (Akt: Güven, 2004: 73). Öğrenme stratejileri ile ilgili birçok çalışması olan Weinstein ve Mayer (1985), öğrenme stratejilerini, öğrencilerin öğrenme anında gösterdikleri bilgiyi edinme, belleğe kodlama ve gerektiğinde ona yeniden ulaşma süreçlerini etkilemesi beklenen davranış ya da düşünceler olarak tanımlamışlardır (Güven, 2004, 72).

Derry ve Murph'ye göre de öğrenme stratejisi, bilgi ve becerinin kazanılmasını kolaylaştırmak için özel bir öğrenme durumunda birey tarafından kazanılan zihinsel taktiklerin bir bileşkesidir ( Güven, 2004, 73). Öğrenme stratejileri, öğrencilerin öğrenme-öğretme süreci içinde ya da bireysel hazırlıklarında kendisine sunulan bilgileri zihinsel süreçlerinden geçirerek, ona anlam vermesi ve kendine mal etmesi için gerekli olan çabaları ortaya koyması için yapılan etkinliklerdir (Tay, 2005, 213). Öğrenme sırasında kullanılması için öğretilebilecek teknikler ortaya konmuştur. Öğrenme stratejileri olarak adlandırılan bu teknikler, öğrenenin öğrenme sırasında meşgul olduğu düşünce ve davranışlar olarak tanımlanabilir. Böylece her stratejinin amacı, öğrenenin güdüsel ve duyuşsal durumunu ya da yeni bilgiyi seçme, kazanma, organize etme ya da bütünleştirme yolunu etkilemek olabilir (Akt: Demirel, 2005: 139). Öğrenme stratejisi, en yalın biçimiyle, bireyin kendi kendine öğrenmesini kolaylaştıran tekniklerden her biridir (Akt: Duban, 2006: 112).

## **1. 4. ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN SINIFLANDIRILMASI**

### **1.4.1. Çeşitli sınıflamalar**

Son yıllarda öğrenme stratejileri ile ilgili olarak pek çok araştırma yapılmıştır. Bunların içinde en çok bilinen sınıflamalar şu şekildedir: O'Malley ve diğerlerine (1985) göre öğrenme stratejileri üç gruba ayrılmıştır. Bunlar, bilişbilgisi stratejileri, bilişsel stratejiler ve sosyo-duyuşsal stratejilerdir.

1. Bilişbilgisi Stratejileri: Ön örgütleyiciler, doğrudan dikkat, seçici dikkat, kendini yönlendirme, ön hazırlık, kendini izleme ve kendini değerlendirme.
2. Bilişsel Stratejiler: Yineleme, not tutma, çıkarımda bulunma, yeniden birleştirme, imgeleme, sunma, yapılaşdırma, anlamlandırma, aktarma ve sonuç çıkarma.
3. Sosyoduyuşsal Stratejiler: İşbirliğinde bulunma ve merakı gidermek için sorular sorma (Güven, 2004, 80).

Birçok araştırmada kullanılan bir başka sınıflama Nispet ve Shucksmith (1986) tarafından yapılmıştır. Nispet Ve Shucksmith öğrenme stratejilerini üç gruba ayırmıştır (Güven, 2004, 81). Bu stratejiler şunlardır:

- 1.Merkezi Stratejiler: Stil öğrenme yaklaşımı.
- 2.Makro Stratejiler: Bilişbilgisiyle yakından ilişkili olan yönetici stratejiler.
- 3.Makro Stratejiler: Yönetici süreçler.

Levin(1988) ise, öğrenme stratejilerini anlama, anımsama ve uygulama olarak üç temel gruba ayırmıştır. Levin öğrenme stratejilerinin bilişsel boyutunun ‘ne’ ve ‘nasıl’ öğrenmesi gerektiğini kapsadığını, bilişbilgisi boyutunun ise ‘ ne zaman’ ve ‘neden’ kavramlarına yönelik olarak uygun bilişsel stratejilerin seçimi ve seçilen bilişsel stratejilerin yararlılığı ve etkililiğinin gözlemlenmesi işlemlerini kapsadığını belirtmiştir (Meral, 2004, 81). Öğrenme stratejileri ile ilgili çalışmaları bir çok çalışmaya ışık tutan Derry ve Murphy (1986) öğrenme stratejilerini dört ana grupta toplamıştır. Bu stratejiler şu şekilde sıralanabilir:

- 1.Maddeler, listeler ve yabancı sözcükleri belleme stratejileri,
- 2.Özel okul metinlerini okuma/ çalışma stratejileri
- 3.Aritmetik alanında uygulanabilen sorun çözme becerileri,
- 4.Her alana uygulanabilen duyuşsal destek stratejileri (Meral, 2004, 81–82).

Weinstein, Zimmerman ve Palmer (1988) yaptıkları sınıflamada daha spesifik konuları kullanmışlardır. On temel kategoride inceledikleri öğrenme stratejileri sınıflaması birçok boyutu kapsamaktadır. Bunlar:

- Tutum,
- Güdülenme,
- Zamana kullanma,
- Kaygı,
- Konsantrasyon,
- Bilgi işleme,
- Ana fikirlerin seçimi,

- Çalışma yardımcıları,
- Kendi kendini test etme,
- Test stratejileridir (Öztürk, 1995, 29).

Gagne (1988) ise, öğrenme stratejilerini bilgiyi işleme kuramına uygun olarak ve içsel süreçlere göre beşe ayırmıştır. Bunlar şöyle açıklanabilir:

1. Dikkat Stratejileri: Anahtar sözcüklerin ya da temel görüşlerin altına çizme ve metin kenarına not alma gibi öğrenilecek bilginin üzerine dikkat çekmeyi sağlayan stratejiler
2. Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Arttırma Stratejileri: Zihinsel yineleme, gruplama, grafik çizme, anahtar sözcük ya da ana fikirleri çıkarma ve ana ve alt başlıkları çıkarma gibi stratejiler
3. Kodlamayı Güçlendirme Stratejileri: Özetleme, not tutma, bilgi haritası çıkarma, bilgiyi çizelgeleştirme gibi stratejiler
4. Geri Getirmeyi Kolaylaştırma Stratejileri: Benzetimler kurma, zihinde canlandırma, kendi kendine soru sorma gibi stratejiler
5. İzleme- Yönetme Stratejileri: Bireyin kendi öğrenme ve düşünme yollarının bilincinde olma, kendi öğrenmesini etkili olarak sağlayan soru sorma ve kendi kendini denetlemesi gibi stratejiler (Öztürk, 2006, 15).

Presley ve diğerleri (1990) öğrenme stratejilerini altı temel grupta incelemiştir. Bu stratejiler şöyle sıralanabilir:

- Özetleme,
- İmgeleme,
- Öykü çözümlemesi,
- Soru oluşturma,
- Soru-yanıt,
- Önceki bilgileri harekete geçirme (Öztürk, 2006, 15).

Somunucuoğlu'nun aktardığına göre, öğrenme stratejileri var olan birçok sınıflamada iki temel gruba ayrılmaktadır. Bunlar:

1. Bilişsel Stratejiler: Anlamlandırma ve örgütleme işlevlerini yerine getirerek yeni bilginin belleğe kaydedilmesini, düzenlenmesini ve gerektiğinde yeniden çağırılmasını sağlayan stratejilerdir.
2. Biliş Yönlendirici Stratejiler: Anlamayı hazırlama, anlamayı izleme ve anlamayı yönlendirme başlıkları adı altında öğrenme işlemlerinin denetimini ve yönetimini gerçekleştiren stratejilerdir (Somunucuoğlu, 1996, 25-26).

Warr ve Downing (2000) çalışmalarında, Watt ve Allan'ın öğrenme stratejileri ile ilgili yaptıkları sınıflamayı vermişlerdir. Watt ve Allan öğrenme stratejilerini üç grupta toplamışlardır. Bu stratejiler şöyle açıklanabilir:

- Bilişsel Öğrenme Stratejileri: Yineleme, örgütleme ve anlamlandırma.
- Davranışsal Öğrenme Stratejileri: Kişiler arası yardım arayışı, yazılı materyallerden yararlanma ve uygulama yapma.
- Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileri: Duygusal denetim, güdüsel denetim ve anlamının izlemesi.

#### **1.4.2. Petch'in Öğrenme Stratejisi Sınıflaması**

Öğrenme stratejilerine yönelik olarak uluslar arası literatürde en çok kabul edilen sınıflandırma Petch'in yapmış olduğu sınıflandırmadır. Bu sebeple Petch'in Öğrenme Stratejileri Sınıflandırılmasına değinildi. Petch öğrenme stratejileri;

1-Dinlemeye Dayalı Stratejiler: Dinlemeye dayalı stratejilerin daha etkili olabileceği öğrencilere sözel mesajlar iletmek, öğretme öğrenme süreçlerinde ses bantlarından yararlanmak, verim artırıcı yaklaşımlardır. Çünkü dinlemeye dayalı stratejileri kullanan öğrenciler bilgileri uzun devreli hafızalarına geçirmede ağırlıklı olarak sözel mesajlara ilişkin kurdukları empatilerden yararlanırlar.

2-Görselliğe Dayalı Stratejiler: Görselliğe dayalı stratejileri ağırlıklı olarak benimseyen öğrenciler ise genellikle görsel olan kelime ve rakamları daha uzun süreli olarak hatırlama yetilerine sahiptirler.

3-Yaparak Öğrenmeye Dayalı Stratejiler: Öğretme öğrenme süreçlerinde yaparak öğrenme stratejilerinin etkili olduğu öğrenci grubu ise, genellikle ellerini ve vücutlarını kullanmaktan hoşlan.

4-Grup Çalışmasına Dayalı Stratejiler: Grup çalışmasına dayalı stratejilere ağırlıklı olarak kullanan öğrenciler ise diğer kişilerle çalışmayı, kendi kendilerine çalışmaya tercih ederler.

5-Bireysel Çalışmaya Dayalı Stratejiler: Öğrendiklerinin çoğunu bireysel çalışmalarıyla kazanan öğrenciler ise, genellikle bağımsız olarak is yapmayı tercih ederler, bağımsız çalıştıkları zaman orijinal fikirler, etkili fikirler, etkili ürünler ortaya çıkarabilirler.

6-Yazılı Çalışmaya Dayalı Stratejiler: Öğretme öğrenme süreçlerinde yazılı çalışmaya dayalı ve sözel çalışmaya dayalı stratejileri ağırlıklı olarak benimseyen 13 öğrenci grupları da bulunmaktadır. Yazılı çalışmaya dayalı stratejileri benimseyen öğrenciler, okudukları veya duydukları her hangi bir bilgiyi, yazıya dönüştürdükleri zaman öğrenmeleri daha etkili olmaktadır.

7-Sözel Çalışmaya Dayalı Stratejiler: Sözel çalışmaya dayalı stratejileri benimseyen öğrenciler, okudukları veya duyduklarını sözel olarak ifade ettikleri zaman öğrenmeleri daha etkili olmaktadır.

8-Sözel-görsel Temasın Dengeli Bileşimine Dayalı Stratejiler: Bazı öğrenciler sözü edilen stratejiler dışında birkaç stratejinin bir arada dengeli olarak kullanılmasıyla daha iyi öğrenmektedir. Bu da sözel ve görsel temasın dengeli olarak kullanılması stratejisi olmak üzere sekiz ayrı kategoride sınıflandırmıştır (Akt: Öztürkmen, 2006: 12-13).

#### **1.4.3. Weinstein ve Mayer'in Sınıflaması**

Weinstein ve Mayer'in yaptığı ayrı bir çalışmada öğrenme stratejileri ile ilgili ayrıntılı bir sınıflama yapılmıştır ve bu sınıflama içine giren her bir öğrenme stratejisi grubunu örnek öğrenme durumlarıyla tanımlanmıştır (Weinstein ve Mayer, 1986, 321). Günümüzde en çok kabul gören ve kullanılan öğrenme stratejileri sınıflamasını şu şekilde yapmıştır Weinstein ve Mayer:



- 1.Tekrar (Yineleme) Stratejileri
- 2.Anlamlandırma Stratejileri
- 3.Örgütlenme Stratejileri
- 4.Anlamayı İzleme Stratejileri
- 5.Duyuşsal Stratejiler

1) Yineleme (Tekrar) Stratejileri:

Öğrencilerin bilgiyi belirleyerek seçmelerini ve edinmelerini sağlayan stratejilerdir ve bunların temelinde zihinsel yineleme bulunmaktadır (Özer, 1998, 154).Yineleme, öğrencilerin öğrenme sırasında sunulan maddeleri etkin olarak birer birer sıralamalarını ya da adlandırmalarını nitelemektedir (Güven, 2004, 85). Yineleme aynı zamanda bilgiyi uzun süreli bellekte depolama metodu olarak da kullanılmaktadır. Eğer yineleme; gruplama, imgeler biçimlendirme veya değişik şekillerde yeniden kodlama gibi işlemlerle yeni bilginin içsel bağlantılar kurmasını kolaylaştırıyorsa, uzun süreli bellekte depolamaya yol açıyor demektir (Akt: Öztürk, 1995: 33).

Bu strateji, bir metin ya da anlatımdaki belirli ifadeleri tekrar etme, yazılı bir metindeki konu cümlelerini ve ayrıntılı detayları tanımlama, okuma, sözel ya da içten bir cümle ile başka bir cümleyi bir araya getirme gibi süreçleri içerir (Demirel, 2005, 141). Simpson (1994)' e göre bu strateji yaşla gelişen bir öğrenme stratejisi olmakla beraber bu konuda örnekler verilmesi, not tutma ve dinleme anında yönergeler sunulması öğrenme amacına uygun olarak rehberlik verilmesi halinde tekrar stratejileri ile istenen öğrenme performansına ulaşılabilir (Demirel, 2005, 142).

Yapılan çalışmalarda iki tür tekrar (yineleme) ortaya konmuştur: 1) Basit Tekrar ve 2) Anlamlandırıcı Tekrar (Yeşilyaprak, 2004, 270). Basit tekrar esas olarak bilgilerin kısa süreli bellekte kalmasını sağlayan tekrar türüdür. Bilginin defalarca tekrarı hemen kaybolmasını ve diğer bilgilerle karışmasını engeller. Tekrar aynı zamanda bilginin uzun süreli belleğe depolanmasında da kullanılmaktadır. Eğer imgeleme, değişik şekillerde yeniden kodlama gibi işlemlerin olması uzun süreli bellekte depolama oluyor demektir. Buna 'Anlamlandırıcı Tekrar' denmektedir (Öztürk, 1995, 33).

Olduğu gibi hatırlanması istenen bilgilerin öğrenilmesinde yineleme stratejileri etkilidir. Bu stratejiler, genellikle temel öğrenmeler için kullanılır. Bununla beraber, yineleme etkinlikleri öğrencilerin ileride gerçekleştirecekleri daha karmaşık öğrenme durumları için yardımcı olmaktadır. Örneğin, devrimlerin adlarını ve tarihlerini sayma, güneşe olan uzaklıklarına göre gezegenlerin adlarını sayma ya da bitkilerin türlerini söyleme bu sınıflama içinde düşünülebilecek etkinliklerden kimileridir (Akt: Meral, 2004: 85).

Yineleme stratejileri iki temel öğrenme özelliğini kazanmada etkilidir (Akt: Erdem, 1999 :2).

- 1) Seçme özelliği: Öğrenciler öğrenme sürecindeki önemli öğeleri dikkat ederek seçebilirler.
- 2) Edinme özelliği: Öğrenciler yeterince yineleme yaparak o öğeleri kazanabilirler.

Tekrar stratejisi içindeki bir başka önemli taktik de ‘altını çizme’ dir. Altını çizme, öğrencinin önemli noktaları daha iyi görmesini sağlamaktadır (Weinstein ve Mayer, 1986, 317-318). Yineleme stratejilerinin kapsadığı taktikleri şu şekilde sıralayabiliriz:

- Bir metnin tekrar tekrar sesli ya da sessiz okunması,
- Metnin okunduktan sonra anlatılması,
- Metindeki bilgilerin bir kâğıda not edilmesi,
- Okurken düzenli aralıklarla durup, zihinde cümlelerin tekrar edilmesi,
- Metinde geçen bir fikrin değişik şekillerde söylenmesi,
- Önemli yerlerin altının çizilmesi (Selçuk, 2000, 197).

Yineleme stratejisi, özellikle kısa süreli hatırlamayı artırmada ve bir metnin aynen kazanılmasında en etkili yollardan biri olarak kabul edilmektedir (Öztürk, 1995, 34).

## 2) Anlamlandırma Stratejisi:

Anlamlandırma, bilginin mevcut haliyle aynen belleğe yerleştirilmesi yerine anlamlı bir bütün haline getirilerek kazanılmasını ifade etmektedir. Anlamlandırma, bir hatırlamayı artırma işlemidir. Bu yolla öğrenci her bir önemli yeni fikirle önceden öğrenilenler arasında bağ kurar. Bu bağlar; imge, mantıksal bir çıkarım veya yeni bir fikirle önceden öğrenilenleri birleştirmeye hizmet eden başka herhangi bir şeye dayanabilir (Derry, 1986, s: 6'dan akt: Öztürk, 1995, s:35). Anlamlandırmayı arttıran stratejiler, bilginin aynen uzun süreli belleğe geçişinden çok anlamlı bir bütün olarak yerleşmesini sağlar. Elbette yeni bilgiye anlam yükleyebilmek için bireyin konu ile ilgili ön bilgilere sahip olması eski bilgi ile yeni bilgiyi ilişkilendirebiliyor olması gerekir (Subaşı, 2002, 253). Anlamlandırma stratejileri tekrar (yineleme) stratejileri ile karşılaştırıldığında, öğrenciler daha sübjektif ve daha bir bütün olarak öğrenme gerçekleştirmektedirler. Bunun başlıca nedeni ise, öğrencilerin bu stratejileri kullanırken öğrenme işlemine direkt olarak ve kendileri bizzat bilişsel etkinlikte bulunarak yeni elde edilen bilgiyi uzun süreli bellekte var olan bilgiyle ilişkilendirerek bütünleştirmesi yani anlamlandırmasıdır (Somunucuoğlu, 1996, 20–21).

Anlamlandırma ya da kodlamayı güçlendirici öğrenme stratejileri, ön öğrenmelerin hatırlanmasını sağlama, uyarıcıları sunma, öğrenme rehberi sağlama durumlarında kullanılmalıdır. Özellikle ilk iki etkinlik öğrencilerin öğrenme hedeflerine uygun olarak ön koşul kavramlar ve materyallerin anlamlarını kendi kendilerine hatırlattıklarında öğrenmeyi gerçekleştirmektedir (Senemoğlu, 1997, 565). Anlamlandırmayı güçlendirici öğrenme stratejileri, öğretim etkinliklerinde önceki öğrenmelerin hatırlanmasını sağlama, uyarıcıların sunulması ve öğrenme kılavuzluğunun sağlanması için kullanılmalıdır (Senemoğlu, 1997, 565).

Anlamlandırma Stratejisinin kullandığı taktikler aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Materyali çağrıştıracak imgeler biçimlendirme,
- Materyalin ana fikrini ve ana hatlarını ortaya koyma,
- Özetler çıkarma,
- Metni yorumlayarak kendi cümleleriyle not alma,
- Sorular oluşturma veya mevcut sorulara cevap verme,

- Mevcut bilgiyi harekete geçirme,
- Geri getirmeyi kolaylaştıracak hatırlatıcılar kullanma (Öztürk, 1995, s: 36).

Soru sorarak düşünme, soru sorma, etkili bir kodlama tekniği olup okunan materyalin anlaşılmasına yardım eder. Ayrıca kendi kendine soru sorma bireyin sorunun çözme becerisini de kolaylaştırır ( Akt: Ülger, 2003: 23). Okuma sürecinde öğrencilerin, özellikle geniş anlam ünitelerini kapsayan bütünleştirici soru oluşturması, okuyucuyu aktifleştirir ya da metni anlayıp anlamadığına ilişkin bilincini artırarak anlama ve hatırlamayı geliştirmesi için onu yönlendirir. Sorulan sorular, anlamadaki problemleri açığa çıkararak, anlama başarısızlığını gidermek için okuyucuyu yeni bir girişime teşvik edebilir (Öztürk, 1995, 39).

Eklemleme Stratejisi, bir bilgiyi uzun süreli belleğe yerleştirmek üzere kodlamaya yardımcı olan en etkili stratejidir (Öztürk, 1995, 24). Bilginin anlamlılığını arttırmak üzere, bilgi bütünüün parçaları arasındaki bağıntı, çağrışım sayısını arttırma sürecidir. Eklemleme, yeni alınan bilgi ile uzun süreli bellekte hâlihazırda bulunan bilgi arasındaki ilişki kurulduğu, bağıntı sağlandığında oluşur. Yeni bilgiyi anlamlandırmak için yeni bilgiyle ilgili daha önce kazanmış olduğumuz, uzun süreli bellekteki şema kullanılır. Var olan şemadan gerekli bilgi çekilerek yeni bilgiyle bağlantıları kurulup, yeni bilgiye anlam yüklendiği gibi, eski bilginin de anlamı genişletilir. Eklemleme genellikle otomatik olarak farkında olmadan yapılır (Senemoğlu, 1997, 312). Bir başka öğrenme stratejisi olan Eklemleme stratejisinde, önerme ağları, şemalar ve benzetimler önemli bir yere sahiptir.

Önerme ağları, ‘birbiriyle ilişkili fikirler seti’ olarak görülebilir. Önermeler ağındaki önermelere birbirleriyle ilişkili birçok önerme eklenebilir. (Akt: Ülger, 2003: 24). Şemalar, fikirler arasında ilişkilerin görsel temsilcileri olduğundan, belli bir konuda hangi fikirlerin temel fikir olduğunu, diğerleriyle nasıl ilişkilendirildiğini açık olarak görmemize ve bilgiyi anlamlandırmamıza yardım eder (Ülger, 2003, 24). Bilgi haritası, bir metindeki önemli bilgilerin ve bilgiler arasındaki ilişkilerin şematik olarak gösterilme biçimidir (Tay, 2002, 40).

Bilgi haritasının yararları aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Öğrenci kazanacağı bilgiler arasındaki ilişkileri görebilir.
- Öğrenci aynı benzer özelliklere sahip iki haritayı ve özelliklerini hızlı bir şekilde karşılaştırarak benzerlik ve farklılıklarını belirler.
- Dersin başında dersle ilgili öğrencinin bilişsel yapı oluşturmasına yardım eder.
- Ders sonunda kazanılan davranışların tekrarında kolaylık sağlar (Akt: Ülger, 2003: 25).

Benzetimler, yeni bilgilerin daha önceden edinilen eski bilgileri kullanılarak somut olarak kullanılmasına yardımcı olur. Bu sırada karşılaştırmalar yapılabilir. Bu sayede benzerlik ve farklılıkların bulunmasına da katkı sağlanmış olur (Subaşı, 2002, 254). Öğrenciler bu stratejilerde öğrenmeyi amaçladıkları yeni bilgiyi, daha önce öğrendikleri ve uzun süreli belleklerinde var olan bilgilerle bütünleştirerek, ona anlam yükleyerek öğrenirler. Zihinsel imge oluşturma, tümcede kullanma, benzetim yapma, özet çıkarma, not alma anlamlandırma stratejileridir (Akt: Erdem, 1999: 2).

- Zihinsel İmge Oluşturma: Özellikle çiftli çağrışım öğrenme, sıralı liste öğrenme veya serbest hatırlama durumlarında yararlanır. Çiftli çağrışım öğrenmesinde ‘kitap-çocuk’ biçimindeki bir sözcük çiftini hatırlatmayı amaçlayan bir öğrenci, zihninde kitap okuyan bir çocuk canlandırabilir. Sıralı liste öğrenmesinde dizi olarak verilen sözcük, sayı ve resim gibi öğeler sırasıyla ya da sıra gözetmeksizin öğrenilebilir.
- Tümcede kullanma: Anahtar sözcük yöntemi ile birlikte yabancı dilde sözcük öğrenmede çeşitli konularla ilgili kavram ve olguların öğrenilmesinde kullanılır.
- Benzetim yapma: Öğrenilecek bilginin daha önceden kazanılmış bilgilerle yapay benzerliklerin kurulmasıdır. Yeni bilginin daha önceden bilinen eski bilgi kullanılarak, somut olarak açıklanmasına yardımcı olur. Karşılaştırma kullanma da eklemeyi sağlayan bir başka yoldur. Karşılaştırmalar, düşünceler ya da özellikler arasında benzerlikleri ve ayrılıkları gösterir.
- Özet çıkarma: metnin ana çizgileriyle anlatılmasıdır. Özetlemede öğrenci, metindeki ana düşüncüyü belirler, önemli düşüncelerle

ayrıntıları ayır eder, düşünceler arasında ilişki kurar ve onları kendi düşüncelerle anlatarak bütünleştirir. Yazılı bir materyalin özetlenmesi etkili bir öğrenme yoludur. Özetleme ile metnin anlaşılması anımsanması kolaylaşır.

- Not alma: metnin ana noktalarını bölümler arasındaki ilişkileri açıklayarak, bilgileri daha anlamlı ve kullanışlı biçime dönüştürerek yazmadır. Doğru olarak not alınırsa yeni bilgi, var olan bilgiye etkili bir biçimde ilişkilendirilir ve işlenmiş olarak bilginin düzenlenmesine yardımcı olur. Bununla beraber birçok öğrenci metnin altını çizmede olduğu gibi iyi not alamaz. Bazı öğrenciler öğretmenin söylediği her şeyi yazarlar. Bu tür öğrencilerin önemli düşünceleri bulmada ve amaca uygun tanımlamada güçlükleri vardır. Öğretmenin anlattığı her şeyi onun cümleleri ile not almaya kalkan öğrenci, not almayı bilmiyordur. Ayrıca bir konuşmacı dakikada 125 sözcük kullanarak konuşur. Öğrenci kısaltarak yazmaya kalksa bile her söyleneni kaydetmesi olanaksızdır. Etkili not alma, bireyin kendi tümceleri ile ana düşünceleri saptama, önemli düşünce ve noktaları özetleyerek, birleştirerek bir biçim oluşturmaktır (Subaşı, 2000, 205).

Anlamlandırma stratejilerinin bilişsel amacı; öğrenilen bilginin mevcut halinin önceki bilgiyle bütünleştirme yoluyla değiştirilerek öğrenen kişiyi bilgiyi kendisine mal etmesini sağlama, yeni bilgiyi kodlayarak ilişkili bilgi bütünü içinde örgütlenme, bilginin daha derinlemesine incelenmesini ve yorumlanmasını sağlama ve imgeler ve hatırlayıcılar yoluyla bilginin geri getirilmesini kolaylaştırmadır (Öztürk, 1995, 36). Anlamlandırma stratejisinde, yeni gelen bilgileri belleğindeki eski bilgileriyle ilişkilendirerek uzun süreli belleğe kodlaması söz konusudur. Bu ilişkilendirme çeşitli biçimlerde olabilir. Zihinsel imgeler oluşturma, anahtar, sözcük ve bellek destekleyiciler kullanma, kendi sözcükleriyle özetleme, benzerlikler kurma, soruları yanıtlama ve kendi düşünceleri ile not alma (Weinstein ve Mayer, 1986, 321). Sonuç itibarıyla Anlamlandırma stratejisinin temel işlevi, öğrenilecek bilgi ile önceden öğrendikleri bilgi ilişkilendirmelerini, bütünleştirmelerini sağlamaktır.

### 3) Örgütlenme Stratejisi:

Örgütlenme, bilginin daha anlamlı olmasına ve daha kolay öğrenilmesine neden olmaktadır. Öğrenci, bilgileri örgütlerken mutlaka aktif olup sürece katılmak zorundadır. Bu sırada birey bazı bilgileri daha küçük birimlere parçalarken bazen de düşünceleri bir araya toplamak zorunda kalır. Birey, bu stratejiyi kullanarak yeniden düzenleme yaparken, *not alma, özetleme, uzamsal temsilciler oluşturma* gibi teknikleri kullanır (Subaşı, 2002, 254).

Örgütlenme stratejilerinde, öğrencinin yeni bilgileri, ön bilgilerini kullanarak kendisi için daha anlamlı olacak biçimde yeniden yapılandırması söz konusudur. Bu stratejinin taktik ve öğrenme etkinlikleri olarak özellikleri; benzerlik ve farklılıklarına göre gruplama, karşılaşılan bilgi bütününe anlamlı öğelere ayırma, bir metin içerisindeki temel, yardımcı noktaları ve bunlar arasındaki ilişkileri gösterme gibi sayılabilir. Örgütlenme stratejilerinin en temel düzeyi madde ya da olguların taksonomik olarak sınıflandırılmasıdır (Demirel, 1999, 130). Örgütlenme stratejilerinde not alma, özetleme, uzamsal temsilciler oluşturma ve okuduğunu anlama gibi teknikler kullanılır (Subaşı, 2002, 254).

Özetleme stratejisi; öğrencinin bilgiyi anlamlandırmasına ve uzun süreli belleğe anlamlı olarak yerleştirilmesine yardım etmektedir. Ders kitaplarında her konu anlatımından sonra verilecek özet, öğrenci için öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve hızlandırıcı olabilecektir (Tay, 2005, 217).

Eggen ve Kauchak (1992)' ye göre; özetleme, öğrenciyi birçok yönden destekler. Bunlar;

- Anlamlı okuma,
- Önemli düşünceleri belirleme,
- Kendi cümleleri ile içeriği oluşturma ( Akt: Ülger, 2003: 27).

Öğrenci bu ilkeleri kullanırken aynı zamanda bilgiyi örgütler ve anlamlı hale getirir. Yine Eggen ve Kauchak (1992)' ye göre; özetlemenin öğrenilmesi için şu basamaklar incelenir:

- Metindeki önemsiz bilgiyi belirlemek ve çıkarmak,
- Metindeki ana düşünceyi belirlemek ve yeniden anlatmak,

- Metnin ana düşünceleri ile yardımcı düşüncelerini anlamı bozmadan kısa olarak bütünleştirmek (Akt: Subaşı, 2002: 256).

Uzamsal Temsilciler Oluşturma; Bilgiyi aşamalı olarak şemalaştırma, ana hatlar oluşturma, kavram haritası ve ağı oluşturma etkili örgütleme tekniklerindedir.

1. Şemalaştırma: Metindeki bilgileri çizelge biçiminde düzenlemedir. Öğrenci dikey ve yatay bölmelere sahip bir çizelge yaparak bilgileri gruplandırıp ilişkilendirebilir (Akt: Erdem, 1999:4). Bilginin yapılandırılmasında, örgütlenmesinde ve bilgiyi anlamlandırmada şemaların önemli bir yeri vardır (Güven, 2004, 96).
2. Ana hatlar oluşturma: bu stratejide öğrenciler, metindeki ana hatlardan yola çıkarak konunun ana bilgilerini çıkarırlar. Herhangi bir metnin ana çizgilerini çıkarma, öğrencinin o konudaki ana düşünce ve yan düşünceler arasındaki ilişkileri görmesine yardım eder (Meral,2004, 94). Öğrenci, bu teknikte değişik konu ve düşünceleri bazı temel düşüncelerle ilişkilendirmeyi öğrenir. Genellikle kitapların ilk sayfaları ana hatları gösteren ana ve alt başlıklardan oluşur (Ülger, 2003, 28).
3. Kavram haritası ve ağı oluşturma: Kavram haritaları tek bir kavramın aynı kategorideki diğer kavramlarla ilişkisini belirten somut grafiklerdir. Kavram haritaları öğrencilerin öğrenmesi gereken kavramların neler olduğunu ve bu kavramlar arasında nasıl bir bağ kurulacağını gösteren planlama düzenekleri olarak düşünülebilir (Tay, 2005: s: 219). Kavram haritaları, yol haritaları gibidir, ancak yerleşim yerleri yerine düşünceler arası ilişkileri gösterir ( Akt: Güven, 2004: 94).

#### 4) Anlamayı İzleme Stratejileri:

Öğrencilerin öğrenmeye yönelik olarak gerçekleştirdikleri etkinlikleri denetlemelerini temel alan stratejilerdir. Bu stratejiler kendi öğrenme özelliklerini belirleyip, düzenlemesine, yürütmesine ve denetlemesine yardımcı olur (Özer, 1998, 158). Anlamayı izleme, öğrencilerin bilişbilgisine sahip olmalarını



gerektirir. Sorunu belirleme, çalışmasını planlama, kendini sorgulama, kendini değerlendirme, hata düzeltme birer anlamayı izleme stratejileridir (Öztürkmen, 1996, 8).

Her öğrencinin bilişbilgisi farklıdır. Bilişbilgisine sahip bir öğrenci öğrenmelerinde kendisine şu soruları sorup yanıtlayabilir:

- Bu konuyu niçin öğreniyorum?
- Öğrenme etkinliği sonunda neleri öğreneceğim?
- Öğrenmek için nasıl bir yol izlemeliyim?
- Konuyu öğrenmek için ne kadar bir süre yeterli olur?
- Öğrenip öğrenmediğimi nasıl denetleyebilirim? (Özer, 1998, 159).

Anlamayı izleme, bir öğrencinin herhangi bir öğrenme etkinliği için öğrenme amaçları oluşturmasını, bu amaçlara ulaşma düzeyini değerlendirmesini ve gerekirse amaçlara ulaştırmada kullandığı stratejileri belirlemesini kapsar (Weinstein ve Mayer, 1986, 323). Anlamayı izleme stratejilerine sahip olan öğrenciler, öğrenmelerinin her aşamasında kendilerini denetlerler ve eğer bir yetersizlik söz konusuysa bunu giderecek strateji ya da kaynakları seçer ve kullanırlar. Anlamayı izleme stratejileri üç aşamada düzenlenerek kullanılabilir. Garcia ve Pintrich (1991)'e göre bunlar, anlamaya hazırlanma, anlamayı izleme ve anlamayı yönlendirme olarak adlandırılabilir. Anlamaya hazırlanma, bir metni okumaya başlamadan önce, amaç belirleme, metinle ilgili sorular türetme ve metni hızlıca gözden geçirerek içindeki bilginin türünü ve nasıl düzenlendiğini belirleme işlemlerini içermektedir. Anlamayı izleme, düşünme, kavrama ve tüm öteki öğrenme davranışlarının etkililiğini gözlemeye yöneliktir. Soru sorma, dikkati yoğunlaştırarak yoğunluğu bozabilecek dış etkenlere karşı koyma ve zamanı etkin kullanma sayılabilir. Anlamayı yönlendirme ise, anlamayı izleme eylemlerinden elde edilen bilgiler ışığında öğrenme davranışlarını ve işlemlerini gereken biçimde düzenlemeyi içermektedir. Okuma hızını ayarlama, yeniden okuma ve çalışma yöntemini dersin gereklerine göre düzenleme örnek davranışlarıdır. (Akt: Güven, 2004: 97).

##### 5) Duyuşsal Stratejiler:

Duyuşsal stratejiler etkili öğrenmenin oluşmasında önemli bir role sahiptirler. Öğrenciler kendi kendilerine öğrenirken uygun stratejileri kullansalar bile kimi zaman öğretim amaçlarına ulaşmada güçlüklerle karşılaşrlar. Öğrenmede ortaya çıkan güdüsel ve duyusal engelleri kaldırmaya yardım eden stratejiler duyuşsal stratejiler olarak adlandırılmaktadır (Senemoğlu,1997, 574).

Öğrenmede güdüsel ve duygusal engelleri kaldırmaya yardım eden stratejilerdir. Öğrenciler kendi kendilerine öğrenirken uygun bilişsel stratejileri kullansalar bile kimi kez öğretim hedeflerine ulaşmada güçlüklerle karşılaşrlar. Bu güçlükler duygusal etmenlerden kaynaklanabilir. Öğrenmede duygusal ya da güdüsel etmenlerden oluşan engelleri ortadan kaldırmak için kullanılan stratejiler duyuşsal stratejiler olarak adlandırılmaktadır (Subaşı, 2000, 7).

Bir öğrenme sürecinde, öğrenciler öğrenmek için gerekli çabayı göstermeli, bu öğrenme sürecine aktif olarak katılmalı ve kendi bilişsel stratejilerini kullanmak zorundadırlar. Bir öğrenme stratejisi programında öğrenci kendi öğrenme kontrolünü geliştirmeyi öğrenebilmelidir. İşte öğrencilerin kendi öğrenme kontrolünü geliştirmeleri ve içsel güdülenmeyle bir öğrenmeyi oluşturabilmeleri için bu öğrencilere duyuşsal stratejilerin etkin bir şekilde kazandırılması gerekir (McCombs, 1988, 141).

Öğrenciler ders çalışırken ortaya çıkan sorunlarından birisi, zihnin başka bir yöne yönelmesidir. Bunlar ders çalışırken ortaya çıkan, radyonun açılması, odaya bir arkadaşın girmesi gibi dışsal etmenlerdir. Dikkatin dağılmasını önlemek için araştırmacılar ruhsal yönetim yöntemini önermektedirler. Bu yöntemle öğrenciler, öğrenmeye uygun şekilde öğrenme ortamlarını düzenleyerek ruhsal yapılarını da en uydun duruma getirmiş olurlar. Bu uygun ortam onların dikkatlerini sürdürmeleri için gerekli olan güdüsel koşulların artmasını da sağlar (Gagne ve Driscoll, 1988, s: 139'dan akt: Ülger, 2003, 34). Bir öğrenme sürecinde öğrenciler, öğrenmeye etkin olarak katılmak ve kendi bilişsel stratejilerini etkin olarak kullanmak ile sorumludurlar. Öztürk'ün (1995, s:44) McCombs'dan aktardığına göre, öğrencilerin kendi öğrenme denetimlerini

geliştirmeleri ve bir işi yerine getirmeleri için onlara duyuşsal stratejilerin etkili bir şekilde kazandırılması gereklidir (Güven, 2004, 98).

### 1.5. Öğrenme Stratejilerinin Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Rolü

Geleneksel okullarda öğrencilerden çok sayıda bilgiyi öğrenmelerini bekler ancak nasıl öğrenecekleri konusunda rehberlik etmeyiz. Oysa iyi bir öğretim ortamı içerisinde birçok eğitimcinin de katıldığı görüş doğrultusunda öğrencilerin nasıl öğreneceklerini, nasıl hatırlayacaklarını, kendilerini nasıl güdüleyeceklerini ve kendi öğrenmesini etkili olarak nasıl kontrol edip yönlendireceğini öğretmek gereklidir denebilir (Senemoğlu, 2002, 559).

Öğretmenler sınıfa birbirinden ayrı iki amaçla girmektedirler. Bunlardan birincisi öğrenme ürünleriyle ilgili amaçlar, ötekisi ise öğrenme süreciyle ilgili amaçlardır. Öğrenme ürününe dönük amaçlar, öğrencilerin öğrenme sonunda neyi bilmeleri ya da yapmaları ile ilgilidir. Öğrenme süreciyle ilgili amaçlar ise, öğrencilerin öğrenmeyi gerçekleştirmek için kullanabilecekleri strateji ve teknikler ile öğrencinin nasıl öğreneceğini öğretme ile ilgilidir. Öğrenciler öğrenme stratejilerini kazandıkları zaman onları öğrenme sürecinde etkili olarak kullanabilirler (Akt: Güven, 2004: 75–76).

Öğrenciler öğrenme süreci boyunca birçok öğrenme stratejisi kullanırlar. Bu stratejiler ana fikrin altını çizmek gibi basit veya karmaşık düşünme süreçlerini içerir. Bu stratejilerin değişik amaçları olabilir. Öğrenci, dikkatini bilgiyi seçme teknikleriyle toplayabilir. Ayrıca sunulan gereçteki öğeler arasında içsel bağlar kurmayı amaçlayan tekniklere başvurabilir. Bundan başka yeni bilgiyi geçmişteki bilgisi arasında dışsal bağlar kurmaya yönelik teknikler kullanabilir (Mayer, 1988, 18–19). Öğrenme stratejileri, öğretme-öğrenme sürecine birçok katkı getirmektedir. Özellikle öğrencinin kolay ve kalıcı öğrenmesinin yanı sıra önemli sayılabilecek başka işlevleri de yerine getirir. Bunların başlıcaları şu şekilde sıralanabilir (Özer, 2002, 19).

Son yıllarda öğrencinin rolünün öğrenme- öğretme ortamında aktif olması için yoğun çalışmalar söz konusudur. Özellikle öğrencinin ne bildiği, öğrenme ortamı hakkında ki düşündükleri ile bilgilerini nasıl ilişkilendireceği yönünde çalışmalar yapılmaktadır. Bu durumda eğitim ortamlarında okulda öğrenilenlerin

niteliğini yükseltebilmek için öğrenciler tarafından kullanılabilen, öğretmenlerce de öğretilen bazı zihinsel işlemleri içeren özel teknikler olarak tanımlanan öğrenme stratejileri kavramı ön plana çıkmıştır (Akt: Sarıbayraktar, 2006: 28)

### **1.6. Sosyal Bilgiler Dersi İle Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki**

İlköğretim programlarında yer alan Sosyal Bilgiler dersi, Hayat Bilgisi dersinin devamı niteliğinde olup bireyin yaşamında karşısına çıkabilecek olan her türlü soruna en uygun cevabı verebilmesi için bireyi hayata hazırlamayı, ona hayatın içinden olaylarla bu olaylardan nasıl ders alması gerektiğini, sosyal insan ve vatandaş olarak görev ve sorumluluklarını hatırlatır ve öğretir (Akt: Ülger, 2003: 41). Sosyal Bilgiler dersinin öğretimi ile ilgili üç temel eğitim yaklaşımı vardır. Bunlar:

#### **1.6.1. Vatandaşlık aktarımı olarak Sosyal Bilgiler:**

Vatandaşlık bilgisi aktarımının temel amacı toplumun korunması için gerekli olduğuna inanılan değer yargılarının kabullenilmesi ve inançlara sadakatle bağlanılmasını sağlamaktır. Bu aktarımda önemli olan kültürel devamlılığı garanti edecek yeni nesiller yetiştirmektir ( Öztürk, 2006, 153).

Bu yaklaşımın temel sayıltısı, gençlerin ne tür bilgi, değer ve tutumlarla donatılacağını yetişkinlerin daha iyi bildiği anlayışıdır. Böylece programın içeriği yetişkinlerce belirlenen ve onlarca doğru ve gerekli olduğu sanılan bilgi, ilke ve geleneklerle gurur duyma, sorumluluk alma, uygun davranışlar sergileme ve otoriteye bağlılık vatandaşlık aktarımı programının en önemli içeriğidir(Doğanay, 2005, 28).

Görüldüğü gibi bu program mevcut değerlere karşı çıkılmasını, bu değerlerin eleştirilmesini istemeyen bir programdır. Bu tür programlarda öğrenciler önlerine konan içeriğe bağlı kalıp bu içeriği sorgulamadan kabul edeceklerdir. Statükocu bir program anlayışına sahip vatandaşlık aktarımı öğretmen merkezli bir yaklaşımı öngörür.

Öğretmen ideal vatandaşı örnek olarak gösterir ve bu vatandaşın sahip olduğu özelliklerin sorgulanmadan kazanılması gerektiğini anlatır. Kısacası bu

yöntem, bir telkin yöntemidir(Doğanay, 2005, 30). Öğrenciler birer sünger gibi görülüp onlardan bilgileri, fikirleri, değerleri bir sünger gibi emmeleri beklenir.

Her öğrencinin sadece dinleyerek ve görerek aynı oranda öğrendiğini ve hatırlayabileceğini varsaymanın doğru bir varsayım olmadığı çoktan kanıtlanmıştır. Düz bir anlatımla öğretilen bilgiler yaşama transfer edilmemekte ve kullanılmamaktadır (Baysal, 2005, 48). Bu nedenledir ki vatandaşlık aktarımın yöntemi yapılandırmacı yaklaşıma tamamen ters düşmektedir.

### **1.6.2. Sosyal Bilim Olarak Sosyal Bilgiler:**

Bu yaklaşıma göre öğrenciler, sosyal bilimlerin yapısı (onların temel kavramları, genellemeleri ve kuramları) ile bilgi toplama ve yorumlama süreçlerini öğrenmelidir (Öztürk, 2006, 154). Öğrencilerin sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiye ulaşırken kullandıkları yöntemi öğrencilere kazandırmaktır amaç (Doğanay, 2005, 32). Bu yaklaşımın içeriğini sosyal bilimciler tarafından tanımlanan önemli bulgular, bakış açıları ve sorunlar (Doğanay, 2005, 32) ile öğrencilerin insan davranışlarını ve vatandaşlığı sosyal bilimlerin temel ilke ve kavramlarını inceleyerek öğrenirler (Doğanay, 2005, 32). Sosyal bilimciler araştırma ve incelemeye büyük önem vermektedir. Sosyal Bilimler geleneğinde de yöntem araştırma-inceleme yöntemidir (Doğanay, 2005, 33).

Bilimsel araştırma yöntemi dolayısıyla probleme dayalı öğrenme yaklaşımı okullarda uygulama ortamı bulamamıştır (Obuz, 2001 63). Araştırma-inceleme yöntemini destekleyen çeşitli etkinliklere yer verilmelidir ki öğrenciler karşılaştıkları bir probleme sosyal bilimci mantığıyla yaklaşabilsin, problemi onların mantığıyla çözüme ulaştırabilsin.

Demokratik toplumlar işbirliğine dayalı sorumluluk temelinde yükselirler ve işbirliğine yatkın bireylere gereksinim duyarlar (Gömleksiz, 1997 26). İşte bu nedenledir ki araştırma-inceleme yoluyla öğrenmeyi destekleyen etkinliklere yer verilmelidir. Bunlar yaratıcı drama, işbirliğine dayalı öğrenme, fısıltı grupları oluşturma, tartışma... vb. gibi etkinlikler olabilir.

### 1.6.3. Yansıtıcı İnceleme Olarak Sosyal Bilgiler:

Bu yaklaşımın amacı öğrencilere kendilerini etkileyen sorunlar ve durumlar hakkında karar vermeyi (Doğanay, 2004, 34) ve öğrencilerin bireysel problemleri yanında kamusal problemleri de analiz edebilecekleri öğretme-öğrenme süreçlerine ağırlık vermektir ( Öztürk,2006, 154).

Düşünerek araştırmayı ( Yansıtıcı İnceleme ) benimseyenlere göre sosyal bilgiler öğretimi, öğrencilerin toplumsal ve bireysel problemler karşısında mantıklı, makul ve düşünülerek alınmış kararlara varılmasını sağlamaktır. Önceden belirlenmiş ve mutlaka uygulanması gereken bir içerik söz konusu değildir. Yapılacak etkinliklerin öğrencileri doğrudan ilgilendiren, etkileyen ve kaygılandıran güncel konu ve sorunlara odaklanması istenir. Benzerlik ve statükonun vurgulanmasına karşın, öğrencilerde sağlıklı bir şüpheciliğin, yaygın/egemen inançlar, değerler, politikalar ve uygulamaları inceleme-araştırma becerisinin gelişmesini öngörür (Öztürk, 2006, 154. Bu yaklaşımın temel yöntemi araştırma-inceleme yöntemidir. Çocuklar karşılaştıkları gerçek problemleri inceleyerek araştırma becerileri kazanırlar. Araştırma-inceleme yoluyla öğrenmeyi destekleyen etkinlikler yaratıcı drama, rol oynama, küçük grup çalışması, ahlaki ikilemler, sınıf toplantıları benzetişimler (simülasyonlar) ve kubaşık (işbirliğine dayalı) öğrenme etkinlikleridir ( Doğanay, 2005, 35).

Geleneksel öğrenmede bilginin öğretmenden öğrenciye aktarılması önemliyken, yansıtıcı öğrenmede öğrencinin yeterlik ve yetersizlikleri önemlidir. Yani geleneksel öğrenmede öğrenci edilgen iken yansıtıcı öğrenmede öğrenci etken rol alır ( Ünver, 2003, 59). Geleneksel öğrenme yöntemleri ile öğrenme, öğrencide düşünme mekanizmasını çalıştırmadan, yorum yapmadan, eleştirmeden, sadece bilgi yüklenmesine neden olmaktadır. Bu da öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınmadan kalıba sokulması anlamına gelmektedir (Şahinel, 2005, 43). Yansıtıcı düşünmede süreçleri işe koşularak o bilginin neden doğru olduğu ya da yanlış olduğu akıl yoluyla irdelenir. Öğrenme öğrenci için bir bilgilenmenin yanı sıra bilgi üretme ile kapasitesini geliştirme fırsatı sağlamaktır. Yani öğrenciye, düşünen, düşünüldüğü için de neyi, niçin ve nasıl yaptığını bilen bir birey olması için imkân verilir.

Sosyal Bilgiler öğrencinin birçok sözel bilgi, kavram ve ilke öğrendiği konu alanlarını kapsamaktadır. Bu bilgiler, öğrenciler için anlamlı hale getirilemezse, öğrenciyi kuru ezberle yöneltir. Ülkemizde bu ders genellikle, öğretmen, öğrenci ve veliler arasında yoğun ezber gerektiren bir ders olarak algılanmaktan kurtulabilmiş değildir. Sosyal Bilgiler dersini öğrenciler için daha anlamlı hale getirmek ve ezberlenmesi gereken özel olguların öğrenilmesini kolaylaştırmak için öğrenme stratejilerinden yararlanılabilir (Akt: Ülger, 2003: 42).

Sosyal Bilgiler dersi öğrenme stratejilerinin en iyi uygulanabileceği alanlardan biridir. Özellikle öğrenmeyi öğrenmiş bir öğrencinin örgün eğitime devam etmeden de ders öğretmeninden daha fazla bilgi ve deneyime kavuşma ihtimali hiç de azımsanamayacak kadar büyüktür. Bazı zamanlar, günlük hayatta ilkokulu zor bitirebilmiş ama tarih ve coğrafya konusunda üniversite mezunlarından daha ayrıntılı bilgiye sahip insanlar görmek mümkündür. O halde; buradan ilgili dersin kendi kendine öğrenilebildiği sonucuna da ulaşılabilir. Bu insanlar, kendilerine göre oluşturdukları stratejilerle bu bilgileri hafızalarına yerleştirmiş ve unutmuyorlarsa aynı durum daha bilinçli bir şekilde öğrenme stratejilerinin öğretimi ile daha kolay gerçekleştirilebilir (Ülger, 2003, 42).

### 1.7. ZEKÂ NEDİR?

Stenberg'in (1997) tanımına göre zekâ, çevresel unsurları seçme ve değiştirmede gerekli olan zihinsel yeteneklerdir. Bir başka ifade ile ona göre, kişinin zeki davranması çevresel bağlama göre değişir (Erkuş, 1998, 31) Starddat'a göre (1943) zekâ; bireyin, zor, karmaşık, soyut, ekonomik, amaca uygun, sosyal değeri olan ve orijinal nitelikler taşıyan zihinsel davranışları yapabilme; bu koşullar altında enerjisini davranışlar üzerinde toplayabilme ve heyecanlara karşı koyabilme yeteneğidir (Özgüven, 1994, 163).

William Sten'e göre zekâ, bireyin düşüncesini yeni durumlara bilinçli olarak aktarabilmesine ilişkin genel yetenektir (Özgüven, 1994, 162). Wechsler'e göre zekâ, bir bireyin amaca uygun davranma, rasyonel düşünme ve çevresiyle etkili iletişim içinde olma kapasitesidir (Özgüven, 1994, 163). Binet'e göre zekâ, bellek alanı, duyum keskinliği ve tepki hızı gibi basit zihni öğelerle değil;

kavrama, hüküm verme, akıl yürütme gibi karmaşık işlemlerle kendini gösterir. Bu karmaşık zihni etkinlikleri, duyuları ölçer gibi dakik olarak ve doğrudan doğruya ölçmek mümkün değildir. Bireyin zekâsı hakkında güvenilir bir fikir edinmenin yolu, bireyi, çözümü yüksek zihni işlemlerin kullanılmasını gerektiren problemlerle karşı karşıya getirmek ve bireyin yaptıklarını objektif olarak saptamaktır (Özgüven, 1994, 163).

Zekâ, soyut bir kavramdır. Zekânın ne olduğu ve tanımı uzun yıllardır üzerinde çalışılan ilgi alanlarından biridir. Zekâ doğumla belirlenmiş, sabit, ölçülebilir ve değişmez bir olgu olarak kabul edilmiştir. Daha sonraki yıllarda Piaget, Feustein ve diğerleri çocuklar üzerinde yaptıkları uzun süreli gözlemler sonucunda zekânın sabit olmadığını ortaya koymuşlardır. Bunu takip eden süreçte zekâ; kalıtsal yetenekler, deneyimler ve çevresel bileşenler tarafından şekillenen bir olgu olarak kabul görmeye başlamıştır (Tuğrul vd, 2003: 224–233). Zekânın bireyselliğine ilişkin tanımı ise Howard Gardner'ın "Multiple Intelligences (MI) Theory" (Çoklu Zekâ Kuramı) kapsamında yer almıştır. Eğitime yeni bir yaklaşım getiren çoklu zekâ kuramı bilişsel gelişim, gelişim psikolojisi ve nörolojiden yararlanarak her bireyin zekâ düzeyinin otonom güçler ya da yetenekler tarafından oluştuğunu savunmaktadır (Demirel, 2002, 206).

### 1.8. GELENEKSEL ZEKÂ ANLAYIŞLARI

Zekâyı ilk kez Galton (1822–1911) ölçmeye çalışmıştır. Bu çalışmada temel duyuların duyarlılığı incelenmiş; zekâ, bilgileri yapılandırma ve kullanma olarak ele alınmıştır. Spearman 1927'de zekâyı 2 faktör kuramı ile tanımlamıştır. Buna göre zekâ, her türlü zihin etkinliğinde rol oynayan veya ihtiyaç duyulan zihinsel enerji olan genel faktörden (g faktörü) ve belirli bir zihin etkinliğinde rol oynayan veya ihtiyaç duyulan zihin gücü olan özel faktörden (s faktörü) oluşmuştur. Spearman'a göre özel faktörlerin sayısı pek çoktur. Birbirinden farklı zihin gücü gerektiren zihin etkinliklerinin sayısı kadardır. Thorndike, Spearman'ın g faktörünü reddeder ve zekânın birbirinden ayrı faktörlerden meydana geldiğini belirtir. Buna göre faktörler birbirinden bağımsızdır, genel bir zekâ yoktur, zekâ değil, zekâlar vardır. Zihinsel bir problem çözümünde birden fazla faktör rol oynar. Bu faktörler a) kelime anlamı, b) aritmetik akıl yürütme, c) kavrama, d) ilişkileri görsel algılamadır. Thorndike zekâyı üçe ayırır: 1) Sosyal zekâ (insanları anlama ve onlarla başarılı ilişki kurabilme yeteneği) , 2) Soyut zekâ (sayı ve



kelime cinsinden sembolleri anlama ve kullanma yeteneği), 3) Mekanik zekâ (çeşitli araç-gereç ve makineleri anlama ve kullanma yeteneği) (Yılmaz, 1995, 7).

Daha sonra Fransız psikolog Alfred Binet 1900'lü yılların başında Fransız Eğitim Bakanı'nın isteğiyle, meslektaşı Theodore Simon ile birlikte, okulda başarı gösteremeyen risk altındaki çocukları belirlemek üzere bir test geliştirmişlerdir. Bu test, belirlenen amaç için oldukça etkili bulunmuş, ancak daha sonra bu amacın dışına çıkılarak, bireylerin genel kapasitelerini ya da zekâlarını ölçmede kullanılan psikometri bir ölçek haline gelmiştir (Akar, 2006, 39-40)

Wechsler 1939 yılında yetişkinler için WAIS adında bir zekâ ölçeği geliştirmiş, daha sonra 1949 yılında çocuklar için ikinci bir ölçek (WISCE) düzenlemiştir. Çocuklar için geliştirdiği ölçeği 6-16 yaş grubuna bireysel olarak uygulanmak üzere 1974 yılında yeniden düzenleyen Wechsler, yetişkinler için hazırlanan ölçeği de son kez 1980 yılında geliştirmiştir. Ancak bu ölçekler temelde Binet'in ölçeğinden yola çıkılarak hazırlanmış ve o testin geliştirilmesiyle elde edilmiştir. Bu testler öğrenme ile ilgilidir, ancak zekânın kuramsal bir tanımı yapılmamıştır (Ülgen, 1997, 106).

Zekâyı ilk kez kuramsal yönde inceleyen psikolog ise Guilford'dur. Guilford'un geliştirdiği zekâ testi, insanın bilişsel sisteminin yapısal bütünlüğü olduğu ve süreçlerle ilgili işlemlerin bireyden bireye farklılık gösterdiği görüşüne dayanır. Örneğin yapısal açıdan herkesin kısa süreli bellek kapasitesi vardır ama herkesin karar verme hızı farklıdır. SI (Structure of intelligent) olarak bilinen bu modele göre, zekânın üç boyutu vardır: İçerik, ürün ve işlem. İçerik boyutu figürler, semboller, anlamlar ve davranışlardan; ürün boyutu birimler, gruplar, ilişkiler, sistemler, değişik durumlarda formüle etme ve doğurgulardan; işlem boyutu ise biliş, bellek, ayrıştırıcı düşünme, bütünleştirici düşünme ve değerlendirme süreçlerinden oluşur. Guilford zekâyâ ilişkin bu çok faktörlü kuramında 120 faktör ele almış ve günümüzdeki sosyal ve öze dönük zekâların temelini oluşturacak görüşleri ortaya koymuştur (Gardner, 1999, 186).

Piaget ise geleneksel zekâ anlayışına karşı çıkararak zekânın, zekâ testinden alınan puan olmadığını belirtmiştir. O, zekâyı zihnin değişme ve kendini yenileme

gücü olarak tanımlamıştır. Buna göre zihin bir sindirim sistemi, bilgiler de besin maddeleridir. Algılanan bilgiler, besin maddelerinin organizmayı değiştirdiği gibi bilişsel fonksiyonları değiştirir ve geliştirir. Böylece yeni ve bilinmeyen durumlarla karşılaşan birey, eski tecrübelerinden faydalanarak daha etkili kararlar verir; karşılaştığı problemleri daha kolay çözümler (İflazoğlu, 2003, 19). Sternberg (1985) ise geliştirdiği üçlü zekâ modelinde, problem çözme sürecinde yürütücü biliş- üst biliş ya da yönlendirici stratejilerin rolüne dikkat çekmektedir (Bümen, 2005, 2).

Zekâ ile ilgili olarak kabullenen bu geleneksel ve nicel yaklaşım, insanların zekâ seviyeleri ile ilgili değişik sorunların ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Çünkü bu zekâ anlayışında kişilerin gerçek yaşamdaki davranışlarını ve özel becerilerini ölçmeye yönelik sorular ve uygulamalar yer almamaktadır. Oysaki çevremizde geleneksel zekâ ölçüsü olarak kullanılan testte (IQ: Intelligence Quotient) yer almayan özel becerilere ve eğilimlere sahip pek çok insana rastlamak mümkündür. Ayrıca IQ testinden oldukça yüksek puan alan kişiler çevresi ile iletişim kurmada sorunlar yaşayabilmekte veya kendi alanında çok başarılı eserler veren bir müzisyen veya sporcunun IQ puanı çok düşük olabilmektedir. Başka bir ifade ile insanların gerçek yaşamda pek çok etkinlikler yürüttükleri dikkate alınır, zekânın çok karmaşık olduğu ve tek boyutlu düşünülerek ölçüldüğünde çok sınırlı ve hatalı bilgi vereceği açıktır. Özetle geleneksel zekâ anlayışına göre, bireyler ya doğuştan zekidir ya da değildir ve bu durumu değiştirebilmek için yapılabilecek hiçbir şey yoktur. Bütün bunlar, geleneksel zekâ anlayışının yetersizliğini ve insanları sahip oldukları karmaşık becerileri ve performansları yansıtan bir zekâ kuramına olan ihtiyacı göstermektedir. Çoklu Zekâ Kuramı (ÇZK), bu ihtiyaçtan doğan bir kuramdır (Özmen, 2005, 21).

### **1.9. ÇOKLU ZEKÂ KURAMININ ORTAYA ÇIKIŞI**

Zekâyla ilgili ilk çalışmalardan yaklaşık seksen yıl sonra Harvard psikologlarından Howard Gardner 1983 yılında yayımladığı “Frames of Mind” (Zihnin Çerçevesi) adlı eserinde, kültürümüzün zekâyı çok kısıtlı olarak tanımlayıp ele aldığını, zekânın birçok faktörü içerdiğini ve her insanda yedi temel zekânın bulunduğu tezini ortaya atmıştır. Gardner, zekâyı, (1) problem çözme ve (2) zengin içerikli ve doğal ortamlarda yeni ürünler ortaya çıkarma

kapasitesi olarak tanımlamaktadır (Armstrong, 1994: 54, Gardner ve Hatch, 1989: 98).

Gardner, birden fazla zekâ olduğunu, her bir zekânın, kişinin yetiştirilme sekline bağlı olarak geliştirilebileceğini ve zekânın sabit olmadığını savunmuştur. İnsan zekâsının objektif bir şekilde ölçülebileceğini savunan Gardner, geleneksel zekâ anlayışını eleştirerek, zekânın tek ya da birkaç faktörle açıklanamayacak kadar çok sayıda yetenekleri kapsadığını ortaya koymaya çalışmış ve bunlara “zekâ alanları” demiştir. Her birey sahip olduğu zekâ alanlarıyla, birlikte farklı öğrenme, problem çözme ve iletişim kurma yöntemine sahiptir. Gardner çalışmaları sonucunda zekâyı yeniden tanımlamıştır. “Zekâ, değişen dünyada yaşamak ve değişimlere uyum sağlamak amacıyla her insanda kendine özgü bulunan yetenekler ve beceriler bütünüdür” (Gardner, 1991, 11).

Gardner zekâyı bir kişinin bir ya da birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme, günlük ya da mesleki yaşamında karşılaştığı bir sorunu, etkin ve verimli bir biçimde çözebilme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Nöro-Psikolog olan Prof. Howard Gardner kaza ya da hastalık sonucu hasar görmüş beyinleri incelemiş ve beyin bir bölümü hasar gördüğünde çoğu kez tümüyle sağlıklı kalacak ölçüde birbirinden bağımsız çalışan ayrı yetenekler gözlemlemiştir. Buradan yola çıkan Gardner'e göre zekânın klasik IQ testleri ile açıklanamayacak kadar çok boyutları vardır. Zekâ alanları olarak adlandırılmış olan bu boyutlar Sözel-Dil zekâ, Mantık-Matematik zekâ, Görsel-Uzaysal zekâ, Sosyal zekâ, Öze Dönük zekâ, Müziksel-Ritmik zekâ ve Bedensel-Kinestetik zekâdır. Bu çalışmanın yapıldığı sıralarda Gardner doğa olaylarına duyarlılık ve doğadaki ilişkileri fark edebilme yeteneğini kapsayan doğa zekâ alanını da yeni bir zekâ alanı olarak tanımlanmıştır. Çoklu Zekâ Kuramının dört temel dayanağı vardır (Armstrong, 1994, 55), Bunlar aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

1. Her insan, çeşitli zekâ alanlarının tümüne sahiptir ve bu zekâ alanları değişik düzeylerde bulunabilirler.
2. Her insan, çeşitli zekâ alanlarından her birini yeterli bir düzeyde geliştirebilir.
3. Çeşitli zekâ alanları genellikle bir arada ve karmaşık bir yapıda çalışırlar.
4. Bir kişinin her alanda zeki olabilmesinin birçok yolu vardır.

Kuramın ilk aşamasında yedi olan zekâ alanı sayısı Gardner'in 1999 yılında yayımladığı "Intelligence Reframed" (Zekâ Yeniden Yapılandı) adlı eserinde yeni bir zekâ alanından daha söz edilerek Gardner tarafından yeniden formüle edilmiştir (Saban, 2002, 44). Başlangıçta yedi tane olan zekâ alanlarına kısa bir süre önce sekizinci alan olan doğa zekâsını dâhil etmiştir. Gardner ileri sürdüğü zekâ alanlarının dışında daha başka zekâ alanlarının da olabileceğini vurgulamaktadır. Çoklu Zekâ Kuramının henüz başlangıç döneminde olduğunu ve daha değişik zekâ alanlarının da ortaya çıkabileceğini dile getirmektedir. Tüm zekâ alanlarına ek olarak da dokuzuncu zekâ alanı olarak 'varoluşçu zekâ alanının olabileceği düşünülmektedir (Reoper ve Davis, 2000, 76).

### 1.10. ÇOKLU ZEKÂ KURAMININ AMACI

Çoklu zekâ kuramının amacı, eğitimde bireylerin neler yapabildiğinden çok neler yapabileceğinin düşünülmesidir. Günümüzde eğitim ve psikoloji alanındaki gelişmelerle klasik testlerin çocukların değerlendirilmesinde yeterli olamayacağı, onların potansiyel yeteneklerinin de ortaya çıkarılması gerektiği görüşü vardır. Gardner'a göre zekâ, problem çözme kapasitesi ya da değerli bir ya da birden çok kültürel yapı ürününe şekil vermektir. Gardner bireylerin aynı düşünüş tarzına sahip olmadıklarını ve eğitimin eğer bu farklılıkları ciddiye aldığı düşünülürse, bütün bireylere en etkili şekilde hizmet edeceğini belirtmiştir. Eğer bireyler farklı zekâ bileşenlerini' tanıyabilirlerse karşılaştıkları sorunları çözmede daha şanslı olabilirler ([www.ogretmen.info/cokluzeka1.asp-50k](http://www.ogretmen.info/cokluzeka1.asp-50k)).

Çoklu zekâ teorisi çeşitli açılardan eğitim bilimciler arasında tartışılmasına karşın, öğrencilerin farklı yetenek ve ilgilerini ön plana çıkarması ve bireyin özelliklerinin dikkate alınmasını öngörmesi nedeniyle öğrenme-öğretme sürecine önemli katkı getirebilecek yeni bir anlayış olduğu konusunda uzlaşma sağlanmaktadır. Eğitimin önemli işlevlerinden biri de öğrencilerde var olan yetenekleri keşfederek en üst düzeye çıkarmak olduğuna göre, çoklu zekâ etkinliklerini uygulayarak öğrencilerdeki bu yetenekler ortaya çıkarılıp geliştirilebilir. Diğer önemli bir nokta ise öğrenme-öğretme sürecinde ne kadar çok duyu organına hitap edilebilirse, o ölçüde etkili ve verimli bir öğrenme ortamı oluşturulabileceğidir. Bunun için, öğretmenin sınıf içerisinde mümkün olduğunca öğrencileri harekete geçiren ve derse aktif katılımlarını sağlayan yöntem ve etkinliklere yer vermesi, çeşitli araç-gereçlerle dersi desteklemesi, öğrencilerin

derslere ilgi ve motivasyonunu artırarak bilgi ve becerilerinin gelişmesine ortam hazırlaması gerekir (Aykaç, 2005, 61).

Gardner'ın çoklu zekâ kuramı bu konuda önemli bir gelişme olarak karşımıza çıkmaktadır. Zekânın geliştirilebilir bir yeti olduğunu söylemekle birlikte, zekânın zekâ testinden alınan bir puan olmadığı görüşü günümüzde artık yaygın kabul gören bir düşüncedir. Artık bireyin tek endeksli bir zekâyâ sahip olduğu düşüncesi yerine her insanın sekiz alanda kendini ifade edebileceği bilinmektedir (Ayaydın, 2004: 49, Selçuk ve Diğerleri, 2002: 3).

### 1.11. ZEKÂ ALANLARI VE ÖZELLİKLERİ

Yukarıda değinildiği gibi Çoklu Zekâ Kuramına göre, insan zekâsı farklı zekâ alanlarının bileşiminden oluşmaktadır. Her insanda sekiz zekâ alanı bulunduğu halde, bazı alanlar diğerlerine göre daha baskındır (Armstrong, 2001:1-2, Gardner, 1991: 41-53, Saban, 2001: 6- 14). Gardner (1983, 1999)'a göre dil zekâsı, mantıksal-matematiksel zekâ, görsel-uzamsal zekâ, müziksel zekâ, bedenseli bedensel-kinestetik zekâ, sosyal zekâ, öze dönük zekâ ve doğacı zekâ olmak üzere sekiz zekâ alanı vardır. Ancak Gardner bu zekâ alanlarını tanımlarken bu sekiz alanın insanın yeteneklerini ifade etmede yeterli olmadığını söylemiştir. Her zaman bu zekâ alanlarından daha da fazlasının olabileceğini ortaya koymuştur. Zekâ alanları birlikte çalışır ancak bu, çok karmaşık yollarla gerçekleşir. Örneğin; bir futbolcu bedensel zekâyı koşarken, yakalarken ve topa vururken; uzamsal zekâyı sahayı ve görevini tanıırken; dil ve sosyal zekâyı oyun kurallarını öğrenirken ve takımıyla tanışırken, paylaşırken; öze dönük zekâyı kendini değerlendirirken kullanmaktadır (Armstrong, 1994: 77).

Gardner'ın ileri sürdüğü sekiz türdeki zekâ alanları şunlardır:

- Dilsel / Sözel Zekâ (Linguistic)
- Mantıksal / Matematiksel Zekâ (Logical- Mathematical)
- Görsel / Uzamsal Zekâ (Spatial)
- Müziksel / Ritmik Zekâ (Musical)
- Bedensel / Kinestetik Zekâ (Bodily- Kinesthetic)
- Sosyal / Kişilerarası Zekâ (Interpersonal)
- İçsel Zekâ (Intrapersonal)

- Doğa Zekâsı (Naturalist)

### 1.11.1. Dilsel / Sözel Zekâ (Linguistic):

Sözcükler zekâsı ya da bir dilin temel işlemlerini açıkça kullanabilme yeteneğidir. Okuma, yazma, dinleme ve konuşma ile iletişim sağlayarak bu zekânın en belirgin özellikleri kullanılır. Daha önemlisi dil zekâsının kullanımı, önceki bilgiyi ve anlamayı yeni bilgiye bağlamaya yardımcı olmakta ve bağlantının nasıl olduğunu açıklamaktadır. Dil zekâsı iletilenin bireysel olarak algılanmasını sağlar. Okullarda bu zekâ türüne çok değer verilir (Bümen, 2004, 9). Gardner'a göre dilsel yetkinlik aslında, insan türü arasında en yaygın ve en demokratik biçimde paylaşılmış görünen bir entelektüel yetkinlik, zekâdır.

Dil zekâsı, dil kullanımının farklı biçimlerde üretilmesine ve geliştirilmesine yardımcı olur. Bazı kişiler başlangıçta, kelimeleri ve kelime örüntülerini oluşturmak ve tanımak için görüntü, ses ve dokunmayı kullanırlar. Daha sonra benzetme, hiperbol, sembol ve dilbilgisi gibi dil teknikleri gelir. Bunlar soyut akıl yürütme, kavramsal örüntüler, duygu, ton ve yapı ile genişleyerek sözcük dağarcığını zenginleştirir. Dil gelişiminin en üst noktasına, kendilerini ifade ederken özel örüntülerde ses ve duyum kullanabilenlerde ulaşılır. Sözel zekânın değeri, okumayı, dil sanatlarını ve içeriklerde kavramayı ölçerek ortaya çıkar (Bellanca, 1998, 16).

Anadili ya da başka bir dili kullanma, düşüncelerini hem sözlü hem de yazılı olarak etkili bir biçimde kullanma becerisidir. Soyut ve simgesel düşünme, kavram, dilbilgisi, şiir, hikâye anlatma, okuma, yazma, konuşma, espri yapma, tartışma ve edebi ürünler yaratma gibi özellikleri gelişmiş kişiler; sunucu, politikacı, şair, editör, oyun yazarı, gazeteci, yazar, hatip, avukat olanlar dilsel / sözel zekâ alanı baskın insanlardır (Armstrong 1994, Demirel 1999, Gardner 1999: 90, Özden, 2003: 67). Sözel dil zekâsı kuvvetli olan bir öğrenci;

- Normal öğrencilerden daha iyi yazar.
- Uzun hikâyeler ve fıkralar anlatır.
- İsimler, yerler ve tarihler hakkında iyi bir hafızaya sahiptir.
- Başkalarıyla yüksek düzeyde sözel iletişime girer.
- Tekerlemeleri ve kelime oyunlarını çok sever.

- Kitap okumayı çok sever.
- Öğrendiği yeni kelimeleri anlamlarına uygun olarak konuşma ve yazı dilinde kullanır.
- Dinleyerek öğrenmeyi sever (Seber, 2001, 20).

### **1.11.2. Mantıksal / Matematiksel Zekâ (Logical- Mathematical):**

Bu zekâ neden-sonuç ilişkisi kurabilme, bir şeyin çalışma ilkelerini ortaya koyabilme ve numaralarla oynama yeteneğini ifade eder (Özden, 2003, 115). Bir problem hakkında düşünme, problem çözme, durumları ve nesnelere analiz etme, soyut semboller kullanma, mantıksal ardışıkları keşfetme ve kullanma, sebep-sonuç ilişkilerini anlama... bu zeka alanlarının başlıca işlevleri arasındadır (Selçuk vd.,2003:49). Mantıksal-matematiksel zekâ, durumları sınıflama yaparak, nesnelere belli özelliklerini niceliksel olarak sayısallaştırarak, hesaplama yaparak, genellemeler yaparak, hipotezleri test ederek kullanılır (Armstrong, 1994, 2). Mantıksal / matematiksel zekâsı kuvvetli olan bir öğrenci:

- Olayların işleyişi hakkında çok soru sorar.
- Matematik dersini çok sever.
- Mantıksal bulmacaları çözmeyi ve satranç gibi stratejik oyunları oynamayı çok sever.
- Matematiksel hesaplama oyunlarını oynamayı çok sever.
- Bilgisayar oyunlarını ilginç bulur.
- Yaşlıtlarına kıyasla soyut düşünebilme veya sebep-sonuç ilişkisi kurabilme kabiliyetleri çok gelişmiştir.
- Makinelerin nasıl çalıştığına dair çok soru sorar (Seber, 2001, 21).

### **1.11.3. Görsel / Uzamsal Zekâ (Spatial):**

Görsel-uzamsal zekânın göstergesi renkler, şekiller, desenler, simgeler, resimler ve diğer görsel sembollerdir. Görsel-uzamsal zekâsı güçlü olan kişiler resimler, imgeler, çizgiler ve şekillerle düşünme ve üç boyutlu nesnelere algılama becerisini iyi kullanırlar. Yer, zaman, renk, çizgi, biçim ve desen gibi olgulara karşı duyarlıdırlar. Öğrendikleri bilgileri kolaylıkla somut ve görsel sunuşlara

dönüştürebilirler (Susar, 2006, 9). Görsel-uzamsal zekâsı kuvvetli olan bir öğrenci;

- Renklere karşı çok hassas ve duyarlıdır.
- Haritaları, çizelgeleri, diyagramları veya tabloları yazılı materyallerden daha kolay okur.
- Sanat içerikli etkinlikleri sever.
- Yaşına göre yüksek düzeyde beceri gerektiren figürleri ve resimleri çizer.
- Filmleri, slâytları ve benzeri diğer görsel sunuları izlemeyi sever.
- Okurken kelimelere oranla resimlerden veya tablolardan daha çok öğrenir (Seber, 2001, 22).

#### **1.11.4. Müziksel / Ritmik Zekâ (Musical):**

Bu zekâ duyguların aktarımında müziği bir araç olarak kullanan insanların sahip olduğu müzikal güce işaret eder. Bu bireylerde ritim, melodi, vurgu ve tonlamaya karşı duyarlılık vardır. Müziksel-ritmik zekâsı güçlü olan bireyler en iyi ve en etkili olarak ritim, melodi ve müzikle öğrenirler (Kasım, 2006, 21). Bu zekâ alanı, ritmik, melodik ve tonal kavramları tanıma ve kullanma, beste yapabilme, iyi şarkı söyleyebilme, çevreden gelen seslere, insan seslerine ve müzik aletlerine karşı duyarlılık kapasitelerini içerir. Müziksel- ritmik zekâsı kuvvetli olan bir öğrenci;

- Şarkıların melodilerini çok iyi hatırlar.
- Bir müzik aletini çalar ya da çalmayı ister.
- Müzik dersini çok sever.
- Konuşurken veya hareket ederken elleri ve ayakları ile ritim tutar.
- Ders çalışırken farkında olmadan masaya vurarak ritim tutar.
- Çevresindeki seslere karşı hassastır.
- Ders çalışırken veya bir şey öğrenirken müzik dinlemekten çok hoşlanır (Seber, 2001, 22).

#### **1.11.5. Bedensel / Kinestetik Zekâ (Bodily- Kinesthetic):**

Bu tür zekâ alanı, bireyin bir problemi çözmek, bir model inşa etmek veya bir ürün meydana getirmek için vücudun belli organlarını kullanabilme



kapasitesidir. Bu zekâ alanı koordinasyon, denge, güç, esneklik ve hız gibi bazı fiziksel özelliklerin yanı sıra, dokunsak nitelikteki bazı becerileri de içermektedir. Bu zekâ türüne sahip bireyler yaparak-yaşayarak, dokunarak ve hareket ederek en iyi şekilde öğrenirler (Nacakçı, 2006, 18). Bedensel-kinestetik zekâsı güçlü olan öğrenci;

- Duygu ve düşüncelerini vücut diliyle daha rahat ifade eder.
- Kendini anlatmada kendine özgü dramatik bir yolu vardır.
- İnsanlara, canlı ve cansız varlıklara dokunmaktan hoşlanır.
- Bir veya birden fazla sportif faaliyetlerde başarılıdır.
- Bir yerde uzun süre kaldığında hareket etmeye, kımıldanmaya veya ritim tutmaya başlar; yerinde duramaz.
- El becerileri gelişmiştir.
- Gördüğü her nesneyi dokunarak inceleme ve analiz etme eğilimindedir.
- Koşmayı, sıçramayı, güreşmeyi ve benzeri fiziksel aktiviteleri yapmayı sever.
- Çamurla oynamayı veya diğer dokunsak nitelikteki deneyimlere ve etkinliklere katılmayı sever.
- Arkadaşlarıyla fiziksel oyunlar oynamayı tercih eder (Seber, 2001, 22).

#### **1.11.6. Sosyal / Kişilerarası Zekâ (Interpersonel):**

Sosyal zeka, bir insanın bir öğretmen, bir terapist ya da pazarlamacı gibi çevresindeki insanların duygularını, isteklerini ve ihtiyaçlarını anlama, ayırt etme ve karşılama kapasitesidir. Bu zekâ türü ile bir insanın diğer insanlardaki yüz ifadelerine, seslere ve mimiklere olan duyarlılığı ve diğer insanlardaki farklı özelliklerin farkına vararak onları en iyi şekilde analiz etme, yorumlama ve değerlendirme kabiliyetleri kastedilir. Dolayısıyla sosyal zekâsı güçlü olan kimselerin bir grup içerisinde grup üyeleri ile işbirliği yapma, onlarla uyum içinde çalışma ve bu kişilerle etkili olarak sözlü ve sözsüz olarak iletişim kurma gibi yetenekleri söz konusudur. Sosyal zekâ alanında gelişmiş olan insanlar genellikle başka insanların ilgilerini ve ihtiyaçlarını çok iyi algırlar ve denilebilir ki onların duygularını, düşüncelerini ve karakterlerini adeta yüzlerinden okurlar (Akar, 2006, 16). Sosyal zekâsı güçlü olan bir öğrencinin bazı özellikleri şunlardır:

- Arkadaşlarıyla ya da akranlarıyla sosyalleşmeyi çok sever.

- Grup içerisinde doğal bir lider görünümündedir.
- Problemi olan arkadaşlarına her zaman yardım eder.
- Dışarıda iken kendi başının çaresine bakabilir.
- Başkaları ile birlikte ders çalışmayı ve oyun oynamayı çok sever.
- En az iki ya da üç yakın arkadaşı vardır ve onları sık sık arar.
- Başkaları daima onunla birlikte olmak ister.
- Başkalarına selam verir, onların hatırlarını sorar ve onları önemser.
- Empati yeteneği çok iyi gelişmiştir.
- Bir şeyi başkalarıyla işbirliği yaparak, onlarla paylaşarak ve onlara öğretmek öğrenmeyi sever (Akar, 2006, 17).

#### 1.11.7. İçsel Zekâ (Intrapersonal):

Günlük hayattaki en önemli zekâ alanıdır (Akt: Susar, 2006: 9). Kişinin duygu düşünme sürecini tanıması; kendisiyle ilgili hedefler oluşturabilme becerisidir. Kendi kendini gözleyebilme, bu zekânın geliştirilebilmesi için başvurulabilecek bir yoldur (Campbell, Campell ve Dickinson 1999, 195). İçsel zekâsı kuvvetli olan bir öğrenci;

- Bağımsız olma eğilimindedir.
- Kendisinin zayıf ve güçlü yanlarını bilir.
- Hakkında çok fazla bahsetmediği en az bir ilgisi, hobisi ve uğraşısı vardır.
- Hayattaki amacının ne olduğuna ilişkin iyi bir anlayışa sahiptir.
- Duygularını, hislerini ve düşüncelerini açıklıkla dile getirir.
- Hayattaki başarılarından ve başarısızlıklarından ders almasını bilir.
- Kendine güveni yüksektir (Seber, 2001, 24).

#### 1.11.8. Doğa Zekâsı (Naturalist):

Gardner tarafından açıklanan son zekâdır ve doğal çevreyi tanıma, anlama ile ilgilidir (Bümen, 2004, 18). Doğacı zekâ, kişinin çevredeki bitki ve hayvanların türlerini fark ettiklerinde ve alt türlerin sınıflandırma prensiplerini (taxonomy) yaratabildiklerinde ortaya çıkmaktadır. Çeşitli çiçekleri ayıt edebilen ve farklı hayvanları adlandırabilen, hatta ayakkabı, araba ya da giysi çizimcilerini ortak kategorilere yerleştirebilen çocuklar, gençler geleceğin doğa bilimcileridir. Botanik ve zooloji doğacı zekâyla öğrenmeye açık örnek ise de organik kimya,

böcek bilimi, tıp, fotoğrafçılık, inşaat mühendisliği ve diğer birçok alanlarda çalışan insanların da bu becerileri geliştirmeleri gerekmektedir (Bellance, 1998, 19). Doğacı zekâsı kuvvetli olan bir öğrenci;

- Çevre bilinci çok iyi gelişmiştir.
- Doğaya, hayvanat bahçelerine veya tarihsel müzelere olan gezileri çok sever.
- Doğa olaylarına karşı çok hassas ve duyarlıdır (Seber, 2001, 21).

Gardner'a göre geleneksel zekâ türleri bu yeteneklerden sadece ilk ikisini ölçmektedir (Öktem, 2001, 6).

### 1.12. Çoklu Zekâ Alanları Nasıl Belirlenir

Gardner Çoklu Zekâ Kuramı'nda; insan aklının/ beyninin milyonlarca yıl içinde nasıl bir evrim gösterdiğini ve dünyadaki farklı toplulukların değer vermiş ya da değer vermekte olduğu farklı yetenek ve kapasitelerinin nasıl açıklanabileceği sorularına yanıt aramış ve bir zekâyı belirleyen sekiz ölçüt olduğunu açıklamıştır (Gardner, 1999, 267). Zekâ alanlarının belirlenmesinde sekiz ölçüt şunlardır (Gardner, 1999, 267).

1. Beyin hasarıyla potansiyel yalıtım / nörolojik delil
2. Evrimsel tarih ve evrimsel olasılık
3. Tanımlanabilir işlemler seti
4. Bir sembol sistemine şifrelenmede hassasiyet
5. Tanınabilir son aşama ve ayırıcı gelişimsel eğri
6. Özel bir becerinin mevcudiyeti ile ayırt edilmiş bireylerin varlığı (üstün yetenekliler, dahiler, idiotlar)
7. Deneysel psikolojik görevlerle desteklenme
8. Psikometrik bulgularla desteklenme.

### 1.13. Çoklu Zekâ Kuramı ve Öğrenme

Çoklu Zekâ Kuramını öğrenme öğretme süreciyle bütünleştirme çalışmaları gündeme geldikçe zekâ türlerinin öğrenme üzerindeki etkileri de belirlenmeye başlanmıştır. Bir zekâ türünde gelişme gösteren bir bireyin hangi etkinlikler ve araçlarla daha kolay öğrenebileceği incelenmiştir. Kuramın temsilcisi Gardner, eğitimsel uygulamalar konusunda belirli bir model

önermemektedir. Ancak ona göre Çoklu Zekâ Kuramı eğitime iki önemli yarar sağlamaktadır:

1. Öğrencileri istendik duruma getirebilmek için eğitim programlarını planlamamıza imkân verir (Örneğin; müzisyen, bilim adamı yetiştirme gibi).
2. Farklı disiplinlerde önemli kuram ve konuları öğrenmeye çalışan daha fazla sayıda öğrenciye ulaşmamızı sağlar. Öğrencilere bu zekâ alanları kullanılarak eğitim verilirse öğrenme daha kolay gerçekleşir (Akar, 2006,18 ).

Kuramın eğitim sürecinde etkileri düşünüldüğünde, öğretmen ve öğrenciler için doğurguları şöyle sıralanabilir (Bümen, 2004, 22).

- Her birimiz sekiz ya da yedi zekâmızı kullanıyoruz.
- Bütün zekâlar eşit derecede değer görmelidir.
- Bütün zekâlar öğretilabilir, geliştirilebilir ve güçlendirilebilir.
- Okullar sadece dil ve mantık / matematik zekâsı üzerinde odaklaşmamalıdır.
- Herkes farklı nedenlerle, farklı oranlarda, farklı şekillerde öğrenirler.
- Gelişmiş ya da güçlü zekâlar zayıf olanlardan daha çabuk fark edilir.
- Gelişmiş bir zekâ türü farklı biçimlerde ortaya çıkabilir.
- Değerlendirme ‘ Ne kadar Zekâsin?’ şeklinde değil, ‘ Zekâların Nasıl’ şeklinde olmalıdır.

#### 1.14. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zekâ Alanları farklı iki kavram olmasına rağmen, bu iki kavram arasındaki ilişkinin saptanmasında öğrencilere avantajlar sağlayacaktır. Öğrenme Stratejileri ile zekâ alanlarında cinsiyet değişkenine göre farklılığın araştırılması kızların ve erkeklerin kullandıkları öğrenme stratejileri ile sahip oldukları zekâ alanlarının belirlenmesine böylece eğitim etkinliklerinin belirlenmesinde, planlamasında ve uygulanmasında cinsiyetler arası farkı göz önünde bulundurarak daha etkili öğrenme öğretme ortamları oluşturulmasına katkıda bulunabilir (Öztürk, 2006, 38).

Öğrencilerin Çoklu Zekâ Kuramı'na göre zekâ alanları ile sahip oldukları öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması öğretmenlere derslerini etkili olarak sunabilmelerine katkı sağlayacaktır. Başka bir deyişle, hangi zekâ bölümüne sahip öğrencilerin hangi öğrenme stratejilerini kullanmalarının daha etkili olabileceği konusundaki veriler öğrenme sürecinde öğrencilere, öğretme sürecinde ise öğretmenlere yardımcı olabilecektir. Bu katkı neyi nasıl ne kadar öğretim sorusunun yanıtını bularak olacaktır. Yani öğrencilere verilecek öğretim programındaki içeriğin tespiti, bu içeriğin verilmesi için kullanılacak uygun yöntem ve tekniklerin ve hatta uygun ölçme değerlendirme tekniklerinin belirlenmesinde bu araştırma sonuçları eğitimcilere yardımcı olacaktır (Öztürk, 2006, 38).

### **1.15. ARAŞTIRMANIN AMACI**

Bu araştırmanın iki tane önemli amacı bulunmaktadır, öğrencilerin çoklu zekâ kuramına göre sahip oldukları zekâ alanları ile ders çalışırken kullandıkları öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemek ve cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin zekâ alanları ile öğrenme stratejilerinde anlamlı fark olup olmadığını ortaya çıkarmaktır.

### **1.16. PROBLEM CÜMLESİ**

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının çoklu zekâ alanlarıyla öğrenme stratejileri arasındaki ilişki nedir?

### **1.17. ALT PROBLEMLER**

- 1) Öğrenciler hangi öğrenme stratejilerini kullanmaktadırlar?
- 2) Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinde cinsiyetlerine göre bir farklılık var mıdır?
- 3) Öğrenciler hangi tür zekâ alanlarına sahiptirler?
- 4) Öğrencilerin zekâ alanlarında cinsiyetlerine göre bir fark var mıdır?
- 5) Öğrencilerin zekâ alanları ile öğrenme stratejileri arasında bir ilişki var mıdır?

### 1.18. SINIRLILIKLAR

1. Araştırma Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin ve çoklu zekâ alanlarının belirlenmesinde veri toplama aracında mevcut olan maddelerle sınırlıdır.
2. Araştırma Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği'nde okuyan öğrencilerle sınırlıdır.
- 3) Araştırma 2008-2009 eğitim- öğretim yılı bahar dönemi ile sınırlıdır.

### 1.19. SAYILTILAR

- 1) Öğrenciler ölçme araçlarındaki soruları içten ve samimi bir şekilde yanıtlamışlardır.
- 2) Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği ve Çoklu Zekâ Ölçeği'nde yer alan 103 maddenin yanıtlanması, öğrencilerin motivasyon ve dikkat eksikliğine neden olacağı düşünülmüştür. Bu nedenle öğrencilerin ilgili maddeleri iki bölümde ve ek süre verilerek yanıtlamaları sağlanmıştır.
- 3) Araştırmada kullanılan ölçekler, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının zekâ alanları ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarabilecek niteliktedir.
- 4) Kaynaklardan sağlanan bilgiler gerçeği yansıtmaktadır.

### 1.20. TANIMLAR

**Öğrenme:** “Çevresi ile etkileşimi sonucu kişide oluşan düşünce, duyuş ve davranış değişikliğidir” (Özden, 1997, s.21).

**Öğrenme Stratejileri:** “Öğrencilerin öğrenme anında gösterdikleri bilgiyi edinme, bilgiyi kodlama ve gerektiğinde ona yeniden ulaşma süreçlerini etkilemesi beklenen davranış ya da düşüncelerdir” (Güven, 2004, s. 72).

**Çoklu Zekâ Kuramı:** “Zekânın bir boyutta olmadığını, aksine her bireyin farklı derecelerde, çeşitli zekâlara sahip olduğunu öne süren düşüncedir” (Vural, 2004, s.232).

## İKİNCİ BÖLÜM

### İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde konu ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE İLGİLİ YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Erden ve Demirel'in (1993) tarafından 1993 yılında Ankara 60. yıl İlkokulu ile Teğmen Kalmaz İlkokuluna devam eden 78 beşinci sınıf üzerinde yapılan çalışmada ' İlkokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Etkililiği' konusunu araştırmışlardır. Bu araştırmada öğrencilerin ders çalışırken kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek ve bir metnin öğrenilmesi ile harcanan zamanın kullanılan stratejiye göre değişip değişmediğini bulmak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin % 41,3'ünün sadece okuma, % 33,4'ünün metni kendi ifadesi ile özetleme, %9,3'ünün metnin ana hatlarını çıkarma, % 6,7'sinin de metni olduğu gibi kâğıda yazma yöntemlerini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ile başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmanın diğer değişkeni olan zamanla ilişkide ise, etkili öğrenme stratejilerine sahip öğrencilerin daha kısa zamanda daha iyi öğrendiklerini göstermiştir.

Öztürk'ün (1995), çalışmasında Gazi Üniversitesi'ne bağlı öğretmen yetiştiren fakülte öğrencilerinin kendi kendilerine çalışma durumlarında hangi öğrenme stratejilerini ne derece kullandıklarını ve bu stratejileri kullanmayla ilgili durumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma tarama modelinde 326 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen "Öğrenme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu kız, kız meslek lisesi ve genel lise mezunu olup, yarısından çoğunun annesi ve yarıya yakınının babası ilkokul mezunudur. Öğrencilerin çoğunluğu ders çalışmaya haftada 1-10 saat zaman ayırmakta ve büyük çoğunluğu sadece sınav için çalışmaktadır.



Araştırmada öğrencilerin ortalama % 55'inin öğrenme stratejilerini çok sık kullandıkları, bu kapsamda öğrencilerin en çok biliş yönetme stratejisini ve en az yineleme stratejisini kullandıkları belirlenmiştir. Araştırmada ilkökul, ortaokul ve lisede öğretmenlerin öğrenme stratejilerini vurgulama durumları oldukça düşük bulunmuştur. Öğrenciler yanıtlarında öğretmenlerinin yineleme ve duyuşsal stratejileri derslerde sık vurguladıklarını, öteki stratejileri ise çok a/, vurguladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmaları ile öğretmenlerin derslerde bu stratejileri vurgulamaları arasında da anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin hatırlama stratejilerini vurgulamaları ile öğrencilerin bu stratejiyi kullanmaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken en yüksek ilişki dikkat ve anlamlandırma stratejilerinde elde edilmiştir. Aile bireylerinin, öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanabilmeleri için yaptıkları yardım ve rehberliğin oldukça düşük düzeyde kaldığı ulaşılan bir başka sonuçtur. Araştırmada aile bireylerinin eğitim düzeyi ile öğrencilere öğrenme stratejilerini kullanmaları konusunda rehberlik etme durumları arasında da anlamlı bir ilişki vardır. Buna göre, aile bireylerinin öğrencileri daha çok ders çalışma konusunda uyardıkları belirlenmiştir. Yine öğrencilerin ÖSS puanları ile zihne yerleştirme stratejilerini çalışmalarında kullanmaları ile lise diploma puanları ile yineleme stratejisini çalışmalarında kullanmaları arasında da anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Somuncuoğlu'nun (1996) "Öğrenme Stratejileri Kullanımının Amaç Yönelimli Başarı ve Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi" adlı çalışmasında öğrencilerin belli bir derste kullandıkları farklı öğrenme stratejileri ile ilgili özellikleri ve başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye amaçlamışın. Araştırma tarama türünde ve üniversiteye devam eden 189 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada farklı öğrenme stratejisi kullanımı ile çeşitli değişkenler arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Bu farklılıklar özellikle bilişsel ve biliş yönlendirici stratejilerde görülmüş, yüzeysel bilişsel stratejilerin kullanımında böyle bir farklılık görülmemiştir. Araştırmada kız öğrencilerin anlamlı bilişsel ve biliş yönlendirici stratejileri erkek öğrencilerden daha çok kullandıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmada akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin anlamlı ve bağımsız öğrenmeye yönelik değişik öğrenme stratejileri kullandıkları ortaya çıkarken, yine anne ve baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin bilişsel ve biliş yönlendirici stratejileri daha çok kullandıkları belirlenmiştir. Aynı zamanda

çalışma alışkanlıkları ile anlamlı bilişsel ve biliş yönlendirici stratejileri kullanma arasında da anlamlı bir ilişki bulunmuş, özellikle belli bir çalışma planı kullanan öğrencilerin bu stratejileri daha çok kullanmakta oldukları görülmüştür. Derse ilgisi olan ve derse önem veren öğrencilerin öğrenme, stratejilerini çok kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca, ders öğretmenini etkili bulma ve derse devamın yüksek olmasıyla öğrenme stratejilerinin kullanımı arasında da anlamlı bir ilişki olduğu ve öğrencilerin özellikle bu durumda daha sık öğrenme stratejileri kullandıkları görülmüştür.

Talu'nun (1997) 'Ankara Özel Tevfik Fikret Lisesi 10. Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi' isimli bir tez çalışması yapmıştır. Bu çalışmada akademik başarı ile ilgili verilerde karne notları kullanılırken, stratejiler araştırmacı tarafından dizayn edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, denekler %52 oranında anlamlandırma, %41 oranında tekrar ve %7 oranında örgütlenme stratejisini kullanmaktadır. Burada dikkat çeken nokta öğrencilerin örgütlenme stratejilerini çok az kullanmalarıdır. Yapılan diğer çalışmalarda örgütlenme stratejilerini kullanmanın başarıyı arttırdığı yönünde bulgular tespit edilmiştir. Bu çalışmada dikkat çeken nokta ise tekrar stratejilerinin akademik başarı (karne notları) üzerinde etkili olduğu yönündedir.

Olçum'un (2000) 'İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Bellek Destekleyicilerin Erişi ve Kalıcılığa Etkisi' konulu doktora tezini 1997-1998 öğretim yılında Yozgat ili, Yerköy ilçesi Namık Kemal İlköğretim Okulunda okuyan 4. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırma üç grup üzerinde yürütülmüştür. Gruplardan birisi kontrol grubu olarak belirlenmiş ve bu grupta geleneksel öğretim sürdürülmüştür. Deney gruplarından birine görsel bellek destekleyici, diğerine işitsel bellek destekleyici sağlanmıştır. Araştırma sonucunda üç grup arasında toplam erişim puanlarına göre anlamlı fark bulunamazken bilgi düzeyi erişim puanlarına göre işitsel bellek destekleyicilerin, görsel bellek destekleyicilerin görsel bellek destekleyicilerine ve geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte üç grubun kavrama düzeyi erişim puanları ve kalıcılık puanları arasında da anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Yüksel ve Koşar'ın (2001), "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Ders Çalışırken Kullandıkları Öğrenme Stratejileri" adlı bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Betimsel bir çalışma olan araştırma 159 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen anket aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin ders çalışırken öğrenme stratejilerini sıkça kullanmalarına karşılık, ezberleme ve hatırlama ile ilgili stratejileri daha az kullandıkları ortaya çıkmıştır. Mezun olunan okul türüne göre öğrencilerin farklı stratejileri kullandıkları ortaya çıkan bir başka sonuçtur. Anadolu Lisesi ya da yabancı dille eğitim öğretim yapan liselerden mezun olan öğrenciler daha çok metinleri ezberleme stratejilerini kullanırken, mesleki ve teknik liseden mezun olan öğrenciler ise metinden sorular çıkarma, metni kendi içerisinde mantıklı bir biçimde sıralama gibi stratejileri kullanmaktadırlar. Ayrıca, öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre kullandıkları stratejilerin birkaç strateji dışında farklılık göstermediği de belirlenmiştir.

Özer'in (2002) yaptığı bir araştırmada ilköğretim okulları ile liselerin eğitim programlarında öğrenme stratejilerinin öğretime etkili bir biçimde yer verilip verilmediğini belirlemeye çalışmıştır. Tarama türünde gerçekleştirilen araştırma 349 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın verileri anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada öğrenme stratejilerinin ders dışında kurs, seminer ya da toplantı gibi etkinliklerle öğrencilere öğretime gerek ilköğretim okullarında gerekse liselerin büyük bölümünde az yoğunlukta yer verilmekte olduğu, küçük bir bölümünde ise hiç yer verilmediği görülmüştür. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrenme stratejilerinin öğretime çok az yoğunlukta olmak üzere daha çok konuları işledikleri sırada yer verdiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, öğretmenlerin çoğunluğu öğrenme stratejilerini öğrencilere öğretmenin yararlı ve gerekli olduğunu, ancak kendilerinin bu konuda yeterli olmadıklarını ve öğrenme stratejilerinin öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitime gereksinme duyduklarını açıklamışlardır.(Özer,2002)

Hamurcu'nun (2003), Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okulöncesi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının ders çalışırken kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışmada, Likert tipi beşli bir ölçek kullanılmış ve veriler üzerinde SPSS 10.0 paket programıyla t-testi, ANOVA ki-kare ve Pearson korelasyonu

analizleri yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda, okulöncesi öğretmen adaylarının kullandıkları bazı öğrenme stratejilerinin, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi ve yaşa göre anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur.

Şahin'in (2004), yaptığı araştırmayla ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kullandıkları öğretim stratejilerini belirlemek amaçlanmıştır. 2002-2003 öğretim yılında Erzurum merkez ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler arasında random yoluyla seçilen 350 öğretmenden veri toplama aracı uygulanmıştır. Bulgular yüzde (%), frekans (f), t testi ve F testi istatistiksel teknikleri kullanılarak çözümlenmiş, sonuç ve önerilere gidilmiştir. Elde edilen bulgulara göre ise, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin cinsiyetleri, branşları, mesleki kıdemleri ve okuttukları sınıflara göre kullandıkları öğretim stratejileri bakımından aralarında farklılık bulunamamıştır.

Özkan'ın (2005), yaptığı çalışmayla ilköğretim öğrencilerinin matematik dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ile tutumları arasında nasıl bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma 2004-2005 eğitim-öğretim yılında, İzmir ilinde, bir devlet ilköğretim yılında 118 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veriler Strateji Ölçeği ve Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğrenme stratejilerinin öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarını kazanmalarında %66 düzeyinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tok'un (2006), yaptığı çalışmayla yabancı dil alanında öğrencilerin yeni bilgileri nasıl bir süreçten geçirdiklerini ve bilgiyi anlamak, öğrenmek ve hatırlamak için ne tür stratejiler kullandıklarını belirlemektir. Ayrıca, İngilizce öğrenen öğrencilerin başarısında öğrenme stratejilerinin kullanımını önemli bir faktör olarak değerlendirip açıklamaya çalışmaktadır. Eğitim fakültelerinin yabancı dil bölümünde okuyan öğrencilerin/öğretmen adayların dil öğrenme stratejilerinin üzerinde yapılan araştırmaların az sayıda olması araştırmacıyı aşağıdaki sorular ışığında bu stratejileri araştırmaya teşvik etmiştir. 1. yabancı diller bölümünde okuyan öğrenciler dil öğrenirken en çok hangi dil öğrenme stratejilerini kullanmaktadırlar? 2. cinsiyete göre strateji kullanımında önemli bir farklılık var mıdır? 3. dilde yeterlik düzeyine göre kullanılan stratejilerde önemli bir fark var mıdır? 4. öz yeterlilik ve kullanılan strateji arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Araştırmada bu sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır. Araştırmaya

katılan öğrencilerin; cinsiyet, sınıf ve öz yeterlilik değişkenleriyle öğrencilerin yabancı dil öğrenmede kullandıkları stratejiler arasında bir ilişkinin olup olmadığına bakılmıştır. Araştırma, 2006-2007 öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Alan Öğretmenliği Bölümü İngilizce Öğretmenliği öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Bölümde öğrencilerin çoğuna ulaşılmaya çalışılmış ve ayrıca örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Böylelikle çalışma grubu 94 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada tarama modeli benimsenmiş olup elde edilen veriler istatistik yöntemlerle analiz edilmiştir. SSPS İstatiksel paket programı kullanılmıştır. Üç farklı strateji için ölçek puanları hesaplanmış. Bu ölçek puanları cinsiyete göre Student-T testi, sınıf ve öz yeterlilik değişkenlerine göre ise varyans analizi hesaplanmıştır. Tüm ölçek soruları cinsiyet ve sınıflara göre ki-kare testi yapılarak yorumsal açıklamaları yapılmıştır.

Akinoğlu ve Sarıbayraktar'ın (2007) bu çalışmada, ortaöğretim/lise öğrencilerinin tarih konularını öğrenirken hangi öğrenme stratejilerini ne düzeyde kullandıkları ve tarih dersini nasıl anlamlı hâle getirmeye çalıştıklarını araştırmıştır. Çalışmanın evrenini, İstanbul ili Üsküdar ilçesinde bulunan tesadüfi olarak seçilmiştir. Cumhuriyet Lisesi, Halide Edip Adıvar Lisesi ve Burhan Felek Lisesi olmak üzere üç resmî ortaöğretim okulu oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini, 2004-2005 eğitim-öğretim yılında bu okullarda öğrenim görenlerden rastgele seçilmiş toplam 346 öğrencidir. Çalışma, nicel ve nitel araştırma yöntemlerine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırma boyutunda pilot çalışması yapılmış anket uygulanmıştır. Nitel araştırma boyutunda ise bireysel mülakatlar (n=13) araçlarıyla öğrencilerin öğrenme stratejileri belirlenmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin yarısına yakını tarihi her konuda sevdiğini belirttikleri ancak tarih dersini nasıl çalışmaları gerektiğini bilememektedirler. Tarihi nasıl çalışacaklarını bilemedikleri için öğrencilerin % 19,7'si tarih öğrenmekten sıkılmaktadır. Lise öğrencilerinin % 73,13'ü kendi kendilerine bu dersi öğrenmeye çalışmaktadır. Tarih derslerini çalışırken öğrencilerin en çok kullandığı strateji tekrar stratejisidir. Tarih dersini çalışırken en az başvurulan strateji ise anlamlandırma stratejisidir.

## 2.2. ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE İLGİLİ YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR:

Weinstein ve arkadaşları'nın (1979) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma durumları ve strateji kullanımının öğrencilerin eğitim düzeyine göre nasıl farklılaştığı incelenmiştir. Çalışmada bir yüksek lisans, bir lisans, bir lise ve bir ortaokul mezunu gruba önceden hazırlanmış olan bir strateji listesini öğrenme durumlarında ne derece kullandıkları sorulmuştur. Araştırma sonuçları oldukça tutarlı bulunmuştur. Yüksek lisans ve lisans öğrencileri bu stratejilerin birçoğunu sıklıkla kullandıklarını ve ek olarak birkaç strateji daha kullandıklarını belirtmişlerdir. Yüksek lisans öğrencilerinin %83'ü ve lisans öğrencilerinin %41'i öğrenmelerinde anlamlandırma stratejisini kullandıklarını söylerken, lise mezunlarının %27'si ve ortaokul mezunlarının %24' ü anlamlandırma stratejisini kullandıklarını belirtmişlerdir. Yüksek lisans ve lise öğrencileri yineleme stratejisini çok az kullandıklarını belirtirken, lise ve ortaokul mezunu öğrenciler bu stratejiyi sıklıkla kullandıklarını açıklamışlardır. Öğrenme stratejilerinin kullanımı konusunda yüksek lisans, lisans, lise ve ortaokul mezunu gruplar arasında farklar anlamlı bulunmuştur (Öztürk, 1995, s. 49).

Mayer ve Cook'un (1980) tekrar stratejisi ile ilgili bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada öğrencilerden radarın çalışma biçimini betimleyen bir alıntıyı dinlemeleri istenmiştir. Her cümleden sonra ara verilerek deney gruplarına sözcükleri sesli olarak tekrar eden grup parçanın ayrıntılarını ve yazılış biçiminin aynısını daha iyi anımsarken dinleyen grup kavramsal bilgileri daha iyi hatırlamış ve radara ilişkin bilgiyi kullanarak problem çözme testlerinde daha başarılı olmuştur. Bu durum tekrar stratejilerinin temel öğrenme durumları için uygun olmasına karşın karmaşık öğrenme durumları için uygun olmadığı şeklinde açıklanabilir. Sesli tekrarın öğrenen kişinin etkin bir biçimde iç ve dış bağlantılar kurmasını engellediği yönündedir (Aktaran: Subaşı, 2002: 252).

Reder, Charney ve Morgan'ın (1986) yaptığı çalışmada amaç yazar ve öğrenciler tarafından oluşturulan anlamlandırmalardan hangisinin daha etkili olduğunu belirleyebilmektedir. Denekler dört gruba ayrılmıştır. 1-Anlamlandırıcıların yazar tarafından oluşturulduğu, 2-Anlamlandırıcıların öğrenci tarafından oluşturulduğu, 3- Anlamlandırıcıların yazar ve öğrenci tarafından

oluşturulduğu,4-Anlamlandırıcıların kullanılmadığı grup. Araştırma sonunda yazar tarafından oluşturulan anlamlandırıcıların kullanıldığı grup (1. grup) daha etkili bir performans göstermiş, daha az zaman harcamış ve daha az yönergeye ihtiyaç duymuştur. Yazar tarafından oluşturulan anlamlandırıcıların daha yüksek performans sağlaması kullanılan anlamlandırıcıların doğruluk derecesinin daha yüksek olmasına bağlanabilir (Aktaran: Öztürk, 1995: 63).

Presley ve arkadaşları'nın (1987), yaptığı bir çalışmada imgelemin anlama ve hatırlamayı artırmasında yaş düzeyinin etkisi test edilmiştir. Buna göre; 4., 5.,ve 6. sınıflarda imgelem grubu, kontrol grubundan anlamlı derecede daha fazla başarılı olmuştur. Ancak küçük sınıflarda iki grup arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir (Akt: Öztürk, 1995: 66).

Clift ve arkadaşları'nın (1990) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin öğrenme stratejileri hakkındaki algıları ve stratejileri nasıl öğrettiklerinin açıklanması incelenmiştir. Araştırmaya hepsi lisans ve % 40'ı master derecesine sahip öğretmenler katılmıştır. Deneklerin %36'sı aldıkları eğitimin öğrenme stratejilerini iyi öğretebilmek için yeterli olduğunu söylerken, % 64'ü daha fazla eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Strateji öğretimi için kendilerinin ne derece yeterli hissettiklerini sorulduğunda % 70'i yeterli %30'u yetersiz hissettiklerini söylemişlerdir (Aktaran: Öztürk 1995:81).

Carns ve Carns'ın (1991), öğrenme stratejilerinin akademik başarıya etkisini araştırarak başarıyı arttırmayı hedefleyen bir araştırma yapmışlardır. Bu amaçla ilkokul 4. sınıf öğrencilerinden seçilen 118 denek, beş oturumluk bir öğretim programına alınmıştır. Verilen öğretim sonucunda denekler CTBS (California Test of Basic Skills) sınavına girmiş ve aldıkları puanlar kurs öncesi yapılan ön test puanlarıyla karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda yapılan analizler, öğrenme stratejilerinin akademik başarıyı artırdığı görülmüştür (Aktaran: Çiftçi 1998: 50).

Bacer'in (2000), çevrimiçi (on-line) öğrenme çevresinde kullanılan öğrenme stratejilerini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada veriler, e-posta, fax, telefon, yüz -yüze görüşmeler ve çevrimiçi video gözlemleri

yolu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda çevrimiçi öğrenme çevresinden elde edilen kayıtlara göre etkili öğrenme stratejilerinin kullanıldığı belirlenmiştir.

Medo'nun (2000), yaptığı çalışmada lise öğrencilerinin sosyal bilimler alanında kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 230 öğrenci katılmış, bu öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri geldikleri okul, cinsiyet ve okuma başarıları açısından karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, araştırmaya katılan % 50 ile % 91'i arasındaki öğrencilerin kendilerinin kullandığı yaklaşık 30 -36 tane öğrenme stratejisi sıralanmıştır. Kullanılan bu stratejiler arasında not alma, altını çizme, yineleme, çizelge oluşturma, özetleme, soru sorma gibi stratejiler belirlenmiştir. Aynı zamanda özel okullarda okuyan öğrencilerin yerel okullardaki öğrencilere göre daha çok öğrenme stratejisi kullandıkları ve çalışmaya daha çok zaman ayırdıkları da belirlenmiştir. Yine özel okul öğrencileri derinliğine stratejileri, yerel okul öğrencileri ise yüzeysel stratejileri daha çok kullanmaktadırlar. Araştırmada ortaya çıkan bir başka sonuç ise, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok öğrenme stratejisi kullanıp çalışmaya daha çok zaman ayırmakta oldukları ve kullandıkları stratejiler arasında yaygın olanının ise yüzeysel stratejiler olduğudur.(Güven,2004)

Arabsolghar ve Elkins'in (2001), yaptıkları çalışmada öğretmenlerin, öğrencilerinin bilişsel ve bilişüstü okuma stratejilerinin kullanımına ilişkin beklentilerini araştırmışlardır. 3, 5 ve 7. sınıflarda görev yapan 45 öğretmene okuma unsurlarına (strateji, bilgi ve davranış) ilişkin bir anket uygulanmıştır. Bu ankette öğretmenlere, sınıflarındaki öğrencilerin bu becerileri yüksek, orta ve düşük düzeylerde gösterip göstermedikleri sorulmuştur. Yapılan varyans analizi ile okuma becerisi ve okuma unsurları arasındaki ilişkinin önemli olup olmadığı değerlendirilmiştir. Bilgi unsurunda, öğrencilerden orta ve düşük düzeyde bu becerileri gösterenler arasında önemli bir fark bulunmuştur.

Larson'un (2003) çalışmasının amacı, beşinci sınıf öğrencilerinin grup tartışmalarında sözlü olarak ve güncelere yazılı bir şekilde verdikleri yanıtlarda kullandığı öğrenme stratejileri belirlemektir. Yirmi öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada okuma grupları homojen bir şekilde oluşturulmuştur. Öğrencilerin okuma ilgilerine ve kullandıkları stratejilere ilişkin bilgiler ön testle ve öğretmen



görüşleriyle toplanmıştır. Uygulanan son testle de öğrencilerin biliş üstü düzeyleri ve kullandıkları stratejilerdeki değişiklikler belirlenmiştir. Strateji kullanımı, frekans matrisi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin en sık kullandıkları stratejiler önceki bilgileri harekete geçirme / ilişki kurma ve sonuç çıkarmadır. Aynı zamanda öğrencilerin yetenekleri ve strateji kullanımları arasında bir ilişki olup olmadığı belirlenmiştir.

Whisnant'nın (2005), ikinci dil olarak İngilizce öğrenen 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin öğrenme stratejileri kullanıldığında okuma başarısının artıp artmadığını araştırmıştır. Çalışma Güney Kaliforniya'da genellikle İspanyol öğrencilerin öğrenim gördüğü 10 okulda yapılmıştır. Öğretmenler okuma çalışmalarında İşbirlikli Öğrenme teknikleriyle öğrenme stratejilerini kullanmışlardır. Veri toplama aracı olarak ' Kaliforniya Standart Testi' ve 'Kaliforniya İngilizce Dil Geliştirme Testi' kullanılmıştır. Yapılan bu testlerin sonucunda da öğrenme stratejileri ile yapılan eğitimin öğrencilerin okuma başarısını arttırdığı tespit edilmiştir.

### **2.3. ÇOKLU ZEKÂ İLE İLGİLİ YURT İÇİNDEKİ ARAŞTIRMALAR**

Demirel'in (1998) tarafından 1998-1999 öğretim yılında Ankara Üniversitesinin İngilizce hazırlık Okulu'na devam eden 31 öğrenci üzerinde yapılan 'İngilizce sınıflarında ÇZK ile Tümlşik Dil Becerilerinin Geliştirilmesi' adlı araştırmada deney ve kontrol grupları oluşturulmuş kontrol grubundaki öğrencilere geleneksel program ve deney grubundaki öğrencilere de İngilizce öğretimindeki Çoklu Zekâya dayalı yeni bir öğretim programı modeli uygulanmış ve her iki grup başarı düzeyi açısından karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda çoklu zekâ programı uygulanan grubun başarı düzeyinin geleneksel program uygulanan gruba göre daha yüksek olduğu deney grubundaki öğrencilerin dil becerilerini daha iyi geliştirdikleri ve etkinliklere zevkle katıldıkları gözlenmiştir.

Coşkungönüllü ve Aşkar'ın (1999) Çoklu Zekâ Kuramı'nın 5. sınıfların matematik erişisine etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmada kontrol grubunda dersler geleneksel yöntemle işlenirken deney grubunda Çoklu Zekâ Kuramı ile hazırlanmış ders planları ile işlenmiştir. Araştırmada, matematik başarı testi ve matematik tutum ölçeği kullanılmıştır. Sonuçta Çoklu Zekâ

Kuramı'nın 5. sınıf öğrencilerinin matematik başarısında anlamlı bir etkisi bulunmuştur.

Baran'ın (2000), yaptığı bir çalışmada üniversite öğrencilerinin çoklu zekâ alanları ile benlik saygısı ve kaygı düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın örneklemini bir devlet üniversitesinde farklı bölüm ve farklı sınıf düzeylerinde okuyan 233 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonuçları öğrencilerin çoklu zekâ alanları ile bölüm, cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu arasında önemli farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Bölümler ile görsel, müziksel, matematiksel-mantıksal, kişiler arası ve içsel zekâ arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Zekâ alanları ile cinsiyet arasındaki farklılaşmanın kızlar lehine, anne eğitim durumunda ve baba eğitim durumunda üniversite mezunları lehine olduğu görülmüştür.

Bümen'in (2001) yaptığı çalışmayla Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinde 'Demokrasi ve İnsan Hakları' ünitelerinin öğretiminde, gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş Çoklu Zekâ Kuramının uygulandığı grup ile Geleneksel yöntemin uygulandığı grubun erişileri, derse yönelik tutumları ve öğrenmelerindeki kalıcılığı araştırmıştır. Çalışma, özel bir ilköğretim okulunun 8. sınıflarında, 112 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada kontrol gruplu, ön test, son test deney deseni kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak eriş testleri ve tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre; a) gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş Çoklu Zekâ Kuramının uygulandığı grup ile Geleneksel Yöntemin uygulandığı grubun toplam erişileri arasında önemli bir fark olduğu tespit edilmiştir. b) Grupların derse yönelik tutumları açısından; gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş Çoklu Zekâ Kuramının uygulandığı deney grubunun son tutum puanları ile Geleneksel Yöntemin uygulandığı kontrol grubunun son tutum puanları ortalamaları arasında önemli bir fark olduğu belirlenmiştir. Çoklu Zekâ Kuramı uygulamaları öğrencilerin tutumları açısından daha etkili olmuştur.

Özdemir'in (2002), yaptığı çalışmada 4. sınıflarda Çoklu Zekâ Kuramına göre geliştirilmiş olan 'Canlılar Çeşitlidir' ünitesinin öğrencilerin fen bilgisi dersindeki başarı, tutum, zekâ alanları ve kalıcılığa etkisini araştırmıştır. Veri

toplama aracı olarak Fen Başarı Testi, Fen Tutum Ölçeği ve Tele Çoklu Zekâ Envanteri kullanılmıştır. Çalışma 35'er kişilik deney ve kontrol grupları ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna Çoklu Zekâ Kuramına göre hazırlanmış ders planları uygulanırken kontrol grubuna Geleneksel Yöntem uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Çoklu Zekâ Kuramına dayalı öğretimde deney grubu öğrencilerin in lehine fen başarısı ve bilgilerinin kalıcılığında önemli farklılıklar tespit edilmiştir. Öğrencilerin fen dersine yönelik tutumlarında önemli bir farklılık bulunamamıştır. 4. sınıf öğrencilerinin baskın zekâ türlerinin mantıksal-matematiksel zekâ ve kişiler arası- sosyal zekâ olarak tespit edilmiştir.

Güler ve Özdemir'in (2003) tarafından okulöncesi (5-6 yaş) ve ilköğretim düzeyindeki (11 yaş) ve korunmaya muhtaç (5-11 yaş) çocukların baskın zekâ alanlarını TIMI envanteri ile ortaya koymaya çalışan bir araştırmada okulöncesi çocuklarında görsel-uzamsal, mantıksal-matematiksel ve bedensel-kinestetik zekâ alanlarının baskın olduğu ortaya çıkmıştır. Buna karşılık ilköğretim düzeyindeki çocukların mantıksal-matematiksel, içsel-öze dönük, görsel-uzamsal zekâ alanlarının baskın olduğu, korunmaya muhtaç çocuklarda ise görsel-uzamsal mantıksal-matematiksel ve bedensel-kinestetik zekâ alanlarının daha baskın olduğu bulunmuştur.

Yılmaz ve Fer'in (2003) 'Çok Yönlü Zekâ Alanlarına Göre Düzenlenen Öğretim Etkinliklerine İlişki Öğrencilerin Görüşleri ve Başarıları' adlı çalışmalarında, nitel ve nicel veriler kullanılmıştır. İlköğretim 5. sınıfta okuyan 16 öğrenciye sosyal bilgiler dersinde çoklu zekâ envanteri, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve başarı testi uygulanmıştır. Sonuç olarak; uygulama yapılan sınıftaki öğrencilerde görsel-uzamsal, bedensel-kinestetik, mantık-matematiksel, müziksel-ritmik zekâ alanlarının baskın olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin üniteyi öğrenmelerinde etkili olduğunu belirttikleri etkinliklerin sahip oldukları zekâ alanları ile paralellik gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Koroğlu ve Yeşildere'nin (2004) tarafından 7. sınıf öğrencilerinin matematik dersi ' Tamsayılar' ünitesindeki başarıları üzerine yarı deneysel araştırma yapılmıştır. Yarı deneysel olarak yapılandırılan araştırma, İzmir ilinde Hâkimiyet-i Milliye İlköğretim Okulu'nda gerçekleştirilmiştir. Araştırma modeli son test kontrol gruplu modeldir. Bu çalışmada tamsayıların öğretiminde kontrol

grubu ile gerçekleştirilen yapılandırılmış düz anlatım yöntemi ile deney grubuyla gerçekleştirilen Çoklu Zekâ Kuramına dayalı öğretimin öğrenci başarılarına olan etkileri araştırılmıştır. Öğrencilerle bir buçuk aylık bir çalışma gerçekleştirildikten sonra kontrol ve deney gruplarının tamsayılar ünitesindeki başarıları, geliştirilen tamsayılar bilgi ölçeği ile karşılaştırılmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda Çoklu Zekâ Kuramına dayalı matematik öğretiminin öğrenci başarısı üzerinde etkisi olduğu ve kontrol grubu ve deney gruplarının başarıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Kocabaş'ın (2005), müzik ve müzik öğretimi dersi alan sınıf öğretmenliği ve okulöncesi öğretmenliği anabilim dallarında okumakta olan öğrencilerin kullandıkları müziği öğrenme stratejilerini saptamak ve Çoklu Zekâ Alanları ile olan ilişkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini söz konusu dersleri almış olan müzik eğitimi, sınıf öğretmenliği ve okulöncesi öğretmenliği ana bilim dallarında eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma, müzik eğitimi öğrencilerinden 56, sınıf öğretmenliğinden 66, okul öncesi öğretmenliğinden 46 öğrenci olmak üzere toplam 168 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın yöntemi durum saptamaya yönelik betimsel yöntemdir. Verilerin elde edilmesinde Müziği Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve Çoklu Zekâ Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının kullandıkları Müziği Öğrenme Stratejileri, Müzik Eğitimi ve Okulöncesi Anabilim Dalı öğrencileri arasında önemli farklılık göstermekte iken Sınıf Öğretmenliği ile Müzik Eğitimi öğrencileri arasında bir farklılık göstermemektedir.

Uslu'nun (2005), yaptığı çalışmayla 'Canlıların Çeşitliliği ve Sınıflandırma' ünitesinin öğretiminde, Çoklu Zekâ Kuramının uygulandığı grup ile Geleneksel Yöntemin uygulandığı grubun başarıları, biyoloji dersine yönelik tutumları ve kullandıkları zekâ alanları arasında önemli bir farkın bulunup bulunmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma deneysel bir araştırma olup 2003-2004 öğretim yılında lise birinci sınıflarda uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak 'Canlıların Çeşitliliği ve Sınıflandırma' ünitesi başarı testi, 'Biyoloji Dersine Yönelik Tutum Ölçeği' ve 'Çoklu Zekâ Envanteri' kullanılmıştır. Çoklu Zekâ Kuramının uygulandığı öğrencilerin biyoloji dersine yönelik tutumlarında önemli bir farklılık bulunamamıştır. Ancak cinsiyete göre yapılan çözümlenelerde kız öğrencilerin lehine önemli bir fark tespit edilmiştir. Elde

edilen sonuçlara göre her iki gruptaki öğrencilerin sekiz zekâ alanına ait ön test ve son test puanları arasında önemli bir fark bulunmamıştır.

Özdemir vd.'nin (2006), ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin 'Canlıların Çeşitliliği' ünitesi ile ilgili kavramları anlamasında Çoklu Zekâ Destekli Öğretim ile geleneksel olarak tasarlanmış fen öğretimi arasında fark olup olmadığını araştırmışlardır. Öğrencilerin zekâ çeşitleri de incelenmiştir. 9 ve 10 yaşları arasındaki 35 öğrencinin bulunduğu iki sınıf rastgele seçilmiştir. Kontrol grubunda geleneksel öğretim metodu uygulanırken deney grubunda ÇZK destekli öğretim uygulanmıştır. Değerlendirme için 'Canlıların Çeşitliliği' ünitesi ile ilgili kavram testi ve Teele Çoklu Zekâ Envanteri (TIMI) kullanılmıştır. TIMI sonuçları dördüncü sınıf öğrencilerinin öğretimden hem önce hem de sonra en baskın zekâlarının mantıksal-matematiksel zekâ olduğuna işaret etmiştir.

Arıbaş ve Şad'ın (2008), çalışmasında ilköğretim öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramına dayalı materyal ve etkinlik kullanma düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Bu amaçla 2006-2007 eğitim öğretim yılında Malatya şehir merkezinde 80 ilköğretim okulunda çalışan 176 İngilizce öğretmeni araştırmanın evreni olarak belirlemiştir. Araştırmanın örneklemini random örnekleme yoluyla seçilen 32 ilköğretim okulunda çalışan 102 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek kullanmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, t-testi, varyans ve LSD analizlerinden faydalanmıştır. Sonuç olarak İngilizce öğretmenlerinin Çoklu Zekâ kuramını orta düzeyde kullandıkları ve zekâ türleri arasında dengeli bir dağılım sağlayamadıkları bulunmuştur. Ayrıca Çoklu Zekâ kuramına dayalı materyal ve etkinlik kullanma düzeyleri karşılaştırıldığında cinsiyet, mezuniyet ve kıdem değişkenleri açısından manidar farka rastlanmamış, okul türü açısından özel okullar lehine manidar bir farka rastlanmıştır.

#### **2.4. ÇOKLU ZEKÂ İLE İLGİLİ YURT DIŞINDAKİ ARAŞTIRMALAR**

Armstrong'un (1994), Wisconsin'deki birinci sınıf öğrencilerine Çoklu Zekâ Kuramı'na dayalı olarak saatleri öğretmeye çalışmıştır. Bunu yaparken ne çalışma kâğıtları ne de ne de saatleri gösteren kartlar kullanılmıştır. Bunun yerine öğrencilere saatlerin kullanılmadığı, saatlerin olmadığı, insanların sürekli

randevularını kaçırdıkları bir yerde maceracılara saatleri öğreten O'clock adındaki İrlandalı bir ailenin yaşamını anlatmıştır. Ailenin 12 çocuğu vardır. Her bir çocuk hikâyede saatin numaralarını temsil eder ve her saat başında belirli kafiyelerle temsil ettiği saatin gelişini haber verir. Bu şekilde maceracılar O'clock ailesinin bir rolünü oynamaya başlar. Hikâyede O'clock ailesinin çocuklarının her birinin bir elinin büyük, diğerinin küçük olduğu belirtilmiştir. Burada da akrep ve yelkovan anlatılmıştır. Daha sonra öğretmenin yardımıyla her çocuk, özel kafiyesini söylerken arkasını saate verip elleriyle uygun numaraları göstererek saatleri öğrenmişlerdir (Armstrong, 1994: 26-28)

Rickett'in (1996), çoklu zekâ kuramının sınıf ortamında her zaman kullanılabilceğini ve buna uygun zamanın da çok karışık bir ünite bitirildikten sonra olduğunu vurgulamaktadır. Rickett bu amaçla lise öğrencilerine zekâ alanlarını tanıtarak yedi zekâ grubu oluşturmuş, bu gruplardan bir sınıf şiiiri yaratmalarını istemiştir. Her bir grup kendi alanlarında planladıkları gibi sunumlarını gerçekleştirerek çalışmalarını tartışmışlardır. Rickett, zekâ alanlarını kullanmak üzere öğrenme merkezlerinin kurulabileceğini belirterek Miller Araştırma ve Öğrenme Merkezinde 7-8 yaş grubu öğrencileri için her bir zeka alanına yönelik merkezler oluşturulduğunu, merkezlerdeki materyallerin de sınıf ortamında hazırlanabileceğini ifade etmektedir (Akt: Öztürkmen, 2006: 43).

Greenhawk'ın (1997), Çoklu Zekâ Kuramı doğrultusunda yapılan eğitimin eyalet çapında yapılan testlerdeki başarıya etkisi konulu çalışmasında Maryland İlköğretim Okulu'nun Çoklu Zekâ Kuramı ile tanışması ve öğrencilerin eyalet testlerindeki başarısını incelemiştir. Bu okulda Çoklu Zekâ Kuramı'nın uygulanmasının sebepleri; 1. Öğrencilere kendilerini ve diğerlerini anlamada yardımcı olmak, 2. Öğrencilere güçlü ve zayıf oldukları alanları göstermek ve öğrenme sırasında bunu nasıl kullanacakları konusunda onlara rehber olmak, 3. Öğrencilerde güven duygusunu geliştirmek, 4. birden çok duyu organının kullanımını sağlayarak öğrencilerde kalıcı öğrenmelerin oluşmasına yardımcı olmak, 5. İçeriklerin ve temel kavramların üst düzeyde öğrenilmesine yardımcı olmak (Akt: Uçak, 1996: 29), olarak ifade edilmiştir.

Mettedal, Jordan ve Harper'ın (1998), Çoklu Zekâ Kuramının Eğitimdeki Uygulamaları İle ilgili yaptıkları araştırma ile öğretmen, öğrenci ve velilerin

Çoklu Zekâ Kuramına yönelik öğretim programlarına olan tutumlarını incelemiştir. Farminton İlkokulunda yaptıkları araştırmada veriler gözlem, görüşme ve standartlaştırılmış testlerle toplanmıştır. İki yıl sonra standart testteki başarının hızlı bir şekilde arttığı tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, Öğrencilerin Çoklu Zekâ Kuramına yönelik Programlara ilişkin olumlu tutumlar geliştirdikleri ve özgüvenlerinin de arttığı belirlenmiştir (Akt: Susar, 2006: 46).

Furnham'ın (2000), İngiltere'de ebeveynlerin ve çocuklarının IQ'lerini ve zekâ alanlarını tahmin etmeye yönelik bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma göstermiştir ki ebeveynler Gardner'ın sekiz boyutlu zekâ teorisi doğrultusunda, kendilerinin, erkek ve kız çocuklarının zekâ alanlarına yönelik tahminde bulunmuşlardır. Babalar kendi zekâ alanlarına yönelik olarak Mantıksal-Matematiksel ve Görsel-Uzamsal Zekâ alanlarının annelerinkinden daha önemli olduğu yönünde bir değerlendirme yapmışlardır. Anneler ise çocuklarının Mantıksal-Matematiksel ve Görsel-Uzamsal Zekâ alanlarının babalarinkinden daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir hem anneler hem babalar erkek çocuklarının kız çocuklarından daha zeki olduğunu düşünmektedir (Akt: Susar, 2006: 46).

Furnham, Reeves ve Budhani'nin (2002) yaptıkları araştırma ile ebeveynlerin ve çocuklarının IQ'lerini ve zekâ alanlarını tahmin etmeye çalışmışlardır. Bu çalışma çoğunluğu Beyaz İngiliz olan 120 yetişkin katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Ebeveynler mantıksal-matematiksel ve görsel-uzamsal zekâ alanlarının babalarda ve erkek çocuklarda daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca ebeveynler ikinci doğan kız çocuklarının sözel-dilsel ve müziksel-ritmik alanlarının erkek çocuklarının sözel-dilsel ve müziksel-ritmik zekâ alanlarından farklı olduğunu ortaya koymuştur (Akt: Susar, 2006: 46).

Lopez'in (2004) yaptığı araştırmada, duygusal zekânın öğrenciler üzerindeki etkisini gözlemlemiştir. Her gün düzenli olarak öğrencilerin sosyal etkileşimleri, kolejdaki yaşıt öğrencilerin etkileşimleri ve hem gözetmenleri hem de ders çalıştıkları ortam ile etkileşimleri gözlenmiştir. Bu çalışma ilk olarak 103 alman kolej öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Bu çalışmanın sonucunda bireylerin karşı cinsle olan etkileşimlerinin, kendilerini toplum içerisinde ifade edebilme becerilerinin arttığı ve daha başarılı olmaya başladıkları sonucuna

varılmıştır. İkinci olarak bölgesel bir kolejden 76 öğrenci üzerinde yapılan uygulamayla öğrencilerin duygularını kontrol etme, birbirleriyle iletişim kurma, toplumsal duyarlılık ve kendilerini ifade edebilme konularında başarılı oldukları belirlenmiştir (Akt: Öztürkmen, 2006: 43).

Adeyemo ve Ogunyemi'nin (2005), çalışmasında duygusal zekânın insanın başarısını ne kadar arttırdığını orta koymuştur. Çalışma sekiz fakültenin farklı enstitülerinden seçilen 300 kadar akademik personelle birlikte yürütülmüştür. Araştırma üç farklı başlıkla yapıldı. Bunlar duygusal zekâ ölçüsüne mesleki stres ölçüsüydü. Verilerin analizi, Pearson korelasyonunun ve çoklu gerileme prosedürünün bağımlı değişkenler üzerinde bağımsız değişkenlerin kapasitelerini kesinleştirmeye yönelik kullanımını içeriyordu. Sonuçlar gösterdi ki; iki bağımsız gerileme değişkeni bir araya geldikleri zaman mesleki stresin tahminine de katılıyorlardı. Bu bulgunun temelinde, duygusal zekâ programının ve kendine faydalı müdahale tekniklerinin öğretmenlerin stresle çok fazla uğraşmamalarını sağlamasıydı (Akt: Öztürkmen, 2006: 43).

Blackwell, Trzesniewski ve Dweck'in (2007), çalışmalarında 19. yüzyılda dünya gündeminde önemli bir yer tutan ve hızla gelişen biyoloji çalışmaları ve konularının okullarda etkin olarak öğretilmesi için yeni öğretim yöntemlerinin gerekliliği birçok çalışmada ifade etmiştir. Hem birey merkezli ve hem de çok yönlü olan çoklu zekâ teorisi (ÇZT) temelli yaklaşımlar, bu ihtiyacı karşılamak için alternatifler olarak görmektedirler. Bu çalışmada, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma, 50 (Deney; N=25, Kontrol; N=25) öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak solunum sistemleri konusunun ÇZT temelli öğretiminin, klasik öğretim yöntemine göre akademik başarı ve öğretimin kalıcılığı üzerine istatistiksel olarak anlamlı bir etkide bulunduğu fakat biyolojiye karşı tutum açısından istatistiksel olarak anlamlı bir etkide bulunmadığı belirlenmiştir.

Waterhouse'un (2009) çalışmasında çoklu zekâ kuramının Mozart etkisi ile ilişkisi incelenmiştir. Bu ilişki incelenirken duygusal zekâ savunulmuştur. Eğitimde geniş bir para akımı olmasına rağmen bu teorilerin yeterli deneysel destek ve eğitim uygulamaları için temel olmaması büyük bir açıktır. Bu çalışmada kuramın Mozart etkisine bilişsel psikoloji ve bilişsel sinir teorileri açısından



kıyaslanmıştır. Makale, bu teorileri itiraz için olası nedenleri dikkate alır ve bilişsel nörolojik araştırma bulgularının ışığında biliş teorileri incelemek için kısa bir gerekçe ile son bulmuştur.

## **2.5. ZEKÂ ALANLARI İLE ÖĞRENME STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ İLE İLGİLİ YURT İÇİNDEKİ ARAŞTIRMALAR**

Kocabaş'ın (2003) araştırmasında Erken Çocukluk Dönemi Öğretmen Adaylarının (Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin) kullandıkları müziği öğrenme stratejilerinin neler olduğu, müziği öğrenme stratejilerini hangi düzeyde kullandıkları ve çoklu zekâ alanları ile olan ilişkisinin ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırma durum saptamaya yönelik betimsel-veriye dayalı bir araştırmadır. Araştırmanın örneklemini Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında okumakta olan 46 okulöncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Müziği Öğrenme Stratejileri Ölçeği kullanılmış olup, ölçeğin Cronbah's Alpha'sı 0.77 olarak bulunmuştur. Çoklu Zekâ Alanlarını saptamak için ise Saban tarafından geliştirilen yetişkinler için Çoklu Zekâ Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçeğin Cronbah's Alpha' sı 0.83 olarak bulunmuştur. Verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama,-t testi, varyans analizi, korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Müziği Öğrenme Stratejileri ortalaması 77.71 ile iyi düzeyde bulunmuştur. Kullanılan stratejiler cinsiyet bakımından anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmen adaylarının kullandığı Müziği Öğrenme Stratejileri ile Mantıksal-Matematiksel Zekâ Alanı, Müziksel Zekâ Alanı ve Sosyal Zekâ Alanı arasında doğrusal pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte Sözel Zekâ Alanı ile Matematiksel-Mantıksal, Müziksel Zekâ Alanları arasında, Matematiksel Zekâ Alanı ile Görsel Zekâ, Müziksel, Bedensel, Sosyal, Özedönük ve Doğa Zekâsı Alanları arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Görsel Zekâ Alanı ile Müziksel, Bedensel, Özedönük, Doğa Zekâ Alanı ile Bedensel Zekâ Alanı ile Özedönük Zekâ Alanı ve Doğa Zekâ Alanı arasında Pozitif yönde bir ilişkinin olması Çoklu Zekâ Alanlarının birbirini desteklediği ve geliştirdiği yönde yorumlanmıştır. Müziği Öğrenme Stratejileri de Müziksel Zekâ Alanı başta olmak üzere Mantıksal-Matematiksel Zekâ Alanı ve Sosyal Zekâ Alanını desteklemekte olup Müziği Öğrenme Stratejileri Planlı bir şekilde Okulöncesi öğretmen adaylarına öğretilmeli ve okulöncesi kurumlarda uygulanmalıdır şeklinde yorumlanmıştır.

Öztürkmen'in (2006) yaptığı araştırmanın amacı ortaöğretim öğrencilerinin çoklu zekâ kuramına göre zekâ alanlarıyla, öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemek ve cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi değişkenlerine göre öğrencilerin zekâ alanları ve öğrenme stratejilerinde cinsiyet değişkenine göre bir fark olup olmadığını bulmak için t testi; zekâ alanları ve öğrenme stratejilerinde okul türü ve sınıf düzeyi değişkenine göre bir fark olup olmadığını bulmak için de tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Orta öğretim öğrencilerinin zekâ alanları ile kullandıkları öğrenme stratejileri arasındaki ilişki ise Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayı ile incelenmiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin kişisel zekâ alanı ve içsel zekâ alanını, diğer zekâ alanlarına göre daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Öğrenme stratejileri arasından da yaparak öğrenmeye dayalı öğrenme stratejisini diğer öğrenme stratejilerine göre daha fazla kullanma eğilimleri vardır. Orta öğretim öğrencilerinin zekâ alanlarıyla öğrenme stratejileri arasında olumlu yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Akamca, Ellez, ve Girgin'nin (2008) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının çoklu zekâ alanları ve öğrenme stratejileri ile eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde ilişkisi araştırılmıştır. Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrencileri (n=199) araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırma kapsamında öğretmen adaylarına Yetişkinler için Çoklu Zekâ Envanteri, Öğrenme Stratejileri Ölçeği, Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği uygulanmıştır. Analizlerin gerçekleştirilmesinde SPSS programı kullanılmıştır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evreni, örnekleme, veri toplama aracının hazırlanması, verilerin çözümlenmesi ve analizi yer almaktadır.

#### 3.1.YÖNTEM

Bu araştırmanın yürütülmesinde genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Genel tarama modelinde, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde tarama yapılmaktadır (Karasar, 2002: 77-79). Araştırmanın amacı Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerde zekâ alanları ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin hangi düzeyde olduğunu belirlemektir.

#### 3.2. EVREN

Bu araştırmanın evrenini 2008-2009 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği'nde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Evrene ait istatistikî bilgiler aşağıdaki gibidir.

**Tablo 3.1. Evrenin Şubelere Göre Dağılımı**

Şube	N	%
Normal Öğretim		
1. Sınıflar	70	16.83
2. Sınıflar	61	14.66
3. Sınıflar	59	14.18
4. Sınıflar	31	7.46
İkinci Öğretim		
1. Sınıflar	70	16.83
2. Sınıflar	39	9.37

3. Sınıflar	59	14.18
4. Sınıflar	27	6.49
<b>Toplam</b>	<b>416</b>	<b>100</b>

### 3.3. ÖRNEKLEM

Araştırmanın örneklemini evrende bulunan 416 öğrenci arasından random yoluyla seçilen 218 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışmada, evreni oluşturan 416 öğrenci sayısına göre hesaplanan minimum örneklem 200 öğrenci olup 227 öğrenciye ulaşılmıştır. Örneklemdaki öğrenci sayısı, aşağıdaki formül kullanılarak hesaplanmıştır (Balcı, 1995:111).

$$n = \frac{t^2(PQ)}{d^2} \cdot \frac{1}{1 + \frac{1}{N} \cdot \frac{t^2(PQ)}{d^2}}$$

N = Evren büyüklüğü

n = Örneklem büyüklüğü

d = Serbestlik derecesi

t = Güven düzeyinin tablo değeri

**Tablo 3.2. Örneklemin Sınıflara Göre Dağılımı**

Sınıf	N	%
1. Sınıflar	44	19.4
2. Sınıflar	64	28.2
3. Sınıflar	64	28.2
4. Sınıflar	55	24.2
<b>Toplam</b>	<b>227</b>	<b>100</b>

Araştırmada 227 örneklem sayısına ulaşılarak araştırma, evrenin %54.56'sını yansıtmaktadır.

**Tablo 3.3. Örneklemin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı**

Cinsiyet	N	%
Kız	98	43.17
Erkek	129	56.83
<b>Toplam</b>	<b>227</b>	<b>100</b>

Tablo 3.3'te araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları yer almaktadır. Araştırmaya katılanların %43.17'sini kız öğrenciler oluştururken, %56.83'ünü erkek öğrenciler oluşturmuştur.

### 3.4. VERİ TOPLAMA ARACI

#### 3.4.1. Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve Güvenirliği

Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeğini hazırlayıp geliştiren Özlem Özdemir ve Meral Güven'in (2004) geliştirdikleri ölçeğin alt ölçeklerinin güvenirlilik katsayılarını hesaplamıştır. Araştırmacının bu güvenirlilik katsayıları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Alt Ölçeklerinin Güvenirlilik Katsayıları

Strateji	Güvenirlilik Katsayısı
Yineleme Stratejileri	.61
Anlamlandırma Stratejileri	.74
Öğütlenme Stratejileri	.64
Anlamayı İzleme Stratejileri	.73
Duyuşsal Stratejiler	.64

Tabloda görüldüğü gibi, ölçeğin yineleme stratejileri alt ölçeği. 61 güvenirlilik katsayısına, anlamlandırma stratejileri alt ölçeği. 74 güvenirlilik katsayısına, öğütlenme stratejileri alt ölçeği. 64 güvenirlilik katsayısına, anlamayı izleme stratejileri alt ölçeği. 73 güvenirlilik katsayısına ve duyuşsal stratejiler alt ölçeği ise. 64 güvenirlilik katsayısına sahiptir. Temel alınan örneklem grubu için bu ölçeğin alt boyutlarının güvenirlilik katsayılarının analizi tekrar yapılmıştır. Güvenirliği belirlemek amacıyla yapılan uygulamada toplanan ölçeklerden elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Aşağıdaki tablo kullanılan ölçeğin alt boyutlarının analiz sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 3.4. Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Alt Ölçeklerinin Güvenirlilik Katsayıları

Strateji	Güvenirlilik Katsayısı
Yineleme Stratejileri	.58
Anlamlandırma Stratejileri	.74
Öğütlenme Stratejileri	.75
Anlamayı İzleme Stratejileri	.71
Duyuşsal Stratejiler	.57

Tablo 3.4.'de görüldüğü üzere, ölçeğin yineleme stratejileri alt ölçeği. 58 güvenilirlik katsayısına, anlamlandırma stratejileri alt ölçeği. 74 güvenilirlik katsayısına, örgütlenme stratejileri. 75 güvenilirlik katsayısına, anlamayı izleme stratejileri. 71 güvenilirlik katsayısına ve duyuşsal stratejiler. 57 güvenilirlik katsayısına sahiptir. Bu değerlere dayalı olarak ölçeğin alt bölümlerinin de güvenilir olduğu söylenebilir.

Ölçekte yineleme stratejileri ile ilgili 6 madde, anlamlandırma stratejileri ile ilgili 11 madde, örgütlenme stratejileri ile ilgili 7 madde, anlamayı izleme stratejileri ile ilgili 9 madde ve duyuşsal stratejilerle ilgili 6 madde olmak üzere toplam 39 madde bulunmaktadır. Bu maddelerden sadece duyuşsal stratejiler içerisinde yer alan bir madde olumsuz, ötekileri ise olumludur. Ayrıca ölçekte yer alan maddeler karışık bir şekilde düzenlenmiştir. Buna göre, ölçekte yer alan maddelerden 1-10-13-20-27. ve 36. maddeler yineleme stratejileri; 2-4-9-11-15-19-24-26-28-31. ve 35. maddeler anlamlandırma stratejisi; 3-6-12-18-23-32. ve 39. maddeler örgütlenme stratejileri; 7-14-17-21-22-25-29., 33. ve 37. maddeler anlamayı izleme stratejileri ve 5-8-16-30-34. ve 38. maddeler ise duyuşsal stratejiler ile ilgilidir.

39 maddeden oluşan Öğrenme Stratejileri Ölçeği, beşli Likert tipinde hazırlanmıştır. Her maddeye verilecek cevap kodları 1.00 ile 5.00 arasında değişmektedir. Dereceleme maddeleri “5-Bana Tamamen Uygun, 4-Bana Oldukça Uygun, 3-Bana Biraz Uygun, 2-Bana Pek Uygun Değil, 1-Bana Hiç Uygun Değil” seçeneklerinden oluşmaktadır. Aralıkların eşit olduğu varsayımından hareket edilerek, aritmetik ortalamalar için puan aralığı katsayısı 0.80 olarak bulunmuştur. Puan Aralığı = (En Yüksek Değer-En Düşük Değer)/Derece Sayısı formülü kullanılmıştır (Sümbüllüoğlu, 1993: 9). Beş dereceli bir envanter kullanıldığından, Puan aralığı=  $5-1/5 = 4/5 = 0.8$  Böylece aritmetik ortalamaların değerlendirme aralığı elde edilmiştir. Buna göre

4.21–5.00 Bana Tamamen Uygun

3.41–4.20 Bana Oldukça Uygun

2.61–3.40 Bana Biraz Uygun

1.81–2.60 Bana Pek Uygun Değil

1.00–1.80 Bana Hiç Uygun Değil.

### 3.4.2. Çoklu Zekâ Ölçeği ve Güvenirliği

Bilgi toplama aracının üçüncü bölümü ‘Çoklu Zekâ Ölçeği’dir. Araştırmacı Seber (2001) tarafından geliştirilmiş olan bir ölçektir. Ölçeğin alt ölçekleri ve ilgili maddeleri şöyledir: Sözel / Dilsel Zekâ: 6-7-10-15-26-34-39-53; Matematiksel / Mantıksal Zekâ: 3-19-21-31-32-51-54-63; Görsel / Uzamsal Zekâ: 2-20-24-35-42-52-57-61; Bedensel / Duyu Devinimsel Zekâ: 4-18-23-28-38-43-46-50; Müzikal / Ritmik Zekâ: 12-17-41-44-47-49-56-60; Kişilerarası / Sosyal Zekâ: 1-5-13-22-30-48-55-62; Öze dönük / İçsel Zekâ: 8-11-16-25-29-37-40-59-; Doğa Zekâsı:9-14-27-33-36-45-58-64.

Seber’in çoklu zekâ alanlarında kendini değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi konulu araştırmasında, ölçeğin kapsam geçerliliği için on iki uzman kanısına başvurulmuş, yapı geçerliği için faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin sekiz boyuttan ve her bir boyutta sekizer madde olmak üzere toplam 64 maddeden oluşan bir yapı belirlenmiştir. Yordama geçerliliği için, çalımsa grubundan seçilmiş öğrencilerin yanıtlarıyla bu öğrencilerin öğretmenleri tarafından yapılan değerlendirmeler arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmıştır. Puanlar arasındaki ilişki incelendiğinde en yüksek korelasyon Mantık/Matematik Zeka alanında ( $r=.85$ ) görülmekte, bunu sırasıyla Müzikal/Ritmik Zeka alanı ( $r=.84$ ), Bedensel/Duyu devinimsel Zeka alanı ve Doğa zekası ( $r=.80$ ), Görsel/Uzamsal Zeka alanı ( $r=.74$ ), Sözel/Dilsel Zeka alanı ( $r=.72$ ), Öze dönük/içsel Zeka alanı ( $r=.64$ ) ve Kişiler arası/Sosyal Zeka alanı ( $r=.55$ ) izlemektedir. Ölçeğin güvenilirliği için, uygulanan Test-Tekrar Test sonuçlarına göre güvenilirlik katsayıları Sözel/Dilsel Zeka alanı ( $r=.86$ ), Mantık/Matematik Zeka alanında ( $r=.97$ ), Görsel/Uzamsal Zeka alanı ( $r=.85$ ), Müzikal/Ritmik Zeka alanı ( $r=.95$ ), Kisiler arası/Sosyal Zeka alanı ( $r=.77$ ), Özedönük/içsel Zeka alanı ( $r=.92$ ), Doğa zekası ( $r=.96$ )’dır. Bunun yanında iç tutarlılık yaklaşımları kullanılmış, iç tutarlılık, iki yarı ve Cronbach Alpha degeri ile analiz edilmiştir.

Bu araştırmadaki örneklem grubu için Seber’in (2001) geliştirdiği Çoklu Zekâ Ölçeğinin alt boyutlarının güvenilirlik katsayılarının analizi yapılmış ve tablolaştırılmıştır. Buna ait sonuçlar aşağıdaki tablodadır.

**Tablo 3.5. Çoklu Zeka Ölçeğinin Alt Ölçeklerinin Güvenirlik Katsayıları**

Zekâ Alanları	Güvenirlik Katsayısı
Sözel-Dilsel Zekâ	.80
Matematiksel-Mantıksal Zekâ	.82
Görsel-Uzamsal Zekâ	.80
Bedensel-Duyu Devinimsel Zekâ	.79
Müzikal-Ritmik Zekâ	.81
Kişilerarası-Sosyal Zekâ	.80
Özedönük-İçsel Zekâ	.81
Doğa Zekâsı	.80

Tablo 3.5’de görüldüğü üzere, ölçeğin sözel dilsel zeka alanı alt ölçeği .80 güvenilirlik katsayısına, mantıksal matematiksel zeka alanı alt ölçeği .82 güvenilirlik katsayısına, görsel uzamsal zeka alanı alt ölçeği .80 güvenilirlik katsayısına, bedensel duyu devinimsel zeka alanı alt ölçeği .79 güvenilirlik katsayısına, müzikal ritmik zeka alanı alt ölçeği .81 güvenilirlik katsayısına, kişiler arası sosyal zeka alanı alt ölçeği .80, özedönük içsel zeka alanı alt ölçeği .81 güvenilirlik katsayısına ve doğa zekası alt ölçeği .80 güvenilirlik katsayısına sahiptir. Bu değerlere dayalı olarak ölçeğin alt bölümlerinin de güvenilir olduğu söylenebilir.

63 maddeden oluşan Zekâ Alanlarını Belirleme Ölçeği üçlü Likert tipinde hazırlanmıştır. Her maddeye verilecek cevap kodları 1.00 ile 3.00 arasında değişmektedir. Dereceleme maddeleri “ 0-Hayır, 1- Kısmen, 2-Evet” seçeneklerinden oluşmaktadır. Aralıkların eşit olduğu varsayımından hareket edilerek, aritmetik ortalamalar için puan aralığı katsayısı 0.66 olarak bulunmuştur. Puan Aralığı= En Yüksek Değer-En Düşük Değer/Derece Sayısı formülü kullanılmıştır (Sümbüllüoğlu, 1993: 9). Üç dereceli bir envanter kullanıldığından Puan Aralığı=  $3-1/3= 2/3= 0.66$  Böylece aritmetik ortalamaların değerlendirme aralığı elde edilmiştir. Buna göre

0-0.6 Hayır

0.68-1.35 Kısmen

1.36–2.00 Evet.



### 3.4.3. Ölçeğin Uygulanması

‘Öğrenme Stratejileri’ ve Çoklu Zekâ Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği’ni kapsayan bilgi toplama envanterleri birleştirilip çoğaltılmıştır. Bu ölçekler araştırmacı tarafından örnekleme belirtilen öğrencilere uygulanmıştır. Ölçek öğrencilere dağıtılmış ve öğrencilerin bu ölçekleri doldurması sırasında yanlarında bulunulmuştur. Bu araştırmanın verileri 2008-2009 bahar döneminde toplanmıştır.

## 3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Tüm verilerin çözümlenmesinde SPSS (Statistical Package for Social Sciences) programı kullanılmıştır. Bilgi toplama aracının kişisel bilgiler ve ‘Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği’ bölümlerine ilişkin veriler ile kişisel bilgiler ve ‘Çoklu Zekâ Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği’ne ilişkin veriler bilgisayarda aynı dosyaya girilmiştir. Ayrıca, ‘Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği’ne ilişkin verilerin bilgisayara girilmesinde ölçekte olumlu olarak düzenlenmiş 38 maddenin her biri için *bana tamamen uygun* seçeneğine 5, *bana oldukça uygun* seçeneğine 4, *bana biraz uygun* seçeneğine 3, *bana pek uygun değil* seçeneğine 2, *bana hiç uygun değil* seçeneğine 1 puan verilmesi; bunların dışında kalan 1 olumsuz madde olan 34 için tam tersi bir puanlama yapılması yolu benimsenmiştir.

Zekâ Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği’nin cevaplanmasında ‘Hayır’, ‘Kısmen’, ‘Evet’ gibi üçlü dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Anketi yanıtlayıcı her bir maddeden en yüksek 2 puan, en düşük 0 puan elde edilecektir. Toplamda kişi en yüksek 128 puan elde edebilecektir. Buna göre “hayır” yanıtı 0 puan, “kısmen” yanıtı 1 puan ve “evet” yanıtı 2 puan değerinde hesaplanmıştır.

### 3.5.1. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin araştırmanın amacı doğrultusunda analizi için SPSS paket programı kullanılmıştır. Araştırmada Sosyal Bilgiler Öğrencilerinin zekâ alanları ve öğrenme stratejilerinin cinsiyet değişkenine göre bir fark olup olmadığını bulmak için t testi; zekâ alanları ve öğrenme stratejileri ile sınıf düzeyi değişkeni arasında bir fark olup olmadığını bulmak için tek yönlü varyans analizi

yapılmıştır. Sosyal Bilgiler öğrencilerinin zekâ bölümleri ile kullandıkları öğrenme stratejileri arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayı ile incelenmiştir.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUM

#### 4.1. Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri

Zekâ alanları ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik gerçekleştirilen bu araştırmada yanıtı aranan soruların birincisi, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin neler olduğudur.

Bunu belirlemek amacıyla, öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamaları bulunmuştur. Öğrencilerin alt ölçeklerden aldıkları puan ortalamaları ile puan dağılımlarının standart sapmaları tablo 4.1’de verilmiştir.

**Tablo 4.1. Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri**

	N	$\bar{X}$	S	Uygunluk Derecesi
Anlamlandırma Stratejisi	227	42.34	6.125	Tamamen Uygun
Anlamayı İzleme Stratejisi	227	34.86	5.089	Tamamen Uygun
Örgütlenme Stratejisi	227	24.07	4.776	Oldukça Uygun
Duyuşsal Strateji	227	23.37	3.649	Oldukça Uygun
Yineleme Stratejisi	227	22.72	3.807	Oldukça Uygun

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerinin alt ölçeklerinde farklı puan ortalamalarına sahip bulunmaktadır. Buna göre, öğrenciler anlamlandırma stratejileri alt ölçeğinde 42.34 puan ortalaması ile en yüksek puanı elde etmişlerdir. Öğrenciler anlamlandırma stratejilerinden sonra en yüksek puan ortalamasını anlamayı izleme stratejileri ölçeğinden elde etmişlerdir. Öğrencilerin bu alt ölçekteki puan ortalaması 34.86

olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin bu stratejilerden sonra en çok kullandıkları stratejiler Örgütlenme stratejileridir. Örgütlenme stratejisi alt ölçeğinde öğrencilerin puan ortalaması 24.07 olarak bulunmuştur. Bunun yanı sıra, öğrenciler duyuşsal strateji alt ölçeğinden 23.37 puan ortalaması, yineleme stratejisi alt ölçeğinden 22.72 puan ortalamasını elde etmişlerdir. Sonuç olarak bakıldığında, Sosyal Bilgiler öğretmen adayları anlamlandırma stratejileri ve anlamayı izleme stratejilerini daha çok kullanırken örgütlenme stratejisi, duyuşsal stratejisi ve yineleme stratejisini ise daha az kullanmaktadırlar.

Bu araştırma sonuçları, anlamlandırma stratejilerinin sıklıkla kullanıldığını gösteren önceki çalışmaların (Güven, 2004; Kolody,1993; Talu,1997; Weinstein vd,1979) bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Ayrıca bu araştırma, yineleme stratejilerinin daha az kullanıldığını gösteren önceki çalışmaların (Güven,2004; Weinstein vd, 1979) bulguları ile de paralellik göstermektedir.

#### **4.2. Cinsiyet ve Öğrenme Stratejisi**

Araştırmanın ikinci sorusunda, öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma durumlarının cinsiyetlerine göre değişip değişmediğine bakılmıştır. Bunun için öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeğindeki her bir alt ölçeğe ilişkin puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre çözümlenmesi yapılmıştır. Kız ve erkek öğrencilerin öğrenme stratejilerine ilişkin alt ölçeklerden elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için t testinden yararlanılmıştır. Çözümleme sonunda elde edilen değerler tablo 4.2’de verilmiştir. Tablo 4.2’deki değerler incelendiğinde, kız ve erkek öğrencilerin öğrenme stratejilerine ilişkin alt ölçeklerden farklı puan ortalamaları elde ettikleri görülmektedir. Bu bağlamda, kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha yüksek puan ortalamaları elde etmişlerdir. Bununla birlikte, kız ve erkek öğrencilerin yineleme stratejisi, anlamlandırma stratejisi ve duyuşsal stratejiler alt ölçeklerinden elde ettikleri puan ortalamalarının birbirlerinden belirgin biçimde farklı, örgütlenme stratejisi ve anlamayı izleme stratejileri alt ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının ise birbirlerine oldukça yakın oldukları görülmüştür.

**Tablo 4.2. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları Arasındaki Farklar (N=227)**

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Yineleme Stratejisi	Kadın	98	23.00	3.95	225	0.957	0.340
	Erkek	129	22.51	3.69			
Anlamlandırma Stratejisi	Kadın	98	41.97	6.38	225	0.77	0.442
	Erkek	129	42.61	5.92			
Örgütlenme Stratejisi	Kadın	98	24.14	4.98	225	0.211	0.833
	Erkek	129	24.00	4.62			
Anlamayı İzleme Stratejisi	Kadın	98	34.90	5.56	225	0.127	0.899
	Erkek	129	34.82	4.71			
Duyuşsal Strateji	Kadın	98	23.88	3.82	225	1.89	0.060
	Erkek	129	22.96	3.47			

Bu alt problemin analiz sonucu kız ve erkek öğrencilerin kullandıkları stratejiler arasında anlamlı farklılıklar olduğunu gösteren çalışmaların bulgularıyla (Kolody,1993; Medo, 2000; Özer,1993) tutarlılık göstermektedir. Yani kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğrenme stratejilerini daha yoğun kullandığı tespit edilmiştir.

### 4.3. Öğrencilerin Sahip Oldukları Zekâ Alanları

Araştırmanın üçüncü amacı, “ Öğrenciler hangi tür zekâ alanlarına sahiptirler?” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt amacın çözümü için araştırmaya katılan öğrencilerin Çoklu Zekâ Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmaları tablo 4.3’te verilmiştir.

**Tablo 4.3. Öğrencilerin Kullandıkları Zekâ Alanları**

	N	$\bar{X}$	S
Öze Dönük-İçsel Zekâ	227	12.47	2.827
Kişilerarası-Sosyal Zekâ	227	11.80	2.914
Doğa Zekâsı	227	10.74	3.273
Sözel-Dilsel Zekâ	227	10.58	2.768
Görsel-Uzamsal Zekâ	227	10.43	3.130
Bedensel-Duyu Devinimsel Zekâ	227	9.68	3.042
Müzikal-Ritmik Zekâ	227	9.27	3.245

Matematiksel-Mantıksal Zekâ	227	8.82	2.645
-----------------------------	-----	------	-------

Tablo 4.3 incelendiğinde öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları Ölçeğinden almış oldukları en yüksek puanın Özedönük İçsel Zekâ Alanı ile ( $X = 12,47$   $SS = 2,82$ ) Kişilerarası Zekâ Alanı ( $X = 11,80$   $SS = 2,914$ ) en düşük zekâ alanının ise Mantıksal Matematiksel alanı ( $X = 8,82$   $SS = 2,64$ ) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kişilerarası zekâ alanının diğer zekâ alanlarına göre baskın olduğu önceki çalışmaların (Erman, 2003; Öztürkmen, 2006) bulgularıyla bu araştırmanın bulgusuyla tutarlılık göstermektedir. Ayrıca Öztürkmen'in (2006) çalışmasında bu araştırmadaki gibi kişilerarası zekâ alanının yanında özedönük içsel zekâ alanının da diğer zekâ alanlarına göre baskın olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, bu araştırmada elde edilen sonuçlar ile tutarlılık göstermektedir.

#### 4.4. Cinsiyet ve Zekâ Alanları

Araştırmanın dördüncü amacı, “Öğrencilerin zekâ alanlarında cinsiyetlerine göre bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt amacın çözümü için araştırmaya katılan öğrencilerin Çoklu Zekâ Ölçeğinden almış oldukları puanların ortalamaları, standart sapma değerleri ve t testi sonuçları tablo 4.4’te verilmiştir.

**Tablo 4.4. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Zekâ Alanlarını Kullanma Durumları**

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Sözel-Dilsel Zekâ	Kadın	95	10.88	2.92	225	1.40	.163
	Erkek	132	10.36	2.63			
Matematiksel-Mantıksal Zekâ	Kadın	95	8.39	2.62	225	2.09	.038
	Erkek	132	9.13	2.62			
Görsel-Uzamsal Zekâ	Kadın	95	11.15	2.90	225	2.97	.003
	Erkek	132	9.92	3.19			
Bedensel-Duyu Devinimsel Zekâ	Kadın	95	9.89	3.15	225	0.90	.365
	Erkek	132	9.52	2.96			
Müzikal-Ritmik	Kadın	95	9.27	3.09	225	0.00	.998

Zekâ	Erkek	132	9.27	3.35			
Kişilerarası- Sosyal Zekâ	Kadın	95	11.88	3.03	225	0.38	.704
	Erkek	132	11.73	2.83			
Özedönük-İçsel Zekâ	Kadın	95	12.67	2.78	225	0.93	.351
	Erkek	132	12.32	2.85			
Doğa Zekâsı	Kadın	95	10.14	3.88	225	2.38	.018
	Erkek	132	11.17	2.68			

Tablo 4.4 incelendiğinde, öğrencilerin cinsiyetlerine göre çoklu zekâ ölçeğinden almış oldukları puanlar arasında mantıksal matematiksel zeka ( $t=2.09$   $p<.05$ ), görsel uzamsal zekâ ( $t=2.97$   $p<.03$ ) ve doğa zekasına ( $t=2.38$   $p<.05$ ) göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Cinsiyetler arasında mantıksal matematiksel, görsel uzamsal zekâ ve doğa zekâsı alanlarında kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılıklar vardır. Kız öğrenciler bu zekâ alanlarında erkek öğrencilere göre daha yüksek değerdedir. Öztürkmen'in (2006) çalışmasında cinsiyetler arasında sözel zekâ alanında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre sözel zekâ alanında daha yüksek puan elde etmişlerdir. Bu bulgular, bu araştırmada elde edilen kız öğrencilerin sözel dilsel zekâ alanında erkeklere göre daha yüksek puan alması bulgusu ile tutarlılık göstermektedir.

#### 4.5. Zekâ Alanları ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki

Araştırmanın beşinci sorusunda “Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının zekâ alanları ile öğrenme stratejileri arasında bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu analiz için, Öğrencilerin zekâ alanlarında kendini değerlendirme ölçeği ile Öğrenme Stratejileri ölçeği arasındaki korelasyona bakılmıştır. Korelasyon sonucunda çıkan değerler tablo 4.5’de verilmiştir.

**Tablo 4.5. Öğrencilerin Zekâ Alanları İle Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki**

	Yineleme Stratejisi	Anlamlandırma Stratejisi	Örgütlenme Stratejisi	Anlamayı İzleme Stratejisi	Duyuşsal Strateji
<b>Sözel-Dilsel Zekâ</b>	.165(*)	.338(**)	.153(*)	.324(**)	.252(**)
<b>Matematiksel-Mantıksal Zekâ</b>	.067	.203(**)	.207(**)	.186(**)	.155(*)
<b>Görsel-Uzamsal Zekâ</b>	.131(*)	.171(**)	.268(**)	.206(**)	.135(*)
<b>Bedensel Duyu-Devinimsel Zekâ</b>	.165(*)	.215(**)	.169(*)	.217(**)	.124
<b>Müzikal-Ritmik Zekâ</b>	.113	.141(*)	.079	.128	.072
<b>Kişilerarası-Sosyal Zekâ</b>	.226(**)	.302(**)	.084	.300(**)	.270(**)
<b>Özedönük-İçsel Zekâ</b>	.175(**)	.311(**)	.156(*)	.312(**)	.349(**)
<b>Doğa Zekâsı</b>	.185(**)	.220(**)	.208(**)	.200(**)	.123

p<.05

Tablo 4.5 incelendiğinde; genel olarak zeka alanları ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin doğrusal yönde, olumlu ve orta düzeyde olduğu görülmektedir. En yüksek düzeyde ilişki sözel dilsel zekâ alanı ile anlamlandırma stratejisi arasındadır ( $r = .338$ ,  $p < .05$ ). En düşük düzeyde ilişki ise görsel uzamsal zekâ alanı ile yineleme stratejileri arasındadır ( $r = .131$ ,  $p < .05$ ). Her bir zekâ alanının öğrenme stratejisi ile korelasyonu incelendiğinde ise; sözel dilsel zeka alanının anlamayı izleme ( $r = .324$ ,  $p < .05$ ) ve duyuşsal strateji ile ilişkisi vardır ( $r = .252$ ,  $p < .05$ ) fakat ilişkinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bunun yanında sözel dilsel zekânın yineleme stratejisi ile ilişkisi ( $r = .165$ ,  $p < .05$ ). Matematiksel mantıksal zekâ alanının yineleme stratejisi ile ilişkisi yokken anlamlandırma ( $r = .203$ ,  $p < .05$ ), örgütlenme ( $r = .207$ ,  $p < .05$ ) ve anlamayı izleme stratejileri ( $r = .186$ ,  $p < .05$ ) ile orta düzeyde bir ilişkisi olduğu görülmektedir. Buna karşılık duyuşsal strateji ile düşük düzeyde ilişkisi ( $r = .155$ ,  $p < .05$ ) vardır. Görsel uzamsal zekâ alanının anlamlandırma ( $r = .171$ ,  $p < .05$ ), örgütlenme stratejileri ( $r = .268$ ,  $p < .05$ ) ve anlamayı izleme ( $r = .206$ ,  $p < .05$ ) ile ilişkisi orta düzeyde iken yineleme ( $r = .131$ ,  $p < .05$ ) ve duyuşsal strateji ( $r = .135$ ,  $p < .05$ ) ile ilişkisi düşük düzeydedir. Bedensel duyu devinimsel zekâ alanının anlamlandırma ( $r = .215$ ,  $p < .05$ ) ve anlamayı izleme



stratejileri ( $r = .217$ ,  $p < .05$ ) ile ilişkisi orta düzeyde, yineleme ( $r = .165$ ,  $p < .05$ ) ve örgütlenme stratejileri ( $r = .169$ ,  $p < .05$ ) ile ilişkisi düşük düzeydedir. Buna karşılık bedensel duyu devinimsel zekâ alanının duyuşsal strateji ile ilişkisi saptanamamıştır. Müzikal ritmik zekâ alanının yineleme, örgütlenme, anlamayı izleme ve duyuşsal strateji ile ilişkisi saptanamamışken, anlamlandırma stratejisi ile ilişkisi düşük düzeydedir ( $r = .141$ ,  $p < .05$ ). Kişilerarası sosyal zekâ alanının yineleme ( $r = .226$ ,  $p < .05$ ), anlamlandırma ( $r = .302$ ,  $p < .05$ ), anlamayı izleme ( $r = .330$ ,  $p < .05$ ) ve duyuşsal stratejilerle ( $r = .270$ ,  $p < .05$ ) orta düzeyde bir ilişkisi söz konusuysa örgütlenme stratejisi ile ilişkisi saptanamamıştır. Özedönük içsel zekâ alanının yineleme ( $r = .175$ ,  $p < .05$ ), anlamlandırma ( $r = .311$ ,  $p < .05$ ), anlamayı izleme ( $r = .312$ ,  $p < .05$ ) ve duyuşsal stratejilerle ( $r = .149$ ,  $p < .05$ ) ilişkisinin orta düzeyde olduğu saptanırken örgütlenme stratejisi ile ilişkisinin düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Doğa zekâ alanının yineleme ( $r = .185$ ,  $p < .05$ ), anlamlandırma ( $r = .220$ ,  $p < .05$ ), örgütlenme ( $r = .208$ ,  $p < .05$ ) ve anlamayı izleme stratejileriyle ( $r = .200$ ,  $p < .05$ ) ilişkisinin orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Buna karşılık bu zekâ alanının duyuşsal stratejisi ile ilişkisi saptanamamıştır.

## **BEŞİNCİ BÖLÜM**

### **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine yönelik toplanmış olan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

#### **5.1.SONUÇLAR**

Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ortaya konan sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin yorumlar, her alt problem için ayrı ayrı ele alınmıştır.

##### **5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar**

Araştırmanın birinci alt probleminde, Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının hangi öğrenme stratejilerini kullandığı ele alınmıştır. İlgili alt probleme cevap aramak amacıyla, ortalamalara ve standart sapma değerlerine bakılmıştır.

Öğrencilerin en çok Anlamlandırma Stratejisini ve Anlamayı İzleme Stratejilerini, buna karşılık Örgütlenme Stratejilerini, Duyuşsal Stratejileri ve Yineleme Stratejisini de en az kullanmayı tercih ettikleri sonucuna varılmıştır.

Öğrenciler öğrendikleri bilgileri başka bilgilerle anlamlandırmayı ve kodlamayı sevdikleri için ve bu çalışma şekli akıllarında daha kolay kaldığı için Anlamlandırma Stratejilerini daha fazla kullanıyor şeklinde yorumlanabilir. Örgütlenme stratejilerinde, öğrencinin yeni bilgileri, ön bilgilerini kullanarak kendisi için daha anlamlı olacak biçimde yeniden yapılandırması söz konusudur. Yeni bilgilerin öğrenilmesinde eski bilgilerin de hatırlanması gerektiği için öğrenciler bu öğrenme stratejilerini kullanmayı daha az kullanıyor şeklinde yorumlanabilir. Öğrenmede ortaya çıkan güdüsel ve duyusal engelleri kaldırmaya yardım eden duyuşsal stratejiler öğrencilerin öğrenmeye etkin olarak katılması ve

kendi bilişsel stratejilerini etkin olarak kullanması gerektiği için, olduğu gibi hatırlanması istenen bilgilerin öğrenilmesinde ise yineleme stratejileri etkili olduğu için ve öğrencilerin büyük çoğunluğu öğrenilen bilgileri tekrar yapmayı sevmediği için Yineleme Stratejilerini kullanmayı daha az tercih ediyor olabilir.

### **5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar**

Araştırmanın ikinci alt probleminde öğrencilerin öğrenme stratejileri cinsiyet değişkenine göre incelenmesi yer almaktadır. Cinsiyet değişkeninin, her bir Öğrenme Stratejisi ile t-testi tekniği kullanılarak aralarındaki ilişkiye bakılmıştır. Buna göre kız ve erkek öğrencilerin öğrenme stratejilerine ilişkin alt ölçeklerden farklı puan ortalamaları elde ettikleri görülmektedir. Bu bağlamda, kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha yüksek puan ortalamaları elde etmişlerdir. Bununla birlikte, kız ve erkek öğrencilerin yineleme stratejisi, anlamlandırma stratejisi ve duyuşsal stratejiler alt ölçeklerinden elde ettikleri puan ortalamalarının birbirlerinden belirgin biçimde farklı, örgütlenme stratejisi ve anlamayı izleme stratejileri alt ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının ise birbirlerine oldukça yakın oldukları görülmüştür.

### **5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar**

Araştırmanın üçüncü probleminde, öğrencilerin hangi Zekâ Alanlarını kullandığı yer almaktadır. İlgili alt probleme cevap aramak amacıyla, ortalamalara ve standart sapma değerlerine bakılmıştır.

Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları Ölçeği'nden almış oldukları en yüksek puanın Özedönük İçsel Zekâ Alanı puanının ( $X = 12,47$   $SS = 2,82$ ), en düşük zekâ alanı puanının ise Mantıksal Matematiksel Zekâ Alanı puanının ( $X = 8,82$   $SS = 2,64$ ) olduğu görülmektedir. Eğitim öğretim sistemi öğrencilerin sadece sözel ve sayısal zekâ alanları üzerinde durmaya çalışmaktadır ve bu nedenle öğrencilerde potansiyel olarak var olan diğer zekâ alanları ihmal edilmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının mantıksal matematiksel zekâ alanlarında iyi olmamaları öğrencilerin sadece sözel alanlara ağırlık vermelerine bağlanabilir.

#### **5.1.4.Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar**

Araştırmanın dördüncü alt probleminde, Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının zekâ alanlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi yer almaktadır. Cinsiyet değişkeninin, her bir zekâ alanı ile t-testi tekniği kullanılarak aralarındaki ilişkiye bakılmıştır.

Cinsiyetler arasında Mantıksal Matematiksel, Görsel Uzamsal Zekâ ve Doğa Zekâsı alanlarında kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılıklar vardır. Kız öğrenciler bu zekâ alanlarında almış oldukları puanlar erkek öğrencilere göre daha yüksek değerdedir. Kızların değişen her koşula karşı analiz yetenekleri çözüm bulma yetenekleri artmakta ve mantıksal matematiksel zekâ alanlarında aldıkları puanlar yüksek çıkmaktadır. Kızların erkeklere göre Görsel Uzamsal Zekâ Alanındaki puanlarının yüksek çıkmasının nedeni kızların çocukluk döneminden itibaren göz el koordinasyonu kullanmayı gerektiren yemek yapma, el becerisi isteyen el işi örgü çalışmalarına yönlendirilmeleri, bu durumda da kızların görsel zekâlarının erkeklere oranla daha çok geliştiği düşünülebilir (Kuzgun,2004: 46'dan akt. Öztürkmen, 2006: 61).

#### **5.1.5.Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar**

Araştırmanın beşinci alt probleminde, Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının Zekâ Alanları ile Öğrenme Stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ele alınmıştır. Bu analiz için, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının zekâ alanlarında kendini değerlendirme ölçeği ile Öğrenme Stratejileri ölçeği arasındaki korelasyona bakılmıştır.

Öğrencilerin zekâ alanlarıyla öğrenme stratejileri arasında doğrusal yönde pozitif bir ilişki vardır ancak bu ilişki yüksek düzeyde değildir. En yüksek ilişki, sözel dilsel zekâ alanı ile anlamlandırma stratejisi arasındadır. En düşük düzeyde ilişki ise görsel uzamsal zekâ alanı ile yineleme stratejileri arasındadır.

## 5.2.ÖNERİLER

Araştırmanın tüm bulgularına dayanarak yorum ve sonuçlar ışığında araştırmacılara ve uygulayıcılara ilişkin öneriler yer almaktadır.

### 5.2.1.Uygulayıcılar İçin Öneriler

- Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına tüm öğrenme stratejilerinin ancak özellikle daha az kullandıkları Örgütlenme Stratejileri, Duyuşsal Stratejiler ve Yineleme Stratejisinin öğrenmede kullanımıyla ilgili bilgiler ve uygulamaya dönük beceriler kazandırılmalıdır.
- Öğretmen adaylarına öğretmen olduktan sonra kendi öğrencilerinin zekâ alanları ile kullandıkları öğrenme stratejilerini nasıl belirleyecekleri konusunda gerekli bilgiler verildikten sonra bu öğretmen adaylarının farklı zekâ alanlarına göre ne tür öğrenme stratejilerini kullanarak dersi etkin hale getirebilecekleri hakkında çalışmalar yaptırılabilir.
- Sosyal Bilgiler öğretmen adayları genel olarak kişiler arası zekâ alanına ve içsel zekâ alanına sahiptirler. Bu durumda sınıf yönetiminde öğretmenler bu sonucu göz önünde bulundurmalı; öğrencilerin teşvik edilmesinde, motive edilmesinde bu durumu göz ardı etmemelidirler.
- Eğitmciler sınıf içi ve sınıf dışı ortamını eğitsel açıdan zenginleştirmeli bu yolla da öğrencilerin var olan zekâ kapasitelerini geliştirmelerini sağlamalıdır. Birçok zekâ alanına ve öğrenme stratejisi etkinliğine uygun etkinlik düzenleyebilmelidir.
- Sosyal Bilgiler öğretmen adayları genel olarak Özedönük İçsel Zekâ Alanı ile Kişilerarası Zekâ Alanına sahiptirler. Bu durumda sınıf yönetiminde öğretmenler, okul yönetiminde yöneticiler ve aile eğitiminde anne babalar bu sonucu göz önünde bulundurmalı ve öğrencilerin teşvik edilmesinde, motive edilmesinde bu durumu göz ardı etmemelidirler.

### 5.2.2.Araştırmacılar İçin Öneriler

- Öğrencilerin sahip oldukları zekâ alanlarına göre kullanabilecekleri öğrenme stratejilerinin öğretildiği ve bunun, öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkisini ortaya çıkaran deneysel çalışmalar yapılabilir.

## KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K.(1996). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*, İzmir.
- Akar, K. (2006). *İlköğretim 6. ,7. ,8. Sınıf Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Kuramına Göre Sahip Oldukları Zekâ Alanları Ve Akademik Başarılarının Karşılaştırılması*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Akınoğlu, O. (2003). Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Gelişim ve Öğrenme, Editör: Cemil Öztürk, Pegem A Yayıncılık, Ankara, s.112-116.
- Akınoğlu O. ve Sarıbayraktar S. (2007). *Ortaöğretim Tarih Derslerinde Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejiler*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 7.
- Arabsolghar, F. Ve Elkins, J. (2001). *Teachers' Expectation About Students' use of Reading Strategies, Knowledge and Behaviour in Grade 3,5 and 7. Journal of Research in Reading*. Vol:24, 45-51.
- Armstrong, T. (1994). *Multiple intelligences in the classroom*. Virginia: Association for Supervision Curriculum Development.
- Armstrong, T. (1994). *Multiple intelligences Seven Ways To Approach Curriculum*. Educational Leadership.
- Armstrong, T. (2000). *Multiple Intelligences In The Classroom*, ASCD Publishing Alexandria, USA.
- Ayaydın, A. (2004). Çoklu Zekâ Kuramında Sanat Eğitimi Yaklaşımı. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Sayı: 14, s.48-54.
- Aykaç N. (2005). *Öğretme ve Öğrenme Sürecinde Aktif Öğretim Yöntemleri*. Ankara, Naturel Yayıncılık.
- Bacer, Kathleen Diane. *A Study to Identify Effective Strategies for Assesing K-12 On line Global Learning Enviroments*, 2000.
- Baran, A. (2000). *Üniversite Öğrencilerinin Çoklu Yetenek-Öğrenme Stilleri ile Benlik Saygısı ve Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun
- Başaran, İbrahim Ethem.(1994). *Eğitime Giriş*, Ankara, Kadioğlu Matbaası.
- Belanca. J. (1998) *Active Learning Handbook for the pense he Multiple Intelligences Classroom*. USA: IRI / Skylight Training and Publishing, Inc.

- Bümen, N. (2001). *Gözden Geçirme Stratejisi ile Desteklenmiş Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarının Erişisi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi* (Basılmamış Doktora Tezi) Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bümen, N.T. (2004). *Okulda Çoklu Zekâ Kuramı*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Campell, L. vd. (1999). *Teaching & Learning Through Multiple Intelligences* (Second Edition). Massachusetts: Viascom Company.
- Coşkungönüllü, R. , ve Aşkar, P. (1999) Çoklu Zeka Kuramının 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Erişisine Etkisi, *III. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu*, Trabzon, s. 31-34.
- Çiftçi, Ö. (1998) *Lise I. Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Matematik Dersindeki Başarıları Üzerindeki Etkisi* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Demirel, Ö.; Akinoğlu, O.; Acat, M.B. ; Avanoğlu, Y.; Bacıoğlu, G.; Özkan, B.; Sayan, H.; Sivacı, S. Y.; Şahinel, S.; Talu, N.(1998) İlköğretimde Çoklu Zeka Kuramının Uygulanması, *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi* 9-11 Eylül 1998. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Cilt 1, s. 531-546.
- Demirel Özcan (ed), *Etkin Öğrenme* Şahinel, M. (2005). Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Demirel, Ö.(1999).*Eğitimde Program Geliştirme*, Takav Matbaacılık, Ankara.
- Demirel, Ö. (2003). *Eğitimde Program Geliştirme*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Duban. N. Y. (2006). İlköğretim 5. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Öğrencilere Kazandırılan Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi, *Eğitim Araştırmaları*, Sayı: 22, s.112.
- Erden, Münire ve Melek Demirel (1993). İlkokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Etkiliği, *İzmir 1. Eğitim Kongresi Bildirileri*, İzmir, s. 254-261.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1998). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi, 7. Baskı.
- Erdem, A. R. (1999) Öğrenmede Etkili Yollar: Öğrenme Stratejileri ve Öğretimi, [http:// ilkogretim-online.org.tr](http://ilkogretim-online.org.tr) (12.05.2009).
- Erkuş, A. (1998). Goleman'ın Duygusal Zekâ Görüşünün Psikometrik Açından Eleştirisi ve Dinamik Etkileşimsel Model Önerisi, *Türk Psikoloji Yazıları Dergisi*, Cilt 4, s. 31-40.



- Gardner, H. (1991). *The Unschooled Mind: How Children Think & How School Should Teach*, Basic Boks Published, New York.
- Gardner, H. (1999). *The Disciplined Mind: What All Students Should Understand*, Simon&Schuster Pres.
- Gardner, H. (1991). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences For The 21st Century*, New York, NY: Basic Boks.
- Güler, T. ; Özdemir, P. (2003). Comparision Of Multiple Intelligences Of Pre-School And Orphan Children By Using Teele İnventry For Multiple İntelligences. *Kuşadası: OMEP 2003 World Council and Conference, Proceeding Book*. 30-45.
- Güven, M. (2004). Öğrenme Stilleri İle Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki, *T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları*; No. 1565.
- Harmanlı, Z. (2000). *Öğrenme Stratejileri (Etkili Öğrenme Eğitimi)*, İzmir: DEÜ, Buca Eğitim Fakültesi.
- Hamurcu, H. (2003). Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejileri *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Sayı: 23: s. 127-134.
- Hamurcu, H. (2002). Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejileri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 23 s. 75-82.
- İflazoğlu, A. (2003). *Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersindeki Akademik Başarı Ve Tutumlarına Etkisi*, (Basılmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.
- Kocabaş, A. (2005). Müzik Öğretimi Dersi Alan Öğrencilerin Kullandıkları Müziği Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zekâ Alanları ile İlişkisi. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, s. 467-469.
- Kolody, R. C. (1993). Learning Strategies of Alberta College Students, ERIC: ED768943, 1993. Erişim Tarihi: 24 Kasım 2006.
- Köroğlu, H. Ve Yeşildere, S. (2004). *İlköğretim 7. Sınıf Matematik Dersi Tamsayılar Ünitesinde Çoklu Zekâ Teorisi Tabanlı Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi*. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 24(2), s.25-41.
- Larson, D. K. (2003). *The Impact of Fifth Grade Reading Strategies Acquired Through Guided Reading on Oral and Written Responses in Literature Discussion Groups*. PhD. Kansas State University, Manhattan, Kansas.
- McCombs, Barbara L. (1988). Motivational Skills Training: Combining Metacognitive, Cognitive and Affective Learning Strategies. Learning and Study Strategies, Edited by C. E. Weinstein, E. T. Goetz and P. E. Alexander, New York: Academic Pres, Inc. Page: 141-165.

- Mayer, Richard E.(1988). Learning Strategies: An Overview, Learning and Study Strategies. Ed. Claire E. Weinstein, E. T. Goetz ve P. E. Alexander. New York: Academic Pres, page. 215-225.
- Medo, M. A. (2000). The Status of High School Students Learning Strategies: What Students Do When Read to Acquire Knowlwdge, , Edited by C. E. Weinstein, E. T. Goetz and P. E. Alexander, New York: Academic Pres, Inc. Page.12-21.
- Olçum, Yurdağül (2000) *İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Bellek Destekleyicilerin Erişi ve Kalıcılığa Etkisi* (Basılmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Öktem, F. (2001). Eğitim Sürecinde Zekâ Ve Yaratıcı Çalışma Çalıştayı, *Bilimin ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Cilt: 26, s. 18-30.
- Özer, B. (1993). *Öğretmen Adaylarının Etkili Öğrenme ve Ders Çalışmadaki Yeterliliği*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1993.
- Özer, B. (2002). 2000’li Yıllarda İlköğretim ve Ortaöğretimde Eğitim Programlarında göz ardı Edilen Bir Konu: Öğrenme Stratejileri. *I. Öğrenme ve Öğretme Sempozyumu*, Cilt: 2 İstanbul, s. 345-356.
- Özmen, H. (2005). *Öğrenme Kuramları Ve Fen Bilimleri Öğretimindeki Uygulamaları: Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Özden, Y.(1997). *Öğrenme Öğretme*. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Özden, Y. (2003) *Öğrenme ve Öğretme*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Özdemir, P. (2002). *Çoklu Zekâ Kuramı Tabanlı Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Canlılar Çeşitlidir Ünitesini Anlamaları Üzerine Etkisi* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öztürkmen, B. (2006). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Kuramına Göre Zekâ Alanlarıyla Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Özkan, F. (2005). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri ile Tutumları Arasındaki İlişki*. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Öztürk, Bülent (1995) *Genel Öğrenme Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanılma Durumları* (Basılmamış Doktora Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Özer, B. (2002). İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarının Eğitim Programlarında Öğrenme Stratejileri, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, Cilt:1 Sayı:1 s. 111-115.
- Özgüven, İ. Ethem (1994). *Psikolojik Testler*, Yeni Doğu Matbaası. Ankara:
- Özdemir, P. Güneysu S. and Tekkaya C. (2006) Enhancing Learning Through Multiple Intelligences, *Journal of Biological Education (JBE)*, 40(2): 74-78.
- Özcan Demirel (edt), *Çoklu Zekâ Kuramı Ve Eğitim* (2005). Nilay Bümen, PegemA Yayıncılık. Ankara
- Saban, A. (2001). *Çoklu Zekâ Teorisi Ve Eğitim*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*, Özsen Matbaası, Ankara.
- Senemoğlu, N. (1998). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, Özsen Matbaası, Ankara.
- Sarıbayrakdar, S. (2006). *Ortaöğretim Tarih Derslerinde, Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Alanlar Anabilimdalı, Tarih Eğitimi Bilim Dalı, İstanbul.
- Senemoğlu, N. (2002). *Kuramdan Uygulamaya Gelişim Öğrenme ve Öğretme*, Gazi Kitapevi, Ankara.
- Somuncuoğlu, Y. (1996). A Thesis Submitted To The Graduate School Of Social Sciences Of The Middle East Technical University (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). O.D.T.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Seber, G. (2001). *Çoklu Zekâ Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi*. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Selçuk, Z. (2000). *Gelişim ve Öğrenme*, Nobel Yayınları, Ankara.
- Selçuk, Z. vd. (2003). *Çoklu Zekâ Uygulamaları*, Nobel Yayınları, Ankara.
- Somunucuğlu, Y.(1996) *The Use Of Learning Strategies in Relation to Background Variables and Achievement Goal Orientation* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Subaşı, G. (2002). Etkili Öğrenme Stratejileri, *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı: 146, s. 154-168.
- Subaşı, G. (2000). Etkili Öğrenme: Öğrenme Stratejileri, *Milli Eğitim Dergisi* Sayı:146 [http: // yayim.meb.gov.tr/ yayimler/146/subasi.htm](http://yayim.meb.gov.tr/yayimler/146/subasi.htm) (24.06.2007).

- Susar, F. (2005) *İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Erişi, Tutumlar, Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zekâ Alanları Üzerindeki Etkileri* (Basılmamış Doktora Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Şahin, Ç. (2004). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:5, Sayı:8, s.123-126.
- Tay, B. (2005). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Öğrenme Stratejileri, *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 6, Sayı: 1, s.211.
- Talu, N. (1997). *Ankara Özel Teyfik Fikret Lisesi 10. Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Akademik Başarı Üzerinde Etkisi* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara, Hacettepe Üniversitesi.
- Tay, B. (2002). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Ortamında Kullandıkları Öğrenme Stratejileri* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tay, B. (2005). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Öğrenme Stratejileri, *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 6, Sayı: 1, s.166-169.
- Tok, H. (2007). Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri. *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Tuğrul, B. ve Duman E. (2003). *Her Çocuk Başarılı Olmak İçin Bir Şansa Sahiptir: Zekânın Çok Boyutluluğu Çoklu Zekâ Kuramı*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Ankara.
- Uslu, F. (2005) *Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Biyoloji Öğretiminin Öğrencilerin Başarı ve Tutumuna Etkisi*. (Basılmamış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Uçak, E. (2006) *Maddenin Sınıflandırılması ve Dönüşümleri Konusunda Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Öğretim Yönteminin Öğrenci Başarısı, Tutumu ve Hatırda Tutma Düzeyine Etkisi* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Ülgen, G. (2002). *Eğitim Psikolojisi*, Alkım Yayınevi, Ankara.
- Ülger, M. (2003). *İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Osmanlı Devletinin Kuruluşu Ünitesinde Öğrenme Stratejilerini Öğrenmenin Öğrenci Erişisine Etkisi* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Vural, B. (2004). *Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zekâ*, İstanbul.
- Weinstein, Claire E. ve Richard E. Mayer (1986) *The Teaching of Learning Strategies*. Handbook of Research on Teaching. Ed: M. C. Wittock. New York: Maccmillan Company.

- Waterhouse, L. (2009). Multiple Intelligences, the Mozart Effect and Emotional Intelligence: A Critical Review. *Educational Psychologist* Volume:41, 207-225.
- Yılmaz, T. (1995). Zekâyı Kim Nasıl Tanımladı? *Bilim ve Ütopya*, Sayı:16, s: 7.
- Yılmaz, G., ve Fer, S. (2003) *Çok Yönlü Zeka Alanlarına Göre Düzenlenen Öğretim Etkinliklerine İlişkin Öğrencilerin Görüşleri ve Başarılar*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi., Ankara.
- Yeşilbayrak B.(2004) *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, 7. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2006) Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarı, Benlik Saygısı ve Kalıcılığına Etkisi (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi) Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Adana.
- Yüksel, S. ve Koşar, E.(2001). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Ders Çalışırken Kullandıkları Öğrenme Stratejileri*, Çağdaş Eğitim Yayını, Ankara.

## ÖĞRENME STRATEJİLERİNİ BELİRLEME ÖLÇEĞİ

Açıklama: Aşağıda öğrenme stratejileri ile ilgili 39 adet önermeye (ifadeye) yer verilmiştir. Her bir önermenin karşısında yanıtlama amacıyla kullanabileceğimiz ‘bana tamamen uygun, bana oldukça uygun, bana biraz uygun, bana pek uygun değil, bana hiç uygun değil’ biçiminde en olumludan en olumsuzu doğru bir derecelendirme ölçeği bulunmaktadır. Her bir önermeyi dikkatle okuduktan sonra bunun size ne ölçüde uygun olduğunu ölçeğin üzerinde ayrılan yerlere (X) işareti koyarak belirtiniz. Bir önermeyi okuduktan sonra ilk anda size uygun gelen seçeneği işaretleyiniz. Lütfen işaretsiz madde bırakmayınız. Anketi yanıtlamak yaklaşık 20 dakikanızı alacaktır.

Özge TARHAN  
Araştırma Görevlisi

Cinsiyetiniz: Bayan ( ) Erkek ( )

	Önermeler	Bana tamamen uygun	Bana oldukça uygun	Bana biraz uygun	Bana pek uygun değil	Bana hiç uygun değil
1.	Ders çalışırken önemli gördüğüm adları, kavramları, tarihleri birkaç kez sessiz okuyarak tekrar ederim					
2.	Çalıştığım konuya ilişkin bilgileri kısa bir öykü oluşturarak zihnimde canlandırmaya çalışırım.					
3.	Çalışacağım konunun ne ile ilgili olduğunu ve ne tür bilgileri kapsadığını anlamak için ana başlıkları gözden geçiririm.					
4.	Ders çalışırken konu ile ilgili kendime sorular çıkararak onları yanıtlarım.					
5.	Ders çalışırken dikkatimi sadece konu üzerine yoğunlaştırırım.					
6.	Öğreneceğim konudaki ana düşünceleri şema çıkararak çalışırım.					
7.	Öğrenmemi sağlayan bir stratejiyi sonraki öğrenmelerimde kullanmaya çalışırım.					
8.	İlgimi çekmeyen derslerde bile yapmam gereken çalışmaları tam olarak yaparım.					
9.	Ders çalışırken kavramları çeşitli simgelerle zihnimde canlandırırım.					
10.	Derslere ve sınavlara çalışırken konuyu en ayrıntısına varıncaya kadar birkaç kez sesli okuyarak tekrar ederim.					
11.	Ders çalışırken öncelikle konunun ana düşüncesi ile yardımcı düşüncelerini belirlemeye çalışırım.					
12.	Öğreneceğim konu ile ilgili olgular, kavramlar ve örnekler arasındaki ilişkileri gösteren bilgi haritaları oluştururum.					
13.	Ders çalışırken metni sessiz biçimde – içimden- okuyarak tekrar ederim.					
14.	Ders çalışırken farklı biçimde yazılmış sözcük yada cümlelere (italik, koyu, altı çizili vb.) daha çok önem veririm.					
15.	Yeni bilgiyi daha önce öğrendiğim başka bir bilgi ile benzerliğini kurarak öğrenmeye çalışırım.					

16.	Ders çalışmaya başlamadan önce çalışmamı engelleyeceğini düşündüğüm gürültü, dağınıklık, kalabalık gibi olumsuz durumları ortadan kaldırıyorum.					
17.	Ders çalışırken konunun içerisindeki şekil ve çizelgelerin açıklamalarına dikkat ederim.					
18.	Öğrenmem gereken bilgileri ortak özelliklerine göre gruplandırarak öğrenirim.					
19.	Ders çalışırken konuyu metinde verildiğinden farklı olarak kendi cümlelerimle anlatmayı tercih ederim.					
20.	Metinde önemli gördüğüm bilgileri metinde geçen biçimi ile aynen not alırım.					
21.	Öğretmenimin yaptığım ödevlerle ilgili dönüt vermesini isterim.					
22.	Eksik öğrenmelerimi tamamlamak ya da yanlış öğrenmelerimi düzeltmek için kendime yeni öğrenme stratejileri belirlerim.					
23.	Ders çalışırken konuda geçen işlemlerin aşamalarını şekille gösteririm.					
24.	Ders çalışırken verilen metnin özetini çıkarırım.					
25.	Ders çalışmaya başlamadan önce plan yapar ve bu plana göre çalışmamı yürütürüm.					
26.	Çalıştığım konuda sınavda soru olarak çıkabileceğini düşündüğüm yerleri işaretlerim.					
27.	Çalıştığım metinde önemli gördüğüm yerlerin altını çizerek bunları tekrar ederim.					
28.	Çalıştığım materyalde metin kenarlarına kendi cümlelerimle açıklamalar yaparım.					
29.	Çalışma sonunda yeterli düzeyde öğrenip öğrenmediğimi belirlemek için kendime sorular sorar ve yanıtlar veririm.					
30.	Derslerde başarımın kendi çabama bağlı olduğuna inanırım.					
31.	Yeni bir sözcüğü öğrenirken gerektiğinde onu cümle içinde kullanarak öğrenmeye çalışırım.					
32.	Çalışırken bir konu ile ilgili bilgileri çizelge biçiminde düzenlerim.					
33.	Eksik ya da yanlış öğrendiğim noktaları niçin öğrenemediğimi araştırırım.					
34.	Yeni şeyler öğrenmek bana zevk vermez.					
35.	Derste önemli gördüğüm ve öğretmenimin vurguladığı noktaları not alırım.					
36.	Ders çalışırken tuttuğum ders notlarımı kendi kendime sesli tekrar ederek ezberlemeye çalışırım.					
37.	Ders çalışma yöntemimi konunun özelliğine göre belirlerim.					

38.	Öğrenmeye güdülenmek için geleceğimle ilgili amaçlarımı düşünürüm.					
39.	Öğreneceğim konunun öncelikle ana hatlarını ve bunları oluşturan alt bilgilerini çıkartırım.					



## ÇOKLU ZEKÂ ALANLARINDA KENDİNİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenci,  
Aşağıda sizi daha yakından tanımak amacıyla 64 adet önermeye(ifade) yer verilmiştir. Her bir önermenin karşısında yanıtlama amacıyla kullanabileceğiniz "HAYIR", "KISMEN", "EVET" biçiminde bir derecelendirme ölçeği bulunmaktadır. Her bir önermeyi dikkatle okuduktan sonra bunun size ne ölçüde uygun olduğunu kutucuğun içine (X) işareti koyarak belirtiniz. Bir önermeyi okuduktan sonra ilk anda size uygun gelen seçeneği işaretleyiniz. Lütfen işaretsiz madde bir akmayınız. İç ten ve doğru verdiğiniz bilgiler için teşekkür ederim.

Özge TARHAN

Pamukkale Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek

Lisans

Öğrencisi

S	ÖNERMELER	HAYIR	KISMEN	EVET
1	Sorunları olan arkadaşlarıma önerilerde bulunurum.			
2	Resim ve çizim yapmayı, grafik ve harita oluşturmayı			
3	Her türlü problemi çözmek hoşuma gider.			
4	Kendimi yüz ve beden hareketleri ile ifade etmek			
5	Başkaları ile işbirliği içinde çalışmayı severim.			
6	Şiir, günlük, mektup yazmak ve/veya özet çıkarmak			
7	İsimleri, olayları, tarihleri, yerleri kolaylıkla hatırlarım.			
8	Çoğu zaman ne hissettiğimi bilirim.			
9	Sağlıklı bir çevreye ve çevrenin korunması iç gerekli önlemlere, ilgi gösteririm.			
10	Sözcükleri anlamlarına ve yazım kurallarına uygun kullanmaya çalışırım.			
11	Kendi kendimi değerlendirebilirim.			
12	Dinlediğim bir müzikteki ses ve ritim bozukluklarını			
13	Gerektiğinde kendimi başkalarının yerine koyarak			
14	Dağcılık, ızcılık, balık tutma, yürüyüş gibi doğada yapılan etkinlikleri severim.			
15	Sözcük bulmacalarını çözmeye ve öykü tamamlama ilgimi			
16	Kendime güvenim ve saygım vardır.			
17	Konuşurken, hareket ederken, ellerimle-ayaklarımla			
18	İlk kez gördüğüm şeylere dokunmak hoşuma gider.			
19	Satranç ve dama gibi oyunlardan hoşlanırım.			
20	Resimleri ve şekilleri kelimelerden daha kolay			
21	Karşılaşılan bir soruna uygun çözümler üretirim.			
22	Toplantı düzenlemeyi ve/veya bir topluluk oluşturmayı			
23	Koşmak, atlamak, dans etmek gibi etkinliklerden			
24	Bir odayı yeniden düzenlemek benim için eğlencelidir.			
25	Kendi kendimi yönlendirebilir, duygularımı kontrol			
26	Konuşarak başkalarının düşüncelerimi kabul etmesini rahatlıkla sağlarım.			
27	Hayvanların davranışlarını ve ihtiyaçlarını anlamaya			
28	Hareketlerle ilgili yarışma ve oyunlara katılırım.			
29	Bireysel çalışmaktan hoşlanırım.			

30	Herhangi bir topluluğa üye olmak eğlencelidir.			
31	Nesneleri karşılaştırmayı, sıralamayı, sınıflandırmayı			
32	Mantık ve matematik bulmacalarını zevkle çözerim.			
33	Bir bölgede yetişen bitki ve/veya hayvan topluluklarını tanımak hoşuma gider.			
34	Kitap, dergi, şiir ve benzerlerini okumaktan hoşlanırım.			
35	Legolarla üç boyutlu yapılar oluşturmak hoşuma gider.			
36	Doğada gezi ve gözlem yapmaktan zevk alırım.			
37	Herhangi bir konu üzerinde yoğunlaşmayı, derin düşünmeyi severim.			
38	Birilerini taklit etmek, canlandırmak hoşuma gider.			
39	Okuduklarım hakkında açıklama ve yorum yapmaktan			
40	Kendim için amaç belirlemeyi ve plan yapmayı			
41	Ders çalışırken farkında olmadan ritim tutarım.			
42	Harita, çizelge, grafik ve şemalar ile daha kolay			
43	Hamur-çamur ile ilgili etkinliklerden hoşlanırım.			
44	Bir müzik aleti çalabilirim.			
45	Doğadan topladığım örnekleri sınıf ortamına getirmeyi			
46	Bir şeyleri parçalarına ayırıp tekrar birleştirmek			
47	Şarkıların melodilerini iyi hatırlarım.			
48	Arkadaşarımla düşünce ve duygularımı paylaşmaktan			
49	Beste yapmak bana eğlenceli gelir.			
50	Uzun süre bir yerde oturunca kıpırdanır, elimi, ayağımı			
51	Sayıları kullanarak ezbere hesap yaparım.			
52	Fotoğraf çekmeyi severim.			
53	İlginç sözcüklerin anlamlarını öğrenirim ve kullanmaya			
54	Matematik ve Fen Bilgisi, okuldaki en sevdiğim			
55	Düşüncelerimi tartışmak benim için önemlidir.			
56	Kendi kendime mırıldanmaktan hoşlanırım.			
57	Yapbozlarla, labirentlerle uğraşmaktan zevk alırım.			
58	Bitki ve hayvanlarla ilgili bilgi edinmekten hoşlanırım.			
59	Özelliklerimin, ilgilerimin, yeteneklerimin farkındayım.			
60	Müzik dinlemeyi çok severim.			
61	Renkli kalem ve semboller kullanmak hoşuma gider.			
62	Başkaları benimle birlikte olmaktan hoşlanır.			
63	Düşünceler, olaylar, durumlar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmayı severim.			
64	Bitkileri korur, onlarla ilgilenirim.			

**EK-2 ÖZGEÇMİŞ**

**Adı, Soyadı** : Özge TARHAN

**Ana Adı** : Nuray

**Baba Adı** : Mehmet

**Doğum Yeri ve Tarihi** : İzmir 19. 02. 1980

**Lisans Eğitimi ve Mezuniyet Tarihi** : Pamukkale Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Sınıf  
Öğretmenliği- 2004

**Çalıştığı Yer ve Adresi** : Pamukkale Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi / Denizli

**Bildiği Yabancı Dil** : İngilizce