

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ÇOKLU ZEKA GELİŞİM
DÜZEYLERİNE İLİŞKİN ALGILARI VE İNGİLİZCE
ÖĞRETMENLERİNİN ÇOKLU ZEKAYA YÖNELİK
UYGULAMALARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Nuriye SEMERCİ

HAZIRLAYAN
Akide Betül GÜRSES

ELAZIĞ-2011

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ÇOKLU ZEKA GELİŞİM DÜZEYLERİNE
İLİŞKİN ALGILARI VE İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN ÇOKLU ZEKAYA
YÖNELİK UYGULAMALARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Nuriye SEMERCİ

HAZIRLAYAN
Akide Betül GÜRSES

Jürimiz, 25.08.2011 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda bu yüksek lisans tezini oy birliği ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri:

1. Doç. Dr. Nuri GÖMLEKSİZ
2. Yrd. Doç. Dr. Nuriye SEMERCİ
3. Yrd. Doç. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ
- 4.
- 5.

F.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih ve sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Doç. Dr. Zafer ÇAKMAK
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖZET**Yüksek Lisans Tezi****İlköğretim Öğrencilerinin Çoklu Zeka Gelişim Düzeylerine İlişkin Algıları Ve
İngilizce Öğretmenlerinin Çoklu Zekaya Yönelik Uygulamaları****Akide Betül GÜRSES****Fırat Üniversitesi****Eğitim Bilimleri Enstitüsü****Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı****ELAZIĞ – 2011, Sayfa: XII+85**

Çoklu zeka kuramından önce, zekanın tanımı birçok kuramcı tarafından yapılmıştır ancak en sık kullanılan kavramlar ve algılar yardımıyla soyut ya da somut nesnel arasındaki ilişkiyi kavrayabilme, soyut düşünme, muhakeme etme ve bu zihinsel işlevleri uyumlu şekilde bir amaca yönelik olarak kullanabilme yetenekleridir. Gardner zekayı problem çözme kapasitesi, problemlerin çözümü için farklı çözüm yolları üretebilme kapasitesi ve yaşadığı topluma değerli kültürel ürünler katma gücü olarak tanımlamaktadır. Gardner'a göre zeka klasik IQ testleriyle tanımlanamaz çünkü zeka çok sayıda farklı boyutlara sahiptir. Zeka alanları olarak adlandırılmış olan bu boyutlar; Sözel-Dil zeka, Mantık-Matematik zeka, Görsel-Uzaysal zeka, Sosyal zeka, Öze Dönük zeka, Müziksel-Ritmik zeka, Bedensel-Kinestetik ve Doğacı-Varoluşçu zekadır. Çoklu zeka kuramı bütünsel öğrenmeyi sağlayan öğrenci odaklı, çağdaş öğrenme kuramlarından biridir. Yapılan birçok çalışmanın dışında çoklu zeka kuramının uygulama alanlarından bir tanesi de soyut bir alan olan dil öğretimidir. Çoklu zeka kuramı dil öğretiminde öğrencileri dinleyici konumundan kurtararak yabancı dili kullanan ve etkileşimli bir ortamda kendini ifade etmeye çalışan bireyler haline getirmeye yardımcı olur. Bu çalışmanın amacı öğrencilerin çoklu zeka alanlarını tespit etmek ve ilköğretim İngilizce öğretmenlerinin çoklu zeka kuramına dayalı materyal ve etkinlik kullanma düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemek ve görsel-işitsel

odaklı geleneksel öğretim yaklaşımlara alternatif olarak çok duyulu (multisensory) öğretim stratejisi ve öğrenme ortamlarının kullanılmasının önemini vurgulamaktır.

Araştırma iki bölümden oluşmaktadır. Bir bölümü öğrencilere diğer bölümü de öğretmenlere yöneliktir. Betimsel nitelikli bu araştırma Elazığ ilinde görev yapmakta olan 61 İngilizce öğretmeni ve ilköğretim ikinci kademedeki okuyan 914 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Araştırmanın verileri öğrencilere yönelik çoklu zeka envanteri ve öğretmenlere yönelik çoklu zeka kuramına dayalı materyal ve etkinlik kullanma düzeyleri anketleriyle toplanmıştır. Öğrencilere yönelik anket formu 65 sorudan öğretmenlere yönelik anket formu ise 31 sorudan oluşmaktadır.

Ölçek geçerlilik ve güvenilirlik analizleri için örneklemin dışında Malatya ilinde bulunan 130 İngilizce öğretmenine uygulanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik katsayıları Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı ile hesaplanmış. Elde edilen Kaiser-Meyer-Olkin(KMO) örneklem uygunluk değerinin. 70 çıkması ve bu değerın Pallat (2001) tarafından önerilen en düşük. 60 değerinden büyük olması ve Bartlett testi (Bartlett's Test of Sphericity: 1554,451; sd: 780; $p < .000$) sonucunun manidar olması verilerin faktör çözümlemesine uygun olduğunu göstermektedir. Yapılan temel bileşenler faktör çözümlemesi (Varimax Rotasyonu ile Birlikte) sonucunda faktör yükü değeri. 30'un altında olan 9 denemelik madde çıkarılmıştır. Tekrarlanan temel bileşenler faktör analizi sonucunda ölçekte yer alan 31 madde sekiz alt faktöre dağılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alfa) .863 bulunmuştur.

Verilerin analizinde, öncelikle normallik testi (Kolmogorov-Smirnov) uygulanmış, Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre önemlilik düzeyi 0.05'den küçük $p < 0,05$ bulunduğundan verilerin normal dağılım göstermediği sonucuna varılmış ve bu nedenle istatistiksel karşılaştırmalarda non parametrik testler kullanılmıştır. Normal dağılım göstermeyen maddeler için Kruskal Wallis Testi uygulanmıştır. Gruplar arası anlamlı farklılığın belirlendiği durumlarda farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla da Mann Whitney U (MWU) uygulanmıştır

Araştırmanın sonucunda öğrencilerin en olumlu yanıtlar verdikleri zeka alanları Mantıksal/Matematiksel zeka ve Görsel/Uzamsal zeka alanlarıdır. En olumsuz yanıtladıkları zeka alanı ise Müziksel Zeka alanıdır. Öğretmenlerin en fazla kullandığı zeka alanı Dilsel Zeka Alanı olurken en az kullandıkları zeka alanı ise Müziksel zeka alanıdır. Cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler Müziksel zeka ve Görsel/Uzamsal Zeka alanlarına daha olumlu bakarken erkek öğrenciler de Bedensel/Kinestetik Zeka

alanına daha olumlu bakmıştır. Sınıf değişkenine göre ise 6. sınıfların bütün zeka alanlarında diğer üst sınıflara karşı daha olumlu yanıtlar verdiği belirlenmiştir. Ulaşılan bu sonuçlar ışığında yabancı dil öğrenimini arttırmak için öğretmenlerin ve öğrencilerin çoklu zeka konusunda bilgilendirilmesi gerektiği gibi önerilerde bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Zeka, Çoklu Zeka Kuramı, İngilizce Dil Öğretimi (ELT)

ABSTRACT**Master Thesis****Perceptions of Primary School Students Related to Development Levels of Multiple Intelligence and Applications of English Teachers for Multiple Intelligence****Akide Betül GÜRSES****The University of Firat****Institute of Education Sciences****The Department of Curriculum and Instruction****Elazığ–2011; Page: XII+85**

Before the multiple intelligences theory, definition of intelligence is done by a lot of theorist but one definition that is used often, being able to understand relationship between the concrete or abstract objects by the help of concepts and perceptions, judging , abstract thinking and being able to use these mental functions intended for the aim are competence. Gardner defines the intelligence as the capacity of solving problem, the capacity of producing different solution ways in order to solution of problems and the power of adding valuable cultural crops in society that he or she lives. According to the Gardner, intelligence is not defined with classic IQ tests because intelligence has a lot of different dimensions. These dimensions entitled with intelligence regions are verbal-linguistic intelligence, logical-mathematical intelligence, musical intelligence, bodily-kinesthetic intelligence, spatial-visual intelligence, interpersonal, intrapersonal intelligence and naturalist intelligence. Multiple intelligences theory that is student-centered provides holistic learning is one of the contemporary learning theory. Except a lot of studies which are done, one of the implementing area of multiple intelligence theory is teaching language. (ELT) In English language teaching, multiple intelligence theory rescues the students from inactive listener and helps to convert a person who speaks language actively. The aim of this study is to determine to the multiple intelligence areas of students and investigate the levels of English teachers to use materials and activities based on

multiple intelligences theory by some variables and the importance of using multisensory teaching methods and learning environments as alternatives to conventional audio-visual focused teaching methods is stated.

The study consists of two parts. One section is for students the other section is for teachers. This descriptive research has been applied by 61 English teachers in Elazığ province and 914 second stage of primary students. In the research, data were collected through “multiple intelligences inventory” for students and Questionnaire that is “the levels of English teachers to employ materials and activities based on multiple intelligences theory” Questionnaire for students consist of 65 questions and the other questionnaire for teachers consist of 31 questions.

Apart from teachers answered the questionnaire, scale has been applied to 130 English teachers in Malatya. Coefficients of reliability have been accounted by Cronbach alpha coefficients of reliability. KMO value of sample conformity that is obtained is .70 and so this value is larger from the lowest .60 value that is recommended from Pallat(2001) and (Bartlett's Test of Sphericity: 1554,451; sd: 780; $p < .000$) Bartlett's Test of result being meaningful shows that data are appropriate for factor analysis. As a result of the factor analysis, 9 questions that value of the load factor under the .30 for trial have been removed. As a result of the factor analysis, basic components which are repeated and 31 questions in scale have been distributed to eight lower factor. Cronbach Alfa coefficients of reliability is .863.

For the analysis of data, first Normality Test (Kolmogorov-Smirnov) has been applied. As a result of Kolmogorov-Smirnov Test, significance level has been found $p < 0,05$. It is not show a normal distribution so in statistical comparisons non parametric tests have been used. For the questions which have not shows normal distribution Kruskal Wallis Test have been applied. In situations where significant differences between groups are determined, to determine the cause of difference Mann Whitney U Test (MWU) has been applied.

At the end of this research, areas of intelligence that students answer the most positive are Mathematical/Logical intelligence and Visual/Spatial Intelligence. In contrast, the area of intelligence that students answer the most negative is Musical/Rhythmic Intelligence. But for teachers, the area of intelligence mostly used is Verbal/Linguistic Intelligence. In contrast, the area of intelligence at least used is Musical/Rhythmic Intelligence. According to sex variance, female students are more positive Musical/Rhythmic Intelligence and Visual/Spatial Intelligence than male

students. But male students are more positive Bodily/Kinesthetic Intelligence than female students. According to class variance, It is determined that in all multiple intelligences areas 6. classes have more positive answers than the other higher classes.

In accordance with these results, To increase foreign language learning, teachers and students should be informed about multiple intelligence theory into consideration.

Key Words: Intelligence, Multiple Intelligence Theory, English Language Teaching (ELT)

İÇİNDEKİLER

ÖZET	II
ABSTRACT.....	V
İÇİNDEKİLER.....	VIII
TABLolar LİSTESİ	XI
ÖNSÖZ	XII

BİRİNCİ BÖLÜM**1. GİRİŞ**

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Sayıtlılar.....	4
1.5. Sınırlılıklar	4
1.6. Tanımlar.....	4
1.7. Kısaltmalar.....	4

İKİNCİ BÖLÜM**2. ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

2.1. Zeka ve Beynin Yapısı.....	5
2.1.1. Zeka	5
2.1.2. Beynin Yapısı	6
2.2. Öğrenme ve Bellek	8
2.3. Zekaya Yönelik Farklı Yaklaşımlar.....	8
2.3.1. Zeka ve Kalıtım	9
2.3.2. Zeka ve Çevre	10
2.4. Çoklu Zeka Teorisi	11
2.4.1. Çoklu Zeka Alanları.....	13
2.4.1.1. Sözel/ Dilsel Zeka:.....	14
2.4.1.1. Mantıksal/ Matematiksel Zeka:	15
2.4.1.3. Görsel/Mekansal/Uzamsal Zeka	15
2.4.1.4. Bedensel/Kinestetik Zeka:	16

2.4.1.5. Müziksel/Ritmik Zeka:	17
2.4.1.6. Sosyal/Kişilerarası Zeka:	18
2.4.1.7. Kişisel/Öze Dönük Zeka:	18
2.4.1.8. Doğacı/Varoluşçu Zeka:	19
2.5.Çoklu Zeka Kuramının Öğretiminde Uygulanması	25
2.6. Yabancı Dil Öğretimi ve Çoklu Zeka	27
2.7. Çoklu Zeka ile İlgili Yapılan Çalışmalar	32

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	43
3.2. Evren ve Örneklem	43
3.3. Verilerin Toplanması ve Analizi	44
3.3.1. Çoklu Zeka Envanteri	45
3.3.2. Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Materyal ve Etkinlik Kullanma Düzeyleri Ölçeği	45
3.3.3. Verilerin Analizi	47

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Öğrencilerin Zeka Türlerine Dayalı Bulgular ve Yorumları	48
4.2. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Dayalı Bulgular ve Yorumları	50
4.3. Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Dayalı Bulgular ve Yorumları	51
4.4. İngilizce Öğretmenlerinin Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Bulgular ve Yorumları	55

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

5.1.Sonuçlar	61
5.2. Öneriler	66
5.3. Araştırmacılara Öneriler	67

KAYNAKLAR	68
EKLER	76
Ek 1. Araştırmadaki İlköğretim Okulları	76
Ek 2. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Materyal Ve Etkinlik Kullanma Düzeyi Ölçeği	77
Ek 3. Öğrencilere Yönelik Çoklu Zekâ Formu	79
Ek 4. Geçerlik ve Güvenirlik	81
Ek 5. Araştırma İzni Belgesi	84
ÖZGEÇMİŞ	85

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Zekâ Alanları ve Özellikleri	20
Tablo 2. Elazığ İli Merkez İlköğretim Okullarındaki İkinci Kademe Öğrenci Sayısı ve Çalışmada Kullanılan Öğrencilerin Cinsiyet ve Sınıf Değişkenine Göre Sayıları	44
Tablo 3. Öğrencilerin Zeka Türlerine Göre Ortalama ve Standart Sapmaları	48
Tablo 4. Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları	50
Tablo 5. Sınıf Değişkenine Göre Kruskal Wallis Varyans Analizi (KWH) Sonuçları ..	52
Tablo 6. İngilizce Öğretmenlerin ÇZ Kuramına Dayalı Materyal ve Etkinlik Kullanma Düzeylerinin Ortalama ve Standart Sapmaları	55

ÖNSÖZ

Eğitim; girdileri, süreci, çıktıları ve dönütleri olan bir sistemdir. Bu sistem bir bütünlük içinde çalışır ve bünyesinde barındırdığı her öge bir diğeriyle ilişki içerisindedir. Sistemin girdilerini; genel hatlarıyla eğitim etkinliklerinde aktif olarak rol alması beklenen öğrenciler, eğitim etkinliklerinde öğrencilere yardımcı olan öğretmenler ve eğitim etkinlikleri için gerekli olan aktiviteler, materyal ve metotlar oluşturmaktadır. Eğitim sisteminin eğitim programlarıyla işlerlik kazandığı bir gerçektir. Sistemin işlerliği de programların niteliği ile ilgilidir. Bu eğitim programlarının oluşturulmasında da çoklu zeka kuramından faydalanılmaktadır. Çünkü program geliştirme dinamik bir süreçtir. Programın bir boyutunda meydana gelen değişim bütünü etkilenmesini ve yeniden şekillenmesini zorunlu kılmaktadır. Şüphesiz ki çoklu zeka kuramı da program geliştirme çalışmalarının gözden geçirilmesini, hedeflerden değerlendirmeye kadar program geliştirmenin bütün boyutlarının ele alınmasını zorunlu kılar. Bilindiği gibi çoklu zeka kuramına göre hazırlanmış bir program toplumdaki öğrenen konumundaki herkesin kendi zeka alanlarına ve stillerine göre öğrenmesini hem kolaylaştıracak hem de kendinde olan diğer zeka alanlarını keşfetmesini sağlayacaktır. Böylece temelde eğitim sistemimizin kalitesi artacak buna bağlı olarak da yetiştirdiği bireylerin gelişimi sağlanacaktır. Bu durum yabancı dil öğretiminde olduğu gibi diğer bütün branşlar içinde eğitim ve öğretimde istenen en yüksek noktaya gelinmesini sağlayacaktır.

Bu çalışma esnasında, hazırladığımız ölçeği içtenlikle ve samimiyetle cevaplayan İngilizce öğretmenlerine ve ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilere teşekkür ederim.

Çalışma boyunca bana yol gösteren değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Nuriye SEMERCİ' ye, her türlü desteğiyle yanımda olan aileme ve her zaman gücüme güç katan şefkatiyle yanımda olan annem Nermin TARLALI'ya ve ihtiyaç duyduğum her an yanımda olan eşim Dr. Murad GÜRSES'e teşekkürlerimi sunarım.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Türk eğitim sisteminde yıllardan beri uygulanmakta olan geleneksel eğitim öğretim yöntemleri, kullanılan ders araç ve gereçlerinin yetersizliği veya güncellenememesi, öğretmen öğrenci ilişkileri, okulların ekonomik ve fiziki yapıları gibi konular eğitim konusunda arzu edilen yerde olmadığını göstermektedir. Öğrencileri ezberden uzak tutmak, sorunları çözerken düşünüp analiz edebilme ve sahip oldukları potansiyelleri olabildiğince öğrenme sürecinde kullanabilme yetilerini kazandırabilmek ulaşılması gereken en önemli hedef olmalıdır. Bunun yanı sıra, her bir öğrencinin farklı bir zeka yapısına sahip olduğu gerçeğini göz önünde bulundurmak üzerinde durulması gereken diğer önemli konudur. Günümüz eğitim sisteminde global bir anlayış olarak benimsenen bu gerçek şunu göstermektedir ki her öğrenci zeka yapısı ve öğrenme yöntemi açısından diğerinden farklıdır (Çakır, 2003). Bunun en önemli nedenlerinden birisi, öğrencileri geleneksel olarak tek bir zeka ölçütüne (IQ=Zeka Bölümü) göre sınıflandırmaması, bunun yerine her öğrencinin farklı zeka türlerine sahip olabileceğini (Dilsel, Mantıksal/Matematiksel, Müziksel, Bedensel, Görsel/Uzamsal, İcedönük, Dışadönük/Sosyal, Doğacı), dolayısıyla da öğretim sürecinin bunları ortaya çıkarmak ve geliştirmek amacıyla farklı yöntem ve materyallerle desteklenmesi gerektiğini savunmasıdır (Bümen, 2005). Farklı materyallerin zeka alanlarına göre sınıflandırılıp öğrenme ortamlarında bulundurulması ve materyallerin kullanım alanlarının mümkün olduğunca çeşitlendirilmesi gereklidir (Tuğrul ve Turan, 2003; Akt: Şad, 2008).

Gardner (1997, 1999) çoklu zeka kuramının eğitimde yeteneklerin geliştirilmesine, bireysel farklılıkların gözetilmesine ve öğretimin çeşitlendirilmesine yardımcı olacağını savunmaktadır. Çoklu zeka kuramı öğretmenin öğrencisini tanıması açısından kılavuz niteliğinde bir kuramdır. Yani öğrencilerin zeka profilini çıkarıp, betimlemeyi ve yorumlamayı amaçlar (Bümen, 2005).

1.1. Problem Durumu

Dünyada meydana gelen bilimsel ve ekonomik ilerlemeler ideolojik ve siyasal kutuplaşmaları geride bırakmış, teknik gelişmelerin küçülttüğü dünya ekonomik ve

siyasal bakımdan bütünleşme yolunda ilerlemiştir. Eğitim sistemi toplumsal gelişmeyi sağlayacak bireyler yetiştirirken, bu değişimlerden etkilenerek gerek toplumun gerekse çağın ihtiyaçlarına cevap verebilmelidir (Türkoğlu,2004). Ülkemizin eğitim açısından içine girdiği değişim bugünü süreç ve farklı uygulamalarla etkilerken, ürün olarak da geleceğimizi etkileyecektir. Bilgi yüzyılı olan 21. yüzyılda ise “düşünme yeterliliği” bir teknolojik araç gibi kabul edilmiş ve bu yeterliğe sahip bireyleri en fazla olan ülkelerin de ekonomik güçlerini arttıracakları söylenmiştir. Eğitilmişlikle ve bilgiyle iç içe olan düşünme yeterliğinde de 21. yüzyılın belki de en önemli sektörü haline gelecek olan eğitim ön plana çıkmaktadır (Bademci,1997: 92-94).

Eğitim öğretim ortamında her öğrencinin algılama ve anlatma yeteneği aynı olmadığı gibi yabancı dil öğrenme yeteneği de değişiktir. Bu nedenle uygulanan tek düzey bir yöntem her öğrenciye aynı öğrenme kolaylığı sağlamayabilir (Ekmekçi,1998:133). Bireyler dış görünüşleri bakımından farklı oldukları gibi, bilişsel özellikleri bakımından, öğrenme yöntemleri, bilgiyi işleme süreçleri, zekaları ve yetenekleri açısından da birbirinden farklıdır. Eğitim öğretim etkinlikleri farklı özelliklere sahip bireylere ulaşabildiği zaman başarılı olabilir (Akamca, 2003:1). Öğrenmenin verimli olması, bireyin kendi özelliklerine uygun öğrenme koşullarında bulunmasına bağlıdır. Her birey kendine özgü özelliklere sahiptir (Ülgen, 1995: 12). Öğretmenler öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alarak öğretim programları hazırlamalıdır.

Eğitim öğretim sürecinde bireyi merkeze alan eğitim programlarının geliştirilebilmesi için bireyi öncelikle güçlü ve değerli bir varlık olarak gören, bireyin kendine özgü gelişimini ve gelişim alanlarında izleyebilen bir yaklaşımla tanımak gerekir (Seber, 2001:3). İşte bu noktada Çoklu Zeka Kuramı bireysel farklılıklara dikkat çektiği ve bireyin sahip olduğu potansiyellerini ortaya çıkarmaya ve geliştirmeye odaklandığı için son yıllarda ön plana çıkmıştır (Akamca, 2003:3).

Çoklu Zeka Kuramına göre her eğitimci için önemli olan, öğrencinin ne kadar zeki olduğu değil hangi zeka alanında daha başarılı olduğunu belirleyebilmektir (Burma, 2003:1). Bu sebeple, “Çoklu Zeka Kuramı ve İngilizce Öğretiminin” birlikte uygulanması araştırma konusu olarak belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Çoklu Zeka Teorisi'nin çocuklara yabancı dil eğitimini ve bu çalışma kapsamında yabancı dil olarak İngilizce öğretimini, nasıl etkileyeceğini incelemek amaçlanmıştır.

Yabancı dil öğretiminde her öğrencinin dili anlama, konuşma, okuma ve yazma yeteneği aynı seviyede değildir. Yabancı dil öğretiminin başarıyla uygulanabilmesi için öğrencilerin farklı bireysel özelliklerine, ilgilerine, zeka kapasitelerine, düşünüş biçimlerine ulaşılması gerekir. Eğitim öğretim sürecinin öğrenci merkezli bir şekilde, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya konulup kendilerini tanımalarına olanak sağlayacak öğretim ortamlarının oluşturulması gerekmektedir.

Bu amaçla da çalışmamızda ilköğretim okullarında 6,7 ve 8. sınıflardaki öğrencilerin çoklu zeka alanlarının belirlenmesi ve İngilizce öğretmenlerinin çoklu zekaya ilişkin kullandıkları materyal metot, yöntem ve teknikleri belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda da alt amaçlar ifade edilmektedir.

Alt amaçlar

1. İlköğretim öğrencileri (6,7 ve 8. sınıf) çoklu zeka kuramına göre hangi zeka alanlarına ait olabilirler?
2. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre çoklu zeka alanlarında anlamlı farklılık var mıdır?
3. İngilizce öğretmenlerinin çoklu zeka kuramına ilişkin materyal ve etkinlik kullanma düzeyleri ne derecededir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Küreselleşmenin sonucu olarak bilgi ve iletişim teknolojilerinin de katkısıyla yaşamın her alanına yansıyan yenilik ve değişim hareketleri yabancı dile olan ilginin de artmasına neden olmuş ve bu da yabancı dilin nasıl daha etkin ve ilgi çekici bir şekilde aktarılacağına ilişkin yeni yollar aranmasına ışık tutmuştur. Erken yaşta yabancı dil öğretimi, eylem odaklı yaklaşım gibi birçok yeni yaklaşım, yöntem ve teknik geliştirilmiş ve geliştirilmeye devam etmektedir. Eğitim dünyasındaki bütün bu gelişmelere, yeniliklere paralel olarak Psikolog Howard Gardner tarafından eğitim öğretim camiasında büyük yankılar uyandıran Çoklu Zeka Teorisi ortaya atılmıştır. Bu

yankılar yabancı dil öğretiminde de yavaş yavaş kendisini göstermeye başlamıştır. Çoklu Zeka Teorisi doğrultusunda son dönemlerde geleneksel anlayış olarak kendini gösteren öğretmen merkezli öğretim anlayışından öğrenci merkezli öğretim anlayışına doğru bir geçiş yaşanmaktadır.

Bu araştırma ile bütün bu gelişmelere öncülük eden Çoklu Zeka Teorisinin çocuklara yabancı dil öğretimindeki öneminin ve öğretmenlerin çoklu zeka teorisine dayalı etkinlik ve materyal kullanma düzeylerinin belirlenmesi hedeflenirken yine bu çalışmanın daha sonra bu konuda yapılacak olası çalışmalara ışık tutması umulmaktadır.

1.4. Sayıtlar

1. Veri toplama aracı olarak geliştirilen ölçek araştırmanın amacını gerçekleştirmeyi sağlayacak yeterli ve geçerli bilgileri yansıtacak niteliktedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2010- 2011 eğitim-öğretim yılında Elazığ ilinde bulunan ilköğretim okullarında ikinci kademe (6,7,8. sınıflar) öğrenciler,
2. 2010- 2011 eğitim-öğretim yılında Elazığ ilinde bulunan ilköğretim okullarındaki İngilizce öğretmenleri,
3. İlköğretim programlarındaki İngilizce dersleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Zeka: Bir ya da daha fazla kültürel yapıda değeri olan bir ürüne şekil verme yada problemleri çözüme yeteneğidir.

Çoklu Zeka Kuramı: Zekanın sekiz çeşit, ayrı ve evrensel kapasiteye (Sözel-Dilsel Zeka, Mantık –Matematiksel Zeka, Görsel-Mekansal Zeka, Bedensel Zeka, Müziksel Zeka, Sosyal Zeka, Doğa zekası, Öze dönük Zeka) ayrılarak ele alınmasıdır.

1.7. Kısaltmalar

ÇZ: Çoklu Zeka

İKİNCİ BÖLÜM

2. ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Zeka ve Beynin Yapısı

Kavramlar ve algılar yardımıyla soyut ya da somut nesnelere arasındaki ilişkiyi kavrayabilme, soyut düşünme, muhakeme etme ve bu zihinsel işlevleri uyumlu şekilde bir amaca yönelik olarak kullanabilme yetenekleri zeka olarak adlandırılmaktadır. Zekanın farklı tanımlarının olmasına karşılık zekaya ilişkin kuramların tümü zekanın geliştirilebilecek bir kapasite ya da potansiyel olduğu ve biyolojik temellerinin bulunduğu noktalarında birleşir. Buna göre zeka, bireyin doğuştan sahip olduğu, kalıtımla kuşaktan kuşağa geçen ve merkez sinir sisteminin işlevlerini kapsayan; deneyim, öğrenme ve çevreden kaynaklanan etkenlerle biçimlenen bir bileşimdir.

Zeka ile beyin arasında çok yakın bir ilişki vardır. Zekanın beyinde yer aldığı kabul edilir. Bir insan beyinde 10 milyardan fazla sinir hücresi bulunmakta, her bir hücre ortalama 10.000 hücre ile bağlantı içerisinde çalışmaktadır. Nöron adı verilen bu sinir hücrelerinde sinyaller çok karmaşık elektro-kimyasal olaylar zinciriyle oluşan ve sayısı saniyede 1000 taneye kadar çıkabilen titreşimler halinde iletilmektedir (Anonim, 2011).

2.1.1. Zeka

Öğrenme ile zeka arasında yakın ilişki vardır. En zeki kişi en çabuk öğrenen ve en çok öğrenebilen kişidir. Ne var ki bu iki yetenek arasında salt koşutlukta yoktur. Hayvanlarda öğrenebilir. Ancak öğrenmeleri sınırlı olduğu gibi, öğrendiklerini yeni duruma uygulamaları da yok denecek kadar azdır. Zekanın kapsamına pek çok yetenek girdiğine göre, aynı zeka düzeyindeki kişiler arasındaki yeteneklerin değişik olması doğaldır. Toplumda bazı bireyler somut zekalıdır. Yapım, onarım, gibi alanlarda beceri gösterir. Bazı bireylerin zekası soyut konularda daha işlektir. Sayılar, kavramlar, denklemler, imgelerle düşünmede ustalaşmıştır. Bazıları ise toplumsal ilişkilerde etkinlik gösterir. Ticaret, yönetim ve siyasal alanlarda başarı gösterir. Zekayı oluşturan değişik yetenekler birbirinden bağımsız değildir. Örneğin matematikte çok başarı gösteren bir kimsenin öteki alanlarda da ortanın üstünde başarı göstermesi beklenir. Müzik ve resimde üstün başarıya ulasan kişilerde de ortalamanın üstünde zeki

insanlardır. Bunun tersi doğrudur. Genellikle geri zekalı bir insanda her alanda gerilik görülür. Zeka insan beyninin karmaşık bir yeteneğidir. Zihin algılama, bellek düşünme, uslamlama, öğrenme gibi birçok işlev içerir. Zeka, zihnin öğrenme, öğrenilenden yararlanma, yeni durumlara uyabilme ve yeni çözüm yolları bulabilme yeteneğidir (Gardner,1997). Buna göre zeki insan, öğrendiğini değerlendiren, yeni durumlara yeni çözümler getirebilen kişidir. Bu ise nesnelere, sayılar düşünceler ve olaylar arasında bağlantı kurabilmeyi, oradan da yeni bir sonuca gitmeyi gerektirir. Görüldüğü gibi zeka, zihnin neredeyse bütün işlevlerini kapsayan genel bir güçtür. Ancak duygusal yaşamımız ve iradeye bağlı eylemlerimiz bunun dışında kalır.

Zeka soyut bir kavramdır. Bu nedenle tanımlamak sınırlarını çizmek için birçok düşünür ve bilim adamı çeşitli fikirler üretmişlerdir. Zeka üzerindeki bu fikirlerin çoğunda matematik, mekanik ve dil gibi yeteneklerle problemleri çözme durumları ölçüt alınmıştır. Bütün insanlar için belirli bir standart zeka kuramı ve testi amaçlanmış ama insanların kültür ve yaşayış farklılığından dolayı herkes tarafından kabul görülen bir kuram oluşturulamamıştır. Şimdi bu geleneksel olarak adlandırabileceğimiz kuramlara değinelim.

Zekayı ilk kez kuramsal düzeyde inceleyen psikolog Guilford'dur. Guilford'un geliştirdiği zeka testi, insanın bilişsel sisteminin yapısal bütünlüğü olduğu ve süreçlerle ilgili işlemlerin bireyden bireye farklılık gösterdiği görüşüne dayanır. Guilford, zihin yapısını incelemiş ve zihinsel becerileri: işlemler, ürünler ve içerik olarak üç boyutta ele almıştır. Ancak düşünmenin karmaşık ve çok soyut olması nedeniyle zihin yapısına ilişkin ayrıntıları açıklamada yeterli olamamıştır (Demirel, 2002:38).

Bloom'a göre ise genel zekanın ölçüleri, belli bir alanda gerçekleşecek olan başarıyı bu alanın bilişsel ön şartların kapsadıkları oranda yani bu alana özel bilişsel giriş davranışları ölçüsüyle örtüştükleri ve bu bilişsel giriş davranışlarının varlığını yansıttıkları oranda ortaya çıkarlar (Bloom, 1998:64).

2.1.2. Beynin Yapısı

Zekanın gerçekten ne olduğu konusunda yüzyıllardır tartışmalar sürmekte ve beynin keşfi sürdükçe, zekadan anladığımız şeyler de değişmektedir. Beyin, omurgalılarda, kafatası boşluğunun içinde yer alan ve merkez sinir sisteminin ön bölümünü oluşturan, yoğunlaşmış sinir dokusudur. Duyular aracılığıyla alınan verilen birleştirip bütünleyerek, bu uyarılara yanıt niteliğindeki hareketleri yöneten, bu nedenle

temel içgüdüsel etkinliklerde çok önemli bir rol oynayan beyin, üstün yapılı omurgalılarda aynı zamanda öğrenme merkezidir. Omurgasızların beyni, bir dizi sinir kordonunun ön ucunda kümelenmiş sinir hücrelerinden, omurgalılarının beyni ise omuriliğin ön bölümünün iyice genişlemesinden oluşur. Beyni üç ana bölüme ayırarak incelemek mümkündür. Bunlar, arka beyin, orta beyin ve ön beyindir (Demirel, 2006).

Arka beyin vücudun genel motor kontrolü için iki ana görev yapar. 1) Ayakta durabilmek için vücudun dikey duruşunu devam ettirir 2) Dengeyi sağlamak amacıyla iç kulaktan sürekli bilgi alarak farklı kaslarda farklı duruş derecelerinin sürekli değişimini sağlar (GuytonveHall, 1996:730).

Orta beyin, ön beyin ve arka beyni birbirine bağlayan bir işlevi üstlenmektedir. Orta beynin nispeten küçük bir yapısı vardır ve işitme, görme ile ilgili işlevler gören nöronlara sahiptir (Demirel, 2006; Cüceloğlu, 1991; Arkonaç, 1998).

Ön beyin talamus, hipotalamus, limbik sistem, selebrum ve beyin kabuğundan oluşur. Talamus, duyu organlarından gelen nöronların beyin kabuğuyla olan ilişkisini sağlar. Hipotalamus, heyecanların ve arzuların denetlendiği merkezdir. Limbik sistem, beyin sapının yukarı kısmıyla ön beyin arasında yer alan nöron ağından oluşur; heyecan, saldırma ve kaçma davranışlarıyla ilişkisi vardır. Selebrum beynin en gelişmiş yapısıdır; görme, işitme, bedensel hareketler, öğrenme, düşünme gibi birçok karmaşık işlevler selebrum tarafından koordine edilir. Selebrum'u örten girintili çıkıntılı yüzeye ise serebral korteks ya da beyin kabuğu denir (Demirel, 2006, 5; Cüceloğlu, 1991; Arkonaç, 1998).

Beynin sağ ve sol küreleri birbirinden farklı işlevlere sahiptir ve kişinin yapmakta olduğu davranışa göre, o davranışın temelinde yatan beyin bölgesi faaliyet göstermektedir. Örneğin, birey konuşurken sol yarı küre, sağ yarı küreye göre daha aktif bir duruma geçmektedir. Aynı birey, mekân algılamasıyla ilgili bir faaliyete başlayınca, sol yarı küredeki faaliyet azalırken sağ yarı küredeki faaliyet artmaktadır. Akılda tutulması gereken önemli konulardan biri şudur; beyin bütün olarak çalışan bir sistemdir. Bazı beyin bölgeleri belirli işler için uzmanlaşmış olabilir, fakat her bir beyin işlemi, beynin tümünü ilgilendiren bir olaydır. En basit beyin işleminin bile temelinde çok sayıda, son derece karmaşık ilişkiler bulunur (Demirel, 2006: 5; Cüceloğlu, 1991: 84).

2.2. Öğrenme ve Bellek

Bilim adamlarına göre öğrenme ve bellek bir madalyonun iki yüzü gibidir. Biri olmaksızın öbüründen söz etmek olanaksızdır. Her şeyden öte, bir şeyi öğrendiğimizi gösteren tek kanıt bellektir. Öğrenmenin kalıcılığı ya da uzun süreli saklanması, bir süre için öğrenmedeki zorunlu fiziksel sürecin temel bir boyutu olarak kabul edilmiştir. Süreci oluşturan yapının Bliss ve Lomo tarafından 1973'te keşfedilmesinden bu yana, sayısız deneyler yapılmış ve karmaşık olan süreç tanımlanmıştır. Bu tanımlamaya göre insan beyni ne kadar sıklıkta uyarılırsa bilgilerin kalıcılığı da o derece artar (Jensen, 1999). Türkoğlu, Doğanay ve Yıldırım'ın (2000), belirttiği gibi, tekrarlamalar yoluyla bilgi veya bilgiler uzun süreli hafızaya yerleştirilir. Uzun süreli hafızaya kaydedilen her bilgi aynı kolaylıkla hatırlanamaz. Hatta uzun süreli hafızaya kaydedilen bazı bilgiler hiç hatırlanamayabilir. Bilginin kısa süreli hafızadan uzun süreli hafızaya nasıl aktarıldığı, yani öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, öğrenilen bilginin hatırlanmasında ve kullanılmasında belirleyici rol oynar. Öğrencilerin öğrenilmesi gereken bilgileri tekrarlama stratejilerini kullanarak öğrenmeleri sürekli olarak beyni etkinleştireceğinden kalıcı öğrenmeler için daha etkili sonuçlar doğurabileceği vurgulanmaktadır. Ayrıca, her insanın beyninin kendine özgü olması öğrenme sürecinde farklı özelliklerdeki öğrencilerdeki anlamlı öğrenmeleri sağlayacak farklı yaklaşımların kullanılmasını gerekli kılar. Bunu da ancak, öğrencilere seçeneklerin ve kendi öğrenmesiyle ilgili karar alma fırsatlarının sunulduğu öğrenme ortamları sağlayabilir (Açıkgöz, 2003, 2005). Çoklu zeka kuramı destekli öğrenme yöntemlerinin ve tekniklerinin kullanıldığı öğretmenlerin zekanın her boyutuna hitap eden materyal ve metotlarla dersi etkinleştirdiği bir ortamda bilgilerin kalıcılığının sağlandığı ve anlamlı öğrenmelerin gerçekleştiği kaçınılmaz bir gerçektir.

2.3. Zekaya Yönelik Farklı Yaklaşımlar

Tarih boyunca bilim adamları zeka konusunda farklı yaklaşımlarda bulunmuşlardır. Bilim adamlarının zekaya yaklaşımları şöyledir: Galton, bireysel farklılıklar, duyuşal yeteneklerdeki farklılıklardan kaynaklanır. Bireyin duyuşları ne kadar keskin olursa zekası o kadar iyi işler. Cattell, zeka testi kavramını ilk kez ortaya atmıştır. "Duyum keskinliği ve tepki hızındaki farklılıklar zihinsel fonksiyonlardaki farklılığı yansıtır" görüşünü savunur. Binet, zeka, kavrama, hüküm verme, akıl yürütme gibi karmaşık üst düzey işlemlerde kendini gösterir. Bireyin zekası çözümü yüksek

zihinsel işlemler gerektiren problem durumlarıyla karşı karşıya getirilerek ölçülebilir. Sperman, bütün zihinsel etkinliklerde rol oynayan genel bir zeka vardır ve buna "g" faktörü (genel faktör) denir. Belirli zihinsel etkinliğin gösterilebilmesi için, genel zihinsel yeteneğin dışında gerek duyulan zihin gücüne "s" faktörü (özel faktör) denir. Zekayı ölçmek "g" yi ölçmektir. Guilford, zihin birbirinden bağımsız faktörlerden meydana gelmiştir. Faktörler sınıflandırılabilir. 120 faktör vardır. Faktörler belli bir içeriği, belli bir işlemden sonra belli bir ürün haline getiren zihin yeteneğidir. Her zihinsel etkinliğin içerik, işlem ve ürün olmak üzere üç yönü vardır. Thorndike, zeka birbirinden bağımsız farklı faktörlerden oluşur. Bir sorunun çözümünde birden fazla faktör rol alabilir. Soyut zeka, mekanik zeka ve sosyal zeka olmak üzere üç faktör vardır. Zekanın düzey, genişlik ve hız olmak üzere üç boyutu vardır. Thurstone, zihinsel bellek, uzaysal düşünme ve algı hızıdır (Anonim, 2009).

Zeka yukarıda birçok kuramcı tarafından tanımlanmıştır. Günümüzde en sık kullanılan zeka tanımı ise; kavramlar ve algılar yardımıyla soyut ya da somut nesnelere arasındaki ilişkiyi kavrayabilme, soyut düşünme, muhakeme etme ve bu zihinsel işlevleri uyumlu şekilde bir amaca yönelik olarak kullanabilme yetenekleridir. Zekayı belirleyen iki temel etken vardır. Bunlar kalıtım ve çevredir.

2.3.1. Zeka ve Kalıtım

Genetik ve çevrenin zeka bölümünün (IQ) diğer değişkenlere etkilerini araştırırken bilim adamlarının kullandıkları en sık yol, değişik derecelerde kan bağı olan deneklerin araştırılmasıdır. Tek yumurta ikizleri üzerinde yapılan araştırmalarda, tek yumurta ikizlerinin zeka seviyeleri arasındaki ilişki (korelasyon) nin 0.86 gibi yüksek bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Çift yumurta ikizlerinde ise bu ilişki (korelasyon) 0.60'dır. Öz kardeşlerdeki IQ üvey kardeşlere oranla daha yüksek korelasyon göstermektedir (0.47/0.31), kuzenlerde ise bu oran 0.15'tir. Doğumdan itibaren birbirlerinden farklı çevrelerde yetişen tek yumurta ikizlerinin ve aynı evde yetişen çift yumurta ikizlerinin zeka puanlarının karşılaştırıldığı bir araştırmada, değişik çevrelerde yetişenler bile, kalıtımı aynı olan tek yumurta ikizlerinin zekalarının, aynı çevrede yetişip, kalıtımları birbirinden farklı olan çift yumurta ikizlerinin zekalarından daha çok birbirlerine benzediği ortaya çıkmıştır. Bunun gibi çok sayıda yapılan araştırmalar, kalıtımın zekanın gelişmesinde önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur (Anonim, 2010_a).

2.3.2. Zeka ve Çevre

Zekanın kalıtımla ilişkisi çok belirgindir, ancak çevrenin de zekaya önemli etkisi vardır. 1700 ve 1910 yılları arasında yaşayan 4421 ünlü kişinin kökenini inceleyen bir araştırmada; bu kişilerin %83'ünün üst sosyo-ekonomik düzeyden, ancak %16'sının alt sosyo-ekonomik düzeyden geldiğinin ortaya çıkması, çevre faktörünün de önemli bir etken olduğunu ortaya koymaktadır. Zekayı etkileyen bir başka etken de, ailelerin beklentileridir. Orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların diğerlerine göre daha güdümlü olmaları ve test sırasında daha fazla gayret sarf etmeleridir. Diğer koşullar eşit tutulduğunda orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyden gelen kişilerin zeka puanları, düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen kişilere kıyasla daha yüksek olmaktadır. En düşük ile en yüksek sosyo-ekonomik düzey arasındaki puan farkı 20'ye kadar çıkmaktadır. Zekası yüksek kişiler daha iyi eğitim görmekte, kazançlı meslek sahibi olarak daha yüksek bir ekonomik düzeye erişmektedir. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ailelerin çocukları daha fazla öğrenme olanağına sahiptir, bunlar ilerisi için daha iyi başlangıç koşulları elde edebilmektedir. Zeka testlerinde sözel bölümlerin bulunması, eğitim seviyesi yüksek kişilerin daha yüksek puan almasına yardım etmektedir. Dolayısı ile burada hem kalıtımsal hem de yetiştirme tarzından gelen bir avantaj söz konusudur. O hâlde öncelikle kalıtımın zeka potansiyeli açısından etkisi daha fazla olmakla beraber, tek başına zekayı belirlememektedir. Potansiyel ne olursa olsun çevre koşullarının o potansiyele uygun olması gerekmektedir. Bu da zekanın ciddi ölçüde kalıtım ile bunu tamamlayan çevre koşullarıyla oluştuğunu ve geliştiğini gösterir (Anonim, 2010_b). Diğer taraftan; zekaya çoklu bir yaklaşımla bakan, Gardner'a göre zeka; bir veya daha fazla kültürde değer bulan ürün ortaya koyabilme ve problem çözebilme becerisidir.

Gardner zekayı;

- Problem çözme kapasitesi,
- Problemlerin çözümü için farklı çözüm yolları üretebilme kapasitesi
- Yaşadığı topluma değerli kültürel ürünler katma gücü olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 1999; Kaptan, 1999).

Zekaların sürekli bir gelişim dinamizmine sahip oldukları göz önünde bulundurulduğu sürece bir kişinin: "Benim müziksel zekam baskın, onun için ben müziksel açıdan zeki bir insanım. Ancak matematiksel ve mantıksal zekam güçlü değil ve bu yönden zeki birisi değilim" gibi cümleler kurması sakıncalıdır. Zekaların gelişim

süreçleri hayat boyu devam ettiği için böyle sınırlar koymanın bir anlamı yoktur (Bulut,2003)

Gardner'e göre, zekanın gelişiminde destekleyici ve engelleyici çevresel etkenler vardır. Bunlar:

1. **Kaynaklara ulaşım şansı:** Aile çok fakirse çocuk keman, piyano gibi müzikal zekayı geliştirebilecek enstrümanlara ulaşamadığından bu zekanın güçlenmesi, gelişmesi zorlaşabilir.
2. **Tarihsel, kültürel faktörler:** Okulda matematik ve fen'e dayalı programlar önemseniorsa, öğrencinin mantık, matematik zekası gelişebilir.
3. **Coğrafi faktörler:** Köyde yetişmiş bir çocuk apartmanda büyümüş bir çocuğa oranla bedensel zekasını daha çok geliştirebilir.
4. **Ailesel faktörler:** Ressam olmak isteyen bir çocuğun ailesi avukat olmasını istiyorsa çocuğun dil zekası desteklenecektir.
5. **Durumsal faktörler:** Kalabalık bir ailede büyümüş ve kalabalık bir ailede yaşayan bireyler doğalarında sosyallik olmadıkça kendilerini geliştirmek için daha az zamana sahip olurlar. Buradan da görüldüğü gibi, bu etkileşimler ve bunlara bağlı olarak zekanın değişik boyutları arttırılabilir. (Kaptan, 1999).

2.4. Çoklu Zeka Teorisi

Zekanın ne olduğu, nasıl yapılandığı ve bireyin zeka potansiyelinin nasıl belirleneceği alanda çalışan birçok araştırmacı ve kuramcı tarafından tartışılmış ve sorgulanmıştır (Fasko 2001, Gardner 1983, Steinberg 1985). Bireylerin zeka kapasitesinin belirlenmesi 1980'li yıllara kadar Alfred Binet tarafından geliştirilen IQ testleriyle gerçekleştirilmesi kabul gören bir anlayıştı. Ancak 1983 yılında Gardner'ın ortaya koyduğu Çoklu Zeka Kuramı öncelikle bu kabule meydan okumuştur.

Bireyi merkeze alan yeni bir yaklaşım olarak değerlendirilen Çoklu Zeka Teorisi, Gardner tarafından, 1983 yılında ilk basımı yapılan "Frames of Mind; The Theory of Multiple Intelligences" isimli kitapta izah edilmiştir. Çoklu Zeka Teorisi, insanlardaki zekaya IQ temelli bakış açısına karşı gelen, zekanın çok parçalı olduğunu ifade eden, bireylerin öğrenme ortamına farklı öğrenme stilleriyle geldiklerini vurgulayan bir yaklaşımdır. Çoklu zeka teorisi, bireyi merkeze alan bir yaklaşımdır. (Köksal, 2006).

The Atlantic Monthly Dergisi' nde yayınlanan bir makalede (Gardner,1999: 61-62), çoklu zeka çalışmasında psikologların işlemselleştirme ve test oluşturma ilkesinden kaçınmakta olduğunu ve bunun yerine çalışmaya şu soruları sorarak başladığını söyler.

"...Ben iki soru sorarak başladım. Evrimsel soru: 'İnsan akli / beyni milyonlarca yıl içinde nasıl bir evrim gösterir?' Karşılaştırma sorusu: Dünyadaki farklı toplulukların değer vermiş ya da vermekte olduğu farklı yetenek ve kapasiteleri nasıl açıklayabiliriz?' Bu sorularla ve bir zekayı belirleyen sekiz ölçüden oluşan bir kümeyle donanmış olarak, bütün insanların en azından sekiz zekaya sahip olduğu sonucuna vardım. Bunlar; sözel/dilsel, mantıksal/matematikselsel (okullarda en çok ödüllendiren ve zeka testleri gibi araçlarda başarı kazanmak için çok önemli olan türler), müziksel, görsel uzamsal, bedensel ve doğacı zekalar ile insanlar üzerinde yoğunlaşan kişiler arası ve içsel zekalardır."

Aynı makalesinde Gardner, zeka hakkında iki tamamlayıcı sav öne sürdüğünü bunlardan birincisi, evrensel sav olarak nitelendirdiği yukarıda da değindiğimiz, insanın sekiz zekaya- belki çok daha fazlasına- sahip olduğu savıdır. Burada insanoğlunu 'akıllı hayvan' olarak tanımlamak yerine, bilimsel anlamda 'homo sapien'lerin bu sekiz zihinsel ifade biçimine sahip olan hayvanlar olarak tanımlanması gerektiğini vurgulamaktadır.

İkinci savım ise şöyle nitelendirmektedir (Gardner, 1999:63) "İkinci savım bireysel farklılıklarla ilgilidir. Kalıtsal ve çevresel rastlantılar ve bunların etkileşimine bağlı olarak, aramızda tam olarak aynı oran ve karışımında bir zeka birleşimi sergileyen iki kişi bulunmaktadır."Zeka profillerimiz" farklıdır. Bu olgu, eğitsel sistem açısından zorluklar ve fırsatlar barındırmaktadır. Bu farklılıkları yadsıyabilir ve hepimiz aynıymış gibi davranabiliriz; tarihsel anlamda çoğu eğitsel sistemin yapmış olduğu da budur. Ya da, dersleri ve değerlendirmeyi mümkün olduğunca bireyselleştirerek bu farklılıkları kullanmaya çalışan bir eğitsel sistem oluşturabiliriz."

Eğitim sistemi ve okullarımızda büyük ölçüde sözel ve sayısal zeka alanlarına yönelik bir öğretim verilmekte ve buna bağlı olarak da eğitim- öğretim süreci sonunda elde edilen öğrenme ürünleri sözel ve sayısal olarak ölçülmektedir. Bu alanlarda başarısız olan öğrenciler kısır bir döngü içerisine sürüklenmektedir. Örneğin Üniversiteye Giriş Sınavı (ÖSS) ve Liselere Giriş Sınavları (LGS) ele alınacak olursa Matematik ve Türkçe dersleri zayıf olan öğrencilerin bu sınavlarda başarılı olmaları olanaksızdır (Selçuk, 2002:9-10-11).

Gardner zekayı 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 beynin bir bölümü hasar gördüğünde çoğu kez tümüyle sağlıklı kalacak ölçüde birbirinden bağımsız çalışan ayrı yetenekler gözlemlemiştir. Buradan yola çıkan Gardner'e göre zekanın klasik IQ testleri ile açıklanamayacak kadar çok boyutları vardır. Zeka alanları olarak adlandırılmış olan bu boyutlar Sözel-Dil zeka, Mantık-Matematik zeka, Görsel-Uzaysal zeka, Sosyal zeka, Öze Dönük zeka, Müziksel-Ritmik zeka ve Bedensel-Kinestetik zekadır. Bu çalışmanın yapıldığı sıralarda Gardner doğa olaylarına duyarlılık ve doğadaki ilişkileri fark edebilme yeteneğini kapsayan doğa zeka alanını da yeni bir zeka alanı olarak tanımlamıştır (Armstrong, 1994).

Gardner, çoklu zeka kuramını oluşturan yedi tür zekanın kendi içindedeki üç alt kategoriye ayrılabilceğini belirtmektedir.

- Nesne bağımlı (object- related)
- Nesneden bağımsız (object-free)
- Kişi Bağımlı (Person related)

Buna göre çoklu zekayı meydana getiren yedi zekadan üçü, Uzamsal Zeka, Mantıksal- Matematiksel Zeka ve Bedensel- Devinişsel Zeka, “nesne bağımlı” (object-related) olarak sınıflandırılabilirken Sözel-Dilsel Zeka ve Müziksel Zeka “nesneden bağımsız” (object-free) olarak sınıflandırılabilir. Üçüncü kategori ise “kişiye bağımlı” (person related) İçsel Zeka ve Sosyal Zekadan oluşmaktadır (Campbell,1996: 17).

2.4.1. Çoklu Zeka Alanları

Eğitime yeni bir bakış açısı kazandıran Çoklu Zeka Kuramı bilişsel gelişim, gelişim psikolojisi ve nörolojiden yararlanarak her bireyin zeka düzeyinin otonom güçler ya da yetenekler tarafından oluşturulduğunu ve sekiz hatta dokuz zeka gücünün var olduğunu savunmaktadır (Kaptan ve Korkmaz, 2000).

Zeka alanlarının belirlenmesinde aşağıdaki sekiz ölçüt temel alınmıştır (Gardner, 1999; Armstrong, 2000; Bümen, 2002):

1. Beyin hasarı sonucu oluşan hasarlardan korunmuş olma (nörolojik delil)
2. Evrimsel tarih ve evrimsel olasılık
3. Tanımlanabilir temel işlemler seti

4. Bir sembol sistemine şifrelenmeye hassasiyet
5. Yüksek düzeylerde zekalarını kullanan bireylerin varlığı (üstün yetenekliler, dahiler)
6. Zekaların ayırt edici gelişimi ve farklı zamanlarda ortaya çıkması
7. Psikometrik bulgularla desteklenme
8. Deneysel psikolojik çalışmalarla desteklenme

2.4.1.1. Sözel/ Dilsel Zeka:

Kelimelerle düşünme ve ifade etme, dildeki kompleks anlamları değerlendirme, kelimelerdeki anlamları ve düzeni kavrayabilme, şiir okuma, mizah, hikaye anlatma, gramer bilgisi, mecazi anlatım, benzetme, soyut ve simgesel düşünme, kavram oluşturma ve yazma gibi karmaşık olayları içeren dili üretme ve etkili kullanma becerisidir.

Bu zeka türüne sahip öğrenciler öğrenmede daha çok kitaplara, teyplere, yazma araç ve gereçlerine, görüşme ve tartışma etkinliklerine, konuşma ve dinleme araç ve gereçlerine gereksinim duyar ve kelimelerle oynayarak, yazarak, okuyarak, konuşarak, mizahı kullanarak, ikna etme etkinliklerinde bulunarak daha iyi öğrenirler. Bir çok öğretmenin fazlasıyla başvurduğu anlatım yöntemi, hikayeleştirme, beyin fırtınası ses kayıt cihazları, günlük tutma ve yapılan çalışmaların yayınlanması, sözel-dilsel zekanın gelişiminde uygulanabilecek öğretim teknikleri ve materyalleri arasında en çok dikkat çekenlerdir (Saban, 2001: 102).

Gardner'a göre sözel-dilsel zekanın dört ana elemanı vardır: Ses bilgisi, söz dizimi, anlambilgi ve edimbilim (Gardner'dan aktaran Selçuk, 2002: 44).

- a. Ses Bilgisi (fonoloji): Kelimeleri oluşturan sesleri tanımlayabilmektir.
- b. Söz Dizimi (sentaks): Dilin yapısını, dilbilgisi kurallarını ve kelimelerin sıralanma biçimlerini içerir,
- c. Anlam Bilgisi (semantik): Cümlelerin yapıtaşları olan kelimelerin anlamlarını tanımlayabilmek ve bu anlamlar çerçevesinde insanlarla etkileşime girmekle ilgili
- d. Edimbilim (pragmatik): Doğrudan dilin yapısıyla, kelime dizimiyle değil de bireyin dili bir amaca yönelik olarak nasıl kullandığı ile ilgilidir.

2.4.1.1. Mantıksal/ Matematiksel Zeka:

Sayılarla düşünme, hesaplama, sonuç çıkarma, mantıksal ilişkiler kurma, hipotezler üretme, problem çözme, eleştirel düşünme, sayılar, geometrik şekiller gibi soyut sembollerle tanışma, bilginin parçaları arasında ilişkiler kurma becerisidir.

Her ne kadar mantıksal- matematiksel zeka denince akla fen bilgisi ve matematik dersleri gelse de günümüzde öğrencilerdeki eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerektiği inancının gittikçe önem kazanması, bu zeka alanının sosyal bilimlerdeki etkisini göstermektedir. Bu bağlamda mantıksal-matematiksel zekanın çerçevesinin daraltıldığını, anne-baba ve öğretmenlerin bu zeka türünün işlevlerini basit matematik problemler çözmek gibi dar bir alana hapsedtiklerini belirtmekte yarar vardır. Aslında bu zeka türü, insan ilişkilerindeki çatışmaların çözülmesi, psikolojik sorunlarla baş etme, mutlu olma, seçimlerini doğru yapma, eleştirel düşünme gibi birçok önemli konuda oldukça etkilidir (Selçuk, 2002: 49).

Lazear'a (Saban, 2001) bu zekanın sadece sayılarla ilgili olmadığını aynı zamanda içindeki "mantık bölümünün" çoğunlukla gözden kaçırıldığını ifade etmektedir. Bu zekanın özündeki kapasiteler şu şekilde verilebilir;

Soyut yapıları tanıma; Bireyin çevresindeki farklı yapıları ayırt etme gücüdür.

Tümevarım yoluyla akıl yürütme; Parçalardan bütüne ulaşma yolunu ifade eder.

Bağlantı ve ilişkileri ayırt etme

Karmaşık hesaplar yapma; Toplumumuzda ve eğitim sistemimizde zekanın temsilcisi olarak en çok önem verilen alan olmaktadır. Bununla birlikte sadece okulda öğrenilen sayısal ilişkileri ve matematik işlemlerini değil; bunları günlük hayatta etkili bir şekilde kullanabilme becerisini de kapsar.

Bilimsel yöntemi kullanma; Bu süreçte, gözleme, yargılama, tartma, karar verme ve uygulama vardır. Günlük yaşamda karşılaşılan problemlerde bu yöntem kullanılır.

2.4.1.3. Görsel/Mekansal/Uzamsal Zeka

Resimler, imgeler, şekiller ve çizgilerle düşünme, üç boyutlu nesnelere algılama ve muhakeme etme becerisidir. Bir insanın, bir avcı, bir izci ya da rehber gibi görsel ve uzamsal dünyayı algılaması ve bir dekoratör, mimar ya da sanatçı gibi edindiği izlenimler üzerinde işlemler yapabilmesi yeteneğidir.

Bu zeka, renklere, çizgilere, şekillere, biçimlere ve bu elementler arasındaki ilişkilere karşı duyarlılığı içerir. Ayrıca fikirlerin, düşüncelerin görselleştirilmesi, grafik haline dönüştürülmesi gibi yetenekleri de içerir (Armstrong, 1994).

Bu zekanın özündeki kapasiteler şu şekilde verilebilir:

1. Aktif imgeleme/hayal gücü; Bireylerin zihinsel hayal gücünü ifade eder.
2. Zihinde canlandırma; kişilerin, olayların şekillerin akılda resimlenmesidir.
3. Uzayda yer/yol bulma
4. Grafik temsili; bir fikir, bir kavram veya bir duyguyu daha iyi anlatabilmek için yapılmış görsel resimler oluşturmayı ifade etmektedir.
5. Uzaydaki nesnelere arasındaki ilişkileri tanıma; arabayı kaldırma, satrançta bir hamle sonrasında tahmin etme gibi becerileri kapsar.
6. Farklı açılardan objeler arasındaki benzerlik ve farklılıkları tanıma (Bak, 2004).

Gardner görsel-uzamsal zeka alanının ana elmanı olarak aşağıdaki üç beceriyi ileri sürer:

1. Nesnelere doğru şekilde algılamak
2. Bir nesneyi uzayda hareket ediyor gibi hayal ederek ya da başka birinin perspektifinden resimleyerek yönlendirmek
3. Birinin algılarını iki yada üç boyutlu somut örnekler halinde transfer etmek (Gardner dan aktaran Selçuk, 2002:53).

2.4.1.4. Bedensel/Kinestetik Zeka:

Bedensel/Kinestetik zekanın üç ana boyutu vardır. Bunlar; beden hareketlerini ustalıkla denetleyebilme, yetkin bir şekilde yönlendirebilme, beden ve akıl arasında bir uyum ahenk oluşturmak Selçuk ve ark. (2003:63). Düşünceleri ve duyguları ifade ederken ve problemleri çözerken bedeni kullanma yeteneğidir. Bu kapasitesi ön plana çıkmış bireylere sporcular, pantomim sanatçıları örnek olarak verilebilir. Bu zekanın gelişimini sadece atletik yapıda olanlarla sınırlamak yanlıştır. Bir cerrahın açık kalp ameliyatı yaparken gösterdiği ince devinim kontrolü veya bir pilotun göstergelerin ince ayarını yaparken gösterdiği performans bu zekanın gelişimini ortaya koyar (Bak, 2004).

Bu zekanın özündeki kapasiteler şu şekilde verilebilir;

- Bedenin farkında olma ve vücut hareketlerini kontrol etme
- Zihin ve beden arasında güçlü bir bağ kurma

- Bedeni tümüyle iyi kullanma

Gardner, kinestezinin altıncı duyumuz olduğunu vurgulamaktadır (Gardner'dan aktaran Selçuk, 2002: 63). Kinestezi, dengeli bir şekilde hareket edebilme ve diğer varlıkların hareketlerini de doğrudan kavrayabilmekle ilgilidir. Bu zeka türü baskın olan öğrenciler geleneksel eğitim sisteminde sunulduğu şekliyle işitselliğin egemen olduğu sınıf ortamlarında gereksinimlerini karşılayamayacakları için başarılı olamayacaklardır. Bu nedenle dersler içerisinde öğrencilere hareket olanağı sağlayacak etkinliklere yer verilmesi gerekmektedir. Aktörler, palyaçolar ve pandomin oyuncular bu zeka türünün baskınlığıyla, insan ruhunu derinden etkilemek için vücudun kavrama, anlama ve iletişim kurmadaki sonsuz olanaklarını en iyi şekilde kullananlardır.

2.4.1.5. Müziksel/Ritmik Zeka:

Lazear (2000)'a göre bu zeka aslında bireylerin doğmadan önce gelişmeye başlayan ilk zekasıdır. Çünkü sesler anne karnında duyulmaya başlar (Alıntılıyan Bümen, 2001: 15). Müziksel /Ritmik zekanın üç ögesi bulunmaktadır: Sesin perdesi, ritm ve sesin ayırıcı tonuna karşı duyarlı olmak. Müziksel/Ritmik zeka, anlamı belirtmede kullandığımız işaret sistemlerine dayanmaktadır (Selçuk ve ark. 2003:58).

Bundan dolayı dille yakından ilişkisi vardır.

Müziksel-ritmik etkinliklerin öğrenme sürecinin iyileştirilmesinde aşağıdaki amaçlar için kullanılabilir:

1. Sınıfta olumlu bir duygusal ortamı pekiştirmek
2. İlgi uyandırmak ve derse karşı istekli hale getirme
3. Dikkat ve konsantrasyon sağlamak
4. Öğrencileri rahatlatmak ve stresi azaltmak
5. Hatırlamayı kolaylaştırmak
6. Bir hedef davranışın gerçekleşmesi amacıyla işlenişi zenginleştirmek
7. Tüm derslerde yaratıcılığı gerçekleştirmek (Selçuk ve ark. 2003:58-59).

Kendilerinde bu zeka türü baskın olan öğrenciler daha çok ritim; melodi ve müzik aracılığıyla daha iyi öğrenirler ve bu doğrultuda müziği öğretim repertuarına entegre etmeye başlama aşamasında öğretmenlere yardımcı olabilecek stratejiler şöyle sıralanmaktadır: Ritimler, melodiler ve şarkılar, müziksel koleksiyonlar, hafıza müziği, müziksel ton, duygusal müzik (Saban,2001:115-6-7). Besteciler, kompozitörler, şarkıcılar bu zeka türünün yoğun olarak görüldüğü insanlardır.

2.4.1.6. Sosyal/Kişilerarası Zeka:

Grup içerisinde işbirlikçi çalışma, sözel ve sözsüz iletişim kurma, insanların duygu, düşünce ve davranışlarını anlama, paylaşma, ifade edebilme, yorumlama ve insanları ikna edebilme becerisidir. Bu zeka 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 (Saban, 2002:45).

Bu insanlar düşünme ve akıl yürütmede çok yeteneklidirler. Sosyal düşünenler paylaşarak ve işbirliği yaparak daha iyi öğrenirler. Tek başına çalışmak yerine grup ile birlikte çalışmayı tercih ederler (Özden, 2005:121).

Gardner, kinestezinin altıncı duyumuz olduğunu vurgulamaktadır (Gardner'dan aktaran Selçuk, 2002: 63). Kinestezi, dengeli bir şekilde hareket edebilme ve diğer varlıkların hareketlerini de doğrudan kavrayabilmekle ilgilidir. Bu zeka türü baskın olan öğrenciler geleneksel eğitim sisteminde sunulduğu şekliyle işitselliğin egemen olduğu sınıf ortamlarında gereksinimlerini karşılayamayacakları için başarılı olamayacaklardır. Bu nedenle dersler içerisinde öğrencilere hareket olanağı sağlayacak etkinliklere yer verilmesi gerekmektedir. Aktörler, palyaçolar ve pandomin oyuncular bu zeka türünün baskınlığıyla, insan ruhunu derinden etkilemek için vücudun kavrama, anlama ve iletişim kurmadaki sonsuz olanaklarını en iyi şekilde kullananlardır.

2.4.1.7. Kişisel/Öze Dönük Zeka:

Gardner'a göre günlük hayatta en önemli zekadır. Kişinin kendisiyle ilgili bilgisi olması ya da yaşamı ve öğrenmesi ile ilgili sorumluluk almasına işaret eden zekadır. Bireyin kendisini, güçlü ve zayıf yönlerini, ruh halini, arzu ve niyetlerini anlama, davranışlarını yorumlama becerisine sahip olmasıdır. Bu özelliklere sahip olanlara din adamlarını, psikologları örnek olarak verilebilir.

Çocuklarda içsel zekanın gelişmesi için öğretmenlerin bazı ortamsal düzenlemeler yapması gerektirir. Bu düzenlemeleri kolaylaştırabilecek bir takım etkinlikler ise şöyledir:

1. Kişisel görüşlerin ifade edilmesine olanak sağlayacak açık uçlu sorular sormak.
2. Öğrencilerin içsel değerlendirilmesi için derslerde zaman ayırmak.
3. Kişisel düşünme ve bağımsız çalışma için sessiz zamana sahip olmak.

4. Kütüphane gibi sessiz çalışma alanlarına sahip olmak.
5. Konsantrasyon ve odaklaşma etkinlikleri yapmak.
6. Serbest çağrışım yapmak.
7. Düşündükleri üzerinde düşündürmek.
8. Duygusal olarak öğrendikleri şeylere katılımlarını sağlamak.
9. Zaman yönetimi çalışmalarını yapmak (Selçuk, 2002:77).

İnsanın kendi duygularını, duygusal tepki derecesini, düşünme sürecini tanıma, kendini değerlendirebilme ve kendisiyle ilgili hedefler oluşturabilme becerisidir. Diğer zeka türlerinin tümünü kapsar.

2.4.1.8. Doğacı/Varoluşçu Zeka:

Doğadaki tüm canlıları tanıma, araştırma ve canlıların yaratılışları üzerine düşünme becerisidir. Doğacı zekası güçlü olan insanlar, sağlıklı bir çevre oluşturma bilincine sahiptirler ve çevrelerinde doğal kaynaklara, hayvanlara, bitkilere karşı çok meraklıdırlar (Saban, 2002:46).

1. Öğretim sürecinde kullanılacak Doğa zekası etkinlikleri
2. Yakın çevre ile öğrenilenler arasında ilişki kurma
3. Taş,yaprak ve benzeri biriktirme
4. Doğada zaman geçirme
5. Doğal zenginliklere geziler düzenleme
6. Harflerin okunuşunu hayvan seslerine benzetme
7. Belgesel izleme
8. Konuyu öğrenen kişinin bir kuş, bir balık ya da bir volkan olduğunu hayal ederek empati kurma. Zeka alanları ve özellikleri Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Zekâ Alanları ve Özellikleri

	TANIMI	DÜŞÜNME YÖNTEMİ	ÖZELLİKLERİ	ZEVK ALINAN ÇALIŞMALAR	METERYALLER	ÖĞRENME YOLU	MESLEK ALANLARI
SOZEL-DİLSEL	Kelimelerle düşünme ve ifade etme, dildeki kompleks anlamları değerlendirme, kelimelerdeki anlamları ve düzeni kavrayabilme, şiir okuma, mizah, hikaye anlatma, gramer bilgisi, mecazi anlatım, benzetme, soyut ve simgesel düşünme, kavram oluşturma ve yazma gibi karmaşık olayları içeren dili üretme ve etkili kullanma becerisidir.	Cümleleri dinler, yorumlar, farklı bir tarzda ifade eder ve söylediklerini hatırlar. Okuduklarını anlar, özetler ve kolaylıkla hatırlar. Farklı zamanlarda, farklı amaçlar için, farklı gruplara etkili bir biçimde hitap edebilir.	Her hikayeyi, masalı, fıkrayı anlatır. İyi bir hafızası ve kelime hazinesi vardır. Sözel olarak iyi iletişim kurar. Diğer insanların seslerini, dil üslubunu, okumasını ve yazmasını taklit edebilir. Dinleyicileri, konuşmaları ile etkiler. Farklı dilleri öğrenme becerisine sahiptir. Etkili dinleme becerilerine sahiptir.	Kelime oyunlarını sever. Hikaye, şiir yazma gibi etkinlik-lerden zevk alır.	Öğrenmede daha çok kitaplar, teypler, yazma materyalleri, görüşme ve tartışmalar, konuşma ve dinleme materyallerine ihtiyaç duyar.	Kelimelerle oynayarak, yazarak, okuyarak, konuşarak, mizahı kullanarak, ikna ederek öğrenme.	Edebiyat, Yazar, Şair, Arşivcilik, Hatip, Dil Bilim, Hukuk, Siyaset gibi alanlarda başarıyla çalışır.
MANTIKSAL- MATEMATİKSEL	Sayılarla düşünme, hesaplama, sonuç çıkarma, mantıksal ilişkiler kurma, hipotezler üretme, problem çözme, eleştirel düşünme, sayılar, geometrik şekiller gibi soyut sembollerle tanışma, bilginin parçaları arasındaki ilişkiler kurma becerisidir.	Öğrenmede daha çok keşifler, düşünme, tümevarım ve problem çözmeden yararlanır. Neden-sonuç ilişkilerini çok iyi kurar. Somut cisimleri soyut sembolik ifadelere dönüştürebilir. Mantıksal problem çözümlerinde başarılıdır. Hipotezler kurar ve sınar.	Nesnelerin nasıl çalıştığına dair sorular sorar. Hızlı bir şekilde zihinsel matematik yapar.	Zekâ oyunlarında başarılıdır. Deney yapma, sınama, sorgulama ve araştırmalardan zevk alır. Matematik aktivitelerini, strateji oyunlarını, mantık bulmacalarını sever.	Grafikler ya da şekiller halinde verilen (görsel) bilgileri yorumlar. Bilgisayar programları hazırlar. Grafik, şema, şekillerle çalışmaktan hoşlanır.	Akıl yürüterek, soyut modelleri tasarlayarak, sayılarla düşünerek, ilişkileri ve bağlantıları kurgulatarak öğrenme.	Muhasebe-Satın Alma, Matematik ve Mühendislik Bilimleri, Bilim Adamı, İstatistik, Bilgisayar, Ekonomi ve Fen Bilimleri alanlarında başarıyla çalışabilir.
GÖRSEL VE MEKANSAL	Resimler, imgeler, şekiller ve çizgilerle düşünme, üç boyutlu nesnelere algılama ve muhakeme etme becerisidir.	Bir objenin farklı açılardan perspektifini anlayabilir, onu zihninde canlandırabilir. Öğrendiği bilgileri somut ve görsel sunuşlara dönüştürür. Resimler ve şekillerle düşünür. Hayalinde gördüğü resimleri anlatabilir.	Harita, tablo ve diyagramları anlayabilir. Çok hayal kurar. Kolaylıkla yön bulma becerisine sahiptir. Dinlediklerinden zihinsel objeler hayaller, resimler üretir. Öğrendiği bilgileri hatırlamada bu zihinsel resimleri kullanır.	Sanat ve Proje aktivitelerini, görsel sunuşları sever. Okurken kelimelerden çok resimlerden anlar. Tasarım, çizim ve görsellikten zevk alır. Üç boyutlu ürünler hazırlamaktan hoşlanır. Origami ve maketler hazırlar.	Öğrenmede daha çok sanat, video, filmler, bulmacalar ve haritalardan yararlanır.	İmgeleri düzenleyerek, zihinsel resimler oluşturarak, çizerek, desen oluşturarak, hayal ederek öğrenme.	Ressam, Artist, Fotoğrafçı, Mühendis, Kameraman, Mimar, Heykeltıraş, Tasarım, Dekoratör, İzci, Rehber gibi meslek alanlarında başarıyla çalışabilir.

Tablo 1. Zekâ Alanları ve Özellikleri (Devamı)

BEDENSEL-KİNESTETİK ZEKÂ	Hareketlerle, jest ve mimiklerle kendini ifade etme, beyin ve vücut koordinasyonunu etkili bir biçimde kullanabilme becerisidir.	Çevresini, nesnelere, eşyaları dokunarak ve hareket ederek inceler. Öğrendiklerine dokunmayı ve onları kullanmayı tercih eder. Fiziksel beceri isteyen alanlarda (dans, spor...) yenilikler keşfeder ve farklılıklar ortaya çıkarır.	Bir veya birden çok sporla uğraşır. Uzun süre hareketsiz oturamaz. Nesnelere parçalayıp bütünlemeyi sever. Söylenenden daha çok yapıları hatırlar. Bulunduğu çevreye ve onu kapsayan sistemlere karşı duyarlıdır ve sorumlu davranır.	Hareket ederek öğrenir. Sağlıklı yaşam konusunda vücuduna özen gösterir. Fiziksel işlerde, görevlerde denge, zarafet, maharet ve dakiklik gösterir. Rol yapma, atletizm, dans, dikiş-nakiş gibi alanlarda yetenekleri vardır. Aktif katılımla daha iyi öğrenir. Gezi-inceleme model/maket yapma gibi fiziksel aktivitelere katılımdan zevk alır.	Dinleme, konuşma, dans, koşma, dokunma ve hareket etmeyi sever. Öğrenmede role-play, drama, tiyatro ve hareket etmeye ihtiyaç duyar.	Zihinle bedeni birleştirerek, mimiklerle, vücudu geliştirerek, dokunarak, dans ederek, üç boyutlu tasarımlar oluşturarak öğrenme.	Spor, Dans, Heykeltıraş, Teknik Direktör, Kareograf, Oyuncu, Cerrah, Sanat gibi alanlarda başarıyla çalışabilir.
MÜZİKSEL - RİTMİK ZEKÂ	Sesler, notalar, ritimlerle düşünme, farklı sesleri tanıma ve yeni sesler, ritimler üretme becerisidir.	İnsan sesi-çevreden gelen sesler gibi çok farklı seslere karşı duyarlıdır, dinler ve tepkide bulunur. Müziği yaşamında kullanmak için fırsatlar oluşturur. Seslerle nota ve ritimlere karşı özel bir ilgiye sahiptir.	Ritmik ve tonal kavramları tanıma ve kullanma kapasitelerini içerir. Notasını görmediği müziği tanır. Melodileri tanır. Enstrüman çalar, koroda söyler. Çalışırken tempo, ritim tutar. Müziği hareketlerle birleştirerek farklı figürler ortaya çıkarabilir. Orijinal müzik kompozisyonları oluşturabilir.	Şarkıları kolaylıkla öğrenir. Şarkı söyleme, mırıldanma ve dinlemeyi sever.	Öğrenmede müzik, teyp-recorder, cd ve ritimlere ihtiyaç duyar.	Melodi ve ritim yaratarak, empati kurarak, seslere duyarlı olarak, enstrüman kullanarak, müziğin yapısını kavrayarak öğrenme.	Şarkıcı, Besteci, Müzisyen, Orkestra şefi, Müzik Eleştirmenliği gibi alanlarda başarıyla çalışabilir.
KİŞİSEL-İÇSEL ZEKÂ	İnsanın kendi duygularını, duygusal tepki derecesini, düşünme sürecini tanıma, kendini değerlendirebilme ve kendisiyle ilgili hedefler oluşturabilme becerisidir.	Yaşadığı her olay veya deneyim üzerinde çok fazla düşünür. Kendi içinde bir değer ve anlayış sistemi oluşturur. Her şeyde kendisinden bir şey arar. Yaşam felsefesini oluşturmaya yönelik bir arayış içindedir.	Özgürlüğüne düşkündür. Bireysel çalışmalarından zevk alır. Kendisi hakkında düşünmeyi sever. Kendi ilgi ve becerilerinin farkındadır. Kendini sever ve kendisiyle gurur duyar.	Yalnız kalmaktan hoşlanır. Kendi iç dünyasını düşünür. Hedefler oluşturma ve hayallerden zevk alır. Yaşamındaki motivasyon kaynakları hedefleridir.	Öğrenirken kişisel çalışmalar, kendini değerlendirme ve kişisel farkındalığa ihtiyaç duyar.	Yoğunlaşarak, duygu ve düşüncelerinin farkına vararak, ruhsal gerçekliklerin farkına vararak, düşünmeyi düşünerek, benliğini geliştirerek, özgün bireysel etkinlikler yaparak öğrenme.	Yazar, Psikoterapist, Sosyal Hizmet Uzmanı, Sanatçı, İş Adamı, Ressam, Heykeltıraş vb. alanlarda başarıyla çalışabilir.

Tablo 1. Zekâ Alanları ve Özellikleri (Devamı)

KİŞİLER ARASI - SOSYAL ZEKÂ	Grup içerisinde işbirlikçi çalışma, sözel ve sözsüz iletişim kurma, insanların duygu, düşünce ve davranışlarını anlama, paylaşma, ifade edebilme, yorumlama ve insanları ikna edebilme becerisidir.	Diğer insanların duygularına karşı duyarlıdır. Diğer insanları konuşmaları ile etkiler. Farklı kültürler, farklı yaşam tarzları konusunda çok meraklıdır. Çok küçük yaşlarda bile toplumsal ve politik sorunlarla ilgilenilebilir.	Arkadaşları ile birlikte olmaktan hoşlanır. İkna becerisine sahiptir. Kulüp demek ve komitelerde zevkle çalışır. Çok arkadaşı vardır. Dinlemeyi ve konuşmayı sever. Güçlü bir espri yeteneğine sahiptir. Davranışlarının sonuçlarını değerlendirebilir. Hoşgörülüdür. Sözel ve bedensel dili etkili bir biçimde kullanır. Farklı ortamlara, farklı insan topluluklarına girdiğinde kolaylıkla uyum sağlayabilir. Liderlik vasıfları taşır.	Yönetme ve organize etmeden zevk alır. Yaşlılar ile ya da farklı yaş grupları ile olmaktan zevk alırlar. Grup ve takım çalışmalarından, çok özel ve mükemmel ürünler ortaya çıkararak; gruplar halinde çalışmaktan zevk alır.	Öğrenmede arkadaşlar, grup oyunları ve sunuş yapmaya ihtiyaç duyar.	Sinerji oluşturarak, sempati kurarak, işbirliği yaparak, kaynaşarak, iletişim kurarak öğrenme.	Eğitim, Yöneticilik, İşletme, Danışmanlık, Psikologluk, Rehber Danışmanlık, Politika gibi alanlarda başarıyla çalışabilir.
DOĞACI - VAROLUŞÇU ZEKÂ	Doğadaki tüm canlıları tanıma, araştırma ve canlıların yaratılışları üzerine düşünme becerisidir.	İnsanın var oluşunun nedenlerini ve kendi var oluşunu düşünür.	Farklı canlı türlerinin isimlerine karşı dikkatlidir. Çiçek türleri, hayvan türleri onun için çok çekicidir. Kendisine özgü etkinlikler düzenler. Doğadaki bitki türlerine karşı duyarlıdır.	Araştırmalar yapmayı sever. Doğadaki canlıları incelemekten hoşlanır. Doğadaki hemen her canlının yaşamına ilgi duyar. Doğanın insanlar üzerindeki etkisi ile ilgilenir.	Seyahat etmeyi, belgeseller izlemeyi sever. Doğa ve gezi dergilerini incelemekten hoşlanır.	Doğayı ve doğada olup bitenleri gözlemleyebilme yeteneği kazanarak, kendisinin de bu dünyanın bir parçası olduğunun farkına vararak öğrenme.	Zooloji, Botanik, Organik Kimya, Biyoloji, Jeoloji, Meteoroloji, Arkeoloji, Çiçekçilik, Tıp, Fotoğrafçılık, Dağcılık, İzcilik vb. alanlarda başarıyla çalışabilir.

Bu zeka alanları, her zaman birbiriyle etkileşim halindedir. Örneğin bir futbolcu bedensel zekasını koşarken, vururken; uzamsal zekayı sahayı tanırken; öze dönük zekayı kendisini değerlendirirken kullanır (Armstrong, 1994). Normal sınırlar içindeki bütün bireylerde bu yetilerin bulunduğu, bu zekaların yaşamdaki kullanım oranlarına göre yetkinleşip ya da köreldiği savunulmaktadır. Çoklu zeka teorisinin dayandığı temel sayıtlar şöyle sıralanabilir;

Çoklu zeka teorisinin bu sayıtlarını ayrıntılarıyla inceleyelim (Armstrong, 1994).

1. Her insan, çeşitli zeka alanlarının tümüne sahiptir. Çoklu zeka teorisi, insanda yalnızca tek bir zekanın geçerliliğini belirlemek yerine, her insanın bütün zeka alanlarında yeteneğinin olduğu görüşünü benimsemektedir. Ancak, her insanda söz konusu olan bu zeka alanları değişik düzeylerde bulunabilmektedir.

2. Her insan, çeşitli zeka alanlarından her birini yeterli düzeyde geliştirebilir. Çoklu zeka teorisi, yeterli ve uygun destek, imkan ve eğitim sağlandığında, gerçekte her bireyin zeka alanlarının hepsini oldukça yüksek bir düzeyde geliştirebilme kabiliyetine sahip olduğunu ileri sürmektedir.

3. Çeşitli zeka alanları, genellikle, bir arada ve karmaşık bir yapıda çalışırlar. Genellikle, gerçek hayatta hiçbir zeka alanı tek başına var olmaz. Çeşitli zeka alanları birbirleri ile sürekli olarak etkileşim içindedirler. Örneğin, bir yemeği pişirecek bir kişinin önce tarifi okuması ve anlaması (sözel-dil zeka alanı), yemek tarifini oluşturan elementleri tasniflemesi ve yemeğe karışım oranlarını hesaplayabilmesi (mantıksal-matematiksel zeka alanı) ve yemeğin kendi damak zevkine uygunluğu (kişisel zeka alanı) yanında, ailedeki bütün fertlerin de memnuniyetini sağlayabilmesi (kişilerarası zeka alanı) gerekir. Yine, benzer bir şekilde, basketbol oynamakta olan bir kişinin koşmak, topu başkasına atmak ve topu yakalamak gibi özellikleri içeren bedensel-kinestetik zekaya sahip olmasının yanında, bu kişinin kendisini oyun sahasına adapte edebilmesi için görsel-uzaysal zekaya ve oyunda ortaya çıkabilecek muhtemel anlaşmazlıkların çözümü için kişilerarası zekaya sahip olması gerekmektedir.

4. Bir kişinin her alanda zeki olabilmesinin birçok yolu bulunmaktadır. Bir kişinin belli bir zeka alanında zeki sayılabilmesi için eğitimcilerce benimsenmiş standart sayılabilecek birtakım nitelikler söz konusu değildir. Örneğin; sözel-dil zekasına sahip bir kişi okumayı çok iyi beceremeyebilir fakat çok geniş bir kelime

hazinesine veya çok iyi hikaye yazma ve anlatma kabiliyetlerine sahip olabilir (Armstrong, 1994; Campbell ve ark., 1996).

Gardner, insanın her zeka alanında belli potansiyele sahip olduğunu ama uygun koşullarda bireylerin zeka alanlarındaki yetkinliklerinin artırılabilceğini savunmuştur. Çoklu Zeka Kuramındaki yaklaşıma göre eğitim ve öğretim yoluyla bireyin temel özelliklerinde değişiklikler oluşturulur. Dolayısıyla eğitim ve öğretim süreçlerinde temel amaç bireylerde farklı zeka boyutu ile ilgili davranış değişiklikleri yaratacak etkileşimler planlamak ve uygulamak olmalıdır (Kaptan, 1998).

Piaget ve onun ekolünü benimseyen bilişsel yaklaşımçılar, öğrenmeyi zihinsel yapılarla açıklamaya çalışırken, farklı zihinsel yapıların da varlığını kabul etmektedir (Gardner ve Veenema, 1996). Birey, sahip olduğu bu zihinsel yapıları kullanarak çevresini algılar ve yeni şemalar oluşturur (Piaget, 1952; Wood, 1988). Ancak bilişsel yaklaşımçılar, bireyin farklı zihinsel yapılara sahip olduğunu kabul etmelerine rağmen, sahip olunan belirli bir zihinsel kapasitenin olduğu ve bunun bir takım testlerle ölçülebileceği görüşünü ortaya koyarlar. Ortaya konan bu görüş, bireyin tek parçalı bir zekaya sahip olduğu, bunun da büyük ölçüde matematik ve dil becerileriyle ortaya konduğu görüşünü doğurmuştur. Bu görüş, okulların matematik ve dil becerileri etrafında yoğunlaşmasına neden olmuş ve bireylerin sahip oldukları birçok potansiyelin göz ardı edilmesi sonucunu doğurmuştur. Çoklu Zeka Kuramı tek parçalı zeka kabulünün toplumlar ve eğitim sistemleri üzerinde yıllardır sürüp giden etkisini, yani sadece dil ve matematik zekasını hesaba katan klasik zeka testi ve zeka tanımlamalarını tarihe karıştırmıştır (Demirel, 2000). Birey, yaşamda karşılaştığı durumları algılamada, sahip olduğu bütün zihinsel yapıların bir kombinezonunu kullanır. Gardner'a göre geleneksel anlayışla yapılandırılan okullarda eğitim alan bireyin, yaşamda karşılaştığı problem ve durumlar karşısında takındığı tavır ile okul eğitimi almamış bireylerin tavrı birbirinden pek farklı olmamaktadır. Çünkü okul, bireyin sahip olduğu zihinsel yapılarına etki etmemiş, onları ince bir toz tabakası ile maskeleymiştir.

Gerçek durumlarla karşılaştığında ise bu toz tabakası kalkmakta ve bireyin daha önceki yaşantıları sonucu oluşturduğu zihinsel yapılar harekete geçmekte, dolayısıyla eğitim almış olma sorunun çözümünde bireye bir yarar sağlamamakta; okul eğitimi almamış bir bireyin gösterdiği davranışların benzerini sergilemektedir (Gardner ve Veenema, 1996). Sorunun çözümü bireyin, sahip olduğu zihinsel yapıların tamamını

harekete geçirecek ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş bir eğitim sisteminden geçmesine bağlıdır (Fasko, 2001).

2.5.Çoklu Zeka Kuramının Öğretiminde Uygulanması

Çoklu Zeka Kuramına göre eğitimin amacı, sadece öğrencilerin akademik başarılarını artırmak değil, aynı zamanda öğrencilerdeki çoklu zeka potansiyellerini ortaya çıkarmak ve onları geliştirmektir. Çoklu Zeka Kuramı bireysel farklılıklara dikkat çekerken öğretmen merkezli bir öğretim anlayışından öğrenci merkezli bir öğretim anlayışına doğru bir değişimi öngörmektedir (Saban, 2001).

Çoklu Zeka Kuramı geleneksel sınıf ortamına alternatif bir sınıf düzeni oluşturacak şekilde planlanmakta ve pratiğe dökülmektedir. Farklı şekilde öğrenme yollarını içeren bir eğitim programına ihtiyacı olan öğretmenler tarafından benimsenmiştir (Shore, 2004).

Gardner (1999: 125-129)' a göre çoklu zeka kuramının sınıf uygulamaları hakkında bazı yanlış anlayış ve uygulamalar vardır. Bunlardan biri, konuların bütün zeka alanlarının kullanılarak öğretilmesi zorunluluğunun olduğuna dair anlayıştır. Buna karşın sadece belirli bir zeka alıştırmalarını tekrarlamamanın kendi içinde yeterli olduğu inancı da doğru değildir. Bir zeka ile ilişkili materyalin fonda kullanılması yapılan hatalardan bir diğeridir. Zekaların bellek araçları olarak kullanılması ve değer verilen diğer özelliklerle birleştirilmesi yanlıştır. Son olarak zekaların bağlama ya da içeriğe bağlı olmaksızın, doğrudan değerlendirilmesi de yanlış anlayış ve uygulamalardan biridir.

Öğretmen, sınıfta konuyu öğrencilerin zeka alanlarını ve bireysel farklılıklarını tespit ettikten sonra işler. Bunu yaparken geleneksel öğretim yönteminden uzaklaşır, öğretmen merkezli öğretim yerine öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini kullanır. Çünkü çoklu zeka kuramına dayalı öğretim anlayışında bütün öğrencilere ulaşma amacı güdülmektedir. Bu durumda öğretmenin derse hazırlıklı gelmesi gerekir. Çoklu zeka, çoklu öğrenme demektir. Bu da beraberinde çoklu öğretme yöntem ve tekniklerini getirir.

Gardner, çoklu zeka kuramını geliştirirken eğitime değişik açılardan bakmaktadır. Öğrencilerin öğrenme yaşantılarından en yüksek düzeyde yararlanmaları sağlanmaya çalışılır. Program açısından baktığımızda neyin öğretileceği, nasıl öğretileceği, bireyin hangi zekalarının geliştirilmesi gerektiği sorunları göz önünde

bulundurularak hareket edilir. Öğrencilerin çoklu zekalarını dikkate alan eğitim durumları, öğretim materyalleri kullanılarak farklı zekalara ulaşılmaya çalışılır. Değerlendirme olarak baktığımızda ise performansın değerlendirilmesi söz konusudur. Değerlendirmede esas olan performans olduğuna göre, sınavlar alışlageldik kağıt-kalem sınavlarını aşan, değişik zekaların performanslarını ölçebilecek çeşitlilikte ve etkililikte sınavlar olmalıdır (Gardner, 1999:50).

Sonuç olarak şunu söyleyebiliriz ki eğitim-öğretim programlarında disiplinler arası geçişlerin hızlanması öğretim araçlarının zenginleştirilmesi ile öğrenme ortamları farklı kişisel özellikler gösteren öğrenciler için zevkli ve eğlenceli hale gelirken öğrenme ortamı da yükseltilebilir, eğitim öğretimin etkinliği artırılabilir (Yavuz, 2003:26).

Lazear (2000: 8), çoklu zeka kuramının uygulanmaya başlamasıyla, öğretim sürecinin çoklu model özelliği kazandığını ve öğretmenlerin derslerini öğrencilerin tüm zekalarını kullanmalarını gerektirecek biçimde düzenlediklerini belirtmektedir. Bu çalışmalar, öğrencilerin sadece okuma, yazma ve aritmetik becerilerine değil; tüm bilişsel ve entelektüel yeteneklerinin gelişimine değer vererek başlamıştır. Buna göre kuram:

- Eğitimcilerin insan zihni hakkındaki bilgilerine ve inançlarına katkıda bulunmaktadır.
- Mesleki (öğretimsel) uygulamaları mevcuttur.
- Kurama göre hazırlanmış öğretim programları öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu etkiye sahiptir (Campbell ve Campbell, 1999).

Çoklu Zeka Kuramını benimseyen öğretmen, öğrencilerinin ilgi alanlarına, yetenek ve becerilerine göre dersinde farklı öğretim yöntemleri uygulamalıdır (Checkley, 1997). Çoklu Zeka Kuramını derslerde kullanmanın en iyi yolu öğretilecek konunun bir zekadan diğerine nasıl uyarlanabileceğinin belirlenmesidir. Eğitimciler, Çoklu Zeka Kuramı'nda çocuğun nasıl öğrendiğine daha fazla önem verirler ve buna göre değerlendirmeler yaparlar. Böylece Çoklu Zeka Kuramı daha çok çocuğa ulaşmayı sağlayan bir yol olur (Hoerr, 2001). Bunlara dayalı olarak okulların, bir takım gerçekleri ezberleten, bir takım bilgileri aktaran ve işlevselliği olmayan sistemler olmaktan kurtulması gerektiği ileri sürülmektedir (Acat, 2001).

Gardner da ileri sürdüğü kuramın eğitime yansımaları ile ilgili olarak çok önemli bazı uyarılarda bulunmaktadır. Bunlar; öğrenciler arasındaki farklılıklara dikkat

edilmesi öğretimin ve değerlendirmenin bireyselleştirmesi konularına yöneliktir. Ayrıca öğrencilerin kesinlikle “uzamsal zekası var, ama dil zekası yok” gibi ifadelerle etiketlenmemesi gerektiğini vurgulamakta, bunun yanı sıra zeka alanlarının, bireylerin zihinsel biçimlerini temsil ettiğini; kesinlikle kim veya ne olduklarını/olmadıklarını ifade etmediğini belirtmektedir. Ona göre, Çoklu Zeka Kuramı eğitime iki önemli yarar sağlamaktadır:

1. Öğrencileri istendik durumlara getirebilmek için eğitim programlarının planlanmasına olanak verir (Örneğin, müzisyen, bilim adamı, düşünce adamı gibi).

2. Farklı disiplinlerde önemli kuram ve konuları öğrenmeye çalışan daha fazla öğrenciye ulaşılmasını sağlar. Başka bir anlatımla, öğrencilere bu zeka alanları kullanılarak eğitim verilirse öğrenme daha kolay gerçekleşir. Gardner, Çoklu Zeka hareketinin eğitime ne getireceği ile ilgili soruya, bu kuramın bir eğitim hedefi olmadığını; zeka alanlarının hedeflere ulaşmada güçlü bir araç olduğunu ifade etmektedir (Durie ve Gardner, 1997: 2).

Kuramın uygulamadaki faydalarından bazılarını özetlemek gerekirse (Campbell, 1991; Akt: Şad, 2008).

1. Öğrencilerin sorumluluk, özyeterlilik, bağımsızlık duygusu gibi kazanımlar edindiği,
2. Disiplin sorunlarının oldukça azaldığı,
3. Tüm öğrencilerin yeni beceriler kazanıp, bu becerileri aktif olarak kullandığı,
4. İşbirliği içerisinde çalışma becerileri kazandıkları ve Akademik başarının arttığı gözlemlenmiştir.

2.6. Yabancı Dil Öğretimi ve Çoklu Zeka

Yapılan bu çalışmaların dışında çoklu zeka kuramının uygulanma alanlarından birisi de yabancı dil öğretimidir. Soyut bir alan olan dil öğretiminde kullanılan materyal ve etkinliklerin önemi yadsınamaz. Hümanist ve eğitsel bir yaklaşımı savunan çoklu zeka kuramına göre yabancı dil öğretimini sadece dilsel zekaya sahip olan öğrencilerle kısıtlamak ve sadece dilsel materyal ve etkinlikler hazırlamak, uygulamada sakat kalmasına, başarısız olmasına neden olacaktır.

Yapısal dil öğretim yöntemleri (örneğin Gramer-Çeviri yöntemi) sadece gramer ve sözcüğü sözcüğüne çeviri gibi dilin yapısal yönünü önemserken, daha güncel

iletişimsel yöntemler (İletişimsel Dil Öğretim yöntemi gibi) dilin daha çok günlük hayatı yansıtan işlevsel yönüyle öğretilmesi gerektiğini savunur (Harmer, 2001).

Bir başka deyişle dil öğretimini, belirli bir mantıksal sistemle örülmüş dilbilgisinden ve bunu mantığa/formüle dayalı bir şekilde anadile çevirmekten (dilsel ve matematik/mantıksal zeka) kurtararak, gerçek hayatta geçirdiğimiz iletişim deneyimlerini (hem yapı hem de anlam/içerik boyutuyla) sınıf ortamına taşımak, yani en güncel dil öğretim yöntemlerinden biri olan İletişimsel Dil Öğretim yöntemini kullanmak aslında çoklu zeka kuramını hayata geçirmek demektir. Çoklu zeka kuramı öğrencilerin dinleyici konumundan kurtararak yabancı dili kullanan ve etkileşimli bir ortamda kendini ifade etmeye çalışan bireyler haline getirmeye yardımcı olur (Şen, 2006).

Eğitim etkinlikleriyle ortamın zenginleştirilmesi hem konunun daha kolay anlaşılmasını hem de öğrenenlerin öğretim etkinliklerinden keyif almalarını sağlamaktadır. Bu bağlamda özellikle İngilizce gibi soyut bir dersin işlenmesinde öğrencilerin yeni bir dil öğrenmenin zorluğunun aksine dersin zevkine vararak konuyu kavramaları gerekmektedir. Bu söylenenlerin gerçekleşmesi için de en büyük görev biz öğretmenlere düşmektedir. Öğretim ortamında yabancı dil öğretirken karşımızdaki öğrencilerin sadece sözel-dilsel zeka alanlarına sahip olduğunu düşünerek etkinlikleri seçmek tek tip, monoton bir ders işleme şeklinden ibarettir. Oysa farklı zeka türlerine hizmet edecek etkinliklerle desteklemek öğrencilerin konuyu farklı boyutlarıyla görmeleri açısından büyük önem taşımaktadır. Ele alınan konunun sözel, matematiksel, uzamsal veya bedensel vb. zekaları içeren etkinliklerle öğretilmesi, farklı bireysel özelliklere ve farklı öğrenme stillerine sahip olan bireylerin hemen hepsi tarafından anlaşılmasını sağlayacaktır.

Bu bağlamda yabancı dil öğretiminde çoklu zeka teorisinin dil öğretmenleri tarafından nasıl uygulanabileceğine yönelik bazı çalışmalar dikkat çekmektedir. Palmberg (2003), bu çalışmalardan yola çıkarak, çoklu zeka teorisini anlamış; ancak teoriyi uygulamaya tam olarak nasıl ve nereden başlayacağını bilmeyen dil öğretmenleri için aşağıdaki gibi bir etkinlik planı sunmaktadır:

Birinci Basamak: Öncelikle kendi zeka profilinizi tanımlayınız. Çünkü ders işleme şekliniz, etkinlikleri seçişiniz, yönelimleriniz güçlü olduğunuz yönlerinizin bir yansımasıdır.

İkinci Basamak: Öğrencilerinizin zeka profillerini tanımlayınız. Öğrencilerin zeka alanlarının belirlenmesinde kullanılacak 'gözlem', 'işaretleme listesi', 'dereceleme ölçekleri', 'anektod kaydı', 'kimdir bu?' ve 'görüşme' tekniklerinden birisi veya birkaçını kullanarak öğrencilerinizin zeka profillerini tanımlayabilirsiniz.

Üçüncü Basamak: Dil öğretiminde kullanılacak etkinlikleri listeledikten sonra bu etkinlikleri ilgili oldukları zeka türlerine göre sınıflandırınız.

Dördüncü Basamak: Dört temel dil becerilerinden birisine, örneğin dinleme becerisine odaklanarak her bir zeka türü için etkinlikler listesi hazırlayın.

Beşinci Basamak: Bazı yabancı dil öğretim setlerinin yardımcı kitaplarını inceleyin ve aynı anda beş veya altı tane zeka türünü içeren etkinlikleri belirleyin. İncelediğiniz yardımcı kitaplarda yer alan etkinlikler içerisinde genellikle birbirleriyle etkileşim halinde olan veya bir çeşit alıştırmaya ve etkinlikle sunulan belirli zeka türlerinin var olup olmadığını inceleyin.

Altıncı Basamak: En son işlediğiniz dersi, örneğin sadece bedensel-kinestetik zekası başlan olan öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta tekrar işlemeniz gerektiğini varsayın. Bir önceki derse göre bu derste neleri değiştirdiniz? Neden?

Yedinci Basamak: Belirli bir öğrenci grubu için bir konu başlığı seçin. Büyük ve boş bir kağıdın ortasına bu konu başlığını yazıp daire içerisine alın. Merkezdeki konu başlığının çevresine sekiz zeka türünün adını yazıp, onları da bir çerçeve içerisine alın. Belirlediğiniz konu başlığı ile ilgili tüm metinleri, şarkıları, etkinlikleri, alıştırmaları bu kağıda yazın ve daha sonra zeka çerçevelerinin içerisine yerleştirin. Şimdi kağıdınıza bir göz gezdirin. Acaba oluşturduğunuz yapı içerisinde birleştirilebilecek etkinlikler var mı? Var olan bağlam için uygunsuz olan etkinlikler var mı? Daha sonra kalan etkinlikleri tekrar düzenleyin.

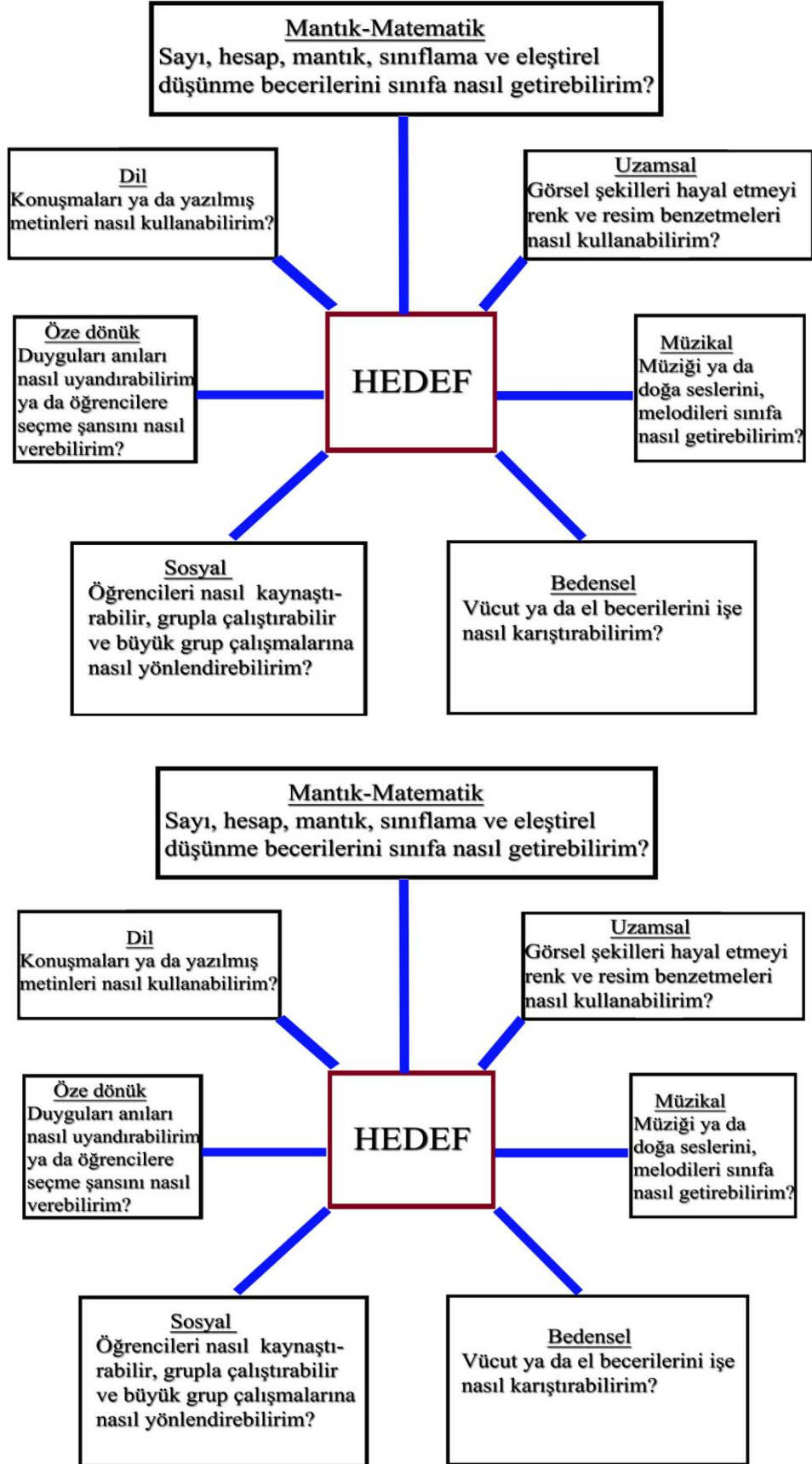
Sekizinci Basamak: Bu basamağa gelene kadar öğrendiklerinizle yeni bir ders planı hazırlayın. Daha sonra aşağıdaki soruları cevaplandırıp planınızda gerekli gördüğünüz yerleri, noktalan değiştirin:

- Öğrencilere konuşma, dinleme, okuma ve yazma fırsatı verdiniz mi?
- Eleştirel düşünmeyi gerektirecek etkinliklere, numaralara ve hesaplamalara yer verdiniz mi?
- Resimlere, grafiklere, ve/veya sanata yer verdiniz mi?
- Bedensel hareketi gerektirecek etkinlikler koydunuz mu?
- Müzik ve/veya ritimlere yer verdiniz mi?

- İkili çalışma ve/veya grup çalışmasına yer verdiniz mi?
- Öğrencilere bireysel öğrenme zamanı ve/veya geri bildirim ve yansıtma zamanı verdiniz mi?
- Sınıflandırma görevleri ve/veya düzenleme alıştırmaları koydunuz mu?
- Çocukların bu dersin konusunu/temasını/dilbilgisi noktalarını daha geniş bir bağlamda ele almalarında yardımcı oldunuz mu?

Palmberg'in basamaklar halinde sunduğu bu etkinlikler planında sonuç olarak öğretmenin kendisini tanıması, öğrencilerin tanıması, onların beklentilerinin, gereksinimlerinin ve ilgi alanlarının farkında olması, ders içerisinde kullanacağı etkinlikleri bu beklentilere göre örgütleyebilmesi için zeka türlerine göre sınıflandırabilmesi ve bu doğrultuda öğrenci merkezli bir öğretim gerçekleştirilebilmesi konularında durulmuştur.

Çoklu zeka kuramını diğer bütün branşlarda olduğu gibi dil öğretiminde de program geliştirme alanında kullanmanın en iyi yolu öğretilecek konunun bir zekadan diğerine nasıl uyarlanabileceğinin ve farklı zeka boyutlarının sınıf ortamında nasıl kullanılabilceğinin düşünülmesidir. Bu bağlantıların kurulabilmesi içinde her bir hedef için farklı zeka boyutlarına yönelik soruların sorulması gerekmektedir. Bu sorular şekil 1'de görülmektedir.



Şekil 1. Çoklu Zeka Kuramı Planlama Soruları (Armstrong 1994; 58).

2.7. Çoklu Zeka ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Yurdumuzda Çoklu Zeka Kuramı ile ilgili birçok çalışma vardır. Bu çalışmalardan biri 1997–1998 öğretim yılında TED Ankara Koleji Vakfı İlköğretim Okulu'nda 5. sınıfların matematik derslerinde Çoklu Zeka Kuramı uygulamalarıdır. Deney ve kontrol grupları oluşturularak çalışmalar sürdürülmüştür. Bu çalışmanın sonucunda öğrencilerin derslerden büyük zevk aldıkları belirtilmektedir. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin başarılarının da diğer gruba oranla arttığı saptanmıştır. Sürece katılan öğrencilerin görüşlerine de başvurulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla elde edilen verilere göre görüşmeye katılan öğrenciler; matematik derslerinde uygulanan çoklu zeka kuramı stratejilerinden memnun olduklarını, bu yöntemle işlenen derslerin eskisine oranla daha eğlenceli, renkli ve ilginç olduğunu, bunun sebeplerini ise; grup içerisinde oynayarak, müzik dinleyerek ve birlikte çalışarak öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Yine bu etkinliklerle öğrendiklerini günlük yaşamla ilişkilendirebildiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca bu çalışmada, öğretmen de; öğrencilerin dikkat ve motivasyonlarında öncesine göre artışın olduğunu, öğrencilerin farklı çalışma materyallerinden, etkinliklerden ve çalışma yapılarından dolayı daha fazla matematik dersi yapmayı istediklerini ifade etmiştir (Çoşkungönüllü, 1998).

Saban (2001), özel bir okulda 2000–2001 öğretim yılı süresince, Çoklu Zeka Kuramı ile ilgili uygulamalar yapmış ve bu çalışmalar sonucunda öğrencilerin farklı zeka alanlarını geliştirdiğini saptamıştır.

Köroğlu, Yeşildere, Cantürk, (2001) yapmış oldukları çalışmada ilköğretim 6. sınıfta ölçüler konusunun öğretiminde çoklu zeka kullanımını kullanmışlardır. Çoklu Zeka Kuramı'na dayalı matematik öğretiminin öğrenci başarısı üzerinde anlamlı ölçüde etkili olduğu sonucuna varmışlardır. Çoklu Zeka yöntemleri ile ders dinleyen öğrencilerin başarı düzeyleri, geleneksel eğitim yöntemleri ile dersi dinleyen öğrencilerin başarı düzeylerine göre oldukça yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Bümen (2001), özel bir ilköğretim Okulu'nda gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş Çoklu Zeka Kuramının, sekizinci sınıfların Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinde yaptığı çalışmasında, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilgi düzeyleri açısından önemli bir fark bulmazken, bilgi üstü düzeylerde, toplam erişide, öğrencilerin tutumlarında ve bilgilerin kalıcılığında deney grubu lehinde anlamlı bir farkın olduğunu tespit etmiştir.

Ekici (2002), yapmış olduğu çalışmada, Çoklu Zeka kuramına dayalı biyoloji öğretiminin Analizini yapmıştır. Biyoloji öğretmenlerinin uygulamalı bir alan olan biyoloji dersinin öğretiminde sadece sözel zekaya yönelik öğretim yerine tüm zeka gruplarını dikkate alarak öğretim yapmaları, öğrenci başarısını arttıracaktır. Sınıf ortamında öğretilecek bir konu geleneksel planlama ve uygulama biçimleri ile değil, zeka alanlarının işe koşularak öğretilmesi ile daha zevkli hale gelecek ve öğrenenler daha kalıcı olacağı sonucuna varmışlardır.

Özdemir, Korkmaz, Kaptan (2002), yapmış oldukları çalışmada, ilköğretim okullarında Çoklu Zeka kuramı temelli fen eğitimi yoluyla üs düzey düşünme becerilerini geliştirme üzerine bir inceleme yapmışlardır. Çoklu Zeka Kuramı tabanlı fen etkinliklerinin uygulandığı sınıf ile uygulanmayan sınıf öğrencilerinin bilgi, kavrama, problem çözüme, bilimsel süreç becerileri ve toplam test puanlarının ortalamaları arasında bir fark olduğunu tespit etmişlerdir.

Acat (2002), bu araştırmada, çoklu zeka kuramının Türkiye koşullarında öğrenme-öğretme durumlarının planlanması ve düzenlenmesinde kullanılabilirliğini belirlemeye çalışmıştır. Sonuçlar, “olumlu görüşler” temel başlığında ortamları monotonluktan kurtarma, yapılacak faaliyetlerin sınırlarının belirginleşmesi, etkililiğinin artması gibi bazı alt başlıklarda toplanırken, “olumsuz görüşler” temel başlığı altında da zeka alanlarını yaşama geçirmeden doğan güçlükler, öğretmenden kaynaklanan güçlükler ve olanak yetersizliğinden doğan güçlükler alt başlıkları altında toplanmaktadır. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme durumlarını düzenlerken, öğrencilerin zeka alanlarına uygun etkinlik tasarlamada zorluk çektiklerini tespit etmiş ve farklı zeka alanlarını birden kullanmanın güç olduğu ve materyal yetersizliğinin Çoklu Zeka’ya göre öğrenme-öğretme etkinliklerinin düzenlenmesini olumsuz etkilediği sonucuna varmıştır. Bu nedenle, öğretim programlarının uygulayıcıları olan öğretmenlere Çoklu Zeka Kuramı’nın nasıl uygulanacağı konusunda örnekler sunan ve mesleki gelişimlerini destekleyici nitelikte olan öğretim materyallerinin hazırlanmasına ve geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Sonuçta da çoklu zeka kuramının öğretim ortamlarının planlanmasında ve düzenlenmesinde kullanılabilirliği tespit edilmiştir.

Kaya (2002), yapmış olduğu çalışmasında Çoklu Zeka kuramının ilköğretim 7.sınıf öğrencilerinin atom ve atomik yapı konusundaki başarılarına ve öğrenenin kalıcılığına tutum ve algılamalarına olan etkisini incelemiştir. Çalışmada Çoklu Zeka Teorisi öğretim yöntemleri ile hazırlanan 7. sınıf atom ve atomik yapı konusunda,

öğrencilerin başarı düzeyleri geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Çoklu Zeka Teori'sinin öğrencilerin başarı düzeyleri ve öğrenmenin kalıcılığı üzerinde önemli katkısının olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin son Tutum ve Algılama Anketi sonuçları arasında anlamlı bir farkın çıkması, öğrenci merkezli ve 8 farklı zeka alanına dayalı öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin fen eğitimine olan tutumlarını olumlu geliştirdiği gibi bilimi ve bilimi öğrenme yollarını algılama konusunda da anlamlı katkıları olduğunu gözlemlemişlerdir. Çoklu Zeka Teorisi öğretim yöntemleri ile verilen ev ödevleri, öğrencilerin fen eğitimine olan tutumları, bilim ve bilimi öğrenme yollarını algılamaları üzerinde olumlu yönde katkılar sağladığı anlaşılmıştır.

Gürçay ve Eryılmaz (2005), çoklu zeka kuramına dayalı öğretim ve geleneksel öğretimin dokuzuncu sınıf öğrencilerinin fizik başarılarına etkisinin saptanması üzerine yaptıkları çalışmada deney ve kontrol grubu oluşturularak, lise dokuzuncu sınıf öğrencilerine uygulanmış. Bu çalışmanın sonuçlarına göre de çoklu zeka kuramına dayalı öğretimin (yani deney grubuna uygulanan) geleneksel öğretime göre dokuzuncu sınıf öğrencilerinin fizik başarılarına anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Balım ve ark (2004), araştırmalarında ilköğretim ikinci kademesinde sekizinci sınıflarda çoklu zeka kuramına dayalı fen öğretiminin geleneksel öğretime göre öğrenci başarısına etkisini belirlemek istemişler ve çalışmalarında deneysel yöntemi kullanarak, fen başarısı açısından gruplar arasında deney grubu lehinde anlamlı farklar olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin derse karşı ilgilerinin artarak, pozitif davranışlar sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Hamurlu (2007), çalışmasında çoklu zeka teorisine dayalı öğretimin öğrencilerin İngilizce dersindeki başarısını yükselttiği ve öğrencilerin İngilizceye karşı olan tutumlarını olumlu şekilde etkilediği sonucuna varmıştır.

Yıldırım ve Tarım (2008), çalışmalarında çoklu zeka kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin akademik başarıya ve hatırd tutma düzeyine etkisini araştırmışlardır. Elde edilen bulgular doğrultusunda matematik dersinde çoklu zeka kuramı destekli kubaşık öğrenme yöntemine göre düzenlenen öğretimin; akademik başarı ve hatırd tutma düzeyi üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuşlar. Ayrıca görüşme bulguları ise öğrencilerin çoklu zeka kuramı destekli kubaşık öğrenme yöntemine göre düzenlenen öğretimden daha fazla yararlandıklarını ve bu yöntemle ders işlemekten mutlu olduklarını göstermiştir.

Kutluca ve ark (2009), çalışmalarında ilköğretim yedinci sınıf çokgenler konusunda çoklu zeka kuramına göre geliştirilen etkinliklere dayalı öğretime ilişkin öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini incelemek ve bu etkinlikleri tanıtmayı amaçlamışlardır. Bu amaçla da çoklu zeka kuramına dayalı olarak beş adet etkinlik geliştirmişlerdir. Bu çalışmanın sonucunda öğrencilerin ve öğretmenin geliştirilen etkinliklere ve etkinliklerle gerçekleştirilen öğretime ilişkin olarak olumlu görüş içinde oldukları ortaya çıkmıştır. Sonuçlara bağlı olarak çoklu zeka kuramına dayalı öğretimin daha etkili olması için çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Çırakoğlu ve Saracaloğlu (2009), araştırmalarında İlköğretimin beşinci sınıf Fen Bilgisi dersi “Ses” ünitesinin öğretiminde, Çoklu Zeka Kuramının öğrencilerin erişimine etkisini incelemişlerdir. Buna göre, İlköğretim Fen Bilgisi dersi “Ses” ünitesinde Çoklu Zeka Kuramının uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin bilişsel alanın bilgi, uygulama ve toplam erişim düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı farklar olduğunu tespit etmişler. Sonuç olarak, Fen Bilgisi dersinde Çoklu Zeka uygulamalarının, bilişsel öğrenmelerle ilgili davranışları gerçekleştirmede etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Alaz (2009), bu araştırmada, ortaöğretim 9. sınıf Coğrafya dersinde çoklu zeka kuramının, öğrencilerin akademik başarılarına etkilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma deneme modellerinden ön test-son test kontrol gruplu modele göre düzenlenmiştir. Kontrol grubunda geleneksel öğretim, deney grubunda ise çoklu zeka kuramına uygun yöntem ve tekniklerin kullanımıyla desteklenen bir öğretim gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular; ortaöğretim 9. sınıf Coğrafya dersinde çoklu zeka kuramına dayanan yöntem ve tekniklerin uygulandığı deney grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarıları ile düz anlatım ve soru-cevap yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. 9.sınıflara yönelik coğrafya eğitiminde çoklu zeka teorisi öğretmen merkezli öğretim yöntemlerine göre (düz anlatım, soru cevap) daha etkilidir. Bu şekilde öğretmenlerin çoklu zeka modelini kullanarak öğrenci başarılarını arttırabilecekleri tespit edilmiştir.

Sarıcaoğlu ve Arıkan (2009), çalışmalarında cinsiyet ile öğrencilerin zeka türleri arasında, belirli zeka türleri ile öğrencilerin İngilizce dilbilgisi, dinleme ve yazma başarıları arasında ve öğrencilerin zeka türleri ile anne ve babalarının eğitim seviyeleri arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmışlardır. Çalışmanın sonuçlarına göre, kız ve

erkek öğrenciler arasında zeka türleri açısından anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Cinsiyet ile dilsel zeka arasında pozitif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bedenselduyusal, uzaysal ve bireysel-içedönük zeka ile dilbilgisi arasında olumsuz ama anlamlı bir ilişki çıkarken, müziksel zeka ile yazma becerisi arasındaki ilişki olumlu ve anlamlıdır. Son olarak, anne ve babanın eğitim seviyelerinin öğrencilerin zeka türleri üzerinde etkisinin olmadığı saptanmıştır.

Çoklu zeka hakkında yapılan bazı çalışmaların merkezinde öğrenciler bulunurken, bazılarının merkezinde de öğretmenleri görmekteyiz (Şad ve Arıbaş, 2008; Barrington, 2004). Şad ve Arıbaş (2008), 32 ilköğretim okulundan 102 İngilizce öğretmenin kullandığı çoklu zeka teorisine dayalı materyal ve etkinliklerin bazı değişkenler üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma sonuçları İngilizce öğretmenlerinin çoklu zeka teorisinden orta düzeyde yararlandıklarını ve öğrencilerin zeka türlerine eşit ölçüde dikkat edilmediğini ortaya koymuştur.

Çoklu zeka ile ilgili uluslar arası alanda yapılan çalışmalardan biri Campbell tarafından yapılmıştır. Campbell, 1989 ve 1990 yılları arasında ilkokul 3. sınıflarla, Çoklu Zeka Kuramı tabanlı öğrenme modeline göre öğrenci tepkilerini tespit etmek için, öğrenci davranışları, tutumları ve becerileri üzerine çalışılmıştır. Bu çalışma sonucunda öğrencilerin farklı zeka alanlarının geliştiği ve öğretmenlerinde bu çalışmadan olumlu etkilendiği belirtilmiştir. (Campbell, 1999).

Çoklu zeka kuramı üzerine yapılan araştırmalar çoklu zeka etkinliklerinin dil öğrenen karma öğrenciler üzerindeki etkisine de ışık tutmuştur. Bugünkü öğretmenler için en büyük zorluklardan birinin karma öğrenci gruplarının ihtiyaçlarına etkili bir şekilde cevap verecek olan öğretim programı sağlamak olduğunu iddia eden Noble (2004), düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir; "...çoklu zeka akademik ya da dilsel olarak İngilizcesi güçlü olmayan çocukların bilgilerini sergileyebilmeleri için daha fazla seçenek sunmuştur."

Suarez (2002), tarafından yapılan nitel çalışmada da çoklu zeka ve kubaşık öğrenme ortamlarına öğrencilerin uyum süreci araştırılmıştır. Araştırma sürecinde nitel araştırma tekniklerinden görüşme ve gözlemlerden faydalanılmış olup araştırma verilerini desteklemek için öğrenci anketlerinden, öğrencilerin çalışmaları ve alandaki ilgili notlardan faydalanılmıştır. Bu çalışmada görüşmeye katılan öğrenciler; gruplarda birlikte çalışmaktan hoşlandıklarını, bu çalışmaların daha fazla yaratıcı olmaları için kendilerini cesaretlendirdiğini, çok farklı şekilde öğrenebildiklerini, farklı etkinliklerle

kendilerini değerlendirdiklerini, davranışlarını iyi yönde geliştirdiklerini, çoklu zeka kuramı etkinlikleri ve kubaşık öğrenme yöntemiyle ders işlemekten zevk aldıklarını belirtmişlerdir.

Nolen (2003), her bir zeka türü her öğrencide belli bir oranda mevcut olduğu için yabancı dil öğretme materyallerinin zeka türlerinin hepsini ya da çoğunu belli bir oranda içermesi gerektiğini öne sürmektedir. Bu nedenle, çoklu zekayı uygulamak, bütün öğrenciler tüm zeka türleri için ayrı ayrı hazırlanmış olan ders materyallerine erişebilsin diye bir dersi zorunlu olarak dokuz farklı şekilde düzenlemek anlamına gelmemektedir. Bunun yerine, materyaller farklı zeka türüne sahip olan öğrencilerin birbirleri ile iletişim kurmalarına ve daha zayıf olan zekalarını geliştirmelerine olanak sağlamalıdır (Moran, Kornhaber ve Gardner, 2006; Heacox, 2002).

Haley (2004), öğretmenlerin çoklu zeka teorisini ikinci ve yabancı dil sınıflarında uygulama yolları üzerine yapmış olduğu çalışması deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerden daha yüksek bir performans gösterdiğini, dersin içeriğine karşı daha olumlu tutumlar geliştirdiklerini ve memnuniyet düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Erb (1996), yapmış olduğu çalışmasında, Çoklu zeka aktivitelerinin, öğrencilerin öğrenme sorumlulukları üzerinde nasıl bir etki oluşturduğunu araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını artırma aktiviteleri, öğrencilerin uygunsuz davranışlarının azalmasına sebep olarak akademik başarılarının artmasına yol açmıştır

Mettetal ve Cherly (1997), tarafından Farmington ilköğretim okulunda 520 öğrenci üzerinde bir çalışma yapılmıştır. Çalışma beş yıl sürmüştür. Çalışmada amaç, çoklu zeka programının öğrenciler, öğretmenler ve aileler üzerindeki etkilerini araştırmaktır. Çalışmada ailelere anket formları gönderilmiştir. 1. sınıftan 5. sınıfa kadar tüm sınıflardan 125 öğrenciyle yarı yapılandırılmış mülakatlar gerçekleştirilmiştir. İki araştırmacı tarafından elli saatin üzerinde formal ve informal gözlemler yapılmıştır. Elde edilen veriler üç kategoride irdelenmiştir.

1.Çoklu zeka kavramının herkes tarafından kabul edilmesi. Aileler çoklu zeka kuramı hakkında pozitif düşüncelere sahiptirler. Öğrenciler ve öğretmenler de çoklu zeka kuramını olumlu bulmuşlardır.

2.Okul uygulamalarına karşı aileler ve öğrenciler olumlu tutum göstermişlerdir.

3.Sınıflar arasında müfredatın uygulanması konusunda farklılıklar olmuştur. Bazı öğretmenler etkinlik odası düzenlerken, bazı öğretmenler kuramı etkili bir şekilde uygulamamaktadır. Tüm elde edilen veriler değerlendirildiğinde öğretmen ve öğrencilerin kuram hakkındaki düşünceleri olumlu bulunmuştur.

(Emig, 1997; Akt: Sarıcaoğlu, 2009) çoklu zeka teorisini “sihirbazlık” ile ilişkilendirmektedir çünkü öğrenciler kendilerini birçoklu zeka sınıfında daha yetkin ve güvende hissettiklerinden dolayı çoklu zeka hem öğrenciler hem öğretmenler için oldukça faydalıdır Böylece Emig (1997), Haley (2004) ve Hamurlu'nun (2007) çoklu zeka sınıfları hakkında benzer düşüncelere sahip oldukları görülmektedir.

Beam (2000), tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada da 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde beş hafta süresince geleneksel yöntem ve Çoklu zeka kuramına dayalı öğretim uygulanmıştır. Değerlendirme sürecinde ise öğrencilerin portfolyoları ve başarı testi kullanılmıştır. Beş haftalık uygulama sonunda öğrencilerin başarılarında fark bulunmamıştır. Buna göre her iki öğretim de Sosyal Bilgiler dersi başarısı üzerinde etkili olmuştur.

Martin ve Powers (2002), tarafından aksiyon araştırma projesi geliştirilmiştir. Çalışmanın amacı öğrencileri gerçekten öğrenen haline getirmektir. İşbirliğiyle öğrenme ve çoklu zekalar kullanılmıştır. İki 3.sınıf, 6.ve 8.sınıf öğrencileriyle çalışılmıştır. On sekiz haftalık bir çalışma yapılmıştır. Derslere çoklu zeka ve işbirliğiyle öğrenme yerleştirilmiştir. Sınıflarda pozitif disiplin kullanılmış, çalışma yöntemleri için öğrenciler cesaretlendirilmiştir. Ön test ve son test şeklinde öğrenci ve aile anketleri uygulanmıştır. Haftalık öğretmen gözlemleri, kontrol listeleri tutulmuş, anket sonuçlarına öğrencilerin işbirliğiyle öğrenmeden daha çok zevk aldıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin sosyal yetenekleri gelişmiş, ailelere göre artık öğrenciler ev ödevlerine daha az zaman ayırmıştır.

Poole'un (2000), yapmış olduğu bir Çoklu zeka sınıfının net tasviri Çoklu Zeka Teorisinin uygulamadaki potansiyelini anlamamıza yardımcı olmaktadır. Bir bütünleştirilmiş ve işbirlikçi çoklu zeka sınıfında, öğretmen esnek fakat dikkatli bir planlama ile anlamın yapılandırılması için geleneksel olmayan yaklaşımlar benimsemektedir. Bu sınıfta, küçük sosyal gruplar ve öğrenci merkezli etkinlikler öğrencilerin bilgiyi paylaşmasını ve daha iyi öğrenmelerini sağlamaktadır. Böyle bağlamsal ipuçları ile nitelendirilen, rahat ve tehdit edici olmayan öğrenme ortamında öğrenciler ortaklaşa çalışarak anlaşılabilir girdi almaktadır. Çoklu zeka sınıfının bu

özelliklerini tarif eden Poole, çoklu zeka teorisinin bütüncül dil yaklaşımı, işbirlikçi öğrenme gibi benzer yaklaşımları ve öğrencileri mekanik öğrenme dışına taşıyan diğer uygun pedagojileri kapsadığı sonucuna varmaktadır.

Albero ve ark. (2002), yaptıkları bir çalışmada, İllinois'deki bir okulda, mevcut okuma başarısızlığın ortadan kaldırmak için aksiyon araştırma projesi geliştirmişlerdir. Örneklemde bir 2. sınıf, bir 3. sınıf, iki 4. sınıf bulunmaktadır. Okul, 1995 yılında tüm okullar arasında en düşük başarıya sahiptir. Başarısızlık nedenleri şunlardır:

1. Evde ve okulda okumaya yeterince zaman ayrılmaması
2. Öğrencilerin her zaman düşük not almalarından dolayı gergin olmaları
3. Edebiyat eğitiminde gelişim sırasına tam olarak uyulmaması
4. Düşük sosyo-ekonomik durum
5. Önceki bilgilerin kullanılmaması
6. Okuma ile günlük yaşam arasında bağlantı kurulmaması
7. Okuma ve anlama yeteneğinin düşüklüğü

Araştırmacılar tarafından çözüm stratejileri önerilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin test notları artmış, öğrenciler günlük yaşamlarıyla okudukları arasında daha fazla ilişki kurmuş ve okumaya daha fazla zaman ayırmaya başlamışlardır.

Çoklu zeka kuramının; çeşitli branşlarda, eğitim öğretim ortamlarında uygulanarak öğrenciye ve öğretmene sağladığı birtakım yararları görmekteyiz. Yapılan çalışmalarda çoklu zeka kuramının lehine sonuçlar elde edilmesi bütün bu söylenenleri de doğrular niteliktedir. Ortaya çıkan görüşlere göre, çoklu zeka kuramının bireyin sosyal, kişilik ve akademik gelişimine önemli katkılar getirdiği söylenebilir. Yapılan araştırmalarda çoklu zeka kuramını uygulayan gruplarda herkese hitap edildiği, bireyin gizil kalan birçok gücünün ortaya çıktığı, bireyin gelişimine katkı sağladığı ve çoklu zeka kuramıyla, öğrencilerin öğrenme yolları ve öğretim etkinliklerinin eşleştirilebileceği, öğrencilerin bütün zekalarını tam anlamıyla kullanacakları yönünde sonuçların bulunmuş olması bu yorumu destekler niteliktedir (Goodnough 2001, Kagan ve Kagan, 1998).

Başka bir görüşe göre de; Çoklu Zeka Kuramı'nın öğretmene sınıf içi iletişimi güçlendirme, farklı teknikler kullanma konularında destek sağladığı söylenebilir. Willis (2001) yaptığı çalışmada öğretmenlerin çoklu zekayı kullanmaları halinde öğrencilerini tanıyabilecekleri, onların birçok yeteneklerini geliştirebilecekleri yönünde sonuçlara ulaşmış olması bu bulgularla örtüşmektedir.

Çoklu Zeka Kuramı ile bireyin aktif olarak katılımı ve becerilerini ortaya koyması daha etkili bir değerlendirme yapılmasını sağlamış olabilir. Çoklu Zeka Kuramı'nda temel hedef bir ürün ortaya koymak olduğundan (Armstrong 1994, Campbell ve ark. 1996) geleneksel değerlendirme yöntemlerinden farklı olarak somut bir ürün üzerinden değerlendirme yapılıyor olması, bunun bir nedeni olabilir. Reid ve Romanof (1997) bu bulgulara benzer şekilde sadece dil, matematik ve görsel zekaya ilişkin geleneksel değerlendirmelerin yetersiz kaldığı ve sadece bireylerin bilişsel yeteneklerini belirlediği, müzikal, bedensel, öze dönük ve sosyal zekalarını göz ardı edildiğini, oysa Çoklu zeka kuramı ile bireyin bütün potansiyellerinin değerlendirildiği ve bireyin daha iyi tanınabildiğini belirtmektedirler (Fasko, 2001).

Zeka türlerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi için özel olarak geliştirilen araçlar da araştırmacıların dikkatini çekmiştir. McMahan ve Rose (2004), Teele'in (2000) Çoklu Zeka Envanteri'nin güvenilirliğini değerlendirmiş ve zeka tercihleri ile okuma başarısı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Okuduğunu anlama becerisi ile mantıksal-matematiksel zeka arasında ilişki bulunurken, araştırma sonuçları değerlendirilen veri toplama aracının tutarlı ölçüm yapılmasını sağlamadığını ve envanterin daha fazla geliştirilmeye ve düzeltilmeye ihtiyacı olduğunu ortaya koymuştur.

Shearer (2004) zeka türlerinin, çoklu zekaya dayalı öğretim ve öğretim programı, ve güce dayalı öğrenme etkinliklerinin güvenilir ve geçerli bir şekilde ölçülmesi ile ilgili olarak birbiri ile ilişkili olan üç önermeyi araştırmış ve su sonuca varmıştır; öğrencilerin çoklu zeka profilleri benzer öğrenci ve öğretmenler tarafından öğrencilerin eğitimlerini ilerletmek için kullanılabilir çünkü çoklu zeka profilleri kişisel eğitim planlamasının temelini oluşturmaktadır.

Araştırmacılar bazı öğrencilerin çoklu zekaları ile cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Öğrencilerin zeka türlerinde cinsiyetlerine ilişkin bir fark olup olmadığını bulmak amacı ile, Looi (2005) 90 İngilizce öğrencisi ile bir araştırma yürütmüş ve erkek öğrencilerin mantıksal matematiksel zekayı daha fazla tercih ettiğini bulmuştur. Buna karşın, Razmjoo'nun (2008) çalışmasının sonuçları bireysel-içedönük zekanın erkeklere oranla kızlar tarafından daha çok kullanıldığını ve kız ve erkek öğrenciler arasında zeka türleri ve dil başarısı arasındaki ilişki açısından anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Görüldüğü gibi, cinsiyet ile çoklu zeka arasındaki ilişkiyi araştıran bu iki çalışmanın sonuçları arasında farklılıklar bulunmaktadır.

Çoklu zeka kuramına yönelik birçok çalışma da olumlu sonuçlar elde edilmesinin yanında olumsuz bakış açılarıyla sonuçlanmış olan çalışmalar da mevcuttur.

(UdalvePasse,1993; Callahan ve ark., 1995) yaptığı çalışmada olduğu gibi çoklu zeka kuramına yönelen eleştirilerin başında da materyal vb. olanakların yetersizliğinden kaynaklanan olumsuzluklar görülmektedir.

Öğretmenlerin zeka alanları arasında ilişki kurabilme ve bunlara uygun etkinlik tasarlamada zorlandıkları görülmektedir. Mills (2001)'ın yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre de öğretmenler, zeka alanlarını farklı alanlarla ilişkilendirmenin güç olduğunu ifade etmektedirler. Bulgulara göre, müzikal, öze dönük ve uzamsal zekayı kullanmanın bazı güçlükler doğurduğu söylenebilir. Bu zeka alanları geleneksel eğitim anlayışının göz ardı ettiği alanlardır.

Ülkemizde ve yurt dışında yapılan çoklu zeka kuramına yönelik çalışmaların bir kısmı öğrencilere bir kısmı da öğretmenlere yönelik olarak yapılmıştır. Bu çalışmaların bazısı deneysel bazısı da niteliksel olarak sonuçlandırılmıştır. Çoklu zeka kuramının İngilizce öğretimi başarısına yönelik etkisinin araştırılmasının dışında çeşitli branşlarda, eğitim öğretim ortamlarında uygulanarak öğrenciye ve öğretmene sağladığı birtakım yararları görmekteyiz. Yapılan çalışmalarda çoklu zeka kuramının lehine sonuçlar elde edilmesi bütün bu söylenenleri de doğrular niteliktedir. Ayrıca yapılan çalışmaların bir kısmında cinsiyet ile öğrencilerin zeka türleri arasında, belirli zeka türleri ile öğrencilerin İngilizce dilbilgisi, dinleme ve yazma başarıları arasında ve öğrencilerin zeka türleri ile anne ve babalarının eğitim seviyeleri arasında bir ilişki olup olmadığı da araştırılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, kız ve erkek öğrenciler arasında zeka türleri açısından anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Cinsiyet ile dilsel zeka arasında pozitif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bedensel-duyusal, uzaysal ve bireysel-içedönük zeka ile dilbilgisi arasında olumsuz ama anlamlı bir ilişki çıkarken, müziksel zeka ile yazma becerisi arasındaki ilişki olumlu ve anlamlıdır. Son olarak, anne ve babanın eğitim seviyelerinin öğrencilerin zeka türleri üzerinde etkisinin olmadığı saptanmıştır.

Çoklu zeka kuramı üzerine yapılan araştırmalarda çoklu zeka etkinliklerinin dil öğrenen karma öğrenciler üzerindeki etkisine de ışık tutmuştur. Çoklu zeka akademik ya da dilsel olarak İngilizcesi güçlü olmayan çocukların bilgilerini sergileyebilmeleri için daha fazla seçenek sunmuştur.

Çoklu Zeka Kuramı ile bireyin aktif olarak katılımı ve becerilerini ortaya koyması daha etkili bir değerlendirme yapılmasını sağlamış olabilir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde yapılan araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama aracı ve aracın uygulanması ile verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması konularına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Çoklu zeka teorisi ve İngilizce öğretimi üzerine yapılan bu çalışmada tarama modelinden yararlanılmıştır. Tarama modelleri; geçmişte ya da var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Tarama modellerinde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Var olan değiştirilmeden gözlenip betimlenir (Karasar,1991:77). Araştırmanın temel verilerini, alana ilişkin yerli ve yabancı kaynakların taranması sonucunda ulaşılan bilgiler yanında, öğretmenlerin çoklu zeka kuramını kullanma düzeyleri ve öğrencilerin çoklu zeka profilleri belirlemiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma iki bölümden oluşmaktadır. Bir bölümü öğrencilere diğer bölümü de öğretmenlere yöneliktir. Araştırmanın öğrencilere yönelik kısmının evrenini 2010-2011 eğitim öğretim yılında, Elazığ ili şehir merkezinde bulunan 56 ilköğretim okulunda ikinci kademe (6,7 ve 8. sınıflar) okuyan 18695 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Elazığ ilinde rastgele örnekleme yoluyla seçilen 25 ilköğretim okulunda ikinci kademe (6,7 ve 8. sınıflar) okuyan 914 öğrenci oluşturmuştur. Örneklem tamamına ulaşılmış fakat dağıtılan 1000 anketten 89 anket uygun olmadıkları için değerlendirme dışı bırakılmıştır. Buna göre değerlendirmeye alınan anket sayısı toplam 914 olarak belirlenmiştir.

Tablo 2. Elazığ İli Merkez İlköğretim Okullarındaki İkinci Kademe Öğrenci Sayısı ve Çalışmada Kullanılan Öğrencilerin Cinsiyet ve Sınıf Değişkenine Göre Sayıları.

Sınıf	Evren			Örneklem		
	Kız	Erkek	Toplam	Kız	Erkek	Toplam
6. Sınıf	3203	3084	6287	115	109	224
7. Sınıf	3153	3044	6197	208	171	379
8. Sınıf	3200	3011	6211	157	154	311
Toplam	9556	9139	18695	480	434	914

Tablo 2’de görüldüğü üzere araştırmanın örneklem grubunu Elazığ ili merkez ilköğretim okullarında okuyan 914 öğrenci oluşturmaktadır. Bu 914 öğrencinin 434 kişisi erkek (%47.48) , 480 kişisi ise kız (%52.52) öğrenciden meydana gelmektedir. Tabloda da görüldüğü üzere toplamdaki 914 öğrencinin (ikinci kademe) 6, 7 ve 8. sınıflar için dağılımını 6. sınıflar için 224 (%24.51), 7. sınıflar için 379 (%41.57), 8. sınıflar için 311 (%34.03) öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmanın öğretmenlere yönelik kısmının evrenini 2010-2011 eğitim öğretim yılında, Elazığ ili şehir merkezinde bulunan 56 ilköğretim okulunda görev yapan 90 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise rastgele örnekleme yoluyla seçilen 25 ilköğretim okulunda görev yapan 61 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Örneklemin tamamına ulaşılmış olup, araştırmanın ikinci aşamasında da örnekleme için daha iyi temsil etmesi amacıyla sosyo-ekonomik düzeyi farklı okullar örneklemin içine dâhil edilmiştir.

3.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri öğrencilere ve öğretmenlere yönelik iki farklı ölçek ile toplanmıştır. Çalışmanın ilk bölümünde öğrencilere yönelik veri toplamak amacıyla Beyaz Kalem Yayıncılık tarafından geliştirilen “Çoklu Zeka Envanteri” kullanılmıştır. Çalışmanın ikinci bölümünde ise veri toplama aracı olarak Şad ve Arıbaş (2008) tarafından öğretmenlere yönelik geliştirilen “Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Materyal ve Etkinlik Kullanma Düzeyleri” ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1. Çoklu Zeka Envanteri

Likert tipi bu 5' li derecelendirme ölçeği ilköğretim ikinci kademe 6,7 ve 8. sınıflardaki öğrencilerin hangi zeka alanlarına sahip olduğunu belirlemek ve öğrencilerin zeka profillerini çıkarıp yorumlamak amacıyla oluşturulmuştur. Likert tipi bu ölçek sekiz alt boyuttan oluşan (Sosyal, Bedensel, Dilsel, Mantıksal/Matematiksel, İçedönük, Müziksel, Görsel/Uzamsal ve Doğacı Zeka) toplam 65 madde içermektedir. Ölçekteki maddelere verilecek cevaplar (1-Hiç uygun değil, 2-Çok az uygun, 3-Kısmen uygun, 4-Oldukça uygun, 5-Tamamen uygun) seçeneklerinden oluşmaktadır. Verilerin yorumlanmasında şu aralık değerleri dikkate alınmıştır:

1,00-1,80=.....	Hiç uygun değil
1,81-2,60=.....	Çok az uygun
2,61-3,40=.....	Kısmen uygun
3,41-4,20=.....	Oldukça uygun
4,21-5,00=.....	Tamamen uygun

Sekiz alt boyuttan oluşan (Sosyal, Bedensel, Dilsel, Mantıksal/Matematiksel, İçedönük, Müziksel, Görsel/Uzamsal ve Doğacı Zeka) likert tipi ölçeğin maddeleri zeka alanlarına göre karışık bir şekilde numaralandırılmıştır. Öğrenciler tarafından ölçekteki hangi maddenin hangi zeka alanına ait olduğu bilinmemektedir. Hangi maddenin hangi zeka alanına ait olduğu söylenecek olursa 4, 12, 20, 28, 36, 44, 52 ve 60. maddeler Müziksel zeka alanını; 2, 10, 18, 26, 34, 42, 50, 58, 65. maddeler Mantıksal/Matematiksel zeka alanını; 5, 13, 21, 29, 37, 45, 53, 61. maddeler Kinestetik/Bedensel zeka alanını; 3, 11, 19, 27, 35, 43, 51, 59. maddeler Görsel/Uzamsal zeka alanını; 6, 14, 22, 30, 38, 46, 54, 62. maddeler Doğacı zeka alanını; 7, 15, 23, 31, 39, 47, 55, 63. maddeler Sosyal/Kişilerarası zeka alanını; 8, 16, 24, 32, 40, 48, 56, 64. İçedönük zeka alanını; 1, 9, 17, 25, 33, 41, 49, 57. maddeler Sözel/Dilsel zeka alanını ölçmektedir.

3.3.2. Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Materyal ve Etkinlik Kullanma Düzeyleri Ölçeği

Likert tipi bu 5'li derecelendirme ölçeği, İngilizce öğretmenlerinin çoklu zeka kuramına dayalı materyal ve etkinlik kullanma düzeylerini belirlemeyi amaçlayan ve sekiz alt boyuttan oluşan (Sosyal, Bedensel, Dilsel, Mantıksal/Matematiksel, İçedönük, Müziksel, Görsel/Uzamsal ve Doğacı Zeka) toplam 31 madde içermektedir. Ölçekteki maddelere verilecek cevaplar (1-Hiç, 2- Nadiren, 3-Bazen, 4 -Genellikle, 5-Her zaman)

seçeneklerinden oluşmaktadır. Her bir boyut için 5'li derecelendirmeye göre ortalamalar ve standart sapmalar hesaplanmıştır. Verilerin yorumlanmasında şu aralık değerleri dikkate alınmıştır:

1,00-1,80=.....	Hiç;
1,81-2,60=.....	Nadiren;
2,61-3,40=.....	Bazen;
3,41-4,20=.....	Genellikle
4,21-5,00=.....	Her zaman.

Verileri yorumlarken ikinci ölçeğimizde de hangi maddenin hangi zeka alanına ait olduğu cevaplayan öğretmenler tarafından bilinmemektedir. Karışık bir düzende numaralandırılmıştır. Hangi maddelerin hangi zeka alanlarına sahip olduğu söylenecek olursa toplamda 31madde içeren ölçeğin 1, 2, 3, 4. soruları Sosyal zeka alanını; 5, 6, 7, 8, 9. soruları bedensel zeka alanını; 10, 11, 12, 13. soruları Dilsel zeka alanını; 14, 15, 16, 17. soruları Mantıksal/Matematiksel zeka alanını; 18, 19, 20. soruları İçsel zeka alanını; 21, 22, 23, 24. soruları Müziksel zeka alanını; 25, 26, 27, 28. soruları Görsel/Uzamsal zeka alanını; 29, 30, 31. soruları Doğacı zeka alanını ölçmektedir.

Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında ÇZ kuramına dayalı olarak İngilizce öğretiminde kullanılabilecek materyal ve etkinliklere dair, 8 zeka türünü de kapsayan, toplam 80 maddeden oluşan bir ölçek formu hazırlanmıştır. Daha sonra uzman görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri sonucunda eksik ve/veya hatalı ifadeler çıkarılarak 40 maddelik denemelik ölçek formu elde edilmiştir

40 maddeden oluşan denemelik ölçek random örnekleme yolu ile seçilen 30 ilköğretim okulunda görev yapan 130 İngilizce öğretmenine uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen verilerin faktör çözümlemesine uygunluğu test edilmiştir. Elde edilen Kaiser-Meyer-Olkin(KMO) örneklem uygunluk değerinin. 70 çıkması ve bu değerinin Pallat (2001) tarafından önerilen en düşük. 60 değerinden büyük olması ve Bartlett testi (Bartlett's Test of Sphericity: 1554,451; sd: 780; p<.000) sonucunun manidar olması verilerin faktör çözümlemesine uygun olduğunu göstermektedir. Yapılan temel bileşenler faktör çözümlemesi (Varimax Rotasyonu ile Birlikte) sonucunda faktör yükü değeri .30'un altında olan 9 denemelik madde çıkarılmıştır. Tekrarlanan temel bileşenler faktör çözümlemesi sonucunda ölçekte yer alan 31 madde sekiz alt faktöre dağılmıştır. Geliştirilen "İngilizce Öğretmenlerinin Çoklu Zeka kuramına dayalı materyal ve etkinlik kullanma düzeyleri ölçeği"nin güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alfa) .863 bulunmuştur.

Ölçekte Yer Alan Maddelerin Öz Değerleri ve Varyans Açıklama Oranları ekte verilmiştir. Ayrıca Ölçekte yer alan 31 Maddenin alt boyutlara göre dağılımı, Faktör Yükleri ve boyutlarda yer alan maddelerin iç tutarlık katsayıları ekte verilmiştir (Bkz. Ek 4).

Ölçek, Elazığ ili merkez ilköğretim okullarındaki ikinci kademedeki (6,7 ve 8. sınıf) öğrencilere ve İngilizce öğretmenlerine uygulanmıştır. Uygulamaya hazır duruma getirilen ölçekler yeterli sayıda çoğaltıldıktan sonra, okullarda uygulanabilmesi için gerekli olan izin alınabilmesiyle ilgili olarak Elazığ Milli Eğitim Müdürlüğü yoluyla il onay belgesi alınarak ölçeklerin uygulanması için gerekli izin onayı alınmıştır (Bkz. Ek 5). İl onay belgesi ile ölçeklerin uygulanacağı bütün okullara gidilerek okul yöneticileriyle görüşülmüş ve ölçekler dağıtılmıştır. Daha sonra belirlenen günde dağıtılan ölçekler idarecilerden toplanmıştır.

3.3.3. Verilerin Analizi

Verilerin analizine geçilmeden önce normal dağılıma uygunluğunu test etmek için Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre önemlilik düzeyi 0.05'den küçük $p < 0,05$ olduğundan verilerin normal dağılım göstermediği sonucuna varılmış ve bu nedenle istatistiksel karşılaştırmalarda non parametrik testler kullanılmıştır.

İstatistiksel değerlendirmede tanımlayıcı istatistikler (ortalama, standart sapma), Mann Whitney U-testi ve Kruskal Wallis varyans analizi kullanılmıştır. Kruskal Wallis varyans analizi sonucunda istatistiksel olarak önemli bulunan parametrelerde farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için Mann Whitney U-testi kullanılmıştır. İstatistiksel analizler IBM SPSS 19 paket programı ile gerçekleştirilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen veriler alt amaçlar doğrultusunda analiz edilerek yorumlanmıştır.

4.1. Öğrencilerin Zeka Türlerine Dayalı Bulgular ve Yorumları

1. alt amaca yönelik bulgular “öğrencilerin çoklu zeka alanları” Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Zeka Türlerine Göre Ortalama ve Standart Sapmaları

Zeka Türleri	n	\bar{x}	ss
Müziksel	914	3,63	0.7635
Mantıksal Matematiksel	914	4,12	0,6038
Kinestetik Bedensel	914	3,93	0,6390
Görsel Uzamsal	914	4,12	0,5932
Doğacı	914	4,11	0,6738
Kişilerarası Sosyal	914	3,98	0,5739
İçedönük	914	4,07	0,5582
Sözel Dilsel	914	3,89	0,6022

Tablo 3’te görüldüğü üzere ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilere uygulanan ölçeğin sonuçlarına göre zeka alanlarının tümüne bakıldığında aritmetik ortalamalarında çokta büyük farklar olmadığı görülmektedir. Aritmetik ortalaması en düşük çıkan zeka alanının bile 3,41-4,20=Oldukça uygun aralığında olduğu gözlemlenmektedir. “Oldukça uygun” aralık değerinin altındaki “kısmen uygun”, “çok az uygun”, “hiç uygun değil” değerleri yapılan hesaplamalar sonucu çıkmamıştır.

Öğrencilerin en olumlu yanıt verdiği alanlar $x= 4,12$ ortalama ile Mantıksal/Matematiksel Zeka ve Görsel/Uzamsal Zeka alanlarıdır. Daha sonra $x= 4,11$ ortalama ile Doğacı Zeka Alanı ikinci sıradadır. Öğrencilerin en olumsuz yanıt verdiği zeka alanı $x=3,63$ ile Müziksel Zeka alanı olarak görülmektedir. Sözel/Dilsel Zeka

alanı ise $x=3,89$ ortalama ile Müziksel Zeka alanından sonra öğrencilerin en olumsuz yanıt verdiği zeka alanıdır.

Mantıksal/Matematiksel Zeka ve Görsel/Uzamsal Zekanın öğrencilerin en olumlu yanıtlar verdiği alanlar çıkması aslında iki zeka arasında bağlantı olduğunu da gösterebilir. Öğrencilerin günlük hayatta matematiksel zekalarını kullandıkları birçok aktivitenin arka planın da görsel/uzamsal zekanın olduğunu görebiliriz. Sayıları etkin bir şekilde kullanma, mantık yürütme zekası olarak adlandırılan bu zeka türü bilimsel düşünme, nesnel gözlem yapma, verilerden sonuç çıkarma, yargıya varma, hipotez kurma gibi yetenekleri içerir. Genelde fen bilgisi, matematik ve geometri gibi derslerin temsilcisi gibi gözükse de eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi düşüncesiyle sosyal bilimler alanında da geçerli olan bir zeka alanıdır. Bütün bunlardan yola çıkılacak olursa; birçok geometrik işlemin çözümlenebilmesi için temelde görsel/uzamsal zekanın da gelişmiş olması gerekmektedir. Çünkü görmeden zihinde resimler ve işlemler oluşturmadan sonuca ulaşılamaz. Görsel- uzamsal zekanın da temelini, görme duyusu ve buna bağlı olarak şekiller tasarlama ve zihinde resimler oluşturma yeteneği oluşturmaktadır.

Öğrencilerin en olumsuz yanıtladığı zeka alanının Müziksel Zeka alanı çıkması da oldukça ilginç bir sonuçtur. Oysa ilköğretim dönemindeki öğrencilerin müziksel yetenekleri hangi düzeyde olursa olsun özellikle öğrenciler için müziksel-ritmik zeka öğrenme açısından göz ardı edilmemesi gereken bir zeka alanıdır.

Müziksel Zeka alanından sonra Sözel/Dilsel Zeka alanının öğrencilerin en olumsuz yanıtladığı ikinci alan çıkması da manidar bir sonuçtur. Çünkü eğitim sistemimiz yıllardır sözel ve sayısal olarak ikiye ayrılmış olup öğretmenlerin de en başta sözel ve sayısal alanlara yönelik materyal ve etkinlik kullandıkları şüphesizdir. Ancak buna rağmen Sözel/Dilsel Zeka alanının ortalamasının düşük çıkması da manidardır.

Öte yandan dil kullanımında seslerin harfler aracılığıyla tanımlanması ve müzikte melodilerin notalar aracılığıyla aktarımı bir benzerlik oluşturmaktadır. Bununla birlikte kullanılan dilin daha etkili olabilmesi için dikkat edilmesi gereken unsurlardan birisi tonlama ve vurgudur. Hem tonlama hem de vurgu müziksel-ritmik zeka alanının içerisine girmektedir; dolayısıyla sözel-dilsel ve müziksel-ritmik zekalar arasında böyle bir bağ kurmak yanlış olmayacaktır. Birbiriyle iç içe olan bu iki zeka alanının da birbirlerine yakın ortalamalarla düşük çıkması buna bağlanabilir.

4.2. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Dayalı Bulgular ve Yorumları

Öğrencilerin cinsiyet değişkenine ait verileri normal dağılım göstermediği için (Kolmogorov-Smirnov, $P < 0,05$) verilerin analizinde non-parametrik test olan Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4' te verilmiştir.

Tablo 4' te görüldüğü üzere Müziksel Zeka alanında kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılık çıkmıştır ($p = 0.000$). Yapılan MWU testi sonucunda MWU değeri 86214,000 olarak bulunmuştur. Müziksel zeka boyutundaki sorularla ilgili kız öğrencilerin ($x = 3.7436$) erkek öğrencilerden ($x = 3.5082$) daha olumlu yanıt verdikleri söylenebilir. Ayrıca kız öğrencilerin (MR=494.89) değerinin, erkek öğrencilerin (MR=416.15) değerinden daha yüksek olduğu da gözlenmektedir.

Kinestetik/Bedensel zeka alanında kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılık çıkmıştır ($p = 0.001$). Yapılan MWU testi sonucunda MWU değeri 91325.000 olarak bulunmuştur. Kinestetik/Bedensel zeka boyutundaki sorularla ilgili erkek öğrencilerin ($x = 4.0084$) kız öğrencilerden ($x = 3.8554$) daha olumlu yanıt verdikleri söylenebilir. Ayrıca erkek öğrencilerin (MR=487.07) değeri kız öğrencilerin (MR=430.76) değerinden daha yüksektir.

Tablo 4. Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Zekâ Türleri	Cinsiyet	n	\bar{x}	SS	MR	MWU	P
Müziksel	Erkek	434	3.50	0.78328	416.15	86214,000	0.000
	Kız	480	3.74	0.72806	494.89		
Mantıksal Matematiksel	Erkek	434	4.10	0.61592	452.48	101983.000	0.584
	Kız	480	4.13	0.59300	462.04		
Kinestetik Bedensel	Erkek	434	4.00	0.58422	487.07	91325.000	0.001
	Kız	480	3.85	0.67723	430.76		
Görsel Uzamsal	Erkek	434	4.08	0.59206	439.68	96424.500	0.052
	Kız	480	4.15	0.59285	473.62		
Doğacı	Erkek	434	4.13	0,67572	463.81	101420.000	0.491
	Kız	480	4.09	0,67239	451.79		
Kişilerarası Sosyal	Erkek	434	3.98	0,59020	458.29	103818.500	0.932
	Kız	480	3.98	0,55936	456.79		
İçedönük	Erkek	434	4.05	0,55791	448.44	100228.500	0.323
	Kız	480	4.08	0,55851	465.69		
Sözel Dilsel	Erkek	434	3.84	0,55695	442.29	97558.500	0.097
	Kız	480	3.92	0,63872	471.25		

Görsel/Uzamsal zeka alanında ise kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılığa yakın çıkmıştır ($p=0.052$). Yapılan MWU testi sonucunda MWU değeri 96424.500 olarak bulunmuştur. Tam olarak anlamlı farklılık çıkmamasına rağmen görsel/uzamsal zeka boyutundaki sorularla ilgili görüş belirtmede kız öğrenciler ($x=4.1504$) erkek öğrencilere göre ($x=4.0804$) çok az da olsa daha olumlu yanıt verdikleri söylenebilir.

Müziksel Zeka alanında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha olumlu yanıtlar vermeleri kızların melodi, ritim ve seslere karşı daha hassas olduklarını, Şarkı söyleme, mırıldanma ve dinlemeyi daha çok sevdiklerini, insan sesi, çevreden gelen sesler gibi farklı seslere karşı daha duyarlı olduklarını gösterir.

Kinestetik/Bedensel zeka alanında erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha olumlu yanıtlar vermeleri erkeklerin koordinasyon, denge, güç, esneklik ve hız gibi bazı fiziksel yetenekleri ve bu yeteneklerin hepsinin bir arada işlenmesini sağlayan devinimsel nitelikteki bazı özel becerilere daha yatkın olduklarını gösterir.

Görsel/Uzamsal Zeka alanında ise tam olarak anlamlı farklılık çıkmamasına rağmen görsel/uzamsal zeka boyutundaki sorularla ilgili görüş belirtmede kız öğrencilerin az da olsa daha olumlu yanıtlar vermesi farklı açılardan objeler arasındaki benzerlik ve farklılıkları tanıma, aktif hayal gücünü kullanma, zihinde canlandırma, uzaydaki nesnelere arasındaki ilişkileri tanıma gibi olaylara ilişkin daha hassas olduklarını gösterir.

4.3. Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Dayalı Bulgular ve Yorumları

Öğrencilerin sınıf değişkenine ait verileri normal bir dağılım göstermediği için (Kolmogorov-Smirnov, $P<0,05$) verilerin analizinde non-parametrik Kruskal Wallis Varyans Analizi (KWH) testi kullanılmıştır.

Tablo 5. Sınıf Değişkenine Göre Kruskal Wallis Varyans Analizi (KWH) Sonuçları

Zeka Türleri	Sınıf	n	\bar{x}	SS	Sıra Ort.	sd	KWH	P	Gruplar	MWU	P
Müziksel	6	224	3.63	0.78544	465.71	2	0.685	0.710	6-7	40815.500	0.429
	7	379	3.62	0.72514	449.11				6-8	34625.500	0.907
	8	311	3.63	0.79481	461.82				7-8	57385.500	0.552
Mantıksal Matematiksel	6	224	4.35	0.54596	573.92	2	64.196	0.000	6-7	30035.000*	0.000
	7	379	4.10	0.55189	442.49				6-8	21167,000*	0.000
	8	311	3.96	0.64984	391.95				7-8	52212,000*	0.010
Kinestetik Bedensel	6	224	4.01	0.64966	496.26	2	6.426	0.040	6-7	37805.500*	0.024
	7	379	3.91	0.63034	445.79				6-8	30793.000*	0.022
	8	311	3.88	0.63767	443.85				7-8	58729.000	0.937
Görsel Uzamsal	6	224	4.19	0.60499	496.42	2	12.299	0.002	6-7	39598.000	0.167
	7	379	4.14	0.56678	466.78				6-8	28963,000*	0.001
	8	311	4.02	0.60712	418.16				7-8	52568.000*	0.014
Doğacı	6	224	4.36	0.58988	560.97	2	48.207	0.000	6-7	30870.500*	0.000
	7	379	4.07	0.66206	438.10				6-8	23231.500*	0.000
	8	311	3.98	0.69970	406.61				7-8	54709.000	0.104
Kişilerarası Sosyal	6	224	4.09	0.59412	510.61	2	12.192	0.002	6-7	35697.500*	0.001
	7	379	3.94	0.56996	436.90				6-8	29686.500*	0.003
	8	311	3.95	0.55509	444.36				7-8	57876.000	0.684
İçedönük	6	224	4.24	0.54920	544.83	2	39.309	0.000	6-7	33804.500*	0.000
	7	379	4.07	0.53095	452.67				6-8	23914.000*	0.000
	8	311	3.94	0.56438	400.49				7-8	52123.000*	0.009
Sözel Dilsel	6	224	4.08	0.58648	548.32	2	47.987	0.000	6-7	34137.000*	0.000
	7	379	3.89	0.52136	460.42				6-8	22799.000*	0.000
	8	311	3.73	0.66069	388.53				7-8	49518.500*	0.000

*: P<0.05

Tablo 5’de görüldüğü üzere ölçekte yer alan Mantıksal/Matematiksel zeka boyutu parametrik olmadığı için ($p=0.000$) Kruskal Wallis testi ($KWH=64.196$) yapılmış ve anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Bunun sonucunda gruplarda 6-7 arasında ($MWU=30035.000$), 6-8 arasında ($MWU=21167,000$), 7-8 arasında ($MWU=52212,000$) farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında mevcut değişkeninde 6. sınıflar ($x=4.3563$), 7. sınıflar ($x=4.1059$), 8. sınıflar ($x=3.9616$) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre 6. sınıflar tarafından mantıksal/ matematiksel zekaya ait maddelerin daha olumlu yanıtlandığı söylenebilir.

Bedensel/Kinestetik zeka boyutu parametrik olmadığı için ($p=0.000$) Kruskal Wallis testi ($KWH=6.426$) yapılmış ve anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Bunun sonucunda gruplarda 6-7 arasında ($MWU=37805.500$), 6-8 arasında ($MWU=30793.000$) farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında mevcut değişkeninde 6. sınıflar ($x=4.0161$), 7. sınıflar ($x=3.9127$), 8. sınıflar ($x=3.8834$) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre 6. sınıflar tarafından Bedensel/Kinestetik zekaya ait maddelerin daha olumlu yanıtlandığı söylenebilir.

Görsel/Uzamsal zeka boyutu parametrik olmadığı için ($p=0.000$) Kruskal Wallis testi ($KWH=12.299$) yapılmış ve anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Bunun sonucunda gruplarda 6-8 arasında ($MWU=28963,000$), 7-8 arasında ($MWU=52568.000$) farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında mevcut değişkeninde 6. sınıflar ($x=4.1920$), 7. sınıflar ($x=4.1449$), 8. sınıflar ($x=4.0295$) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre 6. sınıflar tarafından Görsel/Uzamsal zekaya ait maddelerin daha olumlu yanıtlandığı söylenebilir.

Doğacı zeka boyutu parametrik olmadığı için ($p=0.000$) Kruskal Wallis testi ($KWH=48.207$) yapılmış ve anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Bunun sonucunda gruplarda 6-7 arasında ($MWU=30870.500$) , 6-8 arasında ($MWU=23231.500$) farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında mevcut değişkeninde 6. sınıflar ($x=4.3610$), 7. sınıflar ($x=4.0731$), 8. sınıflar ($x=3.9853$) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre 6. sınıflar tarafından Doğacı zekaya ait maddelerin daha olumlu yanıtlandığı söylenebilir.

Kişilerarası/Sosyal zeka boyutu parametrik olmadığı için ($p=0.000$) Kruskal Wallis testi ($KWH=12.192$) yapılmıştır ve anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Bunun sonucunda gruplarda 6-7 arasında ($MWU=35697.500$), 6-8 arasında ($MWU=29686.500$) farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında mevcut değişkeninde 6. sınıflar ($x=4.0946$), 7. sınıflar ($x=3.9432$), 8. sınıflar ($x=3.9522$) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre 6. sınıflar tarafından kişilerarası/sosyal zekaya ait maddelerin daha olumlu yanıtlandığı söylenebilir.

İçedönük zeka boyutu parametrik olmadığı için ($p=0.000$) Kruskal Wallis testi ($KWH=39.309$) yapılmıştır ve anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Bunun sonucunda gruplarda 6-7 arasında ($MWU=33804.500$), 6-8 arasında ($MWU=23914.000$), 7-8 arasında ($MWU=52123.000$) farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında mevcut değişkeninde 6. sınıflar ($x=4.2477$), 7. sınıflar ($x=4.0726$), 8. sınıflar ($x=3.9459$) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre 6. sınıflar tarafından içedönük zekaya ait maddelerin daha olumlu yanıtlandığı söylenebilir.

Sözel/Dilsel zeka boyutu da parametrik olmadığı için ($p=0.000$) Kruskal Wallis testi ($KWH=47.987$) yapılmıştır ve anlamlı farklılık çıkmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi yapılmıştır. Bunun sonucunda gruplarda 6-7 arasında ($MWU=34137.000$), 6-8 arasında ($MWU=22799.000$), 7-8 arasında ($MWU=49518.500$) farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında mevcut değişkeninde 6. sınıflar ($x=4.0862$), 7. sınıflar ($x=3.8935$), 8. sınıflar ($x=3.7321$) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre 6. sınıflar tarafından sözel/dilsel zekaya ait maddelerin daha olumlu yanıtlandığı söylenebilir.

Sınıf değişkenine ait bulguların sonuçlarına bakıldığı zaman bütün zeka alanlarında 6. sınıfların daha olumlu yanıtlar verdiğini, ortalamalarının daha yüksek çıktığı görülmektedir. Sınıf ilerledikçe 7. ve 8. sınıfların kademeli olarak ortalamalarının düştüğü ve daha olumsuz yanıtlar verdiği söylenebilir. Bu durumu birçok etkene bağlayabiliriz. Altıncı sınıfın; çocukların okuma yazmayı öğrendiği, çalışmaya en çok meyilli olduğu ilkökul döneminden yeni çıkmış olup ikinci kademeye henüz başladıkları bir dönem olması nedeniyle çalışma isteklerinin, başarı azimlerinin daha fazla olduğu ve zeka alanlarının tümüne daha olumlu yanıtlar verdikleri söylenebilir. Ayrıca ilköğretim ikinci kademenin başlangıcı olan 6. sınıflar daha

çocukluk döneminden çıkmamış oldukları için de dikkat ve ilgileri daha başka alanlara henüz yönelmemiştir. 7. ve 8. sınıflar ise yaş ilerledikçe çocukluktan çıkıp ergenlik dönemine girmeleriyle birlikte dikkatleri başka alanlara kaydığı için zeka alanlarının tümüne daha olumsuz yanıtlar verdikleri söylenebilir.

4.4. İngilizce Öğretmenlerinin Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Bulgular ve Yorumları

2. alt amaca ilişkin bulgular “İngilizce Öğretmenlerin Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Materyal ve Etkinlik Kullanma Düzeyleri” Tablo 6’da verilmiştir. Tablo 6’ya bakıldığında İngilizce öğretmenlerinin her bir çoklu zeka türüne ait materyal ve etkinlik kullanma düzeylerinin puanlarının ortalamaları, standart sapmaları ve toplamda 61 öğretmene uygulandığı görülmektedir.

Tablo 6. İngilizce Öğretmenlerin ÇZ Kuramına Dayalı Materyal ve Etkinlik Kullanma Düzeylerinin Ortalama ve Standart Sapmaları

Sosyal Zeka	n	\bar{x}	SS
1. Öğrencilerin birbirlerinin yüzünü görecektir şekilde oturduğu grup çalışmalarına yer veririm.	61	2,45	1,00952
2. Öğrencilerin birbirleriyle İngilizce röportaj yaptığı etkinlikler kullanımını.	61	3,52	0,94175
3. Derslerimde öğrenciler arası İngilizce iletişimi destekleyen tartışma, münazara, panel gibi etkinliklere yer veririm.	61	3,00	1,16905
4. Öğrencilerin birbirlerinin yüzünü görecektir şekilde oturduğu eşli çalışmalara yer veririm.	61	3,24	1,22005
Ortalama	61	3,05	0,7323

Öğrencilerin birbiriyle etkileşimini sağlayan sosyal zekaya uygun materyal- etkinliklerden $x=3,0574$ genel ortalamayla öğretmenlerin *bazen* faydalandığı söylenebilir. Sosyal Zeka çerçevesinde öğretmenlerin en çok tercih ettikleri madde ise “Öğrencilerin birbirleriyle İngilizce röportaj yaptığı etkinlikler kullanımını” maddesidir. Buradan yola çıkarak öğrencilerin hem sosyal yönünü geliştirmek hem de İngilizcilerinin pratikte gelişmesini sağlamak için en çok tercih edilen seçenektir. “Öğrencilerinin birbirlerinin yüzünü görecektir şekilde oturduğu grup çalışmalarına yer veririm” maddesi de öğretmenler tarafından en az tercih edilen maddedir.

Kinestetik Bedensel Zeka	n	\bar{x}	SS
5. Öğrencilerime eğitsel nitelikte İngilizce tahta ve yer oyunları oynatırım.	61	3,47	1,07404
6. Öğrencilerin grup halinde sınıfın içerisinde dolaşabilmesine imkân sağlayan İngilizce etkinlikler yaparım	61	3,03	1,19676
7. Bir konuyu kukla, maskot vb. materyallerin yardımıyla dramatize ederek sunarım.	61	3,18	0,95757
8. Öğrencilerime ders esnasında bazı fiziksel rahatlama egzersizleri (oturup kalkmak, boynu sağa sola çevirme gibi) yaptırırım.	61	2,68	1,20473
9. Öğrencilerin fiziksel olarak cevap vermesini gerektiren bir dizi İngilizce komutun yer aldığı etkinlikler yaparım.	61	3,57	0,95671
Ortalama	61	3,19	0,7075

Bedensel ve kinestetik hareketliliği sağlayan zeka alanında İngilizce öğretmenlerinin materyal-etkinliklerden $x=3,1902$ genel ortalamayla bazen yararlandıkları görülmektedir. Bedensel ve kinestetik zeka boyutunda İngilizce öğretmenlerinin en çok tercih ettiği madde ise “Öğrencilerin fiziksel olarak cevap vermesini gerektiren bir dizi İngilizce komutun yer aldığı etkinlikler yaparım” maddesidir. En az tercih ettiği madde ise “Öğrencilerime ders esnasında bazı fiziksel rahatlama egzersizleri (oturup kalkmak, boynu sağa sola çevirme gibi) yaptırırım” maddesidir. Buradan da öğretmenlerin ders esnasında öğrencilerin fiziksel anlamda rahatlmasını sağlayacak aktivitelerde pek bulunmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Dilsel Zeka	n	\bar{x}	SS
10. Derslerimde zincirleme İngilizce soru cevap etkinliklerine yer veririm.	61	4,13	0,84608
11. Öğrencilerime yazılı performans ödevleri veririm.	61	4,37	0,75639
12. Öğrencilerimi sözlük kullanmaya teşvik ederim.	61	4,68	0,67184
13. Öğrencilerimden tahtaya yazdıklarımı veya anlattıklarımı not almalarını isterim.	61	4,75	0,59598
Ortalama	61	4,48	0,5485

Dilsel zeka $x=4,4877$ genel ortalama ile en fazla *her zaman* uygulanan zeka türüdür. Dilsel zekaya yönelik maddeleri incelediğimizde “Öğrencilerimden tahtaya yazdıklarımı veya anlattıklarımı not almalarını isterim” maddesinin en fazla olumlu yanıtlanan madde olduğu söylenebilir. Diğer maddelere göre en az tercih edilen madde ise “Derslerimde zincirleme İngilizce soru cevap etkinliklerine yer veririm” maddesidir. Dilsel zekanın *her zaman* uygulanan bir zeka boyutu olması İngilizce dersinin öğretiminde ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Dil ile İngilizce öğretiminin *her zaman* bir bütün olduğu da söylenebilir.

Mantıksal Matematiksel Zeka	n	\bar{x}	SS
14. Öğrencilerime İngilizce mantık oyunları oynatırım.	61	3,09	1,01168
15. Öğrencilerimden yarım bırakılan İngilizce bir hikâyeyi tamamlamalarını isterim	61	3,11	0,93271
16. Anahtar kelimeler veya resimler kullanarak İngilizce okuma/dinleme metninin konusunu tahmin etmelerini isterim.	61	3,52	0,94175
17. Öğrencilerime İngilizce mantık bulmacaları çözdürürüm.	61	2,91	1,02136
Ortalama	61	3,16	0,7215

İngilizce bulmacalar, akıl oyunları, soyut ve sembolik problemleri çözebilme gibi mantıksal/matematiksel zekaya uygun materyal-etkinliklerden öğretmenlerin $x=3,1639$ genel ortalamaıyla *bazen* yararlandıkları söylenebilir. İngilizce öğretmenlerinin en çok tercih ettiği madde “Anahtar kelimeler veya resimler kullanarak İngilizce okuma/dinleme metninin konusunu tahmin etmelerini isterim” maddesidir. Öğretmenler mantıksal açıdan metnin ana fikrini, konusunu tahmin etmelerini sağlayarak

öğrencilerin hafızalarını ve düşünme becerilerini geliştirmeyi sağlıyorlar. Öğretmenlerin en az tercih ettikleri madde ise “Öğrencilerime İngilizce mantık bulmacaları çözdürürüm” maddesidir. Bu maddeden de öğretmenlerin bulmaca, akıl oyunları gibi aktiviteleri pek kullanmadıkları söylenebilir.

İçedönük Zeka	n	\bar{x}	SS
18. Bazı öğrencilerime İngilizce bir konuyu bireysel olarak anlatırım.	61	3,72	1,05089
19. Öğrencilerimin bireysel hedefler belirlemesine ve ders çalışma planı yapmasına yardımcı olurum.	61	3,68	1,07302
20. Öğrencileri alıştırmaya kitaplarındaki alıştırmaları yapmaya teşvik eder ve kontrol ederim.	61	4,55	0,78580
Ortalama	61	3,98	0,7277

Öğrencilerin bireysel olarak çalışmalarına olanak sağlayan içedönük zeka türüne uygun materyal-etkinliklerden öğretmenlerin $x=3,9891$ genel ortalamayla *genellikle*, faydalandığını içedönük zekanın maddelerinin içinde ise “Öğrencilerin alıştırmaya kitaplarındaki alıştırmaları yapmaya teşvik eder ve kontrol ederim” maddesinden en çok yararlandığı söylenebilir. En az yararlandıkları madde ise “Öğrencilerimin bireysel hedefler belirlemesine ve ders çalışma planı yapmasına yardımcı olurum” maddesidir. Aslında bu maddenin öğrencilerin sadece İngilizce dersinde değil diğer bütün dersler açısından genel başarılarını arttırmak ve içsel bir hedef belirlemek için çok önemli bir madde olduğu söylenebilir. Fakat İngilizce öğretmenleri tarafından diğerlerine göre daha az tercih edilen bir madde olmuştur.

Müziksel Zeka	n	\bar{x}	SS
21. Derslerimde öğrencilere çeşitli müzik enstrümanları çaldırttığım etkinlikler yaptırım.	61	1,88	1,09694
22. Rahatlatma egzersizi olarak müzik dinletirim.	61	2,49	0,99370
23. İngilizce öğretiminde İngilizce şarkılardan faydalanırım.	61	3,55	0,94029
24. Derslerimde fonda müzik bulunan İngilizce sunumlar yaparım.	61	2,40	1,21624
Ortalama	61	2,58	0,8320

Müziksel zeka $x=2,5860$ genel ortalamayla en az (*nadiren*) uygulanan zeka türüdür. En az (*nadiren*) uygulanan zeka türü olan müziksel zekanın maddelerini incelediğimiz zaman “Derslerimde öğrencilere çeşitli müzik enstrümanları çaldırttığım etkinlikler yaptırım” maddesinin en olumsuz yanıtlanan madde olduğunu da bu zeka türünün en az uygulanan zeka türü olmasıyla bağlantılı olduğu söylenebilir. Halbuki İngilizce öğretimi ve müziksel zekanın da birbiriyle bağıntılı olduğu söylenebilir. Bir çok konunun öğretiminde ritmik, müziksel zekadan yararlanılmalıdır. Diğer maddelere göre daha fazla tercih edilmiş olan madde ise “İngilizce öğretiminde İngilizce şarkılardan faydalanırım” maddesidir. İngilizce şarkılar her zaman için İngilizcenin sevdirmesinde ve ezber kabiliyetinin geliştirilmesinde önemli rol oynamıştır.

Görsel Uzamsal Zeka	n	\bar{x}	SS
25. Derslerimde renkli tebeşirler/tahta kalemleri kullanırım.	61	4,39	0,66530
26. Derslerimde tahtaya şekil, tablo ve grafikler çizerek açıklamalar yaparım.	61	4,45	0,69699
27. İngilizce anlattığım şeyleri görsel materyallerle (şimşek kartlar, resimler, fotoğraflar vb.) desteklerim.	61	4,29	0,95471
28. Bazı İngilizce kavramları tahtaya resim çizerek anlatırım.	61	4,22	0,95557
Ortalama	61	4,34	0,6570

Tabloya göre İngilizce öğretmenlerinin materyal ve etkinlik hazırlarken görsel/uzamsal zekaya uygun materyal- etkinlikleri $x= 4,3443$ her zaman oranıyla dilsel zekada kullanılan materyal-etkinliklerden sonra en çok kullandığı görülmektedir. Görsel/uzamsal zekanın maddelerini incelediğimizde “Derslerimde tahtaya şekil, tablo ve grafikler çizerek açıklamalar yaparım” maddesinin en olumlu yanıtlanan madde olduğu söylenebilir. En az tercih edilen madde ise “ Bazı İngilizce kavramları tahtaya resim çizerek anlatırım” maddesidir. Ancak diğer zeka alanları içerisinde görsel/uzamsal zeka İngilizce öğretiminde öğretmenlerin tercih ettiği ikinci zeka alanıdır.

Doğacı Zeka	n	\bar{x}	SS
29. Görsel materyal hazırlarken doğadaki canlı/cansız varlıkların (hayvan, bitki, dağ, nehir vb.) resimlerini kullanmaya gayret ederim.	61	3,91	1,06919
30. Öğrencilere yılı, mevsimi, ayı, günü, hava durumunu vb. gösteren İngilizce bir takvim hazırlattırarak takvimin sürekli güncellendiğini kontrol ederim.	61	3,57	1,14687
31. Öğrencilere doğayı tanıtan İngilizce belgeseller seyrettiririm.	61	2,32	1,16507
Ortalama	61	3,27	0,8660

Öğrencilerin doğayla iç içe bir şekilde öğrenmelerini sağlayan doğacı zeka türüne uygun materyal-etkinliklerden öğretmenlerin $x=3,2730$ genel ortalamayla *bazen* yararlandıkları söylenebilir. En çok tercih edilen madde “Görsel materyal hazırlarken doğadaki canlı/cansız varlıkların (hayvan, bitki, dağ, nehir vb.) resimlerini kullanmaya gayret ederim” olurken en az tercih edilen madde ise “Öğrencilere doğayı tanıtan İngilizce belgeseller seyrettiririm” maddesi olduğu görülmektedir.

İngilizce öğretmenlerinin çoklu zeka kuramından genel olarak faydalanma düzeyleri ortalama $x=3,5115$ olarak bulunmuştur. Bu araştırma kapsamına alınan İngilizce öğretmenlerinin çoklu zeka kuramına dayalı materyal ve etkinlik kullanma düzeyleri ($x=3,5115$ *bazen*) orta düzeyde kullandıkları söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

İlköğretim okullarında çoklu zeka teorisine dayalı İngilizce öğretimini amaçlayan bu araştırma kapsamında öğrencilerin cinsiyet, sınıf ve zeka türlerine göre verdikleri cevaplar değerlendirilmiştir. Ayrıca İngilizce öğretmenlerinin çoklu zeka kuramına dayalı materyal ve etkinlik kullanma düzeylerinin ölçülmesine yönelik ankete verdikleri cevaplar değerlendirilmiştir. Değerlendirilen öğretmen görüşleri bulgular ve yorumlar kısmında belirtilmiştir. Bu bölümde ise varılan sonuçlar tartışılmıştır.

5.1.Sonuçlar

Araştırmanın bulgularına göre, ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin en olumlu yanıtlar verdiği alanlar $x= 4,12$ ortalama ile Mantıksal/Matematiksel Zeka ve Görsel/Uzamsal Zeka alanlarıdır. Daha sonra $x= 4,11$ ortalama ile Doğacı Zeka Alanı ikinci sıradadır. Öğrencilerin en olumsuz yanıt verdiği zeka alanı ise $x=3,63$ ile Müziksel Zeka alanı olarak görülmektedir. Sözel/Dilsel Zeka alanı ise $x=3,89$ ortalama ile Müziksel Zeka alanından sonra öğrencilerin en olumsuz yanıtladıkları zeka alanıdır. İngilizce öğretmenlerinin dil öğretiminde en çok tercih ettiği zeka türünün dilsel zeka çıkması normal bir sonuç iken öğrencilerin çoğunluğunun Mantıksal/Matematiksel Zeka ve Görsel/Uzamsal Zeka türlerine yatkın olmaları ilköğretim ikinci kademedeki İngilizcenin öğrenilmesinin öğrenciler açısından biraz daha zor olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın İngilizce öğretmenlerinin çoklu zeka kuramına dayalı materyal ve etkinlik kullanma düzeylerinin ölçüldüğü bulgulara göre; $x=4,4877$ ile dilsel zeka en fazla (her zaman) uygulanan zeka türü, $x=2,5860$ müziksel zeka da en az (nadiren) uygulanan zeka türüdür. İngilizce öğretmenlerinin materyal ve etkinlik hazırlarken görsel/uzamsal zekaya uygun materyal- etkinlikleri ($x= 4,3443$) her zaman oranıyla dilsel zekada kullanılan materyal-etkinliklerden sonra en çok kullandığı görülmektedir. Öğrencilerin bireysel olarak çalışmalarına olanak sağlayan içedönük zeka türüne uygun materyal-etkinliklerden $x=3,9891$ genellikle, öğrencilerin doğayla iç içe bir şekilde öğrenmelerini sağlayan doğacı zeka türüne uygun materyal- etkinliklerden $x=3,2730$, bedensel ve kinestetik hareketliliği sağlayan materyal-etkinliklerden $x=3,1902$, İngilizce

bulmacalar, akıl oyunları, soyut ve sembolik problemleri çözebilme gibi mantıksal/matematikselsel zekaya uygun materyal-etkinliklerden $x=3,1639$ ve öğrencilerin birbiriyle etkileşimini sağlayan sosyal zekaya uygun materyal-etkinliklerden $x=3,0574$ *bazen* ile öğretmenlerin çoğunlukla faydalandığı söylenebilir.

Bütün bu sonuçlar ışığında öğretmenlerin, öğrencilerin zeka türlerine eşit ölçüde dikkat etmediği ortaya konulmuştur. Dilsel, Görsel/uzamsal ve İçedönük Zeka dışındaki zeka türlerine öğretmenlerin orta düzeyde önem verdiği görülmektedir. Mantıksal/matematikselsel zekası ve sosyal zekası güçlü olan öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz ardı edildiği ve İngilizce dersinde dışlandığı anlaşılmaktadır.

Diğer taraftan sözel bir derste dilsel zekâya yönelik materyal ve etkinlik kullanımıyla ilgili ortalamanın yüksek olması normal karşılanabilir, ancak çoklu zeka kuramına dayalı bir dersin amacı mümkün olduğunca çok zekâ alanına hitap eden materyal ve etkinlikleri kullanmak olmalıdır. Farklı materyaller zekâ alanlarına göre sınıflandırılıp öğrenme ortamlarında bulundurulmalı ve materyallerin kullanım alanları mümkün olduğunca çeşitlendirilmelidir (Tuğrul ve Turan 2003: 6). Oysa çıkan sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin çoklu zeka kuramına uygun çeşitli materyal ve etkinliklerden yararlanmadığı tek tip yani öğretmen merkezli bir sınıf ortamını tercih ettiği söylenebilir.

Ayrıca Öğrencilerin bireysel olarak çalışmalarına olanak sağlayan içedönük zeka türüne uygun materyal-etkinliklerin ortalamlarının yüksek olması öğretmenler tarafından genellikle yararlanılan zeka alanı olmasına karşın öğrencilerin birbiriyle etkileşimini sağlayan sosyal zekaya uygun materyal-etkinliklerin ortalamlarının düşük olması ve öğretmenler tarafından bazen tercih edilmesi sınıf ortamında içedönük ve girişken öğrenciler arasında öğretmenlerin eşit bir şekilde materyal ve etkinlikleri kullanmadığını göstermektedir

Bu araştırma ile öğrencilerin en olumlu yanıt verdikleri zeka alanlarının Mantıksal/Matematikselsel Zeka ve Görsel/Uzamsal zeka alanları olduğu ortaya çıkarken, İngilizce öğretmenlerinin çoklu zekaya yönelik olarak kullandıkları materyal ve etkinlik kullanma düzeylerindeki bulgulara göre ise en fazla (*her zaman*) uygulanan Sözel/Dilsel Zeka alanı ve Görsel/Uzamsal Zeka alanı olarak bulunmuştur. Buna göre; İngilizce öğretmenlerinin ders aktarımında kullandıkları materyal ve etkinliklerle öğrencilerin sahip oldukları zeka alanları tam olarak birbirine örtüşmemektedir. Görsel/Uzamsal Zeka alanı her iki tarafta da en çok uygulanan zeka alanı olarak görünmesine rağmen

Sözel/Dilsel Zeka alanı $x=3,89$ ortalamayla öğrencilerin Müziksel Zeka alanından sonra en olumsuz yanıtlar verdiği zeka alanıdır. Yani öğretmenler İngilizce öğretimi sırasında Sözel/Dilsel Zeka boyutuna ait materyal ve etkinlikleri sıklıkla kullanırken öğrencilerin en olumsuz cevaplar verdiği zeka boyutunun da Sözel/Dilsel Zeka boyutu olduğu söylenebilir. Buna ilaveten Mantıksal/Matematiksel Zeka alanı da öğrencilerin en olumlu yanıtlar verdiği zeka alanlarından biriyken İngilizce öğretmenlerinin mantıksal/matematiksel zekaya uygun materyal-etkinliklerden $x=3,1639$ ortalamayla (*bazen*) yararlandıkları görülmektedir. Müziksel zeka alanı ise hem öğrencilerin $x=3,63$ ortalama ile en olumsuz yanıtlar verdiği zeka alanı hem de öğretmenler tarafından en az (*nadiren*) uygulanan zeka türüdür.

Cinsiyet değişkenine ait bulgulara bağlı sonuçlara göre Müziksel Zeka alanında kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılık çıkmıştır. Müziksel zeka boyutundaki sorularla ilgili kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha olumlu yanıt verdikleri söylenebilir. Buna göre kız öğrencilerin ses, ritim, melodi içeren öğretilere karşı erkek öğrencilerden daha duyarlı oldukları ve müziksel zeka alanına ait sorulara daha olumlu yanıtlar verdikleri görülmektedir.

Kinestetik/Bedensel zeka alanında kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılık çıkmıştır. Kinestetik/Bedensel zeka boyutundaki sorularla ilgili erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha olumlu yanıt verdikleri söylenebilir. Buna göre bedensel hareketlilik gerektiren aktivitelere dayalı öğretilerde de erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha etkin olduğu Kinestetik/Bedensel zekalarının daha gelişmiş olduğu ortaya çıkmaktadır.

Görsel/Uzamsal zeka alanında ise kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılığa yakın bir fark ortaya çıkmıştır. Tam olarak anlamlı farklılık çıkmamasına rağmen görsel/uzamsal zeka boyutundaki sorularla ilgili görüş belirtmede kız öğrenciler erkek öğrencilere göre çok az da olsa daha olumlu yanıt verdikleri söylenebilir.

Öğrencilerin zeka türlerinde cinsiyetlerine ilişkin bir fark olup olmadığını bulmak amacı ile, Loori (2005) 90 İngilizce öğrencisi ile bir araştırma yürütmüş ve erkek öğrencilerin mantıksal matematiksel zekayı daha fazla tercih ettiğini bulmuştur. Buna karşın, Razmjoo (2008)'nin çalışmasının sonuçları bireysel-içedönük zekanın erkeklere oranla kızlar tarafından daha çok kullanıldığını ve kız ve erkek öğrenciler arasında zeka türleri ve dil başarısı arasındaki ilişki açısından anlamlı bir fark

olmadığını ortaya koymuştur. Görüldüğü gibi, cinsiyet ile çoklu zeka arasındaki ilişkiyi araştıran bu iki çalışmanın sonuçları arasında farklılıklar bulunmaktadır. Şad ve Arıbaş (2008)'in 32 ilköğretim okulundan 102 İngilizce öğretmeninin kullandığı çoklu zeka teorisine dayalı materyal ve etkinliklerin bazı değişkenler üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma sonuçları İngilizce öğretmenlerinin çoklu zeka teorisinden orta düzeyde yararlandıklarını ve öğrencilerin zeka türlerine eşit ölçüde dikkat edilmediğini ortaya koymuştur.

Sarıcaoğlu ve Arıkan (2009), çalışmalarında cinsiyet ile öğrencilerin zeka türleri arasında, belirli zeka türleri ile öğrencilerin İngilizce dilbilgisi, dinleme ve yazma başarıları arasında ve öğrencilerin zeka türleri ile anne ve babalarının eğitim seviyeleri arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmışlardır. Çalışmanın sonuçlarına göre, kız ve erkek öğrenciler arasında zeka türleri açısından anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Cinsiyet ile dilsel zeka arasında pozitif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bedensel-duyusal, uzaysal ve bireysel-içedönük zeka ile dilbilgisi arasında olumsuz ama anlamlı bir ilişki çıkarken, müziksel zeka ile yazma becerisi arasındaki ilişki olumlu ve anlamlıdır. Son olarak, anne ve babanın eğitim seviyelerinin öğrencilerin zeka türleri üzerinde etkisinin olmadığı saptanmıştır.

Sınıf değişkenine ait bulguların sonuçlarına bakıldığında da Mantıksal/Matematiksel zeka boyutunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Bunun sonucunda gruplarda 6-7, 6-8, 7-8 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında mevcut değişkeninde 6. sınıflar ($x=4.3563$), 7. sınıflar ($x=4.1059$), 8. sınıflar ($x=3.9616$) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre 6. sınıflar tarafından mantıksal/ matematiksel zekaya ait maddelerin daha olumlu yanıtlandığı söylenebilir. Mantıksal/Matematiksel zekanın ortalamalarının ilköğretim ikinci kademedeki (6,7 ve 8. sınıflarda) sınıf yükseldikçe, yaş arttıkça daha da azaldığı görülmektedir.

Bedensel/Kinestetik zeka boyutunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Bunun sonucunda gruplarda 6-7, 6-8 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında mevcut değişkeninde 6. sınıflar ($x=4.0161$), 7. sınıflar ($x=3.9127$), 8. sınıflar ($x=3.8834$) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre 6. sınıflar tarafından Bedensel/Kinestetik zekaya ait maddelerin daha olumlu yanıtlandığı söylenebilir. Buna göre de küçük sınıfların bedensel hareketlilik isteyen öğretilerde

daha fazla yer aldıklarını, sınıf yükseldikçe bedensel/kinestetik hareketliliğin daha da azaldığını belirtebiliriz.

Görsel/Uzamsal zeka boyutunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Bunun sonucunda 6-8, 7-8 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında mevcut değişkeninde 6. sınıflar ($x=4.1920$), 7. sınıflar ($x=4.1449$), 8. sınıflar ($x=4.0295$) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre 6. sınıflar tarafından Görsel/Uzamsal zekaya ait maddelerin daha olumlu yanıtlandığı söylenebilir.

Doğacı zeka boyutunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Bunun sonucunda ise, gruplarda 6-7, 6-8 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında mevcut değişkeninde 6. sınıflar ($x=4.3610$), 7. sınıflar ($x=4.0731$), 8. sınıflar ($x=3.9853$) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre 6. sınıflar tarafından Doğacı zekaya ait maddelerin daha olumlu yanıtlandığı söylenebilir.

Kişilerarası/Sosyal zeka boyutunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Bunun sonucunda gruplarda 6-7, 6-8 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında mevcut değişkeninde 6. sınıflar ($x=4.0946$), 7. sınıflar ($x=3.9432$), 8. sınıflar ($x=3.9522$) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre 6. sınıflar tarafından kişilerarası/sosyal zekaya ait maddelerin daha olumlu yanıtlandığı söylenebilir.

İçedönük zeka boyutunda da anlamlı farklılık çıkmıştır. Bunun sonucunda gruplarda 6-7, 6-8, 7-8 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında mevcut değişkeninde 6. sınıflar ($x=4.2477$), 7. sınıflar ($x=4.0726$), 8. sınıflar ($x=3.9459$) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre 6. sınıflar tarafından içedönük zekaya ait maddelerin daha olumlu yanıtlandığı söylenebilir.

Sözel/Dilsel zeka boyutunda da anlamlı farklılık çıkmıştır. Bunun sonucunda gruplarda 6-7, 6-8, 7-8 arasında farklılık olduğu görülmüştür. Verilen cevaplara bakıldığında mevcut değişkeninde 6. sınıflar ($x=4.0862$), 7. sınıflar ($x=3.8935$), 8. sınıflar ($x=3.7321$) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buna göre 6. sınıflar tarafından sözel/dilsel zekaya ait maddelerin daha olumlu yanıtlandığı söylenebilir.

Sınıf değişkenine ait bulguların sonuçlarına bakıldığı zaman bütün zeka alanlarında 6. sınıfların daha olumlu yanıtlar verdiği, ortalamalarının daha yüksek çıktığı görülmektedir. Sınıf ilerledikçe 7. ve 8. sınıfların kademeli olarak ortalamalarının düştüğü ve daha olumsuz yanıtlar verdiği söylenebilir. Bu durum birçok etkene bağlanabilir. 6. sınıfın; çocukların okuma yazmayı öğrendiği, çalışmaya en çok meyilli olduğu ilkokul döneminden yeni çıkmış olup ikinci kademeye henüz

başladıkları bir dönem olması nedeniyle çalışma isteklerinin, başarı azimlerinin daha fazla olduğu ve zeka alanlarının tümüne daha olumlu yanıtlar verdikleri söylenebilir. Ayrıca ilköğretim ikinci kademenin başlangıcı olan 6. sınıflar daha çocukluk döneminden çıkmamış oldukları için de dikkat ve ilgileri daha başka alanlara henüz yönelmemiştir. 7. ve 8. sınıflar ise yaş ilerledikçe çocukluktan çıkıp ergenlik dönemine girmeleriyle birlikte dikkatleri başka alanlara kaydığı için zeka alanlarının tümüne daha olumsuz yanıtlar verdiklerini söyleyebiliriz.

5.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgu ve sonuçlara dayanarak şu öneriler geliştirilmiştir.

1. Öncelikle Çoklu Zeka Kuramı tüm öğretmenlerin bilmesi ve uygulaması gereken yeni ve popüler bir kuram olarak değil, öğrencilerin bireysel farklılıklarını tanımak ve bu farklılıklara saygı duymak adına iyi bir fırsat olarak görülmelidir
2. Öğretmen Çoklu Zeka Kuramı hakkında bilgilenmeli ve öncelikle çoklu zeka kuramının faydalı olabileceği kanaatine varmalıdır.
3. Öğrenciler Çoklu Zeka Kuramı hakkında bilgilendirilmelidir.
4. Materyal ve etkinlikler zeka açısından farklılık gösteren öğrencilere uygun olarak çeşitlendirilmelidir. Öğretmenlerin ders planlarına öğrencilerin farklı zeka türlerine hitap edebilecek etkinlikler ve materyalleri eklemeli ve daha önemlisi bunları derslerinde etkili bir şekilde uygulamalıdır.
5. Öğretmenin amacı öğrencilerinin baskın zeka tiplerini belirlemek ve onları bu zeka tipleriyle yetiştirmek olmamalıdır. Aksine bu zeka tipleri değişip geliştirilebileceği için, öğretmen tüm zeka tiplerinin öğrenme öğretme ortamında dengeli bir şekilde dağıldığına dikkat etmelidir.
6. Başta ilköğretimde olmak üzere İngilizce öğretmenleri yabancı dil derslerini sadece dilsel zeka türünü gerektiren derslere indirgememelidir. Sadece Dilsel zekayı destekleyen materyal ve etkinliklerle değil bütün zeka alanlarını harekete geçirecek materyal ve etkinliklerle dersi renklendirmeleri gerekir. Gerçek hayatta dil öğrenimi salt dili kullanmaktan ibaret değil, Çoklu Zeka türlerinin hepsini bağlamında barındıran doğal bir süreçtir. Sınıf ortamının daha iletişimsel olabilmesi de diğer zeka türlerinin mümkün olduğunca öğrenme-öğretme ortamına dahil edilmesini gerektirir.

7. İngilizce öğretmenleri yabancı dil derslerini işlerken Müziksel Zeka alanını çoğunlukla göz ardı ediyor. Oysa Müziksel Zeka ve Dilsel Zeka arasında yüksek bir bağ vardır. Dil ediniminin artırılması isteniyorsa sadece Dilsel Zekayı aktif hale getirmek değil Müziksel, Bedensel ve Sosyal Zeka vb. alanlarıyla da bunu desteklemek gerekmektedir. Böylece başarı artacaktır.

5.3. Araştırmacılara Öneriler

1. Çoklu Zeka Kuramı ilköğretim birinci kademe öğrencilerine de uygulanmalıdır (4 ve 5. sınıflar).
2. Deneysel çalışmalar yapılmalıdır.
3. İngilizce dışında diğer branş ve alanlarda da çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Acat, B. (2002). “Çoklu Zeka Kuramının Türkiye Koşullarında Öğrenme-Öğretme Ortamlarının Planlanmasında ve Düzenlenmesinde Kullanılabilirliği.” *Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu*, (23–25 Mayıs). Eskişehir, Anadolu Üniversitesi
- Açıkgöz, K.Ü. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları
- Akamca, G.(2003). *İlköğretim Beşinci Sınıf Fen Bilgisi Isı ve Isının Maddedeki Yolculuğu Ünitesinde Çoklu Zeka Kuramı Tabanlı Öğretimin Öğrenci Başarısı, Tutumu ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Albero, P., Brown, A., (2002). *Improving Reaching Through The Use Of MI*. <http://SearchEric.org/ericdc/ED410522.htm> 12 Mart 2002.
- Alaz, A. (2009). “Çoklu Zeka Kuramı Destekli Eğitimin Dokuzuncu Sınıf Coğrafya Derslerinde Başarıya Etkisi” *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1-22
- Armstrong, T. (1994). *Multiple intelligences in the classroom*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Armstrong, T. (2000). *Multiple Intelligences in the Classroom*, 2nd Edition, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, USA.
- Bademci,V. (1997). *Aymazlığın Sonu: Geleceği Tehlikede Bir Ulus*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Bak, Z. (2004).*Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Rehber Materyallerin Kimya Başarısına Etkisi*,Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi,Fen Bilimleri Enstitüsü,Trabzon
- Balım, A.G., Pekmez, E., Erdem, M. (2004). “Asitler Bazlar Konusunda Çoklu Zeka Kuramını’na Dayalı Uygulamaların Öğrenci Başarısına Etkisi”. *Ege Eğitim Dergisi*, 2, 13-19
- Barrington, E. (2004). Teaching to student diversity in higher education: how multiple intelligence theory can help. *Teaching in Higher Education*, 9(4), 421-434

- Beam, K. L. (2000). A Comparison of The Theory of Multiple Intelligences Instruction To Traditional Textbook-Teacher Instruction in Social Studies of Selected Fifth-Grade Students, *Dissertation Abstracts International*, Vol 61-02, Section A, Page 501
- Bloom, B. (1998). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*, Milli Eğitim Bakanlığı Yay , İstanbul
- Buzan, T., Keane, R. (1994). *Dehanın El Kitabı*. Sabah Kitapları.
- Bulut,İ.(2003). *Çocuklara Dil Olarak İngilizce Öğretimi ve Çoklu Zeka Teorisi*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Burma, Ş. (2003). *Çoklu Zeka Kuramına Göre Öğretim Ortamlarının Yapılandırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum
- Bümen, N. (2005). *Çoklu Zeka Kuramı ve Eğitim*. (Editör: Özcan Demirel), *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara: Pegem Yayıncılık 1-38.
- Bümen, T. N. (2001). *Gözden Geçirme Stratejisi ile Desteklenmiş Çoklu Zeka Kuramı Uygulamalarının Erişi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi*, (Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- Bürnen, N. (2002). *Okulda Çoklu Zeka Kuramı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Callahan C. M., Tomlinson C. A., Moon T. R., Tomchin E. M., Plucker J. A. (1995). *Project start: Using a Multiple Intelligences Model in Identifying and Promoting Talent in High-Risk Students*. Charlottesville, VA: University of Virginia.
- Campbell, B. (1991). *Multiple Intelligences in the Classroom*. The Learning Revolution Winter, Page 12. Erişim: <http://www.context.org/ICLIB/IC27/Campbell.htm>.
- Campbell, L., Campbell, B. (1999). *Multiple Intelligences and Student Achievement: Success Stories from Six Schools*. Virginia, USA. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Campbell, L., Campbell, B., Dickinson, D. (1996). *Teaching and Learning Through Multiple Intelligences*. Massachusetts. USA: A Simon and Schuster Company.

- Checkley, K. (1997). *A Conversation with Howard Gardner*. Educational Leadership, 55(1): 8–13
- Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Çakır, İ. (2003). *Designing Supplementary Activities for the Sixth Grade Learners through Multiple Intelligences Theory*, (Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- Çırakoğlu, M., Saracaloğlu, A.S. (2009). “İlköğretimin Birinci Kademesinde Çoklu Zeka Kuramı Uygulamalarının Erişkiye Etkisi” *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 425-449
- Çoşkungönüllü, R. (1998). *The Effects of Multiple Intelligences Theory on 5. graders' Mathematics Ability*, Unpublished MS Thesis Middle East Technical University), Ankara.
- Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık 142.
- Demirel, Ö. (2000). *Plandan Uygulamaya Öğretme Sanatı*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Demirel, Ö. (2002).*Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Pegem Yayıncılık, Ankara
- Durie, R., Gardner, H. (1997). Mindshift connection: Multiple intelligences. An interview with Howard Gardner. Oct. Zephyry Press. Erişim: <http://www.zephyypress.com/gardner.htm>
- Ekici, G. (2002). “Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Biyoloji Öğretimi” Gazi Üniversitesi T.E.F. Ankara.
- Ekmekçi, F.Ö.(1998). “*Yabancı Dil Eğitimi Kavram ve Kapsamı*”, Anadilinde Çocuk Olmak:Yabancı Dilde Eğitim, Papirüs Yayınevi , I. Basım,İstanbul
- Erb, M. (1996). *Increasing Student's Responsibility For Their LEarning Throgh Multiple Intelligence Activites And Cooperative Learnings* Yüksek Lisans Tezi, Saint Xavier University, United State.
- Fasko, D. (2001). An Analysis of Multiple Intelligences Theory and its Use with the Gifted and Talented, *Roepet Review* , Vol. 23, Issue:3, Apr.
- Gardner, H (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York: Basic Boks.

- Gardner, H., Veenema, S. (1996). Multimedia and Multiple Intelligences, *The American Prospects*, Volume 7 1554 E 29, November 1- December 1.
- Gardner, H. (1997). Multiple intelligences as a partner in school improvement. *Educational Leadership*, 55(1), 20-21.
- Gardner, H. (1999), "Kim Zeka Sahibidir?", Çoklu Zeka: Görüşmeler ve Makaleler, Clinton. J.Vickers (yay. haz.), Meral Tüzel (çev.), BZD Yayıncılık, İstanbul, s. 45-84.
- Gardner, H., (1999). Intelligence Reframed; *Multiple Intelligences for The 21st Century*, A Member of The Perseus Books Group, Cambridge, MA.
- Goodnough, K. (2001). M. I. Theory: A Farmwork for Personalizing Science Curricula, *School Science ve Mathematics*. Vol. 101, issue:4, Apr.
- Guyton, A. C., Hall J. E. (1996). *Textbook of Medical Physiology*, Tıbbi Fizyoloji. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gürçay, D., Eryılmaz, A. (2008). Çoklu Zeka Alanlarına Dayalı Fizik Öğretimine İlişkin Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin ve Öğretmenlerinin Görüşleri, *Milli Eğitim Dergisi*,179, 138-152.
- Haley, M. H. (2004). Learner-centered instruction and the theory of multiple intelligences with second language learners. *Teachers College Record*, 106(1), 163-180.
- Hamurlu, M. K. (2007). The effect of instruction based on multiple intelligences theory on the students' achievements in English and their attitudes towards English at 9th grade at foreign language based high school. (Gaziantep University, Graduate School of Social Sciences, Department of Educational Sciences, Unpublished MA thesis) Gaziantep.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. England: Longman.
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom: how to reach and teach all learners*, grades 3-12. Minneapolis, MN: Free Spirit Pub.
- Hoerr T. R. (2001) Technology and MI, *New Horizons On Line Journal*, Vol. VI No:1, July-August.
- Jensen, E. (1999). *Teaching with The Brain in Mind*. Revised 2nd Edition. Virginia: ASCD Publ.
- Jensen, E. (2006). *Beyin Uyumlu Öğrenme*. (Çeviri Ahmet Doğanay). Adana: Nobel Yayınları.

- Kagan, S., Kagan, M. (1998). *Multiple Intelligences: The Complete MI Book*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.
- Kaptan, F. (1999). *Fen Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Pegama Yayıncılık 112.
- Kaptan, F., Korkmaz, H., (2000). Çoklu Zeka Kuramı Tabanlı Fen Öğretiminin Öğrenci Başarısına ve Tutumuna Etkisi, *IV. Fen Bilimleri Sempozyum Bildirileri*, Ankara
- Karasar, N.(2003). *Bilimsel araştırma yöntemi* (13. Baskı). Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Köksal, M. S. (2006). Kavram Öğretimi ve Çoklu Zeka Teorisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi 14(2)*, 473-480.
- Köroğlu, H., Yeşildere, S., Cantürk, B. (2001). “İlköğretim 6. Sınıfta Ölçüler Konunun Öğretiminde Çoklu Zeka Kullanımına Göre Matematik Öğretimi” Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi , İzmir.
- Kutluca, T., Çathoğlu, H., Birgin, O., Aydın, M., Butakın, V. (2009). “Çoklu Zeka Kuramına Göre Geliştirilen Etkinliklere Dayalı Öğretime İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri” *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 1-16
- Lazear, D. (2000). *The Intelligent Curriculum*. New York: Zephyr Press.
- Loori, A. A. (2005). Multiple intelligences: a comparative study between the preferences of males and females. *Social Behavior and Personality*, 33(1), 77-88.
- Martin, J., Powers, L. (2002). Emproving Insrinsic Learners. <http://SearchEric.org/ericde/ED445776.htm> 15 Mart 2002.
- Mettetal, G., Cherly, J. (1997). Attitudes Toward a Multiple InteUigences Curriculum, *Journal of Educational Research*. 91(2),115-122
- McMahon, S. D., Rose, D. S. (2004). Multiple intelligences and reading achievement: an examination of the Teele Inventory of Multiple Intelligences. *The Journal of Experimental Education*, 73(1), 41-52.
- Mills, S. W. (2001). The Roll of Musical intelligence in A Multiple intelligences Focused Elementary Scholl. *International Journal of Education & the Art*, Vol. 2, No: 4 September.

- Moran, S., Kornhaber, M., Gardner, H. (2006). Orchestrating multiple intelligences. *Educational Leadership*, 64(1), 22-27.
- Noble, T. (2004). Integrating the revised Bloom's taxonomy with multiple intelligences: a planning tool for curriculum differentiation. *Teachers College Record*, 106(1), 193-211.
- Nolen, J. L. (2003). Multiple intelligences in the classroom. *Education*, 124(1), 115-119.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme*, Pegem Yayıncılık, 7. Baskı, Ankara
- Özdemir, P., Korkmaz, H., Kaptan, F. (2002). "İlköğretim okullarında çoklu zeka kuramı temelli fen eğitimi yoluyla üs düzey düşünme becerilerini geliştirme üzerine bir inceleme", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlk öğretim Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D. İstanbul
- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*, New York : College Years: A Scheme Austin, Texas.
- Poole, G. T. (2000). Application of the theory of multiple intelligences to second language learners in classroom situations. Speech at the National Association of African American Studies & National Association of Hispanic and Latino Studies: 2000 Literature Monograph Series, Houston.
- Razmjoo, S. A. (2008). On the relationship between multiple intelligences and language success. *The Reading Matrix*, 8(2), 155-174.
- Reid, C., Romanoff, B. (1997). Using Multiple Intelligences Perspective, In N. Colangelo & G A Davis (eds.), *Handbook of Gifted education*, Allsgen & Bacon, Boston.
- Saban, A. (2001). *Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Saban, A.(2002) *Öğrenme Öğretim Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar*, Nobel Yayınları, 2. Baskı, Ankara
- Sarıcaoğlu, A., Arıkan, A. (2009). Eğitimde Kuram ve Uygulama. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(2), 110-122
- Seber, G.(2001). "Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Selçuk, Z., Kayalı,H.,Okut, L. (2002). *Çoklu Zeka Uygulamaları*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

- Shearer, C. B. (2004). Using a multiple intelligences assessment to promote teacher development and student achievement. *Teachers College Record*, 106(1), 147-162.
- Shore, J. R. (2004). Teacher education and multiple intelligences: a case study of multiple intelligences and teacher efficacy in two teacher preparation courses. *Teachers College Record*, 106(1), 112-139.
- Steinberg, R. J. (1985). Teaching Critical Thinking Part 1: Ar We Making Critical Mistakes, *Phe delta kappan*, 67, 104-108.
- Suarez, E.I. (2002). *Engaging student through the use of cooperative learning and multiple intelligences*. (Tacoma: Pacific Lutheran University, Unpublished master's thesis).
- Şad, N., Arıbaş, S. (2008). The levels of teachers at primary schools to employ materials and activities based on multiple intelligences theory: Malatya sample. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 169-187.
- Şen, M. (2006). "*Çoklu zeka kuramına göre yapılan İngilizce derslerinin öğrencilerin güdülenmesi, benlik saygısı, özgüveni ve çoklu zekaları üzerindeki etkisi*". (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim Anabilim Dalı Yabancı Dil Öğretimi Bilim Dalı), Ankara.
- Taşpınar, M. (2005). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Nobel Basımevi.
- Teele, S. (2000). *Rainbows of Intelligence: Exploring How Students Learn*. USA: Corwin Press.
- Tuğrul, B. ve Turan, E. (2003). Her çocuk başarılı olmak için bir şansa sahiptir: Zekânın çok boyutluluğu çoklu zeka kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 224-233.
- Türkoğlu, A., Doğanay, A., Yıldırım, A. (2000). *Okulda Başarı İçin Ders Çalışma ve Öğrenme Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Udal, A. J., Passe, M. (1993). *Gardner-Based/Performance-Based Assesment Notebook*, Ne: Charlotte-Mecklenburg Schools, Charlotte.
- Ülgen, G. (1995). *Eğitim Psikolojisi*, Bilim Yayınları, Ankara
- Willis, J. K. (2001). Multiply with MI : Using Multiple Intelligences to Master Multiplication, *Teching Children Methematics*, vol : 7, issue: 5, Jan.

- Wood, D. (1988). How Children Think and Learn, *Blackwell Publishers*, Oxford.
- Yavuz, K.E (2003). *Eğitim ve Öğretimde Çoklu Zeka Teorisi ve Uygulamaları*, Ceceli Yayınları, Ankara
- Yıldırım, K., Tarım, K. (2008). “Çoklu Zeka Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin İlköğretim Beşinci Sınıf Matematik Dersinde Akademik Başarı ve Hatırda Tutma Düzeyine Etkisi” *Elementary Education Online*, 7(1), 174-187.

İNTERNET ADRESLERİ

- Anonim, (2009). Erişim: <http://www.ogretmen.info/cokluzeka.asp> Erişim Tarihi:15.08.2009
- Anonim, (2010_a). Erişim: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi72/index-kocer.htm> Erişim Tarihi:10.01.10
- Anonim, (2010_b). Özel Natuk Birkan İlköğretim Okulu Rehberlik ve Psikolojik Danışma Servisi Erişim: www.itugvo.com/ilkogretim/rehberlik_bultenler/coklu-zeka.doc Erişim Tarihi:10.01.10
- Anonim,(2011).Erişim: <http://ogrenci.hacettepe.edu.tr/~b0145575/baglantilar/zeka.html>

EKLER

Ek 1. Araştırmadaki İlköğretim Okulları

No	İlköğretim Okulu	İngilizce Öğretmeni
1	Atatürk İlköğretim Okulu	3
2	Bahçelievler İlköğretim Okulu	2
3	Balakgazi İlköğretim Okulu	3
4	Dumlupınar İlköğretim Okulu	3
5	Elazığ İlköğretim Okulu	2
6	Evrenpaşa İlköğretim Okulu	3
7	Hilalkent İlköğretim Okulu	2
8	İsmet Paşa İlköğretim Okulu	4
9	İstiklal İlköğretim Okulu	4
10	Koç İlköğretim Okulu	4
11	Mehmetçik İlköğretim Okulu	1
12	Murat İlköğretim Okulu	4
13	Namık Kemal İlköğretim Okulu	3
14	Salim Hazardağlı İlköğretim Okulu	1
15	Şair Hayri İlköğretim Okulu	2
16	Tevfik Yaramanoğlu İlköğretim Okulu	4
17	Tuncay Küçüközer İlköğretim Okulu	1
18	Türkiye Odalar Borsalar Birliği İlköğretim Okulu	2
19	Vali M. Lütfullah Bilgin İlköğretim Okulu	4
20	Vali Tevfik Gür İlköğretim Okulu	3
21	24 Kasım İlköğretim Okulu	1
22	Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu	2
23	Yücel İlköğretim Okulu	1
24	Cumhuriyet İlköğretim Okulu	2
TOPLAM		61

Ek 2. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Materyal Ve Etkinlik Kullanma Düzeyi Ölçeği

Değerli İngilizce Öğretmenleri; lütfen formda yer alan her ifadenin sizin için ne derece uygun olup olmadığını aşağıdaki beşli dereceleme ölçeği üzerinde belirtiniz. Bunun için uygun gördüğünüz rakamın içine çarpı atmanız yeterli. Her rakamın ifade ettiği anlam aşağıda belirtilmiştir.

I. Boyut: Sosyal Zekâ		1	2	3	4	5
1	Öğrencilerinin birbirlerinin yüzünü görecektir şekilde oturduğu grup çalışmalarına yer veririm.					
2	Öğrencilerin birbirleriyle İngilizce röportaj yaptığı etkinlikler kullanırım.					
3	Derslerimde öğrenciler arası İngilizce iletişimi destekleyen tartışma, münazara, panel gibi etkinliklere yer veririm					
4	Öğrencilerinin birbirlerinin yüzünü görecektir şekilde oturduğu eşli çalışmalara yer veririm.					
II. Boyut: Bedensel Zekâ						
5	Öğrencilerime eğitsel nitelikte İngilizce tahta ve yer oyunları oynatırım.					
6	Öğrencilerin grup halinde sınıfın içerisinde dolaşabilmesine imkân sağlayan İngilizce etkinlikler yaparım					
7	Bir konuyu kukla, maskot vb. materyallerin yardımıyla dramatize ederek sunarım.					
8	Öğrencilerime ders esnasında bazı fiziksel rahatlama egzersizleri (oturup kalkmak, boynu sağa sola çevirme gibi) yaptırım.					
9	Öğrencilerin fiziksel olarak cevap vermesini gerektiren bir dizi İngilizce komutun yer aldığı etkinlikler yaparım.					
III. Boyut: Dilsel Zekâ						
10	Derslerimde zincirleme İngilizce soru cevap etkinliklerine yer veririm.					
11	Öğrencilerime yazılı performans ödevleri veririm.					
12	Öğrencilerimi sözlük kullanmaya teşvik ederim.					
13	Öğrencilerimden tahtaya yazdıklarını veya anlattıklarını not almalarını isterim.					
IV. Boyut: Mantıksal/Matematiksel Zekâ						
14	Öğrencilerime İngilizce mantık oyunları oynatırım.					
15	Öğrencilerimden yarım bırakılan İngilizce bir hikâyeyi tamamlamalarını isterim					
16	Anahtar kelimeler veya resimler kullanarak İngilizce okuma/dinleme metninin konusunu tahmin etmelerini isterim.					
17	Öğrencilerime İngilizce mantık bulmacaları çözdürürüm.					

V. Boyut: İcedönük Zekâ						
18	Bazı öğrencilerime İngilizce bir konuyu bireysel olarak anlatırım.					
19	Öğrencilerimin bireysel hedefler belirlemesine ve ders çalışma planı yapmasına yardımcı olurum.					
20	Öğrencilerin alıştıırma kitaplarındaki alıştıırmaları yapmaya teşvik eder ve kontrol ederim.					
VI. Boyut: Müziksel Zekâ						
21	Derslerimde öğrencilere çeşitli müzik enstrümanları çaldırttığım etkinlikler yaptırırım.					
22	Rahatlatma egzersizi olarak müzik dinletirim.					
23	İngilizce öğretiminde İngilizce şarkılardan faydalanırım.					
24	Derslerimde fonda müzik bulunan İngilizce sunumlar yaparım.					
VII. Boyut: Görsel/Uzamsal Zekâ						
25	Derslerimde renkli tebeşirler/tahta kalemleri kullanırım.					
26	Derslerimde tahtaya şekil, tablo ve grafikler çizerek açıklamalar yaparım.					
27	İngilizce anlattığım şeyleri görsel materyallerle (şimşek kartlar, resimler, fotoğraflar vb.) desteklerim.					
28	Bazı İngilizce kavramları tahtaya resim çizerek anlatırım					
VIII. Boyut: Doğacı Zekâ						
29	Görsel materyal hazırlarken doğadaki canlı/cansız varlıkların (hayvan, bitki, dağ, nehir vb.) resimlerini kullanmaya gayret ederim.					
30	Öğrencilere yılı, mevsimi, ayı, günü, hava durumunu vb. gösteren İngilizce bir takvim hazırlattırarak takvimin sürekli güncellendiğini kontrol ederim.					
31	Öğrencilere doğayı tanıtan İngilizce belgeseller seyrettiririm.					

Ek 3. Öğrencilere Yönelik Çoklu Zekâ Formu

Lütfen formda yer alan her ifadenin sizin için ne derece uygun olup olmadığını aşağıdaki beşli dereceleme ölçeği üzerinde belirtiniz. Bunun için uygun gördüğünüz rakamın içine çarpı atmanız yeterli. Her rakamın ifade ettiği anlam aşağıda belirtilmiştir.

0:Hiç uygun değil, **1:** Çok az uygun, **2:** Kısmen uygun, **3:** Oldukça uygun, **4:** Tamamen uygun

Okul:

Sınıf:

Cinsiyet:

		0	1	2	3	4
1	Dinleyerek daha iyi öğrenirim.					
2	Zihinden hesap yapmak bana kolay gelir.					
3	Görsel sunuları daha iyi öğrenirim.					
4	Şarkı söylemeyi severim.					
5	İnsanlar beni fiziksel olarak beni çok hareketli bulur.					
6	Açık havada olmak çok hoşuma gider.					
7	Birilerine bir şey öğretmek ve paylaşımında bulunmak hoşuma gider.					
8	Kendimle baş başa yalnız kalmayı severim.					
9	Konuşmadan ve yazmadan önce kelimeleri kafamda tasarlayabilirim.					
10	Okuldayken matematik ve fen bilgisi en sevdiğim derslerdir.					
11	Bir iş ya da olayın bütünü görmek bence önemlidir.					
12	Çalışırken radyodan, kasetten müzik dinlemek benim için idealdir.					
13	En az bir spor dalıyla ya da fiziksel etkinlik ile ilgilenirim.					
14	Hayvanlara karşı çok meraklıyım.					
15	Bir yere giderken ya da bir iş yaparken yanımda birileri olsun isterim.					
16	Kendime güvenim yüksektir.					
17	Radio dinlemeyi, televizyon seyretmeye tercih ederim.					
18	Mantıksal düşünme gerektiren oyunlar ve beyin jimnastikleri çok hoşuma gider.					
19	Etrafımda gördüklerimi çok ayrıntılı hatırlayabiliyorum.					
20	Bir müzik aleti çalarım.					
21	Araç gereçleri elime alıp parçalarına ayırmayı ve birleştirmeyi severim.					
22	Toprakla, bitkilerle uğraşmayı severim.					
23	Problemim olduğunda arkadaşlarımdan yardım alarak halletmeyi tercih ederim.					
24	Kendi başına uğraştığım özel bir hobim var.					
25	Sözcük oyunlarından, şifreli kelime oyunlarından hoşlanırım.					
26	Gelecekle ilgili tahminler yapmak bana eğlenceli gelir.					
27	Görsel bulmacalar çözmekten hoşlanıyorum.					
28	Hayatımda müzik olmasaydı eminim hayatım daha fakir olurdu.					
29	El becerisi gerektiren işleri seviyorum.					
30	Doğadaki varlıkları tanımak bana heyecan verir.					
31	Birkaç tane çok yakın arkadaşım vardır.					
32	Hayatım için bazı önemli hedeflerim var.					
33	Bazen arkadaşlarım kullandığım kelimenin anlamını açıklamamı istiyor.					
34	Her şeyin mantıklı bir açıklaması olduğuna inanırım.					
35	Renkli hareketli, rüyalar görüyorum.					
36	Yürürken bir ezgiyi mırıldanırım.					

		0	1	2	3	4
37	En parlak fikirler yürürken veya fiziksel bir etkinlikle uğraşırken gelir.					
38	Doğayla ilgili mağaza, müze ya da sergileri gezmekten hoşlanırım.					
39	Kendimi bir lider olarak düşünürüm.					
40	Yeteneklerim ve zayıf taraflarım hakkında gerçekçi görüşlere sahibim.					
41	Sosyal konular bana matematik ve fen konularından kolay geliyor.					
42	Soyut kavramlarla ilgili düşünmekten hoşlanırım.					
43	Bilmediğim bir yerde genelde yolumu bulabilirim.					
44	Birçok parçanın melodisini bilirim.					
45	Serbest zamanları dışarıda geçirmeyi seviyorum.					
46	Bir hayvan beslemek ya da bir çiçek yetiştirmek bence çok gereklidir.					
47	Kalabalıkta kendimi rahat hissederim.					
48	Tek başına hafta sonu geçirmeyi, kalabalık grupla geçirmeye tercih ederim.					
49	Yürüyüş yaparken cadde boyunca var olan yazılar, resimlerden daha çok ilgimi çeker.					
50	İnsanların söylediği, yaptığı işlerin mantığını anlamaya çalışmak hoşuma gider.					
51	Bir şeyler çizmekten, karalamaktan hoşlanıyorum.					
52	Bilmediğim bir parçayı bir iki kez dinledikten sonra doğru bir şekilde söylerim.					
53	Biriyle konuşurken vücudumu ve ellerimi sık kullanırım.					
54	Çevre kirliliğine karşı çok duyarlıyım.					
55	Sosyal etkinliklere katılmaktan hoşlanırım.					
56	Kendimi bağımsız biri olarak düşünürüm.					
57	Duyduğum ve yeni okuduğum kelimeleri konuşmalarımda kullanmaktan hoşlanırım.					
58	Makine ve aletlerin çalışma sistemini merak ederim.					
59	Resimlerle zenginleştirilmiş kitapları okumayı seviyorum.					
60	Çalışırken ve ya yeni bir şey öğrenirken tempo tutarım.					
61	Bir şey hakkında bilgi edinmek için ona dokunmaya ihtiyaç duyarım.					
62	Doğa ile ilgili dergi, kitap ya da belgeselleri takip ederim.					
63	İnsanlar bana zaman zaman fikir danışır.					
64	Duygu ve düşüncelerimi iyi ifade ederim.					
65	Zekâ oyunları ve soruları ilgimi çeker.					

Ek 4. Geçerlik ve Güvenirlik

Ölçekte Yer Alan Maddelerin Öz Değerleri ve Varyans Açıklama Oranları

Faktör	Öz Değer	Varyans (%)	Kümülatif Varyans (%)
1	6,606	21,309	21,309
2	3,305	10,660	31,969
3	2,439	7,867	39,836
4	2,231	7,196	47,032
5	1,884	6,076	53,108
6	1,703	5,495	58,603
7	1,414	4,560	63,163
8	1,294	4,176	67,339

Ölçek Maddelerinin Alt Boyutlara Göre Dağılımı, Faktör Yükleri ve Boyutlarda Yer Alan Maddelerin İç-tutarlık Katsayıları

Madde	I. Faktör	II. Faktör	III. Faktör	IV. Faktör	V. Faktör	VI. Faktör	VII. Faktör	VIII. Faktör
I. Boyut: Sosyal Zekâ								
1. Öğrencilerinin birbirlerinin yüzünü görecektir şekilde oturduğu grup çalışmalarına yer veririm.	,954							
2. Öğrencilerin birbirleriyle İngilizce röportaj yaptığı etkinlikler kullanırım.	,948							
3. Derslerimde öğrenciler arası İngilizce iletişimi destekleyen tartışma, münazara, panel gibi etkinliklere yer veririm.	,892							
4. Öğrencilerinin birbirlerinin yüzünü görecektir şekilde oturduğu eşli çalışmalara yer veririm.	,873							
I. Boyut için madde içtutarlılık katsayısı: $\alpha = .96$								
II. Boyut: Bedensel Zekâ								
5. Öğrencilerime eğitsel nitelikte İngilizce tahta ve yer oyunları oynatırım.	,718							
6. Öğrencilerin grup halinde sınıfın içerisinde dolaşabilmesine imkân sağlayan İngilizce etkinlikler yaparım.	,690							
7. Bir konuyu kukla, maskot vb. materyallerin yardımıyla dramatize ederek sunarım.	,688							
8. Öğrencilerime ders esnasında bazı fiziksel rahatlatma egzersizleri (oturup kalkmak, boynu sağa sola çevirme gibi) yaptırım.	,634							
9. Öğrencilerin fiziksel olarak cevap vermesini gerektiren bir dizi İngilizce komutun yer aldığı etkinlikler yaparım.	,599							
II. Boyut için madde içtutarlılık katsayısı: $\alpha = .79$								

III. Boyut: Dilsel Zekâ	
10. Derslerimde zincirleme İngilizce soru cevap etkinliklerine yer veririm.	,848
11. Öğrencilerime yazılı performans ödevleri veririm.	,769
12. Öğrencilerimi sözlük kullanmaya teşvik ederim.	,710
13. Öğrencilerimden tahtaya yazdıklarını veya anlattıklarını not almalarını isterim.	,691
III. Boyut için madde içtutarlılık katsayısı: $\alpha = .76$	
IV. Boyut: Mantıksal/Matematiksel Zekâ	
14. Öğrencilerime İngilizce mantık oyunları oynatırım.	,713
15. Öğrencilerimden yarım bırakılan İngilizce bir hikâyeyi tamamlamalarını isterim.	,691
16. Anahtar kelimeler veya resimler kullanarak İngilizce okuma/dinleme metninin konusunu tahmin etmelerini isterim.	,685
17. Öğrencilerime İngilizce mantık bulmacaları çözdürürüm.	,601
IV. Boyut için madde içtutarlılık katsayısı: $\alpha = .73$	
V. Boyut: İçedönük Zekâ	
18. Bazı öğrencilerime İngilizce bir konuyu bireysel olarak anlatırım.	,927
19. Öğrencilerimin bireysel hedefler belirlemesine ve ders çalışma planı yapmasına yardımcı olurum.	,782
20. Öğrencilerin alıştırmaya kitaplarındaki alıştırmaları yapmaya teşvik eder ve kontrol ederim.	,708
V. Boyut için madde içtutarlılık katsayısı: $\alpha = .83$	
VI. Boyut: Müziksel Zekâ	
21. Derslerimde öğrencilere çeşitli müzik enstrümanları çaldırttığım etkinlikler yaptırım.	,761
22. Rahatlatma egzersizi olarak müzik dinletirim.	,741
23. İngilizce öğretiminde İngilizce şarkılardan faydalanırım.	,643
24. Derslerimde fonda müzik bulunan İngilizce sunumlar yaparım.	,465
VI. Boyut için madde içtutarlılık katsayısı: $\alpha = .66$	
VII. Boyut: Görsel/Uzamsal Zekâ	
25. Derslerimde renkli tebeşirler/tahta kalemleri kullanırım.	,845
26. Derslerimde tahtaya şekil, tablo ve grafikler çizerek açıklamalar yaparım.	,708
27. İngilizce anlattığım şeyleri görsel materyallerle (şimşek kartlar, resimler, fotoğraflar vb.) desteklerim.	,536
28. Bazı İngilizce kavramları tahtaya resim çizerek anlatırım.	,533
VII. Boyut için madde içtutarlılık katsayısı: $\alpha = .69$	

VIII. Boyut: Doğacı Zekâ	
29. Görsel materyal hazırlarken doğadaki canlı/cansız varlıkların (hayvan, bitki, dağ, nehir vb.) resimlerini kullanmaya gayret ederim.	,746
30. Öğrencilere yılı, mevsimi, ayı, günü, hava durumunu vb. gösteren İngilizce bir takvim hazırlattırarak takvimin sürekli güncellendiğini kontrol ederim.	,596
31. Öğrencilere doğayı tanıtan İngilizce belgeseller seyrettiririm.	,506
VIII. Boyut için madde içtutarlılık katsayısı $\alpha = .57$	
Tüm maddeler için madde içtutarlılık katsayısı: $\alpha = .86$	

Ek 5. Araştırma İzni Belgesi

T.C.
ELAZIĞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.23.00.09.STJ./ 15643
Konu : Araştırma izni (Anket)

31 Mayıs 2010

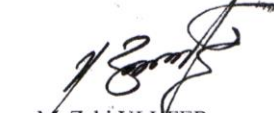
VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Fırat Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekterliğinin 26/05/2010 tarih ve 720-11747 sayılı yazısı.


Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Betül GÜRSES' in "**İlköğretim Okullarındaki İngilizce Öğretmenlerinin Çoklu Zeka Teorisini Kullanma Düzeyleri (Elazığ İli Örneği)**" konulu yüksek lisans tez çalışması ile ilgili olarak geliştirdiği anketini İlimiz merkezindeki İlköğretim Okullarında uygulamak için izin isteği, ilgi yazı ile bildirilmiştir.

Başvuru hakkında gerekli inceleme ve değerlendirme yapılmış olup söz konusu anket çalışmasının, 2009 – 2010 eğitim öğretim yılı içerisinde İlimiz merkezindeki İlköğretim Okullarında uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


M. Zeki ULUFER
Millî Eğitim Müdürü a.
Şube Müdürü

OLUR
26/05/2010


Nihat BÜYÜKBAŞ
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü



Zübeyde Hanım C. Hükümet Konagi Kat : 5
23100-ELAZIĞ
Tel: 0 424 2385024-25-26-27-28
Fax: 0 424 2333670
elazigmem@meb.gov.tr / elazig.meb.gov.tr



ÖZGEÇMİŞ

Betül GÜRSES, 1983 yılında Manisa' da doğdu. İlköğrenimini Manisa'da tamamladı. Ortaokuldan sonra sınavları kazanarak Manisa Anadolu Öğretmen Lisesine devam etti. Orta öğrenimini 2001 yılında Manisa Anadolu Öğretmen Lisesinde, lisans öğrenimini ise 2005 yılında Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Programında tamamladı. Daha sonra 2008 yılında Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında, Yüksek Lisans öğrenimine başladı. Şu an yüksek lisans öğrenimine devam etmektedir.