

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİMDALI
RESİM İŞ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

ÇOKLU ZEKÂ KURAMI TABANLI GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİ
DERSİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Elif ŞENOCAK

Ankara 2012

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİMDALI
RESİM İŞ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

ÇOKLU ZEKÂ KURAMI TABANLI GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİ
DERSİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Elif ŞENOCAK

Tez Danışmanı

Yrd. Doç. Dr. Reyhan YÜKSEL GEMALMAYAN

Ankara 2012

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜNE

Elif ŞENOCAK'ın, "Çoklu Zeka Kuramı Tabanlı Görsel Sanatlar Eğitimi Dersine Yönelik Öğretmen Görüşleri" başlıklı tezi 31 Ekim 2012 tarihinde, jürimiz tarafından Görsel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı	İmza
Üye (Başkan) : Doç. Dr. Melek ÇAKMAK
Üye : Doç. Dr. İsa ELİRİ
Üye (Tez Danışmanı) : Yrd. Doç. Dr. Reyhan Yüksel GEMALMAYAN

ÖNSÖZ

Araştırmam boyunca bilgi birikimlerini ve yardımlarını benden esirgemeyen danışmanım Yrd. Doç. Dr. Reyhan Yüksel Gemalmayan'a ve Doç. Dr. Melek Çakmak'a, çalışmamın şekillenmesinde bana fikir veren Yrd. Doç. Dr. Bülent Salderay'a, görüşme formlarını dağıtmamda yanımda olan Müfettiş Ömer Göktaş'a, matematiksel hesaplarımda bana yardımcı olan değerli kardeşim Gülşah Şenocak'a, İngilizce çevirilerde ve takıldığım yerlerde bana destek olan sevgili Ali Emin İslamoğlu'na, bana inanan ve yanımda olduğunu hep hissettiğim değerli hocam Doç. Dr. Ferda Öztürk'e,

Araştırmanın uygulanmasında bana yardımcı olan bütün okul müdürü ve öğretmen arkadaşlarıma,

Hayatımın en önemli parçası olan “Görsel Sanatlar” a bilimsel açıdan katkıda bulunmamda beni her zaman cesaretlendiren değerli ailem Sare ve Kemal Şenocak'a, aynı zamanda desteğini, inancını ve sabrını esirgemeyen eşim Enes İslamoğlu'na

Bir kez daha TEŞEKKÜRLER...

ÖZET

ÇOKLU ZEKÂ KURAMI TABANLI GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİ DERSİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

ŞENOCAK, Elif

Yüksek Lisans, Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Reyhan YÜKSEL GEMALMAYAN

Ekim-2012, 140 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim birinci kademe Görsel Sanatlar Eğitimi dersinde Çoklu Zekâ Kuramının uygulanabilirliğine ilişkin kuramın uygulayıcısı olan Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir.

Araştırma, Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin konu hakkındaki görüşlerini betimlemeye yönelik olduğu için belgesel tarama türünde bir çalışmadır. Çalışma, Mersin'in Erdemli ve Silifke ilçelerinde bulunan, ilköğretim okullarında görev yapan 112 Görsel Sanatlar Öğretmeninin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel veri toplama yöntemlerinden biri olan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu öğretmenlerin görüşlerini kısıtlamadan istedikleri gibi ortaya koyabilmeleri için ondört açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Elde edilen veriler, araştırmacının belirlediği kriterler çerçevesinde değerlendirilmiş, frekans ve yüzdeler dağılımları tablolar halinde verilmiştir. Bulgular, ÇZK'nın Görsel Sanatlar Eğitimine ve bu eğitimi alan öğrencilerin iletişim, sorumluluk ve öğrenme becerilerine olumlu katkı sağladığı fakat Görsel Sanatlar dersinde, imkânsızlıklardan, materyal sıkıntısından, müfredat konularının uzunluğundan ve ders sürelerinin kısa olmasından dolayı kuramın uygulanamadığı yönündedir. Bu bulgular ışığında ÇZK'nın Görsel Sanatlar Eğitimi dersinde kullanımına ve ileride yapılabileceklerine yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çoklu Zekâ Kuramı, Görsel Sanatlar Eğitimi, Öğrenme, Öğretme, Öğrenme-Öğretme Durumları

ABSTRACT**OPINIONS OF TEACHERS THAT INTENDED FOR MULTIPLE INTELLIGENCE
THEORY-BASED VISUAL ARTS EDUCATION LESSON**

ŞENOCAK, Elif

Post Graduate, The Department of Painting Teaching

Supervisor: Yrd. Doç. Dr. Reyhan YÜKSEL GEMALMAYAN

October-2012, 140 Pages

The purpose of this research is to determine the views of Visual Arts Teachers concerning the applicability of the Theory of Multiple Intelligences (ToMI) in the primary school first level Visual Arts Education lesson.

The research is a documentary screening study because of the description of the Visual Arts Teachers' views on the subject. The study was realized with the participation of 112 Visual Arts Teachers that working in primary schools in the Erdemli and Silifke districts of Mersin. In this research, interview form was used, which is one of qualitative data collection methods. The interview form consists of 14 open-ended questions so as to the teachers able to demonstrate their views as they want without limiting. The obtained data are evaluated within the framework of the criteria that set by the researcher and the frequency and percentile distributions of data are given through presenting in tables. Findings suggest that the Theory of Multiple Intelligences had a positive impact to the Visual Arts Education and communication, responsibility and learning skills of students taking this education, but the theory can not be applied in the Visual Arts Education lesson due to impossibilities, material shortages, long curriculum issues and short duration of the lesson. Light of these findings, recommendations are presented for the use of the Theory of Multiple Intelligences in the Visual Arts Education and what can be done in the future.

Key Words: Theory of Multiple Intelligences, Visual Arts Education, Learning, Teaching, Learning and Teaching Cases

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	iv
ÖNSÖZ.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1. Giriş.....	16
1.1. Problemin Durumu.....	18
1.2. Araştırmanın Amacı.....	22
1.3. Araştırmanın Önemi.....	23
1.4. Varsayımlar	24
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	25
1.6. Tanımlar	25

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Eğitim.....	27
2.1.1. Eğitimin Tanımı ve Amacı.....	27
2. 2. Görsel Sanatlar Eğitimi ve Sanat.....	27
2.2.1. Görsel Sanatlar Eğitiminin Amaçları.....	30
2.2.2. Görsel Sanatlar Eğitiminin Temel İlkeleri.....	32

2.2.3. Görsel Sanatlar Eğitiminin İşlevleri.....	32
2.2.4. Sanatın Eğitsel Boyutuna Tarihsel Bakış.....	33
2.2.5. Görsel Sanatlar Eğitiminin Gerekliliği.....	35
2.2.6. Türkiye’de ki Görsel Sanatlar Eğitiminin Tarihçesi.....	37
2.2.6.1. Cumhuriyet Öncesi Dönem.....	37
2.2.6.2. Cumhuriyet Sonrası Dönem.....	39
2. 3. Zeka.....	41
2.3.1. Zeka ve Çoklu Zeka Kuramı.....	41
2. 3.1.1. Geleneksel Zeka Anlayışı ve ÇZK.....	42
2.3.2. ÇZK’na Göre Zeka Alanları.....	45
2.3.2.1. Sözel-Dilsel Zeka.....	46
2.3.2.2. Matematiksel-Mantıksal Zeka.....	47
2.3.2.3. Görsel-Uzamsal Zeka.....	48
2.3.2.4. Müziksel-Ritmik Zeka.....	48
2.3.2.5. Bedensel-Kinestetik Zeka.....	49
2.3.2.6. Sosyal-Kişiler Arası Zeka.....	49
2.3.2.7. İçsel-Özedönük Zekâ.....	50
2.3.2.8. Doğa-Varoluşçu Zeka	51
2.4. ÇZK ‘nın Eğitime-Öğretime Yansıması.....	51
2.4.1. ÇZK ve Bireysel Farklılıklar.....	53
2.4.2. Çoklu Zekâ Kuramının Öğretimde Uygulanması ve Zekâ Alanlarına Uygun Öğrenme Stilleri.....	54
2.4.3. ÇZK’na Dayalı Eğitim-Öğretim Ortamları.....	56
2.4.4. ÇZK’ya Dayalı Ders Planları.....	57
2.4.5. ÇZK ve Ölçme Değerlendirme Anlayışı.....	59
2.5. ÇZK ve Görsel Sanatlar Eğitimi.....	63
2.5.1. Sanat ve Zeka.....	63
2.5.2. ÇZK ve Görsel-Uzamsal Zeka Alanı.....	64
2.5.3. ÇZK ve Görsel Sanatlar Eğitimi.....	64
2.5.3.1. Project Zero ve Art Propel nedir?.....	65
2.5.3.2. Sanat Eğitiminde Project Zero	66
2.6. İlgili Araştırmalar.....	68
2.6.1. Yurtdışında Yapılmış Bazı Araştırmalar.....	68

2.6.2. Türkiye’de Yapılmış Bazı Araştırmalar.....	70
2.6.3. Türkiye’de ÇZK ve Sanat Eğitimi Kapsamında Yapılan Bazı Araştırmaların Meta Analizi.....	75

BÖLÜM III YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	79
3.2. Evren ve Örneklem.....	80
3.3. Veri Toplama Aracı.....	80
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	80

BÖLÜM IV BULGULAR ve YORUM

4.1. Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Özellikleri.....	82
4.1.1. Öğretmenlerin Yaş Durumlarına İlişkin Bulgular.....	82
4.1.2. Öğretmenlerin Cinsiyet Durumlarına İlişkin Bulgular.....	82
4.1.3. Okulların Bulunduğu Yere İlişkin Bulgular.....	83
4.1.4. Öğretmenlerin Meslekteki Yıllarına İlişkin Bulgular.....	83
4.1.5. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına İlişkin Bulgular.....	83
4.1.6. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölümlere İlişkin Bulgular.....	84
4.2. Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Cevaplarına İlişkin Durumlar.....	84
4.2.1. Birinci Soruya İlişkin Bulgular.....	85
4.2.2. İkinci Soruya İlişkin Bulgular.....	86
4.2.3. Üçüncü Soruya İlişkin Bulgular.....	90
4.2.4. Dördüncü Soruya İlişkin Bulgular.....	94

4.2.5. Beşinci Soruya İlişkin Bulgular.....	98
4.2.6. Altıncı Soruya İlişkin Bulgular.....	100
4.2.7. Yedinci Soruya İlişkin Bulgular.....	104
4.2.8. Sekizinci Soruya İlişkin Bulgular.....	106
4.2.9. Dokuzuncu Soruya ilişkin Bulgular.....	107
4.2.10. Onuncu Soruya İlişkin Bulgular.....	108
4.2.11. Onbirinci Soruya İlişkin Bulgular.....	110
4.2.12. Onikinci Soruya İlişkin Bulgular.....	111
4.2.13. Onüçüncü Soruya İlişkin Bulgular.....	114
4.2.14. Ondördüncü Soruya İlişkin Bulgular.....	115

BÖLÜM V

SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç.....	118
5.2. Öneriler.....	120
KAYNAKÇA.....	121
EKLER.....	127
Ek -1 İzin Belgesi.....	127
Ek -2 Öğretmen Görüşme Formu.....	128
Ek -3 Görüşme Formlarından Örnekler.....	132
Ek-4 Okulların Listesi.....	139

TABLULAR LİSTESİ**Sayfa**

Tablo 1. ÇZK’da Değerlendirme Teknikleri.....	19
Tablo 2. Eski ve Yeni Zekâ Anlayışının Karşılaştırılması.....	45
Tablo 3. Zekâ Türleri İle Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki.....	55
Tablo 4. Zeka Türleri İle Sınama Durumları Arasındaki İlişki.....	62
Tablo 5. Türkiye’de Çoklu Zekâ Kuramı ve Sanat Eğitimi Kapsamında Yapılan Bazı Çalışmaların Meta-Analizi.....	76

Çizelgeler Listesi

Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Cevaplarına İlişkin Bulgular

Çizelge No	Çizelgenin Adı	Sf.
7.	GSD’de Aktif Öğretim Yöntemlerinin Kullanılmasına ilişkin Durumu	85
	<u>ÇZK’ya Göre İşlenen GSD’nin Uygulanabilirliğine İlişkin Bulgular:</u>	
8.A.	Ders Planlarına Ait Görüşler	86
8.B.	Uygulama ve Etkinliklere Ait Görüşler	87
8.C.	Değerlendirme ve Ölçütlere Ait Görüşler	88
8.D.	Öğrenme Açısından Görüşler	89
	<u>ÇZK’nın, İletişim ve Etkileşim Yönünden Etkilerine İlişkin Bulgular:</u>	
9.A.	Öğrenci-Öğrenci İletişimine Ait Görüşler	91
9.B.	Öğrenci-Öğretmen İletişimine Ait Görüşler	92
9.C.	Öğrenci Çevre/Materyal Etkileşimine Ait Görüşler	93
	<u>ÇZK’nın, Öğrencilerin Görev ve Sorumlulukları Yönünden Etkilerine İlişkin Bulgular:</u>	
10.A.	Görev-Sorumluluk Bilinci ile Öğrenme İlişisine Ait Görüşler	94
10.B.	Görev-Sorumluluk Bilinci ile Düşünme Becerileri İlişisine Ait Görüşler	95
10.C.	Görev-Sorumluluk Bilinci ile Sosyal Beceri İlişisine Ait Görüşler	96
10.D.	Görev-Sorumluluk Bilinci ile Duyuşsal Beceri İlişisine Ait Görüşler	97
11.	ÇZK Uygulamalarında Olması ya da Olmaması Gereken Durumlara İlişkin Görüşler	99
	<u>ÇZK’nın Türk Eğitim Sistemi ve Sanat Eğitimindeki Yerine İlişkin Bulgular:</u>	
12.A.	ÇZK’nın Eğitim Sistemindeki Yerine İlişkin Görüşler	100
12.B.	ÇZK’nın Sanat Eğitimine Planlama Açısından Yansımalarına İlişkin Görüşler	101
12.C.	ÇZK’nın Sanat Eğitimine Uygulama ve Etkinlik Açısından Yansımalarına İlişkin Görüşler	102
12.D.	ÇZK’nın Sanat Eğitimine Değerlendirme ve Ölçüt Açısından Yansımalarına İlişkin Görüşler	103
13.	ÇZK’nın GSD Öğretmenleri Üzerindeki Durumuna İlişkin Görüşler	105
14.	GSD Öğretmenlerinin zekâ alanı etkinliklerine İlişkin Görüşleri	106
15.	GSD Öğretmenlerinin sınıf ortamının yeterliliğine İlişkin Görüşleri	107

Çizelge No	Çizelgenin Adı	Sf.
16.	ÇZK Hakkında Öğrenci ile Velilerin Bilgilendirilmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri	109
17.	ÇZK Hakkında Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Yönelik Görüşleri	110
	<u>Okulların ÇZK Uygulamaları İçin Gereken Teknoloji ve İmkânlarına ilişkin bulgular:</u>	
18.A.	Sanat Atölyesinin Durumuna Ait Görüşler	111
18.B.	Sergi Salonunun Durumuna Ait Görüşler	112
18.C.	Teknolojik İmkânların Durumuna Ait Görüşler	112
18.D.	Fiziksel İmkânların Durumuna Ait Görüşler	113
	<u>ÇZK'nın, GSD İçin Türk Eğitim Sistemindeki Yerine İlişkin Bulgular:</u>	
19.A.	GSD Müfredat Programı Durumuna Ait Görüşler	114
19.B.	GSD Uygulanan Sınav Durumuna Ait Görüşler	114
19.C.	GSD'nin Saat Durumuna Ait Görüşler	114
20.	Öğretmenlerin GSD ve ÇZK İçin Öngördükleri Diğer Görüşler	116

KISALTMALAR LİSTESİ

ÇZK: Çoklu Zekâ Kuramı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

GSD: Görsel Sanatlar Dersi

GSE: Görsel Sanatlar Eğitimi

GSÖ: Görsel Sanatlar Öğretmeni

BÖLÜM I

Giriş

Değişen dünya ve ilerleyen teknolojiyle beraber, iletişim ve bilim de gelişmiştir. Bu gelişmenin bir parçası olan insanda doğal olarak kendini daha çok nasıl geliştirebileceğini sorgulamaya başlamıştır. Artık sadece “okulda başarılı öğrenciler” değil “hayatta da başarılı insanlar” yetiştirmek önem kazanmıştır. Günümüzde, akademik eğitimle beraber, çok yönlü düşünebilen, grup ve iş ortaklığı yapabilen, sosyal iletişimi güçlü ve problem çözme becerileri gelişmiş bireyler ön plana çıkmaktadır. Aynı zamanda teknoloji branşlaşma ve uzmanlaşmayı arttırmış, yeni mesleklerin oluşmasına zemin hazırlamıştır. Bununla beraber kişilerin yeteneklerinin ölçülerek ortaya çıkarılmasına ihtiyaç vardır. Gardner’ın çoklu zekâ kuramı (ÇZK) ile eğitime getirmiş olduğu yeni bakış açısı bu durumu kolaylaştırmaktadır.

Gardner ÇZK’yı şöyle açıklar: Zekâ, değişen dünyada yaşamak ve değişimlere uyum sağlamak amacıyla her insanda kendine özgü biçimde bulunan yetenekler ve beceriler bütünüdür. İnsanların sahip oldukları zekâ alanlarının her biri yaşamak, öğrenmek ve insan olmak için kullanılan etkili birer araç olup öğrencilerin sahip oldukları gizil ya da doğal güçlerini anlamak ve uygulayabilecekleri farklı yolları keşfetmek için kullanılır. Her insanın aktif olarak kullandığı kendine özgü bir zekâ alanı vardır. Bu zekâ alanları çoğuldur ve sergilenebilir (Akt.Kılıç,2008:2). ÇZK açısından bakıldığında zekâ, çok yönlü bir kapasitedir, bir potansiyeldir veya bir yetidir (Saban,2010:1).

Çoklu zekâ anlayışının en çok üzerinde durduğu noktalardan biri eğitimin bireysel olmasıdır. Her birey diğerlerinden farklıdır ve bu farklılıklar çeşitli kişisel özellikleri ifade etmektedir. Zekâ, yetenekler, kişilik özellikleri, bilişsel stiller gibi kavramlar bu farklılıkları oluşturmaktadır. (Bacanlı, 2000:122). Bireysel farklılıklar dikkate alındığı ölçüde, eğitimde olanaklar daha çok artmakta ve başarı yükselmektedir. Böylece çoklu zekâ ile gelişen öğretim yöntemleriyle her öğretmen, her öğrencinin bireyselliğini fark etmesine ve geliştirmesine yardım etmektedir.

Öğretmenler, öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarını işleyecekleri konularla ilişkilendirerek öğrencinin her zekâ alanında kendine özgü bir yapıda gelişmesine fırsat vermelidir. Diğer bir deyişle ÇZK'na göre, her öğretmenin sınıftaki öğrencilerin bireysel farklılıklarını çok ciddi bir şekilde ele alması gerekmektedir. Bu nedenle ÇZK, bütün öğretmenlerin, öğretmen merkezli bir öğretim anlayışından öğrenci merkezli bir öğretim anlayışına dayanan bir değişimi gerçekleştirmelerini öngörmektedir (Saban,2010:25).

ÇZK'nın eğitime getirdiği başka bir yenilik ise ölçütlerdeki çeşitliliktir. Standart test yöntemleriyle ölçülen geleneksel öğretmen merkezli eğitim öğretim anlayışı, ÇZK'ya göre yeniden düzenlenmiş, başarısız öğrencinin olmadığı ve standart test tekniklerinin asıl bilgiyi tam olarak ölçmediği düşünülmüştür. Bununla beraber ÇZK öğrencileri, portfolyo, ses kasetleri, video, öğrenci günlükleri, testler, görüşme, gözlem ve kontrol listeleri gibi birçok farklı yollarla değerlendirme seçenekleri sunmaktadır. Çünkü ÇZK'ya göre öğrenciler farklı yollarda öğrendikleri gibi, öğrendiklerini de farklı yollarla sergileyebilmelidir (Saban,2010:54).

Bu kuram her ders alanında etkili olduğu gibi Görsel Sanatlar Eğitiminde de (GSE) varlığını büyük ölçüde hissettirmiştir. ÇZK'nın, GSE'deki öğrenci başarılarına etkisi üzerine yapılan birçok araştırmada, birden fazla zekâ alanına hitabeden çok yönlü bir sanat uygulamasının öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu yönde farklara yol açtığı görülmüştür.

Kuramın GSE açısından en önemli bulgularından biri sanatsal öğrenmenin de bir bilişsel aktivite olduğudur. Ayrıca, Görsel Sanatlar alanıyla yakın ilişkisi olduğu düşünülen Görsel ve İçsel Zekâ türlerinin tanımlanmış olması da bu alanın bütün öğrenciler için önemini artırmıştır. Böylece yetenekli - yetenezsiz ayrımı yapılmadan Görsel Sanatlar Dersinin (GSD) her öğrenci için eğitim amaçlı olarak gerekli olduğu araştırma sonuçlarına dayalı olarak ortaya çıkmıştır. Dahası, öğrencilerin zekâ yapısında görsellere duyarlı bir alanın var olduğunun açıklanmış olması, Görsel Sanatlar dersini diğer derslerin başarısı için dahi gerekli kılmıştır (Ayaydın, 2009:52-62).

Günümüzde teknoloji ile eğitim alanında ortaya çıkan olanaklar kuşkusuz sanat eğitiminde de kendini göstermiştir. Slayt gösterileri, bilgisayar teknikleri, DVD gösterimleri, düzenlenen sergiler, açılan müzeler ve bunların görsel medya ve internet

aracılığı ile sürekli gündeme gelmesi buna örnek olarak gösterilebilir. Bu gelişen teknolojik yenilikler ÇZK'ya uyarlanabilen, bireysel eğitime olanak sağlayarak çok alanlı zekâ eğitimine yardımcı olmaktadır.

Bu araştırma kapsamında Görsel Sanatlar Eğitimi dersinde ÇZK'ya göre uygulanan çalışmaların öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesinin üzerinde durulacaktır. Araştırma, Erdemli ve Silifke ilçelerinde görev yapan 112 Görsel Sanatlar Öğretmeninin katılımıyla gerçekleştirilmiş ve okullarda ÇZK'nın uygulanabilirliği ile ilgili durumun saptanması amaçlanmıştır. Öğrencilerin kendi zekâ alanlarında çalışmalarda bulunarak kendilerini ifade edebilmesi görsel sanatlar dersinin tek yönlü değerlendirmeden uzaklaşarak önemini daha çok kazanabilmesi açısından önemlidir. Aynı zamanda kuram hakkında uzmanlar hala tartışırken, okullarda kuramı uygulayan öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerinin ortaya konması da ayrıca önemlidir.

1.1. Problemin Durumu

2003-2004 eğitim öğretim yılından itibaren ilköğretim okullarında derslerin planlanması ve işlenmesinde Çoklu Zekâ Kuramı (ÇZK) bir öğrenme modeli olarak ele alınmaya başlanmıştır. Yapılan yurtiçi-yurtdışı araştırmalarla bu öğrenim modeli farklı disiplinlerde kullanılmaya başlanmış ve olumlu sonuçların alındığı ortaya çıkmıştır.

Ülkemiz eğitim-öğretim sürecinde öğrenciler, yıllardır kendi yetenek alanlarının öğretim sürecinin farkında olmadan öğrenim görmektedirler. Yapılan sınavlarda başarılı olmalarına rağmen okullarda kazandıkları becerileri hayata geçirmede güçlük çekmektedirler. Gardner'a göre bu eksikliğin giderilmesi için, kavramların büyük bir bölümü üzerinde zaman harcamak, konulara farklı yöntemlerle yaklaşmak ve öğrencilere anladıklarını ifade etmelerini ve göstermelerini sağlayacak fırsatlar verilmelidir. Gardner'a göre öğrencilerin zekâ alanları dikkate alınarak eğitim verildiğinde öğrenme bireyselleşmiş olacak ve kolay bir şekilde gerçekleşecektir. Gardner her insanın kendine göre bir öğrenme şeklinin olduğunu ileri sürmektedir. İnsanların kendilerine özgü zekâ alanlarını bir öğrenme aracı olarak kullandığında ise öğrenme sürecinin daha etkili olacağına inanmaktadır. Geleneksel eğitim anlayışı ile sadece standart sınavlarda bulunan bilgilere yönelik eğitim verilmekte ve bu bilgiler dışındaki alanlara ilgi duyanlar başarılı olsalar bile göz ardı edilmektedir. Gardner, eğer öğrenci bir alanda başarısızsa, yetenekli

ve ilgi duyduğu bir alanda başarılı olması için cesaretlendirmek gerektiğini söylemektedir (Yavuz,2004:143-144).

Bu noktada öğrencinin başarısını arttırma, yönlendirme ve cesaretlendirme de önemli görevlerden biri okula ve öğretmene düşmektedir. Öğrencinin bilgilendirilmesi, kendi alanlarını keşfetmesi için de, öğretmenin konu hakkında bilgi birikiminin olması gerekmektedir.

Resim-İş öğretmenlerinin Görsel Sanatlar Dersini (GSD), kâğıt, kalem ve boyaya indirgeyen atölye ağırlıklı yaklaşımlarının, genellikle GSD’de yetersiz ve yanlış bir yönlendirme olduğu belirtilmektedir. Böyle bir anlayışın diğer disiplinlerden kopuk, üç boyutlu tasarıma yer vermeyen, fikri boyutu olmayan, öğrencinin tasarım gücünü sınırlandırarak onları sanat eğitiminden soğutan bir yaklaşım olduğu da düşünülmektedir (Boydaş,1996:8). Aksine sanat eğitimi dersi, yaratıcı ve çok yönlü görebilme becerisini kazandırabilmelidir. Bu becerilerin ÇZK’ya dayalı çalışmalarla kazandırıldığına yönelik çok sayıda araştırma yapılmıştır. ÇZK’nın uygulanma güçlüğüne rağmen, öğrenci başarısında önemli bir yeri olduğu bulgularla da ortaya konmuştur.

Campbell ve Dickinson 1996 yılında Washington’da Eleanor Roosevelt İlköğretim Okulunda Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamasına katılmışlardır. Bu uygulamaya katılan okuldaki tüm öğretmen, öğrenci ve velilerle oluşturulan değerlendirme tablosu aşağıda görülmektedir.

ÇZK’da Değerlendirme Teknikleri

Öğretmen Değerlendirmesi	Öğrenci Değerlendirmesi	Veli Değerlendirmesi
Gelişim Dosyaları	Gelişim Dosyaları	Gelişim Dosyaları
Öğrencileri hatırlatıcı raporlar	Kendi geçmiş öğrenme yaşantısını değerlendirme	Sınıfta gözlemler yapma
Görüşmelerin yapılması	Kendini ifade etme	Çocukla beraber hedef saptama
Belirli kriterlerle çoklu ortam performansını değerlendirme	Kendi projelerinden birini ve yaşlılarının projelerini değerlendirme	Projelerin videokasetlerini izleme
Öğrencileri izleyerek zekalarına ilişkin notlar çıkarma	İlginç buluşlar	Resmi ve resmi olmayan konferanslar
Kontrol listesi	Yaşlılarını değerlendirme	Sınıfa katılım ve veli toplantıları
Öğretmen yapımı testler	Öğretmeni değerlendirme	Program taramaları
İlgili basılı testler	Kendini ifade etme	Telefon görüşmeleri
Dönemlik rapor kartları	Dersi değerlendirme	Yazılı öneriler

Tablo:1 (Akt.Baş,2010:5)

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğrenci sadece tek bir yöntemle öğretmen tarafından değerlendirilmemiştir. Bu süreç birçok ölçme aracı kullanılarak, öğretmenle birlikte öğrenci ve velinin de katılımıyla gerçekleşmiştir. Sonuç olarak kuramın savunucuları, öğretilecek kadar önemli görülen her hedefin, değerlendirme içinde önemli olduğundan hareket etmekte, öğrencilere, velilere değerlendirme sorumluluğu yüklemekte ve tek bir ölçmeye değil, çoklu ya da çeşitli ölçme araçlarıyla yapılan değerlendirmeyi önermektedirler. (Baş,2010:7).

Bu değerlendirme anlayışı ve ölçme araçları kuramsal anlamda kendi içerisinde tutarlı da görünse, Bümen’e göre uygulama alanında pek çok sorun ortaya çıkmaktadır. Bu sorunların başında ise idari ve bireysel etmenler gelmektedir. Bu sorun yalnızca ülkemizde değil; aynı şekilde kuramın merkezi olan ABD’de de yaşanmakta ve bu konu halen bir tartışma olarak devam etmektedir. Baş (2010)’a göre, ÇZK uygulama aşamasında ölçme - değerlendirme kısmında ciddi bir “güvenilirlik” sorununun olduğu belirtilmektedir. Ülkemizde ÇZK temel alınarak yapılacak ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin geçerliliğinden söz etmek pek olası görülmemektedir. Gerekli çalışmaların yapılıp, gereken alt yapıların oluşturulması ile böylesi bir ölçme ve değerlendirme olası hale gelecektir. Bu bağlamda, Guilfoyle, en iyi değerlendirmenin ancak “çoklu zekâ” anlayışı ile sağlanabileceğini savunmaktadır. (Baş,2010:6-7).

ÇZK’nın ölçme-değerlendirme anlayışına getirdiği farklı bakış açıları hala tartışılırken, öğrencilerin başarılarında, derslere karşı ilgi ve tutumlarında, iletişim becerilerinde ve sorumluluk bilinçlerinin gelişmesinde oldukça verimli olduğu da yine yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur. Son yıllarda yapılan araştırmaların bazılarında örnek vermek gerekirse; Ayaydın’ın 2005 yılındaki araştırmasında, öğrencilerin geleneksel öğretime oranla, ÇZK’na dayalı öğretim etkinlikleri sonunda akademik başarılarının daha yüksek düzeyde ve öğrenilenlerin daha kalıcı olduğu saptanmıştır. Kanat’ın 2008’de yapmış olduğu araştırmada yine benzer bir sonuç ile öğrenciler ÇZK ile işlenen derslerde daha başarılı bulunmuştur. 2003 yılında Dilli tarafından yapılmış olan araştırmanın sonuçları ise ÇKZ’nın geleneksel öğretime göre daha anlamlı bir etkiye sahip olduğu yönündedir.

ÇZK’nın getirdiği eğitim felsefesi, kuramsal olarak Görsel Sanat Eğitiminde (GSE) ihtiyaç duyulan temel kaynağı oluşturmuştur. Bununla beraber otokrat öğretmen ve pasif

öğrenci anlayışını yıkan yapılandırmacı eğitim ile ÇZK'nın sağladığı çeşitlilik ve imkânlar, sanat eğitimine adapte olabilecek bir yenilik olarak görülmüştür (Ayaydın,2004:2). Ancak Görsel Sanatlar Öğretmenleri (GSÖ) ile yapılan ön görüşme sonunda çoğu okulda ÇZK'nın uygulanamadığı saptanmıştır.

ÇZK 2003'ten beri araştırmacılarca uygulanmakta, 2005 yılından itibaren eğitim ve öğretimde kesin bir öğrenme modeli olarak yer almaktadır. Konuyla ilgili belirsizlikler ve tartışmalar sürerken, bilimsel araştırmalarda devam etmektedir. Bu araştırma için yapılan ön görüşmeler sonucunda kuramın uygulanabilirliği hakkında sorunlar olduğunu göstermiştir. ÇZK öğretmenler tarafından tam olarak bilinmemektedir. Öğretmenler hizmet öncesi ya da hizmet içi eğitim sürecinde ÇZK hakkında eğitim almamakta dolayısıyla da kendilerini geliştirememektedirler. Ayrıca müfredat, ders süresi ve veli ilgisizliğinden kaynaklanan sorunlar dile getirilmektedir. Bunun yanı sıra ekonomik olarak elverişli olan okullarda ve kolejlerde ÇZK'nın uygulanmasında sıkıntı yaşanmazken, ekonomik yoksunluk içinde olanlarda sıkıntı yaşanmaktadır. Öğrencilerden alınan geri dönütlerde olumlu yöndedir. İdari yönetimin desteğini alan, velilerle iletişim kurabilen okullarda kuram uygulanabilmekte ve pozitif yönde sonuçlar alınmaktadır.

Yapılan araştırmaların başarıyı destekleyen, ilgi ve tutumları olumlu yönde etkileyen sonuçları ortadadır. Fakat değerlendirme, öğretmenlerin ÇZK'ya ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadığı, okulların mekan durumu, sınıfların teknolojik donanımlarının yetersizliği ve ders saati içine etkinlikleri sığdırabilme gücü gibi unsurlar ÇZK'nın GSD'de uygulanabilirliğine ilişkin problemi tanımlamaktadır. Bu süreçte yaşanmış olan durumlar birebir tecrübe edilmiştir. Bu sebeplerden dolayı deneysel olarak başlanan bu araştırma, daha sonra nitel araştırmaya çevrilmiştir. Kuramın uygulanmasında yaşanan olumlu ve olumsuz yönleri saptamak amacı ile öğretmenlere “görüşme formu” dağıtılmıştır. Öğretmen, eğitimin en önemli parçasıdır. Öğrencinin kazanacağı bilgi, beceri ve başarı, öğretmenin donanımıyla doğru orantılıdır. Bu sebepten ÇZK öğrenme modelinin asıl uygulayıcısı olan öğretmenlerin bu konu hakkındaki görüşlerinin analizinin yapılması gereği doğmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı ÇZK'nın Görsel Sanatlar Dersinde uygulanabilirliğine ilişkin Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Araştırmada bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Görsel Sanatlar dersinde aktif öğretim yöntemleri kullanılmalı mıdır? Neden?
2. Çoklu Zekâ Kuramına göre işlenen G.S.D.'nin olumlu ya da olumsuz yönleri nelerdir? (Planlama, Uygulama - Etkinlik, Değerlendirme – Ölçüt ve Öğrenme açısından)
3. G.S.D.'ni ÇZK'na göre uyguladığınızda, sınıfta oluşan iletişim ve etkileşim konusunda neler söyleyebilirsiniz? (Öğrenci-Öğrenci, Öğrenci - Öğretmen ve Öğrenci - Çevre/Materyal etkileşimi açısından)
4. G.S.D.'de ÇZK'nın uygulanması, öğrencilerinizin görev ve sorumluluklarını olumlu ve olumsuz açıdan nasıl etkilemiştir? (Öğrenme, Düşünme Becerileri, Sosyal Beceriler ve Duyuşsal açıdan)
5. Çoklu Zekâ Kuramına göre işlenen Görsel Sanatlar Derslerinde ilginizi çeken, sizce uygulamada olması ya da olmaması gereken durumlar nelerdir?
6. ÇZK'nın Türk eğitim sisteminde yeri nasıl olmalıdır? ÇZK sanat eğitimine nasıl yansımıştır? (Planlama, Uygulama - Etkinlik, Değerlendirme – Ölçüt ve Öğrenme açısından)
7. Öğretmen olarak ÇZK'na göre hazırlanmış ders etkinlikleri ve uygulamalar size neler kazandı ve mesleki açıdan sizi nasıl etkiledi? (Planlama, Uygulama, Değerlendirme ve öğretmen özellikleriniz bakımından)
8. G.S.D.'nin her konusunu Ç.Z.K.'na uygun işlemek için 8 zekâ alanına yönelik etkinlik hazırlıyor musunuz?

9. Ç.Z.K uygulamalarını G.S.D içinde verimli bir şekilde uygulanması için gereken sınıf ortamı yeterli midir? Değilse hangi değişiklikler yapılmalıdır?
10. Çoklu Zekâ Kuramı ile ilgili öğrencilere ve velilere bilgi verilmeli midir? Neden?
11. Ç.Z.K. ile ilgili herhangi bir kursa katılıp; program geliştirme veya öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili bir ders gördünüz mü? Katılmadıysanız sizce böyle bir eğitim gerekli midir?
12. Okulunuz ÇZK uygulamaları için gerekli teknoloji ve fiziksel koşullara sahip midir? Sahipse bunlar nelerdir? (Sanat Atölyesi, Sergi Salonu, Teknolojik İmkanlar ve Fiziksel İmkanlar açısından)
13. Türk Eğitim Sistemi Görsel Sanatlar dersi için Ç.Z.K.'na göre uygun mudur? Neden? (Müfredat, Sınavlar, Ders Süreleri açısından)
14. GSD' de ÇZK uygulamaları hakkında eklemek istediğiniz başka görüşleriniz var mı?

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde gelişen teknoloji ve değişen yaşam şartlarıyla birlikte, eğitimde eleştirel, yaratıcı düşünme ve karar verme aşamalarında farklı becerilerin kazandırılması daha da önem kazanmıştır. Bu beceriler Matematik, Fen, Türkçe gibi bilgi ağırlıklı derslerin yanı sıra, sanatsal derslerinde desteklenmesiyle kazandırılabilir. GSE alan öğrenci sadece iyi çizebilen değil; görebilen, düşünebilen, anlatabilen, ortak çalışmalarda iş birliği içinde olabilen, sorumluluk alabilen ve problem çözme becerilerine sahip olan öğrenci olmalıdır. GSD'nin içeriği ile ÇZK'nın eğitime getirmiş olduğu yenilik ve çeşitlilik birbirini destekler niteliktedir. ÇZK 'öğrenemeyen öğrenci', 'başarısız öğrenci' fikrini kabul etmemekte ve öğrenme faaliyetlerinin, öğrencinin zekâ türlerine yönelik olarak düzenlenmesi gerektiğine dikkat çekmektedir.

7 Ağustos 2005 tarihinde MEB Talim Terbiye Kurulu tarafından yayımlanan, eğitim-öğretimin planlı yürütülmesine ilişkin yönergede ders planlarının ÇZK'nın

öngördüğü zeka alanları çerçevesinde yapılması gerektiği belirtilmiştir (Saban,2010:27-30).

Bu araştırma, bundan sonraki araştırmaların, konuya ilişkin yapılacak olan çalışmaların yön bulması adına; eğitim öğretim sürecinde öğretmen ve öğrencilerin konudan faydalanmaları adına önemlidir. Bu konu günümüz sanat eğitimi anlayışı için; GSE dersinin gelişimi için; ÇZK'nın gereklilik durumunu öğrencilere kazandırdıkları ve yararlarını tanımlamak için; kuramın uygulayıcısı olan öğretmenlerin, kuramın uygulanabilirliği açısından alınan görüşleri, sahip oldukları olanaklar ve gereksinimlerinin belirlenmesi açısından önemlidir.

Çünkü Erdamar'a göre, program işletmecisi konumundaki öğretmenler, öğretme-öğrenme sürecinde olup bitenleri herkesten daha iyi gözlemleme şansına sahiptirler (Akt. Baş,2010:2). Bu sebeple Yeni nesillere daha yaratıcı ve estetik kaygılara dayalı düşünme becerisinin aktarılabilmesi açısından GSD adına ÇZK'nın uygulanabilirliğinin bilinmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

İlçelere bağlı ilköğretim okullarındaki fiziksel ve teknolojik koşulları tanımlamak, okulun imkânlarını, idari, öğretmen ve bireysel etmenlerin uygulamadaki etkilerinin ne olduğunu saptamak ve buna dayanarak bulguların bir bütün olarak bir arada değerlendirilmesi de ayrıca önemlidir.

1.4. Varsayımlar

1. T.C. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı, Mersin'in Erdemli ve Silifke ilçelerine bağlı ilköğretim okullarında, görsel sanatlar dersini veren öğretmenlerin kendilerine gönderilen görüşme formu sorularına doğru bir şekilde yanıt verecekleri varsayılmıştır.

2. Bu araştırma için kullanılacak öğretmen görüşme formunun geçerliliğini değerlendiren uzmanın yeterli olduğu varsayılmıştır.

3. Analizi yapılacak verilerin evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Yapılan araştırma; alan yazında bulunan kaynaklardan;

1. Tarama yolu ile toplanacak olan verilerle,
2. ÇZK ve GSD ile ilgili yazılmış makale ve lisansüstü tezlerle,
3. T.C. MEB'e bağlı, Mersin'in Erdemli ve Silifke ilçelerinde bulunan 112 ilköğretim okulunda görsel sanatlar dersini veren öğretmenler ve bu öğretmenlere uygulanan görüşme formlarının analizinden elde edilen bulgularla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Görsel Sanatlar Eğitimi: Genel eğitim kapsamında Görsel Sanatlar Eğitimi; sanatların yasa ve tekniklerini kullanarak bireye estetik kişilik kazandırmayı hedefleyen bir eğitim alanıdır. Sanat eğitimi sürecinde; algılama, bilgilenme, düşünme, tasarlama, yorumlama, ifade etme ve eleştirme davranışları estetik ilkeler doğrultusunda sanatların dili kullanılarak edinilir. Bu eğitim alanında birey; resim, müzik, tiyatro, dans, şiir, öykü, heykel, seramik, fotoğraf, yaratıcı drama, film, video gibi sınırsız sanat evreninden, kendine en uygun dili seçme şansına sahip olarak kendini ifade olanağını bulmaktadır (Aykut,2006:34-35).

Çoklu Zekâ Kuramı: Howard Gardner tarafından ortaya konulan bu kuram; bilişsel bilim, gelişimsel psikoloji ve nörobilimden yararlanarak her bireyin zeka düzeyinin özerk güçler ya da yetenekler tarafından oluştuğunu ve en az sekiz tür zekanın var olduğunu savunan kuramdır (Talu,1994:166).

Öğrenme: Bireyin olgunlaşma düzeyine göre, yaşantıları aracılığıyla ya da çevresiyle etkileşimi sonucunda yeni davranışlar kazanması veya eski davranışlarını değiştirme sürecidir. Bir başka deyişle öğrenme, yaşantı ürünü ve nispeten kalıcı izli davranış değişikliğidir (Yılmaz ve Sünbül,2004:3).

Öğretme: Bilgi ve beceri kazandırma başka bir deyişle öğrenmeyi sağlama etkinliğidir. Öğretme, bireyin davranışında değişiklik meydana getirmek için yani öğrenmeyi gerçekleştirmek için yapılan etkinliklerin tümü biçiminde de tanımlanabilir.

Başka bir deyişle bir etkinliğin öğretme olarak nitelendirilebilmesi için temelde öğrenme etkinliğinin mutlaka gerçekleşmiş olması gerekmektedir (Türkoğlu ve Ark.2002:8).

Eğitim Durumları (Öğrenme-Öğretme Durumları): Eğitim durumları hedeflere ulaşmayı sağlayıcı, konu içeriği, ders araç-gereçleri ile yöntem ve teknikleri kapsamaktadır. Eğitim durumlarında öğretmenin ve öğrencilerin hangi etkinlikleri nasıl yapacakları ve bu etkinlikler sonucunda öğrenciye hangi öğrenme yaşantılarının kazandırılacağı saptanır (Yılmaz ve Sünbül,2004:87).

BÖLÜM II

Kavramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

2.1. Eğitim

2.1.1. Eğitimin Tanımı ve Amacı

Eğitim insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir. Her toplum kendi kültürünün özelliklerini yeni kuşaklara aktarır. Toplumda bireyler, doğumundan ölümüne kadar kendi kültürünün istek ve beklentilerine uyacak şekilde kültürlenir. İstendik ve bilinçli öğretilere maruz kalır (Fidan-Erden,1986:3).

Eğitim sürecinden geçen kişinin davranışlarında bir değişme olması beklenmektedir. Eğitim yoluyla kişinin amaçları, bilgileri, davranışları, tavırları ve ahlak ölçüleri değişmektedir (Fischer,1995:47). Başka bir tanımla eğitim, önceden saptanmış amaçlara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkinlikler dizgesidir (Özsoy,2007:26).

Bu davranış değişikliklerini bilgi, beceri, tutum yani düşünce biçimleri oluşturmaktadır (Öncül,200:394).

Başaran eğitimin amacını genel bir anlatımla, “insanın çevresinde olan değişimleri karşılayabilecek nitelikte insana yeni davranışlar kazandırma yükümlülüğü” olarak ifade etmektedir (Akt.Özsoy,2007:27-28).

2.2. Görsel Sanatlar Eğitimi ve Sanat

Eğitim sürecinde yer alan ve eğitimin genel amacına yönelik olduğu düşünülen etkinlik alanlarından biri de sanat eğitimidir. Sanat eğitimi, okullarda sanatsal gelişim için gerekli bilgi ve becerinin belirli programlar dahilinde kazandırıldığı bir eğitim alanıdır. Aynı zamanda okullarda bu eğitim alanının verildiği dersler olarak da tanımlanabilir. Sanat eğitimi görsel algıya dayalı olarak sanat eserlerine karşı estetik hazzı ve duyarlılığı

geliştiren malzeme ve yaratıcılık arasında düşünsel bağlantı kurarak bireyin kendini ifade edebilmesini sağlayan bir eğitim sistemidir (Arabacı,2006:5).

Kırışoğlu sanat eğitimini; resim, heykel, grafik ve endüstriyel sanatlar, seramik, fotoğraf, uygulamalı sanatlar, sinema, moda ve bilgisayar sanatı gibi oldukça geniş alanların tümüyle ilgili olarak, okul öncesinden yüksek öğretime kadar her aşamadaki sanat eğitimi ve öğretimiyle ilgili kuramsal ve uygulamalı çalışmalar olarak tanımlamaktadır (Kırışoğlu,2002:2).

Gökaydın'a göre ise sanat eğitimi bir organizasyon yöntemidir. Görsel algılamaya dayalı bir takım teoriler önderliğinde çocuğu maddi yani malzeme ile düşünceleri arasında çeşitli bağlantılar kurmaya, buluşlar yapmaya alıştıran bir yöntemdir (Akt.Ayayadın,2005:20). San, sanat eğitimini: “genel anlamda güzel sanatların tüm alanlarını ve biçimlerini içine alan okul içi ve dışı yaratıcı sanatsal eğitimidir” diye ifade etmektedir (San,1980:215).

Sanat günümüzde ve geçmişte birçok yaşam unsurunun arkasında kalmış olsa da insan hayatındaki yeri ve önemi herkes tarafından kabul edilen bir gerçektir. İnsanoğlunun var oluşundan beri, varlığı kabul edilen sanat, düşünürler ve sanatçılar tarafından farklı algılanmış ve dile getirilmiştir. Platon, sanatı, kopyayı tekrar kopya etmek olarak tanımlamış, bir yansıma olduğunu söylemiştir. Ama Aristo'ya göre sanat tam tersine duyguları dışa vuran ve madde ile birleştiren, hayatı açıklayan bir kavramdır. Gombrich, sanat kavramının olmadığını “sanatçıların” olduğunu savunurken, Picasso “sanat ne değildir ki” veya “Sanatın ne olduğunu bilseydim onu kendime saklardım.” ifadeleriyle “sanat”ı yorumlamıştır (Özsoy,2007:22-23-24).

İnsanlık tarihine baktığımızda, sanatın başlangıçtan beri bizlerin bir parçası olduğunu görürüz. İlk insanların ataları için söyledikleri ilk şarkılardan, yaptıkları ilk danslardan ve avcılarının avlarını ilk kez mağara duvarlarına resmetmelerinden; anne ve babaların çocukları için ilk kahramanlık hikâyelerini anlatmaya başlamalarından bu yana sanat, insan yaşantısının betimlenmesini, anlatılmasını ve kökleştirilmesini sağlamıştır. İnsanlar her zaman bazı şeyleri anlamaya ihtiyaç duymuşlar; bu yolla ruh ile bedeni, zekâ ile duyguyu, zamanla mekânı ve yaşantılardaki olayları birbirleriyle ilişkilendirmişlerdir.

Bu bağlantıları ve açıklayamadıkları başkaca şeyleri ifade edebilmek içinde sanatı keşfetmişler, yaratmışlardır (Özsoy,2007:19).

Ancak günümüzde sanatın eğitim içindeki gerekliliğinin, sanatın insan hayatındaki gerekliliği kadar kabul edilmediği söylenebilir. (Ayaydın,2005:22). Bilimin net ve somut sonuçları, sanatın soyut ve yaratıcı değerlerini çokta önemsememektedir. Günümüz eğitim sistemi de bunu destekler niteliktedir. Çünkü SBS, LYS veya KPSS gibi sınavlar, GSE'nin sezgisel ve estetik varlığını hayatın gerçekliğinden sıyırmıştır. Bu durum bilim ve mantığın, sanatsal çalışmalardan sanattan uzaklaştığını tanımlayabilir. Ancak sanatla bilimin bir araya geldiği, hatta sanata yeri geldiğinde bilimden daha üstün görevler yüklediği durumlar olabilir.

Gürer'e göre; sanat ve bilim arasındaki bağı kurma görevi eğitime düşmektedir. Sanat ile tabii ilimler ve tekniğin birbirine bağlı faaliyetleri arasındaki yaklaşımın sağlanması ise eğitimin başlıca uğraşlarından biri olmalıdır. Erinç'in; "Sanat eğitimi, rastlantısal olarak kimi bilgileri, kimi yetileri ortaya çıkarabilir." Sözü de bunu yansıtmaktadır (Gürer,1990:2).

Fakat sanat ve GSE kuşkusuz sadece bilimi desteklemek veya kimi yetileri ortaya çıkarmak amacıyla değildir. Sanat insanın ruhunu besler. Somut ile soyut arasındaki köprüdür. Yaşamı değerli kılar, zevk almayı sağlar. Marks'a göre; yaratıcı eylem, insanın ve doğanın karşılıklı etkileşiminin bir aşamasıdır (Akt. Arabacı,2006:2). Sanat, yaşamı insanileştiren bir olgudur. Araştırmacı, yaratıcı, çok yönlü insana ulaşma çabası içinde sanatlar gelişebilir.

Yaşanıp denendiği zaman sanat, kendi yaşantılarımızı kurmaya ve deneyimlerimizi oluşturmaya katkıda bulunur. Algılamamızı geliştirir ve önceden belirgin olmayan, varlığından habersiz olduğumuz şeyleri fark etmemizi ve onlardan haz almamızı sağlar. Bu durumda sanat insanlık için gerekli olan "duyarlılığı" arttırır (Özsoy,2007:22). Eisner sanatın insanlığa katkısını şu cümlelerle ifade etmektedir.

"Nasırlı olma demek duyarsız olma, katılaşma demektir. Birinin nasırının olması, o kişinin sinir uçlarıyla yaşadığı dünya arasında hissetmeyi engelleyen sert bir derinin bulunması demektir. Sanat alanlarında elde edilen deneyimler bir tür nasır kazıyıcıdır; sanat bir kişinin

sinir uçlarının daha keskin ve cevap verebilir hale gelmesinin aracı demektir. Sanat bu durumda, dünyayı anlamlı kılmamızı sağlamaktadır” (Akt.Özsoy,2007:22).

Nasıl ki hava olmadan nefes almak düşünülemez ise, bugün artık sanatsız bir toplum veya bir ulus da düşünülemez. Kısacası Atatürk’ün ,“ Sanatsız kalan bir milletin hayat damarlarından biri kopmuş demektir.” cümlesiyle sanatın önemini tanımlamak sanırım yanlış olmaz.

2.2.1. Görsel Sanatlar Eğitiminin Amaçları

Yeni eğitim kuramları doğrultusunda çağdaş anlamda düzenlenen ve uygulanan görsel sanatlar eğitimi bugün sadece sanatçı yetiştirmek için değil, estetik kaygıları oluşturabilen, yeni bakış açıları kazandırabilen, öğrencilerin öz güvenini ve yaratıcılıklarını pekiştiren, eleştirel yaklaşabilmeyi, problem çözmeyi ve saygı duygusunu kazandırmayı hedefleyen amaçlar kapsamında ele alınmaktadır.

Bu eğitim gelecekte Türkiye’nin ihtiyaç duyacağı sanattan tat alan, sanatı ve sanatçıyı takdir eden, kültürel araştırmalar yapan, güzellik anlayışı, zevkleri ve beğenileri gelişmiş, her türlü çirkinlik ve kirlilikten rahatsızlık duyan, saygılı, hoşgörülü, empati kurabilen yurttaşları yetiştirmeyi hedeflemektedir (Özsoy,2007:169).

Ayrıca Görsel Sanatlar Eğitiminin amaçlarını sadece estetikle sınırlamamak, eğitici ve öğretici özelliğini de belirtmek gerekir. Günümüzde okullarda birçok ders görsel aktiviteler ve sanatsal etkinliklerle pekiştirilerek verilmektedir. Bu da sanatsal aktivitelerin, bilgiye ulaşmada kılavuz rolü üstlendiğini göstermektedir.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2487 sayılı Tebliğler dergisinde Görsel Sanatlar Eğitimi dersinin genel amaçlarını şu ana başlıklar altında saptamıştır:

- Güzel Sanatlardaki yöntem, teknik, ilke ve akımlarla ilgili kavramları doğru olarak kullanabilme,
- Görsel sanatlarda kullanılan yöntem ve teknikleri değişik konularda uygulayabilme
- İki ve üç boyutlu çalışmalar yapabilme,

- Görsel sanat çalışmalarında, ürüne duygu ve düşüncelerini katarak özgün çalışmalar ortaya koyabilme,
- Sanat eğitimi ile görsel duyarlılığı geliştirebilme,
- Gözlem yoluyla nesnelerin temel özelliklerini kavrayabilme,
- Sanat eserlerindeki estetik yönlerin farkında oluş.
- Güzel sanatların hayattaki önemini ve gerekliliğini kavrayabilme,
- Sanata ve sanat olaylarına değer veriş,
- Sanat eserlerini koruyabilme,
- Kültür değerlerimizin önemini kavrayabilme,
- Kültür birikimimizi yarınlara aktarma bilincini kazanabilme.
- Özgüveni gelişmiş, uygar, barışçı bir kişiliğe sahip olabilme (Akt: Karaman,2006:17-18).

Artut'a göre, Görsel Sanatlar Eğitimi; Estetik, Algısal, Teknik ve Bireysel-toplumsal gibi temel amaçlarının yanı sıra belirli özel amaçları da vardır. Bunlar:

Öğrencilerin;

- Sanatsal aktivitelerin ve yaratıcılığın doğasını tanımaları ve benimsemeleri.
- Duygusal, duyuşsal, bilgisel ve entelektüel etkinliklere bağlı artistik becerileri kazanmaları.
- Sanatsal etkinliklerle ilgili ortaya çıkan düşünce ve hareket özgürlüğü ile ilgili bazı olasılıkları öğrenmeleri.
- Görsel duyarlılığın gelişmesi ve görsel olan her şeyin netleştirilmesine olanak sağlayan aktif bir algılama işlevi olduğu şeklinde beceriler kazanmaları. Sanat yapıtlarını değerlendirebilecek, onları ayırımsayabilecek nitelikli, sanat tarihi ve estetik bilgi birikimine sahip olmalarını sağlamak.
- Günümüzde en önemli sorunlardan biri olan “çevre” kavramının ne anlama geldiğini anlamalarını, yetişkin bir birey olarak onun geliştirilmesi için duyarlı olmalarını, sorumluluk alabilmelerini sağlamak.
- Araştıran, inceleyen, sorgulayan, hoşgörülü, geniş, özgür düşünceli bireylerin yetişmesine olanak sağlamak.
- Toplumsal ve kültürel yaşamda kendine güvenen katılımcı, sorumluluk sahibi, üretken kişiliklerin oluşumuna katkı sağlamak (Artut,2009:121).

Öğrencilerin sanatsal gelişimleri ancak bu amaçlar ile etkili bir biçimde eğitime yön verildiğinde gerçekleşecektir.

2.2.2. Görsel Sanatlar Eğitiminin Temel İlkeleri

İlköğretimde uygulanacak Görsel Sanatlar Eğitiminde belirlenen amaçlara ulaşılması için bazı temel ilkelerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bunlar:

- Her çocuk yaratıcıdır.
- Her çocuk farklı algı, bilgi sezgi, duygu dünyası ve geçmiş hayat tecrübesine sahiptir. Uygulamalarda bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulur.
- Uygulamalarda görsel sanat alanlarına yönelik iki ve üç boyutlu çalışmalar ile çoklu ortam çalışmalarına yer verilir.
- Görsel sanatlar dersi diğer disiplinlerle birlikte eğitim amaçlarındaki bütünlüğü kurmaya veya bireyin kendini gerçekleştirmesine katkıda bulunur.
- Dersin işlenişi, ilgi çekici hale getiren öğrenme-öğretme süreci, çocuğun kendine özgü algılama ve anlamlandırma evreni içinde, gelişim basamaklarına göre düzenlenir.
- Görsel sanatlar dersi çocuğu temel alır. Öğrenme-öğretme süreci, çocuğun kendine özgü algılama ve anlamlandırma evreni içinde, gelişim basamaklarına göre düzenlenir.
- Değerlendirmede öğretmen, her çocuğun gelişim sürecini, bireysel farklılıklarını, öğrenme-öğretme sürecine katılımının ve sınıf içi performansını göz önünde bulundurur (Artut,2009:225).

2.2.3. Görsel Sanatlar Eğitiminin İşlevleri

Bugün sanat eğitiminde ağırlık, özgürce sanat yapan uygulayıcılar değil, sanattan tat alan, sanatı çözümleyebilen, kültürü anlayan bireyler yetiştirmektir (Kırıçoğlu,1997:17).

Bu ölçüde sanat eğitimin amaçları ile örtüşen sanat eğitiminin işlevlerini aşağıdaki gibi sıralayabiliriz:

- Duygu ve düşünceleri görselleştirerek kendini ifade edebilmek.
- Estetik duyarlılığı ve hazzı geliştirmek.

- Eleştirel bir bakış açısı kazandırmak.
- Araştırmacı, inceleyici ve sorgulayıcı bir kişilik kazandırmak.
- Yetenekleri işlevsel hale getirerek üretkenliği artırmak.
- Yaratıcı gücü geliştirmek.
- El, göz ve düşünce arasındaki koordinasyonu artırmak.
- Temiz ve düzenli çalışma alışkanlığı kazandırmak.
- Zamanı verimli kullanabilmek.
- Topluma ve çevreye duyarlı, özgüvenli ve sorumluluk sahibi olmak.
- Sanat eserlerine ve sanat tarihine ilgili olmak (Arabacı,2006:8).

2.2.4. Sanatın Eğitsel Boyutuna Tarihsel Bakış

Estetik eğitim, bedene zarafet ve zihne soyluluk getiren tek eğitim alanıdır. Sanatı eğitimde temel yapımadaki amaç, çocuklukta mantığın uykuda olduğu zaman işlev görerek zihinsel gelişmeye yardımcı olmasıdır. Bir başka deyişle, mantık çağı geldiğinde, sanat buna yol ve yer hazırlamış olur (Ayaydın,2005:47).

Sanat dersi; duyuların eğitimini aynı zamanda anlatım, düş gücü ve yaratıcılığın geliştirilmesini de amaçlar. Amerika'da geliştirilen "Owattona projesi" sanatın yaşama geçirilmesi yolunda bir çabanın ürünü olarak sanat eğitimi tarihinde yer almaktadır. Projenin amacı; sanatı yaşama geçirmek, sanatı müzelerden çıkarıp halka götürmek, bir toplumun bireyleri arasında ortak bir estetik duygu geliştirmektir. Projenin ilk yöneticisi Melvin Haggarty, sanatın bir "yaşam biçimi" olması gerektiğini savunur (Kırıçoğlu,1991:28).

19. yüzyılda sanat eğitimi yoğun olarak tartışılmış, ilkökul ve öğretmen yetiştiren kurumlarda değişikliğe gidilmiştir. Düzenlenen seminerlerle halk eğitilmiş, resim dersi her eğitim kademesinde yerini almıştır. 19. yüzyılda Avrupa sanatında en önemli isimlerden biride William Morris'tir. Morris'in sanatın günlük yaşama girmesi yönünde çalışmalarda bulunduğu görülmektedir. İngiltere de İngiliz sanatını geliştirmek için güzel sanatlar okulları açılmıştır. William öğretisinin temelini sanat-tasarım ilişkisi üzerinde korumaktadır. Sanat eğitiminin değişmesini, sanatın yaşama dönmesini ister. Bu düşünceler Avrupa'da hızlı yayılmış ve okullar açılmıştır (Türe,2007:31-32).

1930'lu 40'lı yıllarda, görsel belleğin, yaratıcılığın ve bellek depolarının güzel formlarla zenginleştirilmesi İngiltere'de sanat eğitiminden beklenen işlevler arasında yer almaktaydı. John Dewey “Deneyim Olarak Sanat” kitabını 1934'te yazdığında, burada sanatın bir süreç, bir “deney olduğunu”, ortaya çıkan ürünün de tamamlanmış sanatsal bir etkinlik olduğunu dile getirmiştir. Dewey'e göre sanat, çocuklarda genel yaratıcı beceriler geliştirmek ve demokratik bir toplumda özgür düşünen kişilikler geliştirmek için önemli bir araçtır (Artut,2009:126).

1942'de kurulmuş olan “Görsel Eğitim Konseyi”nin amacı ise “Bütün okullarda” her türlü tasarımı değerlendirmenin öğretimidir. Bu, binaların tasarımından, döşenmesine ve dekorasyonuna kadar insanın günlük yaşamını kapsayan her alanda yüksek standardı yakalamaktır. Şöyle denir; “Çocuklar, nitelikli olanı, iyi tasarlanmış nesnelere ve onların yaşamla ilgileri doğrultusunda öğreneceklerdir” (Kırıçoğlu,1991:28).

1960 yıllarında sanat eğitimine yeni bir bakış açısı getirilmiş, ilk kez sanatın öğretiminden söz edilmeye başlanmıştır. Bu bilişsel yaklaşım daha sonra sanat eğitiminde disiplin merkezli programları gündeme getirmiştir. Daha sonraları ise sanat eğitiminde estetik, sanat tarihi, sanat eleştirisi ve uygulamalı çalışmaları bir arada öğretmeyi hedefleyen kapsamlı programlara doğru gidilmiştir. Disiplin merkezli eğitim 20 yılı aşkın bir sürede bütün dünyada yaygınlık kazanmıştır. Edmund Feldman 1970 li yıllarda sanat eğitimine tanımlama çözümlene, yorum, yargı olarak aşamalar içeren araştırmacı sanat eleştirisi olarak bilinen bir “eleştirel düşünce” sistemi getirmiştir. Bu kuramı Louis Lankford 1992'de 4 belli başlı sanat kuramı ile ilişkili estetik araştırmalar yönünde geliştirmiştir (Akt. Türe,2007:32).

Read'e göre sanat, “Çocuğun ve sanatçının kendiliğinden, üzerinde düşünmeden ortaya koydukları bir olgudur.” Her sanat ürünü bir kişiliğin ve o kişiliğin kendine özgü huyunun anlatımı, ifadesidir. Sanatçı huyunu ve algılamasını sanatında bilinçsizce yansıtır. Yaratma ne denli özgürce yapılırsa, o kişilik, huy, yani üslup o denli belirgince ortaya çıkar. Onun için sanat eğitimi biliminde, özgür ifadeyi engelleyen her türlü etmeni ortadan kaldırmak, yeti ve güçlerin özgürce gelişip serpilmesini sağlamak gerekir. (Akt.San, 2003:135). Victor Lowenfeld, “Yaratıcı ve Zihinsel Gelişme” kitabında, çocukların sanat yapıtlarına yetişkinlerin kullandığı hiçbir standardın uygulanmaması konusunda kesin görüşlerini dile getirerek çocukların yapıtlarının değerlendirilmesinde

not faktörünü önermemiştir Lowenfeld'in söylemlerinin yanında Rousseau, Pestalozzi ve Frobel gibi düşünürler fikir ve uygulamaları ile çocuğun özgürlüğüne, gelişimine ve eğitimine yönelik hareketleri başlatmışlardır (Artut,2009:127).

Read'in kitabında ortaya koyduğu “sanat yoluyla eğitim yöntemi”, 30 yıl boyunca sanat eğitiminde etkili olmuş ve bugün hala etkisini sürdürmektedir. Bu yöntemin özü “estetik eğitim, eğitimin temelidir” ilkesidir. Birlik bütünlük ve düzen sağlayıcı özelliği ile bütün sanat dalları eğitimde temel olarak ele alınmalıdır (Ayaydın,2005:47).

2.2.5. Görsel Sanatlar Eğitiminin Gerekliliği

Öğrenciler için bu ders, düşünsel, bilişsel, duyuşsal ve bedensel etkinlikler içerisinde bulunarak kendilerini ifade etmeye olanak sağlayan, çok yönlü ve önemli sanatsal bir araçtır. Sanat dersleri boş zamanların değerlendirilmesine ortam sağlayan süsleme amaçlı bir ders değildir. Özellikle okul öncesi ve ilköğretimde resim dersleri çocuğun coşkulu ve canlı, dış etkenlere açık duygular nedeniyle bu eğitimi alabileceği en iyi dönemdir (Artut,2009:225).

Sanat eğitimi, çocuğun geniş anlamda gelişmesini içeren en güvenilir ortamdır. Çünkü o, bu ortamda kendi temposu paralelinde, doğal eğilimlerini uygular, kendi deneyimlerini kullanır. Sanat eğitimi yoluyla, çocuk ile çevresi, özellikle kültürel çevresi arasındaki etkileşim ve iletişim daha güçlü ve anlaşılır olacaktır. Çağdaş sanat eğitimi, temelde sanatsal etkinlikler yoluyla bireylerin ve toplumun içinde yaşadıkları çevreye duyarlı olmalarını sağlamaya, çevresi ile yararlı bir etkileşim içine girebilmelerine, estetik ihtiyaçlarını karşılamaya, ürün ortaya koyabilme ve yorumlama güdülerini doyurmaya, yaşantılarını daha anlamlı hale getirebilmelerine imkân vermeye yönelik düşünülmüştür (Buyurgan,2007:22).

Bu ders ile çocuk kendi iç dünyasını dışa vurur, çevresini algılar, tanır, iletişim becerilerini geliştirir ve özgüven duygusunu kuvvetlendirir. Yaptığı ve ortaya koyduğu çalışmalarla “bende varım” bilincini yaşar ve çevresine kendini kanıtama fırsatı bulur. Sanatla iç içe olan çocuk her alanda ufku açık, yenilikçi, sınırlanmamış ve yaratıcı fikirler sunabilir. Başka derslerle ortak bağ kurabilir ve başarısını artırma olanağı bulabilir.

Bu anlamda “çocuğun sanatsal etkinlikleri”, kendini rahatlatmasında, yaratıcı, insani duygu ve düşüncelerinin gelişmesinde etkili olan önemli ve sonsuz bir kaynaktır (Artut,2009:225).

Bu kadar önemi olan Görsel Sanatlar Dersi ne yazık ki toplum tarafından çokta bilinmemektedir. Bu dersin özel etkinliklerinden çok, eğitimin düzenli bir parçası olarak sürdürülmesine ihtiyaç vardır. Yapılan sanat festivalleri ve düzenlenen sergiler bu dersin önemini vurgulamak için yetersiz kalmaktadır. Çünkü ilgisi olan kişiler bu etkinlikleri takip etmektedirler. Sanatsal etkinlikler daha çok büyük şehirlerde organize edilmekte, kırsal kesimde yaşayan kişilere ulaşamamaktadır. Dolayısıyla bu çevrelerdeki yetişkinler ve çocuklar yararlanamamaktadır. Bunu aşmak için görsel medya aracılığı ile daha çok duyurulmalı, öğretmenlerle beraber veliler hatta okul müdürleri de bilinçlendirilmelidir.

Çünkü sanat sadece sanat eğitimiyle sınırlı kalmaz. Doğa ile insan arasındaki ilişkileri tanıtan yaşamın zenginliğini gösteren kişisel bütünlüğünü ve özgüvenini kazandıran vazgeçilmez bir unsurdur (Artut,2009:226). Çağdaş sanat eğitimi, temelde sanatsal etkinlik ve etkileşim yoluyla bireylerin ve toplumun içinde yaşadıkları çevreye ve ortama olabildiğince duyarlı olmalarını sağlamaya, söz konusu çevre ve ortamla çok yönlü kapsamlı ve yararlı bir etkileşim içine girebilmelerine, estetik gereksinimlerini karşılamaya, beğenilerini geliştirmeye, yaratma ve yorumlama güdülerini doyurmaya kendilerini sanatsal alanlarda da gerçekleştirmelerini, yaşantılarını daha anlamlı duruma getirme yolunda sanattan en iyi biçimde yararlanmalarını mümkün kılmaya yöneliktir (Buyurgan,2007:23).

Burada GSD’ni savunma çabaları, yalnızca öğretmenin kendisi için değil, aynı zamanda okulda yeterli ve nitelikli sanat eğitimi almaya hakkı olan tüm öğrenciler ve okulun tanıtımı içinde vazgeçilmez bir kazançtır. Burada Görsel Sanatlar öğretmenlerinin, sanatın ve eğitimin gerekliliğini savunma konusunda kuracakları mesleki bir dernek çatısı altında örgütlenmeleri, şüphesiz oldukça etkili olacaktır (Rayala,1995:182).

2.2.6. Türkiye’de ki Görsel Sanatlar Eğitiminin Tarihçesi

Bugün ilk ve orta dereceli okullarda okutulan görsel sanatlar dersinin uzun bir geçmişi bulunmamaktadır. Ancak bu ders güzel sanatların genel eğitimi kapsamında düşünüldüğünde geniş bir dönemi kapsadığı görülmektedir. Bu tarihçe cumhuriyet öncesi ve sonrası başlıkları altında incelenmiştir.

2.2.6.1. Cumhuriyet Öncesi Dönem:

Lale devrinden başlayarak 18. Ve 19. Yüzyıl boyunca, Osmanlı başkentine yabancı elçiliklerin kabul edilmeleri, sanat adına yeni oluşumları da beraberinde getirmiştir. Osmanlı sarayına gelen yabancı sanatçıların sayısal artışının başlaması III. Ahmed döneminde işaretlenebilir (Giray,2000:41).

1700’lü yılların başında batıya yönelme ve saraya yabancı sanatçıların gelmesiyle resim eğitimi sarayda usta çırak ilişkisiyle sürdürülmüştür (Arabacı,2006:12).

Resim sanatının temeli, III. Selim zamanında yeni kurulan askeri okullarda atılmıştır. Bu okulların eğitim programlarında doğrudan resim derslerinin yer alması ile birlikte, ilk resim imzalarına rastlanmıştır (Giray,2000:42).

1793 yılında, büyük ölçüde batılı eğitim ve öğretim sistemlerini temel alan Mühendishane-i Berr-i Hümayunun, 1796’da açılan Mühendishane-i Bahri Hümayunda ilk resim dersleri verilmeye başlanmıştır (Artut,2009:124).

1826 yılında II. Mahmut kendi portresini yaptırmayı ve Bab-ı Ali’ye astırmayı başaran Osmanlı sultanı olarak toplumun resim sanatına alışmasını sağlayacak önemli ve cesur adımı atmıştır (Giray,2000:43).

1834 yılında Mekteb-i Harbiye’de (Harb Okulu) askeri ve teknik amaçlarla da olsa batılı anlamda ilk sanat dersleri verilmeye başlanmıştır.

II. Mahmut döneminden sonra başlayan Tanzimat dönemi Padişahlarından Abdülaziz döneminde (1861-1876) yenileşme hareketleri sürer. Batılı anlamda resim

sanatının Türkiye'ye gelmesinde etkili olmuş en önemli iki devlet adamı; II. Mahmut ve Abdülaziz'dir (Artut,2009:124).

Tanzimat döneminde sanat eğitimi açısından yaşanan bir başka gelişme ise Batı Avrupa'dakilere benzer "öğretmen okullarının" açılmasıdır. Daha önceki dönemlerde medreseler hem kendileri hem de diğer okullar için tek öğretmen kaynağı durumundayken ilk defa 1848'de kurulan Darülmüallimin'i Rüşdi ile bu görev açılan bu yeni okula devrediliyordu. Yine 1862'de açılan ilk öğretmen okulu ve 1878'de açılan kız öğretmen okulu yeni anlayışta öğretmen yetiştiren okullar olarak Tanzimat döneminde açılmışlardır. Tüm bu öğretmen okullarında batılı tarzda programlar uygulanıyor ve resim dersleri de bu programda yer alıyordu (Özsoy,2007:74).

1860'lı yıllarda Abdülmecid döneminde, Osmanlı gençlerinin Fransa'da, Paris'te yapacakları öğretimi güçlendirmek ve güvence altına almak amacıyla Viyola Sokağında bir binanın kapısına Osmanı Tuğrası asılarak "Mekteb-i Osmani" kurulmuştur (Giray,2000:50).

Askeri okulların yanı sıra Galatasaray Sultanisi (1868) ve Darü'ş-şafaka (1873) gibi sivil okulların eğitim programlarına resim dersi konması ve bunu takiben yetenekli gençlerin resim eğitimi için yurt dışına yollanması, saray içinde ve dışında sergilerin düzenlenmesi, ülkede hem Batı tarzında resim yapan bir kuşağın yetişmesini ve hem de sanatsever bir kitlenin oluşmasını mümkün kılmıştır (Arabacı,2006:12).

1874'de açılan askeri rüştiyeler, dönemin güzel sanatlar alanındaki gelişimini benimseyen öğretim kurumları olarak önemli hizmetler vermiştir (Giray,2000:44).

1. Meşrutiyet (1876) ve 2. Meşrutiyet (1908) döneminde, sivil "iptidai" ve "rüşdiye" (sivil ilk ve ortaokul) mektepleri programlarında "Hüsn-i Hat" (Güzel yazı) bir görsel sanatlar dersi olarak yer almıştır. Ayrıca ilk defa kız rüşdiyesinde eğitimin üç yıl süresince haftada ikişer saat olmak üzere "Elhüneri" dersi verilmiştir (Özsoy,2007:75).

Paris'te resim tutkusunu oryantalist çalışmalara katılarak gerçekleştiren Osman Hamdi Türk resim sanatına kalıcı eserler bırakmıştır. Yine bu dönemde ilk olarak Türk

Arkeoloji Müzesinin kurulması konusunda önemli adımlar atmış ve 1881’de müze müdürlüğüne atanmıştır (Giray,2000:78).

1883 yılında Osman Hamdi Bey tarafında kurulan Sanayi-i Nefise Mektebi (Güzel Sanatlar Akademisi) ile sanat eğitiminde akademik eğitimin temelleri atılmıştır.

1911 yılında açılan İnas Sanayi-i Nefise Mektebi ile kız örgencilerinde sanat öğrenmelerine imkân sağlanmıştır.

1910 yılında resim öğretimi için Almanya’ya gönderilen İsmail Hakkı Baltacıoğlu 1912 yılında yurda döndükten sonra makale ve yazılarıyla resim dersinin öğretilmesi konusunda yeni yaklaşımlarda bulunmuş ve resim-iş öğretimi programları oluşturmuştur. Cumhuriyet dönemine kadar resim derslerinde Batı ile bireysel ilişkilerin getirdiği kimi görüşler de dahil kolaydan zora, kopya, kolay resim çizmeye yönelik kartpostallardan yararlanma, bezeme çalışmaları... gibi birçok yöntem yer alır (Arabacı,2006:13).

2.2.6.2. Cumhuriyet Sonrası Dönem

1923’te Cumhuriyetle birlikte Tezyinat (süsleme) bölümü kurulan ve 1928 yılında güzel sanatlar akademisine dönüşen sanayi nefise mektebi, var olan bölümler dışında 1929-32 yılları arasında seramik, iç mimari, grafik ve afiş, tezyinat bölümü içerisinde uzmanlık dalları olarak kurulmuştur (Özsoy,2007:77).

1924 yılında Amerika’dan getirilen John Dewey, Türk Milli Eğitimi’nin geliştirilmesi için hazırladığı raporda resim eğitimine önem verilmesini ve Öğretmen Okullarında resim öğretmeni yetiştirmek için dersler verilmesini önermiştir. 1926 yılında Almanya’dan getirilen Frey ve Stiehler de Sanat ve iş Eğitimi konularında çalışmalar yapmış ilkokul ve orta okul öğretmenlerine kurslar vermişlerdir. (Ünver,2002:19).

1932 yılında Gazi Öğretmen Okulunda Resim bölümü açılmıştır. Ardında açılan “iş” bölümüyle daha sonra birleşerek “Resim-iş” bölümü adını almıştır. 1940 yılında kurulan köy enstitülerinde resim ve iş eğitimi derslerine geniş yer verilmiş ve 1949 yılında ortaokul programlarına “iş bilgisi ve yazı” dersleri konulmuştur. 1952 yılında ise resim dersi seçmeli ders programına alınmıştır (Arabacı,2006:13, Artut,2009:125).

İstanbul’da bir başka sanat okulu 1957 yılında, Bauhaus ekolünü izleyerek “Devlet Tatbiki Güzel Sanatlar Okulu” adıyla kurulmuştur. Bugün bu okulun önde gelen amacının “işlevsel sanat yapıtları da üretebilecek çok yönlü sanatçılar tasarımcılar yetiştirmek “ olduğu belirtilmektedir. Almanya ve Türkiye’den seçilen öğretim elemanlarıyla kuruluştaki çekirdek kadrosunu oluşturan okul 1960-61 yıllarında ilk mezunlarını vermiştir (Özsoy,2007:77).

1972 yılında iş dersi bir program değişikliği ile “İş ve Teknik Eğitimi” adı altında örgencinin yaratıcı düşünmesini geliştirmeyi amaçlayan bir ders konumuna getirilmiştir. 1982 yılında MEB Yüksek Danışma Kurulu hazırladığı raporda; örgün eğitimde sanat eğitiminin yapıcı rolü ve hak ettiği yeri alması önemle vurgulanmıştır. Ancak somut bir veri elde edilememiştir (Ünver,2002:21). 1990 Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri açılarak yetenek sınavı ile öğrenci almaya başlanmıştır. 1992 Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 25.07.1991 tarih ve 3786 sayılı onayı ile ilköğretim resim-iş dersi programı yürürlüğe konulmuştur (Arabacı,2006:14).

1991-92 öğretim yılında uygulamaya konulan liselerdeki kredili sistemde ders kredisi dörde çıkarılırken, belirlenen mezuniyet alanlarından biri de sanat olmuştur (Ünver,2002:21).

1997’de YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Kapsamında 1994-1997 yılları arasında yürütülen eğitim fakültelerinin yapılandırılması yeniden düzenlenerek Güzel Sanatlar Eğitimi ve İlköğretim bölümlerinde okutulacak sanat derslerine yönelik kaynak öğretim materyali niteliğinde kitaplar hazırlanarak uygulamaya konulmuştur. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 1998 tarihinde lise resim öğretimi programını yeniden geliştirerek 1998-1999 öğretim yılından itibaren 2487 sayılı Tebliğler dergisinde yayınlamıştır (Artut,2009:125).

2005-2006 Eğitim-Öğretim yılından itibaren ilköğretim birinci kademesinde Resim-iş dersinin adı “Görsel Sanatlar” olarak değiştirilmesine karşın program içeriğinde hiçbir değişiklik yapılmamıştır. Birinci kademedeki İş Eğitimi dersi de programdan kaldırılmıştır. 2006-2007 Eğitim-Öğretim yılından itibaren İş Eğitimi dersi yerini

ilköğretimin ikinci kademesinde “Teknoloji Tasarım” dersine bırakmıştır (Arabacı,2006:14).

Son on yılda yurt çapında çok sayıda yeni üniversiteler ve bu üniversiteler bünyesinde Güzel Sanatlar Fakülteleri ve Resim-iş Eğitimi Anabilim Dallarının açılması ülkemizde sanat eğitiminin yaygınlaşmasını sağlamıştır. Ancak temel eğitimden üniversite eğitimine kadar sanat eğitime yönelik nitelik sorunları, çözümsüzlük bağlamında önemini hala korumaktadır (Ünver,2002:21).

2.3. Zekâ

2.3.1. Zekâ ve Çoklu Zekâ Kuramı

Zekâyı tanımlama ve özelliklerini belirleme çalışmaları eski çağlara kadar uzanır. 1900’lerden sonra bilimsel anlamda çalışmalar yapılmaya başlanmış, ancak yine de zekâ herkesin üzerinde uzlaştığı tek bir tanımla ifade edilebilir hale getirilememiştir. Selçuk’a göre zeka; yeni ve şaşırtıcı durumlarda çevreye uyum sağlayabilme, soyutlama ve problem çözme gücüdür (Akt.Ayaydın,2005:49).

Zekâ en genel ifade ile “insanın düşünme akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamıdır (TDK,1988:1667). Öğrenme sürecinde anlama, kavrama, ilişkilendirme, bütünleştirme, yorumlama, değerlendirme ve yordama gibi etkinliklere yön veren bilisel yeteneklerin ve duyuşal özelliklerin anlatımıdır (Kanat,2008:18).

Bunun yanında zekânın yapılan bazı testlerle (IQ; Intelligence Quotient), bu testin sonucuna göre çıkan sayısal bir değer olarak nitelendirilebileceği de savunula gelmiştir. Piaget ise geleneksel zekâ anlayışına karşı çıkararak zekânın, zekâ testinden alınan puan olmadığını belirtmiştir. O, zekâyı zihnin değişme ve kendini yenileme gücü olarak tanımlamıştır (Arabacı,2006:36-37). Zekâyı ilk kez kuramsal düzeyde inceleyen psikolog ise Guilford'dur. Guilford'un geliştirdiği zekâ testi, insanın bilişsel sisteminin yapısal bütünlüğü olduğu ve süreçlerle ilgili işlemlerin bireyden bireye farklılık gösterdiği görüşüne dayanır. Örneğin; yapısal açıdan herkesin bir kısa süreli bellek kapasitesi vardır; ama herkesin karar verme hızı farklıdır. Bireyin yapısal özelliğinin ölçümü ve işlem gücü, zekâ kapasitesini tanımlar (Bümen,2004:2).

Gardner zekâyı, bireyin karsısına çıkan problemleri çözme becerisi, kültürler arası yeni ürünler yaratabilme ve yeni sorunları bulabilme yeteneği olarak tanımlar. 1999 yılında ABD'de internet aracılığı ile yayınlanmış Zekâ Konusunda Ortak Bilimsel Sonuçlar" adını taşıyan ve altına elli profesörün imza attığı bildiride zekâ, "Diğer şeyler arasında, akıl yürütme(mantıklı düşünme yeteneği), plan yapma, problem çözme, soyut düşünme, karmaşık fikirleri kavrama, çabuk ve deneyimlerden öğrenme yeteneklerini içeren genel bir zihinsel kapasite" olarak tanımlanmıştır. Zekâ konusunda yapılan tanımlamalar incelendiğinde zekâ hakkında iki farklı görüş olduğu görülmektedir. Birincisi zekânın tek yönlü ve çeşitli testlerle ölçülebilir bir değer olduğunu savunurken ikinci görüş ise zekânın çok yönlü, birden fazla yeteneği içerdiğini savunmaktadır (Arabacı,2006:39).

2.3.1.1. Geleneksel Zekâ Anlayışı ve Çoklu Zekâ Kuramı

Zekâyı ilk kez Sir Francis Galton (1822-1911) ölçmeye çalışmıştır. Bu çalışmayla temel duyuların duyarlılığı incelenmiş ve zekâ; bilgileri yapısallaştırma ve kullanma olarak ele alınmıştır (Bümen,2005:1). Galton'un başlattığı bu geleneği, psikolog McKeen Cattell ABD'ye taşıyarak, Thorndike ile birlikte zekâ testleri ve zekâ ölçümü için gereken temel kurumsal çalışmayı gerçekleştirmiştir. Spearman ise 1927 yılında zekâyı iki faktör kuramı ile tanımlamıştır. (Kanat;2008:19).

1900'lü yılların başında Fransız psikolog Alfred Binet, meslektaşı Theodore Simon ile birlikte, okulda başarı gösteremeyen risk altındaki çocukları belirlemek üzere bir test geliştirmişlerdir. Bu test, belirlenen amaç için oldukça etkili bulunmasına rağmen, daha sonra bu amacın dışına çıkılarak, bireylerin genel kapasitelerini ya da zekâlarını ölçmede kullanılan psikometrik bir ölçek haline gelmiştir. Binet'in geliştirdiği bu ilk zekâ testi 1916 yılında Stanford Üniversitesi Psikologlarından Lewis Terman tarafından İngilizceye çevrilerek Amerika'ya götürüldü ve güncellenen bu test Stanford-Binet zekâ testi olarak adlandırıldı. Binet zekâ testi ve ona benzer testler, temelde zekâ bölümü ya da IQ denilen bir değeri saptamaktaydı. Zekâyı ilişkin olarak geliştirilen geleneksel yapıdaki bu anlayış ve IQ tarzı düşünme insanları genel olarak iki kategoriye ayırdı: Zeki olanlar ve Zeki olmayanlar... IQ testleri de bir bireyin zeki kişiler arasında yer alıp alamadığını belirleyen yegâne ölçüt olarak kabul edildi. Dahası bu anlayışa göre bireyler ya doğuştan zekidir ya

da değildir ve onların bu durumunu değiştirmek için yapabilecek hiçbir şey yoktur görüşü benimsendi. Örneğin ünlü İngiliz genetikçisi Francis Galton, “Hereditary Genius” adlı eserinde zekânın kalıtımsal bir yetenek olduğunu iddia etti (Saban, 2010:4-5).

Dr. Paul Mac Lean 1950’de üçlü beyin kavramını geliştirmiştir. Geçmişte zekânın sabit olduğu ve değiştirilemeyeceği, doğuştan getirilen bir özellik olduğu, ömür boyu aynı kalacağı görüşü benimsenmekteydi. Piaget ise geleneksel zekâ anlayışına karşı çıkarak zekânın, zekâ testinden alınan puan olmadığını belirtmiştir. O, zekâyı zihnin değişme ve kendini yenileme gücü olarak tanımlamıştır. 1981 yılında Dr. Roger Sperry beynin sol ve sağ yarı kürelerinin bilgiyi işleme sürecinde farklılıkları olduğunu ortaya koyan çalışması ile Nobel ödülünü kazanmıştır. Günümüzdeki beyin ve zekâ konusundaki çalışmalar sonucunda araştırmacılar insanın zihinsel kapasitesiyle ilgili tek bir sınırlılık olduğunu bu sınırlılığın da insanın kendi zihinsel gücünün sınırlılığı ile ilgili olduğu görüşündedir. (Öztürkmen,2006:24-25).

Spearman, Thorndike, Guilford, Thurstone ve diğer birçokları gibi Harvard üniversitesinde psikolog olan Howard Gardner’da zekânın tek bir faktörle açıklanamayacak kadar çok sayıda yeteneği içerdiğini ileri sürmüştür. Ancak Gardner aynı zamanda insan zekâsının objektif bir şekilde ölçülebileceği tezini savunan geleneksel zekâ anlayışını da reddetmiştir (Saban, 2010:8).

Nöropsikoloji ve gelişim uzmanı Gardner, geleneksel zekâ anlayışını inceledikten sonra, 70’li ve 80’li yıllarda bireylerin bilişsel kapasitelerini araştırmaya başlamıştır. Boston Üniversitesi’nde yayın yeteneklerin örüntüsünü anlamaya, bilişsel ya da duyuşsal kazaların etkilerini belirlemeye çalışmıştır (Arabacı,2006:41). Gardner’a göre zekâ , “bir bireyin belli bir kültürel ortamda değer bulan ürünler ortaya koyma veya problem çözme kapasitesi” olarak tanımlanabilir (Saban, 2010:8).

Gardner’ın proje yönetici olarak üzerinde çalıştığı bir araştırma olan “Project Zero” sonucunda **Çoklu Zekâ Kuramı** tanımlanmıştır. Kuram, normal ve yetenekli çocukların bilişsel potansiyellerinin gelişimi ve beyindeki hasarlardan doğan zekâ bozuklukları konusundaki araştırmasının bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Projenin sayılıtsı “Her çocuk, bir ya da birkaç alanda gelişim için potansiyele sahiptir (Arabacı,2006:41).

Kuramın geliştirilmesi esnasında, dâhilerle ve üstün yetenekli kişilerle, beyinde hasar olan hastalarla, otistiklerle, normal çocuk ve yetişkinlerle, farklı dalların uzmanlarıyla ve farklı kültürlerdeki kişilerle yapılmış çalışmalardan elde edilmiş bulgular incelenmiştir. Bu bulgular sonucunda Gardner “Zihin Çerçevesi” adlı eserinde zekânın iki değil (o tarihteki verilere göre) yedi yönü olduğunu savunmuştur. İnsanların klasik zekâ anlayışında olduğu gibi sadece dilde ve matematikte başarı gösterdikleri zaman zeki sayılmalarının aksine, müzikte, sporda, dansa, iletişimde, resimde kendini gösterenlerin ve kendini iyi tanıyanlarında zeki olduğunu iddia etmiştir (Ayaydın,2005:50).

Gardner zekâyı “bir veya daha fazla kültürel yapıda değeri olan bir ürüne şekil verme ya da problemler çözüme yeteneği” olarak tanımlamış ve zekanın akademik başarıyı tahmin etmeye yarayan kısa sorulara verilen kısa cevaplardan çok daha fazla bir şey olduğunu belirtmiştir (Ayaydın,2009:15). Bu tanımlar Gardner zekânın üç boyutunu öne çıkarmaktadır.

1. Zekâ bir bireyin içinde yaşadığı toplumda veya başka bir kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme kapasitesidir.
2. Zekâ bir bireyin gerçek hayatta karşılaştığı problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisidir.
3. Zekâ bir bireyin çözüme kavuşturulması gereken yeni veya karmaşık yapıllı problemleri keşfetme yeteneğidir.

Bu tarz bir zekâ anlayışı, zekâyı bilişsel alana sınırlamadan farklı alanlarda çözüm getirme ve üretme eylemlerine vurgu yapmış aynı zamanda zekânın sosyal ve kültürel bağlamına da dikkat çekmiştir. Gardner ÇZK ile zeka olgusunu daha geniş bir görüş açısı kazandırarak insanların farklı şekillerde sahip oldukları yetenekleri “zeka alanı” olarak adlandırmıştır (Saban,2010,8,9).

Gardner ayrıca zekâ ile yetenek arasında bir ayrım olmadığını, konuşma dilinde zekâ olarak adlandırılan şeyin, aslında sadece dil ve/veya mantık matematik alanında belirli yetenekler kümesi olduğunu belirtmiştir (Ayaydın,2009:15). Gardner bu söyleminin nedenini şöyle açıklamaktadır: “İnsanlar birini tanımlarken genellikle ‘o mükemmel bir müzik yeteneğine sahip olmasına rağmen çok fazla zeki değildir’ gibi ifadeler kullanmaktadır. Çünkü uzun yıllar zekilik sadece sözel ve sayısal yeteneklerle

sınırlandırılmış ve özdeşleştirilmiştir. Eğer bende ‘insanlarda yedi yetenek vardır’ deseydim, birçok kimsenin hâlihazırda sahip olduğu zekâ anlayışına farklı bir bakış açısı kazandırmamış olacaktım. Diğer yandan bütün bu yetenek alanlarını farklı zekâ alanları olarak tanımlamakla daha önceden sadece tekil olarak algılanan, fakat gerçekte çoğul olan zekâ olgusuna yeni bir yorum ve bakış açısı getirerek insanların dikkatlerini bu yöne çekmeyi başardım” (Saban,2010:8,9).Teorinin zekâ alanına getirdiği önemli getirisinin biride şudur, zayıf olan zekâ alanları, güçlü olanlarla, zaman içerisinde yükseltilebilmektedir. Bu durum tüm zekâların bir arada kullanılmasıyla ilgilidir (Filiz, 2003:2).

Eski ve Yeni Zekâ Anlayışının Karşılaştırılması

Eski Zekâ Anlayışı	Yeni Zekâ Anlayışı
Zekâ Doğuştan kazanılır, sabittir ve bu nedenle de asla değiştirilemez.	Kalıtımla birlikte getirilen zekâ kapasitesi geliştirilebilir ve değiştirilebilir.
Zekâ niceliksel olarak ölçülebilir ve tek bir sayıya indirgenemez.	Zekâ herhangi bir performansta, üründe veya problem çözme sürecinde sergilendiğinden sayısal olarak hesaplanamaz.
Zekâ tekildir.	Zekâ çoğuldur ve çeşitli yollarla sergilenebilir.
Zekâ testle ölçülebilir.	Zekâ gerçek hayat durumlarından soyutlanamaz ve tek bir test ile ölçülemez.
Zekâ öğrencileri belli seviyeye göre sınıflandırmak ve onların gelecekteki akademik başarılarını tahmin etmek için kullanılır.	Zekâ öğrencilerin sahip oldukları doğal potansiyelleri anlamak ve onların başarmak için uygulayabilecekleri farklı yolları keşfetmek için kullanılır.

Tablo:2 (Saban,2010:9)

2.3.4. ÇZK’ya Göre Zeka Alanları

Gardner 1983’te yayımladığı “Frames of Mind” (Zihnin Çerçevesi) adlı kitabında insanda yedi farklı zekâ bulunduğunu belirtmiştir. İnsanın yeteneklerinin çokluğuna değinerek bunların daha da fazla olabileceğini vurgulamıştır. ÇZK üzerine çalışmalarına devam ederek 1999 yılında sekizinci zekâ alanının varlığını ortaya koymuştur (Arabacı,2006:41). Gardner, kurama ilişkin bazı hususları şöyle açıklamaktadır: “Her birey sekiz zeka alanına sahiptir. İnsanların çoğu her bir zekayı yeterli düzeyde geliştirebilir. Zekalar genellikle karmaşık yollarla çalışır ve her kategori için değişik zeka etkinlikleri vardır” (Akt. Kanat,2008:61).

ÇZK çerçevesindeki zekâ alanları şunlardır:

1. Sözel - Dilsel Zekâ
2. Matematiksel - Mantıksal Zekâ
3. Görsel - Uzamsal Zekâ
4. Müziksel - Ritmik Zekâ
5. Bedensel - Devinduyumsal Zekâ.
6. Sosyal - Kişiler Arası Zekâ
7. İçsel – Özedönük Zekâ
8. Doğacı – Varoluşçu Zekâ

2.3.4.1. Sözel - Dilsel Zekâ

Değişik kültürlerde yaşayan insan, dil kullanma becerisine sahiptir. Kimileri dili sadece iletişim aracı olarak kullanırken, kimileri birden çok dil ve iletişim becerileri geliştirebilir (Demirel, 1998:143). Sözel-dil zekâsı; konuşma ve yazma dilinde kelimeleri etkili bir biçimde kullanma kapasitesini belirler (Armstrong,1994:2). Okuma, yazma, konuşma ve dinleme bu zekânın en belirgin özellikleridir. Kelimelerle ifade edebilme, kelimelerin anlamlarını kavrama, dilin gramer yapısını iyi kullanabilme ve farklı dilleri öğrenmede etkilidir. Kavram oluşturma, soyut ve simgesel düşünme gibi olguları da içerir (Arabacı,2006:42). Yazarlar, şairler, gazeteciler, hatipler, sunucular, avukatlar vb. meslek grupları sözel-dil zekâsı gelişmiş kişilerdir.

Sözel-dil zekâsına sahip öğrenciler şu davranışları gösterir: Hikâyeler anlatır, espriler yapar, olaylar kurgular. Taklit yapma ve mizah yönleri belirgindir. Hafızaları kuvvetlidir. Kelime oyunlarını severler. Okuma yazmayı severler. Yaşlarına göre kelime hazineleri geniştir. Sözel iletişimleri güçlü ve sağlamdır (Gardner,1999:41). Sözlük kullanmayı severler ve sözlük bilgileri gelişmiştir. Yazılar resimlerden ilgilerini çeker. Hafızaları güçlüdür. Türkçe, yabancı dil, sosyal bilimler gibi sözel içerik ağırlıklı derslere karşı ilgilidirler. Sözlü iletişimlerinde atasözleri, deyimler ve güzel sözler kullanırlar (Temiz,2007:20). Dinlediklerini ve okuduklarını kolay anlar ve yorumlarlar. Etkili ve akıcı konuşurlar. Telaffuzları iyidir. Yazma becerileri iyidir, Edebi sanatlarda başarılı olurlar. Farklı dilleri kolay öğrenebilirler (Arabacı,2006:42).

2.3.4.2. Matematiksel - Mantıksal Zekâ

Mantıksal matematiksel zekâ, bir bireyin matematikçi bir istatistikçi gibi sayıları etkili bir şekilde kullanabilme ya da bir bilim adamı, bir bilgisayar programcısı veya bir mantık uzmanı gibi sebep sonuç ilişkisi çerçevesinde olayların oluşumu ve işleyişi hakkında etkili bir şekilde mantık yürütebilme kapasitesidir (Saban,2010:12). Lazear (2000)'e göre bu zeka alanında “matematik” bölümü daha ağır basmakta ve “mantık” bölümü gözden kaçmaktadır. Oysa “mantık” bölümünün önemi büyüktür ve özünde şu kapasiteleri barındırmaktadır:

1. Soyut Yapıları Tanıma: Çevredeki örüntüleri ayırt etme gücüdür.
2. Tümevarım Yoluyla Akıl Yürütme: Bu kapasite parçalardan bütüne gitme sürecinde kullanılan mantıktır.
3. Tümdengelim Yoluyla Akıl Yürütme: Bütünden parçalara gitme sürecinde kullanılan mantıktır.
4. Bağlantı ve İlişkileri Ayırt Etme: Bu kapasite günlük yaşamdaki verileri, sıralama ve sınıflama davranışlarını içerir. Bu kapasitesi yüksek olan bireyler kendisi için önemli olan şeyleri seçer diğerlerini elerler.
5. Karmaşık Hesaplamalar Yapma: Bu özellik yıllardır en çok üzerinde durulan kapasitedir. Buna rağmen bu yetenek sadece okullarda öğrenilen sayı ilişkileri ve matematik işlemlerini değil, bu yeteneği yaşama aktarabilme becerisini içerir.
6. Bilimsel Yöntemi Kullanma: Bu süreçte gözleme, yargılama, taratma, karar verme ve uygulama vardır. Günlük yaşamda karşılaşılan problemlere yönelik kullanılır (Akt. Bümen,2001:13).

Matematiksel-mantıksal zekâsı gelişmiş kişilerin özellikleri şunlardır: Alet ve makinelerin çalışması, olayların oluşumu ile ilgili sorular sorarlar. Matematiksel ve mantıksal problemlere ilgi duyar, çözmeye çalışırlar. Hipotezler kurarlar. Satranç, dama, sudoku gibi zekâ oyunlarını severler. Deneysel çalışmalar ve araştırmalardan hoşlanırlar. Grafikleri ve tabloları kolaylıkla yorumlarlar. Bilgisayar programları hazırlarlar (Arabacı,2006:43).

2.3.4.3. Görsel - Uzamsal Zekâ

Görsel Uzamsal Zekâ; bir avcı, bir izci ya da bir rehber gibi görsel ve uzamsal dünyayı doğru bir şekilde algılama veya bir dekoratör, bir mimar ya da ressam gibi dış dünyadan edinilen izlenimler üzerine değişik şekiller uygulama kapasitesidir. Bu zekâ alanı bir bireyin çevresini objektif olarak gözleme, algılama, değerlendirme ve bunlara bağlı olarak da dış çevreden edindiği görsel ve uzamsal fikirleri grafiksel olarak sergileme kabiliyetlerini içerir (Saban,2010:13). Kısaca uzamsal zekânın özü, görsel dünyayı doğru biçimde algılamak, başlangıçtaki algı üzerinde değişim ve dönüşümler yapabilmek, görsel deneyimi fiziksel uyarıcının yokluğunda dahi yeniden üretebilmektir (Gardner,2004:246).

Bu zekâsı güçlü bireyler; varlıkları, olayları veya olguları görselleştirerek ya da resimlerle, çizgilerle ve renklerle çalışarak en iyi öğrenirler. Denizde rotasını tayin eden kaptanlar, pilotlar, heykeltıraşlar, ressamlar, mimarlar ve unvan sahipleri görsel - uzamsal zekâları gelişmiş bireylerdir. Görsel Uzamsal Zekâ gelişmiş kişilerin özellikleri şunlardır: Net zihinsel imaj gördüğünü söylerler. Harita çizelge ve semaları rahatlıkla okurlar. Yaşlılarından daha hayalcidirler. Sanat etkinliklerinden zevk alırlar. Görsel gösterimleri severler. Boz yap ve yolunu bul gibi yaratıcı oyunlarını severler. Okurken, kelimelerden çok resimlerden öğrenme yolunu seçerler. Detayları görürler ve hatırlarlar. İki ve üç boyutlu tasarımlarda başarılıdırlar (Kanat,2008:64).

2.3.4.4. Müziksel - Ritmik Zekâ

Müziksel-ritmik zekâ bir kişinin bir besteci, bir müzisyen ya da bir şarkıcı gibi müzik formlarını algılama, ayırt etme ve ifade etme kabiliyetlerini kapsar. Bu zekâ alanı bireyin müziksel olarak düşünmesi ve belli bir olayın oluş biçimini, seyrini veya düzenini müziksel olarak algılaması, yorumlaması ve iletişimde bulunması olarak tanımlanabilir (Saban,2010:14). Müzikal zekâ, diğer zekâ türleriyle ilişkili olmayabilen, kendi kural ve düşünme yapılarına sahiptir. Müzik, üç temel öğeyi kullanarak konuşulan bir dildir: ses perdesi / uzunluğu, ritim ve ton. Gardner, düzenli olarak müzikle bir arada olan her insanın, bu üç öğeyi kullanarak beste yapma, şarkı söyleme ve çalgı aleti çalma gibi müzikal etkinliklerde sahip olduğu bazı becerilerle başarılı olacağını söylemektedir (Bümen,2004:13). Özellikle Şarkıcılar, besteciler, orkestra şefleri, müzisyenler ve müzik eleştirmenleri bu zeka alanları gelişmiş bireylerdir (Filiz,2003:8).

Müziksel-ritmik zekâsı gelişmiş kişilerin özellikleri şunlardır: Seslere karşı duyarlıdırlar. Şarkıları ve melodileri hatırlar, kolay öğrenirler. Güzel şarkı söyleyebilirler. Enstrüman çalmayı severler ve kolay öğrenirler. Ritim eşliğinde çalışır, farkında olmadan ritim tutar veya şarkı söylerler. Müziği hareketlerle birleştirirler (Arabacı,2006:45).

2.3.4.5. Bedensel / Kinestetik zekâ

Bedensel-kinestetik zekâ ile bir kişinin bir aktör, bir atlet ya da bir dansçı gibi düşünce duygularını anlatmak için vücudunu kullanmadaki ustalığı veya bir heykeltıraş bir cerrah ya da bir tamirci gibi ellerini kullanma ve elleriyle bir şeyler üretebilme kabiliyetleri kastedilir. Bu zekâ alanı, bireyin bir problemini çözmek, bir model inşa etmek veya bir ürün meydana getirmek için vücudunun belli organlarını kullanabilme kapasitesidir (Saban,2010:15). Bu zekânın gelişimini sadece atletik yapıda olanlarla sınırlamak yanlış olur. Bir cerrahın açık kalp ameliyatı yaparken gösterdiği ince-devinim kontrolü ya da uçakta pilotun göstergeleri ince ayarını yaparken gösterdiği performans bu zekânın gelişimini ortaya koyar (Bümen,2004:14).

Bedensel-kinestetik zeka özünde, vücut hareketlerini kontrol etme, aynı anda farklı fiziksel hareketleri yürütebilme, önceden planlanmış hareketleri kontrol etme, bedeninin farkında olma, zihin ve beden arasında güçlü bir bağ kurma, pandomim yetenekleri ve bedeni tümüyle iyi kullanma kapasitelerini içerir (Bümen,2001:16). Bu zeka alanına sahip kişiler, zihinle bedeni birleştirerek, mimiklerle, vücudu geliştirerek, dokunarak, dans ederek, üç boyutlu tasarım oluşturarak ve drama, tiyatro gibi hareket ederek öğrenirler (Filiz,2003:7). Balerinler, sporcular, mimarlar, teknisyenler, aktörler, el üretimi ile ilgilenenler bu zeka alanı gelişmiş bireylerdir (Kanat,2008:65).

2.3.4.6. Sosyal - Kişiler Arası Zekâ

Sosyal zeka bir insanın bir öğretmen, bir psikoterapist ya da bir pazarlamacı gibi çevresindeki insanların duygularını, isteklerini ve ihtiyaçlarını, anlama, ayırt etme ve karşılama kapasitesidir. Bu zeka alanı ile bir insan diğer insanlardaki yüz ifadelerine, seslere, mimiklere olan duyarlılığı ve diğer insanlardaki farklı özelliklerin farkına vararak onları en iyi şekilde analiz etme yorumlama ve değerlendirme kabiliyetleri kastedilir (Saban,2010:15). İnsanlar arasında özellikle huy, mizaç ve yönelim açısından ayırım

yapma, bu zekâ boyutunun temelini oluşturur. İnsan iliksileri ile kazanılan bilgi bireye, diğer insanların açık ya da gizli olan istek ve eğilimlerini bilme, bilgilere dayanarak, farklı bireylerden oluşan bir grubu etkileme ve istenilen doğrultuda davranmalarını sağlama olanağı verir (Demirel,2006:38) Bu tür zekâya sahip olan öğrenciler, en iyi grup içinde öğrenirler. Genellikle politikacılar, liderler, sosyologlar, danışmanlar, öğretmenler, turizmciler bu zeka alanları gelişmiş bireylerdir (Kanat,2008:67).

Sosyal-Kişiler arası zekâsı gelişmiş kişilerin özellikleri şunlardır: Çevresiyle kolay iletişim kurar, farklı ortamlara daha kolay uyum sağlarlar. Grup içerisinde belirgin olarak ortaya çıkarlar. Birlikte yapılan çalışmalardan ve aktivitelerden hoşlanırlar. İkna kabiliyetleri gelişmiştir. Empati kurarlar ve başkalarının duygularını anlarlar. Çevresindekilerin sorunlarını algılar ve birlikte çözmeye çalışırlar. Kendini ifade etmekte zorlanmazlar (Arabacı,2006:46).

2.3.4.7. İçsel – Özedönük Zekâ

İçsel zekâ bir kişinin kendisini tanıma ve kendisi hakkında sahip olduğu bu bilgi ve anlayış ile çevreyle uyumlu davranışlar sergileme yeteneğidir. Bu zeka alanı ile kişinin kendisini (güçlü ve zayıf yanlarıyla birlikte) objektif olarak değerlendirebilmesi, sahip olduğu duyguların, ihtiyaçların ve amaçların farkında olması, kendisini iyi disipline etmesi ve kendisine güvenmesi gibi yetenekler kastedilir (Saban,2010:17). Gardner'a göre kişisel zekâ insanın kendisi ile olan ilişkilerinin özüdür ve kişisel zekâsı güçlü insanlar, yaşamlarında doğru değerlendirmeler ve kararlarla başarı ve mutluluğu yaşarlar. Kişisel zekâya sahip kişiler duygularını tanıyan, duygularını tahlil edebilen, duygu, düşünce ve davranışları arasında düzenli dengeler kurabilen insanlardır (Yavuz,2004:123). Bu tür zekâya sahip olan öğrenciler en iyi kendi baslarına öğrenirler. Teologlar (Din adamları), hukukçular, psikolojik danışma rehberleri, psikologlar, filozoflar vb. bu tür zeka alanları gelişmiş bireylerdir (Kanat,2008:68).

İçsel – özedönük zeka özünde, konsantre olma, dikkatlilik, detaylara önem verme, kendi kendine konuşma, bireysel tepkilerin farkında olma, kendini tanıma, kendine değer verme, kendini gerçekleştirme, yüksek düzeyli düşünme becerileri ve akıl yürütme kapasitelerini içerir (Bümen,2001:17). Sınıfta genellikle arka sıralarda oturma eğilimi

gösterirler. Günlük tutmaktan hoşlanırlar. Kendilerine güvenleri yüksektir. Lokanta, sinema gibi yerlere tek başlarına gitmekten hoşlanırlar (Temiz,2007:31).

2.3.4.8. Doğa-Varoluşcu Zekâ

Doğa zekâsı ile bir bireyin bir biyolog yaklaşımıyla hayvanlar ve bitkiler gibi yaşayan canlıları tanınması, onları belli karakteristik özelliklerine bağlı olarak sınıflandırması ve diğerlerinden ayırt etmesi kabiliyetleri veya bir jeolog yaklaşımıyla dünya doğasının bulutlar, kayalar veya depremler gibi çeşitli karakteristiklerine karşı aşırı ilgili ve duyarlı olması kastedilmektedir. Bu zekâ alanı güçlü olan insanları sağlıklı bir çevre oluşturma bilincine sahiptirler ve çevrelerindeki doğal kaynaklara, hayvanlara ve bitkilere karşı çok duyarlıdırlar (Saban,2010:18). Çeşitli çiçekleri ayırt edebilen, farklı hayvanları adlandırabilen, hatta ayakkabı, araba, ya da giysi çizimcilerini ortak kategorilere yerleştirebilen çocuklar (gençler), geleceğin doğa bilimcileridir. Botanik ve zooloji, doğacı zekâyla öğrenmeye açık örnek ise de, organik kimya, böcek bilimi (entomoloji), tıp, fotoğrafçılık, inşaat mühendisliği ve diğer birçok alanlarda çalışan insanların da bu becerileri geliştirmeleri gerekmektedir (Bümen,2005:18). Bu zeka alanı gelişmiş bireyler doğayla daha fazla uyum içinde ve doğuştan (ya da doğal) dikkat sahibi olarak görünürler. Doğal dünya onların en rahat sınıflarıdır (Kanat,2008:68).

Doğa zekâsı gelişmiş kişilerin özellikleri şunlardır: Doğaya, hayvanlara ilgi duyarlar, doğa gezileri yaparlar, hayvanat bahçelerine sık giderler. Çeşitli hayvanları besler ve bitkiler yetiştirirler. Doğa olaylarına karşı ilgilidirler. İyi bir çevre bilinçleri vardır. Doğanın canlılar üzerine etkisini incelerler Canlılar ve doğayla ilgili projeler hazırlar (Arabacı,2006:48).

2.4. Çoklu Zekâ Kuramı ve Eğitim-Öğretime Yansması

Çoklu Zekâ Kuramı başlangıçta eğitime katkı sağlamak için hazırlanmamıştır. Sonradan eğitimcilerde ilgi uyandırmış ve yakın zamanda insan zekâsıyla ilgili bu görüşün ışığı altında eğitim programları hazırlanmıştır. Kuramın eğitimciler tarafından ilgi ile karşılanmasındaki sebeplerden biri, eğitimde var olduğu düşünülen aksaklıklara çözüm oluşturulabileceği düşüncesidir. Örneğin okuldaki başarı ile hayattaki başarının birbiriyle örtüşmemesi bu aksaklıklardan biridir (Ayaydın,2009:17).

Çağdaş öğrenme kuramına göre, öğrenmek için aktif katılım gerekmekte ve öğrenen bireyin vardığı sonuçlar onun dışında bir standarda göre değil, kendi geliştirdiği gerçeğe göre anlamlandırılmalıdır. Bu nedenledir ki eğitimde sürekli farklı bakış açılarına ve aktif öğrenme tarzlarına yer veren, nesnelere bireyin kendi yaşamı arasında bağlantı kuran, deney\uygulama yapma, tahminde bulunma ve sonuçlar çıkarma olanağı veren yaşantılara öncelik verilmelidir (Kanat,2008:72).

ÇZK teorisine göre, eğitimin amacı sadece öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak değil; aynı zamanda öğrencilerdeki çoklu zekâ potansiyellerini ortaya çıkarmak ve onları geliştirmektir. Dolayısıyla, öğretmenler, öğrencilerin çoklu zekâ alanlarını sınıfta işleyecekleri konularla ilişkilendirerek her öğrencinin her zekâ alanında kendisine özgü bir yapıda gelişmesine fırsat tanınmalıdır. Eğitimde çoklu zekâ kuramına dayalı bir eğitim-öğretim sistemi uygulamak için öncelikle eğitim sisteminin hedefleri değerlendirilmeli ya da belirlenmelidir. Gardner'a göre böyle bir eğitim sisteminde hedefler genellemelerden arındırılarak mümkün olduğunca açık tutulmalıdır (Arabacı,2006:50). Gardner bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

“ ‘Bireyleri potansiyellerini gerçekleştirmeleri için eğitmek’ ya da ‘bilgili bir yurttaş yaratmak’ tanımı havada kalır ama ‘gazete okumak ya da güncel bir siyasi sorunu tartışmaya yetecek okuryazarlık düzeyini yakalamak’ yeterince somuttur. Belirttiğimiz bu son hedef için, mevcut entelektüel beceriler incelenip başarıyı (ya da başarı ve başarısızlık düzeyini) değerlendirmeye yarayacak bazı yöntemler geliştirilebilir. İlk büyük hedef içinse, uygulanabilir bir ölçü yoktur” (Gardner,2002:546).

ÇZK'nın eğitim ve öğretimde önemszenmesini istediği bazı ilkeler şunlardır:

Bireysel eğitim anlayışı çağdaş eğitimin sürecinde artık bir lüks değil zorunluluktur. Etkili bir eğitim-öğretim programı hazırlamanın birden fazla yolu olabilir. Bu programlar hazırlanırken, farklı zekâ alanlarının olduğu göz önünde bulundurulmalı ve buna göre program hazırlanmalıdır. Herhangi bir etkinlik sırasında tüm zekâ alanını aktif hale getirmek gerekmez. Değerlendirme de çoklu zekâ gibi çok yönlü düşünölmeli ve çok yönlü olmalıdır. Çocukların zekâ alanları erken yaşta fark edilmelidir. Öğrenciler sahip oldukları zekâ alanına göre yönlendirilmelidir. ÇZK farklı birçok alana

hitabettiğinden disiplin sorununu da çözebilir. Eğitim böylelikle daha zevkli hale gelebilir ve uygulayıcı olarak öğretmende kendini geliştirmelidir (Ayaydın,2009:17-24).

Eğitim süreci ancak öğrenci özellikleri dikkate alındığı zaman etkili ve verimli olabilir. Sadece teorik veya pratik eğitimin öğrenmede yaratacağı eksiklikler göz önüne alınarak, ikisinin birbirini tamamlar nitelikte uyumlu olmasına dikkat edilmelidir (Kanat,2008:72).

2.4.1. Çoklu Zekâ Kuramı ve Eğitimde Bireysel Farklılıklar

İnsanlar zihinsel özellikler bakımından farklılıklar göstermektedirler. Bireyin nasıl öğrendiği ya da başka bir ifade ile öğrenmenin nasıl gerçekleştiği konusunda birçok çalışma yapılmış ve bilim adamları farklı bakış açılarıyla öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini açıklamışlardır. İnsan yaşamı boyunca çevresiyle etkileşimde bulunarak davranış, düşünce ya da duyuşlarında kalıcı değişiklikler oluşturur. İnsanda meydana gelen ve öğrenme diye adlandırılan bu değişiklikleri anlama çabaları öğrenme olayını açıklamada farklı kuramlar doğurmuştur. Her farklı kuram öğrenme olayına cevaplanması istenen temel soruları, açıklamalardaki temel dayanakları ve seçtikleri yöntemleri ile kendilerine özgü bakış açılarıyla yaklaşmıştır (Demirel, Başbay, Erdem,2006:49).

Öğrenme hem karmaşık, hem de bireye özgü bir yapı içermektedir. Öğrenme her bireyde farklı bir şekilde gerçekleşmektedir. ÇZK'nın da üzerinde durduğu en önemli ilkesi de budur. Bireysel farklılıklar çeşitli kişisel özellikleri ifade etmektedir. Zekâlar, yetenekler, kişilik özellikleri, bilişsel stiller gibi özellikler bu farklılıkları oluşturur. Birey merkezli eğitim anlayışı eğitim sisteminin bireylerin farklı zihinsel yeteneklerine cevap vermesini gerekli görür. Bu anlayışa göre geleneksel okul yaklaşımı bireylerin farklı yeteneklerini dikkate almamaktadır. Oysa her çocuğun aynı konuları farklı yollarla öğrenebileceği birey merkezli eğitim sürdürüldüğünde her öğrenci kendini keşfedecek ve özgüveni artacaktır (Selçuk,1999:56,Ayaydın,2009:18).

Farklı bir ifadeyle söyleyecek olursak, eğitimde öğrencilerin zekâ türlerine uygun eğitim programları hazırlamak öğrenci başarısını artırmaktadır. Öğrenciler kendi zekâ türlerine hitap edecek öğretim etkinlikleri olmadığından, öğrenmede zorluk çekmektedirler. Oysa etkili bir eğitim süreci ancak öğrenci özellikleri dikkate alındığı

zaman, etkili ve verimli olabilir (Dilli, 2003:2). Bu bağlamda ÇZK'nın önemsedığı bireysel farklılıkların önemi ortaya çıkmakta, bu farklılıkların dikkate alınarak öğretim sürecinin tasarlanması gereği belirginleşmektedir (Gözütok,2001:10).

2.4.2. Çoklu Zekâ Kuramının Öğretimde Uygulanması ve Zekâ Alanlarına Uygun Öğrenme Stilleri

Çoklu zekayı sınıflarımızda uygulamak için pek çok neden vardır. Bazıları şunlardır:

Öğrencilerine kendi yetenekleri ve başkalarının yeteneklerini anlamada yardımcı olmak. Öğrencilere sahip oldukları güçleri, kendi zayıflıklarını anlamada ve bunlarla baş etmede nasıl kullanacaklarını göstermek. Öğrencilerde özgüven inşa etmek ve böylelikle eğitimsel risk alma konusunda istekli olmalarını sağlamak, “Unutulmayan Öğrenme” deneyimleri, başka bir deyişle asla unutulmayacak pek çok algıya maruz bırakan deneyimler sağlamak suretiyle öğrencilerin daha çok öğrenmesine yardımcı olmak. Öğrencilerin temel yeteneklere hâkimiyeti ve yüksek bilgisini daha doğru değerlendirmek (Kanat,2008:79).

Kanat'a (2008:80) göre ÇZK Programı zekâların çevresinde değil, çocuğun çevresinde örgütlenmelidir. Her çocuğa, her konuyu yedi ya da sekiz yolla öğretmek ya da her çocukta her zekâyı geliştirmek zorunda değiliz. Çocuğun zekâları hakkında bilgi edinmek o çocuğun gereksinimlerini anlamak ve karşılamak yönünde aracıdır. Özellikle güçlü yönler aranmalı, ancak kalıcı etiketleme yapılmamalıdır. Zekâlarla ilgili kayıtlar saklanmalı ve öğrencilerin yeni öğretmenleri bu bilgilere ulaşabilmelidir. ÇZK'nın uygulanmasının sıkça karşılaşılan biçimleri; (a) öğretimsel işleri çeşitlendirme, (b) bütünleştirilmiş üniteler ve (c) projelerdir. Öğretimsel işleri çeşitlemenin en kolay yolu öğrencilere bir konu ve bir amaç doğrultusunda yapılabilecek çeşitli iş seçenekleri sunma ve seçme hakkı tanımadır. Seçme şansı verildiğinde çocukların araştırma için daha gönüllü ve yetenekli davrandıkları ortaya çıkmıştır.

Dikkat edilirse geleneksel yapıdaki sınıf ortamlarında dersler genelde öğretmen merkezli konu anlatımı olarak geçmekte ve yine öğretmenin seçtiği bir etkinlikle uygulamalar yapılmaktadır. ÇZK ile öğretimde, uygulama öğrenci merkezlidir. Öğrenci

konuyu öğrenirken sıkılmadığı gibi, seçme özgürlüğü olduğu için sorumluluk bilinci gelişir ve kalıcı öğrenme oranı artar.

ÇZK'yı benimsemiş ve sınıfında uygulayan öğretmenler, sınıfındaki öğrenciler hakkında olumlu ve yüksek beklentilere sahiptirler. Olumlu ve yüksek beklentilere sahip olmak demek, sınıftaki her öğrencinin öğrenebileceğine, başarılı olabileceğine ve gerektiğinde de zeki bir birey olarak davranabileceğine inanmak demektir. Bu çerçeveden ele alındığında, ÇZK'nın öğretim alanında sağladığı en büyük katkı, birçok geleneksel eğitim sistemlerinde öğretmenlerin sahip oldukları öğretim stratejilerinde sözel-dil zeka alanlarının dışına çıkarak daha da geniş tutması gerektiğini vurgulamasıdır. Bu durumda, örneğin, uzaysal zekâ alanı güçlü olan bir öğrenci, resimler, üç boyutlu materyaller, video oyunları veya grafik içeren bilgisayar programları ile yeni şeyler öğrenmeyi tercih edebilir. Öte yandan ÇZK'yı uygulamaya koymak için standart sayılabilecek tek bir öğretim modelinden veya yaklaşımdan söz etmek mümkün değildir. Aksine ÇZK çoklu bir öğretim yaklaşımı sunmaktadır (Saban,2010:26-27).

Zekâ Türleri İle Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki

	1	2	3	4	5	6	7
Sözel Zeka	Hikâyeleştirme	Beyin Fırtınası	Ses kayıt Cihazı	Günlük tutma	Yayınlama		
Matematiksel zeka	Ölçme ve hesaplama yapma	Sınıflama	Benzerlik ve fark bulma	Sokrat Sorgulama	Bilimsel Düşünme Mantiği	Probleme Dayalı Öğrenme	
Görsel zeka	Zihinde Canlandırma	Renklendirme	Görsel Metaforlar	Zihin, Kavram Haritaları	Grafik Şemalar	Kavram Karikatürleri	
Bedensel Zeka	Bedensel Tepkiler	Sınıf Tiyatrosu	Kinestetik Kavramlar	El Becerisine Dayalı Düşünme	Beden çalışmaları	Kuklalar	
Müziksel Zeka	Ritimler, Melodiler ve Şarkılar	Müziksel Koleksiyonlar	Hafıza Müziği	Müziksel Ton	Duygusal Müzik	Video Klip Çekmek	Müzikal Hikâye, Şiir, Roman
Sosyal Zeka	Fikir Paylaşma Çiftleri	Eşli okumak	Proje Tabanlı Öğrenme	İşbirliğine dayalı öğrenme	Simülasyon	Yaratıcı Drama	
İçsel Zeka	Bir dakikalık Yansıma Zamanları	Seçenek Zamanı	Konuşmaveya geçiniz demek	Duygusal anlar Yaratmak	Sonuç Cümlesi Yazma		
Doğacı Zeka	Doğa Yürüyüşleri	Alan Gözlem Gezileri	Sınıftaki Öğrenme Penceresi	Sınıftaki Bitkiler ve hayvanlar	Ekolojik Çalışmalar	Müze Ziyaretleri	

Tablo: 3 (Saban,2010:60-102)

2.4.3. ÇZK'na Dayalı Eğitim-Öğretim Ortamları

Birçok insanın kafasındaki sınıf kavramı, öğrencilerin arka arkaya dizili olan sıralarda oturduğu ve öğretmeninde yazı tahtasının önünde öğrencilere belli bir konu hakkında bilgi sunduğu bir düzeni çağırıştırır. Tabii ki bu bir sınıfı organize etmenin bir yolu olabilir ancak asla tek yolu veya en iyi yolu değildir (Saban,2010:37).

ÇZK'nın eğitim ve öğretim ortamlarına getirdiği en büyük değişim öğrencinin öğrenci sıralarından merkeze, eğitim ve öğretim etkinliklerinin içine alınmasıdır. Geleneksel anlayışın hâkim olduğu sınıflarda 40 dakika boyunca sıralara hapsolan dinlemek ve susmak zorunda kalan öğrenciler, Çoklu Zekâ öğretim yöntemi ile gerçek yaşam ve aktif öğrenme ortamları ile tanışılar. ÇZK ilkeleri doğrultusunda eğitim ve öğretim etkinliklerinde aktif görev alan öğrenciler öğrenme sorumluluğunu üstlendiklerinde sınıf yönetimi adına önemli bir katkı kendiliğinden sağlamış olur. ÇZK'nın eğitim ve öğretim ortamlarında kullanımında en önemli ilke, her bir öğrencinin öğrenebileceği ve gelişebileceği ilkesidir. Bu ilkenin bir sonucu olarak Çoklu Zekâ ortamlarında öğrencilerin öğrenmelerini ve başarılarını etkileyen her şey, her ortam büyük önem taşır. Doğru sınıf yönetim stratejilerini kullanarak etkin takımlar oluşturabilmede öğretmenlerin öğrencilerin farklı zekâ alanlarına yönelik ihtiyaçlarının farkında olmaları ve bu doğrultuda sınıf etkinliklerini organize etmeleri çok önemlidir (Kılıç,2008:37).

Sınıf yapısının yeniden yapılandırılarak her zeka alanı için bir etkinlik merkezinin oluşturulması, öğrencilerin tüm zeka alanlarını kullanarak daha çok keşfetmelerini sağlamak için çok önemli fırsatlar yaratır. Öğrenme sürecinde bireysel seçenekler sunarak öğrencilerin öğrenme işine aktif olarak katılımına ve onların kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını sağlar (Saban,2010:42).

Kılıç'a (2008:37) göre, sınıfları etkili takımlara dönüştürebilme aslında doğrudan öğretmenlerin bireysel çaba ve gayretleri ile ilgilidir. Bunun bir sonucu olarak diyebiliriz ki, Çoklu Zekâ sınıflarında sınıf yönetiminden söz ederken yine insanı yine öğrenciyi merkeze alan bir anlayışın gereği, geleneksel sınıf yönetim stratejilerinden daha fazlasını yapmak zorundayız.

Sınıf ortamı, farklı ilgi ve ihtiyaçlara sahip olan öğrencilerin oluşturduğu sosyal bir topluluktur. Dolayısıyla, kurallar, rutinler, düzenlemeler veya prosedürler sınıf yapısının en temel yapı taşlarıdır. ÇZK sınıfta uyumu ve huzuru sağlamak ve sağlıklı bir öğrenme ortamı oluşturmak için öğretmenlere çeşitli sınıf yönetimi stratejileri sunmaktadır. Bu stratejileri aşağıdaki gibi sıralayabiliriz,

- a. Öğrencilerin dikkatlerini toplamak.
- b. Öğrencileri farklı etkinliklere hazırlamak.
- c. Sınıf kurallarının iletişimini sağlamak.
- d. Grup oluşturmak.
- e. Bireysel davranışları yönetmek (Kılıç,2008:40).

ÇZK'nın uygulanmasında geleneksel yöntemden farklı olarak sınıf içi mekânsal düzenlemede farklılıklar vardır. ÇZK'da sınıf içi mekânsal düzenlemeyi sağlamada dört temel nokta vardır.

- a. Trafiği yoğun olan sınıf ortamı rahatlatılmalıdır.
- b. Öğretmen bütün öğrencileri rahatlıkla görebilmelidir.
- c. Sık kullanılan materyallere kolay ulaşılmalıdır.
- d. Öğrenciler öğrenme etkinliklerini rahatlıkla görebilmelidir (Kılıç,2008:40).

2.4.4. ÇZK'na Dayalı Ders Planları

ÇZK, eğitimcilerin kendi öğretim programlarını geliştirmelerinde bir dizi parametre önerir. Gerçekte ÇZK eğitimcilerin herhangi bir beceriyi konuyu veya öğretim amacını en az sekiz yol geliştirerek ele alacakları kuramsal bir çerçeve sunar (Saban,2010:27). Doğru bir ders planlamasının yapılabilmesi için öğretmenlerin planlamada aşağıdaki aşamaları dikkat etmeleri gerektiği belirtilmiştir:

1. Özel bir konu ya da hedef belirlenmesi: Bu aşamada yıllık ya da günlük öğretim planlarında olduğu gibi hedef belirleme söz konusudur. Hedefin açık, anlaşılır ve net olması gerekir.

2. Anahtar soruların sorulması: Program geliştirmede hedefi gerçekleştirmek üzere zekâ türlerinin nasıl kullanılabilceğini belirlemek için her bir zekâ ile ilgili sorular sorulur.

3. Olasılıkların düşünülmesi: Belirlenmiş olan sorular dikkate alınarak sınıfta hangi yöntem, teknik ve materyallerin kullanılabilceği düşünülür.

4. Beyin fırtınası: Her bir zekâ için kullanılabilcek öğretim yaklaşımları, beyin fırtınası kuralınca akla gelen her şey yazılarak listelenir. Her bir zekâ için 20 – 30 fikir bulunmaya çalışılır. Öğretmenlerin yapacağı grup çalışmaları daha motive edici olabilir.

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

6. Aşamalı - sıralı ders planının hazırlanması: Seçilen yaklaşımlar kullanılarak hedefle ilgili ders ya da ünite planı düzenlenir. Planlama 1 -2 haftalık da yapılabilir.

7. Planın uygulanması: Gerekli materyaller hazırlandıktan sonra plan uygulanır. Uygulama sırasında olabilecek değişikliklere göre gerekli düzeltmeler yapılır. (Kılıç,2008:37-38).

Yavuz (2004)'e göre ÇZK'na dayalı yapılmış bir ders programı ise řu ilkelere dayanır:

1. Dersin yıllık hedeflerini gözden geçirerek dersin genel hedeflerinin farkında olma.
2. Öğretilecek konu ile ilgili hedef davranışları gözden geçirme.
3. Hedef davranışlara ulaşabilmede gerekli kaynakları inceleme.
4. Konunun genel içeriği, ana başlıkları ve önemli noktalarını inceleme, programdan gereksiz detay bilgileri ayıklama.
5. Öğretmen uzmanlık bilgisini geliştirme.
6. Öğretim sürecini ve zaman düzenlemesini yapma.
7. Derse başlamada kullanılacak dikkat çekme yöntemlerini belirleme.
8. Öğretim süreci boyunca kullanılacak öğretim yöntemlerine ve Çoklu Zekâ uygulama modeline karar verme.
9. Konu veya ünite hedefleri doğrultusunda uygulanacak öğretim etkinliklerini belirleme.
10. Öğretim süreci boyunca düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlı kullanılacak öğretmen ve öğrenci sorularını hazırlama.
11. Öğretim etkinlikleri esnasında kullanılacak kaynakları, materyalleri, teknolojik malzemeleri hazırlama.

12. Öğretim etkinliklerini destekleme ve ev ödevi amaçlı kullanılacak çalışma kâğıtlarını hazırlama.
13. Öğretim sürecinin etkinliğini belirlemede kullanılacak ölçme değerlendirme ve yöntemlerini belirleme.

ÇZK, aynı zamanda konuların çok boyutlu olarak planlanması için okul personelinin hep birlikte bir ekip olarak çalışmasını öngörmektedir. Diğer bir ifade ile, ÇZK'ya dayalı öğretim anlayışını benimseyen okullarda sınıf ve branş öğretmenlerinin birbirleriyle iş birliği yaparak sınıflarında ve okul çapında yürütecekleri etkinlikleri birlikte geliştirmeleri gerekmektedir. ÇZK, günlük ders planı hazırlanmasında veya yıllık temaların tasarlanmasında kullanılabilir etkili bir kuramdır. Nitekim MEB ve Talim Terbiye Kurulu tarafından 7 Ağustos 2005 tarih ve 2551 sayılı tebliğler dergisinin 439 ile 448 sayfaları arasında yayımlanan “ Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Planlı Yürütülmesine İlişkin Yönerge”de ders planlarının ÇZK'nın öngördüğü zeka alanları çerçevesinde yapılması gerektiği belirtilmektedir (Saban,2010:27-30).

2.4.5. ÇZK'na Dayalı Ölçme Değerlendirme Anlayışı

Ailelerin ve eğitimcilerin içerisine düştüğü en büyük yanılgıların başında, öğrencilerin Türkçe, Matematik ya da yabancı dil derslerine göre “zeki”, “zeki olamayan”, “başarılı”, “başarılı olamayan” olarak sınıflandırılmasıdır. Bu bağlamda, günümüzde herkesin artık belli bir “sınav” ile bir yere alındığı ya da bir yere (üniversite, lise, vb.) kabul edildiği gerçeği göz önüne alınırsa, bu sınavların ortaya koyduğu neticenin hiçte insanları (ailelileri, öğrencileri, bireyleri, vb.) memnun eder bir nitelik taşımadığı açık ve net bir biçimde görülebilmektedir. Türkiye’de yıllarca, IQ’ya, yani, “sözel / dilsel” ve “matematikselsel / mantıksal zeka”lara dayalı müfredat sisteminde eğitim verilmiştir. Bu durumda, öğrencilerin tek amacı, girdikleri sınavlarda yüksek puanlar almak olmuştur. Bu gençler her defasında daha çok bilgiyi ezberlemişler ve yine her defasında gerçek yaşamdan biraz daha uzaklaşmış ve binlerce beyin, sistem dışına itilmiştir. (Selçuk ve diğerleri, 2000). Günümüzde, Türkiye’de yapılan sınavlara bakıldığında şöyle bir tablo karşımıza çıkmaktadır: Yüz binlerce, hatta milyonlarca insan sabahın erken bir saatinde herhangi bir okulun sınav salonuna sokulmakta ve çok kısa bir sürede kendilerine sorulan geleneksel IQ’cu soruları (ya da IQ’ya dayanan) çözmeleri beklenmektedir. Bu sınav türlerine ÖSS, Lisansüstü Eğitim Sınavı, SBS vb. sınavlar

örnek olarak gösterilebilir. Peki, bu sınavlar öğrencilerin kabiliyet ve becerilerini ne ölçüde ve hangi güvenilirlikle ölçmektedir? Doğrusu, bu sorunun cevabının olumlu yönde olması asla beklenemez. Tarman'a (2002) göre de, son yıllarda bu tür sınav yöntemlerine karşı çeşitli alternatiflerin üretilme çabası, toplumun bundan memnuniyetsizliğinin ve yeni bir arayış içine girişinin de açık bir göstergesidir. Ayrıca, bu sayılan türden IQ test sistemine dayalı ölçme – değerlendirme yaklaşımı, “risk grubu” denen çocuklar ya da gençler için de çok büyük bir olumsuzluk teşkil etmektedir. Bazı çocuklar ya da gençler, sözel / dilsel veya mantıksal/ matematiksel zekâ alanlarında çokta iyi derecede bir varlık gösteremeyebilirler, ancak; bu, onların diğer zekâlarının da gelişmemiş olduğunu gösteremez ve bu anlama da gelmez. Bu bağlamda insan gelişimi, zeka ve zeka gelişimi, insan psikolojisi ile ilgili buluşlar, ölçümün değil, “değerlendirmenin” vurgulanması gerektiği görüşünü ortaya çıkarmıştır. Böylesi bir görüş, yalnızca topluca büyük kitlelerin katılımıyla yapılan sınavları değil, okullarda yapılan normal ders sınavlarını da kapsamaktadır (Baş,2005:4-5).

Geleneksel olarak öğretmenler, öğrencilerinin her zaman “nasıl” öğrendiklerini ölçmekten / sınamaktan ziyade, onların “ne” öğrendikleri üzerine bir yoğunluk göstermişlerdir. Bu şekildeki bir yoğunluk, diğer bir ifade ile öğrencinin “nasıl öğrendiğinin ölçülmesi” süreci her zaman göz ardı edilmiş, yalnızca öğrencinin “neyi öğrendiği” üzerine yoğunlaşmıştır. Elbette ki, bu durum, değişen ve gelişen yeni paradigmlar ışığında sakıncalı olarak görülmektedir. Artık, değişen ve gelişen öğrenme – öğretme süreçleri de, “ölçme – değerlendirme” hususunda yenilikleri de beraberinde getirmiştir (Baş,2005:3).

Gardner'ın zekâya getirdiği yeni yaklaşımla ölçme ve değerlendirme anlayışında geleneksel sistemin dışında farklı bir yaklaşım oluşmuştur. Gardner'a (2004) göre değerlendirme, “bireyin yetenekleri ve potansiyeli ile ilgili bilgi edinmek, bireylere yararlı dönütler sağlamak ve çevresindekilere yararlı veriler vermektir.” Bu doğrultuda değerlendirmeler öğretmen tarafından tek taraflı değil, hem öğretmenlerin, hem de öğrencilerin sürekli değerlendirme çalışmalarının içinde yer aldığı bir süreç haline gelmelidir.

ÇZK'da ölçme ve değerlendirme boyutunda kullanılacak olan araçların çeşitlilik ve çokluk kazanması zengin bir veri seti ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, bu zengin veri

setinin elde edilebilmesi için klasik ölçme araçlarının temel alındığı ürün değerlendirilmesinin yanında, sürece birlikte ağırlık veren alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin de işe koşulması gerekmektedir (Demirel, Başbay ve Erdem,2006:127).

Armstrong (1994)'e göre, ÇZK'da değerlendirme, otantik olmakla beraber süreklilik arz etmelidir. Çünkü bu değerlendirme bir ölçme araç ve metodu yerine birçok ölçme araç ve metotlarını kapsar. Otantik değerlendirmenin en önemli parçası, öğretmenin öğrencilerin performanslarına ilişkin sınıfta yaptığı gözlemlerdir. Bu tür değerlendirmenin diğer önemli bir parçası da, öğretmenin yaptığı gözlemleri ve öğrenci ürünlerini belgelendirerek dosyalamasıdır. Bu bağlamda, öğretmen, öğrenci ürünlerini belgelendirmek için aşağıdaki yollardan faydalanabilir:

1. Anekdot kayıtları: Öğretmenin, öğrencilerinde gözlediği bütün değişiklikleri günlük olarak kaydetmesi.
2. Çalışma örnekleri: öğrencilerin bütün derlerde yaptıkları çalışmalarının topladığı bir dosyadır.
3. Ses kasetleri: Öğretmen, teknolojik aletleri kullanarak öğrencilerin sözel ve müziksel becerilerinin kaydedilmesidir.
4. Video kayıtları: Öğrenci etkinliklerinin ve projelerinin video kamera ile kaydedilmesi.
5. Öğrenci kayıt kartları ve günlükleri: Öğrencilerin kendi hakkında okulda yaptıkları hakkında düşüncelerini yazdıkları kart ya da günlükler.
6. Fotoğraflar: Öğrencilerin projeleri için çektikleri fotoğraflar.
7. İnformal test sonuçları: Öğrencilerin becerilerini ortaya koymaları için düzenlenen standart testlerin sonuçları.
8. Öğrenci ile görüşmeler: Öğretmen, düzenli olarak her öğrenci ile toplantılar düzenleyerek öğrencinin öğrenmesi, ilgileri, karşılaştığı zorluklar ve bunlara benzer konularda bilgilerin öğrenilip dosyalanması.
9. Kontrol listeleri: Öğretmen, belli dersler için öğrencilerin kazanmakla yükümlü oldukları becerileri içeren kontrol listeleri hazırlayarak her öğrencinin performansını ve gelişimini kontrol altında tutabilir.
10. Sınıf haritası: Öğretmen, sınıfının bir kuşbakışı haritasını çizerek öğrencilerin ders esnasında sınıfın belli yerlerindeki hareketlerini ve etkileşimlerini gözlemleyebilir.
10. Takvim kayıtları: Öğrencilerin aylık olarak her gün ne yaptığının kaydedilmesidir.

11. Öğrenci dergi ve gazeteleri: Öğrencilerin yazı ve resimlerinin olduğu dergi ve gazete çıkarılması, bunların incelenmesi (Akt.Kılıç,2008:41).

Demirel, Başbay ve Erdem (2006) ise, ölçme ve değerlendirme anlayışını tek bir çatı altında toplayarak, çoklu zekâya göre arasındaki ilişkiyi şu şekilde ortaya koymaktadırlar:

Zekâ Türleri ile Sınama Durumları Arasındaki İlişki

Zekâ Sınama Durumları Türleri	Ölçme Teknikleri	Değerlendirme Teknikleri
Sözel-Dilbilimsel	Çoktan seçmeli, essey tipi, açık uçlu sorular	Düzyer belirleyici değerlendirme
Mantıksal-Matematiksel	Çoktan seçmeli, açık uçlu sorular	Düzyer belirleyici değerlendirme
Görsel-Uzamsal	Performans testi, gözlem formu	Performans değerlendirme, puanlama yönergesi (rubrik)
Müziksel-Ritmik	Performans testi, gözlem formu	Performans değerlendirme, puanlama yönergesi (rubrik)
Bedensel-Kinestetik	Performans testi, gözlem formu	Performans değerlendirme, puanlama yönergesi (rubrik)
Doğa-Doğacı	Performans testi, gözlem formu	Performans değerlendirme, puanlama yönergesi (rubrik)
Sosyal-Bireylerarası	Tutum ölçeği, gözlem formu	Kendini değerlendirme puanlama yönergesi
İçsel-Özedönük	Tutum ölçeği, günlük tutma	Kendini değerlendirme puanlama yönergesi

Tablo:4 (Demirel, Başbay ve Erdem, 2006:66)

Tablo 4'te görüldüğü gibi zekâ türünde sözel ve sayısalda daha çok sunuş yoluyla öğretim stratejilerine yer verilirken, diğer zeka türleri için performans değerlendirmenin yapıldığı görülmektedir. Kullanılan değerlendirme tekniklerinde ise, bilişsel alan ağırlıklı sözel ve sayısal zekâ türlerinde çoktan seçmeli testler yer alırken, beceri geliştirmeye dönük görsel, müzikal ve duyudevinimsel zekâ türlerinde performans değerlendirme ve puanlama yönergeleri ön plana çıkmaktadır. Duyuşsal ağırlıklı zeka türlerinde de aynı teknikten yararlanılmıştır (Demirel,Başbay,Erdem,2006:66).

Sonuç olarak öğrencilere sekiz farklı zekâ alanına ilişkin etkinliklere göre eğitim vermek, diğer yandan da sadece Sözel/Mantıksal yöntemlerle değerlendirme yapmak adaletten uzaktır. Bu durumda öğrencilere, Saban(2010)'ın dediği gibi şu mesaj verilir: "Sekiz farklı yolla öğrenmek eğlenceli ve zevklidir, fakat iş değerlendirmeye gelince ciddi olmak gerekir." Kabul edilmelidir ki standart testler kesin ve güvenilir sonuçlar verir. Ancak Sözel/matematiksel alanda yapılan çoktan seçmeli, geleneksel sınav anlayışı

bu alanda yeterli olmayan öğrenciler için ne kadar kesin ve güvenilirdir? Dolayısıyla ÇZK'ya göre öğretim sürecinde yapılacak herhangi bir değişikliğin, ölçme değerlendirme sürecindeki değişikliği de beraberinde getirmesi gerekir.

2. 5. ÇZK ve Görsel Sanatlar Eğitimi

2.5.1. Sanat ve Zekâ

Sanat ile zekâ arasında bir ilişki olup olmadığı ve varsa nasıl bir ilişki olduğu, bu alanla ilgili en çok merak edilen konular arasında yer almıştır. Sanat için zekâ gerekir mi? Ya da “Bir tür sanatsal zekâ mı var?” gibi sorular çoğu zaman tartışma konusu olmuştur. Sanat çoğu zaman sezgilerin ve duyguların ürünü olarak kabul edilse de sanatta zekânın yeri önemlidir. Leonardo da vinci; “zeka ile elin birlikte çalışmadığı yerde ne sanat, ne de sanatçı vardır” diyerek yaşadığı dönemin imkanları ölçüsünde zeka ile sanat ilişkisine dikkat çekmektedir (Ayaydın,2009:76-77). Read'e (1974:95) göre Modern sanat ile zeka arasında bir ilişki vardır. Modern sanatın esas eğilimi zihinsel bir düşüncüdür. Bu sebepten Picasso'nun eserleri zamanla önemini yitirmemiş ve modern sanatın temelini oluşturmuştur. Zihinsel düşünüş ve zekâ sanatın tek unsuru sayılamaz ama sanat ressamın düzensiz duyguları ile devam eder.

Gardner'a göre sekiz zekâ alanı dışında ayrıca bir sanatsal zekâ alanı yoktur. Aksine bahsedilen zekâ biçimleri, artistik sonuçlara yönlendirilebilir. Başka bir yazısında Gardner (1999:108) , zekâların sanatın sembol biçimlerini kullanacak biçimde işlemekte olduğunu belirtmiştir. Birçok zekâ alanı farklı işler yaparak sanattan ve sanatın simgelerinden yararlanabilir. Şiir ve roman yazarken, beste yaparken veya bir çalgı aleti çalarken, satranç oynarken veya bilimle ilgili çalışırken sanatsal ve estetik kaygılar kullanılabilir. Kısaca tüm zekâlar kullanım şekline göre sanatsal zekâ görevini yapabilmektedir.

Konuya görsel sanatlar eğitimi olarak bakıldığında, her öğrenciye hangi zekâ alanı baskın olursa olsun sanatsal çalışmalar yaptırılabilir ve her öğrenciden sanatsal ürünler alınabilir. Böylece görsel sanatlar eğitiminin yetenekli yeteneksiz ayrımı yapmadan bütün insanlar için gerekli olduğu bir kez daha vurgulanabilir (Ayaydın,2009:78).

2.5.2. ÇZK ve Görsel - Uzamsal Zekâ Alanı

Görsel-uzamsal zekâ alanı bir bireyin çevresini objektif olarak gözleme, algılama, değerlendirme ve bunlara bağlı olarak da dış çevreden edindiği görsel ve uzamsal bilgileri grafiksel olarak sergileme kabiliyetini içerir. Bu zekâyâ sahip olan insanlar; yer, zaman, renk, çizgi, şekil, biçim ve desen gibi olgulara ve bu olgular arasındaki ilişkilere karşı aşırı hassas ve duyarlıdır. Dolayısıyla görsel-uzamsal zekası güçlü kişiler; varlıkları olayları veya olguları görselleştirerek ya da resimlerle, çizgilerle ve renklerle çalışarak en iyi şekilde öğrenirler (Saban,2010:13).

Bu zekâ alanı sadece sanatçıların sahip olduğu bir zekâ alanı değildir. İnsanlar bu zekâ alanını ayrıca, harita okumada, bir odayı düzenlemede, bir eşyayı nereye koyduğunu hatırlamada, bir adresi bulmada, bir başkasının beden dilini yorumlamada, bir taslak çıkarmada ya da kendini sözel olmayan bir şekilde ifade etmede kullanılır. Görsel-uzamsal zekâ sadece nesnelere görsel-uzamsal olarak kavrama yeteneğine sahip değildir. Kör bir insan yüksek düzeyde görsel zekâyâ sahip olabilir. Bu alanın ana elemanı, zihinsel imajlar yaratma yeteneğidir. Bu yeteneğe sahip olma diğer zekâ alanlarını da geliştirir. Hayal etme yeteneği, bireyin eğitimsel kariyerini doğrudan etkilemektedir. Üniversite, Fen Lisesi, Anadolu Lisesi sınavlarını bu zekâ alanına sahip öğrencilerin kazanma olasılığı daha yüksektir. Çünkü bu öğrenciler görüntülerle düşünme, resimsel okuma, geleceği kestirme gibi özelliklere sahiptir (Ayaydın,2009:74-75).

2.5.3. ÇZK ve Görsel Sanatlar Eğitimi

ÇZK'ya dayalı bir eğitim programı öyle koşullar sunmalıdır ki, bu yolla öğrenciler kendi öz bireyselliklerini geliştirmek için kendilerine özgü yeteneklerini ya da zekâlarını kullanabilsinler. İnsanların zekâları en azından kendi fiziki görünüşleri kadar farklıdır. Bunun içindir ki eğitimciler öğrenme sonuçlarının aynı olmasını beklememelidirler. Değişmezliğin, tekdüzeliğin, standartlaşmanın ve birbirine yakınlaşmanın geleneksel hedeflerinden ziyade değişiklik, farklılık, çok parçalılık ve yaratıcılık çoklu zekâyâ dayalı öğrenme için parolalardır (Özsoy,2007:101-102).

Bu zekâ alanı için hayal gücü önemlidir. Beyin hayal edilen zihinsel imgelere anında karşılık verir. Görsel stratejiler ÇZK'yı sınıfta kullanmak için son derece değerli araçlardır. Çünkü bu tür etkinlikler, sekiz zekâ alanını zaten içermektedirler. Görsel

imgelemler problem çözmeye anahtar olarak kullanılır. “bir resim, bin kelimedenden değerlidir” sözü öğretimin etkili kılınması içinde gereklidir (Ayaydın,2009:75).

Peki, hayal gücü eğitim ve öğretimde kullanılmakta mıdır? Aksine okullar bu yeteneğin kullanılmasına olanak vermemektedirler. Kimse o çocukların yeteneklerinin farkında değildir.

Durum böyle iken, yani hayal gücüne gerekli önem verilmediği halde, dünyada görsel şekillerin dilden daha etkili ifade aracı olduğuna ilişkin yorumlara ve belgelere rastlanmaktadır. Örneğin hayal gücü geniş birisi olarak Leonardo Da Vinci görsel zekânın dahilerindedir. Atatürk de bir çok özelliğinin yanında görsel zekası baskın bir lider olarak düşünülmektedir.(Ayaydın,2009:75). Bu durumda görsel sanatların önemi de artmaktadır. Çünkü GSE yaratıcılığın ve hayal gücünün beslendiği bir derstir.

2.5.2.1. Project Zero ve Art Propel nedir?

Project Zero; temeli 1967 yılında felsefeci Nelson Goodman tarafından atılmış olan, öğrenme, düşünme ve sanatta yaratıcılık gelişimini anlamak amacıyla sürdürülen bir eğitim araştırmaları projesidir. Goodman, güzel sanatların, bilişsel bir etkinlik olarak öğretim programı içerisinde daha ciddiye alınması gerektiğine inanıyordu ve o güne kadar bu yönde çok az sayıda girişim olduğu için projeye “Project Zero” (Proje Sıfır) adı verildi. Yıllar içerisinde, Project Zero güzel sanatların yanı sıra, öğretimin bütün alanlarını kapsayacak şekilde genişletildi. Project Zero artık yalnız sınıftaki ve okuldaki bireyi değil, bütün öğretimsel ve kültürel ortamlardaki bireyi hedef almaktaydı. Otuz yıl boyunca Project Zero, çocuklarda ve yetişkinlerde öğrenme süreçlerinin gelişimini araştırdı. Bugün bu araştırmaların sonuçları; bağımsız ve düşünen bireylerden oluşan topluluklar yaratmak, farklı alanlardaki anlama düzeylerini derinleştirmek ve yaratıcı düşünceyi geliştirmek için kullanılmaktadır. Öğrenen kişinin, eğitim sürecinin merkezinde yer aldığı Project Zero, farklı gelişim süreçlerinden ve kültürel bağlamlardan gelen kimselerin öğrenme şekillerine ve kişilerin dünyaya dair farklı fikirlerine, bakış açlarına saygı duymaktadır.

Art Propel ise 1985 yılında Rackefeller Vakfına bağlı Sanat ve İnsani Bilimler bölümünün teşviki ile Harvard Üniversitesinde Project Zero tarafından sanatsal

değerlendirmeyi dokümanlaştıracak değerlendirme araçları oluşturmaya yönelik bir projedir. Bu proje kapsamında müzik, görsel sanatlar ve yaratıcı yazım sanat dalında çalışmaya ve üç tür yeterliliğin incelenmesine karar verilmiştir. Bunlar; düzenleme yapma, müzik icra etme, resim veya çizim yapma, yaratıcı veya hayali yazım içeren üretim; bir sanat dalı içinde artistik düşünmeyi içeren algılama, insanın kendi yada diğer sanatçıların algılamasından ve ürettiklerinden uzaklaşıp, elde edilen etkileri, zorlukları, metotları ve hedefleri anlamayı içeren yansıtmadır (Ayaydın,2009:81).

Project Zero şu alt başlıklardan oluşmuştur:

- Okul öncesinde çoklu zekâ uygulamaları (Spectrum Project)
- İlkokul düzeyinde çoklu zekâ uygulamaları (Key School Setting)
- Ortaokul düzeyinde pratik zekâ uygulamaları (The Practical İnteligences for Schools)
- Lise düzeyinde çoklu zekâ uygulamaları (An Introductionn to Arts –Art Propel)

2.5.2.2. Sanat Eğitiminde Project Zero

Gardner'a göre, öğrenciler sanat dallarının içerdiği, bireyler tarafından ortaya konulan düşünme yollarıyla tanıştırılmalıdırlar. Örneğin, artistleri ve ayrıca analiz eden, eleştiren ve sanatsal objelerin kültürel durumlarını araştıran kişileri araştırmalıdırlar. Disiplin tabanlı sanat eğitimi savunucularının aksine, ÇZK ve Project Zero araştırmaları kapsamındaki çeşitli nüansları savunmalıdırlar. Bu noktalar eğitim yaklaşımı ile farklı sanat biçimlerinde ileriye dönük öncülük etmektedir. Gardner'ın bu sözlerinden şunları çıkarabiliriz:

- Özellikle 10 yaş altı çocuklarda sanat temele alınmalıdır. Çünkü çocuklar kendi istedikleri konuya yöneldiklerinde en iyi şekilde öğrenirler ve bu ilgi ile eğilim sanatta bireylerin ortaya çıkmasına sebep olur.
- Algısal, tarihsel, eleştirel ve diğer “sanat dışı” aktiviteler, çocuğun kendi yaratıcılığı ile ilgili ya da ondan doğmuş olmalıdır. Böylece çocuklar başkalarının oluşturduğu yabancı sanatsal objelerle tanıştırılmak yerine, özel sanatsal yaratıcılığa ilişkin objelerle ve kendi sanat nesnelereyle ilişkili olarak çeşitli problemlerle karşılaşmalıdırlar.

- Sanat dersi müfredat programı, öğretmenler tarafından veya sanatsal şekilde nasıl düşünüleceği konusunda derin bilgiye sahip bireyler tarafından hazırlanmalıdır.
- Mümkün olursa, sanatsal öğrenme, gerekli zamanda geri besleme, tartışma ve fikir için yeterli derecede şans verecek şekilde yürütülen anlamlı projeler etrafında düzenlenmelidir.
- Birçok sanatsal anlamda, ana sınıfından 12. sınıfa kadar ders müfredat programı hazırlanması verimli değildir. Ders içeriği kavram ve problemleri artan tecrübeyle tekrarladığından anlamda birbirini izleyen konuşmalar içerebilir, fakat sınıf derecelerine göre farklı problem, kavram veya terim kümeleri yer almaktadır.
- Sanatta öğrenimin değerlendirilmesi çok önemlidir. Bir sanat programının başarısı iddiada bulunmakla ya da güven duymakla ölçülemez. Ders müfredatını, yapılacak değerlendirmeye uyacak şekilde değiştirmek yerine, sanat şeklinin esaslarının hakkını verecek değerlendirmeler tasarlamalıyız.
- Sanatsal öğrenme, sadece bir grup yetenek veya kavramların uzmanlığını gerektirmez. Sanat aynı zamanda, öğrencilerin diğer bireylerin hisleri kadar kendi hislerini de değerlendirdikleri kişisel alanlarıdır.
- Tercihen sanat eğitimi; sanatçı, öğretmen, yönetici, araştırmacı ve öğrencilerden oluşan toplu bir teşebbüs olmalıdır.
- ÇZK'ya göre birçok algı ve zekâ bulunmaktadır. Her öğrencinin tüm sanat alanlarıyla aynı anda ilgilenmesi mümkün değildir. Ve zaten hiçbir sanat dalının veya zekâ alanının diğerinden üstün olduğu söylenemez. Bu yüzden en azından her öğrenci bir sanat dalında düşünmeyi öğrenirse, sonraki hayatında diğer sanat dallarını da özümseyebilir (Ayaydın,2004:71-74,Gardner,1989:173, Ayaydın,2009:85-86).

2.6. İlgili Araştırmalar

2.6.1. Yurtdışında Yapılan Bazı Araştırmalar

Howard Gardner ve arkadaşları tarafından uzun araştırmalar sonucu geliştirilen kuram, zekâ tanımıyla kalmayıp yeni bir eğitim felsefesi ile birlikte karşımıza çıkmıştır. ÇZK'na göre zekânın sekiz türü vardır. Bu zekâ türlerinin hepsi tüm bireylerde mevcuttur. Fakat bireyin zekâ türleri farklı derecelerde gelişmiştir. Bu kuram, öğrenme-öğretme sürecinde ve öğrenme ürünlerinin değerlendirilmesinde tüm zekâ türlerinin işe koşulmasını savunmaktadır. Böylece, geleneksel yönteme büyük ölçüde hakim olan sayısal ve sözel zeka dışında, diğer zeka türlerinde gelişmiş olan bireylerin de başarılı olmaları, kendilerini zayıf oldukları zeka türlerinde de geliştirmeleri sağlanabilmektedir. Genel eğitim sistemini hedef, içerik yöntem vs. olarak değiştiren bu kuram, sanat eğitime de yeni bir bakış açısı getirmiştir. Özellikle Görsel Sanatlar Eğitimi dersi olarak bilinen görsel tasarım amaçlı dersin genel karakterini ortaya çıkarmıştır.

Araştırma, genel olarak nitel gözlemlere dayalı betimleme araştırması özelliği taşımaktadır. Araştırmada birden fazla metot kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, ÇZK'na göre tasarlanan bu uygulamanın sanat eğitime çeşitlilik ve zenginlik getirdiğini, dersi geleneksel yönteme göre daha eğlenceli ve verimli hale getirdiğini ortaya çıkarmıştır.

Harvard Üniversitesinde ÇZK'na dayalı “Proje Zero” kapsamında gerçekleştirilen çalışmalarda, araştırmaya katılan 41 okulda; “akademik başarıda %78 yükselme, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin performanslarında %80 artış, ailelerin eğitim çalışmalarına katılımında %81 oranında azalma ve okullarda disiplin problemlerinde %81 azalma gibi çok önemli sonuçlara ulaşılmıştır (Yavuz,2004,153).

Gardner'ın sanata olan ilgisi onu, bir ya da daha fazla sanat dalında yeteneği olan çocuklar ve yetişkinler üzerinde araştırma yapmaya yöneltmiştir. Bu bağlamda müzik yeteneği, çizim yeteneği ve yazılı anlatım yetenekleri boyutunda araştırma yapmıştır. Bu kişilerde aynı zamanda üstün sözlü anlatım yeteneği, hesap yapma yeteneği, başkalarının duygu ve düşüncelerini anlama yeteneği gibi yeteneklerin de olduğunu görmüştür (Gardner, 2005: 5).

Campell tarafından yapılan bir başka araştırmada, öğrencilerin geleneklerinin dışında müzik, hareket, görsel sanatlar ve işbirliğine dayalı çalışmaya karşı davranışlar, tutum ve beceriler üzerinde durulmuştur. Bu çalışmayı, öğrencilerin ÇZK'na dayalı öğrenme modeline olan tepkilerini belirlemek amacıyla gerçekleştirmiştir. Araştırma boyunca üç farklı yolla bilgiler toplanmıştır. Bunlar; özel kayıtlara günlük gazete tutulması, yıl boyunca dokuz kez öğrencilerin daha önce gösterilen tabloda yer alan öğrenme merkezlerinde çalışma üretkenliğinin değerlendirilmesi ve yılda 18 kez sınıfın ısısının ölçülmesidir. Veriler haftalık olarak ele alınmış daha sonra bu sonuçlar sınanmış, genelleştirilmiş ve hipotezler kurulmuştur. Her bir hipotez tekrar denenmiş, geliştirilmiş ve yeniden tanımlanmıştır. Her hipotez verilerle desteklenerek daha işlevsel hale getirilmiştir. (Akt.Tarman, 1999:59).

Campell, ilkokul 3. Sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, 1989-1990 eğitim-öğretim yılı boyunca öğrenci davranışları, tutumları ve geleneksel öğretimde pek yeri olmayan becerileri (müzik, hareket, sanat, işbirliği vb) incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin bütün becerilerinde ve tutumlarında olumlu bir gelişme elde edilmiştir. Ancak ilginç olarak, ÇZK'ya dayalı öğretimin, öğrencilerden çok öğretmenleri etkilediği belirtilmiştir. Deney sonunda öğretmenler, öğrencilerine farklı açılardan bakarak, daha gözlemci bir yapıya sahip olmuşlardır. Öğretmenler, ders planlarını hazırlarken daha yaratıcı olmuşlar, resim yapmaya, şarkı bestelemeye ve dans etmeye başlamışlardır. Kısacası ÇZK'nın öğrenciler kadar öğretmenleri de olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır (Bümen,2001:51-52).

Peterson (2002) yaptığı tek kişilik çalışmasında değişik sanat alanlarından ve okuma etkinliklerinden oluşan programı gözlemlemiştir. Araştırmanın amacı, öğrencinin okuma yeteneğini sanat yoluyla ortaya çıkararak yeni sanatsal ürünler yaratmasını sağlamak ve kendine olan güvenini arttırmaktır. Araştırmanın kurumsal altyapısını ÇZK'na dayandırmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencinin kendine olan saygısında bir artış olmamıştır. Ancak öğrenme yeteneğini yükseltebilmek için sanatsal aktivitelere odaklandığı gözlenmiştir.

Kelly ve Tangney (2003) tarafından yapılan çalışmada, zekâ öğretim sistemi içinde, öğrencilerin bireyselleştirilmiş öğrenme çevrelerinde ÇZK'ya karşı tepkileri incelenmiştir. Bu çalışma ile öğrencilerin çoklu zekâ uygulamalarında farklı öğretim

materyallerine karşı tepkilerini incelemek amaçlanmıştır. Çalışmanın sonunda öğrenciler çoklu zekâ uygulamalarında farklılaştırılmış materyalleri farklı şekilde tercih etmişler, aynı zamanda aynı grup içinde farklı seçimler olduğu görülmüştür. Öğrencilerin seçtikleri materyallerin kendi öğrenme karakterlerine, zekâ alanlarına uygun olduğu görülmüştür. Kelly (2005) tarafından yapılan başka bir çalışmada öğrenme ortamlarının kişiselleştirilmesinde çoklu zekâ faktörünün etkisi ortaya konmuştur. Araştırma deneysel bir araştırma olup çoklu zekâyâ uygun araç gereçlerle etkinlikler planlanıp eğitim durumları ve değerlendirmeleri yapılmıştır. Bunun sonucunda öğrenci davranışları ile öğrenme karakterleri arasında bir ilişki olduğu, öğrencilerin performanslarının tahmin edilen düzeyde olduğu, farklı karakterdeki öğrenciler için çoklu zekâ kuramında olduğu gibi farklı öğrenme ortamlarının oluşturulması gerektiği saptanmıştır (Kılıç,2008:54-55).

Mettetal, Jordan ve Harper (1997) öğretmen, öğrenci ve velilerin ÇZK'ya ve bu kurama dayalı öğretim programlarına olan tutumlarını incelemiştir. Farmington İlkokulunda uygulanan araştırmada katılımcı gözlem, görüşme, tutum ölçeği ve standart testlerle ölçmeler yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, ÇZK'yı kullanan öğretmen ve öğrencilerin davranışları değişmiştir. Öğrencilerin özgüvenleri artmış, bireysel farklılıklara saygılı olmaya başlamışlardır. Veliler “çoklu zekâ” fikrini sevmişler, okullarda bunların kullanılmasına sıcak bakmışlardır. Öğretmenler kuramın uygulandığı ilk yıl çeşitli tedirginlikler duymuşlar, zaman problemleri, farklı uygulama teknikleri gibi sorunlar yaşamışlardır. Ancak hizmet içi eğitimlerle bu farklılıklar giderek azalmış ve fikirler zenginleşmiştir. Kuramın yaygınlaşmasında öğretmenlerin birbirlerini model almasının etkili olduğu gözlenmiştir. Kuramın uygulandığı ikinci yıl ise okul çapındaki yayılmanın arttığı gözlenmiştir. ÇZK'ya dayalı öğretim yapan öğretmen sayısı hızla artmış ve fikir paylaşımları gelişmiştir. Öğrencilerde sınıfta yapılan etkinliklerde kuramın bağlantılarını fark etmeye başlamışlardır. Eyalet çapında yürütülen standartlandırılmış testte de başarının arttığı ortaya çıkmıştır. Testin yapıldığı hafta öğrencilerin olumlu tutumları sahip olduğu öz güvenlerinin arttığı ve rahat oldukları gözlenmiştir. Kuramın uygulandığı iki yılda da standart testteki başarının önemli derecede ve hızla arttığı belirlenmiştir (Akt.Canbay,2006:52-53).

2.6.2. Türkiye’de Yapılan Bazı Araştırmalar

Tarman (1999) “Program Geliştirme Sürecinde ÇZK'nın Yeri” adlı araştırmasında, Gardner tarafından geliştirilen ÇZK'nın tanıtılması ve bir eğitim programının temel

öğeleri olan hedefler, içerik, eğitim ve sınama durumlarında bu kuramdan nasıl yararlanılabileceğinin ve kuramın her düzeydeki program tasarımında nasıl işe koşulabileceği üzerinde durmuştur. Araştırma tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiş ve zaman zaman Türkiye’de yapılan çalışmalar için görüşme yöntemine başvurulmuştur. Herhangi bir evren ve örneklem saptaması yapılmadığı gibi bir istatistiksel teknik de kullanılmamıştır. Sonuç olarak, öğretimin her aşamasında yapılacak projelerin, değişik disiplinlerdeki deneysel araştırmalarla izlenmesi gerektiğini belirtmiştir (Tarman,2002:116).

Tarman’ın (2002), “ÇZK’nın Lise Programlarında Uygulanabilirliği” adlı diğer araştırmasında ise ÇZK’nın tanıtılması, hedefler, içerik, eğitim ve sınama durumlarında bu kuramdan nasıl yararlanılabileceği ve kuramın lise düzeyindeki program tasarımlarında nasıl uygulanabileceği üzerinde durmuştur. Araştırma sonucunda,

- Hedeflerin; “öğrencilerin sekiz zekâ türünde öğrenmeleri” şeklinde ifade edildiği,
- Eğitim durumlarının; tamamı “öğrenci merkezli olan, her bir zekâ türünde” yapılacak olan etkinliklerin” yer aldığı,
- Sınama durumlarının, klasik test tekniklerinin yerine “değerlendirme” yaklaşımının ön plana çıktığı belirtilmiştir. Bireyin yetenekleri ve potansiyelleri ile ilgili bilgi edinmek, bireye faydalı dönütler sağlamak ve çevresindeki topluluğa yararlı veriler vermek olarak tanımlandığı ortaya çıkmıştır (Tarman,2002:17).

Selçuk (2002), “Çoklu Zekâ Uygulamaları” adlı yazısında uygulama kısmında görsel ve uzaysal zekâ alanına değinmiş ve görsel sanatlar dersinde uygulanabilecek nitelikte örnekler sunmuştur. Zekâ ve yaratıcılık arasındaki benzer farklılıkları belirterek ÇZK’nın GSD’de uygulanabileceğini açıklamıştır.

Coşkungönüllü (1998) ÇZK’nın besinci sınıfların matematik erişisine etkisi olup olmadığını araştırmıştır. ÇZK ile matematik dersi işleyen öğretmen ve öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Araştırmacı, araştırmayı deneysel yöntemle gerçekleştirmiştir. Kontrol grubu dersleri geleneksel şekilde işlerken, deney grubu dersleri ÇZK’ya göre hazırlanmış ders planları ile işlemiştir. Araştırmada, matematik başarı testi ve matematik tutum ölçeği hazırlanmıştır. Ayrıca deney grubunun öğrencileri ve öğretmenleri ile birebir görüşmeler yapılmıştır. Birebir görüşme verileri ise betimsel olarak analiz edilmiştir. Sonuç olarak, ÇZK’ya göre işlenen matematik dersi erişisi ile geleneksel

program anlayışına göre işlenen matematik dersi erişisi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bunun yanı sıra öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarında anlamlı bir etki bulunmamıştır.

Çırakoğlu ve Saracaloğlu (2009), ilköğretimin birinci kademesinde ÇZK uygulamalarının erişiyeye etkisini araştırmıştır. Araştırma deneysel desendedir ve ön test-son test kontrol gruplu modelde çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak düzey belirleme (erişi) testi kullanılmış; bu araçtan elde edilen bulgular ile denenceler test edilmiştir. Buna göre, İlköğretim Fen Bilgisi dersi “Ses” ünitesinde ÇZK’nın uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin bilişsel alanın bilgi, uygulama ve toplam erişiyeye düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Sonuç olarak, Fen Bilgisi dersinde ÇZK uygulamalarının, bilişsel öğrenmelerle ilgili davranışları gerçekleştirmede etkili olduğu ifade edilmiş ve öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkilediği ortaya konmuştur (Çırakoğlu ve Saracaloğlu,2009:441).

Canbay (2006), tarafından yapılan çalışmada ilköğretim birinci kademe ÇZK uygulamalarının su anki okul ve sınıflarımızın mevcut durumlarına uygun olup olmadığı; uygun ise bunun düzeyini tespit etmektir. ÇZK literatür taraması yapılarak ortaya konulmaya çalışılmıştır. ÇZK uygulayıcısı olan öğretmenlerin kuram hakkındaki görüş ve düşüncelerini öğrenmek için bir de anket çalışması yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin görüşüne göre, ÇZK uygulamalarının öğrenmede kalıcılık üzerinde daha etkili olduğu, geleneksel yöntemlere göre ders işlemekten daha iyi sonuç verdiği, öğrencilerinin ÇZK’ya göre ders işlerken derste daha aktif oldukları ifade edilmiştir. (Canbay,2006:98).

Kırıçoğlu (2002), sanatsal zeka ve geliştirilmesi üzerinde durmuş, GSD’nin daha verimli olması ve zenginleştirilmesi için ÇZK’na dayalı bir öğretim modelinin uygulanabileceğini ifade etmiştir.

Batman 2002 yılında, Öğretmenlik Mesleğine Giriş dersinin öğretiminde Çok Boyutlu Zekâ Kuramı etkinlikleri ile destekli öğretimin geleneksel öğretime göre erişiyeye, kalıcılığa ve tutuma etkisini incelemiştir. Ayrıca deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulanan öğretim hakkındaki görüşleri de belirlenmiştir. Veriler ön test,

son test, erişim testi, tutum ölçeği ve görüşme formu ile toplanmıştır. Deney grubundaki öğrenciler, ÇZK etkinlikleri ile destekli öğretimin dersteki başarıda etkili ve bireysel farklılıkları dikkate almakta olduğunu belirtmiştir. Başarılarında en çok yarar sağlayan öğenin etkinlikler olduğunu, öğretime olumlu bir tutum oluşturduklarını ve bu tutumun oluşturulmasında etkinliklerin önemli bir etken olduğunu da belirtmişlerdir. Kontrol grubundaki öğrenciler, geleneksel öğretimin başarıdaki etkisinde “kararsız” veya “yok” yönünde görüş belirtmişlerdir. Bireysel farklılıkları orta düzeyde veya hiç dikkate almadığını, geleneksel öğretimin diğer derslerde kullanılmaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Başarılarında en çok yarar sağlayan öğe konusunda farklı görüş belirtmişlerdir. Geleneksel öğretime karşı orta düzeyde bir tutum oluşturduklarını belirtmişlerdir (Akt. Kanat,2008:100).

Kılıç (2008), “Öğretmenlerin, Yapılandırmacılık Kapsamında Derslerde ÇZK Uygulamasına Yönelik Tutum ve Görüşleri” isimli araştırmasında, araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek ve görüşme formunu kullanmıştır. Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin cinsiyetleri ile tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu, görev yaptıkları yerleşim yeri türü ile tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı, kıdem yılları ile tutumları arasında da anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Görüşme formundan elde edilen bulgularda, öğretmenlerin ÇZK’yı derslerde tam anlamıyla uygulamadıkları, hizmet içi eğitim almaları gerektiği görülmüştür.

Ayaydın (2005), “İlköğretim Resim-İş Dersinde Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Öğretim Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi” isimli çalışmada, ilköğretim 6. sınıf Resim-İş dersi programında “Renkli Çalışmalar” konusunun ÇZK etkinlikleriyle öğretiminin; öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenilen bilgilerin kalıcılığına ve öğrencilerin Resim-İş dersine ilişkin tutumlarına etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin geleneksel öğretime oranla, ÇZK’na dayalı öğretim etkinlikleri sonunda akademik başarılarının daha yüksek düzeyde ve öğrenilenlerin daha kalıcı olduğu ancak tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Öğrenciler ÇZK’na göre hazırlanan etkinlikleri eğlenceli, zevkli, güzel gibi ifadelerle nitelendirerek; bu etkinliklerin resim-iş dersinde kullanılmasından hoşlandıklarını belirtmişlerdir. Böylece bu tür aktivitelerin eğitimde kullanılmasının faydalı olacağı sonucu doğmuştur.

İnönü üniversitesi güzel sanatlar fakültesinde 2008’ de Kanat tarafından yapılan, “Görsel Sanatlar Dersinde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim Yönteminin 7. Sınıf Öğrencilerinin Erişimine ve Öğrendikleri Bilgilerin Kalıcılığına Etkisi” isimli yüksek lisans tez araştırmasında ise geleneksel yöntemlerle işlenen GSD’nin bilgilerin kalıcılığına etkisi ile ÇZK’na dayalı işlenen GSD başarı puanları arasında anlamlı bir farka ulaşılmış ve ÇZK ile işlenen derslerde daha başarılı olunduğu sonucuna varılmıştır.

Ayaydın (2004), ÇZK’dan ve eğitim alanındaki son gelişmelerinden yararlanılarak tasarlanan bir sanat eğitiminin, ortaya çıkan sonuçları üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda nitel gözlem ve anket sonuçlarından ulaştığı verilerle, ÇZK ile tasarlanan uygulamanın sanat eğitimine çeşitlilik ve zenginlik getirdiği, geleneksel yöntemlere göre daha eğlenceli ve aktif olduğunu ortaya çıkartmıştır.

Ayrıca Ayaydın; konunun tamamını bitirmek, müfredatı baştan sona uygulamak amacıyla daha çok öğrencilere bütün zekâ türlerini kullanarak, görsel zekanın gelişimini, bununla birlikte estetik algının oluşumunu ve sonuç olarak da öğrencilerin yaratıcılık duygularını harekete geçirerek orijinal sanat ürünleri ortaya çıkarılmasını sağlamanın daha yerinde olacağını vurgulamıştır.

Arabacı (2006), sanat eğitiminde ÇZK ve kaynaştırılmış sanat eğitimi yöntemi isimli araştırmasında ilköğretim II. kademe Resim-İş dersi öğretmenlerinin kaynaştırılmış sanat eğitimi yöntemi (disipline dayalı sanat eğitimi) ile ÇZK uygulamalarına yaklaşımlarını ve bu yöntemlerin uygulanmasında karşılaştıkları sorunları saptamıştır. Bu amaçla öğretmenlere anket uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre, Resim-İş öğretmenleri ders müfredatını yetersiz görmektedir. Resim-İş dersleri sanat eğitimi için uygun olmayan koşullar içermektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu kaynaştırılmış sanat eğitimi yöntemi için yetersiz görülmüştür. Ayrıca Resim-İş dersi saatleri sanat etkinlikleri için uygun değildir ve öğretmenler ÇZK’nı ve uygulamalarını benimsememektedir.

Dilli’nin (2003), ÇZK’nın sanat eğitimi derslerinde kullanımı ile ilgili yaptığı araştırmada, sözel, görsel, doğa, müziksel-ritmik ve matematiksel-mantık zeka alanlarına ayrı ayrı değinilmiştir. Deneysel desen modelinde yapılan araştırmada veri toplama amacıyla başarı testi ile iki ve üç boyutlu çalışmalar kullanılmıştır. ÇZK’nı içeren ders planı oluşturulmuş, her davranışı destekleyen çalışma kâğıtları ve materyaller hazırlanmış

ve öğrencilerle birlikte ritim konusunda uygulama çalışması yapılmıştır. Sonuç olarak elde edilen verilerde, ÇZK'na göre işlenen ritim konusunun sözel, görsel, doğa, müziksel-ritmik ve matematiksel-mantık zeka alanlarında, geleneksel öğretime göre daha anlamlı bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

2.6.3. Türkiye’de Çoklu Zekâ Kuramı ve Sanat Eğitimi Kapsamında Yapılan Bazı Çalışmaların Meta-Analizi

Araştırmanın bu bölümünde Türkiye’de, 2002 ile 2011 yılları arasında, ”ÇZK’nın, ilköğretim Okulları Görsel Sanatlar dersinde kullanımı” ile ilgili yapılmış bazı bilimsel çalışmaların (Tez ve makalelerin) üzerinde durulmuştur. Araştırma bulguları yeniden özetlenerek tek bir tablo halinde meta analizi yapılmıştır. Meta analiz çalışmaya sadece deneysel çalışmalar dahil edilmiştir. Araştırmalar aşağıda verilen 20 soru çerçevesinde ele alınmış ve tablolarda gösterilmiştir.

1. Araştırmaların “yayın türüne” göre dağılımı nasıldır?
2. Araştırmaların “yayın yılın” göre dağılımı nasıldır?
3. Araştırmaların “konularına” göre dağılımı nasıldır?
4. Araştırmadaki ortalama “katılımcı” sayısı kaçtır?
5. Çalışmaların “araştırma desenine” göre dağılımları nasıldır?
6. Araştırmaların “veri toplama araçlarına” göre dağılımı nasıldır?
7. Araştırma “yöntemine” göre dağılımı nasıldır?
8. Araştırmaların “öğrenci görüşlerine” göre durumu nasıldır?
9. Araştırmaların “öğretmen görüşlerine” göre durumu nasıldır?

Meta analiz çalışmasında oluşturulan çalışmada aşağıdaki alt başlıklara göre yapılmıştır.

Tablo 5. Türkiye’de Çoklu Zekâ Kuramı ve Sanat Eğitimi Kapsamında Yapılan Bazı Çalışmaların Meta-Analizi

Yazar	1. Yayın Türü	2. Yayın Yılı	3. Araştırma konusu	4. Katılımcı Sayısı	5. Araştırma Deseni	6. Veri Toplama Aracı	7. Araştırma Yöntemi	8. Öğrenci Görüşleri	9. Öğretmen Görüşleri
1. Dilli, R.	Yüksek lisans tezi	2003	ÇZK’nın Sanat Eğitimi Derslerinde Kullanımı	48	Deneysel	Başarı testi, İki ve Üç Boyutlu Çalışmalar	Nicel	Öğrenciler ÇZK ile işlenen dersi daha eğlenceli ve zevkli bulmuştur	ÇZK ile işlenen ders daha aktif ve etkili bulunmuştur.
2. Ayaydın, A.	Yüksek Lisans Tezi	2002	İlköğretim Okullarında GSD’de ÇZK uygulamaları	19	Betimsel Analiz	Gözlem, Görüşme, Anket, Öğrenci işleri	Nitel	Öğrenciler ÇZK ile işlenen dersi daha eğlenceli ve zevkli bulmuştur	-
3. Kanat, S.	Yüksek Lisans Tezi	2008	ÇZK’nın 7. Sınıf GSD Öğrencilerinin Başarı ve Bilgi kalıcılığına Etkisi	60	Deneysel	Başarı Testi, Envanter	Nicel	-	-
4. Ayaydın, A.	Doktora Tezi	2005	İlköğretim GSD’de Öğretimde ÇZK Uygulamalarının Öğrenci Başarısına Etkisi	62	Deneysel	Erişi ve Başarı Tesi, Tutum Ölçeği, Görüşme Formları, Çalışma Değerlendirme Ölçeği	Nicel	ÇZK ile işlenen dersi daha eğlenceli bulunmuştur.	ÇZK ile işlenen ders daha yaratıcı, sanatsal ve etkili bulunmuştur.
5. Ayaydın, A.	Makale	2009	ÇZK’nın GSE’ne Yansıması	-	Literatür Tarama	Döküman	Nitel	-	-
6. Ayaydın, A.	Makale	2005	ÇZK ve GSE	-	Literatür Tarama	Döküman	Nitel	-	-
7. Baş, G.	Makale	2010	ÇZK ve Ölçme Değerlendirme	-	Literatür Tarama	Döküman	Nitel	-	-

Yazar	1. Yayın Türü	2. Yayın Yılı	3. Araştırma konusu	4. Katılımcı Sayısı	5. Araştırma Deseni	6. Veri Toplama Aracı	7. Araştırma Yöntemi	8. Öğrenci Görüşleri	9. Öğretmen Görüşleri
8. Baş, G.	Makale	2010	ÇZK ve Uygulamada Yaşanan Sorunlar	-	Literatür Tarama	Döküman	Nitel	-	-
9. Ayaydın, A.	Makale	2004	GSE'de ÇZK Yöntemi ve Uygulaması	19	Betimsel Analiz	Görüşme, Gözlem, Anket, Öğr. Çalışmaları	Nitel	-	--
10. Ayaydın, A.	Makale	2004	ÇZK'da Sanat Eğitimi Yaklaşımı	-	Literatür Tarama	Döküman	Nitel	-	-
11. Özsoy, V. Ayaydın, A.	Makale	2011	ÇZK'nın 6. Sınıf Resim Öğrencilerinin Tutumuna Etkisi	62	Betimsel Analiz	Gözlem, Görüşme, Anket, Tutum Ölçeği	Nitel-Nitel	-	-
12. Baş, G.	Makale	2011	ÇZK ve Öğrenme-Öğretme Sürecine Yansımaları	-	Literatür Tarama	Döküman	Nitel	-	-
13. Acat, B.	Makale	2002	ÇZK'nın Öğrenme-Öğretme Ortamlarının Planlanmasında ve Düzenlenmesinde Kullanılabilirliği	180	Deneysel	Görüşme Formu	Nitel	-	-

Tablo 5, Saban(2010:219)'dan yararlanılarak hazırlanmıştır.

Tablo 5'e göre,

- 2002-2008 yılları arasında ÇZK tabanlı GSD ile ilgili üç yüksek lisans tezi, 2005'te bir doktora tezi, 2002-2011 yılları arasında dokuz makale çalışılmıştır.
- 3 yüksek lisans tezi, 1 doktora tezi ve 1 makale deneysel desen modelinde çalışılmıştır.
- 13 çalışmadan 6'sı ilköğretim ikinci kademedeki, 1'i öğretmen adayları üzerinde çalışılmıştır. Diğer 6 çalışmada örneklem belirlenmemiş, literatür tarama yapılmıştır.
- 1 doktora ve 2 yüksek lisans çalışması nicel yöntemle, 1 yüksek lisans ve 8 makale çalışması nitel yöntemle ve 1 makale çalışması ise hem nitel hem nicel yöntemle yapılmıştır.
- 3 tez çalışmasında öğrenci görüşleri ÇZK adına olumlu ve anlamlı, 2 tez çalışmasında öğretmen görüşleri ÇZK lehine etkili bulunmuştur.

BÖLÜM III

Yöntem

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Görsel Sanatlar Eğitimi dersinde Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin, okullarda ÇZK uygulamalarına ilişkin görüşlerini betimlemeye yönelik olduğu için tarama türünde bir çalışmadır.

Araştırma nitel veri toplama esasına göre düzenlenmiş ve bu amaçla öğretmenlere, görüşlerini sınırlamadan ortaya koyabilmeleri için anket yerine açık uçlu ondört sorudan oluşan “Görüşme Formu” uygulanmıştır.

Nitel araştırmada görüşme tekniğinin kullanılmasındaki belirleyici özellik, görüşülen kişilerin bakış açılarını ortaya çıkarmaktır. Bu nedenle görüşülenlerin anlam dünyalarını, duygu ve düşüncelerini anlamak nicel görüşmelerden farklı olarak yüzeysel değil daha derin bilgi edinmek esastır (Kuş,2009:87).

“Geçerlik” kavramı “güvenirliği” belirleyen önemli bir etkidir. Bir araştırmada toplanan bilgiler geçerli ise aynı türden başka bir araştırmada aynı olmasa bile benzer bilgileri elde etme olasılığı yüksektir. Bu nedenle nitel araştırmalarda geçerlilik konusu güvenilirlik konusundan daha önceliklidir. Nitel araştırmanın temel özellikleri geçerlik açısından önemli artılar ortaya koymakta ve araştırmacıya önemli stratejiler belirleme fırsatı sunmaktadır. Aynı şekilde, araştırma alanına olan yakınlık, yüz yüze görüşmeler yoluyla ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplama, gözlemler yoluyla doğrudan ve olayın gerçekleştiği doğal ortam içinde bilgi toplama, uzun süreli bilgi toplama ve elde edilen bulguların teyit edilmesi için alana geri gidebilme ve ek bilgi toplama olanağının olması nitel araştırmada “geçerliği” oluşturmayı sağlayan önemli özelliklerdir (Yıldırım ve Şimşek,2008:256).

Bu araştırma geçerlik ve güvenilirlik için iki farklı araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Analizde aynı kategoriler üzerinde ve aynı sonuçlar etrafında toplanılmıştır. Sonuçlar çerçevesinde aynı bulgulara ulaşılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni; konuya ilişkin bulunan alan-yazın ve Mersin'in Erdemli ve Silifke ilçesinde bulunan ilköğretim okullarında, görsel sanatlar dersini veren öğretmenler olarak belirlenmiştir.

Bu araştırma kapsamında Amaçlı Örneklem kullanılmıştır. Araştırmacı işine en çok yarayacak bilgileri elde edebilmek için, bilgi kaynağı olacak kişileri doğrudan doğruya tayin edebilir (Kaptan,1998:119). Bu doğrultuda, Mersin'in Erdemli ve Silifke ilçelerinde bulunan 112 ilköğretim okulunda görev yapan toplam 112 Görsel Sanatlar öğretmenin hepsi araştırma kapsamı içine alınmış ve araştırmanın örneklemini, tanımlanan 112 Görsel Sanatlar öğretmeni oluşturmuştur.

3.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama yöntemi olarak “Görüşme Formu” seçilmiştir. Sorular, İlgili alan yazından yararlanılarak, tez taraması yapılarak ve Yıldırım & Şimşek tarafından yazılan “Nitel Araştırma Yöntemleri” kitabından faydalanılarak hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak sorular için gerekli uzman görüşleri alınmıştır. Pilot uygulama için Mersin Erdemli İlçesi Özel Yıldırımhan Koleji Öğretmenleri ile görüşme yapılmış, daha sonra alınan dönütlere dayanarak sorular tekrar düzenlenmiş ve gerçek uygulamaya alınmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmacı tarafından öğretmenlerin konu hakkındaki görüşlerini belirlemeye yönelik hazırlanan açık uçlu sorular, Erdemli ve Silifke ilçelerinde bulunan 112 ilköğretim okuluna dağıtılmıştır. Formların dağıtımı ve toplanması hem araştırmacı tarafından hem de bölge milli eğitim müdürlükleri tarafından eş zamanlı olarak yapılmıştır.

Araştırmanın verileri öğretmenlerin görüşme formuna verdikleri cevaplardan toplanmış; elde edilen verilerin analizi nitel analiz teknikleri ile yapılmış; analizde birim olarak “cümle” seçilmiştir. Elde edilen veriler “olumlu-olumsuz” başlıkları altında, her soru için (ve sorulardaki şıklar için) oluşturulan ayrı çizelgelerde verilmiştir. Elde edilen kategoriler için frekans ve yüzdeler hesaplanmıştır. Hesaplamalarda, Kuş’un (2009) “Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri” kitabından faydalanılarak yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde ilköğretim birinci kademe görsel sanatlar öğretmenlerine uygulanan görüşme form sonuçları problem dikkate alınarak ele alınmıştır. Buna göre görüşme formlarından elde edilen bulgular değerlendirilmiş ve tablolarda gösterilmiştir.

4.1. Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Özellikleri

Bu bölümde görüşleri alınan öğretmenlerin yaş, cinsiyet, okulun bulunduğu yer, hizmet yılı eğitim durumu ve mezun olduğu bölüm bakımından dağılımları tablolar halinde gösterilmiştir.

4.1.1. Öğretmenlerin Yaş Durumlarına İlişkin Bulgular:

Çizelge 1. Öğretmenlerin Yaş Durumları

Yaş Aralığı	f	%
20-30	38	34
31-40	37	33
41-50	30	27
51-60	7	6
Toplam	112	100.0

Görüşleri alınan 112 öğretmenin %34'ü 20-30 yaş arasında, %33'ü 31-40 yaş arasında, %27'si 41-50 yaş arasında, %6'sı ise 51-60 yaş arasındadır.

4.1.2. Öğretmenlerin Cinsiyet Durumlarına İlişkin Bulgular:

Çizelge 2. Öğretmenlerin Cinsiyet Durumları

Cinsiyet	f	%
Bayan	62	55
Bay	50	45
Toplam	112	100.0

Görüşleri alınan 112 öğretmenin %55'i bayan, %45'i ise erkektir.

4.1.3. Okulların Bulunduğu Yere İlişkin Bulgular:

Çizelge 3. Okulların Bulunduğu Yere İlişkin Durumları

Okulun Bulunduğu Yer	f	%
Köy	26	23.2
Kasaba	36	32.2
İlçe	50	44.6
Toplam	112	100.0

Görüşleri alınan 112 öğretmenin %23,2'si köyde, %32,3'si kasabada ve % 44,6'sı ise ilçede bulunan okullarda hizmet vermektedir.

4.1.4. Öğretmenlerin Meslekteki Yıllarına İlişkin Bulgular:

Çizelge 4. Öğretmenlerin Meslekteki Yıllarına İlişkin Durumları

Meslek Yılı	f	%
1-5	29	25.8
6-10	27	24.2
11-15	19	16.9
16-20	27	24.2
21 ve yukarı	10	8.9
Toplam	112	100.0

Görüşleri alınan 112 öğretmenin %25,8'inin hizmet süresi 1-5 yıl arasında, %24,2'sinin hizmet süresi 6-10 yıl arasında, %16,9'unun hizmet süresi 11-15 yıl arasında, %24,2'sinin hizmet süresi 16-20 yıl arasında ve %8,9'unun hizmet süresi ise 21 yıl ve yukarısı olarak tespit edilmiştir.

4.1.5. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına İlişkin Bulgular:

Çizelge 5. Öğretmenlerin Eğitim Durumları

Eğitim Durumları	f	%
2 Yıllık	8	7.2
4 Yıllık	104	92.8
Toplam	112	100.0

Görüşleri alınan 112 öğretmenin %92,8'i 4 yıllık üniversite mezunu, %7,2'si ise 2 yıllık Enstitü mezunudur.

4.1.6. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölümlere İlişkin Bulgular:

Çizelge 6. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüm Durumları

Mezun Oldukları Bölüm	f	%
Resim-İş	71	63.4
Grafik	4	3.6
Teknoloji Tasarım	6	5.3
Diğer	31	27.7
Toplam	112	100.0

Görüşleri alınan 112 öğretmenin %63,4'ü Resim-iş öğretmenliği bölümü, %3,6'sı Grafik bölümü, %5,3'ü Teknoloji ve Tasarım bölümünden mezundur. % 27,7'lik kısmını oluşturan “diğer” bölümünü ise çeşitli bölümlerden mezun öğretmenler oluşturmaktadır.

Görüşme formumuz sadece GSÖ arasında olmasına rağmen, 31 öğretmen çalıştıkları okullarda görsel sanatlar öğretmeni olmadığı için “GSD”ne girmekte ve ders kapsamında aktif öğretim yöntemlerini de kullanmaktadırlar. Yapılan ön görüşme sonucunda öğretmenlerin GSD (derse girdikleri için) ve aktif öğretim yöntemleri hakkında bilgiye sahip oldukları saptandığından araştırma kapsamı içinde yer almışlardır.

4.2. Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Cevaplarına İlişkin Durumları

Bu bölümde ÇZK'nın, öğrenciler üzerindeki etkileri, öğretmenler üzerindeki etkileri, okulun fiziki çevresi, okulun olanakları ve iletişim becerileri bakımından “Görsel Sanatlar Dersine Etkileri” kapsamında öğretmenlere açık uçlu ondört soru yöneltilmiştir. Cevaplar analiz edilerek, dağılımları tablolar halinde gösterilmiştir.

4.2.1. Birinci Soruya İlişkin Bulgular:

Birinci soruda Öğretmenlerin “GSD’de aktif öğretim yöntemlerinin kullanılmasına ilişkin durumu” sorgulanmıştır.

Çizelge 7. GSD’de Aktif Öğretim Yöntemlerinin Kullanılmasına İlişkin Durumu

Soru.1.	Sizce Görsel Sanatlar dersinde aktif öğretim yöntemleri kullanılmalı mıdır? Neden	
Kategori		
1.a. “GSD’de Aktif Öğretim Yöntemlerinin Kullanılmasına İlişkin Olumlu Görüşler (cümle)*	f	%
Öğrenciler arası işbirliği ve iletişim gelişir.	12	15
Etkili kalıcı öğrenme olur	10	12.5
Farklı yetenekleri ortaya çıkarır.	10	12.5
Yaratıcılık gelişir ve özgün eserler ortaya çıkar.	7	8.75
Kişisel gelişime fayda sağlar	6	7.5
Sorumluluk ve saygı artar.	5	6.25
Öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirir.	4	5
Farklı fikirleri ortaya çıkarır.	4	5
Yaparak, yaşayarak öğrenme fırsatı sunar.	4	5
Öğrencilerin sonucu yorumlama becerileri gelişir.	3	3.75
Öğrenciyi çok yönlü değerlendirme fırsatı yaratır.	2	2.5
Derse karşı katılım ve istek artar.	2	2.5
Öğrenci kendini tanıma fırsatı bulur.	2	2.5
1.b. GSD’de Aktif Öğretim Yöntemleri Kullanılmamasına İlişkin Olumsuz Görüşler	f	%
Derste karmaşa yaratıyor	1	1.25
Resim yetenek işi ve herkes yapamaz.	1	1.25
Resim dersi kâğıda çizim yapmaktan başka birey kazandırmaz.	1	1.25
1.c. GSD’de Aktif Öğretim Yöntemlerinden Sadece Bazılarının Kullanılmasına İlişkin Görüşler	f	%
Sadece başarılı olan öğrenciler sorumluluk alıyor ve tembel öğrenciler bu durumdan faydalanıyor.	3	3.75
Sadece öğrenciyi tanıma amaçlı kullanılmalı	2	2.5
Sadece işbirliği ve paylaşmayı geliştirme amaçlı kullanılmalı	1	1.25
Toplam	80	100

*Bu ifade deneklerin yazdığı, bu kategoriye en iyi temsil eden görüş (cümle)’dir.

112 öğretmene yöneltilen bu soru için 80 kişi görüş bildirmiş ve analiz 80 kişi üzerinden yapılmıştır. Çizelge 7’de belirtilen bulgular nitel araştırma içeriğine göre “olumlu, olumsuz ve kısmen olumlu” görüşler şeklinde üç kategoride değerlendirilmiştir. Görüşler incelendiğinde en fazla görüşün “olumlu kategoride” toplandığı saptanmıştır.

Olumlu görüşlere göre; %15'i öğrenciler arası işbirliği ve iletişimi geliştirdiğini, %12.5'i etkili ve kalıcı öğrenmenin arttığını ve farklı yetenekleri ortaya çıkardığını %8.75'i ise yaratıcılığı geliştirerek daha özgün eserlerin ortaya çıktığını belirtmiştir.

California Üniversitesinde Teele tarafından yapılan bir araştırma sonucuna göre ilkokullarda bilgiyi görsel, aktif öğrenme yolu ile öğretmenin en doğru yöntem olduğu belirtilmiştir (Akt. Artut,2009:200). Genel olarak, aktif öğretim yöntemlerinin eğitimde geleneksel eğitim anlayışına yeni ve farklı bir bakış açısı getirdiği, öğrenmede olumlu etkisinin olduğu ve aktif öğretimin tam olarak uygulanabilmesi için öğretmenlerin gerekli mesleki donanımlara sahip olması gerektiği söylenebilir.

4.2.2. İkinci Soruya İlişkin Bulgular:

İkinci soruda Öğretmenlerin “ÇZK’ya göre işlenen GSD’nin uygulanabilirliğine ilişkin durumu” sorgulanmış, soruya ilişkin cevaplar şıklara göre 8.A, 8.B, 8.C ve 8.D başlıkları altında dört farklı çizelgede verilmiştir.

Çizelge 8.A. Ders Planlarına Ait Görüşler

Soru.2.	ÇZK’na göre işlenen GSD’nin olumlu ya da olumsuz yönleri nelerdir?	
Kategori	f	%
2.a. Planlama Açısından Olumlu Görüşler	f	%
Her zekâ alanına hitap eder.	10	11.49
Öğretmenin derse hazırlıklı olmasını sağlar.	7	8.04
Geniş kapsamlıdır.	7	8.04
Daha düzenli ve programlıdır.	7	8.04
Diğer planlara göre daha kolay.	6	6.89
Öğretmenin her zekâ alanına duyarlılığı artar.	4	4.59
Öğrenciler arası seviye farkını dengeler.	4	4.59
Ders dağılımı öğrenci merkezlidir.	3	3.44
2.b. Planlama Açısından Olumsuz Görüşler	f	%
Çok fazla zaman gerektirir.	14	16.09
Daha karışık	8	9.19
Uygulanması zor.	5	5.74
Çok ayrıntı gerektiriyor.	5	5.74
Her zeka alanı için ayrı ayrı plan yapmak zor.	5	5.74
Eğitim sistemine tam yansımadağı için zor.	2	2.29
Toplam	87	99.91

112 öğretmene yöneltilen bu sorunun A şıkkı için 87 kişi görüş bildirmiş ve analiz 87 kişi üzerinden yapılmıştır. Çizelge 8.A.’da belirtilen bulgular nitel araştırma

içeriğine göre “olumlu ve olumsuz” görüşler şeklinde iki kategoride değerlendirilmiştir. Görüşler incelendiğinde en fazla görüşün “olumlu kategoride” toplandığı saptanmıştır.

ÇZK’nın ders planlarına sağladığı katkıya ilişkin olarak öğretmenlerin %11.49’u bu şekilde düzenlenen planların her zekâ alanına hitap ettiğini belirtmiştir. %8.04’ü ise planların daha geniş kapsamlı olduğunu, derse karşı daha hazırlıklı ve daha düzenli olacağı görüşündedir.

ÇZK’nın ders planlarına ilişkin olarak öğretmenlerin %16.09’u çok fazla zaman gerektirdiğini, %9.19’u böyle bir ders planının karışık olduğunu düşündüklerinden olumsuz görüş belirtmişlerdir.

Çizelge 8.B. Uygulama ve Etkinliklere Ait Görüşler

Soru.2.	ÇZK’na göre işlenen GSD’nin olumlu ya da olumsuz yönleri nelerdir?	
Kategori	f	%
2.a. Uygulama ve Etkinlik Açısından Olumlu Görüşler	f	%
Her seviyeye uygun etkinlikler artar.	12	14.11
Derse katılım ve istek artar.	11	12.94
Daha yaratıcı beceriler ortaya çıkar.	8	9.41
Farklılıkları belirler.	7	8.23
Ders daha kolay işlenir.	7	8.23
Dersin düzenlenmesinde yetenekler belirleyici olur.	6	7.05
Derste daha çok etkinlik yapılır.	4	4.70
İstedikleri etkinlikleri seçme şansları artar.	3	3.52
Becerileri geliştirir.	2	2.35
Etkinlikler ÇZK’ya göre düzenlendiğinde öğrencinin gözlem becerisi artar.	2	2.35
2.b. Uygulama ve Etkinlik Açısından Olumsuz Görüşler	f	%
Çok Fazla Zaman gerektirir.	9	10.58
Yer ve araçların kısıtlı olması uygulamayı zorlaştırır.	7	8.23
Uygulamada zıtlıklar çıkabiliyor	2	2.35
İlköğretim düzeyi için etkinlikleri uygulaması zor.	2	2.35
İmkânsızlıklardan dolayı sadece düşünce boyutunda kalıyor.	1	1.17
Sınıfı kontrol etmek zor.	1	1.17
Öğrenci hep aynı etkinlikleri seçer, kolayına kaçır.	1	1.17
Toplam	85	99.91

112 öğretmene yöneltilen bu sorunun B şıkkı için 85 kişi görüş bildirmiş ve analiz 85 kişi üzerinden yapılmıştır. Çizelge 8.B.’de belirtilen bulgular nitel araştırma

içeriğine göre “olumlu ve olumsuz” görüşler şeklinde iki kategoride değerlendirilmiştir. Görüşler incelendiğinde en fazla görüşün “olumlu kategoride” toplandığı saptanmıştır.

Uygulama ve etkinlik açısından ÇZK’nın sağladığı katkıya ilişkin olarak öğretmenlerin %14.11’i her seviyeye uygun etkinliğin çoğaldığını, %12.94’ü derse olan katılım ve isteğin arttığını, %9.41’i ise daha yaratıcı becerilerin ortaya çıktığını belirtmektedir.

Uygulama ve etkinlik açısından ÇZK’ya ilişkin olarak öğretmenlerin %10.58’i çok fazla zaman gerektirdiğinden, %8.23’ü ise yer ve araçların kısıtlı olmasının uygulamayı zorlaştırdığından dolayı ÇZK’nın uygulamalara olumsuz olarak yansıdığını belirtmektedir.

Çizelge 8.C. Değerlendirme ve Ölçütlere Ait Görüşler

Soru.2.	ÇZK’na göre işlenen GSD’nin olumlu ya da olumsuz yönleri nelerdir?	
Kategori	f	%
2.a. Değerlendirme ve Ölçüt Açısından Olumlu Görüşler	f	%
Yeteneklerine göre değerlendirme daha adil olur.	17	19.54
Ölçümler daha güvenilir sonuçlar verir.	7	8.04
Ürün+süreç birlikte değerlendirilir ve bütünlük sağlanmış olur.	7	8.04
Notlarda yükselme olur.	5	5.74
Değerlendirme daha kolay olur.	4	4.59
Öğrenci gelişimini takip etmede daha verimli sonuçlar verir.	4	4.59
Öğrenci kendine göre değerlendirilme fırsatı bulur ve bu sebeple motivasyonu artar.	4	4.59
Değerlendirme daha objektif olur.	2	2.29
Daha somut veriler elde edilir.	2	2.29
2.b. Değerlendirme ve Ölçüt Açısından Olumsuz Görüşler	f	%
Çok karışık	6	6.89
Çok fazla ölçüt var.	5	5.74
Standart bir değerlendirme yakalanamaz.	4	4.59
Her öğrenci için ayrı ayrı değerlendirme formu gerekir.	4	4.59
Öğretmene daha çok sorumluluk düşer.	3	3.44
Bu kadar ölçüt gereksiz.	3	3.44
Kılavuz kitap gerekir.	3	3.44
Uzman gerektirir.	2	2.29
Öğretmenlere hizmet içi eğitim gerekir.	2	2.29
ÇZK’ya göre değerlendirme, her yönüyle değerlendirme anlamına gelmez. Bazı yönler değerlendirilemiyor.	2	2.29
Resim görecelidir değerlendirmek yanlış olur.	1	1.14
Toplam	87	99.85

112 öğretmene yöneltilen bu sorunun C şıkkı için 87 kişi görüş bildirmiş ve analiz 87 kişi üzerinden yapılmıştır. Çizelge 8.C.’de belirtilen bulgular nitel araştırma içeriğine göre “olumlu ve olumsuz” görüşler şeklinde iki kategoride değerlendirilmiştir. Görüşler incelendiğinde en fazla görüşün “olumlu kategoride” toplandığı saptanmıştır.

Değerlendirme ve ölçüt açısından ÇZK’nın sağladığı katkıya ilişkin öğretmenlerin %19.54’ü öğrencileri yeteneklerine göre değerlendirmenin daha adil olduğu görüşündedir. %8.04’ü ise ÇZK’na dayalı ölçümlerin daha güvenilir sonuçlar verdiğini ve ürün + süreç’in değerlendirilmesinde bütünlük sağlandığını belirtmektedir.

ÇZK’nın değerlendirme ve ölçüte yansımalarına ilişkin öğretmenlerin %6.89’u böyle bir değerlendirmenin çok karışık olduğu görüşündedir.

Çizelge 8.D. Öğrenme Açısından Görüşler

Soru.2.	ÇZK’na göre işlenen GSD’nin olumlu ya da olumsuz yönleri nelerdir?	
Kategori	f	%
2.a. Öğrenme Açısından Olumlu Görüşler	f	%
Daha kalıcı.	16	16.49
Farklı yöntemler daha geniş kitlelere ulaşıyor.	10	10.30
Öğrenciler daha istekli öğreniyor.	8	8.24
Daha kolay.	8	8.24
Öğrencide “ben de varım” duygusunu geliştiriyor.	8	8.24
Öğrenci merkezli eğitim ön planda.	7	7.21
Daha aktif.	5	5.15
İletişim artıyor.	5	5.15
Bilginin geri dönüşümü daha olumlu oluyor.	5	5.15
Öğrenci kendini doğru ifade etmeyi de öğreniyor.	5	5.15
Öğrencilerin motiveleri daha yüksek oluyor.	4	4.12
2.b. Öğrenme Açısından Olumsuz Görüşler	f	%
Zaman sıkıntısından daha güç olur.	5	5.15
Bilgiyi aktarmada öğretmenin bakış açısı daha önemli	3	3.09
Öğretmenin uygulamasına göre değişkenlik gösterir.	3	3.09
Kalabalık sınıflarda öğrenme güçleşir	3	3.09
Bireysellik olduğundan öğrenciye göre değişir	2	2.06
Toplam	97	99.92

112 öğretmene yöneltilen bu sorunun D şıkkı için 97 kişi görüş bildirmiş ve analiz 97 kişi üzerinden yapılmıştır. Çizelge 8.D. ‘de belirtilen bulgular nitel araştırma içeriğine göre “olumlu ve olumsuz” görüşler şeklinde iki kategoride değerlendirilmiştir. Görüşler incelendiğinde en fazla görüşün “olumlu kategoride” toplandığı saptanmıştır.

ÇZK'nın öğrenmeye sağladığı katkıya ilişkin öğretmenlerin %16.49'u daha kalıcı, %10.30'u ise daha geniş öğrenci yelpazesine ulaştığını söylemektedir. %8.24'ü ÇZK ile yapılan eğitimde öğrencilerin daha istekli ve kolay öğrendiğini ve öğrencide “bende varım” duygusunu geliştirdiğini belirtmektedir.

Öğretmenlerin %5.15'i ÇZK'ya dayalı etkinliklerin zaman sıkıntısından dolayı öğrenmeye olumsuz yansıdığını belirtmiştir. Burada öğrenmenin yarım kalmasından kaynaklanan bir olumsuzluk söz konusudur.

Sonuç olarak çizelge 8.A, 8.B, 8.C ve 8.D'ye bakıldığında görüşlerin çoğunluğu, ÇZK'nın planlama, uygulama-etkinlik, değerlendirme-ölçüt ve öğrenme açısından olumlu bir etkisinin olduğu yönündedir. Ayaydın'ın (2002) yapmış olduğu araştırmada ÇZK'ya göre hazırlanmış bir sanat eğitimi ders planında, her zekâ türüne sahip öğrencinin sanatsal çalışmalar üretebildiği, ÇZK'ya göre hazırlanmış ders planının daha kapsamlı ders işlenmesine olanak sağladığı, öğrencilerin sıkılmadan farklı konularda farklı malzemelerle içtenlikle çalıştıkları ve okul dışında da araştırma yaptıkları sonucu bu bulguları destekler niteliktedir.

Olumsuz öğretmen görüşlerinde ÇZK ile ilgili en fazla zamandan ve yerden kaynaklanan olumsuzluklardan ayrıca plan ve ölçeklerin karışıklığından dolayı uygulamada olumsuz durumlar yarattığı sonucuna varılabilir. Bu bulgular, Acat'ın (2002) de yazdığı makalesinde ÇZK'nın uygulanabilirliği ile ilgili olarak çok zaman gerektirdiğinden dolayı zaman kaybına neden olacağı, her zekâyâ ilişkin materyal bulunamaması ve sınıf düzeni, öğrenci yoğunlukları ile değerlendirme sisteminden kaynaklanan güçlüklerin olduğu yönündeki bulgularıyla örtüşmektedir.

4.2.3. Üçüncü Soruya İlişkin Bulgular:

Üçüncü soruda öğretmenlerin “GSD'nin ÇZK'na göre uygulandığında, sınıfta oluşan iletişim ve etkileşime ilişkin görüşleri” sorgulanmış, soruya ilişkin cevaplar sıklara göre 9.A, 9.B ve 9.C başlıkları altında üç farklı çizelgede verilmiştir.

Çizelge 9.A. Öğrenci-Öğrenci İletişimine Ait Görüşler

Soru.3.	GSD'ni ÇZK'na göre uyguladığınızda sınıfta oluşan iletişim ve etkileşim konusunda neler söyleyebilirsiniz?	
Kategori		
3.a. Öğrenci-Öğrenci İletişimine Ait Görüşler Olumlu Görüşler	f	%
Birbirlerinin eksikliklerini tamamlıyorlar.	14	14.89
İletişim ve sosyalleşme artıyor.	12	12.76
Farklı fikirlere saygı duyuyorlar.	10	10.63
Düşünce paylaşımı artıyor.	10	10.63
Yardımlaşma artıyor.	8	8.51
Gurup çalışmalarında başarı artıyor.	8	8.51
Öğrenci kendine değer vermeyi öğreniyor.	6	6.38
Birbirlerinin ortak yönlerini keşfediyorlar.	6	6.38
Hayal gücü kendini gösteriyor.	5	5.31
Birbirlerini cesaretlendiriyorlar.	4	4.25
3.b. Öğrenci-Öğrenci İletişimine Ait Görüşler Olumsuz Görüşler	f	%
Öğrencinin kişisel yapısına göre değişkenlik gösteriyor.	6	6.38
Dikkat dağınıcı olabiliyor.	2	2.12
Sadece yetenekli öğrenciler için olumlu etkileşim oluyor.	1	1.06
Rekabet artıyor ve bu durum olumsuz yansıyor.	1	1.06
Bireysellik arttığından etkileşim azalıyor.	1	1.06
Toplam	94	99.93

112 öğretmene yöneltilen bu sorunun A şıkkı için 94 kişi görüş bildirmiş ve analiz 94 kişi üzerinden yapılmıştır. Çizelge 9.A. 'da belirtilen bulgular nitel araştırma içeriğine göre "olumlu ve olumsuz" görüşler şeklinde iki kategoride değerlendirilmiştir. Görüşler incelendiğinde en fazla görüşün "olumlu kategoride" toplandığı saptanmıştır.

ÇZK'nın öğrenci-öğrenci gelişimine sağladığı katkıya ilişkin öğretmenlerin %14.89'u ÇZK'nın sağladığı öğrenme ortamı ile birbirlerinin eksikliklerini tamamladıklarını, %12.76'sı sosyalleşme ve iletişimin arttığını, %10.63'ü ise farklı fikirlere saygının ve düşünce paylaşımının arttığını belirtmektedir.

Öğretmenler ÇZK'nın öğrenci-öğrenci iletişimine ilişkin öğretmenlerin, %6.38'i öğrencinin kişisel yapısına göre değişkenlik göstereceğini belirtmişlerdir.

Çizelge 9.B. Öğrenci-Öğretmen İletişimine Ait Görüşler

Soru.3.	GSD'ni ÇZK'na göre uyguladığınızda sınıfta oluşan iletişim ve etkileşim konusunda neler söyleyebilirsiniz?	
Kategori		
3.a. Öğrenci-Öğretmen İletişimine Ait Görüşler Olumlu Görüşler	f	%
Öğrenci ve öğretmen birbirlerine karşı kendilerini daha iyi ifade eder ve her anlamda daha iyi anlarlar.	32	35.95
Öğretmenin öğrencisine desteği artar.	14	15.73
Öğrencinin özgüveni gelişir.	7	7.86
Öğrenci öğretmene karşı kendini yetersiz hissetmez.	7	7.86
Öğrenci öğretmeninden korkmaz.	6	6.74
Öğretmen+öğrenci işbirliği artar.	5	5.61
3.b. Öğrenci-Öğretmen İletişimine Ait Görüşler Olumsuz Görüşler	f	%
Öğretmen yol gösterici ve rol modeldir. Bu sebeple İletişim az olur.	7	7.86
Öğretmen danışmandır bu sebeple etkileşim az olur.	6	6.74
ÇZK'ya göre ders işlendiğinde öğretmen pasif kalıyor.	2	2.24
Öğretmen her öğrenciye vakit ayıramaz.	2	2.24
Öğrenci yeteneklerini keşfettiğinde öğretmenden daha çok şey ister.	1	1.12
Toplam	89	99.95

112 öğretmene yöneltilen bu sorunun B şıkkı için 89 kişi görüş bildirmiş ve analiz 89 kişi üzerinden yapılmıştır. Çizelge 9.B. 'de belirtilen bulgular nitel araştırma içeriğine göre "olumlu ve olumsuz" görüşler şeklinde iki kategoride değerlendirilmiştir. Görüşler incelendiğinde en fazla görüşün "olumlu kategoride" toplandığı saptanmıştır.

ÇZK'nın öğretmen-öğrenci iletişimde sağladığı katkıya ilişkin öğretmenlerin %35.95'i birbirlerine karşı kendilerini daha iyi ifade ettiklerini ve her anlamda daha iyi anlaştıklarını söylemektedir. %15.73'ü öğretmenin öğrencisine olan desteğinin arttığını, %7.86'sı ise öğrencinin özgüveninin geliştiğini belirtmektedir.

ÇZK'nın öğretmen-öğrenci iletişimi için %7.86'sı öğretmenin yol gösterici ve rol model olduğunu, %6.74'ü ise öğretmenin danışman rolü üstlendiğinden iletişimi çok etkilemediğini belirtmektedir.

Çizelge 9.C. Öğrenci Çevre/Materyal Etkileşimine Ait Görüşler

Soru.3.	GSD'ni ÇZK'na göre uyguladığımızda sınıfta oluşan iletişim ve etkileşim konusunda neler söyleyebilirsiniz?	
Kategori		
3.a. Öğrenci- Çevre/Materyal Etkileşimine Ait Görüşler	f	%
Olumlu Görüşler		
Çevresine ve materyallere bakış açısı değişiyor.	16	15.53
Öğrenci yaşadığı çevreye “öğrenme ortamı” gözüyle bakmayı öğreniyor.	14	13.59
Öğrenci çevresini keşfeder.	11	10.67
Öğrencinin gözlem yapma yeteneği gelişir.	8	7.76
Öğrenci ilgi duyduğu materyallere yönelir.	7	6.79
Öğrenci çevresi ile işbirliği içine girer.	4	3.88
Öğrenci karşılaştığı her farklı materyalde düşünüyor.	3	2.91
Öğrenci dersi seviyor ve her materyali getiriyor.	3	2.91
Ders materyal açısından zenginleşiyor.	3	2.91
3.b. Öğrenci- Çevre/Materyal Etkileşimine Ait Görüşler	f	%
Olumlu Görüşler		
Bazı çevrelerde materyal bulmak sıkıntılı oluyor.	10	9.70
Maddi sıkıntılar öğrenciyi ve dersi zorluyor.	7	6.79
Öğrenci materyal konusunda yaratıcı olamıyor.	6	5.82
Çok malzeme gerekiyor.	6	5.82
Aile derse, öğrenciyi ve dolayısıyla malzemeye karşı destek ve ilgi göstermiyor.	5	4.85
Toplam	103	99.93

112 öğretmene yöneltilen bu sorunun C şıkkı için 103 kişi görüş bildirmiş ve analiz 103 kişi üzerinden yapılmıştır. Çizelge 9.C. 'de belirtilen bulgular nitel araştırma içeriğine göre “olumlu ve olumsuz” görüşler şeklinde iki kategoride değerlendirilmiştir. Görüşler incelendiğinde en fazla görüşün “olumlu kategoride” toplandığı saptanmıştır.

GSD'de ÇZK'nın uygulanması öğrencinin, çevresiyle daha fazla etkileşim içinde olmasını ve materyal kullanmasını gerektirmektedir. ÇZK'nın bu duruma sağladığı katkıya ilişkin öğretmenlerin %15.53'ü öğrencinin yaşadığı çevreye ve materyallere karşı bakış açısının değiştiğini, %13.59'u yaşadığı çevreye “öğrenme ortamı” gözüyle bakmayı öğrendiğini, %10.67'si ise öğrencilerin çevresini keşfettiğini belirtmektedir.

Çevre-materyal etkileşimine ilişkin öğretmenlerin %9.70'i bazı bölgelerin ÇZK uygulamaları için uygun olmadığını ve materyal bulmada sıkıntılı olduğunu, %6.79'u ise çok malzeme gerektiğinden öğrencilerin maddi sıkıntı yaşadıklarını ve malzeme getirmediğini belirtmektedir.

Sonuç olarak öğretmenlerin, ÇZK'nın etkileşim ve iletişim becerilerine yönelik verdikleri cevapların büyük çoğunluğu olumlu yöndedir. ÇZK etkinlikleri ile öğrenciler kendi yeteneklerini grup çalışmalarında gösterme fırsatı yakalamış ve bu durum hem kendi aralarında hem de öğretmenleriyle olan iletişimlerini olumlu yönde etkilemiştir. Birbirleriyle ortak yönlerini keşfeden öğrencilerin sosyalleşmesi ile öz güven duyguları, çevrelerine olan bakış açıları gelişmiş ve öğretmenleriyle olan iletişimleri olumlu yönde artmıştır. Bununla beraber ÇZK ile öne çıkan bireysel eğitimin ve kendini göstermek isteyen öğrencilerin bu durumu rekabete vardırıldığı söylenebilir.

4.2.4. Dördüncü Soruya İlişkin Bulgular:

Dördüncü soruda öğretmenlerin “GSD, ÇZK'na göre uygulandığında, öğrencilerin görev ve sorumluluklarını nasıl etkilemiştir” sorusuna ilişkin görüşleri sorgulanmış, soruya ilişkin cevaplar sıklara göre 10.A, 10.B, 10.C ve 10.D başlıkları altında dört farklı çizelgede verilmiştir.

Çizelge 10.A. Görev-Sorumluluk Bilinci ile Öğrenme İlişisine Ait Görüşler

Soru.4.	GSD'de ÇZK'nın uygulanması, öğrencilerinizin görev ve sorumluluklarını olumlu ve olumsuz açıdan nasıl etkilemiştir?	
Kategori		
4.a. Görev ve Sorumluluk Bilinci ile Öğrenme İlişisine Ait Olumlu Görüşler	f	%
Bilgiyi öğrenme kolaylaşıyor.	17	16.34
Diğer derslerin öğreniminde de sorumluluk bilinci artıyor.	16	15.38
Gönüllü ve istekli olarak derse katılım artıyor.	14	13.46
Sorumlulukla beraber kalıcı öğrenme artıyor.	11	10.57
Görsel okuma geliyor.	9	8.65
Yaparak yaşayarak öğrenme artıyor.	8	7.69
İçinde bulunduğu guruba yönelik işbirliği artıyor.	6	5.76
Düşük seviyeli öğrencilerde görev aldığı için motive oluyor ve başarıları artıyor.	6	5.76
İletişimi güçlendiriyor.	3	2.88
4.b. Görev ve Sorumluluk Bilinci ile Öğrenme İlişisine Ait Olumsuz Görüşler	f	%
Velilerin ilgisizliği yüzünden öğrenciler işin kolayına kaçıyor ve verilen projeleri yapmıyorlar. Bu da öğrenmeyi olumsuz etkiliyor.	14	13.46
Toplam	104	99.92

112 öğretmene yöneltilen bu sorunun A şıkkı için 104 kişi görüş bildirmiş ve analiz 104 kişi üzerinden yapılmıştır. Çizelge 10.A. 'da belirtilen bulgular nitel araştırma içeriğine göre “olumlu ve olumsuz” görüşler şeklinde iki kategoride

değerlendirilmiştir. Görüşler incelendiğinde en fazla görüşün “olumlu kategoride” toplandığı saptanmıştır.

Öğretmenlerin %'16.34'ü, ÇZK'nın görev ve sorumluluk bilinci ile öğrenme arasında olumlu ilişki olduğunu ve bunun öğrenmeyi kolaylaştırdığını söylemektedir. %15.38'i ÇZK uygulamalarının diğer derslerin öğreniminde de sorumluluk bilincini, %13.46'sı ise gönüllü ve istekli katılımı arttırdığını belirtmektedir.

Öğretmenlerin %13.46'sı velilerin ilgisizliğinden dolayı, öğrencilerin sorumluluk almadıklarını ve verilen projeleri yapmadıklarını, bu durumun da öğrenmeyi olumsuz etkilediğini belirtmektedir.

Çizelge 10.B. Görev-Sorumluluk Bilinci ile Düşünme Becerileri İlişkisine Ait Görüşler

Soru.4.	GSD'de ÇZK'nın uygulanması, öğrencilerinizin görev ve sorumluluklarını olumlu ve olumsuz açıdan nasıl etkilemiştir?	
Kategori	f	%
4.a. Görev ve Sorumluluk Bilinci ile Eleştirel, Yaratıcı ve Problem Çözme Becerileri İlişkisine Ait Olumlu Görüşler		
Öz eleştiri ve açıkça ifade etme becerileri gelişir.	12	12
Alternatif bakış açıları, pratiklik ve neden-sonuç ilişkisi gelişir.	12	12
Çok boyutlu düşünme, yaratıcılık ve üretkenlik artar.	10	10
Eleştiriye saygı artar.	9	9
Hayal dünyalarındaki sınır azalır.	7	7
Farklı fikirlerden yararlanma artar.	7	7
Öğrencinin sorgusal ve mantıksal düşünme becerileri artar.	6	6
Araştırmacı yönleri artar.	5	5
4.b. Görev ve Sorumluluk Bilinci ile Eleştirel, Yaratıcı ve Problem Çözme Becerileri İlişkisine Ait Olumsuz Görüşler	f	%
Kalıplaşmış bilgileri geliştirmek zor.	9	9
İmkanlar arttığı zaman yaratıcılık gelişir. İmkânlar olmadığında zor oluyor.	6	6
Uygulama olursa fayda gösterir yoksa faydası olmaz.	5	5
Yaratıcılık kavramı beklenti ve zevke göre değişir	4	4
ÇZK göre dersi uygulamak zor. Bu yüzden bir bütün içinde düşünme becerilerine yansımaları, eleştirel bakımdan sorumluluk bilincini de geliştirmesi zor oluyor.	4	4
Öğrenciler eleştiriye karşı alınganlık gösteriyor ve sınıf içinde huzursuzluk çıkabiliyor. Bu yüzden sağlıklı değerlendirme yapılamıyor.	4	4
Toplam	100	100

112 öğretmene yöneltilen bu sorunun B şıkkı için 100 kişi görüş bildirmiş ve analiz 100 kişi üzerinden yapılmıştır. Çizelge 10.B. 'de belirtilen bulgular nitel araştırma içeriğine göre “olumlu ve olumsuz” görüşler şeklinde iki kategoride değerlendirilmiştir. Görüşler incelendiğinde en fazla görüşün “olumlu kategoride” toplandığı saptanmıştır.

Öğretmenlerin %12'si, görev ve sorumluluk bilinci ile eleştirel, yaratıcı ve problem çözme becerileri arasındaki olumlu ilişki olduğunu öz eleştiri, düşüncelerini açıkça ifade etme, alternatif bakış açıları, pratiklik ve neden-sonuç ilişkisi geliştirdiğini söylemektedirler. %10'u ise öğrencilerin çok boyutlu düşünme, yaratıcılık ve üretkenliğinin arttığını belirterek olumlu görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin %9'u kalıplaşmış bilgileri değiştirme ve geliştirmenin zor olduğunu belirtmektedir.

Çizelge 10.C. Görev-Sorumluluk Bilinci ile Sosyal Beceri İlişkisine Ait Görüşler

Soru.4.	GSD'de ÇZK'nın uygulanması, öğrencilerinizin görev ve sorumluluklarını olumlu ve olumsuz açıdan nasıl etkilemiştir?	
Kategori		
4.a. Görev ve Sorumluluk Bilinci ile Sosyal Beceri İlişkisine Ait Olumlu Görüşler	f	%
Yardımlaşma ve gurup çalışmalarında sorumluluk artar.	30	34.48
Fikir alışverişi ve paylaşım artar böylece birbirlerinin ortak yönlerini keşfederler.	19	21.83
Kendini yalnız ve işe yaramaz hisseden öğrencilerde “aitlik” hissi artıyor.	8	9.19
Birbirlerinin fikirlerinden etkileniyorlar bu da bakış açılarının genişlemesine sebep oluyor.	8	9.19
4.b. Görev ve Sorumluluk Bilinci ile Sosyal Beceri İlişkisine Ait Olumsuz Görüşler	f	%
Etkinlikleri çoğu zaman bireysel yapmak istiyorlar bu da sosyal sorumlulukları geliştiremiyor.	13	14.94
Uygulamada saat ve malzeme açısından sıkıntı duyulduğundan etkinlikler tam olarak yapılamıyor. Bu yüzden etkinliklerin çoğu zaman öğrenciyi nasıl etkilediğini öğrenemiyoruz.	9	10.34
Toplam	87	99.97

112 öğretmene yöneltilen bu sorunun C şıkkı için 87 kişi görüş bildirmiş ve analiz 87 kişi üzerinden yapılmıştır. Çizelge 10.C. 'de belirtilen bulgular nitel araştırma içeriğine göre “olumlu ve olumsuz” görüşler şeklinde iki kategoride değerlendirilmiştir. Görüşler incelendiğinde en fazla görüşün “olumlu kategoride” toplandığı saptanmıştır.

Öğretmenlerin %34.48'i, görev ve sorumluluk bilinci ile sosyal beceri arasında olumlu ilişki olduğunu yardımlaşma ve grup çalışmalarında sorumluluğun arttığını söylemektedir. %21.83'ü ise öğrencilerin ÇZK sayesinde birbirlerinden fikir alışverişi yaptıklarını böylece birbirlerinin ortak yönlerini keşfettiklerini, belirtmektedir.

Öğretmenlerin %14.94'ü öğrencilerin etkinlikleri tek başlarına yapmak istediklerinden sosyal becerileri geliştirmediğini söylemektedir.

Çizelge 10.D. Görev-Sorumluluk Bilinci ile Duyuşsal Beceri İlişisine Ait Görüşler

Soru.4.	GSD'de ÇZK'nın uygulanması, öğrencilerinizin görev ve sorumluluklarını olumlu ve olumsuz açıdan nasıl etkilemiştir?	
Kategori	f	%
4.a. Görev ve Sorumluluk Bilinci ile Duyuşsal Beceri İlişisine Ait Olumlu Görüşler		
Öğrencinin ilgi ve yetenekleri geliştiğinden “mutlu olma, zevk alma ve motive olma” duyguları gelişir.	24	24
Öğrenci öğretimin merkezinde olunca motivasyonu ve başarısı artıyor.	21	21
“İşe yarama” duygusu ve sağlıklı düşünme becerisi gelişir.	18	18
Öğrenci, ilgi ve yeteneklerini keşfedince derse karşı isteği de artıyor.	12	12
4.b. Görev ve Sorumluluk Bilinci ile Duyuşsal Beceri İlişisine Ait Olumsuz Görüşler	f	%
Öğrencinin duyuşsal açıdan olumlu sonuçlar vermesi ÇZK'ya değil öğretmene bağlıdır	13	13
Duyuşsal açıdan gelişebilmeleri için, öğretmen, okul ve veli gibi çok çeşitli çevrelerden ilgiye ihtiyaçları var	12	12
Toplam	100	100

112 öğretmene yöneltilen bu sorunun D şıkkı için 100 kişi görüş bildirmiş ve analiz 100 kişi üzerinden yapılmıştır. Çizelge 10.D. 'de belirtilen bulgular nitel araştırma içeriğine göre “olumlu ve olumsuz” görüşler şeklinde iki kategoride değerlendirilmiştir. Görüşler incelendiğinde en fazla görüşün “olumlu kategoride” toplandığı saptanmıştır.

Öğretmenlerin %24'ü, görev ve sorumluluk bilinci ile duyuşsal düşünme becerileri arasında olumlu ilişki olduğunu öğrencide “mutlu olma, zevk alma ve motive olma” duygularının da geliştiğini belirtmişlerdir. %21'i motivasyonla beraber başarının arttığını, %18'i “işe yarama” duygusunu geliştirdiğini ve %12'si ise yeteneklerini keşfeden öğrencinin derse karşı isteğinin arttığını belirtmektedir.

Öğretmenlerin %13'ü öğrencilerin duyuşsal açıdan olumlu gelişme gösterebilmesinin ÇZK'ya değil öğretmene bağı olduğunu belirtmektedir.

Sonuç olarak ÇZK'nın sağladığı çeşitlilik ve imkânlar uygulanabildiğinde, duyuşsal-sosyal-düşünme becerilerine sağladığı katkı ortadadır. Öğrenci ÇZK ile kendini keşfetme, yeteneklerini kullanabilme ortamı bulur ve kendini tanıyan öğrenci iletişimde de böylece kendini iyi ifade edebilir. Aynı zamanda bu bulgularla beraber, materyal-çevre sıkıntısı ve veli ilgisizliğinden doğan güçlüklerin duyuşsal-sosyal-düşünme becerilerini etkileyerek öğrencilerin kendini gerçekleştirmesini engellemektedir.

ÇZK'nın eğitimciler tarafından ilgi görüp benimsenmesi, eğitimin bireyselleşmesi ve öğrenen toplumların oluşturulmasına büyük katkı sağlayabilir. Çünkü hayat boyu gelişim ve öğrenme heyecanı içinde olan çocuklar küçük yaştan itibaren eğitim ve öğrenmeye karşı olumlu duygular içinde yetişirken öğrendikleri bilgileri sorgular, eleştirir, önyargı ve kalıpları bir kenara bırakarak gerçek hayatla arasına köprüler kurabilirler (Kılıç,2008:45). Ayrıca Bümen (2001)'in yaptığı araştırmada ÇZK uygulamalarının, bilişsel öğrenmelerle ilgili davranışları geliştirmesinin yanı sıra, duyuşsal özellikleri kazandırmada da etkisi olduğu sonucuna varması bulguları destekler niteliktedir.

4.2.5. Beşinci Soruya İlişkin Bulgular:

Beşinci soruda öğretmenlerin “ÇZK'na göre GSD'de uygulamalarda olması ya da olmaması gereken durumlara” ilişkin görüşleri sorgulanmış, soruya ilişkin cevaplar Çizelge 11.'de verilmiştir.

Çizelge 11. ÇZK Uygulamalarında Olması ya da Olmaması Gereken Durumlara İlişkin Görüşler

Soru.5.	ÇZK'na göre işlenen GSD'de ilginizi çeken, sizce uygulamada olması ya da olmaması gereken durumlar nelerdir?	
Kategori		
5.a. Uygulamada Olması Gereken Durumlara Ait Görüşler	f	%
Tam donanımlı ve havalandırılmalı atölyeler olmalı.	9	15
Hayal güçlerini geliştirecek ve kendilerini daha iyi ifade edecek etkinliklere daha çok yer verilmeli.	7	11.66
Çocukların bazılarının lise eğitimine devam etmeyeceği düşünülürse bu etkinliklere dayalı görsel sanatlar eğitimi müfredatı yeniden düzenlenmeli.	5	8.33
Diğer derslerle de işbirliği olmalı ve görsel sanatlara dayalı etkinlikler diğer derslerde de kullanılmalı.	4	6.66
Etkinlikler daha somut olmalı.	3	5
Seviyelere göre alternatifler olmalı.	2	3.33
ÇZK uygulanırken görsel sanatlar eğitiminin temel kuralları da dikkate alınmalı.	2	3.33
Öğretmen sadece rehber değil her alanda öğrencinin yanında olmalı.	2	3.33
Tüm öğretmenler için daha ortak bir anlatım dili kullanılmalı.	2	3.33
Kazanımlar çevre ve ortama göre uygulanmalı.	1	1.66
Velilerle beraber yapılabilecek etkinliklerde olmalı.	1	1.66
ÇZK'na dayalı etkinlikler en çok 4. ve 5. Sınıflarda uygulanmalı.	1	1.66
5.b. Uygulamada Olmaması Gereken Durumlara Ait Görüşler	f	%
Ders saatleri bu kadar kısa olmamalı.	5	8.33
Ders planları çok uzun olmamalı.	4	6.66
Müfredat konuları çok ve uzun olmamalı.	3	5
Değerlendirme ölçekleri çok fazla ve bireysel olmamalı.	2	3.33
Sınıf mevcutları çok olmamalı.	2	3.33
Çalışmalarda öğrenciye müdahale edilmemeli.	2	3.33
Ana sınıflarında çocuklar kısıtlanmamalı.	1	1.66
Sadece olanakları iyi olan okullarda uygulanmamalı.	1	1.66
Küçük sınıflarda çok teorik bilgiler olmamalı.	1	1.66
Toplam	60	99.91

112 öğretmene yöneltilen bu soru için 60 kişi görüş bildirmiş ve analiz 60 kişi üzerinden yapılmıştır. Çizelge 11 'de belirtilen bulgular nitel araştırma içeriğine göre "olması ve olmaması gereken" görüşler şeklinde iki kategoride değerlendirilmiştir. Görüşler incelendiğinde en fazla görüşün "olması gereken görüşler" kategorisinde toplandığı saptanmıştır.

ÇZK uygulamalarında olması, gereken durumlara ilişkin öğretmenlerin %15'i tam donanımlı ve havalandırılmalı atölyelere olan ihtiyacı belirtmiştir. %11.66'sı öğrencilerin hayal güçlerini geliştirecek ve kendilerini iyi ifade edebilecek etkinliklere daha çok yer verilmesi, %8.33'ü ise çocukların bazılarının lise eğitime devam etmeyeceğinin düşünülerek bu etkinliklere dayalı görsel sanatlar eğitimi müfredatının yeniden düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir.

ÇZK uygulamalarında olmaması gereken durumlara ilişkin öğretmenlerin %8.33'ü ders saatlerinin kısalığından, %6.66'sı ders planlarının, %5'i ise konu müfredatının uzun olmasından yakınmakta ve bu durumun ÇZK etkinliklerinin uygulanabilmesi için düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir.

Sonuç olarak, GSD için gereken düzeltilmelerin yapılması daha sonra ÇZK için uygulama sıkıntılarının giderilmesine çözüm aranması gerekmektedir. Tam donanımlı, havalandırılmalı atölyeler, uygun ders süreleri ve müfredata uygun etkinlikler birleştiğinde GSD'ni verimli kılan öğrenmeler gerçekleşecektir. Ders sürelerinin 40 dk. olması, materyal ve imkan sıkıntıları ile etkinliklerin uzun olması olumsuz bir etken olarak gösterilebilir. Ayrıca GSD, okul idaresi ve diğer branş öğretmenleri tarafından gereken değer verildiğinde öğrenci ve veli tarafından da "önemli" olarak algılanacaktır.

4.2.6. Altıncı Soruya İlişkin Bulgular:

Altıncı soruda öğretmenlerin "ÇZK'nın Türk Eğitim Sistemi ve sanat eğitimindeki yerine" ilişkin görüşleri sorgulanmış, soruya ilişkin cevaplar şıklara göre 12.A, 12.B, 12.C ve 12.D başlıkları altında dört farklı çizelgede verilmiştir.

Çizelge 12.A. ÇZK'nın Eğitim Sistemindeki Yerine İlişkin Görüşler

Soru.6.	Sizce ÇZK'nın Türk eğitim sisteminde yeri nasıl olmalıdır? ÇZK sanat eğitimine nasıl yansımıştır?	
Kategori	f	%
6.a. ÇZK'nın Eğitim Sistemindeki Yerine İlişkin Görüşler		
ÇZK Türk eğitim sisteminin merkezinde olmalı.	46	74.19
Olanaklar her okul için aynı değil, uygulamalar zor bu yüzden eğitim sisteminde ÇZK olmamalı.	16	25.80
Toplam	62	99.99

112 öğretmene yöneltilen bu soru için 62 kişi görüş bildirmiş ve analiz 62 kişi üzerinden yapılmıştır. Çizelge 12.A ‘da belirtilen bulgular nitel araştırma içeriğine göre tek kategoride değerlendirilmiştir. Görüşler incelendiğinde en fazla görüşün “olumlu” olduğu saptanmıştır.

ÇZK’nın eğitim sistemindeki yerine ilişkin öğretmenlerin %74.19’u ÇZK’nın eğitimin merkezinde yer alması gerektiğini %25.80’i ise olanakların her okul için aynı olmadığından uygulamaların zor olduğunu bu yüzden eğitim sisteminde ÇZK’nın olmaması gerektiğini söylemiştir.

Çizelge 12.B. ÇZK’nın Sanat Eğitime Planlama Açısından Yansımasına İlişkin Görüşler

Soru.6.	Sizce ÇZK’nın Türk eğitim sisteminde yeri nasıl olmalıdır? ÇZK sanat eğitimine nasıl yansımıştır?	
Kategori		
6.a. Planlama Açısından Olumlu Görüşler	f	%
Ders Planları daha düzenli hale getirmiştir. Sadece GSD için değil, her ders için bu planlama olmalı.	29	29.59
Diğer derslerle de işbirliği olanağı sunmaktadır.	21	21.42
Her seviyeye uygulanabilmektedir.	7	7.14
Sanat eğitimi zaten ÇZK’yi içinde barındırıyor, eğitim sisteminde olması önemini daha çok artırır.	6	6.12
6.b. Planlama Açısından Olumsuz Görüşler	f	%
Ders Planları sadece teorikte kalıyor, her zekaya hitap etmiyor. Daha üzerine çok çalışılması gerekiyor.	15	15.30
Eğitim sistemine yansımadağından sanat eğitimine de yansıması çok zor.	11	11.22
Öğretmenler planlar hakkında bilgiye sahip değil. Bilgilendirilmeli ve örnekleri olmalı.	9	9.18
Toplam	98	99.97

112 öğretmene yöneltilen bu soru için 98 kişi görüş bildirmiş ve analiz 98 kişi üzerinden yapılmıştır. Çizelge 12.B ‘de belirtilen bulgular nitel araştırma içeriğine göre “olumlu ve olumsuz” görüşler şeklinde iki kategoride değerlendirilmiştir. Görüşler incelendiğinde en fazla görüşün “olumlu” olduğu saptanmıştır.

Altıncı soruya ilişkin öğretmenlerin %29.59’u ders planlarının daha düzenli hale geldiğini, diğer dersler içinde bu planlama yönteminin kullanılmasını gerektiğini söylemiştir. %21.42’si ise böyle bir planlamanın diğer derslerle işbirliği olanağı

sağladığını düşündüklerinden ÇZK'nın sanat eğitimine, planlama açısından olumlu yansıdığını belirtmişlerdir.

Altıncı soruya ilişkin öğretmenlerin, %15.30'u ders planlarının teorikte kaldığını, her zekâ alanına hitap etmediğini ve üzerinde çok çalışılması gerektiği belirtilmiştir.

Çizelge 12.C. ÇZK'nın Sanat Eğitimine Uygulama ve Etkinlik Açısından Yansımasına İlişkin Görüşler

Soru.6.	Sizce ÇZK'nın Türk eğitim sisteminde yeri nasıl olmalıdır? ÇZK sanat eğitimine nasıl yansımıştır?	
Kategori	f	%
6.a. Uygulama ve Etkinlik Açısından Olumlu Görüşler	f	%
ÇZK'ya dayalı etkinlikler, GSE'ne farklı bakış açıları kazandırmış ve verimini arttırmıştır.	16	19.27
Öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkarmış ve zengin eğitim olanağı sunmuştur.	15	18.07
Sanat eğitimi zaten ÇZK'yı içinde barındırıyor, eğitim sisteminde olması önemini daha çok artırır	6	7.22
6.b. Uygulama ve Etkinlik Açısından Olumsuz Görüşler	f	%
Alt yapılar yetersizdir.	19	22.89
Sadece teorikte kalmıştır.	9	10.84
Her okulun uygulama olanağı yoktur.	7	8.43
Net değildir.	6	7.22
Tüm öğretmenler uygularsa ancak olumlu netice verir. Ancak öğretmenlerin bilgisi yok.	5	6.02
Toplam	83	99.96

112 öğretmene yöneltilen bu soru için 83 kişi görüş bildirmiş ve analiz 83 kişi üzerinden yapılmıştır. Çizelge 12.C 'de belirtilen bulgular nitel araştırma içeriğine göre "olumlu ve olumsuz" görüşler şeklinde iki kategoride değerlendirilmiştir. Görüşler incelendiğinde görüşlerin az bir farkla "olumsuz" olduğu saptanmıştır.

ÇZK uygulamalarının ve etkinliklerinin sanat eğitimine yansımasına ilişkin öğretmenlerin %22.89'u alt yapıların yetersiz olduğunu, %10.84'ü etkinliklerin sadece teorikte kaldığını, %8.43'ü ise her okulun uygulama imkânı olmadığından olumsuz yansıdığını belirtmektedir.

ÇZK uygulamalarının ve etkinliklerinin sanat eğitimine yansımasına ilişkin öğretmenlerin %19.27'si GSD' ye farklı bakış açıları kazandırdığını ve dersin verimini

arttırdığını söylemektedirler. %18.07'si ise bu etkinlikler sayesinde öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkardığını ve zengin eğitim olanağı sunduğunu bu nedenle GSD'ye olumlu yansıdığını belirtmektedir.

Çizelge 12.D. ÇZK'nın Sanat Eğitimine Değerlendirme ve Ölçüt Açısından Yansımasına İlişkin Görüşler

Soru.6.	Sizce ÇZK'nın Türk eğitim sisteminde yeri nasıl olmalıdır? ÇZK sanat eğitimine nasıl yansımıştır?	
Kategori	f	%
6.a. Değerlendirme ve Ölçüt Açısından Olumlu Görüşler	f	%
ÇZK'nın getirdiği çok yönlü değerlendirme ölçekleri ile öğrencilerin başarı seviyelerinde artış olmuş ve ölçümler daha güvenilir sonuçlar vermiştir.	26	24.76
Her öğrenci adil değerlendirme olanağı bulmuştur.	20	19.04
Süreç ve ürünün birlikte değerlendirme fırsatı olmuştur.	15	14.28
6.b. Değerlendirme ve Ölçüt Açısından Olumsuz Görüşler	f	%
Çok fazla ölçek var ve ölçütler net değil.	18	17.14
Öğretmenlerin bilgisi değerlendirme için yeterli değildir. Ölçümler için branş öğretmenlerine gerek duyulabilir.	15	14.28
Sadece ÇZK için değil genel anlamda sanat ölçülmemelidir.	11	10.47
Toplam	105	99.97

112 öğretmene yöneltilen bu soru için 105 kişi görüş bildirmiş ve analiz 105 kişi üzerinden yapılmıştır. Çizelge 12.D 'de belirtilen bulgular nitel araştırma içeriğine göre "olumlu ve olumsuz" görüşler şeklinde iki kategoride değerlendirilmiştir. Görüşler incelendiğinde en fazla görüşün "olumlu" olduğu saptanmıştır.

ÇZK'ya dayalı değerlendirme ve ölçütlerin sanat eğitimine yansımasına ilişkin öğretmenlerin %24.76'sı farklı ölçme yöntemleri ile öğrencilerin başarılarında artış olduğunu ve ölçümlerin daha güvenilir olduğunu belirtmişlerdir. %19.04'ü ise daha adil bir değerlendirme olanağı sunduğundan GSD'ye olumlu yansıdığını belirtmektedir.

ÇZK'ya dayalı değerlendirme ve ölçütlerin sanat eğitimine yansımasına ilişkin öğretmenler %17.14 ile ölçeklerin fazla olduğu ve ölçütlerin net olmadığı görüşündedir. %14.28'i öğretmenlerin bilgisinin ÇZK değerlendirmeleri için yeterli olmadığını başka öğretmenlere gerek duyulabileceğini belirtmektedir.

ÇZK'nın eğitim sistemindeki yeri ve sanat eğitimine yansımalarına ilişkin öğretmenlerin çoğunluğu, eğitim ve öğretim uygulamalarında ÇZK'nın merkeze alınmasını istemektedir. Ders planları ve değerlendirme ölçütleri açısından ÇZK'nın görsel sanatlara yansımalarına olumlu bakmışlardır. Çoklu ölçümle (portfolyo, gözlem, anekdot kayıtları, ses kayıtları, ürün değerlendirme, performans değerlendirme vb...) her öğrenci sadece yazılı sınav sonuçlarına bağlı kalmadan yeteneklerine göre değerlendirilme fırsatı bulmuştur. Acat (2002:8)'in makalesinde ÇZK'nın değerlendirme ölçütlerine karşı, bireyin tüm potansiyellerinin değerlendirildiği ve daha etkili bir değerlendirme ile bireyin daha iyi tanındığı sonucu, bulguları destekler niteliktedir. Bununla beraber uygulama ve etkinlik açısından ÇZK'nın görsel sanatlar dersine olumsuz yansıdığı görüşü çoğunluğu oluşturmaktadır.

4.2.7. Yedinci Soruya İlişkin Bulgular:

Yedinci soruda öğretmenlerin “ÇZK'nın, Görsel Sanatlar Öğretmenlerine mesleki açıdan kazanımlarına” ilişkin görüşleri sorgulanmış, soruya ilişkin cevaplar Çizelge 13.'de verilmiştir.

Çizelge.13. ÇZK'nın GSD Öğretmenleri Üzerindeki Durumuna İlişkin Görüşler

Soru.7.	Öğretmen olarak ÇZK'na göre hazırlanmış ders etkinlikleri ve uygulamalar size neler kazandırdı ve mesleki açıdan sizi nasıl etkiledi?	
Kategori	f	%
7.a. Öğretmenlerin Planlama, Uygulama, Değerlendirme ve Öğretmen Özelliklerindeki değişikliklere ilişkin Görüşler		
Dersi planlamam, uygulamam ve değerlendirmem kolaylaştı.	16	16.32
Bende öğrencilerim gibi farklı bakış açıları kazandım.	15	15.30
Daha çok öğrenciyi gözlemlememi sağladı.	13	13.26
Öğrencilerime ve dersime karşı daha üretken oldum.	10	10.20
Öğrencilerimi ve kendimi yeniden keşfettim.	9	9.18
Daha fazla araştırma yapmama sebep oldu.	8	8.16
Daha sabırlı olmamı sağladı.	6	6.12
Bir şey kazandırmadı, eskisi gibi öğretmenliğime devam ediyorum.	6	6.12
ÇZK göre yaptırılacak etkinlikleri düzenlemenin ve bunları sınıfa uygulatmanın da bir yetenek işi olduğunu anladım.	5	5.10
Zamanı daha verimli kullanmamı sağladı.	4	4.08
Daha düzenli olmamı sağladı.	4	4.08
Ders saatlerinin az olduğunu biliyordum ama gerçekten öğrencinin yeteneklerini ve yaratıcılıklarını kısıtlayacak kadar az olduğunu fark etmemiştim.	2	2.04
Toplam	98	99.96

112 öğretmene yöneltilen bu soru için 98 kişi görüş bildirmiş ve analiz 98 kişi üzerinden yapılmıştır. Çizelge 13 'te belirtilen bulgular nitel araştırma içeriğine göre tek kategoride değerlendirilmiştir.

ÇZK'nın, Görsel Sanatlar Öğretmenlerine mesleki açıdan kazanımlarına ilişkin öğretmenlerin %16.32'si planlama, değerlendirme ve uygulamanın kolaylaştığını söylemektedir. %15.30'u öğrencileri gibi farklı bakış açıları kazandıklarını, %13.26'sı daha çok öğrenciyi gözlemler fırsatı bulduklarını ifade etmektedirler. Öğretmenlerin %10.20'si derse ve öğrencilerine karşı daha üretken olduğunu, %9.18'i ise öğrencilerinin yeni yönlerini keşfettiğini ve belirtmektedir.

Genel olarak ÇZK'nın öğretmenlerin kendilerini keşfetmesine, yeni bakış açıları kazanmasına ve öğrencilerine karşı tutumlarına olumlu yönde katkı sağladığı açıktır. Ayaydın (2004:61) yazmış olduğu makalede ÇZK'nın sınıf ortamında kullanımının öğretmene geniş hareket alanı sağlarken, öğrencilerin de kendilerini ifade etme, kendilerini gerçekleştirme fırsatı bulduğunu, kalıcı iz bırakan öğrenmeyi

gerçekleştirebildiğini ve özellikle Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin ÇZK anlayışı içinde farklı etkinlikler düzenleyerek hem kendi yeteneklerini öğrencilerine sergilemeyi hem de öğrencilere çeşitli seçenekler sunmayı bir arada gerçekleştirebildiklerini belirtmiştir.

ÇZK'nın, mesleki donanımlarına bir yenilik getirmediği düşüncesinde olan öğretmenlerin, ÇZK'yı sadece bir "öğretim yöntemi" olarak kullandıkları sonucuna varılabilir. ÇZK'nın ders dışında belirgin kazanımlara sebep olmadığı düşüncesi bunu destekler niteliktedir. Çünkü Gardner yaptığı araştırmada, öğretmenlerin ÇZK'yı kullanmaları halinde, kendi zayıf ve güçlü yönlerini görmeleri ve sınıfa bunun etkisiyle ilgili bir bakış açısına sahip olacaklarını belirtmiştir.

4.2.8. Sekizinci Soruya İlişkin Bulgular:

Sekizinci soruda öğretmenlerin "GSD Öğretmenlerinin sekiz zekâ alanına yönelik etkinlik hazırlamalarına" ilişkin görüşleri sorgulanmış, soruya ilişkin cevaplar Çizelge 14.'de verilmiştir.

Çizelge 14. GSD Öğretmenlerinin zekâ alanı etkinliklerine İlişkin Görüşleri

Soru.8.	GSD'nin her konusunu ÇZK'na uygun işlemek için 8 zeka alanına yönelik etkinlik hazırlıyor musunuz?	
Kategori	f	%
8.a. 8 Zeka Alanına Yönelik Etkinlik Hazırlamalarına İlişkin Görüşler		
Öğrenci seviyesine inebilmek için ve her öğrencinin kendini gösterme fırsatı yakalayabilmesi için hazırlıyorum.	25	26.31
Her zeka alanı için uygun etkinlikler bulamadığım için bazen hazırlıyorum	38	40
Malzeme, ortam, atölye ve fiziki koşulların sıkıntılı olduğunu, zamanın az olduğunu bu sebeple müfredatın yetiymeyeceğini düşündüğümünden hazırlamıyorum	32	33.68
Toplam	95	99.99

112 öğretmene yöneltilen bu soru için 95 kişi görüş bildirmiş ve analiz 95 kişi üzerinden yapılmıştır. Çizelge 14 'de belirtilen bulgular nitel araştırma içeriğine göre tek kategoride değerlendirilmiştir. Görüşler incelendiğinde en fazla görüşün "hazırlanmadığı" yönünde olduğu saptanmıştır.

Probleme ilişkin yöneltilen sekiz zeka alanına göre etkinlik hazırlama sorusuna öğretmenlerin %26.31'i öğrenci seviyesine inebilmek ve öğrencinin kendisini tanıma

fırsatı bulabilmesi amacıyla hazırladığını belirtirken %40'ı her zeka alanına yönelik etkinlik bulmakta sıkıntı çektiğini ama bulduğunda etkinlikleri hazırladığını ifade etmektedir. %33.68'i ise malzeme, ortam, atölye ve fiziki koşulların sıkıntılı olduğunu, zamanın az olduğunu bu sebeple müfredatın yetişmeyeceğini düşündüğünden hazırlamadıklarını belirtmişlerdir.

Çizelge 14'e bakıldığında ÇZK alanlarına yönelik etkinliklerin bulunduğu uygulandığı ama her zekâ alanına göre etkinliğin olmayışının uygulamalarda sıkıntı yarattığı söylenebilir. Sekiz zekâ alanına ilişkin etkinlik hazırlamayan öğretmenler çoğunluğu oluşturmaktadır. Her zekâ alanına ait etkinliklerin bulunmayışından program geliştirme alanında alt yapı yetersizliğinin olduğu sonucuna varılabilir. Ayrıca, okul imkânlarının yeterli düzeyde olmayışı da öğretmenlerin ÇZK uygulamalarında yaşadığı sorunlar arasında yer almaktadır.

4.5.9. Dokuzuncu Soruya İlişkin Bulgular:

Dokuzuncu soruda öğretmenlerin “ÇZK uygulamalarını GSD içinde verimli uygulayabilmek için gereken sınıf ortamına” ilişkin görüşleri sorgulanmış, soruya ilişkin cevaplar Çizelge 15.'de verilmiştir.

Çizelge 15. GSD Öğretmenlerinin sınıf ortamının yeterliliğine İlişkin Görüşleri

Soru.9.	ÇZK uygulamalarını GSD içinde verimli bir şekilde uygulanması için gereken sınıf ortamı yeterli midir? Değilse hangi değişiklikler yapılmalıdır?	
Kategori		
9.a. Sınıf Ortamının Yeterliliğine İlişkin Görüşler	f	%
Evet, Sınıf Ortamı Yeterlidir	38	40.86
9.b. Sınıf Ortamlarının Yeterli Olması İçin İleri Sürülen Görüşler	f	%
Atölye olmalı	16	17.20
Projeksiyon, TV ve bilgisayar olmalı	10	10.75
Sınıflar havadar ve rahat hareket ortamı sağlamalı	9	9.67
Sınıf mevcudu azaltılmalı	7	7.52
Materyaller okul tarafından karşılanmalı	7	7.52
Etkinlik ortamı sınıfla sınırlandırılmamalı	4	4.30
Sanat gezileri ve sunumlar düzenlenmeli	1	1.07
Müzeler gezilmeli	1	1.07
Toplam	93	99.96

112 öğretmene yöneltilen bu soru için 93 kişi görüş bildirmiş ve analiz 93 kişi üzerinden yapılmıştır. Çizelge 15 'de belirtilen bulgular nitel araştırma içeriğine göre

“yeterli ve yeterli olması için gereken görüşler” şeklinde iki kategoride değerlendirilmiştir. Görüşler incelendiğinde en fazla görüşün “yeterli olmadığı ve olması gerekenler” kategorisinde toplandığı saptanmıştır.

GSD’de ÇZK etkinliklerinin uygulanabilmesi için sınıfların yeterliliği konusunda öğretmenlerin %40.86’sınca sınıf ortamı yeterli bulunmuştur.

Sınıf ortamının yeterli olmadığını söyleyen öğretmenlerin görüşleri arasında, ÇZK’nın uygulanabilmesi için %17.20’si atölyenin olması, %10.75’i ise projeksiyon, bilgisayar ve TV gibi teknolojik imkanların olması gerektiğini belirtmektedir.

ÇZK’ya dayalı öğretim etkinlikleri, zengin materyal imkânları sunan okullar gerektirmektedir. Türkiye koşulları düşünüldüğünde birçok okul ÇZK uygulamaları için yeterli potansiyele sahip değildir. Her zeka alanına hitap eden, öğrenci merkezli bu öğretim modeli için gereken verimin alınabilmesi için fiziksel koşulların (bilgisayar, tv, sanat atölyeleri, projeksiyon vs...) sağlanması gerektiği açıktır.

4.2.10. Onuncu Soruya İlişkin Bulgular:

Onuncu soruda öğretmenlerin “ÇZK ile ilgili öğrenci ve velilerin bilgilendirilmesine” ilişkin görüşleri sorgulanmış, soruya ilişkin cevaplar Çizelge 16.’da verilmiştir.

Çizelge 16. ÇZK Hakkında Öğrenci ile Velilerin Bilgilendirilmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Soru.10.	ÇZK ile ilgili öğrenci ve velilere bilgi verilmeli midir? Neden?	
Kategori	f	%
10.a. Veli ve Öğrencilerin Bilgilendirilmesine İlişkin Olumlu Görüşler		
Veli GSE'nin önemini anlamalı.	22	23.40
Öğrenci sanata yönelikse ve yetenekliyse, veli bunu kabul etmeli ve yönlendirmeli.	17	18.08
Veliler ve hatta diğer branş öğretmenleri de gerçek başarının sınav sorularından ibaret olmadığını anlamalı.	12	12.76
Velilerde kendi çocuklarını daha iyi tanımalı.	11	11.70
Öğrenci neyi, neden ve nasıl yapacağını bilmeli.	6	6.38
Öğrenci ve velinin bilinçlendirilmesi eğitimde verimi artırır.	6	6.38
Veliler ve öğretmenler öğrenciyi tanımadan gelecekleri hakkında peşin hüküm vermemeli.	5	5.31
Veliler çocuklarını gereksiz rekabete sokmamalı.	4	4.25
Zorlama ve bilinçsiz öğrenme değişir.	3	3.19
Veliler çocuklarıyla ilgilenir.	3	3.19
Önce uzman kişiler bunu öğretmenlere anlatmalı sonra veli ve öğrenciler bu bilgilendirmeye zorunlu tutulmalı.	2	2.12
10.b. Veli ve Öğrencilerin Bilgilendirilmesine İlişkin Olumsuz Görüşler	f	%
Eğitim seviyesi düşük bölgelerde öğrenci anlamaz ve veli ilgilenmez.	3	3.19
Toplam)	94	99.95

112 öğretmene yöneltilen bu soru için 94 kişi görüş bildirmiş ve analiz 94 kişi üzerinden yapılmıştır. Çizelge 16 'da belirtilen bulgular nitel araştırma içeriğine göre "olumlu ve olumsuz" görüşler şeklinde iki kategoride değerlendirilmiştir. Görüşler incelendiğinde en fazla görüşün "olumlu" olduğu saptanmıştır.

ÇZK hakkında öğrenci ve velilere bilgi verilmeli mi sorusuna ilişkin öğretmenlerin %19.64'ü velinin GSD'nin önemini daha iyi anlayacakları düşüncesiyle olumlu bakmışlardır. %15.17'si öğrenci eğer sanata yönelikse ve yetenekliyse velinin bunu kabul etmesi ve yönlendirmesi gerektiğini, %10.71'i velilerin ve hatta diğer branş öğretmenlerinin de gerçek başarının sınav sonuçlarından ibaret olmadığını anlaması gerektiğini, %9.82'si ise öğretmenler kadar velinin de kendi çocuklarını iyi tanıması gerektiğini düşündüklerinden bu soruya olumlu baktıklarını belirtmektedir.

Sonuç olarak öğretmenlerin veli ve öğrenci bilgilendirilmesi ile GSD'nin daha iyi kavranacağı ve öneminin anlaşılacağı düşüncesinin öne çıktığı söylenebilir. Böyle bir bilgilendirme ile velilerde kendi çocuklarının eğitimini yakından takip etme şansına sahip olabilir. Yavuz (2004:496)'a göre, aile eğitimi ÇZK uygulamalarının başında gelmektedir ve istenen verimliliğin-başarının gerçekleşmesi için de ailelerin desteği ve katılımı son derece önemlidir. Çünkü bireyin gelişimi ancak içinde bulunduğu ortamın bilinç düzeyinin gelişimine bağlıdır. Bu sebepten ÇZK'nın eğitimde etkin olmasının aşamalarından en önemlisi aileleri eğitim sürecine katarak onları da bilinçlendirmektir. Ayrıca Canbay (2006:101)'in yaptığı araştırmada, ÇZK'nın rahat uygulanabilmesi için toplantılar düzenlenerek velilerin bilgilendirilmesi gerektiği sonucu bulgularla örtüşmektedir.

4.2.11. Onbirinci Soruya İlişkin Bulgular:

Onbirinci soruda öğretmenlerin “ÇZK ile ilgili öğretmenlerin eğitim durumlarına” ilişkin görüşleri sorgulanmış, soruya ilişkin cevaplar Çizelge 17.'de verilmiştir.

Çizelge 17. ÇZK Hakkında Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Yönelik Görüşleri

Soru.11.	ÇZK ile ilgili herhangi bir kursa katılıp; program geliştirme veya öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili bir ders gördünüz mü? Katılmadıysanız sizce böyle bir eğitim gerekli midir?	
Kategori	f	%
11.a. ÇZK İle İlgili Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına İlişkin Görüşler		
Hayır, görmedim.	46	41.44
Evet, gördüm.	11	9.9
11.b. ÇZK İle İlgili Seminer/Eğitimin Gerekliliğine İlişkin Görüşler		
Evet, gerekli.	46	41.44
Hayır, gerekli değil.	8	7.2
Toplam	111	99.98

112 öğretmene yöneltilen bu soru için 111 kişi görüş bildirmiş ve analiz 111 kişi üzerinden yapılmıştır. Çizelge 17 'de belirtilen bulgular nitel araştırma içeriğine göre iki kategoride değerlendirilmiştir. Görüşler incelendiğinde en fazla görüşün “seminer eğitimi alınmadığı fakat gerekli” olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin %41.44'ü ÇZK ile ilgili herhangi bir seminer almadığını, %9.9'u ise böyle bir eğitimi aldıklarını belirtmektedir.

Öğretmenlerin %41.44'ü ÇZK ile ilgili eğitim veya seminerin gerekli olduğunu, %7.2'si ise böyle bir seminerin gerekli olmadığını belirtmektedir.

Öğretmenlerin seminer durumlarına ilişkin görüşlerin çoğunluğu böyle bir seminere katılmadıkları ama eğitim için gerekli olduğu düşüncesindedirler. 2005'ten itibaren ÇZK'nın eğitim ve öğretimde yer aldığını düşünürsek öğretmenlerin bu konu hakkında MEB tarafından hizmetiçi eğitim kurslarına alınarak bilgilendirilmesi gerektiği kaçınılmazdır. Uygulamada olan bu kuramın, bilgisi olmayan öğretmenlerle verimli olamayacağı ortadadır. Kılıç (2008:93), yaptığı araştırmada öğretmenlere hizmetiçi eğitim verilmesi gerektiği sonucuna varması bulguları desteklemektedir. Ayrıca seminer ve eğitime gerek görmeyen öğretmenlerin, üniversitede son yıllarda seçmeli ders olarak verilen ÇZK eğitimini yeterli gördükleri söylenebilir.

4.2.12. Onikinci Soruya İlişkin Bulgular:

Onikinci soruda öğretmenlerin “okulların ÇZK uygulamaları için gereken teknoloji ve imkânlarına” ilişkin görüşleri sorgulanmış, soruya ilişkin cevaplar şıklara göre 18.A, 18.B, 18.C ve 18.D başlıkları altında dört farklı çizelgede verilmiştir.

Çizelge 18.A. Sanat Atölyesinin Durumuna Ait Görüşler

Soru.12.	Okulunuz ÇZK uygulamaları için gerekli teknolojik ve fiziksel koşullara sahip midir?	
Kategori		
12.a. Sanat Atölyesine ilişkin Görüşler	f	%
Hayır, okulda sanat atölyesi yok.	70	62.5
Evet, okulda sanat atölyesi var.	42	37.5
Toplam	112	100

112 öğretmene yöneltilen bu sorunun A şıkkı için 112 kişi görüş bildirmiş ve analiz 112 kişi üzerinden yapılmıştır. Çizelge 18.A 'da belirtilen bulgular nitel araştırma içeriğine göre “evet ve hayır” şeklinde iki kategoride değerlendirilmiştir. Görüşler incelendiğinde en fazla görüşün “hayır” olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin %62.5'i okullarında sanat atölyesinin olmadığını, %37.5'i ise sanat atölyesinin olduğunu belirtmektedir.

Çizelge 18.B. Sergi Salonunun Durumuna Ait Görüşler

Soru.12.	Okulunuz ÇZK uygulamaları için gerekli teknolojik ve fiziksel koşullara sahip midir?	
Kategori		
12.b. Sergi Salonuna ilişkin Görüşler	f	%
Hayır, okulda sergi salonu yok.	76	67.85
Evet, okulda sergi salonu var.	36	32.14
Toplam	112	99.99

112 öğretmene yöneltilen bu sorunun B şıkkı için 112 kişi görüş bildirmiş ve analiz 112 kişi üzerinden yapılmıştır. Çizelge 18.B ‘de belirtilen bulgular nitel araştırma içeriğine göre “evet ve hayır” şeklinde iki kategoride değerlendirilmiştir. Görüşler incelendiğinde en fazla görüşün “hayır” olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin %67.85’i okullarında sergi salonunun olmadığını, %32.14’ü okullarında sergi salonunun olduğunu belirtmektedir.

Çizelge 18.C. Teknolojik İmkânların Durumuna Ait Görüşler

Soru.12.	Okulunuz ÇZK uygulamaları için gerekli teknolojik ve fiziksel koşullara sahip midir?	
Kategori		
12.c. Bilgisayar, slayt gibi teknolojik olanaklar ilişkin Görüşler	f	%
Evet, okul birçok teknolojik olanaklara sahip.	72	64.28
Hayır, okulun teknolojik imkânları yok.	40	35.71
Toplam	112	99.99

112 öğretmene yöneltilen bu sorunun C şıkkı için 112 kişi görüş bildirmiş ve analiz 112 kişi üzerinden yapılmıştır. Çizelge 18.C ‘de belirtilen bulgular nitel araştırma içeriğine göre “evet ve hayır” şeklinde iki kategoride değerlendirilmiştir. Görüşler incelendiğinde en fazla görüşün “evet” olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin %64.28’i okullarında gereken teknolojik olanaklara sahip olduğunu, %35.71’i gereken teknolojik olanaklara sahip olmadıklarını belirtmektedir.

Çizelge 18.D. Fiziksel İmkânların Durumuna Ait Görüşler

Soru.12.	Okulunuz ÇZK uygulamaları için gerekli teknolojik ve fiziksel koşullara sahip midir?	
Kategori		
12.d. Fiziksel İmkânlarla İlişkin Görüşler	f	%
Hayır; okul, öğrencileri götürebilecek müze, sergi, tarihi yerler vb. fiziksel imkânlarla sahip değil.	69	61.60
Evet; okul, öğrencileri götürebilecek müze, sergi, tarihi yerler vb. fiziksel imkânlarla sahip.	43	38.39
Toplam	112	99.99

112 öğretmene yöneltilen bu sorunun D şıkkı için 112 kişi görüş bildirmiş ve analiz 112 kişi üzerinden yapılmıştır. Çizelge 18.D 'de belirtilen bulgular nitel araştırma içeriğine göre "evet ve hayır" şeklinde iki kategoride değerlendirilmiştir. Görüşler incelendiğinde en fazla görüşün "hayır" olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin %61.60'ı okullarının gereken fiziksel imkânlarla sahip olmadığını, %38.39'u fiziksel imkânlarla sahip olduğunu belirtmektedir.

Sonuç olarak GSD için sınıf ortamının yeterli olmadığı ve sınıftan ayrı bir sanat atölyesinin olması gerektiği söylenebilir. Genel itibariyle çoğu okul sanat atölyesi, sergi salonu ve gereken fiziksel imkânlarla sahip değildir. Fakat ÇZK uygulamaları için yine çoğu okulun gereken teknolojik olanaklara sahip olduğu söylenebilir. Başta GSD'nin sağlıklı işlenebilmesi ve ÇZK'nın uygulanabilmesi için sağlıklı bir sanat atölyesine ihtiyaç vardır. Çünkü öğretmenler ÇZK'yı benimsemiş olsalar dahi imkânsızlıklardan uygulama sıkıntısı çekmektedirler. Kılıç (2008:95) yapmış olduğu araştırmada, okullarımızda acilen yapılacak işlerin basında sınıf mevcutlarının azaltılması ve araç gereç eksikliklerinin olabildiğince giderilmesine dikkat çekmiş, bu tür olumsuzlukların öğretmenlerin her ne kadar ÇZK'na olumlu tutum gösterecekleri de uygulamaların aksamasına yani öğretmenlerin benimsedikleri öğretim etkinliklerini uygulamaya dönüştürmelerinde büyük engel teşkil ettiği sonucuna varmıştır. Bu sonucun bulguları desteklediğini söyleyebiliriz.

4.2.13. Onüçüncü Soruya İlişkin Bulgular:

Onüçüncü soruda öğretmenlerin “ÇZK’nın, GSD için Türk Eğitim Sistemindeki yerine” ilişkin görüşleri sorgulanmış, soruya ilişkin cevaplar şıklara göre 19.A, 19.B ve 19.C başlıkları altında üç farklı çizelgede verilmiştir.

Çizelge 19.A. GSD Müfredat Durumuna Ait Görüşler

Soru.13.	Sizce Türk eğitim sistemi GSD için ÇZK’na göre uygun mudur? Neden?	
Kategori		
13.a. GSD Müfredatına ilişkin Görüşler	f	%
Hayır, Uygun Değildir.	46	41.07
Evet Uygunudur.	40	35.71
Kısmen Uygunudur.	26	23.21
Toplam	112	99.99

112 öğretmene yöneltilen bu sorunun A şıkkı için 112 kişi görüş bildirmiş ve analiz 112 kişi üzerinden yapılmıştır. Çizelge 19.A ‘da belirtilen bulgular nitel araştırma içeriğine göre “evet, hayır ve kısmen” şeklinde üç kategoride değerlendirilmiştir. Görüşler incelendiğinde en fazla görüşün “hayır” olduğu saptanmıştır.

ÇZK’nın GSD müfredatına uygunluğuna ilişkin öğretmenlerin %41.07’si uygun olduğunu, %35.71’i uygun olmadığını ve %23.21’i ise kısmen uygun olduğunu belirtmektedir.

Çizelge 19.B. GSD Uygulanan Sınav Durumuna Ait Görüşler

Soru.13.	Sizce Türk eğitim sistemi GSD için ÇZK’na göre uygun mudur? Neden?	
Kategori		
13.b. Uygulanan Sınavlara (SBS, LYS vb.) ilişkin Görüşler	f	%
Hayır, Uygun Değildir.	73	65.17
Evet Uygunudur.	39	34.82
Toplam	112	99.99

112 öğretmene yöneltilen bu sorunun B şıkkı için 112 kişi görüş bildirmiş ve analiz 112 kişi üzerinden yapılmıştır. Çizelge 19.B ‘de belirtilen bulgular nitel araştırma içeriğine göre “evet ve hayır” şeklinde iki kategoride değerlendirilmiştir. Görüşler incelendiğinde en fazla görüşün “hayır” olduğu saptanmıştır.

ÇZK'nın şuan uygulanan sınavlara uygunluğuna ilişkin öğretmenlerin %65.17'si uygun olmadığını, %34.82'si ise uygun olduğunu belirtmektedir.

Çizelge 19.C. GSD'nin Saat Durumuna Ait Görüşler

Soru.13.	Sizce Türk eğitim sistemi GSD için ÇZK'na göre uygun mudur? Neden?	
Kategori		
13.c. GSD, Ders Saatine ilişkin Görüşler	f	%
Hayır, Uygun Değildir.	66	58.92
Evet, Uygundur.	24	21.42
Kısmen Uygundur.	22	19.64
Toplam	112	99.98

112 öğretmene yöneltilen bu sorunun C şıkkı için 112 kişi görüş bildirmiş ve analiz 112 kişi üzerinden yapılmıştır. Çizelge 19.C 'de belirtilen bulgular nitel araştırma içeriğine göre “evet, hayır ve kısmen” şeklinde üç kategoride değerlendirilmiştir. Görüşler incelendiğinde en fazla görüşün “hayır” olduğu saptanmıştır.

GSD ayrılan zaman bakımından ÇZK'nın uygunluğuna ilişkin öğretmenlerin %58.92'si uygun olmadığını, %21.42'si uygun olduğunu ve %19.64'ü ise kısmen uygun olduğunu belirtmektedir.

Probleme dayalı olarak, ÇZK'nın eğitim sisteminde yerinin olması gerektiği fakat hem GSD hem de genel eğitim sistemimize bakıldığında, GSD müfredatı, Türkiye'de uygulanan sınavlar ve derse ayrılan zaman bakımından ÇZK'nın uygun olmadığı söylenebilir. Baş (2010:4) makalesinde, günümüzde herkesin artık belli bir “sınav” ile bir yere alındığı ve bu sınavların ortaya koyduğu neticenin hiçte insanları (ailelileri, öğrencileri, bireyleri, vb.) memnun eder bir nitelik taşımadığının açık ve net bir biçimde görülebildiğini ifade ederken, Baş (2010:8) yazdığı diğer makalesinde mevcut sistemdeki ağır ders yükü ve müfredat ile ders saatleri arasındaki korkunç uçurum olduğunu, bir diğer ifade ile “kısıtlı ders saatleri” kuramın “uygulama” boyutunun gerçekleştirilmesi sürecindeki önemli sorunların başında geldiğini vurgulamaktadır.

4.2.14. Ondördüncü Soruya İlişkin Bulgular:

Ondördüncü soruda öğretmenlerin “öğretmenlerin ÇZK hakkındaki diğer görüşlerine” ilişkin düşünceleri sorgulanmış, soruya ilişkin görüşler Çizelge 20’de verilmiştir.

Çizelge 20. Öğretmenlerin GSD ve ÇZK İçin Öngördükleri Diğer Görüşler

Soru.14.	GSD’de ÇZK uygulamaları hakkında eklemek istediğiniz başka görüşleriniz var mı?	
Kategori		
14.a.ÇZK ve GSD ilişkin Diğer Görüşler	f	%
Sınav ve teste yönelik olan eğitim sistemimiz, araştırmayı öğreten, hayal gücünü kuvvetlendiren, düşündüren, iletişim becerilerini güçlendiren kısacası birey açısından gerekli olduğunu düşündüğüm GSE dersine gereken önem verilmeli.	16	20.51
1.2. ve 3. sınıflarda da resim öğretmenleri GSE dersine girmeli. Resim bilgisi olmayan ve çizim yapamayan branş öğretmenleri çocukların en yaratıcı oldukları dönemde öğrencileri köreltiyorlar.	15	19.23
GSE dersinin aslında diğer derslere hazırlık olduğunun tüm öğretmenlere bilgilendirme olarak verilmesi gerekiyor.	14	17.94
GSE dersine daha çok önem verilmesini ve okul ortamının samimi bir anlayışta olmasını çok isterdim. Çünkü Türk insanı çok yetenekli ve iyi bir sanatçı olma potansiyeli taşıyor.	12	15.38
Hem sınıf öğretmenleri hem de okul idaresi tarafından, GSE ders saati içerisinde başka derslerin verilmesi önlenmeli.	7	8.97
GSE dersi teknoloji tasarım dersi gibi 2 ders saati olmalı.	6	7.69
ÇZK etkinlikleri tüm branşlar için uygulanmalı.	4	5.12
Resim dersi tamamen seçmeli olmalı, yeteneği olmayan öğrencileri zorlamanın anlamı yok. Alana ilgi duyan öğrenciler tespit edilmeli.	4	5.12
Toplam Görüş (cümle)	78	99.96

112 öğretmene yöneltilen bu soru için 78 kişi görüş bildirmiş ve analiz 78 kişi üzerinden yapılmıştır. Çizelge 20’de belirtilen bulgular nitel araştırma içeriğine göre tek kategoride değerlendirilmiştir.

Öğretmenlerin %20.51’i sınav ve teste yönelik olan eğitim sistemimiz, araştırmayı öğreten, hayal gücünü kuvvetlendiren, düşündüren, iletişim becerilerini güçlendiren kısacası birey açısından gerekli olduğu düşünülen GSE dersine gereken önem verilmesi gerektiği %19.23’ü ise ilköğretimin birinci kademe resim derslerine de resim öğretmenlerinin girmesi gerektiğini söylemektedir. %17.94’ü GSE dersinin aslında

diğer derslere hazırlık olduğunu tüm öğretmenlere bilgilendirme olarak verilmesi gerektiği ekledikleri diğer görüşler arasındadır. Öğretmenlerin %15.38'i ise okul ortamının samimi bir anlayışta GSD'ne önem vermesini çok istediklerini çünkü Türk insanının çok yetenekli ve iyi bir sanatçı olma potansiyeli taşıdıklarını belirtmektedir.

Öğretmenler, ÇZK uygulamalarının, tüm branşlar için etkili ve gerekli olduğunu ifade ederken, GSD'nin de teknoloji tasarım dersi gibi iki saat olması gerektiğini vurgulamaktadırlar. 1.2. ve 3. sınıflarda resim bilgisi olmayan ve çizim yapamayan branş öğretmenlerinin derse girdiklerini ve çocukların en yaratıcı oldukları dönemde öğrencileri köreltiklerini ayrıca hem sınıf öğretmenleri hem de okul idaresi tarafından, GSE ders saati içerisinde başka derslerin verilmemesi gerektiği de eklenen diğer görüşler arasındadır. Resim dersinin yetenek işi olduğunu her öğrenci için gerekmediğinden yetenekli öğrencilerin seçilmesi ve dersin seçmeli olması gerektiği de belirtilen ifadeler arasındadır.

BÖLÜM V

Sonuç ve Öneriler

Bu Bölümde, 2011-2012 eğitim-öğretim yılı içerisinde öğretmenlerin, GSD’nde ÇZK uygulamalarına ilişkin görüşlerinin analizinden edinilen sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

1. Öğretmenler, aktif öğretim yöntemlerinin kullanılmasının öğrencilerin derslerde işbirlikli çalışma isteğini arttırdığını ve öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Etkili ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleştiği ve farklı yetenekleri ortaya çıkardığı saptanmıştır.

2. Öğretmen görüşlerine göre, GSD, ÇZK’ya göre işlendiğinde, ders planları, uygulama-etkinlik, değerlendirme-ölçüt ve öğrenme açısından daha olumlu bir etkiye sahiptir.

3. Öğretmenler ÇZK’nın, öğrencilerin kendi aralarında, öğretmenleriyle ve çevreleriyle olan iletişimlerinde olumlu bir etkisinin olduğunu düşünmektedirler.

4. Görsel Sanatlar öğretmenlerine göre, öğrencilerin ÇZK ile sorumluluklarının bilincine vardığını ve bu bilincin öğrenme, düşünme, sosyal ve duyuşsal becerilerin gelişiminde olumlu bir etkiye sahiptir.

5. Öğretmenler uygulamaların yapılabilmesi için en fazla havalandırmalı, ferah atölyelerin olması gerektiğini ve ders planlarının, müfredat konularının çok fazla uzun olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca GSD için ayrılan ders sürelerinin yetersiz olduğunu sıklıkla vurgulamıştır.

6. Öğretmenler, ÇZK’nın merkeze alınarak, kuram çerçevesinde eğitim sistemimizin geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca ÇZK’nın planlama ve

değerlendirme-ölçütü açısından GSD' ne olumlu, fakat uygulama-etkinlik açısından olumsuz yansımaları olduğunu düşünmektedirler. ÇZK etkinliklerinin, müfredata uygun olmaması da sıklıkla belirtilen noktalar arasındadır.

7. ÇZK'nın Görsel Sanatlar Öğretmenleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenler ÇZK sayesinde, farklı bakış açıları kazandıklarını, zamanı verimli kullanmayı öğrendiklerini, daha fazla araştırma yaptıklarını, öğrencileriyle daha fazla vakit geçirerek gözlem yaptıklarını ve dersi daha iyi planlayarak öğrencileri daha adil değerlendirebildiklerini belirtmişlerdir.

8. Öğretmenlerin bir derste 8 zekâ alına yönelik sadece bazı konular için etkinlik hazırladıkları saptanmıştır. Bunun nedeni olarak öğretmenlerin konuya uygun etkinlik hazırlayamadıkları ortaya çıkmıştır.

9. ÇZK'nın GSD'de uygulanabilmesi için okuldaki sınıf ortamının yeterli olmadığı saptanmıştır. Bununla beraber en büyük ihtiyacın atölye olduğu vurgulanmış ve teknik imkânların ve materyallerin yetersiz olduğu belirtilmiştir.

10. ÇZK ile ilgili öğrenci ve velilere yönelik bilgi verilmesi gerektiği saptanmıştır. Öğretmenler, veli ve öğrencinin GSD'nin önemini daha iyi anlayacağını ve velinin bu bilgilendirme ile çocuğunun yeteneklerinin farkına varacağını düşünmektedir.

11. Öğretmenlerin ÇZK ile ilgili herhangi bir kurs, seminer ya da konferansa, çok az bir kısmının katıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmenler böyle bir eğitimin gerekli görüldüğünü düşünmektedirler.

12. Okulların büyük çoğunluğunda, sanat atölyesi, sergi salonu ve fiziksel imkânlara sahip olmadıkları saptanmıştır. Aynı zamanda okulların büyük kısmında teknolojik imkânların mevcut olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

13. Öğretmenler, ÇZK'nın GSD için, müfredat, ders saatlerine ayrılan zaman ve sınavlar açısından şu anki Türk eğitim sistemi için uygun olmadığını düşünmektedirler.

14. Öğretmenler, GSD'nin yitirilen öneminin yeniden kazanılmasında ÇZK'yı bir araç olarak gördüklerini, ÇZK sayesinde öğretmenler birbirleriyle iletişim ve empati içerisinde olduklarını belirtmişlerdir. Sınav ve teste yönelik olan eğitim sistemimizin, araştırmayı öğreten, hayal gücünü kuvvetlendiren, düşündüren, iletişim becerilerini güçlendiren GSD'ne ihtiyacı olduğu saptanmıştır. Ayrıca azaltılmış olan GSE ders saatlerinin teknoloji tasarım gibi tekrardan iki saate çıkarılması gerektiği ve ilköğretim birinci sınıftan başlayarak çocukların GSÖ tarafından GSD almaları gerektiği onların hayal gücü ve yaratıcılıklarını güçlendireceği sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

1. Günümüz okul sisteminde gittikçe önemini yitirmeye başlamış olan Görsel Sanatlar Eğitimi dersi ÇZK etkinlikleri ile yeniden değer kazanmıştır. Bu durum göze alındığında sanat eğitiminin işlevselliğinin artırılmasına yönelik aktif öğretim yöntemleri ile ilgili daha çok araştırma yapılmalıdır.
2. ÇZK'nın uygulandığı okullarda başarının, yaratıcılığın ve katılımın arttığı yapılmış olan bilimsel araştırmalarla ve uygulayan öğretmenlerin görüşleriyle belirlenmiştir. Ama ders programları dikkate alındığında ÇZK etkinlikleri için Görsel Sanatlar dersi için ayrılan sürenin yeterli olmadığı görülmektedir. Bu doğrultuda ders programları ve Görsel Sanatlar dersi için ayrılan süre ÇZK için yeniden düzenlenmelidir. Görsel Sanatlar dersinde ÇZK'nın uygulanabilmesi fiziksel imkânların, araç-gereç sıkıntısı ve ders sürelerinin durumu ile yakından ilgilidir. Eğitime olan olumlu katkısı düşüldüğünde bu imkânları iyileştirmeye dönük çalışmalar yapılmalıdır.
3. Öğretmenlere ÇZK'nın Görsel Sanatlar dersinde uygulanmasına (ÇZK'na göre program geliştirme) ilişkin hizmet içi eğitim verilmeli, öğrenci velileri ve diğer branş öğretmenlerini bilgilendirme amaçlı seminerler düzenlenmelidir. Kuramın daha işlevsel hale gelebilmesi için diğer branş öğretmenleri ile Görsel Sanatlar öğretmenleri işbirliği içinde olmalıdır.

KAYNAKÇA

- Acat, B. (2002). *Çoklu Zekâ Kuramının Türkiye Koşullarında Öğrenme-Öğretme Ortamlarının Planlanmasında ve Düzenlenmesinde Kullanılabilirliği*. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi, Panel Sunumu.
- Açıkgöz, K. (2003). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Arabacı, M. (2006). *Sanat Eğitiminde Çoklu Zekâ Kuramı ve Kaynaştırılmış Sanat Eğitimi Yöntemi*, Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Armstrong, T. (1994). *Multiple intelligences in the classroom*. Alexandria: ASCD
- Artut, K. (2009). *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*. (6. Basım) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ayaydın, A. (2002). *İlköğretim Okullarındaki Sanat (Resim-iş) Eğitiminde Çoklu Zeka Kuramının Uygulanması*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ayaydın, A. (2005). *İlköğretim Resim – iş Dersinde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ayaydın, A. (2004). Sanat Eğitiminde Çoklu Zeka Yöntemi ve Uygulama Örneği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15,18-30.
- (b) (2004). Çoklu Zeka Kuramında Sanat Eğitimi Yaklaşımı, Dergi Makalesi, Eğitim Bilimleri
- Ayaydın, A. (2009) Eğitimde Çoklu Zeka Yansımaları ve Görsel Sanatlar, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13,52-62.

- Ayaydın, A. (2006). Çoklu Zekâ Kuramı ve Görsel Sanatlar Eğitimi, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi* 69.
- Aykut A. (2006). Günümüzde Görsel sanatlar Eğitiminde Kullanılan Yöntemler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2,33-42.
- Bacanlı, H. (2000). *Gelişim ve Öğrenme*. (3. Basım) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Baş, G.(2010). Çoklu Zekâ Kuramına Göre Ölçme ve Değerlendirme Anlayışı, *Eğitişim Dergisi*, 25.
- (b) (2010). Türkiye de Çoklu Zeka Kuramının Uygulanmasında Yaşanan Sorunlar, *Eğitişim Dergisi*, 25.
- Boydaş, N. (1990). *Resim-iş Eğitimi Nasıl Geliştirilir? Orta Öğretim Kurumlarında Resim-iş Öğretimi ve Sorunları*, Ankara: TED Yayınları.
- Buyurgan, S. ve U. (2007). *Sanat Eğitimi ve Öğretimi*. (2. Basım) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bümen, N. T. (2005). *Okulda Çoklu Zekâ Kuramı*. (3. Basım) Ankara: Pegem A Yayınları.
- Bümen, N. (2001). *Gözden Geçirme Stratejisi ile Desteklenmiş Çoklu Zeka Kuramı Uygulamalarının Erişimi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Canbay, S.(2006). *İlköğretim Birinci Kademedeki Çoklu Zeka Kuramı Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Çoşkungönüllü, R. (1998). *Çoklu Zekâ Kuramı'nın 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Erişimine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Çırakoğlu, M. ve Saracaloğlu, S. A. (2009). İlköğretim Birinci Kademesinde Çoklu Zeka Kuramı Uygulamalarının Erişime Etkisi. *Türk eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 7(2), 425-449.
- Demirel, Başbay ve Erdem. (2006). *Eğitimde Çoklu Zekâ*, Ankara: Pagema Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2006). *Eğitimde Çoklu Zekâ*, Ankara: Pagema Yayıncılık.
- Dilli, R. (2003). *Çoklu Zeka Kuramının Sanat Eğitimi Dersinde Kullanımı*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fidan, N ve Erden M. (1986). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Ankara: Re-Pa Yayınları.
- Fischer, E. (1995). *Sanatın Gerekliliği*, Çeviren: Cevat Çapan, Payel Yayın Evi, 8. Baskı, İstanbul 1995.
- Filiz B. (2003). Çoklu Zeka Kuramı, *Eğitim ve Denetim Dergisi*, 1.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. (Çev: E. Kılıç). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Gardner, H. (2004). *Zihin Çerçevesleri/Çoklu Zeka Kuramı*. (Çev: Atmaca) İstanbul: Alfa Yayınları.
- Giray, K. (2004). *Türkiye İş Bankası Resim Koleksiyonu*, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Gözütok, F. D. (2001). *Başkent Üniversitesi Kolej Ayşeabla Okullarında çoklu zekâ kuramı uygulaması*. Yayımlanmamış araştırma raporu, Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Gürer, L. (1990). *Temel Tasarım*, İstanbul: İstanbul Teknik Üniversite Matbaası.

- Kanat, S.(2008). *Görsel Sanatlar Dersinde Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Öğretim Yönteminin 7. Sınıf Öğrencilerinin Erişimine ve Öğrendikleri Bilgilerin Kalıcılığına Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*, (11. Basım) Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Karaman, N. C.(2006). *İlköğretim 6. Sınıf Görsel sanatlar Eğitimi Ders Konuları Üzerine Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, M. (2008). *İlköğretim Öğretmenlerinin Yapılandırılmacılık Programı Kapsamında Derslerde Çoklu Zeka Kuramının Uygulanmasına Yönelik Tutum ve Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kırıoğlu, O. T. (1991). *Sanatta Eğitim. Görmek-Anlamak-Yaratmak*. Ankara: Demircioğlu Matbaası.
- Kuzgun, Y. ve Şimşek, A. ve Ark. (2006). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*, (2. Basım) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*, İstanbul: MEB Yayınları Sözlük Dizisi 4.
- Özsoy, V. (2007). *Görsel Sanatlar Eğitimi-Resim İş Eğitiminin Tarihsel ve Düşünsel Temelleri*, (2. Basım) Ankara: Gündüz Yayıncılık.
- Özsoy, V. ve Ayaydın, A. (2011).Çoklu Zekâ Kuramı'na Dayalı Öğretimin İlköğretim 6. Sınıf Resim-İş Dersinde Öğrenci Tutumuna Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 9, 3, 497-518.

- Öztürkmen B. (2006). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Çoklu Zeka Kuramına Göre Zeka Alanlarıyla Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Rayala, M. (1995). *A Guide To Curriculum Planning In Art Education*. Second Edition P.102. Wisconsin Department Of Public Instruction. Madison, Wisconsin.
- Saban, A. (2010). *Çoklu Zekâ Kuramı ve Türk Eğitim Sistemine Yansımaları*, (6. Basım) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- San, İ. (2008). *Sanat Eğitimi Kuramları*. İstanbul: Ütopya Yayınevi.
- Selçuk, Z, Hüseyin Kayılı ve Levent Okut. (2002). *Çoklu Zeka Uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2008). *Nitel Araştırma Yöntemleri*, (6. Basım) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Talu, N.(1999). Çoklu Zekâ Kuramı ve Eğitime Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15.
- Tarman S. (2002). *Gazi Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Giriş Müzik Yetenek Sınavlarının Geçerlik ve Güvenirlik Yönünden İncelenmesi ve Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tarman S. (1999). *Program geliştirme Sürecinde Çoklu Zeka Kuramının Yeri*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Temiz, N. (2007). *Çoklu Zekâ Kuramı Okulda ve Sınıfta*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Türe, N.(2007). *Eğitimde ve Öğretimde Bir Araç Olarak Görsel Sanatlar Eğitiminin Öğrencilere Sağladığı Katkıları*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Türkoğlu A. ve Ark. (2002). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. (2. Basım) Ankara: Mikro Basım Yayın.

Ünver, E. (2002). *Sanat Eğitimi* (1. Baskı) Ankara: Nobel Yayınevi.

Yavuz, K. (2004). *Öğrenen ve Gelişen Öğretmenler için, Çoklu Zekâ Teorisi Uygulama Rehberi*, (1. Basım) Ankara: Ceceli Yayınları Eğitim Dizisi-8

Yılmaz, H. ve Sünbül, M. (2004). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. (2. Basım) Konya: Çizgi Kitapevi.

EKLER**EK-1 İzin Belgesi**

**T.C.
MERSİN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : B.08.4.MEM.0.33.20.01/ 35328

28 Ekim 2011

Konu : Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsünün, 30/09/2011 tarihli ve B.30.2.GÜN.0.44.72.00/8632 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Resim Öğretmenliği Bilim Dalı Lisans Öğrencisi **Elif ŞENOCAK**, Yrd. Doç. Dr. Reyhan Yüksel GEMALYAMAN'ın danışmanlığında yürüttüğü, "**Görsel Sanatlar Eğitimi Dersinde Çoklu Zeka Kuramına Göre Uygulanan Çalışmaların İçerik Analize Dayalı Değerlendirilmesi**" isimli tezi için, İlimiz Silifke ve Erdemli İlçesinde bulunan ekli listedeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere uygulaması Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup, 24/10/2011 tarihli komisyon kararı ve anket çalışma programı ilişikte sunulmuştur.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Resim Öğretmenliği Bilim Dalı Lisans Öğrencisi **Elif ŞENOCAK**'ın, söz konusu çalışmayı Silifke ve Erdemli İlçesinde bulunan ekli listedeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere uygulaması uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Kamil ÇELEBİYILMAZ
İl Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
27/10/2011

M.Suphi OLCAY
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER:

- 1-Araş. Değer. Formu (1 Syf.)
- 2-Ünv. Yazısı, Dilekçe (2 Syf.)
- 3-Okul Listesi (2 Syf.)
- 4-Öğretmen Görüşme Formu (4 Syf.)
- 5- Tez Önerisi

	<p>Mersin İl Millî Eğitim Müdürlüğü Dumlupınar Mahallesi GMK. Bulvarı Yenişehir / MERSİN Bilgi İçin :/ :Saniye PARLAK / Şef Canan YAŞA / VHKİ Araştırma Planlama İstatistik Hizmetleri Birimi Telefon: 0 (324) 329 14 81- 84 Dahili Tel: 120 Faks: 0 (324) 327 35 18 - 19 E-Posta: mersinmem@meb.gov.tr - istatistik33@hotmail.com Elektronik Ağ: http://mersin.meb.gov.tr</p>		
--	--	--	--

EK-2 Öğretmen Görüşme Formu

Sayın öğretmen, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-iş Öğretmenliği Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. **“Görsel Sanatlar Eğitimi Dersinde Çoklu Zeka Kuramına Göre Uygulanan Çalışmaların İçerik Analizine Dayalı Değerlendirilmesi”** konulu bir araştırma yapmaktayım. Özellikle Çoklu Zeka Kuramının öğrenme - öğretme sürecine katkıları sizin görüşlerinizle belirlenecektir. Araştırma sonuçlarının geçerlik ve güvenilirliği yönünden görüşleriniz oldukça önemlidir.

Görüşmeye başlamadan önce, görüşmemizin gizli olduğunu ve görüşmede konuşulanları yalnızca benim ve bazı araştırmacıların bileceğini belirtmek isterim. Eğer istemezseniz, araştırma raporunda isminiz yer almayacak, bunun yerine isimleriniz şifrelenecektir.

Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Elif ŞENOCAK

KİŞİSEL BİLGİLER:

Yaşınız:	Cinsiyetiniz:
Okulunuzun Bulunduğu Yer (Köy,ilçe,il vs.):	
Çalıştığınız Okulun Adı:	
Meslekteki Yılı:	
Eğitim Düzeyiniz:	
Mezun Olduğunuz Bölüm:	

Çoklu Zeka Kuramı: Ç.Z.K.

Görsel Sanatlar Dersi: G.S.D.

1. Sizce Görsel Sanatlar dersinde aktif öğretim yöntemleri kullanılmalı mıdır? Neden?
(örn; Proje çalışmaları, Çoklu zeka çalışmaları, grup çalışmaları vs. gibi)

.....

2. Çoklu Zekâ Kuramına göre işlenen G.S.D.’nin olumlu ya da olumsuz yönleri nelerdir?

- A. Planlama açısından,.....
 B. Uygulama ve etkinlik açısından,.....
 C. Değerlendirme ve ölçüt açısından,
 D. Öğrenme açısından?
 E. Diğer?.....

3. G.S.D.'ni ÇZK'na göre uyguladığınızda, sınıfta oluşan iletişim ve etkileşim konusunda neler söyleyebilirsiniz?

- A. Öğrenci-öğrenci etkileşimi,.....
- B. Öğrenci-öğretmen etkileşimi,.....
- C. Öğrenci-çevre/materyal etkileşimi,.....

4. G.S.D.'de ÇZK'nın uygulanması, öğrencilerinizin görev ve sorumluluklarını olumlu ve olumsuz açıdan nasıl etkilemiştir?

- A. Öğrenme açısından.....
- B. Düşünme becerileri açısından:
 - Eleştirel düşünme.....
 - yaratıcı düşünme.....
 - problem çözme becerileri.....
- C. Sosyal açıdan:
 - Katılım, etkileşim ve işbirliği
- D. Duyuşsal açıdan:
 - Güdülenme, motivasyon.....

5. Çoklu Zekâ Kuramına göre işlenen Görsel Sanatlar Derslerinde ilginizi çeken, sizce uygulamada olması ya da olmaması gereken durumlar nelerdir?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6. Sizce ÇZK'nın Türk eğitim sisteminde yeri nasıl olmalıdır? ÇZK sanat eğitimine nasıl yansımıştır?

- A. Planlama açısından,.....
- B. Uygulama ve etkinlik açısından,.....
- C. Değerlendirme ve ölçüt açısından,.....

7. Öğretmen olarak ÇZK'na göre hazırlanmış ders etkinlikleri ve uygulamalar size neler kazandı ve mesleki açıdan sizi nasıl etkiledi?

(Planlamada, Uygulamada, Değerlendirmede, öğretmen özelliklerinizde)

- A. Planlamada,.....
- B. Uygulamada,.....
- C. Değerlendirmede,.....
- D. Öğretmen özelliklerinizde,.....
- E. Diğer?.....

8. G.S.D.'nin her konusunu Ç.Z.K.'na uygun işlemek için 8 zekâ alanına yönelik etkinlik hazırlıyor musunuz?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

9. Ç.Z.K uygulamalarını G.S.D içinde verimli bir şekilde uygulanması için gereken sınıf ortamı yeterli midir? Değilse hangi değişiklikler yapılmalıdır?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

10. Çoklu Zekâ Kuramı ile ilgili öğrencilere ve velilere bilgi verilmeli midir? Neden?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

11. Ç.Z.K. ile ilgili herhangi bir kursa katılıp; program geliştirme veya öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili bir ders gördünüz mü? Katılmadıysanız sizce böyle bir eğitim gerekli midir?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

12. Okulunuz ÇZK uygulamaları için gerekli teknoloji ve fiziksel koşullara sahip midir? Sahipse bunlar nelerdir?

- A. Sanat Atölyesi,.....
- B. Sergi yapılabilecek salon,.....
- C. Bilgisayar, slayt makinesi vb. teknolojik olanaklar,.....
- D. Öğrencileri müze ve sergilere götürebilecek fiziksel imkanlar.....

13. Sizce Türk Eğitim Sistemi Görsel Sanatlar dersi için Ç.Z.K.'na göre uygun mudur? Neden?

- A. Müfredat açısından,.....
- B. Sınavlar açısından (SBS, LYS vb.).....
- C. Derslere ayrılan zaman açısından,.....

14. GSD' de ÇZK uygulamaları hakkında eklemek istediğiniz başka görüşleriniz var mı?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Teşekkür ederim.

EK-3 Görüşme Formlarından Örnekler

Örnek-1

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Sayın öğretmen, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-iş Öğretmenliği Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. "Görsel Sanatlar Eğitimi Dersinde Çoklu Zekâ Kuramına Göre Uygulanan Çalışmaların İçerik Analizine Dayalı Değerlendirilmesi" konulu bir araştırma yapmaktayım. Özellikle Çoklu Zekâ Kuramının öğrenme - öğretme sürecine katkıları sizin görüşlerinle belirlenecektir. Araştırma sonuçlarının geçerlik ve güvenilirliği yönünden görüşleriniz oldukça önemlidir.

Görüşmeye başlamadan önce, görüşmemizin gizli olduğunu ve görüşmede konuşulanları yalnızca benim ve bazı araştırmacıların bileceğini belirtmek isterim. Eğer istemezseniz, araştırma raporunda isminiz yer almayacak, bunun yerine isimleriniz şifrelenecektir.

Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Elif ŞENOCAK

KİŞİSEL BİLGİLER:

Yrd. Doç. Dr. Reyhan Yürekli Çarabıoğlu
Z. H. H.

Yaşınız: 38	Cinsiyetiniz: KADIN
Okulunuzun Bulunduğu Yer (Köy, ilçe, il vs.): Limanlı Beldesi ERDEMLİ/MERSİN	
Çalıştığınız Okulun Adı: Limanlı İktisadiyat Okulu	
Meslekteki Yılı: 16	
Eğitim Düzeyiniz: LİSANS	
Mezun Olduğunuz Bölüm: Resim-iş / EĞİTİM FAKÜLTESİ	

Çoklu Zekâ Kuramı: Ç.Z.K. Görsel Sanatlar Dersi: G.S.D.

1. Sizce Görsel Sanatlar dersinde aktif öğretim yöntemleri kullanılmalı mıdır? Neden?
(örn; Proje çalışmaları, Çoklu zekâ çalışmaları, grup çalışmaları vs. gibi)

Kullanılmalıdır. Aktif öğrenme yöntemlerinde öğrenciler yaparak yaşayarak öğrenirler ki, bu eğitimde en kalıcı yöntemdir. Hem görsel sanatlar dersinin özel amaçları arasında görsel sanatlarla ilgili teorik bilgileri öğrenmenin yanında kendilerini tanımak da vardır. Uygulamalı çalışmalarda da öğrenci bizzat kendi beynini ve bedenini kullandığından kendini tanıma fırsatı oluşur.

2. Çoklu Zekâ Kuramına göre işlenen G.S.D.'nin olumlu ya da olumsuz yönleri nelerdir?

Planlama da Ç.Z.K. dikkat edilerek çalışmaları tasarlıyor ve böyle uygun oluyor. Ancak Ç.Z.K. eğitimimize tam olarak yerleşmediğinden planlarımızın bazıları ile paralel olmadığını düşünüyorum. Zaten konu anlatıldığı anda öğrenciler kendi zekâ özelliklerine göre yorumluyor ve ifade ediyorlar. Değerlendirme açısından da öğretmenler tarafından bir sorun yaşanmadığını düşünüyorum. Ancak öğrenciler kendi aralarında kıyaslama yaptıklarında bazen anlamakta güçlük çekebilirler.

A. Planlama açısından,
B. Uygulama ve etkinlik açısından,
C. Değerlendirme ve ölçüt açısından,

- D. Öğrenme açısından? Her zaman her alanda olumlu sonuçlar doğuruyor.
E. Diğer?

3. G.S.D.'ni ÇZK'na göre uyguladığınızda, sınıfta oluşan iletişim ve etkileşim konusunda neler söyleyebilirsiniz?

- A. Öğrenci-öğrenci etkileşimi, her öğrenci kendisini bir değer olarak görüyor.
B. Öğrenci-öğretmen etkileşimi, hiç bir öğrenci öğretmen karşısında kendini ezik ya da yetersiz hissetmiyor.
C. Öğrenci-çevre/materyal etkileşimi, öğrenci yaşadığı yere bir "öğrenme ortamı" gözüyle bakıyor.

4. G.S.D.'de ÇZK'nın uygulanması, öğrencilerinizin görev ve sorumluluklarını olumlu ve olumsuz açıdan nasıl etkilemiştir?

- A. Öğrenme açısından... derse ya da konuya ilgili, öğrenme istegini arttırmıştır.
B. Düşünme becerileri açısından:
- Eleştirel düşünme, kendi fikirlerinden ziyade arkadaşlarının fikirlerine daha eleştirel yaklaşabiliyorlar.
- yaratıcı düşünmeye kattığı büyük katkı, konuya farklı pencerelerden bakıp sağlıyor.
- problem çözme becerilerini artırıyor.
C. Sosyal açıdan: Sadece sayısal ve sözel zekaya indirgenmiş bir eğitim ortamında kendini
- Katılım, etkileşim ve işbirliği dışlanmış ve yalnız ve işe yaramaz hissedilen öğrencilerimiz için kurtuluş yolları.
D. Duyuşsal açıdan: Sözel olarak konu verildiğinde ilgisiz katanlar da kendi zekâ çeşitlerini
- Güdülenme, motivasyon ne kitap editöründe ilgi duyuyorlar.

5. Çoklu Zekâ Kuramına göre işlenen Görsel Sanatlar Derslerinde ilginizi çeken, sizce uygulamada olması ya da olmaması gereken durumlar nelerdir?

Konular anlatılırken farklı zekâ türlerine hitap edecek biçimde veriliyor. Bu iyi bir uygulamadır. Ç.Z.K. ya da uygun.

Yalnız, bu kadar titiz ve ayrıntılı çalışmamız gereken konuyu 1 ders saatinde yeterince verimli uygulayabilişimizi düşünmüyorum.

6. Sizce ÇZK'nın Türk eğitim sisteminde yeri nasıl olmalıdır? ÇZK sanat eğitimine nasıl yansımıştır?

- A. Planlama açısından, her zekâ türünün yer aldığı sablen planlar olmalı. Sanat eğitiminin içinde Ç.Z.K zaten vardı.
B. Uygulama ve etkinlik açısından, Türk eğitim sisteminde olması için, tüm öğretmenler zorunlu tutulmalı.
C. Değerlendirme ve ölçüt açısından, kaynaştırmalı öğrencilere tanınan kolaylıklar gibi, farklı zekâ türlerine
D. Öğrenme açısından? Sahip öğrencilere de kata konulabilir.
Maalesef bizim eğitim sistemimizde kurumsallaşmamıştır. Bu yüzden Ç.Z.K. nin diğer derslerde çok da etkin uygulandığını sanmıyorum.
Ama Ç.Z.K sanat eğitimine çok olumlu bir şekilde yansımıştır. Gardner'inde bir sanat eğitimi cisi olması zaten sanat eğitiminde çocuğun gersetten kendini ifade ettiğinin kanıtıdır. Yani aslında birer, bir nevi sanat eğitimi asıl Ç.Z.K yı ortaya çıkarmıştır. Sanat eğitiminin zekâ türlerini, kişisel farklılıkları diktate alınmadan verilmesi mümkün değildir.

7. Öğretmen olarak ÇZK'na göre hazırlanmış ders etkinlikleri ve uygulamalar size neler kazandırdı ve mesleki açıdan sizi nasıl etkiledi?

- A. Planlamada, ~~Aslında planlamada ÇZK'nın dahil edilmesi çok yorucu. Ancak belli bir şablon oluşturulduğunda rahat. Ancak şu aşamada diğer öğretmenlerle paralel olma-~~
 B. Uygulamada, ~~derse ilgili, ya da eser çıkartmayan öğrenci kalmadı. diğimizi düşünmekte.~~
 C. Değerlendirmede, ~~Her öğrencimiz kendisini geçirebilecek kadar notu kendi hakkıyla alıyor.~~
 D. Öğretmen özelliklerinizde, ~~Ç.Z.K.yi öğretmen olduktan sonra öğrendim. Ancak zaten sanat eğitiminin ve sanatının içinde bu bakış açıları olduğunu düşünüyorum. Öğrencileri-~~
 E. Diğerleri mi daha iyi tanıyıp onları daha çok anladığımı düşünüyorum. Bu da mesleki açıdanda, kişisel olarak da mutluluk verici.

8. G.S.D.'nin her konusunu Ç.Z.K.'na uygun işlemek için 8 zekâ alanına yönelik etkinlik hazırlıyor musunuz?

Hayır. Her konuda Ç.Z.K.'ya uygun (8 çeşidinde de) anlatım şekli ve örnekler bulamıyorum. Bir yıl içersinde tüm çeşitlerine hitap etmiş oluyorum ama böylece öğrencilerimiz bir konuda başarırız olsalar bile başka bir konuda, isteyerek kendilerini ifade etme sansi yakalamış oluyorlar.

9. Ç.Z.K uygulamalarını G.S.D içinde verimli bir şekilde uygulanması için gereken sınıf ortamı yeterli midir? Değilse hangi değişiklikler yapılmalıdır?

Tabii yeterli değil. 40' içinde nefes almadan konu anlatmak fikir geliştirmek ve sıralarda oturmak zorunluluğu var. Hem zaman olarak sanat eğitimi daha uzun tutulmalı, hem sınıfların fiziki koşulları iyileştirilmeli, Sıcak, nemli, temiz ortamlar sağlanmalı. Sanat eğitimi ilköğretimde de seçmeli olabilir. Yarım gün boyunca devam eden bir etkinlik haline getirilebilir.

10. Çoklu Zekâ Kuramı ile ilgili öğrencilere ve velilere bilgi verilmeli midir? Neden?

Bilgi verilmelidir. Tabii öğrenciler değerlendirme sonuçlarına daha mantıklı yaklaşabilirler böylece. Velilere zaten verilmeli çünkü onlar için başarılı insan mutlu insan değil, sınavlarda çok soru çözen insandır. Birkere bu düşünceleri silmemiz gerek. Hatta sadece velilerden değil öğretmenlerden de. Eğitim sistemimiz Ç.Z.K. ters işlemektedir. Ç.Z.K. kişinin kendisini tanımasını ve nasıl daha kolay öğrenebileceğinin yolunu bulmasını amaçlar. Ancak eğitim sistemimizde ki tek ölçüt çözümlenemeyen test sorularıdır. Amaçlanan bir sınav bittikten sonra hemen başka bir sınav arkasından gelir. Kişi kendisini keşfetmek yerine soru bankalarını keşfe çıkar. Ve bu keşif bilginin oyununu gibidir. Hiç bitmez. Kişi genseği, bütün bunlara rağmen görebilirse ne âlâ!

Örnek-2

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Sayın öğretmen, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-iş Öğretmenliği Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. "Görsel Sanatlar Eğitimi Dersinde Çoklu Zekâ Kuramına Göre Uygulanan Çalışmaların İçerik Analizine Dayalı Değerlendirilmesi" konulu bir araştırma yapmaktayım. Özellikle Çoklu Zekâ Kuramının öğrenme - öğretme sürecine katkıları sizin görüşlerinizle belirlenecektir. Araştırma sonuçlarının geçerlik ve güvenilirliği yönünden görüşleriniz oldukça önemlidir.

Görüşmeye başlamadan önce, görüşmemizin gizli olduğunu ve görüşmede konuşulanları yalnızca benim ve bazı araştırmacıların bileceğini belirtmek isterim. Eğer istemezseniz, araştırma raporunda isminiz yer almayacak, bunun yerine isimleriniz şifrelenecektir.

Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Elif ŞENOCAK

KİŞİSEL BİLGİLER:

Ufak Doç. Dr. Reyhan Yüksel Çemalmez

Yaşınız: 30.05.1964	Cinsiyetiniz: Bayan
Okulunuzun Bulunduğu Yer (Köy,ilçe,il vs.): Sırtke	
Çalıştığınız Okulun Adı: Arzum i.Ö.O - Atayurt i.Ö.O.	
Meslekteki Yılız: 14	
Eğitim Düzeyiniz: Üniversite	
Mezun Olduğunuz Bölüm: Resim-iş öğretmenliği	

Çoklu Zeka Kuramı: Ç.Z.K.

Görsel Sanatlar Dersi: G.S.D.

1. Sizce Görsel Sanatlar dersinde aktif öğretim yöntemleri kullanılmalı mıdır? Neden?
(örn; Proje çalışmaları, Çoklu zeka çalışmaları, grup çalışmaları vs. gibi)

Aktif olarak öğretim yöntemleri kullanılmalıdır. Nedeni ise öğrenciler proje çalışmalarında daha grup çalışmalarında daha daha verimli ve öğretici olmaktadır. Proje ve grup çalışmalarında bilgileri paylaştıkları için daha öğretici oluyor. Proje çalışmalarında öğrenciler evde araştırıp okulda uygulama yapmaktadırlar.

2. Çoklu Zekâ Kuramına göre işlenen G.S.D.'nin olumlu ya da olumsuz yönleri nelerdir?

- A. Planlama açısından, Planlı programlı daha uygun
B. Uygulama ve etkinlik açısından, etkili
C. Değerlendirme ve ölçüt açısından, etkili

- D. Öğrenme açısından? *Daha farklı düzeylerde uygulanmakta*
 E. Diğer?

3. G.S.D.'ni ÇZK'na göre uyguladığınızda, sınıfta oluşan iletişim ve etkileşim konusunda neler söyleyebilirsiniz?

- A. Öğrenci-öğrenci etkileşimi, *Birbirini ile etkileşim halinde olurlar*
 B. Öğrenci-öğretmen etkileşimi, *Öğrenciler konuşurken, anlatırken, gösterirken daha çok etkileşir*
 C. Öğrenci-çevre/materyal etkileşimi, *Materyaller ve uygulamalar daha olumlu*

4. G.S.D.'de ÇZK'nın uygulanması, öğrencilerinizin görev ve sorumluluklarını olumlu ve olumsuz açıdan nasıl etkilemiştir?

- A. Öğrenme açısından *olumlu*
 B. Düşünme becerileri açısından:
 - Eleştirel düşünme *gelişmekte farklı düşünceler ortaya çıkabiliyor*
 - yaratıcı düşünme *hayal güçlerini geliştirmekte*
 - problem çözme becerileri *kalkışma bilgileri geliştirmek zor olmaktadır*
 C. Sosyal açıdan:
 - Katılım, etkileşim ve işbirliği *Hemen hemen bütün öğrenciler katılmakta*
 D. Duyuşsal açıdan:
 - Güdülenme, motivasyon *motivasyonları eksik daha çok motivasyonu ihtiyaçları var.*

5. Çoklu Zekâ Kuramına göre işlenen Görsel Sanatlar Derslerinde ilginizi çeken, sizce uygulamada olması ya da olmaması gereken durumlar nelerdir?

*Bence uygulanması gereken konuların belgelere göre yapılması gerekli ortamların ayarlanması ve sağlanması
 Sınıf mevcudunun fazla olması pek verimli olmaması
 Okullarda genelde atölyeleri olmaması verimliliği düşürmekte
 öğrencilere göre müfredat daha hızlı hazırlanmalıdır*

6. Sizce ÇZK'nın Türk eğitim sisteminde yeri nasıl olmalıdır? ÇZK sanat eğitimine nasıl yansımıştır?

- A. Planlama açısından, *genişletilmelidir*
 B. Uygulama ve etkinlik açısından, *olumlu bulduğum*
 C. Değerlendirme ve ölçüt açısından, *değerlendirme ve ölçütler uygun*
 D. Öğrenme açısından? *Aşında durumu bir şekilde yansıdı
 köyde öğrenciler daha meraklı ama merkezi okullarda
 pek de önemsenmemekte*

7. Öğretmen olarak ÇZK'na göre hazırlanmış ders etkinlikleri ve uygulamalar size neler kazandırdı ve mesleki açıdan sizi nasıl etkiledi?

- A. Planlamada, iyi, ders etkinlikleri daima yolda etkiledi benim açımdan.
- B. Uygulamada, öğrencilerin seviyelerin üstünde aldığın için konuları değiştirerek vermek zorunda buluyorum.
- C. Değerlendirmede, bir problem olmaktadır.
- D. Öğretmen özelliklerinizde, Benim tek problemim öğrencilerin atölyeye katılmaya akışı olarak görmeleri ve konuşmalarını.
- E. Diğer? ve görsel sanatlar dersini ders olarak görmeleri.

8. G.S.D.'nin her konusunu Ç.Z.K.'na uygun işlemek için 8 zekâ alanına yönelik etkinlik hazırlıyor musunuz?

Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar dikkatle değerlendirilmeli ve hazırlanmalıdır.

Keskinlikle öğrenciler arasındaki farklılıkları aydınlatmalıdır.

Her dersin konularında öğrencilerle oturarak konuşma yapılmalıdır ve açıklama anlatılmalıdır.

9. Ç.Z.K uygulamalarını G.S.D içinde verimli bir şekilde uygulanması için gereken sınıf ortamı yeterli midir? Değilse hangi değişiklikler yapılmalıdır?

Yeterli değil Atölyenin mutlak olması gerekir atölye dışında masa sandalye değil atölyede hangi malzemelerin bulunması gerektiği konusunda da atölyede olması gerekir. bir in çözümler, kurabam değişik ebatlarda dolapların, aydınlatma baskı yapma makinesi masanın v.b. gibi atölyede gerekli malzemelerin olması.

10. Çoklu Zekâ Kuramı ile ilgili öğrencilere ve velilere bilgi verilmeli midir? Neden?

Her öğrencilere hem de velilere mutlaka bilgi verilmelidir. Bunun nedeni ise öğrenci-velinin çok bilimsiz olması. Kalıplaşmış ders programlarından arındırılması ve hayatın yada okulların sadece Türkçe, matematik, İngilizce vb. derslerden ibaret olmasından dolayı anlatılması gerekmektedir.

11. Ç.Z.K. ile ilgili herhangi bir kursa katılıp; program geliştirme veya öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili bir ders gördünüz mü? Katılmadıysanız sizce böyle bir eğitim gerekli midir?

Universitede ders olarak aldım. Böyle böyle bir eğitim görmektedir. Bütün öğretmenleri alması gerekir.

12. Okulunuz ÇZK uygulamaları için gerekli teknoloji ve fiziksel koşullara sahip midir? Sahipse bunlar nelerdir?

- A. Sanat Atölyesi, ... var
- B. Sergi yapılabilecek salon, ... var
- C. Bilgisayar, slayt makinesi vb. teknolojik olanaklar, ... Atölyede bulunmamaktadır.
- D. Öğrencileri müze ve sergilere götürebilecek fiziksel imkanlar, ... var
- E. Diğer imkanlar?

13. Sizce Türk Eğitim Sistemi Görsel Sanatlar dersi için Ç.Z.K.'na göre uygun mudur? Neden?

- A. Müfredat açısından, ... Uygun,
- B. Sınavlar açısından (SBS, LYS vb.) ... öğrenciler sınavda notlarını etkisi olmadığı için önemsememekte.
- C. Derslere ayrılan zaman açısından, ... 2 ders saati olmalıdır.

14. G.S.D.'de ÇZK uygulamaları hakkında eklemek istediğiniz başka görüşleriniz var mı?

Benim eklemek isteyeceğim bütün öğretmenlerin resim dersinin neden gerekli olduğunu öğrencilere ve velilere anlatması gerekmektedir. Resim dersinin aslında diğer derslere hazırlık olduğunu bilincinde olmaları gerektiğini anlatılması gerekmektedir.

Teşekkür Ederim.

EK-4 Okulların Listesi

Mersin Erdemli ve Silifke ilçelerindeki İlköğretim Okulları	
1)	50. Yıl İlköğretim Okulu
2)	Akdeniz İlköğretim Okulu
3)	Alata İlköğretim Okulu
4)	Arpaçbahşiş Atatürk İlköğretim Okulu
5)	Arpaçbahşiş İlköğretim Okulu
6)	Aslanlı İlköğretim Okulu
7)	Ayaş İlköğretim Okulu
8)	Atatürk İlköğretim Okulu
9)	Barbaros İlköğretim Okulu
10)	Cumhuriyet İlköğretim Okulu
11)	Çamlı İlköğretim Okulu
12)	Çerçili İlköğretim Okulu
13)	Çeşmeli İlköğretim Okulu
14)	Çiftepinar İlköğretim Okulu
15)	Çiris İlköğretim Okulu
16)	Dahlı İlköğretim Okulu
17)	Ehit Öğretmen Hacı Ömer Serin
18)	Elbeyli Alibeyli İlköğretim Okulu
19)	Elbeyli İlköğretim Okulu
20)	Elvanlı İlköğretim Okulu
21)	Erdemli İlköğretim Okulu
22)	Erdemli Memduh Yılmaztürkoğlu İlköğretim Okulu
23)	Esenpınar Ağlıca İlköğretim Okulu
24)	Esenpınar İlköğretim Okulu
25)	Fakıllı İlköğretim Okulu
26)	General Vali Ömer Lütfi Hancıoğlu İlköğretim Okulu
27)	Güzeloluk İlköğretim Okulu
28)	Hacıhalil Arpaç İlköğretim Okulu
29)	Hürriyet İlköğretim Okulu
30)	Hüsametli İlköğretim Okulu
31)	Karahıdırlı İlköğretim Okulu
32)	Karakeşli İlköğretim Okulu
33)	Karayakup İlköğretim Okulu
34)	Kargıcak İlköğretim Okulu
35)	Kargıpınarı Çıkacak İlköğretim Okulu
36)	Kargıpınarı İlköğretim Okulu
37)	Kayacı İlköğretim Okulu
38)	Kocahasanlı Gerçe İlköğretim Okulu
39)	Kocahasanlı İlköğretim Okulu
40)	Kocahasanlı merkez İlköğretim Okulu
41)	Kocahasanlı Yenimahalle İlköğretim Okulu
42)	Koramşalı İlköğretim Okulu
43)	Kösbucağı İlköğretim Okulu
44)	Kumkuyu Kız Kalesi İlköğretim Okulu
45)	Lemin İlköğretim Okulu
46)	Limonlu İlköğretim Okulu
47)	Limonlu Musafa Yeşilyurt İlköğretim Okulu
48)	Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu
49)	Mustafa Kayışoğlu İlköğretim Okulu
50)	Sarıkaya İlköğretim Okulu
51)	Sarıyer İlköğretim Okulu
52)	Selviler İlköğretim Okulu
53)	Sinan Suverir İlköğretim Okulu
54)	Sorgun İlköğretim Okulu
55)	Sultan Akın İlköğretim Okulu
56)	Taburelli İlköğretim Okulu
57)	Tömük Cumhuriyet İlköğretim Okulu
58)	Tömük Dr. Mustafa Erdem İlköğretim Okulu
59)	Tömük Güney İlköğretim Okulu
60)	Tömük Hacı Recep Yaşa İlköğretim Okulu
61)	Tömük Yeşilyurt İlköğretim Okulu
62)	Tömük Yeşildere İlköğretim Okulu
63)	Türbe İlköğretim İlköğretim Okulu
64)	Üçtepe İlköğretim İlköğretim Okulu
65)	Erdemli Yıldırımhan İlköğretim Okulu
66)	A. Necati Hancıoğlu İlköğretim Okulu
67)	Akdere Şh. Öğrtm. Hamit Sütmeni İlköğretim Okulu
68)	Arkarası İlköğretim Okulu
69)	Arkum İlköğretim Okulu
70)	Atatürk İlköğretim Okulu
71)	Bolacalıkoyuncu İlköğretim Okulu
72)	Burunucu Cemal Kırısıcı İlköğretim Okulu
73)	Canbazlı İlköğretim Okulu
74)	Cengiz Topel İlköğretim Okulu
75)	Cumhuriyet İlköğretim Okulu
76)	Çatak İlköğretim Okulu
77)	Emin Dursun Kaya İlköğretim Okulu
78)	Esentepe 75. Yıl İlköğretim Okulu
79)	Gazi Mustafa kemal İlköğretim Okulu
80)	Gazipaşa İlköğretim Okulu
81)	Göksu İlköğretim Okulu
82)	Gülümpaşalı İlköğretim Okulu
83)	Gündüzler Avni Yel İlköğretim Okulu
84)	Hasan Peker İlköğretim Okulu
85)	İmamlı İlköğretim Okulu
86)	Isıklı İlköğretim Okulu
87)	Işıklı Kargı İlköğretim Okulu
88)	İçel Silifke Atayurt İlköğretim Okulu
89)	İçel Silifke Rasim Bozbey İlköğretim Okulu
90)	Karadedeli İlköğretim Okulu
91)	Kargıcak İlköğretim Okulu

- 92) Keben İlköğretim Okulu
93) Keşlitürkmenli 100. Yıl koleji İlköğretim Okulu
94) Kıca İlköğretim Okulu
95) Kırobası İlköğretim Okulu
96) Kurtuluş Ayşe Çamoğlu İlköğretim Okulu
97) Narlıkuyu İlköğretim Okulu
98) Nuru İlköğretim Okulu
99) Ovacık İlköğretim Okulu
100) Pelitpınarı İlköğretim Okulu
101) Sarıcalar İlköğretim Okulu
102) Sayağzı İlköğretim Okulu
103) Sömek İlköğretim Okulu
104) Susanoğlu İlköğretim Okulu
105) Şehit Ragıp Köse İlköğretim Okulu
106) Şehit Yarbay İlhan Akgün İlköğretim Okulu
107) Taşucu İlköğretim Okulu
108) Taşucu seka İlköğretim Okulu
109) Tosmurlu İlköğretim Okulu
110) Uzuncaburç İlköğretim Okulu
111) Yeğenli İlköğretim Okulu
112) Taşeli İlköğretim Okulu