

**T.C.  
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**SOSYAL BİLGİLER 7. SINIF ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER  
ALAN KAVRAMLARIN ÇOKLU ZEKÂ YAKLAŞIMINA GÖRE  
ÖĞRETİMİ  
(YÜKSEKOVA İLÇESİ ÖRNEĞİ)**

**GÖKHAN ÖZ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**MAYIS, 2017**

**MUĞLA**

**T.C.  
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI  
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**SOSYAL BİLGİLER 7. SINIF ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN  
KAVRAMLARIN ÇOKLU ZEKÂ YAKLAŞIMINA GÖRE ÖĞRETİMİ  
(YÜKSEKOVA İLÇESİ ÖRNEĞİ)**

**GÖKHAN ÖZ**

**Eğitim Bilimleri Enstitüsünce**

**“Yüksek Lisans”**

**Diploması Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

**Tezin Sözlü Savunma Tarihi : 15/05/2017**

**Tez Danışmanı: Prof. Dr. İbrahim GÜNER**

**Jüri Üyesi: Prof. Dr. Salih CEYLAN**

**Jüri Üyesi: Doç. Dr. Zafer TANGÜLÜ**

**Enstitü Müdürü: Prof. Dr. Ayşe Rezan ÇEÇEN EROĞUL**

**MAYIS, 2017**

## TUTANAK

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün ...../...../..... tarih ve ..../..... sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin **24/6** maddesine göre, İlköğretim Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek lisans öğrencisi Gökhan Öz'ün "Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Öğretim Programında Yer Alan Kavramların Çoklu Zeka Yaklaşımına Göre Öğretimi (Yüksekova İlçesi Örneği)" adlı tezini incelemiş ve aday ...../...../..... tarihinde saat .....:....'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra ...:..... dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin **kabul** edildiğine .....\*..... ile karar verildi.

Prof. Dr. İbrahim GÜNER  
Tez Danışmanı

Prof. Dr. Salih CEYLAN  
Üye

Doç. Dr. Zafer TANGÜLÜ  
Üye

## ETİK BEYANI

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanan “Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Öğretim Programında Yer Alan Kavramların Çoklu Zeka Yaklaşımına Göre Öğretimi” başlıklı Yüksek Lisans tez çalışmasında;

- Tez içinde sunulan veriler, bilgiler ve dokümanların akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde edildiğini,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçların bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunulduğunu,
- Tez çalışmasında yararlanılan eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterildiğini,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapılmadığını,
- Bu tezde sunulan çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 15/05/2017

GÖKHAN ÖZ

*Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu ’ndaki hükümlere tabidir.*

## ÖZET

### SOSYAL BİLGİLER 7. SINIF ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN KAVRAMLARIN ÇOKLU ZEKÂ YAKLAŞIMINA GÖRE ÖĞRETİMİ (YÜKSEKOVA İLÇESİ ÖRNEĞİ)

GÖKHAN ÖZ

Yüksek Lisans, İlköğretim Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. İbrahim GÜNER

Mayıs 2017, 95 sayfa

Bu çalışmada 2016-2017 eğitim öğretim yılında yürürlükte olan sosyal bilgiler 7. sınıf öğretim programının ünite içeriklerinde yer alan kavramların çoklu zekâ yaklaşımı ile ilişkilendirilmiş ders etkinlikleri kullanılarak öğretilebilirliği araştırılmıştır.

Araştırma, Hakkâri ili Yüksekova ilçesine bağlı merkezi iki ortaokulda toplamda 234 mevcutlu 7. sınıf öğrencilerine yapılmıştır. Çoklu zekâ değerlendirme ölçeği kullanılarak öğrencilerin farklı zekâ alanlarına yatkınlığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Her zekâ alanından dominant olan 3 öğrenci toplamda 24 öğrenci random bir şekilde görüşmeye seçilerek öğrenmiş oldukları kavramları tanımlamaları ve yorumlamaları istenmiştir.

Eğitim ve öğretimde bireysel farklılıkların önemine istinaden, öğrencilere sunulan öğretim yöntemlerinde, tekniklerinde ve ders etkinliklerinde öğrencilerin yatkın olmuş oldukları zekâ alanlarının ve bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu doğrultuda öğrencilere opsiyonellik sunularak ders etkinlikleri seçimi kendilerine bırakılmıştır.

Araştırma neticesinde kavramları dört duvar arasındaki sınıf dışında hiçbir etkinlik ile öğrenmeyen öğrencilerin kavramları tanımlama ve yorumlamada büyük sıkıntılar yaşadıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin yatkın oldukları zekâ alanları ile çoklu zekâ kuramı ile ilişkilendirilmiş ders etkinlikleri seçimi arasında paralellik olduğu gözlenmiştir.

Çoklu Zekâ Kuramı'nın eğitim öğretim sürecinde kullanılabilirliğini destekleyen çalışmalar arasına bu araştırma da katılım göstererek, kavram öğretiminde geleneksel yöntemlerin dışına çıkılmasının ve öğrencilerin zekâ alanlarına yatkınlıklarının bilinmesinin öğretimin planlama aşamasından dersin işlenmesine kadar önemli olduğuna dikkat çekmiştir.

**Anahtar Kelimeler :** Kavram, Zekâ, Öğretim, Bireysel Farklılıklar, Sosyal Bilgiler

## **ABSTRACT**

### **TEACHING SOCIAL SCIENCES ACCORDING TO MULTIPLE INTELLIGENCE APPROACHES IN THE 7<sup>th</sup> GRADE EDUCATION PROGRAM (CASE OF YÜKSEKOVA DISTRICT)**

**GÖKHAN ÖZ**

**Master's Degree, Department of Elementary Education**

**Thesis Advisor: Prof. Dr. İbrahim GÜNER**

**May 2017, 95 pages**

This study examines the teachability of the concepts in the unit contents of the 7th-grade social sciences program in the academic year 2016-2017 by using the course activities associated with the multiple intelligence approaches.

The research was carried out on a total of 234 7th grade students in two central secondary schools affiliated to Yüksekova district of Hakkâri province. By using the multiple intelligence assessment scales, it was tried to determine the students' predisposition to different intelligence areas. A total of 24 students, i.e. 3 dominant students from each intelligence field, were chosen randomly to interview and were asked to define and interpret the concepts they had learned.

In view of the importance of individual differences in education and training, it is necessary to consider the intelligence areas that students are disposed to and individual differences in determining the teaching methods, techniques and course activities offered to the students. In this direction, students are given the option of choosing course events.

As a result of the research, it was observed that the students who did not learn the concepts with any activity apart from the class between the four walls experienced great difficulties in defining and interpreting the concepts. It was observed that there is a parallel between the intelligence areas where students are disposed to and their choice of course activities associated with multiple intelligence theory.

Among the studies supporting the usability of the Multiple Intelligence Theory in teaching and training process, this research also notes that it is important to go beyond traditional methods of concept teaching and to know the students' predispositions to intelligence areas from the planning stage of education to the teaching of courses.

**Keywords:** Concept, Intelligence, Teaching, Personal Differences, Social Sciences

## ÖNSÖZ

İnsanın yaşamını sürdürebilmesi için fiziksel ihtiyaçlarını karşılaması ve düşünebilen bir varlık olması, yaşam içerisinde geleceğe dair planlar yapması sebebiyle de tecrübelerinden doğru bir şekilde yararlanması gerekmektedir. İlköğretim 7. sınıfta öğrenim görürken, sınıf öğretmenimizin Müzik dersinde bir sonraki derste yapılacak olan Matematik sınavına çalışmak için süre tanıdığına, üçgenin tanımına çalışmam, geometri kavramlarını ezberlemeye çalışmam ve sıra arkadaşımın problem çözme önerisinde bulunması kavramların öğretiminde küçük de olsa bir tecrübe yaratarak beni bu çalışmayı yapmaya yönlendirmiştir.

Yüksek lisans tezimi gerçekleştirdiğim Hakkâri/Yüksekova ilçesinin ve burada edinmiş olduğum birikimlerin hayatımda daima yeri olacaktır. Burada aldığım her nefesi, klavyenin tuşuna bastığım her anı kendilerine borçlu olduğum, vatanın ve milletin bekası için canlarını feda etmiş Hakkâri şehitlerine ve bu uğurda bedenlerini ortaya koymuş Hakkâri gazilerine sonsuz şükranlarımı sunuyorum.

Tez çalışmam boyunca yardımlarını esirgemeyen, beni cesaretlendiren her türlü desteği ile yanımda olan eşsiz bilgi birikimleri ile örnek aldığım tez danışmanım Sayın Prof. Dr. İbrahim GÜNER'e,

Yöntem ve veri analizi kısmında sık sık bilgilerine başvurduğum ve bu konuda bana rehberlik eden Sayın Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ'ye

Tez konumun belirlenmesi sürecinde ve literatür araştırmasında desteklerini esirgemeyen Sayın Doç. Dr. Zafer TANGÜLÜ'ne ve Sayın Doç. Dr. Gürsoy AKÇA'ya

Araştırma yaptığım okulların yöneticilerine, Sosyal Bilgiler öğretmeni Sayın Fatih SARI'ya ve Rehberlik öğretmeni Sayın Sevgi AKAR'ave öğrencilerine yardımları için yürekten teşekkür ediyorum.

Gökhan ÖZ

MAYIS, 2017

# İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ .....	v
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ .....	x
KISALTMALAR DİZİNİ .....	xi
EKLER DİZİNİ .....	xii

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	3
1.2. Problem Cümlesi.....	3
1.3. Alt Problemler.....	4
1.4. Araştırmanın Amacı.....	4
1.5. Araştırmanın Önemi .....	4
1.6. Sayıtlılar.....	6
1.7. Sınırlılıklar .....	6
1.8. Tanımlar.....	6

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kavram Nedir? .....	7
2.2. Öğretim Nedir? .....	8
2.3. Kavram Öğretimi .....	8
2.3.1. Sunuş Yoluyla Kavram Öğretimi Yaklaşımı .....	10
2.3.2. Buluş Yoluyla Kavram Öğretimi Yaklaşımı .....	10
2.3.3. Merrill'in Kavram Öğretimi Modeli.....	11
2.3.3.1. <i>Sunu aşaması</i> .....	11
2.3.3.2. <i>Alıştırma aşaması</i> .....	11
2.3.4. Gagne'nin Kavram Öğretimi Yaklaşımı.....	11
2.3.5. Martorella'nın Kavram Öğretimi Modeli .....	13



2.3.6. Klausmeier'in Kavram Öğretimi Modeli.....	13
2.3.6.1. Somut aşama .....	14
2.3.6.2. Tanıma aşaması.....	14
2.3.6.3. Sınıflandırma aşaması .....	14
2.3.6.4. Formal/Resmi aşama.....	15
2.3.7. Novak'ın Kavram Haritaları Yöntemi .....	15
2.3.8. Kavram Karikatürleri .....	16
2.3.9. Kavram Öğretimi İle İlgili Etkinlikler .....	17
2.3.10. Kavram Öğretimi İle İlgili Çalışmalar .....	17
2.4. Çoklu Zekâ Yaklaşımı .....	23
2.4.1. Dil Zekâsı.....	28
2.4.2. Müziksel Zekâ.....	31
2.4.3. Mantıksal/Matematiksel Zekâsı .....	33
2.4.4. Uzamsal Zekâ .....	35
2.4.5. Bedensel/Kinestetik Zekâ .....	37
2.4.6. Kişisel/İçsel Zekâ.....	39
2.4.7. Kişilerarası/Sosyal Zekâ .....	41
2.4.8. Doğa Zekâsı .....	43
2.5. ÇZK'nin Eğitime Uygulanması ve İlgili Çalışmalar .....	45
2.6. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı.....	46

## **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM**

3.1. Araştırmanın Modeli.....	48
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi .....	49
3.3. Verilerin Toplanması .....	49
3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları .....	49
3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları .....	50
3.4. Verilerin Analizi .....	51
3.4.1. Nicel Verilerin Analizi.....	51
3.4.2. Nitel Verilerin Analizi .....	51

## **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR**

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	53
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	57
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	59
4.4. Dördüncü ve Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	62
4.5. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	73

## **BÖLÜM V**

### **TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

5.1. Tartışma, Sonuç ve Öneriler .....	73
KAYNAKÇA.....	77
FOTOĞRAF VE RESİM KAYNAKLARI .....	84
EKLER.....	85
ÖZGEÇMİŞ .....	95

## TABLULAR DİZİNİ

<b>Tablo 2.1.</b> Eski ve Yeni Zekâ Anlayışlarının Karşılaştırılması .....	28
<b>Tablo 2.2.</b> ÇZK' ye Göre Dil Zekâsı Profili .....	30
<b>Tablo 2.3.</b> ÇZK' ye Göre Müziksel Zekâ Profili .....	32
<b>Tablo 2.4.</b> ÇZK' ye Göre Matematiksel Zekâ Profili .....	34
<b>Tablo 2.5.</b> ÇZK' ye Göre Uzamsal Zekâ Profili .....	36
<b>Tablo 2.6.</b> ÇZK' ye Göre Bedensel Zekâsı Profili.....	38
<b>Tablo 2.7.</b> ÇZK' ye Göre İçsel Zekâ Profili.....	40
<b>Tablo 2.8.</b> ÇZK' ye Göre Kişilerarası Zekâ Profili.....	42
<b>Tablo 2.9.</b> ÇZK' ye Göre Doğa Zekâsı Profili.....	44
<b>Tablo 4.1.</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilere Ait Bilgiler.....	53
<b>Tablo 4.2.</b> Sözel Zekâ Alanına Ait Dağılımlar .....	54
<b>Tablo 4.3.</b> Matematiksel Zekâ Alanına Ait Dağılımlar.....	54
<b>Tablo 4.4.</b> Uzamsal Zekâ Alanına Ait Dağılımlar .....	54
<b>Tablo 4.5.</b> Müziksel Zekâ Alanına Ait Dağılımlar .....	55
<b>Tablo 4.6.</b> Doğa Zekâ Alanına Ait Dağılımlar.....	55
<b>Tablo 4.7.</b> Kişilerarası Zekâ Alanına Ait Dağılımlar .....	55
<b>Tablo 4.8.</b> Bedensel Zekâ Alanına Ait Dağılımlar.....	56
<b>Tablo 4.9.</b> İçsel Zekâ Alanına Ait Dağılımlar.....	56
<b>Tablo 4.10.</b> Zekâ Alanlarına Ait Betimsel Analizler .....	57
<b>Tablo 4.11.</b> Öğrencilerin Kavram Öğretimi İçin Tercih Etmiş Oldukları Ders Etkinlikleri .....	58
<b>Tablo 4.12.</b> Zekâ Alanları ve Ders Etkinlikleri Arasındaki İlişki .....	60

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Gagne'nin zihinsel beceriler sıralaması .....	12
Şekil 4.10. Klausmeier'in kavram kazanım aşamaları .....	13



## KISALTMALAR DİZİNİ

- ÇZK** : Çoklu Zekâ Kuramı  
**MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı  
**TDK** : Türk Dil Kurumu  
**f** : Frekans  
**%** : Yüzde  
**Çev.** : Çeviren  
**IQ** : IntelligenceQuotient  
**N** : Deneksayısı  
**S** : Standart sapma  
 **$\bar{X}$**  : Aritmetik ortalama

## EKLER DİZİNİ

<b>Ek 3.1.</b> Eski ve Yeni Zekâ Anlayışlarının Karşılaştırılması.....	85
<b>Ek 3.2.</b> ÇZK' ye Göre Dil Zekâsı Profili .....	87
<b>Ek 3.3.</b> ÇZK' ye Göre Müziksel Zekâ Profili .....	88
<b>Ek 3.4.</b> ÇZK' ye Göre Matematiksel Zekâ Profili .....	90
<b>Ek 3.5.</b> ÇZK' ye Göre Uzamsal Zekâ Profili .....	91
<b>Ek 3.6.</b> ÇZK' ye Göre Bedensel Zekâsı Profili.....	94



## BÖLÜM I

### GİRİŞ

İnsan, süregelen hayatı içerisinde birçok kavramın bilgisine ulaşmakta ve bu kavramlar ile düşünce yapısını oluşturmaktadır. Tarih boyunca da birçok düşünür ve bilim insanı görüşlerini kavramlar üzerine şekillendirmişlerdir. Aristo'da mantık, kavramlar arasındaki ilişki temeli üzerine oturmuştur. Farabi ise dönemin felsefi anlayışına göre Yunancadan Arapçaya karşılık gelen terimleri koyarak, İslam âleminde bu terimlerin benimsenmesini sağlamış ve İslam dünyasını kavramlar anarşisinden kurtarmıştır (Bolay, 1989).

Düşüncelerin, fikirlerin, felsefi söylemlerin, mantığın ve de toplumun temeline etki eden kavramların öğretiminde bireysel farklılıklar dikkate alınmakta mıdır? Araştırmanın temel dayanağını oluşturan bu sorudan yola çıkarak ülkemizde mevcut eğitim sistemi incelenmiş ve kavram öğretiminde bireysel farklılıkların arka planda bırakılarak geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Eğitim psikolojisinde her bireyin kendine özgü bir öğrenme sürecinin olduğu, bireyin öğrenme aşamasında etkin olarak kullandığı duyu organlarının bilgi, beceri ve tutumlarının farklı olduğu ve öğrenmeyi etkilediği bilinmektedir (Başaran, 2005). Kavramların öğretiminde yaygın olarak kullanılan geleneksel yöntem incelendiğinde bütün öğrencilerin sözel tanımları etkin olarak kullandıkları kabul edildiği, sözel tanımları öğrenme sürecinde kullanamayan ve bu aşamada zorlanan öğrencileri ise reddeden bir anlayış içerisinde bulunduğu ve kavram öğretiminde belirli sözel işlem basamaklarının kullanılmasının dışına çıkılmadığı görülmüştür (Tosun ve Doğan, 2005).

Kavram öğretiminde geleneksel yöntemlerin dışına çıkılması ve bireysel farklılıkların dikkate alınması hususunda en önemli etkenlerden birisi olarak da zekâ faktörü görülmektedir. Geleneksel yapıdaki klişeleşmiş “IQ tarzı düşünme” insanları zeki olanlar ve zeki olmayanlar olarak ikiye ayırarak, IQ testleri sonucunda bir bireyin zeki olup olmadığına karar vererek (Saban, 2005) bilişsel işlem yapamayan bireyleri öğretimde sistem dışında tutmaktadır. Geleneksel yönteme dayalı kavram öğretimi klasik zekâ anlayışı ile karşılaştırıldığında IQ seviyesi yüksek bireye kavramın sözel tanımını ve belirli işlem basamaklarını vermek yeterli olacağından, IQ seviyesi düşük olarak tanımlanan ve kavramları yeteri derecede öğrenemeyen birey bu yöntemin eksik kalan yanlarını oluşturacaktır. Doğan ve Tosun (2005) bu yöntemin kavramların öğretiminde yeterince etkili olamayacağını; çünkü birçok kavramdaki sıkıntının, kesin bir sözel tanım yapılamamasından kaynaklandığını belirtmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı 2005 yılında düzenlediği İlköğretim müfredatıyla her ünite için öğrencilere kazandırılması gereken temel kavramlar getirmiştir. İncelemeler sonucunda bazı öğrencilerin kazandırılması gereken kavramları ifade etmesi, bazılarının kavramın ne olduğunu bildiğini fakat ifade edemediğini söylemesi, bazı öğrencilerin ise derste görmesine rağmen kavram ile ilgili bir fikrinin olmadığını söylemesi kavram öğretiminde tespit edilen bir problemdir. Sadece işlenen ders sonrasında değil, kitle iletişim araçlarında, sosyal medyada ve televizyon programlarında görüldüğü üzere alanında uzman kişilere yöneltilen kavram sorularında yanlış cevaplamaların olduğu, konu ile ilgili yorum yapılamadığının görülmesi tespit edilen bir başka problemdir. Bu araştırmada tespit edilen bu problemlere yönelik kavram öğretiminde geleneksel zekâ anlayışının yerine Howard Gardner’ın pedagoji dünyasına 1983 yılında getirmiş olduğu Düşünüş Biçimi: Çoklu Zekâ Kuramı (Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences) adlı eserinde ortaya koyduğu “Çoklu Zekâ Kuramı’nın” (Gardner, 2010) merkeze alınması planlanmıştır.

“Eğer beş yaşındaki bir çocuğun aklını anlayabilirsek insan doğasını o zaman anlayabiliriz” (Gardner, 2004 akt. Brewer, 2007, s.10). Çoklu zekâ kuramının teorisyeni Gardner’in yorumunu incelediğimizde, çocukların akıl yapısının yıllardır geleneksel yöntemde kullanılan sözel ve mantıksal zekâyı kullanıp kullanamamanın ölçülmesinin ötesinde olduğunu görmekteyiz. “Gardner’a göre zekâ, yaşam boyu karşılaşılan farklı durumlarda problemleri çözme ve yeni ürünler ortaya çıkarma kapasitesidir” (Akt. Yavuz, 2001, s.14). Gardner’ın bahsetmiş olduğu yaşam boyu karşılaşılan farklı



durumlara problem çözme yöntemi için ülkemizde en etkin derslerden birisi de sosyal bilgiler dersidir. İnsanın var olduğu andan itibaren başlayan sosyal bilgiler eğitiminde (Sönmez, 1999) yer alan kavramların çoklu zekâ yaklaşımına göre öğretimi bu çalışmada esas alınarak, stabil olarak sınavlarda ezberlenen kavramların öğretiminde ekseriyetle hangi yöntemlerin kullanıldığı, bu yöntemlerin öğrenciler üzerindeki verimliliğinin incelenmesi planlanmıştır.

### **1.1. Problem Durumu**

Piaget'in (1999) belirlemiş olduğu bilişsel gelişim dönemleri ve bunları takip eden işlem basamakları Sosyal Bilgiler araştırmacıları tarafından da dikkate alınmıştır. Nitekim Sözer (1998), her türlü ilke ve genellemelerin Sosyal Bilgilerin konusuna girdiğini ve de bu yaşlardaki çocukların somut işlemler döneminde yer almalarına bağlı olarak olguları bir bütün içinde algılamalarından dolayı bu derse ait olguların da bir bütün içinde yer verilmesi gerektiğine değinmiştir.

“Olgu, kavramların tanımlanabilmesi, bu hiyerarşik yapı içindeki yerlerinin belirlenebilmesiyle ilişkilidir” (Tokcan, 2015a, s.3). Olgular, kavramlar, genellemeler hiyerarşisi içerisinde yer alan kavramların öğretimindeki araştırmaların incelenmesi neticesinde, kavram öğretiminde gerek öğretim sürecine girmeden önce gerekse de öğretim süreci içerisinde kaynaklanan sorunlar nedeniyle kavram yanlışlarına yol açtığı gözlenmiştir (Tokcan, 2015a; Ülgen, 2004). Bu sebeple kavram öğretimindeki araştırmalarda kullanılan bilişsel süreçlerin esas olarak alınıp başka süreçlerin hedef dışında tutulması eksiklik olarak görülerek; birden fazla metodu içermesi, hem öğrencinin hem de öğretmenin aktif olduğu bir öğrenme stili yelpazesi sunması açısından ÇZK etkinlikleri kullanılarak kavram öğretiminin yapılabilirliği araştırılmıştır (Köksal, 2006).

### **1.2. Problem Cümlesi**

Ortaokul 7. sınıf öğrencileri, sosyal bilgiler 7. sınıf öğretim programında yer alan kavramların öğretiminde, çoklu zekâ yaklaşımı ile ilişkilendirilmiş ders etkinlikleri kullanılmasını desteklemekte midir?

### 1.3. Alt Problemler

Araştırmacı tarafından tespit edilen problemin analiz edilip sonuçlandırılması için aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Ortaokul 7. sınıf öğrencileri, çoklu zekâ yaklaşımına uygun olarak farklı zekâ alanlarına yatkın mıdır?
2. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin kavram öğretiminde en çok tercih etmiş oldukları ders etkinliği hangi zekâ alanı ile ilişkilidir?
3. Bir zekâ alanına yatkınlığı gelişmiş/çok gelişmiş olan öğrencinin aynı zekâ alanı ile ilişkilendirilmiş kavram öğretimi etkinliği seçimi arasında ilişki var mıdır?
4. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin kavram öğretimine yönelik görüşleri nelerdir?
5. Ortaokul 7. sınıf öğrencileri, kavramları öğrenememe sebebini ne ile ilişkilendirmiştir?
6. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin öğrenemediklerini düşündükleri kavramlar hangileridir?

### 1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Sosyal Bilgiler dersi 7. sınıf öğretim programında yer alan kavramların öğretiminde, çoklu zekâ yaklaşımı ile ilişkilendirilmiş ders etkinliklerinin kullanılmasının verimli ve etkili bir yöntem olduğunu, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin görüşleri alınarak ortaya koymaktır.

### 1.5. Araştırmanın Önemi

Sosyal bilgiler dersi, bilginin saniyeler içerisinde değişebildiği keza iletişimin ve iletişim hızının da hızlı bir şekilde yön değiştirdiği günümüz dünyasında önemini koruyarak, Milli Eğitim Bakanlığı'nın amaçları doğrultusunda öğrencilerin eğitim almasını sağlamaktadır. Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan kavramlar ise yukarıda atfedilen öneme istinaden rutin olarak ezberlenmesi gereken, sınav kaygısı

için geçici olarak fikir edinilmesi gereken kavramlar olmayıp, aktüalitesini koruyan ve hayat boyu öğrenme için gerekli kavramlardır.

Çoklu zekâ kuramı ise eğitim öğretimde son yıllarda klişe anlayış dışına çıkan, öğrencilere ve öğretim yöntemlerine farklı bir perspektifle bakan bir yaklaşım olarak pedagoji literatüründe yerini almıştır. Sosyal bilgiler dersi muhtevasında bulunan kavramlar öğretilirken çoklu zeka uygulamaları ve etkinlikleri kullanılması, öğrencileri aktif öğrenme ortamına dahil edilmesini sağlayacak, sınıfı öğrenenler ve öğrenemeyenler olarak ikiye ayırmayacak, kavramlar öğrenciler tarafından sadece not kaygısı için değil, hayat boyu yorumlamaya açık ve rantabl olarak öğrenciyi takip edecektir. Elde edilen verilerin 7. sınıf sosyal bilgiler dersi programının geliştirilmesi ve uygulamaya koyulması aşamasında program geliştirme uzmanlarına ve öğretmenlere bilgi sunması açısından önem taşımaktadır.

## **1.6. Sayıtlar**

- 1.** Araştırmada sosyal bilgiler 7. sınıf öğretim programındaki kavramların öğretimi üzerine inceleme yapılırken, araştırmacının veri topladığı esnada bütün üniteler işlenmediğinden, öğrencilerden sosyal bilgiler dersinde gördüğü kavramlar üzerinde yorum yapmaları istenmiş ve diğer kavramlar da bilimsel bilgide genellenebilirlik ilkesine uygun olarak yorum yapılan kavramlarla eş değer olarak düşünülmüştür.
- 2.** Öğrencilerin seçmiş olduğu kavramları içeren ünitelerin bu dersin öğretimini sağlayan sosyal bilgiler öğretmeni tarafından eksiksiz ve müfredata uygun bir şekilde bitirildiği kabul edilmiştir.
- 3.** Öğrencilere anket formunu doldurdukları esnada anketin not verilme amaçlı olmadığı, bağımsız bir araştırma olduğu açıklanmış ve anket formları sıcaklık değerleri mevsim normallerinde, gürültüden uzak sınıf ortamlarında doldurulduğundan öğrencilerin herhangi bir dış etkenden etkilenmedikleri varsayılmıştır.
- 4.** Görüşmeden çıkan öğrencinin, sınıfa gittiğinde görüşmeye çağrılacak bir diğer öğrenciyi etkilemediği kabul edilmiştir.

5. Araştırmanın sağlıklı sonuçlar verebilmesi adına gerekli literatür çalışması yapılarak seçilen veri toplama araç ve yöntemlerinin araştırma konusuna uygun olduğu düşünülmektedir.

### 1.7. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılı ile
2. Araştırma Hakkâri ili Yüksekova ilçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı merkezi iki ortaokulun 7. sınıf öğrencileri ile
3. Araştırma sosyal bilgiler 7. sınıf öğretim programı ile
4. Kavram öğretimi için seçilen çoklu zekâ uygulamaları ve etkinliklerinin geniş bir yelpazede olması sebebiyle araştırmanın yapıldığı ilin ekonomik ve coğrafi şartları göz önüne alınarak mülakat yapılırken üzerinde yorumlanması istenen etkinlikler araştırmacının seçtikleriyle sınırlandırılmıştır.

### 1.8. Tanımlar

**Kavram:** Bir nesnenin veya düşüncenin zihindeki soyut ve genel tasarımı, konsept ([TDK], 2017).

**Zekâ:** “Kişinin karşılaştığı problemlere karşı sorun çözme yeteneği, bir veya birden fazla kültürde önem arz eden güncel bir ürün ortaya koyabilme becerisidir” (Gardner, 2010, s.48).

**Yetenek:** “Bireyin zihin gücünü çok faktörlü olarak kullanabilme yetisidir” (Kuzgun ve Deryakulu, 2006, s.28).

**Öğretim:** Öğrenenin, öğrenilecek içerik ile arasında gerçekleşen sürekli bir karşılaşmadır (Hesapçioğlu, 2011).

**Sosyal Bilgiler:** Sosyal bilimler alanında akademik ortamda üretilen bilimsel bilginin özel bir kitle olan, ilköğretim okullarının 4. 5. 6. ve 7. sınıflarına sunulduğu bir ders ya da öğretim programıdır (Kabapınar, 2009).

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Kavram Nedir?

“Kavram, ortak özellikler taşıyan bir dizi olgu, varlık ya da nesneye ilişkin genel nitelikli bir anlam içeren, değişik deneyimlere uygun düşen, dilsel kökenli her türlü tasarım, düşünüş, imgedir” (Vardar, 2002, s.132). “Kavram, aralarında belirli özellikleri paylaşan bir grup nesne veya olaya verilen isimdir” (Cüceloğlu, 2006, s.215). Verilen bu isimler insan hayatını kolaylaştırmakta ve insanlar arasındaki iletişimi hızlandırmaktadır. Farklı çevrelerde ve coğrafyalarda yetişen insanların gerek gündelik hayatlarında gerekse de iş hayatlarında karşılaşmış oldukları olaylara aynı ismi vermeleri beklenemez. Çünkü her insan farklıdır. Bu bağlamda kavramlar, bireyin son derece karmaşık ve ayrıntılı algısal yaşantısını özetler, soyutlaştırır ve böylece insanoğlunun bilim, teknoloji, kültür, sanat ve edebiyatı geliştirmesini sağlar (Cüceloğlu, 2006).

Ülgen’ e göre kavram “insan zihninde anlamlanan, farklı obje ve olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden bir bilgi formu/yapısıdır” (2004, s.107). Ülgen’in tanımındaki “değişebilen ortak özellikler” dikkat çekmektedir. Örneğin ekonomi kavramı, içerisinde kar ve zarar, üretim ve tüketim, farklı emtialar barındırsa da ortak özellik olarak insanların hayatlarını sürdürmek için uygulamış oldukları bu faaliyetlerin tümüne verilen ad olarak genel tanımlarda yerini almaktadır.

“Kavramlar, dil aracılığıyla ifade edilir ve bireyler arası iletişimde kullanılır” (Yaman, 2009, s.7). Kavram haline gelmiş bu yapılar beraberinde dilin vazgeçilemez önemini de ortaya koymaktadır ki dil iletişimin en etkili unsurlarından biri olarak kabul

görmektedir. Öğretmenle öğrenci arasındaki anlamın ortaklaşmasında, mesajın anlaşılmasında büyük öneme sahip olan kavramların içeriğinin kaynak ve alıcı tarafından farklı bir şekilde doldurulması da iletişimi olumsuz yönde etkileyen bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Akyürek, 2003).

Vygotsky, (1986) “Düşünce ve Dil” adlı çalışmasında, kelimelerin kavramsal anlamının bilinmesinin fikirlerin genelleştirilebilmesi, sosyal değişimin yaygınlaştırılması, düşünce ve dil eğitiminin sürdürülebilmesi için paha biçilmez bir öneme sahip olduğunu vurgulamıştır. Geniş bir kavram yelpazesine sahip siyaset, edebiyat ve sosyal bilimcilerinin, retorikte etkili ve ikna kabiliyetlerinin yüksek olmaları Vygotsky’ nin bu tespitini desteklemektedir.

## 2.2. Öğretim Nedir?

Öğretim hizmeti, öğrenmenin kılavuzlanması ve öğrenme olayının yönetimi olması açısından oldukça karmaşık bir süreçtir (Erginer, 2015). İnsan gündelik hayatı içerisinde birçok bilgi yığını ile karşı karşıya gelmektedir. Bu bilgiler pratikte insana yarar getirse bile öğretim faaliyeti olarak kabul görmemektedir. Öğretim, analiz, sentez, değerlendirme, ilişkilendirme, soyutlama gibi yüksek düzeyde düşünme becerilerini geliştirmeli; konuların özünü verip öğrenilenleri gerçek hayatla ilişkilendirmelidir (Özden, 2005). Bir faaliyetin öğretim kabul edilebilmesi için belirli şartlar bulunmaktadır. Bir eğitim kurumunda önceden hazırlanmış, bir program çerçevesinde amaçlı, planlı, düzenli ve kontrollü olarak yürütülen uygulamalara öğretim denilmektedir (Güneş, 2014).

## 2.3. Kavram Öğretimi

Kavram öğretimi alan uzmanlarının farklı teorileri ve yöntemleri doğrultusunda şekillenmiştir. Wittgenstein, dil sorunlarının çözümü ya da kavramların nasıl işlediğinin açıklanışının, belirli bir seviyeye vardığında, dünyanın ve insanların kuruluşu ve yapısı hakkında fikir verebileceğini belirtmiştir (Akt. Türkdogan, 2012). İnsanoğlunun, biyolojik yapısı gereği birçok komplike zihinsel işlemler yapabilmesi soyutlama becerisi ile mümkün olmaktadır ve bunu da dil, kavramlar yoluyla biçimlendirmektedir

(Coşkun, 2011). Chomsky, (2001) çalışmasında kavramlar ile dil öğretimi arasındaki ilişkiyi evrensel dilbilgisi ve evrensel anlam bilgisi karşılaştırması olarak vermiş ve kavramlarla ilgili canlılaştırma, eylem vb. özelliklere dayanan bir çözümlemenin yetersiz olduğunu, birtakım özelliklerin soyut olması gerektiğine dikkat çekmiştir

Kavram öğretimi ile ilgili göz önünde bulundurulması gereken en önemli detaylardan birisi de anne karnından başlayıp yaşamın son evresine kadar devam eden gelişim faktörüdür. Öğretimin planlı bir süreç olduğu hatırlanıldığında, farklı yaşlardaki öğrencilere aynı öğretim etkinliklerinin uygulanmasının etkili bir sonuç getiremeyeceği çok açıktır. Çocuk gelişimi ile ilgili alanın en iyi uzmanlarından birisi olan Piaget, psişik ve bedensel gelişmenin gerçekleşmesinin denge kurulması ile mümkün olduğunu açıklamaktadır. Piaget, zihinsel gelişmeye bağlı olarak her bireyin bebektikten başlayarak yetişkinliğe kadar belirlemiş olduğu zihinsel süreçlerden geçtiğini tespit etmiş ve okul dönemini kapsayan (Yedi ile on iki yaş arası) sürece ise somut işlemler dönemi adını vermiştir. Çocukların bu dönemde zaman, uzam, hız, madde, ağırlık ve hacim kavramını dengelemeye başladığını vurgulamıştır (Piaget, 1999).

Vygotsky (1986), Ach' in, sözel semboller ve nesnelere arasındaki sayısız ve güçlü bağlantının kavram oluşumu için tek başına yeterli olmadığı görüşüne dikkat çekmektedir. Sosyal oluşturma kuramının teorisyeni Vygotsky deneysel çalışmaları sonucunda kavram oluşturma sürecini üç aşamalı bir süreçte dayandığını tespit etti:

1. İlk aşama olarak çocuklarda kavrama yönelik karmaşık ve bağımsız sözcükler, nesnelere adları bulunmaktadır.
2. İkinci aşamada çocuklar nesnelere benzerlikleri, görünüşleri ve ortak özellikleri arasında ilişki kurarak sınıflamalar yapmaktadırlar. Örneğin; renk ve şekil, uzayda benzerlik, zıtlık ve yakınlık gibi.
3. Kavramlar artık burada daha kompleks bir görünümde, tam olarak gelişmiş ve çocukta var olan yerini almıştır. Kavram oluşumu ile ilgili bu teorik açıklamalardan sonra günümüze kadar gelen kavram öğretimi ile ilgili yaklaşım, model, yöntem ve sıklıkla kullanılan teknikler açıklanacaktır.

### 2.3.1. Sunuş Yoluyla Kavram Öğretimi Yaklaşımı

D. Ausubel tarafından geliştirilen ve anlamlı öğrenme olarak de adlandırılan bu yaklaşıma göre kavram öğretilirken aşağıdaki yöntem izlenmelidir:

İlk aşamada kavramın tanımı ve özellikleri verilir daha sonra kavramın örnek olanları ve örnek olmayanları gösterilir ve son aşamada öğrencilerden örnek göstermeleri istenilir (Erden ve Akman, 2014).

Bu yaklaşıma dayalı öğretim, öğretmenler tarafından zaman açısından ekonomik olduğundan dolayı sıklıkla kullanılsa da, öğrencinin aktif olduğu yeni yaklaşımlarca öğrenciyi yarı aktif kıldığı gerekçesiyle eleştirilmiştir.

### 2.3.2. Buluş Yoluyla Kavram Öğretimi Yaklaşımı

Öğrenmenin özelden genele doğru gelişmesini öneren Bruner tarafından geliştirilen bu yaklaşıma göre kavram öğretiminde aşağıdaki yöntemler incelenmelidir:

İlk aşamada öğrencilere kavramın örnekleri verilir daha sonra kavramın örnek olmayan örnekleri verilir ve son aşamada ise örnekler ile örnek olmayanların farklı yönleri bulunmaya çalışılır (Erden ve Akman, 2014).

Klasik olarak kavram öğretimi etkinliklerinde bu iki yaklaşım yıllardır örnek alınan yaklaşım olarak yerini almıştır. Her iki yaklaşımda da kavram öğretiminde örnek vermenin önemine dikkat çekildiği görülmektedir. Kavramın ilişkili ve ilişkisiz nitelikleri kavramın yapısına ilişkin özellikleri; olumlu ve olumsuz örnekleri ise kavramın sunumuna ilişkin özellikleri ifade eder (Vuran ve Çelik, 2013). “Kavram öğretiminde verilecek örnek, kavramın en fazla sayıda ortak özelliklerini kapsamalıdır ki daha az örnekle kavramın kritik özelliğine ulaşılması sağlanmaya çalışılır” (Tuncer ve Altunay, 2010, s.39). Ayrıca bu yaklaşımlara destekleyici öğretim yöntemleri geliştirilmiş ve kullanılmaya başlanmıştır. Örneğin Ausubel’in Anlamlı Öğrenme Yaklaşımı esas alınarak geliştirilen kavram haritaları gibi. Her ne kadar destekleyici öğretim yöntemleri kullanılsa da öğretimde bireysel farklılıkların anbean önem kazanması bu yaklaşımlarda: Tüm öğrenciler öğretim sürecine katılabildi mi? Öğretim yöntemi tüm öğrencilerin zekâ, ilgi ve tutumlarına hitap edebildi mi? Öğrencilere konu ile ilgili örneklerde veya öğrencilerden istenilen örneklerde kullanılan dilsel sözel



yöntem bütün öğrenciler için kullanılabilir bir yöntem oldu mu? Sorularını da beraberinde getirmektedir.

### **2.3.3. Merrill'in Kavram Öğretimi Modeli**

Merrill, öğretimin ilkelerini başlatmak ve bunları şekillendirmek için kavramsal bir çerçeve sunmaktadır. “Öğretim Tasarımı Teorisi” adlı eserinde kavramların öğretimine de yer vermiş, sunu aşaması ve alıştırmaya aşaması başlığı adı altında kavramların öğretimini aşağıdaki gibi tasarlamıştır (Merrill, 1994).

#### *2.3.2.1. Sunu aşaması*

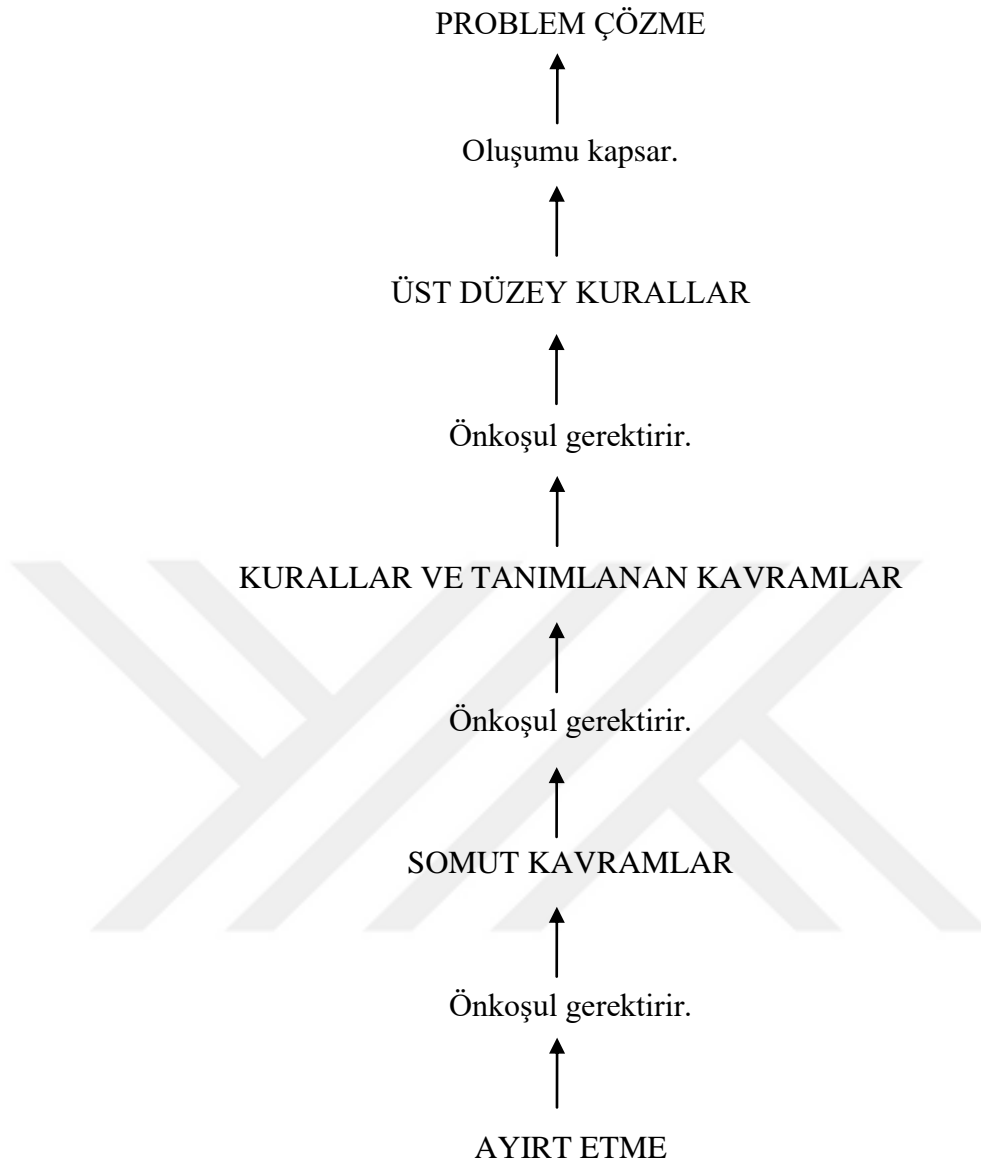
Kavramın adı verilir, daha sonra kavramla ilgili üst düzey bilgiler verilir. Kavramların özellikler listesi verilir ve bütün özellikleri açıklanır. Bir sonraki aşamada kavram ile ilgili örnek verilmelidir. Örneklerde kavramı içeren nesne, olay ve sembollere de yer verilmelidir (Merrill, 1994).

#### *2.3.2.2. Alıştırma aşaması*

Bu aşamada kavramların sınıflandırılması yapılmalıdır. Kavram ile ilgili nesne, olay, semboller ve kavramın bütün özellikleri tekrardan verilerek öğrenciden verilen özelliklerin hangi kavrama ait olduğu ve kavramın adını söylemesi istenilir. Öğrencilerden özellikler ve bağlı bulunduğu kavramları sıralaması istenilir. Bir sonraki keşfetme aşamasında ise öğrenciden kavram ile ilgili yeni olaylar, nesnelere ve semboller vererek sıralama yapması istenilir. En son aşamada öğrencinin kavramı tam anlamıyla tanımlayabilmesi gerekir ve tanımladığı bu kavram ile ilgili yorum üretmesi istenilir (Merrill, 1994).

### **2.3.4. Gagne'nin Kavram Öğretim Modeli**

Gagne, zihinsel beceriler, bilişsel stratejiler, sözel bilgiler, motor beceriler ve tutum olarak belirlemiş olduğu davranışları, içsel ve dışsal süreçlere bağlamıştır. Gagne'nin zihinsel beceriler olarak adlandırdığı beceriler ise en aşağı basit davranışlardan en yukarı komplike davranışlara doğru aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Gagne, Briggs ve Wager, 1992).



Şekil 2.1. Gagne'nin zihinsel beceriler sıralaması (Gagne, Briggs ve Wager, 1992, s.55)

Gagne, somut bir kavram edinirken, ayırt etmenin gerekli olduğu kanaatindedir. Kavram öğrenen kişinin iki nesne arasında ayırım yapabilmesi gerekir ve nesne kalitesindeki değişikliği de ayırt etmesi gerekir. Örneğin ahşap, plastik ve metal yüzeyin görünüşlerini ayırt etmek gibi veya aynı harflerin bir kitaba farklı türde basılması gibi. Bunlar kavramın öğretimi için gerekli iç koşullardır. Bir kavramın örnekleri o kavramla ilgili veya ilgili olmayan özellikleri içerir. Bu durum kavram öğretimindeki dışsal koşulları ifade etmektedir. Bu kavramlar öğretilirken kavramın gerçek anlamından uzak kavramlar seçilip öğrenciye gerçek anlam ile uzak anlam arasındaki sebep açıklanarak öğretim gerçekleştirilmeye çalışılır (Gagne, Briggs ve Wager, 1992).

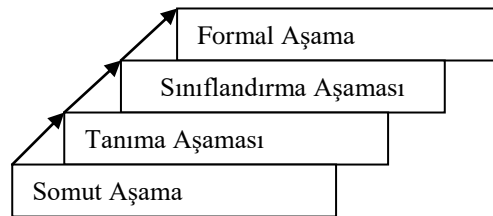
Bireyin, kavramların anlamını öğrendiği zaman belirli nesnelerin, olayların, ilişkilerin de anlamını bilmesi gerekir. Yabancı kavramı örnek alındığında, bu kavramı öğrenen kimse tanıma uygun olarak kendi vatandaşlığına bağlı olmayan ve başka bir ülkenin vatandaşı olan insan olarak tanımlayacaktır. Dolayısıyla yabancı kavramının tanımlanması için aslında: Vatandaş, diğer ve ülke kelimelerinin de anlamının bilinmesi ve aralarındaki ilişkinin doğru bir şekilde kullanılabilmesi, Gagne'nin tanımlanan kavramlara vermiş olduğu örnektir (Gagne, Briggs ve Wager, 1992). Buna göre bir kavramın öğretilmesi o kavramın tanımında bulunan belirgin kelimelerin de anlamının bilinmesi ve doğru bir şekilde ilişki kurulabilmesine bağlıdır.

### 2.3.5. Martorella 'nın Kavram Öğretimi Modeli

Martorella'ya göre bir kavramın öğretimine başlamadan önce bazı soruların yanıtlanması gerekmektedir ve yanıtlanması gereken ilk soru grubun, kavram öğretimi için uygun olup olmadığına ilişkin sorulardır. Bu durum incelendiğinde Martorella'nın dikkate aldığı konunun başında öğrenme ortamı gelmektedir. Bir diğer yanıtlanması gereken soru da grubun öğretimin planlanmasındaki ön koşulları taşıyıp taşımadığıdır. Kavram öğretiminde dikkate aldığı bu önceliklere yönelik kavram uygunluk envanteri ve planlama öncesi envanteri kullanılmasına dikkat çekmiştir (Akt. Coşkun, 2011).

### 2.3.6. Klausmeier'in Kavram Öğretimi Modeli

Kavramların ilkeleri taksonomisine bağlı hiyerarşik ilişkiler ve problem çözme aşaması bilişsel alandaki öğrenmenin güçlü sonuçlarıdır. Buna göre Klausmeier kavram kazanımını aşağıdaki aşamalara göre şekillendirmiştir (Klausmeier, 1988).



Şekil 2.2. Klausmeier'in kavram kazanım aşamaları (Klausmeier, 1988, s.17).

### 2.3.3.1. Somut aşama

Klausmeier kavram kazanımı açıklamasını “saat“ örneğinden vermiştir. Bir çocuk duvardaki saate baktığında onu çevredeki diğer nesnelere ayırır. Saatin görüntüsünü kendi içinde belirginleştirir, görüntüyü korur ve bu bir süre bu şekilde devam eder. Saat, tekrar görüntü alanına girdiğinde onu saat olarak tekrar tanır. Bu çocuk somut düzeyde saat kavramını ayrıntı olarak yakalamıştır, fakat bunu kesinlikle bir saat olarak değil kalıcı bir nesne olarak yakalamıştır (Klausmeier, 1988).

### 2.3.3.2. Tanıma aşaması

Bu aşamada bir kavrama ulaşıldığı söylenebilir. Birey tarafından daha önceden karşılaşılan nesne, kalite, olay ve ilişki; işitme ve görme gibi farklı bir yöntemle gözlemlenmesiyle kavramı tanımlanması gerçekleşmiş olur. Devam eden saat kavramı ile çocuk; bu saatin bir odadan çıkarılıp başka bir odaya yerleştirildiğinde saati tüm ayrıntısıyla aynı saat olarak tanıyorsa tanıma aşamasında belirli bir saat kavramına erişmiştir (Klausmeier, 1988).

Somut ve tanıma düzeyinde etkili bir kavram öğretimi için kavram örneklerini ulaşılabilir hale getirmek ve dikkatli örneklere odaklamak, kavramın adını belirtmek, örneklerin incelenmesinde yol göstericilik, tanımlayıcı özelliklerin ayırt edilmesine yardım etme, geri bildirim verme ve kavramın kazanıldığından emin olma aşamalarının kullanılması gerekir (Coşkun, 2011).

### 2.3.3.3. Sınıflandırma aşaması

Sınıflandırıcı seviyede bir kavrama ulaşmanın en düşük seviyesi bireyin, nesnelere, olayların ya da eylemlerin eşdeğer sınıfının en az iki farklı örneğine tepki vermesiyle oluşur. Duvardaki saati ve masanın üzerindeki saati bir şekilde eşdeğer kabul eden çocuk, başlangıç sınıflandırması düzeyinde bir saat kavramına ulaşmış sayılır (Klausmeier, 1988).

### 2.3.3.4. Formal/ Resmi aşama

Çocuğa çimenlerin, ağaçların, çalıkların ve otların bazı örnekleri gösterildiğinde, ağaçları doğru bir şekilde tanımlayıp ve diğerlerinden ayırırsa, ağaçların tanımlayıcı niteliklerini

adlandırırrsa, toplumsal olarak kabul edilmiş bir ağaç tanımı verir ise resmi olarak ağaç kavramını kazanmış olur (Klausmeier, 1988).

Sınıflandırma ve formal düzeyde etkili bir kavram öğretimi için yöneltici öğretim yapma, kavramın tanımını verme, hatırlamayı sağlama, örnekler ve örnek olmayanlar kullanma, tanımlayıcı özellikleri ayırmada öğrenciye yardım etme, strateji sunma, geri bildirim verme, kavramın kazanıldığından emin olma aşamalarının kullanılması gerekir (Coşkun, 2011).

### 2.3.7. Novak'ın Kavram Haritaları Yöntemi

Son zamanlarda oldukça kullanışlı bir yöntem olarak karşımıza çıkan kavram haritaları gerek yayın evleri tarafından ders kitaplarında gerekse de öğretmenler tarafından derslerde sıklıkla kullanılmaktadır. Kavram haritaları 1972 yılında Novak'ın Cornell Üniversitesi'ndeki araştırma programı çerçevesinde geliştirildi ve Novak, çocukların bilgi seviyesindeki değişiklikleri takip etmeye ve anlamaya başladı (Novak ve Canas, 2008). "Kavram haritaları, kavramlar ve onlar arasındaki ilişkileri genel olarak çizimlerle ifade ederek, anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesine yardımcı olmaktadır" (Yaman, 2009, s.25). "Herhangi bir konu içerisindeki kavramların çıkartılması ve bu kavramlar arasındaki ilişkilerin iki boyutlu olarak gösterilmesi tekniğidir" (Ocak, 2008, s.269).

Kavram haritaları öğretimde farklı amaçlar için kullanılabilir. Bilgileri organize hale getirmede, öğrencilerle kavramların anlamlılığını tartışmada, yanlış anlamaları gidermede, öğretme aracı olarak, öğrenme aracı olarak ve değerlendirme aracı olarak kullanılabilir (Tosun ve Doğan, 2005). Kavram haritasında öğeler şematik olarak çizilerek, araştırılan veya incelenen konu ile hangi bileşenlerin ilişkili olduğu görselleştirilir (Ary ve diğerleri, 2006). Kavram haritası oluşturulurken

- 1-) Öğretilecek konunun kavramları listelenir.
- 2-) Kavram listesinden en genel olan sözcük sayfanın başına yazılır.
- 3-) Kolay ayırt edilebilmesi için kavramlar kutu ve yuvarlak içine alınır.
- 4-) Genelleme ve ilkeler ayrıca listelenir.
- 5-) Kutular birkaç kelimeyle ibare ile aralarındaki ilişki durumuna göre birbirine bağlanır (Purtul, 2006, s.186).

Süregelen geleneksel yapı içerisinde bir farklılık oluştursa da kavram haritaları öğrencilerin sadece mantıksal ve matematiksel zekâ alanlarına hitap etmesi (Köksal, 2006), ileride de açıklanacağı üzere diğer zekâ alanlarına sahip öğrencilere hitap

etmemesi sebebiyle eleştirilmiştir. Bununla birlikte bir diğer eleştiri konusu da kavram haritalarının İngilizce gramer yapısına uygun oluşu, Türkçe gramer yapısına uygun olmayışıdır. İngilizce gramer yapısı gereği özne-yüklem-nesne; Türkçenin ise özne nesle yüklem olmasından dolayı kavram haritası oluşumu sırasında önerme kurmakta problem çıkmasıdır (Ünlü ve diğerleri, 2006).

### **2.3.8. Kavram Karikatürleri**

Kavram karikatürleri ilk olarak Nylor ve McMurdo tarafından tasarlanmış ve kullanılmıştır. Kavram karikatürleri üç ya da daha fazla karakterin yaptığı tartışmanın resimle ifadesi olarak tanımlanmıştır. İçerik ve hazırlanış olarak posterler veya kavram karikatürleri çalışma yaprağı üzerine farklı bir düşünceyi savunan karakterler üzerinden, bir karakterin bilimsel olarak doğru kabul edilen düşünce biçimini savunduğu, diğer karakterlerin ise doğru olmayan düşünce biçimini savunduğu karakterlerin oluşturduğu bir kavram öğretim yöntemidir (Kabapınar, 2005).

Kavram karikatürlerinin gerçek hayatla uygulanabilirliği, düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı, sınıfta tartışma ortamının yaratılmasına zemin hazırladığı, mantıksal çıkarımlarda bulunmaya destek olduğu, farklı fikirlerin ve bakış açılarının yansıtılmasında rahatlık sağladığı araştırmalar sonucu anlaşılmıştır (Cengizhan, 2011). Kavram karikatürleri sayılan bunca başarısına rağmen kompakt olarak tüm okullarda, tüm sınıflarda, tüm öğrencilere ve de bütün müfredata uygulanmasından ziyade daha çok spesifik konular üzerine başarılar göstermiştir. Doğaya ilgi duyan, hayvanlarla ilgilenmeyi seven, doğa ortamında öğrenmekten zevk alan bir öğrenci için sınıf ortamındaki kavram karikatürleri ile oluşturulmuş kavram öğretiminin ne derece etkili olacağı tartışılabilir bir konudur.

### **2.3.9. Kavram Öğretimi İle İlgili Etkinlikler**

Teknoloji ve bilgi çağının eğitim öğretime yansması sonucu, geleneksel öğretim yöntemleri, aktif öğrenme yöntemlerine karşı direnç gösterememiş ve kavram öğretiminde yeni etkinlikler öğretmenler tarafından uygulanmaya başlamıştır. Sıklıkla kullanılan etkinlikler arasında anlam çözümleme tabloları, kavram ağları, kavram eşleştirme etkinlikleri ve kavram analizi yerini almıştır. Anlam çözümleme tabloları,

kavramların tanımlayıcı ve ayırt edici özelliklerinin öğrenilmesi için; kavram analizleri de kavramın hiyerarşik yapısını göstermesi açısından faydalı bir öğretim aracı olmuştur (Cin, 2010). Şahin ve diğerlerinin (2014), erken çocukluk döneminde normal gelişim gösteren, gelişimsel geriliği olan ya da gelişimsel açıdan risk altında olan çocuklar için belirlemiş olduğu 33 kavram için 364 adet etkinlik kavram öğretiminin ne kadar geniş bir çerçevede ele alındığının göstergesidir.

### 2.3.10. Kavram Öğretimi İle İlgili Çalışmalar

Yapılan literatür taraması neticesinde kavram öğretimi ile ilgili aşağıdaki çalışmaların yer aldığı görülmüştür:

Cin ve Bayram (2010) “*Akarsu, Dere, Çay ve Irmak Kavramlarının İncelenmesi ve Öğretimine Yönelik Görüşler*” başlıklı çalışmada adı geçen kavramların birbirlerine olan benzerliklerine istinaden aralarındaki ayırt edici özelliklerine dikkat çekilmesinin, kavramların olumlu ve olumsuz örneklerinin verilmesinin, kavram analizi yapıp kavramların taksonomik düzeyinin belirlenmesinin kavram öğretimini kolaylaştırdığına dikkat çekmiştir. Bunun yanında literatürde adı geçen kavramların tanımlanmasında bazılarında tutarlılık olması, bazısında olmaması kavramların ayırt edici özelliklerini zorlaştırdığını belirtmiş ve kavramların ayırt edici özelliklerinin azalmasının kavram öğrenimini zorlaştırdığını aktarmıştır.

Akyürek (2003) “*Din Öğretiminde Kavram Öğretimi*” adlı doktora tezinde dini kavramlar öğretilirken çocuğun gelişim özelliklerinin ve din dilinin göz ardı edilmemesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Sevap, günah, ahlak, yalan ve daha birçok dini terminolojideki kavramların bilimsel açıklamalarını yaparak, aynı zamanda bu kavramların kavram öğretim stratejilerine uygun örnek ders planları üretmiştir. Sonuç olarak da dini kavramların öğretiminde yeni öğretim stratejileri kullanılması, dini kavramlar için kavram sözlükleri oluşturulması ve bu konuların deneysel çalışmalarla aydınlatılabileceği önerisinde bulunmuştur.

Yılmaz ve Çolak (2011) “*Kavramlara Genel Bir Bakış: Kavramların ve Kavram Haritalarının Pedagojik Açıdan İncelenmesi*” konulu çalışmada kavramların soyut düşünce bilimleri olduğundan yola çıkarak, öğrencilere bu konuda öğretim faaliyeti yürütecek öğretmenlerin de bilişsel ve yapılandırmacı bir anlayış içerisinde kavramların özelliklerini, kavram öğretiminin nasıl yapıldığını, öğrencilerin dersten önce sahip

olduğu ön bilgiler ve ders programında yer alan kavramlar arasında nasıl bir ilişki kuracaklarını bilmesi gerektiğini tespit etmiştir. Bunun yanında kavram haritalarının soyut düşünce birimleri olan kavramları somutlaştırarak anlamlı öğrenmeyi sağladığını belirtmiştir.

Yazıcı ve Samancı (2003) “*İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Ders Konuları ile İlgili Bazı Kavramları Anlama Düzeyleri*” adlı çalışmasında öğrencilerin ilköğretime başladığı andan itibaren daha önce hiç karşılaşmadıkları kavramlarla tanıştıklarını ve ilk kez karşılaşılan bu kavramları birbirlerine karıştırdıklarını ve kavramla ilgili yanılığa düştüklerini tespit etmiştir. Çalışma sonucundaki bulgularına göre de bu öğretim düzeyindeki öğrencilere Sosyal Bilgiler ile ilgili kavramlar öğretilmeden önce öğretilmesi planlanan kavramlar hakkında öğrencilerin ön bilgileri tespit edilerek öğretimin buna göre yapılması sonucuna varmıştır.

Alım ve diğerleri (2008) “*5. Sınıf Öğrencilerinin Bazı Coğrafya Kavramlarını Anlama Düzeyleri ve Kavram Yanılgıları*” başlıklı çalışmasında iklim, doğal afet, erozyon, heyelan, deprem, fay hattı, bölge, ova, plato, yanardağ kavramlarını 5. Sınıf öğrencilerinin anlama düzeyleri ve kavram yanılgılarını incelemiştir. Çalışması sonucunda öğrencilerin iklim kavramını sıcaklık ve yağışla karıştırdığını, hava durumu ile ilişkilendirdiğini ve iklimin sonucunu açıklayarak cevap vermelerini öğrencilerin almış olduğu eğitim ve günlük hayattaki ön bilgileriyle ilgili olabileceği kanaatine varmıştır. Öğretim yöntemlerinin eksikliği ve öğrenme stratejilerinin gerekli uygunlukta olmaması, yazım ve telaffuz bakımından benzer kavramların karıştırılması (Fay hattı- Telefon) gibi sebeplerin öğrenci cevaplarının bilimsel bir cevap olmaması nedeni olduğunu tespit etmiştir.

Çaycı ve Diğerleri (2007) “*Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirliğine Dayalı Öğrenme ile Kavram Öğretimi*” konulu çalışmasında geleneksel öğretim yaklaşımının çağın gereksinimlerine uymadığı gerekçesiyle eleştiriye tabi tutmuş, yeni bir yaklaşım olarak işbirlikçi öğrenme kuramının önemine dikkat çekerek kavram öğretiminde kullanılmasının önemine dikkat çekmiştir. Kavram öğretiminde bilişsel yapının basamaklarının önemli bir unsur olduğunu dile getirerek kavram öğretiminde sunuş yolunu geleneksel yöntem olarak; buluş yoluyla öğretimi de modern yöntem olarak ele almıştır. Çalışması sonucunda işbirlikçi öğrenme yöntemi ile kavram öğretimi gerçekleştirilen sınıftan, geleneksel yöntemle göre kavram öğretimi gerçekleştiren sınıfa göre daha etkili sonuçlar verdiğini göstermiştir.



Gökçe ve diğerleri (2014) “7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Bazı Coğrafya Kavramlarını Anlama Düzeyleri ve Kavram Yanılgıları” başlıklı araştırmasında günümüzde bilginin hızlı bir şekilde artmasından dolayı bu bilgilerin tümünün öğrenen bireye aktarılması gibi zorlu bir durumu kavramların varlığı gereksiz kılarak insan hayatını kolaylaştırdığını belirtmiştir. Kavram öğretiminin ilkökul sürecinde dikkate alınması gerektiği daha sonraki eğitim öğretim hayatlarında karşılına çıkacağı için de doğru bir şekilde öğrenilmesinin önemine dikkat çekmiştir. Bundan dolayı da yaptığı araştırmada öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki bazı kavramları yanlış anladıklarını kavram yanılgısı içinde oldukları ihtimalinde durmuştur. Araştırması sonucunda öğrencilerin en çok; yerleşme ve nüfus kavramları ile ilgili soruları yanlış yaptıkları devamında coğrafi bölge, beşeri ortam kavramları geldiğini tespit etmiştir. Nihai olarak yanlış anlaşılan, karıştırılan, kavram yanılgısı içinde olunan kavramların yapılandırmacı öğretim yaklaşımına uygun öğrenci merkezli etkinlik ve çalışmalar yapılarak öğretilmesi gerektiği önerisinde bulunmuştur.

Cengizhan (2011) “Modüler Öğretim Tasarımıyla Entegre Edilmiş Kavram Karikatürleri Hakkında Öğretmen Adaylarının Görüşleri” isimli çalışmasında eğitim ve öğretimde sadece öğretim tasarımlarının konu alınmamasını bunun yanında öğretim ilke ve yöntemlerin de kullanılması gerektiğinden bahsetmiştir. Çalışmasında kullanmış olduğu kavram karikatürlerinin sınıf içi gereken başarıyı gösterdiğini sonucuna varmış ve modüler öğretim tasarımlarının teknoloji tabanlı araç gereçlerle yapılandırılması ve içerisinde yer alacak olan kavram karikatürlerinin de öğrencileri derse aktif hale getirecek şekilde hazırlanması gerektiğine değinmiştir.

Tural (2011) “Sosyal Bilgilerde Yapılandırmacı Yaklaşımla Kavram Öğretimine Yönelik Model Geliştirme” konulu doktora tezinde kavram öğretiminin belirli bir etkene bağlı olmadığı, birçok faktöre bağlı olduğunu belirtmiştir. Kavramların yapısından öğrencilerin ilgi ve özelliklerine, öğrenme ortamından öğretmen yeterliliklerine kadar birçok unsurun bu faktörler arasında yer aldığına dikkat çekmiştir. Öğrenci merkezli bir yaklaşım olan yapılandırmacı yaklaşımın Sosyal Bilgiler öğretim programına yansısıyla kavram öğretimine etki eden faktörlerin çözülmesinde kolaylıklar sağlanacağı görüşünü savunmuştur. Buna dayanarak kavram öğretiminde geleneksel yöntem ve yapılandırmacı yaklaşımı deneysel yöntemlerle sınyarak, yapılandırmacı yaklaşımın kavram öğretiminde olumlu ve kalıcı etkileri olduğu sonucuna varmıştır.

Özgür ve Uzunkaya (2011) “*Dominant Zekâ Alanlarına Dayalı Bir Öğretimin Kavram Yanılgılarının Giderilmesine Etkisi*” başlıklı çalışmasında öğrencilerin sahip olduğu kavram yanılgıları ile sahip oldukları dominant zekâ alanlarının ilişkilendirilmesi sonucunda çıkan bulgulardan bir öğretim tekniği tasarlayarak kavram yanılgılarının giderilmesini hedeflemiştir. Sonuç olarak dominant zekâ alanlarına uygun olarak hazırlanan etkinlikler hedefe ulaşmışsa da araştırmacı her öğrenme ortamının bunu gerçekleştirecek zemin olmadığını göz önünde bulundurarak, öğrenme ortamlarının hazırlanmasında öğrenci merkezli yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi önerisinde bulunmuştur.

Köksal (2006) “*Kavram Öğretimi ve Çoklu Zekâ Teorisi*” adlı araştırmasında bireysel merkezli bir yaklaşımla kavram öğretiminin yapılması gerektiğine dikkat çekmiştir. Buna binaen her bireye ayrı öğrenme stili gerektiği ve her öğrenciye birden fazla öğrenim yolunun sunulmasının zorunluluğunu dile getirmiştir. Bu görüşüne destek olarak da çoklu zekâ teorisinin öğrencilere 8 öğrenme yolu sunduğunu söylemiştir. Öğrencilerin bilimsel kavramlarla ilk karşılaştıkları ilköğretim düzeyinde ön bilgilerinin yoğun bir şekilde oluşmaya başlamasından dolayı gerek somut ve soyut kavramların öğretiminde gerekse de kavramlar arası ilişkilerin kurulmasında çoklu zekâ etkinliklerinin kullanılmasını önermiştir.

Tomal (2006) “*Lise Coğrafya Derslerinde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Kavram Öğretimi*” başlıklı çalışmasında “Volkanizma ve Türkiye’de Volkanlar” konusunu örnek alarak hangi çoklu zekâ etkinliklerinin kullanılabileceğini tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmada coğrafya öğretmenlerinin dersleri, sözel zekâyâ hitap eden anlatım, soru cevap ve yazdırma tekniklerini kullandıklarını, yöntem çeşitliliği uygulamadıklarını belirtmiştir. Coğrafya dersinde uygulanacak çoklu zekâ etkinliklerini de sözel dilsel zekâ gelişimi için kavram kartları oluşturma, cümle oluşturma, ben neyim oyunu, beyin fırtınası; mantıksal matematiksel gelişimi için sınıflandırma stratejileri, kavramların benzerlik ve farklılıklarının gösterilmesi, problem çözme yöntemlerinin uygulanması; bedensel zekâyı geliştirmeye yönelik öğrencilerin etkinliğe katılmalarını sağlamak; hem görsel hem bedensel zekâlarını geliştirmeye yönelik pantomim tekniğini uygulayarak kavram öğretiminin gerçekleştirilebilirliğini tespit etmiştir. Bunun yanında yine görsel zekânın gelişimi için çeşitli video kasetlerin kullanılması; sözel ve içsel zekânın gelişimi için coğrafya konuları ile ilgili öğrencilerin düşüncelerini yazması; sosyal zekânın gelişimi için tartışma yöntemini uygulayarak

kavram öğretiminin gerçekleştirilebilirliğini tespit etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin işlenen konunun özelliklerine göre diğer öğretmenler ile iletişim halinde olarak, kendi derslerinde destekleyici etkinlikler yapmasını önermiştir.

Baki ve diğerleri (2009) “*Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Etkinliklerin Kavramsal Öğrenmeye Etkisi: Tam Sayılarda Dört İşlem Örneği*” isimli araştırmasında çeşitli kaynaklardan aktardığına göre matematiksel kavramlar öğrencilere sözel ifadelerle anlatıldığı zaman çoğu soyut olan bu kavramlar öğrenciler tarafından anlaşılammaktadır. Bundan dolayı bu kavramlar öğretilirken somutlaştırıcı öğretim yöntemleri kullanılmalıdır. Çoklu zekâ kuramı da öğrencilerin bütün duyu organlarına hitap ettiği için somutlaştırıcı öğretim yöntemine uygun bir kuramdır. Yaptığı deneysel araştırmada öğrencilere bir veya birden fazla zekâ alanını içeren etkinlikler yaparak öğrencilerin dört işlem becerilerini geliştirmeye çalışmış ve geleneksel yöntemle göre işlenen dersten daha iyi kavramsal öğrenme gerçekleştiği sonucunu almıştır.

Araştırmaların çeşitliliği kavram öğretiminde tezat görüşlerin de olduğunu göstermektedir. Aydın’a göre (2015) Türk eğitim sisteminde kavram öğretimi felsefi açıdan idealist ve rasyonalist geleneğin etkisi altındadır. Bu anlayışa göre kavramlar salt gerçekliklerdir ve değişmez yapılardır. Buna bağlı olarak değişmez kavramlar alan araştırmacıları tarafından kaynaklarda anakronizme uğratıldığından kavram öğretimi olumsuz yönde etkilenmektedir. Oysaki kavramlar deneysel temellidir, farklılaşır ve evrilir. Bundan dolayı da kavram öğretiminde “kavramların deneysel temeli ve evrim süreci” yeni yaklaşım olarak belirlenmelidir.

Literatürün ve ilgili araştırmaların incelenmesi sonucunda çalışmalarda ele alınan temel kriterin “geleneksel öğretim yöntemlerinden uzaklaşma” olduğunu görmekteyiz. Bu çalışmada (Baki ve diğerleri, 2009; Köksal, 2006; Özgür ve Uzunkaya, 2011; Tomal, 2006) bazı araştırmacıların dikkatini çeken “Çoklu Zekâ Teorisi” kavram öğretiminde esas alınarak incelenecektir. Sosyal Bilgiler dersinin “toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış” (Öztürk, 2012) olduğu dikkate alındığında farklılıkları içinde barındıran bir unsur olduğunu görmekteyiz. ÇZK’ yi araştıran kuramcıların disiplinlerarası yaklaşıma göre hareket etmeleri gerekmesine rağmen ÇZK çalışmalarında disiplinlerarası yaklaşımı vurgulamadıkları görülmüştür (Demirel ve diğerleri, 2008). Bu araştırmada öğrenci merkezli yaklaşımın dikkate alınmasının yanında öğrencilerin yeteneklerini tanınması, dolayısıyla bunu öğretim etkinliklerinde opsiyonel olarak kullanması da prensip olarak ele alınmıştır. Kavram öğretiminde kullanılan yöntemlerin kavram

öğretimindeki başarısı araştırmacılar tarafından tespit edilmişse de araştırmaların analizlerindeki öğrenemeyenler veya istendik cevap veremeyenler de net bir şekilde görülmektedir.

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde istendik yönde cevap verenlerin fazla oluşunun istatistiksel olarak yansımaları veya test sınavlarındaki başarılı öğrencilerin çoğunluğu iyi bir öğretim yapıldığının göstergesi midir? “Dünyanın en iyi atletlerinin, en büyük müzisyenlerinin girdikleri IQ sınavından düşük alması” (Yavuz, 2001, s.14) veya dünyaca ünlü basketbol oyuncusu Michael Jordan’ın çelimsiz ve kısa boylu olduğu için okul basketbol takımına alınmaması fakat zamanla dünyanın en iyi basketbol oyuncularından birisi haline gelmesi başarıda farklı etkenlerin rol aldığını göstermektedir. Bu durumda öğretim faaliyetlerinde kısa vadede sonuç beklenilmemesi ve zamana bağlı bir süreç olduğunun, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin dikkate alınmasının önemli olduğunun bilinmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin kavramları öğrenmek yerine ezberledikleri, bilimsel düşüncüyü önemsemeyerek sınav kaygısıyla çalıştıkları (Vural, 2004) son zamanlarda araştırmacılar tarafından tespit edilmiş ve bu durumu önlemek için çeşitli stratejiler geliştirilmiştir. Ülgen, (2004) kavram öğretimi için öğretmenlerin kavram öğrenme süreçlerini anlamış olması gerektiğini ve bir yönteme bağlı kalmadan, öğrencinin durumuna ve konunun içeriğine göre en uygun koşulları hazırlayarak özgün bir öğretim tasarımı geliştirmeleri gerekliliğinden bahsetmiştir. Ülgen’in bu tanımında yer alan öğrencinin durumuna en uygun koşulların sağlanması ifadesini en iyi karşılayacak kuramlardan birisi de ÇZK’dır.

#### **2.4. Çoklu Zekâ Yaklaşımı**

İnsanların genetik yapısı, yaşı, yaşadığı çevre ve bağlı bulunmuş olduğu kültürel çevre faktörlerinden dolayı ilgi ve tutumları değişiklik göstermektedir. İmkânları yokluk derecesinde olan çocuklar, örneğin Unicef tarafından belirlenmiş çocuk haklarıyla henüz hiç tanışmamış olan çocuklar ile bunun tam zıttı olarak gelişim gösteren çocukları aynı şartlar içerisinde ele almanın objektif bir değerlendirme olmayacağı bariz bir şekilde açıktır. Geleneksel yöntemlerde bu farklılığın göz ardı edildiği alanlardan birisi de “zekâ” kavramıdır. Dünyada birçok ülkenin eğitim politikaları, eğitim öğretim

programındaki meslek seçme ve gerçek hayata hazırlık süreçleri de farklılık göstermektedir. Türkiye’de ağırlıklı olarak sayısal ve sözel içerikli derslerin yapılıp yapılamama durumuna göre öğrenciler “zekâ” sınıflamalarına tabi tutulmuştur. Yine orta öğretim kurumlarında kişinin seviye belirleme sınavları ve müfredattaki derslerin değerlendirilmeleri sonucu kişinin sayısal ve sözel derslerdeki yeteneklerine göre öğrenciler ayrılmakta ve yaşamlarının geri kalanlarını seçmiş oldukları alanların sınırlamış olduğu meslekler arasında idame ettirmektedir. Bu ayrımın merkezinde yer alan “zekâ” kavramı günümüze kadar insanoğlunun üzerinde tartıştığı fakat görüş birliğine varamadığı bir kavram olmuştur (Erden ve Akman, 2014).

Zekânın ne olduğu ile ilgili farklı açıklamalar yapılmıştır. Terman, zekâyı soyut düşünme becerisi olarak Wechsler, bireyin amaca yönelik akılcı düşünme kapasitesi ve çevresiyle baş edebilmesi (Akt. Sevinç, 2003) olarak tanımlamıştır. Bu araştırmanın da dayanağını oluşturan Howard Gardner (2010) zekâyı “Bir ya da birden fazla kültürel çerçeve içinde değerlendirilen bir sorun çözme veya ürün yaratma becerisi” (s.48) olarak tanımlanmıştır. Bunun yanında zekâyı tek faktörlü bir yapı olarak açıklayan Galton, Binet, Piaget’in kuramlarından farklı olarak zekâyı birden fazla çeşidi olan bir yapı olarak gören Spearman, Thorndike, Thurstone, Guilford, Cattell, Sternberg ve Gardner’in kuramları yer almaktadır (Kuzgun ve Deryakulu, 2006). Bu kuramların sınıflandırılmasındaki temel ayrım zekânın belirlenmesinde, geliştirilmesinde ve değerlendirilmesinde ele alınan faktörlerin tek bir nedene veya birden fazla nedene bağlanmasıdır. Çalışmanın spesifik olarak sürdürülebilmesi için diğer zeka kuramlarına nazaran Howard Gardner’in 1983 yılında *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences* (Düşünüş Biçimi: Çoklu Zeka Kuramı) adlı eserinde ortaya koyduğu Çoklu Zeka Kuramı irdelenip kavram öğretimindeki yeri açıklanmaya çalışılacaktır.

Zekâ araştırmalarını inceleyen Gardner, zekânın toplumsal ve kültürel olarak değerlendirilmesi gerektiğini savunan araştırmacılarla, zekânın nörolojik ve genetik temelli olarak değerlendirilmesi gerektiğini savunan araştırmacıların çatışmaması gerektiğini düşünmektedir. Zekâ araştırmalarında kalıtımı ön planda tutanların katı bir bakış açısı içerisinde olduklarını, zekânın testler dışındaki göstergelerini dikkate alanların, örneğin kişinin kendi kültürü içerisindeki rolleri göstermesi açısından inceleme yapanların ise esnek bir bakış açısı içerisinde olduklarını ifade etmiştir. Zekânın kalıtımsal yollardan gelen örneklerini savunmakla birlikte, kişinin aile

yaşantısının, kültürel çevresinin de zekâ gelişimine ortam hazırladığını savunmuştur (Gardner, 2010).

Alfred Binet'in IQ zekâ testinin bir zamanlar özellikle 1900'lü yıllardan 1980'li yıllara kadar özellikle A.B.D' de etkin olduğu ve eğitime heyecan kazandırdığı, bu testlere dayanarak yıllarca öğrencileri sözel ve mantıksal zekâlarını geliştirmeye yönelik eğitim verildiği bilinmektedir. Sonuç itibarıyla de okul hayatında başarıyla mezun olan birçok gencin gerçek hayatta ve iş bulmada sorun yaşadıkları gözlemlenmiştir (Yavuz, 2001). Bu testlerin yanıltıcı yanı eğitimli toplumda yetişen veya kâğıt kalem testlerine alışık çocukların kolay bir şekilde cevap verebilmesi, aksi durumda olan öğrencilerin ise cevap verememesi ve bu testlerin sosyal ve ekonomik hayatta pek bir yararının olmamasıydı. Bir sonraki aşamada yeni bir akım olarak Piaget çocukların gelişim özelliklerini, dönemlerini ve bu dönemlerde kazandıkları akıl yürütme süreçlerini farklı bir boyuttan ele almış olsa da; bu süreçleri belirli yaş sınırı ve kalıpları içerisinde açıklamış olması, incelediği sorunların mantıksal ve matematiksel sorunlar olması ve de gelişimin Piaget'in bahsettiğinden daha fazla süreklilik taşıması Gardner tarafından eleştiri konusu olmuştur (Gardner, 2010).

Sorun çözme ve ürün yaratma becerisinin zekâ kavramının tanımı içerisine girmesiyle, zekânın tespit edilmesi ve değerlendirilmesi aşamasında eğitimde bireysellik ve süreç aşamaları önem kazanmaya başlamıştır. Yapılandırmacı felsefenin son zamanlarda eğitim öğretim programlarına yansısıyla birlikte öğrenmenin parmak izi kadar kişiye özgü olduğu (Özden, 2005) görüşü önemsenmeye başlamıştır. Doktorların "Hastalık yok, hasta var" özdeyişi aynı hastalığa yakalanan hastalara aynı tedavi yöntemlerinin uygulanmaması telkinini içermekle birlikte, yeni eğitim öğretim anlayışına da hatalı olmayan bir teşbih sunabilme imkânı vermektedir (Kuzgun ve Deryakulu, 2006). Doktorların bu özdeyişini çoklu zekânın önemini kavramış öğretmenler ile bağdaştırdığımızda öğrenemeyen yetersiz öğrencinin olmadığı, her bireyin her bilgiyi aynı yolla öğrenme yeteneğine sahip olamayacağı ve de aynı yolla öğrenme zorunluluğunun olmadığı savını destekleyen (Aykaç, 2005) anlayış karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin yeterlilikleri incelendiğinde de öğretmenin anlatacağı konu ile ilgili alana hâkim olması gerektiği ve de konuya ilişkin kuram, ilke ve kavramları anlaşılabilir ve güvenli bir şekilde öğretebileceğini göstermesi gerektiği, bunun yanında planlama yapabilmesi, sınıf yönetimini ve iletişim unsurlarını etkili bir şekilde kullanabilmesi, objektif bir değerlendirme yapabilmesi ve de bağlı bulunduğu

ülkenin milli amaçlarını aktarması gerektiğidir (Şişman, 2005). Yine Türk Milli Eğitimin temel ilkeleri arasında yer alan “Fırsat ve İmkân Eşitliği”ne baktığımız zaman “Eğitimde kadın, erkek ve de maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek kademeye kadar öğrenim görmelerini sağlamakla birlikte özel eğitime, korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için de özel tedbirler alınır” (Hesapçioğlu, 2011, s.232) şeklinde geçmektedir. Öğretmenlerin bu ilkeyi merkeze alarak “yeni anlayışa göre fırsat eşitliğinin herkese eğitim değil, bireysel farklılıklara göre eğitim” (Purtul, 2006, s.18) anlamına geldiğini buna dayanarak da eğitim anlayışlarında bazı restorasyonlar yapmaları gerektiğinin farkına varmaları ve de eğitim sürecinin hazırlık, planlama, öğrenme ve değerlendirme sürecinde çoklu zekâ yaklaşımını dikkate almaları gerekmektedir.

Çoklu zekâ yaklaşımı yoluyla öğretimin esas alınması bu kuramdan önceki öğretim ilke ve yöntemlerini reddetmek olarak algılanmamalıdır. Çoklu zekâ uygulamalarında doğru ya da yanlış uygulama olmayıp önemli olan okulların, öğretmenlerin içinde buldukları şartları, sınıflarının fiziki konumlarını, okul felsefelerinin dikkate alarak teoriyi uygulamaya hazırlanmalarıdır (Yavuz, 2001). “Çünkü uygulama becerisi, yaratıcılığa, sorun çözmeye ve özellikle çocuklarda oluşacak kavramsal gelişmeye hizmet etmeyi zorunlu kılmaktadır” (Erginer, 2015, s.94). Buna göre öğretmenler okulun ilk günlerinde itibaren öğrencilerin çok iyi gelişmiş zekâ alanlarını tespit ederek okuldaki öğrenmelerini de bu zekâ alanları yoluyla gerçekleştirmek durumundadırlar (Saban, 2005). Bu bilgilere dayanarak araştırmada hedeflenen kavram öğretiminde çoklu zekâ yaklaşımı merkeze alınmıştır.

Gardner’ in (2010) savunduğu ana tema zekânın tek boyutlu olmayıp, çok boyutlu olduğudur. Çalışmalarında dâhileri, zeki insanları, beyni hasar görmüş hastaları, normal çocukları ve yetişkinleri, farklı kültürlerden insanları, konunun farklı yönleri üzerine uzmanlaşmış insanları esas alarak kuramının tezini ve anti tezini kendisi test etmiştir. Belli bir çevrede problem çözme yetisine sahip ve problemi çözerken de ortaya bir ürün koyan, yapmış olduğu çalışma orijinal olan yaratıcı kişilerin önemine dikkat çekmiştir. Örneğin zeki insanlar olarak farklı zekâ alanlarına sahip olduğunu düşündüğü Sigmund Freud, Albert Einstein, İgor Stravinsky, Pablo Picasso, T.S. Eliot, Martha Graham ve Mahatma Gandhi’ yi inceleyerek bunlar üzerine çalıştığını belirtmiştir. Farklı kültürlere örnek olarak da Caroline Adaları’nda Puluwat kabilesi tarafından denizci olarak yetiştirilmesi amaçlanan on iki yaşındaki bir erkek çocuğunu, diğer taraftan da Kuran’ı

hatmetmeye kendisini adanmış on beş yaşındaki İranlı genci diğer taraftan da Paris'te bilgisayar programlamayı, müzik bestelemeyi öğrenen on dört yaşındaki genci hayali olarak ele almıştır.

Hangi beceriler zekâ olarak kabul edilip hangileri kabul edilmemeliydi? Gardner (2010) zekânın ölçütünü birkaç faktöre dayandırmıştır ve zekânın duyum sistemi olarak düşünülmemesi gerektiğinin ve zekânın doğaları gereği birden fazla duyum sistemine bağlı olarak geliştiğinin altını çizmiştir. Örneğin beyinde meydana gelen bir hasardan sonra kişide önceden var olan becerinin hasar görmeye bağlı olarak yok olması, bu becerinin başka becerilere göre özerk olduğunu gösterir bir zekâ ölçütüdür. Kuramda dikkat çeken bir özellik de özel yetenekleri zekâ alanları olarak kabul etmesiydi. Gardner'ın kuramı bu şekilde kabul etmesine iten sebep "Bir insanın mükemmel bir müzik yeteneğine sahip olmasına rağmen sayısal ve sözel yeteneklerinin düşük olmasından dolayı zeki kabul edilmemesini engellemek olarak açıklamıştır"(Akt. Özden, 2005, s.109). Bir başka yerde kendisini "zekâ" kavramını kullanmaya iten sebebin zekânın kalıtımla belirlenen, bir saatlik mülakatlarla veya kâğıt kalem testleriyle tespit edilen bir özellik olduğunu savunan mevcut yaklaşımı değiştirmek istemesi olduğunu açıklamıştır (Gardner, 2010). Matematik dersinde aşırı zor bir soruyu çözen bir öğrencinin zeki olarak kabul edilmesi gibi, bu soruyu çözemeyen bir insan da zeki olarak kabul edilmelidir. Soruyu çözemeyen bu öğrenci bedensel hareketlerini çok iyi kullanan iyi bir futbolcu olabilir. Kaldı ki iyi bir futbolcu hem görsel mantıksal hem de kinestetik zekâsını kullanır (Yavuz, 2001). Bu durumda ortadaki problem üzerinde ciddi bir şekilde durulması gerekiyor. Var olandan farklı bir ürünün, çıktının hedeflenemediği yerler, nerelerdir? Sorusu sorulduğunda en çok üretim yapan yerleri; fabrikaları vermek yanlış bir cevap olmayacaktır. Fabrikalar zamanlanmış ve projelendirilmiş ürünler dışında farklılık yaratamaz. Üretim ham maddesi, makineler hep aynıdır, her ne kadar üretim yoğun bir şekilde yapılsa da sonuçta değişiklik ve orijinallik adına sonuç alınamayacaktır. İnsan da fabrikadaki gibi belirli işlemlerden geçince ürün haline gelen, işlem sırasında defolu olduğu için çöpe atılan ham madde olarak değerlendirilmemelidir. İnsanları sadece mantıksal ve sözel zekâ süzgecinden geçirmek, geçemeyenleri öğrenemeyen (Defolu) olarak nitelendirmek de yanlış olacaktır. Farklı bir benzetmede ise çoklu zekâ besin türleri ile ilişkilendirilmiştir. Belirtildiği üzere okullarda sadece sözel ve sayısal alanı dikkate alıp diğer alanları ihmal etmek, tek yönlü yani sadece karbonhidrat ve yağ ile beslenip, diğer besin



türlerinden şeker, kompleks şekerler, protein, vitamin, su ve mineralleri besin olarak alamamanın metabolizma üzerindeki olumsuz etkisi gibidir (Selçuk, 2004). O halde eğitimde kalıp yargılardan uzak durup, derste izlenmesi gereken yol haritasını olmazsa olmaz olarak değerlendirmeyip, dersi öğretmen merkezli olmaktan çıkarıp, yaratıcılığa zemin hazırlayacak çoklu zekâ yaklaşımı merkeze alınmalıdır (Onay, 2006). Öğrencilerin bireysel kapasite/yeteneklerine karşı olan farkındalık düzeyini arttırıp geliştirmek için de çoklu zekâ kuramından faydalanılmalıdır (Yılmaz, 2008).

Kuramın yayınlandığı ilk yıllarda bir insanın en az yedi zekâ alanının olduğunu öne sürmüş olmasına rağmen daha sonraki yıllarda doğa zekâsını da ekleyerek sekiz zekâ alanının varlığına işaret etmiştir. Kuramın daha sonra eğitimciler, yöneticiler, okullar tarafından dikkate alınması hatta bu yaklaşıma göre öğretim programı inşa edilmesiyle kuram ile ilgili yeni fikirler, projeler de üretilmeye başladı. Kuramın sahibi insanlarda var olduğuna inandığı ve de zekâ ölçütleriyle örtüştüğünü tespit ettiği bir zekâ alanını doğacı (Natural Intelligence) zekâyı da kuramına dâhil etmiştir. İnsanoğlunun varoluşu ile ilgili ilgi ve merakından yola çıkarak, sonraki çalışmalarında da varoluşçu (Existential Intelligence) zekânın varlığına işaret etmişse de araştırmacılar tarafından bu zekâ alanı pek ilgi görmemiştir. Bazı araştırmacılar Gardner'in fikirlerinden yola çıkarak bu zekâ alanlarına ayrı bir yorum katmış kurama onuncu boyut katarak ahlaki zekânın varlığına dikkati çekmişlerdir (Altan, 2012). Bazı araştırmacılar da ÇZK yaklaşımından yararlanarak sosyal zekâ ve kişiye dönük zekâ alanlarını içeren, kendimizin ve başkalarının duygularını tanıma olarak tanımladıkları, karar verme ve liderlik seçiminde etkin rol oynadığını düşündükleri Daniel Goleman'ın kuramcısı olduğu duygusal zekâyı geliştirmişlerdir (Doğan ve Şahin, 2007; Mete ve Akpınar, 2013; Yeşilyaprak, 2001) . Yeni zekâ anlayışı içerisinde yer alan ÇZK ile eski zekâ anlayışı içerisindeki farklar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (Saban, 2005).

Tablo 2.1.

*Eski ve Yeni Zekâ Anlayışlarının Karşılaştırılması (Saban, 2005, s.45)*

ZEKÂYA İLİŞKİN ESKİ ANLAYIŞ	ZEKÂYA İLİŞKİN YENİ ANLAYIŞ
1. Zekâ, doğuştan kazanılır, sabittir ve bu nedenle de asla değiştirilemez.	1. Bir bireyin genetiksel olarak kalıtımla birlikte getirdiği zekâ kapasitesi iyileştirilebilir, geliştirilebilir ve değiştirilebilir.
2. Zekâ, niceliksel olarak ölçülebilir ve tek bir sayıya indirgenebilir.	2. Zekâ, herhangi bir performansta, üründe veya problem çözme sürecinde sergilendiğinden sayısal olarak hesaplanamaz.
3. Zekâ, tekildir.	3. Zekâ, çoğuldur ve çeşitli yollarla sergilenebilir.
4. Zekâ, gerçek hayattan soyutlanarak (yani, belli zekâ testleri ile) ölçülür.	4. Zekâ, gerçek hayat durumlarından veya koşullarından soyutlanamaz.
5. Zekâ, öğrencileri belli seviyelere göre sınıflandırmak ve onların gelecekteki başarılarını tahmin etmek için kullanılır.	5. Zekâ, öğrencilerin sahip oldukları gizil güçleri veya doğal potansiyelleri anlamak ve onların başarmak için uygulayabilecekleri farklı yolları keşfetmek için kullanılır.

Karşılaştırma incelendiğinde zekâyâ ilişkin yeni anlayışın çağın gereksinimleri ile uyumlu olduğu ve de eğitim öğretim sürecindeki tüm paydaşlara sorumluluk düştüğü gözlemlenmektedir. Sorumluluk bilincinin idame ettirilebilmesi için de zekâ alanlarının bilinmesi gerekmektedir.

Gardner ve üzerinde araştırma yapan tüm araştırmacılara göre zekâ alanları şu özellikleri içerir.

#### 2.4.1. Dil Zekâsı

“Beyaz adamın uçabildiği; okyanusların ötesiyle konuşabildiği; bedensel işler söz konusu olunca gerçekten bizden daha yüce olduğu doğrudur, ama onun bizimkiler gibi şarkıları, adalı ozanlarinkine denk şairleri yoktur” (Gardner, 2010, s.101).

ÇZK’ yi açıklarken Pasifik Okyanusu’nda yaşamını sürdüren bu yerlinin cümleleri dil zekâsı ilgili mesajlar içermektedir. Bu mesaj Batılıların kinestetik zekâ ilgili yetilerinin kendilerinkine göre daha gelişmiş olduğu fakat kültürlerindeki müzik ve dilsel zekânın onlarinkine oranla daha gelişmiş olduğudur. Nitekim Gardner da dil zekâsının çekirdeğinin sentaks ve fonoloji olduğunu, bu iki bilimsel alanın da başka zekâlardan

(mantıksal-matematik zekâ ve insanlar arası ilişki zekâsı) veriler gerektirdiğini açıklamıştır (Gardner, 2010).

Dil/Sözel zekâ “Anadili veya başka bir dili kullanma kapasitesi ve düşüncelerini başkalarının anlayacağı şekilde ifade edebilme yeteneğidir” (Özden, 2005, s.115). Sözel zekânın öğrencileri ezbere dayalı sisteme yönlendirdiği şekilde eleştiriler mevcuttur. Öğrencilerin çoktan seçmeli sınavların yanında okuma, yazma, kendini ifade etme gibi becerilerde zayıf kalmaları dilsel zekâyâ yöneltilen bu eleştirilere cevap olarak sunulabilir. Öğrencilere “Hakkında ne düşünüyorsunuz?”, “Fikirleriniz nelerdir?” , “Görüşleriniz nelerdir?” gibi açık uçlu sorular sorulduğunda, onaylama veya reddetme sözcükleri dışında kendilerini ifade edememeleri dil zekâsının geliştirilmesi gereken bir zekâ türü olduğunu göstermektedir (Selçuk ve diğerleri, 2004).

İnsanlar dil zekâsını başkalarıyla iletişime geçerek kullanır. Fakat dil zekâsı gelişmiş insanlar için bu durum farklıdır. Çünkü onlar iletişimde ikna kabiliyeti yüksek insanlar olarak seslere karşı duyarlıdır, ritimleri çok iyi kullanır ve kelimelerin anlamını çok iyi bilirler. Bu sebeptendir ki çoğu toplumu yönlendiren, etkileyici insanlardır. Şairler, konuşmacılar ve yazarlar gibi arkalarında bir ekol iz bırakırlar. Bu şekilde etki yaratan bir zekânın gelişimi için öğretmenler sözcüklere dikkat çekerek öğrencilerin görmelerini sağlamalı, kitapları birlikte okuyarak öğrencileri tartışmaya teşvik etmelidirler (Lunenburg ve M. Lunenburg, 2014).

Yapılan araştırmalarda zekâ alanları kullanımının beynin yapısında bulunan sağ ve sol loblar ile ilişkili olduğu tahmin edilmektedir. Bazı araştırmalara göre ÇZK’de sadece iki zekâ alanı iki lobu kullanmaktadır. Bunlardan birincisi dil zekâsı diğeri de sosyal zekâdır (Demirel ve diğerleri, 2011). Sosyal zekâyı kullanan insanların diğeri insanlar ile başarılı iletişim kurarak girişimci potansiyele sahip olabilmesi bu insanların etkili bir dil zekâsına sahip olmasına da bağlıdır. Her iki lobun kullanılması ilişkisel olarak bilginin kullanılmasında, bir önceki öğrenilenler ile bağlantı kurulmasında, yeni fikirler üretilmesinde bireye yardımcı olacaktır.

Öğrencilerin öğrenim hayatlarında aşağıdaki tabloda sunulan dil zekâsına ait becerileri edinmeleri, bunları geliştirmeleri kendilerine güven duymalarına ve yaşam içerisinde insanlarla iletişim kurma kabiliyetlerine önemli katkı sağlayacaktır (Yavuz, 2001).

Tablo 2.2.

ÇZK' ye Göre Dil Zekâsı Profili (Selçuk ve diğerleri, 2001; Yavuz, 2001; Sevinç, 2003; Özden, 2005; Saban, 2005; Onay, 2006)

Özellikleri	Öğrenme Yolu	Meslekler	Öğretim Stratejileri ve Eylemler	Etkinlikler
1. Dinleme becerisi yüksektir.	1. Kelimelerle oynayarak	1. Yazar	1. Hikâyeleştirme	1. Bir şiir deneme okunur.
2. Kelime oyunlarını sever.	2. Yazarak	2. Gazeteci	2. Beyin fırtınası	2. Kısa bir hikâye, oyun okunur.
3. İyi bir fıkra anlatıcısıdır.	3. Okuyarak	3. Şair	3. Ses kaydetme	3. Konuyla ilgili bir fıkra anlatılır.
4. Kitaplarla iç içedir.	4. Konuşarak	4. Arşivcilik	4. Günlük tutma	4. Konuya ilişkin bir mektup yazılır.
5. İyi bir kelime dağarcığı vardır.	5. Mizahı kullanarak	5. Gazeteci	5. Yayımlama	5. Biyografi yazılır.
6. Sözel olarak iyi iletişim kurar.	6. İkna ederek	6. Politikacı	6. Tanımla	6. Bir ses kaseti hazırlanır.
7. Yazmaktan hoşlanır.		7. Öğretmen	7. Listele	7. Sessiz okuma yaptırılır.
8. İyi bir hafızası vardır.		8. Çevirmen	8. Görüş	8. Komik yazılar yazılır.
9. Yazılı sözlü dili iyi kullanır.		9. Avukat	9. Formüle et	9. Meslek atfı yapılır.
10. Semantik ile ilgilenir.		10. Edebiyatçı	10. Yeniden ifade et	10. Bir slogan/reklam kampanyası yazılır.
11. Ezberleme ve hatırlamada iyidir.		11. Oyun yazarı	11. Tartış	11. Sözcük oyunu oynanır.
12. Söyleyerek, duyarak ve görerek öğrenir.		12. Yayıncı	12. Şiir, makale yaz	12. Hikâye tamamlama çalışmaları yapılır.
13. Esprilidir.		13. Hatip	13. Sunu yap	13. Ezberden şiir okunur.
14. Konuşmayı sever, hitabeti iyidir.		14. Eğitim bilimci	14. Slogan bul	
15. İkna edicidir.		15. Komedyen	15. Röportaj yap	
16. Anlamsız kafiyeler, sözcük oyunları, tekerleme vb. etkinliklerden hoşlanır.		16. Romancı	16. Mektup yaz	
17. Diğer insanların seslerini, dil üslubunu, okumasını ve yazmasını taklit edebilir.			17. Talk-show sun	

### 2.4.2. Müziksel Zekâ

Genetiğin en etkili olduğu zekâ alanıdır. Birçok ünlü müzisyenin Bach, Mozart ya da Haydn'ın aileleri buna örnek olarak gösterilse de bireyin bulunmuş olduğu toplumun müziğe atfettiği önemden ve eğitim öğretim biçiminden dolayı genetik olmayan etkenlerde devreye girmektedir (Gardner, 2010). Müziksel zekâ müziği, ritmi algılayabilme ve tekrar gösterebilme yeteneğidir. Sesin perdesi, ritim ve sesin ayırıcı tonuna karşı duyarlı olmak bu zekânın temel üç öznesidir. Eğitim öğretime gelen yeni anlayışlardan önce müzik dersleri sayısal ve sözel derslerin öğretimi için boş ders olarak algılanmış olsa da ÇZK kuramında bu ders çeşitli etkinliklerin yapılabilmesi için bir fırsat olarak görülmüştür (Selçuk ve diğerleri, 2004). Müzikal zekânın “duyguların aktarımında müziği bir araç olarak kullanan insanların sahip olduğu güç” (Uzunöz ve Akbaş, 2011, s.470) olarak ele alınmasıyla; müzikal becerisi gelişmiş bireyler tespit edilmeye ve bu bireylerin gelişimine önem verilmeye başlanmıştır.

“Öğretim sürecinde; eğitim nitelikli şarkılar dinletmek, bazı derslerde (resim gibi) müziği fon olarak kullanmak, müziği sevdirmek gibi etkinlikleri uygulamak öğretim sürecini zevkli hale getirebileceği gibi, öğrencilerin müzik zekâsını da geliştirecektir” (Aykaç, 2005, s.58). Bir öğrencide ÇZK’ de yer alan zekâ alanlarının hepsinin bulunduğu fakat hepsinin aynı oranda gelişmediğinden hareketle (Onay, 2006) sınıf içerisinde müzik zekâsı gelişmiş ritimsel duyarlılığı yüksek öğrencilerin tespit edilmesi, bu alana yaratıcılık anlamında katkısı olacak yeni bireylerin çıkmasına yardımcı olabilir. Çünkü bu zekânın temellerinin öğrencilerin müziği fark etmeleri ile başlayıp daha sonra müzik dinlerken inceliklerin öğrenilmesi ile gelişmeye devam edip; bir üst aşamasında bir müzik aleti çalmak vb. olduğu bilinmektedir (Başaran, 2004). Sadece öğrencileri müzik alanında eğitmemeli disiplinlerarası yaklaşımla bunu diğer derslerle ilişkilendirmek gerekmektedir. Örneğin Gardner (2010) müziksel zekâ ile en yakın ilişkinin matematiksel zekâ olduğuna, müziksel zekânın açıkça matematiksel unsurları barındırdığına dikkati çekmiştir. Nitekim yapılan bir araştırmada müzik öğrenmede zorluk çeken çocukların matematik öğrenmede de zorluklar yaşadığı tespit edilmiştir. Matematiksel ve müziksel kavramları öğrenme başarıları arasında bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır (Göğüş, 2008).

Tablo 2.3.

ÇZK'ye Göre Müziksel Zekâ Profili (Selçuk ve diğerleri, 2001; Yavuz, 2001; Sevinç, 2003; Özden, 2005; Saban, 2005; Onay, 2006)

Özellikleri	Öğrenme Yolu	Meslekler	Öğretim Stratejileri ve Eylemler	Etkinlikler
1. Bir müzik aleti çalmaktan hoşlanır.	1. Melodi ve ritim yaratarak	1. Şarkıcı 2. Besteci	1. Ritimler, melodiler ve şarkılar	1. Sesler ve melodiler kopyalanır.
2. Müzikte detone sese tepki gösterir.	2. Empati kurarak	3. Müzisyen	2. Müziksel koleksiyonlar	2. Müzikal bir kolaj oluşturulur.
3. Şarkı melodilerini anımsar.	3. Seslere duyarlı olarak	4. Kompozitor	3. Hafıza müziği	3. Bir şarkı yazılır.
4. Güzel şarkı söyler.	4. Enstrüman kullanarak	5. Korist	4. Müziksel ton	4. Sınıfça müzik aleti çalınır.
5. Konuşma ve hareketlerinde ritim vardır.	5. Müziğin yapısını kavrayarak öğrenme	6. Müzik öğretmeni	5. Duygusal müzik	5. Sese, ritmik kalıplara duyarlılık geliştirilir.
6. Farkında olmadan kendi kendine şarkı mırıldanır.		7. Bando elemanı	6. Beste	6. Duygular müzikle anlatılır.
7. Çalışırken ritmik hareketler yapar.		8. Disk jokey	7. Kaydet	7. Enstrümantal bir gösteri sunulur.
8. Çevreden gelen yağmur, rüzgâr, su, trafik, gürültü vb. seslerine duyarlıdır.		9. Tiyatrocu	8. Şarkı sözü yaz	8. Fon müziği kullanılır.
9. Bir müzik sesi duyduğu zaman tepkide bulunur.		10. Söz yazarı	9. Ritim tut	9. Bir cıngıl yazılır.
10. Kolaylıkla bir melodiye tempo tutabilir.		11. Hatip	10. Mırıldan	10. Sözcükler cıngıllara dönüştürülür.
11. Güfte yazar, beste yapar.		12. Müzik aleti yapımcısı	11. Şarkı söyle	11. Farklı kültürlerin müzikleri dinlenir
12. Ses tonu kalitesine duyarlıdır.		13. Udi, gitarist vs.	12. Nota yaz	12. Müzikle bütünlük sağlanır.
13. Ritimleri yakalama/ tekrar yaratmada ustadır.		14. Müzik market sahibi	13. İslık çal	
14. Öğrendiği şarkıları sınıfta söyler.			14. Ayaklarını vur.	
			15. Melodi tanı	
			16. Enstrüman tanı	

### 2.4.3. Mantıksal/Matematiksel Zekâ

Zekâ tanımını içerisinde yer alan farklı kültürlerde değer bulan bir ürünün mantıksal zekâdaki örneğine Papua Yeni Ginelilerin insan bedenini temel alan sayma sistemi, Afrika’da alışverişlerde salyangoz kabuklarının kullanılması verilebilir. Gardner, ÇZK’nin temel mantığı gereği hiçbir zekânın diğer zekâdan üstün olmadığını savunur (Gardner, 2010). Buna rağmen bugün Batı’da ve de dünyanın birçok yerinde matematiksel zekânın üstün tutulmaya devam ettiğini vurgulamaktadır. Bu durumun Türkiye’de de böyle olduğu görülmektedir. Tıp doktorları, mimarlar, mühendisler ve teknik konulardaki uzmanlar genelde mantıksal matematiksel zekâsı yüksek öğrenciler arasından seçilmektedir. Sınavlarda ağırlıklı olarak sayısal testleri cevaplayan öğrenciler bu uzmanlık dallarına yerleşmektedirler.

Mantıksal düşünme, sayıları etkili kullanma, kavramlar arasındaki ilişkileri ayırt etme (Demirel, 1999) yeteneğidir. “... Bir bilim adamı, bir bilgisayar programcısı veya bir mantık uzmanı gibi sebep-sonuç ilişkisi kurarak olayların oluşumu ve işleyişi hakkında etkili bir şekilde mantık yürütebilme kapasitesidir” (Saban, 2005, s.8). Somut nesne olmaksızın kavramsal biçimde düşünme yeteneği olarak da tanımlanabilir (Demirtaş ve Duran, 2007). Mantıksal zekânın her bireyde az gelişmiş veya çok gelişmiş olarak var olduğu, bu gelişmişlik durumunun da kişinin kalıtsal özelliklerine veya yetiştiği çevresel şartlara göre değiştiğini ÇZK’den bilmekteyiz. Piaget’in bilişsel kuramına göre de mantıksal zekânın gelişimi bebeklikten itibaren başlayıp sonraki süreçlerde nesnenin sayısal varlığının farklı durumlarda ayniyet kazanmasıyla kazanılmış oluyordu. Gardner (2010) ise mantıksal zekâyâ daha geniş perspektiften bakmış ve nörolojik süreçlerden bahsederek diğer zekâ alanlarında olduğu gibi ilişkili zekâ alanlarının olduğuna değinmiştir. Bu bilgilerden yola çıkarak testlerde yer alan matematik sorularının matematiksel zekâ alanını kapsadığını fakat matematiksel zeka alanını belirlemede tek kriter olmadığını belirtmek durumundayız. Aşağıdaki tabloda mantıksal matematiksel zekâyâ ait farklı kaynaklardan derlenmiş bilgiler bu kriterleri belirlemede araştırmacılara fikir sunabilir.

Tablo 2.4.

ÇZK' ye Göre Matematiksel Zekâ Profili (Selçuk ve diğerleri, 2001; Yavuz, 2001; Sevinç, 2003; Özden, 2005; Saban, 2005; Onay, 2006)

Özellikleri	Öğrenme Yolu	Meslekler	Öğretim Stratejileri ve Eylemler	Etkinlikler
1. Soyut düşünür.	1. Akıl yürüterek	1. Bilim adamı	1. Ölçme ve hesaplama yapma	1. Sesler ve melodiler kopyalanır.
2. Tümevarım/tümdengelim düşünme yöntemlerini kullanır.	2. Soyut modelleri tasarlayarak	2. Mühendis	2. Sınıflandırma	2. Müzikal bir kolaj oluşturulur.
3. Bilimsel düşünür.	3. Sayılarla düşünerek	3. Bilgisayar programcısı	3. Benzerlik nedir? Fark nedir?	3. Bir şarkı yazılır.
4. Kategorize etme/sınıflandırma yapmada ustadır.	4. İlişkileri ve bağlantıları kurgulatarak öğrenme	4. İstatistikçi	4. Sokratik sorgulama	4. Sınıfça müzik aleti çalınır.
5. Gruplayarak, sıralayarak ve soyutlayarak öğrenir.		5. Yargıç	5. Bilimsel düşünme mantığı	5. Sese, ritmik kalıplara duyarlılık geliştirilir.
6. Muhakeme yeteneği iyidir.		6. Mucit	6. Tahmin et	6. Duygular müzikle anlatılır.
7. Formüllerle düşünme/ çalışmada başarılıdır.		7. Matematikçi	7. Uygula	7. Enstrümantal bir gösteri sunulur.
8. Karışık hesap işlerinde iyidir.		8. Muhasabeci	8. Karşılaştır	8. Fon müziği kullanılır.
9. Üst düzey bilişsel süreçler gerektiren deneyimlerden hoşlanır.		9. Polisiye roman yazarı	9. Hipotez kur	9. Bir cıngıl yazılır.
10. Satranç, dama, masa oyunları oynamaktan zevk alır.		10. Eleştirmen	10. Problem yaz	10. Sözcükler cıngıllara dönüştürülür.
11. Uzun mantıksal zincirleri değiştirebilme yeteneği gelişmiştir.		11. Ekonomist	11. Şifrele	11. Farklı kültürlerin müzikleri dinlenir.
12. Matematik dersinden zevk alır.		12. Satın alma görevlisi	12. Sınıfla	12. Müzikle bütünlük sağlanır.
			13. Çözümle	
			14. Hesapla	
			15. Keşfet	
			16. Dene	
			17. Sor	
			18. Akıl yürüt	



#### 2.4.4. Uzamsal Zekâ

“Uzamsal zekânın özü görsel dünyayı doğru biçimde algılamak, başlangıçtaki algı üzerinde değişim ve dönüşümler yapabilmek, görsel deneyimi fiziksel uyarıcının yokluğunda dahi yeniden üretebilmektir” (Gardner, 2010, s.246). Bazı araştırmacılar uzamsal zekânın yanında açıklayıcı olması açısından görsel zekâ kavramını kullanmış olsalar da Gardner bu fikre sıcak bakmamıştır. Gardner, (2010) müziksel zekâyla birlikte işitsel zekâ kavramını kullanmamıştır. Bunun yanında dil zekâsının bu iletişim yollarından yoksun işitsel sözel kanallara bağlı olmadan gelişebilmesi, uzamsal zekânın da âmâ bir insanda gelişebilme ihtimalinin olmasından dolayı zekâ alanlarını belirli bir duyuyla ilişkilendirmenin uygun olmadığını vurgulamıştır.

ÇZK çalışmaları dışındaki araştırmalarda da “uzamsal yetenek“ kavramını ele alınmıştır. Bu araştırmalardan anlaşılacağı üzere uzamsal zekâ sadece güzel resim yapabilme gibi yanlış bir yorumlamanın dışında hayal etme gücünü barındıran geometri gibi matematiksel alanları da kapsamaktadır. Yine bu araştırmalarda öğretmenlerin uzamsal zekâ denildiğinde ağırlıklı olarak ÇZK’yi ve bunun yanında etkinlik temelli öğretim yaklaşımlarını savundukları tespit edilmiştir. ÇZK’nin uygun bir kuram olduğunu onaylamakla birlikte, her öğrencinin uzamsal yeteneğini geliştirmesine tereddütle bakarak, uzamsal yeteneğin geliştirilmesinde teknoloji destekli çalışmaların desteklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Turgutve diğerleri, 2009).

Zekâ alanlarının birbirleri ile ilişkileri ve her zekâ alanının önemli olduğu ilgili yazında belirtilmiştir. Bazı zekâ alanlarının kullanılması bazı mesleklerde, etkinliklerde daha baskın olmaktadır. Uzamsal zekâ sanat alanında baskın olarak kullanılan zekâ alanlarından birisidir. Çünkü uzamsal zekâ “Yüzey ve onun içinde bilginin kullanımını gerektiren durumları, farklı derinlik ve açılardan formlar tasarlama yeteneğidir” (Ayaydın, 2004, s.2). Geleceğin evini, sınıfını tasarlama, 2050 yılının Ankara haritasını çizme örneklerinde sanatsal alandaki kullanım bariz olarak görülmektedir (Ayaydın, 2004). Aşağıdaki tabloda uzamsal zekânın farklı kaynaklardan edinilmiş çeşitli başlıkları detaylı olarak gösterilmeye çalışılmıştır.

Tablo 2.5.

ÇZK' ye Göre Uzamsal Zekâ Profili (*Selçuk ve diğerleri, 2001; Yavuz, 2001; Sevinç, 2003; Özden, 2005; Saban, 2005; Onay, 2006*)

Özellikleri	Öğrenme Yolu	Meslekler	Öğretim Stratejileri ve Eylemler	Etkinlikler
1. Nesnelerin görüntüsünü doğru bir şekilde algılamada ustadır.	1. İmgeleri düzenleyerek	1. Ressam 2. Artist 3. Fotoğrafçı	1. Zihinde canlandırma 2. Renklendirme 3. Görsel metaforlar	1. Bir kolaj yapılır. 2. Bir broşür, logo tasarlanır.
2. Nesneler arasındaki ilişkileri fark eder.	2. Zihinsel resimler oluşturarak	4. Mühendis 5. Kameraman 6. Mimar	4. Zihin haritaları 5. Grafikselleştirme 6. Çiz	3. Elbise tasarımı yapılır. 4. Bir hikâye/matematik problemi resimlendirilir.
3. Görselleştirme yeteneği iyidir.	3. Çizerek	7. Heykeltıraş	7. Hayal et	5. Hareketli bir nesne yapılır.
4. Görüntü yaratma/değiştirmede yeteneklidir.	4. Desen oluşturarak.	8. Tasarımcı 9. Dekoratör	8. Şekil ver 9. İnşa et	6. Bir poster yapılır. 7. Fotoğraf çekilir.
5. Görselleştirme, hayal kurma yoluyla öğrenir.	5. Hayal ederek	10. İzcı 11. Rehber 12. Kâşif	10. Resmini yap 11. Poster yap 12. Örnekle	8. Gözünde canlandırılır. 9. Hayali egzersiz yapılır.
6. Boşlukta (çöl, orman, deniz, uzay) yönünü bulmada ustadır.		13. Mekanik 14. Gemici 15. Satranç uzmanı	13. Boya 14. Düzenle 15. Rotasyon yap 16. Dekore et	10. Bir karikatür yapılır. 11. Bir resim çizilir/boyanır.
7. Renk, şekil ve çizgilere duyarlıdır.		16. Topolojist 17. Geometri uzmanı	16. Dekore et 17. Renklendir 18. Görsel ayrıntı hatırla	12. Slayt gösterisi yapılır. 13. Kum boyama yapılır. 14. Video kayıt yapılır. 15. Pantomim yapılır. 16. Sanat galerilerine gezi düzenlenir.
8. Değişim ve dönüşümleri fark eder.				
9. Öğrendiği bilgileri somut ve görsel sunuşlara dönüştürür.				
10. Üç boyutlu ürünler hazırlamaktan hoşlanır.				
11. Kolaylıkla yön bulma becerisine sahiptir.				
12. Dinlediklerinden zihinsel objeler hayaller, resimler üretir.				

#### 2.4.5. Bedensel/Kinestetik Zekâ

Gardner (2010) bedensel zekânın özünü bedensel hareketlerin kontrolü ve nesnelere resmedebilme becerisi olarak belirlemiştir. Fikirlerimizi ve duygularımızı ifade etmek için farklı yöntemler kullanırız. Bedensel zekâsı gelişmiş bireyin fikirlerini ifade etme aşamasında bütün bedenini becerikli bir şekilde kullanması ve bir takım şeyler üretirken ellerini çok iyi kullanması belirgin özelliğidir. Koordinasyon, denge, esneklik, hız, dokunma yeteneği bu zekâ alanının içerdiği özel yetenekler arasında yer almaktadır (Kuru, 2001).

İnsanlar görsel, işitsel, kinestetik olmak üzere üç temel bilgi edinme yoluna sahiptirler. Çocukların gün içerisinde sergilemiş oldukları davranışlara bakıldığı zaman öğrenilmiş davranışların yanında çoğu davranışlarının doğal davranışları olduğu görülmektedir. İnterdisipliner çalışma sisteminin temelinde ise yeni bilgileri çocukların bu doğal davranışlarına kazandırılması kinestetik başarı ile mümkün olmaktadır. Kinestetik zekânın en yoğun bir şekilde hayata geçirilebileceği ders ise beden eğitimi dersidir. Beden eğitimi dersinde ise fiziksel yetersizlikler ve sınıf mevcutlarındaki yoğunluktan dolayı ÇZK uygulamaları için yeteri kadar fırsat oluşmadığı beden eğitimi öğretmenlerince dile getirilmiştir. Bunu önlemenin en önemli yolu ise yaratıcılığı aktif yarışmayı pasifize eden oyun formatlarına önem verilmesi gerektiği araştırmacılar tarafından dile getirilmiştir (Onay, 2006).

Beden eğitimi dersinin kinestetik zekânın kullanımı için en uygun ders olması bu zekâ alanının diğer derslerde kullanılamayacağı şeklindeki değerlendirmesi yanlış olacaktır. Çünkü ÇZK'ye göre ders planlaması yapmak isteyen öğretmenler "Vücudu, elleri ve diğer fiziksel koşulları sınıf ortamında nasıl işe koşup, bunları ne oranda etkili bir şekilde kullanabilirim? (Campell, 1994 akt. Baş, 2011, s.20) sorusunu sorarak bütün derslerde kinestetik zekânın planlamasını yapmak durumundadırlar. Gardner bedensel zekânın özünde bedensel hareketlerin kontrolü ve nesnelere resmedebilme becerisi olduğunu söylemiştir. Yani ortada bir zihinsel süreç bir de bedensel aktıveler bulunmaktadır. Yunan medeniyetini örnek vererek onların zihinlerini eğiterek bedenlerini uygun bir biçimde kullandıklarını açıklamıştır. Sonuç olarak bedensel zekâ zihni de kullanır ve diğer zekâ alanları ile de ilişkilidir. Aşağıdaki tabloda bedensel zekânın farklı kaynaklardan edinilmiş çeşitli başlıkları detaylı olarak gösterilmeye çalışılmıştır.

Tablo 2.6.

*ÇZK' ye Göre Bedensel Zekâsı Profili (Selçuk ve diğerleri, 2001; Yavuz, 2001; Sevinç, 2003; Özden, 2005; Saban, 2005; Onay, 2006)*

Özellikleri	Öğrenme Yolu	Meslekler	Öğretim Stratejileri ve Eylemler	Etkinlikler
1. Beyin ve beden irtibatı iyidir.	1. Zihinle	1. Teknik	1. Bedensel tepkiler	1. Bir kelime, kavram
2. Ustaca taklit yapar.	bedeni	direktör	2. Sınıf tiyatrosu	canlandırılır.
3. Koordinasyon, harmoni, kas hareketlerinde iyidir.	birleştirerek	2. Kareograf	3. Kinestetik kavramlar	2. Bir dans, hareket süresi
4. Dengesini sağlamada ustadır.	2. Mimiklerle	3. Oyunculuk	4. El becerisine dayalı düşünme	üretilir, kareograf yapılır.
5. Vücutları esnektir.	3. Vücutu	4. Cerrahlık	5. Bir referans kaynağı olarak beden	3. Kavramlar,
6. Dokunarak, yaparak öğrenir.	geliştirerek	5. Sanatçılık	6. Göster	hareketlerle veya
7. Güçlü dokunma duygusuna sahiptir.	4. Dokunarak	6. Atlet	7. Öğret	oluşumlarla betimlenir.
8. El becerileri iyidir.	5. Dans ederek	7. Dansçı	8. Ayarla	4. Konuşmaksızın bir
9. Bir ya da daha fazla spor alanında üstünlük gösterir.	6. Üç boyutlu	8. Balerin	9. Parçalara ayır	görev yapılır.
10. Dramatik bir yolla kendini ifade eder.	tasarımlar	9. Heykeltıraş	10. Dene	5. İşaret dili öğrenilir.
11. Yerinde duramaz, sürekli hareket halindedir.	oluşturarak	10. Pantomimci	11. Rol oyna	6. Pantomim sergilenir.
12. Nesneleri ayırmak ve tekrar bir araya getirmekten hoşlanır.		11. Balet	12. Yapı oluştur	7. Sessiz sinema oyunu oynanır.
13. Koşmak, atlamak, güreşmek vb. etkinliklerden hoşlanır ve başkalarının el kol hareketlerini akıllıca taklit eder.		12. Mim sanatçısı	13. Alan gezisi yap	8. Konu ile ilgili tiyatro düzenlenir.
		13. Sihirbaz	14. Modelini yap	9. Bir rol canlandırılır.
				10. Kostümler hazırlanır, drama oynanır.
				11. İp atlanır.

#### 2.4.6. Kişisel/İçsel Zekâ

Kişisel zekânın doğal akışı diğer zekâ biçimlerinden farklı olarak daha hassas bir noktadadır. Diğer zekâ alanları birbirinden ayrı başlıklarda açıklanmış ise de bu zekâ alanı kişilerarası zekâ ile ilişkilendirilmiştir. Çünkü kişisel zekâ kişinin kendi duygularını araştırıp öğrenmesi ile ilgiliyken, kişilerarası zekâ ise dışarıya yönelik olarak başkalarının davranışlarını, duygularını, motivasyon düzeylerini öğrenerek ilişki kurabilme ile ilgilidir. Kişisel zekâyı da mağazasında en iyi gösteren ürünü benlik algısıdır. Benlik algısı ise bireylerin iç dünyasındaki duyguların itici gücü ve başka insanların baskısı arasında sağladığı denge olarak tanımlanmıştır. Dolayısıyla bebektikten anneye bağlılığın sağlıklı bir şekilde kazandırılması ile başlayan çocukluk dönemi ile devam eden ergenlik ve yetişkinle gelişen kişisel zekânın yanında olgunlaşmış bir benlik algısının da ayrıca bulunması gerekir (Gardner, 2010).

Bireyin en başta kendisini, yaşam içerisinde karşılaşacağı zorluklar ile mücadele edebilmesini, önüne çıkan fırsatları etkili bir şekilde kullanabilmesi için güçlü ve zayıf yönlerini, ruh halini, arzu ve niyetlerini iyi şekilde tanıyabilmesi ve bu doğrultuda yaşamını planlama ve yönlendirme becerisine sahip olması kişisel zekâyı uygun bir tanımdır (Demirel, 1999). Bu zekâ alanı gelişmiş mesleklerden bazılarında bakıldığında (örneğin din adamları veya bir psikolog) kişisel zekâ alanı gelişmiş bireylerin içe kapanık, başkalarıyla iletişim kuramayan, kendisini nesnelere ve çevreden soyutlayan insanlar olmadıklarının farkına varılmaktadır. Din adamları veya psikologlar benlik algısı yüksek insanlar olup, diğer insanlar ile de rahatlıkla iletişim kurabilen ve ikna kabiliyetleri oldukça gelişmiş insanlardır. Bu insanlar örneğin eğitimde bazı süreçleri kendi başlarına yapmak istemektedirler. Buna istinaden kendilerine ait en iyi öğrenme yollarını bildiklerinden, en iyi sonuca da bu şekilde varmaktadırlar. Bu insanlar bireysel özelliklerini çok iyi bir şekilde bilebilir, çok yüksek bir benlik algısına sahip olabilir hem de başkalarının davranışlarını, duygularını çok iyi anlayıp onlarla rahat bir şekilde iletişim kurabilir. Aşağıdaki tabloda içsel zekânın farklı kaynaklardan edinilmiş çeşitli başlıkları detaylı olarak gösterilmeye çalışılmıştır.

Tablo 2.7.

ÇZK' ye Göre İçsel Zekâ Profili (Selçuk ve diğerleri, 2001; Yavuz, 2001; Sevinç, 2003; Özden, 2005; Saban, 2005; Onay, 2006)

Özellikleri	Öğrenme Yolu	Meslekler	Öğretim Stratejileri ve Eylemler	Etkinlikler
1. Odaklaşma/yoğunlaşmada sıkıntısı yoktur.	1. Yoğunlaşarak	1. Yazar	1. Bir dakikalık yansıma periyotları	1. Yapılacaklar listesi tutulur.
2. Düşünmeyi düşünmede ustadır.	2. Duygu ve düşüncelerinin farkına vararak	2. Psikoterapist	2. Seçenek zamanı	2. Bir hareket planı yapılır.
3. Yüksek düzeyde düşünür.	3. Ruhsal gerçekliklerin farkına vararak	3. Sosyal hizmet uzmanı	3. Konuşmak veya geçiniz demek	3. Yapılacak işler öncelik sırasına konulur.
4. Düşünceli ve duyarlıdır.	4. Düşünmeyi düşünerek	4. Dini lider	4. Duygusal anılar yaratmak	4. Hedefler belirlenir ve onlara ulaşmaya çalışılır.
5. Hislerdeki değişimi fark edebilir ve bunu ifade eder.	5. Benliğini geliştirerek	5. Sanatçı	5. Dinle	5. Konu, durum hakkında duygular tanımlanır.
6. Kendi başına bireysel projelerle kendi hızında öğrenir.	6. Özgün bireysel etkinlikler yaparak öğrenme	6. Kuramcı	6. Anla	6. Bir günlük veya seyir defteri tutulur.
7. Kendi kendini motive/ disipline edebilir.		7. Felsefeci	7. Ölç	7. Meditasyon yapılır.
8. Sağlıklı benlik algısına sahiptir.		8. Şair	8. Değerlendir	8. Sessiz çalışılır.
9. Bağımsızlık duygusu ve güçlü irade sergiler.		9. İlahiyatçı	9. Eleştir	9. Bireyselleştirilmiş öğretim uygulanır.
10. Kendi zayıf ve güçlü yönleri konusunda gerçekçidir.		10. Politik lider	10. Günlük yaz	10. Gevşeme alıştırmaları yapılır.
11. Kendi kendine çalışmayı diğerleri ile olmaya tercih eder.		11. Zanaatçı	11. Düşün	11. Bir durum savunulur.
12. Sürekli bir kişisel değerlendirme süreci yaşarlar.		12. Yazar	12. Duyumsa	12. Kişisel şiirler yazılır.
			13. Planla	13. Bir otobiyografi yazılır.
			14. Sessiz kal	

#### 2.4.7. Kişilerarası/Sosyal Zekâ

Gardner (2010) çalışmasında kişilerarası zekâyı açıklarken ayrı bir başlık içerisinde değil, içsel zekâ ile aynı başlık içerisinde açıklamıştır. Gardner'in ÇZK'nin temel mantığındaki her insanda zekâ alanlarının hepsinin bulunduğu dikkate alındığında ise bir insanda çok gelişmiş bir içsel zekânın yanında gelişmiş bir kişilerarası zekâsı da bulunabilmektedir.

“Bu zekâ etkili dinleme ve konuşma, sözsüz iletişim becerilerini etkili bir şekilde kullanabilme, grupla işbirliği içinde çalışabilme, empatik davranabilme, sinerji yaratma ve sürdürme gibi etkinlikleri kapsar” (Gürel ve Tat, 2010, s.351). Diğer insanları, onların karakterlerini anlama ve değerlendirmede çok iyi olduklarından insan ilişkilerinde oldukça başarılıdırlar. Toplum içerisinde işbirliğini gerektiren konular için vazgeçilmez insanlardır (Özden, 2005).

İletişim unsuru olarak etkili olan bu zekâ alanının öğretimde işe yararlılığı merak edilen bir durum olabilir. Sosyal zekâsı gelişmiş bireydeki yetiler arasında bulunan empatik davranabilme bu durum için açıklayıcı bir unsurdur. Çünkü empati ve sosyal etkileşim arasında bağlantı olduğu kadar, sosyal etkileşim ve performans arasındaki bağlantıyı destekleyen çalışmalar mevcuttur. Sosyal zekâ ile ilgili çalışmalarda ilk zamanlarda bu zekânın çok boyutlu olmadığı tek başına incelenmesi gerektiği dikkate alınırken son zamanlardaki çalışmalarda bu zekânın çok boyutlu olduğu görüşü hâkim olmaya başlamıştır. Performans ölçütlerini etkileyerek öğretim alanında, sosyal etkileşimi geliştirdiği için de yaşam içerisinde başarının tahmin edilmesinde önem arz etmektedir (Hançer ve Tanrısevdi, 2003).

Bugün eğitim öğretimde öğrencilerin birlikte yapmış oldukları projelere, bu projelerde göstermiş oldukları performanslara bakıldığı zaman sinerjinin etkisiyle ortaya başarılı ürünler koydukları gözlenmektedir. Bu sinerjinin başarısının ise öğrencilerin sosyal zekâlarının gelişmişlik düzeyi ile doğrudan ilgili olduğu tahmin edilmektedir. Aşağıdaki tabloda kişilerarası zekânın farklı kaynaklardan edinilmiş çeşitli başlıkları detaylı olarak gösterilmeye çalışılmıştır.

Tablo 2.8.

ÇZK'ye Göre Kişilerarası Zekâ Profili (Selçuk ve diğerleri, 2001; Yavuz, 2001; Sevinç, 2003; Özden, 2005; Saban, 2005; Onay, 2006)

Özellikleri	Öğrenme Yolu	Meslekler	Öğretim Stratejileri ve Eylemler	Etkinlikler
1. Sinerji meydana getirme/sürdürmede iyidir.	1. Sinerji oluşturarak	1. Psikolog	1. Fikir paylaşma çiftleri	1. Eşli tartışma yapılır.
2. Başkalarının bakış açısıyla bakabilir.	2. Sempati kurarak	2. Rehber uzman	2. Eşli okumak	2. Bir takım sunuşu yapılır.
3. Grup içinde başarılı ilişkiler kurar.	3. İşbirliği yaparak	3. Öğretmen	3. Proje çalışması	3. Takım hedefleri oluşturulur.
4. İnsanlar arasındaki farklılıkları fark eder.	4. Kaynaşarak	4. Siyasetçi	4. İşbirlikçi öğrenme	4. Karşılıklı röportaj yapılır.
5. Paylaşarak, işbirliği yaparak, karşılaştırarak öğrenir.	5. İletişim kurarak	5. İş adamı	5. Simülasyonlar	5. Etkin dinleme uygulamaları yapılır.
6. Diğer insanların ihtiyaç ve beklentilerini fark eder.		6. Dini lider	6. Gözle	6. Sıra beklemeyle dayalı uygulama yapılır.
7. Yüz ifadesi, jest ve sese duyarlıdır.		7. Organizatör	7. Paylaş	7. Birinin rolü üstlenilir.
8. Yaşlıları ile birlikte olmayı sever.		8. Politikacı	8. Değiştir	8. Akran öğretimi yapılır.
9. Çok yakın bir iki arkadaşı vardır.		9. Satıcı	9. Tartış	9. Gerçek veya hayali çatışmalar çözülür.
10. Problemi olan arkadaşlarına önerilerde bulunur.		10. Danışman	10. Katıl	10. Roller veya görevler verilir.
11. İnsanların her türlü davranışına karşı kabul edicidir.		11. Antropolog	11. Görüş	11. Bir olay planlanır.
12. Sözel ve bedensel dili etkili bir biçimde kullanırlar.		12. Sosyolog	12. İşbirliği yap	12. Bir sosyal sorun gösterilir, çözülür.
13. Güçlü bir espri yeteneğine sahiptirler.		13. Doktor	13. Yardım et	13. Birlikte bir yemek hazırlanır.
		14. Parti lideri	14. Öğret	14. Deney düzenlenir.
		15. Talk showcu	15. Takım kur	
		16. Pazarlamacı	16. Yönlendir	
		17. Hemşire	17. Arabulucu ol	
		18. Sosyal çalışmacı	18. Empati kur	
			19. İkna et	



#### 2.4.8. Doğa Zekâsı

Gardner, 1996 yılında kuramına sekizinci bir zekâ (Doğa) eklemeye karar vermiş ve bu zekâyı da “Diğer insanları fark edip aralarında ayrımlara gidebilmek, özellikle de ruh hallerini, onları motive eden unsurları ve sezebilmek” (Gardner, 2010, s.401) olarak temellendirmiştir. “Doğadaki tüm canlıları tanıma, araştırma ve canlıların yaratılışları üzerine düşünme becerisidir” (Sarı, 2016, s.14). Türleri birbirinden ayırt edebilme, tanıyabilme ve sınıflandırabilme, doğal dünyaya ilişkin bilgileri kavrayabilme bu zekâ türünün özellikleri olarak gösterilmektedir (Başaran, 2004).

Gardner, kuramına sonradan eklediği bu zekâ alanını “Doğal kaynaklara ve sağlıklı bir çevreye yoğun ilgisi bulunan, flora ve faunayı tanıyan, bunların sonuçlarının ayrımını doğal dünyada yapabilen ve yeteneklerini üretken olarak kullanan birisi” (Altan, 2012, s.140) şeklinde tanımlamıştır

Öğretim sürecinde okulların yapısı, bulunmuş olduğu coğrafyası ve insanların ekonomik faaliyetleri doğa zekâsının gelişimi için önem arz etmektedir. Çalışkan ve Yenilmez’in (2012) kırsalda eğitim veren öğretmenler üzerine yaptığı araştırmada öğretmenlerin ÇZK’de en çok kullandıkları zekâ etkinliklerinden birisinin doğa zekâsı olduğu görülmüştür. Bu araştırmada öğretmenlerle yapılan görüşmelerde eğitim öğretim faaliyetlerinde bulunduğu okulun köyde olması sebebiyle bir öğretmenin teknolojinin kullanımının imkânsızlığından dolayı derslerde genelde doğa ile ilgili örnekler kullanarak öğrenme ortamları oluşturduğunu ifade ettiği görülmüştür. Bu durum ÇZK’nin gelişimini etkileyen faktörlerden birisi olan kişisel hayat hikâyesine örnek verilebilir. “Kişisel hayat hikâyesi kişinin zekâ alanlarındaki gelişimi olumlu veya olumsuz olarak belirleyen... tecrübelerinin doğasını kapsar” (Saban, 2005, s.21). Bundan dolayı bu durum kırsal okullarda öğrenim gören öğrencilerin doğa zekâsı gelişimi için olumlu bir durum olmakla birlikte diğer zekâ alanlarının gelişimi için ise olumsuz bir durum olarak gözükebilir. Amerikalı bir öğretmen olan Bruce CHAMPBELL’in ÇZK’yi Amerika’daki bir gecekondu bölgesinde uygulayıp başarılı sonuçlar alması ise (Yavuz, 2001) yetersizliklerin ÇZK’nin uygulanması için bir engel teşkil etmediğini göstermektedir.

Aşağıdaki tabloda doğa zekâsının farklı kaynaklardan edinilmiş çeşitli başlıkları detaylı olarak gösterilmeye çalışılmıştır.

Tablo 2.9.

ÇZK'ye Göre Doğa Zekâsı Profili (Selçuk ve diğerleri, 2001; Yavuz, 2001; Sevinç, 2003; Özden, 2005; Saban, 2005; Onay, 2006)

Özellikleri	Öğrenme Yolu	Meslekler	Öğretim Stratejileri ve Eylemler	Etkinlikler
1. Araştırma, inceleme, gezi-gözlem yapmayı sever.	1. Doğayı ve doğada olup bitenleri gözlemleyebilme yeteneği kazanarak	1. Biyolog 2. Jeolog 3. Çiçekçi 4. Arkeolog 5. Meteorolog 6. Ziraat mühendisi 7. Bahçıvan 8. Ziraat teknisyeni 9. Pet shop sahibi 10. Veteriner 11. Peyzaj mimarı 12. Astronom 13. Hayvan terbiyecisi	1. Doğa yürüyüşleri 2. Sınıftaki öğrenme penceresi 3. Alan gezileri 4. Sınıftaki bitkiler ve hayvanlar 5. Ekolojik çalışmalar 6. Gözle 7. Tahmin et 8. Sınıflandır 9. Kategorize et 10. Çözümle 11. Fotoğraf çek 12. Seyahat et 13. İzle 14. Bitki yetiştir 15. Hayvan eğit 16. Koleksiyon yap 17. Araştır 18. Keşfet	1. Küçük bir doğa gezisi, kamp yapılır. 2. Bir nehir, ırmak, göl, doğal park ziyareti yapılır. 3. Doğayla ilgili videolar seyredilir. 4. Bir doğa olayındaki değişimler kaydedilir. 5. Bir seyir defteri tutulur. 6. Sınıflandırma sistemi oluşturulur. 7. Doğadan fotoğraflar çekilir. 8. Bir bahçe düzenlenir. 9. Taş koleksiyonu yapılır. 10. Bir doğa videosu yapılır. 11. Doğa sesleri dinlenir. 12. Meteorolojik aletler gösterilir. 13. Ağaç kabukları incelenir.
2. Hayvanlara ilgi duyar.	2. Kendisinin de bu dünyanın bir parçası olduğunun farkına vararak			
3. Toprakla oynamayı sever.				
4. Bitkilerle ilgilenir.				
5. Çevre bilinci yüksektir.				
6. Mevsim ve iklim olaylarına ilgi duyar.				
7. Keşfetmeyi sever.				
8. Doğanın insanlar üzerindeki ya da insanın doğa üzerindeki etkisi ile ilgilenirler.				
9. Doğada gezinmeyi sever.				
10. Çevredeki değişiklikleri fark eder.				
11. Doğada deneyimler edinmeyi sever.				
12. Doğa olaylarının, hayvanların, bitkilerin adını bilir.				
13. Ünlü kâşif ve doğa bilimcileri hakkında bilgi edinir.				
14. Teleskop gibi aletlere meraklıdır.				

## 2.5. ÇZK'nin Eğitime Uygulanması ve İlgili Çalışmalar

Gardner'e göre eğitim iki temele oturmalıdır. Birincisi öğrencilerin önemli konuları ve kavramları öğrenirken karşılaştıkları zorlukların farkında olmaları ikinci ise eğitimcilerin öğretim faaliyetlerini yürütürken zihinler arasındaki farkları dikkate alarak sadece bir grup öğrenciye değil çok öğrenciye ulaşmalarıdır. ÇZK ise öğrenmeyi en az üç şekilde arttırmaktadır. Bunlardan ilki Gardner'in bir konuya nasıl giriş yapılacağı hakkındaki pedagojik karar olarak tanımladığı güçlü giriş noktaları sağlayarak, ikincisi uygun benzerlikler kurarak diğeri ise konuya ait temel fikirlerin çoklu tasvirlerini çizerek olmaktadır. Gardner ilk başta öz eleştiri yaparak kuramının nüfuz edemediği noktalardan bahsetmiş bunların sosyal, kişilik, mizacın, etki ya da duygunun psikolojisi ve karakterin gelişimi, motivasyon ve algı analizi olduğundan bahsetmiştir. Daha sonra ise bu durumu insanların en fazla yetenekli oldukları bir alanda yeni şeyler öğrenirken motive olmaları ile bağlamış ve öğrencileri toplu olarak motive eden geleneksel anlayış yerine, bireysel motivasyona önem veren faaliyetlere yönlendirilmesi gerektiğine dikkati çekmiştir (Gardner 2000, 2010).

Geleneksel eğitim genel olarak eleştiriye tabi tutulmuşsa da bu yöntemin tamamı ile başarısız olduğunu söylemek bilimsel gerçekliğe aykırı düşecektir. “Geleneksel yöntemdeki asıl sorun öğrencilerin öğrenme özürü olması değil, birçok öğretmenin öğretme özürü olmasıdır” (Saban, 2010, s.1). Saban aynı eserinde aktardığına göre Milli Eğitim Bakanlığının ilgili 7 Ağustos 2005 tarihli yönergesinde ders planlarının hazırlanmasında ÇZK'nin zekâ alanları göz önünde bulundurularak yapılması gerektiğidir. Bunun yanında ÇZK'ye dayalı sınıf ortamı sınıfın ekolojik çevresine ve öğrenme alanına uygun olmalıdır. ÇZK'ye dayalı sınıf yönetiminde öğrencilerin dikkatlerini toplamak, onları farklı etkinliklere hazırlamak, grup ve bireysel çalışmalarını başarılı şekilde yönetmek için gerekli öğretim stratejileri uygulanmalıdır. ÇZK'ye göre değerlendirmede ise geleneksel anlayışın test, boşluk doldurma sınavları yerine zamana yayılan süreç değerlendirmesi, Saban'ın deyişiyle otantik değerlendirme yapılarak örneğin bir portfolyo tutularak öğrenciler hakkında değerlendirmede bulunulmalıdır (Saban, 2010).

ÇZK ile ilgili Türkiye'de yapılan araştırmalarda kullanılan ön test-son test, deney grubu ve kontrol grubu gibi deneysel modellerinin vermiş olduğu sonuçlara göre bazı araştırmalarda ÇZK etkinliklerinin uygulandığı deney grubu lehine, bazı araştırmalarda

ise geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubu lehine sonuçlara rastlanılmıştır. ÇZK etkinliklerinin yer aldığı deney grubu lehine rastlanan çalışmalar arasında Yılmaz (2002), Ayaydın (2004), Balım ve diğerleri (2004), Demirtaş ve Duran (2007), Yılmaz (2008), Alaz (2009), Şengül ve Altuntaş (2011), Uzunöz ve Akbaş (2011), Kaplan ve diğerleri (2015), Erkaçan ve diğerleri (2015) olduğu incelenmiştir. Geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubu lehine veya uygulanan ilk testin başarı oranının yüksekliğine rastlanan çalışmalar arasında ise İlhan ve diğerleri (2005), Belenli (2009) gösterilebilir.

## 2.6. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı

Sosyal bilgiler dersi disiplinlerarası bir disiplin olmasından dolayı Tarih, Hukuk, Antropoloji, Eğitim, Sosyoloji, Psikoloji, Felsefe, Ekonomi, Coğrafya, Tarih bilimleri ile ilgili yakından ilişkilidir. Araştırmanın konusu olan kavram öğretimi için de yakından ilişkili olduğu bilim dalları dikkate alındığında Sosyal Bilgiler dersinin geniş bir kavram ağı bulunmaktadır.

İlkokullardaki düzenlemeler 1926 yılında tarih, coğrafya ve yurt bilgisi dersleri ile başlayarak 1936 ve 1948 yılında ilkeleri genişletilerek aynı ad ve ders saatleriyle korunmuş, 1962 program taslağında tarih, coğrafya ve yurt bilgisi derslerinin yerine Toplum ve Ülke incelemeleri dersi konularak ders saatlerinde değişikliğe gidilmiştir. 1968 programında ise dersin adı sosyal bilgiler olarak değişmiştir (Sönmez, 1999).

Ortaokullardaki düzenlemeler Talim ve Terbiye Kurulu'nun 1985 yılında aldığı karara istinaden sosyal bilgiler programının yürürlükten kaldırılarak Milli Tarih, Milli Coğrafya, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ve Vatandaşlık Bilgisi adı altında okutulmasıyla başlamıştır. 1997 yılında sekiz yıllık kesintisiz ve zorunlu eğitim uygulamasına geçilince İlköğretim bir bütün olarak ele alınarak sosyal bilgilerin 4. 5. 6. ve 7. sınıflarda okutulması kararı alınmıştır.

Radikal bir değişiklik olarak 2004 yılında Türk Eğitim Sistemi'nde program değişikliğine gidilerek sosyal bilgiler programı yenileme çalışmaları başlamış ve 2006 yılında programa son şekli verilmiştir (Kaymakçı, 2009).

Barr, Barth ve Shermis sosyal bilgiler öğretimini yönlendiren 3 yaklaşımdan bahsetmiştir. Bunlar: (a) Vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler öğretimi, (b) Sosyal

bilim olarak sosyal bilgiler öğretimi ve (c) yansıtıcı araştırma olarak sosyal bilgiler öğretimidir (Öztürk, 2012). Yeni sosyal bilgiler öğretim programı da bu üç yaklaşımı sentezleyerek sosyal bilimlere ait kavram ve yöntemleri kullanan üretken Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları yetiştirmeyi amaçlamıştır (Kaymakçı, 2009).

İlköğretimin ilk üç yılında sosyal bilgiler dersi bulunmayıp bunun yerine hayat bilgisi dersi bulunmaktadır. Dersler daha sonra detaylandırılarak hayat bilgisi ve sosyal bilgisi dersleri etrafında geliştiğinden dolayı bu iki ders mihver dersleri olarak tanımlanmıştır. Bu durum araştırmanın amacı olan ÇZK ile kavram öğretimi ve sosyal bilgiler programı arasında kolaylaştırıcı bir unsurdur. Çünkü öğretimin tek ders ile sınırlı kalmaması, mihver ders olan sosyal bilgiler dersinde olduğu gibi ÇZK’de de diğer derslere yayılması esas alınır. Ayrıca yeni öğretim programıyla benimsenen yapılandırmacı yaklaşımın yanında sosyal bilgiler programının geliştirilmesinde küresel eğitim ve toplumsal hareketler yaklaşımları da son zamanlarda ilgi görmüştür. İlişkili bulunduğu diğer alanlar göz önünde bulundurulduğunda küresel konulardan bazıları olan kadın hareketleri, insan hakları gibi konuları ele almak sosyal bilgilerin doğasına ters düşmemektedir (Sözer, 1998).

Bu araştırmanın yapıldığı esnada 05.01.2009 tarihli Milli Eğitim Bakanlığının Talim ve Terbiye kurulunca onaylanan sosyal bilgiler öğretim programı yürürlükte olup programda yer alan yüz yirmi bir adet kavramın çoklu zekâ yaklaşımına göre öğretimi esas alınmıştır. Araştırmada öğrencilerin ÇZK envanterine uygun olarak zekâ puanı çıkartılmış olup, bu öğrencilerin gerçekten puanlanan zekâ profiline sahip olup olmadıkları ayrıca incelenmemiştir. En önemli husus ise bilginin hızlı bir şekilde değiştiği günümüzde sosyal bilgiler programının da bu hıza bağlı olarak değişme ihtimalinin olması araştırmanın sonuçlarındaki gerçekliği değiştirmeyecektir. Çünkü bu araştırma öğrencilerin ne öğrenip ne öğrenmediğini değil, çoklu zekâ yaklaşımı ile kavram öğretiminin yapılabileceğine dikkat çekmektedir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

“Araştırma modelibir araştırmanın amacına uygun ve ekonomik olarak verilerin toplanması, çözümlenebilmesi için gerekli koşulları düzenlemeye denir” (Karasar, 2014, s.86). Araştırmalar belirli plan ve program çerçevesinde yürütülerek yapılmaktadır ve bu çerçeve içerisinde temel aldıkları felsefeye ve bakış açısına göre araştırma prosedürleri (araştırma desenleri), veri toplama, analiz ve yorumlamada farklılıklar içermektedir. Araştırma desenleri de nicel, nitel ve karma desenli yöntemler olarak üçe ayrılmıştır (Creswell, 2014).

Bu araştırma, öğrencilerin zekâ alanlarına yatkınlıklarını tespit etmek amacıyla kapalı uçlu soruların yanında, kavram öğretiminde çoklu zekâ etkinliği seçimi için açık uçlu soruları da içerdiğinden ve de nicel bulgulardaki veriler nitel verilerle açıklandığından Creswell (2014)’in belirtmiş olduğu karma yöntem özellikleri çerçevesinde araştırma yöntemi karma desenli yöntem olarak seçilmiştir.

Karma yöntem, veritabanları arasında yorumlama sağlayarak ve tüm olasılıkları değerlendirerek araştırmayı daha da netleştirir ve de nitel, nicel yaklaşımlardan yalnızca bir tanesinin kullanılmasındansa, birlikte kullanılmasına imkân sağlayarak araştırma problemi ile ilgili daha kapsamlı bir anlayışın oluşturulmasına imkân sağlamış olur (Creswell, 2014).

### 3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

“Herhangi bir araştırma kapsamına giren obje, olay ve bireylerin tümüne evren denir” (Arseven, 2001, s.104). Evren bir başka şekilde araştırmada toplanacak verilerin analizi ile elde edilecek sonuçların geçerli olacağı, yorumlanacağı grup olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Bu araştırma evrenini ise ortaokul 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

“Örneklem; belli bir evrenden, belli kurallara göre seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterliliği kabul edilen küçük kümedir” (Karasar, 2014, s.110). Bir diğer tanımla örneklem ile üzerinde çalışılan bir kümeden örnek seçilip araştırma yapılarak oluşan sonuçlar doğrultusunda hipotezi doğrulayıcı bilgilere ulaşılmaya çalışılır. “Buradaki küme ise belirli yer ve zaman kriterine göre seçilmiş popülasyonu içermektedir; örneğin üniversite öğrencileri gibi” (Arıkan, 2000, s.95). Bu araştırmada ise küme örnekleme yöntemi ile 2016/2017 eğitim öğretim yılında Hakkâri ili Yüksekova ilçesinde eğitim gören ortaokul 7. sınıf öğrencileri seçilmiştir.

### 3.3. Verilerin Toplanması

#### 3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada ÇZK'ye göre kavram öğretiminin uygulanabilirliği tespit edilmeye çalışıldığından ilk olarak öğrencilerin çoklu zekâ profillerinden hangi zekâ alanlarında dağılım gösterdikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. ÇZK'ye göre zeka alanları tespit edilirken gözlem, işaretleme listesi, derecelendirme ölçekleri, anekdot kaydı, kimdir bu? ve görüşme gibi veri toplama araçları kullanılmalıdır (Selçuk, 2004). Bu araştırmada ise Selçuk'un (2004) geliştirmiş olduğu ÇZK'ye ilişkin “işaretleme listesi” kullanılarak öğrencilerin hangi alanda yatkın oldukları tespit edilmeye çalışılmıştır. İşaretleme listesinin dil zekâsı gelişmiş öğrenciler için kolay; dil zekâsı gelişmeyen öğrenciler için ise zor olacağına dair veri toplama aracına yöneltilebilecek eleştirilere ise araştırmanın yapıldığı Hakkâri ili Yüksekova ilçesindeki ortaokulun bulunmuş olduğu şartların diğer araçları uygulamak için uygun olmaması gösterilebilir. Bir diğer husus ise araştırmanın yapıldığı okulun rehber öğretmeni ile görüşüldüğünde okuldaki eğitim

öğretim hizmetlerinin çoğunun boşluk doldurma, yazılı ve test teknikleriyle yapıldığı ve işaretleme listelerini doldurmada öğrencilerin zorlanmayacağına yönelik görüşleri nedeniyledir.

Bu araştırmada nicel veriler toplanırken uygulanan veri toplama aracı ankettir. Çünkü işaretleme listeleri, “Belirli bir tertip içerisinde hazırlanmış soruları ve cevap boşluklarını içeren bir tablo” (Arıkan, 2000, s.97) şeklinde tanımlanan anketin tanımına uymaktadır ve de anketlerde, boşluk doldurma, sınıflama, sıralama ve cevapların oluşturulan bir derecelendirme ölçeği ile ölçüldüğü dereceleme soruları vardır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Ekonomik ve hızlı veri toplama gibi avantajları olması veri toplama aracı olarak anketin seçilmesinin bir diğer sebebidir.

### 3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları

Araştırmada anket yapılan öğrenciler arasından yatkın oldukları her bir zekâ alanından baskın olarak üç, toplamda 24 öğrenci seçilerek bu öğrenciler ile görüşme yapılmıştır. Zira görüşme Karasar (2014) tarafından sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniği olarak ifade edilir. “Görüşme tekniği ile veri toplamada, araştırmacıya ve görüşme yapılan kişiye anketenazaran daha fazla esneklik sağlanmaktadır” (Arseven, 2001, s.133). Bu araştırmada nitel veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu tür görüşmelerde cevaplar araştırmacı tarafından keskin bir sınırla belirtilmemekle birlikte katılımcıya belirli çerçevede esneklik sunmaktadır.

Dominant zekâ alanı (belirlenen zekâ alanı çok gelişmiş öğrenciler) ilk seçim olmakla birlikte, zekâ alanı gelişmiş öğrenciler de araştırma da dikkate alınıp kavram öğretimi için araştırmanın katılımcıları arasına girmiştir. Seçilen yirmi dört adet öğrenciden yarı yapılandırılmış görüşme ile sosyal bilgiler 7. sınıf öğretim programında yer alan yüz yirmi bir adet kavramdan bazıları üzerinden yorumlamalar yapmaları istenmiştir.

Araştırma yapılırken çalışmanın spesifik olması göz önünde bulundurularak ilk aşamada araştırmanın tamamında belirli kavramların kullanılması düşünülmüşse de iki okulun ayrı şubelerinde derslerin işlenişi aynı hızla gitmediğinden bu uygulamadan vazgeçilerek öğrenciye esneklik bırakılması düşünülmüş ve yarı yapılandırılmış görüşmede öğrenciye bu esneklik sağlanmıştır.



Yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulurken uzman görüşü alınmış olup, görüşü alınanların içerisinde 1 ölçme ve değerlendirme uzmanı, 2 sosyal bilgiler branş öğretmeni ve 1 rehberlik öğretmeni bulunmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmede sorulan sorular, araştırmanın ekler kısmında belirtilmiştir.

Görüşme iki ayrı okulda bağımsız bir ortamda yapılmıştır. Görüşme yapılırken öğrenciler dış etkenlerden (Ses, gürültü vb.) korunmuştur. Araştırmaya katılan öğrenciler gönüllülük esasına göre seçilerek, görüşme yapıldığı esnada öğrencilere araştırmacının hazırlamış olduğu araştırma yönergesi okunmuş, öğrencilerden görüşmenin ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınacağına dair etik kurallar gereği de izin alınmıştır.

### **3.4. Verilerin Analizi**

#### **3.4.1. Nicel Verilerin Analizi**

Nicel veriler analiz edilirken Statistical Package for Social Sciences (SPSS) programından yararlanılmıştır. Araştırmanın ilgili problem ve alt problemleri doğrultusunda istatistiksel analizlerden betimsel istatistik yapılarak verilerin frekans dağılımı, ortalama ve standart sapma değerleri bulunmuştur.

#### **3.4.2. Nitel Verilerin Analizi**

Bu araştırmada nitel veri analizlerinden içerik analizi kullanılmıştır. “İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklamaya yardımcı olacak kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır” (Karataş, 2015a, s.74). Araştırmaya iki okuldan öğrenciler katıldığından X Okulu ve Y Okulu olarak kodlanmış ve öğrenciler X1, X2... ve Y13, Y14... şeklinde kodlanmıştır. İçerik analizinde de tümevarımcı bir yöntemle, kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramlar arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılıp, sınıflandırılır ve ortak yönler bulunmaya çalışılır. Böylelikle “Birbirine benzeyen veriler, belirli kavramlar temalar çerçevesinde okuyucunun anlayacağı şekilde düzenlenerek yorumlanır” (Karataş, 2015a, s.74).

Görüşme tekniğinin güvenilirliği ise “Görüşme sürecinde kasete kaydedilen konuşmaların yazıya dökümü sürecindeki tutarlılık” (Kvale, 1996 akt. Türnüklü, 2000) belirlemektedir. Bu durum ise Miles ve Huberman (1994) uyuşum yüzdesi (Agreement percentage) formülü kullanılarak test edilebilmektedir ve de uyuşum yüzdesinin %70 üzerinde olması kabul görmektedir. Görüşme verileri güvenilirliği arttırmak için başka bir araştırmacı tarafından da incelenmiş ve iki puanlayıcı arasındaki uyuşumun yüzdesi hesaplanan %83’lük değer ile kodlayıcılar arasında kabul edilebilir bir uyum olduğunu göstermiştir



## BÖLÜM IV

### BULGULAR

#### 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın 1. Alt problemi olan “Ortaokul 7. sınıf öğrencileri çoklu zekâ yaklaşımına uygun olarak farklı zekâ alanlarına yatkın mıdır?” sorusuna ait bulgular aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 4.1.

#### *Araştırmaya Katılan Öğrencilere Ait Bilgiler*

Veriler	f	%
Erkek	124	53
Kız	110	47
X Okulu	104	44,4
Y Okulu	130	55,6
Toplam	234	100,0

Araştırmaya toplamda 234 adet öğrenci katılmış olup, araştırmaya katılan erkek öğrenciler kız öğrencilerden % 6, Y okuluna ait öğrenciler ise X okuluna ait öğrencilerden %11,2 daha fazladır. Öğrencilerin ÇZK alanlarına yatkınlığını tespit eden işaretleme listeleri incelendiğinde ise aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 4.2.

*Sözel Zekâ Alanına Ait Dağılımlar*

Seviye	f	%
Çok gelişmiş	110	47,0
Gelişmiş	95	40,6
Orta düzeyde gelişmiş	25	10,7
Biraz gelişmiş	4	1,7
Gelişmemiş	0	0,0
Toplam	234	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin ağırlıklı olarak çok gelişmiş düzeyde sözel zekâya yatkın olmadıkları frekansları toplamında orta düzeyin üstünde sözel zekâya yatkın oldukları ayrıca orta düzeyin altında da % 1,7 dilimlik bir öğrenci grubunun olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.3.

*Matematiksel Zekâ Alanına Ait Dağılımlar*

Seviye	f	%
Çok gelişmiş	105	44,9
Gelişmiş	91	38,9
Orta düzeyde gelişmiş	29	12,4
Biraz gelişmiş	8	3,4
Gelişmemiş	1	0,4
Toplam	234	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin ağırlıklı olarak çok gelişmiş düzeyde matematiksel zekâya yatkın olmadıkları; frekansları toplamında orta düzeyin üstünde matematiksel zekâya yatkın oldukları ve orta düzeyin altında da % 3,8 dilimlik bir öğrenci grubunun olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.4.

*Uzamsal Zekâ Alanına Ait Dağılımlar*

Seviye	f	%
Çok gelişmiş	90	38,5
Gelişmiş	101	43,2
Orta düzeyde gelişmiş	34	14,5
Biraz gelişmiş	8	3,4
Gelişmemiş	1	0,4
Toplam	234	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin ağırlıklı olarak çok gelişmiş düzeyde uzamsal zekâya sahip olmadıkları frekansları toplamında orta düzeyin üstünde uzamsal zekâya yatkın

oldukları ayrıca orta düzeyin altında da % 3,8 dilimlik bir öğrenci grubunun olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.5.

*Müziksel Zekâ Alanına Ait Dağılımlar*

Seviye	f	%
Çok gelişmiş	64	27,4
Gelişmiş	87	37,2
Orta düzeyde gelişmiş	67	28,6
Biraz gelişmiş	12	5,1
Gelişmemiş	4	1,7
Toplam	234	100,0

Araştırmanın yapıldığı bölgede gerek çok gelişmişlik gerekse de gelişmişlik seviyesinde en az değere sahip olan zekâ alanının müziksel zekâ olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin frekansları toplamında orta düzeyin üstünde müziksel zekâ alanına yatkın oldukları ayrıca orta düzeyin altında da % 6,8 dilimlik bir öğrenci grubunun olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.6.

*Doğa Zekâ Alanına Ait Dağılımlar*

Seviye	f	%
Çok gelişmiş	93	39,7
Gelişmiş	89	38,0
Orta düzeyde gelişmiş	44	18,8
Biraz gelişmiş	5	2,1
Gelişmemiş	3	1,3
Toplam	234	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin ağırlıklı olarak çok gelişmiş düzeyde doğa zekâyâ sahip olmadıkları frekansları toplamında orta düzeyin üstünde doğa zekâyâ yatkın oldukları ayrıca orta düzeyin altında da % 3,3 dilimlik bir öğrenci grubunun olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.7.

*Kişilerarası Zekâ Alanına Ait Dağılımlar*

Seviye	f	%
Çok gelişmiş	91	38,9
Gelişmiş	95	40,6
Orta düzeyde gelişmiş	42	17,9
Biraz gelişmiş	6	2,6
Gelişmemiş	0	0
Toplam	234	2,6

Araştırmaya katılan öğrencilerin ağırlıklı olarak çok gelişmiş düzeyde kişilerarası zekâya sahip olmadıkları frekansları toplamında orta düzeyin üstünde kişilerarası zekâya yatkın oldukları ayrıca orta düzeyin altında da % 2,6 dilimlik bir öğrenci grubunun olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.8.

*Bedensel Zekâ Alanına Ait Dağılımlar*

Seviye	f	%
Çok gelişmiş	72	30,8
Gelişmiş	110	47,0
Orta düzeyde gelişmiş	39	16,7
Biraz gelişmiş	12	5,1
Gelişmemiş	1	0,4
Toplam	234	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin ağırlıklı olarak çok gelişmiş düzeyde bedensel zekâya sahip olmadıkları frekansları toplamında orta düzeyin üstünde bedensel zekâya yatkın oldukları ayrıca orta düzeyin altında da % 5,5 dilimlik bir öğrenci grubunun olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.9.

*İçsel Zekâ Alanına Ait Dağılımlar*

Seviye	f	%
Çok gelişmiş	73	31,2
Gelişmiş	109	46,6
Orta düzeyde gelişmiş	46	19,7
Biraz gelişmiş	6	2,6
Gelişmemiş	0	0
Toplam	234	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin ağırlıklı olarak çok gelişmiş düzeyde içsel zekâya sahip olmadıkları frekansları toplamında orta düzeyin üstünde içsel zekâya yatkın oldukları ayrıca orta düzeyin altında da %2,6 dilimlik bir öğrenci grubunun olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin ÇZK' ye yatkınlığını tespit eden işaretleme listelerinin frekans tablosu incelendiğinde öğrencilerin farklı zekâ alanlarında dağılım gösterdikleri tespit edilmiştir. Dolayısıyla alt problem olan “Ortaokul 7. sınıf öğrencileri çoklu zekâ yaklaşımına uygun olarak farklı zekâ alanlarına yatkın mıdır?” sorusu araştırma bulgularına dayanarak **“Ortaokul 7. sınıf öğrencileri çoklu zekâ yaklaşımına uygun olarak farklı zekâ alanlarına yatkındır.”** şeklinde cevaplanmıştır.

Sözel zekâ alanına ait dağılımda öğrencilerin ağırlıklı olarak orta düzeyin üstünde yatkınlık gösterdiği göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun işaretleme listelerini doldurmalarında sorun yaşamadıkları 1,7'lik bir dilimin ise sorun yaşama ihtimalinin olduğu tahmin edilmiştir.

Sekiz zekâ alanından hiç birinde ağırlıklı olarak “çok gelişmiş” seviyede zekâ alanına yatkınlık görülmemiştir. Öğrenciler, zekâ alanlarının frekansları toplamında orta düzey üzerinde bir gelişmişlik seviyesine sahiptir. Genel olarak incelendiğinde orta düzeyde gelişmişlik seviyesinin altında bütün zekâ alanlarından toplam olarak %30,1'lik dilim mevcuttur. Bu öğrenciler ÇZK'nin eğitim anlayışına göre büyük bir öneme sahiptir. Bu durum aşağıdaki tabloda betimsel analizle gösterilmeye çalışılmıştır.

Tablo 4.10.

*Zekâ Alanlarına Ait Betimsel Analizler*

Zekâ Alanı	N	$\bar{X}$	S
Sözel	234	1,6709	0,73439
Matematiksel	234	1,7863	1,04679
Uzamsal	234	1,8419	0,82647
Müziksel	234	2,1667	0,94597
Doğa	234	1,8718	0,87931
Kişilerarası	234	1,8419	0,80543
Bedensel	234	1,9744	0,84875
İçsel	234	1,9359	0,78077

Araştırmada esnasında veri girişi yapılırken 1: Çok gelişmiş, 2: Gelişmiş, 3: Orta düzeyde gelişmiş, 4: Biraz gelişmiş, 5: Gelişmemiş olarak kodlanmıştır. Yukarıdaki ortalama ve standart sapma tablosu incelendiğinde diğer zekâ alanlarının ortalamasının gelişmiş ve çok gelişmiş arasında olduğu, müziksel zekânın ise gelişmiş ile orta düzeyde gelişmiş arasında bir ortalama olduğu (2,1667) yukarıdaki tablodan anlaşılmaktadır.

#### 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin kavram öğretiminde en çok tercih etmiş oldukları ders etkinliği hangi zekâ alanı ile ilişkilidir?” alt problemine ilişkin bulgular öğrenciler ile yapılan görüşmelerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan 234 öğrenci arasından bir

veya birkaç zekâ alanından dominant olanlar random olarak seçilerek görüşme yapılmıştır. Görüşme sonucundaki ders etkinliği seçimleri tablo 4.11.' de verilmiştir.

Tablo 4.11.

*Öğrencilerin Kavram Öğretimi İçin Tercih Etmış Oldukları Ders Etkinlikleri*

ÖĞRENCİ	OKUL	DOMİNANT ZEKÂSI	DERS ETKİNLİĞİ SEÇİMİ
1.	Y	Mantıksal/Matematiksel	Derse ilişkin gezi
2.	Y	Mantıksal/Matematiksel	Derse ilişkin gezi
3.	Y	Mantıksal/Matematiksel	Arkadaşlarıyla fikir alışverişi
4.	Y	Doğa/Sözel	Tiyatro etkinliğinde yer almak
5.	Y	Doğa	Tiyatro etkinliğinde yer almak
6.	Y	Doğa	Karikatür
7.	Y	Kişilerarası	Karikatür
8.	Y	Kişilerarası	Arkadaşlarıyla fikir alışverişi
9.	Y	Kişilerarası -Müziksel	Bireysel çalışma
10.	Y	İçsel	Derse ilişkin gezi
11.	Y	İçsel	Derse ilişkin gezi
12.	Y	İçsel /Sözel	Bireysel çalışma
13.	X	Görsel/İçsel	Arkadaşlarıyla fikir alışverişi- Tiyatro etkinliğinde yer almak
14.	X	Görsel	Karikatür- Tiyatro etkinliğinde yer almak
15.	X	Görsel	Matematik Problemi/Karikatür
16.	X	Müziksel/Kişilerarası	Tiyatro etkinliğinde yer almak
17.	X	Müziksel	Bireysel çalışma ve Arkadaşlarıyla fikir alışverişi
18.	X	Müziksel /Sözel	Tiyatro etkinliğinde yer almak
19.	X	Bedensel	Arkadaşlarıyla fikir alışverişi- Tiyatro etkinliğinde yer almak
20.	X	Bedensel/Müziksel	Derse ilişkin gezi
21.	X	Bedensel/Doğa	Arkadaşlarıyla fikir alışverişi- Derse ilişkin gezi
22.	X	Sözel	Derse ilişkin gezi- Tiyatro etkinliğinde yer almak
23.	X	Sözel/İçsel	Bireysel çalışma ve Arkadaşlarıyla fikir alışverişi
24.	X	Sözel/Doğa	Derse ilişkin gezi- Arkadaşlarıyla fikir alışverişi



Mülakat bulguları incelendiğinde Y okulundaki 12 öğrenciden kavram öğretiminde en çok tercih edilen ders etkinliğinin (4 öğrenci) kavramın konusuna ilişkin gezi organizasyonları yapmak olduğu belirlenmiştir. Diğer etkinliklerde ise 2 öğrenci öğretilmek istenen kavramı arkadaşlarıyla fikir alışverişinde bulunarak tartışmayı, 2 öğrenci kavramın teması ile ilgili tiyatro etkinliğinde yer almayı, 2 öğrenci kavram ile ilgili karikatürlerden yararlanmayı, 2 öğrenci bireysel çalışmalarını tercih ederek kavram öğretiminin yapılmasını tercih etmiştir.

X okuluna ait 12 öğrenciden kavram öğretiminde en çok tercih edilen ders etkinliği içerisinde; (6'şar öğrenci) öğretilmek istenen kavramı arkadaşlarıyla fikir alışverişinde bulunarak tartışmak ve kavramın teması ile ilgili tiyatro etkinliğinde yer almak bulunmaktadır. Diğer ders etkinlikleri içerisinde de ise 4 öğrenci kavramın konusuna ilişkin gezi organizasyonlarını, 2 öğrenci kavram ile ilgili bireysel çalışmalarını, 1 öğrenci kavram ile ilgili matematik problemi çözmeyi ve 1 öğrenci de kavram ile ilgili karikatürlerden yararlanarak kavram öğretiminin yapılmasını istemiştir.

Bu sonuçlardan yola çıkarak her iki okulda en çok tercih edilen ders etkinliklerine bakıldığında (8'er öğrenci) üç zekâ alanında eşit dağılım gözlenmiştir bunlar: Kavramın konusuna ilişkin gezi organizasyonları yapmak, kavramın teması ile ilgili tiyatro etkinliğinde yer almak, kavramı arkadaşlarıyla fikir alışverişinde bulunarak tartışmak. Bu ders etkinliklerine bakıldığında sırasıyla doğa zekâsı, bedensel zekâ ve kişilerarası zekâ ile ilişkili olduğu ilgili alan yazınından bilinmektedir (Selçuk, 2004). Bu bulgulardan yola çıkarak Araştırmanın ikinci alt problemi **“Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin kavram öğretiminde en çok tercih etmiş oldukları ders etkinliği doğa zekâsı, bedensel zekâ ve kişilerarası zekâ alanları ile ilişkilidir.”** şeklinde cevaplanmıştır.

### 4.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Bir zekâ alanına yatkınlığı gelişmiş/çok gelişmiş olan öğrencilerin aynı zekâ alanı ile ilişkilendirilmiş kavram öğretimi etkinliği seçimi arasında ilişki var mıdır?” alt problemine ilişkin bulgular öğrenciler ile yapılan görüşmelerden oluşmaktadır. Bir zekâ alanına yatkınlığı gelişmiş/çok gelişmiş olan öğrencinin aynı zekâ alanındaki kavram öğretimi etkinliği arasındaki seçimi aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.12.

*Zekâ Alanları ve Ders Etkinlikleri Arasındaki İlişki*

NO	O K U L	SÖZEL ZEKÂ	MANTIKSAL ZEKÂ	GÖRSEL ZEKÂ	MÜZİKSEL ZEKÂ	BEDENSEL ZEKÂ	DOĞA ZEKÂ	KİŞİLERARASI ZEKÂ	İÇSEL ZEKÂ	KAVRAM ÖĞRETİMİ SEÇİMİ
1	X	Gelişmiş	Gelişmiş	Çok gelişmiş	Gelişmiş	Biraz gelişmiş	Gelişmiş	Gelişmiş	Çok gelişmiş	Kişiler.- Bedensel
2	X	Gelişmiş	Gelişmiş	Çok gelişmiş	Gelişmiş	Orta düzey	Gelişmiş	Orta düzey	Biraz gelişmiş	Görsel- Bedensel
3	X	Gelişmiş	Gelişmiş	Çok gelişmiş	Biraz gelişmiş	Gelişmiş	Gelişmiş	Gelişmiş	Gelişmiş	Görsel- Mantıksal
4	X	Gelişmiş	Gelişmiş	Gelişmiş	Çok gelişmiş	Biraz gelişmiş	Gelişmiş	Çok gelişmiş	Gelişmiş	Bedensel
5	X	Gelişmiş	Gelişmiş	Gelişmiş	Çok gelişmiş	Orta düzey	Gelişmiş	Gelişmiş	Gelişmiş	İçsel- Kişiler.-
6	X	Çok gelişmiş	Gelişmiş	Gelişmiş	Çok gelişmiş	Gelişmiş	Gelişmiş	Gelişmiş	Gelişmiş	Bedensel
7	X	Gelişmiş	Çok gelişmiş	Gelişmiş	Gelişmiş	Çok gelişmiş	Gelişmiş	Gelişmiş	Gelişmiş	Kişiler.- Doğa
8	X	Gelişmiş	Gelişmiş	Gelişmiş	Çok gelişmiş	Çok gelişmiş	Gelişmiş	Gelişmiş	Gelişmiş	Bedensel- Kişiler.
9	X	Biraz gelişmiş	Gelişmiş	Gelişmiş	Gelişmiş	Çok gelişmiş	Çok gelişmiş	Gelişmiş	Orta düzey	Doğa
10	X	Çok gelişmiş	Gelişmiş	Orta düzey	Gelişmiş	Orta düzey	Gelişmiş	Gelişmiş	Gelişmiş	Kişiler.- Doğa
11	X	Çok gelişmiş	Gelişmiş	Gelişmiş	Gelişmiş	Gelişmiş	Gelişmiş	Gelişmiş	Çok gelişmiş	Bedensel- Doğa
12	X	Çok gelişmiş	Gelişmiş	Gelişmiş	Gelişmiş	Gelişmiş	Çok gelişmiş	Gelişmiş	Orta düzey	İçsel- Kişiler.

Tablo 4.12.

*Zekâ alanları ve ders etkinlikleri arasındaki ilişki (devam)*

NO	O K U L	SÖZEL ZEKÂ	MANTIKSAL ZEKÂ	GÖRSEL ZEKÂ	MÜZİKSEL ZEKÂ	BEDENSEL ZEKÂ	DOĞA ZEKÂ	KİŞİLERARASI ZEKÂ	İÇSEL ZEKÂ	KAVRAM ÖĞRETİMİ SEÇİMİ
13	Y	Gelişmiş	Çok gelişmiş	Gelişmiş	Gelişmiş	Biraz gelişmiş	Orta düzey	Orta düzey	Orta düzey	Doğa
14	Y	Orta düzey	Çok gelişmiş	Gelişmiş	Gelişmiş	Gelişmiş	Çok gelişmiş	Gelişmiş	Orta düzey	Doğa
15	Y	Gelişmiş	Çok gelişmiş	Gelişmiş	Gelişmiş	Gelişmiş	Gelişmiş	Orta düzey	Gelişmiş	Kişiler.
16	Y	Orta düzey	Gelişmiş	Gelişmiş	Gelişmiş	Orta düzey	Çok gelişmiş	Gelişmiş	Orta düzey	Bedensel
17	Y	Gelişmiş	Gelişmiş	Gelişmiş	Orta düzey	Gelişmiş	Çok gelişmiş	Gelişmiş	Gelişmiş	Bedensel
18	Y	Çok gelişmiş	Gelişmiş	Gelişmiş	Gelişmiş	Gelişmiş	Çok gelişmiş	Gelişmiş	Gelişmiş	Görsel
19	Y	Gelişmiş	Gelişmiş	Gelişmiş	Gelişmiş	Orta düzey	Gelişmiş	Çok gelişmiş	Gelişmiş	Görsel
20	Y	Orta düzey	Orta düzey	Orta düzey	Çok gelişmiş	Gelişmiş	Orta düzey	Orta düzey	Orta düzey	Kişiler.
21	Y	Orta düzey	Orta düzey	Gelişmiş	Çok gelişmiş	Gelişmiş	Gelişmiş	Çok gelişmiş	Gelişmiş	İçsel
22	Y	Gelişmiş	Orta düzey	Orta düzey	Orta düzey	Gelişmiş	Orta düzey	Gelişmiş	Çok gelişmiş	Doğa
23	Y	Gelişmiş	Gelişmiş	Gelişmiş	Gelişmiş	Gelişmiş	Gelişmiş	Gelişmiş	Çok gelişmiş	Doğa
24	Y	Çok gelişmiş	Gelişmiş	Gelişmiş	Gelişmiş	Gelişmiş	Orta düzey	Orta düzey	Çok gelişmiş	Kişiler.

X ve Y okulundaki 24 öğrenci ile yapılan görüşme sonucunda yatkın oldukları zekâ alanlarının “çok gelişmiş” seviyesinde olması ile ÇZK ile ilişkilendirilmiş kavram öğretimine yönelik ders etkinlikleri seçimi arasında tablo 4.12’ de yer alan 2. 3. 8. ve 9. 14. ve toplamda beş öğrencinin cevapları doğrultusunda ilişki olduğu, geriye kalan on dokuz öğrencide ise ilişki olmadığı gözlenmiştir. Yatkın oldukları zekâ alanlarının “gelişmiş” seviyesinde olması ile ÇZK ile ilişkilendirilmiş kavram öğretimine yönelik ders etkinlikleri seçimi arasında ilişki tablo 4.12’ de yer alan 1. 5. 6. 7. 10. 11. 12. 17. 18. 19. 21. 23. ve toplamda on iki öğrencide gözlenmiştir. Toplamda 17 öğrencinin **zekâ alanlarına yatkınlığı gelişmiş/çok gelişmiş seviyesinde olması ile ÇZK ile ilişkilendirilmiş kavram öğretimine yönelik ders etkinlikleri seçimi arasında ilişki olduğu** sonucuna varılmıştır.

#### 4.4. Dördüncü Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

ÇZK etkinliklerinin ve sosyal bilgiler 7. sınıf öğretim programındaki kavramların çok fazla ve araştırmacının kısıtlı zamanının olmasından dolayı görüşmede “göç” kavramı örnek kavram olarak alınmıştır. Her iki okulda da bu kavramı içeren ünite sosyal bilgiler öğretmeni tarafından işlenip bitirilmiştir. ÇZK etkinliklerinden de öğrencilerin anlamakta güçlük çekmeyecekleri ders etkinlikleri seçilmiştir.

Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin kavram öğretimine yönelik görüşleri nelerdir? Alt problemine ilişkin bulgular aşağıdaki görüşme kayıtlarından derlenmiştir.

##### **Öğrenci X1:**

Öğrenmiş olduğunu düşündüğü kavramlar: Nüfus, ekonomik faaliyet, ekonomi

Öğrenememiş olduğunu düşündüğü kavramlar: İhracat, beşeri ortam

Düşünceler: *Sınıf içerisinde arkadaşlarımla konuştuğum için öğrenemedim.*

Seçtiği etkinlik: Kavramın konusuna ilişkin tiyatro etkinliğinde yer almak, arkadaşlarıyla fikir alışverişinde bulunarak bu kavramları tartışmak.

##### **Kavram tanımlama:**

Nüfus: *Biliyorum, ama şimdi açıklayamıyorum.*

Ekonomi: Tanımlayamadı.

Ekonomik faaliyet: *Bireylerin bir araya toplanması gibi.*

— *Herhangi bir sebebi yok bunları seçmek istedim.*

**Öğrenci X2:**

Öğrenmiş olduğunu düşündüğü kavramlar: Çevre, göç.

Öğrenememiş olduğunu düşündüğü kavramlar: Yok.

Düşünceler: Yok.

Seçtiği etkinlik: Kavram ile ilgili karikatürlerden yararlanarak kavram öğretiminin yapılması, kavramın konusuna ilişkin tiyatro etkinliğinde yer almak.

**Kavram tanımlama:**

Çevre: *Çevre kirliliği.*

Göç: *Burdan başka bir yere göç.*

ÇZK etkinliğini seçme sebebi:

— *Komik geldiği için anlıyorum bu yüzden karikatürü seçtim. Tiyatroda ise kendim ve arkadaşlarım birlikte anlıyoruz.*

**Öğrenci X3:**

Öğrenmiş olduğunu düşündüğü kavramlar: Nüfus, iklim, iletişim

Öğrenememiş olduğunu düşündüğü kavramlar: Nüfus (*Beş yılda kaç kişi sayıyorlar burasını anlamadım.*)

Düşünceler: *Belki o sırada arkama dönmüş olabilirim.*

Seçtiği etkinlik: Kavramı matematik problemleri içerisinde öğrenmek, kavram ile ilgili karikatürlerden yararlanarak kavram öğretiminin yapılması.

**Kavram tanımlama:**

Nüfus: *Türkiye’de kaç insan olduğunu belirtir.*

İklim: *Her yerde bulunan insanların yerleri, göç yapıyorlar.*

İletişim: *İnsanların birbirleri ile konuşmalarını sağlıyor, uzaktan birbirini arayıp konuşabiliyorlar, internetten konuşabiliyorlar.*

ÇZK etkinliğini seçme sebebi:

— *Hocam çünkü matematik çok zevkli bir ders, çözüm var. Karikatürle resim çizerler ondan dolayı biz de öğreniriz, mesela göç ederler ya da gelip yeniden yerlerine yerleşirler.*

**Öğrenci X4:**

Öğrenmiş olduğunu düşündüğü kavramlar: Nüfus, demokrasi, doğal kaynaklar.

Öğrenememiş olduğunu düşündüğü kavramlar: Oligarşi.

Düşünceler: *Bu kavramları altıncı sınıfta da gördük. Van' da okudum, Van'da derslere biraz geç başladılar. Sonra hocalar bizim için bir kurs hazırladı. Gönüllü hocalar geldi. Başka öğretmenler gelmediği için çok net anlatamadılar. Mesela sosyal bilgiler dersine farklı hocalar geldi, sosyal bilgiler dersi öğretmeni gelmedi.*

Seçtiği etkinlik: Kavramın konusuna ilişkin tiyatro etkinliğinde yer almak

Kavram tanımlama:

Nüfus: *Bir yerin insan kişi sayısı.*

Demokrasi: *İnsanın şey ayrımcılık olmadan, nasıl anlatayım? Herkese eşit olarak bir şeyler paylaşmak.*

Doğal kaynaklar: *Kendiliğinden oluşmuş, insan eli değmemiş kaynaklardır.*

ÇZK etkinliğini seçme sebebi:

— *Diğer şekilde kendim gitsem anlayamam, arkadaşlardan alsam her kişiden birer bilgi alsam belki doğru cevabı bulurum, böyle bilgilerle tiyatro etkinliği yaparsam daha iyi anlarım.*

**Öğrenci X5:**

Öğrenmiş olduğunu düşündüğü kavramlar: Devletler, ekonomik faaliyet.

Öğrenememiş olduğunu düşündüğü kavramlar: Yok

Düşünceler: Yok.

Seçtiği etkinlik: Fikir alışverişinde bulunarak bu kavramları tartışmak ve bireysel çalışmalarla kavram öğretimi

Kavram tanımlama:

Devlet: *Osmanlı devleti*

Ekonomik faaliyet: Tanımlayamadı.

ÇZK etkinliğini seçme sebebi:

— *Hocam çünkü onları daha iyi görmek için, yaşamlarını bilmek için.*

**Öğrenci X6:**

Öğrenmiş olduğunu düşündüğü kavramlar: Hak, iletişim

Öğrenememiş olduğunu düşündüğü kavramlar: Anayasa, egemenlik, etkileşim.

Düşünceler: *Egemenlik kavramını unuttum, etkileşim kavramını da unuttum. Anayasa kavramı ise Tarih dersi gibi olduğundan anlayamıyorum.*

Seçtiği etkinlik: Kavramın konusuna ilişkin tiyatro etkinliğinde yer almak.

Kavram tanımlama:

Hak: *Yasalara göre bize verilen yapabileceğimiz şeyler.*

İletişim: *İki veya daha fazla kişi arasındaki konuşma.*

— *Tiyatroyu seviyorum. İzlemeyi de katılmayı da seviyorum. (Duraklayıp bekledi, cevap yok)*

### **Öğrenci X7:**

Öğrenmiş olduğunu düşündüğü kavramlar: Nüfus, özgürlük, iletişim.

Öğrenememiş olduğunu düşündüğü kavramlar: Doğal kaynaklar.

Düşünceler: *Pekiye dinlemedim.*

Seçtiği etkinlik: Fikir alışverişinde bulunarak bu kavramları tartışmak ve kavramın konusuna ilişkin gezi organizasyonlarına katılmak

#### **Kavram tanımlama:**

Nüfus: *Doğu tarafında az bulunur.*

Özgürlük: *Mesela hapishanedesiniz, sonra özgür kalıyorsunuz.*

İletişim: *Birisiyle iletişim.*

ÇZK etkinliğini seçme sebebi:

*Hayatlarını, nasıl yaşadıklarını görmek ve bundan dolayı da arkadaşlarımdan fikir almayı isterdim.*

### **Öğrenci X8:**

Öğrenmiş olduğunu düşündüğü kavramlar: İletişim, nüfus, milli kültür.

Öğrenememiş olduğunu düşündüğü kavramlar: Yok.

Düşünceler: *Dersi dinliyorum ama kendim çalışamıyorum.*

Seçtiği etkinlik: Kavramın konusuna ilişkin tiyatro etkinliğinde yer almak.

#### **Kavram tanımlama:**

İletişim: *Diyelim ki ben sizle telefonla ya da internetten konuşuyorum bu.*

Nüfus: *Belli bir yeri belli eden sayım.*

Milli kültür: Tanımlayamadı.

ÇZK etkinliğini seçme sebebi:

— *Mesela tiyatrodaki birkaç öğrenci seçeceğiz, göç ile ilgili birçok şey hazırlayacağız, bir yerden bir yere göç edeceğiz. Arkadaşlarıma mesela bir şey bilmiyorsam göçün ne olduğunu arkadaşlarımdan öğrenebilirim, arkadaşlarım bana anlatabilir.*

### **Öğrenci X9:**

Öğrenmiş olduğunu düşündüğü kavramlar: İletişim, hak, devlet

Öğrenememiş olduğunu düşündüğü kavramlar: Anayasa, kamuoyu

Düşünceler: *Dinliyorum ama kafama bir şey girmiyor.*

Seçtiği etkinlik: Kavramın konusuna ilişkin gezi organizasyonlarına katılmak.

Kavram tanımlama:

İletişim: *İnternet gibi...*

Hak: *Mesela polis bizim eve gelirse izinsiz arama yapsa bizim izinsiz arama yapamazsınız desek bu bizim hakkımızdır.*

Devlet: (Sustu, tanımlayamadı)

ÇZK etkinliğini seçme sebebi:

— *Biz onların yerinde olsaydık biz nasıl böyle yaşırdık, onlara yardım etmek isterdim.*

### **Öğrenci X10:**

Öğrenmiş olduğunu düşündüğü kavramlar: Çevre, göç, hoşgörü

Öğrenememiş olduğunu düşündüğü kavramlar: Ekonomi.

Düşünceler: *O anda dikkatim dağılmış olabilir, hocayı dinlememiş olabilirim.*

Seçtiği etkinlik: Arkadaşlarıyla fikir alışverişinde bulunarak bu kavramları tartışmak ve kavramın konusuna ilişkin gezi organizasyonlarına katılmak.

Kavram tanımlama:

Çevre: *Dışarıda mesela doğa gibi.*

Göç: *Bir yerden başka bir yere gitmek.*

Hoşgörü: *Gülmek.*

ÇZK etkinliğini seçme sebebi:

— *Göçü arkadaşlarımda da bilmesini istiyorum. Ayrıca göçmen kampına gidip onların durumu iyi midir? Onları da öğrenmek istiyorum.*

### **Öğrenci X11:**

Öğrenmiş olduğunu düşündüğü kavramlar: Nüfus, millet, ihracat.

Öğrenememiş olduğunu düşündüğü kavramlar: Demokrasi.

Düşünceler: *Öğretmeni iyi dinlemediğim için öğrenemedim.*

Seçtiği etkinlik: Kavramın konusuna ilişkin gezi organizasyonlarına katılmak, kavramın konusuna ilişkin tiyatro etkinliğinde yer almak.

Kavram tanımlama:

Nüfus: *Mesela bir ülkenin yoğun nüfusu.*

Millet: *Mesela, nasıl açıklasam. Kendine ait şeyleri...*



*Ihracat: Bir yerden başka bir ülkeye ihracat etmek, bir şey yollamak.*

ÇZK etkinliğini seçme sebebi:

— *Çünkü buumlarda başarılı olduğumu düşünüyorum.*

### **Öğrenci X12:**

Öğrenmiş olduğunu düşündüğü kavramlar: İletişim, nüfus, iklim.

Öğrenememiş olduğunu düşündüğü kavramlar: Göç.

Düşünceler: *Derste dinliyorum ama eve gittiğimde tekrar etmiyorum.*

Seçtiği etkinlik: Bireysel çalışmalarla kavram öğretimi ve arkadaşlarıyla fikir alışverişinde bulunarak bu kavramları tartışmak.

#### **Kavram tanımlama:**

İletişim: Tanımlayamadı.

Nüfus: Tanımlayamadı.

İklim: Tanımlayamadı.

ÇZK etkinliğini seçme sebebi:

— *Öyle anlıyorum. Arkadaşlarımla da iyi iletişim kurduğum için.*

### **Öğrenci Y13:**

Öğrenmiş olduğunu düşündüğü kavramlar: İsrif, meslek.

Öğrenememiş olduğunu düşündüğü kavramlar: Anayasa

Düşünceler: *Sınıftaki arkadaşlardan bazıları öğretmenimizi fazla üzüyorlar, bu nedenle öğrenemiyoruz.*

Seçtiği etkinlik: Kavramın konusuna ilişkin gezi organizasyonlarına katılmak.

#### **Kavram tanımlama:**

İsrif: *Boşuna bir şeyi harcamak, tüketmek.*

Meslek: *Bir insanın okuyarak sonuna geldiği görev.*

ÇZK etkinliğini seçme sebebi:

— *Görerek daha iyi anlayabiliriz, daha fazla öğreniriz.*

### **Öğrenci Y14:**

Öğrenmiş olduğunu düşündüğü kavramlar: İletişim, dil, din

Öğrenememiş olduğunu düşündüğü kavramlar: Estetik, etkileşim, girişim

Düşünceler: *Sınıfta bazı arkadaşlar var derste konuşuyor, öğretmenimiz de bağıyor, biz de öğrenemiyoruz.*

Seçtiği etkinlik: Kavramın konusuna ilişkin gezi organizasyonlarına katılmak.

**Kavram tanımlama:**

İletişim: Telefonla biriyle konuşmak.

Din: *Öğrendiğimiz din.*

Dil: İletişim kuruyoruz ya ... (Tamamlayamadı.)

ÇZK etkinliğini seçme sebebi:

— *Arkadaşlarla olmuyor.*

**Öğrenci Y15:**

Öğrenmiş olduğunu düşündüğü kavramlar: Duygu, Buluş, İklim

Öğrenememiş olduğunu düşündüğü kavramlar: Kamuoyu, Milli Kültür.

Düşünceler: *Bu kavramlar ile ilgili bilgim oluşmadı, öğrenemedim.*

Seçtiği etkinlik: Arkadaşlarıyla fikir alışverişinde bulunarak bu kavramları tartışmak.

**Kavram tanımlama:**

Duygu: *İnsanların üzüntü, sevinç, kızgınlık gibi... (Tamamlayamadı.)*

Buluş: *Bazı bilim adamlarının yaptığı şeylerdir, sergilerdir.*

İklim: *Türkiye’de karasal iklim, Akdeniz iklimi gibi... (Tamamlayamadı.)*

ÇZK etkinliğini seçme sebebi:

— *Çünkü ben arkadaşlarımla daha iyi yaparım, arkadaşlarımla fikirlerimizi birleştirerek daha güzel öğrenip anlayabiliriz.*

**Öğrenci Y16:**

Öğrenmiş olduğunu düşündüğü kavramlar: Hoşgörü, barış, din.

Öğrenememiş olduğunu düşündüğü kavramlar: Çok fazla.

Düşünceler: Açıklayamadı.

Seçtiği etkinlik: Kavramın konusuna ilişkin tiyatro etkinliğinde yer almak.

**Kavram tanımlama:**

Hoşgörü: *İyi olmak.*

Barış: *Kavga etmezsek barış olabilir.*

Din: *Kuranı Kerim*

ÇZK etkinliğini seçme sebebi:

— *Daha iyi anlayacağımı düşünüyorum.*

**Öğrenci Y17:**

Öğrenmiş olduğunu düşündüğü kavramlar: Özgürlük, hoşgörü, halk.

Öğrenememiş olduğunu düşündüğü kavramlar: Çok var.

Düşünceler: *Öğretmen dersi verimli anlatamıyor, bağırıp çağırıyorlar. Bazı arkadaşlar ders esnasında konuşuyorlar, bu nedenle öğrenemedim.*

Seçtiği etkinlik: Kavramın konusuna ilişkin tiyatro etkinliğinde yer almak.

Kavram tanımlama:

Özgürlük: *Her şeyi yapmak istemek ama başkaları izin vermek istemiyor. Anne baba baskısı... Anne baba baskısı olmazsa özgürlük demek, anne baba baskısı olsa özgür olmamaktır.*

Hoşgörü: *Bir şeye güzel cevap vermek veya başka bir şeyi hoşgörü ile karşılamak.*

Hak: *Bir sürü haklarımız var mesela, özgürlük hakkımız. Mesela bir şeye özgür olmak...*

ÇZK etkinliğini seçme sebebi:

— *Arkadaşlarımla etkinlik yapmak istiyorum ve tiyatroyu da çok sevdiğim için bu etkinliği seçtim. Tiyatroyu birinci sınıftan beri çok seviyorum, bazı öğretmenlerimiz de beni tiyatroya da oynatıyor.*

**Öğrenci Y18:**

Öğrenmiş olduğunu düşündüğü kavramlar: Meslek, çevre kirliliği.

Öğrenememiş olduğunu düşündüğü kavramlar: Anayasa, demokrasi, coğrafi konum

Düşünceler: *Bu kavramlar bana zor geldi anlayamadım.*

Seçtiği etkinlik: Kavram ile ilgili karikatürlerden yararlanarak kavram öğretiminin yapılması.

Kavram tanımlama:

Meslek: *Doktor, öğretmen gibi.*

Çevre kirliliği: *İnsanların çevreyi kirletmemesi, temiz tutması.*

ÇZK etkinliğini seçme sebebi:

— *Resimlerle daha iyi anlayabilirim.*

**Öğrenci Y19:**

Öğrenmiş olduğunu düşündüğü kavramlar: Meslek, çevre kirliliği.

Öğrenememiş olduğunu düşündüğü kavramlar: Laiklik.

Düşünceler: *Sosyal bilgiler dersini ben sevmiyorum, laiklik gibi bu konuları bir şekilde anlayamıyorum. Öğretmenimizden de kaynaklanıyor.*

Seçtiği etkinlik: Kavram ile ilgili karikatürlerden yararlanarak kavram öğretiminin yapılması.

Kavram tanımlama:

Meslek: *Öğretmen gibi.*

Çevre kirliliği: *İnsanların tarafından çevre kirlenince mesela çöp atınca çevre kirliliği oluşuyor.*

ÇZK etkinliğini seçme sebebi:

— *Esprili olduğu için daha iyi şekilde aklımda kalır. Karikatürlere ilgim var. Daha akılda kalıcı olur.*

### **Öğrenci Y20:**

Öğrenmiş olduğunu düşündüğü kavramlar: Göç, çevre kirliliği, demokrasi.

Öğrenememiş olduğunu düşündüğü kavramlar: Kültürel öge.

Düşünceler: *Sınıf içindeki durumlardan dolayı öğrenemiyorum.*

Seçtiği etkinlik: Arkadaşlarıyla fikir alışverişinde bulunarak bu kavramları tartışmak.

#### **Kavram tanımlama:**

Göç: *Bir yerden bir yere taşınmak.*

Çevre kirliliği: *İnsanların çöpü çöp kutusuna değil de yere atması.*

Demokrasi: *Tam aklımda değil, siyasi bir şey.*

ÇZK etkinliğini seçme sebebi:

— *Grup halinde daha iyi öğreneceğimi düşünüyorum.*

### **Öğrenci Y21:**

Öğrenmiş olduğunu düşündüğü kavramlar: Dil, egemenlik, kut.

Öğrenememiş olduğunu düşündüğü kavramlar: Yok.

Düşünceler: Yok.

Seçtiği etkinlik: Bireysel çalışmalarla kavram öğretimi.

#### **Kavram tanımlama:**

Dil: *(Sessiz kaldı, bekledi, açıklayamadı.)*

Egemenlik: *(Sessiz kaldı, bekledi, açıklayamadı.)*

Kut: *(Sessiz kaldı, bekledi, açıklayamadı.)*

ÇZK etkinliğini seçme sebebi:

— *(Sessiz kaldı, bekledi, açıklayamadı.)*

### **Öğrenci Y22:**

Öğrenmiş olduğunu düşündüğü kavramlar: Göç, birey.

Öğrenememiş olduğunu düşündüğü kavramlar: Yok.

Düşünceler: Yok.

Seçtiği etkinlik: Kavramın konusuna ilişkin gezi organizasyonlarına katılmak ve öğretmenden dinlemek.

**Kavram tanımlama:**

Göç: Bir kentten başka bir yere göç etmek, köyden şehire göç etmeleri.

Birey: Bir toplum, okul, toplantı gibi.

ÇZK etkinliğini seçme sebebi:

— *Tiyatro yapsaydık arkadaşlarımdan yanlış öğrenebilirim, ama siz orda anlatsanız yanlış anlatmazsınız daha iyi anlarım.*

**Öğrenci Y23:**

Öğrenmiş olduğunu düşündüğü kavramlar: Birey, bölge, büyüteç.

Öğrenememiş olduğunu düşündüğü kavramlar: Yok.

Düşünceler: Yok.

Seçtiği etkinlik: Kavramın konusuna ilişkin gezi organizasyonlarına katılmak ve öğretmenden dinlemek.

**Kavram tanımlama:**

Birey: Okul, büyük toplantılar, mesela biz.

Bölge: (Tanımlayamadı.)

Büyüteç: Bir şeyi büyütme, küçültme.

ÇZK etkinliğini seçme sebebi:

— *Arkadaşlarımızla beraber çalışma yapsak kavga çıkar, ama gidip görürsek daha iyi anlarız.*

**Öğrenci Y24:**

Öğrenmiş olduğunu düşündüğü kavramlar: Çevre kirliliği, grup, hak.

Öğrenememiş olduğunu düşündüğü kavramlar: Bildirge, coğrafi konum, demokrasi.

Düşünceler: *Sınıf içindeki etkenlerden dolayı öğrenemedim.*

Seçtiği etkinlik: Arkadaşlarıyla fikir alışverişinde bulunarak bu kavramları tartışmak.

**Kavram tanımlama:**

Çevre kirliliği: İnsanların çevreye duyarlı olması.

Grup: Arkadaşların bir araya toplanması.

Hak: Mesela çocuk haklarımız var istediğimizde yapabileceklerimiz var.

ÇZK etkinliğini seçme sebebi:

– *Tek çalışırken istekli olamıyorum, ama arkadaşlarımla çalışınca derse karşı istekli oluyorum.*

#### **4.5. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin öğrenemediklerini düşündükleri kavramlar hangileridir?” sorusuna ait bulgular aşağıdadır.

Öğrencilerin sosyal bilgiler ders programında öğrenemediğini düşündüğü kavramlar incelendiğinde en çok **anayasa, demokrasi, kamuoyu, coğrafi konum ve etkileşim** kavramları gelmektedir. Bu kavramların yanında öğrencilerin öğrenemediklerini düşündükleri kavramların seçimi istendiğinde: **Bildirge, laiklik, milli kültür, estetik, girişim, göç, ekonomi, doğal kaynaklar, egemenlik, etkileşim, oligarşi, nüfus, ihracat ve beşeri ortam** kavramlarının da yer aldığı görülmektedir.

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA,SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1. Tartışma,Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada Sosyal Bilgiler 7. sınıf öğretim programında yer alan kavramların çoklu zekâ yaklaşımına göre öğretimi incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda nicel ve nitel yöntemler kullanılarak elde edilen bulgular sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Howard Gardner'in eğitim dünyasına getirmiş olduğu "Çoklu Zekâ Yaklaşımı" Hakkari ili Yüksekova ilçesindeki örneklem olarak alınan ortaokul 7. sınıf öğrencilerine uygulanarak öğrencilerin zekâ alanlarına yatkınlığı tespit edilmeye çalışılmıştır. ÇZK'ye uygun olarak öğrenciler farklı zekâ alanlarında dağılım gösterirken, öğrencilerin bazılarının birden fazla zekâ alanlarına yatkın olduğu, bazılarının ise sadece bir tek zekâ alanına yatkın olduğu tespit edilmiştir. ÇZK'nin Amerika'nın gecekondü bölgelerinde yapılan araştırmalarda başarılı bir şekilde yürütüldüğü (Campbell 1999 Akt.Yavuz 2001) hatırlanıldığında, bilimsel bilginin coğrafi konum, ekonomik olanaklar fark etmeksizin geçerliliğini sürdürdüğü de göz önüne bulundurularak, ÇZK'ye göre eğitim öğretim faaliyetlerinin ve buna bağlı ders etkinlikleriyle kavram öğretiminin, çalışmanın yapıldığı bölgede yapılması öğrencilerin yararına olacaktır.

Bu araştırmanın sonuçları, ÇZK'nin eğitim öğretimde kullanılabilirliğini destekleyen Yılmaz (2002), Ayaydın (2004), Balım ve diğerleri (2004), Demirtaş ve Duran (2007), Yılmaz (2008), Alaz (2009), Şengül ve Altuntaş (2011), Uzunöz ve Akbaş (2011),

Kaplan ve diğeri (2015), Erkaçan ve diğeri (2015)'nin araştırmaları ile paralellik göstermiştir.

Araştırma sonucunda ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin, sosyal bilgiler 7. sınıf öğretim programında yer alan kavramların öğretiminde, çoklu zekâ yaklaşımı ile ilişkilendirilmiş ders etkinlikleri kullanılmasını destekledikleri tespit edilmiştir.

2. Eğitim ve öğretimde bireysel farklılıkların önem kazandığı ve gün geçtikçe de öneminin arttığı, eğitim öğretim programlarında yer edinmeye başladığı günümüzde, öğretmen öğrenci arasındaki iletişimin tek yönlü olmaktan çıkarak, çok boyutlu aşamaya geçmesi gerekmektedir. Araştırma bulgularından hareketle, kavram öğretimi için öğrencilerin en çok tercih etmiş oldukları ÇZK ders etkinliklerinin **doğâ zekâsı, bedensel zekâ ve kişilerarası zekâ** olduğu görülmüştür. Türkiye' de eğitim öğretim, MEB'in müfredatı doğrultusunda ve belirli bir ders saati sınırlamasında olduğundan, sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin diğeri branş öğretmenleri ile etkin bir şekilde iletişim halinde olarak bu zeka alanlarına ait etkinlikler dahilinde kavram öğretimini gerçekleştirmeleri gerekmektedir.

Bireysel farklılıkların dikkate alınabilmesi için, gerek ders öncesinde gerek dersin işlenişi esnasında gerekse de ders sonrasında öğrencilere opsiyonellik sunulması gerekmektedir. Öğrencilerin, zekâ alanlarına yatkınlıklarını tespit etmeden işlenen etkinlikler genel olarak eksik kalacaktır.

Bütün zekâ alanlarından orta düzeyde gelişmişliğin altındaki toplam % 30.1' lik öğrenci grubunun varlığı, bireysel farklılıklara verilmesi gereken önemi daha da arttırmıştır. Saban (2005) tarafından yapılan çalışmada biyolojik sebeplerden, bireyin doğup büyüdüğü toplumdaki, çocuklukta geçirmiş olduğu deneyimlerden ve çevresindeki yaşantısından dolayı bazı zekâ potansiyellerindeki gelişmemişlik durumu bu araştırmada %30,1'lik öğrenci grubunda görülmüştür. Bu öğrencilerin yatkın oldukları zekâ alanlarına yönelik kavram öğretiminin yapılmasının yanında, gelişme gösteremedikleri zekâ alanlarını da geliştirmelerine fırsat veren etkinlikler yapılmalıdır.

Araştırmanın yapıldığı bölgede dikkat çeken en önemli ayrıntılardan birisi de, çok gelişmiş ve gelişmiş seviyede en az yatkın olunan zekâ alanının **müziksel zekâ** olmasıdır. Yine kavram öğretimi için öğrenciler tarafından yapılması istenen etkinlikler arasından hiç kimse müziksel zekâ ile ilgili etkinliği seçmemiştir. Bu bilgiden hareketle, genel olarak müziksel zekâyâ ait etkinlikler ile kavram öğretiminin yapılmasının araştırmanın yapıldığı bölgede kavram öğretimini çok olumlu olarak etkilemeyeceği



söylenbilir. Bunun yanında müziksel zekâsı gelişmiş/çok gelişmiş seviyede olan öğrencilere bireysel olarak ÇZK etkinlikleri uygulanarak kavram öğretimi sağlanabilir.

3. Görüşmeye katılan öğrencilerin tamamında konuşurken devrik cümleler kurma, cümlenin sonunu getirememe, cümleyi tamamlayacak fiili bulamama ve çok belirgin anlatım bozuklukları gözlenmiştir. Bu durum Gündoğdu'nun (2012)“Ana dilini öğrenme sürecinde bireyin sahip olduğu kavram bilgisi temel dil becerilerini kullanmak açısından son derece önemlidir”(s.33) şeklindeki tespitle açıklanabilir.

Öğrencilerden öğrendiklerini düşündükleri kavramları tanımlamaları istenildiğinde yapılan tanımlamaların çoğunun sosyal bilgiler dersindeki bilimsel gerçeklikten uzak tanımlamalar olduğu anlaşılmıştır. Tanımlamaların çoğu, öğrencilerin çevresinden ve yaşantılarından edindiği gündelik bilgi şeklindedir. Kavramın tanımlamalarında genel olarak örnek verilmesi, tanımlanması istenen kavramın tanım sırasında kullanılması, tanımın yapılamaması dikkate alınması gereken bir diğer noktadır. Örneğin,mülakata seçilen öğrencilerden Y okulunun 16. öğrencisine öğrenmiş olduğunu düşündüğü kavramlar arasından “*Din nedir?*” diye sorulduğunda, tanım yapmak yerine cevap olarak “*Kuran'ı Kerim*” şeklinde örnek vermiştir. X okulunun 7. öğrencisine öğrenmiş olduğunu düşündüğü kavramlar arasından “*İletişim nedir?*”diye sorulduğunda, bilimsel tanımını yapamayarak “*Birisiyle iletişim*” şeklinde tanımlama yapmıştır. Y okulunun 17. öğrencisine, öğrenmiş olduğunu düşündüğü kavramlar arasından “*Özgürlük nedir?*” diye sorulduğunda, sosyal bilgiler dersine uygun bir tanımlamadan farklı olarak, “*Her şeyi yapmak istemek ama başkaları izin vermek istemiyor. Anne baba baskısı... Anne baba baskısı olmazsa özgürlük demek, anne baba baskısı olsa özgür olmamaktır.*” şeklinde çevresel yaşantısına ait anlatım bozukluğu içeren açıklama yapmıştır.

Öğrencilere sosyal bilgiler öğretim programından öğrenemedikleri kavramlar sorulmuş ve öğrenciler farklı kavramlara ait seçimler yaparak öğrenemediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilere, “Bu kavramı neden tam olarak öğrenememiş olabilirsiniz?” şeklinde soru sorulduğunda, kavram öğretiminde ÇZK'nin önemi ortaya çıkmıştır. Çünkü, öğrenciler öğrenememe sebebini dersin işlenişi sırasında diğer öğrencilerin gürültü yapmasına, öğretmenin yetersiz kalmasına, kendisinin öğretmenini iyi bir şekilde dinleyememesine bağlamıştır. Bu öğrenciler, öğrenemediklerini düşündükleri kavramları ders içi etkenlere bağlarken, öğrendiğini veya öğrenemediğini düşündüğü kavramların öğretiminde farklı ÇZK etkinliklerini seçerek, bu etkinliklerde başarılı olacaklarına inanmışlardır. Örneğin, görüşmeye katılan Y okulunun 24. öğrencisi

kavramları öğrenememe sebebini ders içi etkenlere bağlarken, arkadaşlarıyla fikir alışverişinde bulunarak kavram öğretiminin gerçekleştirilmesini istemiş ve seçiminin sebebini de “*Tek çalışırken istekli olamıyorum, ama arkadaşlarımla çalışınca derse karşı istekli oluyorum.*” şeklindeki görüşleriyle kavram öğretiminde ÇZK’nin uygulanabilirliğini göstermiştir. Yine, Y okulunun 19. öğrencisi, kavramları öğrenememesini sosyal bilgiler dersine ait tutumlarına ve dersin öğretmenine bağlarken, kavram ile ilgili karikatürlerden yararlanarak kavram öğretiminin yapılmasını istemiş. Bu öğrenci seçme sebebini ise “*Esprili olduğu için daha iyi şekilde aklımda kalır. Karikatürlere ilgim var. Daha akılda kalıcı olur.*” olarak açıklamıştır.

**4. Sosyal bilgiler 7. sınıf öğretim programı geniş bir kavram içeriğine sahip olduğundan ve de hayat boyu kullanıma açık kavramlar olduğundan, bu kavramların öğretiminde ezberden uzak durulmalıdır. Öğrencilerden edinilmiş bulgular göstermektedir ki, geleneksel öğretim yöntemleri ile yapılmış kavram öğretimi başarılı sonuçlar verememektedir. Öğrencilerden bazıları, öğrenmiş olduğu kavramları tekrar etmediklerinden unuttuklarını düşünerek kavramların öğreniminde bilişsel süreçlerin dışına çıkamamıştır. Yine kavramların tanımı sorulduğunda; “*Biliyorum ama açıklayamıyorum*” şeklindeki cevapları, kavram öğretiminde ÇZK etkinliklerinin kullanımının önemine dikkati çekmektedir. Geleneksel yöntemde, öğrencilerin kavram hakkında yorumlamaları, öğretmenin öğrettiği kadar ve de unutmaya açık olacakken; ÇZK etkinlikleriyle öğrencinin gördükleri, yaşadıkları ve de yetenekleri ölçüsünde yorumlamaya ve hayat boyu kullanıma açık olacaktır.**

Sosyal bilgiler öğretmenlerin, ÇZK’ye uygun ders etkinlikleri düzenleyebilmesi için öğrencilerin yatkın oldukları zekâ alanlarını bilmesi gerekmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken önemli bir husus, ünitenin ve ünite içeriğindeki kavramların öğrencide çağrıştırdığı anlama göre öğrencilerin bütün etkinliklerde yatkın oldukları zekâ alanlarını seçmeyecekleridir. Öğrenciler farklı ÇZK etkinliklerini seçerek, farklı zekâ alanlarını kullanacak ve farklı potansiyeldeki zekâ alanlarını harekete geçirerek gelişime tabi tutacaklardır. Nitekim, bu araştırmada da öğrencilerden bazıları yatkın oldukları zekâ alanlarına ait ÇZK etkinliklerini seçerken, bazı öğrenciler ise yatkın olmadıkları ÇZK etkinliklerini seçmişlerdir. Öğrencilerin farklı etkinlikleri seçimi, yapılabilecek etkinliklerin tahtaya yazılması, öğrencilerin de bu etkinliklerden yapmak istedikleri gruba dâhil olması şeklinde yapılarak (Yılmaz, 2008), zamanın verimli kullanılması sağlanabilir ve öğretmenlere pratik olarak rahatlık sunabilir.

## KAYNAKÇA

- Akyürek, S. (2003). *Din öğretiminde kavram öğretimi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kayseri.
- Alaz, A. (2009). Çoklu zekâ kuramı destekli eğitimin dokuzuncu sınıf coğrafya derslerinde başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimler Dergisi*, 7, 1-22. Erişim adresi <http://www.tebd.gazi.edu.tr/index.php/tebd/article/view/255/239>
- Alım, M., Özdemir, Ü. ve Yılar, B. (2008). 5. sınıf öğrencilerinin bazı coğrafya kavramlarını anlama düzeyleri ve kavram yanlışları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 150-162. Erişim adresi <http://edergi.atauni.edu.tr/ataunisobil/article/view/1020000485/1020000478>
- Altan, M. Z. (2012). Eğitim, çoklu zekâ kuramı ve çoklu zekâ kuramında onuncu boyut: Ahlaki zekâ. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 137-144. Erişim adresi <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/firatsbed/article/download/5000175372/5000158160>
- Altıntaş, G. ve Altıntaş, S. U. (2008). İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde kavram haritası kullanımının öğrenci akademik başarısı üzerindeki etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16, 61-66. Erişim adresi [http://www.kefdergi.com/pdf/16\\_1/061.pdf](http://www.kefdergi.com/pdf/16_1/061.pdf)
- Arıkan, R. (2000). *Araştırma teknikleri ve rapor yazma*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Arseven, A. D. (2001). *Alan araştırma yöntemi: İlkeler, teknikler, örnekler*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ary, D., Jacobs, L. C., Razavieh, A. & Sorenson, C. (2006). *International student edition, introduction to research in education*. Seventh Edition, Canada: Thomson Wadsworth.
- Ayaydın, A. (2004). Sanat eğitiminde çoklu zekâ yöntemi ve uygulama örneği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 18-30. Erişim adresi <http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/DergiPdfDetay.aspx?ID=57>
- Aydın, H. (2006). Sosyal bilimlerde kavram öğretimi: Eleştirel bir yaklaşım. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 4, 76-89. Erişim adresi [https://www.academia.edu/12660377/Sosyal\\_Bilimlerde\\_Kavram\\_Oğretimi\\_Eleştirel\\_Bir\\_Yaklaşım](https://www.academia.edu/12660377/Sosyal_Bilimlerde_Kavram_Oğretimi_Eleştirel_Bir_Yaklaşım)
- Aykaç, N. (2005). *Öğretme ve öğrenme sürecinde aktif öğretim yöntemleri*. Ankara: Naturel Yayınları.
- Baki, A., Gürbüz, R., Atasoy, E. ve Ünal, S. (2009). Çoklu zekâ kuramına dayalı etkinliklerin kavramsal öğrenmeye etkisi: tam sayılarda dört işlem örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 237-259. Erişim adresi <http://www.tebd.gazi.edu.tr/index.php/tebd/article/view/266/249>
- Balım, A. G., Pekmez, E. Ş. ve Erdem, M. Ö. (2004). Asitler bazlar konusunda çoklu zekâ kuramı'na dayalı uygulamaların öğrenci başarısına etkisi. *Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ege Eğitim Dergisi*, 5(2), 13-19. Erişim adresi <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/eggeefd/article/viewFile/5000004046/5000004562>

- Baş, G. (2011). Çoklu zekâ kuramının öğrenme öğretme süreçlerine yansımaları. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 138, 14-28. Erişim adresi [http://www.vizyon21yy.com/documan/egitim\\_ogretim/Egitim/Coklu\\_Zeka\\_Kuraminin\\_Ogrenme\\_Ogretme\\_Sureclerine\\_Yansimasi.pdf](http://www.vizyon21yy.com/documan/egitim_ogretim/Egitim/Coklu_Zeka_Kuraminin_Ogrenme_Ogretme_Sureclerine_Yansimasi.pdf)
- Başaran, B. I. (2004). Etkili öğrenme ve çoklu zekâ kuramı: bir inceleme. *Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ege Eğitim Dergisi*, 5(2), 7-15. Erişim adresi <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/eggefd/article/view/5000004052/5000004568>
- Başaran, İ. E. (2005). *Eğitim psikolojisi gelişim, öğrenme ve ortam*. Altıncı Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bayram, N. ve Cin, M. (2010). Akarsu, dere, çay ve ırmak kavramlarının incelenmesi ve öğretimlerine yönelik öneriler. *The Black Sea Journal Of Social Sciences*, 2(2), 97-122. Erişim adresi [http://sbe.giresun.edu.tr/fileadmin/user\\_upload/SBE\\_Dergisi/sayi2/Akarsu\\_\\_Dere\\_\\_Cay\\_ve\\_Irmak\\_Kavramlarinin\\_Incelenmesi.pdf](http://sbe.giresun.edu.tr/fileadmin/user_upload/SBE_Dergisi/sayi2/Akarsu__Dere__Cay_ve_Irmak_Kavramlarinin_Incelenmesi.pdf)
- Belenli, T. (2009). Tarih dersi ve çoklu zekâ uygulaması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1491-1504. Erişim adresi <https://www.yumpu.com/tr/document/view/13805160/tarih-dersi-ve-coklu-zeka-uygulamasi-gazi-egitim-dergisi>
- Bolay, M. N. (1989). *Farabi ve İbni Sina'da kavram anlayışı*. Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Kültür Eserleri Dizisi, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Brewer, J. A. (2007). *Early childhood education, preschool through primary grades*. Sixth Edition, Boston, U.S.A: Allynand Bacon.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. On Üçüncü Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Cengizhan, S. (2011). Modüler öğretim tasarımıyla entegre edilmiş kavram karikatürleri hakkında öğretmen adaylarının görüşleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(160), 93-104. Erişim adresi <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/download/338/262>
- Chomsky, N. (2001). *Dil ve zihin*. (Çev. Kocaman, A.), Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Coşkun, M. K. (2011). *Kavram öğretimi*. Birinci Baskı, Adana: Karahan Kitabevi.
- Creswell J. W. (2014). *Araştırma deseni*. (Çev. Selçuk Beşir Demir), Ankara: Eğiten Kitap.
- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve davranışı*. On beşinci basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çalışkan, S. ve Yenilmez, K. (2012). Kırsalda matematik eğitiminde çoklu zekâ uygulamaları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20, 837-848. Erişim adresi [http://www.kefdergi.com/pdf/20\\_3/20\\_3\\_8.pdf](http://www.kefdergi.com/pdf/20_3/20_3_8.pdf)
- Çaycı, B., Demir, M.K., Başaran, M. ve Demir, M. (2007). *Sosyal bilgiler dersinde işbirliğine dayalı öğrenme ile kavram öğretimi*. Kastamonu Eğitim Dergisi, 15, 619-630. Erişim adresi [http://www.kefdergi.com/pdf/15\\_2/bcayci.pdf](http://www.kefdergi.com/pdf/15_2/bcayci.pdf)
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Demirel, Ö., Tuncel, İ., Demirhan, C. ve Demir, K. (2008). Çoklu zekâ kuramı ile disiplinlerarası yaklaşımı temel alan uygulamalara ilişkin öğretmen öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(147), 14-25. Erişim adresi <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/viewFOileO/683/133>

- Demirel, E.T., Düşükcan, M. ve Ölmez, M. (2011). Çoklu zekâ alanlarının girişimcilik davranışına etkisi. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 97-105. Erişim adresi [http://www.sobiad.org/ejournals/dergi\\_ybd/arsiv/2011\\_2/erkan\\_turan\\_de\\_mirel.pdf](http://www.sobiad.org/ejournals/dergi_ybd/arsiv/2011_2/erkan_turan_de_mirel.pdf)
- Demirtaş, Z. ve Duran, A. (2007). İlköğretim okulu 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarının gelişmişlik düzeyi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 208-220. Erişim adresi [http://uvt.ulakbim.gov.tr/uvt/index.php?cwid=9&vtadi=TSOS&ano=83713\\_0000a02a7ce889d31590d39957424fb9](http://uvt.ulakbim.gov.tr/uvt/index.php?cwid=9&vtadi=TSOS&ano=83713_0000a02a7ce889d31590d39957424fb9)
- Doğan, S. ve Şahin, F. (2007). Duygusal zekâ: tarihsel gelişimi ve örgütler için önemine kavramsal bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 231-252. Erişim adresi <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/cusosbil/article/view/5000001180/5000001871>
- Erden, M. ve Akman, Y. (2014). *Eğitim psikolojisi gelişim öğrenme öğretme*. Yirmi Birinci Baskı, Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erginer, E. (2015). *Öğretim ilke ve yöntemleri uygulamalı bir çalışma*. Altıncı Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Erkaçan, İ., Moğol, S. ve Ünsal, Y. (2012). Çoklu zekâ kuramının lise 1. sınıf öğrencilerinin ısı-sıcaklık, genleşme ve sıkıştırılabilirlik konularındaki akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(2), 65-78. Erişim adresi <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/13878020140123112652-4.pdf>
- Gagne, R. M., Briggs, L. J. & Wager, W.W. (1992). *Principles of instructional design*. Fourth Edition, Florida, U.S.A: Harcourt Brace College Publishers.
- Gardner, H. (2000). *Eğitilmiş akıl: olayların ve standart testlerin ötesinde, her çocuğun hak ettiği eğitim sistemi*. (Çev. Akbaş, Ö.), İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Gardner, H. (2010). *Çoklu zekâ kuramı zihin çerçeveleri*. (Çev. Kılıç, E.), İkinci Basım, İstanbul: Alfa Yayınları.
- Göğüş, G. (2008). Müziksel ve matematiksel öğrenme başarısı arasındaki ilişki. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 79-89. Erişim adresi <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/uefad/article/download/5000152379/5000138190>
- Gökçe, N., Ekici, M. ve Kapan, E. (2014). 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki bazı coğrafya kavramlarını anlama düzeyleri ve kavram yanlışları, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30.Yıl Özel Sayı: 83-96.
- Gündoğdu, A. E. (2012). Türkçe dersi öğretim programının kavram öğretimi açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 31-44. Erişim adresi [http://www.e-dusbed.com/Makaleler/1721599241\\_7120AyC59Fe20Eda20GC39CND0C49EDU2031-44.pdf](http://www.e-dusbed.com/Makaleler/1721599241_7120AyC59Fe20Eda20GC39CND0C49EDU2031-44.pdf)
- Güneş, F. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Birinci Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Gürel, E. ve Tat, M. (2010). Çoklu zekâ kuramı: Tekli zekâ anlayışından çoklu zekâ yaklaşımına. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(11), 336-356. Erişim adresi [http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt3/sayi11pdf/gurel\\_emet\\_merbatat.pdf](http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt3/sayi11pdf/gurel_emet_merbatat.pdf)

- Hançer, M. (2003). Sosyal zekâ kavramının bir boyutu olarak empati ve performans üzerine bir inceleme. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2), 211-225. Erişim adresi <http://eskidergi.cumhuriyet.edu.tr/makale/634.pdf>
- Hesapçioğlu, M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri eğitim programları ve öğretim*. Yedinci Baskı, Ankara: Nobel Yayınları.
- İlhan, A., Demir, V. ve Aktaş, İ. (2005). Çoklu zekâ uygulamaları doğrultusunda işlenen cimnastik ve voleybol ünitelerinin öğrencilerin bilişsel ve devinışsel yönden gelişimlerine olan etkisi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3, 5-10. doi: 10.1501/Sporm\_0000000034
- Kabapınar, F. (2005). Yapılandırmacı öğrenme sürecine katkıları açısından fen derslerinde kullanılabilir bir öğretim yöntemi olarak kavram karikatürleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 101-146. Erişim adresi <http://www.kuyeb.com/pdf/tr/5522a116ffd46de5e999bb59d61133abnartam.pdf>
- Kabapınar, Y. (2009). *İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*, Ankara: Maya Akademi.
- Kaplan, A., Duran, M. ve Baş, G. (2015). Matematik dersinde çoklu zekâ kuramına dayalı öğretimin akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 814-831. doi: 10.17860/efd.54955
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Yirmi Yedinci Basım, Ankara: Nobel Yayınları.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Sosyal Hizmet E Dergi, Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80. Erişim adresi [https://www.academia.edu/3621577/Sosyal\\_Bilimlerde\\_Nitel\\_Araştırma\\_YöYöntemle\\_Qualitative\\_Research\\_Methods\\_in\\_Social\\_Sciences](https://www.academia.edu/3621577/Sosyal_Bilimlerde_Nitel_Araştırma_YöYöntemle_Qualitative_Research_Methods_in_Social_Sciences)
- Kaymakçı, S. (2009). Yeni sosyal bilgiler programı neler getirdi?, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1530-1545. Erişim adresi [https://www.academia.edu/24107141/YENİ\\_SOSYAL\\_BİLGİLER\\_PROGRAMI\\_NELER\\_GETİRDİ](https://www.academia.edu/24107141/YENİ_SOSYAL_BİLGİLER_PROGRAMI_NELER_GETİRDİ)
- Klausmeier, H. J. (1988). *Cognitive development of children and youth, a longitudinal Study*. New York, U.S.A: Academic Press.
- Köksal, M. S. (2006). Kavram öğretimi ve çoklu zekâ teorisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14, 473-480. Erişim adresi [https://www.academia.edu/3131180/Kavram\\_öğretimi\\_ve\\_çoklu\\_zekâ\\_teorisi](https://www.academia.edu/3131180/Kavram_öğretimi_ve_çoklu_zekâ_teorisi)
- Kuru, E. (2001). Kinestetik zekâ ve beden eğitimi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 217-229.
- Kuzgun, Y. ve Deryakulu D. (2006). *Eğitimde bireysel farklılıklar*. İkinci Baskı, Ankara: Nobel Yayınları.
- Lunenburg, F. C. & Lunenburg M. R. (2014). Applying multiple intelligences in the classroom: a fresh look at teaching writing. *International Journal Of Scholarly Academic Intellectual Diversty*, 14, 1-14. Retrieved from <https://pdfs.semanti cscholar.org/1140/675d1f017400842ca72bf25ccf287b9fea0d.pdf>
- Merrill, M. D. (1994). *Instructional design theory*. New Jersey, U.S.A: Educational Technology Publications.

- Mete, F. ve Akpınar, K. D. (2013). Dil öğretimi ve duygusal zekâ. *Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 73-85. Erişim adresi <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/59645>
- Miles, B. M. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: SagePub.
- Novak, J. D. & Canas, A. J. (2008). The theory underlying concept map sand how to construct and use them. *Technical Report*, IHMC. Retrieved from <http://cmap.ihmc.us/docs/pdf/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf>
- Ocak, G. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Onay, C. (2006). *Zekâ kuramına göre oyunla eğitim*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. Yedinci Baskı, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Öztürk, C. (2012). *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi*. Üçüncü Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Piaget, J. (1999). *Çocukta zihinsel gelişim*. (Çev. Portakal, H.), İstanbul: Cem Yayınevi.
- Purtul, İ. (2006). *Eğitimde ezbersiz günlere doğru*. Ankara: Akasya Yayınları.
- Saban, A. (2005). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitim*. Beşinci Baskı, Ankara: Nobel Yayınları.
- Saban, A. (2010). *Çoklu zekâ kuramı ve türk eğitim sistemine yansımaları*. Altıncı Baskı, Ankara: Nobel Yayınları.
- Sarı, E. (2016). *Çoklu zekâ*. Birinci Baskı, Antalya: Nokta E Book Publishing.
- Selçuk, Z., Kayılı, H. ve Okut, L. (2004). *Çoklu zeka uygulamaları*. Dördüncü Baskı, Ankara: Nobel Yayınları.
- Sevinç, M. (2003). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sönmez, V. (1999). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Sözer, E. (1998). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilimlerin öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Şengül, S. ve Altuntaş, N. (2011). Çoklu zekâ kuramı ile öğretimin 7. sınıf öğrencilerinin matematik başarılarına ve kalıcılık düzeylerine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 192, 193-207. Erişim adresi <http://anadiliegitimi.com/ataunikkefd/issue/2789/37503>
- Şahin, S., Karaaslan, T., Çoban, Ş.K., ve Ercan H. (2014). *Etkinliklerle kavram öğretimi*. Dördüncü Baskı, Ankara: Eğiten Kitap.
- Şişman, M. (2005). *Öğretmenliğe giriş*. Sekizinci Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tokcan, H. (2015). *Sosyal bilgilerde kavram öğretimi*. Birinci Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tomal, N. (2006). Lise coğrafya derslerinde çoklu zekâ kuramına dayalı kavram öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 298-317. Erişim adresi [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/171/171/23.pdf](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/171/171/23.pdf)
- Tosun, C. ve Doğan, R. (2005). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretiminde kavram haritaları*. Birinci Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Tuncer, T. ve Altunay, B. (2010). *Doğrudan öğretim modelinde kavram öğretimi*. Üçüncü Baskı, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Tural, A. (2011). *Sosyal bilgilerde yapılandırmacı yaklaşımla kavram öğretimine yönelik model geliştirme*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) , Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Turgut, M., Günhan, B. C. ve Yılmaz, S. (2008). Uzamsal yetenek hakkında bir bilgi seviyesi incelemesi, 4, 317-326. E Journal Of New World Sciences Academy, Erişim adresi <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/nwsaedu/article/download/5000063588/5000050000>ürek
- Türkdoğan, U. (2012). *Çağdaş bilimsel araştırma metodolojisi ve sorunları*, İstanbul: IQ Kültür ve Sanat Yayıncılık.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24, 543. Erişim adresi <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/kuey/article/view/5000050855>
- Uzunkaya, A. ve Özgür, S. (2011). Dominant zekâ alanlarına dayalı bir öğretimin kavram yanlışlarının giderilmesindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 461-472. Erişim adresi <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/87419>
- Uzunöz, A. ve Akbaş, Y. (2011). Coğrafya dersinde çoklu zekâ destekli öğretimin öğrenci başarısı ve kalıcılığa etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 467-496. Erişim adresi <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/256204>
- Ülgen, G. (2004). *Kavram geliştirme kuramlar ve uygulamalar*. Dördüncü Baskı, Ankara: Nobel Yayınları.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dil bilimler terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Vural, B. (2004). *Öğretim faaliyetlerinde yöntem teknik ve etkinlikler*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Vuran, S. ve Çelik, S. (2013). *Örneklerle kavram öğretimi zihinsel yetersizlik gösteren çocuklar için*. İkinci Baskı, Ankara: Vize Yayıncılık.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. (Çev. Kozulin, A.), London, England: The Mit Press Cambridge Massachusetts.
- Yaman, H. (2009). *İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıflar için kavram haritalarıyla dil bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yavuz, K. E. (2001). *Eğitim öğretimde çoklu zekâ teorisi ve uygulamaları*. Üçüncü Baskı, Ankara: Özel Ceceli Okulları Yayınları.
- Yazıcı, H. ve Samancı, O. (2003). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler ders konuları ile ilgili bazı kavramları anlama düzeyleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 158, 83-90. Erişim adresi [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/milli\\_egitim\\_dergisi/158/yazici.html](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/milli_egitim_dergisi/158/yazici.html)
- Yeşilyaprak, B. (2001). *Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları*. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 25, 139-146. Erişim adresi <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/kuey/article/view/5000050849/5000048092>



- Yılmaz, A. (2008). Sosyal bilgiler dersi tarih konularının çoklu zekâ kuramına göre işlenişi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 18, 238-252. Erişim adresi <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/kuey/article/view/5000050849>
- Yılmaz, K. ve Çolak, R. (2011). Kavramlara genel bir bakış: Kavramların ve kavram haritalarının pedagojik açıdan incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 185-204. Erişim adresi <http://edergi.atauni.edu.tr/ataunisobil/article/view/1020007609/1020006784>



## FOTOĞRAF VE RESİM KAYNAKLARI

Görsel zekâyı temsil eden karikatür. Erişim adresi <http://hakankaya.org/4-aralik-2012-karikaturleri/4-aralik-2012-karikatur-dalmisiz-sicak-ulelere-goc-ediyorduk/>

Kişilerarası zekâyı temsil eden fotoğraf. Erişim adresi [http://msiho.meb.k12.tr/tema/icerikler/yasam-becerileri-ogrenci-grup-calismasi-2-2oturumozguven\\_1151162.html](http://msiho.meb.k12.tr/tema/icerikler/yasam-becerileri-ogrenci-grup-calismasi-2-2oturumozguven_1151162.html)

Doğa zekayı temsil eden fotoğraf. Erişim adresi [http://i.internethaber.com/files/2015/12/11/1494283/1494283\\_0.jpg](http://i.internethaber.com/files/2015/12/11/1494283/1494283_0.jpg)

Kinestetik zekayı temsil eden fotoğraf. Erişim adresi [http://adanahaal.meb.k12.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/01/01/968967/resimler/2016\\_05/20134657\\_img\\_20160518\\_1214001.jpg](http://adanahaal.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/01/01/968967/resimler/2016_05/20134657_img_20160518_1214001.jpg)



## EKLER

### Ek 3.1. Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanlarına Yatkınlıklarını Tespit Etmek İçin Kullanılan Envanter (Selçuk, 2004)

DEĞERLENDİRİLMESİ GEREKEN ZEKÂ DAVRANIŞLARI	RAKAMLAR				
<b>SÖZEL/DİLSEL ZEKÂ</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Resimlerden çok yazılar dikkatimi çeker.					
İsimler, yerler, tarihler konusunda belleğim iyidir.					
Kitap okumayı severim.					
Kelimeleri doğru şekilde telaffuz ederim.					
Bilmecelerden, kelime oyunlarından hoşlanırım.					
Dinleyerek daha iyi öğrenirim.					
Yaşıma göre kelime hazinem iyidir.					
Yazı yazmaktan hoşlanırım.					
Öğrendiğim yeni kelimeleri kullanmayı severim.					
Sözel tartışmalarda başarılıyım.					
<b>MANTIKSAL / MATEMATİKSEL ZEKÂ</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Makinelerin nasıl çalıştığına dair sorular sorarım.					
Aritmetik problemleri kafadan hesaplarım.					
Matematik ve fen derslerinden hoşlanırım.					
Satranç ve benzeri strateji oyunları severim.					
Mantık bulmacalarını, beyin jimnastiğini severim.					
Bilgisayarda oyunlardan çok hoşlanırım.					
Deneylerden, yeni denemeler yapmaktan hoşlanırım.					
Arkadaşıma oranla daha soyut düşünebilirim.					
Matematik oyunlarından hoşlanırım.					
Sebep - sonuç ilişkilerini kurmaktan zevk alırım.					
<b>GÖRSEL VE UZAMSAL ZEKÂ</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Renklere karşı çok duyarlıyım.					
Harita, tablo türü materyalleri daha kolay algıları.					
Arkadaşıma oranla daha fazla hayal kurarım.					
Resim yapmayı ve boyamayı çok severim.					
Yap-boz, lego gibi oyunlardan hoşlanırım.					
Daha önce gittiğim yerleri kolayca hatırlarım.					
Bulmaca çözmekten hoşlanırım.					
Rüyalarımı çok net ve ayrıntılarıyla hatırlarım.					
Resimli kitapları daha çok severim.					
Kitaplarıma, defterlerime, diğer materyalleri çizerim.					
<b>MÜZİKSEL / RİTMİK ZEKÂ</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Şarkıların melodilerini rahatlıkla hatırlarım.					
Güzel şarkı söylerim.					
Müzik aleti çalar ya da çalmayı çok isterim.					
Müzik dersini çok severim.					
Ritmik konuşur ya da hareket ederim.					
Farkında olmadan mırıldanırım.					
Çalışırken elimle ya da ayağımla ritim tutarım.					
Çevredeki sesler çok dikkatimi çeker.					
Çalışırken müzik dinlemek çok hoşuma gider.					
Öğrendiğim şarkıları paylaşmayı severim.					

**Ek 3.1. Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanlarına Yatkınlıklarını Tespit Etmek İçin  
Kullanılan Envanter <sup>Devamı</sup> (Selçuk, 2004)**

<b>DOĞA ZEKÂSİ</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Hayvanlara karşı çok meraklıyım.					
Doğaya karşı duyarsız olanlara kızarım.					
Evde hayvan besler ya da beslemeyi çok severim.					
Bahçede toprakla, bitkilerle oynamayı çok severim.					
Bitki beslemeyi severim.					
Çevre kirliliğine karşı çok duyarlıyım.					
Bitki ya da hayvanlarla ilgili belgesellere ilgi duyarım.					
Mevsimlerle ve iklim olaylarıyla çok ilgiliyimdir.					
Değişik meyve ve sebzelere karşı ilgiliyimdir.					
Doğa olaylarıyla çok ilgiliyimdir.					
<b>KİŞİLERARASI ZEKÂ</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Arkadaşlarımla oyun oynamaktan hoşlanırım.					
Çevremde bir lider olarak görülürüm.					
Problemi olan arkadaşlarıma öğütler veririm.					
Arkadaşlarım fikirlerime değer verir.					
Organizasyonların vazgeçilmez elamanıyım.					
Arkadaşlarıma bir şeyler anlatmaktan çok hoşlanırım.					
Arkadaşlarımı sık sık ararım.					
Arkadaşlarımla sorunlarına yardımcı olmaktan hoşlanırım.					
Çevremdekiler benimle arkadaşlık kurmak ister.					
İnsanlara selam verir, hatır sorarım.					
<b>BEDENSEL / KİNESTETİK ZEKÂ</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Koşmayı, atlamayı ve güreşmeyi çok severim.					
Oturduğum yerde duramam, kımıldanırım.					
Düşüncelerimi mimik-davranışlarla rahat ifade ederim.					
Bir şeyi okumak yerine yaparak öğrenmeyi severim.					
Merak ettiğim şeyleri elime alarak incelemek isterim.					
Boş vakitlerimi dışarıda geçirmek isterim.					
Arkadaşlarımla fiziksel oyunlar oynamayı severim.					
El becerilerim gelişmiştir.					
Sorunlarımı anlatırken vücut hareketlerini kullanırım.					
İnsanlara ve eşyalara dokunmaktan hoşlanırım.					
<b>İÇSEL ZEKÂ</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Bağımsız olmayı severim.					
Güçlü ve zayıf yanlarımı bilirim.					
Yalnız çalışmayı daha çok severim.					
Yalnız oynamayı severim.					
Yaptığım işleri arkadaşlarımla paylaşmayı severim.					
Yaptığım işlerin bilincindeyimdir.					
Pek kimseye akıl danışmam.					
Kendime saygım yüksektir.					
Yoğun olarak uğraştığı bir ilgi alanı, hobim vardır.					
Yardım istemeden kendi başıma ürünleri ortaya koyarım.					

**Ek 3.2. Puantaj Tablosu (Selçuk, 2004)**

Zekâ Alanları	İFADELER											Toplam Puan	
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Sözel/Dilsel													
Mantıksal/ Matematiksel													
Görsel/ Uzamsal													
Müziksel/Ritmik													
Bedensel/Kinestetik													
Doğa													
Kişilerarası													
İçsel													

SEÇENEKLER	HER BİR ALANDAN ELDE EDİLEN TOPLAM PUAN	BU ZEKÂ ALANIDAKİ GELİŞMİŞLİK DÜZEYİ
4= Tamamen uygun	32 - 40 arası	Çok gelişmiş
3= Oldukça uygun	24 - 31 arası	Gelişmiş
2= Kısmen uygun	16 - 23 arası	Orta düzeyde gelişmiş
1=Çok az uygun	8 - 15 arası	Biraz gelişmiş
0=Hiç uygun değil	0 - 7 arası	Gelişmemiş

**Ek 3.3. Görüşme Esnasında Öğrencilerden Yorumlanması İstenilen Kavramlar  
(Meb, 2005)**

<b>Kavramlar</b>			
1.	Anayasa	43	Hak
2.	Bağımsızlık	44.	Harita
3.	Barış	45	Hoşgörü
4.	Beşeri ortam	46.	Islahat
5.	Bildirge (Beyanname)	47.	İhracat
6.	Bilim	48.	İklim
7.	Birey	49.	İletişim
8.	Bölge	50.	İskân
9.	Buluş	51.	İsraf
10.	Bütçe	52.	İşsizlik
11.	Coğrafi konum	53.	İthalat
12.	Cumhuriyet	54.	Kamuoyu
13.	Çağ	55.	Kant
14.	Çevre	56.	Katılım
15.	Çevre kirliliği	57.	Kaynak
16.	Dayanışma	58.	Keşif
17.	Değer	59.	Kişilik
18.	Değişim	60.	Kronoloji
19.	Demokrasi	61.	Kurultay
20.	Devlet	62.	Kurum
21.	Dil	63.	Kut
22.	Din	64.	Kutup
23.	Doğal kaynaklar	65.	Kültür
24.	Doğal ortam	66.	Kültürel öge
25.	Duygu	67.	Küresel Sorun
26.	Düşünce	68.	Laiklik
27.	Egemenlik	69.	Medya
28.	Ekonomi	70.	Meslek
29.	Ekonomik faaliyet	71.	Meşrutiyet
30.	Ekvator	72.	Milat
31.	Emek	73.	Millet
32.	Enerji	74.	Milli Egemenlik
33.	Estetik	75.	Milli Kültür
34.	Etkileşim	76.	Monarşi
35.	Fetih	77.	Nüfus
36.	Gaza	78.	Okyanus
37.	Gelenek	79.	Olgu
38.	Genelleme	80.	Oligarşi
39.	Girişimci	81.	Ortak Miras
40.	Göç	82.	Özgürlük
41.	Görüş	83.	Pazar
42.	Grup	84.	Reform

**Ek 3.3. Görüşme Esnasında Öğrencilerden Yorumlanması İstenilen Kavramlar**  
(Meb, 2005) <sup>Devamı</sup>

<b>Kavramlar</b>			
85.	Rol	104.	Turizm
86.	Rönesans	105.	Tüketim
87.	Saltanat	106.	Ulaşım
88.	Sanat	107.	Uygarlık
89.	Sanayi	108.	Üretim
90.	Savaş	109.	Ürün
91.	Seçim	110.	Vakıf
92.	Sermaye	111.	Vatan
93.	Sivil Toplum Kuruluşu	112.	Vatandaş
94.	Siyaset(Politika)	113.	Vergi
95.	Siyasi Güç	114.	Yargı
96.	Sorumluluk	115.	Yasa
97.	Sosyal Bilim	116.	Yasama
98.	Sözleşme	117.	Yatırım
99.	Şehirleşme	118.	Yerleşme
100.	Tasarruf	119.	Yönetim
101.	Teknoloji	120.	Yürütme
102.	Ticaret	121.	Yüzyıl
103.	Tören		

### Ek 3.4. Yapılandırılmış Görüşme Çerçevesinde Öğrencilere Sorulan Sorular

Mülakat Yönergesi	
Öğrenci Ad Soyadı	
Tespit Edilen Zekâ Alanı	
Hedeflenen Süre	10 DK.
Görüşme Türü	Yapılandırılmış Görüşme
SORULAR	
<p>Merhaba (İsim) bu araştırma Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinin Sosyal Bilgiler Dersi üzerine yapmış olduğu bir araştırma olup vereceğiniz cevaplar gizli kalacak ve bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır.</p>	
<p>1. Aşağıda Sosyal Bilgiler dersine ait kavram tablosu bulunmaktadır. Bu tablodan Sosyal Bilgiler dersinde öğrenmiş olduğunuzu düşündüğünüz kavramlardan 3 tane seçebilir misiniz?</p>	
<p>2. Seçmiş olduğunuz kavramları kısaca tanımlayabilir misiniz?</p>	
<p>3. Bu kavramları dinlemek ve okumak dışında bir etkinlikle öğrendiniz mi?</p>	
<p>4. Aşağıda Sosyal Bilgiler dersine ait kavram tablosu bulunmaktadır. Bu tablodan Sosyal Bilgiler dersinde gördüğünüz fakat tam olarak öğrenemediğinizi düşündüğünüz kavramlar var mıdır?</p>	
<p>5. Bu kavramları neden tam olarak öğrenmemiş olabilirsiniz?</p>	
<p>6. (Yönlendirme olmaması amacıyla öğrenciye ağırlıklı bulunduğu zekâ alanı söylenmez.) Size tercih hakkı verilseydi örnekte bulunan kavram ile öğrendiğinizi ve öğrenemediğinizi düşündüğünüz kavramlar öğretilirken tablodaki ders etkinliklerinden hangisi veya hangileri ile bu kavramları daha iyi öğreneceğinizi düşünürdünüz?</p>	
<p>7. Neden bu etkinliği/etkinlikleri seçtiniz?</p>	
<p>Araştırmaya vermiş olduğunuz katkıdan dolayı teşekkür eder, eğitim hayatınızda başarılar dilerim.</p>	



### Ek 3.5. Görüşme Esnasında Öğrencilerden Kavram Öğretimi İçin Seçimi İstenilen ÇZK Ders Etkinlikleri

Göç eden kuşlar gibi gidip gelir  
 Umutlarım umudun ötesinde ne ola  
 Göç eden kuşlar gibi gidip gelir  
 Umutlarım umudun ötesinde ne ola  
 Nefesimde yaşayan sıcaklığı paylaşan yar ola  
 Yaşam denen uykudan uyanmasını bilen yar ola

Bariş MANÇO'nun şarkısını söyleyerek

Kalktı göç eyledi Avşar elleri  
 Ağır ağır giden eller bizimdir  
 Arap atlar yakın eyler ırağı  
 Yüce dağdan aşan yollar bizimdir.

Dadaloğlu'na ait şiiri okuyarak

Ahmet Suriye'den Türkiye'ye göçeden göçmenlere yardım için arkadaşlarından yardım toplamaktadır. Ahmet'in cebinde 500 TL vardır. Parasının  $\frac{1}{5}$ 'i kadar arkadaşlarından para toplayan Ahmet'e parasının  $\frac{1}{2}$ 'si kadar da dedesi para vermiştir. Buna göre Ahmet yardım için toplamda ne kadar para toplamıştır?

Matematik problemi çözerek

Hiç kimseden yardım almadan kendi çalışmalarımı düşünerek araştırarak göç kavramını öğrenmeye çalışmak.



Karikatürleri inceleyerek



Arkadaşlarımla fikir alışverişinde bulunarak



Göçmen kampını ziyaret etmek



Tiyatro etkinliğinde yer almak.

### Ek 3.6. Araştırmanın Yapılması İçin İlgili Makamdan Alınan İzin

T.C  
YÜKSEKOVA KAYMAKAMLIĞI  
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı:11567890/020/ 4931  
Konu: Çoklu Zekâ Yaklaşımına  
Göre Öğretimi

15/12/2016


KAYMAKAMLIK MAKAMINA  
YÜKSEKOVA

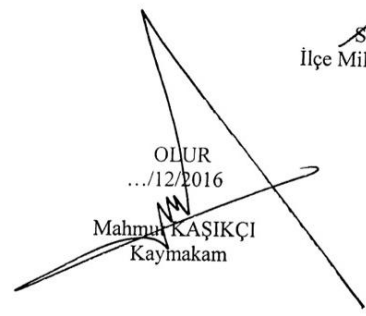
İlgi: Gökhan ÖZ'ün 06/12/2016 tarihli yazıları.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'de öğrenim gören yüksek lisans öğrencisi Gökhan ÖZ'ün Müdürlüğümüze bağlı 50.Yıl Ortaokulu ve Vali Erdoğan Gürbüz Ortaokulu'nda Sosyal Bilgiler 7.sınıf öğrencilerine yönelik 'Çoklu Zekâ Yaklaşımına Göre Öğretimi' konulu yüksek lisans tezi çalışması ile ilgili anket ve mülakat formlarının öğrencilerine uygulanması Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamlarınca da uygun görülmesi halinde;

Gereğini Olur'larınıza arz ederim.

  
 Servet CANLI  
 İlçe Milli Eğitim Müdürü

OLUR  
 .../12/2016  
  
 Mahmut KAŞIKÇI  
 Kaymakam

Eki: 1 Adet Yazı.(24 Sayfa)

## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

**Soyad, Ad: ÖZ, Gökhan**

**Doğum Yeri ve Tarihi: Ağın/05.02.1990**

**Eposta:gokhanoz1907@outlook.com**

**Telefon:05536441723**

### EĞİTİM BİLGİLERİ

Derece	Kurum	Yıl
3.03	Marmara Üniversitesi	2012

### İŞ TECRÜBESİ

Görev	Kurum	Yıl
-------	-------	-----

### YAYINLAR

**İlköğretim Öğrencilerinin Trafik Okuryazarlıklarının Belirlenmesi (USOS,2015)**