

T.C.
GAZIANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**ÇOKLU ZEKÂ KURAMINA GÖRE GELİŞTİRİLEN EĞİTİM
DURUMLARININ YABANCI DİL AĞIRLIKLILİSE 9. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERSİNDEKİ BAŞARILARINA VE
DERSE İLİŞKİN TUTUMLARINA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MEHMET KÜRŞAT HAMURLU

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Mehmet MURAT

GAZIANTEP
NİSAN 2007

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**Çoklu Zekâ Kuramına Göre Geliştirilen Eğitim Durumlarının Yabancı Dil
Ağırlıklı Lise 9. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Başarılarına ve Derse
İlişkin Tutumlarına Etkisi**

Mehmet Kürşat HAMURLU

Tez Savunma Tarihi:17. 04. 2007

Sosyal Bilimler Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. Osman ERKMEN
SBE Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığımı onaylarım.

Prof. Dr. Hikmet Yıldırım CELKAN
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Yrd. Doç. Dr. Mehmet MURAT
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:

Prof. Dr. Hikmet Yıldırım CELKAN

Yrd. Doç. Dr. Mehmet MURAT

Yrd. Doç. Dr. Ahmet AĞIR

ÖZET

ÇOKLU ZEKÂ KURAMINA GÖRE GELİŞTİRİLEN EĞİTİM DURUMLARININ YABANCI DİL AĞIRLIKLILİSE 9. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERSİNDEKİ BAŞARILARINA VE DERSE İLİŞKİN TUTUMLARINA ETKİSİ

HAMURLU, Mehmet Kürşat
Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri ABD
Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Mehmet MURAT
Nisan 2007, 102 sayfa

Çoklu zekâ kuramı, zekânın çoklu bir yapıya sahip olduğu gerçeğini ortaya koymuştur. Bu çalışmanın amacı; çoklu zekâ kuramına göre geliştirilen eğitim durumlarının yabancı dil ağırlıklı lise 9. sınıf İngilizce dersinde öğrencilerin başarılarına ve derse ilişkin tutumlarına etkisini incelemektir. Araştırma, öntest-sontest gruplu deneysel bir çalışma olup, araştırma grubunu 2005- 2006 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili Şahinbey ilçesi Cumhuriyet Lisesi (Y.D.A.L.)'nde 9. sınıfta öğrenim görmekte olan 60 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma grubu, kontrol ve deney gruplarından oluşmaktadır. Kontrol grubunda 18 kız ve 12 erkek olmak üzere 30 öğrenci, deney grubunda ise 20 kız ve 10 erkek olmak üzere 30 öğrenci bulunmaktadır. Kontrol grubunda dersler geleneksel yabancı dil öğretim yöntem ve teknikleriyle işlenirken, deney grubundaki dersler ise çoklu zekâ kuramı ilkelerine göre işlenmiştir. Kontrol ve deney gruplarına uygulama öncesinde ve sonrasında başarı testi ve tutum ölçeği uygulanmıştır. Her iki gruptaki dersler araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Uygulama 5 hafta sürmüş olup, toplam 40 ders saatini kapsamaktadır. Çalışma sonucunda elde edilen veriler bilgisayar SPSS programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu araştırmanın sonucunda, çoklu zekâ kuramına göre geliştirilen eğitim durumlarının öğrencilerin İngilizce dersindeki başarılarını arttırdığı ve derse ilişkin tutumlarında olumlu yönde değişiklikler yarattığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Çoklu Zekâ Kuramı, Zekâ, Tutum, Başarı, Yöntem

ABSTRACT**THE EFFECT OF INSTRUCTION BASED ON MULTIPLE INTELLIGENCES THEORY ON THE STUDENTS' ACHIEVEMENTS IN ENGLISH AND THEIR ATTITUDES TOWARDS ENGLISH AT 9TH GRADE AT FOREIGN LANGUAGE BASED HIGH SCHOOL**

HAMURLU, Mehmet Kürşat
M. A. Thesis, Educational Sciences
Supervisor: Assist. Prof. Dr. Mehmet MURAT
April 2007, 102 pages

Multiple intelligences theory has proved that intelligence has multi parts. The aim of the study is the analysis of the effects of the instruction based on multiple intelligences theory on the students' achievements in English classes and the students' attitudes towards the English classes at 9th grade at foreign language based high school. It is an experimental study with pre-test and post-test model and in the study group there are 60 students at 9th grade at Cumhuriyet High School in the school year of 2005-2006 in Şahinbey in Gaziantep. The study group is composed of two groups, a control group and an experimental group. In the control group, there are 18 female students and 12 male students and in the experimental group 20 female students and 10 male students. Lessons are presented through traditional foreign languages teaching methods and techniques in the control group and in the experimental group, they are presented through activities based on multiple intelligences theory. The exam and attitudes' scale were put before and after the practice in both groups. The lessons were presented by the researcher. The study lasted 5 weeks including 40 hours. The outputs were analysed through SPSS (Statistical Package for Social Sciences). At the end of the study, it has been realised that the instruction based on multiple intelligences theory has increased the students' achievements in English classes and has made positive effects on the students' attitudes towards English.

Key words: Multiple Intelligences Theory, Intelligence, Attitude, Achievement, Method

ÖNSÖZ

Okullarda öğrencilere sunulmakta olan eğitim-öğretim faaliyetlerinin iyileştirilmesi, öğrencilerin akademik anlamda daha başarılı olabilmesi ve onların kişisel gelişimlerine yardımcı olmak amacıyla eğitim alanında çeşitli çalışmalar yapılmakta ve sürekli olarak yeni yaklaşım, yöntem ve teknikler geliştirilmektedir. Son zamanlarda eğitim çevreleri tarafından çok tartışılan ve beğenilen, öğretmenlere sınıflarında ve derslerinde uygulamaları tavsiye edilen çoklu zekâ kuramı da bu yeni yaklaşımlardan birisidir.

Bu araştırmada, yabancı dil ağırlıklı lise 9. sınıf İngilizce dersinde çoklu zekâ uygulamalarının öğrencilerin başarı düzeylerinde nasıl bir etkisi olduğu ve öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumlarını nasıl etkilediği incelenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın gerçekleştirilmesi esnasında ilgi ve desteğini hiçbir zaman eksik etmeyen, her fırsatta bilgi ve tecrübesini benimle paylaşan değerli danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Mehmet MURAT'a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma esnasında bana destek olan ve değerli zamanını ayırarak görüş ve önerilerini benimle paylaşan Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı Sayın Prof. Dr. Hikmet Yıldırım CELKAN'a sonsuz teşekkür ederim.

Mesai mevhumu gözetmeden bana destek olan ve yardımlarını esirgemeyen Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nde görev yapmakta olan saygıdeğer öğretim üyelerine teşekkür ederim.

Tezimin hazırlanmasında emeği geçen çalışma arkadaşlarıma, iyi bir eğitim almam konusunda sürekli destek veren aileme ve özellikle de benim için çok değerli olan babama minnetlerimi sunarım.

Nisan 2007

M. Kürşat HAMURLU

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
ÖZET	i
ABSTRACT	ii
ÖNSÖZ	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar LİSTESİ	vi
KISALTMALAR	viii
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. GİRİŞ.....	1
1.2. PROBLEM DURUMU	2
1.3. PROBLEM CÜMLESİ	7
1.4. DENENCELER (HİPOTEZLER)	7
1.5. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	8
1.6. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	8
1.7. VARSAYIMLAR (SAYILTILAR)	10
1.8. SINIRLILIKLAR	10
İKİNCİ BÖLÜM	11
KAYNAK ÖZETLERİ	11
2.1. ZEKÂ KURAMLARI	11
2.1.1. Psikometrik Yaklaşımlar.....	13
2.1.3. Biyo-ekolojik Yaklaşımlar.....	14
2.1.4. Çoklu Yaklaşımlar	15
2.1.4.1. Triarşik Zekâ Kuramı.....	15
2.1.4.2. Çoklu Zekâ Kuramı	16
2.2. ÇOKLU ZEKÂ ALANLARI VE GÖZLEMLENMESİ	19
2.2.1. Zekâ Alanlarının Belirlenmesi	19
2.2.2. Çoklu Zekâ Alanları	21
2.2.2.1. Sözel- Dilsel Zekâ.....	21
2.2.2.2. Matematiksel-Mantıksal Zekâ	23
2.2.2.3. Görsel-Mekânsal Zekâ	24
2.2.2.4. Müziksel- Ritmik Zekâ	25
2.2.2.5. Kinestetik- Bedensel Zekâ	26
2.2.2.6. Doğa Zekâsı.....	26
2.2.2.7. Kişilerarası - Sosyal Zekâ	28
2.2.2.8. Kişisel - İçsel Zekâ	29

2.3. ÇOKLU ZEKÂ KURAMININ EĞİTİM VE ÖĞRETİMDE KULLANILMASI	30
2.3.1. Öğrenme Şekilleri.....	32
2.3.2. Çoklu Zekâ Kuramına İlişkin Bazı Görüşler ve Uygulama Sonuçları	34
2.4. ÇOKLU ZEKÂ KURAMINA GÖRE PROGRAM GELİŞTİRME	35
2.4.2. Ders Programlarını Çoklu Zekâ Kuramı İle Zenginleştirmek	36
2.4.3. Neden Eğitim ve Öğretimde Çoklu Zekâ?.....	37
2.4.4. Çoklu Zekâ Kuramının Sınıf Ortamlarında Uygulanması	39
2.4.4.1. Örnek sınıf modelleri:	39
2.4.4.2. Çoklu Zekâ Ders Planları	43
2.4.4.3. Ders Planlama.....	45
2.4.4.4. Ders İşleme Süreci	47
2.4.4.5. Değerlendirme	47
2.5. ÇOKLU ZEKÂYA DAYALI REHBERLİK ETKİNLİKLERİ	47
2.6. ÇOKLU ZEKÂ SINIFLARINDA ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	48
2.6.1. Değerlendirme Toplantıları.....	49
2.6.2. Çoklu Zekâ Kuramına Göre Değerlendirme İlkeleri	50
2.7. YURT İÇİNDE YAPILAN ÇALIŞMALAR	54
2.8. YURT DIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR	64
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	67
MATERYAL VE YÖNTEM	67
3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ	67
3.2. ARAŞTIRMA GRUBU	68
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇ VE GEREÇLERİ	68
3.4. DENEYSSEL ÇALIŞMANIN UYGULANMASI.....	73
3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ VE YORUMU	74
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	75
BULGULAR VE TARTIŞMA	75
4.1. BULGULAR VE TARTIŞMA.....	75
4.1.1. Araştırma Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	75
4.1.2.1. Araştırmanın birinci denencesine ilişkin bulgular ve yorum	75
4.1.2.2. Araştırmanın ikinci denencesine ilişkin bulgular ve yorum	79
4.2. SONUÇ VE ÖNERİLER	83
4.2.1. Sonuç	83
4.2.2. Öneriler	84
EKLER.....	89
ÖZGEÇMİŞ.....	102
VİATE	102

TABLOLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 2.1. Zekâya ilişkin bakış açıları.....	17
Tablo 2.2. Çoklu zekâ kuramının ilkeleri	18
Tablo 2.3. Sözel-dilsel zekâ	22
Tablo 2.4. Matematiksel- mantıksal zekâ	23
Tablo 2.5. Görsel - mekânsal zekâ.....	24
Tablo 2.6. Müziksel – ritmik zekâ	25
Tablo 2.7. Kinestetik - bedensel zekâ	26
Tablo 2.8. Doğa zekâsı.....	27
Tablo 2.9. Kişilerarası -sosyal zekâ	28
Tablo 2.10. Kişisel-içsel zekâ.....	30
Tablo 2.11. Öğrenme şekilleri	33
Tablo 3.1. Tutum ölçeğinin güvenilirlik ve geçerliliği	71
Tablo 4.1. Kontrol grubu başarı ön testi ile deney grubu başarı ön testi arasındaki t- testi sınaması	76
Tablo 4.2. Kontrol grubu ve deney grubu başarı ön testi grup istatistikleri	76
Tablo 4.3. Kontrol grubu başarı son testi ile deney grubu başarı son testi arasındaki t- testi sınaması	76
Tablo 4.4. Kontrol grubu ve deney grubu başarı son testi grup istatistikleri	77
Tablo 4.5. Kontrol grubu başarı testi grup içi t-testi sınaması	77
Tablo 4.6. Kontrol grubu eşleştirilmiş örneklem istatistikleri	78
Tablo 4.7. Kontrol grubu eşleştirilmiş örneklem korelasyonları.....	78
Tablo 4.8. Deney grubu başarı testi grup içi sınaması (öntest - sontest)	78
Tablo 4.9. Deney grubu eşleştirilmiş örneklem istatistikleri	79
Tablo 4. 10. Deney grubu eşleştirilmiş örneklem korelasyonları.....	79
Tablo 4.11. Kontrol grubu tutum ön testi ile deney grubu tutum ön testi arasındaki bağımsız t - testi sınaması.....	80
Tablo 4.12. Kontrol ve deney grupları tutum ön testleri grup istatistikleri	80
Tablo 4.13. Kontrol ve deney grupları tutum ön ve son testleri korelasyonları.....	80

Tablo 4.14. Kontrol grubu tutum son testi ile deney grubu tutum son testi arasındaki Ancova analizi	81
Tablo 4.15. Kontrol ve deney grupları tutum son testleri grup istatistikleri.....	81
Tablo 4.16. Kontrol grubu tutum testi grup içi sınaması (öntest - son test).....	81
Tablo 4.17. Deney grubu tutum testi grup içi sınaması (öntest - son test)	82
Tablo 4.18. Deney grubu tutum testi eşleştirilmiş örneklem istatistikleri	82
Tablo 4.19. Deney grubu eşleştirilmiş örneklem korelasyonları.....	82

KISALTMALAR

WWW	:	World Wide Web
ÇZK	:	Çoklu Zekâ Kuramı
PDR	:	Psikolojik Danışma ve Rehberlik
MEB	:	Milli Eğitim Bakanlığı
AB	:	Avrupa Birliği
IQ	:	Intelligence Quantity
TUBİTAK	:	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
SPSS	:	Statistical Package for Social Science
KMO	:	Kaiser - Meyer - Olkin
TIMI	:	Tele Inventory of Multiple Intelligences
Y.D.A.L.	:	Yabancı Dil Ağırlıklı Lise
Bkz.	:	Bakınız.

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. GİRİŞ

Okullarda sunulmakta olan eğitim öğretim faaliyetlerinin kalitesini artırmak, öğrencilerin kişisel gelişimlerine katkıda bulunmak, onların akademik anlamda daha başarılı ve toplumda üretken bireyler olarak yer alabilmelerine yardımcı olmak amacıyla eğitim alanında çeşitli bilimsel çalışmalar ve uygulamalar yapılmaktadır. Eğitim bilimciler çok farklı uzmanlık alanlarından bilim adamları ile ortak çalışmalar yaparak bizlere yeni, farklı öğrenme ve eğitim modelleri sunmaktadırlar. Yapılan tüm çalışmaların temelinde “Gelişen ve değişen dünyada çocuklarımızı hayata nasıl hazırlayabiliriz?” sorusu yer almaktadır.

Çağdaş ve demokratik Türk Milli Eğitim Sistemi'nin hedefi evrensel standartlara uygun bir yapılanma içinde özgür düşünen ve bağımsız karar verebilen, yeniliklere açık, özgüven sahibi, hayata ve olaylara olumlu bakabilen, problem çözüme, iletişim ve organizasyon yeteneği gelişmiş, bilim ve teknoloji üretebilen, içinde yaşadığı toplumun değerlerine duyarlı bireylerin yetişmesini, uygun koşulların ve fırsatların üretilmesi ve topluma sunulmasıdır.

Teknolojinin ve bilimin çok hızlı geliştiği 2000'li yıllarda hâlâ dünyada pek çok okulda geleneksel eğitim ve öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak çocuklar hayata hazırlanmaktadırlar. Dünya bilgiyi bulmada, kullanmada ve bilgileri sistemlere dönüştürmede bu kadar hızlı ilerlerken, bir Mouse (Fare) tıklaması ile tüm dünya bile dolaşılırken artık öğrenmenin farklı yöntemlerle, farklı kanallarla gerçekleştirilebileceği gerçeği de kabul edilmelidir. Okullarda yıllardır uygulanan, kuralları olan ve bol miktarda bilgiyi ezberlemeye dayalı eğitim sistemine teknoloji toplumunda daha az ihtiyaç duyulmaktadır. Teknoloji ve bilim toplumunda zekânın değişik biçimlerini kullanarak “problem çözüme yeteneği”, “eleştirel düşünme”, “takım çalışması”, “yaşam boyu öğrenme” gibi farklı özelliklere ihtiyaç duyulmaktadır.

1.2. PROBLEM DURUMU

Zekânın gerçekten ne olduğu konusunda yüzyıllardır tartışmalar sürmektedir ve beynin keşfi devam ettiği sürece, zekâdan anlaşılan şeyler de değişecektir. Yapılan araştırmalar zekâ gelişimi konusunda doğru ve etkili bir öğrenme ortamının, kalıttan daha önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2003).

Eğitim bilimciler son yıllarda çalışmalarını, insanların zekâ kapasitelerini daha etkili kullanarak öğrenmelerinin artırılması üzerinde yoğunlaştırmışlardır. Bu çalışmalar ile insan beyninin kullanım yüzdeliğinin artırılması ve öğrenme oranının yükseltilmesi hedeflenmektedir. Çoklu zekâ kuramı belki de son 25 yılın eğitim araştırmalarının en etkileyici olanlarından. Çünkü çoklu zekâ kuramı, insanların öğrenmeye ve hayata bakış açılarını değiştiren bir yaklaşım olarak görülmektedir (Yavuz, 2001).

Yıllardır IQ(Intelligence Quantity)'ya dayalı bir sistemde öğrenme zevkinden uzak standart müfredat programlarının uygulanması ve tek düze beyinler yetiştirme anlayışı ile pek çok yaratıcı beyin sistem dışına itilmiştir. Hem dünyada hem de Türkiye'de yıllardır öğrencilerin geleceği adına büyük kayıplar verilmiştir. Özellikle Türkiye'deki eğitim sistemi insan yetiştirmek işlevini tam anlamıyla yerine getirememekte ve ağırlıklı olarak giriş sınavlarına hazırlama görevini üstlenmektedir. Sınavlarda iyi puan alan öğrenciler başarılı sayılmakta, iyi puan alamayan öğrenciler ise başarısız olduklarını kabul etmek zorunda kalmaktadırlar. Oysa bu çocukların da yetenekli oldukları alanlar vardır ve zekâ türlerine uygun olmayan sınav sisteminden dolayı başarısız olarak nitelendirilmektedirler. İşte çoklu zekâ kuramı sistem içinde kaybolan bu beyinleri yeniden kazanarak insanlardaki değerlerin keşfiyle, öğrenen bir dünya oluşturmayı hedeflemektedir. Bu kurama göre, eğitim, bireyin potansiyelini ortaya çıkaran bir araçtır ve insan beyninin aktif halde tutulmasıyla beynin iş yapma kapasitesi artacak ve insanlar kendi potansiyellerini zorlayacaklardır (Saban, 2001).

Bugün IQ'nun hayattaki başarı konusunda zayıf bir göstere olduğuna dair pek çok bulgu ortaya çıkarılmıştır. IQ'nun doğru kabullenilip yıllarca hâkimiyetini sürdürmesi sonucu, toplumlar zekânın sınırlı olarak ele alınması ile belirlenen kalıba uymayan pek çok yaratıcı akıldan mahrum kalmıştır.

Zengin bir öğrenme ortamında yer alan bireylerin kendini tanıma ve kendine güven gibi pek çok önemli yetiyi geliştirme imkânı buldukları gözlenmektedir. Bu

ortamların etkili öğrenme için en faydalı ortamlar olduğu savunulmaktadır. Öğrenme ortamları tekdüzeleştikçe ve sıradanlaştıkça, bireylerde öğrenme sıkıcı bir faaliyete dönüşmekte, kendini tanıma ve kendine güven gibi yetiler de zayıflamaya başlamaktadır (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2003).

Yıllardır gerek eğitimciler gerekse anne babalar çocuklarını zeki kategorisine dâhil etmenin yollarını bulabilmek ve çocuklarına daha çok matematiksel ve sözel bilgi yüklemek için inanılmaz derecede çaba harcamaktadırlar. Bugün toplumumuzda alınan özel kurslar ve yoğun bireysel çalışmalar sonucunda, çocukların okul başarısının yükselmesi, zeki olarak adlandırılması hem ailelerce hem de öğretmenlerce çok önemli sayılmaktadır. Ortaya çıkan ürünler hem eğitimciler hem de aileler açısından hiç de istenilen ve umut verici şeyler değildir. Çünkü okul hayatı boyunca oldukça başarılı sayılan öğrenciler, mezuniyet sonrası büyük sıkıntılarla iş hayatına girebilmektedirler ve gerçek hayata uyumda pek çok sıkıntı yaşamaktadırlar. Bunun gibi zeki diyerek adlandırılan pek çok öğrenci inanılmaz davranışlarla toplumu şaşırtmakta ve sosyal olmayan davranışlarla anne babaları endişelendirmektedirler.

1980’li yılların başlarına kadar geçen süreçte çoklu zekâ kuramına kadar, dünya eğitim tarihinde insan zekâsı üzerine değişik görüşler ortaya atılmıştır. İnsan beyni üzerinde yapılan çalışmaların hızlanması ile elde edilen bulgular pek çok teorinin geçerliliğini yitirmesine sebep olmuştur. Her yeni bulgu beraberinde çok sayıda soru getirmiştir. Bütün bu gelişmeler, dünya eğitim tarihini farklı bir noktaya götürmektedir. İnsan zekâsı, beyinle ilgili elde edilen yeni gelişmeler ışığında yeniden değerlendirilmelidir. Eğitim ve öğretimde yaşanan sıkıntıların yanında 1990’lı yıllar insan beyni üzerinde yapılan çalışmaların en yoğun yaşandığı yıllar olmuştur.

1990’lı yılların başından itibaren beyinle ilgili yapılan çalışmalarda beynin iki farklı yarımküreden oluştuğu ve bu yarımkürelerin işlevlerinin farklı olduğu ortaya konmuştur. Bu araştırma sonuçlarına göre, etkili bir öğrenme ve kalıcı bir hafıza gücü için öğrenme esnasında beynin her iki lobunun da öğrenme faaliyetlerinin içine sokulması gerekmektedir (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2003).

William James’e göre; insanların çoğu var oluş potansiyelinin çok dar bir bölümünde yaşamaktadırlar ve sahip oldukları bilincin çok küçük bir parçasının kullanabilmektedirler. Ona göre, insan hayatında nasıl kullanılabileceği hayal bile

edilemeyen çok sayıda hazine bulunmaktadır. Thomas Edison'a göre ise başarının %5'i zekâyâ, %95'i çalışmaya bağlıdır. (Yavuz, 2001)

Harvard Üniversitesi eğitim profesörlerinden Howard Gardner, yaptığı çalışmalar sonucu çoklu zekâ kuramını geliştirmiştir ve zekâyâ farklı bir bakış açısı kazandırmıştır. Gardner, bir bölümü hasar görmüş beyinleri incelerken insan beyninin farklı bölümlerinden her birinin işlevinin farklı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çünkü araştırmalara göre, insanlar beyinlerinin belli bir bölümü zarar gördüğünde bile, beynin kalan bölümü ile bazı alanlarda performans gösterip yaşamlarını sürdürebilmişlerdir. Buna göre, insanların yaşamak, öğrenmek ve insan olmak için araç olarak kullandıkları çoklu zekâları vardır. Gardner Çoklu Zekâ Kuramına ilişkin özellikleri ve bilimsel kanıtları sunarken, büyük ölçüde beyin araştırmalarına ve nöro-psikolojiye dayanmıştır(Gardner, 1993).

California Üniversitesi eğitim uzmanlarından Tee'nin araştırmalarına göre insanoğlu 7 farklı beceri alanında kendini ifade etme olanağı bulmuştur. Çoklu zekâ teorisyeni Howard Gardner, Tee'nin çalışmalarından faydalanarak insanların gerçeği öğrenmesini ve fark edebilmesini sağlayan 7 farklı zekâ kavramının ortaya atmıştır(Yavuz, 2001).

Gardner, 1983 de yazdığı "Frames of Mind" adlı kitabında kültürlerin ve bilim adamlarının zekâyı, çok kısıtlı olarak tanımlayarak ele aldıklarını, zekânın bir veya birkaç faktörden çok daha fazlasını içerdiğini ve her insanda 7 farklı zekânın bulunduğu tezinin ortaya atmıştır. Amacı ise, zekâ testlerinin belirlediğinin üstünde insan beyninin daha fazla sayıda zekâ içerdiği gerçeğinin vurgulanmasıydı (Gardner, 1993). 1999 yılında da yazdığı "Intelligence Reframed" adlı kitapta, 2 zekâ alanını daha tanımlamıştır. Bunlar; doğasal (naturalistic) zekâ ve varoluşçu (existential) zekâdır (Gardner, 1999).

Gardner, çalışmaları sonucu zekâyı yeniden tanımlamıştır. Ona göre zekâ, "değişen dünyada yaşamak ve değişimlere uyum sağlamak amacıyla her insanda kendine özgü bulunan yetenekler ve beceriler bütünüdür". İnsan zekâsı yaşamın her anında, bir makineyi icat ederken, bir hedefi gerçekleştirirken, insanları ikna ederken, bir söküğü dikerken veya bir resim çizerken, bir rolü canlandırırken çok farklı zaman ve durumlarda harekete geçmekte ve kullanılmaktadır(Gardner, 1999).

Çoklu zekâ kuramı, zekâ ile ilgili geleneksel, dar bakış açılarına karşı çıkmaktadır. Klasik zekâ testleri aracılığıyla insanların zekâlarının ölçülmesini reddeden ve her insanda farklı zekâ alanlarının var olduğunu savunan bu yaklaşımda

her insanın farklı alanlarda başarılı olabileceği belirtilmektedir. Gardner, toplumun uzun yıllardır dikkatinin sözel-dilsel zekâ ve matematiksel zekâ üzerine yoğunlaştığını ve bilginin farklı yönlerinin ihmal edildiği sonucunu vurgularken, yaşamak ve insan olmak ile ilgili 8 farklı dünyayı insanlarla tanıştırmıştır. İlk olarak 1983 yılında başlayan bu çalışmalar 1990 yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır (Saban, 2001). Çoklu zekâ kuramının temel ilkeleri doğrultusunda farklı eğitim ve öğretim teknikleri geliştirilmiştir. Çoklu zekâ teorisinin eğitimde uygulanmaya başlanması ile okul ve öğrenme ortamları gerçek hayata taşınmıştır. Günlük yaşamda Gardner'in teorisini destekleyen pek çok önemli ayrıntıya, olaya rastlamamız mümkündür. En ünlü atletlerin, en büyük müzisyenlerin, en iyi sporcuların, en başarılı politikacıların IQ düzeylerinin çok yüksek olmadığı ancak onları kendi alanlarında bu denli başarılı kılan özelliklerin zihinsel yeterlilikleri, farklı ilgi ve beceri alanları olduğunu söylemek mümkündür.

Öğrenen toplumların oluşumu gibi bir büyük hedefle yola çıkan Gardner'ın çalışmaları tüm dünyada her geçen gün biraz daha yayılmaktadır. Şu an dünyanın farklı ülkelerinde Çoklu zekâ kuramını okul programlarına katan pek çok okul bulunmaktadır (Champbell, 1994).

Türkiye'deki duruma bakıldığında, 1998'de çoklu zekâ kuramının taşıdığı ilkeler doğrultusunda eğitim ve öğretim yapan birkaç özel okul vardı. Bu okullarda daha çok okul öncesi ve ilköğretim kademelerinde çoklu zekâ temelli eğitim-öğretim yapılmaktaydı. Okullardaki uygulama sonuçlarının beklentileri karşılayacak düzeyde olmasından dolayı 2000 yılında TUBİTAK tarafından "Zekâ" konulu bir sempozyum düzenlenmiştir ve Türk bilim adamları ile Milli Eğitim Bakanlığı yetkilileri çoklu zekâ kavramını tartışmışlardır (Yavuz, 2001).

Bilimsel araştırma sonuçlarının çoklu zekâ temelli eğitim ve öğretimin farklı sınıf düzeylerinde ve farklı derslerde gerçekleştirilebileceğini ortaya koyması ve çoklu zekâ temelli eğitim yapan okullardaki sonuçların olumlu düzeyde gözlemlenmesinin sonucunda ülkemizde her geçen gün çoklu zekâ ilkeleri doğrultusunda eğitim ve öğretim yapan okulların sayısı artmaktadır. Özellikle okul öncesi ve ilköğretim kademelerinde çoklu zekâ temelli eğitim benimsenmekte olup, orta öğretim düzeyinde uygulayan okullara pek rastlanmamaktadır. Ayrıca, orta öğretim kademesinde uygulanabilirliğine dair yok denecek kadar az bilimsel çalışmanın olduğunu söylemek de mümkündür.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan yeni ilköğretim müfredatlarında çoklu zekâ temelli eğitim – öğretim benimsenmiş olup, tüm ders kitapları, kaynak kitaplar ve planlar da bu doğrultuda güncellenmiştir. İlköğretim kurumlarında görevli tüm öğretmenlere yönelik çoklu zekâ kuramının anlaşılmasına ve uygulanmasına yönelik yerel, bölgesel ve merkezi hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmektedir.

Son yıllarda, bilim ve teknolojiye hızlı gelişmelerin olması, kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması, dış turizmin önem kazanması, kültürel ve ticari ilişkilerin artması, uluslararası ilişkileri giderek yoğunlaştırmış ve dünya ulusları arasında bu ilişkilerin kurulması ve iletişimin sağlanmasında başka ülkelerin dillerini öğrenme bir gereksinim olarak ortaya çıkmıştır. Türk eğitim sisteminde de gençlerin, en az bir yabancı dil öğrenerek yetişmeleri önemli görüldüğünden yabancı dil öğretim zorunlu olarak okul programlarında yer almıştır. Genellikle de yabancı dil olarak tüm dünyanın ortak dili olan İngilizce öğretilmektedir.

AB çok dilli, çok kültürlü bir Avrupa vatandaşı istemektedir. Çok dillilik ve çok kültürlülük Avrupa eğitiminin temele almış olduğu bir hedef olmuştur. Gelecekte bir güç odağı olması beklenen Avrupa’da Avrupa vatandaşlarının en az 3 – 4 dil bilmesi gerekecektir. Şu anda Avrupa’da 150 ile 220 farklı dilin konuşulduğu bilinmektedir. 2001 yılı Avrupa Diller Yılı olarak kabul edilmiştir ve diller yılı nedeniyle Avrupa’daki çok dilliliği gündeme getirebilmek ve insanların daha çok dil öğrenmelerini teşvik edebilmek amacıyla bir proje geliştirilmiştir. Bu projenin adı da Avrupa Dil Gelişim Dosyası’dır. Bu projenin temel amacı, Avrupa dillerinin öğretilmesinin teşvik etmek ve öğrenilen dillerin belli bir düzeye gelmesini sağlamaktır (Erdoğan, 2003).

AB ülkelerinde son yıllarda sürekli zirveler yapılmaktadır ve bu zirvelerden bir tanesi de eğitim alanında Lizbon’da gerçekleştirilmiştir. Lizbon zirvesinde ortaya çıkan kararlar incelendiğinde, bilgi tabanlı ekonominin güçlendirilmesi ve yeni temel becerilerin geliştirilmesi açısından 5 temel alanın belirlendiği görülmektedir. Bu alanlar arasında yabancı dil eğitiminin etkin kılınması ve çok kültürlülük – çok dillilik felsefesinin etkin hale getirilmesi de bulunmaktadır(Erdoğan, 2003).

Dolayısıyla hem Türkiye’deki yabancı dil öğretiminin nerelerde yeterli, nerelerde daha az yeterli olduğunun sorgulanmasını ve somut öneriler geliştirilmesini sağlayacak hem de AB’ne girme yolunda hızla ilerleyen Türkiye’deki eğitim

kalitesinin artırılmasına imkân verecek çeşitli bilimsel çalışmaların yapılması kaçınılmaz olarak görülmektedir.

Ayrıca Avrupa Birliği eğitim ve gençlik programları adı altında Socrates (Genel Eğitim Programı), Leonardo da Vinci (Mesleki Eğitim Programı) ve Youth (Gençlik Programı) programları var olup, bu programlar kapsamında eğitim personeli ve eğitim kurumları ortaklık temelli projeler geliştirilerek de yabancı dil öğrenimi ve öğretimi konusunda bilgi ve tecrübe paylaşımında bulunmaktadırlar (www.ua.gov.tr).

Bugün Türkiye’de ilkokuldan üniversiteye kadar tüm eğitim-öğretim kurumlarında yabancı dil öğretimine önem verilmekte ve farklı program uygulamaları ile başarıya ulaşmanın yolları aranmaktadır. Okullarımızda yabancı dil öğretimi için harcanan zaman ve çabaya karşılık elde edilen sonuçların yeterli olmadığı noktasında tartışmalar yoğunluk kazanmaktadır. Bu tartışmalar bizi “yabancı dil nasıl etkili bir şekilde öğretilir?” sorusuna cevap aramaya yöneltmektedir.

Bu çalışmada, “Çoklu zekâ kuramına göre geliştirilen eğitim durumlarının yabancı dil ağırlıklı lise 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarılarına ve derse ilişkin tutumlarına etkisi nasıldır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

1.3. PROBLEM CÜMLESİ

Bu çalışmada, “Çoklu zeka kuramına göre geliştirilen eğitim durumlarının yabancı dil ağırlıklı lise 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarılarına ve derse ilişkin tutumlarına etkisi nasıldır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

1.4. DENENCELER (HİPOTEZLER)

Araştırmanın ana problemine cevap arama sürecinde aşağıdaki denenceler geliştirilmiştir:

1. Çoklu zekâ kuramına göre geliştirilen eğitim durumları yabancı dil ağırlıklı lise 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarılarını arttırmaktadır.
2. Çoklu zekâ kuramına göre geliştirilen eğitim durumları yabancı dil ağırlıklı lise 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin tutumlarında olumlu yönde farklılıklar yaratmaktadır.

1.5. ARAŞTIRMANIN AMACI

Çoklu zekâ kuramının eğitim ve öğretimde kullanımı, sınıflarda farklı öğretim tekniklerinin hazırlanması ile her öğrenciye eşit öğrenme fırsatı verilmesine yardımcı olmaktadır. Bunun sonucu olarak da öğrenme güçlükleri yerine öğrenme farklılıkları ön plana çıkmaktadır.

Araştırmanın genel amacı okullarda öğrenciler için farklı öğrenme yollarının sunulduğu, zevkli ve heyecanlı öğrenme deneyimlerinin olduğu eğitim ortamlarının yaratılmasına katkıda bulunmak, çoklu zeka kuramının farklı eğitim ve öğretim ortamlarında uygulanmasını teşvik etmek, uygulamaya yönelik gerekli bilgi ve becerilerin kazanılmasına yardımcı olmak, İngilizce öğretimi konusunda farklı ve yeni yaklaşımların benimsenmesini özendirmek şeklinde ifade edilebilir.

Araştırmanın özel amacı ise çoklu zekâ kuramı temelli geliştirilen eğitim durumlarının yabancı dil ağırlıklı lise 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarılarına ve derse ilişkin tutumlarına etkisini ortaya koymak şeklinde ifade edilebilir. Bu bağlamda, çoklu zeka kuramına göre geliştirilen eğitim ve öğretim etkinliklerinin İngilizce öğretiminde ve orta öğretim kademesinde uygulanabilirliği ve uygulamaya ilişkin öğrenci tutumlarının incelenmesi amaçlanmaktadır.

1.6. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Etkin öğrenme aracılığıyla eğitim-öğretim faaliyetlerinin verimliliğinin artırılması yönünde yıllardır değişik bilimsel araştırmalar ve çalışmalar yapılmaktadır. Bu araştırmalar ve çalışmalar sonucunda sürekli yeni, farklı ve ilginç kuramlar, yöntemler ve teknikler geliştirilmektedir. Genellikle bu araştırmalar ve çalışmalar “etki-tepki” şeklinde cereyan etse de birbirini tamamlayıcı nitelikte de olmaktadır. Dolayısıyla eğitimin ve öğrenmenin yapısı ve tarihsel gelişimi incelenirken tüm bu gelişmeler göz önünde bulundurulmalıdır ve sebep-sonuç ilişkisi kurularak daha geçerli ve güvenilir çıkarımlar yapılmalıdır.

Öğrenme, beynin yapısı, zekâ gibi alanlarda çok farklı yaklaşımlar mevcuttur. Bu yaklaşımların eğitim ve öğretim alanında doğal ortamlarda amaca uygun bir şekilde farklı biçimlerde uygulanması söz konusu olabilmektedir. Tüm yaklaşımların, yöntem ve tekniklerin uygulamaya konulmadan önce kuramsal çerçevelerinin iyice belirlenmesi, uygulama planlarının hazırlanması, uygulama sonuçlarının değerlendirilmesi ve yaygınlaştırılması önem arz etmektedir. Ayrıca

doğrudan ve dolaylı olarak ilgili alanlarda yapılan çalışmaların sonuçları da gözden geçirilmelidir ve sonuçlar karşılaştırılmalıdır.

Eğitim alanında ortaya çıkan yeni yaklaşım, yöntem ve teknikler konusunda uygulanabilir ve yararlı oldukları konusunda en doğru karar ancak doğal eğitim-öğretim ortamlarındaki uygulamalardan sonra verilebilmektedir. Dolayısıyla eğitim alanında yapılacak olan araştırmalar yalnızca kuramsal bir amacı gerçekleştirmeye yönelik olmamalı ve ortaya konulan her yaklaşımın, yöntem ve tekniğin etkililiği, uygulanabilirliği mutlaka test edilmelidir. Ayrıca, hedef kitlenin uygulamaya dair görüş, öneri ve tutumlarının da incelenmesi gerekliliği göz ardı edilmemelidir. Bu şekilde yapılan çalışmalar herkes tarafından kabul görmekte, bilimsel olarak daha değerli olarak düşünülmekte ve uygulamada daha pratik olmaktadır.

Çoklu zekâ kuramı ortaya atıldığı andan itibaren uygulanabilirliği konusunda tüm dünyada çeşitli fikirler ortaya atılmaktadır ve bu doğrultuda çeşitli bilimsel çalışmalar ve uygulamalar yapılmaktadır. Bu çalışmaların ve uygulamaların sonucunda da eğitim ve öğretim faaliyetlerinin planlanmasında, programlanmasında ve çeşitli düzenlemeler yapılmaktadır. Özellikle de okul öncesi ve ilköğretim kademesinde yapılan çalışmaların ve uygulamaların sonuçları olumlu yönde olduğu için bu kademelerdeki eğitim ve öğretim faaliyetlerinde çok köklü değişiklikler olmuştur. Orta öğretim kademesinde uygulanabilirliği konusunda pek çalışma yapılmamış olup bu kademedeki uygulanabilirliğine dair pek somut veri bulunmamaktadır. Ayrıca her ne kadar doğası itibarıyla en kolay ve pratik bir şekilde uygulanabilecek alanlardan biri olan İngilizce öğretiminde de kullanımına dair birkaç araştırmanın dışında çalışma bulunmamaktadır.

Yabancı dil eğitiminde yapılan bilimsel çalışmaların ve pilot uygulamaların sonucunda sürekli olarak yeni fikirler ortaya atılmaktadır. Herkesin daha kısa sürede, ilginç ve farklı eğitim ortamlarında yabancı dil öğrenmesine imkân verecek, pratik temelli yaklaşımlar, yöntem ve teknikler geliştirilmektedir. Tüm bu yaklaşımlar, yöntemler ve teknikler geliştirilirken beynin yapısı, öğrenme, zekâ gibi alanlarda yapılan bilimsel çalışmalardan ve uygulamalardan da yararlanılmaktadır.

Bu araştırma:

Şimdiye kadar yapılan bilimsel çalışmaların ve uygulamaların büyük bir kısmında çoklu zekâ teorisine göre geliştirilen eğitim durumlarının okul öncesi ve ilköğretim kademelerindeki öğrencilere yönelik olmasından,

Çoklu zekâ temelli eğitim durumlarının farklı derslerde öğrencilerin başarılarına ve tutumlarına etkisinin araştırılmış olmasından,

Çoklu zekâ temelli eğitim durumlarının Türkiye’de orta öğretim kademesinde uygulanabilirliğine dair yeterli sayıda somut verinin olmamasından,

Türkiye’de yabancı dil eğitiminde özellikle de orta öğretim kademesinde öğrencilerin ilgisizliğinin ve başarısızlığının var olmasından,

İngilizce öğretmenlerinin çoklu zekâ temelli yabancı dil eğitimi konusunda yeterli bilgi ve tecrübe sahibi olmamalarından,

Türkiye’de eğitim ve öğretim alanındaki yeniliklerin uygulanmasında hedef kitlede yer alan öğrencilerin görüş ve önerilerinin yeterince alınamamasından dolayı önem arz etmektedir.

1.7. VARSAYIMLAR (SAYILTILAR)

Yapılan araştırmada;

Araştırmaya katılan öğrencilerin sorulara ve ölçeklerdeki ifadelere samimi cevap verdikleri varsayılmaktadır.

Kontrol ve deney grubunda kontrol edilemeyen değişkenlerin her iki grubu da eşit oranda etkilediği varsayılmaktadır.

1.8. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

- 2005–2006 eğitim-öğretim yılı,
- Yabancı Dil Ağırlık Lise 9. sınıf İngilizce dersi,
- Gaziantep ili, Şahinbey ilçesi Cumhuriyet Lisesi (Y.D.A.L.),
- 9. sınıfta okuyan 60 öğrenci,
- 40 ders saati (5 hafta),
- Çoklu zekâ temelli İngilizce eğitim durumları,
- Öğrencilerin akademik başarı düzeylerini ve İngilizce dersine ilişkin tutumlarını belirlemek için kullanılan ölçme araçları ile sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

KAYNAK ÖZETLERİ

2.1. ZEKÂ KURAMLARI

Bu kısımda yüzyıllardan beri zekâya ilişkin ileri sürülen görüşleri özet olarak bulacaksınız.

İbni Sina

Zekâ hem öğrenme sürecinden ayrı hem de dış dünyadan gelen algıların insana verdiği bilgiyi öğrenmeyle' ortaya çıkmaktadır. Öğrenme süreci hakkında sonradan öne sürülmüş tek taraflı kuramları çok daha önceki bir asırda birleşik bir şekilde öne süren bu görüş, modern psikolojinin bağdaştırıcı görüşüne de uygun düşmektedir.

Galton

Bireysel farklılıklar, duyuşal yeteneklerdeki farklılıklardan kaynaklanır, bireyin duyuları ne kadar keskin olursa zekâsı o kadar iyi işler.

Cattel

Zekâ testi kavramını ilk kez ortaya atmıştır. Duyum keskinliği ve tepki hızındaki farklılıklar zihinsel fonksiyonlardaki farklılığı yansıtır görüşünü savunur.

Binet

Zekâ, kavrama, hüküm verme, akıl yürütme gibi karmaşık üst düzey işlemlerde kendini gösterir. Bireyin zekâsı çözümü yüksek zihinsel işlemler gerektiren problem durumlarıyla karşı karşıya getirilerek ölçülebilir.

Sperman

Bütün zihinsel etkinliklerde rol oynayan genel bir zekâ vardır ve buna "g" faktörü(genel faktör) denir. Belirli zihinsel etkinliğin gösterilebilmesi için genel zihinsel yeteneğin dışında gerek duyulan zihin gücüne "s" faktörü (özel faktör) denir. Zekâyı ölçmek g'yi ölçmektir.

Guilford

Zihin birbirinden bağımsız faktörlerden meydana gelmiştir. Faktörler sınıflandırılabilir. 120 faktör vardır. Faktörler belli bir içeriği, belli bir işlemde sonra belli bir ürün haline getiren zihin yeteneğidir. Her zihinsel etkinliğin içerik, işlem ve ürün olmak üzere üç yönü vardır.

Thorndike

Zekâ birbirinden bağımsız farklı faktörlerden oluşur. Bir sorunun çözümünde birden fazla faktör rol alabilir. Soyut zekâ, mekanik zekâ ve sosyal zeka olmak üzere üç faktör vardır. Zekânın düzey, genişlik ve hız olmak üzere üç boyutu vardır.

Thurstone

Zihinsel farklılıklar "g" faktöründen değil, birbirinden farklı ve bağımsız yedi faktörden ileri gelir. Bunlar; sözel kavram, sözel akıcılık, sayısal yetenek, tümevarımsal muhakeme, bellek, uzaysal düşünme ve algı hızıdır.

Piaget

Geleneksel zekâ anlayışına karşı çıkararak, zekânın zekâ testinden alınan puan olmadığını belirtmiştir. O, zekâyı zihnin değişme ve kendini yenileme gücü olarak tarif etmiş ve zekâyı gelişimsel açıdan yaklaşmıştır. Ayrıca, çocukların ilkel zihin yapısına sahip küçük yetişkinler olmadığını belirtmiştir. Zihinsel yaklaşımda, zihinsel yapı sindirim sistemine, bilgiler besin maddelerine benzetilir.

Goleman

Thorndike'ın sosyal zekâ adını verdiği zekâ üzerinde durmuş ve duygusal zekâ kavramını ortaya atmıştır. Duygusal zihin, evrim basamağında akli zihninden önce ortaya çıkmıştır ve hayvanlarda da mevcuttur. Duygusal zekâ; kendini harekete

geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek doyumunu erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, umut besleme ile kendini gösterir. Herhangi bir uyarıcıya karşı gösterilecek tepki, akıl zihninden önce duygusal zihin tarafından algılanır.

Sternberg

Triarşik zekâ kuramını geliştirmiştir Pratik bilgiyi kapsayan biçimde zekâyı yeniden tanımlamıştır. Bileşimsel, deneysel ve bağlamsal alt kuramları içerir.

Ceci

Biyo-ekolojik yaklaşımı savunmuştur. Genel zekâ ya da “g” faktörü biçiminde tanımlanan tek bir zekâ kavramına karşı çıkmış, zekâyı biyolojik temelleri olan çoklu bilişsel potansiyel, bağlam ve bilgi bütünlüğünde değerlendirmiştir.

Gardner

İnsanlarda tek bir zekâ yoktur. IQ ve zekâ testleri sadece sözel ve mantıksal-matematiksel yetenekleri ölçmektedir. Oysa bireylerde birbirinden farklı 8 yetenek alanı vardır. Bunlar; sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, bedensel-kinestetik, müziksel-ritmik, kişiler arası, kişisel-içsel ve doğa zekâsıdır.

Zekâyı ilişkin bazı görüşler yukarıda sıralanmıştır. Bu görüşlerden günümüzde etkin olan dört görüş bu kitapta ele alınacaktır. Sözü edilen görüşler aşağıda sıralanmış ve açıklanmıştır:

- Psikometrik yaklaşımlar
- Gelişimsel yaklaşımlar
- Biyo-ekolojik yaklaşımlar
- Çoklu yaklaşımlar

2.1.1. Psikometrik Yaklaşımlar

Psikometrik yaklaşım zekâyı nicel, tek ve bütünlük bir kavram gibi görmektedir. Zihin yaşı ve takvim yaşını zekâ değerlendirmesinin temeli olarak alır. Psikometrik yaklaşım öncelikle öğrenmenin iki yolunu öne çıkarmıştır. Bunlar,

sözel- dilsel ve mantıksal-matematiksel alanlardır. Çünkü bu alanlar nicel olarak ifade edilebilir, ölçülebilir, standart tekniklerle karşılaştırılabilir alanlardır. Eğitim sistemi

içinde bireyleri, grupları, okulları, bölgeleri karşılaştırmak açısından psikometrik yaklaşım oldukça işlevseldir. Ancak bu yaklaşım sadece bir, iki yolla öğrenci gelişimlerini sınavabilmektedir. Bu durum belirli öğrencilerin istenmeyen bir biçimde avantajlı konuma gelmesine yol açmaktadır.

2.1.2. Gelişimsel Yaklaşımlar

Piaget 1972'de zekâya gelişimsel temelli bir açıklama getirdi. Bireylerin değişik yaşlarda özümleme ve uyumsama yoluyla nasıl çevreye uyum sağladığını ve gelişimsel ilerlemeler gösterdiğini ortaya çıkardı. Zekâyı anlamak için bilginin nasıl edinildiğini ve kullanıldığını ele almak gerektiğini öne sürdü. Piaget'ye göre zekâ, çevreye uyum sağlama gücüdür. Diğer bir deyişle zihin gelişimi dengelenme sürecidir. Birey başlangıçta denge durumundadır. Yeni karşılaştığı bilgi ve durumlar dengesini bozar. Özümleme ve uyumsama yoluyla çevreye uyum sağlar ve yeniden denge oluşur. Böylece zihin gelişimi devam eder. Zihin gelişimini etkileyen etkenler arasında özellikle çocukların aktif yaşantı geçirmesi ve toplumsal aktarım çok büyük önem taşır. Piaget yaptığı çalışmaların sonucunda duyu- hareket, işlem öncesi, somut işlemler ve soyut işlemler dönemlerinden belirli yaşlarda geçildiğini içeren bir kuram ortaya koydu.

Gelişimsel yaklaşımlar içinde söz edilmesi gereken bir başka isim Vygotsky' dir. Vygotsky'ye göre zihin gelişimi Piaget'nin ileri sürdüğü gibi kendi başına oluşan bir süreç değildir. Çocuğun çevresindeki bireyler ona problem durumlarında yardımcı olur ve bazı bilgiler verir. Bu nedenle zekâ gelişiminin toplumsal yönü de vurgulanmalıdır. Vygotsky'ye göre belirli bir gelişim düzeyinde çocuğun kendi başına gerçekleştirebileceği bir takım davranışlar olduğu gibi, bir yetişkinin yardımıyla başarabileceği davranışlar da vardır. Vygotsky Piaget'den farklı olarak kavramları kendiliğinden edinilen ve öğretilen kavramlar olarak ikiye ayırmaktadır.

2.1.3. Biyo-ekolojik Yaklaşımlar

Birçok araştırmacı, zekânın tanımlanması ve ölçülmesi ile ilgili yeni fikirleri keşfetmek amacıyla beyni biyolojik bir perspektiften ele almıştır. Bunlardan biri olan

Ceci'nin zekâ ile ilgili olan biyo- ekolojik teorisi, bir tek bilişsel potansiyelin ya da bir "g" faktörünün olmadığını ileri sürer. Bunun yerine farklı sayılarda potansiyelin olduğunu iddia eder. Bilginin ve doğal yeteneğin ayrılmaz olduklarını, bununla birlikte ortamsal, biyolojik, üst-bilişsel ve güdüsel değişkenlerin de zekâ kavramı içerisinde yer aldıklarını belirtmiştir. Öne çıkardığı üç ana kavram, çoklu bilişsel potansiyel, bağlam ve bilgidir. Ceci zekânın işleyişinde biyolojik ve çevresel etkenlerin birbirinden ayrı değerlendirilemeyeceğini savunmakta ve bu ilişkiyi ortak yaşam ilişkisi olarak görmektedir.

2.1.4. Çoklu Yaklaşımlar

Bu kısımda Sternberg'in Triarşik Kuramı ve Gardner'in Çoklu Zekâ Kuramı ele alınacaktır.

2.1.4.1. Triarşik Zekâ Kuramı

Robert Sternberg "Triarchic Mind" adlı kitabında IQ testlerinin birçok problem taşıdığını ifade etmektedir. Bunlardan bazıları şöyle sıralanmaktadır:

- Kronometrenin uygunsuz kullanımı,
- Kültürel önyargılar,
- Akademik önyargılar,
- IQ niceliksel olarak sabittir görüşü,
- Genel kabul görmüş bir zekâ kuramının eksikliği,
- Zekânın göstergesinin sözel, uzamsal ve sayısal muhakemeyle sınırlı olması.

Sternberg zekâyı yeniden tanımlama noktasında yeni bir bakış açısı getirmiştir. Zekânın etkileşerek işleyen farklı bileşenlerden oluştuğunu, bireyin içsel ve dışsal dünyası ile deneyimlerinin zekâyla ilişkili olduğunu savunmuştur. Şimdiye kadar yapılan zekâ tanımları içerik, yapı ve süreç boyutlarında gururlandırıldığında Sternberg'in tanımı "süreç" boyutundadır. Ona göre zekâ, bireyin zihinsel olarak kendi kendini yönetme kapasitesidir. Triarşik kuram bileşimsel, bağlamsal ve deneysel üç alt alan içermektedir.

2.1.4.2. Çoklu Zekâ Kuramı

Kaza ya da hastalık sonucu hasar görmüş beyinleri inceleyen Gardner, bir bölümü hasar gördüğünde çoğu kez tümüyle sağlıklı kalacak ölçüde birbirinden bağımsız çalışan ayrı ayrı yetenekler gözlemlemiştir. Bir öğrenme psikologu olan Howard Gardner zekâ kavramına farklı bir boyut getirdi ve insanlardaki zekânın tek bir boyutta değil, çok farklı boyutlarda değerlendirilmesi gerçeğini ortaya attı. Gardner çalışmaları ile ilk önce yetişkinlerde değişik türde olgunlaşmaya *yol* açan yedi ayrı zekâ saptamıştır. Gardner, şu anda muhtemelen 7 den fazla yetenek bulunduğunu düşünmektedir. Bireylerin bunlardan birine ya da bir kaçına eğilimli olduğunu ve buna da büyük bir olasılıkla miras ağının ve nöron kalıplarının yol açtığına inanılmaktadır.

Harvard Üniversitesi Eğitim profesörlerinden Howard Gardner, 1983’de yazdığı “Aklın Çerçevesi” adlı kitabında kültürlerin ve bilim adamlarının zekâyı çok kısıtlı olarak tanımladıklarını, zekânın bir veya birkaç faktörden çok daha fazlasını içerdiğini ve her insanda 7 farklı zekânın bulunduğu tezini ortaya attı. Gardner’in amacı, zekâ testlerinin belirlediğinin üstünde insan beyninin daha fazla sayıda zekâ içerdiği gerçeğini vurgulamaktır. Gardner, çoklu zekâ teorisini ortaya atmadan önce pek çok bilimsel araştırma sonucundan faydalandı. Bu çalışmalar sonucu insan beyninin farklı bölümlerinden oluştuğu ve her bir bölümün özel işlevlere sahip olduğu gerçeği ortaya çıktı. Beynin farklı yarımkürelerden oluştuğu gerçeğini içeren teori, “Split-Brain Theory”, IQ’ya karşı ilk meydan okumaydı. Beyin hasarlarından doğan zekâ bozuklukları üzerine elde edilen araştırma bulguları sonucunda, insanların beyinlerinin belli bir bölümü zarar gördüğünde bile, beynin kalan bölümü ile insanlar belli alanlarda performans gösterebiliyor ve yaşamlarına devam edebiliyorlardı.

Gardner, çalışmaları sonucu zekâyı yeniden tanımladı. Zekâ, değişen dünyada yaşamak ve değişimlere uyum sağlamak amacıyla her insanda kendine özgü bulunan yetenekler ve beceriler bütünüdür. İnsan zekâsı yaşamın her anında, bir makineyi icat ederken, bir hedefi gerçekleştirirken, insanları ikna ederken, bir söküğü dikerken veya bir resim çizerken, bir rolü canlandırırken çok farklı zaman ve durumlarda harekete geçer ve kullanılır.

Gardner’a göre zekâ, yaşam boyu karşılaşılan farklı durumlarda problemleri çözme ve yeni ürünler ortaya çıkarma kapasitesidir. Gardner, zekâ diyerek adlandırdığı 7 farklı beceriyi, öğrenmek, problem çözmek ve insan olmak için etkili

birer araç olarak tanımladı. Her insan sahip olduğu zekâlarla birlikte farklı bir öğrenme, problem çözme ve iletişim kurma yöntemine sahiptir. Her insan farklıdır, takdir ve özeldir. Her insanın da insanlık kültürüne katkısı farklı yönlerdedir.

Gardner'a göre insanların sahip oldukları çoklu zekâ alanlarının her biri yaşamak, öğrenmek, problem çözmek ve insan olmak için kullanılan etkili birer araçlardır.

Çoklu zekâ kuramına göre, insan beyni, sözel- dilsel, mantıksal matematiksel, müziksel-ritmik, görsel-uzamsal, içsel, kişilerarası, doğa ve bedensel-kinestetik zekâ alanlarını içermektedir. Geleneksel eğitim bunlardan ilk ikisini, yani sayısal ve sözel olanı dikkate almaktadır.

Çoklu zekâ kuramı zekâyâ ilişkin geleneksel anlayışların eksiklerini vurgulamakta ve yeni bir pencere sunmaktadır. Zekâyâ ilgili eski ve yeni anlayışların kısa bir karşılaştırılması yapılacak olursa şu özellikler dikkat çekecektir.

Tablo 2.1. Zekâyâ ilişkin bakış açıları

Zekâyâ İlişkin Eski Bakış Açısı	Zekâyâ İlişkin Yeni Bakış Açısı
Zekâ sabittir	Zekâ geliştirilebilir
Zekâ niceliksel olarak ölçülebilir	Zekâ herhangi bir performansta veya problem çözme sürecinde sergilendiğinden sayısal olarak hesaplanamaz
Zekâ tekildir	Zekâ çeşitli yollarla ortaya konulabilir
Zekâ gerçek yaşamdan soyutlanarak ölçülür	Zekâ bağlam/gerçek yaşam durumlarında ölçülür
Zekâ öğrencileri sıralamak ve olası başarılarını kestirmek için kullanılır.	Zekâ bireylerin gizil güçlerini ve onların başarılı olabilecekleri farklı yolları anlamak için kullanılır.

ÇZK'nın anahtar kavramı "çoğul" kelimesidir. Çünkü zekâ çok yönlüdür. Doğuştan genetik kalıtımla getirilen zekâ geliştirilebilir, değiştirilebilir ve zeki olmak belli bir derecede öğrenilebilir.

Tablo 2.2. Çoklu zekâ kuramının ilkeleri

<ul style="list-style-type: none"> • Her insan kendi zekâsını artırma ve geliştirme yeteneğine sahiptir. • Zekâ sadece değişmekle kalmaz aynı zamanda başkalarına da öğretilir. • Zekâ insandaki beyin ve zihin sistemlerinin birbiriyle etkileşimi sonucu ortaya çıkan çok yönlü bir olgudur. • Zekâ çok yönlülük göstermesine rağmen kendi içinde bir bütündür. • Her insan, çeşitli zekâ alanlarının tümüne sahiptir. • Her insan, zekâ alanlarından her birini belli bir düzeyde geliştirebilir. • Çeşitli zekâ alanları, genellikle bir arada belli bir uyum içinde çalışırlar. • Bir insanın her alanda zeki olabilmesinin birçok yolu bulunmaktadır. 	<ul style="list-style-type: none"> • İnsanlar çok farklı zekâ türlerine sahiptir. • Her insan aktif olarak kullandığı zekâları ile özel bir karışıma sahiptir. • Her insanın kendine özgü bir zekâ profili vardır. • Zekâların her biri insanda farklı bir gelişim sürecine sahiptir. • Bütün zekâlar dinamiktir. • İnsandaki zekâlar tanımlanabilir ve geliştirilebilir. • Her insan kendi zekâsını geliştirmek ve tanımak fırsatına sahiptir. • Her bir zekânın gelişimi kendi içinde değerlendirilmelidir. • Her bir zekâ hafıza, dikkat, algı ve problem çözümü açısından farklı bir sisteme sahiptir.
---	---

Bir zekânın kullanımı esnasında diğer zekâlardan da faydalanılabilir. Kişisel altyapı, kültür, kalıtım, inançlar zekâların gelişimi üzerinde etkiye sahiptir. Bütün zekâlar, insanın kendini gerçekleştirme yolunda farklı ve özel kaynaklardır. İnsan gelişimini değerlendiren tüm bilimsel kuramlar çoklu zekâ kuramını desteklemektedir. Şu anda bilinen zekâ türlerinden daha farklı zekâlar da olabilir.

Gardner çoklu zekâ kuramına ilişkin özellikleri ve bilimsel kanıtları sunarken, büyük ölçüde beyin araştırmalarına ve nöro-psikolojiye dayanmıştır. Beyin araştırmaları göstermiştir ki her bir zekâ beyinde sadece belirli bir yerde bulunmamaktadır. Zekâların ayrıştırılabilir çokluğu bulunmaktadır.

İnsanlardaki zekâ gelişimi üzerinde en önemli belirleyiciler, kalıtım, aile, kültür, ilk yaşam tecrübeleri ve eğitimidir. Bazı insanlar kendilerine sunulan imkânlarla zengin bir öğrenme ortamına sahip olurlar ve bu insanların zekâlarının gelişimi diğer insanlara göre daha hızlıdır. Fakat çocukluktan itibaren yaşamın farklı anlarında ilgi ve yeteneklerin ortaya çıktığı zamanlarda yaşanan olumsuz duygular ya

da bu ilgilerin gelişme ortamı bulamaması gelişim için gerekli şartların yetersizliği sonucu zekâların gelişimi de yavaşlayabilir.

İnsanlar bir veya birden fazla zekâ bölümüne sahiptirler. Nadiren, istisna insanlarda zekâların hemen hepsi aynı derecede aktiftir ve gelişmiştir. Her bir insanın zekâ profili birbirinden farklıdır. Fakat her insanın baskın olarak kullandığı bir veya birden fazla zekâ bölümü vardır. Örneğin, bir insanda sözel ve sosyal zekâlar baskın olarak çalışırken, bir başka insanda, müziksel ve kinestetik zekâlar baskın olarak çalışabilir. Zekâlar bazen birbirinden bağımsızdırlar fakat bazen de iç içe yaklaşır. Özel bir zekâ bölümündeki beceri düzeyi çok yüksek olabilir.

2.2. ÇOKLU ZEKÂ ALANLARI VE GÖZLEMLENMESİ

Bu bölümde insanlardaki farklı zekâ türlerinin nasıl belirleneceği ve zekâ alanları ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.2.1. Zekâ Alanlarının Belirlenmesi

IQ olarak zekâ düzeyini belirlemek, bir çocuk için düzeyi yüksek de olsa, düşük de olsa bir sorun teşkil etmektedir. Yüksek çıkan çocuktan çevrenin beklentileri artmakta ve bu durum sık sık hatırlatılmaktadır. Düşük çıktığında o çocuktan beklentiler düşmekte ve çocuğun benlik algısıyla ilgili sorunlar yaşanmaktadır. IQ testleri zaten doğası itibarıyla sınırlı testlerdir. Bu sınırın dışında kalan çocuklar herhangi bir konuda çok zeki dahi olsalar testin kapsamı dışında oldukları için düşük puan alacaklardır. Çoklu Zekâ Kuramı zekânın sayısal olarak sabitlenmesine karşı olduğu için, testlere de karşıdır. Bu nedenle zekâ alanlarının saptanmasında test dışı tekniklerin kullanılması önerilmektedir. Çok sık kullanılan bu tekniklerden bazıları şunlardır:

1. Gözlem,
2. İşaretleme Listesi,
3. Dereceleme Ölçekleri,
4. Anekdot Kaydı,
5. Kimdir bu?
6. Görüşme

Gözlem: Yüksek gözlem becerisine sahip yetişkinler için son derece kullanışlı bir tekniktir. Her an her yerde kullanılabilir. Çocuklar olumlu ya da olumsuz birçok davranışlarıyla bize kendileri hakkında bilgi vermektedir. Olumlu davranışlarda olduğu gibi, olumsuz davranışlarda da gözlenebilecek çok fazla ipucu vardır. Öğretmenler sınıf içinde çocukların neler yapmaktan hoşlandığına bakarak bazı öngörülerde bulunabilirler.

İşaretleme Listesi ve Dereceleme Ölçekleri: İşaretleme listeleri öğrenciler hakkındaki gözlemlere dayalı olarak ya da öğretmenler, anne-babalar ya da öğrencilerin kendileri tarafından doldurulabilir. Bu form kesinlikle bir zekâ testi değildir. Sadece bu forma bakarak bir öğrenciyle ilgili bir yargıya asla ulaşamaz. Öğrencilerin hangi alanlara daha yatkın olduklarına ilişkin yüzeysel bir fikir verebilir. Bu form öğrencilerin birbirleriyle kıyaslanmalarında, derecelendirilmelerinde ya da belirli sınıflara yerleştirilmelerinde kullanılamaz.

Anekdot Kaydı: Anekdot, herhangi bir öğrencinin belli bir ortamda özgül bir davranışının ayrıntılı olarak betimlenmesidir. Anekdotların gözlenen olayla ilgili objektif betimlemelere dayalı olması gerekmektedir. Çünkü anekdotlar doğal koşullarda ortaya çıkan gerçek davranışları yansıttığı ölçüde yararlı olmaktadır. Öğretmenler sınıfta, koridorda, bahçede dikkate değer davranışlar için anekdot kaydı tutabilir. Bu form öğrencinin istikrarlı olarak gösterdiği bazı davranışların kaydında kullanılabilir. Bu kayıtlar daha sonraki öğretmenler için verimli bir kaynak olacaktır.

Her bir anekdot kaydı sadece bir öğrenci için tutulmalıdır. Bazen bir olay iki öğrenci arasında geçebilir. Bu tür durumlarda aynı kaydın olayda adı geçen ikinci öğrenci için de çoğaltılması ve onun dosyasına da konulması gerekir. Ayrıca, kayıt formunun alt kısmına bu kaydın iki öğrenci için de dosyalandığı belirtilmelidir. Anekdot kayıtları açık uçlu olduğu için gözlemcinin önyargılarını kayıtlara yansıtması muhtemeldir. Elbette önyargılardan tamamen arındırılmış kayıt tutmak tam anlamıyla mümkün değildir. Ancak, gözlemcinin eğitilmiş olması, duygularını denetleyebilmesi, davranışlar arasında nesnel olmayan ayrımlar yapmaması kaydın gerçeğe uygun olmasını kolaylaştırır. Bir öğrencinin ilk defa yaptığı tekrarlanmayan sıra dışı bir davranış üzerinde yoğunlaşmamak ve hatta bu tür davranışlar tekrarlanmadığı sürece kaydetmemek gerekir.

Kimdir Bu Tekniği: Zekâ alanlarına ilişkin olarak "Kimdir bu?" uygulamaya başlamadan önce, hangi amaçla ya da hangi türde bilgi edinmek istendiğine karar verilmelidir. Kimdir bu anketinde yer alacak sorular buna göre hazırlanmalıdır. Bu suretle akran değerlendirmesi yoluyla hangi öğrencinin hangi zekâ alanlarındaki işlere yatkın olduğu anlaşılabilir. Bu amaçla sosyometriden de yararlanılabilir.

Görüşme: Öğretmenler anne-baba ve diğer öğretmenlerle tekniğine uygun görüşmeler yaparak çocukların sahip oldukları zekâ alanları hakkında geniş bilgi edinebilirler. Anne-babalar yıllarca çocuklarıyla ilgili zengin yaşantılara şahit olurlar. Bu görüşmelerde velilerin bilgilerinden yararlanılmalı ve onlara çocuğun zekâ alanlarını geliştirme konusunda bilgiler verilmelidir. Görüşmelerde öğrencinin hangi konularda başarısız olduğu değil, neleri daha iyi yaptığı üzerinde odaklanma yararlı olabilir. Öğretmenler farkında olarak ya da olmadan öğrencinin zayıf olduğu dersleri öncelikle vurgulama eğilimindedir. Oysa bu durum hem velinin hem de öğrencinin enerjisini azaltacaktır. Diğer öğretmenlerle yapılan görüşmeler öğrenciler hakkında daha nesnel sonuçlara ulaşma olanağı sağlar. Bir derste yeterli olamayan bir çocuk başka bir derste kendisini daha iyi ifade edebilir. Bunun tersi de olabilir. İlke olarak asla bir öğrencinin yetersizliklerini ön plana çıkarmamakta yarar vardır.

2.2.2. Çoklu Zekâ Alanları

Bu kısımda her bir zekâ alanı ile ilgili kısa açıklamalar, o zeka türüne sahip kişilerin özellikleri ve o zekaya uygun etkinlikleri ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.2.2.1. Sözel- Dilsel Zekâ

Sözel-Dilsel zekâ, dili etkili bir biçimde kullanma, kelimelerle ve seslerle düşünme, dildeki karmaşık anlamları kavrayabilme. İnsanları ikna edebilme, dildeki farklı yapıları fark edebilme, yeni yapılar oluşturabilme, farklı dilsel kalıplarla ilgilenme becerisidir.

Tablo 2.3. Sözel-dilsel zekâ

Sözel - Dilsel Zekâya Sahip Olan İnsanların Özellikleri	Sözel – Dilsel Etkinlikler
<p>Farklı kelimeleri, sesleri, ritimleri, renkleri dinler ve tepkide bulunur.</p> <p>Diğer insanların seslerini, dil üslubunu, okumasını ve yazmasını taklit edebilir.</p> <p>Dinleyerek, okuyarak, yazarak ve konuşarak öğrenir.</p> <p>Cümleleri dinler, yorumlar, farklı bir tarzda ifade eder ve söylediklerini hatırlar.</p> <p>Okuduklarını anlar, özetler ve kolaylıkla hatırlar.</p> <p>Farklı zamanlarda, farklı amaçlar için, farklı gruplara etkili bir biçimde hitap edebilir.</p> <p>Dinleyicileri, konuşmaları ile etkiler.</p> <p>Okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi dil sanatlarında farklı yapılar oluşturabilir.</p> <p>Dilbilgisi kurallarını etkili bir biçimde kullanarak yazar. Kelime dağarcığı zengindir.</p> <p>Farklı dilleri öğrenme becerisine sahiptir.</p> <p>Hikâye, şiir yazma gibi etkinliklerden zevk alır.</p> <p>Yeni dil formları oluşturur.</p> <p>Etkili dinleme becerilerine sahiptir.</p> <p>Sözel zekâsı güçlü olan insanlar Edebiyat, Arşivcilik, Dil Bilim, Hukuk, Siyaset gibi alanlarda başarıyla çalışırlar.</p>	<p>Bir şiir, deneme okunur.</p> <p>Kısa bir hikâye, oyun okunur.</p> <p>Bir kavram “nesi var?” etkinliği ile ele alınır.</p> <p>Bir konuşma, doğaçlama yapılır.</p> <p>Akrostiş kullanılır.</p> <p>Konuyla ilgili bir fıkra anlatılır.</p> <p>Sözcük oyunu oynanır.</p> <p>Venn şeması kullanılır.</p> <p>Konuya ilişkin bir slogan yaratılır.</p> <p>Çapraz bulmaca yapılır.</p> <p>Yaratıcı yazma çalışması yapılır.</p> <p>Konuda geçen başlıca terimleri içeren bir sözlük oluşturulur.</p> <p>Biyografi yazılır.</p> <p>Konuya ilişkin mektup yazılır.</p> <p>Öykü yazma çalışması yapılır.</p> <p>Bir otobiyografi yazılır.</p> <p>Bir gazete makalesi yazılır.</p> <p>İkna edici bir yazı yazılır.</p> <p>Konuşma metni yazılır.</p> <p>Bir ses kaseti hazırlanır.</p> <p>Bu zekâ alanında ünlü birisi (yazar) araştırılıp rapor hazırlanır.</p> <p>Meslek atfı yapılır (işlenen konuyu çağrıştıran bir meslekle bağlantı kurulur).</p> <p>Bir slogan/reklâm kampanyası yazılır.</p> <p>Okuma parçası okunur.</p> <p>Ezberden şiir okunur.</p> <p>Bilgisayarlarda yazma, internet (e-mail) çalışmaları yapılır.</p> <p>Kukla tiyatrosu yapılır.</p> <p>Dergiler, magazinler sınıfta incelenip tartışılır.</p> <p>Akran öğretiminden yararlanılır (okuma, yazma çalışmaları).</p> <p>Sessiz okuma yaptırılır.</p> <p>Hikâye tamamlama çalışmaları yapılır.</p> <p>Karikatür çalışmaları yapılır.</p> <p>Çizgi film çalışmaları yapılır.</p> <p>Diyalog tamamlama çalışmaları yapılır.</p> <p>Konuşma baloncukları kullanılır.</p> <p>Komik yazılar yazılır.</p>

2.2.2.2. Matematiksel-Mantıksal Zekâ

Matematiksel-Mantıksal zekâ, sayılarla çalışma, muhakeme etme, tümevarım ve tümdengelim teknikleri ile düşünebilme, soyut ve sembolik problemleri çözebilme kavramlar, düşünceler ve fikirler arası karmaşık ilişkileri algılayabilme becerisidir.

Tablo 2.4. Matematiksel- mantıksal zekâ

Matematiksel - Mantıksal Zekâyâ Sahip İnsanların Özellikleri	Mantıksal – Matematiksel Etkinlikler
<p>Neden-sonuç ilişkilerini çok iyi kurar. Somut cisimleri soyut sembolik ifadelere dönüştürebilir. Mantıksal problem çözümlerinde başarılıdır. Hipotezler kurar ve sınar. Bulmaca ve zekâ oyunlarını sever. Miktar tahminlerinde bulunur. Grafikler ya da şekiller halinde verilen (görsel) bilgileri yorumlar. Bilgisayar programları hazırlar. Grafik, şema, şekillerle çalışmaktan hoşlanır. Mantıksal-Matematiksel zekâsı güçlü insanlar, muhasebe, satın alma, matematik ve mühendislik bilimleri, istatistik, bilgisayar, ekonomi ve fen bilimleri alanlarında başarıyla çalışabilirler.</p>	<p>Beyin fırtınası yapılır. Sınıflandırılır, kategorize edilir. Benzerlikler ve farklılıklar bulunur. Bir deney yapılır. Şifre çözülür. Olaylar sıraya konulur. Mantık problemleri çözülür. Hipotezler test edilir. Soyut semboller kullanılır. Tümdengelim/tümevarım düşünme teknikleri kullanılır. Grafik düzenleyiciler kullanılır. Sayı oyunları oynanır. Hikâye problemleri çözülür. Hesap makinesi, pusula kullanılır. Bilgisayar yazılımları kullanılır. Bir zaman çizelgesi yaratılır. Verilerden grafik oluşturulur. Bir web sayfası hazırlanır. Elektronik aletler parçalarına ayrılır. Sayaçlar kullanılır. Abaküs kullanılır. Geometrik şekillerle kesme yapıştırma yapılır. Grafik kâğıdına çizimler yapılır. Oyuncak paralar yapılır. Zamanlı yarışlar düzenlenir. Matematik bulmacaları yapılır. Bir sınıf bankası kurulur. Soru bankası oluşturulur. Herhangi bir nesnenin modeli yapılır. Futbolcuların isabetli şut ortalamaları tahmin edilir. Venn Şemaları oluşturulur. Bir kod sistemi geliştirilir. Bir bütçe oluşturulur. Gelecekle ilgili tahminler yapılır. Makale analizi yapılır. Tartışma ekipleri oluşturulur. Cevaplara soru oluşturulur.</p>

2.2.2.3. Görsel-Mekânsal Zekâ

Görsel-Mekânsal zekâ, resimlerle, şekillerle düşünebilme, görsel dünyayı algılayabilme, şekil, renk ve dokuları zihnin gözleriyle görebilme ve bunları sanatsal formlara dönüştürebilme yeteneğidir. Psiko-motor becerilerin gelişmesiyle başlar, el-vücut-beyin koordinasyonunun gelişimi küçük kas gelişiminin mükemmel çalışmalarıyla geliştirilebilir.

Tablo 2.5. Görsel - mekânsal zekâ

Görsel - Mekânsal Zekâya Sahip İnsanların Özellikleri	Görsel – Uzamsal Etkinlikler
<p>Göreyerek ve gözleyerek öğrenir.</p> <p>Kolaylıkla yön bulma becerisine sahiptir.</p> <p>Grafik, diyagram, harita, şekil ve modelleri yorumlayabilir.</p> <p>Dinlediklerinden zihinsel objeler hayaller, resimler üretir. Öğrendiği bilgileri hatırlamada bu zihinsel resimleri kullanır.</p> <p>Çizmek, resim yapmak, boyamak ve modeller oluşturmaktan zevk alır.</p> <p>Üç boyutlu ürünler hazırlamaktan hoşlanır.</p> <p>Maketler hazırlar. Bir objenin farklı açılardan perspektifini anlayabilir, onu zihninde canlandırabilir.</p> <p>Öğrendiği bilgileri somut ve görsel sunuşlara dönüştürür.</p> <p>Görsel- Mekânsal Zekâsı güçlü olan insanlar, artist, fotoğrafçı, mühendis, kameraman, mimar, heykeltıraş, tasarımcı, desinatörlük gibi meslek alanlarında başarıyla çalışabilir</p>	<p>Bir kesyap yapılır.</p> <p>Bir broşür, logo tasarlanır.</p> <p>Elbise tasarımı yapılır.</p> <p>Bir hikâye/matematik problemi resimlendirilir.</p> <p>Hareketli bir nesne yapılır.</p> <p>Bir poster yapılır.</p> <p>Kuklalar yapılır.</p> <p>Perspektif, gölgelendirme, renklendirme uygulamaları yapılır.</p> <p>Fotoğraf çekilir.</p> <p>Bilgisayar yazılımları kullanılır.</p> <p>Gözünde canlandırılır.</p> <p>Hayali egzersiz yapılır.</p> <p>Zihin haritası çıkarılır.</p> <p>Üç boyutlu nesnelere tasarlanır yapılır.</p> <p>Bir çizgi film/karikatür yapılır.</p> <p>Bir plan yapılır.</p> <p>Bir duvar resmi yapılır.</p> <p>Bir kitap/CD kapağı tasarlanır.</p> <p>Bir resim çizilir/boyanır.</p> <p>Bir diyagram/akış haritası yapılır.</p> <p>Slâyt gösterisi yapılır.</p> <p>Haritalar/grafikler/diyagramlar gösterilir.</p> <p>Sanat galerilerine gezi düzenlenir.</p> <p>Video kayıt yapılır.</p> <p>Kum boyama yapılır.</p> <p>Flaş kartlar yapılır.</p> <p>Konuyla ilgili konuşmacılar getirilir.</p> <p>Bir harita yapılır veya okunur.</p> <p>Mesafe tahmininde bulunulur.</p>

2.2.2.4. Müziksel- Ritmik Zekâ

Müziksel - Ritmik Zekâ, sesler, notalar, ritimlerle düşünme, farklı sesleri tanıma ve yeni sesler, ritimler üretme, ritmik ve tonal kavramları tanıma ve kullanma, çevreden geleni seslere ve müzik aletlerine karşı duyarlı olabilme becerisidir.

Tablo 2.6. Müziksel – ritmik zekâ

Müziksel - Ritmik Zekâya Sahip Olan İnsanların Özellikleri	Müziksel – Ritmik Etkinlikler
<p>İnsan sesi ve çevreden gelen sesler gibi çok farklı seslere karşı duyarlıdır, dinler ve tepkide bulunur.</p> <p>Müziği yaşamında kullanmak için fırsatlar oluşturur.</p> <p>Seslerle nota ve ritimlere karşı özel bir ilgiye sahiptir.</p> <p>Müziği hareketlerle birleştirerek farklı figürler ortaya çıkarabilir.</p> <p>Müziksel enstrümanlara karşı ilgilidir.</p> <p>Enstrümanları kullanmayı kolaylıkla öğrenebilir.</p> <p>Orijinal müzik kompozisyonları oluşturabilir.</p> <p>Ritim tutar.</p> <p>Öğrendiği şarkıları mırıldanarak gezer.</p>	<p>Sesler ve melodiler kopyalanır.</p> <p>Müzikal bir kesyap oluşturulur.</p> <p>Bir şarkı yazılır.</p> <p>Sınıfça müzik aleti çalınır.</p> <p>Sese, ritmik kalıplara duyarlılık geliştirilir.</p> <p>Farklı kültürlerin müziği dinlenir.</p> <p>Bir müzisyen, bir enstrüman veya bir müzik akımı hakkında bir rapor yazılır.</p> <p>Müzikle ilgili bilgisayar yazılımı kullanılır.</p> <p>Sözcükler cıngıllara dönüştürülür.</p> <p>Duygular müzikle anlatılır.</p> <p>Enstrümantal bir gösteri sunulur.</p> <p>Bir cıngıl yazılır.</p> <p>Fon müziği kullanılır.</p> <p>Müzikle bütünlük sağlanır.</p> <p>Video gösterisi yapılır.</p> <p>Ses efektleri kullanılır.</p> <p>Sesler keşfedilir.</p> <p>Çalışırken müzik dinlenir.</p> <p>Geçmiş dönemlere, çağlara ait müzikler dinletilir.</p> <p>Müzikle farklı kültürler tanıtılır.</p> <p>Dans etme/ritim tutma öğretilir.</p> <p>Matematikle ilgili şarkılar söylenir.</p> <p>Kulaklıklarla müzik dinletilir.</p> <p>Titreşimler keşfedilir.</p> <p>Slâyt gösterileri izlenir.</p> <p>Müzikallere gidilir.</p> <p>Misafir konuşmacılar, şarkıcılar, besteciler getirilir.</p>

2.2.2.5. Kinestetik- Bedensel Zekâ

Kinestetik-Bedensel Zekâ, aklın ve vücudun mükemmel bir fiziksel performansla birleştirilerek belli bir amaca yönelik faaliyetlerin sergilenebilmesi yeteneğidir. Kinestetik zekâ, hayatı keşfederken ve öğrenirken kullanılan duyu-sal-motor gelişimi ile bağlantılı olduğu için insan biliminin temeli olarak gösterilebilir.

Tablo 2.7. Kinestetik - bedensel zekâ

Kinestetik - Bedensel Zekâyâ Sahip İnsanların Özellikleri	Bedensel – Kinestetik Etkinlikler
<p>Zihin ve vücut koordinasyonlarını etkili bir biçimde kullanırlar.</p> <p>Sağlıklı yaşam konusunda vücutlarına özen gösterirler.</p> <p>Fiziksel işlerde, görevlerde denge, zarafet, maharet ve dakiklik gösterirler.</p> <p>Çevresini, nesnelere, eşyaları dokunarak ve hareket ederek inceler.</p> <p>Öğrendiklerine dokunmayı, ellemeyi ya da onları kullanmayı tercih ederler.</p> <p>Fiziksel maharet isteyen alanlarda (dans, spor...) yenilikler keşfeder ve farklılıklar ortaya çıkarırlar.</p> <p>Rol yapma, atletizm, dans, dikiş-nakış gibi alanlarda yetenekleri vardır.</p> <p>Aktif katılımı daha iyi öğrenirler.</p> <p>Söylenenden daha çok yapıları hatırlarlar,</p> <p>Gezi-inceleme- model / maket yapma gibi fiziksel aktivitelere katılımdan zevk alırlar.</p> <p>Organizasyon yapma özellikleri gelişmiştir.</p> <p>Buldukları çevreye ve onu kapsayan sistemlere karşı duyarlıdırlar ve sorumlu davranırlar.</p> <p>Sporcular, dansçılar, koreograflar, oyuncular, cerrahlar, sanatkarlar yüksek derecede gelişmiş Kinestetik zekâyâ sahipleridir.</p>	<p>Bir kelime, kavram canlandırılır.</p> <p>Bir dans, hareket sırası üretilir, koreograf yapılır.</p> <p>Kavramlar, hareketlerle veya oluşumlarla betimlenir.</p> <p>Konuşmaksızın bir görev yapılır.</p> <p>İşaret dili öğrenilir.</p> <p>Sessiz sinema oyunu oynanır.</p> <p>Bitkiler, hayvanlar dikkatlice incelenir.</p> <p>Tek ayak üzerinde sek, atla, zıpla oynanır.</p> <p>Açık mekânda çalışılır</p> <p>İp atlanır.</p> <p>Somut nesnelere matematik yapılır.</p> <p>Öğrenme materyalleri keşfedilir</p> <p>Yapboz yapılır.</p> <p>Bir rol canlandırılır.</p> <p>Bu alanda ünlü biri hakkında bir rapor yazılır.</p> <p>Bir küçük motor beceri öğretilir.</p> <p>Öğrencilere aktif olarak katılabilecekleri deneyimler sunulur.</p> <p>Öğrencilerin hareketleri işe dâhil edilir.</p> <p>Jestler/beden dili kullanılır.</p> <p>Sırada, otururken egzersizler yapılır.</p> <p>Alan gezileri düzenlenir.</p> <p>İnteraktif okuma yapılır.</p> <p>Okul çevresinde fotoğraf safarisi yapılır.</p> <p>Enstrümanlarla eşleme yapılır.</p> <p>Büyük bloklardan grafikler oluşturulur.</p> <p>Davullar/ıslıklarla halk oyunları oynanır.</p> <p>Kostümler hazırlanır, drama oynanır.</p> <p>Vücut heykelleri yapılır.</p>

2.2.2.6. Doğa Zekâsı

Doğa zekâsı, doğadaki tüm canlıları tanıma, araştırma ve canlıların yaratılışları üzerine düşünme becerisidir. Doğa zekâsı, 1995 yılında daha önce var

olan 7 zekâya, 8. zekâ olarak eklendi. En son üzerinde çalışılan zekâ olması nedeniyle doğa zekâsının eğitim ve öğretimde kullanımına ilişkin çalışmalar hala sürdürülmektedir.

Tablo 2.8. Doğa zekâsı

Doğa Zekâsı Gelişmiş İnsanların Özellikleri	Doğa Zekâsı Etkinlikleri
<p>Doğadaki hemen her canlının yaşamına ilgi duyarlar.</p> <p>Farklı canlı türlerinin isimlerine karşı dikkatlidirler, çiçek türleri hayvan türleri onlar için çok çekicidir.</p> <p>Zoooloji, botanik, organik kimya, tıp, fotoğrafçılık, dağcılık, izcilik vs. gibi alanlara ilgi duyarlar.</p> <p>Seyahat etmeyi, belgeseller izlemeyi severken, doğa ve gezi dergilerini incelemekten hoşlanırlar.</p> <p>Kendilerine özgü out-door etkinlikler düzenlerler doğayla her şeyi paylaşırlar.</p> <p>Doğadaki bitki türlerine karşı duyarlıdırlar.</p> <p>Doğanın insanlar üzerindeki ya da insanın doğa üzerindeki etkisi ile ilgilenirler.</p>	<p>Küçük bir doğa gezisi, kamp yapılır.</p> <p>Bir nehir, ırmak, göl, doğal park ziyareti yapılır.</p> <p>Doğayla ilgili video/ar seyredilir.</p> <p>Bir doğa olayındaki değişimler kaydedilir.</p> <p>Bir seyir defteri tutulur.</p> <p>Renk, boyut, form, işlev özelliklerine göre sınıflandırmalar yapılır.</p> <p>Sınıflandırma sistemi oluşturulur.</p> <p>Doğal nesnelere kategorize edilir (deniz kabuğu, yapraklar, hayvanlar, bitkiler, çiçekler, böcekler, taşlar, mineraller).</p> <p>Doğal olmayan nesnelere sıraya konular, kategorize edilir (düğme/er, cıvatalar)</p> <p>Doğadan fotoğraflar çekilir.</p> <p>Bir bahçe düzenlenir.</p> <p>Taş koleksiyonu yapılır.</p> <p>Bir doğa videosu yapılır.</p> <p>Bir hayvan/bitki hakkında bir rapor yazılır.</p> <p>Bir doğal olgu hakkında rapor yazılır.</p> <p>Bu alanda ünlü biri hakkında bir rapor yazılır.</p> <p>İşlenen konu doğayla ilişkilendirilir.</p> <p>Yaprak koleksiyonu yapılır.</p> <p>Karınca çiftliği gösterilir.</p> <p>Mercekler, büyüteçlerle incelemeler yapılır.</p> <p>Doğa sesleri dinlenir.</p> <p>Meteorolojik aletler gösterilir</p> <p>Ağaç kabukları incelenir.</p> <p>Meyve-sebze çekirdekleri incelenir.</p> <p>Doğa gözlemleri yapılır.</p> <p>Doğa ve canlılarla ilgili belgeseller izlenir.</p>

2.2.2.7. Kişilerarası - Sosyal Zekâ

Sosyal zekâ insan aklının en önemli özelliklerindedir. Ünlü eğitim bilimci Humprey'e göre insan zihninin en yaratıcı kullanımı, insan ilişkilerini etkili olarak sürdürmekle olur. Kişilerarası-sosyal zekâ, insanlarla birlikte çalışabilme, sözel ve bedensel zekâ dilini etkili bir biçimde kullanarak çok farklı karakterlere sahip insanlarla kolaylıkla iletişim kurabilme, insanları yönetebilme onlarla uyumlu çalışabilme ve insanları ikna edebilme becerisidir.

Tablo 2.9. Kişilerarası -sosyal zekâ

Kişilerarası - Sosyal Zekâyâ Sahip Olan İnsanların Özellikleri	Kişilerarası Etkinlikler
Yaşlıları ile ya da farklı yaş grupları ile birlikte olmaktan zevk alırlar. Diğer insanların duygularına karşı duyarlıdırlar. Diğer insanları konuşmalarıyla etkilerler. Grup ve takım çalışmalarından, çok özel ve mükemmel ürünler ortaya çıkararak; gruplar halinde çalışmaktan zevk alırlar. Farklı kültürler, farklı yaşam tarzları konusunda çok meraklıdırlar. Çok küçük yaşlarda bile, toplumsal ve politik sorunlarla ilgilenebilirler. Güçlü bir espri yeteneğine sahiptirler. Davranışlarının sonuçlarını değerlendirebilirler. İnsanların her tür davranışına karşı kabul edicidirler. Sözel ve bedensel dili etkili bir biçimde kullanırlar. Farklı ortamlara, farklı insan topluluklarına girdiklerinde kolaylıkla uyum sağlayabilirler. İnsanları organize etme yetenekleri vardır. Liderlik vasıflarını taşırlar. Sosyal zekâsı güçlü insanlar, öğretmenlik, yönetim, işletme, danışmanlık, psikologluk ve politika gibi alanlarda başarıyla çalışırlar.	Eşli tartışma yapılır. Bir takım sunuşu yapılır. Takım hedefleri oluşturulur. Karşılıklı röportaj yapılır. Etkin dinleme uygulamaları yapılır. Sıra beklemeye dayalı uygulamalar yapılır. Birinin rolü üstlenilir. Akran öğretimi yapılır. Gerçek veya hayali çatışmalar çözülür. Roller veya görevler verilir. Bir olay planlanır. Bir talkshow/oyun gösterisi hazırlanır. Bir beceri/tutum öğretilir. Dinleyiciler birbirleriyle etkileşim haline getirilir. Dinleyici katılımından yararlanılır. Konu kişisel ilişki/erle alakalı hale getirilir. Soru avlama takımları oluşturulur. Simülasyonlar yapılır. Gruplar oluşturulup müzik aletleri çalınır. Alt sınıflardaki öğrencilere öğretim yapılır. Deney düzenlenir Spor takımları oluşturulur. Video kaydediciler kullanılır. Orijinal grup hikâyeleri oluşturulur. Birlikte bir yemek hazırlanır.

2.2.2.8. Kişisel - İçsel Zekâ

Kişisel- İçsel zekâ, kendimiz hakkındaki duygu ve düşünceleri şekillendirebilme, yaşamı sürdürebilme ve yaşadıklarımızdan öğrendiklerimizle, hayat felsefemizi oluşturabilme, yaşamımızı bu doğrultuda planlama, kişisel istek ve hayaller oluşturabilme becerisidir.

İç dünyamızın özünde bizim kendimiz ve diğer insanlar hakkındaki düşüncelerimiz, hayallerimiz, planlarımız ve hayata bakışımız yer alır. Çoğu araştırmacı, insanoğlunun dünyaya kişisel zekâ ile geldiğini daha sonra kişisel zekânın çevre, kalıtım ve deneyimlerle geliştiğini savunur.

Kişisel zekâ doğumla gelişmeye başlar ve bebek-anne arasındaki duygusal yakınlıkla devam eder. Yaşamın her anında her yeni olayda gelişme sürer. İnsanlar iki tür iletişim şekli kullanırlar. Birincisi iç iletişim, yani kendi içimizde gerçekleştirdiğimiz söyleyişler, hisler ve betimlemelerimizdir. İkincisi de fiziksel iletişim ki, bu da kullandığımız kelimeler, ses tonlamalarımız, mimiklerimiz, vücut hareketlerimiz ve fiziki davranışlarımızdır. Yaptığımız her iletişim bir eylem, harekete yönelten bir nedendir. Bütün iletişimlerin, hem kendimiz hem de başkaları üzerinde değişik etkileri vardır.

İç iletişimimiz esnasında, bilinçaltımızda oluşan duygu ve düşüncelerimizi ne kadar çok bilinç düzeyine çıkarabilirsek, dış dünyamızla iç dünyamız arasındaki ilişkilerimiz de o denli dengeli olabilir.

Tablo 2.10. Kişisel-işsel zekâ

Kişisel - İşsel Zekâya Sahip İnsanların Özellikleri	İşsel Etkinlikler
<p>Yalnız kalmaktan hoşlanırlar. Yaşadıkları her olay veya deneyim üzerinde çok fazla düşünürler. Kendi içlerinde bir değer ve anlayış sistemi oluştururlar. Her şeyde kendilerinden bir şey ararlar. Kendi duygu ve düşüncelerinin farkındadırlar. Kendilerini farklı tarzlarda ifade edebilirler; yazar, ressam, heykeltıraş vb. Yaşam felsefelerini oluşturmaya yönelik bir arayış içindedirler. Bireysel çalışmalardan zevk alırlar. Yaşamlarında motivasyon kaynakları, hedefleridir. Kendileri üzerinde düşünmek için çok zaman harcarlar ve sürekli bir kişisel değerlendirme süreci yaşarlar.</p>	<p>Yapılacaklar listesi tutulur. Bir hareket planı yapılır. Yapılacak işler öncelik sırasına konulur. Hedefler belirlenir ve onlara ulaşmaya çalışılır. Konu, durum hakkında duygular tanımlanır. Bir günlük veya seyir defteri tutulur. Meditasyon yapılır. Sessiz çalışılır. Rüyalar kaydedilir, analiz edilir. Alternatifler değerlendirilir. İstekler/ihtiyaçlar hakkında yazı yazılır. Gevşeme alıştırmaları yapılır. Bir otobiyografi yazılır. Kişisel şiirler yazılır. Alternatifler arasından seçim yapılır. Bir durum savunulur. Sevdiğin, sevmediğin şeyler ifade edilir. Varsayıma dayalı ahlaki ikilemlere tepki verilir. Konu kişisel yaşamlarla ilişkilendirilir. "Her şeyi bırak ve oku" çalışması yapılır. Kitap rafları düzenlenir. Bireyselleştirilmiş öğretim uygulanır. Farklı sınıflardan öğrencilerle öğretim uygulanır. Sınıf kütüphaneleri düzenlenir.</p>

2.3. ÇOKLU ZEKÂ KURAMININ EĞİTİM VE ÖĞRETİMDE

KULLANILMASI

Çoklu zekâ kuramı bir öğrenme psikologu olan Prof. Gardner tarafından ortaya atıldı. Kuramı uygulama alanında ilk sahiplenen eğitimciler oldu. Kuram, öncelikle pek çok bilimsel araştırmaya konu oldu. Halen Harvard Üniversitesinde bilimsel çalışmaları devam etmektedir. Kısa zamanda olumlu ve başarılı bulguların elde edilmiş olması, kuramın eğitim ve öğretimde hızla yayılmasına sebep oldu. Şu an dünyada pek çok okulda uygulama sürdürülmektedir. Özellikle ilköğretim ve ortaöğretim üzerinde yapılan çalışmaların olumlu sonuçlar vermesiyle lise öğrencileri ve yetişkinler üzerinde yapılan uygulamalar arttırılmaktadır.

Çoklu zekâ kuramına göre, insanlar 8 farklı zekâ bölümüne sahiptir ve öğrenme, problem çözme gibi durumlarda 8 farklı yol kullanılabilir. Buna ek olarak bilgiyi almada, işlemede ve kullanmada bu 8 zekâ 8 farklı araç olarak kullanılabilir.

İnsanlar sahip oldukları zekâ bölümlerini ne kadar aktif hale getirirlerse zihinsel ve nörolojik olarak beyin o kadar köprüler oluşturur.

Yaşamın ilk yılları insanın kendini ve dünyayı tanıma, keşfetme yıllarıdır. Bu sebeple özellikle okul yıllarının ilk dönemlerinde (6–11 yaş dönemi) öğrencilere kendilerini keşfedecekleri zengin öğrenme ortamlarının sunulması son derece önemlidir. Her çocuk kendine sunulan imkânlarla, kendi içinde, özel bir gelişim sürecine sahiptir.

İnsanların çok farklı zekâlara sahip olduğu ve her bir insanın farklı bir zekâ dağılımı taşıdığı gerçeğini kabul ettiğimizde çoklu zekâ kuramını eğitim ve öğretimde şu alanlarda kullanabiliriz:

İnsanlardaki baskın olan zekâ bölümlerini ya da farklı bir deyişle her insanın kendine özgü kolay öğrendiği öğrenme yolunu kullanarak o insana öğrenmede zorlandığı pek çok şeyi öğretebiliriz. Daha açık bir ifadeyle, insanların kendilerine en yakın gelen, en çok zevk aldıkları ilgi ve yetenek alanlarını etkili birer araç olarak kullanarak, onlara farklı alanları tanıma ve öğrenme için kapılar açabiliriz. Örneğin, görsel yanı güçlü, resimler, şekiller yoluyla düşünen, çizmekten çok zevk alan bir öğrenci için, matematik gibi soyut bir dersi öğrenmede zorlandığı durumlarda, matematikteki öğrenme sürecinin anlamısın kolaylaştırma amacıyla, o öğrencinin görsel yanı bir araç olarak kullanılabilir. Bu öğrenciye okuduğu problemlerin şekiller ve resimlerini yapma fırsatı sunulduğunda ya da sayılar yerine resimler yerleştirildiğinde ona zor gelen matematik dersine karşı bu öğrencinin tutumları da değişmeye başlar.

Olumlu duyguların öğrenme sürecine pozitif katkıları olduğu bilimsel gerçeğini kabul ettiğimizde, eğer öğrenciler zevk aldıkları yollarla çalışırlarsa zorlandıkları alanlarda bile zevkle çalışıp kolaylıkla öğrenebileceklerdir. Örneğin, müziksel zekâsı güçlü bir öğrencinin müziksel zekâsı, tarih dersindeki bilgileri öğrenmede bir araç olarak kullanılabilir. Öğrencilerden, öğrendikleri bilgileri dörtlüklere dönüştürmelerini ve onlardan bir şarkı hazırlamalarını istediğimizde, bu işi zevkle yapacaklar, kendi hazırladıkları şarkıları unutmayacakları için, şarkının sözlerindeki bilgileri de bu yolla öğrenmiş olacaklardır. İnsanların zevkli çalıştıkları

bilim alanlarının diğ er bilim alanlarında kullanımı ile pek çok alanda ç alışmak ve ö ğ renmek kolaylaşabilir.

Sonuç olarak şunu söyleyebiliriz: Eğitim-ö ğ retim programlarında disiplinler arası geçişlerin hızlanması ve ö ğ retim araçlarının zenginleşmesi ile ö ğ renme ortamları farklı kişisel özellikler gösteren ö ğ renciler için zevkli ve eğlenceli hale gelmektedir. Bunun sonucu olarak da ö ğ renme oranı yükselmekte ve eğitim-ö ğ retimin etkinliğini artmaktadır.. Her ö ğ rencinin kolaylıkla ö ğ renebildiği bir yol mutlaka vardır ve yine her ö ğ rencinin ne kadar çok ö ğ renme zorluğu ç ekse de mutlaka yetenekli olduğu bir beceri alanları vardır. Ö nemli olan eğitimcilerin ve ailelerin ç ocuklarının ilgi ve yetenek alanlarını dikkatle gözlemleyerek, onların kendilerini güçlü hissettikleri yollarla bu ç ocuklara güven desteği vererek ö ğ renme süreçlerine yardımcı olabilmektir.

Ç oklu zekâ kuramının sınıflarda ö ğ renme ortamlarında kullanılmasıyla beynin hem sağ hem de sol lobu aktif hale getirilmektedir ve bunun sonucu olarak da insan beyninin kullanım yüzdeliği artmaktadır. Beynin aktif olarak kullanıldığı ortamlarda ö ğ renciler, yüksek düşünme becerileri geliştirir, ö ğ rencilerin hayal güçleri zenginleşir ve ö ğ renme etkinliği artar.

Ç oklu zekâ kuramının eğitim ve ö ğ retim ortamlarında kullanılması 21. yüzyılda toplumsal gelişmeler için bir başlangıçtır. Ç ünkü ç oklu zekâ kuramı, kişisel farklılıkların geliştirilmesi için önemli bir araçtır.

2.3.1. Ö ğ renme Ş ekilleri

İ nsanlarda yer alan 8 farklı zekâyı 8 farklı ö ğ renme şekline dönüştürdüğümüzde, sınıflarımızda eğitim ve ö ğ retim anlamında ç ok zengin ortamlar oluşturabiliriz.

Tablo 2.11. Öğrenme şekilleri

Mantıksal- Matematiksel	Akıl yürüterek, soyut modelleri tasarlayarak, sayılarla düşünerek, ilişkileri ve bağlantıları kurgulayarak öğrenme.
Sözel- Dilsel	Kelimelerle oynayarak, yazarak, okuyarak, konuşarak, mizahı kullanarak, ikna ederek öğrenme.
Görsel- Mekânsal	İmgeleri düzenleyerek, zihinsel resimler oluşturarak, çizerek, desen oluşturarak, hayal ederek öğrenme.
Bedensel- Kinestetik	Zihinle bedeni birleştirerek, mimiklerle, vücudu geliştirerek, dokunarak, dans ederek, üç boyutlu tasarımlar oluşturarak öğrenme.
Müzik - Ritmik	Melodi ve ritim yaratarak, empati kurarak, seslere duyarlı olarak, enstrüman kullanarak, müziğin yapısını kavrayarak öğrenme.
Sosyal- Kişilerarası	Sinerji oluşturarak, empati kurarak, işbirliği yaparak, kaynaşarak, iletişim kurarak öğrenme.
Kişisel- İçsel	Yoğunlaşarak, duygu ve düşüncelerinin farkına vararak, ruhsal gerçekliklerinin farkına vararak, düşünmeyi düşünerek, benliğini geliştirerek, özgün bireysel etkinlikler yaparak öğrenme.
Doğa – Varoluşçu	Doğayı ve doğada olup bitenleri gözlemleyebilme yeteneği kazanarak, kendisinin de u dünyanın bir parçası, olduğunun farkına vararak öğrenme.

Çoklu zekâ kuramı, kişisel gelişim alanında ortaya atılmış en önemli teorilerden biridir. Kuramın özü yaşam boyu gelişimi ve öğrenmeyi içerir.8 farklı öğrenme yolunu sınıflarımızda etkin olarak kullandığımızda yaşamın daha ilk yıllarında öğrencilerimize tüm zekâlarını geliştirebilecekleri verimli öğrenme ortamları oluştururken, sınıflarımızdaki öğrenme oranını da maksimuma çıkarma yolunda önemli bir adım atmış oluruz. Farklı öğrenme yollarının sunulduğu, zevkli ve heyecanlı öğrenme deneyimlerinin olduğu ortamlar, öğrenciler için kuşkusuz eğitim ve öğretim için en verimli gelişim ortamlarıdır.

Değişik öğrenme yollarının, düşünmeye dayalı etkinliklerin yer aldığı derslerde, öğrencilere beyinlerini aktif olarak kullanma fırsatı verilir. Ezbere dayalı, kuru bilgiler yerine, öğrenciler öğrenme sürecinin içine alınırlar ve öğrenmede

aktiftirler. Aktif öğrenme ortamlarında yaşayarak öğrenme sonucu, öğrendikleri bilgileri gerçek yaşamda etkili bir biçimde nerelerde nasıl kullanacaklarını öğrenirler.

Çoklu zekâ kuramının eğitim ve öğretimde uygulanmasıyla gelecek adına pek çok önemli hedeflere de kendiliğinden ulaşılabilecektir. Gardner'ın çoklu zekâ teorisini ortaya atması ile en büyük hedefi "öğrenen toplumların" oluşturulmasıdır. Çünkü kurama göre, yaşam boyu gelişim ve öğrenme heyecanı taşıyan çocuklar küçük yaştan itibaren eğitim ve öğrenmeye karşı olumlu duygularla yetişirken, beyinlerini maksimum şekilde aktif olarak kullanabilirler, öğrendikleri bilgileri sorgularlar, eleştirirler, ön yargıları, kalıpları bir kenara bırakarak düşünürler ve düşündükleri ile gerçek yaşam arasında köprüler oluştururlar.

Çoklu zekâ kuramının uygulandığı sınıflarda okul, duvarların dışına gerçek yaşama taşınır. Öğrencilere bir yandan öğrenme potansiyellerini yükseltme fırsatı sunulurken, bir yandan da kendini tanıma, kendine güven, etkili iletişim kurma gibi kişisel ve sosyal pek çok alanda da gelişim için destek verilir.

Çoklu zekâ kuramının eğitim ve öğretimde kullanımı ile kişilerarası bireysel farklılıklara değer verilir ve bu farklılıkların gelişimi için ortamlar oluşturulur. Bir başka ifadeyle, eğitim ve öğretimin amacı tekdüze beyinler yerine farklılıkları arttırmaktır.

Çoklu zekâ kuramının eğitim ve öğretimde kullanımı, sınıflarda farklı öğrenme tekniklerinin hazırlanması ile her öğrenciye eşit öğrenme fırsatı verilir. Bunun sonucu da öğrenme güçlükleri yerine öğrenme farklılıkları üzerine konuşulur.

Çoklu zekâ kuramı dünya eğitim tarihinde tekdüze eğitim yöntemlerinden kurtuluşun çıkış noktasıdır.

2.3.2. Çoklu Zekâ Kuramına İlişkin Bazı Görüşler ve Uygulama Sonuçları

Çoklu zekâ kuramının eğitimde yalnızca 7–11 yaş arası, yani ilk ve orta öğrenimde kullanılabileceğini savunan uzmanlar vardır. Bu eleştiri doğru olduğunda bile yine teori amacına ulaşmıştır. Doğru ve sağlam düşünce temellerine sahip, yaşam becerilerini etkili olarak kullanabilen her ergen lise öğrenimini de başarıyla tamamlayacaktır.

Çoklu zekâ kuramını Amerika'nın gecekondü bölgesi denilen dar bir bölgesinde kendi sınıfında uygulayan sınıf öğretmeni Bruce Campbell'ın bir yıllık uygulamalarının sonunda ulaştığı sonuçlardan bazıları aşağıda verilmiştir:

- Öğrencilerde sorumluluk gelişimi

- Öğrencilerin işbirliği ve paylaşma becerilerinin gelişimi
- Öğrencilerin liderlik becerilerinin gelişimi
- Öğrenci davranışlarında olumlu gelişmeler
- Okul devamlılığının artışı

Gardner'a göre çoklu zekâ kuramına ilişkin özellikle doğu toplumlarından daha çok eleştiri gelmektedir. Tekdüze okulluğun, geleneksel klasik anlayışın hâkim olduğu Doğu ülkeleri okullarında kullanılan eğitim ve öğretim yöntemlerinin kısa sürede hedefe ulaşacağı düşünülür. Bu telaş içinde güçlü bir potansiyele sahip yetenekli binlerce çocuk arada kaybolur ve elenirler. Bu toplumlarda başarı için rakamsal değerler önemlidir ve toplum yapı olarak otoriter-hiyerarşik düzene sahip bir görüntüdedir. Doğal olarak da düşünmeyi öğreten, farklılıklar öne süren ve insanları araştırmaya keşfe sürükleyen çoklu zekâ kuramına çok eleştiri gelmektedir.

Şu an dünyanın en büyük devletlerinden sayılan Japonya, 1980'li yılların başlarında eğitim ve öğretim programlarını yeniden düzenledi. Yapılan düzenlemelerle, özgür düşünme ve yaşam boyu öğrenme mantığı içinde öğrencilerin bireysel ve sosyal gelişimleri desteklendi. Okullarda bütün öğrenciler için sosyal faaliyetler zorunlu kılınarak öğrenciler takımlar halinde çalışmaya yönlendirildiler. Japonya'nın eğitim ve öğretimde gerçekleştirdiği bu reform çoklu zekâ kuramı uygulamalarına benzer özellikler içerir. Eğitimde gerçekleştirilen bu reform Japonların inanç sistemleriyle de pekiştiği için uygulamalar son derece başarılı oldu. Bu çalışmalar Japonya'nın dünya devletleri arasına katılmasında en önemli etkenlerdendir.

2.4. ÇOKLU ZEKÂ KURAMINA GÖRE PROGRAM GELİŞTİRME

Bu bölümde çoklu zekâ kuramının eğitim ve öğretim programlarına aktırılması, sınıf ortamlarında uygulanması ve ders planlarının çoklu zekâ kuramına göre hazırlanması ile ilgili bilgi bulunmaktadır.

2.4.1. Türkiye' de Çoklu Zekâ Kuramı

Çoklu zekâ kuramı eğitim ve öğretime pek çok yenilikler getirmiştir. Geleneksel, tekdüze eğitim anlayışının yıllarca hâkimiyetini sürdürmesinin

sonucunda pek çok eğitimci veya öğretmen için çoklu zekâ kuramını kabul etmek çok zor olmuştur.

Öğrenen toplumların oluşumu gibi bir büyük hedefle yola çıkan Gardner'ın çalışmaları tüm dünyada her geçen gün biraz daha yayılmaktadır. Şu an dünyada çoklu zekâ kuramını okul programlarına katan pek çok okul bulunmaktadır.

Türkiye'deki duruma bakıldığında, 1998 de çoklu zekâ kuramının taşıdığı ilkeler doğrultusunda eğitim ve öğretim yapan yalnızca birkaç okul vardı. 2000 yılında TUBİTAK tarafından organizasyonu yapılan "Zekâ" konulu bir sempozyumda Türk bilim adamları ve Milli Eğitim yetkilileri tüm dünyada yankı bulan bu zekâ kavramını tartıştılar. Aynı sempozyumda Hacettepe Üniversitesi profesörleri tarafından yapılan araştırmaların sonuçları sunuldu. Yapılan araştırmalar gösteriyordu ki, Türkiye'nin en iyi üniversitelerinden son birkaç yılda mezun olan gençlerin iş yaşamında yaşadığı sıkıntılarla birlikte başarı grafikleri gerçek hayatta hızla düşüyordu. Oysa bu gençler Türkiye'nin en kaliteli üniversitelerinden mezun olan başarılı gençlerdi.

Yıllarca Türkiye'de uygulanan IQ'ya yani matematiksel-sözel zekâyâ dayalı, düşünme becerilerinden uzak müfredatlarla öğrenim gören gençlerin tek amacı, girdikleri çoktan seçmeli sınavlarda yüksek puanlar almak oldu. Bu gençler, her defasında daha çok bilgiyi ezberleyerek her defasında gerçek yaşamdan biraz daha uzaklaştılar. Tüm bunlarla birlikte uzun yıllar hayatta başarılı olmanın ve zeki olmanın yolunun sayısal bölümlerde okumak olduğu kabul edildi. Devam eden bu yanlış görüş doğrultusunda belki binlerce yaratıcı beyin sistem dışına itildi ve Türkiye geleceği adına yine yanlışlar yaptı.

Şu an Türkiye'de çoklu zekâ kuramı ilkeleri doğrultusunda eğitim ve öğretim yapan okulların sayısı her geçen gün biraz daha artmaktadır. Gerek özel eğitim kurumları gerekse de Milli Eğitim çatısı altında yer alan pek çok eğitimci ve öğretmen eğitim ve öğretimde mucizeler yaratacak bu yeni çalışmaları uygulamaya başlamıştır ve bu çalışmalar hızla yayılmaktadır. 2000'li yıllarda MEB tarafından ilköğretim programlarında yapılan değişikliklerde çoklu zekâ kuramı temelli yeni müfredat programları ve ders planları dikkat çekmektedir.

2.4.2. Ders Programlarını Çoklu Zekâ Kuramı İle Zenginleştirmek

Çoklu zekâ kuramını eğitim ve öğretimde kullanırken belki de en çok üzerinde çalışılması gereken konu program geliştirme ve ders planları hazırlamadır.

Uygulanması zorunlu bir müfredat programı içinde farklı teknikleri ve öğretim etkinliklerini müfredata yerleştirmek konusunda eğitimciler çoğu zaman sıkıntıya düşmektedirler. Fakat MEB tarafından son yıllarda hızla ve artarak yapılan çalışmalar doğrultusunda milli eğitim müfredat programları her geçen gün yenilenmekte ve çoklu zekâ kuramı temelli öğretim yöntemleriyle zenginleştirilmektedir.

Unutulmaması gereken en önemli şey, müfredat programlarının tekdüze yöntemler kullanılarak tamamlanması değil, öğrenen ve gelişen Türkiye'nin oluşumu için yüksek düşünme ve üretme becerilerine sahip nesillerin yetiştirilmesidir. Bu büyük amacın gerçekleşmesinde Yine en büyük görev, öğretmenlere ve eğitimcilere düşmektedir.

Çoklu zekâ kuramı ilkeleri doğrultusunda işlenecek derslerde, öğrenciler etkili düşünme becerileri ve pek çok düşünmeye dayalı teknik öğrenirler. Amaç, öğrencilerde sistematik ve bilimsel düşünme becerileri geliştirebilmektir.

Programlar içinde yer alan bilgilerin öğrencilere öğretilmesi için, öncelikle onlara etkili düşünme becerileri ve öğrendikleri bilgileri başka alanlara, gerçek yaşam durumlarına transfer etmelerini sağlayan düşünme yöntemleri öğretilmelidir.

2.4.3. Neden Eğitim ve Öğretimde Çoklu Zekâ?

Çoklu zekâ kuramına göre, insanlar 8 farklı zekâ bölümüne sahiptir ve öğrenme, problem çözme gibi durumlarda 8 farklı yol kullanılabilir. Buna ek olarak bilgiyi almada, işlemede ve kullanmada bu 8 zekâ, 8 farklı araç olarak kullanılabilir.

İnsanlar sahip olduğu zekâ bölümlerini ne kadar aktif hale getirirlerse zihinsel ve nörolojik olarak beyin de o kadar köprüler oluşturur.

Yaşamın ilk yılları insanın kendini ve dünyayı tanıma ve keşfetme yıllarıdır. Bu sebeple özellikle okul yıllarının ilk dönemlerinde (6–11 yaş dönemi) öğrencilere kendilerini keşfedecekleri zengin öğrenme ortamlarının sunulması son derece önemlidir. Her çocuk kendine sunulan imkânlarla, kendi içinde, özel bir gelişim sürecine sahiptir.

İnsanların çok farklı zekâlara ve her bir insanın farklı bir zekâ dağılımına sahip olduğu gerçeğini kabul ettiğimizde çoklu zekâ teorisini eğitim ve öğretimde şu alanlarda kullanabiliriz:

İnsanlardaki baskın olan zekâ bölümlerini ya da farklı bir deyişle her insanın kendine özgü kolay öğrendiği öğrenme yolunu kullanarak, o insana öğrenmede zorlandığı pek çok şeyi öğretebiliriz. Daha açık bir ifadeyle, insanların kendilerine en yakın gelen, en çok zevk aldıkları ilgi ve yetenek alanlarını etkili birer araç olarak kullanarak, onlara farklı alanları tanıma ve öğrenme için kapılar açabiliriz. Örneğin, görsel yanı güçlü, resimler şekiller yoluyla düşünen, çizmekten çok zevk alan bir öğrenci matematik gibi soyut bir dersi öğrenmede zorlandığı durumlarda, matematikteki öğrenme sürecini anlamasını kolaylaştırmak amacıyla, o öğrencinin görsel yanını bir araç olarak kullanabiliriz. Yani bu öğrenciye okuduğu problemlerin şekillerini ve resimlerini yapma fırsatı sunduğumuzda ya da sayılar yerine resimler yerleştirdiğimizde ona zor gelen matematik dersine karşı bu öğrencinin tutumlarını da değiştirmiş oluruz.

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

Bir başka örnekte, müziksel zekâsı güçlü bir öğrencinin müziğe olan ilgisi, tarih dersindeki bilgileri öğrenmede bir araç olarak kullanılabilir. Öğrencimizden, öğrendiği bilgileri dörtlüklere dönüştürmesini ve onlardan bir şarkı hazırlamasını istediğimizde, bu işi zevkle yapacak, kendi hazırladığı şarkıyı unutmayacağından, şarkının sözlerindeki bilgileri de bu yolla öğrenmiş olacaktır.

İnsanların zevkli çalıştıkları alanların diğer derslerde kullanımı ile pek çok alanda çalışma ve öğrenme kolaylaşabilir. Sonuç olarak şunu söyleyebiliriz ki, eğitim-öğretim programlarında disiplinler arası geçişlerin hızlanması, öğretim araçlarının zenginleştirilmesi ile öğrenme ortamları çok farklı öğrenciler için zevkli ve eğlenceli hale gelirken öğrenme oranı da yükseltilebilir, eğitim öğretimin etkinliği artırılabilir.

Her öğrencinin kolaylıkla öğrenebildiği mutlaka bir yol vardır ve yine her öğrencinin ne kadar çok öğrenme zorluğu çekse de mutlaka yetenekli olduğu bir beceri alanı vardır. Önemli olan eğitimcilerin ve ailelerin, çocuklarının ilgi ve yetenek alanlarını dikkatle gözlemleyerek, onların kendilerini güçlü hissettikleri alanları keşfedebilmektir.

Çoklu zekâ kuramının sınıflarda öğrenme ortamlarında kullanılmasıyla beynin hem sağ hem de sol lobu aktif hale getirilir. Bunun sonucu da insan beyninin kullanım yüzdeliği artar. Beynin aktif olarak kullanıldığı ortamlarda öğrencilerde

yüksek düşünme becerileri gelişir, hayal gücü kullanılır ve öğrenme etkinliği artırılır.

2.4.4. Çoklu Zekâ Kuramının Sınıf Ortamlarında Uygulanması

Her okul, her öğretmen bu teoriyi kendi sistemi içinde uygulamalıdır. Doğru ya da yanlış uygulama yoktur. Önemli olan, okulların, öğretmenlerin içinde buldukları şartları, sınıflarının fiziki konumlarını, okul felsefelerini ve yaşadıkları toplumun özelliklerini dikkate alarak teoriyi uygulamaya hazırlanmalarıdır.

Her okul veya her öğretmen tarafından farklı bir uygulama modeli seçilebilir veya karma bir uygulama modeli kullanılabilir. Buna karar verecek olan uygulayıcı eğitimcilerdir.

Çoklu zekâ kuramının uygulandığı eğitim kurumlarında hemen her yer öğrenme alanı olarak kullanılabilir. Kütüphaneler, koridorlar, okul bahçeleri, laboratuvarlar vs. her yer öğrenmek için bir ortamdır. Çoklu zekâ kuramının uygulanması ile okul, duvarlar ötesi dünyalara taşınır.

Aşağıda çoklu zekâ kuramı temel ilkeleri doğrultusunda oluşturulan uygulama modelleri sunulmuştur.

2.4.4.1. Örnek sınıf modelleri:

Model 1:

Öğretmenler çoklu zekâ öğretim araçları ile hazırladıkları planlarını sınıflarındaki bütün öğrencilere uygulayabilirler. Örneğin, hazırlanan bir proje çalışmasına bütün öğrenciler katılabilir, hazırlanan bir çalışma kağıdı bütün sınıfa aynı anda uygulanabilir veya bütün sınıf aynı anda bir akıl haritası hazırlayabilirler.

Model 2:

Sınıflarda kullanılabilecek bir başka uygulama modeli, öğrenme merkezlerinin oluşturulmasıdır. Öğrenme merkezlerinin hazırlanmasında asıl çıkış noktası, sınıf içindeki öğrencilerin farklı zekâ bölümlerini aktif olarak kullanmalarıdır. Bunun sonucu olarak ta sınıf içindeki aynı zekâ bölümünü yoğun olarak kullanan öğrenciler bir araya getirilir ve o zekâ bölümüne özgü bir öğrenme aracı onlara verilir. Zekâ bölümlerine göre öğrenme merkezlerinin oluşturulmasında

öğretmenlerin gözlemleri çok önemlidir. Grupları oluştururken öğrenciler etkinliklerini kendileri de seçebilirler.

Çoklu zekâ uygulama modellerinden Model 2 eğitim ve öğretim anlamında çok önemli faydalar içerir. Bu modelde aynı özelliklere sahip öğrencilerin bir arada olmasıyla grubun çalışması kolaylaşır. Her öğrenci zevk aldığı yolla konuyu öğrenir. Sınıf içinde zengin bir öğrenme ortamı hazırlanır. Dersin sonunda, farklı öğretim araçları ile hazırlanan çalışmalar bütün öğrencilere sergilenir. Dersin sonunda yapılan bu çalışma konunun belli noktalarını öğrenememiş öğrencilere öğrenmek için yeni bir imkân verir.

Model 2'nin uygulanmasında sınıfın fiziki ortamı çok önemlidir. Yapılan merkez çalışmalarının sayısına öğretmen karar verir. Bazen 3 merkez oluşturulurken bazen, 7 merkez oluşturulabilir ve çalışmalar yürütülebilir. Fiziki şartları uygun olan daha büyük sınıflarda merkez çalışmaları daha özgür olarak yapılabilir.

İşleyiş Süreci:

Öğretmen konu ile ilgili bir giriş yapar, öğrencilerin konu ile ilgili ön bilgilerini aktif

hale getirmek amacıyla beyin fırtınası yapar. Öğretmen 15 dakika konuyu anlatır. Gruplar oluşturulur. Ders esnasında kullanılacak bütün malzemeler kaynaklar hazırlanır. Öğretmen grupların her birine çalışma ile ilgili yönergeleri verir. Gruplar çalışmaya başlarlar. Çalışmalar esnasında öğretmen zaman zaman öğrencilere rehberlik eder. Süreç esnasında gruplar arası geçişler olabilir, bir grubun öğrencisi eğer isterse farklı bir grubun etkinliğine katılabilir. Gruplar arası geçişler öğrencilerin güçlü zekâ bölümlerinin yanında farklı zekâ bölümlerini de geliştirmesi için fırsat verir.

Öğretmenin konu başında verdiği bilgiler temel alınarak gruplar çalışmaya başlar. Her grubun masasında konu ile ilgili kaynak kitaplar yer alır. Görsel masa, konu ile ilgili bilgileri okuyarak grup olarak büyük bir akıl haritası hazırlar. Sözel masa, öğretmenin kendilerine verdiği soruların cevaplarını kitaptan okuyarak yazar. Kinetiksel masa, önce konu ile ilgili bilgilerini gözden geçirir sonra olayların dramasını hazırlar. Sosyal masa, Osmanlı Devleti kuruluşunu etkileyen olayları tartışır, öğrendikleri bilgileri birbirine öğretir ve bir grup bilgi raporu hazırlar. Matematiksel masa konuyu önce dikkatle okur, sonra bir zaman çizgisi oluşturup, olayları kronolojik sıraya göre çizgiye yerleştirir. Dersin sonunda bütün gruplar

çalışmalarını sınıfa sunarlar, ürünler sergilenir. Öğretmen konu ile ilgili geribildirimleri alır ve sınıfa konuyu genel olarak özetler önemli bilgilerin yeniden üzerinden geçer ve değerlendirme çalışmalarına geçilir. Bu ders her bir öğrenciye verilen çoktan seçmeli bir test ile veya bir çalışma kâğıdı ya da bir akıl haritası ile değerlendirilebilir.

Model 3:

Öğretmenler sınıflarda yaptıkları merkez çalışmalarına haftada bir kez yer verebilir. Diğer derslerde konu anlatımına öğretmen farklı etkinliklerle devam eder haftada bir kez konu merkez çalışması modeliyle işlenir.

Model 4:

Model 4'te öğretmen sınıfında her hafta bir zekâ bölümüne yönelik etkinlikler uygular. Bir hafta konuların anlatım süreci esnasında yoğunlukla görsel zekâ etkinliklerine ve bu zekâ bölümü ile ilgili ödevlere yer verilir. Bir başka hafta da matematiksel zekâ çalışmaları sınıflarda yoğun olarak işlenir. Model 4'ü uygulamanın avantajları da dezavantajları da vardır. Öğrenciler aynı tür etkinliklerden sıkılabilirler. 6-7 haftada, bir zekâ bölümüne ancak sıra gelebilir.

Uygulama Modelleri üzerine;

Çoklu zekâ sınıf uygulama modellerine farklı modeller eklenebilir. Öğretmenler sınıfları için uygun modeli seçerken asla sınıflarındaki öğrenme hedefleri ve amaçlarından uzaklaşmamalıdır. Hangi model uygulanırsa uygulansın öğrenme hedefi kesinlikle unutulmamalıdır. Teori, öğretmenlere var olan ünite ve konuları, öğrenciler için çok boyutlu öğrenme fırsatlarına dönüştürmede yardım eder.

Çoklu zekâ öğretim tekniklerini uygulayan öğretmenler yaratıcıdır ve kendileri de öğretmenin zevkini yaşarlar. Bazen ders için hazırlanan zekâ etkinlikleri tüm sınıfa uygulanıyorken, bazen de oluşturulan gruplar aynı konuyu farklı yöntemlerle çalışabilirler.

Öğretmenler, başlangıçta tüm zekâ bölümlerine hitap eden çalışmalar hazırlamakta zorlanırlar. Bu sebeple uygulamaya geçişte öncelikle 2-3 farklı etkinlikle sınıfa girilebilir. Önemli olan tek tarz öğretim sisteminden uzaklaşmaya, öğrenme ortamını renklileştirmeye başlayabilmektir.

Uygulamalar esnasında, gerek sınıf öğretmenleri gerekse de branş öğretmenleri, Zekâlarla ilgili etkinlikler, öğretim çalışmaları hazırlamakta hiç zorlanmazlar. Özellikle sözel zekâ, matematiksel zekâ, görsel zekâ gibi zekâ bölümleri, öğretmenlerin öğrenme ortamlarında en yoğun olarak kullandığı zekâ bölümleridir. Bunlarla birlikte, uygulamanın ilk zamanlarında, kişisel zekâ, sosyal zekâ, müziksel zekâ, kinestetik zekâ ve doğa zekâsı gibi zekâ bölümlerini geliştirmeye yönelik eğitim ve öğretim etkinlikleri hazırlamak pek çok öğretmen için daha zordur. Bu noktada öğretmenler şu gerçeği asla unutmamalıdır: Çoklu zekâ kuramının eğitim ve öğretimde uygulanması ile öğrenci ile birlikte olunan hemen her yer, her an bir öğrenme fırsatı içerir.

Gardner'ın zekâ tanımına yeniden dönersek zekâ, yaşam boyu karşılaşılan farklı durumlarda problemleri çözme ve yeni ürünler ortaya çıkarma, öğrenme, problem çözme ve insan olma için bir araçtır. Öğrenme, problem çözme, iletişim yaşamın her anında vardır. Bunun sonucu olarak da yaşamın ve öğrenme ortamlarının her anı değerlendirilmelidir.

Öğrencilerin sosyal ve kişisel zekâlarını geliştirmek için uygun olduğu durumlarda sınıf planları bu zekâ bölümlerine yönelik etkinliklerle zenginleştirilebilir, fakat sosyal ve kişisel zekâların gelişiminde öğretmenlerin öğrencilerle birlikte olduğu teneffüsler, sosyal etkinlikler vs. her an, her yer bir öğrenme ortamı olarak kullanılabilir.

Öğretmenler çoğu zaman kendilerini değerlendirdikleri zamanlarda kişisel gelişime ihtiyaç duydukları veya kendilerini yeterli hissetmedikleri zekâ alanlarını kullanmakta çekimser davranırlar. Bir öğretmenin ister sınıf öğretmeni isterse de branş öğretmeni olsun müziksel öğretim tekniklerini sınıfında kullanması için illaki müzik alanında yetenekli olmasına gerek yoktur, ya da bir öğretmeni n sınıfında drama etkinliklerine yer vermesi için onun tiyatro veya canlandırma becerilerinin güçlü olması da zorunlu değildir.

Hemen her yetenek alanının müziğin, resmin, tiyatronun, dramının veya dansın hepsinin bir yetenek olarak geliştirildiği ortamlar ve dersler vardır. Sınıflarımızda görsel zekâ, bedensel zekâ, müziksel zekâ öğretim alanlarını kullanmada amacımız, öğrencilerin bu alanda yeteneklerini en üst noktaya çıkararak, onların bu alanlardaki ilgi ve eğilimlerini bir araç olarak kullanarak, onlara eğitim ve öğretim ortamların en zevkli hale getirmek ve dolayısıyla da öğrenme oranını yükselterek öğrenme fırsatlarını arttırmaktır.

Çoklu zekâ kuramı, kişisel gelişim alanında ortaya atılmış önemli kuramlardan biridir. Kuramın özü yaşam boyu gelişimi ve öğrenmeyi içerir. Öğretmenler de sürekli bir gelişim ve öğrenme isteği ile kendilerini eksik hissettikleri, yaşamlarının bir anında yarım bıraktıkları pek çok anı gözden geçirerek, yaşamlarına farklılıklar katma yolunda ilerlemelidirler.

Çoklu zekâ planlı dersleri oluştururken öncelikle, verilen konu ve kavramların en kolay etkinliğe dönüştürülecek kavramlar olması önemlidir. Başlangıçta her konu için çok etkinlik bulmak zor olacaktır. Fakat öğretmenler etkinlikler üzerine çalıştıkça üretkenlik artacaktır.

İlk uygulamalar esnasında yapılacak çalışmaların uygulanabilir olması önemlidir. Özellikle orta kısım öğretmenlerinin kendilerine verilen 40 dakikalık derslerde farklı zekâ bölümlerine göre ders işlemeleri zordur. Bu durumda yapılacak etkinlikler zaman elverdiği oranda birkaç haftaya ya da birkaç saate yayılmalıdır. Örneğin, bir ders boyunca bir veya iki etkinliğe zaman ayrılabilir. Önemli olan, öğretmenlerin konuları için en uygun öğrenme aracını seçmeleridir. Zorlanılan noktalarda, konuların en iyi, en uygun öğretme yolunun belirlenmesinde öğretmenler, diğer yan branş öğretmenleriyle takım olarak çalışabilirler. Başarılı ve yetenekli öğretmenler programlarını zenginleştirerek öğrettiklerini okul duvarlarının ötesine taşırlar. Çoklu zekâ kuramı öğretmenlerin, öğrenciler için çok boyutlu öğrenme fırsatları oluşturmasına yardım eder.

2.4.4.2. Çoklu Zekâ Ders Planları

Çoklu zekâ temelli bir ders planı hazırlama da tek bir yöntem yoktur. Önemli olan, öğrenme hedeflerine en uygun olan etkinliklerin seçilebilmesidir. Öğretmenler, öğrenme tekniklerinin belirlenmesinde bireysel çalışabildikleri gibi grup halinde de çalışabilirler. Birkaç öğretmenin birlikte hazırladığı etkinliklerin verimliliği daha yüksek olabilir. Çoklu zekâ kuramına göre, oluşturulan aktif öğrenme derslerine en çok zaman konusunda eleştiri gelir. Çoklu zekâ kuramına göre geliştirilen eğitim durumlarında planlama, materyal hazırlama ve değerlendirme aşamaları zaman alıcıdır. Fakat aktif öğrenme amaçlı öğretmenler, öğrencilerinde hedefledikleri eleştirel düşünme, bilgi transferi gibi alanlarda ulaştıkları başarıları ve gerek standart test ölçümleri gerekse de süreçlerdeki gelişimi gördüklerinde, emek verilen çaba telafi edilecektir.

Alanında uzmanlaşan bir öğretmen bilir ki, çok boyutlu işlenen dersler veya projelerle aktivitelerle zenginleşen dersler tek boyutlu, tamamıyla sözel anlatıma dayanan derslerden daha az zaman alır. Öğrenciler, öğrenme konusunda daha çok motivasyona sahip olurken, daha geçerli ve güvenilir değerlendirme yöntemleri ile değerlendirilirler. Aktif öğrenme stratejilerinde aktiviteler özel öğrenme amaçları için kullanılır. En önemli nokta öğretmenlerin öğrenme hedeflerine ulaşabilecekleri en uygun, en etkili ve en doğru aktiviteleri seçebilmeleridir. Etkinliklerin seçiminde en önemli nokta, öğretmenin o konunun hedefine en uygun olan etkinliği seçebilmesidir.

Öğretmenler farklı zekâ türleri için öğrenme hedeflerini belirlerken şu sorulara cevap aramalıdır:

1. Sözlü ya da yazılı dili derslerimde nasıl kullanabilirim?
2. Rakamları, hesapları, gruplamaları, mantığı ve kritik düşünmeyi derslerimde nasıl kullanabilirim?
3. Görsel araçları, renkleri, sanatı derslerimde nasıl kullanabilirim?
4. Müziği veya çevredeki sesleri derslerimde nasıl kullanabilirim?
5. Öğrencilerin tüm vücutlarını kullanmalarını nasıl sağlayabilirim?
6. Çocukların duygu ve hatıralarını nasıl canlandırabilirim, onlara nasıl ve hangi seçenekleri sunabilirim?
7. Doğayı gözleme becerisini, bilimsel düşünme adımlarını derslerimde nasıl kullanabilirim?
8. Çocukları paylaşmaya, birlikte öğrenmeye, işbirliği yapmaya nasıl yönlendirebilirim?

Öğretmenler yoğun müfredat programlarını farklı zekâlara yönelik etkinliklerle zenginleştirmede ilk başlarda zorlanabilirler. Fakat uygulamalar arttıkça farklı zekâ etkinliklerini planlara dâhil etmek zor olmayacaktır. Öğrencilerin düşünme becerilerinde ilerlemeler gerçekleştikçe sonuçlar hemen her derse yansiyacaktır. Müfredat programlarına farklı zekâ etkinliklerini katmanın pek çok yolu vardır. Örneğin, görsel zekâ öğretim araçları kolaylıkla planlara dâhil edilebilir ve farklı etkinliklerle öğrenme ortamında kullanılabilir. Sınıflarınızda uyguladığınız akıl haritası teknikleri ve proje çalışmaları ile görsel zekânın geliştirildiği öğrenme ortamları hazırlayabilirsiniz. Ya da yaptığınız her tür sorgulama teknikleri, hesaplama, ihtimal, olasılık, geometri, istatistik, grafik, problem çözme etkinlikleri mantıksal-matematiksel zekâ gelişim ortamlarının oluşumunu sağlayacaktır.

Planlama aşamasında öğretmenlerin en çok zorlandıkları nokta, bir konunun farklı zekâ bölümlerinde nasıl sunulacağıdır. Aslında asıl sorun, sözel - dilsel bir sistemi müziksel, mantıksal, sosyal ve bireysel sistemlere dönüştürmenin zorluğudur. Öğretmenler derslerinde çoklu zekâyı uygulamaya başladıkları ilk günlerde, farklı zekâ etkinlikleri bulmakta zorlanabilirler. Bu sebeple başlangıçta bütün zekâ türlerinin yerine 3–4 farklı zekâ türü için ders planlanabilir. Bir derse başka bir bilim alanı ile ilgili etkinliklerin yerleştirilmesi daha açık bir ifadeyle; görsel yöntemlerin Türkçe, Matematik ve Tarih gibi alanlarda kullanılması ilk başlarda kolay değildir. Bazı zekâ türleri bazı derslerde kolaylıkla kullanılıyorken bazılarının dâhil edilmesi elbette ki zor olacaktır.

Öğretmenler şu gerçeği asla unutmamalıdır: Sınıflarında oluşturdukları veya uyguladıkları Çoklu zekâ temelli etkinlikler, öğretmenlerin yaratıcılıklarını arttırırken, onların beyinlerinin kullanım gücünü de arttıracaktır. Zamanla öğretmenlerin hayatlarına yeni ufuklar, yeni deneyimler girecek onlar da öğrenme ve öğretmeni zevkini öğrencileriyle birlikte yaşayacaklardır.

2.4.4.3. Ders Planlama

Aşağıda bir ders planı hazırlamada izlenecek adımlar verilmiştir:

Öğretmen herhangi bir konu ile ilgili hazırlayacağı planlama öncesi, o konu ile ilgili endi uzmanlık bilgisini gözden geçirmelidir. Eğer öğretmen, kendisini yeterli hissetmiyorsa konu hakkında ön araştırma ve çalışma yapmalıdır. Bir ünite veya bir konuda, öğrencilerin öğrenmek zorunda oldukları en önemli konular et olarak belirlenmeli ve ayrıştırılmalıdır. Öğrencilere müfredat gereği fazla bilgi yüklemesi yapılmamalıdır.

Öğretmen planlama süreci esnasında konunun hedef ve davranışlarını hiçbir zaman unutmamalıdır. Yapılacak olan her etkinlik belli hedeflere göre seçilmelidir.

Bütün öğrencilerin aynı hedefe ulaşabilmeleri, aynı konuyu en etkili öğrenebilmeleri için uygun olan grup belirlenmelidir. Bu aşamada uygulama modellerinden o konu için en uygun olan model seçilir. Bazı konular için merkez çalışmalarının yer aldığı Model 2 uygunken, bazı konular için de Model 1 kullanılabilir.

Uygun sınıf modelinin seçilmesiyle birlikte öğretmen artık konu ile ilgili öğretim etkinliklerini belirlemeye geçmelidir. Bu aşamada öğretmenler Çoklu zekâ öğretim araçlarının toplu olarak yer aldığı mönülerden faydalanabilirler.

Uygulamanın ilk zamanlarında öğretmenler, zorlanmamak için en kolay etkinlikleri seçmelidir. Bu seçimler esnasında öğretmen o konuda kullanacağı zekâ bölümleri ve öğretim araçlarını da belirler. Örneğin, Osmanlı kuruluş döneminin anlatılacağı bir konu için, öğretmen mönüden akıl haritası, ünite kartı, tablolar, hikâye anlatımları, müzik dinletme gibi farklı etkinlikler seçebilir.

Çoğu zaman amaçtan uzaklaşılacak bir etkinlik öğrenciler için yalnızca eğlenceli bir an olarak kalabilir, asıl öğrenme hedefine ulaşamayabilir. Konu için en uygun olan etkinliklerin seçiminden sonra öğretmen etkinliklerin uygulama sırasını belirlemelidir. Öğretmen bu arada sahip olduğu zaman dilimine uygun etkinliklere dikkat eder.

Hangi zekâyâ ilişkin değişik öğretim yöntemleri kullanılırsa kullanılsın öğretmenler ders başında konunun giriş bilgilerinin ve ders sonunda konu ile ilgili özet bilginin yer aldığı sözel anlatımları mutlaka yapmalıdır. Bu sebeple öğretmen kendi anlatacağı ön ve son bilgilerle ilgili çalışmayı da hazırlayarak sınıfa girmelidir. Planlama aşamasında ders için, gerekli olan motivasyon araçlarının, ders esnasında kullanılacak olan malzemelerin veya ders araçlarının ve konu sonu yapılacak değerlendirme etkinliklerinin belirlenmesi çok önemlidir.

Planlama esnasında dikkat edilmesi gereken noktalar:

Aşağıda öğretmenlerin planlama esnasında dikkat edecekleri hususlar bulunmaktadır:

1. Planı hazırlarken hedef davranışlarına dikkat ederek hazırlamak,
2. Hedef davranışlara ulaşmak için gerekli kaynakları gözden geçirmek,
3. Planda zaman dilimini belirlemek,
4. Konu ile ilgili etkili bir dikkat çekme yöntemi belirlemek,
5. Öğrencilerin motivasyonlarını arttıracak yöntemleri belirlemek,
6. Konuya başlamadan önce ön bilgileri aktif hale getirmek,
7. Konuyla ilgili uzmanlık bilgisini gözden geçirmek ve eksiklikleri tamamlamak,
8. Planda mantıksal, düşünme, sorgulama amaçlı soruları belirlemek,
9. Konunun anlatımını Çoklu zekâ öğretim etkinliklerine göre düzenlemek,
10. En az 3 zekâ bölümüne hitap edecek öğrenme etkinlikleri hazırlamak,
11. Planda deste kullanacağı teknolojik araçları belirlemek,
12. Dersin sonunda geri bildirim almak amacıyla bir değerlendirme kağıdı hazırlamak,

13. Konu sonunda kullanılacak değerlendirme yöntemlerini belirlemek,
14. Öğrenciler için ödev kâğıtları hazırlamak.

2.4.4.4. Ders İşleme Süreci

Dersin ilk 5–10 dakikası ön buluşma zamanıdır. Bu zaman içinde öğretmen öğrencilerin rahatlaması için bir duygu değerlendirmesi yapabilir ya da güncel olaylar hakkında sınıfla birkaç dakika söyleşi yapabilir. Günün ilk buluşmasından sonra öğretmen, gerekiyorsa önceki ders ile ilgili bilgilerin tekrarı ya da değerlendirmesini yapar, küçük geri bildirimler alır ve o günkü dersin ana konusuna geçer. Öğretmen dersine öğrencilerinde merak ve ilgi uyandırmak amacıyla bir soru, bir sorun bir masal, bir nesne, bir resim veya bir söz ile başlayabilir. Öğrencilerin dikkatleri toplandıktan konu ile ilgili ilgiyi uyandırdıktan sonra, öğretmen konunun adını söyler. Derse konu ya da ünitenin amaçları anlatılarak başlanır. Öğretmen öğrencilerin konu ile ilgili ön bilgilerini yoklar ve ön bilgileri aktif hale getirir. Konu hakkında kısa bir bilgilendirme yapılır. Konunun sonunda öğrencilerin hangi bilgileri öğrenecekleri ifade edilir ve bilgisayar, internet, CD, videokasetler, ansiklopediler, dergiler, vb. bilgi kaynakları verilir

Planlama aşamasında seçilen çoklu zekâ öğretim araçları sırasıyla uygulanır. Aktivitelerle öğrenilecek konular arasında köprüler oluşturulur. Öğrencilere belirlenen zamanlarda motivasyon desteği sağlanır. Ders sonunda ortaya çıkan ürünler konusunda konuşulur ve geri bildirim alınır.

2.4.4.5. Değerlendirme

Öğrenme süreci farklı değerlendirme yöntemleri ile değerlendirilir. Değerlendirme sürecinde öğretmen kendi öğretme tekniğini de değerlendirir. Konu planının uygulanması ile ilgili notlarını alır. Konunun hedef davranışlarına ulaşıp ulaşılmadığı gözden geçirilir. Amaca ulaşamamış ise konu farklı öğrenme etkinlikleri ile yeniden planlanmalıdır. Eğer öğrencilerden bir kaçını konuyu öğrenememişse o öğrenciler için destek çalışma planlanabilir.

2.5. ÇOKLU ZEKÂYA DAYALI REHBERLİK ETKİNLİKLERİ

Çoklu zekâ kuramının uygulanması öğretmenler ile psikolojik danışmanların yoğun bir işbirliğini gerektirmektedir. Çoklu zekâ kuramının eğitim-öğretim etkinliklerinde daha verimli kullanılabilmesi için, PDR ilke ve amaçlarının

öğretim etkinleriyle kaynaştırılması çok önemlidir. Ülkemizde eğitim-öğretim bilişsel bir karaktere sahiptir. Duyuşsal bir hedef bile, bilişsel bir anlayışla sunulmaktadır. ÇZK her derste tüm zekâ alanlarının işe koşulmasını sağladığı için, duyuşsal hedefler kendiliğinden gerçekleşecektir.

ÇZK gelişimsel bir eğitim ve değerlendirme anlayışını savunmaktadır. ÇZK geleneksel eğitim ve rehberlik anlayışlarının hâkim olduğu okul ortamlarında yaşama şansı bulamaz. Çünkü geleneksel yaklaşımlar tepkisel ve sonuç yönelimlidir. ÇZK ise süreci vurgular. Değerlendirmeyi psikometrik olmaktan çok, gelişimsel ve süreç değerlendirme olarak benimser. ÇZK gelişimsel bir bakış açısına sahiptir. Tüm zekâ alanlarını her derste uyararak öğrencinin gelişimsel ihtiyaçlarını kapsamlı olarak karşılamayı amaçlar.

ÇZK'nın rehberlikle ilgili bir başka önemi, mesleki danışmaya ya da kariyer danışmanlığına getirdiği yeni bakış açısıdır. Bilindiği gibi, meslek seçimine ilişkin her kuramın temelinde bir zekâ kuramı yatmaktadır. Bu nedenle geleneksel meslek gelişimi kuramlarının temelinde doğal olarak geleneksel yetenek anlayışları yatmaktadır. Beyin araştırmalarına dayalı olarak zekâ anlayışında ortaya çıkan yeniliklerin meslek seçimi rutinlerine de yansımaları gerekir. Örneğin meslek seçimi sayısal ve sözel yetenek sınırlılığında kurtulmalıdır. Ama okullarımızda hala bu tür bir gelişme söz konusu değildir. ÇZK'nın; zekâ, yetenek ve beceri kavramlarına ilişkin bakış açısının meslek seçimine de yansımaları beklenir. ÇZK'na göre, psikolojik danışma yapılırken danışanın ve danışmanın baskın olduğu zekâ alanının dikkate alınması gerekmektedir. Böyle olmadığında ilişki (raport) kurma problemi ortaya çıkabilmektedir. ÇZK, danışmanların karşılaştıkları disiplin sorunlarında da öğrencilerin zekâ alanlarının dikkate alınmasını önermektedir. Kuram, gelişimsel bir anlayışa sahip olduğundan her çocuk için geçerli bir disiplin yönteminin olmayacağını savunmaktadır.

2.6. ÇOKLU ZEKÂ SINIFLARINDA ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Çoklu zekâ kuramının uygulandığı öğrenme ortamlarında, farklı araçların eğitim ve öğretim sürecine katılması sonucu ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin de bu doğrultuda çeşitlendirilmesi gereklidir. Yıllardır uygulanmakta olan geleneksel ölçme değerlendirme çalışmalarında amaç, ünite veya çalışmanın sonunda not verme ve çalışmaya sayılarla değer biçmedir.

Çoklu zekâ kuramının uygulandığı eğitim ve öğretim ortamlarında amaç, öğretmenlerin sınıflarını her an yeni bilgilerin tartışılacağı etkili, zengin öğrenme ortamlarına dönüştürmelerini ve öğrencilerin öğrendikleri her yeni bilgiyi diğer insanlarla paylaşarak gerçek yaşamda kullanabilmelerini sağlamaktır.

Değerlendirme, eğitim öğretimin her anındadır. Yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarında çok farklı teknikler ve araçlar kullanılır. Çoklu zekâ eğitim ve öğretim ortamlarında değerlendirme faaliyetlerinde öğrenci de öğretmen kadar aktiftir. Çoklu zekâ değerlendirme yöntemlerinin amacı, öğrenmenin etkinliğini arttırmak ve Öğrenme hedeflerine ulaşip ulaşmadığımızı kontrol etmektir. Bu amacın bir sonucu olarak çoklu zekâ sınıflarında ölçme kavramından çok değerlendirme, kavramı kullanılır. Çünkü ölçme an hakkında bilgi verirken değerlendirme, hedefi ve durumu belirler, gözden geçirir. Önemli olan öğrenme süreçlerinin etkinliğidir. Öğrencileri, sadece bildiklerine ya da neler yapabildiklerine göre değerlendiremeyiz. Değerlendirmeyi aynı zamanda onların başarı standartlarını yükseltmek, için de kullanmalıyız.

2.6.1. Değerlendirme Toplantıları

Herhangi bir eğitim ve öğretim faaliyetinin sonunda yapılacak olan değerlendirme çalışması hakkında öğrencilere, uygulanacak değerlendirme ölçütleri anlatılmalıdır. Öğretmenler, dönemin ilk günlerinde sınıflarında kullanacakları değerlendirme yöntemleri konusunda öğrencileri bilgilendirmelidir. Bu amaç için de dönem başında öğrencilerle değerlendirme toplantısı yapılmalıdır. Yalnız uzun bir süre sonunda yapılan değerlendirme faaliyetleri için değil, daha kısa süreli faaliyetler ve sorumluluklar öncesi de mutlaka bir değerlendirme toplantısı yapılmalıdır. Değerlendirme konferanslarının amacı, öğrencilerin çalışmalarını değerlendirmede kullanılacak ölçütlerin birlikte belirlenmesi ve beklenen ürünlerin kalitesi konusunda öğrencilerin bilgilendirilmesidir. Örneğin, her öğretmen kendi dersi ile ilgili ne tür ödevler beklediği ve bu ödevlerin nasıl olması gerektiği konusunda öğrencileriyle dönem başında bir toplantı düzenleyebilir. Öğretmenler, istedikleri kriterleri öğrencilerle bu anlarda paylaşabilir, toplantı sonucu öğrencilerin ellerine değerlendirme ölçütlerinin yazılı olduğu belgeler verilebilir.

Öğretmen bu toplantı öncesi vereceği sorumluluktan (ödev, proje, çalışma, vb.) neler beklediğine ve hedeflerine çok iyi karar vermelidir. Ayrıca içerik, öğrenme ve beceri kazanma anlamında da beklentilerinin neler olduğunu çok iyi

belirlenmelidir. Değerlendirme toplantısı esnasında, çalışmaların ölçütlerinin öğrencilerle belirlenmesinden sonra, öğretmenler de kendi beklentileri ve ölçütleri konusunda öğrencileri bilgilendirir. Öğretmenler, gerektiğinde örnek ödev projeleri öğrencilere gösterebilir. Öğretmenin istediği ölçütlerin, öğrenciler tarafından açık ve anlaşılır olması çok önemlidir. Değerlendirme toplantı/arının maksimum süresi 30–40 dakika olmalıdır. Dönemin ilk çalışmalarında böyle bir toplantının yapılması mutlaka gereklidir. Sonraki zamanlarda öğrenciler artık ölçütleri öğrenmiş olurlar. Özetle, değerlendirme toplantısında, ürün veya sorumlulukla ilgili açıklamalar yapılır, nasıl bir çalışma olmalı, nelere dikkat edilmeli gibi hususlarda öğrencilerle beyin fırtınası yapılır. Öğretmen açık ve anlaşılır bir biçimde kendi beklentilerini ifade eder. Çalışmanın amacı net bir şekilde tanımlanır. Örnek çalışmalar gösterilir. Son 15 dakika öğrencilerin merak ettikleri sorular sormaları için düzenlenir. Çalışma esnasında öğretmen öğrencilere rehberlik edeceği zaman dilimini söyler. Değerlendirme toplantısı sonucu öğrencilere şu noktalarda mutlaka çok iyi mesajlar verilmelidir:

- Her çalışma bir sonraki çalışma için kapı açıcudur.
- Hiçbir proje son proje değildir.
- Öğrenme yaşam boyu süren bir yolculuktur.
- Her çalışmanın sonucunda öğrenciler bir sonraki çalışacakları konuyu, ödevi veya projeyi belirlemelidir.
- Her çalışma veya ürünün sonunda öğrenciler yeni sorular oluşturmalıdır.
- Yaşanan her başarısızlık aslında bir sonuçtur. Önemli olan başarmada kararlılığı ve çabayı sürdürebilmektir.

2.6.2. Çoklu Zekâ Kuramına Göre Değerlendirme İlkeleri

A. Değerlendirme zaman içinde gelişimi görmek amacıyla yapılır.

Değerlendirme yöntemlerinin hiç biri son çıktı değildir. Değerlendirme çok uzun devam eden bir süreçtir ve gelişimi gösterir. Öğrencilerin gelişim süreçlerinin takip edilmesi ve öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesi ve geliştirilmesi, hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının belirlenmesi açısından son derece önemlidir.

Öğrencilerdeki gelişimi takip etmek amacıyla gelişim dosyaları, başarı cetvelleri kullanılabilir. Çıkan istatistiksel sonuçlardan gelişimsel bakış açısı ile öğrencilerin iniş çıkışları kolaylıkla fark edilebilir.

Hazırlanan gelişim dosyaları öğrencinin izlenebilirliği açısından öğretmenlere, öğrencilere ve ailelere bilgi verir. Gelişim dosyalarında süreçler değerlendirilir. Öğrenciler, gelişim dosyalarının tutulmasında hazırladıkları çalışmaların değerlendirilmesinde aktif rol alırlar. Bu da öğrencilerin bilinç düzeyini geliştiriyorken, motivasyonu da yükseltir.

B. Değerlendirme çok boyutludur.

Geleneksel ölçme - değerlendirme sistemi tek boyutludur. Objektivitesi düşüktür. Öğrenciler, çoklu zekâ kuramına göre farklı yollarla öğrenirken, değerlendirme esnasında farklı yol ve teknikler kullanılmalıdır. Çoklu zekâ sınıflarında değerlendirme aşamasında yalnızca öğretmen değil öğrenciler, gerekirse aileler de aktif rol alabilirler.

Her bir değerlendirme aracının kendi içinde avantaj ya da dezavantajları vardır. Bu sebeple öğrencilerin çalışmalarının çok boyutlu olarak değerlendirilmesi, ölçme-değerlendirme araçlarının dezavantajlarını azaltıyorken, eğitimcilerin de daha geçerli, daha güvenilir eriler elde etmelerine yardımcı olur. Çok boyutlu değerlendirme formları öğrencilerin güçlü ve geliştirilmesi gereken yanlarını ortaya koyuyorken atlanan öğrenme adımları konusunda eğitimciye bilgi verir.

Değerlendirmede çok boyutluluk, hem değerlendirmeyi yapan kişiler hem de değerlendirme araçlarının çeşitliliği anlamında önemlidir.

Özellikle proje sunuşları ve konu anlatımları sonrası eş değerlendirme alışmaları kullanılabilir. Eş değerlendirme yöntemi, herhangi bir değerlendirme etkinliği sonrası öğrencilerin birbirlerinin çalışmalarını değerlendirmek amaçlı uyguladıkları ikili grup çalışmalarıdır. Öğrenciler bu yolla birbirlerinin çalışmalarını takip edip öğrenmek zorunda kalırlar ve kendi çalışmaları için ipuçları alırlar.

Farklı değerlendirme araçlarına örnekler:

- Çoktan seçmeli standardize testler,
- Kısa cevap sorular,
- Açık uçlu sorular,

- Karşılaştırma soruları,
- Çalışma kâğıtları,
- Etkinlik kâğıtları,
- Süreç gelişim dosyaları,
- Değerlendirme anketleri,
- Gözlem formları,
- Derecelendirme ölçekleri,
- Proje değerlendirme formları,
- Akıl haritaları,
- Başarı cetvelleri.

C. Değerlendirme öğretme etkinliklerinin gözden geçirilmesini sağlar.

Kullanılacak ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin her biri, öğrencilerdeki öğrenme düzeyinin ortaya çıkarılması amacını taşımalı ve öğretmenlere öğretme yöntemlerinin etkinliği konusunda bilgi verici olmalıdır. Değerlendirme, öğreticilere hazırlayacakları yeni ders planları konusunda bilgi sağlamalıdır. Öğretmenler, değerlendirme aşamasını gerçekleştirirken, değerlendirmenin onların amaçlarını karşılayıp karşılamadığını çok iyi düşünmelidir. Amaç, öğrenci gelişimini takip etmek, ilerlemeyi gözleyebilmektir. Kullanılan değerlendirme yöntemleri öğrencilerin düzeltici ya da destekleyici bir çalışmaya ihtiyaç duyup duymadıklarını belirler. Bu belirleme sonucu bazen birkaç öğrenciye bazen de bütün sınıfa konuyu tekrar vermek gerekebilir. Bu aşamada yardımcı öğretmenlerin görev alması faydalı olabilir. Her değerlendirme aşaması sonrası öğretmen şu soruları kendine yöneltmelidir:

1. Benim öğretme sistemim yolunda gidiyor mu?
2. Öğretme sistemimde neleri geliştirmeliyim?
3. Öğrencilerimin kaçta kaçında öğrenme sağlandı?
4. Hangi öğrencilerin konu ile ilgili desteğe ihtiyacı var? Bu konuda neler yapılabilir?

D. Resmi olmayan değerlendirme araçları da aynı derecede önemlidir.

Öğrencilerle ilgili değerlendirmeler yapılırken yalnız yapılan istatistiksel sonuçlar değil öğretmen gözlemleri de mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır.

E. Öğrenciler mutlaka değerlendirme sürecine dâhil edilmelidir.

Eğitim ve öğretimin en önemli amaçlarından biri, öğrencilere kendi kendilerini değerlendirme becerisi kazandırmaktır. Bu sebeple öğrencilerin değerlendirme sürecine katılması ile onlar kendi düşünme becerilerini kontrol ederler, güçlü yanlarını ve geliştirilmesi gereken yanlarını kolaylıkla görebilirler.

Süreç Gelişim Dosyaları

Süreç gelişim dosyası, bir öğrencinin katıldığı tüm çalışmalarının ve değerlendirme kağıtlarının yer aldığı dosyadır. Öğrencinin uzun bir süreç içinde gelişimi dosya ile izlenir. Bir öğrencinin her derse özgü özel dosyası hazırlanabilir.

Başarı Cetvelleri

Başarı cetvelleri, bireylerde olan gelişimi gösteren süreçlerin değerlendirildiği, bir çalışmanın mükemmel ile zayıf arasında bir yere koyularak kalitesinin değerlendirildiği formlardır. Başarı cetvelleri, değerlendirme aşamasında kullanıldığı gibi öğrencilere başarıya giden yolda tırmanmaları gereken basamakları ve sahip olmaları gereken yetenekleri de gösterir.

Başarı cetvellerini hazırlayan eğitimcinin amacı, öğrencilerin çalışmalarını sürekli bir değerlendirme içinde oturtacak, çalışmaların niteliklerini derecelendirecek bir gösterge grafiği hazırlamaktır. Başarı cetvelleri, hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından doldurulabilir. Öğrencilerin başarı cetvellerini görmeleri onların kendi gelişimlerini takip ederek daha iyiye ulaşmaları için gereklidir. Öğrenciler başarı cetvellerini doldururken neye göre değerlendirileceklerini, öğretmenlerinin beklentilerini açıkça görürler.

Başarı cetvelleri kişilerin kendilerini değerlendirmeleri için etkili birer araçtır. Başarı cetvelleri hem öğrencilere hem de öğretmenlere geri bildirim sağlar. Başarı cetvellerinin en büyük faydası öğrencilerin kendi çalışmalarının genel seviyesini düzenli aralıklarla tespit edebilmeleridir. Başarı cetvelleri, öğrencilerin neler bildiklerini ve bildikleri ile neler yapabileceklerini görmemizi sağlar. Başarı cetvelleri kişiyi değil çalışmayı ya da performansını değerlendirir.

Başarı cetvelleri ödev, günlük çalışmalar, projeler sonunda kullanılabilirdiği gibi daha genel bir veriye ulaşma anlamında bir dönem ya da bazen de bir yılın değerlendirilmesi amacı ile de kolaylıkla kullanılabilir.

Başarı cetvellerinin hazırlanması

Başarı cetvellerinin bir takım halinde hazırlanması faydalı olur.

Şekil ve içerik açısından mükemmel olan bir çalışmanın nitelikleri sıralanır ve tanımlanır. Konunun hedef davranışlarına göre beklenen beceriler net ve açık bir şekilde tespit edilir. Nitelikler ve ölçütler belirlendikten sonra başlıklar altında toplanır. Mükemmel, iyi, orta, zayıf, geliştirilmeli, vb. şeklinde derecelendirme ölçütleri belirlenir. Bazen puanlama şeklinde de hazırlanabilir. Belirlenen ölçütler ve standartlar tabloya yerleştirilir. Mükemmel başarı cetveli diye bir şey yoktur. Her yeni durum, her yeni konu için yeni başarı cetvelleri geliştirilebilir fakat izlenebilirlik açısından bir yıl boyunca aynı cetvelin kullanılması faydalı olur. Doldurulan başarı cetvellerinin grafiksel analizlerinin yapılması öğretmene, öğretim etkinliği ile ilgili bilgi verir.

2.7. YURT İÇİNDE YAPILAN ÇALIŞMALAR

Dedeoğlu (2006) çoklu zekâ kuramını tanıtmak ve devlet okullarında özellikle de meslek liselerindeki İngilizce dersinde uygulanabilirliğini göstermek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmada, öğrencilerin zekâ türleri belirlenmiş ve İngilizce ders kitabından bir ünite alınarak ve çoklu zekâ aktiviteleri ile geliştirilerek öğrencilere sunulmuştur. Ayrıca öğrencilere çoklu zekâ aktivitelerini değerlendirmeleri için bir anket verilmiştir. Bu çalışmanın sonucunda meslek lisesindeki İngilizce dersinde çoklu zekâ temelli eğitim durumlarının öğrencilerin dersteki başarılarını ve derse ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediği ve çoklu zekâ kuramı temelli eğitim durumlarının devlet okullarında da uygulanabilirliğine dair öğretmen ve öğrenci görüşlerinin olumlu düzeyde olduğu ortaya konmuştur.

Öztürkmen (2006) orta öğretim öğrencilerinin çoklu zekâ kuramına göre zekâ alanlarıyla, öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemek ve cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi değişkenlerine göre öğrencilerin zekâ alanları ve öğrenme stratejilerinde bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin kişisel zekâ alanı ve içsel zekâ alanını, diğer zekâ alanlarına göre daha fazla kullandıkları ortaya belirlenmiştir. Öğrenme stratejileri arasından da yaparak öğrenmeye dayalı öğrenme stratejisini diğer öğrenme stratejilerine göre daha fazla kullanma eğilimlerinin olduğu görülmüştür. Orta öğretim öğrencilerinin zekâ alanları ile öğrenme stratejileri arasında olumlu yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Gökaltun (2006) ilköğretim beşinci sınıf Fen Bilgisi dersinde yer alan ses ve ışık ünitesinin çoklu zekâ kuramı ile öğretiminin öğrenci başarısına, hatırd tutma düzeyine ve öğrencilerin Fen Bilgisi dersine karşı tutumları ile öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine etkisini araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda, çoklu zekâ kuramı destekli etkinliklerin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin eriştiği test düzeyleri, hatırd tutma düzeyleri, Fen Bilgisi dersine karşı geliştirdikleri tutum düzeyleri, düz anlatım uygulanan kontrol grubu öğrencilerinininkine göre yüksek bulunmuştur. Öğrenci ve öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin hepsi çoklu zekâ kuramı ile ders işlemek istediklerini, sınıf öğretmeni de daha önce yaptıkları uygulamaların da bu yönde olduğunu ancak kendi zekâ alanının öğrencileri bu kadar etkilediğini fark etmediğini belirtmiştir.

Uçak (2006) çoklu zekâ kuramına göre düzenlenmiş öğretim etkinliklerinin Maddenin Sınıflandırılması ve Dönüşümleri” konusunun, 7.sınıf öğrencilerinin Fen Bilgisi dersindeki başarılarına, Fen Bilgisi dersine yönelik tutumlarına ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığına etkisi olup olmadığı konusunda bir araştırma yapmıştır. Ayrıca öğrencilerin araştırma boyunca oluşturdukları sınıf içi ve sınıf dışı çalışma ürünlerini yansıtan çalışma amaçlı düzenlenen bireysel gelişim dosyaları incelenerek öğrencilerin ve velilerin dersin işlenişine ilişkin görüşleri araştırılmıştır. Sonuç olarak, Çoklu zekâ kuramına dayalı öğretim etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin “Maddenin Sınıflandırılması ve Dönüşümleri” konusundaki başarılarına, Fen Bilgisi dersine yönelik tutumlarına ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığına anlamlı bir katkı sağladığı görülmüştür. Öğrencilerin ve velilerin dersin işlenişine ilişkin görüşleri de çalışmanın nicel bulgularını desteklemektedir.

Pekderin (2006) çoklu zekâ kuramına dayalı etkinliklerin sözcük öğretiminde kullanılmasının öğrencilerin sözcükleri öğrenmeleri ve hafızada tutmaları üzerinde etkililiğini ortaya koymak amacıyla yaptığı araştırmada, 4A ve 4B sınıflarındaki öğrencilerden oluşan deney ve kontrol gruplarına öğretilmek üzere “vücudun bölümleri”, “ev” ve “aile bireyleri” ile ilgili 30 sözcük seçilmiştir. Bu çalışma yapılırken, mevcut sınıflar üzerinde ve yabancı dil müfredatında hiçbir değişiklik yapılmamıştır. Araştırma sorusuna yanıt aramak amacıyla araştırmada ön-test/son-test 1/son-test 2 araştırma deseni kullanılmıştır. Bulgular, iki grubun başarı testlerinde deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bir başka deyişle, çoklu zekâyâ dayalı etkinliklerin deney grubundaki öğrencilerin sözcük öğrenmelerinde ve uzun süreli akılda tutmalarında olumlu etkisini ortaya çıkarmıştır.

Özdemir (2006) 4 – 6 yaş grubu çocukların öğrenmede çoklu zekâ teorisinde belirtilen zekâ alanlarından hangilerini daha fazla kullanmaya eğilim gösterdiklerini ve anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba meslek grubu ve sosyo-ekonomik düzeye göre zekâ alanlarının farklılık gösterip göstermediklerini saptamak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Tarama modeli temel alınarak gerçekleştirilen bu araştırmada veri toplama aracı olarak veli anket formu ve TIMI testi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, araştırmaya katılan çocukların yedi zekâ alanına göre öğrenme esnasında baskın olarak kullandıkları zekâ alanları sırasıyla; Görsel-uzamsal zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, mantıksal matematiksel zekâ, sözel-dilsel zekâ, kişilerarası-sosyal zekâ, kişisel-içsel zekâ ve ritmik-müzikal zekâ bulunmuştur. Araştırmaya katılan çocukların zekâ alanlarının cinsiyeti göre dağılımında kız çocuklarının birinci sırada görsel-uzamsal zekâ, ikinci sırada bedensel-kinestetik zekâ ve üçüncü sırada sözel-dilsel zekâ alanlarını baskın olarak kullandıkları belirlenmiştir. Erkek çocukların ise, birinci sırada görsel-uzamsal zekâ, ikinci sırada bedensel-kinestetik zekâ ve üçüncü sırada mantıksal-matematiksel zekâlarını baskın olarak kullandıkları görülmüştür. Bu yaş grubundaki çocukların öğrenme esnasında baskın olarak kullandıkları zekâ alanları sosyo-ekonomik düzeylerine, anne-baba eğitim düzeyine ve anne meslek grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Baba meslek grubuna göre bu yaş grubundaki çocukların öğrenme esnasında baskın olarak kullandıkları zekâ alanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Canbay (2006) ilköğretim birinci kademedeki çoklu zekâ kuramı uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerini incelemek amacıyla yaptığı araştırmada, zekâ ile ilgili son gelişmelerden yararlanarak eğitimde uygulanan çoklu zekâ kuramını literatür taraması yaparak ortaya koymaya çalışmıştır. Çoklu zekâ kuramı uygulayıcısı olan öğretmenlerin kuram hakkındaki görüş ve düşüncelerini öğrenmek için de bir anket çalışması yapılmıştır. Ankette toplanan verilerin değerlendirilmesi sonucunda; öğretmenler çoklu zekâ kuramı uygulamalarının öğrenmede kalıcılık üzerinde daha etkili olduğunu, çoklu zekâ kuramına göre ders işlemenin geleneksel yöntemler göre ders işlemekten daha iyi sonuç verdiğini, öğrencilerinin çoklu zekâ kuramına göre ders işlerken derste daha aktif olduklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında öğretmenler araç gereç sıkıntısı yaşadıklarını, sınıflarının kalabalık olmasından rahatsızlık duyduklarını, kendilerinin, yöneticilerin ve müfettişlerin eğitim alması gerektiğini dile getirmişlerdir.

Karatekin (2006) ilköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi Yön ve Yön Bulma Yöntemleri konusu öğretiminde çoklu zekâ kuramına göre hazırlanmış aktif öğrenme etkinliklerinin öğrenci başarısına yaptığı etki ile geleneksel öğretim yönteminin öğrenci başarısına yaptığı etkiyi karşılaştırmak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Ayrıca, araştırmada 2005 – 2006 Eğitim-Öğretim yılında çoklu zekâ kuramının esas alındığı yeni programa göre hazırlanmış ders kitaplarındaki etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi ile araştırmacı tarafından çoklu zekâ kuramına göre hazırlanmış aktif öğrenme etkinliklerinin öğrenci başarısına etkisi de karşılaştırılmış ve uygulamada karşılaşılan sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada ön test – son test karşılaştırmalı deneysel yöntem uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, çoklu zekâ kuramına göre hazırlanmış aktif öğrenme etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol 1 grupları arasında Yön ve Yön Bulma Yöntemleri konusundaki başarıları bakımından anlamlı bir fark bulunmuştur. Bunun yanı sıra deney grubu ile 2005–2006 eğitim-öğretim yılında çoklu zekâ kuramının esas alındığı yeni programa göre hazırlanmış ders kitaplarındaki etkinliklerin uygulandığı kontrol 2, kontrol 3, kontrol 4 grupları arasında Yön ve Yön bulma Yöntemleri konusundaki başarıları bakımından anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadan çıkan sonuçlar öğretmen gözlem formu, öğretmen görüşme forum ve öğrenci görüşme formu ile de desteklenmiştir.

Akar (2006) ilköğretim 6., 7., 8. sınıf öğrencilerinin çoklu zeka kuramına göre sahip oldukları zeka alanları ve akademik başarılarının karşılaştırılması amacıyla yaptığı araştırmada öğrencilerin sınıflarını, cinsiyetlerini, baskın çoklu zeka alanlarını, 2004- 2005 eğitim-öğretim yılına ait yıl sonu notlarını ve akademik ortalamalarını değerlendirmiştir. Araştırmada, akademik başarı bağımlı değişken olarak ele alınmıştır ve akademik başarı ile mantıksal-matematiksel zekâ alanı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Başbay (2005) çoklu zekâ uygulamasına katılan öğretmenlerin ve öğrencilerin uygulama hakkındaki görüşleri üzerine nitel bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında çoklu zekâ uygulamalarının öğrenme-öğretme sürecinde hem öğretmen hem de öğrenciler üzerinde olumlu izlenimler bıraktığı ifade edilebilir. Öğretmenlerin görüşlerinde özellikle uygulamanın öğrencilerin bireysel ve sosyal yönden gelişimine katkı sağladığı, öğrencilerin derse katılımı ve başarının artışı ön plana çıkmaktadır. Öğretmen

görüşlerinde uygulamada karşılaşılan güçlükler bakımından ders programlarındaki yoğunluk ve öğrencilerin yaşadığı sınav ve not kaygısı dile getirilmiştir. Öğrencilerin görüşlerinde ise uygulamaya yönelik özellikle keyif alama ön plana çıkarken olumsuz bir görüşe rastlanmamıştır. Özellikle kendini ifade etmede ilerleme kaydettikleri de yine öğrenci görüşlerinde ön plana çıkan bir başka boyuttur.

Demirci (2005) ilköğretim 5. sınıf Bilgisayar derslerinde çoklu zekâ alanlarına göre düzenlenen öğretim etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmada öğrencilerin zekâ alanları hakkında bilgi edinmek amacıyla, daha önce geçerliliği kabul edilmiş iki ayrı ölçek kullanmıştır. Ölçeklerden elde edilen veriler incelendiğinde, öğrencilerin her bir zekâ alanına yönelik aldıkları puanların ve sorulara verdikleri cevapların farklı olduğu görülmüştür. Klavye tuşları konusu ile ilgili her zekâ alanına göre etkinlik düzenlenebildiği ve öğrenci katılımının sağlandığı görülmüştür. Dersi kavramaya yönelik öğrencilerin görüşlerine bakıldığında; genelde olumlu cevaplar verildiği görülmüştür. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmene düşen görev, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin farkında olarak her zekâ alanına hitap edebilen etkinlikler sunabilmektir.

Demirel ve Erdem (2005) çoklu zekâ kuramına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırmanın amacı, çoklu zekâ kuramının öğrenme-öğretme sürecinde nasıl işe koşulduğunu, öğretim sürecine katkılarını ve öğretmenlerin uygulama sürecinde karşılaştıkları güçlükleri ortaya koymak amacıyla uygulamadaki öğretmenlerin kurama ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin çoğunluğunun bireysel farklılıkları daha çok dikkate aldıkları, çoklu zekâ uygulamalarını rahat bir şekilde planlayabildikleri, MEB formatına göre ders planı hazırlamakta zorlandıkları, farklı öğretim yöntem-tekniklerini, araç ve gereçlerini kullandıkları, yönlendirici rolü üstlendikleri, süreç değerlendirmeye önem verdikleri, öğretirken öğrendikleri, okul yönetimi, öğretmen arkadaşları ve velilerle işbirliği içinde çalıştıkları belirlenmiştir.

Ocak ve Leblebiciler (2005) eğitim fakültesi öğrencilerinin çoklu zekâ çeşitleri ve bölüm puan türleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın sonucunda, Matematik öğretmenliği anabilim dalındaki öğrencilerin %25 oranında doğa, %23,4 oranında mantıksal, Fizik bölümündeki öğrencilerin %28,6 oranında mantıksal, Kimya öğrencilerinin %25 oranında doğa, Biyoloji öğrencilerinin %38 oranında doğa; okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin

%25 oranında doğa, %19,4 oranında mantıksal, sosyal, kişisel; sınıf öğretmenliği öğrencilerinin %21,2 oranında doğa, %18,2 oranında mantıksal, sosyal zekâ; Sosyal Bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin %25 oranında doğa, %18,8 oranında bedensel zekâyâ sahip olduklarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda, sözel puan türüne göre yerleştirilen öğrencilerin sözel zekâlarının baskın olmadığını, bu durumun da gerek sosyal alanlar, gerekse fen ve matematik alanlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının kendi zekâ alanlarını çok iyi tanımadıklarını gösterdiğini söylemek mümkündür.

Kuloğlu (2005) çoklu zekâ kuramının ilköğretim sekizinci sınıflarda Matematik öğretiminde öğrenci başarısına etkisini incelemiş olup, yaptığı araştırmada kontrol gruplu ön test – son test deneysel araştırma modeli kullanmıştır. Deneysel grubunda çoklu zekâ öğrenme teknikleri, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, çoklu zekâ kuramına dayalı öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin matematiksel tutumlarını etkilediği ve geleneksel öğretim yöntemleri ile arasındaki farkın önemli olduğu bulunmuştur. Çoklu zekâ kuramına dayalı öğrenme yöntemlerinin, öğrencilerin matematiksel tutumlarını etkilediği ve geleneksel öğretim yöntemleri ile arasındaki farkın önemli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Şahin, Ulusoy ve Turan (2005) çoklu zeka, baskın beyin, yetenek ve kaygı değişkenleri için korelasyon çalışması konusunda bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırmada, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalları, Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Müzik Öğretmenliği Programı ile Beden Eğitim ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitim ve Spor Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören öğrencilerin, baskın beyin yarıküreleri, yetenek, sürekli ve durumluk kaygı ile çoklu zekâ alanları arasında ilişki olup olmadığının ortaya çıkartılması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda doğa zekâsı ile sol baskınlık arasında, sosyal zekâ ile sol ve sağ beyin baskınlık arasında negatif, hareket zekâsı ile sol ve sağ beyin baskınlık arasında negatif ilişki bulunmuştur. Müzik zekâsı ile durumluk kaygı arasında negatif, sürekli kaygı arasında pozitif, sol beyin baskınlığı arasında negatif ilişki bulunmaktadır. Mantık zekâsı ile durumluk kaygı arasında pozitif, sürekli kaygı arasında negatif, görsel zekâ ile durumluk kaygı arasında negatif, sürekli kaygı arasında pozitif ilişki bulunmaktadır.

Dündar, Erturan, Yapıcı, Çakır ve Bozyiğit (2005) ilköğretim okulu öğrencilerinin zekâ alanları ile sporsal uygunluklarının karşılaştırılması amacıyla yaptıkları araştırma sonucunda, sporsal uygunluk ile bedensel-kinestetik zekâ arasında anlamlı ilişki ve sporsal uygunluk ile mantıksal- matematiksel zekâ arasında anlamlı ilişki olduğunu bulmuşlardır.

Oral ve Öner (2005) tam öğrenme destekli çoklu zekâ kuramının Fen Bilgisi öğretiminde uygulanmasına ilişkin yaptıkları araştırmada “Canlının İç Yapısına Yolculuk” ünitesinin öğretiminde, tam öğrenme destekli çoklu zekâ kuramı, çoklu zekâ kuramı, tam öğrenme ve geleneksel yöntemin uygulandığı gruplar arasında erişimi, kalıcılık ve derse yönelik tutum üzerine anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak istemişlerdir. Araştırma sonucunda tam öğrenme destekli çoklu zekâ uygulamaları erişimi açısından etkili olmuştur.

Canoğlu (2005) eğitim teknolojilerinden yararlanarak çoklu zekânın öğretimde kullanımını üzerine bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmada çoklu zeka kuramı doğrultusunda yapılan derslerde şu sonuçlar elde edilmiştir:

1. Farklı zekâ alanları yüksek olan öğrencilerin öğrenme-öğretme süreci başarıyla tamamlanmıştır.
2. Farklı zekâ alanları düşük olan öğrencilerin de öğrenme-öğretme süreci başarıyla tamamlanmıştır.
3. Gelişmemiş veya az gelişmiş zekâ alanları harekete geçirilerek “Zekâ geliştirilebilir” düşüncesinin geçerliliği ortaya konmuştur.
4. En önemlisi öğrencilerin tamamının ilgisi çekilmiş ve verilmesi amaçlanan bilgilerin öğretilmesi sağlanmıştır.

Ayaydın (2004) yaptığı araştırmada çoklu zekâ kuramından ve eğitim alanındaki en son gelişmelerden yararlanılarak tasarlanan yeni bir sanat eğitimi yönteminin uygulanmasıyla ortaya çıkan sonuçları incelemiştir. Araştırma, genel olarak nitel gözlemlere dayalı betimleme araştırması özelliği taşımakta olup, birden fazla metot kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, çoklu zekâ kuramına göre tasarlanan bu uygulamanın sanat eğitimine çeşitlilik ve zenginlik getirdiğini, dersi geleneksel yöntemlere göre daha eğlenceli ve verimli hale getirdiğini ortaya çıkarmıştır.

Azar, Presley ve Balkaya (2004) araştırmalarında çoklu zekâ kuramına dayalı öğretimin öğrencilerin başarı, tutum, hatırlama ve bilişsel süreç becerilerine etkisi incelemiştir. Araştırma deneysel bir çalışma olup, çalışma sonunda çoklu zekâ kuramı temelli Fizik öğretiminin öğrencilerin Fizik dersi başarılarının, bilişsel

süreç becerilerinin ve hatırlama düzeylerinin, geleneksel yönteme kıyasla daha yüksek olduğu ancak her iki grubun tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Uysal ve Eryılmaz (2004) 7. ve 10. sınıf öğrencilerinin kendini değerlendirmesiyle bulunan Çoklu Zekâ boyutları üzerine bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırmanın amacı; 7. ve 10. sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ boyutlarını öz-değerlendirme yoluyla belirlemek ve bu boyutlarla, Fen Bilgisi/Fizik başarısı, sınıf seviyesi, yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve okuldaki branşın (Fen-Matematik, Türkçe-Matematik, Türkçe-Sosyal) ilişkisini araştırmaktır. İstatistiksel sonuçlar, 7. sınıf, 10. sınıf ve tüm öğrencilerin en baskın zekâ alanının sosyal-bireylerarası zekâ olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin güçlü oldukları diğer zekâ alanları sınıf seviyelerine göre değişkenlik göstermektedir.

Tertemiz (2004) tarafından yapılan araştırmada da ilköğretim 2.sınıf “Taşıtlar ve Trafik” ünitesi tema olarak alınmış olup ünite süresince ele alınacak Hayat Bilgisi, Türkçe ve Matematik dersleriyle ilgili hedef ve davranışlar Çoklu Zekâ Kuramı’na göre bütünleştirilmeye çalışılmış, dersler bu amaçla düzenlenen çalışma yaprakları, gezi, gözlem ve proje çalışması ile desteklenmiş ve uygulamanın bu üç derste öğrenci başarısına ve öğrenilenlerin kalıcılığı etkisi araştırılmıştır. Bu çalışma deneysel bir çalışma olup, üç farklı öğretim programındaki hedef ve davranışların bir tema etrafında ve Çoklu Zekâ Kuramı çerçevesinde bütünleştirildiği bir çalışmadır.

Cephe (2003) araştırmasında İngilizce öğretmenleri arasındaki zekâ profili farklılıklarının önemi incelemiştir. Bu çalışmaya 60 İngilizce hazırlık Programı öğretim elemanı katılmıştır. Öğretim elemanlarının geçmişlerini, güçlü ve zayıf zekâ türlerini tespit etmek amacı ile kendilerine iki bölümden oluşan bir çoklu zekâ Envanteri verilmiştir. Buna ilave olarak, verilen cevaplardan öğretim elemanının yaşının ve öğretmenlik tecrübesinin zekâ profili üzerinde bir etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Sonuçlar, her bir öğretmenin farklı zekâ profiline sahip olduğunu ve farklılıkların ve öğretmenlerin güçlü ve zayıf zekâ türlerinin, öğretme şekilleri üzerinde etkisi olduğunu göstermiştir. Yapılan analizlere dayanarak, çalışmanın sonuçları tartışılmış ve öğretmenler arasındaki zekâ profili farklılıklarının İngilizce öğretimindeki önemine dikkat çekilmiştir.

Yılmaz ve Fer (2003) çok yönlü zekâ alanlarına göre düzenlenen öğretim etkinliklerine ilişkin öğrencilerin görüşlerinin ve başarılarının incelenmesi amacıyla

yaptıkları araştırmada hem nitel hem de nicel veri kullanmışlardır. Araştırma bulgularına dayalı olarak, çoklu zekâ alanlarına göre düzenlenen ğretim etkinliklerinin öğrencilerin üzerinde iyi bir etki bıraktığı söylenebilir. Ayrıca ğrencilerin ön test – son test başarı puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Kızıltepe (2003) araştırmasında Türk ğrencilerinin cinsiyet farklarının, onların yabancı dil öğrenimine yönelik tutum ve güdüleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma özellikle şu etkenleri içermektedir: Öğrencilerin Amerikalı ve İngilizlere yönelik tutumları, güdü yoğunlukları, genel olarak tüm yabancı dillere olan ilgileri, İngilizce ğrenmeye karşı tutumları, araçlı ve bütünleyici oryantasyon, İngilizce sınıf endişesi, aileden gelen teşvik, İngilizce ğretmeni ve İngilizce dersine olan tutum. Araştırmada Gardner (1985) tarafından geliştirilen Tutum Güdü leği uyarlanarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, erkek öğrencilerle karşılaştırıldığında kız öğrencilerin güdülerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Sarıgz (2003) ise araştırmasında çoklu zekâ kuramı açısından çocuklara yabancı dil olarak İngilizce öğretimini incelemiştir. Bu araştırmanın sonucunda İngilizce dersinde konunun çoklu zekâ ayırımı dikkate alınarak her öğrenciye ulaşılabilecek bir tasarımın içinde sunulması ve ğretmen adaylarına da bu bağlamda nasıl ders planı hazırlanması konusunda gerekli bilgi ve becerinin kazandırılması gerekliliğini ortaya konulmuştur.

Yeşildere (2003) ilköğretim 7. sınıf Matematik konularının ğretiminde çoklu zekâ kuramının etkililiğini incelemiştir. Bu çalışmada, öğrencilerin zekâ türleri tespit edilmiş, konular sınıftaki zekâ türlerine göre düzenlenerek sunulmuş ve değerlendirme yapılırken de öğrenme farklılıkları göz önünde bulundurulmuştur. Çalışma sonucunda Matematik dersinde çoklu zekâ temelli eğitimin öğrenciler tarafından olumlu düzeyde algılandığı ve başarılarında da artış olduğu grlmüştir.

Bulut (2003) tarafından çocuklara yabancı dil olarak İngilizce ğretimi ve çoklu zekâ kuramı konusunda yaptığı araştırmada ise, ilköğretim İngilizce derslerinde çoklu zekâ temelli eğitimin uygulanabilirliği ve İngilizce ğretmenlerinin uygulamaya ilişkin gerekli bilgi ve beceri düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonucunda çoklu zekâ temelli işlenen İngilizce derslerinin çocukların daha çok ilgisini çektiği ve derse katılımın daha yüksek olduğu grlmüştir. İngilizce ğretmenlerinin ise çoklu zekâ temelli yabancı dil ğretimi konusunda planlama, uygulama ve değerlendirme konularında eksikliklerinin olduğu ortaya konmuştur.

Çakır (2003) ilköğretim altıncı sınıf İngilizce dersi için çoklu zekâ kuramına dayalı yardımcı ders etkinlikleri konusunda bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmada, çoklu zekâ temelli yardımcı ders etkinliklerinin öğrencilerin derse katılımlarının ve başarılarının artırılmasında etkili olduğunu ve ders planlarının hazırlanmasında tüm derslerde yardımcı ders etkinliklerinin yer almasının gerekliliğini ortaya koymuştur.

Ekici (2003) tarafından çoklu zekâ kuramına dayalı Biyoloji öğretiminin analizi konulu bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırmanın genel amacı, liselerde uygulanan Biyoloji dersi öğretiminin öğrencilerin zekâ türlerine uygun yapılabildiğini değerlendirmektir. Araştırma betimsel tarama yöntemiyle yapılmıştır. Araştırma Biyoloji öğretmenlerine yönelik olup, araştırma verilerin toplamak amacıyla sekiz zekâ türüne ait öğretim yaklaşımlarını ifade eden toplam 80 cümleyi içeren bir ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırma verilerinin değerlendirilmesi sonucunda; Biyoloji öğretmenlerinin en fazla sözel-dil zekâ türüne sahip öğrencilerin kolay öğrenmesini sağlayan öğretim yaklaşımlarının kullandıkları belirlenmiştir. Diğer taraftan sözel-dil zekâsına sahip öğrencilere yönelik olarak en fazla tartışma yapma, not tutturma, kitaptaki bilgileri okuma gibi öğretim yaklaşımlarının kullanıldığı belirlenmiştir.

Kılıç (2002) çoklu zekâ kuramının Amerikan okullarındaki uygulamaları üzerine bir araştırma yapmış olup, bu çalışmanın amacı Türk eğitimcilerine Howard Gardner'ın çoklu zekâ kuramının Amerikan okullarındaki uygulamalarını inceleyen SUMIT projesi hakkında bilgi vermektir. SUMIT Projesinin amacı, çoklu zekâ kuramını uygulayan Amerika genelindeki 41 okuldaki çalışmaların önemli noktalarını tespit etmek ve bunları kaynak dokümanlar haline getirmektir. Projeden elde edilen veriler öğrencilerin standart testlerdeki başarısında, disiplininde, ailelerin okul etkinliklerine katılımında ve öğrenme yeterlilikleri farklı öğrencilerin öğrenmelerinde artış olarak yorumlanmıştır. Ayrıca okullarla yapılan gözlem ve görüşmeler sonucu çoklu zekâ kuramını uygulayan ve uygulamayı düşünen okulların başarısına katkıda bulunmak amacıyla altı temel unsur belirlenmiştir. Elde edilen veriler genel anlamda değerlendirilirse kuramı uygulayan okullar sonuçlardan oldukça memnundur denebilir.

Obuz (2001) çoklu zekâ kuramının Hayat Bilgisi dersinde öğrenme sürecine etkisini incelemiştir. Bu çalışma sonucunda çoklu zekâ temelli eğitim durumlarının öğrencilerin Hayat Bilgisi derslerindeki başarılarına ve derse ilişkin tutumlarına olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür.

İşisağ (2000) Gazi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim dalındaki öğrencilere yönelik olarak İngilizce derslerinde çoklu zekâ türlerinin belirlenmesi ve farklı zekâ türlerine göre ders işlenmesi konusunda bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma örnek olay incelemesi türünden olup, araştırma sonucunda Çoklu Zekâ temelli eğitimin öğrencilerin İngilizce dersindeki başarılarının artırılması ve derse ilişkin tutumlarının olumlu olması yönünde katkısının olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca, bu araştırma sonucunda İngilizce öğretmeni adayları öğrenciler derslerinde Çoklu Zekâ temelli eğitimi nasıl uygulayabilecekleri konusunda gerekli bilgi ve beceri sahibi olmuşlardır.

Elibol (2000) ana sınıfına devam eden altı yaş grubu çocukların çoklu zekâ teorisine göre değerlendirilmesi amacıyla bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma sonucunda küçük yaşta çocuklara yönelik verilen Çoklu Zekâ temelli eğitimin çocukların psikolojik, duyuşsal ve sosyal gelişimlerine olumlu katkılarının olacağı ortaya konmuştur.

2.8.YURT DIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR

Çoklu zekâ kuramının 20 yıllık bir sürede okullar üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan araştırmalarda çoklu zekâ kuramının eğitimciler üzerinde önemli etkiler bıraktığı görülmüştür. Eğitimciler, öğrenciler arasındaki zekâ farklılıklarını dikkate almaya başlamışlardır. Ders programlarında, ders planlarında, araç-gereç kullanımında ve ölçme-değerlendirme etkinliklerinde zekâ farklılıklarını göz önünde bulundurmaya başlamışlardır.

O'Shei (2006) Gardner'ın çoklu zekâ kuramı uygulamaları ile Çin'deki eğitimde kalitenin yükseltilmesi çalışmaları arasında benzerlikler bulunmaktadır. Her ikisinde de, öğrencilerin zihinsel yapılarının farklı olduğu, öğrencilerin başarılı sayılabilmesi ve takdir edilebilmesi için tek seçeneğin klasik sınavlardan alınan notlar olamayacağı vurgulanmaktadır. Dolayısıyla tüm öğrencilere başarılı olabilecekleri öğrenme ortamları sunulmalı, öğretmen merkezli eğitimden mümkün olduğunca uzak durulmalı, eğitim ve öğretimde çoklu yaklaşımlar benimsenmelidir. Çoklu zekâ kuramı uygulamaları, Çin'deki eğitimde kalite arayışlarına yönelik çalışmaları olumlu derecede etkilemiş ve Çin Eğitim Sistemi'nde köklü değişikliklere yol açmıştır.

Cuban (2004)'ın dans eğitiminde çoklu zeka uygulamalarının öğrenmeye etkisi konulu yapmış olduğu deneysel çalışma sonucunda çoklu zekâ temelli eğitim

durumlarının kişilerin öğrenmesini kolaylaştırdığını ve öğrenme sürecinde aktif olarak katılımlarına yardımcı olduğunu ortaya koymuştur. Cuban'a göre kişilerin zekâ türlerinin farklı olmasından dolayı farklı alanlarda başarılı olabilecekleri göz ardı edilmemelidir.

Baicheng (2004) yetişkinlere İngilizce öğretiminde çoklu zekâ temeli etkinliklerin gerçekleştirilmesi sonucunda; öğrencilerde kendilerine güven duygularının geliştiği, öğrenme sürecinde öğrenci kontrolünün arttığı, öğretmenlerin de motivasyonunun arttığı görülmüştür. Bu uygulama sonucunda yetişkinlerin kendilerini daha olumlu değerlendirdikleri ortaya çıkmıştır. Sınıflarda çoklu zekâ temelli eğitim verilmesi öğrencilere becerilerini geliştirme konusunda farklı fırsatlar sunmaktadır. Çoklu zekâ temelli eğitim durumlarının öğrenme ortamı, öğrenme süreci, öğrenciler, öğretmen üzerinde olumlu etkilerinin olacağı kaçınılmazdır. Çoklu zekâ temelli eğitim ortamlarında öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerinin, ilgilerinin ortaya çıkmasına yardımcı olacak etkinliklerin de olduğu görülmüştür. Değerlendirme sürecinde de çoklu yaklaşımın benimsenmesi ve farklı değerlendirme teknikleri kullanılarak öğrencilerin farklı zekâ alanlarındaki performanslarının ölçülmesi gerekmektedir. Sonuç olarak; öğrencilere sınıf ortamlarında kendi yeteneklerini kullanma imkânları verilirse, öğrenme sürecine katılımları daha yüksek olacaktır ve farklı öğrenme stratejileri geliştirebileceklerdir.

Lefebvre (2004) Gardner'ın çoklu zekâ teorisi insan zekâsına farklı bir bakış açısı kazandırmıştır çoklu zekâ teorisinin temelinde, bireysel farklılıkların insanlarda farklı zekâ alanlarının olmasından kaynaklandığı gerçeği yatmaktadır. Eğitim-öğretimde öğrencilerin başarı düzeylerinin birbirlerinden farklı olmasından dolayı öğrenme farklılıklarının dikkate alınması gerekliliğini ortaya koymuştur. Zekânın G faktörü ile açıklanması yaklaşımına karşı çoklu bir yaklaşım geliştirmiştir. Çoklu Zekâ Teorisi'nin eğitim ve öğretim ortamlarında kullanılması ile tek tip eğitim anlayışı ortadan kaybolmaya başlamıştır ve öğrenme farklılıkları üzerinde durulmaya başlanmıştır.

Eisner (2004) okulun ilk gününden itibaren öğrenciler sınıfa işleyen (çalışan) zekâları ile gelirler. Eğitimcilerin görevi; bu zekâlar için en iyi öğrenme ortamlarını sunmaktır. Bu muhteşem zekâların daha çok işlemesi (çalışması) için mümkün olduğu kadar ilginç ve değişik etkinlikler seçilmeli, yöntem ve teknikler kullanılmalı ve farklı değerlendirmeler yapılmalıdır.

Rubado (2002) çoklu zekâ kuramı, öğretmenlerin farklı öğrenme stillerini tanımlarına ve onlara yönelik eğitim-öğretim etkinliklerini gerçekleştirmelerine imkân vermektedir. Öğretmenler derslerini sunarken aynı ortamda bulunan fakat farklı zekâ özelliklerine sahip öğrencilere yönelik etkinlikler planlamalıdır ve sunmalıdırlar. Böylece, tüm sınıfın öğrenmesine imkân vermektedirler. Çoklu zekâyâ göre derslerini işleyen öğretmenler karşılarında aktif ve başarılı öğrencileri bulurlar. Her öğrencide 8 farklı zekâ bulunmaktadır ve öğretmene düşen görev; bu zekâları beslemek ve öğrencilerin farklı zekâ alanlarını geliştirmelerine yardımcı olmaktır.

Simmons (2001) öğrencilerin kişisel ve akademik gelişimlerine yardımcı olmak amacıyla çoklu zekâ konusunda bir eğitim verilmiştir. Eğitimden sonra yararlı olup olmadığı konusunda öğrencilerin davranışlarını gözlemlenmiştir ve düşünceleri dinlenmiştir. Bunların sonucunda, tüm öğrencilerin 8 farklı zekâyâ sahip olduklarını fark etmelerinden dolayı mutlu oldukları, zekâ ile ilgili kelimeleri günlük konuşma dilinde sıkça kullanmaya başladıkları görülmüştür. Hala, onların zekâ yapıları ile ilgili bilinmeyen o kadar çok şey var ki çoklu zekâ konusundaki öğrendikleri şeyler kendilerine daha çok güven duymalarına, zekâ yapılarını ve öğrenme stillerini tanımlarına yardımcı olacaktır.

Krechevsky ve Seidel (1998) ortaöğretimde çoklu zekâ temelli sanat eğitiminin öğrenmede etkililiği arttırdığı görülmüştür. Çoklu zekâ kuramı, öğrencilerin farklı geçmişlerini, ilgi alanlarını, güçlü ve zayıf yönlerini dikkate alarak bireyselci bir yaklaşımla eğitimde fırsat eşitliğine katkıda bulunmaktadır. Çoklu zekâ temelli eğitimde önemli olan nokta; teorinin tüm yönleriyle uygulamaya konulmasıdır. Gardner'ın da kuramın uygulanmasına yönelik tereddütleri arasında bulunan "söylemek, yapmaktan daha kolaydır" gerçeği göz ardı edilmemelidir.

Smagorinsky (1995) Glendale Community College'de çoklu zekâ temelli eğitim uygulamaları sonucunda öğrencilere çok sayıda yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini geliştirecek etkinlikler sunulmuştur. Öğrenciler öğrenme sürecinde daha aktif olarak yer almışlardır ve öğrencilerin akademik başarılarında ve hatırlama düzeylerinde olumlu düzeyde gelişmeler olmuştur. Yetenekli ve başarılı öğrencilerin büyük bir kısmı sistemden dolayı sözel zekâ ya da sayısal zekâ arasında kaybolmaktadır. Tüm öğrenciler, sınıfı ve seviyesi ne olursa olsun bu düşünceden dolayı zarar görmektedirler. Bu tür bir yaklaşım öğrencileri ezberlemeye yöneltmektedir ve bu da öğrencilerde isteksizlik ve ilgisizlik yaratmaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmada izlenen yolu gösteren araştırma deseni, araştırma grubu, veri toplama araç ve teknikleri, uygulama, verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumu ile ilgili bilgiler bulunmaktadır.

3.1 ARAŞTIRMANIN DESENİ

Bu araştırma, deneme modeli ile yapılmıştır.

Deneme modelleri, neden-sonuç ilişkilerinin belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir. Deneme modeli ile yapılan her araştırmada, mutlaka bir karşılaştırma vardır. Deneme ortamı, yapay ya da doğal koşullarda fakat araştırmacının kontrolü altında gerçekleştirilir. Deneme, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni etkilemesi, kontrollü koşullarda sistemli değişiklikler yapılması ve sonuçlarının izlenmesi ile olur. (Karasar, 2002)

Bu araştırmada, çoklu zekâ kuramına göre geliştirilen eğitim durumlarının İngilizce derslerinde öğrencilerin başarılarına ve derse ilişkin tutumlarına etkisi incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda, bir kontrol ve bir de deney grubu oluşturulmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilere seçilen konular klasik yabancı dil öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak, deney grubundaki öğrencileri ise aynı konular çoklu zekâ temelli etkinliklerle desteklenerek sunulmuştur. İngilizce Dersi Tutum Ölçeği ve İngilizce Başarı Testi her iki gruba, iki farklı öğretimin etkisini karşılaştırmak için, ön test ve beş haftalık bir uygulama sonunda da son test olarak uygulanmıştır. Ölçümler sonucunda değerlendirmeler ve gruplar arası karşılaştırmalar yapılmıştır.

Bu açıklamalar doğrultusunda, bu araştırmanın; denenmek istenen bağımsız değişken sayısına göre **tek değerkenli**, bağımsız değişkenin deneneni kategori

sayısına göre de **öntest-sontest gruplu gerçek deneme modelinde** olduğunu söylemek mümkündür.

3.2. ARAŞTIRMA GRUBU

Bu araştırmada, yabancı dil ağırlıklı lise 9. sınıf düzeyindeki iki sınıfta bulunan 60 öğrenci yer almıştır. 18 kız öğrenci ve 12 erkek öğrenci olmak üzere 30 öğrenciden oluşan bir sınıf kontrol grubu olarak seçilmiş ve bu grupta 5 hafta boyunca dersler klasik yabancı dil öğretim yöntem ve teknikleri ile işlenmiştir. 20 kız öğrenci ve 10 erkek öğrenci olmak üzere 30 kişiden oluşan diğer bir sınıf ise deney grubu olarak seçilmiş ve bu grupta da 5 hafta boyunca dersler çoklu zekâ kuramı ilkelerine göre işlenmiştir.

Araştırmada; denetim olanaklarını arttırmak, zaman ve enerji tasarrufu sağlayabilmek, gerekli kontrolleri kolay bir şekilde yapabilmek, geçerli ve güvenilir veriler toplayabilmek ve gözlemler yapabilmek amacıyla her iki grupta da dersler araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇ VE GEREÇLERİ

İlgili literatür taraması ve eğitim programları alanı uzman görüşüyle elde edilen veriler değerlendirilerek kuramsal boyut oluşturulmuştur.

Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen İngilizce Başarı Testi ve hazır bulunan İngilizce Dersi Tutum Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma ön test – son test gruplu gerçek bir deneysel çalışma olduğundan başarı testi ve tutum ölçeği öğrencilere uygulama öncesi ve sonrası verilmiştir.

Araştırma sırasında öğrencileri daha iyi tanımak, kişisel ve akademik gelişimlerine katkıda bulunmak, öz değerlendirme becerilerini geliştirmek, vs. amaçla ihtiyaç duyulan bazı bilgileri elde etmek amacıyla çeşitli araç ve gereçler kullanılmıştır. Bunlar arasında; işaretleme listesi ve dereceleme ölçeği, gözlem formu, anekdot kayıt formu, görüşme formu, proje değerlendirme formu, başarı cetveli, vs. bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenlerle ve öğrencilerle değerlendirme toplantıları yapılmıştır ve bu toplantılarla ilgili kayıtlar tutulmuştur.

İngilizce Başarı Testi

İngilizce Başarı Testi, yabancı dil ağırlıklı lise 9. sınıf İngilizce dersi müfredatına uygun olarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Başarı testi bilgi

düzeyindeki sorulardan oluşmuştur. Sorular hazırlanırken önce belirtge tablosu hazırlanmış ve sorular seçilirken bu tablo dikkate alınmıştır. İngilizce Başarı Testi 25 maddeden oluşmaktadır ve öğrencilerin bu testten alabileceği puanlar 0 ile 100 arasındadır. Başarı testinde yer alan 25 maddenin ayırt edicilik güçleri hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre en düşüğü 0.30 iken en yükseği ise 0.76 çıkmıştır. Testin güvenirlik analizleri pilot çalışma verilerine dayanarak gerçekleştirilmiştir. Analizler SPSS istatistik programı ile yapılmıştır ve güvenirlik katsayısı 0.88 çıkmıştır. Başarı testinin geçerliliğini sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuş ve 3 İngilizce öğretmeni testin İngilizce başarısını ölçtüğü konusunda görüş bildirmişlerdir.

İngilizce Dersi Tutum Ölçeği

Araştırmada, Kara (2003) tarafından yabancı dil dersinde duyuşsal boyut ağırlıklı bir programın öğrencilerin ilgi ve meraklarına etkisini incelemek üzere geliştirilen İngilizce Dersi İstek ve Beklenti Tutum Ölçeği kullanılmıştır.

Bu ölçekte derecelendirme şu şekilde yapılmıştır:

Hiç Katılmıyorum: 1,

Çoğunlukla Katılmıyorum: 2,

Kararsızım: 3,

Kısmen Katılıyorum: 4,

Tamamen Katılıyorum: 5

Ölçekte belirlenen olumsuz cümlelerin cevapları ise ters yönde yeniden şu şekilde puanlanmıştır:

Tamamen Katılıyorum: 1,

Kısmen Katılıyorum: 2,

Kararsızım: 3,

Çoğunlukla Katılmıyorum: 4,

Hiç Katılmıyorum: 5

Burada tutum ölçeklerinde görülen iki durum için düzenleme yapılmıştır. Birincisi istenen durumlar için olumlu cümleler yazılmıştır. İkincisi, istenmeyen durumlar için de olumsuz cümleler göz önüne alınarak, olumlu durumlar gibi eşit puan almaları sağlanmıştır. Örneğin, “İngiliz yaşam biçimini merak ediyorum”

istenen, “İngilizce dersi sevilecek bir ders değildir” istenmeyen bir durumdur. Tutum ölçeklerinde bu olumlu ve olumsuz durumlar eşit puan almaktadır.

Araştırmada, ölçme aracı olarak kullanılan tutum ölçeğinin genel oluşumu aşağıdaki aşamalardan geçmiştir (Karasar, 1995: 139- 143: Balcı, 1995: 142- 143):

- a. Madde Havuzu.
- b. Uzman Görüşü.
- c. Ön Deneme.
- d. Faktör Analizi.
- e. Güvenirlik Hesaplaması.

Ölçeğin Analizi

İngilizce dersi ile ilgili duyuşsal boyut tutum ölçeği ile öğrencilerin İngilizce dersi ile ilgili duyuşsal boyut tutum bilgilerinin toplanması amaçlanmıştır. Dört alt boyuttan oluşan ölçeğin 119 maddesi faktör analizine girmiştir. Sonuçta, 52 tane olumlu ve altı tane olumsuz olmak üzere toplam 58 madde son ölçeğe alınmıştır.

Elde edilen sonuçlarla oluşturulan tutum ölçeğinin son hali Ek- 4’de verilmiştir. Faktör analizi sonucunda ölçeğe giren toplam 58 madde bulunmuştur ve elde edilen verilere göre oluşturulan İngilizce dersi ile ilgili duyuşsal boyut tutum ölçeğinin geçerli olduğu söylenebilir.

Tek boyutlu olarak düzenlenen ölçek araştırmacı tarafından dört alt boyutta değerlendirilmiştir. Bu alt boyutların iç tutarlık katsayılarını belirlemek için Cronbach Alpha değerleri hesaplanmıştır. Aşağıdaki tabloda yer alan bu değerlere dayanılarak ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

Ayrıca, ölçeğin KMO değerleri, Bartlett testi ve Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ölçeğin çeşitli alt boyutlarına göre hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan ve araştırmacı tarafından oluşturulan tutum ölçeğinin alt boyutları; sevmeye, ilgi ve merak, istek ve beklenti ve kaygı ile ilgili veriler aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 3.1. Tutum ölçeğinin güvenilirlik ve geçerliliği

	İstek ve Beklenti	Sevme	İlgi ve Merak	Kaygı
Cronbach Alpha	.71	.64	.64	.92
K.M.O.	.75	.78	.83	.91
Bartlett's Test of Sphericity	1263.330	1139.623	2274.322	2434.331
Geçerli Madde Sayısı	9	10	17	22

İşaretleme Listesi ve Dereceleme Ölçeği

Araştırmacı tarafından geliştirilen bu ölçek aracılığıyla öğrenciler hakkında gözlemlere dayalı olarak bilgi toplanmıştır. Bu formda zekâ alanlarına ilişkin bir işaretleme listesi bulunmaktadır ve bu form öğrencilerin kendileri tarafından doldurulmuştur. Bu formdaki bilgiler öğrencilerin hangi alanlara daha fazla yatkın olduklarına ilişkin yüzeysel bir fikir vermiştir. Bu da öğretmen tarafından derslerin planlanmasında, sunumunda ve değerlendirilmesinde dikkate alınmıştır.

Çoklu Zekâ Gözlem Değerlendirme Formu

Öğrenciler tarafından doldurulan işaretleme listesi ve değerlendirme formundaki bilgiler araştırmacı tarafından bu formlar işlenmiştir. Bu formda öğrencinin her zeka alanından aldığı puanların toplamı ve değerlendirmede esas alınacak ortalama değerler bulunmaktadır.

Gözlem Formu

Öğrencilerin sınıf içerisindeki olumlu ve olumsuz davranışlarını gözlemleyerek onlar hakkında bilgi sahibi olmak için kullanılmıştır. Her öğrenci için farklı zamanlarda ve farklı eğitim-öğretim ortamlarında yapılan gözlemler ile ilgili gözlem formları düzenlenmiştir. Her öğrenci için düzenlenen gözlem formları öğrencinin baskın zekâ alanlarının belirlenmesi, geliştirilmesi gereken zekâ alanlarının tespiti ve öğrencinin başarı düzeyinin değerlendirilmesi gibi farklı amaçlarda kullanılmıştır.

Anekdot Kayıt Formu

Öğrencilerin doğal ortamlardaki davranışları geliştirilen anekdot kayıt formlarına işlenmiştir. Sınıfta, koridorda, bahçede dikkate değer davranışları için anekdot kayıtları tutulmuştur.

Görüşme Formu

Öğrenciler ile ilgili olarak anne-babalarla, diğer öğretmenlerle değişik zamanlarda görüşmeler yapılmıştır ve bu görüşmeler görüşme formlarına işlenmiştir. Velilerin çocukları ile ilgili bilgilerinden yararlanılmıştır ve onlara çocuklarının zekâ alanlarını geliştirme konusunda bilgilendirmeler yapılmıştır. Diğer öğretmenlerle de değişik zamanlarda görüşmeler yapılmış olup, öğrencilerin zekâ alanları hakkında nesnel sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

Proje Değerlendirme Formu

Uygulama sırasında öğrenme sürecinin değerlendirilmesi ve hedefe ulaşıp ulaşılmadığının kontrolünü yapmak için proje değerlendirmeleri yapılmıştır. Öğrencilere bireysel ve grup proje çalışmaları yaptırılmıştır ve bu projelerin değerlendirilmesi öğrenciler ve öğretmen tarafından ayrı ayrı yapılmıştır. Bu değerlendirmeler hazırlanan formlara işlenmiştir.

Süreç Gelişim Dosyası

Öğrencilerin katıldığı tüm çalışmalar ve değerlendirme kâğıtları her öğrenci için hazırlanan dosyalarda saklanmıştır ve öğrencinin uygulama sırasındaki gelişimi izlenmiştir

Başarı Cetvelleri

Öğrencilerin çalışmalarını sürekli bir şekilde değerlendirmek ve çalışmaların niteliklerinin derecelendirmek amacıyla başarı cetvelleri geliştirilmiştir. Başarı cetvellerinde öğrenciler kendi çalışmalarını ve performanslarını değerlendirmişlerdir. Başarı cetvelleri ödev, günlük çalışmalar ve projeler sonunda kullanılmıştır.

Ünite Değerlendirme Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen ve seçilen ünitelerin çoklu zekâ kuramı ilkelerine göre değerlendirilmesi amacıyla kullanılan bir formdur. Bu formda ünitedeki etkinlerin neler olduğu, hangi tür zekâ alanlarına yönelik olduğu, çok sayıda zekâ alanına hitap edebilmesi için nelerin geliştirilmesi ve uyarlanması gerektiği ile ilgili bilgiler bulunmaktadır.

3.4. DENEYSEL ÇALIŞMANIN UYGULANMASI

Araştırmanın uygulama aşamasında gerçekleştirilen işlemleri şu şekilde sıralamak mümkündür:

1. Kontrol ve deney grupları belirlenmiştir,
2. Deney grubundaki öğrencilerin zekâ alanlarının belirlenmesi amacıyla işaretleme listesi ve dereceleme ölçeği uygulanmıştır,
3. İşaretleme listesi ve dereceleme ölçeğindeki bilgiler araştırmacı tarafından incelenerek çoklu zekâ gözlem değerlendirme formuna işlenmiştir,
4. Uygulamada esas alınacak üniteler belirlenmiştir ve çoklu zekâ kuramı ilkelerine göre hedef, içerik ve davranışlar açısından değerlendirilmiştir. Gerekli düzeltmeler ve uyarlamalar ünite değerlendirme formlarına işlenmiştir,
5. Uygulamada esas alınacak dersler ayrıntılı olarak planlanmıştır ve uygulama planı, günlük planlar ve haftalık planlar hazırlanmıştır,
6. Her İki gruptaki öğrencilere uygulama öncesi İngilizce dersine ilişkin tutumlarının belirlenmesi amacıyla tutum ölçeği uygulanarak elde edilen veriler araştırmacı tarafından incelenmiştir,
7. Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi İngilizce bilgi düzeylerinin tespiti ve değerlendirilmesi amacıyla başarı testi uygulanmıştır,
8. Uygulama sürecinde deney grubundaki öğrencilere işlenen konular için farklı sınıf modelleri ya da uygulama modelleri sunulmuştur,
9. Deney grubunda uygulama esnasında çoklu zekâ kuramına uygun izleme ve değerlendirme etkinlikleri planlanmıştır ve uygulanmıştır. İşlenen konularla ilgili başarı ve performans değerlendirmeleri, proje çalışmalar

yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerle ilgili gözlemler yapılarak kayıtlar tutulmuştur,

10. Beş haftalık bir çalışma sonucunda uygulama aşaması sona ermiştir,
11. Her iki gruptaki öğrencilere uygulama sonrası İngilizce dersine ilişkin tutumlarının belirlenmesi amacıyla tutum ölçeği uygulanarak elde edilen veriler araştırmacı tarafından incelenmiştir,
12. Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin uygulama sonrası İngilizce bilgi düzeylerinin tespiti ve değerlendirilmesi amacıyla başarı testi uygulanmıştır,
13. Araştırmacı tarafından her iki gruptaki öğrencilerin tutum ölçeği ve başarı testi sonuçları karşılaştırılarak değerlendirme yapılmıştır,
14. Uygulama sonuçları diğer öğretmen ve öğrencilerle tartışılmıştır.

Uygulama sırasında karşılaşılan zorluklar arasında; çoklu zekâ kuramına göre geliştirilen eğitim durumlarında farklı materyallere ihtiyaç duyulduğu için fazla zaman ve emek gerektiren hazırlık çalışmalarının olması, sürekli gözlem, izleme ve değerlendirme yapma gerekliliğinin olması, gelişimsel rehberlik anlayışı ön plana çıktığından öğrencilere çoklu zekâ kuramı ilkeleri doğrultusunda rehberlik hizmeti sunulurken bazı durumlarda yetersiz kalınması, farklı bir uygulama söz konusu olduğu için öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını sürekli tutma konusunda bazen problemlerin yaşanması, testler, formlar, gözlemler ve görüşmeler aracılığıyla elde edilen verilerin kaydedilmesi ve analiz edilmesinde teknik anlamda bazı sıkıntıların yaşanması olarak gösterilebilir.

3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ VE YORUMU

İngilizce dersi ile ilgili tutum ölçeği ve başarı testi aracılığıyla kontrol ve deney grubundaki öğrencilerden uygulama öncesi ve sonrası elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) programında frekans, yüzde ve aritmetik ortalama hesaplamaları ile analiz edilmiştir. Ayrıca elde edilen verilerin çözümlenmesinde öntest-sontest puan karşılaştırılmasında eşli ve bağımsız gruplar t-testi, ANCOVA testi ve korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE TARTIŞMA

4.1. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan öğrencilerden ön-son başarı testleri ve ön-son tutum testleri aracılığıyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

Çoklu zeka kuramına göre geliştirilen eğitim durumlarının yabancı dil ağırlıklı lise 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce derslerindeki akademik başarılarına ve derse ilişkin tutumlarına etkisini incelemek amacıyla öğrencilere uygulanan ön ve son başarı testlerinden ve tutum testlerinden elde edilen verilerin çözümü SPSS 13.0 istatistik programı kullanılarak yapılmıştır.

4.1.1. Araştırma Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın problemine yanıt aranmaya çalışılmıştır ve yorumlar yapılmıştır.

Bu araştırmada “Çoklu zekâ kuramına göre geliştirilen eğitim durumlarının yabancı dil ağırlıklı lise 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarılarına ve derse ilişkin tutumlarına etkisi nasıldır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

4.1.2.1. Araştırmanın birinci denencesine ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmanın birinci denencesi, “Çoklu zekâ kuramına göre geliştirilen eğitim durumları yabancı dil ağırlıklı lise 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarılarını arttırmaktadır” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 4.1. Kontrol grubu başarı ön testi ile deney grubu başarı ön testi arasındaki t- testi sınaması

F	Anlamlılık	t	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık (2-uçlu)	Ortalama Fark	Standart Hata
.08	.78	-.09	58	.93	-.37	3.97

Uygulama öncesi kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin İngilizce dersindeki hâlihazırdaki bilgi düzeylerini tespit etmek amacıyla ön başarı testi uygulanmıştır. Tablo 4.1 de görüldüğü gibi, bu test sonuçları incelendiğinde; her iki gruptaki öğrencilerin bilgi seviyeleri arasındaki farkın ($p>.05$) anlamlı olmadığı görülmektedir. İngilizce bilgi düzeyleri açısından her iki gruptaki öğrencilerin seviyeleri arasında anlamlı farklılık yoktur.

Tablo 4.2. Kontrol grubu ve deney grubu başarı ön testi grup istatistikleri

	Grup Türü	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
Başarı Ön Testi	Kontrol	30	63.37	14.80	2.70
	Deney	30	63.73	15.91	2.91

Kontrol ve deney gruplarının özellikleri incelendiğinde her iki grubun ortalama değerlerinin, standart sapmalarının ve standart hata ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3. Kontrol grubu başarı son testi ile deney grubu başarı son testi arasındaki t- testi sınaması

F	Anlamlılık	t	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık (2 uçlu)	Ortalama Fark	Standart Hata
2.09	.15	-2.11	58	.04	-7.80	3.70

Uygulama sonrası her iki gruptaki öğrencilere İngilizce bilgi düzeylerindeki değişiklikleri görebilmek ve çoklu zekâ temelli işlenen dersin öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisini anlayabilmek için son başarı testi uygulanmıştır. Bu testin sonuçlarını gösteren Tablo 4.2'de incelendiğinde, çoklu zeka kuramına göre geliştirilen eğitim durumlarının öğrencilerin başarı durumlarını olumlu yönde etkilediğini ve İngilizce bilgi düzeyi açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılığın ($p<.05$) oluştuğunu söylemek mümkündür.

Tablo 4.4. Kontrol grubu ve deney grubu başarı son testi grup istatistikleri

	Grup Türü	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
Başarı Son Testi	Kontrol	30	64.77	15.95	2.91
	Deney	30	72.57	12.48	2.28

Kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin başarı son testi için ortalamalarının, standart sapmalarının ve standart hata ortalamalarının farklılık gösterdiğini söylemek mümkündür.

Tablo 4.5. Kontrol grubu başarı testi grup içi t-testi sınaması

Oratalama	Standart Sapma	Standart Hata	t	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık (2-uçlu)
-1.40	4.72	.86	-1.63	29	.12

Kontrol grubundaki öğrencilere uygulanan ön ve son başarı testlerinin sonuçları incelendiğinde öğrencilerin her iki testten aldıkları puanlar arasındaki farklılığın ($p>.05$) anlamlı düzeyde olmadığı görülmektedir.(Tablo 4.3).

Tablo 4.6. Kontrol grubu eşleştirilmiş örneklem istatistikleri

Ortalama	N	Standart Sapma	Standart Hata
63.37	30	14.80	2.70
64.77	30	15.95	2.91

Kontrol grubundaki öğrencilerin ön başarı testi ve son başarı testi açısından standart sapmalarının ve standart hata ortalamalarının farklı olduğu görülmektedir.

Tablo 4.7. Kontrol grubu eşleştirilmiş örneklem korelasyonları

N	Korelasyon	Anlamlılık
30	.96	.00

Kontrol grubundaki öğrencilere uygulanan ön ve son başarı testleri arasındaki ilişkinin ($p < .05$) anlamlı olduğu görülmektedir.

Tablo 4.8. Deney grubu başarı testi grup içi sınaması (öntest - sontest)

Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata	t	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık (2-uçlu)
-8.83	7.27	1.33	-6.65	29	.00

Deney grubundaki öğrencilere uygulanan ön ve son başarı testlerinden alınan puanların incelenmesi sonucunda her iki test arasındaki ilişkinin düzeyi ($p < .05$) Tablo 4.4'den anlaşılacağı gibi anlamlıdır. Buna bağlı olarak, çoklu zekâ temelli eğitim durumlarının öğrencilerin başarı düzeylerinde uygulama öncesinde ve sonrasında farklılık yarattığı söylenebilir.

Tablo 4.9. Deney grubu eşleştirilmiş örneklem istatistikleri

Ortalama	N	Standart Sapma	Standart Hata
63.73	30	15.91	2.91
72.57	30	12.48	2.28

Deney grubundaki öğrencilerin ön başarı testi ve son başarı testindeki standart sapmalarının ve standart hata ortalamalarının farklı olduğu görülmektedir.

Tablo 4. 10. Deney grubu eşleştirilmiş örneklem korelasyonları

N	Korelasyon	Anlamlılık
30	.90	.00

Deney grubundaki öğrencilere uygulanan ön ve son başarı testleri arasında var olan ilişkinin düzeyi ($p < .05$) olduğundan anlamlılık ifade etmektedir. Dolayısıyla, her iki testin de ölçülmek istenen özellikleri ölçtüğünü söylemek mümkündür.

4.1.2.2. Araştırmanın ikinci denencesine ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmanın ikinci denencesi, “Çoklu zekâ kuramına göre geliştirilen eğitim durumları, yabancı dil ağırlıklı lise 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin tutumlarında olumlu yönde farklılıklar yaratmaktadır” olarak belirlenmiştir. Bu denencenin test edilmesi sürecinde yapılan analiz sonuçları aşağıda açıklanmıştır.

Tablo 4.11. Kontrol grubu tutum ön testi ile deney grubu tutum ön testi arasındaki bağımsız t - testi sınaması

Anlamlılık	t	Serbestlik derecesi	Anlamlılık (2-uçlu)	Ortalama Fark	Standart Hata
.34	6.11	58	.00	.38	0.06

Kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin uygulama öncesi tutumlarını tespit etmek amacıyla uygulanan tutum testleri sonuçları (Tablo 4.11) incelendiğinde öğrencilerin tutumları arasındaki farkın ($p < .05$) anlamlı olduğu söylenebilir. Her iki gruptaki öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında İngilizce dersine ilişkin tutumları farklılık göstermektedir. Uygulama sonucunda çoklu zeka temelli eğitim durumlarının öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumlarını etkilediği görülmüştür.

Tablo 4.12. Kontrol ve deney grupları tutum ön testleri grup istatistikleri

	Grup Adı	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
ÖN TEST	Kontrol	30	3.57	.26	0.04
	Deney	30	3.18	.22	0.04

Kontrol grubu tutum ön testi ile deney grubu tutum ön testi ortalama, standart sapma ve standart hata ortalaması bakımından farklıdır.

Tablo 4.13. Kontrol ve deney grupları tutum ön ve son testleri korelasyonları

		ÖN TEST	SON TEST
ON TEST	Pearson Korelasyonu	1.00	.90
	Anlamlılık (2-uçlu)	.	.00
	N	60	60
SON TEST	Pearson Korelasyonu	.90	1.00
	Anlamlılık (2-uçlu)	.00	.
	N	60	60

Kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilere uygulanan ön ve son tutum testleri arasında yüksek düzeyde olumlu bir ilişki vardır. Uygulama sonucunda uygulamaya tabii olan öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumlarında olumlu değişiklikler gözlemlenmiştir.

Tablo 4.14. Kontrol grubu tutum son testi ile deney grubu tutum son testi arasındaki Ancova analizi

Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık
3.83	2	1.92	154.37	.00

Kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin uygulama sonrasında İngilizce dersine ilişkin tutumlarını tespit etmek amacıyla son test uygulanmıştır. Kontrol ve deney grupları arasında son tutum testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık ($p<.05$) olduğu görülmüştür. Çoklu zeka kuramına göre geliştirilen eğitim durumlarının İngilizce derslerinde öğrencilerin derse ilişkin tutumlarının farklılık göstermesinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Tablo 4.15. Kontrol ve deney grupları tutum son testleri grup istatistikleri

		DEĞER ADI	N
GRUP ADI	1.00	kontrol	30
	2.00	deney	30

Tablo 4.16. Kontrol grubu tutum testi grup içi sınaması (öntest - sontest)

Ortalama	N	Standart Sapma	Standart Hata
3.57	30	2.59	4.74
3.57	30	2.59	4.74

Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesindeki ve uygulama sonrasındaki tutumlarını tespit etmek amacıyla uygulanan tutum testleri incelendiğinde, her iki test arasındaki standart hata farkı 0 olduğundan, bir ilişkinin ve farklılığın olduğunu söylemek mümkün değildir. Kısaca, kontrol grubundaki öğrencilerin tutumları uygulama öncesinde ve sonrasında bir farklılık göstermemiştir.

Tablo 4.17. Deney grubu tutum testi grup içi sınaması (öntest - sontest)

Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata	t	Serbestlik derecesi	Anlamlılık (2-uçlu)
-0.16	.16	0.02	-5.71	29	.00

Deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında İngilizce dersine ilişkin tutumlarını ortaya koyabilmek için öntest ve sontest uygulanmıştır. Bu testler arasında bir ilişkinin olduğu ve bu ilişki düzeyinin ($p < .05$) anlamlı olduğu görülmüştür. Çoklu zeka temelli eğitim durumları deney grubundaki öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir.

Tablo 4.18. Deney grubu tutum testi eşleştirilmiş örneklem istatistikleri

Ortalama	N	Standart Sapma	Standart Hata
3.18	30	.22	0.04
3.35	30	.25	0.04

Deney grubundaki öğrencilerin ön ve son tutum testlerindeki standart sapma ve standart hata ortalamalarının farklı olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4.19. Deney grubu eşleştirilmiş örneklem korelasyonları

N	Korelasyon	Anlamlılık
30	.79	.00

Deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında tutumlarını tespit etmek amacıyla tutum testleri uygulanmıştır. Bu testler arasında olumlu bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

4.2. SONUÇ VE ÖNERİLER

4.2.1. Sonuç

Araştırmada elde edilen bulguların incelenmesi sonucunda:

1. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön başarı testi ve son başarı testi puan ve ortalamalarına bakıldığında, klasik yabancı dil öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı sınıf ortamında öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarı düzeylerinin pek değişmediği görülmektedir. (Bkz. Tablo 4.5.)
2. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön tutum testi ve son tutum testi değerleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı bir başka deyişle, klasik yabancı dil öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı eğitim durumlarının öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumlarında önemli bir değişikliğe yol açmadığı görülmektedir. (Bkz. Tablo 4.16.)
3. Deney grubundaki öğrencilerin ön başarı testi ve son başarı testi puan ve ortalamalarından hareketle, çoklu zekâ kuramına göre geliştirilen eğitim durumlarının İngilizce dersinde öğrencilerin başarılarını artırdığını söylemek mümkündür. (Bkz. Tablo 4.8.)
4. Deney grubundaki öğrencilerin ön tutum testi ve son tutum testi değerleri arasında anlamlı bir farkın olduğu dolayısıyla çoklu zekâ kuramına göre geliştirilen eğitim durumlarının öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumlarını olumlu yönde değiştirdiği görülmektedir. (Bkz. Tablo 4.17.)

Araştırma sonucunda çoklu zeka kuramı temelli eğitim durumlarının yabancı dil ağırlıklı lise 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarılarını artırdığına ve derse ilişkin tutumlarında olumlu değişiklikler yarattığına dair elde edilen bulgular daha önce konuyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırma bulguları ile tutarlık göstermektedir. (Dedeoğlu, Gökaltun, Uçak, Pekderin, Karatekin, Demirci, Demirel ve Erdem, Kuloğlu, Oral ve Öner, Ayaydın, Azar, Pesley ve Baicheng, Balkaya, Cuban, Uysal ve Eryılmaz, Tertemiz, Yeşildere, Obuz, Krechevsky ve Seidel, Smagorinsky)

4.2.2. Öneriler

Bu araştırmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. İnsan beyni, zekâ ve öğrenme gibi konularda yapılan araştırma sonuçlarına göre eğitim-öğretim programlarının, yaklaşım, yöntem ve tekniklerinin güncellenmesinin faydalı olacağı düşünölmektedir. İnsanların zekâ yapıları ve zekâ gelişimleri konusunda bilimsel çalışmalar ışığında ortaya konan veriler eğitim-öğretim etkinliklerinin planlanmasında, uygulanmasında ve değerlendirilmesinde dikkate alınmalıdır.
2. Eğitim-öğretim ortamlarında öğrenme farklılıklarının dikkate alınarak öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif katılımları sağlanmalıdır. Eğitim-öğretim programlarının çoklu zekâ temelli etkinliklerle zenginleştirilmesi ve öğrencilerde kendi öğrenme süreçlerinde sorumluluk alma bilincinin geliştirilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişimlerine katkıda bulunacak etkinliklere eğitim programlarında daha çok yer verilmesi gerekliliği unutulmamalıdır.
3. Öğrenci başarısının değerlendirilmesinde çoklu yaklaşımlar benimsenmelidir. Öğrencilerin dersteki başarılarının değerlendirilmesinde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasıyla daha gerçekçi değerlendirmelerin yapılabileceği düşünölmektedir. Çoklu zekâ temelli rehberlik hizmetlerinin öğrencilerin kişisel gelişimlerine olumlu katkılarının olacağı düşünölmektedir. Okullarda gelişimsel rehberlik anlayışının benimsenmesi ve yerleştirilmesi gerekmektedir.
4. Türkiye'nin AB'ye üyelik sürecinde "çok dillilik" kavramı önem arz etmektedir. AB'nin yabancı dil öğretimi konusundaki yasal düzenlemeleri ve uygulamaları doğrultusunda ölkemizdeki yabancı dil öğretim sisteminde özellikle uygulama alanında gerekli düzenlemelerin yapılmasının yararlı olacağı düşünölmektedir.
5. Okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde İngilizce müfredat programlarının, ders kitaplarının, ders araç ve gereçlerinin içerik ve yapı olarak çoklu zekâ temelli etkinliklerin eğitim-öğretim ortamlarında kolaylıkla planlanabilmesine, uygulanabilmesine ve değerlendirilebilmesine uygun

olduğu konusunda öğretmenlerde ve öğrencilerde farkındalık yaratılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

6. Son yıllarda Türk Eğitim Sistemi'nde özellikle de müfredat programlarında, ders kitaplarında, ders araç ve gereçlerinde yapılan değişikliklerde “öğrenci merkezli eğitim”, “yapılandırmacı eğitim” gibi yaklaşımların benimsendiği, aynı şekilde çoklu zekâ temelli eğitim ve öğretim ilkelerinin de bu yaklaşımları tamamlayıcı, destekleyici ve değerlendirici özelliklerinin olduğu göz ardı edilmemeli ve bu durum uygulamada göz önünde bulundurulmalıdır.

Yeni yapılacak olan araştırmalarda çalışılabilecek ya da çalışılmasının yararlı olacağı düşünülen konular ile ilgili öneriler ise;

1. İlköğretim ve orta öğretim kademelerinde İngilizce müfredat programlarının çoklu zekâ kuramı ilkelerine uygunluğunun incelenmesinin fayda sağlayacağı düşünülmektedir.
2. İngilizce öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramını algılama düzeyleri ve mesleki yeterliliklerinin incelenerek uygulamada karşılaşılan bazı sorunların çözümü konusunda pratik öneriler geliştirilmelidir.
3. Ortaöğretim kademesinde farklı derslerde çoklu zekâ temelli eğitim durumlarının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse ilişkin tutumlarına etsinin incelenmesi yönünde farklı çalışmaların yapılması, kuramın eğitim sisteminin farklı kademelerinde ve farklı derslerde kolaylıkla uygulanabileceğini ortaya koyması açısından önemlidir.

KAYNAKLAR

- Akgün, Ş. (1999). *Öğretmen Adaylarına Fen Bilgisi Öğretimi*. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Aktümsek, A. (2001). *Anatomi ve Fizyoloji*. Nobel Yay., Ankara.
- Anolatieket, L. B. (2000). *Multiple Intelligence and Positive Life Habits*. Carvin Press Inc. USA.
- Arık, A. (1987). *Yaratıcılık*. Kültür Bakanlığı Yay., Ankara.
- Armstrong, T. (1994). *Multiple intelligences in the classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Armstrong, T. (1998). *Awakening Genius in The Classroom*. Alexandria, VA: ASCD
- Armstrong, T. (2000). *Multiple intelligences in the classroom*. U.S.A.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bellanca, J. (1997). *Active Learning Handbook for the MULTIPLE INTELLIGENCES CLASSROOM*. SkyLight.
- Brualdi, A.C. (1996). Multiple Intelligences: Gardner's theory. ERIC Digest. ERIC Clearing House on Assessment and Evaluation, ED410226. http://www.ericfacility.net/databases/ERIC_Digests.
- Campbell, L. (1997). Variations on a theme: How teachers interpret MI theory. *Educational Leadership*, 55 (1), 14-19. www.ascd.org/educationalleadership 8-13>
- Campbell, L. (1999). *Multiple Intelligence and Student Achievement*. USA: ASC
- Campbell, L. ve Campbell, B. (1996). *Teaching and learning through multiple intelligences*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Cample, B. (1989). *Multiplying Intelligences in the classroom*. New Horizons for Learning on the Beam, IX (2) <<http://www.newhorizons.org>>
- Ceci, S.J.(1990). *On Intelligence. More or Less: A Bio-ecological Treatise on Intellectual Development*. NJ: Perentiee Hall Pub.
- Champbell, B. ve Champbell, L. (1996). *Teaching & Learning Through Multiple Intelligences*.
- Champbell, B. (1994). *The Multiple Intelligences Handbook Lesson Plans and More*
- Checkly, K. (1997). The first seven...and the eight:A conversation with Howard Gardner. *Educational Leadership*, 55 (1), 8-13. www.ascd.org/educationalleadership 8-13>
- Christison, M.A. (1998). Applying multiple intelligence theory. *English Teaching Forum*, 36 (2), 2-13.
- Christison, M.A. (1996). Teaching and learning languages through multiple intelligences. *TESOL Journal*, 6 (1), 10-14.
- Cornhaber, M.L. ve Gardner, H. (1991). Critical thinking across multiple intelligences. *Learning to think: Thinking to learn*. S. Maclure ve P.Davies (Ed). OECD.

- Cüceloğlu, D. (1999). Savaşçı, Sistem Yayıncılık.
- Damasio, R.A. (1998). Descartes' ın Yanılgısı. Duygu, Akıl ve İnsan Beyni. Varlıkbilim Yay., İstanbul.
- Demirel, Ö. (1999). Türkçe Öğretimi. M.E.B.
- Eisner, E.W. (1994). Commentary: Putting multiple intelligences in context: Some questions and observations. Teachers College Record, 95 (4), 555-560.
- Erçetin, Ş. (2001). Örgütsel Zekâ. Nobel Yay., Ankara.
- Erkan, S. (2001). Rehberlik Programlarının Hazırlanması. Nobel Yay., Ankara.
- Fender, G. (1998). Öğrenmenin ABCsi. Sistem Yayıncılık.
- Galeman, D. (1996). Duygusal Zeka. Varlık Yayınları.
- Gardner, H. (1999). Intelligence Reframed Multiple Intelligences. Basic Books.
- Gardner, R.C. ve Lambert, W. (1972). Attitudes and motivation in second language learning. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.
- Gardner, R.C. (1985). Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation. London. Edward Arnold.
- Gardner, R., Trembley, P.F. ve Masgoret, A. (1997). Towards a full model of second language learning: An empirical investigation. Modern Language Journal, 81 (3), 344-362.
- Gardner, H. (1983). Frames of mind: the theory of multiple intelligences. Basic Books, New York.
- Gardner, H. (1999). Çoklu zeka ve Howard Gardner'la söyleşi. Enka Okulları Yayınları, İstanbul.
- Gardner, H. (1997). Multiple intelligences as a partner in school improvement. Educational Leadership, 55 (1), 20-21. <<http://www.newhorizons.org>>
- Gardner, H. ve Hatch, T. (1990). Multiple intelligences g oto school: Educational implications of the theory of multiple intelligences. Educational Researcher, 18 (8), 4-9. <<http://www.newhorizons.org>>
- Gardner, H. (1994). Commentary: Multiple Intelligences theory. Teachers College Record. 95(4).
- Gardner, H. (1993). Multiple Intelligences: The Theory in Practice, Basic Books.
- Garland, T.H. (1987). Fascinating Fibonacci Mystery And Magic In Numbers. Palo Alto, CA: Dale Seymour Pub.
- Gronlund, EN. (1992) Measurement & Evaluation Teaching. Macmillan Publishing.
- Healy, J. M. (1997). Çocuğunuzun Gelişen Aklı. ENKA Okulları Yayınları.
- Healy, J.M. (1998). Çocuğunuzun Gelişen Aklı. Doğumdan Ergenliğe Öğrenme ve Beyin Gelişimi. Boyner Holding Yay., İstanbul.
- Hoerr, T.R. (2002). More about multiple intelligences. Childhood Today, 16 (4), 39-45. <http://www.newhorizons.org>
- Holt, J. (1997). Çocuklar Neden Başarısız Olur?. Sistem Yayıncılık.
- Howard, P.J. (2000). The Owner's Manual For The Brain. Bard Press., Atlanta.
- Hyson, C., M. (1994). The Emotional Development of Young Children. Teacher College Press.
- Kagan, S. (1998). Multiple Intelligence. The Complete MI Book. Kagan Cooperative Learning Pub.
- Kılıç, Ç. (2002). Çoklu zeka kuramının Amerikan okullarındaki uygulamaları üzerine ulusal bir çalışma (SUMIT Projesi. Eğitim Araştırmaları, 8, 165-174).
- Kızıltepe, Z. (2000). Attitudes and motivation of Turkish EFL students towards second language learning. ITL Review of Applied Linguistics, 129-130, 141-168.

- Korkmaz , H. (2000). Çoklu zeka kuramı tabanlı etkin öğrenme yaklaşımının öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi. *Eğitim ve Bilim*. 26 (119).71-78.
- Lazear, D. (2000). *The Intelligent Curriculum*. Zephyr Pres.
- Martin, M. (1996). *Multiple Intelligences in the Mathematics Classroom*. SkyLight.
- Maviş, A. (2000). *Hızlı Okuma Teknikleri*. Hayat Yayınları.
- Offutt, R.E. (1997). *An elementary teacher's guide to multiple intelligences*. Good Apple, California.
- Ornstein, R.(1997). *The Roots of the Self: Unraveling the Mystery of Who We Are*. San Francisco. Harper.
- Rein, R. (2000). *Çocuklarınızın Beceri ve Yeteneklerini Nasıl Geliştirebilirsiniz?.* Özgür Yayıncılık.
- Rhodes Ohutt, E. (1997). *An Elementary Teacher's Guide to Multiple Intelligences*.
- Rimland, B. (1978). *Inside the Mind of the Autistic Savant*. Psychology Today.
- Robbins, A. (1995). *İçindeki Devi Uyandır*. İnkılap Yayınevi.
- Robbins, A. (1993). *Sınırsız Güç*. İnkılap Yayıncılık.
- Saban, A. (2001). *Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitimi*. Nobel Yay., Ankara.
- Salovey, P. ve Sluyter, J.D. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence*. Basic Books.
- Saygın, O. (1999). *Kişisel Değişim Stratejileri*. Hayat Yayınları.
- Saygın, O. (1999). *Negatif Limanlardan Pozitif Sulara*. Hayat Yayınları.
- Sönmez, V. (1999). *Program Geliştirmede Öğretmen EI Kitabı*. Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (1999). *Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu*. M.E.B.
- Sternberg, R. (1994). *Commentary: Reforming school reform: Comments on multiple intelligences: The Theory in Practice*. *Teachers College Record*, 95 (4), 561-569.
- Sternberg, R.J. (1997). *Successful Intelligence*. NewYork.
- Sternberg R.J. (1998). *The Triadıjc Mind. A New Theory of Mind*. Viking Pub., NewYork.
- Taner, R. (2001). *Teaching intelligently*. *English Teaching Professional*, X (20), 40-41.
- Teele, S. (2000). *Rainbows of Intelligence*. Corwin Press Inc., USA.
- Vester, F. (1994). *Düşünmek, Öğrenmek, Unutmak*. Arıtan Yayınevi.
- Yavuz, K. (2001). *Eğitim-Öğretimde Çoklu Zeka Teorisi ve Uygulamaları*. Özel Ceceli Okulları Yay., Ankara.

EKLER

EK 1. İNGİLİZCE DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ

ACIKLAMA: Aşağıda İngilizce dersiyile ilgili çeşitli ifadeler verilmiştir. Söz konusu ifadeye hangi oranda katılıyorsanız, lütfen onun altındaki sütunu "X" ile işaretleyiniz. Verdiğiniz bilgiler İngilizce dersiyile ilgili istek, beklenti, sevgi, ilgi, merak ve kaygılarınızı belirlemede kullanılmakla birlikte bilimsel amaç taşımaktadır. İlginize teşekkürler.

M.Kürşat HAMURLU

Öğrenci Adı – Soyadı:..... Numarası:..... Sınıfı:

	Tamamen Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	kararsızım	Çoğunlukla Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1- İngilizce çalışmaktan hoşlanırım.					
2- Arkadaşlarımla İngilizce çalışmayı severim					
3- Boş zamanlarımda İngilizce çalışırım.					
4- İngilizce dersini severim.					
5- Arkadaşlarımla İngilizce konuşmayı severim.					
6- İngilizce öğrenmek gereklidir.					
7- İngilizce dersi sevilecek bir ders değildir.					
8- Mümkün olsa her gün İngilizce çalışırım.					
9- İngilizce öğrenmek çok zevklidir.					
10- İngilizce öğretmenimi çok seviyorum.					
11- İngilizce öğrenmek heyecan dolu bir maceradır.					
12- İngilizce dersine ilgi duyuyorum.					
13- İngilizce öğrenmek gereksiz ve anlamsızdır.					
14-Zayıf not alsam bile İngilizce dersine devam etmek isterim.					
15- İngilizce dersi önemli ve gerekli bir derstir.					
16- İngilizce dersi zamanımı harcamaktan başka bir işe yaramıyor.					
17- İngilizce konuşulan bir ülkede bir süre yaşamak isterim.					
18- İngilizce dersi zamanımı harcamaktadır.					
19- İngilizce dersine girmekten hoşlanmam.					
20- İngiliz yaşam biçimini merak ediyorum.					
21- İngilizce dersi zaman kaybından başka bir işe yaramıyor.					
22- Turistlerle İngilizce konuşmayı çok istiyorum.					
23- İngilizce dersine çalışmak hoşuma gidiyor.					
24- Hiçbir şey beni İngilizce öğrenmekten vazgeçiremez.					
25- Ne kadar zor olursa olsun İngilizce öğretilmelidir.					
26- İngilizce dersinde çaba göstermek gerekir.					

27- Boş zamanlarımda İngilizce çalışmaktan hoşlanırım.					
28- İş hayatımda İngilizce' nin faydası büyük olacaktır.					
29 İngilizce'yi öğrenmek hayatımı kazanmada bana katkıda bulunacaktır.					
30 İlerideki çalışmalarımı İngilizce' ye ihtiyaç duyacağım.					
31- İngilizce öğrenmeyi çok istiyorum.					
32- İngilizce dersi bir arada yaşamayı öğretir.					
33- İngilizce öğrenerek İngiliz arkadaşlar edinmek istiyorum.					
34- Gün geçtikçe İngilizce' nin önemi artmaktadır.					
35- Geleceğim için İngilizce önemlidir.					
36- Yetişkin olduğumda İngilizce'yi birçok yerde kullanacağım.					
37- Ödevlerimi yaparken İngilizce dersi bende bunalıma sebep oluyor.					
38- Ne zaman İngilizce çalışsam içimde bir rahatsızlık hissediyorum.					
39- Öğretmenimiz İngilizce'yi öğretmiyor.					
40- Ezberim zayıf olduğundan İngilizce öğrenemiyorum.					
41- İngilizce dersinde dikkatimi toplayamıyorum.					
42- İngilizce'yi bir türlü öğrenemiyorum.					
43- İngilizce dersinde okuma zorluğu çekiyorum.					
44- İngilizce dersinde başarısızım.					
45- İngilizce yazarken zevk almıyorum.					
46- İngilizce dersinde başarılı olamıyorum.					
47- İngilizce dersleri çok zordur.					
48- Okuma esnasında yaptığım hatalar beni olumsuz yönde etkiler.					
49- İngilizce konuşmaktan kaçınıyorum.					
50- Dil öğrenmeye yetenekli değilim.					
51- İngilizce ödevlerimi tek başıma yapamıyorum.					
52- İngilizce dersleri çok sıkıcı geçiyor.					
53- İngilizce dersinde başarılı olmak imkânsızdır.					
54- İngilizce dersi beynimi yoruyor.					
55- İngilizce dersi bana beceriksiz olduğumu gösterdi.					
56- İngilizce dersine başladığımızda başım ağrır.					
57- İngilizce sorulara cevap vermekten korkuyorum.					
58- İngilizce dersinin olduğu günler, okula gitmek istemiyorum.					

EK 2.ÖĞRENCİ PROJE DEĞERLENDİRME FORMU

Öğrencinin adı soyadı				
Proje Konusu				
Proje Sorusu				
Proje hedeflerin nelerdir?				
Bu proje ile neler öğrendin?				
Proje esnasında kendinle ilgili neler öğrendin?				
Projenin en çok hangi aşamasından zevk aldın?				
Projelerde seni zorlayan yerler nerelerdi?				
Projeyi yeniden hazırlasan nelere dikkat edersin?				
Projen bittikten sonra hangi konuları araştırmak istiyorsun?				
Projen sonucu beklediğin not nedir?				
Değerlendirme Ölçütleri	Çok İyi	İyi	Orta	Tekrar Çalışma
1. En az 3 kaynak kullanma				
2. Bilgi kaynaklarının belgelenmesi				
3. Bilgilerin sistem haline getirilmesi				
4. Konu ile ilgili önemli kavramları anlama ve projede işleme				
5. Projenin etkili bir şekilde sunulması				
6. Sunuma etkili girişle başlama				
7. Konuyu örnekleriyle açıklayabilme				
8. Sunuş becerilerini kullanabilme				
9. Dinleyicileri etkileyebilme				
10. Sunuş esnasında farklı araçları kullanabilme				
11. Çok yönlü araştırma ve bilimsel çalışabilme				
12. Öğrendiklerini anlatabilme				

EK 3. ÖĞRETMEN PROJE DEĞERLENDİRME FORMU

Öğrencinin adı soyadı				
Sınıfı - No				
Tarih				
Proje Konusu				
Proje Sorusu				
Değerlendirme Ölçütleri	Çok İyi	İyi	Orta	Tekrar Çalışma
1. En az 3 kaynak kullanma				
2. Bilgi kaynaklarının belgelenmesi				
3. Bilgilerin sistem haline getirilmesi				
4. Konu ile ilgili önemli kavramları anlama ve projede işleme				
5. Projenin etkili bir şekilde sunulması				
6. Sunuma etkili girişle başlama				
7. Konuyu örnekleriyle açıklayabilme				
8. Sunuş becerilerini kullanabilme				
9. Dinleyicileri etkileyebilme				
10. Sunuş esnasında farklı araçları kullanabilme				
11. Çok yönlü araştırma ve bilimsel çalışabilme				
12. Öğrendiklerini anlatabilme				

EK 4. BAŞARI CETVELİ

Dersin Adı				
Öğrencinin Adı Soyadı				
Konu				
Tarih				
İçerik (Ölçütler)	Çok İyi	İyi	Orta	Ek Çalışma
- Gösterilen önemli kavramları anlama				
- Konu veya kavramlarla ilgili örnekler verebilme				
- Öğrendiği konuyu günlük yaşamla birleştirip uygulayabilme				
- Konu ile ilgili sorulara cevap verebilme				
-				
Beceriler				
1. Araştırma becerisi				
2. İnsanlarla etkili iletişim kurma				
3. Sunuş yapma becerisi				
4.				

EK 5. GÖZLEM FORMU

Öğretmenin Adı Soyadı						
Sınıf						
Tarih						
Gözlem Kriterleri	5. Çok İyi		4. İyi	3. Orta	2. Yetersiz	1.
	Zayıf					
	Gözlemlenilen Beceriler					
Öğrencinin Adı Soyadı	İletişim kurma	Kendini ifade etme	Duygularımı ifade etme	Mantıksal düşünme	Yaratıcı düşünme

EK 6. ANEKDOT KAYIT FORMU

Öğrenci:	Tarih:
Sınıf-Şube-No:	Saat:
Gözlemci:	Yer:
Olay:	

EK 7. GÖRÜŞME FORMU

<p>Görüşülen Kişi</p> <p>Öğrenciyle İlişkisi - Yakınlık Derecesi:</p> <p>Görüşme Tarihi - Saati:</p> <p>Görüşme Yeri:</p>
<p>Görüşme Konusu:</p> <p>Görüşme Sonucu:</p>

EK 9. ÇOKLU ZEKÂ ENVANTERİ

Aşağıda ifade edilen tercihlerin size uygunluğu hakkındaki görüşlerinizi beşli dereceleme ölçeğine göre belirtiniz.

Dereceleme Ölçeği				
0	1	2	3	4
Hiç uygun değil	Çok az uygun	Kısmen uygun	Oldukça uygun	Tamamen uygun

1. BÖLÜM:

A	Kitaplar benim için önemlidir.	0	1	2	3	4
B	Zihnimde kolayca hesap yapabilirim.	0	1	2	3	4
C	Gözlerimi kapadığımda sıklıkla açık ve net imgeler görürüm.	0	1	2	3	4
D	Sesim güzeldir.	0	1	2	3	4
E	Düzenli olarak yaptığım en az bir spor/fiziksel aktivite vardır.	0	1	2	3	4
F	Çevremdeki insanların danışmak için başvurduğu biriyimdir.	0	1	2	3	4
G	Hayat hakkındaki önemli sorular üzerinde kafa yorırım.	0	1	2	3	4
H	Doğa ile baş başa olmayı severim.	0	1	2	3	4

2. BÖLÜM:

A	Kelimeleri okumadan, yazmadan ve söylemeden önce beynimde işitirim.	0	1	2	3	4
B	Matematik ve/veya Fen dersleri okulda en çok sevdiğim dersler arasındadır.	0	1	2	3	4
C	Renklere karşı duyarlıyım.	0	1	2	3	4
D	Bir şarkının notasının yanlış çalındığını fark edebilirim.	0	1	2	3	4
E	Bir yede uzun süre hiç kıılmadan oturmaktan sıkılırım.	0	1	2	3	4
F	Yürüyüş, koşu, yüzme yerine futbol ve basketbol gibi sporları tercih ederim	0	1	2	3	4
G	Kendimi daha iyi tanımak için kişisel gelişim ile ilgili kitaplar okurum.	0	1	2	3	4
H	Bazı insanların çevre ve doğal hayat hakkındaki duyarsızlıkları beni üzer.	0	1	2	3	4

3. BÖLÜM:

A	Televizyon izlemekten çok, ses kaseti dinlediğimde daha iyi öğrenirim.	0	1	2	3	4
B	Mantıksal düşünmeyi ve beyin jimnastiği gerektiren oyunları severim.	0	1	2	3	4
C	Fotoğraf çekmeyi severim.	0	1	2	3	4
D	Müzik dinlemeyi severim.	0	1	2	3	4
E	Ağaç işleri, dikiş ve maket yapma gibi el becerisi gerektiren işleri severim.	0	1	2	3	4
F	Bir sorunum olduğunda kendi başıma çözmeye çalışmak yerine yardımına başvurabileceğim birini ararım.	0	1	2	3	4
G	Başarısız olduğum durumlarda kendime karşı esnek davranabilirim.	0	1	2	3	4
H	Hayvanların etrafında dolaşmaktan ve onlarla oynamaktan hoşlanırım.	0	1	2	3	4

4. BÖLÜM:

A	Kelime-işlem oyunlarını severim.	0	1	2	3	4
B	"Eğerise; ne olur?" türünden deneysel şeyler yapmayı severim.	0	1	2	3	4
C	Yap-boz gibi görsel bulmaca oyunlarını severim.	0	1	2	3	4
D	Çok iyi çaldığım bir müzik aleti vardır.	0	1	2	3	4
E	En iyi fikirlerin içime doğduğu anlar, yürüyüş ve koşu gibi fiziksel etkinlikte bulunduğum anlardır.	0	1	2	3	4
F	En az üç yakın arkadaşım vardır.	0	1	2	3	4
G	Kendime sakladığım bazı hobilerim vardır.	0	1	2	3	4
H	Kuş beslemek, akvaryum sahibi olmak gibi beni doğa ile irtibatlandıran en az bir hobim vardır.	0	1	2	3	4

5. BÖLÜM:

A	Dil sürçmeleri, tekerlemeler veya kafiyelerle eğlenmeyi ve eğlendirmeyi severim.	0	1	2	3	4
B	Zihnim sürekli eşya (şeyler) ile ilgili kalıp, kural ve mantıksal silsileleri araştırmakla meşguldür.	0	1	2	3	4
C	Rüyalarım gerçek gibidir.	0	1	2	3	4
D	Müzik olmasaydı hayatım daha kısır olurdu.	0	1	2	3	4
E	Boş zamanlarımı genellikle dışarıda geçirmek isterim.	0	1	2	3	4
F	Kendi başıma eğlenmekten çok ir grup arkadaşla eğlenmeyi tercih ederim.	0	1	2	3	4
G	Hayatla ilgili sürekli zihnimi meşgul eden bazı konular vardır.	0	1	2	3	4
H	Kafam mevsimler/iklimler gibi doğal olayların oluşumu sorularıyla meşguldür.	0	1	2	3	4

6. BÖLÜM:

A	Konuşurken veya yazdığımda insanlar bazen kullandığım kelimelerin ne anlama geldiğini sorarlar.	0	1	2	3	4
B	Bilimsel alandaki gelişmeler ilgimi çeker.	0	1	2	3	4
C	Bilmediğim yerlerde yön tayin etmede ve gideceğim yeri bulmada rahatımdır.	0	1	2	3	4
D	Sokakta yürürken bazen kendimi bir melodiyi mırıldanırken bulurum.	0	1	2	3	4
E	Konuşurken sıklıkla el kol hareketi yapar veya diğer beden dillerini kullanırım.	0	1	2	3	4
F	Bildiğim şeyleri başkalarına öğretmeyi severim.	0	1	2	3	4
G	Zayıf ve kuvvetli yanlarım hakkında gerçekçi bir bakış açısına sahip olduğumu düşünüyorum.	0	1	2	3	4
H	Ağaç, kuş ve benzeri bitki ve hayvan türlerini kolaylıkla ayırt edebilirim.	0	1	2	3	4

7. BÖLÜM:

A	Benim için Türkçe ve Sosyal Bilgiler, Matematik ve Fenden daha kolay olmuştur.	0	1	2	3	4
B	Her şeyin mutlaka mantıklı i açıklaması olduğuna inanırım.	0	1	2	3	4
C	Resim yapmayı ve çiziktirmeyi severim.	0	1	2	3	4
D	Davul veya tef gibi vurmalı çalgılara kolayca tempo tutabilirim.	0	1	2	3	4
E	Bir şeyi kendim tecrübe ederek (mesela dokunarak) daha iyi öğrenirim.		1	2	3	4
F	Kendimi bir lider olarak görürüm. / (İnsanlar bir lider olduğumu söyler.)	0	1	2	3	4
G	Hafta sonumu lüks bir eğlence yerinde kalabalık içinde geçirmektense bir yayla evinde kendi başıma olmayı tercih ederim.	0	1	2	3	4
H	Canlılar âlemiyle ilgili kitap okumayı / belgesel seyretmeyi severim.	0	1	2	3	4

8. BÖLÜM:

A	Arabada giderken yollardaki yazılar şekil ve manzaradan daha çok dikkatimi çeker.	0	1	2	3	4
B	Soyut ve kavramsal şeyler üzerine düşünmeyi severim.	0	1	2	3	4
C	Geometri gibi şekillerle ilgili konuları Cebir türü işlemsel konulardan daha kolay bulurum.	0	1	2	3	4
D	Birçok şarkının ve müzik parçalarının ezgilerini bilirim.	0	1	2	3	4
E	Heyecan verici fiziksel aktiviteleri severim.	0	1	2	3	4
F	Kalabalık ortamlarda rahat davranırım.	0	1	2	3	4
G	Kendimi güçlü bir iradeye sahip ve özgür düşünen biri olarak görürüm.	0	1	2	3	4
H	Tatil için doğa ile baş başa kalacağım yerleri tercih ederim.	0	1	2	3	4

9. BÖLÜM:

A	Arkadaş toplantılarında sık sık yeni duyduğum veya okuduğum şeylere atıfta bulunurum.	0	1	2	3	4
B	İnsanların konuşmalarındaki ve yaptıklarındaki mantık hataları çok dikkatimi çeker.	0	1	2	3	4
C	Kuşbakışı olarak yukarıdan gördüğüm nesnelere gerçek görünümünü rahatlıkla zihnimde canlandırabilirim.	0	1	2	3	4
D	Bir melodiyi doğru olarak mırıldanabilmem için onu bir iki kez duymam yeterlidir.	0	1	2	3	4
E	Vücut koordinasyonumun (elimi/kolumu kumanda etme) iyi olduğunu düşünürüm.	0	1	2	3	4
F	İşimle veya ilgi alanlarımla ilgili toplantılara/sosyal etkinliklere katılmayı severim.	0	1	2	3	4
G	İç dünyamla ilgili şeyleri ve önemli olayları günlüğüme/dosyama kaydedirim.	0	1	2	3	4
H	Hayvanat bahçeleri veya botanik bahçeleri gibi bir yönüyle doğal hayatı barındıran yerleri ziyaret etmeyi severim.	0	1	2	3	4

10. BÖLÜM:

A	Hali hazırda gurur duyduğum, çevremdeki insanlar arasında fark edilmemi sağlayan yazılı bir eserim vardır.	0	1	2	3	4
B	Şeylerin ölçülmesi, kategorize edilmesi, analizinin yapılması veya bir şekilde rakamlara dökülerek açıklanması onları daha kolay anlamamı sağlar.	0	1	2	3	4
C	İçinde bolca şekil ve resimlerin olduğu okuma materyallerini tercih ederim.	0	1	2	3	4
D	İş yaparken, ders çalışırken veya yeni bir şeyi öğrenirken sık sık kendi kendime tempo tutar veya bir melodiyi mırıldanırım.	0	1	2	3	4
E	Yeni bir beceriyi izlemek/okumak yerine yaparak/yaşayarak daha iyi edinirim.	0	1	2	3	4
F	Akşamları evde kendi aşımaya geçirmektense canlı, neşeli, eğlenceli arkadaş toplantılarına katılmayı tercih ederim.	0	1	2	3	4
G	Kendi işim var. / Kendi işimi kurma konusunu ciddi ir şekilde düşünüyorum.	0	1	2	3	4
H	Bahçe işleriyle ve toprakla uğraşmayı severim.	0	1	2	3	4

ÖZGEÇMİŞ

1977 yılında Gaziantep’te doğdu. İlk ve orta öğretimini Gaziantep’te tamamladı. 2001 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümünü bitirdi. Aynı yıl Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Gaziantep Milli Eğitim Müdürlüğü emrine atandı. 2001 – 2005 yılları arasında MEB’na bağlı devlet okullarında İngilizce Öğretmenliği yaptı. 2005 yılından itibaren Gaziantep Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde oluşturulan Avrupa Birliği Projeler Koordinasyon Şubesi’nde Proje Uzmanı olarak görev yapmaktadır. Aynı zamanda MEB Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı’na bağlı olarak İngilizce Formatör Öğretmen olarak da görev yapmaktadır. MEB tarafından İngilizce öğretmenlerinin hizmetiçi eğitimine yönelik olarak düzenlenen mahalli ve merkezi faaliyetlerde Formatör Öğretmen olarak görev almaktadır. Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları kapsamında Avrupa’nın farklı ülkelerinde düzenlenen eğitim kurslarına, proje toplantılarına, seminerlere ve çalışma ziyaretlerine katılmıştır. İleri derecede İngilizce ve orta derecede Almanca bilmektedir. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisinde yayınlanmış bir makalesi bulunmaktadır.

VIATE

He was born in 1977 in Gaziantep. He completed his primary and secondary education in Gaziantep. He graduated from Gazi University, Faculty of Education, English Language Teaching Department in 2001. At that year, he was assigned to Gaziantep Provincial Education Directorate by Ministry of Education. He worked as an English Teacher between 2001 and 2005 at state schools. Since 2005, he has been working as a Project Manager at European Union Projects Coordination Office at Provincial Education Directorate. He also works as a Teacher Trainer for Inservice Training Directorate at Ministry of Education. He has been assigned as a teacher trainer by Ministry of Education in local and central inservice training activities for English teachers. He has been to European countries by means of European Union Education and Youth Programmes for training courses, project meetings, seminars and study visits. He knows English at advanced level and German at intermediate level. He has an article published in the Journal of İnönü University, Faculty of Education.