

T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN YAPILANDIRMACILIK
PROGRAMI KAPSAMINDA DERSLERDE ÇOKLU ZEKÂ
KURAMININ UYGULANMASINA YÖNELİK TUTUM VE GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Yrd. Doç Dr. Kemal GÜVEN

HAZIRLAYAN
Murat KILIÇ

KONYA 2008

ÖZET

Geleneksel eğitim sisteminde zekâ tekildir. Yeni eğitim sistemlerinde ise zekâ tekil değildir. Zekâ kendine uygun ortam bulduğunda gelişmektedir. Öğrencilerin okulda zekâ alanlarını geliştirmek için en büyük görev ise öğretmenlere düşmektedir.

Bu araştırmanın amacı; ilköğretim okulu öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramının uygulanmasına yönelik tutum ve görüşlerini belirlemektir. Bu araştırma nitel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma evrenini Sivas merkez, Yıldızeli, Şarkışla ilçeleri ve bu ilçelere bağlı köylerdeki ilköğretim okullarından seçilen okullardaki öğretmenler oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek ve görüşme formu kullanılmıştır. Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin cinsiyetleri ile tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu, görev yaptıkları yerleşim yeri türü ile tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı, kıdem yılları ile tutumları arasında da anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Görüşme formundan elde edilen bulgularla, öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramını derslerde tam anlamıyla uygulamadıkları, hizmet içi eğitim almaları gerektiği görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Çoklu Zekâ Kuramı, öğretmen, eğitim

ABSTRACT

In our traditional education system intelligence is singular, but in contemporary education systems intelligence is not singular. Intelligence develops if it finds an appropriate environment. Teachers have a critical role to develop students' intelligences in school. The aim of this research is to identify teachers' opinions and attitudes towards Multiple Intelligence .

A scale and an interview form is used to carry out this research both of which is prepared by researcher Mr. Kılıç . This research is done in primary schools in Sivas, Yıldızeli Şarkışla centre, and in its villages. I want to thank all of my colleagues for their contributions from now on.

Key Words : Multiple Intelligence, teacher, education

ÖNSÖZ

Ülkemizde 2005 yılından itibaren ilköğretim okullarında yeni bir program anlayışının uygulanmaya başlamasıyla, çağdaş eğitim yaklaşımları işe koşulmuştur. Bu çağdaş eğitim yaklaşımlarından biride Çoklu Zekâ Kuramıdır. Bu kuram bir eğitim ve öğretim felsefesidir. Bütün eğitimcilerin bu kuramı iyi anlaması, benimsemesi ve eğitim alacak öğrencilerin, ailelerinde bu kuramı tanımaları gerekir. Öğrenciler nasıl öğrendiklerini, aileleri ise çocuklarının öğrenme ihtiyacının ne olduğunu, nasıl yönlendirilebileceğini, okuldaki eğitimciler öğrenme durumlarını ve şartları nasıl geliştireceklerini anlamaya çalışarak öğretim anlayışlarını gözden geçirip gerekli uyarlamaları yapabileceklerdir.

Araştırmanın konusunun seçiminde, araştırma sürecinde ve yüksek lisans eğitim süresince büyük desteğini gördüğüm ve bana rehberlik eden başta danışmanım, değerli hocam Yrd.Doç.Dr. Kemal GÜVEN'e, bölüm başkanımız Doç. Dr. Ali Murat SÜNBÜL'e , değerli hocam Yrd.Doç.Dr. Hakan SARI'ya, Yrd.Doç.Dr. Yavuz ERİŞEN'e, Yrd.Doç.Dr. Ahmet SABAN'a en derin saygılarımı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırmanın uygulanmasında bana yardımcı olan bütün okul müdürü ve öğretmen arkadaşlarıma içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Bana her zaman destek veren ve yardımcı olan eşim sınıf öğretmeni Huriye KILIÇ'a ve kızıma sevgilerimle teşekkür ediyorum.

TABLolar LİSTESİ

TABLO	SAYFA
1- Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımları.....	62
2- Öğretmenlerin görev yeri değişkenine göre dağılımları.....	63
3- Öğretmenlerin kıdem yılları değişkenine.....	63
4- Öğretmenlerin tutum düzeyleri.....	65
5- Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Çoklu Zekâ Kuramına yönelik tutumlarının aritmetik ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları.....	67
6- Öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yeri türüne göre sayısal dağılımları, ÇZK'ya yönelik tutumlarının aritmetik ortalama puanları ve standart sapmaları.....	68
7- Öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yeri türüne göre ÇZK'ya yönelik tutumlarının aritmetik ortalama puanlarına ilişkin varyans analiz sonuçları.....	68
8- Öğretmenlerin görev yaptıkları kıdem yıllarına göre sayısal dağılımları, ÇZK'ya yönelik tutumlarının aritmetik ortalama puanları ve standart sapmaları.....	69
9- Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre ÇZK'ya yönelik tutumlarının aritmetik ortalama puanlarına ilişkin varyans analiz sonuçları.....	69
10- ÇZK'nın derslerde uygulanması sonucundaki olumlu yönleri nelerdir?.....	70
11- ÇZK'nın derslerde uygulanması sonucundaki olumsuz yönleri nelerdir?	71
12- ÇZK uygulamalarında en çok hangi zekâ alanına yönelik etkinlik yapmakta mısınız ?....	72
13- Bir derste ÇZK işlemek için 8 zekâ alanına yönelik etkinlik hazırlıyor musunuz?	73
14- Öğrencilerinizin baskın zekâ alanlarını belirlediniz mi?	73
15- Öğrencilerinizin baskın zekâ alanlarını belirlediyseniz en çok aynı baskın zekâ alanı hangisidir?	74
16- Öğrencilerinizin baskın zekâ alanlarını belirlediyseniz en az aynı baskın zekâ alanı hangisidir?	75
17- ÇZK uygulamalarında en çok kullandığınız yöntem ve teknikler nelerdir ?.....	76
18- ÇZK uygulamalarında zekâ alanlarında yetenekli olmadığınız alanlarda etkinlikleri nasıl yapmaktasınız ?.....	76
19- ÇZK ile ilgili herhangi bir kurs, seminer ya da konferansa katıldınız mı ?.....	77
20- ÇZK uygulamaları sonucunda öğrencilerinizde gözlediğiniz değişiklikler nelerdir ?	78
21- ÇZK uygulamalarını sınıf içinde verimli bir şekilde uygulanması için gerek ortam gerek diğer etkenlerden açısından hangi değişiklikler yapılmalıdır ?.....	79
22- ÇZK ile ilgili öğrencilere bilgi verilmeli midir ?	80

ÇİZELGELER LİSTESİ

ÇİZELGE

SAYFA

- 1- Geleneksel ve Çağdaş Zekâ Kuramlarının Karşılaştırılması.....11
- 2- Çok Boyutlu Zekâ Dosyaları.....43

EKLER LİSTESİ

EKLER	SAYFA
1- Tutum Ölçeği	110
2- Çoklu Zekâ Kuramı Görüşme Formu.....	112

İÇİNDEKİLER

Özet	i
Abstract	ii
Önsöz.....	iii
Tablolar Listesi.....	iv
Çizelgeler Listesi.....	v
Ekler Listesi.....	vi
İçindekiler.....	vii

BÖLÜM I GİRİŞ

1.1.Problem Durumu	3
1.1.1.Çoklu Zekâ Kuramı	9
1.1.2.Çoklu Zekâ Kuramı Ve Öğretmenler	26
1.1.3.Tutumlar	44
1.2.İlgili Araştırmalar	46
1.2.1. Ülkemizde Yapılan Çalışmalar	46
1.2.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	53
1.3.Problem Cümlesi	58
1.4.Sayıtlar	58
1.5.Sınırlılıklar	58
1.6.Tanımlar	58
1.7.Kısaltmalar	59
1.8.Araştırmanın Amacı	59
1.9.Araştırmanın Önemi	60

BÖLÜM II YÖNTEM

2.1.Araştırmanın Modeli	61
2.2.Araştırmanın Katılımcıları.....	62
2.3. Veri Toplama Araçları.....	63
2.3.1. Tutum ölçeğinin hazırlanması :	63
2.3.2. Görüşme formunun hazırlanması	64
2.3.3. Verilerin Analizi (İstatiksel Teknikler)	64

BÖLÜM III BULGULAR

3.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	65
3.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	67
3.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	67
3.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	69
3.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	70

BÖLÜM IV YORUM VE TARTIŞMA

4.1. Alt problemlere ilişkin Yorum ve Tartışma	81
--	----

BÖLÜM V SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç Ve Öneriler	97
5.2. Sonuçlar	97
Öneriler	99
Kaynakça	100
Ekler	110
Ek 1. Tutum Ölçeği	110
EK 2. Çoklu Zekâ Kuramı Görüşme Formu	112

BÖLÜM I

Bu bölümde problem durumu, ilgili araştırmalar, problem cümlesi, araştırmanın amacı ve önemi, sayılılar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar üzerinde durulmuştur.

GİRİŞ

Günümüz dünyasında teknolojinin hızla gelişmesi ve bilginin de buna bağlı olarak devamlı değişmesi sonucunda insanlar daha iyi bir öğrenmenin nasıl gerçekleştirilebileceği üzerinde yeni araştırmalar yapmaktadırlar. Bu araştırmalarda öğrenci rolü, öğretmen rolü, okulun rolü ve eğitimi etkileyen diğer faktörlerin rolünün ne olacağı üstünde durulmaktadır. Bu faktörlerde yapılacak değişikliklerle bilgi toplumuna uyum sağlayabilecek üretken bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Bu amacı gerçekleştirebilmek için eğitimle ilgili araştırmaların derinleştirilerek sürdürülmesi ve eğitime verilen önemin artırılması gerekmektedir. Çünkü eğitim ne kadar nitelikli olursa üretken insan yetiştirme amacı da bu niteliğe bağlı olarak değişir.

21.yüzyıl dünyasında geleneksel eğitim anlayışlarının, yeni eğitim anlayışlarının gerisinde ve yetersiz olduğu görülmektedir. Yeni eğitim anlayışında öğretmenin rolü değişmekte, öğretmen öğreten konumundan çıkmaktadır. Öğretmen, öğrencileri ile öğrenen, öğrenme rehberliğini yapan kişi konumundadır. Öğrenci ise pasif, iyi dinleyip öğrenen, öğrenci değil, aktif, konuşan, bilgiyi kullanabilen durumundadır.

Eğitim alanında yapılan çalışmalarla, eğitimin daha nitelikli hale gelmesi için eğitimi etkileyen faktörlere farklı roller biçen, eğitim durumlarının nasıl sunulması gerektiği konusunda yeni anlayış sunan, yeni yaklaşımlar ortaya konulmuştur. Geleneksel öğretim anlayışı ile yetersiz kalan öğrencilere ulaşmayı sağlayan ve dâhileri ortaya çıkaran yaklaşımlardan birisi de Çoklu Zekâ Kuramıdır. Çoklu Zekâ Kuramının merkezini, “Zeki olmanın bir ya da iki yolu yoktur.” Önermesi oluşturmaktadır. Zeki olmanın birden fazla yolu vardır. Farklı öğrencilerin farklı zekâ alanlarında baskın olduklarını fark ederek bu öğrencilere farklı şekillerde ulaşmayı denemek bütün öğrencileri başarıya ulaştırabilir. Zeki olmanın birden çok yolu varsa, öğretimin de birden fazla yolu vardır (Kagan ve Kagan, 1998).

Bunlara bakarak Çoklu Zekâ Kuramının amacının eğitimde bireylerin neler yapabildiğinden çok neler yapabileceğinin düşünülmesidir.

Gardner (Gardner, 1997; Hoerr, 2002), çoklu zekâyı şöyle açıklar: Zekâ, değişen dünyada yaşamak ve değişimlere uyum sağlamak amacıyla her insanda kendine özgü biçimde bulunan yetenekler ve beceriler bütünüdür. İnsanların sahip oldukları zekâ alanlarının her biri yaşamak, öğrenmek ve insan olmak için kullanılan etkili birer araç olup öğrencilerin sahip oldukları gizil ya da doğal güçlerini anlamak ve uygulayabilecekleri farklı yolları keşfetmek için kullanılır. Her insanın aktif olarak kullandığı kendine özgü bir zekâ alanı vardır. Bu zekâ alanları çoğuldur ve sergilenebilir. Yaşamda hiçbir etkinlik tek bir zekâ alanı içermez. Yapılan basit işlerde bile farklı zekâ alanları kullanılır.

Çoklu Zekâ Kuramı, öğrencilerin farklı ilgi ve yeteneklerini dikkate alarak öğrenim görmelerini hedeflemektedir. Bunu yaparken de öğrencilerin ezbercilikten uzak, sadece kendi zekâ alanlarını kullanarak kazanılması beklenen davranışlara ulaşmalarını sağlar. Dünya üzerinde yaşayan her insan farklıdır, eşsizdir ve yalnız kendine özgü bir insani potansiyele sahiptir. Büyümenin ve gelişmenin insana yüklediği en önemli görevlerden biri de kendi tekliğini ve potansiyelini keşfetmesidir.

Çoklu Zekâ Kuramının genel amacı; eğitimde bireylerin neler yapabildiğinden çok, yapabileceklerinin düşünülmesidir (Gardner 1983). Diğer amaçları ise kişiselliği daha fazla olan eğitimi güvencede tutmak, öğrencilere tecrübe akışını sağlayacak eğitimi teşvik etmek, geleneksel akademik müfredatla eğitilmiş gençleri hedef alan eğitimi uygulamak, sanatları müfredatta merkezde tutmak, projeye dayalı öğrenmeyi ve disiplinli müfredatı teşvik etmek, Daha gerçekçi değerlendirme yapmayı teşvik etmektir (Gardner 2004).

Kaptan'a (1999) göre Çoklu Zekâ Kuramı eğitime iki önemli yarar sağlar: Birincisi, Öğrencileri istedik durumlara getirebilmek için eğitim programlarını daha etkin planlamaya olanak verir. İkincisi ise farklı disiplinlerde önemli kuram ve konuları öğrenmeye çalışan daha fazla öğrenciye ulaşmayı sağlar.

Öğretim sürecine giren her öğrenci bir bireydir ve farklı biyolojik yapıya sahiptir. Farklı çevrelerden gelen öğrencilerin olaylara bakış açısı, yorumlayışı birbirinden farklıdır. Bu farklılıklar öğrencilerin önceki yaşantıları, ilgileri, yetenekleri, öğrenme stili vb. birçok özelliğinden kaynaklanmaktadır (Açıkgöz, 1998). Öğrencilerin performanslarını geliştirmeleri

ve bu performanslarını geliştirebilecek becerileri kazanabilmeleri onların olgunlaşmalarının yanı sıra öğrenmeleriyle mümkündür. Öğrenmenin verimli olması, bireyin kendi özelliklerine uygun öğrenme koşullarında bulunmasına bağlıdır. Her birey, kendine özgü özelliklere sahiptir. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenmesinde bireysel özellikleri dikkate almalı ve öğretim ortamını bu özelliklere göre düzenlemelidir (Ülgen, 1995). Saban'ın da (2003) belirttiği gibi Çoklu Zekâ Kuramı, çok kapsamlı bir öğretim modeli ortaya koyarak, öğretmenleri sınıfta daha fazla sayıda öğrenciye ulaşabilmek için eğitimde kullandıkları öğretim yöntemlerini gözden geçirmeye zorlamakta ve öğretimde yöntem zenginliğine gitmeleri konusunda onlara yardımcı olmaktadır.

Bilişim teknolojileri ve ekonomik reformlar bütün dünyada sosyal, politik ve ekonomik alanlarda değişikliklere neden olmaktadır. Gelişen bilişim teknolojileri insanların kendilerine ve çevrelerine olan bakışlarını yeniden şekillendirmiş, buna paralel olarak eğitim alanında da değişim ve gelişimin aynı hızla gerçekleştirilmesini kaçınılmaz hale getirmiştir. Eğitim alanında değişimin ve gelişimin gerçekleşmesi birçok faktöre bağlıdır. Bu faktörlerin en önemlilerinden biri öğretmendir. Çünkü eğitime anlam ve ruh veren, onu fonksiyonel, etkili ve verimli kılan temel unsur öğretmendir. Yapılan çeşitli değerlendirmeler; teknolojiyle gelen imkânların, eğitim sürecinde etkili olarak kullanılmasının yetişmiş insan gücüne bağlı olduğunu ortaya koymaktadır. Burada öğretmen; bilgi teknolojilerini yönetecek ve öğrenciyle bilgi teknolojileri arasındaki bağlantıyı gerçekleştirecek önemli bir işleve sahiptir (Sünbül ve Diğerleri, 2002).

Bu düşüncelere paralel olarak eğitimde öğretmenin büyük önem taşıdığı, Çoklu Zekâ Kuramının ise çok kapsamlı bir öğretim modeli olduğu görülmektedir. Çoklu Zekâ Kuramının uygulanmasında öğretmen tutumlarının ve görüşlerinin büyük bir önem arz ettiği de görülmektedir. Öğretmenlerin tutum ve görüşlerinin olumlu olması ile eğitim bu yönde daha nitelikli hale getirebilecektir. Bu nitelikli eğitimle, üretken, kendine güvenen, kendi ilgi ve yetenek alanlarında yetişmiş, yaratıcı bireylerin yetişmesi sağlanacaktır.

PROBLEM DURUMU

Toplumun ekonomik, sosyal ve diğer yapılarını her yönden etkileyen eğitim kavramının, kuramlara göre değişik tanımları yapıla gelmiştir. Varış'a (1985:44) göre eğitim, "Bireyin yaşamını dengeli ve verimli bir şekilde sürdürebilmesini, içinde yaşadığı topluma

yapıcı ve yaratıcı bir üye olarak katkıda bulunabilmesini sağlayacak bir araçtır.” Eğitimin genel işlevi bireyin topluma uyumunu sağlamaktır. Bunun için de eğitim, bireyde var olan ilgi ve yeteneklerin gelişmesine yardım etmekte ve bu yolla bireyin olumlu yönde davranış değiştirmesine de katkı sağlamaktadır. Sönmez’e (2001:29) göre eğitim, “Fiziksel uyarımlar sonucu, beyinde istenilen biyokimyasal değişiklikler meydana getirme sürecidir.” Demirel’e (2005:6) göre ise eğitim, “ Bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürlenme yoluyla istenilen davranış değişikliği meydana getirme sürecidir.” Tanımlar incelendiğinde bireylerde davranışların olumlu olarak değiştirilmesi ve geliştirilmesi gerektiği görülmektedir.

Eğitim sürecini, birbirini izleyen ve birbiri üzerine biriken öğrenme ve öğretme olayları oluşturur. Öğrenmenin oluşmasını sağlayan her türlü etki, eğitim sürecinin bir parçasıdır. Birbirini izleyen öğrenmelerin oluşturduğu sürece eğitim diyebilmek için bu öğrenmelerin belli bir hedefe ya da hedefler dizisine ulaşmak için yapılması gerekir. Her öğrenme zinciri eğitim olarak nitelendirilmez. Eğitim sürecinin; amaç, öğretme - öğrenme etkinlikleri ve değerlendirme olarak üç temel ögesi vardır. Amaçların kapsamı ve öğrenme için kullanılan öğretme yolları kültürden kültüre değişebilir. Fakat sürecin tabiatı değişmez (Fidan ve Erden, 1998).

Eğitim bir sistem olarak ele alındığında, eğitimin; öğretmen, öğrenci ve eğitim programları olmak üzere üç temel ögesi bulunmaktadır. Bu temel öğelerden her biri çok önemlidir ve birbirleriyle ilişkilidir. Öğretmenin diğer iki ögeyi etkileme gücünün daha fazla olduğu bilinmekle beraber, hazırlanacak eğitim programlarının nitelikli olması, sistemin istenilen düzeyde gerçekleşmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Görücü, 2007). Eğitimin daha kaliteli olması eğitim programlarının niteliği ile doğru orantılıdır. Eğitim süreci ve eğitim programları üzerinde en büyük etken program geliştirme çalışmalarıdır.

Eğitimin işlevlerini yerine getirmek için program geliştirme öğelerinin işe koşulması gerekir. Demirel’e (2004) göre eğitim programı; öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzenegidir. Öğrenenlere, öğrenme yaşantıları sağlamak eğitim programları aracılığıyla yapılmaktadır. Varış’a göre ise eğitim programı “ Bir eğitim programının, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük bütün faaliyetleri kapsar.” Hızal’a göre ise eğitim programı ve kapsamı şunlardır; “Eğitim programının, herhangi bir eğitim kuruluşunda herhangi bir eğitim aşamasında milli eğitimin amaçlarını, eğitim kuruluşunun amaçlarını, bu

amaçlara ulaşmak için belirlenmiş öğretim ve ders programlarını, ders içi ve ders dışı etkinlikleri, içeriğin etkinlikle kazandırılmasını sağlayacak süreç, metot ve teknikleri, amaçlara ne dereceye kadar ulaşıldığını, kontrol etme işlevine sahip değerlendirme etkinliklerini içerdiğini söyleyebiliriz” (Büyükkaragöz, 1997).

Eğitim programı kavramının yanı sıra çok sık kullanılan diğer bir kavram da program geliştirmedir. Erden’e göre program geliştirme, “Eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi sürecidir.” Demirel (2002;119) ise program geliştirmeyi, bir eğitim programının dört temel ögesi olan hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlar.

Program geliştirmenin hedef boyutunda “neden, niçin eğitiyoruz” sorularına cevap aranır. Bu sorulara verilecek cevaplar ülkenin eğitim felsefesini yansıtır (Ertürk,1991). Hedef, yetiştirmek istediğimiz kişide bulunmasını istediğimiz, eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikteki özelliklerdir (Büyükkaragöz,1997).

Hedefler, bireylerde istenilen davranış değişikliğine dönüştürülerek hedeflerin ölçme ve değerlendirme yoluyla gerçekleşip gerçekleşmediği ölçülür. Programın başlangıcında hedef ve hedef boyutlarının boyutları önem kazanmaktadır. Çünkü değişecek davranışların nasıl olacağı ile ilgili bilgi örüntüsünün ne olacağı nasıl aktarılacağını belirlenmesi ve bunun ne kadarının kazandırıldığının sınanması hedeflere bağlıdır.

Her hedef; kişinin bilgi, beceri, alışkanlık, güç, yetenek, ilgi tutum gibi özelliklerinden birine dayanabilir. Bundan dolayı çağdaş eğitimciler öğrenmeleri; “Bilişsel, Duyuşsal, Devinişsel Alan” olmak üzere üç gruba ayırarak sınıflamışlar ve her alanın alt basamaklarını da aşamalı olarak belirlemişlerdir. Bu üç alan birbirinden tamamen soyutlanmış değildir. Her alanda duyulan farklı ilgi alt basamaklarda daha sıktır. Yani hiçbir hedef bütünüyle bilişsel, duyuşsal ya da devinişsel alana giremeyebilir. Yalnız, hedefin bilişsel özellikleri ağır basıyorsa bilişsel, duyuşsal özellikleri ağır basıyorsa duyuşsal olarak sınıflanmaktadır (Büyükkaragöz,1997).

Eğitim sürecinin sonunda varılmak istenen noktayı ifade eden hedefler, toplumun politik felsefesini yansıtan “uzak hedefler”, uzak hedeflerin okula yansması olarak kabul

edilebilecek “genel hedefler” ve genel hedeflerin uzantısı olarak bir derste öğrencilere kazandırılmak istenen özellikleri ifade eden “özel hedefler” olmak üzere üç boyutta ele alınmaktadır. Hedefler, toplumun ihtiyaç ve beklentilerini karşılayabilecek, bireyi ve dolayısıyla toplumu geliştirici nitelikte olmalıdır. Aynı zamanda hedefler, erişilebilir çıktılarını yansıtmalıdır (Demirel, 2002). Program geliştirme, içerik boyutunda belirlenen hedeflere ne ile ulaşılabileceğini yani ne öğretilecek sorusuna cevap vermektedir. İçerik belirlenen hedeflere ulaşmak için birer araçtır (Küçükahmet, 1997). İçerik seçiminde kavramsal çerçevelerin, temel konular ve fikirlerin, alternatiflerin ve örneklerin verilmesine dikkat edilmesi gerekir. Ancak içerik verilmek istenenlerin peşpeşe sıralanması değildir (Büyükkaragöz, 1997). Programın içerik boyutu öğretilecek konuların düzenlenmesi ile ilgilidir. İçerik düzenlemede sıralama; somuttan soyuta, kolaydan zora, basitten karmaşığa, yakın çevreden uzak çevreye doğru yapılmalıdır. Bu ilkeler bütün dersler için geçerlidir. İçeriğin düzenlenmesinde bir farklılık olmamakla birlikte, nasıl düzenlenmesi konusunda değişik yaklaşımlar olmuştur. Doğrusal programlama, sarmal programlama, modüler programlama, piramitsel ve çekirdeksel programlama, konu ağı- proje merkezli programlama, sorgulama merkezli programlama, içeriğin nasıl düzenlenmesi gerektiğini açıklayan programlama yaklaşımlarıdır (Demirel,2002).

Program geliştirmede eğitim durumları (süreç) boyutu öğrencilerin hedeflere ulaşmaları için geçirmeleri gereken öğrenme yaşantılarını sağlayacak dış koşulların düzenlenmesidir. Bu amaçla çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden ve bunları destekleyen öğretim materyallerinden yararlanır. Yöntem ve tekniklerin seçiminde, hedeflerin, öğrencilerin ve öğretmenlerin özellikleri, kapsam ve eldeki olanakların göz önünde bulundurulması gerekir (Erden,1998).

Program geliştirmenin son boyutunu değerlendirme boyutu oluşturmaktadır. Bu boyutta, öğrencilerin hedeflere ulaşma dereceleri çeşitli ölçme araçları ile saptanır. Ölçme ve değerlendirme, öğretme- öğrenme sürecinin ayrılmaz ve önemli bir parçasıdır. Her sistemde olduğu gibi eğitim sisteminde de çıktılarının, yani ürünün kalite kontrolünün yapılması gerekir. Ölçme ve değerlendirme süreci bu doğrultuda eğitimcilere yardımcı olurken bir yandan da sistemin kendi kendisini onarmasını ve geliştirmesini sağlar. Ölçme ve değerlendirme iki ayrı kavramdır. Ölçme geniş anlamıyla; insanların, olayların veya eşyanın belirli bir niteliğinin gözlem sonuçlarını, sayı veya sembollerle ifade etme işlemidir. Değerlendirme ise ölçme

sonuçlarını bir ölçüte vurarak bireyin ölçülen nitelikleri hakkında bir değer yargısına ulaşma sürecidir (Korkmaz,2004).

Küresel bir köy haline gelen dünyada nitelikli insanlar yetiştirmek ülkeler için önem arz etmektedir. Bu arzı gerçekleştirebilmek için iyi bir eğitim anlayışına sahip olmak gerekmektedir. İyi bir eğitim sistemi ise planlı ve sistemli bir program geliştirmeye bağlıdır. Bu nedenle belirlenen hedefler gelişen dünya şartlarına uygun olmalı, bu hedefleri gerçekleştirebilmek için uygun eğitim programlarının yapılması gerekir. Bunun için geleneksel yaklaşımlardan uzaklaşarak ezber bilgilerin öğretilmesi yerine öğrencinin aktif olduğu, araştırıp sorguladığı yeni eğitim anlayışlarının yer alması gerekir.

Eğitim anlayışı yakın bir geçmişe kadar bilginin sabit, kesin ve değişmeyen bir değer olarak algılandığı, yüzeysel ansiklopedik bilgilerin öğretmen tarafından öğrenciye aktarıldığı, sözel ve sayısal zekâ olmak üzere iki yönlü zihinsel gelişmeyi hedefleyen bir geleneksel yaklaşım içinde veriliyordu. Bu yaklaşımın bir ürünü olmak üzere geleneksel yaklaşımlarda her şey büyük oranda öğretmen göre şekillenmiştir. Öğretmen- öğrenci etkileşiminde zamanın büyük bölümünü öğretmen kullanmakta, iletişim büyük oranda tek yönlü olmaktadır. Toplu öğretim esas olup, öğrencilerin bireysel farklılıkları, yetenekleri, ilgileri, öğrenme hızı vb. hususlar yeterince dikkate alınamamaktadır. Bunun yanında, “düz anlatım” ve “soru cevap” yöntemleri dışındaki etkinliklere de fazla yer verilmemektedir. Bunun sonucu olarak öğrencilerin dikkatlerinin uzun süre bir noktada toplanamaması, ezberciliğe itilmesi, onlara devamlı sözel mesajların iletilmesi öğrenme etkinliğini zorlaştırmakta, diğer bir ifadeyle öğrenme devamlı ertelenmektedir (Sünbül,2007).

21. yüzyılda küreselleşme ve bilgi toplumunun dinamik ve halen devam eden oluşumlar olduğu dikkate alındığında eğitim, eğitimli insan, öğrenme, okul, okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci gibi kavramların yeniden tartışılması gerekmektedir. Küresel çağda eğitim sürecindeki değişimde aşağıdaki hususlar göz önünde bulundurulacaktır (Özden, 2002):

- Bilgiyi temel alan eğitim programları izlenecektir.
- Çocuklara daha fazla düşünme, tartışma ve araştırma ortamı hazırlanacak; böylece, serbest düşünen, tartışan, araştıran ve bulduklarını değerlendirebilen bir toplum yapısı oluşturulacaktır.

- Yetişkinler eğitim süreci dışında bırakılmayacak; eğitim ve teknolojiye uyumları konusunda yetişkinlerin sürekli eğitilmeleri gerekecektir.
- Derslerde ansiklopedik bilgileri yüklemek yerine, konuları ve olayları derinliğine anlama ve eleştirel düşünme esas olacaktır.
- Okullar, öğrencileri gelecek için gerekli bilgiyle yüklemek yerine, okulda verilen bilgilerin yaşam boyu yetmeyeceği görüşünden hareketle okullarda öğrenmeyi öğrenmeye geçilecektir.
- Eğitimde sadece sözel ve sayısal zekâyı geliştirmek yerine, görsel, kinestetik, ritmik ve benlik gelişimini de içine alan çok yönlü zihin gelişimi hedeflenecektir.

Yeni dönemde eğitimde beceri düzeyinin yükselmesi, bireyin kendini yetiştirme, geliştirme ve bireysel yeteneklerini sonuna kadar kullanması ön plana çıkacaktır. Bireyin bilgiye odaklı bir yaşamı öğrenme, analitik düşünme, sentez yapabilme, sorunları çözme ve etkili iletişim kurma gibi becerilere sahip olması beklenmektedir. Hızla çoğalan bilgi karşısında, herşeyi bilmek yerine, hangi bilgiyi nereden ve nasıl sağlayacağını bilen, seçici davranan, yani öğrenmeyi öğrenen insana gereksinim duyulacaktır (Numanoğlu, 1999).

Bu belirlemeler ışığı altında UNESCO, ister okul ortamında olsun, ister okul dışı öğrenme ortamlarında olsun eğitimde nicelikten çok nitelikten söz etmek gerektiğinde aşağıdaki temel kavramları gündeme getirmekte ve bu kavramların eğitimde program geliştirme çalışmalarını doğrudan etkilediğini vurgulamaktadır.

Bunlardan program geliştirme ile ilgili olanlar:

1. Çoklu Zekâ Kuramı,
2. Etkin öğrenme,
3. İşbirliğine dayalı öğrenme,
4. Yaşamboyu öğrenme,
5. Yaratıcı düşünme,
6. Yansıtıcı düşünme,
7. Eleştirel düşünme,
8. Yapılandırmacılık,
9. Proje tabanlı öğrenme,
10. Beyin temelli öğrenme,
11. Problem tabanlı öğrenme.

Program geliştirme çalışmalarında eğitim durumlarını ve öğrenme ortamlarını düzenlerken, yukarıda dile getirilen temel kavramlardan her biri süreç boyutunu farklı şekilde etkilemektedir (Demirel,2004). Eğitim durumlarını düzenlemede süreç boyutunun zekâ faktörünün temel alındığı yeni yaklaşımlardan biri de Çoklu Zekâ Kuramıdır.

ÇOKLU ZEKÂ KURAMI

Beynin işlem kapasitesini göstermeye yönelik bir kavram olan zekâ, üzerinde bugüne kadar çeşitli bilimlerin çalışma konusunu teşkil etmiş, tanımı konusunda tarih boyunca farklı görüşler ortaya konulmuştur. Bu tanımlamalarda genellikle araştırmacının çalışma alanları ve bakış açıları belirleyici olmuştur.

Zekânın sadece sayısal ve sözel yeterlilikler olarak kabul edilemeyeceği, yani ikili bir alana indirgenemeyeceği, çoklu zekâ alanlarını içeren çoğul bir zekâ tanımı itibar görmeye başlamıştır (Özden,2003).

Zekâ eğitimciler göre öğrenme yeteneği; biyologlara göre çevreye uyum yeteneği; psikologlara göre, muhakeme yolu ile sonuca ulaşma yeteneği; bilgisayar bilimcilerine göre ise, bilgi işleme yeteneğidir (Yıldırım, 2004:145).

İbni Sina'ya göre zekâ, öğrenme sürecinden ayrı ve dış dünyadan gelen algıların insana verdiği bilgiyi öğrenme ile ortaya çıkmaktadır (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2003). Sternberg'e göre zekâ, bireyin çevresel faktörlere göre davranışlarını içerir (Akt.Erkuş,1998).

Özbay'a (2001) göre zekâ konusundaki ilk yaklaşımlar üç boyut üzerinde durmuştur. (1) Öğrenme kapasitesi, (2) kişinin kazandığı toplam bilgi ve (3) kişinin yeni durumlara ve çevreye başarılı uyumu şeklinde değerlendirilebilir.

Zekâyı ilk kez Galton ölçmeye çalışmıştır. Sperman 1927'de zekâyı iki faktör kuramı ile tanımlamaya çalışmıştır. Buna göre zekâ, her türlü zihin etkinliğinde rol oynayan veya ihtiyaç duyulan zihinsel enerji olan genel faktörden ve belli bir zihin etkinliğinde rol oynayan veya ihtiyaç duyulan zihin gücü olan özel faktörden oluşmaktadır.

Thorndike zekâyı; soyut zekâ, sosyal zekâ ve mekanik zekâ olmak üzere üçe ayırır. Thorndike bir takım zihinsel yetenekler de belirlemiştir: sözel kavrama, hafıza, muhakeme, uzay ilişkilerini görselleştirme yeteneği, sayısal yetenek, sözel akılcılık, algısal hızdır (Bacanlı,1999:84).

Binet, bireyin zekâsının, çözümü yüksek zihinsel işlemler gerektiren problem durumuyla karşı karşıya getirilerek ölçüldüğünü söylemiştir. Zekâ karmaşık işlemlerde kendini göstermektedir. Bu karmaşık işlemler; anlamak, hüküm vermek, akıl yürütmek, düşünceye belli bir yön vermek ve bunu devam ettirmek, düşünceyi istenilen bir amacın gerçekleşmesine uyarlamak ve kendini geliştirmektir (Kuzgun ve Deryakulu, 2004).

Piaget ise zekânın, zekâ testinden alınan puan olmadığını, zihnin değişme kendini yenileme gücü olarak belirtmiştir. Sternberg, geliştirdiği üçlü zekâ modelinde problem çözme sürecinde yürütücü biliş- üstbiliş ya da yönlendirici stratejilerine dikkat çekmiştir.

Sperman 1920'li yıllarda zekânın g faktörü adını verdiği bir genel faktör ve bazı alt yeteneklerden oluştuğunu öne sürmüştür. Ancak zekânın birkaç farklı zihinsel yetenek olduğu konusunda odaklaşanlar Sperman'ı ciddi anlamda eleştirmişlerdir (Bacanlı, 1999:84). Ceci, genel zekâ biçiminde tanımlanan tek bir zekâ kavramına karşı çıkmıştır. Zekâyı biyolojik temelleri olan çoklu bilişsel potansiyel, bağlam ve bilgi bütünlüğünde değerlendirmiştir. Ceci'nin yaklaşımı biyo ekolojik yaklaşımdır (Aktaran: Selçuk ve diğ.,2003).

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

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

1999 yılında yayınlanan “zekâ konusundaki ortak bilimsel sonuçlar” isimli bildiri ise zekâ, “diğer şeyler arasında, akıl yürütme, plan yapma, problem çözmeye, soyut düşünme, karmaşık fikirleri kavrama, çabuk ve deneyimlerden öğrenme yeteneklerini içeren genel bir zihinsel kapasite” olarak ifade edilmiştir (Selçuk ve diğ., 2003).

Gardner’e göre Zekâ, problemleri çözmeye kapasitesi ya da değerli bir ya da birden çok kültürel yapı ürününe şekil vermektir (Demirel, 2004).

Zekâ ile ilgili yukarıda değinilen bilim adamlarından başka pek çok bilim adamı da önemli çalışmalar yapmışlardır. Farklı teoriler ortaya atılmış, farklı zekâ testleri geliştirilmiştir. Fakat zekâ tanımlama konusunda ortak bir görüş ortaya koyulamamıştır.

Gardner 1983'teki kitabı *Frames of Mind*'de kültürler arası insan kavrayışı perspektifini destekleyen Çoklu Zekâ Kuramı'nı sunmuştur. Standart psikometrik araçlarla ölçülebilen tek bir zekâ boyutu olduğuna dair geleneksel kuramı şiddetle eleştiren Gardner'in çalışmaları eğitim, sanat, bilişsel psikoloji ve tıp alanlarındaki görüş ve düşünceleri yakından etkilemiş, bu alanlarda yeni bir ekol yaratmıştır (Korkmaz, 2004).

Gardner'in kuramına yönelik daha derin bir anlayış geliştirebilmek için klasik zekâ kuramı ve çağdaş zekâ kuramları arasında ki farklılıkları görmek gerekir.

Çizelge 1: Geleneksel ve çağdaş zekâ kuramları karşılaştırması (Korkmaz, 2004).

Klasik Zekâ Kuramları	Çağdaş Zekâ Kuramları
Zekâ sabittir.	Zekâ geliştirilebilir.
Zekâ niceliksel olarak ölçülebilir.	Zekâ herhangi bir performansta veya problem çözmeye sürecinde sergilendiğinden, sayısal olarak hesaplanamaz.
Zekâ gerçek yaşamdan soyutlanarak ölçülür.	Zekâ gerçek yaşam durumlarında ölçülür
Zekâ tekildir.	Zekâ çeşitli yollarla ortaya konulabilir.
Zekâ öğrencileri sırlamak ve olası başarılarını kestirmek için kullanılır.	Zekâ bireylerin gizli güçlerini ve onların başarılı olabilecekleri farklı yolları anlamak için kullanılır.

Tabloda görüldüğü, Kızıltepe'nin de (2004) belirttiği gibi zekâ ile ilgili geleneksel yaklaşım tekil bir özellik göstermektedir. Bu yaklaşım, bir kişinin bütün zekâlarının bir test tarafından ölçülebileceğini varsayar. Zekâ klasik kuramda tekdir yani bireyin bir tek zekâsı vardır. Bunu zekâ, zekâ testleri ile ölçülebilir ve var olan zekâ geliştirilemez. Çağdaş zekâ kuramlarında ise çoklu zekâ anlayışı önem kazanmaktadır. Zekâ yapılacak etkinliklerle geliştirilebilir. Çağdaş zekâ kuramları yaşamdan soyutlanmamış geliştirilebilir ve bireylerin farklı alanlarda başarılı olabildiklerini ortaya koyar.

Gardner'e göre Çoklu Zekâ Kuramının iki temel özelliği onu geleneksel anlayıştan ayırmaktadır. Birincisi kuramın zekâ tanımı gerçek yaşamda problem çözmeye ve bir ürün elde etmeye dayanır. Niceliksel anlayışa bağlı bütüncül zekâ tanımının tersine çoklu zekâ anlayışı bireylerin zekâlarını nasıl kullandıklarını anlamaya dayanır. İkinci özellik ise, zekânın çoğul olarak ele alınmasıdır. Buna göre zekâların her biri ayırt edici bir sembol sistemine ve bilgi işlemede çeşitli yöntemlere sahiptir.

Gardner, insan zekâsının objektif bir şekilde ölçülebileceği tezini savunan geleneksel anlayışı eleştirerek zekânın tek bir faktörle açıklanamayacak kadar çok sayıda yetenekleri içerdiğini ileri sürmektedir. Gardner, bireylerin gösterdiği her özelliğin zekâ olmayacağını belirtmekte ve zekâyı bir kişinin; (1) bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme kapasitesi, (2) gerçek hayatta karşılaştığı problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisi ve (3) çözüme kavuşturulması gereken yeni veya karmaşık yapıları keşfetme yeteneği olarak tanımlamaktadır (Demirel, 2004: 132; Saban, 2001 :5; Saban, 2002:40).

Eğitimde Çoklu Zekâ Kuramının kullanılması ile bireylerin gelişmiş olan zekâ alanlarından yola çıkılarak diğer zekâ alanlarının da geliştirilmesi sağlanmaktadır. Böylece bireyler sahip oldukları kapasiteyi en son sınırına kadar kullanabilmekte, bu da öğrenmeyi en üst seviyelere çekmektedir. Her öğrencinin en iyi öğrendiği yol, onun öğrenme stilidir. Diğer bir anlatımla öğrenme; parmak izi kadar biricik ve bireye özgüdür. Bir öğrencinin algılaması, çevredeki diğer insanlarla ilişkilerini ve öğrenme çevresindeki davranışlarına etki eden bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik yapısı öğrencinin öğrenme şeklini belirler.

Gardner'e göre zekânın özellikleri şunlardır;

1. Her insan kendi zekâsını arttırma ve geliştirme yeteneğine sahiptir.
2. Zekâ sadece değişmekle kalmaz aynı zamanda başkalarına da öğretilir.
3. Zekâ insandaki beyin ve zihin sistemlerinin birbiriyle etkileşimi sonucu ortaya çıkan çok yönlü bir olgudur.
4. Zekâ çok yönlülük göstermesine rağmen kendi içinde bir bütündür.
5. Her insan, çeşitli zekâ alanlarının bütününe sahiptir.
6. Her insan, zekâ alanlarından her birini belli bir düzeyde geliştirebilir.
7. Çeşitli zekâ alanları, genellikle bir arada belli bir uyum için de çalışırlar.
8. Bir insanın her alanda zeki olabilmesinin birçok yolu bulunmaktadır (Korkmaz, 2004).

Gardner, Çoklu Zekâ Kuramının temelinde biyolojik ve kültürel boyutların yer aldığını savunmaktadır. Nörobiyolojik araştırmalar öğrenmenin, hücreler arasında sinaptik değişimlerin bir sonucu olduğunu göstermektedir. Kültürler de farklı zekâ türlerine verdikleri değerle, zekâ gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Fazla önem verilen zekâ türleri daha çok ve hızlı gelişmektedir. Çünkü kabul gören ve değer verilen davranışlar motivasyonu artırmakta ve bireyi bu davranışları zenginleştirmeye yöneltmektedir (Demirel, 2004).

Gardner'ın geliştirdiği; Çoklu Zekâ Kuramının dayandığı temel fikirler şunlardır:

- Her insan, çeşitli zekâ alanlarının bütününe sahiptir. Ancak her insanda var olan bu alanlar değişik düzeylerde olabilmektedir.
- Her insanın, aktif olarak kullandığı zekâları ile kendine özgü bir zekâ profili vardır.
- Zekâların her biri, insanda farklı bir gelişim sürecine sahiptir.
- Bireyin doğuştan getirdiği zekâsı iyileştirilebilir, geliştirilebilir ve değiştirilebilir. Her insan, çeşitli zekâ alanlarından her birini yeterli düzeyde geliştirebilir.
- Bütün zekâlar dinamiktir.
- Çeşitli zekâ alanları, genellikle bir arada ve karmaşık bir yapıda çalışırlar.
- 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.

· Bireyin belli bir zekâ alanında gelişmesi; biyolojik yetenek, kişisel hayat hikayesi, tarihsel ve kültürel özgeçmiş ile kristalleştirici veya felce uğraticı deneyimlere, bu faktörlerin aralarındaki etkileşimlerine bağlıdır.

· Bütün zekâlar, insanın kendini gerçekleştirme yolunda farklı ve özel kaynaklardır.

· Bir insanın herhangi bir alanda zeki olmasının tek değil, birçok yolu vardır.

· İnsan gelişimini değerlendiren bütün bilimsel kuramlar Çoklu Zekâ Kuramını desteklemektedir.

· Şu an da bilinen zekâ türlerinden çok farklı zekâlarda olabilir (Yavuz, 2001).

Bir insanın çoklu zekâ alanlarının belirlenmesinde ve bu konudaki bireysel farklılıkların tanımlanmasında "güçlü zekâ" ve "zayıf zekâ" gibi kavramların kullanılması oldukça sakıncalıdır; çünkü bir insanın "zayıf zekâsı," eğer onu geliştirme fırsatı tanınırsa, belli bir süre sonra bu kişinin en güçlü zekâsı haline gelebilir. Nitekim Çoklu Zekâ Kuramının savunduğu en önemli ilkelere birisi de, bütün insanların göreceli olarak bütün zekâ alanlarını yeterli bir uzmanlık düzeyinde geliştirebilme yeteneğine sahip olduğudur (Saban,2002).

Korkmaz'a (2004) göre, zekânın gelişmesinde avantaj ve dezavantaj yaratan çevresel etkenler vardır. Bu etkenler şu şekilde özetlenebilir:

1- Kaynaklara ulaşım şansı: Aile çok fakirse çocuk, keman, piyano gibi müzikal zekâyı geliştirebilecek enstrümanlara ulaşamadığından bu zekânın güçlenmesi, gelişmesi zorlaşabilir.

2- Tarihsel, kültürel faktörler: Okulda dile, matematiğe ve fene dayalı programlar önemseniyorsa, öğrencinin dilsel ve mantıksal-matematiksel zekâsı gelişebilir.

3- Coğrafi faktörler: Köyde yetişmiş bir çocuk, büyük şehirde bir apartman dairesinde büyümüş bir çocuğa oranla bedensel zekâsını daha çok geliştirebilir.

4- Ailesel faktörler: Müzisyen olmak isteyen bir çocuğun ailesi cerrah olmasını istiyorsa çocuğun matematiksel - mantıksal zekâsı desteklenecektir.

5-Durumsal faktörler: Kalabalık bir ailede büyümüş ve kalabalık bir ailede yaşayan bireyler doğalarında sosyallik olmadıkça kendilerini geliştirmek için daha az zamana sahip olurlar.

Armstrong'a göre çoklu zekâ alanlarının gelişimini etkileyen faktörler dörde ayrılır. Bu faktörler şunlardır: (1) biyolojik nitelik, (2) kişisel hayat hikayesi, (3) tarihsel ve kültürel özgeçmiş ve (4) kristalleştirici veya felce uğraticı deneyimler (Saban, 2004).

Öğrenmeyen öğrenci, başarısız öğrenci fikrini kabul etmeyen bu kurama göre, öğrenme faaliyetleri öğrencinin zekâ türlerine yönelik olarak düzenlenmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Eğer çocuğun matematiksel ve dilsel zekâsı gelişmişse çocuk öğrenme faaliyeti sonucunda başarılı, eğer bu alanda eksiği var ise veya yeterince gelişmemişse çocuk başarısız olmaktadır. Bu kuram kavramsal, teoriksel ve deneysel olarak eleştirilmesine rağmen pek çok okulda öğrenme faaliyetlerinin de temelini oluşturmaktadır (Goodnoug, 2001). Azar ve arkadaşlarının (2006) Haggarty'den (1995) aktardıklarına göre, Çoklu Zekâ Kuramının öğrencilerin kavramları anlamasını sağlamada çok farklı yaklaşımlar sunduğu, insanın bilişsel zekâsını kategorilere ayırdığı ve öğrenmede bireysel farklılıkları dikkate aldığını vurgulamaktadır.

Gardner (1993), okula yeni bazı rollerin verilmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu rollerden ilki, Değerlendirme Uzmanlığıdır. Çocuğun gelişimine ve çocuğun zekâ profili ile ilgili tavsiye edilen öneriler doğrultusunda hazırlanmış değerlendirmelerin yapılabilmesine imkân veren değerlendirme sistemine ihtiyaç vardır. İkinci rol ise; öğrenci-program uzmanlığıdır. Bu uzmanın görevi; öğrencilerin zekâ profilini göz önünde tutarak hangi dersleri alması gerektiğini tavsiye etmektir. Bu amaçla programdaki materyaller, değişik şekillerde ve değişik zekâlara cevap verecek şekilde oluşturulur. Birey merkezli okula verilen üçüncü rol ise, okul-toplum uzmanlığıdır. Öğrenci-program uzmanının, öğrencinin okul içinde yararına olan kararların alınmasına yardım etmesi gibi, okul-toplum uzmanı da, öğrencinin daha geniş bir toplulukta yararına olacak eğitim imkânlarını araştırır. Okul-toplum uzmanının temel görevi, öğrencinin kendi zekâ profiline uygun mesleki ve mesleki olmayan rolleri keşfetmesindeki olanakları arttırmaktır. Uzman, bu görevi yerine getirmek için, her biri belli bazı zekâların karışımını içeren çıraklık, danışmanlık, toplum hizmetleri ve benzeri alanlardaki değişik öğrenme olanaklarına ait bilgileri toplar ve yeri gelince bu bilgileri aile ve öğrencilerle paylaşır.

Dikkat edilmesi gereken bir husus, bu roller düzeninde öğretmenin rolünde bir azalmanın veya değişikliğin düşünülmediğidir. Aksine bu roller, öğretmenin kendi alanını daha iyi ve daha özgürce öğretebilmesi için ona zaman kazandırır. Tecrübeli öğretmenlerinde, uzmanların her bir öğrencinin farklı ihtiyacının iyi bir şekilde karşılanıp karşılanmadığını denetlemesi gibi bir sorumluluğu olabilir

İlk başta Çoklu Zekâ Kuramı eğitim de uygulanmak üzere hazırlanmamış olmasına rağmen, zekâyâ getirdiği farklı bakış açısıyla diğer kuramları etkilediği gibi eğitim kurumlarını da etkilemiştir. Bu Kuramının dört temel dayanağı vardır(Armstrong, 2000). Bunlar aşağıda maddeler halinde verilmiştir:

1. Her insan, çeşitli zekâ alanlarının bütününe sahiptir ve bu zekâ alanları değişik düzeylerde bulunabilir.

2. Her insan, çeşitli zekâ alanlarından her birini yeterli bir düzeyde geliştirebilir.

3, Çeşitli zekâ alanları genellikle bir arada ve karmaşık bir yapıda çalışırlar.

4. Bir kişinin her alanda zeki olabilmesinin birçok yolu vardır.

Gardner, Çoklu Zekâ Kuramının hiçbir şekilde bir eğitim reçetesi olmadığını belirtmiştir. Ona göre, psikolojinin zihin konusundaki tezleriyle eğitim yaşantıları arasında her zaman bir açıklık vardır. Bu tür açıklıklar da özellikle belirli bir eğitsel amaç taşınmadan geliştirilmiş kuramlarda daha belirgindir. Bu nedenle kuramın uygulanabileceği ve uygulanması gereken alanları en iyi tespit edecekler öğretmenlerdir (Gardner, 1999).

Çoklu Zekâ Kuramının okullarda üç olası amaç için kullanımı üzerinde durulmaktadır. Bunlar ise;

1- Arzu edilen yeteneklerin geliştirilmesi

2- Belli bir içeriğe, konuya veya derse çok çeşitli şekillerde yaklaşılması

3- Eğitimin bireyselleştirilmesidir (Vickers,1999).

Gardner(1999), Frames Of Mind eserinde yedi zekâ alanını tespit etmiş ancak 1995 Yılında “Doğa” zekâsını da ekleyerek zekâ alanlarını sekize çıkarmıştır. Bu zekâ alanları şunlardır; (1)Sözel / Dilsel Zekâ, (2)Mantıksal / Matematiksel Zekâ, (3)Görsel / Uzamsal Zekâ, (4) Müziksel / Ritmik Zekâ, (5)Bedensel / Kinestetik Zekâ, (6)Sosyal Kişiler Arası Zekâ, (7) Özedönük / İçsel Zekâ, (8) Doğa (Doğacı) Zekâsıdır. Bu zekâ alanları aşağıda açıklanmıştır.

Sözel-Dilsel Zekâ: Anadili ya da başka bir dili kullanma ve düşüncelerini hem sözlü, hem de yazılı olarak etkili biçimde kullanma becerisidir. Soyut ve simgesel düşünme, kavram, dilbilgisi, şiir, hikâye anlatma, okuma, yazma, konuşma, espri yapma, tartışma ve edebi ürünler yaratma gibi özellikleri gelişmiş kişiler; sunucu, politikacı, şair, oyun yazarı, editör,

gazeteci, yazar, hatip, avukat olanlar, sözel-dilsel zekâ alanı baskın insanlardır (Demirel, 1999; Gardner,1999; Özden, 1998; Ülgen, 1997).

Gardner'a (1999) göre sözel-dilsel zekânın dört ana elemanı vardır: Fonoloji, sentax, semantik ve pragmatik.

1.Ses bilgisi(Fonoloji): Kelimelerin seslerinden haberdar olmaktır.

2.Söz dizimi:(Sentaks):Dilin yapısıyla ilgilidir. Gramer kurallarını ve kelimelerin sıralanmasını içerir.

3.Anlam bilgisi(Semantik):Kelimelerin anlamlarından haberdar olmak ve bu anlamlar çerçevesinde insanlarla etkileşime girmekle ilgilidir.

4.Kullanım (Pragmatik):Açıklamak, ikna etmek, cesaretlendirmek ya da herhangi bir amaç için dilin kullanılmasıdır. Birey dilin yapısıyla ya da kullanılan kelimelerin gerçekten doğru olup olmadığıyla ilgilenmez. Amaç karşıdaki kişilerle gerçekten başarılı bir şekilde etkileşim kurmaktır (Selçuk, 2003).

Gardner, dilin insan zekâsının üstün bir örneği olduğunu ve toplumsallaşma sürecinde vazgeçilmez bir öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır. Konuşma dili, somuttan soyuta düşünmeyi getirmiş ve nesnelere işaret ederek, adlandırarak, onlar yokken onlar hakkında konuşmayı sağlamıştır. Okuma, insan için görmediği nesnelere, yerlere, süreçlere ve kavramları bildik hale getirir. Yazma ise konuşmacıyla hiç karşılaşmadan iletişim kurmayı sağlar. İnsan, sözcüklerle düşünme yeteneğiyle sorun çözer, geleceği planlar ve yaratır (Campbell& Dickinson, 1999).

Sözel/dilsel zekânın özündeki kapasiteler şunlardır; (1) düzeni ve sözcüklerin anlamını kavrama, (2) açıklama, öğretme, öğrenme, (3) mizaha dayalı anlatım, (4) yazılı ya da sözlü olarak etkili hitabet, ikna ve güdüleme yeteneği, (5) hatırlama ve geri getirme ve (6) metalinguistik (dili araştırma için kullanabilme yeteneği) analiz (Bümen, 2002).

Sözel-dil zekâsı güçlü olan bir öğrencinin özellikleri şunlardır:

1. Normal öğrencilerden daha iyi yazar.
2. Uzun hikayeler ve fıkralar anlatır.
3. İsimler, yerler ve tarihler hakkında iyi bir hafızaya sahiptir.
4. Yaşına uygun kelimeleri doğru bir şekilde telaffuz eder.
5. Yaşına göre iyi bir kelime hazinesine sahiptir.
6. Başkaları ile yüksek düzeyde sözel iletişime girer.

7. Tekerlemeleri, anlamsız ritimleri ve kelime oyunlarını çok sever.
8. Kitap okumayı çok sever.
9. Öğrendiği yeni kelimeleri anlamlarına uygun olarak konuşma veya yazı dilinde kullanır.
10. Dinleyerek öğrenmeyi sever (Saban,2002).

Sözel / dilsel Zekâsı güçlü olan öğrencilerin ilgi duydukları meslek alanları şunlardır; hukukçu, öğretmen, yazar, gazeteci, tiyatro oyuncusu, şair, politikacı, spiker vb. sözel-dilsel zekâsı güçlü olan öğrencinin yapmaktan hoşlandığı etkinlikler şunlardır: Kitap, hikâye, roman, şiir, makale vb. yazıları okumak ve anlatmak. Edebi yazılar yazmak, rol yapmak, taklit yapmak, konuşma yapmak vb. etkinlikleri yapmak. Yeni bir dil öğrenmek, dil ile ilgili kavramları ve anlamlarını öğrenmek.

Mantıksal / Matematiksel Zekâ: Matematiği ve mantığı etkili biçimde kullanma becerisidir (Özden,1998). Neden-sonuç ilişkisi kurabilme, bir şeyin çalışma ilkelerini ortaya koyma ve sayılarla oynama yeteneğini ifade eder. Bir problem hakkında düşünme, problem çözme, durumları ve nesnelere analiz etme, soyut semboller kullanma, mantıksal ardışıklıkları keşfetme ve kullanma bu zekâ boyutunun başlıca özellikleri arasındadır. Mantıksal ve matematiksel zekâ, somut nesne olmaksızın kavramsal biçimde düşünme yeteneğidir. Tahminde bulunma, eleştirel düşünme, zıtlıkları keşfetme, mantıksal gerekçeler üretme, sınıflama, sıralama, kategorize etme mantıksal-matematiksel zekânın rutin işleri arasında yer alır (Korkmaz,2004).

Bu tür zekâyaya sahip olan insanlar, mantık kurallarına ve benzerliklerine, neden-sonuç ilişkilerine ve bunlara benzer soyut işlemlere karşı çok hassas ve duyarlıdırlar. Bu kişiler kategorilere veya sınıflara ayırarak, genelleme yaparak, hesaplayarak, mantık yürüterek ve soyut ilişkiler üzerinde çalışarak iyi şekilde öğrenirler (Korkmaz, 2004).

Mantıksal matematiksel zekâ, bilimsel denenceyi sınıflandırma, öngörü, öncelik verme ve oluşturma, neden sonuç ilişkilerini anlama becerilerini içerir. Akıl yürütme becerileri, çok geniş alanlara uygulanabilir ve fen bilimlerinde, toplumsal çalışmalarda, yazında, okuma ve yaratma, yabancı dil öğrenme, model inşa etme, İnternet kullanma ve müzik notalarını öğrenme gibi diğer alanlarda kullanılır. Küçük çocuklar bu zekâ özelliğini somut işlemlerle uğraşırken, sayıları ve birebir eşlemeyi kavrarken kullanırlar. Simgesel dil

ile somut düşünceden, formüller ve denklemlerle çalışarak sanal düşünceye ilerlerler ve mantık dünyasını soyutlaştırmayı öğrenirler. Sıralama, çözümlene ve yaklaşık olarak hesaplama birçok okul programlarında öğretilir ancak öğrenmenin etkili olması gereklidir (Belanca,1998).

Mantıksal-matematiksel zekânın özünde; (1) soyut yapılan tanıma, (2) bütünevarım yoluyla akıl yürütme, (3) Bütüncügelim yoluyla akıl yürütme, (4) bağlantı ve ilişkileri ayırt etme, (5) karmaşık hesaplamalar yapma, (6) bilimsel yöntemi kullanma gibi kapasiteler yer almaktadır (Bümen, 2002).

Mantıksal-matematiksel zekâsı güçlü olan bir öğrencinin özellikleri şunlardır:

1. Olayların oluşumu ve işleyişi hakkında çok soru sorar.
2. Sayılarla çalışmayı ve hesaplama yapmayı çok sever.
3. Matematik dersini çok sever.
4. Mantıksal bulmacaları çözmeyi ve satranç veya dama gibi çeşitli stratejik oyunları oynamayı çok sever.
5. Nesnelere kategorilere ayırmayı veya olayları belli bir mantıksal ilişki içinde düzenlemeyi çok sever.
6. Matematiksel hesaplama oyunlarını çok sever.
7. Bilgisayar oyunlarını ilginç bulur.
8. Fen Bilgisi dersinde deney yapmayı ve yeni şeyler denemeyi sever.
9. Yaşıtlarına kıyasla soyut düşünebilme ve sebep-sonuç ilişkisi kurabilme kabiliyetleri çok iyi gelişmiştir.
10. Makinelerin nasıl çalıştığına dair çok soru sorar (Saban, 2002).

Mantıksal-matematiksel zekâsı güçlü olan öğrencilerin ilgi duydukları meslek alanları şunlardır; Matematik ve mühendislik bilimleri, Muhasebe, satın alma, istatistik, bilgisayar, fen bilimleri ve felsefe bilimleri vb.

Mantıksal-matematiksel zekâsı güçlü olan öğrencinin yapmaktan hoşlandığı etkinlikler ise şunlardır: zekâ oyunları, legolar, geometrik şekiller, bilmece, nesnelere çalışma şekli, deney yapma, mantık bulmacaları, oyun kartları vb.

Görsel / Uzamsal Zekâ: Görsel-uzamsal zekâ, bir insanın bir avcı, bir izci ya da bir rehber gibi görsel ve uzaysal dünyayı doğru bir şekilde algılaması veya bir dekontör, bir mimar ya da bir ressam gibi dış dünyadan edindiği izlenimler üzerine değişik şekiller uygulaması kapasitesidir. Bu zekâ alanı, bir bireyin çevresini objektif olarak gözlemlemesi, algılaması ve değerlendirmesi ve bunlara bağlı olarak da dış çevreden edindiği görsel ve uzaysal fikirleri grafiksel olarak sergilemesi kabiliyetlerini içerir. Görsel-uzaysal zekâyâ sahip insanlar, yer, zaman, renk, çizgi, şekil, biçim ve desen gibi olgulara ve bu olgular arasındaki ilişkilere karşı aşırı hassas ve duyarlıdır. Dolayısıyla, görsel-uzaysal zekâsı güçlü olan kişiler, varlıkları, olayları veya olguları görselleştirerek ya da resimlerle, çizgilerle ve renklerle çalışarak en iyi öğrenirler (Saban, 2002).

Görsel / Uzamsal zekânın özünde; (1) aktif imgeleme/hayal gücü, (2) zihinde canlandırma, (3) uzayda Yer yol bulma, (4) grafik temsili, (5) uzaydaki nesnelere arasındaki ilişkileri tanıma, (6) imajlarla zihinsel manevralar yapma, (7) farklı açılardan objeler arasındaki benzerlik ve farklılıkları tanıma gibi kapasiteleri kapsar (Bümen, 2002).

Görsel-Uzamsal zekâsı güçlü olan bir öğrencinin özellikleri şunlardır:

1. Renklere karşı çok hassas ve duyarlıdır.
2. Haritaları, çizelgeleri, diyagramları veya tabloları sadece düz metinden oluşan yazılı materyallere kıyasla daha kolay okur ve anlar.
3. Sanat içerikli etkinlikleri çok sever.
4. Arkadaşlarına oranla daha çok hayal kurar
5. Yaşına göre, yüksek düzeyde beceri gerektiren resimleri çizer.
6. Filmleri, slâytları ve benzeri görsel sunuları izlemeyi sever.
7. Yaşına göre ilginç üç boyutlu yapılar veya modeller oluşturur.
8. Okurken kelimelere oranla resimlerden daha çok öğrenir.
9. Varlıkların görsel imgelerini çok iyi ve net olarak hatırlar.
10. Okuma materyallerine sık sık karamalar yapar (Saban, 2002).

Görsel / Uzamsal zekâsı güçlü olan öğrencilerin ilgi duydukları meslek alanları şunlardır; mühendis, mimar, görsel sanatlar, denizci, mucit, artist, fotoğrafçı, kameraman, tasarımcı, izci vb.

Görsel / Uzamsal zekâsı güçlü olan öğrencinin yapmaktan hoşlandığı etkinlikler şunlardır: resim yapma, inşa etme, hayal kurma, poster oluşturma, örnekleme, boyama, fotoğraf çekmek, üç boyutlu nesnelere çizmek, slâyt gösterisi yapmak, müzeleri gezmek vb.

Müziksel / Ritmik Zekâ: Duyguların aktarımında, müziği algılama ve sunmada müziği bir araç olarak kullanma yeteneğidir. Müzik zekâsı yüksek olanlar ritimlerle, melodilerle ve seslerle düşünürler, zihinlerini müzikten arındıramazlar. Şarkı söylemeyi ve çalgı aleti çalmayı severler. Müziksel/ritmik zekâ, müzikten hoşlanma, melodi üretme, melodileri hatırlama, tonal örüntüleri fark etme, sesleri tanıyabilme ve onlara duygusal tepki gösterebilme yeteneğidir. Bu zekâ türü ile bir kişinin bir müzik eserindeki ritme, akustik düzene, melodiye, müzik parçasındaki iniş ve çıkışlara, müzik enstrümanlarına ve çevresindeki seslere karşı olan duyarlılığı kast edilmektedir. Bu zekâsı güçlü olanlar en iyi ve etkili olarak ritim, melodi ve müzikle öğrenirler. Müziksel/ritmik zekâ; bestecilik, şarkıcılık, çalgıcılık, müzik aleti yapımı gibi müzik kullanılan işlerde baskındır (Saban,2002; Demirel.2004; Özden,2003; Selçuk,2002).

Müziksel /Ritmik zekânın özündeki kapasiteler şunlardır, (1) müziğin ve ritmin yapısına değer verme, (2) müzikle ilgili şemalar oluşturma, (3) seslere karşı duyarlılık, (4) melodi, ritim ve sesleri taklit etme, tanıma veya yaratma, (5) ton ve ritimlerin değişik özelliklerini kullanma (Bümen,2002).

Müziksel-Ritmik zekâsı güçlü olan bir öğrencinin bazı özellikleri şunlardır:

1. Şarkıların melodilerini çok iyi hatırlar.
2. Güzel şarkı söyleyebilme sesine ve yeteneğine sahiptir.
3. Bir müzik aletini çok iyi çalar ya da çalmayı çok ister.
4. Müzik dersini çok sever.
5. Konuşurken veya hareket ederken elleri ve ayakları ile ritim tutar.
6. Farkında olmadan kendi kendine mırıldanır.
7. Ders çalışırken farkında olmadan masaya vurarak ritim tutar.
8. Çevresindeki seslere karşı aşırı duyarlı ve hassastır.
9. Bir şarkı duyduğunda farkında olmadan ona eşlik eder.
10. Ders çalışırken veya bir şey öğrenirken müzik dinlemekten çok hoşlanır (Saban, 2002).

Müziksel /Ritmik zekâsı güçlü olan öğrencilerin ilgi duydukları meslek alanları şunlardır; besteci, müzik öğretmeni, diskjokey, tiyatro sanatçısı, dansçı, balerin, yorumcu, müzik eleştirmeni vb.

Müziksel /Ritmik zekâsı güçlü olan öğrencinin yapmaktan hoşlandığı etkinlikler şunlardır: Beste yapma, müziksel sunu hazırlama, şarkı söyleme, ritim tutma, çalgı aleti çalma vb.

Bedensel / Kinestetik Zekâ: Bireyin vücudunu ve hareketlerini kullanım biçimini ifade eder. Bedensel zekâsı yüksek bireyler sportif hareketleri, düzenli-ritmik oyunları kolayca uygulayabilirler. Bu bireylerde koordinasyon, denge, hız, el becerisi ve esneklik dikkat çekicidir (Talu, 1999). Bu zekâ alanı vücudumuzun hareketlerini, koordinasyonunu, dengesini ve çevre ile etkileşimini içermektedir. Bu bireyler yaşayarak, hareket ederek, dokunarak, çevre ile etkileşime girerek daha çabuk öğrenirler.

Bedensel / Kinestetik zekânın özünde; (1) vücut hareketlerini kontrol etme, (2) önceden planlanmış vücut hareketlerini kontrol etme, (3) bedeninin farkında olma, (4) zihin ve beden arasında güçlü bir bağ kurma, (5) pandomim yetenekleri, (6) bedeni bütünüyle iyi kullanma kapasiteleri vardır (Bümen, 2002).

Bedensel-Kinestetik zekâsı güçlü olan bir öğrencinin özellikleri şunlardır:

1. Bir veya birden fazla sportif faaliyette başarılıdır.
2. Bir yerde uzun süre kaldığında hareket etmeye ve kımıldamaya başlar.
3. Başkalarının jest, mimik ve yüz ifadelerini kolaylıkla taklit eder.
4. Gördüğü her nesneyi dokunarak inceleme ve analiz etme eğilimindedir.
5. Koşmayı, sıçramayı ve benzeri fiziksel hareketleri yapmayı çok sever.
6. El becerisi gerektiren etkinliklerde çok başarılıdır.
7. Kendini veya meramını anlatmada kendine özgü dramatik bir yolu vardır.
8. Çamurla oynamayı, yontmayı veya diğer devinimsel nitelikteki etkinliklere katılmayı sever.
9. Bir şeyi parçalarına ayırmayı ve onları tekrar birleştirmeyi çok sever.
10. Bir şeyi en iyi yaparak ve yaşayarak öğrenir (Saban, 2002).

Bedensel / Kinestetik zekâsı güçlü olan öğrencilerin ilgi duydukları meslek alanları şunlardır; dansçı, sporcu, aktör, pandomim sanatçısı, inşaat işçisi, çiftçi, teknik direktör, oyunculuk cerrah vb. Bedensel / kinestetik zekâsı güçlü olan öğrencinin yapmaktan hoşlandığı etkinlikler şunlardır; gösterme, deneme, rol yapma, inşa etme, alan gezisi, modelleme, drama, yap-boz vb.

Sosyal / Kişilerarası Zekâ: Bu zekâ, diğer insanları anlama, onların kişilik özelliklerini, niyetlerini fark etme, onlarla olumlu ilişkiler kurma yeteneğidir. Sosyal zekâ, bir insanın bir öğretmen, bir terapist ya da bir pazarlamacı gibi çevresindeki insanların duygularını, isteklerini ve ihtiyaçlarını anlama, ayırt etme ve karşılama kapasitesidir. Bu zekâ türü ile bir insanın diğer insanlardaki yüz ifadelerine, seslere ve mimiklere olan duyarlılığı ve diğer insanlardaki farklı özelliklerin farkına vararak onları en iyi şekilde analiz etme, yorumlama ve değerlendirme kabiliyetleri kastedilir. Bu zekâ türü gelişmiş bireylerin, insanlarla iletişim kurma, onları anlama ve davranışlarını yorumlama yetenekleri bulunmaktadır. Bireylerarası (kişilerarası) zekâ, etkili iletişim kurma, çatışmalarda yapıcı yöntemlerle çözüm sağlama; liderlik, arkadaşlık, işbirliği, empati becerisi kazanmayı sağlar. İnsanlar bu yetenekleri sayesinde sosyalleşirler. Sosyal zekâsı gelişmiş insanlar, paylaşarak ve işbirliği yaparak daha iyi öğrenirler. Tek başına çalışmak yerine grup ile birlikte çalışmayı tercih ederler. Kendi anlayışını oluşturmak için başkalarının nasıl anladığını bilmek isterler. Konuları hayat ile ilişkilendirerek daha iyi öğrenirler. Politikacılar, liderler, psikologlar, öğretmenler, aktörler, turizmciler bu yeteneklerini iyi kullanan insanlardır (Özden, 2003; Selçuk, 2002).

Bu zekânın özündeki kapasiteler şunlardır; (1) insanlarla sözlü ya da sözsüz iletişim kurma, (2) bir bireyin ruhsal durumunu, duygularını okuma, (3) grupta işbirliği içinde çalışma, (4) karşıdaki kişinin bakış açısıyla dinleme, (5) empati kurma, (6) sinerji kazanma ve yaratma (bir grup çalışmasında elde edilen ürünün tek tek bireylerin eseri değil, grubun gücünün ürünü olduğun inanmayı ve bu yönde çaba harcamayı ifade eder) (Bümen, 2002).

Sosyal zekâsı güçlü olan bir öğrencinin bazı özellikleri şöyle sıralanabilir:

1. Arkadaşlarıyla ya da akranlarıyla sosyalleşmeyi çok sever.
2. Grup içerisinde doğal bir lider görünümündedir.
3. Problemi olan arkadaşlarına her zaman yardım eder.
4. Dışarıda iken kendi başının çaresine bakabilir.

5. Başkaları ile birlikte ders çalışmayı veya oyun oynamayı çok sever.
6. En az iki veya üç yakın arkadaşı vardır ve onları sık sık arar.
7. Başkaları daima onunla birlikte olmak ister.
8. Başkalarına selam verir, onların hatırlarını sorar ve onları önemser.
9. Empati yeteneği çok iyi gelişmiştir.
10. Bir şeyi başkalarıyla işbirliği yaparak, onlarla paylaşarak ve onlara öğretmek öğrenmeyi sever (Saban, 2002).

Sosyal /Kişilerarası zekâsı güçlü olan öğrencilerin ilgi duydukları meslek alanları şunlardır:İş adamı, öğretmen, politikacı, halkla ilişkiler, din adamı, turizmci, psikolojik danışman, yönetim, işletme, rehberlik uzmanı vb. Sosyal / Kişilerarası zekâsı güçlü olan öğrencinin yapmaktan hoşlandığı etkinlikler ise şunlardır; yardım etme, yönetme ve organize etme, grupta çalışma, gösteri yapmak, paylaşmak, tartışmak vb.

Özedönük / İçsel Zekâ: İnsanın kendini anlaması; kim olduğunu, zayıf ve güçlü yönlerini, isteklerini, duygularını fark etmesi; ne zaman nasıl davranacağını bilmesi ve bu doğrultuda yaşamını planlama ve yönlendirme yeteneğidir. Bu zekâsı gelişmiş bireyler kendi duygularıyla nasıl baş edebileceğini bilme, kişisel problemlerini çözme, kendi hedeflerini belirleme, disiplinli olma, kendine güvenme gibi özellikleri gelişmiş kişilerdir. Bu zekâ, bir kişinin kendini tanıması ve kendisi hakkında sahip olduğu bu bilgi ve anlayış ile çevresine uyumlu davranışlar sergilemesidir. Kendilerini iyi tanıyanlar, özedönük zekâsı iyi gelişmiş insanlardır. Bireylerin "Yalnız kaldığında beni hangi etkinlikler dinlendirir, sinirlendiğimde bunu hangi yöntemle yenerim, gerçekten ben kimim, kendimi ve hedeflerimi nasıl değerlendiriyorum, kişisel gelişimim için neler yapıyorum?" gibi soruları özedönük zekâ ile ilgilidir. İçsel zekâsı yüksek olanlar, kendi başlarına, bireysel projelerle ve kendi hızında öğrenir. Konuları, kendileriyle ilişkilendirmeyi, kendi düşünme sistemlerinin bir parçası haline getirmeyi isterler. Din adamları, psikologlar, filozoflar özedönük zekâları güçlü bireylere örnek verilebilir (Açıkgöz, 2003; Saban, 2002).

Özedönük İçsel zekânın özünde; (1) konsantrasyon, (2) düşünsellik, (3) yürütücü biliş/üst biliş (problemler hakkında kendi kendine konuşma, verilen kararları analiz ederek değerlendirme bu yeti içinde düşünülebilir), (4) değişik duyguların farkında olma, (5) öz'ü tanıma ve değer verme, (6) yüksek düzeyli düşünme becerileri ve akıl yürütme gibi kapasiteler yer almaktadır (Bümen,2002).

Özedönük - İçsel zekâsı güçlü olan bir öğrencinin özellikleri şunlardır:

1. Bağımsız olma eğilimindedir.
2. Kendisinin zayıf ve güçlü yanları hakkında gerçekçi bir görüşe sahiptir.
3. Yalnız oynamaya veya ders çalışmaya bırakıldığında daha başarılıdır.
4. Hakkında çok fazla bahsetmediği en az bir ilgisi veya hobisi vardır.
5. Hayattaki amacının ne olduğuna ilişkin iyi bir anlayışa sahiptir.
6. Duygularını, hislerini ve düşüncelerini açık ve net bir şekilde dile getirir.
7. Hayattaki başarılarından ve başarısızlıklarından ders almasını bilir.
8. Kendine güveni yüksektir.
9. Yaptığı işin bilincindedir ve başkalarına pek fazla akıl danışmaz.
10. Kendine saygısı yüksektir (Saban,2002).

Özedönük / İçsel zekâsı güçlü olan öğrencilerin ilgi duydukları meslek alanları şunlardır; psikolog, din adamı, araştırmacı, kuramcı, felsefeci, yazar, sosyal hizmet uzmanı, sançtı, ressam vb. Özedönük / İçsel zekâsı güçlü olan öğrencinin yapmaktan hoşlandığı etkinlikler şunlardır: Filmler, kişisel öğretim, bulmacalar, bilgisayar, okuma çalışması yapmak, bireysel çalışmalar vb.

Doğa (Doğacı) Zekâ: Gardner tarafından açıklanan son zekâdır ve doğal çevreyi anlama, tanıma ile ilgilidir. Bu zekâyaya sahip olanlar, doğal kaynaklara ve sağlıklı bir çevreye ilgi duyarlar, flora ve faunayı tanırlar. Doğada var olan canlı ve cansız varlıkların temel özelliklerini, birbirinden farklılıklarını çok kolay bir şekilde kavrarlar. Doğaya karşı duyarlılık ve doğayla bütünleşme üst düzeydedir. Doğacı zekâsı gelişmiş insanlar, doğal olaylara duyarlıdır, onları merak ederler; doğaya, bitkilere, hayvanlara, kayalara, bulutlara, yıldızlara, ırmaklara ve doğal olaylara ilişkin bilgi sahibidirler ve bilgileri sınıflayıp yeniden üretebilir. Doğa zekâsı güçlü olanlar daha çok araştırarak, inceleyerek, gözlem yaparak öğrenir. Bu öğrenciler sınıfın meteoroloji uzmanıdır. Okulun bahçesindeki kedilerin sorumlusudur. Konuşmalarında bol bol doğal hayattan örnekler verirler. Doğa ile ilgili koleksiyonu vardır. Doğa zekâsı daha çok tıp, botanik, veterinerlik, fotoğrafçılık, ziraat, avcılık gibi alanlarda kullanılır (Demirel 2004; Bümen, 2002).

Doğa zekâsının özünde; (1) doğa ile bütünleşme, (2) doğal bitki örtüsüne duyarlılık, (3) canlılar ile etkileşim kurma, koruma, (4) doğanın tepkilerine karşı duyarlılık, farkındalık,

(5) doğadaki bitki ve hayvanları tanıma ve sınıflandırma, (6) bitki yetiştirme gibi kapasiteler yer almaktadır (Bümen,2002).

Doğacı zekâsı güçlü olan bir öğrencinin bazı özellikleri şöyle sıralanabilir:

1. Doğaya, hayvanat bahçelerine veya tarihsel müzelere olan gezileri çok sever.
2. Doğa olaylarına ve oluşumlarına karşı çok hassastır.
3. Sınıftaki çiçekleri sular ve onların bakımını üstlenir.
4. Ekolojik çevreyi, doğayı, bitkileri veya hayvanları içeren konuları işlerken çok meraklanır.
5. Sınıfta hayvan hakları veya çevreyi koruma ile ilgili ateşli konuşmalar yapar.
6. Kuş beslemek, kelebek ve böcek koleksiyonu oluşturmak gibi doğa ile ilgili projelere katılmayı çok sever.
7. Doğayı ve canlıları içeren konularda çok başarılıdır.
8. Toprakla oynamayı ve bitki yetiştirmeyi çok sever.
9. Mevsimlere ve iklim olaylarına karşı çok ilgilidir.
10. Çevre bilinci çok iyi gelişmiştir (Saban, 2002).

Doğa zekâsı güçlü olan öğrencilerin ilgi duydukları meslek alanları şunlardır : Doğa bilimci, ziraat mühendisi, zoolog, teknisyen, bahçıvan, veteriner, botanik, organik kimya, biyoloji jeoloji, meteoroloji, arkeoloji, çiçekçilik, tıp, dağcılık, izcilik vb. Doğa zekâsı güçlü olan öğrencinin yapmaktan hoşlandığı etkinlikler şunlardır: Doğayı gözlemlenme, canlı türlerinin isimlerini öğrenme, canlılarla ilgili araştırma yapmak, seyahat etmek, belgesel izlemek, doğayla ilgili kaynakları incelemek vb.

ÇOKLU ZEKÂ KURAMI VE ÖĞRETMENLER

Eğitim sisteminin önemli bir bileşeni de öğretmendir. Öğretmenin sınıf içindeki her türlü davranış ve yöntemi, öğrencinin öğrenme düzeyini etkileyecektir. Öğretmenlerin sınıf içindeki rolleriyle ilgili olarak Bölükbaşı'nın (2004) Jones ve Jones (1982)'den aktardığına göre "Öğretmen sınıfın nabzını elinde tutan bir doktor, yaşamın kurallara uygun olarak gerçekleşmesine özen gösteren bir hakem, sınıf içi uyum ve ahengi sağlayan bir orkestra şefidir."

Herhangi bir eğitim teorisini uygulamaya koymadan önce, birer yetişkin öğrenciler olarak eğitimciler söz konusu teoriyi ilk önce kendilerine uygulamalıdır. Çünkü bir teorinin

pratiksel değerine inanmadıkça ve o teorinin içeriğini kişiselleştiremedikçe, bir eğitimcinin söz konusu teoriyi öğrencilerine de uygulamak için istekli olması ve kendisini o teori ile özdeşleştirmesi imkânsızdır. Dolayısıyla, her öğretmenin Çoklu Zekâ Kuramını kendi öğretim repertuarına entegre etme sürecinde ilk adım, kendisinin sahip olduğu çoklu zekâ alanlarının doğasını belirlemek olmalıdır. Ancak, bir bireyin sahip olduğu çoklu zekâ alanlarının gerçekçi bir profilini ortaya çıkarmak, birçoklarınınca sanıldığı kadar basit ve kolay bir iş değildir. Çünkü hiçbir test veya ölçek, bir bireyin sahip olduğu zekâ alanlarının doğasını veya niteliğini doğru olarak tek başına kararlaştıramaz. Bu konuda önerilebilecek en iyi yol, her bireyin her zekâ alanıyla ilişkili olan çeşitli işlerde, etkinliklerde veya tecrübelerde kendisinin sergilediği performansının gerçekçi bir değerlendirmesini yapmasıdır (Saban, 2004).

Capmbell ve Campbell (1999), kuramın okullarda yaygınlığını artırmasını üç nedene bağlamaktadır. Birincisi, kuram eğitimcilerin insan zihni hakkındaki bilgi ve inançlara katkıda bulunmaktadır. İkincisi, kuramın mesleki uygulamaları mevcuttur. Üçüncüsü, kurama göre hazırlanmış öğretim programları öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkiye sahiptir.

Yapmadan öğrenmenin olamayacağı, standart program uygulamalarının öğrencinin güdülenmesindeki olumsuz etkisi ve bunun sonucunda öğrenciye rağmen öğretmenin verimsizliği ve ardından gelen sınıf içi disiplin problemleri düşünöldüğünde çoklu zekâyı temel alan program uygulamalarının öğrencilerin birkaç alanda öğrenmeyi kendi istek ve çabalarıyla sağlayacakları bir gerçektir. Çoklu Zekâ Kuramı ve uygulamaları aynı zamanda yenilikçi, coşkulu idealist öğretmenlerin, öğrencilerinde iletişim kurma becerileri geliştirmek, ekip çalışmasına yönlendirmek, birtakım değer yargıları geliştirmelerine ve geliştirdikleri değer yargılarını yaşam biçimi haline getirmelerine olanak sağlamak yolundaki çabalarını da yönlendirecek ve pekiştirecektir (Demircioğlu ve Güneysu, 2000).

Öğretmenin, eğitim ortamında, seçme özgürlüğünün olması, yetenek ve eğilimleri desteklemesi, tek ve en doğru kullanım yerine farklı uygulamalara yer vermesi, belli bir içeriği farklı boyutlarda ele alması gereği açık bir şekilde ortadadır (Campbell, 1997). Öğrenmeyen öğrenci, başarısız öğrenci fikrini kabul etmeyen bu kurama göre, öğrenme faaliyetleri öğrencinin zekâ türlerine yönelik olarak düzenlenmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Okullarda öğretim faaliyetleri daha çok sözel ve matematiksel zekâ alanlarına yönelik olarak planlanmaktadır. Eğer çocuğun matematiksel ve dilsel zekâsı gelişmişse çocuk öğrenme faaliyeti sonucunda başarılı, eğer bu alanda eksiği var ise veya yeterince

gelişmemişse çocuk başarısız olmaktadır (Azar ve arkadaşları, 2006). Çoklu Zekâ Kuramını dikkate alarak uygulama yapacak öğretmenler bütün zekâ alanlarını kullanarak yaratıcı bir şekilde planını oluşturacak ve daha etkili öğrenme-öğretme ortamları düzenleyebilecektir. Yaşadığımız bilgi çağında çocuklarımız artık kalem kâğıtla yapılacak etkinliklerden çok daha zengin öğrenme ortamı ve etkinlikler sunulması kaçınılmazdır. Tabi ki bu etkinliklerin hazırlanmasında ve uygulanmasında uygulayıcı olan öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir.

Bir öğretmen olarak öğretim eylemi, çoğumuzda bildik duygulara neden olur. Öğrencilerimizin bir insan ve bir öğrenci olarak sahip oldukları belki de tek ortak özellik benzersiz ve biricik olmalarıdır. Sınıfımızdaki bu çocuklar kimdir? Nereden gelmişlerdir? İlgi ve yetenekleri nelerdir? Yaşadıkları evin özellikleri okul yaşamlarını olumsuz olarak etkiliyor mu? Çocuklar farklı boy, şekil, renk, cinsiyet ve kişiliklere sahip olarak karşımıza çıkarlar. Hepsinin farklı tercihleri, ilgi alanları, öğrenme türleri, yetenek düzeyleri, gelişim evreleri, özgeçmişleri, güçlü ve zayıf yanları vardır. Bazen farklı bir kültür ve dilden de olabilirler. Fakat hepsi de doğal bir öğrenme kapasitesine sahiptirler. Her birinin özel bir yeteneği ve güçlü olduğu bir yanı vardır. Hepsinin sınıf içinde kendini güvende hissetmeye ve başarıyı tatmaya ihtiyaçları vardır. Yine hepsinin kendini değerli hissetmeye, sevmeye ve kabul edilmeye ihtiyaçları vardır. Her çocuğun benzersiz olduğu ve hepsinin okula değişik öğrenme kapasitesine sahip olarak geldiği bu nedenle de hepsinin öğrenebileceği yaklaşımı ile yola çıkarsak, bir öğretmenin bütün öğrencilerini tanımadan, onların ihtiyaçları ile örtüşecek bir öğretim çalışması yapamayacağı açıktır.

Gardner öğretmenler için, ne öğrettikleri veya nasıl öğrettiklerinin değil, insan olarak nasıl bir örnek teşkil ettiklerinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Dersler unutulduktan sonra akılda kalan tek unsur, öğretmenin nasıl bir örnek olduğudur. Öğretmen olmak ebeveyn olmak gibidir. İstedığınız kadar sözler verin veya destek olun, eğer siz o değerleri bünyenizde barındırmıyorsanız hepsi anlamsız kalır. Öğretmen olarak konunuz sizi heyecanlandırıyorsa, öğrenme heyecanı duyuyorsanız, insanlarla ilişkilerinizden, bir seyahatte okuduğunuzdan, izlediğiniz bir piyesten, ya da çözdüğünüz bir problemde duyduğunuz heyecanı istikrarlı olarak çocuklara iletebiliyorsanız, işte onlara verebileceğiniz en değerli armağan budur (Vickers, 1999).

İşte bu nedenlerle çoklu zekâ okullarında öğretmenler; İyi birer öğrenci olmalı, kendilerini ve sınıflarını, öğretme süreçlerini organize etme yeteneğine sahip olmalı, kendilerini sürekli geliştirme inancı içerisinde olmalı, her bir öğrencinin kendine özgünlüğünü kabul ederek, her öğrencinin öğrenebileceğine inanarak, öncelikle öğrencilerin kendi güvenlerini geliştirmesi için gayret etmelidir. Kendi alanlarında yeterli akademik bilgiye sahip olmalı. Uzmanlık bilgilerini periyodik olarak gözden geçirip kendilerini geliştirmeliler. Öğrencilerinin öğrenmelerini ve davranışlarını geliştirmekten sorumlu olmalı. Yaptıkları uygulamaları ve öğrenim etkinliklerini sistematik olarak değerlendirerek ve bu değerlendirme sonucu programların etkinliğini arttırmaya çalışmalıdır. Öğrenen toplumun üyesidir. Bu amaç için yalnızca öğrencilerinin gelişimine değil etkileşimde buldukları bütün bireylerin gelişimi için çaba harcamalıdır. Öğrencileri ile aralarında saygı ve sorumluluğa dayanan özel bir ilişki oluşturup bu özel ilişki içerisinde yalnızca bilgi kazandırma amacı değil, yaşam becerileri öğretme amacı da taşınmalıdır. Okuldaki eğitim ve öğretim ortamlarının huzurlu ve sağlıklı olması için sorumluluk almalıdır. Bilgiye ulaşmada bütün teknolojik araçlardan faydalanmalı ve bilgiyi üretme konusunda çaba harcamalıdır. Öğrencilerin zihinsel şemalarını zihinsel öğrenme tekniklerini bilerek bu sayede onların öğrenme süreçlerini güçlendirmenin yollarını aramalıdır (Yavuz, 2001).

Diğer taraftan, bir öğretmenin sekiz zekâ alanının hepsinde de uzman olmak zorunda olmamasına rağmen, onun sınıfta tipik olarak uygulamaktan çekindiği çeşitli zekâ alanlarına ait etkinlikleri nasıl gerçekleştireceğine dair yararlanabileceği kaynakların bilmesi ve bu kaynaklardan nasıl yararlanacağına farkında olması büyük önem arz etmektedir. Bu kaynaklardan bazıları şunlardır: (1) meslektaşların uzmanlığından yararlanmak, (2) öğrencilerden yardım almak ve (3) var olan teknolojiden faydalanmak (Saban, 2002).

1. Meslektaşların uzmanlığından yararlanmak: Öğretmen kendi meslektaşlarından farklı çoklu zekâ alanı gelişmiş olanlardan, kendisinde geliştirmesini istediği zekâ alanını geliştirmek için yardım alabilir. Örneğin, görsel uzamsal zekâ alanını geliştirmek için resim öğretmeninden yardım alabilir.

2. Öğrencilerden yardım almak: Öğretmen kendisinde gelişmemiş bir zekâ alanının sınıfta kullanımı için bu zekâ alanı gelişmiş öğrencilerden yardım alabilir. Örneğin, öğretmenin tahtaya resim çizmesi gerekiyor ve bu alanla ilgili zekâ alanı gelişmiş değilse, bu zekâ alanı gelişmiş bir öğrenciden yardım alabilir.

3. Var olan teknolojiden faydalanmak: Öğretmenler okullarında var olan teknolojiyi gelişmemiş zekâ alanları için kullanabilirler. Örneğin, resmedemediği şekilleri bilgisayar yoluyla öğrencilerine gösterebilir.

Öğretmenler kendilerini zayıf hissettikleri zekâ alanlarını geliştirebilirler bunu yapmak için öğretmenlere yapabilecekleri etkinlikler için bazı öneriler ise şunlardır (Yavuz, 2001): Sözel-Dilsel Zekâ için: Kelime oyunları oynamak, günlük okuma saatleri planlamak, etkili not tutma konusunda kendilerini geliştirmek, konferans seminer ve panelleri takip etmek, şiir dinletilerine katılmak, şiir kasetleri dinlemek, şiir ezberlemek vb. Görsel Zekâ için: En yakın kırtasiyeden özel boya kalemleri ve resim kağıtları alarak evde zaman zaman resim yapmak, puzzle, Iego gibi oyunlar oynamak, hayallerindeki tatil yerini düşünmek, fikir veya düşüncelerini başkalarına anlatmak için resim, maket, grafik ya da bir poster yapmak gibi çeşitli tasarım becerilerini kullanmak, resimle ilgili sanatla uğraşmak vb. Bedensel Zekâ için: Düzenli olarak fiziksel egzersizler yapmak, el sanatları kurslarına katılmak, spor yapmak, bowling, bilardo, binicilik gibi farklı spor dalları ile ilgilenmek, pandomin ve drama kurslarına katılmak, folklor halk oyunları kurslarına katılmak. Matematiksel- Mantıksal Zekâ İçin: Mantık oyunları oynamak, bulmacalar çözmek, zekâ oyunları oynamak, farklı yaş ve düzeylerde organize edilen zekâ oyunları olimpiyatına katılmak, bilimsel dergileri takip etmek, problem çözmek, dünyadaki sayısal işlemleri irdelemek vb. Kişilerarası-Sosyal Zekâ İçin: Yeni insanlarla tanışmak, farklı sosyal ortamlarda bulunmak, dostlarla sohbet etmek, vakıf ve derneklerde gönüllü yardım kuruluşlarında çalışmak, huzur evleri, çocuk esirgeme kurumları gibi sosyal hizmet kurumlarını ziyaret etmek, arkadaşlarınızla birlikte olacağınız organizasyonlar düzenlemek vb. Kişisel Zekâ için: Kendiniz hakkında düşünmek, kendinizi dinlemek, kendinizle olumlu iç konuşmalar gerçekleştirmek, kendinizi anlatan bir otobiyografi hazırlamak, kendinize 1, 5 ve 10 yıllık gelişim hedefleri belirlemek vb. Doğa Zekâsı için : Doğada gözlemler yapmak, gözlemlerinizi sonucu fark ettiğiniz özel olay ve görüntülerin fotoğraflarını çekmek, boş zamanlarınızda doğada yürümek, doğal güzellikleri olan farklı mekânları gezmek, bu geziler esnasında gördüğünüz önemli ayrıntıları yazmak, seyahat, gezi ve doğa içerikli dergileri takip etmek vb. Müziksel zekâ için: Yaşamınızın her anında mırıldanmak, şarkı söylemek, müziksel etkinliklere katılmak, konserlere gitmek vb. gibi yöntemleri öğretmenler uygulayarak kendilerini eksik hissettikleri zekâ alanlarını geliştirebilirler.

Genel olarak sınıf ortamında sözel-dilsel ve mantıksal-matematiksel zekâ alanları vurgulanmakta, bu zekâ alanlarında yetkin olan öğrenciler öne çıkarken, diğer zekâ alanları ve bu alanlarda güçlü olan öğrenciler göz ardı edilmekte, başarısız görülmektedir (Brualdi, 1996). Çoklu Zekâ Kuramı ise bu iki zekâ alanı güçlü olmayan öğrencilerin de, daha güçlü oldukları diğer alanları kullanılarak okulda başarılı olabileceklerini savunmaktadır.

Çoklu Zekâ Kuramına göre, öğrenciler yetkin oldukları zekâ alanlarını daha verimli öğrenme için kullanmaları ve hem bunları, hem de diğer zekâ alanlarını geliştirmeleri için desteklenmelidir. Dolayısı ile öğrenmeyi kolaylaştırmak için, öğretmenlerin, öğrencilerinin güçlü ve zayıf oldukları çoklu zekâ alanlarını belirlemeye çalışmaları yararlı olacaktır (Brualdi, 1996). Çoklu zekâ alanlarının belirlenebilmesi için gözlem, belge toplama, görüşme, okul kayıtlarını incelemek, öğrencilere sormak ve çoklu zekâ anketleri veya envanterleri kullanılabilir. Bu yöntemler aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Gözlem: Gözlem tekniğinde, kişinin çeşitli zekâ alanlarındaki etkinliklere katılımı ve etkinlik sırasındaki davranışları gözlenir. Gözlem uzmanlar ya da iyi yetişmiş öğretmenler tarafından yapılır. Gözlenecek davranışlar her bir zekâyaya ait tipik davranışlardır Örneğin; "problemleri çabuk çözme", mantıksal/matematiksel zekânın; "ritimleri kolayca tekrarlama", müziksel / ritmik zekânın gözlenecek davranışları olabilir. Bazen çocuklar kendiliğinden de zekâlarını sergileyebilirler. Örneğin, derslerinde başarısız ancak çok sempatik bulunan ya da "tatlı yaramaz" çocukların kişiler arası zekâlarının gelişmiş olduğu düşünülebilir (Açıkgöz, 2003).

Gözlemleri gerçekleştirmenin diğer bir yolu da, öğrencilerin okuldaki boş zamanlarını nasıl harcadıklarını ve kimsenin onlara ne yapmaları gerektiğini söylemediği durumlarda onların hangi faaliyetlere katıldıklarını izlemektir. Örneğin, eğer bir öğretmen sınıfta "seçenek zamanı" uygulamasını gerçekleştiriyorsa (yani, her öğrencinin bir liste dolusu etkinlikten ilgisi doğrultusunda seçtiği bir faaliyet üzerinde çalışmasına fırsat tanıyorsa), hangi öğrencilerin hangi etkinlikleri daha çok tercih ettiklerini gözlemleyebilir. Bu durumda öğretmen, yüksek düzeyde sözel öğrencilerin daha çok kitaplara, sosyal öğrencilerin daha çok grup projelerine, görsel öğrencilerin daha çok resim yapmaya ve bedensel öğrencilerin de daha çok el becerisine dayalı etkinliklere doğru yönelmekte olduklarını fark edecektir. Burada öğretmenler açısından önemli olan husus, her öğretmenin sınıftaki her öğrenciye yönelik olarak gerçekleştirdiği bütün gözlemlerini bir not defterine kaydetmesidir. Elbette ki, eğer bir

öğretmen kalabalık bir sınıfa sahip ise, gözlemlerin sınıftaki her öğrenci için gerçekleştirilmesi ve sonuçların düzenli olarak kaydedilmesi çok zor ve hatta imkânsız olacaktır. Ancak, en azından sınıfta sorunlu olan birkaç öğrenci belirlenerek çoklu zekâ alanları ile ilgili gözlemler bu öğrencilerin üzerinde yoğunlaştırılabilir (Saban, 2002).

Öğrencilerin zekâ alanlarını belirleme amaçlı yapılan gözlem faaliyetleri hakkında Armstrong (2000) şu önemli bilgileri vurguluyor: "Gözlemleri gerçekleştirmenin bir yolu, öğrencilerin olumsuz davranışlarını gözlemlemektir. Öğrenciler çoğu zaman bu davranışlarla kendilerini gösterme yoluna giderler. Örneğin, sözel zekâsı güçlü öğrenciler aşırı konuşma eğilimleri ile kendilerini gösterirken, kinestetik zekâsı güçlü öğrenciler sürekli kıpır kıpır hareketleri ile ön plana çıkarlar. Doğa zekâsı güçlü bir öğrenci ile öğretmenleri çoğu zaman sınıfa getirdiği taşlar, yapraklar yüzünden tartışmalara girerler. Bu davranış eğilimleri ile öğrenciler öğretmenlerine doğal bir şekilde öğrendikleri öğrenme yollarını söyleyip, bu doğrultuda mesajlar gönderirler. Öğrencilerin zekâ bölümlerini anlayabilmede bir diğer yol olarak eğitimciler öğrencilerin ders dışı zamanda okulda geçirdikleri anları nasıl değerlendirdiklerini izleyerek gözlemleyebilirler. Herhangi bir yönerge vermeksizin öğrencilerin seçtiği ve yaptığı faaliyetler, onların zekâ bölümlerine ilişkin ipuçları içerir. Öğrencilerin zekâ bölümlerini belirleyebilmede öğretmenlerin günlük gözlemleri son derece önemlidir. Bu gözlemler, çoğu zaman öğretmenlere öğrencilerinin her bireye ulaşabilmede büyük ipuçları sunar. Öğrencilerin zekâ alanlarına ilişkin gözlemleri kayıtlar halinde not etmede öğretmenler, zaman bulamadıkları durumlarda bazı kontrol listelerinden faydalanabilirler. Bu kontrol listeleri bazen davranışlarla ilgili olur ve bazen sınıftaki faaliyetlere öğrencilerin gösterdiği ilgi ile de ilgili olabilir (Yavuz, 2001).

Belge toplamak: Öğretmenler, öğrencilerin derste yaptıkları çalışmalarını ve verdiği ödevleri toplayarak biriktirmelidir. Teknolojik imkânları işe koşarak öğrencilerin kâğıda dökülemeyecek çalışmalarını da kamera ile çekerek bunları cd'ye aktararak dosyalamalıdır. Bu şekilde bir çalışma öğrencilerin zekâ alanlarını belirlemede faydalı olacaktır.

Görüşme: Öğrencinin velisi ve diğer öğretmenleri ile görüşmeler yapılarak öğrenci hakkında bilgiler toplanmalıdır. Öğrenci velilerine okulun başında çoklu zekâ ile ilgili bilgiler verilerek onların zekâ alanlarını belirlemede öğretmenlere nasıl yardımcı olabilecekleri anlatılmalıdır.

Okul kayıtlarını incelemek: Öğrencinin okula kayıt olduğu andan itibaren tutulan evraklar, not cetvelleri ve öğrenci dosyaları incelendiğinde öğrencide hangi zekâ alanlarının geliştiği ya da baskın olduğu görülebilir.

Öğrencilere Sormak: Öğrencilere zekâ alanlarını belirleyici sorular sorularak zekâ alanlarını belirlenmeye çalışılabilir. Örneğin; Yapmasını en çok sevdiğiniz etkinlikler nelerdir? vb.

Çoklu zekâ alanları envanterleri: Öğrencilere ve velilere çocukları hakkında araştırmacılar tarafından ortaya konmuş çoklu zekâ anketleri ya da envanterleri uygulanabilir. Alınan sonuçlardan öğrencilerin çoklu zekâ alanları hakkında bilgi sahibi olunabilir.

Kendi öğrenme alanlarının neler olduğunu fark eden öğrenciler öğrenmede daha kolay yol kat etmektedirler. Bunun için öğrencilere Çoklu Zekâ Kuramı hakkında bilgi verilmesi gerekmektedir. Öğrenciler kendileri için uygun öğrenme yollarının farkında olmalıdırlar. Saban'a (2002) göre, Çoklu Zekâ Kuramının en önemli özelliklerinden birisi de öğrencilerin nasıl veya hangi yollarla öğrendiklerini oldukça basit, kolay ve anlaşılır bir dille açıklamasıdır.

Armstrong'a (2000) göre, öğretmenler öğrencilerin kendileri için en uygun olan öğrenme yollarının neler olduğunu farkına varmalarını sağlamak amacıyla belli stratejilerden faydalanabilirler. Bu stratejileri şu şekilde sıralamak mümkündür: (1) çoklu zekâ teorisi dersi, (2) meslek günü etkinliği, (3) alan gezileri, (4) biyografiler, (5) çoklu zekâ teorisine dayalı öğretim, (6) küçük deneyimsel etkinlikler, (7) yaratıcı etkinlikler odası, (8) duvar sergileri, (9) okuldaki öğrenci ürünleri sergileri, (10) sınıftaki çoklu zekâ köşeleri, (11) insan zekâsı avı ve (12) çoklu zekâ teorisi masalı, şarkısı veya oyunu.

Çoklu Zekâ Teorisi Dersi: Çoklu zekâ teorisin dersinden kasıt teorinin öğrencilere direk olarak açıklanmasıdır. Öğretmen çoklu zekâ teorisini sorularla öğrenciye açıklamaya çalışır.

Meslek Günü Etkinliği: Öğretmenler, bireysel olarak veya okuldaki diğer meslektaşlarıyla birlikte bir "meslek günü etkinliği" düzenleyebilirler. Bu amaç için çoklu zekâ alanlarının her birini temsil eden meslek gruplarından bir üye, mesleğinin özellikleri veya yaptığı işin niteliği hakkında öğrencilere bilgi vermek üzere okula davet edilebilir.

Alan Gezileri: Öğretmenler, öğrencilerini çoklu zekâ alanları ile ilgili yerlere gezmeye götürebilir. Bedensel kinestetik zekâ alanı için jimnastik salonu, yüzme havuzu gibi.

Biyografiler: Öğretmenler, öğrencilerin kendi kültürlerinde ve diğer kültürlerde çeşitli zekâ alanlarını temsil eden iyi tanınmış kişilerin hayat hikâyelerini incelemelerini ve bu kişileri belli bir zekâ alanında başarılı yapan özelliklerin neler olduğunu araştırmalarını isteyebilirler. Bu etkinlikte önemli olan husus, bu amaç için seçilecek biyografilerin kültür, cinsiyet ve (görme veya işitme gibi) çeşitli bakımdan engelli olan grupları temsil etmesine özen gösterilmelidir. Söz konusu biyografiler, aynı zekâ alanına ait farklı örnekleri de içermelidir. Bu sayede öğrenciler, zekâlığın sadece tek bir gruba veya kültüre mal edilemeyeceğini ve belli bir zekâ alanında farklı yollarda zeki olunabileceğini kavrarlar.

Çoklu Zekâ Teorisine Dayalı Öğretim: Öğretmen dersi sekiz çoklu zekâ alanına göre işleyerek. Ders hakkında öğrencilerin görüşlerini ve en beğendikleri etkinliklerin neler olduğunu öğrenebilir. Böylece çocukların öğrenme alanlarının farkında olmalarını sağlar.

Küçük Deneyimsel Etkinlikler: Öğretmen, sekiz çoklu zekâ alanında hazırladığı etkinlikleri öğrencilere vererek tamamlamalarını ister tamamlama sonucunda en beğenilen etkinlik öğrencinin öğrenme alanını gösterir

Yaratıcı Etkinlikler Odası: Öğrencilerin çoklu zekâ alanlarını geliştirebilmesi için okulda istediği bütün aktiviteleri yapabilecek, araç ve materyallerle donatılmış, bir oda ayrılmalıdır.

Duvar Sergileri: Çoklu zekâ teorisinin öğrencilere öğretilmesi için çoklu zekâ alanlarını tanıtıcı resimler, sloganlar, afişler ve yazılar duvarlarda sergilenmelidir.

Okuldaki Öğrenci Ürünleri Sergileri: Öğretmenler, öğrencilerin baskın zekâ alanını ya da alanlarını kullanarak meydana getirdikleri ürünleri okulun belli bir bölümünde sergilemelidirler.

Sınıftaki Çoklu Zekâ Köşeleri: Bu etkinlik için öğretmen, ilk önce sınıfın belli bölümlerine her biri belli bir zekâ alanını temsil eden sekiz farklı masa yerleştirir ve her masanın üzerine öğrencilerin ne yapmaları gerektiğini açıklayan bir kart bırakır. Daha sonra, öğretmen, öğrencilerin her bir masaya belli bir süreliğine uğrayarak masada tanımlanan ödevi yapmalarını ister. Son olarak, öğretmen, öğrencilerin bu uygulamaya bir tepkide bulunmalarını isteyerek ve onlara hangi etkinliği yapmaktan daha çok hoşlandıklarını sorarak her bir görev ile o görevi tamamlamak için kullanılan zekâ alanını ilişkilendirir.

İnsan Zekâsı Avı: Eğer bir öğretmen çoklu zekâ teorisini henüz öğretim yılının başında iken öğrencilerine tanıtıyorsa, "insan zekâsı avı" aktivitesi çok faydalı bir strateji olacaktır. Çünkü o dönemde öğrenciler henüz birbirlerini çok iyi tanımamaktadırlar. Bu aktivite sayesinde öğretmen, sınıftaki öğrencilerin birbirleri ile kaynaşmalarını ve birbirlerini daha yakından tanımalarını sağlayabilir.

Çoklu Zekâ Masalı, Şarkısı veya Oyunu: Öğretmenler, öğrencilere bir "çoklu zekâ masalı" anlatarak, öğrencilerle birlikte bir "çoklu zekâ şarkısı" besteleyerek veya öğrencilerin bir "çoklu zekâ oyunu" sahnelemelerine fırsat tanıyarak, öğrencilerin çoklu zekâ alanları hakkında anlayış geliştirmelerini sağlayabilirler.

Geleneksel eğitim sistemi büyük ölçüde sözel ve sayısal zekâ kavramına dayanmakta, diğer zekâ alanları ihmal edilmekte, tek yönlü zekâyaya dayalı eğitimle zihin gelişimi sınırlandırılmaktadır. Bu durumda, sözel ve sayısal alanlarda gelişmemiş öğrencilerin sahip oldukları diğer yetenekler görmezden gelinerek, bu öğrencilere olumsuz sıfatlar yüklenebilmektedir. Oysa öğrenciler gelişim gösterebilecekleri başka yeteneklere de sahiptirler (Christison & Kennedy, 1999; Schwartz, 1997). Bu durumun, ülkemiz için de geçerli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda Brualdi (1996), kuramdan yararlanmanın en iyi yolunun, öğretmenlerin, öğrencilerindeki farklı yeteneklerin ve becerilerin farkına vararak, öğretimi bu farklılıklara göre düzenlemeleri olduğunu ifade eder. Bunun için öğretmenler, çoklu zekâ alanlarına özgü etkinliklerden yararlanarak öğretimi zenginleştirebilirler.

Öğretmenlerinde, öğrencilere okulda başarılı olabilmeleri için farklı zekâ alanlarını kullanmada yardımcı olmaları, onların öğrenmek istedikleri şey her ne ise onu öğrenmelerinde, öğretmenlerin ve toplumun öğrencinin öğrenmesi gerektiğini düşündüğü şeyleri öğrenmelerinde yardımcı olmaları gerekir. Bu yönüyle Çoklu Zekâ Kuramı, çok kapsamlı bir öğretim modeli ortaya koyarak, öğretmenlerin sınıftaki bütün öğrencilere ulaşabilmek için öğretimde yöntem zenginliğine gitmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenin her bir çocuk arasındaki bireysel farklılıkları ciddiye alması önemlidir. Her bir öğrenciyi tanımadan ve nasıl öğreteceğinizi ve belirli bir çocuğu nasıl değerlendirebileceğinizi bilmeden iyi birçoklu zekâ öğretmeni olamazsınız. Temel nokta, çocuklara yoğun bir ilginin gösterilmesi ve her birinin zekâsının bir diğerinden nasıl ayrıldığını bilmek ve onlara zekâlarını iyi kullanmalarında yardımcı olmaktır.

Çoklu Zekâ Kuramına dayalı öğretim stratejileri çeşitlilik arz etmektedir. Çünkü bu kuram hiçbir öğretim stratejisinin tek başına her zaman bütün öğrenciler için uygun olmayacağını savunur. Bütün çocukları sekiz zekâ alanındaki eğilimleri farklı olduğundan, belli bir öğretim stratejisi belli bir grup öğrenci için çok başarılı olurken başka bir grup öğrenci için başarısız olabilecektir. Dolayısıyla, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar

nedeniyle öğretmenlerin öğretim sürecinde yöntem zenginliğine gitmeleri kaçınılmazdır. Çoklu zekâ alanları için uygulanabilecek stratejilerden bazıları aşağıda verilmiştir.

Sözel Dilsel Zekâ İçin: Hikâyeleştirme, beyin Fırtınası, ses kayıt cihazı, günlük tutma, yayınlama, öykü okuma, konferans hazırlama, görüşme ve tartışmalar vb.

Mantıksal Matematiksel Zekâ İçin: Ölçme ve hesaplama yapma, sınıflandırma, benzerlik nedir? fark nedir? grafik hazırlama, bulmacalar, şifreleme, listeleme vb.

Görsel Uzamsal Zekâ İçin: Zihinde canlandırma, renklendirme, görsel metaforlar zihin haritaları, grafiksel semboller, kavram haritaları, karşılaştırmalı tablolar, flash kartlar, resim çalışmaları, fotoğraf çalışmaları, tasarım etkinlikleri vb.

Müziksel Ritmik Zekâ İçin: Ritimler, melodiler ve şarkılar, müziksel koleksiyonlar, müziksel ton, duygusal müzik, müzikal bir çalışma yapmak, müzik aleti çalmak vb.

Bedensel Kinestetik Zekâ için: Sınıf tiyatrosu, el becerisine dayalı düşünme, bir referans kaynağı olarak beden, drama etkinlikleri, el becerisi çalışmaları, kukla oyunları, kil çalışmaları vb.

Sosyal Zekâ İçin: Fikir paylaşma çiftleri, eşli okumak, proje çalışması, işbirlikçi öğrenme, simülasyonlar, grup etkinlikleri, kampanya çalışmaları, paneller, ikili çalışmalar vb.

İçsel Zekâ İçin: Bir dakikalık yansıma periyotları, seçenek zamanı, konuşmak veya “geçiniz” demek, duygusal anlar yaratmak, sonuç cümlesi yazma, günlük tutma, öz değerlendirme, hayal kurma, bana düşen görev çalışmaları, hedef belirleme çalışmaları vb.

Doğacı Zekâ İçin: Doğa yürüyüşleri, alan gezileri, sınıftaki öğrenme penceresi sınıftaki bitkiler ve hayvanlar, ekolojik çalışmalar, doğa ile ilgili çalışmalar, canlı türleri ile ilgili çalışmalar, belgesel izletme, doğayla ilgili koleksiyon çalışması vb. öğretmenler bunun gibi ve daha farklı öğrenme stratejilerini derslerde uygulayabilirler.

Çoklu Zekâ Kuramı, eğitimcilerin kendi öğretim programlarını geliştirmelerinde bir dizi parametreler önerir. Gerçekte, Çoklu Zekâ Kuramı eğitimcilerin herhangi bir beceriyi, konuyu, temayı veya öğretim amacını en az sekiz yol geliştirerek ele alabilecekleri kuramsal bir çerçeve sunar. Bu bağlamda, Çoklu Zekâ Kuramı, günlük ders planlarının, haftalık ünite planlarının ve aylık veya yıllık temaların tasarlanmasında kullanılabilir etkili bir araçtır (Saban, 2002).

Çoklu Zekâ Kuramına dayalı bir öğretim anlayışının geliştirilmesinde izlenebilecek en iyi yol, öğretilecek konunun veya içeriğin bir zekâ alanından diğer bir zekâ alanına nasıl

uygun bir şekilde çevrilebileceğini düşünmektir (Champbell, 1994). Başka bir ifadeyle asıl problem, dildeki sembol sistemi ile resim, beden, müzik, mantık, sosyal ve öze dönük zekâlar arasındaki bağlantıların nasıl kurulacağıdır. Çoklu Zekâ Kuramı sınıfta kolayca uygulanabilen çok çeşitli öğretim yöntemlerine imkân sağlar. Çoğu durumda bunlar iyi öğretmenler tarafından kullanılan stratejilerdir. Daha farklı durumlarda da öğretmenlere, yenilikçi öğretim stratejileri geliştirmeleri için fırsat tanır (Armstrong,2000).

Çoklu Zekâ Kuramının eğitim ve öğretim ortamlarına getirdiği en büyük değişim öğrencinin öğrenci sıralarından merkeze, eğitim ve öğretim etkinliklerinin içine alınmasıdır. Geleneksel anlayışın hâkim olduğu sınıflarda 40 dakika boyunca sıralara hapsolan dinlemek ve susmak zorunda kalan öğrenciler, Çoklu Zekâ öğretim yöntemi ile gerçek yaşam ve aktif öğrenme ortamları ile tanışırlar. Çoklu Zekâ Kuramı ilkeler doğrultusunda eğitim ve öğretim etkinliklerinde aktif görevler alan öğrenciler öğrenme sorumluluğunu üstlendiklerinde sınıf yönetimi adına önemli bir katkı da kendiliğinden sağlamış olur. Çoklu Zekâ uygulamalarına karar veren öğretmenler, sınıflara gelen hareketlilik ve değişim sonucunda bazen önemli problemlerle karşı karşıya kalabilirler. Bazı öğretmenler daha da ileri gidip Çoklu Zekâ öğrenme ortamlarını disiplinsizlik olarak da değerlendirebilirler. Öğrenci katılımının esas alındığı grup çalışmaları ve hazırlanan projelerde ortaya çıkan hareketlilik ve öğrencilerin eğlenceli bulacağı öğretim etkinlikleri çoğu zaman bazı öğretmenler tarafından sınıfta yapılan oyun faaliyetleri olarak algılanmakta ve ortaya çıkan olaylarda disiplinsizlik olarak yorumlanmaktadır. Eğitim ve öğretim sürecinin farkında olarak etkili bir planlama hazırlık dönemi sonrası kurduğu sınıf yönetimi stratejileri ile sınıfına hâkim olan öğretmenler Çoklu Zekâ Kuramının eğitim ve öğretim ortamlarına getirdiği değişimi, kolaylıkla kabul edeceklerdir. Doğru planlanmamış bir ders ve öğretim etkinlikleri ile yanlış sınıf yönetimi stratejileri elbette Çoklu Zekâ sınıflarında da bir dizi problemlere neden olular. Etkili bir öğretim sürecinin ilk adımı doğru ve kurallarına göre hazırlanmış bir ön hazırlık ve değerlendirme sürecidir. Etkili planlamanın ve değerlendirmenin ilkeleri göz önünde tutularak hazırlanmış bir öğretim süreci öğrenme verimliliği üzerinde doğrudan önemli bir etkiye sahiptir (Yavuz, 2001).

Doğru bir ders planlamasının yapılabilmesi için Armstrong (2000) öğretmenlerin planlamada aşağıdaki aşamaları dikkat etmeleri gerektiğini belirtmiştir:

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

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

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

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

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

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

7- Planın uygulanması: Gerekli materyaller hazırlandıktan sonra plan uygulanır. Uygulama sırasında olabilecek değişikliklere göre gerekli düzeltmeler yapılır.

Yavuz'a (2001) göre Çoklu Zekâ Kuramına göre planlama aşamaları ise şunlardır:

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

12. Öğretim etkinliklerini destekleme ve ev ödevi amaçlı kullanılacak çalışma kâğıtlarını hazırlama.

13. Öğretim sürecinin etkinliğini belirlemede kullanılacak ölçme değerlendirme ve yöntemlerini belirleme.

Gerçek öğrenmenin olduğu sınıf ortamlarında öğretmenler başarılı bir sınıf yönetim politikası izlerler. ODTÜ tarafından organizasyonu yapılan 8. PDR Kongresinde sınıf yönetimi seminerinde akademisyenlerin görüş birliğine vardığı bir sonuç son derece düşündürücüdür. “Bir sınıfta ya öğrenme vardır ya sınıf yönetimi problemi vardır. Öğrenmenin olduğu yerde sınıf yönetimi problemleri, sınıf yönetimi problemlerinin olduğu yerde de öğrenme yoktur.” Çoklu Zekâ Kuramının eğitim ve öğretim ortamlarında kullanımında en önemli ilke, her bir öğrencinin öğrenebileceği ve gelişebileceği ilkesidir. Bu ilkenin bir sonucu olarak Çoklu Zekâ ortamlarında öğrencilerin öğrenmelerini ve başarılarını etkileyen her şey, her ortam büyük önem taşır. Doğru sınıf yönetim stratejilerini kullanarak etkin takımlar oluşturabilmede öğretmenlerin öğrencilerin farklı zekâ alanlarına yönelik ihtiyaçlarının farkında olmaları ve bu doğrultuda sınıf etkinliklerini organize etmeleri çok önemlidir. Öğretmenler sınıflarında bir sistem kurabilme amaçlı farklı yöntemler kullanabilirler. Bazen bir öğrencide kullandıkları yöntem bir başka öğrencide işe yaramayabilir. Bir öğretmen bir öğrencisine bakışı, bir başka öğrencisine gülüşü, bir diğerine dokunuşu ile ulaşabilir. Burada önemli olan ve en çok vurgulanması gereken nokta, her güzel sonucun bir emek ve zaman istediği gerçeğidir. Sınıfları etkili takımlara dönüştürebilme aslında doğrudan öğretmenlerin bireysel çaba ve gayretleri ile ilgilidir. Bunun bir sonucu olarak diyebiliriz ki, Çoklu Zekâ sınıflarında sınıf yönetiminden söz ederken yine insanı yine öğrenciyi merkeze alan bir anlayışın gereği, geleneksel sınıf yönetim stratejilerinden daha fazlasını yapmak zorundayız. Çünkü bir öğrenciyi baskın olan zekâsından faydalanarak yukarı çekebilmek ve onun sahip olduğu potansiyeli ortaya çıkarabilmek ve ihtiyaçlarının farkında olabilmek emek ve zaman isteyen bir süreçtir (Yavuz, 2001).

Çoklu Zekâ Kuramının sınıf uygulamalarında öncelikle öğretmenler bilgilendirilmelidir. Buna göre sınıf uygulamalarında dikkat edilmesi gereken temel noktalar şunlardır: (1) Öğretmenler bütün zekâlara eşit derecede önem vermelidir. (2) Öğretmenler materyal sunumunda bütün zekâ alanlarını geliştirici ya da bütün zekâ alanlarını kullanmaya yönelik etkinlikler hazırlamalıdır. (3) Herkes yedi zekâ alanı ile doğar ancak ne yazık ki öğrenciler

sınıfa farklı zekâ alanları gelişmiş halde gelirler. Başka bir deyişle, her çocuk kendi zihinsel güç ve zayıflıklarıyla öğrenme ortamına katılır (Demirel,2004).

Sınıf, farklı ilgi ve ihtiyaçlara sahip olan öğrencilerin oluşturduğu sosyal bir topluluktur. Dolayısıyla, kurallar, rutinler, düzenlemeler veya prosedürler sınıf yapısının en temel yapı taşlarıdır. Çoklu Zekâ Kuramı, sınıfta uyumu ve huzuru sağlamak ve sağlıklı bir öğrenme ortamı oluşturmak için öğretmenlere çeşitli sınıf yönetimi stratejileri sunmaktadır. Bu stratejileri aşağıdaki başlıklar altında toplamak mümkündür (Armstrong, 2000):

Öğrencilerin dikkatlerini toplamak: Çoklu Zekâ Kuramında farklı dikkat çekme yolları kullanılmalıdır. Örneğin; çocuklara susun demek yerine, sınıfta projeksiyon makinesi varsa “lütfen sessiz olun” ifadesinin yansıtılması ya da bilgisayardan aralıklı müzik verilmesi gibi. Bu dikkat çekme etkinliği zekâ alanlarına uygun olarak farklı şekillerde de yapılabilir.

Öğrencileri farklı etkinliklere hazırlamak: Öğrencileri belli başlı etkinliklere veya olaylara (örneğin, teneffüs zamanına, kahvaltılık veya öğle yemeği zamanına ve dağılma zamanına) hazırlamak için her öğretmen, her etkinlik veya olay için her zekâ alanına ilişkin özel ipuçları veya işaretleri geliştirerek bunları öğrencilerine öğretebilir. Görsel zekâ alanlarını kullanan bir öğretmen örneğin, öğrencilerini farklı olaylara hazırlanmak için onlara farklı grafiksel sembolleri veya resimleri göstereceğini açıklayabilir.

Sınıf kurallarının iletişimini sağlamak: Öğretmenler, çoklu zekâ alanlarını kullanarak ve öğrencilerin görüşlerini alarak onlarla birlikte sınıf kurallarını oluşturabilir.

Grup oluşturmak: Çoklu Zekâ Kuramında öğretmenler heterojen ve işbirlikçi gruplar oluşturduklarında daha başarılı olabilirler.

Bireysel davranışları yönetmek: Sınıf kuralları, oluşturulsa da bazı öğrenciler bu kurallara uymayabilir. Çoklu Zekâ Kuramında böyle öğrenciler için, tek bir disiplin yöntemi yerine öğrenci ile konuşmak, sorunla ilgili kitap okutmak, film izletmek, hayvan hikâyeleri gibi stratejiler uygulanabilir.

Gerçekte, Çoklu Zekâ Kuramına dayalı sınıf yönetimi anlayışı, bir takım davranış stratejilerini veya tekniklerini geliştirmekten ve uygulamaktan da öteye gider. Nitekim Çoklu Zekâ Kuramı, eğer sınıfta öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının farkına varıldığı ve karşılandığı bir öğrenme ortamı oluşturulursa, uzun vadede öğrenci davranışlarının olumlu yönde değişeceğini savunmaktadır. Çünkü böyle bir sınıf ortamında öğrencilerin kafaları daha az karışacak, öğrenciler daha az stresli olacak ve öğrenciler daha az hayal kırıklığına

uğrayacaklardır. Sonuçta da, davranış değiştirme stratejilerine veya geleneksel disiplin sistemlerine daha az ihtiyaç hâsıl olacaktır (Saban, 2002).

Çoklu Zekâ Kuramının uygulanmasında geleneksel yöntemden farklı olarak sınıf içi mekânsal düzenlemede farklılıklar vardır. Saban'ın (2003) Emer'den (1994) aktardığına göre Çoklu Zekâ Kuramında sınıf içi mekânsal düzenlemeyi sağlamada dört temel nokta vardır.

- 1- Trafiği yoğun olan sınıf ortamı rahatlatılmalıdır.
- 2- Öğretmen bütün öğrencileri rahatlıkla görebilmelidir.
- 3- Sık kullanılan materyallere kolay ulaşılmalıdır.
- 4- Öğrenciler öğrenme etkinliklerini rahatlıkla görebilmelidir.

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

Çoklu Zekâ Kuramında değerlendirme, otantik olmakla beraber süreklilik arz etmelidir. Çünkü bu değerlendirme bir ölçme araç ve metodu yerine bir çok ölçme araç ve metotlarını kapsar. Otantik değerlendirmenin en önemli parçası, öğretmenin öğrencilerin performanslarına ilişkin sınıfta yaptığı gözlemlerdir. Bu tür değerlendirmenin diğer önemli bir parçası da, öğretmenin yaptığı gözlemleri ve öğrenci ürünlerini belgelendirerek dosyalamasıdır.

Bu bağlamda, öğretmen, öğrenci ürünlerini belgelendirmek için aşağıdaki yollardan faydalanabilir (Armstrong,1994):

1. Anekdot kayıtları: Öğretmenin, öğrencilerinde gözlediği bütün değişiklikleri günlük olarak kaydetmesi.
2. Çalışma örnekleri: öğrencilerin bütün derlerde yaptıkları çalışmalarının topladığı bir dosyadır.
3. Ses kasetleri: Öğretmen, teknolojik aletleri kullanarak öğrencilerin sözel ve müziksel becerilerinin kaydedilmesidir.
4. Video kayıtları: Öğrenci etkinliklerinin ve projelerinin video kamera ile kaydedilmesi.

5. Öğrenci kayıt kartları ve günlükleri: Öğrencilerin kendi hakkında okulda yaptıkları hakkında düşüncelerini yazdıkları kart ya da günlükler.

6. Fotoğraflar: Öğrencilerin projeleri için çektikleri fotoğraflar.

7. İnfomal test sonuçları: Öğrencilerin becerilerini ortaya koymaları için düzenlenen standart testlerin sonuçları.

8. Öğrenci ile görüşmeler: Öğretmen, düzenli olarak her öğrenci ile toplantılar düzenleyerek öğrencinin öğrenmesi, ilgileri, karşılaştığı zorluklar ve bunlara benzer konularda bilgilerin öğrenilip dosyalanması.

9. Kontrol listeleri: Öğretmen, belli dersler için öğrencilerin kazanmakla yükümlü oldukları becerileri içeren kontrol listeleri hazırlayarak her öğrencinin performansını ve gelişimini kontrol altında tutabilir.

10. Sınıf haritası: Öğretmen, sınıfının bir kuş-bakışı haritasını çizerek öğrencilerin ders esnasında sınıfın belli yerlerindeki hareketlerini ve etkileşimlerini gözlemleyebilir.

11. Takvim kayıtları: Öğrencilerin aylık olarak her gün ne yaptığının kaydedilmesidir.

12. Öğrenci dergi ve gazeteleri: Öğrencilerin yazı ve resimlerinin olduğu dergi ve gazete çıkarılması, bunların incelenmesi.

Öğrencilerin sadece belli konularla ilgili belli bilgilere sahip olmaları yetmez, onların bu bilgilerini belli zekâ alanlarını kullanarak farklı yollarda sergilemeleri de gerekir. Diğer bir deyişle, belli bir bilgiyi veya içeriği öğrenmenin de ötesinde öğrencilerin bu bilgiyi veya içeriği nasıl sunacaklarını da düşünmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda projeler, sergiler, sunular ve portföyler öğrencilerin neyi, nasıl ve ne kadar öğrendiklerinin en temel kanıtları veya belgeleri haline gelmelidirler (Saban, 2002). Uhlir (2003), öğrencilerin çoklu zekâ etkinlikleri ile oluşturdukları portfolyo dosyaları ile kendilerini geliştirdiklerini ve kendilerini daha güçlü hissettiklerini belirtmiştir.

Öğrencilerin çok boyutlu zekâ projeleri ve etkinlikleri ile iç içe olmaları çok boyutlu zekâ dosyalarının sınama aşamasında mutlaka işe koşulmasını gerekli kılmaktadır. Öğretmenler hangi etkiliklerin hangi dosya içerisinde yer alması gerektiği konusunda tereddüde düşmektedirler. Aşağıdaki çizelge farklı zekâ biçimlerine göre dosyalara konulabilecek belgeleri içermektedir.

Çizelge 2. Çok Boyutlu Zekâ Dosyaları (Demirel, 2005).

Zekâ Alanları	Dosyalara Konulabilecek Belgeler
Sözel Dilsel	Yazmadan önce alınan notlar, yazma projelerinin müsvetteleri, teşhir edilen en iyi yazma çalışmaları, buluş yöntemini kullanırken öğrencilerin yaptıkları betimlemeler, tartışmalara ve problem sürecine ilişkin ses bantları, final raporları, öğrencilerin dramalarda ortaya koydukları yorumlar, okuma becerilerine ilişkin kontrol listeleri, okuma ve öykü anlatımlarının kaydedildiği ses bantları, sözcük oyunlarının çözümleri.
Mantıksal matematiksel	Matematik becerilerinin kontrol listeleri, teşhir edilen matematik problemlerinin çözümleri, hesaplama ve problem çözme süreçlerine ilişkin müsvetteler, fen laboratuvarında ki deneylerin sonuç raporları, bilim fuarına katılan projelere ait resimler ve ödüller, Piaget'e göre değerlendirme malzemeleri, mantık bulmacalarının çözülmüş örnekleri, yaratılan ya da öğrenilen bilgisayar programları.
Görsel Uzamsal	Proje fotoğrafları, üç boyutlu modeller, diyagramlar, akış şemaları, düşünmeye ilişkin kavram ve bilgi haritaları, kolajların, çizimlerin ve boyamaların fotoğrafları ya da örnekleri, projelerin video bantları, görsel bulmacaların çözüm örnekleri.
Bedensel Kinestetik	Gösterilerin ve projelerin video bantları, düşünme sürecine ilişkin yapılan işlemlerin video kayıtları, projelerin gerçekleştirilme sürecinde çekilen fotoğraflar.
Müziksel Ritmik	Müzikal edimlerin, bestelerin ses bantları, edimlerin ya da bestelerin puanlamaları, öğrenci tarafından yazılan raplerin, şarkıların sözleri.
Sosyal	Bireylere yazılan ve bireylerden gelen mektuplar, grup raporları, akranlardan, uzmanlardan ve öğretmenlerden alınan yazılı dönütler, öğretmen-öğrenci konferans raporları, veli-öğretmen-öğrenci konferans raporları, akran grup raporları, işbirliğine dayalı öğrenme projelerinin fotoğrafları, video bantları ya da metinleri, toplu hizmet projelerinin sertifikaları ya da fotoğrafları.
İçsel	Gazete yazıları, kendi kendini değerlendirmeye ilişkin yazılar, kontrol listeleri, çizimler ve etkinlikler, kendini yansıtırma alıştırmaları, anketler, amaçlara ve planlara yönelik görüşme dökümleri, ilgi envanterleri, okul dışı etkinlikler ve hobiler, öğrencinin tuttuğu gelişim çizelgeleri, öğrencinin kendi ürettiği işe ilişkin kendini yansıtan notları.
Doğa	Doğa yürüyüşlerinde yapılan gözlemler, doğa resimleri.

Bilindiği gibi insanlar, kullanma becerilerine sahip olmadıkları yeniliklere karşı tepki geliştirmekte ve değişime direnmektedirler. Öğretmenlerin eğitim kurumlarında değişimi gerçekleştirebilmeleri için öncelikle kendilerinin değişimi kabul etmeleri ve özellikle eğitim yaklaşımlarında meydana gelen gelişmelerden haberdar olmaları gerekir. Bunun yanında, öğretmenlerin, yeni eğitim yaklaşımlarını öğretimde aktif olarak kullanmalarını sağlamak için öncelikle yeni yaklaşımlar içerisinde yer alan kuramlara karşı tutumları incelenmeli ve bu tutumlar pozitif hale getirilmelidir. Eğitim araştırmalarında tutumlar ön plana çıkmış ve eğitimi etkileyen bir nitelik olduğu ortaya koyulmuştur.

TUTUMLAR

Tutumlar, bireyin davranışlarını şekillendiren duyuşsal etmenlerdir. Bireyin davranışının nasıl olacağını etkilerler. Eğitim ortamında son yıllarda yapılan çalışmalar öğretmenlerin tutumlarının eğitimi etkilediğini ortaya koymuştur.

Tutum, herhangi bir nesne fikir ya da kişiye karşı düşüncelerle veya duygularla ilgili öğeleri olan ve davranışsal eğilimler içeren oldukça kalıcı bir sistemdir ya da kişinin bir kişiye, nesneye ya da konuya karşı olumlu veya olumsuz olabilen genel bir duygu ya da değerlendirmesidir. Tutumlar, eğitim sürecinin başarı ya da başarısızlığını etkilemektedir (Korkut, 1994). Olumlu tutumlar, öğrenme sürecinde öğretmenleri daha başarılı kılarken, olumsuz tutumlar başarısız kılabilir.

Tutumun genelde kabul edilen üç ögesi vardır. Bunlar; düşünce, duygu ve davranıştır (Kağıtçıbaşı, 1976). Ancak davranışlar, tutumdan farklıdır. Yapılan araştırmalara göre insanlar her zaman, tutumları doğrultusunda davranış göstermektedir (Akkoyunlu, 1996). Tutumlar sosyal ve psikolojik öğeleri içermesi nedeniyle genellikle, sosyal psikolojinin inceleme konusu olmuştur (Pehlivan, 1994). Ancak, son yıllarda eğitimle ilgili araştırmalarda, öğretmenlerin mesleğe, okula yönelik tutumları da yer almaktadır.

İyi bir öğretim denildiğinde daha çok öğretmen özellikleri sıralanır. Öğretmeni etkili kılan faktörler arasında kişisel nitelikler kadar öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları öğretim stratejilerinin de önemli bir yeri vardır (Çakmak, 2001). Öğretmen bir yandan bilgi, beceri ve tutumlarıyla öğrencilerinin eğitimi görevini yürütürken diğer yandan davranışları ile onları etkiler.

Tutum, en olumludan en olumsuzaya kadar çeşitli derecelerde olabilir. Olumsuz tutumlar; nesne ya da fikir konusunda olumsuz inanca sahip olma, onu reddetme veya sevmeme, ona karşı hareketlerde bulunmak demektir. Olumlu inanca sahip olma, onu benimse ve sevme ise olumlu tutumun göstergesidir. Tutumun olumlu olması, dersin verimli işlenmesini sağlayıp öğretmeni güdüleyebilir. Birey bir nesneye ya da olaya yönelik olumlu tutum geliştirdiyse ondan uzaklaşır, hatta olumsuz davranışlar geliştirir. Ancak, tutumlar değişebilir, zamanla yenileri kazanılabilir (Şişko ve Demirhan, 2002). Öğretmenler, uygulamada yer alan öğrenme kuramlarına olduğu gibi bu öğrenme

kuramlarından biri olan Çoklu Zekâ Kuramına karşı olumlu ya da olumsuz tutum geliştirebilirler.

Tutumlar, insanların hayatına yön vermede önemli bir rol oynamaktadır. Bireyin tutumlarının olumlu ya da olumsuz olması eğitim ve öğretim için oldukça önemlidir. bu sebeple insanların tutumları önceden bilinirse olumlu olması yönünde önlemler alınabilir ve bu tutumlar düzeltilebilir (Görücü, 2007). Öğretmenlerin yeni eğitim kuramlarına yönelik tutumları ile ilgili yapılacak araştırmalar, öğretmenlerin tutumlarını ortaya koyacak ve buna benzer araştırmalara katkı sağlayabilir ve eğitim-öğretimin daha nitelikli olmasını sağlayabilir.

Öğretmen kişiliğini; tutumları, davranışları, ilgileri, ihtiyaçları, değerleri ve benzer kişilik özellikleri oluşturur. Öğretmenlerin kişiliğini oluşturan özelliklerinin her biri öğrencilerin üzerinde etkili olmaktadır. Değişik kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerin, öğrencilerini değişik biçimlerde etkiledikleri çeşitli araştırmalarla saptanmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerini etkileyen en önemli kişilik özelliklerinden biri tutumlarıdır. Öğretmenlerin, bir duruma, eşyaya ya da insana karşı tepki göstermeye hazır olmaları öğrencilerini etkilemektedir. Özellikle öğretmenlerin, öğrencilere ve okul çalışmalarına karşı tutumları öğrencilerin öğrenmesine ve kişiliğine geniş ölçüde etki etmektedir. Son 40 yıl içinde yapılan çalışmalar öğretmenlerin öğrencilerine ve okul çalışmalarına karşı tutumlarının yüksek bir güvenilirlik ile ölçülebileceğini göstermektedir (Küçükahmet, 1997).

Çoklu Zekâ Kuramın eğitimciler tarafından ilgi görüp benimsenmesi, eğitimin bireyselleşmesi ve öğrenen toplumların oluşturulmasına büyük katkı sağlayabilir. Çünkü hayat boyu gelişim ve öğrenme heyecanı içinde olan çocuklar küçük yaştan itibaren eğitim ve öğrenmeye karşı olumlu duygular içinde yetişirken öğrendikleri bilgileri sorgular, eleştirir, önyargı ve kalıpları bir kenara bırakarak gerçek hayatla arasına köprüler kurabilirler (Vural, 2004).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu “Türk Millî Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini: İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılması için Türk eğitim ve öğretim sisteminde gerekli düzenlemeler yapılır denmektedir. Bunlar yapılırken 1739 sayılı kanunda belirtilen yöneltme, eğitim hakkı ve bilimsellik ilkelerine uygunluğun esas olması gerektiği belirtilmektedir. 3797 Milli Eğitim

Bakanlığı teşkilat ve görevleri hakkında ki kanunla bazı kurumlara bu işlerin yürütülmesi için görevler verilmiştir.

1739 sayılı kanunda belirtildiği gibi bireylerin ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünde eğitilmeleri ve bunların geliştirilmesi gerekliliği vurgulanmıştır. Bunun yapılabilmesi için eğitimde yeni gelişmelerin takip edilmesi ve programa aktarılmasının gerekliliği ve bu işi hangi birimlerin yapacakları belirlenmiştir. Çoklu Zekâ Kuramı da bireylerin ilgi, istidat ve kabiliyetlerinin geliştirilmesinde önemli bir kuram olarak olmakla birlikte uygulayıcı öğretmenlerin buna karşı tutumları ve görüşleri önem kazanmaktadır.

Kısaca, yukarıda belirtilen gerekçeler doğrultusunda okulda başarının artırılmasında önemli bir kuram olarak görülen Çoklu Zekâ Kuramı ve bu kuramın uygulayıcısı olan öğretmenlerin bu kuramın derlerde uygulanmasına yönelik tutum ve görüşlerinin ortaya konmasına ihtiyaç duyulmuştur.

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çoklu Zekâ Kuramının Gardner tarafından ortaya koyulması ile birçok alan bundan etkilenmiştir. Kuşkusuz bunlardan biriside eğitim alanıdır. Çoklu Zekâ Kuramının eğitimde uygulanması, öğretim ve değerlendirme, eğitim çevresi, ortamı, öğrenci merkezli program uygulamaları üzerinde eğitim araştırmalarının yeniden canlanmasına etki etmiştir. Çoklu Zekâ Kuramının uygulanmasında faktör olan öğretmen, aile, öğrenci, ortam gibi değişkenlerle ilgili son yirmi yılda ülkemizde ve yurtdışında birçok araştırma yapılmıştır. Çoklu Zekâ Kuramı ile ilgili ülkemizde ve yurtdışında yapılan araştırmalara bu bölümde yer verilmiştir.

a) Ülkemizde yapılan çalışmalar

Türkiye'de Çoklu Zekâ Kuramı üzerinde yapılan araştırmalardan biri Coşkungönüllü'nün (1998) Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde Yüksek Lisans Tezi olarak hazırladığı bir çalışmadır. Coşkungönüllü yaptığı bu çalışmada Çoklu Zekâ Kuramı'nın beşinci sınıfların matematik erişisine etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Ayrıca, Çoklu Zekâ Kuramı'nın, beşinci sınıfların matematiğe yönelik tutumlarında oluşturulması muhtemel değişmelerde bu çalışma ile gözlenmek istenmiştir. Bu kapsamda, Çoklu Zekâ Kuramı ile matematik dersi işleyen öğretmen ve öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Araştırmacı, araştırmayı deneysel yöntemle gerçekleştirmiştir. Bu araştırma 1997–1998 öğretim yılının 2.

döneminde TED Ankara Koleji Vakfı İlköğretim Okulu ilk kademe 5.sınıf öğrencileri ile üç hafta boyunca yürütülmüştür. Kura ile gelen 5. sınıflardan 2 şube rasgele seçilmiştir. Kontrol grubu dersleri geleneksel şekilde işlerken, deney grubu dersleri Çoklu Zekâ Kuramı'na göre hazırlanmış ders planları ile işlemiştir. Araştırmada, matematik başarı testi ve matematik tutum ölçeği hazırlanmıştır. Ayrıca deney grubunun öğrencileri ve öğretmenleri ile birebir görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada, başarı testi ve tutum ölçeğinden elde edilen veriler bağımsız (t) testi ile analiz edilmiştir. Birebir görüşme verileri ise betimsel olarak analiz edilmiştir. Analizlerde manidarlık seviyesi 0.01 olarak alınmıştır. Sonuç olarak, Çoklu Zekâ Kuramı'na göre işlenen matematik dersi erişisi ile geleneksel program anlayışına göre işlenen matematik dersi erişisi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bunun yanı sıra öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarında anlamlı bir etki bulunmamıştır.

Demirel ve Şahinel (1999) tarafından yapılan bir diğer çalışmada, “Düşünme becerileri ve Çoklu Zekâ Kuramı tabanlı Türkçe dersi öğretim programı ile bütünleşik dil becerilerinin geliştirilmesi modelinin sınıf ortamında uygulanmasının geleneksel yöntemle göre erişiyeye ve öğrencinin duyuşsal tutumlarına etkisi” araştırılmıştır. Deneyse yöntemle yürütülen çalışmanın evreni olarak Ankara ili merkezinde bulunan ilköğretim okullarındaki 4.Sınıf öğrencileri, çalışma örneklemi olarak da Ankara ili Beytepe İ.Ö.O 4-A ve 4-B sınıfları belirlenmiştir. Çalışma deney grubu üzerinde yürütülmüş ve geleneksel yöntemle Çoklu Zekâ Kuramına göre yürütülen uygulamalar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının anlaşılması için bir kontrol grubu belirlenmiştir. Araştırmada deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin başarılarının ortalamaları arasında anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığını test etmek için "t testi" kullanılmış ve anlamlılık düzeyi olarak 0,05 alınmıştır. Ayrıca öğrencilere sorulan 2 açık uçlu soru ile elde edilen yazılı doküman nitel bir yaklaşımla betimleyici yöntemle değerlendirilmiştir. Yapılan çalışma sonucunda şu sonuçlar elde edilmiştir. Düşünme becerileri ve Çoklu Zekâ Kuramı tabanlı Türkçe dersi öğretim programı ile bütünleşik dil becerilerinin geliştirilmesi modelinin uygulandığı sınıftaki öğrencilerin toplam erişileri ile geleneksel yöntemin uygulandığı sınıftaki öğrencilerin toplam erişileri arasında modelin uygulandığı sınıfın lehine anlamlı bir fark olması, yeni modelin mevcut programdan daha etkin olduğunu göstermektedir. Düşünme becerileri ve Çoklu Zekâ Kuramı tabanlı Türkçe dersi öğretim Programı ile bütünleşik dil becerilerinin geliştirilmesi modeline ilişkin öğrenci görüşleri, uygulanan etkinliklerin daha zevkli ve eğlenceli olduğu yönünde odaklaşmaktadır. Bu bağlamda yeni modele ilişkin etkinliklerin daha önceki etkinliklerden daha farklı olduğunu belirtmişlerdir.

Tarman (1999) tarafından yapılan çalışmada, Çoklu Zekâ Kuramı'ndan program geliştirme sürecinde nasıl yararlanabileceği üzerinde durulmuştur. Çalışma betimsel yöntemle yapılmış olup, literatür taramasına ağırlık verilmiştir. Tarman, yaptığı çalışmalar sonucunda elde ettiği verileri göz önüne alarak Çoklu Zekâ Kuramı'na göre hedef belirlemede, klasik hedef yazma ilkelerinin hiç kullanılmadığı, hedeflerin, "öğrencilerin konuyu sekiz zekâ türünde öğrenmeleri" şeklinde ifade edildiği ve davranışa temel oluşturan hedef alanlarının yerini çeşitli zekâ türlerinin aldığı, eğitim durumlarını belirlemede, tamamı öğrenci merkezli olmak üzere, her bir zekâ türünde yapılacak etkinliklerin sıralandığı ve sınav durumlarını belirlemede, klasik testler ve ölçme yaklaşımı yerine, "değerlendirmenin" bireyin yetenekleri ve potansiyeli ile ilgili bilgi edinmek, bireye faydalı dönütler sağlamak ve çevresindeki topluluğa yararlı veriler vermek olarak ortaya çıktığını belirtmiştir.

Bümen (2001), "Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi" dersinin "Demokrasi ve İnsan Hakları" ünitelerinin öğretiminde, gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş Çoklu Zekâ Kuramı'nın uygulandığı grup ile geleneksel yöntemin uygulandığı grubun erişileri, derse yönelik tutumları ve öğrenmelerindeki kalıcılık arasında anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığını ortaya koymuştur. Araştırma Öntest-sontest kontrol gruplu deneme modelinde bir çalışmadır. Çalışmanın örneklemini 112 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak eriş testleri ile tutum ölçeği kullanılmıştır. Bulgular, gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş Çoklu Zekâ Kuramının uygulandığı grup ile geleneksel yöntemin uygulandığı grubun bilgi düzeyi erişileri arasında anlamlı bir fark bulunmazken, bilgi üstü (kavrama ve uygulama) düzeyleri erişileri ile toplam erişileri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Aynı şekilde, grupların derse yönelik tutumları açısından gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş Çoklu Zekâ Kuramı'nın uygulandığı deney grubunun son tutum ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunduğundan, gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş Çoklu Zekâ Kuramı uygulamaları öğrencilerin tutumları açısından daha etkili olmuştur denilebilir. Bu çerçevede, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinin öğretiminde gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarının, bilişsel öğrenmelerle ilgili davranışları geliştirmesinin yanı sıra, duyuşsal özellikleri kazandırmada da etkisi olduğu söylenebilir.

Obuz (2001) yapmış olduğu çalışmada, çoklu zekâ ile öğrenme sürecinin Hayat Bilgisi Dersi'ndeki öğrenmeye etkisini araştırmıştır. Bu çalışma Ankara Özel Tevfik Fikret

İlköğretim Okulu'ndaki 3-B ve 3-C sınıflarında uygulanmıştır. Çevremizdeki Canlılar ile Dünyamız ve Uzay üniteleri Çoklu Zekâ Kuramına göre işlenmiştir. Bu sınıflar deney grubunu oluşturmuştur. Kontrol grubu olarak da 3-A ve 3-D sınıfları alınmıştır. Çalışmada "Denk Olmayan Kontrol Gruplu Ön test -Son test Deseni" kullanılmıştır. Öğretmen görüşleri, öğrenci görüşleri ve veriler toplanarak incelenmiştir. Ön test ve son test puanları açısından anlamlı bir fark olup olmadığı da "t" testi ile analiz edilmiştir. Dünya ve Uzay Ünitesinde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Çevremizde Canlılar Ünitesinde yapılan çoklu zekâ uygulamalarının geleneksel yöntemle yapılan uygulamalardan daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır. Dünya ve Uzay Ünitesinde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir ilişkinin olmaması 3-C sınıfı öğretmenin sağlığı nedeniyle değişmesi, uzun süredir alışkın oldukları öğretmenlerinden ayrılmış oldukları ve olumsuz bir benlik geliştirdikleri ve bunun da test sonuçlarına yansıdığı biçiminde yorumlanmıştır. Yapılan çalışmalarda öğrencilerin büyük zevk aldıkları ve isteyerek çalışmalara katıldıkları gözlemlenmiştir. Günlüklerine yazdıkları notlardan bunlar görülmektedir. Derse katılımları oldukça üst seviyede olmuştur.

Özdemir (2002), "Çoklu Zekâ Kuramı tabanlı öğretim yönteminin öğrencilerin Canlılar Çeşididir Ünitesini Anlamaları Üzerine Etkisi" adlı çalışmasında Çoklu Zekâ Kuramı ile geliştirilmiş olan "Canlılar Çeşitlidir" ünitesinin, 4. sınıf öğrencilerinin fen derslerindeki başarılarına, fen dersine ilişkin tutumlarına ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığına etkisi olup olmadığını incelemiştir. Bu çalışmada ayrıca eğitim sonrasında öğrencilerin kullandıkları zekâ türlerinde farklılık olup olmadığına da bakılmıştır. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu deneme modelinde desenlenmiş ve 4 hafta süreyle bir ünite kapsamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Fen Bilgisi Başarı Testi, Fen Tutum Ölçeği ve Tele Çoklu Zekâ Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, Çoklu Zekâ Kuramının 4.Sınıf öğrencilerinin Fen Bilgisi dersindeki akademik başarıları ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığı üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğunu ortaya koyarken Fen Bilgisi dersine ilişkin tutumlar üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını ortaya koymuştur. Bu çalışmada, Çoklu Zekâ yöntemi kullanılarak eğitim verilen öğrencilerin eğitim sonrasında kullandıkları zekâ türlerinde de değişiklik gözlemlendiği belirtilmiştir.

Tuğrul ve Duran(2003) tarafından yazılan makalede "Çoklu Zekâ Kuramı" temeline dayanan okulöncesi eğitim programlarının özelliklerine dikkat çekilmiştir. Her çocuk bütün

zekâ alanlarına sahip olarak dünyaya merhaba der. Ancak çevresel faktörlerin etkisiyle bazı zekâ alanları daha çok gelişme fırsatı bulurken bazıları da az gelişme şansı yakalar. Okulöncesi eğitim programları çocuklara ileriki yaşamlarında onları yönlendirecek fırsatları sunar. Çocuklara rehber olması amacıyla çizilen yolların doğru ve çok seçenekli olması önemlidir. Çocukların sahip oldukları zekâ alanlarının farkına varmalarını sağlamak ve her zekâ alanının özelliklerine uygun gelişme şansının tanınması okulöncesi eğitim programları kapsamında olmalıdır. Bu makalede, çocuğun mevcut zekâ alanlarının saptanması, ortaya çıkarılması, etkin hale getirilmesi, geliştirilmesi sürecinde okulöncesi eğitim programlarının rolü üzerinde durulmuştur.

Yılmaz ve Fer (2003) tarafından yapılan çalışmada, çoklu zekâ alanlarına göre düzenlenen öğretim etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşlerinin ve akademik başarılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubunu, İstanbul Özel İstek Kaşgarlı Mahmut ilköğretim Okulu 5- A sınıfının 16 öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada hem nitel, hem de nicel veri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çoklu zekâ alanlarına göre düzenlenen öğretim etkinliklerinin öğrencilerin üzerinde iyi bir etki bıraktığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin öntest- sontest başarı puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Türkiye'de Çoklu Zekâ Kuramı üzerinde yapılan araştırmalardan biri de Kıray ve Göktaylar'ın (2004) yapmış oldukları çalışmadır. Bu çalışmada Çoklu Zekâ Kuramının 4.sınıf fen bilgisi dersinde öğrenme sürecine etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma, deneysel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma 2003–2004 öğretim yılı Eskişehir ili Tepebaşı Eğitim Bölgesi Kardeşler İlköğretim Okulu 4-A ve 4-B sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Araştırma Öntest-sontest kontrol gruplu deneme modelinde bir çalışmadır. Çalışmanın örneklemini 65 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak başarı testi ve likert tipi tutum ölçeği geliştirilmiştir. Çoklu Zekâ Kuramının uygulandığı grup ile geleneksel yöntemin uygulandığı grubun bilgi düzeyi ve erişileri arasında anlamlı bir fark bulunmuş, aynı şekilde, grupların derse yönelik tutumları açısından Çoklu Zekâ Kuramı'nın uygulandığı deney grubunun son tutum ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunduğundan, Çoklu Zekâ Kuramı uygulamaları öğrencilerin tutumları açısından daha etkili olmuştur denilebilir. Bu çerçevede, fen bilgisi dersinin öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarının, bilişsel öğrenmelerle ilgili davranışları geliştirmesinin yanı sıra, duyuşsal özellikleri kazandırmada da etkisi olduğu söylenebilir.

Özyılmaz ve Hamurcu (2005) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim fen bilgisi öğretim programında Isı ve Isının Maddedeki Yolculuğu ünitesinde Çoklu Zekâ Kuramı tabanlı öğretimin öğrencinin fen başarısı, fene karşı tutumu ve hatırdaki tutma üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırma deneysel bir çalışma olup, 2002–2003 öğretim yılının II. döneminde Buca Meskure Samlı ilköğretim Okulu beşinci sınıf öğrencileri ile 5 hafta süresince yürütülmüştür. Beşinci sınıflardan 2 şube rast gele örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Kontrol grubunda dersler geleneksel şekilde işlenirken, deney grubunda Çoklu Zekâ Kuramına dayalı olarak hazırlanmış ders planları ile işlenmiştir. Araştırmada ön testler bağımsız gruplar için t testi ile diğer testler ise tekrarlayan ölçümler için Anova testi edilmiştir. Sonuç olarak, Çoklu Zekâ Kuramının beşinci sınıf öğrencilerinin fen başarılarında ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığında anlamlı bir etkisi bulunurken, fene yönelik tutumlarında anlamlı bir etkisi bulunamamıştır.

Yıldırım ve arkadaşları (2006) tarafından yapılan çalışmada “Çoklu Zekâ Kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin matematik dersindeki akademik başarı ve kalıcılığa etkisi” incelenmiştir. Bu deneysel çalışmada ilköğretim 4. sınıf Matematik dersinde Çoklu Zekâ Kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile bütün sınıf öğretimine dayalı öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında akademik başarı ve kalıcılık puanları açısından anlamlı bir farkın olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma, 2004-2005 eğitim yılının ikinci yarısında, Adana ili Yüreğir ilçesine bağlı bir devlet ilköğretim okulunda okuyan toplam 46 dördüncü sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, bir deney bir de kontrol grubu kullanılmıştır. Ölçme aracı olarak kullanılan “Matematik Başarı Testi” her iki gruba da ön test, son test ve kalıcılık testi olarak kullanılmıştır. Ayrıca çalışmanın başında öğrencilerin zekâ alanlarına ilişkin tercihlerini belirlemek için TIMI kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; akademik başarı açısından, Çoklu Zekâ Kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin, bütün sınıf öğretimi yöntemine göre daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Kalıcılık puanları açısından ise, işe koşulan yöntemler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı gözlenmiştir.

Uysal ve Eryılmaz (2006) tarafından yapılan çalışmada; Yedinci ve onuncu sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ boyutlarını öz-değerlendirme yoluyla belirlemek ve bu boyutlarla, fen/fizik başarısı, sınıf seviyesi, yaş, cinsiyet, sosyo ekonomik düzey ve okuldaki branşların (fen-matematik, Türkçe-matematik, Türkçe-sosyal) ilişkisi incelenmiştir. Çalışmada ölçüm

aracı olarak Çoklu Zekâ Envanteri kullanılmıştır. Çalışma 2003–2004 sonbahar döneminde, Çankaya, Keçiören ve Yenimahalle ilçelerinden rasgele seçilen 26 ilköğretim okulu ve 7 liseden toplam 3721 yedinci ve onuncu sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Elde edilen veriler, çok yönlü varyans (MANOVA) istatistiksel tekniği ve basit ilişki analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucu, yedinci sınıf, onuncu sınıf ve bütün öğrencilerin en baskın zekâ alanının sosyal-bireylerarası zekâ olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin güçlü oldukları diğer zekâ alanları sınıf seviyelerine göre değişkenlik göstermektedir. Basit ilişki analizleri, öğrencilerin fen başarılarının sosyal-bireylerarası zekâ alanlarıyla düşük pozitif bir ilişki içerisinde olduğu görülmüştür.

Azar, Presley ve Balkaya (2006) tarafından yapılan çalışmada, Çoklu Zekâ Kuramı temelli fizik öğretiminin 9. sınıf öğrencilerinin fizik dersi başarıları, tutumları, hatırlama düzeyleri ve bilişsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesidir. Çalışma, 2003–2004 güz döneminde Karadeniz Ereğli Anadolu Lisesinde yapılmıştır. Araştırma, 25'i kontrol, 25'i deney grubunda olmak üzere toplam 50 dokuzuncu sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. "Isı ve Sıcaklık" konusunda çoktan Seçmeli Fizik Başarı Testi ve Bilişsel Süreç Beceri Testi her iki gruba ön test olarak uygulanmıştır. "Isı ve Sıcaklık" konusu deney grubundaki öğrencilerle Çoklu Zekâ Kuramı temelli işlenirken, kontrol grubundaki öğrencilerle geleneksel öğretim yöntemi kullanılarak işlenmiştir. İki haftalık uygulama sonunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilere aynı testlere ek olarak tutum ölçeği verilmiştir. Elde edilen veriler, Manova testi ile analiz edilmiştir. Çalışma sonunda Çoklu Zekâ Kuramı temelli fizik öğretiminin öğrencilerin fizik dersi başarılarının, bilişsel süreç becerilerinin ve hatırlama düzeylerinin, geleneksel yöntemle kıyasla daha yüksek olduğu ancak her iki grubun tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Canbay (2006), tarafından yapılan çalışmada ilköğretim birinci kademedeki Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarının şu anki okul ve sınıflarımızın mevcut durumlarına uygun olup olmadığı; uygun ise bunun düzeyini tespit etmektir. Araştırmada, öncelikle zekâ ile ilgili son gelişmelerden yararlanılarak eğitimde uygulanan Çoklu Zekâ Kuramı, literatür taraması yapılarak ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çoklu Zekâ Kuramı uygulayıcısı olan öğretmenlerin kuram hakkındaki görüş ve düşüncelerini öğrenmek için bir de anket çalışması yapılmıştır. Anketler Yalova ilinde yer alan ilköğretim okullarının birinci kademelerinde görev yapan 240 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Ankette öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarına karşı geliştirdikleri tutum ve yaklaşımlara ait 40 soru yer almış, ayrıca anketin

sonunda öğretmenlerin görüşlerini yazılı olarak belirttikleri bir bölüme de yer verilmiştir. Ankette toplanan verilerin değerlendirilmesi sonunda; öğretmenler Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarının öğrenmede kalıcılık üzerinde daha etkili olduğunu, Çoklu Zekâ Kuramı'na göre ders işlemenin geleneksel yöntemlere göre ders işlemekten daha iyi sonuç verdiğini, öğrencilerinin Çoklu Zekâ Kuramı'na göre ders işlerken derste daha aktif olduklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında öğretmenler araç-gereç sıkıntısı yaşadıklarını, sınıfların kalabalık olmasından rahatsızlık duyduklarını gerek kendilerinin, gerek yöneticilerin, gerekse müfettişlerin eğitim alması gerektiğini dile getirmişlerdir. Sorunların giderilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı'ndan ve program geliştiricilerden beklentilerinin olduğu belirtilebilir.

Görücü (2007) tarafından yapılan çalışmada, “İlköğretim 7. sınıf beden eğitimi derslerinde işbirliğine dayalı öğrenim destekli Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarının öğrencilerin performans, tutum ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi” incelenmiştir. Araştırma deneysel bir araştırma olup, 2005–2006 öğretim yılının birinci döneminde, Özel Konya Esentepe İlköğretim Okulunda birbirine denk iki sınıfta öğrenim gören 34 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, İşbirliğine dayalı öğrenim destekli Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarının gerçekleştiği deney grubu ile kontrol grubunun öntest- sontest sonuçlarına göre, öğrencilerin voleybol temel becerileri arasında anlamlı bir fark bulunamazken, öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Yine iki grup arasında öğrencilerin kalıcılık düzeylerini ölçmek için yapılan test sonucunda anlamlı bir fark bulunamamıştır.

b) Yurtdışında yapılan çalışmalar

Allen (1997) tarafından yapılan çalışma, Çoklu Zekâ Kuramının üstün yetenekli çocukların öğretimindeki etkinliğinin belirlenmesi amacıyla yöneliktir. İlk verilere göre kuramın sosyo- ekonomik düzeyi daha yüksek olan çocuklarda başarısının yüksek bulunduğu gözlemlenmiştir. Araştırmada yetenekli öğrencilerin öğretim süreçlerinde kullandıkları öğrenme stratejilerinin belirlenmesi için açık ve kapalı sorular sorulmuş, kapalı uçlu sorular için Likert Tipi derecelendirme ölçeği geliştirilmiştir. Bu ölçekte; müzik ve şarkı söyleme, sanat ve resim yapma, ezber ve yarışmalara katılma, grupla bireysel çalışmalara ilişkin sorular öğrencilere yöneltilmiş ve öğrencilerin cevaplamaları beklenmiştir. Çıkan sonuçlar Çoklu Zekâ Kuramını destekler niteliktedir.

Mettetal ve arkadaşlarının (1997) yaptığı çalışmada yerel bir ilköğretim okulunda çoklu zekâ müfredatının uygulanmasının etkileri incelenmiştir. Bu araştırmada nitel araştırma teknikleri kullanılmıştır. Bunun için sınıflar gözlenmiş, anne ve babalara ise anket uygulanmıştır. Öğrenci, öğretmen, veli ve idarecilerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada üç sonuca ulaşılmıştır; a) Öğrenci, öğretmen ve aileler çoklu zekâ kavramına karşı çok olumlu tutum sergilemişlerdir. b) Ayrıca okul çapındaki uygulamalardan, yeni akış çizelgesi, etkinlik odası ve zenginleştirilmiş grup etkinlikleri ile yapılmasına olumlu tutum ve görüş belirtmişlerdir. c) Çoklu zekâ programının sınıf içi uygulamaları sınıflar arası farklılıklar göstermiştir. Çoklu Zekâ Kuramı müfredatı ileri uygulamasında bir yıl sonra alınan verilere göre çoklu zekâ uygulamasının önemi konusundaki öğretmen ve öğrencilerdeki değişimlere dikkat çekilmiştir.

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

Gold (2002) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı hakkındaki bilgisini, teoriyi sınıfta ve diğer eğitim çevrelerindeki kullanımlarını betimlemek amaçlanmıştır. Bu çalışma daha çok öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramını sınıf etkinlikleri ile bütünleştirmesine odaklanır. Araştırma nitel bir araştırma olup, araştırmacı tarafından geliştirilen bir ölçek yoluyla gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada öğretmenlerin demografik yapısı, Çoklu Zekâ Kuramını uygulamadaki rolleri ve sınıf çevrelerini sorgulamaktadır. Bu çalışmaya, Batı Kentucky bölgesi okulundan 460 sınıf öğretmeni katılmıştır. 299 öğretmen %65 oranıyla olumlu tutum sergilemiştir. KIRIS değerlendirmesi sonucu ise sınıflarda uygulanan çoklu zekâ ile öğrenci KIRIS arsında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu analizler sonucunda öğretmenlerin Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramını sınıf uygulamalarına yansıttıkları görülmüştür.

Kelly ve Tangney (2003) tarafından yapılan çalışmada zekâ öğretim sistemi içinde öğrencilerin bireyselleştirilmiş öğrenme çevrelerine çoklu zekâyâ karşı tepkilerini

incelemişlerdir. Bu çalışma öğrencilerin çoklu zekâ uygulamalarında farklı öğretim materyallerine karşı tepkilerini incelemek amaçlanmıştır. Bu çalışmanın sonunda öğrenciler çoklu zekâ uygulamalarında farklılaştırılmış materyalleri farklı şekilde tercih etmişler, aynı zamanda aynı grup içinde farklı seçimler olduğu görülmüştür. Öğrencilerin seçtikleri materyaller kendi öğrenme karakterlerine, zekâ alanlarına uygun olduğu görülmüştür.

Kelly (2005) tarafından yapılan çalışmada öğrenme ortamlarının kişiselleştirilmesinde çoklu zekâ faktörünün etkisi ortaya konmuştur. Araştırma deneysel bir araştırma olup çoklu zekâyâ uygun araç gereçlerle etkinlikler planlanıp eğitim durumları ve değerlendirmeleri yapılmıştır. Bunun sonucunda öğrenci davranışları ile öğrenme karakterleri arasında bir ilişki olduğu, öğrencilerin performanslarının tahmin edilen düzeyde olduğu, farklı karakterdeki öğrenciler için çoklu zekâ faktöründe olduğu gibi farklı öğrenme ortamlarının oluşturulması gerektiği görülmüştür.

Hessell (2005) tarafından yapılan bir çalışmada 1.sınıf öğrencilerinin çoklu zekâlarına öğretmen ve aile bakışlarının karşılaştırmalı bir çalışmasıdır. Buna ek olarak ırk ve etnik yapı, cinsiyet özellikleri değerlendirilmiştir. Araştırma Florida'nın Tallahassee bölgesinde değişik halk okullarından seçilen üç sınıfta yapılmıştır. Araştırmaya toplam 38 öğrenci alınmıştır. Bunlardan, 28'i kız, 12' si erkektir. Araştırma nitel bir araştırmadır. Üç öğretmenden ve kırk aileden gelişimsel çoklu zekâ ölçeğini doldurmaları istenmiştir. Bu ölçekle çocuklarının çoklu zekâ alanlarını değerlendirmeleri istenmiştir. Aileler çocuklarının matematiksel ve doğa zekâ alanlarını öğretmenlerden daha iyi algıladıkları, öğretmen ve ailelerin, kızların görsel uzamsal, kişiler arası ve içsel zekâlarını aynı düzeyde daha kolay algıladıklarını, ırk farklılığında ise öğretmen ve ailelerin, çocukların matematiksel ve dilsel zekâlarını daha iyi algılamalarında ayırt edici olduğu görülmüştür.

Al-Balhan (2006) tarafından yapılan çalışmada Kuveyt'teki ortaokul öğrencilerinin okuma ve akademik başarıları üzerinde çoklu zekâ stillerinin etkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma deneysel bir araştırma olup birinci sınıfın ilk çeyreğindeki öğrencilerden deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Deneysel grup okul sonrasında çoklu zekâ stilleri ile hazırlanan programa tabi tutulmuştur. Kontrol grubuna ise geleneksel yöntemle okul sonrası eğitime devam edilmiştir. Bu araştırma sonucunda, deneysel gruptaki

öğrenciler daha başarılı olurken, kontrol grubundaki öğrenciler onlar kadar başarı gösterememişlerdir.

Matto ve arkadaşları (2006) yaptıkları çalışmada sosyal çalışma ve sosyal eğitimde çoklu zekânın önemini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma, survey yöntemi ile yapılmış, örneklemini ise 91 fakültenin öğretim üyeleri oluşturmuştur. Bu 91 kişiye online yoluyla anket uygulanmıştır. Bu anketi yanıtlayanlardan, yedi zekânın sosyal çalışma uygulamalarında, kültür öğrenme etkinliklerinde, eğitim alanlarında önem sırasına göre sıralanması istenmiştir. Araştırma sonucunda, sosyal çalışma etkinliklerinde ve eğitimde, kişiler arası, içe dönük ve dilsel zekâların en fazla oranda ön plana çıktığı görülmüş. Kültürel sosyal etkinliklerinde ise bedensel, müziksel ve uzamsal zekâların ön plana çıktığı görülmüştür.

Johnson (2007) tarafından yapılan çalışmada amaç çoklu zekâ tabanlı programın ilköğretim okullarındaki öğrencilerin ana derslerdeki başarı seviyelerine etkisinin keşfedilmesidir. Araştırma literatür çalışması ile yapılmıştır. Araştırma ilköğretim okullarıyla sınırlandırılmıştır. Bu okullarda çoklu zekâ tabanlı programı ana sınıfından 6.sınıfa kadar fen öğretimi göz önünde bulundurularak yapılmıştır. Araştırma Çoklu zekâ programını uygulayan okulların kayıtları incelenerek yapılmıştır. Araştırma sonucunda çoklu zekâ tabanlı programı uygulayan okullardaki öğrencilerin genel başarılarının, standart testlerdeki performanslarının arttığı görülmüştür. Sonuç olarak çoklu zekâ tabanlı program uygulayan okullarda öğrenciler ana derslerde başarılı olduğu görülmüştür. Araştırma da şunlara dikkat çekilmiştir; Öğrenci başarısındaki artış, çoklu zekâ ve fen öğretimi, çoklu zekânın müfredat hazırlamada pedagojik bir organizatör olduğu görülmüştür.

Bushick ve arkadaşlarının (2007) yaptığı çalışmada ilk ve ortaokullarda Çoklu Zekâ Kuramı ile öğrencilerin okuma motivasyonun artırılması amaçlanmıştır. Bu çerçevede araştırma 2. sınıf öğretmeni ve 26 öğrenci, 4.sınıf ve 25 öğrenci, 6.sınıf ve 46 öğrenci, 8.sınıf ve 33 öğrenci olmak üzere toplam 133 öğrenci ile yürütülmüştür. Bu çalışmada gözlem, değerlendirme formu, öğrenci anketi ve öğretmen anketi uygulanmıştır. Öğrenci anketi ile öğrencilerin okuma alışkanlıklarına dair bilgiler alınmıştır. Bu anketle öğrencilerin okumak ve yeni kavramlar öğrenmekten hoşlanmadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlere uygulanan anketle, öğrencilerin niçin okumadıkları hakkındaki öngörülerini ve buna karşı neler

yapılabileceği hakkındaki görüşleri alınmıştır. Bu araçla öğretmenlerin sınıflarındaki en yaygın zekâ sözel-dilsel ve kişilerarası zekâ olduğu en az görülen zekânın içe dönük ve doğal zekânın olduğu görülmüştür. Öğretmenler okuma problemini çözmek için en öncelikli yol olarak çoklu zekâyı seçmişlerdir. Çoklu zekânın uygulanması sonucu öğrenci davranışlarında belli davranış değişikliği olduğu, öğrencilerin kitap ve diğer etkinlikleri seçmede daha becerikli hale geldikleri ve seçtikleri kitap ve diğer etkinlikleri kendi baskın zekâ alanları ile ilişkili oldukları görülmüştür. Bu çalışma sonucunda ilk önce yapılan anketler tekrar uygulanmış ve öğrencilerin evde okuma alışkanlıklarının, kütüphane ziyaretlerinin, yeni kavramları öğrenme isteğinin gözle görülür derecede arttığı görülmüştür. Öğretmenler ise yaptıkları çalışmada öğrencilerin baskın zekâ alanlarını daha fazla göz önünde bulundurmuşlardır.

Literatür taraması sonucu ortaya koyulan araştırmalarda Çoklu Zekâ Kuramı ile ilgili neler yapıldığını ve Çoklu Zekâ Kuramının gerek derslerde ve sınıflarda nasıl uygulandığı, uygulamalarda öğrencilerde meydana gelen değişiklikler, öğrencilerin tutumları, öğretmenlerin tutumları, zekâ alanları ile ilgili çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Çoklu zekâ kavramı dünyada son yirmi yıldır değer kazanmaya başlamıştır. Günden güne daha fazla eğitimci Gardner'ın ortaya koyduğu Çoklu Zekâ Kuramının işe yaradığını düşünmeye başlamıştır. Birçok okul ve program Çoklu Zekâ Kuramı felsefesini uygulamaya koymaktadır. Ülkemizde özel okulların çoğu ve devlet okullarının bazıları bu kuramı ayrıntılı olarak uygulamakta iken 2005 yılından itibaren yapılandırmacılık programı kapsamında Çoklu Zekâ Kuramı uygulamaları bütün ilköğretim okullarında uygulanmaya başlanmıştır. Bu kuramın uygulanmaya başlaması ile öğretmenlerin bu kuramın derslerde uygulanmasına yönelik tutum ve görüşlerinin neler olduğunun ortaya çıkarılması gerekliliği ortaya çıkmıştır.

PROBLEM CÜMLESİ

İlköğretim öğretmenlerinin derslerde Çoklu Zekâ Kuramının uygulanmasına yönelik tutum ve görüşleri nelerdir?

Alt problemler

- 1- Öğretmenlerin derslerde Çoklu Zekâ Kuramının uygulanmasına yönelik tutumları ne düzeydedir?
- 2- Öğretmenlerinin derslerde Çoklu Zekâ Kuramının uygulanmasına yönelik tutumları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- 3- Öğretmenlerinin derslerde Çoklu Zekâ Kuramının uygulanmasına yönelik tutumları görev yaptıkları yerleşim yeri türüne göre farklılaşmakta mıdır?
- 4- Öğretmenlerinin derslerde Çoklu Zekâ Kuramının uygulanmasına yönelik tutumları kıdem yıllarına göre farklılaşmakta mıdır?
- 5- Öğretmenlerinin derslerde Çoklu Zekâ Kuramının uygulanmasına yönelik görüşleri nedir?

SAYILTILAR

Araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırmada kullanılacak ölçme araçlarını gerçek durumlarını yansıtacak şekilde içten cevapladıkları kabul edilmiştir.

SINIRLILIKLAR

Bu araştırmanın sonuçları 2006 -2007 eğitim öğretim yılı Sivas ili, Yıldızeli, Şarkışla ilçesi ve bu ilçelerinin köylerinin ilköğretim okullarından seçilen birinci kademe sınıf öğretmenleriyle, uygulanan tutum ölçeği ile görüşme formundan elde edilen bulgularla sınırlıdır.

TANIMLAR

Zekâ: Bir kişinin bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme veya günlük ya da mesleki hayatında karşılaştığı bir problemi etkin ve verimli bir şekilde çözebilme yeteneğidir (Gardner, 1983).

Çoklu Zekâ Kuramı: Her insanın zekâ düzeyinin özerk güçler ve ya yetenekler tarafından oluştuğunu ve sözel-dilsel, matematiksel-mantıksal, görsel-uzamsal, müziksel-ritmiksel,

bedensel-kinestetik, kişilerarası-sosyal, kişiye dönük- içsel ve doğa zekâsı olmak üzere sekiz zekâ gücünün var olduğunu savunan kuram.

Tutum: Belirli bir kişiyi, grubu, kurumu veya düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluş hali veya eğilimi.

KISALTMALAR

ÇZK: Çoklu Zekâ Kuramı

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

KIRIS: Öğrenci ile ilgili resmi belgeler (notları, sınav sonuçları vb.).

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bugüne kadar yapılan araştırmalar sonucunda, öğretmenler tarafından uygulanan tek bir yöntemin sınıftaki bütün öğrencilerin öğrenmesini sağlamadığı, her öğrencinin bir birey olarak farklı öğrenme yolları geliştirdiği, yani bilgiyi alma yollarının, işleme yollarının farklı olduğu görülmüştür. Eğer öğrencilerin nasıl öğrendikleri öğretmen tarafından tespit edilir ve bu sonuca uygun geliştirilerek öğretim yöntemleri uygulanırsa iyi bir öğrenme sağlanabilir. Öğrenciler bir birey olarak farklılıkları olduğu ve öğrencilerin birden çok öğrenme yolları olduğunu, her öğrencinin öğrenebileceğini dile getiren yöntemlerden biri de Çoklu Zekâ Kuramıdır. Bu kuramın başarı ile okullarda uygulanmasını sağlayacak olanlar ise öğretmenlerdir, yoksa kuram tek başına bir işe yaramaz. İşte bu kuramı uygulayacak öğretmenlerin bu kuram hakkındaki tutumları ve görüşleride iyi bir uygulamanın olması için bir ön şarttır.

Gardner'in Çoklu Zekâ Kuramını çözen öğretmenler öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabileceklerdir. Ülkemizde 2005 yılında uygulamaya konulan yeni programla Çoklu Zekâ Kuramının okullarda uygulanabilmesi ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının kendi ilgi alanlarında giderilebilmesi için öğretmenlerin bu kuram hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları ve buna karşı olumlu tutum içerisinde olmaları gerekmektedir. Ülkemizde yeni uygulanan bu programda Çoklu Zekâ Kuramının uygulanmasına yönelik öğretmen tutum ve görüşleri ile ilgili bir araştırma bulunmaması, bu araştırmanın yapılması gerekliliğini düşündürmüştür.

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Eğitim – öğretimde yeni yaklaşımların işe koşulduğu ve devamlı değiştirilip geliştirildiği bir ortamda bulunmaktayız. Bu ortamdan uzak kalmakla ÷lkemizin çağdaş uygarlık seviyesine ulaşma hedefini gerçekleştirmeyeceğimiz gibi eğitimde bütün ÷lkelerinde gerisinde kalmaya mahk÷m olacağızdır. UNESCO eğitimde nicelik değil, niteliğin önemini vurgulamıştır. Bu da bütün bireylerin kendi ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünde eğitilmeleri ile mümkündür. Bunu sağlamak için eğitimde yeni yaklaşımlardan faydalanmak ve bunları eğitim ve öğretimimizde uygulamak gerekir.

Çoklu Zekâ Kuramının eğitim alanında uygulanması ile yeni eğitim durumlarının oluşturularak öğrencilere sağladığı faydalar konusunda çeşitli çalışmalara rastlanmaktadır. Ancak uygulamanın yürütücüsü konumundaki öğretmenlerin derslerde Çoklu Zekâ Kuramına uygulanmasına yönelik tutumlarını çeşitli değişkenlere göre inceleyen araştırmalara da ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenlerin, Çoklu Zekâ Kuramını öğretimde aktif olarak kullanmalarını sağlamak için öncelikle derslerde Çoklu Zekâ Kuramının uygulanmasına yönelik tutumlarının ve görüşlerinin bilinmesi önem kazanmaktadır.

Bu araştırma da öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramının uygulanmasına yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğu, bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği ve görüşlerinin belirlenerek bundan sonra yapılacak çalışmalara faydalı olacağı, kuramın uygulanmasında öğretmenlerin dile getirdiği görüşlerin bundan sonraki uygulamalarda yol göstermesi ile eğitimin daha da nitelikli hale getirilebileceği düşün÷lmektedir.

BÖLÜM II

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evren ve örneklem üzerinde durulacaktır.

YÖNTEM

ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma genel tarama ve nitel araştırma yöntemleriyle gerçekleştirilmiştir. Genel tarama modeli geçmişte veya halen mevcut olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 1991). Genel tarama modelinde ihtiyaç duyulan veriler araştırmanın çalışma evrenindeki bireylerden çeşitli araçlar kullanılarak toplanmaktadır. Mevcut durum, var olduğu şekliyle herhangi bir müdahale olmaksızın betimlenmeye çalışılmaktadır. Nitel araştırma, Psikoloji, sosyoloji, antropoloji, eğitim gibi sosyal bilim alanlarında insan ve toplum davranışları incelenmektedir. Bu davranışları sayılarla açıklamak zordur. Ölçümler bize kaç kişinin nasıl davrandığını gösterir, ama “niçin” sorusuna cevap veremez. İnsan ve grup davranışlarının “niçin”ini anlamaya yönelik araştırmalara denir (Ergün, 2005).

Nitel araştırma, gözlem görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanır. Başka bir deyişle nitel araştırma, kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Nitel araştırma, bireylerin yaşamlarındaki rutin ve problemlerini tanımlayan çalışmalarını ve çeşitli empirik materyal setini-vaka incelemesi, kişisel deneyim, içebakış, yaşam öyküsü, görüşme gözlemsel, tarihsel ve görsel metinler içermektedir. Nitel araştırmalarda yaygın kullanıma sahip teknikler, katılımlı gözlem ve görüşmedir (Kuş, 2003). Görüşme tekniği kendi içinde yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler olarak sınıflandırmak mümkündür (Karasar,1998). Bu araştırmada, nitel araştırma yönteminin bir çeşidi olan yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırma sürecinde yerli ve yabancı literatür gözden geçirilmiştir.

ARAŞTIRMANIN KATILIMCILARI

Bu araştırmanın katılımcıları, 2006–2007 eğitim öğretim döneminde Sivas'taki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleridir.

Araştırma katılımcılarının belirlenmesinde adı geçen ilimizdeki, ilköğretim okulları listelenmiş, daha sonra random (şans) yoluyla 4 tane ilköğretim okulu seçilmiştir. Aynı şekilde Sivas'taki ilçeleri listelenerek random yoluyla 2 ilçe seçilmiştir. Bu ilçelerden Yıldızeli merkezdeki 3 ilköğretim okulu, Şarkışla merkezden 3 ilköğretim okulu seçilmiştir. Köy ilköğretim okulları da seçilen ilçelerin köy ilköğretim okulları listelenerek random yoluyla; Yıldızeli ilçesinden, 6 köy ilköğretim okulu, Şarkışla ilçesinden 6 köy ilköğretim okulu seçilmiştir. Sivas merkezden: İMKB 75.Yıl, Kazım Karabekir Paşa, Süleyman Demirel, İstiklal ilköğretim okulları seçilmiştir. Yıldızeli merkezden: Atatürk, Cumhuriyet ilköğretim okulu, Pamukpınar YİBO seçilmiştir. Yıldızeli ilçesine bağlı köylerden: Demircilik, Direkli, Büyük Akören, Karacaören, Menteşe, Eşmebaşı ilköğretim okulları seçilmiştir. Şarkışla merkezden: Âşık Veysel, Atatürk, Hürriyet ilköğretim okulları seçilmiştir. Şarkışla ilçesine bağlı köylerden: Çanakçı, Akçakışla, Büyük Yüreğil, Kalecik, Gümüştepe, Samankaya Ş.S.S. ilköğretim okulları seçilmiştir. Bu amaçla, ilköğretim okullarında görev yapan 212 öğretmen katılımcı olarak atanmıştır.

Araştırmanın katılımcılarını oluşturan öğretmenlerin, cinsiyet, görev süresi (kıdem yılı) ve görev yaptıkları yer değişkenlerine göre dağılımları Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 1: Araştırma Kapsamına Alınan Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları

CİNSİYET	N	%
Bayan	99	46.7
Erkek	113	53.3
Toplam	212	100.0

Tablo 2: Araştırma Kapsamına Alınan Öğretmenlerin Görev Yeri Değişkenine Göre Dağılımları

GÖREV YERİ	N	%
İl merkezi	90	42.5
İlçe merkezi	58	27.4
Köy	64	30.2
Toplam	212	100.0

Tablo 3: Araştırma Kapsamına Alınan Öğretmenlerin Kıdem Yılları Değişkenine Göre Dağılımları

KIDEM YILI	N	%
1- 5	56	26.4
6 - 10	70	33.0
11-15	45	21.2
16 - ve üstü	41	19.3
Toplam	212	100.0

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada veri toplama amacı ile tutum ölçeği ve görüşme formu geliştirilmiştir. Tutum ölçeği ve görüşme formu geliştirilirken aşağıdaki süreç izlenmiştir.

Tutum ölçeğinin hazırlanması :

Likert tipi tutum ölçeği geliştirebilmek için kaynak taraması yapılmış, var olan ölçekler incelenerek ölçek madde havuzu oluşturulmuştur. Uzmanlardan alınan görüşle ölçek madde havuzundan toplam 59 madde seçilmiştir. Geçerlilik açısından varyans, güvenilirlik açısından da ölçeğin iç tutarlılığı incelenmiştir. Bunun sonucunda 43 madde seçilerek ölçek oluşturulmuştur. Ölçek, (1) Hiç katılmıyorum ile (5) kesinlikle katılıyorum arasında değişen 5 dereceli likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınan puanların değerlendirilmesi faktör bazında değil, ölçeğin bütününden alınan puanlar kullanılmaktadır. Yanıtlar “Hiçbir zaman”dan “Her zaman”a ve 1’den 5’e doğru sayısal değerler verilerek puanlanmıştır. 1.00-1.80 arasındaki ortalama değerler “Hiçbir zaman” ve “çok olumsuz”, 1.81-2.60 arasındaki değerler “çok az” ve “olumsuz”, 2.61-3.40 arasındaki değerler “Orta düzeyde” ve “orta puan”, 3.41-4.20 arasındaki değerler “Çoğu zaman” ve “olumlu” ve 4.21-5.00 arasındaki değerler ise “Her

zaman” ve “çok olumlu” olarak değerlendirilmiştir. Ölçekte 14 olumsuz, 29 olumlu madde bulunmaktadır. Tutum ölçeğinin güvenilirliği Cronbach alfa katsayısı ile hesaplanmış ve güvenilirlik $\alpha = 0,96$ bulunmuştur. Cronbach alfa katsayısı, 0 ile 1 arasında değişim gösterir (Özdamar, 2002). Alfa katsayısının değerlendirilmesinde uyulan ölçütlere göre; $0,80 \leq \alpha < 0,100$ veri toplama aracı yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Özdamar, 2002).

Görüşme formunun hazırlanması

Görüşme formu, literatür taraması ve uzman görüşleri sonucunda geliştirilmiştir. Toplam 10 sorudan oluşmaktadır ve 90 öğretmene uygulanmıştır.

Verilerin Analizi (İstatistiksel Teknikler)

Araştırmada, istatistiksel teknik olarak t testi ve varyans analizi (Anova) kullanılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşma durumu t testi ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin görev yaptıkları yer değişkeni ve kıdem yılı değişkenine göre farklılaşma durumu varyans testi (Anova) ile test edilmiştir. İstatistiksel analizler bilgisayar ortamında SPSS 10 programıyla yapılmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın alt problemleri ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerin tutum düzeyleri ile cinsiyet, görev yaptıkları yer ve kıdem yılı değişkenlerine göre farklılık olup olmadığı test edilmiş, öğretmen görüşleri ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. İlk dört bulgu uygulanan tutum ölçeğinin sonuçlarını içermektedir.

1- Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, “ilköğretim öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramının derslerde uygulanmasına yönelik tutumları ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmişti araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular tablo 4’te ifade edilmiştir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramına yönelik tutum ölçeğinden aldıkları toplam puan, aritmetik ortalaması ve standart sapmaları Tablo 4’te verilmiştir.

N	Top. P	X	Std. S	N	Top. P	X	Std. S	N	Top. P	X	Std. S
1	64	1,48	0,505	72	147	3,41	0,981	143	148	3,44	0,907
2	64	1,48	0,592	73	147	3,41	0,731	144	148	3,44	0,795
3	66	1,53	0,591	74	147	3,41	0,931	145	148	3,44	0,700
4	69	1,60	0,494	75	147	3,41	0,905	146	148	3,44	0,983
5	70	1,62	0,618	76	147	3,41	0,793	147	148	3,44	0,983
6	71	1,65	0,719	77	147	3,41	0,851	148	149	3,46	0,908
7	71	1,65	0,719	78	147	3,41	0,763	149	149	3,46	0,959
8	72	1,67	0,714	79	147	3,41	0,956	150	149	3,46	0,766
9	74	1,72	0,666	80	147	3,41	0,956	151	149	3,46	0,826
10	75	1,74	0,441	81	147	3,41	0,793	152	149	3,46	0,854
11	76	1,76	0,750	82	147	3,41	0,851	153	149	3,46	0,854
12	78	1,81	0,627	83	147	3,41	0,931	154	149	3,46	0,826
13	79	1,83	0,432	84	147	3,41	0,905	155	149	3,46	0,984
14	81	1,88	0,324	85	147	3,41	0,956	156	149	3,46	0,854
15	81	1,88	0,447	86	147	3,41	0,956	157	149	3,46	0,934
16	82	1,90	0,526	87	147	3,41	0,981	158	149	3,46	0,826
17	82	1,90	0,647	88	147	3,41	0,851	159	149	3,46	0,908
18	83	1,93	0,257	89	147	3,41	0,823	160	149	3,46	0,854
19	83	1,93	0,257	90	147	3,41	0,879	161	149	3,46	0,766
20	83	1,93	0,632	91	147	3,41	0,931	162	149	3,46	0,908
21	83	1,93	0,593	92	147	3,41	0,879	163	149	3,46	0,959
22	85	1,97	0,706	93	147	3,41	0,931	164	149	3,46	0,934
23	85	1,97	0,672	94	147	3,41	0,879	165	149	3,46	0,882
24	85	1,97	0,830	95	147	3,41	0,931	166	149	3,46	0,854
25	87	2,02	0,555	96	147	3,41	0,905	167	149	3,46	0,797
26	87	2,02	0,555	97	147	3,41	0,931	168	150	3,48	0,767
27	87	2,02	0,938	98	147	3,41	0,731	169	150	3,48	0,767
28	87	2,02	0,152	99	147	3,41	0,981	170	150	3,48	0,984
29	88	2,04	0,871	100	147	3,41	0,905	171	150	3,48	0,735
30	88	2,04	0,898	101	147	3,41	0,931	172	150	3,48	0,909
31	89	2,06	0,856	102	147	3,41	1,384	173	150	3,48	0,882
32	89	2,06	0,883	103	147	3,41	1,467	174	150	3,48	0,935
33	90	2,09	0,946	104	147	3,41	0,763	175	150	3,48	0,960
34	92	2,13	0,675	105	147	3,41	0,793	176	150	3,48	1,077
35	92	2,13	0,600	106	147	3,41	0,879	177	150	3,48	0,855
36	93	2,16	0,924	107	147	3,41	0,793	178	150	3,48	0,935
37	94	2,18	0,794	108	147	3,41	0,731	179	150	3,48	0,668
38	94	2,18	0,732	109	147	3,41	0,823	180	150	3,48	0,827
39	95	2,20	0,989	110	147	3,41	0,823	181	151	3,51	0,984
40	96	2,23	0,840	111	147	3,41	0,823	182	151	3,51	0,984

N	Top. P	X	Std. S	N	Top. P	X	Std. S	N	Top. P	X	Std. S
41	97	2,25	0,875	112	147	3,41	0,956	183	151	3,51	0,827
42	99	2,30	0,939	113	147	3,41	1,096	184	151	3,51	0,505
43	99	2,30	0,802	114	147	3,41	1,199	185	151	3,51	0,984
44	100	2,32	0,993	115	147	3,41	0,851	186	151	3,51	1,162
45	100	2,32	0,944	116	147	3,41	0,981	187	151	3,51	0,855
46	102	2,37	0,926	117	147	3,41	0,879	188	152	3,53	0,735
47	103	2,39	0,903	118	147	3,41	0,823	189	152	3,53	0,826
48	104	2,41	0,851	119	147	3,41	0,851	190	152	3,53	0,882
49	104	2,41	0,905	120	148	3,44	0,933	191	152	3,53	0,959
50	105	2,44	0,983	121	148	3,44	0,907	192	152	3,53	0,826
51	105	2,44	0,907	122	148	3,44	0,907	193	153	3,55	0,958
52	106	2,46	0,826	123	148	3,44	0,733	194	153	3,55	1,053
53	107	2,48	0,935	124	148	3,44	0,853	195	153	3,55	0,933
54	109	2,53	0,959	125	148	3,44	0,853	196	153	3,55	0,825
55	109	2,53	0,934	126	148	3,44	0,733	197	153	3,55	0,825
56	110	2,55	0,825	127	148	3,44	0,983	198	153	3,55	0,853
57	111	2,58	0,981	128	148	3,44	0,825	199	154	3,58	0,905
58	113	2,62	0,926	129	148	3,44	1,259	200	154	3,58	0,981
59	113	2,62	0,951	130	148	3,44	0,958	201	155	3,60	0,694
60	118	2,74	0,928	131	148	3,44	0,933	202	155	3,60	0,760
61	125	2,90	0,894	132	148	3,44	0,907	203	155	3,60	0,929
62	126	2,93	0,506	133	148	3,44	0,958	204	155	3,60	0,979
63	128	2,97	0,152	134	148	3,44	0,881	205	155	3,60	0,979
64	129	3	0,723	135	148	3,44	0,853	206	155	3,60	0,760
65	130	3,02	0,858	136	148	3,44	0,958	207	157	3,65	0,948
66	131	3,04	0,898	137	148	3,44	0,881	208	161	3,74	0,789
67	132	3,06	0,883	138	148	3,44	0,933	209	162	3,76	0,996
68	142	3,30	1,012	139	148	3,44	0,958	210	163	3,79	0,832
69	144	3,34	0,973	140	148	3,44	0,765	211	172	4	0,218
70	146	3,39	0,979	141	148	3,44	0,853	212	175	4,06	0,257
71	147	3,41	0,956	142	148	3,44	0,958				

Tablo 4: Öğretmenlerin tutum düzeyleri

Çoklu Zekâ Kuramının derslerde uygulanmasına yönelik öğretmen tutumları tablo 4’te incelendiğinde en düşük toplam puanın 64, aritmetik ortalamasının ise 1,48 olduğu görülmektedir. En yüksek toplam puanın 175, aritmetik ortalamasının ise 4,06 olduğu görülmektedir. Ölçekte 1,00–1,80 arasında ortalama değerde yani çok olumsuz tutum içinde olan 11 öğretmen olduğu, 1,81–2,60 arasında ortalama değerde yani olumsuz tutum içinde olan 46 öğretmen olduğu, 2,61–3,40 arasında ortalama değerde yani orta düzeyde tutum içinde olan 13 öğretmen olduğu, 3,41–4,20 arasında ortalama değerde yani olumlu tutum içinde olan 142 öğretmen olduğu, 4,21-5,00 arasında ortalama değerde yani çok olumlu tutum içinde olan öğretmen olmadığı görülmektedir. Ölçeği yanıtlayan 212 öğretmenden % 67’sinin yani 142 öğretmenin olumlu tutum içinde olduğu, % 33’ünün yani 70 öğretmenin olumsuz tutum içinde olduğu anlaşılmaktadır.

2- Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, “ilköğretim öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramının derslerde uygulanmasına yönelik tutumları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. İlköğretim okulu öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre Çoklu Zekâ Kuramına yönelik tutum düzeyleri arasında farklılaşma olup olmadığı bağımsız t testi ile analiz edilmiş olup Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Çoklu Zekâ Kuramına yönelik tutumlarının aritmetik ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları

Cinsiyet	N	Aritmetik Ortalama	Std. sapma	t	p
Bayan	99	130.17	7.59	-2.272	0.024
Erkek	113	133.48	12.65		

Öğretmelerin Çoklu Zekâ Kuramına yönelik tutumları bayanlarda ortalama 130,17 erkeklerin ortalaması ise 133,48 olarak bulunmuştur. İki grup arasında hesaplanan t değeri - 2,272 ($p < 0,05$) olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç iki grup arasında erkeklerin lehine 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.

3- Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “ilköğretim öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramının derslerde uygulanmasına yönelik tutumları görev yaptıkları yerleşim yeri türüne göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. İlköğretim okulu öğretmenlerinin görev yaptıkları yerleşim yeri türüne göre Çoklu Zekâ Kuramına yönelik tutum düzeyleri arasında farklılaşma olup olmadığı varyans analizi ile analiz edilmiş olup Tablo 6 ve 7’de verilmiştir.

Tablo 6: Öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yeri türüne göre sayısal dağılımları, Çoklu Zekâ Kuramına yönelik tutumlarının aritmetik ortalama puanları ve standart sapmaları

Yerleşim yeri türü	N	Aritmetik ortalama	Std. Sapma
İl merkezi	90	130.24	12.63
İlçe merkezi	58	133.60	9.33
Köy	64	132.81	8.47
Toplam	212	131.93	10.70

Tablo 6

Tablo 6 incelendiğinde yerleşim yeri türüne göre en yüksek ortalamanın ilçe merkezlerinde görev yapan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla köyler ve il merkezinde görev yapan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Ortalamalar arasındaki farkın olup olmadığı R testi ile analiz edilmiş olup analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yeri türüne göre Çoklu Zekâ Kuramına yönelik tutumlarının aritmetik ortalama puanlarına ilişkin varyans analiz sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler ortalama	R	P
Gruplar Arası	550,36	2	275,18	2.063	0.130
Grup İçi	27876,42	209	133,38		
Toplam	28426,78	211			

Öğretmenlerin yerleşim yeri türüne göre Çoklu Zekâ Kuramına yönelik tutumlarına göre R değeri ‘‘2,063’’ ($p > 0,05$)’dir. Bu sonuca göre ilköğretim öğretmenlerinin derslerde Çoklu Zekâ Kuramının uygulanmasına yönelik tutumları ile görev yaptıkları yerleşim yeri türüne göre anlamlı bir farklılık yoktur.

4- Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “ilköğretim öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramının derslerde uygulanmasına yönelik tutumları kıdem yıllarına göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kıdem yıllarına göre Çoklu Zekâ Kuramına yönelik tutum düzeyleri arasında farklılaşma olup olmadığı varyans analizi ile analiz edilmiş olup Tablo 8 ve 9’da verilmiştir.

Tablo 8: Öğretmenlerin görev yaptıkları kıdem yıllarına göre sayısal dağılımları, Çoklu Zekâ Kuramına yönelik tutumlarının aritmetik ortalama puanları ve standart sapmaları

Kıdem Yılı	N	Aritmetik	Std. Sapma
1- 5	56	133,21	7.438
6 - 10	70	131,54	9.630
11-15	45	133,53	15.916
16 - ve üstü	41	129,12	8.709
Toplam	212	131,94	10.702

Tablo 8 incelendiğinde kıdem yıllarına göre en yüksek ortalamanın kıdem yılları 11–15 yıl görev yapan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla 1–5 kıdem yılı, 6–10 kıdem yılı, 16 – ve üstü Kıdem yılı görev yapan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir.

Ortalamalar arasındaki farkın olup olmadığı R testi ile analiz edilmiş olup analiz sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre Çoklu Zekâ Kuramına yönelik tutumlarının aritmetik ortalama puanlarına ilişkin varyans analiz sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler ortalama	R	p
Gruplar Arası	637,17	3	212,39	1.590	.193
Grup İçi	27784,43	208	133,57		
Toplam	28421,6	211			

Öğretmenlerin kıdem yılına göre Çoklu Zekâ Kuramına yönelik tutumlarına göre R değeri “1,590”($p > 0,05$)’dir. Bu sonuca göre İlköğretim öğretmenlerinin derslerde Çoklu Zekâ Kuramının uygulanmasına yönelik tutumları ile kıdem yılları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

5- Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi, “ilköğretim öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramının derslerde uygulanmasına yönelik görüşleri nedir?” şeklinde ifade edilmişti. Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramının derslerde uygulanmasına yönelik görüşleri, öğretmenlere uygulanan yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Bu bölümde bununla ilgili bulugulara yer verilmiştir. Bu bulgular, bizi öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramının derslerde uygulanması ile ilgili görüşlerini ve derslerde bu kuramı ne kadar ve nasıl uyguladıkları hakkında aydınlatacaktır.

5.1- Çoklu Zekâ Kuramının derslerde uygulanması sonucundaki olumlu ya da olumsuz yönleri nelerdir sorusuna ilişkin bulgular

Olumlu yönleri	F	%
Dersler ilgi çekici olur derslere ilgi artar	10	11,12
Öğrenci başarısı artar	7	7,77
Öğrenci daha iyi tanınır	5	5,5
Öğrencilerin derse aktif katılımını sağlar	8	8,9
Öğrenci kendini iyi tanır	5	5,5
Öğrencinin ilgili olduğu yetenek alanlarını ortaya çıkarır, geliştirir ve diğer ilgisiz yetenek alanlarının gelişmesini sağlar	13	14,59
Dersler daha kolay anlaşılır	4	4,45
Tam anlamlı kalıcı öğrenme sağlanır	3	3,34
Her öğrencinin öğrenmesi sağlanır	3	3,34
Öğrenciler kolay öğrenir	4	4,45
Dersler zevkli hale gelir	5	5,5
Fırsat eşitliği sağlar	2	2,23
Ders araçları etkili kullanılır	3	3,34
Dersler arası ilişki kurmak kolaylaşır	2	2,23
Yönlendirme kolay olur	3	3,34
Öğrencinin kendine olan güvenini artırır	4	4,45
Öğrencilerin sosyal kişiliğini geliştirir	5	5,5
Öğrencilerin bütün zekâ alanlarının gelişmesini sağlar	4	4,45
Toplam	90	100

Tablo 10

Örnekleme Çoklu Zekâ Kuramının derslerde uygulanması ile ilgili olumlu yönleri; %14,59'u Öğrencinin ilgili olduğu yetenek alanlarını ortaya çıkardığını, geliştirdiğini ve diğer ilgisiz yetenek alanlarının gelişmesini sağladığını, % 11,12'si derslerin ilgi çekici olduğunu ve derslere ilginin arttığını derken; % 8,9'u öğrencilerin derse aktif olarak katıldığını, % 7,77'si öğrenci başarısının arttığını, % 5,5'u öğrenciyi daha iyi tanıma imkânını bulduğunu, % 5,5 öğrencinin kendini daha iyi tanıma imkanı bulduğunu, %5,5'u derslerin zevkli hale geldiğini, %5,5'u öğrencinin sosyal kişiliğini geliştirdiğini, %4,45'i öğrencilerin bütün zekâ alanlarının gelişmesini sağladığını, % 4,45'i derslerin daha kolay anlaşıldığını, %4,45'i öğrencilerin kolay öğrendiğini, %4,45'i öğrencilerin kendine olan güvenlerinin arttığını, %3,34'ü öğrenciyi yönlendirmenin daha kolay olduğunu, % 3,34'ü tam, anlamlı ve kalıcı öğrenmenin sağlandığını, %3,34'ü her öğrencinin öğrenebildiğini, %3,34'ü ders araçlarının etkili olarak kullanıldığını, %2,23'ü fırsat eşitliği sağladığını, %2,23'ü dersler arası ilişkinin daha kolay kurulduğu olarak belirtmişlerdir.

Olumsuz yönleri	F	%
Bütün zekâ alanlarına göre dersler her zaman uyarlanamaz	22	24,5
Öğrencilerin yalnızca baskın zekâ alanları gelişir	5	5,5
Çok zaman alıcıdır	19	21,15
Eğitim ortamlarındaki eksiklikler	13	14,45
Uygulaması zordur	2	2,22
Sınıfları kalabalık olması uygulamayı güçleştirir	14	15,55
Materyal ve araç -gereç eksikliği uygulamayı güçleştirir	7	7,78
Her derste uygulanamaz	6	6,63
Dikkatin dağılmasına ve ilginin azalmasına sebep olur	2	2,22
Toplam	90	100

Tablo 11

Öğretmenler Çoklu Zekâ Kuramının derslerde uygulanması ile ilgili olumsuz yönleri; %24,5'u Bütün zekâ alanlarına göre dersler her zaman uyarlanamaz derken, %21,15'i çok zaman alıcı olduğunu, %15,55'i Sınıfların kalabalık olması uygulamayı güçleştirir, % 14,45'i eğitim ortamlarındaki eksikliklerin uygulamayı zorlaştırması, % 7,78'i Materyal ve araç - gereç eksikliği uygulamayı güçleştirir, % 6,63'ü her derste uygulanamayacağını, % 5,5'u öğrencilerin yalnızca baskın zekâ alanları gelişir, % 2,22'si uygulamasının zor olduğunu, %2,22'si dikkatin dağılmasına ve ilginin azalmasına sebep olacağı şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğretmenler, Çoklu Zekâ Kuramının uygulandıkları derslerde öğrencilerde olumlu değişiklikler olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin kendi ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak yapılan öğretim etkinlikleri sonucunda öğrencilerde derse olan ilginin ve öğrenci başarılarının arttığı, yetenekler kapsamında öğrencilerin, var olan yeteneklerinin dışındaki yeteneklerini de geliştirebildiklerini, derslerin geleneksel yöntemdeki monotonluktan daha zevkli hale getirildiği öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Çoklu Zekâ Kuramının uygulanmasındaki olumsuz yönlerin ise daha çok sınıf ortamından kaynaklandığı belirtilmektedir. Sınıf alanlarının dar olması, sınıflardaki öğrenci mevcudunun fazla olması, araç- gereç eksikliği, yeterli kaynak ve örneğin bulunmaması, etkinliklerin bütün zekâ alanlarına uyarlanmasının güç olduğu öğretmenler tarafından uygulamadaki olumsuzluklar olarak belirtilmiştir. Sınıf ortamı ve okuldaki fiziksel eksiklikler bütün yöntemlerin uygulanmasında genel bir sorun oluşturmaktadır.

5.2- Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarında en çok hangi zekâ alanına yönelik etkinlik yapmaktasınız sorusuna ilişkin bulgular

ÇZK uygulamalarında en çok hangi zekâ alanına yönelik etkinlik yapmaktasınız	F	%
Sözel / Dilsel Zekâ	41	45,5
Mantıksal / Matematiksel Zekâ	26	28,9
Görsel / Uzamsal Zekâ	16	17,8
Müziksel / Ritmik Zekâ	2	2,22
Bedensel / Kinestetik Zekâ	2	2,22
Sosyal Bireyler Arası Zekâ	1	1,12
Özedönük / Bireysel Zekâ	1	1,12
Doğa (Doğacı) Zekâ	1	1,12
Toplam	90	100

Tablo 12

Öğretmenlerin derslerde en çok % 45,5'u sözel / dilsel zekâsına, % 28,9'u mantıksal / matematiksel zekâsına, % 17,8'i görsel / uzamsal zekâsına, % 2,22'si müziksel / ritmik zekâsına, % 2,22'si bedensel / kinestetik zekâsına, % 1,12'si sosyal bireyler arası zekâsına, % 1,12'si özedönük / bireysel zekâsına, % 1,12'si doğa zekâsına yönelik etkinlik yaptıklarını belirtmişlerdir.

Geleneksel yöntemlerde, iki zekâ alanından söz edilmektedir. Bunlardan biri sayısal diğeri ise sözel zekâdır. Bu güne kadar bu iki zekâ alanının geliştirilmesi için çaba sarf edilmiştir. Çoklu Zekâ Kuramında ise sekiz zekâ alanı önem kazanmaktadır. Öğretmenlerimizin bu soruya verdikleri yanıtla çoğunun sözel - dilsel zekâ ve matematiksel-mantıksal zekâyâ önem verdikleri, geleneksel anlayıştan kurtulamadıkları görülmektedir.

5.3- Bir derste 8 zekâ alanına yönelik etkinlik hazırlıyor musunuz? sorusuna ilişkin bulgular

Bir derste ÇZK ile ders işlemek için 8 zekâ alanına yönelik etkinlik hazırlıyor musunuz?	F	%
Evet	13	14,45
Hayır	77	85,55
Toplam	90	100

Tablo 13

Örnekleme öğretmenler bir derste ÇZK ile ders işlemek için 8 zekâ alanına yönelik etkinlik hazırlıyor musunuz? sorusuna %14,45'i evet hazırlıyorum, % 85,55'i Hayır hazırlamıyorum cevabını vermiştir.

Öğretmenler, öğrencilerin yeteneklerine, zekâ alanlarına uygun olarak derslerdeki öğretim etkinliklerini farklılaştırıp, zenginleştirdiklerinde öğrencilerin öğrenmelerindeki artış kaçınılmaz olacaktır. Öğretmenler birinci soruya verdikleri yanıtta Çoklu Zekâ Kuramını uyguladıkları derslerde öğrencilerin ilgilerin ve başarılarının arttığını belirtmişlerdi. Fakat öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtla genelde derslerde sekiz zekâ alanına yönelik etkinlik hazırlamadıkları görülmüştür.

5.4- Öğrencilerinizin baskın zekâ alanlarını belirlediniz mi? sorusuna ilişkin bulgular

Öğrencilerinizin baskın zekâ alanlarını belirlediniz mi?	F	%
Evet	41	45,6
Hayır	49	54,4
Toplam	90	100

Tablo 14

Örnekleme öğretmenler Öğrencilerinizin baskın zekâ alanlarını belirlediniz mi? sorusuna %45,6'sı evet belirledim, % 54,4'ü Hayır belirlemedim cevabını vermiştir.

Öğretmenlerin çoklu zekâ uygulamalarına başlamadan önce ilk yapacakları iş öğrencilerin çoklu zekâ alanlarını belirlemek olmalıdır. Böylece hangi öğrencinin hangi zekâ alanı ile öğrendiğini bilecek ve öğrenciye nasıl öğrendiğini anlatabilecek, öğrencilerin zayıf zekâ alanlarını görebilecek ve etkinlikleri buna göre hazırlayabilecektir. Öğretmenler bu soruya verdikleri yanıtla uygulamaya katılanların yarısının öğrencilerin zekâ alanlarının belirledikleri görülmüştür.

5.4.a - Öğrencilerinizin baskın zekâ alanlarını belirlediyseniz en çok baskın zekâ alanı hangisidir? sorusuna ilişkin bulgular

En çok aynı baskın zekâ alanı hangisidir?	F	%
Sözel / Dilsel Zekâ	24	58,6
Mantıksal / Matematiksel Zekâ	7	17,1
Görsel / Uzamsal Zekâ	3	7,3
Müziksel / Ritmik Zekâ	2	4,9
Bedensel / Kinestetik Zekâ	2	4,9
Sosyal Bireyler Arası Zekâ	1	2,44
Özedönük / Bireysel Zekâ	1	2,44
Doğa (Doğacı) Zekâ	1	2,44
Toplam	41	100

Tablo 15

Örnekleme öğretmenler en çok aynı baskın zekâ alanı hangisidir ? sorusuna % 58,6'sı sözel / dilsel zekâyı, % 17,1'i mantıksal / matematiksel zekâyı, % 7,3'ü görsel / uzamsal zekâyı, % 4,9'u müziksel / ritmik zekâyı, % 4,9'u bedensel / kinestetik zekâyı, % 2,44'ü sosyal bireyler arası zekâyı, % 2,44'ü özedönük / bireysel zekâyı, % 2,44'ü doğa zekâsının olduğunu belirtmişlerdir.

Her çocuk doğuştan sekiz zekâ alanı ile doğmaktadır. Çocukların bazı zekâ alanları daha çok gelişmiş olarak okula başlamaktadırlar. Okullarda uygulanan programlar ve öğretmenlerin derslerde uyguladıkları yöntemlerle öğrencilerin daha çok bunlara uygun olarak zekâ alanları gelişmekte diğer zekâ alanları ise körelmektedir. Öğretmenlerimizin bu soruya

verdikleri yanıtla, öğrencilerin en gelişmiş zekâ alanlarının sözel- dilsel zekâsı olduğu görülmektedir.

5.4.b- Öğrencilerinizin baskın zekâ alanlarını belirlediyseniz en az baskın zekâ alanı hangisidir? Sorusuna ilişkin bulgular

En az aynı baskın zekâ alanı hangisidir ?	F	%
Sözel / Dilsel Zekâ	1	2,44
Mantıksal / Matematiksel Zekâ	14	34,16
Görsel / Uzamsal Zekâ	4	9,76
Müziksel / Ritmik Zekâ	4	9,76
Bedensel / Kinestetik Zekâ	3	7,3
Sosyal Bireyler Arası Zekâ	3	7,3
Özedönük / Bireysel Zekâ	9	21,98
Doğa (Doğacı) Zekâ	3	7,3
Toplam	41	100

Tablo 16

Örneklemede öğretmenler en az aynı baskın zekâ alanı hangisidir? sorusuna % 34,16'sı mantıksal / matematiksel zekâyı, % 21,98'i özedönük / bireysel zekâyı, % 9,76'sı görsel / uzamsal zekâyı, % 9,76'sı müziksel / ritmik zekâyı, % 7,3'ü bedensel / kinestetik zekâyı, % 7,3'ü sosyal bireyler arası zekâyı, % 7,3'ü doğa zekâsını, % 2,44'ü sözel / dilsel zekâ olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerimizin çoğunun ülkemizde uygulanan sınavlar nedeniyle matematik alanına önem verdikleri ve bu alanda kullandıkları klasik yöntemlerinde etkisi ile gelişmelerin sınav sonuçlarından da anlaşılacağı gibi pek iç açıcı olmadığı görülmektedir. Öğrenciler daima değerlendirmenin dışında tutulmuş ve kendilerini değerlendirmelerinin yolu açılmamıştır. Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarında ise bütün zekâ alanlarına eşit derecede önem verilmekte ve öğrenci her zaman kendini değerlendirebilen ve değerlendirmenin içinde yer alan kişidir. Öğretmenler bu soruya verdikleri yanıtla öğrencilerin en zayıf zekâ alanlarının matematiksel-mantıksal ve içe dönük zekâ olduğunu belirtmişlerdir.

5.5- Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarında en çok kullandığınız yöntem ve teknikler nelerdir? sorusuna ilişkin bulgular

Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarında en çok kullandığınız yöntem ve teknikler nelerdir?	f	%
Yaparak – yaşayarak	10	11,12
Demonstrasyon	11	12,23
Soru – cevap	18	20
Anlatım	8	8,9
Tartışma	12	13,43
Drama	9	10
Örnek olay	3	3,34
Beyin fırtınası	8	8,9
Akrostiş	2	2,22
5 N 1 K	2	2,22
İşbirlikçi öğrenme	3	3,34
Problem çözme	2	2,22
Proje	2	2,22
Toplam	90	100

Tablo 17

Örneklemede öğretmenler Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarında en çok kullandığınız yöntem ve teknikler nelerdir? Sorusuna; %20'si soru- cevap, %13,43'ü tartışma, %12,23'ü demonstrasyon, %11,12'si yaparak-yaşayarak, %10'u drama, %8,9'u anlatım, %8,9'u beyin fırtınası, %3,34'ü örnek olay, %3,34'ü işbirlikçi öğrenme, %2,22'si problem çözme, %2,22'si 5N 1K, %2,22'si proje olduğunu belirtmişlerdir.

Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarında öğretim yöntem ve teknikleri geleneksel yöntemlere göre değişiklik göstermektedir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtla geleneksel yöntemlerdeki tekniklere ağırlık vermeye devam ettikleri en çok tartışma yöntemini ve hala çoğunun anlatım yönteminden vazgeçmediği görülmektedir.

5.6- Zekâ alanlarında yetenekli olmadığınız alanlarda etkinlikleri nasıl yapmaktasınız sorusuna ilişkin bulgular

Zekâ alanlarında yetenekli olmadığınız alanlarda etkinlikleri nasıl yapmaktasınız	F	%
Kendim yapabildiğim kadarını yaparım	10	11,12
Diğer öğretmen arkadaşlardan yardım alırım	22	24,45
Yetenekli öğrencilerden yardım alırım	11	12,26

Kaynak kitaplardan yararlanırım	21	23,33
Hiçbir şey yapmam	16	17,77
Teknolojik imkan ve araç- gereçlerden faydalanırım	10	11,12
Toplam	90	100

Tablo 18

Örneklemede öğretmenler zekâ alanlarında yetenekli olmadıkları alanlarda etkinlikleri %24,45'i diğer öğretmenlerden yardım aldığını, % 23,33'ü kaynak kitaplardan yararlandığını, %17,77'si hiçbir şey yapmadığını,%12,26'sı yetenekli öğrencilerden yardım aldığını, %11,12'si etkinlikleri kendim yapabildiğim kadarını yaparım, %11,12'si teknolojik imkan ve araç gereçlerden faydalanarak yaptıklarını belirtmişlerdir.

Öğrenciler gibi öğretmenlerinde farklı zekâ alanları gelişmiş olabilir. Öğretmenler bütün zekâ alanlarında yetenekli olmak zorunda değildirler. Fakat bu zekâ alanlarını geliştirmek için çalışmalıdırlar. Çünkü Çoklu Zekâ Kuramına göre zekâ sabit değil geliştirilebilmektedir. Öğretmenler zekâ alanlarında yetenekli olmadıkları alanlarda çevrelerindeki insanlardan ve araç gereçlerden faydalanabilirler. Örneğin; müzik dersinde, müziksel zekâ alanı gelişmemiş bir öğretmen sınıftaki bu alanda başarılı bir öğrenciden faydalanabilir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtla genellikle zekâ alanlarında yetenekli olmadıkları alanlarda diğer öğretmen arkadaşlarından yardım aldıkları görülmektedir.

5.7- Çoklu Zekâ Kuramı ile ilgili herhangi bir kurs, seminer ya da konferansa katıldınız mı sorusuna ilişkin bulgular

Kurs seminer ya da konferansa katıldınız mı?	F	%
Evet	11	12,3
Hayır	79	87,7
Toplam	90	100

Tablo 19

Örneklemede öğretmenler Çoklu Zekâ Kuramı ile ilgili kursa katıldınız mı sorusuna %12,3'ü evet katıldım, % 87,7'si Hayır katılmadım cevabını vermiştir.

Öğretmenlerin ülkemizde yeni uygulamaya konulan bu programla yapılandırıcılık programı kapsamında uygulanan Çoklu Zekâ Kuramı hakkında Milli Eğitim Bakanlığı gerekli hizmet içi eğitim planlarını hazırlayıp, uygulamaya sokarak öğretmenlerin bu konudaki kafalarındaki soru işaretlerini kaldırmalı ve kuram ve uygulanması hakkında öğretmenlere

teorik, pratik uygulamalar yanında örnekler verilmelidir. Öğretmenlere sorulan bu soru ile % 88 'inin bu konu hakkında herhangi bir kurs ya da seminere katılmadıkları görülmüştür.

5.8 – Çoklu Zekâ Kuramı uygulamaları sonucunda öğrencilerinizde gözlediğiniz değişiklikler nelerdir? sorusuna ilişkin bulgular

Öğrencileriniz de gözlediğiniz değişiklikler nelerdir?	F	%
Öğrenmeleri artıyor	3	3,34
Dikkatleri çabuk dağılmıyor	4	4,45
Derse katılım artıyor	14	15,55
Kendilerine daha çok güveniyorlar	14	15,55
Daha ilgili oluyorlar	13	14,45
Başarı artıyor	12	13,43
Duygularını daha iyi ifade ediyorlar	4	4,45
Daha rahat problem çözüyorlar	3	3,34
Öğrenciler derslerden daha çok zevk alıyorlar	5	5,5
Kendi zekâ alanlarının farkına varıyorlar	4	4,45
Yeteneklerinin farkına varıyorlar	4	4,45
Kendi zekâ alanlarında yüksek performans gösteriyorlar	3	3,34
Öğrenci zayıf olduğu zekâ alanlarını biliyor ve geliştirmeye çalışıyor	4	4,45
İşbirliği artıyor	3	3,34
Toplam	90	100

Tablo 20

Örneklemede öğretmenler Çoklu Zeka Kuramı uygulamaları sonucunda öğrencileriniz de gözlediğiniz değişiklikler nelerdir sorusuna, % 15,55'i derse katılımın arttığını, % 15,55'i kendilerine olan güvenin arttığını, % 14,45'i etkinliklerle daha ilgili olduklarını, %13,43'ü başarının arttığını, % 4,45'i dikkatlerinin çabuk dağılmadığını, % 4,45'i öğrencilerin kendi zekâ alanlarının farkına vardıklarını, %4,45'i Öğrencilerin zayıf olduğu zekâ alanlarını bildiğini ve geliştirmeye çalıştığını,% 4,45'i öğrencilerin yeteneklerin farkına vardıklarını, % 3,34'ü öğrenmelerinin arttığını, %3,34'ü öğrencilerin kendi zekâ alanlarında yüksek performans gösterdiklerini, % 3,34'ü öğrenciler arasında işbirliğin arttığını belirtmiştir.

Yapılan birçok araştırmada görüldüğü gibi öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtla da Çoklu Zekâ Kuramının uygulandığı derslerde, öğrencilerde olumlu yönde farklılaşmalar olduğu görülmüştür.

5.9- Çoklu zekâ uygulamalarını sınıf içinde verimli bir şekilde uygulanması için gerek ortam gerek diğer etkenlerden açısından hangi değişiklikler yapılmalıdır? sorusuna ilişkin bulgular

Ortam da yapılabilecek değişiklikler	F	%
Aileler ÇZK hakkında bilgilendirilmeli	1	1,12
Sınıf alanları genişletilmelidir	8	8,9
Sınıf mevcutları azaltılmalıdır	26	28,88
Okuldaki araç-gereç eksikliği giderilmelidir	22	24,45
Teknolojik araçlar işe koşulmalıdır	9	10
Panolar ÇZK'ya göre düzenlenmeli	4	4,45
Her derse ait uygun sınıflar oluşturulmalıdır	5	5,5
Sınıf düzeni elden geçirilmelidir	4	4,45
Okullarda İnternet erişimi sağlanmalı	3	3,34
Oturma şekli iyi düzenlenmeli	3	3,34
Ders programları esnek olmalı	1	1,12
Mevcut değerlendirme sistemi değiştirilmelidir	4	4,45
Toplam	90	100

Tablo 21

Örneklemede öğretmenler, çoklu zekâ uygulamalarının sınıf içinde verimli bir şekilde uygulanması için gerek ortam gerek diğer etkenlerden açısından hangi değişiklikler yapılmalıdır? sorusuna, % 28,88'i sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiğini, % 24,45'i okullardaki araç gereç eksikliklerinin giderilmesi gerektiğini, % 10'u teknolojik araçların sınıflarda etkin bir şekilde kullanılması gerektiğini, % 8,9'u sınıf alanlarının genişletilmesi gerektiğini, % 5,5'u her ders için ayrı sınıfların oluşturulması gerektiğini, %4,45'i okul ve sınıflardaki panoların ÇZK'ya uygun olarak düzenlenmesi gerektiğini, %4,45'i mevcut değerlendirme sisteminin ÇZK'ya uygun olarak değiştirilmesini, % 4,45'i sınıf düzeninin elden geçirilmesi gerektiğini, %3,34'ü okulda ve sınıflarda internet erişiminin sağlanması gerektiğini, %3,34'ü sınıftaki oturma şeklinin etkinliklere uygun olacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini, % 1,12'si ailelerin ÇZK hakkında bilgilendirilmesi gerektiğini, % 1,12'si ders programlarının esnek olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Çoklu Zekâ Kuramının uygulanması için öğretmenlerin, yöneticilerin zihniyetinin değişmesi gerektiği kadar okul ve eğitim çevresinin de bu kurama uygun olarak adapta edilmesi gerekmektedir. Okul içinde, sınıflarda gerekli değişikliklerin yapılarak, araç- gereç eksikliklerin giderilmesi ve ailelerin bilgilendirilmesi bu kuramın uygulanmasında önem

kazanmaktadır. Öğretmenler bu soruya verdikleri yanıtla, öncelikle sınıf mevcutlarının azaltılması ve araç- gereç eksikliklerin giderilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

5.10-Çoklu Zekâ Kuramı ile ilgili öğrencilere bilgi verilmeli midir? sorusuna ilişkin bulgular

Çoklu Zekâ Kuramı ile ilgili öğrencilere bilgi verilmeli midir?	F	%
Evet	73	81,1
Hayır	17	18,9
Toplam	90	100

Tablo 22

Örneklemede öğretmenler Çoklu Zekâ Kuramı ile ilgili öğrencilere bilgi verilmeli midir? sorusuna %81,1'i evet verilmeli, % 18,9'u Hayır verilmemelidir cevabını vermiştir.

Öğrencilerin kendi öğrenme karakterlerinin farkına varmaları ve nasıl öğrendiklerini öğrenmeleri, öğretmenler tarafından belirlenip öğrenciler bilgilendirilmelidir. Öğretmenler % 81'i öğrencilere Çoklu Zekâ Kuramı hakkında bilgi verilmesi konusunda hem fikirdir.

BÖLÜM IV

YORUM ve TARTIŞMA

Bu bölümde, Çoklu Zekâ Kuramının derslerde uygulanmasına yönelik öğretmenlerin tutumları ve görüşlerine ilişkin elde edilen bulgular, yorumlanmış ve tartışılmıştır.

Bu araştırmadaki bulgular sonucunda, araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramının derslerde uygulanmasına yönelik tutumlarının olumlu olduğu görülmüştür. Gürkan (1993)'a göre, “öğretmenin, öğrenci ve eğitim programlarını etkileme gücü diğer öğelere oranla daha çoktur”. İstenilen özelliklere sahip bireylerin yetiştirilmesinde öğretmen önemli bir ögedir. “Bir ülkede yeni nesillerin ve ülkenin gelişmesi için ihtiyaç duyulan insan gücünün yetiştirilmesinden eğitim sisteminin en önemli ögesi olan öğretmen sorumludur” (Küçükahmet,1993, 77). Öyleyse, eğitim sisteminin başarısı, büyük ölçüde sistemi işletecek öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır. Bu nedenle öğretmen, öğretimin niteliğini yükseltici, verimi artırıcı uygulamalarda bulunmaya özen göstermelidir (Külahçı ve Kuzu, 1997, 169). Öğretmenlerin son yıllarda yapılan araştırmalarda tutumlarının eğitim öğretimde önemli bir etken olduğu ortaya koyulmuştur.

Canbay (2006) öğretmenlerin geleneksel yöntemler yerine Çoklu Zekâ Kuramı ile ders işlemenin daha etkili olduğunu ve öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramına yönelik tutumlarının olumlu olduğunu belirtmiştir. Gold (2002), öğretmenlerin sınıfta çoklu zekâ uygulamaları ve tutumlarını incelemiş, araştırmaya katılan öğretmenlerin %65'inin olumlu tutum içerisinde olduğunu belirtmiştir.

Mettetal, Jordan ve Harper (1997), çoklu zekâ müfredatının uygulanmasına öğretmenlerin velilerin ve idarecilerin olumlu tutum gösterdiklerini belirtmiştir. Campbell (1989) çoklu zekâ uygulamaları sonucunda öğretmenlerin rolünün değiştiğini ve öğretmenlerin daha az yönetici olmaya başladığını yaptığı çalışma sonucunda görmüştür.

Bir okuldaki değişimin gerçekleştirilebilmesi, büyük ölçüde o okuldaki personelin kendilerinden istenen değişimi benimsemeleri ve kendilerini söz konusu olan değişime adanmaları derecesine bağlı olacaktır (Saban,2004:147). Öğretmenlerin olumlu ve olumsuz tutuma sahip olmaları Çoklu Zekâ Kuramının derslerde uygulanmasında önemli bir değişkendir. Fakat öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri cevaplar sonucunda;

öğretmenlerin bu kuramı derslerde yeterince uygulamadıkları görülmüştür. Bu yüzden öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramının derslerde uygulanmasına karşı tutumlarının olumlu olmasının yeterli olmadığı ayrıca bunu davranışa dökmeleri yani değişime kendilerini adanmaları gerekmektedir.

Öğretmenlerin derslerde Çoklu Zekâ Kuramının uygulanmasına yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği sorulduğunda; erkek öğretmenlerin tutumlarının bayan öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu ve erkeklerin lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Canbay'ın (2006) yaptığı araştırma sonucunda öğretmenlerin cinsiyet bakımından Çoklu Zekâ Kuramının derslerde uygulanması ve kalıcılığı üzerine anlamlı bir fark olmadığını belirtmiştir. Buna benzer yapılan çalışmalarda cinsiyet açısından farklılıklar görüldüğü gibi anlamlı farkların olmadığı da görülmüştür.

Görüşme formundan elde edilen bir sonuçla cinsiyet açısından anlamlı farkın olması şöyle açıklanabilir; Öğretmen görüşme formunda Çoklu Zekâ Kuramı ile ilgili herhangi bir kurs, seminer ya da konferansa katıldınız mı sorusuna 90 öğretmenden on biri katıldığını belirtmiştir. Bunlardan ikisi bayan, dokuzu erkektir. Buradan yola çıkarak erkeklerin Çoklu Zekâ Kuramını bayanlara göre daha çok benimsediklerini söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin derslerde Çoklu Zekâ Kuramının uygulanmasına yönelik tutumlarının görev yaptıkları yerleşim yeri türüne göre farklılık gösterip göstermediği sorulduğunda; İlçede çalışan öğretmenlerin ilde ve köyde görev yapan öğretmenlere kıyasla tutum puanlarının aritmetik ortalamasında fark olduğu görülse de istatistiksel teknikler sonucunda anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Hangi yerleşim yeri olursa olsun öğrencilerin çoklu zekâ öğrenme kuramı ile okullarını daha çok sevecekleri araştırma sonuçları ile ortaya koyulmuştur. Öğretmenlerimiz görev yaptıkları yerlere bakmaksızın bu kuramı karşın geliştirecekleri olumlu tutumla daha iyi eğitim öğretim durumlarını hazırlayacakları aşikârdır. Aynı zaman da öğretmenler kendi yaratıcılıklarını da geliştirip eğitim öğretim ortamındaki diğer meslektaşları ile tatlı bir işbirliği ve takım çalışması yapmaları da söz konusudur.

Bu araştırmadaki bulgular, öğretmenlerin derslerde Çoklu Zekâ Kuramının uygulanmasına yönelik tutumlarının kıdem yıllarına göre farklılık gösterip göstermediği sorulduğunda; öğretmenlerin kıdem yılları ile tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Canbay (2006) yaptığı araştırma sonucunda öğretmenlerin kıdem

yılları ile Çoklu Zekâ Kuramının derslerde uygulanmasına yönelik çalışmalarda 6-10 arası kıdem yılına sahip öğretmenlerin daha başarılı olduklarını görmüştür.

Öğretmenler öğrencilerine istenilen davranışları öğretmede ve öğrenilen davranışları pekiştirmede eğitimin ilk sorumlusu olmuşlardır (Başaran, 1994:76). Öğretmen öğrenmeyi kılavuzlayan ve sağlayan kişidir. Öğrenme öğrencinin kendisi tarafından elde edilen bir sonuçtur ve öğrenme yaşantıları sonucunda meydana gelir. Öğretmenin görevi çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanarak öğrenme yaşantıları düzenlemek ve istedik davranışların öğrenci tarafından kazanılıp kazanılmadığı değerlendirmektir (Fidan, Erden, 1994:76). Bu etkinlikleri yapacak öğretmenlerin bu işleri uygulamada takip edecekleri eğitimdeki çağdaş gelişmelerle iççe olmaları ve bu yeni yaklaşımlara karşı olumlu tutum içerisinde olmaları kendilerini geliştirmede nitelikli eğitimi gerçekleştirmede atacakları en büyük adımdır. Çünkü ilköğretim sınıf öğretmenleri, aile gibi nispeten dar ve küçük bir çevreden ayrılarak daha geniş ve yeni bir toplumsal çevreye katılan 7-11 yaş çocuğunun gelişmesinde önemli görev ve sorumluluklar altındadırlar (Taşdemir, 1996). Bu bakımdan, ilköğretimde niteliğin geliştirilmesinde öğretmen niteliği, en önemli faktörlerden biridir (Akt. Oral, 1997). Çünkü Öğrenmeyi etkinleştirmede öğretmenin yeri büyüktür. Öğrenmeyi etkinleştiren öğretmen davranışlarıysa bir bütündür. Bu bütünün her ögesi önemlidir (Ercan,1999).

Çoklu Zekâ Kuramının öğretim sürecindeki en büyük etkisi Çoklu Zekâ Kuramını benimsemiş öğretmenlerin öğretim stratejileri geliştirmede yaratıcılıklarının artmasıdır. Çünkü öğretmen ve planlamacılar her bir zekâ ile ilgili etkinlikler düşünürken ister istemez yöntem ve teknik repertuarları gelişmekte, farklı ve orijinal teknikler ortaya çıkabilmektedir. Bu süreçte farklı zekâ türlerini sınıf etkinliklerinde kullanma söz konusu olduğundan farklı derslerde uzmanlaşmış öğretmenler arasında işbirliği de gelişmektedir (Büyükalın, 2003).

Çoklu Zekâ Kuramı, derslerin, konuların veya ünitelerin planlanmasında sadece sınıf öğretmenlerinin kendi aralarında işbirliği yapmalarını desteklemekle kalmayıp, sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin birlikte çalışmalarını öngörmektedir. Bu durum, dolaylı olarak sınıf ve branş öğretmenleri arasında ekip ruhunun oluşmasını da sağlayacaktır (Saban, 2004: 142).

Bu nedenle öğretmenlerimiz cinsiyeti, görev yaptığı yerleşim yeri türü ve kıdem yılı ne olursa olsun yeniliklere kapalı kalmamalı; değişime karşı daima olumlu tutum içerisinde olmalı, niteliklerini tecrübe ve çağdaş yeni eğitim sistemleri ile artırmalıdır.

Öğretmenlere Çoklu Zekâ Kuramının derslerde uygulanması sonucundaki olumlu ya da olumsuz yönleri nelerdir ? sorsu sorulduğunda olumlu yönleri derslerin ilgi çekici olduğunu ve derslere ilginin arttığını, öğrenci başarısının arttığını, öğrenciyi daha iyi tanıma imkanını bulduğunu, öğrencilerin derse aktif olarak katıldığını, öğrencilerin kendini daha iyi tanıma imkanı bulduğunu, öğrencilerin ilgili olduğu yetenek alanlarını ortaya çıkardığını, geliştirdiğini ve diğer ilgisiz yetenek alanlarının gelişmesini sağladığını, derslerin daha kolay anlaşıldığını, tam, anlamlı ve kalıcı öğrenmenin sağlandığını, her öğrencinin öğrenebildiğini, öğrencilerin kolay öğrendiğini, derslerin zevkli hale geldiğini, fırsat eşitliği sağladığını, ders araçlarının etkili olarak kullanıldığını, dersler arası ilişkinin daha kolay kurulduğunu, öğrenciyi yönlendirmenin daha kolay olduğunu, öğrencilerin kendine olan güvenlerinin arttığını, öğrencinin sosyal kişiliğini geliştirdiğini, öğrencilerin bütün zekâ alanlarının gelişmesini sağladığını belirtmişlerdir.

Yılmaz ve Fer (2003) çok yönlü zekâ alanlarına göre düzenlenen etkinliklerin hem öğrencilerin ilgisini çektiği hem de akademik başarılarını etkilediğini vurgulamaktadır. Kılıç (2002), Çoklu Zekâ Kuramı temelli uygulamanın öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını belirtmiştir. Campbell (1989) tarafından yapılan çalışmada çoklu zekâ uygulamaları sonucunda öğrencilerin işbirliğine dayalı çalışma becerileri geliştiğini vurgulamıştır. Aşçı ve Demircioğlu (2004), öğrencilerin çoklu zekâ temelli öğretimle öğrencilerin daha başarılı olduğunu belirtmişlerdir.

Özyılmaz ve Hamurcunun (2005), yapmış oldukları araştırmada Çoklu Zekâ Kuramı tabanlı öğretimin uygulandığı öğrencilerin daha başarılı ve bilgilerin daha kalıcı olduğu görülmüştür. Demirel ve Şahinel (1999), Çoklu Zekâ Kuramına göre uygulanan etkinlikleri öğrencilerin daha zevkli ve eğlenceli bulduklarını belirtmişlerdir. Yapılan benzer araştırmalarda aynı sonuçları ortaya koymuştur.

Yukarıdaki araştırma sonuçları ile öğretmenlere uygulanan görüşme formunda Çoklu Zekâ Kuramının uygulanmasında belirtilen olumlu yönlerle aynı sonuçların elde edildiği

Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarının eğitimde kullanılmasının birçok olumlu yanlarının olduğunu da göstermektedir.

Ülkemizde Çoklu Zekâ Kuramın derslerde uygulanmaya başlamasıyla öğretmenlerin, okulların buna hazırlanması ve bazı nedenlerden dolayı olumsuz sonuçlarında olduğu bilinmektedir. Öğretmenler derslerde Çoklu Zekâ Kuramının uygulanmasında olumsuz yön olarak; Bütün zekâ alanlarına göre derslerin her zaman uyarlanamayacağını, çok zaman alıcı olduğunu, eğitim ortamlarındaki eksikliklerin uygulamayı zorlaştırdığını, sınıfların kalabalık olmasını uygulamayı güçleştirdiğini, materyal ve araç-gereç eksikliğinin uygulamayı güçleştirdiğini belirtmişlerdir.

Çoklu Zekâ Kuramına dayalı bir öğretim anlayışının geliştirilmesinde izlenebilecek en iyi yol, öğretilecek konunun veya içeriğin bir zekâ alanından diğer bir zekâ alanına nasıl uygun bir şekilde çevrilebileceğini düşünmektir. Başka bir deyişle, asıl sorun, dildeki sembol sisteminin resim, beden, müzik, mantık, sosyal ve öze dönük zekâlarla bağlantılarının nasıl kurulacağıdır (Kaptan,1999). Öğretmenlerin önlerinde bu konuda yeterli örneklerin olmaması öğretmenleri bu konuda düşündürmektedir. Öğretmenlerin bu konudaki olumsuz görüşlerini ortadan kaldırmak için öğretmenlere bütün derslere ait örnek uygulamaların sunulması ve öğretmenlerin bu konudaki değişik kaynaklara yönlendirilmesi gerekmektedir. Bazı uygulamalarda ise dersin sekiz zekâ alanına uyarlanması mümkün olmadığında ise uyarlanılabilen zekâ alanları ile ders işlenebilir.

Canbay (2006) yaptığı çalışmada öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı hakkındaki olumsuz düşüncelerinin şunlar olduğunu belirtmiştir. Çoklu Zekâ Kuramına göre yapılan projeleri öğrencilerden çok velilerin yapmakta ya da önceden yapılan ve görülen projenin taklidi olduğu, öğrencileri değerlendirmek hem öğretmenlerden çokça vakit hem de çokça emek istediği, ders işlerken süreyi yetirmekte zorlandığı, ders işlerken özellikle grup çalışmalarında bir kargaşa ve disiplin sorunlarının yaşandığı olarak belirtilmiştir. Çoklu Zekâ Kuramı ile ilgili öğretimsel uygulamalar farklı etkinliklerin kullanımı gerektirdiğinden zaman alıcı olmaktadır.

Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarında eğitim öğretmen merkezinden öğrenci merkezine kaymıştır. Etkinliklerde öğrencilerden sürekli ve aktif bir katılım beklenmektedir. Bu durum da özellikle grup çalışmaları sırasında kargaşa ve ses çıkmasına ve disiplin

sorunlarına neden olmaktadır. Bu sorunların olması normal olmakla birlikte öğretmenlerin bunları giderebilmek için etkili Çoklu Zekâ Kuramına yönelik sınıf yönetimini sağlamaları ve bununla ilgili stratejileri kullanmaları sorunun çözümüne yardımcı olacaktır.

Öğretim sürecine giren her öğrenci bir bireydir ve farklı biyolojik yapıya sahip, farklı çevrelerden gelen öğrencilerin olaylara bakış açısı, yorumlayışı birbirinden farklıdır. Bu farklılıklar öğrencilerin önceki yaşantıları, ilgileri, yetenekleri, öğrenme stili vb. birçok özelliğinden kaynaklanmaktadır (Açıkgöz, 1998). Çoklu zekâ uygulamalarının da öğretim bireyselleştirilmektedir. Öğretmenler uygulamanın ilk yıllarında zaman sorunu ile karşı karşıya kalabilmekte ve dersin süresini yetirememektedirler.

Öğrencilerin performanslarını geliştirmeleri ve bu performanslarını geliştirebilecek becerileri kazanabilmeleri, onların olgunlaşmalarının yanı sıra öğrenmeleriyle mümkündür. Öğrenmenin verimli olması, bireyin kendi özelliklerine uygun öğrenme koşullarında bulunmasına bağlıdır. Her birey, kendine özgü özelliklere sahiptir. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenmesinde bireysel özellikleri dikkate almalı ve öğretim ortamını bu özelliklere göre düzenlemelidir (Ülgen, 1995).

Çoklu Zekâ Kuramı eğitime iki önemli yarar sağlar.

1. Öğrencileri istendik durumlara getirebilmek için eğitim programlarını daha etkin planlamaya olanak verir.
2. Farklı disiplinlerde önemli kuram ve konuları öğrenmeye çalışan, daha fazla öğrenciye ulaşmayı sağlar (Kaptan, 1999).

Çoklu Zekâ Kuramının sınıf uygulamaları konusunda pek çok çalışma yapılmıştır. Ancak bunların hiçbirisine kesin doğrudur denilememektedir. Öğretmenin sınıf ortamına, hedeflerine ve topluma bakarak uygun yöntemi seçmesi gerekir. Kimi eğitimciler zekâ alanlarını, pek çok başlangıç noktası sağlayacak öğretimsel süreçlerde kullanmayı; kimileri anaokulundan itibaren her öğrencinin güçlü ya da baskın olan zekâ alanını belirlemeyi savunmaktadır. Kuramı yetişek geliştirme süreciyle bütünleştirme çabaları da bu amaca hizmet etmektedir (Korkmaz, 2001; Demirel, 2000).

Çoklu Zekâ Kuramına göre eğitimin amacı, sadece öğrencilerin akademik başarılarını artırmak değil, aynı zamanda öğrencilerdeki çoklu zekâ potansiyellerini ortaya çıkarmak ve

onları geliştirmektedir. Çoklu Zekâ Kuramı bireysel farklılıklara dikkat çekerken öğretmen merkezli bir öğretim anlayışından öğrenci merkezli bir öğretim anlayışına doğru bir değişimi öngörmektedir (Saban, 2001).

Başlangıçta, öğretmen otoritesinin sınıfta hâkim kılınması anlamında kullanılan ve disipline dayanan bir görüşün hâkim olduğu sınıf yönetimi, günümüzde daha çok öğrenmeyi sağlayıcı bir sınıf ortamının sağlanmasıyla açıklanmaktadır. Bu nedenle sınıf yönetimini üstlenen öğretmenlerin yönetim kuramları, grup dinamikleri, iletişim ve eğitim psikolojisi alanında çok iyi yetişmiş olmaları gerekmektedir (Demirel, 2000). Çünkü öğretmenler, bilgi taşıyıcı ve aktarıcı değil, bilgi kaynaklarına giden yolları gösterici, kolaylaştırıcı birer eğitim lideri olmalıdır (Başar, 1994).

Sınıf yönetimi öğrencilerin özellikleri ve ihtiyaçları, okulun yapısı, öğretmenlerin sahip oldukları kişisel özgeçmiş, öğretmenlerin okul amaçlarına ilişkin inançları, öğretmenlerin sınıf yönetimi alanındaki hizmet öncesi eğitimi ve okulca benimsenen kurallardan etkilenir. Bu etmenler doğrultusunda öğretmenden beklenen sınıfın fiziki ortamını ve düzenini sağlamak, plan ve program geliştirme etkinliklerini düzenlemek, zamanı yönetmek ve sınıf içi iletişimi sağlamaktır (Saritaş, 2000). Öğretmenler etkili sınıf yönetimi ile Çoklu Zekâ Kuramı ile işledikleri dersleri daha çekici hale getirip zamanı daha etkili kullanabileceklerdir.

Sınıftaki ortalama öğrenci sayısının ne olması gerektiği hakkında kesin bir görüş yoktur. İdeal öğrenci sayısı sınıf düzeyine, dersin konusuna, kullanılan öğretim yöntemlerine, öğretmenin öğretmenlik beceri ve yeteneklerine göre değişebilir. Ancak ilköğretimin birinci döneminde çocuklar hareketli oldukları ve temel becerileri yeni kazandıkları için sınıfların 20–25 kişi olması gerektiği üzerinde durulmaktadır (Erden, 1998). Canbay (2006) yaptığı çalışmada öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı uygulamaları hakkındaki görüşlerinin şunlar olduğunu belirtmiştir; Öğretmenler Çoklu Zekâ Kuramını tam olarak uygulanabilmesi için çokça araç gerece gerek olduğunu, bu nedenle okullarımızın araç-gereç bakımından iyileştirilmesi gerektiğini, sınıf mevcutlarının çok kalabalık olduğunu, Sınıf mevcutlarının 25 kişiyi geçmeyecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu da araştırmada elde ettiğimiz bulguyu destekler niteliktedir.

Öğretmenler, öğrenci sayısı az olan sınıflarda daha çok sayıda öğretim yöntemi kullanılabilir. Öğretime ek zaman sağlar, her öğrenciye daha fazla zaman ayırabilir, öğrenci gelişimini daha kolay izleyebilir, sınıfı daha etkili yönetebilir, etkin öğrenmeyi kolaylaştırabilme imkânı verir (Celep, 2002). Kalabalık olmayan sınıflar öğretmenin moralini, mesleki doyumunu da olumlu yönde etkiler. Kalabalık sınıflarda ise öğrencilerin dikkati daha kolay dağılır, sınıfta düzeni korumak zordur ve büyük ölçüde anlatım yöntemi kullanılmak zorunda kalınır. Bu da öğretmenin çabuk yorulmasına ve güdüsünün azalmasına neden olur (Erden, 1998).

Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarında sınıf içinde yapılan etkinliklerin etkileşim içinde geçmesi ve bütün öğrencilerin aktif katılımının sağlanması nedeniyle çalışmalar zaman alıcı, kalabalık sınıflarda disiplin sorunları olabilmektedir. Sınıflardaki öğrenci mevcutlarının makul seviyeye çekilmesi, yeterli araç-gereçlerin sağlanması ile çoklu zekâ uygulamalarında öğretmen istekliliği ve başarısının artırılması üst düzeye çıkarılabilir.

Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarında en çok hangi zekâ alanına yönelik etkinlik yapmaktasınız ? sorusu yöneltildiğinde Örnekleme en çok etkinlik yapılan zekâ alanları olarak sözel / dilsel zekâyı, mantıksal / matematiksel zekâyı, görsel / uzamsal zekâyı belirtmişlerdir.

Öğrenmeyen öğrenci, başarısız öğrenci fikrini kabul etmeyen bu kurama göre, öğrenme faaliyetleri öğrencinin zekâ türlerine yönelik olarak düzenlenmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Okullarda öğretim faaliyetleri daha çok sözel ve matematiksel zekâ alanlarına yönelik olarak planlanmaktadır. Eğer çocuğun matematiksel ve dilsel zekâsı gelişmişse çocuk öğrenme faaliyeti sonucunda başarılı, eğer bu alanda eksikliği var ise veya yeterince gelişmemişse çocuk başarısız olmaktadır (Azar ve arkadaşları,2006). Çoklu Zekâ Kuramını dikkate alarak uygulama yapacak öğretmenler bütün zekâ alanlarını kullanarak yaratıcı bir şekilde planını oluşturacak ve daha etkili öğrenme-öğretme ortamları düzenleyebilecektir.

Campbell (1989) çoklu zekâ uygulamaları sonucunda, öğrencilerin çoklu modellerle çalışmaları, en az üç ya da beş zekâ alanını kullanmaları ve sunum becerilerini artırdığı belirtmiştir. Özdemir (2002), çoklu zekâ uygulamalarının öğrenilen bilgilerin kalıcılığı

üzerinde etkili olduğunu, ayrıca Çoklu Zekâ yöntemi kullanılarak eğitim verilen öğrencilerin eğitim sonrasında kullandıkları zekâ türlerinde de değişiklik gözlemlendiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerimizin hala sözel- dilsel, matematiksel- mantıksal zekâ ve görsel – uzamsal zekâ alanları üzerinde daha çok etkinlikler yapıldığı görülmektedir. Oysa sekiz zekâ alanına yönelik etkinliklere ağırlık vermeleri gerekmektedir. Öğretmenler yalnızca bir ya da birkaç zekâ alanı ile ders işlememelidir. Mümkün olduğunca sekiz zekâ alanı ile etkinlikler hazırlamalıdır. Bu durum öğrencilerde de öğrenme isteğini artıracaktır.

Öğretmenlere bir dersi Çoklu Zekâ Kuramı ile işlemek için 8 zekâ alanına yönelik etkinlik hazırlıyor musunuz? Sorusu sorulduğunda öğretmenlerin çoğunluğunun 8 zekâ alanına yönelik etkinlik hazırlamadığı görülmüştür.

Johnson ve Kuntz (1997) Çoklu Zekâ Kuramını öğrenip okullarına geri dönen öğretmenlerin davranışlarında genel olarak öğretme biçimlerini etkileyecek şekilde Çoklu Zekâ Kuramını sınıflarında kullandıklarını tespit etmişlerdir. Öğretmenler kuramı kendi sınıflarında değişimin temeli olarak değişik yollarla kullanmaktadırlar. Buna göre planlamada, öğretmenler mümkün olan en fazla zekâyı kullanacak şekilde hazırlıklar yapmaktadırlar. Öğretmenlerin, her bir öğrencinin zekâ profiline dayanarak etkinlik düzenlediği görülmüştür (Akt.Güney,2004).

Demirel ve arkadaşları (1998) Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarında öğrencilerin etkinlikleri zevkli, eğlenceli ve güzel bulduklarını, öğrencilerin dikkatlerini özellikle dramatizasyonların çektiğini belirtmişlerdir. Kelly (2005), öğrenme ortamlarının kişiselleştirilmesinde çoklu zekâ faktörünün etkisi ortaya koymuş, öğrenci davranışları ile öğrenme karakterleri arasında bir ilişki olduğunu, öğrencilerin performanslarının tahmin edilen düzeyde olduğu, farklı karakterdeki öğrenciler için çoklu zekâ faktöründe olduğu gibi farklı öğrenme ortamlarının oluşturulması gerektiğini belirtmiştir.

Bu araştırmalar, öğrencilerin farklı etkinliklerle ve öğretim stratejileri ile ders işlemekten hoşlandıkları, başarılarının da arttığını göstermektedir. Araştırmamız sonucunda öğretmenlerimizin sekiz zekâ alanına yönelik etkinlikler hazırlamadığı görülmüştür. Öğretmenlerimizin hala eski alışkanlıkları ile ders işlemelerinin nedeni olarak, Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarını bilmemeleri, nasıl etkinlikler hazırlayacakları ve bu etkinlikleri sekiz

zekâ alanına göre nasıl yapacaklarını tam olarak kestirememeleri, hazırlıkların çok zaman alıcı olması, bu konuda yeterli örnekler bulunmaması gösterilebilir.

Öğretmenlere öğrencilerinizin baskın zekâ alanlarını belirlediniz mi? Sorusu sorulduğunda yarıya yakınının baskın zekâ alanlarını belirlediği görülmüştür. öğretmenlere sınıfınızdaki baskın zekâ alanı hangisidir sorusu sorulduğunda ise en çok baskın zekâ alanın sözel / dilsel zekâsı olduğu, kısmen ise mantıksal / matematiksel zekâ ve görsel / uzamsal zekâ olduğunu belirtmişlerdir. sınıfınızdaki en az baskın zekâ alanı hangisidir sorusu sorulduğunda ise mantıksal / matematiksel zekâ, özedönük / bireysel zekâ olduğunu belirtmişlerdir.

Her bireyin sekiz zekâ alanını da oldukça yüksek bir düzeyde geliştirebilme kapasitesine sahip olmasına rağmen çocuklar çok küçük yaşlardan itibaren belli zekâ alanlarına daha çok eğimli olurlar. Okula başlama yaşına eriştiklerinde büyük bir olasılıkla eğilimli oldukları bu zekâ alanları ile aynı doğrultuda olan öğrenme yollarını da geliştirmiş olurlar. Burada öğretmenler açısından önemli olan husus, daha okuldaki ilk günlerden itibaren öğrencilerin gelişmiş zekâ alanlarını tanımak ve onların okuldaki öğrenmelerini tercih ettikleri bu zekâ alanları yoluyla gerçekleştirmelerine yardımcı olmaktır (Saban, 2004: 35).

Beckman'ın (1995) kendi gözlemlerine dayanarak bildirdiğine göre, Çoklu Zekâ Kuramı öğretmenlere ve öğrencilere farklı bir perspektif sunmuştur. Sınıf içerisinde kullanılan çok boyutlu zekâ kuramı, öğretmenlere öğrencilerinin güçlerini ve zekâlarını daha iyi belirleyebilmelerine olanak sağlamıştır. Böylece öğretmenler, farklı zekâlarda daha yetenekli olan farklı öğrencilere farklı konuları sunuş tarzlarını daha iyi geliştirebilmişler ve uygulayabilmişlerdir (Akt. Batman, 2002).

Öğretmenlerin var olan programları ilgi ve yeteneklerin geliştirilmesine imkân tanıyacak şekilde zenginleştirmesi veya farklılaştırması ile ilgi ve yetenekler geliştirilebileceği gibi öğrencilerin öğrenme stillerine uygun öğretim-öğrenme ortamları düzenlenerek de geliştirilebilir. Aynı zamanda ilgi ve yetenekleri sınıf içi ve sınıf dışında düzenlenecek çeşitli etkinlikler yoluyla da geliştirmek mümkündür. Bunun için öğretmenlerin öğrencilerin nasıl öğrendiklerini, hangi öğrenme yolunu ya da öğrenme yollarını severek kullandıklarını

bilmeleri gerekmektedir. Bireyler okuyarak, dinleyerek, konuşarak, rol yaparak, yazarak ve bunlardan bir kaçını veya hepsini birlikte kullanarak öğrenebilirler (Gubbins, 2002).

Öğretmenlerin sınıfta en çok sözel-dilsel zekâ, matematiksel mantıksal zekâ ve görsel uzamsal zekâyâ önem verdikleri çünkü sınıflarındaki en baskın zekâ alanların bu alanlar olduğu öğretmenler tarafından belirtilmiştir. En az gelişmiş zekâ alanı olarak öze dönük zekâ olduğu belirtilmiştir. Oysaki Çoklu Zekâ Kuramı zekâ alanlarının geliştirilmesinde öğretmenlerin sınıf uygulamalarında bütün zekâ alanlarına eşit derecede önem vermeleri ile mümkündür. Öğretmenlerin yapılandırmacılık programı kapsamında Çoklu Zekâ Kuramının uygulanması nedeniyle öğrencilerin zekâ alanlarını yeni yeni belirlemeye çalıştıkları görülmektedir.

Öğretmenlere Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarında en çok kullandığınız yöntem ve teknikler nelerdir sorusu sorulduğunda soru-cevap, yaparak-yaşayarak, demonstrasyon, anlatım, tartışma, drama ve beyin fırtınası olduğunu belirtmişlerdir.

Başaran (2004)'de yazdığı makalede etkili öğrenme ile Çoklu Zekâ Kuramı ilişkisi irdelenerek Çoklu Zekâ Kuramının okullarda uygulanmasının önemini açıklamaya çalışmıştır. Bu bağlamda, okullarımızda artık öğrenciyi, öğrenme sürecine aktif olarak katan ve sürekli olarak öğrenmesini sağlayan diğer bir deyişle, öğrenmeyi öğreten, yeni yöntemlere gereksinim olduğunu vurgulamaktadır (Akt.Gündeş,2006). Obuz (2001), öğrencilerin çoklu zekâ uygulamalarında kullanılan farklı yöntem ve materyallere karşı ilgi gösterdikleri, süreç içerisinde bireysel ve grup olarak yapılan etkinliklerden etkilendiklerini belirtmiştir.

Kelly (2005) öğrenme ortamının kişiselleştirilmesinde çoklu zekâ faktörünün etkisi ile ilgili yaptığı çalışma sonucunda farklı karakterdeki öğrenciler için farklı öğrenme ortamlarının oluşturulması gerektiğini belirtmiş ve bu konuda şu noktaları vurgulamıştır;

1. Kontrolü tamamıyla öğrenci ve öğrenme ortamına bırakmak yerine, farklı ve değişken öğretim stratejileri uygulanmalı,
2. Öğrenci tercihlerine uygun olan ve olmayan materyallerin öğrenme performansını etkilediğini,
3. Uygun materyal ve stratejilerin öğrenci tercihlerine uygun olarak seçildiğinde öğrenme performansının artacağı belirtilmiştir.

Burma (2003), Çoklu Zekâ Kuramının öğretim alanına sağladığı en büyük katkının, geleneksel eğitim sisteminde öğretmenlerin sahip oldukları kısıtlı stratejileri genişletme zorunluluğunu getirmesi olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almak zorunda kalan öğretmen yöntem zenginliğine başvurmaktadır. Yöntem zenginliği derste başarı oranını, verimi arttırmaktadır. Çoklu Zekâ Kuramına dayalı yöntem ile her öğretmen kendi öğrencilerini daha iyi tanıma fırsatı yakalamaktadır. Öğrencisini tanıyan öğretmen ondaki potansiyeli ortaya çıkarır ve bunu geliştirme imkânına sahip olur. Pasif olarak adlandırılan bir öğrencinin belki de farklı bir zekâ alanına sahip olduğu belirlenip daha başarılı bir konuma getirilir. Böylece öğrencinin kendine güveni artar. Çoklu Zekâ Kuramı ile her öğretmen öğrencisinin bireyselliğini dikkate almaktadır. Dolayısıyla öğretimi bireyselleştirmek adına etkili bir teoridir. Çoklu Zekâ Kuramı aracılığı ile öğretim sırasında öğrencilerin birden çok duyu organına hitap edilerek, bütün duyu organlarına dayalı öğrenme yaşantıları oluşturulur. Ve onların daha aktif öğrenmeleri sağlanır.

Öğretmenler eski klişeleşmiş yöntemleri bir kenara bırakıp Çoklu Zekâ Kuramı ile öğrencilere daha iyi eğitim durumları sunacak yeni öğrenme stratejilerine ağırlık verdiklerinde Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarında bütün öğrencilere ulaşabilecek ve öğretimin bireyselleştirilmesinin sağlayabilecektir. Böylece öğretmenler bu öğrenci işe yaramaz anlayışından kurtulup, öğrenen, kendine güvenen ve her öğrencinin önemli olduğunu görebilecektir. Çoklu Zekâ Kuramında kullanılacak yöntem, teknik ve stratejiler sınırlı olmayıp öğretmenlerin yaratıcılıklarına ve kaynaklardan faydalanmalarına bağlıdır.

Öğretmenlere Zekâ alanlarında yetenekli olmadığınız alanlarda etkinlikleri nasıl yapmaktasınız sorusu sorulduğunda etkinlikleri kendim yapabildiğim kadarını yaparım, diğer öğretmenlerden yardım aldığımı, yetenekli öğrencilerden yardım aldığımı, kaynak kitaplardan yararlandığımı, teknolojik imkan ve araç gereçlerden faydalandığımı, hiçbir şey yapmadığımı belirtmişlerdir.

Bir öğretmenin sekiz zekâ alanının hepsinde de uzman olmak zorunda olmamasına rağmen, onun sınıfta tipik olarak uygulamaktan çekindiği çeşitli zekâ alanlarına ait etkinlikleri nasıl gerçekleştireceğine dair yararlanabileceği kaynakları bilmesi ve bu kaynaklardan nasıl yararlanacağını farkında olması büyük önem arz etmektedir. Bu kaynaklardan bazıları şunlardır: (1) meslektaşların uzmanlığından yararlanmak, (2) öğrencilerden yardım almak ve (3) var olan teknolojiden faydalanmak (Saban,2002,27). Araştırmamız sonucunda da

öğretmenlerin aynı kaynaklardan faydalanılabileceğini buna ek olarak kaynak kitaplardan yararlanabileceğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlere Çoklu Zekâ Kuramı ile ilgili herhangi bir kurs, seminer ya da konferansa katıldınız mı? sorusuna çok az bir kısmının katıldığı görülmüştür. Başkent Üniversitesi Kolej Ayşeabla Okulları'nda Çoklu Zekâ Kuramı uygulaması öncesinde öğretmenlere hizmet içi eğitim seminerleri verilmiş. Öğretmenler bu seminerden edindikleri bilgi ve becerilerden yararlanarak dersleri planlamış ve yürütmüşlerdir. Bu uygulama sonucunda ise öğretmenler, Çoklu Zekâ Kuramı'na uygun olarak planladıkları ve uyguladıkları derslerin verimli geçtiğini, öğrencilerin hem başarılı hem mutlu olduklarını bildirmişlerdir (Akt.Canbay, 2006).

Mettetal, Jordan ve Harper (1997) Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramının uygulandığı ilk yıl çeşitli tedirginlikler duyduklarını, zaman problemleri, farklı uygulama teknikleri gibi sorunlar yaşadıklarını bildirmişlerdir. Ancak hizmet içi eğitimlerle bu farklılıklar giderek azalmış ve fikirler zenginleşmiştir. Kuramın yaygınlaşmasında öğretmenlerin birbirlerini model almasının etkili olduğu gözlenmiştir. Kuramın uyguladığı ikinci yıl ise okul çapındaki yayılmanın arttığı gözlenmiştir. Çoklu Zekâ Kuramı'na dayalı öğretim yapan öğretmen sayısı hızla artmış ve fikir paylaşımları gelişmiştir.

Bir okuldaki değişimin gerçekleştirilebilmesi, büyük ölçüde o okuldaki personelin kendilerinden istenen değişimi benimsemeleri ve kendilerini söz konusu olan değişime adanmaları derecesine bağlı olacaktır (Saban,2004:147). Çoklu Zekâ Kuramı'nın okullarda uygulanmasında öğretmenlere önemli roller düşmektedir. Öğretmenlerimize hizmet öncesi ya da hizmet içi eğitim sürecinde kuram hakkında yeterli eğitim verilmesi gerektiği görülmektedir. Öğretmenlerin böyle bir kuram hakkında hizmet içi eğitim almamaları, buldukları yerde böyle bir hizmet içi eğitimin ya da bir konferansın, kursun düzenlenmemiş olması olabilir.

Öğretmenlere Çoklu Zekâ Kuramı uygulamaları sonucunda öğrencilerinizde gözlediğiniz değişiklikler nelerdir sorusu sorulduğunda öğrencilerin derse katılımının arttığını, kendilerine olan güvenin arttığını, etkinliklerle daha ilgili olduklarını, başarının arttığını, öğrencilerin kendi zekâ alanlarının farkına vardıklarını, öğrencilerin yeteneklerin farkına vardıklarını, öğrencilerin kendi zekâ alanlarında yüksek performans gösterdiklerini,

öğrencilerin zayıf olduğu zekâ alanlarını bildiğini ve geliştirmeye çalıştığını, öğrenciler arasında işbirliğin arttığını belirtmişlerdir.

Kahraman (2006), Çoklu zekâ uygulamalarının öğrenci başarısını ve derslerde ilginin son derece arttığını belirtmiştir. Campbell (1989), çoklu zekâ uygulamaları sonucunda, öğrencilerin işbirliğine dayalı çalışma becerilerinin geliştiğini, Hareketler ve müzikle birlikte çalışmanın bilgilerin kalıcılığına yardımcı olduğunu, öğrencilerin kendilerini yönetmelerini, bağımsızlık ve sorumluluk duygularında ders yılı sonunda artış gözlendiğini, öğrencilerin davranışlarında anlamlı iyileşmeler gerçekleştiğini, öğrencilerin çoklu modellerle çalışmaları sonucunda, en az üç ya da beş zekâ alanını kullanmalarını ve sunum becerilerini artırdığını, çoğu öğrencinin liderlik yeteneğinin ortaya çıktığını belirtmiştir. Aileler ise öğrencilerin davranışlarının sıklıkla düzeldiğini ifade etmişlerdir.

Obuz (2001) çoklu zekâ ile öğrenmede öğrencilerin büyük zevk aldıkları ve isteyerek çalışmalara katıldıklarını gözlemlemiştir. Derse katılımları ise oldukça üst seviyede bulmuştur. Yapılan diğer araştırmalarda da öğrencilerin derse olan ilgilerinin, başarılarının ve kendine güvenlerinin arttığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin kendi öğrenme karakterlerinin farkına varmaları ile karakterlerine uygun öğrenme yolları seçtiği de öğretmenler tarafından gözlemlenmiştir.

Öğretmenlere Çoklu zekâ uygulamalarını sınıf içinde verimli bir şekilde uygulanması için gerek ortam gerek diğer etkenlerden açısından hangi değişiklikler yapılmalıdır sorusu sorulduğunda, sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiğini, okullardaki araç gereç eksikliklerinin giderilmesi gerektiğini, teknolojik araçların sınıflarda etkin bir şekilde kullanılması gerektiğini, sınıf alanlarının genişletilmesi gerektiğini, okul ve sınıflardaki panoların Çoklu Zekâ Kuramına uygun olarak düzenlenmesi gerektiğini, her ders için ayrı sınıfların oluşturulması gerektiğini, sınıf düzeninin elden geçirilmesi gerektiğini, okulda ve sınıflarda internet erişiminin sağlanması gerektiğini, sınıftaki oturma şeklinin etkinliklere uygun olacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini, ders programlarının esnek olması gerektiğini, mevcut değerlendirme sisteminin Çoklu Zekâ Kuramına uygun olarak değiştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

İlköğretim okullarının binaları Çoklu Zekâ Kuramı'nın uygulanmasına uygun projelendirilmelidir. Unutulmamalıdır ki, eşit sayıda sınıflardan oluşan bir sistemin Çoklu

Zekâ Kuramına dayalı bir uygulamada sürdürülebilmesi mümkün değildir. Farklı materyallere sahip, farklı sayıda öğrenciden oluşan sınıflar olabilecektir. Okullarda eğitim-öğretimin Çoklu Zekâ Kuramına göre yapılabilmesi için derslerde kullanılan eğitim materyallerinin temin edilmesi gerekmektedir. Ortak materyal anlayışı bu uygulamada söz konusu değildir. Bunun sağlanabilmesi için finansal kapasite artırımına gereksinim duyulacaktır. Bu noktada ya eğitime merkezi bütçe içinde daha çok pay ayrılacak, ya da okul ile veliler arasında bu konuda işbirliği olanakları geliştirilecektir (Gündeşli, 2006).

Çoklu zekâ uygulamaları için sınıf ortamının teknolojik araç gereçlerle donatılması, okula yeterli araç gereçlerin sağlanması ve bunların öğretmenlerin kolay ulaşabileceği şekilde muhafaza edilmesi gerekmektedir. Sınıf ortamı geniş, öğrenci sıraları çalışmaya elverişli ve ergonomik olmalıdır.

Okullarımızda acilen yapılacak işlerin başında sınıf mevcutlarının azaltılması ve araç gereç eksikliklerinin olabildiğince giderilmesidir. Çünkü bu tür olumsuzluklar öğretmenlerin her ne kadar Çoklu Zekâ Kuramına olumlu tutum gösterecekler de uygulamaların aksamasına yani öğretmenlerin benimsedikleri öğretim etkinliklerini uygulamaya dönüştürmelerinde büyük engel teşkil etmektedir.

Öğretmenlere, Çoklu Zekâ Kuramı ile ilgili öğrencilere bilgi verilmeli midir sorusu sorulduğunda çoğunun bilgi verilmesi yönünde görüş belirttiği görülmektedir. Çoklu Zekâ Kuramının genel amacı; eğitimde bireylerin neler yapabildiğinden çok, yapabileceklerinin düşünülmesidir (Gardner 1983). Diğer amaçları ise kişiselliği daha fazla olan eğitimi güvencede tutmak, öğrencilere tecrübe akışını sağlayacak eğitimi teşvik etmek, geleneksel akademik müfredatla eğitilmiş gençleri hedef alan eğitimi uygulamak, sanatları müfredatta merkezde tutmak, projeye dayalı öğrenmeyi ve disiplinli müfredatı teşvik etmek, Daha gerçekçi değerlendirme yapmayı teşvik etmektir (Gardner 2004). Bu amaçlara erişebilmek için, öğrencilere hazır bilgi vermek yerine öğrenmenin yolları öğretilmeli ve öğrendiklerini uygulama olanağı sağlanmalıdır (Gürkan & Gökçe,2000).

Johnson ve Kuntz'a (1997) göre, öğrencinin kendi kendini değerlendirmesi konusunda öğretmenler öğrencilerini kuram konusunda bilgilendirmekte ve kendi zekâlarının güçlü ve zayıf yanlarını değerlendirmeleri için teşvik etmektedirler (Akt.Güney,2004)

Kelly ve Tangney (2003) öğrencilerin çoklu zekâ uygulamalarında farklılaştırılmış materyalleri farklı şekilde tercih ettiklerini, aynı zamanda aynı grup içinde farklı seçimler olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca Öğrencilerin seçtikleri materyallerin kendi öğrenme karakterlerine, zekâ alanlarına uygun olduğunu belirtmişlerdir.

Çoklu Zekâ Kuramının en önemli özelliklerinden birisi de öğrencilerin nasıl veya hangi yollarla öğrendiklerini oldukça basit, kolay ve anlaşılır bir dille açıklamasıdır. Nitekim sekiz farklı zekâ alanı da ilköğretim birinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin dahi çok rahatlıkla anlayabilecekleri belli somut kavramlara indirgenebilir. Örneğin, sözel-dil zekâsı = okuma, yazma ve konuşma zekâsı; mantıksal-matematiksel zekâ = sayı, anlama ve mantık zekâsı; görsel-uzaysal zekâ = resim, renk ve şekil zekâsı; bedensel kinestetik zekâ = beden, hareket ve denge zekâsı; müziksel-ritmik zekâ = ses, melodi ve ritim zekâsı; sosyal zekâ = insan, ilişki ve uyum zekâsı; içsel zekâ = ben, karakter ve kişilik zekâsı; doğacı zekâ = doğa, çevre ve canlı zekâsı (Saban,2002:48).

Armstrong'a (2000) göre, öğretmenler öğrencilerin kendileri için en uygun olan öğrenme yollarının neler olduğunu farkına varmalarını sağlamak amacıyla belli stratejilerden faydalanabilirler. Bu stratejileri şu şekilde sıralamak mümkündür: (1) çoklu zekâ teorisi dersi, (2) meslek günü etkinliği, (3) alan gezileri, (4) biyografiler, (5) çoklu zekâ teorisine dayalı öğretim, (6) küçük deneyimsel etkinlikler, (7) yaratıcı etkinlikler odası, (8) duvar sergileri, (9) okuldaki öğrenci ürünleri sergileri, (10) sınıftaki çoklu zekâ köşeleri, (11) insan zekâsı avı ve (12) çoklu zekâ teorisi masalı, şarkısı veya oyunu.

Kendi öğrenme alanlarının neler olduğunu fark eden öğrenciler öğrenmede daha kolay yol kat etmektedirler. Bunun için öğrencilere Çoklu Zekâ Kuramı hakkında bilgi verilmesi gerekmektedir. Öğrenciler kendileri için uygun öğrenme yollarının farkında olmalıdırlar.

Çoklu Zekâ Kuramının derslerde uygulanmasında öğretmenlerin olumlu tutum içerisinde olduğu fakat kuramın uygulanması için bazı gereksinimlerin olduğu görülmüştür. Bu gereksinimlerin yani olumsuzlukların ortadan kaldırılmasıyla, olumlu tutumlar öğretmenler tarafından daha kolay davranışa dönüştürülebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan genel sonuç ve önerilere yer verilecektir.

SONUÇLAR

Aşağıda araştırma sonunda elde edilen bulgulara dayalı olarak varılan sonuçlar yer almaktadır.

1. Öğretmenlerin derslerde Çoklu Zekâ Kuramının uygulanmasına yönelik tutumlarının olumlu olduğu bulunmuştur.
2. Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramının derslerde uygulanmasına yönelik tutumlarının cinsiyete göre erkekler lehinde anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur.
3. Öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yeri türüne göre tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.
4. Öğretmenlerin görev süresi (kıdem yıllarına) göre tutumlarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.
5. Sınıf öğretmenlerine uygulanan görüşme formunda sorulan soruların doğrultusunda sonuçlar:

1- Öğretmenler derslerde Çoklu Zekâ Kuramının uygulanmasına yönelik olumlu sonuçlar olarak öğrencilerin derslere karşı ilgilerinin, derslerdeki başarılarının, kendine olan güvenlerinin arttığını ve derslerin zevkli hale geldiğini, öğrencilerin kendini daha iyi tanıma imkânını bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler derslerde Çoklu Zekâ Kuramının uygulanmasındaki olumsuzlukları ise zamanın yetersiz kaldığını, sınıf mevcutlarının kalabalık olduğunu, derslerdeki etkinliklerin bütün zekâ alanlarına uyarlanmasında zorluklar olduğunu, eğitim ortamındaki araç gereç ve diğer eksikliklerin işi zorlaştırdığını belirtmişlerdir.

2- Öğretmenlerin derslerde Çoklu Zekâ Kuramına yönelik en çok sözel-dilsel, matematiksel-mantıksal ve görsel- uzamsal zekâyaya yönelik etkinlikler yaptığı, diğer zekâ alanlarına ağırlık vermedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

3- Öğretmenlerin, bir derste sekiz zekâ alanına yönelik etkinlik hazırlamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

4- Öğretmenlerin yarısının, öğrencilerin zekâ alanlarını belirledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Belirlenen zekâ alanlarının en baskının sözel-dilsel zekâ, en az baskın zekâ alanının ise matematiksel-mantıksal zekâ ve özedönük bireysel zekânın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5- Öğretmenlerin derslerde uyguladıkları Çoklu Zekâ Kuramının uygulanmasında en çok soru-cevap, tartışma, demonstrasyon, yaparak-yaşayarak, anlatım ve beyin fırtınası olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı ile uygulanacak birçok yöntem ve tekniği uygulamaya koymadığı görülmüştür.

6- Öğretmenlerin yetenekli olmadıkları zekâ alanlarında etkinlikleri öğretmen arkadaşlarından yardım alarak, kaynak kitaplardan faydalanarak, ya da hiçbir şey yapmayarak, öğrencilerden yardım alarak, yapabildiklerini yaptıkları kadar yaparak etkinlikleri uyguladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Buradan öğretmenlerimizin bir kısmının Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarında etkinlikleri yaparken çevresinden ve teknolojik araç-gereçlerden yeterince yararlanmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

7- Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı ile ilgili herhangi bir kurs, seminer ya da konferansa, çok az bir kısmının katıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

8- Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı uygulamaları sonucunda öğrencilerinde ilginin, dikkatin, derse katılımın, kendine olan güvenin, işbirliğinin, başarının, kendini daha iyi tanıma imkânının arttığı gözlemlendiği sonucuna ulaşılmıştır.

9- Öğretmenlerin ortamda yapılacak değişikliklerin başında okullarda sınıf mevcutlarının azaltılması, araç-gereç eksikliklerinin giderilmesi sınıf alanlarının genişletilmesi, teknolojik araçların artırılması, panoların çoklu zekâyâ göre düzenlenmesi, sınıftaki oturma şekillerinin kolay düzenlenebilmesi için uygun masa ve sandalye ihtiyacının karşılanması gerektiği sonucuna varılmıştır.

10- Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarından önce öğrencilerin bu kuram hakkında bilgilendirilmesi sonucuna ulaşılmıştır.

ÖNERİLER

Araştırmanın bulguları doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1-Bu ölçek Türkiye’de diğer illerdeki okullarda görev yapan öğretmenlere de uygulanarak farklı illerde görev yapan öğretmenlerin derslerde Çoklu Zekâ Kuramının uygulanmasına yönelik tutumlarının ortaya çıkarılarak karşılaştırılması sağlanabilir.

2- Sınıf öğretmenlerinin, yöneticilerin ve branş öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramı ve derslerde uygulanmasına yönelik yetiştirilmesi, bilinçlendirilmesi ve milli eğitim bakanlığının düzenleyeceği hizmet-içi eğitim kurslara katılmaları sağlanabilir.

3- Öğretmenlere bu konuda kaynaklara ulaşımına yardımcı olabilmek için bütün okullara hızlı internet erişimini sağlanmalı, bu kuramla ilgili uygun örnekler gerek televizyon gerek internet ortamına taşınarak öğretmenlerin hizmetine sunulmalıdır.

4- Milli eğitim bakanlığının Çoklu Zekâ Kuramı uygulamaları için okullardaki gerekli düzenlemeleri bir an önce yapması gerekmektedir.

5- Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarının okuldaki bütün öğretmenler, yöneticiler tarafından benimsenmesi ve tam bir işbirliğinin sağlanması gerekmektedir.

6- Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarından önce aileler ve öğrenciler bilgilendirilmelidir.

7- Öğretmenler bir an önce kendi zekâ alanlarını ve öğrencilerinin zekâ alanlarını belirlemelidirler. Eğitim durumlarını, buna göre yeni yöntem ve tekniklerin işe koşulduğu etkinliklerle düzenlemelidirler.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (1998). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Açıkgöz, K. (2003). **Aktif Öğrenme**. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akkoyunlu, B. (1996). **Öğrencilerin Bilgisayara Karşı Tutumları**. Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt:20, 100-110.
- Al-Balhan, E. (2006). **Multiple Intelligence Styles in Relation to Improved Academic Performance in Kuwaiti Middle School Reading**. Spring, Vol. 15 Issue 1, p18-34, 17p; (AN 20227467) <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&jid=S2B&site=ehost-live>(28.12.2007).
- Allen, D. (1997). **The Effectiveness of Multiple Intelligence In a Gifted Social Studies Classroom, Multiple Intelligence**. Georgia College and State University, 238s.
- Armstrong, T. (2000). **Multiple Intelligences in The Classroom**. Alexandria, VA:Association for Supervision and Curriculum Development.
- Aşcı,Z., Demircioğlu, H, (2004). **Çoklu Zekâ Temelli Öğretimin Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Ekoloji Başarısına, Ekoloji Tutumlarına Ve Çoklu Zekâlarına Etkisi**. Ankara. [www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004/ bildiriler / Zuhal%20Asci_20Akdag.doc](http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004/bildiriler/Zuhal%20Asci_20Akdag.doc) – (08.08.2007).
- Azar,A., Presley,A.İ., Balkaya,Ö. (2006). **Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Başarı, Tutum, Hatırlama Ve Bilişsel Süreç Becerilerine Etkisi**. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. 30,45-54.
- Bacanlı, H. (1999). **Sosyal Beceri Eğitimi**. Ankara: Nobel Yayınları.
- Başaran, İ.E. (1994). **Eğitime Giriş**. Ankara: Kadioğlu Matbaası, 4. Baskı.
- Batman, K. A. (2002). **Çok Boyutlu Zekâ Kuramı Etkinlikleriyle Destekli Öğretimin Erişi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi**. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Beam, K. L. (2000). **A Comparison Of The Theory Of Multiple Intelligences Instruction To Traditional Textbook-Teacher Instruction In Social Studies Of Selected Fifth-Grade Students** Doktora tezi. <http://www.UMIProQuestDigital>. Dissertation. AAT 9957910. (28.12.2007)

Bellenca. J. (1998). **Active Learning Handbook for the Multiple Intelligences Classroom**. USA: IRI/ Skylight Training and Publishing, İNC

Bloom, B. (1998). **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme**. İstanbul: M.E.B. Yayınları.

Bölükbaş, F. (2004) Yansıtıcı Öğretimin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum ve Başarıları Üzerindeki Etkililiği. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü.

Brualdi, A.C. (1996). **Multiple intelligences: Gardner's theory**. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation, ED410226. [http://www.ericfacility.net/databases/ERIC_Digests.\(28.12.2007\)](http://www.ericfacility.net/databases/ERIC_Digests.(28.12.2007)).

Burma, Ş. (2003). **Çoklu Zekâ Kuramına Göre Öğretim Ortamlarının Yapılandırılması** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi,

Buschick,M., Shipton, T., Winner, L.,Wise,M. (2007). **Increasing Reading Motivation In Elementary And Middle School Students Through The Use Of Multiple Intelligences**: Saint Xavier University & Pearson Achievement Solutions Field-Based Master's Program Chicago, Illinois.[www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED498926-27k\(28.12.2007\)](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED498926-27k(28.12.2007))

Bümen, N.T. (2001). **Gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarının erişiş tutum ve kalıcılığa etkisi**. Yayınlanmamış doktora tezi Ankara: Hacettepe üniversitesi .

Bümen, N.T. (2002). **Okulda Çoklu Zekâ Kuramı**. Ankara: PegemA Yayıncılık .

Bümen, N.T. (2002). **Okulda Çoklu Zekâ Kuramı**. Ankara: PegemA Yayıncılık .

Büyükalın, F.S., (2003). **Çoklu Zekâ Kuramı**. Gazi üniversitesi: Eğitim ve denetim dergisi, Ekim, sayı:1.

Büyükkaragöz, S. (1997). **Program Geliştirme “Kaynak Metinler”**. Konya: Kuzucular ofset.

Campbell, L. (1997). **Variations On A Theme: How Teachers İnterpret MI Theory**. Educational Leadership, 55(1), 14-19. [www.ascd.Org/educationalleadership.8-13,\(06.07.2007\)](http://www.ascd.Org/educationalleadership.8-13,(06.07.2007)).

Campbell, L. ve Dickinson, D. (1999). **Teaching and Learning Trough Multiple Intelligences**, 2. Baskı Massochusetts: All yn & Bacon.

Campbell,B. (1989). **Multiple Intelligence in the Classroom**.
<http://www.newhorizons.org/strategies/mi/campbell/3.htm>(06.07.2007).

Campbell,B. (1994). **The Multiple Intelligence Handbook: Lesson Plans And More**. Standvood:Campbell&,Associates Inc.

Canbay, S. (2006). **İlköğretim Birinci Kademedede Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Celep C. (2002). **Sınıf Yönetimi ve Disiplini**. Ankara: Anı yayıncılık..

Christison, M.A., Kennedy, D. (1999). **Multiple intelligences:Theory and practice in adult ESL**. ERICDigest. ED441350. http://www.ericfacility.net/databases /ERIC_Digests. (28.12.2007).

Çakmak, M. (2001). **Etkili Öğretimin Gerçekleşmesinde Öğretmenin Rolü**. Çağdaş Eğitim dergisi, Ankara: Tekışık yayıncılık Sayı:26 s.274.

Çoşkungönüllü, R. (1998). **Çoklu Zekâ Kuramı'nın 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik erişisine Etkisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demircioğlu, H., Güneysu, S. (2000). **Eğitimde Yeni Hedefler Ve Çoklu Zekâ Yaklaşımı**. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi, 1(2), 47-50.

Demirel, Ö. (1998), “İlköğretimde Çoklu Zekâ Kuramı'nın Uygulaması”. 7. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Cilt 1,Konya, ss.531–546

Demirel, Ö. (1999). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Usem yayıncılık.

Demirel, Ö. (2002). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Pegem A yayıncılık.

Demirel, Ö. (2004). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde program Geliştirme**. Ankara: Pegem A yayıncılık.

Demirel, Ö. (2005). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Pegem A yayıncılık.

Demirel, Ö. (2000). **Planlamadan Uygulamaya Öğretme Sanatı**. Ankara; Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö., Şahinel, S. (1999). **Çoklu Zekâ Kuramı ve Düşünme Becerileri İle İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersinde Dil Becerilerinin Geliştirilmesi**. Dil Dergisi 80.sayı, ss. 19–31.

Ercan, A.R. (1999). **Öğretmen Davranışları**. Ankara: Anı yayıncılık, s.31.

Erden M. (1998). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara:Anı yayıncılık.

Erden M. (1998). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Alkım Yayınları, İstanbul

Ergün, M. (2005). **Bilimsel araştırma yöntemleri, nitel araştırma**. <http://www.egitim.aku.edu.tr/nitelarastirma.ppt#256,1>, (06.01.2008).

Erkuş, A. (1998). **Goleman'ın Duygusal Zekâ Görüşünün Psikometrik Açından Eleştirisi ve Dinamik Etkileşimsel Model Önerisi**. Türk Psikolojileri Yazıları Dergisi 1.

Ertürk, S. (1991). **Eğitimde Program geliştirme**. Ankara: Meteksan matbaası.

Fidan, N., Erden M. (1984). **Eğitime Giriş**. Ankara Meteksan Matbaacılık, 5. Baskı.

Fidan, N., Erden, M. (1998). **Eğitime Giriş**. İstanbul: Alkım yayınları.

Gardner, H. (1997). **Multiple Intelligences As A Partner In School Improvement**. Educational Leadership, 55 (1), 20-21. <<http://www.newhorizons.org>> (28.12.2007).

Gardner, H. (1999). **Çoklu zekâ ve Howard Gardner'la söyleşi**. İstanbul: Enka Okulları Yayınları.

Gardner, H. (1983). **Frames Of Mind: The Theory Of Multiple İntelligences**, 2.baskı, London: Fontona press.

Gardner, H. (1999). **Çoklu Zekâ Görüşme Ve Makaleler**. (Çev. Meral Tüzel). İstanbul: Enka Okulları BDZ Yayıncılık.

Gardner, H. (1999). **The Theory of Multiple Intelligences**. Teaching and Learning in The Secondary School. Printed and Boun in Great Britainian by biddles Ltd.

Gardner, H. (2004). **Zihin Çerçevesleri, Çoklu Zekâ Kuramı**. (Çev.Ebru Kılıç). İstanbul: Alfa yayınları.

Gold, A.W. (2002). **A Case Study Of Teacher's Knowledge And Attitudes Toward Utilization Of Multiple Intelligences In Classroom Practice**. Doctor Of Education. School Of Education University Of Louisville. <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=726485391&sid=2&Fmt=2&clientId=41950&RQT=309&VName=PQD AAT 3054183> (28.12.2007)

Goodnough, K. (2001). **Multiple intelligences theory: A framework for personalizing science curricula**. School Science and Mathematics, 101(4), 180-193.

Görücü, A. (2007). **İlköğretim 7. Sınıf Beden Eğitimi Derslerinde İşbirliğine Dayalı Öğrenim Destekli Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarının Öğrencilerin Performans, Tutum Ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi**. Yayınlanmamış doktora tezi, Konya: Selçuk üniversitesi.

Gubbins, E. J. (2002). **The National Research Center on The Gifted and Talented**. University of Connecticut. <http://www.gifted.uconn.edu/newsltr.html> (28.12.2007)

Gündeşli, F. (2006). **Çoklu Zekâ Kuramı Ve İlköğretim Kurumlarının Yönetim Yapısına Potansiyel Etkileri**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş: Sütçü İmam Üniversitesi.

Güney, S.E. (2004). **İlköğretim Öğretmenlerinin Derslerinden Uyguladıkları Çoklu Zekâ Alanları Ve Öğretim Stilleri**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi, sosyal bilimler enstitüsü.

Gürkan, T. (1993). **İlkokul Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları ile Benlik Kavramları Arasındaki İlişki**. Ankara: Sevinç Matbaası.

Gürkan, T., Gökçe, E., (2000). **İlköğretim Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumları**. Hacettepe Üniversitesi IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi, Bildiriler Kitapçığı.

Hessell, S. (2005). **Teacher And Parent Perceptions Of Children's Multiple Intelligences**. Master of Science: The Florida State University College Of Human Sciences. <http://etd.lib.fsu.edu/theses/available/etd-01042005-182904/unrestricted/ ThesisFinal1.pdf> (28.12.2007).

Hoerr, T.R. (2002). **More about multiple intelligences**. Childhood Today, 16 (4), 39-45. <<http://www.newhorizons.org>> (28.12.2007).

Johnson, M. (2007). **The Effect of Multiple Intelligences on Elementary Student Performance**. Master of science in education. San Rafael , CA :School of Education Dominican University of California. [www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED497741-22k-\(28.12.2007\)](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED497741-22k-(28.12.2007))

Kagan, S., Kagan, M. (1998). **Multiple Intelligences. The Complete MI Book**. San Clemente, CA: Kagan Cooperative Learning.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1976). **İnsan ve İnsanlar**. Ankara: Sevinç Matbası.

Kahraman, Ö., _____, **Fen Bilimlerinde Çoklu Zekâ Uygulamaları**.

http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/PDF/Ogretmen_yetiştirme/Islik/t267d.pdf (17.08.2007).

Kaptan, F. (1999). **Fen Bilgisi Öğretimi**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi

Karasar, N. (2000). **Araştırmalarda Rapor Hazırlama**. 9.baskı. Ankara: Nobel yayınları.

Kelly, D. (2005). **On the Dynamic Multiple Intelligence Informed Personalization of the Learning Environment: Doctor of Philosophy**. Department of Computer Science University of Dublin, Trinity College. <https://www.cs.tcd.ie/crite/publications/sources/DeclanKellyPhd.pdf> -(28.12.2007).

Kelly, D., Tangney, B. (2003). **Learner's responses to Multiple Intelligence Differentiated Instructional Material in an Intelligent Tutoring System**. Paper presented at the Eleventh International Conference on Artificial Intelligence in Education, AIED'03, Sydney, Australia, 446-448. <https://www.cs.tcd.ie/crite/publications/sources/AIED03Paper4.pdf> -(28.12.2007)

Kılıç, Ç. (2002). **Çoklu Zekâ Kuramının Amerikan okullarındaki uygulamaları üzerine ulusal bir çalışma**. SUMIT Projesi. Eğitim Araştırmaları, 8, 165-174.

Kıray, G., Göktaylar, A. (2007). **Çoklu Zekâ Kuramının 4. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Öğrenme Sürecine Etkisi**. http://ebk.inonu.edu.tr/ozet_kitabi.pdf -(28.12.2007)

Kızıltepe, Z. (2004). **Öğretişim/Eğitim Psikolojisine Çağdaş Bir Yaklaşım**. İstanbul: Ofset Yayınevi.

Korkmaz, H. (2001). **Çoklu Zekâ Kuramı Tabanlı Etkin Öğrenme Yaklaşımının, Öğrenci Başarısına Ve Tutumuna Etkisi**. Eğitim ve Bilim Dergisi, 26(122), 71-78.

Korkmaz, H. (2004). **Fen ve Teknoloji Eğitiminde Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları**. Ankara:Yeryüzü yayınevi.

Korkut, F. (1994). **İnsan İlişkilerinde Tutum ve Tavırların Önemi**. Ankara: Ecem yayınları

Kuş, E. (2003). **Nicel- nitel araştırma teknikleri**. Ankara. Anı Yayıncılık.

Kuzgun,Y., Deryakulu, D. (2004). **Bireysel Farklılıklar ve Eğitime Yansımaları**. Ankara: Nobel Yayınları.

Küçükahmet, L. (1997). **Eğitim Bilime Giriş**. Ankara: Gazi kitabevi yayıncılık.

Matto. H., Bryant,S., Waidbillig, A., Edwards, J., Hutchison,E. (2006). **Teaching notes An Exploratory Study On Multiple Intelligences And Social Work Education**. Virginia Commonwealth University Journal of Social Work Education Vol. 42, No.2 <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=21216940&site=ehost-live>. (28.12.2007)

Mettetal, G., Jordan, C., Harper, S. (1997). **Attitudes toward a multiple intelligences curriculum**. The Journal of Educational Research; Nov/Dec 7, vol. 91, Issue 2, p115, 8p, 1 graph;<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=1030775&site=ehost-live> (28.12.2007)

Numanoğlu, G. (1999). **Bilgi Toplumu ve Eğitimde Yeni Kimlikler**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 32, (1-2), 341-350.

Obuz, C. (2001). **Çoklu Zekâ Kuramının Hayat Bilgisi Dersinde Öğrenme Sürecine Etkisi**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara : Hacettepe Üniversitesi.

Özbay, Y. (2001).**Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**. Trabzon: Erol Ofset.

Özdamar, K. (2002). **Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi**. 4. Baskı. Eskişehir: Etam A.Ş.

Özdemir, P. (2002). **Çoklu Zekâ Kuramı Tabanlı Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Canlılar Çeşitlidir Ünitesini Anlamaları Üzerine Etkisi**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Özden, Y. (1998). **Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Pegem Yayınları.

Özden, Y. (2002). **Eğitimde Dönüşüm: Eğitimde Yeni Değerler**. (4. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Özden, Y. (2003). **Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özyılmaz Akamca, G., Hamurcu, H. (2005). **Çoklu Zekâ Kuramı Tabanlı Öğretimin Öğrencilerin Fen Başarısı, Tutumları Ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri**. Ankara, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 28: 178-187.
- Pehlivan, H. (1994). **Eğitim Bilimleri Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bölüme Yönelik Tutumları**. Ankara: Hacettepe Üniv., Eğitim Fakültesi Dergisi, 10, s. 49 – 53.
- Saban, A. (2002). **Öğrenme Öğretme Süreci-Yeni Teori ve Yaklaşımlar**. Ankara: Nobel Yayınları.
- Saban, A. (2003). **Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim**. Ankara: Nobel Yayınları.
- Saban, A. (2001). **Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim**. Ankara: Nobel Yayınları.
- Saban, A. (2004). **Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim**. Ankara: Nobel Yayınları.
- Sarıtaş, M. (2000). **“Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama”, Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar**. (Ed. Leyla Küçükahmet). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Schwartz, W. (1997). **Strategies for identifying the talents of diverse students**. ERIC/CUE Digest, ED410323. <http://www.ericfacility.net/databases /ERIC_ Digests.> (28.12.2007).
- Selçuk, Z. (2003). **Çoklu Zekâ Uygulamaları**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Selçuk, Z., Kayılı, H., Okut, L. (2003). **Çoklu Zekâ uygulamaları**. Ankara: Nobel Yayınları.
- Sönmez, V. (2001). **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**. Ankara: Anı yayıncılık.
- Sünbül, A.M. (2007). **Öğretim ilke ve yöntemleri**. Konya: Çizgi Kitabevi
- Şimşek, H., Yıldırım, A. (2003). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şişko, M., Demirhan, G. (2002). **İlköğretim Okulları Ve Liselerde Öğrenim Gören Kız Ve Erkek Öğrencilerin Beden Eğitimi Ve Spor Dersine İlişkin Tutumları**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23, 205-210.

Talu, N. (1999). **Çoklu Zekâ Kuramı Ve Eğitime Yansımaları**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi /5 : /64 - /72.

Tarman, S. (1999). **Program Geliştirme Sürecinde Çoklu Zekâ Kuramının Yeri**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Taşdemir, M. (1996). **Sınıf Öğretmeni Adaylarının Formasyon Yeterlikleri**. Milli Eğitim Dergisi, 132, 56-60.

Tuğrul, B., Duran, E. (2003). **Her Çocuk Başarılı Olmak İçin Bir Şansa Sahiptir: Zekânın Çok Boyutluluğu Çoklu Zekâ Kuramı**. Hacettepe üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi 24 : 224-233.

Uhlir, P. (2003). **Improving student academic reading achievement through the use of multiple intelligence teaching strategies**. (Report No. CS 512 365). Chicago, IL: Saint Xavier University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 479 914) <http://www.ericfacility.net/databases/ERIC_Digests> (28.12.2007).

Uysal, E., Eryılmaz, A. (2006). **Yedinci Ve Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Kendini Değerlendirmesiyle Bulunan Çoklu Zekâ Boyutları Üzerine Bir Çalışma**. Hacettepe üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education). 30. 230-239.

Ülgen, G. (1995). **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Bilim Yayınları.

Varış, F. (1985). **Eğitimde program geliştirme**. Ankara: A.Ü.Eğitim fak.yay.

Vickers, C.J. (1999). **Çoklu Zekâ Görüşmeler ve Makaleler**. (Çeviren:Meral Tüzel) İstanbul:Enka Okulları.

Vural, B. (2004). **Öğrenci Merkezli Eğitim Ve Çoklu Zekâ**. İstanbul: Hayat yayıncılık.

Yavuz, K. E. (2001). **Eğitim ve Öğretimde Çoklu Zekâ Teorisi ve Uygulamaları**. Ankara: Se-Ba Ofset.

Yıldırım, İ. (2004). **Bireyi Tanıma Teknikleri, Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. Ankara: Pegem A Yayınları.

Yıldırım, K., Tarım, K., İflazoglu, A. (2006). **Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin Matematik Dersindeki Akademik Başarı Ve Kalıcılığa Etkisi**. Journal of Theory and Practice in Education, 2 (2): 81-96.

Yıldız, R., Sünbül, A. M., Halis, İ., Koç, M. (2002). **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**. Konya: Mikro Yayınları

Yılmaz, G., FER, S. (2003). **Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Düzenlenen Öğretim Etkinliklerine İlişkin Öğrencilerin Görüş Ve Başarıları**. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25 : 235-245.

1739 Sayılı milli eğitim temel kanunu <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html> (06.08.2007).

3797 Milli Eğitim Bakanlığı Taşkilat Ve Görevleri Hakkında Kanun
<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/73.html> (06.08.2007).

EKLER

Ek 1. Tutum Ölçeği

Sevgili arkadaşlar;

Aşağıdaki Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarına ilişkin tutum ölçeği öğretime ve öğretmenlere katkı sağlamak amacıyla hazırlanmıştır. Her ifadenin karşısında 5 seçenek verilmiştir. Her ifadede belirtilen düşüncenin, sizin düşünce ve duygularınıza ne derece uygun olduğuna karar vererek her cümle için kendinize en uygun seçeneği işaretleyiniz; yanıtların doğruluğu araştırmanın niteliği açısından çok önemlidir.

Katkılarınıza ve ayırdığınız zamana şimdiden teşekkür ederim.

Cinsiyetiniz : () Kız () Erkek

Meslekteki kıdeminiz :yıl

Okulunuzun bulunduğu yer : () Köy () İlçe merkezi () İl merkezi

ÇZK : Çoklu Zekâ Kuramı

TUTUM İFADELERİ		KESİNLİKLE KATILYORUM	KATILYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	HİÇ KATILMIYORUM
1	ÇZK uygulamalarında öğretmenler meslek deneyimlerinin yanı sıra zekâ alanlarına yönelik becerilere de sahip olmalıdır.					
2	ÇZK öğretmenliği rolünü üstlenmeye hazır değilim					
3	ÇZK Uygulamalarını sadece öğrencileri eğlendirmek için yaparım.					
4	ÇZK uygulamalarında başarılı olmak benim için çok önemlidir.					
5	ÇZK uygulamaları eğlencelidir.					
6	ÇZK hakkında bildiklerimi uygulamaktan çekinirim.					
7	ÇZK ile ilgili makaleleri okumaktan sıkılırım.					
8	ÇZK öğretim etkinliğini artırır.					
9	ÇZK uygulamaları öğretmenlik mesleğini yürütme konusunda cesaretlendiricidir.					
10	ÇZK hakkında öğretmenler bilgilendirilmelidir.					
11	ÇZK uygulamaları ile dersler arası ilişki kurmak daha kolaydır.					
12	ÇZK öğretim araç ve gereçlerini etkili kullanabilmeyi sağlar.					
13	ÇZK öğretim etkinliklerini düzenleyebilme bakımından önemlidir.					
14	ÇZK öğretimin hedeflerine uygun ölçme araçları belirleyebilme ve geliştirebilmeyi sağlar.					
15	ÇZK öğrencilerin yatkın oldukları alanlara daha kolay yönlendirilmesini sağlar.					
16	ÇZK uygulama etkinliklerini hazırlarken sıkılmadan severek yaparım.					
17	ÇZK uygulamaları öğrencilerin geleceğe yönelik hedefler belirlemelerinde etkilidir.					
18	ÇZK'nın eğitimdeki önemini farkındayım.					
19	ÇZK uygulamaları bende derslerde yeni uygulamalar yapma isteği uyandırır.					
20	ÇZK ile ilgili uygulamaları sadece zorunlu olduğum için yaparım.					
21	Derslerde diğer kuramların uygulamalarına göre ÇZK uygulamalarına daha çok zaman ayırırım					
22	ÇZK uygulamaları ile ders işlemek zaman kaybıdır.					
23	ÇZK uygulamaları için öğretmenler teknolojik gelişmeleri yakından takip etmelidir.					
24	ÇZK dayalı hazırlanan ders planları öğretmenlerin derslerde işini kolaylaştırır.					

		KESİNLİKLE KATILYORUM	KATILYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	HİÇ KATILMIYORUM
25	ÇZK ölçme sonuçlarını öğrencilerin başarısını artırmada kullanabilme bakımından önemlidir.					
26	ÇZK öğrenci başarısını farklı değerlendirme türleri kullanılarak yorumlayabilmeyi sağlar.					
27	ÇZK ile ilgili hiçbir şey ilgimi çekmez.					
28	ÇZK uygulamaları ile işlediğim dersler bana sıkıcı gelmektedir.					
29	ÇZK ile ilgili uygulamaların öğrencilere fayda sağlayacağına inanırım.					
30	ÇZK uygulamaları öğrencilerin tam ve anlamlı öğrenmelerine katkıda bulunmaktadır.					
31	ÇZK okullarımızda uygulanmamalıdır.					
32	ÇZK ile ilgili uygulamalara ilgi duymam.					
33	Derslerin öğretiminde uygulanan kuramların en önemlisinin ÇZK uygulamaları olduğunu düşünüyorum.					
34	Öğrencilerin çoklu zekâ alanlarını belirlemeye çalışmak zaman kaybetmektir.					
35	ÇZK uygulamalarını öğretmenlere tavsiye ederim.					
36	Derslerde yapılan ÇZK uygulamalarının mesleğime katkısı yoktur.					
37	Meslektaşlarımın ilköğretim okullarında yaptıkları ÇZK uygulamaları hakkında bilgi sahibi olmak isterim					
38	Başkaları ile ÇZK hakkında konuşmaktan hoşlanmam.					
39	ÇZK ile ilgili tartışmalar hoşuma gider.					
40	Derslerde ÇZK uygulamaları konuyu rahatlıkla anlatmamda yeterli olmaktadır.					
41	Eğitim ve öğretimde ÇZK uygulamalarına gereksinim vardır.					
42	ÇZK uygulamaları öğretime ve derse yönelik kararlar alabilmeyi kolaylaştırır.					
43	ÇZK uygulamaları ile ders işlerken kendimi derse veremem.					

EK 2. ÇOKLU ZEKÂ KURAMI GÖRÜŞME FORMU

Sevgili arkadaşlar;

Aşağıdaki Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarına ilişkin görüşme formu öğretime ve öğretmenlere katkı sağlamak amacıyla hazırlanmıştır. Görüşme formu toplam on sorudan oluşmaktadır. Görüşme formuna vereceğiniz yanıtların doğruluğu araştırmanın niteliği açısından çok önemlidir.

Katkılarınıza ve ayırdığınız zamana şimdiden teşekkür ederim.

Cinsiyetiniz : () Kız () Erkek
Meslekteki kıdeminiz :yıl
Okulunuzun bulunduğu yer : () Köy () İlçe merkezi () İl merkezi
ÇZK : Çoklu Zekâ Kuramı

1- Çoklu Zekâ Kuramının size göre derslerde uygulanması sonucundaki olumlu ya da olumsuz yönleri nelerdir ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

2- ÇZK uygulamalarında en çok hangi zekâ alanına yönelik etkinlik yapmaktasınız ?

.....

3- Bir derste ÇZK işlemek için 8 zekâ alanına yönelik etkinlik hazırlıyor musunuz?

.....
.....
.....

4- Öğrencilerinizin baskın zekâ alanlarını belirlediniz mi?

4.a- Belirlediyseniz en çok aynı baskın zekâ alanı hangisidir ?

.....
.....

4.b- En az baskın zekâ alanı hangisidir ?

.....
.....

5- Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarında en çok kullandığınız yöntem ve teknikler nelerdir ?

.....
.....
.....
.....

6- Zekâ alanlarında yetenekli olmadığınız alanlarda etkinlikleri nasıl yapmaktasınız?

.....
.....

7- Çoklu Zekâ Kuramı ile ilgili herhangi bir kurs, seminer ya da konferansa katıldınız mı ? katıldıysanız adı nedir ?

.....
.....

8- Çoklu zekâ uygulamaları sonucunda öğrencilerinizde gözlediğiniz değişiklikler nelerdir ?

.....
.....
.....
.....
.....

9- Çoklu zekâ uygulamalarını sınıf içinde verimli bir şekilde uygulanması için gerek ortam gerek diğer etkenlerden açısından hangi değişiklikler yapılmalıdır?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

10- Çoklu Zekâ Kuramı ile ilgili öğrencilere bilgi verilmeli midir ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....