



**T.C.  
CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇOKLU ZEKÂ KURAMI  
UYGULAMALARINDA KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLER**

**Bünyamin HERDEM**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Tez Danışmanı**

**Yrd. Doç. Dr. Kaan GÜNEY**

**Sivas-2015**



**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇOKLU ZEKÂ KURAMI  
UYGULAMALARINDA KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLER**

Bünyamin HERDEM

Cumhuriyet Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin Eğitim Bilimleri  
Anabilim Dalı İçin Öngördüğü

YÜKSEK LİSANS TEZİ  
Olarak Hazırlanmıştır.

Yrd. Doç. Dr. Kaan GÜNEY

Sivas

Haziran, 2015

## ETİK SÖZÜ

Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez Yazım Kılavuzu (Yönerge)'nda belirtilen kurallara uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- ✓ Bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- ✓ Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- ✓ Başkalarının eserlerinden yararlanması durumunda ilgili eserlere, bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu ve atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- ✓ Bütün bilgilerin doğru ve tam olduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- ✓ Tezin herhangi bir bölümünü, Cumhuriyet Üniversitesi veya bir başka üniversitede, bir başka tez çalışması olarak sunmadığımı; beyan ederim.

25.06.2015

Bünyamin HERDEM

## ÖZET

HERDEM, Bünyamin., Sınıf Öğretmenlerinin Çoklu Zeka Kuramı Uygulamalarında Karşılaştıkları Güçlükler, Yüksek Lisans Tezi, Sivas, 2015

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin, ÇZK (Çoklu Zekâ Kuramı) kapsamında derslerde gerçekleştirdikleri uygulamaları planlarken, uygularken ve değerlendirirken karşılaştıkları güçlükleri tespit etmektir. Araştırma betimsel bir çalışma olup tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma için gerekli olan veriler, başka bir araştırmada kullanılan ve uzman görüşleriyle son halini alan kişisel bilgi formu ve görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini Sivas'ta görev yapan 70 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Görüşme verileri tasviri analiz yöntemi kullanılarak incelenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre; araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin derslerde en çok kullandığı öğretim yöntem ve tekniklerin neler olduğu ve bu kullanılan yöntem ve tekniklerin ÇZK uygulamalarına uygun olup olmadığı görüşleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin ÇZK bilgilerine hangi kaynaklardan ulaştığı bilgileri tespit edilmiştir. Yaklaşık olarak son on yıl içerisinde eğitim camiasına katılmış öğretmenler, mevcut bilgilerine çoğunlukla üniversitelerden ulaşırken, daha eski yıllarda yükseköğrenim görmüş öğretmenlerin kendi çabalarıyla bu bilgilere ulaştıkları görülmüştür. Bu konuda MEB'in seminer/kurs eksiklikleri olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin, ÇZK uygulamalarında karşılaştıkları birçok güçlük olduğu tespit edilmiştir. Bu güçlüklerin başında materyal eksiklikleri, eğitim programının yetersizliği, okulların ve sınıfların fiziki koşullarının yetersizlikleri gelmektedir.

Son bölümde de bu güçlüklerin giderilmesi için nelerin yapılabileceği tartışılmış ve çözüm önerileri getirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Çoklu Zekâ Kuramı, Sınıf Öğretmenleri, Öğretim Yöntem ve Teknikleri

## ABSTRACT

HERDEM, Bünyamin., The Challenges That Class Teachers Confront While Applying Multiple Intelligence Theory, Master's Thesis, Sivas, 2015

The purpose of this study is to determine the difficulties those class teachers experienced while they plan, perform and analyze the practices within multiple intelligence theory. This study is a descriptive survey model. The data required for the study was collected by using 'personal information form' and 'interview form' which were used in another study and updated by specialists' opinions. The study samples include 70 class teacher participate in Sivas. The interview data was analyzed by using descriptive analyze method.

According to the study results, thoughts of the study participant class teachers about the educational methods and techniques those mostly preferred by them for their lectures and whether these methods and techniques suit for multiple intelligence theory applications or not were determined. The information about the sources which were used by the teachers for multiple intelligence theory data was determined. It was detected that the teachers those started to work in last decade mostly get their present data from universities while older teachers get their present data by their own efforts. It is seen that the ministry of education has lacks of seminars/courses about this issue.

It was determined that there were various difficulties those teachers faced about multiple intelligence theory. The most notable difficulties were lack of materials, inadequacy of our national education program and the physical inadequacies of schools and classes.

In the last chapter it was discussed that what could be done for these difficulties and suggestions for solutions produced.

**Keywords:** Multiple intelligence theory, class teachers, educational methods and techniques

## ÖNSÖZ

Yer, zaman, kişi ayırt etmeksizin eğitim yolundan azimle yürüyen öğretmenler – özellikle anne-baba rolüne bürünmüş sınıf öğretmenleri- bu yolda birçok güçlükle karşılaşmaktadırlar. Güçlüklerin tespit edilmesi ve çözüm önerileri getirilmesi, fedakâr öğretmenlerimizin bu kutsal yolda yürümelerine kolaylık sağlamaktadır. Bu da çabalarımızın odağında olan öğrencilerimizin daha iyi yetişmelerine imkân verir.

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin, Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarını hayata geçirirken karşılaştığı güçlükler irdelenmiştir. Bu araştırmanın konusunu tespit etmemde ve bu konuya ilgi duymamda payı olan, desteğini, sabrını ve bilgilerini benden esirgemeyen değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Kaan GÜNEY'e, üzerimde emeği olan bugüne kadar ki tüm hocalarıma, her daim yanımda desteklerini hissettiğim aileme ve hayat yolunda onunla beraber yürümenin en zevkli yolculuk olduğunu bana gösteren sevgili eşim Çiğdem HERDEM'e,

Teşekkürlerimi sunarım.

# İÇİNDEKİLER

ÖZET .....	v
ABSTRACT .....	vi
ÖNSÖZ .....	vii
İÇİNDEKİLER.....	8
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	10
TABLolar LİSTESİ.....	11
KISALTMALAR LİSTESİ .....	12
BİRİNCİ BÖLÜM .....	9
1.GİRİŞ .....	9
1.1. PROBLEM DURUMU .....	9
1.1.1.Zekâ Nedir? .....	10
1.1.2.Çoklu Zekâ Kuramı Nedir? .....	11
1.1.3. Çoklu Zekâ Alanları .....	13
1.1.4. Çoklu Zekâ Kuramının Eğitime Yansımaları.....	17
1.1.5. Çoklu Zekâ Kuramı ve Öğretim.....	18
1.1.6. Çoklu Zekâ Kuramına Göre Öğrenme Ortamının Düzenlenmesi.....	18
1.2. PROBLEM CÜMLESİ .....	21
1.2.1. Alt Problemler .....	21
1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	21
1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ .....	21
1.5. SINIRLILIKLAR.....	22
1.6. SAYILTIAR.....	22
1.7. TANIMLAR .....	22
İKİNCİ BÖLÜM.....	23
2.İLGİLİ YAYINLAR .....	23
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	26
3.YÖNTEM.....	26
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	26
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM .....	26
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI .....	28
3.4. VERİLERİN ANALİZİ .....	29
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM .....	30
4.BULGULAR VE YORUMLAR .....	30
4.1. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KULLANDIKLARI ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİN, ÇZK UYGULAMALARINI AÇISINDAN KULLANIM AĞIRLIKLARI NEDİR? .....	30
4.2. SINIF ÖĞRETMENLERİ ÇZK UYGULAMALARINDA KENDİLERİNİ YETERLİ HİSSETMEKTELER MİDİR? .....	35



4.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Bazında, ÇZK Uygulamalarında Kendilerini Yeterli Hissetme Algıları .....	36
4.3. SINIF ÖĞRETMENLERİ ÇZK İLE İLGİLİ HİZMETİÇİ KURS GÖRMÜŞLER MİDİR?.....	38
4.4. SINIF ÖĞRETMENLERİ ÇZK İLE İLGİLİ BİLGİLERİNE HANGİ KAYNAKLARDAN ULAŞMIŞLARDIR?.....	39
4.5. SINIF ÖĞRETMENLERİ KENDİLERİNİ YETERSİZ HİSSETTİKLERİ ALANLARDA ÖRNEK UYGULAMAYA İHTİYAÇ DUYMAKTALAR MIDIR?.....	40
4.6. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇZK UYGULAMALARINDA KARŞILAŞTIKLARI TEMEL GÜÇLÜKLER VE KAYNAKLARI NELERDİR? .....	42
4.7. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇZK UYGULAMALARINDA KARŞILAŞTIKLARI TEMEL GÜÇLÜKLERİN EĞİTİM PROGRAMINA OLAN ETKİSİ NEDİR?.....	50
4.8. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇZK UYGULAMALARINDA KARŞILAŞTIKLARI TEMEL GÜÇLÜKLERİN GİDERİLMESİ İÇİN ÖNERİLERİ NELERDİR?.....	52
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM.....</b>	<b>54</b>
<b>5.SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>54</b>
5.1. SONUÇ.....	54
5.2.ÖNERİLER .....	55
5.2.1. Araştırma Problemi ve Alt Problemlere Yönelik Öneriler .....	55
5.2.2. Gelecekte Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler .....	57
<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>58</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>64</b>
<b>RESMİ İZİN BELGELERİ.....</b>	<b>69</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>72</b>

## ŞEKİLLER LİSTESİ

ŞEKİL 1: ARAŞTIRMAYA KATILANLARIN CİNSİYETE GÖRE DAĞILIMLARI.....	27
ŞEKİL 2: ARAŞTIRMAYA KATILANLARIN MESLEKİ KIDEMLERE GÖRE DAĞILIMLARI.....	27
ŞEKİL 3: ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİNİN KULLANIM DAĞILIMI.....	32
ŞEKİL 4: SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇZK UYGULAMALARINDA KENDİLERİNİ YETERLİ HİSSETME ALGILARI.....	36
ŞEKİL 5: SINIF ÖĞRETMENLERİNİN HİZMETİÇİ EĞİTİM SEMİNERİNE KATILMA ORANLARI.....	39
ŞEKİL 6: ÇZK UYGULAMALARINDA YAŞANAN GÜÇLÜKLER.....	43

## TABLÖLÄR LİSTESİ

<b>TABLO 1:</b> ESKİ VE YENİ ZEKÂ ANLAYIŞLARININ KARŞILAŞTIRILMASI.....	13
<b>TABLO 2:</b> ARAŞTIRMAYA KATILANLARIN MESLEKİ KIDEM DAĞILIMLARI.....	27
<b>TABLO 3:</b> KULLANILAN ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİN DAĞILIMI .....	31
<b>TABLO 4:</b> SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KENDİLERİNİ YETERLİ HİSSETME ALGILARI .....	35
<b>TABLO 5:</b> SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KENDİLERİNİ YETERLİ HİSSETME ALGILARI (1-7 YIL).....	36
<b>TABLO 6:</b> SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KENDİLERİNİ YETERLİ HİSSETME ALGILARI (7-15 YIL)....	36
<b>TABLO 7:</b> SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KENDİLERİNİ YETERLİ HİSSETME ALGILARI (15 VE ÜZERİ) .....	37
<b>TABLO 8:</b> SINIF ÖĞRETMENLERİNİN HİZMETİÇİ EĞTİM SEMİNERİNE KATILMA ORANLARI ....	39
<b>TABLO 9:</b> SINIF ÖĞRETMENLERİNİN, ÇZK BİLGİLERİNE NEREDEN ULAŞTIKLARI .....	39

## KISALTMALAR LİSTESİ

**ÇZK:** Çoklu Zekâ Kuramı

# BİRİNCİ BÖLÜM

## 1.GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın; problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlerine, amacına, önemine, sayıtlarına, sınırlılıklarına ve tanımlarına yer verilmiştir

### 1.1. PROBLEM DURUMU

Toplumda var olan tüm bilimlerin, mesleklerin, sanatların, edebiyatın kısacası sosyal hayatın tamamının temelini eğitim oluşturmaktadır. Eğitimin dağınık görüntüsünden kurtularak sistematik bir yapıya bürünmesi ise bin yıllar boyunca sürmüştür ve hâlâ devam etmektedir. Toplumların kalkınması ve hızla değişen dünyada geleceklerinin daha iyi belirlenmesi için hükümetlerin tüm önceliklerinin önüne eğitimi koymaları gerekir (Sübaşı, 2007). Bu açıdan bakıldığında eğitimin görevi; kişileri, içinde yaşadığı kurumlarla uyumlu hale getirmektir (Ergün, 2011).

Bugüne kadar eğitim kavramı çok değişik biçimlerde tanımlanmıştır. Özellikle eğitim bilimciler arasında yaygın olarak benimsenen tanıma göre “eğitim, istendik yönde davranış değiştirme sürecidir” (Şimşek, 2009).

Eğitim sözcüğü, “eğmek” fiilinin kökünden türetilmiştir. O nedenle eğitim sözcüğü “eğmek”, “değiştirmek”, “şekil vermek” anlamlarını içermektedir (Kızıloluk, 2010).

Eğitim kavramı her ne kadar farklı tanımlanırsa tanımlansın, temelinde şu özellikler bulunduğu söylenebilir (Sönmez, 2005):

- Nesne olarak insanın alınması,
- Nesnenin hâlihazırdaki durumunun yetersiz kabul edilmesi,
- Nesnenin istendik yönde değiştirilmesi,
- Bu iş için çevre etmenlerinin istendik yönde düzenlenmesi,
- Nesnenin istendik davranışları kazanıp kazanmadığının gözlenmesi, değerlendirilmesi ve gerekirse düzeltilmesi.

Öğrenme ise kişinin çevreyle etkileşimi sonucunda, nispeten kalıcı olarak edindiği davranış değişikliğidir (Senemoğlu, 2010). Hatta Howe (2001), öğrenme tanımını o kadar genelleştirir ki “insanın yaptığı bir şey” olarak tanımlar.

Eğitimin bir bilim haline gelmesi; insanın bilme çabasının bilimsel bilgiye evrilmesiyle paralel şekilde seyretmiş ve uzun yıllar sistemli bir şekilde birikmesiyle mümkün olmuştur (Toprakçı, 2008).

Diğer her bilimde olduğu gibi eğitim bilimleri alanında da yıllar boyunca ortaya çıkmış birçok model, akım, teori, felsefe vs vardır. Teknolojik ve bilimsel gelişmelerin bir yılda birkaç kat arttığı şu günlerde, bilimsel gelişmeleri takip etmek bir avantaj unsuru olmaktan ziyade, zorunluluk halini almıştır. Çağdaş, demokratik ve bilimsel temeller üzerine kurulan Türk Milli Eğitim Sistemi de eğitimin çağdaş görüş ve modellerini yakından takip etmektedir (Millî Eğitim Temel Kanunu, madde-2).

Ülkemizin neredeyse bütün iç ve dış politikalarına tesir eden AB (Avrupa Birliği), Türk Eğitim Sistemi’nde de köklü değişiklikler yapılmasında etkili olmuştur. AB Uyum Reformları çerçevesinde, 2003 yılında, ülkemizde uygulamaya koyulan temel eğitim felsefesi İlerlemecilik ve yeni akım Pragmatizm olmuştur. Bu akımın rehberlik ettiği eğitim sistemimizde öğretmen/öğretmen merkezli eğitim/öğretim yerini öğrenen/birey merkezli bir sisteme terk etmiştir.

Bu doğrultuda düşünüldüğünde, okul eğitiminin amacı; öğrencilerin kafasına bir şeyler sokmak değil, onları doğal ya da toplumsal olaylara bağımsız bir pencereden bakıp anlayabilecekleri bir donanımla yetiştirmektir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010).

Eğitim ve öğretimde bireyin merkeze oturması sonucunda, öğrenme ve öğretme kavramları çerçevesinde zaruri olarak sorulması gereken bazı sorular ortaya çıkmıştır: “Her birey aynı şekilde mi öğrenir?” “Zekâ nicel olarak ölçülebilir mi?” “Zekâ tek çeşit midir?” Buna benzer birçok soru bilim insanlarının zihnini meşgul etmiştir.

### **1.1.1. Zekâ Nedir?**

Zekânın ne olduğu sorusu, düşünürlerin zihnini uzun yıllar meşgul etmiştir. TDK Zekâyı “İnsanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı, anlık, dirayet, zeyreklik, feraset” olarak tanımlar (Türk Dil Kurumu).

Zekâ çalışmaları, Spearman'ın zekânın tek faktörden oluştuğu düşüncesine kadar uzanır. Spearman, 1920'li yıllarda zekânın genel bir faktör ve bazı alt yeteneklerden oluştuğunu öne sürmüştür (Özdemir ve Yalın, 2012). Geçtiğimiz yüzyıl içinde, bazı bilim insanları, zekânın ölçülebilir bir özellik olduğunu ileri sürerek, zekâ katsayısı anlamına gelen IQ (Intelligence Quotient) testlerini geliştirmişlerdir. Onlarca yıl hâkimiyetini sürdüren bu anlayış, 1980'li yılların başında, Prof. Dr. Howard Gardner'in geliştirdiği yeni bir teori ile tahtını bu yeni teoriye kaptırmıştır.

Zekâ kavramı üzerinde tüm düşünürlerin tatmin olacağı bir mutabakat sağlanamamış olsa da pek çok kuramcı, zekânın aşağıdaki unsurları kapsadığını kabul etmektedir (Erden ve Akman, 2008):

Zekâ;

Uyum sağlamalıdır.

Öğrenme yeteneği ile ilgilidir.

Önbilgileri kullanma becerisi gerektirir.

Birçok farklı zihinsel işlemleri eşgüdünsel olarak yürütebilmeyi gerektirir.

Farklı alanlarda görünebilir.

Kültüre özgüdür (Ormrod, 2003; akt. Erden ve Akman, 2008).

Zekâ ile ilgili bazı diğer kuramlar ise şunlardır: Thorndike'nin Çoklu Etmenler Kuramı, Guilford'un Küp Kuramı, Goleman'ın Duygusal Zekâ Kuramı (Dilci, 2014a).

### **1.1.2.Çoklu Zekâ Kuramı Nedir?**

ÇZK'nin ne olduğunu belirtmeden önce, zekâ kavramı üzerinde durulmalıdır. Eskiden sorulan “Zekâ nedir?” sorusunun üzerinde tam bir görüş birliği sağlanamamışsa da tanımların ortak yönlerinden yola çıkarak şu maddelerden oluşan bir zekâ tanımı ortaya koyabiliriz:

- Yüksek düzeyde yetenekler (soyut muhakeme, zihinsel temsil, problem çözme, karar verme),

- Çevreye uyum,

- Öğrenme yeteneği (Demirel, 2006).

Zekâ kavramının bu kadar kapsamlı ve karmaşık olmasına rağmen bu güne kadar yapılan zekâ tanımlamalarında -yanlış bir yol izlenerek- hep tekdüzelik kabul görmüştür. İnsanlar “zeki” ve “zeki değil” seçenekleri olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. İnsanların

ne kadar zeki olduğunu ölçmek içinse XX. yüzyılın başlarında, Fransız psikolog Alfred Binet ve bir grup arkadaşının hazırlamış olduğu bir ölçme aracı zamanla kabul görmüş, bu ölçme aracına yenileri eklenerek özellikle Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere tüm dünyada yaygınlaşmıştır (Saban, 2005).

Bu süreç böylece süregelmiş ve eski model, Howard Gardner'ın çalışmalarına kadar zekâ konusunda söz sahibi olmuştur. Gardner'ın, 1970'lerde başlattığı ve 1980'lerde ana hatlarını oluşturduğu ÇZK, eski anlayışı bir tarafa itmiş ve özellikle eğitim bilimciler başta olmak üzere tüm dünyada itibar görmüştür.

ÇZK, zekâyı tek bir boyut olarak görmez. Nicel olarak ölçülebileceğini ve tek test ile bunun başarılabilceğini reddeder. Zekâ çok boyutludur ve sayısal bir karşılığı yoktur. Ancak bazı araçlar kullanılarak betimlenebilir. Bir insan birden çok zekâ tipinde başarı göstermeye yatkın olabilir (Gardner, 2013). Zekâlar karmaşık bir şekilde her zaman birlikte çalışırlar (Dilci, 2014b).

ÇZK, okullarda uygulanan mesleki rehberliğe de yeni bir anlayış getirmiştir. Öğrencileri sadece sayısal, sözel ve eşit ağırlık gruplarından birinde olması gerekmediği anlayışını geliştirmiştir (Yazıcı, 2012).

Beden eğitimi, müzik, görsel sanatlar gibi derslerin önemi daha çok göz ardı edilmektedir. Bu yanlış düşünce tarzı, nüfusu AB ülkelerinin neredeyse her birinden fazla olan Türkiye'de, istenilen oranda başarılı sporcunun yetişmesine de mani olmaktadır. 2009 yılında yapılan bir araştırmanın (Sivrikaya ve Kaya, 2009) sonucu; ÇZK'ye göre işlenen beden eğitimi dersinde, geleneksel yöntemle göre işlenen derse göre daha yüksek başarının elde edildiğini göstermiştir.



Eski zekâ anlayışı ile yeni zekâ anlayışı arasındaki farklılıklar özetle şöyle bir çizelgeyle gösterilebilir:

**Tablo 1:** Eski ve Yeni Zekâ Anlayışlarının Karşılaştırılması (Saban, 2005)

<b>ZEKÂYA İLİŞKİN <u>ESKİ</u> ANLAYIŞ</b>	<b>ZEKÂYA İLİŞKİN <u>YENİ</u> ANLAYIŞ</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Zekâ, doğuştan kazanılır, sabittir ve bu nedenle de asla değiştirilemez.</li> <li>2. Zekâ, nicel olarak ölçülebilir ve tek bir sayıya indirgenebilir.</li> <li>3. Zekâ, tekildir.</li> <li>4. Zekâ, gerçek hayattan soyutlanarak (belli zekâ testleri ile) ölçülebilir.</li> <li>5. Zekâ, öğrencileri belli seviyelere göre sınıflandırmak ve onların gelecekteki başarılarını tahmin etmek için kullanılır.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bir bireyin kalıtımla birlikte getirdiği zekâ kapasitesi iyileştirilebilir, geliştirilebilir ve değiştirilebilir.</li> <li>2. Zekâ, herhangi bir performansta, üründe veya problem çözme sürecinde sergilendiğinden dolayı sayısal olarak hesaplanamaz.</li> <li>3. Zekâ, çoğuldur ve çeşitli yollarla sergilenebilir.</li> <li>4. Zekâ, gerçek hayat durumlarından veya koşullarından soyutlanamaz.</li> <li>5. Zekâ, öğrencilerin sahip oldukları gizli güçleri veya doğal potansiyelleri anlamak ve onların başarmak için uygulayabilecekleri farklı yolları keşfetmek için kullanılır.</li> </ol>

### 1.1.3. Çoklu Zekâ Alanları

Gardner, zekânın tek boyutlu değil çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu söylemiştir. Önceleri yedi boyutta incelenen bu zekâ alanları, Gardner'in 1999 yılında yazdığı "Zekâ Yeniden Yapılandırıldı" çalışmasıyla sekiz başlık altında toplanmıştır (Genç, 2010). Bu zekâ türleri arasında kopukluk yok, aksine sıkı bir bağ vardır (Sönmez, 2007).

Bu zekâ tipleri şöyledir:

1. Sözel/Dilsel Zekâ
2. Mantıksal/Matematiksel Zekâ
3. Bedensel/Kinestetik Zekâ

4. Görsel/Uzamsal Zekâ
5. Müzikal/Ritmik Zekâ
6. Sosyal Zekâ
7. İçsel Zekâ
8. Doğacı Zekâ

Bu sekiz zekânın dışında üzerinde çalışılan birkaç zekâ tipi daha vardır. Bu zekâ tipleri henüz üzerinde tam bir uzlaşma sağlanamadığı için listeye alınmamıştır. Bunlar; insanın benzersiz olduğuna ve özgür olması gerektiğine inanan (Engin, 2010) yaşam-ölüm ilişkisini, var olma gerekçemizi sorgulayan varoluşçu zekâ ve evrensel ahlak ilkelerinin var olduğu varsayımında bulunan ahlakî zekâdır (Altan, 2012).

Robert Sternberg, bir diğer çoklu özellik ileri süren kuramcıdır; zekânın en büyük belirtisinin gerçek yaşamda etkin işlev görme becerisi olduğunu vurgular (Deniz, 2012).

### **Sözel/Dilsel Zekâ**

Gardner'a göre zekâ boyutları arasında en önemli boyuttur. Toplumsallık için vazgeçilmezdir. Kelimeleri kullanmadaki ustalık, konuşmadaki inandırıcılık, bellek gücü, bireyin kavradıklarını açıklama gücü vs bu zekâ boyutunun göstergelerindedir.

Bu zekâ boyutu, daha çocuk anne karnındayken şekillenmektedir. Annenin henüz hamilelik sürecindeyken kitap okuması, müzik dinlemesi, kibar bir dille konuşulması anne karnındaki çocuğun dilsel zekâsının gelişmesinde etkili olmaktadır.

Bu zekâ tipi gelişmiş insanların; dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerine iyi derecede sahip oldukları gözlemlenir. Büyük bir yazar, etkileyici bir hatip ya da başarılı bir komedyen bu zekâ tipine sahip insanlara örnektir: Nazım Hikmet Ran, Cem Yılmaz, Shakespeare, Çiçero vb. (Demirel, 2006).

### **Mantıksal/Matematiksel Zekâ**

Sayıları etkili bir şekilde kullanabilme, sebep-sonuç ilişkisi kurabilme, bilimsel düşünebilme, analiz ve sentez becerilerine sahip olabilme bu zekâ boyutunun bazı göstergeleridir.

Bu zekâ tipine sahip insanlar; nesnelere belli kategorilere ayırarak, olaylar arasında mantıksal ilişkiler kurarak, nesnelere kimi özelliklerini sayısallaştırarak, hesaplayarak ve birtakım soyut ilişkiler üzerinde kafa yorarak daha iyi öğrenirler (Saban, 2005).

Bu zekâ boyutu gelişmiş insanlara bazı örnekler şunlardır: Sir Isaac Newton, Albert Einstein, Stephen Hawking vb.

### **Bedensel/Kinestetik Zekâ**

Vücudu, elleri, kolları, mimikleri uyum içinde kullanma olarak ifade edilir (Sönmez, 2007). Dansçılar, sporcular, mankenler, heykeltıraşlar, drama ve pantomim yapanlar, tiyatro oyuncularını bu zekâ alanına yüksek düzeyde sahip kişilere örnektir.

Bu zekâ boyutu gelişmiş insanlara bazı örnekler şunlardır: Tan Sağtürk, İ. Messi, Haldun Dormen vb.

### **Görsel/Uzamsal Zekâ**

Görsel/uzamsal zekâ; yüzleri tanıyabilme, üç boyutlu nesnelere tasarlayabilme, yön bulma ve ayrıntıya dikkat etme gücüyle ilgilidir (Demirel, 2006). Öğrenmeleri görsel yolla gerçekleştirmede daha başarılıdır.

Ressam, fotoğraf sanatçısı, mimar, karikatürist gibi meslekler bu zekâ alanına hâkim kişilerin meslekleri arasındadır.

Bu zekâ boyutu gelişmiş insanlara bazı örnekler şunlardır: Piri Reis, Leonardo Da Vinci, Van Gogh vb.

### **Müzikal/Ritmik Zekâ**

Şarkıların, ezgilerin, ritimlerin algılanması, ayırt edilmesi ve ifade edilmesi kabiliyetidir (Saban, 2005). Bir olayın yorumlanmasını, hafızada tutulmasını, anlaşılmasını müzikal bir seyir içinde algılar. Bu zekâ alanında başarılı kişiler, müzik aletlerine ilgi duyar ve müzik aletlerini kullanmaya yatkındır.

Müziyen, müzik öğretmeni, besteci gibi meslek erbapları bu zekâ tipine yatkın insanlar arasından çıkar.

Bu zekâ boyutu gelişmiş insanlara bazı örnekler şunlardır: Âşık Veysel, Beethoven, Fazıl Say vb.

### **Sosyal Zekâ**

Sosyal zekâ, çevremizdeki insanlarla kurduğumuz iletişim ve karşımızdakileri anlama kapasitemizle doğrudan ilişkilidir. Grup içerisinde değişik roller paylaşmayı gerektirir. Bu zekâ türüyle sosyal becerileri kazanmak mümkündür (Demirel, 2006).

Bu zekâ türüne sahip insanlar etkili konuşur, kolay arkadaş edinir, güzel espriler yapar, kitlelere hitap edebilir, insanlar üzerinde karizmatik bir etki bırakır. Paylaşmayı, ilişki kurmayı, kolektif iş yürütmeyi sever (Demirel, 2006).

Öğretmen, psikolog, siyasetçi, sosyolog, pazarlamacı gibi meslekler, bu zekâ türüyle ilgilidir. Bu zekâ boyutu gelişmiş insanlara bazı örnekler şunlardır: Mustafa Kemal ATATÜRK, Adolf Hitler, peygamberler vb.

### **İçsel/Özedönük Zekâ**

Kişinin kendini tanıması ve sorumluluklarının farkında olmasıdır. Kendini değerlendirme, ne yapıp yapamayacağını bilme, sınırlarını tanıma, özgüvenini geliştirme bu tür zekânın kapsamı içindedir. Bu zekâ türüne yatkın kişiler, derinlemesine düşünme gücüne sahiptir. Neden-sonuç ilişkisi kurma konusunda, hedeflerini belirlemede ve onu gerçekleştirmede başarılıdırlar (Sönmez, 2007).

Yazar, filozof, sosyolog, şair, din adamı gibi meslekler bu zekâ türüyle ilişkilidir. Bu zekâ boyutu gelişmiş insanlara bazı örnekler şunlardır: Mevlana Celalettin Rumî, F. W. Nietzsche, Orhan Pamuk, Sokrates vb.

### **Doğacı Zekâ**

Doğal yaşamın tüm etmenleri; hayvanlar, bitkiler, doğa olayları, hava olayları, jeolojik unsurlar bu zekâ türünün kapsama alanındadır. Canlıları belli karakteristik özelliklere göre sınıflandırma ve diğer canlılardan farklı yönlerini ortaya koyma, bu zekâ tipine sahip insanların belirgin özelliklerindedir (Saban, 2005).

Biyolog, zoolog, arkeolog, jeolog, çiftçi, ziraat mühendisi gibi meslekler, bu zekâ tipiyle ilintilidir.

Bu zekâ boyutu gelişmiş insanlara bazı örnekler şunlardır: Charles Darwin, Macellan, Evliya Çelebi vb.

Günümüzde bilinmektedir ki Gardner, daha farklı zekâ tipleri üzerinde çalışmaktadır. Kuşkusuz ilerleyen yıllarda etik zekâ, varoluşçu zekâ gibi yeni zekâ tiplerinin de ÇZK'ye dâhil olduğunu göreceğiz.

#### 1.1.4. Çoklu Zekâ Kuramının Eğitime Yansımaları

ÇZK, geleneksel eğitim anlayış ve uygulamalarından farklı ve ona alternatif bir yaklaşımı içermektedir. Öğrenme yolları, öğrenmenin oluşumu ve zekâ türleri arasındaki ilişkilere dair önemli açıklamalar getirmiştir. Bu açıklamalarda, öğrenme-öğretme etkinliklerinden eğitim ortamının düzenlenmesine kadar birçok prensip yer almaktadır (Korkmaz, Yeşil ve Aydın; 2006).

"Bireyin zekâsının göstergeleri nelerdir?" sorusuna en sık verilen cevaplar; problem çözmeye, mantığı kullanma ve eleştirel düşünme becerisidir. Bu geleneksel yaklaşım geçmişte bireylerin yeterliklerinin tanınması ve bunlara göre sınıflara ayrılarak uygun eğitim ortamlarının yaratılması gerektiği fikrini doğurmuştur (Talu, 1999).

Yeteneklere göre sınıflara ayırma fikrinde, insanları bedensel zekâ, müzikal zekâ vs diye ayırma yerine "zeki" veya "zeki değil" diye ayırma yanılığına düşülmüştür. Bu fikirden doğan IQ testi, insanların sadece belli başlı yeteneklerini test etmiştir.

Bu anlayış 1983 yılında Harvard Üniversitesi akademisyenlerinden Howard Gardner'ın "Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences" (Zihnin Çerçevesi: Çoklu Zekâ Kuramı) adlı kitabı yazmasıyla çok farklı bir boyut kazanmıştır (Baş, 2011; Köksal, 2006).

Gardner (2013) bu teoriyi eğitim bilimlerine hizmet etme amacıyla çıkarmamıştır. Bir psikoloji profesörü olan Gardner, kuramı çıkardıktan sonra, ilginç şekilde, kendi meslektaşlarından ziyade eğitim bilimcilerin ilgisini çekmiştir, der. Gerçekten de eğitim bilimine çok geniş ufuklar sağlayan bu teori, belki de farklı zekâ tipine sahip milyonlarca çocuğun da kurtarıcısı olmuştur.

ÇZK'nin odaklandığı temel nokta, zekânın farklı alanların bileşiminden oluştuğudur. Sekiz zekâ alanı her insanda bulunur ancak, bazı alanlar diğerlerine göre daha baskındır (Ayaydın, 2009). Bireylerin birbirinden farklı algılama, anlama, olaylara farklı yaklaşma, farklı biçimlerde problem çözmeye tarzları ve farklı öğrenme stilleri vardır. Öğrenme sürecindeki bir bireyin, yapabildiklerinden çok yapabilecekleri üzerinde durulmalıdır. Eğitimciler farklı öğretim yolları olduğunun bilincinde olmalıdır (Başaran, 2004).

Gardner'in ortaya koyduğu bu anlayış, öğretmenlere bazı sorumluluklar getirmiştir. Bu sorumluluğun ne olduğunu, Gardner'in 2009 yılında yaptığı bir röportajdan anlayabiliriz (<http://www.ntvmsnbc.com>):

### **ÖĞRETMENLER BİRÇOK FARKLI YOLDAN ANLATMALI**

*Erken davranmak önemliyse, çocukların eğitiminde çoklu zekâyı dikkate almak gerekir.*

*Eğitimde bu kavramı nasıl kullanacağız?*

*Ben bu teoriyi yazarken, bilimsel bir bakış açısı ile yola çıkmıştım. Eğitimci olarak değil. Ama şu an birçok ülkede bu sistem eğitimde kullanılıyor. 25 yılsonunda vurgulamak istediğimi iki nokta var. Birincisi eğitimin bireyselleşmesi, her öğrencinin üzerinde ayrı ayrı yoğunlaşılması. Bu tabii ancak küçük gruplarda olabilir. İkincisi, öğretmenlerin bir şeyi birçok farklı yoldan anlatmasıdır. Öğretmenler bir konuya farklı açılardan da yaklaşmalılar ki daha çok çocuğa ulaşınsınlar. Bir uzman bir konu hakkında birçok farklı türde düşünebilen insandır. İyi öğretmen olmak da bir şeyi sadece tek yoldan anlatmak değildir.*

#### **1.1.5. Çoklu Zekâ Kuramı ve Öğretim**

Eğitim sistemine ÇZK'nin girmesiyle birlikte, öğretimin en temel birimlerinden biri olan dersler de bu kurama göre planlamalı ve hazırlanmalıdır.

ÇZK'ye uygun şekilde ders işlemek isteyen bir öğretmenin, bazı ön kabullere ihtiyacı vardır. Her birey dünyaya farklı genetik özelliklerle gelir ve farklı çevrelerde bu özellikler şekil alır. Böylece sınıfımıza gelen her öğrenci, farklı bir dünyadır. Eğer sınıfımıza gelen öğrencilerin hepsini aynı zekâ kümesi içinde düşünürsek, geleneksel öğretim anlayışını kabul etmiş oluruz (Erdamar, 2009).

ÇZK'ye göre nasıl ders planı ve etkinlikleri hazırlanacağı kapsamlı bir konudur. Kısaca belirtmek gerekirse, öğrencilerin tamamının, 8 zekâ tipinin tamamına yönelik etkinlikler içeren bir öğretimin içerisinde olması gerekir. Hiçbir zekâ bir diğerine göre daha değersiz veya daha az önemli kabul edilemez. Hiçbir öğrenci ve onun yetenekleri görmezden gelinemez.

ÇZK'nin derslerde sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi, eksiksiz bilgi donanımı, eksiksiz materyal ve doğru hazırlanmış bir ders planı ile mümkün olabilir. ÇZK'ye göre ders planı hazırlanırken, 8 zekâ tipi için ayrı ayrı ders planı hazırlanır (EK-2) (Demirel, 2006) ve çeşitli etkinlik kâğıtları düzenlenir.

#### **1.1.6. Çoklu Zekâ Kuramına Göre Öğrenme Ortamının Düzenlenmesi**

Eğitim etkinliklerinde ortamın zenginleştirilmesi, öğrenenlerin konuyu daha kolay anlamasını ve keyif almasını sağlar. Bunun için öğrenme ortamlarını farklı zekâ tiplerine uygun biçimde hazırlamalıyız. Her zekâ tipine uygun etkinlik hazırlamak, farklı özelliklerdeki öğrencilerin tamamına hitap etmesi açısından önemlidir (Başbay, 1996; akt. Demirel, 2006).

ÇZK'ye göre işlenen derslerin, klasik yöntemlere göre işlenen derslere nazaran daha eğlenceli geçtiği bir gerçektir. Eski yöntemler sınıfta tekdüzeliğe neden olur. Toprakçı'nın (2008) tanımına göre tekdüzelik; öğrenme işinin sürekli ve aynı tempoda yapılmasının verdiği yorgunluk ve bıkkınlık durumudur. Öğretmenlerin bu sorunla mücadele edebilmesi için klasik öğretim yöntem ve teknikleri yerine, zengin ve çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerini tercih etmeleri gerekmektedir. ÇZK'ye göre ders işleyen bir öğretmenin, ders esnasında kullandığı yöntemleri bir zekâdan diğerine devamlı değiştirmesi gerekmektedir (Yıldız, 2014).

Araştırmanın ilerleyen bölümlerinde, bulgularından da elde edilen sonuçlara göre öğretmenler, ÇZK uygulamaları için, uzmanlar tarafından hazırlanmış etkinlik örneklerine ihtiyaç duymaktadır. İlerleyen bilişim teknolojileri ve materyale ulaşma kolaylığı göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin bu etkinliklere ulaşma konusunda, eskisine kıyasla daha avantajlı bir konumda olduğu söylenebilir.

Demirel ve araştırma arkadaşları Başbay ile Erdem'in hazırlamış olduğu "Eğitimde Çoklu Zekâ" (2006) adlı kitapta, araştırmacı Campbell'dan uyarlanmış zekâ boyutlarına yönelik etkinlik listesinden bazı örnekler şöyledir:

#### **Sözel-Dilbilimsel Zekâ Etkinlikleri:**

- Öykü anlatımı
- Tartışma oluşturma
- Metin ve şiir yazdırma
- Sunu yapma
- Slogan yaratma

#### **Mantıksal-Matematiksel Zekâ Etkinlikleri:**

- Problem yaratma
- Formülleştirme
- Deney tasarlama ve yapma
- Simetri veya örüntü betimleme
- Strateji oyunu oluşturma

#### **Bedensel-Duyu/devinimsel Zekâ Etkinlikleri:**

- Rol yapma
- Hareket zinciri yaratma

- Bulmaca kartları yaratma
- Materyal tasarlama
- Koreografi yaratma

#### **Görsel-Uzamsal Zekâ Etkinlikleri:**

- Harita, grafik vs kullanma
- Slâyt gösterisi, fotoğraf albümü hazırlama
- Projeksiyon, tepegöz vs kullanma
- Çizme, boyama, heykel yapma
- Duvar resimleri yaratma

#### **Müzikal-Ritmik Zekâ Etkinlikleri:**

- Şarkı sözü yazma
- Şarkı ya da rap söyleme
- Müzik aleti yapma veya kullanma
- Şarkıları toparlama, sunma
- Ritmik örüntüleri belirleme

#### **Sosyal-Bireylerarası Zekâ Etkinlikleri:**

- Toplantı düzenleme
- Rol yapma
- Başka birisine bir şey öğretme
- Dönüt verme
- Örgüt ya da grupta yer alma

#### **Özedönük-Bireysel Zekâ Etkinlikleri:**

- Hedef koyma ve hedefi takip etme
- Kişisel felsefesini açıklama
- Gazete makalesi yazma
- Kendi kendini değerlendirme
- Günlük tutma

#### **Doğacı Zekâ Etkinlikleri:**

- Doğa olaylarını gözlemlene ve not alma
- Bitki yetiştirme
- Koleksiyon oluşturma



- Doğa gezileri düzenleme
- Belgeseller izleme

## 1.2. PROBLEM CÜMLESİ

Sınıf öğretmenlerinin, ÇZK uygulamalarında karşılaştıkları güçlükler nelerdir?

### 1.2.1. Alt Problemler

- a) Sınıf öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerin, ÇZK uygulamalarını açısından kullanım ağırlıkları nedir?
- b) Sınıf öğretmenleri ÇZK uygulamalarında kendilerini yeterli hissetmekte midir?
- c) Sınıf öğretmenleri ÇZK ile ilgili hizmetiçi kurs görmüşler midir?
- d) Sınıf öğretmenleri ÇZK ile ilgili bilgilerine hangi kaynaklardan ulaşımlardır?
- e) Sınıf öğretmenleri kendilerini yetersiz hissettikleri alanlarda örnek uygulamaya ihtiyaç duymaktalar mıdır?
- f) Sınıf öğretmenlerinin ÇZK uygulamalarında karşılaştıkları temel güçlüklerin eğitim programına olan etkisi nedir?
- g) Sınıf öğretmenlerinin ÇZK uygulamalarında karşılaştıkları temel güçlüklerin giderilmesi için önerileri nelerdir?

## 1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın temel amacı; sınıf öğretmenlerinin, ÇZK kapsamında derslerini planlarken, uygularken ve değerlendirirken karşılaştıkları temel güçlüklerin neler olduğunu tespit etmektir.

Tespit edilen bu güçlüklerin nedenleri ortaya konmaya çalışılmış ve bazı çözüm önerileri sunulmuştur.

## 1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Dünyada eğitim bilimleri, klasik öğretme anlayışından, çağdaş öğrenen anlayışına doğru hızla geçmektedir. Ülkemiz de bu anlayış doğrultusunda bazı adımlar atmış ve 2000’li yılların başından beri eğitim sistemimizde ÇZK anlayışını benimsemiştir.

Yapılan birçok araştırma, ÇZK’nin, öğrenme ve öğretme süreçleri üzerinde birçok olumlu yansıması olduğunu açıkça ispatlamıştır. Fakat ÇZK uygulamaları, ülkemizdeki birçok sınıf öğretmeni tarafından bilinmemekte veya bilinse dahi hayata geçirilirken bazı güçlüklerle karşılaşmaktadır.

Yapılan bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin ÇZK uygulamaları esnasında karşılaştıkları güçlükleri tespit etmek açısından önemlidir. Güçlüklerin net bir şekilde ortaya konması, o güçlüklerin yenilmesi için olmazsa olmazdır.

### 1.5. SINIRLILIKLAR

**a.** Araştırmanın bulguları, sınıf öğretmenlerinin 2013–2014 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde uygulanan görüşme formu sorularına verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

**b.** Araştırma, 2013–2014 eğitim ve öğretim yılı ikinci döneminde Sivas ili merkez ilkokullarda görev yapan 70 tane sınıf öğretmenin oluşturduğu bir örnekleme sınırlıdır.

**c.** Araştırma, yalnızca ilkokullardaki ÇZK uygulamalarını kapsamaktadır.

### 1.6. SAYILTILAR

**a.** Araştırmaya katılan öğretmenlerin ÇZK uygulamaları hakkındaki görüşlerinin gerçek görüş ve eğilimleri yansıtacak biçimde, içten ve yansız olarak değerlendirilmiş olması,

**b.** Bu araştırma için seçilen araştırma yönteminin çalışmaların amacına uygun olduğu,

**c.** Öğretmenlere uygulanan görüşme formundaki soruların çalışmanın amacına uygun ve yeterli olduğu varsayılmıştır.

### 1.7. TANIMLAR

**Çoklu Zekâ Kuramı:** 1983 yılında Howard Gardner tarafından geliştirilen, zekânın tek boyutlu değil çok boyutlu olduğunu belirten kuramdır (Sönmez, 2007).

**Uygulama:** Kuramsal bir bilgiyi, ilkeyi, düşüncüyü herhangi bir alanda yaşama geçirme (TDK, 2015).

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2.İLGİLİ YAYINLAR

Bu bölümde, araştırmanın konusunu oluşturan ÇZK alanında daha önce yapılmış ve bu araştırmanın şekillenmesinde katkısı olmuş çalışmalar hakkında bilgi verilmiştir.

Sayın'ın (2007) *“İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersinde Çoklu Zekâ Uygulamaları ve Öğretmenlerin Karşılaştığı Güçlükler”* adlı araştırması Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerinin ÇZK uygulamalarında hangi yöntemleri kullandıklarını, bu etkinlikleri düzenlerken ne gibi güçlüklerle karşılaştıklarını, ÇZK uygulamalarına yönelik görüş ve önerilerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır.

Bu amaçla 2005/2006 öğretim yılı içinde Konya ili merkez ilçelerde görev yapan ilköğretim öğretmenleriyle görüşülmüş, veri toplama aracı olarak iki tip anket ve bir görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmenlerin demografik özellikleri için kişisel bilgi formu; ÇZK uygulamalarında kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri, bu konuda yaşadıkları sorunları tespit etmek amacıyla ÇZK anketi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin Fen ve Teknoloji dersinde uyguladıkları yöntemler sırasıyla, deney, tartışma, drama, kişisel araştırma, poster ve sınıf panosu hazırlama, hikâyeleştirme, proje tekniği, sunu hazırlama, slâyt ve CD kullanma ve materyal hazırlama yöntemleridir.

Acat'ın (2001) *“ÇZK'nin Türkiye Koşullarında Öğrenme-Öğretme Ortamlarının Planlanmasında ve Düzenlenmesinde Kullanılabilirliği”* adlı araştırması, 2000/2001 eğitim öğretim yılında, Osmangazi Üniversitesinde yürütülen öğretmen sertifikası programına devam eden 180 öğretmen adayı örnekleminde yapılmıştır.

Bu çalışmada, ÇZK ile ilgili olarak öğretmen adaylarına verilen eğitimin ve onların yaptıkları uygulamaların sonucunda, öğrenme-öğretme durumlarının düzenlenmesinde ve sınıf içi uygulamalarda kuramın Türkiye koşullarında kullanılabilirliği incelenmiştir.

Deneklere 30 saatlik teorik ve uygulamalı eğitim verilmiştir ve eğitimden sonra kuramın ilkelerine göre öğretim materyalleri hazırlanmıştır. Sonra sınıfta mikro öğretim uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Deneklerin hazırladığı materyaller ise ilköğretimin ilk beş sınıfında bir üniteye uygulamaları sağlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, kuramın uygulanabilirliği ile ilgili olumlu ve olumsuz yönler bulunmuştur.

Aydın'ın (2012) “*Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarında Çoklu Zekâ Modelinin Uygulanma Koşullarının İncelenmesi*” adlı yüksek lisans bitirme tezinde de benzer sorunlar irdelenmiştir. Yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşlerine başvurularak, ÇZK'nin eğitimimizde nasıl uygulandığı anlaşılmaya çalışılmıştır.

Bu araştırma, İstanbul ili Çatalca ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ilköğretim 4-8. sınıflarda ÇZK uygulamalarının eğitim öğretim süreçlerine etkisi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi şeklinde olmuştur. Deneysel tarama modelinde gerçekleştirilen araştırma 2011-2012 eğitim öğretim yıllarında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı İstanbul İli Çatalca İlçesindeki İlköğretim okullarında görev yapan ve tesadüfü (random) yöntemle belirlenmiş 176 öğretmen ile yürütülmüştür.

Araştırmada veri toplamak amacıyla öğretmenlere, araştırmacı tarafından geliştirilen “Çoklu Zekâ Uygulamaları Değerlendirme Anketi” uygulanmıştır.

Koşar'ın (2006) yılında Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'nde yayınlanan araştırmasında; Türkçe Öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramını uygulamada yaşadıkları güçlükleri belirlemektir. Nitel bir araştırma olan bu çalışmanın örneklemini; Bursa şehir merkezinde çalışan 8 Türkçe Öğretmeni oluşturmaktadır.

Öğretmen görüşlerine dayalı yapılan bu araştırma sonucunda, öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Lisans eğitimlerinde ÇZK'ye ilişkin yeterli bilgi edinmedikleri,
- Milli Eğitim Müdürlüğüne ÇZK'yi tanıtmak amacıyla düzenlenen etkinliklerin yetersiz olduğu,
- Müfettişlerin de bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadıkları,
- Bu kuramın uygulanması ile ilgili olarak öğretmenler örnek etkinlikler, materyal, araç-, gereç, kılavuz kitap ve uygun donanım bulmada güçlük çektikleri,
- Sınıfların kalabalık olması,
- Etkinlikler için yeterli zaman bulamadıkları,
- Konuları yetiştirememe kaygısı yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Iyer (2006) ÇZK ile ilgili çalışmasında, ÇZK'nin kullanıldığı okullardaki öğretmen uygulamalarını incelemiştir. Bu çalışmada sınıfta hangi uygulamaların gerçekleştiği araştırılmış ve aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır:

1. Öğretmenler ve öğrencilerin öğrenmedeki roller nelerdir?
2. Ders esnasında materyal kullanımı ve teknoloji nasıl kullanılmalıdır?
3. Öğrencilerin, okulda ve evde gerçekleştirdiği öğrenme ödevlerini nelerdir?
4. Öğretmenler, öğrenmelerin ne derecede gerçekleştiğini nasıl ölçüyor?

Çalışmanın sonucunda, ÇZK'nin uygulandığı okullarda, öğrenci merkezli yaklaşımın benimsendiği ve bu yaklaşımın da üst düzey öğrenme becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu ortaya konmuştur.

Owolabi ve Okebukola (2009) tarafından hazırlanan çalışmada, ÇZK'ye göre gerçekleştirilen öğrenmelerin, öğrencilerin okuma becerileri üzerinde olumlu etki yarattığı ortaya konmuştur. Araştırma nicel bir çalışma olarak yürütülmüştür. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde rehberlik yapan, düzenleyici bir role sahip olmaları ve öğrencileri cesaretlendirmeleri tavsiye edilmiştir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3.YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi yer almaktadır.

#### 3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırma modeli, araştırmanın sorularını cevaplamak ya da hipotezlerini test etmek amacıyla araştırmacı tarafından kasıtlı olarak geliştirilen bir plandır (Büyüköztürk, 2007). İlgi duyulan bir konu hakkında detaylı bilgi toplama ve konuyu tanımlama amacı güdüldüğü (Yurtal, 2008) için bu araştırma betimsel araştırma yöntemiyle yapılmıştır.

Bu çalışmada model olarak ise tarama (tasvir) modeli kullanılmıştır. Tarama modeli; geçmişte veya halen var olan bir durumu, olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2009). Tasvir metodu; tam sayımlı araştırmalarda ve örneklem araştırmalarında kullanılır (Aslantürk ve Aslantürk, 2011).

Araştırmada hem nitel hem nicel analizler beraber yürütülmüştür. Araştırmaya katılan 70 sınıf öğretmenin görüşlerinden sözel cevaplar derinlemesine incelenmiş ve istatistik değeri olan cevapların da frekansları üzerinden nicel incelemeler yapılmıştır.

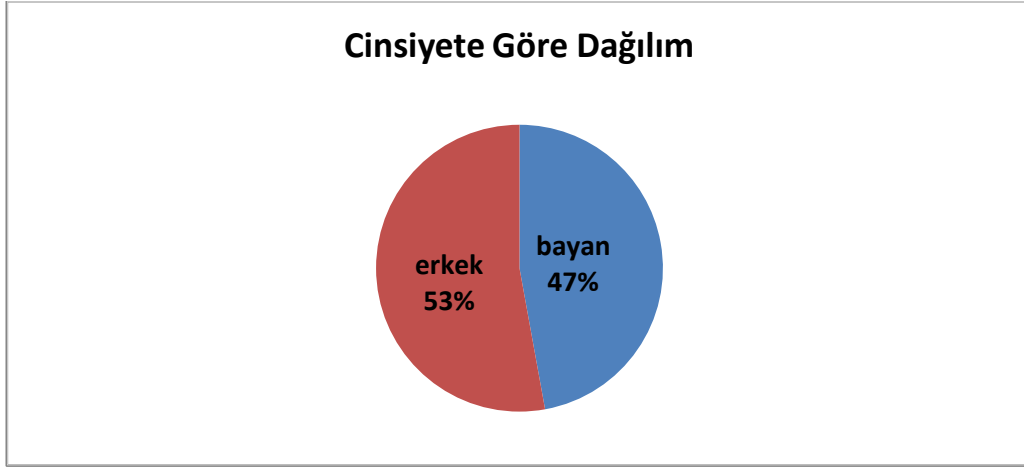
#### 3. 2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Bir araştırma için evren, soruları cevaplamak için ihtiyaç duyulan verilerin elde edildiği canlı ya da cansız varlıklardan oluşan büyük gruptur (Büyüköztürk, 2010).

Araştırmalar çoğu kez, belli bir evrene genellenmek amacıyla, evrenden yansızlık (random) kuralına göre seçilen küçük örnek gruplar (örneklem) üzerinde yapılır (Karasar, 2000). Bu araştırmanın örneklem belirlemesi için, yansızlık (random) kuralı uygulanmıştır.

Araştırma; 2013-2014 eğitim öğretim yılında, Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri üzerinde yürütülmüştür.

Araştırmanın evreni, Türkiye’de çalışan sınıf öğretmenleri; örneklemini ise Sivas il merkezinde görev yapmakta olan ve okullara dağıtılan görüşme formlarını gönüllülük esasına göre dolduran 70 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır.



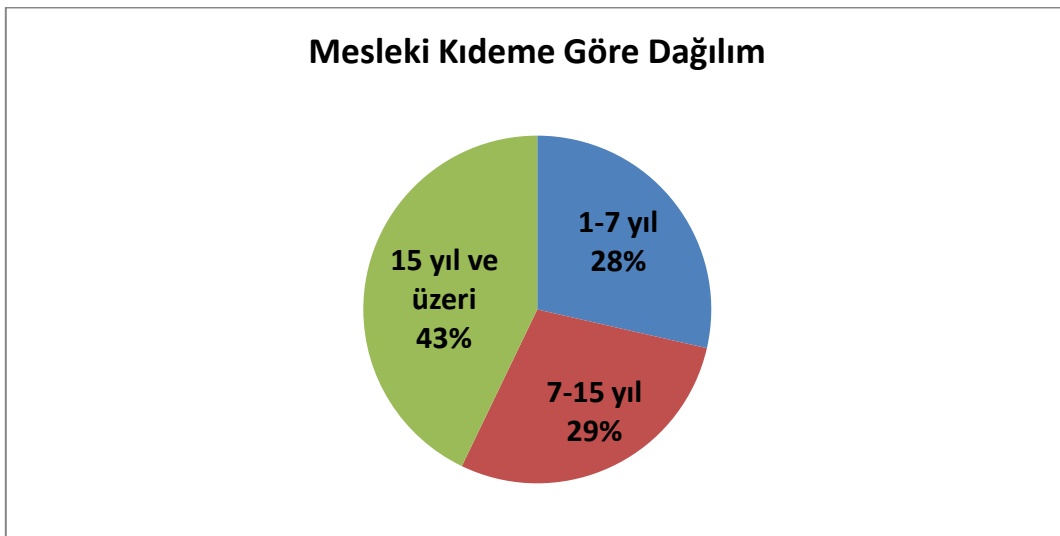
**Şekil 1:** Araştırmaya Katılanların Cinsiyete Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 33 kişi bayan (% 47,1) ve 37 kişi erkektir (%52,9). BU oranlara göre, cinsiyet dağılımının dengeli olduğu görünmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerini gösteren tablo ve grafik ise şöyledir:

**Tablo 2:** Araştırmaya Katılanların Mesleki Kıdem Dağılımları

Mesleki Kıdem	Frekans (f)	Yüzde (%)
1-7 yıl	20	28,6
7-15 yıl	20	28,6
15 yıl ve üzeri	30	42,8



**Şekil 2:** Araştırmaya Katılanların Mesleki Kıdemlere Göre Dağılımları

### 3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Değişkenle ilgili denek ya da objenin değerine veri denir. Veri, nitel ve nicel veri olmak üzere iki çeşittir. Bir “miktar” birimi ile açıklanabilen veriler nicel, objenin sahip olduğu belli bir özellik açısından sınıflandırılması ile elde edilen veri ise nitel veridir (Büyüköztürk, 2011).

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak bir adet kişisel bilgiler formu ve bir adet görüşme formu kullanılmıştır. Bu formlar tek bir sayfada birleştirilerek öğretmenler için kolaylık sağlanmıştır.

Kişisel bilgiler formu dört sorudan oluşmaktadır ve cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olduğu fakülte/bölüm ve ÇZK ile ilgili herhangi bir hizmetiçi seminere katılıp katılmadığı sorularını içermektedir.

Görüşme formu ise 7 sorudan oluşmaktadır:

- *Derslerinizde Çoklu Zekâ yaklaşımının kullanımı açısından yeterli bilgi ve deneyime sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?*  
  
( ) çok yeterli ( ) yeterli ( ) orta düzeyde ( ) yetersiz ( ) çok yetersiz
- *Derslerinizde Çoklu Zekâ Kuramını uygularken hangi yöntem ve etkinlikleri kullanıyorsunuz?*
- *Çoklu Zekâ Kuramı hakkındaki bilgilerinize nasıl sahip oldunuz?*  
( ) Üniversiteden edindiğim bilgilerle  
( ) Katıldığım seminer ve/veya kurslarla (Katıldığınız seminer ve/veya kurslar nelerdir?)  
( ) Kendi çabalarımla (Bu çalışma ve çabalar nelerdir?)
- *Kendinizi yetersiz hissediyorsanız hangi konularda yetersiz hissediyorsunuz? Örnek uygulamalara ihtiyaç hissediyor musunuz?*
- *Çoklu Zekâ uygulamalarında, derslerde karşılaştığınız temel güçlükler nelerdir? Sizce bu güçlüklerin kaynağı nelerdir?*
- *Karşılaştığınız bu güçlükler, uyguladığınız öğretim programını ne yönde ve ne derece etkilemektedir?*
- *Uygulamada karşılaştığınız güçlükleri aşmak için neler önerirsiniz?*

Veri toplama araçları, Sayın ve Afyon (2006) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Fen Ve Teknoloji Dersinde Çoklu Zekâ Kuramı Kapsamında Tercih Ettikleri



*Yöntemler Ve Etkinlikler Düzenlenirken Karşılaştıkları Güçlükler*” adlı çalışmada kullanılan veri toplama aracı esas alınarak, uzman görüşler doğrultusunda düzenlenmiş ve uygulanmıştır.

Uzman görüşleri, o alanda çalışan yetkili ve uzman kişilerin, ölçülmek istenen niteliği yeterli ve uygun bir biçimde ölçtüğüne ilişkin yorum görüşlerinin alınmasıdır (Şeker ve Gençdoğan, 2006).

### **3.4. VERİLERİN ANALİZİ**

Görüşme sorularında bulunan *“Hizmetiçi eğitim semineri aldınız mı?”*, *“Kendinizi yeterli hissediyor musunuz?”* ve *“Kullandığınız öğretim yöntem ve teknikleri nelerdir?”* sorularına aldığımız cevapların çözümü ve yorumlanması esnasında basit yüzdelik oranlar ve frekans bilgileri kullanılmıştır. Ham verilerin düzenlenmesinde, özetlenmesinde, anlamlı ve anlaşılır hale getirilmesinde kullanılan yöntemlerden biri, verilerin frekans dağılımlarının verilmesidir (Sezgin, 2008).

Görüşme Formunun diğer sorularına alınan yanıtların çözümü ve yorumlanması ise içerik analizi yöntemine göre yapılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşabilmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Öğretmenlerin verdiği cevaplar mümkün olduğu kadar kategorize edilmiş ve ortak ifadeler kümelenmiştir. Verilerin yorumlanması, verilen cevaplardaki ifadelerin oluşturduğu bu ortak temaların betimlenmesiyle sağlanmıştır.

Görüşme sorularına verilen cevaplardan bazıları, doğrudan alıntı yapılarak yorumlama kısmında verilmiştir. Böylece dikkat çeken ifadelerden ve sorunları özetleyen ifadelerden bire bir faydalanılmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4.BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel çözümlmelerine dayalı olarak elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar alt problemlerdeki sıraya göre verilmiştir.

#### **4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntem Ve Tekniklerin, ÇZK Uygulamalarını Açısından Kullanım Ağırlıkları Nedir?**

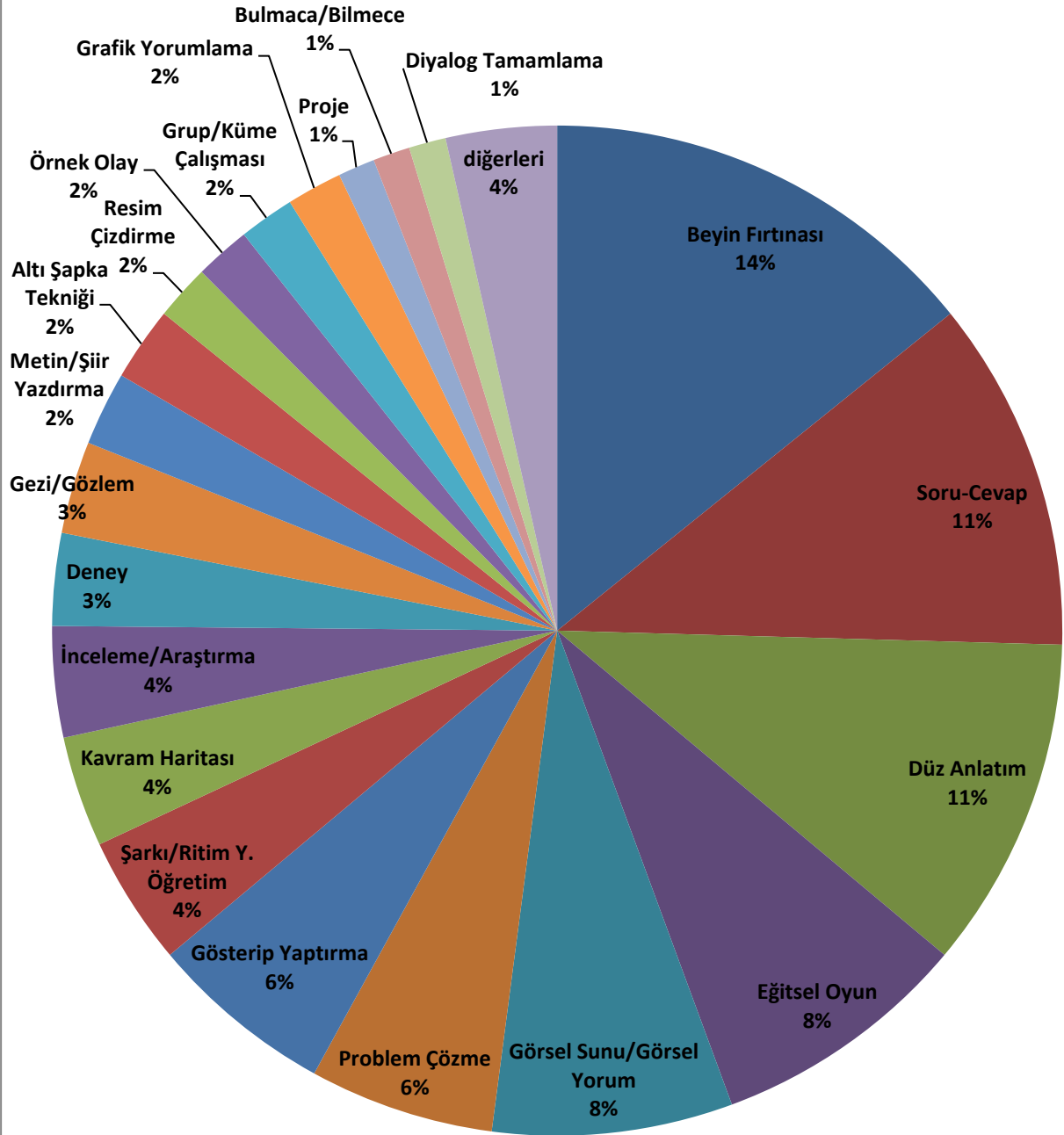
Öğretim sürecinde gerçekleştirilen tüm iş ve işlemler, belirli bir plan doğrultusunda yapılır. Öğrenme hedeflerinin gerçekleştirilmesi için izlenen yola yöntem; öğretim etkinliklerini örgütlemeye izlenen özel yola ise teknik denir (Fer ve Cırık, 2011).

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerini gösteren tablo aşağıdadır:

**Tablo 3:** Kullanılan Öğretim Yöntem ve Tekniklerin Dağılımı

<b>Öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve teknikler</b>	<b>Frekans (f)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
Beyin Fırtınası	24	34,3
Soru-Cevap	19	27,1
Düz Anlatım	18	25,7
Eğitsel Oyun	14	20
Görsel Sunu/Görsel Yorum	13	18,6
Problem Çözme	10	14,3
Gösterip Yaptırma	10	14,3
Şarkı/Ritim Yoluyla Öğretim	7	10
Kavram Haritası	6	8,6
İnceleme/Araştırma	6	8,6
Deney	5	7,2
Gezi/Gözlem	5	7,2
Metin/Şiir Yazdırma	4	5,7
Altı Şapka Düşünme Tekniği	3	4,3
Resim Çizdirme	3	4,3
Örnek Olay	3	4,3
Grup/Küme Çalışması	3	4,3
Grafik Yorumlama	2	2,9
Proje	2	2,9
Bulmaca/Bilmece	2	2,9
Diyalog Tamamlama	1	1,4
Boşluk Doldurma	1	1,4
Portfolyo (Ürün Dosyası)	1	1,4
İstasyon	1	1,4
Bilgisayar Destekli	1	1,4
Balık Kılıcı	1	1,4

## Öğretim Yöntem ve Teknikleri



Şekil 3: Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Kullanım Dağılımı

Öğretmenlerin düz anlatım yöntemini çok yüksek oranda kullanması, ÇZK açısından olumsuz bir sonuçtur. Düz anlatım yoluyla ÇZK uygulamalarında başarı elde etmek mümkün değildir. Çünkü düz anlatım yöntemi, öğretmen merkezli bir öğretim yöntemidir ve bu yöntemde öğretmen etkin, öğrenci ise pasif durumdadır (Güven, 2011).

En yüksek kullanım oranına sahip ilk üç yöntem ve teknik (düz anlatım, beyin fırtınası ve soru-cevap) kullanılan yöntemlerin % 36'sına denk gelmektedir ve bu üç yöntem de ağırlıklı olarak öğrencilerin sadece sözel ve mantıksal zekâ tiplerine hitap etmektedir.

Türk Eğitim Sistemi'nde bazı zekâ tipleri neredeyse tamamen gözden çıkarılmış durumdadır. Bunun ispatı olarak, derslerde tercih edilen yöntem ve tekniklere bakmamız yeterli olacaktır. Örneğin; *müzikal zekâ* tipinin geliştirilmesi için kullanılan yöntem ve tekniklerin oranını inceleyelim. İlgili zekâ tipini destekleyecek tek etkinlik olan şarkı/ritim yoluyla öğretim, kullanım oranı itibariyle sadece % 4'tür.

Aynı şekilde diğer zekâ tipleri de incelenebilir. *Görsel/uzamsal zekâ* tipini destekleyen öğretim yöntem ve tekniklerinin oranı da istenilen seviyede değildir. İlgili zekâ tipini desteklediği kabul edilebilen ve araştırmaya katılan öğretmenler tarafından tercih edilen yöntem ve teknikler şöyledir: Görsel sunu/ görsel yorum, resim çizdirme, grafik yorumlama, ürün dosyası (portfolyo) ve bilgisayar destekli öğretim yöntemi. Bunların kullanım yüzdeleri yüksek değildir, sadece % 14'tür.

*Bedensel zekâ* tipini destekleyen yöntem ve tekniklerin çeşitliliği ve kullanım sıklığını incelendiğinde; kullanılan tekniklerin eğitsel oyun, gösterip yaptırma, deney ve gezi/gözlem olduğu ve bunların kullanım yüzdesi toplamı ise % 20'dir. Belki istenilen oranda olmasa bile müzikal zekâ ve görsel zekâyâ nazaran kullanım oranı daha yüksektir.

*Doğa zekâsını* geliştiren öğretim yöntem ve tekniklerin kullanım oranlarına bakıldığında yine istenilen orandan çok düşük düzeyde olduğunu görülür: Deney, gezi/gözlem ve proje yöntemi. Sadece % 7 oranında tercih edilmesi, bu zekâ tipinin de geliştirilmesi için yeteri çabanın sarf edilmediğini göstermektedir.

*Sosyal zekâyı* geliştirdiği düşünülen öğretim yöntem ve tekniklerin kullanımı şöyledir: Soru/cevap yöntemi, eğitsel oyun, görsel sunum, altı şapka tekniği, grup/küme çalışması. Bunların yüzde karşılığı % 31'dir. Diğer zekâ tiplerine göre yeterli sayılabilecek düzeydedir.

*İşsel zekâ* tipini destekleyen ve öğretmenler tarafından tercih edilen öğretim yöntem ve teknikleri şöyledir: Beyin fırtınası, problem çözme, inceleme/araştırma, gezi/gözlem, metin/şiir yazdırma ve altı şapka düşünme tekniği. Yüzde %31 oranındadır. Bu zekâ tipi de sosyal zekâda olduğu gibi yeterli düzeydedir.

*Sözel zekâ* tipini destekleyen yöntem ve tekniklerin diğerlerine göre daha çok kullanıldığı görülmektedir. Soru/cevap, düz anlatım, görsel sunu ve yorum, şarkı yoluyla öğrenme, metin/şiir yazdırma, altı şapkalı düşünme tekniği, grafik yorumlama, bulmaca/bilmece, diyalog tamamlama, boşluk doldurma ve ürün dosyası. Kullanım sıklığı % 44'tür. Öğretmenlerin derslerde sıklıkla sözel yeteneği geliştirecek etkinlikleri tercih ettiklerini görülmektedir.

Son olarak bakıldığında, *mantıksal/matematiksel zekâ* alanını ilgilendiren yöntem ve teknikler oldukça fazla olup, en çok kullanılan alandır. Beyin fırtınası, soru/cevap, problem çözme, kavram haritası, inceleme/araştırma, deney, altı şapka tekniği, örnek olay, grafik yorumlama, bulmaca/bilmece ve boşluk doldurma. Kullanım sıklığı ise % 50'dir. Yüzdeler oranda da görüldüğü üzere mantıksal zekâ tipine oldukça fazla yer verilmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin düşünme yeteneklerini artırmak için çeşitli etkinlikler kullanmakta ve kullanma sıklığına bakılırsa bu konuya önem vermektedir. Ancak nitelikli bir düşünme eğitimi verilip verilmediği, bu konuda üst düzey başarıların elde edilip edilemediği ayrı bir tartışma konusudur.

Yukarıdaki bulgulara bakıldığında ÇZK uygulamaları esnasında bazı zekâ tiplerinin ihmal edildiği, bazılarına ağırlık verildiği görülmektedir. Diğer ülkelerde de olduğu gibi özellikle müzikal zekâyı geliştirebilecek etkinliklere neredeyse hiç yer verilmemektedir.

Ayrıca ağırlıklı olarak kullanılan yöntem ve tekniklerden, derslerin sıkıcı geçtiği sonucuna da varılabilir. Çünkü 6-10 yaş aralığındaki çocuklara hitap eden sınıf öğretmenlerinin derslerde oldukça renkli, görsele dayalı, müzikler ve oyunlar içeren öğretim yöntem ve tekniklerini tercih etmeleri gerekirken, bunun tersi yöntem ve teknikleri ağırlıklı olarak tercih ettikleri gözlemlenmektedir. Örneğin eğitsel oyun yoluyla öğretimin kullanım yüzdesi, diğer yöntem ve tekniklere göre düşük orandadır.

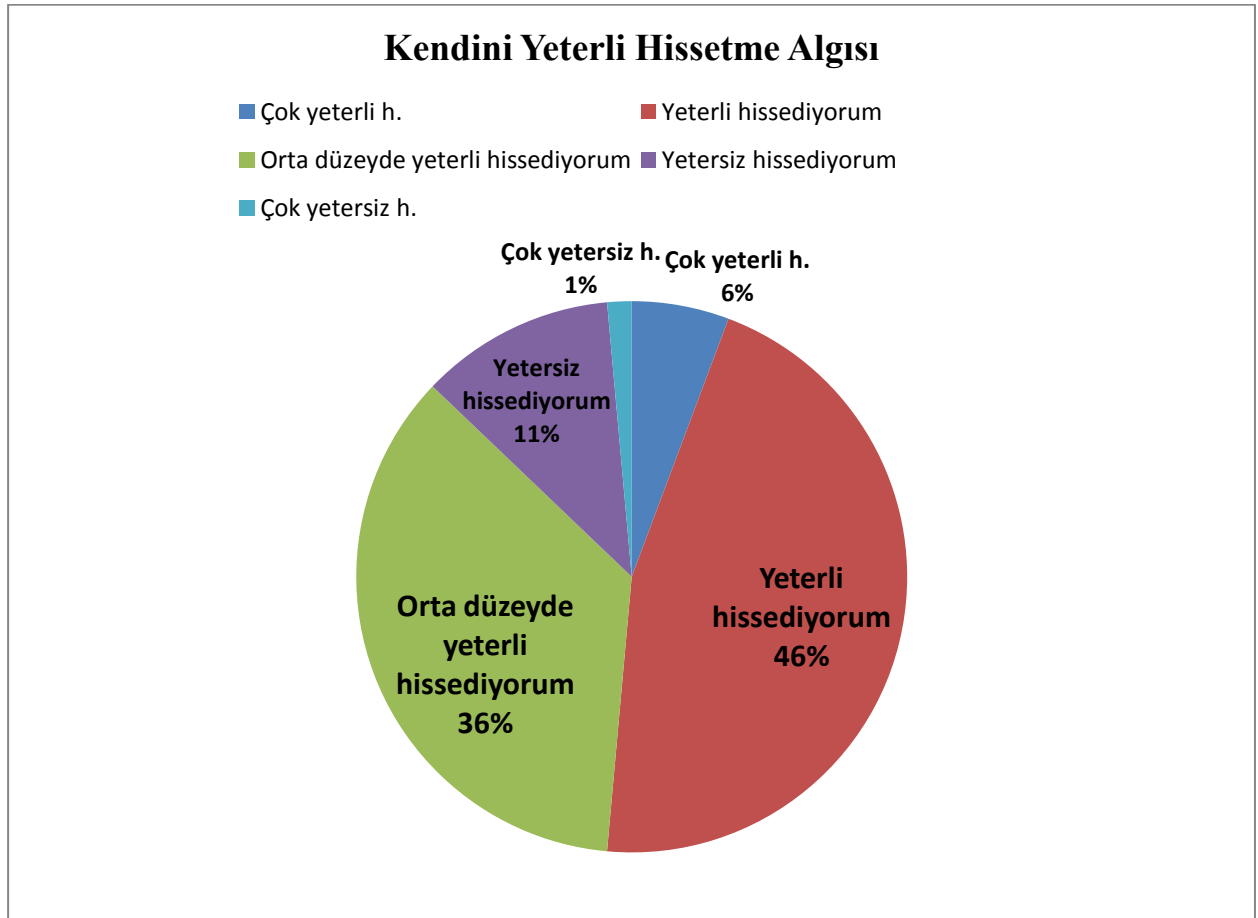
Kısacası sınıf öğretmenleri tarafından tercih edilen öğretim yöntem ve teknikler ile bunların kullanım sıklığı üzerine yapılan çözümleme; sınıflarda ÇZK'nin hayata geçirilmesi açısından uygun bir ortam olmadığı yönündedir.

#### 4.2. Sınıf Öğretmenleri ÇZK Uygulamalarında Kendilerini Yeterli Hissetmeler Midir?

Görüşme formunda sınıf öğretmenlerine yöneltilen “Derslerinizde Çoklu Zekâ yaklaşımının kullanımı açısından yeterli bilgi ve deneyime sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?” sorusuna alınan yanıtlar ve yüzdeleri aşağıdaki tablo ve grafikte verilmiştir:

**Tablo 4:** Sınıf Öğretmenlerinin Kendilerini Yeterli Hissetme Algıları

Kendini Yeterli Hissetme Algısı	Frekans (f)	Yüzde (%)
Çok yeterli hissediyorum	4	5,7
Yeterli hissediyorum	32	45,7
Orta düzeyde yeterli hissediyorum	25	35,7
Yetersiz hissediyorum	8	11,4
Çok yetersiz hissediyorum	1	1,5
<b>Toplam</b>	<b>70</b>	<b>100</b>



#### Şekil 4: Sınıf Öğretmenlerinin ÇZK Uygulamalarında Kendilerini Yeterli Hissetme Algıları

Yukarıdaki grafikte görülmektedir ki; araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %52'si kendilerini yeterli veya çok yeterli hissetmektedirler. Kendilerini yetersiz veya çok yetersiz hissedenlerin oranı ise sadece % 12'dir. Yani öğretmenlerin % 88 gibi büyük bir oranı, kendilerini bir şekilde yeterli hissetmektedirler.

Bu yüksek oran, sınıf öğretmenlerinin ÇZK uygulamalarında genel anlamda başarılı olmaları gerektiği yorumuna neden olabilir. Ancak görüşmeler sırasında ve diğer sorulara alınan cevaplar doğrultusunda bu yorumun doğru olmadığı görülmektedir. Zira ifadelerinde, sınıfta ÇZK'yi hakkıyla uygulayamadıklarını sıkça dile getirmektedirler.

#### 4.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Bazında, ÇZK Uygulamalarında Kendilerini Yeterli Hissetme Algıları

1-7 yıl arası mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin, mesleki kıdem bazında ÇZK uygulamalarında kendilerini yeterli hissetme algılarını gösteren tablo aşağıdaki gibidir:

**Tablo 5: Sınıf Öğretmenlerinin Kendilerini Yeterli Hissetme Algıları (1-7 yıl)**

<b>Kendini Yeterli Hissetme Algısı (1-7 yıl)</b>	<b>Frekans (f)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
Çok yeterli hissediyorum	1	5
Yeterli hissediyorum	9	45
Orta düzeyde yeterli hissediyorum	8	40
Yetersiz hissediyorum	2	10
Çok yetersiz hissediyorum	-	-
<b>Toplam</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

7-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin, mesleki kıdem bazında ÇZK uygulamalarında kendilerini yeterli hissetme algılarını gösteren tablo aşağıdaki gibidir:

**Tablo 6: Sınıf Öğretmenlerinin Kendilerini Yeterli Hissetme Algıları (7-15 yıl)**

<b>Kendini Yeterli Hissetme Algısı (7-15 yıl)</b>	<b>Frekans (f)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
Çok yeterli hissediyorum	2	10
Yeterli hissediyorum	8	40
Orta düzeyde yeterli hissediyorum	6	30
Yetersiz hissediyorum	4	20
Çok yetersiz hissediyorum	-	-
<b>Toplam</b>	<b>20</b>	<b>100</b>



15 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin, mesleki kıdem bazında ÇZK uygulamalarında kendilerini yeterli hissetme algılarını gösteren tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 7: Sınıf Öğretmenlerinin Kendilerini Yeterli Hissetme Algıları (15 ve üzeri)

<b>Kendini Yeterli Hissetme Algısı (5 yıl ve üzeri)</b>	<b>Frekans (f)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
Çok yeterli hissediyorum	1	3,3
Yeterli hissediyorum	15	50
Orta düzeyde yeterli hissediyorum	11	36,7
Yetersiz hissediyorum	2	6,7
Çok yetersiz hissediyorum	1	3,3
<b>Toplam</b>	<b>30</b>	<b>100</b>

Bilindiği üzere ÇZK, diğer büyük kuramlara kıyasla yeni sayılabilecek bir kuramdır. Kuramın çıkmasıyla birlikte, kurama en çok ilgi gösterenler eğitimbilimciler olmuştur (Gardner, 2013). Kuram doğrudan eğitim alanına hitap eder şekilde çıkmamış olmasına rağmen eğitimbilimciler derhal ilgi göstermiş, analiz etmiş ve eğitim alanına nasıl uygulayabileceklerini bulmuşlardır. Kuramın eğitim bilimine entegre olması, ABD başta olmak üzere, gelişmiş ülkelerde fazla bir zaman almamış fakat Türkiye'ye gelmesi diğer ülkelere oranla geç olmuştur.

2006 yılında toplanan 17. Milli Eğitim Şurasında, ÇZK ülkemizin eğitim politikasına tam anlamda girmiştir. Dönemin Milli Eğitim Bakanı'nın da belirttiği gibi (Hüseyin ÇELİK-Oğuz HAKSEVER röportajı, <http://arsiv.ntvmsnbc.com>) artık ülkemizde tek zekâ tipi anlayışı yerini çoklu zekâ anlayışına terk etmiştir. Bununla beraber eğitim fakültelerimizde de ÇZK doğrultusunda bir eğitim anlayışına geçilmiş ve sınıf öğretmeni adayları bu doğrultuda yetiştirilmiştir.

Ancak bu yıllardan daha önce yüksek öğrenim görmüş ve sınıf öğretmeni olmuş öğretmenler, ÇZK eğitimi almamışlardır. Bu çok kapsamlı ve radikal kuramın öğretmenlere öğretilmesi uzun zamanlar almaktadır. Araştırmaya katılan ve mesleki kıdemleri 15 yıl ve üzeri olan öğretmenler, yüksekokul düzeyinde böyle bir eğitim almadıklarına göre ve kendilerini (mesleki kıdem bazında) % 90 oranında orta veya daha yüksek düzeyde yeterli hissetmelerini sağlayan nedir?

Görüşme formunda sorulan, “ÇZK hakkında hiç hizmetiçi eğitim semineri aldınız mı?” sorusuna yanıt olarak, 15 yıl ve üzeri mesleki kıdem aralığında bulunan öğretmenler, %74 oranında “Hayır” cevabı vermişlerdir. Ayrıca bu mesleki kıdem aralığında bulunan öğretmenlerin derslerde sıkça kullandıkları öğretim yöntem ve teknikler, genelde klasik yöntemler ve teknikler olup ÇZK uygulamalarında kullanılmaya ne elverişli ne de yeterlidir. Bu bilgiler ışığında şu sonuç ortaya çıkmaktadır: Özellikle ÇZK’nin ülkemiz eğitim sistemine girmeden önce yetiştirilmiş sınıf öğretmenlerinin, her ne kadar kendilerini bu konuda yüksek oranda yeterli hissettikleri algısı mevcut olsa da bu algı gerçekte bağdaşmamaktadır. Ve yine bulgu ve yorumlara göre, bu algının yüksek oranda yanlış olmasının sebebi, sınıf öğretmenlerinin ÇZK bilgi ve uygulama yeterliliği hususunda oldukça eksik olmaları ve kendilerinin yeterli olup olmadıklarını sağlıklı bir şekilde değerlendirememeleridir.

Araştırmanın ilerleyen kısımlarında incelenen “ÇZK ile ilgili herhangi bir hizmetiçi seminer aldınız mı?” sorusunun sorulmasının ana nedeni, bu eğitimi mezun oldukları yüksek okulda alma ihtimalleri olmayan (tarih itibariyle) sınıf öğretmenlerinin, bu eksiklerini nasıl giderdikleri, hatta giderip gidermediklerini tespit etmektir. Yapılan araştırmada bu eksikliğin, MEB aracılığıyla tertip edilen hizmetiçi eğitim seminerleri tarafından, yeteri oranda giderilmediğidir.

1-7 yıl arasında mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerin, yine % 90 oranında kendilerini yeterli hissetmelerindeki pay hiç kuşkusuz, öğretmenlerin tamamına yakınının, eğitim fakültesinde bu eğitimi almalarında kaynaklanmaktadır.

7-15 yıl arasında mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin kendilerini bu konuda yeterli hissetme oranı ise % 80’dir. Bu oranın sebebini ise yine görüşme formunda sorduğumuz diğer sorulardan alınan yanıtlardan yararlanarak bulunabilir. Bu kategoride bulunan öğretmenlerin % 75’i üniversitede ÇZK eğitimi aldıklarını ve yine bir kısmının da hizmetiçi seminerler vasıtasıyla bu eksikliklerini giderdiklerini görülmektedir.

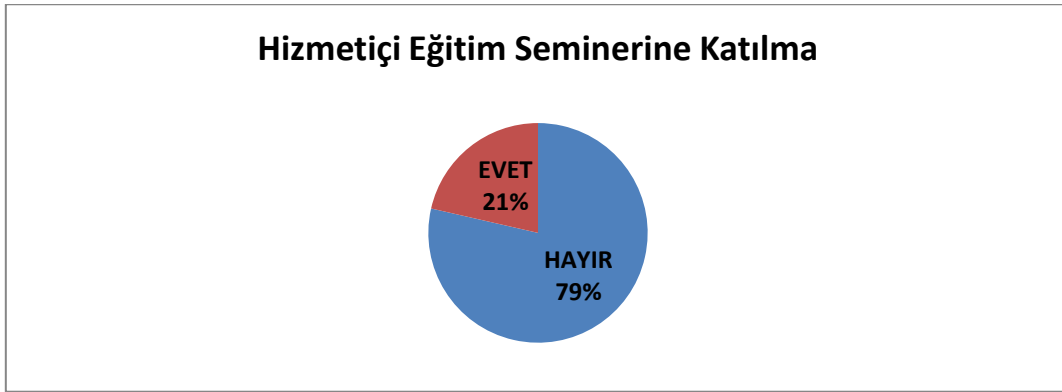
#### **4.3. Sınıf Öğretmenleri ÇZK İle İlgili Hizmetiçi Kurs Görmüşler Midir?**

Yukarıda incelenen, sınıf öğretmenlerinin ÇZK uygulamaları hakkında kendilerinin yeterli hissedip hissetmedikleri konusundaki analizimiz sırasında, öğretmenlerin ÇZK hakkında hizmetiçi eğitim semineri alıp almadıkları bilgisinden de yararlanılmıştır. Görüşme formunda öğretmenlere “ÇZK ile ilgili herhangi bir hizmetiçi eğitim seminerine katıldınız mı?” sorusuna yöneltildiğinde alınan cevaplar şunlardır:

**Tablo 8:** Sınıf Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitim Seminerine Katılma Oranları

Mesleki kıdem bazında	EVET (katıldım)	HAYIR (katılmadım)
1-7 yıl	2 (% 10)	18 (% 90)
7-15 yıl	5 (% 25)	15 (% 75)
15 yıl ve üzeri	8 (% 26)	22 (% 74)
<b>Toplam</b>	<b>15 (%21)</b>	<b>55 (% 79)</b>

Aşağıdaki grafikte de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin % 80'e yakını, ÇZK hakkında hizmetiçi seminer almadıklarını beyan etmiştir. Kuşkusuz bu MEB'in bir eksikliğidir. Çünkü eğitim politikasını derinden etkileyen bu kuramın öğretmenlere tanıtılması üzerinde daha ciddi durulması gerekmektedir.

**Şekil 5:** Sınıf Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitim Seminerine Katılma Oranları

#### 4.4. Sınıf Öğretmenleri ÇZK İle İlgili Bilgilerine Hangi Kaynaklardan Ulaşmışlardır?

Araştırmaya katılan öğretmenlere, ÇZK hakkındaki bilgilere nereden ulaştıkları sorulduğunda alınan cevapları gösteren tablo aşağıdaki gibidir:

**Tablo 9:** Sınıf Öğretmenlerinin, ÇZK Bilgilerine Nereden Ulaştıkları

Mesleki kıdem bazında	Üniversiteden	Kurs/Seminerden	Kendi Çabalarımla
1-7 yıl	18 (%90)	1 (%5)	7 (%35)
7-15 yıl	15 (%75)	5 (%25)	12 (%60)
15 yıl ve üzeri	7 (%23)	8 (%25)	20 (%67)
<b>Toplam</b>	<b>40 (%57)</b>	<b>14 (%20)</b>	<b>39 (%56)</b>

Bu sorudan elde edilen bilgiler diğer başlıklar altında peyderpey incelenerek yorumlar için kullanılmıştır. Aşağıdaki kısımda ise hususi olarak bu sorudan elde edilen bilgilerin ne anlama geldiği incelenmiştir.

1-7 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin tamamına yakını üniversitede ÇZK'yi öğrenmiştir. Bununla birlikte sadece 1 kişi seminer aldığını belirtmiş ve yaklaşık % 30'u da kendi çabalarıyla bilgilerini artırdıklarını belirtmişlerdir. Üniversitede aldıkları eğitimin yeterli olup olmadığı ise ayrı bir araştırma konusudur. 7-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ise büyük bir kısmı yine üniversitede bu eğitimi almış olup, bu kategoride seminer/kurs alanların oranı daha yüksektir.

15 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden 7 tanesi, üniversite eğitimlerinde ÇZK eğitimi aldıklarını belirtmişlerdir. Fakat en aşağı 15 yıl önce üniversitede oldukları varsayıldığında bu bilgi biraz çelişkili gelmektedir. Çünkü 15-20 yıl önce üniversitelerde ÇZK hakkında ders veriliyor olması güç görünmektedir. En azından resmi müfredatlarında bu konunun olması pek muhtemel görünmemektedir.

Bunun yanı sıra bu kategorideki öğretmenlerin % 70'ine yakınının kendi çabalarıyla bu bilgileri öğrendiği ya da bilgilerini pekiştirdiklerini görülmektedir. Bu bölümden çıkarılacak en önemli sonuç şudur: MEB, ciddi bir eksiklik olmasına rağmen, ÇZK'yi eğitim sistemimizde ciddi bir yerde gördüklerini en yüksek tondan bildirmelerine rağmen, gerekli hizmetiçi eğitimleri vermemektedirler.

#### **4.5. Sınıf Öğretmenleri Kendilerini Yetersiz Hissettikleri Alanlarda Örnek Uygulamaya İhtiyaç Duymaktalar Mıdır?**

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine “*Kendinizi yetersiz hissediyorsanız hangi konularda yetersiz hissediyorsunuz? Örnek uygulamalara ihtiyaç hissediyor musunuz?*” sorusu yöneltilmiş ve 70 sınıf öğretmenin 57'sinden (% 82) cevap alınmıştır. Alınan cevapların genelinden şu sonuç çıkmaktadır: Öğretmenler kendilerini ÇZK hakkında yeterli hissetseler de hissetmeseler de genel anlamda örnek uygulamalara ihtiyaç duymaktadırlar.

Soruya verilen cevaplardan bazıları şöyledir:

*“Materyal hazırlamada ve fiziki ortamı oluşturmada zorlandığımı hissediyorum. Örnek uygulamalar olursa daha iyi olur, biz de o uygulamalardan eksik yönlerimizi tespit ederiz.”*

*“Öğrencilerin hangi zekâ türünde baskın olduklarını ayırt etmekte güçlük çekiyorum. Veliye bu konuda bilgi vermek istediğimde, veli, örneğin müzikal zekâsı iyi olan çocuğun yeteneğini akademik başarı olarak kabul etmiyor. Bu konuda MEB'den zekâ türlerine yönelik materyaller vermesini ve bu konuda seminer düzenlenmesini istiyorum.”*

*“Teorik olarak konuyu biliyorum ama uygulama konusunda bazen sorun yaşayabiliyorum. Örnek uygulamalara ihtiyaç duyuyorum. Hem de çok...”*

*“Müzikal zekâyı nasıl kullanacağım ile ilgili kendimi yetersiz hissediyorum. Birçok yöntem denemiş olmama rağmen konuları tam kavrayamamış öğrencilere ek olarak neler kullanmam gerektiğini bilmiyorum. Bu konuda sıkıntım var.”*

*“Kendimi vasat olarak görüyorum. Bu konuda bir seminer veya kurs yapılırsa katılmak isterim.”*

*“Kazanımların gerçekleştirilmesi aşamasında uygulanacak yöntem ve teknikler...”*

*“Sınıf yönetiminde ve dikkat çekmekte zorlanıyorum...”*

*“...Özellikle deney konularında eksik hissediyorum.”*

*“Örnek uygulamalar çoğaltılabilir.”*

*“Başarısı düşük öğrencilerin seviyesini orta ve üst düzeye çekmekte zorlanıyorum...”*

*“...Çoklu zekâyı düz anlatımla vermek konuya baştan tezatlık arz ediyor.”*

*“Her seviyedeki çocuğun anlayacağı basitten zora olan uygulamalara ihtiyaç hissediyorum. Çevreye uygun olmayan uygulamalarla karşılaşılıyor. Kitaplar bile Çankaya’ya göre yazılıp gönderiliyor.”*

*“Kesinlikle örnek uygulamalar konusunda ciddi eğitimler verilmelidir.”*

*“Yöntem ve teknikler konusunda kendimi yetersiz hissediyorum...”*

*“Öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler konusunda sorun yaşıyorum.”*

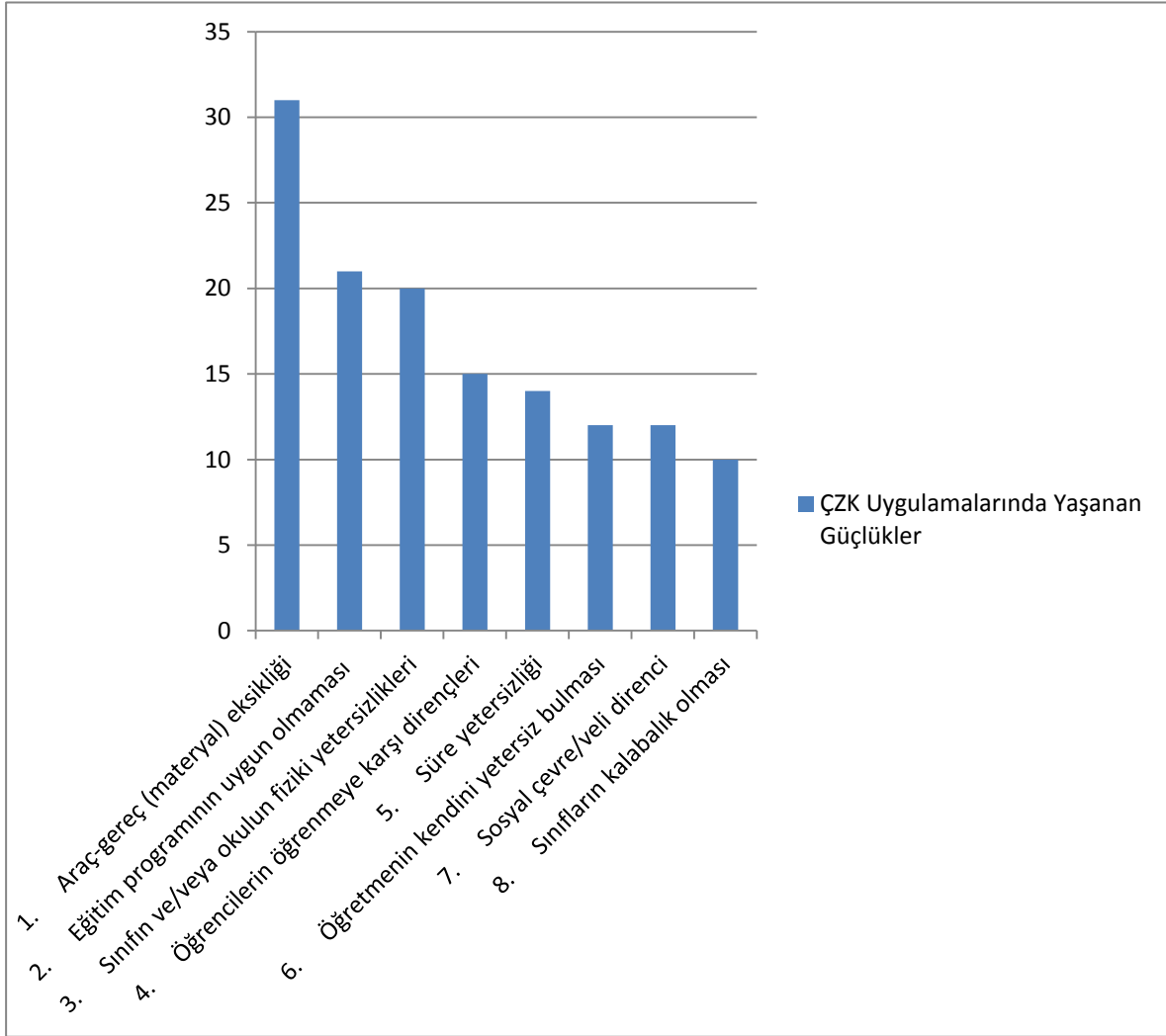
*“Üstün zekâlı çocuklara yetersiz olduğumu düşünüyorum...”*

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ifadelerinden de açık bir şekilde anlaşıldığı üzere, sınıf öğretmenleri, ek örnek uygulamalara ihtiyaç duymaktadırlar. Kendini yetersiz hisseden öğretmenlerde bu ifadelere rastlanıldığı gibi kendini kuram hakkında genel olarak yeterli hisseden öğretmenler de örnek uygulamalara ihtiyaç hissetmektedirler.

#### **4.6. Sınıf Öğretmenlerinin ÇZK Uygulamalarında Karşılaştıkları Temel Güçlükler ve Kaynakları Nelerdir?**

Araştırmaya göre sınıf öğretmenlerinin ÇZK uygulamaları hakkında yaşadığı güçlükleri sekiz başlık altında toplanabilir. Bu sıralama, öğretmenlerin görüşlerinde belirttiği güçlüklerin, belirtilme sıklığına göre düzenlenmiştir. Bunlar şöyledir:

1. Araç-gereç (materyal) eksikliği
2. Eğitim programının uygun olmaması
3. Sınıfın ve/veya okulun fiziki yetersizlikleri
4. Öğrencilerin öğrenmeye karşı dirençleri
5. Süre yetersizliği
6. Öğretmenin kendini yetersiz bulması
7. Sosyal çevre/veli direnci
8. Sınıfların kalabalık olması



**Şekil 6:** ÇZK uygulamalarında yaşanan güçlükler

Bu güçlükler, madde madde ve öğretmen görüşlerinden alıntılar yapılarak aşağıdaki gibi incelenmiştir:

**Araç-gereç (materyal) eksikliği:** Araştırmaya katılan öğretmenlerin en çok belirttikleri güçlük araç-gereç eksikliğidir.

*“Materyal eksikliklerinden kaynaklanan güçlükler yaşıyorum...”*

*“... Sorunlarımın temelinde köy okulunda çalışıyor olmam var...”*

*“Materyal eksikliği ve ...”*

*“... Yeterli materyale sahip olamamak.”*

*“Köy okullarında yeterli donanım yoktur.”*

*“... Hala okulumuzda birkaç sınıf dışında projeksiyon olmaması, projeksiyon olsa bile internet yok.”*

Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda, araç-gereç yetersizliği konusunda şu tespitlere varılmıştır:

- Ülke genelinde, okullarda yaygın bir araç-gereç eksikliği vardır.
- Bu eksiklikler bazı okullarında (özellikle köy okullarında) ciddi boyutlardadır.
- Mevcut eksiklikler, değil ÇZK'yi uygulamaya, yer yer klasik yöntemle eğitim yapmaya bile engeldir.
- Her okulda internet bağlantısı oluşturulması sorunu son yıllarda büyük oranda çözülmüştür. Bu artı bir durumdur. Bilgisayar ve donanımlarının varlığı; müzik, resim gibi sanatsal faaliyetlerde kullanılan donanımların varlığına göre çok daha iyi durumdadır.
- Araç-gereç eksikliğini giderecek etkin bir finansman sistemi yoktur. Türkiye Cumhuriyeti bütçesinden, MEB bütçesine 2007 yılında 21 milyar TL (Ada ve Baysal, 2009), 2011 yılında 34 milyar TL gibi büyük bir miktar ayrılmış olmasına rağmen (Balcı, 2011) okullarda maddi imkânsızlıklar hala devam etmektedir. Eksikliklerin giderilmesi için öğrencilerden para toplamak yasaktır, fakat MEB okulların eksikliklerini nasıl hızla gidereceklerini de söyleyememektedir. Örneğin kırılan bir cam derhal yapılmalıdır, fakat bunun belirli bir mali kaynağı yoktur. Bu gibi durumlarda okul-aile birliğinin bütçesi işaret edilmektedir. Resmiyette yükümlülükten kurtulmak için kurulan okul-aile birliklerinin birçok okulda sadece formaliteden kurulduğu bir gerçektir.

**Eğitim programının uygun olmaması:** Araştırmaya katılan öğretmenlerin en çok belirttikleri güçlüklerden ikincisi eğitim programının ÇZK uygulamaları için elverişli olmadığı görüşüdür.

*“ÇZK uygulamalarında ders müfredatının sınırlı olması...”*

*“Genellikle herkesin seviyesine ve yeteneğine uygun ders anlatamayıyoruz. Bunun kaynağı ise programların buna göre hazırlanmayışıdır.”*

*“Çocukların zekâ düzeylerine uygun kitap hazırlanıp okutulması daha verimli olur.”*

*“... Her öğrencinin belli derslerde başarılı olmasına karşın sistem ve müfredat her öğrencinin her derste başarılı olmasını istemesidir.”*

*“Derslerde kitaptaki etkinlikler esas alınıyor. Bu etkinliklerin ÇZK'ye uygun olmadıklarını düşünüyorum. Bu etkinlikler ayrıca eğlenceli de olmalıdır. Şu anki uygulamaların eski uygulamalardan esasen bir farkı yok.”*

*“Bence temel güçlük sistemin (mevcut eğitim sisteminin) tıkanmasıdır...”*



Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda, eğitim programının yetersizliği konusunda şu tespitlere varılmıştır:

- Okullarda uygulamakla mükellef olunan eğitim programı, tam anlamıyla ÇZK'ye uygun değildir.
- Sınıftaki öğrencilerin farklı seviyelerde olmaları göz önünde bulundurulmamıştır.
- Bir eksiklik ve sorun olduğu halde “ülke gerçekleri” denilerek varlığı devam ettirilen birleştirilmiş sınıflarda (Taşar, 2011) böyle çağdaş uygulamaları hayata geçirmek imkânsızdır. Siyasi ve bürokratik yetkililer, birleştirilmiş sınıflardaki öğrencileri gözden çıkarmış gibi hareket etmektedir.
- Özellikle sınava dayalı mevcut eğitim sistemi, çocuklar arasında rekabetçi ve yarışa dayalı bir anlayış oluşturmaktadır. Bu yarış anlayışı, sadece Türkçe Matematik gibi birkaç dersi değerli, diğerleri değersizmiş gibi bir algı oluşturmaktadır.
- Her öğrenci için ortak sınavlar yapıp her öğrencinin aynı sınavdan başarılı olmaları beklenmektedir. Bu ÇZK için bir tezattır.

**Sınıfın veya okulun fiziki yetersizlikleri:** Araştırmaya katılan öğretmenlerin belirttikleri güçlüklerin ilk sıralarında yer alan bir başlık da sınıfın veya okulun fiziki yetersizlikleri ile ilgilidir.

*“...Okullar yeterli donanıma sahip değil.”*

*“Sınıf ortamları ÇZK için uygun değil.”*

*“Köy okullarında yeterli donanım yok.”*

*“...dersliklerin küçük olması; dersliklerdeki yetersizlikler uygulamayı zorlaştırıyor.”*

*“Deney yapma konusunda sıkıntı yaşıyoruz. Laboratuvarın olmaması, sınıf ortamında deney yapılamaması, ...”*

Görüşme formlarında yukarıdaki alıntılara benzer birçok cümle daha vardır. Benzer cümleler yazılmayarak tekrardan kaçınılmaya çalışılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda, sınıfın veya okulun fiziki yetersizlikleri konusunda şu tespitlere varılmıştır:

- ÇZK uygulamaları için gerekli olan laboratuvar, ferah sınıflar, etkinlik odaları, müzik-resim atölyeleri, uygulama bahçeleri vs okulların çoğunda bulunmamaktadır.

- Devletin belirlediği sınır olan, sınıfların öğrenci başına 1,2 metrekare (mevzuat.meb.gov.tr) olması gerektiği şartı kimi okullarda mevcut değildir.
- Okul bahçeleri, öğrencilerin doğa sevgisine (doğa zekâsına da) hitap edecek biçimde değildir. Özellikle şehir merkezlerinde bulunan okulların bahçelerinde ağaca rastlamak pek mümkün değildir.

Gelişmiş ülkelerde okul binalarının planlanması, özel bir uzmanlık alanıyken ülkemizde henüz böyle bir uzmanlık alanı gelişmemiştir (Işık, 2011). Sadece sınıf ortamının düzenlenmesiyle bile, öğrencilerdeki istenmeyen davranışların kısmen önlenildiği düşünüldüğünde (Gordon, 1998) sınıfların profesyonelce düzenlenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

**Öğrencilerin yetersizlikleri (öğrenmeye karşı dirençleri):** Öğretmenlerin ÇZK uygulamalarına engel olarak gördükleri güçlüklerin dördüncü sırasında öğrenciye bağlı yetersizlikler vardır. Öğretmenlerimizin görüşleri şöyledir:

*“...Öğrenci seviyelerin düşük olmasından kaynaklanan güçlükler var.”*

*“...Öğrencilerin (köy okulu olmasından dolayı) hazırbulunuşluklarının düşük seviyede olması...”*

*“Çocuklar matematik dersini pek sevmiyorlar.”*

*“Öğrenciler yaratıcı fikirler oluşturamıyorlar.”*

*“Çocukların bazılarında, ne yaparsak yapalım öğrenmeye karşı bir duyarsızlık mevcut.”*

Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda, öğrenci yetersizlikleri konusunda şu tespitlere varılmıştır:

- Okullarda öğrencilerin ön öğrenmeleri genelde eksik vaziyettedir.
- Hazırbulunuşlukların eksik olmasının en önemli nedenlerinden biri de öğrencilerin sık sık öğretmen değiştiriyor olmasıdır.
- Öğrencilerin eğitim ve öğretim faaliyetlerini, sadece okullardayken sürdürüyor olmalarıdır.
- Öğrencilerde gerçekçi hedefler oluşturulmadığı için motivasyon eksikliği görülmektedir.

- Öğrencilere doğru rol modeller gösterilememektedir.
- Öğrencilerin bazı derslere karşı önyargıları vardır.

**Süre yetersizliği:** Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüş bildirdikleri güçlüklerden birisi de süre azlığıdır.

*“...Ders süresinin az olması,...”*

*“Yeterli zaman bulma konusunda güçlükler yaşıyorum.”*

*“...Birinci sorunum süre yetersizliği...”*

*“Etkinliklerin çok olması nedeniyle konuları beklenen ders saatinde yetiştiremiyorum.”*

*“Farklı zekâ grupları olması nedeniyle değişik uygulamalar için yeteri zamanı bulamıyorum.”*

*“...Bazen ders süresi yetersiz olabiliyor.”*

Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda, süre yetersizliği konusunda şu tespitlere varılmıştır:

- Öğretmenlerden bazıları, MEB tarafından belirlenmiş olan ders süresini, ÇZK uygulamaları açısından yeterli bulmamaktadır.
- Bazı öğretmenler bu süre yetersizliğini, etkinliklerin çokluğuna bağlamaktadır.
- Öğretmenlerden bazıları, ÇZK'nin farklı birçok zekâ grubundan oluşmasından dolayı süreyi yetiştiremediklerini söylemektedir.
- Süre yetersizliğinin bir nedeni de öğretmenlerin yeteri düzeyde planlama yapmamaları veya süreyi verimli kullanamamalarından dolayı olabilir. Öğretmenin sınıfta ders sürelerini iyi yönetememesi, hem öğretimin yöntemini hem de sınıf düzenini olumsuz yönde etkiler (Çelik, 2012).

**Öğretmen yetersizlikleri:** Güçlüklerden birisi de öğretmen yetersizliğidir.

*“Yeni müfredatı tam olarak algılayamamış olmamız. Bazı etkinliklerde müzikle, resimle örneğin matematik dersinin bağlantı kurulması gerekiyor. Kendi alanımız olmadığı için bu etkinlikleri öğrencilere yaptırıyoruz.”*

*“Meslektaşlar arasında ‘Ne gereği var!’ düşüncesinin olması.”*

*“Seviye grupları oluşturmakta zorlanıyorum.”*

*“Zekâ düzeyleri arasında çok fark olan öğrenciler aynı sınıfta olunca, öğretmenler hangi yöntemi uygulayacağı konusunda kararsız kalıyor.”*

*“Genellikle herkesin seviyesine ve yeteneğine uygun ders anlatamayıyoruz.”*

Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmen yetersizliği konusunda şu tespitlere varılmıştır:

- Öğretmenler yeni programı tam olarak anlayamamış ve bu yüzden derslerine yansıtamamıştır.
- Öğretmenler arasında bile ÇZK yeteri kadar rağbet görmemiş ve önemi yeterince kavranamamıştır.
- Teorik bilgiler, uygulamaya dökülememektedir.
- Öğretmenler her zekâ tipine uygun ders işleyecek yeterliliğe sahip değildir.
- Farklı başarı seviyesindeki öğrencilerin aynı sınıfta olması, devamlı ortalama bir düzeyde ders işlenmesini gerektirmiştir.
- Öğretmenlerden bazılarının, ÇZK eğitimini hiç almamış olması veya eksik almasıdır.

**Veliden/sosyal çevreden kaynaklanan güçlükler:** Uygun davranış ancak uygun çevre koşullarda gerçekleşir. Uygun çevre sağlamak koşuluyla, değiştirilemeyecek davranış olmadığı söylenebilir. Öğrencinin içinde bulunduğu sosyal çevre ve hatta bizzat ailesi, onların eğitim hayatlarını olumsuz etkileyebilmektedir (Yılmaz, 2014).

*“Sosyal çevrenin (olumsuz) etkileri...”*

*“ÇZK uygulamalarında güçlükler yaşıyorum. Bunun en temel nedeni, köy okulunda çalışıyor olmam. Çevre ile etkileşimleri kısıtlı olduğundan ve çevre-okul ortamının eksiklikleri bulunduğu zorluklar yaşıyorum...”*

*“Sosyal çevre olumsuzlukları var...”*

*“Temel güçlüğümüz, velilerin duyarsızlığıdır.”*

Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda, veliden/sosyal çevreden kaynaklanan güçlükler konusunda şu tespitlere varılmıştır:

- Genel anlamda sosyal çevre, öğrencilerin eğitim hayatını sıklıkla olumsuz etkilemektedir.
- Köy okulunda çalışan öğretmenler, ÇZK uygulamaları gibi zengin içerikli ve etkin iletişim gerektiren bir programı, köy okullarında uygulamanın pek mümkün olmadığını belirtmektedir.
- Veliler, öğrencilerin eğitim hayatlarına karşı ciddi bir duyarsızlık içindedirler.
- Veliler, ÇZK hakkında ya çok az bilgiye sahiplerdir ya da hiçbir bilgiye sahip değildirler.

**Sınıfların kalabalık olması:** Araştırmaya katılan öğretmenlerin belirttiği güçlükler arasında en az dile getirilene, sınıfların kalabalık olması sorunudur. Öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

*“...Sınıfların kalabalık olması...”*

*“Sınıfın kalabalık olması ve sınıfların küçük olması...”*

*“Sınıfta 33 öğrenci var ve birçoğunun öğrenme şekli farklı... Hal böyle olunca çok verimli olamıyoruz.”*

Sınıfların kalabalık olduğu ifadesi, basit haliyle birçok görüşme formunda daha geçmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda, sınıfların kalabalık olması konusunda şu tespitlere varılmıştır:

- Türkiye’de sınıf mevcutlarının çok olması sorunu, geçmiş yıllara nazaran oldukça düzelmiş durumdadır. Fakat buna rağmen bazı sınıflarda hala bu sorun gözlemlenmektedir.
- Milli Eğitim Bakanlığının 2013-2014 yılı verilerine göre Türkiye genelinde toplam 649 bin 469 derslik bulunmaktadır. Bu dersliklerin 507 bin 725’i resmi örgün eğitim kurumlarında, 55 bin 157’si ise özel örgün kurumlarında, 86 bin 578’i resmi ve özel yaygın eğitim kurumlarında yer almaktadır. Bu yıl açıklanan veriler ilkökul, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında derslik başına öğrenci ortalamasının 29’a gerilediğini göstermektedir. Türkiye’de ilkökul ve ortaokullarda derslik başına düşen öğrenci sayısına bakıldığında en yüksek oranlara sahip iller sırasıyla 46 öğrenciyle Şanlıurfa, 42 öğrenciyle Diyarbakır, 40 öğrenciyle Gaziantep olmuştur. İlkokul ve ortaokullarda

derslik başına düşen öğrenci sayısında en düşük orana sahip il, ortalama 14 öğrenciyle Bayburt olurken bunu, 16 öğrenciyle Tunceli, Gümüşhane, Burdur ve Bartın izlemiştir. İstanbul'da ilkokul ve ortaokullarda derslik başına düşen öğrenci sayısı 39, Ankara ve İzmir'de ortalama 30 olarak gerçekleşmiştir (<http://www.sabah.com.tr>, 2014).

- Avrupa Birliği (AB) ülkeleri ortalamasına göre kamu ve özel sektör ile birlikte derslik başına düşen öğrenci sayısı ortaokullarda 22,3 ilkokullarda 20,2dir (Maya, 2006). Her ne kadar ülkemizde sınıfların kalabalık olması sorunu geçmiş yıllara göre ciddi azalma göstermiş olsa da, üyesi olmayı milli politika haline getirdiğimiz birlik olan AB'nin standartları altında bulunmaktayız. Bu standartları yakalayana kadar, tam olarak kalabalık sınıflar sorununu çözdüğümüz söylenemez.

#### **4.7. Sınıf Öğretmenlerinin ÇZK Uygulamalarında Karşılaştıkları Temel Güçlüklerin Eğitim Programına Olan Etkisi Nedir?**

Eğitim programı kavramı, M. Ö. Birinci yüzyıla kadar uzandığı belirtilir. Ama şimdiki eğitim biliminde kullanılan terim anlamı; eğitim-öğretim işlemlerini nasıl gerçekleştireceğimizi planladığımız bir tasarı, ders programıdır (Demirel, 2010).

Araştırmaya katılan öğretmenlere görüşme formunda sorulan “Karşılaştığınız temel güçlükler nelerdir?” sorusunun cevapları bir üst başlıkta incelenmiştir. Bu başlık altında ise öğretmenlerin karşılaştığı güçlükler sonucunda, uygulamakla mükellef oldukları eğitim programlarının nasıl etkilendiği incelenmiştir.

*“Olumsuz etkiliyor...”*

*“Bu güçlükler nedeniyle düz anlatıma daha çok başvurmak zorunda kalıyorum.”*

*“Etkili bir şekilde kullanamadığımız için klasik yöntemlere başvuruyoruz.”*

*“Etkinliklerin yararlı olmasını engelliyor...”*

*“Sadece belli başlı öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamak zorunda kalıyorum.”*

*“Uğraşmamıza rağmen öğrenciler öğrenmiyor.”*

*“...Programın aksamasına neden oluyor.”*

*“Kazanımların kazandırılmasında zorluklar oluyor... Programı esnetmek zorunda kalıyoruz”*

*“Etkili ve verimli bir öğrenme-öğretme ortamı gerçekleşmiyor.”*

*“Dersler monotonlaşıyor...”*

*“Dersler soğuyor. Öğrencilerin kendilerine olan güveni azalıyor.”*

*“Başarıyı olumsuz yönde etkiliyor.”*

*“Öğrenciler araştırma yapmaktan uzak duruyor.”*

*“Yıllık plan yetişmiyor.”*

*“...Öğrencilerde bulunan zekâ çeşitlerinin ortaya çıkmasını engelliyor.”*

*“Fazla etkilemiyor. Zaten kılavuz kitaplardaki etkinlikleri yaptığımız için pek sorun çıkarmıyor...”*

*“Öğrenme süresini uzatıyor...”*

Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda, ÇZK uygulamalarında öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin, eğitim programına etkisi konusunda şu tespitlere varılmıştır:

- Bu güçlükler en genel anlamda eğitim programlarını olumsuz yönde etkilemektedir.
- Bu güçlükler, öğretmenlerin istemedikleri yöntem ve teknikleri kullanmaya mecbur etmektedir.
- Etkinlik kitaplarındaki etkinlikleri verimli şekilde uygulama sorunu çıkarmaktadır.
- Öğrencilerde yeterli öğrenmeler gerçekleşmemektedir.
- Kazanımların gerçekleşmesinde sorun çıkmaktadır.
- Etkili bir öğrenme ortamı oluşmamaktadır.
- Dersler monotonlaşmaktadır ve eğlenceli bir öğrenme ortamı gerçekleşmemektedir.
- Süre yeterli gelmemekte ve yıllık planlar yetişmemektedir.

Yapılan inceleme sonucunda, öğretmenlerin ÇZK uygulamalarında birçok güçlük yaşadığını ve bu güçlüklerin eğitim programını gerçekleştirme noktasında olumsuzluk yarattığını ortaya çıkmıştır.

#### 4.8. Sınıf Öğretmenlerinin ÇZK Uygulamalarında Karşılaştıkları Temel Güçlüklerin Giderilmesi İçin Önerileri Nelerdir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşme formunun son sorusu olan “*Uygulamada karşılaştığınız güçlükleri aşmak için neler önerirsiniz?*” sorusuna aldığımız yanıtlar şöyledir:

“*Yeterli araç-gereç sağlanmalı, uygun ortam sağlanmalı...*”

“*Materyal desteği sağlanmalı...*”

“*Bilinçli veliler ve imkânların daha iyi olduğu bir okul...*”

“*Hizmetiçi eğitim seminerleri olmalıdır... Öğretmen yeterliliklerin ölçülmesi konusunda Avrupa’da yapılan uygulamalara katılıyorum. Keşke bizde de olsa...*”

“*Eğitim sisteminde köklü bir değişikliğe gidilmelidir...*”

“*...Öğrenciler, sosyal ve kültürel yönden donanımlı hale getirilmelidir...*”

“*...Velilere periyodik olarak seminerler verilmelidir.*”

“*MEB’in gönderdiği kitapları ÇZK’ye hitap edecek şekilde hazırlanmalıdır. Ayrıca çocukların zekâ tiplerini tespit edecek derecede yeterli elemanların olması...*”

“*Uygulamalı eğitimlere ağırlık verilmelidir. Örnek materyaller hazırlanmalıdır (uzmanlarca).*”

“*Okul ve sınıfın fiziksel durumu ve imkânları iyileştirilmelidir. Bilişim cihazları artırılmalıdır. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri artırılmalıdır.*”

“*Seviye sınıfları oluşturulmalıdır.*”

“*Sorunların çözümü tepeden değil alttan, yani bu işi yapanların çözüm önerilerinin dikkate alınması lazım.*”

“*Etkinliklerin nasıl daha eğlenceli hale geleceğini ve öğretmenlerin bu etkinlikleri yaparken nelere ihtiyacı olacağını düşünmek lazımdır.*”

“*ÇZK hakkında veliler bilgilendirilmelidir...*”

“*Bu konu hakkında araştırma yapmak, kitap ve makale okumak gerekmektedir.*”

“*Eğitim konularında öğretmenlerin de fikirleri alınmalıdır...*”



*“Yıllık planların buna göre hazırlanması gerekmektedir...”*

*“Ders saatlerinin ve çeşitlerinin, kurama göre hazırlanması gerekmektedir...”*

Yukarıda verilen örneklere benzer görüşler, diğer görüşme formu cevaplarında da görülmektedir. Bu görüşleri madde madde aşağıdaki gibi toparlayabiliriz:

- Materyal eksiklikleri tamamlanmalıdır. Fakat bu eksiklikler sadece merkez okullarda değil, ÇZK uygulaması beklediğimiz her kent merkezi, ilçe, belde ve köyde giderilmelidir.
- Öğrenciler hem okul içinde hem okul dışında planlı bir sosyal ve kültürel eğitime (etkinliklere) tabi tutulmalıdır.
- Sadece öğretmenlere ve öğrencilere değil, velilere de kuramın genel hatları anlatılmalı, bu konuda ebeveyn eğitime önem verilmelidir.
- Milli eğitim programımız bir bütün halinde ele alınmalı, eğer ÇZK eğitim sistemimizde yer alacaksa tüm unsurlarıyla bu kurama uygun programlar, planlar ve kitaplar düzenlenmelidir.
- Uygulamalı eğitime ağırlık verilmelidir. Unutulmamalıdır ki ÇZK zekâ tiplerinin birçoğunun gelişimi ve eğitimi anlatım yoluyla değil, ancak ve ancak uygulamalı eğitim yoluyla sağlanabilir.
- Okulların ve sınıfların fiziki yapıları, yeterlilik noktasında, gelişmiş ülkeler seviyesine çıkarılmalıdır.
- Yetkililerin eğitim konusunda bizzat öğretmenlerin fikirlerine de müracaat etmesi gerekmektedir.
- Ders saatleri ÇZK uygulamalarının etkin şekilde yürütülmesine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmelidir.

Görüşme formu marifetiyle görüşlerine müracaat edilen sınıf öğretmenlerinin, ÇZK uygulamalarında karşılaşılan güçlükleri yenebilmemiz için dile getirmiş oldukları öneriler genel hatlarıyla bu şekilde sınıflandırılmıştır.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5.SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına göre şekillenen sonuçlara ve bu sonuçlara bağlı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. SONUÇ

Araştırmaya göre, sınıf öğretmenlerinin en sık kullandığı yöntem ve tekniklerden birisi düz anlatımdır. Bu yöntemin çok kullanılması, eğitim öğretim faaliyetlerini sıkıcı hale getirmekte ve öğrenmelerin kalıcı olmamasına neden olmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin tercih ettiği yöntem ve teknikler ağırlıklı olarak birkaç zekâ tipine hitap etmektedir. Bazı zekâ tiplerine uygun yöntem ve teknikler az kullanılmakta ve o zekâ tipine yatkın öğrenciler ihmal edilmektedir.

Yapılan araştırmaya göre sınıf öğretmenlerinin büyük bir bölümü, ÇZK uygulamaları konusunda kendisini yeterli hissetmektedir. Ancak kullandıkları öğretim yöntem ve teknikler, görüşme sorularına verdikleri yanıtlar ve ülkemizin ÇZK uygulamalarındaki genel başarısızlık göz önüne alındığında, kendini yeterli hissetmelerinin eğitim hayatında pek karşılığı yoktur.

ÇZK uygulamaları ile hedefleri, henüz Türkiye’de ve eğitim fakültelerinde yokken öğretmen olmuş sınıf öğretmenleri bile, bu konuyla ilgili hizmet içi eğitim almamışken ve hatta konuyla ilgili yayınları vs takip etmemişken ÇZK uygulamalarında kendilerini yüksek oranda yeterli hissetmektedirler. Bu çarpıcı sonucun nedeni, bu konuya ne kadar uzak olduklarının bir göstergesidir.

Araştırmaya göre sınıf öğretmenlerinin ÇZK uygulamaları hakkında yaşadığı güçlükleri 8 başlık altında toplanmıştır. Bu sıralama, öğretmenlerimizin görüşlerinde belirttiği güçlüklerin, belirtilme sıklığına göre düzenlenmiştir.

- Araç-gereç (materyal) eksikliği
- Eğitim programının uygun olmaması
- Sınıfın ve/veya okulun fiziki yetersizlikleri
- Öğrencilerin öğrenmeye karşı dirençleri
- Süre yetersizliği

- Öğretmenin kendini yetersiz bulması
- Sosyal çevre/veli direnci
- Sınıfların kalabalık olması

## 5.2. ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma problemine ve gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik öneriler yer almaktadır.

### 5.2.1. Araştırma Problemi ve Alt Problemlere Yönelik Öneriler

Araştırmanın sonuçlarından elde edilen bilgiler ışığında aşağıdaki öneriler dile getirilebilir:

- Sınıf öğretmenleri, düz anlatım gibi eğitimde eski anlayışa hitap eden yöntem ve teknikleri mümkün olduğu kadar az kullanmalıdırlar.
- Öğrencinin daha çok dikkatini çeken, onların eğlenerek öğrenmelerini sağlayan yöntem ve tekniklere ağırlık verilmelidir.
- Öğrenmelerde kalıcılığın sağlanabilmesi için görsel ağırlıklı ve uygulamalı yöntem ve teknikler daha çok kullanılmalıdır.
- ÇZK kapsamında düşünüldüğünde; öğrencilerin tek düze insanlar olmadığı, her birinin farklı yetenek ve eğilimlerde olduğu ve her birinin öğrenme stilinin farklı olabileceği akıldan çıkarılmamalıdır.
- Eğitim ve öğretim sürecinde her zekâ tipine hitap eden çok çeşitli aktiviteler devreye sokulmalı, tekdüzelikten uzak durulmalıdır.
- Sınıf öğretmeni, hangi öğrencisinin hangi zekâ tiplerine yatkın olduğunu ve ne şekilde daha iyi öğrenebileceğini tespit ederek, ona göre yöntem ve teknikler kullanmalıdır.
- Okullarda sadece mantıksal, sözel, sosyal zekâ tiplerine değil; müzikal, görsel, bedensel zekâ gibi zekâ tiplerine de hitap edecek etkinlikler sergilenmelidir. Ancak bu şekilde çağdaş ülkelere göre geride olduğumuz sanatsal faaliyetler istenilen düzeye çekilebilir. Sanata yatkın yetenekli öğrencilerin küçük yaşta tespit edilebilmesi ve onların erken yaşlarda sanat eğitimleri görmeleri çok önemlidir.
- Sınıf öğretmenleri, hayat boyu öğrenme ilkesini benimsemeli, devamlı araştıran ve öğrenen rehberler olmalıdırlar. Her yıl ÇZK hakkında yüzlerce çalışma yapılmaktadır. Öğretmenlerin bu çalışmaları takip ederek kendilerini geliştirmeleri, kuramı daha iyi anlamalarını ve uygulayabilmelerini sağlayacaktır.

- Eğitim fakültelerinde ÇZK uygulamalarının nasıl gerçekleştirilebileceği öğretmen adaylarına kapsamlı bir şekilde gösterilmelidir.
- MEB'in etkin bir hizmet içi kurs politikası gütmesi ve sınıf öğretmenlerinin eksiklerini derhal gidermesi gerekmektedir.
- Okullardaki materyal eksiklikleri giderilmelidir.
- Uzun süre kalıcı, çağdaş, politik hesaplara alet olmayan, dünyadaki bilimsel gelişmelerle uyumlu, ülke ve birey ihtiyaçlarının dikkate alındığı -ve her şeyden önemlisi- eğitimin odağında olan öğrencilerin yıpratılmadığı sağlam bir milli eğitim politikası izlenmelidir.
- Okul ve sınıfların fiziksel ihtiyaçlarının giderilmeli, eksik altyapının tamamlanmalı, yeni yapılan okul binaları ÇZK gibi çağdaş eğitim kuramlarına uygun, uygulama ağırlıklı bir eğitimin gerçekleştirilebileceği yeterlilikte yapılmalıdır.
- Okulların ve eğitim-öğretim sürecinin, öğrenciler açısından eğlenceli hale getirilerek çocuklar öğrenmeye istekli hale getirilmeli, gerekli motivasyonun sağlanmalıdır.
- Etkin ve çağdaş sınıf yönetimi sergilenecek süre yetersizliğinin önüne geçilmelidir.
- Sınıf öğretmenlerinin eksikliklerinin giderilmesi için öğretmen yetiştirme konusunun ciddiyetle ele alınarak eğitim fakülteleri düzenlenmeli, hizmet içi kurslara ve kişisel gelişime önem verilmelidir.
- Öğrencilerin eğitim-öğretim hayatında başarılı olabilmesinin, ancak ve ancak velilerin bilinçli olmasıyla gerçekleşebileceğinden dolayı veli eğitimine önem verilmelidir.
- Sınıf mevutları, eğitim-öğretime elverişli düzeye çekilmeli, çağdaş ülkelerde olan ortalamaların yakalanabilmesi için gerekli derslikler yapılmalı ve öğretmen açığının giderilmesi gerekmektedir.

Giderilmesi beklenen bu sorunların hiçbirinin olmadığı yeterlilikte okulların da var olduğu bir gerçektir. Ancak bu oran oldukça düşüktür. Özellikle kırsal kesimlerde imkânlar çok kısıtlıdır. Anayasanın ve MEB'in temel ilke ve amaçları göz önüne alınacak olursa, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi için, hiç olmazsa aradaki uçurumun azaltılması için kırsal kesimlerdeki öğrencilerin bu ihtiyaçlarının en kısa zamanda giderilmesi oldukça önemlidir.

### **5.2.2. Gelecekte Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler**

1. ÇZK uygulamaları ile ilgili öğrencilerin ve velilerin görüşlerini araştıran çalışmalar yapılabilir.

2. ÇZK uygulamaları ile ilgili diğer branşlardaki öğretmenlerin görüşlerini araştıran çalışmalar yapılabilir.

3. ÇZK uygulamalarının okullarda ne oranda gerçekleştirilebildiği konusunda araştırmalar yapılabilir.

## KAYNAKLAR

- Acat, B. (2001). ÇZK'nin Türkiye Koşullarında Öğrenme-Öğretme Ortamlarının Planlanmasında ve Düzenlenmesinde Kullanabilirliği. Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Eskişehir.
- Ada, S. Baysal, Z.N. (2009). Eğitim Yapıları ve Yönetimleri Açısından Çeşitli Ülkelere Bir Bakış. Pegem Akademi. Ankara.
- Altan, M. Z. (2012). Profesyonel Öğretmenliğe Doğru. Pegem Akademi. Üçüncü Baskı. Ankara.
- Aslantürk, Z. ve Aslantürk, E. H., (2011). Uygulamalı Sosyal Araştırma. Çamlıca Yayınları. İkinci Baskı. İstanbul.
- Ayaydın, A. (2009). Eğitimde Çoklu Zekâ Yansımaları ve Görsel Sanatlar. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 13 (2009), 52-62. Diyarbakır.
- Aydın, M. (2012). Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarında Çoklu Zekâ Modelinin Uygulanma Koşullarının İncelenmesi. Yüksek lisans bitirme tezi. İstanbul.
- Balcı, A. (2011). Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri. Pegem Akademi. Üçüncü Baskı. Ankara.
- Baş, G. (2011). Çoklu Zekâ Kuramının Öğrenme Öğretme Süreçlerine Yansıması, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, S. 138-139, Ağustos-Eylül 2011, s.14-28. Konya.
- Başaran, I. (2004). Etkili Öğrenme İle Çoklu Zekâ Kuramı: Bir İnceleme. Ege Eğitim Dergisi 2004 (5): 7-15. İzmir.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). Deneysel Desenler. Pegem Akademi. İkinci Basım. Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Pegem Akademi. On Dördüncü Basım. Ankara.

- Büyüköztürk, Ş., ve Ark. (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Pegem Akademi. Altıncı Basım. Ankara.
- Campbell, L. (1996). Teaching And Learning Through Multiple İntelligences. Ma: Allyn & Bacon.
- Çelik, V., (2012). Sınıf Yönetimi. Nobel Akademik Yayıncılık. Altıncı Basım. Ankara.
- Demirel, Ö., ve Ark. (2010). Kuramdan Uygulamaya: Eğitimde Program Geliştirme. Pegem Akademi. On İkinci Basım. Ankara.
- Deniz, M. E., (2014). Eğitim Psikolojisi. Maya Akademi. Altıncı Baskı. Ankara.
- Dilci, T., (2014a). Gelişim Psikolojisi. İdeal Kültür&Yayıncılık. İstanbul.
- Dilci, T., (2014b). Öğrenme Psikolojisi. İdeal Kültür&Yayıncılık. İstanbul.
- Engin, A. O., (2010). Eğitim Bilimlerine Giriş-Eğitimin Felsefi Temelleri. İdeal Kültür&Yayıncılık. İstanbul.
- Erdamar, F. S. (2009). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramı ve Uygulanmasına Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Diyarbakır İli Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elazığ.
- Erden, M., Akman, Y., (2008). Eğitim Psikolojisi. Arkadaş Yayınevi. Ankara.
- Ergün, M., (2011). Eğitim Felsefesi. Pegem Akademi Yayıncılık. Üçüncü Baskı. Ankara.
- Fer, S. ve Cırık, İ., (2011). Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları-Temel Kavramlar.. Anı Yayıncılık. Ankara.

Gardner, H. (2013). Çoklu Zekâ: Yeni Ufuklar. Optimist Kitap. İstanbul.

Genç, S. Z., (2010). Öğretim İlke ve Yöntemleri-Öğrenme Öğretmede Çağdaş Yaklaşımlar. Anı Yayıncılık. Üçüncü Basım. Ankara.

Gordon, T., (1998). Etkili Öğretmenlik Eğitimi. Sistem Yayıncılık. Beşinci Basım. İstanbul.

Güven, M., (2011). Öğretim İlke ve Yöntemleri-Öğrenme Öğretme Süreci. Anı Yayıncılık. İkinci Baskı. Ankara.

Howe, M.J.A. (2001). Öğrenme Psikolojisi. Alfa Yayınevi. İstanbul.

Işık, H., (2011). Sınıf Yönetimi-Öğrenme Ortamlarının Fiziksel Düzeni. Pegem Akademi Yayıncılık. Dördüncü Baskı. Ankara.

Iyer, N. N., (2006). Instructional Practices of Teachers in Schools that Use Multiple Intelligences Theory (Sumit). Unpublished Ph.D Thesis, University of Cincinnati.

Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Nobel Yayın Dağıtım. Yirminci Basım. Ankara.

Karasar, N. (2000). Araştırmalarda Rapor Hazırlama. Nobel Yayın Dağıtım. Onuncu Basım. Ankara.

Korkmaz, Ö. ve Ark. (2009). Öğretmen Adaylarının Çoklu Zekâ Algıları. Selçuk Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 27, Sayfa 221 - 239. Konya.

Kutluca, T. ve Ark., (2009). Çoklu Zekâ Kuramına Göre Geliştirilen Etkinliklere Dayalı Öğretime İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 12, sayfa 1-16. Diyarbakır.



- Koşar, E. (2006). Türkçe Derslerinde Çoklu Zekâ Kuramının Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XIX (2), sayfa 345-358, Bursa.
- Köksal, M. S. (2006). Kavram Öğretimi ve Çoklu Zekâ Teorisi. Cilt:14 No:2 Kastamonu Eğitim Dergisi 473-480. Kastamonu.
- Kurum Açılması ve Kapatılmasına İlişkin Esaslar. Tebliğler Dergisi, Mart 2010/2630 Nisan 2010/2631. [21.03.2014] [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2630\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2630_0.html)
- Maya. İ.Ç. (2006). AB Sürecinde Türkiye İle AB Ülkeleri Eğitim İstatistiklerinin Karşılaştırması, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Güz 4(4), 375-394)
- Millî Eğitim Temel Kanunu. Millî Eğitim Temel Kanunu madde-2. [14.04.2014] [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun\\_1/temelkanun\\_1.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_1/temelkanun_1.html)
- NTVMSNBC. Howard GARDNER-Sadık GÜLTEKİN 22.05.2009 Tarihli Röportajı. [16.04.2014] <http://www.ntvmsnbc.com/id/24968563/>
- NTVMSNBC. Hüseyin ÇELİK-Oğuz HAKSEVER 2006 yılı Röportajı. [25.03.2014] <http://arsiv.ntvmsnbc.com/news/390800.asp>
- Ormrod, J. E. (2003). Educational Psychology: Developing Learners. (Forth Edition), Merrill Prentice Hall. New Jersey.
- Owolabi, T., Okebukola, F. (2009). Improving the reading ability of science students through study groups and multiple intelligences. Electronic Journal of US-China Education Review.
- Özdemir, S. ve Ark. (2012). Eğitim Bilimlerine Giriş. Nobel Akademik Yayıncılık. Sekizinci Baskı. Ankara.
- Sabah Gazetesi. [12.04.2014]. Sınıf Mevcudu Ortalaması. <http://www.sabah.com.tr/Egitim/2014/04/12/sinif-mevcudu-ortalamasi-29a-dustu>. (12.04.2015).

- Saban, A. (2005). Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Sayın, F. K. (2007). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersinde Çoklu Zekâ Uygulamaları ve Öğretmenlerin Karşılaştığı Güçlükler. Yüksek lisans bitirme tezi. Konya.
- Saylan, N. (2010). Eğitim Bilimine Giriş. Anı Yayıncılık. Dördüncü Baskı. Ankara.
- Senemoğlu, N. (2010). Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya. Pegem Akademi Yayıncılık. On Altıncı Baskı. Ankara.
- Sezgin, F., (2008). Ölçme ve Değerlendirme-Ölçme ve Değerlendirmede Temel İstatistiksel İşlemler. Pegem Akademi Yayıncılık. İkinci Basım. Ankara.
- Sivrikaya, A. H., Kaya, M. (2009). Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim Yönteminin 6. Sınıf Öğrencilerinde Beden Eğitimi Dersi Başarısına Etkisi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi. Ankara.
- Sönmez, V. (2007). Program Geliştirmede: Öğretmen Elkitabı. Anı Yayıncılık. On Üçüncü Baskı. Ankara.
- Sönmez, V. (2005). Eğitim Felsefesi. Anı Yayıncılık. Yedinci Baskı. Ankara.
- Sübaşı, G. (2007). Eğitim Psikolojisi. Anı Yayıncılık. Ankara.
- Şeker, H., Gençdoğan, B. (2006). Psikolojide ve Eğitimde Ölçme Aracı Geliştirme. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Şimşek, A. (2009). Öğretim Tasarımı. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Talu, N. (1999). Çoklu Zekâ Kuramı ve Eğitime Yansımaları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi /5 : /64 - /72. Ankara.
- Taşar, H. H., (2011). Birleştirilmiş Sınıf Uygulamaları-Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Uygulamasının Nedenleri. İdeal Kültür&Yayıncılık. İstanbul.

TDK (Türk Dil Kurumu). Zekâ. [09.05.2014] [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&kelime=zek%C3%A2&uid=58140&guid=TDK.GTS.4fa835d75f0551.83261393](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&kelime=zek%C3%A2&uid=58140&guid=TDK.GTS.4fa835d75f0551.83261393)

Toprakçı, E. (2008a). Eğitimine Giriş. Ütopya Yayınevi. Ankara.

Toprakçı, E. (2008b). Sınıfa Dayalı Eğitim. Pegem Yayınevi. Ankara.

Yazıcı, H., (2012). Psikolojik Danışma ve Rehberlik-Eğitsel ve Mesleki Rehberlik. Pegem Akademi Yayıncılık. On Üçüncü Baskı. Ankara.

Yıldırım, A. ve Şimşek H., (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayıncılık. Altıncı Baskı. Ankara.

Yıldız, H. (2014). Eğitim Bilimlerine Giriş-Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. Eğiten Kitap Yayıncılık. Ankara.

Yılmaz, M. T., (2014). Psikolojik Danışma ve Rehberlik-Okullarda Rehberlik Servisi Hizmeti. Maya Akademi. Yedinci Baskı. Ankara.

Yurtal, F. (2008). Eğitim Psikolojisi-Eğitim Psikolojisinin Kapsamı. Anı Yayıncılık. Ankara.

# EKLER

**EK-1****Çok değerli öğretmenim,**

Bu görüşme soruları, sınıf öğretmenlerinin derslerde Çoklu Zekâ Uygulamaları konusundaki görüş ve düşüncelerini tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır.

Araştırma amaçlı bu çalışmaya katkılarınızdan dolayı teşekkürlerimi sunuyorum.

**Kişisel Bilgiler:**

- Cinsiyetiniz: ( ) Bayan ( ) Bay
- Kaç yıldır öğretmenlik yapmaktasınız? ( ) 1-7 yıl ( ) 7-15 yıl ( ) 15 yıl üzeri
- Mezun olduğunuz fakülte ve bölüm:
- Çoklu Zekâ Kuramı ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim kursuna katıldınız mı?

( ) EVET ( ) HAYIR

**Görüşme Soruları:**

- Derslerinizde Çoklu Zekâ yaklaşımının kullanımı açısından yeterli bilgi ve deneyime sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?

( ) çok yeterli ( ) yeterli ( ) orta düzeyde ( ) yetersiz ( ) çok yetersiz

- Derslerinizde Çoklu Zekâ Kuramını uygularken hangi yöntem ve etkinlikleri kullanıyorsunuz?

.....

.....

.....

.....

- Çoklu Zekâ Kuramı hakkındaki bilgilerinize nasıl sahip oldunuz?

( ) Üniversiteden edindiğim bilgilerle

( ) Katıldığım seminer ve/veya kurslarla (Katıldığınız seminer ve/veya kurslar nelerdir?)

.....

.....

( ) Kendi çabalarım (Bu çalışma ve çabalar nelerdir?)

.....

.....

- Kendinizi yetersiz hissediyorsanız hangi konularda yetersiz hissediyorsunuz? Örnek uygulamalara ihtiyaç hissediyor musunuz?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- Çoklu Zekâ uygulamalarında, derslerde karşılaştığınız temel güçlükler nelerdir? Sizce bu güçlüklerin kaynağı nelerdir?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- Karşılaştığınız bu güçlükler, uyguladığınız öğretim programını ne yönde ve ne derece etkiliyor?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- Uygulamada karşılaştığınız güçlükleri aşmak için neler önerirsiniz?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**SAĞLADIĞINIZ KATKILARDAN DOLAYI**

**ÇOK TEŞEKKÜR EDERİM**

## EK-2

## Çoklu Zeka Kuramına Göre Hazırlanmış Ders Planı Örneği

## 4. SINIF TÜRKÇE GÜNLÜK DERS PLANI

## BÖLÜM-1

<b>DERSİN ADI</b>	TÜRKÇE
<b>SINIF</b>	4
<b>ÖĞRENME ALANI</b>	OKUMA, ANLAMA, ANLATIM
<b>KONU</b>	ATATÜRK VE TÜRK DİLİ
<b>ÖNERİLEN SÜRE</b>	40+40+40+40

## BÖLÜM-2

<b>ÖĞRENCİ KAZANIMLARI/HEDEF VE DAVRANIŞLAR</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>Okuduklarının ana fikrini belirler.</li> <li>Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.</li> <li>Okuduklarından çıkarımlar yapar.</li> <li>Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, neden ve kim (5N1K) sorularına cevap arar.</li> </ol>
<b>ÖĞRETMEN-ÖĞRENME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ:</b>
Münazara, drama, araştırma-inceleme
<b>KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ-ARAÇ, GEREÇ VE KAYNAKÇA:</b>
Deyimler sözlüğü, sözlük, yazım kılavuzu, 4. Sınıf Türkçe dersi kitabı

Öğretme-öğrenme etkinlikleri	<b>SÖZEL/DİLSEL</b>	Dilin önemini belirten bir yazının okunması. Türkçemizde 'dil' kelimesi ile ilgili atasözü ve deyimler nelerdir? Okunan metnin öğrencilere neler hissettirdiğinin anlatılması.
	<b>MANTIKSAL/ MATEMATİKSEL</b>	Atatürk'ün doğum ve ölüm yıllarının araştırılması. Atatürk'ün kaç yaşında öldüğünün hesaplanması. Alfabemizde kaç harfin olduğu. Sizce bu harfler konuşmamız için bize yeterli midir? Bu konu ile ilgili bir münazara planı yapılması.
	<b>BEDENSEL/ KİNESTETİK</b>	Eski alfabe ile okuma-yazma öğrenmenin zorluğu ile ilgili bir drama etkinliği gerçekleştirilmesi.
	<b>GÖRSEL/ UZAMSAL</b>	Atatürk'ün doğduğu evin resminin çizilmesi. Atatürk'ün aile bireylerinin fotoğraflarının incelenmesi.
	<b>MÜZİKSEL/ RİTMİK</b>	Atatürk ile ilgili şarkıların dinlenmesi, söylenmesine eşlik edilmesi. Alfabemiz ile ilgili bir şarkı bestelenmesi.
	<b>İÇSEL/BİREYSEL</b>	Ülkemizde Atatürk'e karşı yeterince sevgi ve saygı olduğunu düşünüyor musunuz? Bunu artırmak için neler yapılabilir? Sizce Türkçemizi yeterince güzel konuşabiliyor muyuz?
	<b>SOSYAL/ KİŞİLERARASI</b>	Atatürk'ün kurduğu kurumlar nelerdir? Dilimiz ile ilgili araştırma ve geliştirme yapan TÜRK DİL KURUMU'nu inceleyelim.
Öğretme-ö	<b>DOĞA/DOĞACI</b>	Atatürk'ün ağaç sevgisi.

	Atatürk Orman Çiftliği'nin işlevi ve tarihçesi.
--	---

**BÖLÜM-4**

<b>ÖLÇME - DEĞERLENDİRME</b>	<p><b>Öğrencilerin münazara esnasında;</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Görüşlerindeki tutarlılığın kontrol edilmesi.</li> <li>2. Araştırmalarını yaptıkları kaynakların zenginlikleri.</li> <li>3. Görüşlerini tutarlı biçimde düzgün cümlelerle ifade edip edemediğinin belirlenmesi.</li> <li>4. Karşıt düşünceleri çürütmek için doğru ve düzgün cümlelerle soru sorup sormadıklarının belirlenmesi.</li> </ol> <p><b>Öğrencilerin hazırlamış oldukları kompozisyonun değerlendirilmesi;</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Başlık konu ile tutarlı yazılmış mı?</li> <li>2. Giriş, gelişme, sonuç bölümleri oluşturulmuş mu?</li> <li>3. Yazım hatalarından arınık bir yapı oluşturulmuş mu?</li> <li>4. Özgün bir eser mi?</li> <li>5. Akıcı ve dikkat çekici bir dil kullanılmış mı?</li> <li>6. Öğrendiği bilgiler yansıtılmış mı?</li> </ol>
<b>DİĞER DERSLERLE İLİŞKİSİ</b>	Müzik, Resim, Sosyal Bilgiler

Ders Sınıf Öğretmeni  
Uygundur.../.../...

Adı Soyadı  
Okul Müdürü



# RESMİ İZİN BELGELERİ



T.C.  
SİVAS VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 92255297/605.01/1476764

10/04/2014

Konu: Araştırma İzni

(Yük. Lis. Öğr. Bünyamin HERDEM)

Sayın Bünyamin HERDEM  
Yüksek Lisans Öğrencisi  
(Gözmen İlkokulu Merkez/SİVAS)

- İlgi a)02/04/2014 Tarihli Dilekçeniz.  
b)Valilik Makamının 08/04/2014 Tarihli ve 92255297-605.01-1447083 Sayılı Onayı.  
c)Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün  
07/03/2012 Tarihli B.08.0.YET.00.20.00.0-3616 Sayılı 2012/13 No'lu Genelgesi.

İlgi (a) dilekçeniz gereği, "Çoklu Zeka Kuramsal Uygulamalarında Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştığı Güçlükler" konulu tez çalışmanız kapsamında, onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen 2 sayfa 11 sorudan oluşan veri toplama araçlarının, gönüllülük esas olmak kaydıyla İlimiz merkezinde bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulanması Valilik Makamının ilgi (b) onayı ile uygun görülmüş olup onay örneği yazımız ekinde gönderilmiştir.

Söz konusu araştırma çalışmasının bitiminde sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda,

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Mehmet ÇALIŞKAN

Müdür a.

Şube Müdürü

EK : İlgi (b) Onay Örneği (1 Sayfa)

Kayıt No 63

*[Handwritten signature]*

Güvenli Elektronik İmza  
Aklî İmza Ayırıcı

10/04/2014

*[Handwritten signature]*  
Luifi KELDAL  
Şef



T.C.  
SİVAS VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 92255297/605.01/1447083

08/04/2014

Konu: Araştırma İzni  
(Yük.Lis.Öğrc. Bünyamin HERDEM)

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi :a)Bünyamin HERDEM'in 02/04/2014 Tarihli Dilekçesi.  
b)Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün  
07/03/2012 Tarihli B.08.0.YET.00.20.00.0-3616 Sayılı 2012/13 No'lu Genelgesi.  
c)Valilik Makamının 11/01/2013 Tarihli ve 92255297-605-851 Sayılı Onayı.

Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Bünyamin HERDEM, "Çoklu Zeka Kuramı Uygulamalarında Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştığı Güçlükler" konulu tez çalışması kapsamında, İlimiz merkezinde bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine yönelik görüşme yapmak istemektedir.

İlgi (a) dilekçe ekindeki görüşme soruları, Valilik Makamının İlgi (c) Onayı ile oluşturulan Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup çalışmanın, eğitim öğretimin aksatılmaması kaydıyla İlimiz merkezinde bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Makamlarınızca da uygun bulunduğu takdirde onaylarınıza arz ederim.

Sebahattin ERBIYIK  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

OLUR  
08/04/2014

Turan AKPINAR  
Vali a.  
Millî Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza  
Aslı ile Aynıdır  
08/04/2014  
Lutfi KELDAL  
Şef

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.  
Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 688c-e02d-36da-83a5-f514 kodu ile yapılabilir.

Muhsin Yazıcıoğlu Blv. No:23 SİVAS  
Elektronik Ağ: <http://sivas.meb.gov.tr>  
e-posta: [arge58@meb.gov.tr](mailto:arge58@meb.gov.tr); [istatistik58@meb.gov.tr](mailto:istatistik58@meb.gov.tr)

Ayrıntılı bilgi için: L.KELDAL / Şef  
Tel : (0 346) 228 48 00- 132  
Faks : (0 346) 227 06 39

## ÖZGEÇMİŞ

**Adı Soyadı:** Bünyamin HERDEM

**Doğum Tarihi:** 1987

**Doğum Yeri:** KAYSERİ

**Medeni Hali:** Evli

**Eğitim Durumu:**

(2005-2009) Cumhuriyet Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği

**İş Tecrübesi:**

(2009- 2010) Adana'nın Kozan ilçesinde Müdür Yetkili Sınıf Öğretmenliği

(2010- 2011) Kayseri'nin Develi ilçesinde Müdür Yetkili Sınıf Öğretmenliği

(2011- 2012) Kayseri'nin Develi ilçesinde Müdür Yardımcılığı

(2012- 2013) Kayseri'nin Develi ilçesinde Müdür Yetkili Sınıf Öğretmenliği

(2013- 2015) Sivas Merkezde Müdür Yetkili Sınıf Öğretmenliği (halen çalışmaya devam etmektedir)

**Kültürel, Bilimsel, Sanatsal Çalışmaları:**

Yayınlanmış Bir Roman (Geçmişin Öcü)

Baskıya Hazır Bir Roman ve Bir Hikâye Kitabı (Genetik, Yeni'den Gelen)

**Özel Kurs Ve Sertifikalar:**

Satranç Sertifikası

Model Uçak Sertifikası

Ebru Sanatı Sertifikası