



**T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN
ÇOKLU ZEKÂ KURAMININ UYGULANABİLİRLİĞİNE İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ercan DİRİK

**TOKAT
Temmuz, 2015**



**T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN
ÇOKLU ZEKÂ KURAMININ UYGULANABİLİRLİĞİNE İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ercan DİRİK

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Yasin GÖKBULUT

**TOKAT
Temmuz, 2015**

ETİK SÖZLEŞME

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgi toplama ve raporlaştırma sürecinin Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna, genel akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak gerçekleştirildiğini; bu tez çalışmasını “intihali engelleme” programı ile taradığımı, bana ait olmayan tüm bilgi, düşünce ve bulgulara atıf yaptığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan eder, sorumluluğun tarafıma ait olduğunu kabul ederim.

Tarih:/...../.....

Tezi Hazırlayan Öğrenci

Ercan DİRİK

İmza

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Ercan DİRİK'in "Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramının Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri" adlı çalışması 27/07/2015 tarihinde jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı'nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan: Yrd. Doç. Dr. Erkan YEŞİLTAS.....

Üye (Tez Danışmanı): Yrd. Doç. Dr. Yasin GÖKBULUT.....

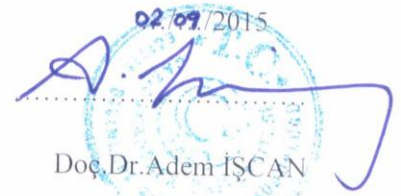
Üye : Yrd. Doç. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ.....

Üye :

Üye :

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

02.09/2015

Doç.Dr.Adem İŞCAN
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Günümüzde, dünya genelinde eğitime verilen önem giderek artmaktadır. İnsanlar, giderek değişen ve gelişmelerin hızına yetişmekte zorluk çektikleri bu çağda, gelecek nesilleri de bu değişim ve gelişime ayak uydurabilecek şekilde yetiştirmek istemektedirler. Bunun yolu da planlı ve programlı bir eğitimden, yani okullardan geçmektedir.

Eğitim bilimlerindeki gelişmeler de günden güne hızla artmaktadır. Bu gelişmelerle birlikte tüm bireylerden aynı hedeflere ulaşmasını bekleyen bir sistem, yerini, bireysel farklılıkların esas olarak kabul edildiği ve her bireyin uygun ortam ve şartlar sağlandığında kendisini geliştirebileceği prensibini temele alan çağdaş yaklaşımlara bırakmıştır. Howard Gardner tarafından öne sürülen, zekanın klasik zeka testleriyle ölçülemeyecek kadar karmaşık ve değişik türlerinin olduğu gerçeğiyle geleneksel zeka anlayışlarını öteleyen çoklu zeka kuramı da bireysel farklılıkları esas alan yenilikçi, çağdaş bir anlayıştır.

Eğitim bilimlerindeki bu gelişmeler hızla seyrinde devam ederken bir taraftan da, yapılan araştırmalar sonucu öğretmenlerin, avantajından ziyade olumsuzluklarını gördükleri ve yaşadıkları birleştirilmiş sınıflar da ülkemizde yaygın olarak devam eden bir uygulamadır. Bu araştırmada daha önce birleştirilmiş sınıf ve çoklu zeka kuramı konularında çalışılan araştırmalara atıf yapılarak, çağdaş yaklaşımlardan olan çoklu zeka kuramının birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliğini, birleştirilmiş sınıflarda çalışan öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak belirlemek ve ortaya çıkan sonuçlara uygun öneriler getirmek hedeflenmektedir.

Araştırmamda bana yol gösteren, bilimsel anlamda her türlü acemiliğimi sabırla düzelten ve üzerimde büyük emeği olan saygıdeğer hocam Yrd. Doç. Dr. Yasin GÖKBULUT'a, tez çalışmamın çoğu aşamasında deneyimi ve bilgisiyle bana destek olan değerli kardeşim Mehmet Şaban AKGÜL'e ve her zaman, her konuda desteklerini yanımda hissettiğim değerli aileme sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Ercan DİRİK

Tokat - Temmuz 2015

ÖZET

BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ÇOKLU ZEKÂ KURAMININ UYGULANABİLİRLİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Dirik, Ercan

Yüksek Lisans, Gaziosmanpaşa Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı

Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Yasin GÖKBULUT

Temmuz 2015, xv + 98 sayfa

Bu araştırmada, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin çoklu zekâ kuramının uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri ve bu görüşlerin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemi kullanılmış ve birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin çoklu zekâ kuramının uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri uygulanan veri toplama aracı ile belirlenmiştir.

Hedef evrende, Türkiye'deki birleştirilmiş sınıf öğretmenleri yer almaktadır. Veriler, bu evrenden rastgele seçilen 80 birleştirilmiş sınıf öğretmeninden toplanmıştır. Araştırmada verilerin toplanması Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü izni ve Tokat Valilik onayı ile yapılmıştır. Anketlerin dağıtımı, toplanması, verilerin girilmesi, analizi ve yorumlanması araştırmacı tarafından yapılmış olup veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir.

Yapılan analizlerin sonucunda, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin çoklu zeka kuramının uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri olumlu çıkmıştır. Ancak nitel verilerin analizinde, öğretmenlerin çoklu zeka kuramı uygulamalarından daha iyi yararlanabilmek için birleştirilmiş sınıflı okulların eksiklik ve sınırlılıklarının giderilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Birleştirilmiş Sınıf, Çoklu Zeka Kuramı

ABSTRACT

MULTIGRADE CLASS TEACHERS' THOUGHTS TOWARDS THE APPLICATION OF THE MULTIPLE INTELLIGENCES OF THEORY

Dirik, Ercan

Gaziosmanpaşa University, Department of Primary Education

Division of Classroom Education

Thesis Supervisor: Asst. Prof. Yasin GÖKBULUT

July 2015, xv + 98 pages

In this study, Scanning method is used and data are collected through a questionnaire. In this study, we aimed at putting forward the opinions of the teachers performing their duty in the combined classes about the applicability of the multiple intelligence theory and whether these opinions differ in accordance with the various variables. In this study, we used the combined researching method in which the quantitative and qualitative methods are used together; and we determined the opinions of the teachers performing their duty in the combined classes about the applicability of the multiple intelligence theory by means of the applied data collection tool.

The teachers of the combined classes in Turkey are in the target universe. The data has been collected from the randomly elected 80 teachers of the combined classes from this universe. In this study, the collection of the data has been performed with the permission of the Tokat Provincial National Education Directorate and the approval of the Tokat Governorate. The researcher has performed the distribution, collection of the surveys, entering, analysis and interpretation of the data and the data have been analyzed with the SPSS software.

As a result of the analyzes, it has been revealed that the opinions of the teachers of the combined teachers about the applicability of the multiple intelligence theory are

positive. However, in the analysis of the qualitative data, the teachers have been stated that the deficiencies and constraints of the schools of the combined class should be eliminated for benefitting more from the applications of the multiple intelligence theory.

KeyWords: Multigrade Class, Multiple Intelligences Of Theory

İçindekiler

ETİK SÖZLEŞME.....	i
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	ii
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	5
Araştırmanın Önemi.....	6
Sayıtlar	7
Sınırlılıklar	7
Tanımlar	8
BÖLÜM II	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	9
Birleştirilmiş Sınıflara İlişkin Temel Bilgiler	9
Birleştirilmiş Sınıf Kavramı	9

Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasını Zorunlu Kılan Nedenler	10
Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretimin Yararları	11
Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretimin Sınırlılıkları	12
Birleştirilmiş Sınıfların Oluşturulması	13
Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Programlarındaki Değişiklikler.....	13
Birleştirilmiş Sınıflarda Öğrenme-Öğretme Süreci	16
Birleştirilmiş Sınıflarda Öğrenme ve Öğretme Sürecinin Planlanması.....	16
Birleştirilmiş Sınıflarda Yapılması Gereken Planlar	17
Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretmenli ve Ödevli Dersler.....	18
Birleştirilmiş Sınıflarda Seviye ve İlgi Grupları	19
Birleştirilmiş Sınıflarda Küme Çalışmaları	19
Birleştirilmiş Sınıflarda Bireysel Çalışmalar.....	20
Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Stratejisi, Yöntem ve Teknikleri	21
Öğretim Stratejileri.....	21
Öğretim Yöntemleri.....	22
Öğretim Teknikleri	23
Birleştirilmiş Sınıflarda Sınıf Yönetimi	24
Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Öğretmenin Yeterlikleri.....	26
Birleştirilmiş Sınıflarda Ölçme ve Değerlendirme	27
Zekâ Nedir?.....	29

Geleneksel Zekâ Anlayışı	29
Çoklu Zeka Kuramına Göre Zeka Anlayışı	31
Çoklu Zekâ Kuramına Göre Zekâ Alanları ve Özellikleri	32
Çoklu Zeka Kuramı ve Öğrenme	39
Çoklu Zekâ Kuramı ve Öğretim.....	42
BÖLÜM III	44
YÖNTEM	44
Araştırma Modeli	44
Evren ve Örneklem	44
Veri Toplama Aracı.....	44
Veri Toplama Süreci	45
Verilerin Çözümlemesi	45
BÖLÜM IV	47
BULGULAR	47
BÖLÜM V	78
TARTIŞMA	78
BÖLÜM VI	80
SONUÇ VE ÖNERİLER	80
KAYNAKÇA	85
EK 1. Veri Toplama Aracı	89

EK – 2. Araştırma, Uygulama ve Veri Toplama İzin Belgesi	94
EK – 3. Tokat İl Genelinde Bulunan Birleştirilmiş Sınıflı Okullar ve Bu Okullarda Görev Yapan Öğretmen Sayısı	95

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Birleştirilmiş Sınıf Oluşturma Biçimleri

Tablo 2. Mihver Derslerin Yıllara Göre Dönüşüm Listesi

Tablo 3. Araştırma Ölçeğinin Faktör Analizine Uygunluk Değerleri

Tablo 4. Araştırma Ölçeğinde Maddelerin Faktör Yükleri

Tablo 5. Araştırmaya Katılanların Cinsiyetleri

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Aralığı

Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Meslekte Çalışma Süreleri

Tablo 8. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Birleştirilmiş Sınıflarda Çalışma Süreleri

Tablo 9. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Bir Arada Okuttukları Sınıflar

Tablo 10. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okuttukları Sınıfların Mevcutları

Tablo 11. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okuldaki Unvanları

Tablo 12. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulların Bulunduğu

Yerleşim Birimi

Tablo 13. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İkamet Ettikleri Yerleşim Birimi

Tablo 14. Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Çoklu

Zekâ Kuramının Uygulanabilirliği Düzeyi

Tablo 15. Araştırmaya Katılan Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Çoklu Zeka

Kuramının Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi

Tablo 16. Araştırmaya Katılan Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Çoklu Zekâ

Kuramının Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşlerinin Yaş Gruplarına Göre İncelenmesi

(ANOVA)

Tablo 17. Araştırmaya Katılan Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Çoklu Zekâ

Kuramının Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşlerinin Meslekte Çalıştıkları Sürelere Göre İncelenmesi (ANOVA)

Tablo 18. Araştırmaya Katılan Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramının Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşlerinin Birleştirilmiş Sınıflarda Çalışma Sürelerine Göre İncelenmesi (Bağımsız Gruplar t Test)

Tablo 19. Araştırmaya Katılan Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramının Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşlerinin Bir Arada Okuttukları Sınıflara Göre İncelenmesi (ANOVA)

Tablo 20. Araştırmaya Katılan Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramının Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşlerinin Sınıf Mevcutlarına Göre İncelenmesi (ANOVA)

Tablo 21. Araştırmaya Katılan Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramının Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okuldaki Görev Unvanlarına Göre İncelenmesi (Bağımsız Gruplar t Test)

Tablo 22. Araştırmaya Katılan Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramının Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre İncelenmesi (Bağımsız Gruplar t Test)

Tablo 23. Araştırmaya Katılan Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramının Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin İkamet Ettikleri Yerleşim Birimine Göre İncelenmesi (ANOVA)

Tablo 24. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çoklu Zeka Kuramı Hakkındaki Bilgileri

Tablo 25. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çoklu Zeka Kuramı İle İlgili Ders, Kurs, Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu ve Çoklu Zeka Kuramı Eğitiminin Gerekliliği İle İlgili Görüşleri

Tablo 26. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Çoklu Zeka Kuramı Uygulamaları İçin Gerekli Donanıma ve İmkanlara Sahip Olma Durumuna İlişkin Görüşleri

Tablo 27. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Birleştirilmiş Sınıflarda Birden Fazla Sınıfın Bir Arada Olmasının Çoklu Zeka Kuramı Uygulamalarını Etkileme Durumuna İlişkin Görüşleri

Tablo 28. Araştırmaya Katılan Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Çoklu Zeka Kuramı Uygulamalarını Bütün Derslerde Kullanabilme Durumuna İlişkin Görüşleri

Tablo 29. Araştırmaya Katılan Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Birleştirilmiş ve Müstakil Sınıflarda Aynı Öğretim Programlarının Uygulanmasının Çoklu Zeka Kuramı Uygulamalarına Olan Etkisine İlişkin Görüşleri

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: ScreePlot Grafiği

Şekil 2: Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan ğretmenlerin Görüşlerine Göre oklu Zekâ Kuramının Uygulanabilirliği Düzeyini Gösteren Histogram Grafiği

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sayıtlıları, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmiştir.

Problem Durumu

Eğitim, anne karnında başlayıp doğumla birlikte devam eden ve ölüme kadar süren bir süreçtir. Bu süreçte kalıtsal faktörler ve çevre çok önemli iki faktördür. İnsanlık tarihine bakıldığında insanların doğaya uyum sağlayabilmek, hayatta kalabilmek ve yaşamlarını sürdürebilmek için gerekli bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Bu bilgi ve becerileri de doğadaki deneyimleriyle elde ettikleri bilinmektedir. İnsanlar deneyimlerini ve bilgilerini yeni nesillere aktararak, doğadan edindikleri bilgi ve becerilerin daha da artmasını sağlamış, her yeni nesil de bu mirası geliştirerek bir sonraki nesile devretmiştir. Başlarda okul ve öğretmenlik mesleği olmadığından eğitim, informal bir şekilde devam etmiştir (Dikyol, 2012). Bu informal eğitimi Başaran (2008, s. 19) toplumsal eğitim kurumu olarak nitelendirmiş ve toplumda bildiklerini, yaptıklarını öğreten birey ile bunları öğrenen birey arasında bir eğitsel ilişki olduğunu ifade etmiştir. Zaman içerisinde toplumda devam eden informal eğitim, yerini, bilgi ve becerilerin, deneyimlerin, kültürün daha planlı olarak gelecek nesillere aktarılmasını sağlayacak olan ve bu aktarımda kasıtlı ve istendik davranışların kazandırılması olanağını sağlayan formal eğitim kurumlarına bırakmıştır. Eğitim sistemlerinin oluşması ve gelişmesiyle birlikte eğitim, örgün eğitim kurumları olan okullarda devam etmektedir. Bilimsel gelişmelerle birlikte eğitim kurumları da zamanla değişim göstermiş, günümüzde de bu kurumlar, toplumun ihtiyacı ve gelişim dönemleri dikkate alınarak basamaklandırılmıştır. Ülkemizde bu basamaklar okul öncesi eğitimi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim şeklindedir.

Zaman içerisinde eğitim bilimlerindeki araştırmalar, incelemeler, kuramlar eğitim uygulamalarındaki gelişmeleri de beraberinde getirmiştir. Bu gelişmelerden birisi de 1980'li yılların başında Howard Gardner tarafından ileri sürülen Çoklu Zekâ Kuramı'dır. Gardner (2006, s.17) zekâyı, insanın biyoloji ve psikolojisinden kaynaklanan ve bilgi işlemeye dayanan bir kapasite olarak tanımlamıştır. Ayrıca zekâ

ile ilgili ölçütler de ortaya koymuştur. Biyolojik köken, insan türünün evrenselliği, yeteneğin kültürel değeri, nörolojik temelin varlığı ve sembolik temsil yeteneği bu zekâ ölçütlerindedir (Demirel, Başbay, Erdem, 2006, s. 13). Çoklu Zekâ Kuramına göre zekâ 8 alana ayrılmıştır. Bunlar: Müzikal-Ritmik Zekâ, Bedensel-Kinestetik Zekâ, Mantıksal-Matematiksel Zekâ, Sözel-Dilbilimsel Zekâ, Görsel- Uzamsal Zekâ, Sosyal-Bireylerarası Zekâ, Özedönük-Bireysel Zekâ ve Doğacı-Doğa zekâsıdır. İnsan zekâsının çok yönlü bir şekilde değerlendirilmesini savunan bu kuram, zekâyı tek boyutlu olmaktan çıkararak önemli araştırmalardandır.

Çoklu Zekâ Kuramı, uygulamada bir öğretim yöntemi veya tekniği olmasa da öğretim yöntem ve teknikleri Çoklu Zekâ Kuramı'na göre hazırlanabilir. Çoklu Zekâ Kuramı'na göre hazırlanan eğitim uygulamaları ve ders etkinlikleri öğrencilerin kendilerini daha fazla geliştirmelerine olanak sağlamaktadır. Bütün zekâ alanlarının işe koşulduğu etkinliklerde çocuklar daha kolay öğrenebilmekte ve öğrendikleri daha kalıcı olabilmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalara bakıldığında, Çoklu Zekâ Kuramı'nın eğitim ve öğretime faydaları bilimsel olarak ortaya konulmaktadır. Kayıran ve İflazoğlu (2007), yaptıkları araştırmada Çoklu Zekâ Kuramı'na göre hazırlanan Türkçe dersi öğretim etkinliklerinin geleneksel yöntemlere göre, öğrencilerin akademik başarılarını ve öğrencilerin derse karşı olumlu tutumlarını arttırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yıldırım ve Tarım (2008) da, yaptıkları çalışmada Çoklu Zekâ Kuramına göre hazırlanan etkinliklerin akademik başarıyı arttırmada, geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada görüşleri alınan öğrenciler, Çoklu Zekâ Kuramı'na göre hazırlanan ders etkinlikleri hakkında; bu yönteme göre hazırlanan derslerin daha zevkli olduğunu, daha iyi ve kolayca öğrenebildiklerini, küme çalışmasından zevk aldıklarını, arkadaşlarının değişik özelliklerinin farkına vardıklarını, arkadaşlarıyla ilişkilerini olumlu yönde etkilediğini ve kendilerini bu ortamda daha rahat ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Baş'ın (2014) yaptığı araştırmada, çoklu zekâ yaklaşımı temelli öğretimin, başarı ve öğrenme düzeylerini geliştirdiğini belirten öğrenciler, bu yaklaşıma göre hazırlanan öğretim uygulamaları ile özsaygı ve özgüvenlerinin geliştiğini, diğer öğrencilerle olan işbirliğinin artarak, sınıf atmosferini de olumlu bir şekilde etkilediğini belirtmişlerdir.

Çoklu Zekâ Kuramı'na göre hazırlanan eğitim uygulamaları ve öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin kendilerini geliştirmelerinde, öğrenilenlerin kalıcılığında,

öğrendiklerini yaşantılarına yansıtma ve bulunduğu toplumla ilişkisinde oldukça etkili olduğunu yapılan araştırmalar göstermektedir. Bunun yanında eğitim sisteminin uygulayıcısı olan öğretmenlerin, bu kuramı etkinliklerde kullanabilmelerini bazı faktörler olumsuz etkileyebilmektedir. Birleştirilmiş sınıf uygulamasının sınırlılıkları da bu faktörlerden birisidir.

Birleştirilmiş sınıf uygulaması, nüfusu az olan kırsal bölgelerdeki yerleşim birimlerinde, bazı sınırlılıklar sebebiyle oluşmuştur. Erdem (2015, s. 13), ülkemizde birleştirilmiş sınıfların köy olgusuna dayandığını söylemiştir. Birleştirilmiş sınıflı okulların bulunduğu yerleşim yerlerine baktığımızda çoğunluğu köylerde dir. Kırsal alanlardan kentlere göçlerin devam etmesi sebebiyle bazı birleştirilmiş sınıflı okullar kapatılmakta bazılarında ise yeni birleştirilmiş sınıflar oluşmaktadır.

Birleştirilmiş sınıf, birden fazla sınıfın bir arada olduğu bir gruptur. Bu birden fazla sınıfın oluşturduğu grubun yetişmesine, gelişmesine bir öğretmen rehberlik eder. Birleştirilmiş sınıfların ortaya çıkma sebepleri, coğrafi yapı, öğrenci sayısının az olması, köyden kente göçlerin olması, okul binasının yetersiz olması sayılabilir. Geçmiş yıllarda öğretmen sayısının yeterli olmayışı da birleştirilmiş sınıfların oluşmasında belki ilk nedenlerdendir (Erdem, 2015, s. 15). Bir anlamda zorunluluktan oluşan birleştirilmiş sınıfların yararları olduğu gibi sınırlılıkları da vardır. Birleştirilmiş sınıflarda öğrenciler, ödevli derslerde iş birliği içinde veya bireysel olarak çalışmalarını yürütürler. Bu da öğrencilerin kendi kendilerine çalışarak öğrenmelerine imkân sağlar. Böylece öğrenciler kendi kendini yöneterek, araştırarak becerilerini geliştirirler. Bunun yanında birden fazla sınıfın bir arada olması demek, farklı yaş, bilgi ve deneyime sahip öğrencilerin bir arada olması demektir. Bu da öğrencilerin birbirleriyle yardımlaşma ve birbirlerinden öğrenme imkânını sağlamaktadır (Şahin ve diğerleri, 2012, s.13). Birleştirilmiş sınıfların sınırlılıkları ise öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının artması, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini sağlayabilmek için müstakil sınıflara göre daha fazla hazırlık yapması, kazanımlara ulaşmak için gereken zamanın yetersizliği, öğretmenlerin birlikte çalıştığı fazla sayıda meslektaşının ve deneyimli bir yöneticinin olmaması, öğrencilerin dikkatlerinin çabuk dağılabilmesi olarak söylenebilir (Erdem, 2015; Şahin ve diğerleri, 2012).

Birleştirilmiş sınıfların sınırlılıkları, Çoklu Zekâ Kuramı'nın tam anlamıyla uygulanabilmesini olumsuz etkileyebilmektedir. Birleştirilmiş sınıflarla ilgili yapılan araştırmalar da bu sınırlılıkların eğitim-öğretim faaliyetlerini nasıl etkilediğini ortaya koyması bakımından önemlidir. Gelebek'in (2011) yaptığı araştırmada birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, yapılandırmacılık temelli programın birleştirilmiş sınıflarda uygulanması konusunda bir takım sıkıntıların olduğunu belirtmişlerdir. Yıldız ve Köksal (2009) ise yaptıkları araştırmada, bağımsız ve birleştirilmiş sınıflarda aynı programın uygulanması nedeniyle beklenen hedeflerin gerçekleşmediği, ders kitaplarındaki konu sayısının azaltılması gerektiği, ders ve hazırlık konusundaki zaman yetersizliği, öğrencilerin araştırma imkânlarının yetersizliği, öğretmen ve öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının yeterli düzeyde sağlanamaması sonuçlarına ulaşmışlardır. Birleştirilmiş sınıflı okullarda, müstakil müdürlük bulunmadığı için okulda çalışan sınıf öğretmeni tek ise kendisi, birden fazla öğretmen varsa milli eğitim müdürlüğü tarafından belirlenen ve genellikle daha kıdemli olan öğretmen yönetim görevini de üstlenmiş olur. Elma (2013), yaptığı araştırmada birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler, eğitim-öğretim faaliyetlerinin yanı sıra okulun idarî işlerinin bir arada yürütülmesinin sorun teşkil ettiğini belirtmişlerdir. Yine aynı çalışmada öğretmenler, okul-aile işbirliğinin eğitimde çok önemli bir rolü olduğunu ifade etmekle birlikte birleştirilmiş sınıflı okulların bulunduğu yerleşim yerlerinde velilerin eğitim-öğretim faaliyetlerine karşı ilgisiz olduklarını belirtmişlerdir. Bu konuda yapılan diğer araştırmalar da birleştirilmiş sınıflardaki öğrenci velilerinin eğitim-öğretime beklenen düzeyde ilgi, katkı ve desteği sağlamadıklarını ortaya koymaktadır (Çınar, 2004; Dursun, 2006; Yıldız ve Köksal, 2009).

Çoklu Zekâ Kuramı uygulamaları kullanılarak hazırlanan ders etkinlikleri öğrenme sürecini olumlu yönde etkilemektedir. Birleştirilmiş sınıfların sınırlılıkları, ulaşım, teknoloji, materyal imkânları hususunda müstakil sınıflara göre daha fazla olabilmektedir. Bu durumun sonucu olarak ortaya çıkan sebepler, eğitim-öğretim uygulamalarını, ders etkinliklerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu açıdan, Çoklu Zekâ Kuramı'nın birleştirilmiş sınıflarda kullanımını etkileyen sebepleri ve bu kuramın birleştirilmiş sınıflarda ne derece kullanılabilirliğini ortaya çıkarmak, eğitim-öğretimin kalitesini artırmak için gereklidir. Bunun için, birleştirilmiş sınıflarda görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşlerinin alınıp, bu görüşlere göre değerlendirme yapılması daha doğru sonuçlar ortaya çıkaracaktır. Bu araştırmanın problemi, Çoklu

Zekâ Kuramı'nın birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliğine ilişkin birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin görüşleridir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin, Çoklu Zeka Kuramı'nın birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliği hususunda görüşlerini almak ve bu görüşlere göre değerlendirme yapmak amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre çoklu zeka kuramının birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirlik düzeyi nedir?
2. Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin çoklu zeka kuramının uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri:
 - a. Cinsiyete göre,
 - b. Yaş gruplarına göre,
 - c. Meslekte çalışma sürelerine göre,
 - d. Birleştirilmiş sınıflarda çalışma sürelerine göre,
 - e. Bir arada okuttukları sınıflara göre,
 - f. Sınıf mevcutlarına göre,
 - g. Okuldaki görev unvanlarına göre,
 - h. Okulun bulunduğu yerleşim birimine göre,
 - i. Öğretmenlerin ikamet ettikleri yerleşim birimine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin çoklu zeka kuramı hakkındaki görüşleri nelerdir?
4. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin çoklu zeka kuramı ile ilgili ders, kurs veya seminer alma durumları nelerdir?
5. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine göre çoklu zekâ kuramı uygulamaları için gerekli donanım ve koşullar mevcut mudur?
6. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine göre birden fazla sınıfın bir arada bulunması çoklu zekâ kuramının uygulanabilirliğini nasıl etkilemektedir?

7. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin çoklu zeka kuramını bütün derslerde uygulayabilme durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
8. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine göre birleştirilmiş ve müstakil sınıflarda aynı öğretim programlarının uygulanmasının çoklu zekâ kuramının uygulanabilirliğine etkisi nedir?

Araştırmanın Önemi

Ülkemizde birleştirilmiş sınıflı okullar çoğunlukla köylerde bulunduğu için eksiklikleri ve sınırlılıkları müstakil sınıflı okullara göre daha fazla olabilmektedir. Eğitim sisteminin uygulayıcısı olan öğretmenler, bu sınırlılıkları ve eğitim-öğretime olan etkisini gözlemlemekte ve mevcut sorunları bizzat yaşamaktadırlar. Bu açıdan bakıldığında, araştırmada birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin alınmış olması, birleştirilmiş sınıflarda Çoklu Zekâ Kuramı'nın uygulanabilirliği konusunda olumlu durumların belirlenmesi ve sorunların da daha net bir şekilde teşhis edilmesi açısından önemlidir.

Alanyazında, birleştirilmiş sınıflar konusunda yapılan araştırmalar bulunmaktadır. Bu yapılan araştırmaların sayısının çok fazla olmadığı bilinmekle birlikte, bu araştırmalar sonucunda araştırmacılar, birleştirilmiş sınıfların sınırlılıklarının azaltılabilmesi veya eğitim-öğretimin daha verimli olabilmesi için çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Bunun yanı sıra, alanyazın incelendiğinde Çoklu Zekâ Kuramı ile ilgili bilimsel araştırmaların sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Fakat bilindiği kadarıyla birleştirilmiş sınıflar ve Çoklu Zekâ Kuramı birlikte bir araştırma konusu olmamıştır. Bu nedenle, yapılan bu araştırma alanyazına önemli bir katkı sağlayacaktır. Ayrıca bu araştırma, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlere, sınıf öğretmeni adaylarına sağlayacağı katkı açısından da önemlidir. Milli Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatı ve taşra teşkilatında bulunan yöneticilere de, köy okulu olarak da bilinen birleştirilmiş sınıflı okullarda Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarındaki eksiklikleri, sınırlılıkları, avantajları belirlemesi ve bu konuda bilgi ve öneriler sunması açısından bu araştırmanın önemli bir kaynak sağlayacağı düşünülmektedir.

Sayıtlar

1. Araştırmada kullanılan ölçme aracı, verileri toplamak için yeterlidir.
2. Araştırmaya katılan öğretmenler, hazırlanan anketi içten ve gerçek durumları yansıtacak bir şekilde yanıtlamışlardır.

Sınırlılıklar

1. Araştırma 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılının 2. dönemi ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın çalışma grubu Tokat il genelinde görev yapan 80 birleştirilmiş sınıf öğretmeni ile sınırlıdır.
3. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin görüşleri, ölçme aracındaki 9'u kişisel bilgi sorusu olmak üzere toplam 53 soruya verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

Tanımlar

Birleştirilmiş Sınıf: İlkokullarda bazı sınırlılıklar nedeniyle birden fazla sınıfın bir arada bulunduğu ve bir öğretmen tarafından okutulduğu sınıfı ifade eder.

Birleştirilmiş Sınıf Öğretmeni: İlkokullarda birden fazla sınıfı bir arada okutan öğretmendir. Birleştirilmiş sınıf öğretmeni, birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan sınıf öğretmenini ifade etmektedir.

Çoklu Zeka Kuramı: Howard Gardner'ın geleneksel zeka anlayışlarına karşı çıkarak, zekanın tek boyutlu olmaktan ziyade farklı ve birbirinden bağımsız 8 türü (sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, müziksel-ritmik, özedönük, sosyal, bedensel-kinestetik, doğacı zeka) olduğunu öne sürdüğü kuramdır.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde birleştirilmiş sınıflar ve Çoklu Zekâ Kuramı ile ilgili kavramsal bilgilere yer verilecektir.

Birleştirilmiş Sınıflara İlişkin Temel Bilgiler

Birleştirilmiş Sınıf Kavramı

Birleştirilmiş sınıflar genel anlamda, birden fazla sınıfın bir grup oluşturacak şekilde birleştirilip tek öğretmen tarafından yönetilmesi sonucu oluşan sınıflardır. Birleştirilmiş sınıflar, özellikle nüfusu az olan yerleşim birimlerinde öğrenci mevcudunun az olması sebebiyle ortaya çıkmıştır (Bibaşoğlu, 1999; Tekışık, 1989). Türkiye’de coğrafi yapı, yerleşim biçimleri, yerleşim birimlerindeki nüfus yoğunluğu, öğretmen sayısının az olması, öğrenci sayısının az olması, okul binasının fizikî yetersizliği gibi sebepler de birleştirilmiş sınıfların ortaya çıkmasında etkili olmuştur (Köklü, 2000, s. 36). Cumhuriyetin ilk dönemlerinde, öğretmen sayısının az olması, birleştirilmiş sınıf uygulamasının ortaya çıkmasını etkileyen en önemli etken olmuştur. Son yıllarda ise köylerden şehirlere göçlerin olması sebebiyle öğrenci sayısının azlığı önemli bir etken olmuştur.

Ülkemizde, Osmanlı Devleti’nde ilkokul düzeyinde olan, Sıbyan Mektebi, Darüttalim gibi okullarda sınıf kavramı olmadığından birleştirilmiş sınıf kavramı da bulunmamaktadır. Fakat eğitimde batılılaşma çalışmalarının başlamasından sonra açılan batı modeli ilkokullardan itibaren birleştirilmiş sınıf kavramından söz edebiliriz. Bu dönemde kırsal alanda bulunan ilkokullarda tek öğretmen görevlendirilmesi birleştirilmiş sınıf uygulamasını bir zorunluluk olarak ortaya çıkarmıştır (Akyüz, 2010, s. 12). Türkiye Cumhuriyeti’nin kurulmasıyla birlikte büyük önem verilen köy okulları için 1930 yılında Köy Mektepleri Müfredat Programı yürürlüğe konulmuş ve birleştirilmiş sınıflarda derslerin yürütülmesi ile ilgili esaslar belirlenmiştir. 1939 yılında 1. Maarif Şurasında Köy Okulları Programı Projesi yürürlüğe konulmuştur. 2000-2001 öğretim yılına kadar köy okulları ve birleştirilmiş sınıflar, ayrı bir program olarak yer almıştır. 2000-2001 öğretim yılından itibaren tek program uygulanmaya başlanmıştır (Şahin ve diğerleri, 2012, s. 3).

Ülkemizde, cumhuriyetin ilk yıllarında nüfusun büyük bir kısmı köylerde yaşamaktaydı. Bu durum, şehirlere doğru gittikçe artan göçlerle zaman içinde değişmiştir. Köy ve şehirlerdeki okul sayıları da buna paralel olarak bir değişim göstermiştir. 1927 yılında ülkemizde bulunan 5813 ilkokuldan 4707 tanesi köylerde bulunmaktadır. Yani 1927 yılında köylerdeki ilkokullar, ülke genelindeki ilkokulların %81'ini oluşturmaktadır. 2004-2005 öğretim yılında bu oran %47'ye düşmüş, 2014-2015 öğretim yılında ise oran %35'e düşmüştür (Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim, 2003, 2005, 2015).

Dünya geneline bakıldığında, birçok ülkede birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılmaktadır. Avrupa Birliği ülkelerinin çoğunda, ABD'de, Kanada'da, Japonya'da, Peru'da, Avustralya'da, Hindistan'da ve daha pek çok ülkede birleştirilmiş sınıf uygulaması devam etmektedir (Dilci, 2011, s. 34). Bu açıdan bakıldığında, birleştirilmiş sınıflarda öğretim uygulamasının sadece ülkemizde değil dünyada pek çok ülkede bulunduğunu söyleyebiliriz.

Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasını Zorunlu Kılan Nedenler

Birleştirilmiş sınıfların ortaya çıkmasında bazı sınırlılıklar etkili olmuştur. Özellikle coğrafi, ekonomik ve sosyal sebeplerden kaynaklanan sınırlılıklar birleştirilmiş sınıf uygulamasını zorunlu kılmıştır.

Birleştirilmiş sınıf uygulamasının ülkemizde ortaya çıkmasını ve bu durumun devam etmesini zorunlu kılan üç temel neden vardır. Bu nedenler (Erdem, 2015, s. 15);

1. Öğretmen sayısının azlığı,
2. Öğrenci sayısının azlığı,
3. Okuldaki derslik sayısının yeterli sayıda olmamasıdır.

Birleştirilmiş sınıf uygulamasının ortaya çıkmasındaki ilk nedenlerden birisi öğretmen sayısının yeterli olmamasıdır. Cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmen sayısının az olması nedeniyle köy okullarında her sınıfa bir öğretmen verilememiştir. Bu sebeple birden fazla sınıf birleştirilip tek öğretmen yönetiminde eğitime devam edilmiştir.

Köy olgusuna dayanan birleştirilmiş sınıf uygulamasının ortaya çıkmasında etkili olan diğer bir neden de öğrenci sayısının az olmasıdır. Köyden şehirlere doğru

sürekli devam eden göçler, köylerdeki nüfusu azaltmıştır. Bu sebeple, öğrenci sayısı az olan köy okullarında müstakil sınıf açmanın maliyetli olması birleştirilmiş sınıf uygulamasını zorunlu kılmıştır.

Birleştirilmiş sınıfların ortaya çıkmasında etkili olan temel nedenlerden birisi de okulda bulunan derslik sayısının yetersiz olmasıdır. Dersliğin az olduğu okullarda öğrenci sayısı yeterli olsa bile bu durum birleştirilmiş sınıf uygulamasını zorunlu kılmaktadır. Ayrıca, kırsal alanda eğitimin yaygınlaşmasını sağlamak, kırsal alanlardaki toplumsal kalkınmayı sağlamak, halk eğitim hizmetini köy halkına ulaştırmak, zorunlu eğitimi vatandaşların ayağına götürmek ve istihdam yaratmak gibi sebepler de birleştirilmiş sınıf uygulamasının ortaya çıkmasında etkili olmuştur (Şahin ve diğerleri, 2012, s. 6).

Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretimin Yararları

Birleştirilmiş sınıf uygulamasının bazı zorunluluklar sebebiyle ortaya çıkmış olması nedeniyle bu uygulamanın daha verimli olabilmesi için çeşitli çalışmalar ve düzenlemeler yapılmıştır. Bu çalışmalardan birisi 1951 yılında, ülkemizdeki köy okullarının incelemesi ve sorunlarına çareler bulması amacıyla ülkemize çağrılan Prof. K.V. Wofford'un raporudur. Bu raporda Prof. Wofford, sınıf sistemi yerine grup sistemini önermiştir. Buna göre 1., 2. ve 3. sınıfların birleştirilerek bir grup, 4., 5. ve 6. sınıfların da birleştirilerek başka bir grup oluşturulması hem öğretmen hem de eğitim için önemli katkılar sağlayacaktır (Binbaşıoğlu, 1999, s. 3).

Birleştirilmiş sınıflar, farklı yaş, deneyim ve bilgi seviyesine sahip öğrencilerin bir arada olduğu sınıflardır. Bu durum öğrencilerin birbirlerinden öğrenme, birbirleriyle etkileşim ve yardımlaşma olanağını da beraberinde getirmektedir (Taşdemir, 2000, s. 67; Erdem, 2015, s. 18). Bu durum da, öğrencilerin toplumsallaşma sürecini olumlu yönde etkilemektedir.

Birleştirilmiş sınıf uygulamasında dersler, öğretmenli dersler ve ödevli dersler olarak ikiye ayrılmıştır. Öğretmen, öğretmenli derste bir sınıfla bizzat ilgilenirken diğer sınıflar da ödevli derste, genellikle, kendi kendilerine çalışmalar yaparlar (Dilci, 2011, s. 42). Bu da birleştirilmiş sınıflardaki öğrencilerin, bireysel çalışmalarına, müstakil sınıflardaki öğrencilere göre daha fazla yer verdikleri anlamına gelmektedir.

Öğrencilerin bireysel çalışmaları da, araştırma yapma, özyönetim, kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır. Ayrıca birleştirilmiş sınıflarda öğretimde ödevli dersler iyi yürütüldüğü takdirde, öğrencilerin ilgi duydukları ve yetenekli oldukları alanlarda kendilerini geliştirme imkânları daha iyi olabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında bireysel farklılıklara daha fazla önem verilmiş ve buna göre bir öğretim ortamı hazırlanmış olabilecektir (Erdem, 2015, s. 19).

Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretimin Sınırlılıkları

Birleştirilmiş sınıf uygulaması, birden fazla sınıfın bir arada olması ve genellikle kırsal alanda bulunması sebebiyle bazı sorunları da beraberinde getirmiştir. Bu sorunlardan biri, birleştirilmiş sınıflı okullardaki donanımın yetersiz olmasıdır. Derslerde kullanılacak araç-gereçlerin eksikliği, laboratuvar imkânlarının sınırlı olması ve temininde yaşanan zorluklar birleştirilmiş sınıflarda öğretim uygulamasının verimli işlenmesini olumsuz etkilemektedir (Kılıç ve Abay, 2009). Ayrıca öğrencilerin kendi kendilerine çalışmalarında öğretmenlerin daha fazla derse hazırlık yapması gerekmektedir. Bu hazırlık ve ödevli dersleri iyi planlayabilmesi için öğretmenlerin yeterli bilgi ve birikime sahip olması gereklidir. Öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda öğretim konusunda gerekli bilgi ve deneyime sahip olmaması da birleştirilmiş sınıfların sınırlılıkları arasında yer almaktadır. Bu durum da öğretmenlerin birleştirilmiş sınıf uygulamasına bakışını olumsuz yönde etkilemektedir (Özben, 1997; Aksoy, 2008; Erdem, 2015).

Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenler aynı zamanda, müstakil müdürlük olmadığı için okulun idarî işlerini de beraber yürütmektedir. Bu da öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını artırmakta, eğitim-öğretim faaliyetleri dışında okulun diğer işleriyle de uğraşmasını gerektirmektedir. Bu da birleştirilmiş sınıflarda öğretim uygulamasının sınırlılıklarından birini oluşturmaktadır.

Türk Eğitim Sistemi'nde ilkökul öğretim programları hazırlanırken müstakil sınıflar ve birleştirilmiş sınıflar diye bir ayrıma gidilmemiştir. Öğretmen kılavuz kitaplarında tüm öğrencilerin ulaşacağı kazanımlar ve süreleri belirlenmiştir. Birleştirilmiş sınıflarda öğretimde birden fazla sınıfın bir arada olması, zaman konusunda bazı sınırlılıklar meydana getirmektedir. Yine birden fazla sınıfın bir arada

olması, birleştirilmiş sınıf uygulamasında sınıf yönetiminde de sorunların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Dilci, 2011; Şahin ve diğerleri, 2012).

Birleştirilmiş Sınıfların Oluşturulması

Birleştirilmiş sınıflarda öğretim uygulamasında sınıflar, okuldaki öğretmen, öğrenci ve derslik sayısına göre oluşturulur. Buna göre (MEB, 2014):

- Tek öğretmenli okullarda, 1, 2, 3. ve 4. sınıflar tek derslikte birleştirilerek bir öğretmen tarafından yönetilir. Yönetimi en zor olan birleştirme biçimidir. Tek öğretmenli birleştirilmiş sınıflarda kazanımlara ulaşmada zaman yetersizliği ve yeterince etkinlik yaptırılamama gibi sorunlar diğer sınıflara göre daha fazla olabilmektedir.

- İki öğretmenli okullarda 1 ve 2. sınıflar bir arada, 3 ve 4. sınıflar bir arada olacak şekilde birleştirilir. Ayrıca öğrenci ve derslik sayısı dikkate alınarak farklı biçimlerde de birleştirme yapılabilir.

- Üç öğretmenli okullarda, öğrenci ve derslik sayısı dikkate alınarak birleştirme yapılabilir. Yeterli sayıda öğrenci varsa 1. sınıfın bağımsız olması önerilmektedir.

Tablo 1. Birleştirilmiş Sınıf Oluşturma Biçimleri

Öğretmen Sayısı	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf
1	1 + 2 + 3 + 4			
2	1 + 2		3 + 4	
2	1	2 + 3 + 4		
2	1 + 2 + 3			4
3	1	2 + 3		4
3	1 + 2		3	4
3	1	2	3 + 4	

Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Programlarındaki Değişiklikler

Cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze kadar Türk Eğitim Sistemi yenilenmeye ve köklü değişimlere devam etmiştir. Dünya genelinde gelişmiş ülkeler de dahil olmak

üzere birçok ülkede uygulanan birleştirilmiş sınıflar da, eğitim bilimlerindeki ilerlemelerle birlikte geliştirilmeye çalışılmış, pek çok düzenleme ve yenileme çalışmaları yapılmıştır.

1924 İlkokul Programı'nda birleştirilmiş sınıflarda öğretim uygulaması çok fazla yer almamıştır. Fakat aynı yıl içerisinde yayınlanan bir yönetmelikle, 1, 2, 3 ve 4 öğretmenli okullarda birleştirilmiş sınıflarda öğretimin nasıl uygulanacağına, sınıf ve derslik sayısına göre haftalık ders programlarının nasıl olacağına ilişkin bilgiler öğretmenlere sunulmuştur (Binbaşıoğlu, 1999, s. 147).

1936 İlkokul Programı da, bir önceki ilkokul programı gibi birleştirilmiş sınıflarda öğretim konusunda herhangi bir uygulama bilgisi sunmamıştır. Fakat 1937 yılında yayınlanan ek programda, birleştirilmiş sınıflarla ilgili düzenlemeler yer almıştır. Bu programda, sınıfların bağımsız olarak öğretime devam etmesini sağlayacak sayıda öğretmen olmaması durumunda sınıfların nasıl birleştirileceği konusunda düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca birleştirilmiş sınıflarda, öğretmenli ve ödevli derslerin işlenişi sırasında, nelerin göz önünde bulundurulacağına dair hususlar da bu ek programda yer almıştır (Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000, s. 47).

1939 yılında yapılan 1. Milli Eğitim Şurası'nda hazırlanan Köy İlkokul Projesi, 1939-1940 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuş ve bazı derslerin köy şartlarına göre yeniden düzenlenmesine karar verilmiştir. Bu hazırlanan projenin 1948 İlkokul Programı ile birleştirilmesine karar verilerek birleştirilmiş sınıflar konusundaki hususlarda değiştirmeler yapılmıştır. Ayrıca 1. Milli Eğitim Şurası'nda alınan, köy okullarının üç yıldan beş yıla çıkarılması kararı, 1946 yılında uygulamaya geçirilmiştir.

1968 yılında hazırlanan ilkokul programında ilk defa birleştirilmiş sınıflarla ilgili detaylı bilgiler ve birleştirilmiş sınıflarda öğretim uygulamasının nasıl yürütüleceğiyle ilgili hususlar belirtilmiştir. Birleştirilmiş sınıflar için ayrı bir uygulama içeren bu program, 2000-2001 öğretim yılında müstakil sınıflarla aynı program çatısında birleştirilmiştir. Buna göre müstakil sınıflarda okutulmakta olan Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi derslerinin birleştirilmiş sınıflarda da okutulmasına karar verilmiş ve bu mihver derslerin uygulanmasında da değişikliğe gidilmiştir. Buna göre, 2000-2001 eğitim öğretim yılından itibaren 1, 2 ve 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde 1.

sınıfın üniteleri, 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde de 4. sınıf üniteleri okutulmaya başlanmıştır. Bu uygulama dönerli olarak devam etmiştir (Erdem, 2015, s. 88).

Tablo 2. Mihver Derslerin Yıllara Göre Dönüşüm Listesi

Öğretim Yılı	Hayat Bilgisi Programı	Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi Programı
2000-2001	1. Sınıf	4. Sınıf
2001-2002	2. Sınıf	5. Sınıf
2002-2003	3. Sınıf	4. Sınıf
2003-2004	1. Sınıf	5. Sınıf
2004-2005	2. Sınıf	4. Sınıf

2004 yılında, yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan 2004 İlköğretim Programı, 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulamaya koyulmuştur. Bu program, eğitim, öğretim ve öğrenme süreçlerinde ve öğretmen rollerinde büyük değişimleri de beraberinde getirmiştir. Buna göre öğrencilere kazandırılacak ortak beceriler; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim becerisi, araştırma-sorgulama, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanabilme, girişimcilik ve Türkçe'yi doğru, etkili, güzel kullanma becerileri olarak belirlenmiştir. Bu programda Fen Bilgisi dersinin ismi de Fen ve Teknoloji dersi olarak değiştirilmiştir.

2012 yılında da Türk Eğitim Sistemi'nde önemli değişiklikler yapılmıştır. 1. sınıftan 8. sınıfın sonuna kadar devam eden sürece ilköğretim denilmekteydi. Bu yılda yapılan değişikliklerle 1, 2, 3 ve 4. sınıflar ilkokul; 5, 6, 7 ve 8. sınıflar da ortaokul olarak belirlenmiş ve haftalık ders çizelgeleri yeniden oluşturulmuştur. Yine bu değişikliklerle Fen ve Teknoloji dersinin ismi Fen Bilimleri olarak değiştirilmiş ve kademeli olarak önce 2014-2015 öğretim yılında 3. sınıfta, 2015-2016 öğretim yılından itibaren de 4. sınıfta mihver ders olarak okutulmasına karar verilmiştir.

Birleştirilmiş Sınıflarda Öğrenme-Öğretme Süreci

Birleştirilmiş Sınıflarda Öğrenme ve Öğretme Sürecinin Planlanması

Plan, neyi, ne zaman, niçin ve nasıl yapılacağıın tasarlanmasıdır (Erdem, 2015, s. 99). Planda yapılacak işler önceden belli bir sıra halinde listelenir. Plan yapmaktaki amaçlardan birisi, hedeflenen sonuca istenilen zamanda ulaşmaktır. Bu da zamanın etkili kullanılması demektir. Aynı zamanda iş ve işlemlerin belirli sıraya konulması, süreçte ortaya çıkabilecek karışıklığı ortadan kaldırmaktadır.

Eğitim planlaması ise “eğitimi, öğrencilerin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılamada ve hedefleri gerçekleştirmede daha etkili ve verimli kılmak amacıyla rasyonel ve düzenli çözümlene tekniğinin eğitim sürecine uygulanmasıdır” (Adem, 1997, s. 33).

Birleştirilmiş sınıflarda öğrenme-öğretme sürecini planlarken aşağıdaki temel ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır (Şahin ve diğerleri, 2012; Erdem, 2015; MEB, 2014):

- Her yapılan plan belli bir zamanı kapsmalıdır.
- Eğitim bilimlerindeki gelişmeler, okulun bulunduğu çevrenin özellikleri, öğrencilerin bireysel gelişimleri göz önünde bulundurulmalıdır.
- Öğrenci merkezli, bireyselleştirilmiş öğretim, tam öğrenme, aktif öğrenme, yapılandırmacı yaklaşım ve disiplinler arası çalışmaları dikkate alan, uygulanabilir etkinliklere dayalı olmalıdır.
- Öğretim programlarına göre konular belirlenmelidir. Konular işlenirken kullanılacak strateji, yöntem ve teknikler, araç-gereç, kaynaklar, etkinlikler, gezi ve gözlemler, deneyler göz önünde bulundurulmalıdır.
- Planlar, eğitim-öğretimin hedeflerine ve kurumların özel amaçlarına uygun olmalıdır.
- Planlar, gerektiğinde konularda, sürede ve uygulamada değişiklik yapılabilecek esneklikte olmalıdır.
- Planlar, öğretim seviyesine, konulara ve amaca uygun olmalıdır.

Birleştirilmiş sınıflarda öğretme-öğrenme sürecini planlamak, müstakil sınıflara göre daha fazla çaba gerektirmektedir. Bunun sebebi de birden aynı gün içerisinde

birden fazla sınıf için planlama gerektirmesidir. Fakat planlı bir şekilde eğitim-öğretim süreci devam ettiği sürece aksaklıklar, karışıklıklar ve zaman yetersizliği gibi problemler ortadan kalkmaktadır. Bunun yanında, birleştirilmiş sınıflarda plan yapmak, öğretmen ve öğrencilere düzenli bir çalışma alışkanlığı kazandırmakla birlikte eğitim-öğretim sürecinin verimliliğini de artırmaktadır.

Birleştirilmiş Sınıflarda Yapılması Gereken Planlar

Birleştirilmiş sınıflarda hazırlanan planlar esas olarak iki türdür. Bunlar, öğretim yılı boyunca yapılacakların, ulaşılabacak kazanımların bir arada olduğu ünitelendirilmiş yıllık plan ve bir gün içinde işlenecek olan derslerin planından oluşan günlük plandır.

Ünitelendirilmiş yıllık plan, bir yıl içerisinde ünite, tema, konu ve kazanımların, ay ve haftalara bölünerek ne kadar zamanda işleneceğini gösteren yıllık çalışma planıdır. Ünitelendirilmiş yıllık planlar öğretim yılının başında zümre öğretmenler kurulu ya da şube öğretmenler kurulu tarafından hazırlanır ve okul yönetimine de teslim edilir. Bu planlarda işlenecek olan dersler de konuların işlenişinde kaç ders saatine ihtiyaç olduğu tatiller, bayramlar ve diğer özel günler de dikkate alınarak belirlenir.

Birleştirilmiş sınıflarda ünitelendirilmiş yıllık plan hazırlanırken tek öğretmenli sınıflarda öğretmen, 1, 2 ve 3. sınıflar için ayrı, 4. sınıflar için ayrı yıllık plan hazırlar. 1.2.3. sınıflarda hangi sınıfın mihver dersi okutulacağı belirlendikten sonra mihver derslerin yıllık planı hazırlanır.

Birleştirilmiş sınıflarda öğretme-öğrenme sürecinde yapılan diğer bir plan günlük plandır. Günlük plan, bir gün içerisinde öğretmenli ve ödevli olarak işlenecek derslerin bir gün boyunca planlanmasıdır. Günlük planlar ilköğretimin 1-4. sınıflarında yapılmaktadır. Bu planın temelinde ders planı vardır. Sınıf yönetiminin daha zor olduğu birleştirilmiş sınıflarda günlük planların, sınıftaki atmosferine ve derslerin verimliliğine büyük etkisi olmaktadır. Günlük planların daha etkili olabilmesi için; derslerin nerede, nasıl işleneceği, gerekli araç ve gereçleri, çalışmalara ve etkinliklere ayrılacak zamanı, değerlendirmeye ayrılacak olan zamanı içermelidir (Erdem, 2015, s. 113).

Birleştirilmiş sınıflarda öğretme-öğrenme sürecinde günlük planlar dâhilinde bulunan ders planları vardır. Ders planı, bir ya da birkaç ders saatinde işlenecek olan

konunun ana çizgilerini, ilgili deneyleri, soruları, verilecek ödevleri, uygulama aşamalarını, ders araç ve gereçlerini kapsayan ve önceden hazırlanan plandır. Ders planı, dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, dersin adı, sınıf, tema, konu ve süre bulunmaktadır. İkinci bölümde, kazanımlar, ilgili kavramlar, araç-gereç, materyaller, kaynaklar ve öğretme-öğrenme süreci etkinlikleri belirtilir. Üçüncü bölümde, sürecin değerlendirilmesi için ölçme-değerlendirme etkinlikleri yer alır. Dördüncü bölümde ise hazırlanan planın uygulanmasına ilişkin açıklamalar bulunmaktadır.

Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretmenli ve Ödevli Dersler

Birleştirilmiş sınıflarda öğretme-öğrenme süreci, birden fazla sınıfın bir arada olması, birleştirilmiş sınıf uygulaması için farklı bir programın olmaması gibi nedenlerle öğretmenli dersler ve ödevli dersler olarak ikiye ayrılmıştır.

Öğretmenli dersler, öğretmenin öğrencilerin kazanacağı bilgi, beceri, tutumlar için doğrudan öğrencilerle ilgilendiği derslerdir. Birleştirilmiş sınıflarda mihver dersler birden fazla sınıfla aynı anda daha önceden hazırlanan plana göre işlenir. Özel beceri ve yetenek gerektiren dersler(Beden Eğitimi, Oyun ve Fiziki Etkinlikler, Müzik, Görsel Sanatlar, Serbest Etkinlikler) ise tüm sınıflarla birlikte işlenebileceği gibi bir sınıfla öğretmenli ders olarak da işlenebilmektedir. Öğretmenli derslerde öğretimin etkili olabilmesi için; öğretmenin iyi bir planlama yapması, öğrencilerin ödevli derslerde kendi kendilerine yapamayacakları etkinliklerin yapılması, ödevli derslerdeki çalışmaların değerlendirilmesi gibi çalışmaların yapılması önerilmektedir (Şahin ve diğerleri, 2012, s. 127).

Birleştirilmiş sınıflarda öğretim uygulamasında öğretmen, bir grupta doğrudan ilgilenirken diğer gruplar kendi kendilerine veya grup etkinliğiyle verilen ödevi yerine getirirler. Bu derslere ödevli dersler denilmektedir. Ödevli dersler, birleştirilmiş sınıfları diğer uygulamalardan ayıran temel farklılıklardandır. Ödevli derslerde öğrencilerin gelişimi tesadüfi etkinliklerden ziyade planlı ve programlı bir şekilde olmalıdır. Birleştirilmiş sınıflarda öğretim uygulamasında başarı sağlanmasında, ödevli derslerde öğrencilerin kendi kendilerine yaptıkları çalışmalara ve bu çalışmaların verimliliğine bağlıdır (Akbaşlı ve Pilten, 1999, s. 20).

Ödevli derslerde, öğrencilerin kendi kendilerine yapacakları çalışmaların verimli olabilmesi için; ödevlerin iyi düşünülmüş olması, konunun ve işin önemini kavramaya dönük olması, yeni konular ile eski konular arasında bağlantı kurabilmesi, öğrenci seviyesine uygun olması ve öğrencileri düşünmeye sevk etmesine dikkat edilmelidir (Binbaşoğlu, 1999, s. 67).

Birleştirilmiş Sınıflarda Seviye ve İlgili Grupları

Öğrencilerden, okulda bütün derslerde aynı başarıyı sergilemeleri beklenemez. Bu başarı da, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine, bireysel farklılıklarına, aile ve çevre faktörüne göre değişebilmektedir. Birleştirilmiş sınıflarda zaten gün içinde birden fazla sınıfla tek öğretmen ilgilendiği için öğrencilere bireysel öğretim yapmak hem zor hem de zaman açısından kısıtlı olabilmektedir. Bu sınırlılığı ortadan kaldırabilmek için birleştirilmiş sınıflarda seviye grupları oluşturulur. Seviye grupları, bilgi ve becerileri alanları yakın olan öğrencilerin birlikte çalışabilmesi amacıyla oluşturulmuş gruplardır.

Seviye grupları oluşturulurken birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin çok iyi gözlem yapması gerekir. Bu gözlem ileride öğrencileri etkileyecek olan hataları en aza indirecek ve öğrencilerde istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını engelleyebilecektir (Köksal, 2005, s. 23).

Birleştirilmiş sınıflarda oluşturulan diğer bir grup da ilgi gruplarıdır. İlgili grupları, öğrencilerin ilgi gösterdikleri alanlarda, derinlemesine çalışma imkânı hazırlamak için oluşturulur. Bu gruplarda genellikle, proje, deneysel çalışmalar, inceleme, gözlem ve araştırmalar yapılmaktadır. Bu çalışmaların amacına ulaşması ve öğrencilerin gelişimine katkı sağlayabilmesi, öğretmenin, öğrencileri çok iyi tanıması ve motive etmesine bağlıdır (Erdem, 2015, s. 166).

Birleştirilmiş Sınıflarda Küme Çalışmaları

Küme, ortak amaçlar için bir araya gelen ve sayıları birden fazla olan bireylerden oluşan gruptur. Birleştirilmiş sınıflarda küme çalışmaları, öğrencilerin hem sosyal hem de bireysel gelişimleri açısından önemlidir. Küme çalışmalarında, her birey gruptan etkilenir ve grubu da etkiler. Bu karşılıklı etkileşimde, grupta bulunan bireylerin psikolojik durumu, grubun psikolojik durumu ve grup dinamiğidir. Kümeyi oluşturan

bireylerin, kendilerini gruba ait hissetmeleri grup dinamiğini oluşturmaktadır (Şahin ve diğerleri, 2012, s.131).

Küme çalışmalarında, öğrenciler birbirlerinin öğrenmesine yardımcı olurlar. Bu çalışmalarda bireysel başarıdan çok grup başarısı değerlendirildiği için öğrencilerde yardımlaşma ve dayanışma da güçlenmektedir. Bu da değerler eğitimi ile derslerin ilişkilendirilmesini olumlu etkileyebilecektir. Ayrıca, küme çalışmalarında grup olarak kararlar alındığı için gruptaki bireyler, ortak kararlara varmak amacıyla demokratik becerileri de öğrenebileceklerdir. Bu yararların yanı sıra küme çalışmaları, öğrencilerin iletişim becerilerini, sosyalleşmelerini ve başkalarının düşüncelerine, haklarına saygı duymayı da olumlu yönde etkileyebilmektedir.

Birleştirilmiş Sınıflarda Bireysel Çalışmalar

Birleştirilmiş sınıflarda ders saatlerinin öğretmenli ve ödevleri dersler olarak ayrılması nedeniyle öğrenciler günün belli saatlerini kendi kendilerine çalışarak geçirirler. Bu bireysel çalışmaların daha etkili ve verimli olabilmesi için öğrencilerin bazı beceri ve alışkanlıkları kazanmaları gereklidir. Bu beceriler (MEB, 2005):

- Planlı, programlı çalışma ve neyi, nasıl yapabileceğini bilme,
- Bilginin kaynağını bulabilme,
- Araştırmaların, deneylerin, incelemelerin nasıl yapılacağını bilme,
- Kütüphaneden ve kitaplardan nasıl yararlanacağını bilme,
- Çalışmalar için gerekli araç-gereçleri hazır bulundurma,
- Görsel kaynaklardan nasıl bilgi edinileceğini bilme,
- Sessiz okuma alışkanlığını kazanabilme,
- Düşüncelerini yazılı, görsel vb. yollarla ifade edebilme,
- Araştırma, inceleme ve gözlem sonucunda rapor hazırlayabilme,
- Çalışma sırasında çevresindeki rahatsız etmemeye dikkat etme,
- Zamanı iyi değerlendirebilme,
- Düzenli, dikkatli ve sabırlı bir şekilde çalışabilme becerileridir.

Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Stratejisi, Yöntem ve Teknikleri

Ertürk'e (1984) göre öğretme işi, öğrenmeyi kılavuzlama ve sağlama faaliyetidir. Öğrenmeyi sağlarken aynı zamanda kolaylaştırmak öğretim sürecinde önemlidir. Öğretimde değişik strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılması, öğrencilerin kazanımlara daha rahat ve kolay bir şekilde ulaşmasının yanı sıra, öğrenilenlerin de kalıcılığını sağlamaktadır. Öğrencilerin bu kazanımlara ulaşmasında kullanılacak bu öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri, yapılandırmacı öğrenme anlayışına göre uygulanmalıdır. Bu anlayışa göre öğretmen, öğrenciye bilgileri doğrudan aktarmamalı, öğrenci tarafından aktif biçimde yapılandırılarak öğrenilmesini sağlamalıdır.

Birleştirilmiş sınıflarda öğretim yapan öğretmen; öğrenme hedefine uygulan olan öğretim stratejisini, bu öğretim stratejisinin gerektirdiği öğretim yöntemlerini, kullanacağı öğretim yöntemlerinin gerektirdiği öğretim tekniklerini, öğretim ilkelerini iyi bilmeli ve doğru, etkili bir biçimde uygulayabilmelidir(Erdem, 2015, s. 202).

Öğretim Stratejileri

Öğretim stratejisi, derslerin amaçlarına ve kazanımlarına ulaşılmasını sağlayan genel bir çerçevedir. Öğretmenler kazanımlara ulaşmak için; bizzat kendisinin sunacağı sunuş yoluyla, öğrencilere buldurarak buluş yoluyla, projeler yaptırarak araştırma yoluyla, tartışma yoluyla, tam öğrenme yoluyla, işbirliği yoluyla ve çoklu zekâ yoluyla öğretim stratejilerini kullanırlar.

Sunuş yoluyla öğretim stratejisi Fidan ve Erden'e göre (1986, s. 36), bilgilerin dikkatli bir şekilde düzenlenip, öğrenciler tarafından alınmaya hazır olarak verilmesi sürecidir. Bu strateji açıklama gerektiren durumlarda kullanılır.

Buluş veya keşfetme yoluyla öğretim stratejisi, öğrencilerin problemlerle ilgili verileri toplayıp analiz ederek, çıkarımlarda bulunmasına dayanır. Bu stratejide öğrenci sürecin merkezindedir (Fidan ve Erden, 1986, s. 37). Bu stratejinin etkili olabilmesi için; örnek durumlar ve problemler önceden hazırlanmalı, öğrenciler cesaretlendirilmeli ve ilgili konuda zıt örneklere yer verilmelidir.

Araştırma yoluyla öğretim stratejisi, öğrencilerin kendi çabalarıyla öğrenmelerine dayanan bir stratejidir. Bu stratejide öğretmen, öğrencileri araştırma ve

incelemeye yönlendirerek problem çözme yöntemini uygular. Birleştirilmiş sınıflarda zamanın bir kısmını öğretmensiz (ödevli) derslerle geçiren öğrenciler açısından bu strateji, kendi kendine öğrenme, kendi kendini yönetme, zihinsel becerileri geliştirmelerini sağlamada önemli bir stratejidir (Şahin ve diğerleri, 2012, s. 64).

Tartışma yoluyla öğretim stratejisi, katılanların hepsini ilgilendiren bir konuda, katılımcıların görüşlerini sunduğu, birbirlerine sorular sorup cevaplandırması esasına dayanır. Bu strateji öğrencilerin dinleme, konuşma, yorum yapma becerilerini geliştirmektedir.

Tam öğrenme stratejisi, uygun koşullar sağlandığında her öğrencinin, kazandırılmak istenen hedef davranışları kazanabileceği esasına dayanır. Bu stratejide bütün öğrencilerin öğrenmelerini sağlamak amacıyla; her öğrencinin kendi hazır bulunuşluk düzeyine ve öğrencilerin öğrenme hızına uygun olarak planlama yapılması ve uygun sürenin tanınması gerekmektedir (Demir, 2005, s. 56).

İşbirliğine dayalı öğrenme stratejisi, grup çalışması esasına dayanır. Bu stratejide grup başarısı bireysel başarının üzerinde olduğundan, öğrencilerde yardımlaşma ve dayanışmaları daha fazla olacaktır. İşbirliğine dayalı öğretim stratejisi, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerine de fırsat tanımakta, bildiklerini de grup arkadaşlarına aktarmalarında etkili olabilmektedir. Açıkgöz'e (1992) göre bu stratejinin en önemli özelliği ortak bir amaç için oluşturdukları gruplarda, öğrencilerin birbirlerinin öğrenmelerine yardım etmeleridir.

Çoklu zekâ stratejisi, Howard Gardner tarafından 1983 yılında öne sürülen, zekânın tek bir özelliğe ve sayıya indirgenemeyeceğini, birden fazla zekâ alanı olduğunu belirttiği çoklu zekâ kuramını esas alır.

Öğretim Yöntemleri

Yöntem, hedefe ulaşmak için, öğretimin uygulama ve değerlendirme aşamalarında bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yoldur (Erdem, 2015, s. 207). Eğitim öğretimde kullanılan belli başlı öğretim yöntemleri, anlatım, soru-cevap, problem çözme, tartışma ve proje çalışmasıdır (Bülbul, 1991;Tan ve Erdoğan, 2001; Şahin ve diğerleri, 2012; Erdem, 2015).

Anlatım yöntemi, eğitim sisteminin uygulayıcısı olan öğretmenlerin en fazla kullandıkları yöntemdir. Bu yöntem, açıklama gerektiren durumlarda, bilgi vermek, eğlendirmek amacıyla kullanılır ve konuşmaya dayalıdır. Uzun süre kullanıldığında öğrencilerin dikkati dağılabilmekte sıkıcı olabilmektedir. Bu yüzden anlatım yönteminde sunulacak olan bilgiler organize bir biçimde ve ilgi çekici olarak düzenlenmelidir.

Soru-cevap yöntemi, anlatım yöntemiyle birlikte kullanıldığında öğrencilerin dikkatini canlı tutabilmeyi sağlamaktadır. Bu yöntem de anlatım yöntemiyle birlikte sık olarak kullanılan bir yöntemdir.

Problem çözme yöntemi, öğrencilerin çözüm üretmek amacıyla problemi hissetmesi ve buna uygun yollar bulmasına dayalı bir yöntemdir. Bu yöntemde öğrencilere karar verme ve problem çözebilme becerileri kazandırmak esastır.

Tartışma yöntemi, öğrencilerin tamamını ilgilendiren konularda karşılıklı soru ve cevaplarla fikir üretme ve görüşmelerine dayanan bir yöntemdir. Bu yöntemin öğretim sürecinde iyi bir şekilde işleyebilmesi ve verimli olabilmesi için öğrencilerin cesaretlendirilmeleri ve motive edilmeleri gereklidir.

Proje çalışması yöntemi ise öğrencilerin bireysel veya grup olarak çalışarak bilimsel yöntemleri kullanarak hedefleri bizzat kendilerin ulaşmasını esas alan bir yöntemdir. Bu yöntem öğrencilerin, bizzat yaşayarak öğrenmelerini, eleştirel düşünme becerilerini kazanmalarını, problem çözme becerilerinin gelişmesini sağlayabilmektedir.

Öğretim Teknikleri

Öğretimde teknik, öğretim etkinlikleri için başvurulması gereken beceri ve işlemlerdir (Erdem, 2015, s. 209). Hem öğretim yöntemlerinin hem de öğretim tekniklerinin öğrenme ve öğretme sürecinde bir yol olması ortak noktadır. Fakat öğretim teknikleri yönetime göre daha dar kapsamlıdır. Belli başlı öğretim teknikleri, anlatım yönteminde kullanılan teknikler, tartışma yönteminde kullanılan teknikler, rol yapma ve drama tekniğidir (Bülbül, 1991; Tan ve Erdoğan, 2001; Şahin ve diğerleri, 2012; Erdem, 2015).

Anlatma yönteminde kullanılan tekniklerde, bu yöntemin esasları dikkate alınır ve konuşmaya dayalıdır. Buna göre anlatım yönteminde, günlük konuşma, seminer, sunu, konferans ve söylev gibi teknikler kullanılmaktadır.

Tartışma yöntemine dayalı teknikler de grupta yapılan ve genellikle soru-cevap yönteminin kapsamına da giren tekniklerdir. Tartışma yöntemi kapsamında da, büyük grup tartışması, küçük grup tartışması, panel, zıt panel, diyalog, forum, münazara, beyin fırtınası, çember ve altı şapkalı düşünme teknikleri kullanılmaktadır.

Rol yapma tekniği, öğrencilerin başka bir kimliğe bürünüp ona göre davranması esasına dayanan bir tekniktir. Drama tekniğinde ise tiyatro tekniklerinde faydalanılarak, bir durumu, yaşantıyı, olayı, fikri veya kavramı canlandırmasıdır. Drama ve rol oynama tekniklerinin kapsamında biçimsel drama, kukla gösterisi, pantomim, parmak oyunu, yarım bırakılmış hikâyeler ve canlı televizyon teknikleri kullanılmaktadır.

Bu tekniklerin yanı sıra öğretimde, öğrencilerin gerçek ortamında gözlemleyemeyecekleri durumları daha iyi anlamaları için yapılan deney tekniği, gösteri tekniği, sergi tekniği ve örnek olay tekniği de kullanılmaktadır.

Birleştirilmiş Sınıflarda Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi, öğrenme ortamlarının oluşturulabilmesi için gerekli şartların, süreçlerin, düzenin, kuralların sağlanması, sürdürülmesi; öğrenme ortamındaki kaynakların, insanların ve zamanın yönetilmesidir (Demirtaş ve Güneş, 2002, s. 141). Buna tanıma göre sınıf yönetimi kısaca, öğretim etkinliklerinin yönetilmesidir. Geleneksel eğitim anlayışında sınıf yönetimi, öğretmen otoritesine dayanmaktaydı. Günümüzde ise yapılandırmacı yaklaşıma göre oluşturulan öğretim programlarında sınıf yönetimi, öğrenmeyi geliştirici ve kolaylaştırıcı bir yapıdadır.

Birleştirilmiş sınıflarda farklı yaşlarda ve düzeylerde öğrencilerin bulunması, derslerin ödevli ve öğretmenli olarak ayrılması, öğrencilerin kendi kendilerine çalışmaları, müstakil sınıflara göre birleştirilmiş sınıflarda sınıf yönetimini daha fazla zorlaştıran faktörler arasındadır. Yıldız ve Köksal'ın (2009) yaptığı araştırmada birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, sınıfın ısıtılması, dersliğin temizliğinin ders zamanını azaltması, öğretmenli dersi işlerken ödevli çalışan öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasının sınıf yönetimi olumsuz olarak etkilediğini ifade etmişlerdir. Buna paralel

olarak birleştirilmiş sınıflarla ilgili bazı çalışmalarda da, birleştirilmiş sınıflardaki problemlerin sınıf yönetimini olumsuz etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır (Kılıç ve Abay, 2009; Sağ, Savaş ve Sezer, 2009; Summak, Summak ve Gelebek, 2011; Döş ve Sağır, 2013; Elma, 2013).

Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler sınıf yönetiminde sorunları en aza indirebilmeleri için bazı yeterliklere sahip olmaları gerekir. Buna göre birleştirilmiş sınıf öğretmeni (Erdem, 2015, s. 253):

1. Sınıf ortamını düzenleyebilmelidir.
2. Verimli bir öğrenme sağlayabilmek için olumlu bir sınıf atmosferi oluşturabilmelidir.
3. Birden fazla sınıfın bir arada olması sebebiyle birçok grup bulunduğunu ve bu grupların birbirlerini olumlu veya olumsuz olarak etkileyebileceğini bilmelidir.
4. Öğrencilerin birden fazla grubun üyesi olabileceğinin farkında olmalıdır.
5. Öğrencilerin bulunduğu grubu etkileyebileceğini ve gruptan etkilenebileceğini görebilmelidir.

Birleştirilmiş Sınıflarda Sınıf Yönetimi Etkileyen Faktörler

Birleştirilmiş sınıflarda sınıf yönetimini dersliğin fiziksel özellikleri, aile, sınıf atmosferi, kurallar, istenmeyen davranışlar ve zaman etkileyebilmektedir. Sınıf yönetimini etkileyen dersliğin fiziksel özelliklerini, aydınlatma, ısıtma, temizlik, donanım, dersliğin düzeni, sınıfın büyüklüğü olarak sıralayabiliriz. Birleştirilmiş sınıflar, köy olgusuna dayandığı için şehirlerdeki büyük okulların sahip olduğu bazı olanaklar birleştirilmiş sınıflı okullarda bulunmamaktadır. Bunlardan birisi, köy okulunun ısıtmasının odun ve kömür sobalarıyla sağlanıyor olması, sobayı yakacak ve okulun günlük rutin temizliğini yapacak olan bir görevlinin olmamasıdır. Bu ısıtma ve temizlik hizmetlerinin, okuldan okula geçmekle birlikte, bazen tamamının bazen de bir kısmının öğretmen tarafından yapılması sınıf yönetimini etkileyen faktörler arasındadır.

Kaliteli bir eğitimde okul-aile işbirliğinin büyük bir önemi vardır. Öğrenciyi tüm yönleriyle tanıma ve gelişimini sağlama hususunda, öğrenci aileleriyle iyi bir iletişim kurabilen öğretmenler, öğrencilerin daha etkili bir biçimde öğrenebilmelerini ve

kendilerini geliştirebilmelerini sağlayabilmektedirler. Fakat birleştirilmiş sınıflarda okul-aile işbirliğinin ve veli desteğinin istenilen düzeyde olmaması, hem öğrencilerin gelişimlerini hem de sınıf yönetimini etkileyebilmektedir. Döş ve Sağır'ın (2013) yaptığı araştırmada öğretmenler, birleştirilmiş sınıflı okullarda okul aile birliği uygulamasının tam olarak çalışmadığını, velilerin eğitime verdiği değerın düşük olduğunu ifade etmişler ve velilerin duyarsızlığının da eğitim-öğretimi olumsuz olarak etkilediğini belirtmişlerdir.

Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Öğretmenin Yeterlikleri

Eğitim öğretimde, programın uygulanmasını, yürütülmesini ve değerlendirilmesini sağlayanlar öğretmenlerdir. Programların uygulanmasını sağlayan öğretmenlerin nitelikleri, öğrencilerin gelişimleri, öğrenme süreçleri ve eğitim sisteminin niteliği ile doğru orantılıdır. Bu açıdan öğretmen yetiştirme konusu da eğitim sistemi içerisinde büyük önem arz etmektedir.

Birleştirilmiş sınıflar, ülkemizde köy gerçeğine dayanan ve eğitim sistemi içerisinde önemli bir yeri olan bir uygulamadır. Buna göre kentlerde ve köylerde görev yapacak olan öğretmenleri yetiştirirken birleştirilmiş sınıflarda etkili ve verimli eğitim-öğretim yapabilecek ve sınıfı yönetebilecek yeterliğe ulaştırmak esas olmalıdır. Dolayısıyla lisans programlarında sınıf öğretmeni adaylarının aldığı “Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim” dersi bu açıdan büyük önem taşımaktadır (Erdem, 2015, s. 22).

Birleştirilmiş sınıf uygulaması köy olgusuna dayandığı için bu uygulamanın yapıldığı köy okullarında görev yapacak olan öğretmenler öncelikle köyü tanımalıdırlar. Bu nedenle öğretmen görev yaptığı yeri bütün yönleriyle incelemesi gerekir. Eğitim-öğretimi planlarken de öğretmenlerin buna göre hareket etmesi, verimliliği artıracak olan bir etmendir. Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin köy incelemesinde inceleme konuları şunlardır (Akbaşlı ve Pilten, 1999; Köklü, 2000):

Köyün:

1. Kuruluşu, tarihi gelişimi,
2. Coğrafi durumu,

3. Yönetim yapısı,
4. Ekonomik yapısı,
5. Toplumsal yapısı,
6. Eğitim durumu,
7. Kültürel yapısı,
8. Çevreyle olan ilişkileri,
9. Sağlık durumu ve bunlardan kaynaklanan problemlerdir.

Tanrıöğen'e(1995; akt. Erdem, 2015, s. 23) göre bütün öğretmenlerin sahip olması gereken standart beceriler vardır. Bu beceriler, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri, öğretimi planlayabilme ve değerlendirebilme nitelikleri açısından önemli başlıklar sağlayabilmektedir. Buna göre bu beceriler; sınıf çevresi, öğretim için hazırlanma, öğrencilerle etkileşim, öğrenme çevresinin yönetimi, profesyonellik ve veli/çevre etkileşimidir.

Birleştirilmiş Sınıflarda Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme en genel tanımıyla, bir niteliği gözlemek ve gözlemin sonuçlarını sayı veya sembollerle ifade etmektir (Turgut, 1990, s. 3). Eğitimde başarı düzeyinin, amaçların, kazanımların gerçekleşme düzeyini belirlemek amacıyla ölçme ve değerlendirmeye başvurulmaktadır.

Ölçme, doğrudan ölçme ve dolaylı ölçme olarak ikiye ayrılır. Ölçülen özellik ile ölçme aracının niteliği aynı ise bu ölçmelere doğrudan ölçme denir. Fakat ölçülen özellik ile ölçme aracının niteliği birbirinden farklı ise bu ölçmelere de dolaylı ölçme denir (Yılmaz ve Sünbül, 2003, s. 230).

İyi bir ölçme aracı, güvenilirlik, geçerlik ve kullanılabilirlik olmak üzere bu üç özelliği taşımaktadır. Buna göre (Tekindal, 2008, s. 84).

- Güvenirlik, ölçme aracının ölçme istenilen özelliği nerece tutarlı ölçtüğünü gösterir.
- Geçerlik, ölçme aracının hedeflediği özelliği ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir.
- Kullanılabilirlik, ölçme aracının pratikliğini, ekonomikliğini, hazırlanma ve uygulama kolaylığını gösterir.

Birleştirilmiş sınıflarda ölçme araçları, öğretim ürünlerini ölçme amacıyla kullanılan ölçme araçları ve öğretim süreçlerini ölçmek amacıyla kullanılan ölçme araçları olarak iki bölümde incelenebilir.

Öğretim ürünlerini ölçme amacıyla kullanılan ölçme araçları, yapılan öğretimin sonucunda oluşan ürünleri değerlendirmek amaçlı yapılan ölçme araçlarıdır. Bu tür ölçmelerde daha çok sonuç önemlidir. Açık uçlu sorular, sözlü yoklama soruları, kısa cevaplı sorular, doğru-yanlış soruları, çoktan seçmeli test soruları ve eşleştirmeli sorular öğretim ürünlerini ölçmeye yönelik kullanılan ölçme araçlarıdır (Tan ve Erdoğan, 2001, s. 188).

Öğretim süreçlerini ölçmek amacıyla kullanılan ölçme araçları ise sonuçtan ve üründen daha çok süreci değerlendirmek için yapılan ölçme araçlarıdır. Proje ödevleri, öğrenci ürün dosyaları(portfolyo) ve öz değerlendirme öğretim sürecini değerlendirmek amacıyla yapılan ölçme araçlarıdır (MEB, 2007).

Ölçme araçları ile yapılan ölçümlerden sonra bir karara ulaşmak için değerlendirme yapmak gerekir. Değerlendirme, ölçme sonuçlarının bir ölçüt veya ölçütler takımıyla karşılaştırılarak ölçülen özellikler hakkında karar verme süreci olarak tanımlanabilir (Tekindal, 2008, s. 30). Eğitimde yapılış amacına göre, tanımaya-yerleştirmeye yönelik, biçimlendirmeye-izlemeye yönelik ve öğrenme düzeyini belirlemeye yönelik olmak üzere üç türlü değerlendirme vardır.

Birleştirilmiş sınıflarda öğrencilerin ödevli derslerde kendi kendine yaptıkları çalışmaların değerlendirilmesi gerekir. Bu değerlendirme, öğretmen tarafından ve öğrenci tarafından yapılabilir (Erdem, 2015, s. 249).

Yeni öğretim programlarında ölçme ve değerlendirmenin özellikleri aşağıdaki şekilde sıralanabilir (MEB, 2007):

1. Ürün ve sürecin birlikte değerlendirilmesi,
2. Bilgilerin hatırlanmasından ziyade yapılandırılmasına önem verme,
3. Gerçek hayatla ilişkili görevlere önem verme,
4. Açık ve net ölçütleri tercih etme,
5. Öğretimin her aşamasında ölçme ve değerlendirmeye yer verme,
6. Not vermenin yanı sıra geri bildirimlere ağırlık verme,

7. Çok yöntem kullanarak ölçme yapma,
8. Rekabet yerine işbirliğini destekleme,
9. Bireyi ve grubu değerlendirme,
10. Öğrencilerin ne kadar öğrendiğini tespit etmenin yanı sıra nasıl öğrendiğini de belirleme.

Zekâ Nedir?

Soyut bir kavram olan zekâ, insanların sürekli merak ettiği ve sorguladığı, halen de üzerinde yoğun çalışmaların yapıldığı bir canlı özelliği olmuştur. Günümüze kadar araştırmacılar, insanların durumlar ve olaylar karşısındakidavranışlarına, hareketlerine tutumlarına, zihinsel yapılarına bakarak zekâ ile ilgili fikirler üretmişlerdir. Bu araştırmacılar zekâyı bazen çevreye uyum sağlamak, bazen de problem çözebilme yeteneği olarak düşünmüşlerdir (Bümen, 2005, s. 1).

Zekâ konusunda günümüze kadar birçok araştırma yapılmıştır. Fakat bu araştırmalar sonucunda ortak bir tanımlamaya varılamamıştır. Konuyla ilgili literatürde zekâ kavramı, akılcı düşünebilme, çevreyle baş etme ve yeni durumlara adapte olabilme yeteneği, soyut düşünme yeteneği, deneyimlerden öğrenebilme yeteneği, sözel ve mantıksal akıl yürütebilme yeteneği gibi açıklamalarla ifade edilmiştir (Pfeifer ve Scheier, 2001, s. 6; akt. Gürel ve Tat, 2010; Köknel, 2003, s. 243). Buradan da anlaşılacağı gibi zekâ ile ilgili araştırma yapan bilim insanlarının konuya yaklaşım tarzı ve çeşitliliği, zekânın birçok tanımının yapılmasına neden olmuştur.

Geleneksel Zekâ Anlayışı

Zekâ ile ilgili yapılan araştırmaların ve tanımların sayısı fazladır. Bununla birlikte zekâyı ilk olarak ölçmeye çalışan, Francis Galton'dur . Bu çalışmasında Galton, temel duyuların duyarlılığını incelemiş ve zekâ kavramını, bilgileri yapılandırma ve kullanabilme olarak ele almıştır (Ülgen, 1997, s. 26). Galton'un başlattığı bu zekâyı ölçme konusunu psikolog MckeenCattel ABD'ye taşımış, Thorndike ile birlikte zekâyı ölçmek için kullanılacak testleri ve zekâyı ölçmek için kullanılacak gerekli temel kuramsal çalışmaları gerçekleştirmiştir (Spatar, 1995; akt. Bümen, 2005, s. 2). 1927 yılında ise Spearman zekâyı iki faktör kuramı ile tanımlamış; zekânın, her türlü zihinsel etkinlikte görev alan, ihtiyaç duyulan zihinsel enerji olan genel faktörden ve zihinsel

etkinliklerde rol oynayan özel faktörden oluştuğunu ifade etmiştir. Spearman'a göre zihin gücü gerektiren zihinsel etkinliklerin sayısı kadar özel faktör vardır. Thorndike ise zekânın genel olamayacağını, zekânın birden fazla ve birbirinden bağımsız faktörlerden meydana geldiğini ifade ederek Spearman'ın genel faktör tanımlamasına karşı çıkmıştır. Thorndike bu faktörleri; kelime anlamı, aritmetik akıl yürütme, kavrama ve ilişkileri görsel algılama olarak ifade etmiştir. Ayrıca Thorndike araştırmaları sonucu zekâyı üçe ayırmıştır. Bunlar:

1. Soyut Zekâ (Sayı ve sembolleri anlayabilme ve kullanabilme yeteneği)
2. Sosyal Zekâ (İnsanları anlayabilme ve iyi ilişkiler kurabilme yeteneği)
3. Mekanik Zekâ (Araç-gereçleri ve makineleri anlayabilme ve kullanabilme yeteneği)

Wechsler, 1939 yılında yetişkinler için bir zekâ ölçeği geliştirmiştir. Daha sonra 1949 yılında da ikinci bir ölçeği de çocuklar için geliştirmiş, bu ölçeği 6-16 yaş arasında bulunanlara bireysel olarak uygulanmak üzere yeniden düzenlemiştir. Bu zekâ ölçekleri, Binet'in zekâ ölçeklerinden yola çıkarak geliştirilmiş ve öğrenme ile ilgili olabilmişlerdir (Ülgen, 1997, s. 26).

Zekâyı kuramsal açıdan ilk inceleyen kişi psikolog Guilford'dur. Guilford, herkesin karar verme hızının birbirinden farklı olduğunu ve bunun da zekâ kapasitesi olduğunu ifade etmiştir. Buna göre geliştirmiş olduğu zekâ testi, insanların bilişsel yapılarının yapısal bütünlüğü olduğu ve süreçsel işlemlerin bireyler arasından farklılık gösterdiği görüşüne dayanmaktadır. Guilford'a göre zekânın içerik, ürün ve işlem olmak üzere üç boyutu vardır. İçerik, anlamlar, semboller ve davranışlardan; ürün, ilişkiler, sistemler, gruptan; işlem ise bellek, ayrıştırıcı ve bütünleştirici düşünme, değerlendirme süreçlerinden oluşmaktadır. Guilford zekâ kuramında 120 faktör ele almıştır (Ülgen, 1997, s. 27).

Piaget zekâyı, zihnin değişme ve kendisini yenileyebilme gücü olarak ifade etmiştir. Zekânın, zekâ testlerinden alınan puanlarla ifade edilemeyeceğini belirterek geleneksel zekâ anlayışlarına karşı çıkmıştır. Piaget, zihin ve bilgiler arasındaki ilişkiyi besin maddelerinin organizmayı değiştirmesine benzetmiştir. Buna göre zihin sindirim sistemi, bilgiler de besinlerdir. Algılanan bilgiler, zihni ve bilişsel fonksiyonları değiştirir ve geliştirirler. Bu sayede yeni bir durumla karşı karşıya kalan birey,

tecrübelerinden yararlanarak etkili kararlar verir ve problemleri daha kolay çözümlenebilir (Selçuk, 1999, s. 67).

Sternberg ise problem çözme sürecinde yürütücü-biliş-üstbiliş veya yönlendirici stratejilerin etkisine dikkat çektiği üçlü zekâ modelini geliştirmiştir. Bu üçlü zekâ modelini, analitik zekâ, yaratıcı zekâ ve pratik zekâ olarak ifade etmiştir (Gürel ve Tat, 2010).

Çoklu Zeka Kuramına Göre Zeka Anlayışı

Geleneksel zeka kuramlarını inceleyen Howard Gardner, 70'li yıllardan itibaren insanların bilişsel kapasitelerini araştırmaya başlamıştır. Bu çalışmalarında bir yandan yetenekleri, bilişsel ya da duyuşsal kazaların insanların üzerindeki etkilerini araştırırken diğer yandan da “Project Zero” adlı projesinde normal ve üstün yetenekli çocukları araştırmıştır. Bu araştırmalarında psikometrik olarak ifade edilemeyen gözlemlerde bulunmuş ve bunu şöyle ifade etmiştir:

Çocuklar ve beyin hasarlı yetişkinlerle yaptığım günlük çalışmalar beni insan doğası ile ilgili bedensel bir olguyla derinden etkiledi: İnsanoğlu çok geniş, çok sayıda kapasitelerle dolu. Bir bireyin bir alandaki üstünlüğü, bir başka alandaki gücüyle karşılaştırılabilecek ve tahmin edilebilecek kadar basit değil!

Gardner 1983 yılında yayınladığı “Zihin Çerçevesi (Frames of Mind)” kitabında yedi ayrı zekâ türü olduğunu ifade etmiştir. Bu zekâların her insanda doğuştan var olduğunu, bununla birlikte değişik kültürlerde değişik şekillerde ortaya çıktığını ifade etmiştir. Gardner, zekânın tanımının, araştırmasında önemli bir yer tuttuğunu ifade etmiş ve zekâyı, insanların biyoloji ve psikolojilerinden kaynaklanan işlemleme dayalı bir kapasitedir. Zekâ, bir kültürel ortama uygun ürün koyma ve problem çözebilme yeteneği gerektirir (Gardner, 2006, s. 17).

Gardner zekâ alanlarını belirlerken şu sekiz ölçütü kullanmıştır (Gardner, 1999; akt. Bümen, 2005, s. 7):

1. Beyin hasarıyla potansiyel izolasyon
2. Evrimsel tarih ve evrimsel olasılık
3. Tanımlanabilir çekirdek işlemler seti
4. Bir sembol sistemine şifrelenmede hassasiyet
5. Tanınabilir son aşama ve ayırıcı gelişimsel eğri

6. Özel becerileri ile ayırt edilen bireyler
7. Deneysel psikolojik görevlerde desteklenme
8. Psikometrik bulgularla desteklenme

Çoklu zekâ kuramının ayırt edici özelliklerini Gardner; zekâ tanımının farklılığı, zekâyâ çoğul bakış açısıyla yaklaşması, bütün zekâ alanlarının evrensel olması, zekânın bütünsel olarak gelişmesi olarak ifade etmiştir. Çoklu zekâ kuramına göre tüm zekâ alanları eşit şekilde değerlidir(Gardner, 1999). Armstrong(1994, s. 23; akt. Bümen, 2005, s. 8-9), zekâların gelişimindeki çevresel faktörleri, kaynaklara ulaşım şansı, tarihsel-kültürel etkenler, coğrafi etkenler, ailesel etkenler ve durumsal etkenler olarak ifade etmiştir.

Çoklu Zekâ Kuramına Göre Zekâ Alanları ve Özellikleri

Daha önce zekâ ile ilgili yapılan araştırmaları ve kuramları inceleyen Gardner, 1983 yılında yayınladığı bir eserle çoklu zekâ kuramını öne sürmüş ve bu eserinde yedi zekâ alanından söz etmiştir. Bununla birlikte insan yeteneklerinin çok fazla olması sebebiyle bu yedi zekâ alanının asla yeterli olamayacağını, daha fazla zekâ alanlarının olabileceğini belirtmiştir. 1999 yılında Gardner yeni eserinde, sekizinci zeka alanı olan doğacı zekâyı da zeka alanlarına dahil etmiştir. Buna göre bu sekiz zekâ alanı şunlardır: Sözel-dil zekâsı, mantıksal-matematiksel zekâ, görsel-uzamsal zekâ, müziksel-ritmik zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, sosyal zekâ, özedönük zekâ ve doğacı zekâdır. Gardner 1999 yılında varoluşsal zekânın dokuzuncu zekâ alanı olabileceğini belirtmiş ve bu konuda çalışmalarına devam etmektedir.

Sözel-Dil Zekâsı

Sözel-dil zekâsı, bireylerin konuştukları dile ait olan kavramları bir konuşmacı veya bir politikacı gibi sözlü olarak ya da bir şair veya bir yazar gibi yazılı olarak etkili biçimde kullanabilme kapasitesidir (Armstrong, 2010; akt. Bümen, 2005, s. 11). Kısaca ifade etmek gerekirse sözel-dil zekâsı bireylerin konuştuğu dili kullanabilme becerisidir. Gardner (2006, s. 25), dil yeteneğinin evrensel olduğunu ve çocukların dil konusunda gösterdikleri gelişimin bütün kültürlerde açıkça görüldüğünü belirtmiştir. Ayrıca bu zeka alanı, okullarda da en fazla ağırlık verilen zeka alanlarından. Selçuk, Kayılı ve Okut (2002, s. 44) sözel-dil zekâsının dört temel unsurunun bulunduğunu

belirtmişlerdir. Bu unsurlar şunlardır: Ses bilgisi, söz dizimi (gramer kuralları), anlam bilgisi ve pragmatik (dili belli amaçlar için kullanabilmek).

Lazear'a (2000, s. 29-31) göre sözel-dil zekâsının özündeki kapasiteler şunlardır:

- a) Düzeni ve sözcük anlamlarını kavrama. Bu kapasite, metinlerdeki sözcüklerin anlamlarını kavrayabilme ve sözcüklerin nasıl yeniden düzenlenebileceğini içeren bir süreçtir.
- b) Açıklama, öğretme, öğrenme kapasitesi. Bu kapasite, bilgileri sözel veya yazılı olarak başkalarına açıklayabilme yeteneğidir.
- c) Mizaha dayalı anlatım. Bu kapasite, kelimeler üzerinde oynayabilme (şakalar, bilmece, şiirler, mecazlar vb.) yeteneğidir.
- d) Yazılı ya da sözlü olarak etkili hitabet, ikna ve güdüleme kapasitesi. Politikacıların ve sunucuların topluluk önünde etkileyici bir şekilde hitabet gücüne ve etkileyici yazılar yazabildikleri görülmektedir.
- e) Hatırlama ve geri getirme. Bilgilerin bellekte tutma gücünü ifade eden kapasitedir.
- f) Metalingüistik analiz. Bu kapasite, dili araştırmak için kullanabilme yeteneğidir.

Mantıksal-Matematiksel Zekâ

Bu zekâ alanı sayılar, tümdengelim ve tümevarım ile akıl yürütebilme, soyut problemler çözebilme ve birbiriyle ilişkili olan düşünceler arasındaki ilişkileri anlayabilme yeteneğidir (Bümen, 2005, s. 11). Mantıksal-matematiksel zekâ alanına sahip insanlar, neden-sonuç ilişkilerine, varsayımlara, sorgulamaya dayanan soyut işlemlerde, nesnelere belli kategorilere ayırabilmede, olaylar arasında mantıksal ilişkiler kurabilmede başarılıdırlar (Saban, 2010, s. 12-13). Mantıksal-matematiksel zekâ alanının özündeki kapasiteler şunlardır (Lazear, 2000, s. 26-28):

- a) Soyut yapıları tanıma. Bu kapasite çevredeki örüntüleri ayırt edebilme gücüdür.
- b) Tümevarım yoluyla akıl yürütme. Bu kapasite, parçadan bütüne gitme yöntemiyle kullanılan bir mantıktır.
- c) Tümdengelim yoluyla akıl yürütme. Bu da bütünden parçalata ulaşma sürecini izleyen bir mantıktır.

- d) Bağlantı ve ilişkileri ayırt etme. Bu kapasite, bireylerin günlük yaşantılarındaki verileri sıralama ve sınıflama yeteneğini ifade eder.
- e) Karmaşık hesaplamalar yapma. Bu kapasite, bireylerin öğrendiği sayı ilişkilerini ve matematik işlemlerini günlük yaşamda da kullanabilme yeteneğidir.
- f) Bilimsel yöntemi kullanma. Bu kapasite de, gözleme, yargıya varma, karar verme ve uygulama becerisidir.

Görsel –Uzamsal Zekâ

Beynimiz kelimelerden önce imajlarla ve resimlerle düşünür. Görsel-uzamsal zekânın dili, şekiller, desenler, dokular, imajlar, renkler, resimler ve diğer görsel sembollerdir (Lazear, 2000, s. 21). Bu zekâ alanı, bireylerin çevrelerini objektif olarak gözleme, algılama, değerlendirebilme ve bunların yanı sıra çevresinden edindiği görsel mesajları grafiksel olarak sergileyebilme kabiliyetlerini içerir. Görsel-uzamsal zeka alanına sahip olan kişiler, yer, zaman, şekil, biçim ve renk gibi kavramlara ve bunlar arasındaki ilişkilere karşı aşırı duyarlıdırlar. Bu nedenle, bu zeka alanı güçlü olan bireyler olayları, varlıkları görselleştirerek veya çizerek, renklendirerek en iyi şekilde öğrenirler (Saban, 2010, s. 13).

Görsel-uzamsal zekânın özelliği, duyuşal-motor algının keskinleşmesiyle başlar. Göz; renk, şekil, biçim, boyut ilişkilerinin ayırımına varır. Bu zekâ alanına sahip bireyler, zihinlerindeki imgeleri yeni nesnelere aktarırlar. Görsel-uzamsal zekâ alanı güçlü olan veya bu zekâ alanını daha çok kullanan meslekleri; ressam, grafik tasarımcısı, mimar, heykeltıraş, bahçıvan, inşaat mühendisi ve topograf olarak sayabilir (Bellanca, 1998, s. 21). Lazear'a (2000, s. 22) göre bu zeka alanının özündeki kapasiteler şunlardır:

- a) Aktif imgelen/hayal gücü. Bireylerin hayal gücünü ifade eden kapasitedir.
- b) Zihinde canlandırma. Olayların, varlıkların, şekillerin zihinde resimlenmesidir.
- c) Uzayda yer/yol bulma. Günlük yaşamda sık yaşadığımız, "Bazı insanlar asla kaybolmaz, bazı insanlar asla bulunmaz." sözünün özetlediği kapasitedir.
- d) Grafik temsili. Duygu, düşünceleri daha iyi anlatabilmek için yapılan görseller oluşturmayı içeren bir kapasitedir.

- e) Uzaydaki nesnelere arasındaki ilişkileri tanıma. Otomobili kaldırıma paralel park etme, satrançta sonra gelecek hamleleri tahmin etme gibi becerileri kapsayan bir kapasitedir.
- f) İmajlarla zihinsel manevralar yapma. Optik illüzyonlar bu becerinin kullanılmasını içerir.
- g) Farklı açılardan objeler arasındaki benzerlik ve farklılıkları tanıma. Nesnelere arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları tanımayı içeren kapasitedir.

Müziksel-Ritmik Zekâ

Müziksel-ritmik zekâ, bireyin besteci, müzisyen veya şarkıcı gibi müzikal biçimleri algılama, ayırt etme ve ifade etme yeteneklerini kapsar (Armstrong,2000; akt. Saban, 2010, s. 14). Bu zekâ alanı, kendine has kurallara ve düşünme yapılarına sahiptir. Müzik, ses perdesi, ritim ve sesin tonu olmak üzere üç temel öğeyi kullanan bir dildir. Gardner, müzikle iç içe olan bir kişinin, bu üç öğeyi kullanarak şarkı söyleme, beste yapabilme ve enstrüman çalabilme gibi becerilerde başarılı olabileceğini ifade etmiştir. (Campbell ve diğerleri, 1996, s. 133; akt. Saban, 2010, s. 13). Lazear, çevrede duyulan seslerden anlam çıkarma, insanların ses tonundan ruh halini tahmin etme, arabanın motorundan çıkan sesteki problem olduğunu anlama gibi davranışların da müziksel-ritmik zekâ alanının önemli bir parçası olduğunu ifade etmiştir. Çünkü sesler anne karnındayken duyulmaya başlar. Müziksel-ritmik zekâ alanının özündeki kapasiteler şunlardır (Lazear, 2000, s. 34-35):

- a) Müziğin ve ritmin yapısına değer verme. Müziğin duyuşsal davranışlarla ilişkisini ifade eden kapasitedir.
- b) Müzikle ilgili şemalar oluşturma. Belli melodi veya ritimlerin belli olaylarla ilişkilendirilmesini ifade eden kapasitedir.
- c) Seslere karşı duyarlılık. Günlük yaşamımızda bizi uyaran seslerin duyulma ve öğrenilmesini ifade eden kapasitedir. Hava durumunu, trafik yoğunluğunu, suyun kaynadığını sesinden tahmin etme veya birisini ayak seslerinden tanıma bu kapasiteye örnek olarak verilebilir.
- d) Sesleri taklit etme, tanıma ve yaratma. Başka birisinin yaptığı ritim veya çıkardığı sesi tekrarlamaya dayanan kapasitedir. Yeni bir şarkıyı veya bir dansı öğrenirken bu kapasiteyi kullanırız.

- e) Ton ve ritimlerin değişik özelliklerini kullanma. Seslerin ve ritimlerin bir iletişim aracı gibi kullanılmasını ifade eden kapasitedir. Heyecanlı, korkulu veya mutlu bir konuşmada sesin tonunu ve ritimleri fark etme bu kapasiteye örnek olarak verilebilir.

Bedensel-Kinestetik Zekâ

Bedensel-kinestetik zekâ, bireyin bir atlet, dansçı veya aktör gibi duygu ve düşüncelerini ifade etmek için vücudunu kullanma ustalığını; heykeltıraş veya tamirci gibi ellerini kullanma ve yeni ürünler ortaya çıkarma kapasitesidir (Armstrong, 2000; akt. Saban, 2010, s. 15).

Bedensel-kinestetik zekâ, vücudun bütünü ve ellerle ilgilidir. Vücut hareketlerini kontrol etmeyi, nesnelere ve eşyaları ustalıkla kullanabilmeyi, beden ile beyin arasında koordinasyonu sağlayan zekâ alanıdır (Bümen, 2005, s. 14). Bedensel-kinestetik zekâ alanı özünde şu kapasiteleri barındırır (Lazear, 2000, s. 23-24):

- a) Vücut hareketlerini kontrol etme. Bu kapasite, vücudun aynı anda yaptığı fiziksel hareketleri kontrol etme kapasitesidir.
- b) Önceden planlanmış vücut hareketlerini kontrol etme. Günlük yaşamda farkında olmadan yaptığımız hareketleri ya da önceden öğrendiğimiz hareketlerin kontrolünü ifade eden kapasitedir. Yürüme, koşma, bisiklet sürme, elma soyma vb. örnek olarak verilebilir.
- c) Bedenin farkında olma. Bedeni dinleme ve bedene güvenmeyi ifade eden kapasitedir.
- d) Zihin ve beden arasında güçlü bir bağ kurma. Düşüncelerin bedeni etkilemesini ifade eden kapasitedir.
- e) Pantomim yetenekleri. Bu kapasite, pantomim, rol yapma ve drama yeteneklerini kapsar.
- f) Bedeni tümüyle iyi kullanma. Kişilerin bedenlerinin tüm boyutlarıyla farkında olması ve tamamen hakim olabilmelerini ifade eden kapasitedir.

Sosyal Zekâ

Sosyal zekâ, insanların çevrelerindeki bireylerle iletişim kurabilmelerini, bu bireylerin durumlarını ve kabiliyetlerini tanıyabilme gibi davranışları ifade eder. Politikacılar, liderler, öğretmenler ve psikologlar bu zekâ alanını ustalıkla kullanmaktadır (Campbell ve diğerleri, 1996, s. 160; akt. Saban, 2010, s. 13). Bellanca'a (1998, s. 18) göre sosyal zekâ, sözel ve sözel olmayan iletişimi, işbirliği, çatışma yönetimi, uzlaşma becerileri ile güven, saygınlık, liderlik ve diğerlerini güdüleme yeteneği ile ilgilidir. İnsanlarla ilişkileri güçlü olan bireylerde diğerlerinin duygularına, korkularına ve inançlarına empati gösterme ve yardımcı olma isteği vardır. Sosyal zekâsını iyi kullanabilen bir kişi, diğer insanların yüz ifadelerinin, ses tonlarının, mimiklerinin ve diğer özelliklerinin farkına vararak onları en iyi şekilde analiz etme, yorumlama ve değerlendirebilme yeteneklerine sahiptir. Sosyal zekâ alanı gelişmiş olan bireyler başkalarının ilgi ve ihtiyaçlarını çok iyi algılayabilirler (Saban, 2010, s. 16). Lazear'a (2000, s. 36-37) göre sosyal zekânın özündeki kapasiteler şunlardır:

- a) İnsanlarla sözlü ya da sözsüz etkili iletişim kurma. Bu kapasite sözlü iletişim kurmanın yanı sıra karşıdaki kişinin söylemedikleri, beden dili ve ses tonunu fark edebilmeyi ifade eder.
- b) Bir bireyin ruhsal durumunu, duygularını okuma. Bireylerin mutlu, mutsuz, kızgın veya heyecanlı olup olmadıklarını anlamamızı içeren kapasitedir.
- c) Grupta işbirliği içinde çalışma. Bir grupta yapılan çalışmalar, ortaya çıkarılan ürün ve işbirliğini içeren kapasitedir.
- d) Karşıdaki kişinin bakış açısıyla dinleme. Bu kapasite, karşıdaki bireyin ne söylemek istediğiyle ilgilenip onun söylediklerine odaklanmayı ifade eder.
- e) Empati kurma. Bir bireyin duygularını, inançlarını ve değerlerini özellikle bizimkinden farklı olduğunda anlayabilmeyi ifade eden kapasitedir.
- f) Sinerji kazanma ve yaratma. Bir grupta işbirliği sonucu ortaya çıkan ürünün, tek tek bireylerin eseri değil, grubun ortak ürünü olduğuna inanmayı ifade eden kapasitedir.

Özedönük Zekâ

Bireyin kendisiyle ilgili bilgisi olması veya yaşamıyla ilgili sorumluluk almasına işaret eden zekâ alanıdır. Bu zekâ alanı güçlü olan kişiler, kendi coşkularının sınırlarını

bilebilen, kendi davranışlarını yönetebilen ve yönetirken bu sınırlara dayanabilen kişilerdir. Böyle kişiler, zamanında düşünmeyi, yanıt aramayı ve kendisini değerlendirebilmeyi başarabilir (Bellanca, 1998, s. 18). Özedönük zekâ alanı Gardner'a göre günlük yaşamdaki en önemli zekâdır. Gardner (1983, s. 239), başarının dış güdülenmeye dayanarak fark edildiği okullardaki öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilme konusunda sıkıntı çektiklerini ifade etmiştir. Saban'ın (2010, s. 17) ifadesine göre özedönük zekâ, bireyin kendisini tanıması, kim olduğunu, ne yapmak istediğini, ne yapmak istemediğini, farklı durumlarda nasıl davranması gerektiğini bilmesi ve bunlara dayalı olarak hayatında doğru kararlar alabilmesidir. Özedönük zekâ alanının özündeki kapasiteler şunlardır (Lazear, 2000, s. 38-39):

- a) Konsantrasyon. Bu kapasite yalnızca bir konuya yoğunlaşmayı ve çevredeki diğer etkenlere kapalı olmayı ifade eder.
- b) Düşünsellik. Bireyin, kendisini düşünmeye, hayatındaki her detaya değer vermeye doğru eğitmesini ifade eden kapasitedir.
- c) Yürütücü biliş/üst biliş. Düşünmeyi düşünme etkinlikleridir. Problem ile ilgili kendi kendine konuşma, kararları analiz etme ve değerlendirme bu kapasitenin içinde düşünülebilir.
- d) Değişik duyguların farkında olma. Yaşantımızda dikkat etmeden farkında olamayacağımız duygu durumu değişikliklerini hissetmeyi işaret eder.
- e) Özü tanıma ve değer verme. Biz evrenin bir parçasıyız, evren de bizim bir parçamızdır görüşüne sahip olmayı ifade eder.
- f) Yüksek düzeyli düşünme becerileri ve akıl yürütme. Yüksek düzeyli düşünme ve akıl yürütmeyle bireyler kendilerinin düşünce süreçlerini analiz ederek ve öğrenme süreçleriyle bütünleştirerek daha anlamlı bir yaşam elde edebilirler.

Doğacı Zekâ

Doğacı zekâ Gardner tarafından açıklanan son zekâ alanıdır ve doğal çevreyi tanıma ve anlama ile ilgilidir. Doğacı zekâ, bireyin çevresindeki bitki ve hayvan türlerini fark ettiklerinde ve bu türleri sınıflandırma prensiplerini yaratabildiklerinde ortaya çıkmaktadır. Botanik ve zooloji doğacı zekâyla öğrenmeye açık örneklerdir. (Bellanca, 1998, s. 19). Doğacı zekâsı güçlü olan bireyler, sağlıklı bir çevre oluşturma bilincine sahiptirler ve çevredeki doğal kaynaklara, hayvanlara, bitkilere kısaca bütün canlılara ve canlı olmayan varlıklara ilgisi olan, hayvanlar ve bitkiler âlemini tanıyan ve

bu yeteneklerini üretken bir şekilde kullanabilen insanlardır (Saban, 2010, s. 18). Doğacı zekâ alanının özündeki kapasiteler şunlardır (Lazear, 2000, s. 24-26):

- a) Doğa il bütünleşme. Bu kapasite doğal ortamı bir ev olarak hissetme, doğadaki farklı yapılarla, seslerle, renklerle, tatlarla ve şekillerle ilgili özel bilgilere sahip olma davranışlarını içerir.
- b) Doğal bitki örtüsüne duyarlılık. Bitki örtüsüyle ilgilenme, tanıma ve anlamayı içeren kapasitedir. Botanik organizmaları tanıyabilme ve dünyamıza olan etkilerini inceleme gibi etkinlikleri içerir.
- c) Canlılar ile etkileşim kurma, koruma. Doğadaki canlılarla ilgilenme, onları anlama ve besleme davranışlarını içeren kapasitedir.
- d) Doğanın tepkilerine karşı duyarlı olma ve farkındalık. Doğadaki canlı, cansız ayırt etmeden doğanın her türlü tepkisine karşı hassasiyet gösterme kapasitesidir. Bu kapasite yalnızca doğanın insanlara olan etkilerini değil insanların da doğaya olan etkilerini incelemeyi de içerir.
- e) Doğadaki bitki ve hayvanları tanıma ve sınıflama. Doğadaki canlıları tanıma, bu canlıları sınıflandırma ve özelliklerini belirleme, benzerlik ve farklılıklarını ayırt etmeyi içeren kapasitedir.
- f) Bitki yetiştirme. Bitki ekip, dikme, yetiştirme, bakımını yapma, hasat etme ve hastalıklarıyla mücadele etme davranışlarını içerir.

Çoklu Zeka Kuramı ve Öğrenme

Çoklu Zeka Kuramı, eğitim öğretimde etkili bir şekilde kullanıldığında öğrencilerin tüm yönleriyle gelişimini desteklemektedir. Bunun için öğretmenlerin özellikle öğrencilerinin zeka alanlarını belirleyebilmesi ve tüm zeka alanlarına eşit bir şekilde değer vermesi önemlidir. Çoklu zekaya dayalı öğrenme-öğretme süreci etkinliklerinin geliştirilmesi çalışmaları gündeme geldikçe, zeka alanlarının öğrenmeye olan etkisi de belirlenmeye başlanmıştır. Bireyler hayatları boyunca sadece bir zeka alanında gelişme göstermezler, ancak belli bir zeka türünde dikkat çeken öğrenciye ulaşma yollarının belirlenebilmesi önde gelen amaçlardandır (Bümen, 2005, s. 21). Buna göre öncelikli amaç öğrencilerinin baskın olduğu zeka türlerinin belirlenmesidir. Gardner'a göre Çoklu Zeka Kuramı eğitime iki önemli yarar sağlamaktadır:

1. Öğrencileri istendik durumlara getirebilmek amacıyla eğitim programlarını planlamaya imkan sağlamaktadır. (Örneğin, müzisyen, ressam, bilim adamı yetiştirme gibi.)
2. Farklı disiplinlerdeki konuları ve kuramları öğrenmeye çalışan daha fazla sayıda öğrenciye ulaşmayı sağlar, öğrencilerin daha kolay öğrenmelerini ve öğrenmelerinin daha kalıcı olmasını sağlar.

Gardner, Çoklu Zeka Kuramının eğitim öğretime ne faydası olacağı sorusuna, bu kuramın eğitimin bir hedefi olmadığı, zeka türlerinin hedeflere ulaşmada güçlü bir araç olduğu şeklinde cevap vermektedir (Durie, 1997; akt. Bümen, 2005, s. 21). Farklı öğrenme yolları olan bireylerin varlığını kabul etmek, farklı yollarla öğretim anlayışlarını ve stratejilerini de beraberinde getirmiştir. Dolayısıyla, günümüzde tek bir öğretim stratejisi ya da yöntemiyle öğretim yapılması pek mümkün görünmemektedir. Bu nedenle öğretimde öncelikle öğrencilerin bireysel özelliklerinin bilinmesi gerekmektedir. Aşağıda zeka türlerine göre öğrenenlerin bazı özellikleri verilmiştir (Bümen, 2005, s. 22-25):

1. Dil Zekası ile Öğrenenler;

- Etkili dinleme ve konuşma becerisine,
- İnsanların, yerlerin ve tarihlerin hakkında güçlü bir hafızaya,
- Zengin kelime dağarcığına,
- Düzgün ve doğru telaffuz becerisine,
- Kitap okuma, anlatma ve yazma becerisine,
- Tekerlemelerde ve kelime oyunlarındaki başarısına,
- Dil öğrenme konusundaki becerisine sahiptir.

2. Mantıksal-Matematiksel Zeka ile Öğrenenler;

- İlişkileri ve benzerlikleri algılama,
- Hipotez geliştirebilme ve test etme becerisine,
- Olayların oluşumuna ve işleyişine odaklanma gücüne,
- Soyut düşünebilme becerisine,
- Problem çözme becerisine,
- Strateji oyunları ve mantıksal bulmacaları çözebilme becerisine,

- Deney tasarlayabilme, sonuçlarını tahmin edebilme yeteneğine,
- Zaman, mekan, neden, sonuç ilişkilerini ortaya çıkarma becerisine sahiptir.

3. Görsel-Uzamsal Zeka ile Öğrenenler;

- Şekillere, zeminlere ve renklere karşı duyarlılığa,
- Zihinsel imgelem gücüne,
- Resim, kroki, karikatür, heykel vb. modeller yaratabilme becerisine,
- Grafikleri, harita ve diyagramları çözümleyebilme becerisine,
- Üç boyutlu görünümlere duyarlılığa,
- Görsel imgeleri çok iyi ve net bir şekilde hatırlayabilme becerisine,
- Görsel oyunlarda başarıya sahiptir.

4. Müziksel-Ritmik Zeka ile Öğrenenler;

- İyi bir müzik kulağına,
- Farklı müzik türlerini ayırt edebilme becerisine,
- Şarkı söyleme yeteneğine,
- Enstrüman çalabilme becerisine,
- Müzikle ritim tutma ve mırıldanma alışkanlığına,
- Beste yapabilme becerisine,
- Müzik dinlemede kendine göre tercih geliştirme gücüne sahiptir.

5. Bedensel-KinestetikZeka ile Öğrenenler;

- Nesnelere dokunarak tanıma eğilimine,
- Spor dallarında başarıya,
- Bedensel taklit yeteneğine,
- Dans edebilme becerisine,
- Uzun süre hareketsiz kalamama ve sürekli kımıldanma eğilimine,
- Fiziksel oyunlardaki başarısına,
- El becerisi gerektiren etkinliklerdeki beceriye sahiptir.

6. Sosyal Zeka ile Öğrenenler;

- Arkadaşlarıyla birlikte olma eğilimine,

- İkna etme becerisine,
- Grupla çalışma eğilimine,
- İşbirliği ve paylaşma isteğine,
- Empati kurabilme yeteneğine,
- Problemi olan insanlara yardım etme isteğine,
- Liderlik görevlerinde olma eğilimine,
- Etkin dinleme becerisine sahiptir.

7. İçsel-Özedönük Zeka ile Öğrenenler;

- Özgürlüğe düşkün olma eğilimine,
- Zayıf ve güçlü yönleri ile ilgili tarafsız bir görüşe,
- Deneyimlerinden sürekli ders çıkarma becerisine,
- Kendisiyle barışık olma becerisine,
- Hobilere,
- Hayattaki uzak hedefinin ne olduğu konusunda görüşe,
- Bireysel çalışmalardan zevk alma eğilimine sahiptir.

8. Doğacı Zeka ile Öğrenenler;

- Doğa olayları ve oluşumlarına karşı hassasiyete,
- Bitkiler ve bakımları konusunda duyarlılığa,
- İklim ve hava olaylarına karşı ilgiye,
- Çevreci etkinliklere katılma isteğine,
- Evcil hayvan besleme isteğine,
- Hayvanat bahçeleri, botanik bahçeleri ve müzelere gezi yapma isteğine,
- Doğadaki canlıları inceleme, izleme ve araştırma eğilimine sahiptir.

Çoklu Zekâ Kuramı ve Öğretim

Çoklu Zekâ Kuramına göre, eğitimin amacı yalnızca öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak değil; bunun yanında öğrencilerin çoklu zekâ alanlarındaki potansiyellerini ortaya çıkarmak ve onları geliştirmektir. Dolayısıyla, öğretmenler, öğrencilerin çoklu zekâ alanlarını sınıfta işleyecekleri konularla ilişkilendirerek her öğrencinin her zekâ alanında kendisine özgü bir yapıda gelişmesine fırsat tanımalıdır. Eğitimde çoklu zekâ kuramına dayalı bir eğitim-öğretim uygulamak için öncelikle

eğitim sisteminin hedefleri değerlendirilmeli ya da belirlenmelidir. Gardner'a göre bir eğitim sisteminde hedefler genellemelerden arındırılarak mümkün olduğunca açık tutulmalıdır (Arabacı, 2006, s. 50).

Bireysel eğitim anlayışı ağdaş eğitimin sürecinde artık bir lüks değil zorunluluktur. Etkili bir eğitim-ğretim programı hazırlamanın birden fazla yolu olabilir. Bu programlar hazırlanırken, farklı zekâ alanlarının olduğu gözönünde bulundurulmalı ve buna göre program hazırlanmalıdır. Herhangi bir etkinlik sırasında tüm zekâ alanını aktif hale getirmek gerekmez. Değerlendirme de çoklu zekâ gibi çok yönlü dşnlmeli ve çok yönlü olmalıdır. Çocukların zekâ alanları erken yaşta fark edilmelidir. Öğrenciler sahip oldukları zekâ alanına göre yönlendirilmelidir. ZK farklı birçok alana hitap ettiğinden disiplin sorununu da ozebilir. Eğitim böylelikle daha zevkli hale gelebilir ve uygulayıcı olarak öğretmende kendini geliştirmelidir (Ayaydın, 2004).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analiz edilmesiyle ilgili bilgilere yer verilecektir.

Araştırma Modeli

Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem uygulanmıştır. Karma yöntem, iki geleneksel yöntemin (nitel ve nicel) varsayımlarının tartışılması ve uzlaştırılması şeklinde uygulanır (Reichardt ve Rallis, 1994).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye genelindeki birleştirilmiş sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise 2014-2015 öğretim yılında Tokat il genelindeki birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda görev yapan 179 öğretmen arasından basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilen 80 öğretmen oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci ve üçüncü bölüm araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. İkinci bölümde bulunan likert tipi ölçek ise Canbay (2006) tarafından geliştirilmiş ve araştırmacıdan izin alınarak uyarlanmıştır. Bu uyarılma, birleştirilmiş sınıflar ile ilgili olmadığı için anketten 2 maddenin çıkarılması şeklinde olmuştur.

Ölçek, “Hemen Hiç”, “Biraz”, “Oldukça” ve “Tamamıyla” olmak üzere 4’lü likert tarzında hazırlanmış olup, olumsuz ifadeler ise tersten puanlanmıştır. Ölçekte olumlu ve olumsuz ifadeler sürekli olumlu ya da sürekli olumsuz cevap verme olasılığını en aza indirmek amacıyla karışık olarak sıralanmıştır.

Ölçeğin ilk bölümünde katılımcıların kişisel özelliklerini (cinsiyet, yaş, meslekte çalışılan süre, birleştirilmiş sınıflarda çalışılan süre, bir arada okutulan sınıflar, sınıf mevcudu, okuldaki görev unvanı, okulun bulunduğu yer ve ikamet edilen yerleşim birimi) belirlemeye yönelik sorular yer almıştır.

İkinci bölümde; birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin çoklu zeka kuramının birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik likert tipi 38 madde bulunmaktadır

Üçüncü bölümde, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin çoklu zeka kuramının birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik 6 adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Soruların hazırlanmasında, soru ifadeleri 2 öğretim üyesi, 2 yüksek lisans öğrencisi ve 1 Türkçe Öğretmeni tarafından kontrol edilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın problemlerine yanıt vermek amacıyla anket uygulanmıştır. Anketler bizzat araştırmacı tarafından birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Araştırmanın amaçlarına uygun olarak, araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgileri ve görüşlerini betimlemek için frekans (f) ve yüzde (%) hesaplamaları yapılmıştır, sonuçlar tablolar halinde sunulup raporlaştırılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Likert tipi anket ile toplanan veriler, SPSS 18 istatistik programına girilmiş olup olumsuz soruların puanları ters kodlanmıştır. Ankette her maddenin en düşük puanı 1 iken, en yüksek puanı 4'tür. Anketin ikinci bölümünde yer alan maddeler, mesleki yeterlik, öğrenci gelişimi, öğretimi planlama ve uygulama ve ders materyalleri olarak dört bölüme ayrılmıştır. İstatistiksel analizlerde kişisel bilgilere ilişkin değişkenlere göre bu sınıflandırmaların anlamlı olarak farklılık gösterme durumu kontrol edilmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın amaçlarına uygun olarak, araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgileri ve görüşlerini betimlemek için frekans (f) ve yüzde (%) hesaplamaları yapılmıştır. Ortalamalardan iki grulu ve tek değişkenli olanlara t-testi

(Independent Samples t Test), ikiden fazla grup ve tek değişkenli olanlara da tek yönlü varyans analizi(one-way ANOVA) uygulanmış ve anlamlı fark çıkan durumlarda hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunu bulmak için Post Hoc veri analizleri (TukeyHSD, Games-Howell) uygulanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

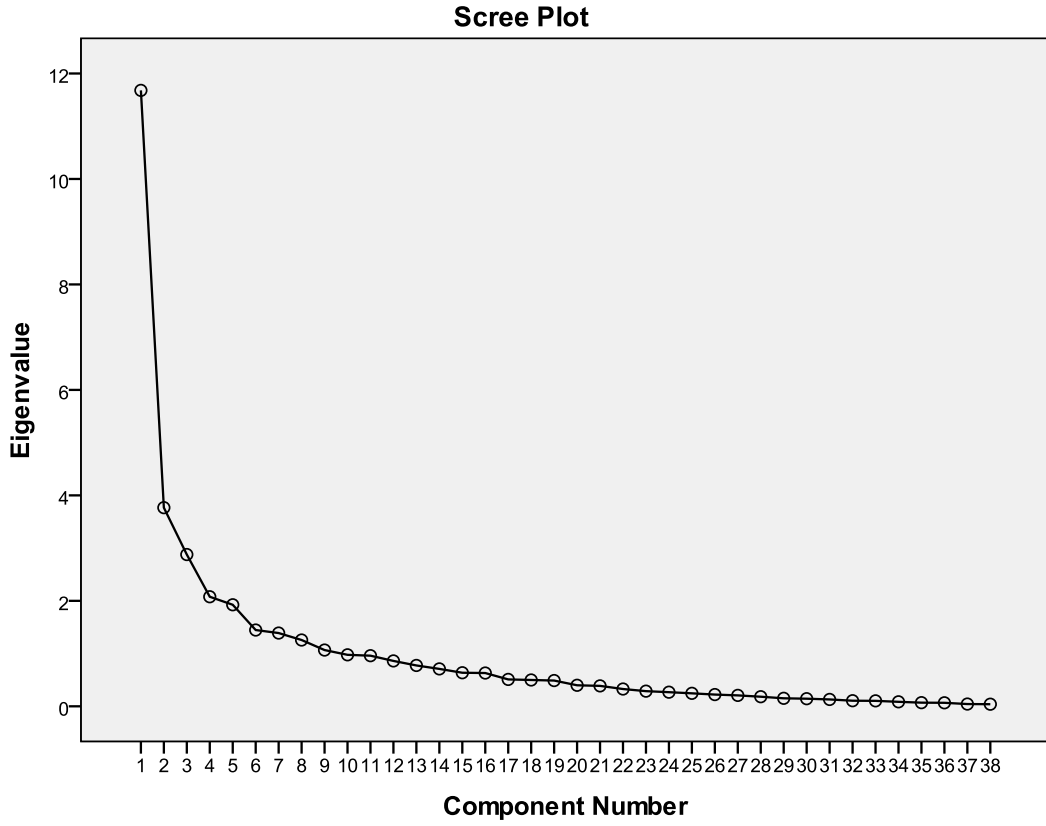
Bu bölümde araştırmada uygulanan ölçeğin faktör analizi sonuçları ve Tokat ilinde çalışan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin çoklu zeka kuramının uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerini almak için geliştirilen ölçek ile toplanan verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Tablo 3. Araştırma Ölçeğinin Faktör Analizine Uygunluk Değerleri

Katılımcı Sayısı	Madde Sayısı	Güvenirlik Katsayısı (α)	Kaiser–Meyer–Olkin (KMO)	Bartlett’s Testi		
				Ki – kare (X^2)	Serbestlik Derecesi (sd)	Anlamlılık (p)
80	38	.92	.788	2155.630	703	.000

Araştırma ölçeğindeki maddelerin faktör analizine geçmeden önce KMO ve Bartlett’s testleri yapılmıştır. Bu araştırmada kullanılan veri toplama aracının KMO değerleri (.788) ve Bartlett’s testi sonucu (2155.630)(p<.05) olarak bulunmuş ve faktör analizine uygun olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Özdamar (2004) cronbach alfa değerinin .40’dan düşük olmasını güvenilir olmadığı, .80’den yüksek olmasını ise yüksek derecede güvenilir olduğunu ifade etmektedir.

Şekil 1: ScreePlot Grafiği



Tablo 4. Araştırma Ölçeğinde Maddelerin Faktör Yükleri

Madde	Faktör Yükü	Madde	Faktör Yükü
1	.531	20	.689
2	.499	21	.619
3	.547	22	.682
4	.612	23	.707
5	.592	24	.645
6	.549	25	.747
7	.461	26	.727
8	.458	27	.791
9	.483	28	.711
10	.511	29	.759
11	.467	30	.688
12	.617	31	.460
13	.616	32	.458
14	.700	33	.535
15	.715	34	.523
16	.712	35	.680
17	.772	36	.613
18	.742	37	.456
19	.754	38	.473

Ölçeğin Toplam Varyansı Açıklama Oranı : % 72.33

Ölçekte yapılan faktör analizi sonucu maddelerin 9 boyuttan oluştuğu belirlenmiş ve toplam varyansın %72.33'ünü açıklamaktadır. Tek faktörlü desenlerde açıklanan toplam varyansın asgari %30 olması yeterli kabul edilebilir (Büyüköztürk, 2009). Ölçekte bulunan maddelerin faktör yükleri .456 ile .791 arasında değişmektedir. Büyüköztürk (2009) ölçme aracındaki maddelerin faktör yük değerlerinin .45 ve üzeri olmasının seçim ve kullanım için iyi bir ölçüt olduğunu ifade etmektedir.

Araştırmaya Katılanların Kişisel Özellikleri

Tablo 5. Araştırmaya Katılanların Cinsiyetleri

Cinsiyet	(f)	(%)
Erkek	51	63.8
Kadın	29	36.3
Toplam	80	100.0

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 51'i erkek, 29'u kadındır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden %63.8' i erkek, %36.3'ü ise kadındır. Araştırmaya katılan erkek sayısı, kadın sayısından fazladır.

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Aralığı

Yaş Aralığı	(f)	(%)
21 – 25	23	28.8
26 – 30	36	45.0
31 – 35	15	18.8
36 – 40	6	7.5
Toplam	80	100.0

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 23 tanesi 21 – 25 yaş aralığında, 36 tanesi 26-30 yaş aralığında, 15 tanesi 31 – 35 yaş aralığında olup 6 tanesi ise 36 – 40 yaş aralığındadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş ortalaması 28.20 olup, bu öğretmenlerden en küçüğü 22, en büyüğü 40 yaşındadır.

Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Meslekte Çalışma Süreleri

Meslekte Çalışma Süreleri (Yıl)	(f)	(%)	X
1 – 5	54	67.5	
6 – 10	22	27.5	
11 – 15	2	2.5	
16 – 20	2	2.5	
Toplam	80	100.0	4.84

Araştırmaya katılan öğretmenlerin meslekte çalıştıkları yıl aralıklarına ilişkin tablo incelendiğinde çalışma sürelerinin; 54'ünün 1 – 5 yıl aralığında, 22'sinin 6 – 10 yıl aralığında, 2'sinin 11 – 15 yıl aralığında ve 2'sinin ise 16 – 20 yıl aralığında olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ortalama meslekte çalıştıkları süre 4.84 yıldır.

Tablo 8. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Birleştirilmiş Sınıflarda Çalışma Süreleri

Birleştirilmiş Sınıflarda Çalışma Süreleri (Yıl)	(f)	(%)	X
1 – 5	70	87.50	
6 – 10	9	11.30	
11 – 15	1	1.30	
Toplam	80	100.0	2.63

Araştırmaya katılan öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda çalıştıkları yıl aralıklarına ilişkin tablo incelendiğinde çalışma sürelerinin; 70'inin 1 – 5 yıl aralığında, 9'unun 6 – 10 yıl aralığında, 1'inin ise 11 – 15 yıl aralığında olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ortalama meslekte çalıştıkları süre 2.63 yıldır.

Tablo 9. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Bir Arada Okuttukları Sınıflar

Bir Arada Okutulan Sınıf	(f)	(%)
1-2	22	27.50
2 – 3	2	2.50
3 – 4	12	15.00
1 – 2 – 3 – 4	44	55.00
Toplam	80	100.0

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 22'si 1. ve 2. sınıfları, 2'si 2. ve 3. sınıfları, 12'si 3. ve 4. sınıfları, 44'ü ise dört sınıfı bir arada okutmaktadır.

Tablo 10. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okuttukları Sınıfların Mevcutları

Sınıf Mevcudu	(f)	(%)
1 – 10	11	13.80
11 – 20	54	67.50
21 – 30	10	12.50
31 – 40	5	6.30
Toplam	80	100.0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuttukları sınıflardaki öğrenci sayılarına ilişkin tablo incelendiğinde, 11'inin sınıfında 1 – 10 öğrenci, 54'ünün sınıfında 11 – 20 öğrenci, 10'unun sınıfında 21 – 30 öğrenci, 5'inin sınıfında ise 31 – 40 öğrenci bulunduğu görülmektedir.

Tablo 11. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okuldaki Unvanları

Ünvanı	(f)	(%)
Müdür Yetkili Öğretmen	62	77.50
Sınıf Öğretmeni	18	22.50
Toplam	80	100.0

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 62'si müdür yetkili öğretmen, 18'i ise sınıf öğretmeni olarak okullarında görev yapmaktadırlar.

Tablo 12. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulların Bulunduğu Yerleşim Birimi

Yerleşim Birimi	(f)	(%)
Köy	74	92.50
Belde	6	7.50
Toplam	80	100.0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okulların bulunduğu yerleşim birimi tablosu incelendiğinde, 74 öğretmenin çalıştıkları okul köyde olup, 6'sının çalıştığı okul ise beldede bulunmaktadır.

Tablo 13. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İkamet Ettikleri Yerleşim Birimi

Yerleşim Birimi	(f)	(%)
Köy	27	33.80
İlçe	34	42.50
İl	19	23.80
Toplam	80	100.0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ikamet ettikleri yerleşim birimi tablosu incelendiğinde, 27 öğretmenin köyde, 34 öğretmenin ilçede ve 19 öğretmenin de ilde ikamet ettikleri görülmektedir.

Çoklu zeka kuramının öğretmen görüşlerine dayalı olarak birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliği düzeyi Tablo 14'te sunulmuştur.

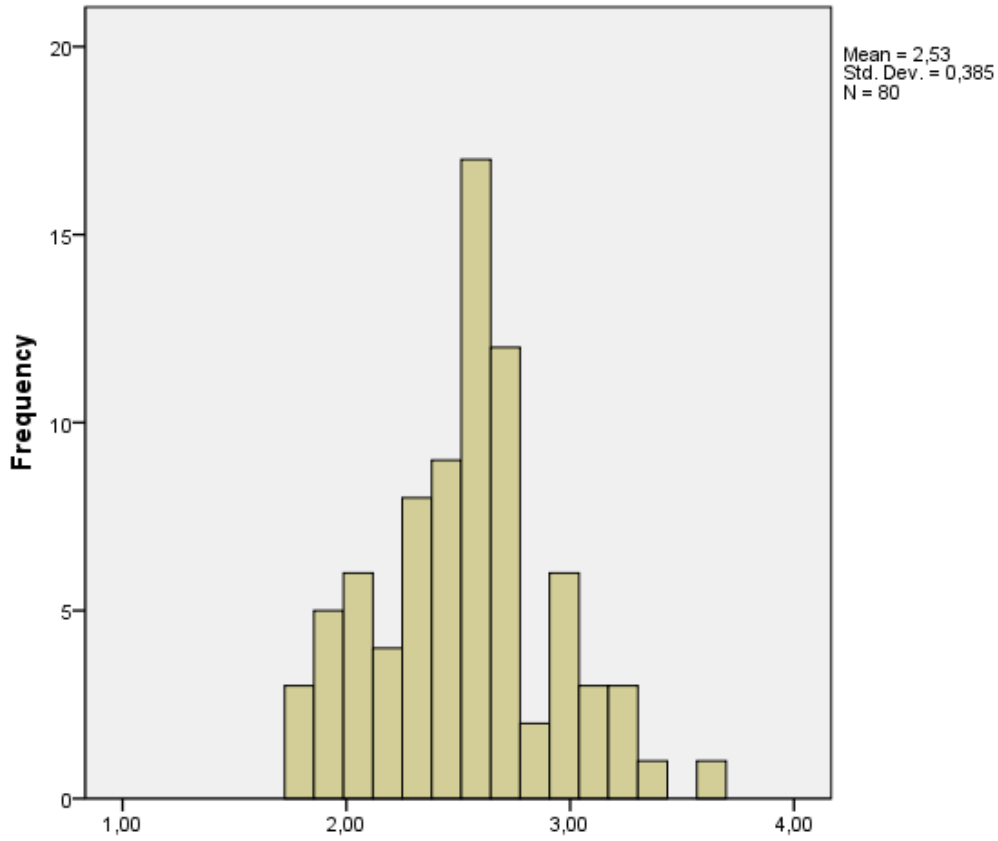
Tablo 14: Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Çoklu Zekâ Kuramının Uygulanabilirliği Düzeyi

N	4'lü Likert Ort.	ss
80	2.53	.385

Araştırmada uygulanan ölçekteki maddeler 4'lü likert tipi ve olumsuzdan olumluya doğru 1, 2, 3 ve 4 olarak değerlerle derecelendirilmiştir. Tablo 14'te araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin çoklu zeka kuramının

uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerin yer aldığı maddelere verdikleri yanıtların ortalama puanı gösterilmiştir. Yanıtların ortalama puanları 4 üzerinden 2.53 olarak bulunmuştur. Buna göre araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıf öğretmenleri, çoklu zeka kuramının uygulanabilirliği düzeyine ortalama olarak “Oldukça” yanıtını vermişlerdir. Bu sonucun histogram grafiği aşağıda Şekil 2’de verilmiştir.

Şekil 2: Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Çoklu Zekâ Kuramının Uygulanabilirliği Düzeyini Gösteren Histogram Grafiği



Şekil 2 incelendiğinde, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre çoklu zeka kuramının uygulanabilirlik düzeyi 2 ile 3 arasında yığılmaktadır. Çoklu zeka kuramının uygulanabilirliği düzeylerinin modu (2.55), medyanı(2.55) ve ortalaması (2.54) bulunmuştur. Grafiğe göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoklu zeka kuramının uygulanabilirliği düzeyleri ortalamaya yakın bölgeye toplanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre mesleki yeterlik, öğrenci gelişimi, öğretimi planlama ve uygulama ve ders materyalleri boyutlarındaki toplam puanları ve bu puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla, bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır. Sonuçlar ise Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Araştırmaya Katılan Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Çoklu Zeka Kuramının Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi

	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Mesleki Yeterlik	Erkek	51	18.90	2.86	78	.227	.821
	Kadın	29	19.03	2.30			
Öğrenci Gelişimi	Erkek	51	19.07	2.54	78	2.424	.018*
	Kadın	29	20.55	2.73			
Öğretim Planlama ve Uygulama	Erkek	51	35.45	7.63	78	.854	.396
	Kadın	29	33.96	7.18			
Ders Materyalleri	Erkek	51	21.66	6.70	78	1.830	.071
	Kadın	29	24.34	5.48			

Ortalamalar arası fark 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

* $p < .05$

** $p < .01$

Tablo 15 incelendiğinde, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin çoklu zeka kuramının uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerinin, mesleki yeterlik, öğretimi planlama ve uygulama ve ders materyalleri boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği sonucu ortaya çıkmaktadır ($p > .05$). Öğrenci gelişimi boyutu ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < .05$). Tablo 15’e göre kadın katılımcıların öğrenci gelişimi boyutunda, çoklu zeka kuramının birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliğine ilişkin puanları ($\bar{x} = 20.55$), erkek katılımcılara ($\bar{x} = 19.07$) göre daha yüksektir. Özetle, araştırmaya katılan kadın öğretmenler birleştirilmiş sınıflarda

çoklu zeka kuramına göre hazırlanan ders etkinliklerinde öğrenci gelişiminin erkek öğretmenlere göre daha fazla olduğunu düşünmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş gruplarına göre birleştirilmiş sınıflarda çoklu zeka kuramının uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerinin mesleki yeterlik, öğrenci gelişimi, öğretimi planlama ve uygulama ve ders materyalleri boyutlarındaki toplam puanları ve istatistiksel açıdan anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 16’da verilmiştir. Öğretmenlerin yaşları 21 – 25, 26 – 30, 31 – 35, 36 – 40 olarak gruplandırılmıştır.

Tablo 16. Araştırmaya Katılan Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramının Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşlerinin Yaş Gruplarına Göre İncelenmesi (ANOVA)

	Yaş	N	\bar{X}	sd	F	p	Anlamlı Fark
Mesleki Yeterlik	21 - 25	23	18.30	3	4.863	.004*	21-25 yaş – 36-40 yaş
	26 - 30	36	19.31	76			
	31 - 35	15	17.93	79			
	36 - 40	6	21.83				
Öğrenci Gelişimi	21 - 25	23	20.26	3	.743	.530	
	26 - 30	36	19.44	76			
	31 - 35	15	19.00	79			
	36 - 40	6	19.67				
Öğretimi Planlama ve Uygulama	21 - 25	23	35.43	3	1.380	.255	
	26 - 30	36	34.44	76			
	31 - 35	15	33.13	79			

	36 - 40	6	40.17			
Materyal	21 - 25	23	23.39	3	1.248	.298
	26 - 30	36	22.75	76		
	31 - 35	15	20.13	79		
	36 - 40	6	25.33			

Ortalamalar arası fark 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

*p<.05

**p<.01

Tabloya göre birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin çoklu zeka kuramının uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri öğrenci gelişimi, öğretimi planlama ve uygulama ve ders materyalleri boyutlarına bakıldığında yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$). Mesleki yeterlik boyutunda ise öğretmenlerin çoklu zeka kuramının uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri, yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p<.05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğu belirlemek için Tukey HSD testinden yararlanılmıştır. Buna göre öğretmenlerden 36 – 40 yaş arasındakiler ($\bar{X} = 21.83$), 21 – 25 yaş arasındakilere ($\bar{X} = 18.30$) göre çoklu zeka kuramının uygulanabilirliği hususunda mesleki yeterliği daha yüksek düzeydedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin meslekte çalıştıkları sürelerine göre birleştirilmiş sınıflarda çoklu zeka kuramının uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerinin mesleki yeterlik, öğrenci gelişimi, öğretimi planlama ve uygulama ve ders materyalleri boyutlarındaki toplam puanları ve istatistiksel açıdan anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir. Öğretmenlerin meslekte çalıştıkları süreler 1 – 5, 6 – 10, 11 – 15 ve 16 – 20 yıl olarak gruplandırılmıştır.

Tablo 17. Araştırmaya Katılan Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramının Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşlerinin Meslekte Çalıştıkları Sürelere Göre İncelenmesi (ANOVA)

	Yıl	N	\bar{X}	sd	F	p	Anlamlı Fark
Mesleki Yeterlik	1 - 5	54	18.69	3	3.123	.031*	6-10 yıl – 11-15 yıl
	6 - 10	22	18.95	76			
	11 - 15	2	22.50	79			
	16 - 20	2	22.50				
Öğrenci Gelişimi	1 - 5	54	19.81	3	.445	.722	
	6 - 10	22	19.05	76			
	11 - 15	2	20.00	79			
	16 - 20	2	20.00				
Öğretimi Planlama ve Uygulama	1 - 5	54	34.87	3	.789	.504	
	6 - 10	22	34.05	76			
	11 - 15	2	39.50	79			
	16 - 20	2	41.00				
Materyal	1 - 5	54	23.35	3	1.857	.144	
	6 - 10	22	20.18	76			
	11 - 15	2	26.50	79			
	16 - 20	2	26.50				

Ortalamalar arası fark 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

*p<.05

**p<.01

Tablo 17 incelendiğinde, araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin çoklu zeka kuramının uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri öğrenci gelişimi, öğretimi planlama ve uygulama ve ders materyalleri boyutlarında meslekte çalıştıkları sürele göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$). Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoklu zeka kuramının uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri, mesleki yeterlik boyutunda ise meslekte çalışılan süreye göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p<.05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek için Games-Howell testinden faydalanılmıştır. Sonuçlara göre, meslekte çalışma süresi 11 – 15 yıl arası olan öğretmenlerin ($\bar{X} = 22.50$), 6 – 10 yıl arası olan öğretmenlere ($\bar{X} = 18.95$) göre çoklu zeka kuramının uygulanabilirliği açısından mesleki yeterlik düzeylerinin daha fazla olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda çalıştıkları sürele göre birleştirilmiş sınıflarda çoklu zeka kuramının uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerinin mesleki yeterlik, öğrenci gelişimi, öğretimi planlama ve uygulama ve ders materyalleri boyutlarındaki toplam puanları ve istatistiksel açıdan anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar için t-testi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir. Öğretmenlerin meslekte çalıştıkları süreler 1 – 5 ve 6 – 10 yıl olarak gruplandırılmıştır.

Tablo 18. Araştırmaya Katılan Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramının Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşlerinin Birleştirilmiş Sınıflarda Çalışma Sürelerine Göre İncelenmesi (Bağımsız Gruplar t Test)

	<i>Çalışma Süresi</i>						
	<i>(Yıl)</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Mesleki Yeterlik	1 - 5	70	19.13	2.48	77	2.214	.030*
	6 - 10	9	17.22	1.99			
Öğrenci Gelişimi	1 - 5	70	19.59	2.65	77	.148	.883
	6 - 10	9	19.44	3.13			
Öğretim Planlama ve	1 - 5	70	34.89	7.09	77	.692	.491

Uygulama	6 - 10	9	33.11	8.46			
Ders Materyalleri	1 - 5	70	23.13	6.00	77	3.030	.003*
	6 - 10	9	16.89	3.92			

Ortalamalar arası fark 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

*p<.05

**p<.01

Tablo 18'e göre, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin çoklu zeka kuramının uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri, mesleki yeterlik ve ders materyalleri boyutunda, birleştirilmiş sınıflarda çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<.05$). Buna göre, birleştirilmiş sınıflarda 1 – 5 yıl arası çalışan öğretmenler ($\bar{x} = 23.13$), 6 – 10 yıl arası çalışan öğretmenlere ($\bar{x} = 16.89$) göre çoklu zeka kuramı uygulamalarında materyal bulabilme ve kullanabilme hususunda daha olumlu görüşlere sahiptirler. Yine birleştirilmiş sınıflarda 1 – 5 yıl arası çalışan öğretmenler ($\bar{x} = 19.13$), 6 – 10 yıl arası çalışan öğretmenlere ($\bar{x} = 17.22$) göre çoklu zeka kuramı uygulamalarında mesleki yeterlik hususunda daha olumlu görüşlere sahiptirler.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin çoklu zeka kuramının uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri, öğrenci gelişimi, öğretimi planlama ve uygulama boyutlarında ise birleştirilmiş sınıflarda çalışılan süreye göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir arada okuttukları sınıflara göre birleştirilmiş sınıflarda çoklu zeka kuramının uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerinin mesleki yeterlik, öğrenci gelişimi, öğretimi planlama ve uygulama ve ders materyalleri boyutlarındaki toplam puanları ve istatistiksel açıdan anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. Araştırmaya Katılan Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramının Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşlerinin Bir Arada Okuttukları Sınıflara Göre İncelenmesi (ANOVA)

	Bir Arada Okutulan Sınıflar						Anlamlı Fark
	N	\bar{X}	sd	F	p		
Mesleki Yeterlik	1 – 2	22	19.36	3	.332	.802	
	2 – 3	2	19.50	76			
	3 – 4	12	18.67	79			
	1 – 2 – 3 – 4	44	18.80				
Öğrenci Gelişimi	1 – 2	22	19.68	3	.222	.881	
	2 – 3	2	21.00	76			
	3 – 4	12	19.75	79			
	1 – 2 – 3 – 4	44	19.48				
Öğretimi Planlama ve Uygulama	1 – 2	22	35.36	3	.310	.818	
	2 – 3	2	30.00	76			
	3 – 4	12	35.08	79			
	1 – 2 – 3 – 4	44	34.86				
Materyal	1 – 2	22	22.45	3	.073	.974	
	2 – 3	2	22.00	76			
	3 – 4	12	23.42	79			
	1 – 2 – 3 – 4	44	22.55				

Ortalamalar arası fark 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

*p<.05

Tablo 19’da bulunan sonuçlara göre birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin çoklu zeka kuramının uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerinde, mesleki yeterlik, öğrenci gelişimi, öğretimi planlama ve uygulama ve ders materyalleri boyutlarında, bir arada okuttukları sınıflara göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>.05$). Başka bir ifadeyle birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlerin çoklu zeka kuramının uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri okuttukları birleştirilmiş sınıf biçimine göre değişmemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf mevcuduna göre birleştirilmiş sınıflarda çoklu zeka kuramının uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerinin mesleki yeterlik, öğrenci gelişimi, öğretimi planlama ve uygulama ve ders materyalleri boyutlarındaki toplam puanları ve istatistiksel açıdan anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Araştırmaya Katılan Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramının Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşlerinin Sınıf Mevcutlarına Göre İncelenmesi (ANOVA)

	Sınıf		\bar{X}	sd	F	p	Anlamlı Fark
	Mevcudu	N					
Mesleki Yeterlik	1 – 10	11	20.27	3	1.872	.141	
	11 – 20	54	18.94	76			
	21 – 30	10	17.80	79			
	31 – 40	5	18.40				
Öğrenci Gelişimi	1 – 10	11	19.18	3	.233	.873	
	11 – 20	54	19.61	76			
	21 – 30	10	19.70	79			
	31 – 40	5	20.40				
Öğretimi	1 – 10	11	37.73	3	.620	.604	

Planlama ve	11 – 20	54	34.46	76		
Uygulama	21 – 30	10	34.10	79		
	31 – 40	5	35.20			
Materyal	1 – 10	11	22.64	3	.347	.791
	11 – 20	54	23.06	76		
	21 – 30	10	21.20	79		
	31 – 40	5	21.00			

Ortalamalar arası fark 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

*p<.05

Tablo 20 incelendiğinde birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin çoklu zeka kuramının uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerinde, mesleki yeterlik, öğrenci gelişimi, öğretimi planlama ve uygulama ve ders materyalleri boyutlarında, sınıf mevcutlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Buna göre öğretmenlerin çoklu zeka kuramının uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri okuttukları sınıfların mevcuduna göre değişim göstermemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuldaki görev unvanlarına göre birleştirilmiş sınıflarda çoklu zeka kuramının uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerinin mesleki yeterlik, öğrenci gelişimi, öğretimi planlama ve uygulama ve ders materyalleri boyutlarındaki toplam puanları ve istatistiksel açıdan anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar için t-testi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Araştırmaya Katılan Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramının Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okuldaki Görev Unvanlarına Göre İncelenmesi (Bağımsız Gruplar t Test)

	<i>Unvan</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Mesleki Yeterlik	Müdür Yetkili Öğretmen	62	18.68	2.32	78	1.837	.070

	Sınıf Öğretmeni	18	19.89	2.91			
Öğrenci Gelişimi	Müdür Yetkili Öğretmen	62	19.52	2.81	78	.592	.556
	Sınıf Öğretmeni	18	19.95	2.29			
Öğretim Planlama ve Uygulama	Müdür Yetkili Öğretmen	62	35.32	7.68	78	.911	.365
	Sınıf Öğretmeni	18	33.50	6.68			
Ders Materyalleri	Müdür Yetkili Öğretmen	62	22.66	6.70	78	.061	.951
	Sınıf Öğretmeni	18	22.56	5.31			

Ortalamalar arası fark 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

*p<.05

**p<.01

Tablo 21'deki analiz sonuçlarına göre birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin çoklu zekâ kuramının uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri, mesleki yeterlik, öğrenci gelişimi, öğretimi planlama ve uygulama ve ders materyalleri boyutlarında, okuldaki görev unvanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>.05). Bu sonuç, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin çoklu zeka kuramının uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri okuldaki görevlerine göre değişmemektedir, şeklinde ifade edilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim birimine göre birleştirilmiş sınıflarda çoklu zekâ kuramının uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerinin mesleki yeterlik, öğrenci gelişimi, öğretimi planlama ve uygulama ve ders materyalleri boyutlarındaki toplam puanları ve istatistiksel açıdan anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi sonuçları Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. Araştırmaya Katılan Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramının Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre İncelenmesi (Bağımsız Gruplar t Test)

	<i>Yerleşim Birimi</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Mesleki Yeterlik	Köy	74	18.88	2.49	78	.899	.372
	Belde	6	19.83	2.71			
Öğrenci Gelişimi	Köy	74	19.62	2.65	78	.106	.916
	Belde	6	19.50	3.51			
Öğretim Planlama ve Uygulama	Köy	74	34.99	7.40	78	.310	.758
	Belde	6	34.00	8.88			
Ders Materyalleri	Köy	74	22.78	6.14	78	.717	.475
	Belde	6	20.83	9.50			

Ortalamalar arası fark 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

*p<.05

**p<.01

Tablo 22'deki analiz sonuçları incelendiğinde birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramının uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri, mesleki yeterlik, öğrenci gelişimi, öğretimi planlama ve uygulama ve ders materyalleri boyutlarında, okulun bulunduğu yerleşim birimine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>.05). Başka bir ifade ile araştırmaya katılan öğretmenlerin çoklu zeka kuramının uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri çalıştıkları okulun bulunduğu yerleşim birimine göre değişmemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ikamet ettikleri yerleşim birimine göre birleştirilmiş sınıflarda çoklu zeka kuramının uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerinin mesleki yeterlik, öğrenci gelişimi, öğretimi planlama ve uygulama ve ders materyalleri

boyutlarındaki toplam puanları ve istatistiksel açıdan anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23. Araştırmaya Katılan Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramının Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin İkamet Ettikleri Yerleşim Birimine Göre İncelenmesi (ANOVA)

	Yerleşim				Anlamlı		
	Birimi	N	\bar{X}	sd	F	p	Fark
Mesleki Yeterlik	Köy	27	19.07	2	.480	.621	
	İlçe	34	18.65	77			
	İl	19	19.32	79			
Öğrenci Gelişimi	Köy	27	19.89	2	.671	.514	
	İlçe	34	19.21	77			
	İl	19	19.95	79			
Öğretimi Planlama ve Uygulama	Köy	27	36.15	2	.595	.554	
	İlçe	34	34.06	77			
	İl	19	34.68	79			
Materyal	Köy	27	23.70	2	.570	.568	
	İlçe	34	22.18	77			
	İl	19	21.95	79			

Ortalamalar arası fark 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

*p<.05

Tablo 23’te bulunan analiz sonuçlarına göre birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin çoklu zeka kuramının uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri, mesleki yeterlik, öğrenci gelişimi, öğretimi planlama ve uygulama ve ders materyalleri boyutlarında, öğretmenlerim ikamet ettikleri yerleşim birimine göre farklılık göstermemektedir

($p > .05$). Bunu, araştırmaya katılan öğretmenlerin ikamet ettikleri yerleşim biriminin, çoklu zeka kuramının uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerine göre değişiklik göstermediği şeklinde de ifade edebiliriz.

Nitel Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan öğretmenlere yöneltilen “Çoklu zeka kuramı nedir? Çoklu zeka kuramı hakkında neler biliyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplar önce kodlanmış, daha sonra da kategorilere ayrılmıştır. İlgili bilgiler Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çoklu Zeka Kuramı Hakkındaki Bilgileri

Kodlama	n	Kategori	N
Tüm yönlerden değerlendirme.	1		
Her öğrenci öğrenebilir	6		
Baskın zeka alanı kişiden kişiye değişebilir.	28	Öğrenci Açısından	37
Yetenekleri ortaya çıkarır.	2		
Tüm zekâ alanlarına göre eğitim verilmeli.	24		
Bireysel farklılıklar dikkate alınmalı.	7		
Dikkat çekicidir ve kalıcı öğrenme sağlar.	7	Eğitim Öğretim Açısından	45
Aktif katılımı sağlama	2		
Uygulanması zor bir kuramdır.	2		
Eğitim ortamları ÇZK'ya göre düzenlenmeli	3		
Zeka, alanlara ayrılmıştır.	9		
Zekanın çeşitli ve özel boyutları vardır.	4	Zeka Açısından	41
Zeka sadece sayısal ve sözel değildir.	4		

Zeka alanları geliştirilebilir.	3		
8 zeka türü vardır.	21		
Howard Gardner tarafından geliştirilmiştir.	14		
1933 yılında çıkmıştır.	2	Diğer	16

Tablo 24 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda çoklu zeka kuramı hakkındaki bilgileri kodlanarak, öğrenci açısından 4, eğitim-öğretim açısından 6, zeka açısından 5 ve belirli bir kategori oluşturamayan 2 ifade olmak üzere toplamda 17 ifade oluşturulmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplarda çoklu zekâ kuramının öğrenci açısından ne ifade ettiği 4 farklı cümle ile ortaya konulmuştur. Kodlama ifadeleri incelendiğinde; “Tüm yönlerden değerlendirme” şeklinde 1 öğretmen, “Her öğrenci öğrenebilir.” ifadesini 6 öğretmen, “Baskın zeka alanı kişiden kişiye değişebilir.” ifadesini 28 öğretmen ve “Yetenekleri ortaya çıkarır.” ifadesini de 2 öğretmen kullanmıştır. Çoklu zeka kuramının öğrenci açısından verilen cevaplardan bazıları şu şekildedir:

Ö3: “Çoklu zekâ kuramı çocukları her açıdan değerlendiren herkesin farklı zeka türüne sahip olduğudur. Örneğin matematiksel zekası az olan birinin ritmik zekasının çok olmasıdır. Hiçbir öğrenciyi başarısız olarak değerlendirmeyen bir kuramdır.”

Ö9: “Çoklu zeka kuramı, her öğrencide farklı zeka türlerinin olabileceğini ve eğer doğru bilişsel alanlar desteklenirse her çocuğun öğrenebileceğini destekleyen bir kuramdır.”

Ö2: “Howard Gardner tarafından geliştirilmiş özellikle bilişsel becerilerinin öğrenilmesinde farklı zeka alanlarının olduğunu her bireyin farklı zeka alanının daha baskın olduğunu öngören bir kuramdır.”

Ö31: “Çoklu zeka kuramı uygulanabildiği takdirde bireylerin farklı yetenekleri ortaya çıkacaktır ve kalıcı öğrenmeler oluşacaktır.”

Tabloda çoklu zeka kuramının eğitim öğretim açısından; “Tüm zeka alanlarına göre eğitim verilmeli.” ifadesini 24 öğretmen, “Bireysel farklılıklar dikkate alınmalı.” ifadesini 7 öğretmen, “Dikkat çekicidir ve kalıcı öğrenme sağlar.” ifadesini 7 öğretmen, “Aktif katılımı sağlama” ifadesini 2 öğretmen, “Uygulanması zor bir kuramdır.” ifadesini 2 öğretmen ve “Eğitim ortamları ÇZK'ya göre düzenlenmeli” ifadesini de 3 öğretmen kullanmıştır. Öğretmenlerin çoklu zeka kuramının eğitim öğretim açısından kullandıkları ifadelerden bazıları şöyledir:

Ö43: “Çoklu Zeka Kuramı her insanın 8 zeka alanına sahip olduğunu, bunlardan bazılarının daha baskın olarak kişide bulunduğunu savunur. Eğitimde bu kuramın kullanımı bireysel farklılıkların bulunmasıyla birebir ilişkilidir. Farklı zeka alanlarını kullanan bireylere farklı zeka alanlarına hitap eden etkinlikler yaptırmayı hedefleyen bir kuramdır.”

Ö12: “öğrenciler üzerinde oldukça dikkat çekici ve kalıcı öğrenmeler sağlar. Ancak ülkemizdeki uygulanabilirliği pek mümkün değildir.”

Ö18: “8 zeka türüne uygun olarak eğitim-öğretimi planlama. Sınıftaki bütün öğrencileri aktif hale getirmeye çalışma”

Ö20: “Çoklu zeka kuramı her öğrencinin farklı bir zeka anlayışına sahip olduğunu kabul etmekle başlar. Her öğrenci birbirinden farklı bir zeka anlayışına sahiptir. Kimisinin matematiksel zekası ağır basarken kiminin doğasal zekası ağır basar. Ders anlatırken de bu zeka kuramlarının hepsine değinebilen materyaller bulmamız gerekir. Çoklu zeka kuramı öğrenci için iyi fakat öğretmen için çok zordur. çünkü ne öğretmenlerimizin tamamı bu kuramı biliyor ne de yetiştirmek için vakit kalıyor.”

Tabloda zeka açısından verilen cevaplar incelendiğinde, “Zeka, alanlara ayrılmıştır.” ifadesini 9 öğretmen, “Zekanın çeşitli ve özel boyutları vardır.” ifadesini 4 öğretmen, “Zeka sadece sayısal ve sözel değildir.” ifadesini 4 öğretmen, “Zeka alanları geliştirilebilir.” ifadesini 3 öğretmen ve “8 zeka türü vardır.” ifadesini de 21 öğretmen

kullanmıştır. Çoklu zeka kuramı hakkındaki bilgilerini zeka açısından ifade eden öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir:

Ö35: *“Zekayı sadece sözel ve sayısal olarak sınırlandırmanın insanların yetenekleri ile örtüşmediğini savunan ve insanın birden çok yeteneğinin ve birden çok zeka alanının olduğunu savunan H. Gardner'ın kuramıdır.”*

Ö11: *“Çoklu zekâ kuramı 1983 yılında Howard Gardner tarafından zekâyı tek ve baskın bir yetenek olarak görmekten ziyade, çeşitli ve özel boyutlardan oluştuğunu öneren bir modeldir.”*

Ö15: *“Her insanda farklı türde zekanın bulunmasıdır. Zeka sadece sayısal ve sözel değildir.”*

Ö60: *“Howard Gardnerın geliştirdiği bir kuramdır. 8 zeka alanından söz edilir...”*

Tablo 24’te belirli bir kategori oluşturmayan “Howard Gardner tarafından geliştirilmiştir.” ifadesini 14 öğretmen ve “1933 yılında çıkmıştır.” ifadesini de 2 öğretmen kullanmıştır.

Çoklu zeka kuramı ile ilgili literatür ve kaynaklar incelendiğinde, bu kuramı açıklayan çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoklu zeka kuramı hakkında yaptıkları tanımlamalar tamamıyla olmasa da temel özellikleri bakımından kaynaklardaki tanımlarla uyumaktadır. Bu açıdan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin, çoklu zeka kuramı hakkındaki kavramsal bilgileri doğrudur. Ancak ifadelerin nicel verilerine bakıldığında çoklu zeka kuramı hakkındaki bilgilerin eksik olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere yöneltilen “Çoklu Zeka Kuramı ile ilgili bir ders aldınız mı? Çoklu Zeka Kuramı ile ilgili bir kursa veya hizmet içi eğitime katıldınız mı? Böyle bir eğitim gerekli midir? Neden?” sorusuna verdikleri cevaplar önce kodlanmış ve kodlanan ifadeler ve sayıları Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çoklu Zeka Kuramı İle İlgili Ders, Kurs, Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu ve Çoklu Zeka Kuramı Eğitiminin Gerekliliği İle İlgili Görüşleri

Kodlama	N
Üniversitede eğitim aldım.	60
Lisans eğitimi dışında herhangi bir eğitime katılmadım.	53
Seminer, kurs, hizmetiçi eğitime katıldım.	6
Eğitim verilmelidir.	52
Zaten uyguluyoruz, eğitime gerek yok.	1

Tablo 25 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin soruya verdikleri cevaplardan yola çıkılarak 5 ifade oluşturulmuştur. Bu ifadelerde üniversite lisans eğitimi sırasında çoklu zeka kuramı ile ilgili bilgiler edindiğini belirten öğretmenlerin sayısı 53'tür. Çoklu zeka kuramı hakkında hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğini belirten öğretmenlerin sayısı 52'dir. 1 öğretmen ise çoklu zeka kuramı ile ilgili bir eğitimin pek fazla gerekli olmadığını, bu kuramı derslerde kullandığını ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 60'ı üniversitedeki lisans eğitiminin dışında çoklu zeka kuramı ile ilgili herhangi bir eğitime katılmadığını ifade etmiştir. 6 öğretmen meslekte çalıştığı süre içerisinde çoklu zeka kuramı ile ilgili kurs, seminer veya bir hizmet içi eğitime katıldığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö2: "Çoklu zeka kuramı ile ilgili dersi üniversitede Öğretim yöntem ve teknikleri dersinde 2 ders saati içerisinde almıştım. Günümüz eğitim sisteminde bu kuramın son derece önemli olduğunu düşündüğümünden böyle bir eğitimin verilmesini isterim ve olursa da katılırım."

Ö13: "Üniversitede aldığımız eğitim dışında ne kurs ne de hizmetiçi eğitime katıldım. Sadece çoklu zeka kuramı değil eğitimin bütün kuramlarıyla ilgili hizmetiçi eğitimler verilmeli ve üniversiteler ve bakanlıklar ön ayak olmalıdır. Yoksa eğitimde kaliteyi ve başarıyı bulmak tesadüften öteye gitmez."

Ö8: "İstanbul Bahçelievler'de gittik. Ama biz bu yöntemi sınıf öğretmeni olarak zaten uyguluyorduk. Böyle eğitime pek gerek yok."

Ö49: “Evet birleştirilmiş sınıflar semineri aldım üniversitede de gördüm.”

Araştırmaya katılan öğretmenlere yöneltilen “Görev yaptığınız okul Çoklu Zeka Kuramı uygulamaları için gerekli donanıma (teknolojik, fiziksel, çevre olanakları, müze, v.b.) ve koşullara sahip midir? Okulun sahip olduğu imkânlar ve eksik olanlar nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplar önce kodlanmış, daha sonra da kodlanan bu ifadeler kategorilere ayrılmıştır. İlgili bilgiler Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Çoklu Zeka Kuramı Uygulamaları İçin Gerekli Donanıma ve İmkanlara Sahip Olma Durumuna İlişkin Görüşleri

Kodlama	n	Kategori	N
Gerekli donanım ve koşullar yeterli değil.	71		
Teknolojik açıdan yetersiz.	21		
Materyal açısından yetersiz.	15	Yetersiz	127
Fiziksel açıdan yetersiz.	7		
Çevre olanakları yetersiz.	10		
Ders araç-gereçleri yetersiz.	3		
Teknolojik olanaklar neredeyse yeterli.	3		
Tüm imkanlar mevcuttur.	1	Yeterli	5
Materyal imkânı yeterli.	1		

Tablo 26 incelendiğinde birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin okullarının çoklu zeka kuramı uygulamaları için gerekli donanım ve koşullara sahip olma durumuna göre verdikleri cevaplardan yola çıkılarak yeterli ve yetersiz olmak üzere iki kategori oluşturulmuştur. Tabloda görüleceği üzere yetersizlik belirten ifadelerin sayısı 127, yeterlik belirten ifadelerin sayısı da 5’tir. Bu tablodan yola çıkarak birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre birleştirilmiş sınıflı okulların çoklu zeka kuramının uygulayabilmek için gerekli donanım ve koşullar açısından yetersizliklerinin çok fazla olduğu söylenebilir. Okullardaki yetersizlikleri ifade eden öğretmenlerin bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö12: “Gerekli donanıma sahip değil. Gerekli maddi imkânlar ve teknolojik imkânlar yoktur.”

Ö20: “Okulumuz bu donanımların hiç birine sahip değil. Okulumuz zaten bir köy okulu çevresel ve fiziksel şartlar buna elverişli değil. “

Ö43: “Köy okulunda çalıştığım için gerekli fiziksel ve çevre olanaklarına sahip değiliz. Okulumuzun bulunduğu ilçe 15.000 nüfuslu ve sosyal açıdan hiçbir olanağa sahip değil. Okul içinde de teknolojik olarak büyük eksiklikler bulunmakta. Örneğin farklı derslere ait somut materyallerin birçoğu okulumuzda bulunmuyor.”

Ö61: “Hiçbir imkânı yok hatta imkânsızlıklar içerisinde boğuluyor. Çoklu zeka için mutlaka kendimizden bir şeyler katmak gerekiyor malum öğrenci velilerinin de maddi durumu ortada... Okulun imkânları 0 denebilecek düzeyde...”

Ö79: “Görev yaptığım okul köy okulu olduğu için imkânlar kısıtlıdır. Gerekli araç-gereçler çok yetersizdir.”

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinden, okullarındaki çoklu zekâ kuramı uygulamaları için gerekli donanım ve koşullar açısından yeterlikleri ifade edenlerden bazılarının görüşleri de şöyledir:

Ö28: “Okulumuzda şu anda tüm imkânlar mevcuttur. Donanım anlamında sıkıntı yok.”

Ö35: “Okulumuz daha önceden 8 yıllık eğitim veren bir okul olduğu için materyal bulmakta ve derslerde kullanmakta sıkıntı çekmiyoruz ancak yine pek çok eksik var teknolojik olanaklarımız kısıtlı, öğrencilerle gezi gözlem yapma fırsatımız yok sadece okuldaki imkânlarımızla derslerimizi işliyoruz.”

Araştırmaya katılan öğretmenlere yöneltilen “Birden fazla sınıfın bir arada olması Çoklu Zeka Kuramı uygulamalarını nasıl etkilemektedir?” sorusuna verdikleri cevaplar önce kodlanmış, daha sonra da kodlanan bu ifadeler kategorilere ayrılmıştır. İlgili bilgiler Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Birleştirilmiş Sınıflarda Birden Fazla Sınıfın Bir Arada Olmasının Çoklu Zeka Kuramı Uygulamalarını Etkileme Durumuna İlişkin Görüşleri

Kodlama	n	Kategori	N
Bireysel farklılıklar daha iyi görülür.	1	Olumlu Yönde Etkilemekte	7
İşbirlikli öğrenme artar.	4		
Gizil öğrenme artar.	2		
Bireysel farklılık açısından olumlu, süre açısından olumsuz.	3	Kısmen Olumlu Yönde Etkilemekte	7
İlgi ve merak artıyor fakat sınıf yönetimi zorlaşıyor.	1		
Diğer	3		
Dikkat dağınıklığı fazladır.	8	Olumsuz Yönde Etkilemekte	79
Birebir ilgilenme daha zor.	10		
Sınıf yönetimi zorlaşmakta.	20		
Zaman yetersizliği olmakta.	16		
Mihver derslerin az olması	1		
Diğer	24		

Tablo 27 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin, birden fazla sınıfın bir arada olmasının çoklu zeka kuramının uygulanabilirliğine etkisine ilişkin görüşleri “Olumlu Yönde Etkilemekte”, “Kısmen Olumlu Yönde Etkilemekte” ve “Olumsuz Yönde Etkilemekte” şeklinde 3 kategoriye ayrılmıştır. İfadelerden 79’u olumsuzluk, 7’si kısmen olumlu, 7’si de olumludur. Buna göre öğretmenler, birleştirilmiş sınıflarda birden fazla sınıfın bir arada olmasının çoklu zeka kuramı uygulamalarına etkisinde daha çok olumsuzluklardan söz etmişlerdir. Olumsuzluklardan söz eden öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö18: “Olumsuz. Sınıf yönetimini oldukça güçleştiriyor. Diğer sınıf düzeyindeki öğrencilerin ilgilerini çeken bir materyalle ders işlemeye başladığında kendi ödevlerini bırakarak öğretmenli ders işlenen grubun dersine odaklanma yaşıyor.”

Ö26: “Birden fazla sınıf okutmak normal uygulamada zaten öğretmenin daha çok bireysel çalışma yapmasını gerektiriyorken, çoklu zeka kuramı uygulamak için bireysel çalışmaya yönelik hazırlık aşamasının yükünü bir kaç katına çıkarmaktadır. Birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretmenlerin müdürlük görevini de aynı yürüttüğünü düşünecek olursak Birleştirilmiş sınıflarda uygulanması zor bir öğretim tekniği.”

Ö75: “Ortak ders sayısının az olması çoklu zeka kuramı uygulanmasına olumsuz etki etmektedir.”

Ö73: “Uygulamayı zorlaştırmaktadır. Az zamanda çok iş beklendiği için bir de birleştirilmiş sınıf olunca sınıf kontrolü, dikkat dağınıklığı gibi unsurlar işleri daha da zorlaştırıyor.”

Tabloda olumlu ve kısmen olumlu şeklinde ifade eden öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir:

Ö1: “Bence olumlu yönde etkiliyor çünkü herkesin farklı yönlerini aynı anda görebilme imkânı sağlıyor. “

Ö4: “Olumlu yönlerinin daha fazla olduğunu düşünüyorum. İşbirlikli öğrenme birbirine yardım etme arkadaşlarından fikir alma, yaratıcı ve yeni ürünlerin çıkmasına yardımcı olur.”

Ö70: “Olumsuz da etkileyebilir, olumlu da etkileyebilir. Çocuklar arasında seviye farkı olduğundan uygulanmasını zorlaştırır. Değişik zeka alanlarını bir arada görmek, tanık olmak olumlu yönde etkilemektedir.”

Araştırmaya katılan öğretmenlere yöneltilen “Çoklu Zeka Kuramı uygulamalarını bütün derslerde kullanabiliyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar önce kodlanmış, daha sonra da kodlanan bu ifadeler kategorilere ayrılmıştır. İlgili bilgiler Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. Araştırmaya Katılan Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Çoklu Zeka Kuramı Uygulamalarını Bütün Derslerde Kullanabilme Durumuna İlişkin Görüşleri

Kodlama	n	Kategori	N
Kullanmaya çalışıyorum.	3	Kısmen Kullanabiliyorum	17
Sadece özel yetenek ve beceri gerektirmeyen derslerde kullanabiliyorum.	14		
Yeterli zaman yok.	5	Kullanamıyorum	48
Materyal yetersiz.	3		
Kullanamıyorum.	40		
Genellikle kullanıyorum.	11	Kullanabiliyorum.	11

Tablo 28 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin, çoklu zeka kuramı uygulamalarını bütün derslerde kullanabilme durumuna ilişkin görüşleri “Kısmen Kullanabiliyorum”, “Kullanamıyorum” ve “Kullanabiliyorum” şeklinde 3 kategoriye ayrılmıştır.

Öğretmenlerden 17’si kısmen kullanabildiğini, 48’i kullanamadığını, 11’i de kullanabildiğini ifade etmişlerdir. Buna göre birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu çoklu zeka kuramı uygulamalarını bütün derslerde kullanamamaktadır. Öğretmenlerden çoklu zeka kuramını bütün derslerde kullanamadığını belirtenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö62: “Bütün derslerde kullanmamız mümkün olmuyor. Çünkü müfredatın ağırlığı yetiştirmemiz gereken konular oldukça fazla. Birde birleştirilmiş sınıf olması cabası. Bizde isteriz bu kuramı uygulamak ama bazen biz bile yetemiyoruz.”

Ö73: “Tüm derslerde uygulayamıyorum. Genel anlamda kılavuz kitaplar etkinlik bakımından çoklu zekaya uygun değil. Her derse uygulayabilmek için çok enerji ve zaman harcanması gerekiyor. Mevcut iş yükünde bu enerjiyi harcamak ve süreyi bu işe ayırmak için istek ve güç kalmıyor.”

Ö27: “Elbette kullanamıyorum. Zaten ödevli ve öğretmenli dersler olduğu için otomatik olarak yarı yarıya düşüyor.”

Çoklu zeka kuramı uygulamalarını bütün derslerde kısmen kullanabildiğini ifade eden öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir:

Ö24: “Ana derslerde kullanmaya özen gösteriyorum. Elbette diğer derslerde de gösterilmeli. “

Ö55: “Elimden geldikçe. Ama materyal sıkıntısı çekiyorum ve bu konuda yeterli donanıma sahip olduğumu düşünmüyorum.”

Çoklu zeka kuramı uygulamalarını bütün derslerde kullanabildiğini ifade eden öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir:

Ö22: “Yeterli düzeyde kullanıyorum.”

Ö68: “İmkanlarım ölçüsünde tüm derslerimde kullanmaya çalışıyorum.

Araştırmaya katılan öğretmenlere yöneltilen “Birleştirilmiş sınıflarda ve müstakil (bağımsız) sınıflarda aynı öğretim programlarının uygulanması Çoklu Zeka Kuramı’nı nasıl etkilemektedir?” sorusuna verdikleri cevaplar önce kodlanmış, daha sonra da kodlanan bu ifadeler kategorilere ayrılmıştır. İlgili bilgiler Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29. Araştırmaya Katılan Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Birleştirilmiş ve Müstakil Sınıflarda Aynı Öğretim Programlarının Uygulanmasının Çoklu Zeka Kuramı Uygulamalarına Olan Etkisine İlişkin Görüşleri

Kodlama	n	Kategori	N
Olumlu yönde etkilemektedir.	4	Olumlu Yönde Etkilemekte	4
Zaman yetersizliği var.	13		
Sınıf yönetiminde zorluk yaşıyor.	5		
Ayrı programlar hazırlanmalıdır.	19	Olumsuz Yönde Etkilemekte	78
Şartlar eşit değil.	13		
Olumsuz yönde etkilemektedir.	15		
Diğer.	11		

Tablo 29 incelendiğinde araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş ve müstakil sınıflarda aynı öğretim programlarının uygulanmasının çoklu zeka kuramı uygulamalarına olan etkisine ilişkin görüşleri “Olumlu Yönde Etkilemekte” ve “Olumsuz Yönde Etkilemekte” şeklinde 2 kategoriye ayrılmıştır.

Öğretmenlerden 4’ü olumlu yönde etkilediğini, 78’i ise olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Buna göre birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu birleştirilmiş ve müstakil sınıflarda aynı öğretim programlarının uygulanmasının çoklu zeka kuramı uygulamalarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden olumlu görüş bildirenlerden birinin ifadesi şu şekildedir:

Ö1: “Çünkü zeka kuramını olumlu etkiliyor çünkü bütün zeka alanları bir arada görme imkanı veriyor.”

Öğretmenlerden olumsuz görüş bildirenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

Ö8: “Müfredatı yetiştirmek imkansız olduğu için birleştirilmiş sınıflarda uygulamak zor.”

Ö27: “Olumsuz yönde etkiliyor. Kesinlikle ayrı bir müfredata ihtiyaç var. Çünkü diğer okullarla aynı anda aynı şekilde istenilen programı tam anlamıyla yürütmek imkansız. Hem zaman açısından hem de öğrencilerin zeka düzeyleri açısından...”

Ö42: “Kesinlikle program ayrılmalıdır. Böylece kuramın faydası çok net hissedilecektir.”

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu çalışmada birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin çoklu zeka kuramının uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerinin neler olduğu tespit edilmeye çalışılmış ve toplanan verilerle değişkenler arasında analizler yapılmıştır. Analiz sonuçları tablolar halinde sunulmuş ve mevcut sonuçlar yorumlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu erkeklerden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin meslekte çalıştıkları yıl süreleri ortalama 5 yıldır. Bu sonuç Sezer (2010)'in yaptığı çalışmada birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yarıya yakın kısmının meslekte çalışma sürelerinin 1 – 5 yıl arası olduğu sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda çalıştıkları yıl ortalaması yaklaşık olarak 3 yıldır. Bu sonuç Tunç (2013)'ün araştırmasına katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun birleştirilmiş sınıflarda çalışma süresinin 2 – 4 yıl arası olması sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıdan fazlası okullarında tek sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Bu sonuç Gelebek (2011)'in yapmış olduğu araştırmasına katılan öğretmenlerin yarıya yakın kısmının okullarında tek sınıf öğretmeni olarak çalıştıkları sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuttukları sınıflardaki öğrenci sayıları incelendiğinde büyük çoğunluğunun okuttukları sınıfların mevcudunun 11 – 20 öğrenci arasında olduğu sonucu, Tunç (2013)'ün araştırmasına katılan öğretmenlerin yarıdan fazlasının okuttukları sınıf mevcudunun 20'den az olması sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu müdür yetkili öğretmendir. Bu sonuç, Yıldız (2009)'ın araştırmasına katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun müdür yetkili öğretmen olması sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda çoklu zeka kuramının uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri mesleki yeterlik, öğrenci gelişimi, öğretimi planlama ve uygulama, ders materyalleri boyutlarında cinsiyet değişkenine göre sadece öğrenci gelişimi boyutunda anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Buna göre öğrenci gelişimi boyutunda, çoklu zeka kuramının birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliğine ilişkin kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre daha olumlu görüşlere sahiptir. Taş (2007), yaptığı araştırmada ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin çoklu zeka kuramının uygulanmasına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yıldız (2009), Bozkurt (2008), Bulut (2006) ve Yılmaz (2002) da araştırmalarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlara göre çoklu zeka kuramının uygulanabilirliğine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinde cinsiyetlerine göre bir değişme olmamaktadır.

Araştırmada, öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda çoklu zeka kuramının uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri yaş gruplarına göre mesleki yeterlik boyutunda anlamlı olarak değişmektedir. Yaş aralığı 36 – 40 arası olan öğretmenler, 21 – 25 yaş arasında olan öğretmenlere göre mesleki yeterlilik boyutunda daha olumlu görüşlere sahiptirler. Canbay (2006), araştırmasında çoklu zeka kuramının ilköğretim birinci kademedeki uygulanabilirliğinin öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı olarak değişiklik göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada, öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda çoklu zeka kuramının uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri mesleki kıdemlerine göre mesleki yeterlik boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Meslekte çalışılan süresi 11 – 15 yıl olan öğretmenler, 6 – 10 yıl arası olan öğretmenlere göre mesleki yeterlik boyutunda daha olumlu görüşlere sahiptirler. Adanur (2011), araştırmasında, öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerinin meslekte çalıştıkları sürelerle anlamlı olarak değişmediği sonucuna ulaşmıştır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Nicel Verilerin Analizine İlişkin Sonuçlar

Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin çoklu zeka kuramının uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik yapılan bu araştırmada, öğretmenlerin kişisel bilgileri belirlenmiş ve bu kişisel bilgilere; cinsiyete, yaşa, mesleki kıdemine, birleştirilmiş sınıflarda çalışma süresine, sınıf mevcuduna, bir arada okuttuğu sınıflara, okuldaki görev unvanına, okulun bulunduğu yere ve öğretmenin ikamet ettiği yerleşim birimine göre anlamlı farklılıkların olup olmadığı yapılan analizlerle bulunmaya çalışılmıştır. Analizlerde, iki gruplu tek değişkenli analizlerde bağımsız gruplar t-testi ve ikiden fazla gruplarda tek değişken için tek yönlü varyans analizi(ANOVA) uygulanmıştır.

Araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgilerine ilişkin veriler incelendiğinde, öğretmenlerden yarısından fazlasının erkek olduğu belirlenmiştir. Yaş aralıklarında, öğretmenlerin yarısına yakını 26 – 30 yaş aralığında bulunanlar oluşturmaktadır. Katılımcıların yaş aralığı 22 – 40 yaş arasındadır. Meslekte çalışma süreleri incelendiğinde, öğretmenlerden 1 – 5 yıl arası çalışanlar, katılımcıların yarısından fazlasını oluşturmaktadır. Birleştirilmiş sınıflarda çalışılan sürelerle bakıldığında ise öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun 1 – 5 yıl arası çalışmış olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bir arada okuttukları sınıflar incelendiğinde, öğretmenlerin yarısından fazlasının okulda tek sınıf öğretmeni olarak görev yaptığı görülmektedir. Sınıf mevcutlarına göre ise öğretmenlerin yarısından fazlasının sınıf mevcudu 11 – 20 arası öğrenciden oluşmaktadır. Öğretmenlerin okullarındaki görev unvanları incelendiğinde, büyük bir çoğunluğunun müdür yetkili öğretmen olarak görev yaptığı görülmektedir. Okulların bulunduğu yerde ise öğretmenlerin neredeyse tamamına yakını okullarının köyde bulunduğunu ifade etmektedir. Öğretmenlerin ikamet ettikleri yerler incelendiğinde de öğretmenlerin büyük çoğunluğunun okullarının bulunduğu yerin dışında bir yerleşim yerinde ikamet ettikleri belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin, çoklu zeka kuramının birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliğine ilişkin anket maddelerine verdikleri

yanıtların genel ortalaması “Oldukça” değerine karşılık gelmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin, çoklu zeka kuramının birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliğine ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları ortaya çıkmaktadır. Fakat nitel verilerin analizinde ortaya çıkan sonuçlara göre öğretmenler, birleştirilmiş sınıflarda sınırlılıkların ve eksikliklerin fazla olmasının çoklu zeka kuramının uygulanabilirliğini olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir.

Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin çoklu zeka kuramının uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri, öğrenci gelişimi boyutu dışında cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğrenci gelişimi boyutu ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre kadın katılımcıların görüşleri, öğrenci gelişimi boyutunda, erkek katılımcılara göre daha olumludur. Özetle, araştırmaya katılan kadın öğretmenler birleştirilmiş sınıflarda çoklu zeka kuramına göre hazırlanan ders etkinliklerinde öğrenci gelişiminin erkek öğretmenlere göre daha fazla olduğunu düşünmektedir.

Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin çoklu zeka kuramının uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri öğrenci gelişimi, öğretimi planlama ve uygulama ve ders materyalleri boyutlarında yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Mesleki yeterlik boyutunda ise öğretmenlerin çoklu zeka kuramının uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerinde, yaş gruplarına göre anlamlı farklılık görülmekte olup öğretmenlerden 36 – 40 yaş arasındakilerin, 21 – 25 yaş arasındakilere göre çoklu zeka kuramının uygulanabilirliği hususunda mesleki yeterlik boyutundaki görüşleri daha olumludur.

Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin çoklu zeka kuramının uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri, mesleki yeterlik ve ders materyalleri boyutunda, birleştirilmiş sınıflarda çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre, birleştirilmiş sınıflarda 1 – 5 yıl arası çalışan öğretmenler, 6 – 10 yıl arası çalışan öğretmenlere göre çoklu zeka kuramı uygulamalarında materyal bulabilme ve kullanabilme hususunda daha olumlu görüşlere sahiptirler. Yine birleştirilmiş sınıflarda 1 – 5 yıl arası çalışan öğretmenler, 6 – 10 yıl arası çalışan öğretmenlere göre çoklu zeka kuramı uygulamalarında mesleki yeterlik hususunda daha olumlu görüşlere sahiptirler. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin çoklu zeka kuramının uygulanabilirliğine ilişkin

görüşleri, öğrenci gelişimi, öğretimi planlama ve uygulama boyutlarında ise birleştirilmiş sınıflarda çalışılan süreye göre anlamlı bir fark göstermemektedir.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin çoklu zeka kuramının uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerinde, mesleki yeterlik, öğrenci gelişimi, öğretimi planlama ve uygulama ve ders materyalleri boyutlarında, bir arada okuttukları sınıflara göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Başka bir ifadeyle birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlerin çoklu zeka kuramının uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri okuttukları birleştirilmiş sınıf biçimine göre değişmemektedir.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin çoklu zeka kuramının uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerinde, mesleki yeterlik, öğrenci gelişimi, öğretimi planlama ve uygulama ve ders materyalleri boyutlarında, sınıf mevcutlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre öğretmenlerin çoklu zeka kuramının uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri okuttukları sınıfların mevcuduna göre değişim göstermemektedir.

Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin çoklu zekâ kuramının uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri, mesleki yeterlik, öğrenci gelişimi, öğretimi planlama ve uygulama ve ders materyalleri boyutlarında, okuldaki görev unvanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu sonuç, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin çoklu zeka kuramının uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri okuldaki görevlerine göre değişmemektedir, şeklinde ifade edilebilir.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramının uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri, mesleki yeterlik, öğrenci gelişimi, öğretimi planlama ve uygulama ve ders materyalleri boyutlarında, okulun bulunduğu yerleşim birimine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir ifade ile araştırmaya katılan öğretmenlerin çoklu zeka kuramının uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri çalıştıkları okulun bulunduğu yerleşim birimine göre değişmemektedir.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin çoklu zeka kuramının uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri, mesleki yeterlik, öğrenci gelişimi, öğretimi planlama ve uygulama ve ders materyalleri boyutlarında, öğretmenlerin ikamet ettikleri yerleşim birimine göre farklılık göstermemektedir. Bunu, araştırmaya katılan öğretmenlerin ikamet ettikleri

yerleşim biriminin, çoklu zeka kuramının uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerine göre değişiklik göstermediği şeklinde de ifade edebiliriz.

Nitel Verilerin Analizine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoklu zeka kuramının öğrencilerin gelişimi açısından ne ifade ettiğine yönelik görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunun her öğrencinin baskın zeka alanının farklılık gösterebileceği yönündedir. Eğitim-öğretim açısından ise öğretmenler, tüm zeka alanlarını dikkate alarak eğitim verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Çoklu zeka kuramında zeka kavramının neyi ifade ettiği yönünde ise öğretmenlerin büyük çoğunluğu, zekanın bu kurama göre 8 farklı türe ayrıldığını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu lisans öğrenimi sırasında çoklu zeka kuramı hakkında eğitim aldığını belirtmekte olup, bunların bir kısmı lisans eğitimi sonrasında herhangi bir eğitim almadığını belirtmişlerdir. Katılımcıların az bir kısmı ise hizmet içi eğitime katıldığını ifade etmiştir. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri genel olarak, çoklu zeka kuramı ile ilgili hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulun çoklu zeka kuramı uygulamaları için gerekli donanım ve imkanlara sahip olma durumuna ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerden tamamına yakını birleştirilmiş sınıflarda çoklu zeka kuramı uygulamaları için okulun gerekli donanım ve imkanlarının yetersiz olduğunu belirtmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmı, birleştirilmiş sınıflarda birden fazla sınıfın bir arada olmasının çoklu zeka kuramı uygulamalarını olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu olumsuzlukların sebebi genel olarak zaman yetersizliği ve birleştirilmiş sınıflarda sınıf yönetiminin zorluğu olarak ifade edilmektedir.

Öğretmenlerin büyük bir kısmı çoklu zeka kuramı uygulamalarını bütün derslerde kullanamadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden az bir kısmı, bütün derslerde çoklu zeka kuramı uygulamalarını kullanabildiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin büyük bir kısmı, birleştirilmiş sınıflarda ve müstakil (bağımsız) sınıflarda aynı öğretim programlarının uygulanmasının çoklu zeka kuramı uygulamalarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. İfadeler genel olarak birleştirilmiş ve müstakil sınıflar için, ayrı öğretim programları hazırlanması gerektiği yönündedir.

Araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlara dayalı olarak şu öneriler getirilebilir:

Milli Eğitim Bakanlığı'na yönelik öneriler:

1. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine çoklu zeka kuramı uygulamaları ile ilgili kuramsal eğitimlerden daha çok uygulamaya dayalı hizmet içi eğitimleri verilebilir.
2. Birleştirilmiş sınıflı okulların, teknolojik, fiziksel, çevresel imkânları geliştirilmeli ve ders materyalleri desteği sağlanmalıdır.
3. Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlere, birleştirilmiş sınıflarda sınıf yönetimi konusunda uygulamalı hizmet içi eğitimler verilebilir.
4. Öğrenci ders ve çalışma kitapları, öğretmen kılavuz kitapları birleştirilmiş sınıflı okullar ve bu okulların bulunduğu çevre dikkate alınarak hazırlanmalıdır.

Öğretmenlere yönelik öneriler:

1. Birleştirilmiş sınıfların önemli bir unsuru olan ödevli ve öğretmenli dersler konusunda öğretmenler kendilerini geliştirmeli ve planlamaya gereken özeni göstermelidir.

Araştırmacılara yönelik öneriler:

1. Birleştirilmiş sınıflarda çoklu zeka kuramının uygulanabilirliğini incelemek amacıyla deneysel çalışmalar yapılabilir.
2. Çoklu zeka kuramının uygulanabilirliği konusunda birleştirilmiş sınıflar ve müstakil sınıf arasında karşılaştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (1992). *İşbirlikli öğrenme, kuram, araştırma, uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Adanur, Z. (2011). *Birleştirilmiş sınıflarda Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşleri açısından Değerlendirilmesi: Trabzon İli örneği*, Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Adem, M. (1997). *Eğitim Planlaması*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akbaşlı, S., Pilten, Ö.(1999). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. Ankara: Mikro Yayınevi.
- Aksoy, N. (2008). Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim-Öğretim: Genç ve Deneyimsiz Öğretmenlerin Görüşlerine Dayalı Bir Araştırma. *Eğitim Bilim Toplum*, 6(21), 83 - 108
- Akyüz, Y. (2010). *Türk Eğitim Tarihi*. İstanbul: Pegem Akademi.
- Arabacı, M. (2006). *Sanat eğitiminde çoklu zekâ kuramı ve kaynaştırılmış sanat eğitimi yöntemi (ilköğretim ikinci kademe resim-iş eğitimi programı örneği ile)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Ayaydın, A. (2004). Çoklu Zeka Kuramında Sanat Eğitimi Yaklaşımı. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14, 48-54.
- Baş, G. (2014). İngilizce Dersinde Çoklu Zekâ Yaklaşımı Temelli Öğretimin Öğrenci Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 177 – 201.
- Başaran, İ. E. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, İstanbul: Ekinoks Yayınları.
- Bellanca, J. (1998) *Active Learning Handbook for the Multiple Intelligences Classroom*. Illinois, Iri Skylight Training and Publishing Inc.
- Binbaşıoğlu, C. (1999). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bozkurt, E. (2008). *6. Sınıf Matematik Öğretim Programında Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme Yönteminin Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bulut, İ. (2006). *Yeni ilköğretim birinci kademe programlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Bülbül,S. (1991) *Türkiye’de Halk Eğitimi*. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Bümen, N. T. (2005). *Okulda Çoklu Zeka Kuramı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E. K. Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canbay, S. (2006). *İlköğretim Birinci Kademedeki Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Yalova Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

- Çelenk, S., Tertemiz, N. ve Kalaycı, N. (2000). *İlköğretim Programları ve Gelişmeler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çınar, İ. (2004). Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında İlkokuma Yazma Öğretimine İlişkin Bir Araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 548, 77 – 89.
- Demir, K. (2005). Tam Öğrenme Modeli. Ö. Demirel, (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler içinde* (193-210). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö., Başbay, A. ve Erdem, E. (2006). *Eğitimde Çoklu Zeka Kuram ve Uygulama*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirtaş, H., Güneş, H. (2002), *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dikyol, D. Ç. (2012). Tarihöncesi Dönemde Eğitim. *International Journal of Social Science*, 5(6), 160 – 173.
- Dilci, T. (Editör) (2011). *Teoriden Pratiğe Birleştirilmiş Sınıf Uygulamaları*. Ankara: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Döş, İ. ve Sağır, M. (2013). Birleştirilmiş Sınıflı İlkokulların Yönetim Sorunları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 237 – 250.
- Dursun, F. (2006). Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 33 – 57.
- Elma, C. (2013). Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Yönetim Ve Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1), 75 – 87.
- Erdem, A. R. (2015). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1984). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelken Tepe Yayınları.
- Fidan, N., Erden, M. (1986). *Eğitim Bilimine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Book Inc.
- Gardner, H. (1999). *The Disciplined Mind: Beyond Facts And Standardized Tests, The K-12 Education That Every Child Deserves*, New York: Simon and Schuster
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice*, New York: Basic Books.
- Gelebek, M. S. (2011). *Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırıcılık Temelli Yeni İlköğretim Programının Birleştirilmiş Sınıflarda Uygulanmasına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi (Kilis İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Gürel, E. ve Tat, M. (2010). Çoklu Zekâ Kuramı: Tekli Zekâ Anlayışından Çoklu Zekâ Yaklaşımına, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(11), 336 – 356.

- Kayıran, B. G. ve İflazoğlu, A. (2007). Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin Türkçe Dersine İlişkin Tutuma ve Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi. *EurasianJournal of EducationalResearch*, 29, 129 – 141.
- Kılıç, D. ve Abay, S. (2009). Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasında Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Karşılaştığı Problemlere İlişkin Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 623 – 654.
- Köklü, M. (2000). *Birleştirilmiş Sınıfların Yönetimi ve Öğretim*. Ankara: Beta Yayın Dağıtım.
- Köknel, Ö. (2003). Akıl ile Düşünce Gücü, İstanbul: Altın Kitaplar Yayınları.
- Köksal, K. (2005). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Lazear, D. (2000). *The Intelligent Curriculum*. New York: Zephyr Press.
- MEB (2003). *Milli Eğitim İstatistikleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
- MEB (2005). *Milli Eğitim İstatistikleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
- MEB (2007). Talim Terbiye Kurulu Öğretim Programları <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden alınmıştır. (15/06/2015)
- MEB (2014). Birleştirilmiş Sınıflar Haftalık Ders Programları. *Tebliğler Dergisi*(30.04.2014). Sayı: 15.
- MEB (2015). *Milli Eğitim İstatistikleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
- Özben, K. (1997). *Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar için istatistiksel veri analizi* (5.Baskı). Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Reichardt, C. S. ve Rallis, S. F. (1994). Qualitativeandquantitativeinquiriesare not incompatible: A callfor a newpartnership. In C. S. Reichardt ve S. F. Rallis (Editörler). *Thequalitative-quantitativedebate: New perspectives*, 85–92. San Francisco: Jossey-Bass.
- Saban, A. (2010). *Çoklu Zeka Kuramı ve Türk Eğitim Sistemine Yansımaları*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sağ, R., Savaş, B. ve Sezer, R. (2009). Burdur'daki Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Özellikleri, Sorunları ve İhtiyaçları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 37 – 56.
- Selçuk, Z. (1999). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Selçuk, Z., Kayılı, H. ve Okut, L. (2002). *Çoklu Zeka Uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Sezer, R. (2010). *Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki İhtiyaçları Analizi*. Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Summak, M. S., Summak, A. E. G. ve Gelebek, M. S. (2011). Birleştirilmiş Sınıflarda Karşılaşılan Sorunlar Ve Öğretmenlerin Bakış Açısından Olası Çözüm Önerileri (Kilis İli Örneği). *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(3), 1221 – 1238.
- Şahin, Ç., Şahin, C., Taşla, H., Çınar, İ., Biçer, K., Ünver, N., Genç, S. Z., Altan, T. (2012). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tan, Ş. ve Erdoğan, A. (2001). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: ANI Yayıncılık
- Taş, G. (2007). *İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Çoklu Zeka Kuramının Öğretimde Uygulanmasına İlişkin Görüşleri ve Tutumları*. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Taşdemir, M. (2000). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tekışık, H. H. (1989). *Birleştirilmiş Sınıflı Köy Okullarında Öğretim*. Ankara: Rehber Yayınevi.
- Tekindal, S.(Editör) (2008). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tunç, H. S. (2013). *Birleştirilmiş Sınıflarda Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Değerlendirilmesi (Kilis İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Turgut, M. F.(1990). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*. Ankara: Saydam Matbaası.
- Ülgen, G. (1997) *Eğitim Psikolojisi*, İstanbul: Alkım Yayınevi
- Yıldırım, K. ve Tarım, K. (2008). Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin İlköğretim Beşinci Sınıf Matematik Dersinde Akademik Başarı ve Hatırd Tutma Düzeyine Etkisi. *İlköğretim Online* 7(1), 174 – 187.
- Yıldız, M. (2009). Birleştirilmiş Sınıf Uygulamalarının Dünyadaki Durumu Üzerine Genel Bir Değerlendirme. *Milli Eğitim*, 182, 167 – 177.
- Yıldız, M. ve Köksal, K. (2009). Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 1 – 14.
- Yılmaz, G. (2002). *İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Vatan Ve Millet Ünitesinde Çoklu Zeka Kuramı'na Göre Geliştirilen Eğitim Durumunun Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi Ve Öğrenci Görüşleri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, H. ve Sünbül, A. M. (2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Mikro Yayınları.

EK 1

Değerli Meslektaşım,

Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan bir öğretmen olarak sizden bilgi toplamak amacıyla sunulan bu form , **“Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Öğretmenlerin Çoklu Zeka Kuramının Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri”** konulu yüksek lisans tezime veri toplamak için hazırlanmıştır.

Veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler **ad soyad yazılmadan** doldurulacaktır. İkinci bölümde verilen maddelere göre size uygun olan seçeneğin rakamı işaretlenecektir(“Hemen Hiç-1”, “Biraz-2”, “Oldukça-3”, “Tamamıyla-4”). Üçüncü bölümde ise 7 adet açık uçlu soruya yanıt vermeniz istenmektedir.

Bu araştırmanın sağlıklı ve güvenilir sonuçlara ulaşması için, **soruları dikkatlice okuyup içtenlikle yanıt vermeniz çok önemlidir.** Şimdiden ayıracağınız zaman ve katkınız için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

NOT: Vereceğiniz cevaplar ve bilgiler sadece bu araştırma için kullanılacak ve gizli tutulacaktır.

Ercan DİRİK

Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

İlköğretim Anabilim Dalı

Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Öğrencisi

1. BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz:	Kadın () - Erkek ()
Yaşınız:	
Meslekte Çalıştığınız Süre	
Birleştirilmiş Sınıflarda Çalıştığınız Süre	
Bir Arada Okuttuğunuz Sınıflar	
Sınıf Mevcudu	
Okulunuzdaki Göreviniz	Müdür Yetkili Öğretmen() – Sınıf Öğretmeni()
Okulunuzun Bulunduğu Yer	Köy () - Kasaba() - İlçe () – İl ()
İkamet Ettiğiniz Yerleşim	Köy () - Kasaba() - İlçe () – İl ()

2. BÖLÜM

		Hemen hiç	Biraz	Oldukça	Tamamıyla
1	Çoklu Zekâ Kuramı konusunda yapılan araştırmaları, gelişmeleri internetten ya da diğer yazılı kaynaklardan araştırıyorum.	1	2	3	4
2	Çoklu Zekâ Kuramı konusunda yeterli bilgiye sahibim.	1	2	3	4
3	Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarında bütün zekâ alanlarına eşit derecede önem veriyorum.	1	2	3	4
4	Materyal sunumunda tüm zekâ alanlarını geliştirici ya da tüm zekâ alanlarını işe koymaya yönelik etkinlikler hazırlıyorum.	1	2	3	4
5	Çoklu Zekâ Kuramı'na göre ders işlenişinin geleneksel yöntemlere göre daha iyi sonuç verdiğine inanıyorum.	1	2	3	4
6	Çoklu Zekâ Kuramını bütün derslerde uyguluyorum.	1	2	3	4
7	Yeni hazırlanan öğretim programımız ve ders kitaplarımız Çoklu Zekâ Kuramı'na göre ders işlemeye uygundur.	1	2	3	4
8	Ç.Z.K. Sayesinde her öğrenci bir işe yaradığı duygusunu hissedebilmektedir.	1	2	3	4
9	Ç.Z.K.'nın hem öğrenciyi hem öğretmeni motive ettiğini, öğretmen öğrenci arasındaki iletişimi arttırdığını düşünüyorum.	1	2	3	4
10	Ç.Z.K.'na göre ders işlenişini öğrencilerin daha eğlenceli buluyor ve derse katılımları daha fazla oluyor.	1	2	3	4
11	Ç.Z.K. ile ders işlemeye başladığımdan beri öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerim gelişme gösterdi.	1	2	3	4
12	Ç.Z.K. uygulamalarının öğrenmedeki kalıcılık üzerinde daha etkili olduğu inancındayım.	1	2	3	4
13	Sosyal Bilgiler dersinde sınıf içi uygulamada sekiz zekâ alanına da eşit değerde önem veririm.	1	2	3	4
14	Fen ve Teknoloji dersinde sınıf içi uygulamada sekiz zekâ alanına da eşit değerde önem veririm.	1	2	3	4
15	Matematik dersinde sınıf içi uygulamada sekiz zekâ alanına da eşit değerde önem veririm.	1	2	3	4

16	Türkçe Dersinde sınıf içi uygulamada sekiz zekâ alanına da eşit değerde önem veririm.	1	2	3	4
17	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde sınıf içi uygulamada sekiz zekâ alanına da eşit değerde önem veririm.	1	2	3	4
18	Görsel Sanatlar dersinde sınıf içi uygulamada sekiz zekâ alanına da eşit değerde önem veririm.	1	2	3	4
19	Müzik dersinde sınıf içi uygulamada sekiz zekâ alanına da eşit değerde önem veririm.	1	2	3	4
20	Beden Eğitimi dersinde sınıf içi uygulamada sekiz zekâ alanına da eşit değerde önem veririm.	1	2	3	4
21	İngilizce Dersinde sınıf içi uygulamada sekiz zekâ alanına da eşit değerde önem veririm.	1	2	3	4
22	Ç.Z.K.uygulamaları yaparken Sosyal Bilgiler dersinde materyal bulabiliyorum.	1	2	3	4
23	Ç.Z.K.uygulamaları yaparken Fen ve Teknoloji dersinde materyal bulabiliyorum.	1	2	3	4
24	Ç.Z.K.uygulamaları yaparken Matematik dersinde materyal bulabiliyorum.	1	2	3	4
25	Ç.Z.K.uygulamaları yaparken Türkçe dersinde materyal bulabiliyorum.	1	2	3	4
26	Ç.Z.K.uygulamaları yaparken Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde materyal bulabiliyorum.	1	2	3	4
27	Ç.Z.K.uygulamaları yaparken Görsel Sanatlar dersinde materyal bulabiliyorum.	1	2	3	4
28	Ç.Z.K.uygulamaları yaparken Müzik dersinde materyal bulabiliyorum.	1	2	3	4
29	Ç.Z.K.uygulamaları yaparken Beden Eğitimi dersinde materyal bulabiliyorum.	1	2	3	4
30	Ç.Z.K.uygulamaları yaparken İngilizce dersinde materyal bulabiliyorum	1	2	3	4
31	Ç.Z.K.'na göre yapılan proje çalışmalarını öğrencilerden çok veliler yapmakta ya da öğrencilerin yaptıkları daha önceden yapılan ya da görülen bir projenin taklidi olmaktadır.	1	2	3	4
32	Ç.Z.K.'na göre öğrencileri değerlendirmek öğretmenlerden hem çokça vakit hem de çokça emek istiyor.(Gözlem formları,Görüşme yazıları vb.)	1	2	3	4
33	Ç.Z.K.'na göre ders işlerken, süreyi yettirmekte zorlanıyorum.	1	2	3	4
34	Ç.Z.K.'na göre ders işlerken, özellikle grup çalışmalarında bir kargaşa yaşanıyor daha fazla ses çıkıyor.	1	2	3	4
35	Ç.Z.K.konusunda öğretmenlere daha detaylı bir hizmetiçi eğitim verilmeli.	1	2	3	4
36	Ç.Z.K.'nın daha rahat uygulanabilmesi için eğitim ortamlarının zenginleştirilmesi gerekir.	1	2	3	4
37	Ç.Z.K.uygulamalarından daha iyi sonuç alınabilmesi için ilkokul düzeyindeki tüm öğretmenlerin branşlaşması daha uygun olur.	1	2	3	4
38	Ç.Z.K.ile ilgili olarak okullarda toplantılar yapılarak veliler de bilgilendirilmeli.	1	2	3	4

3. BÖLÜM

1. Çoklu Zeka Kuramı nedir? Çoklu Zeka Kuramı hakkında neler biliyorsunuz?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Çoklu Zeka Kuramı ile ilgili bir ders aldınız mı? Çoklu Zeka Kuramı ile ilgili bir kursa veya hizmet içi eğitime katıldınız mı? Böyle bir eğitim gerekli midir? Neden?

.....

.....

.....

.....

.....

3. Görev yaptığınız okul Çoklu Zeka Kuramı uygulamaları için gerekli donanıma(teknolojik, fiziksel, çevre olanakları, müze, v.b.) ve koşullara sahip midir? Okulun sahip olduğu imkanlar ve eksik olanlar nelerdir?

.....

.....

.....

.....
.....

4. Birden fazla sınıfın bir arada olması Çoklu Zeka Kuramı uygulamalarını nasıl etkilemektedir?
.....
.....
.....
.....

5. Çoklu Zeka Kuramı uygulamalarını bütün derslerde kullanabiliyor musunuz?
.....
.....
.....
.....
.....

6. Birleştirilmiş sınıflarda ve müstakil (bağımsız) sınıflarda aynı öğretim programlarının uygulanması Çoklu Zeka Kuramı'nı nasıl etkilemektedir?
.....
.....
.....

Evrak Tarih ve Sayısı: 11/05/2015-8522



T.C.
TOKAT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 27001677-44-E.4683924
Konu: Araştırma İzni

05.05.2015

GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
TOKAT

İlgi : a) 01/04/2015 tarih ve 23845617-044-4786 sayılı yazınız.
b) 01/04/2015 tarih ve 23845617-044-4913 sayılı yazınız.

Aşağıdaki listede isimleri belirtilen Üniversitenizin öğretim üyesi ve yüksek lisans öğrencilerine ait araştırma izni Müdürlüğümüz İnceleme Komisyonu tarafından incelenmiş, söz konusu araştırmanın yapılmasında herhangi bir sakınca olmayacağı kanaatine varılmış olup, konu ile ilgili Valilik Onayı ve liste ekte gönderilmiştir.

Bilginizi ve gereğini arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

Adı Soyadı	Görevi	Okulu/Bölümü
Özlem ONUK	Öğretim Üyesi	GOP Ün. Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı
Ercan DIRİK	Yüksek Lisans Öğrencisi	GOP Ün. Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Ek: Anket Onayı ve Liste

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.
05.05/2015..
Adnan YÜCE

GOP Bulvarı 60100 Tokat/Merkez
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: strateji@e-iletisim60@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Adnan YÜCE
Tel: (0356) 214 10 17-358
Faks: (0356) 214 11 86

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden db1d-9baf-31e2-8028-7089 kodu ile teyit edilebilir.

EK - 3

BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIF OKUTAN ÖĞRETMEN SAYISI					
İL	İLÇE	KURUM	SINIF	ER_TOPLAM	KADIN_TOPLAM
TOKAT	ALMUS	Ataköy Şehit Metin Durmuş İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	ALMUS	Bağtaşı Şehit Mehmet Coşkun İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	ALMUS	Görümlü Şehit Tuncay Çoban İlkokulu	3 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	ALMUS	Üçgöl İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	ALMUS	Karadere İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	ALMUS	Sahilköy İlkokulu	3 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	ALMUS	Teknecik İlkokulu	3 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	ALMUS	Yuvaköy İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	0	1
TOKAT	ARTOVA	Ağmusa İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	0	1
TOKAT	ARTOVA	Aşağıgüçlü İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	ARTOVA	Yukarıgüçlü İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	1	1
TOKAT	ARTOVA	Sağlıca İlkokulu	4 sınıfı bir arada okutan	0	1
TOKAT	ARTOVA	Devecikarkın İlkokulu	4 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	ARTOVA	Ahmetdanışment İlkokulu	3 sınıfı bir arada okutan	0	1
TOKAT	ARTOVA	Salur İlkokulu	4 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	ARTOVA	Bayırlı Ali Yüzügüler İlkokulu	4 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	BAŞÇİFTLİK	Karacaören İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	BAŞÇİFTLİK	Hatıplı Şehit Birol Şimşek İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	0	1
TOKAT	ERBAA	Evyaba İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	0	1
TOKAT	ERBAA	Ballıbağ İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	1	1
TOKAT	ERBAA	Karaağaç İlkokulu	3 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	ERBAA	Salkımören İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	1	1
TOKAT	ERBAA	Akkoç İlkokulu	3 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	ERBAA	Alan İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	1	1
TOKAT	ERBAA	Aydınsofu İlkokulu	4 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	ERBAA	Benli İlkokulu	4 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	ERBAA	Beykaya Gölağil İlkokulu	4 sınıfı bir arada okutan	0	1
TOKAT	ERBAA	Çibril İlkokulu	4 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	ERBAA	Çatılı İlkokulu	3 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	ERBAA	Engelli İlkokulu	4 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	ERBAA	Gökal Aygandı İlkokulu	4 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	ERBAA	Evciler İlkokulu	3 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	ERBAA	Gökal Çermik İlkokulu	4 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	ERBAA	Kırıkkügey İlkokulu	4 sınıfı bir arada okutan	0	1
TOKAT	ERBAA	Kırıkgüney Gedirgen İlkokulu	4 sınıfı bir arada okutan	0	1
TOKAT	ERBAA	Kuzköy Çınarlı İlkokulu	4 sınıfı bir arada okutan	0	1
TOKAT	ERBAA	Küplüce İlkokulu	4 sınıfı bir arada okutan	0	1
TOKAT	ERBAA	Narlıdere İlkokulu	4 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	ERBAA	Ortaköy İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	1	1
TOKAT	ERBAA	Sütlüce Hayatgeriş İlkokulu	4 sınıfı bir arada okutan	0	1
TOKAT	ERBAA	Şükür İlkokulu	4 sınıfı bir arada okutan	0	1
TOKAT	ERBAA	Şükür Güney İlkokulu	4 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	ERBAA	Tepekişla İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	1	1
TOKAT	ERBAA	Tosunlar İlkokulu	4 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	ERBAA	Çatalan Tanna İlkokulu	4 sınıfı bir arada okutan	1	1

TOKAT	ERBAA	Ağcaalan İlkokulu	4 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	MERKEZ	Akbelen İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	0	1
TOKAT	MERKEZ	Bakışlı İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	MERKEZ	Bedir kale İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	0	1
TOKAT	MERKEZ	Beşören İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	1	1
TOKAT	MERKEZ	Çamaltı İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	1	1
TOKAT	MERKEZ	Çamdere İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	MERKEZ	Çerçi Avara Şükrü Gençay İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	0	1
TOKAT	MERKEZ	Çubuklu İlkokulu	4 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	MERKEZ	Dereyaka İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	MERKEZ	Efe İlkokulu	3 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	MERKEZ	Günevi İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	MERKEZ	Güzeldere İlkokulu	4 sınıfı bir arada okutan	0	1
TOKAT	MERKEZ	Kocacık İlkokulu	4 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	MERKEZ	Mülk İlkokulu	4 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	MERKEZ	Söngüt İlkokulu	4 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	MERKEZ	Şenköy İlkokulu	3 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	MERKEZ	Tahtoba İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	MERKEZ	Gazi Osman Paşa İlkokulu	4 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	MERKEZ	Yazıbaşı Şehit Fevzi Demirel İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	MERKEZ	Yelpe İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	0	1
TOKAT	MERKEZ	Çamağzı İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	MERKEZ	Emirseyyit İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	MERKEZ	Kervansaray İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	0	1
TOKAT	MERKEZ	Kömeç İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	MERKEZ	Ulaş İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	1	1
TOKAT	MERKEZ	Altıntaş İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	MERKEZ	Bağbaşı İlkokulu	4 sınıfı bir arada okutan	0	1
TOKAT	MERKEZ	Aktepe İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	1	1
TOKAT	MERKEZ	Kabatepe İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	0	1
TOKAT	MERKEZ	Kılıçlı Aşağı Mahalle İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	MERKEZ	Çördük İlkokulu	4 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	MERKEZ	Kızılöz İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	MERKEZ	Kadıvakfı İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	MERKEZ	Büyükbaglar İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	1	1
TOKAT	MERKEZ	Çökeliktaş İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	MERKEZ	Yeşilova İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	MERKEZ	Çerçi İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	0	1
TOKAT	NİKSAR	Serenli İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	1	1
TOKAT	NİKSAR	Ayva İlkokulu	4 sınıfı bir arada okutan	0	1
TOKAT	NİKSAR	Budaklı İlkokulu	4 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	NİKSAR	Çiçekli İlkokulu	4 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	NİKSAR	Eryaba İlkokulu	4 sınıfı bir arada okutan	0	1
TOKAT	NİKSAR	Güvenli İlkokulu	4 sınıfı bir arada okutan	0	1
TOKAT	NİKSAR	Güzelyayla İlkokulu	3 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	NİKSAR	Köklüce İlkokulu	4 sınıfı bir arada okutan	0	1
TOKAT	NİKSAR	Kumçiftlik İlkokulu	4 sınıfı bir arada okutan	0	1

TOKAT	NIKSAR	Kümbetti İlkokulu	4 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	NIKSAR	Ormancık İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	0	1
TOKAT	NIKSAR	Şahinli İlkokulu	4 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	NIKSAR	Yeşilkaya İlkokulu	4 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	NIKSAR	Yalıköy İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	NIKSAR	Buzköy İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	NIKSAR	Günebakan İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	0	1
TOKAT	PAZAR	Çayköy İlkokulu	3 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	PAZAR	Çiftlik İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	1	1
TOKAT	PAZAR	Ocaklı İlkokulu	4 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	PAZAR	Ovayurt İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	PAZAR	Tatar Menteşe İlkokulu	4 sınıfı bir arada okutan	0	1
TOKAT	REŞADİYE	Kızılcaören Meliha Aras İlkokulu	4 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	REŞADİYE	Bozçalı Gazi Osman Paşa İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	1	1
TOKAT	REŞADİYE	Taşlıca İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	1	1
TOKAT	REŞADİYE	Cimitekke İlkokul	2 sınıfı bir arada okutan	0	1
TOKAT	REŞADİYE	Cimitekke İlkokul	4 sınıfı bir arada okutan	0	1
TOKAT	REŞADİYE	Çakraz İlkokulu	4 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	REŞADİYE	Çamlıkaya İlkokulu	4 sınıfı bir arada okutan	0	1
TOKAT	REŞADİYE	Çevrecik İlkokulu	4 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	SULUSARAY	Tekkeyeni İlkokulu	4 sınıfı bir arada okutan	0	1
TOKAT	SULUSARAY	Buğdaylı İlkokulu	4 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	SULUSARAY	Balıkkaya İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	0	1
TOKAT	SULUSARAY	Sarıyaprak İlkokulu	3 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	SULUSARAY	Balıkhisar İlkokulu	4 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	SULUSARAY	Alpudere İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	0	1
TOKAT	SULUSARAY	Belpınar İlkokulu	4 sınıfı bir arada okutan	0	1
TOKAT	TURHAL	Kayaçık İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	1	1
TOKAT	TURHAL	Çağdaş Yaşam Zekavet-Behçet Gürcan İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	1	1
TOKAT	TURHAL	Çamlıca İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	0	1
TOKAT	TURHAL	Çaylı Şehit Süleyman Adeka İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	TURHAL	Kat Uzunyurt İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	0	1
TOKAT	TURHAL	Kalaycık İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	1	1
TOKAT	TURHAL	Kamalı Şehit Ahmet Sızan İlkokulu	4 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	TURHAL	Kayaören İlkokulu	4 sınıfı bir arada okutan	0	1
TOKAT	TURHAL	Koruluk İlkokulu	4 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	TURHAL	Şatroba İlkokulu	4 sınıfı bir arada okutan	0	1
TOKAT	TURHAL	Kızkayası Zantü İlkokulu	4 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	TURHAL	Akçatarla Çubuklu Mahallesi İlkokulu	3 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	TURHAL	Kızkayası İlkokulu	4 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	TURHAL	Ali Şevki Ereğ İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	YEŞİLYURT	Şehit İdris Kurt Ekinli İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	1	1
TOKAT	YEŞİLYURT	Bahçebaşı İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	1	1
TOKAT	YEŞİLYURT	Çırdak İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	YEŞİLYURT	Doğanca İlkokulu	4 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	YEŞİLYURT	Yeniköy İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	ZİLE	Kervansaray İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	1	0

TOKAT	ZİLE	Ağıtcık İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	ZİLE	Büyükkozlucu İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	ZİLE	Çayır İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	ZİLE	Derebaşı İlkokulu	4 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	ZİLE	Ede İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	ZİLE	Karakaya İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	1	1
TOKAT	ZİLE	Kireçli İlkokulu	4 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	ZİLE	Kuzalan İlkokulu	4 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	ZİLE	Küçükkozlucu İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	1	1
TOKAT	ZİLE	Reşadiye İlkokulu	3 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	ZİLE	Yapalak İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	1	1
TOKAT	ZİLE	Yeşilce İlkokulu	4 sınıfı bir arada okutan	0	1
TOKAT	ZİLE	Yunlu İlkokulu	2 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	ZİLE	Söğütözü İlkokulu	4 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	ZİLE	Büyükkozlucu İlkokulu	4 sınıfı bir arada okutan	1	0
TOKAT	ZİLE	İmirdolu İlkokulu	4 sınıfı bir arada okutan	1	0
			Toplam=179	113	66