

**T.C.
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ PROGRAMI**

**YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE
İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ÇOKLU ZEKÂ MODELİNİN
UYGULANMA KOŞULLARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mustafa AYDIN

**TEZ DANIŞMANI
Yrd. Doç. Dr. Oktay AYDIN**

**ARALIK, 2012
İSTANBUL**

ÖNSÖZ

Bu araştırma, İstanbul ili Çatalca İlçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ilköğretim 4-8. sınıflarda çoklu zeka uygulamalarının eğitim öğretim süreçlerine etkisi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Bu çalışmamda yardımlarıyla ışık tutan tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Oktay AYDIN'a ve üzerimde emeği geçen herkese teşekkür ederim.

ÖZET

Bu araştırmanın amacı İstanbul ili Çatalca İlçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ilköğretim 4-8. sınıflarda çoklu zeka uygulamalarının eğitim öğretim süreçlerine etkisi ile ilgili görüşlerinin incelenmesidir.

DeneySEL Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırma 2011-2012 eğitim öğretim yıllarında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı İstanbul İli Çatalca İlçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan ve tesadüf (random) yöntemle belirlenmiş 176 öğretmen ile yürütülmüştür.

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

Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, bağımsız gruplar t testi ve korelasyon tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonunda aşağıdaki bulgular elde edilmiştir:

1. Öğretmenler, okulun fiziki özelliklerini, öğrenme-öğretme süreçlerini, eğitim materyallerini sayısal çeşit ve niteliği bakımından çoklu zekâ uygulamaları kapsamında olumsuz görmektedirler. Bununla birlikte öğretmenlerin çoklu zekâ uygulamaları kapsamında kendilerine ilişkin algılarının olumsuz olmadığı görülmektedir.
2. Cinsiyet ve görev türü değişkenlerine göre katılımcıların çoklu zeka uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.
3. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri çoklu zeka uygulamalarına ilişkin görüşlerini anlamlı şekilde etkilemektedir.

Anahtar Kelimeler: Çoklu Zekâ, Öğretmen Görüşleri, İlköğretim

ABSTRACT

The aim of this study is to analyse the opinions of the teachers who work at the elementary schools in Çatalca, Istanbul about the effects of multiple intelligence practices to education and training processes in 4th-8th grades.

The design of the study is experimental survey model and it was carried out with randomly selected 176 teachers who worked in State Elementary schools in Çatalca, Istanbul in the 2011-2012 academic year.

In order to collect the data of the study, “Multiple Intelligence Practices Evaluation Survey” was formed by the researcher and this survey was applied to the participants.

Frequency, percentage, independent samples t test and correlation techniques were used to analyse the data of the study. The following findings were obtained as a result of the study:

1. Teachers have negative thoughts about the physical characteristics of the school, learning and teaching processes, variety and quality of the training materials within the multiple intelligence practices. However, they do not have negative perceptions about themselves.
2. Significant differences were found between the participants’ opinions about the multiple intelligence practices according to gender and position type variances.
3. Professional seniorities of teachers effect their opinions about multiple intelligence practices significantly.

Key Words: Multiple Intelligence, Teachers, Elementary School

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	II
ÖZET.....	III
İÇİNDEKİLER	1
Tablolar Dizini.....	4
BÖLÜM I.....	6
GİRİŞ	6
1.2.KURAMSAL ÇERÇEVE.....	7
1.2.1. Zekâ	7
1.2.2. Zeka Teorileri.....	12
1.2.3. Tek Etmen Kuramı	12
1.2.4. Psikometrik Yaklaşım.....	12
1.2.5. İki Faktör Kuramı	13
1.2.6. Üçlü Zeka Teorisi	13
1.2.7. Çok Faktörlü Zeka Teorisi.....	14
1.2.8. Birincil Zihinsel Beceriler / Grup Faktör Teorisi	15
1.2.9. Zihin Yapısı Modeli	15
1.2.10. Akışkan ve Kristal Zeka Teorisi	16
1.2.11. Çoklu Zekâ Kuramı	16
1.2.12. Zeka Alanlarının Belirlenmesi.....	17
1.2.13. Zeka Alanları ve Özellikleri	19
1.2.14. Sözel-Dilsel Zeka	19
1.2.15. Mantıksal-Matematiksel Zeka	19
1.2.16. Müziksel-Ritmik Zeka	20

1.2.17. Görsel-Uzamsal Zeka.....	21
1.2.19. İçsel (Özedönük) Zeka	22
1.2.20. Kişilerarası (Sosyal) Zeka.....	22
1.2.21. Bedensel-Kinestetik Zekâ	23
1.2.22. Doğacı Zeka	24
1.2.23. Çoklu Zeka Kuramı ve Öğretim.....	26
1.2.23.1. Ders Planları.....	26
1.2.23.2. Disiplinler Arası Ders Programları	27
1.2.23.3. Öğrenci Projeleri.....	27
1.3. Problem Cümlesi	29
1.4.Araştırmanın Amacı	29
1.5.Alt Amaçlar.....	29
1.6.Araştırmanın Önemi.....	29
1.7.Varsayımları	30
1.8.Sınırlılıklar.....	30
1.9.Tanımlar	31
1.10.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	32
BÖLÜM II	36
YÖNTEM.....	36
2.1. Araştırmanın Modeli	36
2.2. Evren ve Örneklem	36
2.3. Veri Toplama Aracı	38
2.4. İşlem	38
BÖLÜM III.....	41
BULGULAR	41

3.1. Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Uygulamalarına İlişkin Görüşleri	41
3.2 Öğretmenlerin Cinsiyet Farklılıklarına Göre Çoklu Zekâ Uygulamalarına İlişkin Görüşleri.....	46
3.3 Öğretmenlerin Görev Türlerine Göre Çoklu Zekâ Uygulamalarına İlişkin Görüşleri	55
3.4 Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Bağlı Olarak Çoklu Zekâ Uygulamalarına İlişkin Görüşleri.....	64
BÖLÜM IV	71
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	71
4.1. SONUÇLAR	71
4.2. TARTIŞMA	74
4.3. ÖNERİLER	78
4.3.1. Çoklu Zeka Uygulamalarına Yönelik Öneriler	78
4.3.2. Gelecekte Yapılacak Araştırmalar İçin Öneriler	80
KAYNAKLAR	81
EKLER.....	87
EK-1.....	87
EK-2.....	90

Tablolar Dizini

Tablo 1. 1. Eski ve Yeni Zekâ Anlayışlarının Karşılaştırılması	11
Tablo 1. 2. Çoklu Zekâ Çeşitleri Ve Bunlara Bağlı Faaliyetler	25
Tablo 2. 1. Örneklemi Oluşturan Yönetici Ve Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Dağılımı.....	37
Tablo 3. 1. Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Uygulamaları Kapsamında Okullardaki Fiziki Ortama İlişkin Görüşleri	42
Tablo 3. 2. Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Uygulamaları Kapsamında Öğrenme-Öğretme Süreçlerine İlişkin Görüşleri	43
Tablo 3. 3. Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Uygulamaları Kapsamında Eğitim Materyallerine İlişkin Görüşleri.....	44
Tablo 3. 4. Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Uygulamaları Kapsamında Kendileri İlgili Algılarına İlişkin Görüşleri	45
Tablo 3. 5. Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Uygulamaları Kapsamında Fiziki Ortama İlişkin Verdikleri Puanların Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları.....	46
Tablo 3. 6. Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Uygulamaları Kapsamında Öğrenme-Öğretme Süreçlerine İlişkin Verdikleri Puanların Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları.....	49
Tablo 3. 7. Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Uygulamaları Kapsamında Eğitim Materyallerine İlişkin Verdikleri Puanların Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları	51
Tablo 3. 8. Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Uygulamaları Kapsamında Kendisi İle İlgili Algısına İlişkin Verdikleri Puanların Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları	53
Tablo 3. 9. Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Uygulamaları Kapsamında Fiziki Ortama İlişkin Verdikleri Puanların Görev Türüne Göre t-Testi Sonuçları	55
Tablo 3. 10. Öğretmenlerin çoklu zekâ uygulamaları kapsamında öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin verdikleri puanların görev türüne göre t-Testi sonuçları	58
Tablo 3. 11. Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Uygulamaları Kapsamında Eğitim Materyallerine İlişkin Verdikleri Puanların Görev Türüne Göre t-Testi Sonuçları... ..	60
Tablo 3. 12. Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Uygulamaları Kapsamında Kendisi İle İlgili Algısına İlişkin Verdikleri Puanların Görev Türüne Göre t-Testi Sonuçları.....	62
Tablo 3. 13. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Süreleri İle Çoklu Zekâ Uygulamaları Kapsamında Fiziki Ortama İlişkin Verdikleri Puanlar Arasındaki İlişki.....	64
Tablo 3. 14. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Süreleri İle Çoklu Zekâ Uygulamaları Kapsamında Öğrenme-Öğretme Süreçlerine İlişkin Verdikleri Puanlar Arasındaki İlişki	66

Tablo 3. 15. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Süreleri İle Çoklu Zekâ Uygulamaları Kapsamında Eğitim Materyallerine İlişkin Verdikleri Puanlar Arasındaki İlişki..... 67

Tablo 3. 16. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Süreleri İle Çoklu Zekâ Uygulamaları. 69

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan problem durumu, problem cümlesi, amacı ve önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

Günümüz dünyası bilim ve teknolojideki gelişmelere paralel olarak hızla değişmektedir. Bugünün dünyasında değişimin nesnesi olmak yerine öznesi olmak bireylerin yenilik ve çözüm üretme kapasitelerinin gelişme düzeyine bağlıdır. Değişime uyum sağlamanın ötesinde, içinde yaşadığımız dünyada sürdürülebilir bir rekabet gücü oluşturmak için üretken bir değişimi hayal edecek, tasarlayacak ve yönetecek zihinsel yeterliklerin ve kapasitenin oluşturulması gerekmektedir. Günlük problemlere ya da amaçlı olarak kurgulanmış problemlere alışılmışın dışında, özgün ve farklı çözümler üretebilmek, bir sorunun birden fazla cevabının olabileceğini görmek ve alternatif cevaplar üretebilmek, günümüzde bireyin hem kendi yaşamı için hem de toplum için artı değer üretmesinin temelini oluşturmaktadır. İnsanlık için yaşamı kolaylaştıran, bir güçlüğü üstesinden gelmeyi sağlayan her türlü gelişme ve buluş, alışılmışın dışında zihinlerin ürünüdür. Farklı düşünebilmek ve farklı çözümler üretebilmek için zihnin, mantığın, bilişsel kapasitenin ve akıl yürütmenin insan hayatı boyunca geliştirilebilir nitelikler olduğu bilinmektedir. Ancak bu gelişme erken yaşlarda göreceli olarak daha kolay ve daha hızlı gerçekleşmektedir (MEB, 2012).

Zihnin öğrenme, öğrenilenlerden yararlanabilme, yeni durumlara uyarlanabilme ve yeni çözüm yolları bulabilme yeteneği olarak tanımlanabilen zekâ; tarih boyunca farklı yaklaşımlarla değerlendirilmiştir. Çoklu Zekâ Kuramı; zekânın sözel ve matematiksel yeteneklerin ötesinde bir anlam ifade ettiğini savunmaktadır (Gürel ve Tat,2010).

Buradan hareketle, eğitim-öğretim süreci de gelişen dünyada insanların ihtiyaçları doğrultusunda şekillenip gelişmek durumundadır. Geleceğin dünyasına yön verecek bireylerin sahip olması gereken beceriler, öğretmenin dakikalarca bilgiyi aktardığı ve öğrencilerden tekrarlamalarını istediği ezbere dayalı uygulamaya gelen eğitim yöntemleri ile geliştirilemez. Bilgi ve teknoloji dünyası, bilgiyi yalnızca öğrenen değil, öğrendiğini sorgulayan, uygulayan ve aynı zamanda yeni bilgiler de üreten öğrenciler beklemektedir. Çoklu zekâ modelinin ilköğretim okullarında uygulanışı, gerçek problemleri kapsayan, her türlü çözümün bireye göre değişkenlik göstermiş halidir. Bu yüzden problem çözmeyi öğretmek için kullanılacak iyi bir araçtır.

Araştırmanın belirtilen gereksinimler doğrultusunda amacına ulaşabilmesi için, “çoklu zekâ modelinin ilköğretim okullarında uygulanma koşulları ile ilgili yönetici ve öğretmen görüşlerine” başvurulmuştur.

1.2.KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmayı temellendiren kuramsal çerçeve ele alınmıştır.

1.2.1. Zekâ

Bugüne kadar çok değişik şekillerde yapılan zekanın tanımı Aristoteles'e kadar uzanmaktadır. Bu terimi ilk kullanan Cicero “dia-noesis” teriminin Latince karşılığı olarak intelligence (inter-legentia) kelimesini kullanmıştır. Aristoteles'e dayanan skolastik felsefede zeka kavramı zihinsel özellikler veya bilişsel özellikler biçiminde iki katlı bir sınıflama olarak yer almıştır (Spatar, 1995:6; Akt. Alaz, 2007: 2).

Zeka, Türk Dil Kurumu sözlüğünde “insanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı” (TDK, 2005: 2228) olarak tanımlanmaktadır.

Guilford’a (1967: 65) göre “zeka öğrenilen şeyden bağımsız olan ve bir dizi tecrübe ile geliştirilmiş bulunan genel bir yetenek” olarak tanımlanırken, Sternberg (1985) zekaya daha pratik bir tanım getirmiş ve zekanın şunları içerdiğini belirtmiştir (Göğebakan, 2003: 5):

- 1) Zihinsel beceriler, bileşenli bir yapı; yeni bilgileri edinme becerisi, problemleri etkili bir şekilde çözme.
- 2) Anlayış/yaratıcılık kabiliyeti, tecrübeler, yeni durumlara yaratıcı bir şekilde uyum sağlama becerisi, iç görüyü kullanma,
- 3) Çevresel duyarlılık, bağlamsal açı; üstün olacağı durumları seçme becerisi, çevreyi kendisine göre düzenleme.

Gardner (1983) zekâyı, bir kişinin bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme kapasitesi, gerçek hayatta karşılaştığı problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisi ve çözüme kavuşturulması gereken yeni ve karmaşık yapıları keşfetme yeteneği olarak tanımlamaktadır. (Alaz, 2007; 5).

G.D. Stoddort ise zekâyı bireyin zor, karmaşık, soyut, amaca uygun, sosyal değeri olan ve orijinal nitelikler taşıyan zihinsel davranışları yapabilme, bu koşullar altında enerjisini davranışlar üzerinde toplayabilme ve heyecanlara karşı koyabilme yeteneği olarak tanımlamıştır (Demirel ve diğ., 2006: 7)

Armstrong (1999) zeka teriminin tanımında durumun önemine vurgu yapmış ve zekanın yeni durumlarda başarılı bir şekilde davranma kapasitesi ve başka

kişilerin tecrübelerinden öğrenme becerisi olduğunu belirtmiştir. Armstrong arabanız bozulduğunda en zeki kişinin iyi bir üniversiteden doktoralı bir hoca değil, lise mezunu bir tamirci olduğunu; büyük bir şehirde kaybolduğunuzda yön duyguları gelişmiş bir çocuğun bir profesörden daha çok yardımı olacağını dolayısıyla zekanın durum, yapılacak işler ve ihtiyaçlarla yakın ilişkili olduğunu söylemiştir. Zeka test puanlarının, diplomaların veya unvanların önemli olmadığını vurgulamıştır (Yavuz, 2010).

Zekânın kalıtımsal yollarla mı getirildiği yahut büyük oranda çevre koşulları ile mi oluşturulduğu, birçok araştırmacı tarafından tartışma konusu olmuştur. Zekâyı her iki noktada bağımsız olarak değerlendirmek, doğal olarak zekâyâ tek boyutlu olarak yaklaşmak anlamına gelmektedir. İnsan zekâsını kalıtımsal unsurlardan yoksun tutmak mümkün değildir. Bunun yanında kalıtımıyla birlikte getirdiği bu potansiyel, uygun ortamlar bulduğu takdirde amaçlı ve işler hâle dönüşebilecektir. Bireyler arasındaki her tür farklılık da zekânın yaşam içerisinde, gerek problem çözmede gerekse çevreye uyum sağlamadaki etkisini ve önemini etkileyecektir. (Alaz, 2007: 3)

Armstrong (1994: 97-99, Akt. Bümen, 2001: 10) zekaların çevresel etkenlerle gelişebileceğini belirtmiş ve bu gelişimde avantaj veya dezavantaj oluşturan faktörleri şöyle sıralamıştır:

- 1. Kaynaklara ulaşım şansı: Örneğin eğer aile çok fakirse keman, piyano gibi müzikal zekayı geliştirebilecek enstrümanlar olmadığından bu zekanın güçlenmesi zorlaşabilir.*
- 2. Tarihsel-kültürel faktörler: Okulda matematik ve fene dayalı programlar varsa ve bunlar önemseniyorsa, mantık matematik zekası gelişir.*

3. *Coğrafi faktörler: Köyde yetişmiş bir çocuk, apartmanda büyümüş bir çocuğa oranla bedensel zekasını daha çok geliştirebilir.*
4. *Ailesel faktörler: Ressam olmak isteyen bir çocuğun ailesi onun avukat olmasını istiyorsa dil zekası desteklenecektir.*
5. *Durumsal faktörler: Kalabalık bir ailede büyümüş ve kalabalık bir ailede yaşayan bireyler doğalarında sosyallik olmadıkça, kendilerini geliştirmek için daha az zamana sahip olurlar.*

Çevresel faktörlerin zeka gelişiminde etkili olduğunu belirten yeni yaklaşımlarla birlikte zekanın doğuştan getirilen bir özellik olduğunu ve asla değişmeyeceğini iddia eden eski yaklaşımlar da bulunmaktadır. Saban (2004: 4) zeka ile ilgili eski ve yeni yaklaşımların farkını şöyle açıklamaktadır:

Tablo 1. 1. Eski ve Yeni Zekâ Anlayışlarının Karşılaştırılması

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

Kaynak: Saban, A. (2003). *Çoklu Zeka Teorisi Ve Eğitim*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşıldığı gibi zeka ile ilgili yapılan farklı tanımlar ve zeka hakkındaki farklı yaklaşımlar zekaya ilişkin çok çeşitli algıları

ortaya koymaktadır. Bu farklılıklar sebebiyle geçmişten günümüze kadar zeka ile ilgili farklı teoriler ortaya çıkmıştır. Bir sonraki bölümde bu teoriler hakkında bilgi verilmektedir.

1.2.2. Zeka Teorileri

Günümüze kadar zekayı açıklamaya çalışan çok çeşitli teoriler ortaya atılmıştır. Bu teorilerin bazıları zekayı tek boyutlu olarak ele alırken, bazıları da zekanın birden fazla boyutu olduğunu ileri sürmektedir. Bu kısımda ilk zeka teorilerinden başlayarak çok faktörlü zeka teorilerine doğru bilgiler yer almaktadır.

1.2.3. Tek Etmen Kuramı

Tek Etmen Kuramına göre her şeyde eşit derecede etkili olan bir (g) faktörü kabul ediliyordu. Eski Yunan'dan on dokuzuncu yüzyıla kadar değer görmüş bir kuram olma özelliği göstermektedir. (Alaz, 2007: 7).

1.2.4. Psikometrik Yaklaşım

Psikometrik yaklaşımın tek, üniter ve niceliksel bir zeka yaklaşımı vardır. Stanford-Binet ve Wechsler testleri psikometrik yaklaşım testlerindedir. Binet, motor gelişimi, bilişsel becerileri, hafızayı çeşitli düşünme becerilerini ölçmüş ve bunların hepsinin ölçümü olarak tek bir puan ortaya koymuştur. Wechsler ise zekanın farklı boyutlarını dikkate almış ve testinde sözel ve uygulama olarak iki boyuta yer vermiştir. Psikometrik yaklaşım öğrenmede temel olarak dilsel ve mantıksal-matematiksel olmak üzere iki yöneme odaklanmıştır. Bunlar standart testlerle ölçülebilir, değerlendirilebilir ve karşılaştırılabilir özelliktedir. Günümüzdeki eğitim yaklaşımıyla psikometrik yaklaşım benzerlik göstermektedir çünkü öğrenciler ve okullar uygulanan testlerle karşılaştırılmaktadır (Teele, 2000; Akt. Gögebakan, 2003: 6).

1.2.5. İki Faktör Kuramı

1904 yılında zihinsel becerilerin iki faktörden oluştuğunu ileri süren İngiliz psikolog Charles Spearman tarafından geliştirilmiştir (Pal, Pal ve Tourani, 2004). Spearman “g” faktörünün yanı sıra bir de “s faktörleri (specific factors)” olduğunu ileri sürmüştür. Spearman’a göre herhangi bir zihinsel davranışın performansa dönüşmesi için herkeste bütün zihinsel eylemler için aynı derecede bulunan bir “g” faktörüne ihtiyaç vardır. “s” faktörü ise yapılan eyleme özgüdür ve bu faktörün boyutu kişiden kişiye değişebilmektedir. “g” faktörü akıl yürütme ve problem çözme gibi çok sayıda zihinsel beceriyi kapsarken, “s” faktörünün kapsamı daha dardır. Bu sebeple Spearman’a göre bireylerin zihinsel becerilerini yordamak için “g” faktörleri hakkında bilgi sahibi olmak gerekir (Yavuz, 2010: 15).

1.2.6. Üçlü Zeka Teorisi

Psikolog Robert Sternberg tarafından 1985 yılında geliştirilen bu teoriye göre üç çeşit zeka vardır:

- 1. Analitik Zeka:** Genellikle akademik beceri olarak düşündüğüm zeka türüdür. Bu zeka türü problem çözmemizi ve yeni bilgileri edinmemizi sağlar. Problem çözme becerisi bilgiyi kodlamayı, farklı bilgileri birleştirmeyi ve karşılaştırmayı ve bir çözüm bulmayı içermektedir.
- 2. Yaratıcı Zeka:** Yeni durumlarla etkili bir şekilde baş etme ve yaşantılardan yararlanma şeklinde tanımlanabilir. Yeni durumları geçmişteki benzer durumlarla hızlı bir şekilde ilişkilendirme (yani benzerlikleri ve farklılıkları algılama) becerisi uyumu hızlandırmaktadır. Buna ek olarak tecrübelerimiz sayesinde problemleri daha hızlı bir şekilde çözer hale geliriz.
- 3. Pratik Zeka:** Bu zeka türü kişilerin çevrelerinin isteklerine uyum sağlamalarını sağlar. Örneğin bir kişinin davranışlarını işverenin isteklerine

uygun şekilde uyarlaması pratik zekayı gösterir. Fakat işverenin mantıksız taleplerde bulunması halinde çevreyi tekrar düzenleme (işverenin tutumlarını değiştirerek) veya alternatif bir yol seçme (uygun başka bir iş bularak) de pratik zekanın sonucudur (Pal, Pal ve Tourani, 2004).

Üçlü zekâ teorisi karmaşıklığından dolayı eğitimciler tarafından ilk başlarda yeterince ilgi görmemiş fakat Sternberg ve arkadaşlarının son zamanlarda bu teorinin eğitim ortamlarında uygulanmasıyla ilgili yaptıkları başarılı çalışmalar sayesinde bilinir hale gelmiştir (Plucker, 2001).

1.2.7. Çok Faktörlü Zeka Teorisi

Thorndike genel beceri diye bir şeyin olmadığına inanıyor ve her bir zihinsel aktivitenin farklı becerilerin bir araya gelmesiyle oluşacağını düşünüyordu. Thorndike zekayla ilgili olarak aşağıdaki dört farklı özelliği tanımlamıştır (Pal, Pal ve Tourani, 2004):

- 1. Seviye:** Çözülmesi gereken problemin zorluk derecesi ile ilgilidir.
- 2. Aralık:** Her bir zorluk derecesinde çözülen problemlerle ilgilidir.
- 3. Ortam:** Her bir seviyede bireyin çözebileceği problemlerin çeşidini ifade etmektedir.
- 4. Hız:** Karşılaşılan durumlara tepkide bulunma çabukluğu ile ilgilidir.

Thorndike bu farklı zeka yönlerinden yalnız bir tanesinin bilinmesiyle zekanın tanınamayacağını ifade etmiş ve bu dört boyutta diğerlerine oranla daha başarılı olan kişilerin daha zeki olduğunu belirtmiştir (Demirel ve diğ., 2006).

1.2.8. Birincil Zihinsel Beceriler / Grup Faktör Teorisi

Thurstone zeka etkinliklerinin sayısız çok özel faktörlerin göstergesi veya tek bir “g” faktörünün ifadesi olmadığını belirtmektedir. Thurstone farklı zihinsel etkinliklerin belirli etkinlik grupları oluşturduğunu ve gruplar arasındaki farklılığa ise bu etkinliklerin temelinde yatan birincil zihinsel becerilerin sebep olduğunu belirtmektedir. Bu faktörlerin her birisi ise diğerlerinden göreceli olarak bağımsızdır (Pal, Pal ve Tourani, 2004).

Bu kurama göre altı tane birincil zihinsel beceri bulunmaktadır (Pal, Pal ve Tourani: 2004):

1. Rakam Faktörü: Sayısal hesaplamaları hızlı ve doğru yapma becerisi
2. Sözel Faktör: Sözel kavramayı kapsayan durumlarda bulunmaktadır.
3. Uzamsal Faktör: Kişinin hayali bir nesneyi uzayda hareket ettirdiği durumları içerir.
4. Hafıza: Hızlı bir şekilde ezberleme becerisi.
5. Kelime Akıcılığı: Kişiden farklı kelimeleri hızlı bir şekilde düşünmesi istendiği durumları kapsar.
6. Akıl Yürütme Faktörü: Bir dizi veya bir grup olayda bulunan bir kural veya ilkeyi bulma becerisi.

Bu faktörlere dayalı olarak Thurstone “Birincil Zihinsel Beceriler Testi (Test of Primary Mental Abilities)” adında bir zeka testi de geliştirmiştir.

1.2.9. Zihin Yapısı Modeli

Guilford (1967) zekaya çok yönlü bir açıyla bakmanın öncülüğünü yapmış ve 120 farklı tür zekayı içeren bir teori geliştirmiştir. Guilford’un Zihin Yapısı Modeli’nde her bir zeka türü üç boyutun özelliklerini göstermektedir. Bu boyutlar zihinsel işlemler, içerik ve ürünlerdir (Pfeiffer, 2001). Guilford daha sonra bu

boyutlarla ilgili sınıflamalar yapmış ve içerik boyutunu “görsel, işitsel, sembolik, anlamsal ve davranışsal” olarak beş kategoride ele almıştır. Zihinsel işlemlerle ilgili kategoriler, “bilgi, hafızada tutma, hafızaya kaydetme, iraksak üretim ve yakınsak üretim”; ürünle ilgili kategoriler ise “birimler, sınıflar, ilişkiler, sistemler, dönüşümler ve sonuçlar” olarak altı tanedir (Pal, Pal ve Tourani: 2004).

1.2.10. Akışkan ve Kristal Zeka Teorisi

Cattell (1983) tarafından geliştirilen bu teoriye göre zeka akışkan ve kristal olarak ikiye ayrılmıştır. Akışkan zeka çok az kültürel içerik barındıran durumlarla ilgili iken, kristal zeka sözel ve sayısal yetenek, mekanik ve sosyal beceri gibi öğrenilen konularla ilgilidir. Bu iki zeka türü de 15-16, bazen 20 yaşına kadar artarken, akışkan zeka bu yaştan sonra azalma eğilimi göstermekte, kristal zeka ise yüksek kalmaktadır (Gögebakan, 2003: 3). Yani akışkan zeka kalımsal özelliklerle getirilen ve eski ve yeni yaşantılardan az da olsa etkilenen zeka türü iken, kristal zeka yaşantı, öğrenme ve çevrenin sonucu olarak meydana gelen zeka çeşididir (Pal, Pal ve Tourani, 2004).

1.2.11. Çoklu Zekâ Kuramı

Üzerinde yıllardır çalışılan zeka, soyut bir kavramdır. Bu nedenle hep merak edilen, sınırları belirlemeye çalışılan ve sorgulanan bir canlı özelliği haline gelmiştir (Bümen,2005). Zekânın ne olduğu konusunda yüzyıllardır tartışmalar sürüp gitmektedir. Bu süreç içerisinde ortaya atılan zeka kuramları; iki Etmenli Zekâ Kuramı, Triarşik (Triarchic) Zeka Kuramı, Çok Etmenli Zekâ Kuramı, Üç Boyutlu Zekâ Kuramı, Küme Etmen Zekâ Kuramı ve Örgütsel Zekâ kuramlarıdır. Bu zeka kuramları dışında Howard Gardner tarafından ortaya atılan çoklu zeka kuramı en çok ilgi gören zeka kuramıdır. Nöropsikoloji ve gelişim uzmanı Howard Gardner,

geleneksel zeka anlayışını inceledikten sonra, 1970'li ve 1980'li yıllarda bireylerin bilişsel kapasitelerini incelemeye başlamıştır ve kişilerin öğrenme biçimlerini, ilgilerini, yeteneklerini ve eğilimlerini açıkladığını vurgulayan çoklu zeka kuramını ortaya koymuştur. Bu teoriyi 1983 yılında "Frames of Mind" adlı kitabında ayrıntılı bir şekilde anlatmıştır. "Geleneksel zekâ anlayışında zekâ doğuştandır, zekâ mantık ve dil becerilerinden oluşur ve bunlar kısa yanıtli testlerle ölçülebilir, zekâ düzeyi yaşam boyu asla değişemez savları egemendir" (Oleron, 1992). Howard Gardner'ın ortaya koyduğu bu teoriyle, o zamana kadar gelen, zekâ ile ilgili teoriler yıkılmıştır (Susar, 2006).

Gelenekçi yapıdan farklı olarak Gardner, bir özelliğin zekâ olabilmesi için dört ölçüte cevap verebilmesi gerektiğini vurgular (Demirel vd, 1998):

- 1- Bir dizi sembole sahip olması
- 2- Kültürel yapıda değeri olması
- 3- Aracılığıyla mal ya da hizmet üretebilmesi
- 4- İçinde problem çözebilmesi

Saban (2003) ise çoklu zekâ teorisi açısından bakıldığında, zekâyı, çok yönlü bir kapasite, bir potansiyel veya bir yeti olarak tanımlamış, ayrıca zekâyı kalıtım kadar bireyin ekolojik ve kültürel çevresi ve deneyimlerine de bağlı olduğunu belirtmiştir.

Çoklu Zekâ Kuramının zekâyı yönelik bu görüşleri geleneksel anlayışlarına karşın zekâyı farklı bir bakış açısı sunmaktadır (Nacakcı, 2006).

1.2.12. Zeka Alanlarının Belirlenmesi

Kuramla ilgili ilk olarak ilk çalışmalarda öncelikle zeka olarak kabul edilecek ada kapasitelerin özerk ve bağımsız bir tabanda oluşturulmasına karar verilmiştir.

Çünkü beyin araştırmalarına gör, dil kapasitesinin zarar görmesi durumunda diğer bilişsel fonksiyonlar bozulmamaktadır. Bu durumda dil kapasitesi diğerlerinden ayrı bir özellik göstermektedir (Bümen,2005). Bu durum bilim adamlarının aklına zekâ çeşitlerinin olma ihtimalini getirmiştir (Oleron, 1992).

Gardner, birden fazla zekâ olduğunu, her bir zekânın, kişinin yetiştirilme şekline bağlı olarak geliştirilebileceğini ve zekânın tek düze olmadığını belirtmiştir. İnsan zekâsının objektif bir şekilde ölçülebileceğini savunan Gardner, geleneksel zekâ anlayışını eleştirerek, zekânın tek ya da birkaç faktörle açıklanamayacak kadar çok sayıda yetenekleri kapsadığını ortaya koymaya çalışmış ve bunlara “zekâ alanları” demiştir. Her birey sahip olduğu zekâ alanlarıyla, birlikte farklı öğrenme, problem çözme ve iletişim kurma yöntemine sahiptir. Gardner çalışmaları sonucunda zekâyı yeniden tanımlamıştır. “Zekâ, değişen dünyada yaşamak ve değişimlere uyum sağlamak amacıyla her insanda kendine özgü bulunan yetenekler ve beceriler bütünüdür” (Gardner, 1991:11).

Gardner’in zeka alanlarıyla ilgili yapılan açıklamalar incelendiğinde bireylerin zeka alanları üzerinde; kültür, çevre ve ailenin ekonomik durumu gibi etmenler belirleyici olduğu söylenebilir.

Bütün bu bilgiler ışığında zeka alanlarının gelişmesinde ya da zekanın tanımlanmasında kalıtsal özelliklerden ziyade, bireyin yaşantıları, çevresi, kültürü, maddi durumu ve sosyal yaşantısı zeka etkili olduğu söylenebilir. Gardner bütün insanların en azından sekiz zekâyı sahip olduğunu belirtmiştir. Gardner’a göre insan zekâsı geniş, evrensel ve zengin bir içeriğe sahiptir. Gardner’ın belirlemiş olduğu zekâ türlerini şu şekilde özetlemek mümkündür:

1.2.13. Zeka Alanları ve Özellikleri

Gardner'in çoklu zeka kuramına göre 8 farklı zeka tipi vardır. Bunlar; sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, müziksel-ritmik, görsel-uzamsal, içsel, kişilerarası, bedensel-kinestetik ve doğacı zekâ alanlarını içermektedir.

1.2.14. Sözel-Dilsel Zeka

Kişinin dili sözlü ve yazılı olarak iyi kullanma becerisini ifade etmektedir. Kuloğlu (2005)' e göre sözcükler zekâsı ya da bir dilin temel işlemlerini açıkça kullanabilme yeteneğidir. Okuma, yazma, dinleme ve konuşma ile iletişim sağlayarak, bu zekânın en belirgin özellikleri kullanılır. Dil zekâsının kullanımı önceki bilgiyi ve anlamayı yeni bilgiye bağlamaya yardımcı olmakta ve bağlantının nasıl olacağını açıklamaktadır. Dil zekâsı iletilenin bireysel olarak algılanmasını sağlar. Dil zekâsı dilin kullanımının farklı biçimlerde üretilmesine ve geliştirilmesine yardımcı olur. Gardner dilin insan zekâsını üstün bir örneği ve toplumsallaşma sürecinde vazgeçilmez bir öneme sahip olduğunu belirtmektedir.

1.2.15. Mantıksal-Matematiksel Zeka

Bu zekâ, sayılar ve akıl yürütme zekâsı ya da tümdengelim ve tümevarım ile akıl yürütme, soyut problemler çözme ve birbiri ile ilişkili kavramlar, düşünceler arasındaki karmaşık ilişkileri anlama yeteneğidir. Mantıksal-matematiksel zekâ bilimsel hipotezi sınıflandırmada, öngörü, öncelik verme ve oluşturma, neden sonuç ilişkilerini anlama becerilerini içerir (Kuloğlu, 2005). Bu zekâ türü gelişmiş bireyler, nesnelere belli kategorilere ayırarak, olaylar arasında mantıksal ilişkiler kurarak, nesnelere belli özelliklerini niceliksel olarak sayısallaştırarak, hesaplayarak ve olaylar arasında birtakım soyut ilişkiler üzerinde düşünerek iyi öğrenirler (İflazoğlu, 2003).

Bu zekânın özündeki kapasiteler şunlardır: (Lazear, 2000: Aktaran Bümen,2002)

1- Soyut yapıları tanıma: Çevredeki örüntüleri ayırt etme gücüdür. Örneğin doğal çevrede tekrarlanan örüntüleri bulma gibi.

2- Tümevarım yoluyla akıl yürütme: Bu kapasite, parçalardan bütüne gitme sürecinde kullanılan mantıktır.

3- Tümdengelim yoluyla akıl yürütme: Bütünden parçalara gitme mantığı ile hareket edilir.

4- Bağlantı ve ilişkileri ayırt etme: Bu kapasite günlük yaşamda bireyleri bombardımana tutan verileri, sıralama ve sınıflama davranışlarını içerir. Bu zekâsı gelişkin bireyler kendisi için anlamlı ve önemli şeyleri seçer, diğerlerini eler.

5- Karmaşık hesaplamalar yapma: Bu kapasite yıllardır en çok zekâ temsilcisi olarak kabul edilmekte olanıdır. Buna rağmen, sadece okulda öğrenilen sayı ilişkilerini ve matematik işlemlerini değil, bunları günlük hayatta kullanabilme becerisini de içerir.

6- Bilimsel yöntemi kullanma: Bu süreçte gözleme, yargılama, tartma, karar verme ve uygulama vardır. Günlük yaşamda bir problemle karşılaşıldığında bu yöntem kullanılır. Önce problemle ilgili tüm olaylar gözlenir, sonra problemle en çok hangi olayın ilgili olduğu belirlenir. Daha sonrada bir karar verip uygulanır.

1.2.16. Müziksel-Ritmik Zeka

Müzikle düşünme, müzikle ilgili kavramları anlamak, dinlemek, yorumlamak, kolayca akılda tutmak, yeni sesler üretmek ve müzik aletlerini kullanabilme becerisidir. Ritim, melodi ve müzik zekasıdır (Özkan, 2006). Müziksel zekâ, bir bireyin müziksel olarak düşünmesi ve belli bir olayın oluş biçimini seyrini veya

düzenini müziksel olarak algılaması, yorumlaması ve iletişimde bulunması olarak tanımlanabilir (Bozkurt ve Yenilmez, 2008).

Müziksel ritmik zekânı içerdiği yetenekler;

1. Müziğin yapısına karşı bir ilgi,
2. Müziği duymak için zihinde şema ve çerçeveler oluşturma,
3. Seslere karşı hassasiyet,
4. Melodi ve ritim hatırlama, yaratma ve üretme ile
5. Ses tonlarının karakteristik özelliklerini hissetmedir (Temur, 2001).

Bu zekânın özündeki kapasiteler şunlardır (Lazear, 2000: Aktaran Bümen, 2005): Müziğin ve ritmin yapısına değer verme, müzikle ilgili temalar oluşturma, seslere karşı duyarlılık, melodi, ritim ve sesleri taklit etme, tanıma ve yaratma son olarak ton ve ritimlerin değişik özelliklerini kullanma davranışlar örnek olarak verilebilir.

1.2.17. Görsel-Uzamsal Zeka

Resim, şekil ve renk zekâsıdır. Resimler, imgeler ve çizgilerle düşünme üç boyutlu nesnelere algılama ve muhakeme etme becerisidir. Görsel zekaya sahip olan insanlar görselleştirilmiş objelerle ve hayal kurarak daha kolay öğrenirler (Özkan, 2006).

Bu zeka duyuşa-motor algının keskinleşmesi ile başlar. Göz, renk, şekil, biçim, dokunuş, derinlik, boyut ve ilişkilerini ayırıştırır. Zeka gelişirken aynı zaman psikomotor becerilerde gelişir (Bümen, 2005).

Görsel uzaysal zekâyâ sahip insanlar, yer, zaman, renk, şekil, biçim ve desen gibi olgulara ve bu olgular arasındaki ilişkilere karşı aşırı hassas ve duyarlıdır.

Dolayısıyla, görsel-uzaysal zekâsı güçlü kişiler, varlıkları, olayları veya olguları görselleştirerek ya da resimlerle, çizgilerle ve renklerle çalışarak en iyi öğrenirler (Saban, 2003).

1.2.19. İçsel (Özedönük) Zeka

Gardner'a göre günlük hayattaki en önemli zekadır. Kişinin kendisi ile ilgili bilgisinin olması ya da yaşamı ve öğrenmesi ile ilgili sorumluluk almasına işaret eden zekadır. Özedönük zekası güçlü olan birey, kendi coşkularının sınırlarını anlayabilen, kendi davranışlarını yönetirken bunlara dayanabilen, güvenebilen kişidir. Böyle bir kişi, zamanında düşünmeyi, yanıtlamayı ve kendini değerlendirmeyi bilir. Düşünce ve duygular ne kadar bilinçli hale gelirse günlük yaşamla iç dünyamız arasındaki bağlar da o kadar kuvvetlenir. Kendi kendini gözlem bu zekanın geliştirilmesi için kullanılacak bir yoldur. Din adamları psikologlar, filozoflar özedönük zekaları gelişmiş insanlardır (Demirel,2000).

Özedönük zekanın özündeki kapasiteler şunlardır (Lazear, 2000: Aktaran Bümen, 2005).

1-Konsantrasyon

2-Düşünsellik

3-Yurutucubilis/Üstbilis (Düşünme hakkındaki düşünce etkinlikleri)

4-Değişik duyguların farkında olma

5-Özü tanıma ve değer verme

6-Yüksek düzeyli düşünme becerileri ve akıl yürütme.

1.2.20. Kişilerarası (Sosyal) Zeka

Bir kişinin niyetlerini, motivasyonunu ve diğer insanların arzularını anlama ve etkili bir şekilde çalışma kapasitesini belirtir. Satış elemanları, öğretmenler, dini

liderler, politik liderler ve aktörlerin hepsi güçlü, kişiler arası zekâya ihtiyaç duyarlar (Gardner 1999).

Bu zekâya özgü kapasiteler şunlardır (Lazear 1994; Kula 2005):

1. İnsanlarla sözlü ya da sözsüz (beden dili ile) etkili iletişim kurma
2. Bir bireyin ruhsal durumunu, duygularını okuma
3. Grupta işbirliği içinde çalışma
4. Karşıdaki kişiye odaklanma
5. Bir başkasının bakış açısını, duygularını, değerlerini, inançlarını özellikle bizimkinden farklı olduğunda anlayabilme.

Bir grupta fikir birliği kurma kabiliyeti ya da etkili bir yönetim ya da uyuşmazlığı çözme becerisi, bakış açıları, inançlarda, motivasyonu sağlamada vb. bireysel farklılıkları hissetme, çeşitli kültürel değerler, normlar ve sosyal düşünceler için değer biçme, akademik öğrenme durumunda takım çalışması yapma, grup projeleri hazırlama, jigsaw tekniğini uygulama, diğer kişilerle iletişim kurma gibi ders düzenlemeleri yapılabilir (Lazear 1994).

1.2.21. Bedensel-Kinestetik Zekâ

Vücudunu kullanabilme, hareketlerini kontrol altına alabilme ve dengeyi sağlama zekası olarak tanımlanabilir. Bedensel-kinestetik zeka ile ilgili kavramlar şu şekilde açıklanabilir (Erdamar, 2009):

Kinestetik Kavramlar: Öğrencilere belirli kavramları bedensel hareketlerle buldurmaya amaç edinir. Öğrenciler jest ve mimikleriyle bir bilgiyi başkalarına aktarmaya çalışırlar.

El Becerileri: El becerilerini geliştirecekleri projeler ve modeller verilmelidir.

Bir Referans Kaynağı Olarak Beden: İnsan bedeninin bir araç gibi kullanımını içerir. Öğrenciler bedenlerini öğrenmek için birer kavram ya da harfmiş gibi kullanırlar.

Bedensel Tepkiler: Öğrencilerden kendilerini ifade ederken bedenlerini kullanmalarını isteyebilir.

Sınıf Tiyatrosu: Öğretilen konuyla ilgili doğaçlamalar yapılabilir. Böylece öğrenciler kendi duygu ve düşüncelerini başka bir kimliğe bürünerek ifade etme fırsatı bulur şeklinde açıklanmıştır.

1.2.22. Doğacı Zeka

Gardner tarafından belirtilen son zeka türüdür ve doğal çevreyi tanımaya yöneliktir. Bu zeka bireyin çevresinde var olan bitki ve hayvanları türlerine göre fark edip alt sınıflamalarını bilmesini ve tanımasını kapsamaktadır. Lazear'a göre bu zekâya özgü potansiyeller şunlardır (Bümen, 2005):

- a. Doğa ile bütünleşme: Doğal ortamı ev olarak hissetme farklı doğal yapı, renk, ses, koku, şekil ve tatlarla ilgili özel bilgilere sahip olma davranışlarını içerir.
- b. Doğal bitki örtüsüne duyarlılık ve bilgi sahibi olma,
- c. Canlılar ile iletişim kurma ve onları kuruma.
- d. Doğanın etkilerine karşı duyarlılık, farkındalık,
- e. Doğadaki bitki ve hayvanları tanıma ve sınıflama.
- f. Bitki yetiştirme

Tüm bu bilgiler ışığında, Gardner tek tip zekaya karşı çıkmış ve insanların bir çok zeka türüne sahip olduğunu açıklamıştır. Bu zeka türlerinin bireyin yaşadığı çevre, kültürü, yaşantıları, ailevi durumu vb. özelliklerin zeka gelişimini etkilediğini belirtmiştir. Gündeşli (2006)'ya göre zeka alanları ve öğretimsel iş örnekleri;

Tablo 1. 2. Çoklu Zekâ Çeşitleri Ve Bunlara Bağlı Faaliyetler

Zekâ alanları	Öğretimsel iş örnekleri
Dil-Sözel Zekâsı	Verilen bilgileri betimleme, araştırma projeleri hazırlama ve rapor yazma, Şiir, masal, efsane, hikâye, kısa oyun veya makale yazma, günlük yazma, sözlük kullanma, kavramlar dizini kullanma, kelime bankası oluşturma, tartışma yaratma, röportaj yapma, slogan yaratma, bülten, kitapçık ya da sözlük yazma, konuyla ilgili sunu yapma konu ile bir hikâyeyi, romanı, şiiri ilişkilendirme.
Mantıksal-Matematiksel Zekâ	Fikir üretmek için beyin fırtınası yaparak, üretilen fikirleri sıralama, matrisle ya da çizelgeler hazırlama, sınıflama yapma, seçenek ve adımların gösterildiği tablo geliştirme, problemi, harita ya da akış şeması haline getirme, problemin adımlarını şekil çizerek gösterme, anahtar kelimeleri belirleme, öğrenilenleri matematiksel bir formüle dönüştürme, konuyla ilgili bir strateji oyunu kurma, karşılaştırma yapma. şifre tasarlama.
Görsel ve Mekânsal Zekâ	Karikatür çizme, hikâye ya da notları renklerle kodlama, fikirleri tablo haline getirme, yap-boz hazırlama, hikâye panosu hazırlama, konuşulan ya da okunan şeyin resmini yapma, yazmayı seven bir arkadaşla resim kitabı hazırlama, hikâyenin resmini çizme, konuyla ilişkili ya da konuyu açıklayan resimler bulma, zihin haritası veya kavram haritası yapma, hikâyedeki olayları sıralayan zaman çizelgesi ya da grafikler çizme, harita, tablo ve şekil inceleme, video izleme, resimlerden yararlanarak tahminde bulunma, çevrede, kelime veya sayılara benzeyen şekiller bulma, slâyt hazırlama, fotoğraf albümü yapma, duvar resimleri tasarlama, poster hazırlama, reklâm ve ilan hazırlama.
Bedensel-Kinestetik Zekâ	Göstererek yaptırma, heykel yapma, kesip yapıştırma, dans etme, pandomim ya da taklit yapma, drama yapma, beden dilini kullanma, harfleri vücut ile gösterme, okunan bir şeyi canlandırma
Müziksel-Ritmik Zekâ	Dinlenen müziğin yarattığı duyguları ifade etme, tekerlemeler söyleme, ritim yaratma, mırıldanma, yazarken ya da formülleri ritimlere yerleştirme, dil kuralları ve müzik kurallarını ilişkilendirme, şarkı söyleme, konuyu müzik eşliğinde sunma, müzik aleti yapma veya kullanma.
Sosyal Zekâ	Öğrendiğini drama ile gösterme, başkalarıyla beyin fırtınası yapma, tartışma, görüşme yapma, başkalarının yaşantılarından ders alma, dinleme, grup çalışmalarına katılma, insanları betimleme, karakterlerin davranışlarını tahmin etme, aldığı notları arkadaşınkiyle karşılaştırma, toplantı düzenleme, grupla birlikte ödev yapma, kitap kulübüne üye olma.
Öze dönük-İçsel Zekâ	Senaryo yazma, tek başına beyin fırtınası yapma, günlük tutma, araştırma, sınıf etkinliklerini ve öğrenilen bilgileri özetleyerek ne anlama geldiğini açıklama, kişisel sözlük geliştirme, gün veya dönem içinde kendini değerlendirme, kişisel bir “neden-sonuç” ya da “etki-tepki” şeması hazırlama, konuyla ilgili hisleri, düşünceleri yazma, herhangi bir konuda hedef ortaya koyma ve bu hedefi takip etme, konuyla ilgili bir makale yazma.
Doğacı Zekâ	Yakın çevre ile öğrenilenler arasında ilişki kurma, taş, yaprak vb. biriktirme, öğrenilen yeni bilgilerle doğal nesnelere arasında ilişki kurma, doğada zaman geçirme, doğal zenginliklere geziler düzenleme, deneyler hazırlama, harfleri hayvan ya da bitkilere benzetme(z=zebra), harflerin okunuşlarını hayvan seslerine benzetme, hava durumunu takip etme, belgesel izleme, doğa sesleri dinleme, bitki yetiştirme, konuyla ilgili doğa fotoğrafları bulma.

1.2.23. Çoklu Zeka Kuramı ve Öğretim

Öğrenciler dünyaya farklı genetik özelliklerle gelirler. Getirdikleri bu özellikleri yaşadıkları değişik çevreler içerisinde geliştirirler. Bu yüzden de her öğrenci farklı zekâ alanlarına sahip olarak sınıf ortamına gelir. Bir ormandaki bütün ağaçlara, hepsi aynı ağaçtan oluşuyor mantığıyla bakılamayacağı gibi sınıf ortamındaki öğrencilere de hepsi aynı zekâ alanına sahip öğrenciler olarak bakılamaz. Bu bakış açısı öğretmenin tek boyutlu yaklaşmasını sağlar. Bu durumda sunulan öğretim gelenekselleşir (Erdamar,2009).

Halihazırda kullanılan eğitim programı yapılandırmacı eğitim sistemine dayanmaktadır. Dolayısıyla kazanımlar incelendiğinde değişik zeka türlerine hitap eden kazanımların mevcut olduğu görülmektedir. Bununla birlikte ders planları, disiplinlerarası ders planları ve öğrenci projeleri çoklu zeka kuramına göre öğretmenler tarafından bireysel olarak yapılandırılabilir. Baş (2010)'a göre ders planları, disiplinlerarası ders planları ve öğrenci projeleri çoklu zeka kuramına göre düzenlenebilir.

1.2.23.1. Ders Planları

Bazı öğretmenler, derse girişte Çoklu Zekâ Kuramı'nı sıklıkla kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin bazıları, cebir ve geometri konularını bedensel (Kinestetik) olarak öğretmektedirler. İşte bu noktada, matematiği kalem ve kağıt alıştırmaları olarak anlamada sorun yaşayanlar bazı kavramları modeller oluşturarak ve matematiği drama tipinde oynayarak kolaylıkla kavramaktadırlar.

Diğer öğretmenlerse, derslerine sekiz zekâ alanının hepsini dahil etmeye çalışmaktadırlar. Bazen ders planlama ilk başlarda çok fazla uğraştırıcı gibi

görünürken bazı öğretmenler, çoklu moda düşünmenin çok çabuk bir biçimde ikinci bir doğa olduğunu aktarmaktadırlar.

Ders planı yapmaya başlamak için öğretmenler, mevzu bahis olan içerik için en uygun zekâ alanını / alanlarını belirleyip ne öğretmek istediklerine karar vermektedirler. Bazı öğretmenler derslerinde tüm zekâ alanlarını bütünleştirerek öğretimi daha uygun bir hâle getirmektedirler. Bazıları ise öğrencilerine o konuyu nasıl öğrenmek istediklerini sorarak zekâ alanını kendilerinin seçmelerini istemektedirler. Bu bağlamda, öğretmenler, meslektaşları ile beraber takım halinde çalışarak, kendilerinin ve öğrencilerinin eğitimsel seçeneklerini de artırabilirler (Baş,2010).

1.2.23.2. Disiplinler Arası Ders Programları

Bazı ilköğretim okulu eğitimcilerinin çoklu zekâyâ dayalı öğretimi çok fazla benimsemesine rağmen, lise öğretmenlerinin yalnızca teoriyi kolayca benimsedikleri görülmektedir. Aslına bakılırsa, liseler daha liberal sanat programları sunmasının yanında, daha anlaşılır bir çoklu zekâ programı da sunmaktadır.

Öğrencilerin zekâ alanlarını ortaya çıkarmak ve eğitimde faydalanmak amacı ile tüm disiplinlerden yararlanmak oldukça faydalı görülmektedir. Bundan dolayı, çekirdek tipte eğitim programları önerilmektedir. İşte, bu tip yaklaşımlarda öğrenciler, ortak çekirdek konuları öğrendikten sonra zekâ alanlarına uygun olacak şekilde ilgi duydukları konularda ders almaktadır (Baş,2010).

1.2.23.3. Öğrenci Projeleri

Bazı eğitimciler, Çoklu Zekâ Kuramını kendine dayalı öğrenmeyi geliştirmek için kullanmaktadırlar. Bu bağlamda öğrenciler; araştırabilir soruları sormayı, çok çeşitli kaynakları taramayı, gerçekçi zaman çizelgeleri oluşturmak ve bir öğrenme

aktivitesine başlamayı, uygulamayı ve yakınlaşmayı öğrenmektedirler. Bu kapsamda, bazı öğretmenler, öğrencilerini kendi kişisel projelerini oluşturmak için cesaretlendirmektedirler (Baş,2010).

Çoklu Zekâ Kuramına göre öğretim sürecinde kullanılacak öğretim stratejilerinden bazıları, zekâ alanlarına göre şunlardır (Saban, 2003):

- Sözel-dilsel zekâ alanı için öğretim stratejileri: Hikâyeleştirme, beyin fırtınası, ses kayıt cihazı kullanma, günlük tutma ve yazılı çalışmaları yayınlama.
- Mantıksal-matematiksel zekâ alanı için öğretim stratejileri: Ölçme ve hesaplama yapma, sınıflandırma, “Benzerlik nedir? Fark nedir?”, sokratik sorgulama ve bilimsel düşünme mantığı.
- Görsel-uzamsal zekâ alanı için öğretim stratejileri: Zihinde canlandırma, renklendirme, görsel metaforlar, zihin haritaları ve grafiksel semboller.
- Müziksel-ritmik zekâ alanı için öğretim stratejileri: Ritimler, melodiler ve şarkılar, müziksel koleksiyonlar, müziksel ton, hafıza(fon) müziği ve duygusal müzik.
- Bedensel-kinestetik zekâ alanı için öğretim stratejileri: Bedensel tepkiler, sınıf tiyatrosu, kinestetik kavramlar, el becerisine dayalı düşünme ve bir referans kaynağı olarak beden.
- Sosyal-kişilerarası zekâ alanı için öğretim stratejileri: Fikir paylaşma çiftleri, eşli okumak, proje çalışması, işbirlikçi öğrenme ve simülasyonlar.
- İçsel-Özedönük zekâ alanı için öğretim stratejileri: Bir dakikalık yansıma periyotları, seçenek zamanı, konuşmak veya “Geçiniz” demek, duygusal anlar yaratmak ve sonuç cümlesi yazma.
- Doğacı zekâ alanı için öğretim stratejileri: Doğa yürüyüşleri, alan gezileri, sınıftaki öğrenme penceresi, sınıftaki bitkiler ve hayvanlar ve ekolojik çalışmalar.

Bu bilgiler çerçevesinde araştırmanın problem cümlesi; İlköğretim 4-8. Sınıflarda Çoklu Zeka Uygulamalarının Eğitim Öğretim Süreçlerine Etkisi İle İlgili Öğretmen Görüşleri nelerdir?

1.3. Problem Cümlesi

İlköğretim 4-8. Sınıflarda Çoklu Zeka Uygulamalarının Eğitim Öğretim Süreçlerine Etkisi İle İlgili Öğretmen Görüşleri nelerdir?

1.4.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı İstanbul ili Çatalca İlçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ilköğretim 4-8. sınıflarda çoklu zeka uygulamalarının eğitim öğretim süreçlerine etkisi ile ilgili görüşlerinin incelenmesidir.

1.5.Alt Amaçlar

1. Öğretmenlerin çoklu zekâ uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre çoklu zekâ uygulamalarına ilişkin görüşleri farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin görev türlerine göre çoklu zekâ uygulamalarına ilişkin görüşleri farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin kıdemlerine göre çoklu zekâ uygulamalarına ilişkin görüşleri farklılaşmakta mıdır?

1.6.Araştırmanın Önemi

Araştırma konusu belirlenirken; ortaöğretim ve üzeri okullarda öğrencilerin kabiliyet ve ilgilerine göre okullarda eğitim gördükleri, ilköğretimde ise üstün zekalılar ve rehabilitasyon seviyesindekiler haricinde bir ayırım yapılmadan tümünün yaş grupları esas alınarak eğitim öğretime tabi tutuldukları göz önüne alınarak bu

konudaki öğretmen görüşlerinin alınmasının daha önce böyle bir araştırmaya rastlanılmamış olması sebebiyle uygun olacağı değerlendirilmiştir.

Bu bağlamda öğretmen görüşlerinde konuyla ilgili bir saptama yapılabilirse eğitim sisteminde söz konusu alanda iyileştirmelere katkıda bulunulmuş olunacaktır.

Bu yaklaşımlar paralelinde çalışmanın önemi aşağıdaki maddelerde açıklanmıştır:

1. Bu çalışmanın, farklı zeka alanına sahip öğrencilerin bir arada ders işlemleri ile ilgili öğretmen görüşlerini belirleyip, eğitim sisteminin bu konudaki eksik yönlerini belirleyecekleri bilimsel bir veri sağlayacağı,
2. Eğitim sisteminde bu güne kadar ortaya konmamış bir problemin tanımlanabileceği,
3. İlgili ve kabiliyetlerin geliştirilmesiyle ilgili öğrencilere daha erken yaşlarda fırsatlar sağlanabilmesi açısından konuyla doğrudan ilgili olan öğretmen görüşlerinin derlenebileceğidir.

1.7.Varsayımları

Bu araştırmada;

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin anketlere samimi cevap vermişlerdir.
2. Verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistikî yöntemler amaca uygun olarak seçilmiştir.
3. Örneklem evreni temsil etmektedir.

1.8.Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. Bu araştırma; 2010–2012 Eğitim Öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma İstanbul ili, Çatalca İlçesinde görev yapan öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır.

3. Bu araştırma toplanan verilerle sınırlıdır.

1.9.Tanımlar

Çoklu Zeka: Zeka bir veya daha fazla kültürel yapıda değeri olan bir ürüne şekil verme ya da problemleri çözme yeteneğidir (Gardner,1993).

Eğitim Yöneticisi: “Yönetici; belli bir amaç uğruna bir araya gelen insanları hedefe ulaşmak için ahenkli bir şekilde ve iş birliği içinde etkili ve verimli olarak yönetmek sorumluluğunda ve zorunda olan kişidir” (Erdoğan, 2008).

1.10.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırmanın konusunu oluşturan çoklu zeka modeli alanında daha önce yapılmış ve bu araştırmanın şekillenmesinde katkısı olmuş yerli ve yabancı çalışmalar hakkında bilgi verilmiştir.

Kurt ve Temeli, (2011) tarafından yapılan çalışmanın amacı; Çoklu Zekâ Kuramı'na dayalı biyoloji öğretiminin, öğrencilerin akademik başarıları üzerine geleneksel yöntemlere kıyasla ne kadar etkili olduğunu araştırmaktır. Çalışma grubu olarak, 2008-2009 öğretim yılı, Erzurum Boydak Anadolu Lisesinde öğrenim görmekte olan iki 10.sınıf fen öğrencileri seçilmiştir. Geleneksel öğretim metodu ile öğretim yapılan bir sınıf kontrol grubu ve çoklu zekâ temelli öğretim kullanılarak öğretim yapılan diğer bir sınıf da deneysel grup olarak rasgele belirlenmiştir. Her iki gruba farklı öğretimin etkisini karşılaştırmak için; Üreme Sistemleri Konu Başarı Testi (ÜKBT) uygulanmıştır. Çalışma birer haftalık ön test-son test uygulamaları ve 4 haftalık bir öğretim uygulaması ile birlikte 6 hafta sürmüştür. Uygulama araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Elde edilen sayısal verilerin SPSS' de değerlendirilmiştir. İstatistiksel değerlendirmede, iki ortalamanın farkına dair ilişkisiz değişkenler için t-Testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar '.05' anlamlık düzeyinde değerlendirilmiştir. İstatistiksel sonuçlar, çoklu zekâ temelli öğretimin öğrencilerin Üreme sistemleri konusundaki başarılarının geleneksel öğretim metoduna göre daha fazla etkili olduğunu göstermiştir.

Pekdemir ve Akyol, (2011) yaptığı bu çalışmasında, farklı türdeki ilköğretim okullarına devam eden besinci sınıf öğrencilerinin çoklu zeka alanlarını değerlendirmek ve cinsiyetin çoklu zeka alanları üzerinde farklılık yaratıp

yaratmadığını belirlemek amacıyla planlanmıştır. Araştırmaya Ankara iline bağlı yatılı ilköğretim bölge okullarında besinci sınıfa devam eden 108 öğrenci ile bu okulların bağlı olduğu ilçe merkezlerindeki ilköğretim okullarının besinci sınıflarına devam eden, yatılı olmayan 117 öğrenci olmak üzere toplam 225 öğrenci alınmıştır. Araştırmada öğrencilerinin kendileri hakkında bazı bilgileri edinebilmek amacıyla “Genel Bilgi Formu”, öğrencilerin çoklu zeka alanlarını değerlendirmek amacıyla ise Seber (2001) tarafından geliştirilen “Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Farklı ilköğretim okullarına devam eden besinci sınıf öğrencilerin cinsiyetlerinin Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları puanlarda farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek için Çift Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, kurum türünün çoklu zeka alanlarında herhangi bir farklılığa yol açmadığı, ancak bedensel-duyu devinimsel, müzikal-ritmik ve kişilerarası-sosyal zeka puanlarında cinsiyetin, doğa zeka puanında kurum türü cinsiyet interaksyonunun istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa neden olduğu belirlenmiştir.

Öngören ve Şahin, (2008) yaptıkları bu çalışma; ilköğretim yedinci sınıf Fen Bilgisi dersinin, “Kuvvet, Hareket ve Enerji” ünitesinin öğretiminde, Çoklu Zeka Kuramı tabanlı öğretimin uygulandığı grup ile geleneksel öğretimin uygulandığı grubun ortalama başarı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamayı amaçlamaktadır. Karma desen ile 60 öğrenci üzerinde yürütülen bu çalışmada veriler, başarı testi ve görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın bulguları; Çoklu Zeka Kuramı tabanlı öğretim görenlerin geleneksel öğretim görenlerden daha başarılı olduklarını ve dersin işlenişi hakkında daha olumlu düşünceler edindiklerini

göstermektedir. Öğrencilere baskın zeka alanlarını kullanma fırsatı veren çoklu zeka tabanlı öğretim anlayışı, demokratik öğretim için etkili bir yol olabilir.

Iyer (2006) çalışmasında, ÇZK'nin kullanıldığı okullardaki öğretmenlerin uygulamalarını incelemiştir. ÇZK'nin kullanıldığı okullardaki öğretmenlerin uygulamaları ile Eğitim İstatistikleri Milli Merkezi (NCES) tarafından oluşturulan kategoriler karşılaştırılmıştır. Bu çalışmada “Sınıfta neler oluyor?” sorusunun cevabı için ilk ve ortaokullardaki incelenen kategoriler aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

1. Öğrenmede öğretmenler ve öğrencilerin oynadığı roller nelerdir?
2. Sınıftaki teknoloji ve materyal kullanımı nasıl gerçekleşmektedir?
3. Evde ve okulda öğrencilerin yapmış olduğu öğrenme görevlerinin çeşitleri nelerdir?
4. Öğretmenler öğrencilerin öğrenmelerini nasıl ölçüyorlar?

Bu çalışmanın sonucunda, ÇZK'nin kullanıldığı okullardaki öğretmenlerin öğrenci merkezli yaklaşımı benimsedikleri ve bu yaklaşımda yüksek düşünme, tartışma, işbirliği, öğretmen ve diğer öğrencilerle daha sık etkileşim kurma becerilerini geliştirecek sınıf ve ev ödevlerini daha sık kullandıklarını ortaya koymuştur. ÇZK ve öğrenme etkinliklerinin çerçevelerini daha iyi anlayabilmek için daha çok araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Gannon (2004), çalışmasında, sınıftaki eğitimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında öğretmenlerin baskın çoklu zekâ alanlarının etkilerini incelemiştir. Çalışma büyük şehirdeki ilköğretim okullarında görev yapan 5 öğretmenle yürütülmüştür. Çoklu zekâ envanteri ile baskın zekâ alanları belirlenen öğretmenlerin her birinin baskın zekâ alanı farklı çıkmıştır. Sınıftaki eğitim, öğretim yöntemi, sınıf ortamı, plan defterleri ve öğrenci ürün dosyaları araştırmacı tarafından

incelenmiştir. Sonuç olarak sınıftaki eğitim, planlama ve değerlendirme aşamalarında öğretmenlerin baskın zekâ alanlarından daha çok deneyimleri ve okul gerekliliklerinin etkili olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin kullandığı değerlendirme araçlarına ve öğrencilerin çoklu zekâ alanlarına hitap etmek için öğrenci farklılıklarının dikkate alınması gerektiği araştırma sonuçları arasında yer almıştır. Araştırmada öğrencilerin farklı çoklu zekâ alanlarının dikkate alınması vurgulanmaktadır.

Suarez (2002), şehirdeki bir ortaokulun sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin çoklu zekâ ve işbirlikli çalışmalar ile desteklenmesine odaklanmış bir çalışma yürütmüştür. Gardner'in ÇZK'nin öğretmenlere farklı öğretme stratejileri ile her bir öğrencinin yeteneğini eşleştirme fırsatı sunduğunu savunan Suarez yaptığı çalışmada öğrenci çalışması, öğrenci anketleri, öğrenci görüşmeleri ve etkinlikleri kullanmıştır. Öğrencilere ÇZK ile ilgili bilgi verilmesi sonucu başarıları düşük olan öğrencilerin başarılarının arttığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin bu süreç içinde başarıyı tecrübe ettikleri gözlenmiştir.

BÖLÜM II YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcıları ve gerçekleştirilme sürecine ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, 4-8. sınıflardaki çoklu zeka uygulamalarının eğitim-öğretim süreçlerine etkisine ilişkin görüşlerini incelemek üzere yapılan, tarama modellerinden “karşılaştırma” türünde bir çalışmadır.

2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2011-2012 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı İstanbul İli Çatalca İlçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örnekleme ise İstanbul İli Çatalca İlçesi ilköğretim okullarında görev yapan ve tesadüf (random) yöntemle belirlenmiş 176 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem grubunu oluşturan yönetici ve öğretmenlerin kişisel özellikleri Tablo 3’de verilmiştir. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerden 3 tanesine ait anket verileri değerlendirilemeyecek kadar eksik olduğundan, araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Tablo 2. 1. Örneklemi Oluşturan Yönetici Ve Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Dağılımı

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Kadın	85	48,3
	Erkek	91	51,7
Görev	Yönetici	45	25,6
	Öğretmen	131	74,4
Branş	Sınıf Öğretmeni	91	51,7
	Branş Öğretmeni	85	48,3
Hizmet içi eğitim alma	5 ve daha çok	7	4,0
	3-4 kez	9	5,1
	1-2 kez	52	29,5
	Almadı	108	61,4
Yaş	25 ve daha küçük	21	11,9
	26-30 arası	49	27,8
	31-35 arası	33	18,8
	36-40 arası	27	15,3
	41-45 arası	22	12,5
	46 ve üstü	24	13,6
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	45	25,6
	6-10 yıl	43	24,4
	11-15 yıl	37	21,0
	16-20 yıl	21	11,9
	21 yıl ve üstü	30	17,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 48,3'ü kadın ve kalan %51,7'si erkektir ve %25,6'sı yönetici (müdür, müdür yardımcısı) görev yapmaktadır. Öğretmenlerin %51,7'si sınıf öğretmeni olarak görev yaparken, %48,3'ü branş öğretmenidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük kısmı (%61,4) çoklu zekâ ve uygulamaları konusunda hizmet içi eğitim almadığını belirtmiştir. Diğer öğretmenlerin ise %29,5'i 1-2 kez, %5,1'i 3-4 kez ve %4,0'ü 5 ve daha çok defa çoklu zeka ve uygulamaları hakkında hizmet içi eğitim aldıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan mesleki kıdem ortalaması (yıl) $12,16 \pm 9,27$ 'dir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük kısmının %27,8 yaşları 26-30 aralığında olduğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmacılar tarafından geliştirilen “Çoklu Zekâ Uygulamaları Değerlendirme Anketi” (Ek-1) iki bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgileri (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, görev, branş ve çoklu zeka ve uygulamaları hakkında hizmet içi eğitim alma durumu) sorulmaktadır.

Anketin ikinci kısmında ise araştırmaya katılan öğretmenlerden, çoklu zekâ uygulamalarını fiziki ortam, öğrenme-öğretme süreçleri, eğitim materyalleri ve öğretmenin kendisi ile ilgili algıları alt bölümlerinde hazırlanmiş toplam 24 ifade ile değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmenlerden ankette yer alan ifadeleri puanlarken bu ifadelere katılma düzeylerine göre işaretleme yapmaları istenmiştir. Likert tipi, 5 dereceli olarak hazırlanan anket için işaretleme seçenekleri ‘Hiç katılmıyorum’ (1) ile ‘Çok katılıyorum’ (5) olarak düzenlenmiş ve anketin değerlendirilmesinde aşağıdaki puan ve aralıklar kullanılmıştır.

Ortalama Puan	Katılma Düzeyi
1,00 - 1,80	Hiç katılmıyorum
1,81 - 2,60	Katılmıyorum
2,61 - 3,40	Kararsızım
3,41 - 4,20	Katılıyorum
4,21 - 5,00	Tamamen katılıyorum

Ankete eklenen “Fikrim yok” seçeneği işaret edilmediği için burada değerlendirmeye alınmamıştır.

2.4. İşlem

Anket, bizzat araştırmacı tarafından, İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin (Ek-2) alındıktan sonra, tesadüfü yöntemle belirlenen okullara bir program çerçevesinde

gidilerek uygulanmıştır. Toplam 200 adet anket çoğaltılarak uygun zaman aralıklarıyla belirlenen okullara gidilmiş ve idareden izin alınarak gönüllü öğretmenlere aynı gün geri toplanmak üzere dağıtılmıştır. Öğretmenlere araştırmanın/anketin amacı ve nasıl doldurulacağı konusunda sözlü olarak bilgi verilmiştir.

Toplam 195 anket uygulanmış, toplanan anketlerin incelenmesi sonucu 19 anketin değerlendirilemeyecek kadar eksik olduğu görülerek ayrılmasına karar verilmiş, kalan 176 adet anketin verileri istatistiksel analizlerde kullanılmak üzere bilgisayara girilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu ve anket ile toplanan verilerin tümü SPSS for Windows 17.0 (Statistical Package for Social Sciences) programı ile çözümlenmeye tabi tutulmuştur.

Çözümlemelerde öğretmenlerin kişisel özelliklerinden cinsiyet, görevi ve mesleki kıdemi bağımsız değişkenler olarak kabul edilirken, “Çoklu Zekâ Uygulamaları Değerlendirme Anketi” ifadeleri bağımlı değişkenler olarak kabul edilmiştir. Buna göre:

1. Öğretmenlerin kişisel özelliklerini özetlemek bakımından değişkenlerin frekans (N) ve yüzdeleri (%) hesaplanmıştır.
2. Öğretmenlerin, çoklu zekâ uygulamalarına ilişkin görüşlerini araştırmak üzere anketin maddelerine verdikleri puanların ortalaması ve standart sapmaları hesaplanmıştır.
3. Öğretmenlerin, çoklu zekâ uygulamalarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet ve okuldaki göreve bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır.

4. Öğretmenlerin, çoklu zekâ uygulamalarına ilişkin görüşleri ile mesleki kıdemleri arasındaki ilişkiyi araştırmak üzere ise korelasyon tekniği kullanılmıştır.

Tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi, .05 olarak kabul edilmiştir. Anlamlılık değeri, .05'ten küçük ($p < .05$) bulunduğu bağımsız değişkelerin grupları arasında farklılıklar ve ilişkiler “anlamlı” olarak kabul edilmiş ve sonuçlar buna göre değerlendirilmiştir.

BÖLÜM III BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgular, yer almaktadır. Bulgular bölümünde, öğretmenlerin, önce genel daha sonra ise kişisel özelliklerine bağlı olarak ilköğretim okullarında çoklu zekâ uygulamalarına ilişkin görüşleri incelenmiştir.

3.1. Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin, ilköğretim 4-8. sınıflarında çoklu zekâ uygulamalarının eğitim öğretim süreçlerine etkisi ile ilgili görüşlerini araştırmak üzere araştırmacı tarafından geliştirilen “Çoklu Zekâ Uygulamaları Değerlendirme Anketi” ifadelerini değerlendirmek amacıyla, ifadeler için verilen puanların aritmetik ortalaması ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Öğretmenlerin çoklu zekâ uygulamalarına ilişkin görüşleri 4 alt başlıkta incelenmiştir; bunlar fiziki ortam, öğrenme-öğretmen süreçleri, eğitim materyalleri ve öğretmenin kendisiyle ilgili algıları olarak sınıflandırılmıştır.

Tablo 3. 1. Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Uygulamaları Kapsamında Okullardaki Fiziki Ortama İlişkin Görüşleri

FİZİKİ ORTAM	\bar{X}	ss	N
01. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için derslikler/sınıflar sayısal olarak yetersizdir.	4,02	0,96	176
02. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için derslikler/sınıflar donanımsal olarak yetersizdir.	4,16	0,83	
03. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için atölye ve işlikler sayısal olarak yetersizdir.	4,26	0,75	
04. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için atölye ve işlikler donanımsal olarak yetersizdir.	4,20	0,79	
05. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için salonlar sayısal olarak yetersizdir.	4,05	0,84	
06. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için salonlar donanımsal olarak yetersizdir.	4,10	0,83	
07. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için bahçe alan olarak yetersizdir.	3,59	1,10	
08. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için bahçe düzenlemesi yetersizdir.	3,99	0,86	

Tablo 3.1’den de görüleceği üzere araştırmaya katılan öğretmenler, okulun fiziki özelliklerini çoklu zekâ uygulamaları kapsamında genel olarak olumsuz algılamaktadır. Öğretmenler, fiziki özellikler için verilen 8 ifadeden 1 tanesini ‘Tamamen katılıyorum’ diğerlerini ise ‘Katılıyorum’ düzeyinde puanlamıştır.

Öğretmenler, çoklu zekâ uygulamaları kapsamında fiziksel ortamla ilgili en yüksek ortalama puanı $\bar{X}=4,26$ ile “03. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için atölye ve işlikler sayısal olarak yetersizdir.” ve $\bar{X}=4,20$ ile “04. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için atölye ve işlikler donanımsal olarak yetersizdir.” ifadeleri için vermiştir. Öğretmenler çoklu zekâya dayalı uygulamalar için atölye ve işlikleri sayısal ve donanımsal olarak çok yetersiz bulmaktadırlar. Öte yandan öğretmenler, “07. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için bahçe alan olarak yetersizdir.” ($\bar{X}=3,59$) ve “08. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için bahçe düzenlemesi yetersizdir.” ($\bar{X}=3,99$) ifadelerini diğerlerine göre daha düşük düzeyde puanlamışlardır. Öğretmenler çoklu zekâ uygulamaları kapsamında okul bahçesinin

alanını ve düzenlenmesini de yetersiz bulmakla birlikte bunu diğer fiziksel özelliklere göre daha az önemli bulmaktadırlar.

Tablo 3. 2. Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Uygulamaları Kapsamında Öğrenme-Öğretme Süreçlerine İlişkin Görüşleri

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜREÇLERİ	\bar{X}	ss	N
09. Sınıflar, öğrencilerin zekâ türleri dikkate alınarak oluşturulmamaktadır.	4,33	0,89	176
10. Ders süreleri çoklu zekâya dayalı uygulamalar için yetersizdir.	3,57	1,14	
11. Ders sayısı çoklu zekâya dayalı uygulamalar için yetersizdir.	3,56	1,12	
12. Dersler, öğrencilerin zekâ türünü dikkate alarak işlenmemektedir.	3,89	1,01	
13. Kaynaştırma öğrencileri, çoklu zekâya dayalı uygulamaların yapılmasını zorlaştırmaktadır.	3,79	1,11	
14. Çoklu zekâya dayalı uygulamaların değerlendirmesine yönelik ölçme-değerlendirme araçları yetersizdir.	3,93	0,92	

Tablo 3.2’de araştırmaya katılan öğretmenlerin çoklu zekâ uygulamalarını öğrenme-öğretme kapsamında değerlendirmeleri verilmiştir. Öğretmenler, öğrenme-öğretme süreçlerini de, fiziki ortam kadar olmasa da, çoklu zekâ uygulamaları kapsamında olumsuz olarak algılamaktadırlar. Öğretmenler, öğrenme-öğretme süreçleri için verilen 6 ifadeden 1 tanesini ‘Tamamen katılıyorum’ diğerlerini ise ‘Katılıyorum’ düzeyinde puanlamıştır.

Öğretmenler, çoklu zekâ uygulamaları kapsamında öğrenme-öğretme süreçleriyle ilgili en yüksek ortalama puanı $\bar{X}=4,33$ ile “09. Sınıflar, öğrencilerin zekâ türleri dikkate alınarak oluşturulmamaktadır.” ifadesi için vermiştir. Bunu, $\bar{X}=3,93$ ile “14. Çoklu zekâya dayalı uygulamaların değerlendirmesine yönelik ölçme-değerlendirme araçları yetersizdir.”, $\bar{X}=3,89$ ile “12. Dersler, öğrencilerin zekâ türünü dikkate alarak işlenmemektedir.” ve $\bar{X}=3,79$ ile “13. Kaynaştırma öğrencileri, çoklu zekâya dayalı uygulamaların yapılmasını zorlaştırmaktadır.” maddeleri takip etmektedir.

Öğretmenler ders sayısı ve ders sürelerinin yetersizliğini ise diğer öğrenme-öğretme süreçlerinden daha az önemli bulmaktadırlar; “10. Ders süreleri çoklu zekâya dayalı uygulamalar için yetersizdir.” ($\bar{X} = 3,57$) ve “11. Ders sayısı çoklu zekâya dayalı uygulamalar için yetersizdir.” ($\bar{X} = 3,56$). Dolayısıyla öğretmenlerin çoklu zeka uygulamalarındaki dikkat çektikleri en önemli hususun ders içeriklerinin ve değerlendirmelerin ÇZK’ya uygun olmadığıdır.

Tablo 3.3. Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Uygulamaları Kapsamında Eğitim Materyallerine İlişkin Görüşleri

EĞİTİM MATERYALLERİ	\bar{X}	ss	N
15. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için gerekli olan eğitim araç-gereci sayısal olarak yetersizdir.	4,10	0,81	176
16. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için gerekli olan eğitim araç-gereci çeşitlilik olarak yetersizdir.	4,15	0,78	
17. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için gerekli olan eğitim araç-gereci nitelik olarak yetersizdir.	3,94	0,92	

Tablo 3.3’den görüleceği üzere, araştırmaya katılan öğretmenler çoklu zeka uygulamaları kapsamında eğitim materyallerini sayısal, çeşit ve nitelik bakımından yetersiz bulmaktadır. Öğretmenler, sırasıyla eğitim materyallerini en çok çeşitlilik ($\bar{X} = 4,15$), sayısal ($\bar{X} = 4,10$) ve nitelik bakımından ($\bar{X} = 3,94$) yetersiz bulmaktadırlar.

Tablo 3. 4. Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Uygulamaları Kapsamında Kendileri İlgili Algılarına İlişkin Görüşleri

ÖĞRETMENİN KENDİSİYLE İLGİLİ ALGILARI	\bar{X}	ss	N
18. Çoklu zeka ve çoklu zekaya dayalı uygulamalar hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.	2,65	1,22	176
19. Çoklu Zeka Modeli ve uygulamalarının gerekli olduğuna inanmıyorum.	2,12	1,16	
20. Çoklu Zeka Modeli ve uygulamaları hakkında kendimi geliştirme ihtiyacı duymuyorum.	2,47	1,12	
21. Çoklu zeka ve çoklu zekaya dayalı uygulamalara ayrılan zamanın vakit kaybı olduğunu düşünüyorum.	2,02	1,08	
22. Çoklu Zeka Modeli'ne uygun etkinliklerin nasıl geliştirilebileceği hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.	2,59	1,11	
23. Çoklu Zeka Modeli'ne göre bir dersin nasıl işlenmesi gerektiği hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.	2,47	1,03	
24. Çoklu Zeka Modeli'ne uygun ölçme-değerlendirme amaçları hazırlama konusunda yeterli bilgiye sahip değilim.	2,80	1,03	

Tablo 3.4’de araştırmaya katılan öğretmenlerin çoklu zekâ uygulamalarını kendileri ile ilgili algıları kapsamında değerlendirmeleri verilmiştir. Öğretmenlerin çoklu zekâ uygulamaları kapsamında kendilerine ilişkin algılarının olumsuz olmadığı görülmektedir. Öğretmenler, kendilerine ilişkin algıları için verilen 7 ifadeden 2 tanesine ‘Kararsızım’ diğerlerine ise ‘Katılmıyorum’ demişlerdir. Canbay (2006) tarafından yapılan “İlköğretim Birinci Kademedeki Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri” konulu yüksek lisans çalışmasında, ÇZK uygulayıcısı olan öğretmenlerin kuram hakkındaki görüş ve düşüncelerini öğrenmek için anket çalışması yapılmıştır. Anketler Yalova ilinde yer alan ilköğretim okullarının birinci kademelerinde görev yapan 240 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Ankete katılan 240 öğretmenin “ÇZK ile ilgili hizmet içi bir seminer aldınız mı? “sorusuna öğretmenlerin 187 tanesi (%77.9) “Evet katıldım.”, 53 tanesi (%22,1) “Hayır katılmadım.” cevabını vermişlerdir. Öğretmenler, çoklu zekâ ve çoklu zekâya dayalı uygulamalar ($\bar{X}_{Madde\ 18}=3,65$) ve çoklu zekâ modeline uygun ölçme-değerlendirme amaçları hazırlama konusunda ($\bar{X}_{Madde\ 24}=3,80$) yeterli bilgileri

olduğunu iddia etmemektedirler. Öğretmenler bu konularda emin olmadıklarını belirtmişlerdir. Diğer maddelerdeki ifadeler ise katılmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin en az katıldıkları madde $\bar{X} = 2,02$ ile “21. Çoklu zekâ ve çoklu zekâyâ dayalı uygulamalara ayrılan zamanın vakit kaybı olduğunu düşünüyorum.” olmuştur. Bunu, $\bar{X} = 2,12$ ile “19. Çoklu Zeka Modeli ve uygulamalarının gerekli olduğuna inanmıyorum.”, $\bar{X} = 2,47$ ile “20. Çoklu Zeka Modeli ve uygulamaları hakkında kendimi geliştirme ihtiyacı duymuyorum.”, $\bar{X} = 2,47$ ile “23. Çoklu Zeka Modeli’ne göre bir dersin nasıl işlenmesi gerektiği hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.” ve $\bar{X} = 2,59$ ile “22. Çoklu Zeka Modeli’ne uygun etkinliklerin nasıl geliştirilebileceği hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.” maddeleri takip etmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin, genel olarak, Çoklu Zekâ Modeli, çoklu zekâ ve çoklu zekâyâ dayalı uygulamalara ilişkin tutumlarının olumlu olduğu görülse de bilgilendirme konusunun yetersiz olduğu görülmektedir.

3.2 Öğretmenlerin Cinsiyet Farklılıklarına Göre Çoklu Zekâ Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Bu bölümde öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analizlere yer verilmiştir.

Tablo 3 .5. Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Uygulamaları Kapsamında Fiziki Ortama İlişkin Verdikleri Puanların Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Fiziki Ortam	Cinsiyet	Betimsel İstatistik				t-test		
		N	\bar{X}	ss	s_h	t	sd	p
01. Çoklu zekâyâ dayalı uygulamalar için derslikler/sınıflar sayısal olarak yetersizdir.	Kadın	85	4,28	0,98	0,12	2,77	145	0,009*
	Erkek	91	3,76	0,94	0,11			
02. Çoklu zekâyâ dayalı uygulamalar için derslikler/sınıflar donanımsal olarak yetersizdir.	Kadın	85	4,31	0,80	0,09	2,71	145	0,011*
	Erkek	91	4,01	0,85	0,10			
03. Çoklu zekâyâ dayalı	Kadın	85	4,26	0,69	0,08	0,03	145	0,977

uygulamalar için atölye ve işlikler sayısal olarak yetersizdir.	Erkek	91	4,26	0,81	0,09				
04. Çoklu zekaya dayalı uygulamalar için atölye ve işlikler donanımsal olarak yetersizdir.	Kadın	85	4,36	0,73	0,09		2,73	145	0,010*
	Erkek	91	4,05	0,86	0,10				
05. Çoklu zekaya dayalı uygulamalar için salonlar sayısal olarak yetersizdir.	Kadın	85	3,97	0,94	0,11		1,08	145	0,283
	Erkek	91	4,12	0,72	0,08				
06. Çoklu zekaya dayalı uygulamalar için salonlar donanımsal olarak yetersizdir.	Kadın	85	4,22	0,99	0,12		2,70	145	0,013*
	Erkek	91	3,99	0,60	0,07				
07. Çoklu zekaya dayalı uygulamalar için bahçe alan olarak yetersizdir.	Kadın	85	3,66	1,18	0,14		0,72	145	0,475
	Erkek	91	3,53	1,02	0,12				
08. Çoklu zekaya dayalı uygulamalar için bahçe düzenlemesi yetersizdir.	Kadın	85	4,13	0,88	0,10		2,24	145	0,021*
	Erkek	91	3,86	0,85	0,10				
<i>*Fark p<.05 düzeyinde anlamlıdır.</i>									

Çoklu zekâ uygulamaları kapsamında fiziki ortamı değerlendirmelerinde öğretmenlerin cinsiyetinin 5 ifadede anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Buna göre;

Kadın ve erkek öğretmenlerin çoklu zekâya dayalı uygulamalar için derslikler/sınıfları sayısal olarak yetersiz bulma düzeylerinin farklı olduğu bulunmuştur ($t=2,77$ ve $p<0,05$). Cinsiyete göre ortalama puanlar incelendiğinde; kadın öğretmenlerin çoklu zekâya dayalı uygulamalar için derslikler/sınıfları sayısal olarak daha yetersiz buldukları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Kadın}=4,28$ ve $\bar{X}_{Erkek}=3,76$). “Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için derslikler/sınıflar sayısal olarak yetersizdir.” ifadesini kadın öğretmenler ‘Tamamen katılıyorum’, erkek öğretmenler ise ‘Katılıyorum’ düzeyinde puanlamışlardır.

Kadın ve erkek öğretmenlerin çoklu zekâya dayalı uygulamalar için derslikler/sınıfları donanımsal olarak yetersiz bulma düzeylerinin de farklı olduğu bulunmuştur ($t=2,71$ ve $p<0,05$). Cinsiyete göre ortalama puanlara bakıldığında; kadın öğretmenlerin çoklu zekâya dayalı uygulamalar için derslikler/sınıfları

donanımsal olarak da erkek öğretmenlere göre daha yetersiz buldukları görülmektedir ($\bar{X}_{Kadın}=4,31$ ve $\bar{X}_{Erkek}=4,01$). “Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için derslikler/sınıflar donanımsal olarak yetersizdir.” ifadesini kadın öğretmenler ‘Tamamen katılıyorum’, erkek öğretmenler ise ‘Katılıyorum’ düzeyinde puanlamışlardır.

Kadın ve erkek öğretmenlerin çoklu zekâya dayalı uygulamalar için atölye ve işlikleri donanımsal olarak yetersiz bulma düzeylerinin de farklı olduğu bulunmuştur ($t=2,73$ ve $p<0,05$). Cinsiyete göre ortalama puanlara bakıldığında; kadın öğretmenlerin çoklu zekâya dayalı uygulamalar için atölye ve işlikleri donanımsal olarak erkek öğretmenlere göre daha çok yetersiz buldukları görülmektedir ($\bar{X}_{Kadın}=4,36$ ve $\bar{X}_{Erkek}=4,05$). “Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için atölye ve işlikler donanımsal olarak yetersizdir.” ifadesini kadın öğretmenler ‘Tamamen katılıyorum’, erkek öğretmenler ise ‘Katılıyorum’ düzeyinde puanlamışlardır.

Kadın ve erkek öğretmenlerin çoklu zekâya dayalı uygulamalar için salonları donanımsal olarak yetersiz bulma düzeylerinin de farklı olduğu bulunmuştur ($t=2,70$ ve $p<0,05$). Cinsiyete göre ortalama puanlar incelendiğinde; kadın öğretmenlerin çoklu zekâya dayalı uygulamalar için salonları donanımsal olarak erkek öğretmenlere göre daha çok yetersiz buldukları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Kadın}=4,22$ ve $\bar{X}_{Erkek}=3,99$). “Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için salonlar donanımsal olarak yetersizdir.” ifadesini kadın öğretmenler ‘Tamamen katılıyorum’, erkek öğretmenler ise ‘Katılıyorum’ düzeyinde puanlamışlardır.

Son olarak, kadın ve erkek öğretmenlerin çoklu zekâya dayalı uygulamalar için bahçe düzenlemesini yetersiz bulma düzeylerinin de farklı olduğu bulunmuştur ($t=2,24$ ve $p<0,05$). Cinsiyete göre ortalama puanlar incelendiğinde; kadın

öğretmenlerin çoklu zekâya dayalı uygulamalar için bahçe düzenlemesini daha yetersiz buldukları görülmektedir (\bar{X} Kadın=4,13 ve \bar{X} Erkek=3,86). Bu bulgunun neticesinde bayanların erkeklere kıyasla ÇZK'nın uygulamalarında fiziksel şartların elverişliliği konusunda daha hassas oldukları söylenebilir

Tablo 3. 6. Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Uygulamaları Kapsamında Öğrenme-Öğretme Süreçlerine İlişkin Verdikleri Puanların Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Öğrenme-Öğretme Süreçleri	Cinsiyet	Betimsel İstatistik				t-test		
		N	\bar{X}	ss	s_h	t	sd	p
09. Sınıflar, öğrencilerin zeka türleri dikkate alınarak oluşturulmamaktadır.	Kadın	85	4,46	0,88	0,10	2,15	145	0,033*
	Erkek	91	4,19	0,89	0,10			
10. Ders süreleri çoklu zekaya dayalı uygulamalar için yetersizdir.	Kadın	85	3,75	1,09	0,13	2,95	145	0,003*
	Erkek	91	3,39	1,16	0,13			
11. Ders sayısı çoklu zekaya dayalı uygulamalar için yetersizdir.	Kadın	85	3,77	1,11	0,13	2,20	145	0,029*
	Erkek	91	3,36	1,11	0,13			
12. Dersler, öğrencilerin zeka türünü dikkate alarak işlenmemektedir.	Kadın	85	3,90	1,00	0,12	0,15	145	0,878
	Erkek	91	3,88	1,03	0,12			
13. Kaynaştırma öğrencileri, çoklu zekaya dayalı uygulamaların yapılmasını zorlaştırmaktadır.	Kadın	85	3,77	1,03	0,12	0,24	145	0,813
	Erkek	91	3,81	1,19	0,14			
14. Çoklu zekaya dayalı uygulamaların değerlendirmesine yönelik ölçme-değerlendirme araçları yetersizdir.	Kadın	85	3,79	0,97	0,11	2,46	145	0,019*
	Erkek	91	4,06	0,87	0,10			

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Çoklu zekâ uygulamaları kapsamında öğrenme-öğretme süreçlerini değerlendirmelerinde, öğretmenlerin cinsiyetinin 4 ifadede anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Buna göre;

Kadın ve erkek öğretmenlerin, sınıfların, öğrencilerin zekâ türleri dikkate alınarak oluşturulmadığına ilişkin algı düzeylerinin farklı olduğu bulunmuştur ($t=2,15$ ve $p < 0,05$). Cinsiyete göre ortalama puanlar incelendiğinde; kadın öğretmenlerin, sınıfların, öğrencilerin zekâ türleri dikkate alınarak oluşturulmadığını erkeklere göre daha çok düşündükleri anlaşılmaktadır (\bar{X} Kadın=4,46 ve

$\bar{X}_{Erkek}=4,19$). “Sınıflar, öğrencilerin zekâ türleri dikkate alınarak oluşturulmamaktadır.” ifadesini kadın öğretmenler ‘Tamamen katılıyorum’, erkek öğretmenler ise ‘Katılıyorum’ düzeyinde puanlamışlardır.

Kadın ve erkek öğretmenlerin, ders sürelerinin çoklu zekâyaya dayalı uygulamalar için yetersiz olduğu önermesine ilişkin algı düzeylerinin de farklı olduğu bulunmuştur ($t=2,95$ ve $p<0,05$). Cinsiyete göre ortalama puanlar incelendiğinde; kadın öğretmenlerin, ders sürelerini erkek öğretmenlere göre daha yetersiz buldukları görülmektedir ($\bar{X}_{Kadın}=3,75$ ve $\bar{X}_{Erkek}=3,39$). “Ders süreleri çoklu zekâyaya dayalı uygulamalar için yetersizdir.” ifadesini kadın öğretmenler ‘Katılıyorum’, erkek öğretmenler ise ‘Kararsızım’ düzeyinde puanlamışlardır.

Kadın ve erkek öğretmenlerin, ders sayısının çoklu zekâyaya dayalı uygulamalar için yetersiz olduğu önermesine ilişkin algı düzeylerinin de farklı olduğu bulunmuştur ($t=2,20$ ve $p<0,05$). Cinsiyete göre ortalama puanlar incelendiğinde; kadın öğretmenlerin, ders sayısını erkek öğretmenlere göre daha yetersiz buldukları görülmektedir ($\bar{X}_{Kadın}=3,77$ ve $\bar{X}_{Erkek}=3,36$). “Ders sayısı çoklu zekâyaya dayalı uygulamalar için yetersizdir.” ifadesini kadın öğretmenler ‘Katılıyorum’, erkek öğretmenler ise ‘Kararsızım’ düzeyinde puanlamışlardır.

Son olarak, kadın ve erkek öğretmenlerin, çoklu zekâyaya dayalı uygulamaların değerlendirilmesine yönelik ölçme-değerlendirme araçlarının yetersiz olduğu önermesine ilişkin algı düzeylerinin de farklı olduğu bulunmuştur ($t=2,46$ ve $p<0,05$). Cinsiyete göre ortalama puanlar incelendiğinde; erkek öğretmenlerin, ölçme-değerlendirme araçlarını kadın öğretmenlere göre daha yetersiz buldukları görülmektedir ($\bar{X}_{Kadın}=3,79$ ve $\bar{X}_{Erkek}=4,06$). Doğan ve Alkış (2007)’in “Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal bilgiler derslerinde çoklu zekâ alanlarını

kullanabilmelerine yönelik görüşleri” isimli çalışmalarında cinsiyet değişkenine göre yapılan Chi-Square test sonuçlarında ise, öğretmen adaylarının sosyal bilgiler derslerindeki etkinliklerde zorluk yaşayacaklarını düşündükleri çoklu zekâ alanları arasında, özedönük zekâ alanı dışında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Bu çalışmanın sonucu ile bizim çalışmamızda bulunan “Dersler, öğrencilerin zeka türünü dikkate alarak işlenmemektedir.” “Kaynaştırma öğrencileri, çoklu zekaya dayalı uygulamaların yapılmasını zorlaştırmaktadır.” Maddelerle paralellik gösterdiği söylenebilir.

Tablo 3. 7. Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Uygulamaları Kapsamında Eğitim Materyallerine İlişkin Verdikleri Puanların Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Eğitim Materyalleri	Cinsiyet	Betimsel İstatistik				t-test		
		N	\bar{X}	ss	s_h	t	sd	p
15. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için gerekli olan eğitim araç-gereci sayısal olarak yetersizdir.	Kadın	85	4,22	0,87	0,10	2,32	145	0,022*
	Erkek	91	3,98	0,75	0,09			
16. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için gerekli olan eğitim araç-gereci çeşitlilik olarak yetersizdir.	Kadın	85	4,29	0,84	0,10	2,06	145	0,037*
	Erkek	91	4,01	0,71	0,08			
17. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için gerekli olan eğitim araç-gereci nitelik olarak yetersizdir.	Kadın	85	4,15	0,86	0,10	2,52	145	0,016*
	Erkek	91	3,72	0,97	0,11			

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Çoklu zekâ uygulamaları kapsamında eğitim materyallerini değerlendirmelerinde, öğretmenlerin cinsiyetinin 3 ifade de anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Buna göre;

Kadın ve erkek öğretmenlerin, çoklu zekâya dayalı uygulamalar için gerekli olan araç ve gereçlerin sayısal olarak yeterliliğine ilişkin algı düzeylerinin farklı olduğu bulunmuştur ($t=2,32$ ve $p < 0,05$). Cinsiyete göre ortalama puanlar incelendiğinde; kadın öğretmenlerin, gerekli olan araç ve gereçleri sayısal olarak

daha yetersiz buldukları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Kadın}=4,22$ ve $\bar{X}_{Erkek}=3,98$). “Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için gerekli olan eğitim araç-gereci sayısal olarak yetersizdir.” ifadesini kadın öğretmenler ‘Tamamen katılıyorum’, erkek öğretmenler ise ‘Katılıyorum’ düzeyinde puanlamışlardır.

Kadın ve erkek öğretmenlerin, çoklu zekâya dayalı uygulamalar için gerekli olan araç ve gereçlerin çeşitlilik bakımından yeterliliğine ilişkin algı düzeylerinin de farklı olduğu bulunmuştur ($t=2,06$ ve $p<0,05$). Cinsiyete göre ortalama puanlar incelendiğinde; kadın öğretmenlerin, gerekli olan araç ve gereçleri çeşitlilik bakımından daha yetersiz buldukları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Kadın}=4,29$ ve $\bar{X}_{Erkek}=4,01$). “Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için gerekli olan eğitim araç-gereci çeşitlilik olarak yetersizdir.” ifadesini kadın öğretmenler ‘Tamamen katılıyorum’, erkek öğretmenler ise ‘Katılıyorum’ düzeyinde puanlamışlardır.

Kadın ve erkek öğretmenlerin, çoklu zekâya dayalı uygulamalar için gerekli olan araç ve gereçlerin nitelik bakımından yeterliliğine ilişkin algı düzeylerinin de farklı olduğu bulunmuştur ($t=2,52$ ve $p<0,05$). Cinsiyete göre ortalama puanlar incelendiğinde; kadın öğretmenlerin, gerekli olan araç ve gereçleri nitelik bakımından daha yetersiz buldukları görülmektedir ($\bar{X}_{Kadın}=4,15$ ve $\bar{X}_{Erkek}=3,72$). Bu bulgunun neticesinde bayanların erkeklere kıyasla ÇZK’nın uygulamalarında fiziksel şartların ve materyallerin elverişliliği konusunda daha hassas oldukları söylenebilir.

Tablo 3. 8. Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Uygulamaları Kapsamında Kendisi İle İlgili Algısına İlişkin Verdikleri Puanların Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Öğretmenin Kendisi ile İlgili Algıları	Cinsiyet	Betimsel İstatistik				t-test		
		N	\bar{X}	ss	s_h	t	sd	p
18. Çoklu zekâ ve çoklu zekâyâ dayalı uygulamalar hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.	Kadın	85	2,55	1,12	0,13	-0,97	145	0,334
	Erkek	91	2,74	1,31	0,15			
19. Çoklu Zekâ Modeli ve uygulamalarının gerekli olduğuna inanmıyorum.	Kadın	85	1,90	0,96	0,11	2,30	145	0,023*
	Erkek	91	2,34	1,30	0,15			
20. Çoklu Zekâ Modeli ve uygulamaları hakkında kendimi geliştirme ihtiyacı duymuyorum.	Kadın	85	2,27	1,05	0,12	2,67	145	0,011*
	Erkek	91	2,67	1,17	0,14			
21. Çoklu zekâ ve çoklu zekâyâ dayalı uygulamalara ayrılan zamanın vakit kaybı olduğunu düşünüyorum.	Kadın	85	1,79	1,01	0,12	2,45	145	0,014*
	Erkek	91	2,25	1,14	0,13			
22. Çoklu Zekâ Modeli'ne uygun etkinliklerin nasıl geliştirilebileceği hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.	Kadın	85	2,66	1,07	0,13	0,79	145	0,433
	Erkek	91	2,51	1,15	0,13			
23. Çoklu Zekâ Modeli'ne göre bir dersin nasıl işlenmesi gerektiği hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.	Kadın	85	2,51	0,97	0,11	0,44	145	0,663
	Erkek	91	2,43	1,09	0,13			
24. Çoklu Zekâ Modeli'ne uygun ölçme-değerlendirme amaçları hazırlama konusunda yeterli bilgiye sahip değilim.	Kadın	85	2,96	0,99	0,12	2,22	145	0,036*
	Erkek	91	2,64	1,05	0,12			

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Çoklu zekâ uygulamaları kapsamında öğretmenlerin kendileri ile ilgili algılarının cinsiyetlerine bağlı olarak 4 ifadede anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Buna göre; Öğretmenlerin cinsiyetinin Çoklu Zekâ Modeli uygulamalarının gerekliliğine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($t=2,30$ ve $p<0,05$). Cinsiyete göre ortalama puanlar incelendiğinde; kadın öğretmenlerin Çoklu Zekâ Modeli uygulamalarının gerekliliğine daha çok inandıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Kadın}=1,90$ ve $\bar{X}_{Erkek}=2,34$).

Kadın öğretmenler “Çoklu Zekâ Modeli ve uygulamalarının gerekli olduğuna inanmıyorum.” ifadesine daha az katılmaktadır.

Kadın ve erkek öğretmenlerin, Çoklu Zekâ Modeli ve uygulamaları hakkında kendilerini geliştirme ihtiyacı duyma düzeylerinin de farklı olduğu bulunmuştur ($t=2,67$ ve $p<0,05$). Cinsiyete göre ortalama puanlar incelendiğinde; kadın öğretmenlerin, Çoklu Zekâ Modeli ve uygulamaları hakkında kendilerini geliştirme ihtiyacı duyma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{Kadın}=2,27$ ve $\bar{X}_{Erkek}=2,67$). Kadın öğretmenler, “Çoklu Zekâ Modeli ve uygulamaları hakkında kendimi geliştirme ihtiyacı duymuyorum.” ifadesine daha az katılmaktadır.

Kadın ve erkek öğretmenlerin, çoklu zekâ ve çoklu zekâ uygulamalarına ayrılan zamanın vakit kaybı olduğu düşüncesine katılma düzeylerinin de farklı olduğu bulunmuştur ($t=2,45$ ve $p<0,05$). Cinsiyete göre ortalama puanlar incelendiğinde; erkek öğretmenlerin, çoklu zekâ ve çoklu zekâ uygulamalarına ayrılan zamanın vakit kaybı olduğu düşüncesine daha çok katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Kadın}=1,79$ ve $\bar{X}_{Erkek}=2,25$).

Son olarak, kadın ve erkek öğretmenlerin, Çoklu Zekâ Modeline uygun ölçme-değerlendirme amaçları hazırlama konusunda yeterli bilgiye sahip olma düşüncesinde de farklılaşma olduğu bulunmuştur ($t=2,22$ ve $p<0,05$). Cinsiyete göre ortalama puanlar incelendiğinde; kadın öğretmenler, Çoklu Zekâ Modeline uygun ölçme-değerlendirme amaçları hazırlama konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını daha çok kabul etmektedirler ($\bar{X}_{Kadın}=2,96$ ve $\bar{X}_{Erkek}=2,64$).

3.3 Öğretmenlerin Görev Türlerine Göre Çoklu Zekâ Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Tablo 3.9. Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Uygulamaları Kapsamında Fiziki Ortama İlişkin Verdikleri Puanların Görev Türüne Göre t-Testi Sonuçları

Fiziki Ortam	Görev	Betimsel İstatistik				t-test		
		N	\bar{X}	ss	s_h	t	sd	p
01. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için derslikler/sınıflar sayısal olarak yetersizdir.	Yönetici	45	3,98	1,04	0,17	2,15	145	0,034*
	Öğretmen	131	4,15	0,94	0,09			
02. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için derslikler/sınıflar donanımsal olarak yetersizdir.	Yönetici	45	3,99	0,81	0,14	2,19	145	0,032*
	Öğretmen	131	4,32	0,83	0,08			
03. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için atölye ve işlikler sayısal olarak yetersizdir.	Yönetici	45	4,25	0,81	0,13	0,08	145	0,938
	Öğretmen	131	4,26	0,74	0,07			
04. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için atölye ve işlikler donanımsal olarak yetersizdir.	Yönetici	45	4,02	0,88	0,15	2,33	145	0,021*
	Öğretmen	131	4,37	0,77	0,07			
05. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için salonlar sayısal olarak yetersizdir.	Yönetici	45	4,03	0,81	0,14	0,16	145	0,871
	Öğretmen	131	4,05	0,85	0,08			
06. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için salonlar donanımsal olarak yetersizdir.	Yönetici	45	3,96	0,72	0,12	2,41	145	0,016*
	Öğretmen	131	4,32	0,86	0,08			
07. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için bahçe alan olarak yetersizdir.	Yönetici	45	3,64	0,99	0,17	0,29	145	0,769
	Öğretmen	131	3,58	1,14	0,11			
08. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için bahçe düzenlemesi yetersizdir.	Yönetici	45	3,73	0,89	0,15	2,83	145	0,012*
	Öğretmen	131	4,19	0,86	0,08			

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Çoklu zekâ uygulamaları kapsamında fiziki ortamı değerlendirmelerinde öğretmenlerin okuldaki görevlerinin 5 ifadede anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Buna göre;

Yönetici ve öğretmenlerin çoklu zekâya dayalı uygulamalar için derslikler/sınıfları sayısal olarak yetersiz bulma düzeylerinin farklı olduğu bulunmuştur ($t=2,15$ ve $p<0,05$). Görev türüne göre ortalama puanlar incelendiğinde;

öğretmenlerin çoklu zekâya dayalı uygulamalar için derslikler/sınıfları sayısal olarak daha çok yetersiz buldukları anlaşılmaktadır (\bar{X} Yönetici=4,28 ve \bar{X} Öğretmen=3,76).

Yönetici ve öğretmenlerin çoklu zekâya dayalı uygulamalar için derslikler/sınıfları donanımsal olarak yetersiz bulma düzeylerinin de farklı olduğu bulunmuştur ($t=2,19$ ve $p<0,05$). Görev türüne göre ortalama puanlara bakıldığında; öğretmenlerin çoklu zekâya dayalı uygulamalar için derslikler/sınıfları donanımsal olarak da yöneticilere göre daha yetersiz buldukları görülmektedir (\bar{X} Yönetici=3,99 ve \bar{X} Öğretmen=4,32). “Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için derslikler/sınıflar donanımsal olarak yetersizdir.” ifadesini öğretmenler ‘Tamamen katılıyorum’, yöneticiler ise ‘Katılıyorum’ düzeyinde puanlamışlardır.

Yönetici ve öğretmenlerin çoklu zekâya dayalı uygulamalar için atölye ve işlikleri donanımsal olarak yetersiz bulma düzeylerinin de farklı olduğu bulunmuştur ($t=2,33$ ve $p<0,05$). Görev türüne göre ortalama puanlara bakıldığında; öğretmenlerin çoklu zekâya dayalı uygulamalar için atölye ve işlikleri donanımsal olarak yöneticilerine göre daha çok yetersiz buldukları görülmektedir (\bar{X} Yönetici=4,02 ve \bar{X} Öğretmen=4,37). “Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için atölye ve işlikler donanımsal olarak yetersizdir.” ifadesini öğretmenler ‘Tamamen katılıyorum’, yöneticiler ise ‘Katılıyorum’ düzeyinde puanlamışlardır.

Yönetici ve öğretmenlerin çoklu zekâya dayalı uygulamalar için salonları donanımsal olarak yetersiz bulma düzeylerinin de farklı olduğu bulunmuştur ($t=2,41$ ve $p<0,05$). Görev türüne göre ortalama puanlar incelendiğinde; öğretmenlerin çoklu zekâya dayalı uygulamalar için salonları donanımsal olarak yöneticilerine göre daha çok yetersiz buldukları anlaşılmaktadır (\bar{X} Yönetici=3,96 ve \bar{X} Öğretmen=4,32). “Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için salonlar donanımsal olarak yetersizdir.” ifadesini

öğretmenler ‘Tamamen katılıyorum’, yöneticiler ise ‘Katılıyorum’ düzeyinde puanlamışlardır.

Son olarak, yönetici ve öğretmenlerin çoklu zekâyâ dayalı uygulamalar için bahçe düzenlemesini yetersiz bulma düzeylerinin de farklı olduğu bulunmuştur ($t=2,83$ ve $p<0,05$). Görev türüne göre ortalama puanlar incelendiğinde; öğretmenlerin çoklu zekâyâ dayalı uygulamalar için bahçe düzenlemesini yöneticilerine göre daha yetersiz buldukları görülmektedir (\bar{X} Yönetici=3,73 ve \bar{X} Öğretmen=4,19). Koşar (2006) tarafından yapılan “Türkçe derslerinde çoklu zekâ kuramının uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri” isimli çalışmasında elde edilen bulgular incelendiğinde bu çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Söz konusu araştırmada tüm öğretmenlerin çoklu zekâ kuramını düşünce olarak benimsedikleri, dersleri açısından uygun buldukları anlaşılmaktadır. Ancak öğretmenler mevcut şartlarda bu kuramın beklenen sonucu veremeyeceğini düşünmektedirler. Bu bulgunun neticesinde öğretmen ve idarecilerin ÇZK’nın uygulamalarında fiziksel şartların yetersizliği konusunda şikayetçi oldukları söylenebilir.

Tablo 3. 10. Öğretmenlerin çoklu zekâ uygulamaları kapsamında öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin verdikleri puanların görev türüne göre t-Testi sonuçları

Öğrenme-Öğretme Süreçleri	Görev	Betimsel İstatistik				t-test		
		N	\bar{X}	ss	s_h	t	sd	p
09. Sınıflar, öğrencilerin zekâ türleri dikkate alınarak oluşturulmamaktadır.	Yönetici	45	4,12	0,76	0,13	2,85	145	0,011*
	Öğretmen	131	4,43	0,93	0,09			
10. Ders süreleri çoklu zekâya dayalı uygulamalar için yetersizdir.	Yönetici	45	3,08	1,16	0,19	3,05	145	0,003*
	Öğretmen	131	3,73	1,09	0,10			
11. Ders sayısı çoklu zekâya dayalı uygulamalar için yetersizdir.	Yönetici	45	3,39	1,08	0,18	2,08	145	0,041*
	Öğretmen	131	3,62	1,14	0,11			
12. Dersler, öğrencilerin zekâ türünü dikkate alarak işlenmemektedir.	Yönetici	45	3,94	1,07	0,18	0,36	145	0,718
	Öğretmen	131	3,87	1,00	0,10			
13. Kaynaştırma öğrencileri, çoklu zekâya dayalı uygulamaların yapılmasını zorlaştırmaktadır.	Yönetici	45	3,66	1,01	0,17	2,62	145	0,017*
	Öğretmen	131	3,99	1,15	0,11			
14. Çoklu zekâya dayalı uygulamaların değerlendirmesine yönelik ölçme-değerlendirme araçları yetersizdir.	Yönetici	45	3,81	0,85	0,14	2,35	145	0,034*
	Öğretmen	131	4,07	0,94	0,09			

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Çoklu zekâ uygulamaları kapsamında öğrenme-öğretme süreçlerini değerlendirmelerinde, öğretmenlerin okuldaki görevlerinin 5 ifadede anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Buna göre;

Yönetici ve öğretmenlerin, sınıfların, öğrencilerin zekâ türleri dikkate alınarak oluşturulmadığına ilişkin algı düzeylerinin farklı olduğu bulunmuştur ($t=2,85$ ve $p < 0,05$). Görev türüne göre ortalama puanlar incelendiğinde; öğretmenlerin, sınıfların, öğrencilerin zekâ türleri dikkate alınarak oluşturulmadığına daha çok inandıkları anlaşılmaktadır (\bar{X} Yönetici=4,12 ve \bar{X} Öğretmen=4,43). “Sınıflar, öğrencilerin zekâ türleri dikkate alınarak oluşturulmamaktadır.” ifadesini öğretmenler ‘Tamamen katılıyorum’, yöneticiler ise ‘Katılıyorum’ düzeyinde puanlamışlardır.

Yönetici ve öğretmenlerin, ders sürelerinin çoklu zekâya dayalı uygulamalar için yetersiz olduğu önermesine ilişkin algı düzeylerinin de farklı olduğu bulunmuştur ($t=3,05$ ve $p<0,05$). Görev türüne göre ortalama puanlar incelendiğinde; öğretmenlerin, ders sürelerini yöneticilerine göre daha yetersiz buldukları görülmektedir (\bar{X} Yönetici=3,08 ve \bar{X} Öğretmen=3,73). “*Ders süreleri çoklu zekâya dayalı uygulamalar için yetersizdir.*” ifadesini öğretmenler ‘Katılıyorum’, yöneticiler ise ‘Kararsızım’ düzeyinde puanlamışlardır.

Yönetici ve öğretmenlerin, ders sayısının çoklu zekâya dayalı uygulamalar için yetersiz olduğu önermesine ilişkin algı düzeylerinin de farklı olduğu bulunmuştur ($t=2,08$ ve $p<0,05$). Görev türüne göre ortalama puanlar incelendiğinde; öğretmenlerin, ders sayısını yöneticilerine göre daha yetersiz buldukları görülmektedir (\bar{X} Yönetici=3,39 ve \bar{X} Öğretmen=3,62). “*Ders sayısı çoklu zekâya dayalı uygulamalar için yetersizdir.*” ifadesini öğretmenler ‘Katılıyorum’, yöneticiler öğretmenler ise ‘Kararsızım’ düzeyinde puanlamışlardır.

Yönetici ve öğretmenlerin, kaynaştırma öğrencilerinin çoklu zekâya dayalı uygulamaların yapılmasını zorlaştırdığına ilişkin algı düzeylerinin de farklı olduğu bulunmuştur ($t=2,62$ ve $p<0,05$). Görev türüne göre ortalama puanlar incelendiğinde; öğretmenlerin, kaynaştırma öğrencilerinin çoklu zekâya dayalı uygulamaların yapılmasını zorlaştırdığı düşüncesine daha çok katıldıkları görülmektedir (\bar{X} Yönetici=3,66 ve \bar{X} Öğretmen=3,99).

Son olarak, yönetici ve öğretmenlerin, çoklu zekâya dayalı uygulamaların değerlendirilmesine yönelik ölçme-değerlendirme araçlarının yetersiz olduğu önermesine ilişkin algı düzeylerinin de farklı olduğu bulunmuştur ($t=2,35$ ve $p<0,05$). Görev türüne göre ortalama puanlar incelendiğinde; öğretmenlerin, ölçme-

değerlendirme araçlarını yöneticilerine göre daha yetersiz buldukları görülmektedir (\bar{X} Yönetici=3,81 ve \bar{X} Öğretmen=4,07). Koşar (2006) tarafından yapılan “Türkçe derslerinde çoklu zekâ kuramının uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri” isimli çalışmada elde edilen bulgu bu çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin uygulamada çoklu zekâ kuramı hakkında karşılaştığı zorluklar sorulduğunda plan ile ilgili olarak tüm öğretmenler her zekâ alanı için örnek etkinlik yazamadıklarından şikâyetçidirler. Bu durum, kuram konusunda bilgi eksikliklerinin olduğunu göstermektedir. Sınıfta uygulama ile ilgili olarak da öğretmenler, özellikle sınıfların kalabalık olmasından, araç-gereç ve materyal eksikliklerinden şikâyet etmektedirler. Bu iki ana nedenden dolayı çoklu zekâ kuramını uygulayamadıklarını düşünmektedirler.

Tablo 3. 11. Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Uygulamaları Kapsamında Eğitim Materyallerine İlişkin Verdikleri Puanların Görev Türüne Göre t-Testi Sonuçları

Eğitim Materyalleri	Görev	Betimsel İstatistik				t-test		
		N	\bar{X}	ss	s_h	t	sd	p
15. Çoklu zekâyâ dayalı uygulamalar için gerekli olan eğitim araç-gereci sayısal olarak yetersizdir.	Yönetici	45	3,99	0,90	0,15	2,32	145	0,037*
	Öğretmen	131	4,24	0,78	0,07			
16. Çoklu zekâyâ dayalı uygulamalar için gerekli olan eğitim araç-gereci çeşitlilik olarak yetersizdir.	Yönetici	45	3,97	0,87	0,15	2,59	145	0,039*
	Öğretmen	131	4,28	0,75	0,07			
17. Çoklu zekâyâ dayalı uygulamalar için gerekli olan eğitim araç-gereci nitelik olarak yetersizdir.	Yönetici	45	3,79	0,92	0,15	2,34	145	0,032*
	Öğretmen	131	4,09	0,93	0,09			

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Çoklu zekâ uygulamaları kapsamında eğitim materyallerini değerlendirmelerinde, öğretmenlerin cinsiyetinin 3 ifadede de anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Buna göre;

Yönetici ve öğretmenlerin, çoklu zekâya dayalı uygulamalar için gerekli olan araç ve gereçlerin sayısal olarak yeterliliğine ilişkin algı düzeylerinin farklı olduğu bulunmuştur ($t=2,32$ ve $p<0,05$). Görev türüne göre ortalama puanlar incelendiğinde; öğretmenlerin, gerekli olan araç ve gereçleri sayısal olarak daha yetersiz buldukları anlaşılmaktadır (\bar{X} Yönetici=3,99 ve \bar{X} Öğretmen=4,24). “Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için gerekli olan eğitim araç-gereci sayısal olarak yetersizdir.” ifadesini öğretmenler ‘Tamamen katılıyorum’, yöneticiler ise ‘Katılıyorum’ düzeyinde puanlamışlardır.

Yönetici ve öğretmenlerin, çoklu zekâya dayalı uygulamalar için gerekli olan araç ve gereçlerin çeşitlilik bakımından yeterliliğine ilişkin algı düzeylerinin de farklı olduğu bulunmuştur ($t=2,59$ ve $p<0,05$). Görev türüne göre ortalama puanlar incelendiğinde; öğretmenlerin, gerekli olan araç ve gereçleri çeşitlilik bakımından daha yetersiz buldukları anlaşılmaktadır (\bar{X} Yönetici=3,97 ve \bar{X} Öğretmen=4,28). “Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için gerekli olan eğitim araç-gereci çeşitlilik olarak yetersizdir.” ifadesini öğretmenler ‘Tamamen katılıyorum’, yöneticiler ise ‘Katılıyorum’ düzeyinde puanlamışlardır.

Yönetici ve öğretmenlerin, çoklu zekâya dayalı uygulamalar için gerekli olan araç ve gereçlerin nitelik bakımından yeterliliğine ilişkin algı düzeylerinin de farklı olduğu bulunmuştur ($t=2,34$ ve $p<0,05$). Görev türüne göre ortalama puanlar incelendiğinde; öğretmenlerin, gerekli olan araç ve gereçleri nitelik bakımından daha yetersiz buldukları görülmektedir (\bar{X} Yönetici=3,79 ve \bar{X} Öğretmen=4,09).

Tablo 3. 12. Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Uygulamaları Kapsamında Kendisi İle İlgili Algısına İlişkin Verdikleri Puanların Görev Türüne Göre t-Testi Sonuçları

Öğretmenin Kendisi ile İlgili Algıları	Görev	Betimsel İstatistik				t-test		
		N	\bar{X}	ss	s_h	t	sd	p
18. Çoklu zekâ ve çoklu zekâya dayalı uygulamalar hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.	Yönetici	45	2,53	1,49	0,25	2,02	145	0,045*
	Öğretmen	131	3,00	1,10	0,11			
19. Çoklu Zekâ Modeli ve uygulamalarının gerekli olduğuna inanmıyorum.	Yönetici	45	2,25	1,25	0,21	0,76	145	0,449
	Öğretmen	131	2,08	1,13	0,11			
20. Çoklu Zekâ Modeli ve uygulamaları hakkında kendimi geliştirme ihtiyacı duymuyorum.	Yönetici	45	2,36	1,31	0,22	2,10	145	0,038*
	Öğretmen	131	2,81	1,03	0,10			
21. Çoklu zekâ ve çoklu zekâya dayalı uygulamalara ayrılan zamanın vakit kaybı olduğunu düşünüyorum.	Yönetici	45	2,14	1,18	0,20	0,76	145	0,452
	Öğretmen	131	1,98	1,05	0,10			
22. Çoklu Zekâ Modeli'ne uygun etkinliklerin nasıl geliştirilebileceği hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.	Yönetici	45	2,68	1,32	0,22	2,17	145	0,033*
	Öğretmen	131	2,39	1,04	0,10			
23. Çoklu Zekâ Modeli'ne göre bir dersin nasıl işlenmesi gerektiği hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.	Yönetici	45	2,44	1,23	0,21	0,17	145	0,868
	Öğretmen	131	2,48	0,96	0,09			
24. Çoklu Zekâ Modeli'ne uygun ölçme-değerlendirme amaçları hazırlama konusunda yeterli bilgiye sahip değilim.	Yönetici	45	2,91	1,11	0,18	2,39	145	0,018*
	Öğretmen	131	2,44	0,99	0,09			

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Çoklu zekâ uygulamaları kapsamında öğretmenlerin kendileri ile ilgili algılarının okuldaki görevlerine bağlı olarak 4 ifadede anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 15). Buna göre;

Yönetici ve öğretmenlerin çoklu zekâ ve çoklu zekâya dayalı uygulamalar hakkında yeterli bilgiye sahip olma konusunda algılarının farklı olduğu bulunmuştur ($t=2,02$ ve $p < 0,05$). Görev türüne göre ortalama puanlar incelendiğinde; öğretmenlerin çoklu zekâ ve çoklu zekâya dayalı uygulamalar hakkında yeterli bilgiye sahip olduklarına daha az inandıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Yönetici}=2,53$ ve $\bar{X}_{Öğretmen}=3,00$).

Yönetici ve öğretmenlerin, Çoklu Zekâ Modeli ve uygulamaları hakkında kendilerini geliştirme ihtiyacı duyma düzeylerinin de farklı olduğu bulunmuştur ($t=2,10$ ve $p<0,05$). Görev türüne göre ortalama puanlar incelendiğinde; öğretmenlerin, Çoklu Zekâ Modeli ve uygulamaları hakkında kendilerini geliştirme ihtiyacı duyma düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir (\bar{X} Yönetici=2,36 ve \bar{X} Öğretmen=2,81). Öğretmenler, “Çoklu Zekâ Modeli ve uygulamaları hakkında kendimi geliştirme ihtiyacı duymuyorum.” ifadesine daha az katılmaktadır.

Yönetici ve öğretmenlerin, Çoklu Zekâ Modeline uygun etkinliklerin nasıl geliştirilebileceği hakkında yeterli bilgiye sahip olma düzeylerinin de farklı olduğu bulunmuştur ($t=2,17$ ve $p<0,05$). Görev türüne göre ortalama puanlar incelendiğinde; yöneticilerin, Çoklu Zekâ Modeline uygun etkinliklerin nasıl geliştirilebileceği hakkında yeterli bilgiye daha az sahip olduklarını belirttikleri görülmektedir (\bar{X} Yönetici=2,68 ve \bar{X} Öğretmen=2,39).

Son olarak, yönetici ve öğretmenlerin, Çoklu Zekâ Modeline uygun ölçme-değerlendirme amaçları hazırlama konusunda yeterli bilgiye sahip olma düşüncesinde de farklılaşma olduğu bulunmuştur ($t=2,39$ ve $p<0,05$). Görev türüne göre ortalama puanlar incelendiğinde; yöneticilerin, Çoklu Zekâ Modeline uygun ölçme-değerlendirme amaçları hazırlama konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını daha çok kabul ettikleri görülmektedir (\bar{X} Yönetici=2,91 ve \bar{X} Öğretmen=2,44). Sonuç olarak öğretmen ve idarecilerin ÇZK uygulamaları hakkında yeterli bilgi sahibi olmamasına rağmen uygulamaları hakkında kendilerini geliştirme ihtiyacı da duymuyorlar

3.4 Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Bağlı Olarak Çoklu Zekâ Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Araştırmanın dördüncü ve son alt problemi “Öğretmenlerin kıdemlerine göre çoklu zekâ uygulamalarına ilişkin görüşleri farklılaşmakta mıdır?” şeklinde idi. Bu alt problem ile ilgili elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir.

Tablo 3. 13. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Süreleri İle Çoklu Zekâ Uygulamaları Kapsamında Fiziki Ortama İlişkin Verdikleri Puanlar Arasındaki İlişki

Fiziki Ortam		Mesleki Kıdem
01. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için derslikler/sınıflar sayısal olarak yetersizdir.	<i>r</i>	0,065
	<i>p</i>	0,434
02. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için derslikler/sınıflar donanımsal olarak yetersizdir.	<i>r</i>	-0,513**
	<i>p</i>	0,000
03. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için atölye ve işlikler sayısal olarak yetersizdir.	<i>r</i>	-0,427**
	<i>p</i>	0,002
04. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için atölye ve işlikler donanımsal olarak yetersizdir.	<i>r</i>	-0,646**
	<i>p</i>	0,000
05. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için salonlar sayısal olarak yetersizdir.	<i>r</i>	-0,013
	<i>p</i>	0,889
06. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için salonlar donanımsal olarak yetersizdir.	<i>r</i>	-0,226*
	<i>p</i>	0,024
07. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için bahçe alan olarak yetersizdir.	<i>r</i>	0,105
	<i>p</i>	0,207
08. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için bahçe düzenlemesi yetersizdir.	<i>r</i>	-0,519**
	<i>p</i>	0,001
*İlişki (korelasyon) 0,05 düzeyinde anlamlıdır.		
**İlişki (korelasyon) 0,01 düzeyinde anlamlıdır.		

Öğretmenlerin çoklu zekâ uygulamaları kapsamında fiziki ortamı değerlendirmeleri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştırmak üzere yapılan korelasyon testine göre, öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile 5 ifade (fiziki ortamla ilgili) arasında anlamlı bir ilişki vardır (Tablo 16).

Öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri ile “02. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için derslikler/sınıflar donanımsal olarak yetersizdir.” ifadesini değerlendirmeleri arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki vardır ($r=-,513$ ve $p<,01$). Buna göre; öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri düştükçe, çoklu zekâya dayalı uygulamalar için

derslikleri/sınıfları donanımsal olarak yetersiz bulma düzeyleri artmaktadır (ya da tersi).

Öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri ile “03. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için atölye ve işlikler sayısal olarak yetersizdir.” ifadesini değerlendirmeleri arasında da anlamlı ve negatif yönde bir ilişki vardır ($r=-,427$ ve $p<,01$). Buna göre; öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri düştükçe, çoklu zekâya dayalı uygulamalar için atölye ve işlikleri sayısal olarak yetersiz bulma düzeyleri artmaktadır (ya da tersi).

Öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri ile “04. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için atölye ve işlikler donanımsal olarak yetersizdir.” ifadesini değerlendirmeleri arasında da anlamlı ve negatif yönde bir ilişki vardır ($r=-,646$ ve $p<,01$). Buna göre; öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri düştükçe, çoklu zekâya dayalı uygulamalar için atölye ve işlikleri donanımsal olarak yetersiz bulma düzeyleri artmaktadır (ya da tersi).

Öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri ile “06. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için salonlar donanımsal olarak yetersizdir.” ifadesini değerlendirmeleri arasında da anlamlı ve negatif yönde bir ilişki vardır ($r=-,226$ ve $p<,05$). Buna göre; öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri düştükçe, çoklu zekâya dayalı uygulamalar için salonları donanımsal olarak yetersiz bulma düzeyleri artmaktadır (ya da tersi).

Son olarak, öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri ile “Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için bahçe düzenlemesi yetersizdir.” ifadesini değerlendirmeleri arasında da anlamlı ve negatif yönde bir ilişki vardır ($r=-,519$ ve $p<,01$). Buna göre;

öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri düştükçe, çoklu zekâya dayalı uygulamalar için bahçe düzenlemesini yetersiz bulma düzeyleri artmaktadır (ya da tersi).

Tablo 3. 14. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Süreleri İle Çoklu Zekâ Uygulamaları Kapsamında Öğrenme-Öğretme Süreçlerine İlişkin Verdikleri Puanlar Arasındaki İlişki

Öğrenme-Öğretmen Süreçleri		Mesleki Kıdem
09. Sınıflar, öğrencilerin zekâ türleri dikkate alınarak oluşturulmamaktadır.	<i>r</i>	-0,629**
	<i>p</i>	0,000
10. Ders süreleri çoklu zekâya dayalı uygulamalar için yetersizdir.	<i>r</i>	-0,123
	<i>p</i>	0,138
11. Ders sayısı çoklu zekâya dayalı uygulamalar için yetersizdir.	<i>r</i>	-0,007
	<i>p</i>	0,928
12. Dersler, öğrencilerin zekâ türünü dikkate alarak işlenmemektedir.	<i>r</i>	-0,487**
	<i>p</i>	0,000
13. Kaynaştırma öğrencileri, çoklu zekâya dayalı uygulamaların yapılmasını zorlaştırmaktadır.	<i>r</i>	0,222**
	<i>p</i>	0,007
14. Çoklu zekâya dayalı uygulamaların değerlendirmesine yönelik ölçme-değerlendirme araçları yetersizdir.	<i>r</i>	-0,511**
	<i>p</i>	0,000
*İlişki (korelasyon) 0,05 düzeyinde anlamlıdır.		
**İlişki (korelasyon) 0,01 düzeyinde anlamlıdır.		

Öğretmenlerin çoklu zekâ uygulamaları kapsamında öğrenme-öğretme süreçlerini değerlendirmeleri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştırmak üzere yapılan korelasyon testine göre, öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile 4 ifade (öğrenme-öğretme süreçleriyle ilgili) arasında anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri ile “09. Sınıflar, öğrencilerin zekâ türleri dikkate alınarak oluşturulmamaktadır.” ifadesini değerlendirmeleri arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki vardır ($r=-,629$ ve $p<,01$). Buna göre; öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri düştükçe, sınıfların öğrencilerin zekâ türleri dikkate alınarak oluşturulmadığını ifade etme düzeyleri artmaktadır (ya da tersi).

Öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri ile “12. Dersler, öğrencilerin zekâ türünü dikkate alarak işlenmemektedir.” ifadesini değerlendirmeleri arasında da anlamlı ve negatif yönde bir ilişki vardır ($r=-,487$ ve $p<,01$). Buna göre;

öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri düştükçe, derslerin öğrencilerin zekâ türleri dikkate alınarak işlenmediğini ifade etme düzeyleri artmaktadır (ya da tersi).

Öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri ile “13. Kaynaştırma öğrencileri, çoklu zekâyâ dayalı uygulamaların yapılmasını zorlaştırmaktadır.” ifadesini değerlendirmeleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır ($r=,222$ ve $p<,01$). Buna göre; öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri düştükçe, kaynaştırma öğrencilerinin, çoklu zekaya dayalı uygulamaların yapılmasını zorlaştırdığına inanma düzeyleri de düşmektedir (ya da tersi).

Öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri ile “14. Çoklu zekâyâ dayalı uygulamaların değerlendirmesine yönelik ölçme-değerlendirme araçları yetersizdir.” ifadesini değerlendirmeleri arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki vardır ($r=-,511$ ve $p<,01$). Buna göre; öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri düştükçe, çoklu zekâyâ dayalı uygulamaların değerlendirmesine yönelik ölçme-değerlendirme araçlarını yetersiz bulma düzeyleri artmaktadır (ya da tersi).

Tablo 3. 15. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Süreleri İle Çoklu Zekâ Uygulamaları Kapsamında Eğitim Materyallerine İlişkin Verdikleri Puanlar Arasındaki İlişki

Fiziki Ortam		Mesleki Kıdem
15. Çoklu zekâyâ dayalı uygulamalar için gerekli olan eğitim araç-gereci sayısal olarak yetersizdir.	<i>r</i>	-0,218**
	<i>p</i>	0,009
16. Çoklu zekâyâ dayalı uygulamalar için gerekli olan eğitim araç-gereci çeşitlilik olarak yetersizdir.	<i>r</i>	-0,603**
	<i>p</i>	0,000
17. Çoklu zekâyâ dayalı uygulamalar için gerekli olan eğitim araç-gereci nitelik olarak yetersizdir.	<i>r</i>	-0,713**
	<i>p</i>	0,000
*İlişki (korelasyon) 0,05 düzeyinde anlamlıdır.		
**İlişki (korelasyon) 0,01 düzeyinde anlamlıdır.		

Öğretmenlerin çoklu zekâ uygulamaları kapsamında eğitim materyallerini değerlendirmeleri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını

araştırmak üzere yapılan korelasyon testine göre, öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile 3 ifade (eğitim materyalleri ile ilgili) arasında anlamlı bir ilişki vardır (Tablo 18).

Öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri ile “15. *oklu zekâya dayalı uygulamalar için gerekli olan eğitim araç-gereci sayısal olarak yetersizdir.*” ifadesini değerlendirmeleri arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki vardır ($r=-,218$ ve $p<,01$). Buna göre; öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri düştükçe, çoklu zekâya dayalı uygulamalar için gerekli olan eğitim araç-gereçleri sayısal olarak yetersiz bulma düzeyleri artmaktadır (ya da tersi).

Öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri ile “16. *oklu zekâya dayalı uygulamalar için gerekli olan eğitim araç-gereci çeşitlilik olarak yetersizdir.*” ifadesini değerlendirmeleri arasında da anlamlı ve negatif yönde bir ilişki vardır ($r=-,603$ ve $p<,01$). Buna göre; öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri düştükçe, çoklu zekâya dayalı uygulamalar için gerekli olan eğitim araç-gereçleri çeşit olarak yetersiz bulma düzeyleri artmaktadır (ya da tersi).

Öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri ile “17. *oklu zekâya dayalı uygulamalar için gerekli olan eğitim araç-gereci nitelik olarak yetersizdir.*” ifadesini değerlendirmeleri arasında da anlamlı ve negatif yönde bir ilişki vardır ($r=-,713$ ve $p<,01$). Buna göre; öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri düştükçe, çoklu zekâya dayalı uygulamalar için gerekli olan eğitim araç-gereçlerini nitelik olarak yetersiz bulma düzeyleri artmaktadır (ya da tersi).

Tablo 3. 16. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Süreleri İle Çoklu Zekâ Uygulamaları Kapsamında Kendisi İle İlgili Algılarına İlişkin Verdikleri Puanlar Arasındaki İlişki

Fiziki Ortam		Mesleki Kıdem
18. Çoklu zekâ ve çoklu zekâya dayalı uygulamalar hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.	<i>r</i>	0,147
	<i>p</i>	0,075
19. Çoklu Zekâ Modeli ve uygulamalarının gerekli olduğuna inanmıyorum.	<i>r</i>	0,178*
	<i>p</i>	0,031
20. Çoklu Zekâ Modeli ve uygulamaları hakkında kendimi geliştirme ihtiyacı duymuyorum.	<i>r</i>	0,254**
	<i>p</i>	0,002
21. Çoklu zekâ ve çoklu zekâya dayalı uygulamalara ayrılan zamanın vakit kaybı olduğunu düşünüyorum.	<i>r</i>	0,358**
	<i>p</i>	0,000
22. Çoklu Zekâ Modeli'ne uygun etkinliklerin nasıl geliştirilebileceği hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.	<i>r</i>	0,146
	<i>p</i>	0,077
23. Çoklu Zekâ Modeli'ne göre bir dersin nasıl işlenmesi gerektiği hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.	<i>r</i>	0,269**
	<i>p</i>	0,001
24. Çoklu Zekâ Modeli'ne uygun ölçme-değerlendirme amaçları hazırlama konusunda yeterli bilgiye sahip değilim.	<i>r</i>	0,126
	<i>p</i>	0,128
*İlişki (korelasyon) 0,05 düzeyinde anlamlıdır.		
**İlişki (korelasyon) 0,01 düzeyinde anlamlıdır.		

Öğretmenlerin çoklu zekâ uygulamaları kapsamında kendisi ile ilgili algılarını değerlendirmeleri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştırmak üzere yapılan korelasyon analizine göre, öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile 4 ifade (kendisi ile ilgili algılarıyla ilgili) arasında anlamlı bir ilişki vardır (Tablo 16).

Öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri ile “19. Çoklu Zekâ Modeli ve uygulamalarının gerekli olduğuna inanmıyorum.” ifadesini değerlendirmeleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır ($r=,178$ ve $p<,05$). Buna göre; öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri arttıkça, Çoklu Zekâ Modeli ve uygulamalarının gerekli olduğuna inanmama düzeyleri de artmaktadır (ya da tersi).

Öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri ile “20. Çoklu Zekâ Modeli ve uygulamaları hakkında kendimi geliştirme ihtiyacı duymuyorum.” ifadesini değerlendirmeleri arasında da anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır ($r=,254$ ve

$p < ,01$). Buna göre; öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri arttıkça, Çoklu Zekâ Modeli ve uygulamaları hakkında kendini geliştirme ihtiyacı duymama düzeyleri de artmaktadır (ya da tersi).

Öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri ile “21. *Çoklu zekâ ve çoklu zekâyâ dayalı uygulamalara ayrılan zamanın vakit kaybı olduğunu düşünüyorum.*” ifadesini değerlendirmeleri arasında da anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır ($r = ,358$ ve $p < ,01$). Buna göre; öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri arttıkça, çoklu zekâ ve çoklu zekâyâ dayalı uygulamalara ayrılan zamanın vakit kaybı olduğunu düşünme düzeyleri de artmaktadır (ya da tersi).

Son olarak, öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri ile “23. *Çoklu Zekâ Modeli'ne göre bir dersin nasıl işlenmesi gerektiği hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.*” ifadesini değerlendirmeleri arasında da anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır ($r = ,269$ ve $p < ,01$). Buna göre; öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri arttıkça, Çoklu Zekâ Modeli'ne göre bir dersin nasıl işlenmesi gerektiği hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığını düşünme düzeyleri de artmaktadır (ya da tersi).

BÖLÜM IV

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. SONUÇLAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlardan hareketle yapılan önerilere yer verilmektedir.

Bu araştırma İstanbul ili Çatalca İlçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ilköğretim 4-8. sınıflarda çoklu zeka uygulamalarının eğitim öğretim süreçlerine etkisi ile ilgili görüşlerinin belirlemek amacıyla 2011-2012 öğretim yılında İstanbul’da yapılmıştır.

Araştırmanın örneklemini olan İstanbul İli Çatalca İlçesi ilköğretim okullarında görev yapan ve tesadüf (random) yöntemle belirlenmiş 176 öğretmene “Çoklu Zekâ Uygulamaları Değerlendirme Anketi” i uygulanmıştır.

Tarama modelinde desenlenen bu araştırmada, ilköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, çoklu zeka uygulamalarının eğitim-öğretim süreçlerine etkisine ilişkin görüşlerini incelemek üzere iki bölümden meydana gelen çoklu zekâ uygulamaları değerlendirme anketi yapılmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel analizi yapılmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Araştırmaya katılan öğretmenler okulların fiziki durumlarının çoklu zeka uygulamaları için yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin çoklu zeka uygulamalarıyla ilgili atölye ve dersliklerin yetersizliğini, bahçe ve oyun alanlarının yetersizliğinden daha önemli gördükleri ortaya çıkmıştır.
2. Bayan ve erkek öğretmenlerin görüşlerinde de anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Bayan öğretmenlerin okulların fiziki ortamına ilişkin

özellikle donanımsal yetersizlikler konusunda daha fazla olumsuz görüşe sahip oldukları görülmektedir.

3. Yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinde de anlamlı farklılıklar görülmektedir. Yöneticiler okulların fiziki ortamı hakkında öğretmenlere göre anlamlı fark oluşturacak şekilde daha az olumsuz görüşe sahiptirler.
4. Öğretmenlerin mesleki kıdemleriyle fiziki ortama ilişkin görüşleri arasındaki ilişki analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin kıdem süreleri düştükçe fiziki ortam hakkındaki olumsuz görüşlerinin arttığı görülmektedir.
5. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşlerinin de fiziki ortam kadar olmasa da olumsuz olduğu görülmektedir. Öğretmenler, özellikle sınıfların öğrencilerin zeka alanları dikkate alınarak oluşturulmadığını ve ölçme-değerlendirme araçlarının da yetersiz olduğunu düşünmektedirler.
6. Bayan ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında da anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Sınıfların düzenlenmesi, ders sayıları ve ders süreleri ile ilgili konularda bayan öğretmenler, erkek öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha olumsuz görüşlere sahipken, ölçme-değerlendirme araçlarının yetersizliği konusunda erkek öğretmenlerin görüşleri anlamlı olarak farklılık göstermektedir.
7. Öğrenme- öğretim süreçlerine ilişkin olarak yöneticiler öğretmenler kadar olumsuz görüşe sahip değildir ve öğretmenlerin bu konudaki olumsuz görüşleri yöneticilerden anlamlı olarak farklıdır.

8. Öğretmenlerin mesleki kıdemleriyle öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşleri arasında yine negatif bir ilişki vardır. Yani meslekte daha yeni öğretmenler daha çok olumsuz görüşe sahipken, kıdem arttıkça olumsuz görüşler azalmaktadır.
9. Öğretmenler eğitim materyalleri hakkında da olumsuz görüşe sahiptir. Materyallerin sayı, çeşit ve nitelik olarak yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Bu konuda bayan öğretmenlerin olumsuz görüşleri erkek öğretmenlerden anlamlı şekilde farklılık göstermektedir. Ayrıca yönetici ve öğretmen arasında da öğretmenlerin anlamlı şekilde daha olumsuz görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin kıdem süreleri ile eğitim materyallerine ilişkin görüşleri arasında yine negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Meslekte yeni öğretmenler daha çok olumsuz görüşe sahipken, tecrübeli öğretmenlerin olumsuz görüşlerinde azalma görülmektedir.
10. Öğretmenlerin çoklu zeka uygulamaları kapsamında kendileri ile ilgili algıları genel olarak olumlu bulunmuştur. Bayan öğretmenlerin kendileri hakkındaki algıları genel olarak erkek öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha yüksek olmakla birlikte, sadece ölçme-değerlendirme aracı geliştirme konusunda kendilerini erkek öğretmenlerden daha yetersiz bulmaktadırlar.
11. Öğretmenler ile yöneticiler arasında bir karşılaştırma yapıldığında öğretmenlerin genel olarak yöneticilerden daha fazla kendileri hakkında olumlu algıya sahip oldukları söylenebilir. Sonuçlar incelendiğinde yöneticilerin çoklu zeka uygulamaları hakkında eksikliklerini gördüklerini

fakat bu konuda kendilerini geliştirme ihtiyacı hissetmediklerini söylemek mümkündür. Öğretmenlerin mesleki kıdemleriyle kendileri hakkındaki algıları arasındaki ilişki incelendiğinde hiç negatif yönde bir ilişki görülmemiştir. Yani öğretmenlerin kıdemleri arttıkça, kendileri ile ilgili algıları da olumlu hale gelmektedir.

4.2. TARTIŞMA

Bu çalışmada öğretmenlerin çoklu zeka uygulamalarının eğitim öğretim süreçlerine etkisi ile ilgili görüşlerinin incelenmesidir. Çalışma konuyla ilgili dört farklı bulguyu irdelemiştir.

Araştırmanın birinci sorusu “öğretmenlerin çoklu zekâ uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde idi. Elde edilen sonuçlar kapsamında öğretmenler okulların fiziki durumlarının çoklu zeka uygulamaları için yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Alan yazın tarandığında çalışmanın bu bulgusunu destekleyen sonuçların olduğu görülmektedir.

Erdamar (2009), tarafından yapılan çalışmada kalabalık sınıf mevcutları ve sınıf büyüklüklerindeki yetersizlikler çoklu zeka uygulamalarında ciddi bir problem teşkil ettiği sonucuna varmıştır. Yine aynı çalışmada öğretmenlerden alınan görüşler incelendiğinde, çoklu zeka uygulamaları etkili olarak uygulanabilmesi için eğitim ortamlarının zenginleştirilmesi gerektiği görüşü ön plana çıkmıştır. Çalışmanın bu kapsamdaki bulgusuyla Acat (2002), “ÇZK’nın uygulanmasında sınıflardaki öğrenci sayılarının kalabalık olması ve sınıfların fiziksel olarak küçük olması nedeniyle bazı sorunlarla karşılaşılabileceğini ifade etmektedir” bulgusu ile örtüşmektedir.

Gürbüzöğlü (2009), tarafından yapılan çalışmada “öğrencinin etkinliklere katılması” görüşüyle paralel olarak çoğunlukla materyal kullanımı, deney yapma gibi

öğrencinin aktif olmasını sağlayacak öğretim etkinliklerinin olması gerektiğini söylenmiştir. Yeni bir öğretim yönteminin uygulanabilir olması için gerekli araç ve gereçlerin sağlanması gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Koşar (2006) tarafından yapılan “Türkçe derslerinde çoklu zekâ kuramının uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri” isimli çalışmada elde edilen bulgu bu çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Söz konusu çalışmada sınıfta uygulama ile ilgili olarak da öğretmenler, özellikle sınıfların kalabalık olmasından, araç-gereç ve materyal eksikliklerinden şikâyet etmektedirler. Dolayısıyla her iki çalışmaya bakıldığında ÇZK’nın uygulanabilir olması için hem fiziksel şartların hem de araç-gereçlerin yeterli düzeyde olması gerekir. Nitekim bazı çalışmalarda müfredatta belirtilen ders saatlerinin geleneksel öğretim yapılan sınıflarda yeterli olduğu ancak çoklu zekâ kuramına dayalı olarak geliştirilen materyallerin uygulanmasında ders süresinin yeterli gelmediği belirtilmektedir (Acat, 2002; Bak ve Ayas, 2006; Goodnough, 2001). Dolayısıyla ders programlarının ya da öğretim programların ÇZK’ya uygun olarak düzenlenmemiş olması ÇZK uygulamalarını güçleştirmektedir. Aynı zamanda değerlendirme araç ve gereçlerinin yetersizliğinde ÇZK uygulamalarının önündeki en büyük engeldir. Sonuç olarak ÇZK’nın uygulanması için sınıf/dersliklerin sayısal ve donanımsal bakımdan yeterli olması gerekir.

Araştırmanın ikinci sorusu “öğretmenlerin cinsiyetlerine göre çoklu zekâ uygulamalarına ilişkin görüşleri farklılaşmakta mıdır?” şeklinde idi. Elde edilen sonuçlar kapsamında bayan ve erkek öğretmenlerin görüşlerinde de anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Bayan öğretmenlerin okulların fiziki ortamına ilişkin özellikle donanımsal yetersizlikler konusunda daha fazla olumsuz görüşe sahip

oldukları görülmektedir. Literatür tarandığında çalışmanın bu bulgusunu destekleyen sonuçların olduğu görülmektedir.

Pekdemir ve Akyol, (2011) yaptığı bu çalışmasında araştırma sonucunda, bedensel-duyu devinimsel, müzikal-ritmik ve kişilerarası-sosyal zeka puanlarında cinsiyetin, doğa zeka puanında kurum türü cinsiyet interaksyonunun istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa neden olduğu belirlenmiştir. Göngür (2005), tarafından yapılan çalışma sonucunda, öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde kendi zekâ alanlarına uygun etkinliklere yer verdikleri, erkek öğretmenlerin mantıksal ve doğa zekâ alanları puanlarının daha fazla olduğu sonucuna varmıştır. Furnham, Hosoe ve Tang (2002), tarafından yapılan çalışmada erkekler; bayanlara göre kendilerine daha yüksek puan vermişlerdir. Mantıksal-Matematiksel zekâda erkekler ve bayanlar arasında, erkekler lehine anlamlı farka rastlanmıştır. Sözel –Dilsel zekâda ise, bayan ve erkekler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Sonuç olarak ÇZK'nın uygulanmasının gerekliliğiyle ilgili bayanların erkeklere göre daha iyimser olduğu söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü sorusu “öğretmenlerin kıdemlerine göre çoklu zekâ uygulamalarına ilişkin görüşleri farklılaşmakta mıdır?” Buna göre; çalışmada öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri düştükçe, çoklu zekâyâ dayalı uygulamalar için fiziki şartların yetersiz bulma düzeyleri artmaktadır. Alan yazın tarandığında çalışmanın bu bulgusunu destekleyen sonuçların olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Acat (2002), ÇZK'nın uygulanmasında sınıflardaki öğrenci sayılarının kalabalık olması nedeniyle bazı sorunlarla karşılaşabileceğini ifade etmektedir. Her iki çalışmanın ortak noktası fiziksel olanakların yetersizliği ÇZK uygulamalarını engellediği yönünde olduğu söylenebilir

Gannon (2004)'ün yaptığı çalışmasında sınıftaki eğitim, planlama ve değerlendirme aşamalarında öğretmenlerin baskın zekâ alanlarından daha çok

deneyimleri ve okul gerekliliklerinin etkili olduğu bulunmuştur. Kıdem durumuna göre eğitim materyal durumu incelendiğinde bu taraz araç gereçlerin sınırlı olması ÇZK uygulamalarının önündeki en büyük engel olduğu söylenebilir. Gönğür (2005), tarafından yapılan çalışmada kıdem durumlarının zekâ alanı puanlarını etkilemediği ayrıca Eğitim Fakültesi ve Ön Lisans mezunu olan öğretmenlerin, Fen Edebiyat Fakültesi ve diğere okul mezunlarına göre müziksel zekâlarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Koşar (2006) tarafından yapılan “Türkçe derslerinde çoklu zekâ kuramının uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri” isimli çalışmasında elde edilen bulgu bu çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Söz konusu çalışmada kıdemli öğretmenlerin lisans eğitiminde çoklu zekâ kuramını hiç görmedikleri, yeni mezun öğretmenlerin ise sınırlı bir bilgi edindikleri belirlenmiştir. Dolayısıyla ÇZK uygulamaları hakkında öğretmen ve idarecilerin yeterli ve etkili bir bilgiye sahip olmaları ile birlikte yeterli ve verimli çevresel şartlar oluştuğunda bu tarz çalışmalar daha rahat yapılacaktır.

Araştırmanın dördüncü sorusu ”öğretmenlerin görev türlerine göre çoklu zekâ uygulamalarına ilişkin görüşleri farklılaşmakta mıdır?” Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin, genel olarak, Çoklu Zekâ Modeli, çoklu zekâ ve çoklu zekâyâ dayalı uygulamalara ilişkin tutumlarının olumlu olduğu görülse de bilgilendirme konusunun yetersiz olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlar kapsamında yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinde de anlamlı farklılıklar görülmektedir. Literatür tarandığında çalışmanın bu bulgusunu destekleyen sonuçların olduğu görülmektedir. Gannon (2004), tarafından yapılan araştırma sonucunda öğretim uygulamaları, planlama ve değerlendirme üzerinde öğretmenin

baskın zekâ alanından daha çok öğretmenin deneyimlerinin ve okulun ihtiyaçlarının etkili olduğu görülmüştür.

Çalışmanın bu bulgusuyla (Koşar 2006), öğretmenlere yönelik yapılan seminerlerin değerlendirmeleri sorulduğunda hepsinin bu seminerleri yetersiz gördükleri bulgusu ile örtüşmektedir. Dolayısıyla çoklu zeka uygulamalarından önce öğretmen ve idarecinin yeterli donanıma sahip olması gerektiği ve bilgilerin kullanılması için etkili çevre şartların olması gerektiği söylenebilir.

4.3. ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçları doğrultusunda geliştirilen önerilere ve gelecekte bu konuda yapılacak araştırmalar için önerilere yer verilmiştir.

4.3.1. Çoklu Zeka Uygulamalarına Yönelik Öneriler

1. Öğretmenler okulların fiziki şartlarını yetersiz görmektedirler. Okulların fiziki şartları, özellikle derslik ve atölyeler, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çoklu zeka uygulamalarına uygun olarak geliştirilmelidir.
2. Yöneticilerin fiziki şartların yetersiz olduğuna ilişkin görüşleri, bu konuda iyileştirmeler yapılmasını engelleyebilir veya yavaşlatabilir. Yöneticilere il Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından organize edilen çoklu zeka ortamlarıyla ilgili eğitimler verilmesi onların da yapılacak iyileştirmeler konusunda daha istekli olmalarını sağlayabilir.
3. Öğretmenlerin kıdemleri arttıkça olumsuz görüşleri azalmaktadır. Bu sonuç öğretmenlerin zaman geçtikçe bazı konuları daha az dikkate aldıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu sebeple okul rehberlik servisleri tarafından öğretmenlere

belirli aralıklarla çoklu zeka etkinliklerinin önemine ilişkin bilgilendirmeler yapılmalıdır.

4. Öğretmenlerin çoklu zeka modeline uygun etkinlik ve ölçme-değerlendirme araçları geliştirme hakkındaki görüşlerinin diğerlerine göre daha olumsuz olması öğretmenlerin çoklu zeka modeline ilişkin desteğe ihtiyaç duydukları şeklinde yorumlanabilir. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlere ölçme aracı geliştirme konusunda destek olacak çalışmalar yapmalıdır.
5. Öğrenme-öğretme süreçlerinin çoklu zeka uygulamaları için etkili bir şekilde tasarlanabilmesi amacıyla Bakanlık tarafından öğretmen ve yöneticilere eğitim ve destek verilmelidir.
6. Öğretmenler çoklu zeka uygulamalarına uygun materyallerin yeterli olmadığını düşünmektedirler. Çoklu zeka uygulamalarına yönelik materyaller geliştirilmeli ve bu materyaller yaygınlaştırılmalıdır. Ayrıca mesleğe başlamadan önce, Eğitim Fakültelerinde çoklu zeka uygulamalarına yönelik materyal geliştirmeleri için öğretmen adaylarına eğitimler verilmelidir.
7. Öğretmen ve yöneticilerin çoklu zeka uygulamaları ile ilgili eksiklikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmen ve yöneticilere çoklu zeka uygulamalarına ilişkin hizmet içi eğitimler düzenlenerek bu konudaki eksiklikleri giderilmelidir.
8. Öğretmenlerin çoklu zekâ uygulamaları alanında yenilikleri takip edebilmeleri ve etkin rehberlikleri için Milli Eğitim Bakanlığının organize ettiği hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmeli ve öğretmenlerin aktif katılımları sağlanmalıdır.

4.3.2. Gelecekte Yapılacak Araştırmalar İçin Öneriler

1. Çoklu zeka uygulamaları ile ilgili öğrencilerin ve velilerin görüşlerini araştıran çalışmalar yapılabilir.
2. Eğitimin paydaşlarına çoklu zeka uygulamaları ile ilgili eğitimler düzenleyerek, bunun sonucunda görüş ve tutumlarda ne gibi değişiklikler olduğu araştırılabilir.
3. Çoklu zeka uygulamalarının okullarda nasıl gerekleştirildiğiyle ilgili görüşme ve gözleme dayalı araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Acat, B. (2002). "Çoklu Zekâ Kuramının Türkiye Koşullarında Öğrenme-Öğretme Ortamlarının Planlanmasında ve Düzenlenmesinde Kullanılabilirliği." *Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu, (23-25 Mayıs). Eskişehir, Anadolu Üniversitesi.*
- Alaz, A. (2007). Coğrafya Öğretiminde Çoklu Zeka Uygulamaları. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Armstrong, T. (1994). Multiple Intelligences in the Classroom. Alexandria: Association for Supervision Curriculum Development.
- Baş, G. (2010). Çoklu Zekâ Kuramının Program Geliştirmedeki Yeri, <http://www.turkceciler.com/blog> adlı internet sitesinden 22 Aralık 2012 tarihinde indirilmiştir.
- Bak, Z. & Ayas, A. (2006). The effect of multiple intelligences theory based guide materials on chemistry achievement, The proceedings of International Science Education Conference. (22-24 November) Singapore: National Institute of Education.
- Bozkurt, E. ve Yenilmez, K.(2008). Altıncı Sınıf Matematik Öğretim Programında Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme Yönteminin Uygulanma Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,90-99.
- Bümen, N., T. (2005). *Eğitimde Yeni Yönelimler*, Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Bümen, N. (2001). Gözden Geçirme Stratejisi ile Desteklenmiş Çoklu Zeka Kuramı

- Uygulamalarının Erişi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Canbay, S. (2006). İlköğretim Birinci Kademedeki Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Yalova Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Erdamar, F.,S. (2009). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramı Ve Uygulanmasına Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi(Diyarbakır İli Örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Demirel, Ö.; Başbay, A. & Erdem, E. (2006). *Eğitimde Çoklu Zeka-Kuram ve Uygulama*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2000). Planlamadan Uygulamaya Öğretme Sanatı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö.; vd, 1998. *İlköğretimde Çoklu Zeka Kuramının Uygulanması VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Konya, 1:531-546.
- Doğan, Y. ve Alkış, S. (2007). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Bilgiler Derslerinde Çoklu Zekâ Alanlarını Kullanabilmelerine Yönelik Görüşleri, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XX (2)*, 327-339.
- Erdoğan, İ. (2008). *Eğitim ve Okul Yönetimi*. Sistem Yayıncılık. İstanbul.
- Furnham, A., Hosoe, T., & Tang, T. (2001). Male hubris and female humility? A cross- cultural study of ratings of self, parental and sibling multiple intelligence in America, Britain and Japan. *Intelligence*, 30, 101-115.
- Gannon, M. (2004). Identifying Teachers' Dominant Multiple Intelligence and the

- Influence on Classroom Instruction. Unpublished Ph.D Thesis, Immaculata University.
- Gardner, H. (1991). *The Unschooled Mind: How Children Think&How Schools Should Teach*. New York: Basic Books Published.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Book.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. Basic Boks, 292p, New York, USA.
- Goodnough, K. C. (2001). Multiple intelligences theory: a framework for personalizing science curricula, *School Science and Mathematics*, 101 (4), 180-193.
- Göğebakan, D. (2003). Sınıf Düzeyi ve Cinsiyet Faktörleri Açısından Öğrencilerin Çoklu Zeka Alanları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gündeşli, F.(2006). *Çoklu Zekâ Kuramı ve İlköğretim Kurumlarının Yönetim Yapısına Potansiyel Etkileri*, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bil. Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, K. Maraş .
- Güngör, F. (2005). *Sınıf Öğretmenlerinin Zekâ Alanlarına Göre Çoklu Zekâ Etkinliklerini Uygulama Durumlarının Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı.
- Güçlü, N. ve Bayrakçı, M. (2004). Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sistemi ve Hiçbir Çocuğun Eğitimsiz Kalmaması Reformu, *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 5, Sayı 2, ss. 51–64.
- Gürbüzoglu, S.(2009). Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşlenen Protein Sentezi

Konusunun Öğrencilerin Başarısına, Bilgilerindeki Kalıcılığına ve Öğrenci Görüşlerine Etkisi Doktora tezi (basılmamış). Atatürk Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi ABD, Erzurum.

İflazoğlu, A. (2003). Çoklu Zeka Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersindeki Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi. Doktora tezi (basılmamış). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim bilimleri ABD, Adana.

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

Koşar, E. (2006). Türkçe Derslerinde Çoklu Zekâ Kuramının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XIX (2)*,345-358.

Kula, F. (2005). Çoklu Zekâ Kuramı İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Ondalık Sayılar Konusundaki Başarılarına ve Bilgilerinin Kalıcılığına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kuloğlu, S. (2005). Çoklu Zekâ Kuramının İlköğretim sekizinci Sınıflarda Matematik Öğretiminde Öğrenci Başarısına Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü. Balıkesir.

Kurt,M. ve Temelli, A.(2011). Üreme Sistemleri Konusunda Uygulanan Çoklu Zekâ Kuramının Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,Cilt 12, Sayı 1, Sayfa 73-84.*

Lazear, D. (1994). *Multiple Intelligence Approaches to Assesment: Solving the*

Assesment. Zephyr Pres, 190p, Tucson, Arizona.

- Nacakcı, Z. (2006). Çoklu Zekâ Kuramı Dayanaklı Ders İşleme Modelinin İlköğretim 7. Sınıf Müzik Dersinde Öğrencilerin Müziksel Öğrenme Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pal, H. R.; Pal, A. & Tourani, P. (2004). *Theories of Intelligence*. *Everyman's Science*, Vol. 29, No. 3, August-September.
- Pekdemir,Z.,D. ve Akyol,A.,K.(2011). Farklı Türdeki İlköğretim Okullarına Devam Eden Besinci Sınıf Öğrencilerinin Çoklu Zeka Alanlarının İncelenmesi, *Kuramsal Eğitim bilim*, 4 (1), 154-163.
- Plucker, J. A. (2001). Looking Back, Looking Around, Looking Forward: The Impact of Intelligence Theories on Gifted Education, *Roeper Review*, 23:3, 124-125.
- Saban, A. (2004). *Öğrenme Öğretme Süreci-Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Saban, A. (2003). *Çoklu Zeka Teorisi Ve Eğitim*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Selçuk, Z., Kayılı, H. ve Okut, L.(2003). *Çoklu Zeka Uygulamaları*, Ankara.
- Suarez, E., I. (2002). Engaging Students through the Use of Cooperative Learning and Multiple Intelligences. Unpublished MS Thesis, Pacific Lutheran University.
- Susar, K. Fatma (2006). İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Erişi, Tutumlar, Öğrenme Stratejileri Ve Çoklu Zekâ Alanları Üzerindeki Etkileri. Yayınlanmamış

Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı.

Oleron, P. (1992). *L'Intelligence*, Fransa: Presses Universitaires De France.

Öngören, H. ve Şahin, A. (2008). Çoklu Zeka Kuramı Tabanlı Öğretimin Öğrencilerin
Fen Bilgisi Başarılarına Etkileri, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Dergisi Yıl (1) 23,24-35*.

Özkan, E. (2006). *Öğrenmeyi Öğret Bana*, Unimat Ofset, Konya.

Temur, D. Ö. (2001). Çoklu zeka kuramına göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin 4.
Sınıf Öğrencilerinin matematik erişilerine ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığına
etkisi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri
Enstitüsü, Ankara.

TDK, (2005). *Türk Dil Kurumu Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Yavuz, B. (2010). Çoklu Zeka Etkinliklerinin İngilizce Öğrencilerinin Sözcük
Dağarcığı ve Tutumları Üzerindeki Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi,
Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

EKLER

Ek-1

KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

1. Cinsiyetiniz

- (1) K
- (2) E

2. Yaşınız

.....

3. Mesleki kıdeminiz (yıl olarak)

.....

4. Göreviniz

- (1) Yönetici (müdür veya müdür yardımcısı)
- (2) Öğretmen

5. Branşınız

- (1) Sınıf öğretmeni
- (2) Branş öğretmeni

6. Çoklu zeka ve uygulamaları hakkında hizmet içi eğitim alma durumunuz

- (1) 5 ve daha çok sayıda hizmet içi eğitim aldım.
- (2) 3-4 kez hizmet içi eğitim aldım.
- (3) 1-2 kez hizmet içi eğitim aldım.
- (4) Hiç hizmet içi eğitim almadım.

ÇOKLU ZEKA UYGULAMALARI DEĞERLENDİRME ANKETİ

Değerli Meslektaşım,

Bu çalışma, “Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Çoklu Zeka Modeline Dayalı Uygulamalarının İncelenmesi” konulu bir bilimsel araştırma için veri toplama amacıyla yapılmaktadır. Sizden, aşağıdaki ifadeleri okuyarak, kendi görüşleriniz doğrultusunda cevaplamanız istenmektedir. Samimi cevaplarınız araştırma sonuçları açısından son derece önemlidir. Lütfen cevapsız soru bırakmayınız. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Mustafa Aydın
Maltepe Üniversitesi
Yüksek Lisans Öğrencisi

		Çok Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum	Fikrim Yok
	FİZİKİ ORTAM						
1	Çoklu zekaya dayalı uygulamalar için derslikler/sınıflar sayısal olarak yetersizdir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
2	Çoklu zekaya dayalı uygulamalar için derslikler/sınıflar donanımsal olarak yetersizdir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
3	Çoklu zekaya dayalı uygulamalar için atölye ve işlikler sayısal olarak yetersizdir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
4	Çoklu zekaya dayalı uygulamalar için atölye ve işlikler donanımsal olarak yetersizdir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
5	Çoklu zekaya dayalı uygulamalar için salonlar sayısal olarak yetersizdir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
6	Çoklu zekaya dayalı uygulamalar için salonlar donanımsal olarak yetersizdir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
7	Çoklu zekaya dayalı uygulamalar için bahçe alan olarak yetersizdir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
8	Çoklu zekaya dayalı uygulamalar için bahçe düzenlemesi yetersizdir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
	ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜREÇLERİ						
9	Sınıflar, öğrencilerin zeka türleri dikkate alınarak oluşturulmamaktadır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
10	Ders süreleri çoklu zekaya dayalı uygulamalar için yetersizdir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
11	Ders sayısı çoklu zekaya dayalı uygulamalar için yetersizdir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
12	Dersler, öğrencilerin zeka türünü dikkate alarak işlenmemektedir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)

		Çok Katlıyorum	Katlıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum	Fikrim Yok
13	Kaynaştırma öğrencileri, çoklu zekaya dayalı uygulamaların yapılmasını zorlaştırmaktadır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
14	Çoklu zekaya dayalı uygulamaların değerlendirmesine yönelik ölçme-değerlendirme araçları yetersizdir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
	EĞİTİM MATERYALLERİ						
15	Çoklu zekaya dayalı uygulamalar için gerekli olan eğitim araç-gereci sayısal olarak yetersizdir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
16	Çoklu zekaya dayalı uygulamalar için gerekli olan eğitim araç-gereci çeşitlilik olarak yetersizdir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
17	Çoklu zekaya dayalı uygulamalar için gerekli olan eğitim araç-gereci nitelik olarak yetersizdir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
	ÖĞRETMENİN KENDİSİYLE İLGİLİ ALGILARI						
18	Çoklu zeka ve çoklu zekaya dayalı uygulamalar hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
19	Çoklu Zeka Modeli ve uygulamalarının gerekli olduğuna inanmıyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
20	Çoklu Zeka Modeli ve uygulamaları hakkında kendimi geliştirme ihtiyacı duymuyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
21	Çoklu zeka ve çoklu zekaya dayalı uygulamalara ayrılan zamanın vakit kaybı olduğunu düşünüyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
22	Çoklu Zeka Modeli'ne uygun etkinliklerin nasıl geliştirilebileceği hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
23	Çoklu Zeka Modeli'ne göre bir dersin nasıl işlenmesi gerektiği hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)
24	Çoklu Zeka Modeli'ne uygun ölçme-değerlendirme araçları hazırlama konusunda yeterli bilgiye sahip değilim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)

Ek-2

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.34.24.01-020-/121772
Konu : Anket (Mustafa AYDIN)

03./09/2011

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 20/09/2011 tarihli ve 701 sayılı yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
c) Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığının 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı emri.
d) Millî Eğitim Komisyonunun 27/09/2011 tarihli tutanağı.

Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans öğrencisi Mustafa AYDIN'ın "Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarında Çoklu Zeka Modelinin Uygulanma Koşullarının İncelenmesi" konulu tezine ilişkin Çatalca ilçesindeki ilköğretim okullarında araştırma yapmak isteği hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Yüksek Lisans öğrencisi Mustafa AYDIN'ın söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda ilgi (c) Bakanlık emri esasları dahilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarımızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarımıza arz ederim.


Dr. Muammer YILDIZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR

30. / 09 / 2011


Hatun KAYA

Vali a.

Vali Yardımcısı

NOT: Verilecek cevapta tarih, numara ve dosya numarasının yazılması rica olunur.

STRATEJİ GELİŞTİRME BÖLÜMÜ E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

ADRES: İl Millî Eğitim Müdürlüğü D Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Cağaloğlu

Telefon: Snt.212 455 04 00 Dahili: 243, Faks: 212 520 05 64 Şb.Md.: 212 511 16 65

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.34.24.01-020- / 12217)
Konu : Anket (Mustafa AYDIN)

03./10/2011

MALTEPE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜNE

İlgi : a) 20/09/2011 tarihli ve 701 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 03/10/2011 tarih ve 121772 sayılı Onayı.

Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans öğrencisi Mustafa AYDIN'ın “**Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarında Çoklu Zeka Modelinin Uygulanma Koşullarının İncelenmesi**” konulu tezine ilişkin anket çalışmasını İlimiz Çatalca ilçesindeki ilköğretim okullarında yapma isteği ilgi (b) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.


Metin TAŞDEMİR
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER:

Ek-1 Valilik Onayı.
Ek-2 Anket Soruları.

NOT: Verilecek cevapta tarih, numara ve dosya numarasının yazılması rica olunur.
STRATEJİ GELİŞTİRME BÖLÜMÜ E-Posta: sgb34@meb.gov.tr
ADRES: İl Millî Eğitim Müdürlüğü D Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Çağaloğlu
Telefon: Snt.212 455 04 00 Dahili: 243, Faks: 212 520 05 64 Şb.Md.: 212 511 16 65