T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

İLKOKULDA ÇOKLU ZEKÂ KURAMININ UYGULANABİLİRLİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Serdar ERKUŞ

Diyarbakır – 2016

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

İLKOKULDA ÇOKLU ZEKÂ KURAMININ UYGULANABİLİRLİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

HAZIRLAYAN

Serdar ERKUŞ

Tez Danışmanı

Yrd. Doç. Dr. Cemil İNAN

Diyarbakır – 2016

BİLDİRİM

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi D.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Serdar ERKUŞ

02/12/2016

KABUL VE ONAY

D.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Temel Eğitim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 02/12/ 2016

Başkan : Doç. Dr. Mehmet TURAN

Tez danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Cemil İNAN

Üye :Yrd. Doç. Dr. Cemal AKÜZÜM

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Her bireyin ilgileri, yetenekleri ve zekâ alanları birbirinden farklıdır. Bireylerin ilgileri, yetenekleri ve zekâ alanları birbirinden farklı olduğundan öğrenme yöntemleri de birbirinden farklıdır. Bu nedenle, Çoklu Zekâ Kuramı bireylerin ilgilerine, yeteneklerine ve baskın zekâ alanına göre öğretim yöntem ve tekniklerin seçilmesi gerektiğini, böylelikle eğitim ve öğretimde başarının sağlanacağını savunmaktadır.

Yapılan bu araştırma, ilkokulda Çoklu Zekâ Kuramının uygulanabilirliğini öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirip uygulamada karşılaşılan zorluklara çözüm önerileri sunmayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın bütün aşamalarında değerli bilgileriyle bana yol gösteren, ihtiyaç duyduğum her zaman beni destekleyen ve yardımlarını benden esirgemeyen değerli hocam ve tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Cemil İNAN'a,

Görüş ve önerileriyle tezin hazırlanmasına katkıda bulunan değerli hocalarım Doç Dr. Mehmet TURAN'a ve Yrd. Doç. Dr. Cemal AKÜZÜM'e,

Tez yazım aşamasındaki yardımlarından dolayı Fatih Selim ERDAMAR'a,

Araştırmamıza katılıp değerli görüşlerini bizimle paylaşan bütün sınıf öğretmenlerine,

Yüksek lisans eğitimim boyunca anlayışı, hoşgörüsü ve sevgisi ile bana destek olan eşim'e, manevi olarak sürekli yanımda bulunan kızım ve oğlum'a teşekkürü bir borç bilirim.

Serdar ERKUŞ

Diyarbakır - 2016

ÖZET

İlkokulda Çoklu Zekâ Kuramının Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Serdar ERKUŞ
Yüksek Lisans Tezi, Temel Eğitim Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Cemil İNAN
2016, Sayfa: XI +94

Bu çalışmanın amacı ilkokulda Çoklu Zekâ Kuramının uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet, eğitim durumu, hizmet süresi ve görev yeri değişkeni açısından incelemektir. Çalışma, tarama modelinde nicel ve nitel araştırma yöntemlerini bir arada kullanan karma yöntemli bir araştırmadır. Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılı içerisinde Diyarbakır ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullarında görev yapan 5643 sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyutundaki örneklemini Diyarbakır ilinde köyde 100, ilçede 100 ve şehir merkezinde 100 olmak üzere toplamda 300 sınıf öğretmeni, nitel boyutundaki örneklemini ise Diyarbakır ilinde köyde 10, ilçede 10 ve şehir merkezinde 10 olmak üzere toplamda 30 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verileri 20 maddelik 5'li likert tipi ölçek kullanılarak toplanılmış olup elde edilen veriler SPSS for Windows 22.0 paket programıyla analiz edilmiştir. Araştırmanın nitel verileri ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanılmış olup elde edilen verilerin içerik analizi yapılmıştır.

Nicel araştırma sonucunda cinsiyet değişkeni açısından öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken; eğitim durumu, hizmet süresi ve görev yeri değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmuştur.

Nitel araştırma sonucunda ise sınıf öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramına ilişkin genel olarak olumlu görüşlere sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramını öğretim yöntem ve tekniklerinde uygulamalarının başlıca nedenleri arasında; eğitim ve öğretimde kalıcılığı sağladığı, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkardığı, derslerin daha kolay anlaşılmasını sağladığı, dersleri daha eğlenceli hale getirdiği

ve Milli Eğitim Bakanlığınca hazırlanan ders kitaplarının Çoklu Zekâ Kuramını desteklediği görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramını öğretim yöntem ve tekniklerinde uygulayamamalarının nedenleri arasında ise; Çoklu Zekâ Kuramını uygulayabilecek eğitim-öğretim ortamının bulunmaması, sınıf mevcutlarının fazla olması, müfredatı yetiştirememe korkusu ve öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları gösterilmiştir.

Anahtar sözcükler: Zekâ, Çoklu Zekâ Kuramı, Öğretmen Görüşleri, Çoklu Zekâ Kuramının Uygulamaları,

ABSTRACT

The Examination Of Teacher Views About Various Factors Related To Applicability Of The Multiple Intelligence Theory At Primary School

Serdar ERKUŞ
Master's Thesis, Department Of Primary Education
Thesis Advisor: Assistant Professor Cemil İNAN
2016, Page: XI +94

The purpose of this study was to examine the views of the teachers at primary school about the applicability of the multiple intelligence theory according to the variation of gender, situation of education, span of service and duty place. This study is a kind of mixed methodically examination which use the methods of quantitative and qualitative research together in the scanning model. The universe of the study consists of 5643 primary-school teachers who work at primary schools which were joined to the Ministry of National Education in the province of Diyarbakır in 2015-2016 education-training year. The sample of this study consists of in the quantitative dimention in the province of Diyarbakır in village 100, in distict 100 and in the city centre 100 totally 300 primary-school teachers; in the sample of the qualitative dimension of study in the province of Diyarbakır in village 10, in distinct 10 and in the city centre 10 totally 30 primary-school teachers. The quantitative data of the study was collected by using the likert type scale which was 20-item 5-point, the data which was gained was analyzed with the SPSS for windows 22.0 package program. The qualitative data of the research was collected by using semi-structured interview forms, the content analysis was reviewed of the data which was gained.

According to the consequence of quantitative study, it was seen that primary-school teachers had a positive viewpoint about the applicability of the Multiple Intelligence Theory in general. Also, in the consequence of the study in terms of the gender variable there weren't significant difference among the views of teachers; it was found a significant

difference among them in terms of the education situation, service span and duty place variation.

According to the consequence of the qualitative research it was seen that primary-school teachers had a positive viewpoint about the applicability of the Multiple Intelligence Theory in general. Besides, it was seen that primary school teachers used the Multiple Intelligence Theory which was among the main reasons in teaching methods and techniques provides the permanence in education, en covers the interest and the abilities of the students, provides the understanding of the courses easier. Whereas, it was seen that primary school teachers couldn't apply the Multiple Intelligence Theory which was among the reasons in teaching methods and techniques, the absence of education-training environment where applying the Multiple Intelligence Theory and the fear of not being able to complete the curriculum.

Keywords: Intelligence, Multiple Intelligence Theory, Views of Teachers, Multiple Intelligences Applications

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM ---------- **i**

KABUL VE ONAY ---------- **ii**

ÖNSÖZ ---------- **iii**

ÖZET ---------- **iv**

ABSTRACT ---------- **vi**

TABLOLAR LİSTESİ ---------- **x**

KISALTMALAR ---------- **xi**

1. GİRİŞ ---------- **1**

1.1. Problem Durumu ---------- **1**

1.2. Araştırmanın Amacı ---------- **4**

1.3. Araştırmanın Önemi ---------- **4**

1.4. Sayıltılar ---------- **6**

1.5. Sınırlılıklar ---------- **6**

1.6. Tanımlar ---------- **6**

2. KURAMSAL ÇERÇEVE ---------- **8**

2.1. Zekâ Nedir ve Zekâya Yönelik Yaklaşımlar ---------- **8**

2.2. Çoklu Zekâ Kuramı ---------- **11**

2.2.1. Çoklu Zekâ Alanları ve Özellikleri ---------- 15

2.2.1.1. Sözel – Dilbilimsel Zekâ ---------- 15

2.2.1.2. Mantıksal – Matematiksel Zekâ ---------- 16

2.2.1.3. Görsel - Uzamsal Zekâ ---------- 18

2.2.1.4. Bedensel - Kinestetiksel Zekâ ---------- 19

2.2.1.5. Müzikal - Ritmik Zekâ ---------- 21

2.2.1.6. Sosyal - Kişilerarası Zekâ ---------- 22

2.2.1.7. İçsel - Özedönük Zekâ ---------- 24

2.2.1.8. Doğa Zekâsı ---------- 25

2.2.2. Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanlarının Belirlenmesi ---------- 26

2.2.3. Zekâ Alanlarının Gelişimini Etkileyen Faktörler ---------- 27

2.2.4. Çoklu Zekâ Kuramının Öğretimde Uygulanması ---------- 28

2.2.5. Çoklu Zekâ Kuramının Ölçme Değerlendirme Sürecine Etkisi ---------- 31

2.2.6. Çoklu Zekâ Kuramını Uygulamada Karşılaşılan Güçlükler ---------- 33
2.2.7. Çoklu Zekâ Kuramı İle İlgili Araştırmalar ---------- 34
2.2.7.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar ---------- 34
2.2.7.2. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar ---------- 37

3. YÖNTEM ---------- 48

3.1. Araştırmanın Modeli ---------- 48

3.2. Evren ve Örneklem ---------- 49

3.3. Veri Toplama Aracı ---------- 50

3.4. Verilerin Analizi ---------- 51

4. BULGULAR ---------- 53

4.1.Araştırmanın Nicel Verilerinden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar ---------- 53
4.1.1.Öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramının Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri - 53
4.1.2. Cinsiyet Değişkeni Açısından Çoklu Zekâ Kuramının Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular ---------- 54
4.1.3. Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Çoklu Zekâ Kuramının Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular ---------- 55
4.1.4. Hizmet Süresi Değişkeni Açısından Çoklu Zekâ Kuramının Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular ---------- 56
4.1.5. Görev Yeri Değişkeni Açısından Çoklu Zekâ Kuramının Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular ---------- 57

4.2. Araştırmanın Nitel Verilerinden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar ---------- 57

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER ---------- 70

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA ---------- 70

5.2. ÖNERİLER ---------- 74

6. KAYNAKLAR ---------- 76

7. ÖZ GEÇMİŞ ---------- 83

8. EKLER ---------- 84

Ek 1 ---------- **84**

Ek 2. ---------- **87**

9. İNGİLİZCE - TÜRKÇE SÖZLÜK ---------- 91

10. TEZ AŞAMASINDA YAPILAN BİLİMSEL FAALİYETLER ---------- 94

TABLOLAR LİSTESİ

TABLO NO **TABLO ADI** **SAYFA NO**

TABLO 1. ESKİ VE YENİ ZEKÂ ANLAYIŞININ KARŞILAŞTIRILMASI ---------- 11

TABLO 2. ÇOKLU ZEKÂ KURAMINDA ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME TEKNİKLERİ ---------- 32

TABLO 3. ÖLÇEĞE KATILAN ÖĞRETMENLERİN DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE GÖRE DAĞILIMI ---------- 50

TABLO 4. 5'Lİ LİKERT ÖLÇEK PUAN DAĞILIMI ---------- 51

TABLO 5. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇOKLU ZEKÂ KURAMININ UYGULANABİLİRLİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ ---------- 53

TABLO 6. CİNSİYET DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE T-TESTİ SONUÇLARI ---------- 55

TABLO 7. EĞİTİM DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE VARYANS ANALİZ SONUÇLARI ---------- 55

TABLO 8. HİZMET SÜRESİ DEĞİŞKENİNE GÖRE VARYANS ANALİZ SONUÇLARI ---------- 56

TABLO 9. GÖREV YERİ DEĞİŞKENİNE GÖRE VARYANS ANALİZ SONUÇLARI ---------- 57

TABLO 10. ÖĞRETMENLERİN ''SORU 1'' İÇİN VERDİKLERİ CEVAP VE FREKANSLARIN ANALİZ SONUÇLARI ---------- 58

TABLO 11. ÖĞRETMENLERİN ''SORU 2'' İÇİN VERDİKLERİ CEVAP VE FREKANSLARIN ANALİZ SONUÇLARI ---------- 59

TABLO 12. ÖĞRETMENLERİN ''SORU 3'' İÇİN VERDİKLERİ CEVAP VE FREKANSLARIN ANALİZ SONUÇLARI ---------- 62

TABLO 13. ÖĞRETMENLERİN ''SORU 4'' İÇİN VERDİKLERİ CEVAP VE FREKANSLARIN ANALİZ SONUÇLARI ---------- 64

TABLO 14. ÖĞRETMENLERİN ''SORU 5'' İÇİN VERDİKLERİ CEVAP VE FREKANSLARIN ANALİZ SONUÇLARI ---------- 66

TABLO 15. ÖĞRETMENLERİN ''SORU 6'' İÇİN VERDİKLERİ CEVAP VE FREKANSLARIN ANALİZ SONUÇLARI ---------- 67

TABLO 16. ÖĞRETMENLERİN ''SORU 7'' İÇİN VERDİKLERİ CEVAP VE FREKANSLARIN ANALİZ SONUÇLARI ---------- 68

KISALTMALAR

Akt. : Aktaran

IQ: Akademik Zekâ

LYS: Lisans Yerleştirme Sınavı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TEOG: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş

TTK: Talim Terbiye Kurulu

YGS: Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır

1.1.Problem Durumu

Gelişen ve değişen dünyada bilgilerin hızla eskimesi nedeniyle artık çocuklara bilgiyi ezberletmek yerine bilgiyi elde edebilme yollarının öğretilmesi önem kazanmıştır. Dünyadaki bu değişim ve gelişim eğitim alanındaki değişimi ve gelişimi de beraberinde getirmiştir. Artık öğrencilere var olan bilgiyi ezberletme amacı taşıyan geleneksel yaklaşım temelli öğrenme ve öğretme modelleri terk edilmiş; öğrenciyi merkeze alıp, var olan bilgilere öğrencinin ulaşmasını sağlayan yapılandırmacı temelli öğrenme ve öğretme modellileri benimsenmiştir.

Son zamanlarda dünya genelinde yaşanan eğitim alanındaki gelişimler ile birlikte yeni öğrenme ve öğretme yaklaşımları ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımlardan bazıları şunlardır: Yaşam Boyu Öğrenme, İş Birliğine Dayalı Öğrenme, Proje Tabanlı Öğrenme, Probleme Dayalı Öğrenme, Tam Öğrenme, Buluş Yoluyla Öğrenme, Yansıtıcı Öğrenme, Beyin Temelli Öğrenme, Aktif Öğrenme ve Çoklu Zekâ Kuramı'dır. Bu yaklaşımlardan Çoklu Zekâ Kuramı, bireylerde tek bir zekâ bileşeninin bulunmadığını, birbirinden bağımsız sekiz zekâ bileşeninin bulunduğunu ve bireylerdeki var olan bu zekâ bileşenlerinin belirli oranlarda geliştirilebileceğini savunmaktadır.

Öğrencilere var olan bilgiyi ezberletme amacı taşıyan geleneksel yaklaşım temelli öğrenme ve öğretme modelerinde ağırlıklı olarak matematiksel ve sözel zekâ alanları baz alınıp öğrenme ve öğretme ortamları bu doğrultuda düzenlenmekteydi. Oysa her öğrencide sözel ve matematiksel zekâ alanları baskın olmamaktadır. Bazı öğrencilerin sözel ve matematiksel zekâ alanları dışında bedensel, müzikal, görsel, sosyal vb. gibi farklı baskın zekâ alanları bulunmaktadır. Ayrıca öğrencilerin zekâ alanları birbirinden farklı olduğundan öğrenme stilleride birbirinden farklıdır. Öğretmenler öğrenme ve öğretme

ortamını düzenlerken öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate almalıdırlar. Bu nedenle öğrenme ve öğretme ortamı her öğrencinin farklı öğrenme stiline ve zekâ alanına sahip olabileceği göz önünde bulundurulup oluşturulmalıdır.

Geleneksel bir öğretmen, zamanının büyük bir bölümünü sınıfta öğrencilere bir konu ile ilgili bilgi ileterek, konu hakkında önemli gördüğü yerleri tahtaya yazarak, konu ile ilgili öğrencilere sorular sorarak ve öğrencilerin konuya ilişkin ders kitaplarındaki etkinlikleri yapmalarını bekleyerek harcayabilmektedir. Diğer taraftan çoklu öğretim yöntemini benimsemiş bir öğretmen ise, öğrencilerin çoklu zekâ alanlarını yaratıcı bir biçimde harekete geçirmek ve farklı yollarla onların öğrenmelerine imkan sağlamak için farklı zekâ alanları ile ilgili öğretim tekniklerini kendine has bir biçimde sınıftaki öğretim süreçine uygulayabilmektedir. Ayrıca bu durum, bir öğretmenin anlatım tekniğiyle bilgi aktarmayacağı ya da yazı tahtasını kesinlikle kullanmayacağı şeklinde yorumlanmamalıdır. Aslında, bir konuya giriş yapılırken ya da bir konu özetlenirken anlatım tekniği oldukça etkili olabilir. Burada ki önemli olan nokta, anlatım işini öğretmenin hangi sıklıkla kullandığıdır (Saban, 2005).

Başbay (1996)'a göre, öğretim etkinliklerinde ortamın zenginleştirilmesi öğrencilerin öğretim etkinliklerinden keyif alıp konuyu daha kolay öğrenmelerini sağlamaktadır. Bu açıdan öğretim ortamının değişik zekâ alanlarını içerecek etkinlikler ile desteklenmesi, öğrencilerin konuyu farklı açılardan görmeleri için önemlidir. Ayrıca ele alınan konunun, dilsel, mantıksal, uzamsal ya da kinetiksel vb. zekâ alanlarını içeren etkinlikler ile öğretilmesi, bireysel özellikleri ve öğrenme tarzları farklı olan bütün bireyler tarafından anlaşılmasını sağlayacaktır.

Çoklu Zekâ kuramı, IQ testini benimsemiş geleneksel zekâ anlayışını reddetmektedir. İnsan potansiyelinin daha geniş bir alanı kapsadığını, öğrenmek için tek bir yol olmadığını savunmaktadır. Dil ve matematik dışındaki zekâların da önemli olduğunu, bu zekâ alanlarının da geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Yıllardır müfredat programına bağlı bir sistemde IQ testine dayalı, öğrenme zevkinden yoksun ve tek düze beyinler oluşmuştur. Çoklu Zekâ kuramı, sistem dışında kalan beyinleri yeniden kazanmayı hedeflemektedir. Bu teori son yıllarda üzerinde birçok araştırmanın yapıldığı, eğitime yeni katkılar sağlayan bir özellik taşımaktadır. Bununla birlikte bu teori zekânın

gelişimi hakkında etkili ve doğru bir öğrenme ortamının, kalıtımdan daha fazla öneme olduğunu savunmaktadır (Erdamar, 2009).

Çoklu Zekâ Kuramı uygulamaları, öğrencilerin daha kolay öğrenmelerini sağlamakta, kendilerini tanımalarına, kendilerine güvenmelerine, yaratıcı düşünceler geliştirmelerine, bireysel farklılıklara saygı duymalarına ve gelecekte hangi mesleği seçeceklerine karar vermelerini sağlamaktadır (Talu, 1999). Ayrıca, eğitim ile ilgili olarak Çoklu Zekâ Kuramından çıkarılabilecek en önemli sonuç, kişilerin farklı şekillerde öğreniyor, öğrendiklerini farklı şekillerde gösteriyor ve kullanıyor olmasıdır. Bu boyutuyla, geleneksel tek düze öğretim ve değerlendirme uygulamalarını Çoklu Zekâ Kuramı sorgulamaktadır. Bu kuram dikkatleri, geleneksel öğretimin sözel ve matematiksel zekâ alanlarını öne çıkarmasına çekmektedir. Özellikle sözel ve matemetiksel zekâ alanlarına göre öğretim ve değerlendirme süreçlerinin yapılması, farklı zekâ alanları güçlü olan öğrencilerin gelişimini engellemekte ve eşit olmayan bir durum yaratmaktadır. Ayrıca bir veya birkaç zekâ türüne odaklanmak diğer diğer zekâ türlerinin körelmesine neden olmaktadır. Bu nedenle, öğretim süreçinde bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Açıkgöz, 2008).

Çağdaş eğitim anlayışının önemli bir ilkesi olan "eğitimde fırsat eşitliği" yoksullara eğitim imkanı sağlamasının ötesinde daha da geniş bir anlam kazanarak, her kişiye sahip olduğu ilgi ve zekâ alanlarını en uygun seviyede geliştirme imkanı olarak algılanmaktadır. Bu düşünceden hareketle söylenebilir ki, günümüzdeki okulların eğitimde fırsat eşitliğini sağlayabilmeleri için, öğrencilerin sahip oldukları bireysel yetenekleri, ilgileri ve potansiyelleri ortaya çıkarmaları ve onları mümkün olan en iyi seviyede geliştirmeleri gerekmektedir. Çünkü eğitimin en genel amacı, öğrencilerin ilgilerini, ihtiyaçlarını ve yeteneklerini ortaya çıkarmak ve bunları sınıftaki öğrenme-öğretme sürecinin esasları olarak kullanmak olmalıdır. Zira 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda da kişiler "ilgi, istidat ve kabiliyetleri doğrultusunda eğitilmelidir" görüşü vurgulanmaktadır (Saban, 2005). Bu doğrultuda bakıldığı zaman, öğretmenlerin öğretim programını uygularken öğrencilerin ilgi, yetenek ve zekâ alanlarına uygun öğretim yöntem ve teknik seçmesi gerekmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ilkokulda Çoklu Zekâ Kuramının uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir.

Bu temel amaç çerçevesinde araştırmanın nicel bölümüne ilişkin aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. İlkokulda Çoklu Zekâ Kuramının uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin
    - Cinsiyet,
    - Eğitim durumu,
    - Hizmet yılı,
    - Görev yeri değişkenlerine göre anlamlı farklılık var mıdır?

Araştırmanın nitel bölümüne ilişkin ise aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Sınıf öğretmenleri Çoklu Zekâ Kuramını öğretim sürecinde ne derece uygulamaktadırlar?
2. Sınıf öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramını öğretim sürecinde uygularken karşılaştığı zorluklar nelerdir?
3. Sınıf öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramının uygulanabilirliğine ilişkin önerileri nelerdir?
4. Sınıf öğretmenlerine göre, yeni müfredat programında yer alan müzik eğitimi, görsel sanatlar eğitimi, beden eğitimi ve serbest etkinlik ders saatlerinin değişmesi Çoklu Zekâ Kuramının uygulanabilirğini ne derecede etkilemiştir?

1.3. Araştırmanın Önemi

12 yıllık zorunlu eğitim diye bilinen 4+4+4 eğitim sistemi ile birlikte çocukların erken yaşlarda okula başlamasından dolayı MEB ders programında bir değişikliğe gitmiş ve ilkokul 1., 2. ve 3. sınıf haftalık ders programındaki iki saatlik beden eğitimi dersini kaldırarak yerine beş saatlik oyun ve fiziki etkinlikler dersini getirmiştir. Buna göre bedensel zekâ alanına sahip öğrencilerin zekâ alanlarını geliştirici etki yapan beden eğitimi ders saatinin değiştirilmesi, ilkokulda Çoklu Zekâ Kuramının uygulanabilirliğinin incelenmesi açısından önem arz etmektedir. Ayrıca MEB haftada 2 saatlik müzik ve görsel

sanatlar derslerinin ders saatlerini de 1 saate düşürmüştür. Buna göre müzik ve görsel zekâ alanlarına sahip öğrencilerin zekâ alanlarını geliştirici etki yapan müzik ve görsel sanatlar ders saatlerinin düşürülmesi ilkokulda Çoklu Zekâ Kuramının uygulanabilirliğinin incelenmesi açısından önem arz etmektedir.

Talim Terbiye Kurulu'nun 20/07/2010 tarih ve 75 sayılı kararı gereği ilkokullarda 1., 2. ve 3. sınıflara 5 saat, 4. sınıflara ise 4 saat serbest etkinlik dersi getirilmiştir. Ancak 25/06/2012 tarih ve 69 sayılı kararı ile ilkokullarda serbest etkinlik dersini 1. sınıfta 4 saate, 2 ve 3. sınıflarda 2 saate indirmiş ve 4. sınıflarda ise kaldırmıştır. Talim Terbiye Kurulu serbest etkinlikler dersinin amacını; öğretici ve eğlendirici uygulamalar yoluyla öğrencilerin okulu daha çok sevmelerini, bir aile ortamı gibi benimsemelerini, okulda kendilerini rahat ifade edebilmelerini, güvende hissetmelerini, daha mutlu olmalarını sağlamak, diğer öğrencilerle etkileşimlerini artırarak sosyalleşmelerine yardımcı olmak; zihinsel, fiziksel, sosyal ve kültürel gelişimlerine katkı sağlamaktır. Serbest etkinlik saatinde uygulanacak etkinlikler yoluyla öğretmenler öğrencilerinin yeteneklerini ortaya çıkarabilecek ortamlar düzenlerken öğrencilerin kendilerini tanıma imkânı elde etmesi olarak tanımlanmıştır (Talim Terbiye Kurulu [TTK] 20.7.2010 tarih ve 75 sayılı karar). Bu tanıma göre Çoklu Zekâ Kuramı açısından amacına uygun işlenen serbest etkinlik derslerinin öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkarması ve geliştirmesi önem arz etmektedir.

Eğitim sistemlerinin temel problemi, bazı öğrencinin öğrenme yoksunu olmasından değil, birçok öğretmenlerin öğretme yoksunu olmasındandır; bir başka deyişle, öğretim yönteminin değişik yollarla öğrencilere göre düzenlenememesidir (Saban, 2010). Eğer öğretmenler, öğretim yöntem ve tekniklerini öğrencilerin ilgi, yetenek ve zekâ alanları doğrultusunda düzenlerse, öğrenemeyen diye nitelendirdiğimiz birçok öğrencinin aslında öğrendiğini görebiliriz. Burada ki önemli olan nokta öğretmenler, öğrencilerin nasıl öğrenebileceklerini bilmeli ve buna göre öğrencinin ilgi, yetenek ve baskın zekâ alanına göre öğretim yöntem ve tekniklerini seçebilmelidir. Bu bağlamda 2012-2013 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan ve 2015-2016 eğitim-öğretim yılı ile tam olarak kademeli geçişin tamamlandığı ilkokulda, Çoklu Zekâ Kuramının uygulanabilirliği ile ilgili çalışmalar yapılmamıştır. Bu çalışma yapılan bu son değişikliklerden sonra ilkokulda Çoklu Zekâ Kuramının uygulanabilirliği açısından öğretmen görüşlerini çeşitli değişkenler açısından değerlendirip uygulamada karşılaşılan zorluklar için çözüm önerileri sunmayı ve bu alanda araştırma yapmak isteyen araştırmacılara katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

1.4. Sayıltılar

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin verilen ölçeğe içtenlikle ve doğru bir şekilde yanıt verdikleri kabul edilmektedir.
2. Görüşme yoluyla yöneltilen soruları öğretmenlerin samimi ve objektif olarak yanıtladığı kabul edilmektedir.
3. Ölçeğin kapsam geçerliği için başvurulan uzman görüşleri yeterlidir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ilinde görev yapan 300 sınıf öğretmeni ile sınırlıdır.
2. Araştırma, öğretmenlerin ölçeğe ve yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

12 Yıllık Zorunlu Eğitim Sistemi: Zorunlu eğitim kapsamında; ilk dört yıl ilkokul, ikinci dört yıl ortaokul, üçüncü dört yıl ise lise eğitiminin verildiği, 4+4+4 eğitim sistemi diye bilinen 12 yıllık eğitimdir.

Çoklu Zekâ Kuramı: Bilişsel bilim, gelişimsel psikoloji ve nörobilimden yararlanarak her bireyin zekâ düzeyinin otonom güçler ya da yetenekler tarafından oluştuğunu ve sekiz zekâ gücünün var olduğunu savunan kuramdır (Armstrong, 1994).

Geleneksel Öğretim Yaklaşımı: Öğretim sürecinde öğrencinin pasif olduğu, öğretim sürecinin merkezinde öğretmenin yer aldığı, genel olarak düz anlatım ve soru cevap tekniğinin kullanıldığı ve öğrencilerin ders süresince öğretmeni dinlemekle yetindiği, öğretim meteryali olarak yalnız yazı tahtasının, kaynak materyal olarakta yanlızca ders kitabının kullanıldığı öğretim yaklaşımıdır (Berkant, 2007).

Öğretim Programı: Belli bir öğretim basamağındaki çeşitli sınıf ve derslerde okutulacak konuları, bunların amaçlarını, her dersin sınıflara göre haftada kaç saat okutulacağını ve öğretim metotlarını, tekniklerini gösteren kılavuzdur (Büyükkaragöz ve Çivi, 1990).

Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı: Dışsal dünyayı, nesneleri ya da bilgiyi anlamlandırma, çocuğun zihninde var olan bilgilerle yeni ve yaratıcı zihinsel modeller ve yapılar oluşturmaktır (Duman, 2012).

Yeni İlköğretim Programı: Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren uyguladığı programdır.

II. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Zekâ Nedir ve Zekâya Yönelik Yaklaşımlar

İnsan beyninde davranışların nasıl meydana geldiği, düşüncenin nasıl oluştuğu, karar verme, iletişim kurma, öğrenme, algılama, akılda tutma, yaratıcılık, problem çözme ve sezgi gibi zihinsel süreçlerin nasıl oluştuğu şeklindeki sorular geçmişten günümüze bilim adamlarının ve filozofların zihinlerini meşgul etmiştir. Zihin üzerine araştırma yapan uzmanlar, sözü edilen bütün bu zihinsel süreçlerin zekânın esas bileşenleri olduğunu ve bunların toplamının zekâyı oluşturduğunu ortaya koymuşlardır (Akt: Gürel ve Tat, 2010).

Zekâ soyut bir kavram olmakla beraber yukarıda ifade edildiği gibi sürekli merak edilen bir olgu olmuştur. Zekâ tanımları incelendiğinde, bu tanımlarda farklı bilimsel yaklaşım ve düşünce yapıların izleri görüldüğü gibi, ortak noktaların da varlığı görülmektedir.

İbni Sina'ya göre zekâ, hem öğrenme sürecinden hem de dış dünyadan gelen algıların insana verdiği bilgiyi öğrenmeyle oluştuğunu savunmaktadır (Selçuk, Kayıtlı ve Okut, 2004).

Wechsler ise zekâyı, kişinin amacına uygun davranması, çevresiyle etkili iletişim içinde olması ve rasyonel bir şeklinde düşünebilmesi olarak tanımlamaktadır (Özgüven, 1994).

Zekânın tek etmene bağlı olmadığını savunan Spearman (1927) ise zekânın iki faktöre bağlı olduğunu, bunların genel yetenek ile ilgili ''g'' etmeninden ve özel yetenek ile ilgili ''s'' etmeninden oluştuğuna inanmaktadır. Thurstone ise zekânın; (a) sayısal problem çözme, (b) sözel kavrama, (c) bellek, (d) genel akıl yürütme, (e) sözel akıcılık, (f) şekil ilişkilerini görselleştirme ve (g) algısal hız olmak üzere yedi etmenden oluştuğunu söylemektedir (Gleitman, 1987). Bir diğer çok etmenli zekâ savunucusu Guilford'a göre zekânın (a) zihinsel işlemler (düşünme süreçleri), (b) içerik (hakkında düşündüklerimiz) ve

(c) ürün (düşünmenin sonuçları) olmak üzere üç yüzü vardır. Bu yüzlerin her biri kendi içerisinde kategorilere ayrılmakta ve böylece zekânın 180 kombinasyonu ortaya çıkmaktadır (Açıkgöz, 2008).

Duygusal zekâ (emotional intelligence) Goleman (1994, 1998) tarafından ortaya atıldığında dünya çapında büyük bir ilgi gördü. Goleman'a göre Geleneksel olarak kabul görmüş zekâ kavramlarından farklı olarak birde duygusal zekâmız vardır. Bu duygusal zekânın hayatımızdaki etkisi ve önemi oldukça büyüktür. Duygusal zekâ, azim, özbilinç, başkaların duygularını paylaşabilme, dürtüleri frenleme gibi farklı özellikler içerir. Goleman'a göre duygusal zekânın beş boyut vadır. Bunlar; özfarkındalık, özdenetim, güdüleme, empati ve sosyal becerilerdir (Bümen, 2005).

Zekâ ile ilgili çalışmaların önemli bir bölümünü zekâ testleri oluşturmaktadır. Kalıtımsal özellikler ve çevresel faktörlerin etkileşimi ile belirlenen zekânın doğrudan gözlemlenmesi imkansızdı. Zekânın ölçebilmesi için zekâ testlerine gereksinim duyulmuş ve bu nedenle pek çok zekâ testi geliştirilmiştir (Demirel, Başbay ve Erdem, 2006).

Fransa Eğitim Bakanının isteği üzerine, Stanford Binet 1900'lü yılların başında Theodore Simon ile beraber, okulda risk altındaki başarısız öğrencileri saptamak amacı ile intelligence quotient (IQ) denilen zekâ testini geliştirmiştir. Geliştirilen bu zekâ testi, belirledikleri amaç için oldukça etkili bulunmuştur. Fakat ileriki zamanlarda bu test, kullanım amacı dışına çıkılarak kişilerin zekâlarını ve genel kapasitelerini ölçmek için kullanılan bir psikometrik test halini almıştır (Bümen, 2005).

Geleneksel zekâ anlayışına yönelik geliştirilen IQ tarzı düşünme sonucunda insanlar genel olarak iki sınıfa ayrıldılar: (1) zeki insanlar ve (2) zeki olmayanlar insanlar. Bunun sonucu olarak IQ testleri insanların zeki olup olmadığını belirmemek için kullanılan tek ve değişmez ölçüt olarak kabul görmeye başladı. Ayrıca bu zekâ anlayışına göre, kişiler ya doğuştan zekidir ya da zeki değillerdir. Kişilerin bu durumunu degiştirebilmek için yapılacak hiçbir şey yoktur (Saban, 2005).

Zekâ testlerinin uzun yıllar kullanılmış olmasına rağmen son zamanlarda zekâ testlerine yoğun eleştiriler yöneltilmektedir. Eleştiriler genellikle; testlerin uygun bir şekilde uygulanamaması, güvenirlik ve geçerliliklerinin saptanmamış olması, kültürel farklılıkları dikkate almaması, bu testlerin ölçemediği birçok zihinsel yeteneğin bulunması,

test sonuçlarının öğrenciye yardım amaçlı değil de teşhis etme ve seçme amaçlı kullanılması gibi noktalarda yoğunlaşmaktadır (Açıkgöz, 2008). Bu açıdan bakıldığında, zekâ testlerinde kullanılan malzemeler genel olarak sayısal, sözel, şekil-uzay içeriklidir. Sayısal malzemelerin tüm kültürler için ortak bir yapı sergilediği kabul edilebilir. Sözel kısımda kullanılan semboller ve kavramlar ise kültürden kültüre değişiklik göstermektedir. Şekillerde de farklılık olabilir. Bu nedenle bir kültür için geliştirilen zekâ testlerinin bir başka kültürde uygulanması olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Kültürler arası farklılığı elimine eden bir zekâ testinin geliştirilmesi oldukça güç görülmektedir (Ülgen, 1997).

Piaget zekâya bilimsel açıdan yaklaşmış ve zekâyı zihnin kendini yenileme ve değiştirme gücü olarak tanımlamıştır. Bunun yanında, çocukların zihin yapısının ilkel zihin yapısına sahip yetişkinler gibi olmadığını vurgulamıştır. Piaget'in savunduğu zihinsel yaklaşım, bilgiyi maddeye, zihinsel yapıyıda sindirim sistemine benzetir. Besin maddelerinin vücutta sindirilip kullanılmasına benzer bir biçimde nesne ve olaylarda algılanır, değerlendirilir ve kullanılacak bir hale getirilir (Selçuk ve diğ. 2004). Bu bağlamda Piaget zekâyı; nesnel gerçekliğin, bilinç yapılarına dönüştürülme yeterliliğini içeren, uyum, özümseme ve dengeleme yeteneği olarak tanımlamıştır (Topses, 2003).

Bugüne kadar zekânın birçok tanımı yapılmıştır. Zekâ ile ilgilenen her disiplin kendine has bir zekâ tanımı yapmıştır. Tanımlarda bazen sorun çözme yeteneğine, bazen de uyuma ağırlık verilmiştir (Öktem, 2001).

Yapılan bu tanımlardan yolla çıkarak zekâyı şu şekilde sıralayabiliriz;

- Zekâ soyut simgesel becerileri kullanabilmedeki kıvraklıktır.
- Zekâ, soyutlamalar ve genellemeler yapabilme kapasitesidir.
- Zekâ, kavramsal olarak düşünebilme ve kavramların mantıksal çıkarımlarıyla yeni düş ürünleri oluşturabilme yeteneğidir.
- Zekâ, öğrenme gücünün bütünlüğüdür.
- Zekâ, bir bütün olarak amaçlı davranabilme, mantıksal düşünebilme ve çevresini etkileyebilme konularında bireyin genel kapasitesidir.
- Zekâ, araç yapabilme ve mekanik araçları kullanabilme yeteneğidir.
- Zekâ, karmaşık ilişkileri görebilme, bu karmaşık ilişkilerden genelleme, soyutlama ve mantıksal yapabilme becerisidir.
- Zekâ, zekâ testlerinin ölçtüğü düzeydir (Topses, 2003).

Zekâya yönelik getirilen bütün bu tanımlamalara göre, eski ve yeni zekâ anlayışının karşılaştırılmasını Tablo 1'de görülebilir.

Tablo 1. Eski ve yeni zekâ anlayışının karşılaştırılması

Eski zekâ anlayışı	Yeni zekâ anlayışı
Zekâ, doğuştan gelir, sabittir ve değiştirilemez	Kalıtımsal olarak gelen zekâ geliştirilip değiştirilebilir.
Zekâ ölçülüp tek sayıya indirgelenebilir.	Zekâ problem çözme sürecinde, üründe ya da performansta sergilendiğinden niceliksel olarak tek bir sayıya indirgenemez.
Tek bir zekâ vardır.	Birden fazla zekâ vardır ve bu zekâlar çeşitli yollarla sergilenebilir.
Zekâ gerçek hayattan soyutlanarak ölçülebilir	Zekâ gerçek hayat koşullarından ya da durumlarından soyutlanamaz.
Zekâ, öğrencileri belli seviyelere göre sınıflandırmak ve onların gelecekteki başarılarını tahmin etmek için kullanılır.	Zekâ, öğrencilerin sahip oldukları gizli güçleri veya doğal potansiyelleri anlamak ve başarmak için uygulayabilecekleri farklı yolları keşfetmek için kullanılır.

Kaynak: Saban (2005)' dan düzenlenmiştir.

2.2. Çoklu Zekâ Kuramı

1900'lü yılların başından 1980 yıllara kadar geliştirilen zekâ testleri çok çeşitli alanlarda (Eğitim, sağlık vb.) kullanıldı. Ancak 1980'li yıllardan itibaren büyük yankı uyandıran ve Prof. Howard Gardner tarafından 1983 yılında "Frames of Mind" (Zihin Çerçeveleri) adlı kitabında ortaya atılan Çoklu Zekâ Teorisi zekâ alanında yeni bir çığır açtı.

Çoklu Zekâ Kuramı öncesinde, çoğunlukla sağ beynin gelişimi üzerinde durulmakta, okul sıralarında okuma, yazma, matematik, mantık gibi alanlarda başarılı öğrenciler ödüllendirilmekte, sanat, resim, müzik gibi alanlar yeterince desteklenmemektedir. Standart zekâ testleri de bu yönde ölçümler yapmaktadır. Howard Gardner 1983'te ortaya koyduğu kuramla, yıllardır toplumlar ve eğitim üzerinde etkisini sürdüren eski zekâ anlayışını yani, sözel-dilsel ve matematiksel-mantıksal zekâ alanını hesaba katan klasik zekâ testi ve tanımını tarihe karıştırmıştır. Gardner göre zekâ sadece iki bileşenden (sözel-dilsel ve matematiksel-mantıksal) değil, bir birinden farklı sekiz

bileşenden meydana gelmektedir. Böylelikle, sadece dilde ve matematikte başarılı olanların değil, sporda, resimde, dansta, müzikte, iletişimde, doğada, kendini iyi tanıyanların ve kendini gösterenlerin de zeki olabileceğini ortaya çıkarmıştır (Demirel, 2000).

Çoklu Zekâ Kuramı, Gardner ve meslektaşlarının; dâhiler, öğrenme güçlüğü çekenler ve beyin hasarı geçirmiş bireyler üzerine yaptığı çalışmalar ve zekâ hakkında bilinenleri incelemeleri sonucu geliştirilmiştir. Yapılan bu çalışmalar esnasında farklı sembol sistemleriyle açıklanan bilgilerin farklı psikolojik süreçlerle işlendiği fark edilmiş ve Çoklu Zekâ Kuramı bu düşünce üzerine kurulmuştur (Açıkgöz, 2008).

Gardner geliştirdiği kurama göre zekâyı şu şekilde tanımlamaktadır. Zekâ, bir ya da daha fazla kültürel yapıda değeri olan bir ürüne şekil verme ya da problemleri çözme yeteneğidir.

Çoklu Zekâ Kuramını diğer zekâ anlayışlarından farklı kılan değişik sayılarda zekâ olması değil, benim kullandığım ve baktığım farklı kanıtlardır. Önemli olan diğer nokta ise, zekâ için belirlediğim kriterlerdir. Şimdi ise anahtar fikri vereyim. Geleneksel zekâ anlayışı şöyle der; beynimizin tek bir genel kapasitesi vardır. Bu kapasiteniz ne kadar fazla ise sizde o kadar zeki olursunuz. Eğer zekânız orta düzeyde ise, yaptığınız şeylerde orta düzeyde olur. Eğer zekânız çok düşük ise, yaptığınız her şey de çok düşük seviyede olur. Bu geleneksel zekâ anlayışının öngörüsüdür. Çoklu zekâ teorisi ise şöyle der; Beynimizde yanlızca bir bilgisayar yoktur. Beynimizde birbirinden farklı özellikte bilgisayarlar bulunmaktadır. Bu bilgisayarlar özerk bir yapıya sahiptirler. Sözel - dilsel bilgisayarınız iyi seviyede çalışırken, matematiksel-mantıksal bilgisayarınız orta seviyede, müziksel - ritmik bilgisayarınız düşük seviyede çalışabilir. Görsel-uzamsal bilgisayarınız güçlü olmasına rağmen, orta düzeyde sosyal-kişilerarası bilgisayarınız ve zayıf bir kinestetik bilgisayarınız olabilir. Bazılarımız her şeyde başarısız olan olabilir, bazılarımız ise her şeyde başarılı olabilir ama genel itibariyle büyük bir bölümümüz sivrilmiş bir görüntüye sahiptir. İşte Çoklu Zekâ Kuramı bu düşünce üzerine kuruludur (Gardner, 2010).

Gardner Çoklu Zekâ Kuramını açıkladıktan sonra, çok sayıda yeni zekâ türü ortaya atılmıştır. Ortaya atılan bu yeni zekâ türlerinden bazıları şunlardır; yemek yapma, altıncı his mizah vb. Fakat sonraları ortaya atılan bu zekâ türlerinin ya diğer zekâların

içerisinde yer aldığı ya da bu zekâ türlerinin tam anlamıyla zekâ olarak tanımlanmayacağı düşüncesi ortaya çıkmıştır. Ayrıca Gardner'in son zekâ çeşidi olarak sunduğu doğa zekâ da bir zekâ türü olup olmadığı yönüyle tartışılmaktadır. Gardner ortaya çıkan bu tartışmaları sonlandırmak için bazı kriterler belirlemiştir (Talu, 1999). Gardner'ın belirlediği bu ölçütler, sembollerin olması, problem çözebilmesi, mal veya hizmet üretmeye aracı olması ve kültürün değer vermesidir (Bellenca, 1997).

Yapılan araştırmalar sonucunda Gardner zekâyla ilgili bazı ölçütler ortaya koymuştur. Bu ölçütler, biyolojik köken, insan türünün evrenselliği, yeteneğin kültürel değeri, nörolojik temelin varlığı ve sembolik temsil yeteneğidir (Demirel ve diğ. 2006).

Biyolojik Temel: Zekânın kalıtımsal boyutunu öncelikle içermektedir. Bu, vücut hareketi, başkalarıyla iletişim, içsel betimleme, ritim ve ses kullanımı gibi bilgi ve problem çözmenin biyolojik/psikolojik boyutlarıyla ilişkilidir.

İnsan Türünün Evrenselliği: Problem çözme ve bilginin bilinen her yolu, sosyo-ekonomik ve eğitimsel koşullara bağlı kalmaksızın her kültürde bulunur. Her ne kadar bazı beceriler bazı kültürlerde ya da kültürleme yoluyla bazı gruplarda daha geliştiyse de, zekâ yine de evrensel bir olaydır.

Yeteneğin Kültürel Değeri: Zekânın en güçlü göstergelerinden biri kültürel anlamda taşıdığı değerdir. Bir toplumda matematiksel, diğer bir kültürde sözel yetenekler önem taşırken, diğerlerinde bedensel ya da doğa ile uyum önemli görülmektedir. Bu, toplumların değer yargılarıyla doğrudan bağlantılı ve yeteneğin kültürel anlamda taşıdığı değerini ortaya koymaktadır.

Nörolojik Temelin Varlığı: Beynin işlemler takımını ''etkin hale getiren'' ya da ''harekete geçmesine'' neden olan iç ve dış olaylar vardır. Zekâları harekete geçiren bu uyarıcılar beynin işleyişi ve beyin bölgelerinin etkinliği ile doğrusaldır.

Sembolik Temsil Yeteneği: Her zekâ; sözcük sembolleri, resim sembolleri, müzik sembolleri ya da rakamsal semboller gibi sembollerle ya da bilgiyi anlamlandırmaya ilişkin bazı kültürel buluşlarla kodlanabilir. Bu, zekânın aktarımı ve öğretilmesi için anahtardır.

Çoklu Zekâ Kuramında asıl önemli olan nokta zekânın tekil değil, çoğul olmasıdır. Ayrıca zekâ kalıtımsal olarak doğuştan getirilir, belirli bir düzeyde geliştirilebilir ve başkalarına da öğretilebilir. Çoklu Zekâ Kuramının savunucusu olan Gardner kuramın özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır;

- Her kişi kendi zekâsını geliştirme ve arttırma yeteneğine sahiptir.
- Zekâ geliştirilebilir ve başkalarına da öğretilebilir.
- Herkes farklı zekâ türlerinin hepsine sahiptir.
- Zekâ çok yönlü olmasına rağmen kendi içinde bir bütündür.
- Farklı zekâ türleri birbirleri ile uyum içinde çalışır
- Zekâ zihin ve beyin sistemlerinin etkileşimi sonucu ortaya çıkmış çok yönlü bir olgudur.
- Her kişi, zekâ türlerinden her birini belli bir seviyede geliştirebilir.
- Bir kişinin her alanda zeki olabilmesinin çeşitli yolları bulunmaktadır (Selçuk ve diğ. 2004).

Gardner, geleneksel zekâ yaklaşımının öğrenciyi ortak bir kritere göre değerlendirmede yarattığı kolaylıktan dolayı faydalı olduğunu, ancak öğrencinin zayıf ve güçlü yanlarını keşfetmede faydalı olamadığını vurgulamakta ve zekânın birbirinden bağımsız çalışan sekiz farklı alanının olduğunu ileri sürmektedir (Başaran, 2004). Gardner (1993, 1999), Çoklu Zekâ Kuramında bahsettiği sekiz zekâ alanı şunlardır;

- Sözel-Dilbilimsel zekâ
- Mantıksal-Matematiksel zekâ
- Görsel-Uzamsal zekâ
- Bedensel-Kinestetiksel zekâ
- Müzikal-Ritmik zekâ
- Sosyal-Kişiler arası zekâ
- İçsel-Özedönük zekâ
- Doğa zekâsı

Gardner tam burada dokuzuncu bir zekâdan bahsetmektedir. Ve bunu varoluşçu zekâ olarak nitelendirmektedir. Ama gardner bu zekâ türünün tam anlamı ile bir zekâ olup olmadığı konusunda kuşkular yaşamaktadır. Çünkü Gardner beyinde varoluşçu zekâ ile

ilgili bulgular aramaktadır. Gardner beyinde din ve ruhanilik ile ilgili bir bölgenin olduğunu ve bu bölgenin özelliklerini varoluşçu zekânın gösterdiğini söylemektedir. Gardner'e göre din ve ruhanilik aslında zekâ ölçütlerini karşılamamaktadır. Ancak varoluşçu zekâ bu ölçütleri karşılayabilir. Bu nedenle Gardner gayri resmi de olsa varoluşçu zekâdan bahsetmektedir. Fakat bu zekâ alanının şimdilik askıda almasını tercih etmektedir (Gardner, 2010).

2.2.1. Çoklu Zekâ Alanları ve Özellikleri

Howard Gardner "Frames of Mind" (Zihin Çerçeveleri) adlı kitabında ortaya attığı Çoklu Zekâ Teorisinde sekiz zekâ alanından bahsetmiştir.

2.2.1.1.Sözel – Dilbilimsel Zekâ

Sözel-dilbilimsel zekâ, anadilini veya yabancı dili kullanabilme, okuyarak, yazarak, dinleyerek ve konuşarak iletişim kurabilme, düşüncelerini karşısındakine anlatabilme ve diğer insanları anlayabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Açıkgöz, 2008).

Bu zekâ türü, bir insanın kendi anadilini gramer yapısına, sözcük dizilimine, vurgusuna ve kavramları da kastettikleri anlamlarına uygun olarak büyük bir ustalıkla kullanmayı gerektirir. Dolayısıyla sözel-dilbilimsel zekâ, dili, başkalarını bir işi yapmak için ikna etmek, başkalarına belli bir konuda bilgi sunmak, başkalarına belli bir işin nasıl yapılacağını açıklamak veya bir dilbilimci gibi dilin özellikleri hakkında bilgi sahibi olmak gibi dil ile ilgili bütün faaliyetleri içerir (Saban, 2005).

Sözel - dilbilimsel zekâ alanı güçlü olan kişilerin bazı özellikleri şunlardır (Taşdemir, 2007):

- İyi bir hafızaya sahiptirler.
- Dinleme becerileri yüksektir.
- Yazı yazmaktan hoşlanırlar.
- Kelime oyunlarını oynamaktan keyif alırlar.
- İyi bir kelime hazinesine sahiptirler.
- İyi fıkra anlatabilme yeteneğine sahiptirler.

- Sözel olarak iyi iletişim kurarlar.
- Kitaplar ile iç içedirler.

Sözel-dilbilimsel zekâ alanına sahip çocukların öğrenmelerini kolaylaştırmak için sınıf ortamında (a) yazma ve okuma, (b) öykü masal vb. okuma ve anlatma, (c) tartışma etkinliklerine ver verilebilir (Erden ve Altun, 2006).

Sözel-dilbilimsel zekâsı güçlü olan kişiler, edebiyat, arşivcilik, bilim, hukuk, siyaset gibi alanlarda başarıyla çalışabilirler (Yavuz, 2003).

Aslında sözel-dilbilimsel zekâ; fen, matematik vb. akademik konular için pasaport görevindedir. Akademik girdiler anlatım yoluyla ya da yazılı olarak verilmektedir. Geleneksel öğretimde müfredat büyük ölçüde okumaya dayalı olarak işlenir. Okuma ve anlama becerisine bakarak, bir öğrencinin diğer tüm derslerdeki başarısını tahmin etmek mümkündür. Matematikten devamlı zayıf alan bir öğrencinin öncelikle okuma ve anlama becerisi ölçülmelidir. Fazladan matematik çalıştırmanın bir yararı olmayacaktır. Aksine matematik kaygısının artmasına neden olacaktır. Bir sınavda okuduğunu anlama becerisi yüksek öğrenciler bir soruyu bir kez okurken, düşük olan öğrenciler defalarca okuyup zaman kaybetmektedir (Selçuk ve diğ. 2004).

2.2.1.2.Mantıksal – Matematiksel Zekâ

Matematiksel-mantıksal zekâ, sayılar ile düşünebilme, hipotezler üretmebilme, problem çözebilme, sonuç çıkarabilme, hesaplama yapabilme, mantıksal ilişkiler kurabilme, eleştirel düşünebilme, bilginin parçaları arasında ilişkiler kurabilme, sayılar, geometrik şekille vb. soyut sembollerle tanışabilme becerisidir (Taşdemir, 2007).

Gardner (2004) matematiksel-mantıksal zekâdan şu şekilde bahsetmiştir; Bu becerinin izlerini nesneler dünyasında da görebiliriz. Çocuk matematiksel ve mantıksal alanla ilgili ilk temel bilgilerini, nesneler dünyası ile karşılaşınca yeniden düzenleyerek ve sayarak elde eder. Bu andan itibaren matematiksel-mantıksal zekâ nesneler dünyasından hızla ayrılmaya başlar. Çocuk, insanın nesneler üzerinde yapabileceği eylemleri, bu eylemler arasındaki ilişkiyi, fiili ya da potansiyel eylemlerle ilgili ortaya konabilecek önermeleri ve bu önermeler arasındaki bağı değerlendirilebilir. Gelişim süresince insan

nesnelerden önermelere, eylemlerden eylemler arasındaki ilişkiye, duygusal motor alanından saf soyut düşünceye, sonuç olarak bilim ve mantığın zirvelerine ulaşır.

Anne, baba ve öğretmenlerin matematiksel-mantıksal zekânın sadece problem çözüp dört işlem yapmak olduğu şeklinde dar bir düşünceye sahip olduklarını görmekteyiz. Ama aslında mantıksal - matematiksel zekâ, insan ilişkilerinde meydana gelebilecek çatışmaları çözebilmeyi, psikolojik sorunların üstesinden gelebilmeyi, işte başarılı olmayı, doğru seçimler yapabilmeyi, mutlu olabilmeyi ve eleştirel düşünebilmeyi sağlayabilmektedir (Selçuk ve diğ. 2004).

Lazear (2000) bu zekâ alanının yanlızca sayılar ile ilişkili olmadığını, çoğun zaman içindeki mantıkla ilgili bölümünü gözden kaçtırdığımızı, oysa öneminin çok büyük olduğunu söylemektedir.

Mantıksal-matematiksel zekâ alanı güçlü olan kişilerin bazı özellikleri şunlardır (Taşdemir, 2007):

- Rakamlar ile ilgili işlemleri yapmaktan keyif alırlar.
- Kavramsal ve soyut düşünebilirler.
- Kategorileri ve ilişkileri fark edip açıklarlar.
- Bilgiler arasında bağlantılar kurarlar.
- Sebep-sonuç ilişkilerini kolayca anlarlar.
- Güçlü muhakeme yetenekleri vardır.
- Matematiksel oyunlardan keyif alırlar.
- Zihinden işlemleri rahatlıkla yaparlar.
- Dama ve santranç gibi oyunları oynamaktan keyif alırlar.

Bu yeteneğe sahip çocukların çoğu, rutin öğrenmelerden ve tekrar gerektiren çalışma kâğıtlarından hoşlanmazlar. Kâğıt kalem gerektiren işlemlerde çok fazla işlem hatası yapabilirler. Bu nedenle bazen matematik yetenekleri fark edilmeyebilir. Mantıksal-matematiksel akıl yürütme becerisine sahip, ancak sayılar ile arası iyi olmayan çocuklarda olabilir. Bu çocuklar gerçek hayatla ilgili matematik problemleri çözmede başarılıdırlar. Rutin matematik işlemlerinden hoşlanmadıkları için problem çözerken hesap makinelerinden yararlanmalarına izin verilirse yetenekleri daha kolay gelişir. Bilgisayar oyunlarından hoşlananlar için matematiğe dayalı eğlenceli oyunlarda yeteneğin

gelişmesine katkıda bulunabilir (Erden ve Altun, 2006). Bu zekâ alanına sahip bireyler mühendislik, tıp, muhasebe, bilgisayar programlama, istatistik ile ilgili meslekler, eleştirmen, ekonomist, yargıç vb. meslek gruplarında başarı ile çalışırlar.

2.2.1.3.Görsel - Uzamsal Zekâ

Görsel-uzamsal zekâ, resimler, çizgiler, imgeler ve şekillerle düşünebilme, üç boyutlu nesneleri algılayabilme muhakeme edebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. (Taşdemir, 2007). Görsel-uzamsal zekâ, bir bireyin çevresini tarafsız bir şekilde gözlemleyebilmesi, algılayabilmesi, değerlendirebilmesi ve bunlara ilişkin olarak da dış çevreden edindiği uzamsal düşünceleri grafiksel olarak sergileyebilmesi yeteneklerini içermektedir (Saban, 2005).

Görsel-uzamsal zekâ alanı yanlızca sanatçılara özgü bir zekâ alanı değildir. Bu zekâ alanı, bir odayı düzenleyebilmeyi, bir eşyayı nereye koyduğunu hatırlayabilmeyi, bir başkasının beden dilini yorumlayabilmeyi, harita okumabilmeyi, bir taslak çıkarabilmeyi, bir adres bulabilmeyi veya kendini dilsel olmayan bir biçimde anlatabilmeyi sağlar. Ayrıca bu zekâ alanı yanlızca görsel-uzamsal olarak nesneleri kavramabilme yeteneği ile sınırlı değildir. Kör bir insan da görsel-uzamsal zekâya yüksek düzeyde sahip olabilir. Bu zekânın ana düşüncesi imajlar oluşturabilme yeteneğidir (Selçuk ve diğ. 2004).

Görsel-uzamsal zekâ alanı güçlü olan kişilerin bazı özellikleri şunlardır (Saban, 2005):

- Renklere karşı oldukça duyarlı ve hassastırlar.
- Tabloları, diyagramları, çizelgeleri ya da haritaları yazılı materyallere oranla daha rahat okur ve anlarlar.
- Film, slayt vb. diğer görsel sunuları izlemekten zevk alırlar.
- Görsellerden daha çabuk öğrenirler.
- Sanat içerikli etkinlikleri yapmayı çokça severler.
- Varlıkların uzamsal imgelerini çok net bir şekilde hatırlarlar.
- Okuma materyallerine sık sık karalama yaparlar.
- Yaşına oranla yüksek seviyede yetenek gerektiren resimleri çizerler.
- Yaşıtlarına oranla daha fazla hayal kurarlar.
- Yaşına oranla ilginç üç boyutlu model ya da yapılar oluştururlar.

Bu zekâya sahip çocukların öğrenme biçimleri görseldir. Kavramları anlamaları ve bilgilerin kalıcı olarak kazanılması için görsel sunulara ihtiyaç duyarlar. Dersleri genellikle defterlerinin yanlarını karalayarak dinlerler ve bu eylem öğrenmelerini kolaylaştırır. Bu zekâya sahip çocukların öğrenmelerini kolaylaştırmak için sınıf ortamlarında şu etkinliklere yer verilebilir:

1. Öğrendikleri bilgiyle ilgili harita, çizelge, diyagram veya tablo oluşturmaları istenebilir ve bu tür materyallerle çalışmaları sağlanabilir.
2. Sanat içerikli etkinliklere yönlendirilebilir.
3. Konu anlatımını destekleyen film, slayt ve benzeri diğer görsel sunular izletilebilir.
4. Harita, kroki, çizelge ve tablo oluşturmalarını sağlayacak proje çalışmalarında yer almaları sağlanabilir (Erden ve Altun, 2006).

Görsel-uzamsal zekâ sahip olan kişiler ressam, tasarımcı, heykeltıraş, kameraman, fotoğrafçı, dekoratör, mimar, mühendis, rehber, artist vb. meslek gruplarında başarıyla çalışırlar (Vural, 2003).

2.2.1.4. Bedensel - Kinestetiksel Zekâ

Bedensel - kinestetiksel zekâ, jest, mimik ve hareketler ile kendini ifade edebilme, vücut ve beyin koordinasyonunu etkili bir şekilde kullanabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Taşdemir, 2007). Bellenca'ya göre, bu zekânın gelişimini yanlızca atletik yapıda olanlar ile sınırlamak doğru olmaz. Bir cerrahın açık kalp ameliyatı yaparken gösterdiği ince-devinim kontrolü veya uçakta pilotun göstergelerin ince ayarını yaptığı sırada gösterdiği performansta bu zekânın gelişimini ortaya koyar (Akt: Bümen, 2005).

Gardner (1997)'a göre bu zekânın özelliği, bedenin son derece farklı şekillerde hem ifade etmek hem de bir amaca ulaşmak için hünerle kullanılabilmesidir. Mim sanatında, insanın parmaklarını ve ellerini kullanmasını gerektiren ince hareketlerle, nesneleri hünerle resmedebilmek ve tüm bedenin kullanıldığı hareketleri beceriyle gerçekleştirebilmek de bu zekânın özelliklerindendir. Bedensel hareketlerde ustalaşanlar (dansçılar ve yüzücüler gibi) kadar, nesneleri incelikle yönlendirebilenler (zanaatçılar, topçular ve enstrüman sanatçıları

gibi) ve bedenin kullanımını kilit önem taşıyan kişiler (mucitler ve aktörler) için de bu zekâ türü öne çıkmaktadır.

Bedensel-kinestetik zekâ akademik giriş sınavlarında çok önemli olmadığı için eğitim sistemimizde bu zekâ alanına fazla önem verilmez. Çoğu öğretmenimiz bu zekâ alanının beden eğitimi öğretmeniyle alakalı olduğunu sanır. Matematik, fen veya sosyal bilgiler dersi ile bedensel-kinetiksel zekâyı fazla ilişkilendirmezler. Ayrıca çoğu öğretmen bu zekâ alanına sahip öğrencileri ‘’vasat öğrenci’’ ya da ‘’sorun çıkaran öğrenci’’ olarak nitelendirmeye yatkındırlar. Bu zekâ alanına sahip öğrenciler, araba kullanma becerisini kitap okuyarak değilde araba kullanarak geliştiren sürücülerden farklı değillerdir. Bu öğrencileri kitaptan öğrenemedikleri için suçlamak kesinlikle gariptir. Bu tür öğrenciler, mantıksal-matematiksel veya sözel-dilsel zekâ alanına sahip öğrencilerden farklı sınıf ortamları isterler. Bu öğrenciler konuların en azından arasıra harakete dayalı işlenmesini isterler. Ayrıca bu zekâ alanına sahip öğrencilerin duygusal tona hassasiyeti daha fazladır. Çünkü onların diğer öğrencilere oranla farkındalık düzeyleri daha yüksektir. Bu nedenle duygusal ortam onlar için olumsuz ise öğrenmeleride olumsuz olacaktır (Selçuk ve diğ. 2004).

Bedensel-kinestetik zekâ alanı güçlü olan kişilerin bazı özellikleri şunlardır (Saban, 2005):

- Bir ya da daha fazla sportif aktivitelerde başarılı olurlar.
- Bir yerde uzun süre hareketsiz kalamazlar.
- Bedensel hareketleri yapmayı severler .
- Başkalarının hareketlerini kolaylıkla taklit etme becerisine sahiptirlerler.
- El işi gerektiren faaliyetlerde oldukça başarılıdırlar.
- Gördüğü nesneye dokunup incelemek isterler.
- En iyi öğrenme stilleri yaparak ve yaşıyarak öğrenmedir.
- Çamurla oynamaya, yontmaya ya da diğer devinimsel özellikteki faaliyetlere katılmaya isteklidirler.
- Duygu ve düşüncelerini anlatırken kendine has bir dramatik yol izlerler.
- Bir şeyi parçalara ayırmayı ve onları tekrar birleştirmeyi çok severler.

Bu zekâ alanı yüksek olan bireyler; spor, heykel, bale, dans, tiyatro, sinema, antrenörlük, beden eğitimi öğretmenliği ve halk oyunları gibi meslek alanlarında başarılı olurlar (Güleryüz, 2004).

2.2.1.5. Müzikal - Ritmik Zekâ

Müzikal-ritmik zekâ, müzikten hoşlanma, melodi üretme, melodileri hatırlama, tonal örüntüleri fark etme, sesleri tanıyabilme ve onlara duygusal tepki gösterebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Açıkgöz, 2008). Müzikal zekâsı güçlü olan insanlar, sadece müzikal eserleri kolaylıkla hatırlamakla kalmazlar, aynı zamanda olayların oluşumunu ve işleyişini müziksel bir dille düşünmeye, yorumlamaya ve ifade etmeye çalışırlar (Saban, 2005).

Bu zekâ türü, diğer zekâ türleriyle ilişki gerektirmeyen, kendine has kural ve düşünme yapılarına sahiptir. Müzik, üç temel öğeyi kullanarak konuşulan bir dildir: ses perdesi/uzunluğu, ritim ve tondur. Gardner, düzenli olarak müzikle bir arada olan her insanın, bu üç öğeyi kullanarak beste yapma, şarkı söyleme ve enstrüman çalma gibi etkinliklerde sahip olduğu bazı becerilerle başarılı olacağını söylemektedir (Campbell, Campbell & Dickinson, 1996).

Bu zekâ, tını, perde, ses tonu ve müzikal formları anlamayı ve üretmeyi içerir; Müzikal performans, beğenme ve beste yapmada güç ve beceriyi kapsar (Marshall & Fitch, 2001).

Öğrenciler doğuştan müziğe yetenekli olmasalarda her derste müziksel faaliyetlerden yararlanabilirler. Bunun yanında öğrencilerin farklı müzik tarzları ve kültürleri öğrenmeleri ve birçok müzik aletini tanımaları faydalı olabilir. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki genel müzik eğitimi akademik başarıyıda artırmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin müzik dersinde kazandığı dinleme becerisi, diğer derslerde dikkat toplamaya yardımcı olmaktadır. Ayrıca müziğin hiperaktif çocuklar üzerinde de olumlu etkiye sahip olduğu bilinmektedir (Selçuk ve diğ. 2004).

Müzikal-ritmik zekâ alanı güçlü olan kişilerin bazı özellikleri şunlardır (Taşdemir, 2007):

- Şarkı ve melodileri çok kolay hatırlarlar.

- Farkına varmadan mırıldanırlar.
- Güzel şarkı söyleyebilirler.
- Müzik aleti çalabilirler.
- Öğrendiği şarkıları sınıfta söylemeyi severler.
- Ders çalışırken masaya vurup tempo tutabilirler.
- Müzik eşliğinde ders çalışmayı severler.
- Ritmik hareket edip konuşabilirler.
- Çevresindeki seslere karşı duyarlıdırlar.

Müziksel-ritmik zekâya sahip bireyler, melodi oluşturarak, seslere karşı hassas olarak, enstrüman kullanalarak ve müziğin yapısını kavrayarak öğrenme özelliğindedirler (Taşdemir, 2007).

Şarkıcı, besteci ve söz yazarları müzik yeteneğine sahip ve bu yeteneklerini geliştirmiş kişilerdir. Ancak bu yeteneğe sahip çocuğun aile ortamında müziğe yer verilmiyorsa, çocuğun müzikal yeteneğini göstermesi ve bu alanda başarılı olması güçtür. Bu yeteneğe sahip çocukların öğrenmelerini kolaylaştırmak için sınıf ortamında aşağıdaki etkinliklere yer verilebilir;

- Bilgileri melodileştirerek öğrenmeleri sağlanabilir.
- Öğrenme sırasında fonda klasik ya da barok müzik çalınabilir.
- Okulda bir müzik aleti çalmaları sağlanarak, okula karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olunabilir (Erden ve Altun, 2006).

2.2.1.6. Sosyal - Kişilerarası Zekâ

Gardner Çoklu Zekâ Kuramını ilk ortaya attığında sosyal ve içsel zekâyı tek başlık altında toplamıştı. Daha sonra yaptığı çalışmalar sonucu tam olmasada sosyal ve içsel zekânın birbirinden bağımsız olduğu sonucuna ulaşmıştır (Selçuk ve diğ. 2004). Sosyal-kişiler arası zekâ, sözlü ve sözsüz iletişim kurmayı, grup içerisinde işbirlikçi çalışmayı, insanların duygu, düşünce ve davranışlarını anlamayı, paylaşmayı, ifade etmeyi, yorumlamayı ve insanları ikna edebilmeyi içerir (Taşdemir, 2007).

Gardner (1993)'e göre bu zekâya sahip öğrenciler yaşıtlarına oranla konuşmaktan keyif alır. Grup içerisinde doğal bir lider gibi hareket eder. Sorunların çözümünde yaşıtlarına yol gösterir. Kulüp, komite vb. organizasyonlara katılır. Başkalarına ilgi gösterir. Pratik yaşam deneyimleri vardır.

Sosyal-kişilerarası zekâ alanı güçlü olan kişilerin bazı özellikleri şunlardır (Saban, 2005):

- Empati yeteneği çok iyi gelişmiştir.
- Akran ve arakdaşları ile sosyalleşmeyi severler.
- Sorunu olan arkadaşlarına her daim yardım ederler.
- Doğal bir lider görünümüne sahiptirler.
- Grup halinde ders çalışıp oyun oynamayı severler.
- Bir işi başkaları ile birlikte yapmayı, onlarla paylaşmayı ve onlara göstererek öğrenmeyi severler.
- Dışarıdayken başlarının çaresine bakabilirler.
- Minimum iki yada üç arakdaşı vardır ve onları sürekli ararlar.
- Başkaları sürekli onunla beraber olmak ister.
- Başkalarını önemserler ve onlara selam verirler.

Bu zekâ alanına sahip olan kişiler, öğretmen, terapist, satış elemanı, politikacı, hukukçu, doktor, resepsiyonist, sunucu, halkla ilişkiler uzmanı, danışman, sekreter, psikolog gibi meslek alanlarında başarılı olurlar.

Bedensel koordinasyon yeteneğine sahip çocukların öğrenme biçimleri kinestetiktir. Dokunarak ve yaparak öğrenirler. Dersi hareket halinde daha kolay anlarlar. Bu yeteneğe sahip çocukların öğrenmelerini kolaylaştırmak için sınıf ortamında aşağıdaki etkinliklere yer verilebilir.

- Bu çocuklar hareket ederek öğrendikleri için, öğrenme etkinliğini gerçekleştirdikleri sırada hareket etmelerini sağlayacak etkinliklere yer verilebilir.
- Bir veya birden daha fazla sportif faaliyete yönlendirilebilir.
- El becerileri gerektiren proje çalışmalarında yer almaları sağlanabilir.

- Çamurla oynama, biçimlendirme, yontma vb. diğer devinimsel etkinlikler yaptırılabilir (Erden ve Altun, 2006).

2.2.1.7. İçsel - Özedönük Zekâ

Bu zekâ kendimiz hakkındaki duygu ve düşünceleri şekillendirebilme, yaşamı sürdürebilme ve yaşadıklarımızdan öğrendiklerimizle, hayat felsefemizi oluşturabilme, yaşamımızı bu doğrultu da planlama, kişisel istek ve hayaller oluşturabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Yavuz, 2003). Bu zekâ türü ile bir kişinin kendisini objektif olarak (yani, kendisini güçlü ve zayıf olduğu yanları ile birlikte) değerlendirmesi, sahip olduğu duyguların, ihtiyaçların veya amaçların farkında olması, kendisini iyi disipline etmesi ve kendisine güvenmesi gibi yetenekler kastedilir (Saban, 2005).

Carl Rogers, ‘’Kişiliğin oluşması‘’ adlı kitabında, yaşam boyunca gelişen özedönük zekânın şu yönünü tanımlamaktadır;

> *‘’Kişiliğin oluşması, ferdin olgunlaşmaya doğru bilerek ve kabul ederek yapmış olduğu bir harekettir ve bu süreç insanın kendi içinde, gerçekte var olan bir oluşumdur. İnsan, kendi doğasında olmayan durumdan uzaklaşarak sadece bir dış görüntü olmaktan kurtulur. Güvensizlik ya da abartılı savunma duyguları ile aslında insan mevcut durumu korumaya çalışmakta; suçluluk ya da kendini kabul etmeme duygularıyla da mevcut durumundan daha farklı bir kimlik aramaktadır. Psikolojik ve duygusal benliğinin derinliklerini yoğun bir şekilde dinleyerek gittikçe artan bir netlik ve derinlik elde eder ve bu da kendisini, kişiliği oluşturma yönünde daha da istekli yapar ve gerçekte bu kişiliğin kendisidir’’* (Akt: Demirel ve diğ. 2006:41-42).

Bu zekâ türü baskın olan birçok çocuk, doğasının yönlendirmesi ile bağımsız ve yalnız kalmaya çalışır. Ancak bazı anne-babalar çocuklarının zekâ özelliklerinden kaynaklanan yalnız kalma isteklerini anti-sosyal bir kişilikten kaynaklanıyor zannederler. Bunu önlemek için çocuğun yanına zoraki, çevreden sipariş arkadaşlar bulmaya çalışırlar. Bu tür girişimler sonuçta çocuğun doğasını bozar. Neticede anne-baba, çocuklarının neden bu hale geldiğini anlamadıklarını söylerler. Anti-sosyal çocuklar isteseler de uyumlu ilişkiler kuramazlar. Oysa içsel zekâsı baskın çocuklar yalnızlığı sever ama dilediği zaman çevredekilerle uyumlu ilişkiler kurabilir (Selçuk ve diğ. 2004).

İçsel-özedönük zekâ alanı güçlü olan kişilerin bazı özellikleri şunlardır (Saban, 2005):

- Bağımsız olmaya isteklidirler.
- Kendilerinin güçlü ve zayıf yönlerini bilirler.

- Tek başlarına ders çalışmaya ve oynamaya bırakıldığında daha başarılıdırlar.
- Kimseye söylemediği en az bir iki tane hobisi ve ilgisi vardır.
- Kendilerine karşı güvenleri yüksektir.
- Hedefinin ne olduğuna dair iyi bir düşünceye sahiptirler.
- Duygu, düşünce ve hislerini net ve açık bir şekilde söylerler.
- Yaptıkları işin farkındadırlar ve başka kişilere pek fazla danışmazlar.
- Başarıları ve başarısızlıklarından ders çıkarmasını bilirler.

İçsel yeteneğe sahip çocukların öğrenmelerini kolaylaştırmak için sınıf ortamında kendi başlarına çalışmalarına ve bireysel çalışma materyalleri ile desteklenmelerine olanak sağlanmalıdır (Erden ve Altun, 2006).

2.2.1.8. Doğa Zekâsı

Doğa zekâsı, doğadaki varlıkları tanıma, araştırma ve canlıların yaratılışları üzerine düşünme zekâsıdır. Bu zekâ özelliğindeki kişiler, doğa ve doğada olup bitenleri gözlemleme yeteneği kazanarak, kendisinin de bu evrenin bir parçası olduğunun farkına vararak öğrenme özelliğindedirler (Taşdemir, 2007).

Bu zekâ alanındaki kişiler, gözledikleri nesneleri özelliklerine uygun kategorilere sokmada doğuştan bir yetenekleri vardır. Maddeleri uygun şekilde gruplayabilirler. Doğaya ait şeyleri biriktirme, onlar üzerinde çalışma yapma ve gruplamayı severler. Seslerde, dokumalarda, görüntülerde bu zekâsı zayıf olanların yakalayamayacağı inceliklerin farkındadırlar (Güneysu, 2003).

Doğa zekâ alanı güçlü olan kişilerin bazı özellikleri şunlardır (Taşdemir, 2007):

- Açık havada olmayı severler.
- Havyanlara karşı çok ilgilidirler.
- Varlıkları sınıflandırmayı severler.
- Bahçe işlerini severler.
- Çevre kirliliğine karşı duyarlıdırlar.
- Doğa ile ilgili belgeselleri izler, dergileri okur.
- Doğa olaylarına karşı meraklıdırlar.

- Farklı tür bitki ve hayvanları severler.
- Doğada yalnız kalmayı severler.

Doğa zekâsı gelişmiş kişiler, doğaya karşı duyarlı olup doğayı sürekli merak ederler. Doğadaki ırmaklara, yıldızlara, bulutlara, kayalara, havyanlara, bitkilere ve doğa olaylarına karşı bilgi sahibidirler. Doğa zekâsı gelişmiş kişiler botanik, fotoğrafçı, tıp, veterinerlik, ziraat, avcılık vb. alanlarda daha başarılıdırlar (Açıkgöz, 2008).

Doğa yeteneğine sahip çocukların öğrenmelerini kolaylaştırmak için sınıf ortamında, çevre konularıyla ilgili projeler yaptırılabilir. Okuma alışkanlığı geliştirmek amacıyla doğa ve doğal yaşam ile ilgili kitaplardan yararlanabilir (Erden ve Altun, 2006).

2.2.2. Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanlarının Belirlenmesi

Çoklu Zekâ Kuramı, zekâ testlerine karşı çıkmakta ve zekâ alanlarının belirlenmesinde test dışı teknikleri kullanmaktadır. Zekâ alanlarını belirlemek için şu yöntemler kullanılabilir; gözlemler yapılabilir, belgeler toplanabilir, okul kayıtlarını incelenebilir, diğer öğretmenler ile iletişime geçilebilir, veliler ile görüşülebilir ve öğrencilere sorulabilir (Saban, 2005).

Gözlem yapmak: Öğrencilerin zekâ alanlarını belirlerken kullanabileceğimiz en etkili yöntem öğrencileri gözlemlemektir. Örneğin; Bir öğrenci derste sürekli yerinde kımıldıyor ve hareket ediyorsa bu öğrencinin bedensel-kinestetik zekâ alanının, arkadaşları ile sürekli konuşuyorsa sözel-dilsel zekâ alanının gelişmiş olduğu söylenebilir. Aynı şekilde bir öğrenci eğer boş zamanlarında resim yapıyorsa bu öğrencinin görsel-uzamsal zekâ alanının, şiir ve kompozisyon yazıyorsa sözel-dilsel zekâ alanının, bedensel faaliyetlerde bulunuyorsa bedensel-kinestetik zekâ alanının gelişmiş olduğunu söylenebilir.

Belge toplamak: Öğretmenler, öğrencilerin çalışmalarını bir portfolyo dosyasında saklayabilir ve ileriki yıllarda öğrencinin dersine girecek öğretmenlere bilgi amaçlı sunulabilir. Böylelikle öğretmen portfolyo dosyasını incelerken öğrencinin hangi zekâ alanında sahip olduğu hakkında bilgi edinebilir.

Okul kayıtlarını inceleme: Öğretmenler, öğrencilerin zekâ alanları hakkında bilgi edinmek isterlerse, öğrencinin geçmiş yıllardaki ders notlarına bakabilir. Örneğin; Bir

öğrenci geçmiş yıllarda görsel sanatlar dersinde iyi not almışsa bu öğrencinin görsel-uzamsal zekâsı, beden eğitimi dersinde iyi not almışsa bedensel-kinestetik zekâsını gelişmiş olduğu sonucuna ulaşılabilir. Aynı şekilde bir öğrenci geçmiş yıllarda müzik dersinde sürekli kötü not almış ise bu öğrencinin müzikal-ritmik zekâsının gelişmediği sonucuna ulaşılabilir.

Diğer öğretmenler ile görüşmek: Öğrencilerin zekâ alanını belirlemek için kullanılabilecek diğer bir yöntem ise öğrencinin dersine giren öğretmenler ile görüşmektir. Örneğin; Beden eğitimi öğretmeni bize, öğrencinin bedensel zekâsı, görsel sanatlar öğretmeni görsel zekâsı, müzik öğretmeni ise müzikal zekâsı hakkında daha güvenilir bilgi verirler.

Veliler ile görüşmek: Anne ve babalar çocukları ile sürekli iletişim halinde olduğundan onların hangi zekâ alanlarının baskın, hangi zekâ alanlarının zayıf olduğu konusunda bizlere sağlıklı bilgiler verebilir.

Öğrenci ile görüşmek: Öğrenci görüşmelerindeki asıl amaç, öğrencilerin zayıf ve güçlü yanları hakkındaki bilgi edinmektir. Kanada'da Morris ve Le Blanc (1996)'ın araştırması, bu tekniğin kullanımına güzel bir örnektir. Yapılan bu araştırmada, randevu alınarak, öğrencinin evinde yapılan görüşmelerde her bir zekâ alanında güçlü bir çocuğun tanıtıldığı senaryolar kullanılmıştır. Denekten, bu senaryoları kendisine benzeme derecesi açısından, en çok benzeyenden en az benzeyene doğru sıraya koyması istenmiştir. Daha sonra en çok ve en az benzeme nedenleri üzerine bir görüşme yapılarak teybe kaydedilmiş ve teyp kayıtlarının çözümlenmesine dayalı olarak zekâ profilleri çıkartılmıştır. Kuşkusuz, öğrencilerin düşünceleri farklı tekniklerle de alınabilir. Ancak, Morris ve Le Blanc'ın tekniği, test dışı zekâ ölçümü hakkında fikir vermesi açısından ilginçtir (Açıkgöz, 2008).

2.2.3. Zekâ Alanlarının Gelişimini Etkileyen Faktörler

Gardner (1993) zekânın çevresel etmenler ile etkileşiminin önemi üzerinde durmuş ve zekânın gelişimi destekleyen ve engelleyen çevresel etmenleri şöyle sıralamıştır:

Kaynaklara Ulaşım Şansı: Bireyin sahip olduğu kaynaklar ve bu kaynaklara ulaşabilmesi zekânın temel belirleyicilerindendir. Örneğin, ailenin maddi durumu uygun

değilse, çocuk piyano, keman gibi müzik zekâsını geliştirebileceği enstrümanlara ulaşamadığı için müzik zekâsının gelişimi engellenebilir

Tarihsel Kültürel Etmenler: Toplumlar kültürel anlamda değer verdikleri ve önemli gördüklerinin kendilerinden sonra gelen kuşaklar tarafından kazanılmasını ve aynı şekilde değer verilmesini isterler. Örneğin, toplumda fen bilimleri ve matematiğe dayalı programlar değer görürse, öğrencide de sadece mantıksal-matematiksel zekâ alanının baskın olması istenir

Coğrafi Etmenler: Bireyin içinde yaşadığı coğrafi koşullar zekânın belirlenmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Örneğin, apartmanda büyüyen bir çocuğun bedensel zekâsının, köyde büyüyen bir çocuğun bedensel zekâsına oranla daha az geliştiği söylenebilir.

Ailesel Etmenler: Ailelerin çocuklarının sahip olmasını istediği nitelikler onların zekâ gelişimine yön veren önemli etkendir. Örneğin; ressam olmak isteyen bir çocuğa ailesinin sen avukat olacaksın demesi, çocuğun görsel zekâ alanının gelişmesini desteklemediği gibi körelmesine de neden olacaktır.

Durumsal Etmenler: Bireyin içinde bulunduğu durum zekâsının gelişimini desteklemekte ya da engellemektedir. Bireyin sınırlı bir sosyal çevrede yetişmesi, sosyal alanda kendini geliştirmesini de oldukça zorlaştırmaktadır (Akt: Demirel ve diğ. 2006).

2.2.4. Çoklu Zekâ Kuramının Öğretimde Uygulanması

Kuşkusuz iyi bir eğitim-öğretim ortamı hazırlamak için öğrenenin genel ve özel ihtiyaçlarının belirlenmesi önemlidir. Bunu sağlamak için öğrenci kitlesinin muhtemel zeka potansiyellerinin belirlenmesi, sahip oldukları bilimsel süreç becerilerinin belirlenmesi, öğrenenin güçlü ve zayıf yönlerinin tespitinde önemlidir (Sezek, Zorlu ve Zorlu, 2016).

Öğretmen, öğrencilerinin zekâ alanları hakkında yeterli bilgiye sahibi olduktan sonra, öğretim durumunu planlamaya geçebilir. Öğretim etkinliklerinde, öğrencilere verilecek/veya onların alacakları roller saplanırken de, öğretmen, zekâ alanlarıyla ilgili

verilerden yararlanabilir. Fakat bu sırada, gelecekteki yaşamlarından öğrencilerin bu zekâ alanlarının çoğuna ihtiyaç duyabileceklerini göz önünde bulundurup, onlarda, olabildiğince çok zekâ türünü geliştirmeye çalıştırmalıdır (Baysal, Kabapınar ve Öztürk, 2009).

Bir teori çok iyi oluşturulmuş olsa bile size eğitimde ne yapmanız gerektiğini söyleyemez. Neden? Çünkü her bilimsel teori (Çoklu Zekâ Kuramı da dâhil) çok farklı eğitimsel uzantılara sahiptir (Gardner, 2010). Bu bağlamda Çoklu Zekâ Kuramının iyi anlaşılmadığına ve bir öğretim modeli gibi sunulduğuna tanık olmaktayız. Oysa Çoklu Zekâ Kuramı, öğretimin nasıl yapılması gerektiği ile ilgilenmemekte, insan zihninin yapısı ve nasıl çalıştığı, hakkında bilgi sağlamaktadır. Gardner'ın da belirttiği gibi, Çoklu Zekâ Kuramı tek başına bir şeyi çözmez. O yalnızca zihnin nasıl çalıştığını, zekâların özelliklerini açıklar. Önemli olan, öğretimin, eğitim programlarının, ölçme ve değerlendirmelerin, birçok çağdaş kuram modelin yanı sıra, Çoklu Zekâ Kuramının da dikkate alınarak tasarlanmasıdır (Açıkgöz, 2008).

Geleneksel öğretimde öğrencilerin hepsinin sözel-dilsel veya mantıksal-matematiksel zekâları gelişmiş gibi hareket edebilmektedir. Öğrencilerin, her şeyi; dinle, okuma, soruları yanıtlama, açıklama, not alma, yazılı veya sözlü alıştırmaları yapma, problem çözme gibi sözel-dilsel ve mantıksal-matematiksel zekâlara dayalı etkinlikler ile öğrenebileceği varsayılmaktadır. Bu durum, derslerin diğer zekâları (örneğin, bedensel-hareketsel) gelişmiş öğrenciler için çekilmez olmasına yol açmaktadır. Farklı zihin yapılarına sahip olduğumuza göre, bir şeyi öğrenme biçimizde de farklılıklar kaçınılmazdır. Örneğin; dört beş kez anlatarak öğrettiğimiz bir konuyu görsel-uzamsal öğrencilere, şekillerle; bedensel-kinestetik öğrencilere ise hareketlerle çok çabuk öğretebiliriz (Açıkgöz, 2008).

Okulların çoklu zekâ alanlarının hepsine hitap etmemeleri için hiçbir neden yoktur. Aksine, okulların görevi, öğrencilerdeki tüm zihinsel yetenekleri geliştirmektir. Eğer, herhangi bir okul, kendini, öğrencilerin tüm yeteneklerini/zekâ türlerini geliştirmek için gerekli olanaklardan yoksun görüyorsa, bunları çevreden (aile, yerel yönetim, sivil toplum kuruluşları vb.) sağlamak zorundadır (Baysal ve diğ. 2009).

Çoklu Zekâ Kuramını kullanan okulların birey merkezli okullar olmaları tercih edilir. Çünkü bu tür okullar çocukların birbirinden çok farklı olduğu varsayımından hareket

ederler. Bu kurumlarda, eğitim sisteminin üç temel öğesi vardır. Bunlar Uzman, Rehber ve Çevre Rehberidir. Uzman, çocukların hangi yeteneklere sahip olduğunu ve buna göre çalışma tarzlarını belirler. Rehber, öğretim programını tanıtır. Asıl programı ve seçmeli dersleri izler. Öğrencilerin yetenek ve ilgi alanlarını tanıyıp onların etkinlik seçmelerine yardımcı olur. Öğretimin öğrencilerin öğrenme tarzına uygun yapılmasını sağlar. Çevre Rehberi, çevre olanaklarını araştırır ve öğrenir. Böylece öğrencilerin sahip oldukları yeteneklerin geliştirilmesinde çevre olanaklarının kullanılmasını sağlar. Çoklu zekâdan beklenen sonuç alınabilmesi için, Çevre Rehberinin varlığı önemli bir avantajdır. Ancak bu kuram, söz konusu rolleri üstlenecek öğretmenlerin özverili çalışmalarıyla, Uzman, Rehber, Çevre Rehberi bulunmadığı okullarda da uygulanabilir (Baysal ve diğ. 2009).

Gardner (1999)' a göre, Çoklu Zekâ Kuramı okullarda üç amaç için uygulanabilir. Bunlar;

- Öğrencilerde arzu edilen yeteneklerin geliştirilmesi
- Bir kavrama, ders konusuna ya da bilim dalına değişik yöntemlerle yaklaşılması
- Eğitimin bireyselleştirilmesi

Campbell, Çoklu Zekâ Kuramının sınıf uygulamaları konusunda çok fazla çalışma yapıldığını; fakat bunların içinde en doğrusunun belirlenemeyeceğini; öğretmenin sınıf ortamına, hedeflerine ve topluma bakarak uygun yöntemleri seçmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Kimi eğitimciler zekâ alanlarını, pek çok başlangıç noktası sağlayacak öğretimsel süreçlerde kullanmayı; kimileri ana okuldan itibaren her öğrencinin güçlü ya da baskın olan zekâ alanını belirlemeyi savunmaktadır (Demirel, 1999).

Öğretmen, bir üniteyi işlerken, mümkünse her zekâ türüne uygun etkinliklere yer vermelidir. Fakat asla, bir ders saatinde tüm zekâ türleri için etkinlik yapmaya çalışmamalıdır. Zaten, bu pratikte mümkün değildir. Bunun yerine, farklı zekâ türlerine yönelik etkinlikler, birbirini izleyen derslere dağıtılabilir. Gardner bir ders saatinde iki zekâ türüne ait etkinliklere yer vermenin yeterli olduğunu ifade etmektedir (Baysal ve diğ. 2009). Rickett, Çoklu Zekâ Kuramının sınıf ortamında her daim kullanılabileceğini ve buna en uygun zamanın da çok karışık bir ünite bitirildikten sonra olduğunu vurgulamaktadır (Demirel, 1999).

2.2.5. Çoklu Zekâ Kuramının Ölçme Değerlendirme Sürecine Etkisi

Gardner (1993) değerlendirmeyi, bireyin yetenekleri ve potansiyeli ile ilgili bilgi edinmek, bireye yararlı dönütler sağlamak ve çevresindekilere yararlı veriler vermek olarak tanımlanmaktadır.

Gardner (1993), IQ ve SAT gibi testlerin yetenek veya potansiyel performansın bir bölümünü ölçtüğünü ve böyle bir değerlendirmenin okulları sıradan bir hale getirdiğini savunmaktadır. Bu bakış açısında önemli olan şey, çok sayıda öğrencinin konu alanına çalışmasıdır. Ancak eğitimde önemli olan öğrencilerin ne kadar yapabildiklerinin belirlenmesi değil, güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya çıkarılmasıdır. Bireyler ölçme sonrası puanlarını almalı, kaçıncı sırada olduklarına bakmalı ve kendileri hakkında bir sonuca varmalıdır. Öğrenciler güçlü ve zayıf yönlerini bilirlerse, hem kendilerini daha iyi tanırlar, hem de gelecekleri hakkında karar vermeye başlarlar. Bu nedenle değerlendirme öncelikle öğrencilere yardım etme amacını taşımalıdır. Bu doğrultuda Gardner'a göre, öğrencilerin değerlendirilmesinde insanların toplum içinde varlıklarını sürdürebilmek için yapmak zorunda olduklarını ölçen değerlendirme yöntemleri geliştirilmesi gerekmektedir. Çoklu Zekâ Kuramına göre kısa yanıtlı, çoktan seçmeli sorulara verilen yanıtlardan çok, edinim değerlendirilmesi yapılmalıdır. Bir başka deyişle öğrencilerin öğrendiklerini kullanıp kullanmadıklarına bakılmalıdır (Açıkgöz, 2008). Kıbrız (2016) da Öğrencilerin öğrendiklerine dair çeşitli ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullnılması gerektiğini, ortaya çıkardıkları ürünlerinde değerlendirme sürecine katılması gerektiğini savunmaktadır.

Çoklu Zekâ Kuramı öğrencilerin çoklu yöntemler ile değerlendirilmesini savunur. Standartlaştırılmış testlerin en büyük sınırlılığı, öğrencilerin yıl boyunca öğrendiklerini sınırlı bir yol içerisinde göstermelerini istemesidir. Bu testler, öğrencilerin sıralarında oturarak konuşmadan belli bir sürede testi tamamlamalarını ister. Testlerde çoğunlukla sözel sorular yer alır ve kutucuklar işaretlenir. Bunun aksine Çoklu Zekâ Kuramı öğrencilerin belli bir beceri, konu ya da alandaki yeterliliğini çeşitli yollarla gösterebilmesi inancını savunmaktadır. Öğretim sekiz farklı yolla yapılabiliyorsa, değerlendirmede sekiz farklı yolla yapılabilir görüşünü savunmaktadır (Bümen, 2005).

Eğer zekâyı ölçmek isterseniz kullanabileceğiniz çok sayıda kalem kâğıt testleri bulunmaktadır. Örneğin, bir kişinin içsel zekâsı hakkında bilgi almak istiyorsanız, ona bir grup soru sorup cevapları bir kâğıda yazmasını istemezsiniz. Onu diğer insanlarla birlikte iken izler ve bir çatışma veya anlaşmazlık ortaya çıktığında neler olduğunu gözlemlersiniz. Anlaşmazlığı çözebiliyor mu? Sözgelimi; eğer birinin müzikal zekâsını ölçmek istiyorsanız, ona bir müzik çalıp o müziği hatırlayıp hatırlamadığını gözlemlersiniz. Ayrıca melodi bir şekilde değişikliğe uğrasa bile o melodiyi duyup duymadığını gözlemlersiniz. Aynı zamanda ölçme için kullanacağımız kelimeler ve kavramlar bağlamsal yapı ile birlikte olmalıdır. Zekâyı ölçerken, insanların bu türden zekâyı kullandıkları materyaller kullanılmalıdır. Bu yüzden gerçekçi bir değerlendirme için kalem kâğıt testleri uygun değildir (Gardner, 2010). Ayrıca Gardner, kendi belirlediği sekiz zekâ için sekiz testin geliştirilmesini ve her biri için puanlar elde edilmesini sakıncalı bulmaktadır (Checkley, 1997).

Tablo 2. Çoklu Zekâ Kuramında ölçme ve değerlendirme teknikleri

Öğretmen Değerlendirilmesi	**Veli Değerlendirilmesi**	**Öğrenci Değerlendirilmesi**
Gelişim Dosyaları (Portfolios)	Gelişim Dosyaları (Portfolios)	Gelişim Dosyaları (Portfolios)
Yaşanmış Olaylar Raporları	Sınıfta Yapılan Gözlemler	Yaşanmış Olaylarda Kendini Değerlendirme
Görüşmeler	Öğrenci İle Birlikte Hedef Belirleme	Kendini Yargılama
Belirli Ölçütlerde Çoklu Ortamı Değerlendirme	Projelerin Video Kayıtlarını İzleme	Kendinin ya da Arkadaşlarından Birinin Projesini Değerlendirme
Gözlem	Formal ve İnformal Konferansları İzleme	İlgi Envanterleri
Kontrol Listeleri	Sınıfta ve Okuldaki Toplantılara Katılma	Arkadaşlarını Değerlendirme
Öğretmenin Hazırlandığı Testler	Progamı İnceleme	Öğretmeni Değerlendirme
Yayınlanmış Diğer Testler	Telefon Görüşmeleri	Kendini Değerlendirme
Karneler	Yazılı Görüşler	Dersi Değerlendirme

Kaynak: Bümen (2005)'den düzenlenmiştir.

2.2.6. Çoklu Zekâ Kuramını Uygulamada Karşılaşılan Güçlükler

Çoklu Zeka Kuramının eğitim-öğretimde uygulanmasında karşılaşılan zorlukları şöyle sıralıyabiliriz; öğretmenlerin karşılaştığı zorluklar, öğrencilerin karşılaştığı zorluklar ve velilerin karşılaştığı zorluklar.

Öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler: Öğretmenlerimizin hizmet öncesi veya hizmet içi eğitim sürecinde Çoklu Zekâ Kuramı hakkında eğitim almamaktadırlar. Bu nedenle aslında kuramın öğretim sürecine yansımamasıyla alakalı esas neden, ülkemizde gerektiği kadar tanınmaması veya tanıtılmamasıdır. Oysaki yurtdışında kuramın öğretimsel uygulamaları gitgide yaygınlaşmaktadır. Öğretmenlerimizin farklı zekâları harekete geçirici öğretim etkinliklerini planlama, etkili tartışma ortamı oluşturma, öğretim materyali hazırlama, çatışma yöntemi ve grup dinamikleri konusunda yetiştirilmesi gerekmektedir. Çoğu öğretmen Çoklu Zekâ Kuramına dayalı öğretim tekniklerinin nasıl ve ne zaman kullanabileceklerini bilmemektedir. Ve ayrıca öğrenci tepkilerinede hazırlıksızdırlar. Zira bu uygulamalara öğrencilerde yabancıdır. Kuram hangi modelle uygulanırsa uygulansın ek zaman ihtiyacı doğurmaktadır. Öğretmenlerin yoğun temposunu dikkate aldığımızda, söz konusu durumun olumsuz etki yaptığı görülmektedir. Kuram ile ilgili uygulamalarda öğretmenlerin yakındığı esas konu, ülkemizde ders içeriklerinin çok yoğun olmasıdır. (Bümen, 2005).

Öğrencilerin karşılaştıkları güçlükler: Kuram, öğretim etkinliklerinde uygulandığı zaman öğrencilerin karşılaştığı problemlerin başında kuramı yeterince tanımamaları gelmektedir. Şuanki sistemimiz öğrenciye bireysel sorumluluk yükleyip öğrenciyi araştırmaya, incelemeye, grupla etkileşimde bulunmaya, ortaya bir ürün çıkarmaya vb. çalışmalara yönlendirmektedir. Bu da öğrenci açısından zor olmaktadır (Bümen, 2005).

Velilerin karşılaştıkları güçlükler: Öğretmen yeni bir öğretim etkinliği uygulamaya başladığı zaman veli ilk başta kuşku ile yaklaşır. Bu kuşku yöneticilere kadar uzanır. Veli çocuğunun öğrenip öğrenmediğinden kuşku duyduğu an ilk olarakta öğretmeni ile diyaloğa geçer (Bümen, 2005).

2.2.7. Çoklu Zekâ Kuramı İle İlgili Araştırmalar

Çoklu Zekâ Kuramı ile ilgili yurt içinde ve dışında yapılan çalışmalardan bazılarına bu bölümde yer verilmiştir.

2.2.7.1.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Strahan (1986) Çoklu Zekâ Kuramının standart test puanlarına etkisini araştırmak istemiştir. Bu nedenle, 129 ortaokul öğrencisi Çoklu Zekâ Kuramına göre işlenen derslerinde incelemiştir. Araştırma sonucunda, okuma ve matematik puanlarının çok yükseldiği ortaya çıkmıştır. Ancak çalışmada, kontrol grubu olmadığından test puanlarında genellemeye gidememiştir (Akt: Tarman, 1999).

Campbell (1989) ‘’Sınıfta Çoklu Zekâ Kuramı’’ adlı bir çalışma yapmıştır. Yapılan bu çalışmanın amacı, öğrencilerin Çoklu Zekâ Kuramı temelli öğrenmede gösterdikleri tepkileri ölçmektir. Bu çalışmada Gardner’ın bahsettiği yedi zekâ alanı temsil eden merkezler oluşturulmuştur. Campbell’in oluşturduğu merkezler şunlardır; matematik merkezi (mantıksal-matematiksel zekâ), okuma merkezi (sözel-dilsel zekâ), bireysel çalışma merkezi (içsel-özedönük zekâ), beraber çalışma merkezi (sosyal-kişilerarası zekâ), müzik merkezi (müziksel-ritmik zekâ), sanat merkezi (görsel-uzamsal zekâ)’dir. Sınıflar oluşturulan bu merkezlere göre baştan düzenlenmiştir. Araştırma sonucunda, merkezde geçirilen 1,5–2 saatin sonunda öğrencilerin her biri dünyanın yapısını matematiksel, dilsel, müziksel, görsel, sosyal ve bireysel olarak öğrenmişlerdir. Öğrencilerin bu merkezleri çok sevmelerinin nedeni, başarmaları için birçok fırsata sahip olmaları olarak belirtilmiştir.

Beckman (1995) Edinborg Üniversitesi’ndeki 2. ve 3. sınıf örgencilerine her kavramın sunusunda çoklu zekâyı uygulamıştır. Beckman’ın gözlemlerine göre, Çoklu Zekâ Kuramı öğretmenlere ve öğrencilere farklı bir zekâ perspektifi sunmuş, öğretmenlerin öğrencilerinin zekâlarını ve güçlerini daha iyi belirleyebilmelerini sağlamıştır. Ayrıca bu teorinin öğrencilerin anlamlı öğrenmeleri için imkânlar sağladığını, teorinin bir düşünüş tarzı, benzerlikleri, farklılıkları, kapsamları, zenginlikleri, kendi öz saygıları, her bireye karşı olan saygı gelişimleri ve sınıfa getirdikleri yetenekler hakkında bir tutum olduğunu da eklemiştir (Akt: Batman, 2002).

Allen (1997) üstün yetenekli çocukların öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramının etkilerini araştırmak istemiştir. Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde kullandıkları stratejilerin belirlenmesi amacıyla likert tipi bir dereceleme ölçeği geliştirilmiş ve açık ve kapalı uçlu sorular sormuştur. Geliştirilen ölçekte; resim ve sanat yapma, şarkı ve müzik söyleme, grupla ve bireysel çalışmalar, müsabakalara katılma ve ezber öğrencilere yöneltilmiştir. Verilen cevaplar neticesinde, ezberle öğretime öğrencilerin %89'nun karşı olduğu, bir projede birlikte çalışma fikrine %95'inin katıldığı, renkli harita ve resimlerin kullanılmasının hatırlamayı kolaylaştıracağına düşüncesine %50'sinin katıldığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin en çok birlikte çalışmayı ve grupla etkinlikler gerçekleştirmeyi istedikleri belirlenmiştir (Akt: Gümüş, 2011).

Furnham, Hosoe ve Tang (2002) tarafından araştırmaya katılanların kendilerinin, kardeşlerinin ve ailelerinin zekâalanlarını tespit etmeyi amaçlayan bir araştırma yapılmıştır. 229 Britanyalı, 213 Amerikalı ve 164 Japonyalı katılımcı ile bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Tüm katılımcılar Furnham ve Gasson (1998) tarafından geliştirilen bir anket doldurmuşlardır. Daha sonra katılımcılar; kendilerinin, anne-babalarının ve kardeşlerinin zekâ türlerini belirlemeye yardımcı olacak bir anket daha doldurmuşlardır. Erkekler; bayanlara göre kendilerine daha yüksek puan vermişlerdir. Mantıksal-matematiksel zekâda erkekler ve bayanlar arasında, erkekler lehine anlamlı farka rastlanmıştır. Sözel dilsel zekâ da ise, bayan ve erkekler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Kültürler arası zekâ puanlarına bakıldığında ise; Amerikalıların en yüksek zekâ puanlarını toplamış oldukları görülmektedir. Anne ve babaların zekâ puanları karşılaştırıldığında ise anlamlı bir farka rastlanmıştır. Ancak; babalar annelere oranla daha yüksek sonuçlar elde etmişlerdir. Kardeşlere verilen toplam zekâ puanları karşılaştırıldığında ise; Amerikalı ve Britanyalıların kardeşlerine verdikleri toplam zekâ puanlarının, Japonların kardeşlerine verdikleri zekâ puanlarından daha fazla olduğu görülmüştür (Akt: Çelen, 2006).

Haley (2004) "ikinci Bir Dil Öğrenenler için Öğrenci Merkezli Öğretim ve Çoklu Zekâ Kuramı" isimli bir araştırma yapmıştır. Yaptığı bu araştırmanın amacı; ikinci bir dil öğrenenler için öğretim stratejileri belirlemek, bu konuda bilgilendirmek amacıyla ÇZK'nın kullanılması, eğitim programının geliştirilmesi, yabancı dil eğitimi verenlere alternatif öneriler sunmaktır. Araştırmanın, kültürel açıdan, öğrencilerin kavramları farklı algılamaları açısından, pedagojik açıdan önemli olduğu belirtilmiştir. ÇZK'ya dayalı

öğretimin etkilerini görmek amacıyla hazırlanan etkinlikler, 2001-2002 öğretim yılında 23 ayrı dilin öğretiminde, sekiz eyalet ve üç ülkeden 650 öğrenciye uygulanmıştır. Çalışmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Öğrenciler, yabancı dil eğitiminde ÇZK uygulamaları ile ders anlatıldığında başarı oranlarının arttığını dile getirmişlerdir. Araştırma sonunda; ÇZK, yabancı dil öğretimine önemli bilgiler sağlamıştır. Etkinliklerin hem öğrencilere hem de öğretmenlere olumlu etkileri olmuştur. Araştırmacı, ÇZK'nın öğrencilerin özel yeteneklerini ve güçlerini ayrıca öğrencilerin tüm öğrenme potansiyellerini ortaya çıkardığını belirtmiştir. ÇZK'nın etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin motivasyonunu artırarak akademik başarısını da sağladığı sonucuna varılmıştır (Akt: Taş, 2007).

Ribot (2004)'un yapmış olduğu, "My Exprience Using Multiple Intelligence (Çoklu Zekâyı Uygulama Deneyimim)" adlı çalışmada, her biri 6 yaşındaki 11 kişilik okul öncesi öğrencilerine ikinci dil olarak İngilizce öğretmek amaçlanmıştır. "Toplumdaki Yardımcılarımız (itfaiyeci, polis, postacı, doktor, hemşire…)" adlı ünitede bu yardımcıları yerinde görmek amacıyla öğrencileri ile beraber postane, hastane gibi şehrin belli yerlerine küçük yolculuklar düzenlemiş ve öğrencilerinden bu yardımcılar hakkındaki izlenimlerini mektuplara yazarak ailelerine postalamalarını istemiştir. Öğrenciler izlenimlerini aktarmada beklenilenin üstünde başarı kazanarak, sözel-dilsel ve içsel zekâlarını etkili bir şekilde işe koşmuşlardır. Bu ünite kapsamında öğrenciler iki gruba ayrılarak ziyaret ettikleri binaların minik modellerini, park ve sokaklarını hazırlamışlardır. Böylece öğrencilerin görseluzamsal ile kişiler arası zekâları öne çıkartılmış, öğrenciler beklenilenden fazla kelime dağarcığına kavuşmuştur (Akt: Gümüş, 2011).

Noble (2004) Bloom Taksonomisi ile Çoklu Zekâ Kuramının birleştirilmesiyle hazırlanan farklı bir müfredat programının uygulamasından ve uygulama sonucunda elde edilen sonuçlarından bahsetmiştir. Araştırmada, ilgili literatürde de belirtildiği gibi, hem özel eğitim hem de yeteneğe dayalı eğitim yapılabilmesi için her bir sınıftaki öğrenci farklılıklarını dikkate alan müfredat programlarının uygulanmasının gerektiği belirtilmiştir. Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı ve Bloom'un taksonomisinin birleştirilmesi farklı bir müfredat programı hazırlanmasını sağlamıştır. Öğretmenler bu müfredata göre etkinliklerini planlamış, hazırlanan üniteleri öğrenme merkezlerinde uygulamış ve 18 ay süren iki ayrı kurs sonucunda ilerleme raporu yazmışlardır. Bu küçük kurslar sonunda; öğretmenlerin müfredatı uygulama ve etkinlikleri geliştirme konusunda yeteneklerinin arttığı, kendilerine daha fazla güven duydukları görülmüştür. Çoklu zekâ uygulamalarının,

öğrencilerin farklı yeteneklerine cevap verdiği, zihinsel olarak öğrencileri cesaretlendirdiği ortaya koyulmuştur. Ayrıca, öğretmenler, öğrencilerin uygulanan etkinliklerde dikkatlerini daha fazla yoğunlaştırdıklarını fark etmişlerdir (Akt: Taş, 2007).

2.2.7.2.Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Başbay (2000) "Çoklu Zekâ Kuramı'na Göre Eğitim Programları ve Sınıf içi Etkinliklerin incelenmesi" adlı bir çalışma yapmıştır. Yaptığı buçalışmanın amacı; sınıf öğretmenliği programı ve bu programdaki derslerin sınıf içi süreçlerinde yer verilen etkinlikler ile ilköğretim birinci kademe programı ve bu program kapsamındaki derslerin sınıf içi sürelerinde yer verilen etkinliklerin Çoklu Zekâ Kuramı'nın özelliklerini yansıtıcı bir yapıya sahip olup olmadığını araştırmaktır. Çalışma sonunda; Sınıf Öğretmenliği programı kapsamında yer alan derslerin ağırlıklı olarak sözel ve mantık-matematik zekâları üzerinde yoğunlaştığı, uzamsal, müziksel ve bedensel zekâ boyutunda ele alınan derslerin ise genellikle seçmeli dersler kapsamında olduğu görülmüştür. Ayrıca, MEB tarafından 2000 yılında hazırlanan İlköğretim programının 1995 yılında hazırlanmış olan İlköğretim programından daha nitelikli olduğu ve Çoklu Zekâ Kuramı'nın genel yapısına uygun olduğu belirtilmiştir.

Sezginer (2000) tanımlayıcı kompozisyonların analizinde ÇZK aktivitelerinin kullanımının tanımlayıcı kompozisyon yazım performansı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 15 deney, 15 kontrol grubu olmak üzere toplamda 30 öğrenci oluşturmuştur. Kontrol gruplu deneme modeline göre yapılan araştırmada hem kontrol hem de deney gruplarındaki örgencilerden üç örnek tanımlayıcı kompozisyon incelemeleri istenmiştir. Deneysel grup örnek kompozisyonları çoklu zekâ etkinlikleri kullanarak incelenmiştir. Öntest-sontest olarak her iki gruba çalışmanın basında bir, sonunda bir tanımlayıcı kompozisyon yazdırılmıştır. _ki grubun sontest puanları karsılaştırıldığında çoklu zekâ etkinliklerini kullanarak çalışan grubun daha iyi tanımlayıcı kompozisyon yazdığı ortaya çıkmıştır (Akt: İflazoglu, 2003).

Oral (2001) üniversite öğrencilerinin zekâ alanlarının branşlarına göre İncelenmesine yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın evrenini Dicle Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu, Eğitim Fakültesi ve Fen Edebiyat Fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemi ise toplam 615 öğrenciden oluşmaktadır. Ölçme

aracı olarak İngilizceden Türkçeye Çevrilmiş olan "Çoklu Zekâ Envanteri" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, bedensel-kinestetik zekâ türünde coğrafya ile beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerinin; sosyal-kişiler arası zekâ türünde biyoloji bölümü öğrencilerinin; içedönük-bireysel zekâ türünde yabancı dil ve tarih bölümü öğrencilerinin; mantıksal-matematiksel zekâ türünde matematik ve fen bilimleri bölümü öğrencilerinin; müziksel-ritmik zekâ türünde coğrafya bölümü öğrencilerinin; sözel-dilsel zekâ türünde yabancı dil, tarih, Türk dili ve edebiyatı bölümü öğrencilerinin; görsel uzamsal zekâ türünde resim-iş bölümü öğrencilerinin ve doğa zekâsı türünde biyoloji ve fizik eğitimi bölümü öğrencilerinin ortalama puanları diğer gruplara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Batman (2002) ''Çok boyutlu zekâ kuramı etkinlikleriyle destekli öğretim erişi, tutum ve kalıcılığa etkisi'' adlı bir çalışma yapmıştır. bu çalışmada, Öğretmenlik Mesleğine Giriş dersinde Çok Boyutlu Zekâ Kuramı etkinlikleri ile destekli öğretim uygulanan grup ile kontrol grubunun erişi, kalıcılık ve derse karşı tutumları arasındaki farkı ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu modelden yararlanılmıştır. Deney grubunda Çok Boyutlu Zekâ Kuramı etkinlikleriyle desteklenmiş öğretim yapılırken, kontrol grubunda geleneksel öğretim sürdürülmüştür. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde bulunan Doğu Akdeniz Üniversitesinde 2001-2002 eğitim - öğretim yılında öğrenim gören Eğitim Bilimleri Bölümü Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Bölümü'ndeki öğrenciler arasından bir grup öğrenci seçilerek çalışmaya başlanmıştır. Ön test – son test ve kalıcılık testi araştırmacı tarafından hazırlanmış, Öğretmenlik Mesleğine Giriş Dersi Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca veri elde etmek için niteliksel veri toplama tekniklerinden "görüşme" den yararlanılmıştır. Bu teknik uygulanırken yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; Öğretmenlik Mesleğine Giriş dersinde Çok Boyutlu Zekâ Kuramı etkinlikleriyle destekli öğretim uygulanan grup ile geleneksel öğretim uygulanan kontrol grubunun erişi düzeyleri, kalıcılık düzeyleri ve tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fakat deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin öğretime ve derse yönelik görüşlerinde farklılık olduğu görülmüştür. Söyle ki; deney grubu öğrencileri "başarılarında Çok Boyutlu Zekâ Kuramı menüleri ile ilgili etkinlikler ile desteklenmiş öğretimin dersteki başarıda etkili", kontrol grubu öğrencileri ise "geleneksel öğretimin başarıda etkisi konusunda kararsız veya etkisi yok" görüsündedirler. Deney grubu öğrencileri" Çok Boyutlu Zekâ Kuramı ile ilgili etkinliklerle yapılan öğretimde bireysel

farklılıkları dikkate aldığını", kontrol grubu öğrencileri ise "geleneksel öğretimin bireysel farklılıkları orta düzeyde veya hiç dikkate almadığı" görüsündedirler. Deney grubu öğrencileri " Çok Boyutlu Zekâ Kuramı etkinlikleriyle desteklenmiş öğretimin diğer derslerde de kullanılması" görüsündedirler. Oysa kontrol grubu öğrencileri "geleneksel öğretimin diğer derslerde kullanılmaması" görüsünü savunmaktadırlar. Deney grubundaki öğrencilerin tamamı "dersin hedef davranışlarını kazanmalarında kendilerine en çok yarar sağlayan ögenin etkinlikler" olduğu görüsündedirler. Kontrol grubu öğrencileri ise bu konuda değişik görüşler sunmuşlardır.(soru-cevap, öğretmen anlatımı, evdeki çalışma, tartışma, örnekler) Deney gurubundaki öğrenciler "derste kullanılan Çok Boyutlu Zekâ Kuramı menüleri ile ilgili etkinliklerle desteklenmiş öğretime karsı olumlu bir tutum" oluşturmuşlardır. Kontrol grubundaki öğrencilerin %80'i ise "derste kullanılan geleneksel öğretime karsı orta düzeyde tutum" oluşturmuşlardır. Derse yönelik tutumların belirlenmesinde deney grubu öğrencileri "Çok Boyutlu Zekâ Kuramı menüleri ile ilgili etkinliklerin etkili olduğunu", kontrol grubu öğrencileri ise "soru-cevap, tartışma, dersin içeriği, öğretmenle iletişim, katılım, öğretmen, öğrenciler arasındaki iletişim" gibi unsurların etkili olduğu görüsünü ileri sürmüşlerdir

Kılıç (2002) Çoklu Zekâ Kuramının Amerikan Okullarındaki Uygulamaları Üzerine Ulusal bir araştırma yapmıştır. Yaptığı bu araştırmanın amacı, Türk eğitimcilerine Howard Gardner' ın Çoklu Zekâ Kuramı'nın Amerikan okullarındaki uygulamalarını inceleyen SUMIT projesi hakkında bilgi vermektir. 1997 yılında başlayıp 2000 yılında son bulan bu proje, Çoklu Zekâ Kuramı'nın okullardaki uygulamasının başarısını tespit etmek, fakülte-okul arasında iş birliği kurarak katkılarda bulunmak ve proje sürecinin, sonuçlarını kaynak materyaller haline getirerek Çoklu Zekâ Kuramı'nı okullarında uygulayan veya uygulamayı düşünen eğitimcilere katkı sağlamaktadır. Araştırma, Çoklu Zekâ Kuramı'nı uygulayan okullardaki öğrencilerin başarısını, disiplin sağlama oranını, veli katılımını ve öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin başarısını tespit etmek amacıyla okul yöneticileri ve öğretmenleri ile yapılan gözlem ve görüşmeler vasıtasıyla oluşturulmuştur. Amerika genelinde 41 okulun öğretmen, öğrenci ve yöneticileri araştırma grubunu oluşturmaktadır. Araştırma süresince okul yöneticileri, sınıf öğretmenleri ve öğrencilerle görüşmeler ve gözlemler yapılmış, gözlem ve görüşme formları kullanılmıştır. Ayrıca sınıflardaki uygulamalar gözlemlenmiştir. Gözlem ve görüşmeler sonucu elde edilen verilere

dayanarak altı tane önemli unsur belirlenmiştir. Bu unsurlar, Çoklu Zekâ Kuramını uygulamada üzerinde önemle durulması gereken noktalardır.

1. Başarı İçin Gereken Niteliklerin Belirlenmesi: Çoklu Zekâ Kuramını uygulamak niyetinde olan eğitimcilerin sahip olması gereken nitelikler şunlardır:
    - Bütün çocukların zekâlarının güçlü yönleri olduğuna ve hepsinin öğrenebileceklerine dair inançlı olmak,
    - İnsan eğitimine özen ve saygı gösterilmesi gerektiğini bilmek,
    - Öğrenmenin eğlenceli bir eylem olması gerektiğine dair inanç duymak,
    - Kuramın başarıyla uygulanması için çok çalışmak gerektiğini bilmektir.
2. Kurama Karşı Farkındalığın Uyandırılması: Uygulamadaki en önemli adım, öğretmenleri, sekiz farklı zekâ türüne uygun etkinlikleri, öğrenme ortamında nasıl düzenleyecekleri hususunda bilgilendirmektir.
3. İşbirliği Yapmak: Bu kuramda nasıl her öğrencinin farklı türlerdeki zekâ veya zekâları baskın ise öğretmenlerinde kuvvetli ve zayıf yönleri vardır. Bu kuramın uygulandığı okullarda öğretmenler aralarında formal veya çoğunlukla informal olarak anlaşarak dersleri birlikte planlamışlardır. Farklı derslerde farklı öğretmenler aynı konuda işbirliği yaparak öğrenimi sağlamalıdır.
4. Öğrencilere Değişik Alternatifler Sunmak: SUMIT projesi süresince okullarda yapılan görüşmelerde Çoklu Zekâ Kuramı'nın etkili bir şekilde sınıf ortamında uygulamaya konması için öğrencilere değişik seçenekler sunmak gerekliliğinden sıkça bahsedilmiştir. Bu okullarda öğrencilerin konuyu değişik açıdan inceleyip öğrenmeleri amacıyla kendi seçtikleri yöntemle onlara öğrenme şansı verilmektedir.
5. Öğrencileri Nitelikli Çalışmalar Üretmeye Yönlendirmek: Öğrencilerin niteliklerini artırmak için dersler mümkün olduğunca somutlaştırılarak işlenmektedir. Ayrıca sayısal ve sözel becerilerin yanında sosyal yönlerinin gelişmesine de önem verilmektedir.
6. Sanat Derslerine Önem Verme: Bu okulların çoğunluğunda sanat derslerine büyük önem verilmektedir. Üç yıl boyunca 41 okulda yapılan görüşme ve anketler sonunda elde edilen bilgiler dört ana konuda ifade edilmiştir:
    - Başarı testi sonuçları; okulların %49'u artış bildirmiştir. %2'si bir artış kaydetmemiştir.

- Öğrenci disiplini; okulların yarıdan fazlası disiplin sağlamada artış bildirmiştir.
- Ailelerin katılımı; okullar %60 oranında ailelerin okul etkinliklerine katılımının arttığını bildirmiştir.
- Farklı öğrenme yeterlilikleri olan öğrencilerin öğrenmesi; okulların %78'i bu öğrencilerin öğrenmelerinde artış olduğunu belirtmiştir. Çoklu Zekâ Kuramı'nın okullarda uygulanıyor olması eğitimdeki bütün problemleri çözecek anlamına gelmez. Fakat insan zekâsının birbirinden farklı olduğunu kabul etmek ve bunu tüm yönleriyle eğitim programına uygulamak gerçek anlamda bir devrimdir.

Burma (2003) ''Çoklu Zekâ Kuramına Göre Öğretim Ortamlarının Yapılandırılması'' adlı bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmada kaynak tarama yöntemi kullanılmıştır. Çoklu Zekâ Kuramına göre öğretim ortamlarının yapılandırılmasında öncelikli olarak, kurama dayalı öğretim programı, ardından bu programa uygun bir sınıf ortamı organize edilerek bir ders planı hazırlanmıştır. Bu hazırlıklar eğitim-öğretim sürecine uygulanarak, Çoklu Zekâ Kuramına dayalı ölçme değerlendirme gerçekleştirmiştir. Sonuç olarak Çoklu Zekâ Kuramı sayesinde, geleneksel eğitim sisteminde öğretmenlerin sahip oldukları kısıtlı öğretme stratejilerinin genişlediği görülmüştür. Ayrıca eğitim-öğretim ortamları hazırlanırken Çoklu Zekâ Kuramının işe koşulmasının, öğrenme-öğretme sürecine olumlu katkılar sağladığı görüşüne de ulaşılmıştır.

Açıkgöz (2003) bu çalışmada Çoklu Zekâ Kuramına uygun hazırlanan alıştırma yazılımlarının öğrencinin baskın zekâ sırası dikkate alınarak uygulandığında akademik başarıya anlamlı bir etkisinin olup olmadığı araştırmıştır. Araştırmanın evrenini, Ankara ilinde bulunan Maya Koleji 5. sınıf ögrencileri oluşturmaktadır. Çalışma 22 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Araştırmada deneysel desen kullanılmıştır. Bir kontrol, iki deney gruplu ön test – son test deseninden yararlanılmıştır. Araştırmada iki tür ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlar Çoklu Zekâ Gözlem Formu Değerlendirme Profili ve düzey belirleme testidir. Araştırmacı tarafından hazırlanan araştırma yazılımları, öğrenciler tarafından tamamlanmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersi "Hareket ve Kuvvet" ünitesinin öğretiminde, Çoklu Zekâ Kuramına uygun

hazırlanan araştırma yazılımının, öğrenci baskın zekâ alanı sırasıyla uygulanmasının akademik başarıya anlamlı bir etkisinin olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Ayaydın (2004) "Çoklu Zekâ Kuramında Sanat Eğitimi Yaklaşımı" adlı bir araştırma yapmıştır. Yaptıkları bu araştırmanın amacı, Çoklu Zekâ Kuramının sanat eğitimindeki yeniliklerini ortaya koymak ve sanat eğitimine yaklaşımını tanıtmak ve değerlendirmektir. Araştırma sonucunda; Çoklu Zekâ Kuramına dayalı etkinliklerin yer aldığı derslerde öğrencilerin derse karşı istekli ve ilgili olduklarını ve öğrencilerin bu istek ve ilgilerinin dersten sonra da sürdüğünü belirtmiştir. Daha önce sözel ve sayısal zekâyı hedef alarak düzenlenen eğitim programlarının görsel-uzamsal zekâ türünü de göz önüne alarak düzenlenmesi gerektiğini ortaya çıkarmıştır.

Erturan, Dündar, Yapıcı, Çakır ve Bozyiğit (2005) ''İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Zekâ Alanları İle Fiziksel Yeteneklerinin Karşılaştırılması'' adlı bir araştırma yapmışlardır. Yaptıkları bu araştırmanın amacı, ilköğretim okulunda öğrenim gören öğrencilerinin sporsal uygunlukları ile çoklu zekâlarının karşılaştırılması ve aralarında bir ilişki var ise sporsal uygunluğun hangi zekâ alanları tarafından desteklendiğini saptamaktır. Seçilen ilköğretim okulu özel bir okul olan Pamukkale Üniversitesi Eğitim Vakfı İlköğretim Okulu'dur. Bu okulda ilköğretim birinci ve ikinci kademelerde öğrenim görmekte olan 6–13 yaşları arasındaki 308 (139 kız, 169 erkek) öğrenci, çalışmanın örneklem gurubunu oluşturmaktadır. Çalışmanın yöntemi iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada, seçilen okuldaki ilköğretim öğrencilerinin sporsal uygunlukları tespit edilmiş, ikinci aşamada ise aynı öğrencilerin çoklu zekâ alanlarının sayısal değerleri ölçülmüştür. Öğrencilerin çoklu zekâ alanlarını kestirebilmek amacı ile Çoklu Zekâ Gözlem Formu doldurulmuştur. İlköğretim birinci kademe sınıflarının gözlem formlarını ağırlıklı olarak sınıf öğretmenleri, ikici kademe sınıflarının gözlem formlarını ise branş öğretmenleri kendileri ile ilgili bölümleri doldurarak cevaplamışlardır. Sporsal uygunluklarını ölçmek amacıyla boy, vücut ağırlığı, vücut yağ yüzdesi, oturarak boy, kulaç uzunluğu, esneklik, kol kuvveti, sürat koşusu ve sıçrama yükseklikleri ölçülerek sonuçlar analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda, sporsal uygunluk ile Bedensel-Kinestetik zekâ arasında ve sporsal uygunluk ile Mantıksal-Matematiksel zekâ arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre, sporsal uygunluğu, Mantıksal-Matematiksel ve Bedensel-Kinestetik zekâların desteklediği görülmüştür. Sporsal uygunluk ve zekâ alanlarının korelâsyonunda da zekâ alanlarının birbiri ile yüksek ilişki içinde olduğu görülmüştür.

Sporsal uygunluk ve Mantıksal-Matematiksel zekâ arasında 0,12 düzeyinde ilişki, sporsal uygunluk ve Bedensel-Kinestetik zekâ arasında 0,16 düzeyinde ilişki ortaya çıkmıştır. Bu araştırmanın sonucuna göre ilköğretim birinci kademedeki öğrencilerin çoklu zekâ alanların belirlenmesi, bireylerin küçük yaşlarda baskın olan zekâ alanları ile ilişkili mesleklere yönlendirilmelerinin doğru olacağı düşünülmektedir. Sporsal uygunluk göstergeleri yüksek olan öğrencilerin, spor uygulamalarına yönlendirilmeleri de sporsal verim açısından ön koşul olduğu önerilmektedir.

Canbay (2006) ''İlköğretim birinci kademede çoklu zekâ kuramı uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri'' adlı çalışma yapmıştır. Araştırma tarama türünde betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın örneklemini Yalova ilinde görevli 240 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri 40 maddeden oluşan anket kullanılarak toplanılmıştır. Ayrıca anket sonunda öğretmenlerin kendi görüşlerini yazılı olarak ifade edebileceği bir bölüm bulunmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre, Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarının öğrenmede kalıcılık üzerinde daha etkili olduğunu, Çoklu Zekâ Kuramı'na göre ders işlemenin geleneksel yöntemlere göre ders işlemekten daha iyi sonuç verdiğini, öğrencilerinin Çoklu Zekâ Kuramı'na göre ders işlerken derste daha aktif olduklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında öğretmenler araç-gereç sıkıntısı yaşadıklarını, sınıfların kalabalık olmasından rahatsızlık duyduklarını gerek kendilerinin, gerek yöneticilerin, gerekse müfettişlerin eğitim alması gerektiğini dile getirmişlerdir.

Ergin (2007)'in yaptığı araştırmanın amacı 2005 – 2006 öğretim yılında uygulamaya konulan yeni ilköğretim 4. ve 5. Sınıf Türkçe Programında Çoklu Zekâ Kuramı'nın nasıl ele alındığını (1) Türkçe Programının incelenmesi, (2) Bu programa ilişkin Talim ve Terbiye Kurulunun önerdiği ders kitaplarının analiz edilmesi ve (3) Sınıf öğretmenlerinin bu konuyla ilgili görüşlerinin elde edilmesi yollarıyla ortaya çıkarmaktır. Araştırma nitel bir çalışma olup doküman analizi ve görüşme yöntemlerinden yararlanılarak veriler toplanmıştır. Birinci ve ikinci sorular için evren ve örneklem seçimine gidilmemiştir. Üçüncü soru için seçilen evren ve örneklem ise Nevşehir ilinde görev yapan sınıf öğretmenleridir. Araştırma sonunda elde edilen sonuçlara göre, Yeni Türkçe Ders Programı Çoklu Zekâ Kuramı temelli olarak hazırlanmıştır. Ancak programda bütün zekâ alanlarına aynı önem verilmemiştir. Ders ve çalışma kitaplarında da aynı durum söz konusudur. Görüşleri alınan sınıf öğretmenleri de bu görüşü desteklemektedirler. Yeni

Türkçe Programının verimli olacağına ve bazı çalışmaların yapılması gerektiğini dile getirmişlerdir.

Taş (2007) sınıf öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramının öğretimde uygulanması yönelik görüşlerini ve tutumlarını incelemek amacı ile bir araştırma yapmıştır. Yapılan bu araştırma genel tarama türünde betimsel bir çalışmadır. Araştırma 130 sınıf öğretmenine tutum ölçeği uygulanarak elde edilmiştir. Yapılan bu çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin çoğu çalıştıkları kurumlarda materyal bulmada sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bu araştırma, Çoklu Zekâ Kuramına dayalı öğretim uygulamalarının cinsiyete, yaşa, meslekteki kıdeme, mezun olunan okul türüne ve görev yeri değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Erdamar (2009) ‘’İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramı ve uygulamasına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi’’ adlı bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada Diyarbakır il merkezinde 2007- 2008 eğitim-öğretim yılında ilköğretim birinci kademenin 4. ve 5. sınıflarında görev yapan toplam 514 sınıf öğretmenine anket uygulanması yolu ile yapılmış ve elde edilen veriler SPSS for Windows paket programıyla analiz edilmiştir. Bu çalışma sonuçlarına göre araştırmada öğretmenlerin, kendilerini ÇZK ile ilgili bilgi konusunda kısmen yeterli buldukları, ÇZK konusunda yapılan araştırmaları ve gelişmeleri kısmen takip ettikleri, öğretimi planlarken ÇZK’ yı kısmen dikkate aldıklarını ve farklı zekâ alanlarını belirleyen araçlar konusunda da kısmen bilgi sahibi oldukları belirlenmiştir. Öğretmenler Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarının öğrenmede kalıcılık üzerinde daha etkili olduğunu, Çoklu Zekâ Kuramı’na göre ders işlemenin geleneksel yöntemlere göre ders işlemekten daha iyi sonuç verdiğini, öğrencilerinin Çoklu Zekâ Kuramı’na göre ders işlerken derse katılımlarının artığını ve öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerinin gelişme kaydettiklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanında öğretmenler araç-gereç sıkıntısı yaşadıklarını, YİP çerçevesinde hazırlanan ders kitaplarının ve öğretmen kılavuz kitaplarının yeterli desteği sağlamadığını, sınıfların kalabalık olmasından rahatsızlık duyduklarını gerek kendilerinin, gerek yöneticilerin, eğitim alması gerektiğini dile getirmişlerdir. Öğretmenler sorunların giderilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı’ndan ve üniversitelerdeki akademisyenlerden beklentileri olduğu belirtmişlerdir.

Kalaycı (2009) ‘’ Fen ve teknoloji dersinde Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarının sınıf öğretmeni görüşlerine göre değerlendirilmesi’’adlı bir çalışma yapmıştır. Bu

çalışmada ilköğretim 4. ve 5. sınıfta göre yapan 177 sınıf öğretmeninin görüşleri anket kullanılarak değerlendirilmiştir. Yapılan bu çalışma sonucunda ilköğretim birinci kademede görev yapan sınıf öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji dersinde Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarına yönelik görüşleri ile yaş, cinsiyet, mezun olunan okul türü, öğretmenlik mesleğinde geçen hizmet yılı, okuttukları sınıf düzeyi, görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik durumu, Çoklu Zekâ Kuramı ile ilgili bir hizmet içi eğitime katılıp katılmadıkları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Akyol (2011) ‘’İlköğretim 1. Kademeye Yönelik Bilgisayar Destekli Çoklu Zekâ Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması’’ adlı bir çalışma yapmıştır. Yaptığı bu çalışmada Çoklu Zekâ Kuramına göre hazırlanan bir öğretim yazılımı öğrencilerin öğrenme ortamlarına sunulmuştur. Bilgisayar destekli öğretimden de yararlanılarak hazırlanan bu eğitim yazılımının öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonları üzerine etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Ülkemizde genel olarak düşük olan matematik başarısının çeşitli araştırmalarla etkililiği kanıtlanmış Çoklu Zekâ Kuramına uygun bir öğretim yazılımıyla kesirler ünitesinin işlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemi Ankara Rotary Yeşiltepe İlköğretim Okulu 6. sınıf öğrencileri olarak belirlenmiştir. Çalışma, okul laboratuarında matematik derslerinde uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan yöntem deneysel yöntemdir. Deney grubu ön test-son test desenine başvurulmuştur. Araştırmacı, araştırma için bir deney gurubu belirlemiştir. Akademik başarıyı ölçmek için kullanılacak Akademik Başarı Testi, öğrencilerin baskın zekâ alanlarını tespit etmek için Çoklu Zekâ Belirleme Testi ve deneysel işlem öncesi ve sonrasında öğrencilerin memnuniyet derecesini, motive olma düzeylerini ölçmek için Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, Çoklu Zekâ Kuramına uygun hazırlanan bir eğitim yazılımının uygulanan örneklem üzerinde Akademik Başarıları ve Motivasyonları açısından anlamlı bir etkisinin olduğu görülmüştür. Öğrencilerin Motivasyon ön test – son test verileri ile Akademik Başarı ön test - son test verileri değerlendirilerek Çoklu Zekâ Kuramının lehine bir sonuç çıktığı görülmüştür.

Karabacak (2012) ‘’İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Durumları ve Yöneltme Öneri Formu Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar’’ adlı bir çalışma yapmıştır. Yaptığı bu araştırmanın amacı, sekizinci sınıf öğrencilerinin hangi baskın zekâ alanlarının gelişmiş olduğunu tanıma durumu ve ilköğretim ikinci kademede uygulanan

yönlendirme çalışmalarında karşılaşılan sorunları ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu, 18 okul yöneticisi, 105 branş öğretmeni, 7 okul rehber öğretmeni ve 204 8. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Uygulanan 2 ayrı ölçekten toplam 334'ü geri dönmüştür. Veri çözümlemeleri SPSS paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğrencilere uygulanan "Çoklu Zekâ Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği" ile yöneltme öneri kurulunda bulunan öğretmenler tarafından hazırlanan "Yöneltme Öneri Formu" karşılaştırıldığında, çoklu zekâ alanlarından Kişilerarası, Mantıksal ve Müziksel Zekâ alanlarından alınan puanların örtüştüğü fakat sözel, görsel, kişisel, bedensel ve doğacı alanlarından alınan puanların örtüşmediği görülmüştür. Ayrıca yönetici, rehber öğretmen ve branş öğretmenlerine uygulanan "Kişisel Bilgi Formu ve Yöneltmeye İlişkin Tutum Ölçeği" sonuçlarına göre; seçmeli derslerin yetersiz olduğu, velilerin çocuklarının baskın zekâ alanını yeterince tanımadığı, öğretmenlere yöneltme etkinlikleri ile ilgili hizmet içi eğitimin verilmesi gerektiği, yöneltme etkinlikleri uygulamalarında yöneticiler, öğretmenler ve okul rehber öğretmenleri arasındaki iletişim ve işbirliğinin yeterli olduğu, yöneltme gözlem formlarının öğrencinin tüm yönleri ile tanınmasında yeterli olmadığı, ders dışı etkinliklerinin yeterli olduğu, ders içi etkinliklerinin yeterli olmadığı, öğretmenlerin yöneltme etkinliklerini benimsediği, öğrencilerin farklı zekâ alanlarını ortaya çıkaracak gerekli donanımın bulunmadığı, yöneltme etkinlikleri ile sorumlulukların rehber öğretmen ile paylaşıldığı, öğrencilerin uygulanan envanter, test ya da gözlem formu sonuçlarından haberdar edildikleri, öğretmenlerin, öğrenci hakkında topladıkları bilgileri gerektiğinde velilerle paylaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Aydın (2013)'ın yaptığı bu araştırmanın amacı, ilköğretim 4-8. Sınıflarda çoklu zekâ uygulamalarının eğitim öğretim sürecine etkisinin öğretmen görüşleri açısından incelemektir. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinin Çatalca ilçesinde MEB'e bağlı okullarda görev yapan 176 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılarak toplanılmıştır. 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 zekâ uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. 3.

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri çoklu zekâ uygulamalarına ilişkin görüşlerini anlamlı şekilde etkilemektedir.

Kemeç (2016) ‘’Türk Halk Oyunları Bölümü İle Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanlarının Karşılaştırılması’’ adlı bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın grubunu, 2014–2015 akademik yılı bahar döneminde Sakarya ve Gaziantep Üniversitesi, 18 yaş ve üzeri farklı yaş ve cinsiyetlerdeki 1, 2, 3 ve 4. sınıflarda öğrenim görmekte olan Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu ile Devlet Konservatuarı Türk Halk Oyunları Bölümü'nden rastgele seçilmiş 380 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Gardner tarafından geliştirilen ve Saban (2002) tarafından Türkçeye uyarlanan, geçerlilik ve güvenirliği yapılmış olan "Çoklu Zekâ Alanlarında Kendini Değerlendirme Envanteri" kullanılarak toplanılmıştır. Karşılaştırmalar ile zekâ puanları arasındaki farklılığı belirleyebilmek için "Anova Testi", grup farklılıklarını belirleyebilmek için "Tukey HSD testi" kullanılmıştır. Öğrenciler hakkındaki genel bilgilerin değerlendirilmesinde frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Verilerin değerlendirmesinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda THO Bölümü ile BESYO öğrencilerinin yaş değişkeni ile mantıksal ve sosyal zekâ alanları arasında; cinsiyet değişkenine göre müziksel zekâ alanında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Fakültelerin okul türü değişkeni bakımından müziksel zekâ alanında THO Bölümü öğrencileri lehine, görsel, doğacı, sosyal ve bedensel zekâ alanlarında BESYO öğrencileri lehine; sınıf değişkenine göre ise görsel zekâ alanında 3 ve 4. sınıflar arasında, müziksel zekâ alanında 1 ve 4. sınıflar arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. THO Bölümü ve BESYO öğrencileri ayrı ayrı değerlendirildiğinde sekiz zekâ alanının da gelişmiş olduğu görülürken en yüksek zekâ alanı puanlarının THO Bölümünde sırasıyla müziksel, sosyal, bedensel ve içsel, en düşük zekâ puanının mantıksal ve doğacı zekâ alanı olduğu; Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda ise sosyal, bedensel, içsel ve görsel zekâ alanları olduğu bulunmuş ve en düşük zekâ puanının da mantıksal ve sözel zekâ alanları olduğu tespit edilmiştir. THO Bölümü ve BESYO öğrencileri karşılaştırıldığında ise en baskın zekâ alanlarının sosyal, bedensel, müziksel ve içsel; en düşük zekâ alanının ise mantıksal zekâ alanı olduğu görülmüştür.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örneklemi, araştırmada kullanılacak veri toplama aracı ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramının uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesine yönelik olan bu araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmalarının temel varsayımı, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte ya da harmanlanarak kullanılmasının araştırma problem ve sorularının bu yöntemlerin ayrı kullanılmasından daha iyi anlaşılmasını sağlayabilmektedir (Creswell & Garrett, 2008). Ayrıca karma yöntem; kapsamlı, çoğulcu, tamamlayıcı ve araştırmacıya yöntem seçimi ve araştırma hakkında tasarlama yapması için seçmeci bir yaklaşım önerir. Pek çok araştırma sorusu veya soruları karma yöntemin sunduğu çözüm yolları ile tamamen cevaplanabilmektedir (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Bu açıdan bakıldığında zaman karma yöntem araştırmalarının çoğulculuk ve seçicilik gibi belirgin özellikleri, karma yöntemi, tek yöntemli desenlerle karşılaştırıldığında çoğu zaman üstün kılabilmektedir (Johnson & Christensen, 2004).

Araştırmanın nicel boyutunda tarama türünde betimsel yöntem kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2011). Bunun yanında tarama modeli yöntemi kullanılarak yapılan araştırmaların amacı, genellikle araştırma konusu ile ilgili var olan durumun fotoğrafını çekerek bir betimleme yapmaktır. Bu amaca yönelik olarak tarama araştırmalarında genellikle geniş bir kitleden araştırmacı tarafından belirlenen cevap seçenekleri kullanılarak bilgi toplanır (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010).

Araştırmanın nitel boyutunda ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Glaser nitel araştırmayı, kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı bulundukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Bu tanımda ‘’kuram oluşturma’’ toplanan verilerden yola çıkarak daha önceden bilinmeyen bir takım sonuçları birbirleri ile ilişkisi içinde açıklayan bir modelleme çalışması anlamına gelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bunun yanında nitel araştırma yöntemlerinden en sık kullanılanı görüşme tekniğidir. Görüşme tekniği insanların neyi ve neden düşündüklerini, duygu, tutum ve hislerinin neler olduğunu, davranışlarını yönlendiren etkenleri ortaya çıkarmayı sağlayan bir veri toplama aracıdır. Kısacası insanın zihnine ve kalbine girmeyi amaçlayan bilimsel bir araçtır (Ekiz, 2009). Bu araçlardan biri olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, araştırmacının görüşme sorularını önceden hazırlamasına olanak sağladığı gibi görüşme sırasında araştırılan kişilere kısmı esneklik sağlayarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine ve tartışılmasına da izin verir. Bu tür bir görüşmede, araştırılan kişilerin de araştırma üzerinde kontrolleri söz konusudur (Ekiz, 2009).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim yılı içerisinde Diyarbakır ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilkokullarında görev yapan 5643 sınıf öğretmenini kapsamaktadır.

Araştırmanın nicel boyutunda ‘’küme örnekleme’’ yöntemi kullanılmıştır. Evrendeki bütün kümelerin tek tek eşit seçilme şansına sahip oldukları durumda yapılan örneklemeye küme örnekleme denir (Karasar, 2011). Bu doğrultuda örneklemi Diyarbakır ilinde köyde 100, ilçede 100 ve şehir merkezinde 100 olmak üzere Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilkokullarında görev yapan toplamda 300 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Ölçeğe katılan öğretmenlerin demografik değişkenleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Ölçeğe katılan öğretmenlerin demografik değişkenlere göre dağılımı

	Değişken	**n**	**Yüzde (%)**
Cinsiyet	Kadın	139	46.3
	Erkek	161	53.7
Eğitim Durumu	Lisans	256	85.3
	Yüksek lisans	36	12
	Doktora	8	2.7
Hizmet Süresi	1-5	68	22.7
	6-10	57	19.0
	11-15	77	25.7
	16-20	54	18.0
	21 ve üzeri	44	14.7
Görev Yeri	Şehir merkezi	100	33.3
	İlçe	100	33.3
	Köy	100	33.3

Tablo 3'te görüldüğü üzere, ölçeğe katılan 300 sınıf öğretmeninin cinsiyet değişkenine göre % 53.7'si erkek, % 46.3' ü kadındır. Eğitim durumu değişkenine göre % 85.3 'ü lisans, % 12 'si yüksek lisans ve % 2.7 'si doktora mezunudur. Hizmet süresi değişkenine göre % 25.7' sinin hizmet süresi 11-15 yıl arasında, % 22.7' sinin hizmet süresi 1-5 yıl arasında, % 19' unun hizmet süresi 6-10 yıl arasında, % 18' inin hizmet süresi 16-20 yıl arasında ve % 14.7' sinin hizmet süresi 21 ve üzeri yıl arasındadır. Görev yeri değişkenine göre % 33.3 şehir merkezinde, % 33.3 ilçede ve % 33.3' de köyde görev yapmaktadır.

Araştırmanın nitel boyutunda da ''küme Örnekleme' yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda örneklemi Diyarbakır ilinde köyde 10, ilçede 10 ve şehir merkezinde 10 olmak üzere Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullarında görev yapan 30 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Sınıf öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramına ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesine yönelik olan bu araştırmanın nicel boyutundaki verileri toplamak amacı ile Canbay (2006) tarafından geliştirilen ve yeniden düzenlenen ölçek kullanılmıştır. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin hizmet yılı, cinsiyeti, eğitim durumu, görev yeri türüne ilişkin kişisel bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde ise (1) kesinlikle hiç, (2) hemen hemen hiç, (3) biraz, (4) oldukça, (5) tamamen şeklinde 5'li

likert tipinde 20 maddelik ifade yer almaktadır. Ölçeğin güvenirlik analizi Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı incelenerek yapılmış olup 0.923 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerliliği için ise alanında iki uzman ile görüşülüp gerekli olur alınmıştır.

Nitel araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama aracı yedi açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplara herhangi bir sınırlama getirilmemiştir. Görüşme, öğretmenlerden izin alınıp ses kaydı alınarak yapılmıştır. Görüşme esnasında öğretmenlere sorulan sorular, açık, anlaşılır ve geçerlilik boyutunda iki uzman tarafından incelenmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nicel verilerin çözümlenmesinde SPSS (Statistical Packet for The Social Sciences) 22.0 paket programı kullanılmıştır. Nicel veriler üzerinde betimleyici istatistik olarak frekans, aritmetik ortalama, standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Verilerin homojen dağılıp dağılmadığını belirlemek için homojenlik testi (Levene) uygulanmıştır. Bu amaçla yapılan levene testinin anlamlılık düzeyi $p>0.05$ olarak belirlenmiştir. Gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacı ile cinsiyet değişkeni için t-testi (independent samples t-test), görev yeri, hizmet süresi ve eğitim durumu değişkenleri için tek yönlü varyans analizi (one-way anova) yapılmıştır. Yapılan istatiksel analizler $p<0.05$ anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Varyans analizi sonucunda ortaya çıkan anlamlılık düzeyinin hangi gruplardan kaynaklandığını ve hangi düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe testi uygulanmıştır.

Ölçekten elde edilen sonuçların değerlendirilmesinde Tablo 4'e dayalı olarak yorum yapılmıştır.

Tablo 4. 5'li likert ölçek puan dağılımı

1.00-1.80 arası	Kesinlikle hiç
1.81-2.60 arası	Hemen hemen hiç
2.61-3.40 arası	Biraz
3.41-4.20 arası	Oldukça
4.21-5.00 arası	Tamamen

Araştırmada elde edilen nitel verilerin çözümlenmesi için içerik analizi yapılmıştır. Kodlama tutarlılığını sağlamak amacı ile alanında uzman iki farklı araştırmacı tarafından kodlama yapılmış ve tutarlılık % 95 bulunmuştur. Analiz sırasında öğretmenlerin sorulara yönelik ifade ettikleri görüşlerini yansıtan kodlar oluşturulmuştur. Kodlama işleminden sonra verilerin eşleştirilmesi işlemine geçilmiştir. Eşleştirme işleminde kodlar birleştirilerek alt temalar oluşturulmuş ve her bir alt tema, temaların altına yerleştirilmiştir.

IV. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine yanıt oluşturmak üzere toplanan verilerin istatistiksel çözümlemeler sonucunda elde edilen bulgularına yer verilmiştir.

4.1.Araştırmanın Nicel Verilerinden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

4.1.1.Öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramının Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri

İlkokulda Çoklu Zekâ Kuramının uygulanabilirliği ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerine ait elde edilen bulgular Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Sınıf öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramının uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri

Maddeler	n	$\overline{X}$	Ss
1. Çoklu Zekâ Kuramı konusunda yeterli bilgiye sahibim	300	3,50	,89
2. Çoklu Zekâ Kuramı konusunda yapılan araştırmaları, gelişmeleri internetten ya da yazılı kaynaklardan araştırıyorum.	300	3,09	1,19
3. Yeni hazırlanan öğretim programımız ve ders kitaplarımız Çoklu Zekâ Kuramına göre ders işlemeye uygundur	300	3,21	,98
4. Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarında bütün zekâ alanlarına eşit derecede önem veriyorum.	300	3,50	1,03
5. Çoklu Zekâ Kuramın uygun ders planı hazırlamaya gayret ediyorum	300	3,42	,99
6. Materyal sunumunda tüm zekâ alanlarını geliştirici ya da tüm zekâ alanlarını işe koymaya yönelik etkinlikler hazırlıyorum.	300	3,37	1,00
7. Çoklu Zekâ Kuramına göre ders işlenişinin geleneksel yöntemlere göre daha iyi sonuç verdiğine inanıyorum.	300	3,77	1,00
8. Çoklu Zekâ Kuramını bütün derslerde uyguluyorum.	300	3,28	,93
9. Çoklu Zekâ Kuramı sayesinde her öğrenci bir işe yaradığı duygusunu hissedebilmektedir.	300	3,76	,94
10. Ders anlatırken zekâ tiplerini dikkate alıyorum.	300	3,66	,92

11. Çoklu Zekâ Kuramının hem öğrenciyi hem öğretmeni motive ettiğini, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimi artırdığını düşünüyorum.	300	3,78	,96
12. Çoklu Zekâ Kuramına göre yapılan ders işleyişini öğrenciler daha eğlenceli buluyor ve derse katılımları daha fazla oluyor.	300	3,71	,93
13. Çoklu Zekâ Kuramı ile ders işlemeye başladığımdan beri öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerim gelişme gösterdi.	300	3,53	,84
14. Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarının öğrenmedeki kalıcılık üzerinde daha etkili olduğu inancındayım.	300	3,69	,92
15. Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarında materyal bulabiliyorum.	300	2,77	,91
16. Çoklu Zekâ Kuramına göre öğrenciyi değerlendirmek öğretmenlerden hem çokça vakit hem de çokça emek istiyor (gözlem formları, görüşme yazıları vb.).	300	3,64	,93
17. Çoklu Zekâ Kuramına göre yapılan proje çalışmalarını öğrencilerden çok veliler yapmaktadır.	300	3,34	1,00
18. Çoklu Zekâ Kuramı göre ders işlerken, süreyi yetiştirmekte zorlanıyorum.	300	3,57	,91
19. Çoklu Zekâ Kuramına göre ders işlerken, özellikle grup çalışmalarında bir kargaşa yaşanıyor ve daha fazla ses çıkıyor.	300	3,68	,89
20. Çoklu Zekâ Kuramının daha rahat uygulanabilmesi için eğitim ortamının zenginleştirilmesi gerekir.	300	4,18	,83
Toplam Ortalama	**300**	**3,52**	**,61**

Tablo 5'de görüldüğü üzere, sınıf öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramının uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerine ait ortalama puanlar ($\overline{X}$=3.52) incelendiğinde, öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramına ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu görülmektedir. Ancak 15. madde '' Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarında materyal bulabiliyorum'' ($\overline{X}$ = 2.71) ifadesine bakıldığında, öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramını uygularken materyal bulmakta zorlandıkları söylenebilir.

4.1.2. Cinsiyet Değişkeni Açısından Çoklu Zekâ Kuramının Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular

İlkokulda Çoklu Zekâ Kuramının uygulanabilirliği ile ilgili öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından t-testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Cinsiyet durumu değişkenine göre t-testi sonuçları

Cinsiyet	n	$\overline{X}$	Ss	sd	t	p
Kadın	139	3.49	.576	298	-.746	.456
Erkek	161	3.55	.639			

Tablo 6'da görüldüğü üzere, cinsiyet değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramına ilişkin görüşleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan t-testinde, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark görülmemiştir [$t_{(298)}$= -0,746, p>0,05]. Bu durumda cinsiyet değişkeninin sınıf öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramının uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir.

4.1.3. Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Çoklu Zekâ Kuramının Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular

İlkokulda Çoklu Zekâ Kuramının uygulanabilirliği ile ilgili öğretmen görüşlerinin eğitim durumu değişkeni açısından tek yönlü varyans analiz sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Eğitim durumu değişkenine göre varyans analiz sonuçları

Eğitim durumu	**n**	$\overline{X}$	**Varyansın kaynağı**	**Kareler toplamı**	**sd**	**Kareler ortalaması**	**F**	**p**	**Anlamlı fark**
1. Lisans	256	3.43	Gruplar Arası	16.729	2	8.364			
2.Yüksek lisans	36	4.01	Gruplar İçi	94.829	297	.319	26.20	.00	1-2 1-3
3.Doktora	8	4.30	Toplam	111.557	299				
Toplam	300	3.52							

Tablo 7'de görüldüğü üzere, eğitim durumu değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramına İlişkin görüşlerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda, görev yeri değişkenine göre aralarında anlamlı fark bulunmuştur [F= 26.197, p<0.05]. Tek yönlü varyans analizi (Anova) sonrası anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Post-Hoc testlerinden Scheffe testi yapılmştır. Buna göre, eğitim durumu yüksek lisans olan öğretmenler ile eğitim durumu lisans olan öğretmenler arasında eğitim durumu yüksek lisans olan öğretmenler lehinde, eğitim durumu doktora

olan öğretmenler ile eğitim durumu lisans olan öğretmenler arasında eğitim durumu doktora olan öğretmenler lehinde Çoklu Zekâ Kuramının uygulanabilirliğine ilişkin istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Diğer alt boyutlar arasında Çoklu Zekâ Kuramının uygulanabilirliğine ilişkin istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır.

4.1.4. Hizmet Süresi Değişkeni Açısından Çoklu Zekâ Kuramının Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular

İlkokulda Çoklu Zekâ Kuramının uygulanabilirliği ile ilgili öğretmen görüşlerinin hizmet süresi değişkeni açısından tek yönlü varyans analiz sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Hizmet süresi değişkenine göre varyans analiz sonuçları

Hizmet Süresi	n	$\overline{X}$	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
A. 1-5 yıl	68	3.84	Gruplar Arası	16.04	4	4.01	12. 38	.00	A-C A-D A-E B-D B-E
B. 6-10 yıl	57	3.68	Gruplar İçi	95.52	295	.32			
C. 11-15 yıl	77	3.46	Toplam	111.56	299				
D. 16-20 yıl	54	3.31							
E. 21 ve üstü yıl	44	3.18							
Toplam	300	3.52							

Tablo 8'de görüldüğü üzere, hizmet süresi değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramına ilişkin görüşlerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda, hizmet süresi değişkenine göre aralarında anlamlı fark bulunmuştur [F= 12.384, p<0.05]. Tek yönlü varyans analizi (Anova) sonrası anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Post-Hoc testlerinden Scheffe testi yapılmıştır. Buna göre, 1-5 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler ile 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 ve üzeri yıl hizmet süresine sahip öğretmenler arasında 1-5 yıl arasında hizmet süresine sahip öğretmenler lehinde, 6-10 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler ile 16-20 yıl ve 21 ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenler arasında 6-10 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler lehinde Çoklu Zekâ Kuramının uygulanabilirliğine ilişkin istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Diğer alt boyutlar arasında Çoklu Zekâ Kuramının uygulanabilirliğine ilişkin istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır.

4.1.5. Görev Yeri Değişkeni Açısından Çoklu Zekâ Kuramının Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular

İlkokulda Çoklu Zekâ Kuramının uygulanabilirliği ile ilgili öğretmen görüşlerinin görev yeri değişkeni açısından tek yönlü varyans analiz sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Görev yeri değişkenine göre varyans analiz sonuçları

Görev Yeri	n	$\overline{X}$	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
1. Köy	100	3.67	Gruplar Arası	6.408	2	3.20			
2. İlçe	100	3.56	Gruplar İçi	105.149	297	.35	9.05	.00	1-2 2-3
3. Şehir merkezi	100	3.32	Toplam	111.557	299				
Toplam	300	3.52							

Tablo 9'da görüldüğü üzere, görev yeri değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramına ilişkin görüşlerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda, görev yeri değişkenine göre aralarında anlamlı fark bulunmuştur [F= 9.050, p<0.05]. Tek yönlü varyans analizi (Anova) sonrası anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Post-Hoc testlerinden Scheffe testi yapılmıştır. Buna göre, köyde görev yapan öğretmenler ile şehir merkezinde görev yapan öğretmenler arasında köyde görev yapan öğretmenler lehinde, İlçede görev yapan öğretmenler ile şehir merkezinde görev yapan öğretmenler arasında ilçede görev yapan öğretmenler lehinde Çoklu Zekâ Kuramının uygulanabilirliğine ilişkin istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Diğer alt boyutlar arasında Çoklu Zekâ Kuramının uygulanabilirliğine ilişkin istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır.

4.2. Araştırmanın Nitel Verilerinden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın nitel bulguları, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılıp 30 sınıf öğretmenine yedi açık uçlu soru yöneltilerek elde edilmiştir. Elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Soru 1: *''*Çoklu Zekâ Kuramı deyince aklınıza ne geliyor?*''*

Katılımcıların soru 1'e verdikleri cevaplar Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğretmenlerin ''soru 1'' için verdikleri cevap ve frekansların analiz sonuçları

Yanıtlar	f	Öğretmenler
Birden fazla zekâ alanının olması demektir.	22	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö27, Ö29, Ö30
Bireyin kendine özgü zekâsı demektir.	7	Ö6, Ö10, Ö14, Ö15, Ö17, Ö25, Ö28
Ders anlatım, yöntem ve tekniklerinden biridir.	5	Ö4, Ö11, Ö18, Ö19, Ö26
Çağdaş zekâ demektir.	1	Ö2

Tablo 10'da görüldüğü üzere, öğretmenlerin soru 1'e verdikleri cevaplarda yirmi iki öğretmen (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö27, Ö29, Ö30) birden fazla zekâ alanını demek olduğunu, yedi öğretmen (Ö6, Ö10, Ö14, Ö15, Ö17, Ö25, Ö28) bireyin kendine özgü zekâsı demek olduğunu, beş öğretmen (Ö4, Ö11, Ö18, Ö19, Ö26) ders anlatım, yöntem ve tekniği olduğunu, bir öğretmen (Ö2) ise çağdaş zekâ anlamına geldiğini ifade etmiştir. Bu soruya bazı öğretmenlerin verdiği yanıtlar şöyledir;

''Çoklu Zekâ birden fazla zekâ alanını anlamına gelmektedir.'' (Ö15)

''Çoklu Zekâ deyince matematik dersinde başarılı olamayıp da müzik, resim, beden derslerinde başarılı olan öğrenciler aklıma geliyor.'' (Ö29)

''Her insanda tek bir zekâ alanının olmadığı, kişiden kişiye değişen zekâ alanlarının olduğu anlamına gelmektedir.'' (Ö6)

''Eğitim-öğretim yaklaşımlarından ders anlatım, yöntem ve tekniklerinden biridir.'' (Ö11)

''Çoklu zekâ, çağdaş zekâ anlayışı olup geleneksel zekâ anlayışını reddetmektedir.'' (Ö2)

''Matematik ve sözel zekâ dışında başka zekâ analarının olduğu; yani, zekânın sadece sözel ve matematik zekâsından oluşmadığı, bu zekâlardan başka zekâların da var olduğu anlamına geliyor.'' (Ö25)

''Çoklu Zekâ Kuramı bana Gadner'ı hatırlatıyor. Gardner zekânın tekil bir şey olmadığını dile getirmiştir. Ayrıca, Gadner çevremizde zeki olarak nitelendirdiğimiz kişilerin genelde sözel ve sayısal zekâsı yüksek kişiler olduğunu, geri kalan kişileri ise zeki olarak nitelendirmediğimizi söylemiştir.'' (Ö30)

Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin genel olarak Çoklu Zekâ Kuramı hakkında yeterli bilgiye sahip oldukları söyleyebilir.

Soru 2:''Çoklu Zekâ Kuramını öğretim yöntem ve tekniklerinizde uyguluyor musunuz nedenleri ile birlikte açıklayabilir misiniz?''

Katılımcıların soru 2'ye verdikleri cevaplar Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğretmenlerin ''soru 2'' için verdikleri cevap ve frekansların analiz sonuçları

	Yanıtlar	f	Öğretmenler
Evet	Eğitim-öğretimde kalıcılığı sağlıyor	14	Ö1, Ö3, Ö6, Ö7, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö23, Ö25, Ö26, Ö29, Ö30
	Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarıyor	10	Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö13, Ö14, Ö17, Ö20, Ö22, Ö28
	Derslerin daha kolay anlaşılmasını sağlıyor	7	Ö16, Ö18, Ö20, Ö25, Ö27, Ö29, Ö30
	Dersleri daha eğlenceli hale getiriyor	7	Ö4, Ö12, Ö15, Ö17, Ö18, Ö23, Ö26
	Hazırlanan MEB ders kitapları çoklu zekâyı destekliyor	3	Ö7, Ö8, Ö22
Hayır	Çoklu zekâyı uygulayabilecek eğitim-öğretim ortamı bulunmamaktadır.	4	Ö2, Ö9, Ö21, Ö24
	Müfredatı yetiştiremiyorum	2	Ö2, Ö21
	Yeterli bilgiye sahip değilim	2	Ö11, Ö19

Tablo 11'de görüldüğü üzere, öğretmenlerin soru 2'ye verdikleri cevaplarda on dört öğretmen (Ö1, Ö3, Ö6, Ö7, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö23, Ö25, Ö26, Ö29, Ö30) eğitim-öğretimde kalıcılığı sağladığı, on öğretmen (Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö13, Ö14, Ö17, Ö20, Ö22,

Ö28) öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkardığı, yedi öğretmen (Ö16, Ö18, Ö20, Ö25, Ö27, Ö29, Ö30) derslerin daha kolay anlaşılmasını sağladığı, yedi öğretmen (Ö4, Ö12, Ö15, Ö17, Ö18, Ö23, Ö26) dersleri daha eğlenceli hale getirdiği ve üç öğretmen (Ö7, Ö8, Ö22) hazırlanan MEB ders kitaplarının çoklu zekâyı desteklediği için Çoklu Zekâ Kuramını öğretim yöntem ve tekniklerinde uyguladıklarını; dört öğretmen (Ö2, Ö9, Ö21, Ö24) çoklu zekâyı uygulayabilecek eğitim-öğretim ortamı bulamadıkları, iki öğretmen (Ö2, Ö21) müfredatı yetiştiremedikleri, iki öğretmen de (Ö11, Ö19) yeterli bilgiye sahip olmadıkları için Çoklu Zekâ Kuramını öğretim yöntem ve tekniklerinde uygulayamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu soruya bazı öğretmenlerin verdiği yanıtlar şöyledir;

''İmkânlar dâhilinde, elimden geldiğince uygulamaya çalışıyorum. Çünkü Çoklu Zekâ Kuramını baz alarak yapılan ders anlatımlarının daha kalıcı olduğu inancındayım.'' (Ö15)

''Uygulamamın sebebi, hem öğrencilerinin ilgileri açık oluyor hem de bilgileri daha iyi pekişiyor.'' (Ö7)

''Çoklu zekâyı, ders yöntemlerimde kullandığım vakit öğrencilerimin hangi ilgi ve yeteneklere sahip olduğunu belirleyebiliyorum.'' (Ö5)

''Çoklu zekâyı etkinliklerimde uygulayabiliyorum. Çünkü kitaplarımız bu kurama göre oluşturuluyor.'' (Ö8)

''Uyguluyorum ve çok fazla verim de aldığımı söyleyebilirim. Bu şekilde ders anlattığım vakitlerde, ders daha eğlenceli hale bürünüyor ve öğrencilerimin ders ilgisi artıyor.''(Ö4)

''Açıkçası, Çoklu Zekâ Kuramı hakkında fazla bilgim yok. Ancak konu anlatırken çok farklı ders yöntem ve tekniklerini kullandığımı söyleyebilirim.'' (Ö11)

''Ben bu ortamlarda uygulayamıyorum. Çünkü materyal eksikliği mi desem, program mı desem vb. bir çok neden bu kuramı yöntem ve tekniklerimde uygulamamı engelliyor.'' (Ö2)

''Ders müfredatında o kadar çok konu ve gereksiz bilgi var ki, bu nedenle bırakın Çoklu Zekâ Kuramını uygulamayı hiçbir yöntem ve tekniği tam anlamı ile uygulayamıyoruz. Konular yetişsin diye çoğu kez geleneksel yöntemi kullanmak zorunda kalıyoruz. Çünkü bir müfettiş geldiği zaman neden müfredatı yetiştiremedin, niye bu kadar geridesin gibi soruları ile karşı karşıya kalıyoruz.'' (Ö21)

''Çoklu Zekâ Kuramı, değişik zekâlara hitap ettiği için derslerin daha kolay anlaşılmasını sağlıyor.'' (Ö28).

'' Göreve başladığımdan beri her eğitim-öğretim yılının başında öğrencilerimin bireysel zeka alanlarını belirliyorum. Bunun bana ve öğrencilerime şu yararı oluyor; ben öğrencilerimi daha iyi tanıma fırsatı elde edebiliyorum, öğrencilerim de daha iyi öğrenebileceği öğretim ortamını elde edebiliyorlar.'' (Ö5)

Bu sonuçlara göre, öğretmenler Çoklu Zekâ Kuramını öğretim yöntem ve tekniklerinde uygulamalarının başlıca nedenleri arasında; eğitim ve öğretimde kalıcılığı sağladığı, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkardığı, derslerin daha kolay anlaşılmasını sağladığı, dersleri daha eğlenceli hale getirdiği ve hazırlanan MEB ders kitaplarının Çoklu Zekâ Kuramını desteklediği gösterilebilir. Ayrıca Çoklu Zekâ Kuramını öğretim yöntem ve tekniklerinde uygulayamamalarının nedenleri arasında ise; Çoklu Zekâ Kuramını uygulayabilecek eğitim-öğretim ortamının bulunmaması, müfredatı yetiştirememe korkusu ve öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları gösterilebilir.

Soru 3:''Çoklu Zekâ Kuramını öğretim yöntem ve tekniklerinizde uygularken karşılaştığınız zorluklar nelerdir?''

Katılımcıların soru 3'e verdikleri cevaplar Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Öğretmenlerin ‘’soru 3’’ için verdikleri cevap ve frekansların analiz sonuçları

Yanıtlar	f	Öğretmenler
Donanım ve materyal eksikliği vardır.	27	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30
Sınıf öğrenci mevcutları çok fazladır.	24	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö29, Ö30
Öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinlikler öğrenci seviyesinin üzerindedir.	12	Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö14, Ö15, Ö17, Ö21, Ö25, Ö28, Ö30,
Müfredatta gereğinden fazla bilgi vardır.	11	Ö1, Ö6, Ö8, Ö14, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21, Ö23, Ö28, Ö29
Veliler Çoklu Zekâ Kuramı hakkında yeterli bilgiye sahip değillerdir.	6	Ö3, Ö5, Ö13, Ö14, Ö27, Ö29
Öğrencilerin bireysel zekâ alanlarını belirlemek zordur.	6	Ö8, Ö13, Ö16, Ö20, Ö24, Ö27
Çoklu Zekâ Kuramının uygulanması çok fazla zaman alır.	5	Ö1, Ö4, Ö15, Ö21, Ö25

Tablo 12’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin soru 3’e verdikleri cevaplarda yirmi yedi öğretmen (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30) donanım ve materyal eksikliğini, yirmi dört öğretmen (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö29, Ö30) sınıf öğrenci mevcutlarının fazla olmasını, on iki öğretmen (Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö14, Ö15, Ö17, Ö21, Ö25, Ö28, Ö30,) öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin öğrenci seviyesinin üzerinde olmasını, on bir öğretmen (Ö1, Ö6, Ö8, Ö14, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21, Ö23, Ö28, Ö29) müfredatta gereğinden fazla bilgi olduğunu, altı öğretmen (Ö3, Ö5, Ö13, Ö14, Ö27, Ö29) velilerin Çoklu Zekâ Kuramı hakkında yeterli bilgiye sahip olmamalarını, altı öğretmen (Ö8, Ö13, Ö16, Ö20, Ö24, Ö27) öğrencilerin bireysel zekâ alanlarını belirlemenin zor olmasını, beş öğretmen (Ö1, Ö4, Ö15, Ö21, Ö25) ise Çoklu Zekâ Kuramının uygulanmasının çok fazla zaman aldığını neden olarak belirtmiştir. Bu soruya bazı öğretmenlerin verdiği yanıtlar şöyledir;

''Çoklu Zekâ Kuramını öğretim yöntem ve tekniklerimde uygularken karşılaştığım sorunların başında materyal eksikliği gelmektedir.''(Ö9)

'' Alt yapı ve donanım eksikliği olarak nedenleri özetleyebiliriz.'' (Ö24)

''Okulumuzda hatta genel olarak bütün okullarda materyal eksikliği sadece Çoklu Zekâ Kuramı için değil, bütün öğretim yöntem ve teknikleri için başlı başına bir sorun teşkil etmekteydir. Ancak son zamanlarda MEB güzel bir uygulamaya imza attı ve her sınıfta akıllı tahta uygulamasına geçti. Böylelikle derslerimizi işlerken öğrencilerin daha fazla duyu organına ve zekâ alanlarına hitap edebiliyoruz. Sonuç böyle olunca eğitimin hem kalitesi yükselmiş oluyor hemde başarı kaçınılmaz oluyor.'' (Ö27)

''Şuan okuttuğum sınıftan örnek vermek gerekirse, sınıf mevcudum 42 kişi ve her öğrencinin bireysel zekâ alanını belirlemek oldukça vakit alıyor.'' (Ö29)

''Çoklu Zekâ Kuramını sınıf ortamında uyguladığım zaman süreyi yetiştirmekte oldukça zorlanıyorum. Bunun nedenlerinin başında, müfredatın gereğinden fazla bilgi ile doldurulmuş olması gelmektedir.'' (6)

''Öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinlikler bulunduğumuz çevre koşullarına göre oldukça zordur. Direk etkinlikleri ya biz öğrenciye yaptırıyoruz ya da etkinlikleri boş bırakıyoruz. Ama öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinlikler öğrenci seviyesinde olmuş olsaydı, biz eğitimcilerde etkinlik uygulamalarını daha güzel ve amacına uygun kullanmış olacaktık.'' (Ö2)

''Öğrencilerin zekâlarına uygun yöntem ve teknik seçmek için, öğrencilerin bireysel zekâ alanlarını belirlememiz gerekiyor. Öğrencilerin zekâlarını belirlemenin ise oldukça zor olduğu düşüncesindeyim.'' (Ö7)

''Türkiye'de ki eğitim sistemi ortada, öğrencileri sürekli lgs, ygs, teog ve buna benzer sınavlar ile adil olmayan bir yarışın içine sokuyoruz ve bu sınavlarda hepimizin bildiği gibi sözel ve matematik zekâlarını ölçülüyoruz. Bu sınavları kazanmayan öğrenci başarısız, kazanan öğrenci ise başarılı oluyor. Veliler öğrencilerinde sözel ve matematiksel zekâ olsun olmasın bu zekâ alanlarının baskın olmasını istiyor, çünkü ekonomik nedenler veliyi bu düşünceye yönlendiriyor.'' (Ö14)

Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramını uygularken donanım ve materyal eksikliğinin bulunması Çoklu Zekâ Kuramını tam anlamı ile uygulanmasını zorlaştırdığını, bunun yanında sınıf mevcutlarının fazla olması öğrencilerin bireysel zekâ alanlarının belirlenmesini güçleştirdiğini, ayrıca velilerin Çoklu Zekâ Kuramı hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması öğrencilerde olsun olmasın sadece sözel ve matematiksel zekâların baskın olmasını istemesine neden olmakta ve kuramın uygulanmasının zaman alması da kullanışlığını düşürmektedir. Öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin öğrenci seviyesinin üzerinde olması, mevcut müfredat programında gereğinden fazla bilgi bulunması ve bunlarla bağlantılı olarak öğretmenlerin konuları yetiştirememe korkusu fazla vakit alan bu yöntemin uygulamasını güçleştirdiği söylenebilir.

Soru 4: ‘’İlkokulda Çoklu Zekâ Kuramının uygulanabilirliği için getirebileceğiniz öneriler nelerdir?’’

Katılımcıların soru 4‘e verdikleri cevaplar Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13. Öğretmenlerin ‘’soru 4’’ için verdikleri cevap ve frekansların analiz sonuçları

Yanıtlar	f	Öğretmenler
Eğitim-Öğretim ortamı zenginleştirilmeli (materyal, donanım, alt yapı vb.)	27	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30
Sınıf öğrenci mevcutları azaltılmalı	25	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö29, Ö30
Program Çoklu Zekâ Kuramına uygun hazırlanıp müfredat hafifletilmeli	14	Ö1, Ö4, Ö6, Ö8, Ö10, Ö13, Ö14, Ö17, Ö20, Ö21, Ö23, Ö24, Ö28, Ö29
Öğretmenler Çoklu Zekâ Kuramının eğitimini üniversitede uygulamalı olarak almalı	7	Ö2, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö16, Ö23
Öğrenci ders kitapları çevresel şartlar göz önüne alıp hazırlanmalı	5	Ö16, Ö21, Ö25, Ö28, Ö30
İlkokul birinci sınıftan itibaren müzik, görsel sanatlar ve beden eğitimi derslerine branş öğretmenleri girmeli	4	Ö3, Ö7, Ö13, Ö24
Okullar ders saatleri dışında açık tutulup matematiksel, görsel, bedensel, müzikal vb. sınıflar açılmalı	2	Ö6

Tablo 13'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin soru 4' e verdikleri cevaplarda yirmi yedi öğretmen (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30) eğitim-öğretim ortamının zenginleştirilmesi (materyal, donanım alt yapı vb.), yirmi beş öğretmen (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö29, Ö30) sınıf öğrenci mevcutlarının azaltılması, on dört öğretmen (Ö1, Ö4, Ö6, Ö8, Ö10, Ö13, Ö14, Ö17, Ö20, Ö21, Ö23, Ö24, Ö28, Ö29) programın Çoklu Zekâ Kuramına uygun hazırlanıp müfredatın hafifletilmesi, yedi öğretmen (Ö2, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö16, Ö23) öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı eğitimini üniversitede uygulamalı olarak alması, beş öğretmen (Ö16, Ö21, Ö25, Ö28, Ö30) öğrenci ders kitaplarının çevresel şartlar göz önüne alıp hazırlanması, dört öğretmen (Ö3, Ö7, Ö13, Ö15) ilkokul birinci sınıftan itibaren müzik, görsel sanatlar ve beden eğitimi derslerine branş öğretmenlerinin girmesi, bir öğretmen de (Ö6) Okulların ders saatleri dışında da açık tutulup matematiksel, görsel, bedensel, müzikal vb. sınıflar açılması gerektiğini belirtmiştir. Bu soruya bazı öğretmenlerin verdiği yanıtlar şöyledir;

''Görselleştirilen konuların kalıcılığı daha fazladır. Her sınıfa projeksiyon ve akıllı tahta takılması çok büyük yarar sağlar.'' (Ö7)

''Öncelikle sınıf öğrenci mevcutlarımızın 40-50 kişilik sınıflardan, 15-20 kişilik sınıf öğrenci mevcutlarına düşürülmesi gerekir'' (Ö30)

''Köy öğretmenleri olarak en çok zorlandığımız konuların başında, ülke geneli hazırlanan MEB ders kitaplarının, köy koşullarındaki öğrencilerin seviyesinin çok üzerinde olması gelmektedir. Kişisel olarak şunu söyleyeyim, ders kitapları çevresel şartlar göz önüne alınıp hazırlanmalıdır.'' (Ö28)

''Öğretmenlerimiz Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarını üniversite yıllarında uygulamalı olarak görmelidirler.'' (Ö10)

''Okullarda matematiksel, müzikal, görsel, bedensel ve benzeri sınıflar açılıp hem çocuğun sosyalleşmesi hem de var olan zekâ alanlarının gelişmesi sağlayabilir.'' (Ö6)

''Sadece ortaokulda değil, ilkokulun her sınıfında da müzik, beden eğitimi ve görsel sanatlar derslerine branş öğretmenleri girmelidirler. Çünkü o derslerde branş öğretmenleri bir sınıf öğretmenine oranla daha fazla bilgi sahibidirler.'' (Ö3)

Bu sonuçlara göre, ilkokulda Çoklu Zekâ Kuramının uygulanabilmesi için en başta eğitim-öğretim ortamının zenginleştirilmesi, ardından sınıf öğrenci mevcutlarının azaltılması, programın çoklu zekâya uygun hazırlanıp, müfredat konularının hafifletilmesi, öğretmenlerin üniversite öğrenimlerinde uygulamalı Çoklu Zekâ Kuramı görmeleri, MEB ders kitaplarının çevresel şartlar göz önüne alınıp hazırlanması, ilkokulda birinci sınıftan itibaren müzik, beden eğitimi ve görsel sanatlar derslerine branş öğretmenlerinin girmesi ve ders dışı saatlerde okullarda öğrencilerin müzikal, görsel, sportif aktivite gibi alanlara yönlendirilmesi gerektiği söylenebilir.

Soru 5: ''İlkokulda müzik ve görsel sanatlar ders saatlerinin 2 saatten 1 saate düşürülmesi, Çoklu Zekâ Kuramının uygulanabilirliği açısından sizce nasıl bir etki yapmıştır?''

Katılımcıların soru 5'e verdikleri cevaplar Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. Öğretmenlerin ''soru 5'' için verdikleri cevap ve frekansların analiz sonuçları

Yanıtlar	f	Öğretmenler
Müzik ve görsel zekâ alanlarına sahip öğrencilerin zekâ gelişimini olumsuz etkilemektedir.	29	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30
Müzik ve görsel sanatlar dersleri amacına uygun işlenmemektedir.	3	Ö12, Ö17, Ö28

Tablo 14'te görüldüğü üzere, yirmi dokuz öğretmen (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30) müzik ve görsel zekâ alanlarına sahip öğrencilerin zekâ gelişimini olumsuz etkilediğini, üç öğretmen (Ö12, Ö17, Ö28) müzik ve görsel sanatlar derslerinin amacına uygun işlenmediğini ifade etmişlerdir. Bu soruya bazı öğretmenlerin verdiği yanıtlar şöyledir;

''Bu ders saatlerinin düşürülmesi, öğrencilerin müzik ve görsel zekâ alanlarını olumsuz etkilemiştir.'' (Ö25)

''Öğrencilerimden bazıları türkçe, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilimler derslerinde kendilerini başarısız ve tembel olarak hisserken, müzik ve görsel sanatlar derslerinde ise kendilerini değerli ve başarılı hissetmektedirler. Bu nedenle müzik ve görsel sanatlar ders saatlerinin azaltılmasının olumsuz etki yarattığı inancındayım.'' (Ö1)

''Müzik ve görsel sanatlar ders saatlerinin düşürülmesi, müzik ve görsel zekâsı olan öğrencileri olumsuz etkileyecektir. Ama burda ki asıl önemli olan nokta; ders saatlerinin artılırması ya da azaltılması değil, dersin amacına uygun bir şekilde işeniyor veya işlenmiyor olmasıdır.. Müzik ve görsel sanatlar dersinde matematik işleyen öğretmenlerimiz var, okuma yazma öğreten öğretmenlerimiz var. Ama bu öğretmenlerimiz unutmamalı ki; çocukların deşarj olmaya, rahatlamaya ve yeteneklerini ortaya çıkarmaya da ihtiyaçları vardır.'' (28)

Bu sonuçlara göre, İlkokulda müzik ve görsel sanatlar ders saatlerinin 2 saatten 1 saate düşürülmesi, müzik ve görsel zekâ alanına sahip öğrencilerin zekâ gelişimini olumsuz etkilediği söylenebilir. Ayrıca müzik ve görsel sanatlar derslerinin amacına uygun işlenmediği sonucuna da varılabilir.

Soru 6: *''*İlkokul 1., 2. ve 3. sınıf haftalık ders programındaki iki saatlik beden eğitimi dersinin, beş saatlik oyun ve fiziki etkinlikler dersi şeklinde değiştirilmesi, ilkokulda Çoklu Zekâ Kuramının uygulanabilirliği açısından nasıl bir etki yapmıştır?*''*

Katılımcıların soru 6'ya verdikleri cevaplar Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. Öğretmenlerin ''soru 6'' için verdikleri cevap ve frekansların analiz sonuçları

Yanıtlar	f	Öğretmenler
Öğrencilerin bedensel zekâ gelişimini olumlu etkilemektedir.	29	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30
Beden eğitimi dersi amacına uygun işlenmemektedir.	3	Ö12, Ö17, Ö28

Tablo 15'te görüldüğü üzere, yirmi dokuz öğretmen (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30) öğrencilerin bedensel zekâ gelişimine olumlu etki ettiğini, üç öğretmen (Ö12, Ö17, Ö28) beden eğitimi dersinin amacına uygun işlenmediğini ifade etmişlerdir. Bu soruya bazı öğretmenlerin verdiği yanıtlar şöyledir;

''Öğrencilerin bedensel zekâ gelişimine olumlu etki yapar.'' (Ö13)

''Beden eğitimi dersi, öğrencilerin bedensel zekâsının gelişmesine olumlu etki yapmaktadır. Bunun yanında, beden eğitimi ders saatinin artırılması, oyun çağında olan çocukların fiziksel gelişimini de olumlu etkilemektedir.'' (Ö6)

''Müzik ve görsel sanatlar dersleri gibi beden eğitimi dersi de amacına uygun işlenmemektedir.'' (Ö17)

Bu sonuçlara göre, 1., 2. ve 3. sınıf haftalık ders programındaki iki saatlik beden eğitimi dersinin, beş saatlik oyun ve fiziki etkinlikler dersi şeklinde değiştirilmesi, öğrencilerin bedensel zekâ gelişimini olumlu etkilediği söylenebilir ve ayrıca beden eğitimi dersinin amacına uygun işlenmediği sonucuna da varılabilir.

Soru 7: ''İlkokulda serbest etkinlik derslerinin uygulanmaya başlanması, Çoklu Zekâ Kuramının uygulanbilirliğini nasıl etkilemiştir?''

Katılımcıların soru 7'e verdikleri cevaplar Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16. Öğretmenlerin ''soru 7'' için verdikleri cevap ve frekansların analiz sonuçları

Yanıtlar	f	Öğretmenler
Öğrencilerin zekâ alanlarının belirlenip geliştirilmesine olumlu etki etmektedir.	27	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29
Serbest etkinlik dersi amacına uygun işlenmemektedir.	4	Ö12, Ö17, Ö21, Ö28
Öğrenciler bu derslerde kendilerini daha rahat hissetmektedirler.	3	Ö3, Ö11, Ö30

Tablo 16'da görüldüğü üzere yirmi yedi öğretmen (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29) öğrencilerin zekâ alanlarının belirlenip geliştirilmesine olumlu etki ettiğini, dört öğretmen (Ö12, Ö17, Ö21, Ö28) serbest etkinlik dersinin amacına uygun işlenmediğini, üç öğretmen ise (Ö3, Ö11, Ö30) öğrencilerin bu derslerde kendilerini daha rahat hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu soruya bazı öğretmenlerin verdiği yanıtlar şöyledir;

''Serbest etkinlik dersleri, öğrencilerin kendilerini daha rahat hissetmelerini ve kişisel becerilerini ortaya çıkarmalarını sağlamaktadır.'' (Ö3)

''Serbest etkinlik dersi de müzik, görsel sanatlar ve beden eğitimi dersleri gibi amacına uygun işlenmemektedir. Ayrıca bazı öğretmenimiz, dersi serbest ders olarak algılamaktadırlar. Aslında öyle değildir. Bu derste, öğretmenlerimiz etkinlikler sayesinde öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkarıp geliştirmelidirler.'' (Ö21)

''Serbest etkinlik derslerinde uyguladığımız etkinlikler ile öğrencilerimizin hangi zekâ alanlarına sahip olduklarını anlayabiliriz. Bu derslerde öğrencilerin zekâ alanlarını belirlediğimiz için diğer derslerde de bu zekâ alanları etrafında ders anlatım yöntemlerimizi seçebiliriz. Bundan dolayı serbest etkinlik derslerinin uygulanmaya konması öğrencilerin zekâlarını belirlememiz açısından önemlidir.'' (Ö15)

Bu sonuçlara göre, ilkokulda serbest etkinlik derslerinin uygulanmaya başlanması; öğrencilerin zekâ alanlarının belirlenip geliştirilmesine olumlu etki ettiği, öğrencilerin bu derslerde kendilerini daha rahat hissettikleri ve bu derslerin amacına uygun işlenmediği sonucuna varılabilir.

V. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı öneriler yer almaktadır.

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

İlkokulda Çoklu Zekâ Kuramının uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesine yönelik yapılan bu araştırmanın sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramına ilişkin görüşlerine ait ortalama puanlar ($\overline{X}$ =3.52) incelendiğinde öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramına ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu görülmektedir. Canbay (2006) da yapmış olduğu çalışmasında öğretmenlerin, Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarına ilişkin olumlu düşüncelere sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir şekilde Ozan, Taşgın, Bay ve Kaya (2013) da sınıf öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramına ilişkin görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

İlkokulda Çoklu Zekâ Kuramının uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri üzerinde cinsiyet değişkeninin herhangi bir etkisi bulunmamıştır. Bu sonuç, Kalaycı (2009)'nın sınıf öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji dersinde Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarına yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı sonucu ile benzerlik göstermektedir. Benzer bir şekilde Ozan ve diğerleri (2013) de sınıf öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Taş (2007) da yapmış olduğu çalışmasında Çoklu Zekâ Kuramının öğretimde uygulanmasına yönelik kadın öğretmenlerin olumsuz tutuma, erkek öğretmenlerin ise olumlu tutuma sahip oldukları, ancak aralarında istatistiksel bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmalardan farklı olarak Yenilmez ve Bozkurt (2006) ise bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla Çoklu Zekâ Kuramı ile daha yakından ilgilendikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Hizmet süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin, hizmet süresi 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 ve üzeri yıl olan öğretmenlere oranla; hizmet süresi 6-10 yıl olan öğretmenlerin, hizmet süresi 16-20 ve 21 ve üzeri yıl olan öğretmenlere oranla Çoklu Zekâ Kuramını öğretim yöntem ve tekniklerinde daha fazla uygulayabildikleri görülmüştür. Buna göre, Hizmet süresi 1-5 yıl ve 6-10 yıl olan öğretmenlerin, Çoklu Zekâ Kuramını öğretim yöntem ve tekniklerinde daha fazla uygulayabilmesinin nedeni olarak da şu gösterilebilir: 2005 yılından önce Milli Eğitim Bakanlığı'nın uyguladığı öğretim programı geleneksel öğretim yaklaşımına göre hazırlanmıştı. Milli Eğitim Bakanlığı 2005 yılından itibaren öğretim programında bir değişikliğe gitmiş ve yapılandırmacı yaklaşım modeline göre öğretim programı hazırlamıştır. Bu nedenle 2005 yılından önce göreve başlayan öğretmenler, derslerinde geleneksel yöntemi uygulamakta ve öğretim programı değişmesine rağmen eski alışkanlıklarını devam ettirmektedirler. Bu sonuca benzer bir şekilde Ozan ve diğerleri (2013) de sınıf öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdeme göre farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Ancak bu anlamlı farklılık, 16-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenler, 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden; 11-15 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenler, 6-10 yıl ve 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerden; 6-10 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenler, 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerden ve 1-5 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenler, 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha olumlu görüşlere sahip olduğu şeklindedir. Taş (2007) ise sınıf öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramının öğretimde uygulanmasına yönelik tutumlarının meslekteki kıdem değişkenine bağlı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kalaycı (2009) da benzer bir şekilde sınıf öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji dersinde Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarına yönelik görüşlerinin meslekte geçirdikleri hizmet yılına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Köyde ve ilçede görev yapan öğretmenlerin, şehir merkezinde görev yapan öğretmenlere oranla Çoklu Zekâ Kuramını öğretim yöntem ve tekniklerinde daha fazla kullanmak istedikleri, ancak materyal ve donanım eksikliğinden dolayı Çoklu Zekâ Kuramını öğretim yöntem ve tekniklerinde kısıtlı uygulayabildikleri görülmüştür. Taş (2007) ise yaptığı çalışmasında sınıf ögretmenlerinin çalıştıkları bölgenin Çoklu Zekâ Kuramının öğretimde uygulanmasına yönelik tutumlarına bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Eğitim durumu yüksek lisans ve doktora olan öğretmenlerin, eğitim durumu lisans olan öğretmenlere oranla Çoklu Zekâ Kuramını öğretim yöntem ve tekniklerinde daha fazla uygulayabildikleri görülmüştür. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin Finlandiya örneğinde olduğu gibi her öğretmene mecburi yüksek lisans şartı getirilmesi, sınıf öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramını öğretim yöntem ve tekniklerinde uygulamasını kolaylaştıracağı söylenebilir.

Sınıf öğretmenleri, öğretim yöntem ve tekniklerinde Çoklu Zekâ Kuramını uygulamalarının başlıca nedenleri arasında; eğitim ve öğretimde kalıcılığı sağladığını, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkardığını ve dersleri daha eğlenceli hale getirdiğini ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenleri, öğretim yöntem ve tekniklerinde Çoklu Zekâ Kuramını uygularken karşılaştığı sorunların başında, donanım ve materyal eksikliği geldiğini ifade etmişlerdir. Benzer bir şekilde Erdamar (2009) da araştırmanın yapıldığı okullarda materyalin yeterince zengin olmadığı ve Çoklu Zekâ Kuramı ile ilgili materyal sıkıntısı çekildiği sonucuna ulaşmıştır. Buna göre sınıf öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerinde Çoklu Zekâ Kuramını uygulayabilmeleri için alt yapı ve donanım eksiklerinin giderilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda MEB'in eğitim ve öğretim faaliyetinde, bilişim teknolojilerinin etkin kullanımı için başlattığı ve fatih projesi kapsamında yaptığı etkileşimli (akıllı) tahta uygulaması yerinde ve güzel bir uygulama olarak görülmektedir.

Öğretmenler, sınıflardaki öğrenci mevcutları fazla olduğu için öğrencilerin bireysel zekâ alanlarını belirlemenin güç olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer bir şekilde Erdamar (2009) da sınıf mevcudunun kalabalık olmasının hem Çoklu Zekâ Kuramının etkili şekilde uygulanmasını engellediği hem de Çoklu Zekâ Kuramı ile ilgili etkinlikleri sınırladığı sonucuna ulaşmıştır. Buna göre öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerinde Çoklu Zekâ Kuramını daha rahat uygulayabilmeleri için halihazırda yaklaşık 50 kişilik sınıf mevcutlarının 15-20 kişilik sınıf mevcutlarına indirilmesi gerektiği söylenebilir.

Öğretmenler, ders müfredatının gereğinden fazla bilgi ile doldurulduğundan Çoklu Zekâ Kuramını öğretim yöntem ve tekniklerinde uygulayamadıklarını ifade etmişlerdir. Buna göre, öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramını öğretim yöntem ve tekniklerinde

uygulayabilmeleri için müfredatın gereksiz bilgilerden arındırılıp hafifletilmesi gerektiği söylenebilir.

Öğretmenler, öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin öğrenci seviyesinin üzerinde olduğunu ve böylelikle etkinlik çalışmalarını öğrencilerin yapamadığını, öğrencilerin bu etkinlik çalışmalarını yapamadıklarından öğretim yöntem ve tekniklerinde Çoklu Zekâ Kuramını uygulayamadıklarını ifade etmişlerdir. Buna göre, öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerinde Çoklu Zekâ Kuramını uygulayabilmeleri için öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin çevresel şartlar göz önüne alınarak hazırlanması gerektiği söylenebilir.

Öğretmenler lisans öğrenimleri sırasında Çoklu Zekâ Kuramı hakkında teorik olarak eğitim aldıklarını, ancak uygulamalı olarak eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir. Buna göre, öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerinde Çoklu Zekâ Kuramını uygulayabilmeleri için lisans öğrenimleri sırasında teorik olarak aldıkları Çoklu Zekâ Kuramı eğitiminin yanında, uygulamalarını da görmeleri gerekmektedir.

Öğretmenler, beden eğitimi ders saatinin artırılmasının bedensel zekâ gelişimini olumlu etkilediğini ifade etmişlerdir. Ancak öğretmenler beden eğitimi dersinin amacına uygun işlenmediğini, bundan dolayı ders saatinin artırılmasının çok da fazla anlam ifade etmediğini belirtmişlerdir.

Öğretmenler, müzik ve görsel sanatlar ders saatlerinin azaltılmasının müzik ve görsel zekâ alanlarına sahip öğrencileri olumsuz etkilediğini ve ayrıca bu derslerin amacına uygun işlenmediğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler, serbest etkinlik derslerinin uygulamaya başlanmasının zekâ alanlarının gelişimine olumlu katkı yaptığını ve öğrencilerin bu derslerde kendilerini daha rahat hissettiklerini ifade etmişlerdir. Buna karşın, müzik, görsel sanatlar ve beden eğitimi dersleri gibi serbest etkinlik derslerinin de amacına uygun işlenmediğini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin kendi yeteneklerini ortaya çıkarabilecekleri bu derslerin amacına uygun işlenmemesi, bir nevi ülkemizde iyi ressamların, müzisyenlerin ve olimpiyat sporcularının çıkmamasının nedeni olarak da gösterilebilir. Eğitim ve öğretim sistemimizin uygulayıcıları olan öğretmenlerimiz sürekli olarak Türkçe, matematik, fen bilimleri vb.

derslere önem vermektedirler. Oysaki Türkçe, matematik, fen bilimleri vb. derslere verdiğimiz önemi, ne zaman müzik, görsel sanatlar ve beden eğitimi derslerine de verirsek o zaman ülkemizde nice ressamlar, müzisyenler ve olimpik sporcular yetişecektir.

5.2. ÖNERİLER

Yapılan bu araştırmanın sonuçlarına göre, ilkokulda Çoklu Zekâ Kuramının uygulanabilirliğine ilişkin olarak aşağıdaki öneriler verilebilir:

1. İlkokulda sınıf içi donanım ve materyal eksiklikleri giderilebilir.
2. İlkokulda sınıf öğrenci mevcutları azaltılabilir.
3. Öğrenci ders ve etkinlik kitapları çevresel şartlar göz önüne anılarak her bölge için farklı seviyede hazırlanabilir.
4. İlkokul birinci sınıftan itibaren öğrencilerin baskın zekâ alanları belirlenebilir, belirlenen bu zekâ alanları öğrenci tanıma dosyalarında saklanabilir ve öğrenim hayatı boyunca dersine giren öğretmenlere bilgi amaçlı sunulabilir.
5. İlkokul birinci sınıftan itibaren oyun ve fiziki etkinlikler, müzik eğitimi ve görsel sanatlar eğitimi derslerine branş öğretmenlerinin girmesi sağlanabilir.
6. Okullar gün boyu açık tutulabilir, ders saati dışında okullarda matematiksel, görsel, sözel, sosyal, doğa, bedensel ve müzikal sınıflar oluşturulabilir ve öğrenciler baskın zekâ alanlarına göre bu sınıflara yönlendirilebilir; drama, satranç, tiyatro vb. kurslar ile bu sınıflar desteklenebilir, şehir hayatında doğa ile hiç iç içe kalmamış çocuklara geziler ve izci çalışmalarıyla doğa sevgisi aşılanabilir.
7. Öğretmenlere Finlandiya örneğinde olduğu gibi mecburi yüksek lisans şartı getirilebilir ve böylelikle öğretmenlerin akademik bilgileri artırılabilir
8. Okul yönetiminin, öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin Çoklu Zekâ Kuramı hakkında bilgilendirilmesi için seminerler düzenlenebilir, yapılacak olan bu seminerleri Çoklu Zekâ Kuramı hakkında araştırma yapmış alanında uzman kişilerin yürütmesi sağlanabilir.

9. Müzik, görsel sanatlar, oyun ve fiziki etkinlikler ve serbest etkinlik derslerinin amacına uygun bir şekilde işlenmesi ve bu derslerin niteliğinin artırılması için çalışmalar yapılabilir.

Bu alanla ilgili olarak şu araştırmalar yapılabilir;

1. Çoklu Zekâ Kuramının uygulanabilirliğine ilişkin branş öğretmenlerin görüşleri incelenebilir.

2. Çoklu Zekâ Kuramının uygulanabilirliğine ilişkin okul yöneticilerinin, velilerin ve öğrencilerin görüşleri incelenebilir.

3. Çoklu Zekâ Kuramının uygulanabilirliğine ilişkin farklı örneklemler oluşturulup sınıf öğretmenlerin görüşleri incelenebilir.

KAYNAKLAR

Açıkgöz, M. (2003). Çoklu zekâ kuramına uygun hazırlanmış alıştırma yazılımlarının 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına etkisi. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Açıkgöz, K. Ü. (2008). *Aktif Öğrenme* (10. Baskı). İstanbul: Biliş Yayınları.

Akyol, C. (2011). İlköğretim 1. kademeye yönelik bilgisayar destekli çoklu zekâ ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Armstrong, T. (1994). *Multiple intelligences in the classroom*. Alexandria: ASCD.

Ayaydın, A. (2004). Çoklu zekâ kuramında sanat eğitimi yaklaşımı. *Eğitim Araştırmaları Dergisi.* 14, 48-54.

Aydın, M. (2013). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarında çoklu zekâ modelinin uygulanma koşullarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Başaran, I. (2004). Etkili öğrenme ve çoklu zekâ kuramı: bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 5, 8-9.

Başbay, A. (2000). Çoklu zekâ kuramına göre eğitim programları ve sınıf içi etkinliklerin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Batman, K. (2002). Çok boyutlu zekâ kuramı etkinlikleriyle destekli öğretim erişi, tutum ve kalıcılığa etkisi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Baysal, N. Z., Kabapınar, Y. & Öztürk, C. (2009). Eğitimde yeni yönelimler ve sosyal bilgiler öğretimi. Öztürk, C. (ed.), Sosyal Bilgiler Öğretimi (s. 257-307). İstanbul: Pegam A Yayıncılık.

Bellanca, J. (1997). *Active learning handbook for multiple ıntelligence classrooms*. USA: IRI/Skylight Training and Publishing Inc.

Berkant, H. G. (2007). Dokuzuncu sınıf biyoloji dersinde yapıcı öğrenme temelli hazırlanan anlamlı nedensel düşünmeye dayalı öğretimin öğrencilerin anlamlı nedensel düşünmelerine, akademik başarılarına, kalıcılığa ve günlük yaşam davranışlarına etkisi. Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Burma, Ş. (2003). Çoklu zekâ kuramına göre öğretim ortamlarının yapılandırılması. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Bümen, N. (2005). *Okulda çoklu zekâ kuramı* (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Büyükkaragöz, S. & Çivi, C. (1990). *Genel öğretim metotları öğretimde planlama ve uygulama*. İstanbul: Beta Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç. Ç. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Campbell, B. (1989). Multiple intelligence in the classroom. *New Horizons for Learning On The Beam.* 2(9), 7-167.

Campbell, L., Campbell, B. & Dickinson, D. (1996). *Teaching and learing through multiple intelligences,* Tucson Arizona: Zephyr Press.

Canbay, S. (2006). İlköğretim birinci kademede çoklu zekâ kuramı uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri (Yalova örneği). Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Checkley, K. (1997). The first seven... and the eight: a conversation with Howard Gardner. *Educational Leadership,* 55 (1), 8-13.

Creswell, J. W. & Garrett, A. L. (2008). The "movement" of mixed methods research and the role of educators. *South African Journal of Education*, 28(3), 321–333.

Çelen, A. (2006). İlköğretim beden eğitimi dersinde çoklu zekâ kuramı doğrultusunda yapılan etkinliklerin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel erişi düzeylerine etkisi. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Demirel, Ö. (1999). *Eğitimde program geliştirme.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2000). *Planlamadan uygulamaya öğretme sanatı.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö., Başbay, A. & Erdem, E. (2006). *Eğitimde çoklu zekâ kuram ve uygulama*. Ankara: Pegam A Yayıncılık.

Duman, B. (2012). Öğretim ilke ve yöntemleri (4. Baskı). Ocak, G. (ed.), Eğitimde Çağdaş Yaklaşımlar (s. 293-401). Ankara: Pegam A Yayıncılık.

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Erdamar, F. S. (2009). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramı ve uygulanmasına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi (Diyarbakır ili örneği). Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Erden, M. & Altun, S. (2006). *Öğrenme stilleri.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Ergin, G. (2007). Yeni ilköğretim 4. ve 5. sınıf türkçe programının çoklu zekâ kuramı açısından degerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Erturan, A. G., Dündar, U., Yapıcı, A., Çakır, H. & Bozyiğit, E. (2005). *İlköğretim okulu öğrencilerinin zekâ alanları ile fiziksel yeteneklerinin karşılaştırılması.* XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 28–30 Eylül, Denizli: 1001 – 1008.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligence: the theory in practice*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: multiple intelligences, for the list century*. New York: Basic Boks.

Gardner, H. (2004). *Zihin çerçeveleri çoklu zekâ kuramı*, Çev. Ebru Kılıç, İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.

Gardner, H. (2010). Çoklu zekâ kuramı–yaratıcılık–gelecek için beş akıl. I. Uluslararası Yaşayan Kuramcılar Konferansı Howard Gardner (23-24 Mayıs 2009). (Çev. Hasibe Kale). Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.

Gleitman, H. (1987). *Basic psychology*. New York: Norton.

Goleman, D. (1998). *İş başında duygusal zeka.* İstanbul: Varlık Yayınları.

Güleryüz, H. (2004). *Yaratıcı eğitim ve çoklu zekâ uygulamaları.* Ankara: Artım Yayınları.

Gümüş, M. (2011). İlköğretim (5.sınıf) sosyal bilgiler öğretim programı öğrenme-öğretme sürecinin çoklu zekâ kuramına göre değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi, Muğla.

Gürel, E. & Tat, M. (2010). Çoklu zekâ kuramı: tekli zekâ anlayışından çoklu zekâ yaklaşımına. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi.* 11, 336-356.

İflazoğlu, A. (2003). Çoklu zeka destekli kubaşık öğrenme yönteminin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersindeki akademik başarı ve tutumlarına etkisi. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

İnan, C. (2006). Matematik Öğretiminde Materyal Geliştirme ve Kullanma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 7, 47-56.

Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher,* 33 (7), 14-26.

Johnson, R. B. & Christensen, L. (2004). *Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches* (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Kalaycı, Y. İ. (2009). Fen ve teknoloji dersinde çoklu zekâ kuramı uygulamalarının sınıf öğretmeni görüşlerine göre değerlendirilmesi (Aydın ili örneği). Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Karabacak, M. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ durumları ve yöneltme öneri formu uygulamalarında karşılaşılan sorunlar. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler* (21. Baskı). İstanbul: Nobel yayınları.

Kemeç, G. D. (2016). Türk halk oyunları bölümü ile beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarının karşılaştırılması. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kıbrız, E. G. (2016). Sosyal bilgiler dersinin çoklu zekâ kuramına göre öğretiminin öğrenci başarısına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 2(2), 41-58.

Kılıç, Ç. (2002). Çoklu zekâ kuramının amerikan okullarındaki uygulamaları üzerine ulusal bir çalışma (SUMIT Projesi). *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 165 – 174.

Lazear, D. (2000). *The intelligent curriculum. using to develop your student's full potential*. New York: Zephyr Press.

Marshall, J. & Fitch, T. (2001). Multiple intelligence and counselor training. *Critical Thinking Across the Disciplines,* 20(3), 26-32.

MEB (2010). MEB Talim ve Terbiye Kurulu 20.07.2010 tarihli ve 75 sayılı Kararı.

MEB (2012). MEB Talim ve Terbiye Kurulu 25/06/2012 tarih ve 69 sayılı kararı.

Oral, B. (2001) Branşlarına göre üniversite öğrencilerinin zekâ alanlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim,* 122, 19-31.

Ozan, C., Taşgın, A., Bay, E. & Kaya, H. İ. (2013). Sınıf öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramına ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 11(3), 301-322.

Öktem, F. (2001). Zekâ Kavramı. *Bilimin ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 22.

Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik testler.* Ankara: Yeni Doğuş Matbası.

Saban, A. (2005). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitim* (5. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Saban, A. (2010). *Çoklu zekâ kuramı ve türk eğitim sistemine yansımaları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Selçuk, Z., Kayıtlı, H. & Okut, L. (2004). *Çoklu zekâ uygulamaları* (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Sezek, F., Zorlu, Y. & Zorlu, F. (2016). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Çoklu Zeka Alanları İle Bilimsel Süreç Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Fen Eğitimi ve Araştırmaları Derneği Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi.* 1(4), 22-35.

Spearman, C. (1927). *The abilities of man.* New York: Macmillan.

Talu, N. (1999). Çoklu zekâ kuramı ve eğitime yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 164–172.

Tarman, S. (1999). *Program geliştirme sürecinde çoklu zekâ kuramının yeri.* Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Taş, G. (2007). İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramının öğretimde uygulanmasına ilişkin görüşleri ve tutumları (Niğde ili örneği). Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.

Taşdemir, M. (2007). *Öğretim yöntem ve teknikleri.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Topses, G. (2003). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi: kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve uygulamalar*. Ankara: Lazer Ofset.

Vural, B. (2003). *Öğrenci merkezli eğitim ve çoklu zeka*. İstanbul: Hayat Yayınları.

Yavuz, K. E. (2003). *Eğitim öğretimde çoklu zekâ teorisi ve uygulamaları*. Ankara: Ceceli Yayınları.

Yenilmez, K. & Bozkurt, E. (2006). Matematik eğitiminde çoklu zekâ kuramına yönelik öğretmen düşünceleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,12, 90-103.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, K., Tarım, K. & İflazoğlu, A. (2006). Çoklu zekâ kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin matematik dersindeki akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(2), 81-96.

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Serdar ERKUŞ

Doğum Yeri ve Tarihi : Diyarbakır, 1985

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi
İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bölümü

Yüksek Lisans Öğrenimi : Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri :

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar :

(2008-2011) : Kaygısız İlköğretim Okulu, Diyarbakır (Sınıf Öğretmeni)

(2011-2014) : Taban Canaydın İlköğretim Okulu, Diyarbakır (Sınıf Öğretmeni)

(2014-2015) : Ekince İlkokulu Okulu, Diyarbakır (Sınıf Öğretmeni)

(2015- ….) : Kırkkoyun Karacadağ İlk/Ortaokulu, Diyarbakır (Müdür Yardımcısı)

İletişim

e-posta Adresi : serdarerkuss@gmail.com

e-posta Adresi : serdarerkus21@hotmail.com

EKLER

EK 1

ÖLÇEK FORMU

Değerli Mestektaşlarım;

Bu çalışma ilkokulda ‘’Çoklu Zekâ Kuramı’’ uygulamalarının öğrencilerimize ve biz eğitimcilere getirdiği kazanımları belirleme, uygulamalar esnasında karşılaşılan olumsuzlukları tespit edebilme ve ona göre çözüm önerileri geliştirebilme amacıyla yapılmaktadır. Bu amaçla toplanılacak bilgiler sadece bu araştırmada kullanılacağı için ölçeğe isminizi yazmanıza gerek yoktur. Sizden ideal davranarak değil, şu anda ilkokulda Çoklu Zekâ Kuramı uygulamaları hakkında ne düşündüğünüze göre cevap vermeniz istenmektedir. Bu nedenle ölçeğe cevap verirken görüşlerinizi olduğu gibi yansıtmanız önem arz etmektedir.

Yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Yrd. Doç. Dr. Cemil İNAN — Serdar ERKUŞ

Danışman — Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM-I

1. **Ciniyetiniz**
   ( ) Kadın ( ) Erkek
2. **Eğitim düzeyiniz**
   ( ) Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora
3. **Öğretmenlik meslağinde geçen hizmet süreniz**
   ( ) 1-5 ( ) 6-10 ( ) 11-15 ( ) 16-20 ( ) 21 ve üstü
4. **Görev yeriniz**
   ( ) Şehir Merkezi ( ) İlçe ( ) Köy

BÖLÜM-II

Bu bölümde ileri sürülen görüşlere katılma derecenizi belirtmeniz istenmektedir. Bunun için belirtilen derecelerden size en uygun olan seçeneği (x) şeklinde işaretleyiniz.

(1) Kesinlikle hiç (2) Hemen hemen hiç (3) Biraz (4) Oldukça (5) Tamamen		**Kesinlikle hiç**	**Hemen hemen hiç**	**Biraz**	**Oldukça**	**Tamamen**
1	Çoklu Zekâ Kuramı konusunda yeterli bilgiye sahibim					
2	Çoklu Zekâ Kuramı konusunda yapılan araştırmaları, gelişmeleri internetten ya da yazılı kaynaklardan araştırıyorum.					
3	Yeni hazırlanan öğretim programımız ve ders kitaplarımız Çoklu Zekâ Kuramı'na göre ders işlemeye uygundur					
4	Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarında bütün zekâ alanlarına eşit derecede önem veriyorum.					
5	Çoklu zekâ kuramın uygun ders planı hazırlamaya gayret ediyorum					
6	Materyal sunumunda tüm zekâ alanlarını geliştirici ya da tüm zekâ alanlarını işe koymaya yönelik etkinlikler hazırlıyorum.					
7	Çoklu Zekâ Kuramı na göre ders işlenişinin geleneksel yöntemlere göre daha iyi sonuç verdiğine inanıyorum.					
8	Çoklu Zekâ Kuramını bütün derslerde uyguluyorum.					
9	Çoklu Zekâ Kuramı sayesinde her öğrenci bir işe yaradığı duygusunu hissedebilmektedir.					
10	Ders anlatırken zekâ tiplerini dikkate alıyorum					
11	Çoklu Zekâ Kuramının hem öğrenciyi hem öğretmeni motive ettiğini, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimi artırdığını düşünüyorum.					
12	Çoklu Zekâ Kuramı' na göre yapılan ders işleyişini öğrenciler daha eğlenceli buluyor ve derse katılımları daha fazla oluyor.					
13	Çoklu Zekâ Kuramı ile ders işlemeye başladığımdan beri öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerim gelişme gösterdi.					

(1) Kesinlikle hiç (2) Hemen hemen hiç (3) Biraz (4) Oldukça (5) Tamamen		**Kesinlikle hiç**	**Hemen hemen hiç**	**Biraz**	**Oldukça**	**Tamamen**
14	Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarının öğrenmedeki kalıcılık üzerinde daha etkili olduğu inancındayım.					
15	Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarında materyal bulabiliyorum.					
16	Çoklu Zekâ Kuramına göre öğrenciyi değerlendirmek öğretmenlerden hem çokça vakit hem de çokça emek istiyor (gözlem formları, görüşme yazıları vb.).					
17	Çoklu Zekâ Kuramına göre yapılan proje çalışmalarını öğrencilerden çok veliler yapmaktadır.					
18	Çoklu Zekâ Kuramı göre ders işlerken, süreyi yetiştirmekte zorlanıyorum.					
19	Çoklu Zekâ Kuramına göre ders işlerken, özellikle grup çalışmalarında bir kargaşa yaşanıyor ve daha fazla ses çıkıyor.					
20	Çoklu Zekâ Kuramının daha rahat uygulanabilmesi için eğitim ortamının zenginleştirilmesi gerekir.					

Ölçek Canbay (2006) tarafından geliştirilmiştir.

Ölçeğin güvenirlik analizi Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı incelenerek yapılmış olup 0.923 olarak bulunmuştur.

EK 2.

GÖRÜŞME FORMU

Değerli Mestektaşlarım;

Bu çalışma ilkokulda ‘’Çoklu Zekâ Kuramı’’ uygulamalarının öğrencilerimize ve biz eğitimcilere getirdiği kazanımları belirleme, uygulamalar esnasında karşılaşılan olumsuzlukları tespit edebilme ve ona göre çözüm önerileri geliştirebilme amacıyla yapılmaktadır. Bu amaçla toplanılacak bilgiler sadece bu araştırmada kullanılacaktır. Sizden ideal davranarak değil, şu anda ilkokulda Çoklu Zekâ Kuramı uygulamaları hakkında ne düşündüğünüze göre cevap vermeniz istenmaktedir. Bu nedenle görüşme sorularına cevap verirken görüşlerinizi olduğu gibi yansıtmanız önem arz etmektedir.

Yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Yrd. Doç. Dr. Cemil İNAN — Danışman

Serdar ERKUŞ — Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

1. **Ciniyetiniz**
   ( ) Kadın ( ) Erkek
2. **Eğitim düzeyiniz**
   ( ) Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora
3. **Öğretmenlik meslağinde geçen hizmet süreniz**
   ( ) 1-5 ( ) 6-10 ( ) 11-15 ( ) 16-20 ( ) 21 ve üstü
4. **Görev yeriniz**
   ( ) Şehir Merkezi ( ) İlçe ( ) Köy

BÖLÜM II
GÖRÜŞME SORULARI

Soru 1: Çoklu Zekâ Kuramı deyince aklınıza ne geliyor?

……..
……..
……..
……..
……..
……..
……..
……..
……..

Soru 2: Çoklu Zekâ Kuramını öğretim yöntem ve tekniklerinizde uyguluyor musunuz nedenleri ile birlikte açıklayabilir misiniz?

……..
……..
……..
……..
……..
……..
……..

Soru 3: Çoklu Zekâ Kuramını öğretim yöntem ve tekniklerinizde uygularken karşılaştığınız zorluklar nelerdir?

……..
……..
……..
……..
……..

Soru 4: İlkokulda Çoklu Zekâ Kuramının uygulanabilirliği için getirebileceğiniz öneriler nelerdir?

……..
……..
……..
……..
……..
……..
……..
……..

Soru 5: İlkokulda müzik ve görsel sanatlar ders saatlerinin 2 saatten 1 saate düşürülmesi, Çoklu Zekâ Kuramının uygulanabilirliği açısından sizce nasıl bir etki yapmıştır?

……..
……..
……..
……..
……..
……..
……..
……..

Soru 6: İlkokul 1., 2. ve 3. sınıf haftalık ders programındaki iki saatlik beden eğitimi dersinin, beş saatlik oyun ve fiziki etkinlikler dersi şeklinde değiştirilmesi, ilkokulda Çoklu Zekâ Kuramının uygulanabilirliği açısından nasıl bir etki yapmıştır?

……..
……..
……..
……..
……..
……..
……..
……..

Soru 7: İlkokulda serbest etkinlik derslerinin uygulanmaya başlanması, Çoklu Zekâ Kuramının uygulanbilirliğini nasıl etkilemiştir?

……..
……..
……..
……..
……..
……..
……..
……..
……..

İNGİLİZCE - TÜRKÇE SÖZLÜK

-A-

- Absence — Eksiklik
- Applicability — Uygulanabilirlik

-C -

- City centre — Şehir Merkezi
- Collect — Toplamak
- Complete — Tamamlamak
- Consists — Oluşturmak
- Content — İçerik
- Cours — Dersler
- Curriculum — Müfredat

-D-

- District — İlçe
- Duty Place — Görev Yeri

-E-

- Easier — Daha Kolay
- Education-Training Year — Eğitim-Öğretim Yılı
- Environment — Çevresel
- Examine — İncelemek

-G-

- Gain — Kazanç

-I-

- Intelligence — Zekâ
- Interest — İlgi

-J-

- Join — Katılmak

-L-

- Likert Type Scale — Likert Tipi Ölçek

-M-

- Main Reasons
- Mixed Method
- Ministry of National Education
- Multiple İntelligence Theory

- Ana Neden
- Karma Yöntem
- Milli Eğitim Bakanlığı
- Çoklu Zekâ Kuramı

-P-

- Permanence
- Positive Viewpoint
- Primary School
- Province
- Purpose of Study

- Kalıcılık
- Olumlu Görüş
- İlkokul
- İl
- Çalışmanın Amacı

-Q-

- Qualitative Data
- Qualitative Dimension
- Qualitative Research
- Quantitative Data
- Quantitative Dimention
- Quantitative Research

- Nitel Veri
- Nitel Boyut
- Nitel Araştırma
- Nicel Veri
- Nicel Boyut
- Nicel Araştırma

-R-

- Research
- Review

- Araştırma
- Gözden geçirmek

-S-

- Sample
- Scanning Model
- Semi-Structured Interview Form
- Significant Difference
- Situation of Education
- Span of Service
- Study

- Örnek
- Tarama modeli
- Yarı yapılandırılmış Görüşme Formu
- Anlamlı Farklılık
- Eğitim Durumu
- Hizmet Süresi
- Çalışma

-T-

- Teaching Method
- Technique
- Theory

- Öğretim Modeli
- Teknik
- Teori

-U-

- Understand
- Universe
- Using

- Anlamak
- Evren
- Kullanmak

-V-

- Variation of Gender
- Views of Teachers
- Village

- Cinsiyet Değişkeni
- Öğretmen Görüşleri
- Köy

TEZ AŞAMASINDA YAPILAN BİLİMSEL FAALİYETLER

Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Bildiri Kitabında Basılan Bildiriler

İnan, C. & Erkuş, S. (2016). The Examination of Teacher Views about Various Factors Related to Applicability of the Multiiple Intelligence Theory in Primary Schools, *International Conference on Contemporary Issues in Education (ICCIE),* Zagreb, ss. 307-317, 27-29 May.

İnan, C. & Erkuş, S. (2016). İlkokulda Çoklu Zekâ Kuramının Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *5th World Conference on Educational and Instructional Studies (WCEIS),* Antalya, ss. 55, 27-29 Ekim.

Hakemli Dergilerde Yayınlanan Makaleler

İnan, C. & Erkuş, S. (2016). The Examination of Teacher Views about Various Factors Related to Applicability of the Multiiple Intelligence Theory in Primary Schools, *The Online Journal of New Horizons in Education,* 6 (4), 229-240.

İnan, C. & Erkuş, S. (2016). İlkokulda Çoklu Zekâ Kuramının Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Journal of Research in Education and Teachin, 5 (4), 162-174.*