

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 4. VE 5. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
ÇOKLU ZEKÂ KURAMI ve UYGULANMASINA
YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ
(DİYARBAKIR İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Burhan AKPINAR

HAZIRLAYAN
Fatih Selim ERDAMAR

ELAZIĞ -2009

ONAY

T.C.

**FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM 4. VE 5. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
ÇOKLU ZEKÂ KURAMI VE UYGULANMASINA
YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ
(DİYARBAKIR İLİ ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Bu tez 27 / 02 / 2009 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Başkan

Doç. Dr. Osman Nafiz KAYA

Üye

Yrd. Doç. Dr. Ramazan ÖZBEK

Üye (Danışman)

Yrd. Doç. Dr. Burhan AKPINAR

Bu tezin kabulü, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun...../...../.....tarih vesayılı kararıyla onaylanmıştır.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

Doç. Dr. Erdal AÇIKSES

ÖZET
YÜKSEK LİSANS TEZİ
İLKÖĞRETİM 4. VE 5. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇOKLU ZEKÂ
KURAMI VE UYGULAMASINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ

Fatih Selim ERDAMAR

Fırat Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Şubat 2009- Sayfa: XVII +142

Bu araştırma ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramı ve uygulamasına yönelik görüşlerini belirlemek için öğretmen görüşlerine dayalı olarak yapılmıştır.

Araştırma Diyarbakır il merkezinde 2007- 2008 eğitim-öğretim yılında ilköğretim birinci kademedeki görev yapan 4. ve 5. sınıf toplam 514 sınıf öğretmenine anket uygulanması yolu ile yapılmış ve elde edilen veriler SPSS for Windows paket programıyla analiz edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde, aritmetik ortalama, frekans, yüzde, “t” testi, varyans analizi, Kruskal-Wallis testi, Man Whitney U testleri kullanılmıştır. Verilerin analizinden elde edilen bulgular aşağıdaki gibi özetlenebilir.

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 arttığını 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. Sorunların giderilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı'ndan ve üniversitelerdeki akademisyenlerden beklentilerinin olduğu belirtilebilir.

Anahtar Kelimeler: Yeni İlköğretim Programı, Çoklu Zekâ Kuramı, Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamaları, Geleneksel Yöntem

ABSTRACT

Master Thesis

DETERMINATION OF THE IDEAS OF PRIMARY SCHOOL 4. AND 5. CLASS TEACHERS TOWARDS MULTIPLE INTELLIGENCE THEORY AND ITS APPLICATION

Fatih Selim ERDAMAR

Firat University Social Sciences Institute

Departman Of Educational Sciences

February 2009- Page: XVII +142

This study was carried out based upon the teachers' opinions in order to determine the ideas of class teachers working in primary schools towards Multiple Intelligence Theory and its application.

The study that was carried out in Diyarbakır city in 2007-2008 education years was applied to the teachers who teach the 4. and 5. classes of the first degree in primary schools by means of a questionnaire application. The obtained data were analyzed with SPSS for Windows being a package program. In the analysis of the data, arithmetic average, frequency, percentage, "t" test, variance analysis, Kruskal-Wallis test, and Man Whitney U tests were used. The findings obtained from the analysis of the data can be summarized as following.

In the study it was determined that the teachers are for the opinion that they are well sufficient enough about information related to MIT, that they partly follow the developments and researches done about MIT, that they care about MIT when they plan teaching and they have information on the means determining different intelligence fields.

The teachers sated that the MIT applications are more effective on the permanency in learning, teaching according to MIT give better results compared to traditional methods, students' participation in the lesson increased while teaching was done according to MIT, and the students with difficulty in learning were more

successful. Besides, the teachers stated that they lacked instruments, the course books prepared in the frame of NPSP and teachers' guide books were not supportive enough, they were unhappy with the crowded classes, and both they and the administrators needed education. It can be claimed that they expectations from the Ministry of National Education and academicians in the universities for the problems to be solved.

Key Words: New Primary School Program, Multiple Intelligence Theory, Multiple Intelligence Theory Applications, Traditional Method

İÇİNDEKİLER

ONAY	II
ÖZET	III
ABSTRACT	V
İÇİNDEKİLER	VII
TABLolar LİSTESİ	XIII
EKLER LİSTESİ	XV
ÖNSÖZ	XVI
KISALTMALAR LİSTESİ	XVII

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sayıtlılar	5
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar	6

BÖLÜM II

ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. ZEKÂ KAVRAMI VE ZEKÂYA YÖNELİK YAKLAŞIMLAR	7
2.1.1. Zekâ Nedir?	7
2.1.2. Zekâya Yönelik Yaklaşımlar Nelerdir?	8
2.1.2.1. Zekâya İlişkin Geleneksel Yaklaşımlar	8
2.1.2.1.1. Tek Boyutlu Zekâ Yaklaşımları	8
2.1.2.1.2. Çok Boyutlu Zekâ Yaklaşımları	10
2.1.2.2. Zekâya İlişkin Çağdaş Yaklaşımlar	13
2.1.2.2.1. Duygusal Zekâ	13
2.1.2.2.2. Ruhsal Zekâ	15
2.1.2.2.2.1. İnanma Gücü	16

2.1.2.2.2.2. Gerekçe Gücü.....	16
2.1.2.2.2.3. Duygu Gücü.....	16
2.1.2.2.2.4. Israr Gücü.....	17
2.1.2.2.2.5. Kanaat Gücü.....	17
2.1.2.2.2.6. Ruhsal Etkileşim Gücü.....	17
2.1.2.2.2.7. İlâhi İrade Gücü.....	17
2.1.2.2.3. Çoklu Zekâ Kuramı.....	18
2.1.2.3. Geleneksel ve Çağdaş Yaklaşımların Karşılaştırılması.....	19
2.2.ÇOKLU ZEKÂ KURAMI' NİN İLKELERİ VE ALANLARI.....	20
2.2.1. Çoklu Zekâ Kuramı'nın İlkeleri.....	20
2.2.2. Çoklu Zekâ Alanları.....	20
2.2.2.1. Sözel-Dilsel Zekâ.....	21
2.2.2.2. Mantıksal-Matematiksel Zekâ.....	21
2.2.2.3. Görsel-Uzamsal Zekâ.....	22
2.2.2.4. Müziksel-Ritmik Zekâ.....	23
2.2.2.5. Bedensel-Kinestetik Zekâ.....	24
2.2.2.6. Sosyal Zekâ.....	25
2.2.2.7. İçsel Zekâ.....	25
2.2.2.8. Doğa Zekâsı.....	26
2.2.2.9. Varoluşçu Zekâ.....	27
2.3. EĞİTİMDE ÇOKLU ZEKÂ KURAMI.....	27
2.3.1. Çoklu Zekâ Kuramı Program Geliştirme.....	27
2.3.2. Çoklu Zekâ Kuramının Öğretimde Uygulanması.....	32
2.3.3. Çoklu Zekâ Teorisi'ne Dayalı Öğretim Yöntem ve Teknikleri.....	33
2.3.3.1. Sözel Zekâ Alanı Öğretim Yöntemleri.....	33
2.3.3.2. Mantıksal Zekâ Alanı Öğretim Yöntemleri.....	34
2.3.3.3. Görsel Zekâ Alanı Öğretim Yöntemleri.....	34
2.3.3.4. Müziksel Zekâ Alanı Öğretim Yöntemleri.....	35
2.3.3.5. Bedensel Zekâ Alanı Öğretim Yöntemleri.....	36
2.3.3.6. Sosyal Zekâ Alanı Öğretim Yöntemleri.....	36
2.3.3.7. İçsel Zekâ Alanı Öğretim Yöntemleri.....	37
2.3.3.8. Doğacı Zekâ Alanı Öğretim Yöntemleri.....	38

2.3.4. Çoklu Zekâ Kuramı Temel İlkeleri Doğrultusunda Oluşturulan Uygulama Modelleri.....	38
2.3.5. Çoklu Zekâ Kuramı'nın Sınıfta Uygulanmasının Sıkça Karşılaşılan Biçimleri.....	40
2.3.6. Çoklu Zekâ Kuramı'nın Sınıf İçi Uygulamalarında Dikkat Edilecek Hususlar.....	43
2.3.7. Çoklu Zekâ Sınıflarında Ölçme ve Değerlendirme.....	44
2.3.8. Çoklu Zekâ Kuramı'nın Avantajları.....	48
2.3.9. Dünyada ve Türkiye' de Çoklu Zekâ Kuramı'na Dayalı Uygulamalar ve Öğretimde Karşılaşılan Güçlükler.....	49
2.3.9.1. Öğrencilerin Karşılaştıkları Güçlükler.....	50
2.3.9.2. Velilerin Karşılaştıkları Güçlükler.....	50
2.3.9.3. Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler.....	51
2.4. ÇOKLU ZEKÂ KURAMI İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	51
2.4.1. Türkiye'de Yapılan Araştırmalar.....	52
2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	67

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	74
3.2. Evren ve Örneklem.....	74
3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi	75
3.4. Veri Toplama Aracının Uygulanması ve Toplanması.....	76
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	76

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLANMASI

4.1. ARAŞTIRMAYA KATILAN ÖĞRETMENLERİN KİŞİSEL BİLGİLERİNE İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR	78
4.1.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler	78
4.2. ARAŞTIRMAYA KATILAN ÖĞRETMENLERİN ÇZK VE UYGULANMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNE YÖNELİK BULGULAR VE YORUMLANMASI	80
4.2.1. Öğretmenlerin ÇZK Konusundaki Yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumları	81
4.2.2. Öğretmenlerin ÇZK Konusuna Bakış Açısına İlişkin Bulgular ve Yorumları	82
4.2.3. Öğretmenlerin ÇZK ve Öğretim Sürecine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumları	84
4.2.4. Öğretmenlerin ÇZK ve Ölçme-Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumları	89
4.2.5. ÇZK Konusundaki Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumları	90
4.2.6. ÇZK ve Sınıf Mevcuduna İlişkin Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumları	92
4.2.7. ÇZK Uygulanmasına Yönelik Önerilere İlişkin Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumları	94
4.2.8. Yeni İlköğretim Programları ve ÇZK' ya Yönelik Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumları	95
4.2.9. Öğretmenlerin ÇZK ve Öğrenme Konusuna Bakış Açısına İlişkin Bulgular ve Yorumları	96
4.2.10. ÇZK ve Öğretimi Planlamaya Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumları	98

4.3. ÖĞRETMENLERİN AÇIK UÇLU SORULARA	
VERDİKLERİ CEVAPLAR.....	99
4.3.1. Öğretmenlerin “Öğrenme“ Konusundaki Görüşlerine Yönelik	
Bulgular ve Yorumları.....	99
4.3.2. Öğretmenlerin “Zekâ“ Konusundaki Görüşlerine Yönelik	
Bulgular ve Yorumları.....	101
4.3.3. Öğretmenlerin “Başarı“ Konusundaki Görüşlerine Yönelik	
Bulgular ve Yorumları.....	102
4.3.4. Öğretmenlerin “İdeal Öğrenci“ Konusundaki Görüşlerine	
Yönelik Bulgular ve Yorumları.....	104

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇLAR.....	105
5.1.1. ÖĞRETMENLERİN ÇOKLU ZEKÂ KURAMI VE	
UYGULANMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNE	
İLİŞKİN SONUÇLAR.....	105
5.1.1.1. Öğretmenlerin ÇZK Konusundaki Yeterliklerine İlişkin	
Görüşlerine Yönelik Sonuçlar.....	105
5.1.1.2. Öğretmenlerin ÇZK Konusuna Bakış Açısına İlişkin	
Görüşlerine Yönelik Sonuçlar.....	105
5.1.1.3. Öğretmenlerin ÇZK ve Öğretim Sürecine İlişkin Görüşlerine	
Yönelik Sonuçlar.....	106
5.1.1.4. Öğretmenlerin ÇZK ve Ölçme-Değerlendirme Sürecine	
İlişkin Görüşlerine Yönelik Sonuçlar.....	107
5.1.1.5. ÇZK Konusunda Alınan Eğitimin Yeterliğine İlişkin	
Öğretmen Görüşlerine Yönelik Sonuçlar.....	107
5.1.1.6. ÇZK ve Sınıf Mevcuduna İlişkin Öğretmen Görüşlerine	
Yönelik Sonuçlar.....	108
5.1.1.7. ÇZK Uygulanmasına Yönelik Önerilere İlişkin Öğretmen	
Görüşlerine Yönelik Sonuçlar.....	108
5.1.1.8. Yeni İlköğretim Programları ve ÇZK‘ ya İlişkin Öğretmen	
Görüşlerine Yönelik Sonuçlar.....	108

5.1.1.9. Öğretmenlerin ÇZK ve Öğrenme Konusuna Bakış Açısına İlişkin Görüşlerine Yönelik Sonuçlar	108
5.1.1.10. ÇZK ve Öğretimi Planlamaya ilişkin Öğretmen Görüşlerine Yönelik Sonuçlar	109
5.1.2. ÖĞRETMENLERİN AÇIK UÇLU SORULARA VERDİKLERİ CEVAPLARA YÖNELİK SONUÇLAR	109
5.1.2.1. Öğretmenlerin “Öğrenme“ Konusundaki Görüşlerine Yönelik Sonuçlar	109
5.1.2.2. Öğretmenlerin “Zekâ“ Konusundaki Görüşlerine Yönelik Sonuçlar	109
5.1.2.3. Öğretmenlerin “Başarı“ Konusundaki Görüşlerine Yönelik Sonuçlar	110
5.1.2.4. Öğretmenlerin “İdeal Öğrenci“ Konusundaki Görüşlerine Yönelik Sonuçlar	110
5.2. ÖNERİLER	111
KAYNAKÇA	113
EKLER	134
ÖZGEÇMİŞ	142

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Çoklu Zekâ Uygulamaları İçin Etkinlik Önerileri	42
Tablo 2: Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler	79
Tablo 3: Öğretmenlerin ÇZK Konusundaki Yeterliklerine İlişkin Görüşleri	81
Tablo 4: Öğretmenlerin ÇZK Konusuna Bakış Açılarına Yönelik Görüşleri	82
Tablo 5: Öğretmenlerin ÇZK ve Öğretim Sürecine Yönelik Görüşleri	84
Tablo 6: ÇZK ve Ölçme –Değerlendirme Sürecine Yönelik Öğretmen Görüşleri	89
Tablo 7: ÇZK Konusunda Alınan Eğitimin Yeterliliğine Yönelik Öğretmen Görüşleri	90
Tablo 8: ÇZK ve Sınıf Mevcudu Konusundaki Öğretmen Görüşleri	92
Tablo 9: ÇZK Uygulanmasına Yönelik Öneriler Konusundaki Öğretmen Görüşleri	94
Tablo 10: Yeni İlköğretim Programları ve ÇZK’ ya Yönelik Öğretmen Görüşleri	95
Tablo 11: Öğretmenlerin ÇZK ve Öğrenme Konusuna Bakış Açılarına Yönelik Görüşleri	96
Tablo 12: ÇZK ve Öğretimi Planlamaya Yönelik Öğretmen Görüşleri	98
Tablo 13: Öğretmenlerin ÇZK’ ya Göre Genel Görüşleri	122
Tablo 14: Cinsiyete Göre Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin t Testi Sonuçları	124

Tablo 15. Araştırmaya Katılan Öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımında parametrik olmayan maddelere ilişkin sonuçlar	127
Tablo 16: Mezuniyet Değişkenine Göre Araştırmaya Katılan Öğrencilerin F Testi Sonuçları.....	128
Tablo 17: Araştırmaya katılan öğretmen görüşlerinin mezuniyet değişkenine göre dağılımında parametrik olmayan maddelere ilişkin sonuçlar	129
Tablo 18: Araştırmaya katılan öğretmen görüşlerinin mezuniyet değişkenine göre dağılımında parametrik olmayan maddelere ilişkin sonuçlar	129
Tablo 19: Kıdem Değişkenine Göre Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin F Testi Sonuçları.....	130
Tablo 20: araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre dağılımında parametrik olmayan maddelere ilişkin sonuçlar.....	131
Tablo 21: araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre dağılımında parametrik olmayan maddelere ilişkin sonuçlar	131
Tablo 22: Öğrenci Mevcut Değişkenine Göre Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin F Testi Sonuçları.....	132
Tablo 23: Araştırmaya Katılan Öğretmen Görüşlerinin Öğrenci Mevcudu Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar.....	133

EKLER LİSTESİ

Ek 1. Çoklu Zekâ Kuramıyla İlgili Anket Formu.....	134
Ek 2. Bilgi Talebi Yazısı.....	137

ÖNSÖZ

Yaşadığımız çağda yaşanan bilgi bombardımanı yetiştirilecek öğrenci profilini de değiştirmiştir. Verilenleri sorgulamadan ezberleyerek alan birey profili değişmiş yerine; araştıran, sorgulayan, yaratıcı öğrendiğini günlük hayata aktarabilen ve problem çözmeye gücü gelişmiş bireyler yetiştirilmeye başlanmıştır.

Ülkemizde, dünyada yaşanan bu değişim ve gelişimleri takip edip uygulanmasını sağlamak için ilköğretim programını değiştirmiştir. Yapılan bu çalışmayla, öğretmenlerimizin yeni ilköğretim programında yer alan Çoklu Zekâ Kuramı ile ilgili bilgi ve uygulama düzeyleri öğretmen görüşlerine dayalı olarak saptanmak ve elde edilen bulgulara dayanarak önerilerde bulunmak amaçlanmıştır.

Yüksek lisansa başladığım günden tezimi bitirdiğim ana kadar, bana engin bilgisi ve tecrübesiyle yardımcı olan, her konuda rehberlik eden ve manevi desteğini esirgemeyen sonsuz saygı duyduğum danışmanım, değerli hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Burhan AKPINAR' a teşekkürlerimi sunuyorum.

Büyük desteğini aldığım, aynı zamanda çalışmamda özellikle istatistiksel analizler konusunda hep yardımlarını gördüğüm, araştırmanın çeşitli safhalarında benden desteğini esirgemeyen ve çalışmama katkıda bulunan Dicle Üniversitesi'nden değerli hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. İlhami BULUT ' a çok teşekkür ederim.

Çalışmamda kullandığım anketlerin hazırlanmasında ve analizinde görüş ve düşünceleriyle bilgisinden istifade ettiğim Dicle Üniversitesi'nden değerli hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Behçet ORAL' a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmama katılan eğitim ordusunun değerli neferleri Sınıf öğretmenlerine katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Ve her zaman her konuda desteklerini yanımda hissettiğim değerli aileme ve eşime sonsuz teşekkür ederim.

Fatih Selim ERDAMAR

Elazığ-2009

KISALTMALAR

Akt. : Aktaran

ÇZK: Çoklu Zekâ Kuramı

EQ: Duygusal Zekâ

IQ: Akademik Zekâ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ÖSS: Öğrenci Seçme Sınavı

SBS: Seviye Belirleme Sınavı

SPSS: Statistical Package for Social Science

TES: Türk Eğitim Sistemi

TTK: Talim Terbiye Kurulu

YİP: Yeni İlköğretim Programı

(B/H): Bedensel / Hareketsel

(D): Doğasal

(G/U): Görsel / Uzamsal

(KA): Kişilerarası

(Kİ): Kişi içi

(M/M): Matematiksel / Mantıksal

(M/R): Müziksel / Ritmik

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, alt amaçlar, araştırmanın önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim bilimlerinde öğrenme ve zekâ konusu her zaman dikkat çeken konuların başında yer almıştır. Bunun sonucunda, öğrenmede etkililik ve kalıcılık gibi konularda geçmişten günümüze birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar sonucu önemli bir birikim elde edilmesine rağmen, öğrenmenin tam olarak nasıl meydana geldiği, değişkenlerinin neler olduğu ve etkililik dereceleri ile öğrenmede içsel ve dışsal faktörler v.b. konularda hala keşfedilecek birçok boyut bulunmaktadır. Buna bağlı olarak günümüzde de konuyla ilgili çalışma ve araştırmalar hız kesmeden devam etmektedir. Günümüzde bu hıza bir de bilim ve teknolojide yaşanan gelişme ve değişimler eklendiğinden dolayı birkaç yılda bir konuyla ilgili yeni kuram, model ve yaklaşımlar gündeme gelmektedir. Eğitim ve öğrenmeyle ilgili bu yeni yaklaşımların bir kısmı, ilgili alanyazına dayalı iken, bir kısmı ise “bilinenden kopuş” u ifade eden meydan okuyucu bir niteliktedir. Bunun sonucunda da eğitimde yeni bakış açıları ve uygulamalar kaçınılmaz olmaktadır.

Dünyada olduğu gibi ülkemiz eğitim sistemini de derinden etkileyen yeni yaklaşımlara örnek olarak, Öğrenen Merkezli Eğitim, Çoklu Zekâ Kuramı (ÇZK), Beyin Temelli Öğrenme, Eleştirel Düşünme, Etkin Öğrenme, İşbirliğine Dayalı Öğrenme, Probleme Dayalı Öğrenme sayılabilir. Bu çalışmanın konusu olan söz konusu kuramlardan ÇZK, aslında bir eğitim, öğretim, öğrenme veya bilgi kuramı değildir. ÇZK, bir nöroloji uzmanı olan Prof. Dr. Howard Gardner’ın yaptığı çalışmalara dayalı olarak ortaya koyduğu bir zekâ kuramıdır. Ancak öğrenmenin sosyal ve kültürel boyutları yanında, beyin ve

fizyolojik boyutlarının da ön plana çıktığı günümüzde ÇZK, eğitim teorisi ve uygulamalarını derinden etkilemiş olduğu görülmektedir. Bu etkinin giderek sınav sistemleri, ölçme-değerlendirme sistemleri ve öğretmen yetiştirme gibi konulara yaygınlaşması da beklenebilir.

ÇZK, sözel ve sayısal olmak üzere iki boyutlu olan geleneksel zekâ anlayışını yıkararak, zekânın çok boyutlu bir yapıda olduğunu ileri sürmektedir. ÇZK, insan zekâsının tek bir yapıdan oluşmadığı görüşünü savunarak, her insanın birbirinden bağımsız dokuz zekâ alanına da sahip olabileceği ve bütün bu zekâ alanlarının geliştirilebileceği düşüncesini vurgulamaktadır. Diğer bir deyişle ÇZK, problemleri çözmek veya değerli ürünler ortaya koyabilmek için bireylerin çeşitli zekâ alanlarını nasıl kullandıklarını açıklayan zihinsel bir modeldir (Saban, 2005: 26).

ÇZK, IQ testine dayanan geleneksel zekâ anlayışına karşı çıkmaktadır. 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. ÇZK, sistem dışında kalan beyinleri yeniden kazanmayı hedeflemektedir. Bu teori son yıllarda üzerinde birçok araştırmanın yapıldığı, eğitime yeni katkılar sağlayan bir özellik taşımaktadır. Aynı zamanda bu teori zekâ gelişimi konusunda doğru ve etkili bir öğrenme ortamının, kalıttan daha önemli olduğunu savunmaktadır.

ÇZK, bireysel farklılıklara eğitim-öğretim alanında oldukça değer verir ve bireysel farklılıkların gelişimleri için ortamlar oluşturur. Bu teorinin eğitim ve öğretimde kullanımı, sınıflarda farklı öğrenme tekniklerinin hazırlanması ile her öğrenciye eşit öğrenme fırsatı verir. Denilebilir ki, ÇZK, dünya eğitim tarihinde tekdüze eğitim yöntemlerinden sıyrılışın çıkış noktasıdır. Kişisel gelişim alanında ortaya atılmış en önemli teorilerdendir. Teorinin özü, yaşam boyu gelişimi ve öğrenmeyi içerir. ÇZK, öğrencilere bir yandan öğrenme potansiyellerini artırma fırsatı tanırken, diğer yandan kendini tanıma, kendine güven, etkili iletişim kurma gibi kişisel ve sosyal gelişim imkânları sunar (Burma, 2003).

Bu özelliklerinden dolayı ÇZK, eğitimciler tarafından büyük ilgi görmüş ve eğitime uyarlanmıştır.

Gardner tarafından 1983 yılında ortaya atılan ÇZK, 1990'dan itibaren yurt dışında daha çok özel okullarda, araştırma amaçlı uygulanmaya başlanmıştır. Ülkemizde ilk olarak 1996 yılında Enka özel okulunda uygulanan bu kuram 2000'li yılların başında yapılan konferanslarla, düzenlenen hizmet içi eğitim seminerleriyle, öğretmenlere tanıtılmıştır. Bu yıllardan itibaren eğitimin her kademesinde ilgi görerek bazı eğitimcilerimiz tarafından uygulanmaya başlanmıştır (Canbay, 2006). ÇZK, ülkemizde 2004 yılında pilot olarak uygulamaya geçirilen Yeni İlköğretim Programları (YİP)'nda önemli bir yer bulmuştur. Alınan başarılı sonuçlardan sonra, yeni ilköğretim programları 2005–2006 eğitim-öğretim yılından itibaren Türkiye genelinde bütün ilköğretim okullarında uygulanmaya başlamıştır. Dolayısıyla ÇZK, bugün uygulanan YİP'in önemli bir parçası haline gelmiştir. 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren MEB, öğretmenlerin ÇZK' ya göre ders planlayıp işlemlerini zorunlu tutmuş ve öğretmenlere rehberlik etmesi için ÇZK' ya uygun öğretmen kılavuz kitapları hazırlamıştır.

Ancak yasal ve pedagojik açıdan uygulanması gerekli görülen ÇZK' nin uygulamadaki etkililiği hakkında farklı görüşler mevcuttur. İlgili alanyazında çeşitli nedenlerden dolayı, ÇZK 'nin tam olarak uygulanamadığı belirtilmektedir. Uygulamadaki sorunlar hakkında çeşitli çevreler tarafından dile getirilen görüşlerin, öğretmenler tarafından nasıl karşılandığının bilinmesi önemlidir. Çünkü program işleticisi konumundaki öğretmenler, öğretme-öğrenme sürecinde olup-bitenleri, herkesten daha iyi gözleme şansına sahiptirler. Dolayısıyla öğretmenlerin ÇZK' nin uygulanmasında yaşanan sorunlar hakkındaki görüşlerinin bilinmesi, ilgili alana katkı sağlayabilir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin ÇZK ve bu kuramın sınıfta uygulamasına yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları ise şunlardır:

1. Öğretmenlerin ÇZK' ya yönelik görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin ÇZK 'nın sınıfta uygulanmasına yönelik görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin ÇZK ve bu kuramın sınıfta uygulanmasına yönelik görüşleri;
 - a) Cinsiyet,
 - b) Mezun olunan okul türü,
 - c) Kıdem,
 - d) Okutulan sınıf mevcudu değişkenlerine göre değişmekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bir toplumun inşasında, gelişiminde, değişiminde, yaşadığı çağı kavramada, anlamada ve hayatına yansıtma şüphesiz en önemli kavram eğitimidir (Bayrak, 2004; 78). Ancak eğitim kavramının anlamı çağa, kültüre ve içinde geliştiği koşullara göre değişiklik gösterebilmektedir. Önceki çağlarda bireyi topluma uyumlu hale getirmek ve ona çeşitli rol ve görevleri öğretmek amacıyla olan eğitimin amacı, günümüzde, çocuklardaki farklı ilgileri, ihtiyaçları ve yetenekleri ortaya çıkarmak ve onları sınıftaki öğrenme-öğretme sürecinin temelleri olarak kullanmaktır. Görüldüğü gibi eğitimde bireysellik, toplumsal bakış açısının önüne geçmektedir. Tek tek bireyleri geliştirerek toplumu geliştirmek görüşü yaygınlık kazanmaktadır. Bu anlayış, bireysel farklılıkların eğitim ve öğrenmede temel eksen olmasına dayalıdır. Buna göre, bireyleri, eğitim sürecinde benzer programlarla birbirine benzetilme veya aynı potada eritmek yerine, bireysel farklılıkları korunarak geliştirmek esastır. Bireysel farklılıklar çok önemli öğrenme değişkeni olarak ele alınır.

Bireysel farklılıklara duyarlı ve öğrenen merkezli kuramların bütün dünyada olduğu gibi ülkemiz eğitim sistemine de yansımış olduğu günümüzde, öğretme-öğrenme süreçlerinin de bu anlayışla yürütülmesi gerekir. Bu bağlamda eğitimcilerin, çocukların

sahip oldukları yetenekler hakkındaki görüşlerini genişletmeleri gerekmektedir. Günümüz okullarının, çocukların her yönden gelişimlerine yapabilecekleri en büyük ve en önemli katkı, onların sahip oldukları ilgi ve yeteneklerini keşfetmek ve onları bu ilgi ve yetenekleri doğrultusunda gelecekte en mutlu ve en yeterli olabilecekleri bir alana yönlendirebilmektir. Bu da ancak eğitimde ÇZK gibi kuramları uygulamakla mümkün olacaktır (Saban, 2005).

ÇZK, ülkemizde kısa bir tartışma süresi sonunda, 2005–2006 eğitim-öğretim yılında YİP 'in yaygınlık kazanmasıyla eğitim sistemimizin çok önemli bir parçası haline gelmiştir. TES için çok önemli bir zihniyet değişimini ifade eden bu yeni programlarla daha esnek, çok boyutlu, yaşama daha hazır bireyler yetiştirileceği beklenmektedir. ÇZK' nın öğretim programları üzerindeki etkileri, öğreneni daha fazla sürece katan etkinlikler düzenleme, öğrenciye yönelik çoklu uyarıcı ve mesaj üretme, zengin bir öğrenme çevresi hazırlama ve öğrenenlerin çok yönlü gelişmesini sağlamak olarak özetlenebilir.

MEB, yurt çapında YİP bünyesinde yer alan diğer kuramlar gibi ÇZK hakkında da öğretmenlere yönelik çeşitli bilgilendirme etkinlikleri düzenlemiştir. Ancak bunların ne kadar yeterli olduğu tam olarak bilinmemektedir. Ayrıca program ve ders kitaplarında yer alsa bile ÇZK' nın sınıftaki etkinliklere ne kadar yansıtıldığı meçhuldür. Öğretmenlerin bu kuramı ne kadar bildikleri veya bu kurama yönelik ilgi ve tutumları, kuramın uygulamaya etkilerinde belirleyicidir. Bu noktadan hareketle, ÇZK' ya yönelik öğretmen görüş ve algılarını ortaya çıkaran bu araştırma bulgularının alanyazına katkı getirmesi beklenmektedir. Araştırmada elde edilen bulguların ÇZK uygulamaları hakkındaki bilgi birikimini artırarak, bu konuda önlemler alınması veya daha etkili uygulama yapılabilmesine de katkı sağlaması beklenebilir.

1.4. Sayıtlar

1. Veri toplama aracı, araştırma amacını gerçekleştirebilecek niteliktedir.
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin anket formuna içtenlikle, yansız ve doğru bir şekilde cevap verdikleri kabul edilmektedir.
3. Araştırmada oluşturulan örneklem, evreni temsil niteliğine sahiptir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma şu sınırlılıklara sahiptir:

1. Araştırma Diyarbakır il merkezinde, 2007–2008 eğitim-öğretim yılında, görev yapan ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenleriyle sınırlıdır.
2. Araştırma, çalışma evrenini oluşturan ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin veri toplama aracındaki sorulara verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Çoklu Zekâ Kuramı (ÇZK): Bilişsel bilim, gelişimsel psikoloji ve nörobilimden yararlanarak her bireyin zekâ düzeyinin özerk güçler ya da yetenekler tarafından oluştuğunu ve sekiz zekâ gücünün var olduğunu savunan kuram (Demirel, 2006: 206).

Geleneksel Yöntem: Öğretmen otoritesinin hâkim olduğu, öğretmenin anlatan, ödül ve ceza veren, eleştiri yapan durumu ile aktif; öğrencinin dinleyen durumu ile pasif olduğu bir yöntemdir (Temur, 2001, 36). Bu çalışmada geleneksel yöntem, anlatım, sunuş, soru-cevap yöntem ve tekniklerini kapsamaktadır.

Yeni ilköğretim Programları: MEB, TTK Başkanlığı'nın 12.07.2004 tarih ve 114, 115, 116, 117 ve 118 sayılı kararları ile 2005–2006 eğitim-öğretim yılından itibaren ülke genelinde uygulanmak üzere kabul edilen İlköğretim Matematik (1, 2, 3, 4 ve 5. Sınıf), İlköğretim Türkçe (1, 2, 3, 4 ve 5. Sınıf), İlköğretim Hayat Bilgisi (1, 2 ve 3. Sınıf), İlköğretim Sosyal Bilgiler (4 ve 5. Sınıf), İlköğretim Fen ve Teknoloji (4 ve 5. Sınıf) dersi öğretim programlarıdır (Akt, Kan, 2006).

BÖLÜM II

ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çalışmaya teorik bir zemin hazırlamak ve bulguları anlamlandırmak üzere tarihsel süreç içerisinde zekâ kavramı, zekâyâ yönelik yaklaşımlar ile ÇZK kavramları ele alınarak irdelenmiştir.

2.1. ZEKÂ KAVRAMI VE ZEKÂYA YÖNELİK YAKLAŞIMLAR

2.1.1. Zekâ Nedir?

Zekânın ne olduğuna, nasıl ölçüleceğine, tek etmenli (faktör) mi yoksa çok etmenli mi olduğuna ilişkin uzayan zekâ tartışmalarının kökeninin oldukça eskilere dayandığı söylenebilir (Açıkgöz, 2003). Zekânın ne olduğu ve nasıl tanımlanması gerektiği konusu uzun yıllardan beri birçok eğitimcinin ilgi alanını oluşturmaktadır. Bazı eğitimciler, insanın zihinsel fonksiyonlarını veya performanslarını esas alıp insan zekâsını ölçtüğü kabul edilen IQ testleri geliştirerek zekâyı kendilerinin hazırladıkları bu “testlerin ölçtüğü nicelik” (yani, zekâ düzeyi, zekâ seviyesi veya zekâ katsayısı) olarak nitelendirirken, diğer eğitimciler ise zekâyı bir bireyin sahip olduğu “öğrenme gücü” olarak yorumlamışlardır (Saban, 2005). Zekâ, terim olarak bir bireyin öğrenme stili, tercihi, eğilimi, özellikleri, yetenekleri ve yeterlilikleri anlamında kullanılır (Armstrong, 1994, Akt, Bulut, 2006).

Zekâyı düşünürler, değişik biçimlerde tanımlamaktadır. Bu tanımlardan bazıları şöyledir: Farabi zekâyı, düşünme gücü, sonuca etki eden gerçekle ilgili yeniliklere uyum sağlayan, çalışan akıl, aklü'l faal olmak üzere dört aşamada ele almaktadır. Zekâ maddi olmayan, sırf eylemsel bir değerdir (Bulut, 2006). İbni Sina'ya göre zekâ, hem öğrenme sürecinden ayrı hem de dış dünyadan gelen algıların insana verdiği bilgiyi öğrenmeyle ortaya çıkarmaktadır. Aklın makul karşısında kuvvet halinde olması demek, onu anlamaya elverişli olması demektir (Selçuk, 2004).

Psikolog Willian Lois Stern' e göre zekâ "Düşüncesini bilinçli olarak yeni bir işe yönlendirebilme konusunda genel bir beceridir; hayatın gerektirdiği yeni sorumluluk ve taleplere zihinsel olarak genel bir uyum sağlayabilmedir." Amerikan psikolog David Wechsler' e göre ise zekâ, "Bireyin amaca uygun hareket etme, mantıklı düşünme ve çevresiyle fikirlerini etkili bir şekilde tartışabilme gücü gibi ferdin global başarılarıdır" (Konrad & Hendl, 2003).

Bu tanımlamalardan zekânın ne kadar kompleks bir yapısı olduğu açıkça belli olmaktadır. Bu kompleksliğin bir nedeni de geçmişten günümüze zekâyla ilgili ortaya konmuş farklı yaklaşımlardır.

2.1.2. Zekâyâ Yönelik Yaklaşımlar Nelerdir?

Günümüzde kendini farklı tanımlar, farklı özellikler ve geliştirilmiş zekâ testleriyle gösteren bu yaklaşımları “Zekâyâ İlişkin Geleneksel Yaklaşımlar” ve “Zekâyâ İlişkin Çağdaş Yaklaşımlar” başlıkları altında iki gruba ayırıp inceleyeceğiz.

2.1.2.1. Zekâyâ İlişkin Geleneksel Yaklaşımlar

Zekâyâ İlişkin Geleneksel Yaklaşımları “Tek Boyutlu Zekâ Yaklaşımları” ve “Çok Boyutlu Zekâ Yaklaşımları” başlıkları altında iki grup halinde inceleyeceğiz.

2.1.2.1.1. Tek Boyutlu Zekâ Yaklaşımları

Özellikle zekâ ile ilgili çalışmaların yapıldığı ilk dönemlerde psikologlar zekânın tüm bilişsel beceri gerektiren işlerin performansını etkileyen temel bir beceri olduğuna inanmaktaydılar. Bu görüşe göre; zeki insan matematik problemlerinin çözümü, şiirlerin analizi, tarih bilgisi gibi değişik konularda başarılı olabilir. Tek boyutlu zekâyı savunan psikologların çıkış noktası zekâ testleri üzerinde yapılan korelasyon analizleridir (Akman, 2001).

Zekâ konusu ile deneysel olarak ilgilenen ilk araştırmacılardan biri Galton'dur. Galton (1961), zekâyı öğrenme gücü olarak görmüş, bu alandaki bireysel farkların duyumlardan başladığını, insanın duyu organları ne derece keskin ise zekâsının o derece iyi işleyeceğini, duyum keskinliği ile zekâ arasında bağlantı kurulabileceğini düşünmüştür (Kuzgun, 2004: 16). Bu görüşlerinden ötürü bazı ölçme araçları geliştirerek zekâyı ilk kez ölçmeye çalışmıştır.

Galton'un başlattığı bu geleneği Mc Cattell ABD'ye taşımıştır. Cattell, duyum keskinliği ve tepki hızındaki farklılıkların zihinsel fonksiyonlardaki farklılığı yansıttığı görüşünü savunur (Ülgen, 1997: 26).

Galton ile başlayan bireyler arasındaki zihin gücü farklarının incelenmesi akımına en büyük katkıyı yapan Binet'dir. Binet bir süre, kendisinden önce gelenlerin yaptığı gibi, zekâyı duyum keskinliğini saptamaya yarayan araçlarla ölçmeye çalışmış, fakat aldığı sonuçlardan memnun olmamıştır. Binet'e göre bellek alanı, duyum keskinliği ve tepki hızı gibi basit zihinsel öğeleri dakik olarak ölçmek olanaklıdır ve bu alanlarda bireyler arasında farklar olduğu açıktır. Ancak bu beceriler, zekâ denilen gücün güvenilir göstergeleri değildir. Çünkü zekâ karmaşık işlemlerde kendini gösteren bir yetidir. Bu karmaşık işlemleri Binet şöyle belirlemektedir (Kuzgun, 2004):

- Anlamak
- Hüküm vermek
- Akıl yürütmek
- Düşünceye belirli bir yön vermek ve bunu devam ettirmek
- Düşünceyi arzu edilen bir amacın gerçekleşmesine uyarlamak
- Kendi kendini eleştirmek (kendi yanlışlarını bulup düzeltmek).

Bireyin zekâsı hakkında güvenilir bir fikir edinmek için, yukarıda belirtildiği gibi, çözümü yüksek zihinsel işlemlerin kullanılmasını gerektiren karmaşık problemlerden oluşan, objektif ölçme araçlarının geliştirilmesi gerekiyordu (Kuzgun, 2004: 17).

Bu sebeplerden ötürü yapılan uzun çalışmaların sonucunda Alfred Binet 1900'lü yılların başında meslektaşı Theodore Simon ile okullarda başarı gösteremeyen, risk altındaki çocukları belirlemek üzere bir test geliştirmişlerdir. Bu test daha sonra bu amacın dışına da çıkarak bireylerin genel kapasitelerini ya da zekâlarını ölçmede kullanılan psikometrik bir ölçek haline gelmiştir (Bümen, 2002: 2). Daha sonraları zekâ testleriyle ilgili yapılan çalışmalara bir yenisini Wechsler eklemiştir.

Wechsler 1939 yılında yetişkinler için WAIS adında bir zekâ ölçeği geliştirmiş, daha sonra 1949' da çocuklar için ikinci bir ölçek (WISCE) düzenlemiştir. Çocuklar için hazırlanan ölçeği 6–16 yaş grubu için bireysel olarak uygulamak üzere 1974 yılında yeniden düzenleyen Wechsler, yetişkinler için hazırlanan ölçeği de son kez 1980 yılında geliştirmiştir. Ancak bu ölçekler temelde Binet' in hazırladığı ölçekten yola çıkılarak hazırlanmış ve o testin geliştirilmesi ile elde edilmiştir. Bu testler öğrenme ile ilgilidir ancak zekânın kuramsal bir tanımı yapılmamıştır (Ülgen, 1997).

Piaget ise kendinden önceki zekâ anlayışlarına karşı çıkarak zekânın, zekâ testinden alınan puan olmadığını belirtmiştir. O zekâyı zihin ve kendini yenileme gücü olarak tanımlamıştır. Buna göre zihin bir sindirim sistemi, bilgiler de besin maddeleridir. Algılanan bilgiler besin maddelerinin organizmayı değiştirdiği gibi bilişsel fonksiyonları değiştirir ve geliştirir (Selçuk, 1999).

2.1.2.1.2. Çok Boyutlu Zekâ Yaklaşımları

Bireylerin zekâları ile çeşitli derslerdeki başarıları ve duyum keskinlikleri arasındaki ilişki konusunu uzun süre inceleyen araştırmacılardan biri de Spearman' dır. Henüz zekâ testlerinin bulunmadığı dönem de Spearman araştırmalarında öğrencilerin genel zekâ düzeylerini, öğretmen kanaatlerine ve öğrencilerin birbirlerini değerlendirmelerine dayanarak saptamıştır (Kuzgun, 2004).

Zekâyı ölçme amacı ile hazırlanan araçlarda kaydedilen ilerlemeler, Spearman' a o zamana kadar benimsediği genel zekâ kavramını geliştirme olanağı sağlamıştır. Ayrıca, bulduğu ve kullandığı faktör analizi tekniği de çalışmalarına yardım etmiş ve “İki Faktör Kuramı” adı ile bilinen kuramı ortaya koymuştur (Kuzgun, 2004). Ona göre tüm zihinsel etkinliklerde rol oynayan genel bir zekâ vardır ve buna "g" faktörü (genel faktör) denir. Belirli zihinsel etkinliğin gösterilebilmesi için genel zihinsel gücün dışında gerek duyulan zihin gücüne "s" faktörü (özel faktör) denir. Zekâyı ölçmek demek g' yi ölçmek demektir. Bununla birlikte Spearman bireyin hem genel hem de özel yeteneklerinde farklılık gösterdiğini ve bu faktörlerin birlikte bireyin zihinsel işlerdeki performansını belirlediğini savunmuştur (Bümen, 2002).

Spearman araştırmalarında, bazı zihinsel etkinliklerde birden fazla özel faktörün rol oynadığını görmüş, bunu o dönem sözü edilen “grup faktör” kavramı ile bağdaştırmaya çalışmıştır. Ona göre grup faktör kavramı, genel zihni yeteneğin dışındaki bazı özel yeteneklerde ortak olarak rol alan faktörleri (zihinsel güçleri) ifade eder. Zekânın tek ve bütüncül bir güç olmadığını düşünen ve Spearman' ın tanımladığı grup faktör kavramını daha ileri götüren ilk ve önemli araştırmacı Thorndike' dır (Kuzgun, 2004).

Thorndike, çalışmaları sonucunda zekâyı; soyut zekâ, mekanik zekâ ve sosyal zekâ olmak üzere üçe ayırmıştır. Soyut zekâyı sayı ve sözcük cinsinden sembolleri kullanarak akıl yürütebilme; mekanik zekâyı çeşitli alet ve makinelerin işleyişini anlama ve onları kullanabilme; sosyal zekâyı ise insanları anlama ve onlarla başarılı ilişkiler kurabilme yeteneği olarak tanımlamıştır. Thorndike zekânın birbirinden bağımsız ve farklı faktörlerden oluştuğunu ileri sürmüştür. Bir sorunun çözümünde birden fazla faktör rol alabilir. Thorndike' e göre zekânın düzey, genişlik ve hız olmak üzere üç boyutu vardır. Ancak bunlardan yalnız birinin bilinmesi ile zekânın tanınamayacağını iddia etmiştir (Kuzgun, 2004).

Thurstone ise zihinsel farklılıkların "g" faktöründen değil, birbirinden farklı bağımsız yedi faktörden ileri geldiğini düşünür. Bu faktörler; sözel kavram, sözel akıcılık, sayısal yetenek, tümevarımsal muhakeme, bellek, uzaysal düşünme ve algı hızıdır (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004).

Guilford, Thurstone ‘un belirlediği yedi faktörün daha küçük parçalara ayrılması ve bunların bir sistem içerisinde düşünülmesi gerektiği düşüncesindeydi. Kuramını oluştururken bu düşüncesinden yola çıkmıştır. Guilford’ a göre zihin birbirinden bağımsız faktörlerden meydana gelmiştir. Yaklaşık 120 faktör vardır ve bu faktörler sınıflandırılabilir. Bu faktörler belli bir içeriği, belli bir işlemten sonra, belli bir ürün haline getiren zihin yeteneğidir. Her zihinsel etkinliğin içerik, işlem ve ürün olmak üzere üç yönü vardır. Bu yaklaşım çok karmaşık ve kapsamlı olduğu için diğer psikologlar tarafından çok fazla desteklenmemiştir. Ancak çok boyutlu zekâ anlayışında yeni çalışmalar yapılmasına rehberlik etmiştir (Kuzgun, 2004).

Stenberg (1985) geliştirdiği üçlü (triarchic) zekâ modelinde, problem çözme sürecinde yürütücübiliş - üstbiliş (metecognitive) ya da yönlendirici (monitoring) stratejilerin rolüne dikkat çekmektedir. Önceki kuramcıların aksine Stenberg, bu noktada yürütme kontrolü ve yönlendirici sistemin sadece diğer düşünme ve öğrenme süreçleri ile etkileşim içinde olmadığını, bunun yanı sıra aslında bunları entelektüel bir hiyerarşi içinde düzenlediğini de belirtmektedir (Akt, Bümen, 2002: 3).

Görüldüğü gibi son yirmi yıla kadar psikologlar bireylerdeki zekâ kapasitesini test etmek için problem setleri hazırlamış ve bireylerin çözmesini istemişlerdir. Önerilen çözümlere göre de bireylerin doğruluğu, çabukluğu ve kavrayışı kestirilmeye çalışılmıştır (Bümen, 2002: 3). Ancak bu testlerdeki problemler, insanların ayırt edilmesinde belirleyici olamamıştır.

Geleneksel zekâ testleri ile yaratıcı ve evirgen zekânın ölçülemeyeceği hemen herkes tarafından kabul edilmektedir. Ancak zekânın bütüncül özelliğinden ötürü yaratıcı ve evirgen zekânın da çözümleyici zekâ ile birlikte geliştiği sayılısı burada da tabloya hâkim olabilmektedir. Testlerle ölçebildiğimiz çözümleyici zekâsı yüksek kişilerin yaratıcı ve evirgen zekâlarının da yüksek olacağı sayılısı egemendir. Yaratıcı ve evirgen zekâyı

ölçmek zordur. Son yıllarda giderek artan bir şekilde sıradan olmayan yanıtların nasıl ve hangi ölçütlere göre değerlendirilebileceği sorusu sorulmaya başlanmıştır. Yaratıcılığı ölçmedeki alışlagelen yaklaşım, karşıt düşüncelerin özelliklerini değerlendirebilmektir. Standart sorulara uygun ama sıra dışı yanıtlar beklenmektedir. Geleneksel zekâ testlerinde evrenin çoğunluğuna uyan yanıtlar beklenirken, yaratıcı zekâ testlerinde farklılaşan yanıtlar ödüllendirilmektedir. Yine yaratıcı ve evirgen zekânın nasıl tanınacağı ve derecelendirileceği sorusu bir süre daha yanıtlanamayacaktır. Bunun derecelendirilmesi nasıl ve kim tarafından yapılabilecektir? Picasso Freud'dan daha mı yaratıcıdır? Einstein ya da Galileo arasında nasıl bir puan farkı vardır? (Öktem, 2001; Akt, Bümen, 2002). Kısacası insan performansı çok karmaşıktır ve tekil boyutlu düşünüldüğünde çok sınırlı bilgi verir. Bu nedenle dünya üzerinde gösterilen beceri ve performansları -ki çok karmaşıktır- yansıtan bir zekâ kuramına ihtiyaç vardır (Bümen, 2002: 4).

2.1.2.2. Zekâyâ İlişkin Çağdaş Yaklaşımlar

Zekâyâ İlişkin Çağdaş Yaklaşımlar; “Duygusal Zekâ”, “Ruhsal Zekâ” ve “Çoklu Zekâ Kuramı” olarak üç başlık altında incelenmiştir.

2.1.2.2.1. Duygusal Zekâ

Meşhur olmadan önce Goleman, New-York Times gazetesine ve Popular Psychology dergisine yazılar yazan bir gazeteciydi. 1994 ve 1995 senelerinde “Duygusal Okur-Yazarlık” üzerine bir kitap yazmayı planlıyordu. Bu kitap için okulları ziyaret ederek, duygusal okur-yazarlığı geliştirmek için hangi programları geliştirdiklerini öğreniyordu. Aynı zamanda da genel olarak duygular üzerine yoğun incelemeler yapıyordu. Kitabında; beyin, duygular ve davranışlar üzerine bir sürü ilginç bilgiyi bir araya getirmişti. Böylece 1995'te “Duygusal Zekâ” yayınlandı (Becerren, 2004). Goleman kitabında duygusal zekâyı şöyle tanımlıyordu: “Kişinin kendi duygularını anlaması, başkalarının duygularına empati beslemesi ve duygularını yaşamı zenginleştirecek biçimde düzenleyebilme yetisi” (Goleman, 1995). Goleman duygusal zekâyı, akıllı olmanın bir başka çeşidi olarak

tanımlar. Ona göre duygusal zekâ, IQ' ya bir alternatif değil, ancak bir ilavedir (Konrad & Hendl, 2003: 54). Son yıllarda, araştırmacılar insan zekâsını eski yöntemlerle incelemenin sınırlı olduğunu keşfettiklerinden dolayı duygusal zekâyla ilgili çalışmalar artmıştır. Bu çalışmalar sonucu duygusal zekâ değişik şekillerde tanımlanmıştır.

Goleman' dan önce duygusal zekâ konusunda çalışmış olan Peter Salovey ve John Mayer, 1990'da duygusal zekâyı şöyle açıklamışlardır: "Bir kişinin kendi ya da başkalarının hislerini ve duygularını yansıtabilmesi, onları ayırt edebilmesi ve kişinin düşüncesi ve eyleminde bu bilgiyi kullanmasıdır" (Becerren, 2004).

EQ, kişinin duygusal ve sosyal iletişim becerisini, kendi duygularını tanımasını, sorunlarla başa çıkmayı öğrenmesini, karşı tarafın duygularını anlayabilmesini (empati), problem çözme yeteneğine ve yardımseverlik gibi iyi meziyetlere sahip olmasını, doğru ve sağlıklı ilişkiler kurabilmesini kapsar (Kalkınç, 2006: 25).

Duygusal zekâ kavramı; kişinin zeki olması için sadece sayısal yeteneklerin yeterli olmadığını, bunun yanında bazı duygusal becerilerin de bulunması gerektiğini en azından kabul ettirdi. Çünkü bir dönem duygular bilimin sınırları içinde dahi kabul edilmiyordu (Sezik, 2003: 71).

Sadece zeki olmak kişiyi başarıya ulaştırmıyor. Başka bir şey daha gerek. İşte burada devreye duygusal zekâ girer. Çünkü eşit zekâyı sahip iki kişiden biri hayatta başarılı olurken, diğeri bocalamaktadır. Hayatta başarılı olan yüksek EQ' ya sahip kişiler; sebat, gayret, fedakârlık, kendilerine ilham verme yeteneği, içgörü, empati, kendine ait değerler ve iletişim becerileri gibi önemli nitelikler taşımaktadırlar. Burada Goleman duygusal zekânın önemini vurgular: "Duygusal yetenek, bir meta-yetenektir; yani, ham zekâ dâhil, var olan diğer yeteneklerimizi ne kadar iyi kullanabileceğimizin belirleyicisidir (Sezik, 2003).

Duygusal zekâsı yüksek kişi, iş yaşamında ve özel hayatında başarıya ulaşır. Çocukları ve eşiyle mutlu olur. Konuşmayı, kime ne söyleyeceğini, problem çözmeyi iyi bilir. Sosyal ilişkileri çok iyidir (Kalkınç, 2006: 26).

Düşen bir insanı görüp üzülmeyen, karınca yuvalarını bozan, kedilerin kuyruğuna teneke bağlayıp eğlenen, belediye otobüsünde yaşlı insanlara yer vermeyen çocukların EQ' ları düşüktür (Kalkınç, 2006: 25).

Duygusal zekânın, kişinin kendisini ve geniş planda toplumu ilgilendiren bir özelliğini daha keşfettirler uzmanlar; bu da duygusal zekânın geliştirilebilir olmasıdır. Aynı zamanda 'İş Yaşamında Öfke' adlı kitabın yazarı da olan Psikolog Dr. Hendrie Weisinger, 'İş Yaşamında Duygusal Zekâ' kitabında bu konuya değiniyor: " ... Duygusal zekâ yükseltilebilir, geliştirilebilir, arttırılabilir; doğuştan var ya da yok olan bir özellik değildir. Duygusal zekânızı, yeteneklerinizi ve becerilerinizi öğrenerek ve bu alanlarda alıştırmalar yaparak geliştirebilirsiniz. Benlik bilinci, duygu yönetimi, kendi kendini motive etme yetenekleri de bunların arasındadır" (Sezik, 2003).

Kısaca toplamak gerekirse; hem zekâ hem de duygusal zekâ birbirlerinden tamamen ayrılması mümkün olmayan kompleks kabiliyetlerdir. Çünkü duygusal zekâ bireyin zekâ potansiyelini tamamıyla ortaya çıkarmadığından Goleman duygusal zekâyı, zekâ için temel şart olarak kabul etmektedir.

2.1.2.2.2. Ruhsal Zekâ

Bozdağ (2000), yedi temel ruhsal zekâ geliştirme alanı olduğunu; ışığın yedi renkten oluşsa da bunların yoğrulmalarından oluşan yüzlerce farklı renk ve tonların oluşacağı gibi yedi temel ruhsal zekânın da detayda çok farklı yansımalarının olduğunu bilmemiz gerektiğini aktarmaktadır. Bozdağ' a göre (2000), ruhsal zekâ yedi temel bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler aşağıda başlıklar altında incelenmiştir:

2.1.2.2.2.1. İnanma Gücü

İman yapma, şüphe yıkma gücüdür. İnanmadığınızı gerçekleştirmeye hazır değilsiniz ve tüm kimliğiniz inanmadığınıza karşı, yıkılamaz bir direnç gösterir. Ruhsal zekânın en önemli aracı imandır. Başarabileceğinize ne kadar inanıyorsanız, başarıma ihtimaliniz o kadar fazladır. Çünkü inancınız ne kadar güçlüyse; ruhunuza o kadar güç verilecek, o kadar az emekle aynı işi yapabileceksiniz, çevresel faktörler o kadar yardımınıza koşacak, kaderiniz o ölçüde isteklerinize göre belirlenecektir.

2.1.2.2.2.2. Gerekçe Gücü

Gayretlerinin karşılığını göremeyenler, evreni adaletsiz sanarak hayal kırıklığına uğruyorlar. Canınızı dişinize takarak çalışsanız da son tahlilde, gayretlerinizin değil, niyetlerinizin karşılığını göreceksiniz. Niçin yapıyorsunuz, hangi gerekçe ile istiyorsunuz? Gerekçeler, iyilikleri kötülüğe; kötülükleri iyiliğe dönüştürebilirler. Dev gibi bir başarı, küçük gerekçeyle küçülür ve küçük bir eylem ardındaki içtenlikle yücelir.

Ruhsal zekâ, “nasıl olacağına” değil, “niçin olacağına” bakar. Geleceğimizde ne olacağıyla ilgilenir; onun nasıl olacağı ise zihinsel ve duygusal zekâmızın alanına girecektir.

2.1.2.2.2.3. Duygu Gücü

Duygular kişisel dünyanızın genişliğini ve gücünüzü belirler. Düşünce dünyası dar, duygu dünyası geniştir. Duygu, eğer akılla işbirliğine girerse; bir kişinin hayatına bin kişilik hayat sığabilir. Duygu, ruhun elidir ve ruh, maddeyi şah damarından çekip sürükler.

2.1.2.2.2.4. Israr Gücü

Başarının sırrı, çaresizlik sınırının ötesine geçebilecek kadar ısrar edebilmekte gizlidir. Israr, son nefese kadar dayanmaktır. Yenilen, ısrar edemeyendir; çünkü mücadele devam edebildiği sürece yenilgi yoktur. Başarı, az da olsa devamlı yapılan işte gizlidir. Israr edeceğiz ve hayatımızın son anına kadar, kader sayfalarında bizim için yazılanlara ulaşmanın mücadelesini vereceğiz.

2.1.2.2.2.5. Kanaat Gücü

Hırs, insanın kapasitesini birden aşmaya zorlar ve aniden yükselme çabaları, tökezleyerek düşmeyle son bulur. Dünya, hırs gösterenlerin sırtında, kanaat gösterenlerin ayaklarının altındadır. Evren bencilliğin düşmanıdır; her şeyi dağıtmak isteyen her şey sunulur. Ancak kanaat sayesinde memnun olursunuz. Memnun olmadığınız işi, gittikçe daha kötü yaparsınız; ya atılırsınız, ya da terk edersiniz.

2.1.2.2.2.6. Ruhsal Etkileşim Gücü

Evren etkileşimli yaratılmıştır. Sadece verenler alır, sevenler sevilir, paylaşanlarla paylaşılır. İnsan bedeni, fiziksel çevresinden nasıl etkileniyorsa; ruhu, ruhsal çevreden öyle etkilenir. Çevresini kaplayan ruhsal enerji, insanı ya çökertir ya da yüceltir. Ruhlarıyla dayanışmış on kişi, birbirlerinden tüm yönleriyle kopuk yaşayan bir milyon kişiden daha güçlüdür.

2.1.2.2.2.7. İlahi İrade Gücü

Tüm evren İlahi iradenin eseridir ve her şeyin son kararı İlahi iradeye dayanır. Yaratıcı irade, her şeyden bağımsız ve her şeyin sahibi olduğu halde, kararlarını ve tercihlerini rasgele ve “hikmetsiz şekilde” ortaya koymaz (www.yetenek.com). Eğer ilahi iradenin nasıl geliştiğini öğrenebilirsek, olay akışı içerisindeki konumumuzu kontrol edebiliriz. Ruhsal zekâ, Yaratıcı’ nın hikmetlerini tanımamıza, neyi niçin istediğini anlamamıza imkân verir. Bilmemiz gereken şudur:

Kimse Yaratıcı' ya rağmen başarılı olamaz; kimse onun izin vermediği, yaratmadığı eylemler içerisinde yer alamaz. Şu halde, bizim Yaratıcı irade karşısındaki konumumuz nedir? Nasıl oluyor da başarılı oluyoruz? Nasıl oluyor da bazılarına sıra dışı destekler veriyor, bazılarının yollarına aşılmaz engeller koyuyor? Nasıl ve neden? Bu sorulara cevap bulan ruhsal zekâ, İlahi iradenin alanına girerek, “niçin” yaptığını görecektir, kendi üzerindeki hükümleri değiştirmek için de “gerekçelerin” içerisinde kendine bir yer seçebilecektir (www.yetenek.com).

2.1.2.2.3. Çoklu Zekâ Kuramı

Kaza ya da hastalık sonucu hasar görmüş beyinleri inceleyen Gardner (1983) bir bölümü hasar gördüğünde çoğu kez tümüyle sağlıklı kalacak şekilde birbirinden bağımsız çalışan ayrı ayrı yetenekler gözlemlemiştir. İnsan beyninin farklı bölümlerden oluştuğu ve her bir bölümün özel işlevlere sahip olduğu gerçeği ortaya çıkmıştır. Beyin hasarından doğan zekâ bozuklukları üzerine elde edilen araştırma bulguları sonucunda, insanların beyinlerinin belli bir bölümü zarar gördüğünde bile, beynin kalan bölümü ile insanlar belli alanlarda performans gösterebiliyor ve yaşamlarına devam edebiliyorlardı. Bu çalışmalar sırasında Gardner, psikometrik yaklaşımla açıklanamayan farklı bir şeyler gözlediğini fark etmiş ve bunu şöyle ifade etmiştir: “Bir yeteneğin yitirilmesi durumunda diğer yetenekler işlevlerini yerine getirmeye devam etmektedir.” Yani müzik yeteneğini kaybeden insanlar konuşabilme, yazabilme gibi diğer yeteneklerini layıkıyla kullanmaya devam edebilmektedirler. Ya da Stephen Hawking' de olduğu gibi felç geçirmiş, uzuvlarını ve dilini kullanamayan bireyler uzay hakkında imkânsız teoremler ileri sürebilmektedirler. Bu çalışmalar neticesinde insanın tek faktörlü bir zekâyı değil çok boyutlu birbirinden bağımsız ancak birbiriyle etkileşimli birden fazla zekâyı sahip olduğu fikri ileri sürülmüştür (Checkley, 1997; Akt, Baykal, 2005). Uzun yıllardır psikolojide ve eğitimde kabul gören ve bilimlerin çalışma alanlarını sınırlandıran "zekâ" yaklaşımının kökten sarsıldığı bu çalışmalar Gardner'ın "Frames Of Mind" (Zihin Çerçeveleri) kitabında tüm bilim çevrelerine ilan edilmiş ve dünyada geniş yankılar uyandırmıştır.

Bu çalışmaların ardından Gardner bilim çevrelerine şu soruyu yöneltmiştir: "Mozart. Einstein, Michael Jordan, Picasso, Gandhi hangisi daha zeki?" neticesinde zeki olabilmek için sözel / sayısal alanda başarılı olmanın tek ölçüt olmadığını belirtmiş ve hayatta başarılı olmak için problem çözebilmek, empati kurabilmek, kendini ifade edebilmek, öğrendiklerini yeni durumlara uyarlayabilmek gibi yeteneklerin de gerekli olduğunu ifade etmiştir. Gardner zekâyı, değişen dünyada yaşamak ve değişimlere uyum sağlamak amacıyla her insanda kendine özgü bulunan yetenekler ve beceriler bütünüdür, yaşadığımız toplumda faydalı bir şeyler yapabilme kapasitesidir şeklinde tanımlamıştır (Baykal, 2005).

2.1.2.3. Geleneksel ve Çağdaş Yaklaşımların Karşılaştırılması

Geleneksel anlayış zekâyı daha çok insanların bilişsel beceri gerektiren işlerin performansını etkileyen temel bir beceri olarak görmüşlerdir. Tek tip öğrenme şekliyle çocukları bir kalıp içine sokup toplum için yetişecek pek çok dâhiye engel olmuşlardır (Vural, 2004: 280). Çağdaş yaklaşımlar ise insanların hayatta başarı kaydetmelerinde, mutlu ve huzurlu bir yaşam sürdürmelerinde sadece bilişsel gelişimlerinin yeterli olmayacağını bunun yanında ruhsal ve duygusal zekâlarının da dikkate alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Geleneksel anlayış bireyin sözel ve sayısal yönden gelişmesinin yeterli olduğunu savunmaktadır. Bunun sonucunda da sayısal ve sözel zekâsı gelişmiş ama yaşadığı dünyada mutluluğu yakalayamayan, yaşama gayesini başka bir deyişle varlık nedenini sorgulamayan bireyler yetişmektedir.

Çağdaş yaklaşımlar bireyi çok boyutlu düşünmekte ve onların bireysel farklılıklarını ön plana alıp onlara istedikleri ve sevdikleri alanlarda çalışma kolaylığı sunmaktadır. Yani bireye yeteneklerini gösterme, geliştirme ve başarılı olma şansı vermektedir. Bunun için eğitimde geleneksel zekâ anlayışları terk edilerek, çağdaş yaklaşımlar tercih edilmiştir.

2.2.ÇOKLU ZEKÂ KURAMI'NIN İLKELERİ VE ALANLARI

2.2.1. Çoklu Zekâ Kuramı'nın İlkeleri

- 1- İnsanlar çok farklı zekâ türlerine sahiptir.
- 2- Her insan aktif olarak kullandığı zekâları ile özel bir karışıma sahiptir.
- 3- Her insanın kendine özgü bir zekâ profili vardır.
- 4- Zekâlar her bir insanda farklı bir gelişim sürecine sahiptir.
- 5- Bütün zekâlar dinamiktir.
- 6- İnsandaki zekâlar tanımlanabilir ve geliştirilebilir.
- 7- Her insan kendi zekâsını geliştirme ve tanıma fırsatına sahiptir.
- 8- Her bir zekânın gelişimi kendi içinde değerlendirilmelidir.
- 9- Her bir zekâ hafıza dikkat, algı ve problem çözme açısından farklı bir sisteme sahiptir.
- 10- Bir zekânın kullanımı esnasında diğer zekâlardan da faydalanılabilir.
- 11-Kişisel altyapı, kültür, kalıtım, inançlar zekâların gelişimi üzerinde etkiye sahiptir.
- 12-Bütün zekâlar, insanın kendini gerçekleştirme yolunda farklı ve özel kaynaklardır.
- 13-İnsan gelişimini değerlendiren tutumlar ve bilimsel teoriler Çoklu Zekâ Teorisi'ni desteklemektedir.
- 14- Şu anda bilinen zekâ türlerinden daha farklı zekâlar da olabilir.

Yaşamda hiçbir aktivite yoktur ki tek bir zekâ bölümü içersin. Yaptığımız çok basit işlerde bile farklı zekâ bölümlerini kullanırız (Yavuz, 2001).

2.2.2. Çoklu Zekâ Alanları

Aşağıda çoklu zekâ alanları başlıklar altında incelenmiştir.

2.2.2.1. Sözel-Dilsel Zekâ

Bir dile ait kapasiteyi etkili bir şekilde kullanabilme yeteneğidir. Bir politikacı, bir konuşmacı gibi sözlü olarak veya bir şair, bir yazar, bir gazeteci gibi sözlü olarak dilin etkin kullanılmasıdır (Armstrong, 2000; Akt, Saban, 2005). Gardner bu zekâ alanını sözcüklerin anlamına, sese ve kelimenin yapısına duyarlılık şeklinde tanımlar.

Gardner' a göre sözel-dilsel zekânın dört ana elemanı vardır (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004: 44). Sözel-dil zekâsı, dil kullanımının farklı biçimlerde üretilmesine ve geliştirilmesine yardımcı olur. Bazı insanlar başlangıçta, kelimeleri ve kelime örüntülerini oluşturmak ve tanımak için görüntü, ses ve dokunmayı tercih ederler. Daha sonra benzetme, hiperbol, sembol ve dilbilgisi gibi dil tekniklerini kullanırlar. Bu teknikler, soyut akıl yürütme, kavramsal örüntüler, duygu, ton ve yapı ile genişleyerek sözcük dağarcığının zenginleşmesine yardımcı olur (Bümen, 2002). Bu zekâ alanına hitap eden etkinlikler; not alma, öykü efsane anlatma, oyun, makale, mektup yazma, bir hikâyeyi ya da romanı diğer konularla ilişkilendirme, görsel okuma, röportaj yapma, görsel sunu yapma, radyo programı yapma, bant kaydetme, görüşme, tartışma (Yılmaz ve Fer, 2003), şiir okuma, çapraz bulmaca ve doğaçlama yapma; konuya ilişkin bir slogan yaratma, ven şeması kullanma, karikatür çalışmaları yapmadır (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004).

2.2.2.2. Mantıksal-Matematiksel Zekâ

Mantıksal-matematiksel zekâ, bir bireyin bir matematikçi, vergi memuru veya bir istatistikçi gibi sayılarla ilgili kapasiteyi etkili bir şekilde kullanabilmesi ve bir bilim adamı, bir bilgisayar programcısı veya bir mantık uzmanı gibi olaylar arasında sebep-sonuç ilişkisi kurabilmesidir (Saban, 2005). Gardner' a göre mantıksal-matematiksel zekâ, mantıksal veya sayısal örnekleri, sembolleri kavrama ve uzun muhakeme zincirlerini kullanmayı içerir.

Bilim adamları, matematikçiler ve bilgisayar programcıları bu zekâ alanını oldukça etkin bir şekilde kullanırlar (Kılıç, 2002).

Gardner (1993: 20), mantıksal-matematiksel zekâ ile ilgili iki gerçeğin olduğunu belirtir. “*Birincisi*, yetenekli bireylerde problem çözme her zaman çok hızlıdır. Başarılı bilim adamı bir defada çok değişken ile uğraşır ve çok sayıda hipotez üretir. Bu hipotezlerin her birini sırası ile değerlendirir, kabul veya reddeder. *İkincisi*, mantıksal-matematiksel zekâ, sözel olmayan zekânın doğasına işaret eder. Açıklama yapmadan önce bir problemin çözümü önce zihinde yapılandırılır. Gerçekten problem çözme süreci tamamen gözle görülmez. Bu süreç aynı zamanda problemi çözene de görünmez. Bu ihtiyaç karşılanamaz. Bununla birlikte, bu sürecin keşifleri - “*Aha!*” fenomeni - gizemlidir, sezgiseldir veya önceden bilinmezdir. Bu gerçek bazı insanlarda (Nobel Ödülü kazananlar) daha çok sık olarak meydana gelir ki, onlar bunun tersini ileri sürerler. Biz bunu, mantıksal-matematiksel zekânın işi olarak açıklarız. Bu zekâ alanına hitap eden etkinlikler; bulmaca ve matematik oyunları oynama, hesap yapma, problem oluşturma, çözme ve denkleme dönüştürme, zaman şeridi oluşturma, deney yapma, strateji oyunu kurma, karşılaştırma, şifre tasarlama, olguları sınıflama, simetri ya da örüntüleri betimleme ve düşünme becerilerini kullanma (Yılmaz ve Fer, 2003). Beyin fırtınası yapma, mantık problemleri çözme, tümdengelim ve tümevarım düşünme tekniklerini kullanma, grafik düzenleyiciler kullanma, geometrik şekilleri kesme ve yapıştırma (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004).

2.2.2.3. Görsel-Uzamsal Zekâ

Görsel-uzamsal zekâ, bir insanın bir avcı, izci veya rehber gibi görsel-uzamsal dünyayı doğru bir şekilde algılaması ve bir dekoratör, mimar ya da ressam gibi dış dünyadan edindiği izlenimleri değişik şekillere dönüştürmesi, çevirmesi ve uyarlaması yeteneğidir (Armstrong, 2000; Saban, 2005). Uzaysal problem çözme uluslararası harita sistemlerinin kullanımında ve yol haritalarında gereklidir. Diğer uzaysal problem çözme çeşitleri, satranç oynamada ve bir nesneyi görüldüğü farklı bir köşeden gözünde canlandırmayla aklında tutarak getirmeye katkıda bulunur (Gardner, 1993). Görsel-uzaysal zekâ, resimler ve imgeler zekâsı ya da görsel dünyayı doğru algılama ve kişinin kendi görsel yaşantılarını yeniden yaratma kapasitesidir (Bümen, 2002). Şayet bir kişinin görsel-uzaysal zekâ alanı güçlü ve sanatta da kabiliyeti varsa o kişi büyük bir ihtimalle heykel, mimari, fotoğraf veya resim gibi sanatsal alanda başarılı olur (Kılıç, 2002).

Bu zekâ alanına sahip bir birey, çevresini objektif olarak gözler, algılar ve değerlendirir. Bütün bunların ötesinde uzaysal fikirleri grafiksel olarak sergiler. Görsel uzaysal zekâyâ sahip bireyler yer, zaman, renk, çizgi, şekil, biçim ve desen gibi olgulara ve bu olgular arasındaki ilişkilere karşı oldukça duyarlıdırlar. Gardner, görsel-uzaysal zekâ alanının ana elemanları olarak üç yetenek ileri sürer. Bu yetenekler şunlardır (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004): Nesneleri doğru bir şekilde algılamak, bir nesneyi uzayda hareket ediyor gibi hayal ederek ya da başka birinin perspektifinden resimleyerek yönlendirmek, birinin algılarını iki ya da üç boyutlu somut örnekler halinde transfer etmektir.

2.2.2.4. Müziksel Zekâ

Müziksel yetenek bir zekâ olarak diğer testlerin ölçtüğünden daha farklı bir şeydir. Örneğin, beyin bazı bölümleri müziği üretmede ve kavramada önemli rol oynar. Bu alanlar karakteristik olarak beyin sağ yarım küresinde dururlar. Gerçi müziksel yetenek açık bir şekilde “sabit durmaz”, bir dil gibi spesifik bir alanda sabit durmaz (Gardner, 1993: 17–18). Kısacası, müziksel yetenek bir “zekâ” olarak birçok farklı kaynaktan gelir (Gardner, 1993: 18). Müziksel zekâ, bir bireyin bir müzisyen, besteci, şarkıcı gibi müzik formlarını ayırt etmesi, dönüştürmesi ve ifade etmesi kapasitesine işaret eder (Armstrong, 2000). Müziksel zekâ, bir bireyin müziksel olarak düşünmesi ve belli bir olayın oluş biçimini, seyrini veya düzenini müziksel olarak algılaması, yorumlaması, dönüştürmesi olarak tanımlanabilir. Bu zekâ alanı ile bir birey, müzik parçasındaki iniş ve çıkışlara, akustik düzene, müzik melodilerine, ritimlerine, tonlarına ve müzik enstrümanlarına karşı oldukça duyarlıdır (Saban, 2005).

Müziksel zekâ alanı güçlü olan bireyler, beste yapma, şarkı söyleme ve enstrüman çalma gibi müziksel etkinlikleri başarılı bir şekilde gerçekleştirirler (Bümen, 2002). Müzisyenlerin ve bestecilerin müziksel zekâ alanı oldukça güçlüdür (Kılıç, 2002). Bu zekâ alanına hitap eden etkinlikler; fondaki müziği mırıldanma, düet yapma, tempo tutma, müzik eşliğinde sunu yapma, şarkı sözü yazma, söyleme, ritmik örüntüleri belirleme, dersi müzikle sunma, müzik bestesinin sonuna yeni bir bölüm ekleme ve enstrüman çalmadır (Yılmaz ve Fer, 2003).

2.2.2.5. Bedensel-Kinestetik Zekâ

Vücut hareketlerinin kontrolü motor kortekste (kabuk) sabit durur ve her bir yarımküre karşı taraftaki vücut hareketleri üzerinde baskındır. Sağ elleri kullananlarda sol yarımkürenin düzenli bir şekilde baskın olduğu bulunmuştur. Spesifik *apraksinin* (işlev yitimi) varlığı bedensel-kinestetik zekâ için bir hattın olduğu ispatıdır (Gardner, 1993). Gardner, kinestezinin altıncı duyumuz olduğunu ileri sürer (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004). Bedensel-kinestetik zekâ ile bir kişinin bir aktör, bir atlet veya bir dansçı gibi fikirlerini ve duygularını açıklamak için vücudunu etkin olarak kullanması ve bir heykeltıraş, tamirci veya cerrah gibi ellerini ustalıklı kullanması veya başka nesnelere dönüştürmesi için gerekli olan potansiyel yetenek kastedilmektedir (Armstrong, 2000; Akt, Saban, 2005). Bedensel-kinestetik zekâ alanı, koordinasyon, denge, güç, esneklik ve hız gibi bazı fiziksel yetenekleri ve bu yeteneklerin hepsinin uyumlu bir şekilde işlenmesini sağlayan devimsel nitelikteki süreçleri kapsar (Saban, 2005). Bedensel-kinestetik zekânın üç boyutu vardır (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004: 63):

- Beden hareketlerini ustalıkla denetleyebilme,
- Nesneleri yetkin bir şekilde yönlendirebilme,
- Beden ve akıl arasında bir uyum ve ahenk oluşturmaktır.

Bedensel-kinestetik öğrenenler, etrafta hareket etmeyi, bir şeyler yapmayı, dokunmayı, konuşmayı ve vücut dilini kullanmayı isterler. Dolayısıyla bu gruba giren öğrenenler, fiziksel aktivitelerde (sporlar / dans / hareketler) ve el becerilerinde iyidirler. Buna göre, bedensel-kinestetik zekâ alanı güçlü olan bireyler yaparak-yaşayarak, model oluşturarak, hareket ederek ve ilk elden tecrübe edinerek en iyi şekilde öğrenirler. Bu zekâ alanına hitap eden etkinlikler; drama, taklit yapma, rol yapma, tahta ve yer oyunları, görev kartları, model, dans, gösteri, ürün tasarlama, gezi planlama ve katılma, beden dili kullanma, spor etkinliklerine katılmadır (Yılmaz ve Fer, 2003).

2.2.2.6. Sosyal Zekâ

Bu zekâ alanı, bir bireyin çevresindeki diğer bireylerle iletişim kurma, onları anlama, bu kişilerin ruh durumlarını ve yeteneklerini tanımayı sağlar (Gardner, 1993; Armstrong, 2000; Bümen, 2002). Gardner' a göre sosyal zekâ alanı güçlü olan bireyler, başka bireylerin ruh hallerine, mizaçlarına, güdülerine ve isteklerine karşı duyarlılık ve sorumluluk hissederler (Weller, 1999). Aynı zamanda kendi dışındaki insanların durumunu ve özelliklerini en iyi şekilde analiz etme, yorumlama ve değerlendirme olanağı tanır. Sosyal zekâ alanı güçlü olan bireyler, bir grup içerisinde grubun diğer üyeleri ile işbirliği yapar, onlarla birlikte çalışır ve etkili olarak iletişim kurar (Saban, 2005). Liderlik becerileri, arkadaşlık becerileri, empatik olabilme, sosyal zekâ alanı yüksek olan bireylerin karakteristik özellikleridir (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004).

Kendisi dışındaki bireylerin durumunu çok iyi algılarlar ve empati kurarlar. Bu şekilde insanların duygu ve düşüncelerini çok daha iyi anlarlar. Politikacılar, terapistler, öğretmenler ve ebeveynler sosyal zekâ alanları güçlü bireylerdir (Gardner, 1993; Kılıç, 2002). Sosyal öğrenenler, birçok arkadaşının olmasını, insanlarla konuşmayı ve gruplara katılmayı isterler. Bu nedenle sosyal zekâ alanı güçlü olan bireyler, sosyal etkileşim içerisinde ve bir grup içinde daha iyi öğrenirler. Bu zekâ alanına hitap eden etkinlikler; sosyal becerileri kullanma, toplantı düzenleme, sorunun çözümüne yardım etme, hizmet projesinde yer alma, kulüp kurma, rol yapma, grup etkinlikleri, işbirliğine dayalı öğrenme, eğitsel kol faaliyetlerine katılma, beyin fırtınası ve telekomünikasyon programı kullanmadır (Yılmaz ve Fer, 2003).

2.2.2.7. İçsel Zekâ

Bir bireyin kendisini tanıması ve bu kendisi hakkında edindiği bilgi ile yaşama uygun hareket etmesi kabiliyetidir (Gardner, 1993; Armstrong, 2000; Bümen, 2002). Gardner' a göre içsel zekânın üç temel ögesi vardır. Bunlar (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004):

- Kişinin kendi iç dünyasının ve sahip olduğu kaynakların farkında olması,
- Düşünce ve duygularını ayırt etmesi,
- Bütün bunları davranışları anlama ve yönlendirme amacıyla kullanmasıdır.

Bu zekâ alanı ile bir bireyin kendisini objektif olarak değerlendirmesi, sahip olduğu duyguların, ihtiyaçların veya amaçların farkına varması, kendisini iyi disipline etmesi ve kendisine güvenmesi gibi yetenekleri kapsar (Saban, 2005). İçsel zekâsı güçlü olan birey, kendi kapasitesinin ve yeteneklerinin sınırlarını bilir ve davranışlarına buna göre yön verir. Saban' a (2005) göre içsel zekâsı güçlü olan bir birey kendi potansiyelini bilir, kim olduğunu, ne yapmak istediğini ve neyi yapmak istemediğini veya çeşitli durumlarda nasıl davranması, nelere yönelmesi ve nelerden uzak durması gerektiğini iyi hesap eder. Psikologlar ve psikoterapistler içsel zekâsı güçlü olan bireylerdir (Kılıç, 2002). Bu zekâ alanına hitap eden etkinlikler; kişisel değer yargılarını, felsefeyi açıklama, hedef ortaya koyma, bu hedefleri düzenleme, hedeflere dönük strateji belirleme, bireysel sorumluluk alma, kendi kendini yönlendirme, çabalarına ilişkin dönüt alma, kendi kendini değerlendirme, gazete makalesi yazma, günlük tutma, bireysel projeler üretmedir (Yılmaz ve Fer, 2003).

2.2.2.8. Doğa Zekâsı

Doğacı zekâ ile bir bireyin bir biyolog gibi canlıları tanıma ve karakteristik özelliklerine göre onları sınıflandırma yeteneğini veya bir jeolog yaklaşımıyla doğadaki bulutlar, kayalar ve taşların özelliklerine karşı oldukça ilgili ve duyarlı olması kastedilmektedir (Armstrong, 2000; Saban, 2005). Örneğin, Kaptan Cousteau çok iyi bir doğa bilimcisi olarak bilinir (Bümen, 2002). Doğacı zekâsı güçlü olan bireyler, sağlıklı bir çevre oluşturma bilincine sahiptirler (Saban, 2005) ve her türlü doğal olgu üzerinde hissetmeyi, düşünmeyi ve eylem yapmayı isterler. Bitkilere, hayvanlara ve çevreye karşı ilgi, araştırma isteği bu zekâ alanının en belirgin özelliğidir (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004). Doğacı zekâsı güçlü olan bireyler doğayı ve canlıları içeren konularda çok başarılı olurlar. Bu zekâ alanına hitap eden etkinlikler; doğa ve doğa olaylarını inceleme, yaşayarak öğrenme ve araştırmadır (Yılmaz ve Fer, 2003).

2.2.2.9. Varoluşçu Zekâ

İnsan hayatının anlamı, insan yaşamı ve ölümü hakkındaki düşünme ve duyarlılık kapasitesidir. Bu kapasite estetik, felsefe ve dini içerir ayrıca, iyilik, güzellik ve gerçeklik kavramlarının klasik değeri üzerinde durur. Bu zekâ alanındaki bireyler “büyük fotoğraf” (okul, çevre, toplum, evren) içindeki yerlerini arayıp bulmaya uğraşırlar. Bu zekâ alanındaki öğrenciler (Akar, 2006):

1. Hayatın anlamı ile ilgili sorular sorarlar.
2. Öğretim programının hayat ile ilişkisini kurmaya çalışırlar.
3. Farklı kültürlere ilgi duyarlar.
4. Aile ve arkadaşları ile güçlü iletişim ağlarına sahiptirler.
5. Yaşadıkları yer ve vatan ile ilgili kimlik geliştirirler.
6. Sosyal ve politik olaylarla ilgili kişisel fikirler geliştirirler.
7. Öğrendiği bilgilerden sentezler yapmaktan hoşlanır.

2.3. EĞİTİMDE ÇOKLU ZEKÂ KURAMI

2.3.1. Çoklu Zekâ Kuramı ve Program Geliştirme

Program geliştirme en genel anlamıyla eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi sürecidir (Erden, 1998: 4). Varış’ a (1997) göre ise program geliştirme, gerek okul içinde ve gerekse okul dışında, Milli Eğitim’in ve okulun amaçlarını etkinlikle geliştirmek ve gerçekleştirmek üzere düzenlenen muhteva ve faaliyetlerin, uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerle geliştirilmesine yönelmiş koordine çabaların tümü olarak tanımlanmıştır.

Tarman (1999: 101), program geliştirme süreçlerinde ÇZK' nın yerini incelemiştir. Buna göre, program geliştirme süreçlerinde ÇZK' ya dayalı hedef belirlemede; klasik hedef yazma ilkelerinin hiç kullanılmadığı, hedeflerin "öğrencilerin konuyu sekiz zekâ türünde öğrenmeleri " şeklinde ifade edildiği ve davranışa temel oluşturan hedef alanlarının yerini çeşitli zekâ türlerinin aldığı, eğitim durumlarını belirlemede; tamamı öğrenci merkezli olmak üzere, her bir zekâ türünde yapılacak etkinliklerin sıralandığı ve sınama durumlarını belirlemede de; klasik testler ve ölçme yaklaşımı yerine, "değerlendirme" nin bireyin yetenekleri ile potansiyeli ile ilgili bilgi edinmek, bireye faydalı dönütler sağlamak ve çevresindeki topluluğa yararlı veriler vermek olarak tanımladığı ortaya çıkmaktadır (Akt, Bümen, 2002).

Armstrong' a (1994) göre, ÇZK'nın program geliştirmede kullanmanın en iyi yolu öğretilecek konunun bir zekâdan diğerine nasıl uyarlanabileceğinin düşünülmesidir. Bir başka deyişle önemli olan zekâlar arası bağlantıların nasıl kurulacağının bilinmesidir (Akt, Burma, 2003, 38). Bu noktada ÇZK' yı sınıfta uygulayan öğretmene düşen görev; öncelikle öğrencilerin zekâ alanlarını iyi bilmesi ve dersi planlarken bir zekâ alanından diğer zekâ alanına geçişleri sağlayacak etkinliklere yer vermesidir.

ÇZK'nın program geliştirmede kullanılması açısından şu sıra takip edilebilir (Kaptan, 1998:113, Akt, Canbay, 2006):

1. **Özel Bir Hedef ya da Konu Belirlenmesi:** Bir hedefin belirlenmesi ve belirlenen hedefin açık, anlaşılır ve net olması gerekir.
2. **Anahtar (Çoklu Zekâ Kuramı) Sorularının Sorulması:** Program geliştirmede hedef gerçekleştirmek üzere zekâ türlerinin nasıl kullanılabileceğini belirlemek için her bir zekâ ile ilgili sorular sorulur.
3. **Olasılıkların Düşünülmesi:** Sorulan sorular dikkate alınarak sınıfta hangi yöntem, teknik ve materyallerin kullanılabileceği düşünülür.

4. **Beyin Fırtınası:** Çoklu Zekâ planlama sayfaları kullanılacak her bir zekâ için kullanılabilecek öğretim yaklaşımları, beyin fırtınası kuralınca akla gelen her şey yazılarak listelenir.
5. **Uygun Faaliyetlerin Seçilmesi:** Planlama sayfası tamamlandığında eğitim hedefine en uygun yaklaşımlar daire içine alınarak seçilir.
6. **Aşamalı Sıralı Ders Planlarının Hazırlanması:** Seçilen yaklaşımlar kullanılarak hedefle ilgili ders ya da ünite planı düzenlenir.
7. **Planın Uygulanması:** Gerekli materyaller hazırlandıktan sonra plan uygulanır. Uygulama sırasında olabilecek değişikliklere göre gerekli düzenlemeler yapılır.

Lazear (2008), ÇZK'nın uygulanmaya başlanmasıyla, öğretim sürecinin çoklu model kazandığını ve öğretmenlerin derslerini öğrencilerin tüm zekâlarını kullanmalarını gerektirecek biçimde düzenlediklerini belirtmektedir. Bu çalışma öğrencilerin sadece okuma, yazma ve aritmetik becerileri değil; tüm bilişsel ve entelektüel becerilerin gelişimine değer vererek başlamıştır (Akt, Bümen, 2002).

Campbell, ÇZK'nın sınıf uygulamaları konusunda pek çok çalışma yapıldığını; ancak 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 anaokulundan itibaren her öğrencinin güçlü ya da baskın olan zekâ alanını belirlemeyi savunmaktadır. Kuramı yetişek geliştirme süreci ile bütünleştirme çabaları da bu amaçlara hizmet etmektedir. Campbell, ÇZK'nın yetişek uygulamalarına ilişkin çalışmaları beş başlık altında özetlemektedir (Akt, Demirel, 2006):

1. Çoklu Zekâya Dayalı Ders Tasarımı: Ders tasarımında bazı öğretmenler zekâ alanlarını konuyu öğretirken başlangıç noktası olarak görmekte ve örneğin cebir ve geometriyi bedensel zekâyı kullanarak öğretmektedir. Böylece kalem-kâğıt ile öğrenemeyen öğrenciler model kurarak ve formülleri rol yapma ile göstererek daha kolay öğrenmektedirler. Bazı öğretmenler derslerinde tüm zekâ alanlarını bütünleştirerek öğretimi daha uygun hale getirmektedir. Bazıları ise öğrencilerine o konuyu nasıl öğrenmek istediklerini sorarak zekâ alanını kendilerinin seçmesini istemektedir.

2. Disiplinlerarası Öğretim Programları: Öğrencilerin zekâ alanlarını ortaya çıkarmak ve eğitimde faydalanmak amacıyla tüm disiplinlerden yararlanmak oldukça yararlı bulunmaktadır. Bu amaçla çekirdek eğitim programları yaklaşımı (core curriculum) önerilmektedir. Bu yaklaşımda öğrenciler ortak çekirdek konuları öğrendikten sonra zekâ alanlarına uygun olarak ilgi duydukları konularda ders almaktadır.

3. Öğrenci Projeleri: Kimi eğitimciler zekâ alanlarını eğitimle bütünleştirmek amacıyla, öğrencilere araştırabilecekleri sorular yönelterek kendi kendilerine yürütecekleri projeler vermeyi önermektedir. Böylece öğrenciler konuyla ilgili kaynakları taramakta, sınıflamakta, yorumlamakta ve sınıfta tartışmaktadır.

4. Değerlendirme: Öğrencilerin projeler ve kurs çalışmalarından neler öğrendiğini boşluk doldurma ya da kısa cevaplı testlerle ölçmek yeterli bulunmamaktadır. Bunların yerine öğrencinin yüksek düzeyde düşünme becerilerini ortaya koyacağı, öğrendiğini genelleyebileceği, içerikle yaşantılarını ilişkilendirebileceği ve bilgilerini yeni durumlarda kullanabileceği durumlar yaratılarak değerlendirme yapılması gerektiği düşünülmektedir. Bu amaçla örneğin veli ve öğrenciler birlikte değerlendirilebilmektedir. Öğrenciler gelişim dosyalarında (portfolio) bulunan proje ve deneyimlerini kendileri inceledikten sonra, bir başka arkadaşının ve öğretmenin de dosya değerlendirmesini yapmaktadır. Veliler ise hedefleri belirleyerek, çocuklarının özel video filmlerini izleyerek, kursu değerlendirerek, sınıfı ziyaret ettiklerinde informal yorumlar katarak değerlendirme sürecine katılabilmektedirler.

5.Yönlendirme (Çıraklık Programları) : Gardner, ilk ve orta dereceli okulların bireyselleştirilmiş programlarla çıraklık fırsatları sunularak yürütülmesini savunmaktadır. Burada bir öğrenci üç farklı çıraklık grubuna dâhil olmakta; örneğin birinde sanat ya da zanaat alanlarında, ikincisinde akademik alanda ve üçüncüsünde dans ve spor gibi fiziksel alanda çıraklık eğitimi almaktadır. Daha sonra öğrencilerin istek ve başarılarına göre seçim yapmaları sağlanmaktadır. Çıraklık programları okul programının bir parçası ya da program dışı bir fırsat şeklinde planlanabilir.

Çoklu Zekâ Kuramı'na göre öğretimin düzenlenmesinde dikkat edilmesi gereken dört temel ilke bulunmaktadır (Küçükahmet, 2001; Akt, Canbay, 2006; 25):

1. Zekânın Ayaklandırılması: Zekânın her biri beş duyumuzla ilişkilidir. Öğretmen, hangi zekâ öğretimine başlayacaksa bu zekâyı ilişkin olarak dersin başında beyin jimnastiği çalışmaları yapmalıdır.

2. Zekâyı Güçlendirmek: Ayaklandırılmış yani etkin hale getirilmiş zekânın düzenli olarak kullanılmasıyla beslenmesidir.

3. Zekâyı Öğretimde Kullanmak: Bir dersin içeriğinin öğrencilerin sahip olduğu farklı zekâlara uygun olarak uyarlanmasıdır.

4. Zekânın Transferi: Geliştirilen zekânın günlük yaşamda problemleri çözmeye yardımcı olmasıdır.

Yukarıda verilen madde ve ilkeler Çoklu Zekâ Kuramı' na göre öğretimin düzenlenmesinde öğretmenlere yol göstermesi bakımından önemlidir. Öğretmenlerin sınıf ortamında Çoklu Zekâ Kuramı' nı uygulamaya başlamadan önce bu yolları bilip kullanmaları sınıf uygulamalarında başarılı olmalarını sağlar.

2.3.2. Çoklu Zekâ Kuramı'nın Öğretimde Uygulanması

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

Çoklu Zekâ Teorisi' ni eğitim ve öğretimde uygulamak öğrencilerin farklı şekillerde öğreneceği ve öğrendiklerini göstereceği anlamına gelir. ÇZK insanların bireysel farklılıklarını anlamak amaçlı ortaya atılan bir yaklaşımdır (Yavuz, 2005; 373).

Tuğrul ve Duran' a göre (2003) her öğrencinin kolaylıkla öğrenebildiği ve yetenekli olduğu bir alan vardır. Eğitimciler, öğrencilerin ilgi ve yetenek alanlarını gözlemleyerek saptamalıdır. Eğitimcilerin en önemli görevleri, öğrencilerin kendilerini güçlü hissettikleri alanlarda onları destekleyerek, öğrenme süreçlerine ve kendilerini tanımalarına yardımcı olmaktır. Bu nedenle de öğretmen, sınıfta öğretim etkinliklerini düzenlerken geleneksel öğretimde olduğu gibi öğrencilerin hepsinin aynı zekâ alanına sahip olduğunu düşünüp öğretimi buna göre sürdürmemelidir. Bunun yerine, öğrencilerin hepsinin farklı zekâ alanlarına sahip olduğunu düşünüp uygulamada baskın olan zekâ alanlarına hitap eden etkinliklere yer vererek, farklı zekâ alanlarına göre öğretimi şekillendirip uygulamalıdır.

Viens (1999) ÇZK' ya dayalı programların üç amaca yönelik olduğunu belirtmiştir. Bunlardan birincisi değişik zekâ seviyelerindeki öğrenciler için fırsat yaratması (keşfetme), ikincisi öğrencilere güçlü oldukları alanlarda fırsat vermesi (yetenek geliştirme), üçüncüsü ise öğrencilerin eğitim programlarındaki entelektüel güçlü yönleri vurgulamak yoluyla daha bireyselleşmiş eğitim yaratmasıdır (Akt, Obuz, 2001). Viens' in paralelinde Gürol ve Tezci de (2006) Çoklu Zekâ Kuramı' nın en önemli sayılısının “ Her çocuğun bir veya birkaç alanda gelişim potansiyeline sahip olması” olduğunu belirtmişlerdir. Bu yaklaşımın temel dayanakları ise şu şekilde sıralanmıştır:

- İnsanlar bütün zekâ alanlarına değişik miktarlarda sahiptir.
- Herkesin farklı bir kişiliği, karakteri ve zekâ profili vardır.
- Öğretim sürecinde öğrencilerin baskın olan zekâ alanlarına göre değil, birçok zekâ alanını işlevsel yapan öğretim teknikleri geliştirilmelidir.
- Bireyler kendi zekâ alanlarını artırma ve geliştirme yeteneklerine sahiptirler.

Bu iki durum bize öğretmenlerin etkinlikler yoluyla öğrencilerin zekâ alanlarına hitap etmelerinin yanında, diğer zekâ alanlarını harekete geçirici ve geliştirici çalışmalara da ağırlık verilmesinin gerektiğini göstermektedir. Tabi ki bu çalışmaların öğretmenler tarafından yapılabilmesi için öncelikle öğretmenlerin bu konularda bilgilendirilmeleri gerekmektedir.

2.3.3. Çoklu Zekâ Teorisi' ne Dayalı Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Öğretmenlerin Çoklu Zekâ uygulamalarında kullanabilecekleri yöntem ve teknikler aşağıda belirtilmiştir (Özden, 2003:124).

2.3.3.1. Sözel Zekâ Alanı Öğretim Yöntemleri

Öyküleme: Çeşitli kavramlar veya fikirler hikâyeleştirilir. Sadece sözel derslerde değil, matematik ve fen derslerinde de kullanılır. Önemli olan, derste verilecek ana fikir ve kavramların hikâyede ilgi çekici bir biçimde yer almasıdır

Beyin Fırtınası: Sözel düşünceler üretilir. Herhangi bir konu ya da olaya uygulanabilir. Tüm fikirlerin ortaya konmasına fırsat verilmelidir. Ortaya atılan fikirler asla kötü bir şekilde eleştirilmemelidir. Bütün öğrencilerin fikirlerini değerli görmek gerekir

Ses Kaydetme: Öğrencilerin kendi sözel dil potansiyellerini tanıma fırsatı verir. Belirli bir konu hakkındaki fikirlerin kaydedilmesini sağlar.

Günlük Tutma: Öğrenciler belli bir konu alanına özgü notlar alırlar. Genel ve açık uçlu da olabilirler

Yayımlama: Öğrencilerin yazdıklarını yayınlamalarına fırsat verilmelidir.

2.3.3.2. Mantıksal-Matematiksel Zekâ Alanı Öğretim Yöntemleri

Ölçme ve Hesaplama: Fen ve matematik dersleri dışında da sayılar kullanılmalıdır. Böylece öğrenciler matematiğin hayatın her alanında gerekli olduğunu kavrarlar

Sokratik Sorgulama: Hayatın işleyişine yönelik birtakım varsayımlar oluşturulur. Bu stratejinin amacı öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kazanmalarını sağlamaktır.

Sınıflandırma: Öğrencilerin analiz ve sentez becerisi kazanmalarını sağlar. Belirli durumları mantıksal bir çerçevede sunmayı sağlar.

Ayrıştırma: İki veya daha fazla maddenin, fikrin veya olayın birbirinden nasıl veya hangi yolla ayrıldığını veya benzeştiğini kavrama becerisi sağlar.

Bilimsel Düşünme: Bilimsel problem çözme sürecini kullanarak sonuca ulaşmayı içerir.

2.3.3.3. Görsel Zekâ Alanı Öğretim Yöntemleri

Zihinde Canlandırma: Belirli kavram ya da olayları zihinlerinde canlandırmaları sağlanır. Böylece hatırlamak istedikleri şeyi zihinlerine kaydetmiş olacaklardır.

Renklendirme: Renkli kalemle ya da tebeşirler kullanarak öğrencilerin dikkatini çekmeyi sağlayabilir. Öğrencilerden de renkli kalem kullanmalarını isteyebilir.

Görsel Metafor: Gözle görünmeyen veya o anda ders ortamında olması mümkün olmayan olayları açıklamak için kullanılabilir. Öğrenciler konuyu o konu ile ilgili daha önceki bilgileri ile ilişkilendirirler.

Zihin Haritaları: Kavramlar arası ilişkileri, etkileşimleri görmemizi sağlar. Belli bir konuya ilişkin olarak, öğrenciler tarafından geliştirilen ilişkilerin zihinsel modelleridir.

Grafiksel Semboller: Öğretilen kavramların grafik veya sembollerle gösterilmesidir. Bilgileri ve sayısal verileri görselleştirdiğinden onların anlaşılmasını kolaylaştırır

2.3.3.4. Müziksel Zekâ Alanı Öğretim Yöntemleri

Ritimler, Melodiler, Şarkılar: Öğretmen sunuşu sırasında bir ana fikri veya önemli bir noktayı ritimlerle vurgulayabilir. Bazı konuları müziksel formata dönüştürebilir

Dinleti: İşleyeceği konuyla ilgili olarak birtakım müzik ya da şarkıları sınıf ortamında öğrencilere dinletebilir.

Hafıza Müziği: Öğrenmeyi arttırmak için önerilen klasik veya barok türü parçaları öğrencilere dinletebilir.

Müziksel Ton: Birtakım kavramları anlatırken müziksel bir ses tonu kullanabilir.

Duygusal Müzik: Öğrencileri belirli bir konuya motive etmek ya da onları rahatlatmak için müziği kullanabilir.

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

2.3.3.5. Bedensel Zekâ Alanı Öğretim Yöntemleri

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

El Becerileri: El becerilerini geliştirecekleri projeler ve modeller verilmelidir.

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

Bedensel Tepkiler: Öğrencilerden kendilerini ifade ederken bedenlerini kullanmalarını isteyebilir.

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

2.3.3.6. Sosyal Zekâ Alanı Öğretim Yöntemleri

Fikir Paylaşma Çiftleri: Öğrenciler ikili gruplar halinde fikirlerini paylaşır. Öğrenciler kendi fikirleri hakkında konuşma fırsatı bulurken, diğerlerinin fikirlerini dinlemeyi öğrenir.

Eşli Okumak: Bir metni sırasıyla okurlar. Öğrenciler temel okuma alışkanlıkları kazanır. Öğrenciler eşli okumada yükümlü oldukları birtakım görevleri de yerine getirirler.

Proje Çalışması: Somut bir ürüne ulaşmak için bireysel ya da grup olarak bir görev üzerinde çalışmaktır. Öğrencilerin sorumluluk duygusu gelişir ve başkalarıyla çalışmayı öğrenirler.

İşbirlikçi Öğrenme: Öğrenciler küçük gruplarla birlikte çalışırlar. Öğrenci sayısı 2–4 arasındadır. Her öğrencinin etkili bir şekilde verilen görevde pay alması söz konusudur. Grupta herkes birbirinin alışmasından sorumludur.

Simülasyonlar: Bir grup öğrencinin bir olayı canlandırmasıdır.

2.3.3.7. İçsel Zekâ Alanı Öğretim Yöntemleri

Bir Dakikalık Yansıma Periyotları: Öğrencilere işlenen konuyu sindirmeleri için sık sık ara vermek gerekir. Bu aralar, öğrencilerin öğrenme süresinde uyanık kalmalarını, zihinlerini dinlendirmelerini ve bir sonraki aktiviteye hazırlanmalarını sağlar.

Seçenek Zamanı: Öğrencilerin kendi öğrenme yaşantıları hakkında karar vermelerine fırsat vermek, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını sağlamaktır. Öğrencilere belli bir konuya ilişkin ne işlediklerini sormaktır.

Konuşmak veya Geçiniz Demek: Her öğrencinin konuşmasını sağlamayı amaçlar. Belli bir konu üzerinde sırayla öğrencilerin konuşmayı tercih etmeleri ya da "geçiniz" diyerek konuşma sıralarını vermelerini içerir. Öğrencilerin kendilerini kontrol etme ve yönetme becerilerini geliştirir.

Duygusal Anlar Yaratmak: Öğretmen sınıfta kızmak, gülmek, heyecanlanmak gibi duyguların yaşanmasına ortam hazırlar. Bunun için önce kendisi böyle bir model olmalıdır.

Sonuç Cümlesi Yazma: Öğrencinin, belli bir konunun bitiminden sonra geçirdiği kişisel deneyimin kendine olan yansımasını belirtmesini istemektir. Öğrenciler böylelikle, öğrendikleri bilgilerin kendileri için ne anlama geldiğini bulmuş olacaktır.

2.3.3.8. Doğacı Zekâ Alanı Öğretim Yöntemleri

Doğa Yürüyüşleri: Öğrencilere, birtakım olayları kendi doğal ortamlarında görme fırsatı sunar. Öğrencilerin öğrenmelerini pekiştirir.

Alan Gezileri: Öğrenme amaçlı gezilerdir. Gezi sırasında iyi gözlem yapmak ve elde edilen deneyimleri raporlaştırmak önemlidir.

Sınıftaki Öğrenme Penceresi: Öğrencilerin sınıf dışına odaklanan ilgilerini tekrar kazanmak için doğal ortamlarla ilgili birtakım projeler verilebilir.

Sınıftaki Bitkiler ve Hayvanlar: Sınıf içerisinde bitki ve hayvan yetiştirilebilir. Öğrenciler, böylelikle canlı bir varlığın sorumluluğunu üstlenme deneyimi yaşama fırsatı bulmuş olurlar.

Ekolojik Çalışmalar: Öğrencilerde çevre bilinci oluşturmayı amaçlar. Sınıfta işlenen her konunun dünyanın ekolojik yapısı ile ilişkilendirilmesi gerekir(<http://kure.meb.gov.tr>).

2.3.4. Çoklu Zekâ Kuramı Temel İlkeleri Doğrultusunda Oluşturulan Uygulama Modelleri

ÇZK' nin ilkeleri doğrultusunda eğitim-öğretim faaliyetlerinin nasıl yürütüleceği uygulama yapan eğitimcilerin karar vereceği bir iştir. Her insanda olduğu gibi farklı eğitimcilerde de farklı zekâ tipleri gelişmiş durumda bulunduğundan dolayı kuram öğretimde kullanılmaya başlandıktan sonra değişik uygulama modelleri ortaya çıkmıştır. Bu modellerden hangisinin kullanılacağı eğitimciye, dersin içeriğine, öğrencilere, okulun ve sınıfın durumuna göre seçilmelidir. Yavuz (2004), eğitim-öğretim faaliyetleri esnasında kullanılabilecek modelleri şu şekilde sıralamaktadır:

1. Model: Öğretmen sınıflardaki her bir zekânın gelişimini genel bir hedef olarak belirler. Öğretim yılı basında bu hedef doğrultusunda belirli stratejiler ve etkinlikler planlar ve yıl boyunca, yeri geldikçe bu uygulamaları yürütür. Örneğin bir matematik öğretmeni müziksel zekânın gelişimi amacıyla yıl boyunca ders sonlarındaki değerlendirme sorularını klasik müzik eşliğinde çözdürebilir. Sözel zekâyâ yönelik olarak derslerde öğrenilen kavramları içeren bir sözlük çalışması yıl boyunca sürdürülebilir.

2. Model: Çoklu Zekâ Kuramı sınıflarda bilgiyi oluşturma amacıyla kullanılır. Bu modelde öğrenciler öğrendikleri konu ve kavramları her bir zekâ alanı ile ilişkilendirirler. Öğretmen, bir zekâ alanı için hazırladığı etkinliği tüm sınıfa uygulayarak bütün öğrencilerin bu zekâ alanının gelişmesini sağlayabilir. Bu yolla öğrencilerin zekâ alanları geliştirilmiş ve öğrendiklerinin zekâ alanları ile ilişkilendirmesi sağlanmış olur.

3. Model: Bu modelde sınıf içinde öğrenme merkezleri oluşturulur. Bu merkezlerde farklı zekâ tiplerine yönelik ortamlar oluşturulur ve öğrencilerin gelişmiş olan zekâ alanına uygun merkezde konuyu öğrenmesi sağlanır. Bunun sonucu olarak sınıf içerisinde aynı zekâ bölümünü yoğun olarak kullanan öğrenciler bir araya gelir ve kendilerine uygun öğrenme aracı ile çalışırlar. Öğrenciler çalışacakları öğrenme merkezini ilgileri ve yetenekleri doğrultusunda kendileri seçebilecekleri gibi öğretmen kendi gözlemleri sonucu belirlediği zekâ alanlarına göre öğrencileri gruplara ayırabilir. Öğrenme merkezleri oluşturulmasıyla her öğrenci yapabildiği ve zevk aldığı bir yolla konuyu öğrenmiş olur. Ders sonunda her merkez kendi yaptıklarını sergiler ve bu sayede diğer öğrencilerden öğrenmelerinde eksiklikleri olanlar bu eksikliklerini giderir. Oluşturulacak grup sayısına planlama aşamasında karar verilir. Öğretilecek konunun özelliklerine göre bazı zekâ tiplerinin bir arada çalışabileceği gruplar oluşturulabilir. Öğrenme merkezli çoklu zekâ uygulamasında okulun ve sınıfların fiziki ortamı ve olanakları çok önemlidir. Küçük ve kalabalık sınıflarda uygulanması zordur.

4. Model: Bu modelde öğrenme merkezleri oluşturulur ve bu merkezler için öğretim etkinlikleri planlanır. Fakat bu merkezler haftada veya iki haftada bir kurulur. Diğer derslerde öğretmen konuyu farklı etkinliklerle işlemeye devam eder.

5. Model: Öğretmen derslerde her hafta bir zekâ tipine yönelik etkinliklere yer verir. Bir hafta müziksel-ritmik zekâyâ yönelik etkinlikler ödevler planlarken sonraki hafta görsel-uzamsal zekâyâ yönelik etkinlikler planlar. Bu süreçte 7–8 haftada bir aynı zekâ tipine sıra gelir.

6. Model: Bu modelde öğretmenler okul idarecileriyle birlikte çalışarak, sınıf içi etkinliklerinden daha çok zekâ alanlarının gelişimi için ders dışı etkinlikler planlar ve yürütürler. Örneğin matematiksel-mantıksal zekâyı geliştirmek amacıyla zekâ oyunları, satranç yarışmaları düzenlenebilir. Düzenlenen bu etkinliklere öğrenciler zayıf veya güçlü zekâ alanlarını geliştirmek amacıyla istekleri doğrultusunda katılırlar. Bu modeli okullar hem gelişime ihtiyaç duyan öğrencilere destek amaçlı hem de öğrencilerin var olan potansiyellerini daha da geliştirme amaçlı kullanabilirler.

7. Model: Bir önceki modelde olduğu gibi okul yönetimi ve öğretmenler birlikte çalışır. Fakat burada öğrencilerin gelişimi amacıyla ders dışı etkinlikler yerine müfredata seçmeli dersler konur. Bu seçmeli dersleri hitap ettiği zekâ alanlarında yetenekli ve öne çıkan öğretmenler verir. Bu derslerin dönemlik veya yıllık olmasına okul yönetimi ve öğretmenler karar verir. Bu modelde düzenlenebilecek seçmeli dersler ve hitap ettiği zekâ alanlarına örnek olarak, sözel-dilsel zekâyâ yönelik diksiyon dersi, matematiksel-mantıksal zekâyâ yönelik satranç dersi, kişilerarası-sosyal zekâyâ yönelik iletişim dersi verilebilir. Öğretmenler bu modellerden istediklerini planlayarak uygulayabilirler. İsterlerse bir ünite boyunca öğrenme merkezli modeli uygulayıp diğer üniteye başka bir model uygulayabilirler. Önemli olan bu modellere uygun planlamanın çalışma öncesinde dikkatli bir şekilde yapılmasıdır.

2.3.5. Çoklu Zekâ Kuramı'nın Sınıfta Uygulanmasının Sıkça Karşılaşılan Biçimleri

ÇZK'nın sınıfta uygulanmasının sıkça karşılaşılan biçimleri; a) Öğretimsel işleri çeşitlendirme, b) Bütünleştirilmiş üniteler ve c) Projeler şeklindedir (Açıkgöz, 2003). Bunlar aşağıda açıklanmıştır:

a) Öğretimsel işleri çeşitlendirme: Öğretimsel işleri çeşitlendirmenin en kolay yolu öğrencilere bir konu ve bir amaç doğrultusunda yapılabilecek çeşitli iş seçenekleri sunma ve seçme hakkı tanımadır. Örneğin, dil derslerinde "atasözlerini kavrayabilme" hedefini gerçekleştirme amacıyla öğrencilere şu öğretimsel işler önerilebilir:

Atasözlerini sözlü ya da yazılı olarak açıklama (S/D)

Atasözlerine katılıp katılmadığını ve nedenlerini açıklama (M/M)

Atasözlerini anlatan bir resim ya da şekil çizme (G/U)

Atasözlerini hareketlerle canlandırma (B/H)

Atasözlerini anlatan bir şarkı yapma (M/R)

Atasözlerini arkadaşlarıyla tartışma(KA)

Atasözlerinin kendinde uyandırdığı duyguları analiz etme (Kİ)

Atasözlerini doğadaki olaylarla açıklama (D)

Yukarıdaki örnekte olduğu gibi, çeşitli zekâ alanlarına uygun öğretimsel işler tasarlandıktan sonra öğrencilere sunulur ve öğrenciler hangi etkinliğe katılacaklarına kendileri karar verirler.

Başlangıçta, öğrencilerin hangi zekâ alanına eğilimli oldukları konusuna kararsızlık çekmeleri durumunda böyle etkinlikler dönüşümlü olarak uygulanır. Bir başka deyişle, öğrencilere etkinlik (zekâ) alanlarını tanıma fırsatı verebilmek için her uygulamada bir alandan etkinliğe yer verilebilir. Sekizinci uygulamadan sonra öğrencilere seçme şansı tanınabilir.

ÇZK' nın bazı uygulamalarında, sınıflarda sabit zekâ adaları oluşturulur. Öğrenciler gün boyunca adaları dolaşırlar. Bazen sınıf dışında birkaç sınıfın paylaştığı adalar da olabilir. Bu adaların düzenlenmesi ve bakımı öğrenciler tarafından yapılır.

Öğretimsel işleri çeşitlendirirken her zaman her konuda sekizer etkinlik tanımlanamayabilir. Bazı kavramalarına öğretimi bazı zekâ alanlarına uygun olmayabilir. Böyle durumlarda, koşulları zorlamak gereksizdir.

Tablo 1: Çoklu Zekâ Uygulamaları İçin Etkinlik Önerileri

Zekâlar	Öğretimsel İş Örnekleri
Sözel / Dilsel	Okuma, yazma, diyalog oluşturma, sözcük oyunları, anlatma, açıklama yapma, dinleme, öyküleştirme, slogan bulma, özetleme, kısaltma, başka ifadeye çevirme, görüşme, kavram havuzu oluşturma, şiir yazma.
Mantıksal / Matematiksel	Problem çözme, nedenlerini bulma, ilişkileri bulma, farkları ve benzerlikleri bulma, soru çıkarma, yordama, karşılaştırma, formülleştirme, sınıflama, çözümleme.
Görsel / Uzaysal	Şemalaştırma, poster hazırlama, resimleme, renklerle gösterme, gözünde canlandırma, fotoğraflama, slayt, film vb. görsel araçları kullanma, maketini yapma, şekillendirme, renklendirme.
Bedensel / Hareketsel	Pantomim, hareketle anlatma, elleri ile yapma, dansla anlatma, drama etkinlikleri.
Kişilerarası	Arkadaşlarına öğretme, rol yapma, ikna etme, karşılıklı öğretim, karşılıklı soru sorma, paylaşma.
Kişi içi	Yansıtma, duygularını ve düşüncelerini saptama, algılarını belirleme, günlük tutma, öz değerlendirme, eksiklerini bulma.
Doğacı	Doğa gezileri, gözlem, deney.
Müziksel / Ritmik	Beste yapma, şarkı yapma, müzikal hazırlama, konuya uygun müzik bulma, ritim tutma.

Kaynak: (Açıkgöz, 2003; 293)

b) Bütünleştirilmiş üniteler: Bütünleştirilmiş ünitelerde öncelikle, çeşitli konu alanlarını ilgilendiren bir tema seçilir. Daha sonra, hangi konu alanında hangi etkinliklerin gerçekleştirileceği planlanır. Öğrenciler tercih ettikleri etkinlik alanlarında çalışırlar ve bir ürün sergilenir. Böylece, öğrenciler birbirleriyle ilişkilendirilerek anlamlandırılır.

c) **Projeler:** Öğrenci projeleri, öğrencilere bir araştırmayı planlama, geliştirme ve sonuçlarını sunma fırsatı verir. Projeler ilköğretimden yetişkin öğretimine kadar her düzeyde ve her alanda kullanılabilir. Projelerin öğrencilerin gerçek bilim insanı gibi çalışmalarını sağlayacak biçimde tasarlanması gerekmektedir. Burada vurgulanan, bir konuda ansiklopedi, dergi, internet vb. kaynaklardaki bilgilerin özetlenmesi ya da aynen tekrarlanması değildir. Örneğin, öğrencilerin yaşamakta olan bir çevre sorununun nasıl çözüleceğini araştırmaları ve önerilerini yerel yönetimlere sunmaları iyi bir proje çalışması olabilir. Çünkü bu çalışma; problemi tanıma, hipotez kurma, veri toplama, toplanan bilgileri çözümleme, sonuçları raporlaştırma gibi bilimsel yöntemin aşamalarını içermektedir.

2.3.6. Çoklu Zekâ Kuramı'nın Sınıf İçi Uygulamalarında Dikkat Edilecek Hususlar

Brualdi' ye göre ÇZK' nın sınıf öğretiminde doğurguları ve uygulanmasına ilişkin çalışmalarda öncelikle, öğretmenlerin bilgileneceği gerekmektedir. Buna göre sınıf uygulamalarında dikkat edilmesi gereken noktalar şöyle özetlenebilir.

- **Öğretmenler bütün zekâlara eşit derecede önem vermelidir.**

Bu görüş geleneksel eğitim sistemiyle çelişir gibi görünmektedir, zira geleneksel sistemde genellikle dil ve matematiksel zekâ üzerine yoğunlaşmaktadır. ÇZK ise, öğrencilerde bulunan tüm güç ve becerilerin tanınması ve öğretilmesi görüşünü temele almaktadır.

- **Öğretmenler materyal sunumunda tüm zekâları geliştirici ya da tüm zekâları kullanmaya yönelik faaliyetler hazırlamalıdır.**

Örneğin "Kurtuluş Savaşı" öğretilirken, öğretmen öğrencilere savaş haritası gösterebilir, savaş şarkıları dinletebilir, savaş sürecini öğrencilere rol dağıtarak oynatabilir, savaş zamanındaki günlük hayatı anlatan bir hikâyeye okutabilir. Böyle bir sunum sadece öğrenmeyi sağlamakla kalmaz, öğretmeni de aynı konuyu değişik

ve yaratıcı faaliyetler düzenleyerek öğretmeye de güdeleyebilmektedir. Farklı zekâlar kullanılarak öğrenilen bir konu daha iyi anlaşılabilir.

- **Herkes sekiz zekâ ile doğar ancak öğrenciler sınıfa farklı zekâları gelişmiş halde gelmektedirler.**

Başka bir deyişle, her çocuk kendi zihinsel güç veya zayıflıklarıyla öğrenme ortamına katılmaktadır. Bu setler (gelişmiş zekâ alanları) bilgiyi öğrenmenin ne kadar zor ya da kolay olacağını belirlemektedir. Bu durum genellikle öğrenme stili olarak isimlendirilmektedir. Bir sınıfta pek çok öğrenme stili var olabilir ancak bir öğretmen için bunların hepsinin her derste belirlenerek kullanılması çok zordur. Ne yazık ki, öğretmenlerimiz öğrencinin daha çok gelişmiş zekâsını kullanarak konuyu öğrenmesini sağlayamamaktadır. Örneğin, öğretmen müzikal zekâsı gelişmiş bir öğrenciye Kurtuluş Savaşı'nda ne olduğu ile ilgili bir şarkı yazmasını önerebilir (Bümen, 2001; Akt, Çırakoğlu, 2003: 42–43)

2.3.7. Çoklu Zekâ Sınıflarında Ölçme ve Değerlendirme

ÇZK' ya dayalı değerlendirme felsefesi, otantik bir değerlendirme anlayışını temel alır. Çünkü otantik değerlendirme, öğrenci öğrenmesi hakkında çoktan-seçmeli, doğru-yanlış veya boşluk doldurma türündeki testlere oranla çok daha gerçekçi bilgiler sunmaktadır. Örneğin, her öğrenci için bir portföy (öğrencinin yaptığı çalışmaları içeren bir dosya) tutmak, öğrencilerin belli bir zaman dilimindeki gelişimi hakkında standart testlere oranla daha gerçekçi ve geçerli bilgiler sunmaktadır. Ayrıca, otantik değerlendirme durumsaldır; yani, öğrencilerin gerçek hayat uygulamalarına yakın durumlardaki performanslarına ilişkin bilgiler elde edilmesini sağlar. Öte yandan, standart testler ile öğrencilerin gerçek hayat durumlarından soyutlanmış suni ortamlardaki performansları hakkında bilgiler elde edilmeye çalışılır (Wolf, LeMahieu ve Eresh, 1992; Akt, Saban, 2005)

Kabul etmek gerekir ki, standart testlerinin en güçlü yanı, onların oldukça güvenilir sonuçlar vermesidir. Ancak bu testlerin geçerli sonuçlar verip vermediği noktasındaki şüpheler de onların en zayıf yanını oluşturmaktadır. Standart testlerle ilgili en büyük problem ise, bu testlerin sadece sözel ve sayısal alanlardaki bilgi ve becerileri ölçmeye çalışmasıdır. Dahası, bu iki alandaki beceriler çoğunlukla çoktan seçmeli türündeki sorularla ölçülmeye çalışılmaktadır. Ancak, bir öğrencinin okuma becerisi çok iyi olabilir, fakat yazma veya kompozisyon becerisi iyi gelişmemiş olabilir. Bu nedenle, standart testlerin sözel alandaki becerileri bile geçerli bir şekilde ölçüp ölçmediği de tartışmalıdır. Dolayısıyla, Çoklu Zekâ Teorisi açısından bakıldığında, öğrenci değerlendirmesi sürekli ve otantik olmalıdır. Çünkü otantik değerlendirme birçok ölçme araç ve metotlarını kapsar. Otantik değerlendirmenin en önemli parçası, öğretmenin öğrencilerin performanslarına ilişkin sınıfta yaptığı gözlemlerdir. Bu tür değerlendirmenin diğer önemli bir parçası da öğretmenin yaptığı gözlemleri ve öğrenci ürünlerini belgelendirerek dosyalamasıdır (Saban, 2005).

Çoklu zekâ sınıflarında yürütülen çok boyutlu öğretim etkinliklerinin sonunda ortaya çıkan ürünler, öğrencilerin öğrenme düzeylerinin değerlendirilmesinde etkili araçlardan biridir. Çoklu zekâ sınıflarında öğrenciler katıldıkları etkinliklerle öğrenmeyi öğrenirler. Öğrenciler öğrenim yılları sona erdiğinde bile, yaşamın farklı yönlerini öğrenmeye devam ederler. Böylelikle öğrenciler öğrenmenin yalnız okul sıralarında olmadığını, öğrenmenin amacının da yalnız sınavlar olmadığını kavrarlar. Bu sebeple yapılan değerlendirme faaliyetlerinde öğrencilerin aktif katılımı çok önemlidir (Yavuz, 2005). ÇZK' nın uygulandığı sınıf ortamlarında yapılan değerlendirme faaliyetleri ile

- Değerlendirme faaliyetleri öğretimin dışında özel bir olay olmaktan çıkar ve öğretim sürecinin her anında gerçekleşir.
- Öğrenciler öğrendikleri bilgi ve becerileri gösterebilecek farklı yollarla tanışır.
- Öğrenciler düşünme becerilerini geliştirir.

- Öğrencilerin kendi öğrenme biçimlerini ve düşüncelerini analiz etmelerini sağlamak yoluyla kendine dönük düşünmeyi ve kendini değerlendirmeyi öğrenmelerine katkı sağlamış olur (Yavuz, 2005).

Ayrıca öğrenciler ÇZK' ya göre değerlendirilirken, yalnız öğrenciler değil, öğrenci velileri de bu süreçte dâhil edilmelidir. Öğretmen değerlendirmeyi aile ile işbirliğine giderek yapmalıdır.

Özgün (authentic) değerlendirme çok sayıda ölçme aracı ve yöntemi içermektedir. Bunların içinde en önemlisi gözlemdir. Gardner (1983, 1993) öğrencilerin zekâlarını en iyi gözlem yoluyla değerlendirebileceğimizi belirtmektedir (Akt, Bümen, 2005). Öğrencileri problem çözerken ya da bir ürüne şekil verirken doğal bir ortamda gözlemek, yeterliliklerinin resmini en iyi ortaya çıkarma yöntemidir. Örneğin öğrenciler grup oyunlarında, deneylerde, dansa, işbirliği etkinliklerinde gözlenebilir. Özgün değerlendirmenin diğer bir ögesi de dokümantasyondur. Bu işlemde öğrenci ürünleri ve problem çözme süreçleri yer alır. Öğrenci performansları şöyle belgelenebilir (Bümen, 2005; 32–33):

1. **Anekdot Kayıtları:** Her öğrenci için akademik ya da akademik olmayan önemli başarıların, arkadaş ve materyal etkileşimlerinin kaydedilmesidir.
2. **Çalışma Örnekleri:** Her öğrenci için dil, mantık-matematik, sanat ve diğer alanlarda çalışma örneklerinin yer aldığı bir dosya oluşturulmasıdır. Asıllar öğrencide kalmak üzere, örnekler fotokopi olarak yer alabilir.
3. **Ses Kayıtları:** Ses kayıt araçlarıyla hikâye ya da şiir okuma örnekleri, anı, fikir, tartışma, skeç vb. sözel becerilerin kaydedilebileceği gibi şarkı söyleme, enstrüman çalma gibi müzikal becerilerin de kaydı olarak düşünülebilir.

4. **Video Kayıtlar:** Yazılı dokümanlarda yer almayacak öğrenci becerilerinin ya da projelerinin video kamera ile kaydedilmesidir. Drama ya da tiyatro oyunundaki bir gösteri, futbolda pas yakalama, koreografi hazırlama vb. bunlara örnek olarak verilebilir.
5. **Fotoğraflar:** Öğrencilerin çeşitli sanat ve bilim projelerinde yakalamış olduğu ilginç pozlar, sahnelerle dair fotoğrafların saklanmasıdır.
6. **Öğrenci Dergileri-Gazeteleri:** Öğrencilerin okul yaşantıları, yazıları ve çizimlerini içeren gazete veya dergilerin incelenmesidir.
7. **Öğrenci Başarı Cetvelleri:** Öğrencilerin yaptıkları ödev ve projelerle ilgili kaydettikleri başarı cetvellerinin incelenmesidir. Örneğin kaç kitap okunduğu, eğitsel bir hedefe ulaşma sürecinde neler yaşadığı vb. gibi.
8. **İnformal Testler:** Öğrencilerin belli bir alandaki becerilerinin ortaya çıkarıldığı standardize edilmemiş testlerin uygulanmasıdır.
9. **Standartlaştırılmış Testlerin İnformal Kullanımı:** Öğrencilere standartlaştırılmış testlerin verilmesi ancak yönetmenliklere göre kullanılmasıdır. Zaman sınırının olmadığı, soruların sınıfta öğrencilere sorulup cevaplandığı, resim, üç boyutlu yapı, müzik ya da diğer yollarla cevap verilebildiği bir biçimde uygulanır. Önemli olan öğrencilerin neler bildiğinin ve neleri öğrenmekte zorlandığının ortaya çıkarılmasıdır. Test, öğrencileri materyalle kaynaştıran bir uyarıcı olarak kullanılmaktadır.
10. **Öğrenci Görüşmeleri:** Öğrencilerle periyodik olarak okul süreçleri, ilgileri, hedefleri ve diğer konularda görüşme yapılmasıdır. Bu kayıtlar her öğrenci için bir dosyada kaydedilir.

11. **Ölçüt Dayanaklı Değerlendirmeler:** Öğrencileri bir norm çerçevesinde değil bir beceri setine göre değerlendirmedir. Öğrencilerin neler yapabildiği ve neler yapamadığı incelenir (belirli bir konuda üç sayfalık hikâye yazma, iki basamaklı sayıları toplama vb.)
12. **Kontrol (Yoklama) Listeleri:** Önemli beceri ya da konuları içeren, belli ölçütlere göre hazırlanmış kontrol listelerinin öğrencilere uygulanmasıdır. Böylece her hedefe ilerleme süreci de incelenmiş olur.
13. **Sınıf Krokileri:** Sınıfın kuşbakışı görünümünün yer aldığı krokilerde her gün hangi öğrencilerin nerede yer aldığı, hangi etkinlikleri yaptığının belirlenmesidir.
14. **Takvim Kayıtları:** Öğrencilerin aylık olarak her gün hangi etkinlikleri yaptıklarını kaydetmeleridir. Bu kayıtlar her ay öğretmen tarafından biriktirilir.

Bunların dışında ÇZK ile yapılacak değerlendirmede kayıt defteri tutulabilir. Her üniteye bu defter tutularak derslerin durumu, öğretmenin herhangi bir zekâ alanını göz ardı edip etmediği anlaşılabilir. Bu defterde her zekâyı kullanan öğrenci sayısı işaretlenebilir ve yorum kısmına bazı kısa gözlemler kaydedilebilir (<http://kure.meb.gov.tr>).

2.3.8. Çoklu Zekâ Kuramı'nın Avantajları

Akınoğlu (2007) tarafından ÇZK' nın avantajları şöyle sıralanmıştır:

- Bütün zekâlara önem ve değer verilir.
- Bütün zekâlar öğretilir, geliştirilebilir ve güçlendirilebilir.
- Materyal sunumunda tüm zekâ alanlarını geliştirici ya da tüm zekâ alanlarını kullanmaya yönelik faaliyetler hazırlanabilir.
- Herkes farklı nedenlerle, farklı şekillerde ve farklı oranlarda öğrenir.
- Bu kuramla gelişmiş ya da güçlü zekâlar zayıf olanlardan daha çabuk fark edilir. Bireysel farklılıklara değer verilmesini ve geliştirilmesini sağlar.

- Öğrencilerin hatırlama, düşünme, problem çözme ve akademik başarılarını artırır.
- Pek çok zekâ kullanılarak öğrenme ve öğrencide kendine güven duygusu geliştirir.
- Tüm öğrencilere eşit öğrenme olanağı sağlar.
- Öğrenme yetersizlikleri yerine, öğrenme farklılıklarını anlamayı sağlar.
- Öğretim stratejilerini geliştirir ve genişletir.
- 21. yüzyıla uygun olarak bireyleri yaşam, iş hayatı ve sürekli öğrenmeye hazırlar.
- Öğretmenlerin profesyonellik duygusunu geliştirir ve yeniler.

2.3.9. Dünyada ve Türkiye’de Çoklu Zekâ Kuramı’na Dayalı Uygulamalar ve Öğretimde Karşılaşılan Güçlükler

Dünyada ve ülkemizde ÇZK ile ilgili önemli çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalar gerek kuramın teorik temelleri üzerinde devam eden akademik çalışmalar ve gerekse bu çalışmaların sonuçlarından elde edilen verilerin uygulandığı okul uygulamaları olarak devam etmektedir (<http://okulweb.meb.gov.tr>). Dünyada ve ülkemizde ÇZK’ nın bilinmesinden itibaren önemli çalışmalar yapılmıştır. Ülkemizde ilk ÇZK uygulamaları üniversitelerin akademik araştırmaları için okullarda yaptığı deneysel çalışmalar ve uygulamalarla başlamıştır. Türkiye’ de kuram bilinip tanındıktan sonra daha çok özel okul öğretmenleri ve az da olsa devlet okulunda görev yapan öğretmenler uygulamaya çalışmışlardır. 2005 yılından itibaren de ülkemiz genelindeki tüm ilköğretim okulu öğretmenleri tarafından uygulanmaya başlanmıştır.

ÇZK Temelli Öğretim’ in yapılabilmesi için öncelikle sınıf mevcutlarının az ve sınıfların ders araç-gereçleri bakımından yeterli olması gerekir. Ülkemizdeki sınıf mevcutlarının kalabalık oluşu ve ders araç-gereçlerinin bütün okullarımızda yeterli derecede bulunmayışı gibi nedenler çoklu zekâ uygulamalarını birçok devlet okulunda zorlaştırmaktadır. Özel okullarda bu tarz sorunların olmamasından dolayı Çoklu Zekâ Temelli Öğretim daha kolay uygulanabilmektedir.

Gelişmiş ülkelerde ise ülkemizden farklı olarak kuramın gerektirdiği şekilde öğretim etkinliklerinin düzenlenebileceği kurumların sayısı oldukça fazladır. Örneğin, Edinburgh Miller araştırma öğrenme merkezinde 7-8 yaş grubu öğrencileri için içinde sözcük oyunları, pek çok kitap sözlük ve görsel materyaller bulunan bir dil merkezi hazırlanmıştır. Buna benzer olarak mantıksal-matematiksel zekâ merkezinde deney araçları, legolar, dişli takımları matematik ve fen ile ilgili araç-gereçler; müziksel zekâ merkezinde teyp kasetleri, CD'ler öğretmen eşliğinde kullanılacak org, nota kâğıtları, basit enstrümanlar; bedensel zekâ merkezinde öğrencilerin müzikle hareket edebilecekleri bir ortamda kuklalar, dramalar için kostümler; sessiz bir köşede öğrencilerin dış ortamdan soyutlanarak yalnız çalışabilmeleri için kulaklıklar; sosyal zekâ merkezinde satranç, mastermind gibi oyunlar, birlikte oynanabilecek oyuncaklar; uzamsal zekâ merkezinde çok renkli kâğıt ve kartonlar, boyalar, yapıştırıcı, makas, renkli tebeşir, kil, pamuk, iplik, boncuk gibi malzemeler bulunmaktadır. Bu şekilde merkezlerin hazırlanması zaman ve maddi imkânlar gerektirmektedir (Güneysu, 2000; Akt, Akar, 2006).

2.3.9.1. Öğrencilerin Karşılaştıkları Güçlükler

Kurama dayalı öğretim etkinliklerinde öğrencilerin karşılaştıkları temel problemlerden biri bu kuramı bilmemeleridir. Mevcut eğitim sistemimizde bireysel öğrenme sorumluluğu, araştırma, inceleme, grupla etkileşimde bulunma, ortaya bir ürün çıkarma çalışmalarına önem verilmediğinden öğrencilerin bu tür çalışmalara yönlendirilmesi de güç olmaktadır (Bümen, 2002).

2.3.9.2. Velilerin Karşılaştıkları Güçlükler

Öğretmenlerin yeni ya da farklı öğretim etkinlikleri uygulamaya başladığında velilerin kaygı ya da kuşkularıyla da karşılaşabilmektedir. Çocuğunun öğrenip öğrenmediğinden veli kuşku duyabilir (Bümen, 2002). Bu nokta da öğretmene düşen görev, öğrenci velileriyle sık sık bir araya gelip uygulanacak öğretim etkinlikleriyle ilgili onları bilgilendirmek ve daha önce uygulanmış etkinliklerin sonucunu velilerle paylaşmalıdır. Ancak bu şekilde velilerin kuşkuları ortadan kalkacaktır.

2.3.9.3. Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler

ÇZK' nın eğitim alanında uygulanmasında öğretmenlere önemli roller düşmektedir. Öğretmenlerimiz hizmet öncesi ya da hizmet içi eğitim sürecinde kuram hakkında yeterli eğitim alamamaktadırlar. Bu nedenle kuramın öğretim sürecine yansımalarıyla ilgili en önemli gerekçe ülkemizde yeterince tanınmaması ve tanıtılmamasıdır. Pek çok öğretmen ÇZK' ya dayalı öğretim tekniklerini bilmemektedir. Ayrıca kuram hangi modelle uygulanırsa uygulansın ekstra zamana ihtiyaç doğmaktadır. Kuramla ilgili uygulamalarda öğretmenlerin yakındığı konulardan birisi de ders içeriklerinin yoğun olmasıdır. Kurama dayalı öğretim etkinliklerinin zengin öğretim materyalleri gerektirmesi ayrı bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Sınıfta farklı öğretim etkinlikleri arttıkça kuramın özünü anlayamamış öğrenciler ortaya çıkabilir. Bunların dışında kuramın değerlendirilmesinde karşılaşılan sorunlar da kuramın uygulanmasında önemli sorunlardır (Bümen, 2002).

2.4.ÇOKLU ZEKÂ KURAMI İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Gardner'ın ortaya attığı ÇZK, eğitimbilimciler tarafından kabul görüp eğitimde değişik şekillerde uygulanmaya başlanmıştır. Ülkemizde ve yurt dışında yapılan çalışmalar daha çok ÇZK' nın öğrenciler üzerinde uygulanması ile ilgilidir. ÇZK' nın öğretmenler ile ilgili boyutunu irdeleyen çalışma sayısı oldukça azdır. Aşağıda ÇZK ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmalar yer almaktadır.

2.4.1. Türkiye' de Yapılan Araştırmalar

Çoşkungönüllü (1998) tarafından 1997–1998 öğretim yılı ikinci döneminde TED Ankara Koleji Vakfı İlköğretim Okulu' nda, 5. sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmada ÇZK' nın öğrencilerin matematik erişimine etkisi ve matematiğe yönelik tutumlarında değişiklikler araştırılmıştır. Araştırmada 32 mevcutlu iki şube kontrol ve deney grubu olarak ayrılmış ve kontrol grubuna geleneksel öğretim yöntemi, deney grubuna ise ÇZK' ya dayalı öğretim etkinlikleri kullanılarak hazırlanmış ders planları uygulanmıştır. Araştırma sonunda deney

grubunun kontrol grubuna oranla daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Aynı zamanda deney grubu dersin daha eğlenceli geçtiğini ifade etmişlerdir. Deney grubu sınıf öğretmeni, öğrencilerin derse karşı daha ilgili, istekli ve dikkatli olduklarını belirtmiştir. Ancak iki grup tutum açısından karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Oral (2001) ‘ın, branşlarına göre üniversite öğrencilerinin ÇZK açısından, zekâ alanlarının belirlenmesine yönelik yaptığı çalışmanın evrenini Dicle Üniversitesi Fen Edebiyat fakültesi, eğitim fakültesi ile beden eğitimi ve spor yüksek okulu öğrencileri oluşturmaktadır. Örnekleme ise toplam 615 öğrenciden oluşmaktadır. Ölçme aracı olarak İngilizceden Türkçeye Çevrilmiş olan “Çoklu Zekâ Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma sonun da, bedensel-kinestetik zekâ türünde coğrafya ile beden eğitimi ve spor; sosyal-kişiler arası zekâ türünde biyoloji; içedönük-bireysel zekâ türünde yabancı dil ve tarih; mantıksal-matematiksel zekâ türünde matematik ve fen bilimleri (fizik, kimya,biyoloji); müziksel-ritmik zeka türünde coğrafya; sözel-dilsel zekâ türünde yabancı dil, tarih, Türk dili ve edebiyatı; görsel uzamsal zeka türünde resim-iş ve doğa zekası türünde biyoloji ve fizik eğitimi bölümündeki öğrencilerin ortalama puanlarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Ayaydın (2002) yaptığı araştırmasında, ilköğretim okullarındaki görsel sanatlar (resim iş) dersinde Çoklu Zekâ Kuramı’nın uygulamasını incelemiştir. Eğitimde kullanılan en son yenilikler ve Çoklu Zekâ Kuramı’ndan yararlanarak oluşturulmuş yeni eğitim yönteminin uygulanmasıyla ortaya çıkan sonuçlar değerlendirmiştir. Araştırmanın sonucunda Çoklu Zekâ Kuramı’na göre tasarlanmış bu uygulamanın sanat eğitime çeşitlilik ve zenginlik getirdiği, dersi geleneksel yöntemlere göre daha eğlenceli ve verimli kıldığı görülmüştür.

Saydam (2005) yaptığı çalışmada “Çoklu Zekâ Kuramı’na Göre Hazırlanmış Öğrenme Ortamlarının 6. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarılarına Etkisi” konusunu araştırmıştır. Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu deneme modelindedir. Araştırmanın deneklerini 2003–2004 öğretim yılında, İstanbul Pendik Milli Eğitim Vakfı İlköğretim Okulu’nda 6.sınıfa devam eden ve matematik başarıları, matematik tutumları ve Çoklu

Zekâ Alanları yönlerinden birbirine denk ve homojen dağılım gösterdikleri kabul edilen iki sınıftaki (6/C ve 6/D) toplam 66 kişi oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında: “Matematik Başarı Ön ve Son Testleri”, “Çoklu Zeka Sınıf Gözlem Formu”, “Matematik Tutum Ölçeği” ve video kayıtları kullanılmıştır.

Deney grubu öğrencileri “Açılar ve Üçgenler” ünitesini, araştırmacı tarafından, öğrencilerin sahip olduğu kabul edilen farklı zekâ alanları dikkate alınarak düzenlenen öğrenme ortamında, Çoklu Zekâ Kuramı doğrultusunda planlanan ders etkinlikleri ile işlerken, kontrol grubu öğrencilerine ise mevcut sınıf ortamında, geleneksel öğretim yöntemi ile öğretim verilmiştir.

Araştırma verileri SPSS 11.00 paket programı kullanılarak analiz edilmiş ve şu sonuçlar elde edilmiştir:

Öğrencilerin sahip olduğu kabul edilen farklı zekâ alanları dikkate alınarak düzenlenen öğrenme ortamının, matematik dersine karşı motivasyon ve tutumları üzerinde önemli etkisi vardır. Öğrencilerin sahip olduğu kabul edilen farklı zekâ alanları dikkate alınarak düzenlenen öğrenme ortamında, Çoklu Zekâ Kuramı doğrultusunda planlanan ders etkinlikleri ile öğretim sonucu elde edilen başarı, mevcut sınıf ortamında, geleneksel öğretim yöntemi ile verilen öğretim sonucunda elde edilen başarıdan yüksektir.

Taşazen (2005) ”Çoklu Zeka Kuramı’na Göre Hazırlanan Öğretim Etkinliklerinin Erişkiye, Kavram Öğrenmeye ve Tutuma Etkisi “ konusunda araştırma yapmıştır. Araştırma 2003–2004 öğretim yılında İstanbul ili, Beşiktaş ilçesi, Özel Ata İlköğretim okulunda yapılmıştır. Araştırmaya bu okulda okuyan toplam 50 öğrenci katılmıştır. Araştırmada 6/C sınıfına geleneksel, 6/B sınıfına ise Çoklu Zekâ Kuramı’na uygun olarak hazırlanan ders etkinlikleri yardımıyla ders anlatılmıştır. Araştırma deney-kontrol gruplu ön test, son test hatırlama testi modeli uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Veriler nicel yöntemler kullanılarak derlenmiştir. Uygulanan test sonucu elde edilen veriler bilgisayar ortamında (SPSS/PC) değerlendirilmiştir. Uygulama süresince öğrencilerin derse karşı tutumlarını araştırmak için tutum ölçeği yanında öğrencilerden günlük tutmaları istenmiştir. Araştırma 32 ders saati sürmüştür. Hatırlama testi ise öğrencilere sekiz hafta sonra uygulanmıştır.

Araştırma sonunda ÇZK'na uygun olarak ders yapılan sınıf başarısının ve Fen Bilgisi dersine karşı tutumun geleneksel yöntemle ders işlenen sınıfın başarı ve Fen Bilgisi dersine karşı tutumundan daha yüksek olduğu görülmüştür.

Oral (2005) yaptığı deneysel çalışmasında 6. sınıf Fen Bilgisi dersinde “ Canlının İç Yapısına Yolculuk” ünitesinin öğretiminde Tam Öğrenme Destekli Çoklu Zeka Kuramı, Tam Öğrenme ve Geleneksel Yöntemin uygulandığı gruplar arasında erişiş, kalıcılık ve derse yönelik tutum üzerine önemli bir farkın olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma beş hafta sürmüş ve guruplara ön test, son test uygulanmıştır. Veriler başarı testi ve tutum ölçeğı ile toplanmıştır. Araştırma sonunda; Tam Öğrenme Destekli Çoklu Zeka Kuramı ve Çoklu Zeka Kuramı uygulamaları erişiş açısından etkili bulunmuştur. Fen Bilgisi Dersine yönelik tutum ve bilgilerin kalıcılığı açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Güngör (2005) tarafından yapılan çalışma, sınıf öğretmenlerinin, eğitim-öğretim sürecinde Çoklu Zekâ Kuramı'na dayalı ne tür etkinliklere yer verdikleri, zekâ profilleri ve ÇZK hakkındaki görüşleri ile bunların cinsiyet, kıdem ve mezun oldukları okul türleri açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma örneklemini olarak Ereğli ilçe merkezinde ve köylerinde görev yapan sınıf öğretmenleri seçilmiştir. Araştırma betimsel bir araştırma olup anket, görüşme ve gözlem yapılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda, öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde kendi zekâ alanlarına uygun etkinliklere yer verdikleri, erkek öğretmenlerin mantıksal ve doğa zekâ alanları puanlarının daha fazla olduğu, kıdem durumlarının zekâ alanı puanlarını etkilemediğı ayrıca Eğitim Fakültesi ve Ön Lisans mezunu olan öğretmenlerin, Fen Edebiyat Fakültesi ve diğeri okul mezunlarına göre müziksel zekâlarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır

Çelen (2006) yaptığı çalışmada geleneksel yöntem ve çoklu zekâ uygulamaları doğrultusunda işlenen beden eğitimi ve spor derslerinin, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerine olan etkisini araştırmıştır. Araştırmada deney kontrol gruplu ön test-son test modeli kullanılmıştır. Bu amaçla, Bolu’da bir ilköğretim okulunun 6. sınıf öğrencilerinden bir gruba (deney grubu) Çoklu Zekâ Kuramı uygulamaları ile hazırlanan program uygulanırken, diğer gruba (kontrol grubu) geleneksel yöntem ile hazırlanan program uygulanmıştır. Deney grubu; 11 kız ve 22 erkek olmak üzere toplam 33, kontrol grubu ise 18 kız ve 15 erkek olmak üzere toplam 33 kişiden oluşmaktadır.

Her ünite başında ve sonunda bilişsel alan öğrenmelerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış ve uzman görüşleri alınmış çoktan seçmeli test; psikomotor becerileri ölçmek için de gözlem formları kullanılmıştır. Duyuşsal alandaki erişiyi belirlemek amacı ile de Beden Eğitimi ve Spor Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 11.0 paket programı kullanılarak; betimsel istatistik ve parametrik testlerden olan bağımsız gruplar t testi ve bağımlı gruplar t testi kullanılmıştır.

Kontrol ve deney gruplarının; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan erişî düzeyleri karşılaştırıldığında, her iki ünite de (jimnastik ve voleybol) bilişsel ve duyuşsal alanda deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı ($p<0.05$) bir fark, psikomotor alanda ise bütün becerilerde kontrol grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir ($p<0.05$).

Tilbe (2006) yaptığı yüksek lisans çalışmasında, ÇZK’ ya göre hazırlanan Türkçe öğretiminin, öğrencilerin Türkçe dersindeki başarılarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Denekler, 2004-2005 öğretim yılında İstanbul ili, Esenler ilçesi, Habibler İlköğretim Okulunda öğrenim gören öğrenciler arasından seçilmiştir. Araştırmada, öntest puan ortalamaları birbirine denk iki sınıftan; 3-B sınıfı öğrencileri deney grubu, 3-C sınıfı öğrencileri kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Araştırma, deney ve kontrol grubunda toplam 90 öğrenci ile yürütülmüştür. Deney grubunda 3. sınıf Türkçe dersi, varlıkların özelliklerini belirten kelimelerin öğretimi, araştırmacı tarafından geliştirilen etkinlikler ve çalışma kâğıtları ile gerçekleştirilmiştir. Buna karşılık kontrol grubunda öğretmene ve öğretime müdahale edilmemiş, konuların öğretimi, öğretmenin planları doğrultusunda uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunun öğretmenlerinin konu için eşit sayıda ders saati ayırmaları sağlanmıştır. Araştırmada ön-test, son-test deneme modeli kullanılmıştır. Araştırmaya katılan gruplara uygulama öncesi ön-test, uygulama sonrası son-test, uygulamanın bitiminden dört hafta sonra ise kalıcılık testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak t-testi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır;

1. Deney grubunun son-test puan ortalamaları ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun son-test puan ortalamaları arasında manidar bir farkın olduğu görülmüştür.
2. Deney grubunun ön-test puan ortalamaları ile son-test puan ortalamaları arasında manidar bir farkın bulunduğu görülmüştür.
3. Kontrol grubunun ön-test puan ortalamaları ile son-test puan ortalamaları arasında manidar bir farkın olduğu görülmüştür.
4. Deney grubunda uygulanan ÇZK' ya göre hazırlanan Türkçe dersinin öğretimi, kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretime göre öğrenci erişisi üzerinde deney grubu lehine manidar bir farklılığın olduğu görülmüştür.
5. Deney grubunun son-test puan ortalamaları ile kalıcılık testi puan ortalamaları arasında manidar bir farkın bulunduğu görülmüştür.
6. Kontrol grubunun son-test puan ortalamaları ile kalıcılık testi puan ortalamaları arasında manidar bir farkın olduğu görülmüştür.

7. Deney grubunda uygulanan ÇZK' ya göre hazırlanan Türkçe dersinin öğretimi, kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretime göre öğrenilenlerin kalıcılığında deney grubu lehine manidar bir farklılığın olduğu görülmüştür.

Karatekin (2006) tarafından 2005–2006 eğitim–öğretim yılı birinci döneminde Ankara ili Sincan ilçesi Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu 4.sınıf öğrencileriyle yapılan bu araştırmada, ilköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Yön ve Yön Bulma Yöntemleri” konusu öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramı'na göre hazırlanmış aktif öğrenme etkinliklerinin öğrenci başarısına yaptığı etki ile geleneksel öğretim yönteminin öğrenci başarısına yaptığı etkiyi karşılaştırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada ayrıca 2005–2006 eğitim–öğretim yılında Çoklu Zekâ Kuramı'nın esas alındığı yeni programa göre hazırlanmış ders kitaplarındaki etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi ile araştırmacı tarafından Çoklu Zekâ Kuramı'na göre hazırlanmış aktif öğrenme etkinliklerinin öğrenci başarısına etkisi de karşılaştırılmış ve uygulamada karşılaşılan sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır.

Ön test-son test karşılaştırmalı deneysel yöntemin uygulandığı araştırma 4-A, 4-C, 4-F, 4-K, 4-L sınıflarında uygulanmıştır. 4-A sınıfı Çoklu Zekâ Kuramı'nın uygulandığı deney, 4-F sınıfı geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol 1, 4-C, 4-K, 4-L sınıfları ise 2005–2006 eğitim–öğretim yılında Çoklu Zekâ Kuramı'na göre hazırlanmış ders kitaplarındaki etkinliklerin uygulandığı kontrol 2, kontrol 3 ve kontrol 4 grupları olarak yansız seçim yoluyla atanmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen nicel veriler bilgisayar SPSS programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde tek yönlü ve çift yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Nitel veriler ise araştırmacı tarafından hazırlanan öğretmen gözlem formu, öğretmen görüşme formu ve öğrenci görüşme formu kullanılarak değerlendirilmiştir.

Uygulamalar yapılmadan önce grupların seviyesini karşılaştırmak için ön test sonuçlarına bakılmıştır. Burada her iki grubun ön test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı yani grupların birbirlerine denk olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma sonucunda, ÇZK' ya göre hazırlanmış aktif öğrenme etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol 1 grupları arasında “Yön ve Yön Bulma Yöntemleri” konusundaki başarıları bakımından anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bunun yanı sıra deney grubu ile 2005 – 2006 eğitim-öğretim yılında ÇZK’ nın esas alındığı yeni programa göre hazırlanmış ders kitaplarındaki etkinliklerin uygulandığı kontrol 2, kontrol 3, kontrol 4 grupları arasında da “Yön ve Yön Bulma Yöntemleri” konusundaki başarıları bakımından anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadan çıkan sonuçlar öğretmen gözlem formu, öğretmen görüşme formu ve öğrenci görüşme formu ile de desteklenmiştir. Ayrıca öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda; tüm kontrol grubu öğretmenleri ÇZK’ nın öğrenci merkezli oluşu ve bireysel gelişimini destekleyici olması yönüyle faydalı bulmuş fakat sınıf mevcutlarının kalabalık olması, programın yoğun olması ve sürenin yetersiz olması nedeniyle programı tam olarak uygulayamadıklarını belirtmişlerdir.

Hepyaşar (2006) tarafından yapılan araştırma fizik dersinde ÇZK ile öğretimin öğrenci başarısına ve derse karşı görüşlerine katkısını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, kontrollü ön test-son test modeli kullanılmıştır. Araştırma Bursa ili Nilüfer ilçesi’nde Özel Tan Okulları’nda 11. sınıf fen şubelerinde gerçekleştirilmiştir. 2005–2006 eğitim öğretim yılında okulda iki adet fen şubesi olduğu için bu sınıflardan 10.sınıf başarı ortalaması düşük olan sınıf deney grubu olarak diğer sınıf ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Uygulamaya başlamadan önce her iki gruba da ön test verilmiş ve bilgi düzeyleri bakımından denk olup olmadığı karşılaştırılmıştır. Ön testlerin verilmesinden sonra 11. sınıf fizik dersi konularından “Işığın Yayılması, Yansıması ve Gölge Oluşumu ” konusu kontrol grubunda geleneksel öğretim metodu ile deney grubunda da ÇZK’ ya göre planlanmış ve işlenmiştir. Uygulama 3 hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Uygulama bittiğinde her iki sınıfa da son test uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin dersle ilgili görüşlerini belirlemek üzere “Öğrenci Görüşleri Formu” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu ile çoklu zekâ ile öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu ön test başarı puanları ortalamaları arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

- Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu ile çoklu zekâ ile öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu arasında son test başarı puanları arasında kontrol grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.
- Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu ile çoklu zekâ ile öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu son test ve ön test başarı puanları arasındaki fark ortalamaları arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.
- Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu ile çoklu zekâ ile öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu arasında öğrencilerin derse karşı görüşleri bakımından deney grubu lehine 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Akar (2006) tarafından; “İlköğretim 6.7.8 Sınıf Öğrencilerinin ÇZK’ ya Göre Sahip Oldukları Zekâ Alanları ve Akademik Başarılarının Karşılaştırılması” konulu yüksek lisans çalışması yapılmıştır. İlköğretim öğrencilerinin Çoklu Zekâ Kuramı’na dayalı profillerinin ortaya konması amacı ile yapılan araştırmaya 2004–2005 eğitim-öğretim yılında örneklem ilköğretim okulunda öğrenim gören 6.7.8 sınıflardan 975 öğrenci dahil edilmiştir. % 53,1’ini kız, % 46,9’unu erkeklerin oluşturduğu öğrencilerin, sınıfları, cinsiyetleri, baskın çoklu zekâ alanları 2004–2005 eğitim-öğretim yılına ait yılsonu notları ve akademik ortalamaları değerlendirilmiştir. Öğrencilerin baskın çoklu zekâ alanlarının belirlenmesinde ise, 2552 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisinde yer alan “Sınıf Gözlem Formu’ kullanılmıştır. Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin baskın zekâ alanları, Sözel-Dilsel = 169 kişi (%17.3), Kişilerarası-Sosyal =126 (%12,9), Mantıksal-Matematiksel =163 kişi (%16,7), Görsel-Uzamsal =130 kişi (13,3), İçsel-İçedönük =84 kişi (%8,6), Müziksel-Ritmik =96 kişi (%9.8), Bedensel-Kinestetik=154 kişi (15,8), Doğacı =53 kişi (5,4) olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin akademik başarı durumları değerlendirildiğinde 6.7.8 sınıftan 975 öğrenciye ait 2004–2005 eğitim-öğretim yılı akademik ortalamalarının aritmetik ortalaması $X=3.48$ olarak bulunmuştur. Notların oluşturduğu dizide en çok tekrarlanan ($n=46$) not 5.00 olmasına rağmen; öğrencilerin %54’ünün genel ortalamanın altında kaldıkları görülmüştür.

Cinsiyet ve akademik başarı değişkenleri karşılaştırıldığında ise iki grup arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan önemli olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin, genel ortalamaya göre erkek öğrencilerden %22 oranında daha başarılı oldukları görülmüştür. Baskın Çoklu Zekâ Alanı'na göre derslerden alınan notlar karşılaştırıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunamazken Sözel-Dilsel ve Mantıksal-Matematiksel Zekâ Alanı'ndan öğrencilerin tüm derslerde daha başarılı oldukları görülmüştür. Akademik başarı açısından en yüksek ortalama Sözel-Dilsel zekâ alanına sahip öğrencilerde görülmüştür ($X = 4.05$). Ardından 3.99 ile Matematiksel-Mantıksal Zekâ Alanı'na sahip öğrenciler gelmektedir. Akademik başarı açısından en düşük ortalama Bedensel-Kinestetik zekâyâ sahip öğrencilerde görülmüştür ($X = 3.00$).

Araştırmada, akademik başarı bağımlı değişken olarak ele alındığında Çoklu Zekâ Boyutları'ndan Mantıksal-Matematiksel Zekâ Alanı ile anlamlı ilişki bulunmuştur ($p < 0.01$).

Demirel (2006) tarafından; ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin Fen Bilgisi'nin temel konularından birisi olan “Genetik” ünitesindeki başarılarına, öğrendikleri bilgilerin kalıcılığına, tutum ve algılamalarına Çoklu Zekâ Kuramı'na dayalı öğretimin etkisini araştırmak amacıyla araştırma yapılmıştır. Ön test-son test kontrol grup tasarımının kullanıldığı bu deneysel çalışma, 2004–2005 eğitim öğretim yılının güz ve bahar döneminde Ankara ili Yenimahalle ilçesi Ergazi İlköğretim okulundaki 8-A ($N = 23$) ve 8-B ($N = 28$) sınıflarında öğrenim gören toplam 51 öğrenciyle gerçekleştirilmiş. Uygulama, haftada her bir sınıf için üç ve toplamda altı saat olmak koşuluyla yaklaşık olarak iki aya yakın bir süre boyunca yapılmıştır. Kontrol grubunda Fen Bilgisi dersleri Geleneksel Öğretim Yaklaşımına dayalı olarak işlenirken, deney grubunda Çoklu Zekâ Kuramı'na dayalı, öğrenci merkezli aktivitelerle işlenmiştir.

Araştırmada, Fen Bilgisi dersi dikkate alınarak “Genetik” ünitesi kapsamındaki kavramlar işlenmiştir. Çalışmanın başlangıcında, tüm öğrencilere Çoklu Zekâ Gözlem Formu Değerlendirme Anketi (ÇZGFDA), Tutum Ölçeği (TÖ) ve Ön Bilgi Testi (ÖBT) uygulanmıştır. Başarı Testi ile Tutum Ölçeği çalışma bittikten sonra kontrol ve deney grubu öğrencilerine birlikte uygulanmıştır. Buna ilaveten Kalıcılık Testi (KT), uygulama bittikten

yaklaşık bir ay sonra her iki gruba uygulanarak öğrencilerin zihinlerinde kalan bilgiler ölçülmüştür. Çalışma sonucunda elde edilen veriler SPSS 11.0 (Statistical Package for Social Science) bilgisayar programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Hipotezlerin değerlendirilmesinde ANCOVA (Analysis of Covariance), t-testi, z-testi kullanılmıştır. Ayrıca deney ve kontrol gruplarındaki tutum anketindeki her soruya verdikleri cevaplar arasındaki olası farklılıkları incelemek için chi-square (ki-kare) ve Çapraz Tablolar (Crosstabs) kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarının istatistiksel analizleri, Fen Bilgisi derslerini Çoklu Zekâ Kuramı etkinlikleriyle işleyen deney grubu öğrencilerinin hem akademik başarılarının hem de öğrendikleri konuların kalıcılığının, kontrol grubu öğrencilerinden, anlamlı olarak daha iyi olduğunu göstermiştir. Bağımsız iki örnek t-testi (Independent samples t-test) ön test olarak uygulanan ön bilgi testi sonuçlarında, gruplar arasında önemli farklılıklar olmadığını, ancak son test olarak uygulanan başarı testi ile kalıcılık testi sonuçları, deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı farklılıkların olduğunu göstermiştir. ANCOVA sonuçlarına göre öğrencilerin sahip oldukları doğa zekâsının, Fen Bilgisi dersine karşı tutumları üzerine etkisinin olduğunu göstermiştir. Ayrıca ANCOVA sonuçlarına göre öğrencilerin ön test puanları ile tutum testi ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın bulgularına dayanarak, Fen Bilgisi eğitiminde genetik ünitesindeki öğrenci başarılarında Çoklu Zekâ Kuramı'nın daha etkili olduğu sonucuna varılabilir.

Yıldırım (2006) tarafından yapılan çalışmada “Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarı, Benlik Saygısı Ve Kalıcılığa Etkisi” araştırılmıştır. Deneysel olarak yapılan araştırma 2005–2006 öğretim yılının güz yarıyılında Adana ili Yüreğir İlçesindeki bir ilköğretim okulunda yapılmıştır. Araştırma deney ve kontrol grubunda bulunan toplam 72 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma 16 hafta sürmüştür. Dersler deney grubunda Çoklu Zekâ Destekli Kubaşık Öğrenme Yöntemi, kontrol grubunda ise tüm sınıf öğretimine dayalı geleneksel öğretmen merkezli yonteme göre hazırlanan ders planları doğrultusunda işlenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarına Matematik Başarı Testi ön test-son test ve Kalıcılık Testi olarak verilmiştir. Benlik Saygısı Ölçeği ön test-son test olarak uygulanmıştır. Yine araştırmanın başında öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları tercihlerini belirlemeye yönelik “Çoklu Zekâ Alanları Tercih Belirleme Formu” kullanılmıştır. Öğretim sonucunda öğrencilerin uygulanan yönteme ilişkin görüşlerini belirlemek üzere geliştirilen Görüşme Formu kullanılmıştır. Ayrıca çalışma grubunun kişisel özelliklerini belirlemek için Kişisel Bilgiler Formu dağıtılmıştır. Ön ölçüm ve son ölçümden elde edilen veriler üzerinde kovaryans analizi uygulanmıştır. Görüşme verileri üzerinde içerik analizi yapılmıştır.

Bulgular, Matematik dersinde Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yöntemi’ne göre düzenlenen öğretimin akademik başarı ve kalıcılık üzerinde etkili olduğunu, benlik saygısı puan ortalamaları açısından ise etkinin anlamlı olmadığını ortaya çıkarmıştır. Görüşme bulguları ise öğrencilerin Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yöntemi’ne göre düzenlenen öğretimden daha fazla yararlandıklarını ve bu yöntemle ders işlemekten mutlu olduklarını göstermiştir.

Babacan (2006) tarafından yapılan çalışmada, “Sosyal Bilgiler 6. sınıf Coğrafya ünitelerinden “Türkiye’imiz” ünitesinin öğretiminde İşbirlikli Yöntem Destekli Çoklu Zekâ Kuramı’nın Erişkiye Etkisi’ni araştırmak amaçlanmıştır. Araştırmada “Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Desen Tekniği” kullanılmıştır. Uygulama çalışması 2005–2006 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Çanakkale ili Merkez ilçedeki Vali Fahrettin Akkutlu İlköğretim Okulu’nda yapılmıştır. Bu okulda 6. sınıf düzeyinde eğitim-öğretim gören 60 öğrenciden 6-A şubesindeki 32 kişi deney grubunu; 6-B şubesindeki 28 kişi ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubuna İşbirlikli Yöntem Destekli Çoklu Zekâ Kuramı; kontrol grubuna ise, geleneksel anlayışa dayalı ders anlatımı uygulanmıştır. Veriler, “Kişisel Bilgi Formu”, “Çoklu Zekâ Alanları Belirleme Ölçeği” ve “Başarı Testi” kullanılarak toplanmıştır.

Çalışma sonucunda deney grubu öğrencilerinin ön test puan ortalaması 21.81 ± 3.30 iken, son test puan ortalaması 32.00 ± 4.60 olarak bulunmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin ise, ön test puan ortalaması 21.78 ± 4.58 iken, son test puan ortalaması 24.03 ± 6.08 olarak bulunmuştur. İki grubun son test puan ortalamaları arasında yapılan analizde bu farkın deney grubu lehine ileri düzeyde anlamlı olduğu saptanmıştır ($p < 0.01$). Grupların kalıcılık testi ortalaması ise, deney grubundaki öğrenciler için 32.87 ± 4.47 , kontrol grubundaki öğrenciler için 24.82 ± 4.51 olarak bulunmuştur. Yapılan istatistiksel analizde bu farkın da deney grubu lehine ileri düzeyde anlamlı olduğu göstermiştir ($p < 0.01$). Çalışma sonucunda elde edilen bulgular, çalışma öncesinde deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında bir fark bulunmadığını göstermektedir. Girişimin ardından ise, son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları açısından deney grubu lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Bu sonuçlar, yapılan deneysel çalışmanın başarılı olduğunu kanıtlamaktadır.

Canbay (2006) tarafından yapılan çalışma, Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarının şuan ki okul ve sınıflarımızın mevcut durumlarına uygun olup olmadığı; uygun ise bunun düzeyini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çoklu Zekâ Kuramı uygulayıcısı olan öğretmenlerin kuram hakkındaki görüş ve düşüncelerini öğrenmek için, Yalova ilinde yer alan ilköğretim okullarının birinci kademelerinde görev yapan 240 sınıf öğretmenine anket uygulanması yolu seçilmiştir. Ankette öğretmenlerin ÇZK' ya uygulamalarına karşı geliştirdikleri tutum ve yaklaşımlara ait 40 soru yer almış, ayrıca anketin sonunda öğretmenlerin görüşlerini yazılı olarak belirttikleri bir bölüme de yer verilmiştir. Ankette toplanan verilerin değerlendirilmesi sonunda; öğretmenler, ÇZK' ya uygulamalarının öğrenmede kalıcılık üzerinde daha etkili olduğunu, ÇZK' ya göre ders işlemenin geleneksel yöntemlere göre ders işlemekten daha iyi sonuç verdiğini, öğrencilerin 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.

Kucur (2007) yaptığı araştırmasında; Fen ve Teknoloji dersini veren öğretmenlerin ‘Çoklu Zekâ Kuramı’nı’ uygulama aşamasında; hangi yöntemleri kullandıklarını, etkinlikler düzenlerken ne gibi güçlüklerle karşılaştıklarını, hangi zekâ alanına yönelik etkinlik planlamanın daha güç olduğunu ve son olarak da öğretmenlerin Çoklu Zekâ uygulamalarına yönelik görüş ve önerilerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla 2005–2006 öğretim yılı içinde Konya ili merkez ilçelerde görev yapan ilköğretim sınıf öğretmenleriyle görüşülmüştür. Veri toplama aracı olarak iki tip anket ve bir görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımlarını tespit etmek için kişisel bilgi formu; çoklu zekâ uygulamalarında kullandıkları yöntemleri, teknikleri ve bu konuda yaşadıkları sorunları tespit etmek amacıyla çoklu zekâ anketi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin fen ve teknoloji dersinde uyguladıkları yöntemler sırasıyla, deney, tartışma, drama, kişisel araştırma, poster ve sınıf panosu hazırlama, hikâyeleştirme-senaryolaştırma, proje tekniği, sunu hazırlama, slayt ve CD kullanma ve maket ve materyal hazırlama yöntemleridir. Araştırma sonunda Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji dersinde; Çoklu zekâ kuramına yönelik etkinlik düzenlerken karşılaştıkları güçlükler sırasıyla; araç-gereç yetersizliği, sınıfların kalabalık olması, öğrencinin farklı etkinliklere uyum sağlamakta zorlanması, bazı alanlara yönelik etkinlik sağlama güçlüğü, zaman güçlüğü, okul binasının ve bahçenin yetersizliği, ailenin farklı etkinlikleri desteklememesi, kuşkuyla yaklaşması, öğretmenlerin kuramın uygulaması hakkında kendilerini yetersiz hissetmeleri şeklinde sıralanmıştır.

Sivri (2007) yaptığı çalışmada Kız Meslek Lisesi onuncu sınıf Giyim Üretim Teknolojisi alanı öğrencilerinin Tekstil Teknolojisi dersi öğretiminde ÇZK ile Düz Anlatım Yönteminin öğrenci başarısına etkisini araştırmıştır. Araştırma 2006–2007 eğitim öğretim yılında Ankara ili Keçiören ilçesi Kalaba Kız Meslek Lisesi 10. sınıf Giyim Üretim Teknolojisi alanı öğrencileri ile yürütülmüştür. Kalaba Kız Meslek Lisesi Giyim Üretim Teknolojisi alanı 10-A sınıfı 24 öğrenci ve 10-C sınıfı 24 öğrenci, haftada iki saat olmak üzere 40 dakikalık 4 ders boyunca çalışmalara katılmıştır. Araştırmada araştırmacı tarafından grupların denkliklerini sağlamak amacıyla, gruplara sosyo-kültür yapılarını sorgulayan anket, uygulamaya başlamadan önce ön öğrenmelerinin aynı olup olmadığını tespit etmek için ön test uygulanmıştır. Kontrol grubu (10-A) ile geleneksel öğretim

yöntemine göre, deney grubu (10-C) ile ÇZK' ya göre hazırlanmış öğretim etkinlikleri ile dersler islenmiştir. Uygulama sonunda kontrol ve deney gruplarına son test uygulanmıştır. Elde edilen veriler bağımsız örneklem t testi, ikili cross testi ile analiz edilmiştir. Sonuçlar 0,05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Sonuç olarak bu araştırmada, ÇZK 10.sınıf öğrencilerinin Tekstil Teknolojisi dersinde başarılarına anlamlı bir katkı sağladığı tespit edilmiştir. Sınıf içi gözlemlerde deney grubu öğrencilerinin, derse daha fazla ilgi gösterdikleri de saptanmıştır.

Işık (2007) yapmış olduğu deneysel çalışmada; çoklu zekâ destekli kubaşık öğrenme yönteminin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Çalışma, 2005–2006 öğretim yılının birinci yarıyılında Adana İli Seyhan İlçesindeki bir resmi ilköğretim okulunda yapılmıştır. Araştırma, iki deney ve iki kontrol grubunda bulunan toplam 150 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Çalışma, 16 haftalık bir süreci kapsamıştır. Araştırmanın, 1. deney grubunu, bir önceki dönem (2004 – 2005 öğretim yılının ikinci yarısında) toplam 9 hafta boyunca, matematik derslerini araştırmacı tarafından çoklu zekâ destekli kubaşık öğrenme yöntemine göre işleyen grup oluşturmuştur. 2. deney ve kontrol grupları rasgele belirlenmiştir. Dersler, deney grubunda çoklu zekâ kuramı destekli kubaşık öğrenme yöntemine göre, kontrol gruplarında ise 2005–2006 Matematik öğretim programı doğrultusunda yapılan öğretime göre işlenmiştir. Akademik başarıyı ölçmek için, veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş bir "Matematik Başarı Testi" kullanılmıştır. Bu test araştırmanın başında öntest, sonunda sontest, bitiminden dört hafta sonra kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Ayrıca öğrencileri daha iyi tanımak ve zekâ alanlarını belirlemek üzere kişisel bilgiler formu ve Teele Çoklu Zekâ Alanları Belirleme Ölçeği (2000) uygulanmıştır. Bunlara ek olarak Teele Çoklu Zekâ Alanları Belirleme Ölçeği ve kişisel bilgiler formu, deney gruplarında kubaşık kümeleri oluşturmak içinde kullanılmıştır.

Araştırmada, Matematik başarı testinden elde edilen verilerin analizi SPSS paket programından yararlanılarak yapılmıştır. Verilere kovaryans analizi yapılmıştır ve anlamlılık düzeyi $p<.05$ olarak alınmıştır.. Ayrıca öğrenci görüşlerine yer verilmiş ve

görüşme verileri üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Sonuç olarak, akademik başarı açısından, çoklu zekâ destekli kubaşık öğrenme yönteminin, 2005–2006 matematik programında kullanılan etkinliklere göre daha etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca, daha önceki dönem çoklu zekâ destekli kubaşık öğrenme yöntemine göre ders işleyen grubun daha başarılı olduğu görülmüştür. Kalıcılık puanları açısından ise, işe koşulan yöntemler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı gözlenmiştir. Görüşme bulguları ise öğrencilerin ÇZK destekli kubaşık öğrenme yönteminden daha fazla yararlandıklarını ve bu yöntemle ders işlemekten mutlu olduklarını göstermiştir.

Deveci (2008) yaptığı çalışmasında, öğretmenlerin öğretim stillerinin farklı zekâ türlerindeki 6. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji ders başarılarına etkisini incelenmiştir. Çalışmaya İstanbul ilindeki değişik ilçelerde bulunan resmi ve özel toplam 20 okuldan, 32 öğretmen ve bu öğretmenlerin 6. sınıflarından toplam 659 öğrenci katılmıştır. 2007–2008 eğitim öğretim yılında güz döneminde öğretmenlerin öğretim stillerini tespit etmek için öğretmenlere Öğretim Stili Ölçeği (ÖSÖ), öğrencilere zekâ türlerini belirlemek için Çoklu Zekâ Envanteri (ÇZE) ve Fen ve Teknoloji Dersi Başarı Testi (FTDBT) uygulanmıştır. Çalışmada elde edilen veriler analiz edildiğinde şu sonuçlar ortaya çıkmıştır:

- 1- Araştırmada farklı öğretim stilineki öğretmenlerin öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi başarı testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür.
- 2- Farklı zekâ türlerine sahip öğrencilerin Fen ve Teknoloji Dersi başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür.
- 2- Farklı öğretim stillerindeki öğretmenlerin, farklı zekâ türüne sahip öğrencilerinin Fen ve Teknoloji başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

2.4.2.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Campbell (1990) tarafından öğrencilerin ÇZK' ya Dayalı Öğrenme Modeli'ne olan tepkilerini belirlemek amacıyla öğretim yılı süresince gerçekleştirilen araştırmada, öğrencilerin geleneksel olmayan müzik, hareket, görsel sanatlar ve işbirliğine dayalı çalışmaya karşı davranış, tutum ve yetenekleri araştırılmıştır. Bilgiler şu yollarla toplanmıştır; özel kayıtlarla günlük gazete tutulması, yılda on sekiz kez sınıf ısısın ölçülmesi ve öğrencilerin öğrenme merkezlerinde çalışma üretkenliklerinin dokuz kez değerlendirilmesi. Veriler haftalık dönemlerde analiz edilerek, araştırmalar sınanmış, genelleştirilmiş ve bu verilerle hipotezler geliştirilmiştir. Öğrencilerin bağımsızlık, işbirliği ve liderlik yeteneklerinde artış sergiledikleri ve geleneksel olmayan sınıf ortamında etkin çalışma konusunda daha da uzmanlaştıkları ortaya çıkmıştır (Akt: Güngör, 2005).

Carson, (1995) öğrencilerin sahip oldukları farklı kültürel geçmişlerini/etnik kökenlerini ve farklı öğrenebilme yeteneklerini göz önünde bulundurularak, çoklu zekâ kuramı doğrultusunda, bireysel veya grupla çalışan öğrencilerin matematiksel problem çözme öğretimindeki farklılıklarını incelenmiştir. Bu araştırma için Florida, Orange Country şehrindeki bir ilkokulun 5. sınıfları arasından 59 öğrenci deney grubunu ve 59 öğrenci kontrol grubunu oluşturmaktadır. Bu öğrenciler arasından rasgele seçim yapılarak iki deney ve iki kontrol grubu oluşturulmuştur. Bu araştırmadaki çalışma gruplarını oluşturan öğrencilerin etnik kökenlerine baktığımızda; %33'ü İspanyol, %3'ü Asyalı, %2'si Afrika kökenli Amerikalı, %2'si Hintli ve %60'ı Beyaz olmayan İspanyollar oluşturmuştur. Deney gruplarında çoklu zekâ kuramı yaklaşımı doğrultusunda problem çözme yapılmıştır. Kontrol gruplarında ise geleneksel yöntem kullanılarak problem çözme öğretimi yapılmıştır. Bu araştırma altı hafta süreli bir deneysel işlem gerçekleştirilmiştir. Deneysel sürecin başında başarı testi ön test, sonunda son test olarak uygulanmıştır. Başarı testinin analizinde varyans analizi kullanılmıştır. Analiz sonucunda deney gruplarının lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunulmuştur. Ayrıca deney gruplarında, öğrencilerin sayı problemlerin çözmek için gösterdikleri çabalarda, çözüm yollarındaki inceliklerde/ayrıntılar ve problemlere doğru cevap vermelerinde gelişme olduğu görülmüştür (Akt, Işık, 2007).

Ho ve Lu (1996) tarafından yapılan araştırmada iyi tasarımcıların zekâ profillerinin çıkarılması amaçlanmıştır. Bunun için Gardner'ın açıkladığı sekiz zekâ türünü temsil edebilecek sorulardan oluşan Likert Tipi bir anket hazırlanmış ve Massachusetts Teknoloji Enstitüsü'ndeki görevli 101 profesöre uygulanmıştır. Bu profesörlerle ayrıca görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonunda profesörlerin en yüksek ortalama ile Mantıksal/ Matematiksel zekâ bunun ardından Sosyal/Kişilerarası zekâya sahip oldukları saptanmıştır. Ayrıca yapılan görüşmelerde de iyi bir tasarımcının, yüksek derecede Mantıksal/ Matematiksel zekâ yanında Sosyal/Kişilerarası zekâya da ihtiyaı olduğunun önemi vurgulanmıştır (Akt: Gökçek, 2007).

Rickett (1996), ZK' nın sınıf ortamında her zaman kullanılabileceğini ve buna en uygun zamanında çok karışık bir ünite bitirildikten sonra olduğunu vurgulamaktadır. Rickett bu amaçla lise öğrencilerine zekâ alanlarını tanıtarak, yedi zekâ grubu oluşturmuş, bu gruplardan bir sınıf şiiri yaratmalarını istemiştir. Her bir grup kendi alanlarında planladıkları gibi sunumlarını gerçekleştirerek, çalışmaları tartışmışlardır. Rickett, zekâ alanlarını kullanmak üzere öğrenme merkezlerinin kurulabileceğini belirterek, Miller Araştırma ve ğrenme Merkezinde 7–8 yaş grubu öğrencileri için her bir zekâ alanına yönelik merkezler oluşturulduğunu, merkezlerdeki materyallerin de sınıf ortamında hazırlanabileceğini ifade etmiştir (Akt: Öztürkmen, 2006).

Greenhawk'ın (1997) araştırmasında ise eğitimin eyalet çapında yapılan testlerdeki başarıya etkisi incelenmiştir. Maryland İlköğretim Okulu'nda yapılan bu çalışmada ZK' yı ve işbirliğine Dayalı ğretim Stratejileri kullanılmıştır. Araştırma sonunda ZK lehine bir sonuç alınır. Öğrencilerin okul başarıları % 20 artarken bilgilerin kalıcılığında artış ve grup çalışmalarında daha başarılı oldukları gözlenmiştir (Akt: Güneş, 2006).

Vialle (1997), Avustralya'da çoklu zekâ kuramının eğitime nasıl uyarlandığını araştırmıştır. 30 farklı okulda 150 öğretmenle görüşerek yaptığı çalışmanın sonunda çoklu zekâ uygulamasına yönelik iki temel yaklaşıma ulaşmıştır. Bunlar, oklu zekâyı öğretmek ve çoklu zekâ doğrultusunda öğretmektir. Bir zekâ alanını öğretmek özel bir zekânın

gelişimini amaçlar örneğin müzik zekâsının gelişimi için müziksel becerileri kazandırmak gibi. Bir zekâ alanı doğrultusunda öğretmek, bir içeriği öğretmek için bir zekâ alanını kullanmayı amaçlar, örneğin bir matematik formülünü hatırlamak için bir şarkıyı kullanmak gibi (Akt: Kucur, 2007).

Furnham (2000), İngiltere’de ebeveynlerin ve çocuklarının IQ’larını ve zekâ alanlarını tahmin etmeye yönelik bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma göstermiştir ki ebeveynler Gardner’ın sekiz boyutlu zekâ teorisi doğrultusunda, kendilerinin, erkek ve kız çocuklarının zekâ alanlarına yönelik tahminde bulunmuşlardır. Babalar kendi zekâ alanlarına yönelik olarak, Mantıksal-Matematiksel ve Görsel-Uzamsal zekâ alanlarının çocuklarıkinden daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Hem anneler hem babalar erkek çocuklarının kız çocuklarından daha zeki olduğunu düşünmektedir (Akt: Susar, 2006).

Weiner (2001), “ÇZK Uygulamış İlkokullar Arasındaki Genellemeleri İncelemek” adlı doktora tezi hazırlamıştır. Araştırmanın amacının, ABD’nde üç yıl ve daha fazla bir süre Çoklu Zekâ Kuramını uygulayarak, 20 ilkokul arasındaki genellemeleri incelemek olduğu ortaya konulmuştur. Bu niteliksel çalışmada kullanılan araştırma dizaynı tarama metodudur. Kullanılan veri toplama araçları iki bölgeler arası ankettir. Yirmi okul müdürü, bir telefon görüşmesi anketine katılmıştır. Öğretmen anketleri ise her okuldan iki veya daha fazla üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmenlerine gönderilmiştir. Verileri değerlendirmek için müdür görüşmeleri ve öğretmen anketleri üzerinde konu analizi yapılmıştır. Araştırmada bulunan en geçerli yönlendiricilerin şunlar olduğu vurgulanmıştır:

ÇZK programı ile ilgili görüşler üzerinde öğretmen işbirliği için aylık hizmet içi eğitim günleri, ÇZK programını yükselten tamamlanmış bir sanat programının birleştirilmesi, öğrencinin kendi seçtiği projelerin kullanılması, bilgisayar destekli eğitim ve eğitim yöntemleri olarak çoklu zekâ merkezleri kurulması, öğrencilerin kendi farklı zekâlarını fark etmeleri ve belirlemeleri için cesaretlendirilmeleri, kavrama ve derinlikle sekiz zekânın birleştirilmesi ve otantik tabanlı değerlendirmelerin mümkün olduğunca fazla kullanılması. Araştırmacı gelecekte çoklu zekâ okullarındaki başarı faktörlerini inceleyen ve sonuçları, ÇZK uygulanmayan okullar ile karşılaştıran bir araştırma yapılmasını önermiştir. Araştırmacı, öğrencilerin güçlü oldukları zekâlarını belirlemede öğretmeni destekleyen,

sınıf içinde Çoklu Zekâ Kuramının kullanımını ve her bir öğrenciyi, bir güç perspektifinden gözlemleme fırsatı tanıyan uygulamayı önermiştir.(Akt, Tilbe,2006)

Cobb (2001) “ İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Başarıları Üzerinde Çok Boyutlu Zekâ Öğretim Stratejilerinin Etkisi” adı altında doktora çalışması yapmıştır. Bu projenin hazırlanmasında, Miami-Dade bölgesinde dört devlet ilkokulunda, 4.sınıf öğrencilerinin okuma başarıları için kullanılan öğretim stratejilerinden olan Çok Boyutlu Zekâ Kuramı’nın etkisini incelemek için birçok boyutlu vaka çalışması kullanılmıştır. En önemli sorular şunlardır:

Öğretmenler, öğrencilerin bireysel zekâları üzerine odaklaşmadığı için mi öğrenciler okumada başarısız oluyorlar?

Öğretmenler, kâğıt-kalem tipi görevlerin ötesine geçecek aktiviteler planlamadıkları için mi öğrenciler başarısız oluyorlar?

Öğretmenler, öğrencilerin okumayı öğrenmeleri için bireysel öğrenci kapasitelerini karşılayacak öğretim stratejileri kullanmadıkları için mi öğrenciler okumada başarısız oluyorlar?

Konumlar 1997–1998 devlet okulları istatistiksel ve okul profil verilerinden seçilmiştir. Okuduğunu anlama Stanford Başarı Testi üzerindeki yüzdelik medyanın istatistiksel analizi iki okulda da düşük okuma puanları şeklinde oldu (Akt, Batman, 2002).

Furnham, Hosoe ve Tang (2002) tarafından katılımcıların kendilerinin, ailelerinin ve kardeşlerinin zekâ türlerini belirlemeyi amaçlayan bir çalışma yapılmıştır. 229 Britanyalı, 213 Amerikalı ve 164 Japonyalı katılımcı ile bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Tüm katılımcılar Furnham ve Gasson (1998) tarafından gerçekleştirilen 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 zekâda ise, bayan ve erkekler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Kültürlerarası 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).

Wilson (2002), öğretmenlerin çoklu zekâ görüşlerini değerlendirdiği araştırmasında öğretmenlerin çoklu zekâ kuramını uygulamayı neden tercih ettikleriyle ilgili bazı sebepleri şöyle özetliyor (Akt, Kucur, 2007):

1. ÇZK, içeriğini öğretmen ve velilerin kolayca anlayabilmesi için pek çok yazar tarafından eğitime uyarlanmıştır. Bu çok sayıdaki yorumlar ilgili tekniklerin anlaşılmasını kolaylaştırır ve hem çalışmakta olan öğretmenler hem de stajyer öğretmenler tarafından kullanılır. Ayrıca, üretken yorumlar, ilgili konferans sunumları ve ulaşılabilir sınıf materyalleri sayesinde çoklu zekâ kuramı o kadar popüler oldu ki kavram daha çok sıradan halkın hareketi haline dönüştü.
2. ÇZK öğretmenlere kolayca kişiselleştirilmiş ve farklılaştırılmış eğitimsel deneyimler kazanmada yardım eder.
3. ÇZK öğretmenlere kişisel, sosyal ve kültürel seviyelerde anlayışı ilerletmek ve açıklamak için yardım eder.
4. ÇZK öğretmenlere 8 zekâ alanına dayalı biliş bağlantısı kurma teknikleri geliştirerek öğrencileri yetkili öğrenciler haline getirmek için yardım sunar.
5. ÇZK öğrencilerin kendilerine özgü olan motivasyon seviyelerini doğal yetenekleri doğrultusunda yönlendirir.

Chan (2003), Hong Kong'daki 96 ortaokul öğretmeninin çoklu zekâlarını tayin etmek, bu öğretmenlerin çoklu zekâları ve alanlarındaki sorumlulukları arasındaki tutarlılığı belirlemek amaçlı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Öğretmenler arasında sekiz zekâ türünde de anlamlı farka rastlanmıştır. Öğretmenlerin tipik olarak; Kişilerarası- Sosyal zekâ ve İçsel-Özedönük zekâları nispeten daha güçlü, Görsel-Uzaysal ve Bedensel-Kinestetik zekâları ise daha zayıf bulunmuştur. Öğretmenlerin zekâları arasında cinsiyet ve yaşa dayalı anlamlı farklılıklara rastlanamamıştır. Resim, müzik ve spor öğretmenleri; dil ve sosyal bilgiler öğretmenleriyle karşılaştırıldığında, resim, müzik ve spor öğretmenlerinin Müziksel-Ritmik zekâlarının daha güçlü olduğu görülmüştür. Rehber öğretmenlerin ise; diğer öğretmenlerle karşılaştırıldığında, Kişilerarası-Sosyal zekâ ve İçsel-Özedönük zekâlarının daha güçlü olduğu bulunmuştur (Akt, Çelen, 2006).

Gannon (2004), öğretmenlerin çoklu zekâ kuramına göre zekâ alanının sınıftaki uygulamalara, ders planlarına ve değerlendirmeler üzerine yaptığı etkiyi araştırmıştır. Bu araştırmada, zekâ alanları farklı olan 5 öğretmen seçip bu öğretmenlerin uyguladıkları öğretim yöntemlerini, sınıf yönetimlerini, plan defterlerini ve öğrenci portfolyolarını incelemiştir. Bu araştırma sonucunda öğretim uygulamaları, planlama ve değerlendirme üzerinde öğretmenin baskın zekâ alanından daha çok öğretmenin deneyimlerinin ve okulun ihtiyaçlarının etkili olduğu görülmüştür. Bu çalışma, öğretmenlere, öğrencilerle paylaşabileceklerinin, bireysel becerilerinden yararlanarak, farkına varmaları konusunda yardımcı olabilir (Akt, Kucur, 2007).

Kelly (2005) bu araştırmayı, PDE ilköğretim öğretmenlerine (okul öncesinden üçüncü sınıfa kadar) ve ilköğretim öğretmenleri eğitmenlerine öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına yönelik öğretme stratejileri ve teorik esaslarını öğrenme konusunda yardımcı olmak için yapılmıştır. Bu araştırmanın teorik çatısı Ulusal Matematik Öğretmenleri Kurulu, Matematik Standartları ve İlkeleri, ÇZK ve farklılaştırılmış öğretme kavramına dayanmaktadır. Araştırmadaki çalışma grubunu, güneydoğu Georgia'daki 8 ilköğretim okulundaki üçüncü sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Bu araştırmada hem nicel hem de nitel yöntem kullanılmıştır. Araştırmacı gerekli araştırmayı ve literatür taramasını yapmış; anketlerden, öğretmen görüşmelerinden, öğretmen gözlemlerinden ve ders planlarından

elde edilen verileri analiz etmiştir. Verilerin analizi sonunda (1) sunumlar, gösterimler, problem-çözme, projeler, gazete yazıları, teknoloji ve öğrenme merkezleri gibi bireysel ve grup aktiviteler öğretmenlerin matematik öğretiminde kullandıkları stratejilerin arasında yer aldığı. (2) bu çalışmanın katılımcıları günlük matematik öğretiminde geleneksel metodu kullanmaya devam etmediğı. (3) bu çalışmanın katılımcıları matematik öğretimi sırasında haftada bir ya da iki kez farklı öğretim stratejileri kullandıkları bulunmuştur (Akt, Işık, 2007).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örneklemini; veri toplama aracının geliştirilmesi ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin ÇZK' ya ve uygulanmasına yönelik görüşlerini belirlenmeyi amaçlayan bu çalışmada, deneysel olmayan nicel araştırma yöntemlerinden tarama metodu kullanılmıştır. Tarama metodu; geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. (Karasar, 2006; 77).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, Diyarbakır il merkezindeki 71 ilköğretim okulunun birinci kademesinde 2007–2008 eğitim-öğretim yılında görev yapan 4. ve 5. sınıf öğretmenleri (340'ı 4. sınıf ve 336'sı da 5.sınıf öğretmeni) oluşturmaktadır. Çalışmada, evrenin tamamına ulaşılabileceği düşünüldüğünden ayrıca örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Böylece, çalışma evrenindeki 4.ve 5. sınıf öğretmenlerinin tamamını oluşturan 676 öğretmene ulaşılmış, ancak bu öğretmenlerden sadece 514'ü anketi cevaplamayı kabul etmiştir. Dolayısıyla araştırmanın örneklemini, çalışmaya katılmayı kabul eden toplam 514 öğretmenden oluşturulmuştur.

3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Veri toplama aracının hazırlanmasında öncelikli olarak konuyla ilgili literatür taraması yapılmıştır. Literatür taramasından elde edilen bilgiler ışığında 60 maddelik taslak bir anket formu oluşturulmuştur. Sonra, anketin kapsam geçerliğini sağlamak üzere maddeler, Fırat Üniversitesi ve Dicle Üniversitesi'nde görevli iki program geliştirme ve iki ölçme aracı geliştirme uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmış ve anket pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Pilot uygulama için gerekli izinler alındıktan sonra, taslak anket Diyarbakır il merkezinde yer alan Kayapınar İlköğretim Okulu, Turgut Özal İlköğretim Okulu, Akkoyunlu İlköğretim Okulu Vali Nafiz Kayalı YİBO, Toplu Konut İlköğretim Okulu ve Hasan Paşa İlköğretim Okulu 4. ve 5. sınıf öğretmenlerine ön deneme olarak uygulanmıştır. Ön deneme için 150 öğretmen anketi dağıtılmış ve 148 adet anket toplanabilmiştir. Bu öğretmenler araştırma kapsamı dışında tutulmuşlardır. Ön deneme sonunda elde edilen veriler, anketin yapı geçerliğini sağlamak üzere, SPSS 13.0 paket programında işlenerek faktör analizi yapılmıştır. Ön deneme sonucu elde edilen veriler şöyledir: Cronbach Alpha= 0,820; KMO (Kaiser-Meyer-Olkin)= 0,797; Barlett Testi= 6420,944 (p=0,000). Cronbach Alpha değerinin 0,70'den yüksek olması (Büyüköztürk, 2003: 165), anket maddelerinin güvenilir olduğunu göstermektedir. Faktör analizinde faktör yükü 0,35 ve üzerinde olan maddeler alınmış, 0,35'in altında olan on dört madde işlerliği olmadığı (Büyüköztürk, 2003: 118; Tavşancıl, 2002: 46) için anketten çıkartılmıştır. Ankette yer alan maddelerin faktör yükleri 0,352-0,719 aralığındadır. aralığında değişmektedir. Böylece dördü açık uçlu, 46'sı likert türü olmak üzere anket formuna son şekli verilmiştir. Anket, dört maddeden oluşan kişisel bilgiler bölümü ile 46 likert ve dört açık uçlu maddeden oluşan ÇZK hakkında görüşler bölümü olmak üzere iki kısımdan meydana gelmektedir. Ankette yer alan beşli likert tipi maddeler şu şekilde derecelendirilmiştir:

1. Hiç katılmıyorum	1,00-1,80
2. Katılmıyorum	1,81-2,60
3. Kısmen katılıyorum	2,61-3,40
4. Katılıyorum	3,41-4,20
5. Tamamen katılıyorum	4,21-5,00

3.4. Veri Toplama Aracının Uygulanması ve Toplanması

Araştırmada kapsam geçerliği ve yapı geçerliği sağlanan anket formu, gerekli izinler alındıktan sonra, örnekleme oluşturan 676 kişilik 4. ve 5. sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Ancak bu anketlerden 514 geri dönmüştür. Anketler bizzat araştırmacı tarafından dağıtılmış ve konuyla ilgili sorulara cevap verilerek yanlış anlamalar engellenmiştir. Geri dönen anketler üzerinde yapılan incelemeler sonucu geçersiz anket olmadığından 514 anketin tamamı değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada anket yoluyla elde edilen veriler, araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmış ve SPSS for Windows 13.0 paket programıyla analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgileri ile ilgili tanımlayıcı istatistiksel analizler için frekans ve yüzde alma teknikleri uygulanmıştır. Öğretmenlerin ÇZK ve sınıfta uygulanmasına yönelik görüşleri, değişkenler dikkate alınmadan aritmetik ortalama ve standart sapma tekniği ile çözümlenmiştir. Öğretmen görüşleri arasında değişkenlere göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek üzere, önce homojenlik testi (Levene) uygulanmıştır. Buna göre homojen (parametrik) maddelere t-testi ve tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Homojen maddelere ilişkin anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ise Scheffe testi uygulanmıştır. Homojen olmayan (non-parametrik) maddelere ilişkin öğretmen görüşleri arasında, değişkenlere göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için ise, KWH ve MWU testleri uygulanmıştır. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için de Mean Rank tekniğinden

yararlanılmıştır (Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 2000). Çalışmada, öğretmen görüşleri arasında, sadece değişkenlere göre anlamlı olan maddeler metin içerisinde yorumlanmış, diğerleri çalışma sonunda ek tablolar halinde verilmiştir.

Çalışmada anlamlılık düzeyi için $p=0,05$ kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLARI

Bu bölümde, araştırmanın örneklemini kapsamında yer alan öğretmenlerden elde edilen veriler analiz edilerek tablolar halinde düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.

4.1. ARAŞTIRMAYA KATILAN ÖĞRETMENLERİN KİŞİSEL BİLGİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLANMASI

Bu başlık altında, araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin bulgular tablo haline getirilerek değerlendirilmiştir.

4.1.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyeti, mezun oldukları okul türü, kıdem ve öğrenci mevcutlarına ilişkin bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler

DEĞİŞKENLER	N	%
Cinsiyet		
Erkek	299	58,2
Bayan	215	41,8
Mezun olunan okul türü		
Öğretmen Okulu	10	1,9
Eğitim Yüksekokulu	74	14,4
Eğitim Fakültesi	321	62,5
Fen- Edebiyat Fakültesi	64	12,5
Diğer	45	8,8
Kıdem		
1–5 yıl	41	8,0
6–10	167	32,5
11–15	195	37,9
16–20	42	8,2
21 yıl ve üzeri	69	13,4
Okutulan sınıfın öğrenci mevcudu		
21–30	57	11,1
31–40	151	29,4
41–50	202	39,3
51 ve üzeri	104	20,2
Toplam	514	100

Tablo2 'ye göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet dağılımına baktığımızda erkek öğretmenlerin sayısının 299 (%58,2) ve bayan öğretmen sayısının ise 215 (% 41,8) olduğu görülmektedir. Bu dağılıma göre araştırmaya katılan erkek ve kadın öğretmen sayısının oldukça dengeli olduğu söylenebilir. Bu durum, ilköğretim öğretmenlerinin cinsiyete açısından ülke genelindeki durumunun bir yansıması olarak görülebilir. Ayrıca öğretmenlerin cinsiyete göre dengeli dağılımının araştırmanın daha sağlıklı yürütülmesi açısından da önemli olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre dağılımına bakıldığında, öğretmenlerin %1,9'unun Öğretmen okulu; %14,4'ünün Eğitim Yüksekokulu; %62,5'inin Eğitim Fakültesi ve %12,5'inin ise Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %8,8'i ise diğer okullardan mezundur. Bu dağılımlardan araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bölümünün Eğitim Fakültesi mezunu olduğu görülmektedir. Bu durum, araştırmaya katılan öğretmenlerin konuyla ilgili görüşlerinin alınması açısından önemlidir. Çünkü Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin ÇZK hakkında öğrenimleri sırasında bilgi sahibi olma olasılığı diğerlerinden fazladır.

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki kıdeme göre dağılımlarının; 1–5 yıl (%8), 6–10 yıl (%32,5), 11-15 yıl (% 37,9), 16–20 yıl (% 8,2) ve 21 yıl ve üzeri (%13,4) şeklinde olduğunu görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük kısmının orta kıdeme sahip olduğu söylenebilir. Bu durum araştırma açısından da önemlidir. Çünkü yüksek kıdeme sahip öğretmenlerin ÇZK gibi yeni kuramlara yönelik daha az bilgisinin olma olasılığı vardır.

Tablo 2'ye göre, öğretmenlerin okuttukları sınıfların öğrenci mevcutlarına göre dağılımı şu şekildedir: 21–30 arası (% 11,1), 31–40 arası(%29,4), 41–50 arası (%39,3) ve 51 ve üzeri (%20,2). Bu bulgular araştırmaya katılan öğretmenlerin okuttukları sınıfların öğrenci mevcutlarının kalabalık olduğu söylenebilir. Özellikle bu öğretmenlerin %20'2'sinin sınıf mevcudunun 51 ve üzeri olması önemli bir sorundur. Çünkü ÇZK gibi öğrenci merkezli çağdaş kuramların kalabalık sınıflarda tam olarak uygulanması mümkün değildir.

4.2. ARAŞTIRMAYA KATILAN ÖĞRETMENLERİN ÇZK VE UYGULANMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNE YÖNELİK BULGULARIN YORUMLANMASI

Bu bölümde, “Öğretmenlerin ÇZK ve Uygulanmasına İlişkin Görüşleri” araştırmanın alt amaçları doğrultusunda çeşitli boyutlara göre analiz edilerek yorumlanmıştır.

4.2.1. Öğretmenlerin ÇZK Konusundaki Yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Tablo 3:Öğretmenlerin ÇZK Konusundaki Yeterliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

M. No	Madde	$\bar{X}$	SS
5	ÇZK konusunda yeterli bilgiye sahibim.	3,18	1,22
6	ÇZK konusunda yapılan araştırmaları ve gelişmeleri izliyorum.	3,18	1,12
32	Farklı zekâ alanlarını belirleyen araçlar konusunda yeterli bilgiye sahibim.	2,88	1,12

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin, kendilerini ÇZK ile ilgili bilgi konusunda “kısmen yeterli” ($\bar{X}=3,18$) buldukları görülmektedir. Öğretmenlerin adı geçen konudaki yetersizliklerini itiraf etmesi anlamına gelebilecek olan bu bulgu, aynı zamanda öğretmenlerin ÇZK konusunda eğitime ihtiyaç duydukları şeklinde de yorumlanabilir. Öğretmenler, “ÇZK konusunda yapılan araştırmaları ve gelişmeleri izliyorum.” maddesini de “kısmen” ($\bar{X}=3,18$) benimsemişlerdir. Öğretmenlerin, “Farklı zekâ alanlarını belirleyen araçlar konusunda yeterli bilgiye sahibim.” maddesini de “kısmen”($\bar{X}=2,88$) derecesinde benimsedikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin bu görüşleri, iki olasılığa bağlı olabilir. Birincisi, öğretmenlerin ÇZK konusundaki kaynaklara ulaşamamaları, ikincisi ise, öğretmenlerin ÇZK konusuna gerekli ilgiyi göstermemesidir. Günümüzde hemen her yerden, özellikle de internetten ÇZK ile ilgili kaynaklara ulaşabilme olanağı bulunması, ikinci olasılığı güçlendirmektedir. Bu durum, aslında ülkemizde yaygın bir kültürel özelliğin yansıması olarak düşünülebilir. Ülkemizde, bilgilenme de dahil, birçok şeyi kendi çabasıyla elde etmek yerine, başkalarından (Devlet, MEB gibi) bekleme kültürü oldukça yaygındır. Bu bulgu için ikinci olasılık doğru ise, öğretmenlerin “kaynak” kişilik özelliğinden ziyade “piyon” kişilik özelliklerine sahip olduğu yorumu yapılabilir. Öğretmenlerin ÇZK konusunda yetersiz bilgi ve ilgiye sahip olmaları YİP’ in tam olarak uygulanamaması gibi sorunlara yol açma potansiyeline sahiptir. Çünkü YİP ’in temel dayanaklarından birisi de ÇZK’ dır. Bu durumda, MEB hemen harekete geçmelidir. Çünkü eğitim, kendi çabasıyla harekete geçemeyen öğretmenlerin inisiyatiflerine bırakılmayacak kadar önemlidir. Dolayısıyla MEB öğretmenleri, YİP bünyesinde bulunan ÇZK’ da dahil

yeni kuram ve modeller hakkında etkili şekilde bilgilendirmenin yollarını aramalıdır. Bunun için, MEB’in üniversitelerle işbirliğine gitmesi yararlı olabilir.

Öğretmenlerin tablo 3’te yer alan 5. madde hariç, diğer maddelere yönelik görüşleri arasında değişkenlere göre anlamlı bir fark yoktur. Öğretmenlerin, “ÇZK konusunda yeterli bilgiye sahibim” maddesine yönelik görüşleri arasında, kıdem değişkenine göre anlamlı fark vardır. Parametrik olan bu madde ($F=4,632$; $p=0,001$) için farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Scheffe Testi uygulanmış ve farkın 6–10 yıl ile 21 yıl ve üzeri gruplar arasında olduğu anlaşılmıştır. Buna göre, “ÇZK konusunda yeterli bilgiye sahibim.” görüşünü 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}_5= 3,51$), 6–10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre ($\bar{X}_2= 2,96$) daha fazla benimsemişlerdir. ÇZK konusunda daha çok bilgi sahibi olmaları beklenen genç öğretmenlerin, kıdemli öğretmenlere göre daha az bilgi sahibi olmaları dikkat çekici ve düşündürücüdür. Bu durum, kıdemli öğretmenlerin deneyimlerine güvenerek her konuda bilgi sahibi olma algısına bağlı da olabilir.

4.2.2. Öğretmenlerin ÇZK Konusuna Bakış Açısına İlişkin Bulgular ve Yorumları

Tablo 4: Öğretmenlerin ÇZK Konusuna Bakış Açılarına Yönelik Görüşleri

M. No	Madde	$\bar{X}$	SS
7	Öğretimde tüm zekâ alanlarına eşit derecede önem verilmelidir.	4,06	1,10
15	Zekânın en önemli göstergesi sözel ve dil yeteneğidir.	2,98	1,32
16	Zekânın en önemli göstergesi sayısal ve mantık yeteneğidir.	3,02	1,30
17	Öğrencilerin zekâ alanları bilinmelidir.	4,30	0,82
50	Zekâ, kalıtım ve çevrenin etkileşiminin ürünüdür.	4,12	1,02

Öğretmenlerin araştırmada ÇZK ile ilgili görüşlerinin değeri, bir anlamda bu kuramı bilmelerine bağlıdır. Bunun için ankete ÇZK’ nın ilkelerine yönelik maddeler eklenmiştir. Öğretmenler buna yönelik maddelerden “Öğretimde tüm zekâ alanlarına eşit derecede önem verilmelidir.” maddesini “katılıyorum” ($\bar{X}=4,06$); “Zekânın en önemli göstergesi

sözel ve dil yeteneğidir.” maddesi “kararsızım” ($\bar{X}=2,98$) ve “Zekânın en önemli göstergesi sayısal ve mantık yeteneğidir.” maddesini de “kararsızım” ($\bar{X}=3,02$) düzeyinde benimsemişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin “Zekâ, kalıtım ve çevrenin etkileşiminin ürünüdür.” maddesini de “katılıyorum” ($\bar{X}=4,12$) düzeyinde benimsemişlerdir. Bu bulgular, öğretmenlerin ÇZK hakkında doğru bilgilere sahip oldukları biçiminde yorumlanabilir. Bu bulgu ayrıca, ÇZK’ nın sınıflarda doğru şekilde uygulanması bakımından da umut vericidir. Çünkü öğretmenlerin ÇZK’ yı doğru anlamaları, doğru uygulamaları bakımından önemlidir. Bu umudu destekleyen bir bulgu da, öğretmenlerin, “Öğrencilerin zekâ alanları bilinmelidir.” maddesini, “Tamamen katılıyorum” ($\bar{X}=4,30$) düzeyinde benimsemiş olmalarıdır. Buradan hareketle öğretmenlerin ÇZK hakkında genel bilgilere sahip oldukları ve öğretimde zekâ alanlarına duyarlı oldukları söylenebilir. Nitekim ÇZK’ nın sınıf ortamında doğru olarak uygulanması her şeyden önce, öğrencileri tanımaya bağlıdır.

Tablo 4’ te yer alan maddelere yönelik öğretmen görüşleri arasında cinsiyet, kıdem ve sınıf mevcudu bakımından anlamlı bir fark yoktur. Sadece mezun olunan okul türüne göre 16. maddede anlamlı bir fark vardır. Parametrik olan bu madde ($F=3,115$; $p=0,015$) için farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Scheffe Testi uygulanmış ve farkın 1–5 ve 1–3. gruplar arasında olduğu görülmüştür. Buna göre, “Zekânın en önemli göstergesi sayısal ve mantık yeteneğidir.” görüşünü Öğretmen Okulu mezunu öğretmenler ($\bar{X}_1= 3,51$), Öğretmen yetiştiren okulların dışındaki okullardan mezun olan öğretmenlere göre ($\bar{X}_5= 2,71$) daha fazla benimsemişlerdir. Yine aynı maddeyi Öğretmen Okulu mezunu öğretmenler ($\bar{X}_1= 3,51$), Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlere göre ($\bar{X}_3= 2,96$) daha fazla benimsedikleri görülmüştür. Öğretmen Okulu mezunu öğretmenlerin diğer öğretmenlerden farklı düşünmelerinde mezun oldukları dönemde sayısal zekâ alanına sahip öğrencilerin daha zeki görüldüğü geleneksel zekâ anlayışının etkisinin olduğu söylenebilir.

4.2.3. Öğretmenlerin ÇZK ve Öğretim Sürecine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumları

Tablo 5: Öğretmenlerin ÇZK ve Öğretim Sürecine Yönelik Görüşleri

M. No	Madde	$\bar{X}$	SS
8	Öğretimde ÇZK' ya duyarlı yöntemler geleneksel yöntemlere göre daha etkilidir.	4,09	0,95
9	ÇZK bütün derslerde uygulanmalıdır.	3,85	1,09
12	ÇZK sayesinde her öğrenci bir işe yaradığı duygusunu hissedebilmektedir.	3,93	0,99
13	Öğretim sürecinde öğrenci farklılıkları dikkate alınmalıdır.	4,52	0,71
18	Öğretim etkinlikleri düzenlenirken öğrenci farklılıkları dikkate alınmalıdır.	4,28	0,81
26	ÇZK, öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimi güçlendirir.	4,22	0,85
28	Öğretimde ÇZK' yı uygulamak zaman kaybına yol açmaktadır.	2,81	1,41
29	ÇZK' ya göre ders işleme öğrencilerin derse katılımlarını artırmaktadır.	3,89	1,03
30	ÇZK göre ders işleme öğrenme gücü çeken öğrencilerin gelişimine katkı sağlamaktadır.	3,50	1,08
31	ÇZK ile ilgili etkinlikler yaparken materyal sıkıntısı çekmiyorum.	2,43	1,44
36	ÇZK' ya göre ders işlendiğinde konuyu tavsiye edilen sürede bitirmek zorlaşır.	3,87	1,09
45	Okulumuz ÇZK' nın uygulanabileceği materyal zenginliğine sahiptir.	1,80	1,16
47	Öğretmen her ders mutlaka birden fazla yöntem ve teknik kullanmalıdır.	4,19	1,00

ÇZK' yı öğretim süreci ve etkinliklere doğru olarak katabilmek için öğretmenlerin uygulama boyutuna yönelik görüşleri önemlidir. Buna yönelik Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin, “Öğretimde ÇZK' ya duyarlı yöntemler geleneksel yöntemlere göre daha etkilidir.” maddesini “katılıyorum” ($\bar{X}=4,09$);” ÇZK sayesinde her öğrenci bir işe yaradığı duygusunu hissedebilmektedir.” ($\bar{X}=3,93$) maddesini “katılıyorum” , “ÇZK, öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimi güçlendirir.” maddesini “tamamen katılıyorum” ($\bar{X}=4,22$) ve “ÇZK, bütün derslere uygulanmalıdır.” maddesini de “katılıyorum” ($\bar{X}=3,85$) düzeyinde benimsemiş oldukları görülmektedir. Bu bulgular, ilgili literatür ile Batman (2003) ve Çırakoğlu (2003) tarafından yürütülen araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Her iki araştırma da ilköğretimde ÇZK destekli öğretimin geleneksel öğretimden daha etkili olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki inançları ve olumlu görüşleri, ÇZK' nın öğretim sürecinde daha etkili ve doğru olarak uygulanması bakımından önem taşımaktadır.

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin, “Öğretim sürecinde öğrenci farklılıkları dikkate alınmalıdır.” ($\bar{X}=4,52$) ve “Öğretim etkinlikleri düzenlenirken öğrenci farklılıkları dikkate alınmalıdır.” ($\bar{X}=4,28$) maddelerini “Tamamen katılıyorum” düzeyinde benimsemişlerdir. Bu bulgulara dayanarak, öğretmenlerin öğretim faaliyetlerini düzenlerken ve öğretim süreci boyunca öğrenci farklılıklarını dikkate alıp buna göre öğretimi sürdürmek gerektiğini bildiklerini veya bu duruma uygun öğretim tekniklerini uyguladıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin ÇZK’ nın uygulamadaki etkililiğini göstermesi bakımından tablo 5’te yer alan “ÇZK’ ya göre ders işleme öğrencilerin derse katılımlarını artırmaktadır.” ($\bar{X}=3,89$) maddesi ile “ÇZK’ ya göre ders işleme, öğrenme gücü çeken öğrencilerin gelişimine katkı sağlamaktadır.” maddesini ($\bar{X}=3,50$) “katılıyorum” düzeyinde benimsemiş olmaları önemlidir. Bu bulgular, öğretmenler, gözlemlerine dayalı olarak ÇZK’ yı uygulamada ve öğrencileri derse katmada etkili buldukları şeklinde yorumlanabilir. Hasırcı ve Türkoğlu’nun (2005) yaptığı araştırma bulguları, bu araştırmayı destekler niteliktedir (Akt, Kan, 2006). Benzer şekilde, Demirel’in (1998) “İngilizce Sınıflarında Çoklu Zekâ Kuramı ile Tümlşik Dil Becerilerinin Geliştirilmesi” adlı çalışmada da, deney grubu öğrencilerinin etkinliklere zevkle katıldıkları gözlenmiştir. Bu bulgular ayrıca ÇZK’ da dahil eğitimde çağdaş yaklaşımların daha çok öğrenme gücü çeken öğrencilere yaradığı şeklindeki bilgiyi de destekler niteliktedir.

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenler, “ÇZK’ ya göre ders işlendiğinde konuyu tavsiye edilen sürede bitirmek zorlaşır.” maddesini “katılıyorum” ($\bar{X}=3,87$) ve “Öğretimde ÇZK’ yı uygulamak zaman kaybına yol açmaktadır.” maddesi için ise “kararsızım” ($\bar{X}=2,81$) şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin bu görüşleri, Canbay’ın (2006) yaptığı “İlköğretim Birinci Kademedeki Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri” isimli araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Canbay (2006), bu araştırmada öğretmenlerin ÇZK ile ders işlerken süre açısından sorun yaşadıklarını saptamıştır. Bu bulgulara dayanarak öğretmenlerin ÇZK’ nın uygulanmasının uzun zamana mal olan bir etkinlik olarak gördükleri söylenebilir.

Bu algı, konuların yetiştirilmesinin çok önemsendiği bir ortamda, öğretmenlerin ÇZK' yı kullanmalarını sınırlandırabilir. Öğretmenlerin bu düşüncesinde sınıf mevcudunun kalabalıklılığı ile ÇZK' yı tam olarak bilmemeleri, programın ve müfredatın yoğunluğu da rol oynamış olabilir. Dolayısıyla ÇZK' yı sınıf etkinliklerine uygulamak, çoklu etkinlikler yüzünden zaman alıcı olduğundan, MEB, program yoğunluğunu azaltmalı veya etkinliklere ayrılan zamanı artırmalıdır.

Konu, okullardaki materyal ve donanım açısından ele alındığında, öğretmenlerin, “ÇZK ile ilgili etkinlikler yaparken materyal sıkıntısı çekmiyorum.” Maddesini, “katılmıyorum” ($\bar{X}=2,43$); “Okulumuz ÇZK' nın uygulanabileceği materyal zenginliğine sahiptir.” maddesini de “hiç katılmıyorum”($\bar{X}=1,80$) düzeyinde benimsedikleri anlaşılmaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin ÇZK' yı uygularken bunu destekleyen materyal konusunda sıkıntı çektiklerini göstermektedir. Bu sorun, önemli oranda çok kanallı ve zenginleştirilmiş materyal ve uyarıcılarla yürütülmesi gereken ÇZK destekli öğretimin başarısız olmasına yol açabilir. Nitekim bu konuda Yavuz (2005) şunları ifade etmektedir:

ÇZK' nın sınıflarda uygulanabilmesi ve farklı öğretim araçlarının öğrenmeyi daha verimli hale getirebilmek amacıyla kullanılabilmesinde öğretmenler birtakım kaynaklara ihtiyaç duyarlar. Özellikle kırtasiye malzemeleri, multi-medya ve teknolojik araçlar çoklu zekâ sınıflarının en önemli yardımcılarıdır. Öğretmenlerin sınıf sunuşlarında destek amaçlı hazırladıkları çalışma kâğıtlarının çoğaltılması ve öğrenme anında kullanılacak malzemeler konusunda yaşanan eksiklikler çoğu zaman öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz etkilemektedir. Özellikle bazı okullarda öğretmenlere getirilen fotokopi yasakları ve sınırlı sayıda verilen kırtasiye malzemeleri uygulamaların yavaşlamasına neden olmaktadır (Yavuz, 2005).

ÇZK' nın uygulanmasında ihtiyaç duyulan materyal eksikliği konusunda MEB, okullardaki ÇZK ve diğer kuramların gerektirdiği materyal ve donanım eksikliğini gidermelidir. Bu konuda öğretmenlerin basit materyal üretme becerisi ile donatılması da çözüm için düşünülmelidir. Bu amaçla, eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına okutulan “öğretim teknolojisi ve materyal geliştirme” dersinin daha fonksiyonel olarak işlenmesi de yarar sağlayabilir.

Tablo 5’de “Öğretmen her derste mutlaka birden fazla yöntem ve teknik kullanmalıdır.” maddesinin öğretmenler tarafından “katılıyorum” ($\bar{X}=4,19$) derecesi ile benimsendiği görülmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin ÇZK’ nın yansımalarını benimsedikleri biçiminde yorumlanabilir. Bu durum ilgili alanyazın tarafından da desteklenmektedir. Örneğin bu konuda Vural (2004), şunları ifade etmektedir:

ÇZK’ nın sınıflarda uygulanması için öğretmenlerin değişik ders metotları ve onlara uygun değişik malzemeler kullanmaları gerekir. Aynı şeyi farklı metotlarla ve malzemelerle öğretmek, birbirinden farklı anlama kapasitesi olan çocukların daha kolay öğrenmelerini sağlar.

Tablo 5’de yer alan 31. ve 12. maddelere yönelik öğretmen görüşleri arasında kıdem değişkenine göre anlamlı fark vardır. Parametrik olan 31. madde için ($F=4,282$; $p=0,002$) farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Scheffe Testi uygulanmış ve farkın 6–10 yıl ile 21 yıl ve üzeri gruplar ve 11–15 yıl ile 21 yıl ve üzeri gruplar arasında olduğu görülmüştür. Buna göre, “ÇZK ile ilgili etkinlikler yaparken materyal sıkıntısı çekmiyorum.” görüşünü 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}_5= 3,06$), 6–10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ($\bar{X}_2= 2,23$) göre daha fazla benimsemişlerdir. Aynı zamanda 11–15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}_3= 3,39$) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere ($\bar{X}_5= 3,06$) göre bu maddeyi daha fazla benimsemişlerdir. Farkın bu şekilde çıkması 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler 6–10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre etkinlikler yaparken daha az materyal sıkıntısı çektikleri veya eksik olan materyalleri kendilerinin geliştirdikleri söylenebilir. Yine Parametrik olan 12. madde için ($F=3,075$; $p=0,016$) farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Scheffe Testi uygulanmış ve farkın 1–5 yıl ile 16–20 yıl kıdeme sahip gruplar arasında olduğu görülmüştür. Buna göre, “ÇZK sayesinde her öğrenci bir işe yaradığı duygusunu hissedebilmektedir.” görüşünü 1–5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}_1= 4,39$), 16–20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ($\bar{X}_4= 3,70$) göre daha fazla benimsemişlerdir. Genç öğretmenlerin orta kıdeme sahip öğretmenlere göre bu maddeyi daha çok benimsemelerinde ÇZK’ yı ders işlerken daha çok kullandıklarının etkisinin olabileceği söylenebilir.

Yine tablo 5’de yer alan 31.ve 12. maddelere yönelik öğretmen görüşleri arasında mezun olunan okul türü değişkenine göre anlamlı fark vardır. Parametrik olan 31.madde için ($F=3,821$; $p=0,005$) farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Scheffe Testi uygulanmış ve farkın 1. ve 3. guruplar arasında olduğu görülmüştür. Buna göre, “ÇZK ile ilgili etkinlikler yaparken materyal sıkıntısı çekmiyorum.” Görüşünü Öğretmen Okulu mezunu öğretmenler ($\bar{X}_1= 3,50$), Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlere göre ($\bar{X}_3= 2,27$) daha fazla benimsedikleri görülmüştür. Öğretmen Okulu mezunu öğretmenlerin Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerden farklı düşünmelerinde mezun oldukları dönemde aldıkları eğitimin etkisi ile kendilerine daha çok güven duyduklarının ya da ÇZK ile ilgili detaylı bilgiye sahip olmamalarının etkili olduğu söylenebilir. Parametrik olan 12.madde için ($F=2,726$; $p=0,029$) farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Scheffe Testi uygulanmış ve farkın 3. ve 5. guruplar arasında olduğu görülmüştür. Buna göre, “ÇZK sayesinde her öğrenci bir işe yaradığı duygusunu hissedebilmektedir.” görüşünü Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenler ($\bar{X}_3= 4,02$) Öğretmen yetiştiren okulların dışındaki okullardan mezun olan öğretmenlere ($\bar{X}_5= 3,56$) göre daha çok benimsedikleri görülmüştür. Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin böyle düşünmelerinde almış oldukları pedagojik formasyonun etkili olduğu söylenebilir.

Öğrenci mevcudu bakımından tablo 5 incelendiğinde “Öğretim sürecinde öğrenci farklılıkları dikkate alınmalıdır.” şeklindeki 13. maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı fark olduğu görülmüştür. Parametrik olan bu madde ($F=3,456$; $p=0,008$) için farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Scheffe Testi uygulanmış ve farkın1. Ve 5. guruplar arasında olduğu görülmüştür. Buna göre öğrenci mevcudu 21–30 öğrenci arasında olan öğretmenler ($\bar{X}_1= 4,68$), öğrenci mevcudu 61 ve üzerinde öğrencisi olan öğretmenlere göre ($\bar{X}_5= 3,00$), bu maddeyi daha fazla benimsedikleri görülmüştür. Sınıf mevcudu az olan öğretmenlerin böyle düşünmelerinde bireysel farklılıklara dayalı öğretim programlarının öğrenci mevcudu az olan sınıflarda daha kolay uygulanmasının etkisi olduğu söylenebilir. Cinsiyet bakımından tablo 5 incelendiğinde ise anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

4.2.4. Öğretmenlerin ÇZK ve Ölçme-Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumları

Tablo 6: ÇZK ve Ölçme –Değerlendirme Sürecine Yönelik Öğretmen Görüşleri

M. No	Madde	$\bar{X}$	SS
14	Değerlendirme sürecinde öğrenci farklılıkları dikkate alınmalıdır.	4,33	0,91
21	Öğretmenler, öğrencilerin zekâ alanlarını belirlemek için ilgili envanterleri uygulamalıdır.	4,04	0,89
33	Her zekâ alanına uygun ölçme aracı geliştirmek pratikte olası değildir.	3,18	1,24
34	ÇZK’ ya göre öğrencileri değerlendirmek zordur.	3,89	1,05
35	ÇZK’ ya göre değerlendirme yaparken birden çok ölçüt kullanılmalıdır.	4,08	0,88

ÇZK’ nin uygulanmasında en fazla ölçme-değerlendirme açısından sorunların yaşandığı belirtilmektedir. Buna yönelik olarak tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin “Değerlendirme sürecinde öğrenci farklılıkları dikkate alınmalıdır.” maddesini “Tamamen katılıyorum” ($\bar{X}=4,33$) ile benimsedikleri görülmüştür. Aynı şekilde öğretmenlerin; “ÇZK’ ya göre değerlendirme yaparken birden çok ölçüt kullanılmalıdır.” maddesini de “Katılıyorum” ($\bar{X}=4,08$) ile benimsedikleri görülmüştür. Öğretmenler ayrıca, “Öğrencilerin zekâ alanlarını belirlemek için ilgili envanterleri uygulamalıdır.” maddesini de “Katılıyorum” ($\bar{X}=4,08$) ile benimsemişlerdir. Bu bulgular, öğretmenlerin ÇZK’ ya göre değerlendirme yapmanın temel esaslarını bildiklerini ve benimsediklerini göstermektedir denilebilir. Bu durum, ÇZK’ nin bütün boyutlarıyla ve doğru olarak uygulanması için önemlidir.

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin “ÇZK’ ya göre öğrencileri değerlendirmek zordur.” maddesini “Katılıyorum” ($\bar{X}=3,89$) ve “Her zekâ alanına uygun ölçme aracı geliştirmek pratikte olası değildir.” maddesini “Kısmen katılıyorum” ($\bar{X}=3,18$) ile benimsedikleri görülmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin, ÇZK’ nin değerlendirme esaslarını bilip benimsemiş olmalarına rağmen bunu zor olarak algılamaktadırlar şeklinde yorumlanabilir. Bunun olası nedenleri arasında, sınıf mevcutlarının kalabalıklılığı, yeterli araç-gerecin ve ölçme araçlarının olmaması, zaman yetersizliği ve ÇZK ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmaması sayılabilir.

Bu bulgular, Canbay (2006) tarafından yapılan “İlköğretim Birinci Kademedeki Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri” konulu yüksek lisans çalışması bulgularıyla desteklenmektedir. Çalışmada, öğretmenlerin, ÇZK’ ya göre öğrencileri değerlendirmenin fazla vakit ve emek istediği görüşünde oldukları belirlenmiştir.

Tablo 6’de yer alan maddelere yönelik öğretmen görüşleri arasında değişkenlere göre anlamlı fark yoktur.

4.2.5. ÇZK Konusunda Alınan Eğitimin Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumları

Tablo 7: ÇZK Konusunda Alınan Eğitimin Yeterliliğine Yönelik Öğretmen Görüşleri

M. No	Madde	$\bar{X}$	SS
41	Öğretmenlere YİP kapsamında verilen ÇZK ile ilgili seminerler yeterli olmuştur.	1,98	1,20
42	Öğrenci velileri ÇZK konusunda yeterli bilgiye sahiptirler.	1,65	1,17
43	ÇZK konusunda okul yöneticileri de bilgilendirilmelidir.	4,04	1,30
44	Üniversitelerin öğretmenlere ÇZK ile ilgili rehberliği <u>yetersizdir</u> .	3,80	1,37
46	Müfettişlerin ÇZK ile ilgili rehberliği yeterli düzeydedir.	1,85	1,22

MEB, 2004 yılındaki pilot uygulamadan sonra 2005- 2006 eğitim-öğretim yılından itibaren YİP’ i ülke geneline yaygınlaştırmıştır. Bu yapılarık öğretmen, yöneticiler ve müfettişler çeşitli şekillerde ve sürelerde YİP’ in bünyesindeki yeniliklere yönelik olarak eğitime tabi tutulmuşlardır. Ancak bu eğitimin zaman ve nitelik açısından yetersiz olduğu alanyazında sıkça işlenmektedir.

Buna yönelik Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin “öğretmenlere YİP kapsamında verilen ÇZK ile ilgili seminerler yeterli olmuştur.” maddesinin “hiç katılmıyorum” ($\bar{X}=1,98$) derecesi ile benimsendiği görülmektedir. “Öğrenci velileri ÇZK konusunda yeterli bilgiye sahiptirler.” Maddesini öğretmenler “hiç katılmıyorum” ($\bar{X}=1,68$) derecesi ile benimsendiği görülmektedir. Yine öğretmenlerin, “ÇZK konusunda okul yöneticileri de bilgilendirilmelidir” görüşünü de ($\bar{X}=4,04$) “Katılıyorum” derecesi ile benimsendiği

görülmektedir. Bu bulgular ÇZK konusunda öğretmenlerin aldığı eğitimi yetersiz gördüğü şekilde yorumlanabilir. Ayrıca bu bulgu, öğretmenlerin bu konudaki eğitim ihtiyacının da bir ifadesidir denilebilir. Öğretmenlerin ÇZK konusundaki eğitimi yetersiz bulan çalışma sonuçları ile Canbay'ın (2006) yaptığı araştırma sonuçları örtüşmektedir. Bu çalışma aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Canbay (2006) tarafından yapılan “İlköğretim Birinci Kademedeki Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri” konulu yüksek lisans çalışmasında, ÇZK uygulayıcısı olan öğretmenlerin kuram hakkındaki görüş ve düşüncelerini öğrenmek için anket çalışması yapılmıştır. Anketler Yalova ilinde yer alan ilköğretim okullarının birinci kademelerinde görev yapan 240 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Ankete katılan 240 öğretmenin “ÇZK ile ilgili hizmet içi bir seminer aldınız mı?” sorusuna öğretmenlerin 187 tanesi (%77,9) “Evet katıldım.”, 53 tanesi (%22,1) “Hayır katılmadım.” cevabını vermişlerdir.

Öğretmenlerin bu konuda eksiklik duymaları, ÇZK' yı tam ve doğru olarak uygulamaya yansıtamamasına yol açabilir. Dolayısıyla MEB, gerek YİP' in başarıya ulaşması ve gerekse ilköğretimin niteliğini artırmak için bu konudaki eğitim ihtiyacını etkili şekilde karşılamamanın yollarını aramalıdır.

Öğretmenlerin ÇZK' ya yönelik bilgi eksiklikleri konusunda müfettişlerin rehberliğini ve üniversitelerin desteğini yetersiz buldukları tablo' 7'den anlaşılmaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin ÇZK konusunda eğitime ihtiyaç duydukları ve bunun için yardım etmesi beklenen müfettişler ile üniversitelerin bu konuda yeterli olmadıkları biçiminde yorumlanabilir. Bu durumda MEB'in öğretmenleri, yönetici ve müfettişleri de içine alacak bir şekilde, tüm eğitim ve öğretim personeli ÇZK konusunda tam olarak bilgilendirecek çalışmalara bir an önce başlaması ve konuyla ilgili uzmanlar için üniversitelerle akademik işbirliği içerisinde yarar vardır.

Tablo 7’de yer alan maddelere yönelik mezun olunan okul türü bakımından bakıldığında, sadece 46. maddeye göre mezun olunan okul türü bakımından anlamlı fark vardır. Parametrik olan bu madde ($F=3,058$; $p=0,017$) için farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Scheffe Testi uygulanmış ve farkın 1. ve 2. guruplar arasında olduğu görülmüştür. Buna göre, “Müfettişlerin ÇZK ile ilgili rehberliği yeterli düzeydedir.” görüşünü Öğretmen Okulu mezunu öğretmenlerin ($\bar{X}_1= 1,40$), Eğitim Yüksekokulu mezunu öğretmenlere göre ($\bar{X}_2= 2,26$) daha az benimsedikleri görülmüştür. Öğretmen Okulu mezunu öğretmenlerin, ÇZK ile ilgili daha fazla bilgiye ihtiyaç duymaları böyle düşünmelerinde rol oynamış olabilir.

Yine Tablo 7 kıdem değişkeni açısından incelendiğinde sadece 42. maddeye yönelik kıdem bakımından anlamlı fark vardır. Parametrik olan bu madde ($F=4,316$; $p=0,002$) için farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Scheffe Testi uygulanmış ve farkın 2. ve 5. guruplar arasında olduğu görülmüştür. Buna göre, “Öğrenci velileri ÇZK konusunda yeterli bilgiye sahiptirler.” Görüşünü 6–10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}_2= 1,46$) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre ($\bar{X}_5= 2,13$) daha az benimsemişlerdir. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında; 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin hizmet puan sıralamasına göre ekonomik ve kültürel yönden daha gelişmiş okullarda çalışıyor olmalarının etkili olmuş olabileceği söylenebilir.

4.2.6. ÇZK ve Sınıf Mevcuduna İlişkin Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumları

Tablo 8: ÇZK ve Sınıf Mevcudu Konusundaki Öğretmen Görüşleri

M. No	Madde	$\bar{X}$	SS
22	Kalabalık sınıf mevcudu ÇZK’ nın etkili şekilde uygulanmasını engeller.	4,38	0,86
24	Sınıf mevcudunun kalabalık olması ÇZK ile ilgili etkinlikleri sınırlar.	4,55	0,82

ÇZK' yı pratikte uygulamanın birçok zorlukları vardır. Ancak ülkemiz için bunlardan sınıf mevcudunun kalabalık olması sorunu en yaygın olanıdır denilebilir. Ülkemizdeki nüfus artış hızı, kentleşme, yetersiz bütçe, yetersiz derslik ve öğretmen ile çeşitli nedenlere bağlı nüfus hareketleri v.b. sorunlara bağlı olan bu sorun kolayca aşılamayacak gibi görünmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu sorunu nasıl algıladıklarını belirlemek için ankete buna ilişkin maddeler eklenmiştir.

Buna yönelik Tablo 8 incelendiğinde; öğretmenlerin, “Kalabalık sınıf mevcudu ÇZK' nın etkili şekilde uygulanmasını engeller” maddesi ($\bar{X}=4,38$) ile ”Sınıf mevcudunun kalabalık olması ÇZK ile ilgili etkinlikleri sınırlar” ($\bar{X}=4,55$) maddesini aynı derece de “Tamamen katılıyorum” ile benimsedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin bu görüşleri, Karatekin 'in (2006) yapmış olduğu çalışma sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. “İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Yön ve Yön Bulma Yöntemleri Konusunun Çoklu Zekâ Kuramı'na Göre Öğretilmesinin Öğrenci Başarısına Etkisi” isimli deneysel bu çalışmada, Öğretmenlere şu soru yöneltilmiştir: “Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarının olumlu ve olumsuz yanları hakkında neler söyleyebilirsiniz?”. Verilen cevaplar şöyledir: Kontrol 2 Grubu Öğretmeni: Çoklu Zekâ Kuramı, ders işlediğimiz sınıfların kalabalık oluşu nedeniyle uygulanamıyor. Kontrol 4 Grubu Öğretmeni: Çoklu zekâ uygulamaları bireysel gelişimi dikkate almasına rağmen geleneksel ve kalabalık sınıf yapısında uygulamaya müsait değil. ÇZK' nın kalabalık sınıflarda uygulanması sorununa yönelik alanyazında da çeşitli bilgiler vardır. Örneğin Yavuz (2005), bu konuda şunları söylemektedir:

Sınıf mevcutları gerek çoklu zekâ uygulamaları gerekse de farklı öğrenme yöntemlerinin sınıflarda rahatlıkla uygulanabilmesi ve öğretmenlerin bütün öğrencilerin öğrenme sürecini izlemeleri anlamında sınıftaki öğrenci sayısı çok önemlidir. Öğrenmedeki verimlilik düşünüldüğünde sınıf sayılarının da bu durum dikkate alınarak oluşturulması gerekmektedir.

Bu bulgular ve bunları destekleyen araştırma sonuçları ile alanyazın dikkate alındığında, öğretmenlerin, ÇZK ile ilgili yapacakları etkinliklerde sınıf mevcudunu bir sorun olarak gördükleri söylenebilir. Bu sorun, TES' nin yapısal bir problemi olduğu için kısa vadede çözüm beklenmemelidir. Ancak bu durumda ÇZK' nın kalabalık sınıflara uygulanmasına yönelik araştırmalar yapılmalıdır. Aksi takdirde ÇZK kalabalık sınıflara uygun değilse, bunu ısrarla sürdürmek yarar getirmeyebilir.

Tablo 8’de yer alan maddelere yönelik öğretmen görüşleri arasında değişkenlere göre anlamlı fark yoktur.

4.2.7. ÇZK Uygulanmasına Yönelik Önerilere İlişkin Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumları

Tablo 9: ÇZK Uygulanmasına Yönelik Öneriler Konusundaki Öğretmen Görüşleri

M. No	Madde	$\bar{X}$	SS
39	ÇZK uygulamalarından daha iyi sonuç alınabilmesi için ilköğretim öğretmenlerinin branşlaşması uygundur.	3,79	1,24
40	ÇZK’ nın etkili olarak uygulanabilmesi için eğitim ortamlarının zenginleştirilmesi gerekir.	4,32	0,97

Tablo 9 incelendiğinde “ÇZK uygulamalarından daha iyi sonuç alınabilmesi için ilköğretim öğretmenlerinin branşlaşması uygundur.” maddesinin öğretmenlerce “Katılıyorum” ($\bar{X}=3,79$) şeklinde benimsendiği görülmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin sözü geçen öneriyi benimsemedikleri şeklinde yorumlanabilir. Yine tablo 9 incelendiğinde, öğretmenlerin, “ÇZK’ nın etkili olarak uygulanabilmesi için eğitim ortamlarının zenginleştirilmesi gerekir.” maddesini ise, “Tamamen katılıyorum” ($\bar{X}=4,32$) şeklinde benimsendiği görülmektedir. Bu önerinin öğretmenlerce benimsendiğini gösteren bu bulgu, gerçekten de ÇZK’ nın uygulanması açısından yaşamsal öneme sahiptir. Eğitim ortamlarının zenginleştirilmesi ile öğrenme arasında doğrusal bir ilişki bulunduğu alanyazında çokça yer almaktadır. Ancak bu durum bir anlamda MEB’e ayrılan bütçe ile ilgilidir. Fakat buna rağmen öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin de bu konuda yapacak çok şeyi vardır. Öğretmenler ve yöneticiler, öğretim ortamını zenginleştirmede kullanılmak üzere okulda mevcut olmayan materyalleri kendi çabalarıyla geliştirmenin gayreti içinde olmalıdırlar. Diğer bir çözüm yolu da, okul civarındaki kurum ve kuruluşlardan bu konuda destek almak üzere çeşitli girişimlerde bulunulmasıdır. Demirel ve diğerleri (2006), bu konuda şunları önermektedir:

Öğretmen, sınıfta düzenlemeyi düşündüğü etkinlikleri dikkate alarak, öğrenme ortamının fiziksel değişkenleri, kullanılacak yöntem-teknikleri ve içeriğin özelliklerine bağlı olarak sınıfta farklı fiziksel düzenlemelere gitmek zorundadır. Özellikle sınıfta bulunan öğrenci masalarının dizilimi sınıf atmosferini çok fazla etkilemektedir.

Tablo 9’da yer alan maddelere yönelik öğretmen görüşleri arasında değişkenlere göre anlamlı fark yoktur.

4.2.8. Yeni İlköğretim Programları ve ÇZK’ ya Yönelik Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumları

Tablo10: Yeni ilköğretim Programları ve ÇZK’ ya Yönelik Öğretmen Görüşleri

M. No	Madde	$\bar{X}$	SS
10	YİP, ÇZK ’ya uygundur.	3,85	1,09
11	YİP çerçevesinde hazırlanan ders kitapları ÇZK’ ya uygundur.	2,95	1,15
38	YİP çerçevesinde hazırlanan öğretmen kılavuz kitapları yeterli desteği sağlamaktadır.	2,77	1,28

Bu araştırmada ÇZK, daha çok YİP bağlamında ele alınmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde, ÇZK’ nın Türkiye gündeminde üst sıralara yükselmesinin YİP ile başladığı görülmektedir (Çelik, 2005, Akt, Kan, 2006). Ancak bunun aksi yönde görüşler de mevcuttur. Bunlara göre YİP aslında ÇZK’ ya tam olarak uygun değildir veya öğretim programları öyle bile olsa, uygulama geleneksel şekilde yürütülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinin bilinmesi, sorunun açıklığa kavuşturulması açısından önemlidir.

Bu bağlamda, tablo 10 incelendiğinde, öğretmenlerin “YİP, ÇZK’ ya uygundur.” maddesini, “Katılıyorum“ ($\bar{X}=3,85$) düzeyinde benimsedikleri görülmektedir. Bu bulgu, uygulamadan birinci dereceden sorumlu olan öğretmenlerin, YİP’ i ÇZK‘ ya uygun bulduğu biçiminde yorumlanabilir. Ancak YİP’ in bütün boyutları ve öğeleriyle ÇZK’ ya uygun olup olmadığı tartışmalıdır. Yine buna yönelik olarak tablo 10 incelendiğinde,

öğretmenlerin “YİP çerçevesinde hazırlanan ders kitapları ÇZK’ ya uygundur.” maddesini “Kısmen Katılıyorum“ ($\bar{X}=2,95$) düzeyinde benimsedikleri görülmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin ders kitaplarının ÇZK’ ya kısmen uygun hazırlanmış olduğunu düşündükleri biçiminde de yorumlanabilir. Her ne kadar ÇZK daha çok sınıf içi etkinlikler biçiminde yürütülüyor olsa da öğrencilerin temel kaynakları arasında olan ders kitaplarının da buna paralel hazırlanması çok önemlidir. YİP çerçevesinde gündeme gelen tartışmalarda ders kitapları sorunu da sıklıkla işlenmektedir. Bu durumda MEB’ in, öğretmen görüşlerini de dikkate alarak ders kitaplarını yeniden gözden geçirmesinde yarar vardır.

Tablo 10’da yer alan maddelere yönelik öğretmen görüşleri arasında değişkenlere göre anlamlı fark yoktur.

4.2.9. Öğretmenlerin ÇZK ve Öğrenme Konusuna Bakış Açısına İlişkin Bulgular ve Yorumları

Tablo 11: Öğretmenlerin ÇZK ve Öğrenme Konusuna Bakış Açılarına Yönelik Görüşleri

M. No	Madde	$\bar{X}$	SS
20	Her öğrencinin kolaylıkla öğrenebileceği bir yol mutlaka vardır.	4,12	0,93
25	Öğrencilerin tüm zekâ alanlarına yönelik mesaj verilirse daha üst düzeyde öğrenme gerçekleşir.	4,20	0,96
37	ÇZK uygulamasında önemli olan, öğrencinin baskın zekâ türünü belirleyip öğretimi buna göre sürdürmektir.	3,83	1,11
49	ÇZK uygulamasında önemli olan öğrencinin tüm zekâ türlerini geliştirecek öğretim yapmaktır.	3,68	1,26

ÇZK, bir öğrenme kuramı olmamakla birlikte, sınıflardaki öğretme-öğrenme sürecini önemli oranda etkilemiştir. ÇZK’ nın ileri sürdüğü ilkelere göre bu kuramı, öğrenme konusunda bir yere yerleştirmek gerekirse şunlar söylenebilir: ÇZK, davranışçı söylemlerden çok bilişsel yaklaşıma daha yakındır. Bu kuramın söylemleri yapılandırmacılık ve nöro-fizyolojik öğrenme kuramlarına paralellik göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu konudaki algılarını belirlemek için ankete eklenen maddelere ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Tablo 11 incelendiğinde, “Her öğrencinin kolaylıkla öğrenebileceği bir yol mutlaka vardır.” maddesini, öğretmenlerin “katılıyorum” ($\bar{X}=4,12$) düzeyinde benimsedikleri görülmektedir. Yine aynı tablodan öğretmenlerin, “Öğrencilerin tüm zekâ alanlarına yönelik mesaj verilirse daha üst düzeyde öğrenme gerçekleşir.” ($\bar{X}=4,20$) maddesi ve “ÇZK uygulamasında önemli olan öğrencinin tüm zekâ türlerini geliştirecek öğretim yapmaktır.” ($\bar{X}=3,68$) maddesini “katılıyorum” ile benimsedikleri görülmektedir. Öğretmenlerimizin bu görüşte olmaları ÇZK’ nın doğru uygulanması açısından sevindiricidir. Çünkü bu görüşlerin ilgili olduğu maddeler, ÇZK’ nın temelini teşkil eden ilkelerdir. Nitekim bu konuda Kagan & Kagan’ın (1998, Akt, Yavuz, 2005) ifadeleri dikkat çekicidir:

Uzmanlar “Öğrenemeyen öğrenci yoktur. Öğretmeyen öğretmen vardır.” sözüyle her öğrencinin kolaylıkla öğrenebileceği bir yol olduğunu belirtmişlerdir. Çoklu Zekâ Teorisi, bireysel farklılıkların önemini vurgular. Bu farklılık eğitimde her bir öğrencinin özel ilgi ve yeteneklerinin yanında öğrenme yollarının da farklılığının dikkate alınması ile gerçekleşir. Çoklu Zekâ Teorisi’nin merkezini “Zeki olmanın bir ya da iki yolu yoktur, zeki olmanın birden fazla yolu vardır.” önermesi oluşturur. Farklı öğrencilerin farklı zekâ alanlarına sahip olduklarını fark ederek bu öğrencilere farklı şekillerde ulaşmak denenmelidir. Zeki olmanın birden çok yolu varsa, öğretimin de birden fazla yolu vardır.

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmenlerin, “ÇZK uygulamasında önemli olan öğrencinin baskın zekâ türünü belirleyip öğretimi buna göre sürdürmektir.” maddesini “Katılıyorum” ($\bar{X}=3,83$) ile benimsedikleri görülmektedir. Bu bulgu şimdiye kadar yapılan “öğretmenler ÇZK’ yı biliyor” şeklindeki yorumlara gölge düşürmektedir. Çünkü ÇZK’ da önemli olan öğrencinin baskın zekâ alanına göre değil, tüm zekâ alanlarını geliştirecek bir eğitimi sürdürmektedir. Öğrencinin baskın zekâ alanı, onu daha iyi tanımak ve ona daha uygun bir öğretim yapmak için kullanılır. Bu kuramda öğrencinin zekâ alanlarının belirlenmesinin diğer bir amacı da, bunu öğretime başlangıç noktası olarak kullanmaktır. Dolayısıyla öğretmenlerin bu konudaki bilgi eksikliği şöyle yorumlanabilir: Öğretmenler ÇZK konusunda yüzeysel ve genel nitelikli bilgilere sahiptir, ancak bu konuda derin bilgileri yoktur.

Tablo 11’ de yer alan maddelere yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde değişkenlere göre sadece 20. maddeye göre kıdem değişkeni bakımından anlamlı farkın olduğu görülmüştür. Parametrik olan bu madde ($F=3,439$; $p=0,009$) için farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Scheffe Testi uygulanmış ve farkın 3. ve 5. guruplar arasında olduğu görülmüştür. Buna göre, “Her öğrencinin kolaylıkla öğrenebileceği bir yol mutlaka vardır.” görüşünü 11–15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X}_3= 4,03$), 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre ($\bar{X}_5= 4,43$) daha az benimsedikleri görülmüştür. 11–15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin böyle düşünmelerinde ÇZK ile ilgili yeterince bilgi sahibi olamamalarının etkisi olabileceği düşünülebilir. Ayrıca orta kıdeme sahip öğretmenlerin daha kıdemli öğretmenlere göre ÇZK’ ya karşı daha ilgisiz kaldıkları da düşünülebilir.

4. 2. 10. ÇZK ve Öğretimi Planlamaya Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Tablo 12: ÇZK ve Öğretimi Planlamaya Yönelik Öğretmen Görüşleri

M. No	Madde	$\bar{X}$	SS
23	Öğretimi planlarken ÇZK’ yı dikkate alırım.	3,25	1,25

Öğretmenlerin, bireysel farklılıklar temeli üzerine oturtulmuş olan YİP’ i uygulamaya başladıkları günden itibaren, derslerini planlarken ÇZK’ yı dikkate almaları gerekmektedir. Bu durum YİP’ in başarısı ve ÇZK’ nın bütün boyutlarıyla uygulanması açısından da önemlidir.

Araştırmada buna yönelik olarak tablo 12 incelendiğinde “Öğretimi planlarken ÇZK’ yı dikkate alırım.” maddesinin, öğretmenlerce “Kısmen katılıyorum” ($\bar{X}=3,25$) ile benimsenmiş olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin dersi planlarken ÇZK’ yı çok fazla dikkate almadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu durum öğretmenlerin ÇZK’ yı iyi bilmedikleri veya önemsemekleriyle ilgili olabilir. Öğretmenlerin bu görüşleri, ÇZK’ yı benimsemiş olmalarına rağmen, planlamayı hala geleneksel yaklaşımlarla yaptıklarını düşündürmektedir.

Ancak yine alanyazında ÇZK ile ilgili planlama sorunlarının olduğu ve bu konuda fazlaca örnek bulunmadığı ifade edilmektedir. MEB'in hazırlamış olduğu plan örneklerinin öğretmenlere ne denli yol gösterici olduğu ise bilinmemektedir. Müfettişlerin ÇZK konusundaki rehberliğinin yetersiz olmasının, plan yapma konusunda da olduğu söylenebileceği yorumu yapılabilir. Öğretmenlerin planlama yaparken ÇZK' yı fazlaca dikkate almamasının diğer olası nedenleri arasında sınıf mevcutlarının kalabalık olması, ders araç-gereçlerinin yetersizliği vb. etkenler de sayılabilir. Ancak ÇZK' nın tam ve doğru olarak uygulanması için planlamanın da bu doğrultuda yapılması önemlidir. Bu bakımdan öğretmenlerin planlama yaparken ÇZK' yı fazlaca dikkate almaması önemli bir sorun olarak görülmelidir. Bu konuda MEB, öğretmenlere gerek program bağlamında, gerekse web sayfasında daha fazla ve anlaşılır plan örnekleri sunmalıdır. Ayrıca müfettişlere de, bu konuda öğretmenlere etkili rehberlik yapabilmesi için gerekli eğitim ve bilgilendirme desteği sağlanmalıdır.

Tablo 12 incelendiğinde cinsiyet, sınıf mevcudu, kıdem ve mezun olunan okul türü açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4.3. ÖĞRETMENLERİN AÇIK UÇLU SORULARA VERDİKLERİ CEVAPLARA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLARI

Ankette, öğretmenlerin likert türü maddelere yönelik görüşlerinin belirlenmesi yanında, görüşlerini herhangi bir sınırlama olmadan ifade edebilmeleri için açık uçlu sorular da eklenmiştir. Öğretmenlerin bunlara verdiği cevaplar çeşitli başlıklar altında kodlanarak sıklıkları hesaplanmış ve ortaya çıkan sonuçlar belirli başlıklar altında aşağıda sunulmuştur.

4.3.1. Öğretmenlerin “Öğrenme“ Konusundaki Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumları

Öğretmenlere sorulan “sizce öğrenme nasıl meydana gelir?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıda görülmektedir.

Uzun yıllar öğretme-öğrenme sürecini yürüten öğretmenlerin, gözlem ve deneyimlerine dayalı olarak öğrenme olgusunun nasıl gerçekleştiğine yönelik görüşleri aşağıda verilmiştir:

Görüş

f

- Yaparak-yaşayarak, tekrar ve görsel yöntemlerle mevcut bilgilerini artırma şeklinde gerçekleşir. 92
- Uygun ortam, yeterli araç-gereç ve öğrenciye uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak öğrenme oluşturulur. 69
- Öğrenme, okul, aile ve çevre etkileşimiyle gerçekleşir. 38
- Öğrenme, öğrencide ilgi uyandırma ve ilgili zekâ alanlarına hitap ederek oluşur. 35
- Davranış ve bilgisinde olumlu değişiklik meydana getirerek öğrenme gerçekleşir. 29
- Dış çevreden gelen uyarıcıların zihinde oluşturduğu etkileşim sonucu öğrenme oluşur. 21
- Bireyin çevreyle etkileşimi sonucunda bireyde meydana gelen kalıcı izli davranış değişikliğidir. 18
- Merak ve ihtiyaçlar öğrenmeye yol açar. 15
- Öğrenme, keşfederek, tanımlayarak, uygulayarak gerçekleşir. 9
- Öğrenme bir algılama sürecidir. 9
- Öğrenme, öğrenilen bilgilerin günlük hayatta kullanılmasıyla oluşur. 9
- Öğrenme, öğrencinin derslere aktif katılımıyla oluşur. 6
- Öğrenme, kavram, sembol, olay veya olgular arasında ilişki kurabilmeye oluşur. 6
- Öğrenme, öğrencinin hazır bulunuşluluğuyla ilgilidir. 3
- Öğrenme, deneme yanılma yöntemiyle oluşur. 3

Öğretmenlerin, öğrenme konusundaki serbest görüşlerini belirlemenin bir amacı, onların alanyazında bilinenlerin dışında, kendi deneyim ve gözlemlerine dayalı orijinal fikirleri ortaya koymalarını sağlamak olarak özetlenebilir. Bundan amaç ise, uygulayıcıların görüşlerine dayalı olarak bir öğrenme epistemolojisi oluşturma denemesidir. Ancak öğretmenlerin, öğrenme konusundaki görüşleri incelendiğinde, görüşlerin çoğunluğunda “davranışçı” yaklaşımın izleri görülmektedir. Öğretmenlerin çoğu, öğrenme olgusunu içsel süreçleri görmezden gelerek “dışsal” etkenlerle (araç-gereç, ortam, yöntem vb) açıklama yoluna gitmiştir. Bu görüşler, öğrenmede dışsal faktörlerden çok içsel süreçlere öncelik veren çağdaş kuramlarla örtüşmemektedir. Yine öğretmenlerin önemli bir kısmı da, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine yönelik görüş bildirirken aslında öğrenmenin ne olduğunu açıklamışlardır. Bununla birlikte, öğretmenlerin azımsanmayacak bir kısmının, öğrenmede içsel süreçlere (ilgi, merak v.b) gönderme yapması, öğrenmeyi yaşamla ilişkilendirmeleri ise çağdaş öğrenme kuramlarına paralellik göstermektedir denilebilir.

4.3.2. Öğretmenlerin “Zekâ” Konusundaki Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumları

Öğretmenlere sorulan “sizce zekâ nedir?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıda görülmektedir.

<u>Görüş</u>	<u>f</u>
• Kalıtımla ortaya çıkan ve çevre ile değişim gösteren bir üründür.	119
• Düşünebilme ve düşündüğünü uygulayabilme becerisidir.	73
• Anlama ve kavrama yetisidir.	33
• Öğrenebilme kapasitesidir.	33
• Bilgide gelişmek ve bilgiyi doğru kullanmaktır.	30
• Verilenleri algılama ve öğrenmeyi sağlayan kapasitedir.	26
• Problemlere pratik çözümler bulmadır.	21
• Hayata uyum gösterme düzeyidir.	9
• Her türlü bilginin saklandığı yerdir.	6

• Kişinin mantığını kullanabilme becerisidir.	6
• Akıl ve bilgi toplamıdır.	6
• Doğuştan itibaren sahip olduğu yeteneklerin tümüdür.	6
• Yeni fikirler ortaya koyma becerisi/yeteneğidir.	3
• Canlıların en gelişmiş ürünüdür.	2
• Tanımlanmış bir olgu değildir.	2
• Duyu organları vasıtasıyla tepki verebilmedir.	1

Öğrenmede olduğu gibi, öğretmenlerin zekâyı tanımlama biçiminin de ilgili alanyazın ile ciddi benzerlikler gösterdiği görülmektedir. Bu durum pedagojik süreçten geçmiş olmalarından dolayı normal olarak görülebilir. Ancak öğretmenlerden beklenen deneyim ve gözlemlerine dayalı farklı tanımlar yapabilmede çok başarılı olmadıkları söylenebilir.

İlgili başlık incelendiğinde, öğretmenlerin zekâ tanımlarının, çevre-kalıtım ürünü (n=119), düşünebilme ve düşüncelerini uygulama becerisi (n=73) ile anlama (n=33) ve öğrenme (n=33) kapasitesi eksenlerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bunlardan dikkat çekici olan tanımlar arasında, “hayata uyum düzeyi”, “en gelişmiş ürün” ve “yeteneklerin tümü” sayılabilir. Bu tanımlar arasında, zekâyı, hafıza ile eşdeğer gören ve zekâyı mantık ve akıl ile ilişkilendirenleri de dikkat çekicidir.

4.3.3. Öğretmenlerin “Başarı” Konusundaki Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumları

Öğretmenlere sorulan “sizce başarı nedir?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıda görülmektedir.

<u>Görüş</u>	<u>f</u>
• Engelleri aşarak hedefe ulaşma.	161
• Yeni davranışlar kazanmak ve olumlu yönde gelişmektir.	43
• Sınavlarda başarı göstermektir.	35
• Zekâ olarak üst düzeye çıkmaktır.	24
• Bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma becerisidir.	23

• Öğrenme ve öğrenmeyi hayata yansıtmadır.	15
• Öğrenmede ilerleme kaydetmedir.	10
• Kişinin içinde saklı olan bir potansiyeldir.	9
• Problem çözme kapasitesidir.	9
• Hayatı anlayabilme ve hayata hazır olma durumudur.	7
• Özgüvendir.	6
• Yorum gücüdür.	6
• Kendini ifade edebilme yeteneğidir.	4
• Azim ve çalışmadır.	4
• Başarı sınırsızdır.	1
• Üst öğrenmedir.	1

İlgili başlık incelendiğinde öğretmenlerin başarı konusundaki görüşlerinin oldukça değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı başarıyı, engelleri aşma ve hedefe ulaşma (n=161) olarak görürken, bir kısmı ise yeni davranışlar ve olumlu yönde gelişme olarak (n=73) görmektedir. Burada dikkat çekici olan bir kısım öğretmenlerin (n=35) başarıyı sınava endekslemesidir. Böyle bir bakış açısının bireyi bütün yönlerden geliştirme amacına hizmet edemeyeceği açıktır. Öğretmenlerin bir kısmı da başarıyı zekâ ile ilişkilendirmişken bir kısmının ise başarıyı bilgiye ulaşma, kullanma ve öğrenme ile açıkladıkları görülmektedir. ÇZK' yı tanımlama biçiminin de ilgili alanyazın ile ciddi benzerlikler gösterdiği görülmektedir. Bu durum pedagojik süreçten geçmiş olmalarından dolayı normal olarak görülebilir. Ancak öğretmenlerden beklenen deneyim ve gözlemlerine dayalı farklı tanımlar yapabilmede çok başarılı olmadıkları söylenebilir. Başarıyı büyük oranda gözlenebilir davranışlar açısından ele alan öğretmenlerden az da olsa bir kısmı, başarı ile içsel süreçleri ilişkilendirmiştir.

4.3.4. Öğretmenlerin “İdeal Öğrenci” Konusundaki Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumları

Öğretmenlere sorulan “sizce ideal öğrenci kimdir?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıda görülmektedir.

Görüş

f

- Araştıran, sorgulayan, bilgiye nasıl ulaşacağını bilen, hedefi olan, planlı çalışan ve azimli olan öğrencidir. 84
- Saygılı, dürüst, kurallara uyan, ödevlerini zamanında yapan, toplumsal hayatta rolü olan öğrencidir. 63
- Sorumluluk taşıyan, derslerinde başarılı olandır. 58
- İyi eğitim almış ve aldığı eğitimi uygulayan öğrencilerdir. 32
- Yeteneklerinin farkında olan kişidir. 22
- Davranışlarında ve derslerinde olumluluk gösteren planlı ve zeki öğrencidir. 21
- Terbiyeli, ahlaklı, dürüst, sevgi ve saygıyı bilen ve topluma yararlı olandır. 17
- Öğrendiği bilgileri günlük hayatta kullanabilen öğrencidir. 16
- Çevresine uyum sağlayabilen ve kendine güvenen öğrencidir. 16
- Potansiyelinin farkında olan öğrencidir. 11
- İdeal öğrenci diye bir şey olmaz. 9
- Başarıya giden yolu bilendir. 5

İlgili başlık incelendiğinde öğretmenlerin “ideal öğrenci”yi büyük oranda toplumsal bağlamda düşündükleri görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin bireyi topluma uyumlaştırmayı temel alan bir pedagojik anlayışa sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Ancak günümüzde, bireyin topluma uyumu yanında, sahip olduğu potansiyellerini açığa çıkararak geliştirme de ön plana çıkmaktadır. Bu eğilim öğrenen merkezli eğitimin yaygınlaşmasıyla güç kazanmaktadır. Öğretmenlerin bir kısmının “ideal öğrenci” yi etik temelde ele aldıkları, yine ilgili başlıktan görülmektedir. Burada dikkat çekici olan bir kısım öğretmenlerin ideal öğrenci kavramını kabul etmemiş olmalarıdır.

BÖLÜM V

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇLAR

5.1.1. ÖĞRETMENLERİN ÇOKLU ZEKÂ KURAMI VE UYGULANMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNE İLİŞKİN SONUÇLAR

5.1.1.1. Öğretmenlerin ÇZK Konusundaki Yeterliklerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Sonuçlar

Araştırmada öğretmenlerin, kendilerini ÇZK ile ilgili bilgi konusunda “kısmen” yeterli buldukları ($\bar{X}=3,18$) belirlenmiştir. ÇZK konusunda kıdemli öğretmenlerin orta kıdemlilere göre kendilerini daha yeterli buldukları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin ÇZK konusunda yapılan araştırmaları ve gelişmeleri “kısmen” takip ettikleri ($\bar{X}=3,18$) ve aynı zamanda farklı zekâ alanlarını belirleyen araçlar konusunda da “kısmen” ($\bar{X}=2,88$) bilgi sahibi oldukları belirlenmiştir.

5.1.1.2. Öğretmenlerin ÇZK Konusuna Bakış Açısına İlişkin Görüşlerine Yönelik Sonuçlar

Araştırmada öğretmenlerin zekâ algısı konusunda; zekâyı, çevre ve kalıtımın bir ürünü olarak gördükleri ($\bar{X}=4,12$) ve öğretimde tüm zekâ alanlarına eşit derecede önem verilmesi gerektiğine katıldıkları ($\bar{X}=4,06$) belirlenmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin zekâ alanlarının bilinmesini ise “tamamen katılıyorum” ($\bar{X}=4,30$) ile benimsemişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, zekânın en önemli göstergesi olarak sözel ve dil yeteneği olduğu görüşü ($\bar{X}=2,98$) ile zekânın en önemli göstergesinin sayısal ve mantık yeteneği olduğu görüşleri konusunda ($\bar{X}=3,02$) “kararsız” kalmışlardır. Bununla birlikte Öğretmen Okulu mezunu öğretmenler diğer okullardan mezun olan öğretmenlere göre

zekânın en önemli göstergesinin sayısal ve mantık yeteneği olduğu görüşünü daha çok benimsedikleri görülmüştür.

5.1.1.3. Öğretmenlerin ÇZK ve Öğretim Sürecine İlişkin Görüşlerine Yönelik Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenler, öğretimde ÇZK' ya duyarlı yöntemlerin geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu görüşünü taşımaktadırlar ($\bar{X}=4,09$). Buna paralel olarak öğretmenler, derslerde birden fazla yöntem kullanılması gereğine inanmaktadırlar ($\bar{X}=4,19$). Yine öğretmenlerin, öğretimde bireysel farklılıkların dikkate alınması görüşüne tamamen katıldıkları ($\bar{X}=4,52$) araştırmada ulaşılan bir diğer sonuçtur. Yine bu maddeyle ilgili olarak öğrenci mevcudu 21–30 öğrenci arasında olan öğretmenler ($\bar{X}_1= 4,68$), öğrenci mevcudu 61 ve üzerinde öğrencisi olan öğretmenlere göre ($\bar{X}_5= 3,00$), bireysel farklılıkların dikkate alınması görüşünü daha fazla benimsedikleri görülmüştür.

Öğretmenlere göre ÇZK, öğretmen-öğrenci iletişimini güçlendirmekte ($\bar{X}=4,22$), öğrencilerin derse katılımını artırmakta ($\bar{X}=4,22$) ve ÇZK sayesinde her öğrenci bir işe yaradığı duygusunu hissedebilmektedir ($\bar{X}=3,93$). Bunların dışında Öğretmenlere göre, ÇZK, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin gelişimine katkı sağlamakta ($\bar{X}=3,50$) ve öğretmenlere göre ÇZK, bütün derslerde uygulanmalıdır ($\bar{X}=3,85$).

Ayrıca öğretmenler, ÇZK' ya göre ders işlendiğinde öğrencilerin derse katılımlarının arttığını ($\bar{X}=3,89$) ve ÇZK' ya göre ders işlendiğinde öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerinin gelişme kaydettiklerini ($\bar{X}=3,50$) belirtmişlerdir. Bunun yanında öğretmen her derste mutlaka birden fazla yöntem ve teknik kullanmalıdır ($\bar{X}=4,19$) görüşüne öğretmenlerin tamamen katıldıkları da tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, ÇZK' ya göre ders işlendiğinde zaman kaybı olduğu konusunda kararsız kalmışlardır ($\bar{X}= 2,81$). Ancak ÇZK' ya göre ders işlerken, konuyu tavsiye edilen sürede bitiremedikleri görüşüne katılmışlardır ($\bar{X}=3,87$).

Öğretmen görüşlerinden, araştırmanın yapıldığı okullarda materyalin yeterince zengin olmadığı ($\bar{X}=1,80$) ve ÇZK ile ilgili materyal sıkıntısı çekildiği ($\bar{X}=2,43$) belirlenmiştir. Bununla birlikte 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X}_5= 3,06$), 6–10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ($\bar{X}_2= 2,23$) göre daha az materyal sıkıntısı çektikleri saptanmıştır. Yine Öğretmen Okulu mezunu öğretmenlerin ($\bar{X}_1= 3,50$) Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlere göre ($\bar{X}_3= 2,27$) daha az materyal sıkıntısı çektikleri saptanmıştır.

5.1.1.4. Öğretmenlerin ÇZK ve Ölçme-Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerine Yönelik Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, değerlendirme sürecinde öğrenci farklılıklarının dikkate alınması görüşüne “tamamen” katıldıkları ($\bar{X}=4,33$), ve ÇZK’ ya göre değerlendirme yaparken birden fazla ölçüt kullanmak gerekir görüşüne de katıldıkları ($\bar{X}=4,08$) belirlenmiştir. Ancak öğretmenlerin, ÇZK’ ya göre değerlendirme yapmayı zor ($\bar{X}=3,89$) olarak gördükleri saptanmıştır. Öğretmenlere göre, öğrencilerin zekâ alanlarını belirlemek için ilgili envanterler uygulanmalıdır ($\bar{X}=4,04$). Ayrıca Öğretmenler, her zekâ alanına uygun ölçme aracı geliştirme pratikte olası değildir görüşünde kararsız kalmışlardır ($\bar{X}=3,18$).

5.1.1.5. ÇZK Konusunda Alınan Eğitimin Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Yönelik Sonuçlar

Öğretmenlerin, YİP kapsamında verilen ÇZK ile ilgili seminerleri yeterli bulmadıkları ($\bar{X}=1,98$), Öğrenci velilerinin ÇZK hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve ÇZK konusunda okul yöneticilerinin de bilgilendirilmesi gerektiği ($\bar{X}=4,04$) görüşlerine sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenler ÇZK konusunda müfettişleri ($\bar{X}=1,85$) ve üniversiteleri rehberlik konusunda ($\bar{X}=3,80$) yetersiz buldukları saptanmıştır.

5.1.1.6. ÇZK ve Sınıf Mevcuduna İlişkin Öğretmen Görüşlerine Yönelik Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenler, sınıf mevcudunun kalabalık olmasının hem ÇZK' nın etkili şekilde uygulanmasını engellediğini ($\bar{X}=4,38$) hem de ÇZK ile ilgili etkinlikleri sınırlandırdığını ($\bar{X}=4,55$) belirtmişlerdir.

5.1.1.7. ÇZK Uygulanmasına Yönelik Önerilere İlişkin Öğretmen Görüşlerine Yönelik Sonuçlar

Öğretmenlerin, ÇZK uygulamalarından daha iyi sonuç alınabilmesi için ilköğretim öğretmenlerinin branşlaşması önerisine katıldıkları ($\bar{X}=3,79$) saptanmıştır. Bunun yanında öğretmenlerin ÇZK' nın etkili olarak uygulanabilmesi için eğitim ortamlarının zenginleştirilmesi önerisini ise tamamen benimsedikleri ($\bar{X}=4,32$) görülmüştür.

5.1.1.8. Yeni İlköğretim Programları ve ÇZK' ya İlişkin Öğretmen Görüşlerine Yönelik Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, YİP' in, ÇZK' ya uygun olduğu görüşüne katıldıkları ($\bar{X}=3,85$), fakat YİP çerçevesinde hazırlanan ders kitaplarının ÇZK' ya uygun olduğu görüşünde ise kararsız kaldıkları ($\bar{X}=2,95$) görülmüştür. Benzer şekilde öğretmenler, YİP çerçevesinde hazırlanan öğretmen kılavuz kitaplarının yeterli desteği sağladığı görüşünde de kararsız ($\bar{X}=2,77$) kalmışlardır.

5.1.1.9. Öğretmenlerin ÇZK ve Öğrenme Konusuna Bakış Açısına İlişkin Görüşlerine Yönelik Sonuçlar

Araştırmada öğretmenlerin, öğrencilerin tüm zekâ alanlarına yönelik mesaj verilirse daha üst düzeyde öğrenme gerçekleşir görüşü ($\bar{X}=4,20$) ile her öğrencinin kolaylıkla öğrenebileceği bir yol mutlaka vardır ($\bar{X}=4,12$) görüşlerine katıldıkları belirlenmiştir. Ayrıca 11–15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X}_3= 4,03$), 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre ($\bar{X}_5= 4,43$) her öğrencinin kolaylıkla öğrenebileceği bir yol mutlaka vardır maddesini daha az benimsedikleri görülmüştür.

Araştırmada ulaşılan ilginç bir sonuç da öğretmenlerin birbirine zıt olan, ÇZK uygulamasında önemli olan öğrencinin baskın zekâ türünü belirleyip öğretimi buna göre sürdürmektir ($\bar{X}=3,83$) görüşünü ve ÇZK uygulamasında önemli olan öğrencinin tüm zekâ türlerini geliştirecek öğretim yapmaktır ($\bar{X}=3,68$) görüşlerine de katılmış olmalarıdır.

5.1.1.10. ÇZK ve Öğretimi Planlamaya ilişkin Öğretmen Görüşlerine Yönelik Sonuçlar

Araştırmada görüş bildiren öğretmenler, öğretimi planlarken ÇZK' yı dikkate alma konusunda kararsız kaldıkları ($\bar{X}=3,25$) belirlenmiştir.

5.1.2. ÖĞRETMENLERİN AÇIK UÇLU SORULARA VERDİKLERİ CEVAPLARA YÖNELİK SONUÇLAR

5.1.2.1. Öğretmenlerin “Öğrenme” Konusundaki Görüşlerine Yönelik Sonuçlar

Öğretmenlerin, öğrenme konusunda ilgili soruya verdikleri cevaplar çok çeşitlilik göstermektedir. Öğretmenlerin öğrenme olgusunun gerçekleşmesine yönelik görüşlerinin, alanyazına paralel şekilde ve bu kavramın tanımı şeklinde yaptıkları görülmüştür. Öğretmenlerin bu tanımları ağırlıklı olarak öğrenmede dışsal faktörlere yönelik olduğu ve içsel süreçlere fazlaca değinilmediği belirlenmiştir.

5.1.2.2. Öğretmenlerin “Zekâ” Konusundaki Görüşlerine Yönelik Sonuçlar

Öğretmenlerin zekâ konusundaki görüşlerinin oldukça çeşitlilik göstermesine rağmen, daha çok düşünme, bilgideki artma ve bunları uygulamada yoğunlaştığı belirlenmiştir. Bundan başka zekânın hafıza ve mantıkla eşleştirildiği görüşler de ifade edilmiştir.

5.1.2.3. Öğretmenlerin “Başarı” Konusundaki Görüşlerine Yönelik Sonuçlar

Öğretmenlerin, başarı konusunda farklı görüşlere sahip oldukları, ancak bu görüşlerin engelleri aşma ve hedefe ulaşma ile davranış kazanma, sınav başarısı, bilgiye ulaşma noktalarında yoğunlaştığı görülmüştür.

5.1.2.4. Öğretmenlerin “İdeal Öğrenci” Konusundaki Görüşlerine Yönelik Sonuçlar

Öğretmenlerin, ideal öğrenci konusundaki görüşleri ilgili soruya verdikleri cevaplardan anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin ideal öğrenciyi daha çok sosyalleşme bağlamında, topluma uyum ve etik ekseninde düşündükleri anlaşılmıştır.

5.2. ÖNERİLER

Araştırmada öğretmenlerin likert türü maddeler ile açık uçlu sorulara verdikleri cevaplara dayalı elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- 1- MEB, başta sınıf öğretmenleri olmak üzere, okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerini ÇZK hakkında eğitmelidir. Bu eğitim, MEB ve üniversitelerin birlikteliğine dayalı olmalıdır. MEB, ayrıca bu konuda süreli yayınlar, kitaplar ve web sayfasından bilgilendirme çalışmaları yapmalı ve bu konuda eğitim çalışanlarının katılacağı sempozyumlar düzenlemelidir.
- 2- MEB, ÇZK' nın uygulanabilmesini desteklemek üzere okullardaki materyal sıkıntısını giderici önemler almalıdır. Ayrıca okulların materyal temini konusunda çevrelerindeki kurum ve kuruluşların imkânlarından yararlanabilmeleri için gerekli düzenlemeleri yapmalıdır.
- 3- MEB ve üniversiteler, öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin programlarını birlikte yapmanın yollarını aramalıdır. Bu bağlamda eğitim fakültesi programlarında YİP bünyesinde yer alan kuram, model ve yaklaşımlara daha fazla yer verilmelidir.
- 4- Eğitim fakültelerinde okutulan öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersi, öğretmen adaylarına ÇZK ile ilgili materyal geliştirme bilgi ve becerisi kazandıracak şekilde daha fonksiyonel düzenlenmeli ve yürütülmelidir.
- 5- MEB, ÇZK gibi öğrenci merkezli kuram, model ve yaklaşımların sınıfta etkili bir şekilde uygulanabilmesi için sınıf mevcutlarını makul bir düzeye çekmenin yollarını aramalıdır. Bu yapılamıyorsa, sözü geçen kuram, model ve yaklaşımların kalabalık sınıflarda uygulanmasına yönelik çözüm üretecek çalışmalar yapmalıdır.
- 6- MEB, YİP çerçevesinde hazırlamış olduğu ders, çalışma ve kılavuz kitaplarını ÇZK açısından yeniden incelemeli ve buna uygun hale getirmelidir.

- 7- MEB, ÇZK bağlamında ölçme ve değerlendirme konularında sınıf öğretmenleri, okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerini eğitmelidir.
- 8- Okul yöneticileri ve müfettişlerin ÇZK konusunda öğretmenlere daha iyi rehberlik edebilmelerini denetleyen bir mekanizma kurmalıdır.
- 9- ÇZK uygulamalarından daha iyi sonuç alınabilmesi için ilköğretim öğretmenlerinin branşlaştırılması düşünülmelidir.
- 10- Sınıf öğretmenlerinin ÇZK' yı etkili bir şekilde uygulayabilmesi için, MEB okul veya il merkezlerine öğrencilerin zekâ alanlarını tespit eden birimler kurmalıdır. Bunun için okul rehberlik servislerine de işlerlik kazandırılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ün (2003). *Aktif Öğrenme*. Ankara: Eğitim Dünyası Yayınları, 5. Baskı.
- Akar, K. (2006). *İlköğretim 6.,7.,8. Sınıf Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Kuramına Göre Sahip Oldukları Zekâ Alanları ve Akademik Başarılarının Karşılaştırılması*.
Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi Sağlık
Bilimleri Enstitüsü Eğitim-Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı.
- Akınoğlu, O. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Editör: Tan, Şeref. Ankara: Pegema
Yayıncılık.
- Armstrong, T. (2000). *MultipleIntelligences in The Classroom*. 2nd Edition, Alexandria:
Association for Supervision and Cirriculum Development.
- Ayaydın, A. (2002). *İlköğretim Okullarındaki Sanat (Resim İş) Eğitiminde Çoklu Zeka
Kuramı Uygulaması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Ankara: Gazi
Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Babacan, Ş. (2006). *Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Coğrafya Ünitelerinden“Türkiye’imiz”İn
Öğretiminde İşbirlikli Yöntem Destekli Çoklu Zekâ Kuramının Erişiyeye Etkisi*.
Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart
Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi
Anabilim Dalı Coğrafya Eğitimi Bilim Dalı.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegema
Yayıncılık, 4. Baskı.

- Batman, K. Akkan (2002). *Çok Boyutlu Zekâ Kuramı Etkinlikleriyle Destekli Öğretimin Erişi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Baykal, A. İhsan (2005). *Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanan Çoklu Zeka Kuramının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bayrak, İ. (2004). *Öğretmenin Gücü*. İstanbul: Hayat Yayınları
- Beceren, E. (2004). *Duygusal Zekâ Nedir?*
<http://www.duygusalzeka.com/BolumGoster.asp?AnaKonu=genel>. İnternet Adresinden 19.12.2007 Tarihinde İndirilmiştir.
- Bozdağ, M. (2000). *Ruhsal Zekâ*. İstanbul: Nesil Yayınlar, 37.Baskı.
- Bulut, İ. (2006). *Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkinliğinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Burma, Ş. (2003). *Çoklu Zekâ Kuramına Göre Eğitim Ortamlarının Yapılandırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Bümen, N. T. (2002). *Okulda Çoklu Zekâ Kuramı*. Ankara: Pegema Yayıncılık, 1. Baskı.
- Bümen, N. T. (2006). *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Editör: Demirel, Ö.: Ankara: Pegema Yayıncılık, 2. Baskı.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Canbay, S. (2006). *İlköğretim Birinci Kademedeki Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Yalova Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelen, A. (2006). *İlköğretim Beden Eğitimi Dersinde Çoklu Zekâ Kuramı Doğrultusunda Yapılan Etkinliklerin Öğrencilerin Bilişsel, Duyuşsal ve Devinişsel Erişim Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çırakoğlu, M. (2003). *İlköğretim Birinci Kademesinde Çoklu Zeka Kuramı Uygulamalarının Erişime Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi.
- Coşkungönüllü, R. (1998). *Çoklu Zekâ Kuramının 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Erişimine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Demirel, Ö. (2006). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. Başbay, A. Erdem, E. (2006). *Eğitimde Çoklu Zekâ Kuramı ve Uygulama*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ü. (2006). *Fen Bilgisi Öğretiminde Genetik Ünitesinin Kavranmasında Çoklu Zekâ Kuramının Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Deveci, E. (2008). *Öğretim Stillerinin Farklı Zekâ Türlerine Sahip Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Fen Ve Teknoloji Ders Başarısı İle İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık, 3. Baskı.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences The Theory in Practice*. New York: BasicBooks.
- Goleman, D. (1996). *Duygusal Zekâ Neden IQ'dan Daha Önemlidir?* İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gökçek, N. (2007). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Asit Baz Konusundaki Başarılarına Çoklu Zekâ Kuramının Etkisinin Araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Gürol, M. ve Tezci, E. (2006). *Öğretimde Program Geliştirme Ölçme Ve Değerlendirme*. Ankara: Akış Yayınları.
- Güngör, F. (2005). *Sınıf Öğretmenlerinin Zekâ Alanlarına Göre Çoklu Zekâ Etkinliklerini Uygulama Durumlarının Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı.
- Güneş, R. Sultan (2006). *İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Duyu Organları Konusundaki Başarılarına, Öğrendikleri Bilgilerin Kalıcılığına Ve Tutumlarına Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretimin Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hepyaşar, D. Leyla (2006). *Fizik Dersinde Çoklu Zekâ İle Öğretimin Öğrenci Başarısına Katkısı Ve Öğrenci Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları Ve Öğretim Bilim Dalı.

Işık, K. Dilek (2007). *Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarılarına Ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı.

Kalkınç, Fatih (2006). *Okul Evde Başlar*. 10. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kan, A.Ülkü (2006). *Yeni İlköğretim Programında Öngörülen Temel Becerileri Kazanmada Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Ve Türkçe Derslerinin Etkilerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 16. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karatekin, K. (2006). *İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Yön Ve Yön Bulma Yöntemleri Konusunun Çoklu Zeka Kuramına Göre Öğretilmesinin Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı.

Kılıç, Ç. (2002). *Çoklu Zekâ Kuramının Amerikan Okullarındaki Uygulamaları Üzerine Ulusal Bir Çalışma (SUMIT Projesi)*. Eğitim Araştırmaları Dergisi, 8, 165-174.

- Kucur, F. Kübra (2007). *İlköğretim Fen Ve Teknoloji Dersinde Çoklu Zekâ Uygulamaları Ve Öğretmenlerin karşılaştıkları Güçlükler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Konya: Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Fen Bilgisi Öğretimi Anabilim Dalı.
- Konrad, S. ; Hendl, C.(2003). *Duygularla Güçlenmek*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (2004). *Bireysel Farklılıklar ve Eğitime Yansımaları*. Yıldız Kuzgun ve Deniz Deryakulu (Editörler). 1. Baskı Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Obuz, C. (2001). *Çoklu Zeka Kuramının Hayat Bilgisi Dersinde Öğrenme Sürecine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Oral, B. (2001) *Branşlarına Göre Üniversite Öğrencilerinin Zekâ Alanlarının İncelenmesi*. Eğitim ve Bilim. Cilt: 26 Sayı:122. 19-31.
- Oral, B. (2005). *Tam Öğrenme Destekli Çoklu Zeka Kuramının Fen Bilgisi Öğretiminde Uygulanması*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (28- 30 Eylül). Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Öz, C. (2005) *İlköğretim 6. Sınıflarda Kesirler Konusunun Çoklu Zeka Kuramına Uygun Öğretiminin Başarıya Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Özden, Y.(2003). *Öğrenme ve Öğretme*. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Öztürkmen, B. (2006). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Çoklu Zeka Kuramına Göre Zeka Alanlarıyla Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Gaziantep Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Antep: Gazi Antep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Saban, A. (2005). *Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 5. Baskı.
- Saydam, E. (2005). *Çoklu Zekâ Kuramına Göre Hazırlanmış Öğrenme Ortamlarının 6. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarılarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Selçuk, Z.; Kayılı, H., Okut, L. (2004). *Çoklu Zekâ Uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 4. Baskı.
- Sezik, N. (2003). *Sınırsız Beyin Gücü*. İstanbul: Hayat Yayınları, 3. Baskı.
- Sönmez, V. (2008). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2. Baskı.
- Susar, K. Fatma (2006). *İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Erişi, Tutumlar, Öğrenme Stratejileri Ve Çoklu Zekâ Alanları Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı.
- Sümbüloğlu, K. ve Sümbüloğlu, V. (2000). *Biyoistatistik*. Ankara: Hatiboğlu Yayınları
- Taşazen, S. Sevda (2005). *Çoklu zeka kuramına göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin erişkiye, kavram öğrenmeye ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Temur, Ö. Doğan (2001). *Çoklu Zekâ Kuramına Göre Hazırlanan Öğretim Etkinliklerinin 4. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Erişilerine ve Öğrenilen Bilgilerin Kalıcılığına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı.

Tilbe, S. (2006). *Çoklu Zekâ Kuramına Göre Hazırlanan Türkçe Öğretiminin Öğrenci Erişisine Ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.

Tuğrul, B. ve Duran, E. (2003). *Her çocuk Başarılı Olmak İçin Bir Şansa Sahiptir: Zekanın Çok Boyutluluğu Çoklu Zeka Kuramı* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 24, 224–233.

Yeşilbursa, G. Emine (2006). *İlköğretim II. Kademe Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramı Hakkındaki Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı.

Yıldırım, K. (2006). *Çoklu Zeka Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarı, Benlik Saygısı Ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı.

Yılmaz, G. ve Fer, S. (2003). *Çoklu Yönlü Zekâ Alanlarına Göre Düzenlenen Öğretim Etkinliklerine İlişkin Öğrencilerin Görüşleri ve Başarıları*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25, 235–245.

Ülgen, G. (1997). *Eğitim Psikolojisi*. İstanbul: Kurtiş Matbaası, 3. Baskı.

Weller, L. David (1999). *Application of The Multiple Intelligences Theory in Quality Organizations*. Team Performance Management, 5 (4), 136–146.

Varış, F.(1997).*Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Alkım Yayınları, 7. Baskı.

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

<http://okulweb.meb.gov.tr> adresinden 03.01.2009 tarihinde indirilmiştir

<http://kure.meb.gov.tr> adresinden 03.01.2009 tarihinde indirilmiştir.

<http://www.yetenek.com> adresinden 27.05.2008 tarihinde indirilmiştir

Tablo 13: Öğretmenlerin ÇZK' ya Göre Genel Görüşleri

		$\bar{X}$	SS
5	Çoklu Zekâ Kuramı konusunda yapılan araştırmaları ve gelişmeleri izliyorum.	3,18	1,22
6	Çoklu Zekâ Kuramı konusunda yeterli bilgiye sahibim.	3,18	1,12
7	Öğretimde tüm zekâ alanlarına eşit derecede önem verilmelidir.	4,06	1,10
8	Öğretimde ÇZK' ya duyarlı yöntemler geleneksel yöntemlere göre daha etkilidir.	4,09	0,95
9	Çoklu Zekâ Kuramı bütün derslerde uygulanmalıdır.	3,85	1,09
10	Yeni ilköğretim programımız (2004) ÇZK' ya uygundur.	3,01	1,10
11	Ders kitapları ÇZK' ya göre ders işlemeye uygundur.	2,95	1,15
12	ÇZK Sayesinde her öğrenci bir işe yaradığı duygusunu hissedebilmektedir.	3,93	0,99
13	Öğretim sürecinde öğrenci farklılıkları dikkate alınmalıdır.	4,52	0,71
14	Değerlendirme sürecinde öğrenci farklılıkları dikkate alınmalıdır.	4,33	0,91
15	Zekânın en önemli göstergesi öğrencinin sözel ve dil yeteneğidir.	2,98	1,32
16	Zekânın en önemli göstergesi öğrencinin sayısal ve mantık yeteneğidir.	3,02	1,30
17	Öğrencilerin Çoklu Zekâ alanları bilinmelidir.	4,30	0,82
18	Öğretim etkinlikleri düzenlenirken zekâ alanları dikkate alınmalıdır.	4,28	0,81
19	Öğrencilerin öğrenmede zorlandıkları konuları, öğretmenler zekâ alanları güçlü olan alanları kullanarak öğretirler.	3,88	1,05
20	Her öğrencinin kolaylıkla öğrenebildiği bir yol mutlaka vardır.	4,12	0,93
21	Öğretmenler, öğrencilerin çoklu zekâ alanlarını belirlemek için çoklu zekâ envanteri uygulamalıdır.	4,04	0,89
22	Sınıf mevcudu, ÇZK' nın etkili şekilde uygulanamamasında bir etkidir.	4,38	0,86
23	Öğretmenler öğretim planı yaparken ÇZK' yı dikkate alırlar.	3,25	1,25
24	Sınıf mevcudunun kalabalık oluşu yapılan etkinlikleri sınırlar.	4,55	0,82
25	Öğrencinin tüm zekâ alanlarına yönelik mesaj verilirse daha üst düzeyde öğrenme gerçekleşir.	4,20	0,96
26	ÇZK Öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimi güçlendirir.	4,22	0,85
27	Öğrenciler ÇZK' ya göre ders işlemeyi daha ilgi çekici bulmaktadırlar.	3,96	0,99
28	Öğretimde ÇZK' yı uygulamak zaman kaybına yol açmaktadır.	2,81	1,41
29	ÇZK' ya göre ders işleme öğrencilerin derse katılımını artırmaktadır.	3,89	1,03
30	ÇZK' ya göre ders işlemeye başladığımdan beri öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerim gelişme gösterdi.	3,50	1,08
31	ÇZK ile ilgili etkinlikler yaparken materyal sıkıntısı	2,43	1,44

	çekmiyorum.		
32	Farklı zekâ alanlarına yönelik ölçme araçları geliştirmede yeterli bilgiye sahibim.	2,88	1,12
33	Her zekâ alanına uygun ölçme aracı geliştirmek pratikte olası değildir.	3,18	1,24
34	ÇZK' ya göre öğrencileri değerlendirmek çok emek ister.	3,89	1,05
35	ÇZK' ya göre değerlendirme yaparken birden çok ölçüt kullanılmalıdır.	4,08	0,88
36	ÇZK' ya göre ders işlendiğinde konuyu tavsiye edilen sürede bitirmek zorlaşır.	3,87	1,09
37	ÇZK uygulamalarında önemli olan öğrencinin baskın zekâ türünü belirleyip öğretimi buna göre sürdürmektir.	3,83	1,11
38	ÇZK ile ilgili etkinlikleri düzenlemede öğretmen kılavuz kitabı yeterli desteği sağlamaktadır.	2,77	1,28
39	ÇZK Uygulamalarından daha iyi sonuç alınabilmesi için ilköğretim düzeyinde tüm öğretmenlerin branşlaşması daha uygun olur.	3,79	1,24
40	ÇZK' nın daha rahat uygulanabilmesi için eğitim ortamlarının zenginleştirilmesi gerekir.	4,32	0,97
41	Yeni program kapsamında öğretmenlere verilen ÇZK ile ilgili seminerler yeterli olmuştur	1,98	1,20
42	Öğrenci velileri ÇZK konusunda yeterli bilgiye sahiptirler.	1,65	1,17
43	ÇZK İle ilgili okul yöneticileri de bilgilendirme semineri almalı.	4,04	1,30
44	Üniversitelerin Öğretmenlere ÇZK ile ilgili rehberliği yetersizdir.	3,79	1,37
45	Okulumuz ÇZK' nın uygulanabileceği materyal zenginliğine sahiptir.	1,80	1,16
46	Müfettişlerin öğretmenlere ÇZK ile ilgili rehberliği yeterli düzeydedir.	1,85	1,22
47	Öğretmen her derste mutlaka birden fazla yöntem ve teknik kullanmalıdır.	4,19	1,00
48	ÇZK uygulamalarında önemli olan öğrencinin baskın zekâ alanını belirleyip öğretimi buna göre sürdürmektir.	3,99	1,00
49	ÇZK uygulamalarında önemli olan öğrencinin tüm zekâ alanlarını geliştirmektir.	3,68	1,26
50	Zekâ, kalıtım ve çevrenin etkileşimi sonucu oluşmuş bir üründür.	4,12	1,02

Tablo 14: Cinsiyete Göre Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin t Testi Sonuçları

Anket Maddeleri		1Erkek (n=299)		2Kadın (n=215)		t	p	Homojenlik	
		$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS			Levene	p
5	Çoklu Zekâ Kuramı konusunda yapılan araştırmaları ve gelişmeleri izliyorum.	3,12	1,27	3,26	1,15	-1,208	0,228	6,805	0,009*
6	Çoklu Zekâ Kuramı konusunda yeterli bilgiye sahibim.	3,18	1,14	3,17	1,10	0,51	0,959	1,102	0,294
7	Öğretimde tüm zekâ alanlarına eşit derecede önem verilmelidir	4,07	1,07	4,03	1,14	0,419	0,676	1,800	0,180
8	Öğretimde ÇZK' ya duyarlı yöntemler geleneksel yöntemlere göre daha etkilidir.	4,09	0,97	4,08	0,93	0,077	0,938	0,094	0,760
9	Çoklu Zekâ Kuramı bütün derslerde uygulanmalıdır.	3,85	1,15	3,85	1,00	-0,052	0,959	5,258	0,022*
10	Yeni ilköğretim programımız (2004) ÇZK' ya uygundur.	3,04	1,10	2,97	1,11	0,690	0,491	0,031	0,861
11	Ders kitapları ÇZK' ya göre ders işlemeye uygundur.	2,90	1,14	3,02	1,18	-1,153	0,249	0,016	0,901
12	ÇZK Sayesinde her öğrenci bir işe yaradığı duygusunu hissedebilmektedir.	3,95	0,98	3,91	0,99	0,433	0,666	0,001	0,977
13	Öğretim sürecinde öğrenci farklılıkları dikkate alınmalıdır.	4,52	0,73	4,52	0,70	-0,019	0,985	0,134	0,714
14	Değerlendirme sürecinde öğrenci farklılıkları dikkate alınmalıdır.	4,34	0,89	4,31	0,94	0,420	0,674	0,177	0,674
15	Zekânın en önemli göstergesi öğrencinin sözel ve dil yeteneğidir.	2,98	1,33	2,98	1,30	-0,001	0,999	0,264	0,608
16	Zekânın en önemli göstergesi öğrencinin sayısal ve mantık yeteneğidir.	3,07	1,32	2,95	1,27	1,036	0,301	0,128	0,721
17	Öğrencilerin Çoklu Zekâ alanları bilinmelidir.	4,32	0,79	4,27	0,87	0,698	0,485	0,368	0,544
18	Öğretim etkinlikleri düzenlenirken zekâ alanları dikkate alınmalıdır.	4,28	0,82	4,27	0,81	0,136	0,892	0,119	0,730
19	Öğrencilerin öğrenmede zorlandıkları konuları, öğretmenler zekâ alanları güçlü olan alanları kullanarak öğretirler.	3,84	1,07	3,94	1,01	-1,066	0,287	3,744	0,054
20	Her öğrencinin kolaylıkla öğrenebildiği bir yol mutlaka vardır.	4,19	0,94	4,03	0,91	1,963	0,050	3,091	0,079
21	Öğretmenler, öğrencilerin çoklu zekâ alanlarını belirlemek için çoklu zekâ envanteri uygulamalıdır.	4,06	0,89	4,02	0,89	0,523	0,601	0,859	0,354

22	Sınıf mevcudu, ÇZK' nın etkili şekilde uygulanamamasında bir etkindir.	4,35	0,88	4,41	0,83	-0,773	0,440	0,708	0,401
23	Öğretmenler öğretim planı yaparken ÇZK' yı dikkate alırlar.	3,18	1,27	3,33	1,22	-1,310	0,191	0,263	0,608
24	Sınıf mevcudunun kalabalık oluşu yapılan etkinlikleri sınırlar.	4,53	0,84	4,57	0,79	-0,395	0,693	0,411	0,522
25	Öğrencinin tüm zekâ alanlarına yönelik mesaj verilirse daha üst düzeyde öğrenme gerçekleşir.	4,19	0,96	4,21	0,96	-0,311	0,756	0,185	0,667
26	ÇZK Öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimi güçlendirir.	4,27	0,81	4,14	0,90	1,716	0,087	0,000	0,994
27	Öğrenciler ÇZK' ya göre ders işlemeyi daha ilgi çekici bulmaktadırlar.	3,97	1,01	3,94	0,97	0,379	0,705	0,691	0,406
28	Öğretimde ÇZK' yı uygulamak zaman kaybına yol açmaktadır.	2,86	1,44	2,74	1,36	0,916	0,362	2,308	0,129
29	ÇZK ' ya göre ders işleme öğrencilerin derse katılımını artırmaktadır.	3,91	1,03	3,86	1,03	0,498	0,619	0,005	0,945
30	ÇZK' ya göre ders işlemeye başladığımdan beri öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerim gelişme gösterdi.	3,51	1,05	3,49	1,12	0,159	0,874	1,104	0,294
31	ÇZK ile ilgili etkinlikler yaparken materyal sıkıntısı çekmiyorum.	2,61	1,50	2,18	1,30	3,361	0,711	2,535	0,131
32	Farklı zekâ alanlarına yönelik ölçme araçları geliştirmede yeterli bilgiye sahibim.	2,95	1,16	2,79	1,06	1,640	0,102	3,362	0,067
33	.Her zekâ alanına uygun ölçme aracı geliştirmek pratikte olası değildir.	3,18	1,29	3,18	1,17	0,005	0,996	3,210	0,074
34	ÇZK' ya göre öğrencileri değerlendirmek çok emek ister.	3,92	1,06	3,86	1,04	0,680	0,497	0,020	0,888
35	ÇZK' ya göre değerlendirme yaparken birden çok ölçüt kullanılmalıdır.	4,11	0,86	4,04	0,91	0,911	0,363	0,080	0,777
36	ÇZK' ya göre ders işlendiğinde konuyu tavsiye edilen sürede bitirmek zorlaşır.	3,86	1,07	3,88	1,12	-0,166	0,868	0,065	0,799
37	ÇZK uygulamalarında önemli olan öğrencinin baskın zekâ türünü belirleyip öğretimi buna göre sürdürmektir.	3,89	1,06	3,74	1,17	1,549	0,122	3,599	0,058
38	ÇZK ile ilgili etkinlikleri düzenlemede öğretmen kılavuz kitabı yeterli desteği sağlamaktadır.	2,85	1,28	2,67	1,27	1,507	0,133	0,021	0,886
39	ÇZK Uygulamalarından daha iyi sonuç alınabilmesi için ilköğretim düzeyinde tüm	3,87	1,20	3,68	1,29	1,673	0,095	2,295	0,130

	öğretmenlerin branşlaşması daha uygun olur.								
40	ÇZK' nın daha rahat uygulanabilmesi için eğitim ortamlarının zenginleştirilmesi gerekir.	4,32	0,98	4,32	0,94	0,040	0,968	0,613	0,434
41	Yeni program kapsamında öğretmenlere verilen ÇZK ile ilgili seminerler yeterli olmuştur	2,01	1,18	1,95	1,24	0,537	0,592	1,631	0,202
42	Öğrenci velileri ÇZK konusunda yeterli bilgiye sahiptirler.	1,76	1,26	1,51	1,03	2,338	0,020	15,840	0,000*
43	ÇZK ile ilgili okul yöneticileri de bilgilendirme semineri almalı.	4,14	1,22	3,90	1,39	2,061	0,040	4,054	0,045*
44	Üniversitelerin Öğretmenlere ÇZK ile ilgili rehberliği yetersizdir.	3,78	1,41	3,81	1,33	-0,244	0,807	3,568	0,059
45	Okulumuz ÇZK' nın uygulanabileceği materyal zenginliğine sahiptir.	1,18	1,13	1,82	1,19	-0,458	0,647	0,173	0,678
46	Müfettişlerin öğretmenlere ÇZK ile ilgili rehberliği yeterli düzeydedir.	1,89	1,24	1,79	1,20	1,039	0,299	1,344	0,247
47	Öğretmen her derste mutlaka birden fazla yöntem ve teknik kullanmalıdır.	4,21	0,97	4,16	1,03	0,589	0,556	0,090	0,764
48	ÇZK uygulamalarında önemli olan öğrencinin baskın zekâ alanını belirleyip öğretimi buna göre sürdürmektir.	4,05	0,96	3,91	1,05	1,550	0,122	1,728	0,189
49	ÇZK uygulamalarında önemli olan öğrencinin tüm zekâ alanlarını geliştirmektir.	3,62	1,32	3,78	1,18	-1,429	0,154	10,801	0,001*
50	Zekâ, kalıtım ve çevrenin etkileşimi sonucu oluşmuş bir üründür.	4,09	1,03	4,16	1,00	-0,797	0,426	0,195	0,659

*P<.05

Tablo 15: Araştırmaya Katılan Öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımında parametrik olmayan maddelere ilişkin sonuçlar

Madde No	Mann Whitney U Test		Fark olan gruplar
	MWU	p	
5	30407,000	0,268	-
9	31167,500	0,535	-
42	29517,500	0,052	-
43	29194,500	0,053	-
49	30578,000	0,324	-

Tablo 16: Mezuniyet Değişkenine Göre Araştırmaya Katılan Öğrencilerin F Testi Sonuçları

Madde No	Öğretmen okulu		Eğitim yüksek okulu		Eğitim fakültesi		Fen Edebiyat Fakültesi		Bunların Dışında		Varyans Analizi		Homojenlik		Anlamlı fark olan gruplar (Scheff)
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	F	p	Levene F	p	
5	2,60	1,07	3,40	1,29	3,16	1,20	3,20	1,20	3,07	1,32	1,327	0,259	0,905	0,461	
6	2,80	1,14	3,23	1,19	3,21	1,09	3,05	1,13	3,11	1,23	0,637	0,637	0,873	0,481	
7	3,80	1,40	4,11	1,08	4,04	1,11	3,95	1,01	4,27	1,03	0,745	0,562	0,664	0,617	
8	4,00	1,05	4,08	0,98	4,11	0,96	3,95	0,98	4,13	0,81	0,419	0,795	0,525	0,717	
9	3,70	1,16	3,82	1,09	3,88	1,07	3,75	1,14	3,85	1,13	0,248	0,911	0,540	0,707	
10	2,40	0,84	3,01	0,97	3,02	1,11	3,00	1,08	3,07	1,30	0,809	0,520	4,595	0,001*	
11	2,30	0,95	2,99	1,12	2,97	1,16	3,03	1,05	2,76	1,32	1,243	0,292	2,231	0,065	
12	3,80	1,14	3,80	1,07	4,02	0,94	3,94	0,94	3,56	1,10	2,726	0,029*	2,238	0,064	3-5
13	4,70	0,67	4,43	0,83	4,56	0,68	4,39	0,75	4,44	0,69	1,397	0,234	1,431	0,222	
14	4,70	0,67	4,39	0,82	4,32	0,91	4,16	1,09	4,44	0,76	1,281	0,276	1,768	0,134	
15	3,20	1,32	3,18	1,15	2,91	1,35	3,06	1,27	2,96	1,41	0,768	0,546	2,252	0,062	
16	3,80	1,32	3,36	1,18	2,96	1,29	3,06	1,40	2,71	1,25	3,115	0,015*	1,270	0,281	1-5,1-3
17	4,30	0,48	4,18	0,98	4,34	0,76	4,20	0,99	4,38	0,75	0,905	0,461	2,622	0,034*	
18	4,00	0,94	4,12	0,95	4,33	0,76	4,22	0,81	4,33	0,88	1,455	0,215	0,714	0,582	
19	3,90	0,88	3,84	1,07	3,92	1,05	3,92	0,98	3,62	1,15	0,843	0,498	1,890	0,111	
20	4,10	1,20	4,41	0,70	4,07	0,94	4,11	1,01	4,07	0,94	2,046	0,087	0,712	0,584	
21	4,40	0,52	4,07	0,87	4,06	0,88	3,94	0,96	3,96	0,95	0,777	0,540	0,150	0,963	
22	4,30	0,95	4,30	0,87	4,41	0,83	4,39	0,99	4,33	0,88	0,295	0,881	0,544	0,704	
23	3,70	1,16	3,49	1,19	3,23	1,77	3,16	1,22	3,47	1,14	0,816	0,515	0,922	0,451	
24	4,70	0,48	4,57	0,80	4,59	0,80	4,45	0,91	4,36	0,91	1,128	0,343	1,391	0,236	
25	4,20	1,23	4,32	0,91	4,23	0,92	4,02	1,03	4,00	1,09	1,496	0,202	0,318	0,866	
26	4,30	0,67	4,38	0,66	4,22	0,86	4,05	0,95	4,20	0,89	1,340	0,254	0,390	0,816	
27	3,80	1,03	4,08	1,00	3,97	0,99	3,81	0,99	4,56	4,15	1,802	0,127	3,544	0,007*	
28	3,80	1,23	2,95	1,38	2,76	1,41	2,64	1,38	2,96	1,48	1,862	0,116	1,055	0,378	
29	3,70	1,42	4,64	6,00	3,94	1,02	3,64	1,10	3,76	1,07	1,744	0,139	2,028	0,089	
30	3,50	1,08	3,52	1,04	3,49	1,11	3,63	0,97	3,38	1,11	0,377	0,825	1,201	0,310	
31	3,50	1,78	2,80	1,42	2,27	1,41	2,50	1,44	2,60	1,36	3,821	0,005*	0,963	0,428	1-3
32	3,40	1,58	3,01	1,10	2,84	1,12	2,89	0,99	2,80	1,16	0,944	0,438	2,016	0,091	
33	4,10	1,10	3,26	1,26	3,15	1,23	3,02	1,34	3,29	1,16	1,871	0,114	0,792	0,531	
34	4,30	1,06	3,84	1,12	3,92	1,04	3,77	1,02	3,87	1,04	0,727	0,574	0,279	0,892	
35	4,30	0,95	4,14	0,85	4,11	0,86	3,97	0,87	3,96	1,07	0,771	0,544	1,194	0,312	
36	4,60	0,52	3,92	1,11	3,86	1,07	3,75	1,15	3,89	1,15	1,375	0,242	0,960	0,429	
37	4,60	0,70	3,72	1,15	3,86	1,08	3,66	1,24	3,84	1,07	1,878	0,113	2,793	0,026*	
38	3,30	1,49	3,07	1,30	2,72	1,25	2,52	1,25	2,91	1,36	2,342	0,054	0,703	0,590	
39	3,40	1,65	3,93	1,21	3,81	1,23	3,77	1,23	3,56	1,36	0,913	0,456	1,682	0,153	
40	4,50	0,97	4,19	1,06	4,41	0,87	4,05	1,17	4,24	1,09	2,571	0,037*	2,335	0,055	-
41	1,70	1,34	2,08	1,11	1,88	1,17	2,22	1,35	2,24	1,26	1,951	0,101	0,622	0,647	
42	1,50	1,27	1,96	1,35	1,55	1,11	1,69	1,18	1,87	1,24	2,316	0,056	2,321	0,056	
43	3,80	1,75	3,99	1,29	4,12	1,25	3,83	1,36	3,96	1,41	0,862	0,487	1,686	0,152	
44	4,00	1,63	3,64	1,39	3,85	1,37	3,63	1,37	3,82	1,32	0,684	0,604	0,375	0,826	
45	1,40	0,97	2,08	1,20	1,70	1,11	1,98	1,25	1,80	1,20	2,376	0,051	0,755	0,555	
46	1,40	0,97	2,26	1,42	1,76	1,20	1,97	1,19	1,78	1,00	3,058	0,017*	3,253	0,012*	1-2
47	4,20	1,23	4,05	1,05	4,26	0,95	4,03	1,05	4,13	1,08	1,165	0,325	0,292	0,883	
48	4,10	1,37	4,02	1,02	4,01	1,00	3,95	3,92	3,87	1,06	0,267	0,899	0,961	0,428	
49	3,60	1,51	3,82	1,19	3,67	1,29	3,63	1,18	3,62	1,30	0,305	0,874	1,194	0,312	
50	3,80	1,55	3,92	1,17	4,15	0,97	4,25	0,87	4,11	1,13	1,319	0,262	3,303	0,011*	

Tablo 17: Araştırmaya katılan öğretmen görüşlerinin mezuniyet değişkenine göre dağılımında parametrik olmayan maddelere ilişkin sonuçlar

Madde No	Kruskal Wallis H Test		Mann Whitney U Test		Fark olan gruplar
	KWH	P	MWU	p	
10	3,535	0,473	-	-	-
17	1,332	0,856	-	-	-
27	3,998	0,406	-	-	-
37	8,036	0,090	-	-	-
46	13,833	0,008			
50	2,504	0,644	-	-	-

Tablo 18: Araştırmaya katılan öğretmen görüşlerinin mezuniyet değişkenine göre dağılımında parametrik olmayan maddelere ilişkin sonuçlar

Madde No	Mann Whitney U Test		Fark olan gruplar
	MWU	p	
46	9381,500	0,002	MR ₂ =231,72
			MR ₃ =190,23

Tablo 19: Kıdem Değişkenine Göre Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin F Testi Sonuçları

Madde No	(1) 1-5 (n=41)		(2) 6-10 (n=167)		(3) 11-15 (n=195)		(4) 16-20 (n=42)		(5) 21 ve üzeri (n=69)		Varyans Analizi		Homojenlik		Anlamlı fark olan gruplar (Scheff)
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	F	p	Levene F	P	
5	3,54	1,12	2,96	1,18	3,10	1,21	3,52	1,27	3,51	1,27	4,632	0,001*	0,682	0,605	2-5
6	3,51	1,08	3,06	1,10	3,12	1,11	3,31	1,20	3,33	1,16	1,994	0,094	0,694	0,597	
7	4,02	1,15	3,88	1,17	4,17	1,03	4,21	1,00	4,09	1,08	1,850	0,118	0,117	0,976	
8	4,20	1,10	4,00	1,00	4,15	0,86	4,02	1,02	4,09	0,97	0,684	0,603	0,723	0,576	
9	3,98	1,21	3,80	1,06	3,87	1,08	3,79	1,22	3,88	1,02	0,302	0,876	0,988	0,413	
10	3,12	0,87	2,97	1,11	3,06	1,18	3,17	1,08	2,83	0,97	0,938	0,442	4,485	0,001*	
11	2,98	1,19	2,99	1,12	2,93	1,19	3,00	1,17	2,87	1,11	0,170	0,954	0,692	0,597	
12	4,39	0,67	3,87	1,03	3,95	0,94	3,70	1,18	3,93	0,99	3,075	0,016*	3,239	0,012*	1-4
13	4,63	0,62	4,50	0,68	4,54	0,68	4,33	0,93	4,54	0,76	1,065	0,373	1,987	0,095	
14	4,32	0,88	4,16	1,05	4,44	0,79	4,24	0,93	4,48	0,79	2,876	0,022*	1,653	0,160	-
15	2,54	1,29	2,94	1,31	3,07	1,37	2,79	1,09	3,17	1,31	2,046	0,087	2,904	0,021*	
16	2,78	1,37	3,02	1,25	2,92	1,31	3,02	1,32	3,47	1,24	2,710	0,030*	0,660	0,620	-
17	4,51	0,55	4,29	0,78	4,31	0,82	4,05	1,10	4,32	0,83	1,702	0,148	2,003	0,093	
18	4,51	0,60	4,31	0,79	4,27	0,80	4,12	0,94	4,22	0,91	1,414	0,228	0,787	0,534	
19	3,93	1,27	3,87	1,05	3,84	1,05	4,19	0,89	3,81	0,99	1,084	0,364	0,784	0,536	
20	4,22	0,96	4,04	1,01	4,03	0,95	4,31	0,75	4,43	0,67	3,439	0,009*	1,032	0,390	3-5
21	4,05	1,07	4,00	0,97	4,03	0,82	4,19	0,80	4,09	0,82	0,437	0,782	1,145	0,334	
22	4,37	0,92	4,44	0,86	4,41	0,78	4,14	1,07	4,30	0,90	1,182	0,318	1,212	0,305	
23	3,12	1,40	3,20	2,12	3,30	1,22	3,48	1,25	3,46	1,13	0,599	0,664	1,290	0,273	
24	4,56	0,78	4,63	0,80	4,51	0,83	4,29	1,02	4,62	0,71	1,816	0,124	1,588	0,176	
25	4,34	0,85	4,16	1,00	4,13	0,99	4,19	0,99	4,42	0,77	1,502	0,200	0,740	0,565	
26	4,05	0,92	4,14	0,93	4,24	0,86	4,29	0,74	4,42	0,55	1,803	0,127	1,030	0,391	
27	3,98	0,91	4,02	2,31	4,03	0,97	3,90	1,14	4,03	1,08	0,067	0,992	0,317	0,866	
28	2,73	1,34	2,74	1,41	2,78	1,41	2,52	1,42	3,28	1,35	2,491	0,042*	0,486	0,746	-
29	3,90	0,97	3,80	1,07	3,92	1,04	5,07	7,95	3,98	0,96	2,310	0,057	5,208	0,000*	
30	3,78	0,91	3,45	1,06	3,47	1,09	3,48	1,21	3,57	1,08	0,887	0,471	1,802	0,127	
31	2,32	1,54	2,23	1,41	2,40	1,38	2,45	1,38	3,06	1,50	4,282	0,002*	1,776	0,132	2-5,3-5
32	2,93	1,10	2,84	1,12	2,78	1,09	2,95	1,13	3,20	1,17	1,966	0,098	0,748	0,560	
33	3,17	1,22	3,14	1,27	3,15	1,21	2,90	1,30	3,52	1,23	1,906	0,108	0,070	0,991	
34	3,78	0,96	3,85	1,13	3,97	0,94	3,67	1,20	3,99	1,10	1,063	0,374	3,827	0,004*	
35	4,12	0,81	4,04	0,93	4,09	0,85	4,14	0,93	4,13	0,89	0,237	0,918	0,458	0,766	
36	3,68	1,06	3,95	1,00	3,90	1,13	3,71	1,22	3,80	1,13	0,841	0,500	2,273	0,060	
37	3,83	1,12	3,83	1,13	3,82	1,10	3,60	1,19	3,97	1,06	0,754	0,556	0,885	0,472	
38	2,63	1,16	2,72	1,26	2,70	1,29	2,95	1,23	3,09	1,34	1,604	0,172	1,089	0,361	
39	3,66	1,09	3,74	1,20	3,79	1,28	3,85	1,34	3,96	1,29	0,512	0,727	0,383	0,821	
40	4,42	0,87	4,38	0,90	4,30	1,00	4,36	0,88	4,17	1,12	0,712	0,584	1,162	0,327	
41	2,10	1,22	1,86	1,14	2,03	1,28	2,00	1,17	2,06	1,17	0,655	0,623	0,727	0,574	
42	1,49	1,05	1,46	0,99	1,68	1,20	1,67	1,10	2,13	1,46	4,316	0,002*	8,099	0,000*	2-5
43	4,24	1,09	4,04	1,31	4,05	1,32	3,98	1,18	3,96	1,40	0,411	0,801	0,803	0,523	
44	3,63	1,48	3,88	1,35	3,84	1,30	3,50	1,57	3,70	1,46	0,942	0,439	2,446	0,046*	
45	1,73	0,92	1,68	1,13	1,79	1,18	2,02	1,16	1,99	1,25	1,352	0,250	0,544	0,704	
46	1,85	1,06	1,77	1,21	1,79	1,15	1,95	1,31	2,16	1,45	1,478	0,208	3,297	0,011*	
47	4,24	0,86	4,20	1,00	4,24	0,99	4,02	1,12	4,10	1,02	0,561	0,691	0,220	0,927	
48	2,80	1,03	4,06	0,93	3,99	1,01	3,88	1,15	4,01	1,05	0,687	0,601	1,179	0,319	
49	3,68	1,06	3,71	1,24	3,57	1,36	3,95	1,27	3,78	1,14	0,994	0,410	3,734	0,005*	
50	4,22	0,94	4,19	0,95	4,14	1,02	4,12	1,04	3,84	1,18	1,608	0,171	1,279	0,277	

Tablo 20: araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre dağılımında parametrik olmayan maddelere ilişkin sonuçlar

Madde No	Kruskal Wallis H Test		Mann Whitney U Test		Fark olan gruplar
	KWH	P	MWU	p	
10	3,884	0,422	-	-	-
12	10,494	0,033	-	-	-
15	8,092	0,088	-	-	-
29	2,003	0,735	-	-	-
34	4,00	0,406	-	-	-
42	15,156	0,004			
44	2,545	0,637	-	-	-
46	4,690	0,321	-	-	-
49	3,904	0,419	-	-	-

Tablo 21: araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre dağılımında parametrik olmayan maddelere ilişkin sonuçlar

Madde No	Mann Whitney U Test		Fark olan gruplar
	MWU	p	
42	9736,500	0,002	MR ₂ =226,93
			MR ₃ =191,33

Tablo 22: Öğrenci Mevcut Değişkenine Göre Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin F Testi Sonuçları

Madde No	(1) 21–30 Öğrenci		(2) 31–40 Öğrenci		(3) 41–50 Öğrenci		(4) 51–60 Öğrenci		(5) 61 ve üzeri Öğrenci		Varyans Analizi		Homojenlik		Anlamlı fark olan gruplar (Scheff)
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	F	p	Levene F	p	
5	3,37	1,10	3,16	1,21	3,20	1,28	3,07	1,21	3,00	1,41	0,581	0,677	1,791	0,129	
6	3,21	1,16	3,09	1,14	3,15	1,15	3,31	1,05	4,00	0,00	0,902	0,463	3,796	0,005*	
7	4,18	1,10	3,89	1,22	4,16	1,00	4,02	1,05	4,50	0,71	1,668	0,156	1,354	0,249	
8	4,07	0,92	4,07	0,93	4,16	1,01	3,98	0,89	4,00	0,00	0,669	0,613	1,768	0,134	
9	4,00	0,93	3,67	1,13	3,95	1,11	3,82	1,03	4,00	0,00	1,792	0,129	1,997	0,094	
10	2,86	1,13	3,02	1,04	3,05	1,19	3,01	1,00	2,50	0,71	0,455	0,769	3,241	0,012*	
11	3,00	1,14	2,76	1,08	3,05	1,25	3,01	1,06	2,50	0,71	1,673	0,155	3,737	0,005*	
12	3,93	1,05	3,94	0,97	4,00	0,98	3,79	1,00	4,00	0,00	0,741	0,565	0,988	0,414	
13	4,68	0,60	4,55	0,56	4,49	0,79	4,46	0,75	3,00	1,41	3,456	0,008*	3,925	0,004*	1–5
14	4,39	0,94	4,39	0,83	4,36	0,85	4,15	1,06	3,00	1,41	2,455	0,045*	1,182	0,318	-
15	2,91	1,39	2,98	1,31	3,01	1,33	2,96	1,28	2,00	0,00	0,342	0,850	2,633	0,034*	
16	2,67	1,30	3,00	1,30	3,08	1,26	3,15	1,35	2,50	0,71	1,523	0,194	0,889	0,470	
17	4,30	0,91	4,27	0,80	4,32	0,85	4,31	0,77	4,00	0,00	0,140	0,967	1,277	0,278	
18	4,35	0,81	4,28	0,76	4,30	0,84	4,21	0,85	4,50	0,71	0,379	0,824	0,152	0,962	
19	3,77	1,15	3,91	0,99	3,87	1,13	3,90	0,93	4,50	0,71	0,377	0,825	2,621	0,034*	
20	3,89	1,08	4,03	0,97	4,25	0,83	4,14	0,94	4,50	0,71	2,283	0,059	0,792	0,530	
21	3,91	0,91	4,05	0,85	4,14	0,89	3,91	0,91	4,00	0,00	1,460	0,213	0,779	0,539	
22	4,39	0,92	4,25	0,89	4,42	0,86	4,50	0,75	4,50	0,71	1,532	0,191	0,494	0,740	
23	3,18	1,20	3,52	2,12	3,16	1,28	3,28	1,30	2,50	0,71	1,386	0,237	0,227	0,923	
24	4,54	0,73	4,47	0,83	4,64	0,72	4,50	1,01	4,50	0,71	1,044	0,384	3,014	0,018*	
25	4,32	0,85	4,13	0,89	4,19	1,04	4,25	0,95	5,00	0,00	0,844	0,497	2,098	0,080	
26	4,28	0,92	4,14	0,76	4,27	0,87	4,19	0,90	5,00	0,00	1,069	0,371	2,380	0,051	
27	3,98	0,99	3,83	1,00	4,07	0,99	4,17	2,86	4,50	0,71	0,883	0,474	0,914	0,455	
28	2,54	1,35	3,00	1,35	2,69	1,48	2,92	1,34	3,00	2,83	1,755	0,137	2,644	0,033*	
29	4,05	0,89	3,84	0,99	4,19	3,75	3,75	1,06	4,50	0,71	0,736	0,567	0,602	0,662	
30	3,44	1,12	3,54	1,03	3,54	1,11	3,40	1,08	3,50	0,71	0,383	0,821	0,589	0,671	
31	1,96	1,16	2,38	1,47	2,55	1,46	2,50	1,45	3,50	0,71	2,243	0,063	7,280	0,000*	
32	2,93	1,07	2,79	1,13	2,92	1,14	2,90	1,11	3,50	0,71	0,461	0,764	0,607	0,658	
33	3,12	1,24	3,07	1,23	3,24	1,27	3,21	1,21	4,50	0,71	1,010	0,402	0,874	0,479	
34	4,14	0,88	3,77	1,09	3,94	1,09	3,83	0,99	4,00	1,41	1,461	0,213	1,560	0,184	
35	4,07	0,82	4,01	0,94	4,14	0,88	4,09	0,83	4,50	0,71	0,597	0,665	0,739	0,566	
36	3,93	0,96	3,77	1,15	3,94	1,08	3,86	1,09	3,50	0,71	0,613	0,653	2,347	0,054	
37	3,96	1,07	3,72	1,13	3,86	1,11	3,83	1,10	5,00	0,00	1,157	0,329	1,070	0,370	
38	2,51	1,21	2,82	1,32	2,79	1,26	2,80	1,27	4,00	1,41	1,149	0,333	0,631	0,641	
39	3,95	1,32	3,61	1,36	3,96	1,08	3,64	1,30	4,50	0,71	2,491	0,042*	5,102	0,000*	-
40	4,51	0,76	4,32	0,91	4,35	0,99	4,18	1,08	3,50	0,71	1,528	0,193	1,134	0,340	
41	1,79	1,08	2,11	1,32	1,84	1,12	2,19	1,25	2,00	1,41	2,202	0,068	2,553	0,038*	
42	1,60	1,12	1,65	1,18	1,64	1,20	1,71	1,15	2,50	2,12	0,352	0,843	0,419	0,795	
43	4,19	1,19	3,81	1,47	2,18	1,15	4,04	1,30	3,00	2,83	2,258	0,062	6,217	0,000*	
44	4,09	1,20	3,81	1,34	3,70	1,42	3,78	1,40	3,50	2,12	0,929	0,447	1,723	0,144	
45	1,86	1,01	1,88	1,21	1,64	1,10	1,92	1,26	2,50	0,71	1,618	0,168	1,193	0,313	
46	1,84	1,22	1,83	1,22	1,86	1,25	1,83	1,17	4,00	1,41	1,575	0,180	0,227	0,923	
47	3,95	1,16	4,15	1,05	4,26	0,94	4,24	0,92	4,50	0,71	1,286	0,274	0,406	0,804	
48	4,00	0,94	3,91	1,04	4,03	1,04	4,03	0,92	4,50	0,71	0,505	0,732	1,336	0,256	
49	3,39	1,31	3,65	1,27	3,72	1,32	3,81	1,11	4,50	0,71	1,338	0,255	2,483	0,043*	
50	4,02	1,14	4,15	0,94	4,10	1,09	4,17	0,89	4,00	1,41	0,254	0,907	2,234	0,064	

Tablo 23: Araştırmaya Katılan Öğretmen Görüşlerinin Öğrenci Mevcudu Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

Madde No	Kruskal Wallis H Test		Mann Whitney U Test		Fark olan gruplar
	KWH	P	MWU	p	
6	2,464	0,482	-	-	-
10	1,332	0,722	-	-	-
11	6,487	0,090	-	-	-
13	4,624	0,201	-	-	-
15	0,278	0,964	-	-	-
19	0,584	0,900	-	-	-
24	5,861	0,119	-	-	-
28	7,184	0,066	-	-	-
31	6,544	0,088	-	-	-
39	7,896	0,048	-	-	-
41	7,915	0,048	-	-	-
43	3,441	0,329	-	-	-
49	4,842	0,184	-	-	-

EKLER

EK 1

İLKÖĞRETİM 4. VE 5. SINIF ÖĞRETMENLERİNE UYGULANAN ANKET FORMU

Değerli meslektaşlarım,

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı ve uygulamasına yönelik öğretmen görüşlerini belirlemektir. Araştırma kapsamında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesine yönelik sizlere anket formu sunulmuştur. Size uygun olan seçeneğe lütfen (X) işareti koyunuz. Araştırmaya değerli katkılarınızdan dolayı bütün öğretmen arkadaşlarıma teşekkür eder. Saygılarımla sunarım.

Fatih Selim ERDAMAR
Sınıf Öğretmeni

1. Cinsiyetiniz? Bay () Bayan ()
2. Mezun olduğunuz okul? Öğretmen Okulu () Eğitim Yüksekokulu () Eğitim Fakültesi ()
Fen- Edebiyat Fak. () Bunların dışında ()
3. Öğretmenlikte kıdeminiz? 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üzeri ()
- 4.Öğrenci mevcudunuz? 21-30 öğrenci () 31-40 öğrenci () 41-50 öğrenci () 51-60 () 61 ve üzeri ()

Lütfen ilgili seçeneğe (X) işareti bırakınız	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Kısmen katılıyorum	Hiç katılmıyorum
5.Çoklu Zekâ Kuramı konusunda yapılan araştırmaları ve gelişmeleri izliyorum.					
6.Çoklu Zekâ Kuramı konusunda yeterli bilgiye sahibim.					
7.Öğretimde tüm zekâ alanlarına eşit derecede önem verilmelidir					
8.Öğretimde ÇZK' ya duyarlı yöntemler geleneksel yöntemlere göre daha etkilidir.					
9. Çoklu Zekâ Kuramı bütün derslerde uygulanmalıdır.					
10. Yeni ilköğretim programımız (2004) ÇZK' ya uygundur.					
11. Ders kitapları ÇZK' ya göre ders işlemeye uygundur.					
12. ÇZK Sayesinde her öğrenci bir işe yaradığı duygusunu hissedebilmektedir.					
13. Öğretim sürecinde öğrenci farklılıkları dikkate alınmalıdır.					
14. Değerlendirme sürecinde öğrenci					

farklılıkları dikkate alınmalıdır.					
15. Zekânın en önemli göstergesi öğrencinin sözel ve dil yeteneğidir.					
16. Zekânın en önemli göstergesi öğrencinin sayısal ve mantık yeteneğidir.					
17. Öğrencilerin Çoklu Zekâ alanları bilinmelidir.					
18. Öğretim etkinlikleri düzenlenirken zekâ alanları dikkate alınmalıdır.					
19. Öğrencilerin öğrenmede zorlandıkları konuları, öğretmenler zekâ alanları güçlü olan alanları kullanarak öğretirler.					
20. Her öğrencinin kolaylıkla öğrenebildiği bir yol mutlaka vardır.					
21. Öğretmenler, öğrencilerin çoklu zekâ alanlarını belirlemek için çoklu zekâ envanteri uygulamalıdır.					
22. Sınıf mevcudu, ÇZK' nın etkili şekilde uygulanamamasında bir etkidir.					
23. Öğretmenler öğretim planı yaparken ÇZK' yı dikkate alırlar.					
24. Sınıf mevcudunun kalabalık oluşu yapılan etkinlikleri sınırlar.					
25. Öğrencinin tüm zekâ alanlarına yönelik mesaj verilirse daha üst düzeyde öğrenme gerçekleşir.					
26. ÇZK Öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimi güçlendirir.					
27. Öğrenciler ÇZK' ya göre ders işlemeyi daha ilgi çekici bulmaktadırlar.					
28. Öğretimde ÇZK' yı uygulamak zaman kaybına yol açmaktadır.					
29. ÇZK' ya göre ders işleme öğrencilerin derse katılımını artırmaktadır.					
30. ÇZK' ya göre ders işlemeye başladığımdan beri öğrenme gücüm çeken öğrencilerim gelişme gösterdi.					
31. ÇZK ile ilgili etkinlikler yaparken materyal sıkıntısı çekmiyorum.					
32. Farklı zekâ alanlarına yönelik ölçme araçları geliştirmede yeterli bilgiye sahibim.					
33. Her zekâ alanına uygun ölçme aracı geliştirmek pratikte olası değildir.					
34. ÇZK' ya göre öğrencileri değerlendirmek çok emek ister.					
35. ÇZK' ya göre değerlendirme yaparken birden çok ölçüt kullanılmalıdır.					
36. ÇZK' ya göre ders işlendiğinde konuyu tavsiye edilen sürede bitirmek zorlaşır.					
37. ÇZK uygulamalarında önemli olan öğrencinin baskın zekâ türünü belirleyip öğretimi buna göre sürdürmektir.					
38. ÇZK ile ilgili etkinlikleri düzenlemede öğretmen kılavuz kitabı yeterli desteği sağlamaktadır.					
39. ÇZK Uygulamalarından daha iyi sonuç alınabilmesi için ilköğretim düzeyinde tüm öğretmenlerin branşlaşması daha uygun olur.					
40. ÇZK' nın daha rahat uygulanabilmesi için eğitim ortamlarının zenginleştirilmesi gerekir.					
41. Yeni program kapsamında öğretmenlere					

verilen ÇZK ile ilgili seminerler yeterli olmuştur					
42. Öğrenci velileri ÇZK konusunda yeterli bilgiye sahiptirler.					
43. ÇZK İle ilgili okul yöneticileri de bilgilendirme semineri almalı.					
44. Üniversitelerin Öğretmenlere ÇZK ile ilgili rehberliği yetersizdir.					
45. Okulumuz ÇZK ‘nın uygulanabileceği materyal zenginliğine sahiptir.					
46. Müfettişlerin öğretmenlere ÇZK ile ilgili rehberliği yeterli düzeydedir.					
47. Öğretmen her derste mutlaka birden fazla yöntem ve teknik kullanmalıdır.					
48. ÇZK uygulamalarında önemli olan öğrencinin baskın zekâ alanını belirleyip öğretimi buna göre sürdürmektir.					
49.ÇZK uygulamalarında önemli olan öğrencinin tüm zekâ alanlarını geliştirmektir.					
50. Zekâ, kalıtım ve çevrenin etkileşimi sonucu oluşmuş bir üründür.					

1-Sizce öğrenme nasıl oluşur?

.....

.....

.....

.....

2-Sizce zekâ nedir?

.....

.....

.....

.....

3-Sizce başarı nedir?

.....

.....

.....

.....

4-Sizce ideal öğrenci nasıl olur?

.....

.....

.....

.....

EK 2

Diyarbakır İl Merkezinde Bulunan 4 ve 5. Sınıf Şube Sayıları

T.C
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.21.00.10/ 24491
KONU : Bilgi Talebi

10.08.2007

Fatih Selim ERDAMAR

İlgi : 10.08.2007 tarih 14934 sayılı dilekçeniz

İlgi dilekçe ile kurumumuzdan bilgi talep edilmiştir. İlimiz Merkezinde merkezi yerleşim yerlerinde(Merkez köyler hariç) 71 okul bulunmaktadır. Bu okullarda bulunan 4 ve 5 nci sınıf şube sayıları ve ilgili bilgiler ekte sunulmuştur.

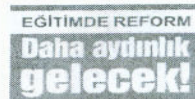
Süleyman İLGE
Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

EKLER

Merkezde bulunan 4 ve 5 nci sınıf (4 sayfa)
şube sayıları



Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü
İstatistik Şubesi
Tel : 0412 266 58 50-133
Faks : 0412 226 58 42
istatistik21@meb.gov.tr
<http://diyarbakir.meb.gov.tr>



NO	İL	İLÇE	KURUM_ADİ	SINIF	SUBE_SAY
1	DIYARBAKIR	MERKEZ	Kazım Karabekir İlköğretim Okulu	4. Sınıf	7
2	DIYARBAKIR	MERKEZ	Kazım Karabekir İlköğretim Okulu	5. Sınıf	6
3	DIYARBAKIR	MERKEZ	Hüseyin Uluğ İlköğretim Okulu	4. Sınıf	8
4	DIYARBAKIR	MERKEZ	Hüseyin Uluğ İlköğretim Okulu	5. Sınıf	6
5	DIYARBAKIR	MERKEZ	Şehit Polis Mehmet Elcin İlköğretim Okulu	4. Sınıf	7
6	DIYARBAKIR	MERKEZ	Şehit Polis Mehmet Elcin İlköğretim Okulu	5. Sınıf	7
7	DIYARBAKIR	MERKEZ	Alıpınar İlköğretim Okulu	4. Sınıf	3
8	DIYARBAKIR	MERKEZ	Alıpınar İlköğretim Okulu	5. Sınıf	3
9	DIYARBAKIR	MERKEZ	Hürriyet İlköğretim Okulu	4. Sınıf	8
10	DIYARBAKIR	MERKEZ	Hürriyet İlköğretim Okulu	5. Sınıf	10
11	DIYARBAKIR	MERKEZ	Şair Sirri Hanim İlköğretim Okulu	4. Sınıf	6
12	DIYARBAKIR	MERKEZ	Şair Sirri Hanim İlköğretim Okulu	5. Sınıf	7
13	DIYARBAKIR	MERKEZ	Huzurevleri İlköğretim Okulu	4. Sınıf	4
14	DIYARBAKIR	MERKEZ	Huzurevleri İlköğretim Okulu	5. Sınıf	3
15	DIYARBAKIR	MERKEZ	24 Kasım İlköğretim Okulu	4. Sınıf	5
16	DIYARBAKIR	MERKEZ	24 Kasım İlköğretim Okulu	5. Sınıf	5
17	DIYARBAKIR	MERKEZ	İstiklal İlköğretim Okulu	4. Sınıf	3
18	DIYARBAKIR	MERKEZ	İstiklal İlköğretim Okulu	5. Sınıf	3
19	DIYARBAKIR	MERKEZ	Şehit Öğretmen Nuriye Ak İlköğretim Okulu	4. Sınıf	4
20	DIYARBAKIR	MERKEZ	Şehit Öğretmen Nuriye Ak İlköğretim Okulu	5. Sınıf	4
21	DIYARBAKIR	MERKEZ	Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu	4. Sınıf	3
22	DIYARBAKIR	MERKEZ	Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu	5. Sınıf	5
23	DIYARBAKIR	MERKEZ	Vali Ünal Erkan İlköğretim Okulu	4. Sınıf	10
24	DIYARBAKIR	MERKEZ	Vali Ünal Erkan İlköğretim Okulu	5. Sınıf	10
25	DIYARBAKIR	MERKEZ	Gazi İlköğretim Okulu	4. Sınıf	7
26	DIYARBAKIR	MERKEZ	Gazi İlköğretim Okulu	5. Sınıf	8
27	DIYARBAKIR	MERKEZ	İsmetpaşa İlköğretim Okulu	4. Sınıf	4
28	DIYARBAKIR	MERKEZ	İsmetpaşa İlköğretim Okulu	5. Sınıf	4
29	DIYARBAKIR	MERKEZ	Seyrantepe İlköğretim Okulu	4. Sınıf	5
30	DIYARBAKIR	MERKEZ	Seyrantepe İlköğretim Okulu	5. Sınıf	4
31	DIYARBAKIR	MERKEZ	Beyaztebeşir İlköğretim Okulu	4. Sınıf	5
32	DIYARBAKIR	MERKEZ	Beyaztebeşir İlköğretim Okulu	5. Sınıf	5
33	DIYARBAKIR	MERKEZ	Şehit Namık Tümer İlköğretim Okulu	4. Sınıf	6
34	DIYARBAKIR	MERKEZ	Şehit Namık Tümer İlköğretim Okulu	5. Sınıf	5
35	DIYARBAKIR	MERKEZ	Nazime Tatlıcı İlköğretim Okulu	4. Sınıf	4
36	DIYARBAKIR	MERKEZ	Nazime Tatlıcı İlköğretim Okulu	5. Sınıf	5
37	DIYARBAKIR	MERKEZ	Yunus Emre İlköğretim Okulu	4. Sınıf	8
38	DIYARBAKIR	MERKEZ	Yunus Emre İlköğretim Okulu	5. Sınıf	8
39	DIYARBAKIR	MERKEZ	Mustafa Kemal İlköğretim Okulu	4. Sınıf	3
40	DIYARBAKIR	MERKEZ	Mustafa Kemal İlköğretim Okulu	5. Sınıf	3
41	DIYARBAKIR	MERKEZ	Şehit Yüzbaşı Bahtiyar Er İlköğretim Okulu	4. Sınıf	2
42	DIYARBAKIR	MERKEZ	Şehit Yüzbaşı Bahtiyar Er İlköğretim Okulu	5. Sınıf	2

43	DİYARBAKIR	MERKEZ	Şehit Usteğmen Fehmi Taşkın İlköğretim Ok.	4. Sınıf	3
44	DİYARBAKIR	MERKEZ	Şehit Usteğmen Fehmi Taşkın İlköğretim Ok.	5. Sınıf	3
45	DİYARBAKIR	MERKEZ	Şehit Albay Güner Ekici İlköğ. Okulu	4. Sınıf	4
46	DİYARBAKIR	MERKEZ	Şehit Albay Güner Ekici İlköğ. Okulu	5. Sınıf	5
47	DİYARBAKIR	MERKEZ	Şehit Başkomiser Yılmaz Allahverdi İlköğ. O	4. Sınıf	3
48	DİYARBAKIR	MERKEZ	Şehit Başkomiser Yılmaz Allahverdi İlköğ. O	5. Sınıf	3
49	DİYARBAKIR	MERKEZ	Şehit Başkomiser Fatih Özdi İlköğ. Okulu	4. Sınıf	3
50	DİYARBAKIR	MERKEZ	Şehit Başkomiser Fatih Özdi İlköğ. Okulu	5. Sınıf	3
51	DİYARBAKIR	MERKEZ	Nüket ve Coşkun Akyol İlköğretim Okulu	4. Sınıf	3
52	DİYARBAKIR	MERKEZ	Nüket ve Coşkun Akyol İlköğretim Okulu	5. Sınıf	2
53	DİYARBAKIR	MERKEZ	Ali Emiri İlköğretim Okulu	4. Sınıf	5
54	DİYARBAKIR	MERKEZ	Ali Emiri İlköğretim Okulu	5. Sınıf	5
55	DİYARBAKIR	MERKEZ	Diyarbakır İlköğretim Okulu	4. Sınıf	3
56	DİYARBAKIR	MERKEZ	Diyarbakır İlköğretim Okulu	5. Sınıf	3
57	DİYARBAKIR	MERKEZ	Çelebi Eser İlköğretim Okulu	4. Sınıf	7
58	DİYARBAKIR	MERKEZ	Çelebi Eser İlköğretim Okulu	5. Sınıf	5
59	DİYARBAKIR	MERKEZ	Cumhuriyet İlköğretim Okulu	4. Sınıf	3
60	DİYARBAKIR	MERKEZ	Cumhuriyet İlköğretim Okulu	5. Sınıf	2
61	DİYARBAKIR	MERKEZ	İnönü İlköğretim Okulu	4. Sınıf	5
62	DİYARBAKIR	MERKEZ	İnönü İlköğretim Okulu	5. Sınıf	6
63	DİYARBAKIR	MERKEZ	Faık Alı İlköğretim Okulu	4. Sınıf	4
64	DİYARBAKIR	MERKEZ	Faık Alı İlköğretim Okulu	5. Sınıf	3
65	DİYARBAKIR	MERKEZ	Vehbi Koç İlköğretim Okulu	4. Sınıf	6
66	DİYARBAKIR	MERKEZ	Vehbi Koç İlköğretim Okulu	5. Sınıf	6
67	DİYARBAKIR	MERKEZ	Yavuz Selim İlköğretim Okulu	4. Sınıf	4
68	DİYARBAKIR	MERKEZ	Yavuz Selim İlköğretim Okulu	5. Sınıf	4
69	DİYARBAKIR	MERKEZ	Kosuyolu İlköğretim Okulu	4. Sınıf	5
70	DİYARBAKIR	MERKEZ	Kosuyolu İlköğretim Okulu	5. Sınıf	5
71	DİYARBAKIR	MERKEZ	Oğr Mehmet Sabrı Guzel İlköğretim Okulu	4. Sınıf	5
72	DİYARBAKIR	MERKEZ	Oğr Mehmet Sabrı Guzel İlköğretim Okulu	5. Sınıf	4
73	DİYARBAKIR	MERKEZ	Mehmetcik İlköğretim Okulu	4. Sınıf	7
74	DİYARBAKIR	MERKEZ	Mehmetcik İlköğretim Okulu	5. Sınıf	7
75	DİYARBAKIR	MERKEZ	Ziya Gokalp İlköğretim Okulu	4. Sınıf	3
76	DİYARBAKIR	MERKEZ	Ziya Gokalp İlköğretim Okulu	5. Sınıf	3
77	DİYARBAKIR	MERKEZ	Yahya Kemal Beyatlı İlköğretim Okulu	4. Sınıf	12
78	DİYARBAKIR	MERKEZ	Yahya Kemal Beyatlı İlköğretim Okulu	5. Sınıf	12
79	DİYARBAKIR	MERKEZ	100 Yıl İlköğretim Okulu	4. Sınıf	4
80	DİYARBAKIR	MERKEZ	100 Yıl İlköğretim Okulu	5. Sınıf	4
81	DİYARBAKIR	MERKEZ	Süleyman Nazı İlköğretim Okulu	4. Sınıf	7
82	DİYARBAKIR	MERKEZ	Süleyman Nazı İlköğretim Okulu	5. Sınıf	7

83	DIYARBAKIR	MERKEZ	Şair Cahit Sıtkı Tarancı İlköğretim Okulu	4. Sınıf	2
84	DIYARBAKIR	MERKEZ	Şair Cahit Sıtkı Tarancı İlköğretim Okulu	5. Sınıf	1
85	DIYARBAKIR	MERKEZ	Şehit Hazım Sahin İlköğretim Okulu	4. Sınıf	2
86	DIYARBAKIR	MERKEZ	Şehit Hazım Sahin İlköğretim Okulu	5. Sınıf	2
87	DIYARBAKIR	MERKEZ	İskenderpaşa İlköğretim Okulu	4. Sınıf	2
88	DIYARBAKIR	MERKEZ	İskenderpaşa İlköğretim Okulu	5. Sınıf	2
89	DIYARBAKIR	MERKEZ	5 Nisan İlköğretim Okulu	4. Sınıf	3
90	DIYARBAKIR	MERKEZ	5 Nisan İlköğretim Okulu	5. Sınıf	4
91	DIYARBAKIR	MERKEZ	Atatürk İlköğretim Okulu	4. Sınıf	6
92	DIYARBAKIR	MERKEZ	Atatürk İlköğretim Okulu	5. Sınıf	6
93	DIYARBAKIR	MERKEZ	Alipaşa İlköğretim Okulu	4. Sınıf	5
94	DIYARBAKIR	MERKEZ	Alipaşa İlköğretim Okulu	5. Sınıf	5
95	DIYARBAKIR	MERKEZ	Arif Eminoğlu İlköğretim Okulu	4. Sınıf	3
96	DIYARBAKIR	MERKEZ	Arif Eminoğlu İlköğretim Okulu	5. Sınıf	3
97	DIYARBAKIR	MERKEZ	Alpaslan İlköğretim Okulu	4. Sınıf	4
98	DIYARBAKIR	MERKEZ	Alpaslan İlköğretim Okulu	5. Sınıf	3
99	DIYARBAKIR	MERKEZ	Nuriye Çelebi Eser İlköğretim Okulu	4. Sınıf	4
100	DIYARBAKIR	MERKEZ	Nuriye Çelebi Eser İlköğretim Okulu	5. Sınıf	4
101	DIYARBAKIR	MERKEZ	Eczacılar İlköğretim Okulu	4. Sınıf	2
102	DIYARBAKIR	MERKEZ	Eczacılar İlköğretim Okulu	5. Sınıf	3
103	DIYARBAKIR	MERKEZ	Milli Eğitim Vakfı İlköğretim okulu	4. Sınıf	3
104	DIYARBAKIR	MERKEZ	Milli Eğitim Vakfı İlköğretim okulu	5. Sınıf	3
105	DIYARBAKIR	MERKEZ	Mardinkapı İlköğretim Okulu	4. Sınıf	2
106	DIYARBAKIR	MERKEZ	Mardinkapı İlköğretim Okulu	5. Sınıf	2
107	DIYARBAKIR	MERKEZ	Mesut Yılmaz İlköğretim Okulu	4. Sınıf	6
108	DIYARBAKIR	MERKEZ	Mesut Yılmaz İlköğretim Okulu	5. Sınıf	6
109	DIYARBAKIR	MERKEZ	700.Yıl İlköğretim Okulu	4. Sınıf	8
110	DIYARBAKIR	MERKEZ	700.Yıl İlköğretim Okulu	5. Sınıf	8
111	DIYARBAKIR	MERKEZ	Fatih İlköğretim Okulu	4. Sınıf	10
112	DIYARBAKIR	MERKEZ	Fatih İlköğretim Okulu	5. Sınıf	10
113	DIYARBAKIR	MERKEZ	Vali Kurt İsmail Paşa İlköğretim Okulu	4. Sınıf	6
114	DIYARBAKIR	MERKEZ	Vali Kurt İsmail Paşa İlköğretim Okulu	5. Sınıf	6
115	DIYARBAKIR	MERKEZ	Namık Kemal İlköğretim Okulu	4. Sınıf	6
116	DIYARBAKIR	MERKEZ	Namık Kemal İlköğretim Okulu	5. Sınıf	6
117	DIYARBAKIR	MERKEZ	Celal Güzelses İlköğretim Okulu	4. Sınıf	7
118	DIYARBAKIR	MERKEZ	Celal Güzelses İlköğretim Okulu	5. Sınıf	6
119	DIYARBAKIR	MERKEZ	Kanuni Sultan Süleyman İlköğretim Okulu	4. Sınıf	3
120	DIYARBAKIR	MERKEZ	Kanuni Sultan Süleyman İlköğretim Okulu	5. Sınıf	3
121	DIYARBAKIR	MERKEZ	Vali Cemil Serhatlı İlköğretim Okulu	4. Sınıf	5
122	DIYARBAKIR	MERKEZ	Vali Cemil Serhatlı İlköğretim Okulu	5. Sınıf	4

123	DİYARBAKIR	MERKEZ	Şehit Öğretmen Elif Livan İlköğretim Okulu	4. Sınıf	3
124	DİYARBAKIR	MERKEZ	Şehit Öğretmen Elif Livan İlköğretim Okulu	5. Sınıf	4
125	DİYARBAKIR	MERKEZ	Şehit Öğr.Ayşe Numan Konakçı İlköğretim Ok	4. Sınıf	8
126	DİYARBAKIR	MERKEZ	Şehit Öğr.Ayşe Numan Konakçı İlköğretim Ok	5. Sınıf	8
127	DİYARBAKIR	MERKEZ	Şh.Jandarma Üsteğmen Tevfik Pehlivan İ.Ö.O	4. Sınıf	8
128	DİYARBAKIR	MERKEZ	Şh.Jandarma Üsteğmen Tevfik Pehlivan İ.Ö.O	5. Sınıf	8
129	DİYARBAKIR	MERKEZ	Şh. Polis Sabri Kun İlköğretim Okulu	4. Sınıf	5
130	DİYARBAKIR	MERKEZ	Şh. Polis Sabri Kun İlköğretim Okulu	5. Sınıf	5
131	DİYARBAKIR	MERKEZ	Diclekent İlköğretim Okulu	4. Sınıf	3
132	DİYARBAKIR	MERKEZ	Diclekent İlköğretim Okulu	5. Sınıf	2
133	DİYARBAKIR	MERKEZ	Mevlana Halit İlköğretim Okulu	4. Sınıf	4
134	DİYARBAKIR	MERKEZ	Mevlana Halit İlköğretim Okulu	5. Sınıf	4
135	DİYARBAKIR	MERKEZ	İMKB Karacadağ İlköğretim Okulu	4. Sınıf	3
136	DİYARBAKIR	MERKEZ	İMKB Karacadağ İlköğretim Okulu	5. Sınıf	3
137	DİYARBAKIR	MERKEZ	Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu	4. Sınıf	6
138	DİYARBAKIR	MERKEZ	Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu	5. Sınıf	6
139	DİYARBAKIR	MERKEZ	Vali Aydın Arslan Yatılı İlköğ. Bölge Okulu	4. Sınıf	1
140	DİYARBAKIR	MERKEZ	Vali Aydın Arslan Yatılı İlköğ. Bölge Okulu	5. Sınıf	2
141	DİYARBAKIR	MERKEZ	I.M.K.B. 75.Yıl Yatılı İlköğretim Bölge Ok	4. Sınıf	2
142	DİYARBAKIR	MERKEZ	I.M.K.B. 75.Yıl Yatılı İlköğretim Bölge Ok	5. Sınıf	2
Toplam Şube Sayısı					676

ÖZGEÇMİŞ

1980 Palu / ELAZIĞ doğumluyum. İlköğretim 4. sınıfa kadar olan öğrenimimi Baskil YİBO da, daha sonra ki öğrenimimi Diyarbakır ilinin değişik ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında tamamladım. 2000 yılında Atatürk Üniversitesi Ağrı Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümüne yerleştim. Daha sonra yatay geçişle Siirt Eğitim Fakültesine, ardından da Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesine devam edip 2004 yılında mezun oldum. Aynı yıl sınıf öğretmeni olarak göreve başladım. 2006 yılında Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda tezli yüksek lisans programına başlamış olup halen devam etmekteyim.

Fatih Selim ERDAMAR