

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

ÇOKLU ZEKÂ UYGULAMALARININ SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE
ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISINA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. İsmail AYTAÇ

HAZIRLAYAN
Ömer ŞİRİN

ONAY
T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Bu tez 12.02.2010 tarihinde aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından oy birliği ile kabul edilmiştir.

Başkan

Doç. Dr. Burhan AKPINAR

Üye

Yrd. Doç. Dr. Zafer ÇAKMAK

Üye (Danışman)

Yrd. Doç. Dr. İsmail AYTAÇ

Bu tezin kabulü, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/...../2010 tarih ve.....sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Enstitü Müdürü

Prof. Dr. Erdal AÇIKSES

ÖZET
YÜKSEK LİSANS TEZİ
ÇOKLU ZEKÂ UYGULAMALARININ SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE
ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISINA ETKİSİ

Ömer ŞİRİN

Fırat Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

İlköğretim Anabilim Dalı

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı

2010; Sayfa: XI+84

Bu yüksek lisans tezi beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; sınırlılıklara, sayıtlılara, tanımlara ve araştırmanın önemine yer verilmiştir. Araştırmada; çoklu zekâ kuramı uygulamalarının sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarısına etkisini belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırmanın ikinci bölümünde sosyal bilgiler ve çoklu zekâ kuramı incelenmiştir. Üçüncü bölümde evren ve örneklem, araştırmanın modeli ve verilerin toplanması ele alınmıştır. Araştırmanın evrenini, 2008–2009 yılı Türkiye genelinde sosyal bilgiler eğitimi gören öğrenciler oluşturmaktadır. Bu evren içerisinde Tunceli ili, Çemişgezek ilçesi, Payamdüzü İlköğretim Okulu, 6-A ve 6-B sınıfları örneklem olarak seçilmiştir. Konu “Tuna’dan Altaylara Bir Büyük Millet ve Demokrasinin Serüveni” konularıyla sınırlı tutulmuştur. Araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın hipotezlerini test etmek için kontrol gruplu ön test-son test modeli kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS programında çözümlenmiştir.

Araştırmanın dördüncü bölümünde bulgular, beşinci bölümünde ise sonuç ve öneriler bulunmaktadır. Araştırmada kontrol ve deney gruplarına hazır bulunuşluklarını belirlemek için uygulanan ön test sonuçları bir birine yakın çıkmıştır. Sınıflara ait cinsiyet, yaş gibi

parametrelerde bu durumu desteklemiştir. Yapılan dört haftalık eğitim sonrası uygulanan son testlerde deney grubu lehine anlamlı bir sonuç bulunmuştur. Bu veriler ile çoklu zekâ uygulamalarının geleneksel yöntemlere kıyasla akademik başarıyı artırdığı ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çoklu Zekâ Kuramı, Çoklu Zeka Kuramı Uygulamaları, Sosyal Bilgiler Öğretimi, Geleneksel Yöntem, Yeni İlköğretim Programı.

ABSTRACT

POST GRADUATE THESIS

EFFECT OF APPLICATIONS OF MULTIPLE INTELLIGENT THEORY ABOUT ACADEMIC SUCCESS OF STUDENTS ABOUT SOCIAL SCIENCES LECTURE

Ömer ŞİRİN

FIRAT University

Social Sciences Institue

Primary Education Department

The Art of Social Sciences Mastership

2010; page: XI+84

This graduate degree thesis was comprised from five chapters. In the first chapter; it was accented to limitedness, sample, definitions and importance of investigation. In this investigation, it was goaled to determine effect of applications of multiple intelligent theory about academic success of students about social sciences lecture.

In the second chapter of investigation, social sciences and multiple intelligent theory were examined. In the third chapter of investigation, population and paradigm, investigation method and gathering data were approached. Population of investigation was formed by students study social sciences education in 2008-2009, in Turkey. In this population 6-A and 6-B grades' students of Payamdüzü Grammar School were chosen as sample in Çemişgezek, in Tunceli city. Subject was restricted about "Democracy Adventure and A Great Nation from Danube to Altai". Experimental method was applied in investigation. Preliminary test and final test method with control group were applied to test hypothesis of investigation. Gathered data was analysed by SPSS program.

Findings are exist in the fourth chapter of investigation, results and suggestions are exist in the fifth chapter. Results of preliminary test and final test for determination presence to experiment and control groups in investigation were almost same. Parametes such as ages, sex of students were supported these tests. An expressive result was obtained in experiment group's favor from final tests applied after four education weeks. As result, applications of

multiple intelligent are increasing academic success better than traditional method by gathered data.

Key Words: Multiple Intelligence Theory, Multiple Intelligence Theory Applications, Social Studies teaching, Classical Method, New Elementary Education Program

İÇİNDEKİLER

ONAY	I
ÖZET.....	II
ABSTRACT	IV
İÇİNDEKİLER.....	VI
TABLolar.....	VIII
EKLER.....	IX
ÖNSÖZ.....	X
KISALTMALAR	XI
BÖLÜM I	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı	3
1.3 Araştırmanın Önemi	3
1.4 Sayıtlılar	4
1.5 Sınırlılıklar.....	4
1.6 Tanımlar	5
BÖLÜM II.....	6
2. LİTERATÜR İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. SOSYAL BİLGİLER NEDİR?	6
2.1.1. Sosyal Bilgilerin Gelişimi	8
2.1.2. Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Geleneksel Yöntem ve Teknikler	9
2.1.3. Sosyal Bilgiler Dersinin Genel Amaçları	12
2.1.4. Sosyal Bilgiler Programının Uygulanmasıyla İlgili Açıklamalar.....	15
2.2. ZEKA NEDİR?	20
2.2.1. Zekaya yönelik yaklaşımlar.....	21

2.3. ÇOKLU ZEKA KURAMI	29
2.3.1. Çoklu Zeka Teorisinin İlkeleri	32
2.3.2. Çoklu Zeka Alanları ve Özellikleri	34
2.3.4. Çoklu zeka kuramına göre öğrencilerin sahip olduğu özellikler	40
2.3.5. Çoklu Zeka Alanlarının Belirlenmesi.....	44
2.3.6. Çoklu Zeka Teorisi'ne Dayalı Öğretim Yöntem ve Teknikleri.....	47
2.3.7. Çoklu Zeka Alanlarını Geliştirmek İçin Yapılan Bazı Uygulamalar	50
2.3.8. Çoklu Zeka Sınıflarında Ölçme ve Değerlendirme	53
2.3.9. Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Uygulamalar ve Karşılaşılan Güçlükler	56
BÖLÜM III	58
3. YÖNTEM.....	58
3.1. Araştırma Modeli	58
3.2. Evren ve örneklem.....	58
3.3. Verilerin toplanması	59
BÖLÜM IV	62
4. BULGULAR	62
4.1. Birinci Hipoteze İlişkin Bulgular	62
4.2. İkinci Hipoteze İlişkin Bulgular	63
4.3. Üçüncü Hipotez İlişkin Bulgular.....	65
4.4. Dördüncü Hipoteze İlişkin Bulgular	66
BÖLÜM V	68
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	68
5.1. SONUÇ	68
5.2. ÖNERİLER	70
ÖZGEÇMİŞ	84

TABLÖLAR

Tablo 1. Deney ve kontrol grupları için ön test puanlarının farklılığı için T-Testi sonuçları:	62
Tablo 2. Kontrol grubunun ön test-son test puanları için T-Testi sonuçları:.....	63
Tablo 3. Deney grubu için ön test-son test puanları için T-Testi sonuçları:.....	65
Tablo 4. Deney ve kontrol grubunun son test puanlarının farklılığı için T-Testi sonuçları:	66

EKLER

EK-1 (TEZDE KULLANILAN SORULAR)	80
---------------------------------------	----

ÖNSÖZ

Eğitim programlarının amacı, çocuğu içinde yaşadığı toplumun etkin birer üyesi yapmaktır. Böylece çocuk, gelişmeleri yakından takip edebilir ve karşılaştığı sorunların üstesinden gelebilir. Bu pencereden baktığımızda ilköğretim, çocukların temel bilgi, beceri ve tutum kazandıkları ilk basamak olması bakımından oldukça önemlidir. İlköğretim müfredatı içerisinde yer alan sosyal bilgiler dersi de, çocuğun sosyalleşmesi sürecinde önemli bir yere sahiptir. Sahip olduğu bu önem nedeniyle Sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin geleneksel anlatım yöntemi dışında yeni yöntem ve teknikleri uygulamaları arzu edilen bir durumdur.

Ülkemizde yeni yöntem ve tekniklerin uygulandığı, öğrenci merkezli ve modern bir eğitim amacı ile çalışmalar yapıla gelmektedir. Bu gaye ile son yıllarda adından sıkça söz ettiren ÇZK, MEB tarafından incelenip, eğitim sistemimizde uygulamaya konmuştur. Araştırmamızda da deneysel yöntemle, sosyal bilgiler öğretiminde çoklu zekâ temelli eğitim ve geleneksel eğitim yaklaşımları denenip, öneriler sunulmaktadır.

Yüksek lisans eğitimim boyunca destek ve yardımlarını hiç esirgemeyen, çok kıymetli danışman hocam Yrd. Doç. Dr. İsmail AYTAÇ'A teşekkürlerimi bir borç bilirim. Çalışmalarımın birçok safhasında yardımına başvurduğum, benden maddi ve manevi desteğini hiç esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. Burhan AKPINAR'A teşekkür ederim. Tezimiz içerisinde önemli bir yer tutan SPSS değerlendirmelerinde yardımcı olan, bilgilerinden istifade ettiğim Sayın Arş. Gör. Ethem YEŞİLYURT'A teşekkürlerimi sunuyorum.

Ömer ŞİRİN 2010

KISALTMALAR

Akt. : Aktaran

ÇZK: Çoklu Zeka Kuramı

ÇZ: Çoklu Zeka

EQ: Duygusal Zeka

IQ: Akademik Zeka

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

SBS: Seviye Belirleme Sınavı

SPSS: Statistical Package for Social Science

TES: Türk Eğitim Sistemi

YİP: Yeni İlköğretim Programı

(B/H): Bedensel/Harketsel

(D): Doğasal

(G/U): Görsel/Uzamsal

(KA): Kişilerarası

(Kİ): Kişi İçi

(M/M): Matematiksel/Mantıksal

(M/R): Müziksel/Ritmik

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

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

1.1 Problem Durumu

Çeşitli kaynaklar incelendiğinde, sosyal bilgiler kavramının farklı kişilerce farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Program yönünden bakıldığında sosyal bilgiler, sosyal bilimlerden alınan içeriğe dayanılarak disiplinler arası bir yaklaşımla oluşturulan programı belirtmek için kullanılmaktadır. Demirtaş (1997)'a göre, hayat bilgisi / sosyal bilgiler vatandaşlık eğitimi programı; Türk demokratik toplumundaki sorumluluk sahibi vatandaşların görevlerine uygun amaçlar üreten, içeriğini tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi konularını ilişkilendirerek oluşturan ve yaşam boyu sürecek vatandaşlık becerileri sunan bir eğitim programıdır. 2004 yılında hazırlanan Sosyal Bilgiler programının vizyonu ise; sosyal bilimlere ait kavram ve yöntemleri kullanan, çağın gerektirdiği temel bilgi, beceri ve değerlerle donanmış; etkin, üretken, hak ve sorumluluklarını bilen ve kullanan Türkiye Cumhuriyeti yurttaşları yetiştirmek şeklinde ifade edilmektedir. Bu programla; öğrenci, dolayısıyla etkinlik merkezli; sosyal bilgiler açısından bilgi ve beceriyi dengeleyen, diğer ders, ara disiplinler ve sosyal bilgiler konularıyla ilişkilendirilmeye önem verilen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan aktif öğrenme yöntem ve teknikleriyle yeni bir anlayış yaşama geçirilmeye çalışılmıştır (MEB 2005).

Sosyal bilgiler eğitimi ile ilgili yapılan bu program çalışmalarında öğrencinin pasif ve öğretmenin aktif olduğu bir öğretim anlayışı yerine çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerinin etkin bir şekilde kullanıldığı, öğretimin öğrencilerin ihtiyacına ve ön bilgilerine göre düzenlendiği, öğrencinin öğretim sürecine aktif olarak katıldığı, öğrenmede sorumluluk aldığı, fikirlerini paylaşma ve yapılandırma fırsatı bulduğu öğrenci merkezli öğretim anlayışı

ön plana çıkmaktadır. Öğrenci merkezli öğretim anlayışını ön plana çıkaran yaklaşımlardan biri de Çoklu Zekâ Kuramıdır (ÇZK).

ÇZK henüz yeni bir yaklaşım olmakla birlikte özellikle bireysel farklılıkların önemsendiği her eğitim anlayışı tarafından benimsenmektedir. Bunun en önemli nedenlerinden birisi öğrencileri geleneksel olarak tek bir zekâ ölçütüne göre sınıflandırmaması, bunun yerine her öğrencinin farklı zekâ türlerine sahip olabileceğini (Dilsel, Mantıksal/Matematiksel, Müziksel, Bedensel, Görsel/Uzamsal, İçedönük, Dışadönük/Sosyal, Doğacı), dolayısıyla da öğretim sürecinin bunları ortaya çıkarmak ve geliştirmek amacıyla farklı yöntem ve materyallerle desteklenmesi gerektiğini savunmasıdır (Bümen, 2005: 37-38). Gardner kuramında zekâyı, problem çözme ve zengin içerikli ve doğal ortamlarda yeni ürünler ortaya koyma kapasitesi olarak tanımlar. Kuram temelde her bireyin kendine göre zeki olduğu görüşüne dayanması itibarıyla hümanist ve pragmatisttir. Hümanisttir çünkü bireyleri sınıflandıran IQ anlayışının aksine bireyleri tanımayı ve keşfetmeyi amaçlar; pragmatisttir çünkü gerçek hayattan soyutlanmış IQ anlayışının aksine gerçek yaşam faaliyetlerini temele alır ve değişime/gelişime açıktır (Bümen, 2005:3).

ÇZK öğretmenin öğrencisini tanıması açısından kılavuz niteliğinde bir kuramdır. Yani öğrencilerin zekâ profilini çıkarıp, betimlemeyi ve yorumlamayı amaçlar (Bümen, 2005:3). Bu, farklı zekâ türlerinin ne yapmayı sevdiklerini, neyi iyi yaptıklarını, daha iyi nasıl öğrendiklerini belirleme çabasından başka bir şey değildir. Örneğin bazı öğrenciler konuşmayı sever, iyi hikaye anlatır ve bir konuyu başkasına anlatarak daha iyi öğrenir (Dilsel Zekâ); bazıları hareketi sever, mimik ve jestlerini çok iyi kullanır, dolayısıyla da drama türü aktivitelerle daha iyi öğrenir (B/H)... Bu örnekler arttırılabilir; ancak özde bu, her zekâ alanını harekete geçirecek farklı materyallerin ve etkinliklerin kullanımının gerekli olduğu anlamına gelir. Farklı materyallerin zekâ alanlarına göre sınıflandırılıp öğrenme ortamlarında bulundurulması ve materyallerin kullanım alanlarının mümkün olduğunca çeşitlendirilmesi gereklidir (Tuğrul ve Duran, 2003:6). Nihayetinde eğitimin amacı bireyde istendik yönlü, kalıcı öğrenmeyi sağlamaktır. Belirlenen zeka alanlarına uygun şekilde, öğretimin gerçekleştirilmesi, öğrenmeyi nasıl bir şekilde etkileyeceği önemlidir. Amaca ne kadar yaklaşılmışsa eğitim o kadar başarıya ulaşmış demektir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; sosyal bilgiler dersinde ÇZK' ya uygun ve geleneksel yöntemlerle öğrenim gören gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmamızın hipotezleri ise şunlardır:

1. Çoklu zekâ kuramına göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Çoklu zekâ kuramına göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
4. Deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı bir sonuç var mıdır?

1.3 Araştırmanın Önemi

Eğitimin nasıl olması gerektiği hep tartışıla gelmiştir. Sosyal bilgiler dersi eğitimi de diğer derslerle beraber bu tartışmada yerini almıştır. Bireyin iyi bir vatandaş olmasını sağlamak, onu hak ve görevler konusunda bilinçlendirmek, sosyal hayatta karşılaşacağı sorunlara hazırlıklı kılmak, farklılıklara saygılı olmasını sağlamak gibi birçok önemli işlevi olan sosyal bilgiler dersi can alıcı bir öneme sahiptir.

Geçmişten günümüze ulaşımdan yerleşmeye, sağlıktan beslenmeye, giyimden düşünmeye kadar bir çok alanda önemli değişimler meydana gelmiştir. Bu değişen ve globalleşen dünyada eğitiminde şekli ve yönteminde de birçok yenilik ve değişim meydana gelmiştir. Bu değişim ve dönüşümde bireyleri tek tip kabul edip, onlara bu doğrultuda eğitim verme anlayışı yerine onarın farklılıklarını ortaya çıkaran, bu farklılıkları okullardaki kalıp programlarla eritmeyip, geliştiren bir eğitim anlayışı ortaya çıkmıştır. Eğitim alanında meydana gelen bu gelişmeler öğrenci merkezli eğitim kavramını yaygınlaştırmıştır.

Günümüzde öğrenci merkezli eğitimi ön plana çıkaran yaklaşımlardan biride ÇZK' dır. ÇZK' ya göre öğrenciler farklı zeka alanlarına sahiptir. Her birey birden fazla zeka alanına aynı anda sahip olduğu gibi bu zeka alanında da gelişim göstermiş olabilir. Eğitimin gayesine ulaşması için bu farklı zeka alanları köreltip tek düzeleştirmek yerine çeşitli aktivitelerle geliştirilmesi gerekmektedir. Ülkemizde ÇZK 2005 yılından itibaren eğitimde kullanılmaya başlanmıştır. Klasik yöntemlerin yerine ÇZK temelli eğitimin kullanılması gerektiği eğitim camiasının büyük çoğunluğunca kabul edilmektedir. Fakat çeşitli nedenlerden dolayı uygulamada aksaklıklar meydana gelmektedir. Materyal, eğitimci ve öğrenciden kaynaklanan bu problemler aşılmaya çalışılmaktadır.

Sosyal bilgiler dersinin amacına ulaşması için, eğitimin çağın ihtiyaç ve donanımlarına cevap vermesi gerekmektedir. Hem TES' de hem de dünyanın bir çok ülkesinde kullanılan ÇZK' nın yeterince bilinip uygulanması bu kapsamda önemlidir. Araştırmamızda ÇZK hakkında çeşitli bilgilerin yer alması ve sosyal bilgiler eğitiminde ÇZK' nın gerekliliğinin vurgulanması açısından önemlidir.

1.4 Sayıtlılar

1. Bu araştırmada kullanılan ölçme araçlarının istenen nitelikte olduğu varsayılmaktadır.
2. Kontrol altına alınamayan değişkenler her iki grubu da aynı oranda etkilemiştir.
3. Araştırmada seçilen deney ve kontrol gruplarının denk olduğu, araştırmacının tarafsız ve yeterli olduğu varsayılmaktadır.
4. Araştırmada oluşturulan örneklem, evreni temsil niteliğine sahiptir.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2008-2009 eğitim öğretim yılı Tunceli Çemişgezek ilçesi Payamdüzü İlköğretim Okulu, 6. Sınıf A ve B şubeleri ile sınırlıdır.

2. Deney ve kontrol grubu seçilen örneklemele sınırlıdır.
3. Belirlenmiş olan zaman ve mekân aralıklarıyla sınırlıdır.
4. Konu Tuna'dan Altaylara bir büyük millet ve demokrasinin serüveni konularıyla sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Sosyal Bilgiler: Sosyal bilgiler; sosyal ve insanla ilgili diğer bilimlerin içerik ve yöntemlerinden yararlanarak, insanın fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimini zaman boyutu içinde disiplinler arası bir yaklaşımla ele alan ve küreselleşen bir dünyada yaşamla ilgili temel demokratik değerlerle donatılmış, düşünen ve becerili demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanıdır (Doğanay, 2004: 17).

Çoklu Zeka Kuramı: ÇZK, bilişsel bilim, gelişimsel psikoloji ve nörobilimden yararlanarak her bireyin zeka düzeyinin özerk güçler ya da yetenekler tarafından oluştuğunu ve çeşitli zeka alanlarının var olduğunu savunan bir kuramdır (Demirel, 2006: 206).

Geleneksel Yöntem: soru cevap, anlatım, sunuş gibi yöntemleri kapsayan, öğretmen otoritesinin hakim olduğu, öğretmenin anlatan, ödül ve ceza veren, aktif bir konumda, öğrencinin ise pasif konumda olduğu yöntemdir (Temur, 2001: 36).

BÖLÜM II

2. LİTERATÜR İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmamıza teorik zemin hazırlamak maksadıyla, sosyal bilgiler öğretimi ve ÇZK ile ilgili bulgular incelenmiştir.

2.1. SOSYAL BİLGİLER NEDİR?

İnsanlar ve toplumlar sürekli bir değişim içerisinde yer almakta ve karmaşık sorular ve sorunlarla karşı karşıya bulunmaktadır. Bu sebeple, toplumlar ve insanlar için sosyal bilimlerin önemi çok büyüktür. Toplum içinde yaşayan bireylerin ihtiyaçlarıyla, toplumun beklentileri arasındaki dengeyi sağlamada, bireylere gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandırma açısından sosyal bilimlere önemli görevler düşmektedir. Sosyal Bilimlerin değişimi ve sürekliliği inceliyor olması, bireyi toplumsallaştırma amacı güden eğitimde, Sosyal Bilimlerin etkin bir yer kazanmasına yol açmış ve eğitimin, hem bir Sosyal Bilim dalı, hem de Sosyal Bilimlerin uygulama alanı durumuna gelmesi "Sosyal Bilgiler" kavramını meydana getirmiştir (Dönmez, 2009: 2).

Sosyal bilgiler; sosyal ve insanla ilgili diğer bilimlerin içerik ve yöntemlerinden yararlanarak, insanın fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimini zaman boyutu içinde disiplinler arası bir yaklaşımla ele alan ve küreselleşen bir dünyada yaşamla ilgili temel demokratik değerlerle donatılmış, düşünen ve becerili demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanıdır (Doğanay, 2004: 17).

Sosyal bilgiler, toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgiler olarak tanımlanabilir (Sönmez, 1994: 8).

Sosyal Bilgileri, insan ilişkilerini göz önünde tutarak, insanların toplumsal ve fiziksel çevreleriyle olan ilişkilerini inceleyen bilim dalı, toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ

kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgiler bütünüdür (Barth ve Demirtaş, 1999:1.6).

Sosyal bilimlerin çeşitli tanımları yapılmış olsa da hepsindeki ortak nokta toplumsal iliksilerdir. Toplumsal gerçek denildiğinde, toplumsal yaşamı düzenleyen her türlü etkinlik akla gelebilir. İnsanın yaşamında kullandığı ve zorunlu olan, onun daha kolay, rahat, mutlu yasamasını, kendini gizli güçleri doğrultusunda geliştirip gerçekleştirmesini sağlayan tüm toplumsal olgular ve ilişkiler bu kavramın kapsamı içine girebilir. Bu nedenle Sosyal Bilgiler tüm sosyal bilimlerin, felsefe ve diğer etkinliklerin kesiştiği bir alan olarak düşünülebilir (Parmaksız ve Yanpar, 2006: 2).

Sosyal Bilgiler dersi okullarda pek eski olmayan bir derstir. Okullara ilk girdiği yıllar tam olarak kavranamamış ve Sosyal Bilgilerin tanımı için farklı anlayışlar doğmuştur. Sosyal Bilgiler insanları ve insanların çevresinde etkileşim içinde olduğu sosyal ve fizikî çevreyi konu alır. Fakat hem çevremizde hem de okullarda Sosyal Bilgiler; Tarih, Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgileri konularının birleştirilmesi olarak adlandırılmaktadır. Oysa Sosyal Bilgiler, insan merkezli sosyal olayların hepsini kapsar. Sosyal Bilgiler disiplinler arası ve çok disiplinli bir alandır. Bununla birlikte Sosyal Bilgilerin iki temel ayırıcı özelliği, vatandaşlık yeterliklerini kazandırmak için oluşu ve bütüncül, disiplinler arası bir alan oluşudur (Sönmez, 1994: 9-13).

Sosyal Bilgiler, kültürel mirası, onun günümüzdeki yaşayan özelliklerini ve bunların yaşamımıza etkilerini, insanın sosyal ve fiziki çevreleriyle olan ilişkilerini esas alan bir derstir.

Soyutlanmış bilgiler, ezber, temel beceriler ve nötr değerlerden; bütünlüğe, düşünmeye, kavramsal anlamaya ve demokratik hedeflere doğru kaymakta olan sosyal bilgiler bir değişim süreci içerisine girmiştir. Bazı önemli eleştirmenler sosyal bilgileri, düşünmeye dayalı demokratik vatandaşlıkla ilgili temel bilgileri içermemekle suçlamaktadırlar. Bazı revizyonistler ise, sosyal bilgilerin etik değerlere önem vermediğini, anlamsız ve uydurma etkinliklerden oluşan yapay bir içeriği sunduğunu, düşünme yerine ezberi pekiştirdiğini ve katılımcı vatandaşlığı geliştirme yolunda başarısız kaldığını belirtmektedirler. Bu eleştirilere yanıt olarak, sosyal bilgiler reformcuları, önemli düşüncelerin üretimi ve uygulanmasını, toplumsal katılımı, küresel duyarlılığı, konuların bütünleştirilmesini ve öğrenci katılımını

temel alan öğretim stratejileriyle zenginleştirilmiş, tarih, coğrafya ve diğer sosyal bilimlerin içerik temeline oturtulmuş, daha sevimli bir sosyal bilgilerin oluşturulmaya başlanacağını ileri sürmektedirler (Önal ve Kaya, 2009: 22-23).

Ülkeler uyguladıkları eğitim programları ile vatandaşlarında istendik davranışlar meydana getirerek varlıklarını sürdürmek ve insanlarına daha iyi hizmet vermeyi hedeflerler. Ülkelerin uyguladıkları eğitim programları farklı disiplinlerin bir araya gelmesiyle oluşturulur. Türkiye’de ilköğretim okullarında uygulanan öğretim programlarından biri de sosyal bilgiler öğretim programıdır. Diğer bütün programlarda olduğu gibi sosyal bilgiler programının da başarıya ulaşabilmesi için öğrenci merkezli, aktif bir öğrenme amaçlanmaktadır. Bu gayeyle, son zamanlarda adından sıkça söz ettiren çoklu zeka kuramı doğrultusunda, düzenlenen eğitim ortamları tercih edilmektedir.

2.1.1. Sosyal Bilgilerin Gelişimi

Sosyal Bilgiler eğitiminin ne zaman ve nerede başladığı da kesin olarak bilinmemektedir. Yalnız, insanoğlu var olduğu andan itibaren, hem fen, hem de, Sosyal Bilimler eğitimi başlamıştır denilebilir. Çünkü insan, doğal ve toplumsal bir ortamda doğar, büyür, gelişir, yaşlanır ve ölür. Bu süreç içinde ona en azından yiyecek bulmak yemek, içmek, giyinmek, kendini savunmak gibi etkinliklerle ilgili bilgi, beceri ve duygular kazandırılır. Eğer bu olmazsa kişi hayatını sürdüremez. Tüm bu etkinlikler doğada ve bir toplum içinde olmaktadır. İnsan yaşamak için hem doğanın, hem de toplumun bazı ilkelerini öğrenmek zorundadır. Durum böyle ele alınınca, " Sosyal Bilimler insanoğlunun yaşamı kadar eskidir" tezi ileri sürülebilir. Sosyal Bilgiler de, Sosyal Bilimlerin yalınlaşmış hali olduğuna göre, onun da, insanoğlu tarafından, bir ders olarak yapılandırılmamış olsa bile, yine insanlık kadar eski olduğu ifade edilebilir (Dönmez, 2009: 4).

Sosyal bilgiler kavramı ilk kez Amerika Birleşik Devletlerinde, 1892 yılında toplanan Millî Eğitim Konseyi tarafından ele alınmıştır. Bu konsey milli toplum anlayışını oluşturmak üzere Sosyal Bilgiler dersini düzenlemiştir. Sosyal Bilgiler dersinin programı; tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi derslerinden oluşturulmuş ve toplumun gereksinimlerine göre içerik yeniden yapılandırılmıştır.

Eğitimde Sosyal Bilgiler, 1916 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde, orta dereceli okulların programlarını yeniden düzenlemekle görevli olan bir komite tarafından resmen kullanılmıştır. 20. yüzyılın başlarında sosyal ve ekonomik olayların artması ve dünyanın büyük bir savaş ortamında bulunmasıyla Amerika Birleşik Devletleri'nde, uygulanmaya başlanmıştır (Ersin, 2002).

Sosyal Bilgiler her ne kadar bütün Sosyal Bilimleri kapsayacak kadar geniş bir alana sahip olsa da 1940 – 1950'li yıllarda sadece Tarih, Coğrafya ve Vatandaşlık derslerini kapsayacak şekilde uygulanmıştır. Bu konuda 1960'lı yıllarda reform yoluna gidilmiş ve Sosyal Bilgiler dersinin müfredatı içine Tarih, Coğrafya ve Vatandaşlık derslerinin yanı sıra Sosyoloji, Antropoloji, Ekonomi, Psikoloji, Siyaset Bilimi gibi konular da eklenmiştir. Fakat bu düzenlemeler başarısız olmuş ve 1980'li yıllardan itibaren tekrar eski sisteme dönmüştür(Erden, tarihsiz).

Türkiye'de ise Sosyal Bilgiler ismi bazen kullanılsa bile 1968 yılına kadar müfredata girmemiştir. İlk olarak 1962 İlkokul Program Taslağında daha önce ayrı ayrı okutulan Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık dersleri birleştirilerek “Toplum ve Ülke İncelemeleri” adı altında toplanmış fakat bu ders için ders kitabı çıkarılmamıştır. 1968 yılında derslerin birleştirilme işi tekrar ele alınmış, üç farklı dersin konuları kaynaştırılmaya çalışılarak “Sosyal Bilgiler” dersi oluşturulmuştur. İlkokullarda başlayan bu uygulama 1975 yılından itibaren bütün ortaokullarda da uygulamaya konulmuştur. 1968 ilkokul programındaki Sosyal Bilgiler programı 1990 – 1991 yılında tekrar gözden geçirilmiş yeni bir Sosyal Bilgiler programı geliştirilerek uygulanmıştır (Dönmez, 2008: 9-11).

2.1.2. Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Geleneksel Yöntem ve Teknikler

Sosyal bilgiler dersinde gerek yurt içinde gerekse yurt dışında yapılan araştırmalar değişik yöntemlerin ve farklı strateji ve tekniklerin araştırmacılar tarafından kullanıldığını göstermektedir. Araştırmalar, bu yöntem ve tekniklerin öğrencilerin ders başarısını olumlu yönde etkilediğini ve öğrencilerin gelecekteki davranışlarını da bazen şekillendirebileceğini ortaya koymaktadır. Aşağıda sosyal bilgiler dersinde kullanılmış olan yöntem ve tekniklerden klasik olarak adlandırılabilir bir kaçısı üzerinde durulmuştur.

2.1.2.1. Soru-Cevap Yöntemi

Kullanımı oldukça eski olan bu yöntem Sokrates'ten günümüze kadar soru sorarak düşündürmeye ve bu düşünceleri sözlü ya da yazılı olarak ifade etmeye dayanmaktadır. Soru cevap yöntemi, buluş yoluyla öğretim stratejisine dayanır

Sınıf içi uygulamalarda en yaygın kullanılan tekniktir. Öğrencilere düşünme ve konuşma alışkanlıkları kazandırma bakımından önemlidir. Her dersin öğretiminde uygulanabilir. Sınıfı ilgilendiren sorular tüm sınıfa sorulmalıdır.

Soru-yanıt yöntemi, sözel etkileşim yöntemidir. Bu yöntem öğrencinin konuyu anlayıp anlamadığını kontrol etmeye yardım eder; eleştirel düşünme becerilerini geliştirir ve dersin etkili olup olmadığını değerlendirir. Yöntem sınıfta değişik yollarla kullanılabilir. En genel kullanımı, öğretmenler sorular sorar ve öğrenciler yanıt verir.

Soru, bir konuyu bilen ve anlamış kişiler için bile, sıkıcı bir şeydir. Dolayısıyla, hele sınav soruları tarzında yapılan bir ders, öğrencilerin çoğunluğu için sıkıcı olur. Sorulara cevap veremeyen öğrencinin kendine güveni azalır. Zamanla öğrenci bildiği konularda bile konuşmamaya başlar. Dolayısıyla sınıfta derse aktif katılanların sayısı düşer; ders de öğretmenin bazı öğrencilerle oynadığı bir tiyatro, sınıfın geneli de seyirci haline gelir. Eğer sınıftan sürekli yanlış cevaplar gelir veya hiç cevap gelmezse, öğretmenin de kendine güveni azalır. Sorular iyi ifade edilemez ise, anlaşılmaz, kasıtlı ve yönlendirici olursa öğrencinin serbest düşünmesi engellenmiş olur. Soru-cevap yönteminin en büyük sakıncalarından biri de, konunun çok fazla dağıtılması, dersin "kaynatılması" ve dolayısıyla programın yetiştirilememesidir (Ergün, 2009: 1-9)

2.1.2.2. Anlatım Yöntemi

Anlatım yöntemi, öğretmen merkezli bir öğretim yöntemi olup daha çok öğretmenin bilgiyi öğrenenlere aktarması sürecini içermektedir. Geleneksel bir öğretim yöntemidir. Anlatım yöntemi, sözlü anlatıma ağırlık verdiği için anlatmayı gerektiren her türlü derste kullanılır, özellikle sosyal bilgiler dersinde yaygın olarak kullanılmaktadır.

Anlatım en eski ęretim yęntemidir. Çok sık kullanımı, kętýye kullanımı ve yanlış kullanımı nedeniyle en etkisiz yęntem olarak da bilinmektedir. Gerçekte de ęğrenciler pasif bir durumda oturdukları ve genellikle ęretim sırasında soru sorma ve dýřýncelerin açıklama imkanına sahip olmadıkları için etkin bir yęntem sayılmaz, hatta bazen etkinlik eksikliğinden dolayı sıkıntılara, gýndýz rýyalarına ve disiplin sorunlarına neden olmaktadır.

Ęğretmenlerin sınıf ortamında kullandıkları yęntem ve teknikler üzerinde yapılan arařtırmalarda ęğretmenlerin % 90 düzeyinde anlatım yęntemini kullandıkları gęrýlmýřtýr. Bu yęntemin kavrama, uygulama, özýmleme ve bireřim düzeyli amaçların gerçekleřtirilmesinde kullanılmasının istenen düzeyde bařarıyı saęlayamayacaęı sýylenebilir. ýnký bu yęntem ęğrenciyi edilgin kılmaktadır. Ęğrenci bu yęntemle bir olayın nedenini, niçinini, nasıldını, niyesini soramamaktadır.

Bu yęntemin bir çok plumsuz yanı vardır; uzun ve sık sık tekrar edilen bir anlatım kolayca sıkıcı hale gelir. Dinleyicilerin ilgi ve ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmadığını belirlemek güçtür. Ęğretim sırasında soru sorma izni verilmediği için dęnýtý ortadan kaldırır eksik iletişime neden olur. Ayrıntılı bilgi ‘‘iletişim’’ ve ‘‘anlatım’’ı oldukça zordur. Dinleyiciler çok pasiftir. Dinleyicileri tanımak güçleşir. Duygusal tutumlar ve psikomotor ęğrenme çok ender oluşur. Ęğrenci aktif olarak ęğrenmeye katılmadığı için yüksek seviyeli bilişsel ęğrenme olamaz.

Bu yęntem derse giriş yaparken, konuyu ęzetlerken yada bir konuyla ilgili bilgiyi aktarıırken kullanılır. Daha çok sunuş yoluyla ęğretme stratejisinin kullanımında ve bilgi düzeyindeki davranışların kazandırılmasında kullanılır. Ęğretmen merkezlidir, aynı anda çok sayıda kişiye bilgi aktarılır, dinleyiciler konuyla ilgili organize bir gęrýř kazanır, ęğrencilere kısa zamanda çok bilgi verilir, ęğrencilere alışkanlığı kazandırır, not alma becerilerini geliştirir (www.celilalagoz.googlepages.com).

2.1.3. Sosyal Bilgiler Dersinin Genel Amaçları

2.1.3.1. Vatandaşlık Görevleri ve Sorumlulukları Yönünden:

1. Ailesine, milletine, vatanına, Atatürk inkılâp ve ilkelerine bağlı, çalışkan, araştırmacı, özverili, erdemli, girişimci iyi insan, iyi vatandaş, olarak yetişirler.

2. Türk milletinin dünya tarihindeki önemini, milletler ailesi içindeki onurlu geçmiş ve yerini, insanlığa yaptığı hizmetleri kavrayarak büyük bir milletin evlatları olduklarını anlar, milletin geleceğine olan güvenlerini arttırır ve Türk milletinin ülküsünü gerçekleştirmek için her fedakârlığı göze alabilecek bir karakter kazanırlar.

3. Türkiye Cumhuriyeti'nin insan haklarına dayanan milli, demokratik, lâik ve sosyal hukuk devleti olduğunu bilir; cumhuriyet rejiminin özelliklerini ve önemini kavrarlar.

4. Topluluk halinde yaşamının bir zaruret olduğunu, millet kavramını ve Türk milletine, Türk bayrağına, Türk askerine ve ordusuna sevgi, saygı ve güven duygularını kuvvetlendirirler.

5. Türk milletinin zekâ ve kabiliyetini, çalışkanlığını, ilim ve sanatseverliğini, estetik zevkini, insanlık duygusunun yüceliğini benimseyerek bu üstün özellikleri davranış hâline getirirler.

6. Millet ve yurt işlerini her şeyin üstünde tutarak milleti ve yurdu için canla başla hizmet etmeyi alışkanlık ve ilke haline getirirler.

7. Tarihte milletimize ve insanlığa hizmet etmiş olan Türk büyüklerini tanır; tarihi olaylara yön veren kişilerin yerinde ve zamanında gösterdikleri ileri görüşlülük, yüksek kavrayış, cesaret, fedakarlık ve kahramanlıklarının tarihin akışını nasıl etkilediğini kavrarlar.

8. Toplumu yönlendiren Mustafa Kemal Atatürk ve diğer Türk büyüklerinin sadece millî değil, evrensel yönlerini de kavrayarak ve takdir ederek; milletimize de düşen insanlık görevleri bulunduğunu görür, insanlığa sevgi, saygı ve hizmet verme bilincine varırlar.

9. Türk inkılâbının anlamını, ayrı ayrı yönlerden önemini, Türkiye'nin refah ve mutluluğuna yaptığı ve ülkenin geleceğine yapacağı etkiyi kavrar, Türk inkılâbının değerlerine bağlı ve bunları her zaman korumaya hazır fedakar birer Türk evlâdı olarak yetişirler.

10. Bugünkü uygarlığın uzun bir geçmişin eseri olduğunu kavrar; bu uygarlıkta Türk milletinin hizmetini ve payını anlayarak Atatürk'ün direktifleri uyarınca "millî kültürümüzü çağdaş uygarlık seviyesinin üstüne çıkarma" yolunda her fedakarlığı göze alabilme bilincini kazanırlar.

11. Bugünü daha iyi değerlendirebilmeleri için geçmiş çağlardaki sosyal, ekonomik ve siyasî olayların neden ve sonuçlarını günümüzle kıyaslama yaparak düşünme, araştırma ve akıl yürütme yeteneğini geliştirirler.

12. Her yerde görev ve sorumluluk alabilecek hâle gelir, aile bütünlüğüne bağlılık kazanır, ailenin refah ve mutluluğu içi sorumluluk ve görev duygularını geliştirirler.

13. Kanun kavramını benimser kanunlara ve devlet otoritesine uyma duygusunu ve alışkanlığını kazanırlar.

14. Çevresindeki eski, yeni sanat ve kültür eserlerini, müze ve anıtlar gibi değerlerimizi tanır, onları korumak gerektiğini öğrenirler (Sözer, 2008: 9).

2.1.3.2. Toplumda İnsanların Birbirleriyle Olan İlişkileri Yönünden:

1. İnsanların birbirlerine muhtaç olduklarını anlar; grup faaliyetlerine katılmanın, başkalarına yardım etmenin önemini takdir eder ve bunu uygulayabilir hâle gelirler.

2. İnsanların karşılıklı hak ve sorumluluklar taşıdıkları ve birbirlerinin görüş ve inanışlarını, saygı ve hoşgörü ile karşılamaları gerektiğini benimserler.

3. Beraber çalışma, sorumluluk alma, yardımlaşma ve karar verme kurallarını uygulamayı öğrenirler.

4. Bütün çalışmalarını demokratik yaşayışın kurallarına göre düzenlemeyi öğrenirler.

5. Aile, okul ve toplum hayatının dayandığı temel ilkeleri ve topluluk hâlinde yaşamının zorunluluğunu kavrarlar.

6. Trafik kurallarına uymayı alışkanlık haline getirirler (Vural, 2003: 180).

2.1.3.3. Çevreyi, Yurdu ve Dünyayı Tanıma Yetenekleri Yönünden:

1. Yurdumuzun, dünya üzerindeki yerinin önemini kavrar, ülkemizin kalkınmasında severek sorumluluk alma duygularını geliştirirler.

2. Türkiye'nin yakın ve uzak komşu ülkeler ve diğer dünya ülkeleriyle olan ilişkileri hakkında genel bilgi kazanırlar.

3. Türklerin yaşadığı diğer ülke ve bölgelerin coğrafi özelliklerini öğrenirler, Türklerin geniş bir alanda yaşayan büyük bir millet olduğunu kavrarlar.

4. İnsanların birbirleriyle ve coğrafi çevreleriyle karşılıklı etkilerini, insan topluluklarının yaşama şekillerini ve geçinme yollarını inceler, yurdun ekonomik kalkınmasında bilgili ve etkili birer vatandaş olarak yetişirler.

5. Plân, kroki, harita ve grafik bilgileri kazanarak onlardan yararlanabilir hale gelirler.

6. Çevreyi korumanın günümüz ve gelecek yıllar için önemini kavrarlar.

7. Yaşanabilir bir çevrenin temel insan hakkı olduğunu kavrarlar (Sözer, 2008: 10).

2.1.3.4. Ekonomik Yaşama Fikrini ve Yeteneklerini Geliştirmek Yönünden:

1. Yakın çevrenin ekonomik değerleri ile millî kaynaklarımızı tanır ve bunları korumanın bir ödev olduğunu kavrarlar.

2. Kendi eşyasını, okulunu, okul eşya ve araçlarını dikkatli kullanma ve koruma alışkanlığını kazanırlar.

3. Tutumlu olma ve plânlı çalışma alışkanlığını elde ederler.

4. Üretim, tüketim ve dağıtımla ilgili temel bilgileri öğrenirler.

5. İnsan topluluklarını yaşama şekillerini ve geçinme yollarını inceler ve bunlar arasındaki ekonomik ilişkileri öğrenirler.

6. Turizmin anlamını, özellikle yurdumuz için önemini kavrarlar.

7. Nüfus artış hızının eğitime ve ekonomiye olan etkisini kavrarlar (Sözer, 2008: 11).

2.1.4. Sosyal Bilgiler Programının Uygulanmasıyla İlgili Açıklamalar

1997 -1998 Öğretim yılından itibaren uygulanmasına başlanılan İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı dört, beş, altı ve yedinci sınıflarda haftada üçer ders saati olmak üzere, her sınıf için 36 haftada toplam 108 saatlik bir süre öngörülerek hazırlanmıştır.

Bu dersin eğitim ve öğretiminde;

1. Öğrencilerin, Atatürk ilke ve inkılâplarına bağlı, lâik, demokratik ve çağdaş değerleri benimseyen ve koruyan bireyler olarak yetişmeleri sağlanır.

2. Öğrencilere, Atatürk'ün "Millî kültürümüzü çağdaş uygarlık seviyesinin üstüne çıkarma" idealini gerçekleştirme gerektiği bilinci kazandırılır.

3. Her fırsattan yararlanarak öğrencilere, Atatürk'ün "Yurtta sulh, cihanda sulh" ilkesinin ve devletin bağımsızlığının, yurt ve millet bütünlüğünün ancak güçlü olmakla sürdürülebileceği bilinci kazandırılır.

4. Toplumun bireyi olan öğrencilerin güven duygularını kuvvetlendirmek için Atatürk'ün "Türk, övün, çalış, güven." ve "Ne Mutlu Türk'üm diyene" sözleri temel alınır.

5. Öğrencilerin; Türk milletine, Türk bayrağına, Türk ordusuna ve vatanına hizmet eden kişilere karşı sevgi, saygı ve güven duyguları kuvvetlendirilir; millî birlik ve

dayanışmanın anlam ve önemi kavratılır..

6. Konular tarih, coğrafya, vatandaşlık, ekonomi, psikoloji, antropoloji, hukuk ve eğitim alanlarıyla ilişkili olmak üzere çok yönlü bir bütün olarak işlenir.

7. Konuların işlenişinde, programdaki sıraya uymak esas olmakla birlikte öğretmen, ünitelere çevre özelliklerini de dikkate alarak Türk millî eğitiminin genel amaç ve temel ilkelerine uygun yeni konular ekleyebilir veya verilmiş olan konuların yerlerini değiştirebilir.

8. Öğrencilere, demokrasinin çağımızın en güzel yaşam tarzı olduğu kavratılır demokrasimizin korunması ve geliştirilmesi gerektiği bilinci kazandırılır. Türkiye Cumhuriyetinin demokratik olduğu, cumhuriyetin demokrasi ile bütünleştiği belirtilir, vatan ve cumhuriyet sevgisi telkin edilir.

9. Öğrencilere, çoğulcu demokratik rejimin, başka rejimlerden üstünlüğü, tarihten örnekler verilerek kavratılır. Demokratik bir toplum hayatının gerektirdiği duyuş, düşünüş ve davranışları kazandırabilmeğini sağlamak için okul içi eğitici faaliyetlerden yararlanılır. Özellikle, sınıf ve eğitici kol temsilciliklerine aday olmada, çeşitli iş ve grup çalışmalarında öğrenciler cesaretlendirilir.

10. Öğrencilere, vatandaşlık hak ve görevleri ile sorumlulukları kavratılır, yasalara uyma alışkanlığı kazandırılır.

11. Öğrencilere, topluluk halinde yaşayan insanların sevgi, saygı ve anlayış duyguları içinde iş birliği yapmaları, birbirlerinin görüş ve düşüncelerine saygı göstermeleri ve başarılarını takdir etmeleri gerektiği benimsetilir.

12. Millî bilince sahip, bilimsel düşünmeye açık, sorumluluk almaya istekli bireylerin yetiştirilmesi esas alınır.

13. Öğrencilere, insan ve toplum hayatının sürekli bir değişme ve gelişme içinde olduğu, insanların ihtiyaçlarının yaşadıkları zaman ve ortama göre farklılıklar ve gelişmeler gösterdiği belirtilir; teknolojinin getirdiği yeniliklerin, insanların yaşam tarzlarını etkilediği veya değiştirdiği, geçmişten ve günümüzden verilecek örneklerle açıklanır.

14. Toplum hayatında insan zekâsının ve gücünün; insana daha rahat, daha mutlu bir yaşam sağlaması için kullanıldığı, elde edilen her başarının birbiri ardından gelen kuşakların çalışmalarının bir sonucu olduğu vurgulanır.

15. İlköğretim okulunu bitirecek öğrencilerden bazılarının bir mesleğe yönelecekleri göz önüne alınarak istihdam alanı çok olan meslekler hakkında bilgiler

verilir, bu mesleklerle ilgili iş yerlerine ziyaretler yapılarak bunları tanımaları sağlanır.

Bir meslek sahibi olmanın birey ve vatandaş olarak gerekliliği üzerinde durulur, iş sahibi olmayan bir kişinin toplum içinde yararlı bir birey olamayacağı, onlara her mesleğin kutsal olduğu ve hangi meslekten olursa olsun işini gereğince yapan herkesin saygıdeğer bir insan olacağı düşüncesi benimsetilir.

16. Öğrencilere, Anadolu uygarlıklarına ait tarihî eserlerin ve anıtların tarihin bir belgesi olduğu kavratılır, bunları yıkılmaktan, bozulmaktan ve yabancı ellere geçmekten korumanın, bakım ve temizliklerine önem vermenin millî bir görev olduğu belirtilir.

17. Öğretmen, 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, 19 Mayıs Atatürk'ü Anma Gençlik ve Spor Bayramı, Kurtuluş Savaşı'ndaki bir zaferin veya Türk inkılaplarıyla ilgili herhangi önemli bir olayın yıldönümü, Türkiye Büyük Millet Meclisini açılması,geçit töreni gibi fırsatlardan yararlanarak Sosyal Bilgiler konularına karşı öğrencilerin ilgisini uyandırır ve bu konuların canlandırılmasına çalışır. Ayrıca gazetelerde, dergilerde çıkan seviyeye uygun yazı ve resimlerle öğrencilerin dikkatini çeker.

18. Öğretmen, tarihî bir olay, Kurtuluş Savaşı veya Türk inkılâplarının herhangi bir yönü üzerinde dururken, bu olayların çevredeki izlerini araştırır ve çocukların dikkatini bunlar üzerine çeker. Atatürk, hayatının herhangi bir safhasında okulun bulunduğu yerde bulunmuş, oradan geçmiş ve orada bir kongre toplamış, bir beyanname yayınlamış, bir nutuk söylemiş veya Türk inkılâplarının önemli bir safhasını başlatmış ise okulun bulunduğu yerde onun adına bir anıt varsa bir binaya, bir caddeye, bir meydana adı verilmiş ise bunlar üzerinde durur.

19. Öğretmen, Osmanlı Devleti'ni son yıllarında ülkenin nasıl geri kaldığını, parçalanıp yok olma durumuna geldiği ve bu şartlarda Atatürk'ün önderliğinde Türkiye Cumhuriyeti'nin nasıl kurulduğunu, geliştiğini öğrencilere kavratır; bu maksatla Atatürk ilke ve inkılâpları üzerinde önemle durur.

20. Konuların işlenişinde kavramlar, ilgili olduğu konu ile birlikte verilir.

21. Konularda olayların geçtiği yer, zaman, devlet ya da ilgili kişi (padişah, sadrazam, devlet adamı, bilim adamı, komutan vb.) adları belirtilir.

22. Tarihî olaylara yön veren kişilerin yerinde ve zamanında gösterdikleri ileri görüşlülük, yüksek kavrayış, cesaret, fedakârlık ve kahramanlıkları örnek olaylarla kavratılır

23. Öğretmen, tarih konularını işlerken olayların seyrinden çok neden-sonuç ilişkisi üzerinde durur, varsa günümüze etkilerinden söz eder, ayrıntı sayılabilecek tarih, yer ve kişi isimlerini ezberletmez.

Aynı şekilde öğretmen, coğrafya konuların işlerken, ayrıntı sayılabilecek yer adları ve devamlı değişen istatistik verileri ezberletmek yerine, coğrafi olayların neden ve sonuç analizlerini yapar, insanlar doğal ortamın etkileşimi üzerinde durur, sözü edinen olayların farklı dağılışı nedenlerini açıklar. Gerekli olan yer adları ve istatistiklerin en tipik olanlarını seçer, istatistikleri grafikler şeklinde sunarak dersi sevimli hale getirir ve öğrenmeyi kolaylaştırır.

24. Öğrencilere; yurdumuzun doğal kaynaklarının (tarım toprakları, madenler, enerji kaynakları, akarsular, göller, denizler,, ormanlar, çayır ve meralar vb.) tükenmez olmadığı, bunlardan gelecek nesillerin de yararlanacağı, dolayısıyla bunların korunması ve verimli kullanılması gerektiği bilinci kazandırılır.

25. Türkiye'nin coğrafi bölgeleri işlenirken;

a. Karadeniz Bölgesi konusunda, Atatürk'ün 19 Mayıs 1919'da Samsun'a çıkışı ile Milli Mücadelemizin başlamış olduğu vurgulanır, Amasya Genelgesi'nin kapsam ve sonuçlarına değinilir, Kastamonu'dan bahsederken şapka ve dolayısıyla kılık kıyafet inkılâbından söz edilir.

b. Marmara Bölgesi konusunda, Boğazların önemine ve Lozan Antlaşması'nın bu konudaki sonuçları ile daha sonra boğazlara yeni bir statü getiren Montrö (Montreux) Sözleşmesine de yer verilir.

c. Ege bölgesi işlenirken, Millî Mücadele yıllarında bu bölgede yapılan savaşlar ve sonuçlarından bahsedilir.

ç. İç Anadolu Bölgesi konusunda, Sivas Kongresi ve Önemi, Atatürk'ün Ankara'ya gelişi, Sakarya Meydan Muharebesi, Türkiye Büyük Millet Meclisinin açılışı ve Ankara'nın başkent oluşunun coğrafi nedenleri üzerinde durulur.

d. Akdeniz Bölgesi konusunda, Atatürk'ün Hatay'ın ana vatana katılmasına verdiği önemden söz edilir.

e. Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgeleri konularında, Erzurum Kongresi ile bu kongrede alınan kararların önem ve sonuçlarına yer verilir; ayrıca bölgeler incelenirken bu

bölge halkının, Milli Mücadele sırasındaki kahramanlıkları(Gazi Antep, Şanlı Urfa ve Kahraman Maraş örnekleriyle) açıklanır.

26. Yurdumuzun jeopolitik konumunun önemi ve bunun doğurduğu sonuçlar üzerinde özellikle durulur.

27. Türkiye'de nüfus konusu işlenirken, Atatürk'ün eğitime ve öğretime verdiği önem, yeni Türk alfabesinin kabul edilmesi ve okuma yazma seferberliği üzerinde önemle durulur.

28. Türkiye ekonomisi konusu işlenirken; Lozan Barış Antlaşması kapitülasyonların kaldırılması ve bunun ekonomik yönden sonuçları açıklar Atatürk'ün tarım, endüstri ve madencilik alanlarında yapılması gerekenler konusundaki görüşleri belirtilir.

29. Konuların işlenişinde, yalnız ders kitapları ile yetinilmez, öğrencinin seviyesine uygun çeşitli kaynaklardan da yararlanılır. Böylece öğrencinin araştırma yapması ve bunu alışkanlık haline getirmesi sağlanır.

30. Konuları işlenişinde, yalnız anlatım ve soru-cevap teknikleriyle yetinilmeyip konuların özelliğine göre münazara, örnek olay incelemesi, problem çözme gibi öğrenciyi aktif kılan, onu araştırmaya ve incelemeye sevk eden tekniklere başvurulur.

31. Öğrencilerin, çalışma ortamları -yalnız derslikler değil- aile, okul, çeşitli topluluklar, kitaplıklar, müzeler, sergiler, vb. yerleri de kapsar. Öğrencilere bu yerlerde incelemeler, gezi, gözlem ve ilgili kişilerle görüşmeler de yaptırılır.

32. Öğretmenin belirleyeceği bazı ünitelerde küme çalışması yöntemi uygulanır. Bu suretle öğrencilerin; çeşitli kaynaklardan bilgi elde etme ve bilgilerini başkalarına sunma yolları, yardımlaşma, iş birliği yapma, birlikte çalışma, eleştirel düşünme, başkalarının görüşlerine saygı duyma, gruba katılma, grubu yönetme, kendine güvenme, sorumluluk alma, topluluk karşısında konuşabilme... becerileri geliştirir.

33. Konulardaki önemli tarihi olaylar, öğrencilerle birlikte tarih şeridinde işlenerek onlarda zaman kavramı geliştirilir.

34. Tarihî tablolar, resimler, kartpostallar incelenip konular somutlaştırılır. Resimler, ünite köşelerinde veya okulun çeşitli yerlerinde sergilenir ve gelecek yıllarda da kullanılabilecek albüm haline getirilir.

35. Programda araç listesinde belirtilen harita, yer küre, video kaset, film, film şeridi, slaytlar vb. Eğitim Araçları Donatım Merkez Müdürlükleri ile Film – Radyo ve Televizyonla

Eğitim Başkanlığından sağlanarak konuların işlenişi sırasında yeri geldikçe etkili bir şekilde kullanılır. Konularla ilgili bulunabilen eğitim araç ve gereçlerinden bilgisayar, CD ve disketlerden yararlanılır.

36. Konuların işlenişinde, “yakından uzağa, somuttan soyuta, basitten karmaşığa” ilkesine uyulur.

37. Konuların özelliklerine göre ilgili haritalar ve atlaslar üzerinde gerekli çalışmalar yapılır. Ayrıca gerekli bilgiler, dilsiz haritalar üzerinde işlenir.

38. Ders kitaplarında yer alan istatistikî bilgiler ile bunlara dayalı olarak hazırlanan harita, grafik ve şemaların en son verileri içermesine dikkat edilir ve çalışmalar buna göre yapılır.

39. Öğretmen, ders kitabında yer alan milli, ahlâki, insani, manevî ve kültürel değerler bakımından besleyici; demokratik, laik ve sosyal hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı görev ve sorumluluklarını yerine getirmede yol gösterici ve bu değerlerle ilgili ders konularını sevdirci konularını sevdirci okuma parçalarından (her ünite de en çok iki okuma parçası) derslerin işlenişi sırasında araç olarak yararlanır.

40. Öğretmen, geçmiş uygarlıkları anlatıp tarihî kalıntılar üzerinde dururken öğrencilere, o devirden kalan yurda ve insanlığa hizmet etmiş, orada doğmuş ve orada yaşamış Türk büyüklerinin müzelerde korunan yazılı ve yazısız eserleriyle araç – gereçleri incelenir.

41. Öğrencilerin davranışlarındaki gelişmeler ve edindikleri alışkanlıklar gözlenir, kazandıkları bilgiler, çeşitli teknikler ve ölçme araçları ile ölçülüp değerlendirilir (Vural, 2003: 186-188).

2.2. ZEKA NEDİR?

Zekânın ne olduğu ve nasıl tanımlanması gerektiği konusu uzun yıllardan beri birçok eğitimcinin ilgi alanını oluşturmaktadır. Bazı eğitimciler, insanın zihinsel işlevlerini veya performanslarını baz alıp insan zekasını ölçtüğünü varsayan çeşitli IQ testleri geliştirerek zekayı kendilerinin hazırladıkları bu “testlerin ölçtüğü nitelik” olarak tanımlarken, diğer bazıları da zekayı bir bireyin sahip olduğu “öğrenme gücü” olarak yorumlamışlardır. Guilford, zekâ teriminin kökenin Latince intelligentia olduğunu, ilk defa Cicero tarafından kullanıldığını yazmaktadır. Intellingetia’nın İngilizcede karşılığı intelligence olup, bir anlamı

haber alma, istihbarattır (Kuzgun, 2006).

Literatür incelendiğinde zeka kavramına farklı yaklaşıldığı ve farklı tanımlandığı görülmektedir. Zeka eğitimcilere göre öğrenme yeteneği; biyologlara göre çevreye uyum yeteneği; psikologlara göre, muhakeme yolu ile sonuca ulaşma yeteneği; bilgisayar bilimcilerle göre ise, bilgi işleme yeteneğidir (Yıldırım, 2003: 145).

Zeka aklın makul karşısında kuvvet halinde olması, onu anlamaya elverişli olması demektir (Selçuk, 2004). Zekâ bireyin amaca uygun hareket etme, mantıklı düşünme ve çevresiyle fikirlerini etkili bir şekilde tartışabilme gücüdür (konrad & hendl, 2003). Zekâ maddi olmayan, sırf eylemsel bir değerdir (Bulut, 2006: 26).

Zekaya ilişkin bu tanımları çoğaltmak mümkündür. Bu kavram üzerinde bu kadar kişinin kafa yorup, tanımlamalar yapması, onun ne kadar karmaşık bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bundan sonraki bölümde zekaya ilişkin yaklaşımlar iki kısımda işlenecektir.

2.2.1. Zekaya yönelik yaklaşımlar

Zekaya ilişkin geçmişten günümüze gelen yaklaşımları geleneksel yaklaşımlar ve çağdaş yaklaşımlar olarak ikiye ayırmak mümkündür.

2.2.1.1. Zekaya ilişkin geleneksel yaklaşımlar

Zekâ, psikolojik değişkenler gibi, doğrudan gözlenemeyen çok karmaşık yapıya sahiptir. Uzun yıllardan beri zekâ ya da zekâ yerine konulan kavramlar üstüne çok şey söylendi ve yazıldı. Zeka konusundaki ilk yaklaşımlar özellikle üç boyut üzerinde durmuştur. Bunlar zekayı (1) öğrenme kapasitesi, (2) kişinin kazandığı toplam bilgi ve (3) kişinin yeni durumlara ve çevreye başarılı uyumu şeklinde değerlendirilebilir (Özbay, 2001: 106).

Zekayı deney ve testlerle ölçülebilir gören geleneksel yaklaşımlara göz attığımızda, zekaya bu açıdan bakan ilk araştırmacılardan biri Galton'dur. Zekâyı öğrenme gücü olarak

gören Galton, bu alandaki bireysel farkların duyumlardan başladığını, insanın duyu organları ne derece keskin ise zekâsının o derece iyi işeyeceğini, duyum keskinliği ile zeka arasında bağlantı kurula bileceğini düşünmüştür (Kuzgun, 2004: 17).

Galton'un başlattığı bu akıma en büyük katkıyı Binet yapmıştır. Binet'e göre zekâ, bellek alanı, duyum keskinliği ve tepki hızı gibi basit zihni öğelerle değil, kavrama, hüküm verme, akıl yürütme (ve 'düşünceye belirli bir yön verme', 'düşüncüyü arzu edilen bir gayenin gerçekleşmesine intibak ettirme' ile 'kendi kendini eleştirme/kendi yanlışlarını bulup düzeltme') gibi karmaşık işlemlerde kendini gösterir. Bu karmaşık zihni etkinlikleri duyumları ölçer gibi dakik olarak ve doğrudan doğruya ölçmek mümkün değildir. Bireyin zekâsı hakkında güvenilir bir fikir edinmenin yolu, bireyi çözümü yüksek zihni işlemlerin kullanılmasını gerektiren problemlerle karşı karşıya getirmek ve bireyin yaptıklarını objektif olarak saptamaktır. (Toker ve ark., 1968).

Binet ve meslektaşı Thedor Simon 20. YY başlarında okullarda başarı gösteremeyen çocukları belirlemek üzere bir test geliştirmişlerdir. Bu test daha sonra bireylerin genel kapasitelerini ya da zekalarını ölçmede kullanılan piskometrik bir ölçek haline gelmiştir (Bümen, 2002: 2). Binetin hazırladığı bu testleri geliştiren Wechsler çeşitli yıllarda çeşitli eklemeler yaptığı bu testlerde, öğrenme ile ilgili zekanın kuramsal bir tanımını yapmamıştır (Ülgen, 1997).

Binet-Simon ölçeği 1908 yılında yaşa göre tekrar düzenlendi ve bazı değişiklikler yapıldı. 1912 yılında Stern, bireyin zekâ yaşının takvim yaşına bölünmesiyle elde edilen Zekâ Bölümü (IQ) önerdi. Binet-Simon ölçeği, ABD'de 1916 yılında Terman tarafından geliştirilerek, 3 ve 16 yaş grubu için standartlaştırıldı ve ölçek, Stanford-Binet Zekâ Ölçeği adını aldı (Bümen, 2002: 1).

Terman-Merrill Stanford-Binet testinde yaptıkları değişikliklerle, bir oran olan Zekâ Bölümü yerine, ortalaması 100, standart sapması 16 olan sapma IQ puanı kullanılmaya başlandı. Bu revizyon, Stanford-Binet testinde pek fazla değişiklik yapmadı. 1986 revizyonunda, Stanford-Binet testine sayısal ve sözel yetenek yanında, soyut-görsel yeteneği ve kısa süreli belleği ölçen maddeler eklendi. Tüm dünyada en yaygın kullanımda olan Wechsler ölçeklerinde de, zekânın bir bütün (g) olduğu sayılışı yatar. Wechsler'e göre, zekâ, kişinin çevresini algılama, çevreyle baş edebilme gibi yeteneklerini kapsayan genel bir doğal kapasitedir; zekâyı ölçen testler, maddelerle o maddelere tepki veren birey arasında özel bir

iletişim biçimidir. Tüm bu ölçekler temelde Binet'in hazırladığı ölçekten yola çıkarak hazırlanmış ve o testin geliştirilmesi ile elde edilmiştir. Fakat bu testlerde zekaya ilişkin kuramsal bir tanımlama getirilmemiştir (Ülgen, 1997).

Zeka testlerinde meydana gelen gelişmelerden de yararlanan Spearman "iki faktör kuramı" adlı bir kuram ortaya koymuştur. Ona göre tüm zihinsel etkinliklerde rol oynayan genel bir zeka vardır ve "g" faktörü (genel faktör) denir. Belirli zihinsel etkinliğin gösterilmesi için genel zihinsel gücün dışında gerek duyulan zihin gücüne "s" faktörü (özel faktör) denir. Zekayı ölçmek demek g'yi ölçmek demektir. Bazı zihinsel etkinliklerde birden fazla özel faktörün rol oynadığını gören Spearman, bunu o dönem sözü edilen grup faktörü kavramı ile bağdaştırmaya çalışmıştır (Bümen, 2002: 1).

Bu grup faktör kavramını ele alıp geliştiren ilk ve önemli araştırmacı Thorndike'dir. O, zekâyı; soyut zekâ, mekanik zeka ve sosyal zeka olmak üzere üçe ayırmıştır. Soyut zekâyı sayı ve sözcük cinsinden sembollerin kullanarak akıl yürütebilme; mekanik zekâyı çeşitli alet ve makinelerin işleyişini anlama ve onları kullanabilme; sosyal zekâya ise insanları anlama onlarla başarılı ilişkiler kurabilme yeteneği olarak tanımlamıştır. Zekânın birbirinden bağımsız ve farklı faktörlerden oluştuğunu ileri sürmüştür. Zekânın düzey, genişlik ve hız olmak üzere üç boyutu olduğunu belirtmiştir. Bunlardan sadece birinin belirlenmesiyle zekânın tanımlanmayacağını ileri sürmüştür (Kuzgun, 2004: 18).

Stenberg geliştirdiği üçlü zeka modelinde, problem çözme sürecinde yürütücübiliş – üstbiliş ya da yönlendirici stratejilerin rolüne dikkat çekmektedir. Önceki kuramcılar aksine, 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 düzenlendiğini de belirtmiştir (Bümen, 2002: 3).

Guilford'da göre ise, zihin birbirinden bağımsız faktörlerden meydana gelmiştir. Yaklaşık yüz yirmi faktör vardır ve bu faktörler sınıflandırılabilir. Bu faktörler belli bir içeriği, belli bir işlemden 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 zeka anlayışında yeni çalışmalar yapılmasına rehberlik etmiştir (Kuzgun, 2004).

Son yirmi yıla kadar psikologlar bireylerdeki zeka 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 olmamıştır.

Günümüzde artık geleneksel zeka testleriyle yaratıcı ve evirgen zekanın ölçülemeyeceği anlaşılmıştır. Yaratıcı ve evirgen zekanın nasıl tanımlanacağı ve derecelendirileceği bir süre daha kafaları kurcalayacağı görülmektedir. Kısacası insan performansı çok karmaşıktır ve tekil boyutlu düşünüldüğünde çok sınırlı bilgi verir. Bu nedenle dünya üzerinde gösterilen beceri ve performansları yansıtan bir zeka kuramına ihtiyaç vardır.

2.2.1.2. Zekâya İlişkin Çağdaş Yaklaşımlar

Bu kısımda ruhsal zekâ, duygusal zeka ve çoklu zeka kuramlarını el alacağız. Ruhsal ve duygusal zeka kuramları hakkında yüzeysel bilgiler verilirken, araştırmamızın temelini oluşturan çoklu zeka kuramı kapsamlı bir şekilde ele alınacaktır.

2.2.1.2.1. Duygusal Zekâ

Zekanın tek boyutlu olmayıp, çok boyutlu olduğu tartışılmaya başlandığı dönemlerde ortaya çıkan kavramlardan biride duygusal zeka kavramıdır. “Emotional Intelligence” kavramı akademik olarak ilk kez ABD’de bir doktora öğrencisi tarafından 1985 yılında kullanılmıştır.

Bundan 5 yıl sonra Harvard Üniversitesinden psikolog Peter Slovic ve New Hampshire Üniversitesinden psikolog John Mayer yayınladıkları makalelerde bu kavram üzerinde durmuşlardır. Yaptıkları incelemeler sonrası, bazı insanların diğerlerinden, kendi duygularını tanımlamada ve duygusal konularda problem çözmede daha iyi olduğunu ortaya koymuştur. Bu kavram, Daniel Goleman’ın duygusal zeka kitabını kaleme almasıyla şöhret

kazanmıştır. Kitap önce Time dergisine kapak olmuştur. Goleman'ın yaptığı konferans ve televizyon programları ile iyi bir reklam sonucu bir yıl boyunca en fazla satan kitaplar listesinde birinci sırayı almıştır.

İsraili psikolog dr. Reuven Bar-on duygusal zekayı, “bir kişinin çevresel baskılarla ve isteklerle başa çıkmak için başarılı olma yetisinden; duygusal, kişisel ve sosyal yeteneklerinin bir bütünüdür” şeklinde tanımlamıştır (Becerren, 2004: 2-5).

Daniel Goleman ise eserinde duygusal zekayı “ kişinin kendi duyularını anlaması, başkalarının duygularına empati beslemesi ve duygularını yaşamayı zenginleştirecek biçimde düzenleyebilmesi yetisidir” olarak tanımlıyor.

Duygusal zeka'nın (EQ) bilişsel zeka dediğimiz (IQ) ‘dan daha önemli olduğunu dile getiren Goleman eserinde bunu kanıtlamaya çalışmıştır. Duygusal nitelikleri empati, duyguları ifade etme ve anlama, mizacını kontrol etme, bağımsızlık, uyum sağlayabilme, beğenilme, kişiler arası sorunları çözme, sebat, nezaket ve saygı olarak sıralayan Goleman, (EQ) ‘nun başarı için önemini belirtmek amacıyla bu kavramlardan faydalanmıştır (Goleman, 1996)

Duygusal zeka becerileri, bilişsel becerilerin (IQ) karşısı değildir, daha çok kavramsal düzeyde ve gerçek dünyada dinamik bir etkileşim halindedirler. Beynin düşünen parçası, beynin duygusal parçasından ürüyor. Beynin düşünen ve duygusal parçaları genelde yaptığımız her şeyde birlikte çalışıyor ve gerek iş yaşamında gerekse özel yaşamda başarılı ve mutlu olmak, insanların duygusal zeka becerilerine bağlıdır.

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

Duygusal zeka 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).

Araştırmacılar arasında akademik zekanın, duygusal yaşamla pek ilgisi olmadığı görüşü hakimdir. Aramızdaki en zeki insanlar gem vurmadıkları tutkuların, söz geçiremedikleri dürtülerin esiri olabiliyor; yüksek IQ'lu (Intelligence Quotient) kişiler özel yaşamlarını hayret edilecek ölçüde kötü yönetebiliyor. Goleman'a göre IQ 'nun hayattaki başarıya katkısı en fazla yüzde yirmidir; geri kalan yüzde sekseni belirleyen başka etkenler vardır. Birisinin yaşaran gözlerinden, söylediği sözlere karşın üzüntülü olduğunu anlamak, tıpkı basılı bir sayfadaki sözcüklerden anlam süzmek gibi, bir kavrama edimidir. Birisi duygusal zihinden, diğeri ise akılcı zihinden kaynaklanır. Aslında biz iki zihne sahibiz; birisi düşünüyor, diğeri ise hissediyor, hisler yoğunlaştıkça duygusal zihin devreye girer ve akılcı zihin etkisini yitirir (Sezik, 2003).

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 zekası 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).

Duygusal yetenek, bir meta-yetenektir; ham zeka dahil, var olan diğer yeteneklerimizi ne kadar iyi kullanabileceğimizin belirleyicisidir. Birçok bulgu gösteriyor ki, duygusal yetenek sahibi kendi duygularını tanıyan ve idare edebilen, başkalarının duygularını okuyup onlarla etkili bir şekilde başa çıkabilen kişiler, hayatın her alanında gerek romantik, yakın ilişkilerde, gerekse kuruluş içi politik ilişkilerde başarıyı belirleyen sözsüz kuralları kavrama becerisinde avantajlıdır (Becerren, 2004:2-5).

2.2.1.2.2. Ruhsal Zeka

Ruhsal zeka kitabının yazarı ve bu zeka yaklaşımını ortaya koyan Muhammet BOZDAĞ, ruhsal zekayı yedi temel bölüme ayırmıştır. Bu bölümleri aşağıdaki başlıklar altında incelenmiştir:

2.2.1.2.2.1. İnanma Gücü

İman yapma, şüphe yıkma gücüdür. İnanmadığınızı gerçekleştirmeye hazır değilsiniz ve tüm kimliğiniz inanmadığınıza karşı, yıkılmaz bir direnç gösterir. Ruhsal zekanın en önemli aracı imandır. Başarabileceğinize ne kadar inanıyorsanız, başarma ihtimaliniz o kadar fazladır. Çünkü inancınız ne kadar güçlüyse; ruhunuza okadar az emekle aynı işi yapabileceksiniz, çevresel faktörler o kadar yardımınıza koşacak, kaderiniz o ölçüde isteklerinize göre belirlenecektir (<http://www.yetenek.com>).

2.2.1.2.2.2. Gerekçe Gücü

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

2.2.1.2.2.3. Duygu Gücü

Duygular kişisel dünyamızın 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.

2.2.1.2.2.4. Israr Gücü

Başarının sırrı, çaresizlik sınırının ötesine geçebilecek kadar ısrar edebilmekte gizlidir. Israr, son nefese kadar dayanmaktadır. Yenilen, ısrar edemeyendir; çünkü mücadele devam edebildiği sürece yenilgi yoktur. Başarı azda olsa devamlı yapılan işte gizlidir. Israr edeceğiz

ve hayatımızın son anına kadar, kader sayfalarında bizim için yazılanlara ulaşmanın mücadelesini vereceğiz (<http://www.yetenek.com>).

2.2.1.2.2.5. 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 edilirsiniz.

2.2.1.2.2.6. 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.

2.2.1.2.2.7. İlahi İrade Gücü

Tüm evren ilahi iradenin eseridir ve her şeyin son kararı ilahi iradeye dayanır. Yaratıcı irade, her şeyden bağımsız ve her şeyin sahibi olduğu halde, kararlarını ve tercihlerini rastgele ve hikmetsiz şekilde ortaya koymaz. Eğer ilahi iradenin nasıl geliştiğini öğrenebilirsek, olay akışı içerisindeki konumuzu kontrol edebiliriz. Ruhsal zekâ, Yaratıcının hikmetlerini tanımamıza, neyi niçin istediğini anlamamıza imkan verir (<http://www.yetenek.com>).

2.3. ÇOKLU ZEKA KURAMI

Eğitim üzerine çalışmaların yoğunlaştığı XX. Yüzyılda temel araştırma alanlarından birisi de zeka ve buna bağılı öğretim etkinlikleri olmuştur. Zekânın ne olduğı, niteliğı üzerine yapılan araştırmalar öğrenme etkinlikleri üzerinde yoğunlaşmaya başlayınca insanların ilgilerine, ihtiyaçlarına göre oluşturulan eğitim modelleri, öğretme-öğrenme stratejileri çeşitlenmeye başlanmıştır. Çoklu zekâ kuramı, teorisyeni tarafından ortaya atılmadan önce kuramı oluşturan genel çerçeveyi bütünlük içerisinde olmasa da diğerk pek çok eğitim bilimcinin kuramlarında, çalışmalarında görmek mümkündür.

Holt, “Çocuklar Nasıl Öğrenir” adlı çalışmasının “sanat, matematik ve diğerk şeyler” başlıklı bölümünde çocukların bu alanlarındaki öğrenme etkinliklerini değerlendirmiş ve çoklu zekâ kuramının temel niteliğı olan pek çok özelliğı ortaya koymuştur. Bu ve benzeri pek çok eğitim kuramında çoklu zekâ kuramının izlerini bulmak mümkündür. Kuramın temel niteliğini oluşturan farklı zekâ alanlarına göre öğrenme ve buna bağılı öğrenme-öğretme etkinliklerinin düzenlenmesi gerektiğı görüşleri sistemli olarak olmasa da bütün öğretim stratejilerinin içinde vardır. Öyle ki Hilgard 1948’de yayımladığı “Öğrenme Teorileri” adlı eserinde öğrenmenin tanımını yaparken bugünkü anlamda çoklu zekâ kuramının alanlarından kısmen de olsa bahsederek öğrenmenin farklı alanlarda nasıl gerçekleştiğini ortaya koymuştur. Bloom’a göre de okulda ne öğretiliyorsa öğrencilerin onu öğrenmeleri gerektiğini iddia eden temel düşünce artık çok geçmişte kalmıştır. Önceleri sayısal ve sözel alandaki yeterlikler zeka olarak kabul edilirken, daha sonraları zekanın ikili bir alana indirgenmeyeceğı, farklı zeka alanlarının kabul edildiğı çoğul bir zeka tanımı daha çok itibar görmeye başlamıştır (Özden, 2003: 14). Zekayı çoğul olarak tanımlayanlardan biri de H. Gardner’dır.

Harvard Üniversitesi profesörlerinden Gardner’ın, proje yöneticisi olarak üzerinde çalıştığı bir araştırma olan Proje Sıfır’ın (Project Zero) sonucunda "Çoklu Zeka Kuramı" ortaya çıkmıştır.

Kuramın geliştirilmesi esnasında, bir nöropsikolog ve eğitim profesörü olan Gardner, dahilerle ve üstün yetenekli kişilerle, beyinde hasar olan hastalarla, otistiklerle, normal

çocuk ve yetişkinlerle, farklı dalların uzmanlarıyla ve farklı kültürlerdeki kişilerle yapılmış çalışmalardan elde edilen bulguları incelemiştir (Coşkungönüllü,1998:31).

Gardner (1983) “Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences” adlı eserinde zekanın, iki değil en az yedi yönü olduğunu savunmuştur. İnsanların klasik zeka anlayışında olduğu gibi sadece matematik ve dilde başarı gösterdikleri zaman zeki sayılmalarının aksine; müzikte, sporda, dansa, iletişimde, resimde kendini gösterenlerin ve kendini iyi tanıyanların da zeki olduğunu iddia etmiştir.

Gardner, Çoklu Zekâ Kuramının temelinde biyolojik ve kültürel boyutların yer aldığını savunmaktadır. Nörobiyolojik araştırmalar öğrenmenin, hücreler arasında sinaptik değişimlerin bir sonucu olduğunu göstermektedir. Kültürler de farklı zekâ türlerine verdikleri değerle zekâ gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Fazla değer verilen zekâ türleri ise diğerlerinden daha çok ve hızlı gelişmektedir. Çünkü kabul gören ve değer verilen davranışlar motivasyonu artırmakta ve bireyi bu davranışları zenginleştirmeye yöneltmektedir (Demirel, 2004:130–134).

Gardner; bir insanın felç olduğunda, beynin belirli bir bölümlerinin hasara uğradığını ve beyinde oluşan bu hasar sonucu, hangi sonuçlar ortaya çıktığı konusunda araştırmalarını yoğunlaştırmıştır. Bu araştırmalarda; Müziksel yeteneğini kaybeden insanların halen konuşabildiğini, dilsel yeteneğini kaybeden insanların da halen şarkı söyleyebildiğinin farkına varmıştır. Öyle ise bir yetenek kaybedildiğinde diğerleri korunabilmektedir. Bu durumda insanların tek bir zekâyâ sahip olmaları mümkün değildir. Bu çalışmalar Gardner’ı, sadece beyin araştırmaları dünyasına götüren bir anlayış olmamış, aynı zamanda Çoklu Zekâ Kuramı’na götüren neden olmuştur. (Tarman, 1999:13).

Gardner’ın analizleri; bizim gerçeği öğrenmemizi ve bilmemizi sağlayan bir ya da iki zekâ yerine, bütün insanlarda çeşitli zekâların olduğunu ortaya çıkarmıştır. Gardner Çoklu zekâ kuramı üzerinde çalışırken başlangıçta yedi tür zekâ tanımlamış, daha sonra bu zekâlara doğa zekâsını ve varoluşçu zekâyı eklemiştir. Gardner ileri sürdüğü zekâ türleri dışında da başka zekâ türlerinin de olduğuna inanmaktadır. Bu yeni zekâ türleri üzerinde de çalışmalar

devam etmektedir. Gardner'a göre hayatı ilginç kılan her bir zekâ alanında aynı güçte olmadığımız ve hepimizin aynı zekâ bileşimine sahip olmayışımızdır. Nasıl ki insanlar görünüş itibarıyla birbirinden farklıysa zekâ bakımından da farklılıkları vardır. (Akt. Demirel, 1999:142;Akt. Tarman,1998:12-16).

Gardner, zekayı problem çözme ve bir ya da birden fazla kültür ortamında değer verilen yeni ürünler yaratma becerisi olarak tanımlamaktadır. Zekanın akademik başarıyı tahmin etmeye yarayan, kısa sorulara verilen kısa cevaplardan çok daha fazla bir şey olduğunu belirtmiştir. Zekayı geleneksel anlayıştan çok farklı olarak; zeka alanlarından bahsetmiş ve her insanın birden fazla zeka alanına sahip olması şeklinde tanımlamıştır (Gardner,1999).

Howard Gardner, zekâyı kişinin belli kültürel dokuda ürünler ortaya koyabilme, karşılaştığı probleme etkili ve verimli çözümler üretebilme ve çözülmesi gerekli yeni ve karmaşık problemleri keşfetme yeteneği olarak tanımlar (Özbay, 2001: 107). Bu bağlamda H. Gardner zekanın özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

- 1 Her insan zekasını arttırma ve geliştirme yeteneğine sahiptir.
- 2 Zeka sadece değişmekle kalmaz aynı zamanda başkalarına da öğretilir.
- 3 Zeka insandaki beyin ve zihin sistemlerinin birbiriyle etkileşimi sonucu ortaya çıkan çok yönlü bir olgudur.
- 4 Zeka çok yönlülük göstermesine rağmen kendi içinde bir bütündür.
- 5 Her insan çeşitli zeka alanlarının tümüne sahiptir.
- 6 Her insan zeka alanlarından her birini belli bir düzeyde geliştirebilir.
- 7 Çeşitli zeka alanları, genellikle bir arada belli bir uyum içinde çalışırlar.

Bir insanın her alanda zeki olabilmesinin bir çok yolu bulunmaktadır (Saban, 2002: 49-51; Selçuk, Kayılı ve Okut, 2002: 12).

Gardner'e göre çoklu zeka kuramının iki temel özelliği onu geleneksel anlayıştan ayırmaktadır. Birincisi kuramın zeka tanımı gerçek yaşamda problem çözmeye ve bir ürün elde etmeye dayanır. Niceliksel anlayışa bağlı bütüncül zeka tanımının tersine çoklu zeka anlayışı bireylerin zekalarını nasıl kullandıklarını anlamaya dayanır. İkinci özellik ise,

zekanın çoğul olarak ele alınmasıdır. Buna göre zekaların her biri ayırt edici bir sembol sistemine ve bilgi işlemede çeşitli yöntemlere sahiptir (Bümen, 2002: 8).

Gardner, insan zekâsının objektif bir şekilde ölçülebileceği tezini savunan geleneksel anlayışı eleştirerek zekanın tek bir faktörle açıklanamayacak kadar çok sayıda yetenekleri içerdiğini ileri sürmektedir. Gardner, bireylerin gösterdiği her özelliğin zeka olmayacağını belirtmekte ve zekayı bir kişinin; (1) bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme kapasitesi, (2) gerçek hayatta karşılaştığı problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisi ve (3) çözüme kavuşturulması gereken yeni veya karmaşık yapıli problemleri keşfetme yeteneği olarak tanımlamaktadır (Demirel, 2004: 132; Saban, 2002: 40).

2.3.1. Çoklu Zeka Teorisinin 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. Zekâların her biri insanda farklı bir gelişim sürecine sahiptir.
5. Bütün zekâlar dinamiktir.
6. İnsandaki zekâlar tanımlanabilir ve geliştirilebilir.
7. Her insan kendi zekâsını geliştirmek ve tanımak fırsatına sahiptir.
8. Her bir zekanın gelişimi kendi içinde değerlendirilmelidir.
9. Her bir zeka hafıza, dikkat, algı ve problem çözme açısından farklı bir sisteme sahiptir.
10. Bir zekanın kullanımı esnasında diğer zekalardan da faydalanılabilir.
11. Kişisel altyapı, kültür, kalıtım, inançlar zekaların gelişimi üzerinde etkiye sahiptir.
12. Bütün zekalar, insanın kendini gerçekleştirme yolunda farklı ve özel kaynaklardır.
13. İnsan gelişimini değerlendiren tüm bilimsel teoriler çoklu zeka teorisini desteklemektedir.

- 14.Şu anda bilinen zeka türlerinden daha farklı zekalar da olabilir.
- 15.Yaşamda hiçbir aktivite yoktur ki tek bir zeka bölümü içersin.
- 16.Yaptığımız çok basit işlerde bile farklı zeka bölümlerini kullanırız.
17. Her birey dinamik zekanın eşsiz bir karışımıdır.
18. Zekanın gelişimi gerek bireysel gerekse bireyler arasında çok çeşitlilik gösterir.
19. Çoklu zekâ özleştirilebilir ve tanımlanabilir.
- 20.Her birey çok yönlü zekâyı tanıma ve geliştirme olanaklarına sahip olmayı hak eder.
- 21.Zekâlardan birinin kullanımı, diğerinin artırılması için kullanılabilir.
- 22.Geçmişteki kişisel yaşantıların yoğunluğu ve ayrışması, tüm zekâlarda bilgi inançlar ve beceri için kritiktir.
- 23.Tüm zekâlar, yaş ya da çevre farkı gözetmeksizin, insani niteliklerin artmasını, farklı kaynaklar ve potansiyel kapasiteler sağlar.
- 24.Saf bir zekâ çok seyrek görülür.
- 25.Gelişimsel Teori, Çok Yönlü Zekâ Teorisi'ni uygular.
- 26.Çok yönlü zekâ hakkındaki bilgilerimiz arttıkça tüm zekâ listeleri değişmeye adaydır (Filiz, 2003: 2-3).

Çoklu zekâ teorisine göre, insanlar sekiz farklı zekâ bölümüne sahiptir. Gardner'in tanımladığı zekâ türleri (yetenekler) şu şekildedir:

1. Sözel - Dilsel Zekâ
2. Mantıksal - Matematiksel Zekâ
3. Görsel - Mekânsal Zekâ
4. Bedensel - Kinestetik Zekâ
5. Müziksel - Ritmik Zekâ
6. Kişisel - İçsel Zekâ
7. Kişilerarası - Sosyal Zekâ

8. Doğacı Zekâ

9. Varoluşçu Zekâ

Bu zekâ alanlarına bağlı olarak; bilgiyi almada, işlemede ve kullanmada dokuz zekâ, dokuz farklı araç olarak kullanılabilir. Öğretmenler öğrencilerinin bireysel özelliklerini iyi analiz edebilir, öğretme-öğrenme süreçlerini bu özellikleri dikkate alarak planlar ve zengin seçenekler sunabilirlerse öğrencilerini çok yönlü olarak yetiştirebilirler. Çoklu zekâ uygulamaları konusunda çalışan bir uzman olan Armstrong (Akt. Yavuz, 2004: 143)'a göre "Çoklu zekâ sınıflarında her çocuk bir dâhidir ve dâhilerin merak, oyun ruhu, hayal gücü, şüphecilik, bilgelik, mucitlik, zindelik, duyarlılık, esneklik, mizahilik, neşelilik gibi bazı özellikleri vardır. Eğer öğretmenler öğrencilerin dâhiliklerini ortaya çıkarmak istiyorlarsa sınıf içinde ve dışında onların bu niteliklerini geliştirecek etkinlikler düzenlemeye özen göstermelidirler. Çünkü çoklu zekâ teorisi her bireye içindeki dâhiyi keşfedebilecek alternatifler sunar.

2.3.2. Çoklu Zeka Alanları ve Özellikleri

Gardner her insanda en az sekiz zeka alanının potansiyel olarak var olduğunu, ancak yaşam içinde bu alanlardan bir ya da bir kaçının geliştiğini belirtmektedir. Gardner, ilk çalışmalarında yedi zeka alanını tespit etmiş ancak daha sonra 1995 yılında “doğa(cı) zekasını da ekleyerek zeka alanlarını sekize çıkarmıştır.

2.3.2.1. Sözel/Dilsel Zekâ:

Anadilini ya da yabancı dili kullanma, okuyarak, konuşarak, yazarak ve dinleyerek iletişim kurma, düşüncelerini ifade edebilme ve diğer insanları anlayabilme yeteneğidir. Sözel/dilsel zekâsı gelişmiş kişiler; seslere, tonlamaya, sözcüklerin anlamına ve dilin farklı işlevlerine duyarlıdırlar. Dili, başkalarını bir işi yapmak için ikna etmek, başkalarına belli bir konuda bilgi sunmak, belli bir işin nasıl yapılacağını açıklamak veya bir dilbilimci gibi dilin özellikleri hakkında bilgi sahibi olmak gibi dil ile ilgili bütün faaliyetleri içerir. Bu zekâsı yüksek olanlar daha çok okuyarak, konuşarak ve dinleyerek öğrenirler. Okumayı sever. Ezberleri oldukça iyidir. Yazarlar, hatipler, avukatlar ve dil kullanımının önemli olduğu

alanlarda başarılı olanların sözel/dilsel zekâsı yüksek olanlardır (Gardner, 2004: 115-125; Açıkgöz, 2003; Saban, 2002: 43).

Sözel/dilsel zekânın özündeki kapasiteler şunlardır; (1) düzeni ve sözcüklerin anlamını kavrama, (2) açıklama, öğretme, öğrenme, (3) mizaha dayalı anlatım, (4) yazılı ya da sözlü olarak etkili hitabet, ikna ve güdüleme yeteneği, (5) hatırlama ve geri getirme ve (6) metalinguistik (dili araştırma için kullanabilme yeteneği) analiz (Bümen, 2002: 10).

2.3.2.2. Mantıksal/Matematiksel Zekâ:

Bireyin mantıksal düşünme, sayıları etkili kullanma, problemlere bilimsel çözümler üretme ve kavramlar arasındaki ilişkiyi ya da örüntüleri ayırt etme, sınıflama, genelleme yapma, matematiksel bir formülle ifade etme, hesaplama, hipotez test etme, benzetmeler yapma gibi davranışlarını kapsar. Bu zekâ alanı gelişmiş olanlar bir bilim insanı ya da matematikçi gibi düşünürler. Çok çeşitli alanlardaki mantık örüntülerini fark etme, etkili akıl yürütme, ilkeleri ve neden-sonuç ilişkilerini keşfetme, öncelik sırasına koyma, sınıflama, yordama, hipotez geliştirme, karmaşık ilişkileri anlama, varsayımları oluşturma ve sorgulama ve bunlara benzer soyut işlemlere duyarlı olma bu zekanın göstergeleridir. Mantıksal-matematiksel zekâsı güçlü olan bireyler, nesneleri belli kategorilere ayırarak, olaylar arasında mantıksal ilişkiler kurarak, nesnelerin belli özelliklerini niceliksel olarak sayısallaştırarak ve hesaplayarak ve olaylar arasındaki birtakım soyut ilişkiler üzerinde kafa yorarak en iyi öğrenirler (Gardner, 2004: 190-200; Saban, 2004: 43-44; Demirel 2004).

Mantıksal-matematiksel zekânın özünde; (1) soyut yapıları tanıma, (2) tümevarım yoluyla akıl yürütme, (3) Tümünden gelim yoluyla akıl yürütme, (4) bağlantı ve ilişkileri ayırt etme, (5) karmaşık hesaplamalar yapma, (6) bilimsel yöntemi kullanma gibi kapasiteler yer almaktadır (Bümen, 2002: 7).

2.3.2.3. Görsel/Uzamsal Zeka:

Boşluğu zihninde canlandırabilme yeteneğidir. Üç boyutlu bir nesnenin şekil ve görüntüsünü hayal edebilme ya da başka bir deyişle, dünyayı doğru algılama ve algılama üzerine gördüklerini yansıtabilme yeteneğidir. Görsel-şekilsel dünyayı, mekânsal ilişkileri net

olarak kavrama, algılarını dönüştürme, uzamsal dünyayı zihninde temsil etme yeteneğidir. Görsel/uzamsal zekâ, çevremizdeki varlıkların; renk, doku, boyut açısından net olarak görülmesi, bu bağlamdaki ilişkilerin ayırt edilmesi gibi işlerde, kısacası, keskin duyuşsal motor algılarda baskındır. Görsel/uzamsal zekâda, algılanan şekillerin çeşitli şekillerde yeniden üretilmesi önemlidir. Bir ressamın, bir heykeltıraşın yaptığı gibi. Algılar, yeniden üretilme sürecinde; daha önceden kazanılmış bilgi, beceri, deneyim ve duygularla harmanlanıp dönüştürülür. Bu zekâyâ sahip insanlar; yer, zaman, renk, çizgi, şekil, biçim ve desen gibi olgulara ve olgular arasındaki ilişkilere karşı aşırı hassas ve duyarlıdırlar. Görsel/uzamsal zekâsı güçlü olan bireyler varlıkları, olayları veya olguları görselleştirerek ya da resimlerle, çizgilerle ve renklerle çalışarak en iyi öğrenirler. Görsel/uzamsal zekâyâ en çok ressamlar, heykeltıraşlar, mimarlar, dekoratörler, bahçıvanlar, haritacılar, grafikerler gereksinim duyarlar (Gardner, 2004:245-250; Tan ve Erdoğan, 2004; Saban, 2004: 44).

Görsel/uzamsal zekânın özünde; (1) aktif imgeleme/hayal gücü, (2) zihinde canlandırma, (3) uzayda yer/yol bulma, (4) grafik temsili, (5) uzaydaki nesneler arasındaki ilişkileri tanıma, (6) imajlarla zihinsel manevralar yapma, (7) farklı açılardan objeler arasındaki benzerlik ve farklılıkları tanıma gibi kapasiteleri kapsar (Bümen, 2002: 8).

2.3.2.4. Müziksel/Ritmik Zekâ:

Duyguların aktarımında, müziği algılama ve sunmada müziği bir araç olarak kullanma yeteneğidir. Müzik zekâsı yüksek olanlar ritimlerle, melodilerle ve seslerle düşünürler, zihinlerini müzikten arındıramazlar. Şarkı söylemeyi ve enstrüman çalmayı severler. Müziksel/ritmik zekâ, müzikten hoşlanma, melodi üretme, melodileri hatırlama, tonal örüntüleri fark etme, sesleri tanıyabilme ve onlara duyuşsal tepki gösterebilme yeteneğidir. Bu zeka türü ile, bir kişinin bir müzik eserindeki ritme, akustik düzene, melodiye, müzik parçasındaki iniş ve çıkışlara, müzik enstrümanlarına ve çevresindeki seslere karşı olan duyarlılığı kast edilmektedir. Bu zekâsı güçlü olanlar en iyi ve etkili olarak ritim, melodi ve müzikle öğrenirler. Müziksel/ritmik zekâ; bestecilik, şarkıcılık, çalgıcılık, müzik aleti yapımı gibi müzik kullanılan işlerde baskındır (Gardner, 2004: 150-160; Bümen, 2002: 8; Saban, 2004: 44-45).

Müziksel/ritmik zekânın özündeki kapasiteler şunlardır, (1) müziğin ve ritmin yapısına değer verme, (2) müzikle ilgili şemalar oluşturma, (3) seslere karşı duyarlılık, (4) melodi, ritim ve sesleri taklit etme, tanıma veya yaratma, (5) ton ve ritimlerin değişik özelliklerini kullanma (Bümen, 2002: 9).

2.3.2.5. Bedensel/Kinestetik Zekâ:

Bedensel/kinestetik zeka, vücut hareketlerini kontrol etmeyi ve yorumlamayı, fiziksel nesneleri maniple etmeyi ve vücut ile zihin arasında bir uyum (armoni) oluşturmaya sağlar. Bedensel zekası yüksek olan bireyler sportif hareketleri, düzenli ritmik oyunları kolayca uygulayabilirler. Bu bireylerde; koordinasyon, denge, hız, el becerisi ve esneklik dikkat çekicidir. Bu zeka vücudumuzun tümünü ya da el, ayak, parmak gibi organları, bir problemi çözme, bir şey yapmak, bir ürün ortaya çıkarmak amacıyla kullanma yeteneğidir. Bu zekası gelişmiş olanlar zihin ve beden bağlantısını çok başarılı bir şekilde kurabilirler. Bu zekası öne çıkmış bireyler yaparak ve yaşayarak, hareket ederek ve ilk elden tecrübe edinerek en iyi öğrenirler. Balerinler, sporcular, heykeltıraşlar, mimarlar, pantomim sanatçıları, cerrahlar, teknisyenler, aktörler, el işleri ile ilgilenenler bu zekaya örnek gösterilebilir (Özden, 2003; Saban, 2004: 45).

Bedensel/kinestetik zekanın özünde; (1) vücut hareketlerini kontrol etme, (2) önceden planlanmış vücut hareketlerini kontrol etme, (3) bedeninin farkında olma, (4) zihin ve beden arasında güçlü bir bağ kurma, (5) pandomim yetenekleri, (6) bedeni tümüyle iyi kullanma kapasiteleri vardır (Bümen, 2001: 9-10).

2.3.2.6. Sosyal/Bireylerarası Zekâ:

Bu zekâ, diğer insanları anlama, onların kişilik özelliklerini, niyetlerini fark etme, onlarla olumlu ilişkiler kurma yeteneğidir. Sosyal zeka, bir insanın bir öğretmen, bir terapist ya da bir pazarlamacı gibi çevresindeki insanların duygularını, isteklerini ve ihtiyaçlarını anlama, ayırt etme ve karşılama kapasitesidir. Bu zekâ türü ile bir insanın diğer insanlardaki yüz ifadelerine, seslere ve mimiklere olan duyarlılığı ve diğer insanlardaki farklı özelliklerin farkına vararak onları en iyi şekilde analiz etme, yorumlama ve değerlendirme kabiliyetleri kastedilir. Bu zekâ türü gelişmiş bireylerin, insanlarla iletişim kurma, onları anlama ve

davranışlarını yorumlama yetenekleri bulunmaktadır. Bireylerarası (kişilerarası) zeka, etkili iletişim kurma, çatışmalarda yapıcı yöntemlerle çözüm sağlama; liderlik, arkadaşlık, işbirliği, empati becerisi kazanmayı sağlar. İnsanlar bu yetenekleri sayesinde sosyalleşirler. Sosyal zekâsı gelişmiş insanlar, paylaşarak ve işbirliği yaparak daha iyi öğrenirler. Tek başına çalışmak yerine grup ile birlikte çalışmayı tercih ederler. Kendi anlayışını oluşturmak için başkalarının nasıl anladığını bilmek isterler. Konuları hayat ile ilişkilendirerek daha iyi öğrenirler. Politikacılar, liderler, psikologlar, öğretmenler, aktörler, turizmciler bu yeteneklerini iyi kullanan insanlardır (Bümen, 2002: 10; Demirel 2004; Saban, 2004: 45-46).

Bu zekanın özündeki kapasiteler şunlardır; (1) insanlarla sözlü ya da sözsüz iletişim kurma, (2) bir bireyin ruhsal durumunu, duygularını okuma, (3) grupta işbirliği içinde çalışma, (4) karşıdaki kişinin bakış açısıyla dinleme, (5) duygudaşlık kurma, (6) sinerji kazanma ve yaratma (bir grup çalışmasında elde edilen ürünün tek tek bireylerin eseri değil, grubun gücünün ürünü olduğun inanmayı ve bu yönde çaba harcamayı ifade eder) (Bümen, 2002: 10).

2.3.2.7. Öze-dönük/Bireysel Zekâ:

İnsanın kendini anlaması; kim olduğunu, zayıf ve güçlü yönlerini, isteklerini, duygularını fark etmesi; ne zaman nasıl davranacağını bilmesi ve bu doğrultuda yaşamını planlama ve yönlendirme yeteneğidir. Bu zekası gelişmiş bireyler kendi duygularıyla nasıl başedebileceğini bilme, kişisel problemlerini çözme, kendi hedeflerini belirleme, disiplinli olma, kendine güvenme gibi özellikleri gelişmiş kişilerdir. Bu zeka, bir kişinin kendini tanıması ve kendisi hakkında sahip olduğu bu bilgi ve anlayış ile çevresine uyumlu davranışlar sergilemesidir. Kendilerini iyi tanıyanlar, öze-dönük zekası iyi gelişmiş insanlardır. Bireylerin “yalnız kaldığımda beni hangi etkinlikler dinlendirir, sınırlendiğimde bunu hangi yöntemle yenerim, gerçekten ben kimim, kendimi ve hedeflerimi nasıl değerlendiriyorum, kişisel gelişimim için neler yapıyorum?” gibi sorular öze-dönük zekâ ile ilgilidir. İçsel zekâsı yüksek olanlar, kendi başlarına, bireysel projelerle ve kendi hızında öğrenir. Konuları, kendileriyle ilişkilendirmeyi, kendi düşünme sistemlerinin bir parçası haline getirmeyi isterler. Din adamları, psikologlar, filozoflar öze-dönük zekaları güçlü bireylere örnek verilebilir (Gardner, 2004: 345-350; Tan ve Erdoğan, 2004; Saban, 2004: 46).

Özedönük/bireysel (içsel) zekanın özünde; (1) konsantrasyon, (2) düşünsellik, (3) yürütücü biliş/üst biliş (problemler hakkında kendi kendine konuşma, verilen kararları analiz ederek değerlendirme bu yeti içinde düşünülebilir), (4) değişik duyguların farkında olma, (5) öz'ü tanıma ve değer verme, (6) yüksek düzeyli düşünme becerileri ve akıl yürütme gibi kapasiteler yer almaktadır (Bümen, 2002: 11).

2.3.2.8. Doğa (Doğacı) Zekâsı:

Doğa zekası, doğal çevreyi anlama, tanıma ile ilgilidir. Bu zekaya sahip olanlar, doğal kaynaklara ve sağlıklı bir çevreye ilgi duyarlar, flora ve faunayı tanırlar. Doğada var olan canlı ve cansız varlıkların temel özelliklerini, birbirinden farklılıklarını çok kolay bir şekilde kavrarlar. Doğaya karşı duyarlılık ve doğayla bütünleşme üst düzeydedir. Doğacı zekası gelişmiş insanlar, doğal olaylara duyarlıdır, onları merak ederler; doğaya, bitkilere, hayvanlara, kayalara, bulutlara, yıldızlara, ırmaklara ve doğal olaylara ilişkin bilgi sahibidirler ve bilgileri sınıflayıp yeniden üretebilir. Doğa zekası güçlü olanlar daha çok araştırarak, inceleyerek, gözlem yaparak öğrenir. Bu öğrenciler sınıfın meteoroloji uzmanıdır. Okulun bahçesindeki kedilerin sorumlusudur. Konuşmalarında bol bol doğal hayattan örnekler verirler. Doğa ile ilgili koleksiyonu vardır. Doğa zekası daha çok tıp, botanik, veterinerlik, fotoğrafçılık, ziraat, avcılık gibi alanlarda kullanılır. (Bümen, 2002: 11-12; Selçuk, 2002; Saban 2004: 46).

Doğa zekâsının özünde; (1) doğa ile bütünleşme, (2) doğal bitki örtüsüne duyarlılık, (3) canlılar ile etkileşim kurma, koruma, (4) doğanın tepkilerine karşı duyarlılık, farkındalık, (5) doğadaki bitki ve hayvanları tanıma ve sınıflandırma, (6) bitki yetiştirme gibi kapasiteler yer almaktadır (Bümen, 2002: 12).

2.3.2.9. Varoluşçu Zeka

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 zeka alanındaki bireyler evren, dünya, toplum gibi büyük fotoğraf içerisindeki yerlerini arayıp bulmakla uğraşırlar (Akar, 2006).

2.3.4. Çoklu zeka kuramına göre öğrencilerin sahip olduğu özellikler

2.3.4.1. Sözel/dil zekası güçlü olan öğrencilerin özellikleri:

1. Normal öğrencilerden daha iyi yazar.
2. Uzun hikayeler ve fıkralar anlatır.
3. İsimler, yerler ve tarihler hakkında iyi bir hafızaya sahiptir.
4. Yaşına uygun kelimeleri doğru bir şekilde telaffuz eder.
5. Yaşına göre iyi bir kelime hazinesine sahiptir.
6. Başkaları ile yüksek düzeyde sözel iletişime girer.
7. Tekerlemeleri, anlamsız ritimleri ve kelime oyunlarını çok sever.
8. Kitap okumayı çok sever.
9. Öğrendiği yeni kelimeleri anlamlarına uygun olarak konuşmayı veya yazı dilinde kullanır.
10. Dinleyerek öğrenmeyi sever (Bümen, 13; Özden, 2003; Saban, 2004: 47-48).

2.3.4.2. Mantıksal-Matematiksel Zekası Güçlü Olan Öğrencilerin Özellikleri:

- 1 Olayların oluşumu ve işleyişi hakkında çok soru sorar.
- 2 Sayılarla çalışmayı ve hesaplama yapmayı çok sever.
- 3 Matematik dersini çok sever.
- 4 Mantıksal bulmacaları çözmeyi ve satranç veya dama gibi çeşitli stratejik oyunları oynamayı çok sever.
- 5 Nesneleri kategorilere ayırmayı veya olayları belli bir mantıksal ilişki içinde düzenlemeyi çok sever.
- 6 Matematiksel hesaplama oyunlarını çok sever.
- 7 Bilgisayar oyunlarını ilginç bulur.
- 8 Fen bilgisi dersinde deney yapmayı ve yeni şeyler denemeyi sever.
- 9 Yaşıtlarına kıyasla soyut düşünebilme ve sebep-sonuç ilişkisi kurabilme kabiliyetleri çok iyi gelişmiştir.

10 Makinelerin nasıl çalıştığına dair çok soru sorar (Bümen, 2002: 14; Özden, 2003; Saban, 2004: 47-48).

2.3.4.3. Görsel/Uzamsal Zekası Güçlü Olan Öğrencilerin Özellikleri:

- 1 Renklere karşı çok duyarlıdırlar.
- 2 Haritaları, çizgileri, diyagramları veya tabloları sadece düz metinden oluşan yazılı materyallere kıyasla daha kolay okur ve anlar.
- 3 Sanat içerikli etkinlikleri çok sever.
- 4 Arkadaşlarına oranla daha çok hayal kurar.
- 5 Yaşına göre yüksek düzeyde beceri gerektiren resimleri çizer.
- 6 Filmleri, slaytları ve benzeri diğer görsel sunuları izlemeyi sever.
- 7 Yaşına göre ilginç üç boyutlu yapılar veya modeller oluşturur.
- 8 Okurken kelimelere oranla resimlerden daha çok öğrenir.
- 9 Varlıkların görsel, imgelerini çok iyi ve net olarak hatırlar.
- 10 Okuma materyallerine sık sık karalamalar yapar (Bümen, 2002: 15; Oral, 2001; Saban, 2004: 47-48).

2.3.4.4. Müziksel/Ritmik Zekası Güçlü Olan Öğrencilerin Özellikleri:

1. Şarkıların melodilerini çok iyi hatırlar.
2. Güzel şarkı söyleyebilme sesine ve yeteneğine sahiptir.
3. Bir müzik aletini çok iyi çalar ya da çalmayı çok ister.
4. Müzik dersini çok sever.
5. Konuşurken veya hareket ederken elleri ve ayakları ile ritim tutar.
6. Farkında olmadan kendi kendine mırıldanır.
7. Ders çalışırken farkında olmadan masaya vurarak ritim tutar.
8. Çevresindeki seslere karşı aşırı duyarlıdır.
9. Bir şarkı duyduğunda farkında olmadan ona eşlik eder.

Ders çalışırken veya bir şey öğrenirken müzik dinlemekten çok hoşlanır (Bümen, 2002:

15; Özden, 2003; Saban, 2004: 47-48).

2.3.4.5. Bedensel/Kinestetik Zekası Güçlü Olan Öğrencilerin özellikleri:

1. Bir veya birden fazla sportif faaliyette başarılıdır.
2. Bir yerde uzun süre kaldığında hareket etmeye ve kımıldamaya başlar.
3. Başkalarının jest, mimik ve yüz ifadelerini kolaylıkla taklit eder.
4. Gördüğü her nesneyi dokunarak inceleme ve analiz etme eğilimindedir.
5. Koşmayı, sıçramayı ve benzeri fiziksel hareketleri yapmayı çok sever.
6. El becerisi gerektiren etkinliklerde çok başarılıdır.
7. Kendini veya meramını anlatmada kendine özgü dramatik bir yolu vardır.
8. Çamurla oynamayı, yontmayı veya diğer devinimsel nitelikteki etkinliklere katılmayı sever.
9. Bir şeyi parçalarına ayırmayı ve onları tekrar birleştirmeyi çok sever.
10. Bir şeyi en iyi yaparak ve yaşayarak öğrenir (Bümen, 2002: 14; Oral, 2001; Saban, 2004: 47-48).

2.3.4.6. Sosyal Zekası Güçlü Olan Öğrencilerin Özellikleri:

1. Arkadaşlarıyla ya da akranlarıyla sosyalleşmeyi çok sever.
2. Grup içerisinde doğal bir lider görünümündedir.
3. Problemi olan arkadaşlarına her zaman yardım eder.
4. Dışarıda iken kendi başının çaresine bakabilir.
5. Başkaları ile birlikte ders çalışmayı veya oyun oynamayı çok sever.
6. En az iki veya üç yakın arkadaşı vardır ve onları sık sık arar.
7. Başkaları daima onunla birlikte olmak ister.
8. Başkalarına selam verir, onların hatırlarını sorar ve onları önemser.
9. Empati yeteneği çok iyi gelişmiştir.
10. Bir şeyi başkalarıyla işbirliği yaparak, onlarla paylaşarak ve onlara öğreterek öğrenmeyi sever (Bümen, 2002: 16; Özden, 2003; Saban, 2004: 47-48).

2.3.4.7. Özedönük (İçsel) Zekası Güçlü Olan Öğrencilerin özellikleri:

- 1 Bağımsız olma eğilimindedir.
- 2 Kendisinin zayıf ve güçlü yanları hakkında gerçekçi bir görüşe sahiptir.
- 3 Yalnız oynamaya veya ders çalışmaya bırakıldığında daha başarılıdır.
- 4 Hakkında çok fazla bahsetmediği en az bir ilgisi veya hobisi vardır.
- 5 Hayattaki amacının ne olduğuna ilişkin iyi bir anlayışa sahiptir.
- 6 Duygularını, hislerini ve düşüncelerini açık ve net bir şekilde dile getirir.
- 7 Hayattaki başarılarından ve başarısızlıklarından ders almasını bilir.
- 8 Kendine güveni yüksektir.
- 9 Yaptığı işin bilincindedir ve başkalarına pek fazla akıl danışmaz.
- 10 Kendine saygısı yüksektir (Bümen, 2002: 16; Altıntaş, 2003: 14; Saban, 2004: 47-48).

2.3.4.8. Doğacı Zekası Güçlü Olan Öğrencilerin Özellikleri:

- 1 Doğaya, hayvanat bahçelerine veya tarihsel müzelere olan gezileri çok sever.
- 2 Doğa olaylarına ve oluşumlarına karşı çok hassastır.
- 3 Sınıftaki çiçekleri sular ve onların bakımını üstlenir.
- 4 Ekolojik çevreyi, doğayı, bitkileri veya hayvanları içeren konuları işlerken çok meraklanır.
- 5 Sınıfta hayvan hakları veya çevreyi koruma ile ilgili ateşli konuşmalar yapar.
- 6 Kuş beslemek, kelebek ve böcek koleksiyonu oluşturmak gibi doğa ile ilgili projelere katılmayı çok sever.
- 7 Doğayı ve canlıları içeren konularda çok başarılıdır.
- 8 Toprakla oynamayı ve bitki yetiştirmeyi çok sever.
11. Mevsimlere ve iklim olaylarına karşı çok ilgilidir.
12. Çevre bilinci çok iyi gelişmiştir (Bümen, 2002: 16; Özden, 2003; Saban, 2004: 47-48).

2.3.4.9. Varoluşçu Zekası Güçlü Olan Öğrencilerin Özellikleri:

1. Hayatın anlamıyla ilgili sorular sorarlar.
2. Öğretim programının hayat ile ilişkisini kurmaya çalışırlar.
3. Farklı kültürlerle 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 hoşlanırlar (Akar, 2006).

2.3.5. Çoklu Zeka Alanlarının Belirlenmesi

Çoklu zeka kuramı, zekanın sayısal olarak sabitlenmesine karşı olduğu için, testlere de karşıdır. Bu nedenle zeka alanlarının belirlenmesinde test dışı teknikler kullanılmaktadır (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2002: 23). Çoklu zeka alanlarının belirlenmesinde kullanılan teknikler aşağıda yer almaktadır:

2.3.5.1. Dosya İnceleme

Dosya incelemede, öğrencilerin çalışmaları bir dosyada saklanır ve örnek çalışmalar ilgili zekanın göstergesi olma derecesi açısından yetmiş puanlayıcılar tarafından puanlanır. Öğrencilerin, okul yaşamları boyunca çeşitli derslerden aldıkları notlar da onların hangi zeka alanına ya da alanlarına eğilimli olduğu konusunda fikir verebilir. Örneğin, resim dersinden parlak notlar, dereceler almış, matematikten ise, sınıfı zor geçmiş bir çocuk görsel/uzamsaldır (Açıkgöz, 2003: 291).

2.3.5.2. Gözlem

Gözlem tekniğinde, kişinin çeşitli zeka alanlarındaki etkinliklere katılımı ve etkinlik sırasındaki davranışları gözlenir. Gözlem uzmanlar ya da iyi yetmiş öğretmenler tarafından yapılır. Gözlenecek davranışlar her bir zekaya ait tipik davranışlardır. Örneğin; “problemleri çabuk çözme”, mantıksal/matematiksel zekanın; “ritimleri kolayca tekrarlama”, müziksel/ritmik zekanın gözlenecek davranışları olabilir. Bazen çocuklar kendiliğinden de zekalarını sergileyebilirler. Örneğin, derslerinde başarısız ancak çok sempatik bulunan ya da

“tatlı yaramaz” çocukların kişiler arası zekalarının gelişmiş olduğu düşünülebilir (Açıkgöz, 2003: 290). Çocuklar olumlu ya da olumsuz bir çok davranışlarıyla bize kendileri hakkında bilgi vermektedir. Örneğin, gözleriyle öğretmeni ve tahtayı takip etmeye çalışan bir öğrenci görsel bir öğrenci olduğu mesajını vermektedir. Sıklıkla öğretmene ve arkadaşlarına dokunmaya çalışan ya da gördüğü her şeyi eline alıp dokunmak isteyen bir öğrenci ise, büyük olasılıkla bedensel/kinestetiktir (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2002: 23).

Gözlemleri gerçekleştirmenin bir yolu da öğrencilerin sınıftaki olumsuz davranışları gözlemlemektir. Örneğin, yüksek düzeyde sözel-dil zekâsına sahip olan bir öğrenci sürekli olarak yanındakilerle konuşma eğiliminde olurken, bedensel-kinestetik zekası iyi gelişmiş öğrenciler de sürekli olarak kıpırdanma, yerinde duramama ve yanındakileri rahatsız etme eğiliminde olacaktırlar. Aynı zamanda sosyal zekâyâ sahip olan bir öğrenci sürekli olarak diğerleri ile sosyalleşme eğiliminde olurken; doğacı zekası kuvvetli olan bir öğrenci de sevdiği bir hayvanı veya bahçede topladığı yaprakları, taşları ve buna benzer nesneleri sınıfa izinsiz olarak getirme eğiliminde olacaktır (Saban, 2002: 62). Olumsuz davranışlarda da gözlenebilecek çok fazla ipucu vardır. Örneğin derste, sıklıkla dalan, hayal kuran bir öğrenciye öğretmeni kızdığında o öğrenci ona şöyle demek istemektedir:

“Sevgili öğretmenim, ben sıklıkla dalıyor ya da hayal kuruyorum. Çünkü sen dersini sadece sözel dilsel olarak sunuyorsun tahtada. Benim doğal öğrenme kanalım olan görsel uyarıcılarla dersini sunmadığın için ben de kendi ihtiyacımı hayal kurarak kendim gidermeye çalışıyorum.” (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2002: 23).

Gözlemleri gerçekleştirmenin diğer bir yolu da, öğrencilerin okuldaki boş zamanlarını nasıl harcadıklarını ve kimsenin onlara ne yapmaları gerektiğini söylemediği durumlarda onların hangi faaliyetlere katıldıklarını izlemektir. Örneğin, eğer bir öğretmen sınıfta, her öğrencinin bir dizi etkinlikten ilgisi doğrultusunda seçtiği bir faaliyet üzerinde çalışmasına fırsat tanıyorsa, hangi öğrencilerin hangi etkinlikleri tercih ettiklerini gözlemleyebilir. Bu durumda öğretmen, yüksek düzeyde sözel öğrencilerin daha çok kitaplara, sosyal öğrencilerin daha çok grup projelerine, görsel öğrencilerin daha çok resim yapmaya ve bedensel öğrencilerin de daha çok el becerisine dayalı etkinliklere yönelmekte olduklarını fark edecektir (Saban, 2002: 63-64). Gözlemlerin not defterine kaydedilmesi gerekir. Ve daha sonra her öğrenci için yaptığı gözlemlerden elde ettiği bilgileri değerlendirerek öğrencilerin zeka alanlarını belirleyebilir. Ancak burada dikkat edilmesi gereken bir husus Armstrong’un belirttiği gibi, “Öğrencilere Yönelik Zeka Alanları Gözlem Formu” asla bir zeka testi değildir ve asla bu amaçla kullanılmamalıdır (Saban, 2002: 64).

2.3.5.3. İşaretleme Listesi ve Dereceleme Ölçekleri

İşaretleme listeleri öğrenciler hakkındaki gözlemlere dayalı olarak ya da öğretmenler, anne-babalar ya da öğrencilerin kendisi tarafından doldurulabilir (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004: 24). Bu teknikte, her zeka alanı göstergesi olan davranışlar bir form halinde düzenlenir ve her davranışın gözlenme sıklığı ya da öğrenciye uygunluğu derecelendirilerek ölçülür.

Zeka alanları için geliştirilen formlar kesinlikle bir zeka testi değildir. Sadece bu forma bakarak bir öğrenciyle ilgili bir yargıya asla ulaşılamaz. Öğrencilerin hangi alanlara daha yatkın olduklarına ilişkin yüzeysel bir fikir verebilir. Bu form öğrencilerin birbirleriyle kıyaslanmalarında, derecelendirmelerinde ya da belirli sınıflara yerleştirilmelerinde kullanılamaz (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004: 24).

2.3.5.4. Görüşme

Görüşme öğrenci, anne-baba ve öğretmenlerle gerçekleştirilebilir. Öğrenci görüşmelerinin amacı, öğrencilerin kendilerinin güçlü ve zayıf yönleri hakkındaki düşüncelerini öğrenmektir. Görüşmeler ana babalarla da yapılabilir. Çocuklarını çok uzun süre ve çeşitli ortamlarda gözleme olanakları olduğu için ana babaların görüşleri güvenilir olabilir (Açıkgöz, 2003: 290).

Görüşmelerde öğrencinin hangi konularda başarısız olduğu değil, neleri daha iyi yaptığı üzerinde odaklanma yararlı olabilir. Öğretmenler farkında olarak ya olmayarak öğrencinin zayıf olduğu dersleri öncelikle vurgulama eğilimindedir. Oysa bu durum hem velinin hem de öğrencinin enerjisini azaltacaktır. Diğer öğretmenlerle yapılan görüşmeler öğrenciler hakkında daha nesnel sonuçlara ulaşma olanağı sağlar. Bir derste yeterli olmayan bir öğrenci başka bir derste kendisini daha iyi ifade edebilir. Öğretmenlerin birbirlerinin görüşlerinden etkilenmemeleri için, ilke olarak asla bir öğrencinin yetersizliklerini ön plana çıkarmamakta yarar vardır (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004: 31).

2.3.6. Çoklu Zeka Teorisi'ne Dayalı Öğretim Yöntem ve Teknikleri

2.3.6.1. Sözel Zeka Alanı Öğretim Yöntemleri

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

Beyin fırtınası: Sözel düşünceler üretilir. Herhangi bir konu ya da olaya uygulanabilir. Tüm fikirlerin ortaya konmasına fırsat verilemelidir. Bütün öğrencilerin fikirlerini değerli görmek gerekir.

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

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

Yayımla: Öğrencilerin yazdıklarını yayınlamalarına fırsat verilmelidir.

2.3.6.2. Mantıksal-Matematiksel Zeka Alanı Öğretim Yöntemleri

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

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

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

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

2.3.6.3. Görsel Zeka Alanı Öğretim Yöntemleri

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 veya sayısal verileri görselleştirildiğinden onların anlaşılmasını kolaylaştırır.

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

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

2.3.6.4. Müziksel Zeka Alanı Öğretim Yöntemleri

Müziksel ton: Birtakım kavramları anlatırken müziksel bir ses tonu kullanılabilir.

Duygusal müzik: Öğrencileri belli bir konuya motive etmek ya da onları rahatlatmak için müziği kullanabilir.

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

Hafıza müziği: Öğrenmeyi artırmak için önerilen klasik veya barok türü parçaları öğrencilere dinletebilir.

2.3.6.5. Bedensel Zeka Alanı Öğretim Yöntemleri:

Bedensel tepkiler: Öğrencilerden kendilerini ifade ederken bedenlerini kullanmalarını isteyebilir.

El becerileri: El becerilerini geliştirecekleri projeler ve modeller verilmelidir.

Kinestetik kavramlar: Öğrencilerle belirli kavramları bedensel hareketlerle buldurmayı amaç edinir. Öğrenciler jest ve mimikleriyle bir bilgiyi başkalarına aktarmaya çalışırlar.

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

2.3.6.6. Sosyal Zeka Alanı Öğretim Yöntemleri

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

Simülasyonlar: Bir grup öğrencilerinin bir olayı canlandırmasıdır.

İşbirlikçi öğrenme: Öğrenciler küçük gruplarla birlikte çalışırlar. Her öğrencinin etkili bir şekilde verilen görevde pay alması söz konusudur.

Eşli okumak: Bir metni sırasıyla okurlar. Öğrenciler temel okuma alışkanlıkları kazanır.

2.3.6.7. İçsel Zeka Alanı Öğretim Yöntemleri

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

Sonuç cümlesi yazma: Öğrencinin, belli bir konunun bitinden sonra geçirdiği kişisel deneyimin kendine olan yansımasını belirtmesini istemektir.

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

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 hazırlamalarını sağlar.

2.3.6.8. Doğacı Zeka Alanı Öğretim Yöntemleri

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

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

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

2.3.7. Çoklu Zeka Alanlarını Geliştirmek İçin Yapılan Bazı Uygulamalar

Gardner'a göre, " ...tüm çocuklar bu zeka türlerine çeşitli düzeylerde sahip olarak doğarlar, bu zeka türlerinden bazılarına daha çok eğilimleri olabilir herkes bu zeka türlerinde sahip oldukları potansiyellerini geliştirebilir. Her insan sahip olduğu zeka türlerini çeşitli yöntemlerle geliştirebilir.

2.3.7.1. Bedensel-Kinestetik Zeka Uygulamaları

Bedensel/Devin duyuusal zekayı geliştirmek için Dramatik bir oyunda görev alınıp, bir fikir, düşünce veya duyguyla ilgili bir rol yapılabilir. Güncel olayları ya da modern buluşları inceleyerek mimiklerle anlatılabilir (sessiz film oynamak gibi). Fiziksel etkinlik ve fazla hareket gerektiren, yarışma olmayan bir oyun oynamak, örneğin, düşündüklerini el, kol hareketleriyle ifade eden bir grup içindeki insanların isimlerini öğrenmek. Halk dansı, koşma, yüzme ve yürüme gibi fiziksel aktivitelere katılmak.

Ruh halinizi değiştirmek ya da karşılaştırmak için farklı yollardan yürümeyi denemek. Vücudunuzun bildiklerini ve fonksiyonlarının neler olduğunu daha da iyi anlamak için her gün yaptığınız ve fiziksel güç gerektiren kar küreme, çim biçme, bulaşık yıkama, aracınızı park etme gibi işlerde dikkatlice kendinizi gözlemek (Filiz, 2003: 9)

2.3.7.2. Sözel Dilsel Zeka Uygulamaları

Sözel Dilsel zekayı geliştirmek için Hoşlandığınız bir hikayeyi okumak ve hikayenin sonunu kendiniz getirmek. Başkalarının fikirlerini dinleyip ve onlarla bir tartışmaya girmek. Her gün, yeni ve ilginç bir kelimenin anlamını öğrenip ve onu kullanmaya çalışmak. Sizi en çok ilgilendiren ve heyecanlandıran bir konuda, bir söylev vermek. Bir dergiye abone olmak ya da günlük olaylarla ilgili izlenimlerinizi bir günlüğe yazmak (Bümen, 2002: 32-33).

2.3.7.3. Göresl-Uzamsal Zeka Uygulamaları

Görsel/Uzamsal zekayı geliştirmek için Fikir veya düşüncelerinizi ifade etmek için "estetik araçlar" la (boya, kil, renkli ve keçeli kalemler gibi) çalışmak. Örneğin 21. yüzyılın neye benzeyeceği hakkındaki düşüncelerinizi bu araçlarla anlatmak. Bilerek düş kurmak; örneğin hayaliniz, ideal bir tatil yeri ve oranın olabildiğince görsel detaylarıyla ilgili olmalıdır.

Hayal gücünüzü artıracak çalışmalar yapmak; kendinizi tarihin farklı bir döneminde hayal etmek ya da kahramanınızla hayali bir sohbet yapmak. Fikir veya düşüncelerinizi başkalarına anlatmak için resim, maket, grafik ya da bir poster yapımı gibi çeşitli tasarım becerilerini kullanmak (Filiz, 2003: 10).

2.3.7.4. Matematiksel-Mantıksal Zeka Uygulamaları

Matematiksel/Mantıksal zekayı geliştirmek için hobinizin 4 ana noktasını belirleyip ve bu ana noktaların her biri altında 4 alt başlık ve bu alt başlıkların her birinin altında da 4 alt nokta daha oluşturmak. İki nesneyi kıyaslama ve karşılaştırma yoluyla çözümsel düşünme egzersizleri yapmak. Örneğin bir daktilo ve bilgisayarın kendine özgü 4 özelliğini ve sonra da bu iki nesnenin ortak 4 özelliğini bulmak. Genelde saçma olduğu düşünülen bazı konularda; gerekçeleri ile ikna edici bir açıklama yapmak. Örneğin; futbolu basketbol topuyla

oymamanın yararları, vb. "Bilimsel yöntem" kullanımı gerektiren bir projede yer almak. Eğer bir aşçı değilseniz yemek yapmaya, tarifi en başından başlamak.

2.3.7.5. Müziksel Ritmik Zeka Uygulamaları

Müziksel Ritmik zekayı geliştirmek için Ruh halinizi düzeltecek farklı türde müzikler dinlemek; örneğin, stresli bir durumda ya da sınav gibi korku yaratan durumlar öncesinde gevşemek için, enstrümantal müzik çalmak. Duygularınızı anlatmak için duşta bile şarkı söylemek. Güncel bir melodi kullanıp ve ailenizle ilgili basit bir şarkı bestelemek. Mırıldanarak, kafanızın içinde değişik titreşimler oluşturmak; Örneğin, her seferinde ünlü harflerden birini değişik yükseklikte ve kalınlıkta kullanmak.

Doğadan farklı sesler içeren kasetler çalmak (deniz dalgaları, bir şelale, rüzgar, kar fırtınası ve hayvan sesleri gibi). Kendinize doğanın örüntüsünden ve ritminden ne öğrenebileceğinizi sormak (Filiz, 2003: 10).

2.3.7.6. Sosyal-Kişiler Arası Zeka Uygulamaları

Kişiler arası zekayı geliştirmek için Başarıyla tamamlanması gereken bir proje için farklı görevdeki güvenilir insanlarla bir araya gelmek (takım aktivitesi ya da komite çalışması gibi). Bir başkasını derinden ve olduğu gibi dinleme çalışması yapmak.

Konuşan birini dinlerken genellikle "aklı kurcalayan" düşüncelere engel olup ve sadece bir noktaya, "onların ne dediğine dikkat etmek. Bir kimsenin mimiklerinden, sözsüz ipuçlarından onun ne düşündüğünü tahmin etmeye çalışıp ve daha sonra tahmininizin doğruluğunu kontrol etmek. Herhangi biriyle konuşmadan iletişim kurmak için farklı yollar bulmak. Örneğin yüz ifadeleriyle, vücut şekilleriyle, jestlerle ve seslerle (Bümen, 2002: 33-34).

2.3.7.7. İçsel-Özedönük Zeka Uygulamaları

İçsel Zekayı geliştirmek için Rutin bir aktivite sırasında yoğun dikkat göstermeye çalışmak. Bu, olup biten her şeyin farkında olmaktır. Örneğin düşünceler, duygular, hareket değişiklikleri ve ruhsal durumlar. Eğer tarafsız olabiliyorsanız, dışarıdan bir gözlemci gibi duygu, düşünce ruh halinizi izlemeye çalışmak.

Belirsiz durumları, bilinen örneklerle uydurmaya çalışmak. Örneğin "kızgınlık durumu", "şakacılık durumu", "korku durumu". Problem çözme stratejileri ve çözümsel düşünme süreci gibi durumlardaki çeşitli düşünme stratejilerinde tarafılsı olmak. "Ben kimim" sorusuna 25 kelimeyle ya da daha kısa bir cevap yazmak (Filiz, 2003: 11).

2.3.7.8. Doğacı (Doğa) Zeka Uygulamaları

Doğacı zekayı geliştirmek için her gün önünden geçtiğimiz park veya bahçelerde bitki ve ağaçlara dikkat etmek. Bitkilerdeki renk cümbüşünü yakından incelemek. Doğa yürüyüşlerine çıkmak, ve mümkün mertebe doğayla iç içe olabilmek. Hayvanat bahçelerinde oluşturulan hayvanların doğal yaşam ortamların da onları izlemek. Doğayla alakalı fotoğraf veya tablolara bakıp o temalar üzerine hayaller kurmak.

2.3.8. Çoklu Zeka 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 tutmak, öğrencilerin belirli bir zaman dilimindeki gelişimi hakkında standart testlere oranla daha gerçekçi ve geçerli bilgiler sunmaktadır. Ayrıca otantik değerlendirme durumsaldır; yani, öğrencilerin gerçek hayat uygulamalarına yakın durumdaki performanslarına ilişkin bilgiler eldi edilmesini sağlar. Öte yandan, standart testler ile öğrencilerin gerçek hayat durumlarından soyutlanmış suni ortamlardaki performansları hakkında bilgiler elde edilmeye çalışılır (Saban, 2004:30-31).

Standart testler güvenilir sonuçlar vermesi yönünde oldukça güçlüdür. Fakat bu sonuçların ne kadar geçerli olduğu tartışılır bir konudur. Bu testlerin sadece sözel ve sayısal alanlardaki bilgi ve beceriyi ölçmesi onlara ait bir handikaptır. Bu alanlar daha çok çoktan seçmeli testlerle ölçülmeye çalışılmaktadır. Öğrencilerin farklı zeka alanlarının gelişmiş olduğu düşünülürse bu testlerin ne kadar geçerli olduğu ortaya çıkmaktadır. Fakat Çoklu zeka teorisi açısından bakıldığında , öğrenci değerlendirmesi sürekli ve otantik olmalıdır. Çünkü otantik değerlendirme birçok ölçme araç ve metotların kapsar (Saban, 2004:32-33).

Çoklu zeka sınıflarında yürütülen çok boyutlu öğretim etkinliklerinin sonunda ortaya çıkan ürünler, öğrencilerin öğrenme düzeylerinin değerlendirilmesinde etkili araçlardan biridir. Çoklu zeka 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' nin 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: 27).

Özgün değerlendirme çok sayıda ölçme aracı ve yöntemi içermektedir. Bunların içinde en önemlisi gözlemdir. Gardner, öğrencilerin zekalarının en iyi gözlem yoluyla değerlendirebileceğimizi belirtmektedir. 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, dansta işbirliği etkinliklerinde gözlenebilir. Özgün değerlendirmenin diğer bir ögesi de dokümantasyondur. Bu işlemde öğrenci ürünleri ve problem çözme süreçleri yer alır (Bümen, 2005; 32-33).

Öğrenci performansları şöyle belgelenebilir:

- 1. Anekdote Kayıtları:** Her öğrenci için akademik ya da akademik olmayan önemli başarıların, arkadaş veya 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 hikaye ya da şiir okuma örnekleri, anı, fikir, tartışma, skeç vb. sözel becerilerin kaydedildiği gibi şarkı söyleme, enstrüman çalma gibi müzikal becerilerin de kaydı olarak düşünülebilir.
4. **Video Kayıtları:** Yazılı dokümanlar da 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, sahnelere dair fotoğrafların saklanmasıdır.
6. **Öğrenci Dergisi-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.
8. **İnformal Testler:** Öğrencilerin belli bir alandaki becerilerinin ortaya çıkarıldığı standardize edilmemiş testlerin uygulanmasıdır.
9. **Öğrenci Görüşmeleri:** Öğrencilerle periyodik olarak okul süreçleri, ilgileri, hedefleri ve diğer konularda görüşme yapılmasıdır. Bu kayıtlar her öğrenci için bir dosyada kaydedilir.
10. **Ölçüt dayanaklı Değerlendirme:** Öğrencileri bir norm çerçevesinde değil bir beceri setine göre değerlendirmedir. Öğrencilerin neler yapabildiği ve neler yapamadığı incelenir.
11. **Kontrol Listeleri:** Önemli beceri ya da konuları içeren, belli ölçütlere göre hazırlanmış kontrol listelerinin öğrencilere uygulanmasıdır. Böylece her hedefte ilerleme süreci de incelenmiş olur.

12. Sınıf Krokileri: Sınıfın kuşbakışı görünümünün yer aldığı krokilerde her gün hangi öğrencilerin nerede yer aldığı, hangi etkinlikleri yapıldığının belirlenmesidir.

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

2.3.9. Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Uygulamalar ve Karşılaşılan Güçlükler

Dünyada uzun zamandan beri yapılan ÇZK çalışmaları ülkemizde de yakından takip edilmiştir. 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. Ülkemiz genelinde uygulamaya konması 2005 tarihinden itibaren başlamıştır.

ÇZK’nin uygulanmasında verimin elde edilebilmesi için bazı ön şartlar mevcuttur. Öncelikle sınıf mevcutları öğretime uygun şekilde düzenlenmelidir. Sınıflar araç gereçler bakımından zenginleştirilmelidir. Bu ön şartlarda ülkemiz devlet okullarının yetersizliği uygulamada sorun teşkil etmektedir. Özel okullarda uygulamada çok fazla sorun yaşanmamaktadır.

Ekonomik bakımdan zengin, gelişmiş ülkelerde bu sorun aza indirildiği için uygulamada çok fazla problem çıkmamaktadır. Bu tarz ülkelerdeki eğitim merkezlerinde, mantıksal matematiksel zeka alanı için deney araçları, Legolar, dişli takımları matematik ve fen ile ilgili araç-gereçler; müziksel zeka alanı için teyp kasetleri, CD’ler öğretmen eşliğinde kullanılacak müzik aleti, nota kağıtları; bedensel zeka alanı için geniş mekanlar, kuklalar, dramalar için kostümler, sessiz bir ortam için kulaklıklar; sosyal zeka alanı için satranç gibi oyunlar, çeşitli oyuncaklar; uzamsal zeka alanı için renkli kağıt ve kartonlar, boyalar, yapıştırıcılar vb. malzemeler bol ve kolay temin edilmektedir (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: 36).

2.3.9.2. Velilerin Karşılaştıkları Güçlükler

Öğretmenlerin yeni ya da farklı öğretim etkinlikleri uygulamaya başladığında velilerin kaygı ya da kuşluklarıyla da karşılaşılabilir. Çocuğunun öğrenip öğrenmediğinden veli kuşku duyabilir. Bu noktada öğretmene düşen görev, öğrenciyi velileriyle sık sık bir araya gelip uygulanacak öğretim etkinlikleriyle ilgili olanları bilgilendirmek ve daha önce uygulanmış etkinliklerin sonucunu velilerle paylaşmalıdır. Ancak bu şekilde velilerin kuşkuları ortadan kalkacaktır (Bümen, 2002: 37).

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 alamamaktadır. 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: 37).

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Eldeki araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın alt amaçlarını test etmek için kontrol gruplu ön test-son test desenine başvurulmuştur. Bu desen, deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesiyle ilgili olarak araştırmacıya yüksek bir istatistiksel güç sağlayan elde edilen bulguların neden-sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak veren ve davranış bilimlerinde sıklıkla kullanılan güçlü bir desendir (Büyüköztürk, 2001: 27).

Tezimizde kullandığımız ön test-son test kontrol gruplu model çizimi verilmiştir (Karasar, 2005):

G ₁	R	O _{1.1}	X	O _{1.2}
G ₂	R	O _{2.1}	-	O _{2.2}

Bu model çiziminde, G₁ deney grubunu, G₂ ise kontrol grubunu ifade etmektedir. “R” eşleştirme “O” ise ön test-son testleri ifade etmektedir. X ise çoklu zeka kuramına uygun yöntem (bağımsız değişken) manasına gelmektedir.

3.2. Evren ve örneklem

Araştırmanın evrenini, 2008–2009 eğitim öğretim yılında Türkiye genelinde sosyal bilgiler eğitimi alan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise Tunceli ili,

Çemişgezek ilçesi, Payamdüzü İlköğretim Okulu altıncı sınıf öğrencileridir. Bağımsız gruplar T testi kullanılarak, 14'er öğrenciden oluşan 6-B sınıfı kontrol, 6-A sınıfı ise deney grubu olarak belirlenmiştir.

3.3. Verilerin toplanması

Ölçme, istatistik birimlerinin ilgilenilen özelliğe sahip olma derecesinin, belirli kurallara uyarak, sembolle ve özellikle sayı ile eşleştirilmesidir (Çömlekçi, 1989). Ölçme, belirli bir amaç için yapılır. Amaç, ölçme konusu olan özellik bakımından bireyler, olaylar ya da nesneler hakkında değerlendirme yapmak ve elde edilen değerlendirme sonuçlarına dayanarak belli kararlar vermektir. Verilen kararların doğruluğu ve uygunluğu kararların dayandığı değerlendirme sonuçlarına, dolayısıyla değerlendirmede kullanılacak olan ölçüm sonuçlarına ve ölçütün uygun olmasına bağlıdır. Bunun içinde ölçü aracının standardize olması istenir. Ölçek kalitesi standardize edilene kadar, maddeleri analiz edilir ve tekrar gözden geçirilir. Standardize edilen ölçeğin yönetimi, puanlaması ve yorumlaması dikkatli bir şekilde açıkça belirtilmelidir. Bu şekilde standardize edilen ölçeklere objektif (nesnel) ölçekler denir. Ölçeğin standardize olabilmesi ve sonrasında uygun bilgiler üretme yeteneğine sahip olması için “güvenirlilik” ve “geçerlik” olarak nitelendirilen iki özelliğe sahip olması istenir (Gümüş, 1977: 2-3).

2008–2009 öğretim yılının ikinci yarısında deneyimizde kullanılmak amacıyla geçmiş SBS soruları baz alınarak, piyasada mevcut yayınlardaki SBS soruları taranıp, şekil ve resimlerle renklendirdiğimiz 35 soru hazırlandı. Hazırlanmış olduğumuz bu 35 soruyu standardize etmek için deney ve kontrol grupları dışında başka bir sınıfa uygulandı. Bu sorulara öğrencileri verdiği cevaplara bakılmış ve her soru tek tek gözden geçirildi. Geçerlik ve güvenirliği en güçlü olan 25 sorunun amaca uygun olduğu kabul edildi. Bunun akabinde Payamdüzü İlköğretim Okulu 6-A ve 6-B sınıfı öğrencilerine “Tuna’dan Altaylara Bir Büyük Millet ve Demokrasinin Serüveni” konularında hazırlanan başarı testi ön test olarak uygulandı. Deney ve kontrol grubu olarak belirlenen 6-A ve 6-B sınıflarının ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadı. Deney grubu öğrencilerine üç hafta boyunca çoklu zekâ yaklaşımına dayalı öğrenme modeli ilkelerine uygun öğretim yapıp, yapılan uygulamalar aşağıda maddeler halinde belirtildi. Kontrol grubu öğrencilerine ise geleneksel öğretim yöntemleri (düz anlatım, soru-cevap) uygulanmıştır. Kontrol grubunun eğitim ve öğretim

faaliyetleri dersin  ğretmeni tarafından gerçekleştirilirken, deney grubunda çoklu zekâ yöntemine uygun olarak hazırlanmış ders planları yine dersin  ğretmeni tarafından gerçekleştirildi.

Verilerin toplanması esnasında aşağıdaki işlemler yapılmıştır:

1. Çoklu zekâ uygulamalarının sağlıklı bir eğitim  ğretim ortamında gerçekleştirilebilmesi amacıyla, uygulamaya d hil edilen gruptaki  ğrenci sayılarının az olmasına dikkat edilmiştir.

2. Uygulamalar başlamadan önce, deney grubu öğrencileri, “ oklu Zekâ Teorisi”ni tanıtan bir seminerle bilgilendirilmiştir.

3. Sınıf ortamı deney grubunda çoklu zekâ uygulamalarına yönelik olarak düzenlenmiştir. Öğrenciler sınıfta “U” şeklinde oturtulmuş, sınıfa dizüstü bilgisayar, projeksiyon makinesi, tepegöz, pano, afiş, harita vb. araç gereçler getirilmiştir.

4. Deney ve kontrol gruplarının, araştırma konusundaki  n bilgilerinin denkliğinin belirlenmesi amacıyla her iki gruba başarı testi uygulanmıştır. Sorular konuyla ilgili geçmiş SBS sınavları da göz önünde bulundurularak, eğitim amaçlarına uygun olarak hazırlanmıştır.

5. Kontrol grubunda, belirlenen konular dersin öğretmeninin planladığı şekilde ve  ğretmen merkezli (düz anlatım, soru-cevap) yöntemlere uygun olarak işlenmiş ve bu grubun çalışma programına müdahale edilmemiştir.

6. Çoklu zekâ yaklaşımına uygun yöntem, teknik ve aktivitelerden oluşan çalışma planları her uygulamadan önce hazırlanıp, düzenlenmiştir. Hazırlanan ders planları doğrultusunda deney grubunda ders işlenmiştir. Uygulanan etkinliklerin çoklu zekâ kuramına uygunluğu uzman görüşlerine uygun sağlanmışır. Bilgi ve kavrama basamaklarına ait bilgi düzeyleri çeşitli sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerle üst düzey düşünme becerilerini de kapsar hâle getirilmiştir.

7. Deney grubundaki öğrencilerin uygulama süresince katıldıkları etkinlikler gözlenmiştir. Ayrıca her dersin sonunda öğrencilere farklı zekâ gruplarına hitap edecek şekilde hazırlanan ödevler verilmiştir, geri gelen ödevler değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler

sonucunda etkinliklere katılımı, başarı düzeyi ve ev ödevlerini yapmadaki istikrarı yüksek olan öğrenciler ödüllendirilmiştir.

8. Öğrencilerden elişi kâğıtlarıyla, konularla alakalı ürünler ortaya koymaları istenmiştir. Yapılacak eser konusuna serbest bırakılan öğrenciler öğrendikleri bilgileri bu çalışmalarla pekiştirmişlerdir.

9. Her hafta bitiminde önceki haftanın değerlendirmesi yapıp, sonraki haftanın planları gözden geçirilmiştir.

10. Her hafta dersin başlangıcında, önceki haftanın genel tekrarı yapılmıştır.

11. Konunun işlenişi esnasında uygulanan etkinlikler ile ev ödevi olarak verilen etkinliklerin sekiz zekâ türünü de içermesine özellikle dikkat edilmiştir.

12. “Sessiz film, hadi anlat bakalım, tabu” gibi oyunlar, slayt gösterileri, hikaye tamamlama, videolar vb etkinlikler öğrencilerin çok hoşuna gitmiş ve etkin katılım sağlanmıştır.

13. Drama yöntemiyle Tuna’dan “Altaylara bir büyük millet” konusu içerisinde yer alan bir Nasrettin hoca fıkrası canlandırılmış, demokrasi kavramının daha iyi anlaşılması için sınıfta bir seçim yapılmıştır.

14. Deney grubundaki öğrenciler ikiye ayrılmış, birinci gruptan demokrasiyi diğeri ise monarşiyi araştırmaları istenmiş. Böylece öğrencilere grup çalışması yaptırılmıştır. İki grup münazara yöntemiyle araştırmalarını sınıfta sunmuşlardır.

15. Kontrol grubunda her hafta süreç gözden geçirilmiştir. Deney grubunda ise uygulama tamamlanana kadar aynı işlemler sürdürülmüştür.

16. Deneysel işlem sonunda deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilere başarı testi tekrar uygulanmıştır.

17. Elde edilen bulgular SPSS programı ile değerlendirilip sonuçlar karşılaştırılıp, bulgular yorumlanmıştır. Bu bulgular ve yorumlar ışığında gerekli öneriler sunulmuştur.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

4.1. Birinci Hipoteze İlişkin Bulgular

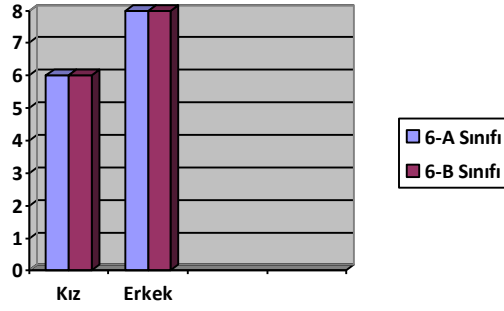
Birinci hipotez şu şekildedir; Çoklu zekâ kuramına göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır? Bu alt amaç, deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesinde “Tuna’dan Altaylara bir büyük millet ve demokrasi serüveni” konularına ait hazır bulunuşluk düzeylerinin birbiri ile denk olup olmadığını tespit etmeği amaçlamaktadır.

Tablo 1. Deney ve kontrol grupları için ön test puanlarının farklılığı için T-Testi sonuçları:

GRUP	N	X	S	T	P
Deney	14	9,60	2,56	-,466	,534
Kontrol	14	9,37	2,505		

Tablo 1 deney grubu ile ve kontrol grubunun ön test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir ($t_{(14)} = -,466$; $p > .05$). Deney grubunun ön test puanları ortalaması 9.60 olarak gerçekleşirken, kontrol grubunun ön test puanları ortalaması 9.37 olarak gerçekleşmiştir. İki grup arasındaki kontrol grubu lehine olan bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuç, örnekleme oluşturan deney ve kontrol grubunun hazır bulunuşluk düzeyinin birbirine denk olduğunu, anlamlı derecede farklılaşmadığını göstermektedir.

Testi verdiği bu denkliği diğer verilerde desteklemektedir. İki sınıfın cinsiyet dağılımına bakıldığında bu konuda da bir denklik olduğu görülmektedir. Sınıfların cinsiyet dağılımı aşağıda grafik halinde verilmiştir.



Sınıfların denkliliği konusunda bir diğer unsurda yaş ortalamalarıdır. Hem “A” hem de “B” şubelerine baktığımızda iki sınıfta da öğrencilerin genel olarak 1997 doğumlu oldukları görülmüştür. “A” sınıfında bir “B” sınıfında iki öğrencinin 1996 doğumlu olduğu belirlenmiştir. Bu veriler ışığında yaş itibarıyla da deney ve kontrol grupları bir birine denktir.

Deney ve kontrol sınıflarını oluşturan 6-A ve 6-B sınıfları 5. Sınıftayken bir sınıf halindeydiler. Sene başı öğretmenler kurulunda sınıfın ikiye bölünmesine karar verildi. Öğretmenler tek tek öğrencileri değerlendirerek bölme işlemini denk bir şekilde yapmaya çalıştı. Başarı ve okuldaki tutum ve davranışlar göz önünde bulundurularak yapılan bu işlem iki sınıfın denkliliğine ait bir diğer veridir.

4.2. İkinci Hipoteze İlişkin Bulgular

İkinci hipotez şu şekildedir: Geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır? Bu alt amaç, deneysel işleme tabi tutulmayan kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemlerinin (düz anlatım, soru-cevap vs.) uygulanmasının öğrencilerin başarılarına olan etkisini belirlemeği amaçlamaktadır.

Tablo 2. Kontrol grubunun ön test-son test puanları için T-Testi sonuçları:

GRUP	N	X	S	r	p	t	p
Ön Test	14	9.37	2.505	,260	,125	-,748	,447
	14	10.47	3.066				
Son Test							

Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($t_{(14)} = -0.748$; $p > .05$). Kontrol grubunun ön test puanları ortalaması 9.37 iken bu değer son test sonrasında 10.47 olarak gerçekleşmiştir. Kontrol grubunun her iki ölçüm ortalamaları arasında görülen bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Bu durum geleneksel yöntemler olarak nitelendirdiğimiz düz anlatım ve soru cevap gibi yöntemlerin, öğrenci başarılarını anlamlı derecede arttırmadığını göstermektedir.

Geleneksel yöntemlerin uygulandığı kontrol sınıfında ön test-son test sonucunda elde edilen puanlarda 1.10' luk bir artış izlenmektedir. Bu artış birden fazla etkene bağlanabilir. SBS gibi bir güdüleyici, bu artışın en önemli sebebi olarak görülebilir. SBS sınavında alacağı puanların geleceğine önemli miktarda şekil vereceğini bilen öğrenci, ailenin de baskısıyla yoğun bir ders temposu içerine girmektedir. Öğrencinin bu şahsi çabaları bu artışta önemli bir paya sahiptir. Okul ortamının da aynı sınıf derecelerindeki, farklı şubeler arasında oluşan rekabet ortamı bir başka önemli etkidir. Akranlarında geri kalmak istemeyen öğrenci, dikkatini toplayarak derslere odaklanmaktadır. Çocuk psikolojisinde, aşırıya kaçtığı zaman olumsuz bir etki yapan rekabet, kararında kalınca başarıyı tetikleyici bir unsur pozisyonu almaktadır.

Eğitimin bir iletişim işidir. İletişimin başarıya ulaşabilmesi için alıcının açık olması gerekmektedir. Eğitimde alıcı konumunda olan öğrenci eğer istekli ve azimliyse ortamda birden fazla olumsuzluk olsa dahi, kendi gayret ve çabaları ile öğrenme açısından bir şeyler sağlayabilmektedir. Geleneksel yöntemler eğitimin hedefe ulaşmasında kasır kalsa da tam anlamıyla etkisiz değildir. Ülkemizde ve dünyanın değişik koordinatların da uygulanan geleneksel yöntemler yıllardır bir çok düşünür ve fikir adamının yetişmesini engellemiştir. Fakat öğrenciyi tekdüze kabul edip, standart bir eğitimi hedeflemesi bir o kadar da beyinin okul sıralarında kaybolmasına neden olmuştur. Hem bunlar hem de uyguladığımız testte elde ettiğimiz bulgular birey faktörünün ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

4.3. Üçüncü Hipotez İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü hipotezi; Çoklu zekâ kuramına göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır? Bu kısmın amacı, çoklu zekâ yaklaşımı ile deneysel işleme tabi tutulduklarında deney grubunun mevcut konuları uygulamada başarıları, uygulama öncesi ve sonrasında anlamlı derecede farklılaşmakta mıdır?

Tablo 3. Deney grubu için ön test-son test puanları için T-Testi sonuçları:

GRUP	N	X	S	r	p	t	p
Ön Test	14	9,60	2,56	,482	,009	-10,75	,000
	14	13,37	4,41				
Son Test							

Tablo 3 incelendiğinde deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(14)} = -10,75$; $p < .05$). Deney grubunun ön test puanları ortalaması 9.60 iken bu değer son test sonrasında 13.37 olarak gerçekleşmiştir. Deney grubunun her iki ölçüm ortalamaları arasında görülen bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Bu durum çoklu zekâ yaklaşımının öğrenci başarılarını anlamlı derecede artırdığını göstermektedir.

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

Her öğrencinin öğrenebileceği ve yetenekli olduğu bir alan vardır. Her bireyde bütün zekâlar dinamiktir. Her öğrenci farklı zekâlara sahip olup, kendine özel zekâ profili vardır. Eğitimciler öğrencilerin ilgi ve yetenek alanlarını saptamalıdır. Eğitimcilerin en önemli görevi, öğrencilerin kendilerini güçlü hissettikleri alanlarda onları destekleyerek, öğrenme süreçlerine ve kendilerini tanımlarına 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 (Tuğrul ve Duran, 2003)

ÇZK' ya dayalı öğretimin üç amacı vardır. Bunlardan birincisi, değişik zekâ seviyelerindeki öğrenciler için fırsatlar ortaya koyması. İkincisi, öğrencilere güçlü oldukları alanlarda değişik fırsatlar vermesi. Üçüncüsü, öğrencilerin eğitim programlarındaki entelektüel güçlü yönleri vurgulamak yoluyla daha bireyselleşmiş eğitim yaratmasıdır (Viens, Akt. Obuz, 2001).

Daha önceki kısımlarda belirttiğimiz üzere ÇKZ' ya göre bir eğitim ortamı oluşturmaya çalıştık. Yüzde yüz mükemmel olmasa da yeterli olduğunu varsaydık, bu araştırmamızın sayıtlılarından biridir. Uygulama sonrası elde edilen veriler yukarıda ÇZ Kuramcılarının görüşlerini kanıtlar niteliktedir. Tezimizde ulaştığımız bu sonuçlar daha önce yapılmış benzer araştırmaları teyit etmiştir. Ormandaki tüm ağaçların aynı olmadığı, ormanı oluşturan farklı ağaçların mevcut olduğu gibi sınıfı oluşturan öğrencilerde farklı zeka alanların sahiptir, tek tip ve model değillerdir. Bu bakış açısı öğretmeni tek boyutluluktan kurtarır. Tek boyutluluktan kurtulmuş bir eğitim ortamında hedefe ulaşmak kolaylaşır. Bu eğitim anlayışı farklı zekâ alanlarına, yeteneklere ve ilgilere sahip öğrenciler körelmeyip kendi kapasite ve yeteneğine uygun bir şekilde gelişim sağlar.

4.4. Dördüncü Hipoteze İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü hipotez: Çoklu zekâ kuramına göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır? Bu kısmın amacı öğrenci başarıları üzerinde geleneksel yöntemler ile çoklu zekâ yaklaşımının etkisini araştırmaktır.

Tablo 4. Deney ve kontrol grubunun son test puanlarının farklılığı için T-Testi sonuçları:

GRUP	N	X	S	t	p
Deney	14	13,37	4,47	4.233	,002
Kontrol	14	10,47	3.066		

Tablo 4'te görüldüğü gibi deney grubu ile kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı farklılık vardır ($t_{(28)} = 4,233$; $p < .05$). Deney grubunun son test puanları ortalaması

13.37 olarak gerçekleşirken, kontrol grubunun son test puanları ortalaması 10.47 olarak gerçekleşmiştir. İki grup arasındaki deney grubu lehine olan bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu sonuç çoklu zekâ yaklaşımının öğrenci başarısını geleneksel yöntemlerden daha fazla artırdığını göstermektedir.

ÇZK, sözel ve sayısal olmak üzere iki boyutlu olan geleneksel zekâ anlayışını yıkarak, zekânın çok boyutlu bir yapıdan 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 görüşle ÇZK, problemleri çözmek veya değerli ürünler ortaya koyabilmek için bireylerin çeşitli zekâ alanlarını nasıl kullandıklarını açıklayan zihinsel bir modeldir (Saban, 2005: 26).

Yaptığımız bu çalışma sonrası elde ettiğimiz bu bulgular ÇZK' nın çok boyutlu zeka anlayışı ile geleneksel zeka anlayışı arasında kıyas yapabilme şansını bize vermektedir. Bu bulgular ışığında yaptığımız kıyas ile, çok boyutlu zeka anlayışının ne kadar geçerli ve mantıklı olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenciyi pasifize eden, onun istek ve yeteneklerini göz ardı eden, öğrencileri tek tip olarak gören geleneksel öğretim anlayışı ile öğrencileri birey birey değerlendiren, ilgi ve yeteneklerini göz önüne alan, çok boyutlu bir eğitim ortamı öngören ÇZ anlayışı bu veriler sonucu karşılaştırılınca, bu pencereden de ÇZK' nın tutarlılığı ve geçerliliği yine kanıtlanmıştır.

BÖLÜM V

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ

ÇZK, bireysel farklılıklara eğitim-öğretim alanında oldukça değer verir ve bireysel farklılıkların gelişmeleri 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 güvenme, etkili iletişim kurma gibi kişisel ve sosyal gelişim imkanları sunar. Bu kuram eğitimde öğrenci merkezli bir yapıyı kabul eder. Öğrenci aynı anda bir veya daha çok zekâ alanında gelişme gösterebilir. Bu gelişme zaman içerisinde meydana gelebilir. Öğrencinin derse aktif olarak katılabilmesi için farklı zekâ alanlarına hitap eden ders ortamı sayesinde her öğrenci kendi zeka alanının uygun olan materyal ve araçlarla konuyu kavrayabilir. Yaptığımız çalışma daha yapılan benzer çalışmalar gibi bunun haklılığını ortaya koymuştur.

Araştırmamızdaki problemlerin deneneceği sınıfların, yapılan ön testler sonucunda hazır bulunuşluk açısından eşit oldukları görülmüştür. Deney grubu puan ortalaması 9.60 iken kontrol grubu 9.37’dir. Sınıfların yaş, cinsiyet, başarı ortalamaları ve bursluluk sınavı puanları gibi diğer parametrelerde bu verilere eklenince sınıfların denk olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın alt problemlerinin çözümü ve veri toplamak için, hem deney sınıfına hem de kontrol sınıfına, sosyal bilgiler öğretimi programında yer alan “Tuna’dan Altaylara Bir Büyük Millet” ve “Demokrasi Serüveni” konuları planlanan eğitim ortamında öğrenciye aktarılmıştır. Kontrol grubunda işlem sonrası uygulanan son test sonuçlarına bakıldığında yeterli bir gelişim gözlenmemiştir. Ön test puan ortalaması 9.37 iken son test puan ortalaması

10.47 olarak belirlenmiştir. Meydana gelen az miktarda ki artış ise kişisel çaba, aile faktörü ve SBS sınavının güdülenmesine bağlanmıştır.

Deney grubuna ÇZ Kuramına uygun hazırlanan eğitim ortamında yapılan dersler sonrası uygulanan son testlerde elde edilen veriler, anlamlılık ifade etmiştir. Ön test puan ortalamaları 9.60 iken son testte bu puan 13.37'ye yükselmiştir. Buda ÇZK' nın bireyi temele alan, onların farklılıklarını kabul eden, gelişimi sürekli gören, çok boyutlu zeka anlayışının akademik başarıyı artırdığını ortaya koymaktadır.

Deney ve kontrol gruplarının son testleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Puan artışı deney grubunda 3.77 iken kontrol grubunda bu artış 1.10'da kalmıştır. Bu veriler ışığında geleneksel yöntemlerin ÇZK gibi yeni ve kabul görmüş, çok boyutlu ve renkli eğitim anlayışı karşısında yetersiz kaldığını göstermiştir. ÇZK ile bireysel farklılıkların göz önünde tutulmasının, değişik materyallerle eğitim ortamının renklendirilmesinin, öğrencinin aktif hale getirilmesinin, onun ilgi ve yeteneklerinin dikkate alınmasının sosyal bilgiler öğretiminde akademik başarı açısından ne kadar faydalı ve geçerli olduğunu ortaya koymuştur. Buna karşı geleneksel yöntemlerin öğrenciyi pasifize eden, farklılıkları reddeden, monoton eğitim anlayışının eksik ve yetersiz olduğu çalışmamızla ortaya konulmuştur.

Gardner tarafından 1983 yılında ortaya atılan ÇZK, 1990' dan itibaren yurt dışında daha çok özel okullarda, araştırma amaçlı uygulanmaya başlanmıştır. 2000 yılından sonra Dünya çapında ÇZK uygulamaları yaygınlaşmıştır. Ülkemizde ilk olarak 1996 yılında Enka özel okulunda uygulanan bu kuram MEB tarafından 2005-2006 eğitim-öğretim yılında milli eğitim okullarında uygulanmaya konmuştur. Araştırmamızda elde ettiğimiz sonuçlar ışığında bu uygulamayı yerinde olduğu görülmüştür. Yapılacak yeni çalışmalarla kuramın uygulamasının yaygınlaştırılması ve gerçekleştirilmesi gerektiği anlaşılmıştır.

5.2. ÖNERİLER

1. Araştırmada, Çoklu Zeka Kuramı ile ilgili uygulamalar sonucunda, öğrencilerin, ele alınan konulardaki başarıları üzerinde olumlu bir etki ortaya çıkardığından, her ders için, farklı zeka türlerine uygun etkinliklerle desteklenmiş planlar yapılmalı, eğlenceli etkinliklerle tüm öğrencilerin kazanılması sağlanmalıdır.
2. Araştırmada Çoklu Zekâ Kuramının uygulanmasıyla öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu bir etki yaratması sonucu, Çoklu Zekâ Kuramının öğrenme-öğretme sürecinde uygulanmadan önce kuramın tüm yönleriyle tanınması ve kavranması önem taşımaktadır. Bu doğrultuda başta öğretmenler olmak üzere, okul yöneticilerinin, öğrencilerin ve velilerin kuram hakkında bilgilendirilmesi gerekmektedir. Bu amaçla düzenlenecek seminer ve hizmet içi eğitim çalışmaları yararlı olabilir.
3. MEB, çoklu zeka kuramının daha iyi uygulanabilmesi ve amaca ulaşılabilmesi için okulları yeterli materyalle desteklemelidir.
4. İlköğretimde sosyal bilgiler dersine ayrılan süre haftalık olarak üç saattir. Çoklu Zeka Kuramının rahat uygulanabilmesi için, öğretmenin zaman açısından rahatlatılması sağlanarak haftalık ders saatleri artırılmalıdır. Ayrıca, öğretmenin, öğretim programını yetiştirme telaşından uzaklaştırılarak, özgür bir ortamda yaratıcı bir şekilde çalışması sağlanmalıdır.
5. Okullarda kuramın uygulamalarına yönelik, değişik zekâ alanlarının kullanılarak geliştirilebileceği, zeka merkezleri oluşturulmalı ve öğrencilerin kullanımına sunulmalıdır.
6. ÇZK' nın sınıflarda daha iyi uygulanabilmesi ve amacına ulaşması için sınıf mevcutlarının uygun bir sayıya (29 ve aşağısı) indirilmelidir.

7. ÇZK' nın uygulanabilmesi için öğrencinin derse hazırlıklı ve istekli katılımı gerekmektedir. Öğretmenin ve ailenin bu konuda işbirliği yaparak öğrenciyi olumlu bir şekilde yönlendirmeleri gerekmektedir.
8. Çocuklarda mevcut zeka alanlarının keşfedilip, geliştirilebilmesi için ailenin de sürece katılımı gerekmektedir. Aileler ÇZK konusunda bilgilendirilmesi gerekmektedir.
9. Çoklu Zekâ Kuramının, öğrenme-öğretme sürecinde uygulanması, program geliştirme süreçlerini de etkilemektedir. Bu nedenle, kuramın, programın diğer öğeleri olan hedef, içerik ve değerlendirme boyutlarıyla ilişkisini ortaya koyan araştırmalar düzenlenmelidir.
10. Araştırmada, Çoklu Zekâ Kuramının öğretim sürecinde uygulanmasında zamanın sınırlayıcı olması bir takım güçlükler yol açmıştır. Bu nedenle kuramla ilgili uygulama örnekleri dikkatle incelenmeli, olası problemlere karşı hazırlıklı olunmalıdır. Öğretimi planlama aşamasında öğretim etkinliklerinin süresi çok iyi ayarlanmalı, yedek etkinlikler göz önünde bulundurulmalı, öğrenme materyalleri ve araç-gereçler ders öncesi hazırlanmalı, öğretim sürecinde bir etkinlikten diğerine geçiş sırasındaki süre mümkün olduğunca kısa tutulmalı ve öğretim etkinliklerinde diğer derslerden yararlanılmalıdır.
11. YİP çerçevesinde hazırlanan sosyal bilgiler der kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve kılavuz kitabının ÇZK'ya göre yeniden gözden geçirilip gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.
12. Kuramla ilgili planlamaların, uygulamaların, yöntem ve tekniklerin ve ölçme-değerlendirme vb. konularının yer aldığı kitap, süreli yayın ve dergilerin okullara gönderilmesi sağlanmalıdır.
13. Millî Eğitim Bakanlığı, Özel Öğretim Kurumları ve ilgili kurum ve kuruluşlar Çoklu Zekâ Kuramı ile ilgili üniversitelerden akademik destek almalı; mevcut ilk

ve ortaöğretim programları öğrenci gereksinimleri doğrultusunda gözden geçirilerek, programlarda kuramla ilgili uygulamalara yer verilmelidir.

14. Çoklu Zekâ Kuramı ile ilgili yapılan araştırma sonuçları, kuramın eğitim öğretim sürecine olumlu katkıları olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının kuram ve uygulamaları hakkında ayrıntılı bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bu amaçla Eğitim Fakültelerinin programlarında kuram tanıtılmalı; programın hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarında kuramla ilgili uygulamalara yer verilmelidir.
15. Eğitim fakültelerinde okutulan öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme derslerinin bu kapsamda ÇZK' ya dönük daha fonksiyonel bir şekilde düzenlenip uygulanmalıdır.
16. ÇZK' nın iyi bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin derse yeterince motive olmaları gerekmektedir. Bu motivasyonun tam sağlanabilmesi için öğretmenlerin maddi kaygılardan kurtulmaları gerekmektedir.
17. Kuramın bazı savunucuları, öğrencileri geleneksel ölçme-değerlendirme tekniklerinin yerine, çoklu yöntemlerle (portfolyolar, gözlem, kontrol listeleri vb.) değerlendirme yapılması gerektiğini savunmakta, öğrenciyi ve veliyi de değerlendirme sürecine katmaktadır. Diğer yandan Millî Eğitim Bakanlığının belli bir ölçme-değerlendirme anlayışının olması (standartlaştırılmış testler, yazılı ve sözlü yoklamalar), programın değerlendirme boyutunda bir çok tartışmayı da beraberinde getirmektedir. ÇZK'nın istenen başarıya ulaşabilmesi için bu problemin aşılabilmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Acat, B. (2002). “Çoklu Zekâ Kuramının Türkiye Koşullarında Öğrenme Öğretme Ortamlarının Planlanmasında ve Düzenlenmesinde Kullanılabilirliği”, *Osmangazi Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Bildirileri Sempozyumu*. 23-25 Mayıs. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.

Acat M. Bahaddin (2001) “Çoklu Zeka Kuramı Perspektifinde Eğitim Teknoloji Araçlarının Geliştirilmesi”, *I. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu ve Fuarı*, Sakarya Üniversitesi, Adapazarı.

Açıkgöz, K. Ün (2003). *Aktif Öğrenme*, Ankara: Eğitim Dünyası Yayınları.

Açıkgöz, M. (2003). “Çoklu Zekâ Kuramına Uygun Hazırlanan Alıştırma Yazılımının İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersindeki Akademik Başarısına Etkisi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Ankara

Akar, K. /2006). “İlköğretim 6., 7.,8. Sınıf Öğrencilerinin Çoklu Zeka Kuramına Göre Sahip Oldukları Zeka Alanları ve Akademik Başarılarının Karşılaştırılması”, *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*, Bursa: Uludağ Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Eğitim-Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı.

Babacan, Ş. (2006). “Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Coğrafya Ünitelerinde “Türkiyemiz”in Öğretiminde İşbirlikli Yöntem Destekli Çoklu Zeka Kuramının Erişisine Etkisi”, *Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi*, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ortaöğretim sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı Coğrafya Eğitimi Bilim Dalı.

Beceren, E. (2004). *Duygusal Zeka Nedir?* <http://www.duygusalzeka.com> internet adresinden 07.08.2009 tarihinde indirilmiştir.

Bekmen, Ahmet; “Bir Dersin Ettikleri”, *Virgöl Dergisi*, Sayı14, Aralık 1998.

Bozdağ, M. (2008) *Ruhsal Zeka*, İstanbul: Nesil Yayınları.

Bümen, N. (2005) “Çoklu Zekâ Kuramı ve Eğitim”, (Editör) Demirel, Ö. *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Bümen, N. T. (2006). *Eğitimde Yeni Yönelimler*, Ankara: PegemA Yayıncılık.

Bümen, Nilay T. (2002). *Okulda Çoklu Zeka Kuramı*, Ankara: PegemA Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: PegemA Yayıncılık.

Bulut, İ. (2006). *Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkinliğinin Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.

Coşkungönüllü, R. (1998). “Çoklu Zeka Kuramının 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Erişisine Etkisi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi

.

Çömlekçi N (1989). *Temel İstatistik İlke ve Teknikleri*, Eskişehir: Bilim Teknik Yayınevi.

Demirel, Ö. (2006). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Pegema Yayıncılık.

Demirel, Ö. Başbay, A. Erdem, E. (2006). *Eğitimde Çoklu Zeka Kuram ve Uygulama*, Ankara: Pegema Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2004). *Öğretme sanatı*, Ankara: Pegema Yayıncılık.

Doğanay, Ahmet (2004). “*Sosyal Bilgiler Öğretimi*”, *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara.

Erdamar, F. S. (2009). *İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Çoklu Zeka Kuramı ve Uygulanmasa Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Dalı.

Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Erden, M. *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, İstanbul, Tarihsiz.

Eren Yavuz, K. (2004). *Eğitim-Öğretimde Çoklu Zekâ Teorisi ve Uygulamaları*, Ankara: Ceceli Yayınları.

Ergün, Mustafa (2009). *Genel öğretim Yöntemleri, Soru-Cevap*, Eğitim.aku.edu.tr

Filiz, B. S. (2003). “Çoklu Zeka Kuramı”, *Eğitim ve Denetim Dergisi*, S: 1, s.8-12.

Gardner, H. (1999). *Zihin Çerçevesleri Çoklu Zekâ Kuramı*, İstanbul: Alfa Yayınları.

Gardner, H. (1999). *Çoklu zekâ: Görüşmeler ve makaleler*, Ankara: Enka Eğitim Dizisi.

Goleman, D. (1996). *Duygusal Zeka Neden IQ' dan Daha Önemlidir?* İstanbul: Varlık Yayınları.

Gümüş B (1977). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara: Kalite Matbaası.

Güngör, F. (2005). “Sınıf Öğretmenlerinin Zeka Alanlarına Göre Çoklu Zeka Etkinliklerini Uygulama Durumlarının Belirlenmesi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Zonguldak: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı.

Güngördü, Ersin; *İlköğretimde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara, 2002.

Kalkınç, F. (2006). *Okul Evde Başlar*, Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara, Nobel Yayınları.

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 ilköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı.

Korkmaz, H. (2001). “Çoklu Zekâ Kuramı Tabanlı Etkin Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci Başarısına ve Tutumuna Etkisi”, *Eğitim ve Bilim*, S:26, s:71-78.

Konrad, S. ; Hendl, C. (2003). *Duygularla Güçlenmek*, İstanbul: Hayat Yayınları.

Köstüklü, Nuri; *Sosyal Bilgiler ve Tarih Öğretimi*, Konya, 1998.

Kuzgun, Y. (2006). *Zeka Ve Yetenekler. Eğitimde Bireysel Farklılıklar*, (Ed. Kuzgun Yıldız, Deniz Deryakulu). Ankara: Nobel yayın dağıtım.

Kuzgun, Y. Ve Deryakulu, D. (2004). *Bireysel Farklılıklar ve Eğitime Yansımaları*, Ankara: Nobel yayınları.

Obuz, C. (2001). *Çoklu Zeka Kuramının Hayat Bilgisi Dersinde Öğrenme Sürecine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Oral, B. (2001). “Branşlarına Göre Üniversite Öğrencilerinin Zeka Alanlarının İncelenmesi”, *Eğitim ve Bilim*. C: 26 S: 122.

Oran, E. (2006). “Çoklu Zekâ Teorisi Uygulanan Bir Dil Sınıfında Öğrencilerin Eğitim Ortamı Algıları”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Muğla Üniversitesi, Muğla.

Önal, H. Ve Kaya N. (2009) “Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının (4 ve 5. Sınıf) Değerlendirilmesi”, *Sosyal Bilimler Dergisi*, s. 22-23.

Özbay, Yaşar (2001). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, Trabzon: Erol Ofset.

Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*, Ankara: pegem yayıncılık.

Parmaksız, R. Ve Yanpar, T. (2006). “Anternatif Değerlendirme Yaklaşımlarının Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılabilirliği”, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, C: 16, S: 2 s: 159-172, Elazığ.

Saban, A. (2002). *Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim*, Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.

Selçuk, Z., Kayılı. H., Okut, L. (2004). *Çoklu Zekâ Uygulamaları*, Ankara: Nobel yayın Dağıtım.

Sezik, N. (2003). *Sınırsız Beyin Gücü*, İstanbul: Hayat Yayınları.

Sönmez, V. (1994). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Pegem Yayınları.

Tan, Ş. ve Erdoğan A. (2004). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Tarman, S. (1999). *Program Geliştirme Sürecinde Çoklu Zekâ Kuramının Yeri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Temur, Ö. (2001). *Çoklu Zeka Kuramına Göre Hazırlanan Öğretim Etkinliklerinin 4. Sınıfı Öğrencilerinin Matematik Erişilerine ve Öğrenilen Bilgilerin Kalıcılığına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Bölüm Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı.

Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tuğrul, B. Ve Duran E. (2003). “Her Çocuk Başarılı Olmak İçin Bir Şansa Sahiptir: Zekânın Çok Boyutluluğu Çoklu Zekâ Kuramı”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 24, s. 224-233.

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

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

Vural, Mehmet, (2003). *İlköğretim Okulu Programı*, Erzurum.

Yavuz, K. E. (2001). *Eğitimde ve Öğretimde Çoklu Zeka Teorisi ve Uygulamalar*, Ankara: Özel Ceceli Okulları Yayınları Dizisi

[Http://www.celilalagoz.googlepages.com](http://www.celilalagoz.googlepages.com) adresinden 18.9.2009 tarihinde indirilmiştir.

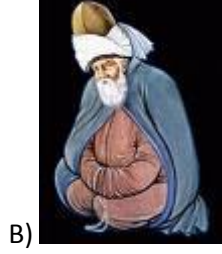
[Http://www.gazi.edu.tr](http://www.gazi.edu.tr) adresinden 12.11.2009 tarihinde indirilmiştir.

[Http://kure.meb.gov.tr](http://kure.meb.gov.tr) adresinden 08.10.2009 tarihinde indirilmiştir.

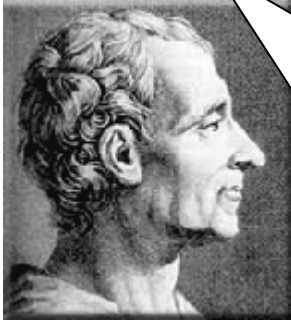
[Http://www.yetenek.com](http://www.yetenek.com) adresinden 10.9.2009 tarihinde indirilmiştir.

EK-1 (TEZDE KULLANILAN SORULAR)

1. Aşağıdakilerden hangisi Türk toplumlarında bilinen ve sevilen ünlü halk filozofu ve mizah ustasıdır?



2.



Ben Fransız düşünür Montesqu. güçler ayrılığı ilkesini savunuyorum. Bana göre yargı, yürütme ve yasama güçleri birbirinden ayrılmalı ve her gücün kendi yetki alanı olmalıdır.

Buna göre, Montesqu'nun aşağıdakilerden hangisini amaçladığı söylenebilir?

- A) Köleliğin sona ermesi
- B) Avrupa'da siyasi birliğin sağlanmasını
- C) Din adamlarının yönetimde etkili olmasını
- D) Devlet gücünü belli bir kişi veya gurubun eline geçmesini önlenmesini

3. Aşağıdakilerden hangisi Mustafa Kemal ATATÜRK'ÜN dış politikadaki esaslarından değildir?

- A) Yurtta sulh cihanda sulh
- B) Tam bağımsızlık
- C) Devletlerin eşitliği
- D) Ülke çıkarlarını gözetmemesi



"Egemenlik kayıtsız, şartsız milletindir"

4. Sözüyle Mustafa Kemal ATATÜRK hangisini kastetmiş olamaz?

- A) Devletin asıl sahibi millet olduğu
 - B) Yönetim hakkının millete ait olduğu
 - C) Devletin yönetiminde milletin belirlediği kişilerin görev alması gerektiği
 - D) Yöneticilerin, milletin egemenlik hakkını kısıtlayabileceğini
- 5.



Tarihte meydana gelen aşağıdaki olaylardan hangisinin demokrasinin gelişimini engellediği söylenebilir

- A) Önemli keşif ve buluşların
- B) Büyük savaşların ve istilaların
- C) Fransız ihtilali tarzındaki ihtilallerin
- D) Sanayi inkılâbı gibi ekonomik yapıyı etkileyen gelişmelerin

6. Demokratik toplumlarda daha iyi yaşam olanaklarına kavuşmak için aşağıdakilerden hangisi uygun düşmez?

- A) Hoşgörülü olmak
- B) Kurallara uymak
- C) Paylaşmak
- D) Bencillik yapmak

7. Aşağıdakilerden hangisi yönetim biçimlerinin demokratik olduğunu belirleyen ilkelerden biri değildir?

- A) Gelenek ve görenekler
- B) Mili egemenlik
- C) Siyasi partiler
- D) Hürriyet ve eşitlik



8.

- A) Kağan
- B) Han
- C) Şehzade
- D) Padişah

9. Günümüzdeki yönetim şekilleri ile ilgili aşağıda verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?

- A) Yönetimlerde halkın yetkisi artmıştır
- B) Devlet yönetimleri demokrasi ve insan hakları ön plana çıkmıştır
- C) Uluslar arası anlaşmalar ve örgütlerle dünya da demokratik yaşam geliştirilmeye çalışılmaktadır
- D) Günümüzde bütün devletlerde demokratik yönetim şekilleri uygulanmaktadır

10. Demokratik ülkelerde tüm vatandaşlar kanun önünde eşittir.

- Aşağıdakilerden hangisi bu ilkenin doğal bir sonucudur?
- A) Aynı suçu işleyenlere farklı ceza verme
 - B) Hiç kimseye ayrıcalık tanımama
 - C) Seçimlerin belirli sürelerle yapılması

D) Seçilmek için belirli şartların olması



11. Mustafa Kemal Atatürk, "cumhuriyet düşünce özgürlüğünden yanadır. İçtenlikli ve yasal olmak koşuluyla her düşünceye saygı gösteririz." Sözüyle aşağıdakilerden hangisini savunmuş olabilir?

- A) Ekonomik kalkınma
- B) Kültür birliği
- C) Uluslararası dayanışma
- D) Demokratik düzen

12. Aşağıdakilerden hangisi dünya demokrasi serüvenine katkı sağlayan belgelerden değildir?

- A) Magna karta
- B) Kanunu esasi
- C) Fransız yurttaşlık bildirgesi
- D) Sevr barış anlaşması

13. Demokrasi, en kısa tanımıyla halkın kendisini yönetmesi ve kendi geleceğiyle ilgili kararları kendisinin vermesidir.

Buna göre aşağıdakilerden hangisinin demokrasiye uygun olduğu söylenemez?

- A) Yöneticilerin sınırlı yetkilere sahip olması
- B) Devlet başkanlığının babadan oğla devredilmesi
- C) Yasaların halkoyu ile kabul edilmesi
- D) Gerekli şartları taşıya herkesin seçimlere katılabilmesi



14. yukarda gösterilen Bakü-Ceyhan-Tiflis boru hattı hangi ülkeden geçmez?

- A) Azerbaycan
- B) Gürcistan
- C) Kırgızistan
- D) Türkiye

15. Halkın seçtiği meclisin yanında kral veya kraliçelerin yer aldığı yönetimlere meşruti monarşi denir. Bugün meşruti monarşiyle yönetilen ülkeler mevcuttur. Aşağıdakilerden hangisi buna örnek olarak gösterilemez?

- A) İngiltere
- B) Japonya
- C) ABD
- D) İspanya

16. Kazakistan'daüretimi çok geliştiği için bu ülkeden daha çok.....ithal edilir.

Yukarıdaki boşluklara hangi seçenekler gelebilir?

- A) Pamuk, kumaş
- B) Petrol, deterjan
- C) Gül, kolonya
- D) Hayvancılık, deri

17. Teokrasi, dini kurulların ön planda olduğu yönetim şeklidir.

Buna göre;

- I. Irak
- II. İran
- III. Suudi Arabistan

Hangisi veya hangileri teokratik devlete örnektir?

- A) Yalnız I
- B) I ve II
- C) II ve III
- D) I, II ve III

18.



“bir ülke ne kadar refaha kavuşursa kavuşsun tam bağımsız olmazsa diğer devletlere bağımlı yaşamak zorundadır” Ulu önder bu sözünü hangi dış politika esası üzerinde durmuştur?

- A) Barışçı politika
- B) Ülkeler eşitliği
- C) Bağımsızlık
- D) İşgalci politika

19. Mustafa kemal Atatürk 1933' de Sovyet Rusya'nın tıpkı Avusturya Macaristan, Osmanlı imparatorlukları gibi parçalana bileceğin, bu gün sınıksız tuttuğu milletlerin elinden kaçacağını söylemiştir. Dedikleri doğru çıkmış ve 1991 yılında Rusya'ya bağlı devletler bağımsızlıklarını kazanmışlardır. Bu durum Mustafa kemal'in hangi kişilik özelliğiyle açıklanabilir?

- A) Cesareti
- B) Mantıklılığı
- C) İleri görüşlülüğü
- D) Sadakat ve bağlılığı

20.

- Herkesin mal ve mülk edinme hakkı vardır
- Hiç kimse kanun emrettiği durumlar dışında bir bahane ile cezalandırılmaz
- Basın ve yayın faaliyetleri kanunlar çerçevesinde serbesttir

Osmanlı Devleti'nde uygulanan kanunu esası'nın bu maddelerine bakılarak aşağıdakilerden hangisinin savunulduğu söylenemez?

- A) Özel mülkiyet
- B) Kanun üstünlüğü
- C) Kadın-erkek eşitliği
- D) Basın özgürlüğü

21.

- Dini kuralları geçerlidir
- Hakimiyetin kaynağı tanrı'dır
- Yöneticiler, halk tanrı adına yönetir
- Günümüzde özellikle Arap ülkelerinde görülür

Yukarıda verilen bilgilerin aşağıdaki yönetim biçimlerinden hangisine ait olduğu söylenebilir?

- A) Teokrasi
- B) Oligarşi
- C) Mutlak monarşi
- D) Meşrutî monarşi

22. Eski çağlarda bazı toplumlarda;

- Ülkeyi yönetme yetkisinin yalnızca belli bir kişi, aile ya da sınıfa tanınması
 - Halkın birbirinden farklı hak ve sorumluluklara sahip sınıflara ayrılması
- Aşağıdakilerden hangisinin göstergesidir?
- A) Demokrasi kavramının gelişmediğinin
 - B) İnsan haklarının korunmasına çalışıldığının
 - C) Toplumsal alanda eşitliğin sağlandığının
 - D) Yönetim anlayışının zamanla değiştiğinin

23.



1215 yılında İngiltere Kralı Jon' nun imzaladığı, Magna Karta adı verilen bir belgeyi görüyorsunuz. Bu belge ile kral, yasalara aykırı bir şekilde vergi almayacağını, yargılanmadan hiç kimseye ceza verilmeyeceğini kabul ve ilan etmiştir.

Buna göre Magna Karta'nın aşağıdakilerden hangisini güçlendirdiği söylenebilir?

- A) Kralın otoritesini
- B) Ülkenin ekonomik durumunu
- C) İngiltere krallık ordusunu
- D) Demokrasi ve insan haklarını

24. Aşağıdakilerden hangisi 1991 yılında Sovyet Rusya'dan ayrılıp bağımsızlığını ilan eden Türk cumhuriyetlerinden biri değildir?

- A) Azerbaycan
- B) Türkmenistan
- C) Kazakistan
- D) Gürcistan

25. Demokratik ülkelerde millet yöneticilerini kendisi seçer. Seçilen milletvekilleri gücünü millettten aldıkları için millet yararına çalışırlar. Millet yöneticilerini yetersiz bulduğu aman seçimler vasıtasıyla yerlerine yenisini seçer.

Yukarıda verilen bilgilerde demokrasinin dayandığı temel ilkelerden hangisine değinilmiştir?

- A) Hürriyet
- B) Eşitlik
- C) Milli egemenlik
- D) Siyasi partiler

ÖZGEÇMİŞ

1984 Elazığ/Şahsuvar köyünde dünyaya geldi. İlköğretimini Palu ve Elazığ’ da tamamladı. 2000 yılında Elazığ Hulusi Sayın Lisesinden mezun oldu. 2001 yılında başladığı Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Bölümünden 2005 yılında mezun oldu. Aynı yıl Gaziantep’te öğretmenliğe başladı. Burada üç yıl görev yaptı. Halen Tunceli/Çemişgezek’te öğretmenliğe devam etmektedir.