

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı**

**SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRENME ORTAMLARINDA ÇOKLU ZEKÂ
UYGULAMALARININ İNCELENMESİ**

**Nurcan ŞENER
(Doktora Tezi)**

İstanbul-2013

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı**

**SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRENME ORTAMLARINDA ÇOKLU ZEKÂ
UYGULAMALARININ İNCELENMESİ**

**Nurcan ŞENER
(Doktora Tezi)**

**Danışman
Prof. Dr. Cihangir DOĞAN**

İstanbul-2013

**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
©2013**

ONAY

Nurcan ŞENER tarafından hazırlanan “SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRENME ORTAMLARINDA ÇOKLU ZEKÂ UYGULAMALARININ İNCELENMESİ” başlıklı bu çalışma, tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak, jüri komisyonumuz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmzalar

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Cihangir DOĞAN

Jüri Üyesi : Prof. Dr. Yücel KABAPINAR

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Levent DENİZ

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Süleyman DOĞAN

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Nermin ÖZCAN ÖZER

.....
.....
.....
.....
.....

ÖZGEÇMİŞ

- 1990 İstanbul Otakçılar Lisesi
- 1995 Marmara Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Radyoloji Bölümü'nden mezun olma
- 1999 Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'ndan (Yan Alan: Matematik) mezun olma
- 2001 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı'ndan mezun olma
- 2003 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora Programına giriş

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum	Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı
E- Posta	nsener@marmara.edu.tr nurcanustundag@mynet.com
Unvanı	Öğretim Görevlisi

ÖNSÖZ

Her bakımdan sağlıklı ve başarılı bireylerin yetiştirilebilmesinin temelinde, eğitim verilen her bireyin kendisinde var olan yetenek ve ilgileri doğrultusunda yönlendirilmesi gereği bulunmaktadır. Bu durum, son yıllarda ilköğretim kurumlarında uygulamaya geçirilen yeni program yapılarında da özellikle ele alınmış ve neticesinde, yapılandırmacı yaklaşım ve bu yaklaşıma paralel olarak Çoklu Zekâ uygulamaları ile geleneksel eğitim anlayışından giderek uzaklaşmıştır. Bu değişikliğin gereği olarak öğretmenin rolünde de pek çok değişiklikler meydana gelmiş ve eğitim öğretim uygulamalarında Çoklu Zekâ alanlarına hitap etmek, hayati önem taşıyan bir ihtiyaç haline gelmiştir. Tüm bu gelişmelerin bir sonucu olarak yapılan çalışmada, nitelikli hayatın temellerinin atıldığı Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen Çoklu Zekâ uygulamaları değerlendirilmeye çalışılarak bu ihtiyaca bir katkı sağlayabilmek amaçlanmıştır.

Çalışmanın ilk aşamasında, sosyal hayatın en önemli zemin taşlarından olan Sosyal Bilgiler dersinin eğitim sürecinde yer alan ders kitapları, öğrenci çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarında geçen Çoklu Zekâ kavramları, ikinci aşamada Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen Çoklu Zekâ uygulamaları ve üçüncü aşamada da öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı ve uygulamaları hakkındaki fikir ve görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır.. Bu araştırmadan elde edilen sonuçların, yeni programın uygulanmasına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Tez çalışmam süresince beni yönlendiren, tevazu ile akademik ve mesleki olarak desteğini esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. Cihangir Doğan'a, akademik titizliği ile bana yol gösteren, çok yoran ama bir o kadar da cesaretlendiren, araştırmamın her satırında emeği olan değerli hocam Prof. Dr. Yücel Kabapınar'a, ihtiyaç duyduğum her anda değerli zamanını bana ayırarak destek veren değerli hocam Doç. Dr. Levent Deniz'e teşekkürlerimi sunarım.

Fikirleriyle çalışmama destek olan bütün bölüm hocalarıma, tezimin tüm aşamalarında akademisyenliği ve motivasyon kuvveti ile yanımda olan, Öğr. Gör. Zerrin Çetindağ'a teşekkürü bir borç bilirim.

Çalışmamın uygulama kısmında okullarının kapılarını ardına kadar açan ve uygulamalarımı sorunsuz biçimde yapabilmemi sağlayan okul yöneticilerine, öğretmenlere ve tüm öğrencilere teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmam boyunca yanımda olan ve eğitim yaşantımın ve başarılarımın temeli olan baş öğretmenim sevgili anneme, hakkı ödenmez olan canım babama, her şeyden öte varlıkları ile yaşamımı anlamlı kılan, ne zaman tükendiğimi hissetsem bana yeniden kuvvet giydiren kıymetli eşime ve candan öte biricik oğlum Mert Burak'a, sınırsız sabır ve sevgilerinden dolayı sonsuz teşekkürler.. Başarımlarımın kendimden çok onlara ait olduğunu düşünüyorum.

Nurcan ŞENER

Eylül, 2013

ÖZET

SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRENME ORTAMLARINDA ÇOKLU ZEKÂ UYGULAMALARININ İNCELENMESİ

Bu çalışmada genel olarak Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarının Çoklu Zekâ uygulamaları açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amaçlarına uygun olarak nitel araştırma modeline göre tasarlanmış olan çalışmada nitel veri toplama tekniklerinden faydalanılmıştır.

Sosyal Bilgiler öğretim materyallerinde Çoklu Zekâ kullanımını ve etkinliklerde hitap edilen Çoklu Zekâ türlerini belirleyebilmek amacı ile, 2012-2013 öğretim yılında Türkiye’deki ilkokullarda okutulmakta olan, Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylanmış ilkokul 4. sınıf ve ortaokul 6. sınıf Sosyal Bilgiler kitapları içinde 4 ayrı ders kitabı seti, toplam 12 kitap incelenmiştir. İnceleme, araştırmacı tarafından 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları, öğrenci çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitapları ile 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları, öğrenci çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitapları üzerinde yapılmıştır. Kitaplarda yer alan içerik, etkinlikler, metinler, resimler, tek tek tespit edilerek çoklu zekâ türlerinden hangilerini geliştirmeyi hedeflediği belirlenmiştir.

Doküman incelemesinden elde edilen sonuçlara göre;

- Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan birincil tip ve ikincil tip Çoklu Zekâ etkinlikleri içinde en baskın olarak mantıksal zekâ etkinlikleri yer almaktadır.
- Sosyal Bilgiler öğrenci çalışma kitaplarında yer alan birincil tip Çoklu Zekâ etkinlikleri içinde en baskın olarak sözel zekâ, ikincil tip Çoklu Zekâ etkinlikleri içinde en baskın olarak mantıksal zekâ etkinlikleri yer almaktadır.
- Sosyal Bilgiler öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan birincil tip Çoklu Zekâ etkinlikleri içinde en baskın olarak mantıksal zekâ, ikincil tip Çoklu Zekâ etkinlikleri içinde en baskın olarak sözel zekâ, ardından görsel zekâ etkinlikleri yer almaktadır.

Diğer taraftan, Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenlerin Çoklu Zekâ uygulamalarını belirleyebilmek amacı ile araştırmacı tarafından “Sosyal Bilgiler Dersinde Çoklu Zekâ Uygulamalarının Kullanımına İlişkin Gözlem Formu” hazırlanmıştır. Gözlem formu,

İstanbul ili Bakırköy ilçesinde bulunan 1 özel, 1 devlet okulunda bulunan 4. sınıf şubesinde uygulanmış ve veriler gözlem süreci sonunda değerlendirmeye alınmıştır.

Gözlem formundan elde edilen sonuçlara göre;

- ÖĞR1'in dersinde, birincil tip (ana) etkinlikte en çok müzik zekâya, ikincil tip (soru-yanıt) etkinlikte ise en çok sözel zekâya hitap eden etkinlik gerçekleştirilmiştir.
- ÖĞR1'in Sosyal Bilgiler ders sürecinde uygulanan etkinliklerin kaynağına göre etkinlik tiplerinin dağılımları incelendiğinde, 15 ders saati boyunca birincil (ana) tip etkinliğin kaynağı en çok öğrenci iken, ikincil tip (soru-yanıt) etkinliğinin kaynağı en çok öğretmen şeklinde gerçekleştirilmiştir.
- ÖĞR1'in Sosyal Bilgiler ders sürecinde uygulanan etkinlik tiplerine göre 15 ders saati boyunca genel olarak zaman ortalamaları alındığında, gerçekleştirilen 18 adet birincil tip (ana) etkinlik için ortalama zaman 6 dak. 31 sn., 71 adet ikincil tip (soru-yanıt) etkinlik için ortalama 1 dak. 13 sn. sürecinde gerçekleştirilmiştir.
- ÖĞR2'nin dersinde, birincil tip (ana) etkinlikte en çok sözel zekaya, ikincil tip (soru-yanıt) etkinlikte ise yine en çok sözel zekaya hitap eden etkinlik gerçekleştirilmiştir.
- ÖĞR2'nin Sosyal Bilgiler ders sürecinde uygulanan etkinliklerin kaynağına göre etkinlik tiplerinin dağılımları incelendiğinde, 15 ders saati boyunca birincil (ana) tip etkinliğin kaynağı en çok öğrenci sunumu iken, ikincil tip (soru-yanıt) etkinliğin kaynağı en çok öğretmen şeklinde gerçekleştirilmiştir.
- ÖĞR2'nin Sosyal Bilgiler ders sürecinde uygulanan etkinlik tiplerine göre 15 ders saati boyunca genel olarak zaman ortalamaları alındığında, gerçekleştirilen 10 adet birincil tip (ana) etkinlik için ortalama zaman 9 dak. 18 sn. iken, 59 adet ikincil tip (soru-yanıt) etkinlik için ortalama 1 dak. 48sn. sürecinde gerçekleştirilmiştir.

Bunlara ek olarak sınıflarında gözlem yapılan öğretmenlerin Çoklu Zekâya yönelik görüşleri, tercihleri ve değerlendirmelerinin yer aldığı "Görüşme Formları" araştırmacının kendisi tarafından bizzat uygulanmış ve çalışmaya dâhil edilmiştir.

Görüşme formlarından elde edilen sonuçlara göre;

- Sosyal Bilgiler 4. sınıf ve 6. sınıf öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramının kendilerine verdiği mesaj konusunda görüş bildiren öğretmenlerin en çok "Öğrenciye kendini ifade

etme özgürlüğü tanıdığı”, “Değişik yöntem ve teknikleri öğrencinin önüne getirdiği”, “Öğrenci merkezli öğrenmeyi sağladığı”, ve “Öğrenciyi derse daha fazla dâhil ettiği”,

- Çoklu Zekâ uygulamaları esnasında dikkat ettikleri unsurlar konusunda görüş bildiren öğretmenlerin en çok “Bireysel özelliklere dikkat ettikleri”,

- Sosyal Bilgiler ders sürecinde Çoklu Zekâ uygulamalarına yönelik karşılaştıkları zorluklar konusunda görüş bildiren öğretmenlerin en çok “Materyal yetersizliği yaşadıkları”,

- Çoklu Zekâ etkinliklerini uygulamanın öğrencilerde gelişmesine katkıda bulunduğu becerilere ilişkin görüş bildiren öğretmenlerin en çok “Kendilerini daha rahat ifade edebildikleri”, “Kendilerine olan güven duygularının pekiştiği”, “Kendilerinde var olan yeteneklerinin farkına vardıklarını ve kendilerini daha iyi tanıdıkları”, “Hayatın her kademesinde daha başarılı oldukları”,

- 4. sınıf ve 6. sınıf öğretmenlerine göre Sosyal Bilgiler ders kitaplarının, Çoklu Zekâ etkinlikleri açısından yeterli olması konusunda yetersiz görüş bildiren öğretmenlerin en çok “Yardımcı ders kitabı kullanma zorunda kaldıkları”,

- Ders kitaplarının kısmen yeterli olduğu şeklinde görüş bildiren öğretmenlere göre en çok “Sürenin yetersiz kaldığı”,

- 4. sınıf ve 6. sınıf öğretmenlerine göre Sosyal Bilgiler öğrenci çalışma kitaplarının, Çoklu Zekâ etkinlikleri açısından yeterli olması konusunda yetersiz görüş bildiren öğretmenlerin en çok “Yaşlarına uygun olmayan, basit etkinliklerin mevcut olduğu”,

- 4. sınıf ve 6. sınıf öğretmenlerine göre Sosyal Bilgiler öğretmen kılavuz kitaplarının, Çoklu Zekâ etkinlikleri açısından yeterli olması konusunda yetersiz görüş bildiren öğretmenlerin çoğunda “Ülkenin eğitim öğretim gerçeklerine uygun olmadığı” görüşleri ön plana çıkmıştır.

- Sosyal Bilgiler 4. sınıf ve 6. sınıf öğretmenlerinin ders sürecinde Çoklu Zekâ Etkinliklerini düzenlerken birden fazla zekâ alanına hitap etme durumuna öğretmenlerin çoğu evet şeklinde yanıt vermişlerdir.

- Sosyal Bilgiler 4. sınıf ve 6. sınıf öğretmenlerinin öğretim araç gereçlerinin çeşitliliklerini Çoklu Zekâ uygulamaları açısından yetersiz bulan öğretmenlerin çoğu, “Eğitici CD’ler, üç boyutlu filmler, müzikler, yeteneğin sergilenebileceği ortamlar (spor salonu, laboratuvarlar) olması gerektiği,

- Sosyal Bilgiler 4. sınıf ve 6. sınıf öğretmenlerine göre, Çoklu Zekâ uygulamalarının daha başarılı olabilmesi için yapılabileceklere yönelik görüş bildiren öğretmenlerin çoğu, “Eğitim ve seminerler düzenlenmesi gerektiği”, “Öğrencilerin dâhil oldukları etkinlikler düzenlenmesi, yaşayarak öğrenmelerinin sağlanması gerektiği” görüşlerini bildirmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal Bilgiler, Çoklu Zekâ Kuramı, Çoklu Zekâ Uygulamaları

ABSTRACT

INVESTIGATING MULTIPLE INTELLIGENCE APPLICATIONS IN LEARNING ENVIRONMENTS OF THE COURSE OF SOCIAL STUDIES

It was generally aimed in this study to investigate learning environments of the course of social studies with respect to multiple intelligence applications. In the study, which was designed based on qualitative research model according to objectives of the research; qualitative data collection techniques were employed.

To identify the use of Multiple Intelligence in teaching materials for Social Studies and Multiple Intelligence types, which were addressed in activities, 4 different textbook sets, 12 textbooks in total, among 4th grade of elementary school and 6th grade of secondary school textbooks, which were in the use in the academic year of 2012-2013 in elementary schools in Turkey with approval of The Board of Education and Discipline (Talim Terbiye Kurulu) were researched. The research was conducted by the researcher on the textbooks of Social Studies, students' studying books and teachers' guidebooks for 4th grade and the textbooks of Social Studies, students' studying books and teachers' guidebooks for 6th grade. Contents, activities, texts and figures in the books were identified one by one to find which of multiple intelligence types were aimed to be developed.

According to the results from the document research,

- The most dominant intelligence activities in textbooks of Social Studies among primary and secondary multiple intelligence activities are logical intelligence activities.
- The most dominant one among primary multiple intelligence activities in students' studying books is verbal intelligence while the most dominant one among secondary multiple intelligence activities is logical intelligence activities.
- The most dominant intelligence activities in teachers' guidebooks of Social Studies among primary multiple intelligence activities are logical intelligence activities while the most dominant one among secondary multiple intelligence activities is verbal intelligence activities and followed by visual intelligence activities.

On the other hand, the researcher designed the “template of observation related to the use of multiple intelligence applications” to identify multiple intelligence applications

of teachers in the course of Social Studies. The observation template was applied in a group of 4th grade of a private school and state school taking place in Bakırköy County of Istanbul City and the data were assessed at the end of observation process.

According to the results from the observation template,

- During the lesson of teacher ÖĞR1, mostly musical intelligence was addressed in the primary (main) activity while mostly verbal intelligence was addressed in the secondary activity (question-answer).
- Investigating distributions of activity types based on the source of the activities applied in teaching process of ÖĞR1 in the course of Social Studies, source of the primary (main) activity is mostly student while it is mostly teacher in case of secondary (question-answer) activity for 15 hrs of the course.
- Considering general time averages during 15 hrs of teaching process of ÖĞR1 related to the course of Social Studies based on types of the applied activities, 18 primary (main) activities took 6 minutes 31 seconds while 71 secondary (question-answer) activities took 1 minute 13 seconds.
- During the lesson of ÖĞR2, activities mostly addressing verbal intelligence were performed in case of primary (main) activity while activities mostly addressing verbal intelligence were performed in case of secondary activity (question-answer) again.
- Investigating distributions of activity types based on the source of the activities applied in teaching process of ÖĞR2 in the course of Social Studies, source of the primary (main) activity is mostly student presentation while it is mostly teacher in case of secondary (question-answer) activity for 15 hrs of the course.
- Considering general time averages during 15 hrs of teaching process of ÖĞR2 related to the course of Social Studies based on types of the applied activities, 10 primary (main) activities took 9 minutes 18 seconds while 59 secondary (question-answer) activities took 1 minute 48 seconds.

In addition, “interview templates” including views, preferences and evaluations of the teachers, whose lessons were observed, about multiple-intelligence were applied by the researcher in person and included in the study.

According to the results from the interview templates,

- Teachers teaching Social Studies in 4th grade and 6th grade sharing opinions about the message delivered by Multiple Intelligence Theory to them mostly said that “it frees the student for self-expression”, “it provides different methods and techniques for the student”, “it ensures student-centric learning” and “it enhances the student’s participation in learning”,
- Teachers, who stated their views on the elements that they considered during multiple intelligence applications, mostly said that “they noticed personal characteristics”,
- Teachers, who stated their views on the challenges that they encountered during multiple intelligence applications, mostly said that “they suffered from material insufficiency”,
- Teachers, who stated their views on the skills contributing to the student’s development during multiple intelligence applications, mostly said that “they express themselves easily”, “their self-confidence has become stronger”, “they have become aware of their abilities and they have identified themselves better” and “they are successful at every stage of the life”,
- Teachers teaching Social Studies in 4th grade and 6th grade sharing opinions about inefficiency of textbooks of Social Studies with respect to multiple intelligence activities mostly said that “they have to use an assisting textbook”,
- Teachers sharing opinions about partial efficiency of textbooks mostly said that “time is insufficient”,
- Teachers teaching Social Studies in 4th grade and 6th grade sharing opinions about insufficiency of students’ studying books of Social Studies with respect to multiple intelligence activities mostly said that “there are simple activities not suitable to their ages”,
- Teachers teaching Social Studies in 4th grade and 6th grade sharing opinions about insufficiency of teachers’ guidebooks of Social Studies with respect to multiple intelligence activities mostly said that “not suitable to the nation’s educational realities”.
- The question about the status of addressing multiple intelligence areas during designing Multiple Intelligence Activities during the teaching process of 4th and 6th grade teachers was answered as yes.
- Most of 4th and 6th grades’ Social Studies’ teachers, who considered diversification of educational materials as insufficient with respect to Multiple Intelligence Applications,

said that “educating CDs, three-dimensional films, music and environments (sports halls, labs etc) in which abilities are displayed are required”.

- Most of 4th and 6th grades’ Social Studies’ teachers, who stated their views on the actions for more successful Multiple Intelligence Applications, said that “trainings and seminars should be held”, “events including teachers should be held and learning by experiencing should be ensured”.

Key words: Social Studies, Multiple Intelligence Theory, Multiple Intelligence Applications

İÇİNDEKİLER

ONAY.....	i
ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	v
ABSTRACT.....	ix
İÇİNDEKİLER	xiii
TABLOLAR LİSTESİ	xviii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xx
KISALTMA VE SEMBOLLER.....	xxi
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı.....	4
Araştırmanın Önemi	6
Sınırlılıklar	7
Sayıtlar.....	7
Tanımlar.....	7
BÖLÜM II: ALAN YAZIN	9
2.1.Sosyal Bilgilerin Tanımı.....	9
2.1.1. Sosyal Bilgiler Programı’nın Temel Yaklaşımı.....	10
2.1.2. Sosyal Bilgilerin Öğrenme Alanları	12
2.1.3. Sosyal Bilgilerin Önemi ve Öğretimi	14
2.2. Tanımı ve Kapsamı Bağlamında Çoklu Zekâ Kuramı.....	17
2.2.1. Beynin Yapısı ve İşleyişi	17
2.2.2. Zekânın Tanımı	19
2.2.2.1. Tarihsel Süreçte Zekâyâ Farklı Bakış Açıları	20
2.3. Çoklu Zekâ Kuramı’nın Oluşumu	24
2.4. Çoklu Zekâ Kuramı	27
2.4.1. Çoklu Zekâ Kuramı’nın Temel İlkeleri	27
2.4.2. Çoklu Zekâ Alanları	31
2.4.2.1. Sözel- Dilsel Zekâ	33

2.4.2.2. Mantıksal-Matematiksel Zekâ	36
2.4.2.3. Görsel-Uzamsal Zekâ	38
2.4.2.4. Müziksel-Ritmik Zekâ	40
2.4.2.5. Bedensel-Kinestetik Zekâ	41
2.4.2.6. Sosyal Zekâ	43
2.4.2.7. İçsel Zekâ	45
2.4.2.8. Doğacı Zekâ	46
2.4.2.9. Varoluşçu Zekâ	48
2.4.3. Çoklu Zekâ Alanlarının Gelişimini Etkileyen Faktörler.....	49
2.4.3.1. Biyolojik Nitelik	49
2.4.3.2. Kişisel Hayat Hikâyesi	49
2.4.3.3. Tarihsel Ve Kültürel Özgeçmiş	50
2.4.3.4. Kristalleştirici Ve Felce Uğratici Deneyimler	50
2.4.4. Eğitim- Öğretimde Çoklu Zekâ	51
2.4.4.1. Çoklu Zekâ Kuramı'na Yönelik Sınıf Ortamı	56
2.4.4.2. Çoklu Zekâ Kuramı'nda Öğretmenin Yeri ve Önemi	57
2.4.4.3. Çoklu Zekâ Kuramı'na Dayalı Öğretimde Karşılaşılan Güçlükler	57
2.4.4.4. Çoklu Zekâ Kuramı'nda Ölçme ve Değerlendirme	59
2.5. Yeni Sosyal Bilgiler Programı'nın Çoklu Zekâ Kuramı İle İlişkisi	62
2.5.1. Sosyal Bilgiler 4-5. Sınıf Programı'nın Çoklu Zekâ Kuramı İle İlişkisi	62
2.5.2. Sosyal Bilgiler 6-7. Sınıf Programı'nın Çoklu Zekâ Kuramı ile İlişkisi	67
2.6. İlgili Araştırmalar	72
2.6.1. Türkiye'de Yapılan Araştırmalar	72
2.6.1.1. Çoklu Zekâ Kuramı'nın Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanımına İlişkin Yapılan Araştırmalar	72
2.6.1.2. Çoklu Zekâ Kuramı'nın Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Olan Etkisine İlişkin Yapılan Araştırmalar	75
2.6.1.3. Çoklu Zekâ Kuramı'nın Hayat Bilgisi ve Tarih Derslerinde Kullanımına İlişkin Yapılan Araştırmalar	84
2.6.1.4. Çoklu Zekâ Kuramı'nın Diğer Derslerde ve Eğitim Ortamlarında Kullanımına İlişkin Yapılan Araştırmalar	89

2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	92
2.6.2.1. Çoklu Zekâ Kuramı'nın Akademik Başarı Üzerine Etkisini Konu Alan Araştırmalar	93
2.6.2.2. Çoklu Zekâ Kuramı İle İlgili Öğretmen Görüşlerini Konu Alan Araştırmalar	94
2.6.2.3. Çoklu Zekâ Kuramı'na Dayalı Eğitim Programlarını Konu Alan Araştırmalar	95
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	99
3.1. Araştırmanın Modeli	99
3.2. Çalışma Grubu	100
3.2.1. Ders Kitabı Setleri Çalışma Grubu	101
3.2.2. Sınıf Ortamında Gerçekleştirilen Etkinliklere Yönelik Yapılan Gözlemin Çalışma Grubu	102
3.2.3. Öğretmenlerle Yapılan Görüşmenin Çalışma Grubu	102
3.3. Verilerin Toplanması	102
3.3.1. Veri Toplama Araçları	102
3.3.1.1. Doküman İncelemesi	103
3.3.1.2. Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Ortamlarında Çoklu Zekâ Uygulamaları Gözlem Formu	103
3.3.1.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	104
3.4. Verilerin Çözümlemesi	106
3.4.1. Doküman İçerik Analizi	106
3.4.2. Gözlem İçerik Analizi	109
3.4.3. Görüşme İçerik Analizi	111
3.5. Geçerlik Ve Güvenirlik	113
3.5.1. Nitel Araştırmada Geçerlik	113
3.5.1.1. İç Geçerlik	114
3.5.1.2. Dış Geçerlik	115
3.5.2. Nitel Araştırmada Güvenirlik	115
3.5.2.1. İç Güvenirlik	116
3.5.2.2. Dış Güvenirlik	116
3.6. Araştırmacının Rolü	117

3.7. Araştırmada Alınan Etik Önlemler	119
BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUM	121
4.1. İlköğretim Sosyal Bilgiler 4. ve 6. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı, Ders Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitabında Yer Alan Birincil ve İkincil Zekâ Türlerine İlişkin Bulgular	121
4.1.1. Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Çoklu Zekâ Çeşitlerine Göre Dağılımı Nasıldır?	121
4.1.2. Sosyal Bilgiler Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Çoklu Zekâ Çeşitlerine Göre Dağılımı Nasıldır?	132
4.1.3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Çoklu Zekâ Çeşitlerine Göre Dağılımı Nasıldır?	141
4.2. Sınıf İçi Gözlemlerde Çoklu Zekâ Kullanımına İlişkin Bulgular	149
4.2.1. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Ders Sürecinde Çoklu Zekâ Kullanımına İlişkin Bulgular	149
4.2.1.1. ÖĞR1'in Ders Sürecinde Uygulanan Etkinlik Tiplerinin Çoklu Zekâ Türlerine Göre Dağılımı Nasıldır?	149
4.2.1.2. ÖĞR1'in Ders Sürecinde Uygulanan Etkinliklerin Kaynağına Göre Etkinlik Tiplerinin Dağılımı Nasıldır?	155
4.2.1.3. ÖĞR1'in Ders Sürecinde Uygulanan Etkinlik Tiplerinin Zaman Ortalamalarının Dağılımı Nasıldır?	161
4.2.2.1. ÖĞR2'nin Ders Sürecinde Uygulanan Etkinlik Tiplerinin Çoklu Zekâ Türlerine Göre Dağılımı Nasıldır?.....	165
4.2.2.2. ÖĞR2'nin Ders Sürecinde Uygulanan Etkinliklerin Kaynağına Göre Etkinlik Tiplerinin Dağılımı Nasıldır?.....	174
4.2.2.3. ÖĞR2'nin Ders Sürecinde Uygulanan Etkinlik Tiplerinin Zaman Ortalamalarının Dağılımı Nasıldır?	177
4.3. Öğretmenlerle Yapılan Görüşmelere İlişkin Bulgular	180
4.3.1. Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı'nın Kendilerine Verdikleri Mesaja İlişkin Görüşleri Nasıldır?	180
4.3.2. Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Uygulamaları Esnasında Dikkat Ettikleri Unsurlara Yönelik Görüşleri Nasıldır?	182

4.3.3. Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Uygulamaları Sürecinde Karşılaştıkları Zorluklara Yönelik Görüşleri Nasıldır?	184
4.3.4. Çoklu Zekâ Uygulamalarının Öğrencilerde Gelişmesine Katkıda Bulunduğu Becerilere Yönelik Öğretmen Görüşleri Nasıldır?	186
4.3.5. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarını, Öğrenci Çalışma Kitaplarını ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarını Çoklu Zekâ Etkinlikleri Açısından Yeterli Bulma Durumları Nasıldır?	187
4.3.6. Öğretmenlerin Çoklu Zekâ İle İlgili Etkinlikleri Düzenlerken Birden Fazla Zekâ Alanına Hitap Etme Durumları Nasıldır?	191
4.3.7. Öğretmenlerin Öğretim Araç Gereçlerinin Çeşitliliklerini Çoklu Zekâ Uygulamaları Açısından Yeterli Bulma Durumları Nasıldır?	193
4.3.8. Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Uygulamalarının Daha Başarılı Olabilmesi İçin Neler Yapılabileceğine İlişkin Görüşleri Nasıldır?	195
BÖLÜM V: SONUÇLAR, TARTIŞMALAR VE ÖNERİLER	199
5.1. Sonuçlar ve Tartışmalar	199
5.1.1. Sosyal Bilgiler Ders Kitabı Setlerinin İncelenmesinden Elde Edilen Sonuçlar	199
5.1.2. Sınıf İçi Gözlemlerden Elde Edilen Sonuçlar	202
5.1.2.1. ÖĞR1'in Sınıf İçi Gözlemlerinden Elde Edilen Sonuçlar	202
5.1.2.2. ÖĞR2'nin Sınıf İçi Gözlemlerinden Elde Edilen Sonuçlar	203
5.1.3. Öğretmen Görüşmelerinden Elde Edilen Sonuçlar	204
5.2. Öneriler	213
5.2.1. Araştırma Sonucunda Oluşan Öneriler	213
5.2.2. Alanda Araştırma Yapacak Araştırmacılar İçin Öneriler	215
KAYNAKÇA	216
EKLER	225
Ek 1a. Uygulama İzin Yazısı I	
Ek 1b. Uygulama İzin Yazısı II	
Ek 1c. Uygulama İzni Alınan Okullar Listesi.....	
Ek 2. Görüşme Formu	
Ek 3. Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Ortamlarında Çoklu Zekâ Uygulamaları Gözlem Formu	

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Zekâ İle İlgili Eski ve Yeni Anlayışların Karşılaştırması	26
Tablo 2. Zekâ ve Merkez İşlemleri	30
Tablo 3. Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Hitap Ettiği Çoklu Zekâ Türleri İçin Oluşturulan Güvenirlik Değerleri	107
Tablo 4. Sınıf İçi Gözlem Sürecinde Yapılan Etkinliklerin Birincil / İkincil Zekâ Etkinlikleri İçin Oluşturulan Güvenirlik Değerleri	109
Tablo 5. Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alan Birincil Tip Çoklu Zekâ Etkinliklerinin Türlerine İlişkin Dağılımları	122
Tablo 6. Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alan İkincil Tip Çoklu Zekâ Etkinliklerinin Türlerine İlişkin Dağılımları	123
Tablo 7. Sosyal Bilgiler Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Birincil Tip Çoklu Zekâ Etkinliklerinin Türlerine İlişkin Dağılımları.....	132
Tablo 8. Sosyal Bilgiler Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan İkincil Tip Çoklu Zekâ Etkinliklerinin Türlerine İlişkin Dağılımları	133
Tablo 9. Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitaplarında Yer Alan Birincil Tip Çoklu Zekâ Etkinliklerinin Türlerine İlişkin Dağılımları.....	141
Tablo 10. Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitaplarında Yer Alan İkincil Tip Çoklu Zekâ Etkinliklerinin Türlerine İlişkin Dağılımları.....	143
Tablo 11. ÖĞR1'in Ders Sürecinde Uygulanan Etkinlik Tiplerinin Çoklu Zekâ Dağılımları	150
Tablo 12. ÖĞR1'in Ders Sürecinde Uygulanan Etkinliğin Kaynağına Göre Etkinlik Tiplerinin Dağılımı	155
Tablo 13. ÖĞR1'in Ders Sürecinde Uygulanan Etkinlik Tiplerinin Zaman Ortalamaları	161

Tablo 14. ÖĞR2'nin Ders Sürecinde Uygulanan Etkinlik Tiplerinin Çoklu Zekâ Dağılımları	166
Tablo 15. ÖĞR2'nin Ders Sürecinde Uygulanan Etkinliklerin Kaynağına Göre Etkinlik Tiplerinin Dağılımı	174
Tablo 16. ÖĞR2'nin Ders Sürecinde Uygulanan Etkinlik Tiplerinin Zaman Ortalamaları	177
Tablo 17. Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı'nın Kendilerine Verdiği Mesaja İlişkin Frekans Dağılımı	181
Tablo 18. Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Uygulamaları Esnasında Dikkat Ettikleri Unsurların Frekans Dağılımı	182
Tablo 19. Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Uygulama Sürecinde Karşılaştıkları Zorlukların Frekans Dağılımı	184
Tablo 20. Çoklu Zekâ Uygulamalarının Öğrencilerde Gelişmesine Katkıda Bulunduğu Becerilerin Frekans Dağılımı.....	186
Tablo 21.1. Öğretmenlere Göre Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının, Çoklu Zekâ Etkinlikleri Açısından Yeterlilikleri Frekans Dağılımı	188
Tablo 21.2. Öğretmenlere Göre Sosyal Bilgiler Öğrenci Çalışma Kitaplarının, Çoklu Zekâ Etkinlikleri Açısından Yeterlilikleri Frekans Dağılımı	189
Tablo 21.3. Öğretmenlere Göre Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitaplarının, Çoklu Zekâ Etkinlikleri Açısından Yeterlilikleri Frekans Dağılımı	190
Tablo 22. Öğretmenlerin Çoklu Zekâ İle İlgili Etkinlikleri Düzenlerken Birden Fazla Zekâ Alanına Hitap Etme Durumları Frekans Dağılımı.....	191
Tablo 23. Öğretmenlerin Öğretim Araç Gereçlerinin Çeşitliliklerini Çoklu Zekâ Uygulamaları Açısından Yeterli Bulma Durumu Frekans Dağılımı	193
Tablo 24. Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Uygulamalarının Daha Başarılı Olabilmesi İçin Neler Yapılabileceğine İlişkin Görüşleri Frekans Dağılımı	195

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Sosyal Bilgilerin Yararlandığı Bilgi Kaynakları	13
Şekil 2. İnsan Beyninin Temel Bölümleri	18
Şekil 3. Beynin Sağ- Sol Yarım Küreleri Ve İşlevleri	31
Şekil 4. Çoklu Zekâ Kuramı'nı Oluşturan 9 Zekâ Boyutu	32
Şekil 5. Sağ ve Sol Beyin – Baskın Zekâ Tipleri	33
Şekil 6. Çoklu Zekâ Planlama Soruları	54
Şekil 7. Doküman İncelemesinde Elde Edilen Verilerin İçerik Analizi Süreci	108
Şekil 8. Gözlem Sürecinde Elde Edilen Verilerin Analiz Süreci	110
Şekil 9. Görüşme Sürecinde Elde Edilen Verilerin Analiz Süreci	112

KISALTMA VE SEMBOLLER

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

ÇZK : Çoklu Zekâ Kuramı

ÖÇK : Öğrenci Çalışma Kitabı

ÖDK : Öğrenci Ders Kitabı

ÖKK : Öğretmen Kılavuz Kitabı

akt. : Aktaran

BÖLÜM I: GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıklar, sayıltılar ve tanımlar ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, insanın doğumundan ölümüne dek süren uzun bir süreci kapsamaktadır. Bu süreç içinde insan var oluşunun sebebini anlamaya çalışır, sorgular ve çıkarımlarda bulunmaya gayret eder. Eğitim burada devreye girer ve bireyi salt tüketenden çok üreten, kendisine ve çevresine yararlı bir birey olmanın erdemini kavratan temeli oluşturur. Ancak unutulmamalıdır ki, her birey birbirinden farklıdır ve her bireyin ilgileri, gereksinimleri ve yetenekleri de birbirlerinden farklılık göstermektedir. Bahsedilen bireysel ilgi ve ihtiyaçların farklılıklar göstermesini gözeterek gerçekleştirilen eğitim süreci ve faaliyetleri de kişiyi hem başarıya götürecek hem de kişiyi yeterli olmayan yeteneklerine yönelik hazırlanan eğitim durumları ile zorlamayarak, çok önemli olan eğitim sürecinin öğrenci açısından da, öğretmen açısından da bir ceza halini almasının önüne geçilmiş olacaktır. Sonuç olarak eğitimin en genel amacı; bireyin var oluş amacının farkında olması, yaşamına üretken ve faydalı bir birey olarak devam etmesinin temellerinin atılmasıdır.

Eğitim denilince akla gelen ilk kurum(lar) okullardır. Geleneksel eğitim sisteminde öğretmen, okul ve okulun öğretileri merkeze alınmakta, öğrenci ise edilgen bir role sahip olmaktadır. Öğrenciye bilgiler “Bu böyledir, böyle olduğu için öğrenmeniz gerekir, niye öğrendiğinizi sormayın” yaklaşımı içinde sunulmaktadır. Bu şekilde öğrencide verilen her bilginin doğru olduğu ve sorgulanmaması gerektiği duygusu yaratılmaktadır (Özer, 1996). Çağdaş eğitim denildiğinde ise, öğrenci merkezli, düşünen, olaylar arasında bağlantı kurabilen, sorgulayan öğrenciler ve onlara bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak eğitim ortamları hazırlayan öğretmenler akla gelmektedir. Merkezinde öğretmenin aktif olarak yer aldığı, öğrencilerin birer robot gibi öğretmenin ağzından çıkan her sözü sorgusuz sualsiz kabul ettiği, ezberleyen, düşünmeyen bireylerden oluşması artık modern dünyanın istemediği ve kabul etmediği bir durumdur. Günümüzde eğitim kurumlarından beklenen, bireylerin ilgilerini, yeteneklerini ve zekâlarını en üst düzeyde geliştirme fırsatının kendilerine verilmesi

olarak algılanmaktadır. Önemli olan salt bilgi ile donanmış ezberci bireylerden çok, bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye nerede ve nasıl ulaşabileceğini bilen, yeni edindiği bilgilerini önceki bilgilerinden yola çıkarak anlamlandıran ve bunları karşılaştığı her türlü duruma uyarlayarak kullanabilen, iletişim becerileri gelişmiş, bilimsel tutum ve davranışlara sahip olabilen bireylerin yetişmesidir.

Kısaca okul ve eğitim denilince artık öğrencinin boş ve anlamsız vakit geçireceği zamanlar değil, farklı zekâ özelliklerine göre hazırlanan eğitim ortamlarında kendilerini ifade edebilecekleri süreçler akla gelmektedir. Verilen eğitim sonucunda çocuk içinde yaşadığı toplumun etkili ve yararlı bir üyesi haline gelecek ve problemlerle karşılaştığı zaman baskın olan zekâlarını da kullanıp problemlere alternatifli çözüm önerileri getirerek sorunun üstesinden gelebilecektir.

Bilinmektedir ki her birey birbirinden farklıdır. Fiziksel farklılığın yanı sıra, farklı bireylerin ilgileri, yetenekleri, baskın olan zekâ alanları da birbirinden farklılık göstermektedir. “Eğitimde fırsat eşitliği, yoksullara eğitim imkanı sunmanın ötesinde bireylere yetenek ve zekâlarını optimum düzeyde geliştirme fırsatı vermek anlamına gelmektedir. Bu nedenle eğitim kurumları bireyin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarabildiği ve geliştirebildiği oranda fırsat eşitliği sağlamış olacaktır. Eğitimde fırsat eşitliği sağlandığında, kişinin hayattaki başarısı büyük oranda yetenek ve zekâsına bağlı olacaktır.” (Özden, 2002, s.21).

Burada karşımıza modern eğitim sisteminin yeni yönelimlerinden biri olan Çoklu Zekâ Kuramı çıkmaktadır. Amerikalı Psikolog Howard Gardner, 1983 yılında çocuklar ve beyin hasarlı yetişkinler üzerinde çalışırken insan düşüncesi ve bilişe ilişkin bazı sentezlere varmıştır. Bu süreçte Jean Piaget’in öğretisini temel almış ve Piaget’den oldukça etkilenmiştir. Kendisi, insanın farklı yetenekleri olduğuna inanmış, fakat kitabının yetenek kavramını kullandığı zaman fazla dikkat çekmeyeceğini düşünerek, daha fark edilebilir olmasını sağlamak için “Çoklu Zekâ” (Multiple Intelligence) kavramını kullanmaya karar vermiştir. Burada “çoklu” sözcüğü bilinmeyen sayıda birbirinden farklı ve bağımsız yetenekleri anlatmaktadır. Bu yetenekler, müzik zekâsından, varoluşçu zekâyâ kadar çok geniş bir alanı oluşturmaktadır (Akboy, 2005).

Bireyler arasındaki farklılıkların farkına varılması ve başarıya ulaşmanın yolu, eğitimin artık topluca ve genel değil, özel ve bireysel olmasından geçmektedir. Bu gereğin artık

bir ihtiyaç olduğunun anlaşılması üzerine ortaya çıkan Çoklu Zekâ Kuramı; Gardner'ın zekâyı sözel ve sayısal zekâ olarak sınırlamadığı, bireylerde birbirinden farklı sekiz zekâ türünün bulunduğunu ileri süren bir kuramdır. Gardner bu kuramı ilk olarak ileri sürdüğü yıllarda zekânın yediden daha fazla sayıda olabileceğini söylemiştir. Bunu takiben son zamanlarda yapılan çalışmalarla zekâ türü sayısı 9'a ulaşmıştır.

Çoklu Zekâ Kuramı'yla birlikte eğitimde bireysel farklılıklar ve yetenekler ön plana çıkmıştır. Kuramla öğrencinin durumuna yönelen bakış açısı değişmiş ve her öğrencinin kendine has yeteneklerinin, ilgi ve meraklarının olduğu gerçeği kabul edilmiştir.

Gardner'ın belirttiği gibi, “Çoklu Zekâ Teorisinin ileri sürdüğü zekâ anlayışında temel sözcük ‘çoğul’dur, yani zekâ çok yönlüdür. İnsanlar doğuştan getirdiği zekâsını iyileştirebilir, geliştirebilir ve değiştirebilir; yani bir kişi zeki olmayı öğrenebilir. Bundan dolayı, Çoklu Zekâ Teorisi, bir insanın yetenek repertuarının, günümüzdeki birçok okulun da geleneksel olarak üstünde yoğunlaştığı üzere, birtakım sözel ve sayısal becerilerin çok ötesinde olduğunu vurgulamaktadır” (Gardner, 1997; akt. Gündeşli, 2006, s.10).

Tüm dünyada bireysel, toplumsal ve ekonomik alanda yaşanmakta olan değişimi ve gelişimi; ülkemizde de demografik yapıda, ailenin niteliğinde, yaşam biçimlerinde, üretim ve tüketim kalıplarında, bilimsellik anlayışında, toplumsal cinsiyet alanında, bilgi teknolojisinde, iş ilişkileri ve iş gücünün niteliğinde, yerelleşme ve küreselleşme süreçlerinde görmek mümkündür. Tüm bu değişim ve gelişimleri eğitim sistemimize ve programlarımıza yansıtmak bir zorunluluk haline gelmiştir (MEB, 2005). “Bu değişimin gerekliliğine tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de farkına varılmış ve yeni program ile Çoklu Zekâyı da kapsayan yapılandırmacı bir süreç başlamıştır. Bu süreç bireyin önceden inşa ettiği düşünce biçimleri, deneyimleri, gözlem ve yorumları tarafından yönlendirilir; kısaca öznelidir. Dolayısıyla, geleneksel anlayışın öngördüğü şekliyle bilginin kaynaktan öğrenene aynen geçişini içeren bir süreç değildir. Tam aksine, öğrenenin mevcut bilgisi doğrultusunda yeni bilgiyi anlamlandırdığı, yapılandırdığı bir süreçtir. Bu süreçte birey yeni bilgiyi mevcut bilişsel yapısı ile anlamlandırmaya, ilişkilendirmeye çalışır. Kısacası bilgi, tamamen birey yapımı bir üründür. Bu nedenle de tamamıyla öznelidir” (Kabapınar, 2012, s.28). Bu bağlamda; “2005 Sosyal Bilgiler Programı'nın yapılandırmacı anlayış esas alınarak hazırlanmasında ezbercilik, bilginin

kavratılmasındaki zorluklar, öğretmen egemenliği, öğrencilerin pasifliği gibi sorunlara çözüm bulma isteği de etkili olmuştur" (Sağlam ve Bilgili, 2006, s.281-282).

İlköğretim süreci, çocukların temel bilgi, beceri ve tutum kazandıkları ilk basamak olması bakımından oldukça önemlidir. Bu süreç içerisinde Sosyal Bilgiler dersi de, çocuğun kendini tanıyabilmesi, yakın ve uzak çevresinde gelişen olaylardan haberdar olabilmesi, güncel sorunları bilebilmesi, etkinlikleri takip edebilmesi, insanlarla iyi ilişkiler kurabilmesi ve daha pek çok donanıma sahip olabilmesi sürecinde son derece gerekli ve ihtiyaç duyulan bir derstir. Kısaca Sosyal Bilgiler dersi, çocuğun toplum içinde var olma ve yaşayabilme, toplumsal kurallara uygun, sosyal bir birey olabilmesi için vazgeçilmezdir.

Tüm bu ihtiyaçlarla birlikte dünyada yaşanan gelişmelere paralel olarak, programların yenilenmesi, yeni yaklaşımların benimsenmesi sınıf içi öğrenme ortamlarının temel aracı olan ders kitaplarında da değişiklikler yapılmasını beraberinde getirmiştir. Bu doğrultuda ders kitapları bireysel farklılıklar gözetilerek tekrar düzenlenmiş ve etkinliklerle desteklenmiştir. Bu süreçte yazılan ders kitaplarının, öğrenci çalışma kitaplarının, öğretmen kılavuz kitaplarının ve sınıf içi uygulamaların niteliğinin incelenmesi son derece önemlidir.

Bahsedilen konularda yer alan kaynak ve araştırmaların yeterli olmayışı bu araştırmanın yapılmasını gerekli kılmıştır. Yapılandırmacı eğitim anlayışı çerçevesinde hazırlanan Sosyal Bilgiler ders kitapları, öğrenci çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan etkinliklerin Çoklu Zekâ bağlamında nitelik ve nicelik olarak incelenmesi, sınıf içinde gerçekleştirilen etkinliklerde Çoklu Zekâ Kuramı'nın yeri, etkinliklerin uygulanma biçimleri ile kurama yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi çalışmanın ana problemini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çerçevede araştırmanın amacı, yapılandırmacı eğitim anlayışı çerçevesinde hazırlanan Sosyal Bilgiler ders kitapları, öğrenci çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan etkinliklerin Çoklu Zekâ bağlamında nitelik ve nicelik olarak incelenmesi, sınıf içinde gerçekleştirilen etkinliklerde Çoklu Zekâ Kuramı'nın yeri, etkinliklerin uygulanma biçimleri ile kurama yönelik öğretmen görüşlerinin

saptanmasıdır. Bu araştırmada “Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarında Çoklu Zekâ uygulamalarının incelenmesi” için üç ana amaç belirlenmiştir. Bu amaçlar; “Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarında Çoklu Zekâ uygulamalarının incelenmesi” konusunda 4. sınıf ve 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları, öğrenci çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarının incelenmesi, ders gözlemleri ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerdir. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

I. 4. Sınıf ve 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitapları, Öğrenci Çalışma Kitapları Ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Çoklu Zekâ Kuramı’na Uygunluğunun Belirlenmesine Yönelik Amaçlar:

- Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan birincil tip ve ikincil tip etkinliklerin Çoklu Zekâ çeşitlerine göre dağılımları nasıldır?
- Sosyal Bilgiler öğrenci çalışma kitaplarında yer alan birincil tip ve ikincil tip etkinliklerin Çoklu Zekâ çeşitlerine göre dağılımları nasıldır?
- Sosyal Bilgiler öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan birincil tip ve ikincil tip etkinliklerin Çoklu Zekâ çeşitlerine göre dağılımları nasıldır?

II. Çoklu Zekâ Kuramı’nın Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Ortamlarında Kullanımı Konusunda Öğretmen Görüşlerine Yönelik Amaçlar:

- Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı’nın kendilerine verdiği mesaja yönelik görüşleri nelerdir?
- Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarında Çoklu Zekâ uygulamaları esnasında dikkat ettikleri unsurlar nelerdir?
- Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarında Çoklu Zekâ uygulama sürecinde karşılaştıkları zorluklarla ilgili görüşleri nelerdir?
- Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarında Çoklu Zekâ etkinliklerini uygulamanın, öğrencilerde gelişmesine katkıda bulunduğu becerilere yönelik görüşleri nelerdir?
- Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler ders Kitapları, Çalışma Kitapları ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Çoklu Zekâ etkinlikleri açısından yeterlilikleri konusundaki görüşleri nelerdir?

- Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarında Çoklu Zekâ ile ilgili etkinlikleri düzenlerken etkinliklerin birden fazla zekâ alanına hitap etmesine dikkat etmeleri konusundaki görüşleri nelerdir?
- Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi öğretim araç gereçlerinin çeşitliliklerini Çoklu Zekâ uygulamaları açısından yeterli bulmaları konusundaki görüşleri nasıldır?
- Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarında Çoklu Zekâ uygulamalarının daha başarılı olabilmesi için yapılabilecekler konusundaki görüşleri nelerdir?

III. 4. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersi Öğrenme Ortamlarında Çoklu Zekâ Kuramına Yönelik Etkinlikleri Kullanımları Konusunda Yapılan Ders Gözlemlerine Yönelik Amaçlar:

- Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler öğrenme ortamlarında uyguladıkları etkinlik tiplerinin Çoklu Zekâ dağılımları nasıldır?
- Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler öğrenme ortamlarında uyguladıkları etkinliklerin kaynağına göre etkinlik tiplerinin dağılımları nasıldır?
- Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler öğrenme ortamlarında uyguladıkları etkinlik tiplerinin zaman ortalamaları nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın, eğitim uygulamaları açısından;

1. Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarında okutulan ders kitaplarının ve çalışma kitaplarının Çoklu Zekâ Kuramı'na uygunluğunun belirlenmesi bakımından,
2. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler ders işleyişi sürecinde, öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan yönlendirmelerde Çoklu Zekâ kavramlarını nasıl kullandıklarının belirlenmesi bakımından,
3. Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarında Çoklu Zekâ Kuramı unsurlarının belirlenerek, uygulanan programları destekleyici nitelikte yeniden düzenlenebilmesi bakımından,
4. Ders kitabı incelemelerinde Çoklu Zekâ'nın bir ölçüt olarak alınmasını sağlaması bakımından,

5. Öğretmenlerin Çoklu Zekâ uygulamaları konusundaki görüşlerinin analiz edilmesi yoluyla bu yaklaşıma ilişkin bilgilerinin güçlü ve geliştirilmesi gereken yanlarının ortaya konularak eksiklerin saptanması bakımından,
6. Talim Terbiye Kurulu'nda bu konuda yapılacak araştırma ve geliştirme çalışmalarına kaynak olması bakımından önemli olacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma;

1. Zaman açısından, 2012-2013 eğitim- öğretim yılında toplanacak olan verilerle,
2. Çalışma grubu açısından, İstanbul ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ve Avrupa yakasında (bulunan) 2 okulda bulunan 4. sınıf ve 6. sınıf öğretmenleri, öğrencileri ve görüşme yapılan 8 öğretmen ile,
3. Ölçme araçları açısından, araştırmacı tarafından gözlem sırasında doldurulan Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarında Çoklu Zekâ Uygulamaları Gözlem Formu'ndan ve öğretmenler ile yapılan görüşmelerde kullanılan Öğretmen Görüşme Formu'ndan elde edilen veriler ile,
4. 2012-2013 eğitim öğretim yılında Talim Terbiye Kurulu'nun onayladığı iki farklı yayınevine ait 4. ve 6. sınıf Sosyal Bilgiler öğrenci ders kitapları, öğrenci çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitapları ile sınırlı olacaktır.

1.5. Sayıtlar

Araştırmanın varsayımları aşağıdaki gibidir:

1. Öğretmenler ve öğrencilerin, araştırmacı tarafından sınıflarında yapılacak gözlem anında normal eğitim- öğretim faaliyetlerini devam ettirdikleri,
2. Öğretmenlerin görüşmeler sırasında gerçek düşüncelerini belirttikleri varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Çoklu Zekâ Kuramı: Zekânın tekil bir nitelikten değil çoğul bir yapıdan oluştuğu kuramını geliştiren Gardner, birden fazla zekâ türünden bahsetmiştir. Bu bağlamda;

sözel (dilbilimsel) zekâ, mantıksal/matematiksel zekâ, görsel/uzamsal zekâ, müzikal/ritmik zekâ, bedensel/kinestetik zekâ, kişisel/öze dönük zekâ, doğa zekâsı Gardner tarafından sözü edilen ve Çoklu Zekâ Kuramı'nın temelinde yer alan zekâ türleridir.

Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Öğretim: “Öğretim sürecinde sekiz zekâ alanının dikkate alınarak geliştirilmesine yönelik etkinlikler düzenlemesi, uygulaması ve değerlendirmesi basamaklarından oluşan ve hedefi öğrencilerin bütün zekâ alanlarını geliştirmek olan çalışmaların tümüdür” (İflazoğlu, 2003, s.15).

Ders Kitabı: “Öğretim programları doğrultusunda hazırlanan, belirli düzeydeki öğrenciler için yazılan ve öğrenim amacıyla kullanılan, öğrenmeyi ve anımsamayı kolaylaştıran, kolaydan zora uzanan, sistemli ilerleme ve gelişme sunan teknik bir kitaptır” (Güneş,2002, s.8).

Öğrenci Çalışma Kitabı: “İlgili öğretim programlarında yer alan amaç ve açıklamalar doğrultusunda dersin öğrenilmesini kolaylaştıracak, öğrencilerin yeteneklerinin geliştirilmesine yardımcı olacak çeşitli örnek, alıştırma, okuma kaynakları ve diğer etkinlikleri kapsayan eser ile üniteleri görsel ve işitsel yönden destekleyen CD, DVD, VCD gibi ek materyalleri kapsar” (Özbay,2009, s.171).

Öğretmen Kılavuz Kitabı: “İlgili öğretim programlarında yer alan hedef ve açıklamalar doğrultusunda ders kitabının daha etkili kullanımını sağlayacak çeşitli örnek, alıştırma, okuma kaynakları ve diğer etkinlikleri kapsayan, öğretmenlerin yararlanması için hazırlanan eserdir” (Özbay,2009, s.171).

Yapılandırımcılık: Öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlayan yapılandırımcılık zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırıdıklarına ilişkin bir yaklaşım halini almıştır. Yapılandırımcılıkta bilginin tekrarı değil, bilginin transferi ve yeniden yapılandırılması söz konusudur (Perkins,1999).

BÖLÜM II: ALAN YAZIN

2.1. Sosyal Bilgiler

Giderek karmaşık bir hal alan dünya üzerinde çocuk, insan ilişkilerini, sosyal hayatın gerektirdiği yaşam biçimlerini, sorumluluklarını, kurumları, kurumların görev ve yetkilerini ve hayata dair birçok bilgiyi öğrenmeyi artık sadece aile ve yakın çevresinden alacak konumu aşmıştır. Modern hayat öncesi gerekli bir ders olan Sosyal Bilgiler, modern hayatın gereği ile birlikte zorunluluk halini almıştır.

Sosyal Bilgiler, “bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir.” (MEB, 2006, s.26).

Barr, Barth ve Shermis (1978; akt. Yazıcı, 2009, s. 425).’in Sosyal Bilgiler anlayışına 3 farklı yaklaşım getirmişlerdir:

- **“Vatandaşlık aktarımı olarak Sosyal Bilgiler:** Sosyal Bilgiler öğretiminde en eski yaklaşımlardan biridir. Vatandaşlık aktarımı aracı olarak Sosyal Bilgiler anlayışında içerik egemen güç tarafından oluşturulur. Genç kuşağın ne tür bilgi, değer ve tutumlarla donatılacağını yetişkinlerin daha iyi bildiği sayılısından hareket edilir. Yaklaşımın genel amacı; kültürün temel değer ve inanışlarını genç kuşaklara aktarmaktır.
- **Sosyal Bilimler Olarak Sosyal Bilgiler:** Sosyal bilim olarak Sosyal Bilgiler öğretimi, sosyal bilimlere ait bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılmasının etkili vatandaşlık için en iyi yol olduğu görüşüne dayanmaktadır. Bu görüşe göre öğrenciler insan davranışlarını ve vatandaşlığı, sosyal bilimlerin temel ilke ve kavramlarını inceleyerek öğrenirler.
- **Yansıtıcı İnceleme Olarak Sosyal Bilgiler:** Yansıtıcı inceleme olarak Sosyal Bilgiler, öğrencilerin bireysel ve toplumsal problemleri tanımlama, analiz etme ve karar verme becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Bunu gerçekleştirirken içerik olarak, öğrencileri kişisel olarak etkileyen konular ve sorunlar ele alınır. Bu yaklaşımda beceriler ön plana çıkmaktadır. Bu becerilerden başlıcaları: Okuma yazma becerisi, farklı kaynaklardan bilgiyi kullanma becerisi, problemleri belirleme ve çözme becerisi, bilgiyi yorumlama becerisi, değerlerle ilgili durumları belirleyebilme ve çözüme ulaştırabilme becerisidir.”

Öztürk (2006), Sosyal Bilgileri tanımlarken, her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında problem çözebilen etkin bireyler yetiştirmek amacıyla, sosyal ve beşeri

bilimlerden aldığı bilgileri de kaynaştırarak kullanan bir öğretim programıdır derken, Çakıroğlu (1987, s.449) ise “Bütün çeşitliliğiyle yeryüzüne bağlı olayları tanıtan, bunların oluş sebeplerini açıklayan, vatandaşlık hak ve ödevlerinin, sorumluluklarının neler olduğunu belirten, kısaca insan ve onun sosyal ve fiziki çevresiyle geçmişte, günümüzde ve gelecekteki etkileşimini ortaya koyan bilgilerdir” şeklinde tanımlamıştır.

Sosyal Bilgiler ile ilgili pek çok tanım yapılmış ve bir türlü ortak bir tanımlamaya gidilememiştir. Sosyal Bilgiler ile ilgili tüm gelişmeler, Amerika’da, Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi [National Council of Social Studies (NCSS)] tarafından yürütülmektedir. Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS), 1992 yılında Sosyal Bilgilerin tanımıyla ilgili tartışmalara bir son vermek amacıyla alana kapsamlı bir tanım getirmiştir. Bu tarihten itibaren Sosyal Bilgiler uzmanları tarafından üzerinde uzlaşa sağlanan ve temel referans kabul edilen bu tanım şöyledir (Savage ve Armstrong, 1996; akt. Öztürk, 2012, s.3-4):

“Sosyal Bilgiler, sosyal ve beşeri bilimleri vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmek amacıyla kaynaştıran bir çalışma alanıdır. Okul programı içinde Sosyal Bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyolojinin yanı sıra beşeri bilimler, matematik ve doğa bilimlerden kendine mal ettiği içerik üzerinde sistematik ve eşgüdümlü bir çalışma sağlar. Sosyal Bilgilerin öncelikli amacı, karşılıklı olarak birbirine bağlı bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumda, genç insanlara bilgiye dayalı ve mantıklı karar alabilme yeteneklerini geliştirmede yardımcı olmaktır.”

Yapılan tüm tanımlamaların benzer yönlerinden hareketle Sosyal Bilgilerin temel kaynağının sosyal bilimler olduğu, insanla ilgili tüm etkileşimleri içine alan, insanı önce yaşadığı kültürün, sonra tüm dünyanın etkin bir üyesi haline getirmekle ilgilenen ve bu bilgilerin tamamını içeren bir öğretim programı olduğu söylenebilir.

2.1.1. Sosyal Bilgiler Programının Temel Yaklaşımı

Dünyanın istediği ve ihtiyacı olan, üreten beyinlerin yetişmesidir. Bu talepler var olan eğitim sistemlerinin ve programlarının yeniden sorgulanmasına sebep olmuş ve modern dünyanın gereklerine uygun olarak tüm eğitim yapısında köklü değişikliklere gidilmiştir. Ülkemizde bu gelişmelere ayak uydurarak eğitim programlarını yeniden ele almış, eğitim sürecine bakış açısında ve anlayışında değişim sürecine girmiştir.

Sosyal Bilgiler, bu değişimlerin etkisini 2004 yılında programların yapısında meydana

gelen köklü değişikliklerle görmüştür. Belirtilen yılda ilköğretim Sosyal Bilgiler öğretim programı yapılandırmacı bir anlayışla hazırlanmış ve pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. 2006-2007 eğitim-öğretim yılında tüm 6.sınıflarda ve bir sonraki yıl ise 7. sınıflarda uygulanmaya başlanan yeni Sosyal Bilgiler öğretim programının vizyonu aşağıdaki şekilde açıklanmıştır:

“21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılâplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren), sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmektir.”

Geliştirilen yeni programın, belirtilen bu vizyonu gerçekleştirebilmesi için yapılandırmacı bir anlayış çerçevesinde hazırlandığı ve böylece “öğrenci merkezli, dolayısıyla etkinlik merkezli, Sosyal Bilgiler açısından, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayışın yaşama geçirilmeye çalışıldığı belirtilmektedir” (MEB, 2006, s.25).

Her derste olduğu gibi yeni Sosyal Bilgiler ders programında da çağın gereklerine uygun yeni amaçlar belirlenmiş ve Sosyal Bilgiler dersi, eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren, sosyal yönü gelişmiş, üreten, etkin olan, hak ve sorumluluklarını bilen bireyler yetiştirmeyi amaç edinmiş bir vizyon anlayışı ile değişim geçirmiştir.

MEB (2006), yeni Sosyal Bilgiler programının amaç ve ilkeleri incelendiğinde bunlara yönelik olarak “Geliştirilen yeni Sosyal Bilgiler programının belirtilen vizyonu gerçekleştirebilmesi için yapılandırmacı bir anlayış çerçevesinde hazırlandığı ve böylece öğrenci merkezli, dolayısıyla etkinlik merkezli, Sosyal Bilgiler açısından, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan “yeni bir anlayışın” yaşama geçirilmeye çalışıldığı görülmektedir.

Bu anlayış doğrultusunda Sosyal Bilgiler Programı (MEB, 2005, s.44);

1. Her öğrencinin birey olarak kendine özgü olduğunu kabul eder.
2. Öğrencilerin gelecekteki yaşamlarına ışık tutarak, bireylerden beklenen niteliklerin geliştirilmesine duyarlılık gösterir.
3. Bilgi, kavram, değer ve becerilerin gelişmesini sağlayarak, öğrenmeyi

öğrenmenin gerçekleşmesini ön planda tutar.

4. Öğrencileri düşünmeye, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya özendirir.

5. Öğrencilerin fiziksel ve duygusal açıdan sağlıklı ve mutlu bireyler olarak yetişmesini amaçlar.

6. Milli kimliği merkeze alarak, evrensel değerlerin benimsenmesine önem verir.

7. Öğrencilerin kendi örf ve adetleri çerçevesinde ruhsal, ahlaki, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmesini hedefler.

8. Öğrencilerin haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren bireyler olarak yetişmesini önemser.

9. Öğrencilerin toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmasını sağlar.

10. Öğrencilerin öğrenme sürecinde deneyimlerini kullanmasına ve çevreyle etkileşim kurmasına olanak sağlar.

11. Her öğrenciye ulaşabilmek için öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerindeki çeşitliliği dikkate alır.

12. Periyodik olarak, öğrenci çalışma dosyalarına bakılarak öğrenme ve öğretme süreçlerinin akışı içerisinde değerlendirmeye olanak sağlar.”

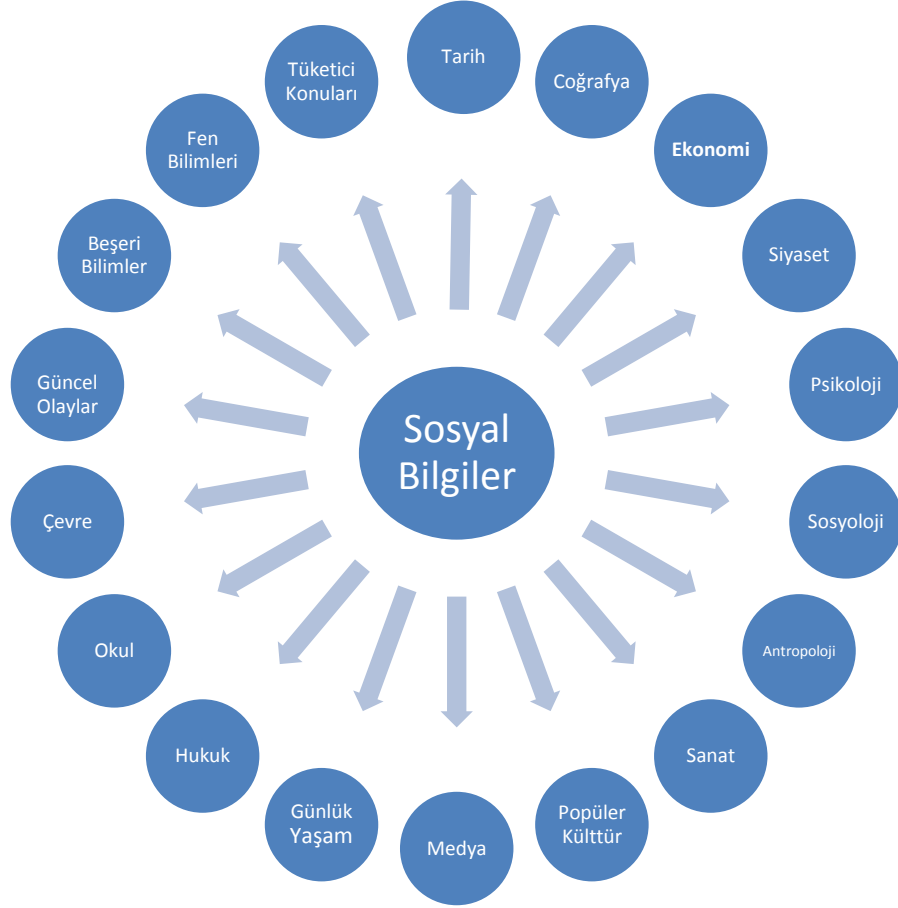
Sözer’e (1998) göre, Sosyal Bilgiler Programı ayrıntılı şekilde irdelenerek Sosyal Bilgiler dersine ilişkin amaçlar incelendiği zaman, görülmektedir ki Sosyal Bilgiler dersinin eğitim sürecimizdeki durumu son derece önemlidir.

Ancak bilinmektedir ki eğitimde program geliştirme bir süreçtir, gelişim süreklidir ve sonucunda değişim kaçınılmazdır. Programların sürekli geliştirilmesi kapsamında Sosyal Bilgiler dersinin de genel amaç kural ve ilkeleri ışığında sürekli gözden geçirilmesi ve programın her boyutunun, dersin özelliklerine uygun biçimde sürekli bir geliştirme çalışması içinde tutulması gerekmektedir

2.1.2.Sosyal Bilgilerin Öğrenme Alanları

Sosyal Bilgiler ile ilgili tanımlarda, Sosyal Bilgilerin içerik olarak sosyal bilim dallarını kapsadığı görülmektedir. Ancak teknolojinin hızla gelişmesi, insanların ilgi alanlarının değişmesi ve çeşitlenmesi, kültürel değişimler, yenilikler, toplumsal hareketler, sosyal bilimlere yalnızca disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınan bir süreç olarak değil; insanla ilgili tüm bilimlerden ve bilgilerden yararlanan bir program olarak ele alınması gerektiğini göstermektedir. Zaten kapsama alanını bu şekilde düzenlemeyen bir Sosyal Bilgiler anlayışı, doğru öğrenme alanlarının oluşmasına da engel teşkil edecektir.

Aşağıda verilen Şekil 1. incelendiğinde Sosyal Bilgilerin yararlandığı bilgi kaynakları açıkça görülecektir.



Şekil 1. Sosyal Bilgilerin Yararlandığı Bilgi Kaynakları (Mortorella, 1998; akt. Doğanay, 2002, s.18-19).

Şekil 1’de de görüldüğü gibi Sosyal Bilgiler, insanın özellikle toplumsal yaşama etkin bir biçimde uyumunu sağlayan bir derstir. “Sosyal Bilgiler insanları ve yaşamlarını konu alır. Kendi kendimizi ve diğerlerini daha iyi anlamamıza yardımcı olur. Sosyal Bilgileri tanımlamak Coğrafya ya da Tarih gibi bir disiplini tanımlamaktan daha zordur, çünkü Sosyal Bilgiler disiplinler arası ve çok disiplinli bir alandır. Bununla birlikte, Sosyal Bilgilerin iki temel ayırıcı özelliği, vatandaşlık yeterliliklerini kazandırmak için oluşu ve bütüncül, disiplinler arası bir alan oluşudur” (Doğanay, 2002, s.16). Bu hususlar incelendiğinde, “Sosyal Bilgiler dersinin öğrenciyi toplumsal yaşama hazırlamayı amaçladığı ve sosyal bilimlerin hemen hemen tüm disiplinleri ile ilişkili olduğu da kolayca görülmektedir” (Sözer, 1998, s.12-15).

Sosyal Bilgiler hayatın içinde var olan ve insanla ilişkide olan her durumla ilgilidir. Dolayısıyla Sosyal Bilgileri tanımlarken aslında en yalın ama açık olarak, Sosyal Bilgiler dersi hayatı en güzel şekilde yaşayabilmek için gerekli olan en doğru ve en temel yaşam dersidir ve insanla ilgili her süreci kapsamaktadır, ifadelerini kullanmak yanlış olmayacaktır.

2.1.3. Sosyal Bilgilerin Önemi ve Öğretimi

Sosyal Bilgiler dersinin faydalarının en çok, öğrenciyi zorlu yaşam koşullarına hazırlamak ve bu süreçte başarılı ve mutlu olmasını sağlamak olduğu bilinmektedir.

Zaten direk insan ve insanın hayatında var olan her şeyle birebir ilgili olan bu dersin faydalarını Sağlamer (1997); bireyi geliştirecek yaşantılara imkân vererek kendini tanımasına imkân vermesi, insan ilişkilerini anlamak için gerekli olan kavram ve genellemelerin oluşturularak geliştirilmesini sağlamasını, bireyin ekonomik olarak yeterlilik düşüncesine ulaşmasına yardım etmesi ve bireyin içinde bulunduğu toplumun değerleri ve tutumları gibi duyuşsal özellikli davranışları kazandırarak vatandaşlık bilincinin oluşmasını sağlaması şeklinde ifade etmiştir.

Yeni program ile tüm derslerde olduğu gibi Sosyal Bilgiler programının amaç ve ilkelerinde köklü değişiklikler meydana gelmiş ve bu değişiklikler ile öğretim durumuna da farklı boyutlar kazandırılmıştır.

Yeni programın temelini oluşturan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında, “bilgi bireyin dışında değil, kendileri tarafından yapılandırılır. Öğrenmede bireye bilgiyi aktarmak değil, bilgiyi zihinsel süreçlerden geçirerek yapılandırmak esastır” (Lorsbach, Tobin, 1997; akt. Akınoğlu, 2004, s.75-76) şeklinde açıklama yapılırken, aynı zamanda yapılandırmacı yaklaşımla ilgili olarak, “bilginin insanın kendi yaşam deneyimlerine dayalı olarak meydana getirildiğini kabul etmektedir” (Fensham, Gunstone, White, 1994; akt. Dinç, Doğan, 2010, s.20) ifadesi yer almaktadır.

Öğrenen bireylerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlayan yapılandırmacılık, zamanla “öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir modele dönüşmüştür. Yapılandırmacılıkta bilginin tekrarı değil, transferi ve yeniden yapılandırılması önemlidir. Öğrencinin etkin olduğu yapılandırmacı öğrenmede; okuma ve dinleme yerine tartışma, düşünceleri gerekçeleri ile savunma,

varsayımlarda bulunma, sorgulama ve üretilen düşünceleri paylaşma gibi aktif katılım gerektiren süreçler ön plana çıkar. Bireylerin etkileşimine önem verilir. Öğrenenler bilgiyi olduğu gibi kabul etmezler, bunun yerine bilgiyi kendileri oluşturur ya da tekrar keşfederler” (Perkins, 1999; akt. Dinç, Doğan, 2010, s.21-22). Yapılandırmacı öğretim, “belirli bir bilgi kümesini aktarmayı değil, etkili düşünme, usamlama, sorun çözme ve öğrenme becerilerinin öğrencilere kazandırılması etkinliklerini içermektedir. Yapılandırmacı epistemolojinin öğrenme- öğretme süreçleri tasarımı üzerindeki yansıması daha çok öğrenme kavramı üzerinde yoğunlaşmaktadır. Yapılandırmacılıkta asıl ilgi öğrenmenin nasıl gerçekleşeceği konusuna yöneltilmektedir. Tasarım yapılacak olan, nesnelci anlayıştaki gibi öğretim döngüsü değil, öğrenme ortamı ve etkileşimdir. Öğrenenlerin bilgiyi ve anlamı yapılandırabilmesini sağlayacak etkileşimli öğrenme ortamları yapılandırmacı bir öğretim için oldukça gerekli görülmektedir.” (Alkan ve ark., 1995, s.57).

Ayrıca yapılandırmacı anlayışta “öğrenci dış uyaranların edilgen bir alıcısı olmayıp, onların özümleyicisi ve bilginin etkin oluşturucusudur. Yapılandırmacılıkta öğrenme, daha çok bir anlam oluşturma olarak görülmekte ve anlamın ise doğrudan doğruya öğretimle değil, öğrenen tarafından oluşturulduğu ileri sürülmektedir” (Biggs, 1996; akt. Baş, 2012, s.204).

Sosyal Bilgiler öğretiminde, gelişen ve değişen dünyanın gerektirdiği donanımlara uygun hedefler belirlenmiş olsa bile bu konular eğer uygun öğretim yöntemleri ile desteklenmiyor, öğrencinin araştırması, düşünmesi sağlanamıyor, öğrenci edindiği bilgiyi karşısına çıkan olaylara kanalize edemiyor ve uygulayamıyorsa, o zaman bu eğitim sürecinin başarılı olduğundan söz edilemez.

Aynı şekilde yapılandırmacı yaklaşımın başarılı bir şekilde uygulanabilmesi de “getirdiği değişikliklerin teorik olarak öğrenilmesinden çok gerçek eğitim durumlarına nasıl yansıtılacağına bağlıdır” (Dinç, Doğan, 2010, s.22). “Yapılandırmacı öğrenme kuramını temel alan bir öğretim programında eğitim durumlarının amaç ve içeriğe uygun olması beklenmektedir. Bunun için öğretim uygulamaları, öğrenmeyi kolaylaştırma amacını taşımakta ve öğrencinin düşünen, yapılandıran birey olması istenmektedir” (Brooks, Brooks, 1999; akt. Yeşilyurt, 2011, s.867).

Bütün derslerde olduğu gibi Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde de “tek bir yöntem ya da teknik kullanılmamalı, amaçlara uygun farklı yöntem ve teknikler seçilmelidir. Öğretmen, öğrenme süresi ve fırsatı tanınan herkesin öğrenebileceğini bilmeli ve bu doğrultuda hareket etmelidir. Öğretimin düzenlenmesinde öncelikle yapılması gereken, hangi yöntemin uygulanacağına karar vermektir. Seçilen yöntem, tekniklerin araç ve materyallerin belirlenmesine rehberlik eder” (Çelikkaya, 2008, s.17).

Ünal ve Çelikkaya (2009, s.198) bu konudaki fikirlerini “Toplumumuzun diğer modern toplumlar ile yarışabilmesi için akılcı, kaliteli bireylere ihtiyacı vardır. Bu bireylerin yetişmesinde eğitimcilere önemli sorumluluklar düşmektedir. Bunun için öncelikle, geleneksel yöntemlerin kullanıldığı öğretmen merkezli eğitim-öğretim anlayışını değiştirmemiz gerekir. Bugün dünyamızda hem öğrenen hem de öğretmenin bilgi kazanması, birbirleriyle etkileşimleri sonucunda olur. Öğrenenlerin eğitim ve öğretim süreçlerinde öğrenecekleri bilgileri sosyal etkileşim içinde, çevrelerinden edindikleri ve doğuştan getirdikleri yetenekleri ile oluşturmaları beklenmektedir.” şeklinde ifade etmektedirler.

Verilen bilgilerden anlaşılmaktadır ki işlenecek ders sürecinin başarıya ulaşabilmesinde öğretmenlere çok büyük görevler düşmektedir. İlk olarak sürecin mantığının öğrenciye doğru şekilde aktarılması gerekmektedir. Eğitimde önemli olanın hazır bilgiyi bir hap gibi alınıp ezberlenecek konular yığını olarak görmek değil, var olan problemin araştırılması, önceden birikiminde olan bilgiler ile analiz edilmesi, Çoklu Zekâ yeteneklerini kullanarak alternatifli çözümler bulunması ve en iyi çözümün duruma kanalize edilerek çözüm sürecine girilmesi olduğu iyiden iyiye kavratılmalıdır. Yine ders sürecinde konuya en uygun öğretim ilke ve yönteminin seçilerek işlenmesi gerekmektedir. Ancak öğretmenin bu seçimi yapabilmesi için tüm öğretim ilke ve yöntemlerini çok iyi derecede bilmesi ve hâkim olması gerekmektedir. Bu nedenlerden dolayı Sosyal Bilgiler dersi öğretiminde öğretmen sürekli bilgilerini yenileyen, güncel ve mesleki gelişmeleri takip eden, öğrencilerinin bireysel farklılıklarına ve özelliklerine dikkat ederek ders sürecini planlayan olmak zorundadır.

2.2. Tanımı ve Kapsamı Bağlamında Çoklu Zekâ Kuramı

Aşağıda beynin yapısı, işleyişi, zekânın tanımı, tarihsel süreçte zekâyâ farklı bakış açıları konularına yer verilmiştir.

2.2.1. Beynin Yapısı ve İşleyişi

Beyin, birçok işlevi eş zamanlı olarak yerine getirebilen, vücut hareketlerinin kontrol edilmesi, organların düzenli çalışması yanında öğrenme, düşünme ve hatırlamadan sorumlu olan organımızdır (Foster, Deffenbaugh, 1996; akt. Keleş, Çepni, 2006, s. 67).

Beyni üç ana bölüme ayırarak incelemek mümkündür. Bunlar (Cüceloğlu, 1997, s. 71-72);

“1. Arka beyin, medulla oblongata, serebellum ve ponsdan oluşur. Medulla oblongata kalbin atışını, nefes almayı ve kan basıncını denetler. Serebellum (Beyincik), Beynin evrimleşmesinde ilk adımlardan birini oluşturur. Kas faaliyetlerinin koordine edildiği ve hareketlerinin düzgün ve akıcı bir hale getirildiği beyin bölgesidir. Pons ise beyinciğin iki lobu arasındaki bağlantıyı sağlayan bir köprü vazifesi görmektedir.

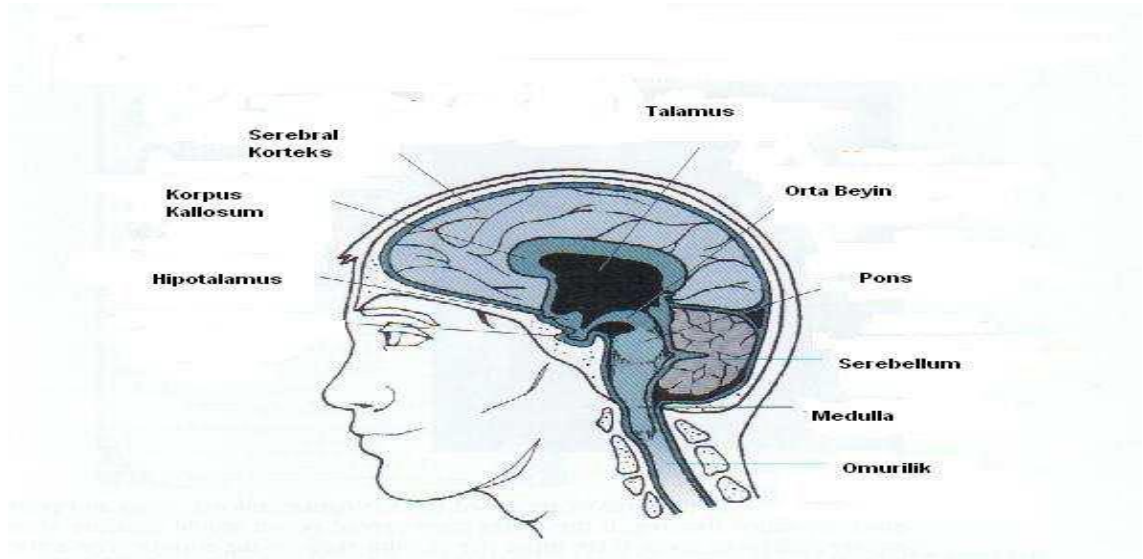
2. Orta beyin, ön beyin ve arka beyin birbirine bağlayan bir işlevi üstlenmektedir. Orta beyin nispeten küçük bir yapısı vardır ve işitme, görme ile ilgili önemli işlevler gören nöronlara sahiptir. Bu bölüm aydınlığa veya ışık kaynağına yönelmemizi sağlar. Beynin bu kısmı, evrimsel gelişmede ilk gelişen yapılardan biridir.

3. Ön beyin, talamus, hipotalamus, limbik sistem, selebrum ve beyin kabuğundan oluşur. Talamus, duyu organlarından gelen nöronların beyin kabuğuyla olan ilişkisini sağlar. Hipotalamus, heyecanların ve arzuların denetlendiği merkezdir. Limbik sistem, beyin sapının yukarı kısmıyla ön beyin arasında yer alan nöron ağından oluşur, heyecan, saldırma ve kaçma davranışlarıyla ilişkisi vardır. Limbik sistemlerinde tahribat olan kişiler, eğer dikkatleri hafif dağılırsa bir müddet sonra ne yapacaklarını hatırlayamazlar. Dolayısıyla bu durum limbik sistemin bellek fonksiyonlarıyla ilgili olduğunu gösterir. Serebrum beyin en gelişmiş yapısıdır. Görme, işitme, bedensel hareketler, öğrenme, düşünme gibi birçok karmaşık işlevler selebrum tarafından koordine edilir. Serebrumu örten girintili çıkıntılı yüzeye ise selebral korteks ya da beyin kabuğu denir. İnsan beynine baktığımızda onun gerçek yüzeyinin ancak üçte birini görebiliriz, üçte ikisi katlanmıştır.

Beyin yarıküresinin her biri dört loba ayrılmıştır. Merkez oluk (central fissure), alın (frontal), lobunu çeper (parietal) lobundan ayırır. Yanlamasına oluk (lateral fissure), şakak (temporal) lobunu alın ve çeper lobundan ayırır. Beynin bu bölgeleri davranışımızın belirli özelliklerini yönetir.”

Aşağıda verilen Şekil 2’de insan beyninin temel bölümleri ve bu bölümlerin beyindeki

lokalizasyonları resmedilmiştir.



Şekil 2: İnsan Beyninin Temel Bölümleri (Solso, 2001, s.48).

Beyin ile öğrenme arasındaki ilişki ile ilgili olarak Healy (1997; akt. Akman, 2007, s.7); “Öğrenme de, diğer birçok etkinlik gibi beynin bir işlevidir. Bireyler öğrenirken beynin öğrenmeyle ilişkili olan bölümü faaliyete geçer ve bireyin yaptığı davranışa göre de ilişkili olduğu beyin yarıküresi aktif hale gelir. Nöronlar işitilen, görülen, hissedilen ya da tadılan uyarılara tepki verirken komşu hücrelerle yeni fiziksel bağlantılar sağlayan mesajlar gönderir, böylece etkin bir aktarma sistemi kurulmuş olur.”

İnsanların “nasıl öğrendikleri, öğrendikleri bilgileri nasıl sakladıkları ve öğrenme kapasitelerinin sınırının ne kadar olduğu, kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmek için nelerin yapılabileceği eğitim araştırmacılarının ilgi alanına girmektedir” (Yeşildere, 2003, s.1).

“İnsanda bulunan 100 trilyon hücrenin yaklaşık 100 milyarı beyinde bulunmaktadır. Beyin vücudun yaklaşık % 2’si kadar bir ağırlığa sahiptir. Yeni doğmuş bir insan yavrusunun beyni yaklaşık olarak 350 gram civarındadır. Yetişkin bir insanın ise; 1000-1350 gram arasındadır. Beynin ağır olması ya da sinir hücrelerinin yani nöronların sayısının fazla olması zekâ ile bağlantılı değildir. Nöronlar uyarılma ve alınan uyarıcıyı iletebilme özelliğine sahiptir. Hücre gövdesi, dendrit ve akson olmak üzere nöronlar üç kısma ayrılır. Yeni doğan bebeklerde dendrit ağları seyrek ve az gelişmiştir. Özellikle doğumdan sonraki altı ay boyunca çevreden duyuşal iletiler alındıkça dendritler dallanır ve aktif hale gelir. Her nöron dendritler aracılığıyla komşu nöronların aksonlarından gelen iletileri alır. Bu iletileri kimyasal ve elektriksel işlemler yoluyla akson boyunca sinaps adı verilen boşluklara aktarır. Sinaps oluşturmamayan nöronların çoğu ölür. Hayatın ilk yılında beyin hücrelerinin sayısı azdır ancak beyin ağırlığı iki kat artar. Çünkü nöronlar işitilen, görülen, dokunulan, koklanan, tadılan uyarılara tepki verirken dendritler yoluyla fiziksel bağlantılar kurar ve geliştirir. Çocuğun

aktif yaşantısı, zihinsel çabası ve zengin çevresel uyarıcılar dendritlerin dallanmasını hızlandırır. Böylece zekâ gelişir.” (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004, s.13).

Zekâ ile ilgili olarak, “Fareler ve beyni hasarlı kişiler üzerinde yapılan çalışmalar, zekâ alanlarıyla ilgili davranışların beynin belli merkezlerinden yönetildiğini göstermektedir. Örneğin, beynin sol tarafındaki bir alanda oluşan hasar, konuşma bozukluğuna; sağ tarafındaki bir alanda oluşan bir hasar ise resimlerin tanınmasındaki aksaklığa neden olmaktadır. Beyinde hasar olmasa da, beynin bazı insanlarda sol tarafı, bazı insanlarda sağ tarafı, bazılarında da her iki tarafı da aynı ölçüde güçlüdür. Bireyler güçlü olunan bölgelere bağılı olarak bir ya da birkaç alanda yüksek performans gösterebilirler. Önemli olan bu alanların belirlenmesi ve tüm bu alanlara yönelik geliştirici etkinliklerin planlanmasıdır.” (Ülgen, 1997, s.26). Aşağıda zekâ ile ilgili ayrıntılı bilgilere yer verilmektedir.

2.2.2. Zekânın Tanımı

Yapılan alan yazın araştırmaları sonucunda, geçmişten itibaren zekâ konusunun insanoglunun çok fazla ilgisini çektiğı buna rağmen zekânın tanımı konusunda henüz kesin bir görüş birliğine ulaşılamadığı görölmektedir.

Bununla birlikte, “düşüncenin nasıl oluştuğı, beynin insan davranışlarını hangi mekanizmayla nasıl gerçekleştirdiğı, öğrenme, algılama, karar verme, akılda tutma, problem çözme, iletişim kurma, yaratıcılık, sezgi gibi zihinsel süreçlerin nasıl geliştiğı soruları uzun yıllar boyunca filozofların ve bilim adamlarının zihinlerini meşgul etmiş ve geçmişten günümüze bu sorulara yanıt bulma amaçlı birçok araştırma gerçekleştirilmiştir. Zihin üzerine araştırmalarda bulunan uzmanlar, sözü edilen tüm bu zihinsel süreçlerin zekânın temel bileşenleri olduğunu ve bunların toplamının zekâyı ortaya koyduğunu bulgulamıştır.” (Pfeifer ve Scheier, 2001; akt. Gürel, Tat, 2010, s.339).“Bazı eğitimciler, insanın zihinsel işlevlerini veya performanslarını temel alıp insan zekâsını ölçtüğünü varsayan çeşitli IQ (Intelligence Quotient) testleri geliştirmişlerdir. Zekâyı kendilerinin hazırladıkları bu “testlerin ölçtüğü nitelik” (yani, zekâ düzeyi, zekâ seviyesi veya zekâ katsayısı) olarak tanımlarken, diğere bazıları da zekâyı bir bireyin sahip olduğı “öğrenme gücü” olarak yorumlamışlardır” (Saban, 2005, s.3).

Görüldüğü üzere zekâ kavramı pek çok değişik açıdan ele alınmış ve farklı zekâ anlayışları ortaya çıkmıştır. Zekânın ne olduğu ve nasıl tanımlanması gerektiği konusunda tarihte de pek çok değişik tanımlamalar yapılmış ve bu tanımların bir kısmına aşağıda yer verilmiştir.

2.2.2.1. Tarihsel Süreçte Zekâya Farklı Bakış Açıları

Tarihsel süreç içerisinde zekâ her zaman merak edilen ve sırlarına ulaşılmak istenen bir dinamik olmuştur. Zekâ konusunu pek çok bilim adamı çeşitli yaklaşımlarla açıklamaya çalışmış olsa da günümüze kadar kesin bir görüş birliğine ulaşabilmek maalesef mümkün olamamıştır.

Zekâ sözcüğünün Latince karşılığı olan "intelligence" sözcüğü, ilk olarak Aristo tarafından "dia-neosis" teriminden türetilmiştir. "Aristoteles'ten kaynaklanan skolâstik felsefede, bu terim dinamik ve örektik (yani duygulanımsal ve hazsal) süreçlere karşıt olarak, zihinsel özellikler ya da bilişsel özellikler biçiminde iki katlı bir sınıflama olarak yer almıştır" (Spatar, 1995; akt. Görür, 2008, s.23). "İnsan zekâsı konusundaki çalışmaların tarihi 19. yüzyılda Agassiz ve Morton'un kafatası hacmi ile zekâ arasındaki ilişkinin araştırılmasına kadar gitse de, gerçek anlamda bilimsel çalışmalar 19. yüzyılın ikinci yarısında Sir Francis Galton'un araştırmaları ile başlamış; 20. yüzyılın ilk çeyreğinde ise Binet ve Simon'un ilk zekâ ölçeğini geliştirmeleri, Spearman'ın genel zekâ kuramını ortaya atması ve Terman'ın üstün zekâlı öğrenciler üzerine yaptığı araştırmalarla devam etmiştir. Galton'un Kalıtsal Deha adlı kitabı bu alanda mihenk taşı olarak gösterilebilir. 19. yüzyıldan önce de insanın biliş dünyasını keşfetmek için uğraş vermiş önemli şahsiyetler olmuştur" (Sak, 2010, s.6).

İbn-i Sina 980-1037 yılları arasında yaşayan ve zekâya ilişkin bilinen ilk görüşün sahibidir. İbn-i Sina'ya göre; "zekâ, öğrenme sürecinden ayrı, dış dünyadan gelen algıların insana verdiği bilgiyi öğrenmeyle ortaya çıkmaktadır. Önce, basit yani çıplak ve mutlak yetenek vardır. Bir çocuğun öğrenme yeteneği gibi. Yazı yazmayı bilmediği halde, kalem ve kâğıdın neye yaradığını bilen çocuk gibi. Sonunda bütün yeteneklerin kullanılması ile kişi donanmış olabilir. Ancak, öğrenme isteği yoksa yazı yazmayı bildiği halde yazmayan kâtip gibidir. Aklın birçok unsuru birleştirmek, tek bir unsuru

çoğaltmak gibi gücü vardır. Varlıkları, nesneleri çözümleme ve birleştirme aklın eseridir” (akt. Ülken, 2004, s.118-141).

Zekâ konusu ile deneysel olarak ilgilenen ilk araştırmacılardan biri 1822-1911 yılları arasında yaşayan Francis Galton’dur. Galton (1961), zekâyı; “öğrenme gücü olarak görmüş, bu alandaki bireysel farkların duyumlardan başladığını, insanın duyu organları ne derece keskin ise zekâsının o derece iyi işleyeceğini, duyum keskinliği ile zekâ arasında bağlantı kurulabileceğini düşünmüştür” (akt. Kuzgun, 2004, s.16). Ayrıca zekânın kalıtsal olduğunu ve çevre faktörünün zekâ üzerindeki etkisinin son derece az olduğunu savunmuştur. Yaşadığı dönemin özelliklerine uygun bir görüş sergileyen Galton, zeki bireylerin yalnızca üst tabakaya mensup bireylerden çıkacağını aksinin çokta mümkün olamayacağı görüşünü ifade etmiştir.

Zekâyı “iyi akıl yürütme, iyi hüküm verme ve kendi kendine eleştirme kapasitesi” olarak tanımlayan ve 1857-1911 yılları arasında yaşayan Alfred Binet (Aydın, 1997), Galton’un zekâya bakış açısına ve zekâyı ölçme yöntemine karşı çıkmıştır. Ona göre zekâ, çok daha karmaşıktı ve bu nedenle çok farklı zihinsel bileşenlerden oluşmaktaydı. Zekâ, yalnızca duysal becerilerin ölçümü ile anlaşılamazdı. Aksine zekânın yapısı, karmaşık zihinsel işlevlerin çalışılması ile ortaya konabilirdi; çünkü bireysel farklılıklar, basit işlevlerden ziyade karmaşık işlevlerde daha fazla değişkenlik göstermektedir. Binet’e göre bireysel farklılıkların yeterli biçimde ölçülebilmesi şekil, tasarım ve cümle belleğinin; soyut sözcüklerden anlamlar çıkarabilme kapasitesinin, kavrama ve yargılama yeteneklerinin ölçülmesi ile mümkündü. “Bu düşünceler ile yola devam eden Binet, Fransız Eğitim Bakanlığı’nın zihinsel olarak normalin altında olan ve okulda başarısız olabilecek öğrencilerin çocukluk dönemlerinde tanınması konusunda Binet’ten yardım istemesi üzerine, öğrencisi olan Simon’la beraber 1905 yılında ilk zekâ testini geliştirmiştir. Binet’in geliştirmiş olduğu zekâ testi Binet-Simon ölçeği olarak da bilinir. Bu anlamda Binet, bütün çağdaş zekâ testlerinin babası olarak kabul edilir. Binet’in testi, 20. yüzyıl süresince zekâ konusunda yapılan araştırmaları ve yaklaşımları önemli derecede etkilemiştir. Binet’ten sonra geliştirilen zekâ testlerinin büyük bir çoğunluğu onun testinin bir öykünmesi olarak düşünülebilir.” (Sak, 2010, s.7-8).

Charles Spearman’ın (1863-1945), 1904’de ortaya attığı “İki Faktör Kuramı’na” göre

(Toker, 1968; akt: Demirel, Başbay ve Erdem, 2006: s.8), “bireylerin genel zekâları ile çeşitli derslerdeki başarıları ve duyum keskinlikleri arasındaki ilişkiler saptanmaya çalışılmıştır. Buna göre zekâ, her türlü zihin etkinliğinde rol oynayan veya ihtiyaç duyulan zihinsel enerji olan genel faktörden (g faktörü) ve belirli zihin etkinliğinde rol oynayan veya ihtiyaç duyulan zihin gücü olan özel faktörden (s faktörü) oluşmuştur. Spearman’a göre özel faktörlerin sayısı, birbirinden ayrı zihin gücünü gerektiren zihinsel etkinliklerde ortak olan bir genel yeteneğe ve o zihinsel etkinliğe özgü bir özel yeteneğe ihtiyaç bulunmaktadır. Spearman’a göre, bireyler sahip oldukları genel zihinsel yetenek (g) yönüyle birbirlerinden farklıdır. Zekâyı ölçmek demek, “g” yi ölçmek demektir.”

Modern eğitim psikolojisinin kurucusu olan ve Spearman’ın “g” faktörünü reddeden “Çok Faktör Kuramı’nın” savunucusu Edward Thorndike (1874-1949) ise, zekânın birbirinden ayrı faktörlerden meydana geldiğini, faktörlerin birbirlerinden bağımsız olduğunu belirtmiştir. Genel bir zekâ değil, zekâların var olduğunu ve zihinsel bir problem çözümünde birden fazla faktörün rol oynadığını ifade etmiştir. Bu faktörleri; kelime anlamı, aritmetik akıl yürütme, kavrama ve ilişkileri görsel algılama olarak sıralamıştır (Toker, ve ark., 1968). Zekânın birden çok ve birbirinden bağımsız olduğunu ileri süren Thorndike, bir sorunun çözümünde soyut, mekanik ve sosyal zekâ gibi değişkenlerin kullanıldığını ileri sürmüştür (San, Güleriyüz, 2004, s.151). Thorndike zekâyı üçe ayırır (Bümen, 2002):

1. Soyut Zekâ; sayı ve kelime cinsinden sembolleri anlama ve kullanma yeteneği,
2. Sosyal Zekâ; insanları anlama, onlarla başarılı ilişkiler kurabilme yeteneği,
3. Mekanik Zekâ; çeşitli araç-gereç ve makineleri anlama ve kullanma yeteneği.

Joy Guilford (1897-1987) ise zekâya ilişkin “Çok Faktörlü Kuramı’nda”, zekânın üç temel kategorisinin bulunduğunu öne sürmüştür. Bunlar (Bacanlı, 2001); zihinsel işlemler (düşünme süreçleri), içerik (düşündüğümüz şeyler), ürün (düşünmemizin sonucunda ortaya çıkan şey). Guilford, bu sınıflamaları da kendi içinde aşamalı olarak alt bölümlere ayırmıştır. Zihinsel işlemler bilgi, hafıza, ıraksak düşünme, yakınsak düşünme ve değerlendirme şeklinde beş farklı alt kategoriye ayrılmaktadır. İçerik boyutu, görsel figürler, kelime anlamları, semboller ve davranışlar olarak dört alt basamaktan oluşmaktadır. Ürünler boyutu ise, sınıflama, birimler, ilişkiler, sistemler,

çevirme ve uygulamalar olarak sınıflanmıştır. Genellikle Guilford'un modeli eni 6, boyu 4, yüksekliği 5 birim olan bir küp şeklinde gösterilir ve buna “küp kuramı” denir (Sönmez, 1994).

Kuramın dayandığı belli başlı özelliklere göre (Toker ve ark., 1968); zihin birbirinden bağımsız faktörlerden meydana gelir. Faktörler benzer yönlerden sınıflandırılabilir. Birey, her etkinlikte aynı ölçüde yeteneğe sahip olmayabilir. Yani bir işte başarılı olan biri, bir başka işte başarılı olamayabilir. Her zihni etkinliğin içerik, işlem ve üründen oluşan boyutu vardır ve tek birinin eksikliği dahi zihni etkinliğin varlığını engeller. İçerik olmadan işlem, işlem yapmadan ise ürün elde edebilmek mümkün değildir.

Spearman'ın İki Faktör Kuramı ile Thorndike ve Guilford'un Çok Faktör Kuramı'nı Louis Thurstone'un (1887- 1955) Grup Faktör Kuramı takip etmiştir. Thurstone'a göre; zihinsel farklılıklar “g” faktöründen değil, birbirinden farklı ve bağımsız yedi faktörden ileri gelir. Bunlar; sözel kavram, sözel akıcılık, sayısal yetenek, tümevarımsal muhakeme, bellek, uzaysal düşünme ve algı hızıdır (Selçuk ve ark., 2004, s.3). Thurstone ilk önce 12 faktör olarak bulduğu kuramdan 7 tanesini açıklamıştır ki bunlar (Toker ve ark.,1968); sözel kavram faktöründe kelimeler arasındaki ilişkileri görebilme yeteneğini, sözel akıcılık faktöründe kısıtlı sürede en fazla kelime kullanabilme yeteneğini, sayısal yetenek faktöründe sayısal işlemleri hem doğru hem de çabuk yapabilme yeteneğini, tümevarımsal akıl yürütme faktöründe bir kural ya da ilkeyi bulabilme yeteneğini, uzaysal düşünme faktöründe bir cismin uzaydaki durumunu göz önüne getirebilme yeteneğini, bellek faktöründe en çabuk sürede belleme yeteneğini ve algısal hız faktöründe farklı şekiller arasında var olan farklı detayları fark edebilme yeteneğini ortaya koymuştur.

Robert Sternberg (1949-) ise geliştirdiği Üç Aşamalı Zekâ Kuramı (triarchic) modelinde, “problem çözme sürecinde yürütücü biliş – üst biliş (metecognitive) ya da yönlendirici (monitoring) stratejilerin rolüne dikkat çekmektedir. Önceki kuramcılar aksine Sternberg, bu noktada yürütme kontrolü ve yönlendirici sistemin sadece diğer düşünme ve öğrenme süreçleri ile etkileşim içinde olmadığını, bunun yanı sıra aslında bunları entelektüel bir hiyerarşi içinde düzenlediğini de belirtmektedir” (Sternberg, 1985; akt. Bümen, 2002, s.3).

Farklı zekâ yaklaşımlarına yönelik olarak yapılan alan yazın taramasında Gardner'ın

Çoklu Zekâ Kuramı'nın birden bire ortaya çıkmadığı görülmektedir. Farklı zekâ yaklaşımları Çoklu Zekâ Kuramı'nın gelişmesi adına temel oluşturmuş ve Gardner her bir yaklaşım ilkesinden farklı derecelerde etkilenecek kuramını ortaya çıkarmıştır.

2.3. Çoklu Zekâ Kuramı'nın Oluşumu

İnsan yaşamında eğitim öğretimin öneminin farkına varılması zekâ kavramını gündeme getirmiş ve beyin, zekâ ve öğrenme arasındaki ilişki boyutu araştırılmaya başlanmıştır. Bireylerin ilgileri ve yeteneklerinin olduğu alanlarda öğrenmenin daha kolay gerçekleştiğinin görülmesi üzerine bireysel farklılıkları merkeze alan ve buna uygun eğitim ortamlarında gerçekleştirilen eğitimin çok daha kalıcı ve kolay gerçekleştiği kabul edilmektedir.

Zekâyla ilgili süregelen geleneksel yaklaşıma göre zekâ, “tekil bir özellik gösterir ve bu anlayış da çeşitli güçlükler yaratır, çünkü geleneksel zekâ anlayışını gerçek yaşamdaki insan davranışlarına uyarladığımızda, zekâ olgusu olarak ele aldığımız testlerde yer almayan özel beceriler ya da eğilimlere sahip pek çok insana rastlarız. Örneğin zekâ testlerine doğru cevaplar veren bir kişi, günlük yaşamda çevresindekilerle iletişim problemi yaşayabilir ya da çok başarılı bir müzisyen bu testten çok düşük bir puan alabilir. Başka bir deyişle dünyadaki zeki ya da yetenekli bireyleri belirleyebiliriz ancak bu beceriler bir teste sığamayacak kadar karmaşıktır. Gerçekte de insanların pek çok etkinlik yürüttüğünü gördükçe, "zekâ" olarak tanımlanabilecek daha pek çok özelliğin var olup olmadığını düşünmeye başlarız. Kısacası, insan performansı çok karmaşıktır ve tekil boyutlu düşünüldüğünde ve ölçüldüğünde çok sınırlı bilgi verir. Bu nedenle dünya üzerinde gösterilen beceri ve performansları yansıtan bir zekâ kuramına ihtiyaç vardır” (Bümen, 2002, s.3-4).

Geleneksel yaklaşımın çağın ihtiyaçlarına tam olarak karşılık verememesi durumundan hareketle Howard Gardner, “1983 yılında kaleme aldığı *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligence (Zihnin Çerçevesi: Çoklu Zekâ Teorisi)* adlı eserinde ilk kez Çoklu Zekâ Kuramı'ndan söz etmiş ve bireyin zekâsını yalnızca sözel ile sayısal beceriler temelinde değerlendiren zekâ testleri ve zekâ yaklaşımlarını eleştirmiştir. Gardner'e göre, yaklaşık bir yüzyıldır eğitim ve psikolojide zekâyı bireyin sözel ve sayısal yeteneklerinin toplamı olarak kabul eden anlayışın köklü bir reforma

gereksinimi bulunmaktadır. Çünkü zekâ, tekil bir fenomen olmaktan çok çeşitli zihinsel kapasitelerin çokluğudur” (Armstrong, 2003; akt. Gürel, Tat, 2010, s.347). Bu farkındalıklar ışığında Gardner, farklı zekâ yaklaşımları üzerine yaptığı incelemelerin ardından 70’li ve 80’li yıllarda bireylerin bilişsel kapasiteleri üzerine araştırmalar yaparak bilişsel yeteneklerin gelişimlerini incelemeye başlamıştır. (Bümen, 2002).

Gardner geleneksel anlayışın tanımladığı zekâ kalıbının dışına çıkarak, her bireyin farklı zekâ alanlarına sahip olabileceğini savunmuş ancak bu zekâ alanlarının kimi insanlarda daha baskın kimilerinde ise daha çekinik olabileceğini ama her insanın belirli oranlarda zekâ alanlarına mutlaka sahip olduğunu belirtmiştir.

Howard Gardner, “insanların en az 8 zekâ çeşidine sahip olduğunu ileri sürdüğü zaman, bu kitabın ve görüşlerinin bu kadar yankı yapacağını, okuyucu bulacağını hiç düşünmemiş (1994); hatta kuramının eğitim dünyasında adeta bir reform mahiyetinde ele alınacağını aklına bile getirmemiştir. İnsanların idrak yeteneğinin tek olduğunu kabul eden ve onların sadece sayılabilir tek bir zekâyâ sahip olduğunu ileri süren geleneksel zekâ anlayışına bir türlü hak verememiştir. İnsan kapasitesini incelerken yeteneğin zekâ olup olmadığını irdelemiş, her zekânın gelişimsel bir takım özellikleri olduğunu; her zekâ türünün beyinde belirli bir yer kapsadığını ve sayılabilir ya da sembollerle gösterilebilir bir de sistemleri olduğunu vurgulamıştır. Gardner'a göre, bazı insanlarda tüm yetenekleri görmek mümkündür. Bazılarında ise bu, bazı bilişsel özelliklerle ortaya çıkar. Aslında hepimizde zekâların hepsinden farklı miktarlarda vardır ve biz onları kendimize göre uyarlarız” (Kızıltepe, 2004, s.131).

Gardner Çoklu Zekâ Kuramı’nı ilk olarak 1983 yılında “Frames of Mind- Zihnin Çerçeveleri” adlı kitabında açıklamıştır. Gardner’a göre zekâ (akt. Temiz, 2007, s.16):

- “Tek bir faktörle açıklanamayacak kadar çok yeteneği kapsar,
- Bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme kapasitesidir,
- Gerçek hayatta karşılaştığı problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisidir,
- Çözümüne kavuşturulması gereken yeni ve karmaşık yapıları keşfetme yeteneğidir.”

Eski ve yeni zekâ anlayışları arasında pek çok farklılık olduğu ve bu farklılıkların en

temel ilkelerde yer aldığı görülmektedir. Zekâya yönelik eski ve yeni anlayışın temel farklılıkları aşağıda verilen Tablo 1 de yer almaktadır (Selçuk, Kayılı, Okut, 2004);

Tablo 1. Zekâ İle İlgili Eski ve Yeni Anlayışların Karşılaştırması

Zekâya İlişkin Eski Bakış Açısı	Zekâya İlişki Yeni Bakış Açısı
Zekâ sabittir.	Zekâ geliştirilebilir
Zekâ, niceliksel olarak ölçülebilir.	Zekâ herhangi bir performansta veya problem çözüme sürecinde sergilendiğinden sayısal olarak hesaplanamaz.
Zekâ tekildir.	Zekâ, çeşitli yollarla ortaya konulabilir.
Zekâ, gerçek hayattan soyutlanarak ölçülür.	Zekâ, bağlam/gerçek yaşam durumunda ölçülür.
Zekâ, öğrencileri sıralamak ve olası başarılarını kestirmek için kullanılır.	Zekâ, bireylerin gizli güçlerini ve onların başarılı olabilecekleri farklı yolları anlamak için kullanılır.

Zekâyıla ilgili bu geleneksel yaklaşımda zekâ sabit bir özellik gösterir, var olduğu gibidir, değiştirilemez fikri savunulurken yeni bakış açısında zekânın geliştirilebilir olduğu savunulmaktadır.

Yine eski bakış açısına göre zekâ “tekil bir özellik gösterir ve bu anlayış da çeşitli güçlükler yaratır, çünkü geleneksel zekâ anlayışı gerçek yaşamdaki insan davranışlarına uyarlandığında, zekâ olgusu olarak ele alınan testlerde yer almayan özel beceriler ya da eğilimlere sahip pek çok insana rastlanmaktadır. Örneğin zekâ testlerine doğru cevaplar veren bir kişi, günlük yaşamda çevresindekilerle iletişim problemi yaşayabilir ya da çok başarılı bir müzisyen bu testten çok düşük bir puan alabilir. Başka bir deyişle dünyadaki zeki ya da yetenekli bireyler belirlenebilir ancak bu beceriler bir teste sığamayacak kadar karmaşıktır. Gerçekte de insanların pek çok etkinlik yürüttüğünü gördükçe, zekâ olarak tanımlanabilecek daha pek çok özelliğin var olup olmadığını düşünülmektedir. Kısacası, insan performansı çok karmaşıktır ve tekil boyutlu düşünüldüğünde ve ölçüldüğünde çok sınırlı bilgi verir. Bu nedenle dünya üzerinde gösterilen beceri ve performansları yansıtan bir zekâ kuramına ihtiyaç vardır” (Bümen, 2002, s.3-4).

Gardner tüm bu ihtiyaçlardan hareketle günümüz çağdaş eğitiminin gereksinimi olan Çoklu Zekâ Kuramı’nı oluşturmuş ve bireysel farklılıklara göre eğitim anlayışına yeni bir boyut kazandırmıştır.

2.4. Çoklu Zekâ Kuramı

İnsanların bireysel özellikleri, ilgileri, yetenekleri, merak duydukları konular, herhangi bir olay karşısındaki tavır ve davranışları, bunları algılama ve iletme şekilleri birbirinden farklıdır. Kısacası her insan bambaşkadır. Zekânın insanlar arasındaki farklılığın en büyük sebeplerinden biri olduğu fikrini savunan Çoklu Zekâ Kuramı ile Gardner, şimdiye kadar birbirinden farklı 9 zekâ boyutunu gündeme getirmiş, bu zekâ boyutlarının sınırlı olmadığını ve zamanla sayılarının artabileceğini ifade etmiştir.

Zekânın çoğul olduğu düşüncesini temel alan ve her insanın tek bir zekâyâ sahip olduğunu reddeden Gardner'ın, Çoklu Zekâ Kuramı'nı oluşturan 9 zekâ türü; 'sözel/dilbilimsel zekâ', 'mantıksal/matematiksel zekâ', 'görsel/uzamsal zekâ', 'müzikal/ritmik zekâ', 'bedensel/duyu devinimsel zekâ', 'kişilerarası/sosyal zekâ', 'öze dönük/kişisel zekâ', 'doğa zekâsı' ve hala araştırılma safhasında olan 'varoluşçu zekâ' dır.

Gardner, Çoklu Zekâ Kuramı'nı ilk olarak ifade ettiğinde, 7 tür zekâ olduğunu ifade etmiş, daha sonra 1995 yılında "doğa zekâsını" kuramına eklemiştir. Kuramına son olarak üzerinde çalıştığı "varoluşçu zekâ" ile devam etmektedir. Buradan da anlaşılmaktadır ki Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı çoğuldur, yani pek çok zekâ türünü her insan farklı oranlarda kendisinde taşır ve görünen odur ki, zaman içerisinde teknolojinin bu kadar hızlı ilerlemesi, insanların ilgi ve yeteneklerinin gün be gün değişmesi ve gelişmesi şimdiye kadar var olan zekâ türlerinin de artması ile yoluna devam edecektir. Bu neticede "insanların zekâ türleri 9 adet ile sınırlı değildir" ifadesini kullanmak yanlış olmayacaktır.

2.4.1. Çoklu Zekâ Kuramı'nın Temel İlkeleri

Geleneksel eğitim anlayışından farklı ve çağdaş bir yaklaşım olan Çoklu Zekâ Kuramı, içinde pek çok temel ilkesi olan ve sürekli gelişen bir dinamik yapı sergilemektedir.

Çoklu Zekâ Kuramı'nın temel ilkeleri şu şekilde sıralanabilir (Vural, 2004, s.233):

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 dinamikdir.
6. İnsandaki zekâlar tanımlanabilir ve geliştirilebilir.
7. Her insan kendi zekâsını geliştirmek ve tanımak fırsatına sahiptir.
8. Her bir zekânın gelişimi kendi içinde değerlendirilmelidir.
9. Her bir zekâ hafıza, dikkat, algı ve problem çözme açısından farklı bir sisteme sahiptir.
10. Bir zekânın kullanımı esnasında diğer zekâlardan da faydalanılabilir.
11. Kişisel altyapı, kültür, kalıtım, inançlar zekâların gelişimi üzerinde etkiye sahiptir.
12. Bütün zekâlar, insanın kendini gerçekleştirmesi yolunda farklı ve özel kaynaklardır.
13. İnsan gelişimini değerlendiren tüm bilimsel teoriler Çoklu Zekâ Teorisi'ni desteklemektedir.
14. Su anda bilinen zekâ türlerinden daha farklı zekâlar da olabilir.
15. Yasamda hiçbir aktivite yoktur ki tek bir zekâ bölümü içersin.
16. Yaptığımız çok basit işlerde bile farklı zekâ bölümlerini kullanırız.
17. Her birey dinamik zekânın essiz bir karışımıdır.
18. Zekânın gelişimi gerek bireysel gerekse bireyler arasında çok çeşitlilik gösterir.
19. Tüm zekâlar dinamikdir.
20. Çoklu Zekâ özleştirilebilir ve tanımlanabilir.
21. Her birey çok yönlü zekâyı tanıma ve geliştirme olanaklarına sahip olmayı hak eder.
22. Zekâlardan birinin kullanımı, diğerinin artırılması için kullanılabilir.
23. Geçmişteki kişisel yaşantıların yoğunluğu ve ayrışması, tüm zekâlarda bilgi inançlar ve beceri için kritiktir.
24. Tüm zekâlar, yaş ya da çevre farkı gözetmeksizin, insani niteliklerin artmasını, farklı kaynaklar ve potansiyel kapasiteler sağlar.
25. Saf bir zekâ çok seyrek görülür.

26. Gelişimsel Teori, Çok Yönlü Zekâ Teorisi'ni uygular.

27. Çok yönlü zekâ hakkındaki bilgilerimiz arttıkça tüm zekâ listeleri değişmeye adaydır.”

Çoklu Zekâ Kuramı'nın temel ilkelerinden hareketle; her insanın birbirinden farklı ve bu farklılıkların zekâ alanlarında da açıkça ortada olduğu net olarak görülebilmektedir. Gardner'a göre zekâ doğuştan kazanılan ama sonradan geliştirilebilen bir dinamiktir. Bu gelişimde çevre de son derece etkili ve önemlidir.

Zekâ, ne kalıtımın ne de çevrenin tek başına etkilediği bir unsurdur, aslında her ikisinin de sentezidir. Bu unsurların etkilediği zekâyı şu şekilde formüle etmek de mümkündür: Zekâ = Çevre + Kalıtım (Aiken, 2000). Kalıtım zaten üzerinde değişim yapılamayacak bir durumdur. Ancak zekâ üzerinde çevrenin de inkâr edilemeyecek olan etkisi bulunmaktadır. Bireyin çevresini en fazla zekâ alanına hitap edebilir hale getirmek, zekâ alanlarının güçlenmesini sağlamaktadır. Armstrong (1994), zekâların gelişmesinde avantaj ya da dezavantaj oluşturan çevresel etkenleri şöyle sıralamaktadır (akt. Bümen, 2002, s.8-9):

“Kaynaklara ulaşım şansı: Eğer aile çok fakirse keman, piyano gibi müziksel/ritmik zekâ geliştirebilecek aletler sağlanamayacağı için müziksel/ritmik zekâsı gelişmeden kalabilir.

Tarihsel-kültürel faktörler: Okulda matematik ve fen dersine dayalı programlar varsa ve bunlar önemseniorsa öğrencide mantıksal/ matematiksel zekâ gelişebilir.

Coğrafi faktörler: Köyde yetişmiş bir birey, şehirde bir apartman dairesinde yetişmiş bir bireye oranla, bedensel/kinestetik ve doğacı zekâlarını daha çok geliştirme olanağı bulabilir.

Ailesel faktörler: Çocuk ressam olmak isterken ailesi onun avukat olmasını istiyorsa aile çocuğun sözel/dil zekâsının gelişimi için çalışacaktır.

Durumsal faktörler: Kalabalık bir ailede büyümüş ve kalabalık bir ailede yaşayan bireyler doğalarında sosyallik olmadıkça, kendilerini geliştirmek için daha az zamana sahip olurlar.”

Yukarıda belirtilen maddelerde görüldüğü gibi zekâ, çevresel etkenlerin kişiye sunduklarıyla paralel olarak gelişebilir veya değişebilir denilebilir. Çevresel faktörler

hangi zekâ alanına daha fazla hitap ediyorsa o zekâ alanında daha fazla gelişme söz konusu olmaktadır.

Bu bilgiler ışığında Çoklu Zekâ Yaklaşımı çerçevesinde belirlenen yetenekleri değerlendirmede kullandığı ölçütler arasında yer alan belirli bir çeşit bilginin/girdinin beyin tarafından alınması ve işlenmesine yani merkez işlemlere Tablo 2’de yer verilmiştir (Sternberg, 2003; akt. Temiz, 2007, s.18):

Tablo 2: Zekâ ve Merkez İşlemleri

ZEKÂ	MERKEZ İŞLEMLER
Sözel-Dilsel	Sözdizimi, anlambilim, sesbilim
Matematiksel-Mantıksal	Sayı, kategorize etme, ilişkiler
Görsel-Uzamsal	İmajların zihinsel dönüşümü, doğru zihinsel görselleştirme
Müziksel-Ritmik	Ritim-tını
Bedensel-Kinestetik	Bireyin bedenini kontrol etmesi
Kişilerarası	Başkalarının duygularının, hislerinin, amaçlarının farkında olma
İçsel	Kendi duygularının, hislerinin, amaçlarının farkında olma
Doğa	Çevredeki varlıkların sınıflandırılmasının farkında olma

Tablo 2’de Çoklu Zekâ Teorisi’nde yer alan her bir zekâ alanının yaptığı merkez işlemler incelendiğinde; her bir zekâ alanının sahip olduğu merkez işlemlerin birbirlerinden farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Örneğin, mantıksal-matematiksel zekânın merkez işlemlerine sayılar, müziksel zekânın merkez işlemlerine notalar, kinestetik zekânın merkez işlemlerine hareketler örnek olarak verilebilir.

Aşağıda verilen Şekil 3’de Tablo 2 ile bağlantılı olarak, beynin sağ ve sol yarım kürelerinde gelişen işlevleri görülmektedir.



Şekil 3. Beynin Sağ- Sol Yarım Küreleri Ve İşlevleri (Buzan, 2013).<http://muzikleegitim.com/beyin.html>. 05.10.2013

Şekil 3’de beynin her iki yarım küresinde meydana gelen oluşumlar izlenmektedir. Beynin sol yarım küresinde mantık, sayılar, sözcükler gibi işlevler hâkim iken sağ yarım küresinde ritm, renk, hayal kurma gibi işlevler yer almaktadır. Sadece bu durum bile öğrenme, beyin ve zekâ alanları arasında kuvvetli bir ilişkinin var olduğunun ve zekânın çok boyutlu özelliğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Bir sonraki bölümde Çoklu Zekâ alanlarına ve bu alanların birbirlerinden ayırt edici olan özelliklerine yer verilmiştir.

2.4.2. Çoklu Zekâ Alanları

Çoklu Zekâ Kuramı’nın açıklandığı ilk yıllarda sayısı 7 olan ancak zaman içerisinde hala araştırılmakta olan Varoluşçu Zekâ ile sayısı 9’u bulan Çoklu Zekâ alanları Şekil 4’de de gösterilmektedir.

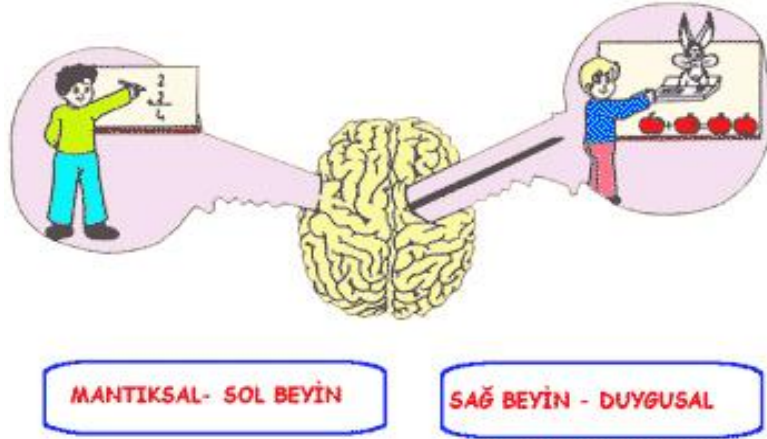


Şekil 4: Çoklu Zekâ Kuramı'nı Oluşturan 9 Zekâ Boyutu

Çoklu Zekâ alanları;

- Sözel/Dilbilimsel Zekâ,
- Mantıksal/Matematiksel Zekâ,
- Görsel/Uzamsal Zekâ,
- Müzikal/Ritmik Zekâ,
- Bedensel/Duyu Devinimsel Zekâ,
- Kişilerarası/Sosyal Zekâ,
- Öze Dönük/Kişisel Zekâ,
- Doğa Zekâsı,
- Varoluşçu Zekâ.

Gardner'ın teorisinin temeli, insanların çoğunun özel bir alanda yaratıcılık gücüne sahip olduğu ve her insanın bir alandaki yeteneğinin daha baskın olduğu düşüncesine dayanmaktadır. Gardner'a göre insan, bir ya da iki zekâda, diğer zekâ boyutlarına oranla daha fazla gelişmiştir. Örneğin, Einstein'ın matematik zekâsı üst düzeyde iken; sözel, bedensel ve sosyal zekâda matematiksel zekâyı oranla daha geri durumdadır. Şekil 5'de sağ ve sol beynin baskın zekâ tipleri resmedilmiştir(<http://www.kendinigelistir.com/test-hayal-kurmak-unutmayi-onluyor/>).



Şekil 5: Sağ ve Sol Beyin- Baskın Zekâ Tipleri

Bireylerin farklı alanlarda gösterdikleri başarılar, sahip oldukları farklı zekâ boyutları ile ilişkilendirilmektedir (Demirel, Başbay, Erdem, 2006, s.16).

Bireylerin sahip olduğu zekâlar konusunda Gardner, farklı zekâ alanlarına sahip olan bireylerin baskın olan zekâ boyutlarına uygun ortamlar bulduklarında daha başarılı ve mutlu olduklarını belirtmiştir. Örneğin; müzik zekâsı baskın olan birey, müzikle uğraşma fırsatını bulduğunda kendini daha rahat ifade edebilmenin getirdiği duygu ile daha başarılı ve sevdiği işi yaptığı için de daha mutlu olacaktır.

Bir sonraki bölümde Çoklu Zekâ alanları tek tek incelenecek ve her bir zekâ alanına sahip bireylerde gözlenebilecek özelliklere yer verilecektir.

2.4.2.1. Sözel- Dilsel Zekâ

Aynı zamanda okuma, yazma ve konuşma zekâsı olarak da bilinen sözel zekâ, farkında olmayarak en yaygın olarak kullanılan, bireylerde farklılığı itibarıyla en çabuk dikkat çeken zekâ türüdür.

Gardner, dilin insan zekâsının üstün bir örneği ve toplumsallaşma sürecinde vazgeçilmez bir öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır. İnsan, kelimelerle düşünme yeteneğiyle hatıraları analiz eder, problem çözer, geleceği planlar ve yaratır (Campbell, Campbell ve Dickinson 1996; akt. Bümen, 2005; 9). Gardner “Zihin Çerçeveleri” (1983) adlı eserinde sözel-dilsel yeteneği neden bir zekâ türü olarak tanımladığını şöyle açıklıyor:

“Dil, jestler ya da yazıyla aktarılsa da, kilit önem taşıyan yanı bir ses sistemi ve insan kulağına yönelik bir mesaj olmasıdır. Dilde işitsel ve sessel unsurların merkezi bir önem taşıdığına ilişkin inancım beni dilin mükemmel kullanıcısı olarak şaire odaklanmaya, afaziden (sözyitimi) elde edilen bulgularla dilin özerk bir zekâ olduğunu savunmaya itti. Dil görsel bir araç olarak görüldüğü ölçüde, uzamsal zekâ alanına daha yakın duracaktır. Beyindeki dil sisteminin hasar görmesi durumunda okumanın bozulması, ancak görsel-uzamsal sistemdeki bir hasara karşın dilsel şifre çözme becerisinin korunmasıysa madalyonun öbür yüzüdür.”

Gardner’a göre sözel-dilsel zekânın dört önemli unsuru vardır: ses bilgisi, söz dizimi, anlam ve pragmatik. Bu unsurlar aşağıda şu şekilde açıklanmıştır (Selçuk ve diğ., 2002, s.44);

“Ses Bilgisi (Fonoloji): Kelimelerin seslerinden haberdar olmaktır.

Söz Dizimi (Sentaks): Dilin yapısı ile ilgilidir. Dilbilgisi kurallarını ve kelimelerin sıralanmasını içerir.

Anlam Bilgisi (Semantik): Kelimelerin anlamlarından haberdar olmak ve bu anlamlar çerçevesinde insanlarla etkileşime girmekle ilgilidir.

Pragmatik: Açıklamak, ikna etmek, cesaretlendirmek ya da herhangi bir amaç için dilin kullanılmasıdır. Birey dilin yapısıyla ya da kullanılan kelimelerin gerçekten doğru olup olmadığı ile ilgilenmez. Amaç, karşıdaki kişilerle gerçekten başarılı bir şekilde iletişim kurmaktır”

Bu zekânın özündeki kapasiteler şunlardır (Bümen, 2004, s.10):

“1. Düzeni ve sözcüklerin anlamını kavrama: Bu kapasite verilen bir metindeki sözcüklerin anlamını kavrama ve bu anlamı değiştirmek için sözcüklerin yeniden nasıl düzenleneceğini içeren karma şık bir süreçtir (Örneğin 10 kelimeden oluşan bir cümleden sözcüklerin yerlerini değiştirerek kaç cümle yapılabileceği gibi)

2. Açıklama, öğretme, öğrenme: Bir bilgiyi sözel ya da yazılı olarak bir başkasına açıklayabilme veya verilen bir talimatı anlayabilme gücüdür. Örneğin bazı elektronik araçların kullanımı kılavuzlarında kısa yollar açıklanır ve diğerlerini anlamak zorken bunlar kolayca anlaşılabilir.

3. Mizaha dayalı anlatım: Bu kapasite, kelimeler üstünde oynama (cinas yapma) ve kelimelerle oynama (sonu sürprizli birer hikâyeler, bilmece, şakalar, alaylı şiirler, mecazlar) şeklinde örneklendirilebilir. Ancak mizahi anlatımların anlaşılmasında

sosyokültürel faktörler etkilidir; komik bir söz başka bir kültürde hakaret niteliği taşıyabilir.

4. Yazılı ya da sözlü olarak etkili hitabet, ikna ve güdüleme yeteneği: Politikacılar ve sunucuların topluluk önünde rahat ve etkileyici konuşabildikleri, hitabet tarzında etkili yazılar yazabildikleri ve motive edici oldukları görülmektedir

5. Hatırlama ve geri getirme: Bu kapasite, beynin kısa ve uzun süreli bellekte bilgileri tutma gücünü ifade eder

6. Metalinguistik analiz: Bu zekânın en ilginç özelliklerinden biridir. Metalinguistik analiz, dili araştırma için kullanabilme yeteneğidir. Örneğin bazen günlük konuşmalarda karşımızdakinin ne demek istediğini anlayamayız ve daha açık olmasını isteriz. Bu sırada genellikle bu kişinin ne demek istediği ile ilgili sorular sorulur. Böylece karşındakinin düşüncesi, onu başka bir düşünceye itmeden öğrenilebilir ve sorun çözülür.”

Sözel zekânın özündeki kapasitelere sahip olan bireyler kendilerini bu kapasitelere uygun olarak ifade etmeye başlamaktadır. Bu zekâyı baskın şekilde sahip olan öğrencileri sınıfta öğretmenlerin fark etmesi çok zor olmayacaktır.

Sözel-dilsel zekâsı güçlü olan bir öğrencinin bazı özellikleri şunlardır (Saban, 2005, s.7-8):

- “Normal öğrencilerden daha iyi yazar.
- Uzun hikâyeler ve fıkralar anlatır.
- İsimler, yerler ve tarihler hakkında iyi bir hafızaya sahiptir.
- Yaşına uygun kelimeleri doğru bir şekilde telaffuz eder.
- Yaşına göre iyi bir kelime haznesine sahiptir.
- Başkalarıyla yüksek düzeyde sözel iletişime girer.
- Tekerlemeleri, anlamsız ritimleri ve kelime oyunlarını çok sever.
- Kitap okumayı çok sever.
- Öğrendiği yeni kelimeleri anlamlarına uygun olarak konuşma veya yazı dilinde kullanır.”
- Dinleyerek öğrenmeyi sever.

Ayrıca Baldık’a (2005) göre; dilbilgisi kurallarını etkili bir biçimde kullanarak yazarlar. Etkili dinleme ve farklı dilleri öğrenme becerisine sahiptirler.

Bireyin farklı derecelerde sahip oldukları zekâ alanlarından baskın zekâ türleri sözel-dilsel zekâ olabilir. Ancak sözel-dilsel zekâsı baskın olan bireyler öğrenme ortamlarında ya da çevrelerinde yalnızca ezberlemeyi çok başarılı yapabilen veya çok güzel şiir okuyabilen kişiler olarak algılamak son derece yanlış olur. Alan yazında belirtildiği gibi her zekâ alanı kendini ifade edebileceği ne kadar fazla etkinlik çeşidi ile karşı karşıya getirilirse, ifade türleri de o kadar çeşitli olacaktır. Özellikle öğretmenlerin ve ebeveynlerin bu konuda son derece dikkatli olmaları gerekmektedir.

2.4.2.2. Mantıksal –Matematiksel Zekâ (Mantık, Anlama ve Sayı Zekâsı)

Mantıksal-matematiksel zekâ, içeriği tam olarak anlaşılamamış ve yanlış yorumlanabilen bir zekâ türüdür. Örneğin, bu zekâ alanına sahip bireylerin sadece rakamlarla yapılan matematiksel işlemlerde başarılı olduğu düşüncesi doğru bilinen bir yanıştır.

Bu zekâyâ sahip olan bireyler, “mantık kurallarına, neden sonuç ilişkilerine, varsayımları oluşturmaya, sorgulamaya ve bunlara benzer soyut işlemlere karşı son derece hassas ve duyarlıdırlar. Mantıksal matematiksel zekâsı güçlü olan bireyler, nesneleri belli kategorilere ayırarak olaylar arasında mantıksal ilişkiler kurarak, nesnelerin belli özelliklerini sayısallaştırarak ve hesaplayarak ve olaylar arasındaki birtakım soyut ilişkiler üzerinde düşünerek öğrenirler.” (Saban; 2005, s.8).

Lazear’a göre (2000) mantıksal- matematiksel zekânın özündeki kapasiteler şunlardır (akt. Bümen, 2005, s. 11-12):

“1. Soyut yapıları tanıma: Çevredeki örüntüleri ayırt etme gücüdür. Örneğin doğal çevrede tekrarlanan örüntüleri(spiral örüntüler, yıldız örüntüler, üçgenler vb.) bulma gibi,

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

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

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

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

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

Mantıksal, matematiksel zekâsı güçlü olan bir öğrencinin bazı özellikleri şunlardır (Saban, 2005, s.8-9);

- “Olayların oluşumu ve işleyişi hakkında çok soru sorar.
- Sayılarla çalışmayı ve hesaplama yapmayı çok sever.
- Matematik dersini çok sever.
- Mantıksal bulmacaları çözmeyi ve satranç veya dama gibi çeşitli stratejik oyunları oynamayı çok sever.
- Nesneleri kategorilere ayırmayı veya olayları belli bir mantıksal ilişki içinde düzenlemeyi çok sever.
- Mantıksal hesaplama oyunlarını çok sever.
- Bilgisayar oyunlarını ilginç bulur.
- Fen Bilgisi dersinde deney yapmayı ve yeni şeyler denemeyi sever.
- Yaşıtlarına kıyasla soyut düşünebilme ve sebep-sonuç ilişkisi kurabilme kabiliyetleri çok iyi gelişmiştir.
- Makinelerin nasıl çalıştığına dair çok soru sorar”.

Hemen her toplumda en fazla önemsenen zekâlardan birisi belki de ilki mantıksal-matematiksel zekâdır. “Aileler çocuklarının ve öğretmenlerde öğrencilerinin akademik başarıları hakkında karar vermek için ya da çocuğu “çalışkan”, “tembel”, “zeki”, “zeki değil” sıfatlarından birisi ile betimlemek için matematik dersindeki notuna bakarlar. Oysa Çoklu Zekâ Kuramı’nın ilkelerinden anlaşılacağı üzere tüm zekâlar aynı derecede önemli ve özeldir. Bugün ülkemizdeki okullara giriş sınavlarının çoğu test sınavlarıdır ve sözel- dilsel ve mantıksal-matematiksel yeteneklere seslenen sorular içermektedir. Buna rağmen matematik ders notu ya da matematik geçmişi iyi olmadığı halde bu sınavları başarı ile sonuçlandıran öğrencilerimiz mevcuttur. Unutulmamalıdır

ki Çoklu Zekâ Kuramı'na göre başarılı hiçbir sonuç tek bir zekâ ile açıklanamaz” (Temiz, 2007, s.23).

Çoklu Zekâ Kuramı ile ilgili olarak bilinen en büyük yanlışlardan biri en önemli zekâların mantıksal- matematiksel zekâ ve sözel zekâ olduğu yönündedir. Çocukların başarıları ya da başarısızlık durumları da bu iki zekânın ölçüm ve değerlendirmesini yaptığı zannedilen ölçme araçlarıyla ölçülerek yine çoğunlukla yanlış değerlendirilmekte ve öğrenciler bu değerlendirmeler sonucunda çalışkan ve ya tembel olarak etiketlenmektedir. Ebeveynler için, çocuklarının başarı durumları hakkında öğretmen dönütlerini dinlerken en fazla mantıksal matematiksel zekâlarının yüksek olarak algılanması onların mutluluk kaynağı olmaktadır. Ancak bu yanlışlık türlü eğitimlerle bir an evvel giderilmeli ve öğretmenler Çoklu Zekâ Kuramı'nın ilkelerini doğru olarak öğrenip çeşitli etkinliklerle uygulamaya koymalıdır. Zekâ alanlarının her biri birbirinden kıymetlidir ve doğru şekilde yönlendirilmeyi ve değerlendirilmeyi hak etmektedir. Aksi halde pek çok müzik, kinestetik, görsel ve diğer zekâ alanlarına sahip çocuklar bu yeteneklerini geliştirme fırsatını bulamadan köreceklerdir.

2.4.2.3. Görsel - Uzamsal Zekâ (Resim, Renk ve Şekil Zekâsı)

Görsel zekâ bakmaktan tamamen farklı bir zekâ türüdür. Baktığını görebilmek, gördüğünde ayrıntıları ayırt edebilmek ve anlamlandırabilmek görsel zekânın özelliklerinden yalnızca birkaç tanesidir.

Görsel-uzamsal zekâ, “şekil, renk biçim ve dokunuşu ve bunları somut ürünlere dönüştürme yeteneklerini de içerir. Bu zekâ özelliği duygusal motor algının keskinleşmesi ile başlar. Göz, renk, şekil, biçim, dokunuş, derinlik boyut ve ilişkilerini ayırıştırır. Zekâ gelişirken el- göz koordinasyonu, ince hareket kontrolü ile kişinin algılanan şekil ve renkleri çeşitli ortamlarda yeniden üretmesini sağlar.” (Demirel, 2000, s.150). Uzamsal zekânın varlığı için beyin araştırmalarından gelen kanıtlar açık ve ikna edicidir. Evrim sürecinde, sağ elini kullanan bireyler için sol beyin dilsel işlem merkezi olarak seçilmişken, sağ beyin uzamsal süreçte en kritik bölge olduğunu kanıtlamıştır. Sağ arka bölgede meydana gelen hasar; bir yerde yolunu bulma, yüzleri ve sahneleri tanıma, ince detayları fark etme yeteneklerini zayıflatır. Ayrıca uzamsal zekâyı sahip çocuk dâhilerin varlığı bilinmektedir (Gardner, 1993).

Bu tür zekâsı kuvvetli olan bireyler “objektif olarak gözlemlene veya görsel ve uzaysal fikirleri grafiksel olarak sergileme becerisine sahiptir. (fiziksel bir uyarıcı olmasa bile). Harita yapımcıları, mimarlar vs. bu tür zekâsı kuvvetli bireylere örnek olarak verilebilir.

Görsel zekâsı güçlü olan öğrencilerin bazı özellikleri şunlardır (Saban, 2005, s.9-10);

- Renklere karşı çok hassas ve duyarlıdır.
- Haritaları, çizelgeleri, diyagramları veya tabloları sadece düz metinden oluşan yazılı materyallere kıyasla daha kolay okur ve anlar.
- Sanat içerikli etkinlikleri çok sever.
- Arkadaşlarına oranla daha çok hayal kurar.
- Yaşına göre yüksek düzeyde beceri gerektiren resimleri çizer.
- Filmleri, slâytları ve benzeri diğer görsel sunuları izlemeyi sever.
- Yaşına göre ilginç üç boyutlu yapılar ve modeller oluşturur.
- Okurken kelimelere oranla resimlerden daha çok öğrenir.
- Varlıkların görsel imgelerini çok iyi ve net olarak hatırlar.
- Okuma materyallerine sık sık karalamalar yapar.”

Görsel-uzamsal zekâ; “çoğunlukla resim yapmakla eşleştirilen bir zekâdır. Ancak sadece resim yapmakla ilişkilendirilen bir zekâdan çok daha fazlasıdır. Görsel-uzamsal zekâ bir haritayı okumak, adres bulmak, bir eşyanın yerini hatırlamak, zihinsel tasarımlar yapmak ve bunları kâğıda geçirmek gibi çok geniş bir yelpazede bulunan çeşitli eylemleri gerçekleştirirken aktif olarak kullanılan bir zekâdır” (Temiz, 2007, s.25).

Örneğin bir okuma parçası okunurken görsel zekâsı baskın olan çocuğun gözleri ilk olarak okuma parçasının varsa resimlerini arar, konunun içeriğini görselden algılamaya çalışır ve çıkarımlarda bulunur. Görsel zekâ yaşamın ilk yıllarından itibaren üzerinde hassasiyetle durulması gereken, son derece önemli bir zekâ alanıdır. Çocuğu bu zekâ alanına hitap eden etkinliklerle karşılaştırmak, diğer zekâ alanlarını harekete geçirebilmek adına da son derece önemlidir. Örneğin görsel üzerinden konuşmak sözel zekâyı, görsellerden çıkarımlar yaparak neden sonuç ilişkileri kurmak ise mantıksal-matematiksel zekâyı geliştirmek adına kullanılabilir.

2.4.2.4. Müziksel - Ritmik Zekâ

Ses, melodi ve ritim zekâsı olarak da adlandırılan bu zekâ türündeki bireyler en iyi ritim, melodi ve müzikle öğrenirler. Müziksel zekâ tüm öğrenme durumlarına kolaylıkla uygulanabilecek, çok özel bir zekâ türüdür.

Bu tür zekâsı yüksek bireyin bir müzik parçasındaki ritmi, akustik düzeni, melodiyi, müzikteki iniş ve çıkışları, müzikteki bileşenleri, vs anlayabilme becerisi yüksektir. Bu zekâsı kuvvetli olan bireylere örnek olarak besteciler, piyanistler, şarkıcılar, vs verilebilir. Mozart, Menuhin, Bernstein gibi çocuk dâhilerin varlığı ayrı bir müziksel zekânın varlığı iddiasının biyolojik temeli olduğunu kanıtlamaktadır (Gardner, 1993).

Müziksel zekâyâ sahip olan bireyler, “duygularını ve düşüncelerini müzikle aktarmayı sevmektedirler. Ders çalışırken, iş yaparken seyahat ederken, hep sesleri ritimleri ve melodileri kullanmayı tercih etmektedirler. Çevredeki seslerden anlam çıkarma, konuşulan kişinin ses tonundan ruhsal durumu kestirme, arabanın motor sesinden problemi anlama gibi farklı davranışlar da müzikal zekânın bazı yeterlilikleridir” (Lazear, 2000; akt. Sivrikaya, 2009, s.25). “Müziksel-ritmik zekâda aynı görsel- uzamsal zekâ gibi yaygın olarak tek bir eylemle eşleştirilmektedir. Eşleştirilen eylem şarkı söylemektir. Ancak müziksel- ritmik zekâsı baskın olan bireyler sadece müzisyenler, ses sanatçıları, besteci ya da aranjörler değildir. Çünkü müziksel- ritmik zekâ sadece müziksel eserler yaratırken kullanılan bir zekâ değildir, bireyin düşüncelerini, değerlendirmelerini ve ifadelerini müziksel- ritmik bir çerçevede ve dille yaparken de bu zekâ aktif olarak kullanılmaktadır” (Temiz, 2007, s.27).

Müziksel-ritmik zekâsı yüksek olan öğrencinin bazı özellikleri şunlardır (Saban, 2005, s.14);

- “Şarkıların melodilerini çok iyi hatırlar.
- Güzel şarkı söyleyebilme sesine ve yeteneğine sahiptir.
- Bir müzik aletini çok iyi çalar ya da çalmayı çok ister.
- Müzik dersini çok sever.
- Konuşurken veya hareket ederken elleri ve ayakları ile ritim tutar.
- Farkında olmadan kendi kendine mırıldanır.
- Ders çalışırken farkında olmadan masaya vurarak ritim tutar.

- Çevresindeki seslere karşı aşırı duyarlı ve hassastır.
- Bir şarkı duyduğunda farkında olmadan ona eşlik eder.
- Ders çalışırken veya bir şey öğrenirken müzik dinlemekten çok hoşlanır.”

Müziksel zekâ, özellikle çocukluğun ilk yıllarından itibaren kendini gösterebilen bir zekâ türüdür. Müziksel zekâları baskın olan bireylere özellikle çocukluklarının ilk yıllarından itibaren yönlendirici ortamlar oluşturulursa bu zekâ alanlarının çok daha fazla gelişme gösterebileceği unutulmamalıdır.

2.4.2.5. Bedensel- Kinestetik Zekâ

Bedensel, duyu devinimsel zekâ olarak da adlandırılan bu zekâ; aklın ve vücudun mükemmel bir irade ve uyumla birleştirilerek belli bir amaca yönelik faaliyetlerin sergilenebilmesi yeteneğidir.

Bedensel-kinestetik bilginin bir zekâ sayılması için gereken birçok kriteri sağladığı görülmektedir. Bedensel hareketlerin kontrol mekanizması motor kortekste yer alır. Beynin her iki yarım küresi de—sağ beyin vücudun sol kısmının, sol beyin vücudun sağ kısmının hareketlerini kontrol ederek baskın şekilde çalışır. Sağ elini kullananların bu tür hareketler için beyinlerindeki baskın kısım sol yarım küredir. Evrimleşen ve türlere göre gözle görülür şekilde farklı avantajlar sağlayan özelleşmiş bedensel hareketlerin insanlardaki adaptasyonu alet kullanımı yönünde gelişmiştir. Bedensel hareketlilik, çocukların yaşa göre gelişim süreci içerisinde ayrıntısıyla açıklanabilmektedir ve farklı kültürler arasında bu süreçte dikkate değer ayrılıklar bulunmamaktadır (Gardner,1993).

Bu tür zekâsı baskın olan bireyler denge, koordinasyon, güç, gibi bedensel hareketlerde oldukça potansiyel gösterirler. Bedensel zekâsı kuvvetli bireylere atletler, dansçılar örnek olarak verilebilir.

Lazear’a (2000)göre bedensel- kinestetik zekânın özündeki kapasiteler şunlardır (akt. Bümen, 2005, s. 14-15):

“1. Vücut hareketlerini kontrol etme: Bu kapasite aynı anda birkaç fiziksel hareketi yürütme olarak düşünülebilir. Çocukken yaptığımız bir oyun buna örnek verilebilir. Bu oyunda aynı anda bir elimizle karnımızı kaşır, diğeriyle de başımıza vurur, sonra da tersini yaparız.

2. Önceden planlanmış vücut hareketlerini kontrol etme: Bazı bedensel hareketler vardır ki bunları günlük yaşamda farkında olmadan ya da bir eğitim alarak öğreniriz. Örneğin, yürüme, koşma, motosiklet ya da bisiklete binme, araba kullanma vb.

3. Bedenin farkında olma: Bu kapasite bedeni dinleme ve ona güvenmeyi ifade eder. Bedenimiz bize karmaşık bir radar istasyonu gibi, çevrede olanlar hakkında dönüt verir. (Örneğin, üşürken tüyler dikenleşir: Bu durum daha fazla giysiye ihtiyacın sinyalidir. Tehlike anında kalp atışlarımız hızlanır.)

4. Zihin ve beden arasında güçlü bir bağ kurma: Zihinde gerçekleşen bir şeyin bedeni etkilemesi ya da bunun tersini ifade eder. (Örneğin, bir tatlı hayal edildiğinde ya da tırnağın tahtaya sürtüldüğü düşünüldüğünde verilen fiziksel tepkiler gibi.)

5. Pantomim yetenekleri: Pantomim, rol yapma ve drama yeterliliklerini kapsar. Çevremizdeki insanların konuşurken kullandıkları jest ve mimikler, vücut dillerinin farkındalığı örnek olarak verilebilir.

6. Bedeni tümüyle iyi kullanma: Bireyler eğer bedenlerinin tüm boyutlarıyla farkında olurlarsa ve onu yönetebiliyorlarsa, baskın olmayan elleriyle tenis oynayabilir, arabalarını kaldırıma paralel olarak park edebilirler.”

Kinestetik zekâsı yüksek olan öğrencinin bazı özellikleri şunlardır (Saban, 2005, s.11-12);

- “Bir veya birden fazla sportif faaliyette başarılıdır.
- Bir yerde uzun süre kaldığında hareket etmeye ve kımıldamaya başlar.
- Başkalarının jest, mimik ve yüz ifadelerini kolaylıkla taklit eder.
- Gördüğü her nesneyi dokunarak inceleme ve analiz etme eğilimindedir.
- Koşmayı, sıçramayı ve benzeri fiziksel hareketleri yapmayı çok sever.
- El becerisi gerektiren etkinliklerde çok başarılıdır.
- Kendini ve meramını anlatmada kendine özgü dramatik bir yolu vardır.
- Çamurla oynamayı, yontmayı veya diğer devinimsel nitelikteki etkinliklere katılmayı sever.
- Bir şeyi parçalarına ayırmayı ve onları tekrar birleştirmeyi çok sever.
- Bir şeyi en iyi yaparak ve yaşayarak öğrenir.”

Bu zekâ alanı baskın olan çocuklar sınıflarında genellikle tembellikle ve boş işlerle uğraşan kişiler olarak değerlendirilmektedirler. Hâlbuki bu eşsiz zekâ alanı ile diğer zekâ alanları arasında ahenkli bir ilişki kurularak diğer zekâ alanlarının da gelişmesi sağlanabilir. Kinestetik zekâsı baskın olan bireyler vücut hareketleri ile beyinleri arasında kurdukları kuvvetli iletişim sonucu vücutları üzerinde güçlü bir hâkimiyet kurabilirler. Çocukluğun ilk yıllarından itibaren uygun fiziksel imkânlar sağlanabilirse bu zekâ alanı gelişme fırsatı bulur ve kapasitesini arttırabilir.

2.4.2.6. Sosyal Zekâ

Kişilerarası zekâ olarak da adlandırılan bu zekâ türü baskın olan bireylerin, diğer bireylerle güçlü iletişim kurabilmesi, ilişkilerine yön vermeyi bilmesi, liderlik becerisine sahip olması beklenmektedir.

Sosyal zekânın gelişmesi bir grupta işbirliği ve ekip ruhunun güçlenmesini sağlar. Bu zekânın özündeki kapasiteler şunlardır (Bümen, 2005, s. 16):

1. “İnsanlarla sözlü ya da sözsüz etkili iletişim kurma: Bu yeti sadece konuşabilmek değildir. Karşıdaki kişinin söylediklerinin yanı sıra, söylemedikleri, kullandığı beden dili ve ses tonunu da fark etmeyi sağlar.

2. Bir bireyin ruhsal durumunu, duygularını okuma: Bu kapasite karşıdaki kişinin mutlu, mutsuz, sıkılgan ya da kızgın olup olmadığını anlamamızı içerir. Etkili ve anlamlı bir iletişimin anahtarıdır.

3. Grupla işbirliği içinde çalışma: Bir grupta ortaya çıkarılacak ürün, elemanlarının yaptıklarına bağlıdır. Bir gruba bağlı olarak neler yapılabildiği, işbirliği düzeyi bu zekâda yer alır.

4. Karşıdaki kişinin bakış açısıyla dinleme: Günlük yaşamdaki konuşmalarda karşıdakinin neler söylediği çoğunlukla kaçırılır, çünkü kişinin kendi kafasında olanlar daha baskındır. Bu yeti, sadece karşıdakinin ne söylemek istediği ile ilgilenip onun söylediklerine yoğunlaşmak, kişinin kendi zihnini kapatmasını ifade eder.

5. Empati kurma: Bu kapasite, bir başkasının bakış açısını, duygularını, değerlerini, inançlarını özellikle farklı olduğunda anlayabilmeyi ifade eder. Bu durum karşıdaki

kişinin bakış açısına katılmayı gerektirmez; sadece onun bakış açısına der verme ve onu anlamaya işaret eder.

6. Sinerji kazanma ve yaratma: Bir grup çalışmasından elde edilen ürünün tek tek bireylerin eseri değil, grubun gücünün ürünü olduğuna inanmayı ve bu yönde çaba harcamayı ifade eder.”

Kişilerarası zekâ, insanın diğer insanlardaki farklı özelliklerin farkına vararak onları en iyi şekilde yorumlama ve değerlendirme yeteneği kastedilir. Sosyal zekâsı güçlü olan kişiler, bir grup içerisinde grup üyeleri ile işbirliği yapma, onlarla uyum içinde çalışma ve bu insanlarla sözlü veya sözsüz iletişim kurma gibi yetenekleri güçlü insanlardır. Sosyal zekâsı güçlü olan bir öğrencinin bazı özellikleri şunlardır (Saban, 2005, s.13);

- “Arkadaşlarıyla ya da akranlarıyla sosyalleşmeyi çok sever.
- Grup içinde doğal bir lider görünümündedir.
- Problemi olan arkadaşlarına her zaman yardım eder.
- Dışarıda iken kendi başının çaresine bakabilir.
- Başkaları ile birlikte ders çalışmayı veya oyun oynamayı çok sever.
- En az iki veya üç tane arkadaşı vardır.
- Başkaları daima onunla birlikte olmak ister.
- Başkalarına selam verir, onların hatırlarını sorar ve onları önemser.
- Bir şeyi başkalarıyla işbirliği yaparak, onlarla paylaşarak ve onlara öğreterek öğrenmeyi sever.”

Sosyal zekâ aynı zamanda, “grup içerisinde işbirlikçi çalışma, sözel ve sözsüz iletişim kurma, insanların duygu, düşünce ve davranışlarını anlama, paylaşma, ifade edebilme, yorumlama ve insanları ikna edebilme becerisidir”(Akınoğlu, 2009, s.146). Sosyal zekâsı baskın olan öğrencilerin öğrenme yolları; “sinerji oluşturarak, sempati kurarak, işbirliği yaparak, kaynaşarak, iletişim kurarak öğrenmedir” (Onay, 2006, s.13).

Bu zekâsı kuvvetli bireylere psikolog/psikiyatristler, organizatörler örnek olarak verilebilir. Sosyal zekâ alanının baskın olması bireyin kendisine olan güveninin, sosyal gücünün ve çevresindeki diğer canlılarla olan nitelikli iletişimin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

2.4.2.7. İçsel Zekâ

Kişiye dönük, öze dönük, içsel veya ben, karakter, kişilik ve kişisel zekâ olarak da adlandırılan bu zekâ türü kuvvetli olan bireylerin, kendinin farkında olma, ilgi, istek ve ihtiyaçlarının neler olduğunu tam olarak bilme ve kendilerine olan güvenlerinin çok yüksek olması gibi özellikleri bulunmaktadır.

Bu zekâ alanı, “kendilik bilgisi, kendini tanıma zekâsı, ya da kendini bilme ve kendi yaşamı ve öğrenmesi ile ilgili sorumluluk alma yeteneği olarak belirtilmektedir” (Doğan, Alkış, 2007, s.330). Gardner’a göre “hayattaki en önemli zekâdır. Kişinin kendisi ile ilgili bilgisinin olması ya da yaşamı ve öğrenmesi ile ilgili sorumluluk almasına işaret eden zekâdır. Öze dönük zekâsı güçlü olan birey, kendi coşkularının sınırlarını anlayabilen, kendi davranışlarını yönetirken bunlara dayanabilen, güvенеabilen kişidir. Böyle bir kişi, zamanında düşünmeyi, yanıtlamayı ve kendini değerlendirmeyi bilir. Düşünce ve duygular ne kadar bilinçli hale gelirse günlük yaşamla iç dünyamız arasındaki bağlar da o kadar kuvvetlenir. Kendi kendini gözlem bu zekânın geliştirilmesi için kullanılabilecek bir yoldur” (Demirel, 2000, s.151). Ayrıca diğer bireylere ait motivasyonları, olumsuzlukları fark edebilme becerilerine sahiptirler. Bu zekâsı kuvvetli bireylere öğretmenler, siyasetçiler, terapistler örnek olarak verilebilir.

Dikkat edilmesi gereken önemli bir husus şudur ki; “içsel zekâsı baskın bireyleri içine kapanık bireylerle karıştırmamak gerekir. İçsel zekâsı baskın bireyler toplumdan kopuk, asosyal ve içe kapanık bireyler değildir. İçsel zekâsı baskın bireyler kendileri hakkında gerçekçi bilgilere sahiptirler. Bu bilgiler doğrultusunda baskın özelliklerini kullanma ve geliştirilmesi gereken özelliklerini geliştirme eğilimindedirler. Bu özellikleri ile kendilerine güvenen birey özelliklerini de gösterebilirler. Bu güven, bu bireyleri bağımsız olmaya ve bireysel etkinliklerden hoşlanmaya itebilir” (Temiz, 2007, s.32).

Kişisel zekâsı güçlü olan öğrencinin özellikleri şunlardır (Saban, 2005, s.14);

- “Bağımsız olma eğilimindedir.
- Kendisinin zayıf ve güçlü yanları hakkında gerçekçi bir görüşe sahiptir.
- Yalnız oynamaya veya ders çalışmaya bırakıldığında daha başarılıdır.
- Hakkında çok fazla bahsetmediği en az bir ilgisi veya hobisi vardır.

- Hayatındaki amacının ne olduğuna ilişkin iyi bir anlayışa sahiptir.
- Duygularını, hislerini ve düşüncelerini açık ve net bir şekilde dile getirir.
- Hayattaki başarılarından ve başarısızlıklarından ders almasını bilir.
- Kendine güveni yüksektir.
- Yaptığı işin bilincindedir ve başkalarına pek fazla akıl danışmaz.
- Kendine saygısı yüksektir.”

Bu zekâ alanı baskın bireyler kendilerini çok iyi tanır, yapabileceklerinin ve yapamayacaklarını çok iyi bilir, hayalperestlikten öte gerçekçi olan bireylerdir. Bir problemle karşı karşıya kaldıkları zaman olaya mantıksal olarak yaklaşır, kendine güveni ile panik yapmaz ve olabilecek en doğru kararı vermeye yönelirler.

2.4.2.8. Doğacı Zekâ

Doğasal, çevre ve canlı zekâsı olarak da adlandırılan bu zekâ Gardner’in, yedi zekâ türüne eklediği sekizinci zekâ türüdür. Doğacı zekânın gelişiminde çocukluğun ilk yılları çok büyük önem taşımaktadır. Doğa sevgisinin çocukken aşılması bu zekâ alanının gelişmesine sağlam bir zemin hazırlar.

Bu zekâ türüne sahip bireylerin, çevredeki bitki ve hayvanların türlerini fark ettiklerinde ve alt türleri sınıflandırabildiklerinde ortaya çıktığı belirtilmektedir. Bireyin etrafındaki doğal dünyayı algılama, beğenme ve anlayabilmesinin bu zekâ türü ile doğrudan ilişkili olduğu belirtilmektedir (Doğan ve Alkış, 2007). Bu zekâ hem yapay hem de doğal çevreyi kapsar. Zooloji, botanik, organik kimya, biyoloji, jeoloji, meteoroloji, arkeoloji, çiçekçilik, tıp, fotoğrafçılık, dağcılık, izcilik gibi alanlarda başarıyla çalışabilirler.

Doğacı zekânın özündeki yeterlilikler şunlardır (Lazear, 2000; akt. Bümen, 2004, s.16).

1. “Doğa ile bütünleşme: Doğal ortamı ev olarak hissetme, farklı doğal yapı, renk, ses, koku, şekil ve tatlarla ilgili özel bilgilere sahip olma davranışlarını içerir.

2. Doğal bitki örtüsüne duyarlılık: Bu yeterlilik bitki örüntüsüyle ilgilenme, onları tanıma, anlamayı işaret eder. Botanik organizmaları tanıma ve dünyaya etkilerini inceleme gibi etkinlikleri içerir.

3. Canlılar ile etkileşim kurma, koruma: Doğadaki canlılarla ilgilenme, onları anlama ve besleme davranışlarına işaret eder.

4. Doğanın tepkilerine karşı duyarlılık, farkındalık: Doğayı hissetme ve tepkilerine karşı hassasiyet göstermeyi ifade eder. Sadece doğanın insanlara etkileriyle ilgilenmeyi değil, insanların doğaya etkilerini belirleme ve benzerlik/farklılıkları ayırt etmeyi işaret eder.

5. Bitki yetiştirme: Bitkileri ekip biçme, olgunlaştırma, hastalıklarıyla mücadele etme gibi davranışları içerir.”

Doğacı zekâsı güçlü olan bir öğrencinin bazı özellikleri ise şunlardır (Saban, 2005, s.15);

- “Doğaya, hayvanat bahçelerine veya tarihsel müzelere olan gezileri çok sever.
- Doğa olaylarına karşı çok hassas ve duyarlıdır.
- Sınıftaki çiçekleri sular ve onların bakımını üstlenir.
- Ekolojik çevreyi, doğayı, bitkileri veya hayvanları içeren konuları işlerken çok meraklanır.
- Sınıfta hayvan hakları veya çevreyi koruma ile ilgili ateşli konuşmalar yapar.
- Kuş beslemek, kelebek veya böcek koleksiyonu oluşturmak gibi doğa ile ilgili projelere katılmayı çok sever.
- Doğayı ve canlıları içeren konularda çok başarılıdır.
- Toprakla oynamayı ve bitki yetiştirmeyi çok sever.
- Mevsimlere ve iklim olaylarına karşı çok ilgilidir.
- Çevre bilinci çok iyi gelişmiştir.”

Çocukluğun ilk yıllarından itibaren doğa, hayvanlar, bitkiler kısaca doğal yaşamla ilgili pek çok konuya merakı olan doğacı zekâsı baskın olan bireyler, bu zekâlarını kolaylıkla fark ettirebilmektedirler. Diğer çocuklar genellikle oyun oynarken gözlenirken, doğa zekâsı baskın olan çocuklar sıklıkla bir hayvanı incelerken, doğayı seyrederken, balık tutarken görülebilmektedir. Çağımızın en büyük sorunlarından birisi doğa sevgisi yeterince aşılammamış ve bunun sonucunda doğaya bilinçsizce pek çok zarar veren bireylerin yetişmesidir. Doğa zekâsı baskın olan bireylerin sahip oldukları bu alanlarının, çeşitli etkinliklerle zenginleşmesine fırsatlar tanınmalı ve bu alanın mutlaka değerlendirilmesi sağlanmalıdır.

2.4.2.9. Varoluşçu Zekâ

Gardner 1983 yılında yayınladığı “Frames of Mind” isimli kitabında geleneksel zekâ yaklaşımlarının zekâyı tam olarak açıklamada yetersiz olduğunu ve zekânın en az 7 temel zekâ alanı içerdiğini belirtmiş, bunu takip eden 1999 yılında “Intelligence Reframed” isimli kitabında doğa zekâsını da içeren zekâ alanlarını yeniden yapılandırmıştır. Buna ilaveten, araştırmalarında henüz sonuçlandırmadığı dokuzuncu zekâ türü olarak varoluşçu zekâdan söz etmektedir.

Gardner (2004, s.7) varoluşçu zekâyı; “nörolojik temeli ve bağlantılı olduğu beyin bölgesine dair kesin kanıt bulunmaması nedeniyle bilimsel bağlamda somutlaştırılamayan bu zekâ türü, savladığı unsurlar açısından anlamlı ve önemli bulunmaktadır. Bu bağlamda varoluşçu zekânın teoloji, felsefe ve tasavvuf ile yakından ilgili olduğunu ifade etmek mümkündür” şeklinde ifade etmiştir.

Varoluşçu zekâ, “insanoğlunun varoluşu ile ilgili sorulara duyarlı olma ve bu soruları çözmeye çalışma yeteneği olarak tanımlanabilir. İlgili sorulara örnek olarak: Hayatın anlamı nedir? Neden dünyaya geldik? Neden ölürüz? Bilinç nedir? Buraya nasıl geldik? gibi sorular verilebilir” (Checkley, 1997; akt. Temiz, 2007, s.34).

Sözü edilen zekâ alanları anatomik olarak bağımsız olmalarına rağmen, Gardner zekâ alanlarının nadir olarak bağımsız işlediklerini ifade etmektedir. Ayrıca Çoklu Zekânın hem biyolojik, hem de kültürel yönünün olması ve toplumların önem verdiği zekâ alanları olması bu zekâ alanlarını motive eden diğer zekâ alanlarıyla birlikte çalışılmasını gerekli kılmaktadır (Temur, 2001).

Çoklu Zekâ Kuramı’nda belirtildiği gibi, her birey var olan Çoklu Zekâ alanlarının hepsine farklı oranlarda sahiptirler. Her bir zekânın arasında son derece uyumlu bir ilişki söz konusudur. Ancak bireyler sahip oldukları bu zekâ alanlarından baskın olan zekâ alanını ön plana çıkarmakta ve karşılaştıkları durumlarda da bu zekâ alanlarını kullanmaktadırlar. Bu nedenle bireyin baskın olan zekâ alanlarından yola çıkılarak görece daha zayıf olan zekâ alanlarının geliştirilmesi ve farklı zekâ alanlarını harekete geçirebilecek değişik etkinliklerle ve durumlarla karşı karşıya bırakılmaları gerekmektedir.

2.4.3. Çoklu Zekâ Alanlarının Gelişimlerini Etkileyen Faktörler

Her birey farklı ilgi, kabiliyet, kişilik, yetenek ve diğer özellikleri ile diğer tüm insanlardan farklılıklar gösterir. Sahip olunan zekâ alanlarının her bireyde farklı seviyelerde bulunması da bu farklılıklar arasındadır. Ancak zekâ alanları kendilerini geliştirebilecek ortamlarla karşılaşamazlarsa bu alanlarda gerilemeler söz konusu olabilir veya bunun tam tersi olarak kişide zayıf olan zekâ alanı, eğer geliştirme olanakları tanınırsa kişinin en baskın zekâsı haline de getirilebilmektedir. Dolayısıyla bu durum tamamen bireyin sahip olduğu zekâ alanlarına yönelik ortamlarla karşılaşmasına ve bu alanları çalıştırarak karşılaştığı durumlara uyarlayabilme durumlarına bağlı olarak değişebilmektedir.

“Bir kişinin belli bir zekâ alanında gelişip gelişmemesi, başlıca dört faktöre ve bu dört faktörün birbiriyle olan etkileşimlerin doğasına bağlıdır (Armstrong, 1998; akt. Saban, 2005, s. 20-23). Bu faktörler şunlardır: (1) biyolojik nitelik, (2) kişisel hayat hikâyesi, (3) tarihsel ve kültürel özgeçmiş ve (4) kristalleştirici veya felce uğraticı deneyimler.

2.4.3.1. Biyolojik Nitelik

Bu kategori, bir bireyin genetiksel ve kalıtsal olarak taşıdığı izler ile bu bireyin beyinde doğumdan önce, doğum sırasında veya doğumdan sonra meydana gelen tahripleri kapsar. Örneğin, eğer bir anne gebelik esnasında içki, sigara veya çeşitli uyuşturucu maddeleri kullanmakta ise, bu durum muhtemelen daha cenin halindeki çocuğunun hassas bir şekilde gelişen sinir sistemini de tahrip etmiş ve onun ileride tamir edilemez bir şekilde beyinini zedelemiş olacaktır. Dolayısıyla, bazı çocuklar daha doğuştan itibaren kendi zekâ alanlarını geliştirmede çeşitli engellerle karşı karşıya kalabilmektedirler.

2.4.3.2. Kişisel Hayat Hikâyesi

Bu kategori, bir bireyin çeşitli zekâ alanlarının gelişimini hem olumlu hem de yönde etkileyen ebeveynleri, arkadaşları, öğretmenleri ve diğer insanlarla olan bütün ilişkilerinin, etkileşimlerinin ve tecrübelerinin doğasını kapsar. Örneğin,

- Eğer bir bireyin ebeveynleri bir viyola, bir piyano veya benzeri bir müziksel enstrümanı alamayacak kadar yoksul ise, bu bireyin müziksel-ritmik zekâsının gelişmesi de geri kalabilir.
- Eğer bir bireyin ebeveynleri çocuğunun ressam olma arzusuna karşı çıkıp onun bir hukukçu olmasını istemişlerse, muhtemelen bu veliler bu bireyin görsel zekâ alanının gelişimini engelleme pahasına onun sözel-dil zekâ alanının gelişimine zemin hazırlamışlardır.
- Eğer bir birey geniş bir aile ortamında doğmuş, büyürken ailesine yardım etmek için çalışmak zorunda kalmış ve kendisi de bir yetişkin olarak hâlihazırda geniş bir aile yapısına sahip ise, muhtemelen bu birey özel hayatında belli kişisel amaçların, ideallerini ve hayallerini gerçekleştirmek (yani, içsel zekâ alanını geliştirmek) için de fazla zaman bulamamıştır.
- Eğer bir birey kırsal kesimde büyük bir çiftlikte doğup büyüdüyse, muhtemelen bu birey büyük bir şehrin merkezinde doğup büyüyen başka bir bireye kıyasla doğacı zekâ alanını geliştirmek için daha çok fırsata sahip olmuştur.

2.4.3.3. Tarihsel Ve Kültürel Özgeçmiş

Bu kategori, bir bireyin doğduğu ve büyüdüğü yer yer ve zamanla birlikte bu bireyin doğumdan sonra içinde yaşadığı toplumun çeşitli boyutlarındaki tarihsel ve kültürel gelişim ve değişimlerin doğasını kapsar. Örneğin, eğer bir birey öğretim programı dışındaki sosyal etkinliklerin maddi ve manevi olarak desteklendiği bir dönemde öğrenci olarak tiyatroya karşı doğal bir ilgi duyduysa, muhtemelen bu bireyin sosyal ve bedensel zekâ alanlarının gelişimi de aynı fırsatı bulamayan başka bir bireye kıyasla daha iyi bir düzeyde olmuştur.

2.4.3.4. Kristalleştirici Ve Felce Uğratici Deneyimler

Bir bireyin Çoklu Zekâ alanlarının gelişiminde “kristalleştirici deneyimler” ve “felce uğratici deneyimler” olmak üzere iki anahtar süreçten söz etmek mümkündür. Kristalleştirici deneyimler, bir bireyin yeteneklerinin ve potansiyellerinin gelişiminde “dönüm noktaları” sayılabilecek tecrübeleri içerirler. Bu olaylar, birey hayatının herhangi bir döneminde olabileceği gibi daha ziyade bireyin çocukluk döneminde vuku bulurlar. Felce uğratici deneyimler, kristalleştirici deneyimlerin aksine bir bireyde var

olan zekâ potansiyellerini söndüren, körelten veya yok eden tecrübeleri içerir. Felce uğraticı deneyimler, genellikle bir bireyin belli bir zekâ alanının sağlıklı gelişmesini engelleyen utanma, aşağılanma, suçluluk duygusu, korku ve kızgınlık gibi olumsuz duygularla doludur.”

Bilinmektedir ki bireyin Çoklu Zekâ alanlarının gelişiminde kalıtım son derece önemli bir faktördür. Çocuk kalıtım puanıyla doğar. Ancak çevresel faktörler bireyin zekâ gelişimleri için uygun ortamlar sağlayamaz ise ya doğuştan getirilen puanın üzerine puanlar ekler veya var olan puanı dahi silerek sahip olunan zekâ alanını da köreltir. Dikkat edilmesi gereken husus bireyin doğuştan getirdiği kalıtım özelliklerinin dikkatle takip edilerek tespit edilmesi ve tespit edilen zekâ alanlarına uygun çevresel faktörleri düzenleyerek baskın zekâ alanlarını kalıcı ve verimli hale getirmektir.

2.4.4. Eğitim Öğretimde Çoklu Zekâ

Çoklu Zekâ Kuramı, her çocuğun farklı zekâ alanlarına sahip olduğunu ve buna uygun olarak her çocuğa zekâ alanlarına uygun olarak eğitim verilmesi gerektiğini savunmaktadır.

Eğitimin ise belirlediği hedeflere ulaşabilmesi için mutlaka bir yolu, bir yöntemi yani bir sistemi olmalıdır. Öğrenmeyi hedefleyen bir eğitim sisteminde öğretim, öğrencilerin bilgiyi üretmesini esas alır. Öğrenme, mantıksal-matematiksel zekâ, sözel-dilsel zekâ, görsel zekâ, sosyal zekâ, bedensel- kinestetik zekâ, içsel zekâ, doğacı zekâ, müzik zekâsı gibi zekânın birçok yönünü geliştirmeye yönelik olarak düzenlenmelidir. Öğrenme, magazin bilgileri yerine bilimsel olarak bilgilendirmeyi hedef alır. Hazırlanacak öğretim programı öğrencinin zekâ düzeyine uygun şekilde düzenlenir ve öğrenciye kendi ilgi alanında çalışma fırsatı verir (Özden, 1998).

Armstrong (2000; akt. Gürbüzöğlu, 2009, s.61), zekâ alanlarının hepsiyle bir konunun öğrenilemeyeceğini ya da öğretilemeyeceğini belirterek, olasılıkları düşünmek gerektiğini, hangi yolun insanı daha fazla ilgilendirdiğine ya da daha etkili olan öğrenme - öğretme araçlarına bakılıp sonra karar verilmesi gerektiğini belirterek, Çoklu Zekâ'nın öğretimde nasıl kullanılacağına dikkat çekmiştir.

Gardner (1999, s.129-135), kuramının okullarda üç amaçla kullanılabileceğini öngörür. Bu amaçlar;

1. “Arzulanan yeteneklerin geliştirilmesi: Okullar, topluluğun ya da daha geniş olarak toplumun değer verdiği beceri ve yetenekleri geliştirmelidir. Bu arzulanan rollerden bazılarının, okullarda genellikle hafife alınan zekâlar da dâhil olmak üzere, belirli zekâları vurgulaması mümkündür. Örneğin topluluk ya da toplum, çocukların bir müzik aletini çalabilmesi gerektiğine inanıyorsa, o zaman bu amaca yönelik olarak müzik zekâsını geliştirmek okulun bir görevi haline gelir.

2. Bir kavrama, konu alanına ya da bilim dalına değişik yöntemlerle yaklaşma gereği: Okulların, zamanın önemli bir bölümünü temel kavramlara, üretici düşüncelere harcamalarına ve öğrencilerin bu fikirleri, fikirlerin taşıdıkları anlamları tam olarak kavramalarına olanak tanımaları gerekmektedir. Bu durum, öğrencilerin gereğinden fazla konuyu yüzeysel anlamalarından çok daha anlamlıdır. Bunun için de bu konulara ya da kavramlara, değişik yollardan yaklaşılmalıdır. Mutlaka her zekâ alanının kullanılması gerekmez, ama işlenen konuya eğitim biliminde uygunluğu kanıtlanmış yaklaşımlara başvurularak değinilebilir. Çok boyutlu zekâ kuramının ulaştığı nokta budur.

3. Eğitimin bireyselleştirilmesi: İnsanların tümüyle aynı olmadığı, aynı tür zihne sahip olmadığı, zihinleştirmedeki ve güçlü yanlardaki bu farklılıklar, göz ardı edileceği yerde dikkate alınırsa, eğitimin bireylerin çoğu için çok etkin bir işlevi olacağı söylenebilir. Gardner insan farklılıklarının her zaman ciddi olarak ele alınmasının, çok boyutlu zekâ perspektifinin teori ve pratikteki özünü oluşturduğuna inanmaktadır.”

Çoklu Zekâ Kuramı’nın öğretim sürecindeki en büyük etkisi, öğretmenlerin öğretim stratejileri geliştirmede yaratıcılıklarının artmasıdır. Öğretmen, her bir zekâ alanı ile ilgili etkinlikler düşünürken doğal olarak yöntem ve repertuarları geliştirmekte, farklı ve orijinal teknikler ortaya çıkabilmektedir. Bu süreçte farklı zekâ türlerini sınıf etkinliklerinde kullanma söz konusudur. Böylece farklı derslerde uzmanlaşmış öğretmenler arasında işbirliği de gelişmektedir (Gold, 2002).

Eğitimcilerin Çoklu Zekâ Kuramı’nı benimsemelerindeki en önemli etkenler şöyle sıralanabilir (Saban, 2005, s.141-143);

1. “Çoklu Zekâ Kuramı, her bireyi potansiyeli olan biri olarak kabul etmektedir.
2. Çoklu Zekâ Kuramı, öğretimin nasıl olması gerektiğine yönelik öğretmenlere pedagojik yaklaşım sunmaktadır.

3. Çoklu Zekâ Kuramı, okuldaki bütün öğretmenler arasındaki işbirliğini ve ekip ruhunu desteklemektedir.

4. Çoklu Zekâ Kuramı, öğrencilerin kendi öğrenme yolları konusunda bilinç oluşturmalarını sağlamaktadır.”

İnsanların çok farklı zekâlara ve her bir insanın farklı bir zekâ dağılımına sahip olduğu gerçeğinden hareketle Çoklu Zekâ Teorisi eğitim ve öğretimde şu alanlarda kullanılabilir (Yavuz, 2001, s.219);

1. “İnsanlarda baskın olan zekâ bölümlerini ya da farklı bir deyişle her insanın kendine özgü kolay öğrendiği öğrenme yolunu kullanarak o insana öğrenmede zorlandığı pek çok şeyi öğretilir. Daha açık bir ifadeyle, insanlara en yakın gelen, en zevk aldıkları ilgi ve yetenek alanları etkili birer araç olarak kullanılarak, onlara farklı alanları tanıma ve öğrenme için kapılar açılabilir. Örneğin, görsel yanı güçlü resimler, şekiller yoluyla düşünen, çizmekten zevk alan bir öğrenci için, matematik gibi soyut bir dersi öğrenmede zorlandığı durumlarda, matematikteki öğrenme sürecini anlamasını kolaylaştırma amacıyla, o öğrencinin görsel yanı bir araç olarak kullanılabilir. Bu öğrenciye okuduğu problemlerin şekillerini ve resimlerini yapma fırsatı sunulduğunda ya da sayılar yerine resimler yerleştirildiğinde ona zor gelen matematik dersine karşı bu öğrencinin tutumları da değişmeye başlar.

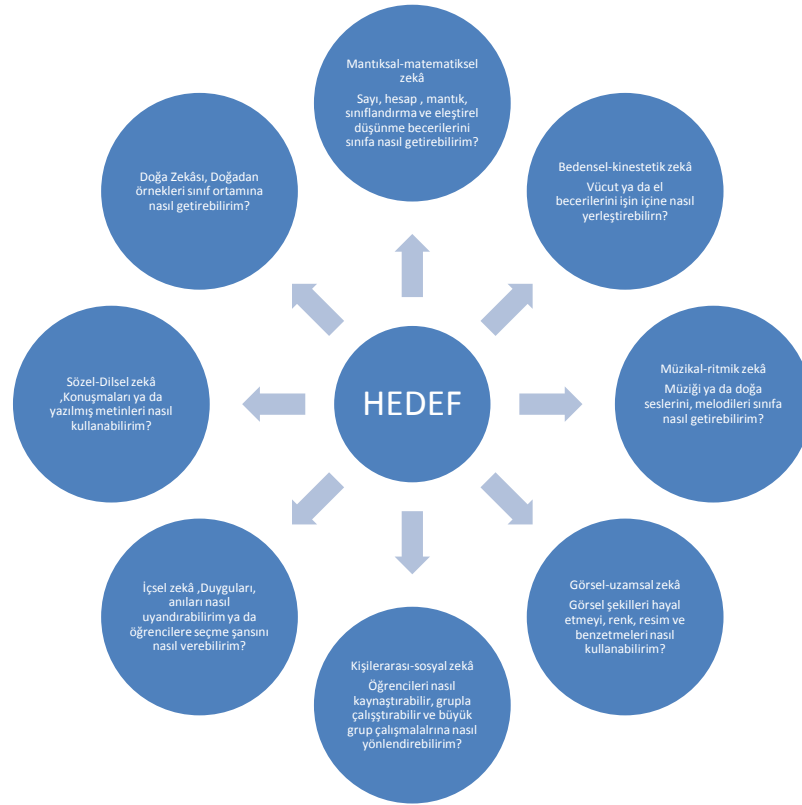
2. Olumlu duyguların öğrenme sürecine pozitif katkıları olduğu bilimsel gerçeği kabul edildiğinde, eğer öğrenciler zevk aldıkları yollarla çalışırlarsa zorlandıkları alanlarda bile zevkle çalışıp kolaylıkla öğrenebileceklerdir. Örneğin müziksel zekâsı güçlü olan bir öğrencinin müziksel zekâsı, tarih dersindeki bilgileri öğrenmede bir araç olarak kullanılabilir. Öğrencilerin öğrendikleri bilgileri dörtlüklere dönüştürmelerini ve onlardan bir şarkı hazırlamaları istenildiğinde, bu işi zevkle yapacaklar, kendi hazırladıkları şarkıları unutmayacakları için, şarkının sözlerindeki bilgileri de bu yolla öğrenmiş olacaklardır. İnsanların zevkli çalıştıkları bilim alanlarının diğer bilim alanlarında kullanımı ile pek çok alanda çalışmak ve öğrenmek kolaylaşabilir.”

Tüm bu bilgilerden hareketle denilebilir ki; “günümüz eğitimcilerinin çocukların sahip oldukları -yetenekler yelpazesi- hakkındaki görüşlerini genişletmeleri gerekmektedir. Diğer bir deyişle, günümüz okullarının çocukların her yönden gelişimlerine yapabilecekleri en büyük ve en önemli katkı, onların sahip oldukları ilgi ve yetenekleri

keşfetmek ve onları bu ilgi ve yetenekleri doğrultusunda gelecekte en mutlu ve en yeterli olabilecekleri bir alana yönlendirebilmektir. Nitekim 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda bireyler “ilgi, istidat ve kabiliyetleri doğrultusunda eğitilmelidir” görüşü vurgulanmaktadır” (Saban, 2005, s.2-3).

Öğrencilerin bu yetenekler yelpazesini ortaya çıkarabilmek adına öğretmen kendisine, “Çoklu Zekâ alanlarının her birine yönelik etkinlikleri sınıf ortamına nasıl getirebilirim ve uygulayabilirim?” şeklinde bazı sorular sormalıdır.

Rickett (1996; akt. Talu, 1999, s.170), Çoklu Zekâ Kuramı’nın sınıf ortamında her zaman kullanılabileceğini ve buna en uygun zamanın da çok karışık bir ünite bitirildikten sonra olduğunu vurgulamaktadır. Bu şekilde öğrenciler dinlendirilip, eğlenceli bir şekilde zekâ alanlarını kullanabilmektedirler. Şekil 6’da Çoklu Zekâ planlama soruları yer almaktadır (Forte ve Schurr, 1996);



Şekil 6. Çoklu Zekâ Planlama Soruları

Şekil 6’da, her bir zekâ alanına yönelik olarak tasarlanan ve amacı Çoklu Zekâ alanlarını belirlemek olan Çoklu Zekâ planlama soruları öğrenme ortamlarını

düzenleme adına çok önemlidir. Örneğin; müzikal-ritmik zekâ alanına yönelik olarak; “müziği ya da doğa seslerini, melodileri sınıfa nasıl getirebilirim?” veya görsel-uzamsal zekâyâ yönelik olarak “görsel şekilleri hayal etmeyi, renk, resim ve benzetmeleri nasıl kullanabilirim?” soruları ile etkinlik planlanırken bu hususlar göze alınarak yapılması etkinliklerin daha nitelikli olmasını sağlayacaktır.

Çoklu Zekâ Kuramı; “öğrencilerin bireysel farklılıklarının merkeze alındığı öğrenme ortamlarını gündeme getirecek öğretim etkinliklerinin hazırlanması ve sınıf ortamına taşınması boyutunda güncelliğini her zaman korumaya aday bir teori olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kuram, bir kavrama, bir ders konusuna ya da bilim dalına değişik yöntemlerle yaklaşılabileceğini, öğrencilerin farklı yeteneklerinin işe koşulabileceğini göstermesi açısından önemli bir rehber işlevi görmektedir. Bu yaklaşım ile öğretmenin sınıftaki rolü değişmekte, klasik öğretene/ bilen konumundan uzaklaşmaktadır. Bunun yerine öğretmene, farklı yeteneklerin ürün ortaya koymasına ve problemleri çözmesine ortam hazırlayacak etkinliklerin oluşturulması, süreç içerisinde öğrencilere rehberlik edilmesi ve değerlendirme aşamasında yapıcı katkıların ortaya konulması yönünden bir rol düşmektedir. Bu kuramın öğrenci ve yetenekleri merkezli bir eğitim anlayışı olması nedeniyle, öğrenci kendi öğrenme sürecine etkin olarak katılmakta, kendi kavram ve anlamlandırmalarının oluşmasına katkıda bulunmaktadır. Öğrencinin kendi öğrenme sürecini yapılandırmada rol sahibi olması, son dönemdeki çağdaş eğitim yaklaşımlarının vurgu noktaları arasında yer almaktadır. Bu kuram öğrencilerin “tembel” ya da “az çalışkan” sıfatları ile etiketlenmesinin ötesinde “daha az/daha çok yetenekli” olarak değerlendirilmesi gerektiğine yönelik ipuçları da vermektedir (Kabapınar, 2012, s. 145-146).

Özetle, Çoklu Zekâ temelli eğitim sürecinde içinde su bulunan bardağın boş olan kısmı ile ilgilenmek, boşluğun sebebini araştırmak ve bununla zaman geçirmek yerine bardağın dolu olan kısmı üzerinde durmak gerekmektedir. Çoklu Zekâ ile ilgili olarak öğrencilerin zayıf olan zekâ alanı üzerinde durmak ve bunun nedenlerini araştırmaktan ziyade, onların baskın zekâ alanları tespit edilerek bu alandaki başarı hissini tatmaları sağlanmalıdır. Bütün çocuklara kendi ilgi, yetenek ve bireysel farklılıkları doğrultusunda zekâlarını en iyi şekilde kullanmaları için değişik etkinliklerle karşılaşmalarını sağlayarak fırsatlar oluşturmak, farklı zekâ alanlarını harekete geçirmek eğitim sürecinde esas kabul edilmelidir.

2.4.4.1. Çoklu Zekâ Kuramı'na Yönelik Sınıf Ortamı

Sınıf ortamı, Çoklu Zekâ uygulamalarının başarılı ile yürütülebilmesindeki önemli unsurların arasında yer alır. Bu sebeple sınıf ortamı, öğrencilerin Çoklu Zekâ alanlarına hitap edebilecek şekilde tasarlanmalıdır.

Sınıf ortamı denilince aklımıza, “öğrencilerin arka arkaya dizili olan sıralarda oturduğu ve öğretmeninde yazı tahtasının önünde öğrencilere belli bir konu hakkında bilgi sunduğu bir düzen gelir. Çoklu Zekâ kuramının eğitimde kullanılmasında temel anlayış değişik zekâ tiplerine sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermek olduğu için sınıf ortamının yeniden düzenlenmesi gerekmektedir (Akboy, 2005:323).

Çoklu Zekâ Kuramı'na dayalı sınıf ortamı iki boyutta ele alınarak incelenebilir (Saban, 2005, s. 75-76);

- **“Sınıftaki ekolojik çevre:** Çoklu Zekâ kuramı, sınıf çevresinin (ya da sınıftaki ekolojik yapının) bütün öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için yeniden yapılandırılması gerektiğini ileri sürer. Bu açıdan bakıldığında, Çoklu Zekâ Kuramı, öğretmenlerin öğrenme sürecini etkileyen ekolojik faktörleri kolaylıkla analiz edebilecekleri bir şablon sunar. Nitekim her zekâ alanı, öğrencinin öğrenmesini sağlayacak veya engelleyecek sınıf içi faktörler hakkında sorulabilecek temel sorular için öğretmenlere kuramsal bir çerçeve sunar.

- **Sınıftaki Öğrenme Alanları:** Ekolojik faktörlere ek olarak yapılabilecek uygulamalar söz konusudur. Bu uygulamalar, sınıftaki öğrenme alanının belli zekâ alanlarını yansıtacak şekilde yeniden organize edilmesini öngörür. Sınıf alanının yeniden yapılandırılarak, sınıfta her zekâ alanı için belli bir etkinlik merkezinin oluşturulması, öğrencilerin her zekâ alanını kullanarak daha çok keşfetmelerini sağlamak için çok önemli fırsatlar yaratır.”

Çoklu Zekâ Kuramı'na uygun olarak öngörülen sınıf ortamı her şeyden önce öğrencilerin tüm dikkatlerine ve zekâ alanlarına hitap edebilecek nitelikte bir donanıma sahip olmalıdır. Öğrenciler hem sınıf ortamında hem de yine bu ilkeler çerçevesinde hazırlanan okul ortamında da bu duyguyu yaşayabilmeli, derslerini severek yapabilmeli ve zekâ alanlarını ifade edebilecekleri bir sınıf ortamında eğitim alabilmelidirler. Ayrıca bireysel eğitimin başarı ile gerçekleştirilebilmesi amacıyla sınıf mevcutları da bireyselliğe fırsat verebilecek sayılarda olmalıdır.

2.4.4.2. Çoklu Zekâ Kuramı'nda Öğretmenin Yeri ve Önemi

Yeni programda yapılan en önemli değişikliklerden biri geleneksel eğitim anlayışında eğitim öğretim sürecinin tam merkezinde yer alan, bilgiyi aktaran rolündeki öğretmenin rolünden çıkarak yerine öğrencinin geçmesidir. Bu yeni pozisyonda öğrenci bilgiyi kendisi edinir, daha önce öğrenmiş olduklarıyla yapılandırır, gereken durumlara uyarlamayı öğrenir ve kullanır.

Aslında öğretmenin bu süreçteki önemi daha fazla artmıştır. Şöyleki öğretmen, sınıfta ve boş zamanlarında özellikle teneffüs aralarında öğrencilerinin olumlu ve olumsuz bütün davranışlarını gözlemleyen konumda yer almaktadır. Öğrencilerin tüm eğitim sürecine rehberlik eden, öğrencilerin tüm zekâ alanlarına hitap edebilecek nitelikte etkinlikler oluşturan, öğrencileri çeşitli problemlerle karşı karşıya getiren, problemin çözüm sürecinde yine rehber konumunda yer alan pozisyonadadır. Ayrıca tüm zekâ alanlarının özelliklerine, nitelik bilgisine sahip, öğrencilerinin baskın zekâ alanlarını ortaya çıkarabilme yollarını bilen ve başarıyla uygulayan nitelikte olmalıdır. İstenen bu nitelikler, öğretmenin sürekli dinamik, bilgilerini yenileyen olmasını bekler. Dolayısıyla öğretmen çevresinde var olan güncel olaylardan ve gelişmelerden haberdar, yenilikleri sürekli takip eden ve uygulayan olmak zorundadır.

2.4.4.3. Çoklu Zekâ Kuramı'na Dayalı Öğretimde Karşılaşılan Güçlükler

Çağdaş yaklaşımlar da olsa özellikle bir eğitim sisteminde yapılan köklü değişiklikler ve yenilikler, özellikle uygulama boyutunda pek çok güçlükle karşılaşabilmektedir. Aynı zamanda yeni yaklaşımın tam olarak anlaşılabilmesi veya kuramı uygulayabilmek için gereken fiziksel donanımın yeterli olmayışı gibi nedenler uygulama boyutunda da hatalara neden olabilmektedir.

Şöyle ki; Çoklu Zekâ ile ilgili olarak üzerinde en çok konuşulan, yanlış anlama ve tartışmalara neden olan konulardan biri zekânın yetenek ile aynı anlama gelip gelmediğidir. Gardner zekâ alanlarının yetenek ile ifade edilmesine karşı değilken, öğelerin bir kısmına (dil gibi) zekâ denirken, bir kısmına (müzik gibi) sadece yetenek denilmesine karşıdır. Yeteneklerin erken yaşta kazandırılabilmesi düşünüldüğünde bu teori ile eğitime erken yaşlarda başlamak gerekirken, yapılan çalışmaların ilköğretimden itibaren yoğunlaştığı görülmektedir. Bu durum Çoklu Zekâ uygulamalarını

güçleştirmektedir. Karşılaşılan bir başka yanılgı, zekâ alanlarının öğrenme stili ile aynıymış gibi anlaşılmasıdır. Öğrenme stillerinde birey etrafındaki her şeyi aynı yolla öğrenmektedir. Çoklu Zekâ da ise zekâ alanlarının birlikte çalışması sonucu bir konunun anlamlı olarak kazanılması söz konusudur. Çoklu Zekâ Kuramı bilişsel bilim, gelişimsel psikoloji ve nörobilimden yararlanarak her bireyin zekâ düzeyinin otonom güçler ya da yetenekler tarafından oluştuğunu ve sekiz zekâ gücünün var olduğunu savunmaktadır. Çoklu Zekâya dayalı eğitim verilirken öğrenme stillerine yönelmek doğru değildir (Köroğlu ve Yeşildere, 2004).

Öğretmenlerin uygulama güçlüklerinin yanında, öğrenciler de sınıfta uygulamalar arttıkça kuramın özünü anlamaya bağlı olarak tepki gösterebilmektedirler. Öğrencilere mevcut sistemde bireysel değerlendirme sorumluluğu verilmediğinden, araştırma, inceleme, grupla çalışma, ortaya bir ürün çıkarma çalışmalarında yönlendirme güçlükleri yaşanabilmektedir. Veliler öğretmenin farklı öğretim etkinliklerinden kaygılanabilmekte ve okul yöneticilerine bu kaygı ve kuşkularını götürebilmektedirler (Vural, 2004).

Bunların dışında Çoklu Zekâ Kuramı'nın uygulanması sırasında yaşanabilecek zorluklar hakkında aşağıda yer verilen açıklamaları yapmıştır. Şöyle ki (Saban, 2010, s.117-118);

- “Velilerin Çoklu Zekâ Kuramı'na dayalı öğretimin öğrenci başarısına nasıl katkıda bulunacağını anlamamaları ve Çoklu Zekâ Kuramı'nın değerine inanmamaları, öğretim sürecinin verimliliğini olumsuz yönde etkilemektedir.
- Okul yöneticilerinin öğretmenlerden beklentileri, Çoklu Zekâ Kuramı'nın temel ilkeleriyle örtüşmemektedir. Okul yöneticileri, kısa dönemli standart testlerden elde edilen akademik başarıya ve çoktan seçmeli sınav sonuçlarına çok fazla önem vermekte ve öğretmenlerden bu doğrultuda sonuçlar beklemektedirler.
- Öğretmenlerin sınıfta Çoklu Zekâ Kuramı'nı uygulamak için normaldekinden daha fazla zaman ve enerji harcamaya isteksiz olmalarıdır.
- Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı'na dayalı öğretim yöntem ve tekniklerin farkında olmamalarıdır.
- İçerik bakımından yoğun olan öğretim programlarının yetiştirme telaşı içinde Çoklu Zekâ Kuramı'na dayalı uygulamalar gerektiği gibi yapılamamaktadır.
- Öğretmenler zaman bulamamaktan şikâyet etmektedir.

- Çoklu Zekâ Kuramı'na dayalı öğretim etkinlikleri, öğretim materyalleri bakımından zengin okul ortamlarını gerekli kılmaktadır.
- Öğrenci etkinliklerinin değerlendirilmesi Çoklu Zekâ Kuramı'nın özüne uygun olarak yapılamamaktadır.
- Mevcut sistemde genellikle öğrenmede bireysel sorumluluk alma, araştırma yapma, grupla çalışma, ortaya bir ürün çıkarma, vb. niteliklere önem verilmediğinden öğrencilerin bu tür çalışmalara yönlendirilmesi güç olmaktadır.”

Görüldüğü üzere, yeni bir kuram uygulamaya konulmadan evvel fiziksel donanımların tamamlanması, uygulayıcıların yeni sistemle ilgili olarak bilgilendirilmesi, kuramın avantajlarının aktarılması gibi uygulamalar mutlaka tamamlanmalıdır. Aksi takdirde, uygulanmak istenenle uygulanan arasında istenmedik durumlar söz konusu olabilmektedir.

2.4.4.4. Çoklu Zekâ Kuramı'nda Ölçme ve Değerlendirme

Yeni Sosyal Bilgiler Programı'nın felsefesini oluşturan yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenci bilgiyi aktif olarak kendisi yapılandırmaktadır ve öğrenciden öğrendiği bilgiyi hatırlamasından ziyade bilgiyi hazmederek hayatına uyarlayabilmesi beklenmektedir. Yaklaşımda değerlendirme boyutu da aslında eğitimin ayrılmaz bir parçası kabul edilmekte ve öğrenci ölçme değerlendirme sürecinde de öğrenmeye devam etmektedir. Kısacası Çoklu Zekâ Kuramı'na uygun ölçme değerlendirmede, öğrencinin edindiği bilgileri ölçmekten ziyade, eğitim süreci boyunca yaptığı tüm faaliyetlerdeki performansı ön plana çıkarmaktadır.

Çoklu Zekâ Kuramı, bütünleştirilmiş bir değerlendirme anlayışını temsil etmekte ve desteklemektedir. Bu durumda değerlendirme, sadece öğrenme süreci sonunda bir defaya mahsus olarak gerçekleştirilen bir faaliyet değil, öğrenme sürecinin her aşamasında devam eden bir süreçtir. Çoklu Zekâ kuramına göre öğrenciler farklı yollarla öğrendikleri gibi, öğrendiklerini de farklı yollarla sergileyebilmelidirler. Dolayısıyla öğrencilerin, öğrendiklerini belli zekâ alanlarını kullanarak farklı yollarla sergilemeleri gerekir (Akamca, 2003, s.54)

Çoklu Zekâ kuramı açısından,“öğrenci değerlendirmesi sürekli ve otantik olmalıdır. Çünkü otantik değerlendirme birçok ölçme araç ve yöntemini kapsar. Otantik

değerlendirmenin en önemli parçası, öğretmenin öğrencilerin performanslarına ilişkin sınıfta yaptığı gözlemleri ve öğrenci ürünlerini belgelendirerek dosyalamasıdır. Bu bağlamda, öğretmen, öğrenci ürünlerini belgelendirmek için aşağıdaki yollardan faydalanabilir (Saban, 2005, s.98-100):

Anekdot Kayıtları; Öğretmen, sınıftaki her öğrenciye ait bir bölümün yer aldığı bir günlük tutarak, bu günlüğe her öğrencinin akademik ve akademik olmayan başarılarını, öğrencilerin materyallerle ve akranları ile olan etkileşimlerini veya diğer önemli gördüğü bilgileri kaydedebilir.

Çalışma Örnekleri; Öğretmen sınıftaki her öğrenci için bir dosya (portföy) hazırlayarak bu dosyada öğrencilerin çeşitli derslerdeki çalışmalarını saklayabilir. Eğer öğrenci kendi çalışmasının orijinal halini kendine saklamak isterse, öğretmen bu çalışmanın fotokopisini çekebilir.

Ses Kasetleri; Öğretmen, ses kasetlerini kullanarak öğrencilerin okuma becerilerini, hikâyelerini, görüşlerini ve diğer sözel beceriye dayalı örnekleri kaydedebilir ve bu kasetleri öğrencilerin dosyalarına birer belge olarak saklayabilir.

Videolar; Öğretmen, saklanması mümkün olmayan çeşitli olayları, projeleri veya modelleri (örneğin, üç boyutlu yapıları, buluşları ve fen bilgisindeki projeleri) bir kamera ile görüntüleyebilir.

Öğrenci Kayıt Kartları Ve Günlükleri; Bazen öğrencilerin kendi akademik gelişmelerini (örneğin, okudukları kitaplar hakkındaki bilgileri) kaydettikleri kartlar veya öğrendikleri konulara ilişkin kişisel tepkileri ve değerlendirmeleri içeren günlükler birer belgelendirme aracı olarak kullanılabilir.

İnformal Test Sonuçları; Öğretmen, öğrencilerin bazı standart testleri bireysel olarak cevaplandırmalarını isteyebilmektedir. Burada önemli olan husus, öğrencilerin testleri cevaplayabilmek için zaman açısından bireysel hızları bakımından yeterli bir süreye sahip olmalarıdır. Çünkü bir öğrencinin sınıftaki diğer öğrencilerle her defasında bir yarışa sokulması, bir anlamda bu öğrencinin bireyselliğini hiçe saymaktır.

Mutlak değerlendirme anlayışına dayalı sınavlar; Bu tür sınavlar belli bir becerinin veya performansın her öğrenci tarafından kazanılıp kazanılmadığını gruba bağlı olmadan ölçmeye çalışır.

Öğrenci İle Görüşmeler; Öğretmen, periyodik olarak her öğrenci ile toplantılar düzenleyerek öğrencinin öğrenmesi, ilgileri karşılaştığı zorluklar ve bunlara benzer konularda bilgiler elde edebilir.

Kontrol Listeleri; Öğretmen, belli dersler için öğrencilerin kazanmakta yükümlü oldukları becerileri içeren kontrol listeleri hazırlayarak her öğrencinin performansını ve gelişimini kontrol altında tutabilir.

Sınıf haritası; Öğretmen, sınıfın bir kuşbakışı haritasını çizerek öğrencilerin ders esnasında sınıfın belli yerlerindeki hareketlerini ve etkileşimlerini gözlemleyebilir”

Geleneksel anlayışta öğrenci ya başarılı ya da başarısızdır ve bu anlayışta ölçme değerlendirme işlemi sınavlar ile yapılmaktadır. Oysa temelinde yapılandımacı anlayış olan Çoklu Zekâ Kuramı’nda ölçme değerlendirme süreci geleneksel anlayıştan oldukça uzaktır. Burada, öğretmen öğrenme süreci boyunca yukarıda bahsedilen tüm öğrenci ürünlerini takip eder ki bu ürünler öğrencilerin neyi öğrendiklerinin ve öğrendiklerini nasıl ve ne kadar öğrendiklerinin de en belirgin göstergeleridir. Öğretmen bu göstergelere göre, öğrencide var olan değişimleri ve gelişimleri değerlendirir, baskın olan zekâ boyutlarını belirler ve değerlendirme boyutunu bu ürünlere göre şekillendirir. Ayrıca baskın olan zekâ türlerinin belirlenmesi yolu ile yine onların anlayacağı tarzda öğretim yapılması da mümkün olabilir.

Hayata hazırlıklı olabilmenin ön şartlarından biri kabul edilebilecek Sosyal Bilgiler öğretiminin en genel manada amacı, kişinin sahip olduğu niteliklerin farkında olması ve çevresiyle olan etkileşimlerinde karşılaşılabilecekleri sorunların baskın olan zekâ alanlarını kullanarak üstesinden başarıyla gelebilmesini sağlamaktır. Aşağıda Sosyal Bilgiler 4-5 ve 6-7 programlarının yapılan açıklamadaki anlayış çerçevesinde Çoklu Zekâ Kuramı’na uygunluğunun kısa bir analizine yer verilmiştir.

2.5. Yeni Sosyal Bilgiler Programının Çoklu Zekâ Kuramı ile İlişkisi

2.5.1. Sosyal Bilgiler 4-5. Sınıf Programı'nın Çoklu Zekâ Kuramı İle İlişkisi

Sosyal Bilgiler insanları çevrelerinde yer alan ve etkileşimde bulundukları tüm alanlarla birlikte inceleyen önemli bir derstir. Milli Eğitim Bakanlığı 2004 yılında eğitim programlarını tamamen ele alarak köklü bir değişikliğe girmiş ve yapılandırmacı bir eğitim anlayışını temele alarak tüm ders programlarını bu doğrultuda geliştirmiş ve oluşturmuştur.

Yeni Sosyal Bilgiler Programında yer alan Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçlarında, “Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek; İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek, gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak” ifadelerine yer verilerek Çoklu Zekâ Kuramı ile paralel amaçlar belirlenmiştir.

Programın temel yaklaşımında çağdaş gelişmeler ışığında öğretmen, merkezden çıkararak öğrenci merkeze alınmaktadır. Program, öğrencinin daha önceden edindiği bilgileri ile yeni bilgilerini birlikte yapılandırmasını, problemle karşılaştığında var olan birikimlerinden faydalanarak en doğru kararı vermesini ve problemi çözmesini hedeflemektedir ki bu ilkeler Çoklu Zekâ Kuramı'na uygun yaklaşımlardır.

Yeni Sosyal Bilgiler Programı incelendiği zaman, programın başında belirtilen vizyonunda öğrenci merkezli, dolayısıyla etkinlik merkezli, Sosyal Bilgiler açısından, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve temelde bireysel farklılıkları dikkate alarak Çoklu Zekâ alanlarına hitap eden yeni bir anlayışın yaşama geçirilmeye çalışıldığı belirtilmektedir.

Programın uygulanması ile ilgili açıklamalarda Çoklu Zekâ Kuramı ile paralel ifadeler yer almaktadır. Örneğin;

- “Öğretmen kazanımları gerçekleştirmesi koşuluyla; çevre özelliklerini, öğrenci grubunun ilgileri, ihtiyaçları, beklentileri, hazır-bulunuşluk düzeyleri ve dolayısıyla da ön bilgileri dikkate alınmalı” şeklindeki ifade doğrudan Çoklu Zekâ Kuramı ile ilgilidir.

•“Öğretmen, okulun içindeki ve dışındaki olaylardan yararlanarak, öğrencileri *sık sık gerçek hayat problemleri ve çelişkili durumlarla karşılaştırmalı* ve karşılaştıkları sosyal problemler üzerine yansıtıcı düşünceleri sağlanmalı, *problemlerle karşı karşıya getirilerek öğrencilerin görüşleri alınmalı*, sonra *veri ve kaynak toplamalarına yardım edilmeli, görüşleri test edilmeli ve tartışmaya teşvik edilmeli, daha sonra da öğrencilerin bir rapor yazmaları sağlanmalı*” ifadeleri Çoklu Zekâ alanlarından başta sosyal zekâyâ, mantıksal- matematiksel zekâyâ, sözel zekâyâ ve diğer zekâ alanlarına hitap etmektedir.

•“Bu yüzden ünitelerin sıralanması “yakından uzağa” ilkesine göre yapılırken, “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı ile öğrencilerin *ilgi ve ihtiyaçları* dikkate alınmalı” ifadesi bireysel ilgilerin farklılıklarından söz ederek Çoklu Zekâ Kuramı’na hitap etmektedir.

•“Kaynak kullanımı ve kanıt değerlendirmeye dayalı Sosyal Bilgiler eğitiminde öğrencilerin *sebeup-sonuç ilişkisi kurmaları* ve kanıta dayalı *akıl yürütmeleri* sağlanmalı, kanıtların sınırlılıkları ve tarihin *farklı yorumlarının* olabileceği fark ettirilmelidir” ifadeleri mantıksal- matematiksel, sosyal ve sözel zekâ alanlarına hitap etmektedir.

• “Öğretmen, okulun bulunduğu *çevreye göre* programdaki etkinlik örneklerini seçmeli ya da kendisi etkinlik hazırlamalıdır. Olguları ve olayları aktarmak ya da öğrencilere ders kitaplarını ezberletmek yerine, *aktif öğrenme etkinliklerini* uygulamalıdır. Yeni etkinlikler tasarlanırken, dersin 17 genel amacı, ünite kazanımları, *farklı öğrenme stilleri ve zekâ türlerine sahip öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları* göz önüne alınmalıdır. Öğretmen bilgi dağıtıcı rolü yerine, öğrencilerinin *anlam kurmalarına* yardımcı rolünü benimsemelidir. Öğrencileri *düşündürücü ve açık uçlu sorularla sorgulamaya* teşvik etmelidir. Öncelikle küçük veri kırıntıları ve olgu koleksiyonları yerine, *öğrencilerin büyük fikirler, temalar ile karşılaşmalarına yönelik, becerileri ve değerleri geliştirici etkinlikler* seçebilir. Öğrencilerin erken yaşlardan itibaren bireysel ya da grup olarak birincil ve ikincil kaynaklar üzerinde çalışarak, *kendi anlayışlarını* sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturmalarına yardımcı olmalıdır” ifadeleri Çoklu Zekâ Kuramı’nın ilkeleri ile paraleldir ve Çoklu Zekâ alanlarına hitap etmektedir.

•“Öğretmen, *inceleme gezilerine* önem vermelidir. Bu geziler pazar yerine, resmî dairelere, fabrikalara, sergilere, arkeolojik kazılara, atölyelere, müzelere ve tarihî mekânlara (tarihî yapılar, müze-kentler, savaş alanları) yönelik olabilir. Bu geziler,

sadece eğlenceli bir gün geçirme olarak düşünülmemeli, her aşaması planlanmalı ve değerlendirilmelidir. Öğrencilerin *doğal ve tarihî çevreyi koruma bilinci edinmeleri, sanat zevki ve estetik duygularını geliştirmeleri* sağlanmalıdır” ifadeleri sosyal zekâ, doğa zekâsı ve içsel zekâ alanlarına hitap etmektedir.

•“Öğretmen, sınıfta ya da müzede *drama etkinlikleri ile geçmiş yaşantıların canlandırılması ve öğrencilerin tarihî kişilikler ile empati kurmasını* sağlamalıdır. Öğrencilere verilen ödevler gerçek (otantik) hayat problemlerinden seçilmelidir. Bu tür etkinliklerle öğrencilerin *dinleme, okuma, konuşma ve özellikle yazma becerileri* geliştirilmelidir” ifadeleri kinestetik, sosyal ve sözel zekâ alanlarına hitap etmektedir.

•Öğretmen, ders konularını sevdirci *roman, tarihî roman, hikâye, hatıra, gezi yazısı, şiir ve fıkra gibi edebî ürünleri okumaya teşvik etmelidir*” ifadesi sözel zekâ alanına hitap etmektedir.

•“Öğretmen *fotoğraflar, haritalar, filmler, CD-ROM’lar, tarih ve Sosyal Bilgiler benzeşim (simülasyon) programları, çoklu ortam (multimedya) ve hipermedya gibi araçlar; telekomünikasyon hizmetlerini (internet gibi) imkânları ölçüsünde Sosyal Bilgiler dersinin bir parçası yapmalıdır. Gezi düzenleyemediği mekânlara, sınıf içinde internet yardımıyla, sanal alan gezileri yaptırmalıdır*” ifadeleri özellikle görsel zekâ alanına hitap etmektedir.

Öğrenci merkezli öğrenme ortamlarında öğretmenin rolünün geleneksel sınıflardaki rolünden farkı; kendi kararlarını uygulamak yerine öğrencilere yön göstermek, önerilerde bulunmak, gerekli durumlarda açıklama yapmak, fikir vermek, rehber olmak ve onların gelişimlerini gözlemektir” ifadeleri ile belirtilmiştir. Tüm bunların yanında öğrencilerin farklı ilgi ve zekâ alanları doğrultusunda onları çeşitli zekâ alanlarına hitap eden etkinliklerle karşılaştırma rolü yine Çoklu Zekâ Kuramı’na uygunluğunun bir göstergesi niteliğindedir.

Yeni Program’da öğrencilere her türlü materyalden faydalanmaları gereği üzerinde sık sık durulmuş, bunların yanı sıra müze ile eğitim için özel olarak ayrıntılı açıklamalar yapılarak çocuğun sosyal zekâ ve içsel zekâ alanlarına yönelik bir tutum sergilenmiştir. Ayrıca öğrenme-öğretme aracı olarak gazete kupürlerinden yararlanma bölümünde gazeteler içerdikleri farklı konulardaki (şehir, ülke, dünya, ekonomi, sağlık, bilişim, kültür-sanat, spor, eğitim vb.) haberler, zengin görsel unsurlar (resim, fotoğraf, şema,

grafik, harita vb.) ve her düzeyde (okul öncesinden, yükseköğretime) içerdikleri bilgilerle her derste kullanılabilecek bir araçtır ki gazete pekçok Çoklu Zeka alanına hitap eden bir materyaldir.

Sosyal Bilgiler programının amaç ve ilkeleri incelendiğinde bunlara yönelik olarak “Geliştirilen yeni Sosyal Bilgiler programının belirtilen vizyonu gerçekleştirebilmesi için yapılandırmacı bir anlayış çerçevesinde hazırlandığı ve böylece “öğrenci merkezli, dolayısıyla etkinlik merkezli, Sosyal Bilgiler açısından, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayışın yaşama geçirilmeye çalışıldığı belirtilmektedir. Bu yaklaşımla öğrenci merkezli, dolayısıyla etkinlik merkezli, Sosyal Bilgiler açısından, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını yani Çoklu Zekâ alanlarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayış yaşama geçirilmeye çalışılmaktadır. Bu anlayış doğrultusunda Sosyal Bilgiler Programının Çoklu Zekâ Kuramı’na hitap ettiği ilkelere örnek olarak;

- Her öğrencinin *birey olarak kendine özgü* olduğunu kabul eder.(Çoklu Zekâ Kuramı’nın temel felsefesidir.)
- Öğrencilerin gelecekteki yaşamlarına ışık tutarak, *bireylerden beklenen niteliklerin* geliştirilmesine duyarlılık gösterir.(Çoklu Zekâ alanlarına hitap edilmektedir.)
- Öğrencileri *düşünmeye, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya* özendirir. (Mantıksal-matematiksel zekâ alanına hitap etmektedir.)
- Öğrencilerin toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmasını sağlar.(Sosyal Zekâ)
- Her öğrenciye ulaşabilmek için öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerindeki çeşitliliği dikkate alır. (Çoklu Zekâ alanlarının belirlenmesine yöneliktir.)

Programın genel ifadelerle, yapılandırmacı anlayışı esas alan bir anlayışı, öğrenciyi merkeze alan ve öğretmeni merkezin dışına çıkaran bir eğitim sürecini, bireysel farklılıklara dikkat eden, kişisel ilgi ve ihtiyaçların önemi üzerinde duran dolayısıyla Çoklu Zekâ Kuramı ile paralellikler gösteren temel bir yapısı bulunmaktadır.

Yeni öğretim programında sıralanan becerilerin Çoklu Zekâ Kuramına hitap ettiği görülmektedir. Örneğin; “İletişim Becerisi” Sosyal Zekâ alanına, “Problem Çözme

Becerisi” Mantıksal- matematiksel zekâ alanına, “Girişimcilik Becerisi” sosyal zekâ alanına, “Türkçe’yi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi” sözel zekâ alanına, “Mekânı algılama becerisi” görsel zekâ alanına, “sosyal katılım becerisi” sosyal zekâ alanına, “empati becerisi” içsel, sosyal zekâ alanına hitap etmektedir.

Çok boyutlu olan kavramlar dille ilgilidir. Denilebilir ki, insanların zihinsel etkinlikleri geliştirdikleri kavramlarla sınırlıdır. Hangi yolla kazanılırsa kazanılsın, bunlara yalnız kişinin kendi yaşamı anlam kazandırır” ifadeleri kişiden kişiye farklılık gösteren zekâ alanlarıyla bağlantılıdır. Kişi baskın olan zekâ alanı ile kavramlara anlam kazandırmaktadır.

Öğrenme alanı, birbiri ile ilişkili beceri, tema, kavram ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği, öğrenmeyi organize eden yapıdır. Öğrenme alanları içerisinde yer alan konuların, verilen etkinliklerin çocuğun farklı zekâ alanlarına yönelik olarak hazırlandığı görülmektedir.

Yeni Sosyal Bilgiler programı becerilere vurgu yapmaktadır. Öğretmen tarafından sözü edilen becerilerin edinilmesine dikkat edilmelidir. Bunun için bir takım etkinlikler önerilmiştir. Öğretmen, aynı beceriyi daha kısa sürede ve daha kalıcı edindirmek için kendi hazırladığı etkinlikleri de uygulayabilir. Bu konuda da öğrencilerin yaparak – yaşayarak yapacağı etkinliklerin önemi vurgulanmış ve etkinlikler ana prensip olarak Çoklu Zekâ Kuramı ile paralellikler göstermiştir.

Değerlendirme yöntemleri ve araçları; gözlem, performans ödevleri, görüşmeler, öz değerlendirme ölçekleri, öğrenci ürün dosyaları (portfolyo), projeler, posterler, çoktan seçmeli, eşleştirmeli, boşluk doldurmalı, açık uçlu sorulardan oluşan testlerdir. *Bazı öğrenciler grup tartışmalarında sessizdir. Fakat çok iyi kompozisyon yazar ya da resim yapar, bazıları çok iyi sunuş yapar; fakat yazıya dökemez. Görüldüğü gibi çok değişik ölçme araçlarının kullanılması öğrencilere öğrendiğini gösterme şansı vermektedir. Öğrenciler etkinlikler çerçevesinde fotoğraf, resim, proje, poster, şarkı sözü, powerpoint sunusu, maket gibi ürünler yapabilmeli ve bunlar aileleri ve çevreleriyle paylaşmak üzere sergilenmelidir. Değerlendirme yöntemlerinin ürünü değil süreci önemseyen ve öğrencilerin Çoklu Zekâ alanlarını tespit etmeye ve geliştirmeye yönelik olarak oluşturulduğu görülmektedir.*

Program, ölçme değerlendirme boyutunda da yapılandırmacı anlayış felsefesine uygun olarak yapılandırılmış, üründen ziyade sürecin önemi üzerinde durulmuştur. Öz değerlendirme, performans değerlendirme, çok yönlü değerlendirme amacıyla farklı değerlendirme ölçekleri önerilmiştir. Böylece değerlendirme, öğrencilerin eğitiminde yapılandırıcı ve geliştirici bir rol oynar. Bu program, “bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci merkezli öğretme ve öğrenme stratejileri benimsenmiş olduğu için, ölçme ve değerlendirmede de öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını sergilemeleri için çoklu değerlendirmeyi gerektirir. Bu nedenle sadece yazılı ve sözlü sınavlarla öğrenci başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesi uygun değildir. Çocukların tarihsel ve coğrafi becerileri uygulama düzeyleri farklıdır. Bazı çocuklar geçmişteki bir karakterin kararlarını tartışırken, sebep sonuç ilişkilerini başarılı bir şekilde kullanırken, olayları kronolojik olarak yerleştiremeyebilir. Yine bazı çocuklar harita çalışmalarında, bazıları da sözlü sunumda daha iyi olabilirler. Değerlendirme teknikleri öğrencinin tüm yeteneklerini değerlendirilmesini sağlamalıdır” ifadeleri, yeni programda yer alan değerlendirme sürecinin, Çoklu Zekâ Kuramı’nın ilkelerine uygun olarak yapılandırıldığının göstergesidir.

2.5.2. Sosyal Bilgiler 6-7. Sınıf Programı’nın Çoklu Zekâ Kuramı İle İlişkisi

Sosyal Bilgiler 6-7. sınıf programında ilk olarak Türk Milli Eğitiminin amaçlarına yer verilmiş daha sonra Çoklu Zekâ Kuramı ile paralellikler gösteren Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Genel Amaçları üzerinde durulmuştur. Dersin genel amaçlarında; *Özgür bir birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varır*” ifadesiyle Çoklu Zekâ Kuramının temel felsefesine hitap edilmektedir.

Sosyal Bilgiler öğretim programının uygulanması ile ilgili açıklamalar incelendiğinde Çoklu Zekâ Kuramı ile uygunluk gösteren ifadeler örnek olarak aşağıda verilmiştir.

“Sosyal Bilgiler öğretmeni, 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler programını inceleyerek, *öğrencilerin bilgi, beceri, değer ve kavram boyutlarında hazır bulunuşluk düzeyini dikkate almalıdır. Sosyal Bilgiler Programında, belirlenmiş kazanımları gerçekleştirme koşuluyla öğretmen, çevre özelliklerini, öğrenci grubunun ilgilerini, ihtiyaçlarını, beklentilerini, hazır-bulunuşluk düzeylerini ve dolayısıyla da ön bilgilerini dikkate alarak, Türk Millî Eğitimi’nin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda*

uygun çıkış noktaları, uyarıcı ve pekiştireç unsurlarını kullanarak çerçevesi belirlenmiş olan içeriğe bağlı oluşturacağı alt başlıklar etrafında hareket etmelidir. Bu ifadeler Çoklu Zekâ Kuramı'nın temel ilkelerine paralellik göstermektedir.

“Üniteler işlenirken doğrudan verilecek beceriler üzerine alıştırmalar yapılmalıdır. Dokuz temel becerinin yanı sıra, öğrencilerin zaman ve kronolojiyi algılama, mekânı algılama, değişim ve sürekliliği algılama ve sosyal katılım gibi Sosyal Bilgiler becerilerini kazanmaları üzerinde özellikle durulmalıdır. Kaynak kullanımı ve kanıt değerlendirmeye dayalı Sosyal Bilgiler eğitiminde öğrencilerin sebep-sonuç ilişkisi kurmaları ve kanıta dayalı akıl yürütmeleri sağlanmalı, kanıtların sınırlılıkları ve tarihin farklı yorumlarının olabileceği fark ettirilmelidir.” Bu ifadelerin tamamı Çoklu Zekâ alanlarına hitap etmektedir.

“Öğretmen, olguları ve olayları aktarmak ya da öğrencilere ders kitaplarını ezberletmek yerine, aktif öğrenmeye dayalı etkinlikler uygulamalıdır. Yeni etkinlikler tasarlanırken, dersin 17 genel amacı, ünite kazanımları, farklı öğrenme stilleri ve zekâ türlerine sahip öğrencilerin *ilgi, yetenek ve ihtiyaçları* göz önüne alınmalıdır. Öğretmen bilgi dağıtıcı rolü yerine, öğrencilerinin anlam kurmalarına yardımcı rolünü benimsemelidir. Öğrencileri düşündürücü ve açık uçlu sorularla sorgulamaya teşvik etmelidir” ifadeleri ile çocuğun bireysel farklılıklarının üzerinde durulmakta ve Çoklu Zekâ Kuramı'nın en temel ilkesine uygun ifadelere yer verilmektedir.

“Öğretmen, inceleme gezilerine önem vermelidir. Bu geziler, sadece eğlenceli bir gün geçirme olarak düşünülmemeli, her aşaması planlanmalı ve değerlendirilmelidir. Bu tür etkinliklerle öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma ve özellikle yazma becerileri geliştirilmelidir.” Bu ifadeler sosyal zekâ, doğa zekâsı ve sözel zekâ alanlarına hitap etmektedir.

Öğretmen, ünitenin yapısına uygun olan değerlendirme araç ve yöntemlerini seçmelidir. Öğretmen, değerlendirmenin, öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olduğunu bilmelidir. Sadece öğrenme ürününü değil, öğrenme sürecini de değerlendirmelidir.

Sosyal Bilgiler Programını oluşturan temel öğeler: beceriler, kavramlar, değerler ve genel amaçlardır.

Beceri, bilgi gerektiren ve performans içeren karmaşık bir eylemdir. Hem bilgi hem beceri kısa zamanda kolayca öğretilir ve öğrenilebilir. Fakat yetenek daha geç gelişir ve daha karmaşıktır. *Bilgi ve becerilerin birleşmesi ile yetenek ortaya çıkmaktadır.* Beceri öğrencilerde, öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan kabiliyetlerdir. Sosyal Bilgiler Programı, ilköğretim 4-7. sınıf düzeyinde diğer derslerle birlikte ilk 9 beceriyi kazandırmanın yanında, kendine özgü 5 beceriyi kazandırmayı da amaçlamaktadır.

Sosyal Bilgiler 6. sınıf doğrudan verilecek beceriler kısmında; Bilimsel Genelleme Yapma ve genellemelerin geliştirilmesinde çeşitli yöntemler uygulanmaktadır. Bu yöntemlerden en önemlileri tümevarımsal yaklaşım, tümdengelimsel yaklaşım ve problem çözme-araştırma incelemeye dayalı yaklaşımlardır ki bu etkinlikler mantıksal-matematiksel zekâ alanına hitap etmektedir.

Mekânın algılanması becerisinin ikinci aşamasını harita ve atlas kullanma becerisi oluşturur ki bu beceri de görsel zekâ alanına hitap etmektedir.

Öğretimde araştırma sürecinin kullanılması, öğrencilere eleştirel düşünme ile ilgili becerileri öğrenme ve uygulama fırsatı verir. Çıkarım, bir olgu hakkında çıkarımlar yapılmaya başlandığında bunun, kavramın anlamına ve kavramsallaştırılan olgunun doğasının uygun olup olmadığı genellikle önemsenmemektedir. Eleştirel düşünme, gözlem ya da araştırma verilerinden, öğrencilerin güvenilir sonuçlara varmalarını gerektirmektedir. Bu ifadeler; mantıksal-matematiksel zekâ alanlarına hitap etmektedir.

Sosyal katılım becerisinin temel amacı; öğrencilerin öğrenimleri boyunca bilimsel, sosyal, kültürel alanlar ile sanat ve spor alanlarında okul içi ve dışı etkinliklerde bulunmalarını sağlamak, öğrencide kendine güven ve sorumluluk duygusu geliştirmektir. Bu amaçla öğrencilere, kendini tanıyabilme, bireysel hedeflerini belirleyebilme, *yeteneklerini geliştirebilme*, bunları kendisinin ve toplumun yararına kullanabilme, *bireysel farklılıklara saygılı* olabilme; farklı görüş, düşünce, inanç, anlayış ve kültürel değerleri hoşgörü ile karşılayabilme ifadeleri Çoklu Zekâ Kuramı'nın temel ilke ve prensiplerine hitap etmektedir.

Sınıfta geleneksel yöntemler dışında aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılması yaratıcılık becerisinin gelişmesinde önemli rol oynar. Aktif öğrenme yöntem ve stratejilerinin kullanılması öğrencilerin zihinsel performanslarını ortaya koymalarına ve

geliştirmelerine yol açar. Ancak öğrencilerin bu konuda zorlanmaması ve *kişisel farklılıkların* göz önünde bulundurulmasına dikkat edilmelidir” ifadeleri Çoklu Zekâ Kuramı ile paralel ilkeler içermektedir.

7.sınıf doğrudan verilecek beceriler grafik hazırlama bölümünde verilen ifadeler görsel zekâyâ hitap etmektedir.

Sosyal Bilgiler Programında verilen değerler bölümünde, özellikle sosyal zekâyâ, ahlaki muhakeme bölümünde içsel ve varoluşçu zekâyâ, değer analizi kısmında mantıksal-matematiksel zekâyâ ve diğer zekâ alanlarına hitap edilmektedir.

Öğrenme alanı, birbiri ile ilişkili beceri, tema, kavram ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği, öğrenmeyi organize eden yapıdır. Sosyal Bilgiler dersi dokuz öğrenme alanı çerçevesinde yapılandırılmıştır bu alanlar Çoklu Zekâ alanlarının tamamına farklı derecelerde hitap etmektedir.

Çeşitli çalışmalar, sınıf ortamında öğrencileri etkin kılmak ve sınıfta katılım düzeyini arttırmak için yararlı olabilecek etkinlikler sunmaktadır. Öğrenme sürecinde öğrencinin katılım düzeyini arttırmak amacıyla geliştirilen önerilerden genel olarak Çoklu Zekâ Kuramı’na uygun olanları şöyle özetlenebilir;

- Öğrencilerin kendi kişisel ve akademik ihtiyaçlarına öğretmenin iznini almak zorunda kalmaksızın ulaşmaları sağlanmalıdır.(Çoklu Zekâ alanlarına hitap edilmektedir.)
- Öğrenciler, bağımsız olarak çalışırken, öğretmenler ödevlerin ilgi çekici ve öğretmenin talimatları olmaksızın her öğrenci tarafından tamamlanabilecek kadar anlaşılabilir olduğundan emin olmalıdırlar.(Öğrencilerin farklı zekâ alanlarına hitap edilme gereğinin üzerinde durulmuştur.)
- Öğretmenler öğrencilerin beklentileriyle ilgili sınıf etkinlikleri seçmelidirler. (Öğrencilerin farklı ilgi ve ihtiyaçları ile belirlenen etkinlikleri Çoklu Zekâ alanlarına hitap etmesi gereği üzerinde durulmuştur.)

Yeni Sosyal Bilgiler 4-5 ve 6-7.sınıf programları bir bütün olarak değerlendirildiğinde görülmektedir ki programda geçen pek çok ifade ve öneri Çoklu Zekâ Kuramı’na hitap eden özellikler içermektedir. Özellikle öğrencinin, öğrenme sürecinin merkezine alındığı, öğretmenin merkezde yer alan konumundan çıkarak, öğrencilerin farklı Zekâ alanlarına, farklı ilgi ve ihtiyaçlarına göre hareket eden, farklı öğrenme stillerini dikkate

alan bir bakış açısına sahip olmalarını gerektirmektedir. Etkinlikleri planlarken bu özellikleri dikkate alan bir rehber konumunda yer almalıdırlar..

Zaman zaman davranışçı yaklaşımın izleri görülse de, program genel olarak yapılandırmacı eğitim felsefesine göre hazırlanmıştır. Program genel yapısı itibariyle öğrencileri pasif durumdan aktif öğrenen rolüne büründüren ilkelerin benimsendiği dinamik bir yapıdadır.

Program temel felsefesiyle çağdaş eğitim yaklaşımları esas alınarak hazırlanmıştır ve programın uygulayıcısı birincil derecede hiç şüphesiz öğretmendir. Programın felsefesinde öğretmenin merkezden alınarak öğrencinin merkeze alınması yanlış anlaşılması gereken bir durumdur. Öğretmenin bu pozisyon değişimi sonucunda, öneminde asla bir azalma olacağı şeklinde düşünülmemelidir. Bu değişikliğin ana sebebi, kişisel ilgi, ihtiyaç ve zekâ alanlarının ortaya çıkarılarak bu farklılıklara yönelik eğitim durumlarının oluşturulması ve süreç esnasında çok dikkatli bir gözlemci ve rehber niteliği taşımasıdır. Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde farklı etkinliklerle karşı karşıya getirilerek olaylar arasında bir bağ, neden sonuç ilişkisi kurmalarının istenmesi, çeşitli görsellerle etkinliklerin çeşitlendirilmesi, çocuğun düşüncelerini hem yazılı hem de görsel ifadelerle ifade etmelerinin istenmesi, bireyin iç dünyasına hitap eden etkinlikler, sosyal yaşantıya hazırlayan ve yönlendiren çalışmalar, doğa sevgisini aşılama, kendinden başka diğer canlıları da düşünme ve koruma duygusunu yerleştirmeyi amaçlayan, öğrencinin bireysel olarak kim olduğunu, dünyada var olma sebebini sorgulatan etkinlikler, öğrencilerin Çoklu Zekâ alanlarına hitap etmektedir. Ancak hitap edilen çoklu Zekâ alanlarının her birine yönelik olarak etkinliklerde yeterince yer verilmediği de görülmektedir.

Bunlara ilaveten uygulama sürecinin önemi unutulmamalıdır. Programın temel dinamikleri yeterli gibi görünse de uygulamada yaşanabilecek eksiklik ve ya aksaklık programın amaçlarına ulaşmasına engel olacaktır. Bu nedenle öğretmenlerin programın başarıyla uygulanabilmesi boyutunda belli aralıklarla eğitim almaları gereği unutulmamalıdır.

2.6. İlgili Araştırmalar

Araştırmının bu bölümünde Çoklu Zekâ Kuramı ile ilgili olarak yapılan bazı araştırmalara yer verilmiştir. Konu ile ilgili araştırmalar; “Türkiye’de Yapılan Araştırmalar” ve “Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar” olmak üzere iki başlıkta toplanmıştır.

2.6.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Türkiye’de yapılan araştırmalar bölümünde, Çoklu Zekâ Kuramı’nın Sosyal Bilgiler dersinde kullanımına ilişkin yapılan araştırmalara, Çoklu Zekâ Kuramı’nın Sosyal Bilgiler dersinde kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisine ilişkin yapılan araştırmalara, Çoklu Zekâ Kuramı’nın Hayat Bilgisi ve Tarih derslerinde kullanımına ilişkin yapılan araştırmalara ve Çoklu Zekâ Kuramı’nın diğer derslerde ve eğitim ortamlarında kullanımına ilişkin yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.6.1.1. Çoklu Zekâ Kuramı’nın Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanımına İlişkin Yapılan Araştırmalar

Balcı’nın (2009) yaptığı “İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Adil Olma Değerinin Öğretiminde, Çoklu Zekâ Kuramının Uygulanması” isimli yüksek lisans çalışmasının amacı; İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi değer eğitiminde, Çoklu Zekâ Kuramına göre hazırlanan eğitim durumlarıyla, geleneksel öğretim yöntemiyle verilecek eğitim durumlarının, öğrencilerin seçilen değere ilişkin görüşlerine ve değeri içselleştirmelerine yaptığı etkiyi karşılaştırmaktır. Bu amaçla, değer olarak “Adil Olma” değeri seçilmiştir. Araştırmının örneklemini, 2008-2009 öğretim yılında Kırıkkale ili merkez ilçede yer alan resmi ilköğretim okulları arasından seçkisiz örnekleme yoluyla seçilen Mustafa Necati İlköğretim Okulu ve Tınaz İlköğretim Okulu’nda okuyan beşinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada; ön test, son test kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Araştırmının problemine ilişkin veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen “Adil Olma Ölçeği” ve “Görüş Alma Formuna” verilecek öğrenci cevaplarının toplanmasıyla elde edilmiştir. Araştırmada; Adil Olma Ölçeği’nin verilerinin çözümlenmesinde, aritmetik ortalama, frekans ve standart sapma; öğrencilerin araştırmacının sorduğu sorulara verdikleri cevapların çözümlenmesinde ise verilen dokümanlar içerik analizine tabii tutulmuştur. Adil Olma Ölçeği ve

dokümanların analizinde, deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test ve son test için bağımlı gruplarda t testi uygulanmıştır. Deneysel işlemin etkili olup olmadığı iki grubun ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması ile belirlenmiştir. Bu karşılaştırmada alınan iki ortalama arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı bağımsız gruplarda t testi ile sınanmıştır. Araştırmanın birinci alt probleminin analizinde, yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre; Çoklu Zekâ Yöntemiyle verilen adil olma değeri eğitiminin, değeri içselleştirme düzeylerini geliştirme açısından, Geleneksel Yöntemle verilen eğitimle karşılaştırıldığında daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Şahin (2008), yaptığı “Yeni Öğretim Programında İlköğretim 4.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Çoklu Zekâ İle Öğretimi (Afyonkarahisar Örneği)” isimli yüksek lisans çalışmasını 2004-2005 eğitim- öğretim yılından itibaren ilköğretim okullarında uygulamaya konulan yeni öğretim programındaki 4. sınıf tarih konularının Çoklu Zekâ ile uygulanabilirliğini ortaya koymak amacıyla 2007-2008 öğretim yılı içerisinde Afyonkarahisar ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan 22 4. sınıf öğretmeninin görüşlerini alarak gerçekleştirmiştir. Görüşmelere geçilmeden önce konunun daha iyi yansıtılabilmesi için eski öğretim programı ve yeni öğretim programındaki tarih konuları karşılaştırılmış ve kısaca Çoklu Zekâ konusunda bilgiler de verilmiştir. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup, araştırmanın verileri, 4. sınıf öğretmenlerine uygulamak amacıyla geliştirilen ve 11 soruyu kapsayan bir görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Toplanan veriler, içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; öğretmenlerle yapılan görüşmeler doğrultusunda öğretmenlerin; tarih konularında verilen bilgilerde eksik ve fazla kısımlar buldukları, Çoklu Zekâ yöntemini derslerinde kullanmadıkları, fakat Çoklu Zekâ ile öğretimde birden fazla ders materyalinin ve özellikle üç boyutlu materyallerin kullanımının önemini bildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yeni yöntemleri bilmelerine rağmen klasik yöntem olan anlatım yöntemini, klasik akılda tutma yöntemi olan tekrarı kullandığı, farklı uygulamalarla ders işlemedikleri anlaşılmıştır. Öğretmenlerin Çoklu Zekâ ile öğretim için yeni programda verilen ders saati sayısını yetersiz bulduğu tespit edilmiştir.

Yeşilbursa (2006), yaptığı “İlköğretim II. Kademe Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramı Hakkındaki Görüşleri” isimli yüksek lisans çalışmasının amacı;

insan zekâsının tek boyutlu olmadığını her insanda farklı zekâ alanlarının bulunduğunu savunan Çoklu Zekâ Kuramı'nı İlköğretim okullarımızda verimli olarak kullanabilmek için okulların fiziki koşulları, öğretmenlerin bilgi donanımı hakkında İlköğretim II. Kademe Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini saptamaktır. Bu araştırma betimsel bir çalışmadır. Araştırmayla ilgili yazılı kaynaklar incelenmiştir. Kaynak araştırmasının sonucunda 37 soruluk bir anket hazırlanmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Çoklu Zekâ kuramı hakkındaki görüşlerini saptamak amacıyla Bursa ili, İnegöl, Osmangazi ve Yıldırım ilçelerinde görev yapan 108 Sosyal Bilgiler öğretmenine hazırlanan anketler uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, Çoklu Zekâ kuramının öğrenci öğrenmelerini artıracığına inanmadıkları, okullarının fiziki koşullarının Çoklu Zekâ Kuramını uygulamaya yeterli olmadığı, okul yöneticilerinin ve velilerin Çoklu Zekâ kuramı hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin geleneksel zekâ anlayışına sahip oldukları, öğrenci ve velilerin Çoklu Zekâ Kuramı hakkında bilgilendirilmesi gerektiği tespit edilmiştir.

Bozdeveci'nin (2005) "İlköğretim Okulu 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi "Avrupa'da Yenilikler" Ünitesinde Çoklu Zekâ Temelli Öğretimin Öğrenme Ve Hatırlama Düzeyine Etkisi (Afyonkarahisar İli Örneği)" isimli yüksek lisans çalışmasının amacı; Sosyal Bilgiler Dersi 7.sınıf "Avrupa'da Yenilikler" ünitesinde Çoklu Zekâ Kuramı temelli öğretim uygulanan deney grubu ile geleneksel öğretim yapılan kontrol grubunun öğrenme ve hatırlama düzeyleri üzerindeki etkisini karşılaştırmaktır. Çalışmada deneysel yöntem uygulanarak öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmış, gruplar deney ve kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney grubunda Çoklu Zekâ temelli öğretim yapılırken, kontrol grubunda geleneksel öğretim sürdürülmüştür. Çalışma, Afyonkarahisar ilinin Sinanpaşa ilçesindeki Akören İlköğretim Okulunda Sosyal Bilgiler Dersi 7. sınıf "Avrupa'da Yenilikler" ünitesinde uygulanmıştır. Denek olarak 2004-2005 Eğitim-Öğretim yılında eğitim gören 7-A ve 7-B Sınıfları seçilmiştir. Öncelikle denencelerle ilgili öntest, sontest, hatırlama testinin uygulanması sonucunda veriler elde edilmiştir. Veriler Mann-Whitney U testi ile yorumlanarak aşağıdaki denencelerle ilgili bulgulara ulaşılmıştır: 1. Çoklu Zekâ temelli öğretim yapılan deney grubunun toplam öğrenmelerinin bilgi, kavrama ve uygulama düzeyi, geleneksel öğretim yapılan kontrol grubunun toplam öğrenmelerinin bilgi, kavrama ve uygulama düzeyinden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. 2. Çoklu Zekâ temelli öğretim

yapılan deney grubunun toplam hatırlamalarının bilgi, kavrama ve uygulama düzeyi, geleneksel öğretim yapılan kontrol grubunun toplam hatırlamalarının bilgi, kavrama ve uygulama düzeyinden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Demir (2004) yaptığı “İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Coğrafya Konularının Çoklu Zekâ Teorisi Kullanılarak Öğretilmesi” isimli yüksek lisans çalışmasında ilköğretim altıncı sınıf Sosyal Bilgiler dersi Türkiye'miz ünitesinin yurdumuzda nüfus ve yerleşme konusunun öğretiminde Çoklu Zekâ kuramı ile geleneksel yöntemlerin öğrenci başarıları ve derse karşı tutumu üzerine etkilerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma 2003-2004 eğitim öğretim yılının bahar döneminde İstanbul ili Üsküdar ilçesinde bulunan Deniz-İş İlköğretim Okulu'ndaki 6-A ve 6-B şubelerinde 46 öğrenci üzerinde gerçekleşmiş ve bir üniteye uygulanmıştır. Bu öğrencilerden 23 'ü deney grubunu 23 'ü kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmacı tarafından başarı testi hazırlanmış ve her iki gruba da ön test, son test ve kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Uygulama 9 ders saati sürmüştür. Uygulanan testlerden elde edilen bulgulara göre; Çoklu Zekâ teorisinin uygulandığı deney grubunun başarı ve hatırd tutma düzeylerinin geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.6.1.2. Çoklu Zekâ Kuramı'nın Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Olan Etkisine İlişkin Yapılan Araştırmalar

Öner'in (2012) “Sosyal Bilgiler Dersinde Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programının Öğrencilerin Akademik Başarısına, Tutumlarına Ve Kalıcılığa Etkisi” isimli doktora çalışmasının amacı, Sosyal Bilgiler dersinde, Çoklu Zekâ Kuramı destekli basamaklı öğretim programı ile geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarıları, derse yönelik tutumları ve bilginin kalıcılığı üzerindeki etkilerini karşılaştırmak; uygulamalara ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerini belirlemektir. Araştırma 2010-2011 eğitim öğretim yılında, Elazığ Koç İlköğretim Okulu'nun 7. sınıf düzeyinde, deney grubu ve kontrol grubu olarak belirlenen iki sınıfta yürütülmüştür. Araştırma süresince, deney grubunda Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Basamaklı Öğretim Programı, kontrol grubunda ise geleneksel yöntem uygulanmıştır. Deney grubunda 34, kontrol grubunda ise 33 öğrenci yer almaktadır. Uygulamalar, “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nicel ve nitel yöntemler

bir arada kullanılmış ve veri toplama aracı olarak başarı testi, görüşme ve gözlem formları kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutu öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desene göre yürütülmüş, öğrencilerin derse ilişkin tutumları tutum ölçeği ile belirlenmiştir. Nitel boyuta ilişkin öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler yapılmış, uygulamalar süresince gözlemler gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testinde 56 madde yer almaktadır. Ölçeğin Cronbach's Alpha değeri ,88'dir. Nicel verilerin analizi SPSS 16, nitel verilerinki ise N-VIVO-8 programı ile yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda Çoklu Zekâ Destekli Basamaklı Öğretim Programının öğrenci başarısını artırmada geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Kalıcılık testi puanları açısından her iki yöntem arasında herhangi bir farklılık belirlenmemiştir. Deney gurubunda öğrenci tutumlarının olumlu yönde etkilendiği saptanmıştır. Ayrıca, yapılan uygulamanın faydalı yönleri, etkinlik seçme kriterleri, zorlanılan aşamalar, hoşlanılan etkinlikler, uygulamaların yapılabileceği diğer dersler ve geleneksel yöntemden farklı yönlerine ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre bu yöntemin farklı ders ve sınıf seviyelerinde kullanılması, öğretmenlerin uygulamalara ilişkin bilgilendirilmeleri, sınıf ortamlarının uygulamalara uygun olarak düzenlemesi önerilmiştir.

Çepni'nin(2010) yaptığı "İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi "Ülkemizin Kaynakları" Ünitesinin Çoklu Zekâ Kuramına Göre Öğretiminin Öğrenci Başarısına Etkisi (Kastamonu Örneği)" isimli yüksek lisans çalışmasının amacı; ilköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi "Ülkemizin Kaynakları" ünitesinin Çoklu Zekâ Kuramına göre öğretiminin öğrenci başarısına etkisi başlığı altında Çoklu Zekâ yöntemi ile yapılandırmacı yaklaşımın öğrenci başarılarına yönelik etkilerini saptamaktır. Araştırma, Çoklu Zekâ Kuramı'nın Sosyal Bilgiler eğitimindeki etkililiğini ortaya koyabilmek amacıyla, deneysel nitelikte yapılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Kastamonu ili, Tosya ilçesi 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Kastamonu ili, Tosya ilçesi Namık Kemal İlköğretim Okulu'nun 6/A ve 6/B şubelerinde bulunan 48 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 24'ü deney grubunu, diğer 24'ü ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmada 6/A sınıfı öğrencileri deney, 6/B sınıfı öğrencileri de kontrol grubu olarak seçilmiştir. 6/A sınıfı olan deney grubuna Çoklu Zekâ temelli öğretim, 6/B sınıfı olan kontrol grubuna ise yapılandırmacı yaklaşım uygulanmıştır. Araştırmanın sağlıklı uygulanabilmesi

amacıyla ders öğretmeni ve öğrenciler Çoklu Zekâ Kuramı'nın ne olduğu noktasında önceden bilgilendirilmiştir. Çalışmanın başlangıcında, deney ve kontrol grubundaki öğrencilere kişisel bilgi formu uygulanmış aynı zamanda öğrencilerin araştırma sonunda nasıl bir farklılaşma gösterdiklerini tespit etmek amacıyla ünite başında ve sonunda olmak üzere hazırlanan Çoklu Zekâ ve öğrenci başarı testleri uygulanmıştır. Deney grubu sınıfına Çoklu Zekâ Kuramı ilkelerine uygun olarak hazırlanmış ders planından hareketle 6 hafta boyunca “Ülkemizin Kaynakları” ünitesi işlenmiştir. Deney grubu öğrencileri için oluşturulan eğitim-öğretim ortamları, mümkün olduğunca bütün zekâ alanlarını kapsayacak etkinlikler, görsel-işitsel araç ve gereçler yardımıyla zenginleştirilmiştir. Diğer taraftan deney grubuyla eşzamanlı olarak kontrol grubuna da yapılandırmacı yaklaşım kullanılarak ders anlatılmıştır. Araştırma sonucunda, Çoklu Zekâ kuramına göre hazırlanmış öğrenme etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı kontrol grubu arasında “Ülkemizin Kaynakları” ünitesindeki başarıları bakımından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur

Şirin (2010), yaptığı “Çoklu Zekâ Uygulamalarının Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi” isimli yüksek lisans çalışmasının amacı; Çoklu Zekâ kuramı uygulamalarının Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarısına etkisini belirlemektir. 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. Araştırma, “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.

Görer (2008) yaptığı “İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Ülkemizin Kaynakları Ünitesinde Uygulanan Çoklu Zekâ Kuramının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Ve Tutumlarına Etkisi” isimli araştırmasında Gardner tarafından ortaya atılan Çoklu Zekâ Kuramının Sosyal Bilgiler eğitim ve öğretiminde uygulanabilirliğini tespit etmek ve öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik olan tutum ve davranışlarını olumlu yönde geliştirebilmelerinde Çoklu Zekâ kuramının etkisini gösterebilmeyi amaçlamıştır. Araştırmada ilköğretim 6.sınıf Sosyal Bilgiler dersi ülkemizin kaynakları ünitesinde uygulanan Çoklu Zekâ Kuramının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi başlığı altında Çoklu Zekâ yöntemi ile yapılandırmacı yöntemin öğrenci başarılarına ve öğrencilerin derslere karşı tutumlarına yönelik etkileri saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma, Çoklu Zekâ Kuramının Sosyal Bilgiler eğitimindeki etkililiğini ortaya koyabilmek için, deneysel nitelikte yapılmıştır. Bu amaçla çalışma 2007-2008 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde İstanbul ili Sultanbeyli ilçesinde bulunan Turgut Reis İlköğretim okulundaki 6/D ve 6/H şubelerinde 88 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu öğrencilerden 41’i deney grubunu, 47’si ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın sağlıklı uygulanabilmesi için ders öğretmeni ve öğrenciler Çoklu Zekâ Kuramı hususunda önceden bilgilendirilmiştir. Yapılan araştırma kapsamında Sosyal Bilgiler dersinin “Ülkemizin Kaynakları” ünitesi seçilmiştir. Seçilen ünite kontrol grubuna yapılandırmacı öğretim yöntemi, deney grubuna ise Çoklu Zekâ yöntemi kullanılarak işlenmiştir. Öğrencilerin araştırma sonunda nasıl bir farklılaşma gösterdiklerini tespit etmek amacıyla ünite başında ve konu sonunda olmak üzere daha önceden hazırlanan öğrenci başarı testi ve tutum ölçekleri uygulanmıştır. Başarı testi ve tutum ölçeği vasıtasıyla elde edilen veriler amaçlara uygun olarak frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ($\bar{x}$), standart sapma (ss) ve t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı $\alpha=0,01$ düzeyinde test edilmiştir. Araştırma sonucunda Çoklu Zekâ yönteminin, öğrencilerin derse yönelik tutumlarının birbirlerine yakın oldukları ve anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Ancak araştırma, Çoklu Zekâ yönteminin uygulandığı deney grubu ile yapılandırmacı öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunu oluşturan öğrenci gruplarının ünite sonucunda uygulanan başarı testindeki başarı düzeyleri arasında önemli bir fark olduğunu göstermektedir. Çoklu Zekâ yönteminin uygulandığı sınıfta bulunan öğrenciler,

yapılandırmacı yöntemin uygulandığı sınıfta bulunan öğrencilerden daha başarılı oldukları saptanmıştır.

Ateş (2007), “Çoklu Zekâ Kuramına Göre Düzenlenen İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Osmanlı Kültür Ve Uygarlığı Ünitesi İçin Hazırlanan Eğitim Durumunun Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi” isimli yüksek lisans çalışmasının amacı; Çoklu Zekâ Kuramına dayalı öğretim aktivitelerinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin “Osmanlı Kültür ve Uygarlığı” ünitesinde, Sosyal Bilgiler başarılarına etkilerini incelemektir. Bu çalışmada araştırma yöntemi olarak Yarı Deneysel Yöntem kullanılmıştır. Araştırmada deney grubuna Çoklu Zekâ Kuramına uygun olarak düzenlenen öğretim durumu uygulanırken, kontrol grubuna ise geleneksel yöntem uygulanmıştır. Araştırmada her iki gruba ön test ve son test uygulanarak akademik başarı durumları karşılaştırılmıştır. Bu çalışmada elde edilen veriler SPSS 11.5 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test puanlarının değerlendirilmesi sonucunda; Çoklu Zekâ Kuramına göre hazırlanan öğretim durumunun geleneksel öğretime göre akademik başarı üzerinde daha etkili olduğu görülmüştür.

Karakoç (2006) yaptığı “İlköğretim II. Kademe Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularının Öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarının Akademik Başarı Ve Tutuma Etkisi” isimli yüksek lisans tezi çalışmasının temel amacı; ilköğretim II. Kademe Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya konularının öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramı esas alınarak hazırlanmış öğrenme öğretme ortamlarının klasik ortamlara göre öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ve Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarılarına ne düzeyde etki yaptığını ortaya koymaktır. Araştırma, iki aşama ve iki yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada altıncı sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin hazır bulunurluk düzeylerini belirlemek amaçlanmış ve bu amaca ulaşmak için olayları, durumları var oldukları şekliyle ortaya koymayı amaçlayan betimsel yöntem kullanılmıştır. İkinci aşamada ise Çoklu Zekâ Kuramına dayalı öğretim yönteminin öğrenci başarısına etkisinin incelenmesi amaçlandığı için deneysel yöntem kullanılmıştır. Deneyde Çoklu Zekâ Kuramına dayalı öğretim bağımsız değişken, öğrenci başarısı bağımlı değişken olarak kullanılmıştır. Bu işlemler sonucunda; Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamaları arasında fark deney grubundaki öğrencilerin lehine çıkmıştır. İşlem

öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test başarı puanları arasında anlamlı bir fark yokken işlem sonrasında deney grubundaki öğrencilerin akademik başarılarında kontrol grubu öğrencilerine nazaran anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin çıkış tutum puan ortalamaları arasında fark deney grubu öğrencilerinin çıkış tutum puanları lehinedir. İşlem öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark yokken işlem sonrasında deney grubundaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarında kontrol grubu öğrencilerine nazaran anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

Babacan (2006) yaptığı “Sosyal Bilgiler6. Sınıf Coğrafya Ünitelerinden Türkiye'mizin Öğretiminde İşbirlikli Yöntem Destekli Çoklu Zekâ Kuramının Erişkiye Etkisi” isimli yüksek lisans çalışmasında Sosyal Bilgiler 6. sınıf coğrafya ünitelerinden “Türkiye'miz” ünitesinin öğretiminde işbirlikli yöntem destekli Çoklu Zekâ kuramının erişkiye etkisini araştırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada öntest sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Uygulama çalışması 2005-2006 eğitim öğretim yılının II. döneminde Çanakkale ili Merkez ilçedeki Vali Fahrettin Akkutlu İlköğretim Okulunda yapılmıştır. Bu okulda 6. sınıf düzeyinde eğitim öğretim gören 60 öğrenciden 6-A şubesindeki 32 kişi deney grubunu; 6-B şubesindeki 28 kişi ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubuna işbirlikli yöntem destekli Çoklu Zekâ kuramı; kontrol grubuna ise, geleneksel anlayışa dayalı ders anlatımı uygulanmıştır. Veriler, “Kişisel Bilgi Formu Çoklu Zekâ Alanları Belirleme Ölçeği” ve “Başarı Testi” kullanılarak toplanmıştır. Çalışma sonucunda iki grubun sontest puan ortalamaları arasında yapılan analizde bu farkın deney grubu lehine ileri düzeyde anlamlı olduğu saptanmıştır.($p<0.01$). Grupların kalıcılık testi ortalaması ise, deney grubundaki öğrenciler için 32.87 ± 4.47 , kontrol grubundaki öğrenciler için 24.82 ± 4.51 olarak bulunmuştur. Yapılan istatistiksel analizde bu farkın da deney grubu lehine ileri düzeyde anlamlı olduğu göstermiştir($p<0.01$). Çalışma sonucunda elde edilen bulgular, çalışma öncesinde deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında bir fark bulunmadığını göstermektedir. Girişimin ardından ise, sontest ve kalıcılık testi puan ortalamaları açısından deney grubu lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Bu sonuçlar, yapılan deneysel çalışmanın başarılı olduğunu kanıtlamaktadır.

Karatekin (2006) yaptığı “İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Yön Ve Yön Bulma Yöntemleri Konusunun Çoklu Zekâ Kuramına Göre Öğretilmesinin Öğrenci Başarısına Etkisi” isimli yüksek lisans çalışması; ilköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi Yön ve Yön Bulma Yöntemleri konusu öğretiminde Çoklu Zekâ kuramına göre hazırlanmış aktif öğrenme etkinliklerinin öğrenci başarısına yaptığı etki ile geleneksel öğretim yönteminin öğrenci başarısına yaptığı etkiyi karşılaştırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada ayrıca 2005-2006 Eğitim-Öğretim yılında Çoklu Zekâ kuramının esas alındığı yeni programa göre hazırlanmış ders kitaplarındaki etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi ile araştırmacı tarafından Çoklu Zekâ kuramına göre hazırlanmış aktif öğrenme etkinliklerinin öğrenci başarısına etkisi de karşılaştırılmış ve uygulamada karşılaşılan sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Ön test-son test karşılaştırmalı deneysel yöntemin uygulandığı araştırma 2005-2006 Eğitim-Öğretim yılı 1. döneminde Ankara ili Sincan ilçesi Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu 4-A, 4-C, 4-F, 4-K, 4-L sınıflarında uygulanmıştır. 4-A sınıfı Çoklu Zekâ kuramının uygulandığı deney, 4-F sınıfı geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol 1, 4-C, 4-K, 4-L sınıfları ise 2005-2006 Eğitim-Öğretim yılında Çoklu Zekâ kuramına göre hazırlanmış ders kitaplarındaki etkinliklerin uygulandığı kontrol 2, kontrol 3 ve kontrol 4 grupları olarak yansız seçim yoluyla atanmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen nicel veriler bilgisayar SPSS (Statistical Packet for The Social Sciences) programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde tek yönlü ve çift yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Sonuçlar 0.05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Nitel veriler ise araştırmacı tarafından hazırlanan öğretmen gözlem formu, öğretmen görüşme formu ve öğrenci görüşme formu kullanılarak değerlendirilmiştir. Uygulamalar yapılmadan önce grupların seviyesini karşılaştırmak için öntest sonuçlarına bakılmıştır. Burada her iki grubun ön test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı yani grupların birbirlerine denk olduğu sonucuna varılmıştır [$F(4-194)=2.576; p>0.05$]. Araştırma sonucunda, Çoklu Zekâ kuramına göre hazırlanmış aktif öğrenme etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol 1 grupları arasında Yön ve Yön Bulma Yöntemleri konusundaki başarıları bakımından anlamlı bir fark bulunmuştur [$F(1-78)= 160.198; p< 0.05$]. Bunun yanı sıra deney grubu ile 2005-2006 Eğitim-Öğretim yılında Çoklu Zekâ kuramının esas alındığı yeni programa göre hazırlanmış ders kitaplarındaki etkinliklerin uygulandığı kontrol grupları

arasında da Yön veYön Bulma Yöntemleri konusundaki başarıları bakımından anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir [$F(4-194)= 55,814$; $p<0.05$]. Araştırmadan çıkan sonuçlar öğretmen gözlem formu, öğretmen görüşme formu ve öğrenci görüşme formu ile de desteklenmiştir.

Baykal (2005) yaptığı “Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanan Çoklu Zekâ Kuramının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkileri” isimli yüksek lisans çalışmasında ilköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin geleneksel yöntemle işlenişiyile, Çoklu Zekâ kuramına göre işleniş arasında; öğrencilerin akademik basanlarını etkileme ve öğrenilenlerin kalıcılığını sağlama bakımından anlamlı bir fark olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Öntest - sontest karşılaştırmalı deneysel yöntemin uygulandığı araştırma, 2003 - 2004 eğitim - öğretim yılı bahar döneminde Kırıkkale ili Sulakyurt ilçesinde yürütülmüştür. Çoklu Zekâ kuramı ile ilgili daha önceden yapılan araştırmalar çoğunlukla özel okullarda veya imkânları fazla olan merkezi devlet okullarında yapılmıştır. Bu araştırma, kuramın bir de imkânları fazla olmayan devlet okullarındaki etkisini saptamayı amaçlamaktadır. Sulakyurt ilçesindeki Cumhuriyet İ.Ö.O. 7 / A sınıfı Çoklu Zekâ kuramının uygulandığı deney, Sulakyurt İmamoğlu Çeşmesi İ.Ö.O. 7 / A sınıfı ise geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu olarak yansız seçim yoluyla atanmıştır. Uygulamaya başlanmadan önce öntestler yapılmıştır. Daha sonra deney grubunda Çoklu Zekâ kuramına, kontrol grubunda geleneksel yöntemle uygun dersler işlenmiştir. Konunun bitirilmesinden sonra sontestler, bundan 1 ay sonrada kalıcılık testleri yapılmıştır. Uygulamalar sonucu elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Uygulamalar yapılmadan önce grupların seviyesini karşılaştırmak için öntest sonuçlarına bakılmıştır. Burada her iki grubun öntest puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı yam grupların birbirlerine denk olduğu sonucuna varılmıştır. Ders planları hazırlanmadan önce sınıftaki öğrencilerin zekâ profilleri çıkarılmıştır. İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi "I. Dünya Savaşı ve Osmanlı Devleti" konusunun Çoklu Zekâ kuramına uygun olarak işlendiği deney grubunun sontest puanlarında öntest puanlarına göre 37.18 puanlık, % 84.5 'lik bir artış gözlenmiştir. Yani, Çoklu Zekâ kuramı öğrencilerin bilgileri öğrenebilmesi için uygun fırsatlar yaratmaktadır. Kontrol grubunun sontest puanlarında öntest puanlarına göre 22.12 puanlık, % 58'lik bir artış gözlenmiştir. Yani, geleneksel yöntem de öğrencilerin bilgileri öğrenebilmesi için uygun fırsatlar yaratmaktadır. Deney grubuyla, kontrol

grubunun sontest puanları arasında deney grubu lehine 20,94 puanlık, % 34,8'lik bir fark vardır. Bu da Çoklu Zekâ kuramının öğrencilerin akademik başarılarını geleneksel yöntemle göre daha olumlu etkilediği anlamına gelmektedir. Deney grubuyla, kontrol grubunun erişim puanları arasında deney grubu lehine 15,06 puanlık, % 68'lik bir fark vardır. Araştırmanın sonucunda Çoklu Zekâ kuramının, öğrencilerin erişimlerini etkileme açısından geleneksel yöntemle göre daha başarılı olduğu anlaşılmıştır. Deney grubuyla, kontrol grubunun kalıcılık fark puanları arasında deney grubu lehine 9,18 puanlık, % 47'lik bir fark vardır. Bu da Çoklu Zekâ kuramının kalıcılığı sağlama açısından geleneksel yöntemle göre daha başarılı olduğu anlamına gelmektedir. Araştırma neticesinde, öğrencilerin akademik başarılarının ve öğrenilenlerin kalıcılığını sağlama açısından, öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve zekâ alanlarına uygun yöntem, etkinlik ve materyallerin kullanıldığı Çoklu Zekâ sınıfının, geleneksel yöntemle göre daha başarılı olduğu anlaşılmıştır.

Arlı (2004) yaptığı “Sosyal Bilgiler Dersi "Güzel Yurdumuz Türkiye" Ünitesine Yönelik Çoklu Zekâ Kuramı Etkinlikleriyle Oluşturulan Öğrenme Ortamının 5.Sınıf Öğrenci Başarısına Etkisi” isimli yüksek lisans çalışmasında, öğrencilerin zekâ alanları belirlenerek, tüm zekâ alanlarını harekete geçirici etkinliklerin yer aldığı öğretim tasarımı hazırlanarak uygulanmıştır. Böylece öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alındığından öğrenmenin etkin olması ve zevkli bir ortamda gerçekleşmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada Sosyal Bilgiler dersi "Güzel Yurdumuz Türkiye" ünitesine yönelik Çoklu Zekâ kuramı etkinlikleriyle oluşturulan öğretim tasarımının 5. sınıf öğrencilerinin başarısına etkisi incelenmiştir. Öntest sontest kontrol gruplu modelin kullanıldığı çalışmada, Dr. Reşit Galip İlköğretim okulu 5. sınıflarından iki grup üzerinde yürütülen araştırmada 36 öğrenciden oluşan kontrol grubunda geleneksel öğretim tasarımı (öğretmen merkezli), 37 öğrenciden oluşan deney grubunda Çoklu Zekâ kuramı etkinlikleriyle düzenlenmiş öğretim tasarımı işe koşulmuştur. Araştırmada veriler, Seber (2001) tarafından geliştirilen Çoklu Zekâ alanlarını belirleme ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanarak uygulama öncesi ve sonrasında kullanılan Sosyal Bilgiler testi kullanılmıştır. MEB tarafından hazırlanan ilköğretim Okulu Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında 5. sınıf "Güzel Yurdumuz Türkiye" ünitesine yönelik hedefler baz alınmış; bu hedefler araştırmacı tarafından daha kolay gözlenebilmesi amacıyla kazanım hedefleri şeklinde ifade edilmiştir. Konuların ünite

içinde dağılımları ve hedefler dikkate alınarak araştırmacı tarafından sekiz zekâ alanım da içeren etkinliklere dayalı günlük planlar hazırlanmış ve bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde Bağımlı gruplar t testi, Bağımsız gruplar t testi, Tek Yönlü Varyans Analizi ve Tukey HSD kullanılmıştır. Elde edilen veriler, bulgular ve yorumlar bölümünde tablolar halinde incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir: 1. öğrenme yaşantıları hazırlanırken sekiz zekâ alanı baz alınmıştır. Ancak Çoklu Zekâ alanlarını belirleme ölçeği uygulaması sonucunda deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin doğa ve görsel zekâ alanlarının baskın olduğu ortaya çıkmıştır. 2. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin doğa zekâ alanının diğer zekâ alanlarına göre baskın olduğu, müziksel zekâ alanının diğer zekâ alanlarına göre geliştirilmesi gereken zekâ alan olduğu gözlenmiştir. 3. Öntest ve son testten elde edilen veriler Çoklu Zekâ kuramı etkinlikleriyle düzenlenen öğretim tasarımı uygulamasının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Bir başka ifadeyle, Çoklu Zekâ kuramı etkinlikleriyle düzenlenen öğretim tasarımı uygulanan deney grubu ile geleneksel öğretim tasarımı (öğretmen merkezli) uygulanan kontrol grubunun akademik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. 4. Tek yönlü varyans analizi sonucunda deney grubu öğrencilerinin Çoklu Zekâ alanlarına göre akademik başarıları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. 5. Aynı şekilde tek yönlü varyans analizi sonucunda kontrol grubu öğrencilerinin de Çoklu Zekâ alanlarına göre akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. 6. Tek yönlü varyans analizi sonucunda kız ve erkek öğrencilerin Çoklu Zekâ alanlarına göre akademik başarıları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.6.1.3. Çoklu Zekâ Kuramı'nın Hayat Bilgisi ve Tarih Derslerinde Kullanımına İlişkin Yapılan Araştırmalar

Bektaş (2007) yaptığı “Hayat Bilgisi Dersinde Ailelerin Çoklu Zekâ Kuramı Hakkında Bilgilendirilme Biçimlerinin Ve Öğrencilerin Farklı Baskın Zekâ Gruplarında Yer Almalarının Proje Başarıları Ve Tutumlarına Etkisi” isimli doktora çalışmasının amacı; , ilköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde öğrencilerin homojen veya heterojen baskın zekâ alanındaki gruplarda yer almaları ve ailelerinin Çoklu Zekâ Kuramı hakkında bilgilendirilme biçimlerinin proje başarıları ve Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarına

etkisini belirlemektir. Araştırma, deneysel modellerden iki faktörlü 2x2'lik faktöryel modele uygun olarak planlanmış ve yürütülmüştür. Araştırma modelindeki iki faktör, baskın zekâ alanlarına göre proje gruplarına atanma ve ailelerin Çoklu Zekâ Kuramı hakkında bilgilendirilme biçimleridir. Aileler Çoklu Zekâ kuramı hakkında iki farklı yolla bilgilendirilmiştir. Bunlardan birincisi; basılı materyallerin ailelere iletilmesiyle gerçekleşen basılı materyalle bilgilendirme, ikincisi ise araştırmacının velileri sınıfa davet edip aynı içeriği sunular ile destekleyerek sözlü olarak sunmasıyla gerçekleşen sözel yolla bilgilendirilmedir. Öğrencilerin baskın zekâ alanlarına göre proje gruplarına atanmaları iki farklı yolla yapılmıştır. Bunlardan birincisi aynı baskın zekâ alanına sahip öğrencilerin bir grupta yer aldığı homojen proje gruplarına atanmaları, ikincisi ise farklı zekâ alanına sahip öğrencilerin bir grupta yer aldığı heterojen proje gruplarına atanmalarıdır. Araştırma 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Ankara İli, Kızılcahamam İlçesi, Orhangazi İlköğretim Okulu'nun 3/A ve 3/B sınıflarında okuyan toplam 46 öğrenci arasından baskın zekâ alanları dikkate alınarak seçilmiş 24 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada, ilköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde proje başarıları ve hayat bilgisine yönelik ön ve son tutumları bakımından homojen baskın zekâ grubunda yer alan öğrencilerle heterojen baskın zekâ grubunda yer alan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır. Bunun yanında aileleri sözel yolla Çoklu Zekâ Kuramı hakkında bilgilendirilen öğrencilerin proje başarıları, aileleri basılı materyalle Çoklu Zekâ Kuramı hakkında bilgilendirilen öğrencilerin proje başarılarından istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Araştırmada öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik ön tutumlarına göre düzeltilmiş son tutumları arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur. Bu sonuçlar çerçevesinde baskın zekâ alanına göre sınıflamalarda heterojen gruplar kadar homojen gruplarında etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Çengeloğlu (2005), “Çoklu Zekâ Kuramına Göre Düzenlenen Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Etkinliklerinin Öğrenci Başarı Tutumuna Etkisi” isimli yüksek lisans çalışmasında, ilköğretim 2. sınıf Hayat Bilgisi dersinde Çoklu Zekâ kuramına göre düzenlenen öğretim etkinliklerinin öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma, 2004-2005 öğretim yılının bahar döneminde Bolu ili Dörtdivan ilçesindeki iki resmi ilköğretim okulunda yapılmıştır. Araştırma bir deney, bir kontrol grubunda bulunan 43 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma üç hafta

sürmüştür. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına “Hayat Bilgisi Başarı Testi” ve “Hayat Bilgisi Tutum Ölçeği” öntest-sontest olarak verilmiştir. Araştırmada Hayat Bilgisi başarı testi puanları ve derse ilişkin tutum ölçeği puanlarının analizinde deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test ve son test için bağımlı gruplar da t testi uygulanmıştır. Deneysel işlemin etkili olup olmadığı iki grubun öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması ile belirlenmiştir. Bu karşılaştırmadan alınan iki ortalama arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı bağımsız gruplarda t testi ile sınanmış bunun yanında diğer betimsel istatistik yöntemlerinden de yararlanılmıştır. Veriler SPSS-13 bilgisayar programı ile değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, Hayat Bilgisi başarı testinden elde edilen son test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Hayat Bilgisi tutum ölçeğinden elde edilen son tutum puanlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Belenli (2005) yaptığı “Tarih Öğretiminde "Toplumsal Yaşayışın Düzenlenmesi" Ünitesinin İşlenişinde Çoklu Zekâ Kuramı (11. Sınıf)” isimli yüksek lisans çalışması, tarih öğretiminde Çoklu Zekâ kuramının etkisini incelemek üzere yapılmıştır. Ön test - son test karşılaştırmalı deneysel yöntemin uygulandığı araştırma, 11. sınıfta okuyan 40 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi aracılığı ile toplanmıştır. Elde edilen verilere SPSS paket programından yararlanarak "ANOVA" ve "t testi" yapılmıştır. Elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir: 1. Tarih dersinde T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi "Toplumsal Yaşayışın Düzenlenmesi" ünitesini Çoklu Zekâ kuramına dayalı olarak öğrenen deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında hiçbir fark bulunamamıştır. Bu karşılaştırmadan çıkan sonuca göre, 1. Çoklu Zekâ Kuramı’nın uygulandığı sınıftaki öğrencilerin akademik başarılarında başlangıca göre hiçbir ilerleme olmamış, yani kuram öğrencilerin öğrenmelerine olumlu bir katkı yapmamıştır. 2. Tarih dersinde T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi "Toplumsal Yaşayışın Düzenlenmesi" ünitesinde Çoklu Zekâ kuramı ile öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile kendi yöntemleri ile dersi dinleyen kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında kontrol grubunun lehine anlamlı bir fark vardır. Bu karşılaştırmadan çıkan sonuca göre, bireysel farklılıkları dikkate alan Çoklu Zekâ kuramına dayalı öğretim etkinliklerinin

kullanılması, geleneksel öğretim yöntemlerine göre "Toplumsal Yaşayışın Düzenlenmesi" ünitesinde konuların öğrenilmesine olumlu bir katkı sağlamamıştır.

Akpınar (2004), "Çoklu Zekâ Kuramına Göre Hayat Bilgisi Dersinde Sınıf İçi Etkinliklerinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans çalışmasında Çoklu Zekâ kuramının Hayat Bilgisi dersindeki öğrenci başarısı üzerindeki etkinliğinin ne olduğu araştırılmıştır. Araştırma, 2004-2005 Eğitim - Öğretim Yılı güz döneminde Dr. Necla Yazıcıoğlu İlköğretim Okulu'ndaki 3-B ve 3-F sınıflarında "Sağlıklı Büyüyelim" ünitesi işlenerek uygulanmıştır. Her bir ders saati 40 dakika olmak üzere toplam 600 dakikalık 15 ders saati süresi içinde uygulama bitirilmiştir. Bu uygulamada ilkin rastgele seçilen iki sınıf deney ve kontrol grubu olarak değerlendirilmiştir. Çoklu Zekâ kuramının etkinliğini ortaya çıkarmak için, işlenecek ünitenin hedeflerinden oluşan 20 maddelik bir başarı testi oluşturulmuştur. Her iki grubun düzeylerinin eşit olduğunu belirlemek için bu sorular ön test olarak uygulanmıştır. Grupların ön test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Araştırmacı tarafından Çoklu Zekâ kuramına göre düzenlenen planlar deney grubuna, standart planlar ise kontrol grubuna uygulanmıştır. Uygulama bittikten sonra her iki gruba da son test uygulanmıştır. Öğretmen ve okul yöneticilerin Çoklu Zekâ kuramı hakkındaki düşüncelerini öğrenmek amacıyla 5 maddelik bir görüşme metni hazırlanmıştır. Velilerin, yapılan çalışmalar hakkındaki düşünceleri görüşme metni ile öğrenilmiştir. Öğrencilerin Çoklu Zekâ kuramına göre hazırlanan Hayat Bilgisi planlarının uygulanmasından sonra, dersin işlenişi konusundaki görüşlerini öğrenmek amacıyla günlükler tutturulmuştur. Çalışmanın öğrenci düşüncelerine etkisi nitel araştırma teknikleriyle incelenip, öğrenci başarısına etkisinin nasıl olduğunu öğrenmek için başarı testi uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar şunlardır: Çoklu Zekâ kuramına göre hazırlanmış olan Hayat Bilgisi planlarının uygulanmasından sonra deney grubunun ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. ($p < .05$) Kontrol grubunda böyle bir fark saptanmamıştır. Deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p > .05$). Öğrencilerin "Sağlıklı Büyüyelim" ünitesine Çoklu Zekâ kuramının belirlediği davranışlara uygun olarak derse katıldıkları tespit edilmiştir. Çoklu Zekâ kuramına göre hazırlanmış olan planların uygulanmasından sonra, öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine olan ilgilerinin daha da artmış olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin gerek ders sırasında gerekse ders sonrasında çok mutlu oldukları görülmüştür. Günlüklerine yazdıkları yazılardan bunlar

anlaşılmaktadır. Uygulama sırasında sınıf içerisinde etkin olmayan, kendine güveni az olan öğrencilerin, farklı öğrenme ve öğretme etkinliklerine olumlu cevap verdikleri görülmüştür. Bu öğrenciler zaman zaman derse katılıp arkadaşlarıyla beraber heyecan duydukları, üzerlerinden çekingenliklerini attıkları görülmüştür. Teknolojik araçlarla (projeksiyon makinesi, eğitim CD, müzik CD, slaytlar, fotoğraf makinesi) desteklenen çalışmalara öğrencilerin, ilgilerinin arttığı ve çalışmaları dikkatlice izledikleri görülmüştür. Ayrıca Çoklu Zekâ kuramına göre hazırlanan planların uygulanması sırasında yapılan canlandırma, rol yapma, tartışma, hikâye tamamlama, şarkı oluşturma çalışmalarından, temizlik maddelerinin ne işe yaradığını anlatan etkinliklerden, oyun hamurlarıyla vücudumuzun organlarının yapılması çalışmalarından, organların nasıl çalıştığını anlatan etkinliklerden, sağlıklı beslenmenin nasıl olduğunu anlatan oyunlardan olumlu yönde etkilendikleri gözlemlenmiştir. Çoklu Zekâ kuramına dayalı öğrenme-öğretme etkinliklerinin uygulanması sonucunda, öğrenci velilerinden de olumlu tepkiler alındığı görülmüştür. Bu tür çalışmaların öğrencileri, derse daha iyi motive ettiklerini belirtmişlerdir. Velilere verilen görüşme metinlerinden, öğrencilerin okulda yapılan çalışmaları evde istekli bir biçimde aileleriyle paylaştıkları görülmüştür. Çalışmanın yapıldığı okuldaki öğretmenlere Çoklu Zekâ kuramı hakkında düşüncelerini öğrenmek için bir görüşme metni sunulmuştur. Bu görüşme metninden çıkan sonuçlara göre; öğretmenlerin tamamı bu konuda kendilerini yeterli görmediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler tarafından Çoklu Zekâ kuramına ön yargıyla yaklaşılmadığı, planların sınıflarda uygulamalarında olumlu sonuçlar elde ettiklerini ifade etmişlerdir. Farklı zekâ tiplerine sahip öğrencilerin de derse katıldıklarını gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Bu konuda hizmet içi eğitim çalışmalarıyla, görsel ve yazılı materyallerle desteklenmek istediklerini ifade etmişlerdir. Çoklu Zekâ kuramının öğrenci kazanımları açısından olumlu olduğunu ancak programın çok yüklü olmasından dolayı konulan yetiştirmede sıkıntılar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. 8. Çoklu Zekâ kuramına dayalı öğrenme-öğretme etkinliklerinin uygulanması sonucunda okul yöneticilerinin de görüşleri alınmıştır. Okul yöneticileri yeni yeni eğitim sistemimize giren Çoklu Zekâ kuramı hakkında kendilerini yeterli görmediklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda şiddetle hizmet içi eğitime ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir. Çoklu Zekânın öğrenciler için faydalı olacağına inandıklarını ancak sınıf mevcutlarının buna uygun olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Çoklu Zekâ Kuramı'nın uygulanması ile eğitim

sistemimize sihirli bir değnek değmiş olmayacaktır. Ancak öğrencilere farklı yöntemlerle ders anlatma, onları daha etkin duruma getirici çalışmalar yapma ve bireysel farklılıkların kabul ederek yaklaşma birçok şeyi değiştirecektir. Bu çalışmada böyle bir uygulamanın öğrenciler üzerinde olumlu izleri görülmüştür.

2.6.1.4. Çoklu Zekâ Kuramı'nın Diğer Derslerde ve Eğitim Ortamlarında Kullanımına İlişkin Yapılan Araştırmalar

Uzunöz (2008) yaptığı “Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf Coğrafya Dersinde Çoklu Zekâ Destekli Öğretimin Öğrenci Başarısı Tutumu Ve Kalıcılığa Etkisi” isimli doktora çalışmasında, Ortaöğretim 9. sınıf Coğrafya dersinde Çoklu Zekâ Kuramı destekli öğretiminin öğrencilerin başarı, tutum ve kalıcılığı üzerine olan etkilerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma deneme modelinde bir araştırmadır. Çoklu Zekâ Destekli Coğrafya Öğretimi ve geleneksel Coğrafya öğretiminin öğrencilerin başarı ve tutuma olan etkisini test etmek için kontrollü Ön test Son test deseni kullanılmıştır. Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası başarı seviyesini ölçmek için “Başarı Testi” geliştirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin Coğrafya dersine karşı uygulama öncesi ve sonrası düşüncelerini ölçmek amacıyla “Coğrafya Dersi Tutum Ölçeği” geliştirilmiştir. İlk olarak deney grubuyla “Doğa ve İnsan”, “Harita Bilgisi” ve “Dünyanın Hareketleri” üniteleri Çoklu Zekâ destekli etkinliklerle işlenerek, öğrenciler işleme hazır hale getirilmiştir. Ön çalışma bittikten sonra deney ve kontrol grubu öğrencilerinin coğrafya dersine karşı olan tutumlarını ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan tutum ölçeği uygulanmıştır. Yine deney ve kontrol gurubu öğrencilerinin işlem öncesi “İklim Bilgisi” konuları hakkındaki ön bilgilerini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testi uygulanmıştır. Bu uygulamalar araştırmacı tarafından bizzat gerçekleştirilip, elde edilen veriler istatistik programına girilmiştir. İşlem 10 hafta sürmüştür. 10 Hafta boyunca hazırlanan planlara sadık kalınarak deney ve kontrol grubuyla dersler işlenmiştir. İşlem bittikten sonra yine başta kullanılan tutum ve başarı ölçekleri deney ve kontrol gurubu öğrencilerine yeniden uygulanarak, işlem sonucunda öğrenci kazanımları tespit edilmeye çalışılmıştır. İşlem I. dönemin son haftasında sona ermiş ve araya sömestre tatili girmiştir. Sömestre tatili dönüşü üç hafta geçtikten sonra deney ve kontrol grubu öğrencilerine başarı ölçeği tekrar uygulanarak Çoklu Zekâ destekli uygulamaların öğrencilerde başarı yönünden kalıcılığa ne gibi etki sağladığı

tespit edilmeye çalışılmıştır. Verilerin Çözümlemesinde, aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, KR 20, Varyans Çözümlemesi, Basit Madde Analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, Coğrafya I dersi “Atmosfer ve İklim” ünitesi öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarının öğrencilerin başarıları, derse yönelik tutumları, başarılarının kalıcılığı açısından etkili olduğu görülmüştür.

Alaz (2007), “Coğrafya Öğretiminde Çoklu Zekâ Uygulamaları” adlı doktora çalışmasında, deney ve kontrol grubunun deney öncesi ve deney sonrası ön test ve son test toplam başarı testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu belirtmiştir. Araştırmada öğretmenlerin zekâ algısı konusunda zekâyı çevre ve kalıtımın bir ürünü olarak gördükleri, öğretimde tüm zekâ alanlarına eşit derecede önem verilmesi gerektiğine katıldıkları, zekânın en önemli göstergesi olarak sözel ve dil yeteneği olduğu görüşü ile zekânın en önemli göstergesinin sayısal ve mantık yeteneği olduğu görüşleri konusunda kararsız” kalmışlardır. Bununla birlikte öğretmen okulu mezunu öğretmenler diğer okullardan mezun olan öğretmenlere göre zekânın en önemli göstergesinin sayısal ve mantık yeteneği olduğu görüşünü daha çok benimsedikleri görülmüştür. Öğretmenlere göre Çoklu Zekâ Kuramı, öğretmen-öğrenci iletişimini güçlendirmekte, öğrencilerin derse katılımını arttırmakta ve Çoklu Zekâ Kuramı sayesinde her öğrenci bir işe yaradığı duygusunu hissedebilmektedir. Bunların dışında öğretmenlere göre Çoklu Zekâ Kuramı öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin gelişimine katkı sağlamaktadır ve bütün derslerde uygulanmalıdır. Ayrıca Çoklu Zekâ Kuramı’na göre ders işlendiğinde öğrencilerin derse katılımlarının arttığını ve öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin gelişme kaydettiklerini belirtmişlerdir.

Kucur (2007) “İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersinde Çoklu Zekâ Uygulamaları ve Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler” isimli yüksek lisans araştırmasında; Fen ve Teknoloji dersini veren öğretmenlerin ‘Çoklu Zekâ Kuramı’na uygulama aşamasında; hangi yöntemleri kullandıklarını, etkinlikler düzenlerken ne gibi güçlüklerle karşılaştıklarını, hangi zekâ alanına yönelik etkinlik planlamanın daha güç olduğunu ve son olarak da öğretmenlerin Çoklu Zekâ uygulamalarına yönelik görüş ve önerilerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla 2005–2006 öğretim yılı içinde Konya ili merkez ilçelerde görev yapan ilköğretim sınıf öğretmenleriyle görüşülmüştür. Araştırma sonunda öğretmenlerin Fen ve Teknoloji dersinde Çoklu Zekâ Kuramı’na yönelik etkinlik düzenlerken karşılaştıkları güçlükler sırasıyla; araç-gereç yetersizliği, sınıfların

kalabalık olması, öğrencinin farklı etkinliklere uyum sağlamakta zorlanması, bazı alanlara yönelik etkinlik sağlama güçlüğü, zaman güçlüğü, okul binasının ve bahçenin yetersizliği, ailenin farklı etkinlikleri desteklememesi, kuşkuyla yaklaşması, öğretmenlerin kuramın uygulaması hakkında kendilerini yetersiz hissetmeleri şeklinde sıralanmıştır.

Başlı (2006), yaptığı “Çoklu Zekâ Kuramı’nın Coğrafya Öğretiminde Uygulanması Ve Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi” isimli yüksek lisans çalışmasının temel amacı; Çoklu Zekâ temelli öğretimin öğrencilerin coğrafya başarısına olan etkisini araştırmaktır. Çalışmada Çoklu Zekâ temelli öğretim ve geleneksel öğretim metodu olmak üzere iki farklı metot kullanılmıştır. Bu öğretim metotlarının uygulanması için deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Araştırmada öntest ve sontest uygulanarak, Çoklu Zekâ yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi olup olmadığı araştırılmış, elde edilen verilere bulgular ve yorumlar bölümünde yer verilmiştir. Araştırma, İskenderli İMKB Çok Programlı Lisesi 10TM/A-B sınıflarının öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırmada 10TM/A sınıfı öğrenciler deney, 10TM/B öğrencileri de kontrol grubu olarak seçilmiştir. 10TM/A sınıfı olan deney grubuna Çoklu Zekâ temelli öğretim, 10TM/B olan kontrol grubuna ise geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Araştırmada öğrencilerin zekâ alanları, Çoklu Zekâ testi ve gözlem formu kullanılarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin zekâ alanları belirlendikten sonra eğitim durumları hazırlanmıştır. Eğitim durumuna başlamadan önce öğrencilere konuyla ilgili öntest, konunun bitiminden sonra ise son test uygulanmıştır. Eğitim durumu hazırlanırken sadece geleneksel olan iki zekâ alanı değil, Çoklu Zekâ kuramında yer alan sekiz zekâ çeşidi de baz alınmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin kendilerini farklı etkinliklerde ispatlamaları sağlanmıştır. Araştırmanın başında ve sonunda uygulanan testlerin arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Eğitimde uygulanan Çoklu Zekâ temelli yöntemin öğrencilerin coğrafya başarılarına büyük bir etkisi olduğu gözlenmiştir.

Güngör (2005) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Zeka Alanlarına Göre Çoklu Zeka Etkinliklerini Uygulama Durumlarının Belirlenmesi” isimli çalışma, sınıf öğretmenlerinin, eğitim-öğretim sürecinde Çoklu Zekâ Kuramı’na dayalı ne tür etkinliklere yer verdikleri, zekâ profilleri ve Çoklu Zekâ Kuramı hakkındaki görüşleri ile bunların cinsiyet, kıdem ve mezun oldukları okul türleri açısından farklılık gösterip

göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma örneklemi olarak Ereğli ilçe merkezinde ve köylerinde görev yapan sınıf öğretmenleri seçilmiştir. Araştırma betimsel bir araştırma olup anket, görüşme ve gözlem yapılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda, öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde kendi zekâ alanlarına uygun etkinliklere yer verdikleri, erkek öğretmenlerin mantıksal ve doğa zekâ alanları puanlarının daha fazla olduğu, kıdem durumlarının zekâ alanı puanlarını etkilemediği ayrıca Eğitim Fakültesi ve Ön Lisans mezunu olan öğretmenlerin, Fen Edebiyat Fakültesi ve diğer okul mezunlarına göre müziksel zekâlarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Canbay (2006) tarafından yapılan “İlköğretim 1. Kademedeki Çoklu Zeka Kuramı Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Yalova Örneği)” isimli çalışma, Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarının şuan ki okul ve sınıflarının mevcut durumlarına uygun olup olmadığı; uygun ise bunun düzeyini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çoklu Zekâ Kuramı uygulayıcısı olan öğretmenlerin kuram hakkındaki görüş ve düşüncelerini öğrenmek için, Yalova ilinde yer alan ilköğretim okullarının birinci kademelerinde görev yapan 240 sınıf öğretmenine anket uygulanması yolu seçilmiştir. Ankette öğretmenlerin ÇZK’ ya uygulamalarına karşı geliştirdikleri tutum ve yaklaşımlara ait 40 soru yer almış, ayrıca anketin sonunda öğretmenlerin görüşlerini yazılı olarak belirttikleri bir bölüme de yer verilmiştir. Ankette toplanan verilerin değerlendirilmesi sonunda; öğretmenler, ÇZK’ ya uygulamalarının öğrenmede kalıcılık üzerinde daha etkili olduğunu, ÇZK’ ya göre ders işlemenin geleneksel yöntemlere göre ders işlemekten daha iyi sonuç verdiğini, öğrencilerin Çoklu Zekâ Kuramı’na göre ders işlerken derste daha aktif olduklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında öğretmenler araç-gereç sıkıntısı yaşadıklarını, sınıfların kalabalık olmasından rahatsızlık duyduklarını gerek kendilerinin, gerek yöneticilerin, gerekse müfettişlerin eğitim alması gerektiğini dile getirmişlerdir.

2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurt dışında yapılan araştırmalar kısmında; Çoklu Zekâ Kuramı’nın akademik başarı üzerine etkisini konu alan araştırmalara, Çoklu Zekâ Kuramı ile ilgili öğretmen görüşlerini konu alan araştırmalara ve Çoklu Zekâ Kuramı’na dayalı eğitim programlarını konu alan araştırmalara yer verilmiştir.

2.6.2.1. Çoklu Zekâ Kuramı'nın Akademik Başarı Üzerine Etkisini Konu Alan Araştırmalar

Bellflower (2008), “A Case Study Of The Perceived Benefits Of Multiple Intelligences Instruction: Examining Its Impact On Student Learning” isimli çalışmasında Çoklu Zekâ Kuramı'na dayalı öğretimin, Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin başarıları, tutumları ve motivasyonları üzerindeki etkisini araştırmıştır. 50 beşinci sınıf öğrencisi ile 12 hafta sürede gerçekleştirilen yarı deneysel araştırmada veriler; başarı testi, tutum ölçeği ve açık uçlu sorular ile elde edilmiştir. Çoklu Zekâ Kuramı uygulaması ile öğrencilerin motivasyonlarının arttığı ve derse ilişkin olumlu tutum geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Brand (2006), çalışmasında Çoklu Zekâ Kuramı'nı kullanarak, çocukların okuryazarlık becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu beceriler; alfabe bilgisi, anlamlı ve anlamsız sözcük yeteneği ve dil kullanımıdır. Programın okuma yazma etkinlikleri çocukların sosyal, içsel, mantıksal, bedensel, dilsel, müziksel, doğacı ve uzamsal yetenek ve ilgilerine hitap eder. Yedi 7 haftalık program sürecinin ardından 13 çocuğun, okuma becerileri, Çoklu Zekâ alanlarına dayalı etkinlikler ve hikâye anlatma alıştırmalarıyla pozitif yönde bir artış kaydedildiği belirtilmiştir.

Nguyen (2000, akt. Tekin, 2009, s.33), Fuller School adlı kurumda yürüttüğü araştırmada, Çoklu Zekâ Kuramı ile yapılan öğretimin standart testlerdeki başarıya etkisini incelemiş, Çoklu Zekâ Kuramı'na dayalı olarak gerçekleştirilen öğretimden sonra, beşinci sınıf öğrencilerinden oluşan deney ve kontrol gruplarına California Achievement Test/5 (CAT/5) adlı test verilmiştir. Test sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamış ancak, Matematik, Beden Eğitimi, Müzik dersleri ile ilgili raporlarda uygulamaların etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nguyen'e göre iki öğretim arasında başarı farkının bulunmaması Çoklu Zekâ Kuramı kültürünün başarısı olarak düşünülebilir. Çünkü Çoklu Zekâ Kuramı programına katılan öğrenciler geleneksel programdakiler kadar başarılı olmuşlardır.

Ford (2000), “A Study of the Effects Of Implementation of Multiple Intelligence Techniques and Integrated Thematic Instruction on Seventh-Grade Students” isimli çalışmasında ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin başarılarının iyileştirilmesinde

bütünleştirilmiş tematik eğitim ve bütünleştirilmiş Çoklu Zekâ Kuramı'na dayalı tekniklerin etkisini test etmiştir. Yirmi dokuz hafta süren çalışmanın sonucunda kontrol grubundaki öğrenciler okuduğunu anlamada daha başarılı olurken deney grubundaki öğrenciler dilin bütün parçalarını kullanmada daha yüksek puanlar almışlardır.

2.6.2.2. Çoklu Zekâ Kuramı İle İlgili Öğretmen Görüşlerini Konu Alan Araştırmalar

Harvard Üniversitesi'nin "Project Zero (Sıfır Projesi)" adı altındaki çalışmalarında, (Hoerr, 2002) Çoklu Zekâ'nın etkililiğini araştırmak için, eğitimde Çoklu Zekâ Kuramı'nı kullanan, Amerika'daki kırk bir okulun müdürüyle görüşülmüştür. Bu müdürlerin %78'i kuramın uygulanmasıyla birlikte öğrencilerin başarı oranlarında %63'lük bir büyüme olduğunu belirtmiştir. %78'i öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin başarılarında da iyileşme olduğunu söylenen raporda, ailelerin okulla dayanışmasının %80 oranında arttığını, %81 oranında ise öğrenci disiplin problemlerinde iyileşme olduğunu söylemişlerdir. Çoklu Zekâ Kuramı uygulaması sonucunda öğrencilerin öğrenmeyi daha eğlenceli, okulu da daha keyifli bulduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin öğrenme heyecanı duyduklarını ve disiplin problemlerinin de kaybolmaya başladığını belirtmişlerdir

Vialle (1997), Avustralya'da Çoklu Zekâ Kuramı'nın eğitime nasıl uyarlandığını araştırmıştır. 30 farklı okulda 150 öğretmenle görüşerek yaptığı çalışmanın sonunda Çoklu Zekâ uygulamasına yönelik iki temel yaklaşıma ulaşmıştır. Bunlar, Çoklu Zekâyı öğretmek ve Çoklu Zekâ doğrultusunda öğretmektir. Bir zekâ alanını öğretmek özel bir zekânın gelişimini amaçlar örneğin müzik zekâsının gelişimi için müziksel becerileri kazandırmak gibi. Bir zekâ alanı doğrultusunda öğretmek, bir içeriği öğretmek için bir zekâ alanını kullanmayı amaçlar, örneğin bir matematik formülünü hatırlamak için bir şarkıyı kullanmak gibi (akt. Kucur, 2007).

McClaskey (1995; akt. Gürbüzöğlü, 2009, s.75) çeşitli okullarda Çoklu Zekâ Kuramı'nı kullanarak öğretim yapmış, kişilerin kendi zekâlarının farkında olmasına çalışmıştır. Bir yaz okulunda öğrencilerin kendi zekâ türlerini kullanmalarına izin veren bir pilot ders düzenlemiştir. Bu kursta Asyalı- Amerikalı yazarların şiirlerine odaklanılmış ve Gardner tarafından tanımlanan yedi zekâ etrafında etkinlik seçenekleri düzenlenmiştir. Öğrencilerin diğer zekâlarını geliştirmede güçlü yanlarının kullanılabileceğini ve

öğretmenlerin öğrencilerinin zekâ tiplerinin farkında olmasını öğrenmelerinin yeterli olmadığı, sınıfın dışındaki durumlarda becerilerini kullanabilecekleri, birbirleriyle bilgiyi paylaşacakları yolların bulunması gerekliliği sonucuna varılmıştır.

2.6.2.3. Çoklu Zekâ Kuramı'na Dayalı Eğitim Programlarını Konu Alan Araştırmalar

Lopez (2004), yaptığı araştırmada, duygusal zekânın öğrenciler üzerindeki etkilerini gözlemlemiştir. Her gün düzenli olarak öğrencilerin sosyal etkileşimleri, kolejdeki yaşıt öğrencilerin etkileşimleri ve hem gözetmenleri hem de ders çalıştıkları ortam ile olan etkileşimleri gözlemlenmiştir. Bu çalışma ilk olarak 103 Alman kolej öğrencisinde uygulanmıştır. Bu çalışmanın sonunda bireylerin karşı cinsle olan etkileşimleri, kendilerini toplum içerisinde ifade edebilme becerileri artmış ve daha başarılı olmaya başlamışlar. İkinci olarak bölgesel bir kolejden 76 öğrenci üzerinde yapılan uygulamayla öğrencilerin duygularını kontrol etme, birbirleriyle iletişim kurma, toplumsal duyarlılık ve kendilerini ifade edebilme konularında başarılı oldukları belirlenmiştir (akt. Kırıcı, 2009, s.60).

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

Cason (2001), okulöncesi Çoklu Zekâ Kuramı temelli beslenme eğitimi programının değerlendirilmesi isimli bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmanın ön test ve son testleri karşılaştırıldığında istatistiksel olarak son test lehine anlamlı bir farka rastlanmıştır. Bu sonuçlar; okul öncesi çağ çocuklarının değişik yiyeceklerin isimlerini ve sağlıklı beslenme için hangi yiyeceklerin tercih edilmesi gerektiğini öğrenebileceklerini işaret etmektedir (akt. Sivrikaya, 2009, s.58).

Beam (2000), beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde, Çoklu Zekâ Kuramı'na beş hafta süresince Çoklu Zeka Kuramı'na dayalı öğretim uygulanmış ve geleneksel ders kitabı-öğretmen öğretimini karşılaştırmıştır. Araştırma, 24 beşinci sınıf öğrencisi ile beş haftada gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler, öğrenci portfolyolarından ve başarı testinden elde edilmiştir. Öğrencilerin portfolyo notları, okul sistemi tarafından önerilen bir rubrik ölçeğe dayandırılmıştır. Sonuç olarak, her iki öğretim de kontrol grubu ve deney grubunun başarısı üzerinde etkili olmuştur.

Viens (1999), sınıf ortamında yaptığı çalışmada Çoklu Zekâ Kuramı'nı "Öğrencilerin emsalsiz kombinasyonları üzerine kurulan ve genel olarak farklı zekâları kapsayan, sınıf içinde yaşanabilecek deneyimleri düşünmek için bir çerçevedir" şeklinde açıklanmış ve Çoklu Zekâ Kuramı'na dayalı programların üç amaca yönelik olduğunu belirtmiştir:

1. Değişik zekâ seviyelerindeki öğrenciler için fırsat yaratır. (Keşfetme)
2. Öğrencilere güçlü oldukları alanlarda fırsat verir. (Yetenekleri geliştirme)
3. Öğrencilerin eğitim programlarındaki entelektüel yönlerini vurgulayarak daha bireyselleşmiş eğitim yaratır. Bu yaklaşım öğrencilerin, zekâlar arasında seçenek sağlar. Tanıtıcı strateji yayınlamak, informal olarak öğrencilerin zekâlarını, gelişen aktivitelerine göre değerlendirilmesi öğrencilere kendilerinin öğrenmelerini göstererek güçlü yanlarını kullanmaları için değerlendirme olanakları geliştirir (akt. Obuz, 2001, s.59).

Reid ve Romanoff (1997; akt. Gürbüzöğlu, 2009, s.77), 2. ve 5. sınıfa kadar olan düzeyleri içine alan, öğretim stratejileri, program geliştirme ve değerlendirmesini Howard Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı'na dayalı olarak geliştirmişlerdir. Kuzey Carolina'daki Charlotte anaokulu bu programa göre dersleri işlemektedir. Reid ve Romanoff, Emmanuel adındaki öğrenciyi okula başladığı ilk günden beri incelemişlerdir. Emmanuel okula ilk başladığında, okuldan fazla hoşlanmamış ve okuma testlerinden düşük puanlar almıştır. İkinci sınıfa geldiğinde Emmanuel'de değişiklikler görülmeye başlanmıştır. Üzerinde çalışmak istediği konu hakkında şans verildiğinde güçlü olduğu zihinsel alanlara (matematiksel ve uzamsal) yönelmiş, diğer zekâ alanları için olan etkinlikleri de sergilemiş ve sınıfında liderlik vasfını üstlenmiştir.

Washington'da bulunan Lakes İlköğretim Okulu'nda 1997 yılında yapılan bir çalışmada, 6. sınıflardan 100 öğrenci doğa zekâsına odaklanarak, su kalitesi konusunda

bir çalışma yapmışlardır. İki nehir arasındaki sette yer alan su kalitesini inceleyen programda öğrenciler çok çeşitli öğrenme deneyimleri kazanmışlardır. Bu çalışmada oklu çevresi sınıf olarak kullanılmıştır. 6. sınıf öğrencileri kendi öğrendiklerini 1. sınıf öğrencilerine aktarmış, onlara bölgenin hayali resimleri çizdirilmiş, kimyasalların bitkiler üzerindeki etkileri konusunda ne düşündükleri sorulmuş, yağmur sularının boşaltıldığı kanallarda yürümüşlerdir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin deneyimleri sonucunda daha kalıcı bir öğrenme gerçekleştirdikleri görülmüştür (akt. Tarman, 1999, s.57).

Allen (1997; akt. Nacakçı, 2006; s.41-42), tarafından yapılan araştırmada, üstün yetenekli çocukların öğrenimlerinde Çoklu Zekâ Kuramı'nın etkisini saptamayı amaçlamıştır. Çalışmada, öğrencilerin araştırma kapsamında kullanılan öğretme stratejilerinden hangisine ilgi duyduklarını belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir. Uygulama sonucunda öğrencilerin %89'nun ezberle öğretime karşı olduklarını, %95'nin proje ve beraber çalışma fikrine katıldıklarını, %57'sinin öğretim yöntemi olarak sanatın seçilmesini, %50'sinin derslerde renkli harita ve resimlerin kullanılmasını istedikleri belirlenmiş, %78 oranında öğrencilerin müzik dinleme ve şarkı söyleme gibi etkinlikleri yapmak istemedikleri tespit edilmiştir.

Carson, (1995) öğrencilerin sahip oldukları farklı kültürel geçmişlerini/etnik kökenlerini ve farklı öğrenebilme yeteneklerini göz önünde bulundurularak, Çoklu Zekâ Kuramı doğrultusunda, bireysel veya grupta çalışan öğrencilerin matematiksel problem çözme öğretimindeki farklılıklarını incelenmiştir. Bu araştırma için Florida, Orange Country şehrindeki bir ilkokulun 5. sınıfları arasından 59 öğrenci deney grubunu ve 59 öğrenci kontrol grubunu oluşturmaktadır. Bu öğrenciler arasından rastgele seçim yapılarak iki deney ve iki kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney gruplarında Çoklu Zekâ Kuramı yaklaşımı doğrultusunda problem çözme yapılmıştır. Kontrol gruplarında ise geleneksel yöntem kullanılarak problem çözme öğretimi yapılmıştır. Analiz sonucunda deney gruplarının lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunulmuştur. Ayrıca deney gruplarında, öğrencilerin sayı problemlerin çözmek için gösterdikleri çabalarda, çözüm yollarındaki inceliklerde/ayrıntılar ve problemlere doğru cevap vermelerinde gelişme olduğu görülmüştür (akt. Işık, 2007).

Tüm araştırma incelemeleri ve alan yazın çalışması çerçevesinde ulaşılabilen kaynaklar, yapılan çalışmaların daha çok Çoklu Zekâ Kuramı'nın öğrenme ortamında kullanımının öğrencilerin akademik başarılarında bir etkisi olup olmadığını, bir eğitim ortamında uygulanmasının etkilerini, Çoklu Zekâ Kuramı ile ilgili öğretmen görüşlerini ve benzeri türde yapılan araştırmaların varlığını göstermektedir. Yine ulaşılan kaynakların sınırlılığı içerisinde, Sosyal Bilgiler ders kitapları, öğrenci çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan etkinliklerin Çoklu Zekâ Kuramı çerçevesinde değerlendirilmesi ve Çoklu Zekâ etkinliklerinin sınıf ortamında kullanımına ilişkin sınıf içinde yapılan gözlemleri ve öğretmen görüşlerini de nitel olarak inceleyen kapsamlı bir çalışma yapılmadığını ortaya koymaktadır. Bu çerçevede hazırlanan araştırmanın, yeni Sosyal Bilgiler ders kitapları, öğrenci çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan Çoklu Zekâyâ uygun etkinliklerin nitelik ve nicelik olarak incelenmesi, farklı zekâ türlerine hitap edecek yeni ve çağdaş etkinliklerin hazırlanabilmesi ve sınıf ortamında kullanımının incelenmesi bakımından literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi konularında bilgiler verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, “Sosyal Bilgiler 4. ve 6. sınıf ders kitapları, öğrenci çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan etkinliklerin Çoklu Zekâ alanlarından hangisine veya hangilerine hitap ettiği, sınıf içinde yapılan etkinliklerde Çoklu Zekâ Kuramı’nın yeri ve kurama yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi amaç edinilmiştir.

Araştırmada, nitel araştırma yöntemi benimsenmiş olup araştırma deseni olarak da durum çalışmasıdır. “Üzerinde çalışılması hedeflenen sürecin doğası gereği kendiliğinden oluştuğunda, araştırmacılar “neden?” ve “nasıl?” sorularına odaklanarak “hedeflenen durumu” ayrıntılı olarak irdelemek istediğinde, durum çalışmalarına yönelmektedirler. Durum çalışmaları, güncel bir olgunun kendi yaşam çerçevesinde çalışılması ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılabilmesi” (Yin, 1984; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.281) gibi özellikleri nedeniyle bu araştırmanın doğasına uygun düşmektedir. Nitel araştırmalar olguyu içeriğe özgü düzenlemelerle anlamak için “araştırmacının ilgilendiği olguya müdahale etmeden yerinde inceleme yapması gibi” yaptığı doğal bir araştırma yaklaşımıdır (Patton, 2001).

Strauss ve Corbin (1990) nitel araştırmaların, hakkında çok az şey bilinen olguları daha anlamak için kullanılan bir metot olduğunu, ayrıca zaten bilinen olgulara farklı bakış açıları kazandırmak amacıyla da kullanılabileceğini veya nicel araştırmalardan elde edilmesi güç olan derinlemesine bilgilerin nitel araştırmalardan elde edilebileceğini vurgulamıştır (Hoepfl, 1997). Nitel araştırma metotları görüşme veya gözlemlerden elde edilen metinlerin yorumlanmasını, düzenlenmesini ve bunlardan sistematik veri elde edilmesini içerir. Sosyal olguların bireysel veya doğal çevresinde deneyimlenen anlamını keşfetmede kullanılır (Malterud, 2001).

Durum çalışması yöntemi, “sınırlı sayıda değişkenleri incelemek belirli kuralları takip etmek yerine tek bir durum ya da olayın derinlemesine boylamsal olarak incelenmesini

içerir. Durum çalışmaları gerçekte ortamda neler olduğuna bakma, sistematik bir biçimde verileri toplama, analiz etme ve sonuçları ortaya koyma yoludur. Ortaya çıkan ürün ise, olayın niçin o şekilde olduğunun ve gelecek araştırmalar için daha detaylı olarak nelere odaklanmanın gerektiğinin keskin bir biçimde ortaya koyabilmek için daha uygundur”(Davey, 1991; akt. Gökçek, 2009, s.1). Durum çalışmalarında araştırmacı veri toplamak için “birden fazla (üçgenleme) tekniğinden yararlanmalıdır. Çünkü özel durumun incelenmesi için bütüncül (holistik) bir bakış açısı gerekir” (Ekiz, 2009, s. 46). Araştırmada durum çalışması desenlerinden bütüncül çoklu durum deseninden yararlanılmıştır. Bütüncül çoklu durum deseninde, “birden fazla kendi başına bütüncül olarak algılanabilecek durumlar söz konusu olup, her bir durum kendi içinde ele alınır ve daha sonra birbirleriyle karşılaştırılır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.291). Bu bağlamda yöntemin gücünü artırmak amacıyla yöntem ve veri çeşitlemesine gidilmiş, yöntem çeşitlemesinin sağlanabilmesi amacıyla, “doküman inceleme”, “gözlem”, “görüşme” yöntemlerine yer verilmiştir. Veri çeşitlemesinin sağlanabilmesi için de “ders kitapları, öğrenci çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitapları”, “gözlem yapılan sınıflar”, “görüşme yapılan kişiler”, farklı veri kaynakları olarak kullanılmıştır.

“Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarında Çoklu Zekâ Kuramı uygulamasının Sosyal Bilgiler ders kitaplarıyla, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitapları ilişkisinin incelenmesi boyutunda nitel veri toplama yöntemlerinden biri olan Doküman İncelemesi kullanılmıştır. “Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarında Çoklu Zekâ Kuramı’nın uygulanmasının değerlendirilmesi sürecinde öğretmenlerle yapılan görüşme (mülakat) ve bu çerçevede yapılan öğrenme ortamları gözlemleri araştırmanın, nitel araştırma ilkeleri doğrultusunda şekillenmesini sağlamıştır.

Bu çerçevede oluşturulan araştırmada, yapısı itibariyle nitel veri analizi teknikleri kullanılarak incelenmiş ve değerlendirmeler yapılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu nitel araştırma geleneği uygun olarak amaçlı örnekleme tiplerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu örnekleme yöntemindeki amaç, “önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da

önceden belirlenmiş bir ölçüt listesi kullanılabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 112). Araştırmanın çalışma grubu; ders kitabı setleri çalışma grubu, sınıf ortamında gerçekleştirilen etkinliklere yönelik yapılan gözlemin çalışma grubu, öğretmenlerle yapılan görüşmenin çalışma grubu3 olmak üzere 3 boyutta ele alınmıştır.

3.2.1. Ders Kitabı Setleri Çalışma Grubu

2004-2005 öğretim yılında uygulamaya konulan İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı'na göre hazırlanan, 2009-2010 öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanmış, Ocak 2012 tarihli 2652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanan yazıda 3 farklı yayınevi tarafından hazırlanan 2 adet Sosyal Bilgiler 4. sınıf, 2 adet Sosyal Bilgiler 6. sınıf ders kitabı setinin öğretmen kılavuz kitabı, ders kitabı ve çalışma kitabı toplam 12 adet kitap ayrı ayrı incelenmiştir. İncelenen ders kitabı setleri şunlardır:

a) Sosyal Bilgiler ders Kitaplarının Çalışma Grubu Listesi

- Kaya, K. M., Dağ, Ö., Koçak, E., Yıldırım, T. ve Ünal, M. (2012). İlköğretim Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Ders Kitabı, İstanbul: Milli Eğitim Yayınları.
- Tüysüz, S. (2012). İlköğretim Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Ders Kitabı, Ankara: Tuna Matbaacılık.
- Komisyon (2012). İlköğretim Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Ders Kitabı, Ankara: Milli Eğitim Yayınları
- Altun, A., Doğan, Y., Uzun, E. (2011). İlköğretim Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Ders Kitabı, Ankara: Altın Kitaplar.

b) Sosyal Bilgiler Çalışma Kitaplarının Çalışma Grubu Listesi

- Kaya, K. M., Dağ, Ö., Koçak, E., Yıldırım, T. ve Ünal, M. (2012). İlköğretim Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı, İstanbul: Milli Eğitim Yayınları.
- Tüysüz, S. (2012). İlköğretim Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı, Ankara: Tuna Matbaacılık.
- Komisyon (2012). İlköğretim Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı, Ankara: Milli Eğitim Yayınları
- Altun, A., Doğan, Y., Uzun, E. (2011). İlköğretim Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı, Ankara: Altın Kitaplar.

c) Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Çalışma Grubu Listesi

- Kaya, K. M., Dağ, Ö., Koçak, E., Yıldırım, T. ve Ünal, M. (2012). İlköğretim Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı, İstanbul: Milli Eğitim Yayınları.
- Tüysüz, S. (2012). İlköğretim Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı, Ankara: Tuna Matbaacılık.
- Komisyon (2012). İlköğretim Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı, Ankara: Milli Eğitim Yayınları
- Altun, A., Doğan, Y., Uzun, E. (2011). İlköğretim Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı, Ankara: Altın Kitaplar.

3.2.2. Sınıf Ortamında Gerçekleştirilen Etkinliklere Yönelik Yapılan Gözlemin Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, 2012-2013 eğitim öğretim yılında, İstanbul ili Avrupa Yakası'nda bulunan biri devlet biri özel okul olmak üzere 2 adet 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarında bulunan öğretmen ve öğrenciler oluşturmuştur.

3.2.3. Öğretmenlerle Yapılan Görüşmenin Çalışma Grubu

Araştırmanın Görüşme boyutunun çalışma grubunu 2012-2013 eğitim öğretim yılında, İstanbul ili Avrupa Yakası'nda bulunan biri özel diğeri devlet okullarında görev yapan, 4. sınıf öğretmenleri ve 6. sınıf Sosyal Bilgiler öğretmenlerinden oluşan toplam 8 öğretmen oluşturmaktadır. Görüşme yapılan öğretmenlerin mesleki kıdemleri 5 ile 41 yıl arasında değişmekte olup 3'ünü kadın, 5'ini erkek öğretmenler oluşturmaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanmasında nitel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve özellikleri aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak,

1. İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı'na göre hazırlanan, 2009-2010 öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanmış Sosyal

Bilgiler (4. ve 6. sınıf) öğretmen kılavuz kitapları, ders kitapları ve çalışma kitaplarında Çoklu Zekâ Kuramı'na hitap eden etkinliklerin tespit edildiği “Doküman İncelemesi”,

2. Öğretmenlerin sınıflarında yapılan gözlemler için “Sosyal Bilgiler dersi Öğrenme Ortamlarında Çoklu Zekâ Uygulamaları Gözlem Formu”

3. Sınıflarında gözlem yapılan öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler için “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının özellikleri aşağıda ayrıntıları ile açıklanmıştır.

3.3.1.1. Doküman İncelemesi

Doküman incelemesi, “araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.187). Doküman incelemesi hem basılı hem de elektronik kaynak materyalleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistematik bir yöntemdir. Diğer analitik yöntemlere göre nitel araştırmalarda anlamı ortaya çıkarmak, araştırmaya anlam kazandırmak ve deneysel bilgi geliştirmek kullanılan doküman analizi için bilgilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirir (Corbin ve Strauss, 2008).

Araştırmada 2004-2005 öğretim yılında uygulamaya konulan İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı'na göre hazırlanan, 2009-2010 öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanmış Sosyal Bilgiler (4. ve 6. sınıf) DK, ÖÇK, ÖKK içinde bulunan etkinlikler Çoklu Zekâ Kuramı'na yönelik olarak incelenmiştir.

3.3.1.2. Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Ortamlarında Çoklu Zekâ Uygulamaları Gözlem Formu

Yıldırım ve Şimşek'in (2011, s.175) belirttiği gibi “nitel bir araştırmada yapılan gözlem sürecinde her şeyi gözlemek mümkün değildir. Örneğin; sınıf içi öğretmen ve öğrenci davranışları ile ilgili bir araştırmada, sınıf içinde olup biten tüm olayları ve sınıf ortamının tüm özelliklerini gözlemek ve kaydetmek neredeyse olanaksızdır. Bu nedenle gözleme başlamadan önce neyin hangi kapsamda gözleneceğinin açık bir biçimde ortaya konması, yani araştırmacının belirli yönelimi olması gerekmektedir.” Bu nedenle, gözlemin sınırlarını çizmek için bu araştırmada gözlem formu olarak, Sosyal

Bilgiler Öğrenme Ortamında Çoklu Zekâ Uygulamalarının İncelenmesi Gözlem Formu oluşturulmuştur (Bkz. Ek. 3). Gözlem formu; sınıf öğretmeni ile ilgili akademik bilgiler, sınıf mevcudu bilgilerini içeren açık uçlu olarak, ders sürecini tüm zaman dilimlerini belirtmek suretiyle olduğu gibi yansıtacak şekilde tasarlanmıştır. Ders sürecinde yapılan etkinlikler daha sonra araştırmacı tarafından birincil tip ve ikincil tip şeklinde sınıflandırılmış ve bu etkinliklere ayrılan sürelerin belirlenmesi suretiyle rapor edilmiştir.

3.3.1.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Sınıflarında gözlem yapılan öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, “araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlar. Buna karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırmasını sağlayabilir” (Türnüklü, 2000, s.543-559).

Nitel araştırmalarda görüşme en çok kullanılan veri toplama araçlarından biridir. Rubin ve Rubin (2005) nitel görüşmeleri “görüşmede sıradan olmayan şeyleri görmemize müsaade eden ve nadiren görülenleri incelememizi sağlayan bir gece gözlüğüne benzetir. Yarı yapılandırılmış görüşme, “araştırmacının incelemek istediği konuların temelinde bir dizi açık uçlu soruyu içerir. Açık uçlu soruların doğası araştırma konusunun paralelinde sınırlandırılır, fakat hem görüşmeciye hem de röportajı yapan kişiye bazı konular hakkında daha detaylı olarak konuşma imkânı sağlar” (Hancock, 1998, s.9). Nitel araştırma görüşmeleri bilgi edinilen katılımcıların kendi yaşamlarının, hikâyelerinin tasvirlerini almayı ve bu yolla onların deneyimlerine, duygularına ve sosyal dünyalarına ulaşmayı amaçlar (Fossey, Harvey, McDermott ve Davidson 2002).

Görüşme, “bireylerin, çeşitli konulardaki bilgi, düşünce, tutum ve davranışları ile bunların olası nedenlerinin öğrenilmesinde en kısa yol olarak kullanılagelmiştir. Birçok kimse, düşündüklerini açıklamada, sözlü anlatımı yazılı anlatıma yeğler. Bunun başlıca nedenleri arasında yazı ile yanlış anlamaların daha fazla olabileceği, ek açıklamalarda bulunma olasılığının sınırlı olması; verilen bilgilerin, belgelenmiş bir sorumluluğunun yüklenilmek istenmemesi gibi nedenler sayılabilir” (Karasar, 2004, s.166).

Araştırmada gönüllülük esasına dayalı olarak 8 kişiden oluşan, 4. ve 6. sınıf öğretmenleriyle, araştırmanın konusuna uygun olarak hazırlanmış 8 açık uçlu soru içeren yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşme yapılmıştır (Bkz. Ek 2). Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı hakkındaki bilgileri, Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan Çoklu Zekâ Kuramı'na hitap eden etkinliklerin yeterliliği ve Çoklu Zekâ Kuramı'nı uygulama aşamasında karşılaştıkları sorunları derinlemesine incelemek amacıyla görüşme yönteminin uygun olduğu düşünülmüştür.

Çalışmanın planlanması aşamasında konu, araştırmacı tarafından alan yazın taraması yapılarak Sosyal Bilgiler ders programları, Çoklu Zekâ Kuramı ve uygulamaları ile ilgili yapılmış araştırmalar incelenmiştir. Bu alanda tez yönetmiş danışmanlarla ve bu alanda çalışma yapmış araştırmacılarla görüşülerek, öneriler doğrultusunda tez taslağı oluşturulmuştur.

Araştırma kapsamında, nitel verilerin toplanmasında kullanılan Sosyal Bilgiler Programı'na göre hazırlanan, 2009-2010 öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanmış Sosyal Bilgiler (4. ve 6. sınıf) öğretmen kılavuz kitapları, ders kitapları ve çalışma kitaplarında Çoklu Zekâ Kuramı'na hitap eden etkinliklerin tespit edildiği “doküman incelemesi” yapıldıktan sonra, öğretmenlerin sınıflarında yapılan gözlemler için “Sosyal Bilgiler dersi Öğrenme Ortamlarında Çoklu Zekâ Uygulamaları Gözlem Formu”, öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler için “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” hazırlanmıştır. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama izni alındıktan sonra bir özel ve bir devlet okulundan birer 4. sınıf şubesinde ve her iki sınıfta 15 ders saati olmak üzere toplam 30 saatlik gözlemler yapılmıştır. Gözlem sürecinde araştırmacı sınıfın atmosferini bozmayacak ve öğrencilerin ve öğretmenlerin dikkatleri dağılmayacak şekilde arka sıralara oturmuştur. Gözlem süresince notlar alınmış ve veri kaybını önlemek amacıyla “Sosyal Bilgiler dersi Öğrenme Ortamlarında Çoklu Zekâ Uygulamaları Gözlem Formu” bire bir doldurulmuştur.

Daha sonra sınıflarında gözlem yapılan öğretmenlerde dâhil olmak üzere diğer öğretmenlerle yapılacak görüşmeler için kendilerine uygun olan tarih ve saatler belirlenmiş, görüşmeler de bu tarih ve saatlerde yapılmıştır.

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi tekniği kullanıldı. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, “birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucuların anlayacağı bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.227).

Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramlaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramların tespit edilmesi gerekir. Yıldırım ve Şimşek’in (2011), Straus ve Corbin’den (1990) aktardıklarına göre “Bilim kavramlar olmadan var olamaz; kavramlar bizim olguları anlamamıza ve bu olgular üzerinde etkili düşünmemize yardımcı olur. Bir kavrama bir ad verdiğimiz zaman; o kavramlarla ilgili sorular sorabiliriz. Kavramlar bizi temalara götürür. Temalar sayesinde olguları daha iyi düzenleyebilir ve daha anlaşılır hale getirebiliriz.”

Nitel verilerin çözümlemesi kapsamında; Sosyal Bilgiler dersinde Çoklu Zekâ Kuramı uygulamaları için DK, ÖÇK ve ÖKK içinde yer alan etkinliklerin Çoklu Zekâ türlerine göre incelenmesi, sınıf içi gözlem ve görüşme sorularından elde edilecek verilerin analiz süreci açıklanmıştır.

3.4.1. Doküman İçerik Analizi

Sosyal Bilgiler 4. ve 6. sınıf DK, ÇÖK ve ÖKK içinde yer alan etkinliklerin tek tek incelenmesi sonucu elde edilen nitel veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın amacına ve teorik temeline uygun olarak kitaplar incelenirken, kitaplarda yer alan etkinliklerin birden fazla zekâ alanının kapsamı içerisine girdiği fark edilmiştir. Bu karışıklığı giderebilmek ve etkinliklerin hangi zekâ türüne hitap ettiğini belirleyebilmek amacı ile “birincil zekâ ” ve “ikincil zekâ ” olmak üzere iki temel kategori oluşturulmuştur.

- Birincil zekâ; ders kitapları, öğrenci çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan etkinliklerin doğrudan hitap ettiği çoklu zekâ alanını göstermektedir.

- İkincil zekâ; Ders kitapları, öğrenci çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan etkinliklerin dolaylı olarak hitap ettiği çoklu zekâ alanını göstermektedir.

Analiz sürecinde ikincil bir araştırmacının katkısından yararlanılmıştır. Üniversitede akademisyen olan ikinci araştırmacı ile kodlamalar yeniden yapılmış, elde edilen veriler ile aşağıda verilen formül kullanılarak, uyuşum güvenirliği ve tutarlılığı hesaplanmıştır. Bu tutarlılık Miles ve Huberman'ın (1994) formülüne göre hesaplanmıştır.

$$\text{Güvenirlik} = \text{Uzlaşma Sayısı} / \text{Uzlaşma} + \text{Uzlaşmama Sayısı}$$

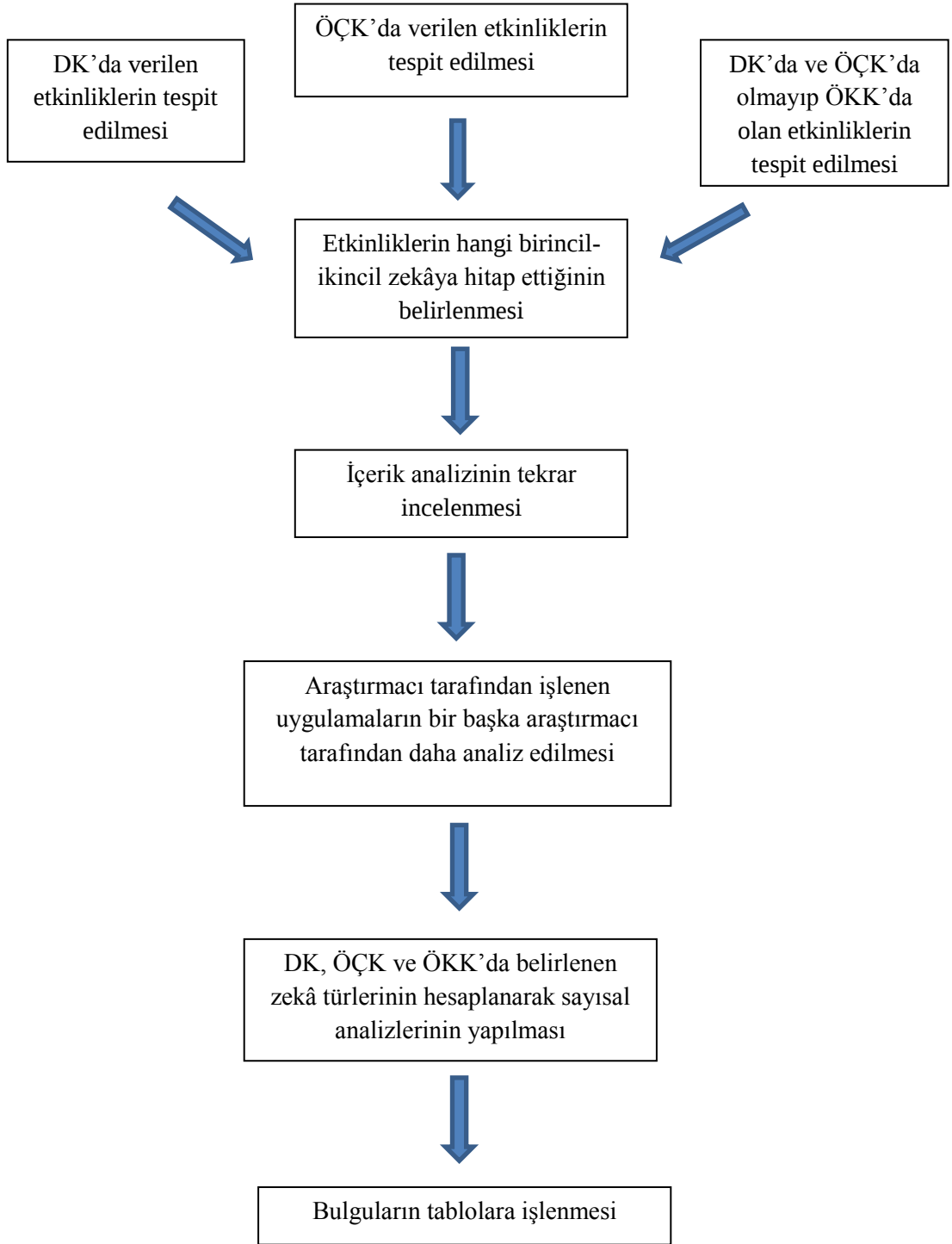
Sosyal Bilgiler ders kitaplarında, öğrenci çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan etkinliklerin hitap ettiği zekâ türleri için yukarıda verilen formül ile hesaplanan değerlendirmeciler arasındaki güvenirlik değerleri Tablo 3'de verilmiştir

Tablo 3. Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Hitap Ettiği Çoklu Zekâ Türleri İçin Oluşturulan Güvenirlik Değerleri

Kitaplar	Güvenirlik
Ders Kitabı	%88
Öğrenci Çalışma Kitabı	%80
Öğretmen Kılavuz Kitabı	%84
Güvenirlik Ortalaması	%84

Tablo 3'de görüldüğü gibi ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan etkinliklerin hitap ettiği Çoklu Zekâ türleri için, araştırmacının kendisi ve diğer araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar arasındaki güvenirlik değerleri 80 ile 88 arasında değişmektedir. Genel ortalama ise %84 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar araştırmacının kendisi ve 2.araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar arasındaki güvenirliğin yüksek olduğunu göstermektedir. Tutarlılığın yüksek oluşu nitel analizlerin iç güvenirliği olarak kabul edilmiştir.

DK, ÖÇK ve ÖKK'dan elde edilen verilerin analizinde izlenen içerik analizi süreci Şekil 7'de verilmiştir;



Şekil 7. Doküman İncelemesinde Elde Edilen Verilerin İçerik Analizi Süreci

Elde edilen bu değerin yeterli görülmesi ile Görüşme Formunun içerik analizine geçilmiştir. Dokümanlardan elde edilen kategorileri desteklemek amacıyla araştırmanın ikinci basamağı olan sınıf içi gözlem sürecinden yararlanılmıştır.

3.4.2. Gözlem İçerik Analizi

Öğrenme-öğretme sürecindeki çoklu zekâ uygulamalarının tespiti için sınıf içinde gerçekleştirilen etkinlik türlerinin benzer özellikte olanları iki tip etkinlik şeklinde sınıflandırılmıştır. Bunlar; “birincil tip etkinlikler” ve “ikincil tip etkinlikler” adı altında kategorileştirilmiştir.

- Birincil tip etkinlikler; öğrencilerin bireysel ya da grupla görece daha uzun bir zaman harcayarak yapılan, bilişsel- duyuşsal ve psikomotor becerilerinin gelişmesine katkıda bulunan ve sürecin sonunda bir ürün ortaya koydukları çalışmalardır. Etkinliklerin birincil tip sayılabilmesi için aşağıda verilen özellikleri taşımaları gerekmektedir.
 - 1- Belirli bir amacı olmalı,
 - 2- Öğrencilerin bireysel veya grup olarak çalışmış olmaları,
 - 3- Etkinliğin yapılabilmesi için belirli bir sürenin tahsis edilmiş olmalı,
 - 4- Bilişsel- duyuşsal ve psikomotor becerilere hitap etmeli,
 - 5- Süreç sonunda belirli bir ürün ortaya konulmuş olmalı
- İkincil tip etkinlikler; çoğunlukla öğretmen ya da öğrenciler tarafından soru şeklinde sorulan sorular ve yanıtı kısa süre içerisinde alınan etkinliklerdir.

Daha sonra tüm etkinliklerde hitap edilen Çoklu Zekâ türü, etkinliklerin kaynakları ve süreleri de belirlenmiştir. Tüm kategoriler araştırmacının dışında bir başka araştırmacı tarafından daha analiz edilmiştir. Bu etkinlikler üzerinden araştırmacının yapmış olduğu kodlama ile diğer araştırmacı tarafından yapılan kodlama arasında uyum güvenirliği hesaplanmış ve güvenirlik değerleri Tablo 4’de gösterilmiştir.

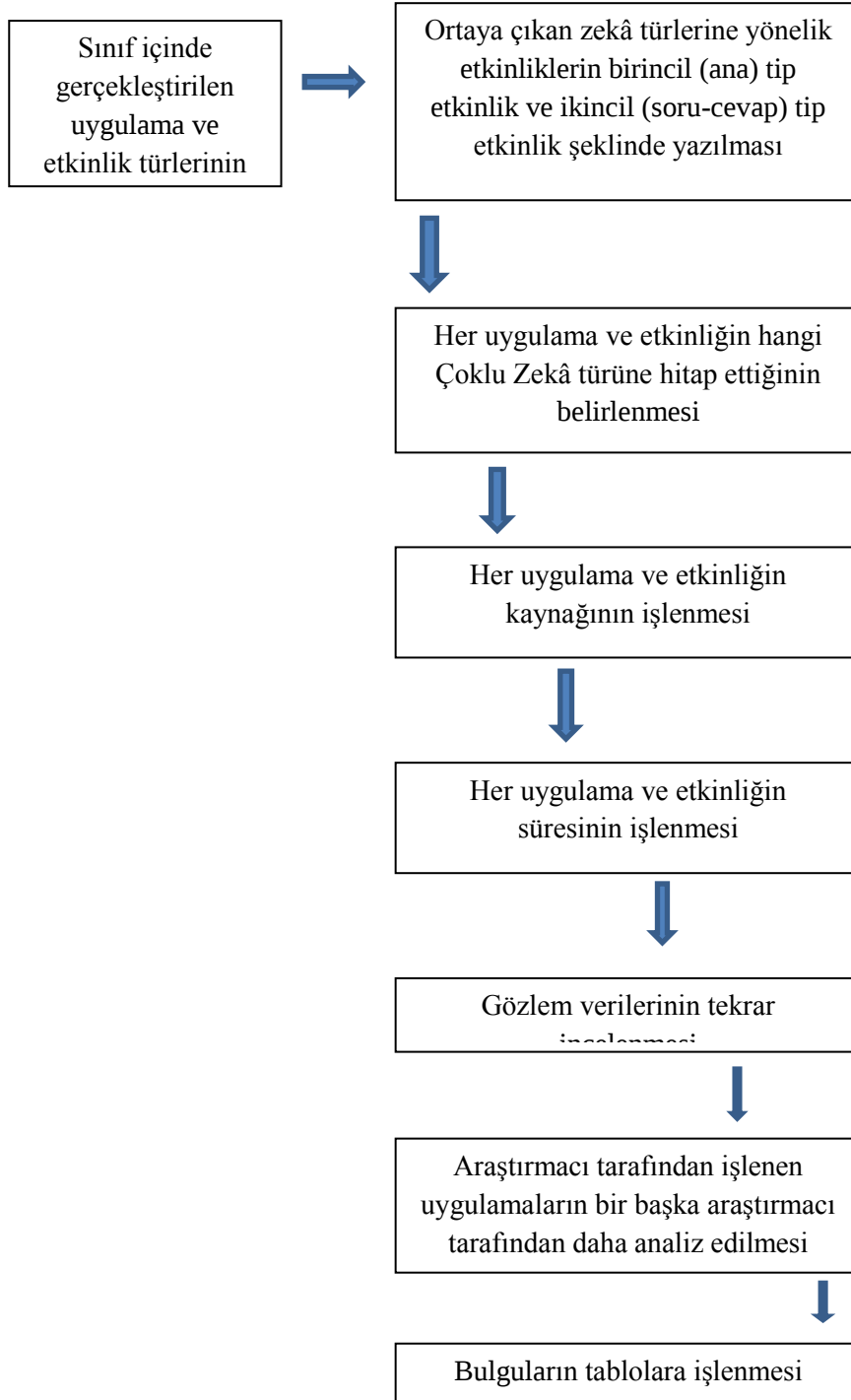
Tablo 4. Sınıf İçi Gözlem Sürecinde Yapılan Etkinliklerin Birincil / İkincil Zekâ Etkinlikleri İçin Oluşturulan Güvenirlik Değerleri

Sınıf İçi Etkinlik	Güvenirlik
Birincil Tip Etkinlik	%90
İkincil Tip Etkinlik	%94
Güvenirlik Ortalaması	%92

Tablo 4’de görüldüğü gibi sınıf içi gözlem sürecinde yapılan etkinliklerin birincil / ikincil zekâ etkinlikleri için, araştırmacının kendisi ve diğer araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar arasındaki güvenirlik değerleri 90 ile 94 arasında değişmektedir. Genel ortalama ise % 92 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar araştırmacının kendisi ve

2.araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar arasındaki güvenilirliğin yüksek olduğunu göstermektedir.

Sınıf içi gözlemlerden elde edilen verilerin analizinde izlenen süreç Şekil 8’de verilmiştir;



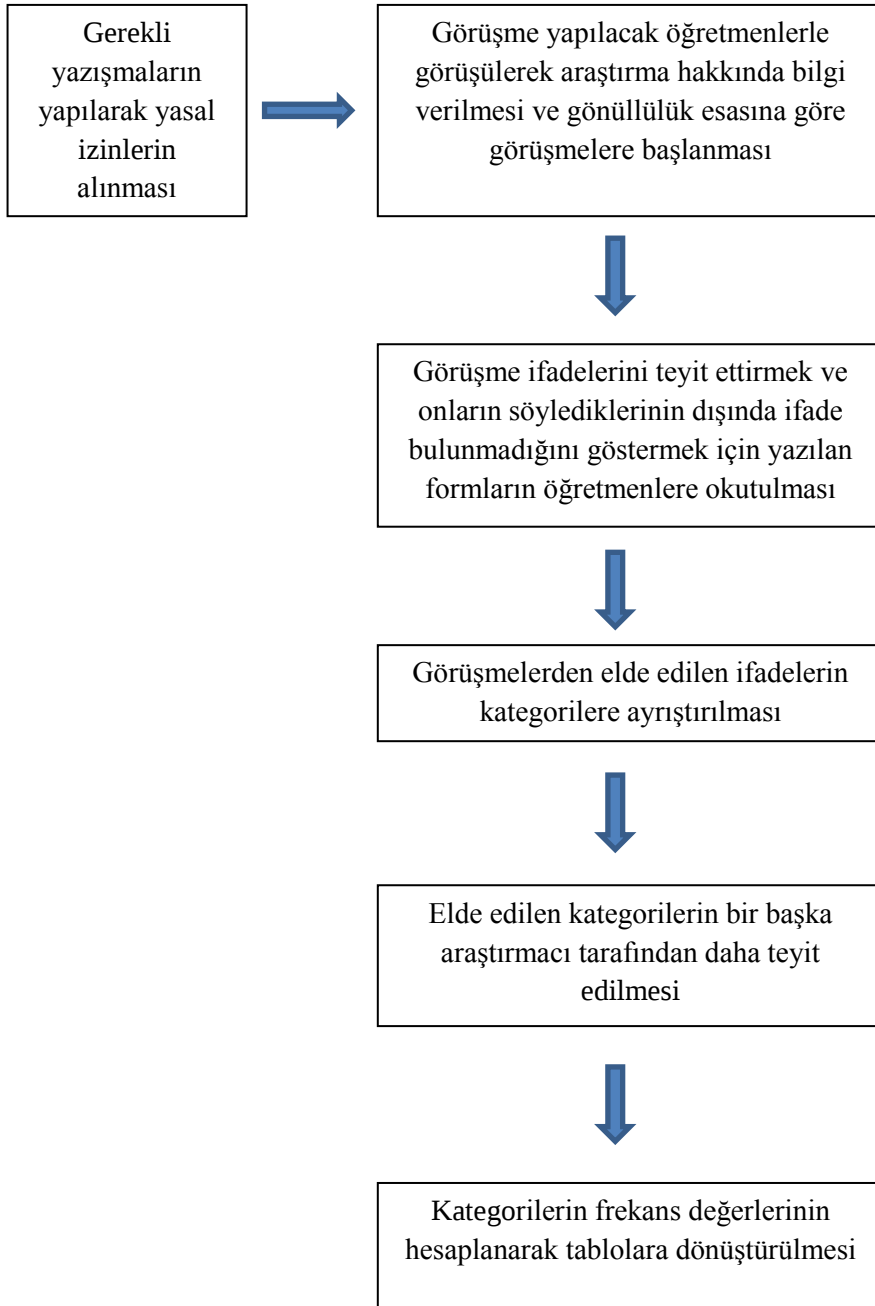
Şekil 8. Gözlem Sürecinde Elde Edilen Verilerin Analiz Süreci

Gözlem esnasında sınıf içinde gerçekleşen tüm süreç olduğu gibi yazılmış daha sonra ders süreci içinde yapılan etkinlikler belirlenen ilkeler doğrultusunda birincil tip etkinlik ve ikincil tip etkinlik şeklinde sınıflandırılmıştır. Etkinliklerin başlangıç ve bitiş süreleri de hesaplanarak sonuçta birincil ve ikincil tip etkinliklere ayrılan süreler hesaplanmıştır. Elde edilen bu değerin yeterli görülmesi ile Görüşme Formunun içerik analizine geçilmiştir.

3.4.3. Görüşme İçerik Analizi

2012-2013 özel ve devlet okullarında görev yapmakta olan 8 adet 4. ve 6. sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmeler ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmede araştırmanın amaçlarına uygun bir şekilde hazırlanan “yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmıştır.

Ayrıca; Görüşme formundaki soruların açık, anlaşılır olması ve araştırmanın amacına uygunluğunu ortaya koyması adına uzman görüşüne başvurulmuştur. İlk aşamada veriler dikkatli bir şekilde incelenmiş, anlamlı bölümler ve ifadeler ayrılmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin sınıflandırılması yine Miles ve Huberman(1994) formülüne göre hesaplanmış ve uyum güvenirliği %88 olarak hesaplanmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde izlenen süreç Şekil 9’da verilmiştir.



Şekil 9. Görüşme Sürecinde Elde Edilen Verilerin Analiz Süreci

3.5.Geçerlik ve Güvenirlik

Sonuçların inandırıcılığı, “bilimsel araştırmanın en önemli ölçütlerinden biri olarak kabul edilir. “Geçerlik ve “güvenirlik” bu açıdan araştırmalarda en yaygın kullanılan iki ölçüttür. Nitel araştırmalarda gerek güvenirlik gerekse geçerlik ile ilgili alınan bir takım önlemler vardır. Bu önlemler nicel araştırmalardaki önlemlerden farklıdır. Bu farklılık nitel araştırmaların varsayımlarından ve sosyal olayların araştırılmasında dikkat edilmesi gereken bazı öğelerden kaynaklanmaktadır.” (Kirk ve Miller, 1986; akt. Yıldırım ve Şimşek 2011, s.255).

3.5.1. Nitel Araştırmada Geçerlik

Nicel araştırmada “olay veya olgunun sayısal özellikleri önem kazanırken, nitel araştırmada araştırılan olgu veya olay ön plana çıkmaktadır. (Kuş, 2003; Punch, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bundan dolayı “nitel araştırmalarda araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliği olarak tanımlanabilecek güvenirlikten çok, araştırma sonuçlarının doğruluğunun yani geçerliğin daha çok önem kazandığı görülmektedir” (Topkaya, 2006; akt. Yıldırım, 2010, s.81).

Araştırılan olgu veya olay hakkında bütüncül bir resim oluşturulabilmesi için araştırmacının elde ettiği verileri ve ulaştığı sonuçları teyit etmesi açısından bazı ek yöntemler kullanması gerekir. Bu araştırmada geçerlik teyidi sağlayabilmek için daha önce bu alanda çalışma yapmış akademisyenler ile birlikte de incelenen çalışma ile ilgili değerlendirmeler yapıldı. Önerileri değerlendirilerek çalışmaya yansıtıldı. Kirk ve Miller’e göre (1986) bir araştırmada güvenirliği kuramsal olarak yüzde yüz elde etmek mümkün olabilir; ancak yüzde yüz geçerlik elde etmek mümkün değildir (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bir araştırmada toplanan bilgiler geçerli ise aynı türde başka bir araştırmada aynı olmasa bile başka bilgiler elde etme olasılığı yüksektir. Bu nedenle nitel araştırmada geçerlik konusu güvenirlik konusuna göre öncelikli hale gelmektedir. Nitel araştırmada, nicel araştırmada olduğu biçimiyle güvenirliği karşılamada güçlüklerle karşılaşabilmektedir. Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması, nitel araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasındadır.

Nitel araştırmaların niteliğini arttırabilmek amacıyla araştırmanın geçerlik ve güvenirliğine ilişkin ayrıntılı açıklamalar yapılmalıdır. Geçerlik ve güvenirliği sağlamak amacıyla kullanılan stratejiler Lincoln ve Guba (1985) tarafından nitel araştırmaların doğasına uygun olarak “i geçerlik yerine inandırıcılık, dış geçerlik yerine aktarılabirlik, i güvenirlik yerine tutarlık, dış güvenirlik yerine ise teyit edilebilirlik kavramları ile açıklanmıştır” (akt. Yıldırım ve şimşek, 2011, s.264). Bu bağlamda araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak amacıyla yapılan çalışmalara aşağda yer verilmiştir.

3.5.1.1. İ Geçerlik

Araştırmalardan elde edilen bulguların doğruluğu, “araştırmanın amacını ve araştırmanın, çalışmaya katılan deneklerin sosyal gerçeklerini yansıtıp yansıtmadığı ile ilişkilidir. Bir dereceye kadar araştırmacı elde ettiği bulguları katılımcılarla paylaşarak bunu sağlayabilir. Bu süreç araştırmacıya kendi yorumları ile katılımcıların yorumlarının tutarlılık gösterip göstermediği konusunda yardımcı olur” (Daymon ve Holloway, 2003; akt. Yıldırım, 2010, s.83).

Araştırmada 1 haftalık ders saati, ğrenci ve sınıf öğretmeninin araştırmacının varlığına alışabilmeleri ve araştırmacının ders süreci içinde gzlemleyeceklerini anlamlandırabilmesi için pilot çalışma şeklinde yapılmıştır. Daha sonraki ders haftasından itibaren asıl uygulama gerçekleştirilerek elde edilen bulguların ve sonuçların gerçeği yansıtıp yansıtmadığı ve tutarlılığı kontrol edilmiştir. İnandırıcılığı arttırmak için; veri toplama, verileri çözümlleme ve yorumlama süreçlerinde tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, araştırmada inandırıcılığı arttırmak amacıyla hem veri çeşitlemesi hem de yöntem çeşitlemesi işe koşulmuştur Bu bağlamda araştırmada elde edilen bulgular, “incelenen dökümanlar”, “gözlem yapılan sınıflar”, “görüşme yapılan kişiler” biçiminde farklı veri kaynakları kullanılarak, ayrıca farklı veri toplama yöntemlerinden “gözlem” ve “görüşme” yolu ile teyit edilmeye çalışılmıştır.

İlgili alan yazın incelemesi sonucunda Sosyal Bilgiler dersi ve oklu Zekâ Kuramı ile ilgili kavramsal bir ereve oluşturulmuştur. Bu kavramsal ereve, veri toplama araçlarının geliştirilmesinde ve bulgulara ulaşmada araştırmacıya rehberlik etmiştir. Gözlem yapılan okullardaki öğretmenlerin büyük bir kısmı ile bir tanışma ortamı

sağlanması karşılıklı güvenin sağlanmasında önemli olmuş ve bu durum gözlem ve görüşme sürecinde toplanan verilerin gerçek durumu yansıtmasını sağlamıştır.

Araştırmacı; gözlem sürecinde öğrencilerle birlikte uzun zaman geçirmiş, ders aralarında öğrencilerle sohbet etmiş, öğrencilerin kendi aralarındaki paylaşımlarına ortak olmuş, onlarla etkinlikler yapmış, duygu ve düşüncelerini paylaşmıştır. Bu durum, öğrencilerin araştırmacıya olan güvenini arttırmış ve gözlem süresince araştırmacıyı sanki sınıfın bir üyesi gibi görmüş ve böylece elde edilen verilerin gerçek durumu yansıtmasını sağlamıştır.

3.5.1.2. Dış Geçerlik

Dış geçerlik, “araştırmacı tarafından tanımlanan özel bir durumun veya popülasyonun diğer bireylere veya çevrelere genişletilebilmesidir. Nitel araştırmalar sistematik bir şekilde genellemeye uygun değildir. Nitel araştırmalarda genellenebilirlik, sadece ele alınan olayların veya insanların hislerini göstermekle kalmayıp, bunun yanında aynı sürecin farklı durumlarda da farklı sonuçlara yol açabileceğini gösteren teori de ortaya koymaktadır. Nicel araştırmalarda örneklem genellenebilirliği sağlayacak kadar büyük ve tesadüfî olarak seçilir fakat nitel araştırmalarda örneklem genelde amaçlı bir şekilde araştırma sorularına ve incelenecek olaya uygun olarak seçilir. Önemli olan örneklem araştırma evrenini temsil etmesi değil, araştırma yapılacak olaya uygunluğudur” (Maxwell, 1992; akt.Yıldırım, 2010, s.83).

Bu bağlamda, araştırmanın modeli, veri kaynakları, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması, bulguların nasıl düzenlendiği ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır.

3.5.2. Nitel Araştırmada Güvenirlik

Nicel araştırma için geçerli olan güvenirlikle ilgili bazı etkenler nitel araştırma için söz konusu değildir. Araştırma sonuçlarının inandırıcılığı açısından önemli olmakla birlikte güvenirlik konusunun nitel araştırma için farklı bir anlamı vardır. Nitel araştırmaya temel oluşturan ilkelerden birisi, gerçeklerin bireylere ve içinde olunan ortama göre sürekli bir değişme içinde olduğunu ve araştırmanın benzer gruplarda tekrarlanmasının aynı sonuçlara ulaşmayı mümkün kılmadığını en baştan kabul etmektir. İnsan davranışı

hiçbir zaman durağan değildir; sürekli değişen ve karmaşık bir özelliği vardır. Bu nedenle kullanılan yöntem ne olursa olsun sosyal olaylarla ilgili araştırmaların aynen tekrarı mümkün değildir. Görüldüğü gibi, dış güvenirlikle ilgili ilkeler nitel araştırmanın temel ilkeleriyle çelişmekte ve bu nedenle dış güvenirlik nitel araştırma için farklı anlam kazanmaktadır.

Aynı şekilde iç güvenirlik de nitel araştırmanın temel özelliklerinden biriyle çelişmektedir. Nitel yaklaşım her araştırmacının olayları algılama ve yorumlama biçiminin farklı olabileceğini kabul eder. Aynı verileri iki farklı araştırmacının farklı algılaması ve yorumlaması olağandır. Bun nedenle iç güvenirlik de, nitel araştırmanın bilimselliği açısından farklı ele alınması gereken bir kavramdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.259).

3.5.2.1. İç Güvenirlik

İç güvenirlik, “aynı zaman diliminde birden fazla araştırmacının bir olgu ya da olayı aynı biçimde ölçmesi gözleme bağlı güvenirlik anlamına gelir. Bu durum iç güvenirlik göstergesidir” (Miles ve Huberman 1994; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.260). Bu bağlamda araştırmanın iç güvenirliğini sağlamak açısından hem araştırmacı hem de farklı bir akademisyen, gözlem formlarını incelemişlerdir. İzleme ve inceleme notlarından oluşan veri setinin kodlanması da araştırmacı ve diğer akademisyen tarafından ayrı ayrı yapılmış ve kodlamalar karşılaştırılarak tutarlık oranı hesaplanmıştır.

Görüşme veri setinin kodlanmasında da araştırmacı ve diğer akademisyen ayrı ayrı kodlamalar yapmış ve kodlamalar karşılaştırılarak tutarlık oranları DK, ÖÇK ve ÖKK’ndaki etkinliklerin hitap ettiği zekâ alanları bakımından, sınıflarda yapılan gözlemlerde gerçekleştirilen birincil tip ve ikincil tip etkinlikler bakımından ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerin sınıflandırılmasındaki tutarlılık bakımından tek tek hesaplanmış ve tutarlılıkları teyit edilmiştir.

3.5.2.2. Dış Güvenirlik

Le Compte ve Goetz (1982) dış güvenirliğin sağlanmasına yönelik olarak araştırmacının, öncelikle “araştırma sürecindeki kendi konumunu ve araştırmada veri

kaynağı olan bireylerin açık hale getirmesi gerektiğini savunmaktadır. Yapılan açıklamalar aynı konuda çalışacak diğer araştırmacılara ne tür rolle üstlenmeleri gerektiği konusunda bir fikir verebilir. Ayrıca sosyal ortamların ve süreçlerin, elde edilen verilerin analizinde kullanılan kavramsal çerçevenin ve varsayımların tanımlanması ve son olarak veri toplama ve analiz yöntemleri ile ilgili ayrıntılı açıklamaların yapılması önemlidir.” (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.260-261).

Araştırmanın teyit edilebilirliğini sağlamak amacıyla araştırmacı, süreçte üstlendiği rolü ayrıntılı bir biçimde tanımlamıştır. Bu durum benzer araştırmalar yapacak kişilere üstelenecekleri rolle ilgili fikir vererek yeni yapılacak araştırma sonuçlarının karşılaştırılmasına olanak sağlayacaktır.

Araştırmada veri kaynakları ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır. Bu durum benzer araştırma yapan kişilerin veri kaynaklarını belirlemelerinde yol gösterici nitelik taşıyacaktır.

Araştırma konusu ile ilgili birinci bölümde yapılan kavramsal çerçeveye ilişkin ayrıntılı açıklamalar ve bulguların sunulmasında literatürü destekleyici nitelikte kullanılması da teyit edilebilirlik açısından önem taşımaktadır. Ayrıca araştırmanın ham verileri başkaları tarafından incelenebilecek biçimde saklanmıştır. Olay ve olgular doğal bir biçimde ortaya konmuştur. Araştırılan olay ve olgu duruma ait değişkenlik ve çeşitlilik, okuyucunun kendi uygulamalarında var olabilecek değişkenliği ve çeşitliliği anlaması ve araştırma sonuçlarıyla karşılaştırmasına katkı sağlanmıştır.

3.6. Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmacı, araştırma konusuna ve okuyucusuna karşı sorumluluk sahibi olmalıdır. Araştırmacı, gözlenen durumun ortaya çıkarılması ve yorumlanması ile gözlenen ve raporda vurgulanan sonuç arasında tespit edilen inandırıcı bağlantıların sorumluluğunu taşır (Hoepfl, 1997). Bu sorumluluk doğrultusunda araştırmacının rolü ayrıntılı bir şekilde aşağıda tanımlanmıştır. Bu durum aynı zamanda araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini artırmanın yollarından biridir.

Araştırmacı öncelikle temel kaynakları ve ilgili araştırmaları inceleyerek Çoklu Zekâ Kuramı ve uygulamaları konusunda kuramsal bilgi kazanmıştır. Araştırmacı, sınıf içi

çoklu zekâ uygulamalarının keşfedilmesine ilişkin endişelerini gidermek amacıyla deneme (pilot) çalışmaları yapma gereği duymuştur.

Nitel araştırmalarda pilot çalışmanın tanımlanması ve değerlendirilmesi, araştırmacının önerdiği araştırmayı idare etme yeteneğine sahip olup olmadığının desteğidir. Bu bağlamda araştırmacı yaptığı pilot çalışmada, kuramsal bağlamda kazandığı bilgileri kullanabildiğini görmüş ve ele aldığı konunun araştırılabilirliğine olan inancını arttırmıştır.

Alan yazın ve ilgili araştırmaların incelenmesi, nitel araştırma yöntemi konusunda uzman olan akademisyenlerin önerileri sonucunda çoklu zekâ uygulamalarının uygun olarak nitel araştırma yönteminin kullanılmasının uygun olacağı belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırmacının bilenlere danışması yöntemin uygulanmasına katkı sağlamıştır. Araştırmacının almış olduğu bu öneriler; araştırmacının desenlenmesinde, verilerin toplanmasında, çözümlenmesinde, araştırmada karşılaşılabilecek güçlükler ve bunlarla başa çıkma yollarının belirlenmesinde kolaylaştırıcı bir rol oynamıştır.

Araştırmacı; veri kaynakları arasında yer alan sınıf öğretmenlerine araştırma konusuna ve süreçteki rolüne ilişkin açıklamalarda bulunmuş, onların onayını alarak sorumlusu oldukları sınıflarda ve derslerde gözlemler yapmıştır. Araştırmacının belirlenen sınıflarda pilot gözlem yapması, bu süreçte sınıfın bir parçası gibi derste bulunması ve ders aralarında öğrencilerle birlikte zaman geçirmesi paylaşımların artmasını sağlamıştır.

Nitel araştırmada gerçek, insan tarafından oluşturulan yorumsal bir süreçtir. Bu nedenle gerçek, onu yorumlayan ve oluşturan bireylerden bağımsız düşünülemez. Olay ve olguların ancak içerden geliştirilen bir bakış açısıyla anlaşılabilirliğini varsayar (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bağlamda araştırmacı, sınıf içinde öğrenme-öğretme sürecinde gerçekleştirilen etkinlikleri, etkinliklerin kaynaklarını ve etkinliklerin gerçekleştirilme sürelerini kayıt etmiş, her bulguyu birçok veri kaynağından sunulan doğrudan alıntılarla da destekleyerek okuyucuların yalın haliyle verileri okumasına ve kendi bakış açılarından bulgulara ulaşmasına olanak tanımıştır.

Bunun yanında elde edilen verilerin araştırmanın sonuna kadar özgün halleriyle muhafaza edilmesi gerekir (Miles ve Huberman, 1994). Bu araştırma kapsamında elde edilen tüm veriler araştırmacı tarafından muhafaza edilmektedir. Creswell'e (2003)

göre; nitel çalışmalarda katılımcı haklarını korumak için gerekli izinlerin alındığı belgelenmeli ve çalışma sonunda ek olarak verilmelidir Bu doğrultuda araştırmanın yapılabilmesi için Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmış (Bkz. Ek 1a, Ek 1b, Ek 1c), ayrıca, araştırmanın gizliliğine önem verilerek görüşme yapılan katılımcıların gerçek ismi açıklanmamıştır.

3.7. Araştırmada Alınan Etik Önlemler

Bilimsel araştırmalarda kullanılan etik kavramı, araştırmacının kendi, araştırmaya katılan kişiler, sosyal çevreleri, araştırma sürecinde ve sonucunda gösterdiği ahlaki davranışlarla ilgilidir. Etik ile ilgili sorunların nitel araştırmalarda ortaya çıkma olasılığı çok daha yüksek ve ciddidir (Hitchcock ve Hughes, 1995; Punch, 2005). Nitel araştırmalarda geçerlik güvenirlik gibi etik de sık tartışılan bir konudur (Bogdan ve Biklen 1998, 43; akt: Gündoğdu, 2004). Araştırmada alınan etik önlemler şunlardır;

1-Araştırmacının amacına uygun araştırma desenini oluşturması ve uygun veri toplama tekniklerini seçmesi gerekir: Bu araştırmada, araştırmanın amacı ve kullanılan veri toplama araçları alanda uzman kişilere danışılarak hazırlanmış ve gelen eleştiriler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir.

2-Katılımcılar araştırmaya katılmadan önce, araştırmanın amacı, nasıl yürütüleceği, araştırmada kullanılacak veri toplama teknikleri ve bu süreçte karşılaşılabilecekleri zorluklar hakkında bilgilendirilmelidir: Çalışma kapsamında öncelikle İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden resmi izinler alınmış daha sonrada gözlem için okul idarecileriyle görüşülerek araştırmanın amacı hakkında yöneticiler bilgilendirilmiş ve uygun olan sınıflar belirlenmiştir. Sonraki aşamada ise belirlenen sınıfta önce öğretmenle daha sonra öğrencilerle görüşülerek araştırma hakkında bilgi verilmiş ve gönüllülük esasına göre gözlemlere başlanmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de aynı etik ilkelere uyulmuştur. Öğretmenler bilgilendirilerek gönüllü olanlarla görüşme yapılmıştır. Görüşme ifadelerini teyit ettirmek ve onların söylediklerinin dışında ifade bulunmadığını göstermek için; yazılan formlar öğretmenlere okutulmuş ve ekleyecek bir şeyleri olup olmadığı sorulmuştur. Daha sonra yine sınıflarında gözlem yapılacak sınıf öğretmenleriyle görüşülerek ders işlenişi sırasında fotoğraf çekimi

yapabilmek için izin istenmiştir. Yapılan etkinliklerin kimi zaman fotoğrafları çekilmiş ve gönüllü öğrencilerin resimlerine araştırmada yer verilmiştir.

3- Araştırmanın gizliliğine önem verilmeli; ayrıca, katılımcıların özel mesleki yaşamları ve düşünceleri açığa çıkacağından, bu kişilerin kimlikleri doğrudan kullanılmamalıdır (Creswell, 2003; Ekiz, 2003). Bu araştırmada da görüşmeye katılan öğretmenlerin isimleri kod isim (ÖĞR1, ÖĞR2 gibi) şeklinde verilmiştir.

BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, amaçlar doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu çerçevede, öncelikle ilgili amaç belirtilmiş ve devamında bu amaca ilişkin bulgular verilmiştir. Bulgular verilirken, doküman incelemesinde, gözlemlerde ve görüşmelerde bu veriler doğrudan alıntılar yapılarak desteklenmiştir. Gözlemlerden ve görüşmelerden doğrudan alınan ifadeleri belirtebilmek için öğretmenlere ÖĞR1, ÖĞR2 gibi kodlar verilmiştir. Ayrıca, gözlemlerde belirlenen öğretmen-öğrenci diyaloglarının verildiği durumlarda, gerekli görüldüğünde, araştırmacı tarafından açıklamalar yapılmış ve bu açıklamalar köşeli parantez ([]) içinde verilmiştir.

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda, doküman incelemesi yoluyla 4. ve 6. sınıf Sosyal Bilgiler DK, ÖÇK ve ÖKK'ndan oluşan, 3 farklı yayınevine ait toplam 12 kitap incelenmiştir. Doküman incelemesi sonucunda elde edilen bulgular aşağıda belirtilmiştir.

4.1. İlköğretim Sosyal Bilgiler 4. ve 6. Sınıf Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabında Yer Alan Birincil ve İkincil Zekâ Türlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk bulguları; farklı yayınevlerinin ilköğretim Sosyal Bilgiler 4. ve 6. sınıf ders kitapları, öğrenci çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan birincil ve ikincil zekâ türlerinin oranları saptanacak ve bu kitaplardan alınan örnekler eşliğinde sunulacaktır.

4.1.1. Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Çoklu Zekâ Çeşitlerine Göre Dağılımı Nasıldır?

Araştırmanın ilk amacı farklı yayınevlerinin Sosyal Bilgiler 4. sınıf ders kitaplarında yer alan birincil ve ikincil tip Çoklu Zekâ etkinliklerinin dağılımlarının belirlenme prensipleri yöntem bölümünde açıklanmış ve ders kitaplarındaki bir Çoklu Zekâ etkinliğinin birden fazla zekâ alanının kapsamı içerisine girdiği ifade edilmişti. Bu nedenle ders kitaplarındaki Çoklu Zekâ etkinlikleri sayısal olarak irdelenirken aynı etkinlik birincil ve ikincil kapsamda Çoklu Zekâ etkinliği olarak nicelleştirilmiştir.

Tablo 5. Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alan Birincil Tip Çoklu Zekâ Etkinliklerinin Türlerine İlişkin Dağılımları

Zekâ Alanları	Ders Kitapları				Toplam
	MEB 4. Sınıf	Tuna 4. Sınıf	MEB 6.Sınıf	Altın 6.Sınıf	
Mantıksal	73	66	85	84	308
Sözel	24	45	40	110	219
Görsel	37	21	38	31	127
Sosyal	15	29	22	12	78
İçsel	37	16	5	15	73
Doğa	4	8	4	19	35
Müzik	1	-	-	-	1
Kinestetik	-	-	-	-	-
Toplam Etkinlik	191	376	194	271	841
Sayfa Sayısı(Net)	134	178	148	134	594
Etkinlik/Sayfa	1,4	2,1	1,3	2	1,4

Tablo 5’de Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan birincil tip Çoklu Zekâ etkinliklerinin türlerine ilişkin toplam dağılımları yer almaktadır. Kitaplarda yer alan birincil tip Çoklu Zekâ etkinlikleri incelendiğinde; 4. sınıf MEB Yayınları’nda en fazla 73 adet ile mantıksal- matematiksel zekâ alanına, 4. sınıf Tuna Yayınları’nda en fazla 66 adet ile mantıksal- matematiksel zekâ alanına, 6. sınıf MEB Yayınları’nda en fazla 85 adet ile yine mantıksal- matematiksel zekâ alanına ve 6. sınıf Altın Yayınları’nda en fazla 110 adet ile sözel zekâ alanına hitap eden etkinliğin yer aldığı görülmektedir.

Tablo 5’de ayrıca ders kitaplarında yer alan birincil tip zekâ alanına hitap eden etkinliklerin genel toplamı incelenmiş ve inceleme sonucunda; mantıksal zekâ adedi 308, sözel zekâ adedi 219, görsel zekâ adedi 127, sosyal zekâ adedi 78, içsel zekâ adedi 73, doğa zekâ adedi 35, müzik zekâ adedi 1 olarak bulunmuş, kinestetik zekâyâ hitap eden birincil tip Çoklu Zekâ etkinliği bulunamamıştır. Bu durumda Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan birincil tip Çoklu Zekâ etkinlikleri toplamında“en baskın” olarak mantıksal zekâ etkinlikleri yer almaktadır.

Bununla birlikte, toplam etkinlik sayısının incelenen ders kitaplarındaki net sayfa sayılarının oranlarına bakıldığında; 4. sınıf MEB Yayınları oranı 1,4, 4. sınıf Tuna Yayınları oranı 2,1, 6. sınıf MEB Yayınları oranı 1,3 ve 6. sınıf Altın Yayınları oranı 2 olarak bulunmuştur. Bu durumda; sayfa sayısına göre en fazla birincil tip Çoklu Zekâ etkinliğinin 4. sınıf Tuna Yayınları’nda yer aldığı görülmektedir. Ayrıca,tüm ders

kitaplarında yer alan toplam birincil tip etkinlik sayısı 841 olarak bulunmuş ve birincil tip etkinlik sayılarının ders kitaplarının net olarak sayfa sayılarına oranı da 1,4 olarak elde edilmiştir.

Tablo 6. Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alan İkincil Tip Çoklu Zekâ Etkinliklerinin Türlerine İlişkin Dağılımları

Zekâ Alanları	Ders Kitapları				Toplam
	MEB 4. Sınıf	Tuna 4. Sınıf	MEB 6.Sınıf	Altın 6.Sınıf	
Mantıksal	42	22	56	59	179
Sözel	37	17	9	4	67
Sosyal	9	2	5	3	19
Görsel	3	5	3	3	14
İçsel	6	1	6	1	14
Doğa	2	1	-	3	6
Kinestetik	-	-	-	1	1
Müzik	-	-	-	-	-
Toplam Etkinlik	99	48	79	74	300
Sayfa Sayısı(Net)	134	178	148	134	594
Etkinlik/Sayfa Oranı	0,7	0,3	0,5	0,5	0,5

Tablo 6’da Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan ikincil tip Çoklu Zekâ etkinliklerinin türlerine ilişkin dağılımları yer almaktadır. Kitaplarda yer alan ikincil tip Çoklu Zekâ etkinlikleri incelendiğinde 4. sınıf MEB Yayınları’nda en fazla 42 adet ile mantıksal- matematiksel zekâ alanına, 4. sınıf Tuna Yayınları’nda en fazla 22 adet ile mantıksal- matematiksel zekâ alanına, 6. sınıf MEB Yayınları’nda en fazla 56 adet ile mantıksal- matematiksel zekâ alanına ve 6. sınıf Altın Yayınları’nda en fazla 59 adet ile yine mantıksal- matematiksel zekâ alanına hitap eden etkinliğin yer aldığı görülmektedir.

Tablo 6’da ayrıca ders kitaplarında yer alan ikincil tip Çoklu Zekâ etkinliklerinin türlerine ilişkin toplam dağılımlar yer almaktadır. Kitaplarda yer alan ikincil tip Çoklu Zekâ etkinlikleri toplamaları incelendiğinde mantıksal zekâ adedi 179, sözel zekâ adedi 67, sosyal zekâ adedi 19, görsel zekâ adedi 14, içsel zekâ adedi 14, doğa zekâ adedi 6, kinestetik zekâ adedi 1 bulunmuş, müzik zekâyâ hitap eden “ikincil tip” Çoklu Zekâ etkinliği bulunamamıştır. Bu durumda Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan ikincil

tip Çoklu Zekâ etkinlikleri içinde “en baskın” olarak mantıksal zekâ etkinlikleri yer almaktadır.

Bununla birlikte, toplam ikincil tip etkinlik sayısının incelenen ders kitaplarındaki net sayfa sayılarının oranlarına bakıldığında; 4. sınıf MEB Yayınları oranı 0,7, 4. sınıf Tuna Yayınları oranı 0,3, 6. sınıf MEB Yayınları oranı 0,5 ve 6. sınıf Altın Yayınları oranı 0,5 olarak bulunmuştur. Bu durumda; sayfa sayısına göre en fazla ikincil tip Çoklu Zekâ etkinlik oranının 4. sınıf MEB Yayınları’nda yer aldığı görülmektedir. Ayrıca, tüm ders kitaplarında yer alan toplam ikincil tip etkinlik sayısı 300 olarak bulunmuş ve ikincil tip etkinlik sayılarının ders kitaplarının net olarak sayfa sayılarına oranı da 0,5 olarak elde edilmiştir.

Tablo 5 ve Tablo 6’da, ders kitaplarında yer alan birincil tip ve ikincil tip etkinliklerin dağılımları incelenmiş ve aşağıda ders kitaplarından alınan örneklerle yer verilmiştir.

BİZDEN PROJELER

Haydi Düşünelim

Hayatımıza her gün yeni bir teknolojik ürün girmektedir. Teknolojinin bu kadar hızlı gelişmesinin sebepleri neler olabilir?

Doktorlar ve sağlık uzmanlarınca ofislerdeki en kirli araçlar arasında gösterilen mouse (maus) ve klavyeler artık yıkanabilecek.

Klavye ve mouse, doktorlar ve sağlık uzmanlarınca ofislerdeki en kirli araçlar arasında gösteriliyor. Yeni icat edilen ve herhangi bir kablo bağlantısı olmayan klavye ve mouse, bulaşık makinesinde ya da sıcak suda yıkandığında kuruması için bir süre bekletiliyor. Cihazların elektrik aksamı keskinlikle su geçiriyor.



YÜZYILIN ARACI İCAT EDİLDİ

Yeni Zelanda’da icat edilen YikeBike (Yaykbayk) büyük ilgi gördü. Saatte 10km hız yapan bisiklet, 10 kg ağırlığındadır. Londra’da test edilen araç, trafik ve park sorununa karşı geliştirildi. 15 saniyede kullanıma hazır olan bisiklet katlanarak çantaya giriyor. Yaklaşık 3 bin sterline satılacak bisikletin motoru, arka pedallardan elektrik enerjisi üreterek sürücünün işini kolaylaştırıyor.



Gazete haberi, 13 Ocak 2009.

Gazete haberi, 3 Eylül 2009 (Düzenlenmiştir.).

? Gazete haberlerini inceleyiniz. Sizce haberlere konu olan icatlar neden yapılmıştır?

Örnek 1. Sosyal Bilgiler 4 Sınıf Ders Kitabı (İkinci kitap), MEB Yayınları, s.118.

Örnek 1’de 5. Ünite olan “İyi ki Var” ünitesinin “Bizden Projeler” konusunun hazırlık kısmında “Haydi Düşünelim” ve iki gazete haberinin yer aldığı örnek olaylara yer verilmiştir. “Haydi Düşünelim” etkinliğinde birincil tip Çoklu Zekâ etkinliği olarak *mantıksal zekâya* hitap eden “Hayatımıza her gün yeni bir teknolojik ürün girmektedir. Teknolojinin bu kadar kızılı gelişmesinin sebepleri neler olabilir?” sorusu sorulmuştur. Etkinliğin ikinci kısmında ise birincil olarak *sözel zekâya*, ikincil olarak ise *mantıksal-matematiksel zekâya* yönelik olarak “Gazete haberlerini inceleyiniz. Sizce bu haberlere konu olan icatlar neden yapılmıştır?” sorusu sorulmuştur.

Aç Kapiyı Bezirgânbaşı

Oyun en az on kişiyle oynanır. Oyuncular, aralarından iki kişi seçerler. Birine “altın saat” diğetine “altın bilezik” adını verirler. İki çocuk yüz yüze durur ve el ele tutuşup ellerini havaya kaldırır. Tek sıra hâlinde dizilmiş diğ çocuklar görselin üstündeki tekerlemeyi söyleyerek iki çocuğun arasından geçerler. Sıranın sonundaki çocuk geçerken kulağına “Altın saat mi istersin, altın bilezik mi?” diye sorulur. Verdiğı cevaba göre çocuk soruyu soranlardan birinin arkasına geçer. Bu işlem tüm çocuklar iki gruba ayrılıncaya kadar sürer. Sonra her iki gruptaki çocuklar birbirlerinin belinden sıkıca tutarlar. Orta yere çizilen çizginin iki tarafında yer alan gruplar birbirlerini kendi taraflarına çekmeye çalışırlar. Çizgiyi geçen grup oyunu kaybeder.



Aç kapiyı bezirgânbaşı, bezirgânbaşı. Kapi hakkın ne verirsin, ne verirsin? Arkamdaki yadigâr olsun, yadigâr olsun.

Yağ Satarım, Bal Satarım



Yağ satarım, bal satarım.	Ustam öldü, ben satarım.
Ustam ölmüş, ben satarım.	Ustamın kürkü sarıdır.
Alacağına, bulacağına,	Satsam 15 liradır.
Bir kaşık ayran,	Zam-bak zum-bak
Yarın sabah bayram.	Dön arkana iyi bak.
Yağ satarım, bal satarım.	

Bu oyun en az beş kişi ile oynanır. Bir de mendile ihtiyaç vardır. Gönüllü varsa ebe olur. Yoksa kurayla ebe belirlenir. Bir daire oluşturan çocuklar el çırparak yukarıdaki tekerlemeyi söylerler. Ebe, dairenin etrafında tempoya ayak uydurarak dolaşır. Bu arada birinin arkasına gizlice mendili bırakıp kaçmaya başlar. Arkasına mendil bırakılan kişi ebeyi yakalamaya çalışır. Ebe ise kendini yakalamaya çalışan kişinin yerine geçmek için koşar.

? Yukarıdaki oyunları siz de oynuyor musunuz? Oynuyorsanız sizin oynadığınız oyunlarla yukarıda anlatılan oyunlar arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

42

Örnek 2. Sosyal Bilgiler 4 Sınıf Ders Kitabı 1. Kitap, MEB Yayınları, s.42.

Örnek 2’de 2. Ünite olan “Geçmişimi Öğreniyorum” ünitesinin “Hangi oyunları Oynuyoruz?” konusunda oyunlar hakkında bilgiler verilmiş ve “ Yukarıdaki oyunları siz de oynuyor musunuz?” sorusu ile birincil olarak *kinestetik zekâya* ve oyunların grup oyunları olması nedeniyle ikincil olarak *sosyal zekâya* hitap etmektedir. “Oynuyorsanız sizin oynadığınız oyunlarla yukarıda anlatılan oyunlar arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?” sorusu ile *mantıksal-matematiksel zekâya* hitap eden bu etkinliğe yer verilmiştir.

Emre’nin sözlerini tamamlamasının ardından, öğrencilerden Özge söz aldı. Özge arkadaşlarına teknolojik ürünlerin yanlış kullanılmasının doğal hayata verdiği zararları anlatan aşağıdaki gazete haberinden söz etti.

Özge, alageyiklerin durumunu öğrenince çok üzüldüğünü belirterek konuşmasını şu sözlerle sürdürdü. “Yaşadığımız Yer” ünitesinde Elif’in anlattığı serçe ailesini hatırladınız mı? Serçeler, yavrularını yumurtadan çıkarıp uçurabildikleri için ne kadar şanslıydılar. İçinden, keşke alageyikler de yavrularını sağlıklı biçimde doğurup büyütebilselerdi, ne var ki insanlar teknolojiyi yanlış kullanıyor ve onların bu sorumsuzluğu nedeniyle alageyiklerin sayısını arttırmak mümkün olamıyor.

İnsanlar, Özge’nin okuduğu haberde anlatılanlar dışında doğaya başka zararlar da veriyorlar. Örneğin; cam ve plastik şişeleri, teneke kutuları, kâğıt ve naylon ambalajlar ile pilleri açık alanlara atıyorlar. Zararlı atıklarını suya ve toprağa bırakıp çevreyi kirletiyorlar. Ayrıca hastalıklara yol açan çeşitli bakteri ve mikropların üremesine de neden oluyorlar.

Alageyiklerin imdat çılgılığı

ANTALYA - Günümüzde sadece Düzlerçamı Alageyik Üretim İstasyonunda yaşayan alageyikler için yaşam iyice zorlaştı. Nesli tehlike altında olan hayvanlarda şimdi de toplu ölümler başladı.

1966’da doğadan yakalanan 4 alageyik, 25 hektarlık üretim istasyonuna alındı. Zamanla alageyiklerin sayıları arttı. Ancak son zamanlarda alageyiklerin yaşam alanına yakın yerlerden geçen ralli araçları da hamile hayvanlar üzerinde olumsuzluklar yaratmaya başladı. Bu sorunlara çare olarak alageyiklerin geniş bir alana taşınması öngörüldü. 2003’te de toplam 66 alageyik, Eşenadası’ndaki 520 hektarlık alana alındı. Ancak alageyiklerin çilesi yine bitmedi. Bu kez de toplu ölümler meydana geldi. Yaban Hayatı Koruma Genel Müdürlüğü’nün yaptığı taramada 40’a yakın alageyiğin öldüğü belirlendi.



Gazete haberi (7)

Teknolojik ürünlerin yanlış kullanımının doğaya zararlarına başka hangi örnekleri verebilirsiniz?

145

Örnek 3. Sosyal Bilgiler 4 Sınıf Ders Kitabı 2. Kitap, Tuna Yayınları, s.145

Örnek 3’de 5. Ünite olan “İyi ki Var” ünitesinin “Zarar Vermeden Kullanalım” konusunda doğayı koruma gereği üzerine mesajlar verilmiş ve “Teknolojik ürünlerin yanlış kullanımının doğaya zararlarına başka hangi örnekleri verebilirsiniz?” sorusu sorularak birincil olarak *doğa zekâsına*, ikincil olarak ise *mantıksal-matematiksel zekâya* hitap eden bu etkinliğe yer verilmiştir.



Resimde gördüklerinizin hangileri doğal olarak hangileri insan etkisiyle oluşmuştur? Açıklayınız.

Örnek 4. Sosyal Bilgiler 4 Sınıf Ders Kitabı 1. Kitap, MEB Yayınları, s.70.

Örnek 4’de 3. Ünite olan “Yaşadığımız Yer” ünitesinin “Çevremizde Gördüklerimiz” konusunda birincil tip Çoklu Zekâ etkinliği olarak *görsel zekâya* hitap eden bir resim verilmiş ve “Resimde gördüklerinizin hangileri doğal olarak, hangileri insan etkisiyle oluşmuştur? Açıklayınız.” denilerek resim üzerinden ilişki kurulması ve mantık yürütülmesi istenmiş yani ikincil tip olarak *mantıksal-matematiksel zekâya* hitap eden bu etkinliğe yer verilmiştir.

ÜLKEMİZİN KAYNAKLARI

Doğal kaynakları, ormanlar, dağlar, sular (denizler, akarsular, göller), kaplıcalar, millî parklar vb. şeklinde sıralayabiliriz. İnsan yaşamında çok önemli yeri olan doğal kaynakların bilinçsiz bir şekilde tüketilmesi, canlı yaşamını olumsuz etkilemektedir. Örnek olarak fabrika atıklarını düşünelim. Bilinçsizce akarsu, göl ve denizlere bırakılan bu atıklar, akarsuda yaşayan canlılara zarar verebilir. Bu su ile sulanan topraklarda yetişen bitkilere zarar verebilir. Kirli suların döküldüğü göl ve denizler bu sülardan etkilenebilir. İçme suyuna karışan zararlı maddeler ise insan sağlığını olumsuz etkileyebilir.



Yukarıda, bir orman yangını sonrasında yaşanan olayların fotoğrafları verilmiştir. Orman yangınları sadece ağaçlara zarar vermemekte, aynı zamanda ormandaki binlerce bitki ve hayvan türünü de yok etmektedir.

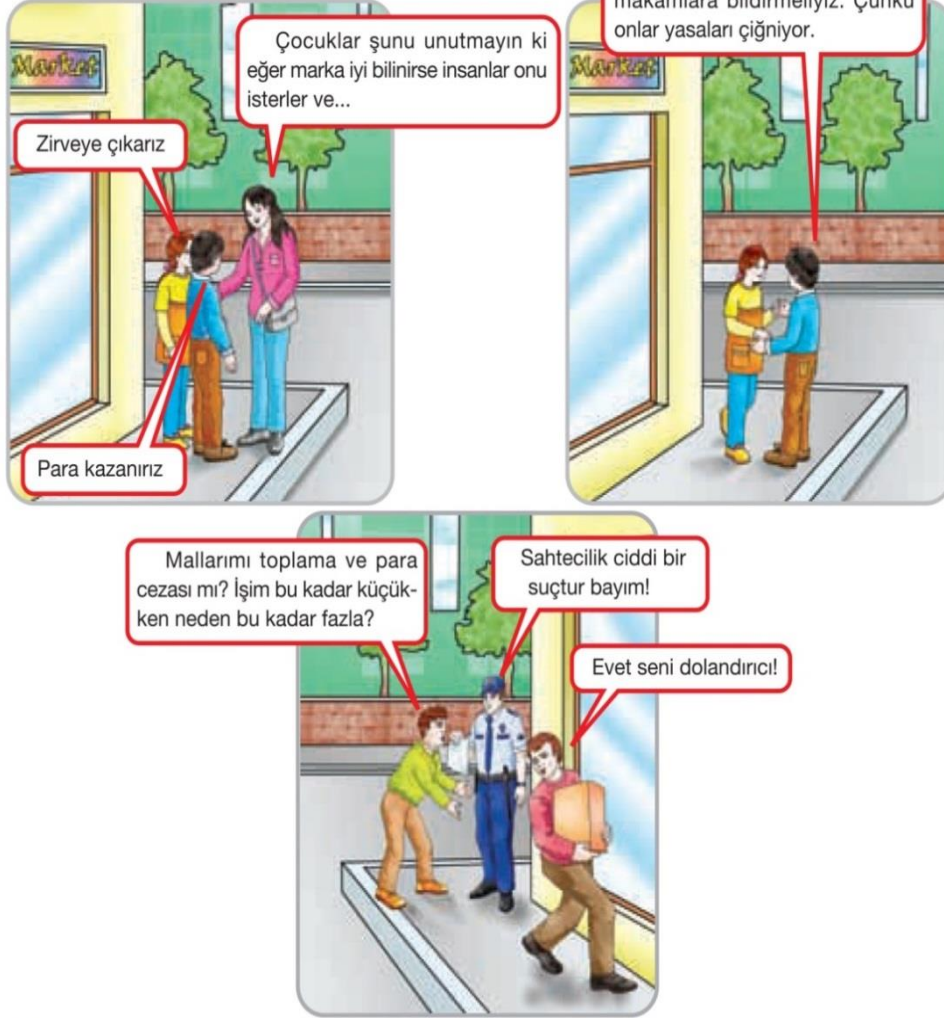
110 Ormanların yok edilmesi biz insanları nasıl etkiler? Tartışınız.

Örnek 5. Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Ders Kitabı, Altın Yayınlar, s. 110.

Örnek 5’de 4. Ünite olan “Ülkemizin Kaynakları” ünitesinin “Doğal Kaynaklarımız Tükenmesin” konusunda sözel ve görsel zekâyâ hitap eden konu metni verilmiş ve “Ormanların yok edilmesi biz insanları nasıl etkiler? Tartışınız.” denilerek birincil tip Çoklu Zekâ etkinliği olarak *doğa zekâsına*, ikincil tip etkinlik olarak ise sözel ve görsel metinlerden de faydalanarak çıkarımda bulunması istenmiş dolayısıyla *mantıksal-matematiksel zekâyâ* hitap edilmiştir.

EMEĞE SAYGI

Aşağıdaki karikatürü inceleyiniz.



Karikatürün konusu nedir?

Karikatürde verilmek istenen mesaj nedir?

Örnek 6. Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Ders Kitabı, MEB Yayınları, s.184

Örnek 6'da 7. Ünite olan "Elektronik Yüzyıl" ünitesinin "Emeğe Saygı" konusunda görsel zekâyâ hitap eden bir karikatür verilmiş ve "Karikatürün konusu nedir?" sorusu ile birincil olarak *görsel zekâyâ* hitap edilmiştir. "Karikatürde verilmek istenen mesaj nedir?" sorusu ile birincil tip etkinlik olarak görselden ve görselde yer alan konuşma metinlerinden çıkarımda bulunulması istenmiş ve dolayısıyla *mantıksal-matematiksel zekâyâ* hitap edilmiştir.



Ülkemizdeki Ramazan Bayramı kutlamalarından görüntüler

Bayramlarda dargınlıklar unutulur. Yoksullara ve kimsesizlere yardım edilir. Böylece insanlar birbirine yakınlaşır. Aralarındaki birlik, beraberlik ve dayanışma duyguları güçlenir.

Bayram günlerinde yaşanan bu mutluluk tablosu yandaki gazete haberinde de görülmektedir.

Ramazan Bayramı'nda neler yapıyorsunuz?

216

BAYRAMIN İLK GÜNÜ

Tüm İslam dünyasında olduğu gibi Türkiye’de de Ramazan Bayramı kutlanıyor. Bayram namazıyla başlayan ilk gün, kutlamalar ve ziyaretlerle devam etti. Telefon hatlarında özellikle sabah saatlerinde tıkanmalar yaşandı. Birlik ve beraberlik vurgusunun her zamankinden daha sıkı yaşandığı bayram günlerinde hastanelerdeki hastalar, cezaevlerindeki kader mahkûmları da unutulmadı. Vatandaşlar, sabah saatlerindeki ilk kutlamaların ardından kaybettikleri yakınları için mezarlıklara koştu.

Gazete haberi (19)

Örnek 7. Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Ders Kitabı (2. Kitap), Tuna Yayınları, s.216.

Örnek 7’da 8. Ünite olan “Uzaktaki Arkadaşlarım” ünitesinde “Dünyadaki Ortak Kutlamalar-Ramazan Bayramı” konusunda bayramların manevi anlamına yönelik açıklamalar yapılmış, bayramlaşma, büyükleri ziyaret konuları görsellerle zenginleştirilmiş ve “Ramazan Bayramı’nda neler yapıyorsunuz?” sorusu ile birincil tip olarak *sosyal zekâya* hitap eden etkinliğe yer verilmiştir.

**T.C.
SAĞLIK BAKANLIĞI**

DOKU VE ORGAN BAĞIŞ BELGESİ

ÖLÜMÜMDEN SONRA BİR BAŞKASININ YAŞAMASINA
YARDIMCI OLMAK İSTİYORUM
2238 SAYILI YASAYA UYGUNDUR

**DOKU VE ORGAN BAĞIŞ BELGESİ**

Tibben yaşamım sona erdikten sonra doku ve organlarımın

☐ Tamamını, ☐ Böbreklerimi, ☐ Karaciğeri, ☐ Pankreasımı, ☐ Diğer

☐ Gözlerimi, ☐ Kalbimi, ☐ Akciğerlerimi, ☐ İnce bağırsaklarımı,

diğer hastaların tedavisi için bağışlıyorum.

Adı ve Soyadı :
Doğum Tarihi : Doğum Yeri :
Kan Grubu : Telefon :
Adres :

İmza Sayı

TANIKLAR

Adı :
Soyadı :
Doğ. Tarihi :
Doğ. Yeri :
Adres :

İmza

Adı :
Soyadı :
Doğ. Tarihi :
Doğ. Yeri :
Adres :

İmza

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
Organ Nakli Eğitim, Uygulama ve Araştırma Merkezi
Tel: 0.242. 227 59 81 - 227 63 43 / 19141 Fax: 0.242. 227 44 44

Murat: Organlarımı bağışladıktan sonra vazgeçme hakkımız var mı?

Doktor: Tabi ki var. Kişi, organ bağışından vazgeçtiği anda, organ bağış kartını taşımaktan vazgeçmeli ve bu kararı ailesine bildirmelidir.

Murat: Ülkemizde hangi organların nakli yapılabilmektedir?

Doktor: Ülkemizde nakli yapılan organlar; böbrek, karaciğer, kalp, akciğer, pankreas, ince bağırsaktır.

Murat: Verdiğiniz bilgiler için çok teşekkür ederim.

Doktor: Ben de sana çok teşekkür ederim, sevgili Murat.

1. Siz de organ bağışında bulunmak ister misiniz?

2. Organ bağışlamanın önemi hakkında neler söyleyebilirsiniz?

169

Örnek 8.Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Ders Kitabı, Altın Kitaplar, s.169.

Örnek 8’de 7. Ünite olan “Elektronik Yüzyıl” ünitesinin “Doktorumuzu Dinleyelim” konusunda görsel ve sözel zekâya hitap eden konu metni verilmiş ve “Siz de organ bağışında bulunmak ister misiniz?” sorusu ile birincil tip olarak *içsel zekâya* hitap edilmiştir. “Organ bağışlamanın önemi hakkında neler söyleyebilirsiniz?” sorusu ile birincil olarak *mantıksal-matematiksel zekâya*, ikincil olarak *sosyal zekâya* hitap eden etkinliğe yer verilmiştir.

4.1.2. Sosyal Bilgiler Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Çoklu Zekâ Çeşitlerine Göre Dağılımı Nasıldır?

Araştırmanın 2. amacı farklı yayınevlerinin Sosyal Bilgiler 4. ve 6. sınıf öğrenci çalışma kitaplarında yer alan birincil ve ikincil tip Çoklu Zekâ etkinliklerinin dağılımlarını belirlemeye yöneliktir.

Tablo 7. Sosyal Bilgiler Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Birincil Tip Çoklu Zekâ Etkinliklerinin Türlerine İlişkin Dağılımları

Zekâ Alanları	Öğrenci Çalışma Kitapları				Toplam
	MEB 4. Sınıf	Tuna 4. Sınıf	MEB 6.Sınıf	Altın 6.Sınıf	
Sözel	106	73	178	83	440
Mantıksal	83	44	124	51	302
Görsel	52	34	85	53	224
Sosyal	12	36	19	5	72
İçsel	24	14	22	12	72
Doğa	3	2	2	34	41
Müzik	-	2	-	-	2
Kinestetik	-	-	-	-	-
Toplam Etkinlik	280	205	430	238	1153
Sayfa Sayısı(Net)	89	96	86	106	377
Etkinlik/Sayfa Oranı	3,1	2,1	5	2,2	3

Tablo 7’de Sosyal Bilgiler öğrenci çalışma kitaplarında yer alan birincil tip Çoklu Zekâ etkinliklerinin türlerine ilişkin toplam dağılımları yer almaktadır. Kitaplarda yer alan birincil tip Çoklu Zekâ etkinlikleri incelendiğinde 4. sınıf MEB Yayınları’nda en fazla 106 adet ile mantıksal-matematiksel zekâ alanına, 4. sınıf Tuna Yayınları’nda en fazla 73 adet etkinlik ile mantıksal-matematiksel zekâ alanına, 6. sınıf MEB Yayınları’nda en fazla 178 adet etkinlik ile mantıksal-matematiksel zekâ alanına ve 6. sınıf Altın Yayınları’nda en fazla 83 adet etkinlik ile yine mantıksal-matematiksel zekâ alanına hitap edildiği görülmektedir.

Tablo 7’de ayrıca öğrenci çalışma kitaplarında yer alan birincil tip Çoklu Zekâ etkinliklerinin türlerine ilişkin toplam dağılımları yer almaktadır. Çalışma kitaplarında yer alan birincil tip Çoklu Zekâ etkinlikleri toplamaları incelendiğinde; sözel zekâ adedi 440, mantıksal zekâ adedi 302, görsel zekâ adedi 224, sosyal zekâ adedi 72, içsel zekâ adedi 72, doğa zekâ adedi 41, müzik zekâ adedi 2 bulunmuş, kinestetik zekâyâ hitap

eden birincil tip Çoklu Zekâ etkinliği bulunamamıştır. Bu durumda Sosyal Bilgiler öğrenci çalışma kitaplarında yer alan birincil tip Çoklu Zekâ etkinlikleri içinde “en baskın” olarak sözel zekâ etkinlikleri yer almaktadır.

Bununla birlikte, toplam etkinlik sayısının incelenen ders kitaplarındaki net sayfa sayılarının oranlarına bakıldığında; 4. sınıf MEB Yayınları oranı 3,1, 4. sınıf Tuna Yayınları oranı 2,1, 6. sınıf MEB Yayınları oranı 5 ve 6. sınıf Altın Yayınları oranı 2,2 olarak bulunmuştur. Bu durumda; sayfa sayısına göre en fazla birincil tip Çoklu Zekâ etkinliğinin 6. sınıf MEB Yayınları’nda yer aldığı görülmektedir. Ayrıca, tüm öğrenci çalışma kitaplarında yer alan toplam birincil tip etkinlik sayısı 1153 olarak bulunmuş ve birincil tip etkinlik sayılarının ders kitaplarının net olarak sayfa sayılarına oranı da 3 olarak elde edilmiştir.

Tablo 8. Sosyal Bilgiler Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan İkincil Tip Çoklu Zekâ Etkinliklerinin Türlerine İlişkin Dağılımları

Zekâ Alanları	Öğrenci Çalışma Kitapları				Toplam
	MEB 4. Sınıf	Tuna 4. Sınıf	MEB 6.Sınıf	Altın 6.Sınıf	
Mantıksal	34	39	110	62	245
Sözel	25	15	45	21	106
Görsel	-	2	14	5	21
Sosyal	6	4	6	1	17
İçsel	3	1	2	2	8
Doğa	-	1	-	1	2
Müzik	-	-	-	-	-
Kinestetik	-	-	-	-	-
Toplam Etkinlik	68	62	177	92	399
Sayfa Sayısı(Net)	89	96	86	106	377
Etkinlik/Sayfa Oranı	0,8	0,6	2	0,9	1

Tablo 8’de Sosyal Bilgiler öğrenci çalışma kitaplarında yer alan ikincil tip Çoklu Zekâ etkinliklerinin türlerine ilişkin dağılımları yer almaktadır. Kitaplarda yer alan ikincil tip Çoklu Zekâ etkinlikleri incelendiğinde 4. sınıf MEB Yayınları’nda en fazla 34 adet ile mantıksal- matematiksel zekâ alanına, 4. sınıf Tuna Yayınları’nda en fazla 39 adet ile mantıksal- matematiksel zekâ alanına, 6. sınıf MEB Yayınları’nda en fazla 110 adet ile mantıksal- matematiksel zekâ alanına ve 6. sınıf Altın Yayınları’nda en fazla 62 adet ile

yine mantıksal-matematiksel zekâ alanına hitap eden etkinliğin yer aldığı görülmektedir.

Tablo 8’de ayrıca öğrenci çalışma kitaplarında yer alan ikincil tip Çoklu Zekâ etkinliklerinin türlerine ilişkin toplam dağılımlar yer almaktadır. Çalışma kitaplarında yer alan ikincil tip Çoklu Zekâ etkinlikleri toplamaları alınarak incelendiğinde; mantıksal zekâ adedi 245, sözel zekâ adedi 106, görsel zekâ adedi 21, sosyal zekâ adedi 17, içsel zekâ adedi 8, doğa zekâ adedi 2 bulunmuş iken, müzik zekâyâ ve kinestetik zekâyâ hitap eden ikincil tip Çoklu Zekâ etkinliği bulunamamıştır. Bu durumda Sosyal Bilgiler öğrenci çalışma kitaplarında yer ikincil tip Çoklu Zekâ etkinlikleri içinde “en baskın” olarak mantıksal zekâ etkinlikleri yer almaktadır.

Bununla birlikte, toplam ikincil tip etkinlik sayısının incelenen ders kitaplarındaki net sayfa sayılarının oranlarına bakıldığında; 4. sınıf MEB Yayınları oranı 0,8, 4. sınıf Tuna Yayınları oranı 0,6, 6. sınıf MEB Yayınları oranı 2 ve 6. sınıf Altın Yayınları oranı 0,9 olarak bulunmuştur. Bu durumda; sayfa sayısına göre en fazla ikincil tip Çoklu Zekâ etkinlik oranının 6. sınıf MEB Yayınları’nda yer aldığı görülmektedir. Ayrıca tüm öğrenci çalışma kitaplarında yer alan toplam ikincil tip etkinlik sayısı 399 olarak bulunmuş ve ikincil tip etkinlik sayılarının öğrenci çalışma kitaplarının net olarak sayfa sayılarına oranı da 1 olarak elde edilmiştir.

Tablo 7 ve Tablo 8’de, öğrenci çalışma kitaplarında yer alan birincil tip ve ikincil tip etkinliklerin dağılımları incelenmiş ve aşağıda öğrenci çalışma kitaplarından alınan örneklerle yer verilmiştir.

MEKTUP YAZIYORUM

Yaşadığınız, duyduğunuz veya okuduğunuz olaylardan sizi en çok etkileyen bir tanesini seçiniz. Bu olayla ilgili duygularınızı ve düşüncelerinizi başkalarıyla da paylaşmak için gazetede yayımlanmak üzere bir mektup yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

Örnek 9. Sosyal Bilgiler 4 Sınıf Öğrenci Çalışma Ders Kitabı 1. Kitap, Tuna Yayınları, s.12.

Örnek 9’da 1. Ünite olan “Kendimi Tanıyorum” ünitesinin “Mektup Yazıyorum” isimli etkinliğinde “Yaşadığınız, duyduğunuz veya okuduğunuz olaylardan sizi en çok etkileyen bir tanesini seçiniz.” cümlesi ile birincil tip olarak *içsel zekâya* devam eden “Bu olayla ilgili duygu ve düşüncelerinizi başkalarıyla da paylaşmak için gazetede yayımlanmak üzere bir mektup yazınız.” cümlesi ile ikincil tip olarak *sözel zekâya* hitap eden etkinlik hazırlanmıştır.

NEDENLER VE SONUÇLAR

Aşağıda Ali ve ailesi ile ilgili bir olay verilmiştir. Bu olay Ali ve ailesinin hayatını nasıl etkilemiş olabilir? Olayın neden ve sonuçları hakkındaki düşünce ve tahminlerinizi aşağıdaki ilgili boşluklara yazınız.

Bu olayın nedeni,

Ali ve ailesi Bursa'nın Karacabey ilçesinde yaşıyordu. Ali, beşinci sınıfı yeni bitirmişti ve beş yıl, öğrenimini aynı okulda sürdürmüştü. Ali'nin babası Ahmet Bey özel bir şirkette çalışıyordu. Annesi ise öğretmendi. Yaz tatilinin son günlerinde Ahmet Bey'e çalıştığı şirkette yeni bir görev verildi. Bundan böyle şirketin Konya'da bulunan şubesinde çalışması gerekiyordu. Bu nedenle de Ali ve ailesi Konya'ya taşınacaklardı.

[illegible]

13

Örnek 10. Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı, MEB Yayınları, s.13.

Örnek 10’da 1. Ünite olan “Sosyal Bilgiler Öğreniyorum” ünitesinde “Nedenler ve Sonuçlar” etkinliğinde “Aşağıda Ali ve ailesi ile ilgili bir olay verilmiştir. Bu olay Ali ve ailesini nasıl etkilemiş olabilir? Olayın neden ve sonuçları hakkındaki düşünce ve tahminlerinizi aşağıdaki ilgili boşluklara yazınız.” etkinliği ile birincil olarak *sözel zekâya*, ikincil olarak çıkarım yapmaları istenerek *mantıksal-matematiksel zekâya* hitap eden etkinliğe yer verilmiştir.

FOTOĞRAFLARDAN NELER ANLIYORUZ?

Aşağıdaki, grup hâlinde çalışmalarını gösteren fotoğrafları inceleyerek altlarındaki ilgili yerlere hangi ihtiyaç ya da sosyal problemin çözümü için bir araya geldiklerini yazınız.



Yukarıdaki fotoğrafları değerlendirdiğinizde grup olarak hareket etmenin yardımlaşma ve dayanışma yönünden önemi hakkında neler söylersiniz?

Örnek 11. Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı, 2. Kitap. MEB Yayınları, s.91

Örnek 11’de 6. Ünite olan “Hep Birlikte” ünitesinde “Fotoğraflardan Ne Anlıyoruz?” etkinliğinde “Aşağıdaki, grup halinde çalışmalarını gösteren fotoğrafları inceleyerek altlarındaki ilgili yerlere hangi ihtiyaç ya da sosyal problemin çözümü için bir araya geldiklerini yazınız.” Etkinliği ile birincil olarak *görsel*, ikincil olarak *mantıksal-matematiksel zekâya* hitap eden etkinliğe yer verilmiştir. “Yukarıdaki fotoğrafları değerlendirdiğinizde grup olarak hareket etmenin yardımlaşma ve dayanışma yönünden önemi hakkında neler söylersiniz?” sorusu ile birincil olarak *görsel zekâya*, ikincil olarak grup olarak çalışmanın yardımlaşma ve dayanışma yönünden önemi ile ilişki kurmaları istenen *mantıksal-matematiksel zekâya* hitap eden etkinliğe yer verilmiştir.

NEREDE YAŞAMAK İSTERSİNİZ?



Kutuplarda yaşamak ister misiniz? Niçin?

.....

.....

.....

.....



Verimli bir ovada yaşamak ister misiniz? Niçin?

.....

.....

.....

.....



Çölde yaşamak ister misiniz? Niçin?

.....

.....

.....

.....



Okyanusun ortasında bir adada yaşamak ister misiniz? Niçin?

.....

.....

.....

.....

Yaşamak istediğiniz yeri çizer misiniz?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Nasıl bir yerde yaşamak istediğinizi anlatır mısınız?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Örnek 12. Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı Altın Kitaplar s.95

Örnek 12’de 5. Ünite olan “Ülkemiz ve Dünya” ünitesinde “Nerede Yaşamak İstersiniz?” isimli etkinlikte “Kutuplarda yaşamak ister misiniz? Niçin? , “Verimli bir ovada yaşamak ister misiniz? Niçin?, Çölde yaşamak ister misiniz? Niçin?, Okyanusun ortasında yaşamak ister misiniz? Niçin?” soruları sorulmuş ve birincil olarak *işsel zekâya* hitap edilmiştir. “Nasıl bir yerde yaşamak istediğinizi anlatır mısınız?” sorusu ile birincil olarak *işsel zekâya*, ikincil olarak *sözel zekâya* hitap edilmiştir. “Yaşamak

istediğiniz yeri çizer misiniz?” sorusu ile birincil olarak *görsel zekâya*, ikincil olarak *işsel zekâya* hitap eden etkinliğe yer verilmiştir.

[illegible]

Örnek 13. Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı. MEB Yayınları, s.18.

Örnek 13’de 1. Ünite olan “Sosyal Bilgiler Öğreniyorum” ünitesinde “Çözüm Ne?” etkinliğinde yer alan “Hava kirliliğinin nedenlerini ve bu soruna yönelik çözüm önerilerinizi balık kılçığı üzerinde gösteriniz.” etkinliğinde Nedenler ve Çözüm önerileri kısımlarının öğrenci tarafından doldurulması istenmiş ve birincil olarak *doğa zekâsına*, ikincil olarak *mantıksal- matematiksel zekâyâ* hitap edilmiştir.

SOSYAL ÖRGÜTLER

Aşağıdaki gazete haberi ülkemizin tanınmış sosyal örgütlerinden biri olan TEMA Vakfı ile ilgilidir. Haberi okuyunuz ve soruları cevaplayınız.



TEMA'DAN 'TOPRAĞA SAYGI' YÜRÜYÜŞÜ

İZMİR (AA)

TEMA gönüllüleri, Erozyonla Mücadele Haftası etkinlikleri kapsamında çiçek, ağaç, tavşan, kardan adam kıyafeti giymiş yavru TEMA'cılarla kuraklığın ve suyun öneminin vurgulandığı "Toprağa Saygı" yürüyüşü gerçekleştirdi. Yürüyüşte katılımcılar, yağmur sularının bir damlasının bile ziyan edilmesini sembolize etmek üzere ters dönmüş şemsiyeler taşıdı.

Çiçek, ağaç, tavşan, kardan adam kostümleri giymiş çocuklar; "Hayvan derisinden kıyafet yapmayın.", "Tavşanları avlamayın.", "Doğanın dengesini bozmayın.", "Toprak bizim anamızdır." yazılı dövizler taşıdı.

Gazete haberi (5)

• TEMA Vakfının kurucuları neden böyle bir sosyal örgüt kurmaya ihtiyaç duymuş olabilirler?

.....

• TEMA Vakfının kuruluş amaçları neler olabilir?

.....

• Gazete haberinde anlatılan yürüyüşe katılacak olsaydınız nasıl bir kostüm giymek isterdiniz? Neden?

.....

• Yürüyüş sırasında taşıyacağınız dövizin üzerindeki yazıyı sizin yazmanız istenseydi ne yazardınız?

.....

.....

Örnek 14. Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı, 2. Kitap. Tuna Yayınları, s. 87.

Örnek 14'de 6. Ünite olan "Hep Birlikte" ünitesinde "Sosyal Örgütler" etkinliğinde sosyal örgütlerden TEMA ile ilgili olarak görseli de olan bir gazete haberi verilmiş ve buna yönelik olarak etkinlik soruları verilmiştir. Bu soruların ilki; "TEMA Vakfının kurucuları neden böyle bir sosyal örgüt kurmaya ihtiyaç duymuş olabilirler?" ve "TEMA Vakfının kuruluş amaçları neler olabilir?" soruları ile ilk soruda birincil olarak *sosyal zekâya*, ikincil olarak gazete haberini okuyarak çıkarım yapılması istenmiş ve

mantıksal- matematiksel zekâya hitap edilmiştir. İkinci soru ise *sosyal zekâ* alanına hitap etmektedir.

“Gazete haberinde anlatılan yürüyüşe katılacak olsaydınız nasıl bir kostüm giymek isterdiniz? Neden?” sorusu ile birincil olarak *içsel zekâya*, “Yürüyüş esnasında taşıyacağınız dövizin üzerindeki yazıyı sizin yazmanız istenseydi ne yazardınız? sorusu ile birincil olarak *sözel zekâya* hitap eden kapsamlı bir etkinliğe yer verilmiştir.

4.1.3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Çoklu Zekâ Çeşitlerine Göre Dağılımı Nasıldır?

Araştırmanın 3. amacı farklı yayınevlerinin Sosyal Bilgiler öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan birincil ve ikincil tip Çoklu Zekâ etkinliklerinin dağılımlarını belirlemeye yöneliktir.

Tablo 9. Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitaplarında Yer Alan Birincil Tip Çoklu Zekâ Etkinliklerinin Türlerine İlişkin Dağılımları

Zekâ Alanları	Öğretmen Kılavuz Kitapları				Toplam
	MEB 4. Sınıf	Tuna 4. Sınıf	MEB 6.Sınıf	Altın 6.Sınıf	
Mantıksal	83	102	56	62	303
Sözel	123	47	33	21	224
Görsel	6	14	7	5	32
İçsel	9	14	3	2	28
Kinestetik	7	15	4	-	26
Sosyal	6	2	4	1	13
Doğa	4	5	1	1	11
Müzik	-	-	-	-	-
Toplam Etkinlik	238	437	108	92	637
Sayfa Sayısı(Net)	166	164	158	170	658
Etkinlik/Sayfa Oranı	1,4	2,7	0,7	0,5	1

Tablo 9’da Sosyal Bilgiler öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan birincil tip Çoklu Zekâ etkinliklerinin türlerine ilişkin toplam dağılımları yer almaktadır. Kitaplarda yer alan birincil tip Çoklu Zekâ etkinlikleri incelendiğinde 4. sınıf MEB Yayınları’nda en fazla 123 adet ile sözel zekâ alanına, 4. sınıf Tuna Yayınları’nda en fazla 102 adet etkinlik ile mantıksal- matematiksel zekâ alanına, 6. sınıf MEB Yayınları’nda en fazla 56 adet etkinlik ile mantıksal- matematiksel zekâ alanına ve 6. sınıf Altın Yayınları’nda en fazla

62 adet etkinlik ile yine mantıksal- matematiksel zekâ alanına hitap edildiği görülmektedir.

Tablo 9’da ayrıca öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan birincil tip Çoklu Zekâ etkinliklerinin türlerine ilişkin toplam dağılımları yer almaktadır. Öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan birincil tip Çoklu Zekâ etkinlikleri toplamaları alınarak incelendiğinde mantıksal zekâ adedi 303, sözel zekâ adedi 224, görsel zekâ adedi 32, içsel zekâ adedi 28, kinestetik zekâ adedi 26, sosyal zekâ adedi 13, doğa zekâ adedi 11 bulunmuş iken müzik zekâyâ hitap eden birincil tip Çoklu Zekâ etkinliği bulunamamıştır. Bu durumda Sosyal Bilgiler öğretmen kılavuz kitaplarında yer birincil tip Çoklu Zekâ etkinlikleri içinde en baskın olarak mantıksal zekâ etkinlikleri yer almaktadır.

Bununla birlikte, toplam etkinlik sayısının incelenen ders kitaplarındaki net sayfa sayılarının oranlarına bakıldığında; 4. sınıf MEB Yayınları oranı 1,4, 4. sınıf Tuna Yayınları oranı 2,7, 6. sınıf MEB Yayınları oranı 0,7 ve 6. sınıf Altın Yayınları oranı 0,5 olarak bulunmuştur. Bu durumda; sayfa sayısına göre en fazla birincil tip Çoklu Zekâ etkinliğinin 4. sınıf Tuna Yayınları’nda yer aldığı görülmektedir. Ayrıca, tüm öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan toplam birincil tip etkinlik sayısı 637 olarak bulunmuş ve birincil tip etkinlik sayılarının ders kitaplarının net olarak sayfa sayılarına oranı da 1 olarak elde edilmiştir.

Tablo 10. Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitaplarında Yer Alan İkincil Tip Çoklu Zekâ Etkinliklerinin Türlerine İlişkin Dağılımları

Zekâ Alanları	Öğretmen Kılavuz Kitapları				Toplam
	MEB 4. Sınıf	Tuna 4. Sınıf	MEB 6.Sınıf	Altın 6.Sınıf	
Sözel	58	146	131	83	418
Görsel	149	112	53	53	367
Mantıksal	73	33	53	51	210
Sosyal	28	23	18	5	74
İçsel	35	14	9	12	70
Doğa	16	3	13	34	66
Kinestetik	3	12	4	-	19
Müzik	1	-	1	-	2
Toplam Etkinlik	363	343	282	238	1226
Sayfa Sayısı(Net)	166	164	158	170	658
Etkinlik/Sayfa Oranı	2,2	2,1	1,8	1,4	1,9

Tablo 10’da Sosyal Bilgiler öğrenci çalışma kitaplarında yer alan ikincil tip Çoklu Zekâ etkinliklerinin türlerine ilişkin dağılımları yer almaktadır. Kitaplarda yer alan ikincil tip Çoklu Zekâ etkinlikleri incelendiğinde 4. sınıf MEB Yayınları’nda en fazla 149 adet ile görsel zekâ alanına, 4. sınıf Tuna Yayınları’nda en fazla 146 adet ile sözel zekâ alanına, 6. sınıf MEB Yayınları’nda en fazla 131 adet ile sözel zekâ alanına ve 6. sınıf Altın Yayınları’nda en fazla 83 adet ile sözel zekâ alanına hitap eden etkinliğin yer aldığı görülmektedir.

Tablo 10’da ayrıca öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan ikincil tip Çoklu Zekâ etkinliklerinin türlerine ilişkin toplam dağılımlar yer almaktadır. Öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan ikincil tip Çoklu Zekâ etkinlikleri toplamaları alınarak incelendiğinde sözel zekâ adedi 418, görsel zekâ adedi 367, mantıksal zekâ adedi 210, sosyal zekâ adedi 74, içsel zekâ adedi 70, doğa zekâ adedi 66, kinestetik zekâ adedi 19 ve müzik zekâ adedi 2 olarak bulunmuştur. Bu durumda Sosyal Bilgiler öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan ikincil tip Çoklu Zekâ etkinlikleri içinde en baskın olarak sözel zekâ, ardından görsel zekâ etkinlikleri yer almaktadır.

Bununla birlikte, toplam ikincil tip etkinlik sayısının incelenen öğretmen kılavuz kitaplarındaki net sayfa sayılarının oranlarına bakıldığında; 4. sınıf MEB Yayınları oranı 2,2, 4. sınıf Tuna Yayınları oranı 2,1, 6. sınıf MEB Yayınları oranı 1,8 ve 6. sınıf Altın Yayınları oranı 1,4 olarak bulunmuştur. Bu durumda; sayfa sayısına göre en fazla

ikincil tip Çoklu Zekâ etkinliğinin MEB 4. sınıf Yayınları'nda yer aldığı görülmektedir. Bununla birlikte tüm öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan toplam ikincil tip etkinlik sayısı 1226 olarak bulunmuş ve ikincil tip etkinlik sayılarının öğretmen kılavuz kitaplarının net olarak sayfa sayılarına oranı da 1,9 olarak elde edilmiştir.

Tablo 9 ve Tablo 10'da, öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan birincil tip ve ikincil tip etkinliklerin dağılımları incelenmiş ve aşağıda öğretmen kılavuz kitaplarından alınan örneklerle yer verilmiştir.



Hacivat Karagöz

Gölge oyunu geleneksel seyirlik oyunların içinde önemli bir yere sahiptir. Gölge oyunu denilince akla Karagöz ve Hacivat gelir.

Karagöz ve Hacivat oyunları taklide ve atışmaya dayanır. Karagöz hep Hacivat'ı yanlış anlar. Yandaki konuşma balonlarında geçen konuşmaları okuyalım.



Konya denilince Türk kültürünü tüm dünyaya tanıtan ünlü düşünür, sevgi insanı Mevlana akla gelir.

Her yıl 17 Aralık tarihinde yapılan Mevlana'yı anma törenlerini ve sema gösterilerini izlemek için yurt içinden ve dışından çok sayıda insan Konya'yı ziyaret eder.

Türkiye Cumhuriyeti'nin temeli kültürdür. Millî kültürümüzü, çağdaş uygarlık düzeyinin üstüne çıkaracağız.

Utkan Kocatürk, Atatürk'ün Fikir ve Düşünceleri, s. 246-247.

Yukarıdaki sözlerden de anlaşılacağı gibi Atatürk, millî kültürün korunması ve geliştirilmesine büyük önem veriyordu. O, uygulamaları ve direktifleriyle millî kültürümüzü çağdaş uygarlık düzeyinin üstüne çıkarmayı hedeflemişti. Bu amaçla birçok alanda bizzat kendisi çalışmalar yapmış ya da direktifleriyle çalışmalar yapılmasına öncülük etmiştir.

- Atatürk Türk dilinin, bilim ve kültürünün gelişmesi için Harf İnkılabı yapmıştır.
- Atatürk her yaştan insanın okuma yazma öğrenmesi için okuma yazma seferberliği başlatmıştır.
- Atatürk'ün direktifleriyle 1931 yılında Türk Tarih Kurumu, 1932 yılında Türk Dil Kurumu kurulmuştur.
- Atatürk, kültürel zenginliğimizi artırmak için folklor araştırmalarıyla ilgilenmek üzere enstitüler açmıştır.
- Atatürk millî kültürümüze ait eserlerin korunması ve yeni kuşaklara aktarılması için birçok müzenin kurulmasını sağlamıştır. Bunlardan biri de Ankara'daki Etnografya Müzesidir.

2. Millî kültürümüzün gelecek nesillere aktarılması neden önemlidir? Millî kültürümüzü korumak ve geliştirmek için sizlere düşen görevler nelerdir?

Öğrencilerinize sayfadaki Karagöz ve Hacivat görselini inceletin. Görselin yanındaki açıklamaları okutunuz. Hacivat ve Karagöz'ün karşılıklı atışmalarını gönüllü olan iki öğrencinizin canlandırmasını isteyiniz.

Örnek 15. Sosyal Bilgiler 4 Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı 1. Kitap, MEB Yayınları, s.103.

Örnek 15'de 2. Ünite olan "Geçmişimi Öğreniyorum" ünitesinde "Öğrencilerinize sayfadaki Karagöz ve Hacivat görselini inceletin. Görselin yanındaki açıklamaları okutunuz. Hacivat ve Karagöz'ün karşılıklı atışmalarını gönüllü olan iki öğrencinizin canlandırmasını isteyiniz." etkinliği ile birincil olarak ile *sözel zekâya*, ikincil olarak *kinestetik zekâya* yönelik etkinlik hazırlanmıştır.

ÇİZGİLERİN DİLİ

1. Sanat ve estetik kavramlarını nasıl açıklayabilirsiniz?
2. Türk sanatının oluşumunda, ilk Türk devletlerinin ve Türk-İslam devletlerinin rolü nedir?



Arkadaşlar, biliyorsunuz ki sanat, edebiyat her millet için çok önemlidir. Ben de bu önemin farkındayım. Bu yüzden tarihten günümüze milletimize ait olan sanat ürünlerini araştırdım. Yapmış olduğum bu araştırmayı sizlerle paylaşmak istiyorum.
Öncelikle bu sayfada yer alan resimleri inceleyiniz.








Uygur resim ve fresklerinde çok rastlanan çiçek tutan rahip ve kadınlar

Orta Asya'da yapılan kazı ve araştırmalar, Uygur-Türk şehirlerinde bulunmuş fresk, resimli ve minyatürlü kitaplar, 8 ve 9. yüzyılda bu sanatın Uygur Türklerinde ne derecede ilerlemiş olduğunu açıkça gösterir. Örneğin, Orta Asya'da, özellikle Turfan Bölgesi'nde 8. yüzyıldan kalma Uygur duvar resimleri ve başka minyatürler bulunmuştur.

3. ÜNİTE

DERSE HAZIRLIK

- Derste işleyeceğimiz konuyla ilgili genel bilgileri (kazanım, değer ve beceri) gözden geçiriniz.
- Derste kullanacağınız materyalleri hazırlayınız.
- Derste işleyeceğimiz sayfaları inceleyiniz.
- Derste kullanmak istediğiniz farklı kaynakları belirleyiniz.

DERS İŞLEME SÜRECİ

- Öğrencilere, etkinliğe niçin bu ismin verilmiş olabileceğini sorabilirsiniz.
- Öğrencilerden, etkinliğe yönelik hazırlık sorularını cevaplamalarını isteyebilirsiniz.
- Ardından görsel materyalleri inceletiniz. Bu materyallerde anlatılmak istenen duyguların ve olayların neler olabileceğini öğrencilerle tartışabilirsiniz.
- Öğrencilere, sanatın, insan hayatındaki rolünün ne olduğunu sorabilirsiniz.
- Uygur Devleti'ni diğer Türk devletlerinden ayıran özelliklerin neler olduğunu sorarak 1 ve 2. kazanımlarda anlatılan bilgilerin hatırlanmasını sağlayabilirsiniz.
- Ardından Uygur Devleti'nde, sanat hayatının gelişiminin neler olduğunu sorabilirsiniz.
- Öğrencilere, görsel sanatların neler olduğunu bu konuyla ilgileri ve çalışmaları olup olmadığını sorabilirsiniz.

Örnek 16. Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı, Altın Yayınları, s.87.

Örnek 16'da 3. Ünite olan "İpek Yolunda Türkler" ünitesinde "Çizgilerin Dili" konusundaki ders işleme sürecinde "Öğrencilere, etkinliğe niçin bu ismin verilmiş olabileceğini sorabilirsiniz" cümlesi ile birincil olarak *mantıksal zekâya*, "Görsel materyalleri inceleyiniz. Bu materyallerde anlatılmak istenen duyguların ve olayların neler olabileceğini öğrencilerle tartışabilirsiniz." cümlesi ile birincil olarak *görsel zekâya*, ikincil olarak *mantıksal-matematiksel zekâya*, "Öğrencilere, sanatın insan hayatındaki rolünün ne olduğunu sorabilirsiniz." cümlesi ile birincil olarak *içsel zekâya*, ikincil olarak *mantıksal-matematiksel zekâya*, "Uygur Devleti'ni diğer Türk devletlerinden ayıran özelliklerin neler olduğunu sorarak 1. ve 2. kazanımlarda anlatılan bilgilerin hatırlanmasını sağlayabilirsiniz." cümlesi ile birincil olarak *mantıksal-*

matematiksel zekâya, “Ardından Uygur Devleti’nde, sanat hayatının gelişiminin neler olduğunu sorabilirsiniz.” cümlesi ile birincil olarak *sözel zekâya*, “Öğrencilere, görsel sanatların neler olduğunu, bu konuyla ilgili çalışmalarının olup olmadığını sorabilirsiniz.” cümlesi ile birincil olarak *sözel zekâya* hitap edilmiştir.

**ETKİNLİK**

Okulunuzda bilgisayar laboratuvarı varsa öğrencilerinizi buraya götürünüz. Öğrencilerinize laboratuvardaki bilgisayar, projeksiyon cihazı, tepegöz vb. teknolojik ürünleri tanıtınız ve bunların hangi işler için ve nasıl kullanıldıkları hakkında bilgiler veriniz. Daha sonra öğrencilerinizin bu aletleri kullanmalarını sağlayıp duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri için onlara söz hakkı veriniz.

Örnek 17. Sosyal Bilgiler 4 Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı Tuna Yayınları, s.108.

Örnek 17’de 5. Ünite olan “İyi ki Var” ünitesinde “Teknolojik Ürünler” konusunda yer alan etkinlikte “Okulunuzda bilgisayar laboratuvarı varsa öğrencileriniz buraya götürünüz. Öğrencilerinize laboratuvardaki bilgisayar, projeksiyon cihazı, tepegöz vb. teknolojik ürünleri tanıtınız ve bunların hangi işler için ve nasıl kullanıldıkları hakkında bilgiler veriniz. Daha sonra bu aletleri öğrencilerinizin kullanmalarını sağlayıp duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri için onlara söz hakkı veriniz” etkinliği ile birincil olarak *kinestetik zekâya*, ikincil olarak *içsel zekâya* hitap edilmiştir.

**ETKİNLİK**

Öğrencilerinizi beşer kişilik gruplara ayırınız ve her gruptan bir eğitsel kulüp ya da katılabilecekleri bir sosyal etkinlik seçmesini isteyiniz. Daha sonra gruplardan, belirledikleri eğitsel kulüplere veya sosyal etkinliğe neden katılmak istediklerini açıklayan bir afiş hazırlamalarını isteyiniz. Gruplara hazırlayacakları afişlerde seçtikleri eğitsel kulüp veya sosyal etkinliğin neden gerekli olduğu, faaliyetleri ve bu tercihlerinin onların hayatına yapacağını düşündükleri katkılar gibi konulara yer verebileceklerini söyleyiniz. Öğrencilerinizin hazırladıkları afişleri bir sonraki derste sergilemelerini sağlayınız.

Örnek 18. Sosyal Bilgiler 4 Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı Tuna Yayınları, s.143.

Örnek 18’de 6. Ünite olan “Hep Birlikte” ünitesinde “Kara Gün Dostu Türk Kızılayı” konusunda yer alan etkinlikte “Öğrencilerinizi beşer kişilik gruplara ayırınız ve her gruptan bir eğitsel kulüp ya da katılabilecekleri bir sosyal etkinlik seçmesini isteyiniz.” denilerek birincil olarak *kinestetik zekâya*, ikincil olarak *sosyal zekâya*, “Daha sonra bu gruplardan, belirledikleri eğitsel kulüplere veya sosyal etkinliğe neden katılmak

istediklerini açıklayan bir afiş hazırlamalarını isteyiniz. Gruplara hazırlayacakları afişlerde seçtikleri eğitsel kulüp veya sosyal etkinliğin neden gerekli olduğu, faaliyetleri ve bu tercihlerin onların hayatına yapacağını düşündükleri katkılar gibi konulara yer verebileceklerini söyleyiniz” ifadesi ile birincil olarak *içsel zekâya*, ikincil olarak *mantıksal-matematiksel zekâya*, “Öğrencilerinizin hazırladıkları afişleri bir sonraki derste sergilemelerini sağlayınız.” denilerek birincil olarak *sosyal zekâya* hitap eden yoğun bir etkinlik hazırlanmıştır.

DEMOKRASİNİN SERÜVENİ

6. ÜNİTE

ÜNİTE GENEL BİLGİLERİ
Öğrenme alanı: Güç, Yönetim ve Toplum
Ünite: Demokrasinin Serüveni
Doğrudan verilecek beceri: sosyal katılım
Doğrudan verilecek değer: hak ve özgürlüklere saygı
Kavramlar: millî egemenlik, seçim, hoşgörü, demokrasi, eşitlik, paylaşım, özgürlük
Ders süresi: 40’+ 40’

Kazanım
1. Demokrasinin temel ilkeleri açısından farklı yönetim biçimlerini karşılaştırır.

Önerilen Materyaller ve Kaynaklar
Derste işleyeceğiniz konuyla ilgili olarak gerektiğinde aşağıdaki kaynakları ve materyalleri kullanabilirsiniz:
■ Çalışma kâğıtları,
■ Yurttaş 2000, MESS Yayınları,
■ Gazete sayfası,
■ İsmail Doğan, Modern Toplumda Vatandaşlık, Demokrasi ve İnsan Hakları,
■ www.tbmm.gov.tr.

DERSE HAZIRLIK

- Derste işleyeceğiniz konuyla ilgili genel bilgileri (kazanım, değer ve beceri) gözden geçiriniz.
- Derste kullanacağınız materyalleri hazırlayınız.
- Derste işleyeceğiniz sayfaları inceleyiniz.
- Derste kullanmak istediğiniz farklı kaynakları belirleyiniz.

DERS İŞLEME SÜRECİ

- Öğrencilerden, hazırlık sorularını cevaplamalarını isteyerek derse başlayabilirsiniz.
- Konuyla ilgili metinleri okutabilir, sayfalarda yer alan görsel materyalleri inceletebilirsiniz.
- Öğrencilere karikatürün sorgulamasını yaptırabilirsiniz.
- Öğrencilerden, aile üyelerinin davranışlarını gözlemlemelerini ve demokratik toplum yapısıyla bu davranışlar arasındaki benzerlikleri belirlemelerini isteyebilirsiniz.
- Gazetelerden ve televizyon programlarından örnekler vererek demokratik ve demokratik olmayan (antidemokratik) olay ve tutumları öğrencilerle sınıfta tartışabilirsiniz.

6. ÜNİTE

DEMOKRATİK TOPLUM OLUŞUYOR

Çinimden çok önceleri eski çağlarda, ilkel bir kabilenin iki avcısının birlikte avladıklarını düşünün. Avcılardan her ikisinin de avın tamamını kendi mağarasına götürmek istediğini farz edelim. Bu durumda, avcıların istekleri birbiriyle çelişecektir. Sizce, iki avcı arasında **çatışma** biçiminde ortaya çıkan işki, nasıl **çözüm** bulur ya da **düzenlenir**?

Doğa yasalarına göre çözüm, kuvvetli avcının diğerini ortadan kaldırması ya da kendi isteğini diğerine zorla kabul ettirmesi ve avın tamamını kendi mağarasına götürmesidir. Buna karşın, avcıların alt oldukları toplum (kabile) içinde, örneğin, “Şu şu şu şekillerde birlikte avlanan avcılar, avı şu şu şu şekillerde **paylaşırlar**,” diye bir gelenek / kural / **yasa** oluşmuş ise iki avcı, avladıkları hayvanı bölüştürecektir. Avcıdan pay almak, birlikte avlanan iki avcı için haklıdır. Bu **demokratik** bir tutumdur.

Birbirlerine zarar vermeden avı paylaşmaları için bu avcıların kurallara (**hukuk**) ihtiyacı vardır.

Payına düşen miktar, avcıya hukuk (gelenek / kural / yasa) tarafından tanınmış yetkidir. Ama avcı, bu yetkisini kullanabilmek (bundan sonraki avıdan da pay alabilmek) için kurallara uymak (avı şu şu şu koşullarda, diğer avcıyla şu şu şu şekillerde paylaşmak), **yükümlülük** altına girmek durumundadır.

Her ikisi de birbirinden **farklı** (sarı ve siyah derili) olan iki avcı, bu farkı kabile içinde diğerinin zararına kullanmaya kalkarsa yine düşmanlıklar oluşacaktır. Oysa her ikisi de kendisinden farklı olana **hoşgörü** gösterirse kabile büyük olasılıkla (birisi av sürmede daha gelişkin, diğeri ok atmada daha becerikli olduğu için) daha fazla av, daha iyi yağam olanağına kavuşacaktır. Avcılardan birisinin sarı, diğerinin siyah derili olması herhangi bir fark meydana getirir mi? Getirirse avcılar arasındaki çatışma çözülmez. Buna karşılık, her ikisi de toplumdaki kuralları (yasaları) karşısında **eşit** ise çatışma olmaz.

İlbar GÖZAYDIN, Bilge DİCLELİ
Yurttaş 2000 (Kısaltılmıştır.)

Örnek 19. Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı Altın Yayınları, s.200.

Örnek 19’da 6. Ünite olan “Demokrasinin Serüveni” ünitesinde “Demokratik Toplum Oluşuyor” konusunda verilen ders işleme sürecinde “Öğrencilere karikatürün sorgulamasını yaptırabilirsiniz” cümlesi ile birincil olarak *görsel zekâya*, ikincil olarak *mantıksal-matematiksel zekâya*, “Öğrencilerden, aile üyelerinin davranışlarını gözlemlemelerini ve demokratik toplum yapısıyla bu davranışlar arasındaki benzerlikleri belirlemelerini isteyebilirsiniz.” cümlesi ile birincil olarak *mantıksal-matematiksel zekâya*, “Gazetelerden ve televizyon programlarından örnekler vererek demokratik ve

147

demokratik olmayan (antidemokratik) olay ve tutumları öğrencilerle sınıfta tartışabilirsiniz.” cümlesi ile birincil olarak *sosyal zekâya*, ikincil olarak *mantıksal - matematiksel zekâya* hitap eden etkinlik hazırlanmıştır.

4. ÜNİTE

Elif'in sağlıklı yaşaması ve gelişmesi için yiyeceğe ihtiyaç var. Dengeli ve yeterli beslenen Elif meyveyi çok sever. Meyveleri taze tüketir, yıka-madan asla yemez. Meyveli pasta da Elif'in sevdiği yiyeceklerdendir.

Su tüm canlıların temel ihtiyacıdır. Elif'in ailesi içtikleri ve kullandıkları suyun temiz olmasına dikkat etmektedir.

Elif, Ankara'nın bir ilçesinde bahçeli bir evde yaşamaktadır. Dedesi bu evi geniş bir ailenin yaşayabileceği şekilde yaptırmıştır. Ama Elif şehir merkezinde yaşamayı istemektedir.

Elif, fırsat buldukça yakın arkadaşı Buse'yle satranç oynamaktadır. Ayrıca zaman zaman, hafta sonları ailesiyle ya da arkadaşlarıyla gezmekte ve eğlenmektedir.

Elif, iyi bir geleceğe sahip olmak, ülkesine yararlı bir kişi olmak için eğitim görmek ve derslerine önem vermektedir.

Elif'in ihtiyaç ve isteklerini anlatan metinden yola çıkarak temel ihtiyaç, ihtiyaç ve istek olabilecek örnekler veriniz.

85

İHTİYAÇ VE İSTEKLERİM

A. İhtiyaç ve isteklerinizin neler olduğunu aşağıdaki tabloya yazınız.

İHTİYAÇLARIM	İSTEKLERİM

B. Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1. Kendi ihtiyaç ve isteklerinizi üç arkadaşınızın ihtiyaç ve istekleriyle karşılaştırınız. Sizin ve arkadaşlarınızın ortak ihtiyaç ve istekleri nelerdir?

.....

2. Sizin, ailenizin ve arkadaşlarınızın ortak ihtiyaçlarını gözden geçirin. Bütün bunlardan hareketle insanların temel ihtiyaçlarının neler olduğunu yazınız.

.....

3. Sağlıklı bir yaşam için hangi ihtiyaç ve isteklerinize öncelik vermeniz gerektiğini düşünüyorsunuz?

.....

58

Sayfada yer alan örnekten başka sınıfınızdan bir öğrencinin günlük yaşamından da yola çıkarak bu bölümü işleyebilirsiniz. Bir öğrencinizden günlük yaşamında neler yaptığını sayfadaki örnekte olduğu gibi anlatmasını isteyiniz. Diğer öğrencilerin, arkadaşlarının anlattıklarından yola çıkarak insanların temel ihtiyaç ve isteklerini belirlemelerini söyleyiniz. Konu sonunda “İhtiyaç ve İsteklerim” etkinliğini yaptırınız.

SONRAKİ DERSE HAZIRLIK
Ders kitabının ünite kapağındaki 3. hazırlık sorusunu cevaplamalarını isteyiniz. Bu kazanım

Örnek 20. Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı, MEB Yayınları, s.147.

Örnek 20’de 4. Ünite olan “Üretimden Tüketime” ünitesinin “İhtiyaç mı İstek mi?” konusunda “Bir öğrencinizden günlük yaşamında neler yaptığını sayfadaki örnekte olduğu gibi anlatmasını isteyiniz.” denilerek birincil olarak *sosyal zekâya*, ikincil olarak *sözel zekâya*, “Diğer öğrencilerin, arkadaşlarının anlattıklarından yola çıkarak insanların temel ihtiyaç ve isteklerini belirlemelerini söyleyiniz.” denilerek birincil olarak *mantıksal-matematiksel zekâya*, ikincil olarak *sözel zekâya* hitap eden etkinliğe yer verilmiştir.

4.2. Sınıf İçi Gözlemlerde Çoklu Zekâ Kullanımına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci grup bulguları sınıf içinde gerçekleştirilen gözlemlerden elde edilen verileri, gerçekleştirilen etkinlik tiplerini ve bu etkinliklerde hitap edilen Çoklu Zekâ türlerinin dağılımlarını belirlemeye yöneliktir.

4.2.1. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Ders Sürecinde Çoklu Zekâ Kullanımına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde sınıflarında gözlem yapılan öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kullanımı'na yönelik bulgulara yer verilmiştir. Bu kapsamda devlet okulunda görev yapan ÖĞR1'in ve özel okulda görev yapan ÖĞR2'nin Sosyal Bilgiler ders sürecinde uygulanan etkinlik tiplerinin Çoklu Zekâ türlerine göre dağılımlarına, uygulanan etkinliklerin kaynağına göre etkinlik tiplerinin dağılımlarına ve uygulanan etkinlik tiplerinin zaman ortalamalarının dağılımlarına yer verilmiştir.

4.2.1.1. ÖĞR1'in Ders Sürecinde Uygulanan Etkinlik Tiplerinin Çoklu Zekâ Türlerine Göre Dağılımı Nasıldır?

Araştırmanın dördüncü amacı, devlet okulunda sürdürülen eğitim süreci boyunca ÖĞR1'in Sosyal Bilgiler ders saatlerinde uygulanan etkinliklerin tiplerinin belirlenerek, bu etkinliklerin hitap ettiği Çoklu Zekâ türlerini ortaya çıkarmaktır. Sınıf içi gözlem sürecindeki Çoklu Zekâ uygulamalarının tespiti için sınıf içinde gerçekleştirilen etkinlik türlerinin benzer özellikte olanları iki tip etkinlik şeklinde sınıflandırılmıştır. Bunlar; “birincil tip etkinlikler” ve “ikincil tip etkinlikler” adı altında kategorileştirilmiştir.

- **Birincil tip etkinlikler;** öğrencilerin bireysel ya da grupta belirli bir zaman harcayarak yapılan, bilişsel- duyuşsal ve psikomotor becerilerinin gelişmesine katkıda bulunan ve sürecin sonunda bir ürün ortaya koydukları çalışmalardır. Etkinliklerin birincil tip sayılabilmesi için aşağıda verilen özellikleri taşımaları gerekmektedir.

- 1- Belirli bir amacı olmalı,
- 2- Öğrencilerin bireysel veya grup olarak çalışmış olmaları,
- 3- Etkinliğin yapılabilmesi için belirli bir sürenin tahsis edilmiş olmalı,
- 4- Bilişsel- duyuşsal ve psikomotor becerilere hitap etmeli,

5- Süreç sonunda belirli bir ürün ortaya konulmuş olmalı

- **İkincil tip etkinlikler;** öğrencilere soru şeklinde sorulan sorular ve yanıtı hemen alınan yöntemler olarak belirlenmiştir.

Bu sınıflandırmalar dahilinde sınıf içi gözlemler süresince yapılan etkinliklerin hitap ettiği Çoklu Zekâ alanları tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 11.ÖĞR1'in Ders Sürecinde Uygulanan Etkinlik Tiplerinin Çoklu Zekâ Dağılımları

Ders No	Birincil Tip/Ana/ Etkinlik	İkincil Tip/ Soru-Yanıt/ Etkinliği
1	Müzik (3), Sözel (1), Görsel (1), Mat (1)	Sözel (3), Mat (1), Sosyal (1)
2	Müzik (2)	Mat (3), Sözel (1)
3	-	Sözel (7), Mat (2), Görsel (2), İçsel (1)
4	İçsel (3), Sözel (2), Görsel (1), Müzik (1)	-
5	-	Görsel (7), Mat (5), Sözel (2), İçsel (1)
6	Müzik (2), Kines. (2)	Sosyal (4), Görsel (3), İçsel (2)
7	Müzik (1), Kines (1), Sözel (1), Sosyal (1), Görsel (1)	Sözel (3), Görsel (2), Mat (2), İçsel (1), Sosyal (1)
8	Müzik (1), Kines (1), Sözel (1), Sosyal (1), Görsel (1), Mat (1)	Mat (4), Sözel (2), Görsel (1), Müzik (1), Doğa (1)
9	-	Görsel (4), Sözel (2), Sosyal (2), İçsel (1)
10	Sosyal (2), Kines (2), Sözel (1), Görsel (1), Müzik (1)	Görsel (1), Mat (1), Sosyal (1)
11	Görsel (1), Kines (1), Sosyal (1), Sözel (1), Müzik (1)	Sözel (4), Mat (1), Doğa (1), İçsel (1), Sosyal (1)
12	Sözel (1), Müzik (1)	İçsel (3), Sözel (2), Mat (1), Sosyal (1)
13	-	Sözel (3), İçsel (3)
14	Görsel (1), Kines (1), Sosyal (1), Sözel (1), Müzik (1)	Mat (2), Sözel (1)
15	-	Sözel (2), İçsel (2), Sosyal (1), Görsel (1), Mat (1)
Toplam	Müzik (14), Sözel (9), Kinestetik (8), Görsel (7), Sosyal (6), İçsel (3), Man-Mat (2)	Sözel (32), Man-Mat (23), Görsel (21), İçsel (15), Sosyal (12), Doğa (2), Müzik (1)

Tablo 11'de görüldüğü gibi ÖĞR1'in toplam 15 ders saati içerisinde, birincil tip (ana) etkinlikte müziksel zekâya yönelik 14 adet, sözel zekâya hitap eden 9 adet, kinestetik zekâya hitap eden 8, görsel zekâya hitap eden 7, sosyal zekâya hitap eden 6, içsel zekâya hitap eden 3 ve mantıksal- matematiksel zekâya hitap eden toplam 2 adet etkinlik gerçekleştirilmiş iken, ikincil tip (soru- yanıt) etkinlikte sözel zekâya hitap eden 32 adet, mantıksal- matematiksel zekâya hitap eden 23 adet, görsel zekâya hitap

eden 21 adet, içsel zekâya hitap eden 15 adet, sosyal zekâya hitap eden 12 adet, doğa zekâsına hitap eden 2 adet ve müzik zekâya hitap eden 1 adet etkinlik kesiti gerçekleştirilmiştir.

Aşağıda verilen görsellerde ÖĞR1'in Sosyal Bilgiler ders sürecinde, birincil tip (ana) etkinlik ve ikincil tip (soru- yanıt) etkinlikleri gerçekleştirilirken çekilen fotoğraf görüntülerine yer verilmiştir.



Resim 1. ÖĞR1'in Sosyal Bilgiler ders sürecinde müzik zekâya hitap eden birincil tip (ana) etkinliği.

Yukarıda verilen Resim 1'de “Uzaktaki Arkadaşlarım” ünitesi işlenmekte ve öğrenciler sınıf öğretmenleri tarafından teşvik edilerek birincil tip etkinlik gerçekleştirilmektedir. Birincil tip etkinlikte, işlenen ülkeye ait olan bir müzik parçası eşliğinde şarkılar söylenerek *müziksel zekâya* hitap edilen bir etkinlik ve dans edilerek *kinestetik zekâya* hitap eden bir başka etkinlik gerçekleştirilmektedir.



Resim 2. ÖĞR1'in Sosyal Bilgiler ders sürecinde öğretmen ve öğrenciler hep beraber şarkı söyleyip dans ederlerken.

Resim 2’de ÖĞR1, öğrencilerinin motivasyonlarını arttırmak amacıyla kendisi de öğrencilerine eşlik etmekte, hep birlikte *müziksel* ve *kinestetik zekâya* hitap eden birincil tip etkinlik gerçekleştirilmektedir. Bu şekilde öğrencilerin konuları çok daha kolay öğrendiklerini ve kalıcı öğrenme gerçekleştiğini de mülakat sorularına verdiği yanıtlarda da belirtmektedir.



Resim 3. ÖĞR1'in Sosyal Bilgiler ders sürecinde kinestetik zekâya hitap eden birincil tip (ana) etkinliği.

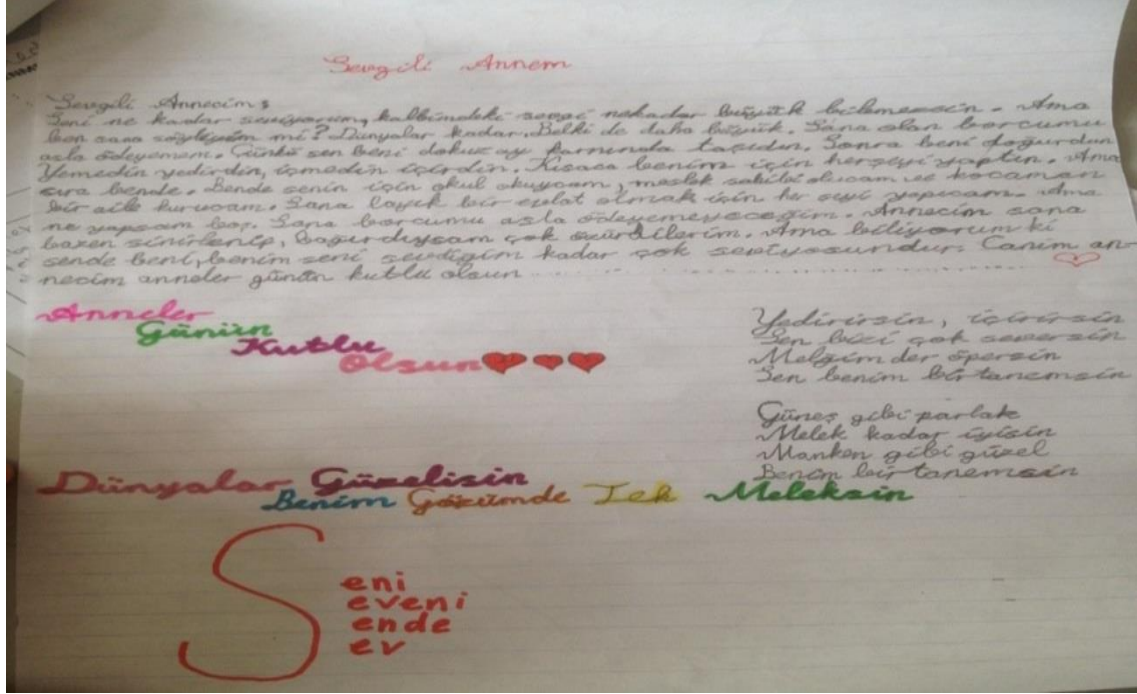
Resim 3’ de görüldüğü gibi, ÖĞR1, “Uzaktaki Arkadaşlarım” ünitesi işlenirken kendini savunma sanatı olan Judo ve karateyi sınıfta bilen olup olmadığını ve bilen öğrencilerin bir sonraki derse hazırlık yaparak gelmelerini ve birkaç hareket göstermelerini istedi. Sınıfa judo kıyafetleriyle gelerek birincil tip etkinliği gerçekleştiren öğrenci *kinestetik* zekâya hitap eden bir etkinlik gerçekleştirmiştir. Burada birincil tip etkinliğin kaynağı öğrencidir. Birkaç teknik hareket yapan arkadaşlarını gören diğer birkaç öğrenci daha tahtanın önüne gelerek kendi bildikleri hareketleri sergilediler. Bu etkinlik ile aynı zamanda diğer öğrencilerin de baskın olan zekâ alanlarını sergileyebilme fırsatı oluşmaktadır.



Resim 4. ÖĞR1’in Sosyal Bilgiler ders sürecinde mantıksal- matematiksel zekâya hitap eden ikincil tip (soru- yanıt) etkinliği.

“İnsanlar ve Yönetim” ünitesi işlenirken, 1991 yılında mahallelerinde gerçekleşmiş bir olayı büyüklerinden duyduğu şekliyle anlatmak isteyen öğrenciye ÖĞR1, [Peki, gel bakalım tahtaya. Acaba bu olay günümüzden kaç sene evvel meydana gelmiş?] şeklinde bir soru yöneltmiş ve ikincil tip etkinlik gerçekleştirilmiştir. Öğretmen, öğrencinin

mantıksal- matematiksel zekâ alanına hitap eden bu etkinliği gerçekleştirmesine zemin hazırlayarak kendisini bu alanda ifade etmesine fırsat tanımaktadır.



Resim 5. ÖĞR1'in Sosyal Bilgiler ders sürecinde sözel zekâyâ hitap eden birincil tip (ana) etkinlik.

“Özel Günler” konusu işlenirken ÖĞR1, ilk olarak öğrencilerinden özel günlerden bir tanesini kendi ilgi ve istekleri dâhilinde seçmelerini istemiştir. Bu öğrencilerin Çoklu Zekâ alanlarının belirlenmesine yönelik bir davranıştır. Daha sonra; bu özel günde özel bir kişiye bir mektup yazmalarını isteyerek birincil tip etkinlik çerçevesinde öğrencilerin *sözel zekâ* alanlarına hitap edilmiştir. Hatta isteyenlerin birer şiir hazırlamalarını ve hazırladıkları bu metni içlerinden geldiği gibi süslemelerini isteyerek bir başka birincil tip etkinlik planlamış ve öğrencilerden isteyenlerin şiir yazmalarını isteyerek *sözel zekâ* alanlarına, yazdıkları şiirleri de içlerinden geldiği gibi süslemelerini isteyerek *görsel zekâ* alanına hitap edilmiştir. Yukarıda verilen Resim 5 görseli; seçim yapılması istenen özel günlerden anneler gününü tercih eden ve annesine bir mektup ve şiir hazırlayarak metnini de istediği şekilde süslemiş olan bir öğrencinin birincil tip ana etkinliğine bir örnek teşkil etmektedir.

4.2.1.2. ÖĞR1'in Ders Sürecinde Uygulanan Etkinliklerin Kaynağına Göre Etkinlik Tiplerinin Dağılımı Nasıldır?

Araştırmanın beşinci amacı, ÖĞR1'in Sosyal Bilgiler ders saatlerinde uygulanan etkinliklerin kaynaklarının belirlenmesidir.

Tablo 12. ÖĞR1'in Ders Sürecinde Uyguladıkları Etkinliklerin Kaynağına Göre Etkinlik Tiplerinin Dağılımı

Ders No	Etkinlik Tipi	Etkinliğin Kaynağı				
		Öğrenci	Öğrenci Sunumu	Öğretmen	Harita	Yardımcı Kaynak
1	Birincil	2	1	2	-	-
	İkincil	-	-	4	-	-
2	Birincil	2	-	2	-	-
	İkincil	2	-	1	-	-
3	Birincil	-	-	-	-	-
	İkincil	1	-	7	2	-
4	Birincil	2	1	1	-	-
	İkincil	-	-	-	-	-
5	Birincil	-	-	-	-	-
	İkincil	-	-	6	6	-
6	Birincil	1	-	-	-	-
	İkincil	1	-	5	3	-
7	Birincil	1	-	-	-	-
	İkincil	-	-	4	2	-
8	Birincil	-	1	-	-	-
	İkincil	-	-	6	1	-
9	Birincil	-	-	-	-	-
	İkincil	3	-	4	3	-
10	Birincil	1	1	-	-	-
	İkincil	1	-	2	1	-
11	Birincil	-	1	-	-	-
	İkincil	1	-	5	-	-
12	Birincil	2	-	-	-	-
	İkincil	-	-	4	-	-
13	Birincil	-	-	-	-	-
	İkincil	1	-	3	-	1
14	Birincil	-	1	-	-	-
	İkincil	-	-	3	-	-
15	Birincil	-	-	-	-	-
	İkincil	3	-	2	1	-
Toplam	Birincil	11	6	5	-	-
	İkincil	13	-	56	19	1

Tablo 12' de ÖĞR1'in Sosyal Bilgiler ders sürecinde uygulanan etkinliklerin kaynağına göre etkinlik tiplerinin dağılımları incelendiğinde, 15 ders saati boyunca birincil (ana) tip etkinliğin kaynağı; 11 adet öğrenci, 6 adet öğrenci sunumu ve 5 adet öğretmen iken, ikincil tip (soru- yanıt) etkinliğinin kaynağı; 56 adet öğretmen, 19 adet harita, 13 adet öğrenci ve 1 adet yardımcı kaynak şeklinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Elde edilen

bulgular sonucunda denilebilir ki; bireysel ya da grupla belirli bir zaman harcayarak yapılan, bilişsel- duyuşsal ve psikomotor becerilerinin gelişmesine katkıda bulunan ve sürecin sonunda bir ürün ortaya koydukları çalışmalar olan birincil tip etkinliğin kaynağı ÖĞR1'in der sürecinde en çok öğrencilerdir. Öğrencilere soru şeklinde sorulan sorular ve yanıtı hemen alınan yöntemler olarak belirlenen ikincil tip etkinliğin kaynağı ise ÖĞR1'in dersinde en çok öğretmen olarak tespit edilmiştir.

Aşağıda verilen resimlerde ÖĞR1'in ders sürecinde gerçekleştirilen birincil tip ve ikincil tip etkinlik kaynakları yer almaktadır.

Resim 6-7-8-9'da görüldüğü gibi; “Uzaktaki Arkadaşlarım” ünitesinde ÖĞR1, öğrencilerine üniteye yer alan ülkeleri kendi ilgi alanları dâhilinde seçmelerini ve o ülkeleri tanıtıcı dosyalar hazırlayarak, hazırlandıkları ülkeyi powerpoint programı ile sunarak tanıtımalarını istemiştir. Bu öğrencilerin Çoklu Zekâ alanlarının belirlenmesine yönelik bir davranıştır. Öğrenciler ilgi ve merakları doğrultusunda istedikleri ülkeyi seçmişlerdir.

Birincil tip etkinlik çerçevesinde gerçekleştirilen bu sunumlarda öğrenciler kimi derste İspanyol, kimi derste Türkmen, kimi derste ise Hintli kılığına girmekte, fiziksel ve duygusal olarak farklı ülkeleri ve o ülkelerin insanlarını tanıtmaktadırlar. Böylece öğrenciler çok istekli bir sunum yaparlarken diğer öğrenciler de keyifle derslerini dinlemekte, sunumun içine dâhil olmakta ve hep birlikte rengârenk bir ders süreci geçirmektedirler. Hatta öyle ki ÖĞR1; [Haydi çocuklar, teneffüs vakti” diyerek dersin sona erdiğini hatırlattığı halde, öğrenciler çoğu zaman; “Ama öğretmenim ders ne kadar çabuk geçti, keşke daha uzun olsaydı] diyerek çoğu zaman sınıftan ayrılarak teneffüse çıkmak yerine derslerine devam etmek istemektedirler.

Birincil tip etkinliğe uygun olan öğrenci sunumlarında zaman zaman ÖĞR1'in öğrencilerine, zaman zaman konuyu anlatan öğrencilerin diğer öğrencilere soru şeklinde sorulan sorular ve yanıtı hemen alınan yöntemler olarak belirlenen ikincil tip etkinliklerde gerçekleştirilmektedir.



Resim 6. ÖĞR1'in Sosyal Bilgiler ders sürecinde gerçekleştirilen birincil tip (ana) etkinlik kaynağı: Öğrenci sunumu.



Resim 7. ÖĞR1'in Sosyal Bilgiler ders sürecinde gerçekleştirilen birincil tip (ana) etkinlik kaynağı: Öğrenci sunumu.



Resim 8. ÖĞR1'in Sosyal Bilgiler ders sürecinde gerçekleştirilen birincil tip (ana) etkinlik kaynağı: Öğrenci sunumu.



Resim 9. ÖĞR1'in Sosyal Bilgiler ders sürecinde gerçekleştirilen birincil tip (ana) etkinlik kaynağı: Öğrenci sunumu.



Resim 11. ÖĞR1'in Sosyal Bilgiler ders sürecinde öğrencilerin hazırladıkları pano hazırlama etkinliği.

Resim 11'de öğrencilerin "Türkmenistan'ı Tanıyalım" isimli sunumlarının ardından birincil tip etkinlik ürünü olarak hazırladıkları tanıtım broşürünü sınıf panosuna asmaları ile, görsel ve sosyal zekaya eden bir etkinlik ürününü sergiledikleri görülmektedir.



Resim 10. ÖĞR1'in Sosyal Bilgiler ders sürecinde gerçekleştirilen ikincil tip etkinlik kaynağı: Harita.

ÖĞR1, ikincil tip etkinliğin kaynağı olarak haritaya sık sık başvurmakta, haritayı adeta öğrencilerin temel materyallerinden biri haline getirmektedir. Öğrenciler teneffüste bile merak ettikleri ülkelerin konumlarını haritalardan incelemekte, birbirlerine ve öğretmenlerine danışmaktadırlar. Bu etkinlik öğrencinin özellikle *görsel zekâ* alanlarına hitap etmekte ve haritada belirlenen noktaların dünya üzerindeki yerlerinin uzamsal olarak öğrenilebilmesine temel teşkil etmektedir.

4.2.1.3. ÖĞR1'in Ders Sürecinde Uygulanan Etkinlik Tiplerinin Zaman Ortalamalarının Dağılımı Nasıldır?

Araştırmanın altıncı amacı, ÖĞR1'in Sosyal Bilgiler ders saatlerinde uygulanan etkinliklerin tiplerinin zaman ortalamalarının belirlenmesidir.

Tablo 13. ÖĞR1'in Ders Sürecinde Uyguladıkları Etkinlik Tiplerinin Zaman Ortalamaları

Ders No	Birincil Tip (Ana) Etkinlik	Ortalama Süre (dak-sn)	İkincil Tip (Soru-Yanıt) Etkinlik	Ortalama Süre (dak-sn)
1	3	9 dak. 18 sn.	4	3 dak. 15 sn.
2	2	5 dak.	3	6 dak.
3	-	-	9	3 dak. 30 sn.
4	3	9 dak.	-	-
5	-	-	10	3dak. 36 sn.
6	2	8 dak. 30 sn.	6	2 dak. 18 sn.
7	1	14 dak.	5	5 dk. 12 sn.
8	1	15 dak.	6	4dak. 30 sn.
9	-	-	5	4dak. 24 sn.
10	2	13 dak. 30 sn.	2	4 dak.
11	1	15 dak.	5	3dak. 24 sn.
12	2	10 dak.	4	4 dak. 30 sn.
13	-	-	4	7 dak.
14	1	18 dak.	3	4 dak. 18 sn.
15	-	-	5	6 dak. 24 sn.
Genel Ortalama	18	6 dak. 31 sn.	71	1 dak. 13 sn.

Tablo 13’de, ÖĞR1’in Sosyal Bilgiler ders sürecinde uygulanan etkinlik tiplerine göre 15 ders saati boyunca genel olarak zaman ortalamaları alındığında, gerçekleştirilen 18 adet birincil tip (ana) etkinlik için ortalama zaman 6 dak. 31 sn., 71 adet ikincil tip (soru- yanıt) etkinlik için ortalama 1 dak. 13 sn. sürecinde gerçekleştirilmiştir. Görülmektedir ki birincil tip etkinlikler taşıdığı özellikler itibariyle ikincil tip etkinliklere göre çok daha fazla zaman almakta ve ÖĞR1’in ders sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerin uygulama süreleri yöntemde belirlenen ilkelerle paralellik göstermektedir.

Resim 11 ve 12’de ÖĞR1’in ders sürecinde gerçekleştirilen birincil tip ve ikincil tip etkinliklerin kapsadığı zaman dilimlerine yönelik görsellere ve açıklamalarına yer verilmiştir.



Resim 12. ÖĞR1'in Sosyal Bilgiler ders sürecinde “Uzaktaki Arkadaşlarım” ünitesinde hazırladıkları sunum için öğrenci, geleneksel Japon yemeği suşiye arkadaşlarına ikram ederken.



Resim 13. ÖĞR1'in Sosyal Bilgiler ders sürecinde öğrenci sunumunda öğrencilerin kullandığı görsel materyaller.

ÖĞR1'in ders saatleri boyunca gerçekleştirilen birincil tip etkinliklerin kapsamında öğrencilerin sunum yaptıkları ülkelerin özelliklerine göre ders sürecini kullanma etkinlikleri görülmektedir. Birincil tip etkinliklerin ikincil tip etkinliklere oranla daha fazla zaman almasının nedenleri fotoğraflardan da anlaşılacağı üzere; öğrencilerin bireysel ya da grupla belirli bir zaman harcayarak yapıldığı ve sürecin sonunda bir ürün ortaya koydukları sunumların yapılması, ürünlerin sunulması, görsellerinin hazırlanması, etkinliğin yapılabilmesi için belirli bir süre tahsis edilmiş olması gibi birincil etkinliğe has bazı özelliklerden dolayı oldukça doğaldır. İkincil tip etkinlikler ise; soru sorulan ve yanıtı hemen alınan özelliklerinden dolayı birincil tip etkinlikler kadar zaman almamaktadır.

Tüm bu bilgilerden hareketle devlet okulunda görev yapmakta olan ÖĞR1'in ders sürecinde, araştırmacı tarafından yapılan gözlemler ışığında denilebilir ki; ÖĞR1 dersini belirli bir ders kitabına bağlı kalarak işlememektedir. Genelde konuları öğrencilere (çoğu zaman öğrencinin sunumunu yapmak istediği konuyu seçme özgürlüğü bulunmaktadır) önceden dağıtmakta ve hazırlanmaları için belirli bir süre verilmektedir. Öğrenciler hazırladıkları konunun sunumunu yaparken öğretmen de sınıfa adeta rehberlik etmektedir. Sosyal Bilgiler dersinin işleniş sırasında konu içeriğine göre, öğrencilerle şarkılar söylemekte, birlikte dans etmekte, kimi zaman karate bile yapmaktadırlar. Dolayısı ile Çoklu Zekânın pek çok türüne yönelik etkinlikler yapılmaktadır. Öğrenciler derslerini adeta kendileri işlemektedir. Öğretmen de bu işleniş sürecinin hem bir gözlemci gibi dışında, hem de ana parçası gibi merkezinde yer almaktadır.

Bütün öğrenciler sunumlarını kendilerine verilmiş sıkıcı bir yük gibi değil, zevk alarak ve pek çok zekâ türüne yönelik olarak hazırlayıp sunmakta ve sunumların sonunda, sundukları konuyla ilgili hazırlamış oldukları değerlendirme sorularını dağıtmaktadırlar. Değerlendirme sorularının tüm öğrenciler tarafından yanıtlanabilmesi amacı ile belli bir süre verilmekte, daha sonra doğru ve yanlış cevaplar sınıfla birlikte irdelenerek yanıtlanmaktadır. (Doğruysa niye doğru, yanlışsa niye yanlış gibi.) Sonuçta tüm öğrenciler kendi değerlendirmelerini kendileri yapmakta ve kendilerini değerlendirip not vermekte ve bu süreçte çok samimi ve dürüst davranılmaktadır. Doğru yanıt sayısı az olan öğrenci durumunu söylerken, ayıplanmayacağından emin olduğu için çekinmemekte ve yalan söylememektedir. Bir sonrakinde daha başarılı olursun anlayışı

hâkim bulunmaktadır. Ancak bu değerlendirmeler sonucunda özellikle gelişme gösteren öğrencilere öğretmen övgü dolu sözler söyleyerek ders çalışmaya motive etmektedir. Çocuklar sunumlarını hazırlarken veya sunumlarını yaparlarken çok heyecanlı, istekli ve gayretli davranmaktadırlar. Velilerin büyük çoğunluğu da bu sürece alışmış ve destek vermekte (Kıyafet kiralama, yiyecek hazırlama gibi), özetle zevkle işlenen bir ders süreci geçirilmektedir.

ÖĞR1'in ders kitaplarını sınıf içi gözlemde çok fazla kullanmadığı gözlemlenmiş ve bunun nedeni mülakatta soru şeklinde yöneltildiği zaman,

“Tamamen kitaba bağlı bir ders işlemediğimi siz de gözlemlediniz. Yılların da getirdiği deneyimle dersi yalnızca kitaba bağımlı kalarak istesem de işleyemem. Konu başlıklarını kitaba göre alıyor, ancak dersin işlenişini, biçimini öğrencilerimle birlikte şekillendirerek ve yardımcı kitaplardan da faydalanarak işliyoruz.”

şeklinde yanıtlamıştır.

“Kitapları kullanmadığınız süreçte ders akışını ve etkinliklerinizi nasıl planlıyorsunuz?” şeklinde yöneltilen bir soruya;

“Dersimin sınırları kabaca bellidir ama ilerleyen süreçte her şey değişebiliyor. Eğer yeri gelmişse konuyla ilgili şarkılar, danslar, şiirler, kendi ürettikleri objeler.. Ulaşabildiğim her şey benim için bir dersin amacına ulaşabilmesinde birer araç haline geliyor. Bugün şunu yapacağım diyerek mutlaka o sınırdan kalmıyor, daha doğrusu kalamıyorum. Rengârenk bir ders işlemeye çalışıyorum. Kendi yaşantım, öğrencilerimin, velilerimin yaşantıları her birini çok iyi tanımaya çalıştığım için, her türlü yaşantı da benim için bir kaynak halini alıyor.”

şeklinde yanıt vermiştir.

ÖĞR1, kendisiyle gerçekleştirilen mülakatta “Çoklu Zekâ Kuramı ve sınıfta Çoklu Zekâ uygulamalarına yönelik olarak neler yaptıkları” ile ilgili olarak sorulan bir soruya şöyle yanıt vermiştir.

“Çoklu Zekâ Kuramını ilk kez duyuyorum. Açıkçası etkinliklerimi özellikle bu kurama yönelik olarak hazırlamıyorum. Ancak tüm etkinliklerimi öğrencilerimde var olan cevherleri ortaya çıkarmak adına planlıyorum. Dersi nasıl işlemek isterlerse ona yöneliyorum. Öğrenci ilgi ve isteklerini merkeze alıyor ve öğrenciye kendini ifade etme özgürlüğü tanıyorum. Böylece öğretim tekdüzelikten çıkıyor ve rengârenk bir ders işlemiş oluyorum.”

Yine “Sosyal Bilgiler dersinde Çoklu Zekâ etkinliklerini uygulamanın öğrencilerde ne gibi becerilerin gelişmesine katkıda bulunduğunu düşünmektesiniz?” şeklinde sorulan bir başka soruya;

“Sosyal Bilgiler aslında bir hayat dersi. Çocuk buradan edindiği bilgileri cesurca ve korkmadan kendisini ifade edebileceği şekilde uygulayabiliyorsa hayatın her kademesinde çok daha başarılı olabiliyor. Kendilerini rahatça ifade edebildikleri etkinliklerde çocuk başarı duygusunu çok daha verimli yaşıyor.”

yanıtını vermiştir.

ÖĞR1’in verdiği yanıtlardan, Çoklu Zekâ Kuramı hakkında teorik bilgiye sahip olmadığını anlıyoruz. Ancak yapılan gözlem sonucunda; Çoklu Zekâ Kuramı’nın ana kavramlarını bilmediği halde, amacına uygun şekilde uygulamakta olduğu görülmektedir.

4.2.2.1. ÖĞR2’nin Ders Sürecinde Uygulanan Etkinlik Tiplerinin Çoklu Zekâ Türlerine Göre Dağılımı Nasıldır?

Burada amaç ÖĞR2’nin Sosyal Bilgiler ders saatlerinde uygulanan etkinliklerin tiplerinin belirlenerek, bu etkinliklerin hitap ettiği Çoklu Zekâ türlerini ortaya çıkarmaktır. Sınıf içi gözlemlerde elde edilen etkinliklerin hitap ettiği Çoklu Zekâ alanları aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 14. ÖĞR2'nin Ders Sürecinde Uygulanan Etkinlik Tiplerinin Çoklu Zekâ Dağılımları

Ders No	Birincil Tip/Ana/ Etkinlik	İkincil Tip /Soru-Yanıt/ Etkinliği
1	Sözel (6), Mat (6), İçsel (3), Sosyal (1)	-
2	Doğa (1), Mat (1), Sözel (1)	Mat (1), Sözel (1)
3	-	Görsel (3), Sözel (3), Doğa (1), Mat (1)
4	Sosyal (1), Sözel (1), Kinestetik (1)	Sözel (2), Mat (2), Sosyal (1), İçsel (1)
5	-	Sözel (2), Sosyal (2), İçsel (1), Mat (1)
6	-	Sosyal (3), Mat (3), Sözel (1), Doğa (1), İçsel (1)
7	Sözel (1), Mat (1)	Sözel (1), Sosyal (1), Mat (1)
8	-	Sözel (4), Sosyal (3), Mat (2)
9	-	Sözel (5), Mat (4), Sosyal (3)
10	Sosyal (1), Kines. (1)	Mat (1)
11	-	Sözel (6), Mat (3), Sosyal (3), İçsel (2)
12	-	Sözel (2), Mat (2), Görsel (1), Sosyal (1), İçsel (1)
13	Görsel (2), Sözel (2), Sosyal (2)	-
14	-	Sözel (4), Mat (3), Sosyal (2)
15	Sözel (4), Görsel (4), Sosyal (2), Mat (2), Doğa (1), İçsel (1)	Mat (3), Sosyal (3), İçsel (2), Doğa (2), Sözel (1)
Toplam	Sözel (15), Mat (10), Sosyal (7), Görsel (6), İçsel (4), Doğa (2), Kinestetik (2)	Sözel (32), Mat (27), Sosyal (22), İçsel (8), Doğa (4), Görsel (4)

Tablo 14’de görüldüğü gibi ÖĞR2’nin dersinde, birincil tip (ana) etkinlikte sözel zekâyâ hitap eden 15 adet, mantıksal- matematiksel zekâyâ hitap eden 10 adet, sosyal zekâyâ hitap eden 7 adet, görsel zekâyâ hitap eden 6 adet, içsel zekâyâ hitap eden 4 adet doğa zekâsına hitap eden 2 adet ve kinestetik zekâyâ hitap eden 2adet etkinlik gerçekleştirilmiş iken, ikincil tip (soru- yanıt) etkinlikte sözel zekâyâ hitap eden 32 adet, mantıksal- matematiksel zekâyâ hitap eden 27 adet, sosyal zekâyâ hitap eden 22 adet, içsel zekâyâ hitap eden 8 adet, doğa zekâ sına hitap eden 4 adet ve görsel zekâyâ hitap eden 4 adet etkinlik gerçekleştirilmiştir.

Aşağıda verilen görsellerde ÖĞR2’nin Sosyal Bilgiler ders sürecinde, birincil tip (ana) etkinlik ve ikincil tip (soru- yanıt) etkinlikleri gerçekleştirilirken çekilen fotoğraf görüntülerine yer verilmiştir.

Resim 14, 15, 16, 17’de görüldüğü gibi; ÖĞR2, “İnsanlar ve Yönetim” ünitesi işlenirken gerçeğe yakın bir seçim atmosferi oluşturulmaya çalışılmıştır. Öğrencilere

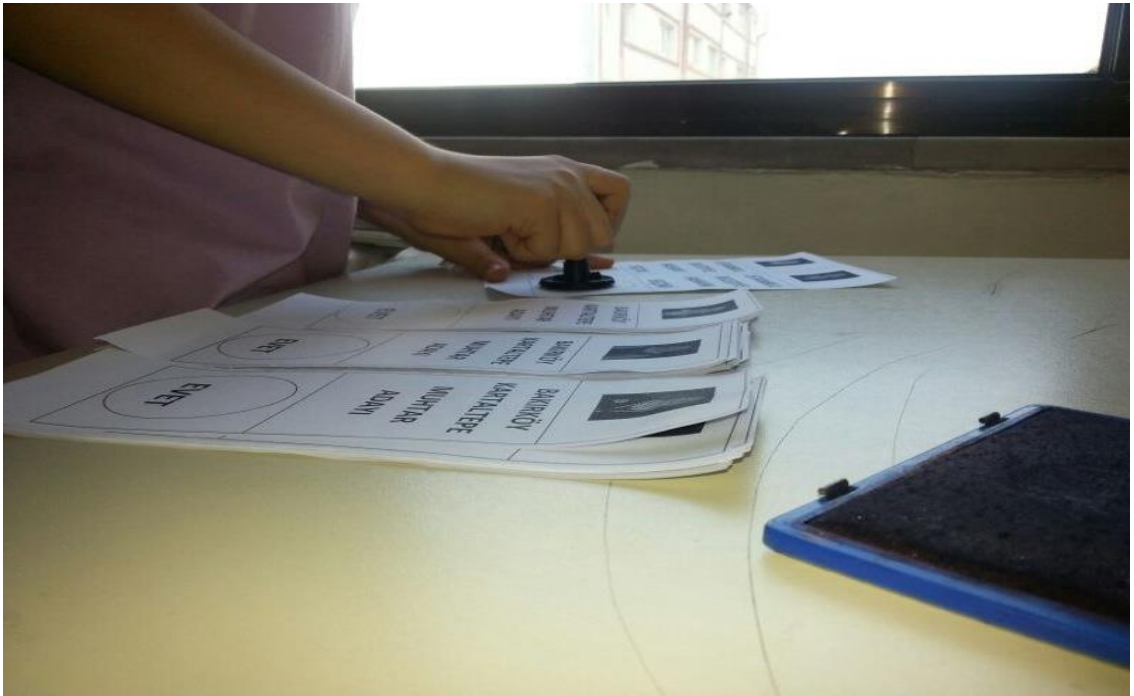
belirli görev isimleri sesli olarak söylenmiş, öğrencilerden parmak kaldıranlar arasında görev dağılımı yapılmıştır. Muhtar adayları, ilçe belediye başkan adayları, büyükşehir belediyesi başkan adayları tek tek kendilerini tanıtmışlar, daha önceden hazırlayarak yazdıkları seçim vaatlerini seçmenlere sıralamışlardır. Adayları dinleyen seçmenlere bir müddet düşünme süresi verilmiş, seçmenler gizli olarak (sınıf perdesinin arkasında oluşturulan ve kimsenin görmediği şekilde) oylarını kullanmış, mühürlerini oy pusulalarına basarak zarflara koymuş ve zarfın ağzını yapıştırmışlardır. Daha sonra sandıklar açılmış, zarflar sayılmış ve kazananlar belirlenmiş ve en sonunda seçilen kişiler teşekkür konuşmalarını yaparak seçim sürecini tamamlamışlardır. Bu etkinlik, öğrencilerin grupla belirli bir zaman harcayarak yaptıkları, bilişsel- duyuşsal ve psikomotor becerilerinin gelişmesine katkıda bulunan ve sürecin sonunda bir ürün ortaya koydukları türden yani birincil tip bir etkinlik çalışmasıdır ve bu etkinlikle öğrencilerin başta sosyal zekâ alanları olmak üzere farklı oranlarda diğer zekâ alanlarına da hitap eden bir süreç gerçekleştirilmiştir.



Resim 14. ÖĞR2'nin Sosyal Bilgiler ders sürecinde sosyal zekâya hitap eden birincil tip (ana) etkinlik.



Resim 15. ÖĞR2'nin Sosyal Bilgiler ders sürecinde gerçekleştirilen birincil tip (ana) etkinlik.

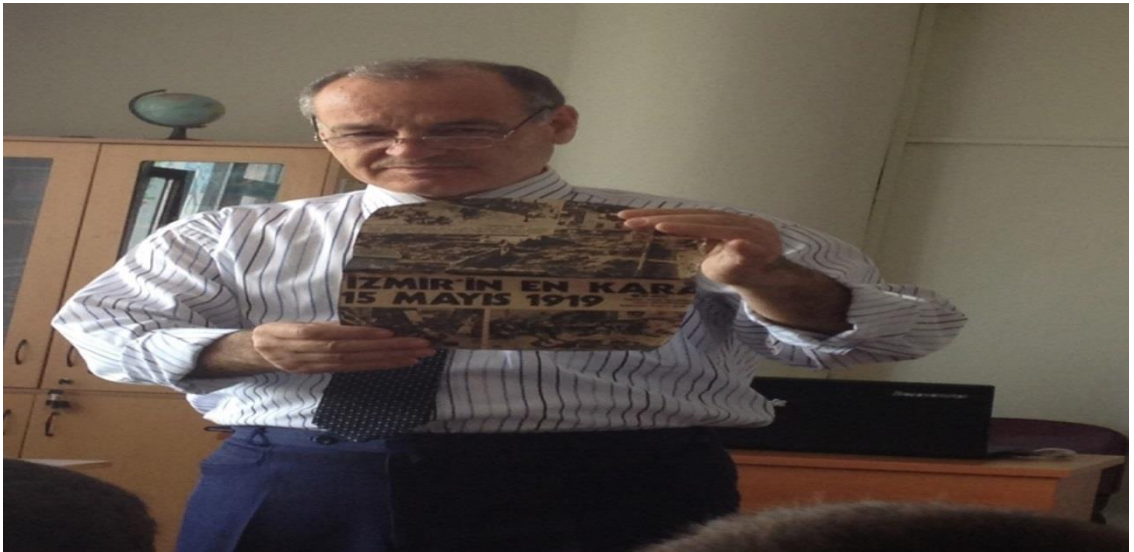


Resim 16. ÖĞR2'nin Sosyal Bilgiler ders sürecinde gerçekleştirilen birincil tip (ana) etkinlik.



Resim 17. ÖĞR2'nin Sosyal Bilgiler ders sürecinde gerçekleştirilen birincil tip (ana) etkinlik.

Resim 18 ve 19’da görüldüğü gibi, ÖĞR2 “Ulusal Egemenliğimizin Simgesi” konusunu işlerken, sınıfa öğrencilerin görsel zekâlarına hitap eden eski basım gazete örnekleri getirerek öğrencilerin o günlerde insanların yaşadıkları sıkıntıları, eziyetleri anlamalarını sağlamaya çalışmış ve bu neticede *içsel zekâlarına* da hitap eden birincil tipte bir etkinlik gerçekleştirmiştir. Bu etkinliğin hazırlanmasında bir grup öğrenci de görev almış ve Atatürk’ün bir konuşmasını, öğrencilerden biri drama etkinliği halinde sunmuştur. Bu etkinlik birincil tipte bir etkinlik olup sosyal ve *kinestetik zekâyâ* hitap edilmektedir.



Resim 18. ÖĞR2'nin ders sürecinde görsel zekâyâ hitap eden birincil tip (ana) etkinlik.



**Resim 19. ÖĞR2'nin ders sürecinde gerçekleştirilen birincil tip (ana) etkinlik kaynağı:
Öğrenci drama etkinliğini sunarken.**

Resim 20 ve 21’de “Dünya Turu” konusu işlenirken bir ülkenin tanıtımı için hazırlanan bir grup öğrenci birincil tip etkinlik çerçevesinde konu sunumlarını bitirdikten sonra ikincil tip etkinlik olarak, arkadaşlarına konu ile ilgili sorular sormuş ve slaytlar üzerinde sorularını yanıtlamalarını istemişlerdir. Ayrıca, birincil tipte gerçekleştirilen konu sunumlarının arasında veya sonunda ikincil tipte soru yanıt etkinliğinin yapılması öğrencilerin dikkatlerini sürekli açık tutmakta ve dersin daha eğlenceli hale getirerek öğrencilerin sıkılmadan derse motive olmalarını da sağlamaktadır.



**Resim 20. ÖĞR2'nin ders sürecinde gerçekleştirilen birincil tip (ana) etkinlik kaynağı:
Öğrenci sunumu.**



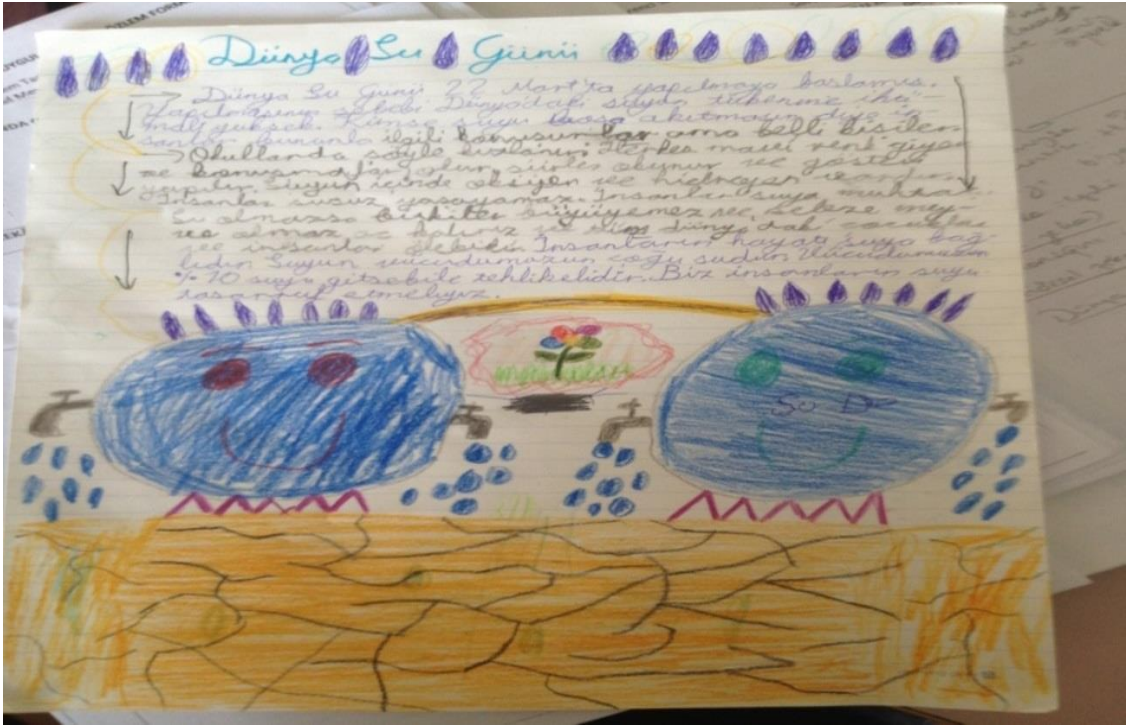
Resim 21. ÖĞR2'nin ders sürecinde gerçekleştirilen ikincil tip (soru- yanıt) etkinliği.



Resim 22. ÖĞR2'nin ders sürecinde gerçekleştirilen birincil tip (ana) etkinlik kaynağı: Öğrenci sunumu.



Resim 23. ÖĞR2'nin ders sürecinde görsel zekâya hitap eden ikincil tip (soru/yanıt) etkinlik kaynağı.



Resim 24. ÖĞR2'nin ders sürecinde, öğrencilerin sözel, görsel ve içsel zekâ alanlarına hitap eden birincil tip (ana) etkinlik kapsamındaki ürünleri.



Resim 25. ÖĞR2'nin Sosyal Bilgiler ders sürecinde gerçekleştirilen birincil tip (ana) etkinlik kaynağı: Öğrenci sunumu.

Resim 22-23-24-25’de görüldüğü gibi; öğrenci sunumlarına öğrenciler önceden kısa hazırlıklar yaparak gelmekte ve hazırladıkları sunumları arkadaşları ile paylaşmaktadırlar. Bu esnada öğretmen bir dinleyici gibi sunumları dinlemekte ve yeri geldikçe aralara girerek ek bilgiler vermektedir. Birincil tip etkinlik olarak değerlendirilen bu süreçte öğrenciler sunumlarını yapmaya istekli ve gayretlidirler. Sunumlarını genellikle projeksiyon üzerinden gerçekleştirmekte, gerektiğinde konularına uygun diğer materyalleri de kullanmaktadırlar. Ayrıca sunumlarında kendi hazırladıkları ürünleri de arkadaşları aradında gezdirmek suretiyle onlarla paylaşmakta, onların yorumlarını dinlemekte ve sorulan sorulara yanıtlar vermektedirler (İkincil tip etkinlik). Örneğin resim 23’de bir grup öğrenci “Özel Günler” konusu kapsamında 22 Mart Dünya Su Günü’nü sunum yapmak üzere seçmiş ve bu günün tanıtımına yönelik birincil tipte bir etkinlik gerçekleştirmiştir. Sunumları esnasında etkinlik kaynağı olarak kendi hazırladıkları broşürleri kullanmış ve yaptıkları çizimlerle ile görsel zekâya, kendi cümleleri ile hazırladıkları günün anlamına yönelik kompozisyon ile sözel zekâya ve dünyadaki bilinçsiz su tüketiminin meydana getirdiği sorunların üzerinde sıkça durarak *işsel zekâya* hitap eden güzel bir etkinlik yapmışlardır. Ayrıca sunumlarının sonunda anlattıkları konuyla ilgili olarak arkadaşlarının ve öğretmenin yorumlarını da

dinleyerek sordukları sorulara yanıtlar vermiş, onlarda arkadaşlarına sorular yönelterek ikincil tipte bir etkinlik de gerçekleştirmişlerdir.

4.2.2.2. ÖĞR2'nin Ders Sürecinde Uygulanan Etkinliklerin Kaynağına Göre Etkinlik Tiplerinin Dağılımı Nasıldır?

Araştırmanın bu amacı, ÖĞR2'nin Sosyal Bilgiler ders saatlerinde uygulanan etkinliklerin kaynaklarının belirlenmesidir.

Tablo 15. ÖĞR2'nin Ders Sürecinde Uygulanan Etkinliklerin Kaynağına Göre Etkinlik Tiplerinin Dağılımı

Ders	Etkinlik Tipi	Etkinliğin Kaynağı							
		Öğretmen	Öğrenci	Öğrenci Sunumu	Harita	Ders Kitabı	Materyal	Gezi	Tartışma/Münazara
1	Birincil	-	-	-	-	-	-	-	-
	İkincil	7	2	-	-	-	-	-	-
2	Birincil	1	1	-	-	-	-	1	-
	İkincil	-	-	-	-	-	-	-	1
3	Birincil	-	-	-	-	-	-	-	-
	İkincil	2	3	-	1	-	-	3	-
4	Birincil	-	-	-	-	-	-	1	-
	İkincil	-	-	-	-	1	-	-	1
5	Birincil	-	-	-	-	-	-	-	-
	İkincil	2	-	-	-	-	-	-	1
6	Birincil	-	-	-	-	-	-	-	-
	İkincil	4	-	-	-	-	-	-	-
7	Birincil	-	-	-	-	-	-	-	-
	İkincil	2	-	-	-	1	-	-	-
8	Birincil	-	-	-	-	-	-	-	-
	İkincil	3	-	-	-	-	-	-	1
9	Birincil	-	-	-	-	-	-	-	-
	İkincil	6	-	-	-	-	-	-	-
10	Birincil	-	-	1	-	-	-	-	-
	İkincil	1	-	-	-	-	-	-	-
11	Birincil	-	-	-	-	-	-	-	-
	İkincil	4	4	-	-	1	-	-	-
12	Birincil	-	-	-	-	-	-	-	-
	İkincil	2	-	-	2	-	1	-	-
13	Birincil	-	-	2	-	-	-	-	-
	İkincil	-	-	-	-	-	-	-	-
14	Birincil	-	-	-	-	-	-	-	-
	İkincil	4	1	-	-	-	-	-	-
15	Birincil	-	-	4	-	-	-	-	-
	İkincil	6	-	-	-	-	-	-	-
Toplam	Birincil	1	1	7	-	-	-	2	-
	Tip								
	İkincil	39	10	-	3	3	1	3	4
	Tip								

Tablo 15' de ÖĞR2'nin Sosyal Bilgiler ders sürecinde uygulanan etkinliklerin kaynağına göre etkinlik tiplerinin dağılımları incelendiğinde, 15 ders saati boyunca

birincil (ana) tip etkinliğin kaynağı 1 adet öğretmen, 1 adet öğrenci, 7 adet öğrenci sunumu ve 2 adet gezi iken, ikincil tip (soru-yanıt) etkinliğinin kaynağı 39 adet öğretmen, 10 adet harita, 3 adet ders kitabı, 1 adet materyal, 3 adet gezi ve 4 adet tartışma/münazara şeklinde gerçekleştirildiği görülmektedir.



Resim 28. ÖĞR2'nin Sosyal Bilgiler ders sürecinde gerçekleştirilen birincil tip (ana) etkinlik kaynağı: Materyal

Resim 28'de "İnsanlar ve Yönetim" ünitesi işlenirken birincil tip etkinlik şeklinde oluşturulan seçim atmosferinde seçim evrakları da gerçeğe yakın şekilde öğrencilerle birlikte hazırlanmış ve seçim süreci gerçekleştirilmiştir.



Resim 29. ÖĞR2'nin Sosyal Bilgiler ders sürecinde gerçekleştirilen birincil tip (ana) etkinlik kaynağı: Harita

ÖĞR2, “Ulusal Egemenliğimizin Simgesi” konusu ile ilgili olarak hazırladığı haritada birincil tip etkinlik çerçevesinde, Mustafa Kemal ve arkadaşlarının Kurtuluşa doğru giderken izledikleri yol haritasını çıkarmış ve bu harita üzerinde öğrencileri ile konuşarak konunun daha iyi anlaşılabilmesi için *görsel zekâya* hitap eden etkinlikler oluşturmuştur. Daha sonra öğrencilerine *sözel* ve *işsel zekâ* alanlarına hitap eden ikincil tip etkinlik olarak nitelendirilebilecek sorular sormuş ve yanıtlar üzerinde yorum yapılmasını istemiştir.



Resim 19. ÖĞR2’nin Sosyal Bilgiler ders sürecinde görsel zekâya hitap eden birincil tip (ana) etkinlik kaynağı: Materyal

ÖĞR2, “Ulusal Egemenliğimizin Simgesi” konusunu işlerken, birincil tip etkinlik kaynağı olarak sınıfa öğrencilerin *görsel zekâlarına* hitap eden eski basım gazete örnekleri getirmiş ve öğrencilerin *görsel zekâ* alanlarına hitap ederek birincil tipte bir etkinlik gerçekleştirmiştir.

4.2.2.3. ÖĞR2'nin Ders Sürecinde Uygulanan Etkinlik Tiplerinin Zaman Ortalamalarının Dağılımı Nasıldır?

Araştırmanın bu amacı, ÖĞR2'nin Sosyal Bilgiler ders saatlerinde uygulanan etkinliklerin tiplerinin zaman ortalamalarının belirlenmesidir.

Tablo 16. ÖĞR2'nin Ders Sürecinde Uygulanan Etkinlik Tiplerinin Zaman Ortalamaları

Ders No	Birincil Tip (Ana) Etkinlik	Ortalama Süre (dak.)	İkincil Tip (Soru-Yanıt) Etkinlik	Ortalama Süre (dak.)
1	-	-	7	5 dak. 35 sn.
2	1	15 dak.	1	25 dak.
3	-	-	7	4 dak 53 sn.
4	1	5 dak.	2	11 dak. 30 sn.
5	-	-	3	6 dak. 42 sn.
6	-	-	4	6 dak. 30 sn.
7	1	20 dak.	2	5 dak. 30 sn.
8	-	-	4	7 dak. 30 sn.
9	-	-	6	5 dak. 12 sn
10	1	35 dak.	1	2 dak.
11	-	-	7	6 dak. 24 sn.
12	-	-	4	9 dak. 18 sn.
13	2	11 dak. 30 sn.	-	-
14	-	-	5	8 dak.
15	4	6 dak. 30 sn.	6	3 dak.
Genel Ortalama	10	9 dak. 18 sn.	59	1 dak. 48 sn.

Tablo 16'da, ÖĞR2'nin Sosyal Bilgiler ders sürecinde uygulanan etkinlik tiplerine göre 15 ders saati boyunca genel olarak zaman ortalamaları alındığında, gerçekleştirilen 10 adet birincil tip (ana) etkinlik için ortalama zaman 9 dak. 18 sn., 59 adet ikincil tip (soru- yanıt) etkinlik için ortalama 1 dak. 48sn. sürecinde gerçekleştirilmiştir.



Resim 21. ÖĞR2'nin Sosyal Bilgiler ders sürecinde gerçekleştirilen birincil tip (ana) etkinliği: Öğrenci sunumu

Resim 21' de bir öğrenci sunum yaparken görüntülenmiştir. ÖĞR2 gözlem süreci sonunda da görülmektedir ki; birincil tip etkinlikler taşıdığı özellikler itibariyle ikincil tip etkinliklere göre çok daha fazla zaman almakta ve ÖĞR2'nin de ders sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerin uygulama süreleri yöntemde belirlenen ilkelerle paralellik göstermektedir.

Bununla birlikte özel bir okulda görev yapmakta olan ÖĞR2'nin ders süreci boyunca araştırmacı tarafından yapılan gözlemler ışığında denilebilir ki; ÖĞR2 sınıfta baskın ve merkezde bir otorite konumunda yer almaktadır. Sınıftaki öğrenciler söz almak için oldukça istekli görünmektedir. Öğrenciler fikirlerini dile getirme konusunda oldukça cesaretli iken öğretmeninde bununla ilgili belirli kuralları bulunmaktadır. Örneğin konu ile ilgili olarak söz almak isteyen öğrencilere söz hakkı tanımakta fakat konuşmaların yön değiştirmesine müsaade etmemektedir. Genelde öğretmen sözlü anlatım yaparak çevreden ve kendi yaşantısından da örnekler vererek konularını işlemektedir. Konunun içeriğine göre zaman zaman öğrencilere hazırlanıp kendi sunumlarını yapmaları için konular vermekte veya yine konular vererek münazara yapılmaktadır. Sık sık belirli konular verilerek çocukların bu konuları aralarında tartışmaları sağlanmakta ve öğretmen de bu esnada onlara fırsatlar vererek söz hakkı almaları için yönlendirmektedir. Belirli bir süre verilerek çocukların sunumlarını yapmalarını

istemektedir. Ancak anlaşıldığı kadarıyla öğretmen sayısal dersleri işlemeye daha meyilli ve bazı Sosyal Bilgiler derslerinde Matematik dersi işlenebilmektedir.

Sosyal Bilgiler ders sürecinde genelde sözel, mantıksal ve sosyal zekâyâ yönelik etkinlikler yapılmaktadır. Gözlem yapılan ders saatleri dâhilinde öğretmen ders kitabını, çalışma kitabını ve öğretmen kılavuz kitabını etkin olarak kullanmamakta ve kullandırmamaktadır. Ancak mülakat sorularına cevap verirken bunun nedenini sorulduğunda şöyle yanıt vermiştir:

“Öğretmen kılavuz kitabına derse girmeden evvel hazırlanarak geliyorum. Aslında diğer kitapları da kullanıyorum ancak muhtemelen gözlem yaptığınız ders saatlerinde kullanılmamış ve bu da size denk gelmiştir.”

Gözlem yapılan ders saatlerinde öğrencilerin kitaplarını bazı derslerin başında sıranın üzerine çıkarmaları söylenmişse de, kitabı takip eden bir ders işleme süreci uygulanmamaktadır. “Kitapları kullanmadığınız süreçte ders akışını ve etkinliklerinizi nasıl planlıyorsunuz?” şeklinde yöneltilen bir soruya;

“Sözlük, harita, internet, küre, projeksiyon, akıllı tahta, geziler, yardımcı kaynak ve kitaplar, konuların içeriğine uygun filmler, belgeseller benim Sosyal Bilgiler dersimi işlerken merkeze aldığım ve sıklıkla kullandığım ve kullanmaya teşvik ettiğim kaynaklar oluyor.”

yanıtını vermiştir. ÖĞR2, kendisiyle gerçekleştirilen mülakatta “Çoklu Zekâ Kuramı ve sınıfta Çoklu Zekâ uygulamalarına yönelik olarak neler yaptıkları” ile ilgili olarak sorulan bir soruya şöyle yanıt vermiştir;

“Öğrencilerin ilgi ve merakları göz önünde bulundurularak, değişik yöntem ve teknikleri uygulamaya çalışıyorum. Sabit bir öğretim teknolojisinden ziyade bireysel özellikler ışığında fırsat eğitimi yapmaya çalışıyorum”

Yine “Sosyal Bilgiler dersinde Çoklu Zekâ etkinliklerini uygulamanın öğrencilerde ne gibi becerilerin gelişmesine katkıda bulunduğunu düşünmektесiniz?” şeklinde sorulan bir başka soruya ise;

“Kendilerini daha rahat ifade edebiliyorlar. Kendilerine olan saygıları ve güven duyguları pekişiyor. Arkadaşlarına ve öğretmenlerine de saygı

duymayı, fikirlere saygı duymayı öğreniyorlar. Korkmadan ve yılmadan olayların üzerine giderek çözüm yolları üretebiliyorlar”

şeklinde yanıt vermiştir. ÖĞR1’in verdiği yanıtlar sonucunda Çoklu Zekâ Kuramı hakkında teorik bilgiye genel çerçevede sahip olduğu görülmektedir. Araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerde ise; Çoklu Zekâ alanlarına hitap eden etkinlikler düzenlenmesinin yanı sıra ÖĞR1, davranışçı yaklaşıma uygun tavırlarda sergilemekte ve genel olarak öğretim sürecinin merkezinde yer almaktadır.

4.3. Öğretmenlerle Yapılan Görüşmelere İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, belirlenen amaçlara uygun olarak öğretmenlerle yapılan görüşme kayıtlarından elde edilen verilere, bu görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin analizleri sonucu elde edilen bulgulara ve bu bulgulara yönelik yorumlara yer verilmiştir. Bulgular ve yorumlara yer verildikten sonra ilgili olan ifadeler alıntılarla desteklenmiştir. Görüşmeden alınan ifadeler ÖĞR1 gibi kodlar ile belirtilmiştir. Bu kod görüşme yapılan 1 numaralı öğretmeni ifade edecektir. Böylece çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin kimliklerinin gizliliği sağlanmış olacaktır.

4.3.1. Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı’nın Kendilerine Verdikleri Mesaja İlişkin Görüşleri Nasıldır?

Araştırmanın öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı’nın kendilerine verdiği mesajı algılamalarını belirlemeye yönelik olan bu amacına yönelik olarak elde edilen verilerin frekans dağılımları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo17. Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı’nın Kendilerine Verdiği Mesaja İlişkin Frekans Dağılımı

Görüşler	f
Öğrenciye kendini ifade etme özgürlüğü tanıyor	2
Değişik yöntem ve teknikleri öğrencinin önüne getiriyor	2
Öğrenci merkezli öğrenmeyi sağlıyor	2
Öğrenciyi derse daha fazla dahil ediyor	2
Öğretimi tekdüzelikten çıkarıyor	1
Öğrencilerin bireysel isteklerini ön plana çıkarıyor	1
Verimli ve kalıcı öğrenmeyi sağlıyor	1
Öğrenci ilgi ve isteklerini merkeze alıyor	1
Farklı düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlıyor	1
Bireysel farklılıklara / yeteneklere dikkat çekiyor	1
Bireysel yetenek ve becerileri geliştiriyor	1
Farklı zekâ alanlarının olduğunu gösteriyor	1
Her insanın zekâya sahip olduğunu gösteriyor	1
Her insanda mutlaka bir baskın zekâ alanı olduğunu gösteriyor	1
Akademik başarıyı artırıyor	1
Ders konularını daha kolay anlamalarını sağlıyor	1
Daha etkin soru sormalarını sağlıyor	1
Toplam	21

Çoklu Zekâ Kuramı’nın kendilerine verdiği mesaj konusunda görüş bildiren öğretmenlerin 2’si “Öğrenciye kendini ifade etme özgürlüğü tanıdığını”, 2’si “Değişik yöntem ve teknikleri öğrencinin önüne getirdiğini”, 2’si “Öğrenci merkezli öğrenmeyi sağladığını”, 2’si “Öğrenciyi derse daha fazla dâhil ettiğini”, 1’i “Öğretimi tekdüzelikten çıkardığını”, 1’i “Öğrencilerin bireysel isteklerini ön plana çıkardığını”, 1’i “Verimli ve kalıcı öğrenmeyi sağladığını”, 1’i “Öğrenci ilgi ve isteklerini merkeze aldığını”, 1’i “Farklı düşüncelerin ortaya çıkmasını sağladığını” belirtmişlerdir.

Sosyal Bilgiler 4. sınıf ve 6. sınıf Öğretmenlerinin “Çoklu Zekâ Kuramı’nın kendilerine verdiği mesaj” konusunda görüş bildiren bazı öğretmenlerin ifadelerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

ÖĞR6; “Çoklu Zekâ konusunda fazla bir bilgiye sahip değilim. Öğrencilerin her konuda fikirlerini açıkça söylemelerinden yanayım.”

ÖĞR1; “Çoklu Zekâ Kuramı benim yeni duyduğum bir kavram. Ama adından anladığım kadarıyla benim zaten kendimce uygulamaya çalıştığım, öğrencileri, ilgi ve istekleri doğrultusunda kendilerine ifade özgürlüğü tanımamız gerektiği mesajını aldığım bir yöntem olduğunu düşündürüyor.”

ÖĞR6 ve ÖĞR1’in ifadeleri incelendiğinde Çoklu Zekâ Kuramı’nın açıkça bilinmediği ama bazı öğretmenlerin bu kuramdan haberleri olmamasına rağmen sınıflarında

kuramın özelliğini taşıyan etkinlikler yaptıkları anlaşılmıştır. Çoklu Zekâ Kuramı'nı bildiğini söyleyen ve sınıflarında kurama uygun etkinlikler düzenlemeye çalıştıkları görüşünü bildiren bazı öğretmenlerin ifadeleri aşağıdaki gibidir;

ÖGR2; *“Çoklu Zekâ Kuramı'nı farklı düşünce biçimlerinin ortaya çıkarılabilmesi için izlenebilecek bir yol olarak görüyorum.”*

ÖĞR; *“Öğretmen merkezli eğitim anlayışının terk edilerek yerini öğrencilerin daha etkin olarak yer aldığı çağdaş yaklaşımların alması beni çok memnun ediyor. Çoklu Zekâ Kuramı'nın da öğrencileri derslerde daha aktif ve etkin olmasına yarar sağladığını düşünüyorum. Ayrıca özgüvenli olan çocukların akademik başarılarını da arttırdığına inanıyorum. Ders konularının daha kolay anlaşılmasına faydalı olduğunu düşünüyorum.”*

Yapılan bu açıklamalar, öğretmenlerin kiminin Çoklu Zekâ Kuramı hakkında bilgi sahibi olduklarını, kiminin ise kuram hakkında bilgi sahibi olmanın yanı sıra derslerinde kullanıyor olduklarını da düşündürmektedir.

4.3.2. Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Uygulamaları Esnasında Dikkat Ettikleri Unsurlara Yönelik Görüşleri Nasıldır?

Araştırmanın bu amacına göre; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Çoklu Zekâ uygulamaları esnasında dikkat ettikleri unsurlara yönelik olarak verdikleri yanıtların frekans dağılımları Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18. Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Uygulamaları Esnasında Dikkat Ettikleri Unsurların Frekans Dağılımı

Görüşler	f
Bireysel özelliklere dikkat ediyorum	3
İlgi ve meraklarını göz önünde bulundurarak farklı yöntem ve teknikler uyguluyorum	2
İfade özgürlüğüne fırsat tanıyorum	1
İlgi, yetenek ve isteklerine dikkat ederek çeşitli etkinlikler hazırlıyorum	1
Görsele hitap eden etkinlikler planlıyorum	1
Beş duyu organına hitap eden yöntemler uygulamaya dikkat ediyorum	1
Fırsat eğitimi yapmaya çalışıyorum	1
Bireysel farklılıklarına göre proje ödevleri veriyorum	1
Sınıfta aktif olmalarına dikkat ediyorum	1
Yaratıcı ve özgür davranmalarına önem veriyorum	1
Farklı yetenekleri keşfetmeye ve geliştirmeye çalışıyorum	1
Kendilerini ve çevrelerini tanıyabilmelerini önemsiyorum	1
Çevreye duyarlı olmalarını önemsiyorum	1
Farklı araç gereçlerle öğretimi zenginleştiriyorum	1
Toplam	17

Öğretmenlerin Çoklu Zekâ uygulamaları esnasında dikkat ettikleri unsurlar konusunda görüş bildiren öğretmenlerin 3'ü “Bireysel özelliklere dikkat ettiklerini”, 2'si “İlgi ve meraklarını göz önünde bulundurarak farklı yöntem ve teknikler uyguladıklarını”, 1'i “İfade özgürlüğüne fırsat tanıdığını”, 1'i “İlgi, yetenek ve isteklerine dikkat ederek çeşitli etkinlikler hazırladığını”, 1'i “Görsele hitap eden etkinlikler planladığını”, 1'i “5 duyu organına hitap eden yöntemler uygulamaya dikkat ettiğini”, 1'i “Fırsat eğitimi yapmaya çalıştığını” belirtmişlerdir. Sosyal Bilgiler 4. sınıf ve 6. sınıf öğretmenlerinin “Çoklu Zekâ uygulamaları esnasında dikkat ettikleri unsurlar” konusunda görüş bildiren öğretmenlerden,

ÖĞR3; *“Beş duyu organına birden hitap eden yöntemler uygulamaya dikkat ediyorum. Örneğin; küre kullandığım derslerde çocuk küreden ülkenin lokalizasyonunu görürken küreye dokunarak da aynı zamanda mutlu oluyor ve bu şekilde öğrenme daha kalıcı oluyor.”* şeklinde görüş bildirirken;

ÖĞR8; *“Görsel, işitsel, sosyal zekânın geliştirilmesi öğrencinin hem kişisel gelişimine hem de akademik gelişimine katkı sağlıyor. Sınıfta öğrencilerin ilgilerine göre farklı yöntemler izlemekle örneğin; slaytlar, küre kullanımı, çeşitli filmler vb. daha başarılı olunduğunu düşünüyorum.”*

ÖĞR7; *“Öğrencilerde var olan farklı yetenekleri keşfetmeye ve geliştirmeye çalışıyorum. Özellikle de kendini ve çevresini tanıma ve duyarlı olmaları konusunda..”*

ÖĞR6; *“Öğrencilerin sınıfta aktif olmalarına, yaratıcı ve özgür davranmalarına özen gösteririm.”*

ÖĞR5; *“Öğrencilerin bireysel özelliklerine dikkat ederek dersimi de buna göre planlayıp işlemeye dikkat ederim”*

şeklinde yorum yapmışlardır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu da, “Çoklu Zekâ uygulamaları konusunda dikkat ettiğiniz unsurlar nelerdir?” sorusuna öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alarak derslerini planlamaya ve işlemeye dikkat etmeye çalıştıkları yorumunu yapmışlardır. Örneğin;

ÖĞR1; *“Öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda ama sınıf disiplininin bozulmasına da asla izin vermeden duygu, düşünce ve fikirlerini söylemelerine olanak tanıyorum. Araştırmacı, yaratıcı olmaları ve toplumda*

fikirlerini korkusuzca ifade edebilmeleri için ilgi ve yeteneklerine dikkat ederek pek çok etkinlik düzenliyorum.”

ÖĞR2; *“Öğrencilerin ilgi ve merakları göz önünde bulundurularak değişik yöntem ve teknikleri uygulamaya çalışıyorum. Sabit bir öğretim teknolojilerinden ziyade bireysel özellikler ışığında fırsat eğitimi yapmaya çalışıyorum.”*

ÖĞR4; *“Öğrenci farklılıklarını göz önünde bulundurarak dersleri işlemeye ve proje ödevlerini de buna göre vermeye özen gösteriyorum.”*

Derslerinde Çoklu Zekâ ilkelerini uygulamaya çalışan öğretmenler genel olarak, kuramın öğrencileri çok daha iyi tanımalarına yardımcı olduğunu ve bu durumun öğrencilerin kendilerine güven duygularını geliştirdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca somutlaştırılarak görsel şekilde sınıfa getirilebilen soyut bilgilerin de çok daha akılda kalıcı olduğu hakkında görüş bildirmişlerdir.

4.3.3. Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Uygulama Sürecinde Karşılaştıkları Zorluklara Yönelik Görüşleri Nasıldır?

Araştırmanın bu amacına göre; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Çoklu Zekâ uygulamaları sürecinde karşılaştıkları zorluklara yönelik olarak verdikleri yanıtların frekans dağılımları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Uygulama Sürecinde Karşılaştıkları Zorlukların Frekans Dağılımı

Görüşler	f
Materyal yetersizliği	3
Müfredatın çok yoğun olması	2
Öğretmenin de daha aktif ve bilgili olmasının gerekliliği	2
Ders saatlerinin konulara göre yetersiz olması	2
Velileri sürece dâhil etmede güçlük yaşanması	1
Öğrenciler çok daha aktif oldukları için sınıf düzenini toparlanın daha güç olması	1
Söz alamayan öğrencilerin küsebilmesi	1
Eğitim ortamının ÇZK’na uygun olmaması	1
Bireysel ilgi ve ihtiyaçları karşılamada güçlük yaşanması	1
Ders kitapları ÇZK’na uygun olmaması	1
Öğrencilerin ezberci eğitim sisteme alışmış olmaları	1
Toplam	16

4. sınıf ve 6. sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler ders sürecinde Çoklu Zekâ uygulamalarına yönelik karşılaştıkları zorluklar konusunda görüş bildiren öğretmenlerin

3'ü "Materyal yetersizliği yaşadıklarını", 2'si "Müfredatın çok yoğun olduğunu", 2'si "Öğretmeninde daha aktif ve bilgili olması gerektiğini", 2'si "Ders saatlerinin konulara göre yetersiz olmasını", 2'si "Velileri sürece dâhil etmede güçlük yaşayabildiğini" belirtmişlerdir.

Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerden;

ÖĞR8; *"Öğrenciler ne yazık ki ezberci eğitim sistemiyle uzun zamandır meşgul olduklarından başta bu konuyla ilgili çok zorluklar yaşadım. Düşünme, sorgulama ve çaba gerektiren uğraşlar maalesef istenilen seviyelerde değil. Aynı zamanda ders kitapları da buna uygun ve istenilen seviyede hazırlanmadığı için ana problemin bu olduğunu düşünüyorum."*

ÖĞR5; *"Çoklu Zekâ uygulama sürecinde yaşadığım en büyük zorluk; eğitim ortamının bu kurama uygun olmaması ve yeterli eğitin öğretim materyalinin bulunmamasıdır."*

ÖĞR4; *"Materyal eksikliği, ders saatlerinin az, ders konularımızın fazla oluşu ve bizim bu konulara yetiştirmeye çalışmamız ve zorlanmamız."*

ÖĞR3; *"Öğrencinin derse aktif katılma ve yeni projeler üretebilmesinde sıkıntılar yaşanıyor. Müfredat çok yoğun olduğu için Çoklu Zekâyı dersimde çok fazla uygulayamıyorum. Çünkü konularım yetişmiyor."*

ÖĞR2; *"Çoklu Zekâ uygulama sürecinde öğrenciler çok daha aktif olduklarından sınıf düzenini toparlamak daha zor olabiliyor. Öğrenciler kendi fikirlerini dile getirebilmek için söz alamadıklarında küsebiliyorlar. Değişik alanlardan zevk alırlar öğretmenin de daha aktif ve bilgili olmasını gerektiriyor. Aslında bu açıdan bakıldığında bu da bir zorluk oluyor."*

şeklinde yorumlamışlardır. Öğretmenlerin çoğunluğu Çoklu Zekâyı uygun ders işleme hususunda en fazla materyal yetersizliği yaşadıklarını ve müfredatın çok yoğun olmasından dolayı konuları yetiştirme zorunluluğunun kuramı uygulamaya pek imkân bırakmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerle mülakat süreci dışında yapılan görüşmelerde de özellikle bu konulara değinmişlerdir.

4.3.4. Çoklu Zekâ Uygulamalarının Öğrencilerde Gelişmesine Katkıda Bulunduğu Becerilere Yönelik Öğretmen Görüşleri Nasıldır?

Araştırmanın bu amacına göre; 4. sınıf ve 6. sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler ders sürecinde Çoklu Zekâ etkinlikleri uygulamanın öğrencilerde gelişmesine katkıda bulunduğu becerilere yönelik verdikleri yanıtların frekans dağılımları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Çoklu Zekâ Uygulamalarının Öğrencilerde Gelişmesine Katkıda Bulunduğu Becerilere Yönelik Öğretmen Görüşleri Frekans Dağılımı

Görüşler	f
Kendilerini daha rahat ifade edebilme	2
Kendilerine olan güven duygularının pekişmesi	2
Kendilerinde var olan yeteneklerinin farkına varıyor ve kendilerini daha iyi tanıma	2
Hayatın her kademesinde daha başarılı olabilme	1
Kendilerine olan saygılarının artması	1
Öğrenmeye daha açık olma	1
Yaratıcılıklarının gelişmesi	1
Arkadaşlarının/öğretmenlerinin fikirlerine saygı duymayı öğrenme	1
Farklı çözüm yolları üretebilme	1
Sözel, görsel zekânın, hafıza ve hayal gücünün gelişmesini sağlama	1
Çevreyi daha iyi tanımalarını sağlama	1
Çevrede olup bitenler hakkında sebep sonuç ilişkisi kurma	1
Konuları çok boyutlu düşünme	1
Ezberlemek yerine yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunma	1
Görsel, işitsel zekâ alanlarında gelişme	1
Toplam	18

4.sınıf ve 6.sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler ders sürecinde Çoklu Zekâetkinliklerini uygulamanın öğrencilerde gelişmesine katkıda bulunduğu becerilere ilişkin görüş bildiren öğretmenlerin 2’si “Kendilerini daha rahat ifade edebildiklerini”, 2’si “Kendilerine olan güven duygularının pekiştiğini”, 2’si “Kendilerinde var olan yeteneklerinin farkına vardıklarını ve kendilerini daha iyi tanıdıklarını”, 2’si “Hayatın her kademesinde daha başarılı olduklarını”, 1’i “Kendilerine olan saygılarını arttırdığını” belirtmişlerdir.

Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerden;

ÖĞR2; “Kendilerini daha rahat ifade edebiliyorlar. Kendilerine olan saygıları ve güven duyguları pekişiyor. Arkadaşlarına ve öğretmenlerine de saygı duymayı, fikirlere saygı duymayı öğreniyorlar. Korkmadan ve yılmadan olayların üzerine giderek çözüm yolları üretebiliyorlar.”

ÖĞR3; *“Kendine güven, yaratıcılık ve yeni bir şeyler ürettiklerini görmek ve bu beceriyi kalıcı hale getirmeye katkıda bulunuyor.”*

ÖĞR4; *“Kendilerinde var olan yeteneklerinin ve her türlü becerinin farkında oluyorlar. Kendilerini daha iyi tanımalarına yardımcı oluyor.”*

Görüşme sorularına verilen yanıtlar öğretmenlerin Çoklu Zeka Kuramı’nın derslerinde kullanılması alinde eğitim sürecine nasıl bir etkisi olacağı hakkında pozitif görüş bildirdiklerini göstermektedir. Şöyle ki;

ÖĞR5; *“Sosyal Bilgiler dersinde Çoklu Zekâ etkinliklerini uygulamanın öğrencilerimde sözel yeteneğin, görsel zekânın ve hafıza, hayal gücünün gelişmesine katkıda bulunduğunu gözlemledim.”*

ÖĞR7; *“Kendilerini, çevrelerini tanımalarını, bilmelerini sağlıyor. Aynı zamanda etrafında olup bitenlerin sebep sonuç ilişkilerini kavramalarına katkıda bulunmaktadır.”*

ÖĞR8; *“Konuyu çok boyutlu düşünme ve öğrenmelerine yardımcı oluyor. Ezberlemek yerine yaparak, yaşayarak öğrenmelerine, görsel, işitsel zekâ alanlarının gelişmesine de katkı sağladığını düşünüyorum.”*

şeklinde yorum yapmışlardır. Yapılan yorumlar öğretmenlerin ders sürecinde yapılan etkinliklerin Çoklu Zekâ alanlarına göre düzenlenmesinin öğrencilerin niteliklerini arttıracığı yönündedir. Bu durum öğretmenlerin kurama olumlu baktıklarının bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

4.3.5.Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarını, Öğrenci Çalışma Kitaplarını ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarını Çoklu Zekâ Etkinlikleri Açısından Yeterli Bulma Durumları Nasıldır?

Araştırmanın bu amacına göre; 4. sınıf ve 6. sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler ders kitaplarını, çalışma kitaplarını ve öğretmen kılavuz kitaplarını Çoklu Zekâ etkinlikleri açısından yeterli bulmaları ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Ders kitaplarına yönelik görüşlerinin frekans dağılımları Tablo 21.1.’de, öğrenci çalışma kitaplarına yönelik görüşlerinin frekans dağılımları Tablo 21.2.’de ve öğretmen kılavuz kitaplarına yönelik görüşlerinin frekans dağılımları Tablo 21.3.’de verilmiştir.

Tablo 21.1. Öğretmenlere Göre Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının, Çoklu Zekâ Etkinlikleri Açısından Yeterlilikleri Frekans Dağılımı

DK	f
Yetersiz	18
Yardımcı ders kitabı kullanmak zorunda kalma	3
Ders kitaplarında yer alan konular çok fazla	2
Konuların anlatılış biçimleri kötü	1
Konular zengin değil	1
Konular arasında bütünlük zayıf	1
Dizaynları daha iyi tasarlanmalı	1
Görsel öğeleri daha ilgi çekici olmalı	1
Dizaynları daha iyi tasarlanmalı	1
Görsel öğeleri daha ilgi çekici olmalı	1
Bilgi ve içerik yönünden yetersiz	1
Konular güncel değil	1
Çevre faktörü göz önüne alınmamış	1
İnceleme ve araştırmaya sevk etmesi yönünden eksik	1
Ülkenin gerçeği olan sınavların istediği bilgilerden çok uzak	1
Ülkenin eğitim öğretim gerçeklerine uygun değildir	1
Kısmen Yeterli	7
Süre yetersiz kalıyor	2
Diyaloga dönük metinler yetersiz	1
Günün anlamına yönelik konular yetersiz,	1
Kitapların baskı kaliteleri çok kötü	1
Öğrencilerin daha aktif olabileceği konulara yer verilmeli	1
Diyaloga dönük metinler yetersiz	1
Yeterli	-
Genel Toplam	25

4. sınıf ve 6. sınıf öğretmenlerine göre Sosyal Bilgiler ders kitaplarının, Çoklu Zekâ etkinlikleri açısından yeterli olması konusunda yetersiz görüş bildiren öğretmenlerin 3'ü "Yardımcı ders kitabı kullandığını", 2'si "Ders kitaplarında yer alan konuların çok fazla olduğunu", 1'i "Konuların anlatılış biçimlerinin kötü olduğunu", 1'i "Konuların zengin olmadığını", 1'i "Konular arasında bütünlük zayıf olduğunu", 1'i "Dizaynların daha iyi tasarlanması gerektiğini" belirtmişlerdir.

Ders kitaplarının kısmen yeterli olduğu şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin 2'si "Sürenin yetersiz kaldığını", 1'i "Diyaloga dönük metinlerin yetersiz olduğunu", 1'i "Günün anlamına yönelik konuların yetersiz olduğunu", 1'i "Kitapların baskı kalitelerinin çok kötü olduğunu", 1'i "Öğrencilerin daha aktif olabileceği konulara yer verilmesi gerektiğini", 1'i "Diyaloga dönük metinlerin yetersiz olduğunu" belirtmişlerdir.

Öte yandan ders kitaplarını yeterli bulan öğretmen görüşü bulunmamaktadır.

Tablo 21.2. Öğretmenlere Göre Sosyal Bilgiler Öğrenci Çalışma Kitaplarının, Çoklu Zekâ Etkinlikleri Açısından Yeterlilikleri Frekans Dağılımı

ÖÇK	f
Yetersiz	7
Yaşlarına uygun olmayan, basit etkinlikler mevcut	2
Ülkenin gerçeği olan sınavların istediği bilgilerden çok uzak	1
Ülkenin eğitim öğretim gerçeklerine uygun değildir	1
Bilgi ve içerik yönünden yetersiz	1
Görsel öğeleri daha ilgi çekici olmalı	1
Dizaynları daha iyi tasarlanmalı	1
Kısmen Yeterli	8
Süre yetersiz olduğu için ÇK etkinlikleri çok iyi yapılamıyor	2
ÇK yanında CD'ler verilmeli,	2
Etkinlikler daha iyi hazırlanabilir	1
Diyaloga dönük metinler yetersiz	1
Araştırmaya sevk etmeli	1
Konuların sıralamaları daha iyi düzenlenmeli	1
Yeterli	-
Genel Toplam	15

4. sınıf ve 6. sınıf öğretmenlerine göre Sosyal Bilgiler öğrenci çalışma kitaplarının, Çoklu Zekâ etkinlikleri açısından yeterli olması konusunda yetersiz görüş bildiren öğretmenlerin 2'si "Yaşlarına uygun olmayan, basit etkinliklerin mevcut olduğunu", 1'i "Ülkenin gerçeği olan sınavların istediği bilgilerden çok uzak olduğunu", 1'i "Ülkenin eğitim öğretim gerçeklerine uygun olmadığını" belirtmişlerdir.

Öğrenci çalışma kitaplarının "Kısmen Yeterli" olduğu konusunda görüş bildiren öğretmenlerin 2'si "Süre yetersiz olduğu için çalışma kitaplarındaki etkinliklerin çok iyi yapılamadığını", 2'si çalışma kitaplarının yanında CD'ler verilmesi gerektiğini, 1'i "Etkinliklerin daha iyi hazırlanabileceğini, 1'i "Diyaloga dönük metinlerin yetersiz olduğunu", 1'i "Araştırmaya sevk etmesi gerektiğini", 1'i "Konuların sıralamalarının daha iyi düzenlenmesi gerektiğini" belirtmişlerdir.

Öğrenci çalışma kitaplarını "yeterli" bulan öğretmen görüşü bulunmamaktadır.

Tablo 21.3. Öğretmenlere Göre Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitaplarının, Çoklu Zekâ Etkinlikleri Açısından Yeterlilikleri Frekans Dağılımı

ÖKK	f
Yetersiz	3
Ülkenin eğitim öğretim gerçeklerine uygun değildir	1
Bilgi ve içerik yönünden yetersiz	1
Açıklayıcı ve kolaylaştırıcı değil	1
Kısmen Yeterli	-
Yeterli	-
Genel Toplam	3

4. sınıf ve 6. sınıf öğretmenlerine göre Sosyal Bilgiler öğretmen kılavuz kitaplarının, Çoklu Zekâ etkinlikleri açısından yeterli olması konusunda yetersiz görüş bildiren öğretmenlerin 1'i "Ülkenin eğitim öğretim gerçeklerine uygun olmadığını", 1'i "Bilgi ve içerik yönünden yetersiz olduğunu", 1'i "Açıklayıcı ve kolaylaştırıcı olmadığını" belirtmişlerdir.

Öğretmen kılavuz kitaplarını "kısmen yeterli" ve "yeterli" bulan öğretmen görüşü bulunmamaktadır.

Bu konuda "yetersiz" görüş bildiren öğretmenlerden;

ÖĞR5; *"Türkiye’de mevcut eğitim öğretim siteminin gerçeklerine uygun olmadığını düşünüyorum ve bu anlamda kitapları yetersiz buluyorum."*

ÖĞR6; *"Bilgi ve içerik yönünden 3 kitabı da yetersiz buluyorum. Konuların güncellenmesi gerektiğini düşünüyorum. Ayrıca inceleme ve araştırmaya sevk etme yönünden de oldukça başarısız buluyorum."*

ÖĞR8; *"Bir Sosyal Bilgiler öğretmeni olarak, konuların anlatılış biçimlerinin eski yıllarda basılan kitaplardan bir farkı olmadığını düşünüyorum. Ders kitabının konuları arasında bir bütünlük yok. Çalışma kitabının içinde yer alan etkinliklerin çoğu öğrencilerin ilgi ve seviyelerine uygun değil. Bu nedenle etkinliklerin hepsini kullanmıyorum. Kılavuz kitabını da açıklayıcı ve işimizi kolaylaştırıcı şekilde olması gerekirken maalesef böyle değil. Aynı zamanda kitapların baskı kaliteleri de yeterli değil"*

şeklinde görüşlerini açıklamışlardır.

Öğretmen kılavuz kitaplarını yetersiz bulan öğretmenler kitapları genel olarak, güncel duruma uygun olmadığını düşündükleri için yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir.

4.3.6. Öğretmenlerin Çoklu Zekâ İle İlgili Etkinlikleri Düzenlerken Birden Fazla Zekâ Alanına Hitap Etme Durumları Nasıldır?

Araştırmanın bu amacına göre; 4. sınıf ve 6. sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler ders sürecinde Çoklu Zekâ ile ilgili etkinlikleri düzenlerken birden fazla zekâ alanına hitap etmesine dikkat etmelerine yönelik olarak verdikleri yanıtların frekans dağılımları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Öğretmenlerin Çoklu Zekâ İle İlgili Etkinlikleri Düzenlerken Birden Fazla Zekâ Alanına Hitap Etme Durumları Frekans Dağılımı

Birden fazla zekâ alanına hitap etme	f
Evet	8
Kişisel yetenekleri göz önünde bulundururum	1
Düşüncelerini kendine en uygun yolla ifade ettiğinde daha başarılı oluyor	1
Ne kadar fazla duyu organına hitap edilirse başarı da o kadar artıyor	1
Proje konu seçimlerinde özgür bırakarak ilgi alanlarını tespit ediyorum	1
Değişik yöntem ve tekniklerle var olan zekâ alanını tespit etmeye çalışırım.	1
Seviye ve ilgilerine ve farklı zekâ alanlarına yönelik ders anlatmaya çalışırım.	1
Kişisel yetenekleri göz önünde bulundururum	1
Hayır	1
Önemini biliyorum, ancak zaman yetersizliğinden uygulayamıyorum	1
Genel Toplam	9

Sosyal Bilgiler 4. sınıf ve 6. sınıf öğretmenlerinin ders sürecinde Çoklu Zekâ Etkinliklerini düzenlerken birden fazla zekâ alanına hitap etme durumuna evet şeklinde yanıt veren öğretmenlerin 1’i “Kişisel yetenekleri göz önünde bulundurduğunu”, 1’i “Düşüncelerini kendine en uygun yolla ifade ettiğinde daha başarılı olduğunu”, 1’i “Ne kadar fazla duyu organına hitap edilirse başarının da o kadar arttığını”, 1’i “Proje konu seçimlerinde özgür bırakarak ilgi alanlarını tespit edebildiğini”, 1’i “Değişik yöntem ve tekniklerle var olan zekâ alanlarını tespit etmeye çalıştığını” belirtmişlerdir. Çoklu Zekâ Etkinliklerini düzenlerken birden fazla zekâ alanına hitap etme durumuna Hayır şeklinde yanıt veren öğretmenlerden;

ÖĞR6; “Önemini biliyorum, ancak zaman yetersizliğinden uygulayamıyorum”

şeklinde belirtmiştir. Bu konuda “Evet” yanıtını veren ve görüş bildiren öğretmenlerden ÖĞR1 ve ÖĞR4 çocukların birbirlerinden farklı ilgiler olduğunu ve kendilerinin de bu farklılıkları göz önünde bulundurarak ders işlediklerini dile getirmektedirler. Şöyle ki;

ÖĞR1; “Evet. Kimi çocuk kendini müzikle, kimi dansla, kimi sporla, kimi konuşarak ifade eder. Ben de etkinliklerimi düzenlerken onların bu kişisel

yeteneklerini göz önünde bulundurmaya gayret ediyorum. Kimilerine çok garip gelen bu uygulama sonucunda çocuklarımın çok daha başarılı olduğunu gördüm.”

ÖĞR4; *Evet. Proje ve performans görevleri belirlenirken konu seçimlerini öğrencilere bırakıyorum. Bu yöntemle öğrencilerin ilgi alanlarını tespit ediyor ve sorumlulukları da onların ilgilerine göre dağıtıyorum.*

Ders sürecinde Çoklu Zekâ etkinliklerini düzenlerken birden fazla zekâ alanına hitap etme durumuna evet şeklinde yanıt veren kimi öğretmenler ise, ders işleme sürecinde etkinliklerini düzenlerken çocukların çoklu zeka alanlarına hitap etmeyi tercih ettiklerini ifade etmektedirler. Örneğin;

ÖĞR2; *” Evet. Örneğin, bir ülkeyi işliyorum. Haritada yerini buldurur, oranın kültürel özelliklerinden bahseder, mukayeseler yaptırırım. Konulara ön hazırlık yapmalarını ve derse hazırlıklı gelmelerini sağlarım. Bu şekilde öğrenci kendi düşüncelerini kendine en uygun yolla ifade etmede daha başarılı olurlar.”*

ÖĞR3; *Evet, çünkü çocuk bu şekilde daha iyi öğreniyor ve bilgi de kalıcı oluyor. Örneğin; tahtada slayt varken aynı anda küre veya harita da kullanıldığında öğrenme daha hızlı gerçekleşiyor. Başka bir örnek meslekler veya demokrasi ile ilgili ünitelerde o mesleklerden kişiler davet edildiğinde konu öğrenci açısından daha ilginç hale geliyor.*

ÖĞR7; *İnsanlar farklıdır. Eğitimin görevi de çocukta var olan zekâ alanlarını tespit etmek ve bunları geliştirmektir. Sınıfta değişik yöntem ve teknikler kullanmaya çalışarak bu zekâ alanlarını tespit etmeye çalışıyorum.*

ÖĞR8; *Kesinlikle, aksi halde öğrenmenin kalıcı olabileceğini düşünmüyorum. Çünkü bütün zekâ alanları birbirleri ile ilişkili olduğundan birbirlerinden ayrılmaları da düşünülemez. Ancak çocukların konuları algılama biçimleri farklı olduğundan öğretmen öğrencilerin seviyelerine ve ilgilerine göre farklı zekâ alanlarına dönerek dersini anlatmalıdır. Ben de buna dikkat etmeye çalışıyorum” şeklinde görüşlerini açıklamışlardır.*

Çoklu Zekâ Etkinliklerini düzenlerken birden fazla zekâ alanına hitap etme durumuna olumlu şekilde yanıt veren öğretmenler öğrencilerin bireysel olarak birbirlerinden farklı olduğunu ve ilgi ve yeteneklerinin de farklılıklar gösterdiğini ve bu neticede ders işleme

sürecinde bu farklılıkları göz önünde bulundurarak etkinliklerini düzenlediklerini ifade etmektedirler. Bu durum Çoklu Zekâ Kuramı ile ilgili yeterli teorik bilgiye sahip olmasalar bile öğretmenlerin farkında olmadan Çoklu Zekâ ilkelerini derslerinde uygulamaya çalıştıklarını göstermektedir.

4.3.7. Öğretmenlerin Öğretim Araç Gereçlerinin Çeşitliliklerini Çoklu Zekâ Uygulamaları Açısından Yeterli Bulma Durumları Nasıldır?

Araştırmanın bu amacına göre; 4. sınıf ve 6. sınıf öğretmenlerine göre öğretim araç gereçlerinin çeşitlilikleri Çoklu Zekâ uygulamaları açısından yeterli olma durumuna yönelik olarak verdikleri yanıtların frekans dağılımları Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23. Öğretmenlerin Öğretim Araç Gereçlerinin Çeşitliliklerini Çoklu Zekâ Uygulamaları Açısından Yeterli Bulma Durumu Frekans Dağılımı

Görüşler	f
Yetersiz	8
Eğitici CD’ler, üç boyutlu filmler, müzikler, yeteneğin sergilenebileceği ortamlar (spor salonu, laboratuvarlar) olmalı	2
Araştırmaya sevk eden etkinlikler olmalı	1
Ders kitaplarında konu sıralamasına ve konuların birbirini tamamlamasına dikkat edilmeli	1
Tarihi yerlere gezi düzenlenmeli	1
Görsel, işitsel ve seviyeye hitap eden araçlar kullanılmalıdır	1
Gezi, gözlem ve incelemelere zaman ayrılmalıdır	1
Eskiden kalma, klasik yöntemlerden vazgeçilmiyor	1
Kısmen Yeterli	1
Her geçen yıl daha iyi oluyor, ancak öğretmenler genelde düz anlatımı tercih ediyorlar	1
Yeterli	1
Yaratıcı bir öğretmen için aslında çevrede var olan her şey Çoklu Zekâ aracı olarak kullanılabilir	1
Genel Toplam	10

Sosyal Bilgiler 4. sınıf ve 6. sınıf öğretmenlerinin öğretim araç gereçlerinin çeşitliliklerini Çoklu Zekâ uygulamaları açısından yetersiz bulan öğretmenlerin 2’si “Eğitici CD’ler, üç boyutlu filmler, müzikler, yeteneğin sergilenebileceği ortamlar (spor salonu, laboratuvarlar) olması gerektiği”, 1’i “Araştırmaya sevk eden etkinlikler olması gerektiği”, 1’i “Ders kitaplarında konu sıralamasına ve konuların birbirini tamamlamasına dikkat edilmesi gerektiği”, 1’i “Tarihi yerlere gezi düzenlenmesi gerektiği”, 1’i “Görsel, işitsel ve seviyeye hitap eden araçlar kullanılması gerektiği” görüşünü belirtmişlerdir.

Sosyal Bilgiler 4. sınıf ve 6. sınıf öğretmenlerinin öğretim araç gereçlerinin çeşitliliklerini Çoklu Zekâ uygulamaları açısından “Yetersiz” bulan öğretmenlerden;

ÖĞR2; *“Yeterli bulmuyorum. Eğitici CD’ler, 3 boyutlu filmler, müzikler daha çeşitli olabilir. Çocuğun hareket kabiliyeti çok ama okulun beden-spor salonu olmazsa çocuk bu yeteneğini sergileyebileceği bir ortam bulamaz. Teknolojinin tüm hizmetlerinden faydalanılmalı diye düşünüyorum.”*

ÖĞR6; *“Düşünün ki harita ve küre bile eksik. Gerisini sizler düşünün artık.”*

ÖĞR4; *“Hayır, yeterli bulmuyorum. Laboratuvar sınıfların olmaması yanlış. Sosyal içerikli filmler, belgeler eksik.”*

Araç gereç çeşitliliklerini Çoklu Zekâ uygulamaları açısından yetersiz bulan öğretmenler genel olarak teknolojinin getirilerinden faydalanmak istediklerini belirtmektedirler. Bu durumun Çoklu Zekâ Kuramı’nın uygulanabilirliğini engelleyen problemlerden birisi olduğu düşünülmektedir. Olumsuz görüş bildiren ÖĞR8 ise kullanılan eğitim yöntemlerinin çağdaş öğretme yaklaşımlarından uzak olduğunu ve öğretmenlerin genel olarak geleneksel öğretim metotlarını kullandıklarını belirtmektedir.

ÖĞR8; *“Eskiye göre daha dikkat ediliyor gibi gözükse de klasik, atadan, dededen kalan yöntemler pek terk edilmiyor aslında.”*

Öğretim araç gereçlerinin çeşitliliklerini Çoklu Zekâ uygulamaları açısından “Kısmen Yeterli” bulan **ÖĞR3** görüşünü;

“Her geçen yıl daha iyi oluyor, ancak öğretmenler genelde düz anlatımı tercih ediyorlar.”

şeklinde belirtirken, “Yeterli” bulan **ÖĞR1** ise görüşünü;

“Yaratıcı bir öğretmen için aslında çevrede var olan her şey Çoklu Zekâ aracı olarak kullanılabilir. Hatta bu araçları öğretmen ve öğrenciler birlikte daha fazla çeşitlendirebilirler. Hiçbir zaman her şeyi başkalarından bekleyen bir öğretmen olmadım. Yeter ki öğretmen yaratıcı olsun..”

şeklinde ifade ederek araç gereç kısıtlılığının olumsuzlukların bir sebebi olamayacağını ve yaratıcı bir öğretmenin tüm bu sorunların üzerinden gelebileceğini ifade etmektedir.

Bu neticede görüşme gerçekleştirilen öğretmenlerin yüksek oranda öğretim araç gereçlerinin çeşitliliklerini Çoklu Zekâ uygulamaları açısından yetersiz buldukları görülmektedir. Bu ifadeler araç gereç sıkıntısının Çoklu Zekâ Kuramı'nın sınıf içi etkinliklerde uygulanabilmesi bakımından bir engel oluşturduğunu düşündürmektedir.

4.3.8. Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Uygulamalarının Daha Başarılı Olabilmesi İçin Neler Yapılabileceğine İlişkin Görüşleri Nasıldır?

Araştırmanın bu amacında; Sosyal Bilgiler 4. sınıf ve 6. sınıf öğretmenlerine göre, Çoklu Zekâ uygulamalarının daha başarılı olabilmesi için yapılabilecekler yönelt olarak verdikleri yanıtların frekans dağılımları Tablo 24'de verilmiştir.

Tablo 24. Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Uygulamalarının Daha Başarılı Olabilmesi İçin Neler Yapılabileceğine İlişkin Görüşleri Frekans Dağılımı

Görüşler	f
Eğitim ve seminerler düzenlenmeli	3
Öğrencilerin dâhil oldukları etkinlikler düzenlenmeli, yaşayarak öğrenmeleri sağlanmalı	3
Öğretmenler uzman kişiler tarafından eğitilmeli	2
Eğitim öğretim ortamı bu kurama göre düzenlenmeli	2
Ders kitapları kurama uygun hazırlanmalı	2
Öğretmenler uygulamalı ve görsel araçlar kullanılarak eğitilmeli	1
ÇZK'na uygun örnek dersler işlenmeli	1
TV, internet takip edilmeli	1
Okullar arası iletişim artırılmalı ve birlikte çalışma grupları oluşturulmalı	1
Ders konuları azaltılmalı	1
Öğretmenler daha fazla araç gereç kullanmalı	1
Ders saatleri artırılmalı	1
Kitaptaki konular azaltılmalı	1
Bütün okullar araç gereç imkânlarından eşit olarak yararlandırılmalıdır	1
Laboratuvar derslik sayıları artırılmalı	1
İlgili kitaplar okullara dağıtılmalı	1
Yetenekleri keşfedilen öğrenci ile birebir ilgilenilmeli	1
Başvuru kaynakları çoğaltılmalı	1
Farklı yetenek grupları oluşturularak bu gruplar branş öğretmenleri ile desteklenmelidir	1
Derste sarmal bir öğretim tarzı benimsenmeli	1
Öğretmenlerin bu konuda istekli ve kararlı olmaları gerekmektedir	1
Öğretim yöntem ve teknikleri daha ilgi çekici ve zevkli bir hale getirilmeli	1
Zekâ ve ilgilerine uygun yardımcı kitaplar üretilmeli	1
Geziler düzenlenmeli, çevrede olan sorunlar yerinde gözlenmeli, sebep sonuçları tartışılarak çözüm yolları üretilmeli	1
Toplam	31

Sosyal Bilgiler 4. sınıf ve 6. sınıf öğretmenlerine göre, Çoklu Zekâ uygulamalarının daha başarılı olabilmesi için yapılabilecekler yönelt görüş bildiren öğretmenlerin 3'ü

“Eğitim ve seminerler düzenlenmesi gerektiği”, 3’ü “Öğrencilerin dahil oldukları etkinlikler düzenlenmesi, yaşayarak öğrenmelerinin sağlanması gerektiği”, 2’si “Öğretmenlerin uzman kişiler tarafından eğitilmesi gerektiği”, 2’si “Eğitim öğretim ortamının bu kurama göre düzenlenmesi gerektiği”, 2’si “Ders kitaplarının kurama uygun hazırlanması gerektiği”, 1’i “Öğretmenlerin uygulamalı ve görsel araçlar kullanılarak eğitilmesi gerektiği”, 1’i “ÇZK’na uygun örnek dersler işlenmesi gerektiği”, 1’i TV, internet takip edilmesi gerektiği” görüşlerini belirtmişlerdir.

Sosyal Bilgiler 4. sınıf ve 6. sınıf öğretmenlerine göre, Çoklu Zekâ uygulamalarının daha başarılı olabilmesi için neler yapılabileceği sorusuna öğretmenlerin bir kısmı öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı konusunda eğitim almaları gerektiği yanıtını vermişlerdir. Bu görüşü bildiren öğretmenlerden;

ÖĞR1; *“Öğretmenleri uygulamalı, görsel araçlar kullanarak ve işinin ehli profesyoneller tarafından eğitmenin şart olduğunu düşünüyorum. Sonuçta onlarında her konuda yetenekli oldukları söylenemez. Onlarında yeteneklerinin göz önünde bulundurularak planlanacak eğitimler, seminerler düzenlenmeli ve bu konuya yönelik olarak hazırlanan örnek dersler işlenmeli, video sunumları izlettirilmelidir. Çoklu Zekâ uygulamaları nasıl yapılmalı, nelere dikkat edilmeli? Bu konular çok önemli. Uygulamalı eğitimler verilirse çok iyi olur.”*

ÖĞR2; *“Öğretmenler bu konuda seminerlere katılmalı, TV-İnternette bu konuya yönelik programlar düzenlenerek takip etmeleri sağlanmalıdır. Okullar arası iletişimler arttırılmalı ve bu konuya yönelik olarak birlikte çalışma, zümreler oluşturulabilir. Ya da farklı zümreler arasında da derslerde ve etkinliklerde tamamlayıcılık sağlanmalıdır.”*

şeklinde yorum yaparken kimi öğretmenler ise, kitaplarda yer alan konuların fazla sürenin ise yetersiz olduğunu, bu nedenle konu yetiştirme kaygıları bulunduğunu belirtmişlerdir. Bu şekilde görüş bildiren öğretmenlerden;

ÖĞR3; *“Eğer konular azaltılırsa çok daha nitelikli öğrenme sağlanır. Öğretmenler daha fazla araç, gereç kullanmalı ve öğrencilerin dahil olduğu etkinlikler yapılmalıdır. Ayrıca öğrenciler yaşayarak öğrenirlerse bilgiler*

de daha kalıcı olur. Bunların yapılabilmesi için de müfredatın kesinlikle azaltılması gerekiyor.”

ÖĞR4; *“Ders saatleri arttırılabilir, kitaptaki konular azaltılabilir. Ders dışı etkinlikler çoğaltılabilir. Laboratuvar derslik sayıları arttırılabilir. Çoklu Zekâ ile ilgili kitaplar dağıtılabilir ve seminerler düzenlenebilir”*

şeklinde yorum yapmışlardır. Bazı öğretmenler ise “Çoklu Zekâ uygulamalarının daha başarılı olabilmesi için neler yapılabileceği” sorusuna;

ÖĞR5; *“Eğitim- öğretim ortamı bu kurama göre yeniden düzenlenmeli, kılavuz kitaplar ve ders kitapları da ona göre hazırlanmalıdır.*

ÖĞR6; *“Çocuklar konunun içinde daha etkin olmalı ve kaynaklar çoğaltılmalıdır.*

ÖĞR7; *“Tüm zekâ alanlarına hitap edebilecek öğrenme ortamları oluşturulmalıdır. Geziler düzenlenerek sorunlar yerinde görülebilir. Sebep ve sonuçlar tartışılarak sorunlara çözümler üretilebilir. Değişik öğrenme ortamları oluşturulmalıdır. İlginç öğrenme yöntem ve teknikleri kullanılarak öğrenme daha zevkli hale getirilebilir. Çocukların yaratıcılıklarını, yeteneklerini geliştirici etkinliklere, öğrenme ortamlarına önem verilmelidir. Ayrıca öğrencilere ilgi ve zekâlarına uygun yardımcı kitaplar önerilmelidir.”*

ÖĞR8; *“Öğretmenlerin bu konuda daha istekli ve kararlı olmaları, derslerinde sarmal bir öğretim tarzı benimsenmelidir. Örneğin, Fen dersini matematikle, Türkçe dersini Sosyal Bilgiler dersiyile gibi. Okullar da teknik araç gereç imkânlarından eşit şekilde yararlandırılmalıdır.*

şeklinde yorum yapmışlardır.

Görüşme yapılan öğretmenler, Çoklu Zekâ Kuramı’nın daha başarılı olarak uygulanabilmesi için yapılabileceklerle ilgili olarak, bu konuda öğretmenlerin eğitim almaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bu yorumlar öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı ile ilgili yeterli bilgi sahibi olduklarını düşünmedikleri sonucunu düşündürmektedir. Ders

konularının fazla sürenin ise yetersiz olduğunu belirten öğretmenler, bu nedenle ders konularının azalması durumunda Çoklu Zekâ alanlarına hitap eden etkinliklere daha fazla yer verilebileceğini aynı zamanda öğrenme ortamlarının kurama uygun şekilde düzenlenmesi gerektiği görüşlerini belirtmektedirler.

BÖLÜM V: SONUÇLAR, TARTIŞMALAR VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar ve Tartışmalar

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlar ile daha önce yapılan araştırmalar karşılaştırmalı olarak tartışılacaktır. Araştırma sonuçları; Sosyal Bilgiler ders kitabı setlerinden elde edilen doküman sonuçları, sınıf içinde gerçekleştirilen gözlemlerin sonuçları ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerin sonuçları olmak üzere üç temel başlık altında sunulacaktır.

5.1.1. Sosyal Bilgiler Ders Kitabı Setlerinin İncelenmesinden Elde Edilen Sonuçlar

Sosyal Bilgiler ders kitabı setlerinin incelenmesi araştırma soruları altında sunulmuştur. Ders kitabı setlerinin üç temel kitabı ayrı ayrı ele alınmıştır. Ders kitaplarında, çalışma kitaplarında ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan etkinliklerin hitap ettikleri zekâ türleri sunulmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıda belirtilmektedir;

1. Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan birincil tip Çoklu Zekâ etkinliklerinin türlerine ilişkin toplam dağılımları alınarak incelendiğinde; mantıksal zekâ adedi 308, sözel zekâ adedi 219, görsel zekâ adedi 127, sosyal zekâ adedi 78, içsel zekâ adedi 73, doğa zekâ adedi 35, müzik zekâ adedi 1 bulunmuş, kinestetik zekâyâ hitap eden birincil tip Çoklu Zekâ etkinliği bulunamamıştır. Bu durumda Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan birincil tip Çoklu Zekâ etkinlikleri içinde en baskın olarak mantıksal zekâ etkinlikleri yer almaktadır.

2. Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan ikincil tip Çoklu Zekâ etkinliklerinin türlerine ilişkin toplam dağılımları alınarak incelendiğinde; mantıksal zekâ adedi 179, sözel zekâ adedi 67, sosyal zekâ adedi 19, görsel zekâ adedi 14, içsel zekâ adedi 14, doğa zekâ adedi 6, kinestetik zekâ adedi 1 bulunmuş, müzik zekâyâ hitap eden ikincil tip Çoklu Zekâ etkinliği bulunamamıştır. Bu durumda Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan ikincil tip Çoklu Zekâ etkinlikleri içinde en baskın olarak mantıksal zekâ etkinlikleri yer almaktadır.

Ders kitapları içinde yer alan etkinliklerin hitap ettikleri zekâ alanları incelendiğinde hem birincil tip hem de ikincil tip etkinlikte en fazla mantıksal zekâyâ hitap edildiği görülmektedir. Mantıksal zekâyâ hitap eden etkinliklerin yer alması yaratıcı

düşüncelerinde ortaya çıkmasına zemin hazırlayabilecek nitelikte olduğu için öğrencileri var olan bilgilerini kullanarak düşüncelerini açıklamaya yöneltmektedir. Kabul edilir ki bu durum öğrencilerin düşünebilen ve düşüncelerini açıklayabilen bireyler şeklinde yetişebilmeleri açısından son derece önemlidir. Ancak Sosyal Bilgiler ders kitabı içinde yer alan etkinliklerde diğer zekâ alanlarına da birbirine yakın derecelerde önem verilmesi, dersin hedeflediği çok yönlü, sosyal, nitelikli bireylerin zekâ alanlarını ortaya koyabilecek etkinliklerin yer alması çok önemli görülmektedir.

3. Sosyal Bilgiler öğrenci çalışma kitaplarında yer alan birincil tip Çoklu Zekâ etkinliklerinin türlerine ilişkin toplam dağılımları alınarak incelendiğinde; sözel zekâ adedi 440, mantıksal zekâ adedi 302, görsel zekâ adedi 224, sosyal zekâ adedi 72, içsel zekâ adedi 72, doğa zekâ adedi 41, müzik zekâ adedi 2 bulunmuş, kinestetik zekâyâ hitap eden birincil tip Çoklu Zekâ etkinliği bulunamamıştır. Bu durumda Sosyal Bilgiler öğrenci çalışma kitaplarında yer alan birincil tip Çoklu Zekâ etkinlikleri içinde en baskın olarak sözel zekâ etkinlikleri yer almaktadır

4. Sosyal Bilgiler öğrenci çalışma kitaplarında yer alan ikincil tip Çoklu Zekâ etkinliklerinin türlerine ilişkin toplam dağılımları alınarak incelendiğinde; mantıksal zekâ adedi 245, sözel zekâ adedi 106, görsel zekâ adedi 21, sosyal zekâ adedi 17, içsel zekâ adedi 8, doğa zekâ adedi 2 bulunmuş iken, müzik zekâyâ ve kinestetik zekâyâ hitap eden ikincil tip Çoklu Zekâ etkinliği bulunamamıştır. Bu durumda Sosyal Bilgiler öğrenci çalışma kitaplarında yer alan ikincil tip Çoklu Zekâ etkinlikleri içinde en baskın olarak mantıksal zekâ etkinlikleri yer almaktadır.

Öğrenci çalışma kitapları içinde yer alan etkinliklerin hitap ettikleri zekâ alanları incelendiğinde birincil tip etkinliklerde en fazla sözel zekâyâ, ikincil tip etkinliklerde ise en fazla mantıksal zekâyâ hitap edildiği görülmektedir. Sözel zekâyâ hitap eden etkinliklerin baskın olması okuma alışkanlığının gelişmesi, düşüncelerini sözel olarak ifade edebilmeleri, sözel yaratıcı düşüncelerinin ortaya çıkabilmesi vb. bakımlardan oldukça önemlidir. Yine birincil tip etkinlikte baskın olan sözel zekâ alanını destekler nitelikte ikincil tip etkinlikte de mantıksal zekânın baskın olması, baskın zekâ alanının iyice ortaya çıkabilmesine ve yorumlanabilmesine fırsat tanınması bakımından önemlidir.

5. Sosyal Bilgiler öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan birincil tip Çoklu Zekâ etkinliklerinin türlerine ilişkin toplam dağılımları alınarak incelendiğinde; mantıksal

zekâ adedi 303, sözel zekâ adedi 224, görsel zekâ adedi 32, içsel zekâ adedi 28, kinestetik zekâ adedi 26, sosyal zekâ adedi 13, doğa zekâ adedi 11 bulunmuş iken müzik zekâyâ hitap eden birincil tip Çoklu Zekâ etkinliği bulunamamıştır. Bu durumda Sosyal Bilgiler öğretmen kılavuz kitaplarında yer birincil tip Çoklu Zekâ etkinlikleri içinde en baskın olarak mantıksal zekâ etkinlikleri yer almaktadır.

6. Sosyal Bilgiler öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan ikincil tip Çoklu Zekâ etkinliklerinin türlerine ilişkin toplam dağılımları alınarak incelendiğinde; sözel zekâ adedi 418, görsel zekâ adedi 367, mantıksal zekâ adedi 210, sosyal zekâ adedi 74, içsel zekâ adedi 70, doğa zekâ adedi 66, kinestetik zekâ adedi 19 ve müzik zekâ adedi 2 olarak bulunmuştur. Bu durumda Sosyal Bilgiler öğretmen kılavuz kitaplarında yer ikincil tip Çoklu Zekâ etkinlikleri içinde en baskın olarak sözel zekâ, ardından görsel zekâ etkinlikleri yer almaktadır.

Öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan birincil tip Çoklu Zekâ etkinliklerinde hitap edilen en baskın zekâ türü mantıksal zekâ, ikincil tip etkinliklerde ise en fazla sözel zekâ olarak tespit edilmiştir. Ders kitaplarında ve öğrenci çalışma kitaplarında var olan etkinliklerin dışında öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan etkinliklerde de yine sözel zekâ ve mantıksal zekâ ön plana çıkarılmıştır. Bilinmelidir ki “zekâ alanları ile öğrenme fırsatları birleştirilirse öğrenciler akademik olarak daha başarılı olmakta, kendi öğrenme stratejilerinin farkına varmakta ve kendilerine olan güvenleri artmaktadır”(akt. Köroğlu, Yeşildere, 2004, s.39).

Sonuç olarak Sosyal Bilgiler öğretmen kılavuz kitapları içinde yer alan etkinliklerde diğer zekâ alanlarına da birbirine yakın derecelerde önem verilmesi, öğrencilerin kendilerini en rahat ifade edebilecekleri zekâ alanlarını kullanabilmeleri bakımından önemlidir.

5.1.2. Sınıf İçi Gözlemlerden Elde Edilen Sonuçlar

5.1.2.1. ÖĞR1'in Sınıf İçi Gözlemlerinden Elde Edilen Sonuçlar

1. ÖĞR1'in dersinde yapılan gözlemler sonucunda; derslerinde gerçekleşen birincil tip (ana) etkinlikte, müzik zekâya yönelik 14 adet, sözel zekâya hitap eden 9 adet, kinestetik zekâya hitap eden 8, görsel zekâya hitap eden 7, sosyal zekâya hitap eden 6, içsel zekâya hitap eden 3 ve mantıksal- matematiksel zekâya hitap eden toplam 2 adet etkinlik gerçekleştirilmiş iken, ikincil tip (soru- yanıt) etkinlikte sözel zekâya hitap eden 32 adet, mantıksal- matematiksel zekâya hitap eden 23 adet, görsel zekâya hitap eden 21 adet, içsel zekâya hitap eden 15 adet, sosyal zekâya hitap eden 12 adet, doğa zekâsına hitap eden 2 adet ve müzik zekâya hitap eden 1 adet etkinlik gerçekleştirildiği gözlenmiştir.

Birincil (ana) tip etkinliklerde en çok müzik zekâya hitap eden etkinliklere yer vermektedir. Böylece bilgilerin daha kalıcı olmasını ve öğrenme sürecini de sıkıcılıktan uzaklaştırarak öğrenmelerin daha kalıcı olmasını sağlamaktadır. İkincil tip etkinlikte ise en çok sözel zekâya hitap eden etkinlikler yer almaktadır. Neticenin böyle olması soru yanıt sisteminde sözel zekâya hitap edildiğini gösteren bir unsur olması bakımından kaçınılmazdır.

2. ÖĞR1'in Sosyal Bilgiler ders sürecinde uygulanan etkinliklerin kaynağına göre etkinlik tiplerinin dağılımları incelendiğinde, 15 ders saati boyunca birincil (ana) tip etkinliğin kaynağı 11 adet öğrenci, 6 adet öğrenci sunumu, 5 adet öğretmen iken, ikincil tip (soru- yanıt) etkinliğinin kaynağı 56 adet öğretmen, 19 adet harita, 13 adet öğrenci ve 1 adet yardımcı kaynak şeklinde gerçekleştirildiği görülmektedir.

Birincil (ana) tip etkinliklerin kaynağı olarak en çok öğrencinin belli bir süre üzerinde çalışarak bir ürün meydana getirdiği öğrenci kaynağı yer alırken, ikincil (soru- yanıt) tip etkinliklerde ise en fazla öğretmen soru sorarak öğrencilerinin dikkatini sürekli canlı tutmaktadır. Bu neticede öğrenci dikkat dağınıklığı da yaşamamakta ve konu tekrarı gibi yapılan soru yanıt yöntemiyle de konuların akılda kalıcılığı sağlanmaktadır.

3. ÖĞR1'in Sosyal Bilgiler ders sürecinde uygulanan etkinlik tiplerine göre 15 ders saati boyunca genel olarak zaman ortalamaları alındığında, gerçekleştirilen 18 adet birincil tip (ana) etkinlik için ortalama zaman 6 dak. 31 sn., 71 adet ikincil tip (soru- yanıt) etkinlik için ortalama 1 dak. 13 sn. sürecinde gerçekleştirilmiştir.

Etkinliğin belirli bir zaman verilerek uygulandığı ve sonucunda bir özgün bir ürünün meydana getirildiği birincil tip (ana) etkinlik sayısı ikincil tip (soru- yanıt) etkinlik sayısından daha fazla uygulanmaktadır. Ancak her iki etkinlik tipi içi geçirilen süreler incelendiğinde birincil tip etkinliğe ayrılan sürenin daha fazla olduğu görülmektedir. Bu sonuç ÖĞR1'in öğrencilerinin yaratıcılıklarına ve kendilerini ifade edebilmelerine ne derece önem verdiğinin bir göstergesidir.

5.1.2.2. ÖĞR2'nin Sınıf İçi Gözlemlerinden Elde Edilen Sonuçlar

1. ÖĞR2'nin dersinde gerçekleştirilen birincil tip (ana) etkinlikte, sözel zekâya hitap eden 15 adet, mantıksal- matematiksel zekâya hitap eden 10 adet, sosyal zekâya hitap eden 7 adet, görsel zekâya hitap eden 6 adet, içsel zekâya hitap eden 4 adet, doğa zekâsına hitap eden 2 adet ve kinestetik zekâya hitap eden 1 adet etkinlik gerçekleştirilmiş iken, ikincil tip (soru- yanıt) etkinlikte sözel zekâya hitap eden 32 adet, mantıksal- matematiksel zekâya hitap eden 27 adet, sosyal zekâya hitap eden 22 adet, içsel zekâya hitap eden 8 adet, doğa zekâsına hitap eden 4 adet ve görsel zekâya hitap eden 4 adet etkinlik gerçekleştirilmiştir.

ÖĞR2 birincil (ana) tip ve ikincil tip etkinliklerin gerçekleşmesi süreci sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde; her iki etkinlik türünde de en çok sözel zekâya hitap eden etkinlikler gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu durum ÖĞR2'nin derslerini işleme sürecinde geleneksel öğretim metotları dışına çıkmadığının önemli bir göstergesidir. Çıkan sonuç aynı zamanda Doğan'ın (2007, s.335) düşündükleri “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Bilgiler derslerinde Çoklu Zekâ Alanlarını Kullanabilmelerine Yönelik Görüşleri” adlı araştırma sonuçları ile de paralellik göstermektedir. Şöyle ki, öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler derslerindeki etkinliklerde kullanırken zorlanıp zorlanmayacaklarını düşündükleri zekâ alanlarından en fazla sosyal zekâ alanını kullanırken zorluk yaşamayacaklarını düşündükleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının büyük bir kısmı derslerdeki etkinliklerde, sözel ve mantıksal zekâ alanlarını rahatlıkla kullanabileceklerini belirtmişlerdir. Saban'a (2002, s.34) göre öğretim süreci açısından bakıldığında, Çoklu Zekâ Teorisi, bir öğretmenin kendi güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmede ve sahip olduğu öğretim anlayışının sekiz farklı zekâ alanı ile nasıl bağdaştığını anlamada kullanılabilecek etkili bir modeldir. Muhtemelen bir öğretmen, kendisinde görsel zekâ alanının çok iyi gelişmemiş olmasından dolayı, sınıfta

sunuları sırasında tahtaya resim çizmekten veya yüksek düzeyde grafiksel materyalleri kullanmaktan kaçındığını fark edecektir. Araştırmanın bu sonucu ÖĞR2'nin kendisini sözel ve mantıksal zekâ alanlarını kapsayan etkinliklerde yeterli hissetmemesinin bir sonucu da olabilir.

2. ÖĞR2'nin Sosyal Bilgiler ders sürecinde uygulanan etkinliklerin kaynağına göre etkinlik tiplerinin dağılımları incelendiğinde, 15 ders saati boyunca birincil (ana) tip etkinliğin kaynağı 7 adet öğrenci sunumu, 2 adet gezi, 1 adet öğretmen ve 1 adet öğrenci iken, ikincil tip (soru- yanıt) etkinliğinin kaynağı 39 adet öğretmen, 10 adet harita, 3 adet ders kitabı, 1 adet materyal, 3 adet gezi ve 4 adet tartışma/ münazara şeklinde gerçekleştirildiği görülmektedir.

Birincil (ana) tip etkinliklerin kaynağı olarak en çok öğrencinin belli bir süre üzerinde çalışarak bir sunum dosyası hazırladığı ve bilgilerini arkadaşlarıyla paylaştığı öğrenci sunumu kaynağı yer alırken, ikincil (soru- yanıt) tip etkinliklerde ise en fazla öğretmenin soru sorarak öğrencilerinden yanıt beklediği öğretmen kaynağı yer almaktadır.

3. ÖĞR2'nin Sosyal Bilgiler ders sürecinde uygulanan etkinlik tiplerine göre 15 ders saati boyunca genel olarak zaman ortalamaları alındığında, gerçekleştirilen 10 adet birincil tip (ana) etkinlik için ortalama zaman 9 dak. 18 sn., 59 adet ikincil tip (soru- yanıt) etkinlik için ortalama 1 dak. 48 sn. sürecinde gerçekleştirilmiştir.

ÖĞR2'nin ders sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerin kapsadığı süreler incelendiğinde birincil tip etkinliğe ayrılan zaman diliminin ikincil tip etkinliğe nazaran daha uzun olduğu görülmektedir. Ancak yine sonuçlardan anlaşılmaktadır ki, ikincil tip etkinlik sayısı birincil tip etkinlik sayısına göre daha fazla uygulanmaktadır. Bu durum ÖĞR2'nin ders sürecinde sözel zekâyâ daha fazla hitap eden etkinlikler düzenlemesi ile de paralellik arz etmektedir.

5.1.3. Öğretmen Görüşmelerinden Elde Edilen Sonuçlar

1. Sosyal Bilgiler 4. sınıf ve 6. sınıf öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramı'nın kendilerine verdiği mesaj konusunda görüş bildiren öğretmenlerin 2'si "Öğrenciye kendini ifade etme özgürlüğü tanıdığını", 2'si "Değişik yöntem ve teknikleri öğrencinin önüne getirdiğini", 2'si "Öğrenci merkezli öğrenmeyi sağladığını", 2'si "Öğrenciyi derse daha fazla dahil ettiğini", 1'i "Öğretimi tekdüzelikten çıkardığını", 1'i "Öğrencilerin bireysel

isteklerini ön plana çıkardığını”, 1’i “Verimli ve kalıcı öğrenmeyi sağladığını”, 1’i “Öğrenci ilgi ve isteklerini merkeze aldığını”, 1’i “Farklı düşüncelerin ortaya çıkmasını sağladığını”, 1’i “Bireysel farklılıklara, yeteneklere dikkat çektiğini”, 1’i “Bireysel yetenek ve becerileri geliştirdiğini”, 1’i “Farklı zekâ alanlarının olduğunu gösterdiğini”, 1’i “Her insanın zekâyâ sahip olduğunu gösterdiğini”, 1’i “Her insanda mutlaka bir baskın zekâ alanı olduğunu gösterdiğini”, 1’i “Akademik başarıyı arttırdığını”, 1’i “Ders konularını daha kolay anlamalarını sağladığını”, 1’i “Daha etkin soru sormalarını sağladığını” belirtmişlerdir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunluğunu Çoklu Zekâ Kuramı ile ilgili görece sınırlı olmakla birlikte görüşleri bulunmaktadır. Acat (2005), yaptığı araştırmasında Çoklu Zekâ Kuramı’nın Türkiye koşullarında öğrenme, öğretme durumlarını planlaması ve düzenlemesinde kullanılabilirliğini belirlemeye çalışmıştır. Elde edilen sonuçların bir kısmı araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir. Çoklu Zekâ Kuramı’na yönelik sınıflandırılan “olumlu görüşler” başlığı altında öğrenme ortamlarını monotonluktan kurtarma, yapılacak faaliyetlerin sınırlarının belirginleşmesi, etkililiğin artması gibi bazı alt başlıklarda toplanırken, “olumsuz görüşler” başlığı altında da zekâ alanlarını yaşama geçirmeden doğan güçlükler, öğretmenden kaynaklanan güçlükler ve olanak yetersizliğinden kaynaklanan güçlükler yer almaktadır.

Demircioğlu’na göre, (2005, s.267) çağın ihtiyaç duyduğu etkin, üretken, yaratıcı, problem çözen bireylerin yetiştirilebilmesi için sosyal bilgiler öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretmenleri çağın ihtiyaç duyduğu etkin, üretken, yaratıcı, problem çözebilme niteliklerini öğrencilerine kazandırabilecek yaklaşımlardan haberdar olmalıdırlar.

2. Sosyal Bilgiler 4. sınıf ve 6. sınıf Öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Uygulamaları Esnasında Dikkat Ettikleri Unsurlar konusunda görüş bildiren öğretmenlerin 3’ü “Bireysel özelliklere dikkat ettiklerini”, 2’si “İlgi ve meraklarını göz önünde bulundurarak farklı yöntem ve teknikler uyguladıklarını”, 1’i “İfade özgürlüğüne fırsat tanıdığını”, 1’i “İlgi, yetenek ve isteklerine dikkat ederek çeşitli etkinlikler hazırladığını”, 1’i “Görsele hitap eden etkinlikler planladığını”, 1’i “5 duyu organına hitap eden yöntemler uygulamaya dikkat ettiğini”, 1’i “Fırsat eğitimi yapmaya çalıştığını”, 1’i “Bireysel farklılıklarına göre proje ödevleri verdiğini”, 1’i “Sınıfta aktif olmalarına dikkat ettiğini”, 1’i “Yaratıcı ve özgür davranmalarına önem verdiğin,”, 1’i

“Farklı yetenekleri keşfetmeye ve geliştirmeye çalıştığını, 1’i “Kendilerini ve çevrelerini tanıyabilmelerini önemseddiğini”, 1’i “Çevreye duyarlı olmalarını önemseddiğini”, 1’i “Farklı araç gereçlerle öğretimi zenginleştirdiğini” belirtmişlerdir. Öğretmenlerin verdiği yanıtlar içinde “bireysel farklılıklara dikkat etme” ve “ilgi ve meraklarını göz önünde bulundurarak farklı yöntem ve teknikler uygulama” durumları ön plana çıkmaktadır. Bir öğretmenin sekiz zekâ alanının hepsinde de uzman olmak zorunda olmamasına rağmen, onun sınıfta tipik olarak uygulamaktan çekindiği çeşitli zekâ alanlarına ait etkinlikleri nasıl gerçekleştireceğine dair yararlanabileceği kaynakları bilmesi ve bu kaynaklardan nasıl yararlanacağını farkında olması büyük önem arz etmektedir (Saban, 2002, s.34). Bu konuda öğretmenlerin çok fazla görüş birliğine varmamalarının temelinde Çoklu Zekâ Kuramı’nı yeterince bilmemeleri veya çeşitli nedenlerden dolayı ders sürecinde çok fazla yer vermedikleri sonucuna ulaşılabilir ki bu sonuç, öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda alınan bazı cevaplarla da uyum göstermektedir.

3. Sosyal Bilgiler ders sürecinde Çoklu Zekâ uygulamalarına yönelik karşılaştıkları zorluklar konusunda görüş bildiren öğretmenlerin 3’ü “Materyal yetersizliği yaşadıklarını”, 2’si “Müfredatın çok yoğun olduğunu”, 2’si “Öğretmeninde daha aktif ve bilgili olması gerektiğini”, 2’si “Ders saatlerinin konulara göre yetersiz olmasını”, 2’si “Velileri sürece dâhil etmede güçlük yaşayabildiğini”, 1’i “Bu kuramda öğrenciler çok daha aktif oldukları için sınıf düzenini toparlamanın daha güç olduğunu, “Söz alamayan öğrencilerin küsebildiklerini, 1’i “Eğitim ortamının ÇZK ‘na uygun olmadığını”, 1’i “Bireysel ilgi ve ihtiyaçları karşılamada güçlük yaşayabildiğini”, 1’i “Ders kitaplarının ÇZK’na uygun olmadığını”, 1’i Öğrencilerin ezberci eğitim sisteme alışmış olmalarını” belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin Çoklu Zekâ uygulamaları esnasında karşılaştıkları zorluklar konusunda en fazla materyal yetersizliği yaşamaları, müfredatın çok yoğun olması, öğretmenin geleneksel öğretim yaklaşımlarına oranla çok daha fazla aktif ve bilgili olması gerektiğini, ders saatlerinin konulara göre yetersiz olmasını ve velileri sürece dâhil etmede güçlük yaşayabildiklerini olumsuzluk olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

Bu görüşler Başbay’ın (2005) araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Araştırmacı “Çoklu Zekâ Kuramı’na göre düzenlenmiş öğrenme- öğretme ortamında yer alan öğretmenlerin sürecin işleyişine ilişkin görüşlerini sorduğu ve olumsuz görüş

bildiren öğretmenlerin; zaman yetersizliği, konuların yoğunluğu, sınavların çokluğu ve not kaygısı şeklinde görüş bildirdiklerini belirtmiştir.

Benzer şekilde Yeşilbursa'nın (2006), yaptığı “İlköğretim II. Kademe Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramı Hakkındaki Görüşleri” isimli yüksek lisans çalışmasının sonucunda da okullarının fiziki koşullarının Çoklu Zekâ Kuramı'nı uygulamaya yeterli olmadığı, velilerin Çoklu Zekâ Kuramı hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin geleneksel zekâ anlayışına sahip oldukları, öğrenci ve velilerin Çoklu Zekâ Kuramı hakkında bilgilendirilmesi gerektiği tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarının benzerliği göstermektedir ki; öğretmenler Çoklu Zekâ Kuramı'nı sınıflarında uygulayabilmeleri için gereken materyalleri yetersiz bulmakta, konuların yoğunluğunu kuramın uygulanmasına engel olarak görmektedirler. Ayrıca öğretmenler, velilerin de süreç konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşünmektedirler. Bu sonuçlar Çoklu Zekâ Kuramı konusunda gerekli bilgilendirme çalışmalarının yeterince amacına ulaşmadığını düşündürmektedir.

4.4. sınıf ve 6. sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler ders sürecinde Çoklu Zekâ etkinliklerini uygulamanın öğrencilerde gelişmesine katkıda bulunduğu becerilere ilişkin görüş bildiren öğretmenlerin 2'si “Kendilerini daha rahat ifade edebildiklerini”, 2'si “Kendilerine olan güven duygularının pekiştiğini”, 2'si “Kendilerinde var olan yeteneklerinin farkına vardıklarını ve kendilerini daha iyi tanıdıklarını”, 2'si “Hayatın her kademesinde daha başarılı olduklarını”, 1'i “Kendilerine olan saygılarını arttırdığını”, 1'i “Öğrenmeye daha açık hale geldiklerini”, 1'i “Yaratıcılıklarını geliştirdiğini”, 1'i “Arkadaşlarına ve öğretmenlerinin fikirlerine saygı duymayı öğrendiklerini”, 1'i “Farklı çözüm yolları üretebildiklerini”, 1'i “Sözel, görsel zekânın, hafıza ve hayal gücünün gelişmesini sağladığını”, 1'i “Çevreyi daha iyi tanımlarını sağladığını”, 1'i “Çevrede olup bitenler hakkında sebep sonuç ilişkisi kurmalarını sağladığını”, 1'i “Konuları çok boyutlu düşünmelerini sağladığını”, 1'i “Ezberlemek yerine yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunduğunu”, 1'i “Görsel, işitsel zekâ alanlarının gelişmesini sağladığını” belirtmişlerdir.

Erdem ve Demirel (2005) tarafından yapılan bir araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma Çoklu Zekâ uygulamasının yürütüldüğü okullarda görev yapan

72 öğretmenden kuramla ilgili görüşlerini almak üzere planlanmıştır. Sonuçlardan bazıları; Öğretmenlerin ÇZK'na uygun olarak düzenlediği etkinliklerde öğrencilerin eğlenerek öğrendiklerini, çoğunlukla derse daha ilgiyle katıldıklarını belirtmektedirler. Bunların yanı sıra öğrencilerin çoğunlukla Çoklu Zekâ uygulamalarında daha çok çaba gösterdiklerini gözlemlediklerini de belirtmişlerdir. Bu durum eğlenerek öğrenen öğrencilerin dese daha ilgiyle katıldıkları ve öğrenmeleri için alıştıkları eğitim sistemine göre daha çok çaba göstermeye başladıkları şeklinde yorumlanmaktadır.

5. 4. sınıf ve 6. sınıf öğretmenlerine göre Sosyal Bilgiler ders kitaplarının, Çoklu Zekâ etkinlikleri açısından yeterli olması konusunda yetersiz görüş bildiren öğretmenlerin 3'ü "Yardımcı ders kitapları kullandıklarını", 2'si "Ders kitaplarında yer alan konuların çok fazla olduğunu", 1'i "Konuların anlatılış biçimlerinin kötü olduğunu", 1'i "Konuların zengin olmadığını", 1'i "Konular arasında bütünlük zayıf olduğunu", 1'i "Dizaynların daha iyi tasarlanması gerektiğini", 1'i "Görsel öğelerin daha ilgi çekici olması gerektiğini", 1'i "Dizaynları daha iyi tasarlanması gerektiğini", 1'i "Görsel öğelerin daha ilgi çekici olması gerektiğini", 1'i "Bilgi ve içerik yönünden yetersiz olduğunu", 1'i "Konuların güncel olmadığını", 1'i "Çevre faktörünün göz önüne alınmamış olduğunu", 1'i "İnceleme ve araştırmaya sevk etmesi yönünden eksik olduğunu", 1'i "Ülkenin gerçeği olan sınavların istediği bilgilerden çok uzak olduğunu", 1'i "Ülkenin eğitim öğretim gerçeklerine uygun olmadığını" belirtmişlerdir.

Ders kitaplarının kısmen yeterli olduğu şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin 2'si "Sürenin yetersiz kaldığını", 1'i "Diyaloğa dönük metinlerin yetersiz olduğunu", 1'i "Günün anlamına yönelik konuların yetersiz olduğunu", 1'i "Kitapların baskı kalitelerinin çok kötü olduğunu", 1'i "Öğrencilerin daha aktif olabileceği konulara yer verilmesi gerektiğini", 1'i "Diyaloğa dönük metinlerin yetersiz olduğunu" belirtmişlerdir.

Ders kitaplarını "yeterli" bulan öğretmen görüşü bulunmamaktadır.

Ders kitaplarını yetersiz bulan öğretmenlerin yardımcı kitaplara başvurmaları, etkinliklerin daha güncel ve ilgi çekici olması gerektiğini belirten ifadeleri, özellikle ders kitaplarını yeterli bulan öğretmen görüşü bulunmaması ve diğer olumsuz düşünceler, ders kitaplarının yeniden düzenlenmesi gerekliliğini düşündürmektedir.

6. 4. sınıf ve 6. sınıf öğretmenlerine göre Sosyal Bilgiler öğrenci çalışma kitaplarının, Çoklu Zekâ etkinlikleri açısından yeterli olması konusunda yetersiz görüş bildiren öğretmenlerin 2'si “Yaşlarına uygun olmayan, basit etkinliklerin mevcut olduğunu”, 1'i Ülkenin gerçeği olan sınavların istediği bilgilerden çok uzak olduğunu”, 1'i “Ülkenin eğitim öğretim gerçeklerine uygun olmadığını”, 1'i “Bilgi ve içerik yönünden yetersiz olduğunu”, 1'i “Görsel öğelerinin daha ilgi çekici olması gerektiğini”, 1'i “Dizaynlarının daha iyi tasarlanması gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğrenci çalışma kitaplarının “Kısmen Yeterli” olduğu konusunda görüş bildiren öğretmenlerin 2'si “Süre yetersiz olduğu için çalışma kitaplarındaki etkinliklerin çok iyi yapılamadığını”, 2'si çalışma kitaplarının yanında CD'ler verilmesi gerektiğini, 1'i “Etkinliklerin daha iyi hazırlanabileceğini, 1'i “Diyaloğa dönük metinlerin yetersiz olduğunu”, 1'i “Araştırmaya sevk etmesi gerektiğini”, 1'i “Konuların sıralamalarının daha iyi düzenlenmesi gerektiğini” belirtmişlerdir.

Öğrenci çalışma kitaplarını “yeterli” bulan öğretmen görüşü bulunmamaktadır.

Kitaplarda özellikle öğrencilerin yaşlarına uygun olmayan, basit etkinliklerin mevcut olduğu, sınav kaygıları, özellikle öğrenci çalışma kitaplarını yeterli bulan öğretmen görüşü bulunmaması ve belirtilen diğer nedenler öğrenci çalışma kitaplarının da yeniden düzenlenmesi gereğini düşündürmektedir.

7. 4. sınıf ve 6. sınıf öğretmenlerine göre Sosyal Bilgiler öğretmen kılavuz kitaplarının, Çoklu Zekâ etkinlikleri açısından yeterli olması konusunda yetersiz görüş bildiren öğretmenlerin 1'i “Ülkenin eğitim öğretim gerçeklerine uygun olmadığını”, 1'i “Bilgi ve içerik yönünden yetersiz olduğunu”, 1'i “Açıklayıcı ve kolaylaştırıcı olmadığını” belirtmişlerdir.

Öğretmen kılavuz kitaplarını kısmen yeterli ve yeterli bulan öğretmen görüşü bulunmamaktadır.

Öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan etkinliklerin Çoklu Zekâ Kuramı'na uygunluğu hakkında yetersiz görüş bildiren öğretmenlerin çoğunluğu kitap içeriğinin ülkenin eğitim, öğretim gerçeklerine uygun şekilde hazırlanmadığını belirtmişlerdir. Bu sonuç öğretmen kılavuz kitaplarının, yakın ve uzak çevremizde gerçekleşen olayları da temel olarak yeni ve güncel etkinliklerden oluşturularak yenilenmesi gereğini göstermektedir.

8. Sosyal Bilgiler 4. sınıf ve 6. sınıf öğretmenlerinin ders sürecinde Çoklu Zekâ Etkinliklerini düzenlerken birden fazla zekâ alanına hitap etme durumuna evet şeklinde yanıt veren öğretmenlerin 1'i "Kişisel yetenekleri göz önünde bulundurduğunu", 1'i "Düşüncelerini kendine en uygun yolla ifade ettiğinde daha başarılı olduğunu, 1'i "Ne kadar fazla duyu organına hitap edilirse başarının da o kadar arttığını", 1'i "Proje konu seçimlerinde özgür bırakarak ilgi alanlarını tespit edebildiğini", 1'i "Değişik yöntem ve tekniklerle var olan zekâ alanlarını tespit etmeye çalıştığını", 1'i "Seviye ve ilgilerine ve farklı zekâ alanlarına yönelik ders anlatmaya çalıştığını", 1'i "Kişisel yetenekleri göz önünde bulundurduğunu" belirtmişlerdir.

9. Sosyal Bilgiler 4. sınıf ve 6. sınıf öğretmenlerinin öğretim araç gereçlerinin çeşitliliklerini Çoklu Zekâ uygulamaları açısından yetersiz bulan öğretmenlerin 2'si "Eğitici CD' ler, üç boyutlu filmler, müzikler, yeteneğin sergilenebileceği ortamlar (spor salonu, laboratuvarlar) olması gerektiği", 1'i "Araştırmaya sevk eden etkinlikler olması gerektiği", 1'i "Ders kitaplarında konu sıralamasına ve konuların birbirini tamamlamasına dikkat edilmesi gerektiği", 1'i "Tarihi yerlere gezi düzenlenmesi gerektiği", 1'i "Görsel, işitsel ve seviyeye hitap eden araçlar kullanılması gerektiği", 1'i "Gezi, gözlem ve incelemelere zaman ayrılması gerektiği", 1'i "Eskiden kalma, klasik yöntemlerden vazgeçilmediği" görüşünü belirtmişlerdir.

Araştırma bulguları, Kucur'un (2007) yaptığı araştırma ile benzer sonuçlar içermektedir. Fen ve Teknoloji dersini veren öğretmenlerin 'Çoklu Zekâ Kuramı'nı uygulama aşamasında; hangi yöntemleri kullandıklarını, etkinlikler düzenlerken ne gibi güçlüklerle karşılaştıklarını, hangi zekâ alanına yönelik etkinlik planlamanın daha güç olduğunu ve son olarak da öğretmenlerin Çoklu Zekâ uygulamalarına yönelik görüş ve önerilerini tespit etmeyi amaçladığı araştırmasında, öğretmenlerin Fen ve Teknoloji dersinde Çoklu Zekâ Kuramı'na yönelik etkinlik düzenlerken karşılaştıkları güçlükler sırasıyla; araç-gereç yetersizliği, sınıfların kalabalık olması, öğrencinin farklı etkinliklere uyum sağlamakta zorlanması, bazı alanlara yönelik etkinlik sağlama güçlüğü, zaman güçlüğü, okul binasının ve bahçenin yetersizliği, ailenin farklı etkinlikleri desteklememesi, kuşkuyla yaklaşması, öğretmenlerin kuramın uygulaması hakkında kendilerini yetersiz hissetmeleri sonuçlarına ulaşmıştır.

Araştırma sonuçlarının bir kısmı Şahin'in (2008), yaptığı "Yeni Öğretim Programında İlköğretim 4.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Çoklu Zekâ İle Öğretimi

(Afyonkarahisar Örneği)” isimli yüksek lisans çalışması sonuçları ile de örtüşmektedir. Şöyle ki; bu araştırmada da öğretmenlerin yeni yöntemleri bilmelerine rağmen klasik yöntem olan anlatım yöntemini, klasik akılda tutma yöntemi olan tekrarı kullandığı, farklı uygulamalarla ders işlemedikleri anlaşılmıştır. Benzer araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin geleneksel öğretim metotlarından vazgeçemedikleri ve belki de bundan dolayı çağdaş eğitim metotlarını kullanmada kısıtlı kaldıkları düşünülmektedir.

10. Sosyal Bilgiler 4. sınıf ve 6. sınıf öğretmenlerine göre, Çoklu Zekâ uygulamalarının daha başarılı olabilmesi için yapılabileceklerle yönelik görüş bildiren öğretmenlerin 3’ü “Eğitim ve seminerler düzenlenmesi gerektiği”, 3’ü “Öğrencilerin dahil oldukları etkinlikler düzenlenmesi, yaşayarak öğrenmelerinin sağlanması gerektiği”, 2’si “Öğretmenlerin uzman kişiler tarafından eğitilmesi gerektiği”, 2’si “Eğitim öğretim ortamının bu kurama göre düzenlenmesi gerektiği”, 2’si “Ders kitaplarının kurama uygun hazırlanması gerektiği”, 1’i “Öğretmenlerin uygulamalı ve görsel araçlar kullanılarak eğitilmesi gerektiği”, 1’i “ÇZK’na uygun örnek dersler işlenmesi gerektiği”, 1’i TV, internet takip edilmesi gerektiği”, 1’i “Okullar arası iletişimin artırılması ve birlikte çalışma grupları oluşturulması gerektiği”, 1’i “Ders konularının azaltılması gerektiği”, 1’i “Öğretmenlerin daha fazla araç gereç kullanması gerektiği”, 1’i “Ders saatlerinin artırılması gerektiği”, 1’i “Kitaptaki konuların azaltılması gerektiği”, 1’i “Bütün okulların araç gereç imkânlarından eşit olarak yararlandırılması gerektiği”, 1’i “Laboratuar derslik sayılarının artırılması gerektiği”, 1’i “İlgili kitapların okullara dağıtılması gerektiği”, 1’i “Yetenekleri keşfedilen öğrenci ile birebir ilgilenilmesi gerektiği”, 1’i “Başvuru kaynaklarının çoğaltılması gerektiği”, 1’i “Farklı yetenek grupları oluşturularak bu grupların branş öğretmenleri ile desteklenmesi gerektiği”, 1’i “Derste sarmal bir öğretim tarzı benimsenmesi gerektiği”, 1’i “Öğretmenlerin bu konuda istekli ve kararlı olmaları gerektiği”, 1’i “Öğretim yöntem ve teknikleri daha ilgi çekici ve zevkli bir hale getirilmesi gerektiği”, 1’i “Zekâ ve ilgilerine uygun yardımcı kitaplar üretilmesi gerektiği”, 1’i “Geziler düzenlenmesi, çevrede olan sorunlar yerinde gözlenmesi, sebep sonuçları tartışılarak çözüm yolları üretilmesi gerektiği” görüşlerini belirtmişlerdir.

Çoklu Zekâ Kuramı, eğitim sistemimize önemli yenilikler getirmiştir. Eğitim kuramlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin hepsinin de bu yeniliklere bir anda uyum sağlamaları imkânsızdır. Bu sebeple günümüz modern eğitim kuramlarının eğitim

sistemine aktarılmasında sorunlarla karşılaşmaktadır. Özellikle de öğretmenlerin bu yeni eğitim kuramlarını sınıflarında nasıl uygulayacaklarını bilmemeleri eğitim sistemimiz için büyük bir sorundur. Bu sorunların en aza indirilmesindeki en büyük görev, Milli Eğitim Bakanlığı'na düşmektedir. Bu nedenle M.E.B.'nin düzenleyeceği hizmet içi eğitim çalışmaları, seminerler ve konferanslarla bu çağdaş kuramlar öğretmenlerimize daha iyi anlatılmalı, hatta bu kuramlar kullanılarak bir dersin nasıl işlenebileceği uygulamalı olarak öğretmenlerimize gösterilmelidir. Bu çalışmalar yapıldıkça öğretmenlerimiz daha bilgili, daha tecrübeli ve öğrencilerin daha faydalı olabilirler (Yenilmez, Bokurt, 2006, s.100).

Yapılan alan yazın taraması ve araştırma bulguları sonucunda görülmektedir ki; her çocuğun ilgisi, ihtiyacı ve potansiyeli doğrultusunda öğrenci merkezli yaklaşıma olanak sağlayan Çoklu Zekâ Teorisi, Sosyal Bilgiler eğitiminin belirlenen hedeflerine ulaşabilmesinde çok önemli ve gerekli olan bir çağdaş eğitim kuramıdır. Öğrencilere farklı ilgi ve yetenekleri doğrultusunda farklı zekâ alanlarını kullanma fırsatı verilirken aynı zamanda baskın zekâ alanlarını kullanabilmelerine imkan sağlanmaktadır. Çağdaş eğitim yaklaşımlarından biri olan Çoklu Zekâ Kuramı bireysel farklılıkları merkeze alan, bireye özgü öğrenme stillerinin varlığını kabul eden ve bireye görelilik üzerine geliştirilen bir yaklaşımdır. Çoklu Zekâ Kuramı'nda bilgi aktaran rolündeki öğretmenin merkezdeki yerini öğrenci almıştır. Öğrenci bilgiyi bir hap gibi öğretmenin ağzından alıp sorgusuz sualsiz ezberleyeceğine, bilgiyi kendisi edinir, var olan bilgi birikimiyle yoğurur ve olgunlaştırır.

Ayrıca bilgi ezberlenerek ileride unutulmak üzere değil, ihtiyaç duyulduğunda kullanılmak üzere depolanır. Çoklu Zekâ Kuramı'nın öğrenme sürecinde uygulanmasıyla ilgili dikkat edilmesi gereken önemli hususlardan biri; öğretmenin kuram ve uygulama yöntemleri ile ilgili geniş bir teorik çerçeveye hâkim olmasını gerektirmektedir. Öğrenme sürecinde gerçekleştirilen etkinlikler öğrencinin bilinen tüm zekâ alanlarına hitap edebilecek çeşitlilikte olmasına dikkat edilmeli ev bu süreçte öğrenci takibi de dikkatlice yapılmalıdır. Bu sürecin sonucunda öğrencinin baskın zekâ alanları tespit edilir ve bu zekâ alanın veya alanlarından hareketle çocuğun öğrenmekte zorlandığı konuları da ha kolay biçimde algılayabilmelerine yardımcı olur. Sürecin başarı ile sürdürülebilmesinde okul- öğrenci- veli işbirliği son derece önemlidir. Eğitim sürecinin içine dâhil edilen veli, okluda sürdürülen eğitim faaliyetlerinin evde de

devamlılığını sağlayabilecektir. Birbirini tamamlaya bu süreç içerisinde çocuk imkân olan her alanda kendini ifade edebileceği için hem zekâ alanlarının farkında olarak bunları gereken durumlarda kullanabilme yollarını öğrenecek hem de mutlu bir birey olarak yaşamına sürdürecektir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırma Sonucunda Oluşan Öneriler

- Ders kitaplarında yer alan birincil tip zekâ alanına hitap eden etkinliklerin genel toplamlarına bakıldığında en baskın olarak mantıksal zekâ yer alırken, doğa zekâsına, müzik zekâsına ve kinestetik zekâyâ hitap eden birincil tip Çoklu Zekâ etkinliklerine görece çok az yer verilmiş veya hiç yer verilmemiştir.

Görülmektedir ki, Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan etkinlikler, Çoklu Zekâ türleri açısından hitap ettiği zekâ çeşitleri bakımından görece eksiktir. Bu durum kitapların Çoklu Zekâ Kuramı açısından yeniden ele alınması, etkinliklerin çeşitlendirilmesi ve düzenlenmesini gerektirmektedir.

- Öğrenci Çalışma kitaplarında yer alan birincil tip Çoklu Zekâ etkinlikleri toplamaları incelendiğinde en baskın sözel zekâ iken, müzik zekâsına, kinestetik zekâyâ hitap eden birincil tip Çoklu Zekâ etkinliklerine görece çok az yer verilmiş veya hiç yer verilmemiştir.

Öğrenci çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin kimi zekâ çeşitleri üzerine yoğunlaştığı (örneğin; sözel, mantıksal-matematiksel, görsel), ancak kimi zekâ çeşitlerinin çok nadir kullanıldığı veya kullanılmadığı tespit edilmiştir. Öğrenci çalışma kitapları bu bakımdan tekrar ele alınmalı ve yeniden düzenlenmelidir.

- Öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan birincil tip Çoklu Zekâ etkinlikleri toplamaları alınarak incelendiğinde en baskın mantıksal zekâ olarak bulunmuş iken, görsel zekâyâ, içsel zekâyâ, kinestetik zekâyâ, doğacı zekâyâ ve müzik zekâyâ hitap eden birincil tip Çoklu Zekâ etkinliklerine görece çok az yer verilmiş veya hiç yer verilmemiştir.

Bu durumda öğretmen kılavuz kitaplarında Çoklu Zekâ Kuramı ile ilgili uygulamalı bilgilere ve etkinliklere yer verilerek öğretmenlerin kuram ve kuramın uygulanabilmesine yönelik bilgileri arttırılmalıdır.

- Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı'nı aslında teorik arka planı noktasında farkındalıklarının görece daha az olduğu ve sınıf içinde yapılan gözlemler neticesinde kuramı farkında olmadan kullandıklarına dikkat edilmiştir. Aynı zamanda Çoklu Zekâ uygulamalarının daha başarılı olabilmesi için yapılabilecekler yöneltik sorulan soruya görüş bildiren öğretmenlerin bazıları “Eğitim ve seminerler düzenlenmesi gerektiğini” ve “Öğretmenlerin uzman kişiler tarafından eğitilmesi gerektiğini” belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı konusunda uygulamalı ve örnek ders işleme süreci gözlemleyebilecekleri hizmet içi eğitim seminerlerine gereksinim duyduklarını göstermektedir.
- Öğretmenlere Çoklu Zekâ Kuramı hakkında verilen hizmet içi eğitimler, ailelere de bu konu ile ilgili olarak düzenlenecek seminerlerle mutlaka bütünlük arz etmeli, bu sürecin yalnızca okulda öğretmenler tarafından değil, aynı zamanda ebeveynler tarafından da bilinmesi ve uygulanması kuramın başarılı bir şekilde uygulanabilmesinin en önemli adımını oluşturacağı göz ardı edilmemelidir.
- Öğrencilerin, sahip oldukları zekâ grubunun farkında olmaları, nasıl öğrenebileceklerini bilmelerini öğrenmeleri sayesinde hem daha başarılı hem de daha mutlu bireyler olmaları sağlanacaktır. Dolayısı ile öğretmen ve ebeveynleri tarafından çocuk çok iyi gözlenmeli ve çocuğun yeteneklerinin farkına varmasına yardımcı olunmalıdır.
- Çoklu Zekâ Kuramı'nın genel anlamda başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için sadece Sosyal Bilgiler dersinde değil, diğer tüm derslerde de uygulanması sağlanmalı ve düzenli aralıklarla takip edilmelidir.
- Öğretmen, öğrencisinin başarısız olduğu ve anlayamadığı konularda sahip olduğu zekâ türü ya da türleri bakımından konuya odaklanmasını sağlamalı, etkinliklere katılması için yönlendirebilmelidir.
- Öğretmenlerle yapılan mülakat sonucunda Çoklu Zekâ uygulanabilmesi açısından araç gereçlerin eksik olduğu belirtilmektedir. Buradan hareketle yapılacak etkinliklerle ilgili araç ve gereçlerin temini sağlanmalı ve eğitim ortamları donanım yönünden yeniden ele alınarak düzenlenmelidir.
- Eğitim fakültelerinde Çoklu Zekâ Kuramı ve uygulanmasına yönelik ders programları düzenlenmeli ve kuramın sonradan öğretmenlere eğitim yolu ile verilmesi yerine

eğitimin en başından verilmeli ve bu doğrultuda nitelikli eğitimciler yetişmesi sağlanmalıdır.

- Öğretmenlerinin bireysel eğitim merkezli Çoklu Zekâ Kuramı'nı başarılı bir şekilde uygulayabilmesi için sınıf mevcutlarının çok kalabalık olamaması gerekmektedir.
- Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı'nı uygulama sürecinde yaşayabilecekleri özel durumlar veya kararsızlıkları, tereddütleri ile ilgili olarak okulların rehberlik birimlerinde konu ile ilgili bilirkişilerden oluşan bir birim açılmalı ve okul- ilçe- il merkezleri kurularak kuram uygulaması nitelikli hale getirilmelidir.

5.2.2. Alanda Araştırma Yapacak Araştırmacılar İçin Öneriler

- Yapılan çalışmalar daha ziyade Çoklu Zekâ Kuramı'nın öğrenme ortamında kullanımının, öğrencilerin akademik başarılarında bir etkisi olup olmadığını, bir eğitim ortamında uygulanmasının etkilerini, Çoklu Zekâ Kuramı ile ilgili öğretmen görüşlerini ve benzeri türde yapılan araştırmaların varlığını göstermektedir. Bu neticede Sosyal Bilgiler dersinde Çoklu Zekâ uygulamalarına yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Çoklu Zekâ uygulamalarının öğrenciler ve veliler tarafından nasıl algılandığına yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Çoklu Zekâ Kuramı'nın genel anlamda daha etkin şekilde kullanımını arttırabilmek için diğer derslerde de kapsamlı araştırmalar planlanarak, kuramın yaygınlaşmasına katkıda bulunulabilir.

KAYNAKÇA

- Acat, M.B. (2005). Applicability of the Multiple Intelligence Theory to the process of organizing and planning of learning and teaching. *International Journal of Educational Reform*. 14 (1), 4-72.
- Aiken, L. R. (2000). *Psychological testing and assessment*, Allyn and Bacon.
- Akamca, Ö.G. (2003). *İlköğretim beşinci sınıf fen bilgisi dersi ısı ve ısıнын maddede yolculuğu ünitesinde Çoklu Zekâ Kuramı tabanlı öğretimin öğrenci başarısı, tutumu ve hatırdada tutma üzerindeki etkileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Akboy, R. (2005). *Eğitim psikolojisi ve Çoklu Zekâ*. İzmir: Dinozor.
- Akınoğlu, O. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve coğrafya öğretimi. İstanbul: *Marmara Coğrafya Dergisi*, Sayı:10.
- Akınoğlu ve diğerleri (2009). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akman, N. (2007). *Ortaöğretimde insanda destek ve hareket sistemi konusunun Çoklu Zekâ temelli işlenmesinin öğrenci başarısı üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akpınar (2004). *Çoklu Zekâ Kuramına göre Hayat Bilgisi dersinde sınıf içi etkinliklerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Alaz, A. (2007). *Coğrafya öğretiminde Çoklu Zekâ uygulamaları*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Alkan, C., Deryakulu, D., Şimşek, N. (1995). *Eğitim teknolojisine giriş*. Ankara: Önder.
- Arlı, Ö. (2004). *Sosyal Bilgiler dersi "Güzel Yurdumuz Türkiye" ünitesine yönelik Çoklu Zekâ Kuramı etkinlikleriyle oluşturulan öğrenme ortamının 5.sınıf öğrenci başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Ateş, A. (2007). *Çoklu Zekâ Kuramına göre düzenlenen ilköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi □Osmanlı kültür ve uygarlığı□ ünitesi için hazırlanan eğitim durumunun öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Babacan, Ş. (2006). *Sosyal Bilgiler 6. sınıf coğrafya ünitelerinden Türkiye'mizin öğretiminde işbirlikli yöntem destekli çoklu Zekâ kuramının erişkiye etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Bacanlı, H. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel.
- Balcı, Ç. (2009). *İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi adil olma değerinin öğretiminde, Çoklu Zekâ Kuramının uygulanması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Baldık, Ö. (2005). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji rehberi*. İstanbul: Timaş.

- Barr, R. D., J. L. Barth ve S. S. Shermis. (1978). *Defining the Social Studies*. Bulletin. 59. Washington: NCSS.
- Baş, G. (2012). İlköğretim öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algılarının farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi. Journal of Research in Education and Teaching*, cilt.1 sayı.4 makale 23. (203-214).
- Başbay, A. (2005). Çoklu zekâ uygulamasına katılan öğretmenlerin ve öğrencilerin uygulama hakkındaki görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(2), 189-206.
- Başlı, L. (2006). *Çoklu Zekâ Kuramı'nın coğrafya öğretiminde uygulanması ve öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Baykal, A.İ. (2005). *Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan Çoklu Zekâ Kuramının öğrencilerin akademik başarılarına etkileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Beam, K. L. (2000). A comparison of the theory of multiple intelligences instruction to traditional textbook-teacher instruction in social studies of selected fifth grade students. *Dissertation Abstracts International*, Vol 61-02, Section A, p. 501.
- Bektaş, M. (2007). *Hayat Bilgisi dersinde ailelerin Çoklu Zekâ Kuramı hakkında bilgilendirilme biçimlerinin ve öğrencilerin farklı baskın zekâ gruplarında yer almalarının proje başarıları ve tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Belenli, T. (2005). *Tarih öğretiminde "toplumsal yaşamın düzenlenmesi" ünitesinin işlenişinde Çoklu Zekâ Kuramı (11. Sınıf)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bellflower, J. B. (2008). *A case study on the perceived benefits of Multiple Intelligence instruction: Examining its impact on student learning*. Unpublished doctoral dissertation. Fielding Graduate University, USA.
- Bozdeveci, Z. (2005). *İlköğretim okulu 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi "Avrupa 'da yenilikler" ünitesinde Çoklu Zekâ temelli öğretimin öğrenme ve hatırlama düzeyine etkisi (Afyonkarahisar ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Brand, S. T. (2006). Facilitating emergent literacy skills: A literature based, multiple intelligence approach. *Journal of Research in Childhood Education*. Vol 21. No.2. p. 133-148.
- Buzan, T. (2013). *Beynin yapısı ve çalışma sistemi*. 05 Ekim 2013 tarihinde <http://muzikleegitim.com/beyin.html> adresinden alınmıştır.
- Bümen, T.N. (2004). *Okulda Çoklu Zekâ Kuramı*. Ankara: PegemA.
- Bümen, N. T. (2005). *Okulda Çoklu Zekâ Kuramı: ders planları, uygulamada karşılaşılan güçlükler ve Türkiye'deki Çoklu Zekâ okulu köy enstitüleriyle birlikte*. 3. Baskı. Ankara: PegemA.

- Canbay, S. (2006). *İlköğretim 1. Kademedeki Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri (Yalova Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Cason, K.L. (2001). Evaluation of a preschool nutrition education program based on the theory of multiple intelligences, *Department of Food Science, Journal of Nutrition Education*, The Pennsylvania State University, Vol 33(3), p:161-164.
- Corbin, J., Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research, techniques and procedures for developing grounded theory*(3rd ed.). Los Angeles: Sage.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design qualitative and quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks. Sage publications.
- Cüceloğlu, D. (1997). *İnsan ve davranışı*. 7. Basım. İstanbul: Remzi.
- Çakıroğlu, O. (1987). *Cumhuriyet döneminden bu yana sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirmenin dünü, bu günü, yarını*, Gazi Üniversitesi Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu. Ankara.
- Çelikkaya, T. (2008). *Yapılandırmacı yaklaşımın Sosyal Bilgiler öğretiminde başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi (5. Sınıf örneği)*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Çengeloğlu, G. D. (2005). *Çoklu Zekâ Kuramına göre düzenlenen Hayat Bilgisi dersi öğretim etkinliklerinin öğrenci başarı tutumuna etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Çepni, O. (2010). *İlköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi "Ülkemizin Kaynakları" ünitesinin Çoklu Zekâ Kuramı'na göre öğretiminin öğrenci başarısına etkisi (Kastamonu örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demir, E. (2004). *İlköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde coğrafya konularının çoklu Zekâ teorisi kullanılarak öğretilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Demircioğlu, İ. H. (2005). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. Ankara: Anı.
- Demirel, Ö. (2000). *Plandan uygulamaya öğretme sanatı*. Ankara: PegemA.
- Demirel, Ö., Başbay, A., Erdem, E. (2006). *Eğitimde Çoklu Zekâ: Kuram ve uygulama*. Ankara: PegemA.
- Dinç, E., Doğan, Y.(2010). İlköğretim 2. Kademe Sosyal Bilgiler öğretim programı ve uygulanması hakkında öğretmen görüşleri. *JSSER*, 1(1).www.jsser.org/index.php/JSSER/article/viewFile/15/pdf (erişim tarihi: 30.09.2013).
- Doğan, Y., Alkış, S. (2007.). Sınıf öğretmeni adaylarının Sosyal Bilgiler derslerinde Çoklu Zekâ alanlarını kullanabilmelerine yönelik görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 327-339.

- Doğanay, A. (2002). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi*. (Ed. Öztürk, C., Dilek, D.). Ankara: Pegem.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Ankara: Anı.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Erdem, E., Demirel, O. (2005). Çoklu Zekâ Kuramına ilişkin öğretmen görüşleri. XIV. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*. Pamukkale Üniversitesi, 984-988. Denizli.
- Ford, D. M. (2000). *A study of the effects of implementation of Multiple Intelligence Techniques and integrated thematic instruction on seventh-grade students* Saint Louis University. Unpublished Ph. D. thesis.
- Forte, I., Schurr, S. (1996). Integrating instruction in math: Strategies, activities, projects, tools, and techniques. *Incentive Publication, Inc.*, 159p., Nashville, Tennessee, USA.
- Fossey, E., Harvey, C., Mc Dermott, F., Davidson, L. (2002). Understanding and evaluating qualitative research. *Australian and New Zeland journal of psychiatry*, 36(6). p. 717-732.
- Gannon, M; (2004). *Identifying teachers dominant multiple intelligence and the influence on classroom instruction*, Immaculata University, USA.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligence: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple Intelligences for the 21st century*. New York, NY:Basic Books.
- Gardner, H. (2004). *Zihin çerçeveleri Çoklu Zekâ Kuramı* (çev: E. Kılıc). İstanbul: Alfa.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev. Ed. Ersoy, A., Yalçınoglu, P.) Ankara: Anı.
- Gold, A. W. (2002). *A case study of teachers knowledge and attitudes toward utilization of Multiple Intelligences in classroom practice*. Ph. D. Thesis, Kentucky University of Louisville.
- Gökçek, T. (2009). Durum çalışması değerlendirmelerinin uygulaması. *İlköğretim online*, 8(2). <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 18.09.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Görer, H. M. (2008). *İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi ülkemizin kaynakları ünitesinde uygulanan Çoklu Zekâ Kuramının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Gümüş, M. (2011). *İlköğretim (5.sınıf) Sosyal Bilgiler öğretim programı öğrenme-öğretme sürecinin Çoklu Zekâ Kuramına göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

- Gündeşli, F. (2006). *Çoklu Zekâ Kuramı ve ilköğretim kurumlarının yönetim yapısına potansiyel etkileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Gündoğdu, K. (2004). A case study on democracy and human rights education in an elementary school. (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Güneş, F. (2002). *Ders kitaplarının incelenmesi*. Ankara: Ocak.
- Güngör, F. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin zekâ alanlarına göre Çoklu Zeka etkinliklerini uygulama durumlarının belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Gürbüzoğlu, S.(2009). *Çoklu Zekâ Kuramına dayalı işlenen protein sentezi konusunun öğrencilerin başarısına, bilgilerindeki kalıcılığına ve öğrenci görüşlerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Gürel, E., Tat, M. (2010). Çoklu Zekâ Kuramı: Tekli Zekâ anlayışından çoklu Zekâ yaklaşımına. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. The Journal of International Social Research*. Volume 3(11) Spring. (336-356).
- Hancock, B. (1998). *Trent focus for research and development in primary health care: an introduction to qualitative research*.Trent focus group. p.1-31.
- Hitchcock, G., Hughes, D. (1995). *Research and teacher: a qualitative introduction to school based research*. (2nd Ed.). London, Routledge.
- Hoepfl, M. C. (1997). Choosing qualitative research: a primer for technology education researchers. *Journal Of Technology Education*. 9(1).
- Hoerr, T. (2002). *The attraction ofMI: Applying MI in schools*. Education.jhu.edu/PD/newhorizons/strategies/topics/mi/hoerr2.htm adresinden 30.09.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Işık, D. (2007). *Çoklu Zekâ Kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- İflazoğlu, A. (2003). *Çoklu Zekâ Kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersindeki akademik başarı ve tutumlarına etkisi*.(Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi,
- Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan uygulamaya Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi*.3. Baskı. Ankara: Pegem.
- Karakoç, İ. (2006). *İlköğretim II. Kademe Sosyal Bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarının akademik başarı ve tutuma etkisi*. Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karatekin, K. (2006). *İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yön ve yön bulma yöntemleri konusunun Çoklu Zekâ Kuramına göre öğretilmesinin öğrenci*

- başarısına etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Keleş, E., Çepni, S. (2006). Beyin ve öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, TUFED-TUSED*. 3(2) Yıl3, Sayı 2.
- Kırııcı, M. (2009). *Ortaöğretim fen bölümü öğrencilerinin Çoklu Zeka Kuramı'na göre zeka alanlarıyla öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Kızıltepe, Z. (2004). *Öğretim (Eğitim psikolojisine çağdaş bir yaklaşım)*. İstanbul: Merteks.
- Köroğlu, H. Yeşildere, S. (2004). İlköğretim yedinci sınıf matematik dersi tamsayılar ünitesinde Çoklu Zekâ teorisi tabanlı öğretimin öğrenci başarısına etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 24 (2) s.25-42
- Kucur, F. K. (2007). *İlköğretim Fen ve Teknoloji dersinde Çoklu Zeka Uygulamaları ve öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kuş, E. (2003). *Nitel-nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (Ed.) (2004). *Bireysel farklılıklar ve eğitime yansımaları*. 1. Baskı. Ankara: Nobel.
- Malterud, K. (2001). Qualitative research: standards, challenges and guidelines. *The Langet*, 358(11).
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). *Quantitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2nd Ed.) Thousand Oaks. London. Sage publications.
- MEB (2005). *TTKB, İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4-5. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları.
- MEB (2006). *TTKB, İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6-7. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları.
- Nacakçı, Z. (2006). *Çoklu zekâ kuramı dayanaklı ders işleme modelinin ilköğretim 7. Sınıf müzik dersinde öğrencilerin müziksel öğrenme düzeylerine etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Nguyen, T. T. (2000). Differential effects of a multiple intelligences curriculum on student performance. *a dissertation presented to the faculty of the graduate school of education of Harvard University in partial fulfillment of the requirement*. Fort degree of doctor of education.
- Obuz, C. (2001). *Çoklu zekâ kuramının hayat bilgisi dersinde öğrenme sürecine etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Onay, C. (2006). *Çoklu Zekâ Kuramına göre oyunla eğitim*. Ankara: Nobel.
- Öner, Ü. (2012). *Sosyal Bilgiler dersinde Çoklu Zekâ Kuramı destekli basamaklı öğretim programının öğrencilerin akademik başarısına, tutumlarına ve kalıcılığa etkisi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Özbay, M. (2009). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü.
- Özden, Y.(1998). *Öğrenme ve öğretme*. 2.Baskı. Ankara: Pegem.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde dönüşüm: Eğitimde yeni değerler*. 4. Baskı. Ankara: PegemA.
- Özer, Z. (1996). <http://www.genetikbilimi.com/genbilim/etkinöğrenme.htm> adresinden 30.09.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Öztürk, C. (Ed.) (2006). *Sosyal Bilgiler: toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi*. Ankara: PegemA.
- Öztürk, C. (Ed.) (2012). *Sosyal Bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Patton, M. Q. (2001). *Qualitative research and evolution methods*. 3rd edition. Thousand Oaks, California, London New Delhi, Sage publications.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. London, Sage publications.
- Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism, *Educational Leadership*, 57,3; Research Library. p. 6-11.
- Punch, K. P. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş. Nicel ve nitel yaklaşımlar*. (Çev. D. Bayrak, H. B. Arslan, Z. Akyüz). Ankara: Siyasal.
- Rubin, HJ., Rubin, IS. (2005). *Qualitative interviewing: the art of hearing data*. Thousand Oaks, CA.
- Saban, A. (2005). *Çoklu Zekâ Teorisi ve eğitimi*. 5. Baskı. Ankara: Nobel.
- Saban, A. (2010). *Çoklu Zekâ Kuramı ve Türk Eğitim Sistemi'ne yansımaları*. Ankara: Nobel.
- Sağlam, H. İ., Bilgili, A.S.(2006). Aktif öğrenmeyi temel alan yapılandırmacı yaklaşımın Sosyal Bilgiler öğretimine yansımaları. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Erzurum. (271-285).
- Sağlamer, E. (1997). Sosyal Bilgiler. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. s.232, 2-4.
- Sak, U. (2010). *Üstün zekâlılar özellikleri, tanınmaları eğitimleri*. Ankara: Maya Akademi.
- San, İ., Güler, H. (2004). *Yaratıcı eğitim ve Çoklu Zekâ uygulamaları*. Ankara: Artım.
- Selçuk, Z., Kayılı, H., Okut, L. (2004). *Çoklu Zekâ uygulamaları*. Ankara: Nobel.
- Sivrikaya, A. H. (2009). *Çoklu Zekâ Kuramı'na dayalı öğretim yönteminin 6. Sınıf öğrencilerinde beden eğitimi dersi başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Solso, R. (2001). *Cognitive psychology*, USA: Allyn and Bacon.
- Sönmez, V. (1994). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Şafak.
- Sözer, E. (1998). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilimlerin öğretimi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını*.

- Strauss, A., Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Strauss, A., Corbin, J. (2008). *Basics of qualitative research techniques and procedures for developing ground theory*. (3rd. Ed.). Los Angeles, Sage publications.
- Şahin, F. (2008). *Yeni öğretim programında ilköğretim 4.sınıf Sosyal Bilgiler dersi tarih konularının Çoklu Zekâ ile öğretimi (Afyonkarahisar örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Şirin, Ö. (2010). *Çoklu Zekâ uygulamalarının Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Talu, N. (1999). Çoklu Zekâ Kuramı ve eğitime yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Ankara. (164-172).
- Tarman, S. (1999). *Program geliştirme sürecinde Çoklu Zeka Kuramı'nın yeri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tekin, M. (2009). Ferdi ve takım sporlarında erkek ve kız sporcuların farklı zekâ tiplerindeki seviyelerinin karşılaştırılması. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*. edergi.atauni.edu.tr/index.php/besyo/article/viewFile/2536/2545 adresinden 30.09.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Temiz, N. (2007). *Kimim-1? Öğretmenim, benim, beynim. Çoklu Zekâ Kuramı okulda ve sınıfta*. Ankara: Nobel.
- Temur, Ö.D. (2001). *Çoklu Zekâ Kuramına göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin 4. sınıf öğrencilerinin matematik erişilerine ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Toker F., Kuzgun, Y., Cebe, N., Kaya, B. U. (1968). *Zekâ kuramları*. Ankara: Talim Terbiye Dairesi Araştırma ve Değerlendirme Bürosu Yayınları.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi dergisi*. Sayı:24. Ankara: PegemA. (543-559).
- Uzunöz, A. (2008). *Ortaöğretim dokuzuncu sınıf Coğrafya dersinde Çoklu Zekâ destekli öğretimin öğrenci başarısı tutumu ve kalıcılığa etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi: Kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve uygulamalar*. (Üçüncü baskı). İstanbul: Alkım.
- Ülken, H.Z. (2004). *Türk tefekkür tarihi*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Ünal, Ç., Çelikkaya, T. (2009). Yapılandırmacı yaklaşımın Sosyal Bilgiler öğretiminde başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi (5 sınıf örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 13(2):197-212.
- Vural, B. (2004). *Öğrenci merkezli eğitim ve Çoklu Zekâ*. İstanbul: Hayat.
- Yavuz, K. E. (2001). *Eğitim-öğretimde Çoklu Zekâ Teorisi ve uygulamaları*. Ankara: Özel Ceceli Okulları.

- Yazıcı, K. (2009) Yeni Zelanda Sosyal Bilgiler öğretim programı ve bu programın Türkiye’deki Sosyal Bilgiler öğretim programı ile karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 22/2009. (423-435).
- Yenilmez, K., Bozkurt, E. (2006). Matematik eğitiminde Çoklu Zekâ Kuramı’na yönelik öğretmen düşünceleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı.12. Burdur.
- Yeşilbursa, E. G. (2006). *İlköğretim II. Kademe Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramı hakkındaki görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yeşildere, S. (2003). *İlköğretim yedinci sınıf matematik dersi tamsayılar ünitesinde çoklu Zekâ teorisi tabanlı öğretimin öğrenci başarısına etkisi*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Yeşilyurt, E. (2011). Yapılandırmacı öğrenme temelli bir öğretim programının oluşturulmasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages. Literature And History Of Turkish Or Turkic*. Volüme 6/4 , 865-885, Turkey.
- Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği arttırma. *Elementary Education Online*. 9(1). (78-92). <http://ilkogretim-online.org.tr>adresinden 15.10.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Yıldırım, A. Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.



T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

SAYI : B.30.2.MAR.0.45.00/130006870
KONU:

İstanbul,14/01/2013

Sayın Nurcan ŞENER

Anket uygulama isteğinize ait, İstanbul Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan 24 Aralık 2012 tarih ve 170845 sayılı onay yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof.Dr.Ayşen BAKIOĞLU
Müdür V.

Ek:6

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.34.14.00-044-/ 170845
Konu : Anket (Nurcan ŞENER)

24/12/2012

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi : a) 03/12/2012 tarihli ve 120239136sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 21/12/2012 tarih ve 170104 sayılı onayı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Doktora öğrencisi Nurcan ŞENER 'in 'Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Ortamlarının Çoklu Zekâ Uygulamalarının İncelenmesi' konulu tezine ilişkin, Bakırköy Eğitimciler Koleji, Ataköy Medeni Berk İlkokulu ve Ataköy Atatürk Ortaokulu'nda öğrenim gören öğrencilere yönelik, Anket uygulama isteği ilgi (b) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

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

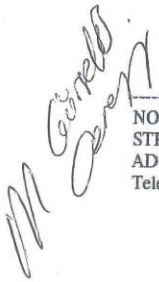


M. Nurettin ARAS
Müdür a.
Şube Müdürü

EKLER:

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

T.C. MARMARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
TARİH: 07.01.2013
SAYI: 130002508



NOT: Verilecek cevapta tarih, numara ve dosya numarasının yazılması rica olunur.
STRATEJİ GELİŞTİRME BÖLÜMÜ E-Posta: sgb34@meh.gov.tr
ADRES: İl Millî Eğitim Müdürlüğü D Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Çağaloğlu
Telefon: Snt.212 455 04 00 Dahili: 239, Şb.Md.: 243

5070 Sayılı Kanuna Göre MEHMET
NURETTİN ARAS tarafından
Elektronik Olarak
İmzalanmıştır. <http://istanbul.meb.tr/evrakisorgu/> adresinden kontrol
edebilirsiniz.

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.34.14.00-020-/ 170104
Konu : Anket: Nurcan ŞENER

21/12/2012

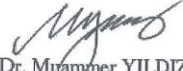
VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü 'nün 03 /12/2012 tarihli ve 120239136 sayılı yazısı
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/03/02012 Tarihli ve 3616 /2012/13 No.lu Genelgesi.
c) Milli Eğitim Komisyonunun 18 /12 /2012 tarihli tutanağı.

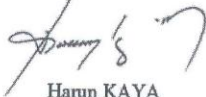
Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü sınıf öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Nurcan ŞENER' in "Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Ortamlarının Çoklu Zeka Uygulamalarının İncelenmesi " konulu tezine dair, Anket çalışmasını ilimiz, Bakırköy Eğitimciler Koleji, Ataköy Medeni Berk İlkokulu, Ataköy Atatürk Ortaokulu öğrencilerine yönelik, öğretmen görüşme formu, sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarında çoklu zeka uygulamaları gözlem formu uygulama isteği hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Doktora Programı öğrencisi, Nurcan ŞENER' in söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, Eğitim ve Öğretimi aksatmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.


Dr. Muammer YILDIZ
Millî Eğitim Müdürü

O L U R
... /12 /2012


Harun KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

NOT: Verilecek cevapta tarih, numara ve dosya numarasının yazılması rica olunur.
STRATEJİ GELİŞTİRME BÖLÜMÜ E-Posta: sqb34@meh.gov.tr
ADRES: İl Millî Eğitim Müdürlüğü D Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Cağaloğlu
Telefon: Snt.212 455 04 00 Dahili: 243, Şb.Md.: 243

5070 Sayılı Kanuna Göre HARUN KAYA tarafından Elektronik Olarak İmzalanmıştır.<http://istanbul.meb.tr/evraksorgu/> adresinden kontrol edebilirsiniz.

UYGULAMA YAPILACAK OKULLAR

OKUL

Eğitmciler Koleji

Ataköy Medeni Berk İlkokulu

Ataköy Atatürk Ortaokulu

İLÇE

Bakırköy

Ataköy/Bakırköy

Ataköy/Bakırköy

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

1. Çoklu zekâ kuramının temel çerçevesini düşündüğünüzde öğretmen olarak sizlere verdiği mesajların neler olduğunu düşünmektесiniz.
2. Çoklu zekâ uygulamaları esnasında dikkat ettiğiniz unsurlar nelerdir? Açıklayınız.
3. Çoklu zekâ uygulama sürecinde ne tür zorluklarla karşılaşyorsunuz?
4. Sosyal Bilgiler derslerinde çoklu zekâ etkinliklerini uygulamanın öğrencilerde ne gibi becerilerin gelişmesine katkıda bulunduğunu düşünmektесiniz?
5. Size göre ders kitapları, çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitapları çoklu zekâ etkinlikleri açısından yeterli midir?
Öğretmen kılavuz kitapları () Yeterli () Yetersiz
Çalışma Kitapları () Yeterli () Yetersiz
Ders kitapları () Yeterli () Yetersiz
6. Çoklu zekâ ile ilgili etkinlikleri düzenlerken birden fazla zekâ alanına hitap etmesine dikkat eder misiniz?
7. Size göre öğretim araç gereçlerinin çeşitlilikleri çoklu zekâ uygulamaları açısından yeterli midir?

8. Çoklu zekâ uygulamalarının daha başarılı olabilmesi için önerileriniz nelerdir?

Değerli meslektaşım,

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğretim görevlisiyim. Aynı zamanda, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında Doktora öğrencisiyim. Doktora çalışmamda, Sosyal Bilgiler Öğrenme Ortamlarında Çoklu Zekâ Etkinlikleri'nin İncelenmesi konusunu araştırıyorum. Bu bağlamda, öğrencilerimizin var olan zekâ becerilerine hitap ederek konuların anlaşılmasında önemli rolü olan ve aynı zamanda bu ortamda olup bitenleri yakından yaşayan sizinle yapacağımız görüşme, çalışmamın ayrıntılı ve derinlemesine incelenmesinde yararlı olacaktır.

Başlamadan önce aramızdaki görüşmenin gizli kalacağını ve adınızın araştırmanın hiçbir yerinde açıklanmayacağını belirtmek istiyorum. Sizce bir sakıncası yoksa görüşmemizi kayıt altına almak istiyorum. Görüşmemiz yaklaşık 20 dakika sürecektir. Başlamadan önce herhangi bir sorunuz varsa cevaplamaya hazırım.

Vereceğiniz cevaplar için şimdiden teşekkür ederim.

Nurcan ŞENER

Görüşme Tarihi :

Görüşme Yeri :

Cinsiyetiniz : () Kadın () Erkek

Branşınız :

Kıdeminiz :

Mezun olduğunuz okul :

Kaç yıldır bu okulda görev yaptığınız :

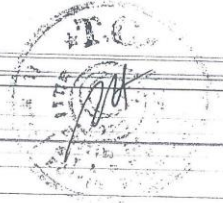
Sınıf mevcudunuz : K: E: Toplam:

Daha önce Çoklu Zekâ Kuramı hakkında bir eğitim aldınız mı? () Evet () Hayır

Cevabınız evet ise aldığınız eğitimin niteliği nedir?

Çoklu zekâ etkinliklerine özel bir ilginiz var mı? () Evet () Hayır

Derslerinizde kitaplarda verilen etkinlikler dışında çoklu zekâ etkinlikleri oluşturur musunuz? () Evet () Hayır



Öğrencinin Adı ve Soyadı	:	Gözlem Tarihi	:
Sınıf	:	Sınıf Mevcudu	:
Kız Öğrenci Sayısı	:	Erkek Öğrenci Sayısı	:
Ünite	:		
Konu	:		
Sözel Zekâ:.....	Mantıksal Zekâ:.....	Görsel Zekâ:.....	Müziksel Zekâ:.....
Kinestetik Zekâ:.....	Sosyal Zekâ:.....	İşsel Zekâ:.....	Doğacı Zekâ:.....

Süre	Gözlemci Notları	Etkinliğin Kaynağı