

**T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
SPOR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ**

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKUL
ORTAMINDA ÇOKLU ZEKA MODELİNE İLİŞKİN UYGULAMALARIN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

CEMAL ULUDERE

(Yüksek Lisans Tezi)

İSTANBUL, 2016

**T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
SPOR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ**

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKUL
ORTAMINDA ÇOKLU ZEKA MODELİNE İLİŞKİN UYGULAMALARIN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Cemal ULUDERE

(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman

Yard.Doç.Dr. Oktay AYDIN

İSTANBUL, 2016

Tüm kullanım hakları

M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.

© 2016

ONAY

Cemal ULUDERE tarafından hazırlanan “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Ortamında Çoklu Zeka Modeline İlişkin Uygulamaların Değerlendirilmesi” konulu bu çalışma 2.1. / 06/ 2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

TEZ DANIŞMANI : Yard. Doç. Dr. Oktay AYDIN

JÜRİ ÜYESİ : Doç. Dr. A. Oya ERKUT

JÜRİ ÜYESİ : Doç. Dr. Mehmet İNAN

ÖZGEÇMİŞ

- 2005 Yunus Emre Lisesi
- 2010 Anadolu Üniversitesi İktisat Fakültesi Maliye bölümü mezun olma
- 2011 Anadolu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünden mezun olma
- 2011 Pendik İmkb Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği başlangıcı
- 2013 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Spor Eğitimi Anabilim Dalı Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programına giriş

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum : Pendik İmkb Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

E-Posta : cemaluludere@hotmail.com

Web Sitesi

Telefon (isteğe bağlı)

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Ortamında Çoklu Zeka Modeline İlişkin Uygulamaların Deđerlendirilmesini amaçlanmıştır.

Bu konuyu seçmemdeki amaç spor alanında çoklu zeka kuramıyla ilgili çalışmanın gelecek nesillere ve spor anlayışındaki değişimlere kapı aralayarak farkındalık yaratmaktır.

Tez çalışmam süreci boyunca ilgisini, desteğini ve yardımlarını esirgemeyerek, araştırmamın her aşamasında güzel fikirleri ve yapıcı eleştirileriyle çalışmama yön veren, beni en umutsuz anlarımda bile cesaretlendiren değerli tez hocam Oktay AYDIN'a çok teşekkür ederim.

Yüksek Lisans yapmamda beni cesaretlendiren sevgili annem Muzaffer ULUDERE ye, Babam Halil ULUDERE ye sonsuz şükranlarımı sunuyorum.

Çalışmamın her anında beni yürekten destekleyen, teşvik eden, sevgili eşim Burcu ULUDERE ye ve kızım Zeynep ULUDERE yide sevgi ile kucaklıyor ve bu tezi size ithaf ediyorum.

CEMAL ULUDERE

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, okullarda çoklu zeka modeline dayalı uygulamalar ile ilgili beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesidir.

Araştırmanın örneklemini İstanbul İli Pendik İlçesi İlkokul, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan ve tesadüfi (random) yöntemle belirlenmiş 150 Beden Eğitimi ve Spor öğretmeni oluşturmaktadır.

Verilerin toplanması aşamasında M. Aydın tarafından geliştirilmiş Çoklu Zekâ Uygulamaları Değerlendirme Anketi kullanılmıştır. Öğretmenlerin çoklu zeka modeline dayalı uygulamalarındaki görüşlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, çoklu zeka ve uygulamaları hakkında hizmet içi eğitim alma durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Öğretmenlerin, çoklu zekâ uygulamalarına ilişkin görüşlerini araştırmak üzere anketin maddelerine verdikleri puanların ortalaması ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Öğretmenlerin, çoklu zekâ uygulamalarına ilişkin görüşlerinin cinsiyete bağlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız gruplar t testi* uygulanmıştır. Hizmetiçi eğitim alma durumuna bağlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* uygulanmıştır. Yaş ve mesleki kıdemler ile ankette belirtilen görüşler arasındaki ilişkiyi araştırmak üzere ise korelasyon tekniği kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre, yaş, mesleki kıdem, okul türü ve çoklu zeka ve uygulamaları hakkında hizmet içi eğitim alma durumu değişkenleri açısından gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

- Erkek beden ve spor öğretmenlerinin, çoklu zekâ ve çoklu zekâyâ dayalı uygulamalarındaki fiziki ortam, öğrenme-öğretme süreçleri, eğitim materyalleri ve öğretmenin kendisiyle ilgili algıları hakkındaki düşünceleri, kadın beden eğitimi ve spor öğretmenlerine göre daha olumlu olduğu görülmüştür.
- Okullarda çoklu zeka kuramına dayalı uygulamalarla ilgili beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri yaşa göre farklılık göstermektedir.
- Çoklu zeka kuramına dayalı uygulamalarla ilgili beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri mesleki kıdeme göre farklılık göstermektedir.
- Okullarda çoklu zeka kuramına dayalı uygulamalarla ilgili beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılık göstermektedir.

ABSTRACT

The main purpose of this study is to examine sports and physical education teachers' opinions about applications based on multiple intelligence at schools.

Randomly chosen 150 sports and physical education teachers, working in the primary, secondary and high schools in Pendik district in Istanbul, constitute the sample of the study.

Multiple Intelligence Applications Evaluation Survey, developed by M. Aydın, has been used during collecting the data. It has been investigated whether the teachers' opinions about applications based on Multiple Intelligence Model change according to gender, age, professional seniority, having in-service-training on Multiple Intelligence and Applications, or not.

Teachers' point average and standard deviations have been calculated according to their answers to the survey's items for the purpose of investigating their opinions about Multiple Intelligence Applications. Independent groups T Test has been implemented to determine whether teachers' opinions about Multiple Intelligence Applications change according to gender. One-way Variance Analysis (ANOVA) has been implemented to designate any difference depending on they have got in-service-training. Correlation technique has been used to investigate the correlation between the opinions stated on the survey with the age and professional seniority.

According to the survey's results, meaningful differences between the groups have been seen in terms of age, professional seniority, school type and in-service-training about Multiple Intelligence and Applications.

*It has been seen that male sports and physical education teachers' opinions about physical environment, learning and teaching processes, education materials and their perceptions on their selves in Multiple Intelligence an Applications based on Multiple Intelligence, are more positive than female sports and physical education teachers.

* Sports and physical education teachers' opinions about applications based on Multiple Intelligence at schools, differ according to age.

* Sports and physical education teachers' opinions about applications based on Multiple Intelligence differ according to professional seniority. Sports and physical education teachers' opinions about applications based on Multiple Intelligence differ according to in-service-training..

İÇİNDEKİLER

ONAY.....	i
ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	viii
BÖLÜM I.....	1
1.GİRİŞ	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç	3
1.3. Önem.....	4
1.4. Sınırlılıklar.....	5
1.5. Sayıtlılar.....	5
1.6. Tanımlar.....	5
BÖLÜM II	6
ALANYAZIN/ İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1. Temel Eğitim Kavramları	6
2.1.1. Eğitim.....	6
2.1.2. Öğrenme.....	6
2.1.3 Öğretme-Öğrenme Yöntemi	7
2.1.4 Beden Eğitimi Ve Spor	7
2.2. Zeka Kavramı	8
2.2.1. Zekanın Özellikleri	9
2.2.2. Zeka Gelişimini Etkileyen Etmenler.....	10
2.2.2.1. Olgunlaşma	11
2.2.2.2. Yaşantı	11
2.2.2.3. Kültürel Aktarım.....	12
2.2.2.4. Dengeleme	12
2.3. Zekanın Ölçülmesi	12
2.4. Çoklu Zeka Düşüncesi	14
2.5.1. Geleneksel Ve Çağdaş Zeka Anlayışının Karşılaştırılması	15
2.5.2. Sıfır Projesi (Project Zero).....	16
2.5.3. Çoklu Zekaya Göre Zekanın Özellikleri Ve İlkeleri	17
2.5.4. Çoklu Zekanın Alanları	18
2.5.4.1.Sözel/Dilsel Zeka Ve Özellikleri	18
2.5.4.2. Mantıksal /Matematiksel Zeka Ve Özellikleri.....	19
2.5.4.3. Bedensel/ Kinestetik Zeka Ve Özellikleri	20
2.5.4.4. Görsel/Uzamsal Zeka Ve Özellikleri.....	21
2.5.4.5. Kişilerarası/Sosyal Zeka Ve Özellikleri	22
2.5.4.6. Müziksel/Ritmik Zeka Ve Özellikleri.....	23
2.5.4.7. İçsel Zeka Ve Özellikleri	23
2.5.4.8. Doğacı Zeka Ve Özellikleri	24
2.6. Çoklu Zekaya Dayalı Eğitim Modelleri.....	25

2.6.1. Ülkemizde Çoklu Zeka Uygulamaları	27
2.6.2. Çoklu Zeka Yaklaşımında Beden Eğitimi Ve Sporun Yeri	28
2.7.1. İnsan Zekasının Sembollerle Sosyalleşmesi	30
2.7.2. Yeteneklerin Geliştirilmesi	30
2.7.3. Eğitimin Kişiselleştirilmesi	30
2.7.4. Eğitimsel Yöntemlerin Kültürel Etkileri	31
2.8. Çoklu Zeka Alanlarının Gelişimini Etkileyen Faktörler	32
2.8.1. Biyolojik Nitelik	32
2.8.2. Kişisel Hayat Hikayesi	33
2.8.3. Tarihsel Ve Kültürel Geçmiş	33
2.8.4. Kristalleştirici Ve Felce Uğratici Deneyim	34
BÖLÜM III	35
YÖNTEM	35
3.1. Araştırmanın Modeli	35
3.2. Evren ve Örneklem	35
3.3. Veri Toplama Aracı	36
3.4. Verilerin Toplanması	37
3.5. Verilerin Çözümlemesi	38
BÖLÜM IV	39
BULGULAR	39
4.1. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Uygulamalarına İlişkin Görüşleri	39
4.2. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kişisel Özelliklerine Bağlı Olarak Çoklu Zekâ Uygulamalarına İlişkin Görüşleri	44
4.2.1. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Cinsiyetine Bağlı Olarak Çoklu Zekâ Uygulamalarına İlişkin Görüşleri	44
4.2.2. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Yaşlarına Bağlı Olarak Çoklu Zekâ Uygulamalarına İlişkin Görüşleri	51
4.2.3. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Sürelerine Bağlı Olarak Çoklu Zekâ Uygulamalarına İlişkin Görüşleri	57
4.2.4. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Bağlı Olarak Çoklu Zekâ Uygulamalarına İlişkin Görüşleri	62
BÖLÜM V	71
SONUÇ	71
5.1. Yargı	71
5.2. Tartışma	72
5.3. Öneriler	74
EKLER	75

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 2.1. : Üstün Zeka Matrisi	11
Tablo 2. 2. Eski ve Yeni Zekâ Anlayışlarının Karşılaştırılması.....	15
Tablo 2.3. Öğrenmenin sekiz yolu(Eight Ways of Learning)	29
Tablo 2.4. Eğitimsel Yöntemlerin Kültürel Etkileri.....	31
Tablo 3.1. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin dağılım (N=146)	36
Tablo 4.1. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin çoklu zekâ uygulamaları kapsamında okullardaki fiziki ortama ilişkin görüşleri (N=146)	39
Tablo 4.2. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin çoklu zekâ uygulamaları kapsamında öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin görüşleri (N=146).....	41
Tablo 4.3. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin çoklu zekâ uygulamaları kapsamında eğitim materyallerine ilişkin görüşleri (N=146).....	42
Tablo 4.4. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin çoklu zekâ uygulamaları kapsamında kendileri ilgili algılarına ilişkin görüşleri (N=146).....	42
Tablo 4.5. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin çoklu zekâ uygulamaları kapsamında fiziki ortama ilişkin verdikleri puanların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair t-testi (N=146).....	44
Tablo 4.6. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin çoklu zekâ uygulamaları kapsamında öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin verdikleri puanların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair t-testi (N=146).....	46
Tablo 4.7. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin çoklu zekâ uygulamaları kapsamında eğitim materyallerine ilişkin verdikleri puanların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair t-testi (N=146).....	47
Tablo 4.8. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin çoklu zekâ uygulamaları kapsamında kendisi ile ilgili algısına ilişkin verdikleri puanların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair t-testi (N=146)	49
Tablo 4.9. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaşı ile çoklu zekâ uygulamaları kapsamında fiziki ortama ilişkin verdikleri puanlar arasındaki ilişki (N=146).....	51

Tablo 4.10. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaşı ile çoklu zekâ uygulamaları kapsamında öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin verdikleri puanlar arasındaki ilişki (N=146)	53
Tablo 4.11. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaşı ile çoklu zekâ uygulamaları kapsamında eğitim materyallerine ilişkin verdikleri puanlar arasındaki ilişki (N=146).....	54
Tablo 4.12. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaşı ile çoklu zekâ uygulamaları kapsamında öğretmenin kendisi ile ilgili algılarına ilişkin verdikleri puanlar arasındaki ilişki (N=146).....	55
Tablo 4.13. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile çoklu zekâ uygulamaları kapsamında fiziki ortama ilişkin verdikleri puanlar arasındaki ilişki (N=146).....	57
Tablo 4.14. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile çoklu zekâ uygulamaları kapsamında öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin verdikleri puanlar arasındaki ilişki (N=146).....	58
Tablo 4.15. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile çoklu zekâ uygulamaları kapsamında eğitim materyallerine ilişkin verdikleri puanlar arasındaki ilişki (N=146).....	60
Tablo 4.16. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile çoklu zekâ uygulamaları kapsamında öğretmenin kendisi ile ilgili algılarına ilişkin verdikleri puanlar arasındaki ilişki (N=146)	61
Tablo 4.17. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin çoklu zekâ uygulamaları kapsamında fiziki ortama ilişkin verdikleri puanların hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığına dair ANOVA testi (N=146).....	63
Tablo 4.18. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin çoklu zekâ uygulamaları kapsamında öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin verdikleri puanların hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığına dair ANOVA testi (N=146).....	65
Tablo 4.19. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin çoklu zekâ uygulamaları kapsamında eğitim materyallerine ilişkin verdikleri puanların hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığına dair ANOVA testi (N=146).....	67
Tablo 4.20. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin çoklu zekâ uygulamaları kapsamında kendisi ile ilgili algısına ilişkin verdikleri puanların hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığına dair ANOVA testi (N=146).....	68

BÖLÜM I

1.GİRİŞ

1.1. Problem

Çoklu zeka dünyada ve Türkiye de bilinen, tartışılan ve uygulama alanları olan bireylerin öğrenmelerindeki çeşitliliği vurgulayan öğretimi çeşitlendirme yöntemidir. Çoklu zeka yönteminin çoklu zeka alanı ve spor eğitimi genel başlıklarının disiplinler arası bir anlayışla Beden Eğitimi ve Spor derslerinde kullanması için yeterli bilgi ve uygulama davranışlarına ilişkin bulgulara ihtiyacımız bulunmaktadır.

Howard Gardner'a göre zihin birkaç farklı alanla başa çıkma potansiyeline sahiptir, ancak insanın bir alanda gösterdiği performansın, diğer alanlardaki performansı ile ilgili yürütülecek tahminlerde yararlı olma gücü pek azdır. Bir başka deyişle deha (ve sıradan performans) belli bazı zekaları gösterme yönünde evrilmiş, bir tek esnek zekayı geliştirmeye yönelmemişlerdir.

Aynı sınıf seviyesinde bulunan öğrencilerin her birinin zeka alanı (işitsel, görsel gibi) farklılık göstermektedir. Bu da sınıf içi etkinliklerden benzer düzeylerde faydalanma konusunda sorun oluşturmaktadır. Geleneksel öğretim yöntemlerinde tek tip öğretim yapıldığından dolayı farklı zeka alanlarına sahip öğrenciler dersi anlama noktasında sıkıntılar yaşamaktadır.

Spor eğitimcilerinin çoklu zeka teorisi ve kavramları hakkındaki farkındalıkları tartışılır bir konudur. Çoklu zeka kuramına ilişkin derslerimizde uygulama durumlarımız ve bu doğrultuda uygulamadaki süreçlerimiz hangi aşamada gibidir gibi problem algılamalarımız bulunmaktadır. Bu bağlamda Çoklu Zeka Kuramının eğitim bilimleri alanlarındaki kullanımının Bedensel-Kinestetik Zekanın yoğun olarak kullanıldığı Beden Eğitimi ve Spor derslerinde de kullanıldığı görülmektedir. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin de derslerindeki verimliliğin artması, öğrenmede kalıcılık, diğer öğrenme ve zeka alanlarına transfer süreçlerinin Çoklu Zeka Kuramı uygulamaları hakkında yeterli bilgi ve birikime sahip olmayı gerekli kıldığı düşünülmektedir.

Yapılan literatür araştırmasında Çoklu Zeka Kuramının daha çok Fen ve Matematik alanındaki öğretim uygulamaların da yapıldığı görülmüştür (Öngören ve şahin,2008: Talu,1999). Ülkemizde de kuramla ilgili araştırmalar yapılmıştır. Demirel ve diğerleri (1998) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim 4. sınıf öğrencilerine çoklu zeka kuramına göre getirilen program uygulanmış ve öğrencilerin farklı zeka alanlarının yavaş yavaş geliştiği gözlenmiştir. Bununla beraber, öğretmenlerin çoklu zeka kuramı uygulamalarının öğrencilerin mantıksal düşünme, olaylar arasında ilişki kurma, muhakeme ve çözüm üretme becerileri gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiğini ancak mevcut eğitim sisteminde uygulanmasının çok güç olduğunu düşündükleri ortaya konulmuştur. Acat (2004) araştırmasında, geleneksel öğrenme kuramları ile çoklu zeka kuramının öğrenme ortamlarının oluşturulmasında getirdikleri temel farklılıkları tartımı, çoklu zeka kuramının uygulanmasına olanak tanıyacak eğitim teknolojisi araçlarının geliştirilmesinde göz önünde bulundurulacak ilkeleri belirlemiş, araçların geliştirilmesi için model ve öneriler sunmuştur. Bir diğer araştırmasında Acat (2005), çoklu zeka kuramının Türkiye koşullarında öğrenme-öğretme durumlarının planlanması ve düzenlenmesinde kullanılabilirliğini belirlemeye çalışmıştır. Elde edilen sonuçlar, “olumlu görüşler” temel başlığında ortamları monotonluktan kurtarma, yapılacak faaliyetlerin sınırlarının belirginleşmesi, etkililiğinin artması gibi bazı alt başlıklarda toplanırken, “olumsuz görüşler” temel başlığı altında da zeka alanlarını yaşama geçirmeden doğan güçlükler, öğretmenden kaynaklanan güçlükler ve olanak yetersizliğinden doğan güçlükler alt başlıkları altında toplanmıştır. Çoklu zeka kuramı ile ilgili araştırmalar arasında kurama ve kuramın uygulanmasına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerine dayalı çalışmalar da göze çarpmaktadır. Gürçay ve Eryılmaz (2004), lise 1. sınıf öğrencilerinin çoklu zeka alanlarına dayalı Fizik öğretimine ilişkin görüşlerini değerlendirdikleri çalışmada öğrenci görüşlerinin demografik değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini araştırmışlardır. Spor eğitimindeki bu eksiklik fark edilerek çalışmadaki ana fikri ve problem durumunu oluşturmuştur.

Çalışmanın eğitime katkısı ise düşünsel olarak Howard Gardner’ın (1993) bakış açısına göre yordandırmıştır. Her insanın bir yada bir kaç zeka alanı, diğerlerinden daha gelişmiş olabilir. Eğer kişilere zeka alanlarını geliştirme şansı verilirse, zayıf olan zeka alanı baskın zeka alanı haline gelebilir. Bu nedenle, Gardner’ın ileri sürdüğü anlayışta

öğrencileri “düşük zekalılar” veya “üstün zekalılar” olarak tanımlamak yanlış ve sakıncalıdır.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda da bireylerin ilgi, istidat ve kabiliyetleri doğrultusunda eğitilmesi gerektiği vurgulanmıştır. O zaman öğrencilerin yetersizliklerine değil, onların güçlü oldukları zeka alanlarına ve hangi yollarla en iyi öğrendiklerine vurgu yapılmalı; onlara bu alanlarda başarılı olmaları için fırsatlar sunulmalıdır (Saban, 2002).

Bu genel çerçevede araştırmanın temel amacı, beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda okulların çoklu zeka modeli uygulamaları için uygun ortamlara sahip olup olmadığı ve beden eğitimi öğretmenlerinin çoklu zeka uygulamalarını derste uygulama düzeyleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak, çoklu zeka kuramının okullardaki uygulayıcıları olarak öğretmenlerin gerek kuram hakkındaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi gerekse kuramdan ders ortamında yararlanma konusundaki eğilimlerinin belirlenmesi önemli bulunmuş ve bunun üzerine bu araştırma gerçekleştirilmiştir.

1.2. Amaç

Howard Gardner’ın Çoklu Zeka Kuramına göre her öğrenci farklı zeka alanlarına sahiptir. Bu çalışmanın amacı okullarda çoklu zeka modeline dayalı uygulamalar ile ilgili beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesidir.

1. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin görüşlerine göre, okullarda çoklu zeka kuramına dayalı uygulamaları ne durumdadır?
2. Ortaöğretim kurumlarında çoklu zeka kuramına dayalı uygulamalarla ilgili beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Ortaöğretim kurumlarında çoklu zeka kuramına dayalı uygulamalarla ilgili beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
4. Ortaöğretim kurumlarında çoklu zeka kuramına dayalı uygulamalarla ilgili beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri mesleki kıdeme göre farklılaşmakta mıdır?
5. Okullarda çoklu zeka kuramına dayalı uygulamalarla ilgili beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri hizmet içi eğitim alıp almamaya göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Önem

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin görüşlerine göre okul ortamında çoklu zeka modeline ilişkin uygulamaların değerlendirilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu verilerin öğrenilmesi bundan sonra yapılacak olan çalışmalara yardımcı olması bakımından önem taşımaktadır.

Bu araştırmadan elde edilecek bulguların;

- 1.) Araştırmadan elde edilen veriler ışığında Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin görüşlerine göre okul ortamında çoklu zeka modeline ilişkin uygulamaların değerlendirilmesi tespit edilerek Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okullarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümlerinin de öğretim programlarında çoklu zekanın işlenmesi ve uygulanması hususunda bir farkındalık yaratması açısından da önem taşımaktadır.
- 2.) Beden Eğitimi ve spor öğretmenleri yetiştiren kurumlarının öğretmen yetiştirme öğretim programlarındaki çoklu zeka öğretimine yönelik eksikliklerin farkına varılması ve düzeltilmesi açısından da önem taşımaktadır
- 3.) Rehberlik Araştırma Merkezlerinin (RAM) yönlendirme çalışmalarına tavsiye edilerek ışık tutacağı bu bağlamda çoklu zeka etkinliklerinin farklı zeka türlerine sahip öğrenciler üzerindeki etkilerinin Beden eğitimi ve spor öğretmenleriyle Rehberlik ve Araştırma Merkezleri koordinasyonu ile daha aktif olarak örgütlenmesi için farkındalık sağlayacaktır.
- 4.) Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okulları, özel okulların, Talim Terbiye kurulunun program geliştirme çalışmalarında Beden eğitimi ve spor derslerinin müfredatlarında çoklu zekaya yönelik etkinliklerin çoğaltılması ve Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin derslerinde daha fazla Çoklu zekaya yönelik etkinlikleri uygulamasına yönelik teşvik edici unsurların güçlendirilmesi için farkındalık yaratması açısından önem taşımaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. İstanbul ili Pendik ilçesinde görev yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma , ortaöğretim kurumlarında görev yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleriyle sınırlıdır.
3. Zaman açısından, 2014-2015 öğretim yılı ile sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

Bu tez çalışmasında sayıtlar şunlardır;

1. Araştırmaya katılan öğretmenler veri toplama araçlarını samimi bir şekilde cevaplamışlardır.
2. Örneklem evreni temsil edici niteliktedir.

1.6. Tanımlar

Çoklu Zeka (ÇZ) (Multiple Intelligences): “Problem çözme kapasitesi ya da bir veya daha fazla kültürel bağlamda değer atfedilen ürünler ortaya koyabilme yetisi” Gardner (1993, s:7)

BÖLÜM II

ALANYAZIN/ İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Temel Eğitim Kavramları

2.1.1. Eğitim

Eğitim çok genel anlamda, insanı kültürel hayata hazırlayan tüm sosyal süreçleri içerir. İnsan türü, biyolojik olarak diğer canlı organizmalar gibi ürer. Biyolojik üreme/biyolojik açıdan ortaya çıkma aynı zamanda kültürel üreme değildir. Yaşayan ve bir kültürü paylaşan henüz tam olarak sosyalleşmemiş bir insan derece derece bir kültürün üyesi ve alıcısı haline gelir (Guttek, 2006).

Eğitim, bireyde davranış değiştirme sürecidir. Ertürk'e göre ise eğitim bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişim meydana getirme sürecidir (Ertürk,1986).

Gardner'a (2006) göre eğitimin dört unsur üzerinde durarak belli noktalar oluşturmuştur. Bunlar;

- 1.Anlamaya yönelik bir eğitim hedefi
- 2.Bağlam içinde değerlendirilebilecek anlama performanslarının geliştirilmesinin önemi
- 3.Kişisel farklılıkların kabulü
- 4.Farklılıklara göre her çocuğu eğitirken verimli bir şekilde harekete geçme sorumluluğudur.

Eğitim kavramı eğitim uzmanlarına göre farklı tanımlanan kültürle harmanlanan bireysel özelliklere, yaşadığı çevreye, yaşadığı çağa göre etkileşim gösteren hayat boyu tüm iletişim süreçlerini içeren tüm duyu organlarımız ve metafizikle harmanladığımız algılama biçimimizdeki durağanlıklar ve değişimlerdir.

2.1.2. Öğrenme

Yaşantı ürünü ve nispeten kalıcı izli davranış değişmesi olarak tanımlanmaktadır (Ertürk,1986)

Öğrenme, çalışma yoluyla kişinin davranışlarında oluşan değişiklikler olarak ya da yinelenen denemeler sonucu kişinin beceri düzeyinde değişiklikler olarak tanımlanabilmektedir (Bompa,2007).

Senemoğlu (1997) öğrenmeyi, büyüme ve vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişimlere atfedilmeyecek, yaşantı ürünü olarak meydana gelen, davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişimler olarak tanımlamaktadır.

2.1.3 Öğretme-Öğrenme Yöntemi

Öğretme herhangi bir öğrenmeyi kılavuzlama veya sağlama faaliyetidir (Ertürk, 1986). Bireyin davranışlarında hem kendi yaşantısına hem de toplumun yaşantısına kalite katacak farklılaşmaları meydana getirmek için gerçekleştirilen etkinliklerin tümü "öğretme" olarak tanımlanabilir(Şahin,2008).

Öğretim yöntemi, müfredat programı belirleyen amaç veya hedeflerle yakından ilişkilidir. Metodoloji (Yöntembilim) bilgi ve yetenekleri içeren müfredat programla öğreneni ilişki içine sokan öğretim ve öğrenme süreçlerini ortaya koyar. Okulda bir öğretmenin kullandığı yöntemler; öğrencileri uygulama içine sokmak, yetenek veya yöntem konusunda uzmanlaştırmak veya onlara bir bilgi alanını kazandırmak gibi çeşitli süreçlerden oluşur(Guttek,2006)

2.1.4 Beden Eğitimi Ve Spor

Beden Eğitimi: insan bütününe oluşturan fiziki, ruhi ve zihni vasıfların bulunduğu, yaşın ve genetik potansiyelin gerektirdiği verim gücüne ulaştırılması için bedeni aktiviteler ve oyun yoluyla yapılan faaliyetlerin bütünüdür (Şahin, 2002)

Spor: Bireyin beden ve ruh sağlığının geliştirilmesi, belli kurallara göre rekabet ölçüleri içinde mücadele etme, heyecan duyma, yarışma ve üstün gelme ve gerçek anlamda başarı gücünün arttırılması kişisel açıdan en yüksek noktaya çıkarılması yolunda gösterilen yoğun çabalardır (Aracı, 1999).

Bireyin bilişsel, fiziksel, sosyal, zihinsel, ruhsal ve duygusal becerilerinin gelişimini hareket yoluyla arttırmayı amaçlayan beden eğitiminde gelişim alanları arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişim alanı arasındaki bu ilişki, bireysel ortamlarda ya da grup ortamlarında oyun, egzersiz, spor veya fiziksel

etkinliklerin düşünülerek gerçekleştirilmesini öğrenmeyi, geliştirmeyi, devam ettirmeyi ve eleştirmeyi sağlar (Saçlı ve Demirhan, 2008).

Gandelson ve Smirnov 'a (1970; akt. Bompa, 2007) göre hareket, spor ya da spor dallarının bir araya getirilerek spor dallarının sınıflandırılması 7 gruba ayrılmıştır;

1.Eşyuum (koordinasyon) ve becerilerin üst düzeyde geliştirilmesi gereken tür

2.Dönüşümlü becerilerde üstün bir hız gerektiren tür

3.Bir becerinin üst düzey kuvvetini ve hızını gerektiren tür.

4.Rakiplerle yapılan yarışmalarda üst düzey de beceri gerektiren tür

5.Farklı ulaşım araçlarını üst düzeyde kullanmayı gerektiren tür

6.Düşük fiziksel yüklenme ve fiziksel katılım altında MSS'nin etkinliğini gerektiren tür

7.Çeşitli spor dallarındaki verimlerin birlikte gerçekleştirilmesini gerektiren tümleşik sporlar

Ülkemizde de temel amacı bireyin fiziksel, devinişsel, bilişsel ve toplumsal gelişimine katkıda bulunmak, yaşam boyu fiziksel etkinliklere katılımını sağlamak olan, yaparak yaşayarak ve aşamalı şekilde öğrenmenin temele alındığı beden eğitimi öğretim programları ile hedeflenen temel becerilerin başında eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme gibi üst düzey düşünme gerektiren bilişsel beceriler yer almaktadır. İlköğretim ve lise eğitim- öğretim programlarında beden eğitimi dersine ayrılan süre farklılık göstermekle birlikte, eleştirel düşünme becerileri öğretim programının bir parçası olmakta ve beden eğitimi dersinin amacı ortak noktada birleşmektedir (MEB, 2007)

2.2. Zeka Kavramı

Eğitimcilerin “zeka” hakkındaki algıları, uygulamalarına yön vermektedir. Geleneksel zeka anlayışı, kaderci ve ırkçı uygulamaların kapılarını aralarken; çoklu zeka anlayışı geleneksel anlayışın beslediği etiketçiliğe ters olarak herkesin başarılı olabileceği tezi üzerine oturmuştur(Öngören ve Şahin ,2008).

Zeka (Armstrong, 2000);

- Eğitimciler göre; Öğrenme yeteneği,
- Biyologlara göre; Çevreye uyma yeteneği,
- Psikologlara göre; Muhakeme yoluyla sonuca ulaşma yeteneği,
- Bilgisayar bilimcilerine göre; Bilgi işleme yeteneği olarak tanımlanmıştır

Kişinin bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme kapasitesi, gerçek hayatta karşılaştığı problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisi, çözüme kavuşturması gereken yeni ve karmaşık yapıları keşfetme yeteneğidir (Saban, 2001)

Zeka, yeni şeyleri hızlı öğrenme yeteneği olarak tanımlanırken (Özdemir, 2006) Demirel (2002) ise zekâyı; kalıtsal yetenekler, deneyimler ve çevresel bileşenler tarafından şekillenen bir olgu olarak kabul görmeye başlamıştır . Gardner (1983), zekâyı bir tür problem çözme yeteneği olarak tanımlamıştır. Gardner, “Çoklu Zeka Kuramı”nda, zekanın tek bir IQ sayısı ile açıklanamayacağını ve zekanın bir tür yetenekler mozaiki olduğunu belirtmiştir. Buna göre zeka sabit değildir; değişebilir, gelişebilir ve zeka tek alandan oluşmamaktadır.

2.2.1. Zekanın Özellikleri

Gardner (1983), zekâyı tanımlamak için çeşitli ölçütler belirlemiştir. Buna göre bir özelliğin zekâ olabilmesi için:

- a) Bir dizi sembole sahip olması,
- b) Kültürel yapıda değerli olması,
- c) Aracılığı ile mal veya hizmet üretebilmesi,
- d) İçinde problem çözebilmesi gerekmektedir.

Saban (2003) ise zekanın özelliklerini şöyle açıklamıştır.

1. Her insan kendi zekasını artırma ve geliştirme yeteneğine sahiptir.
2. Zeka sadece değişmekle kalmaz, aynı zaman da başkalarına da öğretilir.
3. Zeka insandaki beyin ve zihin sistemlerinin birbiriyle etkileşimi sonucu ortaya çıkan çok yönlü bir olgudur.

4. Zeka çok yönlülük göstermesine rağmen kendi içinde bir bütündür.
5. Her insan çeşitli zeka alanlarının tümüne sahiptir.
6. Her insan çeşitli zeka alanlarından her birini yeterli bir düzeyde geliştirebilir.
7. Çeşitli zeka alanları genellikle bir arada uyum içerisinde çalışır.
8. Bir insanın her alanda zeki olması için pek çok yol bulunur.

Zekanın özellikleri farklı disiplinler tarafından araştırma konusu yapılmıştır. Beynin yapısı ile ilgili çalışmalar biyoloji, psikoloji, pedagoji bilimlerinde araştırılmaktadır. Gardner ve Sabanın vurguladığı zeka özellikleri çalışmamızın bakış açısını yansıttığı için vurgulanmıştır.

2.2.2. Zeka Gelişimini Etkileyen Etmenler

Gardner (1993) bu zekâ alanlarının gelişimine kalıtım etki ettiği gibi çevreninde destekleyici ve engelleyici bir etken olduğunu belirtmiştir. Bireyin sahip olduğu kaynaklar, yaşadığı toplumun kültürel değerleri, coğrafi şartlar, ailenin durumu ve bireyin içinde bulunduğu durumlar zekâ alanlarının gelişmesine etki etmektedir.

Gardner (2006) “Çağdaş Bir Zeka Anlayışı ve İlgili Başlıklar” bölümünde zeka gelişim süreçlerini Üstün Zeka Matrisi tablosuyla şu şekilde açıklamıştır.

Tablo 2.1. : Üstün Zeka Matrisi

Terim	Kapsamı	Yaş Odağı	Alan/Saha Statüsü	İlgili Konular
Zeka	biyopsikolojik	Hepsi	-----	-----
Üstün zeka	biyopsikolojik	Çocukluk	Alan öncesi / saha öncesi	Deneyimin Kristalleşmesi
Olağanüstü zeka	biyopsikolojik	Çocukluk	Mevcut alan / saha	Geniş kaynak arayışı ve kullanımı
Uzmanlık	Mevcut alan / saha	Ergenlik sonrası	Alanı / sahayı kabullenme	Eklenerek artan bilgi/ beceri
Yaratıcılık	Gelecekteki alan/ saha	Ergenlik sonrası	Alanla/sahayla çatışmaya girme	Verimli uyumsuzluk
Dahilik	Geniş alan / kapsamlı saha	Yetişkin insan	evrensel	Çocuklukla bağlantılı

Kaynak: Gardner, H. (2006). Çoklu Zeka Yeni Ufuklar(Gül, A.H. Çev.), Optimist Yayınları, İstanbul.

2.2.2.1. Olgunlaşma

Büyüme ve gelişmenin en hızlı olduğu dönem ise 0-6 yaş kapsayan okul öncesi yıllarıdır. Bu süreç çocuğun dünyayı olduğu kadar kendi tekliğini ve potansiyelini keşfetmesi açısından da kritik bir dönemdir. Çocuğun kendi tekliğini ve potansiyelini keşfetmesi kendine özgü olan özelliklerinin farkına varmasını içerir. Kendine özgü olma özelliklerinden biri de çocuğun kendine özgü olan zekası ve bununla ilintili olan öğrenme stilidir (Tuğrul ve Duran ,2003).

2.2.2.2. Yaşantı

Eğitim tanımında yer alan yaşantı, bireyin diğer bireylerle ve çevresiyle etkileşiminin bireyde bıraktığı izlenim olarak tanımlanır. Yaşantı, eğitim açısından kazanılmış ve yaşanılmış yaşantı olarak iki kategoride ele alınmaktadır. Yaşanılmış yaşantı, bireylerin birbirleriyle etkileşimi sonucunda yer alan etkinliklerin tümünü içermektedir.

Kazanılmış yaşantı ise söz konusu etkileşim içinde yer alan etkinliklerden sadece bireyde kalıcı iz bırakan ve bireyin davranışında değişim oluşturan etkinliklerdir (Ertürk, 1986).

2.2.2.3. Kültürel Aktarım

Bireylerin duyarlı olduğu, akıl yürütme ve bilgi formları kültürle göre farklılık gösterirken, düşünme süreçleri hemen her yerde aynıdır. Kültürler , bu temel enformasyon işleme becerilerini-bu kilit zekaları-harekete geçirir ve onları kendi amaçlarına göre şekillendirir. Birey içinde yaşadığı kültürün gerektirdiği gibi davranacaktır (Gardner,1983).

2.2.2.4. Dengeleme

Piaget'ye göre gelişim, bir “denge-dengesizlik-yeni bir denge” sürecidir; bir başka deyişle, “daha düşük bir denge durumundan daha yüksek bir denge durumuna ilerleme” olayıdır ve olgunlaşma, deneyim, toplumsal aktarım ve dengelenme aracılığıyla sağlanmaktadır (Bacanlı, 2002).

2.3. Zekanın Ölçülmesi

İlk olarak 1904 yılında Fransız psikolog Alfred Binet tarafından geliştirilen ve sonrasında yaygınlaşan zeka testleri sonucunda elde edilen zeka (IQ) puanının, bireylerin zeka düzeyini gösterdiği halen kabul görmektedir. Ancak geleneksel zeka anlayışının bazı yanlış varsayımlar üzerine oturduğu son zamanlarda sıklıkla dile getirilmiştir. Geleneksel zeka anlayışı zekayı sabit, değişmez, değiştirilemez, niceliksel, ölçülebilir, tekil, gerçek yaşamdan soyutlanabilir ve öğrencileri sınıflandırmak için kullanılabilir bir kavram olarak algılamıştır (Gardner, 1993;Saban, 2002)

Eğitimci Paris, Alfred Binet'den bir çocuğun zeka düzeyini analiz edebilecek bir ölçek istediğinde IQ (Intelligence Quotient) testi doğmuş, bu test sonrasında öğrencileri düşük ya da yüksek zeka bölümlerine göre sınıflayan ve bu düzeyleri ölçüt alan, üstün yetenekliler ve özel eğitim sınıfları oluşturulmuştur.Bu teste bir örnek de günümüzde halen kullanılmakta olan Scholastic Aptitude Test (SAT)tir. Bu test öğrencinin matematik, dilbilgisi, okuduğunu kavrama ve kelime bilgisi gibi yeteneklerini ölçmekte

ve üniversite eğitimi için gerekli nitelikleri taşıyıp taşımadığını gösteren bir belge olarak kullanılmaktadır(Talu,1999).

Zeka testlerinin geliştirilmesi, hem öğrencileri sınıflandırmanın istatistiksel temelini hem de yetenek/seviye gruplandırmasının gerekçesini sağlamıştır. Ancak uygulamada zeka testleri; öğrencileri ırk, etnik köken ve sosyal sınıf gibi niteliklerine dayalı sınıflandırmayı daha çok pekiştirmiştir. Yani, görünüşte zeka veya başarıya göre yapılan sınıflandırmaların temelinde; ırk, etnik köken, sosyal statü gibi başka faktörlerin yattığı; diğer bir deyişle “beyaz ırk” kültürüne yakın olanların daha ayrıcalıklı ortamlarda konuşlandıkları ortaya çıkmaya başlamıştır. Sonrasında, zeka testlerinin “beyaz ırk” kültürüne yakınlığı ve bu kültür ile yanlı oluşu sıkça dile getirilmiştir(Akt Öngören ve Şahin 2008).

Geleneksel zeka anlayışına dayalı olarak uygulanan eğitim programları bilişsel alan ağırlıklı olup, çoğunlukla sözel ve sayısal-mantıksal alanları güçlü olan öğrencilere hitap etmekte; diğer alanlarda güçlü olan öğrenciler göz ardı edilmekte ya da etiketlenmektedirler. Bu sebeple Gardner (1983), zekaya daha geniş bir açıdan bakan Çoklu Zeka Kuramını önermiştir.

Gardner (2006) Çoklu Zeka Kuramının yeni değerlendirme yaklaşımın genel özelliklerini şöyle açıklamıştır.

- 1.Testten ziyade değerlendirme vurgusu
- 2.Güvenilir bir plan dahilinde gerçekleşen basit, doğal bir değerlendirme
- 3.Ekolojik geçerlilik
- 4.Zekaya uygun araçlar
- 5.Çoklu ölçümlerin kullanımı
- 6.Kişisel farklılıklara , gelişim düzeylerine ve uzmanlıklarına duyarlılık
- 7.İlginç ve motive edici materyal kullanımı
- 8.Değerlendirmenin öğrencinin yararına kullanımı

Zekanın ölçülmesinde süreç odaklı bir değerlendirme kurgusu , kişisel farklılıklara, gelişim düzeylerine ve uzmanlıklarına duyarlılık vurgusu, materyal kullanımındaki

çeşitlilik , değerlendirmenin öğrenci yararına kullanımı gibi özellikler çoklu zeka kuramının geleneksel zeka testlerine göre farkını ortaya koyan süreçleri göstermektedir.

2.4. Çoklu Zeka Düşüncesi

Howard Gardner, 1983 yılında ortaya attığı Çoklu Zeka Kuramıyla zeka konusundaki tartışmalara yeni bir boyut getirmiştir. Gardner'a göre zeka, bir kişinin bir veya daha fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme kapasitesi, gerçek hayatta karşılaştığı problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisi ve çözüme kavuşturulması gereken yeni veya karmaşık yapıları keşfetme yeteneğidir (Saban 2001).

Howard Gardner'in 1983 yılında yayınladığı ve büyük yankılar uyandıran *Frames of Mind (Zihin Çerçevesi)* ile başlayan ve 1993 yılında yayınlanan *Multiple Intelligences (Çoklu Zeka)* ile doruğa ulaşan bu kuram ile ilgili artık hemen her alana uygulanması ile ilgili makaleler, kitaplar yayınlanmakta,tebliğler sunulmakta ,bu kuram doğrultusunda testler oluşturulmakta ,okullarda projeler yürütülmekte hatta b u kuram doğrultusunda programlar geliştirilip , öğretim yapılmaktadır (Altan,1999).

Çoklu zeka kuramına göre; öğrenme, problem çözme, bilgiyi alma, isleme ve kullanma gibi durumlarda bu sekiz farklı zeka alanı sekiz farklı yol/araç olarak kullanılabilir (Yavuz 2001).

Gardner'e (1993) göre zeka alanları çoğuldur ve yaşam boyunca yapılan hiçbir etkinlik tek bir zeka alanını içermez. Dolayısıyla insanlardaki farklı zeka alanları birbirleriyle etkileşerek uyum içinde çalışırlar. Herkes çeşitli düzeylerde zeka alanlarına sahip olarak doğarlar, ancak bu zeka alanları insanın yaşamı boyunca edinilen olumlu deneyim ve beslenme gibi faktörlerle geliştirilebilir. O zaman, bu yaklaşımda "kaderci" anlayışa da yer yoktur.

Gardner'in önerdiği sekiz farklı zeka alanı(1) Sözel-Dilsel Zeka, (2) Mantıksal-Matematiksel Zeka (3) Görsel-Uzamsal Zeka, (4) Müziksel-Ritmik Zeka, (5) Bedensel-Kinestetik Zeka, (6) Sosyal-Kişiler arası Zeka, (7) İçsel-Özedönük Zeka ve (8) Doğacı Zeka olarak ifade edilmiştir. Gardner'a (1993) göre her insanın bir yada bir kaç zeka alanı, diğerlerinden daha gelişmiş olabilir. Eğer kişilere zeka alanlarını geliştirme şansı

verilirse, zayıf olan zeka alanı baskın zeka alanı haline gelebilir. Bu nedenle, Gardner’ın ileri sürdüğü anlayışta öğrencileri “düşük zekalılar” veya “üstün zekalılar” olarak tanımlamak yanlış ve sakıncalıdır.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda da bireylerin ilgi, istidat ve kabiliyetleri doğrultusunda eğitilmesi gerektiği vurgulanmıştır. O zaman öğrencilerin yetersizliklerine değil, onların güçlü oldukları zeka alanlarına ve hangi yollarla en iyi öğrendiklerine vurgu yapılmalı; onlara bu alanlarda başarılı olmaları için fırsatlar sunulmalıdır (Saban, 2002).

2.5.1. Geleneksel Ve Çağdaş Zeka Anlayışının Karşılaştırılması

Geleneksel zeka anlayışı ve çağdaş zeka anlayışı arasında temel değişiklikler bulunmaktadır. Zekanın doğuştan mı yoksa sonradan geliştirilebilen ve süreç gerektiren genetiksel bir olgu olduğunu ortaya atanların fikrinsel ayrılıklarının tarihsel konjektüre bağlı olarak değiştiğini aşağıdaki tabloda görmek mümkün olacaktır.

Tablo 2. 2. Eski ve Yeni Zekâ Anlayışlarının Karşılaştırılması

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

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

2.5.2. Sıfır Projesi (Project Zero)

Project zero (Sıfır Projesi), Harvard Üniversitesi Eğitim Lisansüstü Bölümünde başta sanat olmak üzere çeşitli bilimsel disiplinlerde yaratıcılığı ve kavrayışı artırma yolunda çalışmalar yapan eğitsel bir araştırma grubudur (Gardner,2006). Filozof Nelson Gcodman 1967 yılında Harvard Graduate School of Education'd a (Harvard Eğitim Bilimleri Enstitüsü) yaygın bir şekilde bilinen sözel ve mantıksal sembol sistemlerinin diğer açıklayıcı ve iletişimsel sistemlere nispeten ,önceliklere sahip olduğu fikrine karşı koymak amacıyla ,Project Zero (Proje Sıfır) adlı bir proje başlattı .Çoklu Zeka kuramının ortaya çıkışı , Howard Gardner'in 1979 yılında bu projeye "The nature and Realization of Human Potential " (insan Potansiyelinin Doğası ve Ortaya Çıkarılması) konusunu çalışmak üzere bir grup araştırmacıya katılmasıyla başlar (Altan,1999).

Gardner Harvard Üniversitesinde “Project Zero” adlı bir projede normal ve üstün yetenekli çocuklarla ilgili araştırmalar yapmış, bilişsel yeteneklerin gelişimini incelemiştir. Bu çalışmalar sırasında psikometrik bakış açısıyla tanımlanamayan farklı bir şeyler gözlediğini fark etmiş ve bu farklılıkları şu şekilde ifade etmiştir: “İnsanlar çok geniş, çok sayıda kapasitelerle dolu. Bir bireyin bir alandaki üstünlüğü, bir başka alandaki üstünlüğü ile karşılaştırılabilecek ve tahmin edilecek kadar basit değil (Bümen, 2002).

Sıfır projesi, Çoklu ve bağımsız sponsorlu araştırma projelerinden oluşan Harvard Eğitim Bilimleri araştırma grubudur.1967 den beri Sıfır Projesi çocuk, yetişkin ve örgütlerdeki öğrenme süreci gelişimini araştırmaktadır. Bugün Sıfır projesi çalışmaları; zekanın , anlamanın , düşünmenin , yaratıcılığın, etik değerlerin ve insan öğrenimin diğer gerekli unsurlarının doğası ile ilgili araştırmaları içermektedir.Sıfır Projesinin görevi; ileri seviye düşünmeyi ve disiplinler, Kültür’ler ve okul, iş, müze, ve digital çevre içeren bir dizi bağlamlar arası öğrenmeyi anlamak ve geliştirmektir (Harvad.edu. 2015 Erişim 17.02.2015 Saat:10:45).

Gardner 2006 yılında ise Multiple İntelligences adlı eserinde ise Project Zero Mozaikçi diye bir bölüm ayırarak şöyle demiştir (Gardner, 2006);

Neredeyse kırk yıldır üyesi olduğum Project Zero araştırma grubu anlamaya yönelik eğitime odaklandı. Projenin bazı çalışmaları Çoklu Zeka müfredatının ve değerlendirmelerinin öğrencinin anlama düzeyini arttırmak için kullanılmasıyla

ilgiliydi. Bu hamlelerin farklı bileşimleri çeşitli Amerikan okullarında, mesela Long Island East Hampton'daki Ross School'da ve Arizona Glendale 'deki Glendale Community College 'da vizyona girdi. Yurtdışında benzer girişimler görmek beni mutlu ediyor.

2.5.3. Çoklu Zekaya Göre Zekanın Özellikleri Ve İlkeleri

Gardner'ın (1983) Çoklu Zeka Teorisi, insanlardaki zekaya IQ temelli bakış açısına karşı gelen, zekanın çok parçalı olduğunu ifade eden, bireylerin öğrenme ortamına farklı öğrenme stilleriyle geldiklerini vurgulayan bir yaklaşımdır. Çoklu zeka teorisi, bireyi merkeze alan bir yaklaşımdır. Zekaya çoklu bir yaklaşımla bakan, Gardner'a göre zeka; bir veya daha fazla kültürde değer bulan ürün ortaya koyabilme ve problem çözebilme becerisidir.

Gardner 2006 yılında ise Multiple Intelligences adlı eserinde zekanın üç tip farklılık göstereceğini söylemiştir. Bunlar;

1. Bir türün niteliği olan zeka: Şempanze ve insanın genetik malzemesi arasındaki benzerlik nedeniyle insan zekasının tanımlayıcı özelliklerini resmetmek zordur.
2. Şahsi farka dayanan zeka: Birçok ilgi alanında Susan John 'dan daha zekidir.
3. Bir işin ustalıklı icrasına dayanan zeka: Alfred Brendel'in piyano performansını farklı kılan, tekniğinden ziyade katıksız yorum zekasıdır.

Çoklu zeka teorisine göre zekanın özellikleri bağlamında temel ilkeleri ise şunlardır;

1. İnsanlar çok farklı zeka türlerine sahiptir.
2. Her insan aktif olarak kullandığı zekaları ile özel bir karışıma sahiptir. Her insanın kendine özgü bir zeka profili vardır.
3. Zekaların her biri insanda farklı bir gelişim sürecine sahiptir.
4. Bütün zekalar dinamiktir.
5. İnsandaki zekalar tanımlanabilir ve geliştirilebilir.
6. Her insan kendi zekasını geliştirmek ve tanıma fırsatına sahiptir.
7. Her bir zekanın gelişimi kendi içinde değerlendirilebilmelidir.

8. Her bir zeka hafıza , dikkat , algı ve problem çözme açısından farklı bir sisteme sahiptir.

9. Bir zekanın kullanımını esnasında diğer zekalardan da faydalanılabilir.

10. Kişisel altyapı, kültür, kalıtım, inançlar zekaların gelişimi üzerinde etkiye sahiptir.

11. Bütün zekalar, insanın kendini gerçekleştirme yolunda farklı ve özel kaynaklardır.

12. İnsan gelişimini değerlendiren tüm bilimsel teoriler çoklu zeka teorisini desteklemektedir.

13. Şu anda bilinen zeka türlerinden daha farklı zekalarda olabilir (Yavuz, 2001)

Zekanın özellikleri ve ilkeleri yordanırken Türe özgü nitelik, şahsi fark, ustalık icrası , Kişisel Altyapı, kalıtım, inançlar gibi özellikler düşünülmelidir. Her insanın aktif olarak kullandığı zekaları ile özel bir karışıma sahiptir. Her insanın kendine özgü bir zeka profili vardır.

2.5.4. Çoklu Zekanın Alanları

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

2.5.4.1. Sözel/Dilsel Zeka Ve Özellikleri

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 elde edilen bulgularla dilin özerk bir zeka olduğunu savunmaya itti (Gardner, 1983).

Sözel-dilsel zekâ, bir bireyin kendi diline ait kavramları bir konuşmacı veya bir Politikacı gibi sözlü olarak ya da bir yazar, bir gazeteci gibi yazılı olarak etkili bir biçimde kullanabilmesidir (Saban, 2002).

Okuma, yazma, dinleme ve konuşma ile iletişim sağlayarak, bu zekânın en belirgin özellikleri kullanılır. Daha önemlisi, dil zekâsının kullanımı, önceki bilgiyi ve anlamayı yeni bilgiye bağlamaya yardımcı olmakta ve bağlantının nasıl olduğunu açıklamaktadır.

Dil zekâsı iletilenin bireysel olarak algılanmasını sağlar. Okullarda bu zekâ türüne çok değer verilir (Gardner, 1993)

Sözel – Dilsel zeka alanının özündeki kapasiteler şu şekilde sıralanmaktadır (Gürkan, 2000):

- a) Sözcüklerin anlamını kavrama
- b) Mizaha dayalı anlatım
- c) Hatırlama ve geri getirme
- d) Açıklama, öğrenme ve öğretme
- e) Yazılı yada sözlü olarak etkili hitabet yeteneği
- f) Dili araştırma için kullanabilme yeteneğidir (Metalinguistik analiz)

Anadilini ve belki de diğer dilleri kullanma, zihnindeki ifade etme ve diğer insanları anlama kapasitesidir. Güzel konuşma ve yazma becerileri ile kendisini gösterir. Kelimelerle düşünme ve ifade etme, dildeki karmaşık anlamları değerlendirme, kelimelerdeki anlamları ve düzeni kavrayabilme, şiir okuma, mizah, hikaye anlatma, gramer bilgisi, mecazi anlatım, soyut ve simgesel düşünme, kavram oluşturma ve yazma gibi alanları kullanarak dili üretme ve etkili kullanma becerisidir. Okuma, dinleme, anlatma ve yazma yöntemleri ile çalışmak öğrenme etkinliğini artırabilir(Yavuz,2001).

2.5.4.2. Mantıksal /Matematiksel Zeka Ve Özellikleri

Gelişim süresince insan nesnelere, eylemlere, eylemler arasındaki ilişkiye, duysal motor alanından saf soyut düşünceye, nihai olarak mantık ve bilimin zirvelerine ulaşır. Adler , önce sayı kavramını ,sonra değişken ve sonrada fonksiyon kavramını soyutlayarak ve genelleştirerek, son derece soyut ve genel bir düşünme biçimine ulaşır.Kuşkusuz sayılar yüksek düzeydeki matematiğin küçük bir parçasını oluşturur.Matematikçiler özel hesaplamalardan ziyade genel kavramlarla ilgilidir; aslında geniş bir sorunlar yelpazesine uygulanabilecek kuralları formüle dökmeye çalışıyorlardır(Gardner,1983)

Mantıksal-Matematiksel zeka alanının özündeki kapasiteler şu şekilde sıralanmaktadır (Bümen, 2002):

- a) Soyut yapıları tanıma: Çevredeki örüntüleri ayırt etme gücüdür.
- b) Tümevarım yoluyla akıl yürütme: Parçalardan bütüne gitme süreci.
- c) Tümden gelim yoluyla akıl yürütme: Bütünden parçalara gitme mantığı.
- d) Bağlantı ve ilişkileri ayırt etme: Anlamlı ve önemli olanları ayırt edebilmesi.
- e) Karmaşık hesaplamalar yapma: sayı ilişkileri ve matematik işlemlerini değil; bunları günlük hayatta kullanabilme becerisini de içerir.
- f) Bilimsel yöntemi kullanma: Bu süreçte gözleme, yargılama, tartma, karar verme ve uygulama vardır.

İlke, teori ve nedensel ilişkileri anlama kapasitesidir. Sayılara ve bilimsel konulara ilgi ile kendisini gösterir. Sayılarla düşünme, hesaplama, sonuç çıkarma, mantıksal ilişkiler kurma, hipotezler üretme, problem çözme, eleştirel düşünme, sayılar-geometrik şekiller gibi soyut sembollerle çalışma, bilginin parçaları arasında ilişkiler kurma becerisidir. Araştırma, karşılaştırma ve kavramlar arasında ilişkiler kurmak gibi bilimsel yöntemler ile öğrenme etkinliği artırılabilir(Yavuz,2001).

2.5.4.3. Bedensel/ Kinestetik Zeka Ve Özellikleri

İnsanın bedenini kullanabilme becerisi, milyonlarca değilse de binlerce yıldır türlerin tarihinde büyük öneme sahip olmuştur. Bu zekanın özelliği, bedeninin son derece farklı biçimlerde hem ifade etmek hem de bir amaca ulaşmak için hünerle kullanılabilmesidir. Çeşitli çatışmacı kaslar, eklemeler ve tendonlar en doğrudan biçimde eyleme katılır. Bu bölgelerin eylemlerini izleyen kinestetik algımız, hareketlerimizi zamanlamamızı, gücü ve çapını değerlendirmemizi ve bu bilgiler ışığında gerekli değişiklikler yapmamızı sağlar (Gardner,1983).

Tüm vücudu ve vücut parçalarını etkin bir biçimde kullanarak problem çözme, bir şeyler üretme, materyalleri ustaca kullanma kapasitesidir. Hareketlilik, yerinde duramamak şeklinde kendisini gösterir. Hareketlerle, jest ve mimiklerle kendini ifade etme, beyin ve vücut koordinasyonunu etkili bir biçimde kullanabilme becerisidir. Öğrenilecek konuda uygulama yapmak ve denemek yoluyla öğrenme etkinliği artırılabilir (Yavuz,2001).

Bedensel kinestetik zekânın özündeki kapasiteler şunlardır (Lazear, 2000):

- a) Vücut hareketlerini kontrol etme
- b) Bedeni bütün olarak iyi kullanma
- c) Pantomim yetenekleri
- d) Önceden planlanmış vücut hareketlerini kontrol etme
- e) Bedenin farkında olma
- f) Zihin ve beden arasında güçlü bir bağ kurma

Bedensel kinestetik zeka, bireylerin fikirlerini ve duygularını ifade etmeleri için bütün bedenini becerikli bir şekilde kullanması ve bir takım şeyler üretirken ellerini çok iyi kullanmasıdır. Bu zeka alanı özel yetenekler içerir: Koordinasyon, denge, esneklik, hız, dokunma yeteneği bedensel kinestetik zekanın içerdiği bazı özel yetenekler arasında sayılabilir (Kuru,2001).

2.5.4.4. Görsel/Uzamsal Zeka Ve Özellikleri

Uzamsal zekanın özü görsel dünyayı doğru biçimde algılamak, başlangıçtaki algı üzerinde değişim ve dönüşümler yapabilmek, görsel deneyimi fiziksel uyarıcının yokluğunda dahi yeniden üretebilmektir. Bütüne karşı ilişkin bir duyarlılık, uzamsal zekanın özü olan ve yaşlanmanın ödülü olarak görebileceğimiz bir ‘gestalt’ duyarlılığı, bütünü görebilme , belli bazı ayrıntıları ya da incelikleri yitip gitse de şemaları seçebilme yönünde süreklilik taşıyan,hatta güçlenen bir beceri söz konusu (Gardner,1983).

“Bir resim bin sözcük değerindedir” sözünden anlaşılacağı gibi, görsel-uzamsal zekâ, pek çok yol ile beynin kullandığı ilk dillerden biridir. Beyin sözcüklere ulaşmadan önce, imaj ve resimlerle düşünür. Görsel-uzamsal zekânın dili, renkler, şekiller, desenler, dokular, imajlar, resimler ve diğer görsel sembollerdir (Gürkan, 2000)

Mekansal/Görsel – Uzamsal zeka alanının özündeki kapasiteler şu şekilde sıralanmaktadır (Bümen, 2002):

- a) Aktif imgelem / hayal gücü
- b) Zihinde canlandırma.
- c) Uzayda yer / yol bulma

- d) Grafik temsili
- e) Uzaydaki nesnelere arasındaki ilişkileri tanıma:
- f) İmajlarla zihinsel manevralar yapma
- g) Farklı açılardan objeler arasındaki benzerlik ve farklılıkları tanıma

Uzaysal dünyayı zihinde canlandırma kapasitesidir. Resim ve şekillere veya üç boyutlu nesnelere ilgi ile kendisini gösterir. Resimler, imgeler, şekiller ve sezgilerle düşünme, üçboyutlu nesnelere algılama ve muhakeme etme becerisidir. Şekiller çizerek veya modeller yaparak çalışmak öğrenme etkinliğini artırabilir (Yavuz,2001).

2.5.4.5. Kişilerarası/Sosyal Zeka Ve Özellikleri

Sosyal zeka dışarıya yönelir; başkalarının davranışlarına, duygularına ve motivasyonlarına. Sosyal zeka ,öncelikle kişilerarası ilişkiler alanında lokal problemlere ayak uydurmak için geliştirilmiş, zamanla ‘vahşi zihnin’ kurumsal eserlerinde, ilkel toplumları tanımlayan son derece akılcı yapılar olan akrabalık, totemcilik, mit ve dinde ifadesini bulmuştur (Gardner,1983).

Kişilerarası Sosyal zekâ alanının özündeki kapasiteler şöyle belirtilebilir (Bümen, 2002):

- a) İnsanlarla sözlü ya da sözsüz iletişim kurma:
- b) Bir bireyin ruhsal durumunu, duygularını okuma
- c) Grupta işbirliği içinde çalışma.
- d) Karşıdaki kişinin bakış açısıyla dinleme
- e) Empati kurma
- f) Sinerji kazanma ve yaratma

Diğer insanları duygusal anlamda anlama kapasitesidir. İnsan ilişkilerine, görüş ve düşüncelerin başkaları ile paylaşılmasına ilgi ile kendisini gösterir. Grup içerisinde işbirlikçi çalışma, sözlü ve sözsüz iletişim kurma, insanların duygu, düşünce ve davranışlarını anlama, yorumlama ve insanların ikna edebilme becerisidir. Ekip çalışması veya öğrenme gruplarının da yer almak öğrenme etkinliğini artırabilir (Yavuz,2001).

2.5.4.6. Müziksel/Ritmik Zeka Ve Özellikleri

Müzikal zihnin yaratıcı bölümü seçici bir biçimde hareket eder, sunduğu ses malzemesi dönüşümden geçer ve başlangıçtaki hazmettiği malzemeye benzer bir hal alır. Bu dönüşüm sürecinde, orijinal ses hafızası, hatırlanan duygusal deneyimlerle birleşir. Akustik bir dizi sestem daha fazla kabul gören de yaratıcı bilincin bu eylemidir (Gardner,1983)

Müziksel / ritmik zekası gelişmiş olan bireylerin bazı özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır (Saban,2002):

- 1.Şarkıların melodilerini çok iyi hatırlar.
2. Bir müzik aletini çok iyi çalar ya da çalmayı sever.
3. Konuşurken veya hareket ederken elleri ve ayakları ile ritim tutar.
4. Çevresindeki seslere karşı aşırı duyarlı ve hassastır.
5. Ders çalışırken veya bir şey öğrenirken müzik dinlemekten çok hoşlanır.
- 6.Güzel şarkı söyleme yeteneğine sahiptir.
7. En sevdiği ders müziktir.
8. Müziği hareketlerle birleştirerek farklı figürler ortaya çıkarabilir.
9. Çalışırken masaya, sıraya ritmik şekilde vurur.
- 10.Bir şarkı duyduğunda farkında olmadan ona eşlik eder.

Müzikle düşünme, duyumsal örüntüleri organize etme, hatırlama kapasitesidir. Müzik ve ritme ilgi ile kendisini gösterir. Sesler, notalar, ritimlerle düşünme; farklı sesleri tanıma ve yeni sesler, ritimler üretme becerisidir. Ritmik ve tonal kavramları tanıma ve kullanma, çevreden gelen seslere ve müzik aletlerine karşı duyarlılık kapasitelerini içerir. Özellikle müzik eşliğinde çalışmak veya ritim tutmak öğrenme etkinliğini artırabilir (Yavuz,2001).

2.5.4.7. İçsel Zeka Ve Özellikleri

İçsel zeka, temelde bireyin kendi duygularını araştırıp öğrenmesiyle ilgilidir. İnsanın duygusal hayatına girebilmesi; bu duygular arasında farklılıkları görebilmesi, onlara

sembolik kodlar verebilmesi ve bunlardan davranışlarını anlamak, yönlendirmek için yararlanabilmesidir. En ilkel biçimiyle içsel zeka ,hoşnutluğu acıdan ayırabilme ve bu ayırım temelinde bir duruma yaklaşma ya da ondan uzaklaşma becerisinden bir parça daha fazlasına tekabül eder.En gelişmiş düzeyinde ise , insanın karmaşık ve son derece farklı duyguları fark edip sembolleştirebilmesini sağlar (Gardner,1983).

Kendini, kim olduğunu, sınırlarını, isteklerini, tepkilerini, ilgilerini anlama kapasitesidir. Yalnız kalma ve içine kapanma eğilimi ile kendisini gösterir. İnsanın kendi duygularını, duygusal tepki derecesini, düşünme sürecini tanıma, kendini değerlendirebilme ve kendisi ile ilgili hedefler oluşturabilme becerisidir. Bağımsız çalışma ve hayal kurmak öğrenme etkinliğini artırabilir (Yavuz,2001).

Kişisel içsel zekâ alanının özündeki kapasiteler şöyle belirtilebilir (Bümen, 2002):

- a) Konsantrasyon: Yalnızca bir konuya veya etkinliğe odaklaşmayı ifade eder.
- b) Düşünsellik: Bu kapasite insanın, kendisini durmaya, düşünmeye ve yaşantıdaki her detaya değer vermeye doğru eğitmesine işaret eder.
- c) Yürütücü biliş: düşünme hakkındaki düşünce etkinlikleridir.
- d) Değişik duyguların farkında olma.
- e) “Öz”ü tanıma ve değer verme.
- f) Yüksek düzeyli düşünme becerileri ve akıl yürütme.

İçsel zeka alanı güçlü olan bir kişi; hislerdeki değişimi fark edebilir ve bunu ifade eder, kendi kendini motive ve disipline edebilir. Sağlıklı benlik algısına sahiptir. Bağımsız olma eğilimindedir. Kendisinin güçlü ve zayıf yanları hakkında gerçekçi bir görüşe sahiptir, hayattaki başarılarından ve başarısızlıklarından ders almasını bilir, kendine güveni ve saygısı yüksektir (Saban, 2002).

2.5.4.8. Doğacı Zeka Ve Özellikleri

Gardner bu zekası gelişmiş bireyi “doğal kaynaklara ve sağlık bir çevreye yoğun ilgisi bulunan, flora veya faunayı tanıyan, bunların sonuçlarının ayırımını doğal dünyada yapabilen ve yeteneklerini üretken olarak kullanabilen biri olarak tanımlamaktadır (Akt. Altan,1999) .

Doğacı zeka ile bir kişinin bir biyolog yaklaşımıyla hayvanlar ve bitkiler gibi yaşayan canlıları tanıma, onları belli karakteristik özelliklerine bağlı olarak sınıflandırma ve diğerlerinden ayırt etme kabiliyeti veya jeolog yaklaşımıyla dünya doğasının bulutlar, kayalar veya depremler gibi çeşitli karakteristiklerine karşı aşırı ilgili ve duyarlı olması kastedilmektedir (Saban, 2002).

Doğa varoluşçu zekası gelişmiş olan bireylerin bazı özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır (Bümen,2004):

Toprakla oynamayı ve bitki yetiştirmeyi çok sever, projelere katılmayı sever,

1. Konu ile ilgili doğa fotoğrafları arar,
2. Çevre sorunlarına karşı duyarlıdır,
3. Doğadaki canlıları incelemekten çok hoşlanır,
4. Doğa ve gezi dergilerini incelemekten hoşlanır,
5. Mevsimlere ve iklim olaylarına karşı çok ilgilidir,
6. Kuş beslemek, kelebek ve böcek koleksiyonu oluşturmak gibi doğa ile ilgili
7. Çevre bilinci çok iyi gelişmiştir.
8. Belgesel izlemekten hoşlanır,
9. Doğaya, hayvanat bahçelerine veya tarihsel müzelere olan gezileri çok sever,
10. Yakın çevre ile öğrenilenler arasında ilişki kurar.

Doğadaki tüm canlıları tanıma, araştırma ve canlıların yaratılışları üzerine düşünme becerisidir. Doğal çevre ve canlılar dünyasına ilgi ile kendisini gösterir. Özellikle farklı özelliklerin sınıflandırılması yöntemi öğrenme etkinliğini artırabilir(Yavuz,2001).

2.6. Çoklu Zekaya Dayalı Eğitim Modelleri

Gardner, okullarla ilgili yaptığı çalışmalarda eğitimde sadece iki sembol formunun kullanıldığını (dil ve mantık-matematik) ve diğer sembollerin okul dışına bırakıldığını fark etmiştir. Dilsel ve mantıksal kapasiteler, zeka, yetenek ve başarı testlerinde en çok önemsenen özelliklerdir. Ancak farklı ölçme araçları kullanıldığında ya da farklı değerlendirme yaklaşımları düşünüldüğünde zekaya farklı bir bakış açısı doğabilir. Zira

sayısal beceriler bir zeka belirtisi olarak görülüyor ise, nota ve ritim becerisi ya da çizim yapma, renkleri doğru kullanma becerisi de bir zeka belirtisi olabilir(Talu,1999).

Eğitimciler tüm zeka alanlarına eşit derecede önem vermelidirler. Materyal sunumunda uygun açılardan tüm zeka alanlarını geliştirici ya da tüm zeka alanlarını kullanmaya yönelik etkinlikler hazırlamalıdır (Demirel, 2002).

Gardner, insanların tümünün bir çok zeka alanına sahip olduğunu, fakat hayatı ilginç yapan her şeyin her zeka alanında eşit şekilde güçlü olmadığını ve herkesin aynı zeka bileşimine sahip olmadığını söylemektedir. Gardner insan zekâsının belli bir testle ölçülmemesi gerektiği görüşünü savunur. Çünkü çoklu zekâ teorisinin en önemli ilkelerinden biri zekânın geliştirilebileceği gerçeğidir (Gardner, 1983).

Çoklu Zeka Kuramı merkez alınarak her bağımsız konuya altı değişik şekilde yaklaşılabilir: Anlatım, mantıksal çıkarım, manipülatif faaliyetler, sanatsal keşif, felsefi inceleme, katılımcı deneyim .(Örneğin, bitkilerin büyüme sürecini anlatan bir öykünün okunması ya da kasetten dinlenmesi (anlatım), bitkiler büyürken neye ihtiyaç duyduklarının deneylerle keşfedilmesi (mantıksal çıkarım), bir bitkinin sınıfta ya da bahçede yetiştirilme süreci (manipülasyon), bitkinin herhangi bir sanat çalışmasında malzeme ya da ürün olarak kullanılması (sanatsal keşif), doğadaki bitkilerin varlıklarının, yararlarının, gerekliliklerinin, işlevlerinin tartışılması (felsefi inceleme), bu aktivitelerin grup içinde gerçekleştirilmesi (katılımcı deneyim) kuramın bu boyutunun okulöncesi eğitim programına uyarlanmış şeklini oluşturabilir (Akt.Tuğrul ve Duran ,2003).

Çocukların gelişimleri çok boyutludur. Çocuklara üstün yararlar sağlayabilecek etkin programlar, gelişimin bütün boyutlarının birbiriyle dinamik etkileşimine olanak sağlayabilen programlardır. Çocukların gelişimini destekleyen bilgi ve deneyim alanları beş ana başlıkta toplanmıştır: 1- Fiziksel (manipülatif, kabamotor, oyundans) 2- Zihinsel (matematik, bilim, fen, mutfak, doğa, duyular, okuma ve yazma 3- Kişisel (Kişisel emniyet, öz bakım, kendini tanıma) 4- Sosyal (tarih, coğrafya, edebiyat, aile kalıtım, geziler, özel günler, değerler-ilişkiler) 5- Yaratıcılık (sanat, müzik, drama, yaratıcı düşünme ve problem çözüme) (Tuğrul,2002-2003)

Artık eğitimin amacı , sadece şu veya bu zeka tanımına göre zeki sayılan çocukları seçmek ve onlara yüksek eğitime erişim imkanı sağlamak değildir.Eğitimin şimdiki amacı hiçbir zihni boşa harcamayacağımız için tüm nüfusu eğitmektir (Gardner,2006).

2.6.1.Ülkemizde Çoklu Zeka Uygulamaları

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda da bireylerin ilgi, istidat ve kabiliyetleri doğrultusunda eğitilmesi gerektiği vurgulanmıştır. O zaman öğrencilerin yetersizliklerine değil, onların güçlü oldukları zeka alanlarına ve hangi yollarla en iyi öğrendiklerine vurgu yapılmalı; onlara bu alanlarda başarılı olmaları için fırsatlar sunulmalıdır (Saban, 2002).

Ülkemizde de kuramla ilgili araştırmalar yapılmıştır. Demirel ve diğerleri (1998) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim 4. sınıf öğrencilerine çoklu zeka kuramına göre geliştirilen program uygulanması ve öğrencilerin farklı zeka alanlarının yavaş yavaş geliştiği gözlenmiştir. Bununla beraber, öğretmenlerin çoklu zeka kuramı uygulamalarının öğrencilerin mantıksal düşünme, olaylar arasında ilişki kurma, muhakeme ve çözüm üretme becerileri gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiğini ancak mevcut eğitim sisteminde uygulanmasının çok güç olduğunu düşündükleri ortaya konulmuştur.

Sabanın (2009) yaptığı 'Çoklu Zekâ Kuramı ile İlgili Türkçe Çalışmaların İçerik Analizi' çalışmasının sonuçlarına göre çalışmalar Fen alanına yoğunlaşmıştır.

Çoklu zeka kuramı ile ilgili araştırmalar arasında kurama ve kuramın uygulanmasına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerine dayalı çalışmalar da göze çarpmaktadır. Gürçay ve Eryılmaz (2004), lise 1. sınıf öğrencilerinin çoklu zeka alanlarına dayalı Fizik öğretimine ilişkin görüşlerini değerlendirdikleri çalışmada öğrenci görüşlerinin demografik değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini araştırmışlardır.

Sonuç olarak, çoklu zeka kuramının okullardaki uygulayıcıları olarak öğretmenlerin gerek kuram hakkındaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi gerekse kuramdan ders ortamında yararlanma konusundaki eğilimlerinin belirlenmesi önemli bulunmuş ve bunun üzerine bu araştırma gerçekleştirilmiştir.

2.6.2. Çoklu Zeka Yaklaşımında Beden Eğitimi Ve Sporun Yeri

Beden eğitimi ve spor derslerinin kinestetik zekanın gelişimindeki önemi yadsınamaz bir gerçektir. Ancak ülkemizde fiziki yetersizlikler, sınıf mevcutlarının yoğunluğu ,öğretmen algısı,ders saatlerinin yetersizliği gibi sorunlar nedeniyle çoklu zeka uygulamalarının beden eğitimi ve spor alanında etkili kullanılmasını kısıtlamaktadır.

Uygulamalardaki sıkıntılara rağmen 1999 yılından itibaren akademik çevrelerde araştırma konusu yapılmaya başlanmıştır. Çalışmalardan örnekler ise aşağıdaki şekildedir.

Kuru (2001) Kinestetik Zeka ve Beden Eğitimi çalışmasında beden eğitimi ve sporun yerini şu şekilde vurgulamıştır ;Bedensel -kinestetik zekaya sahip olanlar belli bir yerde uzun süre kalamazlar. Biz bunlara hiperaktif diyoruz. Birçok sınıf öğretmeni bu tür zekanın beden eğitimi öğretmenlerinin alanına dahil edilmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu zekası iyi olan öğrenciler farklı bir sınıf ortamı isterler çünkü daima hareketli olma eğilimindedirler. Bu yüzden bu öğrenciler için en uygun ders beden eğitimidir. Ancak, bir çok eğitimci beden eğitimi dersinin orta öğretimde yeterince önemsenmediğini belirtmektedirler.

İlhan ve diğerleri (2005) ‘Çoklu zeka uygulamaları doğrultusunda işlenen jimnastik ve voleybol ünitelerinin öğrencilerin bilişsel ve devinişsel yönden gelişimlerine olan etkisi çalışmasında’ cimmastik ünitesinin geriye takla becerisinde istatistiksel açıdan anlamlı ($p<0.05$) bir fark elde edildiğini, fakat bilişsel alan ve diğer becerilerde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir ($p>0.05$). sonucuna ulaşmışlardır.

Ermiş, Erilli, İmamoğlunun (2012)‘Üniversite öğrencilerinin bedensel ve sosyal çoklu zeka puanlarında sporun etkisi’ çalışmasında sporun bedensel ve sosyal zeka puanını olumlu yönde etkilemekte olduğu ve cinsiyetler arasında sporcularda bedensel ve sosyal zeka puanı bakımından fark olmadığı söylenebilir. Bedensel ve sosyal zeka puanını artırmak için sportif faaliyetlerden daha fazla yararlanılmalıdır.

2.7. Çoklu Zekaya Dayalı Öğrenme Yolları

Çoklu zekaya dayalı öğrenme yolları gösteren tablo aşağıdaki şekildedir.

Tablo 2.3. Öğrenmenin sekiz yolu(Eight Ways of Learning)

Yüksek olan çocuklar	Düşünme...	Sevgi ...	İhtiyaç...
Sözel- Dil	Kelimelerle	Okuma, yazma, konuşma, hikaye, Kelimelerle oyun	Kitap, Kaset, Yazma araçları, kağıt, günlükler, iletişim, Müzakere, Münazara, Hikayeler
Mantıksal- Matematiksel	Akıl tarafından	Deneme, Sorgulama, Şekillendirmek, Mantıksal bulmaca, Hesaplama	Deneme materyalleri, Bilimsel materyaller, Beceriler, planetaryumlar ve bilim müzeleri
Mekansal Uzamsal	Görsel ve resim	Tasarım,Çizim,İmgeleme, Karalamalar	Resim, Lego,Video, Sinema,Slayt,İmgesel oyunlar,Labirent,Puzzle,Resimli kitap,Sanat müzeleri gezisi
Bedensel- Kinestetik	Somatik duyumlar üzerinden	Dans, Koşu, Zıplama, Postür, Dokunma, Jest ve mimik	Rol yapma, Drama , hareket, Postür düşüncesi, Spor ve fiziksel oyun, Taklit deneyimleri, Elleriyle öğrenme
Müzikal	Ritimler ve melodiler	Şarkı, Isık, Uğultu, El ve ayaklara dokunarak, Dinleme	Zaman boyunca şarkı, Konsere gitmek, Ev de ve okulda müzikal enstrümanlarla oynamak
Kişilerarası	Diğer insanların zıplayan fikirleri tarafından	Lider, Organize, İlgili,Yönlendirme, Arabuluculuk, Parti	Arkadaşlar, Grup oyunları, Sosyal toplanma, Komite etkinlikleri, Klüpler,Danışman/Staj çıraklık.
İçsel	Onların ihtiyaçları ile ilgili duygular ve amaçlar	Hedeflerin belirlenmesi, Meditasyon, Hayal, Planlama, Yansıtın	Gizemli yerler, Yalnız zaman, Kişisel tempolu projeler, Seçimler
Doğa	Doğa ile ve doğal formlar	Hayvanlarla oynama, Bahçecilik, Doğayı araştırma, Hayvan yetiştirme,Dünya gezegeni bakımı	Doğayla, Hayvanlar ile etkileşim için fırsatlar, Doğayı incelemek için araçlar(Örneğin; Büyüteç,Gözlük, Dürbün)

Kaynak: Armstrong, T., (1994). Multiple Intelligences in the Classroom. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

2.7.1. İnsan Zekasının Sembollerle Sosyalleşmesi

Ham zekanın işlenmiş kültüre dönüştüğü yol sembollerle döşenir. Bu yüzden bu alanın nasıl tahayyül edilebileceğini yorumlamak gerekiyor. İnsanın hangi yollarla toplumun üretken bir üyesi haline geldiğini (ya da gelemediğini) ancak bireylerin çeşitli sembol sistemlerinde nasıl yetkinleştiğini, çeşitli sembolik ürünler ortaya koymayı nasıl öğrendiğini anlayarak kavrayabiliriz (Gardner, 1983).

2.7.2. 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 değeri hâline gelir (Gardner, 1999)

2.7.3. Eğitimin Kişiselleştirilmesi

Öğrenciler bireysel öğrenme farklılıkları ile sınıf ortamına gelmektedirler. Bu farklılığın önemsizmesi gerektiğini vurgulayan kuramlardan biri de Çoklu Zekâ Kuramı'dır. Çoklu zekâ kuramının amacı, eğitimde bireylerin neler yapabildiğinden çok, neler yapılabileceğinin düşünülmesidir. Çoklu zekâ kuramında öğrenciler, kendi öğrenmelerine etkin biçimde katılmaktadırlar (Demirci, 2000).

İnsanların tümüyle aynı olmadığı, aynı tür zihne sahip olmadığı, eğer zihinleştirmedeki ve güçlü, yanlardaki bu farklılıklar, yadsınacak ya da göz ardı edilecek yerde dikkate alınırsa, eğitimin bireylerin çoğu için çok etkin bir işlevi olacaktır. Gardner insan farklılıklarının her zaman ciddi olarak ele alınmasının, çok boyutlu zekâ perspektifinin - teori ve pratikteki- özünü oluşturduğuna inanmaktadır (Gardner, 1999).

Bireysel farklılıklara dikkat çeker Çoklu Zeka Kuramı uygulamaları, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmakta, kendilerini tanımalarını, kendilerine güvenmelerini, bireysel farklılıklara saygı duymalarını, yaratıcı düşüncelerini geliştirmelerini ve gelecekte hangi mesleği seçeceklerini düşünmeye başlamalarını sağlamaktadır. Bu

nedenle, bu zekaların program geliştirme süreçlerinde yer alması gerekmektedir (Talu,1999).

2.7.4. Eğitimsel Yöntemlerin Kültürel Etkileri

Tablo 2.4. Eğitimsel Yöntemlerin Kültürel Etkileri

Eğitim ögesi	Okuryazar olmayan kesimin becerisi	Geleneksel dini okullardaki okur yazarlar	Modern okullardaki bilimsel kişilikler
Örnekler	Puluwat deniz yolculuğu, Yugoslav şiirini okuma	Kuran kursu, Hindu gurukulası, Ortaçağ katedral okulu, İbrani Musevi öğretisi	Avrupa, Kuzey Amerika ve Japonya'daki ilk ve orta öğretim okulları, Bilgisayar programcılığı
Sahip olunan bilgi	Dilbilgisi, Müzik (söyleyerek yada okuyarak),uzay bilgisi(gemicilikte)	Dil bilgisi, Kişilerarası mantık-matematik (ileri düzeyde öğrenciler arasında)	Mantık- matematik, kişilerarası dil bilgisi (daha az vurgulanır).
Aktarım aracı	Aracı kullanmadan (doğrudan gözlem), Konuşarak verilen yönergeler	Konuşma ya da kitaplar	Çok değişiklik gösterir, kitapları tabloları, bilgisayarları flimleri vb. kapsar.
Öğrenmenin gerçekleştiği yer	Yerinde	Ayrı bir binada ya da din okulunda	Ayrı bina, bazı öğrenimler özel ev ya da dersliklerde gerçekleşir.
Bilgiyi aktaran kişiler	Daha bilgili yaşlılar, akrabalar	Konu ile ilgili eğitimli kişiler, bu kişilerin erdemli olması beklenir, giriş seviyesi hariç yüksek statü beklenir.	Eğitimli kişiler alt sınıfları, özel eğitimli kişiler üst sınıfları yönetir. Erdemli olma olmama durumu çok gerekli değildir.
Öğrenimin genel şartları ve gelinen noktalar	Çoğu birey temel konularda bilgisini paylaşır, pek azı uzman seviyesine ulaşır.	Çoğu erkek din okulunda başlar, elenerek üst seviyelere çıkılır, başarılı öğrenciler toplumda üst kademelerde görev alabilir.	Evrensel ilk ve orta öğrenim. Pek çok birey orta öğrenim sonrası uzmanlaşma eğitimi alır. Bundan sonra hayat boyu üzerinde uzmanlaşılacak konu üzerine gidilir.

Kaynak: Gardner, H(1983) . *Çoklu Zeka Kuramı Zihin Çerçevesi*(E,Kılıç,Çev.). İstanbul: Alfa Yayınları 2010

2.8. Çoklu Zeka Alanlarının Gelişimini Etkileyen Faktörler

Armstrong zekaların gelişmesinde avantaj ya da dezavantaj yaratan çevresel etkenleri şöyle sıralamaktadır.

- Kaynaklara ulaşma şansı: Örneğin eğer aile çok fakirse keman, piyano gibi müziksel zekayı geliştirebilecek enstrümanları olmadığından bu zekanın güçlenmesi, gelişmesi zorlaşabilir.
- Tarihsel kültürel faktörler: Okulda matematik ve fen bilimlerine dayalı programlar önemseniyorsa, öğrencilerin yalnızca mantıksal-matematiksel zekası gelişir.
- Coğrafi faktörler: Köyde yetişmiş bir çocuk, apartmanda yetişmiş bir çocuğa oranla bedensel ve doğacı zekalarını daha çok geliştirebilir.
- Ailesel faktörler: Ressam olmak isteyen bir çocuğun ailesi, çocuğun avukat olmasını istiyorsa, çocuğun dilsel zekası desteklenecektir.
- Durumsal faktörler: Kalabalık bir ailede büyümüş ve kalabalık ailede yaşayan bireyler doğalarında sosyallik olmadıkça, kendilerini geliştirmek için daha az zamana sahip olurlar (Saban, 2001).

Çoklu zeka modelinin gelişimsel alanlarının etkilendiği faktörler biyolojik nitelik, kişisel hayat hikayesi, tarihsel ve kültürel geçmiş, kristalleştirici ve felce uğratici deneyimlerdir. Öncelikle biyolojik nitelik olgusunu açıklamakla başlayalım.

2.8.1. Biyolojik Nitelik

Bireyin genetiksel veya kalıtımsal olarak taşıdığı izler ile bu bireyin beyinde doğumdan önce , doğum sırasında veya sonrasında meydana gelen tahripleri kapsar. Bir bireyin ebeveynleri çocuğunun ressam olma arzusuna karşı çıkıp onun bir hukukçu olmasını istemişlerse, muhtemelen bu veliler bireyin görsel zeka alanının gelişimini engelleme pahasına onun sözel-dil zeka alanının gelişimine zemin hazırlamışlardır. (Saban ,2002).

Nörobiyolojik araştırmaların sonuçlarına göre öğrenme, hücreler arası sinaptik bağlardaki değişiklikler sonucunda ortaya çıkmaktadır. Öğrenmenin beyin içindeki farklı temel elementleri beyinde dönüşümden sorumlu özel bir bölgede bulunmaktadır. Öğrenme türlerindeki çeşitlilik, beyinde farklı alanlardaki sinaptik bağlantıların bir

sonucudur. Örneğin, beynin Broca alanında meydana gelebilecek bir hasar kişinin konuşma yeteneğini kaybetmesine neden olurken konuşulanları anlamasını engellememektedir (Garnder,1983).

2.8.2. Kişisel Hayat Hikayesi

Bireyin çeşitli zeka alanlarının gelişimini hem olumlu hem de olumsuz yönde etkileyen ebeveynleri, arkadaşları, öğretmenleri ve diğer insanlarla olan bütün etkileşimlerin ve tecrübelerinin doğasını kapsar (Saban,2002)

Bir zekanın, normal olduğu kadar parlak bireylerinde yetişme çağında geçtiği tanımlanabilir bir gelişim hikayesi olmalıdır. Albert Einstein dört, beş yaşlarındayken , manyetik bir çekime kapılır.Tek başına ve ulaşılmaz olan, ama görünmez bir gücün etkisiyle kuzeye doğru çekilen ibre karşısında huşuya kapılır. Fiziksel dünyanın düzen içinde olduğuna ilişkin o çocukça inancı sarstığı için ibre, bir esrarın açıklaması gibidir (Gardner,1983)

2.8.3. Tarihsel Ve Kültürel Geçmiş

Bireyin doğduğu ve büyüdüğü yer ve zamanla birlikte bu bireyin doğumdan sonra içinde yaşadığı toplumun çeşitli boyutlarındaki tarihsel ve kültürel gelişim ve değişimlerin doğasını kapsar(Saban,2002).

Kültürel etkenlerin de zeka gelişiminde büyük etkisi vardır. Her toplum için farklı zeka alanları önemlidir. Toplumun kültürel değerleri kişilerin sahip oldukları yeteneklerin, dolayısıyla bu yeteneklerle ilintili olan zeka alanlarının üzerinde yer almaktadır. Kültürel değerlerce desteklenen zeka alanları gelişme fırsatı bulurken mevcut değerlerce önemli görülmeyen zeka alanları diğerleri kadar gelişmemektedir (Akt Tuğrul ve Duran 2003).

Kültürlerin farklı zeka türlerine verdikleri değerler, zeka gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Fazla değer verilen zeka türleri diğerlerinden daha çok ve hızlı gelişmektedir. Çünkü kabul gören ve değer verilen davranışlar motivasyonu arttırmakta ve bireyi bu davranışları zenginleştirmeye yöneltmektedir.

2.8.4. Kristalleştirici Ve Felce Uğraticı Deneyim

Kristalleştirici deneyimler, bir bireyin yeteneklerinin ve potansiyellerinin gelişiminde "dönüm noktaları" sayılabilecek tecrübeleri içerir. Felce uğraticı deneyimler, kristalleştirici deneyimlerin aksine bir bireyde var olan zeka potansiyellerini söndüren, körelten veya yok eden tecrübeleri içerir. Bu olaylar, birey hayatının herhangi bir döneminde olabileceği gibi daha ziyade bireyin çocukluk döneminde vuku bulurlar (Saban,2002).

Armstrong (1994), zekanın gelişiminde büyük rol oynayan hızlandırıcı (Kristalleştirici) ve köreltici (Felce Uğraticı) olmak üzere iki tür etkiden bahsetmiştir. Albert Einstein 4 dört yaşındayken babası ona bir pusula vermiş, daha sonra bu pusula Einstein'a uzaydaki sırları keşfetme arzusunu aşlamış. Mozart'a babası 4 yaşındayken bir violin hediye etmiş. Böylece büyük bir besteci olmuş.

Hızlandırıcı etkilerin çocukların zeka gelişimine olumlu yönde katkıda bulunurlarken köreltici deneyimler de çocukların zeka gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilir. Küçük yaşta bir çocuk, neşe ile piyanonun başına gittiğinde ailesi tarafından gürültü yapmakla suçlanır ve tepki görürse çocuk bir daha piyanonun başına geçmeyebilir. Bu olumsuz deneyim sonucunda çocuğun müziksel – ritmik zekası körelebilir (Kuru,2001).

BÖLÜM III YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı kurumlarında görev yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında çoklu zeka uygulamalarının eğitim-öğretim süreçlerine etkisine ilişkin görüşlerini incelemek üzere yapılan ve var olan durumu ortaya koyan bir çalışma olduğundan tarama modeline uygun olarak düzenlenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı İstanbul İli Pendik İlçesindeki İlkokul, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan Beden Eğitimi ve Spor öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise İstanbul İli Pendik İlçesi İlkokul, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan ve tesadüf (random) yöntemle belirlenmiş 150 öğretmen oluşturmaktadır.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özellikleri aşağıda, Tablo 3.1’de verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden dört tanesine ait anket verileri değerlendirilemeyecek kadar eksik olduğundan, araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Tablo 3.1. Örnekleme oluşturan öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin dağılım (N=146)

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Kadın	40	27,4
	Erkek	106	72,6
Hizmet içi eğitim alma	5 ve daha çok	9	6,2
	3-4 kez	13	8,9
	1-2 kez	48	32,9
	Almadı	76	52,1
Okul türü	Devlet okulu	140	95,9
	Özel okul	6	4,1
	<u>Min.</u>	<u>Maks.</u>	<u>A. Ort.</u>
Yaş	23	61	34,98 (6,95)
Mesleki Kıdem	1	35	9,83 (7,34)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %27,4'ü kadın ve kalan %72,6'sı erkektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük kısmı (%52,1) çoklu zekâ ve uygulamaları konusunda hizmet içi eğitim almadığını belirtmiştir. Diğer öğretmenlerin ise %32,9'u 1-2 kez, %8,9'u 3-4 kez ve %6,2'si 5 ve daha çok defa çoklu zekâ ve uygulamaları konusunda hizmet içi eğitim aldıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin %95,9'u bir devlet okulunda görev yaparken, %4,1'i bir özel okulda görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş ortalaması $34,98 \pm 6,95$ ve mesleki kıdem ortalaması (yıl) $9,83 \pm 7,34$ 'tür.

3.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama tekniği 5'li likert tipi 24 maddelik Çoklu Zeka Uygulamaları Değerlendirme Anketidir. Anket, çoktan seçmeli olarak hazırlanmış soru formunda olup, dört alt başlık halinde düzenlenmiştir. Bunlar;

Fiziki ortam (8 madde),

Öğrenme – öğretme süreçleri (6 madde),

Eğitim materyalleri (3 madde),

Öğretmenin kendisiyle ilgili algılarıdır (7 madde).

Çoklu Zekâ Uygulamaları Değerlendirme Anketi M. Aydın (2012) tarafından geliştirilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen “Çoklu Zeka Uygulamaları Değerlendirme Anketi” (Ek-1) iki bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgileri (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, görev, branş, çoklu zeka ve uygulamaları hakkında hizmet içi eğitim alma durumu) sorulmaktadır.

Anketin ikinci kısmında ise araştırmaya katılan öğretmenlerden, çoklu zeka uygulamalarını fiziki ortam, öğrenme- öğretim süreçleri, eğitim materyalleri ve öğretmenin kendisi ile ilgili algıları alt bölümlerinde hazırlanmış toplam 24 ifade ile değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmenlerden ankette yer alan ifadeleri puanlarken bu ifadelere katılma düzeylerine göre işaretleme yapmaları istenmiştir.

Likert tipi, 5 dereceli olarak hazırlanan anket için işaretleme seçenekleri ‘Hiç katılmıyorum’ (1) ile ‘Çok katılıyorum’ (5) olarak düzenlenmiş ve anketin değerlendirilmesinde aşağıdaki puan ve aralıklar kullanılmıştır.

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

3.4. Verilerin Toplanması

Anket hakkında bilgi Pendik Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri toplantısında verilmiş ve aynı toplantıda gönüllük esası ile veri toplanması gerçekleştirilmiştir.

Toplam 150 anket uygulanmış, toplanan anketlerin incelenmesi sonucu 4 anketin değerlendirilemeyecek kadar eksik olduğu görülerek ayrılmasına karar verilmiş, kalan 146 adet anketin verileri istatistiksel analizlerde kullanılmak üzere bilgisayara girilmiştir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Kişisel Bilgi Formu ve anket ile toplanan verilerin tümü SPSS for Windows 20.0 (Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programı) ile çözümlenmeye tabi tutulmuştur.

Çözümlemelerde öğretmenlerin kişisel özelliklerinden cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve hizmet içi eğitim alma bağımsız değişkenler olarak kabul edilirken, “Çoklu Zekâ Uygulamaları Değerlendirme Anketi” ifadeleri bağımlı değişkenler olarak kabul edilmiştir.

Buna göre:

- Öğretmenlerin kişisel özelliklerini özetlemek bakımından değişkenlerin frekans (N) ve yüzdeleri (%) hesaplanmıştır (Tablo 3.1).
- Öğretmenlerin, çoklu zekâ uygulamalarına ilişkin görüşlerini araştırmak üzere anketin maddelerine verdikleri puanların ortalaması ve standart sapmaları hesaplanmıştır.
- Öğretmenlerin, çoklu zekâ uygulamalarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet bağılı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız gruplar t testi* uygulanmıştır.
- Öğretmenlerin, çoklu zekâ uygulamalarına ilişkin görüşlerinin hizmetiçi eğitim alma durumuna bağılı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* uygulanmıştır.
- Öğretmenlerin, çoklu zekâ uygulamalarına ilişkin görüşleri ile yaş ve mesleki kıdemleri arasındaki ilişkiyi araştırmak üzere ise korelasyon tekniği kullanılmıştır.

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

BÖLÜM IV BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amaçlarına bağlı olarak verilerin istatistiksel çözümlenmeleri ile elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Bölümün başında, araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin çoklu zekâ uygulamalarına yönelik genel görüşleri incelendikten sonra, öğretmenlerin kişisel özelliklerine bağlı olarak görüşlerinde farklılaşmalar olup olmadığı araştırılacaktır.

4.1. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Okullarda çoklu zekâ modeline dayalı uygulamalar ile ilgili beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin genel görüşleri anketin ifadelerine verilen puanların aritmetik ortalaması ve standart sapma değerleri ile hesaplanmıştır. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin çoklu zekâ uygulamalarına ilişkin görüşleri dört alt başlıkta incelenmiştir; fiziki ortam, öğrenme-öğretmen süreçleri, eğitim materyalleri ve öğretmenin kendisiyle ilgili algıları.

Tablo 4.1. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin çoklu zekâ uygulamaları kapsamında okullardaki fiziki ortama ilişkin görüşleri (N=146)

FİZİKİ ORTAM	\bar{X}	ss
01. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için derslikler/sınıflar sayısal olarak yetersizdir.	4,16	0,86
02. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için derslikler/sınıflar donanımsal olarak yetersizdir.	4,12	0,85
03. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için atölye ve işlikler sayısal olarak yetersizdir.	4,15	0,75
04. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için atölye ve işlikler donanımsal olarak yetersizdir.	4,18	0,70
05. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için salonlar sayısal olarak yetersizdir.	4,28	0,79
06. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için salonlar donanımsal olarak yetersizdir.	4,21	0,79
07. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için bahçe alan olarak yetersizdir.	3,81	1,06
08. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için bahçe düzenlemesi yetersizdir.	4,01	0,91

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

Tablo 4.1’den de görüleceği üzere araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin, görev yaptıkları okullardaki fiziki ortamı çoklu zekâ uygulamaları kapsamında genel olarak oldukça olumsuz algılamaktadırlar. Öğretmenler, fiziki ortam için kendilerine sorulan ifadelerden iki tanesini ‘Tamamen katılıyorum’ ve altı tanesini ise ‘Katılıyorum’ düzeyinde değerlendirmişlerdir/puanlamıştır. Maddelerin tümü de fiziki ortama ilişkin yetersizlikleri ifade ettiğinden, öğretmenlerin bu konuda okullarına ilişkin algılarının da olumsuz olduğu anlaşılmaktadır.

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri, çoklu zekâ uygulamaları kapsamında fiziksel ortamla ilgili en yüksek ortalama puanı $\bar{X} = 4,28 \pm 0,79$ ile “05. Çoklu zekâyâ dayalı uygulamalar için salonlar sayısal olarak yetersizdir.” ve $\bar{X} = 4,21 \pm 0,79$ ile “06. Çoklu zekâyâ dayalı uygulamalar için salonlar donanımsal olarak yetersizdir.” ifadeleri için vermiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri, çoklu zekâyâ dayalı uygulamalar için salonları sayısal ve donanımsal olarak çok yetersiz bulmaktadırlar.

Araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fiziki ortama ilişkin ifadelerden, “07. Çoklu zekâyâ dayalı uygulamalar için bahçe alan olarak yetersizdir.” ($\bar{X} = 3,81 \pm 1,06$) ve “08. Çoklu zekâyâ dayalı uygulamalar için bahçe düzenlemesi yetersizdir.” ($\bar{X} = 4,01 \pm 0,91$) ifadelerini nispeten diğerlerine göre daha düşük düzeyde puanlamışlardır. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri çoklu zekâ uygulamaları kapsamında fiziki ortamla ilgili olarak okul bahçesinin alanını ve düzenlenmesine ilişkin görüşleri de olumsuz olmakla birlikte bunu diğer fiziksel ortam yetersizliklerine göre daha az önemli buldukları anlaşılmaktadırlar.

Tablo 4.2. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin çoklu zekâ uygulamaları kapsamında öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin görüşleri (N=146)

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜREÇLERİ	\bar{X}	ss
09. Sınıflar, öğrencilerin zekâ türleri dikkate alınarak oluşturulmamaktadır.	4,11	0,97
10. Ders süreleri çoklu zekâya dayalı uygulamalar için yetersizdir.	3,59	1,11
11. Ders sayısı çoklu zekâya dayalı uygulamalar için yetersizdir.	3,72	1,06
12. Dersler, öğrencilerin zekâ türünü dikkate alarak işlenmemektedir.	3,86	0,99
13. Kaynaştırma öğrencileri, çoklu zekâya dayalı uygulamaların yapılmasını zorlaştırmaktadır.	3,55	1,15
14. Çoklu zekâya dayalı uygulamaların değerlendirmesine yönelik ölçme-değerlendirme araçları yetersizdir.	3,93	0,94

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

Tablo 4.2’de araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin çoklu zekâ uygulamalarını öğrenme-öğretme kapsamında değerlendirmeleri özetlenmiştir. Öğretmenler, öğrenme-öğretme süreçlerini de çoklu zekâ uygulamaları kapsamında genel olarak olumsuz değerlendirmektedirler. Ancak öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin görüşleri, fiziki ortama ilişkin görüşlerine göre biraz daha az olumsuz olduğu anlaşılmaktadır. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin, öğrenme-öğretme süreçleri için verilen 6 maddeyi de ‘Katılıyorum’ düzeyinde puanladıkları/değerlendirdikleri görülmektedir (\bar{X} =3,55 ile \bar{X} =4,11 arasında).

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri, çoklu zekâ uygulamaları kapsamında öğrenme-öğretme süreçleriyle ilgili en yüksek ortalama puanları \bar{X} =4,11±0,97 ile “09. Sınıflar, öğrencilerin zekâ türleri dikkate alınarak oluşturulmamaktadır.” ve \bar{X} =3,93±0,94 ile “14. Çoklu zekâya dayalı uygulamaların değerlendirmesine yönelik ölçme-değerlendirme araçları yetersizdir.” ifadeleri için vermiştir. Bunları, \bar{X} =3,86±0,99 ile “12. Dersler, öğrencilerin zekâ türünü dikkate alarak işlenmemektedir.” ve \bar{X} =3,72±1,06 ile “11. Ders sayısı çoklu zekâya dayalı uygulamalar için yetersizdir.” takip etmektedir. Öğrenme-öğretme süreçleriyle ilgili “10. Ders süreleri çoklu zekâya

dayalı uygulamalar için yetersizdir.” ($\bar{X}=3,59\pm 1,11$) ve “13. Kaynaştırma öğrencileri, çoklu zekâya dayalı uygulamaların yapılmasını zorlaştırmaktadır.” ($\bar{X}=3,55\pm 1,15$) ifadelerindeki yetersizliklerin ise öğretmenler tarafından daha az önemli bulunduğu görülmektedir.

Tablo 4.3. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin çoklu zekâ uygulamaları kapsamında eğitim materyallerine ilişkin görüşleri (N=146)

EĞİTİM MATERYALLERİ	\bar{X}	ss
15. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için gerekli olan eğitim araç-gereci sayısal olarak yetersizdir.	4,18	0,75
16. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için gerekli olan eğitim araç-gereci çeşitlilik olarak yetersizdir.	4,14	0,78
17. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için gerekli olan eğitim araç-gereci nitelik olarak yetersizdir.	3,99	0,93

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

Tablo 4.3'ten görüleceği üzere, araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenleri çoklu zeka uygulamaları kapsamında gerekli olan eğitim araç-gereçlerini hem sayısal, hem de çeşit ve nitelik bakımından oldukça yetersiz bulmaktadır. Öğretmenler, sırasıyla gerekli olan eğitim araç-gereçlerini en çok sayısal ($\bar{X}=4,18\pm 0,78$), çeşit ($\bar{X}=4,14\pm 0,78$) ve nitelik bakımından ($\bar{X}=3,99\pm 0,93$) yetersiz bulmaktadırlar.

Tablo 4.4. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin çoklu zekâ uygulamaları kapsamında kendileri ilgili algılarına ilişkin görüşleri (N=146)

ÖĞRETMENİN KENDİSİYLE İLGİLİ ALGILARI	\bar{X}	ss
18. Çoklu zekâ ve çoklu zekâya dayalı uygulamalar hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.	2,92	1,27
19. Çoklu Zekâ Modeli ve uygulamalarının gerekli olduğuna inanmıyorum.	2,56	1,33
20. Çoklu Zekâ Modeli ve uygulamaları hakkında kendimi geliştirme ihtiyacı duymuyorum.	2,63	1,24
21. Çoklu zekâ ve çoklu zekâya dayalı uygulamalara ayrılan zamanın vakit kaybı olduğunu düşünüyorum.	2,48	1,31
22. Çoklu Zekâ Modeli'ne uygun etkinliklerin nasıl geliştirilebileceği hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.	2,82	1,20
23. Çoklu Zekâ Modeli'ne göre bir dersin nasıl işlenmesi gerektiği hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.	2,88	1,26
24. Çoklu Zekâ Modeli'ne uygun ölçme-değerlendirme amaçları hazırlama konusunda yeterli bilgiye sahip değilim.	2,92	1,24

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

Tablo 4.4'te araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin çoklu zekâ uygulamalarına ilişkin kendileri ile ilgili algılarını değerlendirmeleri düzeyleri özetlenmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin çoklu zekâ uygulamaları için kendilerine ilişkin algılarının daha çok 'Kararsız' olma düzeyinde gerçekleştiği, kendilerini ne çok yeterli ne de çok yetersiz görmedikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenler, kendilerine ilişkin algıları için verilen yedi maddeden 2 tanesine 'Katılmıyorum' diğerlerine ise 'Kararsızım' demişlerdir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri, $\bar{X}=2,56\pm 1,33$ ile "19. Çoklu Zekâ Modeli ve uygulamalarının gerekli olduğuna inanmıyorum." ve $\bar{X}=2,48\pm 1,31$ ile "21. Çoklu zeka ve çoklu zekaya dayalı uygulamalara ayrılan zamanın vakit kaybı olduğunu düşünüyorum." ifadelerine katılmadıklarını, bu uygulamaları gerekli gördükleri ve zaman kaybı olmadığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler diğer maddelerdeki ifadeler konusunda ise kararsız kaldıklarını göstermişlerdir. Öğretmenler sırasıyla, en çok $\bar{X}=2,92\pm 1,27$ ile "18. Çoklu zekâ ve çoklu zekâya dayalı uygulamalar hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.", $\bar{X}=2,92\pm 1,24$ ile "24. Çoklu Zekâ Modeli'ne uygun ölçme-değerlendirme amaçları hazırlama konusunda yeterli bilgiye sahip değilim.", $\bar{X}=2,88\pm 1,26$ ile "23. Çoklu Zekâ Modeli'ne göre bir dersin nasıl işlenmesi gerektiği hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.", $\bar{X}=2,82\pm 1,20$ ile "22. Çoklu Zekâ Modeli'ne uygun etkinliklerin nasıl geliştirilebileceği hakkında yeterli bilgiye sahip değilim." ve $\bar{X}=2,63\pm 1,24$ ile "20. Çoklu Zekâ Modeli ve uygulamaları hakkında kendimi geliştirme ihtiyacı duymuyorum." konularında kararsız olduklarını ifade etmişlerdir.

Genel olarak bakıldığında araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin çoklu zekâ ve çoklu zekâya dayalı uygulamalara ilişkin tutumlarının olumlu olduğu söylenebilir.

4.2. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kişisel Özelliklerine Bağlı Olarak Çoklu Zekâ Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Bu bölümde araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kişisel özelliklerinden cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve hizmetiçi eğitim almaya bağlı olarak çoklu zekâ ve çoklu zekâyâ dayalı uygulamalara ilişkin tutumlarını incelemeye yönelik yapılan analizlere yer verilmiştir.

4.2.1 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Cinsiyetine Bağlı Olarak Çoklu Zekâ Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Tablo 4.5. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin çoklu zekâ uygulamaları kapsamında fiziki ortama ilişkin verdikleri puanların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair t-testi (N=146)

Fiziki Ortam	Cinsiyet	Betimsel İstatistik			t-test		
		n	\bar{X}	ss	t	sd	p
01. Çoklu zekâyâ dayalı uygulamalar için derslikler/sınıflar sayısal olarak yetersizdir.	Kadın	40	4,13	1,02	0,28	144	0,780
	Erkek	106	4,17	0,80			
02. Çoklu zekâyâ dayalı uygulamalar için derslikler/sınıflar donanımsal olarak yetersizdir.	Kadın	40	4,30	0,76	2,06	144	0,041*
	Erkek	106	4,06	0,87			
03. Çoklu zekâyâ dayalı uygulamalar için atölye ve işlikler sayısal olarak yetersizdir.	Kadın	40	4,35	0,70	2,00	144	0,047*
	Erkek	106	4,08	0,75			
04. Çoklu zekâyâ dayalı uygulamalar için atölye ve işlikler donanımsal olarak yetersizdir.	Kadın	40	4,33	0,66	2,08	144	0,040*
	Erkek	106	4,12	0,71			
05. Çoklu zekâyâ dayalı uygulamalar için salonlar sayısal olarak yetersizdir.	Kadın	40	4,40	0,74	1,12	144	0,267
	Erkek	106	4,24	0,81			
06. Çoklu zekâyâ dayalı uygulamalar için salonlar donanımsal olarak yetersizdir.	Kadın	40	4,45	0,68	2,27	144	0,025*
	Erkek	106	4,12	0,81			
07. Çoklu zekâyâ dayalı uygulamalar için bahçe alan olarak yetersizdir.	Kadın	40	3,98	1,00	1,17	144	0,244
	Erkek	106	3,75	1,08			
08. Çoklu zekâyâ dayalı uygulamalar için bahçe düzenlemesi yetersizdir.	Kadın	40	4,23	0,84	2,02	144	0,043*
	Erkek	106	3,89	0,93			

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin cinsiyetinin, çoklu zekâ uygulamaları kapsamında, fiziki ortamı değerlendirmelerinde beş ifade bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 4.5). Buna göre;

Kadın ve erkek beden ve spor öğretmenlerinin, çoklu zekâya dayalı uygulamalar için derslikler/sınıfları donanımsal olarak yetersiz bulma düzeylerinin farklı olduğu bulunmuştur [$t_{(144)}=2,06$ ve $p<0,05$]. Cinsiyete bağlı olarak hesaplanan ortalama puanlar incelendiğinde; kadın öğretmenlerin çoklu zekâya dayalı uygulamalar için derslikler/sınıfları donanımsal olarak daha yetersiz buldukları görülmektedir (\bar{X} Kadın=4,30 ve \bar{X} Erkek=4,06). “Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için derslikler/sınıflar donanımsal olarak yetersizdir.” ifadesini kadın öğretmenler ‘Tamamen katılıyorum’, erkek öğretmenler ise ‘Katılıyorum’ düzeyinde değerlendirmişlerdir.

Kadın ve erkek beden ve spor öğretmenlerinin, çoklu zekâya dayalı uygulamalar için atölye ve işlikleri sayısal olarak yetersiz bulma düzeylerinin de farklı olduğu bulunmuştur [$t_{(144)}=2,00$ ve $p<0,05$]. Ortalama puanlar incelendiğinde; kadın öğretmenlerin çoklu zekâya dayalı uygulamalar için atölye ve işlikleri sayısal olarak yetersiz bulma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (\bar{X} Kadın=4,35 ve \bar{X} Erkek=4,08). “Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için atölye ve işlikler sayısal olarak yetersizdir.” ifadesini kadın öğretmenler ‘Tamamen katılıyorum’, erkek öğretmenler ise ‘Katılıyorum’ düzeyinde puanlamışlardır.

Kadın ve erkek beden ve spor öğretmenlerinin, çoklu zekâya dayalı uygulamalar için atölye ve işlikleri donanımsal olarak yetersiz bulma düzeylerinin de farklı olduğu bulunmuştur [$t_{(144)}=2,08$ ve $p<0,05$]. Ortalama puanlar incelendiğinde; kadın öğretmenlerin çoklu zekâya dayalı uygulamalar için atölye ve işlikleri donanımsal olarak yetersiz bulma düzeylerinin de daha yüksek olduğu görülmektedir (\bar{X} Kadın=4,33 ve \bar{X} Erkek=4,12). “Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için atölye ve işlikler donanımsal olarak yetersizdir.” ifadesini kadın öğretmenler ‘Tamamen katılıyorum’, erkek öğretmenler ise ‘Katılıyorum’ düzeyinde puanlamışlardır.

Kadın ve erkek beden ve spor öğretmenlerinin, çoklu zekâya dayalı uygulamalar için salonları donanımsal olarak yetersiz bulma düzeylerinin de farklı olduğu bulunmuştur [$t_{(144)}=2,27$ ve $p<0,05$]. Ortalama puanlar incelendiğinde; kadın öğretmenlerin çoklu zekâya dayalı uygulamalar için salonları donanımsal olarak yetersiz bulma düzeylerinin de erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (\bar{X} Kadın=4,45 ve \bar{X} Erkek=4,12). “Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için salonlar donanımsal olarak

yetersizdir.” ifadesini kadın öğretmenler yine ‘Tamamen katılıyorum’, erkek öğretmenler ise ‘Katılıyorum’ düzeyinde değerlendirmişlerdir.

Son olarak, kadın ve erkek beden ve spor öğretmenlerinin, çoklu zekâya dayalı uygulamalar için bahçe düzenlemesini yetersiz bulma düzeylerinin de farklı olduğu bulunmuştur [$t_{(144)}=2,02$ ve $p<0,05$]. Ortalama puanlar incelendiğinde; kadın öğretmenlerin çoklu zekâya dayalı uygulamalar için bahçe düzenlemesini yetersiz bulma düzeylerinin de erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (\bar{X} Kadın=4,23 ve \bar{X} Erkek=3,89). “Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için salonlar donanımsal olarak yetersizdir.” ifadesini kadın öğretmenler yine ‘Tamamen katılıyorum’, erkek öğretmenler ise ‘Katılıyorum’ düzeyinde değerlendirmişlerdir.

Tablo 4.6. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin çoklu zekâ uygulamaları kapsamında öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin verdikleri puanların cinsiyete göre farklılaşım farklılaşmadığına dair t-testi (N=146)

Öğrenme-Öğretme Süreçleri	Cinsiyet	Betimsel İstatistik			t-test		
		n	\bar{X}	ss	t	sd	p
09. Sınıflar, öğrencilerin zekâ türleri dikkate alınarak oluşturulmamaktadır.	Kadın	40	4,28	0,90	2,19	144	0,015*
	Erkek	106	3,98	1,00			
10. Ders süreleri çoklu zekâya dayalı uygulamalar için yetersizdir.	Kadın	40	3,65	1,00	0,41	144	0,686
	Erkek	106	3,57	1,16			
11. Ders sayısı çoklu zekâya dayalı uygulamalar için yetersizdir.	Kadın	40	3,73	0,96	0,04	144	0,968
	Erkek	106	3,72	1,10			
12. Dersler, öğrencilerin zekâ türünü dikkate alarak işlenmemektedir.	Kadın	40	3,88	1,09	0,09	144	0,929
	Erkek	106	3,86	0,95			
13. Kaynaştırma öğrencileri, çoklu zekâya dayalı uygulamaların yapılmasını zorlaştırmaktadır.	Kadın	40	3,15	1,21	2,68	144	0,008*
	Erkek	106	3,71	1,09			
14. Çoklu zekâya dayalı uygulamaların değerlendirmesine yönelik ölçme-değerlendirme araçları yetersizdir.	Kadın	40	3,98	1,03	0,34	144	0,734
	Erkek	106	3,92	0,92			

*Fark $p<0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin çoklu zekâ uygulamaları kapsamında öğrenme-öğretme süreçlerini değerlendirmelerinde, cinsiyetin iki ifadede anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 4.6). Buna göre;

Kadın ve erkek beden ve spor öğretmenlerinin, öğrenme-öğretme süreçleri bakımından sınıfların, öğrencilerin zekâ türleri dikkate alınarak oluşturulmadığına ilişkin algı düzeylerinin farklı olduğu bulunmuştur [$t_{(144)}=2,19$ ve $p<0,05$]. Ortalama puanlar incelendiğinde; kadın öğretmenlerin, sınıfların, öğrencilerin zekâ türleri dikkate alınarak oluşturulmadığını daha çok düşündükleri görülmektedir (\bar{X} Kadın=4,28 ve \bar{X} Erkek=3,98). “Sınıflar, öğrencilerin zekâ türleri dikkate alınarak oluşturulmamaktadır.” ifadesini kadın öğretmenler ‘Tamamen katılıyorum’, erkek öğretmenler ise ‘Katılıyorum’ düzeyinde değerlendirmişlerdir.

Kadın ve erkek beden ve spor öğretmenlerinin, öğrenme-öğretme süreçleri bakımından kaynaştırma öğrencilerinin, çoklu zekâya dayalı uygulamaların yapılmasını zorlaştırdığı düşüncesine ilişkin algı düzeylerinin de farklı olduğu bulunmuştur [$t_{(144)}=2,68$ ve $p<0,05$]. Ortalama puanlar incelendiğinde; kadın öğretmenlerin, kaynaştırma öğrencilerinin, çoklu zekâya dayalı uygulamaların yapılmasını zorlaştırdığı düşüncesine daha az katıldıkları görülmektedir (\bar{X} Kadın=3,15 ve \bar{X} Erkek=3,71). “Kaynaştırma öğrencileri, çoklu zekâya dayalı uygulamaların yapılmasını zorlaştırmaktadır.” ifadesini kadın öğretmenler ‘Kararsızım’, erkek öğretmenler ise ‘Katılıyorum’ düzeyinde değerlendirmişlerdir.

Tablo 4.7. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin çoklu zekâ uygulamaları kapsamında eğitim materyallerine ilişkin verdikleri puanların cinsiyete göre farklılaşım farklılaşmadığına dair t-testi (N=146)

Eğitim Materyalleri	Cinsiyet	Betimsel İstatistik			t-test		
		n	\bar{X}	ss	t	sd	p
15. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için gerekli olan eğitim araç-gereci sayısal olarak yetersizdir.	Kadın	40	4,40	0,63	2,15	144	0,033*
	Erkek	106	4,10	0,78			
16. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için gerekli olan eğitim araç-gereci çeşitlilik olarak yetersizdir.	Kadın	40	4,40	0,63	2,56	144	0,011*
	Erkek	106	4,04	0,80			
17. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için gerekli olan eğitim araç-gereci nitelik olarak yetersizdir.	Kadın	40	4,25	0,85	2,17	144	0,036*
	Erkek	106	3,86	0,94			

*Fark $p<.05$ düzeyinde anlamlıdır.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin çoklu zekâ uygulamaları kapsamında eğitim materyallerini değerlendirmelerinde, cinsiyetin alt başlıkta yer alan her üç ifade de anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 4.7). Buna göre;

Kadın ve erkek beden ve spor öğretmenlerinin, eğitim materyalleri bakımından çoklu zekâya dayalı uygulamalar için gerekli olan araç ve gereçlerin sayısal olarak yeterliliğine ilişkin algı düzeylerinin farklı olduğu bulunmuştur [$t_{(144)}=2,15$ ve $p<0,05$]. Ortalama puanlar incelendiğinde; kadın öğretmenlerin, gerekli olan araç ve gereçleri erkeklere göre sayısal olarak daha yeterli gördükleri anlaşılmaktadır (\bar{X} Kadın=4,40 ve \bar{X} Erkek=4,10). “Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için gerekli olan eğitim araç-gereci sayısal olarak yetersizdir.” ifadesini kadın öğretmenler ‘Tamamen katılıyorum’, erkek öğretmenler ise ‘Katılıyorum’ düzeyinde puanlamışlardır.

Kadın ve erkek beden ve spor öğretmenlerinin, eğitim materyalleri bakımından çoklu zekâya dayalı uygulamalar için gerekli olan araç ve gereçlerin çeşitliliğinin yeterliliğine ilişkin algı düzeylerinin de farklı olduğu bulunmuştur [$t_{(144)}=2,56$ ve $p<0,05$]. Ortalama puanlar incelendiğinde; kadın öğretmenlerin, gerekli olan araç ve gereçleri çeşitlilik bakımından çok daha az yeterli buldukları anlaşılmaktadır (\bar{X} Kadın=4,40 ve \bar{X} Erkek=4,04). “Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için gerekli olan eğitim araç-gereci çeşitlilik olarak yetersizdir.” ifadesini kadın öğretmenler ‘Tamamen katılıyorum’, erkek öğretmenler ise ‘Katılıyorum’ düzeyinde puanlamışlardır.

Son olarak, kadın ve erkek beden ve spor öğretmenlerinin, eğitim materyalleri bakımından çoklu zekâya dayalı uygulamalar için gerekli olan araç ve gereçlerin nitelik yönünden yeterliliğine ilişkin algı düzeylerinin de farklı olduğu bulunmuştur [$t_{(144)}=2,17$ ve $p<0,05$]. Ortalama puanlar incelendiğinde; kadın öğretmenlerin, gerekli olan araç ve gereçleri nitelik yönünden çok daha yetersiz buldukları anlaşılmaktadır (\bar{X} Kadın=4,25 ve \bar{X} Erkek=3,86). “Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için gerekli olan eğitim araç-gereci nitelik olarak yetersizdir.” ifadesini kadın öğretmenler ‘Tamamen katılıyorum’, erkek öğretmenler ise ‘Katılıyorum’ düzeyinde puanlamışlardır.

Tablo 4.8. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin çoklu zekâ uygulamaları kapsamında kendisi ile ilgili algısına ilişkin verdikleri puanların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair t-testi (N=146)

Öğretmenin Kendisiyle İlgili Algıları	Cinsiyet	Betimsel İstatistik			t-test		
		n	\bar{X}	ss	t	sd	p
18. Çoklu zekâ ve çoklu zekâya dayalı uygulamalar hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.	Kadın	40	2,63	1,23	2,03	144	0,044*
	Erkek	106	3,03	1,27			
19. Çoklu Zekâ Modeli ve uygulamalarının gerekli olduğuna inanmıyorum.	Kadın	40	2,23	1,31	2,19	144	0,031*
	Erkek	106	2,69	1,33			
20. Çoklu Zekâ Modeli ve uygulamaları hakkında kendimi geliştirme ihtiyacı duymuyorum.	Kadın	40	2,23	1,21	2,47	144	0,015*
	Erkek	106	2,78	1,22			
21. Çoklu zekâ ve çoklu zekâya dayalı uygulamalara ayrılan zamanın vakit kaybı olduğunu düşünüyorum.	Kadın	40	1,98	1,14	2,92	144	0,004*
	Erkek	106	2,67	1,33			
22. Çoklu Zekâ Modeli'ne uygun etkinliklerin nasıl geliştirilebileceği hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.	Kadın	40	2,55	1,15	2,05	144	0,041*
	Erkek	106	2,92	1,20			
23. Çoklu Zekâ Modeli'ne göre bir dersin nasıl işlenmesi gerektiği hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.	Kadın	40	2,55	1,22	2,32	144	0,018*
	Erkek	106	3,01	1,25			
24. Çoklu Zekâ Modeli'ne uygun ölçme-değerlendirme amaçları hazırlama konusunda yeterli bilgiye sahip değilim.	Kadın	40	2,70	1,16	-1,31	144	0,193
	Erkek	106	3,00	1,27			

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin, çoklu zekâ uygulamaları kapsamında kendileri ile ilgili algılarına ilişkin değerlendirmelerinde, cinsiyetin altı ifadede anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 4.8). Buna göre;

Kadın ve erkek beden ve spor öğretmenlerinin, çoklu zekâ ve çoklu zekâya dayalı uygulamalar hakkında yeterli bilgiye sahip olma yeterliliğine ilişkin algı düzeylerinin farklı olduğu bulunmuştur [$t_{(144)}=2,03$ ve $p < 0,05$]. Ortalama puanlar incelendiğinde; kadın öğretmenlerin kendilerini, çoklu zekâ ve çoklu zekâya dayalı uygulamalar hakkında bilgi sahibi olmak bakımından daha az yetersiz algıladıkları görülmektedir (\bar{X} Kadın=2,63 ve \bar{X} Erkek=3,03).

Kadın ve erkek beden ve spor öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Modeli uygulamalarının gerekliliğine ilişkin görüşlerinde de anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur

[$t_{(144)}=2,19$ ve $p<0,05$]. Cinsiyete göre ortalama puanlar incelendiğinde; kadın öğretmenlerin Çoklu Zekâ Modeli uygulamalarının gerekliliğine erkek öğretmenlerden daha çok inandıkları görülmektedir (\bar{X} Kadın=2,23 ve \bar{X} Erkek=2,69). Kadın öğretmenler “*Çoklu Zekâ Modeli ve uygulamalarının gerekli olduğuna inanmıyorum.*” ifadesini ‘Katılmıyorum’, erkek öğretmenler ise ‘Kararsızım’ düzeyinde puanlamışlardır.

Kadın ve erkek beden ve spor öğretmenlerinin, Çoklu Zekâ Modeli ve uygulamaları hakkında kendilerini geliştirme ihtiyacı duymaya ilişkin algı düzeylerinde de anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur [$t_{(144)}=2,47$ ve $p<0,05$]. Cinsiyete göre ortalama puanlar incelendiğinde; erkek öğretmenlerin kendilerini geliştirme ihtiyacını daha az duydukları anlaşılmaktadır (\bar{X} Kadın=2,23 ve \bar{X} Erkek=2,78). Kadın öğretmenler “*Çoklu Zekâ Modeli ve uygulamaları hakkında kendimi geliştirme ihtiyacı duymuyorum.*” ifadesini ‘Katılmıyorum’, erkek öğretmenler ise ‘Kararsızım’ düzeyinde değerlendirmişlerdir.

Kadın ve erkek beden ve spor öğretmenlerinin, çoklu zekâ ve çoklu zekâ uygulamalarına ayrılan zamanın vakit kaybı olduğu düşüncesine ilişkin algı düzeylerinde de anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur [$t_{(144)}=2,92$ ve $p<0,05$]. Cinsiyete göre ortalama puanlar incelendiğinde; erkek öğretmenlerin, çoklu zekâ ve çoklu zekâ uygulamalarına ayrılan zamanın vakit kaybı olduğu düşüncesine daha çok katıldıkları görülmektedir (\bar{X} Kadın=1,98 ve \bar{X} Erkek=2,67). Kadın öğretmenler “*Çoklu zekâ ve çoklu zekâyâ dayalı uygulamalara ayrılan zamanın vakit kaybı olduğunu düşünüyorum.*” ifadesini ‘Katılmıyorum’, erkek öğretmenler ise ‘Kararsızım’ düzeyinde değerlendirmişlerdir.

Kadın ve erkek beden ve spor öğretmenlerinin, çoklu zekâ modeline uygun etkinliklerin nasıl geliştirilebileceği hakkında yeterli bilgiye sahip olmaya ilişkin algı düzeylerinde de anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur [$t_{(144)}=2,05$ ve $p<0,05$]. Cinsiyete göre ortalama puanlar incelendiğinde; erkek öğretmenlerin, çoklu zekâ modeline uygun etkinliklerin nasıl geliştirilebileceği hakkında daha az bilgiye sahip olduklarını düşündükleri anlaşılmaktadır (\bar{X} Kadın=2,55 ve \bar{X} Erkek=2,92). Kadın öğretmenler “*Çoklu Zekâ Modeli’ne uygun etkinliklerin nasıl geliştirilebileceği hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.*” ifadesini ‘Katılmıyorum’, erkek öğretmenler ise ‘Kararsızım’ düzeyinde değerlendirmişlerdir.

Son olarak, kadın ve erkek öğretmenlerin, çoklu zekâ modeline göre bir dersin nasıl işlenmesi gerektiği hakkında yeterli bilgiye sahip olmaya ilişkin algı düzeylerinde de anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur [$t_{(144)}=2,32$ ve $p<0,05$]. Cinsiyete göre ortalama puanlar incelendiğinde; erkek öğretmenlerin, çoklu zekâ modeline göre bir dersin nasıl işlenmesi gerektiği hakkında daha az bilgiye sahip olduklarını düşündükleri görülmektedir (\bar{X} Kadın=2,55 ve \bar{X} Erkek=3,01). Kadın öğretmenler “Çoklu Zeka Modeli’ne göre bir dersin nasıl işlenmesi gerektiği hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.” ifadesini ‘Katılmıyorum’, erkek öğretmenler ise ‘Kararsızım’ düzeyinde değerlendirmişlerdir.

4.2.2 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Yaşlarına Bağlı Olarak Çoklu Zekâ Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Tablo 4.9. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaşı ile çoklu zekâ uygulamaları kapsamında fiziki ortama ilişkin verdikleri puanlar arasındaki ilişki (N=146)

Fiziki Ortam		Yaş
01. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için derslikler/sınıflar sayısal olarak yetersizdir.	r p	-0,472* 0,017
02. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için derslikler/sınıflar donanımsal olarak yetersizdir.	r p	-0,511** 0,002
03. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için atölye ve işlikler sayısal olarak yetersizdir.	r p	-0,415* 0,011
04. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için atölye ve işlikler donanımsal olarak yetersizdir.	r p	-0,496** 0,004
05. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için salonlar sayısal olarak yetersizdir.	r p	-0,603** 0,001
06. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için salonlar donanımsal olarak yetersizdir.	r p	-0,528** 0,000
07. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için bahçe alan olarak yetersizdir.	r p	0,043 0,610
08. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için bahçe düzenlemesi yetersizdir.	r p	-0,048 0,567

*İlişki (korelasyon) .05 düzeyinde anlamlıdır.

**İlişki (korelasyon) .01 düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin çoklu zekâ uygulamaları kapsamında fiziki ortamı değerlendirmeleri ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştırmak üzere yapılan korelasyon testine göre, öğretmenlerin yaşı ile fiziki ortamla ilgili altı ifade arasında anlamlı bir ilişki vardır (Tablo 4.9). Buna göre;

Öğretmenlerin yaşı ile “01. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için derslikler/sınıflar sayısal olarak yetersizdir.” ifadesini değerlendirmeleri arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki vardır ($r=-,472$ ve $p<.05$). Buna göre; öğretmenlerin yaşı küçüldükçe, çoklu zekâya dayalı uygulamalar için derslikleri/sınıfları sayısal olarak yetersiz bulma düzeyleri artmaktadır (ya da tersi).

Öğretmenlerin yaşı ile “02. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için derslikler/sınıflar donanımsal olarak yetersizdir.” ifadesini değerlendirmeleri arasında da anlamlı ve negatif yönde bir ilişki vardır ($r=-,511$ ve $p<.01$). Buna göre; öğretmenlerin yaşı küçüldükçe, çoklu zekâya dayalı uygulamalar için derslikleri/sınıfları donanımsal olarak yetersiz bulma düzeyleri artmaktadır (ya da tersi).

Öğretmenlerin yaşı ile “03. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için atölye ve işlikler sayısal olarak yetersizdir.” ifadesini değerlendirmeleri arasında da anlamlı ve negatif yönde bir ilişki vardır ($r=-,415$ ve $p<.05$). Buna göre; öğretmenlerin yaşı küçüldükçe, çoklu zekâya dayalı uygulamalar için atölye ve işlikleri sayısal olarak yetersiz bulma düzeyleri artmaktadır (ya da tersi).

Öğretmenlerin yaşı ile “04. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için atölye ve işlikler donanımsal olarak yetersizdir.” ifadesini değerlendirmeleri arasında da anlamlı ve negatif yönde bir ilişki vardır ($r=-,496$ ve $p<.01$). Buna göre; öğretmenlerin yaşı küçüldükçe, çoklu zekâya dayalı uygulamalar için atölye ve işlikleri donanımsal olarak yetersiz bulma düzeyleri artmaktadır (ya da tersi).

Öğretmenlerin yaşı ile “05. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için salonlar sayısal olarak yetersizdir.” ifadesini değerlendirmeleri arasında da anlamlı ve negatif yönde bir ilişki vardır ($r=-,603$ ve $p<.01$). Buna göre; öğretmenlerin yaşı küçüldükçe, çoklu zekâya dayalı uygulamalar için salonları sayısal olarak yetersiz bulma düzeyleri artmaktadır (ya da tersi).

Öğretmenlerin yaşı ile “06. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için salonlar donanımsal olarak yetersizdir.” ifadesini değerlendirmeleri arasında da anlamlı ve negatif yönde bir

ilişki vardır ($r=-,528$ ve $p<.01$). Buna göre; öğretmenlerin yaşı küçüldükçe, çoklu zekâya dayalı uygulamalar için salonları donanımsal olarak yetersiz bulma düzeyleri artmaktadır (ya da tersi).

Tablo 4.10. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaşı ile çoklu zekâ uygulamaları kapsamında öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin verdikleri puanlar arasındaki ilişki (N=146)

Öğrenme-Öğretme Süreçleri		Yaş
09. Sınıflar, öğrencilerin zekâ türleri dikkate alınarak oluşturulmamaktadır.	r	-0,303*
	p	0,018
10. Ders süreleri çoklu zekâya dayalı uygulamalar için yetersizdir.	r	-0,422*
	p	0,011
11. Ders sayısı çoklu zekâya dayalı uygulamalar için yetersizdir.	r	0,111
	p	0,181
12. Dersler, öğrencilerin zekâ türünü dikkate alarak işlenmemektedir.	r	-0,526**
	p	0,000
13. Kaynaştırma öğrencileri, çoklu zekâya dayalı uygulamaların yapılmasını zorlaştırmaktadır.	r	0,278*
	p	0,023
14. Çoklu zekâya dayalı uygulamaların değerlendirmesine yönelik ölçme-değerlendirme araçları yetersizdir.	r	-0,601**
	p	0,000

*İlişki (korelasyon) .05 düzeyinde anlamlıdır.

**İlişki (korelasyon) .01 düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin çoklu zekâ uygulamaları kapsamında öğrenme-öğretme süreçlerini değerlendirmeleri ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştırmak üzere yapılan korelasyon testine göre, öğretmenlerin yaşı ile öğrenme-öğretme süreçleri ilgili beş ifade arasında anlamlı bir ilişki vardır (Tablo 4.10). Buna göre;

Öğretmenlerin yaşı ile “09. Sınıflar, öğrencilerin zekâ türleri dikkate alınarak oluşturulmamaktadır.” ifadesini değerlendirmeleri arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki vardır ($r=-,303$ ve $p<.05$). Buna göre; öğretmenlerin yaşı küçüldükçe, sınıfların, öğrencilerin zekâ türleri dikkate alınmadan oluşturulduğu düşüncesine sahip olma düzeyleri artmaktadır (ya da tersi).

Öğretmenlerin yaşı ile “10. Ders süreleri çoklu zekâya dayalı uygulamalar için yetersizdir.” ifadesini değerlendirmeleri arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki

vardır ($r=-,422$ ve $p<.05$). Buna göre; öğretmenlerin yaşı küçüldükçe, ders sürelerini çoklu zekâya dayalı uygulamalar için yetersiz bulma düzeyleri artmaktadır (ya da tersi).

Öğretmenlerin yaşı ile “12. Dersler, öğrencilerin zekâ türünü dikkate alarak işlenmemektedir.” ifadesini değerlendirmeleri arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki vardır ($r=-,526$ ve $p<.01$). Buna göre; öğretmenlerin yaşı küçüldükçe, derslerin, öğrencilerin zekâ türünü dikkate alarak işlenmediği düşüncesine sahip olma düzeyi artmaktadır (ya da tersi).

Öğretmenlerin yaşı ile “13. Kaynaştırma öğrencileri, çoklu zekâya dayalı uygulamaların yapılmasını zorlaştırmaktadır.” ifadesini değerlendirmeleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır ($r=,278$ ve $p<.05$). Buna göre; öğretmenlerin yaşı büyüdükçe, kaynaştırma öğrencilerinin, çoklu zekâya dayalı uygulamaların yapılmasını zorlaştırdığı düşüncesine sahip olma düzeyi artmaktadır (ya da tersi).

Son olarak, öğretmenlerin yaşı ile “14. Çoklu zekâya dayalı uygulamaların değerlendirmesine yönelik ölçme-değerlendirme araçları yetersizdir.” ifadesini değerlendirmeleri arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki vardır ($r=-,601$ ve $p<.01$). Buna göre; öğretmenlerin yaşı küçüldükçe, çoklu zekâya dayalı uygulamaların değerlendirmesine yönelik ölçme-değerlendirme araçlarını yetersiz bulma düzeyi artmaktadır (ya da tersi).

Tablo 4.11. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaşı ile çoklu zekâ uygulamaları kapsamında eğitim materyallerine ilişkin verdikleri puanlar arasındaki ilişki (N=146)

Eğitim Materyalleri		Yaş
15. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için gerekli olan eğitim araç-gereci sayısal olarak yetersizdir.	r	-0,418*
	p	0,015
16. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için gerekli olan eğitim araç-gereci çeşitlilik olarak yetersizdir.	r	-0,561**
	p	0,000
17. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için gerekli olan eğitim araç-gereci nitelik olarak yetersizdir.	r	-0,604**
	p	0,000

*İlişki (korelasyon) .05 düzeyinde anlamlıdır.

**İlişki (korelasyon) .01 düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin çoklu zekâ uygulamaları kapsamında eğitim materyallerini değerlendirmeleri ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştırmak üzere yapılan korelasyon testine göre, öğretmenlerin yaşı ile eğitim materyallerini

değerlendirmeleri arasında (alt başlıkta yer alan üç ifade için de) anlamlı bir ilişki vardır (Tablo 4.11). Buna göre; Öğretmenlerin yaşı ile “15. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için gerekli olan eğitim araç-gereci sayısal olarak yetersizdir.” ifadesini değerlendirmeleri arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki vardır ($r=-,418$ ve $p<.05$). Buna göre; öğretmenlerin yaşı küçüldükçe, çoklu zekâya dayalı uygulamalar için gerekli olan eğitim araç-gereci sayısal olarak yetersiz bulma düzeyleri artmaktadır (ya da tersi).

Öğretmenlerin yaşı ile “16. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için gerekli olan eğitim araç-gereci çeşitlilik olarak yetersizdir.” ifadesini değerlendirmeleri arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki vardır ($r=-,561$ ve $p<.01$). Buna göre; öğretmenlerin yaşı küçüldükçe, çoklu zekâya dayalı uygulamalar için gerekli olan eğitim araç-gereci çeşitlilik açısından yetersiz bulma düzeyleri artmaktadır (ya da tersi).

Öğretmenlerin yaşı ile “17. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için gerekli olan eğitim araç-gereci nitelik olarak yetersizdir.” ifadesini değerlendirmeleri arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki vardır ($r=-,604$ ve $p<.01$). Buna göre; öğretmenlerin yaşı küçüldükçe, çoklu zekâya dayalı uygulamalar için gerekli olan eğitim araç-gereci nitelik açısından yetersiz bulma düzeyleri artmaktadır (ya da tersi)

Tablo 4.12. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaşı ile çoklu zekâ uygulamaları kapsamında öğretmenin kendisi ile ilgili algılarına ilişkin verdikleri puanlar arasındaki ilişki (N=146)

Öğretmenin Kendisi ile İlgili Alguları	Yaş
18. Çoklu zekâ ve çoklu zekâya dayalı uygulamalar hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.	r 0,023 p 0,787
19. Çoklu Zekâ Modeli ve uygulamalarının gerekli olduğuna inanmıyorum.	r 0,196* p 0,018
20. Çoklu Zekâ Modeli ve uygulamaları hakkında kendimi geliştirme ihtiyacı duymuyorum.	r 0,172* p 0,037
21. Çoklu zekâ ve çoklu zekâya dayalı uygulamalara ayrılan zamanın vakit kaybı olduğunu düşünüyorum.	r 0,126 p 0,131
22. Çoklu Zekâ Modeli'ne uygun etkinliklerin nasıl geliştirilebileceği hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.	r 0,009 p 0,917
23. Çoklu Zekâ Modeli'ne göre bir dersin nasıl işlenmesi gerektiği hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.	r 0,013 p 0,875
24. Çoklu Zekâ Modeli'ne uygun ölçme-değerlendirme amaçları hazırlama konusunda yeterli bilgiye sahip değilim.	r 0,211* p 0,042

*İlişki (korelasyon) .05 düzeyinde anlamlıdır.

**İlişki (korelasyon) .01 düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin çoklu zekâ uygulamaları kapsamında kendisi ile ilgili algılarını değerlendirmeleri ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştırmak üzere yapılan korelasyon testine göre, öğretmenlerin yaşı ile kendisi ile ilgili algılarına dair üç ifade arasında anlamlı bir ilişki vardır (Tablo 4.12). Buna göre;

Öğretmenlerin yaşı ile “19. Çoklu Zekâ Modeli ve uygulamalarının gerekli olduğuna inanmıyorum.” ifadesini değerlendirmeleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır ($r=,196$ ve $p<.05$). Buna göre; öğretmenlerin yaşı büyüdükçe, Çoklu Zekâ Modeli ve uygulamalarının gerekli olduğuna inanmama düzeyi artmaktadır (ya da tersi).

Öğretmenlerin yaşı ile “20. Çoklu Zekâ Modeli ve uygulamaları hakkında kendimi geliştirme ihtiyacı duymuyorum.” ifadesini değerlendirmeleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır ($r=,172$ ve $p<.05$). Buna göre; öğretmenlerin yaşı büyüdükçe, Çoklu Zekâ Modeli ve uygulamaları hakkında kendilerini geliştirme ihtiyacı duymama düzeyi artmaktadır (ya da tersi).

Öğretmenlerin yaşı ile “24. Çoklu Zekâ Modeli’ne uygun ölçme-değerlendirme amaçları hazırlama konusunda yeterli bilgiye sahip değilim.” ifadesini değerlendirmeleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır ($r=,211$ ve $p<.05$). Buna göre; öğretmenlerin yaşı büyüdükçe, Çoklu Zekâ Modeli’ne uygun ölçme-değerlendirme amaçları hazırlama konusunda yeterli bilgiye sahip olmama düzeyi artmaktadır (ya da tersi).

4.2.3 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Sürelerine Bağlı Olarak Çoklu Zekâ Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Tablo 4.13. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile çoklu zekâ uygulamaları kapsamında fiziki ortama ilişkin verdikleri puanlar arasındaki ilişki (N=146)

Fiziki Ortam		Mesleki Kıdem
01. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için derslikler/sınıflar sayısal olarak yetersizdir.	r p	-0,306* 0,022
02. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için derslikler/sınıflar donanımsal olarak yetersizdir.	r p	-0,418* 0,013
03. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için atölye ve işlikler sayısal olarak yetersizdir.	r p	-0,062 0,457
04. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için atölye ve işlikler donanımsal olarak yetersizdir.	r p	-0,324** 0,007
05. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için salonlar sayısal olarak yetersizdir.	r p	-0,083 0,320
06. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için salonlar donanımsal olarak yetersizdir.	r p	-0,502** 0,002
07. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için bahçe alan olarak yetersizdir.	r p	-0,020 0,808
08. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için bahçe düzenlemesi yetersizdir.	r p	-0,214* 0,033

*İlişki (korelasyon) .05 düzeyinde anlamlıdır.

**İlişki (korelasyon) .01 düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin çoklu zekâ uygulamaları kapsamında fiziki ortamı değerlendirmeleri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştırmak üzere yapılan korelasyon testine göre, öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile fiziki ortamla ilgili beş ifade arasında anlamlı bir ilişki vardır (Tablo 4.13). Buna göre;

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile “01. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için derslikler/sınıflar sayısal olarak yetersizdir.” ifadesini değerlendirmeleri arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki vardır ($r=-,306$ ve $p<.05$). Buna göre; öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri düştükçe, çoklu zekâya dayalı uygulamalar için derslikleri/sınıfları sayısal olarak yetersiz bulma düzeyleri artmaktadır (ya da tersi).

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile “02. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için derslikler/sınıflar donanımsal olarak yetersizdir.” ifadesini değerlendirmeleri arasında da anlamlı ve negatif yönde bir ilişki vardır ($r=-,418$ ve $p<.05$). Buna göre;

öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri düştükçe, çoklu zekâya dayalı uygulamalar için derslikleri/sınıfları donanımsal olarak yetersiz bulma düzeyleri artmaktadır (ya da tersi).

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile “04. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için atölye ve işlikler donanımsal olarak yetersizdir.” ifadesini değerlendirmeleri arasında da anlamlı ve negatif yönde bir ilişki vardır ($r=-,324$ ve $p<.01$). Buna göre; öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri düştükçe, çoklu zekâya dayalı uygulamalar için atölye ve işlikleri donanımsal olarak yetersiz bulma düzeyleri artmaktadır (ya da tersi).

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile “06. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için salonlar donanımsal olarak yetersizdir.” ifadesini değerlendirmeleri arasında da anlamlı ve negatif yönde bir ilişki vardır ($r=-,502$ ve $p<.01$). Buna göre; öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri düştükçe, çoklu zekâya dayalı uygulamalar için salonları donanımsal olarak yetersiz bulma düzeyleri artmaktadır (ya da tersi).

Son olarak, öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile “08. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için bahçe düzenlemesi yetersizdir.” ifadesini değerlendirmeleri arasında da anlamlı ve negatif yönde bir ilişki vardır ($r=-,214$ ve $p<.05$). Buna göre; öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri düştükçe, çoklu zekâya dayalı uygulamalar için bahçe düzenlemesini yetersiz bulma düzeyleri artmaktadır (ya da tersi).

Tablo 4.14. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile çoklu zekâ uygulamaları kapsamında öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin verdikleri puanlar arasındaki ilişki (N=146)

Öğrenme-Öğretme Süreçleri		Mesleki Kıdem
09. Sınıflar, öğrencilerin zekâ türleri dikkate alınarak oluşturulmamaktadır.	r	-0,360*
	p	0,021
10. Ders süreleri çoklu zekâya dayalı uygulamalar için yetersizdir.	r	-0,426*
	p	0,010
11. Ders sayısı çoklu zekâya dayalı uygulamalar için yetersizdir.	r	-0,023
	p	0,783
12. Dersler, öğrencilerin zekâ türünü dikkate alarak işlenmemektedir.	r	-0,371*
	p	0,018
13. Kaynaştırma öğrencileri, çoklu zekâya dayalı uygulamaların yapılmasını zorlaştırmaktadır.	r	0,212*
	p	0,034
14. Çoklu zekâya dayalı uygulamaların değerlendirmesine yönelik ölçme-değerlendirme araçları yetersizdir.	r	-0,479**
	p	0,004

*İlişki (korelasyon) .05 düzeyinde anlamlıdır.

**İlişki (korelasyon) .01 düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin çoklu zekâ uygulamaları kapsamında öğrenme-öğretme süreçlerini değerlendirmeleri ile mesleki kıdem süreleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştırmak üzere yapılan korelasyon testine göre, öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri ile öğrenme-öğretme süreçleri ilgili beş ifade arasında anlamlı bir ilişki vardır (Tablo 4.14). Buna göre;

Öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri ile “09. Sınıflar, öğrencilerin zekâ türleri dikkate alınarak oluşturulmamaktadır.” ifadesini değerlendirmeleri arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki vardır ($r=-,360$ ve $p<.05$). Buna göre; öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri düştükçe, sınıfların, öğrencilerin zekâ türleri dikkate alınmadan oluşturulduğu düşüncesine sahip olma düzeyleri artmaktadır (ya da tersi).

Öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri ile “10. Ders süreleri çoklu zekâyaya dayalı uygulamalar için yetersizdir.” ifadesini değerlendirmeleri arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki vardır ($r=-,426$ ve $p<.05$). Buna göre; öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri düştükçe, ders sürelerini çoklu zekâyaya dayalı uygulamalar için yetersiz bulma düzeyleri artmaktadır (ya da tersi).

Öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri ile “12. Dersler, öğrencilerin zekâ türünü dikkate alarak işlenmemektedir.” ifadesini değerlendirmeleri arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki vardır ($r=-,371$ ve $p<.01$). Buna göre; öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri düştükçe, derslerin, öğrencilerin zekâ türünü dikkate alarak işlenmediği düşüncesine sahip olma düzeyi artmaktadır (ya da tersi).

Öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri ile “13. Kaynaştırma öğrencileri, çoklu zekâyaya dayalı uygulamaların yapılmasını zorlaştırmaktadır.” ifadesini değerlendirmeleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır ($r=,212$ ve $p<.05$). Buna göre; öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri büyüdükçe, kaynaştırma öğrencilerinin, çoklu zekâyaya dayalı uygulamaların yapılmasını zorlaştırdığı düşüncesine sahip olma düzeyi artmaktadır (ya da tersi).

Son olarak, öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri ile “14. Çoklu zekâyaya dayalı uygulamaların değerlendirmesine yönelik ölçme-değerlendirme araçları yetersizdir.” ifadesini değerlendirmeleri arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki vardır ($r=-,479$ ve $p<.01$). Buna göre; öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri düştükçe, çoklu zekâyaya

dayalı uygulamaların değerlendirmesine yönelik ölçme-değerlendirme araçlarını yetersiz bulma düzeyi artmaktadır (ya da tersi).

Tablo 4.15. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile çoklu zekâ uygulamaları kapsamında eğitim materyallerine ilişkin verdikleri puanlar arasındaki ilişki (N=146)

Eğitim Materyalleri		Mesleki Kıdem
15. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için gerekli olan eğitim araç-gereci sayısal olarak yetersizdir.	r p	-0,245* 0,036
16. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için gerekli olan eğitim araç-gereci çeşitlilik olarak yetersizdir.	r p	-0,505** 0,002
17. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için gerekli olan eğitim araç-gereci nitelik olarak yetersizdir.	r p	-0,519** 0,001

*İlişki (korelasyon) .05 düzeyinde anlamlıdır.

**İlişki (korelasyon) .01 düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin çoklu zekâ uygulamaları kapsamında eğitim materyallerini değerlendirmeleri ile mesleki kıdem süreleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştırmak üzere yapılan korelasyon testine göre, öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri ile eğitim materyallerini değerlendirmeleri arasında (alt başlıkta yer alan üç ifade için de) anlamlı bir ilişki vardır (Tablo 4.15). Buna göre;

Öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri ile “15. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için gerekli olan eğitim araç-gereci sayısal olarak yetersizdir.” ifadesini değerlendirmeleri arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki vardır ($r=-,245$ ve $p<.05$). Buna göre; öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri düştükçe, çoklu zekâya dayalı uygulamalar için gerekli olan eğitim araç-gereci sayısal olarak yetersiz bulma düzeyleri artmaktadır (ya da tersi).

Öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri ile “16. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için gerekli olan eğitim araç-gereci çeşitlilik olarak yetersizdir.” ifadesini değerlendirmeleri arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki vardır ($r=-,505$ ve $p<.01$). Buna göre; öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri düştükçe, çoklu zekâya dayalı uygulamalar için gerekli olan eğitim araç-gereci çeşitlilik açısından yetersiz bulma düzeyleri artmaktadır (ya da tersi).

Öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri ile “17. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için gerekli olan eğitim araç-gereci nitelik olarak yetersizdir.” ifadesini değerlendirmeleri

arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki vardır ($r=-,519$ ve $p<.01$). Buna göre; öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri düştükçe, çoklu zekâya dayalı uygulamalar için gerekli olan eğitim araç-gereci nitelik açısından yetersiz bulma düzeyleri artmaktadır (ya da tersi).

Tablo 4.16. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile çoklu zekâ uygulamaları kapsamında öğretmenin kendisi ile ilgili algılarına ilişkin verdikleri puanlar arasındaki ilişki (N=146)

Öğretmenin Kendisi ile İlgili Algıları		Mesleki Kıdem
18. Çoklu zekâ ve çoklu zekâya dayalı uygulamalar hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.	r	-0,048
	p	0,569
19. Çoklu Zekâ Modeli ve uygulamalarının gerekli olduğuna inanmıyorum.	r	0,166*
	p	0,046
20. Çoklu Zekâ Modeli ve uygulamaları hakkında kendimi geliştirme ihtiyacı duymuyorum.	r	0,211*
	p	0,037
21. Çoklu zekâ ve çoklu zekâya dayalı uygulamalara ayrılan zamanın vakit kaybı olduğunu düşünüyorum.	r	0,106
	p	0,203
22. Çoklu Zekâ Modeli'ne uygun etkinliklerin nasıl geliştirilebileceği hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.	r	-0,041
	p	0,627
23. Çoklu Zekâ Modeli'ne göre bir dersin nasıl işlenmesi gerektiği hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.	r	0,324*
	p	0,028
24. Çoklu Zekâ Modeli'ne uygun ölçme-değerlendirme amaçları hazırlama konusunda yeterli bilgiye sahip değilim.	r	0,231*
	p	0,039

*İlişki (korelasyon) .05 düzeyinde anlamlıdır.

**İlişki (korelasyon) .01 düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin çoklu zekâ uygulamaları kapsamında kendisi ile ilgili algılarını değerlendirmeleri ile mesleki kıdem süreleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştırmak üzere yapılan korelasyon testine göre, öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri ile kendisi ile ilgili algılarına dair dört ifade arasında anlamlı bir ilişki vardır (Tablo 4.16). Buna göre;

Öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri ile “19. Çoklu Zekâ Modeli ve uygulamalarının gerekli olduğuna inanmıyorum.” ifadesini değerlendirmeleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır ($r=,166$ ve $p<.05$). Buna göre; öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri büyüdükçe, Çoklu Zekâ Modeli ve uygulamalarının gerekli olduğuna inanmama düzeyi artmaktadır (ya da tersi).

Öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri ile “20. Çoklu Zekâ Modeli ve uygulamaları hakkında kendimi geliştirme ihtiyacı duymuyorum.” ifadesini değerlendirmeleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır ($r=,211$ ve $p<.05$). Buna göre; öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri büyüdükçe, Çoklu Zekâ Modeli ve uygulamaları hakkında kendilerini geliştirme ihtiyacı duymama düzeyi artmaktadır (ya da tersi).

Öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri ile “23. Çoklu Zekâ Modeli’ne göre bir dersin nasıl işlenmesi gerektiği hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.” ifadesini değerlendirmeleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır ($r=,324$ ve $p<.05$). Buna göre; öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri büyüdükçe, Çoklu Zekâ Modeli’ne göre bir dersin nasıl işlenmesi gerektiği hakkında yeterli bilgiye sahip olmama düzeyi artmaktadır (ya da tersi).

Öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri ile “24. Çoklu Zekâ Modeli’ne uygun ölçme-değerlendirme amaçları hazırlama konusunda yeterli bilgiye sahip değilim.” ifadesini değerlendirmeleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır ($r=,231$ ve $p<.05$). Buna göre; öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri büyüdükçe, Çoklu Zekâ Modeli’ne uygun ölçme-değerlendirme amaçları hazırlama konusunda yeterli bilgiye sahip olmama düzeyi artmaktadır (ya da tersi).

4.2.4 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Bağlı Olarak Çoklu Zekâ Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin, hizmet içi eğitim alma durumuna göre çoklu zeka uygulamalarına ilişkin görüşleri/değerlendirmeleri tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve anlamlı farklılaşmalar bulunduğu durumda ise hangi gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğunu bulmaya yönelik Scheffe anlamlı farklar testi yapılmıştır. ANOVA testi sonuçları ilgili tablonun altında yorumlanmıştır (Tablo 4.17-Tablo 4.20). Scheffe anlamlı farklar testine ilişkin ayrıntılı tablolar ise ekler bölümünde verilmiştir.

Tablo 4.17. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin çoklu zekâ uygulamaları kapsamında fiziki ortama ilişkin verdikleri puanların hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair ANOVA testi (N=146)

Fiziksel Ortam	Hizmet içi Eğitim Alma	Betimsel İstatistikler			ANOVA		Scheffe Fark Testi
		n	\bar{X}	ss	F	p	
01. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için derslikler/sınıflar sayısal olarak yetersizdir.	3 ve daha çok (1)	22	4,32	0,78	4,02	0,016*	1, 2 ile 3
	1-2 kez (2)	48	4,24	0,97			
	Almadı (3)	76	3,96	0,80			
02. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için derslikler/sınıflar donanımsal olarak yetersizdir.	3 ve daha çok (1)	22	4,33	0,89	5,63	0,002*	1 ile 3
	1-2 kez (2)	48	4,17	0,85			
	Almadı (3)	76	3,95	0,82			
03. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için atölye ve işlikler sayısal olarak yetersizdir.	3 ve daha çok (1)	22	4,41	0,73	4,37	0,011*	1, 2 ile 3
	1-2 kez (2)	48	4,27	0,74			
	Almadı (3)	76	3,90	0,74			
04. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için atölye ve işlikler donanımsal olarak yetersizdir.	3 ve daha çok (1)	22	4,50	0,51	3,65	0,028*	1 ile 2, 3
	1-2 kez (2)	48	4,18	0,76			
	Almadı (3)	76	4,02	0,69			
05. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için salonlar sayısal olarak yetersizdir.	3 ve daha çok (1)	22	4,36	0,95	1,38	0,254	-
	1-2 kez (2)	48	4,13	0,89			
	Almadı (3)	76	4,36	0,67			
06. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için salonlar donanımsal olarak yetersizdir.	3 ve daha çok (1)	22	4,09	0,97	0,59	0,558	-
	1-2 kez (2)	48	4,17	0,75			
	Almadı (3)	76	4,28	0,76			
07. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için bahçe alan olarak yetersizdir.	3 ve daha çok (1)	22	3,86	0,94	0,04	0,959	-
	1-2 kez (2)	48	3,81	1,12			
	Almadı (3)	76	3,79	1,06			
08. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için bahçe düzenlemesi yetersizdir.	3 ve daha çok (1)	22	4,00	1,07	0,12	0,891	-
	1-2 kez (2)	48	3,96	0,97			
	Almadı (3)	76	4,04	0,84			

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin hizmet içi eğitim alma durumunun, çoklu zekâ uygulamaları kapsamında, fiziki ortamı değerlendirmelerinde dört ifade bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 4.17). Buna göre;

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumunun, çoklu zekâ uygulamaları için derslikleri/sınıfları sayısal olarak yetersiz görme düzeyinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur [F=4,02 ve p<0,05]. ANOVA testi sonrası yapılan post-hoc Scheffe testine göre; çoklu zeka ve uygulamaları hakkında hizmet içi eğitim alan öğretmenler (grup 1 ve grup 2), çoklu zeka ve uygulamaları hakkında hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere (grup 3) göre derslik/sınıfları sayısal olarak daha yetersiz bulmaktadırlar (\bar{X}_3 ve daha çok=4,32; \bar{X}_{1-2} kez=4,24 ve $\bar{X}_{\text{Almadı}}=3,96$).

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumunun, çoklu zekâ uygulamaları için derslikleri/sınıfları donanımsal olarak değerlendirmede de anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur [F=5,63 ve p<0,05]. Post-hoc Scheffe testine göre; çoklu zeka ve uygulamaları hakkında 3 ve daha çok sayıda hizmet içi eğitim alan öğretmenler (grup 1), çoklu zeka ve uygulamaları hakkında hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere (grup 3) göre derslik/sınıfları donanımsal olarak daha yetersiz bulmaktadırlar (\bar{X}_3 ve daha çok=4,33; $\bar{X}_{\text{Almadı}}=3,95$).

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumunun, çoklu zekâ uygulamaları için atölye ve işlikleri sayısal olarak yetersiz görme düzeyinde de anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur [F=4,37 ve p<0,05]. Post-hoc Scheffe testine göre; çoklu zeka ve uygulamaları hakkında hizmet içi eğitim alan öğretmenler (grup 1 ve grup 2), çoklu zeka ve uygulamaları hakkında hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere (grup 3) göre atölye ve işlikleri sayısal olarak daha yetersiz bulmaktadırlar (\bar{X}_3 ve daha çok=4,41; \bar{X}_{1-2} kez=4,27 ve $\bar{X}_{\text{Almadı}}=3,90$).

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumunun, çoklu zekâ uygulamaları için atölye ve işlikleri donanımsal olarak yetersiz görme düzeyinde de anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur [F=3,65 ve p<0,05]. Post-hoc Scheffe testine göre; çoklu zeka ve uygulamaları hakkında 3 ve daha çok sayıda hizmet içi eğitim alan öğretmenler (grup 1), çoklu zeka ve uygulamaları hakkında 1-2 kez hizmet içi eğitim alan ve hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere (grup 2 ve grup 3) göre atölye ve işlikleri donanımsal olarak daha yetersiz bulmaktadırlar (\bar{X}_3 ve daha çok=4,50; \bar{X}_{1-2} kez=4,18 ve $\bar{X}_{\text{Almadı}}=4,02$).

Tablo 4.18. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin çoklu zekâ uygulamaları kapsamında öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin verdikleri puanların hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılaşım farklılaşmadığına dair ANOVA testi (N=146)

Öğrenme-Öğretme Süreçleri	Hizmet içi Eğitim Alma	Betimsel İstatistikler			ANOVA		Scheffe Fark Testi
		n	\bar{X}	ss	F	p	
09. Sınıflar, öğrencilerin zekâ türleri dikkate alınarak oluşturulmamaktadır.	3 ve daha çok (1)	22	4,32	0,78	3,60	0,030*	1, 2 ile 3
	1-2 kez (2)	48	4,21	1,06			
	Almadı (3)	76	3,93	0,96			
10. Ders süreleri çoklu zekâyâ dayalı uygulamalar için yetersizdir.	3 ve daha çok (1)	22	3,86	1,21	3,85	0,026*	1 ile 2, 3
	1-2 kez (2)	48	3,58	1,13			
	Almadı (3)	76	3,51	1,08			
11. Ders sayısı çoklu zekâyâ dayalı uygulamalar için yetersizdir.	3 ve daha çok (1)	22	4,05	0,95	3,24	0,034*	1 ile 2, 3
	1-2 kez (2)	48	3,65	1,25			
	Almadı (3)	76	3,67	0,96			
12. Dersler, öğrencilerin zekâ türünü dikkate alarak işlenmemektedir.	3 ve daha çok (1)	22	4,27	0,63	3,44	0,032*	1 ile 2, 3
	1-2 kez (2)	48	3,85	0,99			
	Almadı (3)	76	3,75	1,05			
13. Kaynaştırma öğrencileri, çoklu zekâyâ dayalı uygulamaların yapılmasını zorlaştırmaktadır.	3 ve daha çok (1)	22	3,47	1,11	3,93	0,022*	1, 2 ile 3
	1-2 kez (2)	48	3,44	1,17			
	Almadı (3)	76	4,09	1,11			
14. Çoklu zekâyâ dayalı uygulamaların değerlendirmesine yönelik ölçme-değerlendirme araçları yetersizdir.	3 ve daha çok (1)	22	4,26	0,85	3,30	0,040*	1 ile 3
	1-2 kez (2)	48	4,02	1,08			
	Almadı (3)	76	3,75	0,85			

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin hizmet içi eğitim alma durumunun, çoklu zekâ uygulamaları kapsamında, öğrenme-öğretme süreçlerini değerlendirmelerinde alt (tüm) ifade bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 4.18). Buna göre;

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumunun, “09. Sınıflar, öğrencilerin zekâ türleri dikkate alınarak oluşturulmamaktadır.” ifadesini değerlendirmelerinde/puanlamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur [F=3,60 ve $p < 0,05$]. ANOVA testi sonrası yapılan post-hoc Scheffe testine göre; çoklu zeka ve uygulamaları hakkında hizmet içi eğitim alan öğretmenler (grup 1 ve grup 2), çoklu zeka ve uygulamaları hakkında hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere (grup 3) göre sınıfların, öğrencilerin zeka türleri dikkate alınarak

oluşturulmadığına daha çok katılmaktadırlar (\bar{X}_3 ve daha çok=4,32; \bar{X}_{1-2} kez=4,21 ve $\bar{X}_{\text{Almadı}}=3,93$).

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumunun, “10. Ders süreleri çoklu zekâya dayalı uygulamalar için yetersizdir.” ifadesini değerlendirmelerinde de anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur [F=3,85 ve p<0,05]. Post-hoc Scheffe testine göre; çoklu zeka ve uygulamaları hakkında 3 ve daha çok sayıda hizmet içi eğitim alan öğretmenler (grup 1), çoklu zeka ve uygulamaları hakkında 1-2 kez hizmet içi eğitim alan ve hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere (grup 2 ve grup 3) göre ders sürelerini daha yetersiz bulmaktadırlar (\bar{X}_3 ve daha çok=3,86; \bar{X}_{1-2} kez=3,58 ve $\bar{X}_{\text{Almadı}}=3,51$).

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumunun, “11. Ders sayısı çoklu zekâya dayalı uygulamalar için yetersizdir.” ifadesini değerlendirmelerinde de anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur [F=3,24 ve p<0,05]. Post-hoc Scheffe testine göre; çoklu zeka ve uygulamaları hakkında 3 ve daha çok sayıda hizmet içi eğitim alan öğretmenler (grup 1), çoklu zeka ve uygulamaları hakkında 1-2 kez hizmet içi eğitim alan ve hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere (grup 2 ve grup 3) göre ders sayılarını daha yetersiz bulmaktadırlar (\bar{X}_3 ve daha çok=4,05; \bar{X}_{1-2} kez=3,65 ve $\bar{X}_{\text{Almadı}}=3,67$).

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumunun, “12. Dersler, öğrencilerin zekâ türünü dikkate alarak işlenmemektedir.” ifadesini değerlendirmelerinde de anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur [F=3,44 ve p<0,05]. Post-hoc Scheffe testine göre; çoklu zeka ve uygulamaları hakkında 3 ve daha çok sayıda hizmet içi eğitim alan öğretmenler (grup 1), çoklu zeka ve uygulamaları hakkında 1-2 kez hizmet içi eğitim alan ve hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere (grup 2 ve grup 3) göre derslerin, öğrencilerin zekâ türünü dikkate alarak işlenmediği ifadesine daha çok katılmaktadır (\bar{X}_3 ve daha çok=4,27; \bar{X}_{1-2} kez=3,85 ve $\bar{X}_{\text{Almadı}}=3,75$).

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumunun, “13. Kaynaştırma öğrencileri, çoklu zekâya dayalı uygulamaların yapılmasını zorlaştırmaktadır.” ifadesini değerlendirmelerinde de anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur [F=3,93 ve p<0,05]. Post-hoc Scheffe testine göre; çoklu zeka ve uygulamaları hakkında hizmet içi eğitim almayan öğretmenler (grup 3), kaynaştırma öğrencilerinin, çoklu zekaya

dayalı uygulamaların yapılmasını zorlaştırdığı ifadesine daha çok katılmaktadırlar (\bar{X}_3 ve daha çok=3,47; $\bar{X}_{1-2\text{ kez}}=3,44$ ve $\bar{X}_{\text{Almadı}}=4,09$).

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumunun, “14. Çoklu zekâya dayalı uygulamaların değerlendirmesine yönelik ölçme-değerlendirme araçları yetersizdir.” ifadesini değerlendirmelerinde de anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur [F=3,30 ve p<0,05]. Post-hoc Scheffe testine göre; çoklu zeka ve uygulamaları hakkında 3 ve daha çok sayıda hizmet içi eğitim alan öğretmenler (grup 1), hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere (grup 3) göre çoklu zekaya dayalı uygulamaların değerlendirmesine yönelik ölçme-değerlendirme araçlarını daha yetersiz bulmaktadırlar (\bar{X}_3 ve daha çok=4,26; $\bar{X}_{\text{Almadı}}=3,75$).

Tablo 4.19. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin çoklu zekâ uygulamaları kapsamında eğitim materyallerine ilişkin verdikleri puanların hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığına dair ANOVA testi (N=146)

Eğitim Materyalleri	Hizmet içi Eğitim Alma	Betimsel İstatistikler			ANOVA		Scheffe Fark Testi
		n	\bar{X}	ss	F	p	
15. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için gerekli olan eğitim araç-gereci sayısal olarak yetersizdir.	3 ve daha çok (1)	22	4,41	0,50	3,64	0,030*	1 ile 3
	1-2 kez (2)	48	4,20	0,91			
	Almadı (3)	76	4,06	0,69			
16. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için gerekli olan eğitim araç-gereci çeşitlilik olarak yetersizdir.	3 ve daha çok (1)	22	4,27	0,55	0,45	0,639	-
	1-2 kez (2)	48	4,08	0,87			
	Almadı (3)	76	4,13	0,77			
17. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için gerekli olan eğitim araç-gereci nitelik olarak yetersizdir.	3 ve daha çok (1)	22	4,36	0,49	3,55	0,032*	1 ile 3
	1-2 kez (2)	48	3,97	1,04			
	Almadı (3)	76	3,82	0,92			

*Fark p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin hizmet içi eğitim alma durumunun, çoklu zekâ uygulamaları kapsamında, eğitim materyallerini değerlendirmelerinde iki ifade bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 4.19). Buna göre; Öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumunun, “15. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için gerekli olan eğitim araç-gereci sayısal olarak yetersizdir.” ifadesini değerlendirmelerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur [F=3,64 ve p<0,05]. Post-hoc Scheffe testine göre; çoklu zeka ve uygulamaları hakkında 3 ve daha çok sayıda hizmet içi eğitim alan öğretmenler (grup 1), hizmet içi eğitim almayan

öğretmenlere (grup 3) göre çoklu zekaya dayalı uygulamalar için gerekli olan eğitim araç-gereci sayısal olarak daha yetersiz bulmaktadırlar (\bar{X}_3 ve daha çok=4,41; $\bar{X}_{\text{Almadı}}=4,06$).

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumunun, “17. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için gerekli olan eğitim araç-gereci nitelik olarak yetersizdir.” ifadesini değerlendirmelerinde de anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur [F=3,64 ve p<0,05]. Post-hoc Scheffe testine göre; çoklu zeka ve uygulamaları hakkında 3 ve daha çok sayıda hizmet içi eğitim alan öğretmenler (grup 1), hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere (grup 3) göre çoklu zekaya dayalı uygulamalar için gerekli olan eğitim araç-gereci niteliksel olarak daha yetersiz bulmaktadırlar (\bar{X}_3 ve daha çok=4,36; $\bar{X}_{\text{Almadı}}=3,82$).

Tablo 4.20. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin çoklu zekâ uygulamaları kapsamında kendisi ile ilgili algısına ilişkin verdikleri puanların hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair ANOVA testi (N=146)

Öğretmenin Kendisiyle İlgili Algıları	Hizmet içi Eğitim Alma	Betimsel İstatistikler			ANOVA		Scheffe Fark Testi
		n	\bar{X}	ss	F	p	
18. Çoklu zekâ ve çoklu zekâya dayalı uygulamalar hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.	3 ve daha çok (1)	22	2,55	1,34	3,36	0,037*	1, 2 ile 3
	1-2 kez (2)	48	2,69	1,21			
	Almadı (3)	76	3,17	1,25			
19. Çoklu Zekâ Modeli ve uygulamalarının gerekli olduğuna inanmıyorum.	3 ve daha çok (1)	22	2,42	1,34	3,23	0,042*	1, 2 ile 3
	1-2 kez (2)	48	2,54	1,28			
	Almadı (3)	76	2,91	1,36			
20. Çoklu Zekâ Modeli ve uygulamaları hakkında kendimi geliştirme ihtiyacı duymuyorum.	3 ve daha çok (1)	22	2,77	1,34	0,18	0,834	-
	1-2 kez (2)	48	2,58	1,24			
	Almadı (3)	76	2,62	1,22			
21. Çoklu zekâ ve çoklu zekâya dayalı uygulamalara ayrılan zamanın vakit kaybı olduğunu düşünüyorum.	3 ve daha çok (1)	22	2,64	1,55	5,12	0,004*	1, 2 ile 3
	1-2 kez (2)	48	2,66	1,25			
	Almadı (3)	76	3,39	1,28			
22. Çoklu Zekâ Modeli'ne uygun etkinliklerin nasıl geliştirilebileceği hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.	3 ve daha çok (1)	22	2,59	1,29	3,40	0,038*	1, 2 ile 3
	1-2 kez (2)	48	2,60	1,02			
	Almadı (3)	76	3,02	1,27			
23. Çoklu Zekâ Modeli'ne göre bir dersin nasıl işlenmesi gerektiği hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.	3 ve daha çok (1)	22	2,69	1,29	3,91	0,031*	1 ile 3
	1-2 kez (2)	48	2,85	1,19			
	Almadı (3)	76	3,05	1,29			
24. Çoklu Zekâ Modeli'ne uygun ölçme-değerlendirme amaçları hazırlama konusunda yeterli bilgiye sahip değilim.	3 ve daha çok (1)	22	2,75	1,23	3,73	0,036*	1 ile 3
	1-2 kez (2)	48	2,91	1,06			
	Almadı (3)	76	3,03	1,35			

*Fark p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin hizmet içi eğitim alma durumunun, çoklu zekâ uygulamaları kapsamında, kendisi ile ilgili algısını değerlendirmelerinde altı ifade bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 4.20). Buna göre;

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumunun, “18. Çoklu zekâ ve çoklu zekâyâ dayalı uygulamalar hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.” ifadesini değerlendirmelerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur [F=3,36 ve p<0,05]. ANOVA testi sonrası yapılan post-hoc Scheffe testine göre; çoklu zeka ve uygulamaları hakkında hizmet içi eğitim almayan öğretmenler (grup 3), çoklu zeka ve çoklu zekaya dayalı uygulamalar hakkında daha az yeterli bilgiye sahip olduklarını düşünmektedir (\bar{X}_3 ve daha çok=2,55; \bar{X}_{1-2} kez=2,69 ve $\bar{X}_{Almadı}$ =3,17).

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumunun, “19. Çoklu Zekâ Modeli ve uygulamalarının gerekli olduğuna inanmıyorum.” ifadesini değerlendirmelerinde de anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur [F=3,23 ve p<0,05]. Post-hoc Scheffe testine göre; çoklu zeka ve uygulamaları hakkında hizmet içi eğitim almayan öğretmenler (grup 3), çoklu zeka modeli ve uygulamaların gerekli olmadığına daha çok katılmaktadır (\bar{X}_3 ve daha çok=2,42; \bar{X}_{1-2} kez=2,54 ve $\bar{X}_{Almadı}$ =2,91).

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumunun, “21. Çoklu zekâ ve çoklu zekâyâ dayalı uygulamalara ayrılan zamanın vakit kaybı olduğunu düşünüyorum.” ifadesini değerlendirmelerinde de anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur [F=5,12 ve p<0,05]. Post-hoc Scheffe testine göre; çoklu zeka ve uygulamaları hakkında hizmet içi eğitim almayan öğretmenler (grup 3), çoklu zeka modeli ve çoklu zekaya dayalı uygulamalara ayrılan zamanın vakit kaybı olduğuna daha çok katılmaktadır (\bar{X}_3 ve daha çok=2,64; \bar{X}_{1-2} kez=2,66 ve $\bar{X}_{Almadı}$ =3,39).

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumunun, “22. Çoklu Zekâ Modeli’ne uygun etkinliklerin nasıl geliştirilebileceği hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.” ifadesini değerlendirmelerinde de anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur [F=3,40 ve p<0,05]. Post-hoc Scheffe testine göre; çoklu zeka ve uygulamaları hakkında hizmet içi eğitim almayan öğretmenler (grup 3), Çoklu Zeka Modeli’ne uygun etkinliklerin

nasıl geliştirilebileceği hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ifadesine daha çok katılmaktadırlar (\bar{X} 3 ve daha çok=2,59; \bar{X} 1-2 kez=2,60 ve \bar{X} Almadı=3,02).

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumunun, “23. Çoklu Zekâ Modeli’ne göre bir dersin nasıl işlenmesi gerektiği hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.” ifadesini değerlendirmelerinde de anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur [F=3,91 ve p<0,05]. Post-hoc Scheffe testine göre; çoklu zeka ve uygulamaları hakkında hizmet içi eğitim almayan öğretmenler (grup 3), 3 ve daha çok sayıda hizmet içi eğitim alan öğretmenlere (grup 1) kıyasla, Çoklu Zeka Modeli’ne göre bir dersin nasıl işlenmesi gerektiği hakkında daha az yeterli bilgiye sahiptirler (\bar{X} 3 ve daha çok=2,69; \bar{X} Almadı=3,05).

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumunun, “24. Çoklu Zekâ Modeli’ne uygun ölçme-değerlendirme amaçları hazırlama konusunda yeterli bilgiye sahip değilim.” ifadesini değerlendirmelerinde de anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur [F=3,73 ve p<0,05]. Post-hoc Scheffe testine göre; çoklu zeka ve uygulamaları hakkında hizmet içi eğitim almayan öğretmenler (grup 3), 3 ve daha çok sayıda hizmet içi eğitim alan öğretmenlere (grup 1) kıyasla, Çoklu Zeka Modeli’ne uygun ölçme-değerlendirme amaçları hazırlama konusunda daha az yeterli bilgiye sahiptirler (\bar{X} 3 ve daha çok=2,75; \bar{X} Almadı=3,03).

BÖLÜM V SONUÇ

5.1. Yargı

Araştırmanın birinci amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre, ortaöğretim kurumlarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem hizmet içi eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıklar diğer amaçlarda açıklanacaktır.

Araştırmanın ikinci amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre, okullarda çoklu zeka kuramına dayalı uygulamalarla ilgili beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Erkek beden ve spor öğretmenlerinin, çoklu zekâ ve çoklu zekâyâ dayalı uygulamalar hakkında düşünceleri, kadın beden eğitimi ve spor öğretmenlerine göre daha olumludur.

Araştırmanın üçüncü amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre, okullarda çoklu zeka kuramına dayalı uygulamalarla ilgili beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri yaşa göre farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin yaşı küçüldükçe, çoklu zekâyâ dayalı uygulamalar hakkında yetersiz bulma düzeyleri artmaktadır (ya da tersi).

Araştırmanın dördüncü amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre, okullarda çoklu zeka kuramına dayalı uygulamalarla ilgili beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri mesleki kıdeme göre farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri büyüdükçe, Çoklu Zekâ Modeli ve uygulamalarının gerekli olduğuna inanmama düzeyi artmaktadır (ya da tersi).

Araştırmanın beşinci amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre, okullarda çoklu zeka kuramına dayalı uygulamalarla ilgili beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılık göstermektedir. Hizmet içi eğitim alan öğretmenler (grup 1 ve grup 2), çoklu zeka ve uygulamaları hakkında hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere (grup 3) göre, Çoklu Zekâ Modeli ve uygulamalarını daha yetersiz bulmaktadırlar.

5.2. Tartışma

Okullarda çoklu zeka modeline dayalı uygulamalar ile ilgili beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda cinsiyete, yaşa, mesleki kıdeme, ve hizmet içi eğitim alıp almama durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” problemi doğrultusundaki araştırmamızın sonuçları aşağıdadır.

Araştırmanın analiz sonuçlarına göre, ortaöğretim kurumlarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyet,yaş,mesleki kıdem hizmet içi eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir.Okullarda çoklu zeka kuramına dayalı uygulamalarla ilgili beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin cinsiyetinin, çoklu zekâ uygulamaları kapsamında; fiziki ortamı, öğrenme-öğretme süreçlerini, eğitim materyallerini, öğretmenin kendisiyle ilgili algılarını değerlendirmelerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur.

Erkek beden ve spor öğretmenlerinin, çoklu zekâ ve çoklu zekâyâ dayalı uygulamalardaki fiziki ortam, öğrenme-öğretme süreçleri, eğitim materyalleri ve Öğretmenin Kendisiyle İlgili Algıları hakkındaki düşünceleri, kadın beden eğitimi ve spor öğretmenlerine göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Ancak Kadın öğretmenlerin Çoklu Zekâ Modeli uygulamalarının gerekliliğine erkek öğretmenlerden daha çok inandıkları görülmektedir. Çalışmamızı destekler nitelikteki Yenilmez ve Bozkurtun(2006) ‘matematik eğitiminde çoklu zeka kuramına yönelik öğretmen düşünceleri çalışmasında’ bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla, çoklu zeka kuramı ile daha yakından ilgilendikleri söylenebilir sonucuna ulaşmışlardır. Sabanın(2009) ÇZK ile ilgili çalışmaların araştırmacıların cinsiyetine göre dağılımını gösterdiği çalışmasında toplam 97 adet çalışmanın 38’i erkek araştırmacılar (% 39,2), 59’u da bayan araştırmacılar (% 60,8) tarafından yürütülmüştür. Bu durum, erkek araştırmacılara kıyasla bayan araştırmacıların çoklu zekâ kuramına daha fazla ilgi duyduğunun bir göstergesi sayılabilir. Ancak Ozan, Taşgın, Bay, Kayanın(2013) ‘sınıf öğretmenlerinin çoklu zeka kuramına ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi’ çalışmasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Okullarda çoklu zeka kuramına dayalı uygulamalarla ilgili beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri yaşa göre farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin yaşı

küçüldükçe, çoklu zekâya dayalı uygulamalar hakkında yetersiz bulma düzeyleri artmaktadır (ya da tersi). Ozan , Taşgın, Bay, Kayanın (2013)‘ çalışmasında ise orta yaş grubunda bulunan öğretmenlerin kendilerinden daha genç ve yaşlı öğretmenlerden çoklu zekâ kuramına ilişkin olarak daha olumlu görüşlere sahip oldukları yorumuna ulaşılabilir.Genç öğretmenler, kıdemli öğretmenlere göre bu kuramları sınıflarında uygulamakta daha çok zorluk çekmektedirler. Kıdemli öğretmenler ise tecrübeleri sayesinde bu kuramları daha çabuk benimsiyor olabilirler. Veya Çoklu zeka kuramını genç öğretmenler daha çok okudukları ve öğrendikleri için yetersizliklere daha çok dikkat etmektedirler. Çünkü 2005 yılında Yapılandırmacılık Eğitim felsefesine Milli Eğitime bağlı okullarda geçilmiş ve öğrenci merkezilik kavramı konuşulmaya başlanmıştır. Genç öğretmenler 2009 ve sonrası Kpss sınavıyla göreve başladıkları için Çoklu zeka kavramına daha yakın öğretimle öğretmen olmuşlardır. Öğretmenlerin yaşı küçüldükçe, çoklu zekâya dayalı uygulamalar hakkında yetersiz bulma düzeyleri artmaktadır sonucuna ulaşmamız bu nedenlere bağlanabilir.

Çoklu zeka kuramına dayalı uygulamalarla ilgili beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri mesleki kıdeme göre farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri büyüdükçe, Çoklu Zekâ Modeli ve uygulamalarının gerekli olduğuna inanmama düzeyi artmaktadır (ya da tersi).Çalışmamızın sonuçlarıyla paralel olarak Yenilmez ve Bozkurtun (2006) ‘matematik eğitiminde çoklu zeka kuramına yönelik öğretmen düşünceleri çalışmasında’ Kıdemi 1- 10 yıl arasında olan öğretmenler, kıdemi 10 yıldan fazla olan öğretmenlere oranla, çoklu zeka kuramını sınıflarında nasıl uygulayacakları konusunda daha az bilgiye sahiptirler sonucuna ulaşmışlardır.

Okullarda çoklu zeka kuramına dayalı uygulamalarla ilgili beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılık göstermektedir. Hizmet içi eğitim alan öğretmenler (grup 1 ve grup 2), çoklu zeka ve uygulamaları hakkında hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere (grup 3) göre, Çoklu Zekâ Modeli ve uygulamalarını daha yetersiz bulmaktadırlar. Bu sonuç farkındalık kavramıyla açıklanabilir.Çoklu zekayla ilgili farkındalığı yüksek öğretmenler daha yetersiz bulmaktadır. Talu (1999) Çalışmasında hizmet içi eğitimi şu şekilde vurgulamıştır ;Eğitimciler, öncelikle Çoklu Zeka Kuramını tüm boyutlarıyla tanımalı ve okulda bu kuramdan nasıl yararlanabileceğini düşünmelidir. Başta öğretmenler olmak üzere okul yöneticilerinin, velilerin ve öğrencilerin bilgilendirilmesi gerekmektedir. Bu

amaçla düzenlenecek hizmet içi eğitim kursları ile öğretmen ve yöneticilere yönelik seminerler etkili olabilir.

Çoklu zeka kuramı, tüm olumlu yönlerine rağmen bazı olumsuzlukları da içinde barındırmaktadır. Bu olumsuzluklardan belki de en önemlisi; kuramın sınıflarda, atölyelerde, spor salonlarında uygulanmasında karşılaşılabilecek zaman ve mekan yetersizliği sorunudur. Çoklu zeka kuramını özümseyen bir öğretmen, dersini mümkün olduğunca farklı zeka türlerine hitap edecek şekilde işlemeye çalışır. Bu sebeple konunun işlenme süresi doğal olarak uzamakta ve programlarında aksamalar olmaktadır. Bu yüzden ders saatlerin uygun fiziki ortamlar sağlanarak artırılması gerekmektedir. Çoklu zeka kuramının işlevselliğinin artırılması için hizmet içi eğitimlerin amacına uygun ortamlarda verilmesi gerekmektedir.

5.3. Öneriler

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler;

- 1) Çoklu zeka modeline dayalı uygulamalar ile ilgili beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda cinsiyetler arasındaki farklılıkların olumlu yönde iyileştirilmesi için çalışmalar yapılabilir.
- 2) Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin görüşleri dikkate alınarak yaş ve mesleki kıdem arasındaki ilişkiye doğrultusunda çoklu zeka modeline dayalı uygulamalar ile ilgili hizmet içi eğitimler yapılabilir.
- 3) Çoklu zeka ve uygulamaları hakkında hizmet içi eğitimlerin fiziki ortam, öğrenme öğretim süreçleri, eğitim materyalleri iyileştirilerek işbaşında eğitimlerle yapılması sağlanabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler;

- 1) Çoklu zeka ve uygulamaları hakkında öğretmenin kendisiyle ilgili algılarının netleşeceği ölçekler tasarlanabilir.
- 2) Çoklu zeka modeline ilişkin bilgi, tutum ve uygulama düzeyleri incelenebilir.

KAYNAKLAR

Acat, M.B. (2004) “Developing Materials for Educational Technology Based on Multiple Intelligence Theory” Kırğızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10, 97-107.

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), 54-72.

Aracı, H. (1999); Okullarda Beden Eğitimi. Bağırhan Yayınevi, Ankara

Altan, M (1999) Çoklu Zeka Kuramı, İnönü Üniversitesi , Eğitim Fakültesi

Armstrong, T., (1994). Multiple İntelligences in the Classroom. Alexandria, VA: Association for Supervision and Cirriculum Development.

Armstrong, T. (2000) ; Turning Points Transforming Middle Shods, At The Turning Point The Young Addescent Learner, Teachers College Pres, New York

Bacanlı, H., (2002). Gelişim ve öğrenme. Ankara: Nobel Yayınları.

Bompa, T.O.(2007). Antrenman Kuramı ve Yöntemi (Bağırhan T,Çev.) Ankara: Spor Yayınevi ve Kitabevi

Bümen, N.T. (2002) Okulda Çoklu Zeka Kuramı. Ankara Pegem A. Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (7. baskı). Ankara: Pegem.

Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri Analizi El Kitabı* (3. baskı). Ankara: Pegem.

Demirci, C., (2000). Etkin Öğrenme Yaklaşımının İlköğretim II. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Uygulanması. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 18, 211-218.

Demirel, Ö., (2002). Eğitimde Program Geliştirme. 4. Basım. Ankara: Pegem Yayıncılık

Demirel, Ö., 2000. Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme. Ankara, Pegem A Yayınları.

Demirel, Ö., Akınoğlu, O., Acat, M.B., Avanoğlu, Y., Bacıoğlu, G., Özkan, B., Sayan, H., Sıvacı, S.Y., Şahinel, S. ve Talu, N. (1998) “ilköğretimde Çoklu Zeka Kuramının Uygulanması” VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Cilt I, 531-546

Ermiş,E.Erilli,A,E.İmamoğlu O.nun (2012)Üniversite öğrencilerinin bedensel ve sosyal çoklu zeka puanlarında sporun etkisi. Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi Journal of Sports and Performance Researches, Cilt / Vol : 3 Sayı / No : 2

Eren, Y.K. (2001) Eğitim-Öğretimde Çoklu Zeka Teorisi ve Uygulamaları. Ankara Özel Ceceli Okulları Yayınları.

Ertürk,S(1986). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Yelkentepe Yayınları

Fındıkçı,İ. (2004) Yaşadıkça Eğitim. İstanbul. Hayat Yayıncılık

Gardner, H. and Hatch (1990), T. "Multiple Intelligences Go To School: Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences". ProjectZero, Harvard University <http://www.edc.org/CCT/ccthome/reports/tr4.html>(1990)

Erişim:17.02.2015 Saat:13.26

Gardner,H(1999) . Intellige Reframed : Multiple Intelligences fort he 21st. Century. New York, NY: Basic Books

Gardner, H. (1999). Çoklu Zekâ: Görüşmeler ve Makaleler. Ankara: Enka Eğitim Dizisi.

Gardner, H(1983) . *Çoklu Zeka Kuramı Zihin Çerçevesleri* (E,Kılıç,Çev.). İstanbul: Alfa Yayınları 2010

Garner,H(2006). Çoklu Zeka Yeni Ufuklar (A. H. Gül, Çev.) İstanbul: Optimist Yayınları 2013

Gutok,G.L.(2006).Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar(Nesrin, Kale,Çev.) Ankara: Ütopya Yayınevi

Gürçay, D., Eryılmaz, A., 2008. Çoklu zeka alanlarına dayalı fizik öğretimine ilişkin dokuzuncu sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin görüşleri. Milli Eğitim Dergisi, 179: 138-152

Gürkan, T. ve Gökçe, E. (2000). İlköğretim öğrencilerinin fen bilgisi dersine Yönelik tutumları, Hacettepe Üniversitesi IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi, Bildiriler kitapçığı.

Hamurcu, H., Günay, Y., Özyılmaz, G., 2002. Buca eğitim fakültesi fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin çoklu zeka kuramına dayalı profilleri. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 16-18 Eylül 2002. Ankara

<http://www.pz.harvard.edu/> 17.02.2015 Saat:10.45

İlhan A., Mirzeoğlu D.E., Aktaş İ., Demir V.,(2005). Çoklu zeka uygulamaları doğrultusunda işlenen jimnastik ve voleybol ünitelerinin öğrencilerin bilişsel ve devinışsel yönden gelişimlerine olan etkisi . SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 2005, III (1) 5-10

İnceoğlu, M. (1993). Tutum Algı İletişim. Ankara: Verso Yayıncılık.

Gardner, H. (1993) Multiple Intelligences: Theory in Practice. New York Basic Books.

Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1979). *Advances in factor analysis and structural equation models*. New York: University Press of America.

Kabapınar, F. (2001).Ortaöğretim öğrencilerinin çözünürlük kavramına ilişkin yanılgılarını besleyen düşünce biçimleri. *Yeni Binyılın Başında Türkiye’de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu (7-8 Eylül 2001)* içinde (266-272). İstanbul: Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Kabapınar, F. (2005). Oluşturmacı öğrenme sürecine katkıları açısından fen derslerinde kullanılabilecek bir öğretim yöntemi olarak kavram karikatürleri. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (1), 135-146.

Karakoç, İ., Sezer, A., 2007. İlköğretim II. kademe sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde çoklu zeka uygulamalarının akademik başarıya etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2: 9-20

Köse,E.Ö.(2012). Öğretmenlerin kullandıkları öğretim yaklaşımları ile öğrencilerin çoklu zeka türleri arasındaki uyum. *Iğdır Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*,2(2),37-44.

Kalaycı, Ş., (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (2. baskı). Ankara: Asil.

Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Kuru, E. (2001). Kinestetik Zeka ve Beden Eğitimi. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt 21, Sayı2 (2001) 217-229

Lazear, D. (2000). *The Intelligent Curriculum. Using Me to De velop Your Student’ s Fuul Potential*. New York, Zephyr Pres

Leech, N.L. (2005). *SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation*. London: Lawrance Erlbaum Associates Publishers

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2007). Beden Eğitimi Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

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

Özdemir, B., 4-6 Yaş Grubu Çocukların Öğrenme Sürecinde Çoklu Zeka Teorisinin Yeri. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, 2006.

Öngören ,H. Ve Şahin ,A. (2008). Çoklu Zeka Kuramı Tabanlı Öğretimin Öğrencilerin Fen Bilgisi Başarılarına Etkileri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yıl 2008 (1) 23. Sayı

Özdamar, K. (2004). *Paket Programlar ile İstatistiksel veri Analizi* (Çok Değişkenli Analizler) (5. baskı). Eskişehir: Kaan.

Sipahi, B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2006). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi*. İstanbul: Beta.

Saban, A. (2002) Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitim. İstanbul Nobel Yayıncılık.

Selçuk, Z., Kayılı, H.,Okut, L., 2004. Çoklu zeka uygulamaları. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Saçlı ,F. , Demirhan G. , (2008). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Programında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin saptanması ve karşılaştırılması. Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi 2008, 19 (2), 92-110

Senemoğlu, N. , (1997). Gelişim Öğrenme Ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya, Ertem Matbaacılık, Ankara.

Şahin, A.E.(2008).Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Anı Yayıncılık

Şahin, M. (2002). Beden Eğitimi ve Sporda Temel Kavramlar Sözlüğü, Nobel Yayınları, Ankara.

Talu, N., (1999) . Çoklu Zeka Kuramı ve Eğitime Yansımaları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 15 : 164 – 172

Tuğrul, B. Ve Duran, E. (2003). Her Çocuk Başarılı Olmak İçin Bir Şansa Sahiptir: Zekanın Çok Boyutluluğu Çoklu Zeka Kuramı . Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 24 : 224-233 [2003]

Tuğrul, B. (2002-2003). Hacettepe Üniversitesi Anaokulları Eğitim Programları.

Tuğrul, B., Duran, E., (2003). Her çocuk başarılı olmak için bir şansa sahiptir: zekanın çok boyutluluğu çoklu zeka kuramı. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24: 224-233.

Yavuz, K E.(2001) Eğitim Ve Öğretimde Çoklu Zeka Teorisi Ve Uygulamaları, Ankara, Özel Ceceli Okulları Yayınları.

Yenilmez ,K ve Bozkurt, E (2006) Matematik eğitiminde çoklu zeka kuramına yönelik öğretmen düşünceleri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

EKLER

Ek Tablo 1 Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin çoklu zekâ uygulamaları kapsamında fiziki ortama ilişkin verdikleri puanlarına yönelik Scheffe anlamlı farklar testi (N=146)

Bağımlı Değişken (Fiziki Ortam)	(I) Hizmet içi eğitim	(J) Hizmet içi eğitim	Ortalama Fark (I- J)	p
01. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için derslikler/sınıflar sayısal olarak yetersizdir.	3 ve daha çok (1)	1-2 kez (2)	0,08	0,266
		Almadı (3)	0,36	0,026*
	1-2 kez (2)	3 ve daha çok (1)	-0,08	0,266
		Almadı (3)	0,28	0,032*
	Almadı (3)	3 ve daha çok (1)	-0,36	0,026*
		1-2 kez (2)	-0,28	0,032*
02. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için derslikler/sınıflar donanımsal olarak yetersizdir.	3 ve daha çok (1)	1-2 kez (2)	0,15	0,256
		Almadı (3)	0,36	0,025*
	1-2 kez (2)	3 ve daha çok (1)	-0,15	0,256
		Almadı (3)	0,21	0,394
	Almadı (3)	3 ve daha çok (1)	-0,36	0,025*
		1-2 kez (2)	-0,21	0,394
03. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için atölye ve işlikler sayısal olarak yetersizdir.	3 ve daha çok (1)	1-2 kez (2)	0,14	0,103
		Almadı (3)	0,51	0,002*
	1-2 kez (2)	3 ve daha çok (1)	-0,14	0,103
		Almadı (3)	0,37	0,022*
	Almadı (3)	3 ve daha çok (1)	-0,51	0,002*
		1-2 kez (2)	-0,37	0,022*
04. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için atölye ve işlikler donanımsal olarak yetersizdir.	3 ve daha çok (1)	1-2 kez (2)	0,48	0,029*
		Almadı (3)	0,32	0,026*
	1-2 kez (2)	3 ve daha çok (1)	-0,48	0,029*
		Almadı (3)	-0,16	0,439
	Almadı (3)	3 ve daha çok (1)	-0,32	0,026*
		1-2 kez (2)	0,16	0,439

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Ek Tablo 2 Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin çoklu zekâ uygulamaları kapsamında öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin verdikleri puanlarına yönelik Scheffe anlamlı farklar testi (N=146)

Bağımlı Değişken (Öğrenme-Öğretme Süreçleri)	(I) Hizmet içi eğitim	(J) Hizmet içi eğitim	Ortalama Fark (I- J)	p
09. Sınıflar, öğrencilerin zekâ türleri dikkate alınarak oluşturulmamaktadır.	3 ve daha çok (1)	1-2 kez (2) Almadı (3)	0,11 0,39	0,595 0,019*
	1-2 kez (2)	3 ve daha çok (1) Almadı (3)	-0,11 0,28	0,595 0,041*
	Almadı (3)	3 ve daha çok (1) 1-2 kez (2)	-0,39 -0,28	0,019* 0,041*
10. Ders süreleri çoklu zekâya dayalı uygulamalar için yetersizdir.	3 ve daha çok (1)	1-2 kez (2) Almadı (3)	0,28 0,35	0,040* 0,027*
	1-2 kez (2)	3 ve daha çok (1) Almadı (3)	-0,28 0,07	0,040* 0,943
	Almadı (3)	3 ve daha çok (1) 1-2 kez (2)	-0,35 -0,07	0,027* 0,943
11. Ders sayısı çoklu zekâya dayalı uygulamalar için yetersizdir.	3 ve daha çok (1)	1-2 kez (2) Almadı (3)	0,40 0,38	0,016* 0,019*
	1-2 kez (2)	3 ve daha çok (1) Almadı (3)	-0,40 -0,02	0,016* 0,992
	Almadı (3)	3 ve daha çok (1) 1-2 kez (2)	-0,38 0,02	0,019* 0,992
12. Dersler, öğrencilerin zekâ türünü dikkate alarak işlenmemektedir.	3 ve daha çok (1)	1-2 kez (2) Almadı (3)	0,42 0,52	0,013* 0,009*
	1-2 kez (2)	3 ve daha çok (1) Almadı (3)	-0,42 0,10	0,013* 0,846
	Almadı (3)	3 ve daha çok (1) 1-2 kez (2)	-0,52 -0,10	0,009* 0,846
13. Kaynaştırma öğrencileri, çoklu zekâya dayalı uygulamaların yapılmasını zorlaştırmaktadır.	3 ve daha çok (1)	1-2 kez (2) Almadı (3)	0,03 -0,62	0,084 0,006*
	1-2 kez (2)	3 ve daha çok (1) Almadı (3)	-0,03 -0,65	0,084 0,005*
	Almadı (3)	3 ve daha çok (1) 1-2 kez (2)	0,62 0,65	0,006* 0,005*
14. Çoklu zekâya dayalı uygulamaların	3 ve daha çok (1)	1-2 kez (2)	0,24	0,040

değerlendirmesine		Almadı (3)	0,51	0,010*
yönelik ölçme-	1-2 kez (2)	3 ve daha çok (1)	-0,24	0,040
değerlendirme araçları		Almadı (3)	0,27	0,609
yetersizdir.	Almadı (3)	3 ve daha çok (1)	-0,51	0,010*
		1-2 kez (2)	-0,27	0,609

**Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.*



Ek Tablo 3 Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin çoklu zekâ uygulamaları kapsamında eğitim materyallerine ilişkin verdikleri puanlarına yönelik Scheffe anlamlı farklar testi (N=146)

Bağımlı Değişken (Eğitim Materyalleri)	(I) Hizmet içi eğitim	(J) Hizmet içi eğitim	Ortalama Fark (I- J)	p
15. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için gerekli olan eğitim araç-gereci sayısal olarak yetersizdir.	3 ve daha çok (1)	1-2 kez (2)	0,21	0,202
		Almadı (3)	0,35	0,037*
	1-2 kez (2)	3 ve daha çok (1)	-0,21	0,202
		Almadı (3)	0,14	0,621
	Almadı (3)	3 ve daha çok (1)	-0,35	0,037*
		1-2 kez (2)	-0,14	0,621
17. Çoklu zekâya dayalı uygulamalar için gerekli olan eğitim araç-gereci nitelik olarak yetersizdir.	3 ve daha çok (1)	1-2 kez (2)	0,39	0,083
		Almadı (3)	0,54	0,008*
	1-2 kez (2)	3 ve daha çok (1)	-0,39	0,083
		Almadı (3)	0,15	0,708
	Almadı (3)	3 ve daha çok (1)	-0,54	0,008*
		1-2 kez (2)	-0,15	0,708

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Ek Tablo 4 Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin çoklu zekâ uygulamaları kapsamında öğretmenin kendisiyle ilgili algılarına ilişkin verdikleri puanlarına yönelik Scheffe anlamlı farklar testi (N=146)

Bağımlı Değişken (Öğretmenin Kendisi ile İlgili Algıları)	(I) Hizmet içi eğitim	(J) Hizmet içi eğitim	Ortalama Fark (I- J)	p
18. Çoklu zekâ ve çoklu zekaya dayalı uygulamalar hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.	3 ve daha çok (1)	1-2 kez (2)	-0,14	0,907
		Almadı (3)	-0,62	0,006*
	1-2 kez (2)	(1)	0,14	0,907
		Almadı (3)	-0,48	0,012*
	Almadı (3)	(1)	0,62	0,006*
		1-2 kez (2)	0,48	0,012*
19. Çoklu Zekâ Modeli ve uygulamalarının gerekli olduğuna inanmıyorum.	3 ve daha çok (1)	1-2 kez (2)	-0,20	0,300
		Almadı (3)	-0,53	0,010*
	1-2 kez (2)	(1)	0,20	0,300
		Almadı (3)	-0,33	0,037*
	Almadı (3)	(1)	0,53	0,010*
		1-2 kez (2)	0,33	0,037*
21. Çoklu zekâ ve çoklu zekâyâ dayalı uygulamalara ayrılan zamanın vakit kaybı olduğunu düşünüyorum.	3 ve daha çok (1)	1-2 kez (2)	-0,02	0,454
		Almadı (3)	-0,75	0,001*
	1-2 kez (2)	(1)	0,02	0,454
		Almadı (3)	-0,73	0,002*
	Almadı (3)	(1)	0,75	0,001*
		1-2 kez (2)	0,73	0,002*
22. Çoklu Zekâ Modeli'ne uygun etkinliklerin nasıl geliştirilebileceği hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.	3 ve daha çok (1)	1-2 kez (2)	-0,01	1,000
		Almadı (3)	-0,43	0,007*
	1-2 kez (2)	(1)	0,01	1,000
		Almadı (3)	-0,42	0,009*
	Almadı (3)	(1)	0,43	0,007*
		1-2 kez (2)	0,42	0,009*
23. Çoklu Zekâ Modeli'ne göre bir dersin nasıl işlenmesi gerektiği hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.	3 ve daha çok (1)	1-2 kez (2)	-0,16	0,544
		Almadı (3)	-0,36	0,021*
	1-2 kez (2)	(1)	0,16	0,544
		Almadı (3)	-0,20	0,502
	Almadı (3)	3 ve daha çok	0,36	0,021*

		(1)		
		1-2 kez (2)	0,20	0,502
24. Çoklu Zekâ	3 ve daha çok (1)	1-2 kez (2)	-0,16	0,884
Modeli'ne uygun ölçme-		Almadı (3)	-0,28	0,026*
değerlendirme amaçları		3 ve daha çok		
hazırlama konusunda	1-2 kez (2)	(1)	0,16	0,884
yeterli bilgiye sahip		Almadı (3)	-0,12	0,485
değilim.		3 ve daha çok		
	Almadı (3)	(1)	0,28	0,026*
		1-2 kez (2)	0,12	0,485

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.