



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİMİNE
YÖNELİK TUTUMLARI İLE ÇOKLU ZEKÂ KURAMI UYGULAMALARINA
YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ezgi GÜNDÜZ

BURSA

2020



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİMİNE
YÖNELİK TUTUMLARI İLE ÇOKLU ZEKÂ KURAMI UYGULAMALARINA
YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ezgi GÜNDÜZ

Danışman

Doç. Dr. Gönül ONUR SEZER

BURSA

2020

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.



Ezgi

Ezgi GÜNDÜZ

10/07/2020

YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

“Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hayat Bilgisi Öğretimine Yönelik Tutumları ile Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.



Tezi Hazırlayan

Ezgi GÜNDÜZ



Danışman

Doç. Dr. Gönül ONUR SEZER




Temel Eğitim ABD Başkanı

Prof. Dr. Handan Asude BAŞAL

T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı'nda 801781016 numaralı Ezgi GÜNDÜZ'ün hazırladığı "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hayat Bilgisi Öğretimine Yönelik Tutumları İle Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu Yüksek Lisans Tezi ile ilgili tez savunma sınavı, 10/07/2020 günü 17.30 - 18.30 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **başarılı** olduğuna **oybirliği** ile karar verilmiştir.


Üye (Tez Danışmanı ve Sınav
Komisyonu Başkanı)
Doç. Dr. Gönül Onur Sezer
Bursa Uludağ Üniversitesi


Doç. Dr. Pınar Bağçeli Kahraman
Bursa Uludağ Üniversitesi


Üye
Dr. Öğr. Üyesi Ömer Faruk Tavşanlı
İstanbul Aydın Üniversitesi

10/07/2020



EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS / DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih:10.07.2020

Tez Başlığı / Konusu Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hayat Bilgisi Öğretimine Yönelik Tutumları ile Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 117 sayfalık kısmına ilişkin, 29/06/2020 tarihinde şahsım tarafından *Turnitin* adlı intihal tespit programından (Turnitin)* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 7'dir.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dahil
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Eml

Ezgi GÜNDÜZ

10.07.2020

Adı Soyadı: Ezgi GÜNDÜZ
Öğrenci No: 801781016
Anabilim Dalı: Temel Eğitim
Programı: Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Programı
Statüsü: Y.Lisans Doktora



Doç. Dr. Gönül ONUR SEZER

* Turnitin programına Bursa Uludağ Üniversitesi Kütüphane web sayfasından ulaşılabilir.

Ön Söz

Bu araştırma sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimine yönelik tutumları ile çoklu zekâ kuramı uygulamalarına yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Hem lisans hem de yüksek lisans sürecim boyunca derslerini büyük bir keyifle takip ettiğim, tez konusunun seçiminde ve tezin her aşamasında sahip olduğu donanım ile bana yol gösteren, emek veren, tüm içtenliği ve şefkatiyle araştırmanın tamamlanmasında büyük katkıları olan, her zaman desteğini hissettiğim değerli danışmanım Sayın Doç. Dr. Gönül ONUR SEZER'e sonsuz teşekkür ederim.

Yüksek lisans ders döneminde gelişimime önemli katkıları bulunan değerli hocalarım Sayın Prof. Dr. Asude BİLGİN'e, Prof. Dr. Aynur OKSAL'a, Prof. Dr. Hülya KARTAL'a, Dr. Öğr. Üye. Ömür SADIOĞLU'na teşekkür ederim.

Tezin verilerinin farklı şehirlerdeki üniversitelerin sınıf öğretmeni adaylarından toplanması sürecinde yardımlarını esirgemeyen değerli hocalarım Artvin Çoruh Üniversitesi'nden Sayın Arş. Gör. Melike ÖZER TAYMUR'a, Ege Üniversitesi'nden Sayın Dr. Öğr. Üyesi Gizem ENGİN'e, Eskişehir Anadolu Üniversitesi'nden Sayın Doç. Dr. Ömür GÜRDOĞAN BAYIR ve öğrencilerine katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Tüm eğitim hayatım, yüksek lisans sürecim ve tez hazırlığımda yanımda olan ve her türlü desteği gösteren canım anneme, babama ve evdeki öğretmenim olarak hep ilgilenen, öğreten, destek olan canım ağabeyime ve ablama sonsuz teşekkür ederim.

Ezgi Gündüz

Özet

Yazar : Ezgi Gündüz

Üniversite : Bursa Uludağ Üniversitesi

Ana Bilim Dalı : Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Bilim Dalı : Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Tezin Niteliği : Yüksek Lisans Tezi

Sayfa Sayısı : XVI+98

Mezuniyet Tarihi : 10.07.2020

Tez : Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hayat Bilgisi Öğretimine Yönelik Tutumları ile Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Danışmanı : Doç. Dr. Gönül ONUR SEZER

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİMİNE YÖNELİK TUTUMLARI İLE ÇOKLU ZEKÂ KURAMI UYGULAMALARINA YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimine yönelik tutumları ile çoklu zekâ kuramı uygulamalarına yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma, nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüştür. Araştırma grubunu Artvin Çoruh Üniversitesi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Ege Üniversitesi ve Eskişehir Anadolu Üniversitesi'nde 3. sınıfta öğrenim gören hayat bilgisi öğretimi dersini almış 294 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu, Sarıkaya, Özgöl ve Yılar (2017) tarafından geliştirilen “Hayat Bilgisi Öğretimi Tutum Ölçeği” ve Kılıç (2008) tarafından geliştirilen “Çoklu Zekâ Kuramı Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Elde edilen verilerin toplanması ve çözümlenmesi sürecinde betimsel istatistikler kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS 20.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin incelenmesinde iki grubun karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında Kruskal Wallis H testi, Kruskal Wallis H testinin anlamlı çıkması durumunda, farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını anlamak için post-hoc test olarak Mann Whitney U testi kullanılmış, korelasyon ve regresyon analizleri yapılmıştır.

Araştırma sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimi tutum düzeyleri ve alt boyutları ile çoklu zekâ kuramı tutum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimi tutum düzeyleri ve çoklu zekâ kuramı tutum düzeyleri arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre öğrencilerin hayat bilgisi öğretimi tutum düzeyleri arttıkça çoklu zekâ kuramı tutum düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi

öğretimi tutumları, öğretmen adaylarının çoklu zekâ kuramına yönelik tutumlarının pozitif bir yordayıcısı olarak belirlenmiştir ($p<0.05$). Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimi etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirmek için çoklu zekâ alanlarından hangilerine daha çok ağırlık vereceklerini belirlemek amacıyla hazırlanan bu çalışmada elde edilen veriler öğretmen adaylarının gelecekte mesleklerindeki yaklaşımları hakkında fikir sahibi olmayı ve öğretimin niteliğini iyileştirmelerini sağlayacaktır.

Anahtar sözcükler: Çoklu zekâ kuramı uygulamaları, hayat bilgisi öğretimi, sınıf öğretmeni adayı, tutum.



Abstract

Author : Ezgi GÜNDÜZ
University : Bursa Uludag University
Field : Department of Basic Education
Branch : Classroom Education
Degree Awarded : Master
PhD Page Number : XVI+98
Degree Date :10.07.2020
Thesis : Investigation of the Relations Between Attitudes of Teaching Social Studies and Applications of Multiple Intelligence Theory for Primary School Teacher Candidates
Supervisor : Doç. Dr. Gönül ONUR SEZER

INVESTIGATION OF THE RELATIONS BETWEEN ATTITUDES OF TEACHING SOCIAL STUDIES AND APPLICATIONS OF MULTIPLE INTELLIGENCE THEORY FOR PRIMARY SCHOOL TEACHER CANDIDATES

This study aims to determine the relations between attitudes of social studies and multiple intelligence theory for primary school teacher candidates. The research implemented relational scanning model as a quantitative research model. The research group consists of 294 3rd grade University students that already passed social studies lecture from Artvin Coruh, Bursa Uludag, Ege and Eskisehir Anadolu Universities. In this research, the personnel information sheet created by the researcher, “Social studies teaching attitude scale” developed by Sarıkaya, Özgöl, Yılar (2017) and “Multiple intelligence theory attitude scale” by Kılıc (2008) were used.

In the progress of data collection and data analysis descriptive statistics were used. Collected data were analyzed with the usage of SPSS 20.0 software. During the data analysis, Mann Whitney U test used for comparison of two groups, for groups more than two Kruskal Wallis H used for the comparison, in case Kruskal Wallis H test results showed meaningful results, Mann Whitney U test used as post-hoc test, correlation and regression analysis used in order to understand from which group the difference comes from.

As a conclusion of the study, a meaningful relation is determined for primary school teacher candidates between attitude levels of teaching social studies and sub dimensions and attitude levels of multiple intelligence theory ($p<0.05$) There is a highly positive correlation between attitudes of teaching social studies and attitudes of multiple intelligence theory for Primary school teacher candidates. Accordingly, as the attitudes of teaching social studies increase, attitudes of multiple intelligence theory also increases. The teaching attitude of social studies of primary school teacher candidates are determined as a positive indicator of attitude of multiple intelligence theory. ($p<0.05$) Accordingly, the data obtained in this study, which was

prepared in order to determine which of the multiple intelligence areas to give preference to the elementary teacher candidates in order to carry out Life studies teaching effectively and efficiently, will enable the teacher candidates to have an idea about their profession in the future and improve the quality of education.

Key words: applications of multiple intelligence theory, teaching of social studies, primary school teacher candidate, attitude.



İçindekiler

Sayfa No

ÖNSÖZ.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvi
1. BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu	4
1.2.Araştırma Soruları	5
1.3.Araştırmanın Amacı	5
1.4.Araştırmanın Önemi	6
1.5.Araştırmanın Varsayımları	6
1.6.Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.7.Araştırmanın Tanımları	7
2. BÖLÜM: LİTERATÜR	9
2.1.Hayat Bilgisi Öğretimi.....	9
2.1.1.Hayat bilgisi dersi öğretim programının tarihsel gelişimi.	10
2.1.1.1. Cumhuriyet öncesi dönemde hayat bilgisi dersi öğretim programı.....	10
2.1.1.2.1924 Hayat bilgisi dersi öğretim programı.....	10
2.1.1.3.1926 Hayat bilgisi dersi öğretim programı.....	11
2.1.1.4.1936 Hayat bilgisi dersi öğretim programı.....	11
2.1.1.5.1948 Hayat bilgisi dersi öğretim programı.....	12
2.1.1.6.1968 Hayat bilgisi dersi öğretim programı.....	13

2.1.1.7.1998 Hayat bilgisi dersi öğretim programı.....	13
2.1.1.8.2005 Hayat bilgisi dersi öğretim programı.....	14
2.1.1.9.2009 Hayat bilgisi dersi öğretim programı.....	15
2.1.1.10.2015 Hayat bilgisi dersi öğretim programı.....	15
2.1.1.11.2017 Hayat bilgisi dersi öğretim programı.....	16
2.1.1.12.2018 Hayat bilgisi dersi öğretim programı.....	17
2.1.1.12.1.Amaçlar.	17
2.1.1.12.2. Beceriler.....	18
2.1.1.12.3. Dikkat edilmesi gereken hususlar.....	18
2.1.1.12.4. Programın yapısı.....	19
2.1.2.Hayat bilgisi dersi öğretiminde kullanılabilir yöntem ve teknikler.....	20
2.1.2.1.Anlatım yöntemi.....	20
2.1.2.2.Tartışma yöntemi.....	20
2.1.2.3.Örnek olay yöntemi.....	20
2.1.2.4.Problem çözme yöntemi.....	21
2.1.2.5.Gösterip yaptırma yöntemi.....	21
2.1.2.6.İşbirlikli öğrenme.....	21
2.1.2.7.Beyin fırtınası.....	21
2.1.2.8.Gösteri (demonstrasyon).....	22
2.1.2.9.Soru-cevap.....	22
2.1.2.10.Eğitsel oyunlar.....	22
2.1.2.11.Altı şapkalı düşünme tekniği.....	22
2.1.2.12.Proje tekniği.....	22
2.1.2.13.Konuşma halkası.....	22
2.1.2.14.Deney tekniği.....	23
2.1.2.15.İstasyon tekniği.....	23
2.2.Çoklu Zekâ Kuramı.....	24

2.2.1.Çoklu zekâ alanları.....	26
2.2.1.1.Sözel / dilsel zekâ.	27
2.2.1.2.Mantıksal/ matematiksel zekâ.	28
2.2.1.3.Görsel/ uzamsal zekâ.	30
2.2.1.4.Müziksel / ritmik zekâ.	31
2.2.1.5.Bedensel/ kinestetik zekâ.....	32
2.2.1.6.Sosyal/ kişilerarası zekâ.....	34
2.2.1.7.İçsel/ özedönük zekâ.....	35
2.2.1.8.Doğa zekâsı.....	36
2.2.2.Çoklu zekâ kuramı ve öğretmenler.....	38
2.2.3.Öğrencilerdeki çoklu zekâ alanları.	40
2.3.İlgili Araştırmalar	42
2.3.1.Yurt dışında yapılan araştırmalar.	42
2.3.2.Yurt içinde Yapılan Araştırmalar.	44
3. BÖLÜM: YÖNTEM	52
3.1.Araştırmanın Modeli.....	52
3.2.Çalışma Grubu.....	52
3.3.Veri Toplama Araçları.....	53
3.3.1.Kişisel bilgi formu.	53
3.3.2.Hayat bilgisi öğretimi tutum ölçeği.	54
3.3.3.Çoklu zekâ kuramı tutum ölçeği.....	55
3.4.Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi	56
4. BÖLÜM: BULGULAR ve YORUM.....	57
4.1. Kişisel Bilgi Formuna Yönelik Bulgular.....	57
4.2. Hayat bilgisi öğretimi tutum ölçeği ve çoklu zekâ kuramı tutum ölçeğine.....	64
Yönelik Bulgular	64
5. BÖLÜM: TARTIŞMA ve ÖNERİLER	73

5.1.Tartışma.....	73
5.2.Öneriler.....	76
KAYNAKÇA.....	78
Ekler.....	88
Ek 1: Bursa Uludağ Üniversitesi Etik Kurul Kararı.....	88
Ek 2: Hayat Bilgisi Öğretimi Tutum Ölçeği İzni.....	89
Ek 3: Çoklu Zekâ Kuramı Tutum Ölçeği İzni.....	90
Ek 4: Kişisel Bilgi Formu.....	91
Ek 5: Hayat Bilgisi Öğretimi Tutum Ölçeği.....	93
Ek 6: Çoklu Zekâ Kuramı Tutum Ölçeği.....	95
ÖZ GEÇMİŞ.....	98

Tablolar Listesi

<i>Tablo</i>		<i>Sayfa</i>
1.	Zekâyâ Yönelik Eski ve Yeni Bakış Açılarının karşılaştırılması.....	25
2.	Sözel / Dilsel Zekâ Alanları	28
3.	Mantıksal / Matematiksel Zekâ	29
4.	Görsel / Uzamsal Zekâ	31
5.	Müziksel / Ritmik Zekâ.....	32
6.	Bedensel / Kinestetik Zekâ.....	33
7.	Sosyal / Kişilerarası Zekâ Alanları.....	35
8.	İçsel / Özedönük Zekâ.....	36
9.	Doğacı Zekâ Alanları	37
10.	Hayat bilgisi öğretimi tutum ölçeğinin güvenilirlik değerleri.....	54
11.	Çoklu zekâ kuramı tutum ölçeğinin güvenilirlik değerleri.....	55
12.	Sınıf öğretmeni adaylarının üniversite, cinsiyet ve yaşadıkları yerlere göre dağılımı	57
13.	Sınıf öğretmeni adaylarının kendilerine hitap eden çoklu zekâ alanlarına yönelik dağılım.....	58
14.	Sınıf Öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretiminde kullandıkları etkinliklere yönelik dağılım.....	59
15.	Sınıf öğretmeni adaylarının çoklu zekâ kuramı uygulamalarına yönelik sınıf düzeyini dikkate alma durumuna, sosyo-ekonomik düzeyi dikkate alma durumuna, etkinlik uygulama durumuna, seminer kurs katılım durumuna ve yeterlilik durumlarına yönelik dağılım	60
16.	Sınıf öğretmeni adaylarının çoklu zekâ kuramı uygulamalarına yönelik etkinlikler hazırlarken dikkat ettikleri hususların önem sırasına göre dağılımı	62

17.	Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretiminde en çok kullandıkları yöntem ve tekniklere yönelik dağılım.....	63
18.	Araştırma kapsamına alınan sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimi tutum ölçeği ile çoklu zekâ kuramı tutum ölçeğinden aldıkları puanlara ait betimsel istatistik sonuçları.....	64
19.	Araştırma kapsamına alınan sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre hayat bilgisi öğretimi tutum düzeyleri ve çoklu zekâ kuramı tutum düzeylerine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları	65
20.	Araştırma kapsamına alınan sınıf öğretmeni adaylarının yaşadıkları yerlere göre hayat bilgisi öğretimi tutum düzeyleri ve çoklu zekâ kuramı tutum düzeylerine ilişkin KWH testi sonuçları	66
21.	Araştırma kapsamına alınan sınıf öğretmeni adaylarının üniversitelere göre hayat bilgisi öğretimi tutum düzeyleri ve çoklu zekâ kuramı tutum düzeylerine ilişkin KWH testi.....	68
22.	Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimi tutum düzeyleri ve çoklu zekâ kuramı tutum düzeyleri arasındaki ilişki.....	71
23.	Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimi tutum düzeyleri ve çoklu zekâ kuramı tutum düzeylerine ilişkin regresyon analizi sonuçları	72

Şekiller Listesi

Şekil

Sayfa

1. 2018 Hayat bilgisi öğretim programının yapısı..... 19



1. Bölüm

Giriş

Bu bölüm problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar alt başlıklarıyla ele alınacaktır.

Eğitim, bireylerin toplum hayatındaki konumlarını belirlemek amacıyla ihtiyaçları olan bilgi ve becerilere sahip olmalarına, doğrudan ya da dolaylı olarak kişiliklerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır (TDK, Türk Dil Kurumu). Yalın'a (2006) göre öğretim, bireyin tavırlarını istendik olarak değiştirmenin amaçlandığı sistemdir. Öğretim amaçlarını gerçekleştirmek için oluşturulan unsurlar öğrenciler, öğrenme-öğretme ortamları ve öğretim materyalleridir. Öğrenme-öğretme süreci planlama, uygulama, değerlendirme ve düzeltme olmak üzere birbirini etkileyen bir süreçtir (Duman, 2013). O halde bu öğretim sürecini planlayan öğretmenlerin, öğretecekleri derse yönelik tutumları da önem arz etmektedir.

İlkokulda öğrencilere kazandırılmak istenen beceriler belli dersler kapsamında şekillenmektedir. Bu derslerden bir tanesi de hayat bilgisi dersidir. Hayat bilgisi öğretimi ile ilkokul dönemindeki öğrencilere birey, doğa ve toplum çerçevesinde temel beceri, bilgi ve değerler kazandırmak amaçlanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bu çerçevede hayat bilgisi dersi kişisel hususlardan, düşünme becerilerine, çevreye yönelik tutumlardan, sosyal tavırlara değin geniş bir alanda öğrencilerin hayatlarını sürdürmesinde etkin bir role sahiptir. Ayrıca hayat bilgisi, öğrencilerin özgün öğrenme yöntemleri belirleyeceği formal öğrenim yaşamının ilk derslerindedir (akt. Güven & Kaymakçı, 2016).

2005 yılı hayat bilgisi öğretim programında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının benimsenmesiyle birlikte öğretmen ve öğrenci rollerinde değişiklik olduğu görülmüştür (Güven, 2010; Kılınç & Uygun, 2015). 2015 yılında yeniden düzenlenen programla birlikte kendini tanıyabilen, temel hayat becerilerine sahip, sağlıklı hayat sürebilen, kendisine ve çevresine karşı hassas, milli ve manevi değerlere bağlı birey yetiştirmek hayat bilgisi öğretiminin yeni vizyonunu oluşturmuştur (Kıroğlu 2011; MEB, 2015; Sarıkaya, Özgöl ve

Yılar, 2017). 2015 programıyla birlikte hayat bilgisi öğretiminde öğretmenlere önemli görevler yüklenmiştir. Bu görevler öğrencilerin ön öğrenmeleriyle yeni konular arasında bağlantılar kurmak, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almak, öğrencilere gerçekleştirilen etkinliklerde rehberlik yapmak, öğrenme ortamlarını hazırlamak, sınıf dışı etkinliklere yer vermek, ürün ve süreç odaklı değerlendirmelerde bulunmak olarak açıklanabilmektedir (MEB, 2015; Sarıkaya ve diğerleri, 2017). Buna göre 2015 hayat bilgisi öğretimi programıyla birlikte dersler öğretmen rehberliğinde öğrenci merkezli olarak işlenmiş ve bununla birlikte öğretmenlere düşen görev sayısı artmıştır. Bu da öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin hayat bilgisi öğretimine yönelik tutumlarına negatif etki edebilir. Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimini verimli bir biçimde gerçekleştirebilmeleri için derse ilişkin istenilen yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir (Kılınç & Uygun, 2015; Sarıkaya ve diğerleri 2017). Çünkü hayat bilgisi öğretimini gerçekleştirecek olan sınıf öğretmeni adayı ancak istenilen yeterliliklere sahip ise derse yönelik tutumlarının önemli olduğu ifade edilebilir (Sarıkaya ve diğerleri 2017).

Hayat bilgisi öğretiminde kazanımların kalıcı ve anlamlı olarak öğretilmesi amacıyla öğrencilerin bireysel farklılıklarına önem verilmelidir. Bireysel farklılıklardan bahsedildiğinde kişilerin becerilerinin ve ilgilerinin yanında, baskın zekâ alanlarının bilinmesi de önemli bir faktördür. Bu durumda da öğrencileri farklı yönleriyle tanıma imkânı sağlayan çoklu zekâ kuramı karşımıza çıkmaktadır (Bektaş & Uzunkol, 2015). Harvard Üniversitesi psikologlarından Howard Gardner çoklu zekâ kuramını 1983 yılında ortaya koymuştur (Temur, 2004). Çoklu zekâ kuramı, zekânın tek bir yapıdan oluşmadığını, her bireyin sekiz farklı zekâ alanına sahip olabileceğini ve bunların geliştirilebileceğini savunan eğitim kuramıdır (Dinçer Çengelöglü, 2005). Çoklu zekâ kuramı, öğrencilerin özgüven gelişimine ve kendilerini tanımalarına, bireysel farklılıklar karşısında saygılı olmalarına, daha kolay öğrenmelerine, yaratıcı düşüncelerini güçlendirmelerine ve ileride tercih edecekleri mesleği

düşüncelerine imkân vermektedir (Talu, 1999). Buna göre çoklu zekâ kuramı ile kendi yetenekleri, yatkınlıkları üzerine fikir sahibi olan öğrenci, hangi mesleğin kendisine uygun olduğunu daha kolay belirleyebilir.

Çoklu zekâ kuramı sınıflarda uygulanırken öğretmenlerin dikkatli olması gereken temel hususlar: (1) Öğretmenler, tüm zekâları eşit miktarda önemsemeli ve yaklaşım göstermelidir. (2) Öğretmenler derslerinde kullanacakları materyalleri mümkün olduğunca tüm zekâ alanlarına hitap edecek şekilde hazırlamalıdır. Böylece dersi farklı biçimlerde ve yaratıcı etkinliklerle işlemek öğrenci için öğrenmeyi kolaylaştırırken öğretmen için derse karşı güdüleyici olacaktır. (3) Öğretmenler öğrencilerinin kendi zihinsel güç ve zayıflıklarıyla öğrenme ortamına katıldıklarını unutmamalıdır (Armstrong, 1994; Korkmaz, 2001).

Kaptan'a (1999) göre öğretilecek konu göz önünde bulundurulduğunda zekâ alanlarının birbirlerine nasıl dönüştürüleceğini düşünmek, çoklu zekâ kuramına uygun bir öğretimin gerçekleştirilmesinde takip edilecek en iyi yoldur. Bir diğer ifadeyle, esas sorun, dildeki sembollerin müzik, mantık, beden, resim, kişilerarası ve içsel zekâlarla nasıl ilişkilendirileceğidir (Azar, Presley ve Balkaya, 2006).

Bir meslek grubuna ve etkinliklerine ilişkin tutumları bilmek, o meslek grubundaki doyum ve başarı hakkında tahminde bulunmaya imkân tanıyacaktır (Erkuş, Sanlı, Bağlı ve Güven, 2000). Fidan (1996) ile Erden ve Akman'a (1997) göre bir derse ilişkin olumlu tutum geliştirmek o dersin başarısını artırmaktadır. Öğretmenlerin hayat bilgisi öğretimine yönelik tutumlarının iyileştirilmesi de Hayat bilgisi başarısı bakımından önemlidir (Sarıkaya ve diğerleri, 2017).

Kazak, Yürük, Yürük, Çakır ve Sungur'a (1999) göre çoklu zekâ kuramı uygulamalarında öğretmenler önemli bir role sahiptir. Çoklu zekâ kuramını benimseyen bir öğretmen öğrencilerinin bireysel farklılıklarına hitap eden etkinliklerle dersini zenginleştirir. Böylece sınıflarında farklı zekâyâ sahip öğrencilerine de fırsat tanımış olur (Temur, 2004). İlgili

literatür incelendiğinde, çoklu zekâ kuramına göre hayat bilgisi öğretimi gerçekleştirildiğinde öğrencilerin derse olan ilgilerine ve ders başarılarına olumlu etkileri, araştırmalarla ortaya koyulmuştur (Bektaş, 2007a; Bektaş & Uzunkol, 2015; Dinçer Çengeloğlu, 2005; Korkmaz, 2001; Obuz, 2001; Yanpar, 2001). Bu bilgiler doğrultusunda sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimine yönelik tutumları ile çoklu zekâ kuramı uygulamalarına yönelik tutumlarının büyük bir öneme sahip olduğu görülmektedir.

1.1.Problem Durumu

Hayat bilgisi dersi ilkökul 1, 2 ve 3. sınıfta bulunan öğrencileri hayata hazırlayan temel bir derstir. Öğrencileri hayata hazırlama yönü olan bir dersin nasıl işleneceği, kullanılan yöntem teknik ve etkinliklerin neler olacağı ile öğretmenlerin derse yönelik tutumları da önem arz etmektedir. İlkokul öğrencileri yaş grupları itibariyle ancak beş duyu organı ile algılayabildikleri konu ya da nesnelere öğrenebileceklerinden sınıf öğretmenleri, öğrencilerinin yaş grubuna uygun, sahip oldukları farklı yeterlilik alanlarını ve bu yeterlilikleri geliştirecek etkinlikleri sunan yegâne kişiler olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerinin farklı yeterlilik alanlarını geliştirmek, dersin kalıcılığını artırmak için tercih edilen etkinliklerin çoklu zekâ kuramı uygulamaları ile desteklenmesinin dersin anlamlı ve kalıcı olarak öğretilmesinde etkisinin olabileceği düşünülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimini etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirmek için Çoklu zekâ alanlarından hangilerine daha çok ağırlık vereceklerini belirlemek amacıyla hazırlanan bu çalışmada elde edilecek veriler öğretmen adaylarının gelecekte mesleklerindeki yaklaşımları hakkında fikir sahibi olmayı ve öğretimin niteliğini iyileştirmelerini sağlayacaktır. Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimine yönelik tutumları ile çoklu zekâ kuramı uygulamalarına yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimine yönelik tutumlarının çoklu zekâ kuramı uygulamalarına yönelik tutumları üzerinde etkisi olup olmayacağına

araştırılması öğretimin niteliğini belirleyeceğinden incelenmeye değer bulunmuş ve bu araştırmanın problemini oluşturmuştur.

1.2.Araştırma Soruları

- 1) Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimine yönelik tutumları nasıldır?
- 2) Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimine yönelik tutumları öğretmen adayının cinsiyetine göre farklılık göstermekte midir?
- 3) Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimine yönelik tutumları öğretmen adayının yaşadığı yere göre farklılık göstermekte midir?
- 4) Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimine yönelik tutumları öğretmen adayının bulunduğu üniversiteye göre farklılık göstermekte midir?
- 5) Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimine yönelik tutumları öğretmen adayının sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
- 6) Sınıf öğretmeni adaylarının kendilerine hitap ettiğini düşündükleri çoklu zekâ alanları ile hayat bilgisi öğretiminde kullandıkları etkinlikler arasında bir ilişki var mıdır?
- 7) Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretiminde tercih ettiği yöntem ve teknikler ile sahip oldukları çoklu zekâ alanı arasında bir ilişki var mıdır?
- 8) Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimine yönelik tutumları ile çoklu zekâ kuramı uygulamalarına yönelik tutumları arasında ilişki var mıdır?

1.3.Araştırmanın Amacı

Her öğrencinin farklı bireysel özelliklere sahip olması bu özelliklere uygun eğitim aldıkları takdirde öğretimin etkili ve başarılı sonuçlar vereceğinin anlaşılması sebebiyle öğretim programlarında çoklu zekâ kuramına yer verilmiştir. Buradan hareketle öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin çoklu zekâ kuramı uygulamalarını gerçekleştirme düzeyinde nasıl bir yol izledikleri, bakış açıları, tercihleri ve derslerinin uyumu arasındaki ilişkinin durumu saptanmak istenmiştir. Araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi

öğretimine yönelik tutumları ile çoklu zekâ kuramı uygulamalarına yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda sınıf öğretmeni adaylarının kendilerine hitap eden çoklu zekâ kuramı uygulamaları ile hayat bilgisi öğretiminde tercih ettikleri tekniklerin ve etkinliklerin neler olduğu, bu etkinlikleri hazırlarken nelere dikkat ettikleri, öğretmen adaylarının kendi zekâ alanlarına uygun olmayan etkinlikleri uygulamayı tercih edip etmedikleri, öğrencilerinin ve okulun düzeyini göz önünde bulundurup bulundurmadıkları konularındaki düşüncelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.4.Araştırmanın Önemi

Fidan (1996) ile Erden ve Akman'a (1997) göre bir derse ilişkin olumlu tutum geliştirmek o dersin başarısını artırdığından öğretmen adaylarının hayat bilgisi öğretimine yönelik tutumlarının iyileştirilmesi hayat bilgisi öğretimi başarısı bakımından önemlidir (Sarıkaya ve diğerleri, 2017). Hayat bilgisi dersinde kazanımların anlamlı ve kalıcı olarak öğretilmesi için bireysel farklılıkları esas alan çoklu zekâ kuramı ve uygulamalarına yer verilmesi gerekmektedir. Çoklu zekâ kuramı uygulamaları ile bir sınıfta her öğrencinin öğrenmesini destekleyecek etkinlikler öğrencilere sunulmuş olacaktır (Bektaş & Uzunkol, 2015). Buradan hareketle sınıf öğretmeni adaylarının çoklu zekâ kuramı uygulamalarına yönelik tutumlarının da hayat bilgisi dersi başarısı üzerinde etkili olup olmadığı ve aralarındaki ilişkinin hangi değişkenlere göre farklılaştığı araştırmanın önemini oluşturmaktadır. Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimini etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirmek için Çoklu zekâ alanlarından hangilerine daha çok ağırlık vereceklerini belirlemek amacıyla hazırlanan bu çalışmada elde edilecek veriler öğretmen adaylarının gelecekte mesleklerindeki yaklaşımları hakkında fikir sahibi olmayı ve öğretimin niteliğini iyileştirmelerini sağlayacaktır.

1.5.Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırma aşağıdaki varsayımlar kabul edilerek hazırlanmıştır.

1. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının anket sorularına dürüst, yansız ve içtenlikle cevap verecekleri varsayılmaktadır.
2. Araştırmanın örnekleminin evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.
3. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adayları anketleri aynı şartlar altında yanıtladığı varsayılmaktadır.
4. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının sorulara verecekleri yanıtların güvenilir ve geçerli olduğu varsayılmaktadır.
5. Araştırmanın veri toplama aracı olan ölçeklerin amaç için gerekli bilgileri ortaya koyacak nitelikte olduğu varsayılmaktadır.

1.6.Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma 2018 – 2019 Eğitim Öğretim yıllarında; Artvin Çoruh Üniversitesi'nden 100, Bursa Uludağ Üniversitesi'nden 93, Ege Üniversitesi'nden 30, Eskişehir Anadolu Üniversitesi'nden 71 sınıf öğretmeni aday ve uygulanan “Kişisel Bilgi Formu, Hayat Bilgisi Öğretimi Tutum Ölçeği, Çoklu Zekâ Kuramı Tutum Ölçeği” ile sınırlıdır.

1.7.Araştırmanın Tanımları

Hayat Bilgisi Öğretimi: İlkokulun ilk üç sınıfında birey, doğa ve toplum alanlarında öğrencilere temel beceri, bilgi ve değerler sunmak, topluma uyum göstermelerini sağlamak amacıyla yapılan öğretimdir (Dinçer Çengeloğlu, 2005).

Çoklu Zekâ Kuramı: Her bireyin zekâ seviyesinin yetenekler veya bağımsız güçler tarafından meydana geldiğini ve sözel/dilsel, mantıksal/matematiksel, müziksel/ritmik, görsel/uzamsal, sosyal/kişilerarası, bedensel/kinestetik, içsel/öze dönük ve doğacı zekâ olmak üzere sekiz zekâ türünün bulunduğunu savunan kuramdır (Kılıç, 2008).

Öğretim yöntemi: Bir konunun öğretilmesi için belirli kazanımları öğrencilerde oluşturmak amacıyla izlenen yoldur (Güven & Kaymakçı, 2016).

Öğretim tekniği: Bir öğretme yöntemini sınıf içinde uygulama biçimi olarak tanımlanabilir (Duman, 2013).



2. Bölüm Literatür

2.1. Hayat Bilgisi Öğretimi

Eğitim sisteminin temel yapı taşını ilkököl dönemi oluşturmaktadır. Hayat bilgisi dersi ilkökölün ilk üç sınıfında okutulan, öğrencilerin sosyal çevreleri ve diğer tüm derslerle alakalı derslerin en başında bulunur. Bireyin kendini gerçekleştirmesi ve içinde yaşadığı topluma uyum sağlaması açısından Türk Milli Eğitim Sisteminde ilkököl programlarında önemli bir yere sahip olan hayat bilgisi dersi, aynı zamanda mihver bir ders olup öğrencilerin yaşadıkları toplum ve doğa ile ilgili konuları bir bütün olarak algılamalarını, öğrendiklerini çeşitli alanlara transfer etmelerini kolaylaştıran bir derstir (Güven & Kaymakçı, 2016).

Hayat bilgisi dersine yönelik birçok tanım yapılmıştır. Çilenti (1988) hayat bilgisini, öğrencilerin kendini ve çevresini tanıdığı, çevresine uyum sağladığı, çok yönlü ve yaratıcı düşündüğü, problem çözme becerilerinin temelini atıldığı bir ders olarak tanımlamaktadır. Binbaşıoğlu 'na (2003) göre hayat bilgisi, çocuğun yaşadığı toplumsal ve kültürel çevreyi incelemesini sağlayarak, çevresi ve çevre sorunları hakkında doğru bilgiler elde ederek çevreye uyumda iyi alışkanlıklar ve gerekli beceriler öğretmek amacıyla düzenlenen bir derstir. Sönmez'e (2005) göre ise hayat bilgisi, öğrencilerin gerçek yaşamda karşılaştığı problemlere çözüm önerileri getirebilmelerine ve sosyalleşmelerine katkı sağlayan bir derstir. Hayat Bilgisi dersi ile ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde, iyi bir yurttaş yetiştirmek için çocuğun formal eğitim ortamlarında temel yaşam becerilerini kazanması, yaşadığı çevreye uyum sağlayabilmesi amacıyla oluşturulan bir ders olduğu söylenebilir (Güven & Kaymakçı, 2016).

2.1.1.Hayat bilgisi dersi öğretim programının tarihsel gelişimi.

2.1.1.1. Cumhuriyet öncesi dönemde hayat bilgisi dersi öğretim programı.

1869 yılında bugünkü anlamda hayat bilgisi dersinin karşılığı olarak, Saffet Paşa ‘nın Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile okullara “Malumatı Nafia (Faydalı Bilgiler)” adında bir ders koyulmuştur (akt. Güven & Kaymakçı, 2016).

1909 yılında insan vücudu, bitki ve hayvanlar, eşya adları, gün, saat, mevsim gibi bilgiler Kız Rüştüyesinde verilmeye başlanmıştır. “Dürüs-i Eşya” ile “Şifahi Malumat” ve “Malumatı Nafia” dersleri Hayat Bilgisi dersiyle benzerlik göstermektedir (akt. Güven & Kaymakçı, 2016).

1913 yılında II. Meşrutiyet döneminde Mekatibi İptidaiye Ders Müfredatında Hayat Bilgisi adı altında birleştirilecek Eşya dersleri (Musahabat-ı Ahlakiye, Tarihiye, Sıhhiye ve Medeniye, Coğrafya, Eşya Dersleri ve Ziraat) ünitelerinde tabiat bilgisine ağırlıklı olarak yer verilmiştir. “Musahabat-ı Ahlakiye” ilk üç sınıfta, “Malumatı Medeniye ve Vataniye” ise dördüncü sınıftan itibaren okutulan Hayat Bilgisi dersiyle konuları bakımından benzerlik gösteren derslerdir (akt. Güven & Kaymakçı, 2016).

2.1.1.2.1924 Hayat bilgisi dersi öğretim programı.

1924 ilkokul programı Türkiye Cumhuriyeti’nin eğitim öğretim anlayışı ve ihtiyaçları düşünülerek hazırlanmıştır. Proje niteliğinde olan program 2 yıl uygulanmıştır. Hayat bilgisi dersinin içeriğini doğa incelemesi, sağlık bilgisi, ziraat, ahlak sohbetleri ve yurttaşlık bilgisi, coğrafya ve tarih derslerinin konuları oluşturmaktadır. Bu dersler arasında özellikle cumhuriyetin anlam ve önemine ve yakın geçmişte olup bitenlere ağırlık verilmiştir. Ayrıca okuma parçalarında edebi ve ahlaki değer yanında, ulusal tarihe, özellikle de Kurtuluş savaşı ve Cumhuriyetin ilkelerine yer verilmesi vurgulanmıştır (Bektaş, 2001; Gülcan, Türkeli, Parabakan, Şölen & Albayrak, 2003; Şahin, 2009).

2.1.1.3.1926 Hayat bilgisi dersi öğretim programı.

1926 hayat bilgisi dersi eğitim programlarında “Hayat Bilgisi” adıyla ilk kez yer almıştır (Güven & Kaymakçı, 2016). 1926 programının en önemli özelliği toplu öğretim uygulamasına yer vermesidir. Bu uygulama ile ilkokul 1, 2 ve 3. sınıf dersleri hayat bilgisi dersi öğretim programı üniteleri etrafında toplanmıştır (Arslan, 2000). Bu sayede hayat bilgisi dersi, öğrencilerin dersler arasında bağ kurmasını, birbirleriyle ilişkili konuları öğrenme imkânı bulmasını ve 4. sınıf derslerine temel oluşturmasını sağlamıştır (Güven & Kaymakçı, 2016). Hayat bilgisi dersinin amaçları ilk kez 1926 yılında 9 madde olarak hazırlanmıştır. Bu amaçlar; çocuğun kendini ve çevresini tanıması, sağlığını koruması, fen bilgisi ve sosyal bilgiler derslerine temel oluşturması, değer öğrenimi, ahlak ve beceri eğitimine yönelik olarak belirlenmiştir (Binbaşıoğlu, 2003).

Hayat bilgisi dersi ilkokulun ilk üç sınıfında haftada dört ders saati okutulmaktadır. Dersin 1. sınıfında, mektebimiz, evimiz ve ailemiz, sonbahar, Cumhuriyet Bayramı, kış, ilkbahar ve yaz; 2. sınıfında, sonbahar, Cumhuriyet Bayramı, kış, ilkbahar ve yaz; 3. sınıfında sonbahar, Cumhuriyet Bayramı, kış ve ilkbahar konuları bulunmaktadır. Bu konular 1. sınıfta 50, 2. sınıfta 36, 3. sınıfta 41 ünite ile verilmiştir (Tay, 2017).

2.1.1.4.1936 Hayat bilgisi dersi öğretim programı.

1936 ilkokul programıyla birlikte öğrenciler ezbercilikten uzak, canlı konular üzerine gözlem ve incelemeler yaparak ulusal sorunlarla ilgilenmeleri sağlanmak istenmiştir. İlkokulun yöntemi olarak belirlenmiş olan, toplu öğretim, üçüncü sınıfın sonuna doğru öğrencilerin olayları ve cisimleri bilimsel olarak inceleme yeteneklerinin artırılması için hayat bilgisi dersi derece derece dallara ve gruplara ayrılmıştır. Hayat bilgisi dersi ilkokulun ilk üç sınıfında haftada dört saat olarak okutulmaktayken 1936 programı ile birlikte dersin önemi göz önünde bulundurularak 1. sınıflarda 5 saate, 2. sınıflarda 6 saate, 3. sınıflarda 7 saate çıkartılmıştır. 1936 ilkokul programının amaçlarından, Kuvvetli cumhuriyetçi, milliyetçi,

halkçı, devletçi, laik ve devrimci vatandaşlar olarak yetiştirmek; Türk milletini ve Türk devletini çok önemseyecek ve önemsetecek düşünceleri tüm vatandaşlara aşlamayı kendisine görev bilecek öğrenci yetiştirmek, hayat bilgisi konuları arasında yerini almıştır (Akbaba 2004; Kültür Bakanlığı Dergisi, 1937; Salmoni, 2003; Şahin, 2009).

1936 hayat bilgisi öğretim programında yer alan bazı konu başlıkları: Yeni yıl, kış eğlenceleri, mevsime göre yapılan işler, bakkal veya aktarda neler bulunur, mevsime göre farklılaşan doğa, gökyüzü incelemesi, askerlik, oyunlar, eğlenceler, telefon, kentlerin ve kasabaların yönetim örgütlenmesi, kentlerin ya da kasabaların çevresindeki köylere ziyaret (Kültür Bakanlığı Dergisi, 1937; Şahin, 2009).

2.1.1.5.1948 Hayat bilgisi dersi öğretim programı.

1948 programına göre, hayat bilgisi dersi bir yaşama, gözlem, iş ve deney dersidir. Bu nedenle öğrencilerin eşya ve olaylarla doğrudan karşılaşmaları ve bunları yaş ve seviyelerine uygun bir biçimde incelemeleri gerektiği belirtilmiştir. Programa göre, çocukların doğrudan doğruya duyularına seslenen yakın çevresi hayat bilgisi dersinin konusunu oluşturur.

Çocukların en yakın çevresi birinci ve ikinci sınıflarda ev, okul, mahalle, semt; üçüncü sınıfta ise tüm şehir veya köy üzerinde durularak dersler işlenmelidir (MEB, 1948; Şahin, 2009).

1948 hayat bilgisi öğretim programında yer alan bazı konu başlıkları: Ev için kış yiyeceklerinin hazırlanması, evimizdeki hayvanlar, bahçede, mahallede oynanan oyunlar, eski giysilerimizin onarılması, evdeki ocak, mangal veya soba, radyo, pazaryeri ve pazaryerinde görülenler, giysilerdeki söküklüklerin dikilmesi, evde çamaşır günü, Atatürk ve İnönü'nün yaşam öyküleri, 19 Mayıs'ın anlamı, yerli malı haftası, okul bahçesinde tarım dersleri, ailemiz ve evimizin tarihi, taşıtlarla ilgili düzenlemeler, şehrimizin ve köyümüzün tarihi, çamaşır günü (Kültür Bakanlığı dergisi, 1937; MEB, 1948; Şahin, 2009).

2.1.1.6.1968 Hayat bilgisi dersi öğretim programı.

1968 hayat bilgisi öğretim programına göre, çocukların doğrudan doğruya duyularına ve duygularına seslenen yakın çevreleri hayat bilgisi dersinin konusunu oluşturmaktadır. Program, çerçeve program niteliğindedir. Bu nedenle üniteler yurt genelinde ortak ihtiyaçları karşılamak üzere belirlenmiştir. Ancak sınırlandırılması gereken ünitelerde ayrıntılara yer verilmiştir. Sınıf düzeyinin ve çevre özelliğinin gerektireceği diğer ayrıntıların belirlenmesi ise öğretmen ve öğrencilere bırakılmıştır. Programa göre öğretimde yakından uzağa ilkesi önemlidir. Bu bakımdan bulunulan köyden başlanıp kasaba ve şehre doğru yakından uzağa olacak şekilde dersler işlenmelidir. Türkçe, matematik, beden eğitimi ve resim dersleriyle hayat bilgisi arasında bağ kurulmalı ve hayat bilgisi konularının çeşitli şekillerde canlandırılması sağlanmalıdır. 1968 hayat bilgisi öğretim programında gezi ve gözleme önem verilmesi, tüm eğitim araç gereçlerinden faydalanılması, ulusal ve dinsel günler ile yerel kurtuluş etkinliklerinin zamanına uygun yapılması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 1968; Şahin, 2009).

1968 hayat bilgisi öğretim programında yer alan bazı konu başlıkları; Sağlığımızı nasıl koruyalım, taşıtlar ve kazalardan korunma, askerlik, yılbaşı kutlamaları, tatil alışkanlıklarımızın farklılaşması, yılbaşını nasıl geçirdik, deniz, yüzme, plaj, posta, mektup, postacı (Şahin, 2009).

2.1.1.7.1998 Hayat bilgisi dersi öğretim programı.

1998 hayat bilgisi öğretim programına göre, eğitim öğretimde başlangıç noktası öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi olmalıdır. Program kolaydan zora, basitten karmaşığa, bilinenen bilinmeyene, yakından uzağa, somuttan soyuta ilkesine göre uygulanmalıdır. Hayat bilgisi dersinin temel amacı öğrencinin yaşadığı topluma uyum gösterebilmesi için gerekli bilgi, beceri ve tutumların geliştirilmesidir. Bu amaçla oyunlar, grup çalışmaları ve rol yapma gibi tekniklere önem verilmelidir. Konuların programda verilen sırada işlenmesi konusunda bir

zorunluluk yoktur. Ders esnasında öğrencinin derse katılımı ve yaparak yaşayarak öğrenmesi, öğretmenin ise yol gösterici olması gerektiği belirtilmiştir. Programda hayat bilgisi dersi ile Türkçe, matematik, fen bilgisi, müzik, resim ve beden eğitimi dersleri arasında paralellik oluşturulmuştur. Ulusal ve dini bayramların, belirli gün ve haftaların, yerel kuruluş ve kutlama günlerinin, yıl dönümlerinin zamanında işlenmesi gerekmektedir. Dersin işlenişinde projeksiyon, video kamera ve tepegöz gibi hem görsel hem işitme duyusuna hitap eden materyallerin kullanılması, gezi ve gözleme ağırlık verilmesi üzerinde durulmuştur. 1998 hayat bilgisi programında genel hedeflerin yanı sıra özel hedefler ve her sınıf düzeyine göre ünite planlarına ayrıntılarıyla yer verilmiştir. İlk defa bu programda levha, afiş, videokasetler ve öğretim materyalleri ayrıntılı olarak belirtilmiştir (Kocaoluk & Kocaoluk, 1998; Şahin, 2009).

1998 hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan bazı konu başlıkları; sorumluluklar ve haklar, evde ve okulda demokrasi, çocuğun sağlığı ve kendini tanımaya yönelik tutum geliştirme, bilinçli tüketicilik ve verimlilik, çevresel duyarlılık, telefon kullanımı (Şahin, 2009).

2.1.1.8.2005 Hayat bilgisi dersi öğretim programı.

Türkiye’de 2004 yılında ilk defa yapılandırmacı eğitim anlayışı temel alınarak ilköğretim programları oluşturulmuştur. Bu doğrultuda hayat bilgisi dersi öğretim programı da düzenlenmiştir. 2004 yılında pilot illerde ve 120 okulda yapılan hayat bilgisi dersi öğretim programı 2005 yılında ülke genelinde uygulanmaya başlamıştır (Tay, 2017).

2005 hayat bilgisi öğretim programında, öğretmenler bilgi aktaran değil yol gösterici olarak görülmüştür. Birey, toplum ve doğa olmak üzere üç ana öğrenme alanı vardır. “Okul Heyecanım”, “Benim Eşsiz Yuvam” ve “Dün, Bugün, Yarın” olmak üzere 3 tema belirlenmiştir. 2005 Hayat bilgisi öğretim programının amacı, öğrencilerin temel yaşam becerileri kazanması ve olumlu kişisel özellikler geliştirmeleridir. Bunun yanında öğrencilerin

4. ve 5. sınıf programlarında yer alan sosyal bilgiler, fen ve teknoloji derslerine temel oluşturabilecek bilgileri öğrenmeleri de yer almaktadır. 2005 hayat bilgisi programındaki; özgüven, özsaygı, toplumsallık, sabır, hoşgörü, barış, sevgi, saygı, yardımseverlik, adalet, doğruluk, dürüstlük, vatanseverlik, yeniliğe açıklık, kültürel değerleri koruma ve geliştirme gibi kişisel nitelik ve değerleri geliştirmelerine katkı sağlayacağı düşünülmüştür. 2005 hayat bilgisi programında yer alan beceriler: yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme, girişimcilik, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, karar verme, kaynakları etkili kullanma, güvenlik ve korunmayı sağlama, öz yönetim, bilgi teknolojilerini kullanma ve temalarla ilgili temel kavramları tanımadır (MEB, 2005; Şahin, 2009).

2.1.1.9.2009 Hayat bilgisi dersi öğretim programı.

2009 hayat bilgisi öğretim programı ile 2005 hayat bilgisi öğretim programında yer alan öğrenme alanları, temalar, kişisel nitelikler ve beceriler aynıdır. Programda belirlenen temalarla bütünleştirilecek şekilde kazanımlar oluşturulmuştur. Kazanımlar konu bütünlüğünden çok, beceriler esas alınarak belirlenmiştir. Programda yer alan ara disiplinler ise, afetten korunma ve güvenli yaşam, kariyer bilinci geliştirme, girişimcilik, insan hakları ve vatandaşlık, rehberlik ve psikolojik danışma, özel eğitim, sağlık kültürü, spor kültürü ve olimpiik eğitimidir (MEB, 2009).

2.1.1.10.2015 Hayat bilgisi dersi öğretim programı.

2015 hayat bilgisi dersi öğretim programınının 14 tane amacı bulunmaktadır. Amaçların her birinin kazanımlarda karşılığı vardır. Programda hayat bilgisi dersi ilkokul 1 ve 2. sınıflarda haftada dört ders saati, 3. sınıflarda ise haftada üç ders saati okutulmaktadır. Ünite temelli yaklaşım esas alınarak geliştirilen program sarmal yapıda altı üniteden oluşur. Üniteler; “Ben ve Okulum”, Ailem ve Evim”, “Sağlıklı Hayat”, “Güvenli Hayat”, “Ülkemi Seviyorum” ile “Doğa ve Çevre” dir. 2015 hayat bilgisi dersi öğretim programı becerileri; bilgi ve iletişim

teknolojilerini kullanma, araştırma, değişim ve sürekliliği algılama, iş birliği, karar verme, dengeli beslenme, sağlığını koruma, doğayı koruma, girişimcilik, gözlem, iletişim, kaynakların kullanımı, kişisel bakım, kendini koruma, kendini tanıma, kurallara uyma, mekânı algılama, özyönetim, milli ve kültürel değerleri tanıma, sosyal katılım, sorun çözme ve zaman yönetimidir. 2015 hayat bilgisi dersi öğretim programı değerleri; bilimsellik, çalışkanlık, adalet, doğruluk, dürüstlük, dayanışma, doğa sevgisi, estetik, merhamet, özgüven, paylaşma, sabır, saygı, sevgi, misafirperverlik, sorumluluk, güven, hoşgörü, vatanseverlik ve yardımlaşmadır. 2015 hayat bilgisi öğretim programında ölçme değerlendirme ürün ve süreç değerlendirme olarak gerçekleştirilmektedir. Ölçme değerlendirmede öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almadıklarına dikkat edilmeli, öğrenciler üzerinde baskı oluşturmayacak biçimde bir değerlendirme yapılmalıdır (MEB, 2015).

2005 ve 2009 hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanı, tema ve ara disiplinler 2015 hayat bilgisi dersi öğretim programında bulunmamaktadır (Tay, 2017).

2.1.1.11.2017 Hayat bilgisi dersi öğretim programı.

2017 Hayat Bilgisi Öğretim Programı ilkökul çağındaki öğrencilere birey, toplum ve doğa ekseninde temel bilgi, beceri ve değerler kazandırılmasını amaçlar. Programda 14 amaç bulunmaktadır. 2017 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda yer alan temel yaşam becerileri; araştırma, değişim ve sürekliliği algılama, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma, millî ve kültürel değerleri tanıma, doğayı koruma, dengeli beslenme, girişimcilik, öz yönetim, gözlem, iletişim, iş birliği, kariyer bilinci geliştirme, karar verme, kaynakların kullanımı, kendini tanıma, kendini koruma, kişisel bakım, sağlığını koruma, kurallara uyma, mekânı algılama, sorun çözme, sosyal katılım ve zaman yönetimidir. 2017 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda yer alan değerler; aile birliğine önem verme, adalet, bağımsızlık, bilimsellik, çalışkanlık, doğruluk, dürüstlük, dayanışma, doğal çevreye duyarlılık, dostluk, estetik, hoşgörü, güven, merhamet, misafirperverlik, paylaşma, sabır, özgüven, sevgi, saygı, sorumluluk,

vatanseverlik, kültürel mirasa duyarlılık, vefalı olma, vicdanlı olma, yardımseverlik (MEB, 2017).

2017 hayat bilgisi dersi öğretim programı öğrenciyi merkeze alan, katılımcı ve toplu öğretim anlayışlarına sahiptir. Aynı zamanda program ünite temelli ve beceri temelli yaklaşıma sahiptir. Program sarmal yapıda 6 üniteden oluşmaktadır. Üniteler, “Okulumuzda Hayat”, “Evimizde Hayat”, “Sağlıklı Hayat”, “Güvenli Hayat”, “Ülkemizde Hayat” ile “Doğada Hayat”tır. Ölçme değerlendirme 2009 ve 2015 programlarında olduğu gibi 2017 hayat bilgisi öğretim programında da ürün ve süreç değerlendirme yapılmaktadır. Programda ölçme değerlendirme tanıma, izleme-biçimlendirme ve sonuç (ürün) olmak üzere üç aşamada gerçekleşmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2017; Tay, 2017).

2.1.1.12.2018 Hayat bilgisi dersi öğretim programı.

2.1.1.12.1.Amaçlar.

Hayat Bilgisi dersi, ilkokul dönemindeki öğrencilere birey, toplum ve doğa ekseninde temel bilgi, beceri ve değerler kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda hazırlanan hayat bilgisi dersi öğretim programı çerçevesinde öğrenciler (MEB, 2018, s. 8);

1. Kendini ve yaşadığı çevreyi tanır.
2. Aile ve toplumun temel değerlerine sahip olur.
3. Millî, manevi ve insani değerleri yaşantısal hâle getirir.
4. Kişisel gelişimini sağlamak için yapması gerekenlerin farkında olur.
5. Kişisel bakım becerilerini geliştirir.
6. Sağlıklı ve güvenli yaşam sürme bilinci edinir.
7. Sosyal katılım becerisi kazanır.
8. Zamanı ve mekânı algılama becerisi edinir.
9. Kaynakları verimli kullanma becerisi geliştirir.
10. Öğrenmeyi öğrenme becerisi kazanır.

11. Temel düzeyde bilimsel süreç becerilerini kazanır.
12. Ülkesini sever, tarihî ve kültürel değerlerini yaşatmaya istekli olur.
13. Doğaya ve çevreye karşı duyarlı olur.
14. Bilgi ve iletişim teknolojilerini amacına uygun olarak kullanır.

2.1.1.12.2. Beceriler.

2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda yer alan temel yaşam becerileri 2017 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'ndaki temel yaşam becerileriyle aynıdır.

2.1.1.12.3. Dikkat edilmesi gereken hususlar.

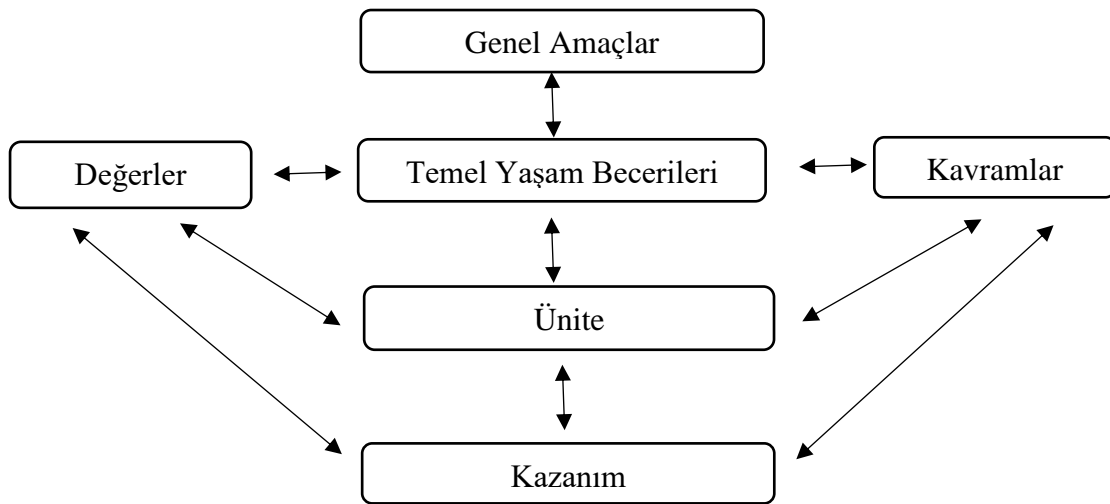
1. Dersin işlenişinde kazanımlara uygun okul içi ve okul dışı uygulamalar önemsenmeli, öğrenci merkezli etkinlikler yapılmasına özen gösterilmelidir.
2. Okul içi ve okul dışı uygulamalarda öğrencilerin bireysel farklılıkları ile bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişimleri dikkate alınmalıdır.
3. Kazanımlara uygun olarak yapılacak etkinliklerle okul ve yaşam arasında bağlantı kurulmasına özen gösterilmelidir.
4. Öğrencilerin çevrelerinde yer alan canlı ve cansız varlıkları etik konuları göz önünde bulundurarak öğretim materyali olarak kullanmalarına imkân tanınmalıdır.
5. Özellikle öğrencilerin araştırma yapmaları gereken çalışmalarda, araştırma sonuçlarını afiş, poster, broşür, gazete, pano, tablo, grafik gibi materyaller hazırlayarak sınıfta arkadaşları ile paylaşması desteklenmelidir.
6. Doğa konulu kazanımlarda basit düzeyde deneyler yaptırılabilir.
7. Öğretim Programı'nda bulunan bazı kazanımlar, belirli gün ve haftalara denk gelen zaman dilimlerinde işlenmelidir. Örneğin Hayat Bilgisi Dersi 1. Sınıf Öğretim Programı "Ülkemizde Hayat" ünitesi 1.5.6. "Bayram, kutlama ve törenlere katılmaya istekli olur kazanımı 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı'na denk gelen gün ve haftada işlenebilir.

8. Üçüncü sınıfa kadar millî bayramlar gibi konular işlenirken öğrenciler henüz 1000'den büyük sayıları okumayı ve yazmayı öğrenmedikleri için ders kitabında yer alan tarihler, yazı veya rakam ile verilmemelidir. Öğretmen, dersin işlenişinde bu tarihleri sözel olarak ifade edebilir.
9. Program uygulanırken özel gereksinimi olan öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda etkinlikler hazırlanmalı ve planlamalar yapılmalı, öğrenciler için gereken esneklik gösterilmelidir.
10. Program uygulanırken, tüm kazanımlar ilgili değerlerle eşleştirilmeli, öğrencilerin değerleri kazanmasına özen gösterilmeli ve örtük program anlayışından hareketle dersler işlenmelidir.
11. Öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun olarak kazanımlar için gerekli temel yaşam becerilerinin geliştirilmesi önemsenmeli ve etkinlikler bu anlayışla hazırlanmalıdır (MEB, 2018).

2.1.1.12.4. Programın yapısı.

Şekil 1

1. 2018 Hayat bilgisi öğretim programının yapısı



2018 hayat bilgisi öğretim programında ünite temelli yaklaşım esas alınmıştır. Programda üç sınıf seviyesi için de aynı adla yer alan toplam altı ünite vardır. Bu üniteler 2017 Hayat

Bilgisi Öğretim programındaki ünitelerle aynıdır. Üniteler sarmal yapı esas alınarak hazırlanmıştır. Ünitelerin içeriği kazanımlardan oluşmaktadır. Programda gerek görülen yerlerde, kazanımı izleyen satırda italik yazı karakteri ile açıklamalara da yer verilmiştir (MEB, 2018).

Öğretim programlarında bulunan kök değerler: dostluk, dürüstlük, adalet, sabır, öz denetim, sevgi, sorumluluk, saygı, yardımseverlik vatanseverlik. Öğrenme öğretme sürecinde yer bulan bu değerler kendi başlarına, diğer kök değerlerle ve bağlantılı olduğu alt değerlerle birlikte kullanılacaktır (MEB, 2018).

2.1.2.Hayat bilgisi dersi öğretiminde kullanılacak yöntem ve teknikler.

2.1.2.1.Anlatım yöntemi.

Anlatım yönteminde öğretmenler, öğrencilerinin özelliklerini dikkate alarak kısa, basit ve net cümleler kullanmalıdır. Öğretmen sesini sınıfın her yerinden duyulabilecek şekilde ayarlamalıdır (Demirel, 2004; Duman, 2013; Küçükahmet, 2000).

2.1.2.2.Tartışma yöntemi.

Tartışma yöntemini kullanan bir öğretmen, yöntemi uygun tekniklerle desteklediğinde öğrencilerin yaratıcı, empatik, yansıtıcı ve eleştirel düşünebilme becerileri ile problem çözme ve iletişim kurabilme becerilerinin gelişimini desteklemiş olur. (Şimşek, 2014). Bu yöntemde öğretmen, bilgiyi sunan, girişimci, destekleyici, düzenleyici ve değerlendirici olarak öğretim etkinliklerinin planlanıp uygulanmasını sağlayan kişidir. Öğretmen yönlendirici bir tutum içerisindedir (Duman, 2013).

2.1.2.3.Örnek olay yöntemi.

Örnek olay yönteminde öğretmen, süreç içerisinde öğrencilerini yönlendirmeli ve onların nasıl ilerlediğini gözlemlemelidir. Öğretmen sabırlı ve hoşgörülü bir tutum içerisinde olmalıdır (Armstrong & Savage, 1990; Duman, 2013; Küçükahmet, 2000).

2.1.2.4. Problem çözme yöntemi.

Problem çözme yönteminde öğretmenin yönlendirme ve rehberlik görevini yerine getirmesi oldukça önemlidir. Çünkü süreçte meydana gelebilecek aksaklıklar bu sayede önlenmiş olacaktır. Bu yöntemde öğretmenler, öğrencileri izleyecekleri yol hakkında bilgilendirmeli ama tam olarak ne yapacaklarını anlatmamalıdır (Demirel, 2004; Duman, 2013; Gunter, Estes & Scwab, 1999; Küçükahmet, 2000).

2.1.2.5. Gösterip yaptırma yöntemi.

Gösterip yaptırma yöntemine göre, öğretmen öğrencilere gösterinin amacını açıklamalı ve dikkatlerini gösteriye yönlendirmelidir. Öğretmen gösteri sırasında planlama yapılırken hazırladığı soruları öğrencilere sormalı ve onların yanıtlarına göre öğrenip öğrenmediklerini kontrol etmelidir. Bu yöntemde öğretmen öğrencilerine mutlaka dönüt vermelidir (Burden & Byrd, 2003; Demirel, 2004; Duman, 2013; Küçükahmet, 2000; Partin, 1999).

2.1.2.6. İşbirlikli öğrenme.

İşbirlikli öğrenme sürecinde öğretmenler, öğrencilerin düşüncelerinin paylaşılmasında ve bu düşüncelerin ilişkilendirilmesinde, gruplardaki her kişinin katılım göstermesinin sağlanmasında, projenin ya da grup raporunun hazırlanmasında destek vermektedirler. Bunun yanında öğretmenler öğrencilerinin birbirleriyle olan etkileşimlerine de rehberlik ederler (Duman, 2013).

2.1.2.7. Beyin fırtınası.

Beyin fırtınası tekniğinde öğretmenler öğrencilerinin güdülenmesini sağlayarak sürece katılım göstermeleri için özendirici bir tutum içerisinde olmalıdır (Duman, 2013). Öğretmen en uç noktadaki düşünceleri bile desteklemelidir. Çünkü bu düşünceler daha anlamlı düşüncelerin ortaya çıkmasına yardımcı olacaktır (Adair, 2000; Duman, 2013; Özden, 1998).

2.1.2.8.Gösteri (demonstrasyon).

Gösteri, öğretmenlerin öğrencilerine çeşitli örnekler göstererek bilgi verdiği ve örneklerin aşamalarını somutlaştırdığı bir tekniktir (Güneş, 2014).

2.1.2.9.Soru-cevap.

Soru-cevap yöntemi, öğretmenin sorduğu sorulara öğrencilerin sözlü olarak cevap verdikleri ve cevapların değerlendirilerek öğretimin gerçekleştirildiği yöntemdir. Bu yöntem öğretmenin önceden hazırlık yapmasını gerektirir. Öğretmen konunun içeriğine uygun sorular hazırlayarak öğrencileri düşünmeye sevk etmelidir (Duman, 2013).

2.1.2.10.Eğitsel oyunlar.

Öğretmen, öğrencilerin oyun sevgisini dikkate alarak eğitsel oyunlar ile öğretimi düzenleyebilir (Bilen, 2002; Duman, 2013). Eğitsel oyunda öğretmenler, öğrencilerinin davranışlarını gözlemleyerek onların kişiliğini oyun yardımıyla değerlendirme imkanına sahip olacaklardır. Oyunlarda öğretmenler öğrencilere rehberlik etmelidir (Duman, 2013).

2.1.2.11.Altı şapkalı düşünme tekniği.

Altı şapkalı düşünme tekniğini kullanmak isteyen öğretmenler güvenli bir sınıf ortamı oluşturmaya ve ilgi çekici konuları seçmeye özen göstermelidir (Duman, 2013).

2.1.2.12.Proje tekniği.

Projeyi öğretmenler planlamalı ve amaçlarına uygun etkinlikleri tercih etmelidirler. Bu teknikte öğretmenler süreçte rehberlik ederler. Öğretmenler, öğrencilerinin zorlukların üstesinden gelmelerini ve ilgilerinin sürekli olmasını sağlamalıdır (Bilen, 2002; Duman, 2013).

2.1.2.13.Konuşma halkası.

Konuşma halkası, öğretmenler tarafından öğrencilerinin farklı konulardaki görüşlerini alarak görüş farklılıklarını görmeleri ve bu görüşlere saygı duymayı öğrenmeleri için

kullanılan bir tekniktir. Bu tekniği öğretmenler sınıfta saygı ve güven ortamı oluşması ve öğrencilerin ilişkilerini geliştirmesi için de kullanmaktadır (Sönmez, 2008; Yıldırım, 2018).

2.1.2.14. Deney tekniği.

Öğretmenler deneyi yapmaya başlamadan önce sınıf oturma düzenini tüm öğrencilerin deneyi görebileceği biçimde hazırlamalıdır. Öğretmen yapılacak deney öncesinde öğrencilerin güvenliğini sağlamak için tedbirler almalıdır. Deneyi önceden evde yaparak başarı durumunu kontrol etmelidir. Deneyler yapılırken öğretmenler öğrencilerini zihin olarak konuya hazırlamalı ve kritik noktalarda sordukları sorularla dikkatlerini toplayıp anlamalarına yardımcı olmalıdır (Dincel, 2005; Gürdal, Şahin & Çağlar, 2001).

2.1.2.15. İstasyon tekniği.

Öğretmenler istasyonları hazırlarken öğrencilerin farklı zekâ alanlarına hitap edecek etkinlikler hazırlamalıdır. Öğrenciler ise istasyonlarda öğretmen rehberliğinde küçük gruplarla birlikte veya bireysel olarak çalışabilirler (Albayrak, 2016; Demir, 2008).

2.2.Çoklu Zekâ Kuramı

Literatürde zekânın pek çok tanımı yer almaktadır. Zekâ; Kişinin akıl yürütme, düşünme, nesnel gerçekleri idrak etme, muhakeme etme ve çıkarımda bulunma yeteneklerinin tümüdür (TDK, Türk Dil Kurumu).

Gardner'a (1993) göre zekâ, bir ya da birçok kültürde kıymet gören bir ürün oluşturma kapasitesi; günlük hayattaki problemlere karşı etkili çözümler ortaya koyabilme becerisi; karmaşık ve yeni türdeki çözüme ulaştırılması gereken problemleri keşfetme yeteneğidir (Susar Kırmızı, 2006).

Piaget'e göre zekâ, zihnin kendini yenileme ve değişme gücüdür. Buradan hareketle zihni sindirim sistemine bilgileri de besin maddelerine benzeterek açıklamıştır. Besin maddelerinin organizmayı değiştirdiği gibi algılanan bilgilerde bilişsel fonksiyonları değiştirir. Böylelikle birey yeni durumlarla karşılaştığında eski deneyimlerinden yararlanarak daha etkili kararlar alır ve çeşitli problemlerle karşılaştığında daha kolay çözümler. Ayrıca Piaget, geleneksel zekâ anlayışından farklı olarak zekânın, zekâ testinden elde edilen puan olmadığını dile getirmiştir (Selçuk, 1999; Uçak Işık, 2006).

Zekâyı ilk olarak Galton ölçmeye çalışmıştır (Uçak Işık, 2006). Zekâyı kuramsal olarak ise ilk defa inceleyen psikolog Guilford'dur. Guilford'un zekâ testini, süreçlerle ilgili işlemlerin kişiden kişiye farklılık göstermesi ve insanın bilişsel sisteminin yapısal bütünlüğü olduğu düşüncesi oluşturmuştur. Guilford, zihinsel becerileri ve zihnin yapısını ürünler, işlemler ve içerik olmak üzere üç kısımda incelemiştir. Ancak bu inceleme düşünmenin soyut olması sebebiyle zihnin yapısını detaylı olarak açıklamakta yetersiz olmuştur (Demirel, 2002; Uçak Işık, 2006).

Gardner, *Frames of Mind* adlı kitabında kültürler arası insan kavrayışı bakış açısını destekleyen çoklu zekâ kuramını takdim etmiştir. Gardner, standart araçlar yardımıyla ölçülen tek bir zekâ boyutu olduğunu savunan geleneksel kuramı eleştirmiştir. Gardner'ın çalışmaları

sanat, eğitim, tıp ve bilişsel psikoloji alanlarındaki görüşleri yakından etkilemiş, yeni bir ekol meydana getirmiştir (Kılıç, 2008; Korkmaz, 2004).

Tablo 1

Zekâya Yönelik Eski ve Yeni Bakış Açılarının karşılaştırılması

Zekâya Yönelik Eski Bakış Açısı	Zekâya Yönelik Yeni Bakış Açısı
1. Zekâ sabittir, değiştirilemez.	Zekâ değiştirilebilir ve geliştirilebilir.
2. Zekâ nicelik olarak ölçülebilir.	Zekâ bir problem çözme sürecinde ve performansta sergilendiğinden sayısal olarak hesaplaması yapılamaz.
3. Zekâ tekildir.	Zekâ çoğuldur, sergilenebilir.
4. Zekâ yaşamdan soyutlanarak ölçülür.	Zekâ yaşamdan soyutlanamaz.
5. Zekâ öğrencileri sınıflandırmak ve olası başarılarını tahmin etmek için kullanılır.	Zekâ öğrencilerin gizil güçlerini ve onların başarılı olmaları için yapabilecekleri farklı yollar keşfetmek için kullanılır.

(Saban, 2003).

Gardner'e göre çoklu zekâ kuramını geleneksel anlayıştan ayıran iki temel özellik vardır.

Birinci özellik, kuramın zekâ tanımında günlük yaşamda bir ürün elde etmek ve problem çözmek olarak geçmektedir. Çoklu zekâ kuramı, niceliksel anlayışa bağlı yapılan bütüncül zekâ anlamının aksine, insanların zekâlarını nasıl kullandıklarını anlamaya yöneliktir.

Zekânın çoğul olduğunu kabul etmeleri ise ikinci özelliktir. Zekâ alanları bilgi işlemede türlü metotlara ve ayırt edici bir sembol düzenine sahiptir (Kılıç, 2008).

Gardner çoklu zekâ kuramının ilkelerini şöyle sıralamaktadır (Yavuz, 2003; Yılmaz Kalaycı, 2009):

1. Bireyler zekâ alanlarının tamamına sahiptir.
2. Bireylerin özgün zekâ profilleri ve etkin kullandıkları zekâ alanları vardır.
3. Her bireyde zekâ alanları başka bir gelişim süreci geçirir.
4. Tüm zekâ alanları devimseldir.
5. Bireylerdeki zekâlar güçlendirilebilir.
6. Her zekânın gelişimi kendine özgüdür ve buna göre yorumlanır.
7. Her zekâ algı, hafıza, problem çözümü ve dikkat bakımından başka türlü bir yapıdadır.
8. İnançlar, kültür ve kalıtım zekâların gelişiminde etkilidir.
9. Zekâ alanlarının birinin kullanımında diğerlerinden de yararlanılabilir.
10. İnsan gelişimi ile ilgilenen bütün bilimsel kuramlar çoklu zekâ kuramını desteklemektedir.
11. Günümüzdeki zekâ alanlarından farklı zekâ türleri de olabilir.

Gardner'a göre, çoklu zekâ kuramının eğitime yönelik iki önemli faydası bulunmaktadır. İlki eğitim programlarının planlanmasına olanak vererek öğrencilerin istendik durumlara getirilebilmesini sağlar. İkincisi ise, farklı disiplinlerdeki konuları öğrenmek için çabalayan daha çok öğrenciye ulaşılmasına imkân verir. Gardner, çoklu zekâ kuramının eğitime olan katkısının ne olacağı sorusuna, kuramın eğitim amacına yönelik olmadığını ancak amaçlara ulaşmak için zekâ alanlarının birer araç olabileceğini ifade etmiştir (Durie, Ronnie & Gardner, 1997; Talu, 1999).

2.2.1.Çoklu zekâ alanları.

Gardner'ın ileri sürdüğü sekiz farklı zekâ alanı vardır. Bunlar; sözel/dilsel zekâ, mantıksal/ matematiksel zekâ, görsel/ uzamsal zekâ, müziksel/ ritmik zekâ, bedensel/ kinestetik zekâ,

sosyal/ kişilerarası zekâ, içsel/ özedönük zekâ ve doğa zekâsıdır (Gardner, 1993; 1999; Susar Kırmızı, 2006).

2.2.1.1.Sözel / dilsel zekâ.

Sözel/ dilsel zekâ, kişinin düşüncelerini ana dilini veya bir başka dili kullanarak yazılı ve sözlü olarak etkili bir şekilde dile getirme becerisi olarak tanımlanabilmektedir. Sözel/ dilsel zekâsı güçlü kişiler, duyarak, okuyarak, konuşarak, tartışarak ve iletişim kurarak en iyi şekilde öğrenirler (Saban, 2003). Bümen'e (2002) göre sözel/ dilsel zekâ alanının özündeki kapasiteleri; (1) Düzeni ve kelimelerin anlamını kavrama, (2) sözlü veya yazılı olarak ikna ve güdüleme yeteneği, etkili hitabet, (3) öğrenme, açıklama, öğretme, (4) anımsama ve geri getirme, (5) mizaha dair anlatım ve (6) metalinguistik (dili araştırma amacıyla kullanabilme yeteneği) analizdir (Kılıç, 2008).

Sözel/ dilsel zekâsı güçlü olan öğrencilerin özellikleri şunlardır:

1. Diğer öğrencilerden daha iyi yazarlar.
2. Fıkralar ve uzun hikâyeler anlatmayı severler.
3. Tarihler, isimler ve yerler ile ilgili hafızaları güçlüdür.
4. Kelimeleri doğru ifade ederler.
5. Kelime dağarcıkları oldukça iyidir.
6. Çevreleriyle üst seviyede sözel iletişim kurarlar.
7. Sözcük oyunlarını, tekerlemeleri ve anlamsız ritimleri çok severler.
8. Kitap okumak çok sevdikleri bir etkinliktir.
9. Yeni kelimeler öğrenirler ve bu kelimelere sözlü ve yazılı ifadelerinde yer verirler.
10. Dinleme becerileri yüksektir, dinleyerek öğrenirler (Saban,2003).

Tablo 2

Sözel / Dilsel Zekâ Alanları

Sözel / Dilsel Zekâ			
<u>Anahtar Kavramlar</u>	<u>Meslek Alanları</u>	<u>Etkinlikler</u>	<u>Öğretim Stratejileri ve Materyalleri</u>
Kelime, kavram, telaffuz, ifade, vurgu, kitap, anlam, yorum, şiir	Öğretmen, yazar, şair, hatip, editör, gazeteci, politikacı, avukat, komedyen, sunucu çevirmen,	Kitap, hikâye, şiir, makale vb. okumak ve anlatmak, edebi yazılar yazmak, taklit yapmak, konuşma yapmak, yeni kavramlar ve anlamları öğrenmek	Beyin fırtınası, günlük tutma, yayın yapma, hikayeleştirme, ses kayıt cihazı, vb.

(Kılıç, 2008; Saban, 2003; Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004).

2.2.1.2. Mantıksal/ matematiksel zekâ.

Mantığı ve matematiği etkili bir biçimde kullanabilme becerisi olarak ifade edilebilir (Kılıç, 2008; Özden, 1998). Bu zekâ alanına sahip insanlar, neden-sonuç ilişkilerine, soyut işlemlere ve mantık kurallarına karşı çok duyarlı ve hassastırlar. Böyle insanlar genelleme ve sınıflandırma yaparak, mantık yürüterek, hesaplama yaparak, soyut ilişkiler üzerine çalışma yaparak en iyi biçimde öğrenirler (Kılıç, 2008; Korkmaz, 2004). Bümen'e (2002) göre mantıksal/ matematiksel zekâ alanının özündeki kapasiteler; (1) soyut yapılan tanıma, (2) bilimsel yöntemi kullanma, (3) ilişkileri ve bağlantıları ayırt etmek, (4) tümevarıma dayalı akıl yürütme, (5) tümdengelimine dayalı akıl yürütme, (6) karmaşık hesaplamalar yapmadır (Kılıç, 2008).

Mantıksal/ matematiksel zekâsı güçlü olan öğrencilerin özellikleri şunlardır:

1. Meydana gelen olayların işleyişiyle ilgili çok soru sorarlar.

2. Hesaplama yapmayı ve sayılarla uğraşmayı ve çok severler.
3. Dama veya satranç gibi oyunlar oynamayı, bulmaca çözmeyi çok severler.
4. Olayları mantığa uygun bir biçimde düzenlemeyi ve nesnelere sınıflandırmayı çok severler.
5. Matematiğe dayalı hesaplama oyunlarını çok severler.
6. Matematik dersini çok severler.
7. Neden-sonuç ilişkisi kurabilme ve soyut düşünebilme yetenekleri çok iyi gelişmiştir.
8. Deney yapmayı çok severler.
9. Bilgisayar oyunlarını ilginç bulurlar.
10. Makinelerin çalışma biçimlerini merak ederler ve buna yönelik sorular sorarlar (Saban, 2003).

Tablo 3

Mantıksal / Matematiksel Zekâ

Mantıksal / Matematiksel Zekâ			
<u>Anahtar Kavramlar</u>	<u>Meslek Alanları</u>	<u>Etkinlikler</u>	<u>Öğretim Stratejileri ve Materyalleri</u>
Sayı, mantık, rakam, muhakeme, veri, neden-sonuç, analiz, sınıflandırma, sentez, hesaplama, formül, istatistik	Matematikçi, bilgisayar programcısı, muhasebeci, bilim adamı, ekonomist, mühendis, istatistikçi, bankacı	Zekâ oyunları, Legolar, geometrik şekiller, bilmeceler, deney yapma, mantık bulmacaları, nesnelere çalışma şekli, oyun kartları	Ölçme ve hesaplama yapma, sokratik sorgulama, sınıflandırma, bilimsel düşünme mantığı, benzerlik nedir? fark nedir?

(Kılıç, 2008; Saban, 2003; Selçuk ve diğerleri, 2004).

2.2.1.3. Görsel/ uzamsal zekâ.

Görsel/ uzamsal zekâyı işaret eden kavramlar şekiller, simgeler, renkler, resimler, desenler ve diğer görsel sembollerdir. Görsel/ uzamsal zekâsı kuvvetli olan bireyler imgeler, resimler, şekillerle düşünme ve üç boyutlu nesnelere idrak etme becerisi oldukça gelişmiştir (Susar Kırmızı, 2006). Bümen'e (2002) göre görsel/ uzamsal zekâ alanının kapasiteleri; (1) hayal gücü / aktif imgeleme, (2) zihinde canlandırma, (3) grafik temsili, (4) uzayda yer yol bulma, (5) uzaydaki nesnelere arasındaki ilişkileri anlama, (6) farklı açılardan bakarak objeler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları görme, (7) imajlarla zihinsel manevralar yapmadır (Kılıç, 2008).

Görsel/ uzamsal zekâsı güçlü olan öğrencilerin özellikleri şunlardır:

1. Renkler konusunda hassastırlar.
2. Haritaları, diyagramları, çizelgeleri yazılı gereçlere göre daha kolay okurlar.
3. Resim, sanat konulu etkinlikleri çok severler.
4. Yaşıtlarına kıyasla daha fazla hayal kurarlar.
5. Yaşlarına oranla üst düzey beceri gerektiren resimler çizerler.
6. Görsel sunuları izlemeyi severler.
7. Üç boyutlu modeller ya da yapılar oluştururlar.
8. Sözcüklere kıyasla resimlerden daha iyi öğrenirler.
9. Varlıklara ait görsel imgeleri çok net hatırlarlar.
10. Kitap ve defterlerine sık sık karalamalar yaparlar (Saban, 2003).

Tablo 4

Görsel / Uzamsal Zekâ

Görsel / Uzamsal Zekâ			
<u>Anahtar Kavramlar</u>	<u>Meslek Alanları</u>	<u>Etkinlikler</u>	<u>Öğretim Stratejileri ve Materyalleri</u>
Çizgi, şekil, resim, desen, renk, biçim, figür, harita, yön, pusula, film, görsel araç gereç	Ressam, mimar, izci, rehber, fotoğrafçı, kameraman, denizci, tasarımcı, dekoratör, harita mühendisi	Resim yapma, hayal kurma, boyama, poster oluşturma, fotoğraf çekmek, üç boyutlu nesne çizmek, inşa etme, müzeleri gezme	Zihin haritaları, zihinde canlandırma, renklendirme, grafiksel semboller, görsel metaforlar,

(Kılıç, 2008; Saban, 2003; Selçuk ve diğerleri, 2004).

2.2.1.4. Müziksel / ritmik zekâ.

Müziksel/ ritmik zekâ, kişinin müziksel şekilde düşünmesi ve bir olayın meydana gelişini veya seyrini müziksel bakımdan idrak etmesi ve yorumlamasıdır (Saban, 2005; Sarı, 2019).

Müziksel/ ritmik zekâyâ sahip bireyler beste yapma, ritim tutma, sesini alçak ve yüksek biçimde kullanabilme, sesini kontrol edebilme gibi becerilere sahiptir (Sarı, 2019). Bümen'e (2002) göre müziksel/ ritmik zekâ alanının özündeki kapasiteler; (1) ritmin ve müziğin yapısına kıymet verme, (2) ezgi, ritim ve sesleri taklit etme; yaratma veya tanıma, (3) müziğe uygun şemalar meydana getirme, (4) seslere karşı duyarlı olma, (5) ritimlerin ve tonların farklı özelliklerini kullanmadır (Kılıç, 2008).

Müziksel/ ritmik zekâsı güçlü olan öğrencilerin özellikleri şunlardır:

1. Şarkıların ezgilerini oldukça iyi hatırlarlar.
2. Şarkıları güzel söyleyebilme yeteneğine ve sesine sahiptirler.
3. Müzik aleti çalmakta çok iyidirler.

4. Müzik dersini çok severler.
5. Ritim tutarak hareket eder veya konuşurlar.
6. Farkında olmadan mırıldanırlar.
7. Ders çalıştığı zamanlarda masaya vurarak ritim tutarlar.
8. Çevrelerindeki seslere karşı fazla hassas ve duyarlıdırlar.
9. Bir şarkı duyduklarında eşlik ederler.
10. Müzik dinleyerek çalışmayı severler (Saban, 2003).

Tablo 5

Müziksel / Ritmik Zekâ

Müziksel / Ritmik Zekâ			
<u>Anahtar Kavramlar</u>	<u>Meslek Alanları</u>	<u>Etkinlikler</u>	<u>Öğretim Stratejileri ve Materyalleri</u>
Ritim, nota, melodi, ahenk, ses, enstrüman, beste, tempo, şarkı, dinleme, kulak dolgunluğu	Şarkıcı, besteci, orkestra şefi, müzisyen, müzik öğretmeni, dansçı, balerin, müzik eleştirmeni	Beste yapma, ritim tutma, şarkı söyleme, çalgı aleti çalma, müziksel sunu hazırlama	Ritimler, melodiler ve şarkılar, müziksel koleksiyonlar, hafıza müziği, müziksel ton, duygusal müzik

(Kılıç, 2008; Saban, 2003; Selçuk ve diğerleri, 2004).

2.2.1.5. Bedensel/ kinestetik zekâ.

Bedensel/ kinestetik zekâ, kişinin hareketlerini ve vücudunu kullanım biçimidir. Bedensel zekâsı güçlü kişiler düzenli-ritmik oyunları, spor hareketlerini kolaylıkla gerçekleştirirler. Bu kişilerde denge, koordinasyon, esneklik, hız ve el becerisi dikkat çekmektedir (Talu, 1999). Bümen'e (2002) göre bedensel/ kinestetik zekâ alanının özündeki kapasiteler; (1) vücut hareketlerini denetim altında tutma, (2) vücudunun farkında olma, (3) önceden planlanan

vücut hareketlerini denetleme, (4) beden ve zihin arasında güçlü bir ilişki kurma, (5) vücudunu bütünüyle iyi kullanma ve (6) pandomim yetenekleridir (Kılıç, 2008).

Bedensel/ kinestetik zekâsı güçlü olan öğrencilerin özellikleri şunlardır:

1. Bir ya da birçok spor faaliyetinde başarı gösterirler.
2. Uzun süre aynı yerde kaldıklarında kımıldamaya başlarlar.
3. Çevrelerindeki insanların yüz ifadelerini, jest ve mimiklerini kolayca taklit ederler.
4. Çevrelerindeki her nesneyi incelerler.
5. Sıçrama, koşma gibi hareketleri yapmayı çok severler.
6. El becerisi gereken etkinlikleri çok iyi yaparlar.
7. İsteklerini ya da kendini anlatmada özgün dramatik yolları vardır.
8. Devinimsel nitelikteki etkinliklere katılmayı severler.
9. Nesnelere parçalamayı ve bütünleştirmeyi çok severler.
10. En iyi öğrenme yolları yaparak yaşayarak öğrenmedir (Saban, 2003).

Tablo 6

Bedensel / Kinestetik Zekâ

Bedensel / Kinestetik Zekâ			
<u>Anahtar Kavramlar</u>	<u>Meslek Alanları</u>	<u>Etkinlikler</u>	<u>Öğretim Stratejileri ve Materyalleri</u>
Vücut, beden, denge, el becerisi, dans, drama, koordinasyon, tiyatro, üç boyutlu model, üretme, inşa etme, gösteri	Atlet, aktör, dansçı, heykeltıraş, teknik direktör, cerrah, sporcu, inşaat işçisi, çiftçi, pandomim sanatçısı	Deneme, gösterme, rol yapma, modelleme, inşa etme, alan gezisi, yap-boz, drama	<u>Materyalleri</u> Kinestetik kavramlar, bedensel tepkiler, bir referans kaynağı olarak beden, el becerisine dayalı düşünme, sınıf tiyatrosu,

(Kılıç, 2008; Saban, 2003; Selçuk ve diğerleri, 2004).

2.2.1.6.Sosyal/ kişilerarası zekâ.

Sosyal/ kişilerarası zekâ grup içinde çalışma, kişilerin düşünce, duygu ve tavırlarını anlama ve paylaşma becerisi olarak tanımlanabilir. Sosyal/ kişilerarası zekâsı güçlü bireyler, diğer kişilerin ilgi ve ihtiyaçlarını oldukça iyi bir biçimde anlayabilir ve karşılarındaki kişilerin mizaç, güdü, moral ve eğilimlerini ayırt edebilir (Susar Kırmızı, 2006). Bümen'e (2002) göre sosyal/ kişilerarası zekâ alanının özündeki kapasiteler; (1) bir kişinin ruhsal durumunu duygularını okuma, (2) kişilerle sözsüz veya sözlü iletişim kurma, (3) karşıdaki kişinin bakış açısıyla dinleme, (4) empati kurma, (5) grupta iş birliği içinde çalışma, (6) yaratma ve sinerji kazanmadır (Kılıç, 2008).

Sosyal/ kişilerarası zekâsı güçlü olan öğrencilerin özellikleri şunlardır:

1. Sosyal ilişki kurmaktan hoşlanırlar.
2. Grup içinde doğal bir lider görünümündedir.
3. Sorunları olan arkadaşlarına daima yardımcı olurlar.
4. Dışarıdayken başlarının çaresine bakabilirler.
5. Başkalarıyla beraber oyun oynamayı veya ders çalışmayı çok severler.
6. İki veya daha fazla yakın arkadaşları vardır ve onlarla sık sık görüşürler.
7. Diğer insanlar her zaman onlarla beraber olmak isterler.
8. Diğer insanlara selam verir, onları önemserler.
9. Empati yetenekleri çok gelişmiştir.
10. Bir şeyi diğer insanlarla iş birliği yaparak ve onlara öğreterek öğrenmeyi severler (Saban, 2003).

Tablo 7

Sosyal / Kişilerarası Zekâ Alanları

Sosyal / Kişilerarası Zekâ			
<u>Anahtar Kavramlar</u>	<u>Meslek Alanları</u>	<u>Etkinlikler</u>	<u>Öğretim Stratejileri ve Materyalleri</u>
İnsanlar, ilişkiler, anlaşma, etkileşim, işbirliği, birliktelik, yüz ifadesi, empati, jest, mimik, sosyalleşme, kulüpler	Psikolog, rehberlik uzmanı, öğretmen, siyasi lider, politikacı, halkla ilişkiler, din adamı, turizmcı, yönetim, işletme, doktor, psikolojik danışman, organizatör	Yönetme, organize etme, grupla çalışma, gösteri yapma, paylaşma, yardım etme, tartışma	Fikir paylaşma çiftleri, eşli okumak, proje çalışması, işbirlikçi öğrenme, simülasyonlar

(Kılıç, 2008; Saban, 2003; Selçuk ve diğerleri, 2004).

2.2.1.7. İçsel/ özedönük zekâ.

İçsel/ özedönük zekâ, kişinin kendini anlaması ve duymasıyla ilgili bilişsel yeteneğidir. İçsel/ özedönük zekâsı güçlü kişiler kendini tanıma, kendine güvenme, hedeflerini belirleme, disiplinli olma ve kişisel sorunlarını çözme becerisine sahiptirler (Talu, 1999). Bümen'e (2002) göre içsel/ özedönük zekâ alanının özündeki kapasiteler; (1) düşünsellik, (2) konsantrasyon, (3) değişik duyguların farkında olma, (4) yürütücü biliş/üst biliş, (5) akıl yürütme ve yüksek düzeyli düşünme becerileri, (6) özü tanıma ve değer vermedir (Kılıç, 2008).

İçsel/ özedönük zekâsı güçlü olan öğrencilerin özellikleri şunlardır:

1. Bağımsızlık duyguları güçlüdür.
2. Güçlü ve zayıf yanları hakkındaki görüşleri gerçekçidir.
3. Kendi başlarına yaptıkları çalışmalarda daha başarılıdırlar.

4. Hakkında pek fazla söz etmediği en az bir hobisi ya da ilgisi vardır.
5. Hayattaki amaçlarına yönelik iyi bir anlayışa sahiptirler.
6. Hissettiklerini açık ve net bir biçimde ifade ederler.
7. Başarılı ve başarısız oldukları durumlardan ders alırlar.
8. Özgüvenleri yüksektir.
9. Yaptıkları işin bilincindedirler.
10. Özsaygıları yüksektir (Saban,2003).

Tablo 8

İçsel / Özedönük Zekâ

İçsel / Özedönük Zekâ			
<u>Anahtar Kavramlar</u>	<u>Meslek Alanları</u>	<u>Etkinlikler</u>	<u>Öğretim Stratejileri ve Materyalleri</u>
Özsaygı, özgüven, huy, özdenetim, bireysel sorumluluk, amaç belirleme, zayıf ve güçlü yanlar, inzivaya çekilme, karakter	Sanatçı, psikoterapist, iş adamı, dini lider, sosyal hizmet uzmanı, ressam yazar, araştırmacı	Filmler, kişisel öğretim, bulmacalar, bilgisayar, bireysel çalışmalar	Duygusal anlar yaratmak, konuşmak veya geçiniz demek, sonuç cümlesi yazmak

(Kılıç, 2008; Saban, 2003; Selçuk ve diğerleri, 2004).

2.2.1.8. Doğa zekâsı.

Doğa zekâsı, doğadaki tüm canlıları araştırma, tanıma ve canlıların varoluşu üzerine düşünebilme becerisini ifade etmektedir. Doğa zekâsı güçlü bireyler, doğadaki canlıları incelemeyi ve doğada araştırma yapmayı severler. İnsanın ve doğanın etkileşimiyle ilgilenirler (Susar Kırmızı, 2006). Bümen'e (2002) göre doğa zekâsı alanının özündeki kapasiteler; (1) doğa ile bütünleşme, (2) doğanın verdiği tepkilere karşı farkındalık, duyarlılık,

(3) canlıları koruma, onlarla etkileşim kurma, (4) doğal bitki örtüsüne duyarlılık, (5) bitki yetiştirme, (6) doğadaki hayvanları ve bitkileri tanıma ve sınıflandırmadır (Kılıç, 2008).

Doğacı zekâsı güçlü olan öğrencilerin özellikleri şunlardır:

1. Doğaya yapılan gezileri çok severler.
2. Doğa olaylarına ve oluşumlarına karşı çok hassastırlar.
3. Sınıfta bulunan çiçeklerin bakımını üstlenirler.
4. Ekolojik çevreyi, bitkileri, hayvanları ya da doğayı içeren konulara ilgi duyarlar.
5. Sınıfta çevreyi koruma veya hayvan hakları üzerine duyarlı konuşmalar yaparlar.
6. Doğa konusundaki projelere katılmayı çok severler.
7. Doğa ve canlılarla ilgili konularda çok başarılıdırlar.
8. Bitki yetiştirmeyi ve toprakla oynamayı çok severler.
9. Doğa olaylarına karşı çok meraklıdırlar.
10. Çevre konusunda çok bilinçlidirler (Saban, 2003).

Tablo 9

Doğacı Zekâ Alanları

Doğa Zekâsı			
<u>Anahtar Kavramlar</u>	<u>Meslek Alanları</u>	<u>Etkinlikler</u>	<u>Öğretim Stratejileri ve Materyalleri</u>
Doğa, hayvan, bitki, canlı, ekolojik çevre, doğal kaynak, doğal olay, araştırma, inceleme, keşif, iklim, mevsim, sebze, meyve, fosil	Biyolog, jeolog, meteoroloji uzmanı, botanikçi, çiçekçi, arkeolog, zoolog, teknisyen, bahçıvan, veteriner, tıp, dağcılık, izcilik, ziraat mühendisi	Doğayı gözleme, canlı türlerinin isimlerini öğrenme, canlılarla ilgili araştırma yapma, belgesel izleme,	<u>ve Materyalleri</u> Doğa yürüyüşleri, alan gezileri, sınıftaki öğrenme penceresi, sınıftaki bitkiler ve hayvanlar, ekolojik çalışmalar

(Kılıç, 2008; Saban, 2003; Selçuk ve diğerleri, 2004).

2.2.2.Çoklu zekâ kuramı ve öğretmenler.

Öğretmen, eğitim sisteminin önemli bir bileşenidir. Öğretmenin sınıf içerisindeki tüm davranışları öğrencilerin öğrenme düzeylerini doğrudan etkileyecektir. Jones ve Jones'e (1982) göre öğretmen, sınıfın nabzını elinde tutan bir doktor, sınıf içi uyumu sağlayan bir orkestra şefi, yaşamın kurallara uygun olarak gerçekleşmesine özen gösteren bir hakemdir (Bölükbaş, 2004).

Bir eğitim kuramı belirlenmeden önce yetişkin öğrenciler olarak eğitimciler varolan teoriyi ilk olarak kendilerine uygulamalıdır. Çünkü bir teorinin pratik değerine inanmadıkça ve içeriğini kişiselleştiremedikçe, varolan teoriyi öğrencilerine uygulayabilmek için istekli olması ve kendisini teori ile özdeşleştirme olanaksızdır. Dolayısıyla, öğretmenlerin çoklu zekâ kuramını kendi öğretim durumuna uygun ayarlaması sürecinde ilk adım, kendisinin sahip olduğu zekâ alanlarını tespit etmek olmalıdır. Ancak, bir insanın sahip olduğu çoklu zekâ alanlarının gerçeğe uygun profilini oluşturmak sanıldığı kadar kolay değildir. Çünkü, hiçbir ölçek veya test, bir insanın sahip olduğu zekâ alanlarının niteliğini tek başına doğru olarak belirleyemez. Bu konuda önerilebilecek en iyi yol, her insanın her zekâ alanıyla ilgili olan çeşitli işlerde, etkinliklerde ya da tecrübelerde bulunması ve kendini değerlendirmesidir (Saban, 2003).

Öğretmenler sahip oldukları baskın zekâ alanına göre ders sunma eğilimindedirler. Örneğin sözel/dilsel zekâ alanı baskın olan öğretmen sözel ağırlıklı bir ders sunmaktadır. Oysa sınıfta sekiz zekâ alanına da sahip öğrenciler yer almaktadır. Sözel/ dilsel zekâsı baskın olan öğrenciler öğretmenin anlatımından hoşnut olurken farklı zekâ alanlarında baskın olan öğrenciler büyük bir olasılıkla derste sıkılacaklardır. Bu durumda sıkılan öğrenciler istenmeyen davranışlara yönelirken öğretmenleri tarafından sürekli ikaz edilmek derse karşı güdülenme seviyelerini düşürebilir. Öğrenciler anlatılanları anlamadıklarında öğretmen birkaç kez daha anlatıp yine anlamadıklarını görünce öğrencileri "almıyor" diye suçlayabilir. Oysa

öğretmen anlamayan öğrenciler için ikinci tekrarında farklı zekâ alanlarına hitap edebilecek şekilde bir ders sunsaydı belki de anlamayan öğrencilerde alabilecekti. Bu durumda dersi anlamayan öğrenciler kendilerinin o derste başarısız olduğunu düşünecek ve öğretmenin suçlamalarıyla kendini gerçekleştiren kehanete dönüşecektir. Tüm bu sorunların ortaya çıkmaması için öğretmenler günlük planlarını ve sınıf içi uygulamalarını sekiz zekâ alanına da hitap edecek biçimde oluşturmalıdırlar. Bunun için öğretmenler kendi baskın zekâ alanlarının neler olduğunu ve dersi nasıl sunduklarını saptamalıdırlar (Selçuk ve diğerleri, 2004).

Çoklu zekâ kuramı, öğretim süreci olarak bakıldığında, bir öğretmenin kendi zayıf ve güçlü yönlerini belirlemede ve sahip olduğu öğretim anlayışının zekâ alanlarından her biri ile nasıl bir ilişki kurduğunu anlamak için kullanılabilecek etkili bir modeldir. Eğitimciler sahip oldukları çoklu zekâ alanlarını belirleme de kendileri için hazırlanmış çoklu zekâ envanterlerini kullanabilmektedirler. Bir öğretmenin tüm zekâ alanlarında uzman olma zorunluluğu olmamasına karşın, sınıf ortamında uygulamaktan çekindiği türlü zekâ alanlarına uygun etkinlikleri nasıl uygulayacağı konusunda faydalanabileceği kaynakları tanınması ve bu kaynaklardan nasıl faydalanabileceğinin farkındalığının gelişmesi büyük bir önem taşımaktadır. Bu kaynaklar şunlardır (Saban, 2005):

1. Meslektaşların uzmanlığından yararlanmak: Bir öğretmen müziksel yeteneğinin iyi gelişmemiş olmasından dolayı sınıftaki etkinliklerde müziği nasıl kullanacağı konusunda herhangi bir fikre sahip değilse, müziğe yatkın bir meslektaşından veya okuldaki müzik öğretmeninden yardım alabilir. Zaten, çoklu zekâ kuramı iş birliğine dayalı öğretim modelini esas alır.
2. Öğrencilerden yardım almak: Öğrenciler öğretmenlerinin eksik ya da yetersiz oldukları durumlarda bazı zekâ alanlarında uzmanlık düzeyinde beceri gösterebilirler. Örneğin, görsel uzamsal zekâ alanı iyi gelişmemiş bir öğretmene öğrencileri tahtada çizim yapma konusunda yardımcı olabilirler.

3. Var olan teknolojiden faydalanmak: Öğretmenler kendilerini eksik ya da yetersiz hissettikleri durumlarda bazı zekâ alanlarındaki bilgiyi işlemede okuldaki teknolojik araç ve materyallerden yararlanabilirler. Örneğin, müziksel zekâ alanı iyi gelişmemiş bir öğretmen çeşitli ses ve müzik kayıt cihazlarıyla bu açığını kapatabilir. Başka bir öğretmen de mantıksal/ matematiksel zekâ alanındaki eksikliğini çeşitli bilgisayar programları ve hesap makineleri kullanarak giderebilir (Saban, 2005).

2.2.3.Öğrencilerdeki çoklu zekâ alanları.

Her insanın zekâ alanlarının her birini üst düzeyde geliştirebilme imkânı vardır. Buna rağmen, çocuklar küçük yaşlardan bu yana belli zekâ alanlarına daha fazla yatkınlık gösterirler. Okula başlayacakları yaşa geldiklerinde, büyük ihtimalle yatkın oldukları zekâ alanları ile aynı doğrultudaki öğrenme yollarını güçlendirmiş olurlar. Öğrenciler, okuldaki ilk günlerinden itibaren yüksek düzeyde sahip oldukları zekâ alanlarını tanımlamak ve bu zekâ alanlarıyla okuldaki öğrenmelerini gerçekleştirmelerine yardımcı olmak öğretmenler açısından en önemli husustur (Saban, 2005).

Çoklu zekâ kuramı zekânın sayısal olarak ifade edilmesine, sabitlenmesine karşı olduğundan testlere de karşıdır. Bu nedenle zekâ alanlarının belirlenmesinde test dışı tekniklerin kullanılması tavsiye edilmektedir (Selçuk ve diğerleri, 2004). Bu teknikler; Gözlem: Gözlem becerisi yüksek olan yetişkinler için uygun bir tekniktir. Her zaman kullanılabilir. Öğrenciler olumlu ya da olumsuz davranışlarıyla bize kendileri hakkında bilgi verirler. Örneğin, gözleriyle tahtayı ve öğretmenini takip eden öğrencinin görsel zekâsı gelişmişken arkadaşlarına, öğretmenine ya da gördüğü her nesneye dokunmak isteyen öğrencinin bedensel/ kinestetik zekâsı gelişmiştir. Öğretmenler öğrencilerinin olumlu davranışlarında olduğu gibi olumsuz davranışlarından da çıkarımda bulunabilirler. Örneğin, derste sürekli hareket eden, kalemını açmak için çöpe giden bir türlü yerinde duramayan öğrenci için öğretmeni şöyle düşünmelidir; öğrenci bedensel/ kinestetik zekâyâ sahip ve en iyi

bu şekilde öğrenebilir o halde ben ders planıma bu zekâ alanına ilişkin etkinlik koymalıyım. Ancak bu şekilde öğrencinin ilgisini derse çekebilirim. Öğretmenler öğrencilerinin sınıf içerisinde neler yapmaktan hoşlandığına bakarak da öngörülerde bulunabilirler. Örneğin, öğretmen Atatürk konulu bir etkinlik yapmalarını istediğinde bir öğrenci resim yaparken diğeri şiir yazabilir. Öğretmenler bu tür gözlemleri birkaç kez tekrarladığında öğrencilerin zekâ alanlarıyla ilgili doğru verilere ulaşabilir (Selçuk ve diğerleri, 2004).

Belge toplamak: Öğretmenler, fotoğraf makinesi yardımıyla öğrencilerin resimlerini, boyama etkinliklerini ve üç boyutlu yapıları belgeleyebilirler. Fotoğraflar öğrencilerin bu çalışmalarını saklamak konusunda çok faydalı olacaktır. Bu fotoğraflar öğrencilerin kişisel dosyalarında da saklanabilir. Öğretmenler öğrencilerinin söylediği şarkıları, okuduğu şiir ve hikâyeleri bir ses kayıt cihazına kaydederek öğrenci dosyalarında saklayabilirler. Dolayısıyla öğrencilerin fotoğrafları, çalışmalarının örnekleri, ses kasetleri vb. yollarla belgelendirilebilir. Bu belgelendirme öğrencilerin güçlü zekâ alanlarını göstereceğinden yararlı olacaktır (Saban, 2005).

Görüşme: Ebeveynler, çocuklarının nasıl büyüdüğünü ve geliştiğini gözleme fırsatına sahip olduklarından çocuklarının çoklu zekâ alanları konusunda en fazla uzmanlığa sahip kişilerdir. Bu nedenle veliler öğrencilerin çoklu zekâ alanlarını tanımlama çabasında görüşlerine başvuracağımız önemli bireylerdir. Okulun başında öğrenci velilerine çoklu zekâ kuramı ile ilgili önemli bilgiler verilerek öğrencilerin zekâ alanlarını belirlemede öğretmenlere nasıl yardımcı olabilecekleri anlatılmalıdır. Diğer taraftan sınıf öğretmenleri, çoklu zekâ alanları konusunda uzmanlığı olan kişilerle düzenli iletişim kurarak öğrencilerinin geliştirdikleri zekâ alanlarına yönelik ilave bilgiler edinebilirler (Saban, 2005).

Okul kayıtlarını incelemek: Öğrencilerin belirli derslerden aldıkları not değerleri çoklu zekâ alanları üzerine önemli ipuçları verecektir. Örneğin, öğrencinin fen bilimleri ve matematik notları sosyal bilimler ve edebiyat notlarından yüksekse öğrencinin mantıksal/ matematiksel

zekâ alanına daha eğilimli olduğunu kanıtlamaktadır. Anasınıfı öğretmenin öğrenci için tuttuğu raporlar veya anekdotlar da incelenmesi gereken önemli belgelerdir. Çünkü anasınıfı öğretmeni öğrencilerinin bütün zekâ alanlarındaki performanslarını gözlemleyen ilk ve tek eğitimcidir. Örneğin, boyama etkinliklerini sever ya da müziğe karşı ilgisi vardır gibi öğrenci hakkındaki yorumlar onun hangi zekâ alanına eğilimli olduğunu gösterir (Saban, 2005). Öğrencilere sormak: Öğrenciler kendi öğrenme stilleri hakkında en doğru bilgilere sahip uzmanlardır. Bunun için öğretmenler öğrencilere zekâ alanlarını belirleyici sorular sorabilirler. Örneğin, “İçinizden kaç kişi iyi hikâye yazabilir?” vb. (Saban, 2005).

2.3.İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırma ile ilgili yurt dışında ve yurt içinde gerçekleştirilen çalışmalara yer verilmiştir.

2.3.1.Yurt dışında yapılan araştırmalar.

Campbell (1990) çalışmasında, ilkokul 3. sınıftaki öğrencilerle sınıf ortamında zekâ alanlarının her birine uygun öğrenme merkezleri oluşturmuştur. Öğrenciler kendileri için hazırlanan bu öğrenme merkezlerinde çalışmıştır. 1989-1990 öğretim yılında öğrencilerin tutumları ve geleneksel eğitimde yer verilmeyen beceriler incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin tüm tutum ve becerilerinde olumlu bir gelişme kaydedilmiştir. Ancak çoklu zekâ kuramına yönelik eğitimin öğrencilerden çok öğretmenleri etkilediği tespit edilmiştir. Çoklu zekâ kuramına dayalı geçen bir eğitim-öğretim döneminin ardından öğretmenler öğrencilerine farklı açılardan bakan gözlemci bir yapıya sahip olmuş, öğrencilerin sınav puanlarından çok güçlü ve zayıf yönlerine odaklanmışlar, ders planlarında daha fazla etkinliğe yer vermişler ve daha yaratıcı olmuşlardır (Dinçer Çengelöglü, 2005).

Mettedal, Jordan ve Harper (1998), çoklu zekâ kuramının eğitimde uygulanması üzerine bir araştırma yapmış öğrenci, veli ve öğretmenlerin çoklu zekâ kuramına ilişkin öğretim programlarına yönelik tutumlarını araştırmışlardır. Araştırma Farmington ilkokulunda

yapılmıştır. Araştırmanın verileri standartlaştırılmış testler, görüşme ve gözlem ile elde edilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin özgüvenlerinin arttığı ve çoklu zekâ kuramına göre hazırlanan programlara yönelik olumlu tutum içinde oldukları tespit edilmiştir (Susar Kırmızı, 2006).

Gold (2002) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmenlerinin Gardner'ın çoklu zekâ kuramı hakkındaki bilgisini, kuramını sınıfta ve diğer eğitim çevrelerindeki kullanımlarını betimlemek hedeflenmiştir. Bu çalışma ile öğretmenlerin çoklu zekâ kuramını sınıf etkinlikleriyle bütünleştirmesine odaklanılmıştır. Araştırma nitel bir araştırmadır. Araştırma Batı Kentucky bölgesi okulundan 460 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, 299 öğretmen %65 olumlu tutum göstermiştir. Sınıflarda uygulanan çoklu zekâ kuramıyla öğrenci arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle öğretmenlerin Gardner'ın çoklu zekâ kuramını sınıf uygulamalarına yansıttıkları sonucuna ulaşılmıştır (Kılıç, 2008).

Toth (2002), öğretmen algıları ve çoklu zekâ merkezli uygulama üzerine hazırladığı bu çalışmasını Connecticut'daki bir ilköğretim okulunda gerçekleştirmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ve Gardner'ın çoklu zekâ merkezli öğretim tanımları örtüşmektedir. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenler çoklu zekâ merkezli öğretim stratejilerini sınıf ortamında kullanmayı faydalı bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler çoklu zekâ merkezli öğretim stratejilerini değişik biçimlerde uygulamışlardır. Başlangıçta derslerinde mantıksal/matematikselsel ve sözel/dilsel zekâ alanlarına daha fazla yer veren öğretmenler, sonraki zamanlarda çeşitli zekâ alanlarını destekleyen etkinlikleri de derslerine katmışlardır (Bektaş, 2007b).

Gannon'un (2004) çalışmasında, öğretmenlerin baskın çoklu zekâ alanlarının planlamaya, değerlendirmeye ve öğretime yönelik etkilerini incelemek amacıyla oluşturulmuştur. Araştırmaya ilköğretimde çalışan beş öğretmen katılım göstermiştir. Öğretmenlere çoklu zekâ

alanlarını belirlemeye yönelik testler uygulanmış ve her bir öğretmenin farklı bir zekâ alanının baskın olduğu görülmüştür. Araştırmacılar, öğretmenlerin sınıflarındaki planlamaları, öğretimi, öğretim yöntemlerini ve öğrencilerin ders içerisinde gerçekleştirdikleri etkinlikleri incelemişlerdir. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin tecrübelerinin çoklu zekâ alanlarından çok planlamayı, değerlendirmeyi ve öğretimi etkilediği tespit edilmiştir (Yılmaz Kalaycı, 2009).

Al-Balhan (2006), yapmış olduğu çalışmada çoklu zekâ kuramına uygun öğretim programlarının okuma becerilerini güçlendirmedeki etkisini belirlemek amacıyla hazırlamıştır. Çalışma deneysel desenlemiş nicel yöntemle yürütülmüştür. Çalışmanın sonuçlarına göre, çoklu zekâ kuramına uygun olarak verilen eğitim geleneksel eğitime göre daha etkilidir. Özel okulda eğitim görenler, kırsal alanda yaşayanlar ve kız öğrenciler okuma becerilerini daha fazla geliştirmişlerdir. Buradan hareketle okuma programları çoklu zekâ kuramına yönelik etkinliklerle zenginleştirilmeli, öğretmenler öncelikle kendi çoklu zekâ alanlarını anlamalı ve öğrencilerinin farklı öğrenme biçimlerine uygun öğrenme ortamlarını düzenlemelidirler (Babacan, 2012).

2.3.2.Yurt içinde Yapılan Araştırmalar.

Türkiye’de yapılan çoklu zekâ kuramı konulu çalışmalardan biri olan Akpınar’ın (2004) çalışmasında, çoklu zekâ kuramının Hayat Bilgisi dersindeki öğrenci başarısı üzerinde etkili olup olmadığı araştırılmıştır. 2004-2005 eğitim öğretim yılı güz döneminde yapılan araştırma, Dr. Necla Yazıcıoğlu İlköğretim Okulu’ndaki 3/B ve 3/F sınıflarında “Sağlıklı Büyüyelim” ünitesi işlenerek uygulanmıştır. Sınıflardan biri kontrol diğeri deney grubu olarak değerlendirilmiştir. İlk olarak her iki sınıfa da 20 maddelik bir ön test uygulanmıştır. Ardından çoklu zekâ kuramına göre hazırlanan dersler deney grubuna, standart hazırlanan dersler kontrol grubuna uygulanmış ve son test yapılmıştır. Öğretmen, okul yöneticileri ve velilerine çoklu zekâ kuramı hakkındaki düşüncelerini öğrenmek için 5 maddelik görüşme

metni hazırlanmış ve görüşme yapılmıştır. Çalışmada deney grubuna ait ön ve son test puanlarında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Öğrencilerin derse karşı ilgileri artmış, etkinliklere olumlu cevaplar vermişlerdir. Veliler çocuklarının derse daha iyi motive olduklarını belirtmişler. Öğretmenlerin tamamı çoklu zekâ kuramı konusunda kendilerini yetersiz görmüş ve hizmet içi eğitimle desteklenmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Ayrıca çoklu zekâ kuramının uygulanmasında öğretmenler önyargılı olmadıklarını ve sınıf uygulamalarında olumlu sonuçlar elde ettiklerini ifade etmişlerdir. Okul yöneticileri de kendilerini yetersiz gördüklerini ve hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Temur (2004) tarafından gerçekleştirilen bir diğer çalışmada çoklu zekâ kuramına göre hazırlanan etkinliklerin Hayat Bilgisi dersinde kalıcılığa ve öğrenci erişimine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Çalışmada ilköğretim 2. sınıf Hayat Bilgisi dersinin “Taşıtlar ve Trafik Ünitesi”ne yer verilmiştir. Araştırma bilişsel giriş davranışlarının denk olduğu Ankara'nın Beypazarı ilçesindeki Altay İlköğretim Okulu 2/A sınıfı ve Çayırılı İlköğretim Okulu 2/A sınıfında yürütülmüştür. Altay İlköğretim Okulu 2/A sınıfında (deney grubu) çoklu zekâ kuramına dayalı öğretim yöntemleri, Çayırılı İlköğretim Okulu 2/A sınıfında (kontrol grubu) geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, kontrol ve deney grubuna yapılan son test sonuçlarına göre deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Deney grubunun ön ve son test sonuçlarına bakarak testlerin ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre çoklu zekâ kuramına uygun olarak gerçekleştirilen öğretim öğrenci başarısını olumlu etkilemektedir. Kontrol grubuna ait ön ve son test sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark deney grubunda daha fazladır. Bu da deney grubunun daha başarılı olduğunu göstermektedir. Her iki grubun erişim puanlarında anlamlı bir fark bulunmuş, çoklu zekâyâ dayalı öğretim öğrenci erişimini olumlu etkilemiştir. Deney ve kontrol grubunun kalıcılık testi ve son test puanlarına bakıldığında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Bu

durumda çoklu zekâya dayalı öğretim ve geleneksel öğretim kalıcı öğrenmeler oluşturmaktadır. Hayat bilgisi dersi “Taşıtlar ve Trafik Ünitesi”nin Çoklu zekâ alanlarına yönelik öğretiminde öğrenci başarısı olumlu yönde etkilenmiştir.

Dinçer Çengelöglü (2005) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim 2. sınıf hayat bilgisi öğretiminde çoklu zekâ kuramına uygun olarak hazırlanan öğretim etkinliklerinin öğrenci tutumuna ve başarısına etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Çalışma 2004-2005 öğretim yılında Bolu'nun Dörtdivan ilçesinde bulunan iki ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Ön test-son test ve kontrol gruplu desen uygulanmıştır. Kontrol ve deney grubundaki 43 öğrenciye Hayat Bilgisi Başarı Testi ve Hayat Bilgisi Tutum Ölçeği ön ve son test olarak uygulanmıştır. Sonuç olarak, Hayat Bilgisi başarı testi verilerine göre son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Hayat Bilgisi tutum ölçeği verilerine göre ise son test tutumlarında kontrol ve deney grubunda anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

Güngör (2005) tarafından hazırlanan bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin eğitim-öğretim sürecinde zekâ profillerini, çoklu zekâ kuramına uygun olan hangi çeşitteki etkinliklere yer verdiklerini, çoklu zekâ kuramı üzerine görüşleri ile cinsiyet, mezun oldukları okul çeşitleri ve kıdemleri bakımından farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma Ereğli İlçe Merkezi ve köylerinde çalışan sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma betimsel araştırmadır ve gözlem, anket, görüşme kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin kendi zekâ alanlarına hitap eden etkinlikleri tercih ettikleri, erkek öğretmenlerin doğa ve mantıksal zekâ alanı puanlarının daha çok olduğu, kıdemlerinin ise zekâ alanı puanlarına etki etmediğini ayrıca ön lisans ve eğitim fakültesi mezunlarının fen edebiyat ve diğer okul mezunlarına göre müziksel zekâlarının daha fazla olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler sözel zekâ alanına göre en çok “Yazı ve anlatım etkinlikleri”, mantıksal zekâ alanına göre en çok “Problem çözme etkinlikleri”, müziksel zekâ alanına göre “Şarkı söyleme etkinlikleri”, görsel zekâ alanına göre “Vcd ve tv izleme etkinlikleri”, sosyal

zekâ alanına göre “Grup çalışması etkinlikleri”, bireysel zekâ alanına göre “Bireysel çalışma etkinlikleri”, doğacı zekâ alanına göre “Doğa olaylarını inceleme ve yorumlama etkinlikleri”ni tercih ettikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğunun çoklu zekâ kuramı üzerine yeterli bilgiye sahip olmadığı da çalışmanın sonuçları arasındadır.

Saraç (2007) yapmış olduğu çalışmada, matematik öğretmeni adaylarının matematik tutumlarını, kendi zekâ alanlarını keşfetmelerini, kendilerini ve öğretmenlik yeterliliklerini daha iyi tanımalarını sağlamayı amaçlamıştır. Araştırma betimleyici araştırma türlerinden nedensel karşılaştırma deseni ile yapılmıştır. Araştırma 2005-2006 eğitim öğretim yılında Balıkesir Necatibey Eğitim Fakültesi 4. sınıfta ilköğretim ve ortaöğretim matematik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 198 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının matematik ve öğretmenlik tutumlarının orta değer üzerinde ve olumlu olduğu tespit edilmiştir. Çoklu zekâ alanlarında ise mantıksal zekâ alanının diğer alanlardan yüksek olduğu belirlenmiştir.

Taş (2007), ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramının öğretimde uygulanmasına yönelik tutumları ve görüşleri üzerine bir araştırma ortaya koymuştur. Araştırma betimsel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma Niğde Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı 5 köy, 5 kasaba, 5 merkez ilköğretim okulu 130 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin %50.8’i etkinlikler için belirlenen sürenin yeterli olmadığı, %24.6’sı etkinlikleri öğrencilerin düzeyinde vermekte zorlandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin %35.4’ü her bir zekâ alanına göre etkinlik bulmakta zorlandıklarını dile getirmişlerdir. %19.2’si ise çoklu zekâ kuramına dayalı etkinliklerin öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurup bulundurmadığı sorusuna “evet” cevabını vermişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğu çalıştıkları okulda materyal ve araç-gereç sıkıntısı çektiklerini ifade etmişlerdir. İlköğretim birinci kademedeki sınıf öğretmenlerinin yaş, mezun olunan okul türü, cinsiyet, görev yaptıkları yerleşim yeri ve

meslekteki kıdem değişkenlerinin çoklu zekâ kuramının öğretimde uygulanmasına yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Kılıç (2008), ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin çoklu zekâ kuramının uygulanmasına ilişkin görüşlerini ve tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Nitel bir araştırmadır. Çalışma Sivas merkez, Şarkışla, Yıldızeli ilçeleri ve ilçelere bağlı köylerdeki ilköğretim okulları arasından seçilen öğretmenler ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin tutumları ve cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Tutumları ve görev yaptıkları yerleşim yeri arasında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin tutumları ve kıdem yılları arasında da anlamlı bir fark olmadığı ortaya koyulmuştur. Öğretmenler çoklu zekâ kuramını derslerinde tam olarak uygulayamadıklarını ve hizmet içi eğitim almaları gerektiğini ifade etmişlerdir.

Erdamar (2009) sınıf öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramı ve uygulamasına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile yapılmıştır. Çalışma 2007- 2008 eğitim öğretim yılında Diyarbakır merkezde çalışan 4. ve 5. sınıf okutan 514 sınıf öğretmeniyle yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, çoklu zekâ kuramı konusunda kendilerini kısmen yeterli bulduklarını, çoklu zekâ kuramı konusundaki gelişmeleri kısmen takip ettiklerini, farklı zekâ alanlarını belirleyen araç-gereçlerden kısmen haberdar olduklarını ve ders planı yaparken çoklu zekâ kuramını kısmen göz önünde bulundurduklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenler çoklu zekâ kuramının derslerde uygulanmasının öğrenmede kalıcılığın fazla olduğunu, geleneksel yöntemlerle işlenen derslere göre daha iyi sonuç verdiğini, öğrencilerin ders katılımlarının arttığını ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ilerlediklerini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenler araç gereç eksikliklerinin olduğunu, öğrenci kılavuz kitaplarının ve ders kitaplarının yetersiz kaldığını, sınıfların çok kalabalık olduğunu, kendilerinin ve okul yöneticilerinin eğitim alması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Babacan (2012) sınıf öğretmeni adaylarının baskın zekâ alanları ile üstbilişsel okuma stratejileri arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmayı ve bazı değişkenler bakımından ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma taramaya dayalı nicel yöntem ile yapılmıştır. Araştırma Cumhuriyet Üniversitesi Sınıf Öğretmenliğinde öğrenim gören 609 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada üstbilişsel okuma stratejilerinin pragmatik stratejiler ve analitik stratejiler olmak üzere her iki boyutunun da sık sık kullanıldığı ve baskın zekâ alanının özedönük zekâ olduğu tespit edilmiştir. Çoklu zekâ alanları ile üstbilişsel okuma stratejileri arasındaki ilişki incelendiğinde matematiksel zekâ alanı ile pragmatik okuma stratejileri arasında bir ilişki bulunmuştur. Kız öğrencilerde zekâ alanları ve pragmatik okuma stratejileri arasında anlamlı bir ilişki, birinci sınıf öğrencilerinin bütün zekâ alanları ile pragmatik okuma stratejileri arasında bir ilişki, üçüncü sınıf öğrencilerinde ise yalnızca matematiksel zekâ alanı ile bir ilişki, ilde yaşamış olan öğrencilerin matematiksel zekâ alanları ile pragmatik okuma stratejileri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Çalışmanın sonucuna göre eğitim sistemimizde analitik stratejilerin ve çoklu zekâ anlayışının benimsenmesi gerekmektedir.

Dirik (2015) birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramının uygulanabilirliğine yönelik düşünceleri ve bu düşüncelerin türlü değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma Türkiye'deki 80 birleştirilmiş sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramının sınıflarda uygulanmasına yönelik düşünceleri olumludur. Öğretmenler çoklu zekâ kuramı uygulamalarından daha iyi faydalanabilmek için birleştirilmiş sınıfı olan okullarda sınırlılıklarının ve eksiklerinin giderilmesinin gerekli olduğunu ifade etmişlerdir.

Sargın (2016) Müziksel/ ritmik zekâ temeline dayanan çoklu zekâ kuramı uygulamalarına uygun bir ders sürecinin uygulanması, tasarlanması, uygulamanın verimliliği ve uygulama

üzerine öğrenci ve öğretmen görüşlerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma ortaya koymuştur. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması modeli ile yapılmıştır. Araştırma İstanbul'un Zeytinburnu ilçesindeki bir özel okulda 63 öğrenci ve 7 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Müziksel/ ritmik zekâ temeline uygun planlanan çoklu zekâ kuramına dayalı öğretimin ilk dersini oluşturan kavram irdeleme, şarkıyı söyleme, şarkıyı irdeleme süreçlerinin ve ulaşılan sonuçlar bölümünün, kazanımla ilgili bir sonuca varma ve kazanımı irdeleme noktasında başarılı olduğu ifade edilmiştir. Müziksel/ ritmik zekâ temeline dayanan çoklu zekâ kuramı öğretim sürecinin 2. dersini oluşturan "Ürün Sergileme" ve "Çoklu Zekâ Etkinlikleri" süreçlerinin, kazanımla ilgili sorgulama, düşünme, öğrencilerin ürün oluşturma ve sergileme kısımlarında başarılı olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında Müziksel/ ritmik zekâ temeline dayanan çoklu zekâ kuramı öğretim sürecini, öğretmenler eğlenceli ve ilgi çekici, öğrenciler öğretici ve eğlenceli olarak ifade etmişlerdir. Müziksel/ ritmik zekâ temeline dayanan çoklu zekâ kuramının öğretim süreci ile öğrenciler Hayat Bilgisi dersini dersler daha eğlenceli hale geldiği için daha çok sevmeye başlamışlardır. Öğretmenler ise öğrencilerinin derse karşı ilgili ve istekli olduklarını, dersi sevdiklerini ve eğlenerek öğrendiklerini belirtmiştir. Öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine karşı olumlu tutum geliştirdikleri konusunda öğrenci ve öğretmenlerin görüşleri örtüşmektedir.

Sarı (2019) çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin kendilerine hitap eden zekâ alanlarının seçtikleri öğretim yöntem ve tekniklerine aksettirmesini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma Şanlıurfa'nın Suruç ilçesindeki devlet okullarında görev yapan 30 sınıf öğretmenine, "Eğitimciler İçin Çoklu Zekâ Alanları Envanteri" ve yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygulanması ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, sınıf öğretmenleri en fazla soru-cevap, drama ve düz anlatım yöntem ve tekniklerini kullanmaktadırlar. Sınıf öğretmenlerinin baskın zekâ alanının mantıksal/ matematiksel zekâ olduğu tespit edilmiştir. Sözel-dilsel zekâ alanı

baskın olan öğretmen belirlenememiştir. Çalışma 30 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilmiş, öğretmenlerin 25'inde baskın olan zekâ alanlarını seçtikleri öğretim yöntem ve tekniklerine aksettirdikleri görülmüştür. Seçtikleri yöntem ve tekniklerin baskın zekâ alanlarına aksettirilmediği tespit edilen sınıf öğretmenleri, konunun içeriğini ve öğrencilerin öğrenmelerini göz önünde bulundurduklarını ifade etmiştir.

Yukarıda yer alan çalışmalar, hayat bilgisi dersinde çoklu zekâ kuramı uygulamalarına yer verildiğinde öğrencilerin derse olan tutumlarının ve ders başarılarının geliştiğine ilişkin önemli veriler sunmaktadır. Tüm bu çalışmalar doğrultusunda sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimine yönelik tutumları ile çoklu zekâ kuramı uygulamalarına yönelik tutumlarını ölçmek bu sayede öğretmen adaylarının çoklu zekâ kuramını hayat bilgisi dersinde uygularken dikkat ettikleri ve tercih ettikleri durumların neler olduğu ile eğitime yansımaları neticesinde elde edilen başarının farkındalığını artırmanın olumlu sonuçlara yol açacağı düşünülmekte ve eğitimde öğretmen adaylarının hayat bilgisi dersine ve çoklu zekâ kuramına yönelik tutumlarının beklenen yönde değişim yaratıp yaratmayacağı araştırmaya değer görülmektedir.

3. Bölüm Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ile verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimine yönelik tutumları ile çoklu zekâ kuramı uygulamalarına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. İlişkisel tarama modeli, sebep-sonuç ilişkisine yönelik ipuçlarına ulaşmak ve iki veya daha çok değişken arasındaki ilişkileri tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen araştırmalardır (Karasar, 2015). Elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının kendilerine hitap eden çoklu zekâ alanlarının ve hayat bilgisi dersinde kullandıkları etkinliklerin neler olduğu, çoklu zekâ kuramı uygulamalarına yönelik etkinlikleri hazırlarken nelere dikkat ettikleri, öğretmen adaylarının kendi zekâ alanlarına uygun olmayan etkinlikleri uygulamayı tercih edip etmedikleri ve hayat bilgisi öğretiminde en fazla tercih ettikleri yöntem ve tekniklerin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018 – 2019 Eğitim Öğretim yıllarında Türkiye’de Eğitim Fakülteleri Sınıf Öğretmenliği programında 3. sınıf birinci dönemde yer alan hayat bilgisi öğretimi dersini alan sınıf öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Araştırma grubu tesadüfi olmayan örnekleme tekniklerinden amaçlı örnekleme ile sınıf öğretmenliği programında 3. sınıf birinci dönemde yer alan hayat bilgisi öğretimi dersini almış Artvin Çoruh Üniversitesinde öğrenim gören 100, Bursa Uludağ Üniversitesinde öğrenim gören 93, Ege Üniversitesinde öğrenim gören 30 ve Eskişehir Anadolu Üniversitesi’nde öğrenim gören 71 toplam 294 sınıf öğretmeni adayından oluşmaktadır. Tesadüfi olmayan örnekleme

tekniklerinden amaçlı örnekleme, araştırmacının ilgilenilen evrenin özelliklerini belirleyip bu özelliklere uygun bireylere ulaşmasını hedeflemektedir (Aypay, 2015).

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Sınıf öğretmeni adaylarının, hayat bilgisi öğretimine yönelik tutumlarını belirlemek için Sarıkaya, Özgöl ve Yılar (2017) tarafından geliştirilen “Hayat Bilgisi Öğretimi Tutum Ölçeği” ve çoklu zekâ kuramı uygulamalarına yönelik tutumlarını belirlemek için Kılıç (2008) tarafından geliştirilen “Çoklu Zekâ Kuramı Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel bilgi formu.

Form araştırmaya katılan öğretmen adayı hakkında bilgi sahibi olmak ve konu ile ilgili çeşitli ilişkilendirmeler yapabilmek için araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Formun geliştirilmesinde literatür taraması ve uzman görüşleri dikkate alınmıştır. Form öğretmen adayının cinsiyeti, yaşadığı yer, öğrenim gördüğü üniversite ve sınıf düzeyi ile ilgili sorular ile başlamış ve devamında öğretmen adayının kendisine hitap ettiğini düşündüğü çoklu zekâ alanlarının ve hayat bilgisi öğretiminde kullandığı etkinliklerin neler olduğu (birden fazla seçeneği işaretlemeleri istenmiştir), çoklu zekâ kuramına yönelik etkinlik hazırlarken öğrencinin hangi sınıf düzeyinde olduğunu göz önünde bulundurup bulundurmadığı ve sadece okulun sosyoekonomik düzeyine uygun etkinlikleri mi tercih edip etmediği, öğretmen adaylarının çoklu zekâ kuramı uygulamalarına yönelik etkinlik hazırlarken nelere dikkat ettikleri (önem sırasına göre sıralama istenmiştir), zekâ alanlarında yetenekli olmadıkları alanlardaki etkinlikleri uygulayıp uygulamayacakları ya da ne sıklıkla uyguladıkları, hayat bilgisi öğretiminde en fazla kullanılabilir yöntem ve tekniklerin neler olduğu (birden fazla seçeneği işaretlemeleri istenmiştir), çoklu zekâ kuramı ile ilgili herhangi bir seminere, kursa ya da konferansa katılıp katılmadığı ve bu konuda yeterli bilgiye sahip olup olmadığı sorulmuştur.

3.3.2. Hayat bilgisi öğretimi tutum ölçeği.

Hayat bilgisi öğretimi dersini almış sınıf öğretmeni adayları ve sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi öğretimine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Sarıkaya, Özgöl ve Yılar (2017) tarafından geliştirilmiştir. Likert tipinde 5'li derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Yanıtlanan ölçeğin puanlanması için sol sütundan başlanarak; hiç katılmıyorum (1 puan), katılmıyorum (2 puan), kararsızım (3 puan), katılıyorum (4 puan), tamamen katılıyorum (5 puan) olarak değerlendirilmektedir. Açımlayıcı faktör analizine göre ölçek 3 alt boyut ve 24 maddeden oluşmaktadır. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 ve 12. maddeler sevmeye alt boyutunu; 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 ve 20. maddeler değer verme alt boyutunu; 21, 22, 23 ve 24. maddeler ise önemseme alt boyutunu oluşturmaktadır. Sevmeye ve değer verme alt boyutundaki maddelerde olumlu özellikler bulunurken, önemseme alt boyutundaki maddelerde olumsuz özellikler bulunmaktadır. Alt boyutlara verilen isimler o boyuttaki maddelerin içeriklerine uygun oluşturulmuştur (Sarıkaya ve diğerleri, 2017).

Tablo 10

Hayat bilgisi öğretimi tutum ölçeğinin güvenirlik değerleri

Güvenirlik Katsayısı	Cronbach Alpha Değerleri	
	<u>Hayat Bilgisi Öğretimi Tutum Ölçeği</u>	<u>Yapılan Araştırma</u>
<u>Ve Alt Boyutları</u>	<u>(Sarıkaya, Özgöl ve Yılar, 2017)</u>	
Sevmeye alt boyutu	0.89	0.87
Değer verme alt boyutu	0.87	0.71
Önemseme alt boyutu	0.86	0.93
Ölçek toplamı	0.93	0.88

Tablo 10 incelendiğinde, Sarıkaya, Özgöl ve Yılar (2017)'a ait hayat bilgisi öğretimi tutum ölçeğinin tamamına ait cronbach alpha iç tutarlık katsayısını 0.93 olarak hesaplamıştır. Ölçeğin alt boyutlarından sevme boyutunun 0.89, değer verme boyutunun 0.87, önemseme boyutunun 0.86 olduğu belirlenmiştir. Bu araştırma kapsamında ise ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı 0.88 olarak hesaplanmıştır. Cronbach alpha değerlerinin sevme boyutunun 0.87, değer verme boyutunun 0.71, önemseme boyutunun 0.93 olduğu tespit edilmiştir.

3.3.3.Çoklu zekâ kuramı tutum ölçeği.

Çoklu zekâ kuramı uygulamalarına yönelik tutumları belirlemek, öğretime ve öğretmenlere katkı sağlamak için Kılıç (2008) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek sol sütundan başlanarak; (5) kesinlikle katılıyorum, (4) katılıyorum, (3) kararsızım, (2) katılmıyorum, (1) hiç katılmıyorum biçiminde 5 dereceli likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınan puanlar değerlendirilirken ölçeğin bütününden alınan puanlar kullanılmıştır. Verilen yanıtlar hiçbir zamandan (1 puan) her zamana (5 puan) doğru puanlanmıştır. 1.00-1.80 aralığındaki ortalama değerler “çok olumsuz” ve “hiçbir zaman”, 1.81-2.60 aralığındaki değerler “olumsuz” ve “çok az”, 2.61-3.40 aralığındaki değerler “orta puan” ve “orta düzeyde”, 3.41-4.20 aralığındaki değerler “olumlu” ve “çoğu zaman”, 4.21- 500 aralığındaki değerler “çok olumlu” ve “her zaman” olarak değerlendirilmiştir. Ölçek 29 olumlu, 14 olumsuz olmak üzere toplam 43 maddeden oluşmaktadır (Kılıç, 2008).

Tablo 11

Çoklu zekâ kuramı tutum ölçeğinin güvenilirlik değerleri

Güvenirlik Katsayısı	Cronbach Alpha Değerleri	
	<u>(Kılıç, 2008)</u>	<u>Yapılan Araştırma</u>
Çoklu zekâ kuramı tutum ölçeği	0.96	0.97

Tablo 11 incelendiğinde, Kılıç (2008)'a ait çoklu zekâ kuramı tutum ölçeğinin tamamına ait cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı 0.96 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma kapsamında yapılan cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı ise 0.97 olarak belirlenmiştir.

3.4.Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırma sürecinde anket uygulaması yapmak için belirlenen üniversitelere Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü olarak izin istemek amacıyla yazı gönderilmiş ama birçok üniversitenin izin yazısı elimize ulaşmamıştır. Bu nedenle bazı üniversitelerde Bursa Uludağ Üniversitesi Etik Kurul Kararı ile uygulama yapılabilmektedir. Bursa Uludağ Üniversitesi Etik Kurul kararı ile uygulama yapılmasını kabul etmeyen üniversitelerde uygulama yapılamamıştır. Anket uygulaması yapılması için üniversitelerin ilgili bölümlerine ulaşmak ve yardım talep etmek için e-posta gönderilmiş cevap alınamayan üniversitelerde uygulama yapılamamıştır. Bu araştırma kapsamına alınan sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimine yönelik tutumları ile çoklu zekâ kuramı tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek için betimsel istatistikler kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Paket of Social Science) 20.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılım olup olmadığını belirlemek için Kolmogorov-Smirnov normallik testi yapılmıştır. Bu test sonucunda dağılımın her iki ölçekte normal olmadığı tespit edilmiştir ($p < .05$). Veriler normal dağılım göstermediği için değişkenlerin incelenmesinde non-parametrik testler kullanılmıştır. İki grubun karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Kruskal Wallis H testinin anlamlı çıkması durumunda, farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını anlamak için post-hoc test olarak Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Korelasyon ve regresyon analizleri yapılmıştır.

4. Bölüm
Bulgular ve Yorum
4.1. Kişisel Bilgi Formuna Yönelik Bulgular

Tablo 12

Sınıf öğretmeni adaylarının üniversite, cinsiyet ve yaşadıkları yerlere göre dağılımı

Üniversite	Yaşadığı Yer				Toplam
	Cinsiyet	İl	İlçe	Köy	
Artvin Çoruh Üniversitesi	Kadın	45	15	5	65
	Erkek	24	6	5	35
	Toplam	69	21	10	100
Bursa Uludağ Üniversitesi	Kadın	47	21	3	71
	Erkek	10	5	7	22
	Toplam	57	26	10	93
Ege Üniversitesi	Kadın	17	7	0	24
	Erkek	5	1	0	6
	Toplam	22	8	0	30
Eskişehir Anadolu Üniversitesi	Kadın	41	9	6	56
	Erkek	12	2	1	15
	Toplam	53	11	7	71
Toplam	Kadın	150	52	14	216
	Erkek	51	14	13	78
	Toplam	201	66	27	294

Tablo 12’de araştırmaya katılan öğretmen adaylarının üniversite, cinsiyet ve yaşadığı yere göre dağılımları yer almaktadır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarından 100’ü Artvin Çoruh Üniversitesi’nde, 93’ü Bursa Uludağ Üniversitesi’nde, 30’u Ege Üniversitesi’nde ve 71’i Eskişehir Anadolu Üniversitesi’nde olmak üzere 294 kişi öğrenim görmektedir. Öğretmen adaylarının cinsiyet dağılımlarına bakıldığında, Artvin Çoruh Üniversitesi 65 kadın 35 erkek, Bursa Uludağ Üniversitesi 71 kadın 22 erkek, Ege Üniversitesi 24 kadın 6 erkek, Eskişehir Anadolu Üniversitesi 56 kadın 15 erkek olduğu görülmektedir. Artvin Çoruh Üniversitesi öğretmen adaylarından 69’u ilde, 21’i ilçede, 10’u köyde; Bursa Uludağ Üniversitesi öğretmen adaylarından 57’si ilde, 26’sı ilçede, 10’u köyde; Ege Üniversitesi öğretmen adaylarından 22’si ilde, 8’i ilçede; Eskişehir Anadolu Üniversitesi öğretmen adaylarından 53’ü ilde, 11’i ilçede, 7’sinin köyde yaşadığı görülmektedir.

Tablo 13

Sınıf öğretmeni adaylarının kendilerine hitap eden çoklu zekâ alanlarına yönelik dağılım

Çoklu Zekâ Alanları	Frekans	Yüzde
Sözel / dilsel zekâ alanı	137	13.2
Görsel / uzamsal zekâ alanı	214	20.7
Bedensel / kinestetik zekâ alanı	112	10.8
Kişilerarası / sosyal zekâ alanı	133	12.9
Mantıksal / matematiksel zekâ alanı	126	12.2
Müziksel / ritmik zekâ alanı	99	9.6
Doğacı zekâ alanı	83	8.0
İçsel / özedönük zekâ alanı	130	12.6

Toplam	1034	100
--------	------	-----

Tablo 13 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının kendilerine hitap ettiğini düşündükleri çoklu zekâ alanlarının hangileri olduğuna ait çoklu yanıtlarının dağılımı sunulmuştur. Buna göre, öğretmen adaylarının 137'si (%13.2) sözel / dilsel zekâ alanına, 214'ü (%20.7) görsel / uzamsal zekâ alanına, 112'si (%10.8) bedensel / kinestetik zekâ alanına, 133'ü (%12.9) kişilerarası / sosyal zekâ alanına, 126'sı (%12.2) mantıksal / matematiksel zekâ alanına, 99'u (%9.6) müziksel / ritmik zekâ alanına, 83'ü (%8) doğacı zekâ alanına ve 130'u (%12.6) içsel öze dönük zekâ alanına sahip olduğunu düşünmektedir. Buradan öğretmen adaylarının en çok görsel / uzamsal zekâ alanının en az ise doğacı zekâ alanının kendilerine hitap ettiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Tabloda çoklu yanıtlara ilişkin veriler yer aldığından toplam frekansın örneklemin hacmini geçtiği görülmektedir.

Tablo 14

Sınıf Öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretiminde kullandıkları etkinliklere yönelik dağılım

Hayat Bilgisi Etkinlik	Frekans	Yüzde
Okuduklarını anlatmak	166	14.3
Resim yaptırmak	140	12.0
Spor yaptırmak	37	3.2
Grup çalışmaları yaptırmak	251	21.6
Bilmece sormak	94	8.1
Müzik dinletmek, şarkı söyletmek	149	12.8

Doğayı tanımak	135	11.6
Bireysel çalışma yaptırmak	143	12.3
Diğer	48	4.1
Toplam	1163	100

Öğretmen adaylarının “Hayat bilgisi öğretiminde kullandığınız etkinlikler nelerdir?” sorusuna ilişkin verdikleri yanıtlara tablo 14’de yer verilmiştir. Tablo 14 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının 166’sı (%14.3) okuduklarını anlatma etkinliğini, 140’ı (%12.0) resim yapma etkinliğini, 37’si (%3.2) spor yapma etkinliğini, 251’i (%21.6) grup çalışmaları yapma etkinliğini, 94’ü (%8.1) bilmece sorma etkinliğini, 149’u (%12.8) müzik dinletme, şarkı söyletme etkinliğini, 135’i (%11.6) doğayı tanıma etkinliğini, 143’ü (%12.3) bireysel çalışma yapma etkinliğini, 48’i (%4.1) diğer etkinlikleri hayat bilgisi öğretiminde kullanmayı uygun görmüştür. Buna göre öğretmen adaylarının hayat bilgisi öğretiminde en fazla tercih ettikleri etkinlik grup çalışmaları yapma etkinliği, en az tercih ettikleri etkinlik ise spor yapma etkinliği olmuştur. Tabloda çoklu yanıtlara ilişkin veriler yer aldığından toplam frekansın örneklemin hacmini geçtiği görülmektedir.

Tablo 15

Sınıf öğretmeni adaylarının çoklu zekâ kuramı uygulamalarına yönelik sınıf düzeyini dikkate alma, sosyo-ekonomik düzeyi dikkate alma, etkinlik uygulama, seminer kurs katılım ve yeterlilik durumlarına yönelik dağılım

	Evet	Hayır	Toplam
--	-------------	--------------	---------------

	<u>Frekans</u>	<u>Yüzde</u>	<u>Frekans</u>	<u>Yüzde</u>	<u>Frekans</u>	<u>Yüzde</u>
Sınıf düzeyini dikkate alma durumu	287	97,6	7	2,4	294	100
Sosyo-ekonomik düzeyi dikkate alma durumu	91	31,0	203	69,0	294	100
Etkinlik uygulama durumu	272	92,5	22	7,5	294	100
Seminer, kurs katılım durumu	27	9,2	267	90,8	294	100
Yeterlilik durumu	84	28,6	210	71,4	294	100

Tablo 15 incelendiğinde, “Çoklu zekâ kuramı uygulamalarına yönelik etkinlikler hazırlarken öğrencinizin hangi sınıf düzeyinde olduğunu göz önünde bulundurur musunuz?” sorusuna öğretmen adaylarının 287’si (%97.6) evet, 7’si (2.4) hayır cevabı vermiştir. “Çoklu zekâ kuramı uygulamalarına yönelik etkinlikler hazırlarken sadece okulun sosyoekonomik düzeyine uyacak etkinlikleri mi tercih edersiniz?” diye sorulduğunda öğretmen adaylarının 91’i (%31.0) evet, 203’ü (%69) hayır seçeneğini tercih etmiştir. “Zekâ alanlarında yetenekli olmadığınız alandaki etkinlikleri uygular mısınız?” sorusuna 272 öğretmen adayı (%92.5) evet cevabı verirken 22 (%7.5) öğretmen adayı hayır cevabını vermiştir. Öğretmen adaylarına çoklu zekâ kuramı ile ilgili herhangi bir seminere, kursa ya da konferansa katılıp katılmadıkları sorulduğunda 27’si (%9.2) evet, 267’si (%90.8) hayır yanıtını vermiştir. “Çoklu zekâ kuramı hakkında yeterli bilgiye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?” sorusuna ise öğretmen adaylarının 84’ü (%28.6) evet yanıtını, 210’u (%71.4) hayır yanıtını vermiştir.

Tablo 16

Sınıf öğretmeni adaylarının çoklu zekâ kuramı uygulamalarına yönelik etkinlikler hazırlarken dikkat ettikleri hususların önem sırasına göre dağılımı

Çoklu Zekâ Önem Sırası	Frekans	Yüzde
Kazanımlara uygun olmasına	286	21.0
Öğrencilerin yaşına ve sınıf düzeyine	286	21.0
Öğrencilerin baskın zekâ alanlarına	269	19.8
Kendi baskın zekâ alanınıza	234	17.2
Okulun veya çevrenin sosyoekonomik durumuna	265	19.5
Diğer	22	1.6
Toplam	1362	100

Tablo 16 incelendiğinde, öğretmen adaylarının çoklu zekâ kuramına yönelik etkinlikler hazırlarken dikkat ettikleri hususlarda ilk sırada 286 öğretmen adayı (%21.0) kazanımlara uygun olması ile öğrencilerin yaşına ve sınıf düzeyine uygun olmasını önemli bulmuşlardır. Bunu sırasıyla öğretmen adaylarının 269'u (%19.8) öğrencilerin baskın zekâ alanlarını, 265'i (%19.5) okulun veya çevrenin sosyoekonomik durumunu, 234'ü (%17.2) kendi baskın zekâ alanlarını, 22'sinin (%1.6) diğerlerini önemli buldukları görülmüştür. Tabloda çoklu yanıtlara ilişkin veriler yer aldığından toplam frekansın örneklemin hacmini geçtiği görülmektedir.

Tablo 17

Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretiminde en çok kullandıkları yöntem ve tekniklere yönelik dağılım

Yöntem ve Teknikler	Frekans	Yüzde
Anlatım tekniği	163	10.3
Beyin fırtınası tekniği	200	12.6
İstasyon tekniği	111	7.0
Altı şapkalı düşünme tekniği	109	6.9
Gezi tekniği	148	9.3
Soru cevap tekniği	194	12.2
Rol oynama	148	9.3
Örnek olay	188	11.8
Grup çalışması	209	13.2
Gösteri tekniği	114	7.2
Diğer	3	0.2
Toplam	1587	100

Öğretmen adaylarının hayat bilgisi öğretiminde en çok kullanılabilirliğini düşündükleri yöntem ve teknikler tablo 17’de sunulmuştur. Buna göre, öğretmen adaylarının 163’ü (%10.3) anlatım tekniğini, 200’ü (%12.6) beyin fırtınası tekniğini, 111’i (%7.0) istasyon tekniğini, 109’u (%6.9) altı şapka düşünme tekniğini, 148’i (%9.3) gezi tekniğini, 194’ü (%12.2) soru

cevap tekniğini, 148'i (%9.3) rol oynama tekniğini, 188'i (%11.8) örnek olayı, 209'u (%13.2) grup çalışmasını, 114'ü (%7.2) gösteri tekniğini, 3'ü (0.2) diğerlerini kullanmayı tercih ettikleri görülmüştür. Tabloda çoklu yanıtlara ilişkin veriler yer aldığından toplam frekansın örneklemin hacmini geçtiği görülmektedir.

4.2. Hayat Bilgisi Öğretimi Tutum Ölçeği ve Çoklu Zekâ Kuramı Tutum Ölçeğine Yönelik Bulgular

Tablo 18

Araştırma kapsamına alınan sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimi tutum ölçeği ile çoklu zekâ kuramı tutum ölçeğinden aldıkları puanlara ait betimsel istatistik sonuçları

	N	Min	Max	\bar{X}	ss
Hayat bilgisi öğretimi tutum ölçeği toplamı	294	43	150	99.03	11.85
Sevme alt boyutu tutum ölçeği	294	24	60	51.46	5.62
Değer verme alt boyutu tutum ölçeği	294	15	73	30.00	5.60
Önemseme alt boyutu tutum ölçeği	294	4	20	17.57	3.82
Çoklu zekâ kuramı tutum ölçeği toplamı	294	52	213	176.5	28.32

Tablo 18 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimi tutum ölçeği toplamından aldıkları puanların en düşük 43 puan, en yüksek ise 150 puan olduğu ve öğretmen adaylarının hayat bilgisi öğretimi tutum ölçeği toplamı puanlarının ortalamasının 99.03 olduğu tespit edilmiştir. Hayat bilgisi öğretimi tutum ölçeği alt boyutlarından, sevme alt boyutunda en düşük 24, en yüksek 60 puan aldıkları puanlarının ortalamasının ise 51.46 olduğu, değer verme alt boyutunda en düşük 15, en yüksek 73 puan aldıkları puanlarının ortalamasının ise 30.00 olduğu, önemseme alt boyutunda en düşük 4, en yüksek 20 puan aldıkları puanlarının ortalamasının ise 17.57 olduğu görülmüştür. Tablo 21 incelendiğinde

araştırma kapsamına alınan sınıf öğretmeni adaylarının çoklu zekâ kuramı tutum ölçeğinden en düşük 52, en yüksek 213 puan aldıkları ve çoklu zekâ kuramı tutum ölçeğinden alınan puanların ortalamasınının 176.5 olduğu görülmektedir.

Tablo 19

Araştırma kapsamına alınan sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre hayat bilgisi öğretimi tutum düzeyleri ve çoklu zekâ kuramı tutum düzeylerine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	P
Hayat bilgisi öğretimi tutum ölçeği toplamı	Kadın	216	156.03	33703.00	6581.000	-2.865	.004*
	Erkek	78	123.87	9662.00			
	Toplam	294					
Sevme alt boyutu tutum ölçeği	Kadın	216	152.25	32887.00	7397.000	-1.599	.110
	Erkek	78	134.33	10478.00			
	Toplam	294					
Değer verme alt boyutu tutum ölçeği	Kadın	216	150.69	32549.00	7735.000	-1.073	.283
	Erkek	78	138.67	10816.00			
	Toplam	294					
	Kadın	216	154.90	33458.50	6825.500	-2.667	.008*
	Erkek	78	127.01	9906.50			

Önemseme alt boyutu tutum ölçeği	Toplam	294					
Çoklu zekâ kuramı tutum ölçeği toplamı	Kadın	216	156.66	33839.00	6445.000	-3.076	.002*
	Erkek	78	122.13	9526.00			
	Toplam	294					

Tablo 19 incelendiğinde, Mann-Whitney U testine ilişkin bulgular araştırma kapsamına alınan sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre hayat bilgisi öğretimi tutum ölçeği toplamı ($Z=-2.865$; $p<.05$), önemseme alt boyutu ($Z=-2.667$; $p<.05$) ve çoklu zekâ kuramı tutum ölçeği toplamında ($Z=-3.076$; $p<.05$) anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılığın kaynağı incelendiğinde kadın öğretmen adayları lehine olduğu görülmektedir. Hayat bilgisi öğretimi tutum ölçeğinin alt boyutları olan sevme ve değer verme alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ($Z=-1.599$; $p>.05$; $Z=-1.073$; $p>.05$).

Tablo 20

Araştırma kapsamına alınan sınıf öğretmeni adaylarının yaşadıkları yerlere göre hayat bilgisi öğretimi tutum düzeyleri ve çoklu zekâ kuramı tutum düzeylerine ilişkin KWH testi sonuçları

	Yaşadığı Yer	n	Sıra Ort.	sd	KWH	p
Hayat bilgisi öğretimi tutum ölçeği toplamı	İl	201	151.06	2	1.443	.486
	İlçe	66	143.01			
	Köy	27	131.94			

	Toplam	294				
Sevme alt boyutu tutum ölçeği	İl	201	148.98	2	.265	.876
	İlçe	66	142.80			
	Köy	27	148.00			
	Toplam	294				
Değer verme alt boyutu tutum ölçeği	İl	201	150.24	2	2.362	.307
	İlçe	66	148.91			
	Köy	27	123.65			
	Toplam	294				
Önemseme alt boyutu tutum ölçeği	İl	201	151.14	2	2.429	.297
	İlçe	66	145.09			
	Köy	27	126.26			
	Toplam	294				
Çoklu zekâ kuramı tutum ölçeği toplamı	İl	201	152.80	2	3.885	.143
	İlçe	66	142.73			
	Köy	27	119.67			
	Toplam	294				

Araştırma sonuçlarına göre, araştırma kapsamına alınan sınıf öğretmeni adaylarının yaşadıkları yere göre hayat bilgisi öğretimi tutum düzeyleri ($KWH_{(2)}=1.443$; $p>.05$) ve alt boyutları (sevme alt boyutu $KWH_{(2)}=.265$; $p>.05$; değer verme alt boyutu $KWH_{(2)}=2.362$; $p>.05$; önemseme alt boyutu $KWH_{(2)}=2.429$; $p>.05$) ile çoklu zekâ kuramı tutum düzeylerine ($KWH_{(2)}=3.885$; $p>.05$) ilişkin anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 21

Araştırma kapsamına alınan sınıf öğretmeni adaylarının üniversitelere göre hayat bilgisi öğretimi tutum düzeyleri ve çoklu zekâ kuramı tutum düzeylerine ilişkin KWH testi

	Üniversiteler	n	Sıra Ort.	sd	KWH	p	Anlamlı Fark
Hayat bilgisi öğretimi tutum ölçeği toplamı	Artvin Çoruh Üniversitesi	100	134.05	3	6.959	.073	
	Bursa Uludağ Üniversitesi	93	160.18				
	Ege Üniversitesi	30	169.05				
	Eskişehir Anadolu Üniversitesi	71	140.73				
	Toplam	294					
	Artvin Çoruh Üniversitesi	100	139.20	3	6.606	.086	

Sevme alt	Bursa Uludağ	93	150.55				
boyutu tutum	Üniversitesi						
ölçeği	Ege Üniversitesi	30	182.30				
	Eskişehir	71	140.49				
	Anadolu						
	Üniversitesi						
	Toplam	294					
Değer verme alt	Artvin Çoruh	100	160.94	3	9.469	.024*	Artvin
boyutu tutum	Üniversitesi						Çoruh
ölçeği	Bursa Uludağ	93	151.11				Üniversitesi-
	Eskişehir	71	121.51				Eskişehir
	Anadolu						Anadolu
	Üniversitesi						Üniversitesi
	Toplam	294					Bursa
							Uludağ
Önemseme alt	Artvin Çoruh	100	121.44	3	19.467	.000*	Bursa
boyutu tutum	Üniversitesi						Uludağ
ölçeği	Bursa Uludağ	93	168.65				Üniversitesi-
	Üniversitesi						Artvin

	Ege Üniversitesi	30	139.70				Çoruh
	Eskişehir	71	159.80				Üniversitesi
	Anadolu						Eskişehir
	Üniversitesi						Anadolu
	Toplam	294					Üniversitesi
Çoklu zekâ	Artvin Çoruh	100	128.46	3	10.262	.016*	Artvin
kuramı tutum	Üniversitesi						Çoruh
ölçeği toplamı	Bursa Uludağ	93	155.06				Üniversitesi-
	Üniversitesi						Bursa
	Ege Üniversitesi	30	180.08				Üniversitesi
	Eskişehir	71	150.65				Ege
	Anadolu						Üniversitesi
	Üniversitesi						
	Toplam	294					

Tablo 21 incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan sınıf öğretmeni adaylarının okudukları üniversitelere göre hayat bilgisi öğretimi tutum düzeyleri ve çoklu zekâ kuramı tutum düzeylerine ilişkin hayat bilgisi öğretimi tutum ölçeği değer verme alt boyutunda ($KWH_{(3)}=9.469$; $p<.05$), önemseme alt boyutunda ($KWH_{(3)}=19.467$; $p<.05$) ve çoklu zekâ kuramı tutum ölçeği toplamında ($KWH_{(3)}=10.262$; $p<.05$) anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Farklılığın kaynağını bulmak için yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda değer

verme alt boyutunda Artvin Çoruh Üniversitesi ile Eskişehir Anadolu Üniversitesi ve Bursa Uludağ Üniversitesi arasında; önemseme alt boyutunda Bursa Uludağ Üniversitesi ile Artvin Çoruh Üniversitesi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi ve Ege Üniversitesi arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Çoklu zekâ kuramı tutum ölçeğinde ise farklılığın kaynağı Artvin Çoruh Üniversitesi ile Uludağ Üniversitesi ve Ege Üniversitesinde öğrenim gören adaylar arasındadır. Hayat bilgisi öğretimi tutum ölçeği toplamı ($KWH_{(3)}=6.959$; $p<.05$) ve sevme alt boyutu tutum ölçeğinde ($KWH_{(3)}=6.606$; $p<.05$) anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 22

Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimi tutum düzeyleri ve çoklu zekâ kuramı tutum düzeyleri arasındaki ilişki

Değişkenler	X	sd	r
Hayat bilgisi öğretimi tutum ölçeği toplamı	99.04	11.85	.454**
Sevme alt boyutu tutum ölçeği	51.46	5.62	.392**
Değer verme alt boyutu tutum ölçeği	30.00	5.60	.257**
Önemseme alt boyutu tutum ölçeği	17.57	3.82	.454**
Çoklu zekâ kuramı tutum ölçeği toplamı	176.5	28.32	1

* $p<0.05$

Tablo 22 incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimi tutum düzeyleri ve alt boyutları ile çoklu zekâ kuramı tutum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.454$; $p<0.05$). Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimi tutum düzeyleri ve çoklu zekâ kuramı tutum düzeyleri arasında yüksek

düzyeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre öğrencilerin hayat bilgisi öğretimi tutum düzeyleri arttıkça çoklu zekâ kuramı tutum düzeylerinin de arttığı söylenebilir.

Tablo 23

Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimi tutum düzeyleri ve çoklu zekâ kuramı tutum düzeylerine ilişkin regresyon analizi sonuçları

Yordayıcı	Beta	t	R	R ²	Standart Hata	F
Değişkenler						
Çoklu zekâ kuramına yönelik tutum	.061	7.277	.454	.207	.007	F=76.014*
Yordayıcı: Çoklu zekâ kuramına yönelik tutum düzeyleri						
Bağımlı Değişken: Hayat bilgisi öğretimi tutum düzeyleri						
sd=294. * p<0.05						

*p<0.05

Tablo 23 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimi tutumları, öğretmen adaylarının çoklu zekâ kuramına yönelik tutumlarının pozitif bir yordayıcısı olarak belirlenmiştir (p<0.05). Bu değişkenin öğretmen adaylarının hayat bilgisi öğretimine ilişkin varyansı açıklama oranı .207 olarak tespit edilmiştir.

5. Bölüm Tartışma ve Öneriler

5.1. Tartışma

Bu bölümde, sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimine yönelik tutumları ile çoklu zekâ kuramı uygulamalarına yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan araştırmanın sonuçlarına yer verilmiştir. Elde edilen sonuçlar ilgili alanyazın ile tartışılmış ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Sınıf öğretmeni adaylarının kendilerine en fazla hitap ettiğini düşündükleri çoklu zekâ alanları sırasıyla (1) görsel / uzamsal zekâ, (2) sözel / dilsel zekâ ve (3) sosyal / kişilerarası zekâ alanı ve böyle devam ederken en az hitap ettiğini düşündükleri çoklu zekâ alanı ise doğacı zekâ alanı olmuştur. Al-Balhan (2006) çalışmasında, öğretmenlere öncelikle kendi çoklu zekâ alanlarını anlamalarını ve öğrencilerinin farklı öğrenme biçimlerine uygun öğrenme ortamlarını düzenlemelerini önermektedir (Babacan, 2012). Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretiminde en fazla kullanılabilirliğini düşündükleri yöntem ve teknik “grup çalışması” olurken en az tercih edilen “diğer” yöntem ve teknikler olmuştur. Öğretmen adaylarının hayat bilgisi öğretiminde en fazla tercih ettikleri etkinlik “grup çalışmaları yaptırma” etkinliği, en az tercih ettikleri etkinlik ise “spor yaptırma” etkinliği olmuştur. Güngör’ün (2005) çalışmasında da sosyal zekâ alanına göre en çok tercih edilen etkinliğin “Grup çalışması etkinlikleri” olduğunu tespit etmiştir. Buna göre öğretmen adaylarına hitap eden zekâ alanları ile tercih edilen yöntem teknik ve etkinlik birbirlerini destekler niteliktedir. Sarı’nın (2019) çalışmasında da 30 sınıf öğretmeninden 25’inde baskın olan zekâ alanlarını seçtikleri öğretim yöntem ve tekniklerine aksettirdiklerinin görüldüğünü belirtmesi bu araştırmayı desteklemektedir.

Sınıf öğretmeni adayları çoklu zekâ kuramı uygulamalarına yönelik etkinlikler hazırlarken öğrencilerinin sınıf düzeyini dikkate aldıklarını ve sadece okulun sosyo-ekonomik düzeyine uygun olan etkinlikleri tercih etmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları zekâ

alanlarında yetenekli olmadıkları alandaki etkinlikleri de uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Güngör'ün (2005) çalışmasında öğretmenler kendi zekâ alanlarına hitap eden etkinlikleri tercih ettiklerini dile getirmişlerdir. Sarı'nın (2019) çalışmasında sınıf öğretmenleri baskın olan zekâ alanlarını seçtikleri öğretim yöntem ve tekniklerine aksettirdiklerini ifade etmiştir.

Sınıf öğretmeni adayları çoklu zekâ kuramı ile ilgili herhangi bir seminere, kursa ya da konferansa katılmadıklarını ve çoklu zekâ kuramı konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Akpınar (2004)'ın yaptığı çalışmada, öğretmenlerin tamamı ve okul yöneticileri çoklu zekâ kuramı konusunda kendilerini yetersiz görmüş ve hizmet içi eğitimle desteklenmeleri konusunda görüş bildirmişlerdir. Güngör'ün (2005) çalışmasında da öğretmenlerin çoğunluğunun çoklu zekâ kuramı hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı ifade edilmiştir. Kılıç'ın (2008) çalışmasında da öğretmenler çoklu zekâ kuramını derslerinde tam olarak uygulayamadıklarını ve hizmet içi eğitim almaları gerektiğini dile getirmişlerdir. Erdamar 'ın (2009) çalışmasında öğretmenler çoklu zekâ kuramı üzerine kendilerini kısmen yeterli bulduklarını ve bu konudaki gelişmeleri kısmen takip ettiklerini, eğitim almaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmeni adaylarının çoklu zekâ kuramına yönelik etkinlikler hazırlarken dikkat ettikleri hususlarda ilk sırada kazanımlara uygun olması ile öğrencilerin yaşına ve sınıf düzeyine uygun olmasını önemli bulmuşlardır. Bunu sırasıyla öğrencilerin baskın zekâ alanları, okulun veya çevrenin sosyoekonomik durumu, kendi baskın zekâ alanları ve diğerleri takip etmiştir. Taş (2007)'ın yaptığı çalışmada da öğretmenler çoklu zekâ kuramına uygun hazırlanan etkinliklerde öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurduklarını dile getirmişlerdir.

Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre hayat bilgisi öğretimi tutum ölçeği toplamı önemseme alt boyutu ve çoklu zekâ kuramı tutum ölçeği toplamında anlamlı farklılık bulunmuştur. Anlamlı farklılığın kaynağı incelendiğinde kadın öğretmen adayları lehine

olduğu görülmektedir. Hayat bilgisi öğretimi tutum ölçeğinin alt boyutları olan sevme ve değer alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Türkiye’de Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının cinsiyetlerine bakıldığında kadın öğretmen adayı sayısının erkeklere göre daha fazla olduğu söylenmektedir. Bu araştırmada da 216 kadın öğretmen adayı ve 78 erkek öğretmen adayı bulunmaktadır. Bu da anlamlı farkın kadın öğretmen adaylarının lehine olmasını açıklamaktadır. Kılıç (2008) da ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin çoklu zekâ kuramının uygulanmasına ilişkin görüşlerini ve tutumlarını incelediği çalışmasında, öğretmenlerin tutumları ve cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık tespit etmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının yaşadıkları yere göre hayat bilgisi öğretimi Tutum düzeyleri ve alt boyutları ile çoklu zekâ kuramı Tutum düzeylerine ilişkin anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Kılıç (2008) da ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin çoklu zekâ kuramına yönelik görüşlerini ve tutumlarını incelediği çalışmasında, öğretmenlerin tutumları ve görev yaptıkları yerleşim yeri arasında anlamlı bir fark olmadığını ifade etmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının okudukları üniversitelere göre hayat bilgisi öğretimi Tutum düzeyleri ve çoklu zekâ kuramı tutum düzeylerine ilişkin hayat bilgisi öğretimi tutum ölçeği değer verme alt boyutunda, önemseme alt boyutunda ve çoklu zekâ kuramı tutum ölçeği toplamında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Değer verme alt boyutunda Artvin Çoruh Üniversitesi ile Eskişehir Anadolu Üniversitesi ve Bursa Uludağ Üniversitesi arasında; önemseme alt boyutunda Bursa Uludağ Üniversitesi ile Artvin Çoruh Üniversitesi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi ve Ege Üniversitesi arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Çoklu zekâ kuramı tutum ölçeğinde ise farklılığın kaynağı Artvin Çoruh Üniversitesi ile Uludağ Üniversitesi ve Ege Üniversitesinde öğrenim gören adaylar arasındadır. Hayat bilgisi öğretimi tutum ölçeği toplamı ve sevme alt boyutu tutum ölçeğinde anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimi tutum düzeyleri ve alt boyutları ile çoklu zekâ kuramı tutum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimi tutum düzeyleri ve çoklu zekâ kuramı tutum düzeyleri arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre öğrencilerin hayat bilgisi öğretimi tutum düzeyleri arttıkça çoklu zekâ kuramı tutum düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimi tutumları, öğretmen adaylarının çoklu zekâ kuramına yönelik tutumlarının pozitif bir yordayıcısı olarak belirlenmiştir. Sargın'ın (2016) çalışmasında hayat bilgisi öğretiminde Müziksel/ ritmik zekâ temeline dayanan çoklu zekâ kuramına yer veren öğretmenler öğrencilerinin derse karşı daha ilgili ve istekli olduklarını, dersi sevdiklerini ve eğlenerek öğrendiklerini dile getirmişlerdir. Öğrencileri de Hayat Bilgisi dersine karşı olumlu tutum geliştirdikleri konusunda öğretmenleriyle aynı fikirdedir.

Bu araştırmanın konusu sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimine yönelik tutumları ile çoklu zekâ kuramına yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Fakat öğretmen adaylarının tutumlarından doğrudan etkilenen bireyler olarak öğrencilerin derslere karşı tutumlarının nasıl etkilendiği hususunda da bir yorum getirebilmek gerekli görülmüş ve incelenen çalışmalarda kuramın öğrenci üzerindeki etkisinin olumlu olduğu tespit edilmiştir. Yapılan diğer çalışmalarda bu sonucu desteklemektedir (Erdamar, 2009; Gold, 2002; Kılıç, 2008; Mettedal, Jordan ve Harper, 1998; Susar Kırmızı, 2006; Temur, 2004).

5.2.Öneriler

Bu çalışmada Artvin Çoruh Üniversitesi'nde, Uludağ Üniversitesi'nde, Ege Üniversitesi'nde ve Eskişehir Anadolu Üniversitesi'nde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimine yönelik tutumları ile çoklu zekâ kuramı uygulamalarına yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu bölümde ileride yapılacak araştırmalar için önerilere yer verilmiştir.

- Bu araştırmada 4 farklı Őehirde bulunan üniversitede öğrenim gören sınıf öğretmenleri adaylarına ulaşılabilmektedir. Araştırma sonuçlarının genellenebilirliğini sağlamak amacıyla farklı Őehirlerde öğrenim gören daha fazla öğretmen adayına ulaşılabilir.
- Bu araştırmada sınıf öğretmenleri adaylarının hayat bilgisi öğretime yönelik tutumları ile çoklu zekâ kuramı uygulamalarına yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir, diğer disiplinlerle (Türkçe, matematik vb.) çoklu zekâ kuramına yönelik tutumlar arasındaki ilişki incelenebilir.
- Öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemek amacıyla farklı veri toplama araçlarından faydalanılabilir.
- Öğretmen adaylarına çoklu zekâ kuramı konulu seminer, kurs ya da konferans verilebilir.

KAYNAKÇA

- Adair, J. (2000). *Karar verme ve problem çözme*. (Çev. Nurdan Kalaycı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Akpınar, Y. (2004). *Çoklu zekâ kuramına göre hayat bilgisi dersinde sınıf içi etkinliklerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Bursa.
- Akbaba, T. (2004). Cumhuriyet döneminde program geliştirme çalışmaları. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5, 54-55.
- Al-Balhan, E. M. (2006). Multiple intelligence styles in relation to improved academic performance in Kuwait middle school reading. *Digest of Middle East Studies*, 15, 18-34.
- Albayrak, H. (2016). *Astronomi konularında istasyon tekniğinin öğrencilerin akademik başarısına ve astronomiye karşı tutumuna etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi, Erzincan.
- Armstrong, T. (1994). *Multiple intelligences in the classroom* ASCD. Alexandria, Virginia.
- Armstrong, D. G. ve Savage, T. V. (1990). *Secondary Education (Second Edition)*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Arslan, M. (2000). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları ve belli başlı özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146.
- Aypay, A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Azar, A., Presley, A. İ., & Balkaya, Ö. (2006). Çoklu zekâ kuramına dayalı öğretimin öğrencilerin başarı, tutum, hatırlama ve bilişsel süreç becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 45-54.
- <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/724-published.pdf> 'dan alınmıştır.
- Babacan, T. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel okuma stratejileri ile çoklu zekâ*

- alanları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Sivas.
- Bektaş, M. (2001). *Hayat bilgisi programlarının değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Bektaş, M. (2007a). *Hayat bilgisi dersinde ailelerin çoklu zekâ kuramı hakkında bilgilendirilme biçimlerinin ve öğrencilerin farklı baskın zekâ gruplarında yer almalarının proje başarıları ve tutumlarına etkisi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bektaş, M. (2007b). Hayat bilgisi dersinde ailelerin çoklu zekâ kuramı hakkında bilgilendirilme biçimlerinin öğrencilerin proje başarıları ve tutumlarına etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(14), 9-28. <https://ded.dem.org.tr/gorsel/pdf/ded-14-makale-1.pdf>' den alınmıştır.
- Bektaş, M. & Uzunkol, E. (2015). Hayat bilgisi dersi ve çoklu zekâ alanları: ikinci sınıf öğrenci çalışma kitaplarının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online Dergi*, 14(2), 364-378. <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/1277>' den alınmıştır.
- Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim.* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Binbaşıoğlu, C. (2003). *Hayat bilgisi öğretimi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bölükbaş, F. (2004). *Yansıtıcı öğretimin (Reflective teaching) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ve başarıları üzerindeki etkililiği.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir.
- Burden, R. P. ve D. M. Byrd (2003). *Methods for Effective Teaching.* USA: Pearson Education.
- Bümen, N.T. (2002). *Okulda çoklu zekâ kuramı.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Campbell, B. (1990). Multiple intelligence in the classroom. *New Horizons for Learning On The Beam*, 2 (9), 7.

- Çilenti, K. (1988). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Demir, M. R. (2008). *İstasyonlarda öğrenme modelinin hayat bilgisi dersindeki üst düzey beceri erişimine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (2002). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde planlama ve değerlendirme – öğretmen sanatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dincel, M. (2005). *Öyküleme ve deney tekniğinin fen bilgisi dersinde öğrencilerin kavramsal anlama ve başarılarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- Dinçer Çengeloğlu, G. (2005). *Çoklu zekâ kuramına göre düzenlenen hayat bilgisi dersi öğretim etkinliklerinin öğrenci başarı ve tutumuna etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Bolu.
- Dirik, E. (2015). *Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin çoklu zekâ kuramının uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Tokat.
- Duman, B. (Editör). (2013). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayınları.
- Durie, Ronnie and Gardner, H. (1997). *Mindshift connection: Multiple intelligences. an interview with Howard Gardner*.
- Erdamar, F.S. (2009). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramı ve uygulanmasına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi: Diyarbakır ili örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Elâzığ.

- Erden, M. ve Akman, Y. (1997). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erkuş, A., Sanlı, N., Bağlı, M.T., & Güven, K. (2000). Öğretmenliğe ilişkin tutum ölçeği geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 25(116), 27-33.
<https://toad.halileksi.net/olcek/ogretmenlige-iliskin-tutum-olcegi>'den alınmıştır.
- Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Gannon, M. (2004). *Identifying teachers dominant multiple intelligence and the influence on classroom instruction. immaculata university* (Dissertation thesis). USA.
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences (Second Edition)*. London: Fontana Press.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21. century*. New York, NY: Basic Books.
- Gold, A.W. (2002). *A Case Study Of Teacher's Knowledge And Attitudes Toward Utilization Of Multiple Intelligences In Classroom Practice*. (Doctor Of Education). School Of Education University Of Louisville.
- Gunter, M. A. Estes, T. H. ve Scwab, J. (1999). *Instruction- a models approach (third edition)*. USA: A Viacom Company.
- Gülcan, M. G., Türkeli, Y., Parabakan, F., Şölen, A. ve Albayrak F. (2003). *Türkiye'de ilköğretim (Dünü, bugünü, yarını)*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güngör, F. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin zekâ alanlarına göre çoklu zekâ etkinliklerini uygulama durumlarının belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Zonguldak.
- Gürdal, A., Şahin, F., Çağlar, A. (2001). *Fen eğitimi- ilkeler, stratejiler ve yöntemler*. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.

- Güven, S. (2010). İlköğretim hayat bilgisi dersi ders ve öğrenci çalışma kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 156 (35), 84-95.
<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/97>'den alınmıştır.
- Güven, S. & Kaymakı, S. (2016). *Hayat bilgisi öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Jones, V.F., Jones, L.S. (1982). *Comprehensive classroom management creating positive learning environments*. Massachusetts.
- Kaptan, F. (1999). *Fen bilgisi öğretimi*. Ankara: Anı Yayınları.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kazak, Yürük S., Yürük N., Çakır, Ö., Sungur, S. (1999). Çoklu zekâ kuramı öğretmen rolüne ilişkin görüşler ve düşünceler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı*, 10, 269-274.
- Kılıç, M. (2008). *İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırıcılık programı kapsamında derslerde çoklu zekâ kuramının uygulanmasına yönelik tutum ve görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı, Konya.
- Kılınç, E. & Uygun, M. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimine yönelik öz yeterlik alguları ile bilişötesi farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 1-15.
<https://www.academia.edu> 'alınmıştır.
- Kıroğlu, K. (2011). *En son değişikliklerle yeni ilköğretim programları 1-5. sınıflar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kocaoluk, F. & Kocaoluk M.Ş. (1998). *İlköğretim okulu programı*. İstanbul: Kocaoluk Yayınevi.
- Korkmaz, H. (2001). Çoklu zekâ kuramı tabanlı etkin öğrenme yaklaşımının öğrenci

başarısına ve tutumuna etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*.

<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5237>' dan alınmıştır.

Korkmaz, H. (2004). *Fen ve teknoloji eğitiminde alternatif değerlendirme yaklaşımları*.

Ankara: Yeryüzü yayınevi.

Küçükahmet, L. (2000). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kültür Bakanlığı Dergisi. (1937). *Yeni İlkokul Müfredat Programı*. 20, 161-197.

Mettedal, C. et al. (1998). Attitudes toward a multiple intelligences curriculum. *The Journal of Educational Research*. 91, 115-122.

Millî Eğitim Bakanlığı. (1948). *İlkokul programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (1968). *İlkokul programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim 1. 2. ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2009). *İlköğretim 1. 2. ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara.

<http://talimterbiye.mebnet.net/Ogretim%20Programlari/ilkokul/2010-2011/HayatBilgisi-3.S%C4%B1n%C4%B1f.pdf> den alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). *İlkokul hayat bilgisi dersi (1. 2. ve 3. sınıflar) öğretim programı*. Ankara.

https://kirikkale.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_08/27110255_evra155952884962350592_para1.pdf den alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı (2017). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflar)*. Ankara. <https://bilimakademisi.org/wp-content/uploads/2017/02/Hayat-Bilgisi.pdf> den alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflar)*. Ankara.

<http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018122171428547HAYAT%20B%C4%B0LG%C4%B0S%C4%B0%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%27den%20alınmıştır>.

Obuz, C. (2001). *Çoklu Zekâ Kuramının Hayat Bilgisi Dersinde Öğrenme Sürecine Etkisi*.

(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Özden, Y. (1998). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Yayınları.

Partin, R. L. (1999). *Classroom teachers- survival guide- The center for applied resarch in Education*. USA.

Saban, A. (2003). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitim*. Ankara: Nobel Yayınları.

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

Salmoni, B. A. (2003). Turkish knowledge for modern life: innovative pedagogy and nationalist substance in primary schooling, 1927-50. *Turkish Studies*, 4 (3), 103-144.

Saraç, N.E. (2007). *İlköğretim ve orta öğretim matematik bölümü öğretmen adaylarının çoklu zekâ alanlarının belirlenmesi ve matematik ile öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Balıkesir.

Sargın, T. (2016). *Hayat bilgisi dersi öğrenme ortamlarına çoklu zekâ kuramının müziksel zekâ alanını eklelemek: Bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.

Sarı, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin zekâ alanlarının tercih ettikleri öğretim yöntem ve tekniklerine yansımaları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan

Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Konya.

Sarıkaya, İ., Özgöl, M. & Yılar, R. (2017). Hayat bilgisi öğretimi tutum ölçeğinin

geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online Dergi*, 16, 992-1006.

DOI: 10.17051/ilkonline.2017.330237

Selçuk, Z. (1999). *Gelişim ve öğrenme- eğitim psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Selçuk, Z., Kayılı, H., & Okut, L. (2004). *Çoklu zekâ uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayınları.

Sönmez, V. (2005). *Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Sönmez, V. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Susar Kırmızı, F. (2006). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe öğretiminde çoklu zekâ kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin erişi, tutumlar, öğrenme stratejileri ve çoklu zekâ alanları üzerindeki etkileri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı, İzmir.

Şahin, M. (2009). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze Türkiye’de hayat bilgisi dersi programlarının gelişimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 402-410.
http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt2/sayi8pdf/sahin_mustafa.pdf’den alınmıştır.

Şimşek, S. (Editör). (2014). *Sınıf öğretmenleri ve adayları için hayat bilgisi öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Talu, N. (1999). Çoklu zekâ kuramı ve eğitime yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 164 – 172.
<http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1161-published.pdf>’dan alınmıştır.

Taş, G. (2007). *İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramının öğretimde uygulanmasına ilişkin görüşleri ve tutumları: Niğde ili örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Niğde.

Tay, B. (Editör). (2017). *Etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi*. Ankara: Pegem

Akademi.

- Temur, H. (2004). *Çoklu zekâ kuramını temel alan etkinliklerin hayat bilgisi dersinde öğrenci erişimine ve kalıcılığa etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- TDK. Güncel Türkçe Sözlük. (2020). <http://www.tdk.gov.tr/> 'den alınmıştır. (Erişim Tarihi: 12.05.2020)
- Toth, K. R. (2002). *A study of teachers' perceptions and implementation of multiple intelligences centered instruction in a Connecticut elementary school*. (Unpublished doctoral dissertation). Wilmington University, Wilmington.
- Uçak İşık, E. (2006). "*Maddenin sınıflandırılması ve dönüşümleri*" konusunda çoklu zekâ kuramı destekli öğretim yöntemi'nin öğrenci başarısı, tutumu ve hatırd tutma düzeyine etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Denizli.
- Yalın, H.İ. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Yanpar, T. (2001). İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde çoklu zekâ kuramı etkinlikleri ve çoklu materyal kullanmanın öğrenciler üzerindeki çeşitli etkileri, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 26 (276), 23-30.
- Yavuz, K. E. (2003). *Eğitimde ve öğretimde çoklu zekâ teorisi ve uygulamaları*. Ankara Özel Ceceli Okulları Yayınları.
- Yıldırım, R. (2018). *Sosyal bilgiler dersi demokrasinin serüveni ünitesinde kullanılan konuşma halkası tekniğinin öğrenci akademik başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Ana bilim dalı Sosyal Bilimler Eğitimi Bilim Dalı, Ağrı.
- Yılmaz Kalaycı, İ. (2009). *Fen ve teknoloji dersinde çoklu zekâ kuramı uygulamalarının sınıf öğretmeni görüşlerine göre değerlendirilmesi: Aydın ili örneği*. (Yayımlanmamış

yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana
Bilim Dalı, Aydın.



Ekler

Ek 1: Bursa Uludağ Üniversitesi Etik Kurul Kararı

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI
 (Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)
TOPLANTI TUTANAĞI

OTURUM TARİHİ
30 Kasım 2018

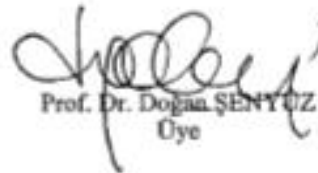
OTURUM SAYISI
2018-10

KARAR NO 2: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı öğrencisi yüksek lisans Ezgi GÜNDÜZ'ün "Farklı Üniversitelerde Öğrenim Gören Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hayat Bilgisi Dersi Öğretimine Yönelik Tutumları ile Çoklu Zeka Kuramı Uygulamalarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak anket sorularının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı öğrencisi yüksek lisans Ezgi GÜNDÜZ'ün "Farklı Üniversitelerde Öğrenim Gören Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hayat Bilgisi Dersi Öğretimine Yönelik Tutumları ile Çoklu Zeka Kuramı Uygulamalarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak anket sorularının, fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğa başvurucuya ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.


 Prof. Dr. Mehmet YÜCE
 Kurul Başkanı


 Prof. Dr. Abantülslim AKDEMİR
 Üye


 Prof. Dr. Doğan ŞENTÜZ
 Üye

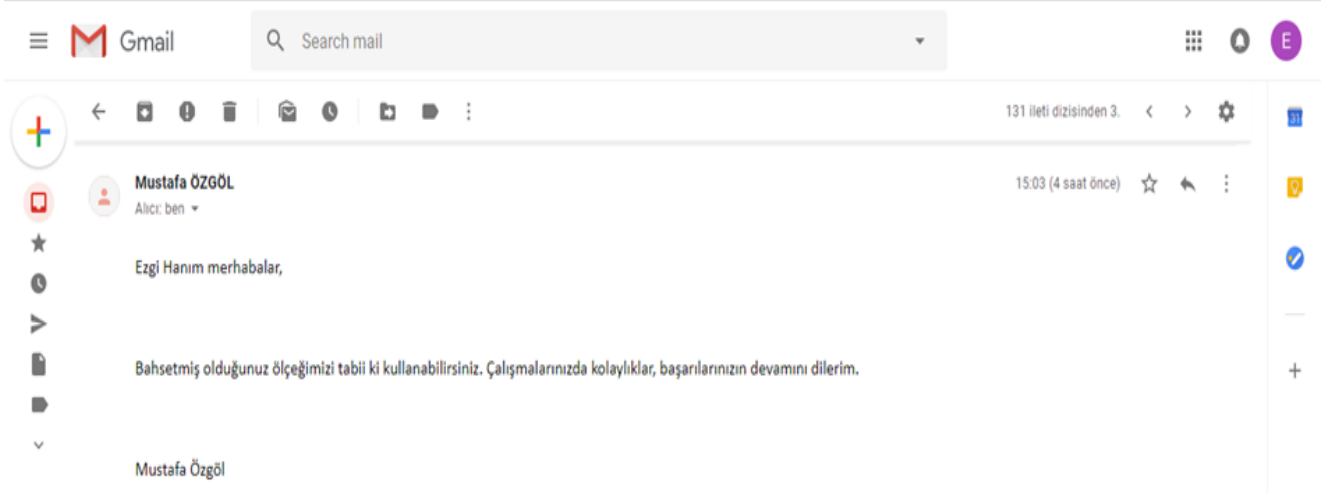
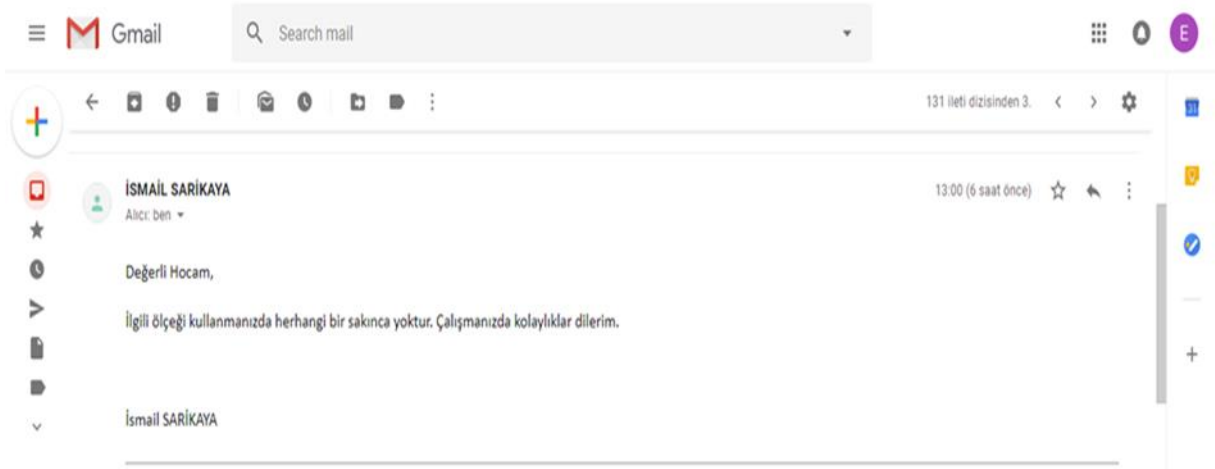
(Katılmadı)
 Prof. Dr. Kemal SEZEN
 Üye

(Katılmadı)
 Prof. Dr. Abdurrahman KURT
 Üye


 Prof. Gülşay GÖĞÜŞ
 Üye


(Katılmadı)
 Prof. Dr. Alev SINAR UĞURLU
 Üye

Ek 2: Hayat Bilgisi Öğretimi Tutum Ölçeği İzni



Ek 3: Çoklu Zekâ Kuramı Tutum Ölçeği İzni

Diğer

 **murat kılıç**
Alıcı: ben


12 Oca 2019 23:25 (21 saat önce) ☆ ↶ ⋮

Değerli meslektaşım

2008 yılında hazırlamış olduğum "İlköğretim Öğretmenlerinin Yapılandırıcılık Programı Kapsamında Derslerde Çoklu Zeka Kuramının Uygulanmasına Yönelik Tutum ve Görüşleri" tezimde yer alan ve Çoklu Zeka Kuramı uygulamalarına yönelik olan "Tutum Ölçeği"ni atıfta bulunarak kullanabilirsiniz ve tez bitiminizde tez ve ölçek sonuçlarınızı gönderirseniz sevinirim

İyi çalışmalar kolay gelsin
iPhone'umdan gönderildi

Murat KILIÇ
Eğitim Uzmanı





Ek 4: Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyet: Kız () Erkek ()

Yaşadığınız yer: İl () İlçe () Köy ()

Öğrenim gördüğünüz üniversite:

- () Ankara Üniversitesi () Eskişehir Anadolu Üniversitesi
 () Ankara Gazi Üniversitesi () İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi
 () Artvin Çoruh Üniversitesi () Kars Kafkas Üniversitesi
 () Bursa Uludağ Üniversitesi () Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
 () Ege Üniversitesi () Trabzon Karadeniz Teknik Üniversitesi

Sınıf düzeyiniz: 1. Sınıf () 2. Sınıf () 3. Sınıf () 4. Sınıf ()

Size hitap ettiğini düşündüğünüz Çoklu Zekâ Alanları:

(Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)

- () Sözel / dilsel zekâ alanı () Mantıksal / matematiksel zekâ alanı
 () Görsel / uzamsal zekâ alanı () Müziksel / ritmik zekâ alanı
 () Bedensel / kinestetik zekâ alanı () Doğacı zekâ alanı
 () Kişilerarası / sosyal zekâ alanı () İçsel / öze dönük zekâ alanı

Hayat bilgisi öğretiminde kullandığınız etkinlikler:

(Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)

- () Okuduklarını anlatmak () Bilmece sormak
 () Resim yaptırmak () Müzik dinletmek, şarkı söyletmek
 () Spor yaptırmak () Doğayı tanıtmak
 () Grup çalışmaları yaptırmak () Bireysel çalışma yaptırmak
 () Diğer

Çoklu zekâ kuramı uygulamalarına yönelik etkinlikler hazırlarken öğrencinizin hangi sınıf düzeyinde olduğunu göz önünde bulundurur musunuz?

- () Evet () Hayır

Çoklu zekâ kuramı uygulamalarına yönelik etkinlikler hazırlarken sadece okulun sosyoekonomik düzeyine uyacak etkinlikleri mi tercih edersiniz?

() Evet

() Hayır

Çoklu zekâ kuramı uygulamalarına yönelik etkinlikler hazırlarken nelere dikkat edersiniz? Önem sırasına göre numaralandırınız.

() Kazanımlara uygun olmasına

() Öğrencilerin yaşına ve sınıf düzeyine

() Öğrencilerin baskın zekâ alanlarına

() Kendi baskın zekâ alanınıza

() Okulun veya çevrenin sosyoekonomik durumuna

() Diğer (.....)

Zekâ alanlarında yetenekli olmadığınız alandaki etkinlikleri uygular mısınız? Ne sıklıkla uygularsınız?

() Evet - Bazen

() Hayır - Hiç

() Evet – Sık sık

Hayat bilgisi öğretiminde en çok kullanılabilirliğini düşündüğünüz yöntem ve teknikler hangileridir? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)

() Anlatım tekniği

() Soru cevap tekniği

() Beyin fırtınası tekniği

() Rol oynama

() İstasyon tekniği

() Örnek olay

() Altı şapkalı düşünme tekniği

() Grup çalışması

() Gezi tekniği

() Gösteri tekniği

() Diğer

Çoklu zekâ kuramı ile ilgili herhangi bir seminere, kursa ya da konferansa katıldınız mı?

() Evet

() Hayır

Çoklu zekâ kuramı konusunda yeterli bilgiye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?

() Evet

() Hayır

Ek 5: Hayat Bilgisi Öğretimi Tutum Ölçeği

Sayın Öğretmen Adayı,

Bu çalışma sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimine yönelik tutumlarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçekte ters maddeler yer aldığından dikkatlice okuyup, size en uygun olan seçeneği işaretlemeniz çalışmadan elde edilecek verilerin kullanımı açısından çok önemlidir. Katkılarınız için teşekkür ederiz...

Maddeler	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Hayat bilgisi öğretimini çok önemli buluyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Hayat bilgisi öğretimi dersinin hayat bilgisi programı okur-yazarlığına olumlu katkı sağladığını düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Hayat bilgisi öğretimi ile ilgili yeni gelişmeleri derslerde uygulamaktan büyük zevk alırım/alacağım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Hayat bilgisi öğretimi dersinin gerekli olduğunu düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Hayat bilgisi dersini kolay öğretebileceğimi düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Hayat bilgisi öğretimi ile ilgili uygulamalar teorik bilgimi geliştirmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Hayat bilgisi öğretimi dersindeki uygulamaların diğer derslerin öğretim becerilerine katkı sağladığını/sağlayacağını düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Hayat bilgisi öğretiminin ciddi bir hazırlık gerektirdiğine inanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Hayat bilgisi dersi anlatmaktan hoşlanırım/hoşlanacağım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Hayat bilgisi öğretimi dersinin hiçbir zaman boş geçmesini istemem/istememedim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Hayat bilgisi öğretimi dersindeki öğrenme strateji-yöntem-teknikleri ilgimi çeker/çekerdi.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Hayat bilgisi öğretimi ile ilgili merak ettiklerimi araştırır ve öğrenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Hayat bilgisi öğretimini planlamaktan zevk alırım/alacağım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

14. Hayat bilgisi öğretimiyle ilgili kaynakları okumaktan büyük zevk alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Hayat bilgisi öğretimi konusunda kişisel gelişimime katkı sağlayacak projelerde gönüllü olarak yer alabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Hayat bilgisi öğretimiyle ilgili plan yaparken zamanın nasıl geçtiğini fark etmiyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Hayat bilgisi öğreteceğimi düşünmek beni sabırsızlandırıyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. Hayat bilgisi dersi öncesinde plan yapmaya geniş zaman ayırırım/ayıracağım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. Saatlerce hayat bilgisi anlatmak zorunda kalsam bile hiç rahatsız olmam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. Hayat bilgisi öğretimi ile ilgili materyal hazırlamaktan zevk alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21. Hayat bilgisi öğretimi için harcanan zamana acıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22. Hayat bilgisi öğretimini sıradan buluyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23. Sürekli hayat bilgisi öğrettiğimi/öğreteceğimi düşündükçe bunalıma giriyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24. Hayat bilgisi öğretmek/öğretecek olmak o kadar da önemsenecek bir durum değildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Ek 6: Çoklu Zekâ Kuramı Tutum Ölçeği

Sayın Öğretmen Adayı,

Bu çalışma sınıf öğretmeni adaylarının çoklu zekâ kuramı uygulamalarına yönelik tutumlarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Her ifadenin karşısında 5 seçenek verilmiş olup bu seçeneklerden size en uygun olanı işaretleyiniz. Bu ölçeği doldurarak yapmakta olduğumuz akademik çalışmaya önemli bir katkıda bulunmuş olacaksınız. Katkılarınız için teşekkürler...

ÇZK: Çoklu zekâ kuramı

TUTUM İFADELERİ	KESİNLİKLE KATILYORUM	KATILYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	HİÇ KATILMIYORUM
1. ÇZK uygulamalarında öğretmenler meslek deneyimlerinin yanı sıra zekâ alanlarına yönelik becerilere de sahip olmalıdır.					
2. ÇZK öğretmenliği rolünü üstlenmeye hazır değilim.					
3. ÇZK Uygulamalarını sadece öğrencileri eğlendirmek için yaparım.					
4. ÇZK uygulamalarında başarılı olmak benim için çok önemlidir.					
5. ÇZK uygulamaları eğlencelidir.					
6. ÇZK hakkında bildiklerimi uygulamaktan çekinirim.					
7. ÇZK ile ilgili makaleleri okumaktan sıkılırım.					
8. ÇZK öğretim etkinliğini artırır.					
9. ÇZK uygulamaları öğretmenlik mesleğini yürütme konusunda cesaretlendiricidir.					
10. ÇZK hakkında öğretmenler bilgilendirilmelidir.					
11. ÇZK uygulamaları ile dersler arası ilişki kurmak daha kolaydır.					
12. ÇZK öğretim araç ve gereçlerini etkili kullanabilmeyi sağlar.					
13. ÇZK öğretim etkinliklerini düzenleyebilme bakımından önemlidir.					
14. ÇZK öğretimin hedeflerine uygun ölçme araçları belirleyebilme ve geliştirebilmeyi sağlar.					

15. ÇZK öğrencilerin yatkın oldukları alanlara daha kolay yönlendirilmesini sağlar.					
16. ÇZK uygulama etkinliklerini hazırlarken sıkılmadan severek yaparım.					
17. ÇZK uygulamaları öğrencilerin geleceğe yönelik hedefler belirlemelerinde etkilidir.					
18. ÇZK'nın eğitimdeki önemini farkındayım.					
19. ÇZK uygulamaları bende derslerde yeni uygulamalar yapma isteği uyandırır.					
20. ÇZK ile ilgili uygulamaları sadece zorunlu olduğum için yaparım.					
21. Derslerde diğer kuramların uygulamalarına göre ÇZK uygulamalarına daha çok zaman ayırırım.					
22. ÇZK uygulamaları ile ders işlemek zaman kaybıdır.					
23. ÇZK uygulamaları için öğretmenler teknolojik gelişmeleri yakından takip etmelidir.					
24. ÇZK dayalı hazırlanan ders planları öğretmenlerin derslerde işini kolaylaştırır.					
25. ÇZK ölçme sonuçlarını öğrencilerin başarısını artırmada kullanabilme bakımından önemlidir.					
26. ÇZK öğrenci başarısını farklı değerlendirme türleri kullanılarak yorumlayabilmeyi sağlar.					
27. ÇZK ile ilgili hiçbir şey ilgimi çekmez.					
28. ÇZK uygulamaları ile işlediğim dersler bana sıkıcı gelmektedir.					
29. ÇZK ile ilgili uygulamaların öğrencilere fayda sağlayacağına inanırım.					
30. ÇZK uygulamaları öğrencilerin tam ve anlamlı öğrenmelerine katkıda bulunmaktadır.					
31. ÇZK okullarımızda uygulanmamalıdır.					
32. ÇZK ile ilgili uygulamalara ilgi duymam.					
33. Derslerin öğretiminde uygulanan kuramların en önemlisinin ÇZK uygulamaları olduğunu düşünüyorum.					
34. Öğrencilerin çoklu zekâ alanlarını belirlemeye çalışmak zaman kaybetmektir.					
35. ÇZK uygulamalarını öğretmenlere tavsiye ederim.					

36. Derslerde yapılan ÇZK uygulamalarının mesleğime katkısı yoktur.					
37. Meslektaşlarımın ilköğretim okullarında yaptıkları ÇZK uygulamaları hakkında bilgi sahibi olmak isterim.					
38. Başkaları ile ÇZK hakkında konuşmaktan hoşlanmam.					
39. ÇZK ile ilgili tartışmalar hoşuma gider.					
40. Derslerde ÇZK uygulamaları konuyu rahatlıkla anlatmamda yeterli olmaktadır.					
41. Eğitim ve öğretimde ÇZK uygulamalarına gereksinim vardır.					
42. ÇZK uygulamaları öğretime ve derse yönelik kararlar alabilmeyi kolaylaştırır.					
43. ÇZK uygulamaları ile ders işlerken kendimi derse veremem.					

ÖZ GEÇMİŞ

Doğum Yeri ve Yılı : BURSA – 1995

Öğr. Gördüğü Kurumlar	Başlama Yılı	Bitirme Yılı	Kurum Adı
Lise	: 2009	2013	Nuri Nihat Aslanoba Anadolu Lisesi
Lisans	: 2013	2017	Artvin Çoruh Üniversitesi
	2016	2017	Uludağ Üniversitesi (Farabi Değişim Programı)
Ön Lisans	: 2014	2018	Anadolu Üniversitesi AÖF

Bildiği Yabancı Diller ve Düzeyi : İngilizce- Çok Az

Çalıştığı Kurumlar	Başlama ve Ayrılma Tarihleri	Kurum Adı
	1. 2016 – 2016 (Bahar Dönemi)	Artvin Karadeniz Bakır İlkokulu
	2. 2016 – 2017 (Güz Dönemi)	Bursa Görükle Akşemsettin İlkokulu
	3. 2017 – 2017 (Bahar Dönemi)	Bursa NOSAB İlkokulu
	4. 2017 – 2018 (Güz Dönemi)	Bursa Özel Final İlkokulu

Katıldığı Yurt içi ve Yurt

Dışı Bilimsel Toplantılar :

Onur Sezer, G., Gündüz, E. (2018). “Farklı Branşlardaki Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Profilleri ile Kişilik Tipleri Arasındaki İlişki” (Sözlü Bildiri), Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi 1. Uluslararası Temel Eğitim Kongresi (UTEK 2018) Bursa/ Türkiye.

Eml

10/07/2020

Ezgi GÜNDÜZ