

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 5. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİ ADİL OLMA
DEĞERİNİN ÖĞRETİMİNDE, ÇOKLU ZEKÂ KURAMININ
UYGULANMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Emine ÇETİN BALCI

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Necmettin KARAKAYA

Ankara

Kasım, 2009

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAY SAYFASI

Emine ÇETİN BALCI ‘nın “İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Adil Olma Değerinin Öğretiminde, Çoklu Zeka Kuramının Uygulanması” başlıklı tezitarihinde, jürimiz tarafından İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı):.....
Üye :
Üye :
Üye :
Üye :

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../20..

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Çağımızda teknolojinin müthiş ilerleyişi, eğitim alanını da etkilemektedir. Geleneksel yöntemlerle öğretim gören çocukları aksine; medya, teknoloji sayesinde eleştiren, çabuk sıkılan, otoriteyi benimsemekte zorlanan bireyler yetişmektedir.

Bu bireyleri eski yöntemlerle eğitim ortamına sokmak oldukça zorlaşmıştır. Bu nedenle eğitim alanında yeni kan arayışları yıllarca sürmektedir. Bu arayışların nokta bulduğu yöntemlerden biri de Çoklu Zekâ Kuramıdır. Bireyleri ayrı ayrı değerlendiren ve onları önemseyen bu yöntem öğrencileri eğitim ortamına zevkle girdiren yöntemlerden biridir.

Yapılan çalışmaların birçoğunun, Çoklu Zekâ Kuramının bilişsel düzeyi arttırmaya yönelik olduğu tespit edilmiştir. Ülkemizde çok az çalışılan bir konu olan değer öğretiminde, Çoklu Zekâ Kuramının etkisini ortaya koymak amacıyla böyle bir çalışma yapılmıştır.

Bu tezin yapılış aşamasında başlangıçtan bitimine kadar her türlü yardım, katkı ve önerileri ile bana destek olan değerli danışmanım Yrd. Doç. Dr. Necmettin Karakaya'ya, yüksek lisans ders döneminde derslerini aldığım bütün hocalarıma teşekkür ediyorum. Burada isimlerini sayamadığım ama akademik ve moral desteğini esirgemeyen herkese teşekkür ediyorum. Bu günlere gelmemde hiçbir fedakârlıktan kaçınmayan annem, babam, kardeşlerime ve anneanneme teşekkür ediyorum. Bu çalışma süresince desteğini esirgemeyen eşim Murat Balcı'ya teşekkür ediyorum.

Emine ÇETİN BALCI

ÖZET

İLKÖĞRETİM 5. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİ ADİL OLMA DEĞERİNİN ÖĞRETİMİNDE, ÇOKLU ZEKÂ KURAMININ UYGULANMASI

ÇETİN BALCI, Emine

Yüksek Lisans, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Necmettin KARAKAYA

Kasım-2009, 112 Sayfa

Bu araştırmada; İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi değer eğitiminde, çoklu zekâ kuramına göre hazırlanan eğitim durumlarıyla, geleneksel öğretim yöntemiyle verilecek eğitim durumlarının, öğrencilerin seçilen değere ilişkin görüşlerine ve değeri içselleştirmelerine yaptığı etkiyi karşılaştırmak amaçlanmıştır. Bu amaçla, değer olarak “Adil Olma” değeri seçilmiştir.

Araştırmanın örneklemini, 2008-2009 öğretim yılında Kırıkkale ili merkez ilçede yer alan resmi ilköğretim okulları arasından seçkisiz örnekleme yoluyla seçilen Mustafa Necati İlköğretim Okulu ve Tınaz İlköğretim Okulu’nda okuyan beşinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur.

Araştırmada; ön test, son test kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Araştırmanın problemine ilişkin veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen “Adil Olma Ölçeği” ve “Görüş Alma Formu” na verilecek öğrenci cevaplarının toplanmasıyla elde edilmiştir.

Araştırmada; Adil Olma Ölçeği’nin verilerinin çözümlenmesinde, aritmetik ortalama, frekans ve standart sapma; öğrencilerin araştırmacının sorduğu sorulara verdikleri cevapların çözümlenmesinde ise verilen dokümanlar içerik analizine tabii

tutulmuştur. Adil Olma Ölçeği ve dokümanların analizinde, deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test ve son test için bağımlı gruplarda “t” testi uygulanmıştır. Deneysel işlemin etkili olup olmadığı iki grubun ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması ile belirlenmiştir. Bu karşılaştırmada alınan iki ortalama arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı bağımsız gruplarda “t” testi ile sınıanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Değer Eğitimi, Çoklu Zekâ Kuramı.

ABSTRACT

THE İMPLEMENT OF MULTİPLE İNTELLIGENCE THEORY ON THE TEACHİNG OF JUSTNESS VALUE İN PRİMARY EDUCATİON 5th GRADE SOCİAL SCIENCES COURSE

ÇETİN BALCI, Emine

Primary Education, Classroom Teaching Department

Supervisor: Assistant Prof. Dr. Necmettin KARAKAYA

2009, Ankara

In this study, the aim is while giving justness value in 5th grade social science course, comparing traditional teaching method education conditions with education conditions prepared according to Multiple Intelligence Theory in terms of students' effect on the content information related to chosen value and internalization of the value. For this aim "Being Just" value is chosen.

The participants of the study are 2008-2009 education year 5th grade students of Mustafa Necati Primary Education School and Tınaz Primary Education School, government schools of Kırıkkale.

In the study, pre-test post-test design was used. The data related to the problem of the study were gained from the participants with the Justness Instrument and Opinion Taking Form developed by the researcher.

In the study, in the analysis of the data gathered with Justness Instrument mean, frequency, and standard deviation were used. The answers of students that were given to

the researcher's questions were analyzed with content analysis. In analysis of Justness Instrument and documents the pre and post-test given to the control and experiment groups, t test was used. To see whether the experimental process worked or not pre and post test results will be compared. In this comparison one way variance analysis is used.

Key Words: Social sciences, value education, multiple intelligences theory.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAY SAYFASI.....	ii
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR LİSTESİ	xii

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi.....	4
1.3. Araştırmanın Amacı.....	4
1.4. Alt Problemler.....	4
1.5. Araştırmanın Önemi.....	4
1.6. Sayıtlar.....	5
1.7. Sınırlılıklar.....	5
1.8. Tanımlar.....	5
2. KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	6
2.1.1. Zeka.....	6
2.1.2. Çoklu Zeka Teorisi.....	9
2.1.3. Çoklu Zeka Teorisinin İlkeleri.....	13
2.1.4. Çoklu Zekâ Alanları.....	15
2.1.4.1. Sözel-Dilsel Zeka	15
2.1.4.2. Mantıksal-Matematiksel Zeka	17
2.1.4.3. Görsel-Uzamsal Zeka.....	18
2.1.4.4. Müziksel-Ritmik Zeka	19
2.1.4.5. Bedensel-Kinestetik Zeka.....	21

2.1.4.6. Sosyal-Bireylerarası Zeka.....	22
2.1.4.7. İçsel-Kişisel Zeka.....	23
2.1.4.8.Doğacı Zeka.....	24
2.1.5.Çoklu Zeka Alanlarının Belirlenmesinde Kullanılan Teknikler.....	27
2.1.6. Değer.....	31
2.1.7. Değer Eğitimi.....	33
2.1.8. İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Değer Eğitimi.....	38
2.2. İlgili Araştırmalar.....	42
2.2.1 Yurt İçinde Yapılmış İlgili Araştırmalar.....	42
2.2.2.Yurt Dışında Yapılmış İlgili Araştırmalar.....	53
3. YÖNTEM.....	56
3.1.Araştırma Modeli.....	56
3.2. Çalışma Evreni.....	56
3.3. Veri Toplama Araçları.....	57
3.3.1. Çoklu Zeka Ölçeği.....	57
3.3.2. Adil Olma Ölçeği.....	57
3.3.3. Görüş Alma Formu.....	61
3.4. Uygulama ve Verilerin Toplanması.....	61
3.5. Verilerin Analizi.....	64
4. BULGULAR ve YORUM.....	66
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	66
4.2. İkinci ve Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	69
4.3. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	74
5. SONUÇLAR ve ÖNERİLER.....	81
5.1. Sonuçlar.....	81
5.2. Öneriler.....	82
KAYNAKÇA.....	84

EKLER	90
Ek-1: Öğrenciler için Öğretmen Tarafından Doldurulan “Çoklu Zekâ Alanları Gözlem Formu” Örneği Çoklu Zekâ Alanları Gözlem Formu.....	90
Ek-2: Öğrencilerin Kendileri İçin Doldurdıkları “Çoklu Zekâ Alanları Gözlem Formu” Örneği.....	94
Ek-3: Adil Olma Ölçeği.....	99
Ek-4: Görüş Alma Formu.....	101
Ek-5: Çoklu Zeka Kuramına Göre Değer Eğitimi Gruplarda, Zeka Alanlarına Göre İşlenen Etkinlikler.....	102
Ek-6: Araştırma İçin Alınan İzinler.....	117

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Eski ve Yeni Zeka Anlayışlarının Karşılaştırılması.....	9
Tablo 2. Çoklu Zeka Boyutları.....	26
Tablo 3. Sosyal Bilgiler Programının Değerlerinin Sınıflara ve Öğrenme Alanlarına Dağılımı.....	41
Tablo 4. Alt %27 ve Üst %27'lik Gruplar için T-testi Sonuçları.....	59
Tablo 5. Faktör Analizi Sonuçları	60
Tablo6. Adil Olma Ölçeği İç Tutarlılık Testi Sonuçları	61
Tablo 7. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve Geleneksel Yöntemle Öğrenme Gruplarının “Adil Olma Ölçeğine” İlişkin Ön Test-Son Test Ölçümlerinin Karşılaştırılması.....	67
Tablo 8. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve Geleneksel Yöntemle Öğrenme Gruplarının “Adil Olma Ölçeğine” İlişkin Ön Test Ölçümlerinin Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	68
Tablo 9. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve Geleneksel Yöntemle Öğrenme Gruplarının “Adil Olma Ölçeğine” İlişkin Son Test Ölçümlerinin Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	69
Tablo 10. Çoklu Zeka Gruplarının “Adil Olma Ölçeğine” İlişkin Ön Test ve Son Test Ölçümlerinin Karşılaştırılması (t-testi).....	71
Tablo 11. Kontrol Grubu ve Deney Grubu Öğrencilerinin Uygulama Öncesinde ve Uygulama Sonrasında “Adil Olmak Nedir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların İçerik Bilgisi Analiz Sonuçları.	75
Tablo 12. Kontrol Grubu ve Deney Grubu Öğrencilerinin Uygulama Öncesinde ve Uygulama Sonrasında “Adil Olmaya Örnek Davranışlar Yazar mısınız?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların İçerik Analizi Sonuçları	77
Tablo 13. Kontrol Grubu ve Deney Grubu Öğrencilerinin Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası “Adil Olma Durumunu Olumsuz Etkileyen Davranışlar Sence Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların İçerik Analizi Sonuçları.....	79

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt. : Aktaran

ÇZK : Çoklu Zekâ Kuramı

SPSS : Statistical Package For Social Science

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlerine, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, araştırmanın sayıltılarına, araştırmanın sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişmeyi oluşturma sürecidir (Ertürk, 1984; 12). Eğitimin bu tanımına göre, istendik davranışların, bireyin kendi yaşantısı yoluyla, çevreyle etkileşimi sonucunda meydana getirmesi gerekmektedir. Eğitim, bireyde geçerli öğrenmelerin oluşturulmasıyla gerçekleşmektedir. Eğitime kısaca, istendik öğrenmeleri oluşturma süreci demek de mümkündür. Eğitim ister kasıtlı olarak okullarda yapılsın (formal eğitim), isterse gelişigüzel bir biçimde bireyin içinde yaşadığı tüm çevrede yapılsın (informal eğitim), sadece istendik nitelikte davranış değişmelerinin oluşturulmasını yani geçerli öğrenmeleri kapsar. Çevreden öğrenilen kopya çekme, yalan söyleme, hırsızlık vb. davranışlar ise istenmedik nitelikteki davranışlardır ve eğitimin hatalı yan ürünü olarak ortaya çıkabilirler. Eğitimcilerin amacı; eğitim sürecinde geçerli öğrenmeleri sağlamak, istenmedik hatalı yan ürünleri en aza indirmek, hatta yok etmektir (Senemoğlu, 2005; 86).

Tarih boyunca, bilinen en eski uygarlıklarda bile bu konuda sorunların olduğu ve bu sorunların çözümü için bir yol gösterici arandığı bilinmektedir. Eğitim bu görevi üstlenmiştir. Geçmişten günümüze, çocuk yetiştirmede toplumların kendi kültürlerinin gereği olan birtakım kuralları oluşturduğu bilinmektedir. Bu kuralların bazıları zamanımıza kadar ulaşarak günümüz eğitimini etkiler.

Eğitim, her toplumun kültürünün ayrılmaz parçası olarak toplumda var olan sosyal kurumlar, gelenekler, örf ve adetler tarafından biçimlendirilmiş olup, bu kuralların bir kuşaktan öbürüne aktarılarak toplumun kültürünün devamını sağlar. Her birine verilen önem, toplumlardan toplumlara değişmesine rağmen ortak bir kotada toplanabilen ve adına “değer” dediğimiz bu inançları eğitim yoluyla nesillerden nesillere aktarmaktayız (Akboy, 2005; 21).

Sosyal bir varlık olan insan, toplum içerisinde yaşamak ve içinde yaşadığı toplumun değerlerini, inançlarını, davranış biçimlerini dikkate almak zorundadır. Sosyal yaşama uyum hayat boyu devam eden bir süreçtir. Bu süreç, bireyin hem sosyal bir varlık olabilmesini hem de toplumun sürekliliğini sağlamaktadır. Sosyalleşme ile bireyler temel davranış yollarını öğrenmekte, belli idealler edinmekte ve toplumsal değerleri kazanmaktadır.

Toplumsal kültürü oluşturan inançlar, fikirler ve normlar sisteminin her biri, birer değer olarak nitelendirilmektedir. Temel sosyal değerler, tüm insanlığı ilgilendirmesi bakımından evrenseldir. Değerlerin, evrensel rollerinin yanı sıra, çeşitli toplumlar ve uluslar açısından algılanma durumlarına bağlı olarak ulusal değer olarak adlandırılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, evrensel değerleri, tüm dünyayı ve insanlığı ilgilendiren değerler; ulusal değerler ise belli uluslara ilişkin, o ulusun duygularını ifade eden değerler biçiminde ifade etmek mümkündür. Her ulusun sıkı sıkıya bağlı olduğu ve uğruna fedakrlıklara hazır bulunduğu, ulusları ulus yapan değerler evrensellikten çok, o ulusa ait özellikleri bildirdiğinden ulusal değerler olarak karşımıza çıkmaktadır (Evin ve Kafadar, 2004; 294).

Temel insan değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek aile, toplum ve okulun başlıca misyonları arasındadır. Bu perspektiften hareketle okulların temel iki amacından bahsetmek yanlış olmaz: Akademik açıdan başarılı ve temel değerleri benimsemiş bireylerin yetiştirilmesi (Ekşi, 2003; 79).

Okulların önemli görevi, kültür aktarımında okul programında açık olarak belirtilen veya belirtilmeyen değerleri öğretmek, öğrencileri belirlenen kurallar doğrultusunda disipline etmek, ahlaki gelişimine katkıda bulunmak ve karakterini olumlu yönde etkilemektir (Akbaş ve zdemir; 2007).

Değer eğitimi savunucuları öğretmenlerin ve okulların yıllardır değer eğitimi yükümlülüklerini yerine getirmekten uzak olduklarını ve okullarda karaktere ilgi gösterilmemesinin gençlerde şiddet, uyururucu kullanım ve benzeri sorumsuz

davranışların yayılması şeklinde tezahür eden ahlâkî bir yozlaşmaya neden olduğunu iddia ederler (Milson ve Ekşi, 2003; 100).

Toplumsal açıdan değer değişimi ise sosyal ve kültürel değişimi doğurmaktadır. Değer değişimleri bazen toplumları, üretim biçimini, hatta çağları değiştiren niteliklerle kendini gösterebilmektedir. Buradan da anlaşılacağı üzere değer eğitimi hem şimdimizi hem geleceğimizi biçimlendirebilir (Sarı, 2005; 77). Toplumlar için bu kadar önemli değer eğitimi, çocuklara verilirken en etkili yöntemler seçilmeli ve bu konuda oldukça hassas olunmalıdır.

Yeni eğitsel yöntemlerden biri olan Çoklu Zekâ Kuramı 20 yy. da Howard Gardner tarafından ortaya atılan bir kuramdır. Çoklu Zekâ Kuramına göre insan beyni, sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, müziksel-ritmik, görsel-uzamsal, içsel, kişilerarası, doğa ve bedensel-kinestetik zekâ alanlarını içermektedir. Geleneksel eğitim bunlardan ilk ikisini, yani sayısal ve sözel olanı dikkate almaktadır. Çoklu Zekâ Kuramı zekaya ilişkin geleneksel anlayışların eksikliklerini vurgulamaktadır (Selçuk, Kayılı, Okut; 2002).

Howard Gardner' ın yaptığı çalışmaların temelinde farklı bireysel özelliklere sahip öğrenciler için aynı sınıfta nasıl daha etkili bir öğrenme-öğretme ortamı düzenlenebilir düşüncesi yatmaktadır (Bektaş 2007, 28).

Nöro-psikolog Howard Gardner, insan zekâsının geniş yelpazesini görmezden geldiğimiz ve çocukları büyük yeteneklerin fark edilmediği bir sisteme yerleştirerek onlara büyük bir haksızlık yapıldığı görüşündedir (Yavuz, 2004; 13).

Çağdaş eğitim anlayışının bir ilkesi olan “eğitimde fırsat ve imkan eşitliği,” yoksullara eğitim imkanı sunmanın da ötesinde daha geniş bir anlam kazanarak, bireylere ilgilerini, yeteneklerini ve zekâlarını optimum düzeyde geliştirme fırsatının verilmesi olarak algılanmaktadır. Dolayısıyla, denilebilir ki, günümüz okulları bireylerin sahip oldukları ilgileri, yetenekleri ve potansiyelleri ortaya çıkarabildiği ve onları geliştirebildiği ölçüde eğitimde fırsat ve imkân eşitliği sağlanmış olacaktır (Saban, 2000: 35).

Kendi ilgileri, yetenekleri dikkate alınarak yapılacak bir eğitimde öğrenciler daha aktif olacak, eğlenerek daha kalıcı bilgiler elde edeceklerdir.

Bu araştırma, Çoklu Zekâ Kuramına dayalı etkinliklerle yapılan değer eğitiminin, öğrencilerin bu değeri içselleştirmesine etkisini belirlemeyi ve verilen değere ilişkin öğrenci görüşlerini ortaya koymayı hedeflemektedir.

1.2. Problem Cümlesi

İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi adil olma değerinin öğretiminde, Çoklu Zeka Kuramının etkisi nedir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi adil olma değerinin öğretiminde, Çoklu Zekâ Kuramına göre geliştirilen eğitim durumunun, öğrencilerin adil olma değerine ilişkin görüşlerine ve değeri içselleştirmesine etkisini ortaya koymaktır.

1.4.Alt Problemler

- 1.Çoklu Zeka Kuramına göre değer eğitimi verilen sınıf ile geleneksel öğretim yapılan sınıf arasında adil olma değerini içselleştirmeleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Adil olma değerini içselleştirme boyutunda, hangi zekâ türü daha baskındır?
- 3.Adil olma değerini içselleştirme boyutunda, hangi zekâ türü daha az baskındır?
4. Adil olma değerine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

1.5.Araştırmanın Önemi

Çocuklara aileden başlayarak verilen değerler okul ortamında planlı bir şekilde devam eder. Öğrenciler birçok değer içerisinden, seçimler yaparlar ve kendi değer sistemlerini geliştirirler. Seçtikleri değerler karakter gelişiminin bir parçasıdır. Bireyler bu değerleri ile toplumun şu anını ve geleceğini etkilemektedirler.

Literatürde Çoklu Zekâ Kuramı ile ilgili birçok alanda çalışmalara rastlanılmasına rağmen, değer eğitimi konusunda bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Bu çalışma, Çoklu Zeka Kuramının değer eğitimi üzerindeki etkisini, seçilen değere ilişkin baskın zeka gruplarını belirlemek ve eğitimcilere bu konuda ışık tutmak açısından önemlidir.

Ayrıca araştırmanın sonuçlarının, bundan sonra yapılacak bilimsel çalışmalara konu belirleme açısından ilham vereceği ve tartışma alanı açacağı umulmaktadır.

1.6.Sayıtlılar

Bu araştırma şu sayıtlılara dayanmaktadır:

- 1.Literatür tarama yoluyla elde edilen bilgilerin doğru olduğu kabul edilmiştir.
- 2.Deney grupları ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin dersi öğrenmeye yönelik ilgileri eşittir.
- 3.Deney ve kontrol grubundaki çalışmalarda öğrenme ve öğretme sürecinin gerekleri öğretmen tarafından yerine getirilmiştir.
- 4.Kontrol altına alınamayan değişkenler tüm grupları aynı oranda etkilemiştir.
- 5.Araştırmanın yöntemi amaca uygundur.
6. Değerlendirme amacıyla kullanılan ve öğrenciler tarafından yazılan “Görüş Alma Formunda ve Adil Olma Ölçeğinde” öğrencilerin görüşlerini içtenlikle yansıttıkları kabul edilmektedir.

1.7.Sınırlılıklar

Araştırma;

- 1.Kırıkkale ili Merkez ilçesinde yer alan resmi ilköğretim okulları ve bu okullarda okuyan beşinci sınıf öğrencileri ile sınırlıdır
2. Araştırma, 2008-2009 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
3. Araştırma “Adil Olma” değeri ile sınırlıdır.
- 2.Araştırmanın yapıldığı tarihte Çoklu Zekâ Kuramında sekiz zekâ türü olması nedeniyle çalışma bu zekâ türleri ile sınırlıdır.
- 3.Çoklu Zekâ Kuramına göre hazırlanmış plan, etkinlik, materyaller ve geleneksel yöntemlere göre hazırlanmış eğitim-öğretim ortamı ile sınırlandırılmıştır.
- 4.Araştırma veri toplama araçlarının geçerliliği ve güvenilirliği ile sınırlıdır.

1.8.Tanımlar

Çoklu Zeka Kuramı: Gardner’ın insanlarda tek bir zeka olmadığını, bireylerde birbirinden farklı sekiz yetenek alanı olduğunu savunduğu kuramdır (Selçuk, 2002; 3).

Değer: Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü; bir şeyin sahip olduğu kıymet; yüksek ve yararlı nitelikdir. Türkçede ‘karşılık olma’yı dile getiren değmek kökünden türetilmiştir (Arslan ve Yaşar, 2003).

2. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yurt içinde ve yurt dışında zekâ, Çoklu Zekâ Kuramı, zekâ alanları ve özellikleri, çoklu zekâ alanlarını belirleme yöntemleri, değer ve değer eğitimi ile ilgili literatür yer almıştır.

2.1.KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1.1.Zekâ

Zekânın ne olduğu konusu, geçmişten günümüze kadar birçok eğitimcinin merak ettiği konuların başında gelmektedir. Eğitimciler, kendilerine göre tanımlar öne sürmüşlerdir. Zekâ konusunda farklı boyutlarda düşünülmüş, araştırmalar bu konu üzerindeki yoğunlaşmıştır.

İbn-i Sina'ya göre zekâ, hem öğrenme sürecinden ayrı hem de dış dünyadan gelen algıların insana verdiği bilgiyi öğrenmeyle ortaya çıkmaktadır. Aklın, makul karşısında kuvvet halinde olması demek, onu anlamaya elverişli olması demektir (Selçuk, 2004; 2).

Zekâ ile ilgili ilk akla gelenlerden biri de Spearman'dır. Spearman 1927'de zekâyı iki faktör kuramı ile tanımlamıştır. Buna göre zekâ, her türlü zihin etkinliğinde rol oynayan veya ihtiyaç duyulan zihinsel enerji olan genel faktörlerden (g faktörü) ve belirli bir zihin etkinliğinde rol oynayan veya ihtiyaç duyulan zihin gücü olan özel faktörlerden (s faktörü) oluşmuştur. Thorndike, Spearman'ın g faktörünü reddeder ve zekânın birbirinden ayrı faktörlerden meydana geldiğini belirtir. Buna göre faktörler birbirinden bağımsızdır, genel bir zekâ yoktur; zekâ değil, zekâlar vardır. Bu faktörler 1) Kelime anlamı, 2) Aritmetik akıl yürütme, 3) Kavrama, 4) İlişkileri görsel algılamadır. Thorndike zekâyı üçe ayırır: Soyut zekâ, sosyal zekâ, mekanik zekâdır (Bümen, 2002; 2).

Piaget, geleneksel zekâ görüşüne karşı çıkmış, zekânın zekâ testinden alınan puan olmadığını belirtmiştir. Zekâyı, zihnin değişme, kendini yenileme gücü olarak tarif etmiş ve zekaya gelişimsel açıdan yaklaşmıştır. Ayrıca, çocukların ilkel zihin yapısına sahip küçük yetişkinler olmadığını belirtmiştir (Selçuk, 2004;3).

Sternberg'e göre zekâ farklı bileşenlerden oluşur. Sternberg, bireyin iç ve dış dünyası ile deneyimlerinin zekâsıyla ilişkili olduğunu savunmaktadır. Sternberg' in yaptığı zekâ tanımında zekânın sürekli gelişen bir yapıya sahip ve sürece dayalı bir kavram olduğunu görmekteyiz. Sternberg zekâyı, bireyin zihinsel olarak kendi kendini yönetmesi şeklinde tanımlamıştır. Sternberg'in triarşik kuramı bileşimsel bağlamsal ve deneyimsel üç alt alan içermektedir. Bileşimsel alanda bireylerin zekice davranışlar geliştirirken kullandıkları süreç ve yapıları içeren iç dünyasını kapsamaktadır. Bağlamsal alan, kişinin çevresel etkenleri değerlendirmede kullandığı süreçleri ve dış dünyasını kapsamaktadır. Deneyimsel alan ise bireyin deneyimlerinin iç ve dış dünyasıyla kurduğu ilişkilerini içermektedir (Ay,2003).

Zekâyla ilgili geleneksel yaklaşım tekil bir özellik gösterir ve bu anlayış da çeşitli güçlükler yaratır. Örneğin günlük yaşamda IQ testinde doğru cevaplar veren bir kişi çevresindekilerle iletişim problemi yaşayabilir ya da çok başarılı bir müzisyen bu testten çok düşük bir puan alabilir. Başka bir deyişle, dünyadaki zeki ya da yetenekli bireyleri belirleyebiliriz. Ancak bu beceriler bir teste sığmayacak kadar karmaşıktır. Gerçekte de insanların yaşamda pek çok etkinlik yürüttüğünü görünce, “zekâ” olarak tanımlanabilecek daha pek çok özelliğin var olup olmadığını düşünmeye başlarız. Kısacası insan performansı çok karmaşıktır. Tekil boyutlu düşünüldüğünde ve ölçüldüğünde çok sınırlı bilgi verir. Bu nedenle dünya üzerinde gösterilen beceri ve performansları -ki çok karmaşıktır- yansıtan bir zekâ kuramına ihtiyaç vardır (Bümen, 2002; 4).

Günümüzde çocuklar ve yetişkinler için kullanılan birçok zekâ testi vardır. Bunlardan bazıları şunlardır;

I. Wechler Testi: Sözel ve performans yeteneğini ölçen on alt testten oluşur. Zekâ ve yeteneği ölçen bir kâğıt kalem testidir.

II. Gessel Testi: Okul öncesi dönemdeki çocuklar için kullanılır.

III. Leiter Performans testi: 2-18 yaşları arasındaki çocuklara uygulanır. Çocukların genel yeteneklerini, el göz koordinasyonu, hareketel ve yerel ilişkileri kavramasını ölçme amacıyla kullanılır (Akboy, 2005; 136).

Zekâ testleri dayandıkları kuramlarla sınırlı oldukları için bireyin zekâ düzeyi hakkında kesin sonuçlar veremez. Zaten ölçme aracıyla, denekle ve uygulamacıyla ilgili birçok etmen ölçme sonuçlarını etkiler. Zekâ testlerinde dikkat edilmesi gereken önemli bir etken de zekâ testinin kültürel değerlerden etkilenmesidir. Farklı toplumlar ve kültürler için zekâ testleri ve bu testlerden alınacak sonuçlar farklılık göstermektedir. ABD’ de geliştirilen zekâ testlerin orta sınıftan beyaz çocuklar temel alınarak hazırlanmasının, çeşitli azınlık kültürlerinden ve düşük gelir katmanlarından çocuklar için geçerli olamayacağı belirtilerek, testler eleştirilmektedir. Araştırmacılar testleri kültürel açıdan yansız bilimsel ve nesnel hale getirmeye yönelik girişimlerden sonuç alamamışlardır (Bümen, 2004; 3).

Gardner, insan zekâsının objektif bir şekilde ölçülebileceği tezini savunan geleneksel anlayışı eleştirerek zekânın tek bir faktörle açıklanamayacak kadar çok sayıda yetenekleri içerdiğini ileri sürmektedir. Gardner, zekâyı, bir kişinin bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme kapasitesi, gerçek hayatta karşılaştığı problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisi ve çözüme kavuşturulması gereken yeni veya karmaşık yapıları keşfetme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Saban, 2002;5).

Thurstone’ a göre zihinsel farklılıklar “g” faktöründen değil, birbirinden farklı ve bağımsız yedi faktörden ileri gelir. Bunlar; sözel kavram, sözel akıcılık, sayısal yetenek, tümevarımsal muhakeme, bellek, uzaysal düşünme ve algı hızıdır (Selçuk, 2004; 3).

Howard Gardner, bilim adamlarının ve kültürlerinin; zekâyı çok kısıtlı olarak ele aldıklarını, zekânın bir veya birkaç faktörden çok daha fazlasını içerdiği, sekiz farklı zekânın bulunduğunu ileri sürmüştür (Yavuz, 2004; 8, 9).

Gardner’a göre insanlarda tek bir zekâ yoktur. IQ ve zekâ testleri sadece sözel, mantıksal ve matematiksel yetenekleri ölçmektedir. Oysa Gardner’a göre bireylerde birbirinden farklı 8 zekâ alanı vardır.

Gardner’ın zekâ tanımı daha çok yeteneğin tanımı olmaktadır. Gardner kendisine yöneltilen “Zekâyı nasıl tanımlarsınız?” sorusunu; “Bir problemi çözme yeteneği veya belirli bir şekilde bir ürün oluşturmaya değer veren bir kültür

bulduğumuz sürece, bu yeteneğin zeka olarak değerlendirilip değerlendirilmeyeceğini düşünürüm.” şeklinde yanıtlamıştır (Chechley; 2000).

Görüldüğü gibi, zekâ konusunda bilim adamlarının farklı görüşleri bulunmaktadır. Bütün bu görüşlerin ortak noktaları ise zekâyı iki türlü bakış açısından incelemiş olmalarıdır. Bunlar, eski anlayışa göre zekâ ve yeni anlayışa göre zekâdır.

Bütün zekâ anlayışları, Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Eski ve Yeni Zekâ Anlayışlarının Karşılaştırılması

ESKİ ANLAYIŞ	YENİ ANLAYIŞ
1-Zekâ doğuştan kazanılır, sabittir ve bu nedenle de asla değiştirilemez.	1-Bir bireyin kalıtımla birlikte getirdiği zekâ kapasitesi iyileştirilebilir, geliştirilebilir, değiştirilebilir.
2-Zekâ, niceliksel olarak ölçülebilir ve tek bir sayıya indirgenebilir.	2-Zekâ, herhangi bir performansta, üründe veya problem çözme sürecinde sergilenir.
3-Zekâ tekildir.	3-Zekâ, çoğuldur ve çeşitli yollarla sergilenebilir.
4-Zekâ, gerçek hayattan soyutlanarak (yani, belli zeka testleri ile) ölçülür.	4-Zekâ, gerçek hayat durumlarından veya koşullarından soyutlanamaz.
5-Zekâ, öğrencileri belli seviyelere göre sınıflandırmak ve onların gelecekteki başarılarını tahmin etmek için kullanılır.	5-Zekâ, bireylerin sahip oldukları gizli güçlerini veya doğal potansiyellerini anlamak ve onların başarmak için uygulayabilecekleri farklı yolları keşfetmek için kullanılır.

(Purtul, 2006;11).

2.1.2.Çoklu Zekâ Teorisi

XX. yüzyılda eğitim ve buna bağlı olarak zekâ üzerine yapılan çalışmalar önem kazanmıştır. Zekânın ne olduğu ve niteliği üzerine yapılan araştırmalar öğrenme etkinlikleri üzerinde yoğunlaşmaya başlayınca insanların ilgilerine, ihtiyaçlarına göre oluşturulan eğitim modelleri, öğretme-öğrenme stratejileri çeşitlenmeye başlamış, yeni yaklaşım ve kuramların doğmasına sebep olmuştur. Bu amaçla yapılan, Holt (1967) “Çocuklar Nasıl Öğrenir?” (How Children Learn), Hilgard (1948) “Öğrenme

Kuramları” (Theories of Learning), Bloom’un (1976) çalışmaları, Ned Hermann’ın geliştirmiş olduğu dört çeyrekli beyin başatlığı modeli vb. araştırmalar Gardner’in ÇZK’nin ortaya çıkmasını hazırlamış ve temellendirmiştir (Nacakcı, 2006: 11).

Amerikalı Psikolog Howard Gardner 1983 yılında çocuklar ve beyin hasarlı yetişkinler üzerinde çalışırken insan düşüncesi ve bilişe ilişkin bazı sentezlere varmıştır. Bu süreçte Jean Piaget’in öğretilerini temel almış ve Piaget’den çok etkilenmiştir. Kendisi, insanın farklı yetenekleri olduğuna inanmış, fakat kitabının daha fark edilebilir olmasını sağlamak için “çoklu zekâ” (multiple intelligences) kavramını kullanmaya karar vermiştir. Burada “çoklu” sözcüğü bilinmeyen sayıda birbirinden farklı ve bağımsız yetenekleri anlatmaktadır. Bu yetenekler, müzik zekâsından, kendini anlamaya yönelik zekâyâ kadar geniş bir alanı oluşturmaktadır (Akboy,2005; 227).

Nöropsikoloji ve gelişim uzmanı Gardner, geleneksel zekâ anlayışını inceledikten sonra, 70’li ve 80’li yıllarda bireylerin bilişsel kapasitelerini araştırmaya başlamıştır. Boston Üniversitesindeyken yeteneklerin örüntüsünü anlamaya, bilişsel ya da duyuşsal yeteneklerini kaybeden kişilerin bu durumlardan nasıl etkilendiğini belirlemeye çalışmıştır. Aynı zamanda Harvard Üniversitesinde “Project Zero” adlı projede normal ve üstün yetenekli çocuklarla ilgili araştırmalar yapmış, bilişsel yeteneklerin gelişimini incelemiştir. Bu çalışmalar sırasında psikometrik bakış açısıyla açıklanamayan farklı bir şeyler gözlediğini fark etmiş ve insan beyninin bilinmeyen sığırlarla kaplı olduğunu, bir kişinin bir alandaki üstünlüğünün diğer alandaki üstünlüğüyle açıklamanın mümkün olmayacağını ifade etmiştir. Böylece, bireyde farklı zeka alanlarının üzerinde önemle durmuştur (Bümen, 2004; 4).

Çoklu Zekâ Kuramı; Gardner’in zekâyı sözel ve sayısal zekâ olarak sınırlamadığı, bireylerde birbirinden farklı sekiz zekâ türünün bulunduğunu ileri süren kuramdır. Gardner bu kuramı ilk olarak ileri sürdüğü yıllarda zekânın yediden daha fazla sayıda olabileceğini söylemiştir. Bunu takiben son zamanlarda yaptığı çalışmalar da doğa/doğacı zekâ olarak sekizinci zekâ türünden bahsetmiştir. Hala, zekâ alanları üzerindeki çalışmaları devam etmektedir (Demirel, 2006).

Gardner, “çoklu zekâ teorisi” ile zekâ konusuna daha geniş bir görüş açısı kazandırmak insanların farklı şekillerde sahip oldukları yetenekleri, potansiyelleri veya kabiliyetleri “zekâ alanları” olarak adlandırdı. Gardner, neden özellikle müziksel, görsel, bedensel veya sosyal gibi alanları sadece “yetenekler” veya “beceriler” olarak

değil, fakat farklı “zekâ alanları” olarak kavramsallaştırdığını Weinreich-Haste (1985; 48) ile yaptığı bir görüşmede şu şekilde açıklamaktadır:

“İnsanlar birini tanımlarken genellikle “o, mükemmel bir müzik yeteneğine sahip olmasına rağmen çok fazla zeki değildir” gibi ifade kullanırlar; çünkü uzun yıllar “zekilik” sadece sözel ve sayısal becerilerle sınırlandırılmış ve özdeşleştirilmiştir. Eğer bende “insanlarda yedi (veya sekiz) farklı yetenek vardır” deseydim, birçok kimsenin de hâlihazırda sahip olduğu zekâ anlayışına farklı bir bakış açısı kazandırmamış olacaktım. Diğer yandan, bütün bu alanları “farklı zekâlar” (yani, zihnin farklı çerçeveleri) olarak tanımlamakla daha önceden sadece tekil olarak algılanan, fakat gerçekte çoğul olan zekâ olgusuna yeni bir yorum ve bakış açısı getirerek insanların dikkatlerini bu yöne çekmeyi başardım. “

Gardner’ın da belirttiği gibi, Çoklu Zekâ Teorisinin ileri sürdüğü zekâ anlayışında temel sözcük ”çoğul”dur; yani zekâ çok yönlüdür. İnsanlar doğuştan getirdiği zekâsını iyileştirebilir, geliştirebilir ve değiştirebilir; yani bir kişi zeki olmayı öğrenebilir. Bundan dolayı, çoklu zekâ teorisi, bir insanın yetenek repertuarının, günümüzdeki birçok okulun da geleneksel olarak üstünde yoğunlaştığı üzere, birtakım sözel ve sayısal becerilerin çok ötesinde olduğunu vurgulamaktadır (Gardner, 1997; 20-21; akt;Gündeşli).

Bir insanın çoklu zekâ alanlarının belirlenmesinde ve bu konudaki bireysel farklılıkların tanımlanmasında “güçlü zekâ” ve “zayıf zekâ” gibi kavramların kullanılması uygun değildir. Çünkü bir insanın zayıf zekâsı, eğer onu geliştirme fırsatı tanınırsa belli bir süre sonra bu kişinin en güçlü zekâsı haline gelebilir. Bu durumun aksine, güçlü olan zekâsı geliştirilmezse olabileceği seviyelerin oldukça altında kalabilir. Bir kişinin belli bir zekâ alanında gelişip gelişmemesi, başlıca beş faktöre ve bu beş faktörün birbiriyle olan etkileşimlerinin doğasına bağlıdır.

Bu faktörler şunlardır:

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

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

a) Kaynaklara Ulaşım Şansı: Örneğin, aile çok fakirse keman, piyano gibi müzikal zekâyı geliştirebilecek enstrümanlar olmadığından bu zekânın güçlenmesi zorlaşabilir.

b) Ailesel Etkenler: Ressam olmak isteyen bir çocuğun ailesi, onun avukat olmasını istiyorsa, dil zekâsı desteklenecektir.

c) Durumsal Etkenler: Kalabalık bir ailede büyümüş, ailesine yardım etmek için çalışmak zorunda kalmış ve kalabalık bir ailede yaşayan bireyler doğalarında sosyallik olmadıkça, kendilerini geliştirmek için daha az zamana sahip olurlar. Yani, içsel zekâ alanını geliştirmek için de fazla zaman bulamamışlardır.

d) Coğrafi Etkenler: Köyde yetişmiş bir çocuk, apartmanda büyümüş bir çocuğa oranla bedensel ve doğacı zekâlarını daha çok geliştirebilir.

3. Tarihsel – Kültürel Etkenler: Bu kategori, bir bireyin doğduğu ve büyüdüğü yer ve zamanla birlikte bu bireyin doğumundan sonra içinde yaşadığı toplumun çeşitli boyutlarındaki tarihsel ve kültürel gelişim ve değişimlerin doğasını kapsar. Örneğin, eğer bir birey öğretim programı dışındaki sosyal etkinliklerin maddi ve manevi olarak desteklendiği bir dönemde öğrenci olarak tiyatroya karşı doğal bir ilgi duyduysa, muhtemelen bu bireyin sosyal ve bedensel zekâ alanlarının gelişimi de aynı fırsatı bulamayan başka bir bireye kıyasla daha iyi bir düzeyde oluşmuştur (Saban, 2002; 21, 22).

4. Kristalleştirici ve Felce Uğraticı Deneyimler: Kristalleştirici deneyimler, bir bireyin yeteneklerinin ve potansiyellerinin gelişiminde “dönüm noktaları” sayılabilecek tecrübeleri içerir. Bu olaylar, birey hayatının herhangi bir döneminde olabileceği gibi daha ziyade bireyin çocukluk döneminde ortaya çıkar. Örneğin, Albert Einstein için bu deneyim, beş yaşında iken babasının ona hediye ettiği basit bir manyetik pusula sonucundadır. Einstein’a göre, bu yaşantısı onda içinde yaşadığımız evrenin gizemlerine karşı büyük miktarda merak ve keşif isteği uyandırmıştır. Öte yandan, felce uğraticı deneyimler, kristalleştirici deneyimlerin aksine bireyde var olan zekâ potansiyellerini söndüren, körelten veya yok eden tecrübeleri içerirler. Örneğin, bir müzik aletini daha çok küçük yaşlarda öğrenmeye çabalamakta iken ebeveynlerinden birinin sürekli olarak “gürültü yapmayı kes!” tepkisiyle karşılaşan bir çocuğun asla bir

daha herhangi bir müzik aletinin yanına dahi yaklaşmayacağını tasavvur etmek çok zor olmasa gerek. Buna benzer olarak; “İngilizce dersini çok seviyordum ama İngilizce öğretmenimin bana olan kötü davranışları yüzünden nefret etmeye başladım” gibi ifadeleri fazlaca duymuşuzdur.

Bu bağlamda, Çoklu Zekâ Teorisi, bir bireyin çeşitli zekâ alanlarının gelişiminde en az “kalıtım” kadar (hatta bazen kalıtımdan da daha çok) bireyin içinde yaşadığı çevreyle ilgili ve kültürel (eğitimsel) “çevre”nin önemli bir rol oynadığını savunmaktadır (Saban, 2004).

Çoklu Zekâ Kuramı sekiz ayrı zekâ çeşidinden oluşmaktadır. Bu zekâlar şunlardır:

- 1.Sözel-Dilsel zekâ
- 2.Mantıksal-Matematiksel zekâ
- 3.Görsel-Uzamsal zekâ
- 4.Müziksel-Ritmik zekâ
- 5.Bedensel-Kinestetik zekâ
- 6.Sosyal-Bireylerarası zekâ
- 7.İçsel-Kişisel zekâ
- 8.Doğa-Doğacı zekâ

Zekânın farklı boyutları olmakla birlikte bu boyutlar birbirlerinden çok ayrı yapılar ya da özellikler değildir. Zekâ türleri arasında kopukluk yok, sıkı bir ilişki ve bağ vardır. Yani beyin bir bütün halinde çalışır. Örneğin; yüzen bir kişi bedensel zekayı, el, kol, vücut hareketlerini yaparken; görsel-uzamsal zekayı mesafeyi, derinliği hesaplarırken, dilsel zekayı yüzmeye ilgili kuralları öğrenirken; toplumsal zekayı yüzmeye ilgili gelenek ve göreneklere uygun davranırken; içsel zekayı kendi yüzüşünü değerlendirirken; matematiksel zekayı yüzme süresini hesaplarırken; müziksel zekayı yüzme sırasında duyduğu seslerin ritmini yakalarırken; doğa zekasını denizle, suyla etkileşime girerken kullanmaktadır (Sönmez, 2007; 360).

2.1.3.Çoklu Zekâ Teorisinin İlkeleri

Çoklu Zekâ Teorisi; zekânın tek bir boyutta olmadığını, aksine her bireyin farklı derecelerde, çeşitli zekâlara sahip olduğunu öne sürmektedir. Bunun da kişilerin öğrenme biçimlerini, ilgi, yetenek ve eğilimlerini açıkladığını vurgulayarak eğitimcilere, bu teorinin temel prensiplerini yaratıcı biçimde kullanıp, her öğrencinin

bireysel farklılıklarına değer veren ve bunları güçlendiren programlar hazırlayabilmeleri için, olanak sağlamaktadır. Günümüzde sözel/linguistik ve sayısal/mantıksal zeka üzerinde önemli durulmaktadır. Yani daha çok işin bilişsel kısmıyla ilgilenilmekte ve her türlü eğitim durumu ve değerlendirmelerde buna dayalı olarak yapılmaktadır. Sözel zekâsı ile sayısal zekâsı yüksek olan bir öğrenci ile diğerleri okuldan aynı şekilde yararlanamamaktadır.

Gardner'in teorisiyle kültürel değerlerde işin içine girmektedir. Çünkü Gardner, zekâyı problem çözenin yanında en az bir kültürde kabul gören, değerli sayılan bir ürün ortaya koyabilmek olarak da tanımlamaktadır. Klasik anlamda zekâyı baktığımız zaman, o ürün ve ortaya konulan değerler boyutu gözden kaçmaktadır. Bu ürünler ya da değerlerin gözden kaçmasının en önemli nedeni ise sözlü ve yazılı sınavlarda, bunların ölçülememesidir. Oysa teorinin eğitim-öğretim sistemine uyarlanama prensipleri şu şekildedir:

1. İnsanlar çok farklı zekâ türlerine sahiptir.
2. Her insanın aktif olarak kullandığı zekâ türleri vardır.
3. Her insanın kendine özgü bir zekâ profili vardır.
4. Zekâ tiplerinin her biri insanda farklı bir gelişim sürecine sahiptir.
5. Bütün zekâlar dinamiktir.
6. Zekâ alanlarının tanımları yapılabilir ve geliştirilebilir.
7. Herkes kendi zekâ alanlarını tanıyabilir ve geliştirebilir.
8. Her zekânın problemlere yaklaşım tarzı farklıdır (Dikkat, algı, çözüme ulaşma şekli).
9. Bir zekânın kullanımı sırasında diğer zekâlardan da faydalanılabilir.
10. Kişisel altyapı, kalıtım, kültür ve inançlar zekânın gelişimine etki eder.
11. Her bir zekânın gelişimi, kendi içinde değerlendirilmelidir.
12. Bütün zekâlar, insanın kendini gerçekleştirme yolunda farklı ve özel kaynaklardır.
13. İnsan gelişimini değerlendiren tüm bilimsel teoriler, çoklu zekâ teorisini desteklemektedir.
14. Şu anda bilinen zekâ türlerinden daha farklı zekâlar da olabilir.
15. Yaşamda hiçbir aktivite yoktur ki, tek bir zekâ bölümü içersin. Yaptığımız çok basit işlerde bile farklı zekâ bölümlerini kullanırız.
16. Her birey dinamik zekânın eşsiz bir karışımıdır.
17. Zekânın gelişimi, gerek bireysel gerekse bireyler arasında çok çeşitlilik gösterir.
18. Tüm zekâlar dinamiktir.

19.Çoklu zekâ özelleştirilebilir ve tanımlanabilir.

20.Zekâlardan birinin kullanımı, diğerinin arttırılması için kullanılabilir.

21.Geçmişteki kişisel yaşantıların yoğunluğu ve ayrışması, tüm zekâlarda, bilgi, inançlar ve beceri için kritiktir.

22.Saf bir zekâ çok seyrek görülür (Purtul, 2006; 14, 15).

Gardner, Çoklu Zekâ Kuramına ilişkin özellikleri ve bilimsel kanıtları sunarken, beyin araştırmalarına ve nöro-psikolojiye dayanmıştır. Bundan dolayı, kuram tüm dünyada büyük kabul görmüştür. Çoklu Zekâ Kuramının özellikleri incelendiğinde de, bu dinamiklik ve değişkenlik görülebilmektedir (Selçuk ve diğerleri, 2002; 12).

2.1.4.Çoklu Zekâ Alanları

2.1.4.1.Sözel-Dilsel Zekâ

Sözel-Dilsel zekâ, bir bireyin kendi diline ait kavramları bir masalcı, bir konuşmacı veya bir politikacı gibi sözlü olarak ya da bir şair, bir yazar, bir editör, bir gazeteci gibi yazılı olarak etkili bir biçimde kullanabilme kapasitesidir (Saban, 2002; 7).

Kelimelerle düşünme ve ifade etme, dildeki kompleks anlamları değerlendirme, kelimelerdeki anlamları ve düzeni kavrayabilme, şiir okuma, mizah ve hikaye anlatma, gramer bilgisi, mecazi anlatım, benzetme, soyut ve simgesel düşünme, kavram oluşturma ve yazma gibi karmaşık olayları içeren dili üretme ve etkili kullanma becerisidir (Yavuz, 2004; 13).

Bu türdeki zekâ, bir insanın kendi dilini gramer yapısına, sözcük dizimine ve vurgusuna, kavramları da kastettikleri anlamlarına uygun olarak büyük bir ustalıkla kullanmayı gerektirir. Dolayısıyla; sözel-dilsel zekâsı, dili, başkalarını bir işi yapmak için ikna etmek, başkalarına belli bir konuda bilgi sunmak, başkalarına belli bir işin nasıl yapılacağını açıklamak veya bir dilbilimci gibi dilin özellikleri hakkında bilgi sahibi olmak gibi dil ile ilgili bütün faaliyetleri içerir (Saban, 2002; 7).

Gardner'a göre sözel- dilsel zekanın dört ana elemanı vardır: Ses bilgisi, söz dizimi, anlam ve pragmatik.

1-Ses Bilgisi (fonoloji): Kelimelerin seslerinden haberdar olmaktır.

2-Söz Dizimi (sentaks): Dilin yapısı ile ilgilidir. Gramer kurallarını ve kelimelerin sıralamasını içerir.

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

4-Pragmatik: Açıklamak, ikna etmek, cesaretlendirmek ya da herhangi bir amaç için kullanılmasıdır. Birey dilin yapısıyla ya da kullanılan kelimelerin gerçekten doğru olup olmadığıyla ilgilenmez. Amaç, karşıdaki kişilerle gerçekten başarılı bir şekilde etkileşim kurmaktır (Selçuk ve diğerleri, 2002; 44).

Bu zekânın özündeki kapasiteler şunlardır:

i-Düzeni ve sözcüklerin içeriğini anlama

ii-Açıklama, öğretme, öğrenme

iii-Mizaha dayalı anlatım

iv-Yazılı ya da sözlü olarak etkili hitabet, ikna ve etkileme gücü

v- Hatırlama ve geri getirme

vi-Metalinguistik analiz (anlamaya yönelik sorular sorma (Bümen, 2002; 10).

Sözel-Dilsel zekâyâ sahip insanların özellikleri şunlardır:

1.Dinleme becerisi yüksektir.

2.Kelime oyunlarını sever.

3.İyi bir fıkra anlatıcısıdır.

4.Kitaplarla iç içedir.

5.İyi bir kelime hazinesi vardır.

6.Sözel olarak iyi iletişim kurar.

7.Yazmaktan hoşlanır (Selçuk, 2002; 43).

8.İsimler, yerler ve tarihler hakkında iyi bir hafızaya sahiptirler.

10.Yaşına uygun kelimeleri doğru bir şekilde telaffuz ederler.

11.Öğrendiği yeni kelimeleri anlamlarına uygun olarak, konuşma ve yazma dilinde kullanırlar.

12.Dinleyerek öğrenmeyi severler (Saban, 2002; 8).

13.Diğer insanların seslerini, dil üslubunu, okumasını ve yazmasını taklit edebilirler.

14.Gürültüden rahatsız olurlar. Gürültülü ortamlarda konsantre olamazlar.

15.Resimler ve resimli anlatımlar onları rahatsız edebilir (Yavuz, 2004; 13).

16.Dinleyicileri, konuşmaları ile etkiler. Okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi dil sanatlarında farklı yapılar oluşturabilirler.

17.Dilbilgisi kurallarını etkili bir biçimde kullanarak yazarlar.

18.Farklı dilleri öğrenme becerisine sahiptirler.

19.Yeni dil formları oluşturabilirler (Pektaş, 2003; 19).

Sözel-Dilsel zekâ alanı baskın olan öğrencilerin öğrenme yolları; kelimelerle konuşarak, yazarak, okuyarak, konuşarak, mizahı kullanarak, ikna ederek öğrenmedir (Onay, 2006; 10).

Bu tür öğrencilerin eğitiminde kullanılabilecek etkinlikler ise şu şekildedir: Hikâyeleştirme, beyin fırtınası, günlük tutma, gazete-dergi vb. yayınlamadan faydalanılabilir (Saban, 2002; 106, 107). Ayrıca; karikatür çalışmaları, akrostiş, slogan hazırlama, venn şeması, biyografi-otobiyografi yazdırma, bir ses kaseti hazırlama, ezberden şiir okuma, kukla tiyatrosu, sessiz okuma çalışması, diyalog çalışmaları yapılabilir (Selçuk ve diğerleri, 2002; 45).

Bu zekâ alanı ile ilgili meslek alanları ise şöyledir; edebiyatçı, yazar, şair, arşivcilik, hatip, dil bilimi, hukuk, siyasetçi vb. (Yavuz, 2004; 14).

2.1.4.2.Mantıksal-Matematiksel Zekâ

Tümevarım ve tümdengelim teknikleri ile düşünebilme, sayılarla çalışma, soyut ve sembolik problemleri çözebilme, kavramlar, düşünceler ve fikirler arası kompleks ilişkileri kavrayabilme becerisidir (Karadağ, 2006; 67).

Mantıksal-matematiksel zekâ, sayılar ve ilişkilerle düşünmeyi içerir. Bir problem hakkında düşünme, problem çözme, durumları ve nesnelere analiz etme, soyut sembollerini kullanma, sebep-sonuç ilişkilerini anlayabilme yeteneğidir (Selçuk, 2002; 49).

Bu zekânın özündeki kapasiteleri şu şekilde belirlenmiştir:

- i-Soyut yapıları tanıma
- ii-Tümevarım yoluyla akıl yürütme
- iii-Tümdengelim yoluyla akıl yürütme
- iv-Bağlantı ve ilişkileri ayırt etme
- v-Karmaşık hesaplamalar yapma
- vi-Bilimsel yöntemi kullanma (Bümen, 2002; 11).

Mantıksal-matematiksel zekâyâ sahip insanların özellikleri şunlardır:

- 1.Nesneleri ve aralarındaki ilişkileri algılama.
- 2.Soyut kavram ve nesnelere temsil eden soyut sembollerini kullanma.
- 3.Mantıksal problem çözümünde beceri sergileme.
- 4.İlişkileri ve benzerlikleri algılama.

5. Denence kurma ve test etme.

6. Neden sonuç ilişkilerini ortaya koyma.

7. Sonuçları tahmin etme, problem çözme aşamalarını kullanarak hesap yapma, istatistikleri yorumlama ve bilgileri grafik formlarında görsel olarak sunabilme gibi matematik becerilerini kullanma (Demirel, 2006; 22).

Matematiksel-mantıksal zekâsı baskın olan öğrencilerin öğrenme yolları; akıl yürüterek, soyut modelleri tasarlayarak, sayılarla düşünerek, ilişkileri ve bağlantıları kurgulatarak öğrenmedir (Onay, 2006; 11).

Bu tür öğrencilerin eğitiminde kullanılabilecek etkinlikler ise şu şekildedir: Ölçme ve hesaplama yapma, sınıflandırma, benzerlik nedir? Fark nedir? çalışması, sokratik sorgulama, bilimsel düşünme mantığından yararlanılabilir (Saban, 2002; 114, 115). Ayrıca, beyin fırtınası, deney yapma, şifre çözme, mantık problemleri, hipotezleri test etme, tümdengelim/tümevarım teknikleri, sayı oyunları, tangram, matematik bulmacaları, tartışma ekipleri, bilgisayar yazılımları kullanılabilir (Selçuk ve diğerleri, 2002; 50).

Bu zekâ alanı ile ilgili meslek alanları ise şöyledir; muhasebe, satın alma, matematik ve mühendislik bilimleri, istatistik, bilgisayar, ekonomi ve fen bilimleri vb. (Yavuz, 2004; 52).

2.1.4.3. Görsel-Uzamsal Zekâ

Resimler, imgeler, şekiller ve çizgilerle düşünme, üç boyutlu nesnelere algılama ve muhakeme etme becerisidir (Yavuz, 2004; 23).

Görsel-uzamsal zekâ yüzleri tanıma, yön bulma ve ayrıntıya dikkat etme gücüyle ilgilidir. Resim, grafik ve heykel gibi görsel sanatlar; denizcilik, harita ve mimarlık gibi yüzey bilgisinin kullanımını gerektiren durumlar; farklı derinlik ve açılardan nesnelere tasarlama yeteneği gerektiren satranç gibi oyunlar uzamsal zekâ ile ilgilidir. Bu zekânın temelindeki anahtar duyu, görme duyusu ve buna bağlı olarak şekiller tasarlama ve zihinde yaratma yeteneğidir (Demirel, 2006; 24).

Görsel/uzamsal zekânın özündeki kapasiteler şunlardır:

i-Aktif hayal gücü

ii-Zihinde canlandırma

iii-Uzayda yer, yön, yol bulma

iv-Grafik temsili

v-Uzaydaki nesnelere arasındaki ilişkileri tanıma

vi-İmajlarla zihinsel manevralar yapma

vii-Objeler arasındaki benzerlik ve farklılıkları tanıma (Bümen, 2002; 13, 14).

Görsel-Uzamsal zekâyâ sahip insanların özellikleri şunlardır:

- 1.Harita, tablo ve diyagramları kolay okur.
- 2.Arkadaşlarına oranla daha çok hayal kurar.
- 3.Resim, sanat etkinliklerinden hoşlanır.
- 4.Yaşına oranla daha iyi şekil çizer.
- 5.Görsel sunuları tercih eder.
- 6.Bulmaca çözmekten hoşlanır.
- 7.Resimlerle daha fazla öğrenir.
- 8.Kitap ve defterleri çizer.
- 9.Nesnelerin yerini bilir (Selçuk, 2002; 52).

Görsel-Uzamsal zekâsı baskın olan öğrencilerin öğrenme yolları; imgeleri düzenleyerek, zihinsel resimler oluşturarak, çizerek, desen oluşturarak, hayal ederek öğrenmedir (Onay, 2006; 11).

Bu tür öğrencilerin eğitiminde kullanılabilecek etkinlikler ise şu şekildedir: Zihinden canlandırma, renklendirme, görsel metaforlar, zihin haritaları, grafiksel sembollerdir (Saban, 2002; 117, 118). Kolaj çalışması, broşür tasarlama, logo tasarlama, elbise tasarımı, poster hazırlama, kuklalar, renklendirme uygulamaları, fotoğraf çekimi, bilgisayar yazılımları, hayali egzersizler, zihin haritası, karikatür çizme, diyagram hazırlama, slayt gösterisi, pandomim, kum boyama, flaş kartlar, mesafe tahmininde bulunma gibi etkinlikler uygulanabilir (Selçuk ve diğerleri, 2002; 55).

Bu zekâ alanı ile ilgili meslek alanları ise şöyledir; ressam, artist, fotoğrafçı, mühendis, kameraman, mimar, heykeltıraş, tasarımcı, dekoratörlük, izci, rehber vb. (Yavuz, 2004; 24).

2.1.4.4.Müziksel-Ritmik Zekâ

Sesler, notalar ve ritimlerle düşünme, farklı sesleri tanıma ve yeni sesler, ritimler üretme becerisidir (Yavuz, 2004; 133).

Müziksel-ritmik zekâ, bir kişinin, bir besteci, bir müzisyen ya da bir şarkıcı gibi müzik formlarını algılaması, ayırt etmesi ve ifade etmesi kabiliyetidir. Müziksel-ritmik zekâsı güçlü olan insanlar, sadece müzik eserlerini kolaylıkla hatırlamazlar, aynı

zamanda olayların oluşumunu ve işleyişini müziksel bir dille düşünmeye, yorumlamaya ve ifade etmeye çalışırlar. Bu zekâ türü ile bir kişinin bir müzik eserindeki ritme, akustik düzene, melodiye, müzik parçalarındaki iniş ve çıkışlara, müzik enstrümanlarına ve çevresindeki seslere karşı olan duyarlılığı kastedilir (Saban, 2006; 44).

Müzikal zekânın özündeki kapasiteler şunlardır:

- i-Müziğin ve ritmin yapısına değer verme
- ii-Müzikle ilgili şemalar oluşturma
- iii-Seslere karşı duyarlılık
- iv-Melodi, ritim ve sesleri taklit etme, tanıma ve yaratma
- v-Ton ve ritimlerin değişik özelliklerinin kullanma (Bümen, 2002; 14).

Müziksel-ritmik zekâyâ sahip olan insanların özellikleri şunlardır:

- 1.Çevreden gelen pek çok farklı seslere karşı duyarlıdır, dinler ve tepkide bulunur.
- 2.Müziği yaşamında kullanmak için fırsatlar oluşturur.
- 3.Müziği hareketlerle birleştirerek farklı figürler ortaya çıkarabilir.
- 4.Enstrümanlara karşı ilgilidir, onları kullanmayı kolaylıkla öğrenir.
- 5.Orijinal müzik kompozisyonlarını kolaylıkla oluşturabilir.
- 6.Ritim tutar.
- 7.Şarkıların söz ve melodilerini kolaylıkla hatırlar.
- 8.Müzikle ilgili koleksiyonlar yapar.
- 9.Konserlere ve benzeri müzik etkinliklerine sıklıkla katılır (Karadağ, 2006; 119).

Müziksel-ritmik zekası baskın olan öğrencilerin öğrenme yolları; melodi ve ritim yaratarak, empati kurarak, seslere duyarlı olarak, enstrüman kullanarak, müziğin yapısını kavrayarak öğrenmedir (Onay, 2006; 12).

Bu tür öğrencilerin eğitiminde kullanılabilecek etkinlikler ise şu şekildedir: Ritimler, melodiler ve şarkılar, müziksel koleksiyonlar, hafıza müziği, müziksel ton ve duygusal müziktir (Saban, 2002; 120, 121). Ayrıca; müzikal bir kolaj oluşturma, şarkı yazdırma, sınıfça müzik aleti çalma, farklı kültürlerin müziklerini dinleme, duyguları müzikle ve ritimle anlatma, cıngıl yazma, fon müziği kullanma, video gösterisi hazırlama, ses efektlerini kullanma, dans etme, müzikallere gitme etkinlikleri öğretim ortamlarında yararlanılabilecek etkinliklerdir (Selçuk ve diğerleri, 2002; 60).

Bu zekâ alanı ile ilgili meslek alanları ise şöyledir; yorumcu, besteci, müzisyen, orkestra şefi, müzik eleştirmeni vb. (Yavuz, 2004; 134).

2.1.4.5. Bedensel-Kinestetik Zekâ

Bedensel kinestetik zekâ ile bir kişinin bir aktör, bir atlet ya da bir dansçı gibi düşünce ve duygularını anlatmak için vücudunu kullanmadaki ustalığı veya bir heykeltıraş, bir cerrah ya da bir tamirci gibi ellerini kullanma ve elleriyle yeni şeyler üretme kabiliyetleri kastedilir. Diğer bir ifadeyle, bedensel-kinestetik zekâ alanı, bir bireyin bir problemi çözmek, bir model inşa etmek veya bir ürün meydana getirmek için bütün vücudunu veya vücudunun belli organlarını kullanabilmesi kapasitesidir. Bedensel-kinestetik zekâ alanı; koordinasyon, denge, güç, esneklik ve hız gibi bazı fiziksel yetenekleri ve bu yeteneklerin hepsinin bir arada işlenmesini sağlayan devinimsel nitelikleri bazı özel becerileri de içermektedir. Bedensel-kinestetik zekâ alanı güçlü olan insanlar, en iyi yaparak-yaşayarak, hareket ederek ve ilk elden tecrübe edinerek öğrenirler (Saban, 2006; 45).

Bu gruptaki öğrenciler akademik konularda en düşük başarı gösterenlerdir. Bunun başlıca nedeni, bu tip öğrencilerin akademik konulara yatkın olmamalarıdır. Bir başka neden ise, kinestetik öğrencilere uygun öğretim stratejilerinin göz ardı edilmesidir (Selçuk, 2002; 63).

Bedensel zekânın özündeki kapasiteler şunlardır:

- i- Vücut hareketlerini kontrol etme
- ii- Önceden planlanmış vücut hareketlerini kontrol etme
- iii- Bedenin farkında olma
- iv- Zihin ile beden arasında güçlü bir bağ kurma
- v- Pantomim yetenekleri
- vi- Bedeni tümüyle iyi kullanma (Bümen, 2002; 15).

Bedensel-kinestetik zekâ alanına sahip insanların özellikleri şunlardır:

1. Nesneleri dokunarak tanımak isteme.
2. Zamanlamayı iyi yapma.
3. Doğrudan katılımcı olma.
4. Somut öğrenime eğilimli olma.
5. Motor becerileri pekiştirme.
6. Spor yapmayı ve dans etmeyi sevme.
7. Çevreye çabuk cevap verme.
8. Fiziksel performansı iyi kullanma.
9. Dansçı, atlet gibi meslek alanlarına ilgi duyma (Demirel, 2006; 26).

Bedensel-kinestetik zekâsı baskın olan öğrencilerin öğrenme yolları; bedensel tepkiler, sınıf tiyatrosu, kinestetik kavramlar, el becerisine dayalı düşünme, bir referans kaynağı olarak beden öğretimlerinden yararlanılabilir (Saban, 2002; 123, 124).

Bu tür öğrencilerin eğitiminde kullanılabilecek etkinlikler ise şu şekildedir: Zihinle bedeni birleştirerek, mimiklerle, vücudu geliştirerek, dokunarak, dans ederek, üç boyutlu tasarımlar oluşturarak öğrenmedir (Onay, 2006; 12). Ayrıca; bir kavramı canlandırma, dans etme, koreograf hazırlama, işaret dili öğrenme, pandomim, sessiz sinema, ip atlama, somut nesnelere matematik çözümü, yapboz, rol canlandırma, jest ve beden dili kullanılır, öğrencilerin hareketlerini kullanabilecekleri deneyimler sunulabilir, vücut heykelleri yapılabilir (Selçuk ve diğerleri, 2002; 64).

Bu zekâ alanı ile ilgili meslek alanları ise şöyledir; spor, dans, heykeltıraş, teknik direktör, koreografi, oyunculuk, cerrahlik, pantomimcilik vb. (Yavuz, 2004; 31).

2.1.4.6.Sosyal-Bireylerarası Zekâ

Sosyal zekâ, bir insanın, bir öğretmen, bir terapist ya da bir pazarlamacı gibi çevresindeki insanların duygularını, isteklerini ve ihtiyaçlarını anlama, ayırt etme ve karşılama kapasitesidir. Bu zekâ türü ile bir insanın diğer insanlardaki yüz ifadelerine, seslere ve mimiklere olan duyarlılığı ve diğer insanlardaki farklı özelliklerin farkına vararak onları en iyi şekilde analiz etme, yorumlama ve değerlendirme kabiliyetleri kastedilir (Saban, 2004; 45).

Bireylerarası zekâ, diğer insanları tanımak ve onlarla başarılı bir etkileşim kurmak için kullanılır. İnsanlarla ilgilenmek, birlikte çalışmak, onlarla öğrenmek, onlara öğretmek bu zekâsı baskın olanların hoşlandığı şeylerdir. Liderlik becerileri, arkadaşlık becerileri, empatik olabilme sosyal zekâsı yüksek olanların en belirgin özellikleridir. Dünyadaki büyük liderler, uluslar arası yöneticiler, genel kabul görmüş sanatçılar hep bu zekâsı baskın olanlardan çıkmaktadır.

Sosyal zekânın özündeki kapasiteler şunlardır:

- i-İnsanlarla sözlü ya da sözsüz etkin iletişim kurma
- ii-Bir bireyin ruhsal durumunu ya da duygularını okuma
- iii-Grupta işbirliği içinde çalışma
- iv-Karşıdaki kişinin bakış açısıyla dinleme
- v-Empati kurma
- vi-Sinerji kazanma ve yaratma (Bümen, 2002; 16).

Sosyal-bireylerarası zekâya sahip olan insanların özellikleri şunlardır:

- 1.Sosyal ilişki kurmaktan hoşlanır.
- 2.Doğal bir lider olarak görülür.
- 3.Problemi olan arkadaşlarına öğütler verir.
- 4.Organizasyonların baş elemanıdır.
- 5.Bir şeyler anlatmaktan hoşlanır.
- 6.İki ya da daha fazla yakın arkadaşı vardır.
- 7.Başkalarını düşünür, diğerleri onu arkadaşlık için arar (Selçuk, 2002; 72, 73).

Sosyal zekâsı baskın olan öğrencilerin öğrenme yolları; sinerji oluşturarak, sempati kurarak, işbirliği yaparak, kaynaşarak, iletişim kurarak öğrenmedir (Onay, 2006; 13).

Bu tür öğrencilerin eğitiminde kullanılacak etkinlikler ise şu şekildedir: Fikir paylaşma çiftleri, eşli okuma, proje çalışması, işbirlikçi öğrenme, simülasyonlardır (Saban, 2002; 128, 129). Ayrıca; eşli tartışma yapımı, röportaj, akran öğretimi, çatışmaların çözdürülmesi, sosyal sorun hakkında tartışma, dinleyici katılımlarından yararlanma, grup çalışmaları, alt sınıftaki öğrencilere öğretim, deney, spor takımları, orijinal grup hikâyelerinden yararlanılabilir (Selçuk ve diğerleri, 2002; 75).

Bu zekâ alanı ile ilgili meslek alanları ise şöyledir; öğretmenlik, yönetim, işletme, danışmanlık, psikologluk, rehberlik uzmanı, politika vb. (Yavuz, 2004; 76).

2.1.4.7.İçsel-Kişisel Zekâ

Kendimiz hakkındaki duygu ve düşünceleri şekillendirebilme, yaşamı sürdürebilme ve yaşadıklarımızdan öğrendiklerimizle hayat felsefemizi oluşturabilme, yaşamımızı bu doğrultuda planlama, kişisel istek ve hayaller oluşturabilme yeteneğidir (Karadağ, 2006; 135).

Bireyin kendini tanıma ve anlamasıyla ilgili bilişsel yeteneği içsel zekânın temelini oluşturmaktadır. Kim olduğumuzu, hangi duygularımızı neden hissettiğimizi düşünmemiz bu zekâmızla ilgilidir. Bu zekâsı yüksek bireyler odaklanma, kendine güvenme, disiplinli olma, hedeflerini belirleme ve kişisel problemlerini çözme becerisi gösterir (Demirel, 2006; 41).

İçsel zekânın özündeki kapasiteler şunlardır:

- i-Konsantrasyon
- ii-Düşünsellik

iii-Yürütücü biliş/Üst biliş (Düşünme hakkındaki düşünce etkinlikleri)

iv-Değişik duyguların farkında olma

v-Özü tanıma ve değer verme

vi-Yüksek düzeyli düşünme becerileri ve akıl yürütme (Bümen, 2002; 17).

İçsel-kişisel zekâya sahip olan insanların özellikleri şunlardır:

- 1.Yalnız kamlıktan hoşlanırlar.
- 2.Yaşadıkları her olay ve deneyim üzerinde çok fazla düşünürler.
- 3.Kendilerine saygı ve güvenleri tamdır.
- 4.Yaşam felsefelerini oluşturmada bir arayış içindedirler.
- 5.Bireysel çalışmaktan zevk alırlar.
- 6.Yaşamlarında motivasyon kaynakları hedefleridir.
- 7.Hobi edinirler (Karadağ, 2006; 135).

İçsel zekâsı baskın olan öğrencilerin öğrenme yolları; yoğunlaşarak, duygu ve düşüncelerinin farkına vararak, ruhsal gerçekliklerin farkına vararak, düşünmeyi düşünerek, benliğini geliştirerek, özgün bireysel etkinlikler yaparak öğrenmedir (Onay, 2006; 13).

Bu tür öğrencilerin eğitiminde kullanılacak etkinlikler ise şu şekildedir: Bir dakikalık yansıma periyotları, seçenek zamanı, konuşmak veya “geçiniz” demek, duygusal anlar yaratmak, sonuç cümlesi yazma öğretimleridir (Saban, 2002; 132, 133). Ayrıca; yapılacaklar listesi tutmak, hareket planı hazırlamak, konu veya durum hakkında duyguları tanımlama, günlük tutma, sessiz çalışma, rüyaları analiz etme, gevşeme çalışmaları yapma, otobiyografi hazırlama, kişisel şiirler yazma, kitap rafları düzenleme, bireyselleştirilmiş öğretim uygulanabilir (Selçuk ve diğerleri, 2002; 78).

Bu zekâ alanı ile ilgili meslek alanları ise şöyledir; yazar, psikoterapist, sosyal hizmet uzmanı, dini lider, sanatçı, iş adamı, ressam, heykeltıraş vb. (Yavuz, 2004; 122).

2.1.4.8.Doğacı Zekâ

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

Doğacı zekâsı güçlü olan insanlar, sağlıklı bir çevre oluşturma bilincine sahiptirler ve çevrelerindeki doğal kaynaklara, hayvanlara ve bitkilere karşı çok meraklıdırlar. Nitekim Gardner doğacı zekâsı gelişmiş bir bireyi doğal kaynaklara ve sağlıklı bir çevreye yoğun bir ilgisi olan, flora ve faunayı tanıyan, canlı ve cansız varlıkların ayırımını doğal dünyada yapabilen ve bu alandaki yeteneklerini üretken olarak kullanabilen bir birey olarak tanımlamaktadır (Saban, 2006; 46).

Doğacı zekânın özündeki yeterlilikler şunlardır:

- i-Doğa ile bütünleşme
- ii-Doğal bitki örtüsüne duyarlılık
- iii-Canlılar ile etkileşim kurma, koruma
- iv-Doğanın tepkilerine karşı duyarlılık, farkındalık
- v-Doğadaki bitki ve hayvanları tanıma ve sınıflama
- vi-Bitki yetiştirme (Bümen, 2002; 18).

Doğacı zekâyaya sahip olan insanların özellikleri şunlardır:

- 1.Doğal yaşamın bir parçası olmaktan keyif alma.
- 2.Doğal yaşamda meydana gelen değişimlere karşı yüksek bir duyarlılığa sahip olma.
- 3.Gelişmiş bir çevre bilincine sahip olma.
- 4.Doğal yaşamın karakteristik özelliklerini bilme.
- 5.Doğal yaşamda meydana gelen olayları gözleme ve karşılaştırma yapma.
- 6.Doğal yaşamın geleceğine ilişkin çıkarımlarda bulunma.
- 7.Yürüyüş yapma, doğayla iç içe yapılan organizasyonlarda bulunma.
- 8.Bitki yetiştirme, doğadan yüksek bir verim alabilmek için çaba gösterme.
- 9.Doğadaki canlı, cansız nesnelere sınıflandırma
- 10.Hava durumunu takip etme,
- 11.Belgesel izleme (Demirel, 2006; 43).

Doğacı zekâsı baskın olan öğrencilerin öğrenme yolları; doğayı ve doğada olup bitenleri gözlemleyebilme yeteneği kazanarak, kendisinin de bu dünyanın bir parçası olduğunun farkına vararak öğrenmedir (Onay, 2006; 13).

Bu tür öğrencilerin eğitiminde kullanılabilecek etkinlikler ise şu şekildedir: Doğa yürüyüşleri, alan gezileri, sınıftaki öğrenme penceresi, sınıftaki bitkiler ve hayvanlar, ekolojik çalışmalardır (Saban, 2002; 136, 137). Ayrıca; doğa gezisi, kamp yapma, doğayla ilgi video izleme, seyir defteri tutma, sınıflandırma sistemi oluşturma, doğadan fotoğraflar çekme, bahçe düzenlemesi yapma, taş koleksiyonu yapma, doğa

videosu izleme, mercekleri inceleme, meteorolojik aletleri inceleme (Selçuk ve diğeri, 2002; 70).

Bu zekâ alanı ile ilgili meslek alanları ise şöyledir; zooloji, botanik, organik kimya, biyoloji, jeoloji, meteoroloji, arkeolog, çiçekçilik, tıp, fotoğrafçılık, dağcılık, izcilik, ziraat mühendisi, bahçıvan, ziraat teknisyeni, evcil hayvan satıcısı, jeolog, veteriner, çevre bilimci, peyzaj mimarı, astronom vb. (Yavuz, 2004; 128).

Tablo 2: Çoklu Zekâ Boyutları

Zekâ	Tanımı
Sözel/Dilsel	Kelimelerle düşünme ve dili etkili kullanma becerisi.
Sosyal	İşbirlikçi çalışma, insanların duygu ve düşüncelerini kolayca anlama becerisi.
Bedensel/Kinestetik	Bedeni ya da bedeninin parçalarını problem çözmede ve iletişim kurmada kullanabilme becerisi.
Müziksel/Ritmik	Farklı sesleri tanıyabilme ve ritimler üretme becerisi.
Görsel/Mekânsal	Zihinsel modelleri kavrayabilme, uzamsal olarak manipüle edebilme ve en küçük ayrıntılara kadar çizibilme becerisi.
Matematiksel	Mantıksal ve sayısal örüntüleri kavrayabilme, farklılıkları ayırt edebilme ve uzun muhakeme zincirlerinin üstesinden gelebilme becerisi.
Bireysel/Kişisel	Kişinin kendi güçlü ve zayıf yönlerini bilme ve içinde bulunduğu duygulara duyarlı olabilme becerisi.
Doğacı	Doğadaki canlıları inceleme, tanıma, sınıflandırma ve araştırma becerisi.

(Aşçı ve Demircioğlu, 2002).

2.1.5.Çoklu Zekâ Alanlarının Belirlenmesinde Kullanılan Teknikler

Her bireyin sekiz zekâ alanını da, oldukça yüksek bir düzeyde geliştirebilme kapasitesine sahip olmasına rağmen, çocuklar çok küçük yaşlardan itibaren belli zeka alanlarına daha eğilimli olurlar. Okul çağına geldiklerinde, büyük bir olasılıkla eğilimli oldukları bu zekâ alanları ile aynı doğrultuda olan öğrenme yollarını da geliştirmiş olurlar. Bu durumda öğretmenler, daha ilk günlerden öğrencilerin hangi zekâ alanlarında gelişmiş olduğunu öğrenmeli ve öğrenmelerini tercih ettikleri bu zekâ alanlarıyla gerçekleştirmelerine yardımcı olmalıdırlar (Saban, 2002; 35).

Öğrencilerin zekâ alanlarının belirlenmesi için çeşitli yöntemler kullanılabilir. Çoklu Zekâ Kuramını savunanlar test yöntemine karşıdırlar ve test yöntemiyle zekâ alanlarının belirlenemeyeceği kanaatindedirler. Bu yüzden zekâ alanlarının tespiti için çeşitli yöntemler önermişlerdir. Bu yöntemler kullanılırken; öğrenci, aile ve öğretmen işbirliği önemlidir. Çoklu zekâ alanlarının tespiti için kullanılacak yöntemler şunlardır:

- 1.Gözlem
- 2.İşaretleme listesi
- 3.Dereceleme ölçekleri
- 4.Anekdot kaydı
- 5.Kimdir bu?
- 6.Görüşme

2.1.5.1.Gözlem

Öğrencilerdeki çoklu zekâ alanlarının belirlenmesinde kullanılacak metotlardan ilki ve muhtemelen de en etkili olanı, öğretmenin sınıfta yaptığı kişisel gözlemlerdir. Gözlemleri gerçekleştirmenin, bir yolu öğrencilerin sınıftaki olumsuz davranışlarını gözlemektir. Örnek olarak; sözel-dilsel zekâ alanı diğer zekâ alanlarından daha baskın olan bir öğrenci, sürekli olarak yanındakilerle konuşma eğiliminde olurken, bedensel-kinestetik zekâları baskın olan öğrencilerde sürekli olarak kıpırdanma, yerinde duramama, yanındakileri rahatsız etme davranışlarında bulunacak, müziksel zekâ alanı baskın olan öğrencilerde derste bunaldıklarında sürekli olarak mırıldanma, ritim tutma eğiliminde olabilirler. Aynı şekilde görsel-uzamsal zekâ alanları yüksek olan öğrenciler ders sırasında sıralarını, defterlerini karalayıp, çizme davranışı gösterebilirler. Bütün bu

öğrenciler, öğretmenlerine en iyi öğrenme yollarını dolaylı olarak anlatmaktadırlar (Saban, 2002; 36).

Yüksek gözlem yeteneğine sahip yetişkinler için son derece kullanışlı bir tekniktir. Her an her yerde kullanılabilir. Öğrenciler her türlü olumlu ya da olumsuz davranışlarıyla bize kendileri hakkında bilgiler vermektedirler. Öğretmenler sınıf içinde çocukların neler yaptıklarına bakarak bazı öngörülerde bulunabilirler. Örneğin; Atatürk hakkında istediğiniz bir etkinliği yapın denildiğinde çocuklar farklı etkinliklere yönelebilirler. Bir çocuk Atatürk hakkında bir kompozisyon ya da şiir yazabilir. Bir başka çocuk onunla ilgili resim çizebilir. Bir diğeri drama ile duygularını dile getirebilir. Atatürk'ün sevdiği şarkılardan ya da fotoğraflardan koleksiyon yapan bir öğrenci de çıkabilir. Bu tür gözlemler birkaç kez yapıldığında sağlıklı sonuçlara ulaşılabilir (Selçuk ve diğerleri, 2002; 23, 24).

Öğretmenler zaman zaman sınıftaki bazı öğrencilerine ulaşmakta zorluk çekebilirler. Bu zorluğu onları gözlemleyerek, tanıma çabasını sürdürerek aşabilirler. Bazen bir öğrenci X dersinde kendini gösterememiş, Y dersinde kendini farklı bir biçimde göstermiş olabilir. Öğretmenlerin kendi aralarında yaptıkları öğrenci değerlendirme toplantıları, her öğrenciyi ayrı ayrı özellikleriyle değerlendirmede ve kazanabilmede büyük önem taşır. Bu toplantılarda öğretmenlerin, farklı gözlemleri sınıftaki öğrenme seviyelerinin maksimum düzeye ulaştırmasına büyük katkı sağlayabilir (Yavuz, 2004; 428).

2.1.5.2.İşaretleme Listesi ve Dereceleme Ölçekleri

İşaretleme listeleri, öğrenciler hakkında gözlemlere dayalı olarak öğretmenler, anne-babalar ya da öğrencilerin kendileri tarafından doldurulabilir. Çok çeşitli örnekleri olan çoklu zekâ alanlarını belirleme formları şüphesiz tek başına zekâ alanının belirlenmesinde kesin bir sonuç vermez yalnız bir fikir oluşmasına yardımcı olur (Selçuk ve diğerleri, 2002; 22).

Öğrencilerin zekâ alanlarına ilişkin gözlemlerini, raporlar halinde not etmede öğretmenler zaman bulamadıkları durumlarda bazı kontrol listelerinden faydalanabilirler. Bu kontrol listeleri bazen davranışlarla alakalı olurken bazen de sınıftaki faaliyetlere, öğrencilerin gösterdiği ilgiyle de alakalı olabilir. Bu durumda bu kontrol listelerinden yararlanılarak zekâ alanları ve öğrenci ilişkisi hakkında ipucu elde edilebilir (Yavuz, 2004; 428).

Öğretmenler, öğrenciler hakkındaki yaptıkları bütün gözlemleri belli bir yapı ve organizasyona kavuşturmak için öğrencilere yönelik hazırlanan çoklu zekâ alanları gözlem formunu kullanabilirler. Bu formu dolduran öğretmenler, öğrencilerin zekâ alanları hakkında bilgi sahibi olabilirler. Ancak, burada unutmamak gerekir ki, bu çoklu zekâ alanları gözlem formu asla bir zekâ testi değildir ve kesinlikle bu amaç için kullanılmamalıdır. Bu gözlem formu, öğrencilerin sekiz zekâ alanlarına ait bazı karakteristik özelliklerini içeren bir kontrol listesinden başka bir şey değildir. Yalnızca öğrencilerin hangi zekâ alanlarına daha yakın olduklarını ortaya çıkarmak için bir araçtır. Diğer bir ifadeyle, bu gözlem formu, asla öğrencilere kategorize etmek veya sınıflandırma amacı gütmemekte, aksine sınıftaki öğrencilerin bireysel farklılıklarının keşfedip bu farklılıkları dikkate almak ve bireysel bilgi ve ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla yönelik olarak kullanılmalıdır. Her bir öğrencinin, baskın zekâ alanlarına göre planlanan eğitim durumları, öğrencilerin zihinlerini aktif tutacak ve dersten kopmalarını engelleyecektir (Saban, 2002; 36).

2.1.5.3. Anekdot Kaydı

Anekdot herhangi bir öğrencinin belli bir ortamda özgün bir davranışının ayrıntılı olarak betimlenmesidir. Anekdotların gözlenen olayla ilgili objektif betimlemelere dayalı olması gerekmektedir. Çünkü anekdotlar, doğal koşullarda ortaya çıkan gerçek davranışları yansıttığı ölçüde yararlı olmaktadır. Öğretmenler sınıfta, koridorda, bahçede dikkate değer davranışlar için anekdot kaydı tutabilir. Bu kayıtlar daha sonraki öğretmen için bir rehber görevi görebilir.

Her bir anekdot kaydı, sadece bir öğrenci için tutulmalıdır. Bazen bir olay iki öğrenci arasında geçebilir, bu tür durumlarda aynı kaydın olayda adı geçen iki öğrenci içinde çoğaltılması ve her iki öğrencinin dosyasına da konulması gerekebilir. Ayrıca kayıt formunun alt kısmına her iki öğrenci için de dosyalandığı belirtilmelidir (Selçuk ve diğerleri, 2002; 30).

Öğretmen gözlemleri ve bununla ilgili olarak tutulan anekdotlar, öğrencilerin çoklu zekâ alanlarının belgelenmesinde izlenebilecek tek yol değildir. Öğretmenler bir fotoğraf makinesini kullanarak, öğrencilerin ürünlerini (örneğin çizilen resimleri, boyama becerisi içeren etkinlikleri veya üç boyutlu yapıları) belgelemeyi düşünebilirler. Fotoğraflar, özellikle birkaç dakika da yok olabilecek ürünleri belgelemek için

faydalıdır. Bu fotoğraflar daha sonra slâytlara çekilerek öğrencinin kişisel dosyalarında saklanabilir.

Ayrıca öğretmenler tuttıkları anekdot kayıtlarını desteklemek ve kaybolabilecek hatıraları belgelemek amacıyla kullanabilecekleri fotoğraf makinesinin yanında farklı materyaller de kullanabilirler. Öğretmenler, öğrencilerin şarkı söyleme hikaye anlatma ve şiir okuma gibi spesifik bir kapasiteyi sergilemeyi içeren deneyimlerini bir ses kasetine kaydederek, bu kasetleri birer belge olarak öğrencilerin dosyalarında saklayabilirler. Eğer bir öğrenci, en güçlü zekâ alanını bir konserde şarkı söylerken, oynadıkları oyunlarda liderlik rolünü sergilerken ya da bir futbol maçında performansını sergilerken video kasetine kaydedilen belgeler oldukça yararlıdır. Öğrencinin geçmişte tutulan bu kayıtları, gelecek için bir kılavuz görevi görmesi muhtemeldir (Saban, 2002; 43).

2.1.5.4. Kimdir Bu Tekniği

Zekâ alanlarına ilişkin olarak “kimdir bu” tekniğini uygulamaya başlamadan önce hangi amaçla ya da hangi türde bilgi edinmek istendiğine karar verilmelidir. Ankette yer alacak sorular buna göre hazırlanmalıdır. Bir proje çalışmasında kimlerin ne tür görevlere ve etkinliklere daha yatkın olduğunu saptamak için proje yöneticisi, organizasyon sorumlusu, yazman, ara bulucu, araştırmacı vb. kategoriler verilir ve bu kategorilere en uygun ismin kimler olduğu sorulur. Örneğin, sınıftaki en güzel resim çizen arkadaşın kimdir tarzında bir soru yöneltilebilir. Bu yolla öğrencilerin kendi arkadaşlarına karşı sergiledikleri becerilerin, yine kendi sınıfı içerisinde belirlenme yoluna gidilebilir. Akran değerlendirmesiyle, hangi öğrencinin hangi zekâ alanlarına yatkın olduğu anlaşılabilir. Bu amaçla, sosyometriden de yararlanılabilir (Selçuk ve diğerleri, 2002; 31).

2.1.5.5. Görüşme

Öğretmenler; anne-baba ve diğer öğretmenlerle tekniğine uygun görüşmeler yaparak çocukların sahip oldukları zekâ alanları hakkında geniş bilgi edinebilirler. Görüşmelerde öğrencinin hangi konularda başarısız olduğu değil, neleri daha iyi yaptığı üzerinde odaklanma yararlı olabilir. Öğretmen olumlu ya da olumsuz olarak birbirlerinin görüşlerinden kolaylıkla etkilenmektedirler. İlke olarak asla bir öğrencinin yetersizliklerini ön plana çıkarmamakta yarar vardır. Diğer öğretmenlerle yapılan

görüşler öğrenciler hakkında daha nesnel sonuçlara ulaşma olanağı sağlar (Selçuk, 2004; 31).

Öğrencilerin zekâ alanlarına ilişkin bilgi toplama konusunda öğretmenlerin sınıflar bazında yaptıkları şube öğretmen kurulu toplantıları veya ünite toplantıları, öğrenciler hakkında toplanan bilgilerin paylaşılması konusunda oldukça faydalı ortamlardır. Bu tür toplantılar esnasında öğretmenler her bir öğrenciyi tek tek değerlendirme fırsatını bulurlar (Yavuz, 2004; 428).

Sınıf öğretmenleri, çoklu zekâ alanlarından birisi üzerinde daha özel olarak çalışan uzmanlarla (Örneğin, beden eğitimi, müzik, görsel sanatlar, drama, bilgisayar, satranç öğretmenleriyle) düzenli bir şekilde temasa geçerek sınıflarındaki öğrencilerin güçlü oldukları zekâ alanlarına ilişkin ek bilgiler toplayabilirler. Bu durumda, beden eğitimi öğretmeni bedensel-kinestetik zekâları baskın olan öğrencileri belirlemede, rehber öğretmeni içsel zekâları baskın olan öğrencileri belirlemede en önemli kaynak kişi olabilir. Böylece sınıf öğretmeni, sınıfında zayıf olarak nitelendirdiği öğrenciyi farklı derslerdeki performansını belirleyerek zekâ alanlarını tespit edebilir.

Çocukların baskın zekâ alanlarını belirlemede görüşme yapılabilecek en güvenilir kaynaklardan biri de velilerdir. Ebeveynler, çocukların sahip oldukları çoklu zekâ alanları konusunda, yetişkinler arasında en fazla uzmanlığa sahip olan kimselerdir. Çünkü ebeveynler, tüm zekâ alanlarındaki olayları kapsayan geniş bir tecrübeler zincirinde, çocukların nasıl büyüdüğünü gözlemleme fırsatına sahiptirler. Bu nedenle veliler çocukların güçlü oldukları zekâ alanlarını tanımlama aşamasında başvurabilecek en önemli kişiler arasındadır. Dolayısıyla, okulda öğretim yılına başlamadan önce, bütün veliler çoklu zekâ teorisiyle tanıştırılmalı, çocukların çeşitli zekâ alanlarına ilişkin faaliyetlerde sergiledikleri davranışları gözlemleyip belgelemek için kullanabilecekleri araçlar tanıtılmalıdır. Örneğin fotoğraf makinesi, ses kayıt cihazı veya kamera gibi. Çocukların ev ortamında sergiledikleri performansları, yapılacak veli toplantılarıyla okul ortamına getirilmelidir (Saban, 2002; 45).

2.1.6. Değer

Değerler, genelde inanılan, arzu edilen ve davranışlar için bir ölçek olarak kullanılan olgulardır. İlk defa Znaniecki tarafından sosyal bilimlere kazandırılan değer kavramı Latince “kıymetli olmak” veya “güçlü olmak” anlamlarına gelen “valere”

kökünden türetilmiştir. Sosyolojik açıdan değer kısaca “kişiye ve gruba yararlı, istenilen ve beğenilen şey” olarak tanımlanabilir. Buna göre değer, olgunun kendinden çok, ona transfer edilen önemliliklerdir. Böylece eğitimin, bir değer taşıdığı kadar kendisinin de bir değer olduğu söylenebilir. Değerlerin bireysel yönleri bulunsada kapsamlı etkililiklerini toplumsal yönleri sağlar. Çünkü değerlerin en iyi yansıma biçimleri olan tutum ve davranışlar, toplumsal şartlarda gerçekleşirler (Aydın, 2003).

‘Değer’ sözcüğü en genel anlamda, bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü; bir şeyin sahip olduğu kıymet; yüksek ve yararlı nitelik olarak tanımlanabilir. Türkçede ‘karşılık olma’ olarak dile getiren değmek kökünden türetilmiştir. Kelimeyi bir sıfat olarak kullanarak bir şeyin değerli yahut değersiz oluşundan söz edebildiğimiz gibi; bir isim olarak kullanarak doğrudan o şeyin yüklendiği kıymeti kastedebiliriz: “Değerini bilmek”, “değer biçmek”, “değer vermek” ifadelerinde olduğu gibi. Genellikle çoğul olarak “değerler” ifadesi ile karşımıza çıkan kelime, “sosyal değerler”, “evrensel değerler”, “manevi değerler”, “cumhuriyetin değerleri”, “folklorik değerler”, “kurumsal değerler”, “demokratik değerler”, “milli değerler”, “dini değerler” gibi terkipler içerisinde kullanılıyor. Bu anlamda kelime, doğru, güzel olan, kabul edilen, erişilmek istenen ve savunulabilir olma özelliğini haiz olan anlamını ifade için kullanılır. Bu anlamıyla değer kavramı, günümüzde gündelik hayatın farklı veçhelerinde sıkça kullanılan bir kavram olmuştur. Siyasetten iç dünyasına, tıptan akademiye, eğitimden medyaya kadar çok farklı alanlarda insanların üzerinde mutabık oldukları ya da olmaya çalıştıkları bir terim olarak değer, son birkaç yılın en gözde kavramlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Arslan ve Yaşar, 2003).

Değerin kişinin kendine yönelik atıflarından başka nesnel bir yönü de bulunmaktadır. Nesnel yönü ile değer maddi ve manevi gibi iki yönden ele alınabilir. Örneğin, eski model bir kol saatinin maddi hiçbir değeri olmayabilir, ancak saat ölen babadan kalan bir hatıra ise farklı bir değere sahip olabilmektedir. Değerlerin ölçütleri vatandaşlık görevi, doğru, sevap, toplumsal çıkar, güzel, bilimsel gibi yargılardan oluşur. Bu yönüyle değerler öznel, felsefi, dinî, sosyal ve kültürel ölçütlerde olabilmektedir.

Değerler genetik olarak aktarılmazlar. Değerler sosyal rollerle öğrenilerek bir sonraki kuşaklara aktarılırlar. Sosyal roller içinde mesleki, cinsel, sosyal, kişisel gibi kimlik yapıları da yer almaktadır. Örneğin, cinsel kimlikle ilgili değerler kız ve erkek çocuklarında farklı oluşur. Bir erkek için cesaret, azim, sebat ve soğukkanlılık önem

verilen değerler olurken kızlar için koruyuculuk, duygusallık ve bağlılık daha önemli değerler olarak karşımıza çıkar. Değerlerin oluşmasında sosyal destekler ve pekiştiriciler önemlidir (Sarı, 2005; 77).

Değerlerin özelliklerini şu şekilde sıralayabiliriz:

- 1-Değerler, toplum ya da bireyler tarafından benimsenen birleştirici olgulardır.
- 2-Toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığını ve bireylerin iyiliği için olduğuna inanılan ölçütlerdir.
- 3-Sadece, bilinç değil, duygu ve heyecanları da ilgilendiren yargılardır.
- 4-Değerler, bireyin bilincinde yer alan ve davranışı yönlendiren güdülerdir.
- 5-Normlardan farkı, daha genel ve soyut bir nitelik taşımasıdır (Purtul, 2006; 190).

Değerler hakkında söylenenler şu şekilde özetlenebilir:

- İnanışlar içeren ve dolayısıyla da aşkınlıklar taşıyan olgulardır.
- Fertlerin yapıp ettiklerini rasyonelleştirip içselleştirmelerine imkân verirler.
- Genelde ilgi gösterilen, arzu edilen şeylerdir.
- Her alanla ilgilidirler ama alanların kendine özgü değerleri vardır.
- Farklı kaynak ve içeriklere sahip olsalar da sosyaldirler (Aydın, 2003, 122).

Eğitim politikaları veya siyasi ideoloji açısından farklı yelpazelerde bulunan pek çok uzman, modern toplumun sosyal ve ahlaki değerler açısından ciddi bir problemle karşı karşıya olduğunu düşünmektedir. İster “gelişmiş” olsun, ister “gelişmekte” olsun, sorunların boyutları biraz farklılık arz etse bile, pek çok ülkede bu gözlemi doğrulayan ve dikkate alınması gereken ciddi gelişmeler söz konusudur. Örneğin; giderek aile kurumunun zayıflaması, artan boşanmalar nedeniyle tek üyeli ailelerin yaygınlık kazanması, kültür ve ahlakın kötüye gitmesi, çeşitli dünya finans çevrelerinde yaşanan yolsuzluklar ve sistem yozlaşmaları, çevrenin hayatı tehdit edercesine kullanımına ciddi bir şekilde sınırlama getirme konusunda hala herkesin uyacağı bir yol haritası veya politika belirlenememesi, geleceğin kendilerine teslim edileceği çocuklara karşı gittikçe artan ve akıl almaz hale gelen cinsel saldırılar. (Kenan, 2003).

Tüm bu gelişmeler, tüm insanlığı, özellikle eğitimcileri harekete geçirmiştir. Gözleri değer eğitimi konusuna çevirmiştir.

2.1.7.Değer Eğitimi

Değer, bir sosyal grup ya da toplumun kendi, varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları

kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ya da inançlardır (Purtul, 2006; 190).

Bir zamanlar eğitim müfredatının vazgeçilmez parçası olan değer eğitimi, 19. ve 20. yüzyıl başlarında modern eğitim anlayışının oluşum sürecinde etkili olan pozitivizm, gerçeklik ve değer arasında radikal bir ayırım yaptı. Bilimsel olarak varlığı ispat edilebilen ve objektif olarak bilinebilen şey, sadece gerçektir. Değerler ise sübjektif duyuların bir ifadesidir ve bilimsel olarak ispatlanamaz. Bu ön kabule göre bizler, sadece mevcut beş duyumuz aracılığıyla elde ettiğimizi bilebiliriz. Buna göre görünmeyen, duyulardan geçmeyen gerçeklikler var olabilir, fakat onlar bilinemezler, bu sebeple de bizim bilgi alanımıza giremezler. Tüm bu nedenlerden dolayı bir süre müfredatta beklediği yeri bulamayan değer eğitimi, toplumlarda ortaya çıkan ahlaki sorunlar nedeniyle yeniden gündeme gelmiştir (Kenan, 2003).

Temel insanî değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek aile, toplum ve okulun başlıca misyonları arasındadır. Bu perspektiften hareketle okulların temel iki amacından bahsetmek yanlış olmaz: Akademik açıdan başarılı ve temel değerleri benimsemiş bireylerin yetiştirilmesi. Temel değerlerin kazandırılması amacı Türk Milli Eğitim Temel Kanunu ve ders programlarının amaçları incelendiğinde de açıkça görülür. Temel Kanunun hemen başlangıcında millî eğitimin amaçları sayılırken ahlakî, manevî değerleri benimseyen, beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere sahip kişiler yetiştirmekten bahsedilmektedir. Bu genel amacın ders programları ile mücessem hale geldiğini görmekteyiz. Örneğin ilköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı 1. ünitesi amaçları arasında, insanlığa sevgi, saygı ve hizmet verme bilincine varma yer almaktadır. Gerek Temel Kanun gerekse derslerin özel amaçları çerçevesinde bu liste oldukça uzatılabilir (Ekşi, 2003; 79,80).

Değer ve ahlâk eğitimi, duyuşsal alana hitap eder ve öğrencilerde tutum değişikliğini hedefler. Bu açıdan bilişsel alana yönelik derslerden farklı bir yapıdadır. Tutum değişikliğini gerçekleştirebilmek için öğrencinin, kendisine verilen bilgileri içselleştirmesi önemlidir. Bu da bilgiyi kabullenme, kendine mal etme ve sahiplenme süreçleri ile ilgilidir (Yılmaz, 2003).

İnsanların iyi ve kötüyü ayırt edebilmeleri, yani ahlâki yargılarının gelişiminde eğitimin önemli bir yeri vardır. Eğitim ailede başlar, çevre ve okulda devam eder. Aynı şekilde ahlâk eğitimi de ailede başlar, okul ile devam eder, bir ömür boyu kişinin

çabalarıyla ve çevrenin etkisiyle pekişir ve insan davranışlarına yansır. Okul sürecinde ahlâk eğitiminin amacı, okuldaki tüm eğitim etkinliklerini tamamlamak, yüceltmektir. Bu iş okul çalışanlarının görevidir, ahlâk eğitimi okuldaki yöneticilerden, hizmetlilere kadar tüm görevlilerin sorumluluğu altındadır. Ahlâk eğitimi için okulun tüm birimlerinin işbirliği içinde çalışmaları önemlidir. Genelde öğretmenlerin davranışları, ahlâk eğitimi konusunda öğrencilere daha çok tesir eder. Bu süreçte öğretmenler, ahlâki eğitimde etkili olan yöntemleri kullanarak öğrencileri yönlendirmelidirler (Ulusoy, 2007; 155).

Bireyler ancak eğitim yoluyla ahlâki konulardaki sorunların çözümü konusunda düşünmeye teşvik edilebilir ve en uygun ahlâki tutum ve davranışın ne olduğu konusunda akıl yürütölmeye zorlanabilir (Dilmaç, 1999).

Öğrencilerde istendik ahlaki değışimlerin gerçekleşmesinden sorumlu olan bir diğler kutup ise öğretmenlerdir. Sınıf ortamı, öğrencilerden beklenen özelliklerin geliştirilmesinde oldukça büyük bir öneme sahiptir. Bu ortamda öğretmen öğretim işlerini yürütmek, öğrencilere temel değerleri kazandırmak ve öğrencilerin demokratik bir ortamda sosyalleşmelerini sağlamakla yükümlüdür (Ada, 2005).

Milson ve Ekşi'nin (2003), yaptıkları çalışmada öğretmenlerin karakter bozukluğuna sahip öğrencilere karakter eğitimi verme konusunda kendi yetenekleri hakkında kuşku bulduğunu göstermektedir. Ayrıca lise öğretmenleri ve belki de fen ve sosyal öğretmenleri ilkökul öğretmenlerine nazaran, karakter eğitimine ilişkin olarak oldukça yüksek düzeyde yetkinlik kuşku taşıyor gibi görünmektedirler.

Değerler eğitimi; çocuğun duygusal güvenlik hissederek olgunlaşmasına destek olur, kendine güvenini geliştirir ve akademik başarısını olumlu yönde etkiler. Değerler eğitiminde eğitimcilerin ve ailelerin rolleri ve dikkat etmeleri gereken noktalar vardır. Burada hem eğitimciler hem de ailelerin özellikle dikkat edeceği üç husus bulunuyor: örnek olma, uygun bir ortam oluşturma ve birlikte uygulamalar yapma.

Ahlâk eğitiminde öğretmen, öğrencilerin yaptığı istenmeyen davranışları gözden kaçırmamalı ve düzeltmeye çalışmalıdır. Bunlara ek olarak öğretmen yeri geldiği zaman derslerde, ahlâk eğitimi vermek amacıyla fıkra, masal, öyküler veya gerçek hayattan kesitler alop, öğrencilerin çıkarım yapmalarını sağlayabilmelidir (Ulusoy, 2007; 158).

Okullarda değer öğretiminin nasıl yapılması gerektiği konusunda farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Okullarda seçilen değerler, geleneksel telkin yöntemiyle aktarılabileceği gibi değer açıklama yaklaşımı ile öğrencilerin kendi değerlerinin farkına

varması sağlanabilir. Ayrıca, öğrencinin değerlerini anlayıp, önem sıralamasına koymak amacıyla ahlaki muhakeme ve değer analizi yaklaşımları da kullanılabilir. Değer eğitiminde kullanılan yeni yaklaşımlar şu ana başlıklar şeklindedir:

a-Değer açıklamak: Bu yaklaşım bireyin kendi duygu, inanç, öncelik ve değerlerinin farkında olmasını, güçlü ve zayıf yönlerinin bilinmesini ve yaşam onuruna sahip olmasını kapsar. Bu yaklaşım bireyin yaşam değerlerini fark etmesine, karar almasına, kararını uygulamasına ve başarmasına yardım eder (Purtul, 2006; 191).

Bu yaklaşımın temelinde veliler ve öğretmenler tarafından yapılan telkine dayalı değer öğretiminin etkisini yitirdiği ve bireyin kendi değerlerini açık bir şekilde anlayamayacağına ilişkin iddialar vardır. Günümüzde, gençlerin etkileneceği insanlar çoğalmış, iletişim araçlarının etkisiyle, veli ve öğretmenin gençler üzerindeki etkisi azalmıştır. Genç yetişkinler tarafından yönlendirilen gençler, kendi değerlerinin farkına varma ve iyiyi seçme sürecini öğrenememektedirler. Bu yüzden yaşamlarında önemli kararlar öncesinde akran gruplarının baskısıyla ve propagandanın etkisi altında kalmaktadırlar. Bu yaklaşımda öğrencilerin, kendi değerlerinin farkına varması için yardımda bulunmaktadır.

Bu yaklaşım, değerlerin içeriğinden çok değerlerin oluşma süreciyle ilgilenmiştir. Bu yaklaşımı benimseyen öğretmenler, grupta çalışmaya önem verirler. Uygulama sırasında her düşünceye saygı gösterir ve belli değerleri empoze etmeden öğrencilere kendi değerlerini açığa vurmalarını teşvik ederler (Tay ve Öcal; 2008; 349).

b-Ahlaki muhakeme: Kohlberg tarafından geliştirilen bu yaklaşımda, amaç öğrencilere verilen ahlaki ikilem içeren hikayelerle onların ahlaki yargılarını ortaya çıkarmaktır. Kohlberg yaptığı araştırmalarda aynı hikayelere farklı yaş grubunda bulunan öğrencilerin farklı yargılarda bulunduğunu saptamıştır. Araştırmaları sonucunda, öğrencilerin gelişme dönemlerinin üç düzey ve 6 basamakta toplandıkları belirlemiştir (MEB, 2005; 91).

I.Gelenek Öncesi Düzey: Bu düzeyde, değerler dışa bağımlı ve kişinin kendi ihtiyaçları ön plandadır.

1.Dönem: Ceza ve İtaat (4-6 yaş); kişi cezadan kaçındığı için kurallara uyar.

2.Dönem: Çıkara dayalı alış-veriş (6-9 yaş); ödüle ulaşmak için kurallara uyar.

II. Geleneksel Düzey: Başka kişilerin ve grupların ihtiyaçlarını dikkate alır. Geleneksel değerler benimsenir.

3.Dönem: Kişiler arası uyum (10-15 yaş); iyi çocuk evresinde olup, başkalarının onayını almak için kurallara uyar.

4.Dönem: Kanun ve Düzen (15-18); otoriteye, sosyal kurallara ve kanunlara suçluluk ve dışlanma kaygısından dolayı uyar.

III. Gelenek Ötesi Düzey: İnsan haklarının gözetildiği evrensel değerler benimsenir.

5.Dönem: Sosyal Anlaşma (18-20 yaş); davranışlarını insanlığın ortak mutluluğu için gerekli olan değerlere göre yön verir.

6.Dönem: Evrensel Ahlaki İlkeler (20 ve üstü); davranışlarını insan hakları, eşitlik, demokrasi, özgürlük gibi evrensel ilkeler yön verir (Bacanlı, 2004; 75).

Bu yaklaşımda öğretmen, ahlaki ikilemler içeren örnekler verir. Öğretmen uygulama sırasında, sınıfı gruplara böler ve örnek olayda yapılacak en iyi davranışın ne olduğunu sorar. Her grup bu soru etrafında tartışır. Çıkmazlar deneyim ve gelişim seviyelerine göre çözülür. Bu yaklaşımı kullanırken ahlaki davranışın, ahlaki gelişim basamağı ile ilişkili olduğu, ahlaki çıkmazlar üzerinde çalışma gerekliliği, işbirlikçi çalışma ihtiyacı ve ahlaki çıkmazlarda sınıf kararlarına katılmaya teşvik gibi temel ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır (Tay ve Öcal, 2008; 351).

c-Değer analizi: Değer analizi yaklaşımı, değer eğitiminde dikkati, düşünceyi ve ayırt etmeyi gerektiren bir analizdir. Değer problemlerini duygusallıktan uzak olarak mantıkla çözmeyi amaçlar. Bu yaklaşımda, Kohlberg'in ahlaki gelişim teorisinin tersine, öğrenciler bir pozisyon alır ve yargılar. Değer analizi yaklaşımı gerçek ya da yapay bir problemle karşılaşıldığı zaman uygulanan bir yaklaşımdır (Purtul, 2004; 194).

Değer analizinde temel görevler şu şekildedir:

1-Problemin tanımlanması

2-Problemin alternatiflerin açıklanması

3-Her alternatifle ilgili kanıtlar toplayarak sonucun tahmini

4-Kanıtların değerlendirilmesi ve uzun vadeli sonuçların tahmini

5-Oluşacak durumların tanımlanması

6-Her durum için mümkün olan sonucun değerlendirilmesi ve açıklanması

7-Alternatifler arasından, seçme ve uygun hareket için karar alma (Tay ve Öcal, 2008; 351, 352).

Öğrenciler bütün yeterlilikleri kazanana kadar, her bir aşamayı uygular. Değer analizi çoğu kez desteklenir ve çok az eleştirilen bir yaklaşımdır. Ancak, bazı basamakları değer öğretiminin, diğer yaklaşımlarına benzer. Değer analizinde, birçok basamağın işlevselliği öğretmenin art arda soracağı sorulara bağlıdır. Öğretmen, 25 kişilik bir sınıfta öğrencinin biriyle ilgilenirken diğer öğrenciler ilk başlarda dikkatlice dinleyecektir. Ama öğretmenin öğrenciyle ilgilenmesinin uzaması durumunda, diğer öğrenciler değeri analiz etmeyle ilgilenmemeye başlayacaklardır. Bu durumdan kurtulmak için aşağıda verilen çözüm yolları uygulanabilir.

- 1-Öğretmen öğrencinin ilgi seviyesine dikkat etmelidir.
- 2-Mümkün olduğu zaman, yaklaşım küçük gruplarla uygulanmalıdır.
- 3-Öğrencinin dikkati dağılmaya başladığı zaman özetlemeler yapılmalıdır.
- 4-Değer analizine, çözüme ulaşmayı görmeye yetecek zaman ve konunun yeterli içeriği olmadıkça başlamamalıdır (MEB, 2005; 93).

d-Gözlem yoluyla öğrenme: Değer öğretiminde öğrenciyi aktif kılan ve kendi duyu organları ile ilk elden öğrenmesini sağlayan yöntemlerinden biri gözlem yoluyla öğrenmedir. Gözlem yoluyla öğrenme, birçok sosyal davranışın ve değerlerin öğreniminde kaynaklık eder.

İnsanlar sosyal davranışlarının birçoğunu birilerini model alarak öğrenir. Bu model anne-baba olabileceği gibi televizyon, sinema, spor, müzik dünyasından birileri de olabilir. Daha eski zamanlarda, çocuğun model aldığı insan yakın çevresindeki anne, baba, öğretmeni iken günümüzde bu model dünyanın öbür ucundaki bir futbolcu veya şarkıcı olabilmektedir. İnsanların diğer insanları gözleyerek öğrenebileceğine ilişkin ilk açıklamalar Plato ve Aristoya kadar dayanmaktadır. Onlara göre eğitim, öğrencilerin gözlemesini ve model almasını sağlamak için en iyi modelleri seçerek öğrencilere sunmaktır (Purtul, 2006; 195, 196).

e-Değeri telkin etmek, aşlamak: İnsanlar tarih boyunca, gençlerin ve çocukların davranışlarına yön vermek amacıyla telkin ve öğüt yöntemini kullanmıştır. Bu yaklaşımda "yeterince söyler ve gösterirseniz, insanlar sonunda istediğiniz doğrultuda hareket edecektir" varsayımı vardır.

Veliler ve öğretmenler bazı inanç, değer ve tutumları çocuklara aşılar. Okullarda bazı hikâyelerle, tarihi olaylarla ve törenlerle karşı karşıya getirilen öğrencilere ulusal

değerler aşılır. Değerlerin bu yolla öğretilmesinde, ödüllendirme, etkinliğe katma gibi farklı yöntemlerden yararlanılabilir.

Bu yaklaşım eğitim kurumlarına ek olarak ordu, izcilik ve dini kurumlar tarafından da kullanılır. Bu kurumlarda yeminler edilir, önemli kişilerin hayat hikâyeleri anlatılır. Okulda da buna benzer olarak bazı değer, tutumları kazandırmak amacıyla ahlaki yönü bulunan tarihsel veya kurgusal hikâyeler anlatılır. Böylece hikâyelerde yer alan değere ilişkin, öğrenci düşünmeye sevk edilir (Tay ve Öcal, 2008; 347, 348).

2.1.8.İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Değer Eğitimi

İlköğretimde istenen değer ve davranışların kazandırılması, ilköğretimin genel amaçları doğrultusunda belirlenmiş ders programları yoluyla gerçekleşmektedir. İlköğretimde, öğrencilerin sosyal yaşama hazırlanmasında Sosyal Bilgiler dersinin önemli bir yeri vardır. Sosyal bilimler, araştırma, deney, buluş ve benzeri bilimsel etkinlikleri içermekte, insan, toplum ve onların değerleri, çevreleri ile olan ilişkileri ile ilgilenmekte; bu konudaki bilgiyi artırmaya ve geliştirmeye çalışmaktadır. Sosyal Bilgiler ise, sosyal bilimler yöntemlerini, içeriğini ve bulgularını basit düzeyde ele almakta; bireyin toplumda yaşayış ve davranışlarını, temel ihtiyaçları ile bu ihtiyaçlarını gidermek için yaptıklarını içermektedir. Buradan da anlaşılacağı üzere, Sosyal Bilgiler dersinin bireye değer kazandırmadaki rolü önemlidir. Sosyal değerler, sosyal bilimleri oluşturan disiplinlerin kapsamındadır (Evin ve Kafadar, 2004; 294).

Yeni İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının temel amacı “etkili ve sorumlu Türk vatandaşı yetiştirmek” olarak görülmüştür. Bu nedenle Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında değerlere ve eğitime özel önem verilmiştir. Programda öncelikli değerler belirlenmiş ve bu değerlerin öğretiminde örnek olaylardan hareket edilmesi, değer açıklama, değer analizi ve ahlaki muhakeme gibi çağdaş yaklaşımların kullanılması gerektiği ifade edilmiştir (Akbaş, 2006).

Programda değer tanımı şu şekilde yapılmıştır: Bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik işleyiş, devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ve inançlardır.

Yeni Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında, değerlere ve değer eğitime de özel önem verilmiştir. Sosyal Bilgiler 4.-5. Sınıflar Öğretim Programında adil olmak, aile birliğine önem vermek, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, özgürlük, sağlıklı olmaya önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik, yardım severlik doğrudan verilecek değerler olarak belirlenmiştir. 6.-7. Sınıf Öğretim Programında ise; bilimsellik, doğal çevreye duyarlılık, sorumluluk, yardımseverlik, kültürel mirasa duyarlılık, hak ve özgürlüklere saygı, çalışkanlık, farklılıklara saygı, vatanseverlik, estetik, dürüstlük, bilimsellik, dayanışma, adil olma ve barış doğrudan verilecek değerler arasında bulunmaktadır. Her iki programda da değerler ünitelerle ilişkilendirilmiş ve değerlerin öğretimine yönelik olarak örnek etkinlikler verilmiştir.

Değerlerin en önemli işlevlerinden biri insanlar arasındaki ilişkileri düzenlemektir. Bu nedenle, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında, değerlere daha çok önem verilmiştir. Değerlerle ilgili en çok açıklama yapılan ve örnek verilen program, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programıdır. Bu programda, her öğrenme alanı ile ilgili değerler, doğrudan verilmeye başlanmıştır. Bunların yanında, değer öğretimine ilişkin, örnek etkinlikler de verilmiştir (Akbaş, 2007; 298).

Önerilen değerlerin toplum halinde yaşayan tüm insanlar için önemli olduğu açıktır. Temel değerlerin bütün toplumlar için evrensel olduğuna dair görüşler bulunmaktadır. Jean Jacques Rousseu toplumlarda sadece geleneklerin değiştiğini temel değerlerin her zaman aynı olduğunu iddia eder. Programlarda belirlenen temel değerlerin öğrenciler tarafından içselleştirilmesi ile güven düzeyi ve refah düzeyi yüksek toplumda yaşama ihtimali artacaktır (Tay ve Öcal, 2008; 341).

Değer öğretiminde kabul görmüş iki yol vardır. Bunlardan biri, değerlerin programda açıkça ifade edilmesi, değerlere yönelik etkinliklerin sunulması, amaçlara ulaşma düzeylerinin değerlendirilmesidir. İkinci yaklaşımda ise değerler, programda açıkça ifade edilmeyerek örtük program vasıtasıyla içselleştirilmeye çalışılmaktadır. Bu tür programlarda değerler, ders kitaplarında, seçilen metinlerde, öğretmen davranışlarında ve sınıfın genel atmosferinde yer bulur. Yapılan etkinlikler çerçevesinde, seçilen değere dolaylı olarak ulaşılmaya çalışılır. Yeni eğitim programında, bazı derslerin programlarında, değerler örtük program boyutuna itilmiştir.

Yeni ilköğretim programlarının değer boyutu karşılaştırmalı olarak incelendiğinde 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen genel amaçların bütün programlarda bulunduğu ve programların genel doğrultusunu ortaya koyduğu görülmektedir. Yeni ilköğretim programları incelendiğinde, sadece, Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi derslerinde değerlerin belirlendiği görülmektedir. Fen ve Teknoloji, Matematik ve Türkçe derslerinde ise değerler belirlenmemiştir (Akbaş, 2007; 298).

Tablo 3: Sosyal Bilgiler Programının Değerlerinin Sınıflara ve Öğrenme Alanlarına Dağılımı

Öğrenme Alanı	4. sınıf	5. Sınıf
Birey ve Kimlik	Duygu, düşüncelere saygı Hoşgörü	Sorumluluk
Kültür ve Miras	Türk büyüklerine saygı, Aile birliğine önem verme Vatanseverlik	Estetik
İnsanlar, Yerler Çevreler	Doğa Sevgisi	Doğal çevreye duyarlılık
Üretim, Tüketim Dağıtım	Temizlik, Sağlıklı olmaya önem verme	Çalışkanlık
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Bilimsellik	Akademik dürüstlük
Gruplar, Kurumlar Sosyal Örgütler	Yardımseverlik	Dayanışma
Güç, Yönetim ve Toplum	Bağımsızlık	Adil olma, Bayrağa ve İstiklal Marşı'na saygı
Küresel Bağlantılar	Misafirperverlik	Tarihsel mirasa duyarlılık

(Akbaş, 2006).

Programda, değerlerin okullarda öğretilmesine ilişkin bazı açıklamalar verilmiştir. Değerlerin, geleneksel telkin yöntemiyle açıklanabileceği gibi değer açıklama yaklaşımı ile öğrencinin kendi değerlerinin farkına varması sağlanabileceği ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencinin değerlerini anlamak ve değerinin sistematik analizini yapmak amacıyla ahlaki muhakeme ve değer analizi yaklaşımları da kullanılabilirliği ifade edilmiştir.

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.2.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Karatekin (2006), "İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Yön ve Yön Bulma Yöntemleri Konusunun Çoklu Zekâ Kuramına Göre Öğretilmesinin Öğrenci Başarısına Etkisi" adlı yüksek lisans tezinde ilköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi yön ve yön bulma yöntemleri konusu öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramına göre hazırlanmış aktif öğrenme etkinliklerinin öğrenci başarısına yaptığı etki ile geleneksel öğretim yönteminin öğrenci başarısına yaptığı etkiyi karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, Çoklu Zekâ Kuramına göre hazırlanmış aktif öğrenme etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Yılmaz ve Fer (2003), "Çok Yönlü Zekâ Alanlarına Göre Düzenlenen Öğretim Etkinliklerine İlişkin Öğrencilerin Görüşleri ve Başarıları" adlı çalışmada "Vatan ve Millet" ünitesi, çoklu zekâ alanlarının tümünü kapsayacak etkinliklerle işlenmiştir. Öğrencilerin hoşlanarak hatırladıkları etkinliklerin ve materyallerin, sahip oldukları baskın zekâ alanları ile genel anlamda paralellik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin üniteyi öğrenmelerinde etkili olduğunu belirttikleri etkinliklerin sahip oldukları baskın zekâ alanlarıyla paralellik gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Çengelöğlü (2005), "Çoklu Zekâ Kuramına Göre Düzenlenen Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Etkinliklerinin Öğrenci Başarısı ve Tutumuna Etkisi" adlı yüksek lisans tezinde, İlköğretim 2. Sınıf Hayat Bilgisi dersinde Çoklu Zekâ Kuramına göre düzenlenen etkinlikleri kullanarak deneysel bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrenciler uygulanan etkinlik ve materyalleri çok zevkli ve eğlenceli bulduklarını, bu etkinliklerin daha önceki sınıf etkinliklerinden çok farklı olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca Çoklu Zekâ Kuramına göre öğretim verilen deney grubu ile geleneksel yöntemle öğretim verilen kontrol grubu arasında başarı testi sonuçları açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Temur (2004), "Çoklu Zekâ Kuramını Temel Alan Etkinliklerin Hayat Bilgisi Dersinde Öğrenci Erişimine ve Kalıcılığa Etkisi" adlı yüksek lisans tezinde ilköğretim 2. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi "Taşıtlar ve Trafik" ünitesinde Çoklu Zekâ Kuramına dayalı

öğretimin öğrencilerin başarı düzeylerine olan etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin erişim puanları ve kalıcılık testi puanlarının değerlendirilmesinde Çoklu Zekâ Kuramının uygulandığı deney grubunun, uygulana gelen yöntemlerin kullanıldığı kontrol grubundan anlamlı bir şekilde daha başarılı olduğu tespit edilmiş, grupların kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Susar (2006), "İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Erişim, Tutumlar, Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zekâ Alanları Üzerindeki Etkileri" adlı doktora tezinde şu sonuçlara ulaşmıştır; okuduğunu anlama başarısında, okumaya yönelik tutum gelişmesinde ve okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımının geliştirilmesine yönelik olarak hem işbirlikli öğrenme yöntemi hem de Çoklu Zekâ Kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel yöntemlere göre öğrenmede daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Mirzeoğlu (2005), Çoklu Zekâ Kuramı doğrultusunda işlenen jimnastik ve voleybol ünitelerinin öğrencilerin bilişsel ve devinimsel yönden gelişimlerine etkisini araştırmıştır. Bu amaçla Bolu-Kıbrısık'ta ilköğretim okulunda deneysel desenle 11 hafta süren bir uygulama yapmıştır. Sonuç olarak Çoklu Zekâ Kuramının uygulandığı deney grubu ile uygulana gelen yöntemlerin kullanıldığı kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak deney grubu öğrencilerinin derslerden daha çok zevk aldıkları, dersleri daha iyi dinledikleri ve ilgi çekici buldukları gözlenmiştir.

Şen (2006), "Çoklu Zekâ Kuramına Göre Yapılan İngilizce Derslerinin Öğrencilerin Gütülenmesi, Benlik Saygısı, Özgüveni ve Çoklu Zekâları Üzerindeki Etkisi" adlı yüksek lisans tezinde Çoklu Zekâ Kuramına göre hazırlanan İngilizce etkinlikleri, Başkent Üniversitesi İngilizce hazırlık bölümü öğrencileri üzerinde uygulanmıştır. Bu amaçla yapılan deneysel çalışma sonunda, özellikle içsel ve dışsal güdülenme, öz yeterlilik, öğrenmede süreklilik ve ısrar, benlik saygısı alanlarında Çoklu Zekâ Kuramının öğrenciler üzerinde etkili olduğu ve anlamlı farkların oluşmasına yol açtığı belirtilmiştir.

Nacakçı (2006), "Çoklu Zekâ Kuramı Dayanaklı Ders İşleme Modelinin İlköğretim 7. Sınıf Müzik Dersinde Öğrencilerin Müziksel Öğrenme Düzeylerine Etkisi" adlı doktora tezi, 7. Sınıf öğrencilerine müzik dersi "Müzikte Ritim, Ezgi ve Ölçü" ünitesinin konuları ve hedef davranışları doğrultusunda, iki ay süren bir

uygulama ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda, Çoklu Zekâ Kuramı dayanaklı ders işleme modelinin, uygulana gelen ders işleme modeline göre bilişsel davranış kazandırmada kısmen daha etkili olduğu, duyuşsal davranışları kazandırmada ise daha etkili olmadığı ortaya çıkmıştır.

Altun (2006), "Çoklu Zekâ Kuramına Göre Hazırlanmış Ses ve Işık Ünitesinin Öğrenci Başarısına, Hatırlama Düzeylerine, Fen Bilgisine Karşı Tutumlarına, Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Etkisi" adlı yüksek lisans tezinde, ilköğretim 5. Sınıf fen bilgisi dersinin "Ses ve Işık" ünitesinde çoklu zekâ etkinliklerini kullanarak deneysel bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda, Çoklu Zekâ Kuramı destekli etkinliklerin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin erişim testi düzeyleri, hatırlama düzeyleri, derse karşı geliştirdikleri tutum düzeyleri düz anlatım uygulanan kontrol grubu öğrencilerinininkine göre yüksek bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarından doğacı zekâ, görsel zekâ ve bedensel zekâlarının gelişmiş, müzik ve dil zekâlarının az gelişmiş olduğu görülmüştür. Öğrenci ve öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin hepsi Çoklu Zekâ Kuramı ile ders işlemek istediklerini, sınıf öğretmeni de daha önceki yaptıkları uygulamalarında bu yönde olduğunu ancak kendi zekâ alanının öğrencileri bu kadar etkilediğini fark etmediği sonucuna varmıştır.

Kurtcuoğlu (2007), "Lise 2. Sınıf Biyoloji Dersi Sindirim Sistemi Konusunda Uygulanan Çoklu Zekâ Kuramının Öğrenci Başarısına Etkisi" adlı yüksek lisans tezinde, deneysel bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin erişim puanları ve kalıcılık testi puanlarının değerlendirilmesinde Çoklu Zekâ Kuramının uygulandığı deney grubunun uygulana gelen yöntemlerin kullanıldığı kontrol grubundan anlamlı bir şekilde daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin dersleri daha iyi dinledikleri ve ilgi çekici buldukları gözlenmiştir.

Gündeşli (2006), "Çoklu Zekâ Kuramı ve İlköğretim Kurumlarının Yönetim Yapısına Etkisi" adlı araştırmasında, Çoklu Zekâ Kuramının ilköğretim kurumlarının yönetsel yapısına, potansiyel etkilerinin neler olabileceği araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, Çoklu Zekâ Kuramına göre yapılan eğitim-öğretimin geleneksel eğitime göre daha etkin olduğu, ancak milli eğitim sistemimizde uygulanabilir olması için bazı düzenlemelere gereksinim bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Etli (2007), "Çoklu Zekâ Kuramına Göre Hazırlanan Öğretim Etkinliklerinin 9. Sınıf Öğrencilerinin Biyoloji Başarılarına ve Öğrenilen Bilginin Kalıcılığına Etkisi" adlı çalışmada deneysel bir çalışma yapılmıştır. Araştırma sonucunda, Çoklu Zeka Kuramına dayalı biyoloji öğretiminin öğrenci başarısı üzerine etkisi olduğu ve kontrol ve deney gruplarının başarıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Çoklu Zekâ Kuramına göre hazırlanmış ders planı kapsamında yürütülen uygulama sürecinde öğrencilerin derse etkin katılımlarının olduğu, kullanılan farklı yöntem ve materyallere karşı ilgi gösterdikleri, uygulamalardan etkilendikleri gözlenmiştir.

Azar, Presley ve Balkaya (2006), "Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretimin Öğrencilerin, Başarı, Tutum, Hatırlama ve Bilişsel Süreç Becerilerine Etkisi" adlı çalışmalarında, Çoklu Zekâ Kuramı temelli fizik öğretiminin 9. sınıf öğrencilerinin fizik dersi başarıları, tutumları, hatırlama düzeyleri ve bilişsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi üzerine bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmanın sonucunda; Çoklu Zekâ Kuramı temelli fizik öğretiminin öğrencilerin fizik dersi başarılarının, bilişsel süreç becerilerinin ve hatırlama düzeylerinin, geleneksel yönteme kıyasla daha yüksek olduğu ancak her iki grubun tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Alaz (2009), "Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Eğitimin Dokuzuncu Sınıf Coğrafya Derslerinde Başarıya Etkisi" isimli çalışmada, ortaöğretim 9. sınıf Coğrafya dersinde Çoklu Zekâ Kuramının, öğrencilerin akademik başarılarına etkilerini ortaya koymak amaçlamıştır. Ortaöğretim 9. sınıf Coğrafya dersinde Çoklu Zekâ Kuramına dayanan yöntem ve tekniklerin uygulandığı deney grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarıları ile düz anlatım ve soru-cevap yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. 9. sınıflara yönelik coğrafya eğitiminde Çoklu Zekâ Teorisi öğretmen merkezli öğretim yöntemlerine göre (düz anlatım, soru-cevap) daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Köroğlu ve Yeşildere (2004), "İlköğretim 7. Sınıf Matematik Dersi Tam Sayılar Ünitesinde Çoklu Zekâ Teorisi Tabanlı Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi" adlı çalışmalarında, tamsayıların öğretiminde kontrol grubu ile gerçekleştirilen yapılandırılmış düz anlatım yöntemi ile deney grubu ile gerçekleştirilen Çoklu Zekâ Teorisine dayalı öğretimin öğrenci başarısına olan etkileri araştırmışlardır. Öğrencilerle

bir buçuk aylık bir çalışma gerçekleştirildikten sonra, kontrol ve deney gruplarının tamsayılar ünitesindeki başarıları, geliştirilen Tamsayılar Bilgi Ölçeği ile karşılaştırılmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda Çoklu Zekâ Teorisine dayalı matematik öğretiminin öğrenci başarısı üzerine etkisi olduğu ve kontrol ve deney gruplarının başarıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Demirtaş ve Duran (2007), “İlköğretim Okulu 6. , 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanlarının Gelişmişlik Düzeyleri” adlı araştırmalarında, Çoklu Zekâ Kuramına uygun olarak, ilköğretim okulu 6. , 7. ve 8. sınıflarında eğitim gören öğrencilerin farklı zekâ alanlarının gelişmişlik düzeyini belirlemeyi amaçlamışlardır. İlköğretim okulu 6. , 7. ve 8. sınıflara devam eden öğrenciler, kendi zekâ alanlarının gelişmişlik düzeylerini sırasıyla doğacı, kişisel-içsel, görsel-uzamsal, kişiler arası-sosyal, mantıksal-matematiksel, bedensel-kinestetik, sözel-dilsel ve müziksel-ritmik zekâlar şeklinde sıralandığı sonucuna ulaşmışlardır.

Yıldırım, Tarım ve İflazoğlu (2006), “Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin Matematik Dersindeki Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi” isimli araştırmalarında, İlköğretim 4. sınıf Matematik dersinde Çoklu Zekâ Kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile tüm sınıf öğretimine dayalı öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında akademik başarı ve kalıcılık puanları açısından anlamlı bir farkın olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırma bulguları; akademik başarı açısından, Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin, tüm sınıf öğretimi yöntemine göre daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Kalıcılık puanları açısından ise, işe koşulan yöntemler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı gözlenmiştir.

Gürçay ve Eryılmaz (2008), “Çoklu Zekâ Alanlarına Dayalı Fizik Öğretimine İlişkin Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin ve Öğretmenlerinin Görüşleri” isimli çalışmalarında, Çoklu Zekâ Kuramına dayalı öğretime ilişkin dokuzuncu sınıf öğrencilerinin görüşlerinin saptanmasını amaçlamışlardır. Bununla birlikte çalışma sonunda çalışmaya katılan öğretmenlerin de gözlemlerini paylaşmaları istenmiş ve görüşleri alınmıştır. Çalışma sonucunda, hem öğrenciler hem de öğretmenler Çoklu Zekâ Kuramına dayalı etkinliklerin öğrencilerin fiziğe karşı ilgilerini artırdığını ve başarılarında olumlu bir etki yarattığını ifade ettikleri ortaya konulmuştur.

Doğan ve Çetin (2008), “Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Zekâ Düzeylerinin Depresyon ve Bazı Değişkenlerle İlişkinin İncelenmesi” isimli araştırmalarında, sosyal zekâ ve alt ölçeklerinden sosyal beceriler ve sosyal farkındalık arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler bulunurken sosyal bilgi süreci alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna varılmıştır.

Kılıç ve Önen (2009), “Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Düzeyleri ve Etik Muhakeme Yetenekleri” isimli çalışmalarında, öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ve etik muhakeme yetenekleri arasında bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının duygusal zekâları ve etik muhakeme yetenekleri arasında gözlemlenen demografik bilgilere göre anlamlı farklılıklar oluşturmadığı tespit edilmiştir. Duygusal zekâ ile etik muhakeme arasında ise düşük düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Karakoç ve Sezer (2007), “İlköğretim II. Kademe Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularının Öğretiminde Çoklu Zekâ Uygulamalarının Akademik Başarıya Etkisi” adlı araştırmalarında, İlköğretim II. Kademe Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya konularının öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramı esas alınarak hazırlanmış öğrenme-öğretme ortamlarının klasik ortamlara göre öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarılarına ne düzeyde etki yaptığını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Yapılan işlem sonrasında elde edilen bulgulara göre, hem deney hem de kontrol gruplarının ön test ve son test puanları arasında ve İlköğretim II Kademe Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya konularının öğretiminde çoklu zekâ uygulamalarının yapıldığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarıları, geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek çıkmıştır.

Gürçay ve Eryılmaz (2005), “Çoklu Zekâ Alanlarına Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Fizik Başarısına Etkisi” isimli çalışmalarında, Çoklu Zekâ Kuramına dayalı öğretim ve geleneksel öğretimin dokuzuncu sınıf öğrencilerinin fizik başarılarına etkisinin saptamayı amaçlamışlardır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, Çoklu Zekâ Kuramına dayalı öğretimin geleneksel öğretime göre dokuzuncu sınıf öğrencilerinin fizik başarılarına anlamlı bir etkisi olduğu ortaya konulmuştur.

Durmaz ve Özyıldırım (2005), “Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Kimya Dersine Karşı Tutumları ve Çoklu Zekâ Alanları İle Kimya ve Türkçe Derslerindeki Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmalarının sonucunda, Trakya Üniversitesi’ndeki öğrencilerin bütün zekâ alanlarında “orta

düzyeyde gelişmiş” olarak homojen bir dağılım olduğu görülmüştür. Kimya dersine karşı tutumlarının olumlu, zekâ alanları ile öğrenim gördükleri anabilim dalları arasında anlamlı bir farklılık olduğu “Kimya Dersine Yönelik Tutumları ile “Mantıksal–Matematiksel” ve “Sözel-Dilsel” zekâ alanları arasında, “Kimya Dersi Başarısı” ile de “Mantıksal-Matematiksel” zekâ alanı arasında bir ilişki olduğu görülmüştür.

Milson ve Ekşi (2003), “Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Yetkinlik Duygusu Konusunda Bir Ölçme Aracına Doğru: Karakter Eğitimi Yetkinlik Skalası (KEYİS) ve Türkçeye Uyarlanma Çalışması” adlı araştırmalarında, öğretmenlerin karakter eğitimi konusundaki algılarını ölçmek için hazırlanan bir ölçme aracının geliştirilmesi, test edilmesi ve Türkçeye uyarlanmasının ele alınmıştır. Öğretmenlerin yetkinlik yapısının karakter eğitimiyle ilişkisi ayrıntılı olarak incelenmekte ve Amerika’da öğretmenler arasında yapılan iki araştırma ve Türkiye’de öğretmenler üzerinde yapılan bir çalışmanın sonuçları değerlendirilmektedir. Amerika’da yapılan araştırma sonuçları şunları ortaya koymaktadır: Öğretmenler genellikle karakter eğitiminin yetkinlikleri ile ilgili olarak olumlu bir duyguya sahiptirler; ancak kendilerinin iyi karakterden yoksun öğrencilere karakter eğitimi sağlama yetenekleri konusunda kuşku duymaktadırlar. İlköğretim öğretmenleri lise öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde bir karakter eğitimi yetkinliği inancına sahiptirler. Personel geliştirme eğitimi ve karakter eğitimi konferansları öğretmenlerin karakter eğitiminin yetkinliği duyguları üzerinde olumlu bir etki yapmaktadır; ancak üniversiteye dayalı kurs çalışması öğretmen verimliliğinde önemli bir artış sağlamamaktadır.

Tezgel (2007), çalışmasında, Sosyal Bilgiler Programda yer alan değer eğitiminin ünite kazanımları arasındaki ilişkilendirme çalışmasını araştırmıştır. Çalışmayla, değer eğitiminin yeni öğretim programlarında yer almasıyla; öğrencilerin doğru tercihlerde bulunmaları ve karar verirken temel insanî değerleri göz önüne almaları gerektiği bilincini kazanmaları, çağımızda hızla değişen yaşam biçimlerinin dayattığı yeni değerlerin fazla tartışılmasına vakit kalmadan, medya aracılığıyla, özellikle de yeni kuşaklara aktarıldığı ve onların belirsizlik ortamında bırakıldığı sonucuna varılmıştır. Değer eğitimiyle öğrencilere popüler kültürün dışında yer alan yüzlerce yıllık insani değerler bilgisinin sunulması ve bu birikimler ışığında kararlar almaları sağlanabileceği belirtilmiştir.

Akbaş ve Özdemir (2007), çalışmalarında, öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler Dersi 5. Sınıf programında yer alan “adil olma” değerinin öğretimine ilişkin yeterliklerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, adil olma değerine ilişkin yeterli içerik bilgisine sahip olmayan öğretmen adaylarının, söz konusu değeri doğru ve açık biçimde açıklayamadıkları saptanmıştır. Adil olma değerine ilişkin yetersiz içerik bilgisine sahip öğretmen adaylarının değer öğretiminde başarılı olamadıkları görülmüştür. Adil olma değerinin öğretiminde; adil olma, adalet, hak gibi değerleri içeren örnek olay ve hikâyeler kullanılması, öğrencilere değeri analiz etme ve açıklama fırsatı verdiği ifade edilmektedir.

Ekşi (2003), “Temel İnsani Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları” adlı araştırmasında, birçok ülkede uygulanan karakter eğitimi programını Amerika Birleşik Devletleri özelinde tanıtmayı amaçlamıştır. Araştırmasında; olumlu ve etkili örneklerle rağmen karakter eğitimi programları hakkında çok ciddi eleştirilerden bahsetmiştir. Bunların arasında; farklı inanç sistemlerine, hoşgörü anlamına gelen dini çoğulculuğa rağmen, hâkim dinin değerlerinin öğretilmesiyle egemen din lehine ve azınlık dinlerin aleyhine bir durum ortaya çıkabileceğinden dolayı zedelenebileceği, anayasada yer alan temel ilkelere olan kilise-devlet ayırımının ihlal edilme riski olabileceği, değerlerin okul/devlet aracılığıyla öğretilmesinde ailenin imtiyazının açık olarak elinden alınmış olacağı gibi teorik; akademik programdan vakit kalmaması ve eğitilmiş öğretmenlerin yokluğu gibi uygulama ile ilgili sorunların varlığından söz etmiştir.

Ada, Baysal ve Korucu (2005), “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Olumsuz Davranışlara Gösterdikleri Tepkilerin Karakter Eğitimi ve 2005 İlköğretim Programı Açısından Değerlendirilmesi” adlı çalışmalarında, istenmeyen davranışların yerine olumlu değer ve tutumların kazandırılması ve öğrencilerin karakter eğitiminin gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin sınıf içi olumsuz davranışlar karşısında; davranış problemlerini temelden ortadan kaldıracak, öğrencide otokontrol oluşmasını sağlayacak yöntemlerin daha çok tercih edildiği görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin karakter eğitimine önemli katkı sağladığı sonucuna varılmıştır.

Sarı (2005), “Öğretmen Adaylarının Değer Tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi Örneği” adlı çalışmasında, öğrencilerin değer tercihleri önem sırasıyla siyasi, genel ahlak, dinî, ekonomik, estetik, sosyal ve bilimsel değerler olarak bulunmuştur. Kız ve erkek öğrencilerin bilimsel değerleri arasında bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Erkek öğrencilerin değerleri benimseme düzeyleri bilimsel değer dışındaki tüm değer alanlarında kız öğrencilerden daha yüksek olduğu, tüm değer alanlarının birbiriyle anlamlı ilişkiler içinde oldukları bulunmuştur.

Ulusoy (2007), “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tarih ve Ahlâk Eğitimi İlişkisi Üzerine Görüşleri” adlı çalışmasında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih konularını işlerken ahlâki davranışlar kazandırmaya çalıştıklarını göstermektedir. Ayrıca ahlâk konularının sadece Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersinde verilmemesi gerektiğini ve tarih konularında da ahlâki değerlerin kazandırılabilceğini belirtmişlerdir. Ancak; kitaplarda ahlâki konular içeren okuma parçalarının az olduğu ve ahlâki davranış kazandırmak için hikâye ve fıkra anlatma yöntemini az kullandıkları sonucuna varılmıştır.

Baloğlu ve Balgalmış (2005), “İlköğretim ve Ortaöğretim Yöneticilerinin Öz Değerlerinin Betimlenmesi” adlı çalışmalarında; “Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde çalışan eğitim yöneticilerinin öz değerleri nelerdir ya da eğitim yöneticilerimiz daha çok hangi değerlerle tanınmak istiyorlar?” gibi sorulara cevap aramışlardır. Bu amaçla Rokeach Değer Envanteri araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Sonuç olarak, okul yöneticilerinin en çok ulusal güvenlik, dürüstlük ve sözünde durma gibi değerleri; en az ise başkaları üzerinde kontrol sağlama anlamını taşıyan sosyal güç, arzuların tatmini ve kışkırtıcı deneyimler gibi değerleri tercih ettikleri bulunmuştur. İlköğretim ve ortaöğretim okul yöneticileri arasında kendi ile barışık olma (iç huzur), aşırı hareket ve hislerden kaçınmak (ılımlılık) değerlerinde istatistiksel anlamda farklılıklar bulunmuştur. Kıdem değişkeni açısından incelenmek üzere yöneticiler on yıl altı ile on yıl ve üstü kıdem durumuna göre 2 gruba ayrılmış ve iki grup arasında hayatın anlamı, bilgelik, gerçek dostluk, bağımsızlık ve cesaret değerleri açısından farklılıklar bulunmuştur. Yaş değişkeni açısından incelenmek üzere yöneticiler, 45 yaş ve altı ile 45 yaş üstü olanlar olarak 2 gruba ayrılmış ve bu gruplar zevk, sosyal düzen, hayatın anlamı, yaratıcılık, barış içinde bir dünya, kişisel disiplin ve bağımsızlık değerlerinde farklılaşmışlardır.

Erdem (2003), “Üniversite Kültüründe Önemli Bir Unsur: Değerler” adlı çalışmasında; Pamukkale Üniversitesini ele alarak, bu üniversitenin sahip olduğu ve ileride sahip olması gerektiğini düşündüğü değerleri belirlemiştir. Araştırmasının sonucunda; Pamukkale Üniversitesinin sahip olduğu ilk üç değer (eğitimde niteliğe önem verme, bilimsellik ve öncülük) bir üniversitenin kültüründe olması gereken, literatürde sözü edilen bilimsel (akademik) değerlerin; dördüncü değer (güven, saygınlık, dürüstlük) ise etik değerlerin Pamukkale Üniversitesi örgüt kültüründe var olduğunu göstermektedir. Pamukkale Üniversitesinin ileride sahip olması gerektiği düşünülen ilk üç değer (öncülük, bilimsellik, çağdaşlık) üniversitenin örgüt kültüründe bilimsel (akademik) değerlerin vurgulanması olarak yorumlanmıştır. Pamukkale Üniversitesinin ileride sahip olması gereken değerler içerisinde yer alan verimlilik, üretkenlik, müşteri memnuniyeti değerleri, küreselleşmeyle birlikte üniversite kültürlerinde yer almaya başlayan ekonomik değerlerin Pamukkale Üniversitesi örgüt kültüründe yer almasının istendiği sonucuna varılmıştır.

Yapıcı ve Zengin (2003), “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Tercih Sıralamaları Üzerine Psikolojik Bir Araştırma: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği” adlı çalışmalarında, değerleri; dini, ahlaki, estetik, ekonomik, sosyal, siyasal, teorik-bilimsel değerler olarak gruplamışlardır. Sonuç olarak, öğrenciler ilk üç tercihlerine dinî, sosyal ve ahlâkî değerleri yerleştirmişlerdir. Bu sonuç, araştırmacılar tarafından, öğrencilerin ilahiyat fakültesinde okumalarından kaynaklandığı ve her üç değer arasında çok sıkı bir ilişki olduğu şeklinde ifade edilmiştir.

Atay (2003), “Türk Yönetici Adaylarının, Siyasal ve Dinî Tercihleri ile Yaşam Değerleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında; Türk yönetici adaylarının, dinî tercih, dindarlık düzeyi ve siyasî tercihlerine göre, kültürler arası geçerliliği ispatlanmış bir ölçek olan Schwartz Değerler Ölçeğinde yer alan değerler arasındaki farklar incelenmiştir. Bu çalışmanın sonucunda; kendisini “Çok Dindar” olarak tanımlayan gruptaki üyelerin, fark düzeyi anlamlı bulunan değerler arasında en yüksek ortalama puanları aldıkları değerler; toplumsal düzen, ulusal güvenlik, kendine saygılı olmak, geleneklere saygı, otorite sahibi olmak, sadık olmak, hırslı olmak, cesur olmak, sözü geçen biri olmak, ana baba ve yaşlılara değer vermek, dindar olmak, sorumlu olmak şeklinde sıralanmaktadır. “Orta Derecede Dindar” olanlar sosyal güç, bağlılık duygusu, sosyal saygınlık, ılımlı olmak, toplumdaki görünümünü koruyabilmek, itaatli olmak,

temiz olmak değerlerinde en yüksek ortalama puanları almışlardır. “Dindar Olmayanlar” ve “Hiç Dindar Olmayanlar” ise hiçbir temel değerde en yüksek ortalama puanları alamamışlardır. Ayrıca, “Hiç Dindar Olmayan” grup tüm temel değerler için en düşük ortalama puanları almışlardır. “Hiç Dindar Olmayanlar” sadece yardımsever olmak aracı değerinde en yüksek ortalama puanı almışlardır. Bu çalışma sonuç olarak dini inanç ve değerler arasında olumlu bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Aydın (2003), “Gençliğin Değer Algısı: Konya Örneği” adlı çalışmasında; değerler kendi içinde genel “sosyal” ve özel “dinî/İslâmî” olmak üzere iki ana sınıfa, ayrıca genel sosyal değerler “modern” ve “geleneksel”; dinî/İslâmî değerler ise “kurumsal” ve “eylemsel” alt sınıflarına ayrılmıştır. Bulgulara göre toplumda değerler, genel kanının aksine, her hâliyle modernden geleneksele bir değişim geçiriyor, bir toplumsal seçicilik doğrultusunda geliyor. Çalışmada, örneklemin; özgürlük, kendine saygı ve insan hakları gibi kişiselliği işaretleyen değerlere öncelik verdiği görülmektedir. Ama zenginlik, değişik bir hayat talebi gibi modern değerler geri plânda kalmıştır. Bu durum toplumun seçiciliğini göstermektedir. Modern değerlerde, özgürlük ve bağımsızlığı ön sıralara alınırken, geleneksel değerlerden, dürüstlük ve dostluğa aynı oranda öncelik verildiği tespit edilmiştir ve bunlar arasında hiçbir çelişki de görmemektedir. Buna karşılık modern çağların gözde değeri demokrasi geri plânda yer almaktadır. Örneklemdaki bireylerin; şehirlerde yaşaması, üniversiteye devam etmesi, babanın eğitim seviyesinin yüksek olması ve ailenin yeterli gelir düzeyine sahip olması, genelde modern değerlere vurguyu artırmaktadır; meselâ demokrat tavır, sosyal düzen fikri vb. gelişmektedir.

Gökdere ve Çepni (2003), “Üstün Yetenekli Çocuklara Verilen Değerler Eğitiminde Öğretmenin Rolü” adlı çalışmalarında; üstün yetenekli çocukların eğitim programlarının hedefleri belirlenirken, değer eğitimi boyutunun dikkate alınmasının bu çocuklardan azamî verimin alınmasında etkili olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Oluşturmacı yaklaşımın ilkelerinin üstün yeteneklilerin eğitim ilkeleri ile paralellik göstermesi nedeniyle üstün yetenekli çocukların değer eğitiminde bu yaklaşımın esas alınması kazanımları artıracığı belirtilmiştir. Oluşturmacı yaklaşımın esas alınması durumunda öğretmenin görev ve sorumlulukları artacağı, bu sebeple de üstün yeteneklilerin öğretmenlerinin seçiminde uluslararası uygulamalar dikkate alınması önerilerinde bulunulmuştur.

2.2.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Armstrong (1994, akt: Susar, 2006; 45), Çoklu Zekâ Kuramını çocuk yaştaki öğrencilerde zamanı okuma, söyleme araştırmalarına uygulamıştır. Yapılan çalışmayla, zamanı okuma ve söylemede sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, müziksel-ritmik, bedensel-kinestetik, sosyal-kişilerarası veya içsel zekâ alanlarına yönelik deneyimler aslında bağ kurularak ders işlendiğinde öğrenci başarılarının arttığı ortaya konulmuştur.

Cambell (1998, akt: Çengeloğlu, 2005; 77,78), yirmi yedi öğrenciden oluşan üçüncü sınıf öğrencilerine yedi zekâyı öğretmek için bir program geliştirmiştir. Zekâları bir araya getirmek için tasarlanan programa, konulara, öğrenme merkezleri ve disiplinler arası yaklaşım dâhil edilmiştir. Her biri Gardner'in ortaya koyduğu yedi zekâdan birini temsil eden öğrenme merkezi kurulmuş ve sınıf ortamı bu merkezlere uygun olarak yeniden düzenlenmiştir. Öğrenciler bir okul gününün yaklaşık olarak 2-2,5 saatini bu öğrenme merkezlerinde geçirmişler ve üç ya da dört kişilik gruplar halinde her bir merkezde yaklaşık yirmi dakika kalarak tüm merkezleri dolaşmışlardır. Bu yedi merkezde işlenen konunun öğretimine yardımcı olacak etkinlikler bulunmaktadır.

Örneğin, dünya gezegeninin işlendiği bir ünite de bu yedi merkezde, öğrencilerin dünyanın yapısını anlamalarına yardımcı olmak için çeşitli etkinlikler düzenlemişlerdir. Yapım merkezinde; dünyanın merkezini, örtüsünü ve kabuğunu temsil etmek için üç renkli çamur-kilden dünyanın üç tabakalı bir temsilini yapmışlar ve daha sonra yaptıkları dünyayı ortadan ikiye ayırarak katmanların görünmesini sağlamışlar, matematik merkezinde; her bir grup çevre, çap ve konsantrik daireler gibi geometrik kavramlarla çalışmışlardır, okuma merkezinde; bir grup okul çocuğunu alıp dünya içerisinde bir keşfe götüren 'Büyülü Okul Servisi' adlı hikâyeyi okumuşlar, müzik merkezinde; bir dinleme/heceleme faaliyeti olarak dünya, kabuk, örtü ve çekirdek gibi kelimeleri hecelerken müzik dinlemişler, sanat merkezinde; çeşitli renklere ve boyutlarda iç içe geçebilen daireler keserek bunları çeşitli tabakaları belirleyecek şekilde yapıştırmışlar, birlikte çalışma merkezinde; dünyanın gerçekleri konusunda bir sayfalık bilgi okuyarak, soruları beraberce cevapladıkları bir ortak öğrenme etkinliğine

katılmışlar ve bireysel çalışma merkezinde; ‘Dünyanın merkezine doğru bir yolculuğa çıktığınızda yanınıza neler alırdınız?’ konusu ile ilgili bir kompozisyon yazmışlardır.

Gardner (1983), “Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences” Çoklu Zekâ Kuramı ve Zihin Çerçeveleri isimli çalışmasında standart psikometrik araçlarla ölçülebilen tek bir zekâ olduğuna dair geleneksel kuramı şiddetle eleştirerek ilk kez 1983 yılında, her bireyin birbirinden farklı pek çok zekâsının olduğu ve bunların her birinin kendilerine özgü bir biçimde geliştiği ve çalıştığı tezini ortaya atmıştır. Bu alanda psikometrik teori ve enformasyon işleme süreçleri hakkındaki dar kalıpları kırarak, pek çok alandaki insan yetileri konusunda zengin ve yepyeni bir kavram sunmuştur. Gardner’ın araştırmalarına göre insanoğlunun yedi zekâsı vardır. Her insan da bu zekâların tümü bulunur, ancak insanların yetenek ve yaratıcılıkları büyük farklılıklar gösterir. Bir öğrencinin her zekâsının ayrı ayrı güçlü ve zayıf yanları işlenerek, daha başarılı olması sağlanabilir. Bu zekâ türlerini bir sınıfın içinde entegre etmek, mevcut eğitim sistemini değiştirmeyi gerektirir. Bu bağlamda Gardner’ın çalışmaları eğitim, sanat, bilişsel psikoloji ve tıp alanlarındaki görüş ve düşünceleri yakından etkileyerek bu alanlarda bir devrim yaratmıştır.

Harvard Üniversitesi’nde “Project Zero” adı altında yürütülen araştırmalarda, dokuz okulun yöneticileriyle Çoklu Zekâ Kuramını, okullarında nasıl uyguladıkları hakkında görüşmeler yapılmıştır. İlk bulgular Çoklu Zekâ Kuramının okullara çeşitli yollarla yardım ettiğini göstermiştir. Kuram, öğrencilerin güçlü yanlarını tartışarak program geliştirmeyi, eğitimi sanat formuna dönüştürmeyi, öğretmenlerin takım ruhu içinde çalışmalarını sağlamaktadır. Ayrıca okulları farklı geçmişlere sahip öğrencilere, daha güçlü eğitimsel yaşantılar hazırlamak konusunda da desteklemektedir (Bümen, 2004; 120).

Allen (1997, akt: Nacakçı, 2006; 41, 42), tarafından yapılan araştırmada, üstün yetenekli çocukların öğrenimlerinde Çoklu Zekâ Kuramının etkisini saptamayı amaçlamıştır. Çalışmada, öğrencilerin araştırma kapsamında kullanılan öğretim stratejilerinden hangisine ilgi duyduklarını belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir. Uygulama sonucunda öğrencilerin %89’nun ezberle öğretime karşı olduklarını, %95’nin proje ve beraber çalışma fikrine katıldıklarını, %57’sinin öğretim yöntemi olarak sanatın seçilmesini, %50’sinin derslerde renkli harita ve resimlerin kullanılmasını

istedikleri belirlenmiş, %78 oranında öğrencilerin müzik dinleme ve şarkı söyleme gibi etkinlikleri yapmak istemedikleri tespit edilmiştir.

Viens (1999), sınıf ortamında yaptığı çalışmada Çoklu Zekâ Kuramını öğrencilerin emsalsiz kombinasyonları üzerine kurulan ve genel olarak farklı zekâları kapsayan sınıf içinde yaşanabilecek deneyimleri düşünmek için bir çerçevedir şeklinde açıklamıştır. Çoklu Zekâ Kuramına dayalı programların üç amaca yönelik olduğunu belirtmiştir:

a)Değişik zekâ seviyelerindeki öğrenciler için fırsat yaratır.(keşfetme)

b)Öğrencilere güçlü oldukları alanlarda fırsat verir.(yetenekleri geliştirme)

c)Öğrencilerin eğitim programlarındaki entelektüel yönlerini vurgulayarak daha bireyselleşmiş eğitim yaratır. Bu yaklaşım öğrencilerin, zekâlar arasında deneyim kazanmasını sağlar. Anlama ve öğrenme becerileri için aktiviteler arasında seçenek sağlar. Tanıtıcı strateji yayınlattırmak, informal olarak öğrencilerin zekâlarını, gelişen eğitim aktivitelerine göre değerlendirilmesi öğrencilere kendilerinin öğrenmelerini göstererek güçlü yanlarını kullanmaları için değerlendirme olanakları geliştirir (Obuz, 2001; 59).

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışmanın evrenine, uygulamanın aşamalarına, veri toplama araçlarına ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın modeli deneysel bir modeldir. Deneysel modeller, değişkenler arasında oluşturulan neden sonuç ilişkisini test etmek amacıyla, araştırmacının dışsal değişkenleri kontrol altına aldığı ve bağımsız değişkeni manipüle ettiği araştırma modelleridir (Öztürk ve diğerleri, 2008; 187).

Sosyal Bilgiler Dersinde, Çoklu Zekâ Kuramına dayalı değer öğretimi sonunda, öğrencilerin değeri içselleştirmelerini ve değerle ilgili öğrenci görüşlerini, geleneksel öğretim yöntemiyle karşılaştırmak amacıyla araştırmada, deney deseni olarak ön test-son test kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır.

Ön test-son test kontrol gruplu deney deseni; denek havuzundan seçkisiz atama ile iki grubun oluşturulduğu, gruplardan birinin deney, diğerinin kontrol grubu olarak seçkisiz bir şekilde belirlendiği, iki grupta yer alan deneklerin uygulama öncesinde bağımlı değişkenle ilgili ölçümlerin alındığı, aynı ölçümlerin her iki gruba da uygulama sonrasında da verildiği araştırma türüdür (Öztürk ve diğerleri, 2008; 196).

3.2.Çalışma Evreni

Araştırma, 2008-2009 öğretim yılında, Kırıkkale ili Merkez ilçesinde bulunan devlet ilköğretim okullarından seçilen ilköğretim okullarında beşinci sınıflarda gerçekleştirilmiştir. Kırıkkale ili Merkez ilçesinde yer alan ilköğretim okullarından Mustafa Necati İlköğretim Okulu ve Tınaz İlköğretim Okulu, uygulama yapmak amacıyla tesadüfi olarak seçilmiştir. Araştırma konusunu oluşturan “adil olma” değeri

beşinci sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde yer alması nedeniyle dört beşinci sınıf belirlenen okullar arasından, seçkisiz örnekleme yoluyla seçilmiştir.

Seçkisiz örnekleme; temel alınan birimlerin örneklem için seçilme olasılıklarının eşit olması demektir (Öztürk ve diğerleri, 2008; 82). Belirlenen ilköğretim okullarının beşinci sınıflarında öğrenim gören ve seçkisiz örnekleme yoluyla seçilen öğrenciler araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama amacıyla, aşağıda anılan araçlar geliştirilip kullanılmıştır. Bunlar:

1. Çoklu Zekâ Ölçeği
2. Adil Olma Ölçeği
3. Görüş Alma Formu

3.3.1. Çoklu Zekâ Ölçeği

Çoklu Zekâ Ölçeği, Mustafa Bektaş'ın "Hayat Bilgisi Dersinde Ailelerin Çoklu Zekâ Kuramı Hakkında Bilgilendirme Biçimlerinin ve Öğrencilerin Farklı Baskın Zekâ Gruplarında Yer Almalarının Proje Başarıları ve Tutumlarına Etkisi" adlı doktora tezinden, gerekli izinlerin alınmasıyla kullanılmıştır. Öğrencilerin baskın zekâlarını, ölçmek amacıyla sekiz zekâ alanını da kapsayan nitelikteki sorularla hazırlanmış bir ölçektir. Ölçekte "Tamamen uygun, oldukça uygun, kısmen uygun, çok az uygun, hiç uygun değil" şeklinde beşli derecelendirme yapılmıştır. Çoklu Zekâ Ölçeği iki basamaklı bir ölçektir. Birinci basamağında, öğretmenlerin cevapladığı bir ölçek; ikinci basamağında ise öğrencilerin cevapladığı bir ölçektir. Her iki ölçek de değerlendirilerek öğrenciler hakkında fikir edinilmiştir. Öğrencilerin soruları yanıtlamasından sonra ölçek değerlendirilmiştir.

3.3.2. Adil Olma Ölçeği

Araştırmacı tarafından geliştirilen bu ölçekte, amaç öğrencilerin adil olma değerini ne düzeyde içselleştirdiklerini ortaya koymaktır. 16 maddeden oluşan ölçekte "Katılıyorum, biraz katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, hiç katılmıyorum" şeklinde beşli derecelendirme yapılmıştır. Sorular öğrencilerin adil olma değerine ilişkin düşüncelerini yoklayacak nitelikte hazırlanmıştır.

Öğrencilerin “Adil Olma” değerini içselleştirme düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Adil Olma Ölçeği” kullanılmıştır (Bkz: Ek-3). Bu ölçek öğrencilerin 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde işlenen “Adil Olma” değerine yönelik düzeylerini ölçmeye dönük bir ölçektir. “Adil Olma Ölçeği” geliştirilirken öncelikle araştırmacı tarafından literatür taraması yapılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Bu havuzdan madde seçimi, içerik-kapsam geçerliği ve yüz görünüş geçerliği için 4 alan uzmanına başvurularak madde sayısı 20’ye indirilmiştir. 20 maddelik ölçek ön uygulamaya katılan 113 kişiye uygulanarak, geçerlik güvenirlik çalışmalarına dâhil edilmiştir. Öncelikle ölçekte yer alan madde ayırt edicilik düzeylerine bakmak üzere alt %27 ve üst %27’lik gruplar için t-testi uygulanmıştır. t-testi sonucunda elde edilen sonuçlar Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4: Alt %27 ve Üst %27’lik Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu	t (Alt%27-Üst%27)	Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu	t (Alt%27-Üst%27)
1.	.12	-2,69	11.	.21,3	-2,97
2.	.23	-4,82	12.	.24	-4,02
3.	.48	-7,76	13.	.27	-4,28
4.	.40	-5,72	14.	.06	-,545
5.	.45	-6,78	15.	.30	-4,63
6.	.10	-2,65	16.	.31	-4,66
7.	.17	-2,76	17.	.29	-3,93
8.	.34	-5,71	18.	.23	-3,50
9.	.23	-3,46	19.	.33	-4,74
10.	.37	-5,29	20.	.24	-3,98

* p<.05 n=113 nalt=nüst=30

T-testi sonucunda M2, M3, M4, M5, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M15, M16, M17, M18, M19, M20 maddelerin alt %27 ve üst %27'lik kısmında istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu görülmüş ve madde ayırt edicilik düzeyleri uygun bulunmuştur. Bunun yanında M1, M6, M7 ve M14 maddeleri ise alt %27 ve üst %27'lik kısmında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı için maddelerin ayırt edicilik düzeyleri uygun bulunmamış ve ölçekten çıkarılmıştır. Madde ayırt edicilik düzeyleri belirlendikten sonra kalan 16 maddeye yapı geçerliğine bakmak üzere açımlayıcı (exploratory) faktör analizi işlemine geçilmiştir. Bu analizin yapılabilmesi için öncelikle örneklemin yeterliliğini test eden KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) testine bakılmıştır. KMO değeri .69 olarak bulunmuştur. Bu değer .60'dan büyük olması nedeniyle örneklemin yeterli olduğu görüşüne varılmıştır. Faktör analizinde 16 madde öz değeri 1 olarak alınarak temel bileşenler analizi öncelikli olmak üzere varimax (25) eksen döndürmesi yapılmıştır. Maddelerin faktörlerdeki en küçük değeri olarak da .35 seçilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen 6 faktörlü yapı Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5: Faktör Analizi Sonuçları

Döndürme Sonrası Yük Değeri								
Madde No	Faktör Ortak Varyansı	Faktör Yük Değeri	Faktör-1	Faktör-2	Faktör-3	Faktör-4	Faktör-5	Faktör-6
M19	721	496	840					
M20	601	359	716					
M4	541	593	603					
M5	688	673		709				
M3	660	606		700				
M8	576	516		696				
M13	681	345			807			
M11	637	310			609			
M16	661	381			515			
M9	797	429				748		
M10	677	479				711		
M18	677	306					811	
M17	540	420					612	
M15	694	406						718
M2	502	337						560
M12	535	402						505
<p>Açıklanan Varyans Toplam: %63.3 Faktör-1: 13.5 Faktör-2: 13 Faktör-3: 10 Faktör-4: 9.6 Faktör-5: 9.0 Faktör-6:8.2</p>								

“Adil Olma Ölçeği” altı faktörlüdür. Bu faktörlerden birincisi toplam 3 maddeden (19, 4 ve 20) oluşmaktadır. Bu maddelerin faktördeki yük değerleri 0.603-0.840 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam varyansının %13.5’ini açıklayan bu faktör “*Sosyal Hayatta Adil Olma*” olarak adlandırılmıştır. Ölçekte yer alan ikinci faktör toplam 3 maddeden (5,3 ve 8) oluşmaktadır. Bu maddelerin ikinci faktördeki yük değerleri 0.696-0.709 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam varyansının %13’ünü açıklayan bu faktör “*Kurallar ve Adil Olma*” olarak adlandırılmıştır. Ölçekte yer alan üçüncü faktör toplam 3 maddeden (13,11 ve 16) oluşmaktadır. Bu maddelerin üçüncü faktördeki yük değerleri 0.515-0.807 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam varyansının %10’unu açıklayan bu faktör “*Adil Olma ve Toplum*” olarak isimlendirilmiştir. Ölçekte yer alan dördüncü faktör toplam 2 maddeden (9 ve 10) oluşmaktadır. Bu maddelerin dördüncü faktördeki yük değerleri 0.711-0.748 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam varyansının %9,6’sını açıklayan bu faktör “Adil Olma ve Sorumluluk Anlayışı” olarak adlandırılmıştır. Ölçekte yer alan beşinci faktör toplam 2 maddeden (17 ve 18) oluşmaktadır. Bu maddelerin beşinci faktördeki yük değerleri 0.612-0.811 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam varyansının %9’unu açıklayan bu faktör “Kişisel Hayatta Adil Olma” olarak adlandırılmıştır. Ölçekte yer alan altıncı faktör 3 maddeden (15, 2, 12) oluşmaktadır. Ölçeğin toplam varyansının %8,2’sini açıklayan bu faktör “Çevreye Adil Olma” olarak adlandırılmıştır

Yapı geçerliği çalışması sonucunda ölçek toplam 16 maddenin yer aldığı 6 faktörden oluşan ve faktörlerin açıkladıkları toplam varyansın %63.3 olduğu bulunmuştur. Yapı geçerliliği çalışmasından sonra, ölçeğin güvenilirliği iç tutarlılık katsayısı (Cronbach alpha) ile hesaplanmıştır. İç tutarlılık testi sonuçları Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6: Adil Olma Ölçeği İç Tutarlılık Testi Sonuçları

<i>Faktörler</i>	<i>İlgili Maddeler</i>	<i>İç Tutarlılık Katsayısı</i>
Sosyal Hayatta Adil Olma (Birinci Faktör)	4, 19, 20	.68
Kişisel Hayatta Adil Olma (İkinci Faktör)	3, 5, 8	.64
Adil Olma ve Toplum (Üçüncü Faktör)	11, 13, 16	.68
Adil Olmayı Uygulama (Dördüncü Faktör)	9, 10	.69
Adil Olmaktan Kaçınma(Beşinci Faktör)	17, 18	.69
Çevreye Adil Olma(Altıncı Faktör)	2, 12, 15	.68
Adil Olma Ölçeği (Toplam)		.61

“Adil Olma Ölçeği” iç tutarlılık testi sonuçları incelendiğinde ölçeği oluşturan boyutların sırasıyla .68, .64, .68, .69, .69 ve .68 iç tutarlılık katsayısına sahip olduğu, bunun yanında ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısının ise .61 olduğu bulunmuştur. Bu değer iç tutarlılık değeri için uygun bir değer olduğu ve ölçeğin güvenilirlik katsayısının iyi olduğu söylenebilir. 16 maddelik beşli likert tipi bu ölçekten öğrenciler en az 0, en çok 64 puan alabilirler. Yapılan çalışmalar doğrultusunda geçerli ve güvenilir bir “Adil Olma” ölçeği Ek- 3’de sunulmuştur. “Adil Olma Ölçeği” öğrencilerin deneysel işlemler başlamadan önce ve işlemler tamamlandıktan sonra kullanılmıştır.

3.3.3.Görüş Alma Formu

Araştırma da, öğrencilerin adil olma değerine ilişkin görüşlerini yoklamak amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen “Görüş Alma Formu” hazırlanmıştır (Bkz: Ek-4). Bu amaçla öğrencilere, geleneksel ders işleme modeli ile deneysel çalışmada işlenen ders işleme sürecinin değer eğitimi açısından, karşılaştırmaya yönelik açık uçlu sorular sorulmuştur.

3.4.Uygulama ve Verilerin Toplanması

Kırıkkale’nin Merkez İlçesindeki okullar arasında yapılan seçkisiz örnekleme ile belirlenen okullarda, araştırmanın gerçekleştirilmesi uygun görülmüştür. Uygulama yapmak için Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla Kırıkkale İli Milli Eğitim Müdürlüğü’ne başvuru yapılmış ve ilgili ilköğretim okullarında çalışma yapabilmek için gerekli izin alınmıştır. Okullardaki 5. sınıf öğretmenlerinden dördü ile konuşulmuş ve araştırmacının 5-A, 5-B, 5-D, 5-E şubelerinde Sosyal Bilgiler Derslerine girmesi kararlaştırılmıştır.

Deney gruplarındaki ve kontrol grubundaki dersler araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmacının derslerine gireceği 5. sınıf şubelerinden deney grupları ve kontrol grubu seçkisiz atama yöntemi ile belirlenmiştir. 2008-2009 Sosyal Bilgiler Dersi programı incelendiğinde sosyal bilgiler programının haftada toplam 3 saat olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmacı tarafından belirlenen adil olma değeri, “Güç, Yönetim, Toplum” öğrenme alanı içerisinde yer alan, “Toplumsal yaşamı düzenleyen yasaların varlığını ve önemini fark eder” kazanımının öğretiminde doğrudan verilmesi gereken

değer olarak belirlenmiş ve “Bir olayın adil olup olmadığı hakkında yorum yapar” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma, bu kazanımın çerçevesinde işlenmiştir. Bu kazanım için programda 3 saat uygun görülmüştür. Bu nedenle araştırmacının, bu kazanımın işlendiği hafta, deney ve kontrol gruplarının Sosyal Bilgiler Derslerine girmesi konusunda öğretmenlerle uzlaşmaya varılmıştır.

Deneysel işlemler Mayıs ayı içerisinde 2 hafta devam etmiştir. Tüm gruplarda adil olma değerinin eğitimine aynı zamanda başlanmış kontrol gruplarda aynı okuma parçalarına, deney gruplarında ise aynı etkinliklere yer verilmiştir. Uygulama süreci içerisinde, gerekli alan taramaları yapıldıktan sonra karar verilmiş, çoklu zekâ alanları dikkate alınarak hazırlanmış etkinlikler kullanılmıştır.

Araştırmanın 3 temel aşaması bulunmaktadır. Bunlar geliştirme, deneysel işlemlere hazırlık ve deneysel işlemler.

Birinci aşama olan geliştirme aşamasında;

1. Araştırmacı tarafından literatür taraması yapılmıştır. Bu aşamada Sosyal Bilgiler Dersinde kuramın nasıl kullanılabileceği ve etkililiğinin nasıl artırılacağı ile ilgili hem kaynaklar taranmış hem de uzmanlarla görüşülerek fikirleri alınmıştır.
2. Elde edilen veriler doğrultusunda ders işleme süreci belirlenmiştir.
3. Program ve ders kitaplarından da yararlanılarak baskın çoklu zekâ alanlarının nasıl belirleneceğine karar verilmiştir.

Deneysel işlemlere hazırlık aşamasında;

1. Öğrencilere ilk olarak “Adil Olma Ölçeği” ve “Görüş Alma Formu” ön uygulaması yapılmıştır.
2. Öğretmenlerle birer saatlik sürelerle toplam üç saatlik bir bilgilendirme çalışması yapılmıştır. Bu çalışma sırasında öğretmenlere ÇZK ile ilgili genel bilgilerin yanında “Çoklu Zekâ Gözlem Formu” doldurma ile ilgili ayrıntılı bilgiler verilmiştir.
3. Daha sonra öğrencilerin baskın zekâ alanlarını belirlemek üzere öğrencilere ve öğretmenlere ayrı ayrı “Çoklu Zekâ Gözlem Formu” verilmiştir. Öğrencilerin 80 maddelik formu bir oturumda doldurması uygun olmayacağından form öğrencilere iki oturumda verilmiştir. Öğrenciler bu formları birer ders saati arayla doldurmuşlardır.

4. Öğrenciler formu doldurmaya başlamadan önce öğrencilere örneklerle açıklama yapılmıştır. Öğrencilerin formları üzerinde bulunan dereceleme sütunu anlamalarını kolaylaştırması için bir grafikte görselleştirilmiştir.
 5. “Çoklu Zekâ Gözlem Formu” ile öğrenciler ve öğretmenlerden toplanan veriler SPSS paket programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Öğretmen ve öğrenci verileri değerlendirilip elde edilen sonuçların aritmetik ortalamaları alınarak öğrencilerin baskın çoklu zekâ alanları belirlenmiştir.
 6. Literatür taraması yapılarak, deneysel işlem basamağında öğrencilere uygulanacak çoklu zekâ etkinlikleri hakkında bilgiler toplanmıştır. Adil olma değerine ilişkin etkinlikler toplanmış, uzman görüşleri alınmıştır.
 7. Her bir zekâ alanına ilişkin yaklaşık iki etkinlik hazırlanmış, toplam 13 etkinlik 3 saat boyunca işlenmesi için planlanmıştır.
 8. Baskın zekâ alanları belirlenen öğrencilere göre, önceden hazırlanan etkinlikler paylaştırılmıştır. Böylece deneysel işlemler aşamasında, hangi etkinliklere hangi öğrencilerin etkin olarak katılacağı belirlenmiştir. Bu planlama aşamasında her bir zekâ alanlarına göre belirlenen etkinliklere, o zekâ alanına ait öğrencilerle birlikte uygun görülen diğer öğrencilerin de katılmasına dikkat edilmiştir.
 9. Deneysel işlemler aşaması araştırmacı tarafından yürütüleceği için deneysel işlemlere hazırlık aşamasında araştırmacı bir hafta boyunca çalışmanın yürütüleceği her iki sınıfın derslerinde katılımcı gözlemci olarak bulunmuştur. Böylece deneysel işlemlere hazırlık aşaması tamamlanmıştır.
- Deneysel işlemler aşamasında;
1. Öğrencilere işlenecek konu ile ilgili dikkatlerini çekecek bir hikâye anlatılmış ve öğrencileri işlenecek olan adil olma değerine getirmeye çalışılmıştır.
 2. Sonra öğrencileri, işlenecek olan kazanım ve değer açıklanarak önceden bilgilendirilmiştir.
 3. Daha önceden belirlenen ve o an gönüllü olan öğrencilerin bir kısmıyla planlanan etkinlikler işlenmiştir.
 4. Araştırmacı, her bir etkinlik sonunda öğrencilerin görüşleri almış, etkinlikler öğrencilere özetletmiş ve öğrencileri değere yaklaştırmaya çalışmıştır.
 5. Deneysel işlemlerin sonunda öğrencilere yeniden verilen “Adil Olma Ölçeği” ve “Görüş Alma Formu” dağıtılmıştır. Öğrencilerin adil olma değerine ilişkin son görüşleri alınarak deneysel işleme son verilmiştir.

2008-2009 Programının uygulandığı grupta yapılan çalışmalar:

1. Ders işleme aşamasından önce öğrencilere “Adil Olma Ölçeği” ve “Görüş Alma Formu” ön uygulaması yapılmıştır.
2. Öğrencilerin derslerine bir hafta boyunca bir süre katılımcı gözlemci olarak girilmiştir.
3. Sınıf geleneksel sıra düzeninde oturtulmuştur. Derse başlamadan önce öğrenciler işlenecek kazanım ve değer hakkında bilgilendirilmiştir.
4. Bütün sınıf öğretimi biçiminde programda yer alan öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme çalışmaları uygulanmıştır.
5. 2008-2009 Sosyal Bilgiler Öğretimi Programı dikkate alınarak çalışmalar yürütülmüştür.
6. MEB’in hazırlayıp okullara gönderdiği İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğrenci Çalışma Kitabı, İlköğretim Sosyal Bilgiler 5 Ders Kitabı, İlköğretim Sosyal Bilgiler 5 Öğretmen Kılavuz Kitabı takip edilmiştir.
7. Değerlendirme amacıyla, İlköğretim Sosyal Bilgiler 5 Öğretmen Kılavuz Kitabında yer alan ölçme-değerlendirme yönergesi kullanılmıştır.
8. Ders sonunda ders özetlenmiş, kazanım ve değer üzerinde konuşulmuştur.
9. “Adil Olma Ölçeği” ve “Görüş Alma Formu” son olarak öğrenciler tarafından doldurulmuştur.

Araştırma sırasında genel olarak şu yol izlenmiştir:

1. Veri toplama araçları hazırlandıktan sonra Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin alınması.
2. Ders planlarının ve malzemelerin hazırlanması.
3. Deney grupları ve kontrol grubunun oluşturulması.
4. Deney ve kontrol gruplarında ön testlerle ölçümlerin yapılması.
5. Gruplara deneysel işlemlerin, kontrol grubuna ise geleneksel eğitim yönteminin uygulanması.
6. Uygulama sonunda son testlerle ölçümlerin yapılması ve verilerin çözümlenmesi.

3.5.Verilerin Analizi

Çoklu zekâ alanlarını oluşturan gruptaki öğrencilerin, zekâ alanlarına göre dağılımlarının çözümlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır.

Adil Olma Ölçeği'nin yapı geçerliğini ortaya koymak amacıyla faktör analizinde madde ölçek korelasyonu ve Cronbach's Alpha, çözümlenmeleri kullanılmıştır.

Adil Olma Ölçek'ine yönelik olarak, ön test ve son testlerin değerlendirilmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, varyans çözümlemesi (ANOVA), t-testi ve Cronbach's Alpha uygulanmıştır

Araştırmada öğrencilerin adil olma değerine ilişkin görüşlerini almak amacıyla hazırlanan Görüş Alma Formu'ndan elde edilen verilerin analizi içerik analizi ile yapılmıştır. İçerik analizi belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik bir tekniktir. İçerik analizinin temel amacı sözel olan dokümanı nicel verilere dönüştürmektir. İçerik analizi sonucunda elde edilen verilerin yorumlanmasında genellikle frekans ve yüzde kullanılır (Öztürk ve diğerleri, 2008; 263, 267).

Bu araştırmada da içerik analizinde açık uçlu sorulara verilen cevaplar ana kategorilerde toplanmıştır. Bu kategorilerin yüzdeleri çıkarılmıştır. Bu kategorilere verilen cevapların nedenleri ise cümleler ile örneklendirilmiştir. Burada öğrencilerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak için doğrudan alıntılara sık sık yer verilmiştir.

Bu çalışma boyunca kullanılan tüm istatistiksel işlemler için Microsoft Excel ve SPSS 16.0 paket programları kullanılmıştır. Tüm istatistiksel çözümlenmelerde .05 hata düzeyi temel alınmıştır.

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, önceki bölümde açıklanan veri toplama araçlarının uygulamalarından elde edilecek veriler ışığında, denenceleri sınamak amacıyla yapılacak istatistiksel çözümlerinin sonuçlarına göre bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “Çoklu Zeka Kuramına göre değer eğitimi verilen sınıf ile geleneksel öğretim yapılan sınıf arasında adil olma değerini içselleştirmeleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir.

Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve Geleneksel Yöntemle Öğrenme gruplarında yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası adil olma değerini içselleştirme düzeyleri arasındaki farkın önemli olup olmadığına yönelik istatistiksel çözümlerinin değerlendirmeleri yapılmıştır. Öğrencilere ön ve son test olarak uygulanan Adil Olma Ölçeği'nin aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış, grupların ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için t-testi ve varyans analizi yapılmış, bulgular ve yorumları tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 7. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve Geleneksel Yöntemle Öğrenme Gruplarının “Adil Olma Ölçeğine” İlişkin Ön Test-Son Test Ölçümlerinin Karşılaştırılması (t-testi)

GRUPLAR	TESTLER	n	X	S	sd	t	p
Çoklu zeka	Öntest	72	55,45	11,72	71	1,70	,093
	Sontest	72	59,22	13,20			
Geleneksel Yöntem	Öntest	79	53,88	10,64	78	0,16	,87
	Sontest	79	53,51	14,36			

P<0,05

Tablo 7’de Adil Olma Ölçeği ön test ve son testlerinin t testi sonuçları verilmektedir. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme Grubunun ön test ortalamasının, ($\bar{x} = 55,45$), son test ortalamasından ($\bar{x} = 59,22$) daha düşük olduğu görülmektedir. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme Grubunun ön ve son testleri arasında önemli bir farklılık olmadığı belirlenmiştir [$t(71)=1,70$; $p<0,05$]. Deneysel çalışma süresince Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı olarak yapılan etkinliklerin, son testlerdeki ortalamanın yükselmesini sağlamış olduğu söylenebilir

Adil Olma Ölçeğine ilişkin olarak Geleneksel yöntemle öğrenme grubunun ön test ortalaması ($\bar{x} = 53,88$) ile son test ortalaması ($\bar{x} = 53,51$) arasında yaklaşık olarak fark görülmektedir. Geleneksel Yöntemle Öğrenme Grubunun ön test ve son testlerinin karşılaştırılmasında önemli bir farklılık olmadığı görülmektedir [$t(78)=0,16$; $p<0,05$]. Adil olma değerinin geleneksel yöntemle öğretimi süreci öğrencilerin bu değeri içselleştirmelerini olumlu yönde etkilemediği ifade edilebilir.

Bu bulgular, Çoklu Zekâ Kuramına göre yapılan değer eğitiminin değeri içselleştirme sürecinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını ortaya koymaktadır. Geleneksel Yöntemle verilen değer eğitiminin de değeri içselleştirme sürecinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı ortaya konmuştur.

Bu sonuçlara göre; değer eğitimi verilirken değeri öğrencilere içselleştirmek amacıyla; Çoklu Zekâ Kuramından ve Geleneksel Yöntemlerden ağırlıklı olarak yararlanılmamasının uygun olacağı ifade edilebilir.

Öğrencilere ön test olarak uygulanan Adil Olma Ölçeğinde grupların ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve Geleneksel Yöntemle Öğrenme Gruplarının “Adil Olma Ölçeğine” İlişkin Ön Test Ölçümlerinin Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Deneklerarası Ölçüm	7220,993	71	421958,507	1,75	,189
Hata	253,340	1	253,340		
Toplam	10232,160	71	144,115		

Tablo 8'e göre Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve Geleneksel Yöntemle Öğrenme Gruplarında yer alan öğrenciler arasında, Adil Olma Testinin ön testlerine göre önemli bir fark bulunmamıştır [$F(1-71)=1,75$; $p<0,05$]. Çoklu Zekâ Kuramına dayalı öğrenme grubunun ön test ortalama puanı ($X=55,4$), geleneksel yöntemle öğrenme grubunun ön test puanına ($X=53,8$) göre daha yüksektir.

Adil Olma Ölçeğinden elde edilen bulgular, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, deneysel işlem öncesi başarı düzeylerinin birbirine yakın olduğunu göstermektedir.

Öğrencilere son test olarak uygulanan Adil Olma Ölçeğinde, grupların ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve Geleneksel Yöntemle Öğrenme Gruplarının “Adil Olma Ölçeğine” İlişkin Son Test Ölçümlerinin Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Deneklerarası	9959,160	71	140,270		
Ölçüm	1029,340	1	1029,340	4,396	,040
Hata	16625,160	71	234,157		
Toplam					

Tablo 9'da Adil Olma Ölçeği son test sonuçlarına göre, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme Yöntemi ve Geleneksel Yöntemle Öğrenme Grupları arasında önemli bir farklılık olduğu görülmektedir [$F(1-71)=4,39$; $p<0,05$]. Çoklu Zekâ Kuramına dayalı öğrenme grubunun son test ortalama puanı ($X=59,2$), Geleneksel Yöntemle öğrenme grubunun son test puanına ($X=53,5$) göre daha yüksektir.

Adil Olma Ölçeğinden elde edilen bulgular, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, deneysel işlem sonrası değeri içselleştirme düzeylerinin Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme Yöntemi lehine farklı olduğunu göstermektedir.

Tablo 7’de değer eğitimi verilirken, verilen değeri içselleştirmede Çoklu Zekâ Yönteminin de, Geleneksel Yöntemin de etkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

Tablo 8 ve Tablo 9’dan elde edilen veriler ise Çoklu Zekâ Yöntemi ve Geleneksel Yöntemin ikisi arasından hangisinin, değeri içselleştirme boyutunda diğerinden daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu bulgulara göre; her iki yöntem uygulanmadan önce, öğrencilerin ön test sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Her iki yöntemin uygulanmasından sonra son test puanları karşılaştırıldığında ise Çoklu Zekâ Yöntemi lehine anlamlı bir farklılık meydana gelmiştir.

Buradan da anlaşılacağı üzere değer eğitimi verilirken, değeri içselleştirme boyutunda, Çoklu Zekâ Yöntemi ve Geleneksel Yöntem arasında bir tercih yapılması gerektiğinde, Çoklu Zekâ Yönteminin tercih edilmesi gerektiği ortaya konulmuştur.

4.2. İkinci ve Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmacı tarafından belirlenen zekâ alanları arasında, adil olma değerini içselleştirmeleri açısından anlamlı bir fark olup olmadığı, belirlenen değeri içselleştirmede zekâ türleri arasındaki sıralama araştırmacı tarafından merak edilmiştir. Bu amaçla:

Araştırmanın ikinci alt problemi “Adil olma değerini içselleştirme boyutunda, hangi zekâ türü daha baskındır?” şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi ise; ”Adil olma değerini içselleştirme boyutunda, hangi zekâ türü daha az baskındır?” şeklinde belirlenmiştir.

Uygulamaya başlamadan önce öğrencilerin, belirlenen zekâ türlerine göre gruplandırmalar yapılmış ve her bir zekâ alanının Adil Olma Ölçeğine verdikleri cevaplara göre sonuca ulaşılmaya çalışılmıştır.

Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası adil olma değerini içselleştirme düzeyleri arasındaki farkın önemli olup olmadığına yönelik istatistiksel çözümlemelerin değerlendirmeleri yapılmıştır.

Öğrencilere ön ve son test olarak uygulanan Adil Olma Ölçeği’nin aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış, grupların ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için t-testi yapılmış, bulgular ve yorumları tablolar halinde verilmiştir.

Çoklu zekâ gruplarının, uygulama öncesi ve sonrasında Adil Olma Ölçeğine verdikleri cevaplar göre belirlenen ön test ve son test ölçümlerinin karşılaştırılması Tablo 10’ da gösterilmiştir.

Tablo 10. Çoklu Zekâ Gruplarının “Adil Olma Ölçeğine” İlişkin Ön Test ve Son Test Ölçümlerinin Karşılaştırılması (t-testi)

Zekâ Alanları	Testler	n	X	Ss	sd	t	Önem Denetimi
Sözel Dilsel Zekâ	Ön Test	6	43,3	7,2	5	,28	,78
	Son Test	6	42,8	9,5			
Mantıksal Matematiğin Zekâ	Ön Test	14	44,5	7,4	13	2,3	,03*
	Son Test	14	46,7	9,1			
Görsel Uzamsal Zekâ	Ön Test	13	44,4	9,2	12	1,5	,13
	Son Test	13	46,0	11,4			
Müziksel Zekâ	Ön Test	6	49,8	8,5	5	2,7	,04*
	Son Test	6	55,0	4,3			
Bedensel Zekâ	Ön Test	2	49,5	16,2	1	,81	0,56
	Son Test	2	58,0	1,4			
Sosyal Zekâ	Ön Test	8	45,2	11,4	7	1,07	0,32
	Son Test	8	47,5	7,4			
İçsel Zekâ	Ön Test	3	49,3	17,6	2	1,0	0,42
	Son Test	3	50,0	16,4			
Doğacı Zekâ	Ön Test	15	43,4	10,3	14	5,58	0,00*
	Son Test	15	48,5	8,3			

P<0,05 *Fark Önemli

Tablo 10’da grupların Çoklu Zekâ Alanlarına ilişkin olarak ön test ve son test ortalamalarının karşılaştırılması incelendiğinde şu sonuçlar ortaya çıkmaktadır:

Sözel-Dilsel Zekâ Alanı;

Tablo 10’a göre Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme Grubunda bulunan sözel-dilsel zekâları baskın öğrencilerin ön testteki ortalamaları ($x=43,3$) ve son testteki ortalamaları ($x=42,8$) arasındaki farkın anlamsız olduğu görülmektedir [$t(5)=0,28$; $p<0,05$]. Deneysel çalışmalar boyunca, Çoklu Zekâ Kuramına uygun bir şekilde düzenlenen etkinlikler, sözel-dilsel zekâ alanları baskın olan öğrencilerde adil olma değerini içselleştirme düzeylerini etkilemediği görülmüştür.

Bu sonuca göre; Çoklu Zekâ Yöntemiyle verilecek olan adil olma değerinin eğitiminde, sözel-dilsel zekâyâ yönelik etkinliklerin ağırlıklı olarak verilmemesi gerektiği düşünülebilir.

Mantıksal-Matematiksel Zekâ Alanı;

Tablo 10’a göre Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme Grubunda bulunan mantıksal-matematiksel zekâ alanları baskın öğrencilerin ön testteki ortalamaları ($x=44,5$) ve son testteki ortalamaları ($x=46,7$) arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir [$t(13)=2,3$; $p<0,059$]. Deneysel gruplarında gerçekleştirilen çalışmaların matematiksel-mantıksal zekâları baskın olan öğrencilerde, adil olma değerini içselleştirmelerinde etkili olduğu söylenebilir.

Bu sonuca göre; Çoklu Zekâ Yöntemiyle verilecek olan adil olma değerinin eğitiminde, matematiksel-mantıksal zekâyâ yönelik etkinliklerin ağırlıklı olarak verilmesi gerektiği düşünülebilir.

Görsel-Uzamsal Zekâ Alanı;

Tablo 10’a göre Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme Grubunda bulunan görsel-uzamsal zekâ alanları baskın olan öğrencilerin ön testteki ortalamaları ($x=44,4$) ve son testteki ortalamaları ($x=46$) arasındaki farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir [$t(12)=1,5$; $p<0,05$]. Deneysel çalışmalar boyunca, Çoklu Zekâ Kuramına uygun bir şekilde düzenlenen etkinliklerin deneklerin, görsel-uzamsal zekâ alanları baskın öğrencilerde adil olma değerini içselleştirmelerinde etkili olmadığı görülmektedir.

Bu sonuca göre; Çoklu Zekâ Yöntemiyle verilecek olan adil olma değerinin eğitiminde, görsel-uzamsal zekâyâ yönelik etkinliklerin ağırlıklı olarak verilmemesi gerektiği düşünülebilir.

Müziksel Zekâ Alanı;

Tablo 10'a göre Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme Grubundaki müziksel zekâ alanları baskın olan öğrencilerin ön testteki ortalamaları ($x = 49,8$) ve son testteki ortalamaları ($x = 55$) arasındaki farkın önemli olduğu belirlenmiştir [$t(5)=2,7$; $p<0,05$]. Deneysel çalışmalar boyunca, Çoklu Zekâ Kuramına uygun bir şekilde düzenlenen etkinliklerin müziksel zekâ alanları baskın olan deneklerin, adil olma değerini içselleştirmelerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Bu sonuca göre; Çoklu Zekâ Yöntemiyle verilecek olan adil olma değerinin eğitiminde, müziksel zekâyâ yönelik etkinliklerin ağırlıklı olarak verilmesi gerektiği düşünülebilir.

Bedensel-Kinestetik Zekâ Alanı,

Tablo 10'a göre Çoklu deney grubundaki bedensel-kinestetik zekâ alanları baskın olan öğrencilerin ön testteki ortalamaları ($x = 49,5$) ve son testteki ortalamaları ($x = 58$) arasında önemli bir fark olmadığı görülmektedir [$t(1)=,81$; $p<0,05$]. Deney gruplarında yürütülen çalışmaların Bedensel-Kinestetik Zekâ alanları baskın olan deneklerin, adil olma değerini içselleştirmelerinde etkili olmadığı ifade edilebilir.

Bu sonuca göre; Çoklu Zekâ Yöntemiyle verilecek olan adil olma değerinin eğitiminde, bedensel-kinestetik zekâyâ yönelik etkinliklerin ağırlıklı olarak verilmemesi gerektiği düşünülebilir.

Sosyal-Kişilerarası Zekâ Alanı;

Tablo 10 incelendiğinde deney grubundaki sosyal-kişilerarası zeka alanları baskın öğrencilerin ön testteki ortalamaları ($x = 45,2$) ile son testteki ortalamaları ($x = 47,5$) arasındaki farkın anlamsız olduğu belirlenmiştir [$t(7)=0,32$; $p<0,05$]. Deney gruplarında gerçekleştirilen çalışmaların Sosyal-Kişilerarası Zekâ alanları baskın olan deneklerin, adil olma değerini içselleştirmelerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Bu sonuca göre; Çoklu Zekâ Yöntemiyle verilecek olan adil olma değerinin eğitiminde, sosyal-kişilerarası zekâyâ yönelik etkinliklerin ağırlıklı olarak verilmemesi gerektiği düşünülebilir.

İçsel Zekâ Alanı,

Tablo 10 incelendiğinde deney grubundaki içsel zekâ alanları baskın olan öğrencilerin ön testteki ortalamaları ($x=49,3$) ile son testteki ortalamaları ($x=50$) arasındaki farkın anlamsız olduğu belirlenmiştir.[$t(2)=0,42$; $p<0,05$]. Deney gruplarında gerçekleştirilen çalışmaların, içsel zekâ alanları baskın olan deneklerin, adil olma değerini içselleştirmelerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Bu sonuca göre; Çoklu Zekâ Yöntemiyle verilecek olan adil olma değerinin eğitiminde, içsel zekâyâ yönelik etkinliklerin ağırlıklı olarak verilmemesi gerektiği düşünülebilir.

Doğacı Zekâ Alanı;

Tablo 10 incelendiğinde deney grubundaki doğacı zekâ alanları baskın olan öğrencilerin ön testteki ortalamaları ($x=43,4$) ile son testteki ortalamaları ($x=48,5$) arasında önemli bir fark olduğu belirlenmiştir [$t(14)=5,58$; $p<0,05$]. Deney gruplarında gerçekleştirilen çalışmaların doğacı zekâ alanına sahip olan deneklerin, adil olma değerini içselleştirmelerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Bu sonuca göre; Çoklu Zekâ Yöntemiyle verilecek olan adil olma değerinin eğitiminde, doğacı zekâ alanına yönelik etkinliklerin ağırlıklı olarak verilmesi gerektiği düşünülebilir.

Tablo 10'dan çıkan sonuçlardan; adil olma değerini içselleştirme boyutunda, doğacı zekâ alanının, diğer zekâ türlerinden daha baskın olduğu sonucuna varılmıştır. Doğacı zekâyı sırasıyla; mantıksal-matematiksel zekâ ve müziksel zekâ takip etmektedir.

Çoklu Zekâ Yöntemiyle verilecek olan adil olma değerinin eğitiminde, ağırlıklı olarak bu üç zekâ alanını kapsayan etkinliklere yer verilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.

Tablo 10'dan çıkan sonuçlardan; adil olma değerini içselleştirme boyutunda, sözel-dilsel zekâ alanının, diğer zekâ türlerinden daha az baskın olduğu sonucuna varılmıştır. Sözel-dilsel zekâyı sırasıyla; bedensel zekâ ve içsel zekâ takip etmektedir.

Çoklu Zekâ Yöntemiyle verilecek olan adil olma değerinin eğitiminde, ağırlıklı olarak bu üç zekâ alanını kapsayan etkinliklere daha az yer verilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.

4.3.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının adil olma değerine ilişkin içerik bilgilerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Görüş Alma Formu” kullanılmıştır. Nitel bir ölçme aracı olan ”Görüş Alma Formu” ile öğrencilerin, adil olma değeri ile ilgili üç ana başlığa ilişkin içerik bilgilerini ölçmek amaçlanmıştır.

1-”Adil Olmak Nedir?” Sorusuna İlişkin Öğrenci Görüşleri

Deney ve Kontrol grubu öğrencilerine, öğretim metotlarını uygulamadan önce ve sonra dağıtılan Görüş Alma Formunda yer alan (Bkz: Ek-4) “Adil Olmak Nedir?” sorusuna öğrencilerin verdikleri cevap Tablo 11’deki gibidir.

Tablo 11: Kontrol Grubu ve Deney Grubu Öğrencilerinin Uygulama Öncesinde ve Uygulama Sonrasında “Adil Olmak Nedir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların İçerik Bilgisi Analiz Sonuçları

Kontrol Grubu Uygulama Öncesi		Kontrol Grubu Uygulama Sonrası		Deney Grubu Uygulama Öncesi		Deney Grubu Uygulama Sonrası	
Öğrenci Görüşleri	f	Öğrenci Görüşleri	f	Öğrenci Görüşleri	f	Öğrenci Görüşleri	f
Adaletli Olmak	27	Adaletli Olmak	27	Dürüstlük	23	Dürüst Olmak	24
Dürüst olmak	17	Eşit Davranmak	17	Eşit Davranmak	13	Eşit Davranmak	19
Eşit Davranmak	13	Dürüst Olmak	18	Adaletli Olmak	9	Hak Yememek	8
Hak Yememek	6	Hak Yememek	5	Hak Yememek	9	Adaletli Olmak	7
Saygılı Olan	1	Kurallara Uymak	3	Kurallara Uymak	6	Kurallara Uymak	2
Yardımsever Olan	1	Saygılı Olmak	2	Paylaşmak	3	Saygılı Olmak	1
Diğer	13	Diğer	6	Diğer	9	Diğer	11
TOPLAM	78	TOPLAM	78	TOPLAM	72	TOPLAM	72

Tablo 11’deki uygulama öncesi ve sonrası sonuçları incelediğimizde, kontrol grubu öğrencilerinin “Adil Olmak Nedir?” sorusuna verdikleri cevapların, Geleneksel

Yöntemle Öğretimin öncesi ve sonrasında da hemen hemen aynı olduğu görülmektedir. Öğrenciler adil olma değerini uygulama öncesinde; 27 öğrenci adaletli olma, 17 öğrenci dürüst olmak ve 13 öğrenci de eşit davranmak olarak açıklamışlardır. Öğrenciler yine aynı soruyu uygulama sonrasında, aynı ifadelerle cevaplamışlardır. Uygulama sonrasında adil olma değerini; 27 öğrenci adaletli olmak, 17 öğrenci eşit davranmak ve 18 öğrenci ise dürüst olmak olarak ifade etmişleridir.

Bazı öğrenciler adil olma kavramını aşağıdaki cümlelerle ifade etmişlerdir:

- Adil olmak kimsenin hakkının kimsede kalmamasıdır.
- Herkesle haklarının eşit olması demektir.
- Eşit davranmak, haksızlık yapmamaktır.
- Her şeyi hakkınca yapmaktır.
- Adil olmak eşitliği sağlamak, ayırım yapmadan karar vermek demektir.
- Adil olmak yasalara ve kurallara uyarak başka kişilerin haklarını yememektir.

Tablo 11'den de anlaşılacağı üzere, Geleneksel Yöntemle Öğretimin öğrencilerin adil olma değerine ilişkin içerik bilgisini etkilemediği söylenebilir.

Tablo 11'de deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin adil olma değerini aynı kavramlarla tanımladıkları görülmektedir. Uygulama öncesi adil olma değerini; 23 öğrenci dürüstlük, 13 öğrenci eşitlik, 9 öğrenci adaletli olmak ve 9 öğrenci de hak yememek olarak tanımlamışlardır. Öğrencilerin aynı soruya uygulama sonrasında verdikleri cevaplarda ise; 24 öğrenci dürüst olmak, 19 öğrenci eşit davranmak, 8 öğrenci hak yememek ve 7 öğrenci adaletli olmak şeklinde cevapladıkları görülmektedir.

Deney grubundaki bazı öğrencilerin adil olmayı şu cümlelerle açıkladıkları görülmektedir:

- Kimsenin hakkını yemeden, konuyu araştırarak çözmektir.
- Hakka uygunluk demektir.
- Bence adil olmak, haksızlık yapmamak, doğruluktan ayrılmamak demektir.
- Herkes, her konuda eşit, ayırım yapmadan davranmaktır.
- Bence adil olmak, her şeyi kurallarına göre yapmaktır.

Uygulama öncesi ve sonrası sonuçları incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin adil olma değerini aynı kavramlarla tanımladıkları görülmektedir. Bu kavramlar arasındaki sıralamaların değiştiği fakat kavramların değişmediği

görülmektedir. Buradan da Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim faaliyetlerinin adil olma değerini içselleştirmede önemli bir etkisinin olmadığını söyleyebiliriz.

Tablo 11 incelendiğinde kontrol ve deney grubu öğrencilerinin adil olma değerini hem uygulama öncesinde hem de uygulama sonrasında aynı kavramlarla ifade ettikleri görülmektedir.

2-“Adil Olmaya Örnek Davranışlar Yazar mısınız?” Sorusuna İlişkin Öğrenci Görüşleri

Deney ve Kontrol grubu öğrencilerine, öğretim metotlarını uygulamadan önce ve sonra dağıtılan Görüş Alma Formunda yer alan “Adil Olmaya Örnek Davranışlar Yazar Mısınız?” sorusuna öğrencilerin verdikleri cevap Tablo 12’deki gibidir.

Tablo 12. Kontrol Grubu ve Deney Grubu Öğrencilerinin Uygulama Öncesinde ve Uygulama Sonrasında “Adil Olmaya Örnek Davranışlar Yazar mısınız?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların İçerik Analizi Sonuçları

Kontrol Grubu Uygulama Öncesi	Kontrol Grubu Uygulama Sonrası	Deney Grubu Uygulama Öncesi	Deney Grubu Uygulama Sonrası
Öğrenci Görüşleri f	Öğrenci Görüşleri f	Öğrenci Görüşleri f	Öğrenci Görüşleri f
Kopya Çekmemek 11	Kurallara Uymak 21	Eşit Davranmak 16	Eşit Davranmak 22
Taraf Tutmamak 11	Taraf tutmamak 15	Dürüst Olmak 12	Dürüst Olmak 16
Yalan Söylememek 10	Yalan Söylememek 14	Kopya Çekmemek 11	Kopya Çekmemek 9
Seçimlerde Dürüst Olmak 7	Kopya Çekmemek 7	Kurallara Uymak 9	Sorunları Adilce Çözmek 4
Mahkemede Adaletli Olmak 5	Hile Yapmamak 6	Bencil Olmamak 6	İnsanları Sevmek 4
Eşit Paylaşmak 5	Saygılı Olmak 3	Hile Yapmamak 5	Eşyaları Paylaşmak 3
Yardımsever Olmak 5	Kavga Edenleri Ayırmak 1	Sorunları Adilce Çözmek 2	Kurallara Uymak 3
Diğer 24	Diğer 11	Diğer 11	Diğer 11
TOPLAM 78	78	TOPLAM 72	TOPLAM 72

Tablo 12 incelendiğinde, kontrol grubu uygulama öncesinde, adil olmaya örnek davranış olarak; 11 öğrenci kopya çekmemek, 11 öğrenci taraf tutmamak, 10 öğrenci

yalan söylememek ve 7 öğrencinin de seçimlerde dürüst olmak şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Kontrol grubu uygulama sonrasında ise, adil olmaya örnek davranış olarak; 21 öğrencinin kurallara uymak, 15 öğrencinin taraf tutmamak, 14 öğrencinin yalan söylememek, 7 öğrencinin kopya çekmemek ve 6 öğrencinin ise hile yapmamak olarak ifade ettikleri görülmektedir.

Kontrol grubundaki bazı öğrencilerin adil olmaya uygun buldukları bazı davranışları şu şekilde açıklamışlardır:

- Anne ve babamız, kardeşimiz varsa ikimize de eşit davranmalıdır.
- Trafik polisi tanıdığı kişilere de ceza yazmalı, herkese eşit davranmalıdır.
- Bir öğretmen tanıdığı bir kişi de olsa herkese hak ettiği puanı vermeli, eşitsizlik yapmamalıdır.
- Sınavda kopya çekmeden, kendi hakkımla notumu almak.
- Medeni Kanun'da kadın-erkek eşitliği
- Oyun oynarken hile yapmam.
- Bir kişinin çalışarak hakkı olan parayı kazanmasıdır.

Kontrol grubuna uygulama öncesi ve uygulama sonrası sonuçlar incelendiğinde; öğrencilerin adil olmaya verdikleri örnek davranışların uygulama sonrasında değiştiği görülmektedir. Buradan da Geleneksel Yöntemle verilen öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin adil olmaya verdikleri örnek davranışları etkilediğini söyleyebiliriz.

Tablo 12 incelendiğinde, deney grubu uygulama öncesi, adil olmaya örnek davranış olarak; 16 öğrenci eşit davranmak, 12 öğrenci dürüst olmak, 11 öğrenci kopya çekmemek ve 9 öğrencinin de kurallara uymak şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Deney grubu uygulama sonrasında ise, adil olmaya örnek davranış olarak; 22 öğrencinin eşit davranmak, 16 öğrencinin dürüst olmak, 9 öğrencinin kopya çekmemek olarak ifade ettikleri görülmektedir.

Deney grubundaki bazı öğrenciler, adil olmaya örnek olabileceğini düşündüğü davranışları şu şekilde ifade etmişlerdir:

- Bir pastanın beş arkadaşına da eşit dağıtılması.
- Aynı hatayı yapan herkese eşit ceza vermek.
- Rüşvet almamak.
- Yarışlarda hile yapmamak.
- Kendi emeğinle sınıfı geçmek.
- Arkadaşımızdan kopya çekmemek.

Deney grubuna ait uygulama öncesi ve uygulama sonrası sonuçlar incelendiğinde; öğrencilerin adil olmaya verdikleri örnek davranışların uygulama öncesi ve uygulama sonrası değişmediği görülmektedir. Buradan da Çoklu Zekâ Yöntemiyle verilen öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin adil olmaya verdikleri örnek davranışları etkilemediğini söyleyebiliriz.

3-”Adil Olma Durumunu Olumsuz Etkileyen Davranışlar Sence Nelerdir?” Sorusuna İlişkin Öğrenci Görüşleri

Deney ve Kontrol grubu öğrencilerine, öğretim metotlarını uygulamadan önce ve sonra dağıtılan Görüş Alma Formunda yer alan “Adil Olma Durumunu Olumsuz Etkileyen Davranışlar Sence Nelerdir?” sorusuna öğrencilerin verdikleri cevap Tablo 13’deki gibidir.

Tablo 13. Kontrol Grubu ve Deney Grubu Öğrencilerinin Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası “Adil Olma Durumunu Olumsuz Etkileyen Davranışlar Sence Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların İçerik Analizi Sonuçları

Kontrol Grubu Uygulama Öncesi		Kontrol Grubu Uygulama Sonrası		Deney Grubu Uygulama Öncesi		Deney Grubu Uygulama Sonrası	
Öğrenci Görüşleri	f	Öğrenci Görüşleri	f	Öğrenci Görüşleri	f	Öğrenci Görüşleri	f
Kopya Çekmek	21	Kurallara Uymak	15	Taraf Tutmak	13	Taraf Tutmak	13
Hak Yemek	13	Taraf Tutmak	14	Hak Yemek	7	Çevrenin Adil Olmaması	12
Yalan Söylemek	12	Hak Yemek	10	Kurallara Uymamak	6	Yalan Söylemek	8
Taraf Tutmak	11	Yalan Söylemek	10	Yalan Söylemek	5	Nefret	6
Bencil Olmak	3	Kopya Çekmek	9	Bencil Olmak	5	Kurallara Uymamak	6
İftira Atmak	2	İftira Atmak	5	Kıskançlık	4	Kopya Çekmek	5
Kötü Muamele Etmek	2	Kindar Olmak	4	Hırs	3	Kıskançlık	2
Hırsızlık	1	Kötü Muamele Etmek	3	Kopya Çekmek	2	Bencillik	2
Hile Yapmak	1	Hırsızlık	1	Hile Yapmak	2	Hak Yemek	2
Diğer	12	Diğer	7	Diğer	25	Diğer	16
TOPLAM	78	TOPLAM	78	TOPLAM	72	TOPLAM	72

Tablo 13'deki uygulama öncesi ve uygulama sonrası sonuçları incelediğimizde, kontrol grubu öğrencilerinin “Adil Olma Durumunu Olumsuz Etkileyen Davranışlar Sence Nelerdir?” sorusuna verdikleri cevapların, Geleneksel Yöntemle Öğretimin öncesi ve sonrasında da hemen hemen aynı olduğu görülmektedir. Uygulama öncesinde; 21 öğrenci kopya çekmek, 13 öğrenci hak yemek, 12 öğrenci yalan söylemek ve 11 öğrencide taraf tutmak adil olma durumunu olumsuz etkiler olarak açıklamışlardır. Öğrenciler yine aynı soruyu uygulama sonrasında, aynı ifadelerle cevaplamışlardır. Uygulama sonrasında; 15 öğrenci kurallara uymak, 14 öğrenci taraf tutmak, 10 öğrenci hak yemek ve 10 öğrenci de yalan söylemek adil olma değerini olumsuz etkiler olarak ifade etmişlerdir.

Kontrol grubunda yer alan bazı öğrencilerin adil olmayı olumsuz etkileyecek davranışları şu şekilde ifade ettikleri görülmektedir:

- Birinin, diğerinin hakkını yemesi.
- Kayırma gibi davranışlarda adil olunmaz. Haklı olan kişilerin hakkı yenilebilir.
- Yalan söylemek, iftira atmak.
- Hile, şike ve torpil yapmak gibi davranışlar adil olmayı etkiler.
- Dürüst olmamak.
- Birileri haksız olduğu halde tanıdığımız olduğu için yanında durmak.

Tablo 13'den de anlaşılacağı üzere, Geleneksel Yöntemle Öğretimin öğrencilerin adil olma değerine ilişkin içerik bilgisini etkilemediği söylenebilir.

Tablo 13'deki uygulama öncesi ve uygulama sonrası sonuçları incelediğimizde, deney grubu öğrencilerinin “Adil Olma Durumunu Olumsuz Etkileyen Davranışlar Sence Nelerdir?” sorusuna, Çoklu Zekâ Yöntemiyle Öğretimin öncesi ve sonrasında verdikleri cevaplar görülmektedir. Uygulama öncesinde; 13 öğrenci taraf tutmak, 7 öğrenci hak yemek, 6 öğrenci kurallara uymak, 5 öğrenci yalan söylemek ve 5 öğrenci de bencil olmak adil olma durumunu olumsuz etkiler olarak açıklamışlardır. Uygulama sonrasında ise; 13 öğrenci taraf tutmak, 12 öğrenci çevrenin adil olmaması, 8 öğrenci yalan söylemek, 6 öğrenci nefret ve 6 öğrenci de kurallara uymamak adil olma değerini olumsuz etkiler olarak ifade etmişlerdir.

Deney grubunda yer alan bazı öğrencilerin adil olmayı olumsuz etkileyecek davranışları şu şekilde ifade ettikleri görülmektedir:

- Bencil olmak ve ön yargılı olmak adil olmayı zedeler.

- Kavga ettiğimizde kendimizin haklı olduğumuzu düşünmek.
- Ceza almak gerekirken, rüşvet verip ceza almamak.
- Nefret, öfke.
- Haklı olanın hakkını yemek.
- Dürüst olamamak ve eşitliği sağlamamak toplumun düzenini bozar.
- Bir öğretmenin başka kişilere haksız yere fazla not vermesi gibi olaylar adalet duygusunu olumsuz etkiler.

Öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında verdikleri cevapların, sıralamalar değişse bile aynı olduğu görülmektedir. Adil olma değerine ilişkin öğretim almadan önce hangi durumların adil olmayı olumsuz etkilediklerini düşünüyorlarsa, adil olma değerine ilişkin Çoklu Zekâ Kuramına dayalı öğretimden sonra da aynı durumların adil olmayı olumsuz etkilediklerini düşündükleri Tablo 16' da görülmektedir. Tablo 16'dan da anlaşılacağı üzere, Çoklu Zekâ Yöntemiyle Öğretimin öğrencilerin adil olma değerine ilişkin içerik bilgisini önemli ölçüde etkilemediği söylenebilir.

5. BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi adil olma değerinin öğretiminde, Çoklu Zekâ Kuramına göre geliştirilen eğitim durumunun, öğrencilerin adil olma değerine ilişkin içerik bilgisine ve değeri içselleştirmesine etkisini ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışmada elde edilen bulgulara dayalı olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

5.1.Sonuçlar

1-Araştırmanın birinci alt probleminin analizinde yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre araştırmaya katılan öğrencileri adil olma değerini içselleştirme düzeylerinin başlangıçta birbirlerine yakın oldukları görülmektedir.

2-Araştırmanın birinci alt probleminin analizinde, yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre; Çoklu Zeka Yöntemiyle verilen adil olma değeri eğitiminin, değeri içselleştirme düzeylerini geliştirme açısından, Geleneksel Yöntemle verilen eğitimle karşılaştırıldığında daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

3- Araştırmanın birinci alt probleminin analizinde, aritmetik ortalamalar göz önüne alındığında, deney grubundaki öğrencilerin adil olma değerini içselleştirmelerinde bir artıştan söz edilebilir. Kontrol grubunda ise eğitim sonrasında küçük bir düşüş görülmüştür.

Yine t testi analizi sonuçlarına göre iki ayrı öğretim modelinin uygulandığı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Adil Olma Ölçeği puanlarının deney öncesinde ve sonrasında anlamlı farklılık göstermediğini bulunmuştur ($p < 0.05$). Bu bulgu, Çoklu Zeka Kuramını ve Geleneksel Yöntemleri uygulamanın öğrencilerin adil olma değerini içselleştirme düzeylerini artırmada anlamlı etkilere sahip olmadıklarını göstermektedir.

Bu sonuçlara göre hem Çoklu Zekâ Yönteminin hem de Geleneksel Yöntemin adil olma değerini içselleştirmeye anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir.

4-Araştırmanın ikinci alt probleminde, adil olma değerini içselleştirmede en başarılı olan çoklu zekâ alanlarını ortaya koymak hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda doğa zekâsı, matematiksel zekâ ve müziksel zekâsı baskın olan bireylerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Bu üç zekâ alanı adil olma değerini içselleştirmede, diğer zekâ alanlarına göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

5-Araştırmanın üçüncü alt probleminde, adil olma değerini içselleştirmede diğer zekâ alanlarına göre daha başarısız olan çoklu zekâ alanlarını ortaya koymak hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda, sözel-dilsel zekâ alanı diğer zekâ alanlarına göre adil olma değerini içselleştirmede daha başarısız olmuştur.

6- Araştırmanın dördüncü alt probleminin analizinde, uygulanan Çoklu Zekâ Yöntemini ve Geleneksel Yöntemin, araştırmaya katılan öğrencilerin adil olma değerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla kullanılan Görüş alma Formunun uygulama öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol gruplarında değişip değişmediği araştırılmıştır.

Araştırmanın sonucunda öğrencilerin hem deney grubunda hem de kontrol grubunda; uygulama öncesinde ve sonrasında, adil olma değerini yakın kavramlarla açıkladıkları, adil olma durumuna verdikleri örneklerin birbirlerine yakın oldukları ve benzer durumların adil olmayı olumsuz etkileyebileceğini düşündüklerini ortaya koymuştur. İfade edilen kavramların deney ve kontrol gruplarında aynı oldukları sadece önem sırasında küçük değişimlerin olduğu görülmüştür.

Buradan, adil olma değerine ait içerik bilgisi kazandırma da Geleneksel Öğretim ile Çoklu Zekâ Yöntemiyle öğretimin etkili olmadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin öğrenme ortamına getirdikleri adil olma değeri içerik bilgilerinin her iki yöntemle de değişmedikleri görülmektedir.

5.2. Öneriler

Bu araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki öneriler getirilebilir;

1-Adil olma değerinin öğretiminde hem Geleneksel Yöntemin hem de Çoklu Zekâ Kuramının etkili olmadığı görülmüştür. Sosyal Bilgiler dersinde, değer eğitimi konusunda farklı öğretim yöntemlerinden yararlanılmalıdır.

2-Öğrencilerin adil olma değeri içerik bilgisi boyutunda okul ortamına gelene kadar getirdiklerinin, hem Geleneksel Yöntemle hem de Çoklu Zekâ yöntemiyle silinmediği görülmüştür. Bu nedenle ailelerin çocuklarının değer eğitimi konusunda daha hasas davranması gerektiği düşünülmektedir.

3-Adil olma değerini bazı zekâ alanlarının diğerlerine göre daha başarıyla içselleştirdikleri görülmektedir. Bu nedenle verilecek değer eğitimi zekâ alanları da göz önünde bulunak çalışmalar yapılmalıdır.

4-Değer öğretimi konusunda yapılan çalışmaların azlığı ve yapılan bu çalışmada okula gelene kadar getirilen değerlerin değiştirilmesinin zorluğunun ortaya konulması nedeniyle araştırmacıların bu konuda daha fazla çalışma yapması gerektiği düşünülmektedir.

5-Bundan sonra yapılacak çalışmalarda da Çoklu Zekâ Yönteminin değer eğitimine farklı boyutlardaki etkisi çalışılabilir.

KAYNAKÇA

- Ada, S., Baysal, Z. N. ve Korucu, S. (2005). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Olumsuz Davranışlara Gösterdikleri Tepkilerin Karakter Eğitimi ve 2005 İlköğretim Programı açısından Değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3, 9-20.
- Akbaş, O. (14-16 Nisan 2006). *Yeni İlköğretim Programlarının Değer Eğitimi Boyutunun İncelenmesi*. Gazi Üniversitesi Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresinde sunuldu, Ankara.
- Akbaş, O. ve Özdemir, S. (12-14 Haziran 2007). *Öğretmen Adaylarının İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi "Adil Olma" Değerinin Öğretimine Yönelik Yeterliklerinin Belirlenmesi*. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumunda sunuldu, Bakü, Azerbaycan.
- Akboy, R. (2005). *Eğitim Psikolojisi ve Çoklu Zekâ*. İzmir: Dinozor Kitapevi.
- Alaz, A. (2009). Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Eğitimin Dokuzuncu Sınıf Coğrafya Derslerinde Başarıya Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 7 (1), 1-22.
- Altun, G. D. (2006). *Çoklu Zekâ Kuramına Göre Hazırlanmış Ses ve Işık Ünitesinin Öğrenci Başarısına, Hatırlama Düzeylerine, Fen Bilgisine Karşı Tutumlarına, Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Arslan, Ş. ve Yaşar, F. (2003). Yükselen "Değer" Kavramı Üzerine Eleştirel Bir Yaklaşım. *Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi*, 1 (1).
- Aşçı, Z. ve Demircioğlu, H. (16-18 Eylül 2002). *Çoklu Zekâ Teorisine Göre Geliştirilen Ekoloji Ünitesinin 9. Sınıf Öğrencilerinin Ekoloji Başarısına ve Tutumuna Olan Etkisi*, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunuldu, Ankara.
- Atay, S.(2003). Türk Yönetici Adaylarının, Siyasal ve Dinî Tercihleri İle Yaşam Değerleri Arasındaki İlişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (3), 87-120.
- Ay, S. (2003). *Okuma Stratejileri İle Çoklu Zekâ Kuramının İlişkilendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, M. (2003). Gençliğin Değer Algısı: Konya Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (3), 121-144.

- Azar, A., Presley, A. ve 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.
- Bacanlı, H. (2004). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Baloğlu, M. ve Balgalmış, E. (2005). İlköğretim ve Ortaöğretim Yöneticilerinin Öz-değerlerinin Betimlenmesi: Tokat İli Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (10), 19-31.
- Bektaş, M. (2007). *Hayat Bilgisi Dersinde Ailelerin Çoklu Zekâ Kuramı Hakkında Bilgilendirme Biçimlerinin ve Öğrencilerin Farklı Baskın Zekâ Gruplarında Yer Almalarının Proje Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bümen, N. (2002). *Okullarda Çoklu Zekâ Kuramı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bümen, N. (2004). *Okullarda Çoklu Zekâ Kuramı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- BüyükÖztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çengeloğlu, D. G. (2005). *Çoklu Zekâ Kuramına Göre Düzenlenen Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Etkinliklerinin Öğrenci Başarısı ve Tutumuna Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Chechley, K. (2000). Çoklu Zeka Kuramı Üzerine Howard Gardner ile Söyleşi. (Çeviren: Süleyman Tarman). *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 65, 10.
- Demirel, Ö., Başbay, A. ve Erdem, E. (2006). *Eğitimde Çoklu Zekâ Kuramı ve Uygulama*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirtaş, Z. ve Duran, A. (2007). İlköğretim Okulu 6., 7. Ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Çoklu Zeka Alanlarının Gelişmişlik Düzeyleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. Bahar-2007
- Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim Öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi Verilmesi ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği İle Eğitimin Sınanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, T. ve Çetin, B. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Zekâ Düzeylerinin Depresyon ve Bazı Değişkenlerle İlişkisinin İncelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 5 (2), 1-19.
- Durmaz, H. ve Özyıldırım, H. (2005). Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Kimya Dersine Karşı Tutumları ve Çoklu Zekâ Alanları İle Kimya ve Türkçe Derslerindeki Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 67-76.

- Ekşi, H. (2003). *Perese 1-5: Karakter okulu öğretmen kitabı-Adalet*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Ekşi, H. (2003). Temel İnsanî Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları. *Değerler Eğitimi Dergisi, 1* (1), 79-96.
- Erdem, A. R. (2003). Üniversite Kültüründe Önemli Bir Unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi, 1* (4), 55-72.
- Etli, C. (2007). *Çoklu Zekâ Kuramına Göre Hazırlanan Öğretim Etkinliklerinin 9. Sınıf Öğrencilerinin Biyoloji Başarılarına ve Öğrenilen Bilginin Kalıcılığına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Evin, İ. ve Kafadar, O. (2004). İlköğretim Sosyal Bilgiler Programının ve Ders Kitaplarının Ulusal ve Evrensel Değerler Yönünden İçerik Çözümlemesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2* (3), 293-302.
- Gardner, H. (1983). *Frames Of Mind*. New York: Basic Books.
- Gökdere, M. ve Çepni, S. (2003). Üstün Yetenekli Çocuklara Verilen Değerler Eğitiminde Öğretmenin Rolü. *Değerler Eğitimi Dergisi, 1* (2), 93-107.
- Gündeşli, F. (2006). *Çoklu Zekâ Kuramı ve İlköğretim Kurumlarının Yönetim Yapısına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Gürçay, D. ve Eryılmaz, A. (2008). Çoklu Zekâ Alanlarına Dayalı Fizik Öğretimine İlişkin Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin ve Öğretmenlerinin Görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi, 179*, 138-152.
- Karadağ, A. (2006). *Okul Öncesinde Çoklu Zekâ*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Karakoç, İ. ve Sezer, A. (2007). İlköğretim II. Kademe Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularının Öğretiminde Çoklu Zekâ Uygulamalarının Akademik Başarıya Etkisi. *TSA Dergisi, 2*, 9-20.
- Karatekin, K. (2006). *İlköğretim 4. Sınıf sosyal Bilgiler Dersinde Yön ve Yön Bulma Yöntemleri Konusunun Çoklu Zekâ Kuramına Göre Öğretilmesinin Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kenan, S. (2003). Modern Eğitimde Değer Arayışları. *Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi, 1* (1).
- Koroğlu, H. ve Yeşildere, S.(2004). İlköğretim 7. Sınıf Matematik Dersi Tam Sayılar Ünitesinde Çoklu Zekâ Teorisi Tabanlı Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24* (2), 25-41.

- Kılıç, E. ve Önen, Ö. (2009). Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Düzeyleri ve Etik Muhakeme Yetenekleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 123-163.
- Kurtçuoğlu, S. (2007). *Lise 2. Sınıf Biyoloji Dersi Sindirim Sistemi Konusunda Uygulanan Çoklu Zekâ Kuramının Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İlhan, A., Mirzeoğlu, D. E., Aktaş, İ. ve Demir, V. (2005). Çoklu Zekâ Uygulamaları Doğrultusunda İşlenen Jimnastik ve Voleybol Ünitelerinin Öğrencilerin Bilişsel ve Devinişsel Yönden Gelişimlerine Olan Etkisi. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3 (1), 5-10.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim Sosyal bilgiler Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Milson, A. J. ve Ekşi, H. (2003). Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Yetkinlik Duygusu Konusunda Bir Ölçme Aracına Doğru: Karakter Eğitimi Yetkinlik Skalası (KEYİS) ve Türkçeye Uyarlanma Çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (4), 99-130.
- Nacakçı, Z. (2006). *Çoklu Zekâ Kuramı Dayanaklı Ders İşleme Modelinin İlköğretim 7. Sınıf Müzik Dersinde Öğrencilerin Müziksel Öğrenme Düzeylerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Obuz, C. (2001). *Çoklu Zekâ Kuramının Hayat Bilgisi Dersinde Öğrenme Sürecine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Onay, C. (2006). *Çoklu Zekâ Kuramına Göre Oyunla Eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Pektaş, P. (2003). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Çoklu Zekâ Uygulamaları*. Ankara: Ceceli Yayınları.
- Purtul, İ. (2006). *Eğitimde Ezbersiz Günlere Doğru*. Ankara: Akasya Kitap.
- Saban, A. (2002). *Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Saban, A. (2004). *Öğrenme ve Öğretme Süreci*. Ankara: Nobel Basımevi.
- Sarı, E. (2005). Öğretmen Adaylarının Değer Tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (10), 73-88.
- Selçuk, Z., Kayılı, H. ve Okut, L. (2002). *Çoklu Zekâ Uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Selçuk, Z., Kayılı, H. ve Okut, L. (2004). *Çoklu Zekâ Uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sönmez, V. (2007). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Susar, F. (2006). *İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Erişi, Tutumlar, Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zekâ Alanları Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şen, M. (2006). *Çoklu Zekâ Kuramına Göre Yapılan İngilizce Derslerinin Öğrencilerin Güdülenmesi, Benlik Saygısı, Özgüveni ve Çoklu Zekâları Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tay, B. ve Öcal, A. (2008). *Özel Öğretim Yöntemleri İle Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tdk (Türk Dil Kurumu). (2005). *Türkçe Sözlük*. (Onuncu Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Temur, H. (2004) *Çoklu Zekâ Kuramını Temel Alan Etkinliklerin Hayat Bilgisi Dersinde Öğrenci Erişisine ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tezgel, R. (2007). *II. Uygulamalı Etik Kongresi Bildiri Kitabı*, Ankara: ODTÜ Yayınları.
- Ulusoy, K. (2007). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tarih ve Ahlâk Eğitimi İlişkisi Üzerine Görüşleri (Sakarya İl Örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5 (13), 155-177.
- Yapıcı, A. ve Zengin, Z. S. (2003). “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Tercih Sıralamaları Üzerine Psikolojik Bir Araştırma: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (4), 173-206.
- Yavuz, E. K. (2004). *Öğrenen ve Gelişen Eğitimciler İçin Çoklu Zekâ Teorisi Uygulama Rehberi*. Ankara: Meter Matbaa.
- Yıldırım, K., Tarım, K. ve İflazoğlu, A. (2006). Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin Matematik Dersindeki Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 2 (2), 81-96.

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

Yılmaz, M. (2003). Öğrenme Stili ve Değer Eğitimi. *Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi*, 2, 120-121.

EKLER

Ek-1: Öğrenciler için Öğretmen Tarafından Doldurulan “Çoklu Zekâ Alanları Gözlem Formu” Örneği

Öğrenciler için Öğretmen Tarafından Doldurulan “Çoklu Zekâ Alanları Gözlem Formu”

Çoklu Zekâ Alanları Gözlem Formu

Öğrencinin; Adı Soyadı:..... Cinsiyeti : Kız () Erkek ()	Sınıf : /..... Tarih : / /									
<p>Değerli Öğretmen,</p> <p>Lütfen formda yer alan her ifadenin öğrenciniz için ne derece uygun olup olmadığını aşağıdaki beşli dereceleme ölçeği üzerinde belirtiniz. Bunun için uygun gördüğünüz rakamı kutuların üstüne işaretlemeniz yeterlidir. Her bir rakamın ifade ettiği anlam aşağıda verilmiştir.</p> <p>İşaretlemelerde göstereceğiniz özenden dolayı şimdiden teşekkür ederim.</p> <p>0= Hiç uygun değil 1= Çok az uygun 2= Kısmen uygun 3= Oldukça uygun 4= Tamamen uygun</p> <p>Emine Çetin Balcı</p>										
BÖLÜM 1 : Sözel/Dil Zekâ										
1	Resimlerden çok yazılar dikkatini çeker.									
2	İsimler, yerler, tarihler konusunda belleği iyidir.									
3	Kitap okumayı sever.									
4	Kelimeleri doğru şekilde telaffuz eder.									
5	Bilmecelerden, kelime oyunlarında hoşlanır.									
6	Dinleyerek daha iyi öğrenir.									
7	Yaşına göre kelime hazinesi iyidir.									

BÖLÜM 4 : Müziksel/Ritmik Zekâ									
1	Şarkıların melodilerini rahatlıkla hatırlar.								
2	Güzel şarkı söyler.								
3	Müzik aleti çalar ya da çalmayı çok ister.								
4	Müzik dersini çok sever.								
5	Ritmik konuşur ya da hareket eder.								
6	Farkında olmadan mırıldanır.								
7	Çalışırken eliyle ya da ayağıyla ritim tutar.								
8	Çevredeki sesler çok dikkatini çeker.								
9	Çalışırken müzik dinlemek hoşuna gider.								
10	Öğrendiği şarkıları paylaşmayı sever.								
BÖLÜM 5 : Bedensel/Kinestetik Zekâ									
1	Koşmayı, atlamayı ve güreşmeyi çok sever.								
2	Oturduğu yerde duramaz, kımıldanır.								
3	Düşüncelerini mimik ve davranışlarla daha rahat ifade eder.								
4	Bir şeyi okumak yerine yaparak öğrenmeyi sever.								
5	Merak ettiği şeyleri eline alarak incelemek ister.								
6	Boş vakitlerini dışarıda geçirmek ister.								
7	Arkadaşlarıyla fiziksel oyunlar oynamayı sever.								
8	El becerileri gelişmiştir.								
9	Meramını anlatırken vücut hareketlerini kullanır.								
10	İnsanlara ve eşyalara dokunmaktan hoşlanır.								

BÖLÜM 6 : Doğa Zekâsı									
1	Hayvanlara karşı çok meraklıdır.								
2	Doğaya karşı duyarsız olanlara kızar.								
3	Evde hayvan besler yada beslemeyi çok ister.								
4	Bahçede toprakla, bitkilerle oynamayı çok sever.								
5	Bitki beslemeyi sever.								

Ek 2: Öğrencilerin Kendileri için Doldurdıkları “Çoklu Zekâ Alanları Gözlem Formu” Örneği

Öğrencinin; Adı Soyadı: Cinsiyeti : Kız () Erkek ()	Sınıf : .../..... Tarih : .../.../.....
<p>Sevgili Öğrenci, Lütfen formda yer alan her ifadenin sizin için ne derece uygun olup olmadığını aşağıdaki beşli dereceleme ölçeği üzerinde belirtiniz. Bunun için uygun gördüğünüz rakamın üzerine X işareti koymanız yeterlidir. Her bir rakamın ifade ettiği anlam aşağıda verilmiştir.</p> <p>0= Hiç uygun değil 1= Çok az uygun 2= Kısmen uygun 3= Oldukça uygun 4= Tamamen uygun</p> <p>Örneğin; Ali tatlılardan baklavayı oldukça sevmektedir. Bunun için “Baklavayı severim.” ifadesine Ali 3’ü işaretleyecek. Ali pastayı baklavadan daha çok sevmektedir. Bunun için de Ali “Pastayı severim.” ifadesine 4’ü işaretleyecektir.</p> <p>Aşağıdaki her bir ifadeyi dikkatle okuyarak işaretleyeceğiniz için şimdiden teşekkür ederim. Emine Çetin Balcı</p>	

Çoklu Zekâ Alanları Gözlem Formu

BÖLÜM 1						
1	Resimlerden çok yazılar dikkatimi çeker.	0	1	2	3	4
2	İsimler, yerler, tarihler konusunda belleğim iyidir.	0	1	2	3	4
3	Kitap okumayı severim.	0	1	2	3	4
4	Kelimeleri doğru şekilde telâffuz ederim.	0	1	2	3	4
5	Bilmecelerden, kelime oyunlarından hoşlanırım.	0	1	2	3	4
6	Dinleyerek daha iyi öğrenirim.	0	1	2	3	4
7	Yaşıma göre kelime hazinem iyidir.	0	1	2	3	4
8	Yazı yazmaktan hoşlanırım.	0	1	2	3	4
9	Öğrendiğim yeni kelimeleri kullanmayı severim.	0	1	2	3	4
10	Sözel tartışmalarda başarılıyım.	0	1	2	3	4

BÖLÜM 2						
1	Makinelerin nasıl çalıştığına dair sorular sorarım.	0	1	2	3	4
2	Aritmetik problemlerini kafadan hesaplarım.	0	1	2	3	4
3	Matematik ve fen derslerinden hoşlanırım.	0	1	2	3	4
4	Matematik oyunlarından hoşlanırım.	0	1	2	3	4
5	Satranç ve benzeri strateji oyunlarını severim.	0	1	2	3	4
6	Mantık bulmacalarını, beyin jimnastiğini severim.	0	1	2	3	4
7	Bilgisayar oyunlarından hoşlanırım.	0	1	2	3	4
8	Deneylerden ve yeni denemeler yapmaktan hoşlanırım.	0	1	2	3	4
9	Arkadaşlarıma oranla daha soyut düşünebilirim.	0	1	2	3	4
10	Sebep-sonuç ilişkilerini kurmaktan zevk alırım.	0	1	2	3	4

BÖLÜM 3						
1	Renklere karşı çok duyarlıyım.	0	1	2	3	4
2	Harita, tablo türü materyalleri daha kolay algıları.	0	1	2	3	4
3	Arkadaşlarıma oranla daha fazla hayal kurarım.	0	1	2	3	4
4	Resim yapmayı ve boyamayı çok severim.	0	1	2	3	4
5	Yap-boz, lego gibi oyunlardan hoşlanırım.	0	1	2	3	4
6	Daha önce gittiğim yerleri kolayca hatırlarım.	0	1	2	3	4
7	Bulmaca çözmekten hoşlanırım.	0	1	2	3	4
8	Rüyalarımı çok net ve ayrıntılarıyla hatırlarım.	0	1	2	3	4
9	Resimli kitapları daha çok severim.	0	1	2	3	4
10	Kitaplarımı, defterlerimi, diğer materyalleri çizerim.	0	1	2	3	4

BÖLÜM 4						
1	Şarkıların melodilerini rahatlıkla hatırlarım.	0	1	2	3	4
2	Güzel şarkı söylerim.	0	1	2	3	4
3	Müzik aleti çalar ya da çalmayı çok isterim.	0	1	2	3	4
4	Müzik dersini çok severim.	0	1	2	3	4
5	Ritmik konuşur ya da hareket ederim.	0	1	2	3	4
6	Farkında olmadan mırıldanırım.	0	1	2	3	4
7	Çalışırken elimle ya da ayağımla ritim tutarım.	0	1	2	3	4
8	Çevredeki sesler çok dikkatimi çeker.	0	1	2	3	4
9	Çalışırken müzik dinlemek hoşuma gider.	0	1	2	3	4
10	Öğrendiğim şarkıları paylaşmayı severim.	0	1	2	3	4

BÖLÜM 5						
1	Koşmayı, atlamayı ve güreşmeyi çok severim.	0	1	2	3	4
2	Oturduğum yerde duramaz, kıvıldanırım.	0	1	2	3	4
3	Düşüncelerimi mimik ve davranışlarla daha rahat ifade ederim.	0	1	2	3	4
4	Bir şeyi okumak yerine yaparak öğrenmeyi severim.	0	1	2	3	4
5	Merak ettiğim şeyleri elime alarak incelemek isterim.	0	1	2	3	4
6	Boş vakitlerimi dışarıda geçirmek isterim.	0	1	2	3	4
7	Arkadaşlarımla fiziksel oyunlar oynamayı tercih ederim	0	1	2	3	4
8	El becerilerim gelişmiştir.	0	1	2	3	4
9	Meramımı anlatırken vücut hareketleri kullanırım.	0	1	2	3	4
10	İnsanlara ve eşyalara dokunmaktan hoşlanırım.	0	1	2	3	4
BÖLÜM 6						
1	Hayvanlara karşı çok meraklıyım.	0	1	2	3	4
2	Doğaya karşı duyarsız olanlara kızarım.	0	1	2	3	4

3	Evde hayvan besler ya da beslemeyi çok isterim.	0	1	2	3	4
4	Bahçede toprakla, bitkilerle oynamayı çok severim.	0	1	2	3	4
5	Bitki yetiştirmeyi severim.	0	1	2	3	4
6	Çevre kirliliğine karşı çok duyarlıyım.	0	1	2	3	4
7	Bitki ya da hayvanlarla ilgili belgesellere ilgi duyarım.	0	1	2	3	4
8	Mevsimlerle ve iklim olaylarıyla çok ilgiliyimdir.	0	1	2	3	4
9	Değişik meyve ve sebzelere karşı ilgiliyimdir.	0	1	2	3	4
10	Doğa olaylarıyla çok ilgilenirim.	0	1	2	3	4

BÖLÜM 7

1	Arkadaşlarımla oynamaktan hoşlanırım.	0	1	2	3	4
2	Çevremde bir lider olarak görülürüm.	0	1	2	3	4
3	Problemi olan arkadaşlarıma öğütler veririm.	0	1	2	3	4
4	Arkadaşlarım fikirlerime değer verir.	0	1	2	3	4
5	Organizasyonların, etkinliklerin vazgeçilmez elemanıyım.	0	1	2	3	4
6	Arkadaşlarıma bir şeyler anlatmaktan hoşlanırım.	0	1	2	3	4
7	Arkadaşlarımı sık sık ararım.	0	1	2	3	4
8	Arkadaşlarımla sorunlarına yardımcı olmaktan hoşlanırım	0	1	2	3	4
9	Çevremdekiler benimle arkadaşlık kurmak ister.	0	1	2	3	4
10	İnsanlara selâm verir, hatırlarını sorarım.	0	1	2	3	4

BÖLÜM 8

1	Bağımsız olmayı severim.	0	1	2	3	4
2	Kendimin güçlü ve zayıf yanlarını bilirim.	0	1	2	3	4
3	Yalnız çalışmayı daha çok severim.	0	1	2	3	4
4	Yalnız oynamayı severim.	0	1	2	3	4

5	Yaptığım işleri arkadaşlarımla paylaşmayı sevmem.	0	1	2	3	4
6	Yaptığım işlerin bilincindeyimdir.	0	1	2	3	4
7	Pek kimseye akıl danışmam.	0	1	2	3	4
8	Kendime saygım yüksektir.	0	1	2	3	4
9	Yoğun olarak uğraştığım bir ilgi alanım, hobim vardır.	0	1	2	3	4
10	Yardım istemeden kendi başıma ürünler ortaya koyarım.	0	1	2	3	4

Ek 3:Adil Olma Ölçeği

DEĞERLİ ÖĞRENCİLER

Bu anket, Sosyal Bilgiler dersi “Adil Olma Değerini” değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere ait sorular, ikinci bölümde adil olma değerini içselleştirme düzeylerini incelemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Bu anket doğrultusunda toplanacak veriler yalnızca bu araştırma için kullanılacak, bunun dışında herhangi bir kişi ya da kuruma *kesinlikle* verilmeyecektir.

Bu çalışmanın başarıya ulaşmasında sizlerin görüşleri son derece önemlidir. Bu nedenle size uygun ifadeyi işaretlerken samimi ve objektif olmaya özen gösteriniz.

Ankete verdiğiniz samimi cevaplarınız ve zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

Saygılarımla

Emine Çetin Balcı

I. BÖLÜM

1-Adınız Soyadınız:.....

2- Okulunuzun Adı:.....

3- Sınıfınız:

4- Cinsiyetiniz: () K () E

II. BÖLÜM

Aşağıda adil olma değerine ilişkin bazı görüşler vardır. Bu görüşlere katılma derecenizi işaretleyiniz.

	Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Bir sorunla karşılaştığımda, karşıdaki kişiyi dinlemeden karar verebilirim.					
2. Trafik polisinin olmadığı yerlerde, kırmızı ışıkta geçebilirim.					

3. Adil olma her türlü problemin çözümü için en iyi davranış şeklidir.					
4. Arkadaşımla oynadığım oyunları, kazanmak için küçük hileler yapabilirim.					
5. En iyi arkadaşım biriyle kavga edecek olsa, arkadaşımın haklı ya da haksız olduğuna bakmadan onun yanında olabilirim.					
6. Öğretmenime iyi durumlarımı söyleyebildiğim gibi, bir hatam olduğunda da söyleyebilirim.					
7. Bazı durumlarda yalan söyleyebilirim.					
8. Adil olmayan insanlar sadece kendilerine değil, topluma da zarar verirler.					
9. Adil olmayan bir durumla karşılaştığımda, beni ilgilendirmese bile, daha adil çözüm yolları arayabilirim.					
10. Yasalar ve kurallar olmasaydı, kimse ceza almazdı, böylece herkes mutlu olabilirdi.					
11. Bir devlet kurumunda görev yapan yönetici; sevdiği yakınlarına, işe uygun olup olmadığına bakmadan, yanında iş verebilir.					
12. Arkadaşımın çok çalışıp kötü not alması, buna rağmen benim hiç çalışmadan iyi not almam hoşuma gidebilir.					
13. Her zaman adil olmak gerekmez çoğu zaman kişi önce kendini düşünebilir.					
14. Adil bir insan olmak, çoğu zaman kişiyi zor durumda bırakabilir.					
15. Adil insanların bulunduğu topluluklarda insanlar kendilerini daha güvende hissedebilir.					
16. Adil olmak benim için çok önemlidir.					

Ek 4:Görüş Alma Formu

BURAK ve MERVE

Burak, o yıl derslerine gereği kadar çalışmamıştı. Öğretmeni ona yardımcı olması için, sınıfın en başarılı öğrencilerinden Merve'yi yanına oturttu. Buna rağmen, Burak hala dersine çalışmıyor, Merve'nin de yardımlarını geri çeviriyordu. Merve' nin tüm çabalarına karşı, Burak sene sonuna kadar böyle devam etti.

Sene sonunda yapılan sınavlardan birinde, Burak Merve' den kopya çekti.Sınav sonunda Burak 4, Merve ise 3 almıştı.Bu durum öğretmenlerinin dikkatini çekti.....

Hikâyeyi okuduktan sonra soruları cevaplayınız.

1-Problem sence en adil nasıl çözülebilir?

2-Sen Merve'nin yerinde olsan ne hissederdin?

3-Sence adil olmak ne demektir?

4-Adil olmaya örnek davranışlar yazar mısın?

5-Hangi davranışlar adalet duygusunu olumsuz etkiler?

TEŞEKKÜR EDERİM

Emine ÇETİN BALCI

Ek 5: Çoklu Zekâ Kuramına Göre Değer Eğitimi Verilen Gruplarda, Zekâ Alanlarına Göre İşlenen Ders Planı ve Etkinlikleri

DERS PLANI

BÖLÜM I:

Dersin adı	Sosyal Bilgiler
Sınıf	5
Öğrenme Alanı	Güç, Yönetim, Toplum
Ünitenin Adı	Bir Ülke, Bir Bayrak
Önerilen Süre	3 ders saati(40+40+40)

BÖLÜM II:

Öğrenci Kazanımları	Toplumsal yaşamı düzenleyen yasaların varlığını ve önemini fark eder.
Doğrudan verilecek beceri	Basılı ve görsel kaynakları (gazete, televizyon vb.) kullanma ve değerlendirme (5N 1K Formülü)
Doğrudan verilecek değer	Adil olma (Bir olayın adil olup olmadığı hakkında yorum yapar)
Ünite Kavramları ve Sembolleri	Yasa, anayasa, kural, adalet, adil olma, toplum
Güvenlik Önlemleri :	-----
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Öğrencilerin konuyu Çoklu Zekâ Kuramına göre hazırlanan 13 etkinlik ile kazanmaları sağlanmıştır (Ekşi, 2003).
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça *Öğretmen *Öğrenci	Her bir zekâ alanı için yapılacak etkinliklerde, farklı materyaller kullanılacaktır.
Öğretme-Öğrenme Süreci	<p>Sınıfa girilir, öğrencilerle selamlaştıktan sonra öğrencilerin dikkatlerini çekmek amacıyla; bir hikâyeye okuyacağını, dikkatlice dinleyip hikâyeyi daha sonra canlandıracağını söylenir. “Canlandır-Çözümle” adlı etkinlikteki birinci olay okunur. Üzerinde bir süre, yönlendirici sorularla konuşulduktan sonra canlandırma yapılır ve olayı en adil nasıl çözecekleri konusunda tartışılır.</p> <p>Dikkat çekme etkinliğinden sonra, işlenecek kazanım, değer ve beceriden öğrenciler haberdar edilir. Daha sonra sırasıyla aşağıdaki zekâ alanlarına göre hazırlanmış etkinlikler işlenir.</p> <p>Mantıksal-Matematiksel: Canlandır-Çözümle etkinliği yaptırıldıktan sonra sınıfa getirilecek olan terazi ile çeşitli eşyalar tartılarak “Tart Eksik Olmasın” adlı etkinlik yaptırılır. Öğrencilere sorulacak çeşitli sorularla denge, dengeli davranışların önemi kavratılmaya çalışılır. Etkinlik hatırlatılarak adaletsizlik, taraf tutma, haksızlık yapma hakkında konuşularak diğer zekâ alanı ilgili etkinliğe geçilir.</p> <p>Doğacı: Sınıfa getirilen hayvan resimleri ile bir süre hayvanlar üzerinde konuşulur. Onları doğal koşullarından koparıp getirilmelerinin adil olup olmadığı sorulur ve “Hayvanat Bahçesi” adlı etkinlik yaptırılır. Öğrencilere adaletsizliği ortadan kaldırmak için bizim neler yapabileceğimiz sorulur ve “Adalet Rüzgârı” etkinliği yaptırılır.</p>

	<p>Sosyal -Kişiler Arası: Sosyal zekâsı baskın öğrencilerden biri seçilerek “Meddah” adlı etkinlik yaptırılır. Anlatılan hikâyeler üzerinde bir süre konuştuğundan sonra “Kural Dışı- Kural İçi” adlı etkinliğe geçilir.</p> <p>Sözel-Dilsel: Kuralların öneminden bir önceki etkinlik sonrası konuştuğundan sonra “Kural Var-Kural Yok” adlı etkinlik yaptırılır. Kurallar ve adil olma arasındaki bağlantı hakkında bir süre konuşulur. Adil olma hakkında örnek bir hikâyeye okumak üzere ve “Aslan Payı” adlı etkinliğe geçilir.</p> <p>İçsel-Bireysel: Çevremizde sürekli adil olmayan davranışlara maruz kalan nesnelere, hayvanlar, insanlar olduğu hakkında konuşulur ve “Sen Olsaydın Adalet İçin Ne Derdin?” adlı etkinlik yaptırılarak empati kurmaları sağlanır.</p> <p>Görsel-Uzamsal: Çevremizdeki adaletsizlikler ve adil olma hakkında konuşulduktan sonra öğrencilerden adalete yeni bir sembol bulmaları istenir ve “Sembol” adlı etkinlik yaptırılır.</p> <p>Müziksel-Ritmik: Çizilen sembollerden sonra adil olan ve olmayan davranışlardan karışık örnekler verilerek “Adil Olanları Alkışlıyorum” adlı etkinlik yaptırılır.</p> <p>Bedensel-Kinestetik: Öğrenilenleri oyunlarla pekiştirmek amacıyla “Gökten Adalet Yağıyor” ve “Adalet Treni” adlı etkinlikler yaptırılır. Son olarak 3 derste yapılanlar üzerinde konuşularak ders özetlenir.</p>
Özet:	Yasalar toplum yaşamını düzenleyen kurallardır. Yaşamımız boyunca kurallarla karşılaşırız. Bu kurallar olmasaydı toplumlar haksızlık, adaletsizlik, taraf tutma gibi olumsuz davranışların önüne geçmekte zorlanırlardı. Adil bir yaşam için herkes üzerine düşen görevi yapıp yasalara, kurallara uymalıdır.

BÖLÜM III

<p>Ölçme-Değerlendirme</p> <p>✓ Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme</p> <p>✓ Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme</p> <p>• Öğrenme gücüne olan öğrenciler ve ileri düzeyde öğrenme hızında olan öğrenciler için ek Ölçme-Değerlendirme etkinlikleri</p>	<p>Her bir etkinlik alanına ilişkin ürünlerin toplanarak değerlendirilmesi</p> <p>a. Grup çalışmalarının değerlendirilmesi: Toplumsal kurallarla ve adil olma ile ilgili çizilen resimlerin, yapılan zihin haritalarının, listelenen kuralların, sorulan soruların değerlendirilmesi.</p> <p>b. Bireysel değerlendirme için sınıfa soruların sorulması</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Kuralları kim koyar? 2. Okulumuzdaki kurallar nelerdir? Bu kurallar olmasaydı neler olurdu? 3. Yasalar neden gereklidir? 4. Yasaların olmadığı bir toplumda hayat nasıl olurdu? 5. Okulumuzda konulmasını istediğiniz bir kural söyleyiniz? <p>Dönüt aldıktan sonra öğrenme gücüne olan çocuklara ek bilgiler verilmeli öğrenme eksiklikleri giderilmelidir.</p>
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	<p>Türkçe dersi: Bu derste yasa, anayasa, kural, adalet, adil olma, toplum ilgili ilkeleri içeren öykü, anı, şiirler seçilmeli ve öğrenciye okutturulmuştur.</p> <p>Matematik dersi: Problemlerin içerikleri bu kavramlara göre düzenlenmiştir. Ders matematikte var olan “Olasılık” konusu ile ilişkilendirilmiştir.</p> <p>Resim dersi: Bu kavramlarla ilgili afişler, grafikler, resimler çizdirilmiştir.</p> <p>Müzik dersi: Toplum ve kuralları ile ilgili ritim etkinlikleri yapılmıştır.</p>

BÖLÜM IV

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Önerilen üç ders saati içinde konu işlenmiş ve değerlendirmelerde yapılarak amacına ulaşmıştır.
---	---

BEDENSEL-KİNESTETİK ZEKÂ ETKİNLİKLERİ**GÖKTEN ADALET YAĞIYOR**

- Öğrencilerden adil davranışlara örnekler vermeleri istenir.
- Renkli kartonlara armut büyüklüğünde damlalar çizilir ve bunları öğrencilere kestirilir.
- Öğrencilerden adil davranışlara verilen örnekleri, bu damla şekilleri üzerine yazmaları istenir.
- Zemine bir daire çizilir. Öğrencilerden biri damla şeklindeki kartonları yüksek bir yerden, “Gökten adalet yağıyor!” diye seslenerek havaya fırlatır.
- Diğer öğrenciler damlacıkları havada yakalamak için çabalar.
- Damla yakalayan öğrencilerden dairenin içine girmeleri istenir.
- Damlalar tekrar tekrar havaya atılır.
- Öğrenciler daireyi doldurunca el ele tutuşarak sel olup akarlar.

MALZEMELER:

- Renkli kartonlar, kalem, makas

BEDENSEL-KİNESTETİK ZEKÂ ETKİNLİKLERİ**ADALET TRENİ**

- Oyunu öğrencilere tanıtın: Makinist trenin vagonlarını yüklemek için hazırlanmaktadır.
- Makinist öğrencilerden, sınıf kurallarından birini söylemelerini, bu kuralı niçin koyduklarını söylemelerini ister.
- Bunun için her öğrenciye “ Sınıfımız için adaletle ilgili neyin var?” sorusunu sorar.
- Sınıf kuralını ve olmazsa neler olabileceğini söyleyen öğrenci, makinistin işaretiyle arkasına vagon olarak eklenir.
- Eklenen her öğrenci makinistle beraber aynı soruyu sorar “Sınıfımız için adaletle ilgili neyin var?”
- Trenin vagonları tamamlanınca tren yola çıkar.
- Treni vagon olmayan diğer öğrencilerden her biri bir durak olarak yerlerini alırlar.
- Vagonlar duraklarda tek tek bırakılırlar.
- Vagonun temsil ettiği kavram durağa ad olarak verilir.
- Oyunun sonunda öğrencilerle, sınıf kuralları ve olmasının neden gerekli olduğu konusunda konuşulur.

İÇSEL ZEKÂ

SEN OLSAYDIN ADALET İÇİN NE DERDİN?

- “Sen olsaydın adalet için ne derdin?” çalışma kâğıdını dağıtın.
- İnsanların kullandıkları eşyalara ve doğadaki hayvanlara karşı adil olmayan davranışlara dikkat çekin.
- Çevrelerine karşı davranışlarında adil olup olmadıklarını düşünmelerini isteyin.
- Daha sonra öğrencilerden çeşitli hayvan ve eşyalardan empati kurmalarını isteyerek çalışma kâğıdındaki soruları cevaplamalarını söyleyin.
- Cevapları grupla paylaştıktan sonra çalışma kâğıdını toplayın.

MALZEME:

- “Sen olsaydın Adalet için ne derdin?” çalışma kâğıdı, kalem

SEN.....OLSAYDIN ADALET İÇİN NE DERDİN?

1. Sen boğa olsaydın adalet için ne derdin?

Adalet birinin diğerini, kendi eğlencesi için eziyet yapması demek değildir. Aksine , adalet eziyet etmemek demektir. arenalarda bana yapılanlar hiç adil değil

2. Sen at olsaydın adalet için ne derdin?

.....
.....

3. Sen insan ayağı olsaydın adalet için ne derdin?

.....
.....

4. Sen defter olsaydın adalet için ne derdin?

.....
.....

5. Sen ayakkabı olsaydın adalet için ne derdin?

.....
.....

6. Sen öğrenci sırası olsaydın adalet için ne derdin?

.....
.....

7. Sen ağaç olsaydın adalet için ne derdin?

.....
.....

8. Sen diş fırçası olsaydın adalet için ne derdin?

.....
.....

9. Sen su olsaydın adalet için ne derdin?

.....
.....

10. Sen hava olsaydın adalet için ne derdin?

DOĞACI ZEKÂ

HAYVANAT BAHÇESİ

- Öğrenciler için gazete ve dergilerden hayvan resimleri kesip sınıfa getirilir. Seçtikleri bir hayvanla ilgili bilgiler verilir.
- Hayvanat bahçesi hakkında bir sınıf tartışması yapın.
- Aşağıdaki sorular size yol gösterecektir:
- “Hayvanat bahçesine gidenler bize orada neler gördüğünü anlatabilir mi?”
- “Hayvanat bahçesinde en çok neler hoşunuza gitti?”
- “Hangi hayvanları gördünüz?”
- “Kutup ayısı, penguen, zürafa, su aygırı gördünüz mü?”
- “Bu hayvanlar bizim ülkemizde var mı? Neden?”
- “Her biri farklı iklimlerde yaşayan bu hayvanlar olmasa hayvanat bahçesi cazip olur muydu?”
- Bilim adamlarının başka ülkelerden getirilen bu hayvanlar için yapmaları gerekenleri sıralamalarına yardım edin.(Çevresel şartlar, ısı, beslenme alışkanlıkları vb.)
- Hayvanları doğal yaşam alanlarından koparıp, başka bir iklimde yaşamaya zorlamanın ne kadar adil olduğunu tartışın.
- Sınıfa getirilen hayvan resimlerini kullanarak bir pano oluşturun.

DOĞACI ZEKÂ
ADALET RÜZGÂRI

- Öğrencilere bazı adaletsiz (kurallara uymayan) davranış örneklerini verin.
- Bu davranışları defterlerine yazmalarını isteyin.
- Yazdıkları her davranışın karşısına da bu davranışlara alternatif olabilecek davranışları yazmalarını isteyin.
- Alternatif davranışları kontrol etmeyin. Adaletsizliğe örnek verilebilecek davranışlardan birini seçmelerini isteyin.
- Öğrencilerden birini rüzgâr olarak görevlendirin.
- Öğrenciler birlikte adaletsizliğe örnek olarak seçtikleri davranışları bağırarak söylesinler.
- Rüzgâr olan öğrenci arkadaşlarına doğru rüzgâr sesini çıkararak essin.
- Öğrenciler bu kez adaletsiz davranışların alternatifi olabilecek davranışları birlikte bağırarak söylesinler.
- Mesela; rüzgârdan önce “Küçük yaşta çocukları çalıştırmak adaletsiz bir durumdur.” rüzgârdan sonra “Çocukları çalıştırmamalı okutmalıyız.

MALZEMELER:

- Kâğıt, kalem

GÖRSEL-UZAMSAL ZEKÂ**SEMBOL**

- Kurallar ve adalet arasındaki ilişkiyi kurabilmek için, toplumda karşılaşılan adil olan ve olmayan davranışlara örnek verilmesi istenir.
- Adalet kavramının sembolünü öğrencilerle konuşun.
- Terazinin adaleti ne kadar sembolize ettiğini tartışın.
- Neden terazi düşünülmüş olabileceğini tahmin etmelerini isteyin.
- Adalet kavramı için yeniden bir sembol aranacak olsa ne tavsiye edeceklerini sorun.
- Bu sembolleri çizmelerini isteyin.
- Resimleri bittikten sonra, tercih sebepleri üzerine konuşun.
- Bireysel ya da grup olarak yapacakları çalışmalarını sergileyin.

MALZEME:

- Kâğıt, kalem ve boyalar

MÜZİKSEL-RİTMİK ZEKÂ
ADİL OLANLARI ALKIŞLIYORUM

- Tahtaya trafik kuralları, yasalar, sınıf kuralları ile ilgili adaletli ve adaletsiz durum cümleleri yazın.
- Öğrencilere bu cümleleri tek tek okuyun.
- Düşünceleri ve kendi aralarında tartışmaları için fırsat verin.
- Öğrencilere okuduğu cümlenin adaletli bir davranış olduklarını, düşünüyorlarsa iki kez alkışlamalarını, adaletsiz olduğunu düşünüyorlarsa tek alkış yapmalarını isteyin.
- Aynı işlemi, tahtaya yazacağınız yeni durum cümleleriyle tekrarlayın.
- Çalışmaları kâğıtlara yazarak (yanına yazacağınız adaletli-adaletsiz uyarıları ile) sınıf panosunda sergileyiniz.

KİŞİLERARASI-SOSYAL ZEKÂ**KURAL DIŞI-KURAL İÇİ**

- Sınıfı gruplara ayırın.
- Futbol oyununun kurallarını, centilmen sporcu davranışlarını, seyircide olması gereken özellikleri grupla birlikte isteyin.
- Bu kuralların; sporcu davranışlarının, seyircide olması gereken özelliklerin sadece bazı takımlar, bazı sporcular, bazı seyirciler için koyulmuş olduğunu düşünmelerini isteyin.
- Kurallara uymanın adil bir oyun ve hayat için ne kadar önemli olduğunu tartışın.
- Grupta kuralları olmayan yeni bir oyun üretmelerini, isteyin. Sonucu değerlendirin.
- Önce birlikte sınıf kurallarını listeleyin, sonra kuralların olmadığı bir sınıf ortamında yaşanabilecekler üzerine düşünmelerini isteyin. Grup başkanlarının bu konu hakkında görüşlerini dinleyin.

KİŞİLERARASI-SOSYAL ZEKÂ

MEDDAH

- Öğrencilere dünyanın bazı ülkelerinde öyküler anlatan özel insanlar olduğundan bahsedin (Mesela; Afrika'daki bu öykücülere griot denir. Griot, insanların oluşturduğu bir dairenin ortasında oturarak oturarak hikâyeler anlatan kişidir)
- Ülkemizde, etrafında toplananlara hikâyeler anlatan, taklitler yapan, kıssadan hisseler çıkarttıran kişilere meddah dendiğini anlatın.
- Meddah kıyafetlerini tanıtın.
- Adaletli ilgili kısa hikâyeler derleyin.
- Gönüllü olacak kişilerin, bu hikâyeleri meddah kostümü içinde gruba anlatmaları için ortam hazırlayın.
- Öğrencilerden, kendilerine adaletli ya da adaletsiz davranıldığı veya onların başka birine adaletli davrandığı bir zamanı düşünmelerini ve bunu yazarak hikâyeleştirmelerini isteyin.
- Dileyen kişilerin meddah kıyafetleri içinde hikâyelerini anlatabileceklerini söyleyin.

MALZEME

- Meddah kıyafetleri

ÖRNEK HİKÂYE

AT İLE EŞEK

Adamın birinin bir atı ve bir eşiği varmış. Bir gün yolda giderken eşek pek yorulmuş. Ata dönüp:” Yüklerin çoğu bende bu hiç adil değil. Şu benim yükümün birazını taşı ne olur? Yoksa ben ölüvereceğim” demiş. At bu sözleri duymazlıktan gelmiş. Bir zaman sonra, eşek yüklere dayanamamış ve ölmüş. Atın sahibi, eşek ölünce, ondaki yükleri ata yüklemiş. At o zaman yaptığı haksızlığı anlamış. Adaletsiz at, adaletsizliğin sonucu kötü ödemiş.

MANTIKSAL-MATEMATİKSEL ZEKÂ**TART EKSİK OLMASIN!**

- İki kefesi olan bir terazi temin edin.
- Ağırlıkları birbirinden farklı çeşitli eşyaları bir araya toplayın.
- Öğrencilerden eşyaları kullanarak terazinin kefelelerini eşitlemelerini isteyin.
- Bu işlemi yaparken, onlarla denge kavramı ile ilgili konuşun.
- Terazinin kefelelerinden birinin sürekli aşağıda olmasının sebeplerini ve sonuçlarını tartışın.
- Dengeli davranışların nasıl olabileceğine vurgular yapın.
- Haksızlık etme, adil davranmama, taraf tutma, kayırma gibi davranışların önüne nasıl geçilebileceğini öğrencilere sorun. Dikkatlerini yasa ve kurallara çekin.
- Girişecekleri yeni eylemlerde terazi deneyimini hatırlatın.
- Terazi kelimesini aranızda şifre haline getirin.

MALZEME

- Kefesi olan terazi, çeşitli eşyalar.

MANTIKSAL-MATEMATİKSEL ZEKÂ

CANLANDIR-ÇÖZÜMLE

- Öğrencilere en iyi arkadaşlarıyla tanıştıklarında veya anlaşmazlığa düştüklerinde neler yaşadıklarını düşünmelerini isteyin.
- Hikâyelerini sınıfla paylaşmak isteyenleri dinleyin.
- Yaşanan anlaşmazlıkların adil bir şekilde çözülüp çözülmediği konusundaki görüşlerini sorun. Adil bir çözüme ulaşmak için kullandıkları yöntemleri anlatmalarını isteyin.
- Farklı gruplarla aşağıdaki olayları canlandırdıktan sonra adil çözümler bularak sorunu çözmelerini isteyin.

OLAY I:

Trafik polisi şehir içinde aşırı hız yapan bir otomobili durdurdu. Otomobilin arka koltuğunda kucağında bebek bulunan bir kadın oturuyordu. Kadın bebeğin hasta olduğunu söyledi ve onu acilen hastaneye yetiştirmek için polisten izin istedi. Fakat polis bu teklifi kabul etmedi. Şehir içinde hız sınırı saatte 50 km iken onlar 80 km ile gidiyorlardı. Arabayı kullanan sürücü ise hasta bebeğin babasıydı. Daha önce aldığı cezalar yüzünden başı dertte olan babanın yeni bir caza verilmesi durumunda sürücü belgesine geçici olarak el konulacaktı. Bu durumu adil bir şekilde nasıl çözersin?

OLAY II:

Hande Hanım aldığı beş kiloluk reçeli değiştirmek için fişini de alarak markete gitti. Reçeli satın alalı tam 15 gün olmuştu. Satılan malların iadesi için 15 günün geçirilmemesi ve satın alma fişinin korunması ilkeleri tüketici haklarında belirlenmiş bir madde iken, satış müdürü iadeyi kabul etmiyordu. Bu durum adil bir şekilde nasıl çözülebilir?

SÖZEL-DİLSEL ZEKÂ

ASLAN PAYI

- “Aslan Payı” adlı masalı öğrencilere okuyun.
- Masal bittikten sonra aşağıdaki soruları öğrencilere sorun.

ASLAN PAYI

Bir gün bir aslan, bir kurt ve bir tilki birlikte avlanmak üzere sözleşerek dağlarda dolaşmaya başladılar. Birbirlerine yardım edecek, böylece bol bol av hayvanı yakalayacaklardı. Gerçi bu iş aslanın ağına gidiyor, onlarla avlanmaktan utanıyordu, ama sabrediyordu. Üçü birden dolaşarak uzun süre avlandılar. Avlarının sonunda bir yaban öküzü, bir dağ keçisi, bir de tavşan yakaladılar. Dolaşarak bir su başına geldiler. Uzun süre dolaşmış, yorulmuşlardır. Oturdular. Aslan: “Ey kurt; bu avlandığımız hayvanları adaletli bir şekilde paylaşır, adaleti yeniden ihya et” dedi. Kurt kalktı son derece emin adımlarla yürüdü. Yaban öküzünü aldı, aslanın önüne bıraktı: “Efendimiz, siz bizim efendimizsiniz, ayrıca yaban öküzüde büyük ve iri. Sizde büyük ve irisiniz. Onun için yaban öküzü sizin hakkınız. Keçi orta boyda ve orta irilikte, onun için o da bana düşer. En küçüğümüz tilki olduğuna göre tavşan da onun hakkıdır” dedi.

Bu paylaşırma karşısında aslan kızarak kükredi: “ Ey kurt; ben iyice anlamadım. Bir daha söyle bakalım, ne dedin? Ey kendini bilmez, yaklaş bakalım” dedi ve bir pençede kurdu parçaladı. Tilkiye döndü: “Ey Tilki; bu avları sen adaletli bir şekilde paylaşır bakalım “ dedi. Tilki: “Bu semiz öküz siz efendimizin akşam yemeği, onu akşam yemeğinde yersiniz. Keçi, siz büyük kralımızın öğlen yemeği için yahni olur, onu da öğle vakti yersiniz. Tavşana gelince o da sizin kahvaltınız olur, sabah yersiniz” dedi.

Aslan sevinerek haykırdı: “Ey tilki; çok adil davrandın, pay etme işini çok güzel bir şekilde hallettin. Söyle bakalım böylesine güzel pay etmeyi kimden öğrendin”.

Tilki her ihtimale karşı birkaç adım uzaklaştı, sonra kurnaz kurnaz gülererek cevap verdi: “Kurdun başına gelenlerden”.

SORULAR

1. Masaldan anladığını özetler misin?
2. Sence en adil davranan hayvan hangisiydi, neden?
3. Tilki neden avları bu şekilde pay etti?
4. Aslandan korkmadan adilce yaşamak için hayvanlara çözüm önerileri sunar mısın? Denir ve öğrenciler yasaların ve kuralların adalet için önemi hakkında düşündürülür.

SÖZEL-DİLSEL ZEKÂ

KURAL VAR-KURAL YOK

- Öğrencilere adalet kelimesi tanıtılır ve deftere tanım yazılır.
- Okul ve sınıf kuralları üzerine konuşun.
- Bu kurallar olmazsa neler olabileceği konusunda düşüncelerini isteyin.
- Öğrencilerden aşağıdaki çalışma kâğıdını doldurmalarını isteyin.

OKUL KURALLARI	BU KURALLAR OLMADIĞINDA YAŞANABİLECEKLER
SINIF KURALLARI	BU KURALLAR OLMADIĞINDA YAŞANABİLECEKLER

MALZEME

- Kural var- kural yok çalışma kâğıdı

Ek 6: Araştırma İçin Alınan İzinler

T.C.

GAZİ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM
BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

SAYI : B.30.2.GÜN.0.44.72.00 / 4967

ANKARA

KONU : İzin

13.05.2009

**KIRIKKALE VALİLİĞİ İL
Milli Eğitim Müdürlüğüne**

Enstitümüz İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Emine ÇETİN BALCI, Yrd. Doç. Dr. Necmettin KARAKAYA'nın danışmanlığında yürüttüğü "**İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Adil Olma Değerinin Öğretiminde, Çoklu Zeka Kuramına Göre Geliştirilen Eğitim Durumunun, Öğrencilerin Adil Olma Değerine İlişkin İçerik Bilgisine ve Değeri İçselleştirmesine Etkisi**" isimli tezi ile ilgili olarak Kırıkkale ili merkez ilçesinde bulunan Mustafa Necati ilköğretim Okulu ve Tınaz ilköğretim Okulunda uygulama yapmak istemektedir.

İlgili öğrenciye müsaade edilmesi hususunda gereğini bilgilerinize saygılarımla arz/rica ederim.

Prof. Dr. İsmet ÇETİN
Müdür Yardımcısı

EKLER:

- 1-Dilekçe
- 2-Çoklu Zeka Alanları Gözlem Formu(8 sayfa)
- 3-Tezin Uygulaması(14 sayfa)
- 4-Görüş Alma Formu(2 sayfa)
- 5-Adil Olma Ölçeği(2 sayfa)
- 6-Tez Önerisi(35 sayfa)

T.C.

KIRIKKALE VALİLİĞİ Milli
Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.4.71.00.02.-311/

Konu : Anket İzni

VALİLİK MAKAMINA

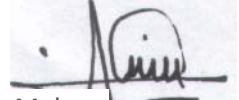
İlgi : a) 28/02/2007 tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.311.-311/1084 sayılı Makam Onayı ile Uygulamaya konulan "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi, b) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 13/05/2009 tarih ve 4967 sayılı yazısı

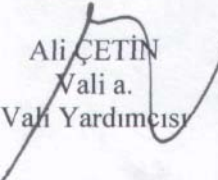
İlgi (a) Yönerge kapsamında; araştırma bir İli kapsıyorsa izin işlemlerinin, ilgili İl Milli Eğitim Müdürlüğünce, birden çok İli kapsıyorsa Bakanlığımız Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nca sonuçlandırılması hükme bağlamıştır.

İlgi (b) sayılı yazıda; Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Emine ÇETİN BALCI "İlköğretim 5.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Adil Olma Değerinin Öğretiminde, Çoklu Zekâ Kuramına Göre Geliştirilen Eğitim Durumunun, Öğrencilerin Adil Olma Değerine İlişkin İçerik Bilgisine ve Değeri İçselleştirmesine Etkisi" konulu tezi ile ilgili İlimiz Merkez M. Necati İlköğretim Okulu ve Tınaz İlköğretim Okulunda uygulama yapmak istediği belirtilmektedir.

İlgi (a) yönerge doğrultusunda oluşturulan Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından düzenlenen "Araştırma Değerlendirme Formu"nda, adı geçen Yüksek Lisans Programına kayıtlı öğrenci Emine ÇETİN BALCI İlimiz Merkez M.Necati İlköğretim Okulu ile Tınaz İlköğretim Okulunda tezi ile ilgili olarak uygulama yapması uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde tensiplerinize arz ve teklif ederim.


Mehmet PEKER
Milli Eğitim Müdürü

28/05/2009

Ali ÇETİN
Vali a.
Yardımcısı

