

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ \* SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ORTA ÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI  
TARİH ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAM**

**ÇOKLU ZEKÂ KURAMINA GÖRE DÜZENLENEN İLKÖĞRETİM 7. SINIF  
SOSYAL BİLGİLER DERSİ “OSMANLI KÜLTÜR VE UYGARLIĞI” ÜNİTESİ  
İÇİN HAZIRLANAN EĞİTİM DURUMUNUN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK  
BAŞARISINA ETKİSİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Âdem ATEŞ**

**MAYIS 2007**

**TRABZON**

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ \* SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ORTA ÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**TARİH ÖRETMENLİĞİ PROGRAMI**

**ÇOKLU ZEKÂ KURAMINA GÖRE DÜZENLENEN İLKÖĞRETİM 7. SINIF  
SOSYAL BİLGİLER DERSİ “OSMANLI KÜLTÜR VE UYGARLIĞI” ÜNİTESİ  
İÇİN HAZIRLANAN EĞİTİM DURUMUNUN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK  
BAŞARISINA ETKİSİ**

**Âdem ATEŞ**

**Karadeniz Teknik Üniversitesi - Sosyal Bilimler Enstitüsü'nce**

**Bilim Uzmanı (Tarih Öğretmenliği)**

**Unvanı Verilmesi İçin kabul Edilen Tez'dir.**

**Tezin Enstitüye Verildiği Tarih : 31.05.2007**

**Tezin Sözlü Savunma Tarihi : 28.06.2007**

**Tezin Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Rahmi ÇİÇEK**

**Jüri Üyesi : Prf. Dr. Mesut ÇAPA**

**Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU**

**Enstitü Müdürü : Prf. Dr. Osman PEHLİVAN**

**Mayıs – 2007**

**TRABZON**

## 0. SUNUŞ

### 0 0. ÖNSÖZ

Sosyal, ekonomik ve siyasi açıdan sürekli değişkenlik gösteren bir dünyada, etkili bir aktör olarak rol almak isteyen ülkeler, Sosyal Bilimler Eğitime önem vermektedir.

Tarihte, Türk Milleti'nin çeşitli dönemlerde, dünya siyasetine yön veren bir millet olduğunu görmekteyiz. Tarihi geçmişimizdeki bu misyonumuzu günümüzde ve gelecekte sürdürüebilmek için, eğitim programlarımızda, sosyal bilimlere gerekli önemi vermek durumundayız.

Sosyal Bilimler disiplinlerinden biri olan Tarih, geçmişte yaşananlardan elde ettiğimiz tarihsel birikimle günümüze ve geleceğe ışık tutarak bizlere yol göstermektedir. Bu nedenle geleceğimizin inşasında Tarih ve Sosyal Bilgiler derslerinin önemli bir rolü vardır.

Sosyal Bilgiler dersinin amacı, milli ve manevi değerlere saygılı, eleştirel düşünebilen, olaylara farklı perspektiflerle yaklaşan, küreselleşen dünya şartlarına uyum sağlayabilen, demokrasiyi benimsemiş ve sosyal yönü gelişmiş bireyler yetiştirmektir.

Geleneksel öğretim yöntemleri ve ezberci bir anlayışla gerçekleştirilen Sosyal Bilgiler Öğretimi ile yukarıda ifade ettiğimiz amaçlara ulaşmak oldukça güçtür. Tarih ve Sosyal Bilgiler derslerinin hedeflerine ulaşabilmesi için, öğretim aşamasında eğitim bilimlerinin ortaya koyduğu en son bilimsel gelişmelerin ve teknolojilerin kullanılması gerekir.

Yaptığımız bu deneysel çalışmada; Çoklu Zekâ Kuramına dayalı, öğrenci merkezli bir yaklaşımla gerçekleştirilen Sosyal Bilgiler Öğretiminin, öğrencilerin akademik başarılarına etkileri araştırılmıştır.

Yüksek lisans tez danışmanlığımı üstlenerek, gerek konu seçiminde gerekse çalışmanın yürütülmesi sırasında bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım sayın hocam, Yrd. Doç. Dr. Rahmi ÇİÇEK'e, yetişmemde ve tezin oluşturulmasında emekleri bulunan sayın hocalarım Prof. Dr. Mesut ÇAPA, Yrd. Doç. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU ve Yrd. Doç. Dr. Durmuş EKİZ'e ve çalışmaların yürütülmesinde katkıları bulunan ve görev alan yönetici, öğretmen ve öğrencilere şükranlarımı sunarım.

## 0 1. İçindekiler

Sayfa Nr.

0.SUNUŞ.....	II
0 0. Önsöz.....	II
0 1. İçindekiler.....	III-V
0 2. Özet.....	VI
0 3. Summary.....	VII
0 4. Tablolar Listesi.....	VIII
0 5. Şekiller Listesi.....	IX
0 6. Grafikler Listesi.....	IX
0 7.Kısaltmalar Listesi.....	X
GİRİŞ.....	1-4

### BİRİNCİ BÖLÜM

1. PROBLEM.....	5-9
2. ÇOKLU ZEKA KURAMI.....	9-70
2 0. Beyin ve Yapısı.....	9
2 1.Zekâ.....	13
2 2. Zekâ Üzerine Yapılan Çalışmaların tarihçesi.....	18
2 3. Zekânın Ölçülmesi.....	24
2 4.Çoklu Zekâ Kuramı.....	25
2 5. Çoklu Zekâ Alanları ve Özellikleri.....	33
2 5 0. Sözel – Dilbilimsel Zekâ.....	33
2 5 1. Mantıksal – Matematiksel Zekâ.....	36
2 5 2. Görsel – Uzamsal Zekâ.....	39
2 5 3. Müzikal – Ritmik Zekâ.....	41
2 5 4. Bedensel – Kinestetik Zekâ.....	44
2 5 5. Sosyal – Bireylerarası Zekâ.....	46
2 5 6. İçsel – Özedönük Zekâ.....	48
2 5 7. Doğa Zekâsı.....	51
2 6. Çoklu Zekâ Alanlarının Belirlenmesi.....	53
2 7. Çoklu Zekâ Kuramının Öğretimde Uygulanması.....	54

2 8. Çoklu Zekâ Kuramına Göre Ölçme Değerlendirme.....	61
2 9. Çoklu Zekâ Kuramı İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	62-70

## İKİNCİ BÖLÜM

3. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ.....	71
3 0. Araştırma.....	71-72
3 1. Eğitim Araştırmaları.....	72
3 2. Nitel Araştırma Metodolojisi.....	72
3 2 1. Nitel Araştırmalarda Kullanılan Yöntemler.....	73-74
3 3. Nicel Araştırma Metodolojisi .....	74
3 3 1. Nicel Araştırmalarda Kullanılan Yöntemler.....	74-76
4. ARAŞTIRMANIN METODOLOJİSİ .....	76-77
4 0. Araştırmanın Problemi.....	77
4 1. Araştırmanın Alt Problemleri .....	77
4 2. Araştırmanın Amacı.....	77
4 3. Araştırmanın Önemi.....	78
4 4. Varsayımlar.....	78
4 5. Sınırlılıklar.....	79
4 6. Araştırmanın Örnekleme.....	79-80
4 7. Veri Toplama Araçları.....	80
4 7 0. Çoklu Zekâ Alanları Envanteri.....	80-81
4 7 1. Ön Test ve Son Test.....	81-84
4 7 2. Çalışma Yaprakları.....	84-86
4 8. Yapılan Çalışmalar.....	86-89
4 9. Toplanan Verilerin Analizi.....	89
4 10. Tanımlar.....	90

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

5. BULGULAR VE YORUM.....	91
5 0. Birinci Alt Probleme ilişkin bulgular ve Yorum.....	91-95
5 1. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	95-99
5 2. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	99-102

5 3. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum .....	102-104
--	---------

#### DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	105-107
6 0. Öneriler.....	107-109
KAYNAKLAR.....	110-118
EKLER.....	119-143
ÖZGEÇMİŞ.....	144

## 0 2. ÖZET

Bilim ve teknolojinin hızla geliştiği günümüz dünyasında, eğitimin amacı bireylere bilgi aktarmak değil, bilgiye ulaşma yollarını göstermek olmuştur. Bu nedenle öğrenci merkezli eğitim yaklaşımları ortaya konulmuştur.

Çoklu Zekâ Kuramı bu yaklaşımlardan biridir. Çoklu Zekâ Kuramının en temel özelliği eğitimde bireysel farklılıklara yer vermesidir. Kurama göre her bireyin zekâ yapısı farklı özellikler göstermektedir. Zekâ alanları farklı olan insanların öğrenme yaşantıları da farklılık gösterir.

Bu çalışmanın amacı, Çoklu Zekâ Kuramına dayalı öğretim aktivitelerinin, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin “Osmanlı Kültür ve Uygarlığı” ünitesinde, Sosyal Bilgiler başarılarına etkilerini incelemektir.

Bu çalışmada araştırma yöntemi olarak Yarı Deneysel Yöntem kullanılmıştır. Araştırmada deney grubuna Çoklu Zekâ Kuramına uygun olarak düzenlenen öğretim durumu uygulanırken, kontrol grubuna ise geleneksel yöntem uygulanmıştır. Araştırmada her iki gruba ön test ve son test uygulanarak akademik başarı durumları karşılaştırılmıştır. Bu çalışmada elde edilen veriler SPSS 11.5 programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test puanlarının değerlendirilmesi sonucunda; Çoklu Zekâ Kuramına göre hazırlanan öğretim durumunun, geleneksel öğretime göre akademik başarı üzerinde daha etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler Öğretimi, Çoklu Zekâ Kuramı, Akademik Başarı, Osmanlı Kültür ve Uygarlığı Ünitesi, Çalışma Yaprakları

### **0 3. SUMMARY**

In today's world where we have rapid developments in technology, it's not the aim of education to convey knowledge to individuals but to lead them how to access the knowledge. Therefore, educational researchers have focused on students-centered educational approaches one of which is multiple intelligence theory.

The basic characteristic of multiple intelligence theory is the promote individual differences. In this theory, each individual has different types of intelligence, which plays an important role while learning.

The aim of this study is to investigate the effects of teaching activities based on multiple intelligence theory on the 7<sup>th</sup> grade students' success on the unit of "Culture and Civilization of Ottoman Empire" in the social studies.

While the quasi-experimental design was used in this study. Experimental group was exposed to the teaching based on the multiple intelligence theory; the control group was exposed to traditional methods. Both experimental control group students were given pretest and posttest. Than their academic successes were compared the data obtained from the study was analyzed by means of SPSS 11.5 program.

After the evaluation of the posttest scores, it is shown that the experimental group who was exposed to the instruction based on multiple intelligence theory was more success full then the control group.

Key words: Social Study Teaching, Multiple Intelligence Theory, Academic Success, Unit of Culture and Civilization of Ottoman Empire, Worksheet

#### 0 4. Tablolar Listesi

<u>Tablo Nr.</u>	<u>Tablonun Adı</u>	<u>Sayfa Nr.</u>
1	Zekâların Beynimizdeki Alanları.....	11-12
2	Eski ve Yeni Zekâ Anlayışının Karşılaştırılması.....	23
3	Zekâ Alanlarına ve Bloom Taksonomisine Göre Kullanılacak Fiil Örnekleri.....	59
4	Çoklu Zekâ Alanları Örnek Öğretim Etkinlikleri.....	60
5	Araştırmada Kullanılan Deney Deseni.....	76
6	Deney ve Kontrol Grubunun 6.Sınıf Sene Sonu Not Ortalamasına Göre U Testi Sonuçları.....	79
7	Osmanlı Kültür ve Uygarlığı Belirtke Tablosu.....	83-84
8	Osmanlı Kültür ve Uygarlığı Ünitesi Hedef Ve Davranışları.....	87
9	Çoklu Zeka Alanlarına Göre Derslerde Kullanılan Yöntemler.....	89
10	Deney Grubuna Uygulanan Çoklu Zekâ Alanları Envanterinin Aritmetik Ortalaması ve Yüzdeler Dağılımı.....	91
11	Deney Grubunun Ön Test Puanlarının Frekans Dağılımı.....	96
12	Kontrol Grubunun Ön Test Puanlarının Frekans Dağılımı.....	97
13	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Testten Aldıkları Puanlara Ait T Testi.....	98
14	Çalışma Yapraklarında Yer Alan Sorulara Verilen Doğru Cevapların Dağılımı.....	98
15	Deney Grubunun Son Testten Aldığı Puanların Frekans Dağılımı.....	99
16	Kontrol Grubunun Son Testten Aldığı Puanların Frekans Dağılımı.....	100
17	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Testten Aldıkları Puanlara Ait T Testi.....	101
18	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Testlerden Aldıkları Puanlara Ait T Testi.....	102

## 0 5. Şekiller Listesi

<u>Şekil Nr.</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa Nr.</u>
1	Çoklu Zekâ Kuramını Oluşturan Zekâ Alanları.....	33
2	Sözel - Dilsel Zekâ Meslek Grupları.....	36
3	Mantıksal-Matematiksel Zekâ Meslek Grupları.....	38
4	Görsel-Uzamsal Zekâ Meslek Grupları.....	41
5	Müzikal-Ritmik Zekâ Meslek Grupları.....	43
6	Bedensel – Kinestetik Zekâ Meslek Grupları.....	45
7	Sosyal – Bireylerarası Zekâ Meslek Grupları.....	48
8	İçsel – Özedönük Zekâ Meslek Grupları.....	50
9	Doğacı Zekâ Meslek Grupları.....	52
10	Çoklu Zekâ Planlama Soruları.....	57
11	Deneyisel Araştırma Modeli.....	75

## 0 6. Grafikler Listesi

<u>Grafik Nr.</u>	<u>Grafiğin Adı</u>	<u>Sayfa Nr.</u>
1	Deney Grubu Öğrencilerinin Mantıksal - Matematiksel ve Sözel-Dilsel Zekâ Alanlarının Frekans Dağılımı.....	92
2	Deney Grubu Öğrencilerinin Bedensel - Kinestetik ve Sosyal - Kişilerarası Zekâ Alanlarının Frekans Dağılımı .....	93
3	Deney Grubu Öğrencilerinin Görsel ve İçsel-Kişisel Zekâ Alanlarının Frekans Dağılımı .....	94
4	Deney Grubu Öğrencilerinin Müziksel ve Doğa Zekâ Alanlarının Frekans Dağılımı .....	95
5	Deney Grubunun Ön Test Puanlarının Frekans Dağılımı.....	96
6	Kontrol Grubunun Ön Test Puanlarının Frekans Dağılımı.....	97
7	Deney Grubunun Son Testten Aldıkları Puanların Frekans Dağılımı...	100
8	Kontrol Grubunun Son Testten Aldığı Puanların Frekans Dağılımı.....	101

## **0 7. Kısaltmalar Listesi**

KTÜ :Karadeniz Teknik Üniversitesi  
MEB :Milli Eğitim Bakanlığı

## GİRİŞ

Eğitim amacı, toplumun ihtiyaçları doğrultusunda nitelikli elemanlar yetiştirmektir. İnsanların nasıl yetiştirileceği, hangi donanımlara sahip olması gerektiği konusunda, toplumsal ihtiyaçların rolü oldukça fazladır. Bu nedenle yuzyıllardan beri insanların nasıl eğitilmesi gerektiği konusunda çok çeşitli fikirler ortaya konmuştur. Toplumsal değişmeye ve gelişmeye paralel olarak insanların eğitim anlayışlarında da değişimler meydana gelmiştir. Eğitim başlangıçta davranışsal bir temel üzerine otururken zamanla bu anlayış yerini bilişsel süreçlere bırakmıştır. Günümüzde insanların öğrenmesi konusunda bilişsel süreçlere daha fazla yer verilmektedir.

Bireyler dış görünüşleri itibariyle birbirinden farklı olduğu gibi bilişsel yapıları itibariyle de farklılıklar gösterirler. İnsanların, ğrenme yöntemleri, algılama yetenekleri, zekâları ve becerileri farklı farklıdır. Eğitim programlarının ortak hedeflerinin, birbirinden farklı özellikler sergileyen insanlara aynı şekilde kazandırılması imknsız gözükmektedir. Bir eğitim programının başarılı olması için birey merkezli olması, bilimsel eğitim ğretim yaklaşımlarına yer vermesi gerekir.

İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliği dşnebilmesidir. İnsan düşünceleri sayesinde öğrendiği bilgileri kullanarak, yeni düşünceler, kavramlar ve olgular ortaya koyarak, çevresindeki diğer canlıları etkiler. evresiyle sürekli iletişim halinde olan insan biyolojik yapısı itibariyle de diğer canlılardan ayrılır. İnsanların güçlü sinirsel yapısı, iki ayağı üzerine dik durması ve güçlü kas yapısı, insanı diğer canlılardan farklı kılan özellikleridir.

İnsan psikolojik ve sosyal bir varlıktır. Diğer insanlarla kurduğu etkileşim sonucunda sosyal yönü gelişmeye başlar. İnsan, içinde bulunduğu toplumun kültürel değerlerini yansıtır. Aynı zamanda insanın kişiliğinin oluşması, içinde yaşadığı kültürel ortama bağlıdır. Her toplum kültürel varlığını canlı tutmak için bunu yeni nesillere aktarır. Bu bağlamda eğitim, bilim, teknik, kültür ve sanatın gelecek kuşaklara aktarılmasında en etkili bir süreçtir.

İçinde bulunduğumuz bilgi çağında, üstün bir kültür ortaya koymak için eğitimde yeni teknoloji ve yaklaşımları kullanmamız gerekir. Gelişmiş lkeler eğitim sayesinde yeni bilgiler ve teknolojiler üretmekte ve ürettikleri teknolojileri eğitim alanında

kullanmaktadırlar. Böylece bilgi çağının gereği olan hızlı gelişim ve değişime ayak uydurmaktadırlar. İçinde bulunduğumuz bu çağda bilgi üretimine katkı sağlamanın yolu, bireyi merkeze alan, yenilikçi ve çağdaş bir eğitim anlayışından geçer. Bu nedenle eğitim yükselen ve gittikçe önemi daha da artan bir değer olarak ortaya çıkmaktadır.

Eğitim kavramı hakkında literatürde birden çok tanım yapılmıştır. Genel olarak eğitim, bireylerin davranışlarında olumlu yönde, hedeflenen bir değişim meydana getirme süreci, olarak tanımlanır.

Ertürk'e göre eğitim; "bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişim meydana getirme sürecidir" (Ertürk, 1994: 12).

Variş'a göre eğitim; "Kişilik, zekâ, ilgi ve yaşantılar gibi kuvvetlerin etkileşmesidir. Bu etkileşme sonucunda kişinin, amaçları, bilgileri, davranışları, ahlak ölçüleri ve tutumları değişir"(Variş, 1985: 42).

Yukarıdaki tanımlar doğrultusunda eğitimi şu şekilde özetleyebiliriz:

- I. Eğitim bir süreçtir.
- II. Eğitim sürecinde, bireyin davranışlarında hedefler doğrultusunda olumlu ve istendik yönde değişim amaçlanmaktadır.
- III. Davranışlardaki değişim bir amaç doğrultusunda gerçekleşmektedir.

Öğrenme ise, yaşantı ürünü ve az çok kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2002: 9). Wittroc'a göre öğrenme, "Anlama, tutum, bilgi, yetenek ve beceride yaşantı yoluyla meydana gelen ve belli bir süre kalıcılığı olan değişiklikler oluşturma sürecidir" (Akamca, 2003: 2). Genel anlamda öğrenme, bireyin çevresiyle kurduğu etkileşim sonucu, düşüncesinde ve davranışlarında meydana değişikliktir.

Bruner'e (1966) göre öğretim öğrencinin gelişimine yardım eden bir süreçtir (Açıkgöz, 2003: 14). Küçükahmet'e göre öğretim, eğitimin okulda ya da sınıf ortamında planlı ve programlı bir şekilde yürütülen kısmıdır (Küçükahmet, 1998). Etkili öğretim, öğrenme olayının doğasını ve değişik gelişim aşamalarındaki öğrencileri anlamayı gerektirir(Senemoğlu, 2001: 399).

Öğretimin başlıca özelliklerini Açıkgöz (2003) şöyle belirtmektedir:

- I. Öğretim bir süreçtir.
- II. Öğretim planlıdır.
- III. Öğretim öğrenciyi geliştirmek, ona bir şeyler kazandırmak amacındadır.

IV.Öğretim öğrenmenin başlaması ve sürdürülmesi etkinliklerini içermektedir(Açıkgöz, 2003:14).

Öğretim sürecine giren öğrencilerin her biri, ayrı kişisel, fizyolojik ve biyolojik özelliklere sahip bireylerdir. Öğrencilerin her biri farklı kültürel altyapıya sahiptirler. Öğrenciler sahip oldukları yetenekleri, öğrenme yoluyla öğretim ortamlarında geliştirebilirler. Öğrencinin yeteneklerini geliştirerek onlara yeni bilgi ve beceriler kazandırma noktasında, öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınmalıdır. Eğitim sistemi içerisinde bireysel özellikler, öğretmenler tarafından bilinmeli ve bu özelliklere göre öğretim ortamları ve etkinlikleri düzenlenmelidir (Ülgen, 1995: 12).

Bütün bu söylenenlerin doğrultusunda literatürde, öğretimin nasıl gerçekleştirileceği, bireysel farklılıklara nasıl yer verileceğine ilişkin pek çok görüş ortaya atılmıştır. Yoğun araştırmalar sonucu farklı öğretim stratejileri, yöntem ve teknikler geliştirilmiştir. Bu bağlamda Çoklu Zekâ Kuramı, eğitimde bireysel farklılıkları temele alarak bireylerin sahip olduğu potansiyelleri ortaya çıkarıp geliştirme yoluna gittiği için son yıllarda ön plana çıkmıştır.

Çoklu Zekâ Kuramı, bireylerin kendini gerçekleştirmelerine ve yeteneklerinin ortaya çıkmasına imkân tanımaktadır. Çoklu Zekâ Kuramı, bir öğretim yöntemi değildir; ancak öğrencilerin bireysel özelliklerine ve bireylerin biricikliğine (unique) önem vermektedir. Çoklu Zekâ Kuramı, eğitimin bireysel özelliklere değer verdiği sürece başarılı olabileceğini ileri sürmektedir. Gardner'e göre Çoklu Zekâ Kuramı, bireylerin ilgilerini, yeteneklerini, gizil güçlerini ortaya çıkararak, geliştirebilmeyi hedefleyen, her bir bireyin farklı zekâ alanlarına sahip olduğunu savunan, öğrencilerin öğrenmelerinde fırsatlar ve seçme hakkı sunan yeni bir eğitimsel düzlemdir (Gardner, 2004: 83).

Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarını incelediğimizde, genel olarak bireylerin sosyal katılım ve demokratik becerilerini geliştirmeyi, etkin, üretken, eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirmeyi amaç edindiğini görmekteyiz. Okullarda uygulanan Sosyal Bilgiler Öğretimi, özellikle tarih konularında, bu saydığımız amaçlardan uzak bir şekilde, düz anlatım yöntemi kullanılarak yapılmaktadır. Bu da bilgi çağının aktörleri olacak yeni neslin, kuru bilgi ve ezbere dayalı bir eğitim almasına neden olmaktadır.

Sosyal Bilgiler derslerinin sadece düz anlatım yöntemi ile işlenmesi, bireylerin sosyal beceriler kazanmasını ve ortak çalışma yeteneklerini geliştirmeyecektir. Ayrıca sadece bu yöntemin kullanılması, bireylerde var olan zekâ alanlarının körelmesine ve gelişmemesine

neden olacaktır. Yukarıda ifade ettiğimiz nedenlerden dolayı Sosyal Bilgiler Öğretimi'nde Çoklu Zekâ Kuramına dayalı, öğrenci merkezli yaklaşımların kullanılması gerekmektedir.

## BİRİNCİ BÖLÜM

### 1. PROBLEM

İnsan en genel tanımıyla biyo-kültürel ve sosyal bir varlıktır (Ertürk, 1994: 3). İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliği, öğrenebilmesi ve öğrendiklerini başkalarına aktarabilmesidir. İnsan yaşamını sürdürebilmesi için, fizyolojik ihtiyaçlarının yanı sıra karar verme, kararlarını uygulama ve uygulamalarının sonuçlarını değerlendirmeye de ihtiyacı vardır. Bu saydıklarımız genel itibariyle insan beyninin fonksiyonlarıdır.

İnsan hayatı için oldukça önemli fonksiyonları yerine getiren beynin, yapısı ve nasıl çalıştığına dair bilgiler tam olarak netleşmemiştir. Bunun yanı sıra insanların potansiyellerinin tespit edilip geliştirilmesi, insanlar tarafından önemsenen konular arasında yer alır. Her insan kendi zekâ potansiyelinin ne olduğunu öğrenmek ister. Bu istek yillardan beri var olmuş, zekâ testlerinin ortaya çıkmasını sağlamıştır.

Günümüzde bilgiler katlanarak artmaktadır. İnsanlar bilimsel, teknolojik ve bilgi üretimi alanlarındaki değişimi yakalamakta güçlük çekmektedirler. Eğitim, insanların temel ihtiyaçlarını karşılamaları için var olan bir unsurdur. Yaşadığımız çağda insanların artan ihtiyaçları, eğitim ortamlarının kendini yenilemesini gerekli kılmıştır. Psikoloji ve eğitim bilimleri alanlarında yapılan çalışmalar sonucu insanların öğrenme davranışları, alışkanlıkları ve yaşantıları üzerinde kapsamlı araştırmalar yapılmaktadır. Bu araştırmaların ortaya koyduğu sonuçlardan en önemlisi, eğitimin bireysel farklılıklara göre yapılandırması gerektiği görüşüdür.

Geçmişte yaşanan olayları iyi tahlil edip, geleceğimize bu olaylardan aldığımız derslerle yön veririz. Tarih bilimi, geçmişte yaşanmış olaylar hakkında bilimsel araştırma yöntemlerini kullanarak bizlere geçmişimizle ilgili bilgiler sunmaktadır. Toplumun değer verdiği kültür ve mirasın, gelecek kuşaklara aktarılmasında tarihin ayrı bir rolü ve önemi vardır. Tarih, bireyin vatandaşlık eğitiminde de bir araç olarak kullanılmaktadır. Milli duyguların gelişmesinde, insan hakları ve demokrasi kültürünün yerleştirilmesinde Tarih'e ve Sosyal Bilgiler derslerine önemli görevler yüklenmiştir.

Tarih öğretiminin amaçları ona yüklenen manalara göre şekillenmektedir. Tarihçiler tarihin amacı ve öğretimini oluşturan temel unsurları üç farklı görüşle belirtmişlerdir. Bu görüşler:

- I. Tarih öğretimi öğrencinin kişisel gelişiminde bir öge olarak kabul edilir
- II. Tarih öğretimi bir sosyalleşme aracı olarak kültürel mirasın aktarıcısıdır.
- III. Tarih öğretimi vatandaşlık eğitiminde bir araç olarak kullanılır (Dilek, 2002: 33–34).

Tarih, sosyal amaçları olan bir disiplindir. Sosyal amaçlar için tarih öğretimi aktif öğrenme ortamları sağlandığında mümkün olabilir (Dilek, 2002: 44). Tarihin sosyal amaçları, kişisel düşünceyi geliştirmek, öğrencileri demokratik topluma hazırlamak ve onları aktif yurttaşlar haline getirmektir (Dilek, 2002: 44).

Demircioğluna göre, tarih öğretiminde başarılı olmak için, tarih öğretmenlerinin tarihin ve sosyal bilimlerin anlamlarını ve amaçlarını iyi bilmesi gerekir (Demircioğlu, 2005: 8). Tarih öğretim sürecinde, sosyal bilimlerin ve tarihin amaçlarını bilmeyen öğretmenler tarih dersini ezbere dayalı bilgiler olarak öğrencilere aktaracaklardır.

Ülkemizde tarih öğretimi ilköğretim 3.sınıftan itibaren başlamaktadır. İlköğretim 3. sınıfta Hayat Bilgisi, ilköğretim 4–7.sınıflar arasında Sosyal Bilgiler, 8.sınıfta ise T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, 7–8. sınıflarda Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersleri yer almaktadır (MEB, 1998).

Sosyal Bilgiler, insan topluluklarının içinde yaşadıkları dünya ve halk hakkındaki anlayışlarını genişletmek maksadıyla sosyal görüşlerin gelişmesini hedefler. Eğitimin başlıca hedeflerinden biri sosyal tesir ve iyi vatandaş yetiştirmektir (Moffat, 1957: 20).

Erden'e göre Sosyal Bilgiler, ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaşlar yetiştirmek amacıyla, sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanıdır (Erden, tarihsiz: 8).

Ülkemizde sosyal bilgiler öğretimi üzerine çalışmalar yapan Sönmez'e göre ise, "Sosyal bilgiler, toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgilerdir" (Sönmez, 1999: 17)

Dünya çapında sosyal bilgiler ile ilgili çalışma yapan ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi [NCSS] Sosyal Bilgileri şu şekilde tanımlamaktadır; Sosyal Bilgiler, vatandaşlık yeterlilikleri kazandırmak için sanat edebiyat ve sosyal bilimlerin disiplinler arası bir yaklaşımla birleştirilmesinde oluşan bir çalışma alanıdır (Akınoğlu, 2002: 16).

Yukarıda verilen tanımların ardından ülkemizde sosyal bilgiler dersinin tarihsel gelişimi hakkında kısa bir bilgi vermenin yararlı olacağını düşünmekteyim.

Ülkemizde Cumhuriyet Dönemi'nde 1962, 1930, 1936 ve 1948 programlarına, ayrı ayrı tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi derslerine yer verilmiştir. Bu dönemde dersler çağdaş bir yaklaşım olan, toplu öğretim ilkesine uygun olarak işlenmesi öngörülmüştür. Bu dersler ilk kez 1962 yılında yayınlanan ilkökul program taslağında, disiplinler arası bir yaklaşımla toplum ve ülke incelemeleri adı altında bileştirilmiştir.

Toplum ve ülke incelemeleri dersi, 1968 ilkökul programında Sosyal Bilgiler adını almıştır. İkinci Dünya Savaşı ardından ABD'nin ülkemiz üzerinde artan nüfuzuna paralel olarak, ABD'de egemen olan yeni Sosyal Bilgiler akımının ülkemiz Sosyal Bilgiler derslerine önemli bir etkisi olmuştur. Bu yeni yaklaşım ülkemizde altyapı yetersizliğinden dolayı tam anlamıyla uygulanamamıştır. Öğretim geleneksel anlayışla gerçekleştirilmeye devam etmiştir.

1968 İlkokul Programında yer alan Sosyal Bilgiler Programı, 1998 yılına kadar kullanılmıştır. 1998 yılında 4-7. sınıfları kapsayacak şekilde yeni bir ilköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim programı yürürlüğe konulmuştur (MEB, 1998). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan 1998 ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programı eğitim ve öğretim yolu ile;

- I. Türkiye Cumhuriyeti'nin tarihsel, kültürel, siyasal... dünü bugünü ve yarını ile ilgili değerlere karşı olumlu tutum geliştirmiş ve buna paralel olarak, dil tarih ve yurt bilincine sahip;
- II. Demokrasi ve insan hakları konusunda duyarlı;
- III. Yurttaşlık görev sorumluluk ve haklarını bilen;
- IV. Bilgi beceri ve iyi ahlak sahibi;
- V. Doğru ve mantıklı karar alabilen ve sosyal sorunlara çözüm getirebilen vatandaşlar yetiştirmeyi ön görmektedir (MEB, 1998).

Ülkemizdeki Sosyal Bilgiler programının felsefi temelleri, ABD'deki programlara göre pek farklılık göstermemektedir. Ortaya çıkan mevcut farklar daha çok kültürel boyutludur. Öğrenme yaşantıları, öğrenme ortamları açısından iki ülke arasında her zaman bariz farklılıklar olagelmıştır. Bu farklılıkların farklı nedenleri vardır. Öğretim yaşantısı açısından baktığımızda, ülkemizde müfredat programında çağdaş anlayışların kabul edilmesinin yanı sıra programların içeriği çok kapsamlıdır. Buna karşılık ders saati sayıları

yetersizdir. Okullarımızın fiziksel yetersizlikleri ve sınıfların kalabalık oluşu Türkiye'deki Sosyal Bilgiler eğitimini olumsuz etkileyen faktörlerdir (Öztürk, 2003: 17).

Ülkemizde zorunlu eğitimin 1997 yılında kesintisiz olarak 8 yıla çıkarılması, müfredat programlarını doğrudan etkilemiştir. Talim terbiye kurulu 1998 yılında yeni bir Sosyal Bilgiler Öğretim Programı kabul etmiştir. Bu programda ilkokul (5) + ortaokul (3) sisteminde programda var olan konu tekrarlarını ortadan kaldırmıştır (Öztürk, 2003: 19).

Yeni geliştirilen bu program, öğrenci merkezli eğitimin gerçekleştirilmesi için bir imkân sunamamaktadır. Bunun sebebi, programın yıllara yayılmasının rağmen, ders saati sayılarının eski programa göre bir saat azaltılmış olmasıdır. Kapsam ve içerik bakımından genişletilen program okullarda bir yıllık süreç içerisinde tam olarak işlenememektedir. Bu durum sonucunda, kuru bilgi ve ezberciliğe dayalı bir öğretim anlayışı ortaya çıkmakta ve öğrencilerde istenilen davranış değişiklikleri meydana gelmemektedir. Sönmez bu olumsuz durumları ortadan kaldırmak için, haftalık ders saati sayısının artırılmasını önermiştir (Sönmez, 1997: 163). Bu programla ilgili olarak çalışmalar yapan Tuğba ŞAHİN YANPAR, öğrenme gücü çeken öğrencilerin derse karşı olumsuz tutum geliştirdiklerini ortaya koymuştur (Yanpar, 1997).

Sosyal Bilgiler öğretiminde karşılaşılan güçlükler, eğitim sistemimizin genel sorunları olarak karşımıza çıkmaktadır. Baltacıoğlu "Pedagojide İhtilal" (1964) adlı eserinde, okullarda, yıllardan beri, öğretim aracı olarak yalnız kitabın kullanıldığını, müfredatın öğretime ayrılan zamana göre çok kapsamlı olduğunu, bunun ise ezbercilikten başka çıkar yol bırakmadığını, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenebilecekleri etkinliklere ikinci üçüncü derecede yer verildiğini yazmaktadır (Baltacı, 1964 aktaran Öztürk, 2003:18). Sosyal Bilgiler Eğitiminin, öğretim aşamasında karşılaşılan sorunları çözme noktasında Baltacıoğlunun görüşleri bizlere yön vermelidir.

Günümüzde eğitim ortamlarında fırsat eşitliğinin sağlanması ve öğretimin bireyselleştirilmesine uygun olan kuramların başında Çoklu Zekâ Kuramı gelmektedir. Çoklu Zekâ Kuramı, diğer öğrenme kuramları ve etkinlikleri ile birlikte, aktif öğrenme ortamında kullanıldığında, başarısının artırılmasında ve kalıcılığın sağlanmasında etkili olduğu ülkemizde yapılan birçok çalışma (Demirel, 1998; Yılmaz, 2002; Coşkungönüllü, 1998; Akamca, 2003; Yeşildere, 2003; İflazoğlu, 2003; Çirakoğlu, 2003) ile ortaya konulmuştur.

Yurtdışında yapılan birçok araştırma (Greenhawk, 1997; Hoerr, 1997; Armstrong, 1997; Project SUMIT,1999) sonucunda, Çoklu Zekâ Kuramı'nı temel alan öğretim

uygulamalarının, öğrenci başarısına olumlu yönde etkilerinin olduğu, öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği, kuramın hem öğrenciyi hem de öğretmeni motive ettiği, öğretmen öğrenci arasındaki iletişimi artırdığı gözlenmektedir.

Bu tespitlerden hareketle, Sosyal Bilgiler dersinin yaşantımızın pek çok alanını içeren bir yapıda oluşu, Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarının, bu ders alanına uygun olduğu göstermektedir. Çoklu zekâ kuramının Sosyal Bilgiler öğretimine uygulanması, geçmişte yaşanan olayları okuyup onlardan ders çıkaran, çevresinde meydana gelen olayları gözlemleyen, eleştirel ve sağlıklı düşünceler geliştirebilen, etkin, yaratıcı ve ortak çalışmaya yatkın bireylerin yetişmesine katkıda bulunacaktır. Bu nedenle ülkemizde, Çoklu Zekâ Kuramında yer alan zekâ alanlarının, öğretim sürecinde işe koşulduğu araştırmaların yapılması gerekmektedir.

Yukarıda belirtilenler doğrultusunda bu çalışmada, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi “Osmanlı Kültür ve Uygarlığı” ünitesinde Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarının akademik başarıya etkisi üzerine bir deneysel çalışma yapılmıştır.

## **2. ÇOKLU ZEKÂ KURAMI**

### **2 0. Beynin Yapısı ve Zekâ**

İnsan beyninin çalışma yapısı ve insanların sahip oldukları zekâ potansiyellerini ölçebilme bilim adamları için her zaman bir merak ve araştırma konusu olmuştur. Beynin nasıl öğrendiği konusunda son yirmi yıl içinde beklenmedik gelişmeler oldu. 1981 yılında Roger Sperry adlı bilim adamın Beyninin her iki lobundan biri alınan bir hasta üzerinde yaptığı deney sonucu ortaya çıkan bulgular, hızlı öğrenme ve hafıza eğitimi metotlarında çığır açtı (Çakmak, 2005).

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

Son yıllarda tıp ve psikoloji alanında yapılan çalışmalarla insan beyninin ilginç yanları ortaya konulmuş beynin yapısı ve çalışma sistemi hakkında objektif bilgiler elde edilmiştir. PET scan (positron-emision tomografi) adlı teknoloji ile bilim adamları beynin faaliyetlerini görmeye ve ölçmeye başladılar (<http://www.popularmedikal.com/bebekbeyin.asp> ).

Beynin yapısı oldukça karmaşıktır. Beyin üç temel yapıdan oluşur: arka beyin (hindbrain), orta beyin(mindbrain) ve ön beyin (forebrain).

Arka beyin: Arka beyin medulla, serebellum (cerebellum) ve ponsdan oluşur. Medulla omuriliğin beyinle bağlantı yaptığı şişkinliğe verilen isimdir. Bu şişkin kısım otonom sinir sisteminin kalbin atışını, nefes almayı ve kan basıncını denetleyen nöronlarını içermektedir.

Orta beyin: Ön beyni ve arka beyni birbirine orta beyin birleştirir. Orta beyin daha küçük bir yapıya sahiptir. Orta beyinde işitme ve görme ile ilgili işlevler gören nöronlar vardır. Bu bölüm aydınlığa veya ışık kaynağına yönelmemizi sağlar.

Ön beyin: Ön beyin talamus (thalamus), hipotalamus (hypothalamus), limbik sistem (limbicsystem), serebrum ( cerebrum) ve beyin kabuğundan (cerebral cortex) oluşur. Sinir sisteminin diğer kısımları gibi ön beyinde simetrik bir yapıya sahiptir. İnsanlarda bulunan her dört nöronun üçünün serebrumla ilişkisi vardır.

Serebrum insanda en gelişmiş beyin yapısıdır. Beyin sapının üstünde açılmış bir çiçeği andırır ve beynin üstünü tümünden örter. Serebrumu örten girintili çıkıntılı yüzeye serebral korteks veya beyin kabuğu adı verilir. Bu kabuk serebrumun en önemli kısmını oluşturur. Serebrum üzerinde derin yarıklar ve vadiler bulunur. En önemli yarıklar, önden arkaya doğru giden ve beyni iki yarı küreye ayıran yarıktır. Bu yarığın sağında ve solunda kalan kısımlara beyin yarıküreleri (cerebral hemispheres) adı verilir. Yarı küreler simetriktir ve yapıları itibariyle birbirlerine büyük ölçüde benzerler. İki beyin yarıküresini korpus kollosum ( corpus callosum) adı verilen ve liflerden oluşan kalın bir kabloyu andıran bağ birleştirir. Korpus kallosum beynin iki yarıküresinin birbiriyle ilişkisini sağlar. Görme, işitme, bedensel hareketler, öğrenme ve düşünme gibi birçok karmaşık işlemler serebrum tarafından koordine edilir (Cüceloğlu, 1991:71-75).

Beyin korteksinin çeşitli bölgeleri, çok özel ve birbirinden farklı görevler üstlenmiştir. Beynin tam arkasında art kafa lobunda yer alan görme duyumu bölgesi, görsel algılama ve yorumlama işlevini yerine getirir. Bedenin sol tarafındaki eylemlerden sorumlu olan beyin sağ yarıküresi iken, sol yarıküre bedenin sağ tarafından sorumludur (Penrose, 1990: 90 aktaran Obuz,2001:9).

Beynin yarıkürelerinin işlevleri şöyle belirtilmektedir:

Sol yarıküre: Akılcı, realist, yakınsak, entelektüel, doğrudan, mantıklı, tarihsel, aşamalı, ayrıştırıcı, nesnel düşünme özelliklerine sahiptir.

Sağ yarıküre: Sezgisel, ıraksak, etkileyici, duygusal, özgür, sürekli, sonsuz, bütüncü, doğal, öznel düşünme özelliklerine sahiptir (Bogen, 1977 aktaran Senemoğlu, 2001: 373)

Beynimizin farklı yarı küreleri farklı işlemleri yerine getirmektedir. Ancak Çakmak' a göre insan beyni parçalar halinde değil bir bütün halinde çalışmaktadır (Çakmak, 2006). Senemoğlu (2001: 373)'nun da belirttiği gibi insanoğlunun bir konudaki etkinlikleri ve düşünme süreçleri genellikle iki yarı kürenin işlevleri ile de ilişkilidir. İnsanlar günlük hayatlarında beyninin her iki yarıküresini de kullanmak zorundadırlar. Fakat okullarımızda verilen eğitimin niteliğine ve yapılan sınavlarda yer alan konulara baktığımızda beynimizin sağ yarıküresinin gelişmiş olmasının gerektiğini görmekteyiz.

Vural'a göre Okullar zekâ göstergesi olarak sözel ve matematik yetenekler üzerine yoğunlaşmıştır (Vural, 2005: 224). Ülkemizde resim, müzik ve sanatsal etkinlikler zekâ seviyesinin ve ya bireylerin başarısının ölçülmesinde kullanılmamaktadır. Daha çok sayısal becerilere ve dili iyi kullanabilme yeteneğine bakarak kişiler hakkında değerlendirme yapılmaktadır.

Beyindeki hücrelerin yeniden yapılanmasında dışarıdan gelen uyarıcıların çok önemli bir payı vardır. Dışarıdan alınan uyarıcılar sinir hücreleri boyunca çeşitli elektriksel ve kimyasal süreçlerden geçerler ve sinaps adı verilen boşluklara yerleşirler (Atkinsaon, 1999: 39). Sinaps oluşturmayan nöronlar ise ölürlür. Nöronlar dışarıdan aldıkları uyarıcılara tepki verirken denritler sayesinde fiziksel bağlantılar kurarlar (Akamca, 2003: 11). Böylece gelen uyarıcıların beynimizde saklanması ile birlikte beynimizin biyolojik yapısı değişmekte, sinir hücreleri arasında kurulan bağlantılar sayesinde beynimiz gelişmektedir.

Tablo 1:Zekâların beynimizdeki alanları (Akboy, 2005: 249)

<b>ZEKÂ ALANI</b>	<b>BEYİNDE YER ALDIĞI ALAN</b>
Sözel – Dilsel	Sol temporal ve frontal loblar (Broca/Wernicke alanları)
Mantıksal – Matematiksel	Sol frontal ve sağ parietal loblar
Görsel – Uzamsal	Sağ hemisferin posterior alanlar
Bedensel – Kinestetik	Cerebellum, basal ganglia, motor cortex
Müzikal – Ritmik	Sağ temporal lob

Kişilerarası	Frontal loblar, temporal lob (özellikle sağ hemisfer), limbik sistem
İçsel – Özdedönük	Frontal loblar, parietal loblar, limbik sistem
Doğacı	Canlı ve cansız nesnelere ayırt etmede sol parietal lobdaki alanlar önemlidir.

Beyin hücreleri arasındaki bağlantıları gelişmemiş insanlar, beyinlerine ne kadar bilgi yığılmış olurlarsa olsunlar düşünce–muhakeme–akıl yürütme becerileri gelişmemekte, bu yüzden de eğitilmiş sayılmamaktadır (Çakmak, 2005).

Ö. Akamca beynimizin gelişimi ile ilgili olarak toplumda bir takım yanlış inanışların olduğunu ifade etmektedir (Akamca, 2003: 13). Öğrenme süreci içerisinde beynimiz çalıştığında hücre kaybetmek bir yana beynimizde daha gelişmiş bağlantılar kurulmaktadır.

Buzan ve Keene, insanların yaşlarının ilerlemesiyle zihinsel becerilerinin gerilemesinin nedenini kullandıkları kötü formüllere bağlamaktadırlar (Buzan ve Keene, 1988: 21aktaran Obuz, 2001: 9).

Öğrenme beynimizin işlevlerinden biridir. Bireylerin öğrenme alanlarına bağlı olarak beynimizin ilgili yarıküresi aktif hale gelir ve çalışmaya başlar. Nöronlar, görülen, işitilen, hissedilen, ya da tadılan uyarılara tepki verirken, komşu hücrelerle yeni fiziksel bağlantılar sağlayan mesajlar gönderir böylece etkin bir aktarma sistemi kurulmuş olur (Healy, 1997: 38 aktaran Başbay, 2000: 4)

Bireyler, öğrenme hızları, öğrenme dereceleri ve öğrendiklerini hatırlama süreleri bakımından birbirinden farklıdırlar (Akamca, 2003: 14). Bazı kişiler dinledikleri bir şarkıyı ve sözlerini kısa sürede hatırlayabilirken, bazı kişiler bir geometri sorusunu kolaylıkla cevaplayabilmektedir. Öğrenme, düşünme, algılama, hatırlama gibi beyin tarafından yerine getirilen işlemler zekânın faktörleridir (Sezen, 1998:1).

Eskiden beyin gelişiminin genetik faktörlere bağlı olduğu, dışarıdan yapılacak müdahalelerin beyin gelişiminde fazla rol oynayamayacağı düşünülürdü. Ancak son zamanlarda bilim adamları arasındaki yaygın kanağe göre çevre faktörü, beyin gelişiminde olumlu veya olumsuz yönde çok önemli bir rol oynamaktadır.

Akarsu (2001), birçok araştırma bulgusunun beyindeki oluşumların türe ve bireye özgü genetik özelliklerle, yakın çevrenin özelliklerinin kritik zamanlardaki etkileşimiyle gerçekleştiğine işaret ettiğini belirtmektedir (İflazoğlu, 2003: 1).

Çocukların beyin gelişiminde çevresel faktörlerin etkili olduğunu düşünürsek okul ve aileye bu konuda önemli görevler düşmektedir. Çünkü çocuklar okula başladıklarında hayatlarının önemli bir kısmını okulda geçirmektedirler. Öğrencilerin sınıf ortamında, okul ortamında ve aile ortamında karşılaştıkları her türlü nesne ve olaylar onların zekâ ve beyin gelişimine katkı sağlamaktadır.

Bireylerin hayattaki başarılarında zekâ önemli bir faktördür. Toplum bireyler oluşturduğuna göre bireylerin başarısı toplumun başarısıdır. İnsanlar arasında var olan bireysel farklılıklar toplumun çeşitlilik göstermesi açısından oldukça önemlidir. Her insanın zekâ yapısı ve yetenekleri farklılık göstermektedir. Herkesin yapabileceği bir iş, bir sanat dalı vardır. Bu durum toplumsal dayanışmayı beraberinde getirir. Demokratik bir toplumda bireysel çeşitlilik ve farklılıklar oldukça önemlidir. Demokratik bir toplum ve geleceğimiz için verecek olduğumuz eğitimin niteliği bireysel farklılıklara ve çeşitliliğe dayanmalıdır.

## **2 1. Zekâ**

Soyut bir kavram olan zekânın ne olduğu her zaman merak konusu olmuştur. İlk çağlardan günümüze zekânın ne olduğu nasıl ortaya çıktığı konusunda çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Literatürü incelediğimizde zekâ teriminin ortaya çıkışını Aristoteles'e kadar uzandığını görmekteyiz (Bümen, 2004:1).

Zekâ kelimesinin Latince "intelligence" sözcüğüdür. Bu kelimeyi Aristoteles'in "dia-noesis" terimiyle aynı anlamda kullanan Çicero olmuştur. Aristoteles'ten kaynaklanan skolâstik felsefede bu terimin dinamik, duygusal, hazsal süreçlere karşıt olarak zihinsel etkinlikleri bilişsel özellikleri biçiminde iki katlı bir sınıflama olarak yer almıştır. Kullanılması ise bir tercihi ima etmiştir (Spatar, 1995: 6).

Çoğu kimse insanların ne kadar zeki olduğu konusunda kolaylıkla yargıda bulunabilir, ancak zekânın tanımı istendiğinde duraksarlar. Aynı durum eğitimciler ve psikologlar içinde geçerlidir. Bu meslek gruplarının çalışmaları sıklıkla zekâ düzeylerine göre insanlar arası farklılıkları ortaya çıkarmakla birlikte, verdikleri karara temel oluşturan zekânın tanımını yapmada oldukça zorlanırlar.

Eğitim psikoloğu Jensen'e göre (1969) bilimsel olarak doğru olmayan bir gerçek, zekâyı ölçmenin tanımını yapmaktan kolay olduğudur(<http://www.kisiselbasari.com>).

Jensen'in görüşünü örneklerle açıklayabiliriz. Örneğin öğrenciler okula başladıkları ilk günlerde, kimin daha zeki olduğu hakkında fikir yürütürler. Öğretmen tarafından verilen görevi en kısa sürede yapmak gibi tanımladığımız zekânın, öğrenciler de farkındadır.

Öğretmenler ilk günlerde sınıftaki gözlemlerine dayanarak öğrencilerin zekâ seviyeleri hakkında yorum yapmaktadırlar. Bu yorumların yapılması oldukça kolaydır. Fakat nesnel olarak bu yargıların doğruluğunu ortaya koymak oldukça güçtür. Çünkü bir öğrenci hakkında yapılacak yorumun öğrencinin hayatında önemli etkileri muhakkak olacaktır.

Öğrenci hakkında yapılan yorumlar, özellikle öğretmeni tarafından yapılanlar, öğrencinin başarısını ve öz güvenini olumlu ve ya olumsuz yönden etkiler. Bu nedenle öğrencilere sen zekisin, senin zekâ düzeyin düşük vb. ifadelerin kullanılmasından kesinlikle kaçınılmalıdır.

Bilim adamları zekânın tanımını kendi ilgi alanlarına göre yapmışlardır;

*“Davis’ göre zekâ, “edinilen bilgilerden faydalanarak meseleleri halletme kabiliyeti” dir.*

*Bergson’un klâsik tarifine göre zekâ, “evvelce elde edilmiş tecrübe ve bilgilerden istifade ederek bugünkü hayat meselelerini çözmek ve hayat şartlarına uymak kabiliyeti” dir.*

*Hinsie ise zekâyı, üç ana gruba ayırarak tarif etmektedir. Bu müellife göre, soyut fikir ve sembollerini anlama ve kullanma kabiliyeti teorik zekâyı; muhtelif makine ve âletleri anlama, çalıştırma ve keşfetme kabiliyeti mekanik zekâyı, insanî münasebet ve içtimaî hâdiselerle ilgili durumlarda akıllı ve mantıkî bir şekilde hareket etmek kabiliyeti ise sosyal zekâyı teşkil etmektedir.*

*Sternberg’e göre, zekâ; herhangi bir çevresel bağlamı seçme, biçimlendirme ve uyum için gerekli olan zihinsel yeteneklerdir.*

*İsviçreli Clapare de zekâyı, “yeni icap ve vaziyetlere, zihnin en iyi şekilde uyması”dır diye anlatmıştır (<http://www.egitimim.com>).*

Halk arasında ve literatürde farklı anlamlarda kullanılan zekâ kavramını günümüzdeki anlamı ile ilk defa kullanan kişi Alfred Binet(1905) olmuştur. Alfred Binet aynı zamanda zekânın ölçülmesi alanında yapılan çalışmalara hazırladığı zekâ testi ile öncülük etmiştir. Alfred Binet’ten önceki dönemlerde zekâ ölçme araçları geliştirilmiştir. Binet ‘in yapmış olduğu çalışmalar sonucu genetik zekâ ve edim zekâ kavramları ortaya çıkmıştır. Binet,

zekâyı “iyi irdeleyebilme, iyi yargılayabilme ve eleştirel bir görüşe sahip olma” biçiminde ifade etmektedir (Ay, 2003: 58).

Wechsler’e göre zekâ bir bireyin amaca uygun davranma rasyonel düşünme ve çevresiyle etkili iletişim içinde olma kapasitesidir (Açıkgöz, 2003: 5).

William Stern ise (1912) zekâyı, “yeni karşılaşılan hallerin gereklerini, düşünme yeteneğinden faydalanarak karşılayabilme, yeni hayat şartlarına uyabilme gücü” olarak görür (Ay, 2003: 57). Stern yapmış olduğu tanımıyla birlikte zekâyı farklı bir boyut kazandırmıştır. “Uyum” ve “bilinç” kavramlarını zekâyı eklemiştir. Böylece zekâ ile ilgili yeni sorunların oluşmasını sağlamıştır (Ay, 2003: 57).

Bu tanımların ortak yönü zekânın yeni durumlara ve çevreye uyabilme yeteneğinin olmasıdır. Üzerinde yaşadığımız dünya sürekli değişmektedir. Dünyadaki tabiattaki değişimler karşısında canlıların tümü kendilerine uygun bir takım tepkilerde bulunmaktadır. Tek hücreli canlılar değişimler karşısında ortaya çıkan durumlara uymak için kendi yapılarını değiştirirler. Daha büyük canlılar meydana gelen değişikliklere içgüdüsel olarak tepki verirler. İnsanlar ise çevrelerinde gerçekleşen olaylar karşısında nasıl hareket edeceklerini düşünürler ve bu düşünme süreci sonunda uygun bir davranış geliştirirler.

Öğrencilerine daha etkili bir şekilde ders anlatmak isteyen bir öğretmen bu sorunu çözmek için yeni stratejiler geliştirerek derslerinin daha verimli olmasını sağlayabilir. Yukarıdaki ifadeler ve örnekten de anlaşıldığı gibi zekâyı sadece çevreye uyum olarak değerlendirdiğimizde zekânın sadece yaratıcılık olarak karşımıza çıktığını görmekteyiz.

Bazı psikologlar, bireyin çevresine uyum sağlamasına önem verirler. Kişinin kendini çevreye uyarlaması ile zekâ düzeyi arasında önemli bir ilişki bulunduğunu ifade ederler. Bireyin yeni durumlar ortaya çıktığında davranışlarını uygun ve etkili biçimde yeniden düzenleyebilmesini önemli görürler. Buna göre zeki olan bireyler çevrede meydana gelen yeni durumlar karşısında daha yaratıcı davranırlar ve bir den çok çözüm yolu üretirler (Özgüven, 1994:163).

Özgüven’in ifadelerinden yola çıkarak zekânın tanımının bireyin çevreye uyumunu belirleyen önemli bir etmen olduğunu görmekteyiz. Zekâ düzeyi yüksek olan bireyler içinde buldukları ortama ve ortamda meydana gelen değişikliklere çabucak adapte olabilirler. Zekâ düzeyi bireyin çevresi ile uyumunu olumlu ve olumsuz yönde etkilemektedir.

Bazı psikologlara göre ise zekâ öğrenbilme yeteneğidir. Bu bakış açısına göre bireyin zekâ düzeyi öğrenme kabiliyetiyle doğrudan ilişkilidir. Çok yönlü ve kapsamlı öğrenabilen bir kişinin zekâ düzeyi daha yüksektir.

Zekâyı “soyut düşünebilme yeteneği” olarak tanımlayan psikologlara göre zeki kişiler sözel ve sayısal simgeleri kolay ve uyum içerisinde kullanabilen kişilerdir. Zekâ kavramlar ve algılar yardımıyla soyut ya da somut nesnelere arasındaki ilişkiyi kavrayabilme, soyut düşünme, muhakeme etme ve bu zihinsel işlevleri uyumlu şekilde bir amaca yönelik olarak kullanabilme yeteneğidir. Bu bağlamda zekâ düzeyinde soyut düşünebilme yeteneği oldukça önemlidir.

Zekânın tanımı konusunda tam anlamıyla hem fikir olunmasa da Stenberg (1997), yapılan tanımların en yaygın unsurlarını ve ortak yanlarını şu şekilde sınıflandırmıştır;

- a) “Yüksek düzeyde yetenekler( soyut muhakeme, zihinsel temsil, problem çözme ve karar verme).
- b) Öğrenme yeteneği ve çevrenin taleplerini etkili bir şekilde karşılayabilme konusunda uyum olduğunu söylemektedir” (Erkuş, 1998: 31).

Zekâ'nın tanımı ile ilgili bir diğer sınıflama da öz güven tarafından yapılmıştır.

Zekâ;

Eğitimcilerle göre; Öğrenme yeteneği.

Biyologlara göre; Çevreye uyma yeteneği.

Psikologlara göre; Muhakeme yoluyla sonuca ulaşma yeteneği.

Bilgisayar bilimcilerle göre; bilgi işleme yeteneği olarak tanımlanmıştır (Özgüven,1994).

“Zekâ konusundaki ortak bilimsel sonuçlar” adını taşıyan ve altında elli profesörün imzası bulunan, 1999 yılında ABD’de yayınlanan bildiriye zekâ, “diğer şeyler arasında akıl yürütme, mantıklı düşünme yeteneği, plan yapma, sorun çözme, soyut düşünme, karmaşık fikirleri kavrama, hızlı ve deneyimlerden öğrenme yeteneklerini içeren genel bir zihinsel sığa” olarak tanımlanmıştır (Demir, 2002).

Zekâ üzerinde yapılan araştırmalarda dikkat çekilen konulardan biri, davranışların temelini oluşturan özelliklerin bireylerin kalıtsal niteliklerinden mi yoksa çevresel faktörlerden mi kaynaklandığının ortaya çıkarılmasıdır.

Ülgen’e göre zekâ, alanları ve gelişme sınırları açısından biyolojik yapı, gelişmeyi sağlayan tecrübenin zenginliği açısından da çevresel koşullarla ilgilidir. Çevrenin bireye olan etkisi anne karnından itibaren başlar ve hayatı boyunca devam eder. Biz bireylerin

kalıtsal olarak getirdikleri yetenekleri ölçme gücüne henüz sahip değiliz. Zamanla DNA şifresi çözülsün, belki kalıtsal zekâyı ölçmek mümkün olabilir (Ülgen, 1995: 27).

DNA üzerinde son yıllar da yoğun çalışmalar yapılmaktadır. Hastalıkların tedavisini amaçlayan bu çalışmalar oldukça yavaş ilerleme göstermektedir. Ancak tam anlamıyla insanların doğuştan getirdiği bir takım özelliklerin tespit edilmesi çözülmesi zor bir problem olarak karşımızda durmaktadır.

Davranışsal genetik üzerine çalışma yapan bilim adamları şu genellemeye ulaşmışlardır. Kalıtım belirli davranış özelliklerinin alt ve üst sınırlarını belirler. Bu sınırlar içerisinde davranışın gerçekte nerede olacağını ise çevresel koşullar belirler. Bu bağlamda davranışın son şeklini kalıtımla çevre arasındaki sürekli etkileşim belirlemektedir (Cüceloğlu, 1999: 94).

Zekâ düzeyinin oluşumunda tek başına kalıtımın ve ya çevrenin etkili olduğunu iddia etmek oldukça yanlış bir varsayım olacaktır. Bu nedenle yapılan birçok tanımda zekânın oluşum sürecinde kalıtım ve çevrenin etkili olduğu ifade edilmiştir. Zekâ kalıtım ve çevrenin bir biri ile kurduğu dinamik ilişkinin bir ürünü olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bütün insanları düşünme sistemi duygusal dengesi ve hareket sistemleri farklılık göstermektedir. Bu farklılıkların temel sebebi yukarıda da ifade edildiği gibi kalıtım ve bireyin etkileşim içinde bulunduğu çevresidir. Kalıtsal özelliklerimiz çevremizden nasıl etkileneceğimizin belirleyicisidir (Ülgen, 1995: 13)

“Zekâ” kişinin zihinsel becerileri ve bilgi dağarcığını öğrenmek, problem çözmek ya da toplumda değer gören sonuçlara ulaşmak için kullanabilmesi olarak tanımlanıyor. Ayrıca insanlar arasındaki yaygın kanıya göre zekâ para gibi bir varlık olarak algılanıyor. Bu kanıya göre ne kadar çok zekâ varlığına sahipseniz o kadar çok zekisiniz demektir. Ancak zekâ bir varlıktan çok bir kavramdır. Kavramlar ise sadece zihinlerde temsil edilirler. Zekâ kavramı belirli davranışları ve zihinsel faaliyetleri ifade eden kavramsal bir varlıktır. Bu zihinsel faaliyetler, algılar yardımıyla soyut ya da somut nesnel arasındaki ilişkiyi kavrayabilme, soyut düşünme ve muhakeme etme yetenekleridir.

Zekânın tanımı nasıl yapılırsa yapılısın tüm çabalar bireylerin içinde buldukları durumlar karşısında nasıl davrandıklarını kapasitelerinin ne olduğunu gelecekteki başarısının ne olacağı gibi sorulara yanıt bulmaktır. Klinik psikoloji bu sorulardan yararlanarak sorular ışığında bireyler hakkında durum saptaması yaparak, onların eğitim ortamlarını düzenlemektedir. Yapılan çalışmalar sonucu çeşitli kategorilere ayrılan bireyler özel eğitim sınıflarına alınmaktadır. Ülkemizde rehberlik araştırma merkezleri bu görevi

üstlenmiştir. Okul rehberlik servisleri ile işbirliği haline girerek öğrencilerin potansiyelleri doğrultusunda yönlendirilmelerini sağlamaktadırlar.

Bireyin yeteneklerinin tespiti ve buna uygun yönlendirilmenin yapılması insanların mutlu bir geleceğe sahip olması konusunda oldukça önemlidir. Üniversiteyi kazanan öğrencilerin meslek eğilimini ölçmeye yönelik olarak yapılan birçok araştırmada, yönlendirme de eğitim kurumlarımızın yetersiz kaldığı görülmektedir.

Kişilerin potansiyellerini ve gizil güçlerini belirlemek oldukça güçtür. Burada yapılacak olan değerlendirmenin çok yönlü bir değerlendirme olması gerekmektedir (Açıkgöz, 2003: 6). Bireyi bir ve ya iki yönüyle değerlendirerek zekâ düzeyi ve yeteneklerini belirlemek oldukça güçtür. Böyle bir değerlendirme kişi hakkında yapılmış yetersiz bir değerlendirme olacaktır. Çünkü bireyin belirlemeye çalıştığımız davranışını, birden çok özelliği, yeteneği aktif bir şekilde etkilemektedir.

## **2 2. Zekâ Üzerine Yapılan Çalışmaların Tarihçesi**

Tarihte zekâ psikologlarca farklı biçimlerde açıklanmıştır. Çeşitli zekâ kuramları ortaya atılmıştır. Kuramları destekleyen bir takım kanıtlar ileri sürülmüştür. Fakat kuramlar üzerinde görüş birliğine varılamamıştır. Başlıca kuramlar şu şekildedir;

Bir İngiliz genetikçi olan Francis Galton (1869) 'Hereditary Genius' adlı eserinde zekanın kalıtsal bir yetenek olduğunu kanıtlamak için tarihten kanıtlar sunmuştur. Yine Galton bu savını desteklemek amacıyla çevrenin zekâ üzerine etkilerini ölçmeye çalışmıştır. Galton' a göre zekâ eğitim ya da sınıf farklılıkları gibi farklı durumlarla ilgili olmayan doğal bir yetenek olarak gördüğünden zekânın ortalamadan sapma kuralına uyduğunu savunmuştur. İnsanların çoğunun ortalama bir zekâsı olduğunu söylemiştir (Ay, 2003: 59). Galton'a göre bireysel farklılıklar, duyuşsal yeteneklerdeki farklılıklardan kaynaklanır, bireyin duyguları ne kadar keskin olursa zekâsı da o kadar iyi işler (Akamca, 2003: 15).

Galton çalışmalarında bireysel farklılıkları ortaya çıkarmak için birden çok kişi üzerinde araştırma yapmıştır. Farklı bireylerin özelliklerini ortaya çıkarmak için zihinsel bir sınav geliştirmiştir.

Galton'un geliştirdiği insanların zekâlarındaki bireysel farklılıkları ölçen bu sınavlar kısa süre sonra dış geçerlilikleri olmadığı için reddedilmiştir. Galton'un ortaya koyduğu bu psikometrik yaklaşıma göre zekâ nicel, tek ve bütün bir kavram gibi görmektedir (Ay, 2003: 59).

Galton'un psikofiziksel sınavlar kullanarak bireysel farklılıkları araştırırken Fransız psikolog Alfred Binet bu farklılıkları başka açılardan incelemeye başlamıştır. Binet'in (1916) zekâ anlayışı onu 'anlama, yargılama, usa vurma ve türetme' gibi yetenekleri araştırmaya yöneltmiştir (Gardner, 1996: 47). 1904 yılında Fransız eğitim bakanlığı Binet'ten okullarda verilen eğitimden yararlanamayacak ve yararlanabilecek çocukları belirlemek amacıyla bir sınav hazırlamasını istemiştir.

Alfred Binet ve Theodore Simon ilk zihin sınavlarını 1905'te yayınlamışlardır. Bu yaptıkları sınav yöntem açısından Galton' un yaptığı sınavlara benzemekle birlikte içerik yönünden uygulamaya ve günlük bilgiye daha çok yer vermektedir.

Binet ve Simon (1916), çocuklara farklı sınavlar yaptırmanın önemli olduğunu savunmuşlardır: "Her çocuğun kendi özellikleri vardır; bir çocuk 'A' sınavında başarılı 'B' sınavında başarısız olurken, aynı yaşta başka bir çocuk 'A' da başarısız 'B' de başarılı olabilir." Binet ve Simon farklı yeteneklerin farklı sınavlarla ölçülebileceğine inanmışlardır. Bir çocuğun entelektüel düzeyinin yalnızca sınavların toplamı ile belirlenebileceğini söylerler (Gardner, 1996: 48-49)

Alman psikolog William Stern takvim yaşı aynı olan çocuklar arasındaki bireysel farklılıkları ortaya çıkarmak için, zekâ yaşı sistemini bulmuştur. Ancak zekâ yaşı sistemi her yaş grubunda farklı sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Takvim Yaşları farklı olan çocukların zekâ düzeyleri hakkında daha iyi sonuçlar elde etmek isteyen Stern "IQ" kavramını yani "zekâ katsayısını" geliştirmiştir. Bu katsayı takvim yaşının zekâ yaşına bölünmesiyle elde ediliyordu. Çıkan sonucu ondalık sayıdan tamsayıya çevirmek için 100 ile çarpılıyordu. Böylece bireylerin IQ seviyesi belirlenmiş oluyordu.

Zekâ ile ilgili çalışmaların yapıldığı ilk dönemlerde psikologlar zekânın insanların bilişsel beceri gerektiren faaliyetlerini etkileyen temel bir yetenek olduğuna inanıyorlardı. Bu görüşe göre zeki olan insan bir matematik probleminin çözümü, şiirlerin yorumlanması, tarih ve coğrafya bilgisi gibi farklı konularda başarılı olabilmekteydi.

Tek boyutlu zekâyı savunan psikologların çıkış noktası zekâ sınavları üzerine yapılan korelasyon çözümleridir. Zekâ sınavları üzerine yapılan çalışmalar, bireylerin farklı zihinsel yetenekleri ölçen zekâ sınavlarından aldıkları notlar arasında yüksek ilişki olduğunu göstermiş (Erden ve Akman, 2001: 221).

Bu bulgulara dayanan Charles Spearman (1904), tüm bu değişik duyumsal görevler ve akademik konular arasında bulunduğu çeşitli ilişkilerin "iki etmen" kuramı ile açıklana bileceğini söylemiştir. Spearman ilk etmeni "genel zekâ" ya da "g" olarak göstermiştir.

Spearman genel zekânın tüm entelektüel görevlerde kullanılan etmen olduğunu söylemiştir. İkinci etken olarak “özel zekâ” kavramını ortaya koymuş bunu “s” ile göstermiştir. Özel zekâyı verilen bir görevi yerine getirmek için gereken belirli bir yetenek olarak gören Spearman’a göre bu yetenek görevden bağımsızdır (Ay, 2003: 62).

Spearman’ın iki faktör kuramına Edward Thondrik (1909) zekânın bir iki faktörle açıklanamayacağını ileri sürerek karşı çıkmıştır. Thondrik’e göre zihinsel sorunların çözümünde birden çok etmen rol oynamaktadır.

Thondrik zekâyı, soyut zekâ, toplumsal zekâ, mekanik zeka olmak üzere üç türde sınıflandırmıştır. Soyut zekâ sözcükler sayılar ve formüller gibi zihinsel kavramlar ile ilgilidir. Toplumsal zekâ kişiler arası sosyal ilişkiler kurup bu ilişkilere göre davranabilme gücüdür. Mekanik zekâ ise alet, aygıt kullanma ve makine işletme yeteneğidir (Ay,2003: 62).

*“Aynı zekâ düzeyine sahip bireyler, güçlük dereceleri aynı, içerikleri farklı olan işleri yapabilmeye farklılık gösterebilir. Bu durum zekânın genişlik boyutu ile ilgilidir. Zorluk düzeyleri aynı, içerikleri değişik çok sayıda çeşitli işleri yapabilen insanların daha zeki oldukları varsayılmaktadır”* ( Özgüven, 2000: 167).

Cattel, akıcı zekâ ve billurlaşmış zekâ olmak üzere iki tür zekadan söz etmektedir. Akıcı zekâ kalıtımla ilgilidir. Akıcı zekâ, karmaşık ilişkileri algılama, kavram geliştirme, hızlı bellek ve soyut ve soyut muhakeme yeteneklerini kapsamaktadır. Akıcı zekâ kişinin yaşamından ve eğitiminden bağımsız olarak gelişmektedir. Billurlaşmış zekâ ise kişinin bilgilerine, yaşantısına, eğitimine, toplumla ilişkilerine ve yaşına bağlı olarak gelişmektedir. Kelime öğrenme, rakam öğrenme, çeşitli hesaplamalar, genel kültür bilgileri bu tür zekâ örnekleridir (Güneş, 1996: 42)

Spearman’ın grup etmen kuramına karşı bir görüşte Louis L. Thurstone tarafından ileri sürülmüştür. Thurstone (1938) ‘birincil zihinsel yetenekler’ adını verdiği farklı ve benzeri olmayan yetenekleri tanımlamaya çalışmıştır.

Thurstone çalışmalarında zekânın temelini oluşturduğunu düşündüğü on iki etmenden söz etmektedir. Sonraları bu etmenlerin sayısını yediye indirgemıştır (Ay, 2003: 63).

Thurstone’ un ifade ettiği etmenler şu şekildedir;

- a) Sözel yetenek: Bu etmen, okuduğunu anlama, cümleleri düzenleme ve sözcük dağarcığı gibi sınavlar da ölçülen yeteneklerdir.
- b) Sözcük Akıcılığı: Sınırlı bir sürede belirli türden çok sayıda sözcük bulabilme yeteneğidir.

- c) Sayısal Yetenek: Bu etmen, basit aritmetik işlemleri hızlı ve doğru olarak yapabilme ile ilişkili görülmektedir.
- d) Genel Algılama Yeteneği: Bu etmen çok açık olmamakla birlikte, tümevarımlı tümdengelimli düşünme olarak kabul edilmekte, ancak tümevarımlı düşünmenin daha önemli olduğunu vurgulamaktadır.
- e) Uzamsal İlişkiler: Bir cismin görünmeyen yanları ile birlikte uzamdaki çeşitli durumlarını tasarlayabilme, hayal edebilme, göz önünde canlandırabilme gibi yetenekleri kapsar.
- f) Bellek etmeni: Anlamsız şeyleri, sayısal, sözel ve biçimsel sınırları ve malzemeleri ayrıntıları ile akılda tutabilme gibi etmenleri içine alır.
- g) Algısal etmenler: Görsel olarak çeşitli biçimler arasındaki benzerlikleri, farklılıkları ve ayrıntıları hızla algılayabilme yeteneğidir.

Çok etmen kuramcılarında biride Guilford' dur. Guilford'a göre zekâ içerik, işlem ve ürün olmak üzere üç kategoriden oluşur. Bu kategorilerin altında 120 farklı beceri bulunur.

Guilford'un söz ettiği kategoriler şunlardır:

- a) İçerik: Zihinsel sürecin ne tür malzemeler üzerinde olduğu ile ilgilidir.
- b) İşlem: Zihinsel içerik üzerinde ne tür çözümler yapıldığı ile ilgilidir.
- c) Ürün: Belirli içerikler üzerinde yapılan zihinsel işlemlerin sonucunda neler elde edildiği ile ilişkilidir.

Guilford bireylerin zihinsel etkinliklerini içerik işlem ve ürün kategorilerinde birbirinden bağımsız olarak gerçekleştirdiğini ileri sürmektedir. Ayrıca Bireyler arasındaki zihinsel farklılıkları açıklarken belirtmiş olduğu 120 becerinin her insanda aynı düzeyde bulunmayabileceğini savunur. Yetenekleri farklı olan insanlar her işte üstün başarı sağlayamayabilir (Ay, 2003: 65).

Piaget 1972'de zekâya gelişimsel temelli bir açıklama getirmiştir. Bireyin değişik yaşlarda çevreye nasıl uyum sağladığını ve ne gibi gelişimsel ilerlemeler gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Piaget'e göre zekâ çevreye uyum sağlama kabiliyetidir. Başka bir deyişle zihin gelişiminin dengeleme sürecidir. Piaget bireylerin yeni bir durumla karşılaşana kadar başlangıçta dengede olduğunu söyler. İnsanlar yeni bir durumla karşılaşınca bu denge bozulur. Bireyler özümleme ve uyum yoluyla çevreye yeniden uyum sağlarlar böylelikle zihinsel gelişimleri devam eder. Piaget yaptığı çalışmalar sonucu duyu devinim, işlem öncesi, somut işlemler ve soyut işlemler dönemlerinden belirli yaşlarda geçildiğini içeren bir kuram ortaya koymuştur (Piaget, 2000: 16).

Gelişimsel bir yaklaşım ortaya koyan bilim adamlarından biride Vygotsky'dir. Vygotsky'nin gelişimsel yaklaşımında zihin gelişimi Piaget'in kinden biraz farklıdır. Vygotsky'ye göre zihin gelişimi kendi başına oluşan bir süreç değildir. Bireyin içinde yaşadığı toplum problemlerin çözümü aşamasında ona yardımcı olur ve bazı bilgiler verir. Bu nedenle zekâ gelişiminin toplumsal yönü de vurgulanmalıdır. Çocukların gelişim düzeylerine paralel olarak bazı davranışları kendi başlarına gerçekleştirirken bazı davranışları da bir yetişkin yardımı alarak geliştirmektedirler. Vygotsky, Piaget'ten farklı olarak kavramları kendiliğinden edinilen ve öğretilen kavramlar olarak ikiye ayırmaktadır (Vygotsky, 1985: 25).

Çoğu araştırmacı zekânın tanımlanması ve ölçülmesi konusunda yeni teknikler geliştirmek amacıyla beyni biyolojik bir bakış açısından ele almıştır. Zeka üzerinde çalışma yapan bilim adamlarından Ceci(1990), zeka ile ilgili olan biyo-ekolojik kuramı tek bir bilişsel potansiyelin ya da 'g' etmeninin olmadığını ileri sürer. Bunun yerine farklı sayıda potansiyelin olduğunu savunur.

Bilgi ve yeteneğin ayrılmaz bir bütün olduklarını söyleyen Ceci, zekâ kavramı üzerinde çevresel, biyolojik, üst bilişsel ve güdüsel değişkenlerin etkili olduğunu belirtmiştir. Ceci'nin öne çıkardığı üç ana kavram 'çoklu bilişsel potansiyel, bağlam ve bilgi'dir. Ceci bio-ekolojik kurama göre zekânın tek etmen kuramıyla değil farklı biçimlerde açıklanmasını destekler. Ceci zekânın işleyişinde biyolojik ve çevresel etkenlerin bir birinden ayrı değerlendirilemeyeceğini ve bu ilişkiyi ortak yaşam ilişkisi olarak görmektedir (Bjorklund, 1995; Gardner, 1996).

Robert Sternberg(1985) 'Triarchic Mind' adlı kitabında IQ sınavlarının eleştirilecek birçok yönü olduğunu ifade etmekte ve bunlardan bazılarını şöyle sıralamaktadır:

- a) Kronometrenin uygunsuz kullanımı
- b) Kültürel önyargılar
- c) Akademik önyargılar
- d) "IQ nicel olarak sabittir" görüşü
- e) Genel olarak benimsenmiş bir zekâ kuramının eksikliği
- f) Zekâ göstergesinin sözel, uzamsal ve sayısal algılanması ile sınırlı olması.

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: 67–69).

Tablo 2:Eski ve yeni zekâ anlayışının karşılaştırılması

<b>ZEKÂYA İLİŞKİN ESKİ ANLAYIŞ</b>	<b>ZEKÂYA İLİŞKİN YENİ ANLAYIŞ</b>
<p>1. Zekâ doğuştan kazanılır, sabittir ve bu nedenle asla değişmez.</p> <p>2. Zekâ niceliksel olarak ölçülebilir ve tek bir sayıya indirgenebilir.</p> <p>3. Zekâ tekildir.</p> <p>4. Zekâ gerçek hayattan soyutlanarak (yani belli zekâ testleri ile) ölçülür.</p> <p>5. Zekâ öğrencileri belli seviyelere göre sınıflandırmak ve onların gelecekteki başarılarını tahmin etmek için kullanılır.</p>	<p>1. Bir bireyin genetiksel olarak kalıtımla beraber getirdiği zekâ kapasitesi iyileştirilebilir.</p> <p>2. Zekâ her hangi bir performansta üründe veya problem çözme sürecinde sergilendiğinden sayısal olarak hesaplanamaz.</p> <p>3. Zekâ çoğuldur ve çeşitli yollarla sergilenebilir.</p> <p>4. Zekâ gerçek hayat durumlarından veya koşullarından soyutlanamaz.</p> <p>5. Zekâ öğrencilerin sahip oldukları gizil güçleri veya doğal potansiyelleri anlamak ve onların başarmak için uygulayabilecekleri farklı yolları keşfetmek için kullanılır.</p>

Zekâ üzerine geliştirilen kuramları incelediğimizde zekânın birbirinden farklı birçok etmeden( sayısal yetenek, sözel yetenek, görsel ve mekaniksel yetenek) oluştuğunu görmekteyiz. Zekâ ile ilgili araştırma yapan bilim adamlarına göre bu etkenlerin anlaşılması zekânın anlaşılması anlamına gelmektedir. Bu görüş doğrultusunda insanların farklı yeteneklerini ölçmeye yönelik çeşitli ölçme araçları geliştirilmiştir. Aşağıda zekânın ölçülmesi ile ilgili olarak yapılan çalışmalara değinilecektir.

### 2 3. Zekânın Ölçülmesi

Zekânın tanımı ve ölçülmesi üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar sonucunda yalpan tanımlar doğrultusunda zekâ düzeylerini belirlemek için çeşitli ölçme araçları geliştirilmiştir. Ancak geliştirilen testler yeni tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Özellikle “ölçülen şeyin ne olduğu” sorusu yapılan tartışmaların temelini oluşturmuştur. Çünkü zihnin test edilmesi, kuramsal temelleri zayıf bir teknolojidir (Zandwill,1950 aktaran Selçuk, 2001: 73).

Holt ise “gerçek zekâ testi, nasıl yapıldığını ne kadar bildiğimiz değil ne yapılacağını bilmediğimiz bir durumda nasıl davrandığımızdır” demektedir (Zandwill,1950 aktaran Selçuk, 200: 73).

Zekâ testleri ilk olarak Binet ve Simon tarafından eğitimden faydalanabilenlerin ortaya çıkarılması amacıyla 1905’te hazırlanmıştı. Lewis Terman bu testi geliştirmiştir. Bu test Binet’in adıyla 1916 yılından itibaren kullanılmaktadır. 1937’de Merrill tarafından ilk değişiklik, 1960 da ikinci değişiklik yapılmış olup en çok kullanılan bireysel zekâ testidir (Merrill,1972 aktaran Akboy, 2005: 135). Zamanla bu testler çok geniş kullanımı olan bireysel zekâ testlerini meydana getirmiştir ( Kline, 1993: 171 aktaran Başbay, 2002: 8).

Yirminci yüzyılın başlarında Alfred Binet tarafından geliştirilen zekâ testlerinin amacı lise ve üniversitede okuyan öğrencilerin genelde toplumun üst sınıflarından gelmesinden duyulan endişedir. Bu nedenle, çocuğun yeteneklerini, özellikle yargı kavrama ve mantık becerilerini ölçmeye yönelik testler geliştirildi. Sosyal sınıflara, inançlara ve eğitim derecesine bağlı olmadan anlaşılıp çözülebilecek sorular üretildi. Binlerce çocuğa yüzlerce soru soruldu ve doğru cevap verildiğinde okuldaki başarıyı, yanlış cevap verildiğindeyse okuldaki başarısızlığı tahmin etmeyi sağlayacak sorular not edildi. Sonra dört beş ve altı yaşındakiler için ortalama test sonuçlarının ne olacağı hesaplanıp, bunlara100 IQ puanlık bir değer verildi. Ortalamanın altında bir test sonucuna ulaşan çocuğun 100’ün altında ortalamanın üstünde sonuca ulaşan bir çocuğun 100’ün üstünde bir IQ su olacaktı. Çocuğun aldığı sonuç zekâ yaşı olarak tanımlanıyordu (Buzan ve Keane, 1994: 10)

Başlangıçta zekâ testleri çok çeşitli zihin fonksiyonlarını örnekleyecek test durumlarından oluşturulmuş, bireyin genel zihin gelişiminin göstergesi olacak biçimde heterojen bir yapıda düzenlenmiştir. Ancak daha sonra kullanılan zekâ testlerinin kapsamı incelendiğinde bu testlerin zekâ evreninin tüm niteliklerini değil dille ilgili faktörle, sayı ile ilgili faktörler, bunlara bağlı “muhakeme” gibi faktörleri ölçtüğü, kapsam olarak homojen bir yapı gösterdiği anlaşılmıştır. Bu faktörler genel faktörler olmak yerine daha çok okul

başarısının talep ettiği zihinsel faktörlerdir. Bu nedenle “Zekâ Testi” terimi 1920’li yıllardan sonra “Akademik Yetenek Testi” gibi dar bir kavramla ifade edilmiştir (Özgüven, 1994: 23).

Zekâ testleri sözel, sayısal ve performans alanlarına ilişkin çeşitli sorulardan oluşmaktadır. Her yaş grubu için ayrı testler geliştirilmekte ve standartlar konulmaktadır.

Yapılan ölçümler sonucu bireyin zekâ bölümü (ZB ya da İngilizce “Intelligence quotient” kelimelerinin baş harfinden oluşan IQ) bulunmaktadır. Bunun için testi alan bireyin zekâ yaşı takvim yaşına bölünmekte ve 100 ile çarpılmaktadır. Böylece bireylerin zekâ düzeyi belirlenmiş olur.

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, hareketsel 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).

Zekâ testleri gözden geçirildiğinde yaşantının bu testlerde çok etkili olduğu görülecektir. Bu nedenle çocukların çok farklı yaşantılar geçirmeleri onların zekâ gelişimi açısından oldukça önemlidir.

Günümüzde kullanılan zekâ testleri bireylerin farklı yeteneklerini ölçme konusunda sınırlıdır. Daha çok matematiksel beceriler, sözel yetenekler ve bazı psikomotor davranışları ölçmektedirler. İnsanların davranışları altında yatan nedenleri ve karşılaşılan problemler karşısında üretilen çözümleri ortaya çıkarmakta yetersizdirler. Herhangi bir

zekâ testinden aldığı sonuca bakarak kişilerin geleceği ile ilgili çıkarım yapmamız bilimsel açıdan etik olmayacaktır. Bireylerin zekâları ile ilgili bilgi verebilmek için bireylere ilişkin birçok özellik hakkında kapsamlı bir şekilde bilgi toplamak gerekmektedir (Erkuş, 1998: 31).

Zekâ üzerine yapılan tartışmalardan biri de davranışların temelinde yatan nedenlerin bireylerin kalıtsal özellikleri mi yoksa çevresel faktörlerden mi kaynaklandığının ortaya çıkarılmaya çalışılmasıdır. Davranışsal genetik üzerine çalışan bilim adamları, şu genellemeye ulaşmışlardır:

“Kalıtım belirli davranış özelliklerinin alt ve üst sınırını belirler. Bu anlamda davranışın son biçimini, kalıtımla çevre arasındaki sürekli etkileşim belirlemektedir” (Cüceloğlu, 1991: 94). Ülgen’e göre ise zekâ, alanları ve gelişme sınırları açısından biyolojik yapı, gelişmeyi sağlayan tecrübenin zenginliği açısından da çevresel koşullarla ilgilidir (Ülgen, 1995: 27).

Zekânın temlerinin neye dayandığı, tek boyutlu mu ve ya çok boyutlu mu olduğu soruları üzerine geliştirilen varsayımlar doğrultusunda yapılan araştırmalar sonucu zekânın bir den çok boyutu olduğu kabul edilmiştir. Gerek biyolojik gerekse psikolojik olarak zekâ üzerinde yapılan çalışmaların ortak yönü de zekânın birden çok boyutlu bir kavram olmasıdır. Çoklu zekâ kuramı da zekânın çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu düşüncesi üzerine ortaya konulmuş bir kuramdır.

#### **2 4. Çoklu Zekâ Kuramı**

Son yıllarda zekâ üzerinde yapılan araştırmalar, insan zekâsının daha geniş ve zengin bir yapısının olduğunu ortaya çıkarmıştır. Araştırmalar zekâ üzerinde birden fazla faktörün etkisi olduğunu göstermektedir.

Zekânın tek parçalı tek boyutlu olduğu ya da insanın sabit bir zekâ ile doğduğu ve yaşam boyunca zekânın çok az değişim gösterdiği görüşü, Gardner’ in ortaya koyduğu çoklu zekâ kuramıyla önemini yitirmiştir. Tek faktörlü zekâ tanımının gerçeği yansıtmadığı zekâ ile ilgili yapılan araştırmalar ile kanıtlanır niteliktedir (Seber, 2001: 14).

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 alışmalar sırasında psikometrik bakış açısıyla açıklanamayan farklı bir şeyler gözlediğini fark etmiş ve bunu şöyle ifade etmiştir:

*“ocuklar ve beyin hasarlı yetişkinler üzerinde yaptığım günlük çalışmalar, beni insan doğasıyla ilgili bedensel bir olguya derinden etkiledi: insanlar çok geniş, çok sayıda sığalarla dolu... Bir bireyin bir alandaki stnlği, bir başka alandaki gücüyle karşılaştırılabilecek ve yordanacak kadar basit değil!”* (Gardner,1999 aktaran Bümen, 2004:4)

Gardner’ ın bu görüşü çoklu zekâ kuramını ortaya çıkarmıştır. Gardner ilki 1983 yılında yayınlanan “Zihnin eeveleri (Frames of Mind)” adlı kitabında yedi ayrı evrensel kapasiteden bahsetmiştir.

Gardner’ a göre zekâ, “Bir kişinin bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme ve günlük ya da mesleki hayatında karşılaştığı bir problemi etkin ve verimli bir şekilde çözme yeteneği”dir.

Gardner’ in yapmış olduğu tanımdan yola çıkacak olursak, çoklu zekâ kuramının kültürel ve biyolojik temele dayalı bir kuram olduğunu görmekteyiz. ğrenme ile ilgili araştırma yapan bilim adamlarının elde ettiği bulgular Gardner’ in kuramını desteklemektedir.

ğrenme, beynimizde oluşan kimyasal, biyolojik ve elektriksel süreçler sonucunda sinir sisteminde sinaptik bağların kurulmasıyla açıklanmaktadır. Edindiğimiz bilgiler ve deneyimler beynimizde sinirsel bir iz bırakır, böylece öğrenme gerçekleşir. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için dışarıdan gelen duyu organlarımızla algıladığımız uyarıcıların sinir hücreleri ile beynimize ulaşarak orada yeni sinirsel bağlantılar oluşturması gerekmektedir. Geçmiş yaşantılarımızla ilişkilendirilen bu bağlantılar kalıcı hale gelir. Hayatımızdaki yaşantıların tekrar etmesi de beynimizde kurulan sinaptik bağların gelişmesini sağlamaktadır.

Aynı durumlarla ve uyarıcılarla tekrar karşılaştığımızda benzer tepkiler vermekteyiz. Dışarıdan gelen uyarıcılara verilen tepki kişiden kişiye, kültürden kültüre değişiklik göstermektedir. Bu noktada bireysel farklılıklar ve kişisel yetenekler ön plana çıkmaktadır. Bireysel farklılıklar nedeniyle insanların zekâ seviyelerini ve genel yeteneklerini standart bir testle ölçmemiz doğru olmaz.

Çoklu zekâ kuramına göre bireyler Gardner’ın saydığı yedi ayrı kapasiteye sahiptir ya da herkes farklı bir zekâ yapısına sahiptir. Öyle ki herkesin huyu ve kişisel özellikleri

birbirinden farklıdır. İkizler bile farklı mizaçlara ve kişiliğe sahiptir. Psikoloji bilimi açısından bu görüşler bir çelişkiye sebep olmaktadır. Bu çelişkiler zekâ testlerinin kullanılamaz hale geldiğini göstermektedir. Bu durum zekâ testleri ile ilgilenen psikologları tedirgin etmektedir. Psikologlar yetenek olarak tanımladıkları birtakım özelliklerin çoklu zekâ kuramında zekâ olarak tanımlanmasından rahatsız olmaktadırlar (www.çokluzeka.com).

Gardner' a göre zekâ testleri öğrencilerin birkaç yönünü ölçmektedir. Testler öğrencilerin akademik yeterlilikleri hakkında bilgi verirken, çocukların çoklu yönlü zekâsını ölçmemektedir. Gardner, genel akademik düzeye göre hazırlanan eğitim-öğretim programları öğrencilerin tek düze bir eğitim almasına neden olduğunu ifade etmektedir.

Selçuk, çoklu zekâ kavramını dengeli beslenmeye benzetmektedir ( Selçuk, 2004:9). Tek tip bir besinle beslenen kişinin çok sağlıklı olmayacağı gibi birden çok alanı olan zekânın da sadece matematiksel ve dilsel alandan beslenmesi zihinsel gelişimi olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle eğitim programları bireysel farklılıkları ve insan zekâsının çok boyutluluğunu dikkate alınarak hazırlanmalıdır.

Gardner, okulların gerçek başarısı öğrencilerin ne kadar yapabildiği değil, güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya çıkarılması olduğunu ileri sürmektedir. Böylece pek çok yetenek gün yüzüne çıkacak daha katılımcı ve üretken kişilerin yetiştirilmesi sağlanmış olacaktır (Seber, 2001: 16).

Gardner insan beyninin modüler bir yapıya sahip olduğunu ve beyinde dilsel, sayısal, görsel, harekete dayalı sembol sistemleri kullanılarak ayrı ayrı psikolojik işlemler gerçekleştirildiğini savunmaktadır (Gardner, 2004: 77-82). Beynin modüler bir yapıya sahip olduğunu düşünen bilim adamlarının yaptığı çalışmalar, beyindeki farklı sembol sistemlerinin beynin farklı bölgelerinde olduğunu göstermiştir. Bunun sonucunda, bilişsel kapasitelerin çok geniş olduğu, pek çok sembol sistemi gerektirdiği ve kültürel yapıda değer gören becerilerle birleştiği sonucuna ulaşılmıştır (Akamca,2003: 21). Beynin sembol sistemlerini kullanarak o alandaki problemleri çözmede gösterdiği performansı, o kişinin zekâ düzeyini ortaya koymaktadır (Seber, 2001:17).

Guilford, Thondrik, Thurstone gibi birçok bilim adamı çoklu zekâyı savunmuştur (İflazoğlu, 2003: 19). Ancak Gardner “çoklu zekâ” yerine “çoklu zekâları” savunarak olaya farklı bir ölçme anlayışı ile bakmaktadır. Bir kişinin bir tek standart puan yerine, sahip olduğu zekâların ayrı ayrı ölçülmesi görüşünü ortaya koymuştur.

Yukarıda da bahsettiğimiz gibi insan beyni modüler bir yapıya sahiptir. Beyni hasarlı kişilerle yapılan deneysel çalışmalar sonucunda, beynin dil ile ilgili bölümü zarar gördüğünde diğer kısımlar işlevlerini yerine getirmeye devam ettiği gözlenmiştir. Gardner çoklu zekâları ortaya çıkarırken, bu yeteneklerin beynin farklı birer bölgesindeki yetenekler olmasına karar vermiştir. Buna göre temel biyolojik bölümlerin belirlenmesinde sekiz ölçüt kullanılarak zekâlar özelleştirilmiştir. Bu özelleştirme yapılırken psikometrik araçlar kullanılmamıştır. Beyin araştırmaları, insanların gelişimi ve kültürler arası karşılaştırmalardan yararlanılmıştır (Gardner, 2004: 82). İlk çalışmalarda bu sekiz ölçüte uygun yedi adet zekâ belirlenmiştir. Bunlar, sözel-dil zekâsı, mantıksal matematiksel zekâ, bedensel zekâ, uzamsal zekâ, müziksel zekâ, sosyal zekâ, öze dönük zekâdır. Daha sonra sekizinci zekâ olan doğacı zekâ da diğerlerine eklenmiştir. Dokuzuncu zekâ olarak düşünülen varoluşsal zekâ araştırma aşamasındadır.

Zekâ alanlarının belirlenmesinde kullanılan sekiz ölçüt şunlardır (Gardner, 2004: 88–98);

- a) Beyin hasarıyla oluşan potansiyel izolasyon: Gardner, kaza yada hastalık sonucu beyninin bir bölümü hasar görmüş insanlar üzerinde yaptığı araştırmalar da beynin belli bir bölgesindeki hasarın belli yetenekleri yok edip diğerlerini sağlıklı bıraktığı sonucuna ulaşmıştır.
- b) Dahiler üstün zekâlılar ve diğer olağan üstü bireylerin varlığı: Gardner, bazı kişilerde belli bir zekâyâ ilişkin becerilerin en üst düzeyde olmasına rağmen diğer zekâyâ ilişkin becerilerin çok düşük düzeyde bulunabileceğini ifade etmiştir.
- c) Tanımlanabilir çekirdek işlemler seti: Gardner, bilgisayarı kullanabilmek için gerekli olan işlem seti gibi tüm zekâların da bu şekilde çekirdek işlemler içerdiğini belirtmektedir.
- d) Farklı bir gelişim hikâyesi ve tanımlanabilir uzman performansı: Gardner zekâların, kültürel yapıda değer bulan etkinliklere katılarak harekete geçeceğini belirtmiştir. Her zekâ alanı kendi gelişim sürecine sahiptir.
- e) Evrimsel bir tarih ve aklın evrimi: Gardner, tüm zekâ alanlarının insanoğlunun evrimsel tarihiyle birlikte var olduğunu ve farklı zamanlarda farklı zekâ alanlarına ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir.
- f) Deneysel psikolojinin katkısı: Çocuklar için Wechsler Zekâ Ölçeği de sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal ve az da olsa bedensel-kinestetik zekâyı

içeren alt testlere sahiptir. Coopersmith Kendine Güven Envanteri gibi testler de zekâların ölçülmesinde kullanılmaktadır.

g) Psikometri bulguların katkısı: Çeşitli psikolojik çalışmalardan elde edilen bulgular zekâ alanlarının diğerlerinden ayrı çalıştığını göstermektedir.

h) Bir sembol sisteminde kodlanmaya (kendini gerçekleştirilmeye) duyarlılık: Gardner insanları diğer canlılardan ayıran en önemli özelliğinin sembol kullanma olduğunu belirtmiştir. Tüm zekâ alanlarının da kendine özgü sembolleri olduğunu belirtmiştir.

Gardner'e göre bireylerin sahip olduğu her özellik zekâ değildir, zekâ olarak adlandırılabilmesi için;

1. Bir dizi sembole sahip olması
2. Kültürel yapıda değerli olması
3. Aracılığıyla mal ve hizmet üretilebilmesi
4. Problem çözülebilmesi gerektiğini vurgulamaktadır

Çoklu zekâ kuramında Gardner, belirlediği alanları yetenek olarak değil zekâ olarak ifade etmektedir. Bununla ilgili olarak Gardner insanların birbiri hakkında konuşurken “o çok zeki değil ama müthiş bir müzik yeteneği vardır” gibi tanımlamalarda bulduklarını ve bunun çok yanlış olduğunu vurgulamaktadır (Bümen, 2004:7). Gardner kendisiyle yapılan bir görüşmede (Armstrong,1994: 3-4);

*Eğer ben bu kapasitelere zekâ değil de yetenek deseydim ve kuramın adı da çoklu yetenek kuramı olsaydı, insanlar kuramı hemen kabul ederdi. Oysa ben onları sarsmak ve düşündürmek istiyorum. Bu kapasitelere zekâ demekle birden fazla olduklarını (zekânın tekil olmadığını) ve şimdiye kadar düşünmediğimiz bazı şeylerin zekâ olabileceğini vurgulamaktayız.*

diyerek, şunu da eklemektedir (Checkley, 1997: 12 aktaran Bümen, 2004: 7):

*Eğer bu kapasitelere yetenek diyeceksek bu yanlış bir şey olmaz. Ama bazılarını yetenek bazılarını zekâ deyip hata yapmayalım. Mozart' a çok yetenekli ama zeki değil demek büyük haksızlıktır.*

Çoklu zekâ anlayışına göre tüm zekâlar eşit değerdedir. Zekâlardan biri diğerine göre daha önemli daha üstün değildir. Günümüz de batı kültüründe dil ve matematik becerilere değer verilmiş olsa da diğer kültürler farklı zekâ alanlarına değer vermiştir. Bu durumda psikolojik boyutla(zekâların eşdeğerliği) sosyolojik boyutu(zekâların farklılaşabileceği) ayırt ederken çok dikkatli olmalıyız (Walters, 1992 aktaran Bümen, 2004: 8).

Zekâlar her zaman birlikte çalışır. Ancak bu çok karmaşık yollarla gerçekleşir. Bir zekâ, dahiler ve (beyinden kaynaklanan) engelli kişiler dışında her zaman bir biri ile etkileşim içindedir. Örneğin bir futbol oyuncusu bedensel zekâyı koşarken, yakalar ve vururken; uzamsal zekâyı sahayı ve görevini tanırken; dil ve sosyal zekâyı oyun kurallarını öğrenirken ve takımıyla tanışırken, paylaşırken; öze dönük zekâyı kendini değerlendirirken kullanmaktadır (Armstrong, 1994: 3).

Beynimizin modüler yapısı gereği her bir zekâ alanı hafıza, dikkat, algı ve problem çözme açısından bir birinden farklı çalışır. Dışarıdan gelen uyarıcılar sayesinde harekete geçen bir zekânın kullanımı sırasında diğer zekâ alanlarından da faydalanılmaktadır (Yavuz, 2002: 42).

Gardner zekânın çevresel faktörlerle etkileşiminin önemi üzerine durmuş ve zekânın gelişiminde destekleyici ve engelleyici çevresel etkenler üzerinde durmuştur:

- a) Kaynaklara ulaşma şansı: Bireyin sahip olduğu kaynaklar ve bu kaynaklara ulaşabilmesi zekânın temel belirleyicilerindedir. Örneğin ailenin maddi durumu uygun değilse, çocuk keman, piyano gibi müziksel zekâyı geliştirebilecek enstrümanlara ulaşamadığından bu zekânın güçlenmesi, gelişmesi zorlaşabilir.
- b) Tarihsel kültürel faktörler: toplumlar kültürel anlamda değer verdikleri ve önemli gördüklerinin kendilerinden sonra gelen kuşaklar tarafından kazanılmasını ve aynı şekilde değer verilmesini isterler. Örneğin toplumda matematik ve fen bilimlerine dayalı programlar önemseniyorsa, öğrencilerin mantıksal-matematiksel zekâsının gelişimine ağırlık verilir.
- c) Coğrafi faktörler: bireyin yaşadığı coğrafi koşullar zekânın belirlenmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Köyde yetişmiş bir çocuk apartman dairesinde yetişen bir çocuğa oranla bedensel zekâsını daha çok geliştirebilir.
- d) Ailesel faktörler: ailenin çocukların sahip olmasını istediği nitelikler oranında zekâ gelişimine yön veren önemli bir etkidir. Ressam olmak isteyen bir çocuğun ailesi onun avukat olmasını istiyorsa çocuğun dilsel zekâsı desteklenecektir.
- e) Durumsal faktörler: bireyin içinde bulunduğu durum zekâsının desteklemekte ya da engellemektedir. Bireyin sınırlı bir sosyal çevrede yetişmesi sosyal alanda kendini geliştirmesini de oldukça zorlaştırmaktadır.

Bu faktörlerin yanı sıra Armstrong, zekânın gelişimini etkileyen kristalleştirici ve felce uğraticı iki deneyimden bahsetmiştir. Kristalleştirici deneyimler; bireyin zekâ gelişiminde yaşadığı önemli dönüm noktası sayılabilecek tecrübelerini içerir. Bireyin bu tecrübeleri

tam olarak ne zaman yaşayacağı bilinmemektedir. Ancak bu deneyimler daha çok çocukluk yıllarında yaşanır. Yirminci yüzyılın düşünce dehalarından Einstein'ın çocukluğunda, babasının ona hediye ettiği basit bir pusula onun kristalleştirici deneyimi olmuştur ve Einstein'ın içindeki uyuyan dehayı uyandırmıştır (Armstrong, 1994: 22–23).

Felce uğraticı deneyimler ise bireyde var olan potansiyel zekâlarını söndüren körelten veya yok eden deneyimlerdir. Örneğin öğrencinin görsel sanatlar dersinde çizdiği bir resmi eleştirerek onu sınıfta küçük duruma düşüren bir öğretmen, o öğrencinin görsel-uzamsal zekâ gelişiminin sona ermesine neden olur. Felce uğraticı deneyimler, genellikle zekâ alanının sağlıklı gelişmesini engelleyen utanma, aşağılanma, suçluluk duygusu, korku ve kırgınlık gibi olumsuz duygularla doludur (Armstrong, 1994: 22–23)

Gardner çoklu zekâ kuramını oluşturan zekâ boyutlarını kendi içinde üç kategoriye ayrılabilirliğini belirtmektedir.

- I. Nesne Bağımlı (Object-related)
- II. Nesneden Bağımsız (Object-free)
- III. Kişi Bağımlı (Person-related)

Buna göre çoklu zekâyı meydana getiren yedi zekâdan üçü nesne bağımlı olarak sınıflandırılır bunlar;

- I. Görsel – Uzamsal zekâ
- II. Mantıksal – Matematiksel zekâ
- III. Bedensel – Kinestetik zekâ.

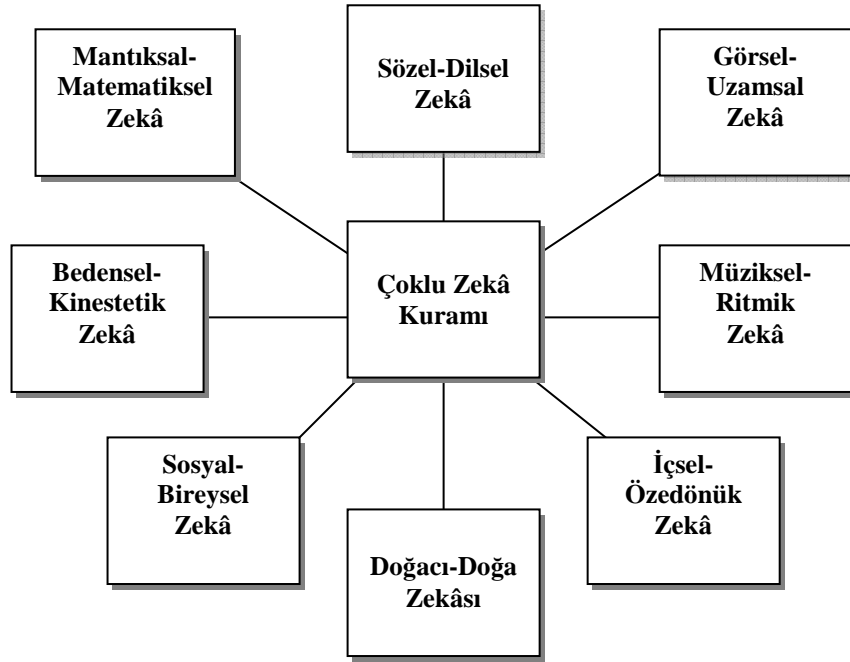
Nesneden bağımsız olarak sınıflandırılan zekâlar;

- I. Sözel –Dilsel zekâ
- II. Müzikal – Ritmik zekâ

Kişiyeye bağımlı olarak sınıflandırılan zekâlar;

- I. İçsel zekâ
- II. Sosyal bireyler arası zekâ (Campbell, 1996: 17 aktaran Demirel, 2006: 16)

Çoklu zekâ kuramının temeli, insanların birden çok yetenekleri olduğuna ancak bunlardan bir ya da bir kaçının daha baskın ve etkili olduğu görüşüne dayanmaktadır. Örneğin Einstein'ın, matematik zekâsı üst düzeyde iken sözel, bedensel ve sosyal zekâda matematiksel zekâyı oranla daha geri durumdadır (Campbell, 1996 aktaran Demirel, 2006: 16). İnsanların bir alanda gösterdikleri başarılar diğer alanlarda da başarılı olacağı anlamına gelmemektedir. Bireylerin farklı alanlardaki başarıları sahip oldukları farklı zekâ alanları ile ilişkilidir.



Şekil 1: Çoklu Zekâ Kuramını oluşturan zekâ Alanları

## 2 5. Zekâ Alanları ve Özellikleri

### 2 5 0. Sözel – Dilbilimsel Zekâ

Sözel dilsel zekâ, sözcükleri kullanma becerisine dayalı olarak, bir dilin temel kurallarını kavrama, dile ait yeni kavramlar ortaya koyma ve var olan kavramları etkili bir şekilde kullanabilme yeteneğidir. İnsanların düşünceleri, bildikleri kelimeler ve günlük hayatlarında kullandıkları kavramlarla şekillenir.

İnsanoğlunun dünyadaki varlığından itibaren dil, var olmuş ve çeşitli şekillerde sembolize edilerek kullanılmıştır. İlk çağlarda insanlar duygu ve düşüncelerini mağara duvarına yaptıkları resimlerle anlatmışlardır. Sosyal bir varlık olan insanların duygu ve düşüncelerini diğer insanlara anlatmaları onlarla iletişim kurmaları hayatın vazgeçilmez bir parçasıdır. Dilimiz bizlere diğer insanlarla iletişim kurma imkânını sağlayan en önemli araçtır. Dil jestler ya da yazıyla aktarılsa da, kilit önem taşıyan yanı bir ses sistemi ve insan kulağına yönelik bir mesaj olmasıdır (Gardner, 2004: 136).

Gardner dili, insan zekâsının en önemli boyutlarından biri olarak görmektedir. Gardner insanın yaşadığı toplumsal hayattaki en önemli aktör olarak dili göstererek, dilin önemini dört veçheyle açıklamaya çalışmıştır. Bunlardan birincisi insanları ikna etme becerisidir. Bu beceri politikacıların kullandıkları vazgeçilmez bir yetenektir. Küçük bir çocuk

annesinden bir parça pasta istemeye başladığı andan itibaren ikna etme becerisi gelişmeye başlar. İkincisi dilin şifre potansiyelidir. Bu yetenek sayesinde, bir alış veriş listesini, bir oyunun kurallarını ve bir makinenin çalışma sistemini hatırlayabiliriz. Dilin üçüncü veçhesi açıklama da üstlendiği roldür. Öğrenme ve öğretme dilin bu potansiyeli ile gerçekleşir. Sözel kaideler, atasözleri ve deyişlerin öğrenilmesi, açıklama potansiyeli ile gerçekleşir. Dilin dördüncü veçhesi kendi eylemlerini açıklama potansiyelidir. Dil üzerine düşünürken, dili analiz ederken, dili kullanırız (Gardner, 2004: 108–109).

Dilin özelliklerini ve potansiyelleri açıklayan Gardner dili insansan zekâlarının en üstünü olarak kabul eder. Zekâ üzerine yapılan çalışmaları incelediğimizde “dil zekâsı” üzerinde en çok araştırma yapılan zekâ alanlarından birisi olarak karşımıza çıkar. İlk yapılan zekâ testlerinden itibaren sözel dilsel zekâ alanı zekâ testlerindeki en önemli beceri olarak kullanılmaya başlanmıştır.

Dil konuşma dili ve yazı dili olarak iki kısma ayrılır. Demirel’e göre konuşma dili somuttan soyuta doğru düşünmeyi sağlarken yazı dili karşılaşmadığımız soyut kavramlarla iletişim kurmamızı ve düşünmemizi sağlar (Demirel, 2006: 17).

Sözel dilsel zekâ doğumdan önce temellenmektedir. Doğumdan önce kendisiyle yumuşak bir ses tonu ile kitap okunan, şarkı söylenen, konuşlan bebeklerin dilsel zekâlarının gelişmeye başladığı araştırmalarla ortaya konmuştur (Demirel, 2006: 17). Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarının programlarında dilsel çalışmalara ağırlık verilmiş çocuklara şiirler, şarkılar, tekerlemeler ve bilmeceler öğretilerek, çocukların dilsel yetenekleri geliştirilmeye çalışılmaktadır.

Dil zekâsı dil kullanımının farklı biçimlerde üretilmesine ve gelişmesine yardımcı olur. Bazı kişiler başlangıçta kelimeleri ve kelime örüntülerini oluşturmak ve tanımak için görüntü ses ve dokunmayı kullanırlar. Daha sonra benzetme hiperbol sembol ve dil bilgisi gibi dil teknikleri gelir. Bunlar soyut akıl yürütme kavramsal örüntüler duygu ton ve yapı ile genişleyerek sözcük dağarcığını zenginleştirir. Dil gelişiminin en üst noktasına kendilerini ifade ederken özel örüntülerde ses ve duyumu aynı anda bir arada kullanabilenler ulaşırlar. Sözel zekânın değeri okumayı dil sanatlarını diğer içeriklerde kavramayı ölçerek ortaya çıkar. Öğrencinin matematik de başarılı olup olmayacağı onun test sorularını doğru anlayabilme yeteneği ile doğrudan ilişkilidir (Bellanca, 1998: 16 aktaran Akamca, 2003: 29 ).

Pek çok değişik kültürdeki insanlar dili kullanma becerisine sahiptirler. Ancak bazıları dili sadece konuşma amacıyla kullanırken bazıları birden çok dil ve iletişim becerileri

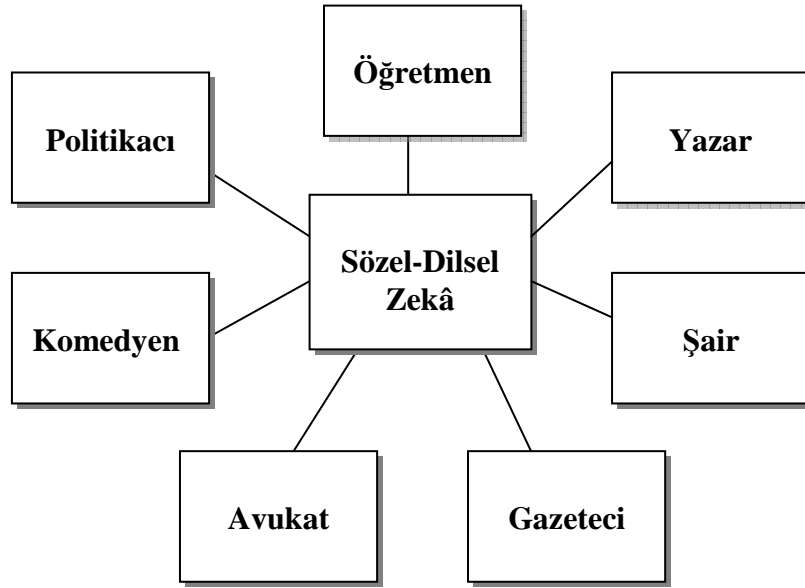
gösterebilir. Dil zekâsı iletişimde dili etkili kullanma kapasitesini ifade eder. Bu kapasite sözlü anlatım ya da yazılı anlatım becerisi olarak ortaya çıkabilir (Başbay, 2000: 16)

Sözel dil zekâsına sahip insanlar, kendi ana dilleri yanında başka bir dilde de duygu ve düşüncelerini etkili bir şekilde ifade etme kabiliyetine sahiptirler. Sözel-dilsel zekâsı kuvvetli olan bireyler, işiterek, konuşarak, okuyarak, tartışarak ve başkalarıyla iletişim ve etkileşime girerek en iyi öğrenirler (Saban, 2003: 7).

Toplumsal hayatımızda önemli bir yeri olan sözel-dilsel zekâ alanının gelişimini sağlamak amacıyla öğrenciler özgür bir sınıf atmosferinde tartışma, konuşma, dinleme ve kendini ifade etmelerini sağlayacak ders etkinliklerine önem verilmeli. Kendine güven tartışma ortamında kendini savunmakla gelişir (Demirel, 2006: 17). Demirel'e göre derslerin anlaşılabilmesi için öğrencilerin aktif olması, sınıfta konuların derinlemesine tartışılması ve öğrencilere etkin dinleme yöntemlerinin öğretilmesi gerekir (Demirel, 2006: 17).

Saban'a göre, (2003:7) sözel-dilsel zekâsı gelişmiş bir öğrencinin özellikleri:

- Normal öğrencilerden daha iyi yazar.
- Uzun hikâyeler ve fıkralar anlatır.
- İsimler, yerler, tarihler hakkında iyi bir hafızaya sahiptir.
- Yaşına uygun kelimeleri doğru bir şekilde telaffuz eder.
- Yaşına göre iyi bir kelime hazinesine sahiptir.
- Başkaları ile yüksek düzeyde sözel iletişime girer.
- Tekerlemeleri, anlamsız ritimleri ve kelime oyunlarını çok sever.
- Kitap okumayı çok sever.
- Öğrendiği yeni kelimeleri anlamına uygun olarak konuşur ve yazar.
- Dinleyerek öğrenmeyi sever.



Şekil 2: Sözel - Dilsel Zekâ Meslek Grupları

Sözel dilsel zekânın temelini oluşturan temel beceriler; dinleme okuma konuşma ve yazmadır. Sözel dilsel zekâsı güçlü olan bireyler edebiyat, editör, gazetecilik, dilbilim, kütüphanecilik, hukuk, siyaset gibi alanlarda başarılı olabilirler (Çırakoğlu, 2003: 23). Öğrenme yolu: Kelimelerle oynayarak, yazarak, okuyarak, konuşarak, mizahı kullanarak, ikna ederek öğrenme.

### 2 5 1. Mantıksal – Matematiksel Zekâ

Mantıksal matematiksel zekâ, soyut kavramlar ve simgelere dayalı olarak olayların altındaki neden sonuç ilişkisini açıklama yeteneğidir. Bu zekâ yeteneğinde problem çözme, tüme varım ve tümenden gelim yöntemleri kullanılarak karmaşık düşünce yapıları arasındaki ilişkiler anlamlı hale getirilir. Kişilerin soyut ilişkileri kabul etmelerini ve kullanmalarına olanak sağlayan zekâ alanıdır.

Mantıksal matematiksel zekâ, Piaget'in entelektüel gelişim kuramında açıkladığı sembollerin kabul edilen mantık kurallarına göre, soyut işlemlere uygulanması ile ilgilidir (Başbay, 2000: 17). Bilim adamları, matematikçiler, tüm filozoflar ile hem kişisel hem de okul bağlantılı problem unsurlarını dikkatlice analiz eden öğrenciler bu zekâyı güvenirliler (Project SUMIT, 1999 aktaran Çırakoğlu, 2003: 23).

Bu zekâ alanı soyut kavramları tanımlamakta, bilginin görünüşteki farklı parçalar arasında bağlar ve ilişkiler kurmakta kullanılır. Mantıksal matematiksel bireyler nesneleredeki kalıpları rahatlıkla görebilirler ve nesnelere kolaylıkla değişik kategoriler

içine yerleştirebilirler. Bu tür zekâ alanı baskın olan kişiler işleri sırasıyla yaparlar ve doğa olayları hakkında sürekli sorular sorarlar (Açıköz, 2003: 14).

Mantıksal matematiksel zekâsı baskın olan bireylerin sınıflama, tahmin etme, sıralama, bilimsel hipotezleri formüle etme, sebep-sonuç ilişkilerini anlama becerileri oldukça gelişmiştir (Bellanca, 1998: 17 aktaran Ö.Akamca, 2003: 30). Günümüz Batı toplumlarında ve ülkemizde mantıksal matematiksel zekâ yeteneği üstün görülmekle birlikte, bu yeteneğin diğer yeteneklerden üstün olduğunun bilimsel bir dayanağı yoktur (Başbay, 2000: 17).

Mantıksal matematiksel zekâ, sadece sayılarla ve soyut kavramlarla ilgili bir zekâ alanı olarak algılanmamalıdır. Bu zekâ alanının en önemli yanı mantıktır. Lazear (2000), göre bu zekâ alanının mantıki yönü gözden kaçırılmayacak kadar önemlidir. Özündeki kapasiteler şunlardır:

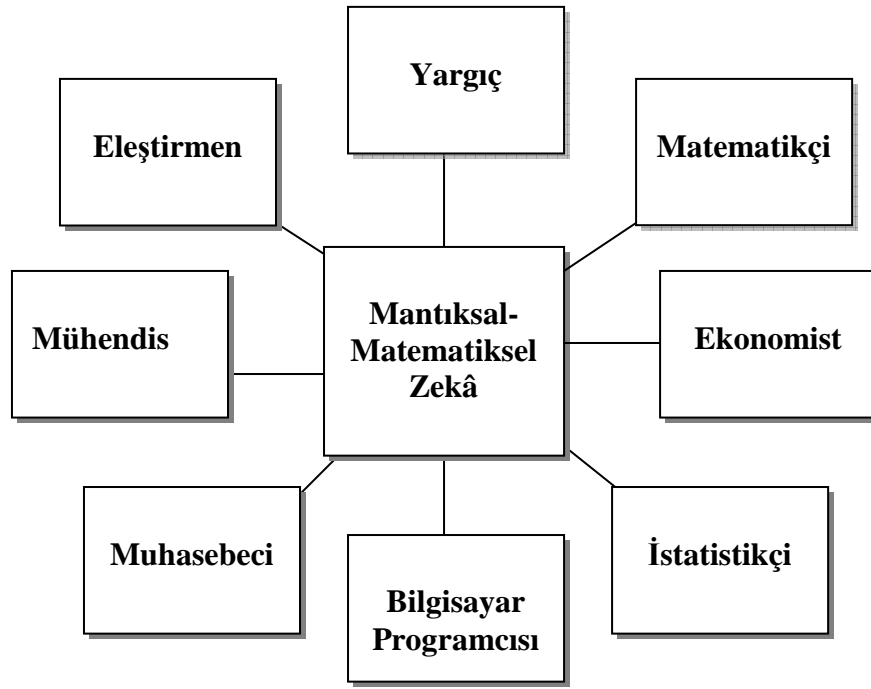
- a) Soyut yapıları tanıma: çevredeki örüntüleri ayırt etme gücüdür.
- b) Tüme varım yoluyla akıl yürütme: parçadan bütüne gitmede kullanılan mantıktır.
- c) Tümden gelim yoluyla akıl yürütme: bütünden parçalara gitme mantığı ile hareket edilir.
- d) Bağlantı ve ilişkileri ayırt etme: bu kapasite günlük yaşamda verileri, sıralama ve sınıflama davranışlarını içerir.
- e) Karmaşık hesaplar yapma: sadece okulda öğrenilen sayı ilişkileri ve matematik işlemleri değil, bunları günlük hayatta kullanabilme becerisini de içerir.
- f) Bilimsel yöntemi kullanma: bu süreçte gözleme, yargılama, tarama, karar verme ve uygulama vardır. Günlük yaşamda bir problemle karşılaşıldığında bu yöntem kullanılır. Önce problemle ilgili tüm olaylar gözlenir, sonra problemle en çok hangi olayla ilgili olduğu belirlenir. Daha sonra da bir karar verilip uygulanır (Lazear, 2000: 26–28 aktaran Bümen, 2004: 11).

Saban' a göre Mantıksal-matematiksel zekâsı güçlü olan öğrencilerin bazı özellikleri şöyledir:

- Olayların oluşumu ve işleyişi hakkında çok soru sorar.
- Sayılarla çalışmayı ve hesaplama yapmayı çok sever.
- Matematik dersini çok sever.
- Mantıksal bulmacaları çözmeyi ve satranç veya dama gibi stratejik oyunları oynamayı çok sever.

- Nesnelere kategorilere ayırmayı veya olayları belli bir mantıksal ilişki içinde düzenlemeyi çok sever.
- Matematiksel hesaplama oyunlarını çok sever.
- Bilgisayar oyunlarını ilginç bulur.
- Fen bilgisi dersinde deney yapmayı ve yeni şeyler denemeyi sever.
- Yaşlarına göre soyut düşünme, sebep-sonuç ilişkisi kurma yeteneği daha gelişmiştir.
- Makinelerin nasıl çalıştığına dair çok soru sorar.

Bu zekâ türünde gelişmiş olan insanlar, nesnelere tanımada, analiz etmede, matematik konularında problem çözümede başarılıdırlar ve benzer nesnelere eşleştirmede, karışık resimlerden anlamlar çıkarma ve bulmaca çözmeyi çok severler (Demirel, 20006: 22).



Şekil 3: Mantıksal-Matematiksel Zekâ Meslek Grupları

Toplumda Mantıksal-matematiksel zekâ yönü gelişmiş olan kişiler, bilim adamları, muhasebeciler, matematikçiler, mühendisler, bilgisayar programcıları ve istatistikçiler olarak karşımıza çıkmaktadırlar. Öğrenme yolu: Akıl yürüterek, soyut modelleri tasarlayarak, sayılarla düşünerek, ilişkileri ve bağlantıları kurgulatarak öğrenme.

## 2 5 2. Görsel – Uzamsal Zekâ

Resimler, imgeler, şekiller ve çizgilerle düşünme, üç boyutlu nesnelere algılama ve muhakeme etme becerisine dayalı bir zekâ yeteneğidir. “Bir resim bin sözcük değerindedir.” sözü görselliğin önemini ifade etmek için kullanılmış bir deyimdir.

Görsel zekâ beynimizin ilk kullandığı dillerden birisidir. İlk çağlarda yazının icadından önce mağara duvarlarına çizilen resimler adeta bunun kanıtı niteliğindedir. Beynimizde sözcüklere ulaşmadan önce ilk olarak kavramların şekillerini algılarız. Şekilleri algıladıktan sonra kavramlarla ifade ederiz.

Görsel uzamsal zekânın dili, renkler, şekiller, desenler, dokular, resimler ve diğer görsel sembollerdir (Bümen, 2004: 12). Bu zekâ alanı bir bireyin çevresini objektif olarak gözlemlemesi, algılaması ve değerlendirmesine bağlı olarak dış çevreden edindiği görsel-uzamsal fikirleri grafiksel olarak sergilemesi yeteneklerini içermektedir.

Bir nesnenin şekil ve görüntüsünü Görsel-uzamsal zekâmız sayesinde hayal edebiliriz. Ayrıca hayal ettiğimiz nesneyi görmeden zihnimize canlandırma ve ayrıntıları görebilmekte söz konusudur. Gardner’ e göre Görsel-uzamsal zekâ alanı görme engellilerde de mevcuttur (Gardner, 2004: 247–251). Burada şunu ifade etmekte yarar vardır, görsel-uzamsal zekâ sadece nesnelere görsel olarak kavrama ile sınırlandırılmaz. Kör insanların görsel-uzamsal zekâsı yüksek düzeyde olabilir. Bu alanın ana elemanı, zihinsel imajlar yaratma yeteneğidir. İmajlar yaratarak düşünme yöntemi diğer zekâ alanlarını da geliştirecektir (Selçuk, 2004: 53).

Thurstone uzamsal zekâyı üç unsura ayırır:

- Farklı açılardan görüldüğünde bir nesneyi tanıyabilmek,
- Bir konfigürasyonun parçalarının yer değişimini tahayyül edebilmek,
- Gözlemcinin bedensel duruşunun problemin temel parçasını oluşturduğu durumlarda uzamsal ilişkileri hayal edebilmek (Gardner, 2004: 249).

Gardner var olan kavramlar arasında benzerlikler kurarak onları açıklamaya çalışmanın temelinde görsel uzamsal zekânın olduğunu ifade etmektedir (Gardner, 2004: 250). Gerçekten de algılamada güçlük çektiğimiz kavramları, var olan diğer görsel nesnelere benzeterek kavramaya çalıştığımızda öğrenmenin daha kalıcı olduğunu görmekteyiz. John Dalton atomu küçük bir güneş sistemine benzetmesi bunun en güzel örneklerinden biridir. Gardner’ e göre bu tür benzetmeler yaratıcı bir hayal gücünün göstergesidir (Gardner, 2004: 251).

Görsel uzaysal zekâsı gelişmiş olan bireyler yer zaman şekil çizgi ve renk gibi olgulara karşı aşırı duyarlıdırlar. Bu zekâ alanı nesnelere görsel düşünme, nesnelere şekil ve uzay özelliklerini çizme, boyama ve grafiksel olarak ifade etme davranışlarını kapsamaktadır (Demirel ve diğerleri, 1998: 532 aktaran Çırakoğlu, 2003: 25). Dolayısıyla bu zekâ alanı güçlü olan kişiler, varlıkları, olayları ve olguları görselleştirerek daha iyi öğrenirler (Saban, 2003: 9).

Görsel-uzamsal zekâ ile ilgili yapılan araştırmaların biri de zekânın beyindeki örgütlenmesi ile ilgilidir. Zekânın beyindeki örgütlenmesi ile ilgilenen araştırmacılara göre sözel-dilsel zekâ beyin sol yarı küresinde kodlanırken, görsel uzamsal-zekâ ise beyin sağ yarı küresinde kodlanmaktadır. Beyin hasarına uğramış kişiler üzerinde yapılan deneysel çalışmalar bu görüşü doğrulamaktadır (Gardner, 2004: 252).

Gardner, görsel uzamsal zekâ alanının ana öğeleri olarak üç yetenek ileri sürmektedir (Selçuk, 2004: 53):

- Nesnelere doğru bir şekilde algılamak,
- Bir nesneyi uzayda hareket ediyor gibi hayal ederek ya da başka birinin perspektifinden resimleyerek yönlendirmek,
- Birinin algılarının üç boyutlu ya da üç boyutlu somut örnekler halinde transfer etmek.

Bu zekâ alanı sadece sanatçıların sahip olduğu bir zekâ alanı değildir. Bu zekâ alanı harita okumaya, bir odayı düzenlemeyi, bir eşyayı nereye koyduğunu hatırlamaya, bir adresi bulmaya, bir başkasının beden dilini yorumlamaya, bir taslak çıkarmaya ya da kendini sözel olmayan bir şekilde ifade etmeye yarar.

Demirel'e göre Görsel uzamsal zekânın göstergeleri:

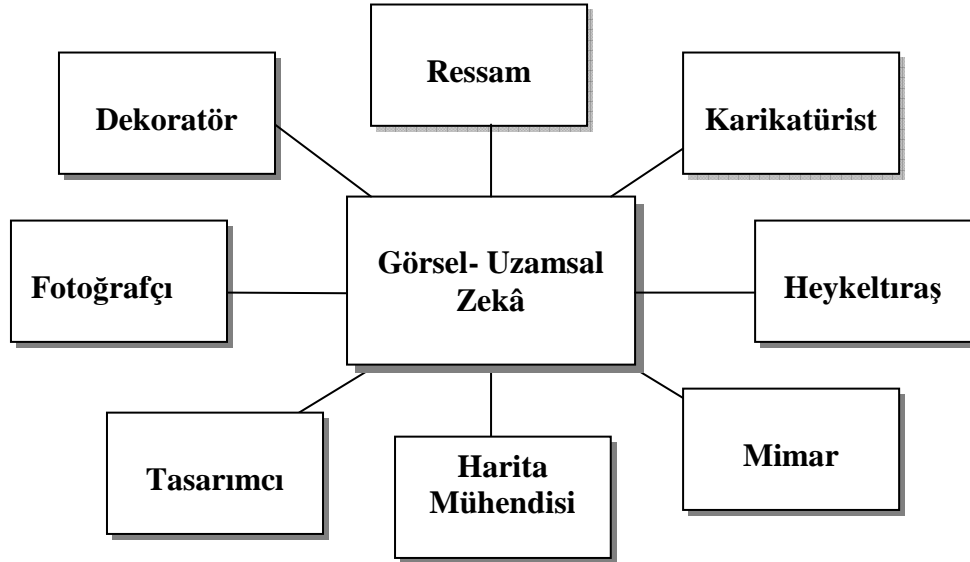
1. Fikir ya da düşünceleri ifade etmek için boya, kil, renkli ve keçeli kalemlerle çalışma.
2. Düş kurma.
3. Görsel detaylarla ilgilenme.
4. Ayrıntıları inceleme
5. Tasarım yapma.
6. Mimari heykel resim grafik gibi alanlara ilgi duyma.
7. Yön tayini yapabilme.
8. Ayrıntılı tasvirler yapabilme.
9. Perspektifi algılama.

10. Zihinde haritalar oluşturma (Demirel ve diğerkleri, 2006: 30).

Saban'a göre Görsel-uzamsal zekâsı güçlü olan öğrencilerin bazı özellikleri şunlardır (Saban, 2003: 9):

- a. Renklere karşı çok hassas ve duyarlıdır.
- b. Haritaları, çizgileri, diyagramları veya tabloları sadece düz yazıdan oluşan materyallere kıyasla daha kolay okur ve anlar.
- c. Sanat içerikli etkinlikleri çok sever.
- d. Arkadaşlarına oranla daha çok hayal kurar.
- e. Yaşına göre yüksek düzeyde beceri gerektiren resimleri çizer.
- f. Filmleri, slâytları ve benzeri diğerk görsel sunumları izlemeyi sever.
- g. Yaşına göre ilginç üç boyutlu yapılar veya modeller oluşturur.
- h. Okurken kelimelere oranla resimlerden daha çok öğrenir.
- i. Varlıkların görsel imgelerini çok iyi ve net olarak hatırlar.
- j. Okuma materyaline sık sık karalamalar yapar.

Görsel-uzamsal zekâsı gelişmiş olan bireyler, izcilik, avcılık, fotoğrafçılık, mühendislik, kameramanlık, mimarlık, dekoratörlük, ressamlık, heykeltıraşlık ve tasarımcılık gibi alanlarda başarılı olabilirler.



Şekil 4: Görsel-Uzamsal Zekâ Meslek Grupları

### 2 5 3. Müzikal – Ritmik Zekâ

Müzik, insanın ses ve vücudunu kullanarak kendini ifade etmesiyle ortaya çıkan en eski sanat dallarından biridir. Müzikal-ritmik zekâ, insanların sesleri anlama, iletişim kurma ve

ritimleri kullanarak yaratıcılıklarını sağlayan zekâ alanıdır. Müziksel zekâ diğer zekâ alanlarından ayrılarak anne karnında gelişmeye başlayan bir zekâ alanıdır. Anne karnında bebeklerin dışarıdan gelen sesleri duyduğu araştırmalarla kanıtlanmıştır.

Saban, müzikal ritmik zekâyı şu şekilde tanımlamaktadır:

“ Bireylerin müziksel olarak düşünmesini ve belli bir olayın oluş biçimini, seyrini ve düzenini müziksel olarak algılamasını, yorumlaması iletişimde bulunmasıdır.” (Saban, 2003: 10).

Bümen’e göre, müzikal zekâ diğer zekâ türleriyle ilişkili olmayabilen, kendi kural ve düşünme yapılarına sahiptir (Bümen, 2004: 13). Lazear, müzikal zekâ ile ilgili olarak önemli bir farka dikkatleri çekmektedir. Ona göre çevredeki seslerden anlam çıkarma, konuşan kişinin ses tonundan ruh durumunu kestirme, arabanın motor sesinden problem olduğunu anlama gibi davranışlar da müzikal zekâ denildiğinde akla gelmeyen, ama onun önemli bir parçası olan yetilerdir (Bümen, 2004: 13).

Müziğin temel yapı taşları ritim ve melodidir. Gardner’ e göre müziğin yapısı kültürlerle göre değişiklik göstermektedir. Gardner müziksel zekânın gelişiminde müzikle dolu bir hayatın önemini vurgulamaktadır. Küçük yaşlardan itibaren müzikle iç içe büyüyen bir çocuğun müziğe karşı ilgi ve yeteneğinin gelişeceğini ifade eden Gardner Mozart ve Mendelssohn gibi ünlü müzisyenleri buna örnek olarak göstermektedir (Gardner, 2004: 139).

Müziksel-ritmik zekâyla ilgili bir diğer konu ise müzikal zekânın dil zekâsıyla olan ilişkisidir. Gardner, beyinleri normal ve hasarlı olan kişiler üzerinde araştırma yapan bilim adamlarınca ortaya konulan şu sonuca dikkat çekmektedir; insan beyninde müzik ile dile hizmet eden mekanizmaların ve süreçlerin tamamen birbirinden ayrı olduğu görülmüştür. Şöyle ki dil becerilerini temsil eden alanlar normal insanlarda beynin sol yarı küresinde iken müzikal-ritmik zekâ ile ilgili alanlar beynin sağ yarı küresinde yer almaktadır (Gardner, 2004: 164–167).

Ünlü psikolog Piaget çocukların gelişim evrelerini açıklarken onların nesnelere kurduğu neden sonuç ilişkisi üzerine vurgu yapmaktadır. Çocukların 7 yaşından 12 yaşına kadar geçirdikleri evreye somut işlemler evresi adını vermektedir. Piaget’in ortaya koyduğu gelişim basamaklarının temeli mantıksal matematiksel zekâyı dayalıdır. Gardner “Zihnin Çerçevesi” adlı eserinde Piaget’in teorisini eleştirel bir bakış açısıyla ele almıştır. İnsan beyninin farklı bölgelerinde kodlanan yeteneklerin gelişimini ilk çocukluk yıllarına

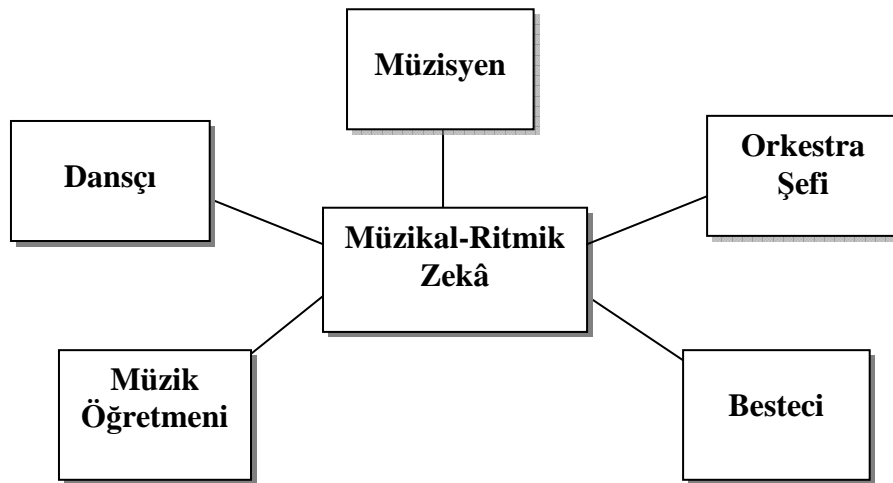
kadar indirgemıştır. Buna örnek olarak Suzuki eğitim metoduyla 2–3 yaşlarındaki çocuklara yaylı enstrümanlarla müzik yapmayı öğretmeyi örnek vermiştir.

Gardner, müzikte matematiksel olan bazı unsurların olduğunu ileri sürmektedir. Müzikal çalışmanın ritimlerini değerlendirebilmek için insanın belli bir sayısal yetkinliğe sahip olması gerekmektedir (Gardner, 2004: 176).

Demirel'e göre müzikal-ritmik zekâ duyguların aktarımında müziği bir araç olarak kullanan insanların sahip olduğu müzikal güce işaret etmektedir. Bu bireylerde ritim, melodi, perde duyarlılığı vardır. Enstrüman çalma, söylenen şarkının benzerini bulma, beste yapma, şarkı söyleme gibi yetenekleri kapsamaktadır (Demirel, 2004: 207).

Saban'a göre Müzikal-ritmik zekâsı güçlü olan bir öğrencinin bazı özellikleri şunlardır (Saban, 2003: 10):

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



Şekil 5: Müzikal-Ritmik Zekâ Meslek Grupları

Müzikal-ritmik zekâsı gelişmiş bireyler, müzisyenlik, müzik öğretmenliği, koro solistliği, orkestra şefliği, bestecilik, tiyatro, disk jockeylik gibi alanlarda başarılı olabilirler (Çırakoğlu, 2003: 27).

#### **2 5 4. Bedensel – Kinestetik Zekâ**

Bedenimiz yapmış olduğumuz hareketler sayesinde çevremizdeki insanlara bir takım mesajlar verir. Bir sporcu bedenini kullanarak karşılaştığı bazı problemleri çözerek üstün başarılar kazanır. Dansçılar, aktörler, operatörler gibi bedenini kullanan herkes bu zekâyı paylaşır (Buzan, 2003: 127).

Bedensel-kinestetik zekâ, hareketlerle jest ve mimiklerle kendini ifade etme, beyin vücut koordinasyonunu etkili bir biçimde kullanabilme ve başkalarının hareketlerini doğrudan kavrama becerisidir. Bedensel-kinestetik zekâsı baskın olan kişiler karşılaştıkları problemleri çözmelerinde yahut bir şeyler yaratmalarında bedenlerini etkili bir şekilde kullanırlar. Bedensel zekâ alanı, koordinasyon, denge, güç, esneklik ve hız gibi bazı fiziksel yetenekleri ve bu yeteneklerin hepsinin bir arada işlenmesini sağlayan devinimsel nitelikte bazı özel becerileri de içermektedir (Saban, 2003: 11).

Demirel'e göre bedensel-kinestetik zekâ, bireylerin vücudunu ve hareketlerini kullanım biçimini ifade eder. Bedensel zekâsı yüksek bireyler sportif faaliyetleri düzenli ritmik olayları kolayca uygulayabilirler. Bu bireylerde koordinasyon, denge, hız ve el becerisi dikkat çekicidir (Demirel, 2004: 207).

İnsanların bedenini kullanabilme becerisi binlerce yıldır var olan ve insanlar tarafından değer verilen bir beceridir. Bedenin maharetli bir şekilde kullanılması eski Yunan kültürlerinde oldukça önemli görülmekteydi. Yunanlılar sanatsal ve atletik faaliyetlerle insan bedeninin güzelliğini ortaya koymuşlardır. Günümüzde sürdürülen olimpiyat oyunları da beden ve ruh arasında bir uyum arayışından doğmuştur. Bedensel-kinestetik zekâ değişik kültürler tarafından önemli görülen bir yetenektir.

Gardner, zekâ ile bedenin birbirinden ayrı olarak incelenmesinin yanlış olduğunu savunmaktadır. Gardner zihnin çerçeveleri adlı eserinde, bir dövüşçünün Bedeniyle boks yaptığında kendini zekâsı, tarzı ve estetik sezgisiyle ifade ettiğini açıklar (Gardner, 2004: 297).

Gardner, bedensel-kinestetik zekânın nörolojik temelini açıklarken bu alanın sinir sistemiyle olan ilişkisi üzerinde durmaktadır. Beyin hasarlı kişilerle yapılan çalışmalarda konuşma yeteneğini kaybeden kişilerin bedensel etkinlikleri yaptıkları görülmüştür.

Deneysel verilere göre bedensel-kinestetik zekânın beyinde kodlandığı yer diğer zekâ alanlarınınkinden ayrılır (Gardner, 2004: 300–308).

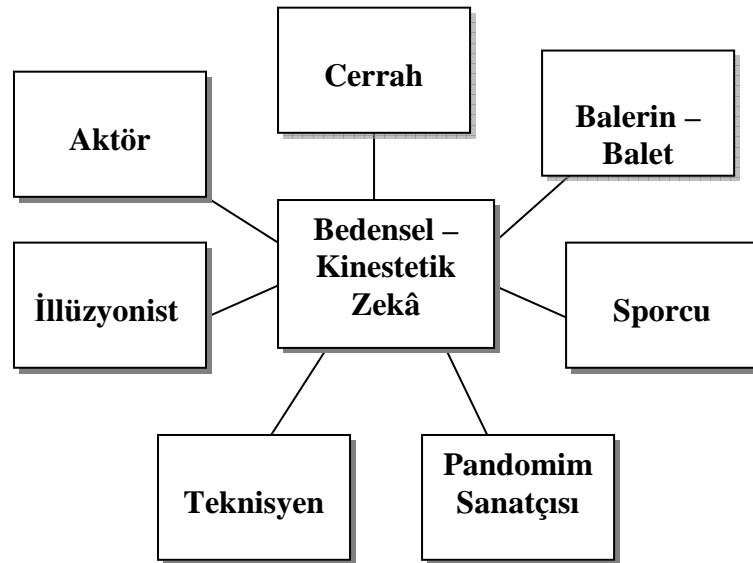
Bedensel-kinestetik zekânın üç ana boyutu vardır:

- a) Beden hareketlerini ustalıkla denetleyebilme,
- b) Nesnelere yetkin bir şekilde yönlendirebilme,
- c) Beden ve beyin arasında bir uyum oluşturmaktır (Selçuk, 2004: 63).

Bedensel-kinestetik zekâsı güçlü olan bir öğrencinin bazı özellikleri şunlardır (Saban, 2004: 11–12):

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

Bedensel–kinestetik zekâsı gelişmiş olan bireyler cerrahi, tiyatro, spor, pandomim sanatçıları, aktörler, dans, heykeltıraşlar, mimarlar, koreograf gibi alanlarda başarılı olabilirler.



Şekil 6: Bedensel – Kinestetik Zekâ Meslek Grupları

## 2 5 5. Sosyal – Bireylerarası Zekâ

İnsan sosyal bir varlıktır. İnsanlar için bir başına bir hayat düşünülemez. Toplumsal bir varlık olan insanın sosyal ilişkilerini düzenlerken kullandığı zekâ alanı sosyal-bireyler arası zekâsıdır.

Sosyal – bireyler arası zekâ, bireylerin diğer kişilerin duygularını, düşüncelerini, isteklerini, motivasyonlarını ve hislerini anlama ve ayırt etme kapasitesidir. Bu zekâ aynı zamanda yüz ifadelerine seslere ve mimiklere karşı duyarlılığı kişiler arası ilişkilerde farklı özelliklerin farkına varma ve etkili bir şekilde cevap verme yeteneğini de içerir (Armstrong, 1994: 3).

Bu zekâ alanı sayesinde, bir gruba üye olabiliriz ve grupta üstlendiğimiz farklı rolleri diğer insanlarla paylaşabiliriz. Demirel'e göre bu zekâmız sayesinde sosyal becerilerimizi geliştirebiliriz (Demirel, 2006: 38). Bu yolla bireyler grup projeleri, takım oyunları, grup çalışmaları yaparak birlikte çalışmayı öğrenirler. Ayrıca toplum içerisinde insanların arasındaki yardımlaşma, dayanışma ve bir birine destek olma, bu zekâ alanının insanlara kazandırdığı temel özelliklerdir.

İnsan ilişkilerini düzenlerken, karşısındaki kişilerin isteklerini anlayıp yorumlayarak farklı bireylerden oluşan bir grubu etkileme ve ortak bir amaç etrafında birleştirmek için sosyal zekâsını kullanır. Bu zekâ alanı insanlarla işbirliği içerisinde çalışmayı gerektirmektedir. Bir gruptaki bireyler bu zekâları sayesinde bir birleriyle çeşitli şekillerde iletişim kurabilirler.

İnsanların bir birlerini anlaması ve etkili bir iletişim kurabilmesi için karşısındaki insanların duygu ve düşüncelerini anlamak oldukça önemlidir. Bu zekânın önemli bir yönü de bizlere kendimizi başkalarının yerine koyarak, onların niyet ve arzularını anlayabilme imkânı sunmasıdır.

Tony Buzan'a göre, sosyal zekâ yaratıkların en karmaşığı olan insanlarla olumlu bir biçimde ilişki kurarken var olan diğer bütün zekâ alanlarımızı kullanma yeteneğidir (Buzan, 2003: 88). Sosyal zekâ günümüz dünyasında en çok ihtiyacımız olan zekâ alanıdır. Günlük toplantılarımızda, medya ile olan ilişkilerimizde, yönetim ve organizasyonun olduğu hayatımızın her anında bu zekâmızı kullanırız. Bu zekâmızı kullanarak karşımızdaki kişilerin isteklerini anlayıp onları memnun etmek için çabalarız.

Prof. Howard Gardner, "Zekâlar arasında en önemlisini seçmem gerekseydi sosyal zekâyı seçerdim." diyerek bu zekânın önemini vurgulamaktadır (Buzan, 2003: 88). Çünkü başkalarıyla iyi ilişki kurmak toplumsal hayatta bir yer edinip hayatta kalmamız için kritik

bir önem taşımaktadır. İnsanı olağan üstü karmaşık bir yapıya sahip bir canlı olarak ele aldığımızda sosyal ilişkiler kurup insanları bir amaç doğrultusunda bir arada tutmak çok önemli bir yetenektir(Buzan, 2003: 89).

Gardner, yapmış olduğu kuramsal çalışmasını ilk olarak yayınladığında kişiler arası ve içsel zekâyı “kişisel zekâlar” adı altında tek başlıkta değerlendirmişti. Daha sonraki çalışmalarında ise tam olarak olmasa da bu zekâların bir birinden ayrı olduğu kanısına varmıştır (Selçuk, 2004: 73).

Gardner’in kişiler arası zekâ tanımı literatürdeki diğer tanımlardan pek farklı değildir. Ancak Gardner diğer insanları tanımak ve onlarla iyi ilişkiler kurmanın yanı sıra liderlik becerileri ve empati üzerinde durmuştur.

Saban’a göre, sosyal – kişilerarası zekâ alanında gelişmiş olan insanlar, alanda gelişmiş olan insanlar, genellikle başka insanların ilgilerini ve ihtiyaçlarını çok iyi algırlar ve denebilir ki onların duygularını, düşüncelerini ve karakterlerini adeta yüzlerinden okurlar(Saban, 2004: 12–13).

Lazear sosyal – kişilerarası zekânın özündeki kapasiteleri şu şekilde sıralamıştır(Bümen, 2004: 16):

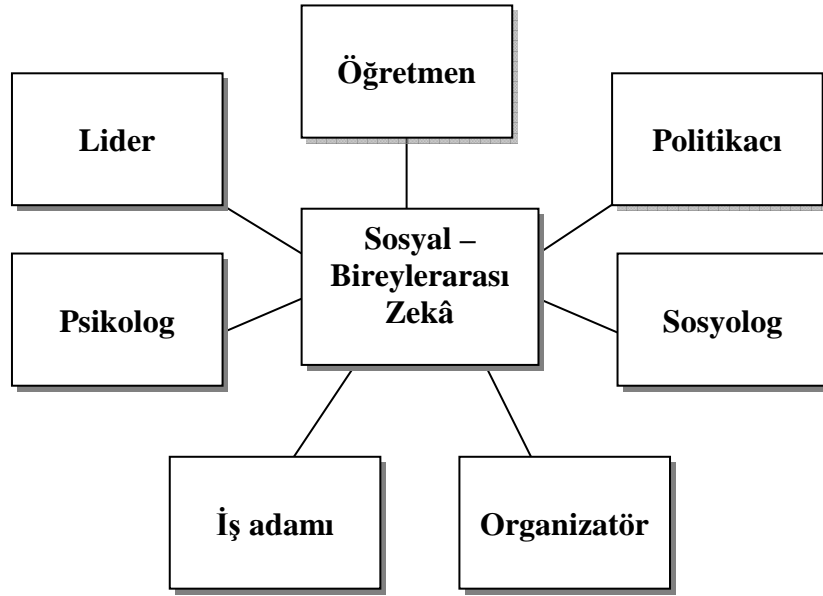
- a) İnsanlarla sözlü ya da sözsüz iletişim kurma: Sadece sözel iletişimle değil karşımızdaki kişiyi beden dili ve ses tonunu da dikkate almayı kapsar.
- b) Bir bireyin ruhsal durumunu, duygularını okuma: Bu kapasite karşımızdaki bireyin mutlu, mutsuz, sıkılgan ya da kızgın olup olmadığını anlamamızı içerir.
- c) Grupta iş birliği içinde çalışma: Bir grup üyesi olarak ürünler ortaya koyabilme ve üyelerle işbirliği yapabilme bu zekâ alanımızla ilgilidir.
- d) Karşıdaki kişinin bakış açısıyla dinleme: Bu yeti karşımızdaki kişinin ne söylemek istediği ile ilgilenip onun söylediklerine yoğunlaşmayı ifade eder.
- e) Empati kurma: Bu kapasite bir başkasının bakış açısını, duygularını değerlerini, inançlarını özellikle bizimkilerden farklı olduğunu anlayabilmeyi ifade eder.
- f) Sinerji kazanma ve yaratma: Bir grup çalışmasında ortaya çıkan ürünün tek tek bireylerin eseri değil, grubun gücünün ürünü olduğuna inanmayı ve bu yönde çaba harcamayı ifade eder.

Saban’a göre sosyal zekâsı güçlü olan bir öğrencinin bazı özellikleri şunlardır (Saban, 2004: 13):

1. Arkadaşlarıyla sosyalleşmeyi çok sever.
2. Grup içerisinde doğal bir lider konumundadır.

3. Problemi olan arkadaşlarına her zaman yardım eder.
4. Dışarıda iken kendi başının çaresine bakabilir.
5. Başkaları ile birlikte oyun oynamayı ve ders çalışmayı çok sever.
6. En az iki ve ya üç yakın arkadaşı vardır onları sık sık arar.
7. Başkaları daima onunla birlikte olmak ister.
8. Başkalarına selam verir onların hatırlarını sorar ve onları önemser.
9. Empati yeteneği çok gelişmiştir.
10. Bir şeyi başkalarıyla işbirliği yaparak onlarla paylaşarak ve onlara öğretmek öğrenmeyi sever.

Sosyal–kişilerarası zekâsı gelişmiş olan kişiler politikacılar, öğretmenlik, işletme, yönetim, dini liderlik, psikolojik danışmanlık gibi alanlarda başarılı olabilirler.



Şekil 7: Sosyal – Bireylerarası Zekâ Meslek Grupları

### 2 5 6. İçsel – Özedönük Zekâ

İçsel zekâ, bireyin kendini tanıması, yetenek ve potansiyellerini iyi bilmesi ve bu bilinçle hareket etmesi yeteneğidir. İçsel zekâ, kişilere kendi ile ilgili olarak gerçekçi bilgiler sunar. Kişinin ilgi, istek, motivasyon ve ihtiyaçlarını belirlemesinde ona yol gösterir.

Psikologlar bireylerin kendileriyle barışık bir hayat sürmelerinin ruh sağlığı açısından ne kadar önemli olduğunu her platformda dile getirmektedir. Günlük hayatımızda yoğun iş ortamından sıkıldığımızda beş on dakikalığına da olsa kendimizi dinlemenin ne kadar

önemli olduğunu biliyoruz. Kendimizle kurduğumuz özedönük iletişimi sağlayan zekâ alanımız içsel zekâmızdır.

İçsel – özedönük zekâ ilgili olarak literatürü incelediğimizde yapılan tanımlarda ortak noktanın, ‘bireylerin kendi potansiyellerinin farkında olması’ durumu olduğunu görmekteyiz. Saban’a göre içsel zekâ, kişinin kendini tanıması ve kendisi hakkında sahip olduğu bilgi ve anlayış ile çevresinde uyumlu davranışlar sergilemesi yeteneğidir (Saban, 2004: 13).

Armstrong’a göre bu zekâ kişinin kendini anlama, kendine güven ve öz denetim becerisini de içerir (Armstrong, 1994: 3). İnsanların kendilerini tanımaları, gelecek ile ilgili kararlar almasında, hayata yönelik planlar yapmasında ve en önemlisi etkili kararlar verebilme açısından oldukça önemli bir konudur. Bu nedenle Bellanca içsel zekâsı güçlü olan bireylerin davranışlarını yönetirken kendi sınırları doğrultusunda hareket ettiklerini vurgulamıştır (Bellanca, 1998: 18 aktaran Bümen, 2004: 16)

Buzan’a göre birçok kişi içsel – özedönük zekâyı en önemli zekâ türü olarak kabul ediyor. Buzan bunun sebebini içsel zekânın yaşamımızı birlikte geçirmek zorunda olduğumuz kişiyi, yani kendimizi ilgilendirmesi olarak gösteriyor (Buzan, 2003: 59).

Tony Buzan, “Aklın Gücü” adlı eserinde içsel – özedönük zekâ ile ilgili şu bilgilere yer vermektedir;

*“Bu zekâ kendini bilmekle kendini gerçekleştirmekle ve kendini anlamakla ilgilidir; daha açık bir deyişle, insanın kendisinin iyi, dürüst, zihinsel bir modeline veya haritasına sahip olmasına ve bu bilgi temelinden yararlanarak kendisini öğrenebilmesine ilişkindir. Gerçekten yüksek bir kişisel zekâ düzeyine sahip bulunduğumuz zaman, başkasının ‘işte kendisiyle barışık bir insan’ diyecekleri türden bir kişi olursunuz; böylece hemen hemen tüm kişisel sıkıntıların üstesinden gelebilirsiniz.”*

Buzan’ın ifade ettiği konu toplumsal yaşantımızı düzenlerken, insanlarla kurduğumuz ilişkilerin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Kendisiyle barışık, etrafındaki insanlara pozitif enerji dağıtan ve girdiği gruplarda bir sinerjinin oluşmasını sağlayan insanlar, içinde yaşadığımız bilgi çağının aranan insan modelleri arasında yer almaktadır.

Gardner’e göre de içsel zekâ günlük hayattaki en önemli zekâdır. Kişinin kendi ile ilgili bilgisi olması (self knowledge) ya da yaşamı öğrenmesi ile ilgili sorumluluk almasına işaret eden zekâdır (Bümen, 2004: 16). Gardner bu zekâ boyutun önemini açıklarken şöyle bir örnek vermektedir; “Öğrenciler, başarının dış güdülenmeye dayalı olduğu okullarda kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alma konusunda sıkıntı çekmektedirler.” (Gardner,

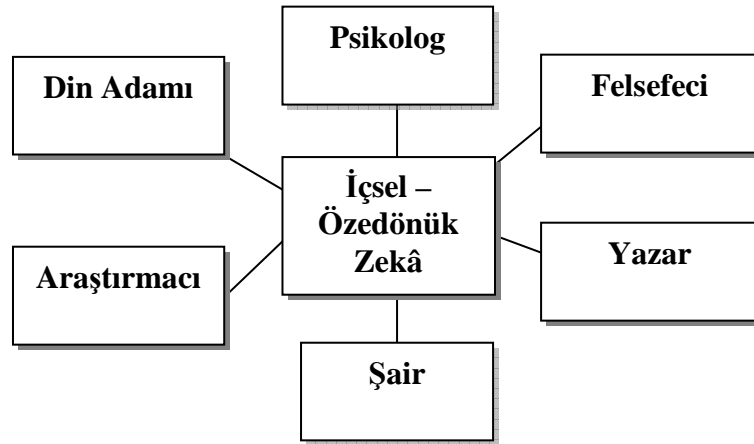
2004: 364–367). Öğrenmenin gerçekleşmesinde ve kalıcı olmasında bireylerin ilgi ve istekleri oldukça önemlidir. Kendi potansiyellerini ve sınırlarını bilen kişiler içsel – özedönük zekâlarını kullanarak öğrenmeye karşı kendilerini motive ederler. Böylece öğrenme ve davranış değişikliği hedeflenen düzeylerde gerçekleşmiş olur.

İçsel zekânın gelişiminin iki yönü vardır. Bunlardan biri bireylerin genetik özellikleri diğeri de toplumsal yapı ve kültürdür. Gardner, bireyin var olduğu kültürel yapının insanların içsel zekâlarının gelişimini etkilediğini “Zihnin Çerçevesi” adlı eserinde çeşitli örnekler vererek açıklamıştır (Gardner, 2004: 386 – 394).

Saban’a göre içsel – özedönük zekâsı güçlü olan bir öğrencinin bazı özellikleri şunlardır (Saban, 2004: 14):

1. Bağımsız olma eğilimindedir.
2. Kendisinin zayıf ve güçlü yanları hakkında güçlü bir görüşe sahiptir.
3. Yalnız oynamaya ve ders çalışmaya bırakıldığında daha başarılıdır.
4. Hakkında çok fazla bahsetmediği bir ilgisi veya hobisi vardır.
5. Hayattaki amacının ne olduğuna ilişkin iyi bir anlayışa sahiptir.
6. Duygularını, hislerini açık ve net bir şekilde dile getirir.
7. Hayattaki başarılarından ve başarısızlıklarından ders almasını bilir.
8. Kendine güveni yüksektir.
9. Yaptığı işin bilincindedir başkalarına pek akıl danışmaz.
10. Kendine saygısı yüksektir.

İçsel – özedönük zekâsı gelişmiş olan bireyler, şair, yazar, politika, felsefe, araştırma, psikoloji gibi mesleklerde başarılı olabilir.



Şekil 8: İçsel – Özedönük Zekâ Meslek Grupları

## 2 5 7. Doğa Zekâsı

Doğa zekâsı, doğadaki tüm canlıları tanıma, araştırma, her türlü doğal olgu üzerinde düşünme ve doğal olaylar arasındaki ilişkileri anlayabilme yeteneğidir.

Howard Gardner 1983 yılında zihnin çerçeveleri adlı eserinde yedi tür zekâyı açıkladıktan sonra yeni zekâ türlerinin olabileceğini ifade etmiştir. Doğa zekâsı 1995 yılında Gardner tarafından açıklanan son zekâ alanlarından biridir. Gardner'e göre doğa zekâsı, insanların doğadaki varlıkları, bitkileri, mineralleri hayvanları, tanıma ve sınıflandırma yetenekleridir (Demirel, 2006: 46). Bitkilere, hayvanlara, çevreye karşı ilgi, araştırma isteği bu zekânın en belirgin özelliğidir (Özyılmaz Akamca, Hamurcu, 2005)

Doğa zekâsının tanımından yola çıkarak, avcılık ve toplayıcılıkla uğraşan toplumlarda bu zekâ alanının daha fazla geliştiğini düşünebiliriz. Şüphesiz bu düşüncenin menşei, zekânın gelişimi üzerindeki kültürün etkisidir. Afrika yerlileri ve Avustralya'daki Aborjinlerin yaşam tarzı doğa zekâsının varlığını doğrulamaktadır.

Doğa zekâsı günlük hayatımızın önemli bir parçasıdır. İnsanoğlu bebekliğinden itibaren çevresindeki nesnelere keşfetme eğilimindedir. İnsanlar keşfettikleri nesnelere kendi zekâ yapılarına göre çeşitli şekillerde sınıflamaktadırlar. Bu sınıflandırmalar kültürden kültüre değişiklik gösterdiği gibi bazı insanlarda da sınıflandırma becerisi ön planda olabilir.

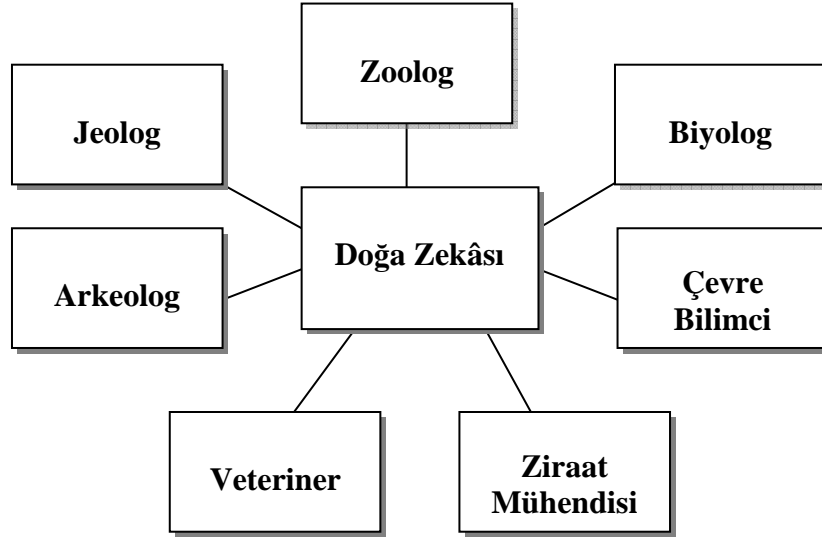
Selçuk'a göre doğa zekâsı, her türlü doğal olgu üzerinde düşünmeyi, hissetmeyi ve eylem yapmayı içerir (Selçuk, 2004: 68).

Gardner doğa zekâsı gelişmiş olan bir kişiyi, doğal kaynaklara ve sağlıklı bir çevreye yoğun ilgisi olan, flora ve faunayı tanıyan, canlı ve cansız varlıkların ayrımını doğal dünyada yapabilen ve bu alandaki yeteneklerini üretken olarak kullanabilen bir birey olarak tanımlamaktadır (Saban, 2004: 15). Saban'a göre doğa zekâsı güçlü olan bir öğrencinin bazı özellikleri şunlardır (Saban, 2004: 15):

1. Doğaya hayvanat bahçelerine veya tarihsel müzelere olan gezileri çok sever.
2. Doğa olaylarına karşı çok hassas ve duyarlıdır.
3. Sınıftaki çiçekleri sular ve onların bakımını üstlenir.
4. Ekolojik çevreyi, doğayı, bitkileri ve hayvanları içeren konuları işlerken çok meraklıdır.
5. Sınıfta hayvan hakları ve çevreyi konuma ile ilgili ateşli konuşmalar yapar.
6. Kuş beslemek, kelebek ve böcek koleksiyonu oluşturmak gibi doğa ile ilgili projelere katılmayı çok sever.
7. Doğayı ve canlıları içeren konularda çok başarılıdır.

8. Topraklarla oynamayı ve bitki yetiştirmeyi çok sever.
9. Mevsimlere ve iklim olaylarına karşı çok ilgilidir.
10. Çevre bilinci çok iyi gelişmiştir.

Doğa zekâsı gelişmiş bireyler, ziraat mühendisliği, zoolog, bahçıvan, jeolog, izci, veteriner, arkeolog, astronom, çevre bilimci gibi mesleklerde başarılı olabilirler.



şekil 9: Doğacı Zekâ Meslek Grupları

Gardner'e göre, insanlar yukarıda saydığımız zekâ alanlarının hepsine potansiyel olarak sahiptir. Ancak zekâ alanlarının sayısının fazla olması ve yapılan zekâ tanımından yola çıkacak olursak, aklımıza şu soru takılmaktadır; "Sekiz zekâ alanının dışında zekâ türleri var mıdır?" Gardner kendisine yönetilen "Zekâ olarak adlandırmayı düşündüğünüz başka yetenekler var mı?" sorusunu; "İnsanın var oluşu ile ilgili en temel soruları sorma eğilimini anlatan var oluşçu zekâ olabilir." şeklinde yanıtlamaktadır. Var oluşçu zekânın tam anlamıyla kabul görmemesinin nedeni ise varlığını kanıtlayıcı sinir sistemine dayalı beyin kanıtlarının olmayışıdır (Tarman, 1999: 21 aktaran Akamca, 2003: 37).

Yapılan araştırmaların ortaya koydukları sonuçlara göre bireyler Gardner'in ileri sürdüğü sekiz zekâ alanlarının hepsine potansiyel olarak sahiptirler. İnsanların bu zekâ alanlarına sahiplik düzeyi aynı değildir. Her zekâ alanı farklı kişilerde farklı düzeylerde bulunmaktadır. Ancak insanlar sahip oldukları potansiyel zekâlarını değiştirme ve geliştirme yeteneğine sahiptirler.

Zekâ alanları her zaman bir biriyle ahenk içinde çalışırlar. Gardner insanların zekâ alanlarını gösterme yollarının çeşitlilik arz ettiğini açıklamıştır. Örneğin bazı insanlar

sözel– dilsel zekâlarını öğretmen olarak gösterirken bazıları da şair olarak göstermektedir. Bu nedenle çoklu zekâyâ dayalı bir öğretim ortamı hazırlarken dikkat edilecek en önemli unsur öğrencilerin çoklu zekâ alanlarının tespit edilmesidir. Aşağıda eğitim ortamındaki öğrencilerin çoklu zekâ alanlarının belirlenmesine kısaca değinilecektir.

## **2 6. Çoklu Zekâ Alanlarının Belirlenmesi**

Toplumların kültürel alt yapısı doğrultusunda zeki olmak toplumun üyeleri için övünç kaynağıdır. Ayrıca aileler de çocuklarının zekâ testlerinden çıkan olumlu sonuçları kendi başarılarıymış gibi görüp bundan gurur duyarlar. İnsanoğlu kendi potansiyellerini keşfettiği dönemden itibaren zekâ düzeyleri hakkında bilgi sahibi olmak istemiştir. Bu istek zekâ testlerinin ortaya çıkış sebebi olmuştur.

Zekâ düzeylerini belirlemek amacıyla bilim adamları geçmişten günümüze kadar birden çok ölçme aracı geliştirmiştir. Geliştirilen araçların başında zekâ testleri gelmektedir. Çoklu zekâ kuramı, zekânın testlerle ölçülmesi yaklaşımına karşı çıkmaktadır. Çoklu zekâ kuramı bu testlere bir eleştiri getirerek, bireylerin zekâlarının sayılarla ifade edilemeyeceği görüşünü ortaya koymaktadır. Bu bağlamda bireylerin çoklu zekâ alanlarının belirlenmesinde birden fazla test dışı teknik kullanılması önerilmiştir.

Selçuk'a göre bunlardan bazıları ( Selçuk, 2004: 23);

- Gözlem
- İşaretleme listesi
- Derecelendirme ölçekleri
- Anekdöt kayıtları
- Kimdir bu
- Görüşme teknikleridir.

Akboy, öğrencilerin sınıf içindeki davranış biçimlerinin gözlem metoduyla derinlemesine incelendiğinde, öğrencilerin zekâ alanları hakkında bilgi sahibi olunabileceğini ifade etmektedir (Akboy, 2005: 266).

Gözlem tekniğinde, kişinin çeşitli zekâ alanlarındaki etkinliklere katılımı ve etkinlikler esnasında sergilediği davranışlar gözlenir. Gözlemleri sadece zekâ alanlarını içeren etkinliklerle sınırlamamak gerekir. Örneğin ders esnasında sürekli yanındaki arkadaşıyla konuşma eğiliminde olan bir öğrencinin sözel – dilsel zekâsına, sırada otururken akalarını sallayarak hareket eden öğrencinin de bedensel – kinestetik zekâsına sahip olduğunu

söyleyebiliriz. Diğer bir gözlem de öğrencilerin okuldaki boş vakitlerini nasıl değerlendirdiğinin gözlenmesidir (Saban, 2004: 36).

Armstrong'a göre öğrencilerin güçlü ve zayıf yönleri çeşitli yöntemlerle belirlenebilir(Armstrong, 1994: 26–35). Bunlar, belge toplamak, okul kayıtlarının incelemek, diğer öğrencilerle iletişime girmek, velilerle görüşmek, öğrencilere sormak, çoklu zekâ alanlarına göre hazırlanmış etkinlikler hazırlayarak uygulamak ve öğrencilerin verdikleri tepkileri gözlemektir.

Literatürde yapılan çalışmaları incelediğimizde öğrencilerin çoklu zekâ alanlarının belirlemek amacıyla Armstrong tarafından geliştirilen çoklu zekâ alanları envanteri kullanılmıştır. Ancak Armstrong bu envanterin kullanım amacını öğrencilerin zekâ düzeylerinin test etmek olmadığını ifade etmiştir (Armstrong, 1999 aktaran Saban, 2004: 27).

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1972: 12). Bu süreçte izlenecek yolun belirlenmesi eğitim programlarına bağlıdır. Geliştirilen eğitim programlarının başarıya ulaşabilmesi için bireylerin ilgi, ihtiyaç ve hazır bulunuşluk düzeylerine uygun olması gerekmektedir.

Aynı sınıftaki öğrencilerin aynı bilgi ve becerilere sahip olması, aynı hızda olayları kavrayıp öğrenmesi mümkün değildir. Bireysel farklılıklar eğitim ortamlarının ve süreçlerinin düzenlenmesini etkilemektedir. Etkili bir öğretim için; öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarını, ilgi, bilgi, birikim ve olgunluklarını dikkate almaları ve farklı öğretim stratejilerini uygulamaları gerekir.

Çoklu zekâ anlayışına göre tasarlanmış öğretim programları, bireysel farklılıklara yer verdiği için başarının artmasında ve bireylerin ilgi, istek ve kabiliyetleri doğrultusunda yetiştirilmesinde bizlere bir yol haritası olacaktır.

Çoklu zekâ kuramının uygulandığı sınıflarda okul, duvarların dışında gerçek yaşama taşınır. Öğrencilere bir yandan öğrenme potansiyellerini yükseltme imkânları sunulurken bir yandan da kendini tanıma, kendine güven, etkili iletişim kurma gibi kişisel ve sosyal pek çok alanda yeteneklerini geliştirirler (Açıkgöz, 2003: 19).

## **2 7. Çoklu Zekâ Kuramının Öğretimde Uygulanması**

Eğitim, kişinin yaşadığı toplum içinde değeri olan, yetenek tutum ve diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçlerin tümüdür(Fidan ve Erden, 1994: 19). Burada ifade edilen

süreç kavramı, hedeflenen amaçlara ulaşmak için bir birini izleyen ve bir biri üzerine biriken öğrenme – öğretme etkinliklerinden oluşur. Öğrenmeyi sağlayan etkinliklerden her biri bu sürecin bir parçasıdır. Eğitim süreci genel olarak amaç, öğretme – öğrenme etkinlikleri ve değerlendirme basamaklarından oluşmaktadır.

Amaç eğitim sürecinin en önemli basamağını oluşturmaktadır. Eğitim sürecinde girdilerin ve sonucun nasıl şekilleneceğini amaca göre belirlemekteyiz. Eğitimin amacı, toplumun ihtiyaçları doğrultusunda bilgi ve becerilerle donanmış, kendine ve topluma yararlı bireyler yetiştirmektir. Gardner'e göre eğitim, farklı dünyalarımızın (fiziksel dünya, insanoğlunun dünyası, insan eserlerinin dünyası ve kişiliklerin dünyası) daha iyi anlaşılabilmesi için bir temel sağlamalıdır.

Çoklu zekâ kuramının ortaya koyduğu sekiz farklı öğrenme yolunu sınıflarımızda etkin bir şekilde kullandığımızda sınıftaki öğrencilerin öğrenme oranını maksimum düzeye çıkarmış oluruz. Okul öncesinden yüksek öğretime kadar öğretim programlarında çoklu zekâ alanlarını geliştirecek etkinliklere yer verilmesi bireysel farklılıkların gelişimini saylayacaktır.

Türk eğitim sisteminin sürekli eleştirilen bir yönü öğrencilerin ezberciliğe yönlendirilmesi konusudur. Bunun nedeni öğretim programlarının bir elden hazırlanması toplumdaki bireylerin farklılıklarına önem verilmemesidir. Doğrunun tek olduğu bir ortamda düşünce ve fikirlerdeki farklılıklar, yerini kabullenme ve ezbere bırakması doğaldır. Bireysel farklılıkları temele alarak hazırlanan, çoklu zekâ alanlarına göre bireylerin yeteneklerini geliştirmeye dayalı olarak hazırlanmış öğretim programları ve eğitim ortamları her öğrenciye eşit öğrenme fırsatı verecektir.

Çoklu zekâ kuramının getirdiği en büyük yenilik eğitimin bireyselleştirilmesidir. Öğretimdeki tek tip eğitsel yaklaşımların çocuklardan sadece küçük bir azınlığa hitap edeceği şüphesizdir. Gardner dünyaya bir kez gelen insanlara eğitimde fırsat ve imkân eşitliği sağlanması gerektiğini savunmaktadır(Gardner, 1999: 155 aktaran Yılmaz, 2002: 19). Çoklu Zekâ Kuramın eğitim ortamında uygulanmasıyla öğrencilere eşit fırsatlar sunulmaktadır. Bunun yanında bu kuram eğitimin reçetesi değildir. Çoklu zekâ kuramı öğrenci gelişimini izleme, yeteneklerin özel eğitimi, disiplinler arası ders programları, günlük ders dağılımı, ders yılının uzunluğu ya da eğitimin başka hassas konularında bir görüş içermemektedir. Çoklu Zekâ Kuramını eğitim programlarında kullanırken diğer yaklaşımlarla birlikte kullanmak gerekmektedir.

Gardner eğitim ortamının farklı zekâ alanlarına hitap edecek şekilde düzenlenmesini savunmuş, fakat bütün konuların ya da kavramların bütün zekâ türlerine hitap edecek şekilde öğretilmesi için çaba gösterilmesine karşı çıkmıştır (Gardner, 1999: 129–133).

Eğitimde kaliteyi artırmak için sınıf ortamı öğrenci kişilik hizmetlerini en iyi şekilde sunan bir ortam olmalıdır. Sınıf ortamı bireysel farklılıklara dayalı, öğrencilerin özgürce düşüncelerini aktarıp paylaşabildiği, konuları tartışarak kendine olan güvenini geliştirdiği bir ortam olmalıdır.

Gardner çoklu zekâ kuramının okullarda kullanılabileceği üç olumlu strateji önerir. Bunlar aşağıda sunulmuştur (Gardner, 1999: 129 – 133):

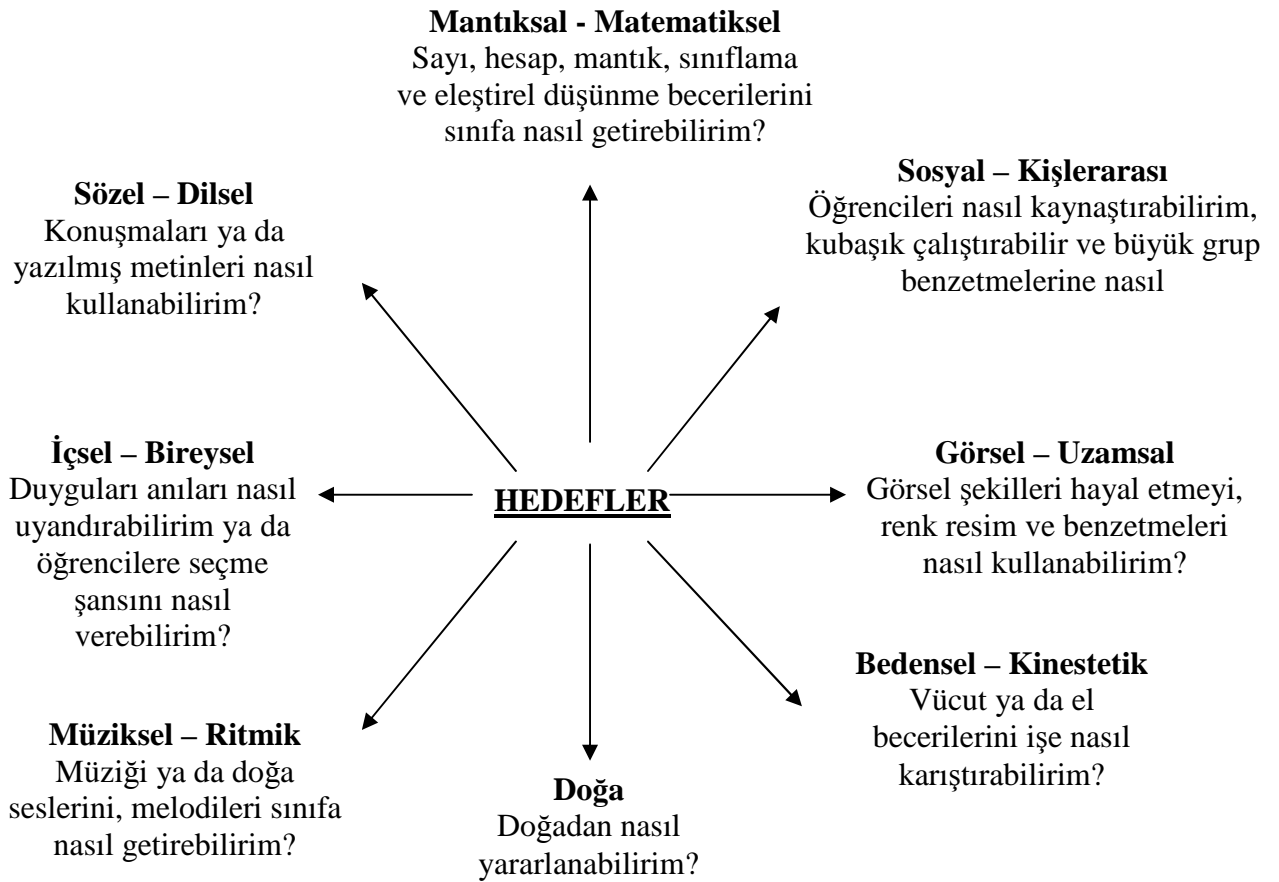
- 1. Yeteneklerin geliştirilmesi:** Okulların amacı öğretimin yanı sıra eğitim ver vermek olduğuna göre okullar toplumun değer verdiği yetenekleri ve becerileri geliştirmekle yükümlüdürler. Eğer toplum, ressam, heykeltıraş, müzisyen yetiştirmektense doktor mühendis öğretmen yetiştirmeye önem veriyor ise okullarda öne çıkarılan zekâ alanı mantıksal matematiksel ve sözel dilsel zekâ alanları olacaktır.
- 2. Kavrama, ders konusuna ya da bilim dalına değişik yöntemlerle yaklaşılması:** Eğitim öğretim ortamının bireyselleştirilmesi, öğrencilerin farklı zekâ alanlarına göre konuların değişik yöntemlerle işlenmesi daha çok öğrencinin konuyu kavramasına imkân sağlayacaktır. Eğitim ortamında farklı öğrenme yöntemleri ile yetiştirilen öğrenciler kendilerini daha rahat ifade ederler. Değerlendirme aşamasında yazılı sınavlar yerine performansa dayalı sınavlar ve proje çalışmaları çoklu zekânın ön plana çıkması için uygundur.
- 3. Eğitimin kişiselleştirilmesi:** Çoklu zekâ kuramın özünü oluşturan herkes aynı değildir ve aynı şekilde öğrenmez. Toplumda nasıl birbirinin tıpatıp aynı iki insan bulmak nerdeyse olanaksız ise aynı şekilde insanların zihinlerinin de aynı şekilde çalıştığını söylemek imkânsızdır. Bu nedenle öğretim tek tip yapılıyorsa küçük bir azınlığa hitap eder. Öğretmen öğrencileri konusunda ne kadar bilgi sahibiyse o kadar verimli bir eğitim yapabilir. Öğretmen eğitim yöntemini çeşitlendirdiği ölçüde çok öğrenciye ulaşmış olacaktır.

Gardner'in ifade ettiği önemli bir konu da öğretim programlarında yer alan konuların kapsamının küçültülmesidir. Gardner'e göre “ Ne kadar çok bilgi verirsek o kadar iyi eğitim yapmış oluruz” anlayışı yanlış bir felsefedir. Konuların kapsamalarını daraltıp,

önemli temel kavramlar üzerine ders planları geliştirilip, öğrencilerin kavramalarını sağlayacak pek çok etkinliğe yer verildiği takdirde başarılı bir öğretim yapılmış olur.

Çoklu Zekâ Kuramının sınıf içi uygulamalarında dikkat edilecek temel noktaları şu şekilde ifade edebiliriz;

1. Öğretmenler sınıfta bulunan öğrencilerin bireysel farklılıklarını iyi bilmelidirler.
2. Konularla ilgili olarak hazırladıkları ders planlarında bütün zekâ alanlarına eşit derecede önem vermelidirler.
3. Öğretim etkinlikleri hazırlarken tüm zekâ alanlarını geliştirmeye yönelik etkinliklere yer vermelidirler.
4. Öğretmenin dersini farklı etkinliklerle zenginleştirerek işlemesi, öğretmeni de derse karşı güdüleyerek başarının artmasına katkı sağlar.
5. Herkes sekiz zekâ ile doğar ancak öğrenciler sınıfa farklı zekâları gelişmiş olarak gelirler. Her öğrenci kendi zihinsel güç ve yeterlilikleriyle derse katılır. Öğretmenler derslerini planlarken bu konuya dikkat etmeleri gerekir.



Şekil 10: Çoklu zekâ planlama soruları (Demirel, 2004: 210)

Armstrong'a göre çoklu zekâ kuramını program geliştirmede kullanmanın en iyi yolu öğretilecek konunun bir zekâdan diğereine nasıl uyarlanabileceğinin düşünülmesidir (Armstrong, 1994: 42). Armstrong çoklu zekâyâ uygun olarak ders programının hazırlanmasında yedi aşama önermiştir;

1. *Özel bir hedef ya da konunun belirlenmesi:* Bu aşamada yıllık ya da günlük öğretim programlarında olduğu gibi program için hedef belirleme söz konusudur. Hedefin açık anlaşılır ve net olması gerekir.
2. *Anahtar çoklu zekâ sorularının sorulması:* Program geliştirmede hedefi gerçekleştirmek üzere zekâ türlerinin nasıl kullanılabilceğini belirlemek için her bir zekâ ile ilgili sorular sorulur.
3. *Olasılıkların düşünülmesi:* hedefe ulaşmada her bir zekâ ile ilgili olarak neler yapılabileceği düşünülerek sınıfta hangi yöntem, teknik ve materyallerin kullanılabilceği tasarlanır.
4. *Beyin fırtınası:* Her bir zekâ için kullanılabilcek öğretim yaklaşımları beyin fırtınası kuralınca akla gelen her şey yazılarak listelenir. Her bir zekâ için 20 – 30 fikir bulunmaya çalışılır. Öğretmenlerin yapacağı grup çalışmaları daha motive edici olabilir.
5. *Uygun faaliyetlerin seçilmesi:* Sınıf ortamı hedefler ve öğrenciler dikkate alınarak en uygun yaklaşımlar seçilir.
6. *Aşamalı sıralı ders planının hazırlanması:* Seçilen yaklaşımlar kullanılarak hedefle ilgili ders ya da ünite planı düzenlenir. Planlama 1–2 haftalık da yapılabilir.
7. *Planın uygulanması:* Gerekli materyaller hazırlandıktan sonra plan uygulanır. Uygulama sırasında olabilecek değışikliklere göre gerekli düzeltmeler yapılabilir (Armstrong, 1994: 42).

Çoklu zekâ kuramının program geliştirme ve sınıf uygulamaları konusunda araştırma yapanlardan birisi de Campell'dir. Campell, çoklu zekâ kuramının sınıf uygulaması konusunda birçok çalışma yapıldığını ancak bunların içinde en doğrusunun belirlenemeyeceği görüşünü savunmaktadır. Toplumun ihtiyaçları doğrutusunda, öğretim programının hedeflerine uygun olan yöntemlerin seçilmesi gerekir.

Ülkemizde çoklu zekâ üzerine araştırma yapan Prof. Dr. Ziya SELÇUK çoklu zekâ kuramı ile Bloom taksonomisini birleştirerek yeniden yorumlamıştır. Taksonomi bilgilerin

ve nesnelerin aşamalı olarak sınıflandırılması anlamına gelmektedir. Taksonomilerde bir basamak diğerinin ön koşulu şeklinde sıralanmaktadır. Davranışçı yaklaşımı benimseyen Benjamin Bloom, yaptığı çalışmalarla ülkemiz eğitimi üzerinde çok önemli etkileri olan bir eğitimcidir. Bloom taksonomisinde davranışları Bilişsel Alan, Duyuşsal Alan ve Psiko-motor Alan olarak üç kategoride ele alınmıştır. Selçuk, çalışmalarını bilişsel alan üzerine ilişkilendirerek yapmıştır (Selçuk, 2004: 80–93). Aşağıda çoklu zekâ kuramı ve Bloom taksonomisinin birlikte incelendiği hedef davranış fiillerine yer verilmiştir.

Tablo 3: Zekâ Alanlarına ve Bloom Taksonomisine Göre Kullanılacak Fiil Örnekleri (Selçuk, 2004: 92–93).

<b>Mantıksal – Matematiksel</b>	<b>Bedensel – Kinestetik</b>
Bilgi: belirt, kaydet, gözden geçir Kavrama: yerleştir, grupta, sapt Uygulama: çöz, dene, hesapla Analiz: çözümlerle, yorumla, keşfet Sentez: formüle et, hipotez kur Değerlendirme: değerlendir, oranla	Bilgi: hareketi söyle Kavrama: yerleştir, tartış Uygulama: gösteri yap Analiz: organize et, dene Sentez: üret, düzenle, kur Değerlendirme: karar ver
<b>Sözel – Dilsel</b>	<b>Doğacı</b>
Bilgi: tanımla, hatırla, listele Kavrama: tarif et, açıkla Uygulama: göster, görüş, canlandır Analiz: yorumla, araştır Sentez: hayal et, kompozisyon yaz Değerlendirme: sonuç çıkar, düzelt	Bilgi: tanımla, isimlendir Kavrama: yerleştir, açıkla Uygulama: deney yap, taklit et Analiz: öğelerine ayır Sentez: düzenle, anlam çıkar Değerlendirme: onayla
<b>Görsel – Uzamsal</b>	<b>Kişilerarası</b>
Bilgi: gözlem yap, kopyala Kavrama: resimle açıkla, ifade et Uygulama: inşa et, dramatize et Analiz: düzenle, farkını belirt Sentez: planla, düzenle, inşa et Değerlendirme: yargıla, değer biç	Bilgi: hatırla, isimlendir Kavrama: açıkla, tartış Uygulama: benzetim yap Analiz: araştır, sorgula Sentez: formüle et, planla Değerlendirme: karar ver
<b>Müzikal – Ritmik</b>	<b>İçsel – Özdedönük</b>
Bilgi: tekrar et, hatırla Kavrama: müziğe dönüştür, tarif et Uygulama: oyna, öğret Analiz: yorumla, farklılaştır Sentez: beste, yarat Değerlendirme: öneride bulun	Bilgi: isimlendir, ezberle Kavrama: çevir, açıkla Uygulama: zihninde canlandır Analiz: karşılaştır Sentez: planla, monte et Değerlendirme: destekle

Çoklu zekâ kuramına göre tasarlanan bir derste sınıftaki öğrencilerin zekâ alanları ve bireysel farklılıkları dikkate alınarak birden fazla öğrenme etkinliğine yer verilmelidir. Bu

bağlamda çoklu zekâ alanlarına göre tarih ve sosyal bilgiler derslerinde kullanılabilir öğretim aktiviteleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4: Çoklu Zekâ Alanları Örnek Öğretim Etkinlikleri  
(Yavuz, 2004:172–175; Bümen, 2004: 23–38).

<b>ZEKÂ ALANLARI</b>	<b>ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİ</b>
Sözel – Dilsel	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Yazı çalışmaları, okuma metinleri, kişisel notlar hazırlama</li> <li>○ Post itlere öğrendiğini yazma</li> <li>○ Konferans ve panel hazırlama, tartışma ve münazara yapma</li> <li>○ Kelime oyunları, Akrostişler, kavram kartları hazırlama</li> <li>○ Mektup, Senaryo yazma</li> <li>○ Sözlük hazırlama</li> </ul>
Mantıksal – Matematiksel	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Olaylar arası neden sonuç ilişkilerini değerlendirme</li> <li>○ Olaylarla ilgili tarih ve zaman çizgileri oluşturma</li> <li>○ Beyin fırtınası, Tümevarım-Tümdengelim çalışmaları</li> <li>○ 6 şapka düşünme etkinliği, Mantıksal sorgulama etkinlikleri</li> <li>○ Sayısal veri tabanı oluşturma, grafikler oluşturma</li> </ul>
Görsel – Uzamsal	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Harita üzerinde konuşmalar ve yorumlamalar yapma</li> <li>○ Tarihsel olayları şematize etme, Afiş çalışmaları, Akış haritaları</li> <li>○ Kavram haritaları, posterler hazırlama, duvar gazeteleri hazırlama</li> <li>○ Resim yorumlama, eski ve yeni resimleri karşılaştırma</li> <li>○ Grafikler oluşturma</li> <li>○ Konuşma balonları ile resimlerdeki kahramanları konuşurma</li> <li>○ Karikatür çizme, Multi medya araçlar kullanma</li> </ul>
Müzikal – Ritmik	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Okuma metinlerinde geçen bilgiler doğrultusunda şiir hazırlama</li> <li>○ Dikkat çekme amaçlı müziği kullanma</li> <li>○ Müziksel fonlar kullanma, konularla ilgili şarkılar oluşturma</li> <li>○ Şarkı söyleme, söz yazım çalışmaları</li> </ul>
Bedensel – Kinestetik	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Tarihsel olayların dramasının yapılması</li> <li>○ Önemli karakterlerin canlandırılması</li> <li>○ Drama etkinlikleri hazırlama</li> <li>○ Konuyla ilgili materyaller hazırlama, modeller yapma</li> </ul>
Kişilerarası	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Grup tartışmaları, paneller, eşli tartışma grupları yapma</li> <li>○ Proje grupları oluşturma</li> <li>○ Birine bir şeyler öğretme, rol yapma, okuduklarını anlatma</li> <li>○ Başkalarının yaşantılarından ders alma</li> <li>○ Sosyal empati çalışmaları yapma</li> <li>○ Başkalarını dinleme ve Yardımlaşma</li> </ul>
İçsel – Özedönük	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Farklı toplumsal, kültürel ve tarihi olaylardaki değişik bakış açılarını değerlendirme</li> <li>○ Toplumsal olaylarla ilgili kişisel görüş bildirme çalışmaları</li> <li>○ Ben olsaydım etkinliği</li> <li>○ Empati kurma, Konuyla ilgili düşüncelerini yazma</li> <li>○ Soru önerme, hatıra ve günlük tutma</li> </ul>
Doğacı	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Toplumsal olayların oluş ortamları üzerine çalışmalar</li> <li>○ Doğal olaylarla toplumsal olaylar arasındaki ilişkilendirme çalışmaları</li> <li>○ Doğanın insan yaşamı üzerine etkilerine yönelik çalışmalar</li> <li>○ Alan gezileri</li> <li>○ Tarihsel olayların geçtiği mekânları tasvir etme çalışmaları</li> </ul>

## 2 8. Çoklu Zekâ Kuramına Göre Ölçme Değerlendirme

Gardner, değerlendirmeyi, bireyin yetenekleri ve potansiyeli ile ilgili bilgi edinmek, bireye yararlı dönütler sağlamak ve çevresindekilere yararlı veriler vermek olarak tanımlamaktadır (Gardner, 1993: 174). Bu nedenle Gardner klasik testlerden çok, öğretmen, öğrenci ve velilerin değerlendirme çalışmalarının içinde sürekli yer aldığı bir yaklaşımı savunur (Bümen, 2004: 135–136).

Gardner klasik testlerin öğrencilerin bir yönünü ölçtüğünü ifade etmektedir. Çoklu zekâ anlayışında ise bireyler bir bütün olarak ele alınmaktadır. Bireylerin bir yönünü ölçmeye dayalı bir değerlendirme anlayışı, var olan potansiyelleri sınırlamak anlamına gelmektedir.

Klasik testlerde öğrencilerin bir alanda ne kadar başarılı olabilecekleri test edilmektedir. Gardner'e göre ölçme değerlendirme klasik testlerde olduğu gibi öğrencilerin başarı düzeyleri tespit etmek için kullanılmamalıdır. Değerlendirmenin amacı, bireyin yeteneklerini, güçlü ve zayıf yanlarını ortaya çıkararak, eksikliklerin giderilmesine katkı sağlamak olmalıdır. Bu nedenle değerlendirme her şeyden önce öğrenciye yardım etme amacını taşımalıdır (Gardner, 1993: 167 aktaran Bümen, 2004: 136).

Çoklu zekâ kuramı, değerlendirmeyi sadece öğrenme sürecinin sonunda bir defaya mahsus olarak geliştirilen bir faaliyet olarak değil öğrenme sürecinin her aşamasında devam eden bir süreçtir (Saban, 2003: 100). Her öğrenci için bir gelişim dosyasının tutulması öğrenciler hakkında gerçekçi ve geçerli bir değerlendirme imkânını bizlere sunmaktadır.

Çoklu zekâ kuramına göre öğrenciler farklı öğrenme alanlarına sahiptirler. Bu nedenle değerlendirme etkinlikleri de farklı öğrenme alanlarına yönelik olarak hazırlanmış olması gerekmektedir. Standart testlerle yapılan değerlendirmeler, öğrencilerin öğrendiklerini sınırlı bir yolla sergilemelerine olanak tanımaktadır. Bunun aksine çoklu zekâ kuramı, öğrencilerin belli bir beceri, konu ya da alandaki yeterliliğini çeşitli yollarla gösterebilmesi düşüncesini savunmaktadır (Bümen, 2004: 137).

Çoklu zekâ kuramında değerlendirme, birçok ölçme araç ve metotlarını kapsar. Bu metotların başında öğrenci ürün dosyaları gelmektedir.

Öğretmenler öğrencilerin ürünlerini dosyalamak için şu yollardan faydalanabilirler:

1. Anekdot kayıtları
2. Çalışma örnekleri

3. Ses kasetleri
4. Videolar
5. Öğrenci kayıt kartları ve günlükleri
6. İnfomal test sonuçları
7. Mutlak değerlendirme anlayışına dayalı sınavlar
8. Öğrenci ile görüşmeler
9. Kontrol listeleri
10. Sınıf haritaları (Saban, 2003: 98–100).

Çoklu zekâ kuramına göre değerlendirme, proje ya da temalara dayalıdır. Öğrenciler yaptıkları proje çalışmalarında birden çok zekâ alanlarını kullanmaktadırlar. Örneğin öğrenciler çevre kirliliğinin etkilerini bir video şovu ile anlatacaksa pek çok kitap, gazete okumak, alan çalışmaları yapmak, çevreci şarkılar seçmek, işbirliği içinde çalışmak, resimleri montaj yapmak, metin müzik ve diyalogları bütünleştirmek zorundadırlar. Bu karmaşık proje öğretmene zengin bir doküman sağlamaktadır ve öğrencilerin çeşitli zekâları ile ekolojik yeteneklerini değerlendirme fırsatı vermektedir (Bümen, 2004: 142).

## **2 9. Çoklu Zekâ Kuramı İle İlgili Yapılan Araştırmalar**

Campbell (1989:167) tarafından yirmi yedi üçüncü sınıf öğrencisi üzerinde yürütülen bir çalışmada yerküre ile ilgili ünite, farklı zekâ alanlarına yönelik, farklı öğretim yaklaşımlarıyla yedi ayrı ders planı ve öğrencilerin bir okul gününde 2–2,5 saati üç ya da dörder kişilik gruplarla geçirdikleri yedi farklı merkez hazırlanmıştır. Öğrenciler etkinlikleri bu merkezlerde gerçekleştirmektedir.

Bu merkezler:

Okuma merkezi: bir grup okul çocuğunu alıp dünya içerisinde keşfe götüren “Sihirli Okul Otobüsü” adlı hikâyeyi okumuşlardır.

Yapı merkezi: öğrenciler burada, yerkürenin katmanlarını üç farklı renkteki malzemeye oluşturmaya çalışmaktadırlar. Çekirdek, manto ve kabuk bölümlerini çamuru şekillendirerek oluşturmaktadırlar.

Matematik merkezi: her grup çevre, çap ve daire gibi geometrik kavramlarla çalışmışlardır.

Müzik merkezi: dinleme inceleme faaliyeti olarak dünya, kabuk, örtü ve çekirdek gibi kelimeleri hecelerken müzik dinlemişlerdir.

Sanat merkezi: çeşitli renklerde ve iç içe geçebilen daireler keserek bunları çeşitli tabakaları belirleyecek şekilde yapıştırmışlardır.

Birlikte çalışma merkezi: dünyanın gerçekleri konusunda bir bilgi okuyarak, soruları birlikte cevapladıkları ortak bir öğrenme etkinliğine katılmışlardır.

Bireysel çalışma merkezi: “Dünyanın merkezine doğru bir yolculuğa çıktığınızda yanınıza e alırdınız?” konulu bir yazı yazmışlardır.

Çalışma sonunda öğrencilerin tümünün yerkürenin yapısını sanatsal, matematiksel, müzikal, dilsel, bedensel, sosyal ve bireysel olarak öğrendikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmacı dersin öğretmeni olarak rolünün değiştiğini daha çok öğrenmeyi, kolaylaştırıcı rehber olduğunu belirtmiştir.

Campell 1989–1990 öğretim yılı süresince öğrencilerin çoklu zekâyâ dayalı öğrenme modeline olan tepkilerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği bir araştırmada, öğrencilerin geleneksel olmayan müzik, hareket, görsel sanatlar ve işbirliğine dayalı çalışmaya karşı davranış, tutum ve yeteneklerini incelemiştir. Verilere dayanılarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öğrencinin bağımsız davranışlarında sorumluluklarında ve kendini yönlendirmelerinde artış görülmüştür.
2. Daha önce davranış bozukluğu görülen öğrencilerin davranışlarında belirgin olumlu değişimler olduğu görülmüştür.
3. Öğrencilerin işbirliği becerileri artmıştır.
4. Öğrencilerin yıl boyunca sınıf raporlarında en az üç ila beş zekâ alanı kullanılan öğrencilerin sunumlarında çoklu model çalışma becerilerinde artış görülmüştür.
5. Daha fazla aktif olan öğrenciler her on beş yirmi dakikada bir merkezden diğerine geçerek aktif süreçten özellikle yararlanmışlardır.
6. Birçok öğrencide liderlik becerileri gelişmiştir.
7. Aileler sıklıkla evlerindeki hareketlerinin iyiye gittiğini, okul ile ilgili olarak olumlu tutum sergilediklerini ve daha katılımcı olduklarını bildirmişlerdir.
8. Müzik ve çalışma alanındaki hareket öğrencilerin bilgi edinmelerine yardımcı olmuştur.
9. Öğretmenin rolü yılın sonuna doğru değişmiştir. Daha az talimat veren daha çok aktive eden, çok yönlü, az görev veren ve daha fazla kaynak ve rehber kişi haline gelmiştir.

10. Öğrenciler zaman içinde bu benzersiz ve geleneksel olmayan sınıf ortamında etkin çalışma konusunda daha da gelişmişlerdir (Campell, 1990: 254).

California Üniversitesi öğretim üyelerinden Dr. Sue Teele öğrencilerin ağırlıklı oldukları alanları saptamak için geliştirmiş olduğu anketi 4000 öğrencide uygulamıştır. Uygulama sonucunda:

- Çocukların her dönem aynı şekilde öğrenmediği belirtilmiştir.
- Sözel – dilsel zekâ, anaokulundan üçüncü sınıfa denk öğrenmede güçlü bir alan olup, daha sonra kullanımı azalmaktadır.
- Mantıksal matematiksel zekânın birinci ve dördüncü sınıflar arsında çok güçlü olduğu saptanmıştır.
- Görsel – uzamsal ve bedensel kinestetik zekâ ilkökul süresince etkin durumdadır (Teale, 1996: 22-23 aktaran Çırakoğlu, 2003: 73).

1997 yılında Maryland’da yer alan bir ilköğretim okulunda beş yıldır uygulanmakta olan çoklu zekâ kuramının değerlendirme sonuçları, çocukların başarılarında kendilerine güvenlerinde artış olduğunu göstermiştir (Greenhavk, 1997: 62–64 aktaran Akamca, 2003: 48).

Çoklu Zekâ Kuramı üzerine yapılan çalışmalardan bir de problem durumuna dayalı olarak açıklanan, Braun (1997) Germantown Ohio’da Valley View Orta Okulunda yedinci sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde yapılmıştır. Dört hafta süren bu çalışmada 1914–1915 arasındaki dönemi kapsayan tarih konularını içermektedir. Uygulama sonunda Çoklu Zekâ Kuramına dayalı öğretimin geleneksel yaklaşıma göre daha başarılı olduğu görülmüştür(Başbay, 2000: 48).

Washington’da bulunan Lakes ilköğretim Okulunda (1997) altıncı sınıflardan 100 öğrenci su kalitesi konusunda bir ünite çalışmasına katılmışlardır. Öğretmenler bu çalışmada iki hedef gözetmişlerdir: ülkenin temel gereksinimlerine odaklanmak ve çoklu zekâ kuramını uygulamak. Bu çalışmada daha çok doğa zekâsı ile ilgili etkinliklere yer verilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin Çoklu Zekâ Kuramına göre hazırlanmış olan öğretim etkinliklerine daha ilgili oldukları gözlenmiştir (Başbay, 2000: 50).

Mettetal, Jordan ve Harper (1997) çoklu zekâ kuramının eğitimdeki uygulamalarıyla ilgili yaptıkları araştırmada genellikle küçük yaşlar ve sınıfların seçildiğini belirterek öğretmen, öğrenci ve velilerin çoklu zekâ kuramına ve bu kurama dayalı öğretim programlarına olan tutumlarını inceledikleri araştırmada, gözlem görüşme ve

standartlaştırılmış testlerle yaptıkları uygulamalarda iki yıl sonunda standart testteki başarının hızla ve önemli derecede arttığı gözlenmiştir. Testin yapıldığı hafta öğrencilerin olumlu tutumlara sahip olduğu ve öz güveninin arttığı gözlenmiştir (Çırakoğlu, 2003: 62).

Allen (1997) tarafından yapılan bir araştırmada çoklu zekâ kuramının üstün yetenekli öğrenciler öğretimindeki etkililiğinin belirlenmesi amacını taşımaktadır. Araştırmanın sonucunda çoklu zekâ kuramının sosyo – ekonomik düzeyi yüksek olan çocukların başarısını daha fazla artırdığı gözlenmiştir (Başbay, 2000: 50)

1998'den beri New City Okulunda Çoklu Zekâ Kuramını uygulayan Hoerr, kuramla birlikte öğretim programlarının, değerlendirme süreçlerinin, veli-okul ilişkilerinin öğretmen işbirliğinin değiştiğini vurgulamıştır (Akamca, 2003: 48).

Coşkungönüllü(1998) Çoklu Zekâ Kuramının beşinci sınıf matematik erişisine etkisini araştırdığı çalışmada, çoklu zekâ kuramına dayalı olarak işlenen matematik dersi ile geleneksel program anlayışı ile işlenen matematik dersi erişisi arasında deney gurubu lehine anlamlı bir fark bulmuş, ancak öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır (Coşkungönüllü, 1998).

Demirel(1998) tarafından yapılan bir çalışmada çoklu zekâ kuramının yabancı dil öğretimindeki etkinliğini araştırmış ve çoklu zekâ kuramına göre ders işleyen deney grubunun kontrol grubuna göre başarılı olduğu, ayrıca öğrencilerin derse yönelik görüşlerinin de olumlu olduğu bulunmuştur (Başbay, 2000: 41).

Yine Demirel ve arkadaşları(1998) tarafından yapılan bir araştırmada Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler dersi Anadolu Selçuklu Devleti Ünitesi Çoklu Zekâ Kuramı'na uygun bir şekilde işlenmiştir. Araştırmanın sonucunda deney grubu ve kontrol grubunun erişit ortalamalarının arasında anlamlı bir fark olup olmadığı t testi ile yoklanmış ve bilgi düzeyinde geleneksel yöntemle ders yapan kontrol grubu lehine kavrama düzeyinde ise deney grubu lehine anlamlı bir sonuç çıkmıştır. Toplam erişide anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Harvard Üniversitesi'nde SUMIT (School Using Multiple Intelligence Theory) adı altında yürütülen projenin amacı, çoklu zekâ kuramını yaklaşık üç yıl uygulayan ABD genelindeki 41 okuldaki çalışmaların önemli noktalarını tespit etmek ve bunları kaynak dokümanlar haline getirmektir. Projeden elde edilen verilere göre, öğrencilerin standart testlerdeki başarısının artış gösterdiği, disiplin sorunlarının azaldığı, velilerin okul etkinliklerine katılımlarının arttığı, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin gelişme

gösterdiği, gözlenmiştir. Ayrıca okullarda yapılan gözlem ve görüşmeler sonucunda çoklu zekâ kuramını uygulayan ve uygulamayı düşünen okulların başarısına katkıda bulunmak amacıyla altı temel unsur belirlenmiştir. Araştırma sonunda elde edilen veriler, genel anlamda değerlendirildiğinde kuramı uygulayan okulların sonuçlarından oldukça memnun olduğunu göstermektedir (Project SUMIT, 1999).

Demirel ve Şahinel(1999) tarafından yapılan araştırmada düşünme becerileri ve Çoklu Zekâ Kuramı tabanlı Türkçe dersi öğretim programı ile tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesi modelinin sınıf ortamına uygulanması geleneksel yöntemlere göre erişiyeye ve öğrencinin duyuşsal tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Araştırmada deney grubu öğrencilerinin toplam erişilerinin ve görüşlerinin daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Program geliştirme sürecinde çoklu zekâ kuramının yerini araştıran Tarman(1999), program geliştirme sürecinde çoklu zekâ kuramına dayalı hedef belirlemede klasik hedef yazma ilkelerinin hiç kullanılmadığı, hedeflerin “öğrencilerin konuyu sekiz zekâ türünde öğrenmeleri” şeklinde ifade edildiği ve davranışa temel oluşturan hedef alanlarının yerini çeşitli zekâ türlerinin aldığı eğitim durumlarını belirlemede, tamamı öğrenci merkezli olmak üzere, her bir zekâ türünde yapılacak etkinliklerin sıralandığı ve sınav durumlarını belirlemede de klasik testler ve ölçme yaklaşımı yerine, bireylerin yetenekleri ile potansiyelleri ile ilgili bilgi edinmek bireye faydalı dönütler sağlamak çevresindeki topluluğa yararlı veriler vermek olarak tanımlandığı ortaya çıkmaktadır.

Harvard üniversitesinde “Project Zero” adı altında yürütülen araştırmada, 9 okulun yöneticileriyle görüşmeler yapılmıştır. Kuram, öğrencilerin güçlü yönlerini tartışarak program geliştirmeyi, eğitimi sanat formuna dönüştürmeyi, öğretmenlerin takım ruhu halinde çalışmalarını sağlamaktadır. Ayrıca okulları farklı geçmişlere sahip öğrencilere daha güçlü eğitimsel yaşantılar hazırlamak konusunda da desteklemektedir (Krechevsky ve Kornhaber aktaran Bümen, 2002: 72).

Beam (2000) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde 5 hafta boyunca geleneksel yöntem ve Çoklu Zekâ Kuramına dayalı öğretim uygulanmıştır. Değerlendirme sürecinde ise öğrencilerin portfolyoları ve başarı testi kullanılmıştır. Beş hafta süren uygulamalar sonucunda öğrencilerin başarılarında fark bulunmamıştır. Buna göre her iki öğretim de sosyal bilgiler dersi başarısı üzerinde etkili olmuştur.

Nguyen (2000), Fuller School’da yürüttüğü araştırmada çoklu zekâ kuramı ile yapılan öğretimin standart testlerdeki başarıya etkisi araştırılmıştır. Bu amaçla çoklu zekâ

kuramına dayalı öğretimden sonra, beşinci sınıf öğrencilerinden oluşan deney ve kontrol gruplarına California Achievement Test/5 (Kaliforniya Başarı Testi) adlı test verilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunmamasına rağmen, matematik, beden eğitimi, müzik dersleri ile ilgili raporlarda uygulamanın etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Başbay (2000) Çoklu Zekâ Kuramına göre eğitim programları ve sınıf içi incelenmiştir. Araştırmasında ilköğretim birinci kademe programının genel hedefleri ve derse yönelik hedefleri, metot ve teknikler bölümünde derslerin işlenişine yönelik önerilen etkinliklerin Çoklu Zekâ Kuramına uygun bir yapıya sahip olduğu, milli eğitim bakanlığı tarafından hazırlanan ilköğretim programının Çoklu Zekâ Kuramının genel yapısına uygun olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kaptan ve Korkmaz'ın İlköğretim Beşinci Sınıf Fen Bilgisi dersinde Çoklu Zekâ Kuramı tabanlı öğretimin geleneksel yönetime göre öğrenci başarısına etkisini araştırdıkları çalışmada Çoklu Zekâ Kuramı tabanlı fen etkinliklerinin öğrencilerin başarılarını ve tutumlarını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur (Kaptan ve Korkmaz, 2000: 169–173).

Bümen (2001), İzmir Özel Tevfik Fikret İlköğretim Okulu'nda gözden geçirme stratejisiyle desteklenmiş Çoklu Zekâ kuramının sekizinci sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinde erişimi, tutum ve kalıcılığa etkisini araştırdığı çalışmada, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilgi düzeyi erişimlerinde önemli bir fark bulunmazken, bilgi üstü (kavrama ve uygulama) düzeylerde, toplam erişimde, öğrencilerin tutumlarında ve bilgilerin kalıcılığında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir (Çırakoğlu, 2003: 80–81).

Korkmaz'ın 2001 yılında yaptığı bir araştırmada İlköğretim Birinci Sınıf Hayat Bilgisi dersinde Çoklu Zekâ Kuramına dayalı etkin öğrenme yaklaşımının geleneksel öğrenme yöntemine göre öğrenci başarısına ve tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Araştırmada öğrencilerin başarılarında ve tutumlarında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bunun yanında öğretmen gözlemci ve öğrencilerin görüşleri alınmış, öğrencilerin derse zevkle katılarak dersteki etkinliklerden hoşlandıkları gözlenmiştir (Korkmaz, 2001: 77–78).

Obuz'un 2001 yılında yaptığı çalışmasında, Çoklu Zekâ Kuramının hayat bilgisi derslerinde öğrenme sürecine etkisi araştırılmıştır. Ankara Özel Tevfik Fikret ilköğretim okulunda yapılan çalışmada deneysel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada konuya göre Çoklu Zekâ Kuramına uygun öğretim etkinlikleri düzenlenmiştir. Bu

çalışmanın sonucunda öğrencilerin Çoklu Zekâ Kuramına uygun olarak hazırlanmış etkinlikler sayesinde daha iyi öğrendikleri ortaya konulmuştur (Obuz, 2001: 162).

Çalışmanın amacı başarıyı artırmak ve fen bilgisine karşı pozitif bir tutum geliştirmektir. Bu çalışmanın sonucunda Çoklu Zekâ Kuramına dayalı öğretimin geleneksel öğretimden daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır (Obuz, 2001: 89).

Yılmaz (2002) tarafından ilköğretim 5.sınıf Sosyal Bilgiler Dersi “Vatan ve Millet” ünitesinin, Çoklu Zekâ Kuramına göre düzenlenen eğitim durumunun, öğrenciler üzerindeki etkilerinin araştırıldığı bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışma sonucunda öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı olumlu tutum geliştirdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca bu çalışmada Çoklu Zekâ Kuramına uygun olarak hazırlanan ders içi etkinliklerin hatırlanma düzeyleri öğrencilere sorulmuştur. Öğrencilerin çoklu zekâyâ göre hazırlanan ders içi etkinlikleri hatırladıkları gözlenmiştir (Yılmaz, 2002: 57).

Kaya'nın 2002 yılında yaptığı çalışmasında, ilköğretim 7. sınıf fen bilgisi öğrencilerinin atom ve atomik yapı konusu ile ilgili başarılarının ve öğrendiklerinin kalıcılığını, geleneksel öğretim ve Çoklu Zekâ Kuramına dayalı öğretim açısından karşılaştırmıştır.

Çalışmanın amacı başarıyı artırmak ve fen bilgisine karşı pozitif bir tutum geliştirmektir. Bu çalışmanın sonucunda Çoklu Zekâ Kuramına dayalı öğretimin geleneksel öğretimden daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır (Kaya, 2002: 89).

İlköğretim İkinci Sınıf Hayat Bilgisi dersinde çoklu zekâ ve işbirliğine dayalı öğrenme tabanlı etkin öğrenme yaklaşımının geleneksel yönteme göre öğrenci başarısına ve tutumlarına etkisini araştıran Demirci (2002, <http://...c-etkin-ogrenme.doc>) deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Çoklu Zekâ ve İşbirlikli Öğrenme Tabanlı Etkin Öğrenme Yaklaşımı'nın geleneksel yöntemden daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Özdemir (2002), Çoklu Zekâ Kuramı ile geliştirilmiş olan “Canlılar Çeşitlidir” ünitesinin dördüncü sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersindeki başarılarına, Fen Bilgisi derslerine karşı olan tutumlarına ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığa etkisinin araştırıldığı çalışmasında, deney grubu öğrencilerinin fen başarılarının ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığının, kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla olduğunu, ancak öğrencilerin Fen'e karşı tutumlarında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur (Özdemir, 2002: 75).

Çırakoğlu (2003) tarafından yapılan araştırmada, İlköğretim Beşinci Sınıf Fen Bilgisi dersi Ses ünitesinde Çoklu Zekâ Kuramına dayalı ve geleneksel öğretimin uygulandığı

gruplar arasındaki erişiler karşılaştırılmış, kavrama düzeyinde gruplar arasında anlamlı bir fark görülmezken, bilgi ve uygulama düzeyinde ve toplam erişide deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Yeşildere (2003) tarafından yapılan çalışmada, İlköğretim Yedinci Sınıf Matematik dersinde Tam Sayılar ünitesi, “Rasyonel sayıların özelliklerin kavrayabilme” hedefi, denklemler ve doğru grafikleri ünitesi kapsamında öğrencilerin matematik başarılarında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca Çoklu Zekâ Kuramına dayalı olarak ders işleyen deney grubunun matematiğe yönelik tutumları arasında son testlerde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Burma (2003) tarafından çoklu zekâ kuramına göre öğretim ortamlarının yapılandırılması üzerine bir betimleme çalışması yapılmıştır. Çalışmada eğitim öğretim de bireysel farklılıklar ve fırsat eşitliği konularına dikkat çekilmeye çalışılmıştır. Farklı zekâ alanlarına dayalı bir eğitim anlayışının önemi vurgulanmıştır (Burma, 2003: 53–54).

Açıkgöz (2003) yaptığı çalışmasında çoklu zekâ kuramına uygun olarak hazırladığı fen bilgisi dersi alıştırmaya yazılımının öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Deneysel yöntemin kullanıldığı bu araştırmanın sonucunda ilköğretim 5.sınıf fen bilgisi dersi hareket ve kuvvet ünitesinin öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramına uygun hazırlanan alıştırmaya yazılımının öğrencilerin akademik başarısına anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır (Açıkgöz, 2003: 61).

Ay (2003) tarafından yapılan çalışmada, okuma stratejileri ile Çoklu Zekâ Kuramının ilişkilendirilmesi üzerine bir durum çalışması yapılmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada farklı zekâ alanlarına sahip öğrencilerin okuma stratejileri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda, başarılı okuyucuların, farklı zekâları baskın olsa da, benzer okuma stratejileri kullandıkları ortaya çıkmaktadır (Ay, 2003: 232).

İflazoğlu (2003) Çoklu Zekâ Kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersindeki akademik başarı ve tutumlarına etkisi üzerine bir deneysel çalışma yapmıştır. Araştırma sonucunda; akademik başarı açısından, çoklu

zekâ kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin, tüm sınıf öğretimi yöntemine göre daha etkili olduğunu ortaya koymuştur (İflazoğlu, 2003: 131–133).

Akamca (2003) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim 5.sınıf fen bilgisi dersi “Isı ve Isının Maddedeki Yolculuğu” ünitesinde Çoklu Zekâ Kuramı tabanlı bir öğretim uygulanmıştır. Uygulamada Çoklu Zekâ Kuramının akademik başarıya etkileri araştırılmıştır. Deneysel yöntemin kullanıldığı bu araştırma da deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur(Akamca, 2003: 90).

## **İKİNCİ BÖLÜM**

### **3. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ**

Yaptığımız çalışmanın yöntem kısmına geçmeden önce burada bilimsel araştırma ve eğitim araştırmaları ile ilgili bazı temel kavramlara yer verilmesi uygun görülmüştür.

### 3 0. Araştırma

Bilimsel çalışmalarda araştırma kavramı, bilim adamları tarafında farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Genellikle araştırmacılar araştırma kavramını tanımlarken kendi çalışmaları doğrultusunda bir tanım yapmışlardır.

Kerlinger (1986) araştırmayı, doğal olaylar arası ilişkiler hakkında hipoteze dayalı önermelerin sistemli kontrollü ampirik (deneysel) ve eleştirel incelenmesi olarak tanımlamaktadır (Çepni, 2005: 4). Karasar'a (1982) göre araştırma, problemlere güvenilir çözümler aramak amacıyla, planlı ve sistemli olarak verilerin toplanması, çözümlenmesi, yorumlanarak değerlendirilmesi ve rapor edilmesi sürecidir (Karasar,1982 aktaran Hakan, 1999: 44). Oğuzkan araştırmayı, bir gerçeği ortaya çıkarmak, bir sorunu çözümlmek ve eldeki verileri arttırmak için bilimsel yöntem ve tekniklerden yararlanılarak yapılan düzenli çalışma olarak tanımlamaktadır (Oğuzkan,1974). Ekiz'e göre araştırma, herhangi bir olgu, olay ya da kişiyi anlamak, geliştirmek ve sonuçta bilimsel bilgi üretmek amacıyla bir takım bilimsel prensipler tarafından yönlendirilen, planlı ve sistematik olarak yürütülen bir inceleme olup, verilerin toplanması, analizi, değerlendirilmesi, yorumlanması ve sonucun rapor edilerek duyurulmasını içeren bir etkinliktir (Ekiz, 2003: 6). Arıkan ise araştırmayı bir amaca ve bir sorunu çözmeye yönelik, belirli aşamalar içerisinde ve bir düzen dâhilinde yapılan bilimsel çalışmalar olarak tanımlamaktadır (Çepni, 2005:4). Yukarıda ki tanımlar doğrultusunda kısaca bilimsel araştırmayı, sistematik olarak veri toplama ve toplanan verileri analiz etme süreci şeklinde tanımlayabiliriz.

Literatürde dört araştırma türünden bahsedilmektedir. Bunlar; betimsel, nedensel, genelleme ve kuramsal araştırmalardır. Betimsel araştırmalar, tarihsel ve çağdaş olmak üzere ikiye ayrılırlar. Tarihsel araştırmalar genel olarak araştırılan konu ile ilgili olarak "geçmişte ne idi?" sorusuna yanıt ararken, çağdaş betimsel araştırmalar ise "şimdi ne oluyor?" sorusuna yanıt arar. Nedensel araştırmalar, bir olayın arkasındaki gerekçeleri araştırır. Genelleme türündeki araştırmalar, elde edilen sonuçların yeni alan ve ortamlarda tekrarlanıp tekrarlanmayacağını araştırır. Kuramsal araştırmalar ise meydana gelen olaylardaki ilkeleri ve ilişkileri bulmaya çalışır (Balcı, 2004: 18-19).

Araştırma ile ilgili temel kavramlardan bir birine en çok karıştırılanları metot ve metodoloji kavramlarıdır. Metodoloji; Herhangi bir konuda yürütülen bir araştırmaya yön veren, araştırmanın niçin ve nasıl yapılacağını gösteren felsefi ve pratiksel açıklamalar, destekleyiciler ve süreçlerdir. Metot ve tekniklerin kullanılmasının nedenlerini ve bunların araştırılan konuya uygunluğunu açıklamayı içerir. Metot ise, araştırılan konuyla ilgili

açıklama yorumlama ve tahmin etmeyi sağlayacak veri toplamada kullanılan yaklaşımlardır(Ekiz, 2003: 7).

### **3 1. Eğitim Araştırmaları**

Eğitim alanın da hangi araştırma yöntemlerinin kullanılacağı bir tartışma konusudur. Bu tartışma daha çok yapılan araştırmaların geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmak için hangi yöntemlerin kullanılması konusuna odaklanmıştır. Eğitim alanındaki bilimsel araştırmalar pek çok bilim dalında geliştirilen araştırma metodolojisi yöntem ve metotlardan etkilenmiştir (Ekiz, 2003: 9). Eğitim bilimlerinde 19.yüzyılın sonlarından itibaren kendini gösteren araştırmaların amacı, eğitim ortamında karşılaşılan sorunları bilimsel yöntemler yardımıyla derinlemesine inceleyip, gerek kuramsal gerekse sınıf içi uygulamalara etkili ve pratik çözümler üretmektir.

Günümüzde eğitim bilimlerinde kullanılan araştırma metodolojileri, nitel ve nicel araştırma metodolojileri olarak ikiye ayrılmaktadır.

### **3 2. Nitel Araştırma Metodolojisi**

Sosyal bilimler de 20. yüzyılın başlarından itibaren yaygın olarak kullanılan nitel araştırma kavramının farklı disiplinlere göre değişik tanımları yapılmıştır. Günümüzde birçok disiplin ve araştırmacı tarafından kullanılan, nitel araştırmayı Denzin ve Lincoln (1982), araştırmacıların araştırılacak konu ya da konuları doğal ortamda incelediklerini, araştırılan insanların getirmiş oldukları anlamlar açısından olguyu anlamlaştırma ve yorumlama çabası, şeklinde tanımlamaktadırlar (Ekiz, 2003: 27). Genel olarak nitel araştırmayı, gözlem, görüşe ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel süreçlerin izlendiği araştırma olarak tanımlamak mümkündür (Yıldırım, Şimşek, 2003: 19).

Nitel araştırmanın özellikleri literatürde şu şekilde sunulmuştur;

- I. Doğal ortama duyarlılık
- II. Araştırmacının katılımcı rolü
- III. Bütüncül yaklaşım
- IV. Algıların ortaya konulması
- V. Araştırma deseninde esneklik
- VI. Tümevarımcı analiz (Yıldırım, Şimşek, 2003: 21)

### **3 2 1. Nitel Araştırmalarda Kullanılan Yöntemler**

Etnografik araştırma yöntemi: Etnografi kelimesinin anlamı, insan ırklarının tanınması ve incelenmesidir. Sosyal bilimlerin bir dalı olan Etnografi, kültür bilimi olarak bilinmektedir. Etnografik araştırma ise, bir grubu ve onun davranışlarını bulunduğu kültür içerisinde yaşayan bireylerin bakış açılarıyla inceleyen kültürel bir betimlemedir (Hitchick ve Hughes,1995 aktaran Ekiz, 2003: 41)

Özel durum araştırması yöntemi: Sosyoloji ve antropolojide 1920’li yıllardan beri kullanılan bir araştırma yöntemidir. Eğitim alanında yaygın olarak kullanılması 1980’li yıllarda başlamıştır. Özel durum çalışması, güncel bir olgu, olay, durum, birey ve gruplar üzerinde odaklanarak derinlemesine incelemelerin yapıldığı bir araştırma yöntemidir (Ekiz, 2003: 43)

Tarihsel araştırma yöntemi: Bilimsel araştırmalar daha çok günümüzdeki olgu, olay, nesne ve subjelerin durumlarını, özelliklerini ve problemlerini incelemektedir. Ancak bazı durumlarda günümüzdeki bulgular problemin sonuçlarını ortaya koymada yetersiz kalmaktadır. Araştırmacılar böyle bir sorunla karşılaştıklarında problemin tarihi seyrini araştırarak araştırmalarına yeni bir boyut kazandırmaktadırlar. Tarihsel yöntem, geçmişte meydana gelmiş ve davranış göstermiş olay, olgu, nesne ve subjelerin araştırılmasında ya da belirlenmiş bir problemin geçmişle ilişkisi yönünden incelendiği araştırma yöntemidir (Ekiz, 2003: 50). Tarihsel araştırma yöntemi hem nitel ve hem de nicel araştırma metodolojisi içerisinde kullanılmaktadır. Eğitim araştırmalarında tarihsel yöntemin önemli bir yeri vardır.

Geçmişte karşılaşılan problemler ışığında günümüzdeki sorunların çözümünde tarihsel araştırma yöntemi ile elde edilen bulgular bizlere yol göstericidir. Geçmiş dönemlerde yaşamış eğitim alanında önemli başarılarla imza atmış kişilerin görüşlerinin, günümüz şartlarında yeniden yorumlanması açısından da eğitim araştırmalarında tarihsel yöntemin rolü oldukça fazladır.

### **3 3. Nicel Araştırma Metodolojisi**

Felsefi temelleri pozitivizm ve realizm paradigmalarına dayalı olan nicel araştırma daha çok fen ve doğa bilimlerinde kullanılmaktadır. Biyoloji, kimya, fizik, mühendislik gibi doğa bilimleri alanlarında araştırmalar, gözlem ve ölçmeye dayanır. Gözlem ve ölçmelerin tekrarlanabildiği ve objektif yapıldığı araştırmalara “nicel araştırma” denir.

Nicel araştırmalar 6nceden hazırlanmış bir soru formuna bağlı kalınarak, sayısal yorum ve genelleme yapılabilen araştırma t6r6d6r. Nicel araştırmanın temel çalışma prensibi elde edilen bulguların bir şekilde sayısal değerlerle ifade edilmesi ve 6l6lebilmesidir. Ayrıca araştırmanın hipotezlere dayandırılması ve bu hipotezleri tespit etmesi nicel araştırmanın en temel 6zelliğidir (Ekiz, 2003: 93).

Niceliksel araştırma y6nteminde, araştırılan konuya ilişkin, evreni temsil edecek 6rneklemden sayısal sonuçlar elde edilmektedir. Elde edilen sonuçlardan gerekli istatistik6 ve matematiksel analizler yapılabilir. Nicel araştırma metodolojisi, doğa ve fen bililerinin eğitimdeki kuram ve uygulamalar hakkında ileri s6rd6klerine dayanarak eğitim araştırmalarının y6r6t6lmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu metodoloji, eğitim araştırmalarında kullanılan metotlar ile fen ve doğa bilimlerinde kullanılan metotların aynı olduğunu, eğitim araştırmalarında sağlıklı bilgilere de ancak bu şekilde ulaşılabileceği d6ř6ncesini ortaya koymaktadır (Ekiz, 2003: 94).

### **3 3 1. Nicel Araştırmalarda Kullanılan Y6ntemler**

Survey (Tarama) Y6ntemi: Survey y6ntemi, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2000). Bu t6r araştırmalarda asıl amaç incelenen durumları etraflıca tanımlamak ve açıklamaktır (Çepni, 2005: 20). Araştırmacılar tarafından bu y6ntemin sıklıkla tercih edilmesinin nedeni, araştırma s6recinde doğal şartlar bozulmadan ve inceleme yapılan ortama her hangi bir m6dahale olmadan araştırmaların gerçekleştirilmesidir.

Survey y6nteminde en çok kullanılan veri toplama araçları, anketler, g6r6şmeler, m6lakatlar ve g6zlemlerdir. Survey y6ntemi kapsamındaki araştırma t6rleri; 6rnek olay, aksiyon araştırmaları ve etnografik araştırmalardır.

Deneysel Y6ntem: Ekiz'e g6re, eğitim araştırmalarında yaygın olarak kullanılan bir diğer y6ntem, deneysel y6ntemdir. Bunun nedeni eğitimin diğer bilimler gibi bir bilim haline getirilmeye çalışılmasıdır (Ekiz, 2003: 20).

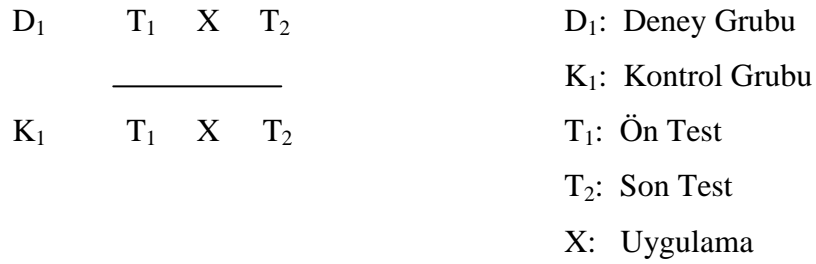
Bir araştırmada değişkenleri (nicel olarak 6l6lebilen ve farklı değerler alabilen 6zellikler) ve bu değişkenler arasındaki sebep sonuç ilişkilerini ortaya çıkarmak için deneysel y6ntem kullanılır (Çepni, 2005: 52).

Deneysel y6ntem bir ve ya daha fazla değişken 6zerinde araştırmacının sistemli değişiklikler yapabildiği (değişkeni kontrol altına alabildiği) ve sonuçların izlenebildiği araştırmalardır (Kerlinger, 1986: 396). Başka bir deyişle, bağımsız değişkenlerin (oklu

zekâ, öğretim teknikleri) bağımlı değişkenler(tutum, akademik başarı, hatırd kalma düzeyleri) üzerinde etkili olup olmadıklarını belirleme çalışmalarıdır.

Tanımlardan anlaşıldığı üzere deneysel çalışmalarda yapay bir durum oluşturulur. Oluşturulan durumların üzerinde değişkenlerin etkileri araştırılır. Deneysel araştırmalarda değişkenler arasındaki sebep sonuç ilişkileri ortaya konulmaya çalışılır.

Deneysel yöntemin kullanıldığı çalışmalarda genellikle bir ve ya daha fazla kontrol grubu ve deney grubu olarak adlandırılan eş değer gruplar seçilir. Deney süresince deney grubuna özel uygulamalar yapılırken, kontrol grubuna özel uygulama yapılmaz. Uygulama öncesi yapılan ön test ve uygulama sonrasında yapılan son testlerle deney grubunda kullanılan yaklaşımların deney grubu üzerine etkililiği araştırılır. Deneysel çalışmalarda belirlenen grupların genel olarak eşdeğer gruplar olmasına dikkat edilir.



Şekil 11: Deneysel Araştırma Modeli (Çepni, 2005: 53)

Deneysel çalışmalar, tam deneysel çalışmalar ve yarı deneysel çalışmalar olarak ikiye ayrılır. Tam deneysel çalışmalarda yapay bir ortam oluşturulur. Bir ve ya birden fazla kontrol ve deney grubu üzerinde araştırmalar yürütülür. Bu gruplara kişiler rastgele seçilip dağıtılır.

Yarı deneysel yöntemde bir ve ya birden fazla deney ve kontrol grubu üzerinde çalışmalar yürütülür. Gruplar seçilirken rast gele bir dağılım yapılmaz. Genellikle eşdeğer gruplar seçilerek uygulama öncesinde ön test uygulama sonrasında son test uygulanır. Yarı deneysel yöntemin aşamaları şunlardır:

- I. Daha önce rastgele atama dışında bir yolla oluşturulmuş gruplar rastgele deney ve kontrol grubu olarak seçilir.
- II. Uygulama öncesinde gruplara ön test uygulanır.
- III. Deney grubu deneysel çalışmaya katılıp özel bir uygulamaya tabi tutulurken kontrol grubuna her hangi bir müdahalede bulunulmaz.
- IV. Uygulama sonunda gruplara son test uygulanır.

Uygulanan testler yüzde artışlar bulunarak ortalama artışlar karşılaştırılır (Çepni, 2005: 52-55).

#### 4. ARAŞTIRMANIN METODOLOJİSİ

Bu çalışmada yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmaların denencelerini test etmek için kontrol gruplu ön test, son test desenine başvurulmuştur. Bu desen, deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesi ile ilgili olarak araştırmacıya yüksek bir istatistiksel güç sağlamaktadır. Bu yöntem elde edilen bulguların neden-sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak veren ve davranış bilimlerinde sıklıkla kullanılan güçlü bir yöntemdir (Büyüköztürk, 2001: 27).

Tablo 5: Araştırmada Kullanılan Deney Deseni

Gruplar	Ön Test	Denel İşlem	Son Test
Deney	Test 1. 1	Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı öğretim	Test 2. 1
Kontrol	Test 1. 1	Geleneksel Öğretim	Test 2. 1

Cumhuriyet İlköğretim Okulu 7. sınıf öğrencilerinin 6. sınıf sene sonu not ortalamaları incelenmiştir. Öğrencilerin başarı ortalamaları dikkate alınarak seviyeleri aralarında anlamlı bir farklılık olmayacak şekilde deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur.

Oluşturulan gruplara ilk olarak ön test uygulanmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilere Çoklu Zekâ Envanteri uygulanmıştır. Uygulanan envanter sonucunda deney grubunda ki öğrencilerin zekâ alanlarına göre dağılımı tespit edilmiştir. Deney grubuna Çoklu Zekâ Kuramına uygun olarak yeniden düzenlenmiş olan “Osmanlı Kültür ve Uygarlığı” ünitesi öğretim etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise normal öğretim yapılmıştır. Çoklu Zekâya dayalı Sosyal Bilgiler öğretiminin akademik başarı üzerindeki etkililiği araştırılmıştır.

#### 4 0. Araştırmanın Problemi

Çoklu Zekâ Kuramına göre düzenlenen, ilköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Osmanlı Kültür ve Uygarlığı” ünitesi için hazırlanan eğitim durumunun öğrencilerin akademik başarısına etkileri nedir?

#### 4 1. Araştırmanın Alt Problemleri

1. Deney grubunda yer alan öğrencilerin potansiyel zekâ alanları nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Çoklu Zekâ Teorisine yönelik olarak geliştirilen öğretim etkinliklerinin öğrenme sürecine etkileri nelerdir?
3. “Osmanlı Kültür ve Uygarlığı” ünitesinin öğretimi sonucunda deney ve kontrol gruplarının sosyal bilgiler başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Çoklu Zekâ Kuramı ile işlenen ünitenin öğrencilerin akademik başarılarına etkileri var mıdır?

#### **4 2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı Çoklu Zekâ Kuramı'nın Sosyal Bilgilerde kullanımının öğrenci başarılarına etkilerini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda 7.sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Osmanlı Kültür ve Uygarlığı” ünitesinde Çoklu Zekâ Kuramına göre hazırlanan eğitim durumu deney gurubuna uygulanmıştır. Kontrol gurubuna klasik eğitim yapılmıştır. Deney ve kontrol grupları arasında, gerçekleştirilen öğretim etkinliklerine dayalı olarak akademik başarı açısından anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amaçlanmıştır.

Çoklu Zekâ Kuramına yönelik etkinlikler düzenlemek amacıyla sosyal bilgiler 7. sınıf üniteleri incelenmiştir. Konu alanı uzmanlarının görüşleri alınarak, danışman eşliğinde “Osmanlı Kültür ve Uygarlığı” ünitesi Çoklu Zekâ uygulamalarına elverişli olduğu için seçilmiştir. Ayrıca bu ünite tarih ile ilgili temel kavramların yer alıyor olması ünitenin seçiminde etkili olmuştur.

#### **4 3. Araştırmanın Önemi**

İncelenen literatür, bireylerin birden fazla zekâ alanına sahip olduklarını ortaya koymuştur. Bireylerin sahip oldukları zeka alanları kütlerden ve çevresel faktörlerden de etkilenmektedir. Bunun sonucu olarak bireylerin düşünce ve öğrenme yapıları farklılık göstermektedir. Sosyal Bilgiler dersi bireysel farklılıklara önem veren bir derstir. Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarından biri de bireylerin demokratik beceriler sergilemesini sağlamaktır. Bu amaca yönelik olarak sosyal katılım becerisini geliştirmeye yönelik hedef ve davranışlara sosyal bilgiler programlarında yer verilmektedir.

Sosyal Bilgiler derslerinde amaçlara ulaşmak için kullanılacak olan öğretim yöntem, teknik ve modelleri bireysel farklılıklara yer vermelidir. Sosyal Bilgiler dersine yönelik olarak hazırlanan eğitim durumları öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine uygun

olmalıdır. Geleneksel öğretim anlayışında öğrencilere, ezbere dayalı ve kuru bilgi içerikli olarak sunulan eğitim durumları derse ilişkin bazı temel kavramların öğrenilememesine neden olmaktadır.

Öğrencilerin ilköğretim yıllarında edinmiş oldukları bilgilerin yeterince iyi oluşturulmaması, orta öğretime devam ettiklerinde öğrenmelerin karşılık geldiği davranışların kazanılmamış ve kalıcılığının sağlanmamış olması nedeniyle sıkıntılar ortaya çıkarmaktadır.

Özellikle ilköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde kazanılması ön görülen hedef ve davranışlar incelendiğinde anlamlı öğrenmenin gerçekleştirilmesinde, ilköğretimde tercih edilen öğretim yöntem, teknik ve modellerinin önemini ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle araştırmamızın Çoklu Zekâ Kuramına dayalı Sosyal Bilgiler Öğretimi ile yapılacak çalışmalara örnek teşkil etmesi açısından önemli görülmüştür.

#### **4 4. Varsayımlar**

1. Çoklu Zekâ Kuramına dayalı öğretiminin gerçekleştirilmesinde kullanılan araçlar için başvuru uzman görüşleri yeterli düzeydedir.
2. Öğrenciler uygulanan Çoklu Zekâ Envanterine doğru cevap vermişlerdir.
3. Araştırma 2005–2006 eğitim öğretim yılı ikinci kanaat döneminde gerçekleştirilen deneysel çalışmanın verilerine dayandırılmıştır.

#### **4 5. Sınırlılıklar**

Yapılan araştırma;

1. Uygulamanın yapıldığı Trabzon İli Vakfıkebir İlçesi Cumhuriyet İlköğretim Okulu 7/A ve 7/B sınıfları,
2. Cumhuriyet İlköğretim Okulu 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi Osmanlı Kültür ve Uygarlığı Ünitesi,
3. Uygulamanın yapıldığı Nisan-Mayıs 2006 tarihleri,
4. Yurtiçi ve yurtdışından elde edilen kaynaklarla sınırlıdır.

#### **4 6. Araştırmanın Örnekleme**

Bu araştırma, Trabzon İli Vakfıkebir İlçesi Cumhuriyet İlköğretim Okulunun 7/A ve 7/B sınıflarını kapsamaktadır. Her iki sınıfta ki öğrenci sayısı yirmişer kişidir, toplam öğrenci sayısı kırk kişidir.

Çalışmalar sürecinde her iki sınıftan da derslere katılmayan öğrenciler olmuştur. Ancak ön test ve son test uygulamalarına bütün öğrenciler katıldığı için ara sıra derse devam etmeyen öğrenciler örneklemden çıkarılmamıştır. Çalışma kapsamındaki okullarda görev yapan öğretmenlerle konuyla ilgili fikirlerini almak ve geliştirilen ölçme araçlarındaki soruları kontrol ettirmek amacıyla informal görüşmeler yapılmıştır.

Çalışma grubunu oluşturan 7/A ve 7/B sınıfları öğrencilerin 6. sınıf sene sonu not ortalamaları incelenmiştir. Her iki grubun not ortalamaları SPSS 11.5 paket programı kullanılarak karşılaştırılmıştır. Kontrol ve deney grubunda yer alan öğrencilerin 6.sınıf yılsonu ortalamalarına göre akademik başarı durumları arasındaki ilişkinin tespiti için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları tablo 6 da verilmiştir.

Tablo 6: Deney ve Kontrol grubunun 6.sınıf sene sonu not ortalamasına göre U testi sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P*
Deney	20	20,58	411,5	198,5	0,986
Kontrol	20	20,43	408,5		

Buna göre sınıflar arasında öğrencilerle çalışmaya başlamadan önceki başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $U=198$ ,  $p^*>0,05$ ). Deney ve kontrol gruplarının sıra ortalamalarının da bir birine yakın olduğu görülmektedir. Bu bulgu çalışma yapılacak iki grubun bir birlerine yakın seviyede akademik düzeye sahip olduklarını göstermektedir.

Kontrol grubunda derse giren sosyal bilgiler öğretmeni, 10 yılın üzerinde tecrübe sahibi olan ve alanında başarılı olduğu okul yönetimi tarafından belirtilen bir öğretmendir. Sosyal bilgiler öğretiminde daha çok düz anlatım yöntemini kullandığını kendisi ve dersini izleyen araştırmacı tarafından ifade edilmektedir. Kontrol grubunda derse giren öğretmenin her iki grubun altıncı sınıfta derslerine giren öğretmen olması kontrol grubunu deney grubuna göre daha avantajlı kılmaktadır. Deney grubunda dersler araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmacı deney grubunda yer alan öğrencileri gelişim dosyalarından, okul kayıtlarından ve aynı sınıfa giren diğer şube öğretmenlerinden edindiği bilgiler doğrultusunda tanımıştır. Bu nedenle öğretim etkinlikleri hazırlanmadan önce öğrencilere

zekâ alanları hakkında fikir sahibi olmak için Çoklu Zekâ Alanları Envanteri uygulanmıştır.

#### **4 7. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada birden çok veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu araçlar; Çoklu Zekâ Alanları Envanteri, Ön test ve Son testlerden ve Çalışma Yapraklarından oluşmaktadır. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

#### **4 7 0. Çoklu Zekâ Alanları Envanteri**

Zekânın ölçülmesi üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar sonucunda zekâ düzeylerini belirlemek için çeşitli ölçme araçları geliştirilmiştir. Ancak geliştirilen testler yeni tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Özellikle “ölçülen şeyin ne olduğu” sorusu yapılan tartışmaların temelini oluşturmuştur.

Zekâyı ölçmek için geliştirilen ölçme araçları tek faktörlü ölçme araçlarıdır. Bu tür ölçekleri geliştiren araştırmacılar (Binet, Simon, Terman, Merrill) zekâyı bir tek yetenek olarak görmüşler ve sayısal olarak ifade etmeye çalışmışlardır. Bu görüşü benimsemeyen araştırmacılar(Gardner, Armstrong, Campell) zekânın birçok faktörden oluştuğunu ve bu alt faktörlerin hepsinin ölçülmesi gerektiği görüşünü savunmuşlardır. Bunun yanı sıra zekânın bir akademik yeterlilik gibi ölçülemeyeceğini ve sayılarla ifade edilemeyeceğini ileri sürmüşlerdir(Gardner, 2004)

Sekiz farklı zekâ alanlarındaki öğrenci performanslarını ölçmek üzere literatürde hazırlanmış geçerlilik ve güvenilirliği test edilmiş Çoklu Zekâ Alanları Envanteri kullanılmıştır. Envanterde yer alan maddeler öğrencilerin kendi hakkında ön göreceği kişisel bilgilere ve ilgi alanlarına dayanmaktadır. Öğrencilerin kendileri hakkında vereceği bilgiler, yaşantısında yer alan aktiviteler, yapmayı sevdiği ve sevmediği davranışlar, öğrencilerin zekâ profilinin belirlenmesine yardımcı olacaktır. Envanterde her bir zekâ alanına yönelik olarak 10’ar soru maddesi bulunmaktadır. Envanter toplamında seksen soru yer almaktadır. Öğrencilerden bu sorulara, benim için uygun değil, çok az uygun, kısmen uygun, uygun ve tamamen uygun seçeneklerinden her hangi birini işaretleyerek cevap vermeleri istenmiştir. Bu ölçek daha önceki çalışmalarda da kullanılmıştır (Yeşildere, 2003; Açıkgöz, 2003; Yılmaz, 2002).

Araştırmada Çoklu Zekâ Alanları Envanteri danışmanın görüşleri doğrultusunda sadece deney grubuna uygulanmıştır. Bunun nedeni Çoklu Zekâ Kuramına dayalı öğretimin

sadece deney grubuna yapılacak olmasıdır. Çoklu Zekâ Alanları Envanteri sonuçlarına göre öğretim etkinlikleri düzenlenmiştir.

#### **4 7 1. Ön Test ve Son Test**

Araştırmada öğrencilerin Osmanlı kültür ve uygarlığı ünitesindeki davranışları ne derece kazandıklarının ölçmeye yönelik iki adet başarı testleri geliştirilmiştir. Bu testlerden bir tanesi ön test diğeri de son test olarak kullanılmıştır. Her iki testte de öğrencilere yirmişer soru sorulmuştur.

Ön test ve son test için gerekli olan sorular, Cumhuriyet İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler öğretmenleri ve danışmanın yardımıyla hazırlanmıştır. Sorular hazırlama aşamasında lise giriş sınavlarında çıkmış sorulardan yararlanılmıştır. Soruların lise giriş sınavlarında çıkmış sorular arasından seçilerek hazırlanmış olması testin geçerlilik ve güvenilirliği açısından manidardır.

Hazırlanan testlerin pilot uygulamaları yapılmıştır. Farklı bir okuldaki yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerine testler uygulanmış ve uygulama sonucunda bir eksiklikle karşılaşılmamıştır. Test maddelerinin öğrenciler tarafından kolaylıkla anlaşılabilir olduğu tespit edilmiştir.

Öğretim programında (Tebliğler Dergisi, 1998) yer alan dört hedef, on beş ayrı özel davranışlara bölünmüştür. Bu çalışmalar, konu alanı uzmanı olan danışman gözetimi altında yürütülmüştür. Ünite konuları, hedefler ve geliştirilen özel davranışlar ile ilgili olarak bir belirtke tablosu hazırlanmıştır.

Hazırlanan tabloda, ünite konuları ile ilgili olarak geliştirilen özel davranışların, Bloom taksonomisine göre hangi düzeyde oldukları gösterilmiştir. Aynı tablo üzerinde ön test ve son testlerde kullanılacak olan soruların taksonomiye göre dağılımlarına yer verilmiştir.

Ön test üniteye başlamadan bir hafta önce, son test ünite bittikten iki hafta sonra öğrencilere uygulanmıştır. Ön test uygulanırken öğrencilerin ünite hakkında hiçbir bilgi taşımaması önem taşımaktadır. Bu nedenle öğretmenin konuyla ilgili hiçbir açıklama ve ya ünite planı hakkında öğrencileri bilgilendirmeden önce bu testin uygulanması gerekir.

Sağlıklı bir sonucun alınması için bu detaya araştırmacı tarafından titizlikle dikkat edilmiştir. Son testin uygulanması aşamasında da dikkat edilmesi gereken hususlar vardır. Son test eğer konunun bitiminden hemen sonra uygulanırsa, bilgiler çok taze olduğundan çok yüksek puanlar alınacaktır. Bu şekilde yapılan araştırmaların sonucu güvenilirlik açısından tartışmaya açıktır. Araştırmada son-test uygulamadan iki hafta sonra yapılmış,

böylece öğrenilen bilgilerin ve edinilen kazanımların kalıcılığı da test edilmiştir. Ayrıca istenmedik bir değişken olarak ortaya çıkacak olan zaman faktörünün etkisi azaltılmıştır.

Çoklu Zekâ Kuramına göre değerlendirme felsefesi, otantik bir değerlendirme anlayışını temel alır. Otantik değerlendirme birçok ölçme araçlarını ve metotlarını kapsar. Öğretmenin gözlemleri, çalışma örnekleri, anekdot kayıtları, öğrenci günlükleri, kontrol listeleri, informal test sonuçları ve portfolyolar çoklu zekâ kuramına dayalı öğrenme için farklı değerlendirme seçeneklerdir (Saban, 2001).

Öğrencilerin sekiz farklı zekâ alanına ilişkin öğrenme etkinliklerine katılımını istendiği bir süreçte, öğrenmelerini sadece bir tek ölçmeye çalışmak Çoklu Zekâ Kuramı'nın değerlendirme yaklaşımına uymamaktadır. Deney grubunda, başarı testinin yanında, öğrenciler süreç boyunca gözlenmiş, çalışma yapıları değerlendirilmiş ve etkinlikler süresince gelişim dosyaları hazırlamaları sağlanmıştır.

Ancak, deney ve kontrol gruplarında farklı bir yöntem kullanıldığı için, kontrol grubunda böyle bir süreç değerlendirmesine gidilmemiştir. Bu nedenle iki grubun başarılarının karşılaştırılması amacıyla tek bir başarı testi kullanılmıştır.

Başarı testinin geliştirilmesinde kullanılan belirtke tablosu aşağıda sunulmuştur.

Tablo 7: Osmanlı Kültür ve Uygarlığı Belirtke Tablosu.

Konular	Hedef ve Davranışlar											
	1.Merkez yönetimi	2.Taşra yönetimi	3.Toprak yönetimi	4. Maliye	5. Ordu	1.Hukuk sistemi	2.Sosyal yaşam	3.Ekonomik yaşam	1.Eğitim ve öğretim	2.Bilim	3. Sanat	Taksonomi Düzeyi
A. "Osmanlı Kültür ve Uygarlığı" ünitesinde geçen kavramların anlam bilgisi												
1.Osmanlı Devletinin merkezîyetçi mutlak otoriteye dayalı bir yönetim şekli olduğunu tartışarak söyleme.	2											Kavrama
2. Osmanlı devleti yönetim anlayışı ile günümüzde uygulanan yönetim biçimlerini karşılaştırma.	1											Analiz
B. Osmanlılarda devlet yönetiminin özellikleri bilgisi												
1.Osmanlı Devleti Divan teşkilatı ile bakanlar kurulunu işlevleri açısından karşılaştırma.	2											Analiz
2.Osmanlı devleti toprak yönetimi ile ilgili kavramların anlamlarını seçenekler arasından bulup işaretleme.			2									Bilgi
3.Osmanlı devleti yönetim birimlerinin isimlerini söyleyerek, yönetim birimlerini bir tablo çizerek sınıflama.	1											Sentez
4.Osmanlı devleti Maliyesinin bozulmasının nedenlerini ve sonuçlarını bir tablo çizerek gösterme.				2								Analiz
5.Dirlik sisteminin işleyişini grup önünde anlatarak Osmanlı Devlet yönetimindeki önemini açıklama.			2									Değerlendirme
6. Osmanlı devleti ordusunu oluşturan birliklerin isimlerini söyleme.					1							Bilgi
7. Osmanlı devletinin donanmaya verdiği önemi açıklayarak.					1							

Tablo 7'nin devamı.

Konular		Hedef ve Davranışlar											Taksonomi Düzeyi		
		1.Merkez yönetimi	2.Taşra yönetimi	3.Toprak yönetimi	4.Maliye	5.Ordu	1.Hukuk sistemi	2.Sosyal yaşam	3.Ekonomik yaşam	1.Eğitim ve öğretim	2.Bilim	3.Sanat			
C. Osmanlılarda hukuk sistemi ile sosyal ve ekonomik hayatın özellikleri bilgisi	1.Osmanlı devleti hukuk sisteminde din, dil, ırk ayrımı gözetmeksizin herkesin kanun önünde eşit olduğunu destekleme.						1								Değer verme
	2.Osmanlı devletinin toplumsal yapısının özelliklerini açıklama.							1							Kavrama
	3.Osmanlı devletinin ekonomik yapısını ve halkının geçim kaynaklarını söyleme.								1						Kavrama
D. Osmanlılarda eğitim-öğretim, bilim ve sanatın özellikleri bilgisi	1.Osmanlı Padişahlarının bilime verdiği önemi açıklayarak değerlendirme.											1			Değerlendirme
	2.Bir Osmanlı eğitim kurumu olan medreselerle günümüz eğitim kurumu olan üniversiteleri işleyişi yönünden karşılaştırma.									1					Analiz
	3.Osmanlı padişahlarının sanatseverliğini örnek vererek açıklama.												1		Kavrama
Toplam	Hedef	Davranış	Soru sayısı												
	4	15	5	1	4	2	2	1	1	1	1	1	1	1	20

#### 4 7 2. Çalışma Yaprakları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından biride çalışma yapraklarıdır. Çalışma yaprakları, bir konunun uygulanması aşamasında öğrencilerin yapacağı etkinliklere yol gösterici açıklamaları içeren kâğıtlardır (Yanpar, 2005: 116).

Çalışma yaprakları öğrencilerin ne yapması gerektiğinin belirtildiği, işlem basamaklarını içeren, bilgilerini kendi zihinlerinde kendilerinin kurmalarına yardım eden ve aynı anda bütün sınıfın verilen etkinliğe katılımını sağlayan önemli araçlardır (Sands ve Özçelik, 1997; YÖK, 1998).

Eğitim ortamında hedeflenen amaçların istenilen düzeyde gerçekleştirilebilmesi için, çağdaş öğrenme kuramlarında öğrencilerin aktif olduğu öğrenci merkezli yöntemlerin kullanılması uygun görülmektedir. İşte bu noktada çalışma yapraklarının geliştirilip öğretim ortamında kullanılması, öğrencilerin öğretim sürecine aktif katılımını sağlamaktadır. Bununla birlikte, sınıf ortamına uygun olarak hazırlanan çalışma yaprakları öğretimde fırsat eşitliği imkânını öğrencilere sunmaktadır.

Çalışma yapraklarının öğretim ortamında kullanılmasının bir diğer yararı da derslerle ilgili temel kavramların öğrencilere öğretilmesi konusunda etkili bir araç olmasıdır. Literatürde çalışma yapraklarının etkiliği üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Ülkemizde ve dünyada çalışma yaprakları ile ilgili yapılan çalışmalar sonucunda (Yiğit ve diğ., 2001; Saka ve diğ., 2002; Kurt ve Akdeniz, 2002; Kurt, 2002; Coştu ve diğ., 2002; Kurt, 2002; Hand & Treagust, 1991; Harrison & Treagust, 2001), çalışma yapraklarının öğrencilerin derse karşı ilgilerini arttırma, öğrencilerin kendi öğrenmelerinde sorumlu olmalarını sağlama, kavram yanlışlarını giderme ve başarıyı arttırma açılarından etkili olduğu sonucuna varmışlardır.

Yukarıda saydığımız etkilerinden dolayı bu çalışmada çalışma yapraklarına yer verilmiştir. Çalışma yaprakları deney grubunda yer alan öğrencilerin zekâ alanlarının dağılımına uygun olarak, zekâ alanlarına göre hazırlanmıştır. Çalışma yaprakları hazırlanırken Yanpar'ın (2005) ortaya koyduğu ilkeler doğrultusunda çalışma yaprakları geliştirilmiştir. Yanpar'a göre bir çalışma yaprağı hazırlanırken;

- I. Az ve öz bilgi içermesine,
- II. Bilgi yerleşiminin organize bir biçimde olmasına,
- III. Öğrencilerin çalıştıkları konuda gerekli işlem yapması için gerekli alan bırakılmasına,
- IV. Yazı ve şekillerin öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olmasına dikkat edilmelidir (Yanpar, 2005: 117).

Çalışma yaprakları üç bölümden oluşur. Birinci bölüm öğrencilerin dikkatini çekmeye yönelik olarak hazırlanır. İkinci bölümde öğrencilerin yapacağı etkinlikler ve yararlanacağı bilgiler yer alır. Üçüncü bölümde elde edilen bilgiler değerlendirilir.

Araştırmacı tarafından geliştirilen çalışma yaprakları danışman tarafından incelenmiştir. İnceleme sonucunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Geliştirilen çalışma yapraklarının pilot çalışmaları başka bir okulun 8.sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Pilot çalışma sonucunda geliştirilen çalışma yapraklarının anlaşılabilir ve öğrenci seviyesine uygun materyaller olduğu tespit edilmiştir.

Çalışma yaprakları, Çoklu Zekâ Kuramı doğrultusunda hazırlanan öğretim etkinliklerinin öğrencilerde anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirip gerçekleştirmediğini tespit etmek için kullanılmıştır. Aynı zamanda Çoklu Zekâ Kuramı'nın otantik değerlendirme anlayışına uygun olarak hazırlanan gelişim dosyalarının temel kaynaklarını oluşturmuştur.

#### **4 8. Yapılan Çalışmalar**

İlk olarak araştırmaya danışmanlık yapan konu alanı uzmanıyla araştırmacının hangi sınıf düzeyinde yapılması gerektiği tartışılmıştır. Bu tartışma sonucunda araştırmacının derslere bizzat öğretmen olarak katılabileceği ilköğretim 7.sınıf seçilmiştir. Araştırmacı tarafından ilköğretim yedinci sınıf Sosyal Bilgiler müfredatı incelenmiştir(Tebliğler Dergisi, 1998). Danışman gözetiminde incelenen müfredatta çalışma konusuna en uygun ünitenin “Osmanlı Kültür ve Uygarlığı” ünitesi olduğu tespit edilmiştir.

Bu seçim yapılırken Gardner'in görüşlerinden yararlanılmıştır. Gardner, Çoklu Zekâ Kuramının öğretim ortamlarında uygulanmasında, bütün ünite ve konuların zekâ alanlarına göre düzenlenmesi gerekmediğini, kurama uygun ünite ve konuların seçilebileceği görüşünü savunmaktadır ( Gardner, 1999: 129–133).

Seçilen ünitenin hedefleri incelenmiştir. Ünitenin hedeflerine ulaşabilmek için danışman ile birlikte özel hedefler Bloom taksonomisine uygun olarak seçilmiştir. Seçilen özel hedefler, Çoklu Zekâ Kuramı'na uygun olarak taksonominin üst basamaklarından belirlenmiştir. Bu hedefler ve davranışlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 8: Osmanlı Kültür ve Uygarlığı Ünitesi Hedef ve Davranışları

<p><b>A.</b> "Osmanlı Kültür ve Uygarlığı" ünitesinde geçen kavramların anlam bilgisi</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.Osmanlı Devletinin merkeziyetçi mutlak otoriteye dayalı bir yönetim şekli olduğunu tartışarak söyleme.</li> <li>2.Osmanlı devleti yönetim anlayışı ile günümüzde uygulanan yönetim biçimlerini karşılaştırma.</li> </ol>
<p><b>B.</b> Osmanlılarda devlet yönetiminin özellikleri bilgisi</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.Osmanlı Devleti Divan teşkilatı ile bakanlar kurulunu işlevleri açısından karşılaştırma.</li> <li>2.Osmanlı devleti toprak yönetimi ile ilgili kavramların anlamlarını seçenekler arasından bulup işaretleme.</li> <li>3.Osmanlı devleti yönetim birimlerinin isimlerini söyleyerek, yönetim birimlerini bir tablo çizerek sınıflama.</li> <li>4.Osmanlı devleti Maliyesinin bozulmasının nedenlerini ve sonuçlarını bir tablo çizerek gösterme.</li> <li>5.Dirlik sisteminin işleyişini grup önünde anlatarak Osmanlı Devlet yönetimindeki önemini açıklama.</li> <li>6.Osmanlı devleti ordusunu oluşturan birliklerin isimlerini söyleme.</li> <li>7.Osmanlı devletinin donanmaya verdiği önemi açıklayarak.</li> </ol>
<p><b>C.</b> Osmanlılarda hukuk sistemi ile sosyal ve ekonomik hayatın özellikleri bilgisi</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.Osmanlı devleti hukuk sisteminde din, dil, ırk ayrımı gözetmeksizin herkesin kanun önünde eşit olduğunu destekleme.</li> <li>2.Osmanlı devletinin toplumsal yapısının özelliklerini açıklama.</li> <li>3.Osmanlı devletinin ekonomik yapısını ve halkının geçim kaynaklarını söyleme.</li> </ol>
<p><b>D.</b> Osmanlılarda eğitim-öğretim, bilim ve sanatın özellikleri bilgisi</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Osmanlı Padişahlarının bilime verdiği önemi açıklayarak değerlendirme.</li> <li>2. Bir Osmanlı eğitim kurumu olan medreselerle günümüz eğitim kurumu olan üniversiteleri işleyiş yönünden karşılaştırma.</li> <li>3.Osmanlı padişahlarının sanatseverliğini örnek vererek açıklama.</li> </ol>

Belirlenen hedef ve davranışlar doğrultusunda uygulamada kullanmak için ön test hazırlanmıştır. Hazırlanan testlerin pilot uygulamaları yapılmıştır. Farklı bir okuldaki yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerine testler uygulanmış ve uygulama sonucunda bir eksiklikle karşılaşmamıştır. Ön test deney ve kontrol grubuna aynı anda uygulanarak öğrencilerin ünite ile ilgili yeterlilikleri ve gruplar arasında üniteye ilişkin bilgi düzeyi açısından anlamlı bir fark olup olmadığı tespit edilmiştir. Ön test sonuçlarına göre

grupların bilgi düzeylerinin bir birine yakın olduğu aralarında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür.

Literatürde yer alan sekiz zekâ alanına göre ayarlanmış Çoklu Zekâ Alanları Envanteri deney grubu öğrencilerine uygulanmıştır. Bu envantere her zekâ alanına ait on maddeden oluşan sorular yer almaktadır. Envanter maddelerinin öğrenci seviyelerine uygun olup olmadığı konusunda danışmanın görüşlerine başvurulmuştur. Envanterde yer alan sorulara öğrenciler, benim için uygun değil (0), çok az uygun (1), kısmen uygun (2), uygun (3) ve tamamen uygun (4) seçeneklerinden birini işaretleyerek cevap vermişlerdir.

Envanterden elde edilen veriler SPSS 11.5 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Envanterin uygulanmasından sonra öğrencilerin zekâ alanlarında gösterdikleri dağılımlar dikkate alınarak öğretim etkinlikleri planlanmıştır. Üniteye yer alan konular öğrencilere üç hafta boyunca sekiz ders saati içerisinde verilmiştir. Konuların işlenişinde kontrol grubu ile paralel gidilmiştir. Kontrol grubunda derslere cumhuriyet ilköğretim okulu sosyal bilgiler öğretmeni girmiştir. Deney grubu derslerine ise araştırmacı bizzat kendisi girmiştir. Araştırmacı öğrencileri tanımak için sınıf öğretmeni, 7/A sınıfında derse giren diğer öğretmenler ve öğrenci kişisel gelişim dosyalarını incelemiştir. Envanter ile ilgili çalışmalar yapılırken gözlemci olarak sınıfa girerek öğrenciler hakkında fikir sahibi olmuştur.

Çoklu Zekâ Kuramına dayalı Sosyal Bilgiler Öğretimi için çeşitli etkinlikler hazırlanmıştır. Yapılan derslerde görsel zekâyâ, mantıksal matematiksel zekâyâ, kişisel zekâyâ, bedensel zekâyâ ve sözel zekâyâ yönelik öğretim etkinliklerine daha çok yer verilmiştir. Bunun sebebi Çoklu Zekâ Alanları Envanteri sonuçlarından elde edilen bulgulardır. Yine bu bulgular doğrultusunda anlamlı öğrenmeyi ve temel kavramların öğrenilmesini sağlamak amacıyla çalışma yaprakları geliştirilmiştir. Hazırlanan çalışma yapraklarında, genel olarak öğrencilerin görsel zekâ alanlarının baskın olduğu dikkate alınarak, görselliğe daha çok önem verilmiştir. Geliştirilen çalışma yaprakları ekler bölümünde sunulmuştur.

Derslerin işlenişinde bir birinden farklı aktif öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Bu yöntemler belirlenirken literatürde kullanılan yöntemler incelenmiştir (Yeşildere, 2003; Ay, 2003; Çırakoğlu, 2003; Yılmaz, 2002; Başbay, 2000). Araştırmacı tarafından hangi konuya hangi yöntem ve etkinliğin kullanılacağı, danışman görüşleri doğrultusunda, kararlaştırılmıştır. Araştırmada kullanılan öğretim yöntemleri çalışma yaprakları ve

bulmacalarla desteklenmiş anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi sağlanmıştır. Öğretim uygulamalarından öğrencilerin hoşlandığı tespit edilmiştir.

Kullanılan öğretim yöntemleri ve zekâ alanlarına göre dağılımı aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 9 : Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Derslerde Kullanılan Yöntemler

Çoklu Zekâ Alanları	Derslerde Kullanılan Öğretim Yöntemleri
Sözel – Dilsel	Yazı çalışmaları, Okuma metinleri, Sunuş Kavram kartları hazırlama, Metin tamamlama çalışması
Mantıksal – Matematiksel	Bulmacalar, Beyin fırtınası, Sayısal Grafikler oluşturma Tarih ve zaman şeritleri oluşturma, Neden – Sonuç çalışmaları
Görsel – Uzamsal	Kavram haritaları, Posterler hazırlama, Power Point Sunumu, Tablolar oluşturma Resim, Harita ve Grafik yorumlama, Kavram Haritaları
Müzikal – Ritmik	Fon müziği kullanma
Bedensel – Kinestetik	Canlandırma, İnfomal Drama
Kişilerarası	Grup çalışması, Tartışma yöntemi, Sosyal Empati çalışması
İçsel – Özedönük	Kişisel görüş bildirme, Bireysel ödevler Ben olsaydım etkinliği,

Konularla ilgili olarak hazırlanan ders planlarından örnekler ekler kısmında sunulmuştur.

Yapılan öğretim etkinliklerinin ardından deney ve kontrol grubuna geliştirilen son-test uygulanmıştır. Son-test ve ön-testlerden alınan puanlar SPSS 11.5 paket programı yardımıyla analiz edilmiştir.

#### 4 9. Toplanan Verilerin Analizleri

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 11.5 paket programı kullanılmıştır. Öğrencilerin 6. sınıf sene sonu başarı ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Öğrencilerin ön testten ve son testten aldıkları puanların karşılaştırılmasında aritmetik ortalamalar arasındaki farklılıkları belirlemek

amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

Deney grubu öğrencilerine uygulanan Çoklu Zekâ Alanları Envanteri SPSS 11.5 paket programı kullanılarak zekâ alanlarının frekans dağılımları analiz edilmiştir. Analizler her zekâ alanına ilişkin sorulan sorulara verilen cevaplardan alınan puanlara göre yapılmıştır.

Araştırmada kullanılan çalışma yapraklarında yer alan sorulara öğrencilerin verdiği cevaplar, anlamlı bir öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemek amacıyla değerlendirilmiştir.

#### **4 10. Tanımlar**

**Zekâ:** Kavramlar ve algılar yardımıyla soyut ya da somut nesnelere arasındaki ilişkiyi kavrayabilme, soyut düşünme, muhakeme etme ve bu zihinsel işlevleri uyumlu şekilde bir amaca yönelik olarak kullanabilme yetenekleri zekâ olarak adlandırılmaktadır.

**Çoklu Zekâ Kuramı:** Gardner'e göre çoklu zekâ kuramı, bireylerin ilgilerini yeteneklerini, gizil güçlerini ortaya çıkararak, geliştirebilmeyi hedefleyen, her bir bireyin farklı zekâ alanlarına sahip olduğunu savunan, öğrencilerin öğrenmelerinde fırsatlar ve seçme hakkı sunan, yeni bir eğitimsel düzlemdir(Gardner, 2004: 83).

**Eğitim Durumu:** Belli bir zaman süresi içinde bireyi etkileme gücünde olan dış şartlardır(Ertürk, 1997).

**Çalışma Yaprağı:** Çalışma yaprakları, bir konunun uygulanması aşamasında öğrencilerin yapacağı etkinliklere yol gösterici açıklamaları içeren kâğıtlardır(Yanpar, 2005: 116).

**İnformel Drama:** İnformel drama, gerek duyulduğu zaman hazırlık yapmaksızın gerçekleştirilir. Bu drama tekniğinde, öğrencilere belli karakterler tanımlanır ve bu rolleri oynamaları istenir, dışardan oyuna bir sınırlama getirilmez(Erden, tarihsiz).

**Akademik Başarı:** Bireylerin derslerle ilgili başarılarını sayısal olarak değerlendirilmesidir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 5. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın problem ve alt problemlerine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

#### 5 0. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “Deney grubunda yer alan öğrencilerin potansiyel zekâ alanları nasıl bir dağılım göstermektedir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu alt probleme ilişkin veriler, Açığöz (2003) tarafından geliştirilen çoklu zekâ alanları envanterinin, uygulanması ile elde edilen puanların frekans dağılımları ve yüzde oranları SPSS 11.5 paket programı yardımıyla hesaplanmıştır. Kullanılan envanter ekler kısmında sunulmuştur.

Ölçümler sonucu elde edilen puanların aritmetik ortalaması( $\bar{X}$ ), frekans ve yüzdelik(%) dağılımlarını zekâ alanlarına göre gösteren tablo ve grafikler aşağıda sunulmuştur.

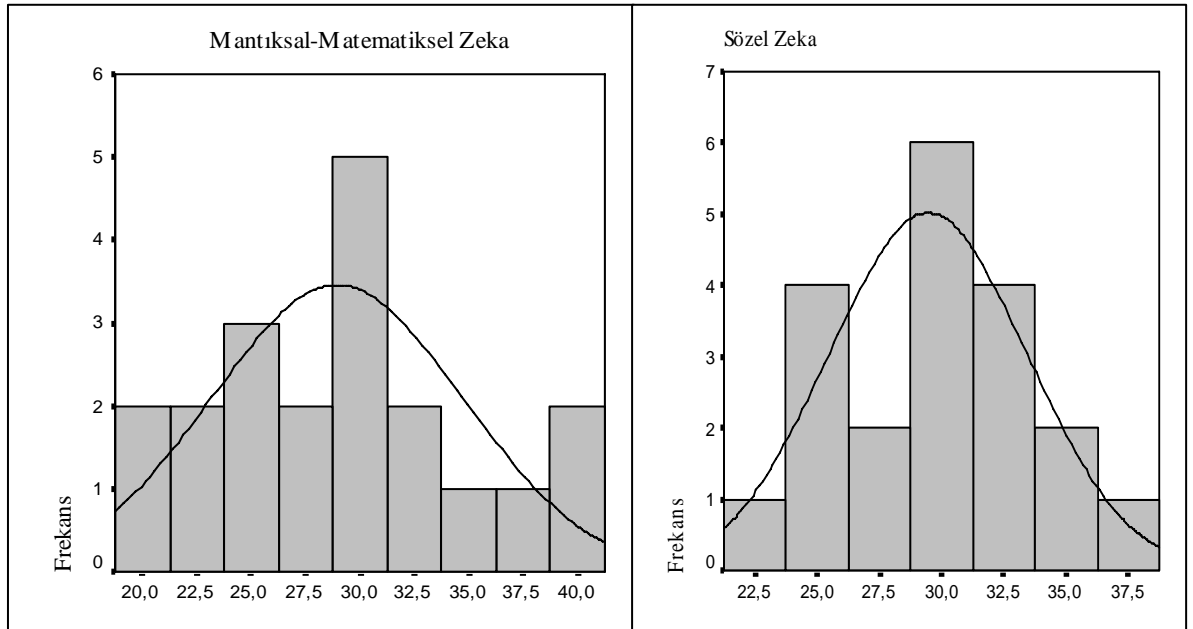
Tablo10:Deney Grubuna Uygulanan Çoklu Zekâ Alanları Envanterinin Aritmetik Ortalaması ve Yüzdelik Dağılımı.

Zekâ Alanları	Madde Sayısı	N	$\bar{X}$	Standart Sapma	%
Sözel-Dilsel	10	20	29,45	3,966	37
Mantıksal-Matematiksel	10	20	28,95	5,753	39
Görsel-Uzamsal	10	20	33,10	11,044	73
Bedensel-Kinestetik	10	20	29,60	4,783	37
Müziksel-Ritmik	10	20	19,20	5,257	27
Sosyal-Kişilerarası	10	20	27,90	5,359	37
Kişisel	10	20	29,20	6,748	39
Doğacı	10	20	31,65	5,132	38

Envanter uygulaması sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin zekâ alanları dağılımında aritmetik ortalamalara bakıldığında zekâ alanlarının bir birine yakın bir

dağılım gösterdiği görülmektedir. Ancak yüzdeler incelendiğinde en baskın zekâ alanının % 73'lük bir değerle görsel zekâ olduğu ortaya çıkmıştır. Yine yüzdeler göz önüne alındığında baskın zekâ alanlarının büyükten küçüğe doğru sıralaması; kişisel, mantıksal-matematiksel, doğacı, sözel-dilsel, bedensel, sosyal kişiler arası ve son olarak ta müziksel-ritmik zekâ gelmektedir. Akamca(2003) ilköğretim 7.sınıf düzeyinde yapmış olduğu çalışmasında benzer sonuçlar elde etmiştir. Deney grubuna uygulanacak öğretim yöntemleri ve kullanılacak materyalleri bu bulgular doğrultusunda hazırlanmıştır. Çoklu zekâ alanları envanteri bir başarı testi değildir. Sadece bireylerin hangi zekâ alanına daha uygun olduklarını bizlere göstermektedir. Gardner zekânın ölçülmesine karşı çıkmıştır. Ancak zekâ alanlarının derecelendirme ölçekleri ile belirlenmesine karşı çıkmamıştır(Gardner, 2004). Çünkü bu tür ölçeklerden ve gözlemlerden elde edilen bulgular bireylerin özel yeteneklerinin keşfedilmesine imkân sağlamaktadır. Aşağıda deney grubunda yer alan öğrencilerin Çoklu Zekâ Envanterinden aldıkları puanların zekâ alanlarına göre dağılımları ile ilgili grafiklere yer verilmiştir.

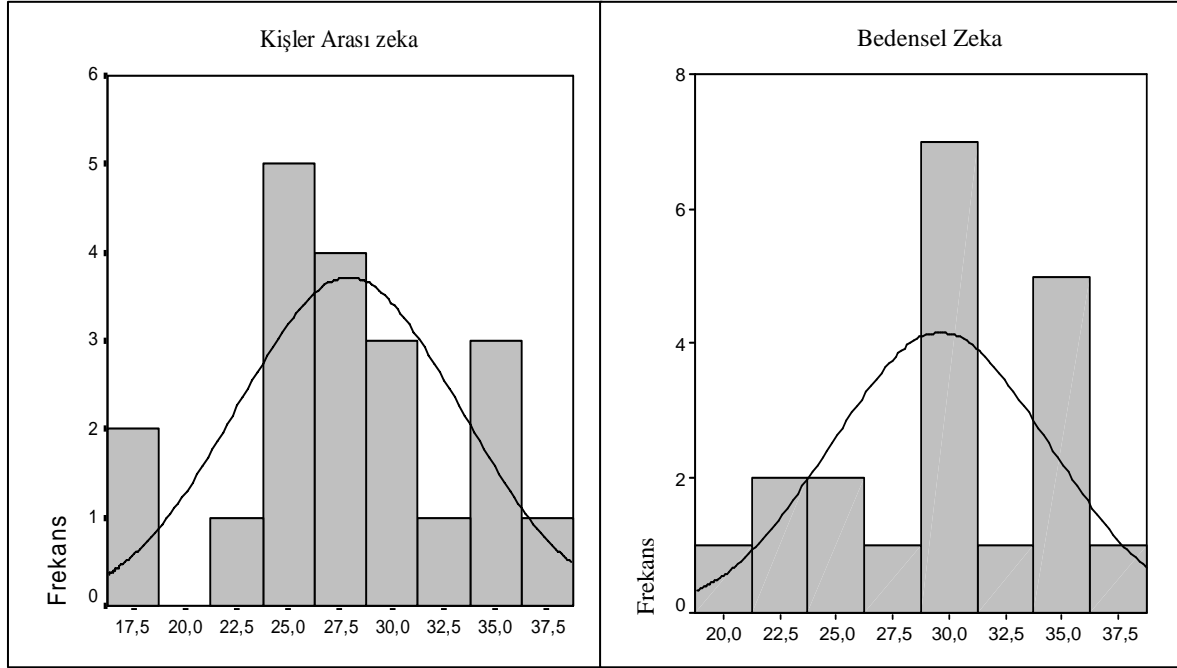
Grafik 1: Deney Grubu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Envanteri'nden Aldıkları Puanların Mantıksal-Matematiksel ve Sözel-Dilsel Zekâ Alanlarına Göre Frekans Dağılım Grafiği



Grafiklerdeki frekans dağılımlarını incelediğimizde deney grubu öğrencilerinin Mantıksal-Matematiksel zekâlarının daha baskın olduğunu görüyoruz. Bunun bir tek nedeni yoktur, çünkü zekâ birden çok faktör tarafından etkilenmektedir.

Deney grubu öğrencileri ile işlenecek olan derslerde Mantıksal-Matematiksel zekâ alanlarına yönelik etkinliklere yer verilmelidir. Deney grubuna uygulanmak için geliştirilen öğretim etkinliklerinde ve yöntem seçiminde grafiklerde yer alan sonuçlar dikkate alınarak mantıksal-matematiksel ve sözel-dilsel öğretim etkinliklerine yer verilmiştir.

Grafik 2: Deney Grubu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Envanteri'nden Aldıkları Puanların Bedensel-Kinestetik ve Sosyal-Kişilerarası Zekâ Alanlarına Göre Frekans Dağılım Grafiği

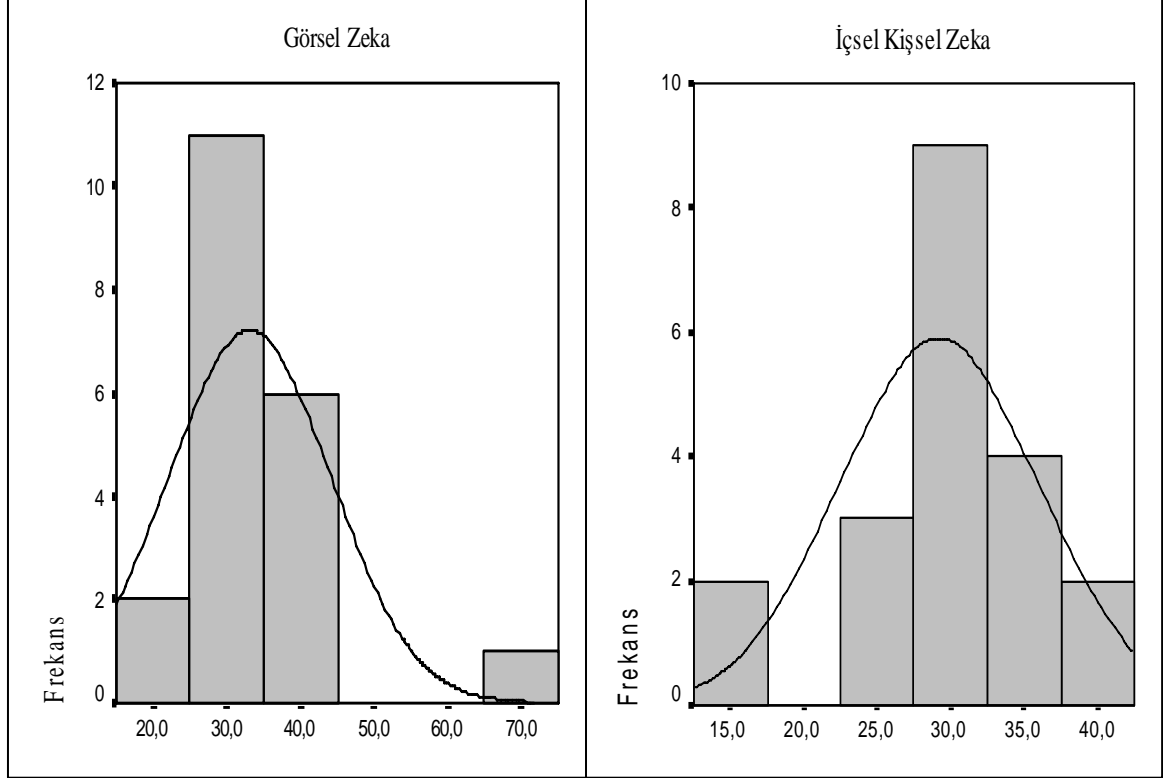


Grafiklerdeki frekans dağılımlarını incelediğimizde deney grubu öğrencilerinin Bedensel-Kinestetik zekâlarının daha baskın olduğunu görüyoruz. Ergenlik çağını yaşayan 7. sınıf çocuklarında hareketliliğin olması normaldir. Bu nedenle derslerde uzun süre pasif olarak oturan öğrencilerin, derslerden sıkılmaları söz konusudur. Bu durumun önüne geçebilmek için öğrencilerin derslere aktif olarak katılabileceği yöntemler kullanılmalıdır.

Yine bu yaş çocuklarında arkadaş ilişkileri oldukça önemlidir. Grafikleri incelediğimizde Sosyal-Kişilerarası zekânın ön plana çıktığını görüyoruz. Grafiklerden elde ettiğimiz veriler, öğretim etkinlikleri düzenlenirken grup çalışmalarına önem verilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Çoklu zekâ kuramının akademik başarı üzerindeki etkilerini araştırdığımız bu çalışmada, öğretim yöntemi olarak grup tartışmalarına hemen hemen her derste yer verdik. Öğrencilerin bedensel zekâlarına yönelik olarak konularla ilgili kısa canlandırmalara ve informal drama etkinlikleri yaparak dersleri eğlenceli hale getirmeye çalıştık.

Grafik 3: Deney Grubu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Envanteri'nden Aldıkları Puanların Görsel ve İçsel-Kişisel Zekâ Alanlarına Göre Frekans Dağılım Grafiği

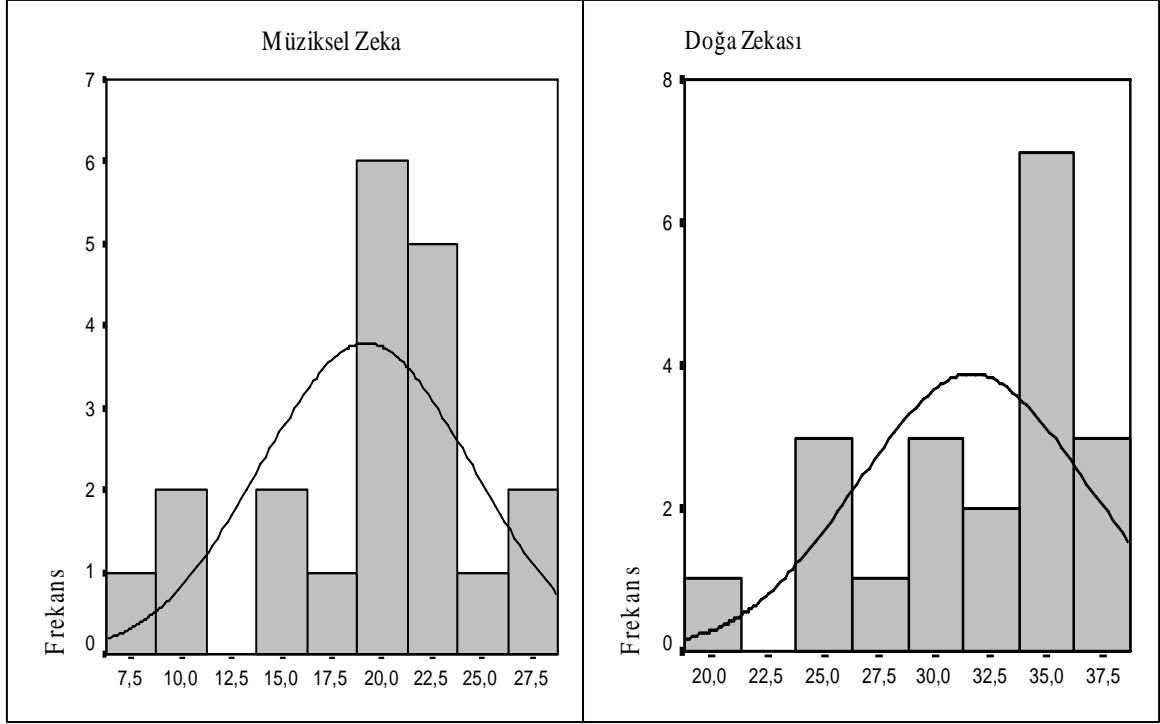


Grafiklerdeki frekans dağılımlarını incelediğimizde öğrencilerinin Görsel zekâlarının gelişmiş olduğunu görmekteyiz. Ayrıca bu zekâ alanından alınan puanlar diğer zekâ alanlarına göre daha yüksektir. Bu nedenle öğretim etkinliklerinde görselliğe daha çok önem verilmelidir. Bu çalışma için hazırladığımız çalışma yaprakları, kavram haritaları öğrencilerin çoklu zekâ envanterinin görsel zekâ ile ilgili maddelerinden aldıkları puanlar doğrultusunda hazırlanmıştır.

Kişisel zekâsı gelişmiş olan öğrenciler kendi potansiyelleri ve yetenekleri hakkında bilgi sahibidirler, kendilerine güvenleri gelişmiştir. Bu tür öğrenciler kendi başlarına ders çalışarak daha başarılı olmaktadır. Bu yönü gelişmiş olan öğrenciler güçlü bir iradeye sahiptirler.

Kişisel zekâyâ yönelik olarak öğrencilere ödevler verilerek, bireysel çalışma yapmaları sağlanmıştır. Yine bu zekâ alanına yönelik olarak, öğrenciler kendilerini tarihteki önemli şahsiyetlerin yerine koyup, o dönemin olaylarını yazarak anlatmışlardır.

Grafik 4: Deney Grubu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Envanteri'nden Aldıkları Puanların Müziksel ve Doğa Zekâ Alanlarına Göre Frekans Dağılım Grafiği



Yukarıdaki grafikleri incelediğimizde öğrencilerin müziğe ilgilerinin az olduğunu görmekteyiz. Bu nedenle öğretim etkinlikleri süresince müzik, geliştirilen power point sunumunda fon müziği şeklinde kullanılmıştır.

Öğrencilerin doğa zekâsının gelişmiş olduğu yukarıdaki grafikten anlaşılmaktadır. Yaptığımız çalışmada doğa zekâsından, tarihi ve turistik yerlerin korunması konusunda yararlanılmıştır. Tarihteki savaşlarla günümüzde yapılan savaşlar çevreye verdikleri zararlar açısından karşılaştırılmıştır.

## 5 1. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi; “Çoklu zekâ kuramına yönelik olarak geliştirilen öğretim etkinliklerinin öğrenme sürecine etkileri nelerdir?” şeklindedir.

Bu alt probleme ilişkin veriler uygulanan ön test ve öğretimin anlamlı hale getirilmesi için geliştirilen çalışma yapraklarına dayanılarak elde edilmiştir. Ayrıca araştırmacının deney grubuyla çalışmalarını yürütmesi sonucunda elde ettiği gözlemler de bu problemin verilerini oluşturmaktadır.

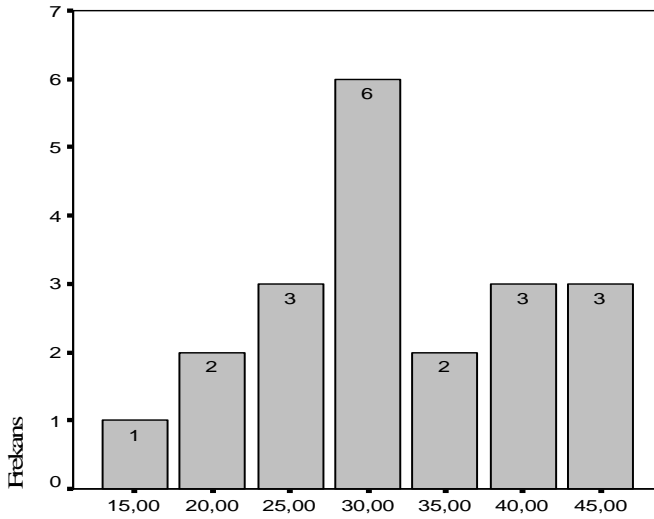
Deney ve kontrol grubu arasında akademik başarı düzeyi açısından bir fark olup olmadığı ve araştırma öncesi öğrencilerin işlenecek olan ünite ile ilgili olarak hazır bulunuşluk düzeylerini tespit etmek amacıyla ön test uygulaması yapılmıştır.

Ön test uygulaması ünite başlamadan bir hafta önce öğrencilere uygulanmıştır. Deney grubunun ön testten aldığı puanların frekans dağılımı tablo 11 ve grafik 5'te gösterilmiştir.

Tablo 11: Deney Grubunun Ön Test Puanlarının Frekans Dağılımı.

Puanlar	Frekanslar	Yüzde (%)	Standart Sapma	Aritmetik Ortalama
15	1	5,0	8,777	31,75
20	2	10,0		
25	3	15,0		
30	6	30,0		
35	2	10,0		
40	3	15,0		
45	3	15,0		
Toplam	210	100,0		

Grafik 5: Deney Grubunun Ön Test Puanlarının Frekans Dağılımı.



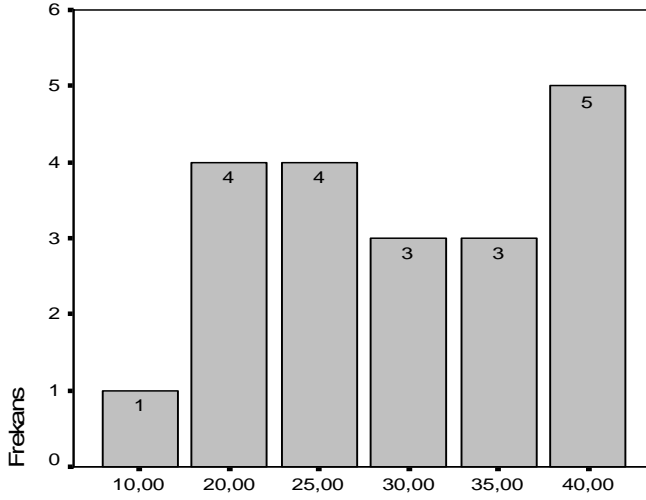
Yukarıdaki tablo ve grafiği incelediğimizde öğrencilerin %70'inin(14 kişi) testten 25'in üzerinde puan aldığını görmekteyiz. Deney grubunun ön test aritmetik ortalaması 31,75 olmuştur. Tablodaki verilere göre ortalamanın üzerinde puan alan öğrenci sayısı 8' dir. Her sorunun doğru yanıtının 5 puan olduğunu göz önüne alırsak deney grubundaki öğrenciler teste en çok 9 soruya doğru cevap verebilmiştir.

Kontrol grubunun ön testten aldığı puanların frekans dağılımları tablo 12 ve grafik 6'da verilmiştir.

Tablo 12: Kontrol Grubunun Ön Test Puanlarının Frekans Dağılımı.

Puanlar	Frekans	Yüzde (%)	Standart Sapma	Aritmetik Ortalama
10	1	5,0	8,777	29,25
20	4	20,0		
25	4	20,0		
30	3	15,0		
35	3	15,0		
40	5	25,0		
Toplam	160	20	100,0	

Grafik 6: Kontrol Grubunun Ön Test Puanlarının Frekans Dağılımı.



Yukarıdaki tablo ve grafiği incelediğimizde öğrencilerin %55'inin(11kişi) testten 25'in üzerinde puan aldığını görmekteyiz. Kontrol grubu öğrencilerinin puanlarının aritmetik ortalaması 29,25 olarak bulunmuştur. Ortalamanın üzerinde puan alan öğrenci sayısı 11 dir. Tabloya göre kontrol grubundaki öğrenciler, ön testte en çok 8 soruya doğru cevap vermişlerdir.

Her iki grubun ön testten aldığı puanların frekans dağılımı benzerlik göstermektedir. Frekans dağılımlarına göre gruplar arasında hazır bulunuşluk düzeyi açısından önemli bir farklılık yoktur.

Bu ön testten elde edilen veriler bağımsız örneklem t testi yapılarak analiz edilmiştir. Analizin amacı deney ve kontrol gruplarının akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmektir. Tablo13'te öğrencilerin puanlarının aritmetik

ortalamları( $\bar{X}$ ), standart sapmaları(SS), serbestlik derecesi(df), t ve p değerleri verilmektedir. Anlamlılık düzeyi  $p < 0,05$  olarak alınmıştır.

Tablo 13: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Testten Aldıkları Puanlara Ait t Testi.

GRUP	N	$\bar{X}$	SS	df	t	P
Deney	20	31,75	8,77721	38	0,901	0,373*
Kontrol	20	29,25	8,77721			

\*  $p > 0,05$  düzeyinde anlamlı bir fark yoktur.

Tablo13'den de anlaşıldığı gibi öğrencilerin ön testten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur [ $t_{(38)}=0,901$ ,  $p > 0,05$ ]. Her iki grubun not ortalamaları birbirine yakındır. Deney grubunda yer alan öğrenciler kontrol grubuna göre daha başarılı olmuştur. Bu bulgu araştırmanın ikinci alt problemi araştırılırken bizlere yol gösterici olmuştur.

Araştırmanın ikinci alt problemine, çalışma yapraklarının değerlendirme kısmında yer alan sorulara verilen cevapların incelenmesi ve değerlendirilmesi yoluyla yanıt aranmıştır. Ders esnasında öğrencilere dağıtılan çalışma yaprakları, ders etkinliklerine göre öğrenciler tarafından doldurulup kişisel dosyalarında saklanması sağlanmıştır. Ünite sonrası çalışma yaprakları değerlendirilmiştir.

Yirmi kişiden oluşan deney grubunda çalışma yaprakların da yer alan açık uçlu sorulara verilen doğru cevapların yüzdelik dilimlere göre dağılımı tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 14: Çalışma Yapraklarında Yer Alan Sorulara Verilen Doğru Cevapların Dağılımı.

Soruların	Doğru Cevaplayan Öğrenci Sayısı	Doğru Cevaplar Yüzdesi (%)
Tamamını	12	60
% 75'ini	5	25
% 50'sini	3	15
Genel toplam	20	100

Bu tablodan da anlaşıldığı gibi çalışma yapraklarında yer alan açık uçlu sorulara gruptaki öğrencilerin %60' tarafından doğru olarak cevaplanmıştır. Grubun %25'lik kesimi soruların % 75'ini doğru olarak cevaplamıştır. Buradan grubun %85'inin soruların yarısından fazlasını doğru olarak cevapladığı görülmektedir. Deney grubunun % 15'lik

kesimi de sorulan soruların % 50'sini doğru cevaplamıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak araştırmanın ikinci alt probleminde yer alan “Çoklu Zekâ Kuramına dayalı öğretimin öğrenme sürecine etkileri” olumlu yönde olmuştur.

Araştırmacı deney grubu ile yürüttüğü dersler süresince, grupta yer alan öğrencilerin derslere ilgili olduğunu gözlemlemiştir. Bu durum çağdaş öğrenme yaklaşımlarının derslerde kullanılması, geleneksel yaklaşımlara göre, akademik başarının artırılması açısından daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Aynı zamanda bu durum literatürde yapılan çalışmaların (İflazoğlu, 2003; Ay, 2003; Yeşildere, 2003; Akamca, 2003) ortak sonuçları arasında yer almaktadır.

## 5 2. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi; “Osmanlı Kültür ve Uygarlığı ünitesinin öğretimi sonucunda deney ve kontrol gruplarının sosyal bilgiler başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir.

Bu probleme yönelik olarak bulgular deney ve kontrol grubuna uygulanan son test, verilerine dayandırılmıştır. Son test uygulaması güvenilirliği artırmak amacıyla, ünite konularının işlenmesinden iki hafta sonra uygulanmıştır.

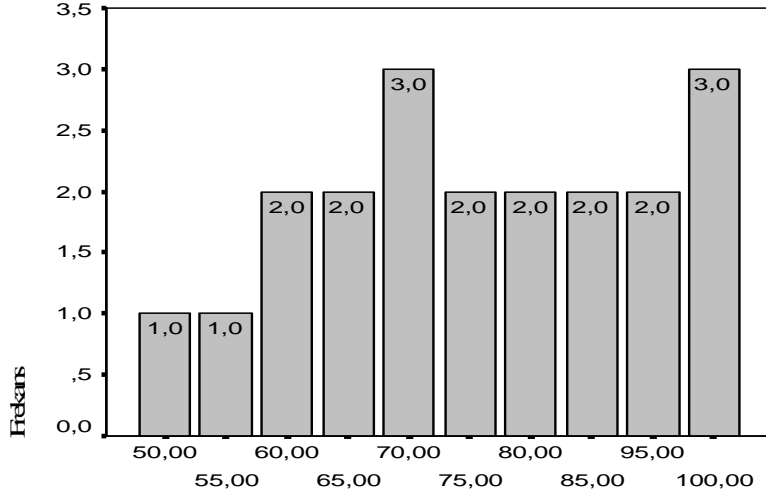
Araştırmada uygulanan son test puanlarının frekans dağılımı ve bağımsız örneklem t testi yapılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular tablo ve grafiklerle sunulmuştur.

Tablo 15'te ve Grafik 7'de deney grubunun son testten aldığı puanların frekans dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 15: Deney Grubunun Son Testten Aldığı Puanların Frekans Dağılımı.

Puanlar	Frekanslar	Yüzde (%)	Standart Sapma	Aritmetik Ortalama
50	1	5,0	15,582	76,75
55	1	5,0		
60	2	10,0		
65	2	10,0		
70	3	15,0		
75	2	10,0		
80	2	10,0		
85	2	10,0		
95	2	10,0		
100	3	15,0		
Toplam	735	20	100,0	

Grafik 7: Deney Grubunun Son Testten Aldıkları Puanların Frekans Dağılımı.



Tablo ve grafikteki verileri incelediğimizde deney grubunun son testten aldığı puanların frekans dağılımlarının birbirine yakın olduğunu görmekteyiz. Deney grubunun %70'inin(14 kişi) puanı 65'in üzerindedir. Son testten deney grubu öğrencileri en yüksek 100 en düşük 50 puan almıştır. Deney grubu son test puanlarının aritmetik ortalaması 76,75 standart sapma 15,582 dir.

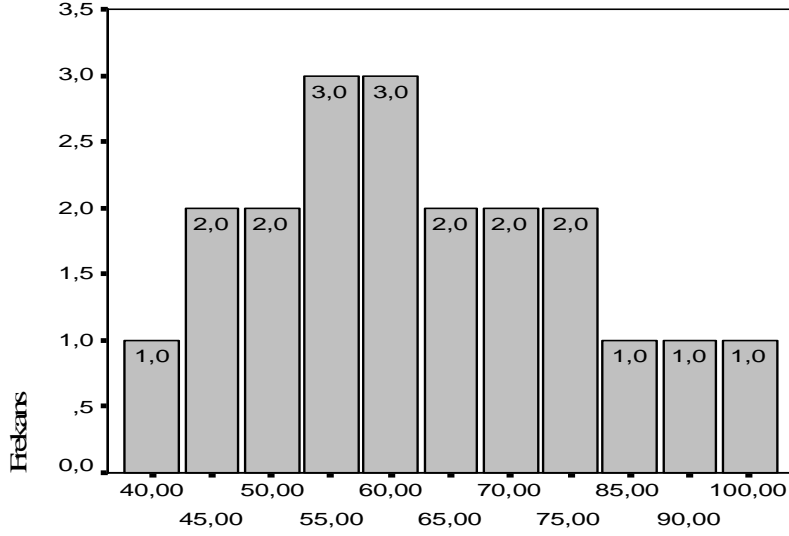
Deney grubunda ortalamanın üzerinde puan alan öğrenci sayısı 9 kişidir. Bu durum bize deney grubunda uygulanan öğretimin hedeflere ulaşma düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 16 ve grafik 8'de kontrol grubunun son test puanlarının frekans dağılımları gösterilmiştir.

Tablo 16: Kontrol Grubunun Son Testten Aldığı Puanların Frekans Dağılımı.

Puanlar	Frekanslar	Yüzde %	Standart Sapma	Aritmetik Ortalama
40	1	5,0	15,736	63,50
45	2	10,0		
50	2	10,0		
55	3	15,0		
60	3	15,0		
65	2	10,0		
70	2	10,0		
75	2	10,0		
85	1	5,0		
90	1	5,0		
100	1	5,0		
Toplam	735	20		

Grafik 8: Kontrol Grubunun Son Testten Aldığı Puanların Frekans Dağılımı.



Tablo ve grafikteki verileri incelediğimizde kontrol grubunun son testten aldığı puanların frekans dağılımlarının birbirinden farklı olduğunu görmekteyiz. Kontrol grubunun %50'nin(9kişi) puanı 60'ın üzerindedir. Son testten kontrol grubu öğrencileri en yüksek 100 en düşük 40 puan almıştır. Kontrol grubu son test puanlarının aritmetik ortalaması 63,50 standart sapma 15,736' dır. Kontrol grubunda ortalamanın üzerinde puan alan öğrenci sayısı 9 kişidir.

Frekans dağılımları açısından deney ve kontrol grubunu karşılaştırdığımızda deney grubunun puanlarının daha yüksek olduğunu görmekteyiz. Deney grubunun aritmetik ortalaması; 76,75 kontrol grubunun aritmetik ortalaması 63,50 dir. Bu durum bize deney grubunda uygulanan öğretimin hedeflere ulaşma düzeyinin, daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Araştırmada uygulanan son testte ilişkin t testine ait bulgular, tablo 17'de öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalamaları( $\bar{X}$ ), standart sapmaları(SS), serbestlik derecesi(df), t ve P değerleri olarak verilmiştir. Anlamlılık düzeyi olarak  $p < 0,05$  alınmıştır.

Tablo17: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Testten Aldıkları Puanlara Ait t Testi.

GRUP	N	$\bar{X}$	SS	df	t	P
Deney	20	76,750	15,5829	38	2,676	0,01*
Kontrol	20	63,500	15,7363			

\*p<0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo17'den de anlaşıldığı gibi öğrencilerin son testten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık vardır [ $t_{(38)}=2,676$ ,  $p<0,05$ ]. Her iki grubun 6 sınıf not ortalamaları ve ön testten aldıkları puanların bir birine yakın olmasına rağmen son testten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık vardır( $p=0,01$ ).

Tablo 17'den elde edilen verilere bakıldığında deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubundakilere göre daha başarılı olduğu görülmektedir. Bu bulgu araştırmanın üçüncü alt probleminin yanıtını verirken, aynı zamanda Çoklu Zekâ Kuramına dayalı olarak hazırlanan Sosyal Bilgiler Öğretim Programının akademik başarının artırılmasında olumlu yönde etkili olduğunu da bizlere göstermektedir.

### 5 3. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi; “Çoklu zekâ kuramı ile işlenen ünitenin öğrencilerin akademik başarılarına etkileri var mıdır?” şeklindedir.

Bu probleme yönelik olarak bulgular deney ve kontrol grubuna uygulanan ön test ve son testlerden elde edilen, verilerine dayandırılmıştır. Ön test uygulaması öğrencilere ünite başlamadan bir hafta önce yapılmıştır. Son test uygulaması ise güvenilirliği artırmak amacıyla, ünite konularının işlenmesinden iki hafta sonra uygulanmıştır.

Araştırmada uygulanan ön test ve son testte ilişkin bulgular, tablo 14'te öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalamaları( $\bar{X}$ ), standart sapmaları(SS), serbestlik derecesi(df), t ve P değerleri olarak verilmiştir. Anlamlılık düzeyi olarak  $p<0,05$  alınmıştır.

Tablo 18: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Testlerden Aldıkları Puanlara Ait t Testi.

TEST	GRUP	N	$\bar{X}$	SS	df	t	P
Ön Test	Deney	20	31,750	8,7772	38	0,901	0,37
	Kontrol	20	29,250	8,7772			
Son Test	Deney	20	76,750	15,5829	38	2,676	0,01*
	Kontrol	20	63,500	15,7363			

\*p<0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo18'den de anlaşıldığı gibi öğrencilerin son testten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık vardır [ $t_{(38)}=2,676$ ,  $p<0,05$ ]. Her iki grubun 6 sınıf not ortalamaları ve ön testten aldıkları puanların bir birine yakın olmasına rağmen son testten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık vardır( $p=0,01$ ).

Deney grubu ön test aritmetik ortalaması( $\bar{X}$ ) 31,75; Kontrol grubu ön test aritmetik ortalaması( $\bar{X}$ ) 29,25 olarak tespit edilmiştir. Buna göre deney grubunun başarı düzeyi kontrol grubuna göre daha yüksek çıkmıştır. Araştırmanın yönteminde yarı deneysel yöntem kullanılması deney ve kontrol gruplarının rast gele seçilmesinden dolayı bu farklılık kontrol altında tutulamamıştır. Ancak her iki grubun ön testten aldıkları puanların P değerleri( $p=0,37$ ) açısından incelediğimizde aradaki farklılığın çok büyük olmadığını görmekteyiz.

Deney grubu son test aritmetik ortalaması( $\bar{X}$ ) 76,75; Kontrol grubu son test aritmetik ortalaması( $\bar{X}$ ) 63,50 olarak tespit edilmiştir. Buna göre deney grubunun başarı düzeyi, kontrol grubuna göre daha yüksek çıkmıştır. Deney grubunda uygulanan çoklu zekâ kuramına dayalı öğretimin öğrencilerin akademik başarısı üzerinde olumlu etkisinin olduğunu yukarıdaki verilere dayanarak ifade edebiliriz.

Bu veriler aynı zamanda araştırmanın probleminin yanıtını da oluşturmaktadır. Çoklu zekâ kuramı ve geleneksel yöntem ile yapılan öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi açısından karşılaştırılması imkânını bizlere vermektedir. Çoklu Zekâ Kuramının öğretimde uygulanması ile ilgili literatürü incelediğimizde bu bulgularla paralellik gösteren araştırmalara rastlanmıştır(Yılmaz, 2002; Coşkungönüllü, 1998; Akamca, 2003; Yeşildere, 2003).

Örneğin, iki ayrı araştırma (Greenhawk, 1997; Hoerr, 1997) ile, Amerika'daki iki ayrı ilkokulda yapılan okul çapındaki uygulamalarda, zekâ alanlarına göre seçilen etkinliklerle işlenen derslerin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı gözlenmiştir(Yılmaz, 2002: 57). Kılıç (2002) ise Amerika'da, 41 okulda uygulanan SUMIT isimli çoklu zekâ kuramı uygulamasını incelemiş ve proje uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı sonucu ortaya konulmuştur.

Coşkungönüllü (1998) yaptığı çalışmasında Çoklu Zekâ Kuramının matematik erişisine etkisi ve derse karşı tutumlara etkisini araştırmıştır. Bu çalışmada çoklu zekâ kuramının matematik öğretiminde akademik başarıyı artırdığı ortaya çıkmıştır. Coşkungönüllü'nün elde ettiği sonuçlar ile araştırmamızın sonuçları aynı doğrultudadır.

Demirel ve arkadaşları(1998) tarafından Ankara Özel Tevfik Fikret Lisesi İlköğretim Okulu 4.sınıflarında, sosyal bilgiler dersinde Çoklu Zekâ Kuramına göre hazırlanmış bir öğretimin etkililiği araştırılmıştır. Araştırmada gözlemci ve öğretmen görüşleri, öğrenci görüşleri, deney ve kontrol grubunun öğrencilerin derse karşı tutumları öğrenilmeye çalışılmış, deney ve kontrol grupları arasındaki akademik başarı düzeyi karşılaştırılmıştır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin derse karşı olumlu bir tutum geliştirdikleri tespit edilmiştir. Ancak akademik başarı düzeyi açısında yapılan sınavda kontrol grubu daha başarılı olmuştur. Bu sonuca dayanarak çoklu zekâ kuramına yönelik değerlendirmenin standart testlerle yapıldığında ölçümün doğru olmayacağı görüşüne yer verilmiştir.

Sonuçları açısından Demirel ve arkadaşları tarafından yapılan çalışma ile yaptığımız çalışmayı karşılaştırdığımızda, akademik başarıların ölçülmesi noktasında farklılıklar ortaya çıkmıştır. Öte yandan, Akamca (2003) tarafından yapılan ilköğretim 7. sınıf matematik dersi tam sayılar ünitesinde çoklu zeka kuramına dayalı öğretimin başarıya etkilerinin incelendiği çalışmada, akademik başarının artırılmasında çoklu zekâ kuramının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çoklu zekâ kuramının öğretmenlere, öğretim etkinliklerinin düzenlenmesi aşamasında önemli bir katkısı, kuramdan yararlanılarak zenginleştirilmiş ders ortamlarının oluşturulmasıdır. Öğretmenler, konuları işlerken birden çok zekâ alanlarına hitap edecek etkinlikler kullanarak hem öğrencilerin öğrenmeden aldığı keyfi, hem öğrenci başarılarını arttırabilirler.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçların öğretmenlere, öğrencileri tanıma, çoklu zekâ alanları etkinlikleri ile ders işleme konularında ışık tutacağı ve araştırmacılara da farklı ufuklar açacağı düşünülmektedir.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın problemi; “Çoklu Zekâ Kuramına göre düzenlenen ilköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi ‘Osmanlı Kültür ve Uygarlığı’ ünitesi için düzenlenen eğitim durumunun öğrencilerin akademik başarısına etkileri nedir?” şeklindedir. Araştırma süresince bu problemin yanıtı aranmıştır. Bu amaçla ilköğretim 7.sınıf sosyal bilgiler müfredatında ( Tebliğler Dergisi, 1998) yer alan “Osmanlı Kültür ve Uygarlığı” ünitesi Çoklu Zekâ Kuramının ileri sürdüğü öğretim etkinliklerine dayalı olarak (Öztürk, 2003; Saban, 2004; Demircioğlu, 2005; Yanpar, 2005) geliştirilen materyal ve öğretim durumları kullanılarak işlenmiştir. Araştırma sonucunda Çoklu Zekâ Kuramının Sosyal Bilgiler Öğretiminde, öğrencilerin akademik başarılarını artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda öğrencilerin zekâ alanlarındaki gelişmişlik düzeyleri “Çoklu Zekâ Alanları Envanteri”(Açıkgöz, 2003) kullanılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin zekâ alanlarının bir birine yakın bir dağılım gösterdiği görülmüştür. Sözel dil zekâsı ve matematiksel mantık zekâsını ön plana çıkaran günümüz eğitim sistemimizde ise ne yazık ki diğer zekâ alanlarında ön plana çıkmış olan öğrenciler göz ardı edilmektedir. Bu da, sosyal katılım, demokratik beceriler sergileyebilen, eleştirel düşünebilen ve sorumlu birer vatandaş yetiştirmeyi amaç edinen Sosyal Bilgiler dersini, öğrenciler açısından daha bir anlaşılabilir ve zor hale getirmektedir.

Araştırmada öğrencilere uygulanan envanterin sonuçları doğrultusunda öğretim etkinlikleri düzenlenmiş, materyaller geliştirilmiş ve birden çok öğretim yöntemi kullanılmıştır. Yapılan çalışmada kavram öğretimine önem verilmiştir. Buna paralel olarak kavram öğretimini kolaylaştırmak amacıyla bulmacalar, kavram kartları, panolar ve çalışma yaprakları geliştirilmiştir. Hazırlanan materyallerde, öğrencilerin dikkatini çekmek ve kalıcılığı artırmak amacıyla görselliğe önem verilmiştir. Çalışma yapraklarında görselliğe önem verilmesinin nedeni öğrencilerin görsel zekâ alanlarının gelişmiş olmasıdır.

Görselliğin bu yaş düzeyindeki öğrencilerde ön plana çıkması derslerde görsel materyal kullanmanın ne kadar önemli olduğunu bir kez daha vurgulamıştır. Görsel zekâ alanına yönelik geliştirilen sunumlara öğrencilerin ilgi gösterdiği belirlenmiştir. Ancak derslerde kullanılan power point sunularının kısa süreli olması (ders süresinin etkili kullanımı açısından) gerekmektedir. Sunuların kullanımındaki bir diğer husus, ders süreci içerisinde sunumun ne zaman kullanılacağı konusudur. Sunumdan önce kısa bir giriş (5dk) yapılması sunumun anlaşılması açısından oldukça önemlidir. Girişin ardından 10-15 dakika bir sunum yapılmalı, daha sonra sunumdaki konular doğrultusunda genelleme ve değerlendirmelere yer verilmelidir. Araştırmada kullanılan sunular, danışman gözetiminde hazırlanmış ve pilot uygulamalar yapıldıktan sonra, yukarıdaki ilkeler dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Ayrıca Sosyal Bilgiler derslerinde kullanılan görsel sunuların, Osmanlı Kültürünü yansıtan resimler ve fotoğraflarla zenginleştirilmesi, akademik başarıyı artırdığı ve hatırd tutma düzeyini olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Görsel materyallerle ilgili önemli bir konuda, öğrencilere geçmişle ve günümüzle ilgili olarak karşılaştırmalar yapma olanağının olmasıdır. Araştırma süreci içerisinde öğretim materyallerinde kullanılan resimlerin öğrencilerde eski ve yeni karşılaştırılması, tarihin beraberinde getirdiği değişim sürecinin somut olarak öğrenciler tarafından görülmesi açısından yararlı olduğu görülmüştür.

Araştırmada Mantıksal-Matematiksel Zekâ alanına yönelik olarak kullanılan materyallerden biri de bulmacalardır. Bulmacaların kavram öğretiminde kalıcılığı artırdığı, öğrenciler tarafından zevkle kullanıldığı tespit edilmiştir.

Son zamanlarda yapılan çalışmalar; yaparak, yaşayarak öğrenmenin ve öğrencinin öğretim sürecine aktif katılım sağladığı öğrenme yaklaşımlarının önemini vurgulamaktadır. Bu tür yaklaşımların(Çoklu Zekâ, Yapılandırıcılık, Kubaşık Öğrenme, Bilgisayar Destekli Öğretim) literatürde yapılan çalışmalara göre, akademik başarıya, geleneksel yaklaşımlara göre daha fazla katkı sağladığı görülmektedir. Ancak bu yaklaşımların işin mutfağında yani ders sürecinde nasıl kullanılacağı öğretmenler tarafından bir merak konusudur.

“Sosyal Bilgiler dersi ünite ve konularının işlenişinde, Çoklu Zekâ Kuramı nasıl kullanılabilir?” sorusuna yaptığımız çalışmada geliştirdiğimiz materyallerle kısmen bir cevap vermeye çalıştık. Bu konuda araştırmada ortaya çıkan şu sonuç öğrencilerin

motivasyonları açısından oldukça manidardır. Derslerin işlenişinde kullanılacak materyallerin öğrenciler tarafından bireysel ve ya grup şeklinde hazırlanması öğrencilerin derse olan ilgisini artırmaktadır. Yaptığımız çalışmada öğrencilere ödev olarak, ders konularına uygun kavram kartları, post it panoları ve afişler hazırlattık. Öğrenciler bu tür ödevlere, klasik ödevlerden daha fazla ilgi göstermiştir.

Araştırma süreci içerisinde yapılan çalışmalar, zümreler arası işbirliğinin, Çoklu Zekâ Kuramına dayalı olarak gerçekleştirilen bir öğretimde, oldukça önemli ve gerekli olduğunu ortaya çıkarmıştır. Örneğin “İstanbul’un Fethi Ünitesi” işlenirken İstanbul’un tarihi ile ilgili bir şiirin kullanılması öğrencilerin farklı iki zekâ alanına (Sözel-Dilsel, Müziksel Zekâ) yönelik bir öğretim etkinliği olacaktır. Görsel materyallerin kullanımı ve maketlerin yapılması konularında da Resim-iş öğretmenleri ile işbirliği yapılması faydalı olacaktır.

İçinde yaşadığımız bilgi çağında, bilgiler katlanarak çoğalmaktadır. Ezberci bir anlayışla sürekli çoğalan bu bilgilere ulaşmak mümkün değildir. Bunun için öğrencilere mümkün olduğunca bilgiye ulaşma açısından zengin ortamlar ve öğretim durumları hazırlanıp sunulmalıdır. Bunu yaparken öğrencilerin zekâ alanlarının göz önüne alınması sosyal bilgiler öğretimine önemli bir katkı sağlayacaktır. Eğitim sistemlerinde bilimsel çalışmalara dayalı olarak üretilen, yukarıda ifade ettiğimiz öğretim yaklaşımları kaliteyi artıracak, bilgi çağında ülkemizin gelişmesini sağlayacaktır.

## **6 0. Öneriler**

Araştırmanın ortaya koyduğu bulgular ve elde edilen sonuçlar temel alınarak aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

1. Sosyal Bilgiler Dersi temel kavramlarının önemli bir kısmı, Osmanlı Kültür ve Uygarlığı ünitesinde yer alır. Bu nedenle bu ünitenin iyi kavranılması, bir üst öğretim kademesinde dersin daha kolay öğrenilmesine katkı sağlayacaktır. Kalıcı bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için Sosyal Bilgiler üniteleri öğrencilerin zekâ alanlarına göre düzenlenen, öğretim yöntemleri ile işlenmelidir.

2. Yapılan araştırma sonucunda kavram öğretimini kolaylaştırmak için hazırlanan, çoklu zekâ alanlarına uygun Çalışma Yaprakları öğrencilerin akademik başarısına olumlu yönde katkı sağlamıştır. Bu nedenle Sosyal Bilgiler Öğretiminde Çoklu Zekâ alanlarına göre hazırlanmış, görselliği öğrenci seviyesine uygun çalışma yaprakları kullanılmalıdır.

3. Araştırma süresinde öğrencilere uygulanan Çoklu Zekâ Alanları Envanteri ilköğretim 7. sınıf düzeyindeki öğrencilerin görsel, bedensel, sosyal ve içsel zekâlarının ön planda olduğunu göstermiştir. Bu doğrultuda sınıf içi öğretim etkinliklerinde öğrencilerin zekâ alanlarına hitap eden, görsel sunulara, grup çalışmalarına, drama ve canlandırmalara yer verilmelidir.

4. Sosyal Bilgiler derslerinde kullanılan görsel sunuların, Osmanlı kültürünü yansıtan resimler ve fotoğraflarla zenginleştirilmesi akademik başarıyı artırdığı ve hatırd tutma düzeyini olumlu yönde etkilediği için bu tür sunularda fotoğraf ve resimlere mümkün olduğunca yer verilmelidir.

5. Araştırma süreci içerisinde öğretim materyallerinde kullanılan resimlerin öğrencilerde eski ve yenin karşılaştırılması, tarihin beraberinde getirdiği değişim sürecinin somut olarak öğrenciler tarafından görülmesi açısından yararlı olduğu görülmüştür. Tarih ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarında, tarihi bilgilerin verildiği metinlerin yanında, tarihi olayları konu edinen döneme ait minyatür, resim ve fotoğraflara yer verilerek, görsel okuma etkinlikleri yapılmalıdır.

6. Kavram öğretiminde bulmacaların kullanılması, özellikle mantıksal matematiksel zekâ alanı baskın olan öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırdığı görülmüştür. Sosyal Bilgiler öğretim sürecinde, özellikle kavram öğretiminde, bulmacaların kullanılması gerekir.

7. Sosyal Bilgiler dersi ünite ve konularının işlenişinde, Çoklu Zekâ Kuramının nasıl kullanılacağı, öğretmenler tarafından bir merak konusudur. Yaptığımız çalışmada geliştirilen materyallerle bu soruya kısmen bir cevap vermeye çalıştık. Bu konuda öğretim etkinliklerinde öğrencilerin ilgisini çekecek farklı yöntemler ve materyaller ( Ben Kimim, Post İt Panoları, Empati Kurma Çalışmaları, Kavram Kartları, Maketler) geliştirilmelidir. Geliştirilen öğretim materyalleri ve tekniklerini paylaşıldığı web siteleri oluşturulmalıdır.

8. Araştırmada elde edilen sonuçlardan biri de ders işlenişinde kullanılacak materyallerin hazırlanmasına öğrencilerin aktif katılımları sağlandığında, öğrencilerin derse karşı olan ilgilerinde artış gözlenmesidir. Öğretim etkinlikleri planlanırken öğrenci görüşleri dikkate alınmalı, derse ilişkin materyallerin geliştirilmesinde öğrencilere görev verilmelidir.

9. Araştırma süreci içerisinde yapılan çalışmalar, zümreler arası işbirliğinin, Çoklu Zekâ Kuramına dayalı olarak gerçekleştirilen bir öğretimde, oldukça önemli ve gerekli

olduğunu ortaya çıkar mıştır. Sosyal Bilgiler dersi konularının ğretiminde özellikle Resim, Müzik ve Türkçe branşlarıyla işbirliği yapılmalıdır.

10. Bu tür bir çalışmanın daha uzun bir süreyi kapsayacak şekilde ve daha geniş bir örneklem üzerinde uygulanıp, sınanması ve başarı, tutum, hatırda tutma üzerindeki etkilerine bakılması önerilmektedir.

11. Bu araştırma, İlkretim yedinci sınıf Sosyal Bilgiler Osmanlı Kültür ve Uygarlığı nitesinde gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle diğer eğitim basamaklarında ve farklı derslerde de etkililiğinin sınanmasına olanak sağlayacak araştırmaların yapılması önerilmektedir.

12. Çoklu Zekâ Kuramının ğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkilerinin yanı sıra; sosyal becerileri, benlik algıları, iletişim becerileri, işbirliği ve empati kurabilme becerileri üzerindeki etkileri de araştırılmalıdır.

13. Çoklu Zekâ Kuramının ğrencilerin özellikleri, cinsiyeti, okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik durumu vb. değişkenlere göre etkililiğini saptamaya yönelik farklı araştırmalar yapılması önerilmektedir.

14. Öğretim etkinliklerinde çoklu zekâ kuramını kullanmayı düşünen öğretmenlerin kuramsal erveveyi ve yapılan araştırmaları detaylı bir şekilde incelemeleri önerilmektedir.

## KAYNAKLAR

### a. Kitaplar

- AÇIKGÖZ, K. Ün :Etkili Öğrenme ve Öğretme, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir, 2003.
- AÇIKGÖZ, K. Ün :Aktif Öğrenme, 2.Baskı, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir, 2003.
- AKBOY, Rengin :Eğitim Psikolojisi ve Çoklu Zeka, Kanyılmaz Matbaası, İzmir,2005.
- ARMSTRONG, Thomas :Multiple Intelligence In The Classroom, ASCD, Alexandra Va., 1994.
- ATKINSON, L. Rita ve Diğ. :Psikolojiye Giriş, Çeviren: Yavuz ALOGAN, Arkadaş Yayınları, Ankara, 1999.
- BACANLI, Hasan :Gelişim ve Öğrenme, 3. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2000.
- BALTACIOĞLU, İ. Hakkı: Pedagojide İhtilal, İstanbul, 1964.
- BELLANCA, James :Active Learning Handbook For The Multiple Intelligences Classroom, İllinois, Skylight Training And Publishing. Inc. USA,1997.
- BJORKLUND, F.David :Children’s Thinking and Developmental Function and Individual Differences, Ca Brooks/cole Publishing Company, Pasific Grove, 1995.
- BRUALDİ, Amy C.: “Multiple Intelligence: Gardner’s Theory” ERIC Digest, ED410226, Washington DC, 1996.
- BUZAN, Tony ve KEENE, Raymond :Dehanın El Kitabı, Çev: Sinem GÜL, Acar Matbaası, İstanbul, 1994.
- BUZAN, Tony :Aklın Gücü, Çeviren: G. Yazgan, Epsilon Yayıncılık, İstanbul, 2003.

- BÜMEN, N.Talu :Okulda Çoklu Zekâ Kuramı, Pegem A Yayınları, Ankara, 2002.
- BÜMEN, N.Talu :Okulda Çoklu ZEKÂ Kuramı, Genişletilmiş 2.Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara 2004.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener :Deneysel Desenler, Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi, Pegem A Yayınları, Ankara, 2001.
- CAMPBELL, Buruce :Multiple Intelligences in The Classroom. New Horizons For Learning On The Beam, 1996.
- CAMPBELL, Bruce :Teaching and Learning Through Multiple Intelligence, Massachusetts: Simon&Bacon 1996.
- CAMPBELL, Bruce : Multiple İntelligences İn Action, Childhood Education, Nr.68(4), 1992, 197-200.
- CAMPBELL, Bruce :The Multiple İntelligences Handbook: Lesson Plans And More... Stanwood, Campbell & Associates, 1994.
- CÜCELOĞLU, Doğan :İnsan ve Davranışı, Remzi Kitabevi, İstanbul, (1991).
- ÇEPNİ, Salih : Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş, Genişletilmiş 2.Baskı, Trabzon, 2005.
- DEMİREL, Özcan :Kuramdan Uygulamaya öğretimde Program geliştirme, Pegem A Yayınları, Ankara, (2002).
- DEMİREL, Özcan :Eğitimde Çoklu Zeka Kuram ve Uygulama, 1.Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2006.
- DEMİRCİOĞLU, İ. Hakkı :Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar, Anı Yayıncılık, Ankara, 2005.
- DİLEK, Dursun :Tarih Derslerinde Öğrenme Ve Düşünce Gelişimi, 2. Baskı, Pegem A Yayınları, Ankara, 2002.
- EKİZ, Durmuş :Eğitimde Araştırma Yöntem Ve Metotlarına Giriş Nitel Nicel ve Eleştirel Kuram Metodjileri, Anı Yayıncılık, Ankara, 2003.
- ERTÜRK, Selahattin :Eğitimde Program Geliştirme, Hacettepe Üniversitesi Basım Evi, Ankara, 1972.
- \_\_\_\_\_ : Eğitimde Program Geliştirme, Meteksan Matbaası, Ankara,1994.

\_\_\_\_\_ :Diktacı Tutum ve Demokrasi, Kültür Bakanlığı yayınları 1445, Mas  
Matbaası, Ankara, 1994/a.

\_\_\_\_\_ :Eğitimde Program Geliştirme, Başarı Yayınevi, Ankara,1997.

ERDEN, Münire: Sosyal Bilgiler Öğretmeni, Alkım Yayınevi, İstanbul.

ERDEN, Münire ve AKMAN, Yasemin :Gelişim ve Öğrenme, 10. Baskı, Arkadaş  
Yayınevi, Ankara, 2001

GARDNER, Howard :Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences, Basic  
Books, New York, 1983.

\_\_\_\_\_ :Zihin Çerçeveleri Çoklu Zeka Kuramı, Çeviren E. Kılıç, Alfa  
Yayınları, İstanbul, 2004

\_\_\_\_\_ :Intelligence Reframed: Multiple Intelligences For The 21st Century,  
Basic Books, New York, 1999.

HITCHCOCK, H. Caryl :Computer-Assisted Instruduction of Early, Noonan, Mary Jo,  
2000.

KAPTAN, Fitnat :Fen Bilgisi Öğretimi, Anı Yayıncılık, Ankara, 1999.

KAGAN, Spencer ve KAGAN, Miguel :Multiple Intelligence. The Complete MI Book,  
Kagan Cooperative Learning Pub, USA, 1998.

KERLİNGER, N. Fred :Foundations Of Behavioral Research. 3<sup>th</sup> Edition, Harcourt  
College Publishers, New York, 1986

LEAZAR, David :Multiple Intelligence Approaches to Assessment: Solving The  
Assesment Conundrum, Zephyr Press, Tucson, Arizona, 1999.

McMILLAN, James H. ve SCHUAMACHER, Sally :Research in Education, Addison  
Wesley Educational Publishers, New York, 1997.

MOFFAT, Maurice :Orta Öğretimde Sosyal Bilgiler Öğretimi, Çev: Nesrin Oral, Milli  
Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Kitapları, No.56. Maarif Basımevi,  
İstanbul, 1957.

ÖZDEN, Yüksel :Öğrenme ve Öğretme, 7.Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2005.

ÖZGÜVEN, İ. Ethem :Psikolojik Testler, Yeni Doğu Matbaası, Ankara,1994.

ÖZTÜRK, Cemil ve OTLUOĞLU, Rahmi :Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler Ve Yazılı Materyaller, 2.Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara,2003

Project SUMIT. :School Using Multiple Intelligence Theory. USA, 1999

PİAGET, Jean :Çocukta Zihinsel Gelişim, Çeviren H. Portakal, 2.Baskı, Cem Yayınevi, İstanbul, 2000.

PENROSE, Roger :Kralın Yeni Usu III Us Nerede?, Çev. Tekin Dereli, TÜBİTAK Kitapları, Ankara,1999.

SABAN, Ahmet :Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim, 3.Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, İstanbul, 2003.

SANDS, M. ve ÖZÇELİK, D. Ali :Okullarda Uygulama Çalışmaları, Öğretmen Eğitimi Dizisi, YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara. 1997.

SELÇUK, Ziya :Bireyi tanıma teknikleri, (Ed.) KUZGUN, Yıldız : İlköğretimde Rehberlik, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara,1999.

SENEMOĞLU, Nuray :Gelişim Öğrenme Ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya. 3.Baskı, Ankara, Gazi Kitabevi, 2001.

\_\_\_\_\_ :Gelişim ve Öğrenme, Gazi Kitabevi, Ankara, 2001/a.

SELÇUK, Ziya :Çoklu Zeka Uygulamaları, 4.Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2004.

SÖNMEZ, Veysel :Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı, 7. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara,1997.

ÜLGEN, Gülten :Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar, Laser Ofset, Ankara, 2000.

VARIŞ, Fatma :Eğitimde Program Geliştirme, Alkım Yayıncılık, Ankara, 1997.

VURAL, Birol :Öğrenci Merkezli Eğitim Ve Çoklu Zeka, İstanbul, Hayat Yayıncılık. 2005.

VYGOTSKY, S. Lev :Düşünce ve Dil, Çeviri: Semih Koray, Kaynak Yayınları, İstanbul, 1985.

- YALIN, H. İbrahim :Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2001.
- YANPAR, Tuğba :Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Anı Yayıncılık, Ankara, 2005.
- YAVUZ, K. Eren :Eğitim-Öğretimde Çoklu Zekâ Teorisi ve Uygulamaları, Özel Ceceli Okulları Yayınları, Ankara, 2002.

#### **b. Tezler**

- AÇIKGÖZ, Mustafa :Çoklu Zekâ Kuramı'na Uygun Alıştırma Yazılımının İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersindeki Akademik Başarısına Etkisi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2003.
- AKINOĞLU, Orhan :Eleştirel Düşünce Becerilerini Temel Alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 2001.
- AY, Sıla :Okuma Stratejileri İle Çoklu Zeka Kuramının İlişkilendirilmesi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2003.
- BAK, Zeynep :Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Rehber Materyallerin Kimya Başarısına Etkisi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon, 2004
- BAŞBAY, Alper :Çoklu Zeka Kuramına Göre Eğitim Programları Ve Sınıf İçi Etkinliklerin İncelenmesi, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2000.
- BURMA, Şebnem :Çoklu Zeka Kuramına Göre Öğretim Ortalamalarının Yapılandırılması, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum, 2003.
- COŞKUNGÖNÜLLÜ, Rüya :Çoklu Zekâ Kuramının 5.sınıf Öğrencilerinin Matematik Erişimine Etkisi. ODTÜ, Ankara, 1998.
- ÇIRAKOĞLU, Murat :İlköğretim Birinci Kademesinde Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarının Erişime Etkisi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, 2003.

- İFLAZOĞLU, Ayten :Çoklu Zeka Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersindeki Akademik Başarı Ve Tutumlarına Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana, 2003.
- KAYA, O. Nafiz :İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Atom ve Atomik Yapı Konusundaki Başarılarına Öğrendikleri Bilgilerin Kalıcılığına Tutum ve Algılarına Çoklu Zeka Kuramının Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2002.
- OBUZ, Candan :Çoklu Zeka Kuramının Hayat Bilgisi Dersinde Öğrenme Sürecine Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 2001.
- ÖZYILMAZ AKAMCA, Güzin: İlköğretim Beşinci Sınıf Fen Bilgisi Dersi Isı Ve Isının Maddedeki Yolculuğu Ünitesinde Çoklu Zeka Tabanlı Öğretimin Öğrenci Başarısı, Tutumu Ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, 2003.
- SEBER, Gonca :Çoklu zeka alanlarında kendini Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara, 2001.
- TARMAN, Süleyman :Program Geliştirme Sürecinde Çoklu Zeka Kuramının Yeri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1999.
- TÜRKMEN, Nesrin :Canlılar Ve Doğayla Etkileşimleri Ünitesine Yönelik Çoklu Zekâ Kuramı Tabanlı Rehber Materyal Geliştirilmesi Ve Öğretim Sürecindeki Etkililiği, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon, 2004.
- YEŞİLDERE, Sibel :İlköğretim Yedinci Sınıf Matematik Konularının Öğretiminde Çoklu Zeka Teorisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, 2003.

YILMAZ, Gökçen :İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Vatan ve Millet Ünitesinde Çoklu Zeka Kuramına Göre Geliştirilen Eğitim Durumunun Değerlendirilmesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2002.

### c. Dergiler

AKARSU, Füsün: “Zekâ ve Yaşantı” **Çocuk Çocuk Dergisi**, Cilt:2, Sayı:7, (Ekim 2001), 28-29.

ARMSTRONG, Thomas: “Multiple Intelligences: Seven Ways to Approach Curriculum”, **Educational Leadership**, (November 1994), 26-28.

DEMİRCİOĞLU, Hüsiye ve GÜNEYSU, Sibel: “Eğitimde Yeni Hedefler ve Çoklu Zekâ Yaklaşımı”, **Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi**, Cilt: 1, Sayı: 2, (2000), 47-50.

ERKUŞ, Adnan: “Goleman’ın Duygusal Zekâ Görüşünün Psikometrik Açından Eleştirisi ve Dinamik Etkileşimsel Model Önerisi”, **Türk Psikoloji Yazıları Dergisi**, (1998), 31-40.

ERKUŞ, Adnan: “ Zeka konusundaki son gelişmeler-1: Yaşam Boyu öğrenme ve başarıda zekanın rolü,” **Türk Psikoloji Bülteni**, Cilt:5, Sayı:12, (1999), 42-45.

GARDNER, Howard :Multiple Intelligences as a Catalyst, English Journal, Cilt: 84, Sayı:8, New York, 1995.

GREENHAWK, Jan : “Multiple Intelligences Meet Standards”, **Educational Leadership**, Cilt:55, Sayı:1 (Sept, 1997) 62-64.

GOODNOUGH, Karen :“Exploring Multiple Intelligences Theory In The Context Of Science Education: An action research approach.” **Dissertation Abstracts International**, Cilt:61, Sayı:05, 2164A. (University Microfilms No. AAT NQ49853), 2000.

KARAPINAR, Yücel :“İlköğretim Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Ders Kitapları ve Öğretim materyalleri Açısından Türkiye ve İngiltere Örnekleri”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, Cilt:2, Sayı:1, (Mayıs 2002). 249-267.

- KORKMAZ, Hünkar : “Çoklu Zeka Kuramı Tabanlı Etkin Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci Fen Başarısı ve Tutumuna Etkisi”, **Eğitim ve Bilim Dergisi**, Cilt:26, Sayı:122 (Ocak 2001), 71-78.
- MEYER, Maggie :“The Greening of Learning: Using the Eight Intelligence”, **Educational Leadership**, Cilt:55, Sayı:1, (Eylül 1997), 32-34.
- MEB :“İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersi (4,5,6,7sınıf) Öğretim Programı”, **Tebliğiler Dergisi**, Sayı: 2487, (1998).
- SPATAR, M. Halim : “ Zekâ Testlerinin Serüveni”, **Bilim ve Ütopya Dergisi**, Sayı: 16, (Ekim 1995), 6–9.
- TARMAN, Süleyman : “Çoklu Zeka Teorisi ve Zekanın Yedi Türü”, **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**, Sayı:58, Kültür Koleji Yayınları. (1998), 12-17
- ÜNAL, Suat ve COŞTU, Bayram :“Le-Chatelier Prensibinin Çalışma Yaprakları İle Öğretimi”, **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt:1, Sayı:1, (2006), <http://efdergi.yyu.edu.tr> (Erişim Tarihi 25 Nisan 2006).
- YANPAR, Tuğba :“İlköğretimde Sosyal Bilgiler Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, **Çağdaş Eğitim**, Sayı: 231 (Nisan1997), 41-43.

#### d. Makale ve Bildiriler

- DEMİREL, Özcan ve Diğerleri: İlköğretimde Çoklu Zekâ Kuramı'nın Uygulanması, VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Konya: Selçuk Üniversitesi Cilt I, 1998, 531-546.
- DEMİREL, Özcan ve ŞAHİNEL, Semih : Çoklu Zekâ Kuramı ve Düşünme Becerileri ile İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersinde Tümlşik Dil Becerilerinin Geliştirilmesi, **Dil Dergisi**, Sayı:80, Haziran 1999, 19-31.
- DOĞAN, M. ve AKAYDIN, Galip :Ulusal gündem 21: Türkiye’de Fen Eğitimi Programları ve Çevre Eğitimi, IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi, Bildiriler Kitapçığı, Ankara 2000, 82-85
- GÜRKAN, Tanju ve GÖKÇE, Erten :İlköğretim Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumları, Hacettepe Üniversitesi IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi, Bildiriler Kitapçığı, Eylül 2000, 188-192.

KAPTAN, Fitnat ve KORKMAZ, Hünkar :Çoklu Zekâ Kuramı Tabanlı fen Öğretiminin Öğrenci başarısı ve Tutumuna Etkisi. IV. Fen bilimleri eğitimi kongresi bildiri kitapçığı, 2000.

**e. İnternet Kaynakları:**

AŞÇI, Zühal ve DEMİRCİOĞLU, Hüsnüye: “Çoklu Zeka Teorisine Göre Geliştirilen Ekoloji Ünitesinin, 9.Sınıf Öğrencilerinin Ekoloji Başarılarına Ve Tutumlarına Olan Etkileri”, <http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek5/b-kitabi/PDF/B> (Erişim Tarihi 06.05.2003)

ÇAKMAK, Osman: “Beyin Nasıl Öğeniyor”, <http://www.kigem.com/content.asp...>, (Erişim tarihi 23 Şubat 2005)

DEMİR, T. (2002). “Kişilik ve Zeka”, <http://www.geocities.com/kemalgokcan/psk7.html>. (Erişim Tarihi, 13 Eylül 2005)

KRECHEVSKY, Mara ve KORNHABER, Mindy: “Multiple Intelligences Schools.” <http://pzweb.harvard.edu/Research/MISchool.htm>, (Erişim Tarihi 12 Ekim 2005)

<http://www.populermedikal.com/bebekbeyin.asp>, (Erişim Tarihi 12 Ekim 2006).

<http://www.kisiselbasari.com>, (Erişim Tarihi 10 Eylül 2006 ).

<http://www.egitimim.com>, (Erişim Tarihi 10 Eylül 2006 ).

<http://www.cokluzeka.com>, (Erişim Tarihi 13 Aralık 2006 ).

## EKLER

**DERS PLÂNI**

Dersin Adı	SOSYAL BİLGİLER	
Sınıfı	7-B	
Ünitenin Adı/No	OSMANLI KÜLTÜR VE UYGARLIĞI	
Konu	1- Devlet Yönetimi	
Önerilen Süre	40 dk.	
Öğrenci Kazanımları Hedef ve Davranışlar	<p>Hedef: "Osmanlı Kültür ve Uygarlığı" ünitesinde geçen kavramların anlam bilgisi.</p> <p>Davranışlar:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Osmanlı Devlet yönetimi konusunu işledikten sonra konuda geçen kavramları kullanarak anlamlı cümleler yazma.</li> <li>4. Osmanlı Devletinin merkeziyetçi mutlak otoriteye dayalı bir yönetim şekli olduğunu tartışarak açıklama.</li> <li>5. Osmanlı devleti yönetim anlayışı ile günümüzde uygulanan yönetim biçimlerini karşılaştırma.</li> <li>6. Devlet yönetiminde geçen kavramları kavram haritası çizerek gösterme.</li> </ol>	
Ünite Kavramları ve Sembolleri/ Davranış Örüntüsü	Merkez yönetimi, Mutlakıyet, Meşrutiyet, Teokrasi, Padişah, Hanedan, Töre,	
Güvenlik Önlemleri (Varsa)		
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Sunuş, Tartışma, Beyin Fırtınası, İnfomal Drama	
Kullanılan Eğitim Teknolojileri	Kavram Haritaları, Çalışma Yaprakları,	

**İŞLENİŞ**

Sözel-Dilsel	Osmanlı Devlet Yönetimi ile ilgili kavramlar öğrencilere açıklanacak. Öğrenciler açıklanan kavramları kullanarak birer cümle kuracaklar. 10dk.
Mantıksal- Matematiksel	Beyin Fırtınası tekniği kullanılarak Osmanlı devletinin yönetim biçiminin özellikleri tartışılacak. Osmanlı devleti'ne başkentlik yapan şehirlerin kronolojik sıralaması yapılacak.
Görsel-Uzaysal	Hazırlanan kavram haritaları öğrencilere gösterilecek.2dk
Bedensel-Kinetik	Şehzadeler arasında çıkan bir taht kavgası sınıfta canlandırılacak.10dk
Sosyal-Kişiler Arası	Sınıf iki gruba ayrılarak Osmanlı devlet yönetiminin özellikleri tartışılacak.8dk
İçsel-Bireysel	Öğrencilere "Siz padişah olsaydınız Osmanlı devletini nasıl yönetirdiniz?" sorusu yöneltilerek bu konudaki kişisel fikirlerini yazmalarını istenecek.

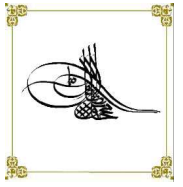
<p><b>Ölçme Değerlendirme</b></p> <p>❖ Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme değerlendirme</p> <p>❖ Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme değerlendirme</p> <p>❖ Beyin Fırtınası tartışma soruları</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Osmanlı Devletinde başlangıçtaki hâkimiyet anlayışı nasıldı?</li> <li>2. Padişah'ın görevleri nelerdir?</li> <li>3. Hanedan kavramını tanımlayınız, herkes Hanedan üyesi olabilir mi?</li> <li>4. Töre nedir hangi alanda kullanılır?</li> <li>5. Osmanlı Devleti yönetim biçimi nasıldır?</li> <li>6. Osmanlı Devleti'ne başkentlik yapan şehirleri kronolojik bir sıraya koyarak söyleyiniz.</li> <li>7. Osmanlı padişahları hangi unvanları kullanmışlardır?</li> <li>8. Osmanlı Devleti'nde görülen taht kavgalarının nedenleri nelerdir?</li> <li>9. Taht kavgalarını önlemek için alınan tedbirler nelerdir?</li> <li>10. Osmanlı devleti Meşrutiyet yönetimine hangi tarihte geçmiştir?</li> </ol>
Dersin diğer derslerle ilişkisi	
Planın uygulanmasına ilişkin açıklamalar	

## DRAMA ETKİNLİĞİ PLÂNI

<b>Konu:</b>	Osmanlı Devlet Yönetimi Divan Teşkilatı
<b>Ana Tema:</b>	Fatih Sultan Mehmet Döneminde Divanhümayun
<b>Kavram:</b>	Divanhümayun, veziriazam, defterdar, kazasker,
<b>Süre:</b>	10 dk.
<b>İçerik:</b>	Divanhümayun ve divan üyeleri
<b>Kaynaklar:</b>	
<b>Etkinlikler:</b>	<p>Fatih İstanbul'u fethetmek için hazırlıklara girişmiştir. Yapacak olduğu çalışmaları divanhümayuna sunarak divan üyelerinin görüşlerini almak istemektedir.</p> <p>Fatih Anadolu hisarının karşısına Rumeli hisarını yapmayı düşünmektedir. Divan toplantısında fatih boğazlardan geçen gemiler bundan böyle Osmanlı devletinin denetimi altında olacaktır. Rumeli'ye geçişte bu hisar kullanılacaktır.</p> <p>Fatih'in baş veziri Çandarlı Halil Paşa söz alarak konuşmak ister. Şöyle der; "Efendim bilirsiniz bu hisarın yapımının ardından Bizans'ın fethidir bunu duyan Avrupalı devletler bize savaş açarlar. Ayrıca hisarın yapımı uzun sürer padişahım. Birde içeride karışıklıklar varken bunun üstesinden gelemeyiz" Fatih sultan Mehmet, "Hisarın yapımının sebebi olarak kendi güvenliğimizi gerekçe göstermeyi düşünüyoruz" der.</p> <p>Diğer divan üyelerinin görüşünü alır. Divan üyeleri teklifi kabul eder. Anadolu'dan taş ustaları ve hisarın yapımı için taş getirilmesi kararlaştırılır.</p>
<b>Değerlendirme:</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fatih Sultan Mehmet'in hisar yapma amacı nedir?</li> <li>2. Hisarı yapmaya karar vermeden önce Fatih ne yapmaktadır?</li> <li>3. Tecrübeli bir devlet adamının görüşlerini bildirmesine rağmen son sözü söyleme yetkisi kime aittir?</li> <li>4. Divanhümayun'un Osmanlı Devleti'ndeki yeri nedir?</li> <li>5. Kararlar alınırken Padişah Divan üyelerine danışmasa nasıl bir durum ortaya çıkardı?</li> <li>6. Divan üyelerinin hepsi yapılacak olan işlerde olumsuz düşünce bildirmiş olsaydı sizce ne olurdu?</li> </ol>



# DİRLİK SİSTEMİ



Aşağıda dirlik sistemi hakkında bilgi verilmiştir. Bu bilgiler ışığında aşağıda hazırlanan soruları cevaplayınız.

Dirlik arazi genellikle merkeze bağlı eyaletlerdeki topraklardır. Devlet bu toprakları vergi gelirlerine göre kısımlara ayırır ve hizmet karşılığı olarak çeşitli dereceden devlet memurlarına maaş karşılığı olarak verirdi.

Bu memurlar kendilerine ayrılan toprakların gelirlerinden almaları gereken yıllık maaşı aldıktan sonra geriye kalan paranın belli miktarı için o arazinin bulunduğu sancakta belli sayıda asker beslemek zorunda idi.

Dirlik sisteminin uygulandığı eyaletlerden bazıları;

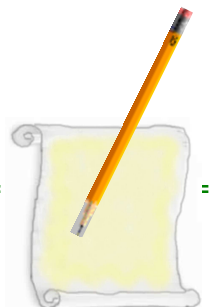
- Trabzon
- Van
- Diyarbakır
- Budin
- Bosna



1- Dirlik sisteminin Osmanlı Devleti'ne yararları nelerdir?

2- Dirlik sisteminin bozulması Osmanlı devletini hangi yönlerden etkilemiştir?

3- Dirlik sistemi hangi olaydan sonra bozulmaya başlamıştır?





# MALİYE



Aşağıda Osmanlı Devleti maliyesi ve maliyenin gelir kaynakları ile ilgili bilgiler verilmiştir. Boş bırakılan kutucuğa Osmanlı Hazinesinin giderlerini yazınız.

**Maliye:** Bir devletin gelir ve giderlerini yöneten kuruluşa Maliye adı verilir. Osmanlı Devleti'nde maliyenin başında **Defterdar** bulunuyordu. Devlet hazinesine **Hazine-i Amire** adı verilirdi.

İlk Osmanlı parası olan akçe Osman Bey döneminde, ilk altın para ise Fatih döneminde bastırılmıştır.

## OSMANLI HAZINESİNİN GELİR KAYNAKLARI

Osmanlı hazinesinin başlıca gelir kaynakları şunlardır.

1. Halktan alınan vergiler. Bunların başlıcaları Müslüman halktan alınan **öşür** vergisi Müslüman olmayan halktan alınan **haraç** ve **cizye** vergileri oluştururdu. Bunların dışında daha pek çok vergi çeşidi mevcuttur.
2. Gümrük maden orman ve tuzla gelirleri,
3. Savaşta elde edilen ganimetlerin beşte biri,
4. Bağlı beyliklerden ve yabancı devletlerden alınan vergi ve hediyelerdir.
5. Bu gelirler devlet içerisinde pek çok yere harcanırdı.

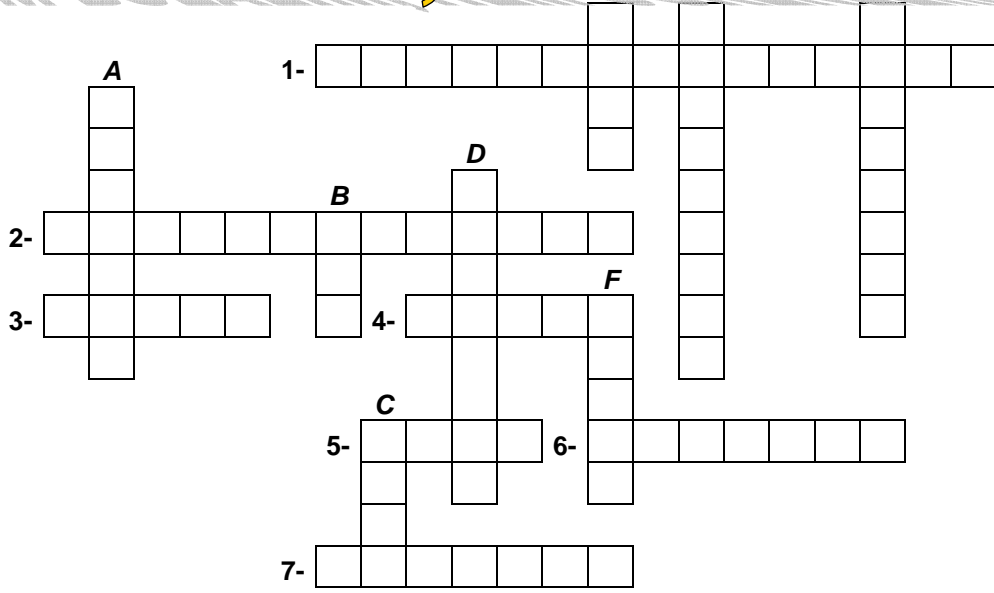
## OSMANLI HAZINESİNİN BAŞLICA GİDERLERİ

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

## *Bilgilerimizi Yoklayalım*

- 1- Osmanlı devleti maliyesi hangi dönemden itibaren bozulmaya başlamıştır?
- 2- Savaşlar Osmanlı maliyesini nasıl etkilemektedir?
- 3- İlk Osmanlı parası hangi padişah döneminde basılmıştır?
- 4- Günümüzde alınan vergilerle Osmanlı devleti vergilerini karşılaştırınız.
- 5- Günümüzdeki devlet gelirleri ile Osmanlı devleti gelirleri arasındaki farklılıklar nelerdir?

# HEM BULALIM, HEM ÖĞRENELİM!



## SOLDAN SAĞA



- 1- Osmanlı Devleti'nde dirlik sahiplerinin beslemek zorunda oldukları askerlere verilen isim nedir?
- 2- Devlet işlerinin görüşülüp karara bağlandığı en üst kurulla verilen isim nedir?
- 3- Gelirleri cami, medrese, hastane, imarethane gibi bilim ve hayır kurumlarına ayrılan topraklara ne ad verilir?
- 4- Savaşlarda yararlılık gösteren askerlere, kale muhafızlarına, bazen de işlerinde yararlılık gösteren diğer görevlilere hizmet karşılığında verilen arazilere verilen isim nedir?
- 5- Toprakların mülkiyet hakkının toprağı ekip biçenlere ait olduğu arazilere ne ad verilir?
- 6- Sınır boylarını koruyan akıncılara verilen topraklara verilen isim nedir?
- 7- Yabancı devlet hükümdarlarına gönderilecek mektuplara ve Divanühümayun'dan çıkan kararlara padişahın tuğrasını çeken kişiye verilen isim nedir?

## YUKARIDAN AŞAĞIYA

- A. Osmanlı devlet yönetiminin başında bulunan en yetkili kişi kimdir?
- B. Gelirleri Padişah, şehzade, Divan üyeleri gibi yüksek dereceli devlet memurlarına verilen topraklara verilen isim nedir?
- C. Osmanlı Devleti'nde mülkiyeti devlete ait olan topraklara verilen isim nedir?
- D. Doğrudan padişaha bağlı olan ve devletten üç ayda bir ulufe adı verilen maaşı alan askerlere ne ad verilir?
- E. Osmanlı Devleti'nde şehzadelerin eğitimi ile görevli olan kişilere verilen isim.
- F. Ticaret ve tarım la uğraşan Müslüman ve Gayr-ı Müslim halka verilen isim.
- G. Düşman topraklarına akıncılar yaparak düşman hakkında bilgi toplayan askeri birlikler.
- H. I.Murat zamanında kurulan devşirmelerden oluşan maaşlı Osmanlı askerlerine verilen isim.



## KAVRAM HARİTASI

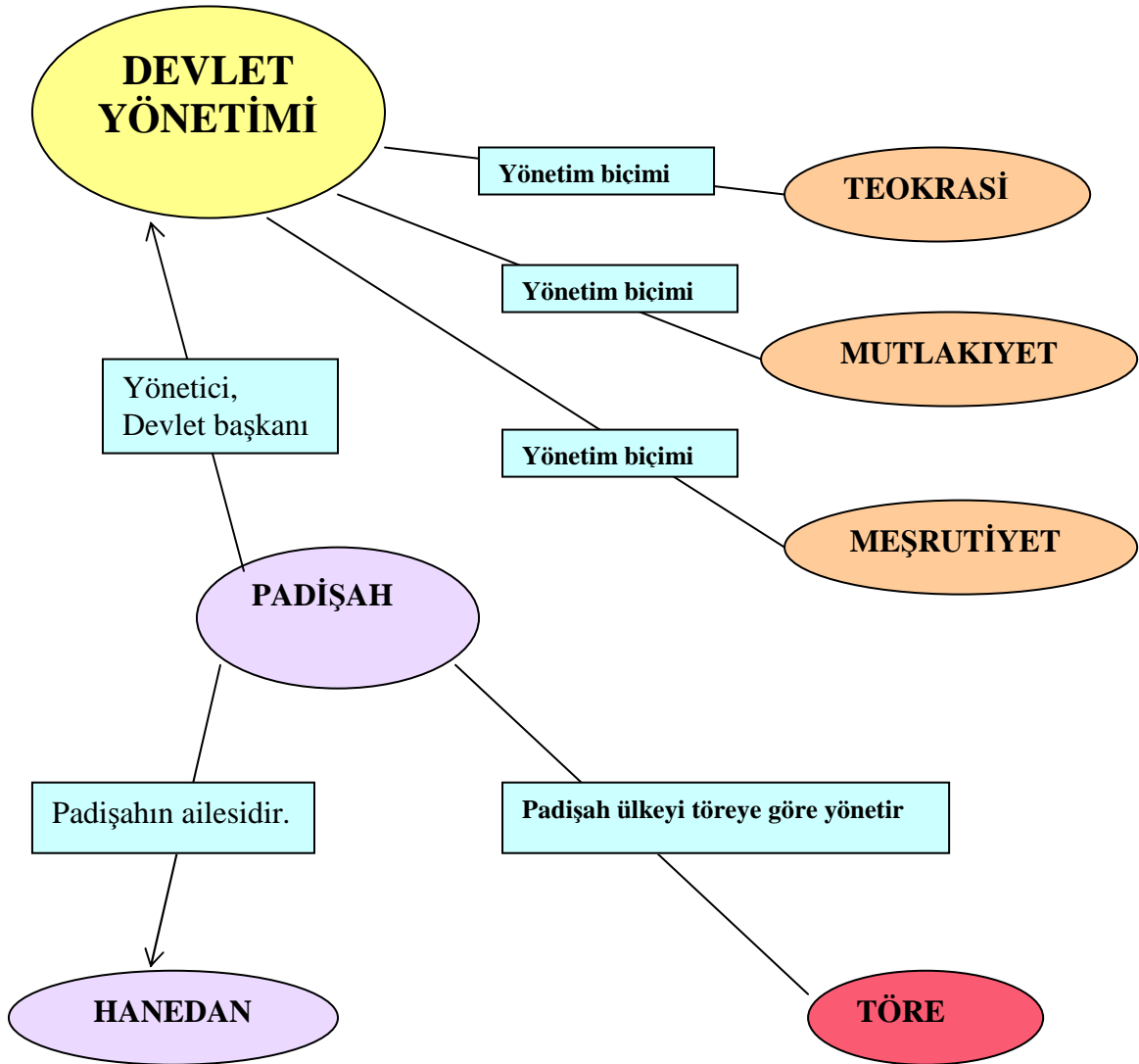
Ders : Sosyal Bilgiler

Sınıf : 7

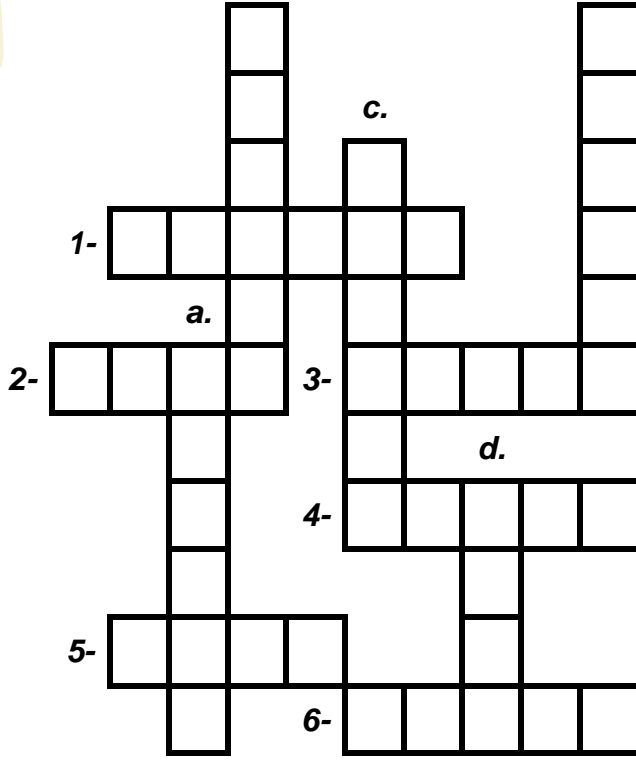
Ünite : Osmanlı Kültür ve Uygarlığı

Konu : Devlet Yönetimi

Kavramlar : Devlet Yönetimi, Teokrasi, Mutlakiyet, Meşrutiyet, Padişah, Hanedan, Töre



# Bulalım ve Öğrenelim



## SAĞDAN – SOLA

- 1- Osmanlı Devleti'nin en büyük yönetim biriminin adı nedir?
- 2- Osmanlı Devleti'nde eyaletlerde ve sancaklarda adalet işleriyle uğraşan görevlinin adı.
- 3- Özel yönetimli eyaletlerden birinin adı.
- 4- Gelirleri genellikle savaşlarda yararlılık gösteren askerlere verilen toprağın adı.
- 5- Osmanlı Devleti'nde fetih yoluyla devletin mülkiyetine geçen topraklar.
- 6- Gelirleri çeşitli hayır kurumlarına verilen toprakların ismi.

## YUKARIDAN – AŞAĞIYA

- A- Merkeze bağlı eyaletlerin topraklarına verilen isim.
- B- Eyaletlerde asayiş sağlayan görevlilere verilen isim.
- C- Gelirleri orta dereceli devlet memurlarına verilen topraklar.
- D- Padişah tarafından belirli bir hizmet karşılığında kişilere verilen arazilerin adı.
- E- Osmanlı Devleti'nin en büyük eyaletlerinden birinin adı. (Tersi)



# Hazineye Yolculuk



## Osmanlı Maliyesinin Tarihsel Gelişimi

- ◆ Osmanlı Devleti'nde ilk para Osman Bey tarafından basılmıştır.
- ◆ Yükselme dönemine kadar Osmanlı parası gümüşten yapılan akçedir.
- ◆ İlk gümüş akçe Orhan Bey tarafından basılmıştır.
- ◆ Osmanlı Devleti'nde ilk mali teşkilat I. Murat zamanında kurulmuştur.

- ◆ Fatih zamanında ilk altın para basılmıştır.
- ◆ Kanuni döneminde Osmanlı hazinesi zirveye ulaşmıştır.
- ◆ 18. yüzyılda Osmanlı maliyesi bozulmuştur.
- ◆ Osmanlı Devleti ilk kez Kırım Savaşı sırasında Avrupalı devletlerden dış borç almıştır.



Aşağıdaki yer alan kutucukların içine verilen dönemlerin tarihlerini yazarak, bir zaman şeridi oluşturunuz. Bu zaman şeridinde Osmanlı ekonomisinin tarihsel değişimini yazınız.

<b>Kuruluş Dönemi</b> ( - )	<b>Fetret Dönemi</b> ( - )	<b>Yükselme Dönemi</b> ( - )
<b>Duraklama Dön.</b> ( - )	<b>Gerileme Dön.</b> ( - )	<b>Dağılma Dön.</b> ( - )



## Bilgilerimizi Yoklayalım



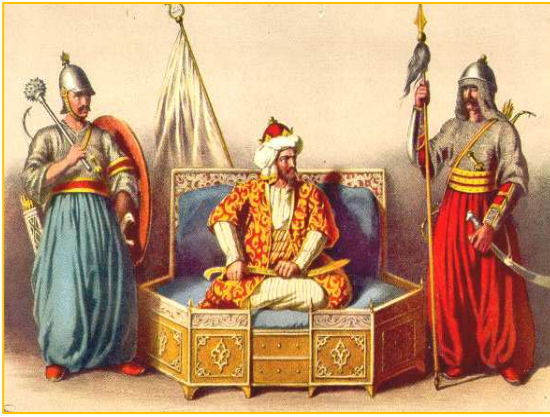
- 1- Osmanlı devleti hazinesi hangi dönemde zenginleşmeye başlamıştır?
- 2- Bir devletin parasının altın, gümüş veya kâğıttan olması, devletin ekonomisi hakkında bize nasıl bir fikir verir açıklayınız.
- 3- Osmanlı devleti hangi yüzyılda ilk defa dış borç almıştır?
- 4- Osmanlı ekonomisini olumlu ve olumsuz yönden etkileyen birer etken yazınız.



# Şimdi Bir Karşılaştırma Yapalım!...

**Divanühümayun** Osmanlı Devleti'nin en önemli karar organıdır. Divanühümayun ilk defa **Orhan Bey** zamanında kurulmuştur. İlk zamanlarda divanühümayun **padişah** başkanlık ederken devletin sınırları genişleyince Divanühümayun **sadrazamlar** başkanlık etmeye başlamıştır.

Divanühümayun çalışma şekli bakımından günümüzdeki **bakanlar kuruluna** benzerlik göstermektedir. II. Mahmut zamanında kaldırılarak yerine nazırlıklar(**Bakanlar Kurulu**) kurulmuştur. **Sadrazamlık** makamı başvekâlet olarak değiştirilmiştir.



Aşağıdaki mavi kutucuklarda, Osmanlı Devleti'nin en önemli devlet organı Divanühümayunu oluşturan devlet memurları verilmiştir. Aşağıda verilen kırmızı kutucuklara divan üyeleri ile benzer görevleri yapan bakanlıkları yazarak, divan üyelerini ve bakanları eşleştiriniz.

## Divanühümayun

- 1- Sadrazam
- 2- Vezirler
- 3- Defterdar
- 4- Kazasker
- 5- Nişancı
- 6- Kaptan-ı Derya
- 7- Reisülküttap
- 8- Şeyhülislam



### Eşleştir

- 1..... 2..... 3..... 4.....  
5..... 6..... 7..... 8.....

## Bakanlar Kurulu

- A-.....  
B-.....  
C-.....  
D-.....  
E-.....  
F-.....  
G-.....  
H-.....

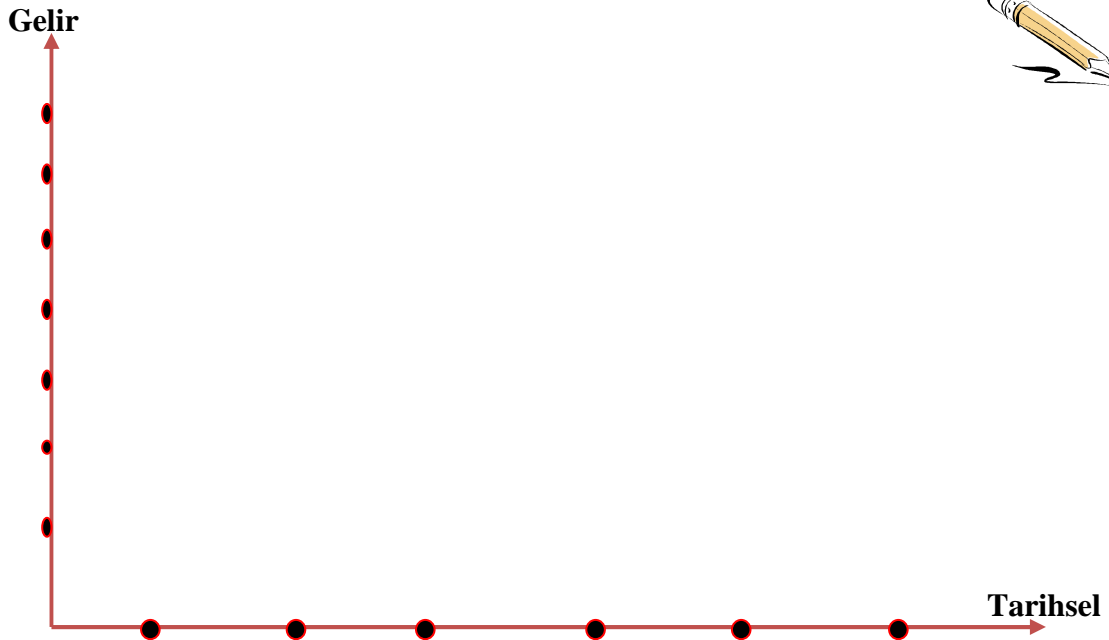
Metinlerde **renkli** olarak gösterilen kelimelerin anlamlarını sözlükten bularak defterlerinize yazınız.

# Osmanlı Ekonomisinin Tarihsel Değişimi

Aşağıdaki çizgi üzerinde Osmanlı Devleti'nin tarihsel gelişimini gösteriniz.



Aşağıdaki şekil üzerinde bir çizgi grafik oluşturarak Osmanlı ekonomisinin tarihsel değişimini gösteriniz.



# Yazalım ve Öğrenelim...



Aşağıdaki parçada yer alan boşlukları uygun kelimelerle doldurarak, parçaya uygun bir başlık yazınız.



.....  
 ..... bugünkü manada bakanlar kuruluna benzerdi. Divanihümayun da en üst dereceden .....görüşülerek karara bağlanırdı. Ancak alınan kararlarda son sözü.....söylerdi. Bu yönüyle divanihümayun, danışma meclisi özelliği gösterir.

Divanihümayun .....zamanında kurulmuştur. Fatih dönemine kadar divan toplantılarına padişah başkanlık ederken, Fatih'ten itibaren divan başkanlığı..... bırakılmıştır. Divan toplantılarında; siyasi, askeri, ekonomik ve hukuki konular görüşülüp karara bağlanırdı. Ayrıca askeri davalar, önemli devlet adamlarını ilgilendiren davalar ve kadıların verdiği kararlara yapılan itirazlar da ..... görüşülürdü. Bu yönüyle divanihümayun bugünkü manada yüksek mahkeme özelliği de gösterirdi.

Divanda alınan kararlar .....onaylarsa yürürlüğe girerdi. Osmanlı Devleti'nde divan teşkilatı .....zamanında kaldırılarak yerine nazırlıklar(bakanlıklar) kurulmuştur.



Aşağıdaki soruları parçaya göre cevaplayınız.



- 1- Divanihümayun da hangi konular görüşülüp karara bağlanmaktadır?
- 2- Divanihümayunun Osmanlı Devleti'ndeki önemini açıklayınız.
- 3- Divanihümayun hangi yönüyle yüksek mahkemelere benzemektedir?
- 4- Divanihümayunun bakanlar kurulundan farkları nelerdir?



# Hey! Çocuklar, Birlikte Yeni Kavramlar Öğrenelim...



Aşağıda verilen kavram kutucuklarını okuyarak bu kavramları birer cümlede kullanınız.

**Teokrasi:** Din kurallarına dayanan yönetim biçimidir. Bu yönetim biçiminde **hâkimiyet** Tanrıya ait olup yöneticiler **egemenliği** tanrı adına kullanırlar.  
Ör: İran, İsrail

**Mutlakîyet:** Tek kişinin **hâkimiyetine** dayanan yönetim biçimidir. Bu kişi kral, padişah, prens olabilir.  
Ör: Suudi Arabistan, Ürdün

**Töre:** eski Türk devletlerinde benimsenerek yerleşmiş olan yaşama biçimi, devlet yönetimi esaslarını içine alan, iyiyi kötüyü birbirinden ayıran doğru yolu gösteren gelenekler bütünüdür.

**Padişah:** Osmanlı Devleti'nde devlet başkanına verilen unvan, hükümdar, sultan. **Devlet** yönetimini sağlayan en yetkili kişidir.

**Hanedan:** Padişahın soyundan gelen kimselerin oluşturduğu aile, padişahı mensubu olduğu aileye verilen isimdir.

**Meşrutîyet:** Kral veya padişahın yanında bir meclis kurarak halkın yönetime katılımını sağlayan yönetim biçimidir.

Yukarıdaki kutucuklarda **renkli** gösterilen kavramların anlamlarını, sözlükten bularak defterinize yazınız.

- 1-
- 2-
- 4-
- 5-
- 6-



*Şimdi bilgilerimizi yoklayalım. Aşağıdaki soruları cevaplayınız.*

- 1- Osmanlı Devleti'nin yönetim biçimi hakkında bilgi veriniz.
- 2- Osmanlı Devleti'nde devlet yönetiminin başında kim bulunur?
- 3- Osmanlı devletinde padişah olmanın ilk şartı nedir?
- 4- Osmanlı padişahı devlet yönetimi ile ilgili kararları alırken, hangi kaynaklara başvurur?

SOSYAL BİLGİLER ÜNİTELENDİRİLMİŞ YILLIK PLAN							
SÜRE		ÜNİTE: OSMANLI KÜLTÜR VE UYGARLIĞI					
HAFTA	DERS	HEDEF VE DAVRANIŞLAR	KONULAR	YÖNTEM VE TEKNİKLER	EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ		
NİSAN	1.HAFTA	3	"Osmanlı Kültür ve Uygarlığı" ünitesinde geçen kavramların anlam bilgisi. 1. Osmanlı Devletinin merkezîyetçi mutlak otoriteye dayalı bir yönetim şekli olduğunu tartışarak söyleme. 2. Osmanlı devleti yönetim anlayışı ile günümüzde uygulanan yönetim biçimlerini karşılaştırma.	Devlet Yönetimi Divan Teşkilatı	İnformal Drama Sosyal Empati Tartışma Soru – Cevap Ben Kimim Sunuş Beyin Fırtınası Power Point Sunumu Canlandırma Grup Çalışması Grafik Yorumlama Resim Yorumlama Karşılaştırma Ben Olsaydım	Çalışma Yaprakları Kavram Haritaları Projeksiyon Cihazı Tepegöz Bulmacalar Haritalar Ders Kitabı Yazı Tahtası Bilgisayar	
	2.HAFTA	3	Osmanlılarda devlet yönetiminin özellikleri bilgisi. 1. Osmanlı Devleti Divan teşkilatı ile bakanlar kurulunu işlevleri açısından karşılaştırma. 2. Osmanlı devleti toprak yönetimi ile ilgili kavramların anlamlarını seçenekler arasından bulup işaretleme. 3. Osmanlı devleti yönetim birimlerinin isimlerini söyleyerek, yönetim birimlerini bir tablo çizerek sınıflama.	Taşra Yönetimi Toprak Yönetimi			
	3.HAFTA	3	Osmanlı devleti Maliyesinin bozulmasının nedenlerini ve sonuçlarını bir tablo çizerek gösterme. Osmanlılarda hukuk sistemi ile sosyal ve ekonomik hayatın özellikleri bilgisi. 1. Osmanlı devleti hukuk sisteminde din, dil, ırk ayrımı gözetmeksizin herkesin kanun önünde eşit olduğunu destekleme. 2. Osmanlı devletinin ekonomik yapısını ve halkının geçim kaynaklarını söyleme.	Maliye ve Ordu Hukuk Sistemi			
	4.HAFTA	3	Osmanlı Padişahlarının bilime verdiği önemi açıklayarak değerlendirme. Osmanlı padişahlarının sanatseverliğini örnek vererek açıklama.	Sosyal ve Ekonomik Yaşam Eğitim-Öğretim, Bilim ve Sanat			

## OSMANLI KÜLTÜR VE UYGARLIĞI KONU TESTİ (Son Test)

Adı ve Soyadı:

Sınıf/No:

1. Osmanlılarda vergi gelirlerinin devlet memurlarına ve askerlere hizmet karşılığı olarak verildiği toprak bölümü aşağıdakilerden hangisidir?

A) Mukataa B) Dirlik C) Vakıf D) Ocaklık

2. Aşağıdakilerden hangisi Osmanlı ordusundaki kapıkulu askerlerinin özelliklerinden biri değildir?

A) Sürekli olmaları  
B) Devletten aylık almaları  
C) Dirlik sahiplerince eğitilmeleri  
D) Atlı ve yaya olmaları

3. Osmanlılarda resim yerine geliştirilen sanat dalı aşağıdakilerden hangisidir?

A) Nakkaşlık B) Çinicilik  
C) Hat D) Minyatür

4. Osmanlı Devleti'nde dirlik sahiplerinin beslemek zorunda oldukları askerlere verilen isim aşağıdakilerden hangisidir?

A) Cebeci B) Humbaracı  
C) Yeniçeri D) Tımarlı sipahi

5. Osmanlı Devleti merkezîyetçi ve mutlak otoriteyle yönetiliyordu. Padişahlarca yapılan aşağıdaki uygulamalardan hangisi bu duruma destek veriyordu?

A) Adlarına para bastırmaları  
B) Emirlerinin Kanun sayılması  
C) Ülkeyi başkentten yönetmeleri  
D) Divan-ı Hümayuna başkanlık etmeleri

6. Osmanlı Devleti'nde Divan-ı Hümayun 'un üyesi olan baş defterdar devlet adına para toplama, bu parayı devlet adına harcama gibi işleri yürütüyordu. Baş defterdarın günümüzde bakanlar kurulundaki karşılığı aşağıdakilerden hangisidir?

A) Başbakan B) Maliye Bakanı  
C) İçişleri Bakanı D) Dışişleri Bakanı

7. Osmanlı Devleti'nde sadrazamın görevlerinden biri de vezirler Kaptan-ı Derya, Kazasker, Defterdar, Nişancı gibi üst düzey Osmanlı yöneticilerinin bulunduğu divana

başkanlık etmektir. Bu divanda devlet ve halka ait askerlik, maliye, yönetim ve hukuk işleri görüşülür ve bu konularla ilgili kararlar alınır. Buna göre, Divanın günümüzde en yakın karşılığı aşağıdakilerden hangisidir?

A) İçişleri Bakanlığı  
B) Anayasa Mahkemesi  
C) Bakanlar Kurulu  
D) Cumhurbaşkanlığı

8. Osmanlı Devleti'nin eğitim ve öğretim kurumları olan medreselerde çok çeşitli dersler okutulurdu. XVII. Yüzyıldan itibaren medreselerde fen ve matematik derslerine fazla önem verilmemeye başlanmış, bu nedenle medrese eğitimi bozulmuştur. Parçada dilde getirilen durumun, aşağıdaki sonuçlardan hangisine yol açması beklenemez?

A) Medreselerde okuyan öğrenci sayısının azalmasına  
B) Avrupa'daki bilimsel teknik gelişmelerin izlenememesine  
C) Bilim adamlarının yetişememesine  
D) Medreselerin çağın eğitim anlayışından uzaklaşmasına

9. Osmanlı Devleti'nin idari bölümlerinin küçükten büyüğe doğru sıralanışı aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

A) Eyalet - Sancak - Kaza - Köy  
B) Köy - Kaza - Sancak - Eyalet  
C) Köy - Sancak - Kaza - Eyalet  
D) Köy - Eyalet - Kaza - Sancak

10. Barış döneminde Divan'ın koruyuculuğunu yapan askeri kuvvet aşağıdakilerden hangisidir?

A) Eyalet Askerleri B) Gönüllü Birlikler  
C) Akıncılar D) Kapıkulu Süvarileri

11. Osmanlı ordusunda akıncıların görevi aşağıdakilerden hangisidir?

A) Ordunun güvenle ilerlemesini sağlamak  
B) İstanbul'un güvenliğini sağlamak  
C) Orduya ait kıymetli eşyaları korumak  
D) Savaşta Padişahın yanında yer almak

12. Osmanlı Devleti'nde merkeze bağlı eyaletlerde bulunan devlet memurları o yörenin beylerbeyine, kadılar ve diğer memurlar ise doğrudan merkeze bağlıydılar.

Osmanlı devlet yönetiminde böyle bir uygulama görülmesinin temel nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Beylerbeyini daha iyi denetlemek
- B) Merkezden yönetimi sağlamak
- C) Taşra yönetiminde yenilikler yapılmasını sağlamak
- D) Kadıların bağımsız hareket edebilmelerini sağlamak

13. Osmanlı maliyesinin bozulması, devletin yıkılmasına zemin hazırlayan etkenlerin başında gelmektedir. Aşağıdakilerden hangisi Osmanlı Devleti'nin Gerileme dönemine gelinceye kadar maliyesinin bozulmasına etki eden bir faktör değildir?

- A) Akdeniz limanlarının önemini kaybetmesi
- B) Savaşların kaybedilmesi
- C) Cülus bahşişlerinin artması
- D) Avrupalı devletlerden borç para alınması

14. Coğrafi keşifler sonucu Avrupalı devletlerin yeni ticaret yolları bulması Osmanlı Devleti'nin gelir kaynaklarından hangisinin azalmasına neden olmuştur?

- A) Toprak
- B) Gümrük
- C) Ganimet
- D) Maden ve tuzla

15. Osmanlı devletinde donanmadan sorumlu komutana hangi ad verilir?

- A) Deniz Kuvvetleri Komutanı
- B) Amiral
- C) Kaptan-ı Derya
- D) Levent

16. Osmanlı Devleti döneminde ülkede Müslümanlarla birlikte yaşayan Hıristiyan ve Musevi topluluklar genelde şehirde oturur, zanaat ve ticaretle uğraşır, ibadet ve dini törenlerini serbestçe yerine getirirlerdi. Azınlık olarak adlandırılan bu topluluklar askerlik yapmaz ancak vergi öderlerdi. Bu durum Osmanlı Devleti'yle ilgili olarak aşağıdakilerden hangisinin göstergesidir?

- A) Türklerin zanaat ve ticaretle uğraşmadığının

B) Hoşgörüye dayalı bir siyasetin uygulandığının.

C) Devletin topladığı vergilerin tamamının azınlıklardan alındığının

D) Devletin yeteri kadar asker toplayamadığının

17.

- Fatih Sultan Mehmet yerli ve yabancı bilginlere çalışma ortamı sağlamıştır.
- Fatih Sultan Mehmet ve Kanuni Sultan Süleyman döneminde İstanbul'da üniversite niteliğinde büyük medreseler yaptırılmıştır.

Yukarıda verilen bu iki durumla ulaşılmak istenen amaç aşağıdakilerden hangisidir?

- A) İstanbul'u bilim ve kültür merkezi haline getirmek
- B) Avrupa'nın bilim ve kültüründen yararlanmak
- C) Devlet yönetiminde yabancılardan yararlanmak
- D) İstanbul'da batıdakine benzer okullar açmak

18. "Mutlakıyetle yönetilen bir ülkede hükümdarın başkanlığı altında meclis yönetimine dayanan yönetim şekli".

Yukarıda tanımlanan yönetim biçimi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Meşrutiyet
- B) Monarşi
- C) Demokrasi
- D) Cumhuriyet

19. Osmanlı Devletinde halk askeriler ve reaya olarak ikiye ayrılırdı padişah hizmetinde ve kamu yönetiminde olanlar askeriler sınıfını oluştururdu. Buna göre aşağıdakilerden hangisi reaya grubunda yer alır?

- A) Yeni çeriler
- B) Divan üyeleri
- C) Tüccarlar
- D) Kadılar

20. Aşağıdakilerden hangisi Osmanlı devleti zamanında yapılmış mimari eserlerden biri değildir?

- A) Topkapı Sarayı
- B) Ayasofya
- C) Sultan Ahmet Camii
- D) Dolmabahçe Sarayı

## OSMANLI KÜLTÜR VE UYGARLIĞI KONU TESTİ (Ön Test)

Adı ve Soyadı:

Sınıf/No:

- 1- I. Murat; Yeniçeri Ocağının Kurulması  
II. II. Mustafa; Topçu Ocağının Kurulması  
III. III. Selim; Nizamı Cedit  
IV. II. Mahmut; Asakir-i Mansure-i Muhammediye  
Yukarıda verilen askeri teşkilatlardan hangisinin kurucusu hatalı verilmiştir?  
A) I B) II C) III D) IV
- 2- Kazalarda güvenlik işlerine aşağıdakilerden hangisi bakar?  
A) Kazasker B) Nişancı  
C) Vezir-i Azam D) Subaşı
- 3- Osmanlı devleti kuruluş döneminde fethettiği topraklara Anadolu Türk halkını yerleştirmiştir. Bu uygulamaya iskân politikası diyoruz. Osmanlı devleti bu uygulamayla aşağıdakilerden hangisini amaçlamamıştır?  
A) Bölgede kalıcı olmak  
B) Fethedilen toprakların Türkleşmesini sağlamak  
C) Yerli halkın benliklerini yitirmelerini sağlamak  
D) Fethedilen toprakları işlemek
- 4- Osmanlı Devleti'nde memurların atanması Beylerbeyi tarafından yapılmasına rağmen; Kadılar Kazaskerler tarafından atanırdı. Bu uygulamayla aşağıdakilerden hangisi amaçlanmıştır?  
A) Modern hukukun temellerini atmak  
B) Yargıyı bağımsızlaştırmak  
C) Gayri Müslim halkın güvenini kazanma  
D) Kazaskerlerin ülke yönetimine karışmasını önlemek
- 5- Günümüzdeki meslek liselerinin, çıraklık eğitim merkezlerinin görevlerini Osmanlı Devleti'nde aşağıdakilerden hangisi yerine getirirdi?  
A) Lonca Teşkilatı B) Divan-ı Hümayun  
C) Yeniçeri Ocağı D) Reis-ül Küttap
- 6- Osmanlı Devleti'nde özel mülkiyetin gelişmemesine yol açan uygulama aşağıdakilerden hangisidir?  
A) Müsadere uygulaması B) İltizam usulü  
C) Tımar sistemi D) Devşirme sistemi
- 7- Divan-ı Hümayun'un bir karar organı olmaktan çok danışma organı olduğunu söyleyen bir araştırmacıyı aşağıdakilerden hangisi destekler?  
A) Son sözün Padişaha ait olması  
B) Divan-ı Hümayun'da bir çok devlet adamının bulunması  
C) Divan-ı Hümayun'da devleti ilgilendiren önemli meselelerin görüşülmesi  
D) Divan-ı Hümayun'da önemli davaların görüşülmesi
- 8- Osmanlı Devleti'nde resim sanatının yasak olması aşağıdaki sanat dallarından hangisinin gelişmesini sağlamıştır?  
A) Ebru B) Çini C) Minyatür D) Mimari
- 9- Osmanlı Devleti'nde yüksek rütbeli devlet memuru ve bürokrat yetiştiren eğitim kurumu aşağıdakilerden hangisidir?  
A) Medreseler B) Mekteb-i Adliye  
C) Enderun D) Dar-ül Fünun
- 10- Osmanlı Devleti'nde çiftçinin toprağı üç yıl boş bırakması veya terk etmesi yasaktı. Bu tür durumlarda çift bozan vergisi adıyla ceza uygulanırdı. Bunun temel nedeni aşağıdakilerden hangisidir?  
A) Tarımda Üretimin Devamlılığını sağlamak  
B) Vergi gelirlerini arttırmak  
C) Çiftçileri cezalandırmak  
D) Halkı tarıma özendirme
- 11- Birisi Rumeli'de birisi Anadolu'da bulunan ve devletin mali işlerine bakan devlet adamı aşağıdakilerden hangisidir?  
A) Kazasker B) Defterdar C) Nişancı D) Vezir
- 12- Osmanlı ordusunda akıncıların görevi aşağıdakilerden hangisidir?  
A) Ordunun güvenle ilerlemesini sağlamak  
B) İstanbul'un güvenliğini sağlamak  
C) Orduya ait kıymetli eşyaları korumak  
D) Savaşta padişahın yanında yer almak
- 13- Osmanlı Devleti'nin idari bölümlerinin küçükten büyüğe sıralanışı aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?  
A) Eyalet - Sancak - Kaza - Köy  
B) Köy - Kaza - Sancak - Eyalet  
C) Köy - Sancak - Kaza - Eyalet  
D) Köy - Eyalet - Kaza - Sancak
- 14- Barış döneminde divan koruyuculuğu yapan kuvvet aşağıdakilerden hangisidir?  
A) Eyalet Askerleri B) Gönüllü birlikler  
C) Akıncılar D) Kapıkulu süvarileri
- 15- Askeri davalara bakan, kadıların, müderrislerin, atama ve görevden alma işlerini yapan divan üyesi aşağıdakilerden hangisidir?  
A) Nişancı B) Şeyhülislam  
C) Kazasker D) Sadrazam

- 16- Osmanlı devletinde donanmadan sorumlu komutana hangi ad verilir?  
A)Deniz kuvvetleri Komutanı B)Amiral  
C)Kaptan-ı Derya D)Levent
- 17- Aşağıdakilerden hangisi yeniçerilerin en önemli özelliğidir?  
A)Toprağa bağlı olmaları  
B)Barış anında ticaretle uğraşmaları  
C)Devşirme usulüyle ocağa alınmaları  
D)Hıristiyan dinine bağlı olmaları
- 18- Osmanlı ülkesinde aşağıdaki eğitim kurumlarından hangisi halka yönelik olarak eğitim vermez?  
A)Medrese B)Rüştiye Mektebi  
C)Sıbyan Mektebi D)Enderun Mektebi
- 19- Osmanlı Devleti'nde aşağıdaki sanatların hangisiyle daha az ilgilenilmiştir?  
A)Resim ve Heykel  
B)Mimari, çinicilik, hat  
C)Oymacılık, kakmacılık, tezhip  
D)Nakkaşlık, tezhip, hat
- 20- Osmanlı Devleti'nde yöneticilerin mallarına el konulmasına müsadere denilmiştir. Bu uygulamaların kaldırılması aşağıdakilerden hangisinin kaldırılmasına yöneliktir?  
A)Mülkiyet hakkını B)Demokrasiyi  
C)Padişah Otoritesini D)Vergi sistemini

**CEVAP ANAHTARLARI****Son Test Soruları Cevap Anahtarı**

1- B	6- B	11- A	16- B
2- C	7- C	12- D	17- A
3- D	8- A	13- D	18- A
4- D	9- B	14- B	19- C
5- B	10- D	15- C	20- B

**Ön Test Soruları Cevap Anahtarı**

1. B	6. C	11. B	16. C
2. D	7. A	12. A	17. C
3. C	8. C	13. B	18. D
4. B	9. C	14. D	19. A
5. A	10. A	15. C	20. C

### ÇOKLU ZEKÂ ENVANTERİ

Sevgili öğrenciler, bu anket bilimsel amaçlı olarak hazırlanmıştır. Anket yoluyla elde edilebilecek bilgiler tamamen bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır.

Lütfen formda yer alan her ifadenin sizin için ne derece uygun olup olmadığını aşağıdaki beşli dereceleme ölçeği üzerinden belirtiniz. Bunun için uygun gördüğünüz rakamı yuvarlak içine almanız yeterlidir.

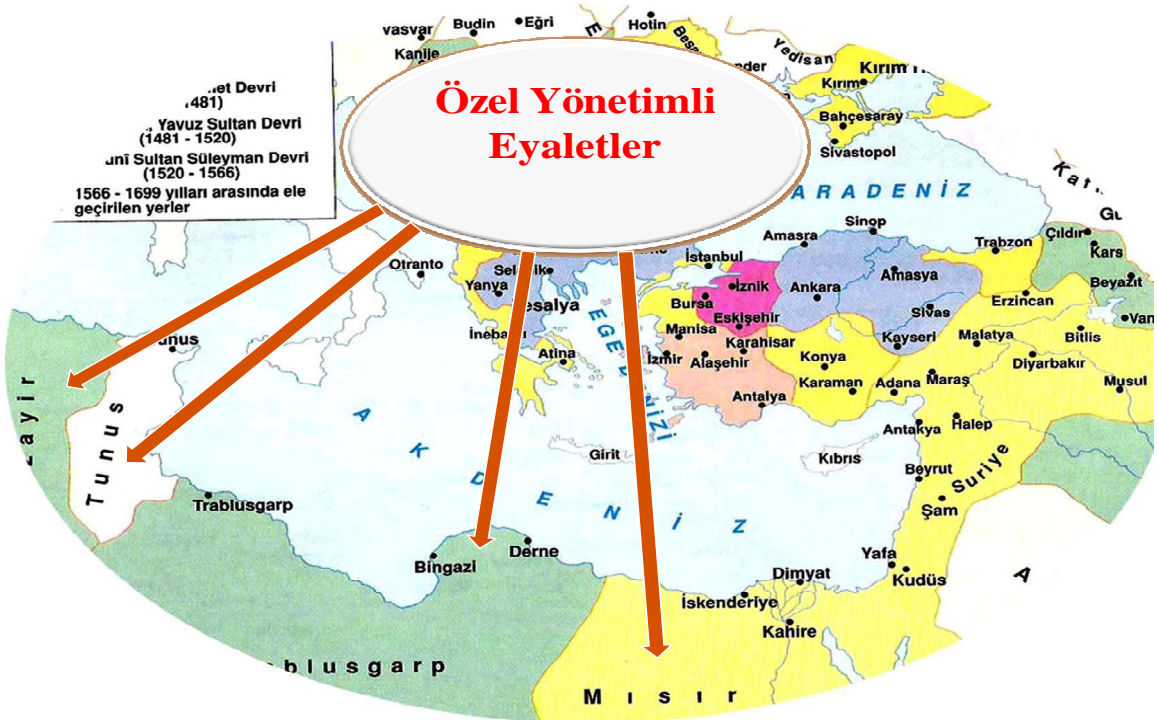
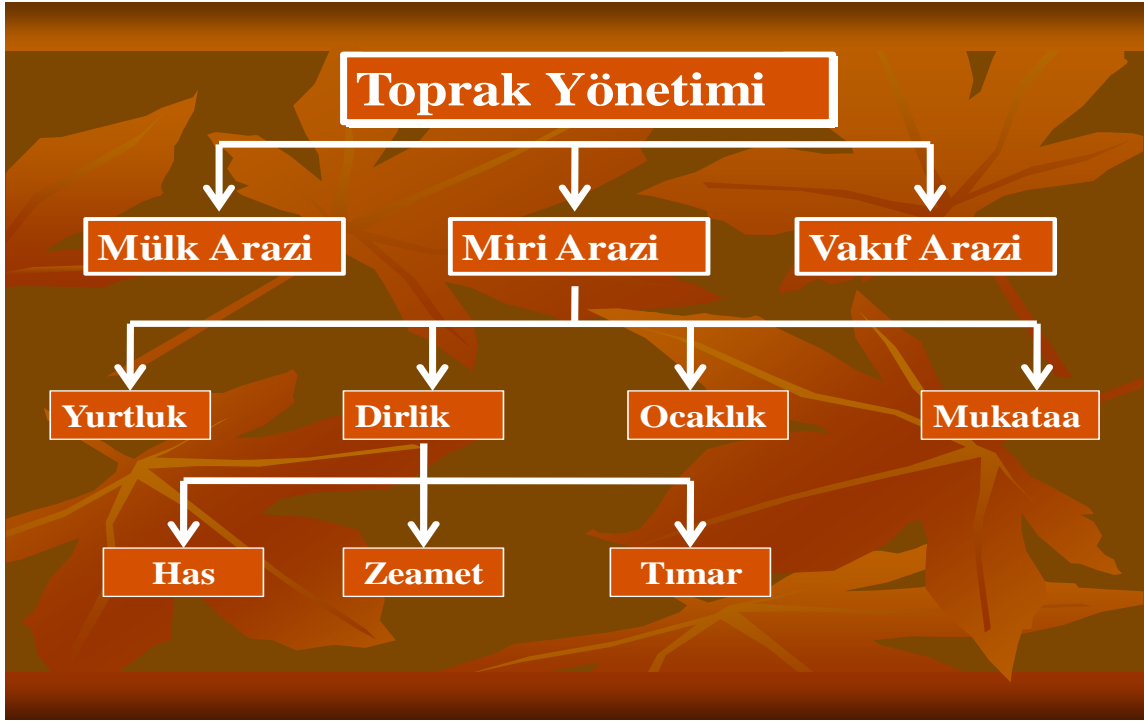
Benim için hiç uygun değil = 0, Çok az uygun = 1, Kısmen uygun = 2, Uygun = 3, Tamamen uygun = 4

ZEKÂ BOYUTLARI	Hiç				
	Benim İçin Uygun Değil	Çok Az Uygun	Kısmen Uygun	Uygun	Tamamen Uygun
1. Dinleyerek daha iyi öğrenirim.	0	1	2	3	4
2. Konuşmadan yazmadan önce kelimeleri kafamda tasarlayabilirim	0	1	2	3	4
3. Radyo dinlemeyi televizyon seyretmeye tercih ederim.	0	1	2	3	4
4. Sözcük Oyunlarından, şifreli kelime oyunlarından çok hoşlanırım.	0	1	2	3	4
5. Bazen arkadaşlarım kullandığım kelimenin anlamını açıklamamı istiyorlar.	0	1	2	3	4
6. Sosyal konular bana matematik ve fen konularından kolay gelir.	0	1	2	3	4
7. Yürüyüş yaparken cadde boyu var olan yazılar resimlerden daha fazla dikkatimi çeker.	0	1	2	3	4
8. Duyduğum ve yeni öğrendiğim kelimeleri konuşmalarımda kullanmaktan hoşlanırım.	0	1	2	3	4
9. Kitap okumak benim için çok önemlidir.	0	1	2	3	4
10. Çeşitli konularda deneme, şiir, hikaye yazma ve benzeri etkinliklerden birini yaparım.	0	1	2	3	4
1. Zekâ oyunları ve soruları ilgimi çeker.	0	1	2	3	4
2. Matematik ve fen bilgisi en sevdiğim derslerdi.	0	1	2	3	4
3. Mantıksal düşünme gerektiren oyunlar ve beyin jimnastikleri çok hoşuna gider.	0	1	2	3	4
4. Gelecekle ilgili tahminler yapmak bana eğlenceli gelir.	0	1	2	3	4
5. Her şeyin mantıklı bir açıklaması olduğuna inanırım.	0	1	2	3	4
6. Soyut kavramlarla ilgili düşünmekten hoşlanırım.	0	1	2	3	4
7. İnsanların söylediği, yaptığı şeylerin mantığını anlamaya çalışmak hoşuma gider.	0	1	2	3	4
8. Makine ve aletlerin çalışma sistemini merak ederim.	0	1	2	3	4
9. Zihinden hesap yapmak bana kolay gelir.	0	1	2	3	4
10. sayılarla konuşmayı ve bir konuyu matematiksel olarak ifade etmeyi daha doğru bulurum.	0	1	2	3	4

1. Zekâ oyunları ve soruları ilgimi çeker.	0	1	2	3	4
2. Matematik ve fen bilgisi en sevdiğim derslerdi.	0	1	2	3	4
3. Mantıksal düşünme gerektiren oyunlar ve beyin jimnastikleri çok hoşuna gider.	0	1	2	3	4
4. Gelecekle ilgili tahminler yapmak bana eğlenceli gelir.	0	1	2	3	4
5. Her şeyin mantıklı bir açıklaması olduğuna inanırım.	0	1	2	3	4
6. Soyut kavramlarla ilgili düşünmekten hoşlanırım.	0	1	2	3	4
7. İnsanların söylediği, yaptığı şeylerin mantığını anlamaya çalışmak hoşuma gider.	0	1	2	3	4
8. Makine ve aletlerin çalışma sistemini merak ederim.	0	1	2	3	4
9. Zihinden hesap yapmak bana kolay gelir.	0	1	2	3	4
10. sayılarla konuşmayı ve bir konuyu matematiksel olarak ifade etmeyi daha doğru bulurum.	0	1	2	3	4
1. Bir işin bütününe görmek bence önemlidir.	0	1	2	3	4
2. Görsel sunuları daha iyi öğrenirim.	0	1	2	3	4
3. Etrafımda gördüklerimi çok ayrıntılı hatırlayabiliyorum.	0	1	2	3	4
4. Görsel bulmacalar çözmekten hoşlanıyorum	0	1	2	3	4
5. Renkli hareketli rüyalar görüyorum.	0	1	2	3	4
6. Bilmediğim bir yerde genelde yolumu bulabilirim.	0	1	2	3	4
7. Bir şeyler çizmekten karalamaktan hoşlanıyorum	0	1	2	3	4
8. Nesnelere ters çevrildiğinde de görünümünü rahatlıkla hayal edebiliyorum	0	1	2	3	4
9. Resimlerle zenginleştirilmiş kitapları okumayı seviyorum	0	1	2	3	4
10. Gözlerimi kapadığımda görsel imajlar görebilirim.	0	1	2	3	4
1. Şarkı söylemeyi severim.	0	1	2	3	4
2. Çalışırken radyodan kasetten müzik dinlemek benim için önemlidir.	0	1	2	3	4
3. Bir müzik aleti çalarım	0	1	2	3	4
4. Hayatımda müzik olmasaydı eminim hayatım daha fakir olurdu.	0	1	2	3	4
5. Yürürken bir ezgiyi mırıldanırım	0	1	2	3	4
6. Birçok parçanın melodisini bilirim.	0	1	2	3	4
7. Bilmediğim bir parçayı iki kez dinledikten sonra doğru bir şekilde söylerim	0	1	2	3	4
8. Çalışırken yeni bir şey öğrenirken tempo tutarım.	0	1	2	3	4
9. Çevremdeki seslere çok duyarlıyım.	0	1	2	3	4
10. Müzik derslerini seviyorum.	0	1	2	3	4

1. İnsanlar beni fiziksel olarak çok hareketli bulur.	0	1	2	3	4
2. Araç gereçleri elime alıp parçalarına ayırmayı ve birleştirmeyi çok seviyorum	0	1	2	3	4
3. El becerileri gerektiren işleri seviyorum.	0	1	2	3	4
4. En parlak fikirler yürürken ya da fiziki bir etkinlik yaparken aklıma gelir	0	1	2	3	4
5. Serbest zamanlarımı dışarıda geçirmeyi seviyorum	0	1	2	3	4
6. Biriyle konuşurken vücudumu ve ellerimi sık kullanırım	0	1	2	3	4
7. Bir şey hakkında daha fazla bilgi edinmek için ona dokunmaya ihtiyaç duyarım	0	1	2	3	4
8. Macera yaşamaktan ya da benzer ürkütücü fiziksel etkinliklerden hoşlanırım	0	1	2	3	4
9. En az bir spor dalıyla ya da fiziksel etkinlik ile ilgilenirim	0	1	2	3	4
10. Uzun süre oturmak bana çok zor gelir.	0	1	2	3	4
1. Hayvanlara karşı çok meraklıyım	0	1	2	3	4
2. Açık havada olmak hoşuma gider	0	1	2	3	4
3. Toprakla bitkilerle uğraşmayı severim.	0	1	2	3	4
4. Doğadaki varlıkları tanımak bana heyecan verir.	0	1	2	3	4
5. Doğayla ilgili manzara müze sergileri gezmekten hoşlanırım.	0	1	2	3	4
6. Bir hayvan beslemek yada çiçek yetiştirmek bence çok gereklidir.	0	1	2	3	4
7. Çevre kirliliğine karşı çok duyarlıyım.	0	1	2	3	4
8. Doğa ile ilgili dergi kitap ya da belgeselleri takip ederim.	0	1	2	3	4
9. Vakıfların doğayı koruma çalışmalarını çok önemli buluyorum.	0	1	2	3	4
10. Çevre bilinci güçlü insanları değerli buluyorum.	0	1	2	3	4
1. Birilerine bir şey öğretmek ve paylaşımında bulunmak hoşuma gider.	0	1	2	3	4
2. Bir yere giderken ya da bir iş yaparken yanımda birileri olsun isterim.	0	1	2	3	4
3. Problemin olduğunda arkadaşlarımda yardım alarak halletmeyi tercih ederim.	0	1	2	3	4
4. Birkaç tane çok yakın arkadaşım vardır.	0	1	2	3	4
5. Kendimi bir lider olarak düşünmüşümdür.	0	1	2	3	4

6. Kalabalıkta kendimi rahat hissederim.	0	1	2	3	4
7. Sosyal etkinliklere katılmaktan hoşlanırım.	0	1	2	3	4
8. Evde yalnız oturmak yerine eğlenceli bir toplantıya katılmayı yeğlerim	0	1	2	3	4
9. İnsanlar bana zaman zaman fikir danışır.	0	1	2	3	4
10. Grup oyunlarını bireysel oyunlara tercih ederim.	0	1	2	3	4
1. Kendimle baş başa yalnız kalmayı severim.	0	1	2	3	4
2. Kendime güvenim yüksektir.	0	1	2	3	4
3. Kendi başıma uğraştığım bir hobim vardır.	0	1	2	3	4
4. Hayatım için bazı önemli hedeflerim vardır.	0	1	2	3	4
5. Yeteneklerim ve zayıf yönlerim hakkında gerçekçi görüşlere sahibim	0	1	2	3	4
6. Tek başıma hafta sonu geçirmeyi kalabalık bir grupla geçirmeye yeğlerim.	0	1	2	3	4
7. Kendimi bağımsız biri olarak düşünmüşümdür.	0	1	2	3	4
8. Duygu ve düşüncelerimi iyi ifade ederim.	0	1	2	3	4
9. Hayatın anlamı hakkında düşünmeyi ya da yazmayı severim.	0	1	2	3	4
10. Kendimi daha iyi tanımak için kişisel gelişim kitapları okurum.	0	1	2	3	4



Kullanılan Power Point Sunularından Örnekler

## ÖZGEÇMİŞ

11. 12. 1981 tarihinde Trabzon'da doğdu. 1992 yılında Beşikdüzü Merkez İlköğretim okulunu bitirdi. 1998 yılında Beşikdüzü Atatürk Lisesinde orta öğrenimini tamamladı. 1998 yılında K.T.Ü Fatih Eğitim Fakültesi İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programına girdi. 2002 yılında bu programdan mezun oldu. Aynı yıl K.T.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı Tarih Öğretmenliği Bölümünde Yüksek Lisansa başladı.

2002 yılında Of Kireçli İlköğretim Okulunda Sosyal Bilgiler Öğretmeni olarak göreve başladı. Halen Ticaret İlköğretim Okulunda Sosyal Bilgiler Öğretmeni olarak görev yapmaktadır.