



**T.C
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI
TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJESİ**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
ÇOKLU ZEKÂ KURAMI TUTUMLARININ
BAZI DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

Ferîştah SARITAŞ

Denizli-2022

T.C
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI
TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJESİ

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
ÇOKLU ZEKÂ KURAMI TUTUMLARININ
BAZI DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Ferîştah SARITAŞ

Danışman
Prof. Dr. Hülya ÇERMİK

JÜRİ ÜYELERİ PROJE ONAY SAYFASI

Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı öğrencisi Feriştah SARITAŞ tarafından hazırlanan “Sınıf Öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramı Tutumlarının Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı Tezsiz Yüksek Lisans Projesi tarafımdan okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından Tezsiz Yüksek Lisans Projesi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Hülya ÇERMİK

Danışman

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun.....
tarih ve sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Mustafa BULUŞ

Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu bitirme projesi çalışmasında; çalışma içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu projenin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir proje, makale çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Feriştah SARITAŞ

ÖZET

Sınıf Öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramı Tutumlarının Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi

SARITAŞ, Feriştah

Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Temel Eğitim ABD,

Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hülya ÇERMİK

Ocak 2022, 53 sayfa

Çoklu Zekâ Kuramı (ÇZK) çerçevesinde planlamak, uygulamak ve değerlendirmek büyük oranda öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin ÇZK'yı öğrenme ortamlarında uygulayabilmeleri için bazı becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Ancak söz konusu becerilere sahip olmaları tek başına yeterli değildir, diğer bir etmen ise öğretmenlerin ÇZK'ya ilişkin tutumlarıdır. Bu çalışmada; sınıf öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramı tutumlarının ve bazı demografik değişkenlere göre farklılaşma durumunun incelenmesi amaçlanmıştır. 2021-2022 eğitim-öğretim yılında, Denizli İli Honaz İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bulunan resmî kurumlarda görev yapan 111 öğretmen çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Çalışma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin ÇZK tutumları yüksek bulunmuştur. “Derslerde diğer kuramların uygulamalarına göre ÇZK uygulamalarına daha çok zaman ayırırım” maddesinin en az, “ÇZK hakkında öğretmenler bilgilendirilmelidir” maddesinin en çok katılım gösterilen madde olduğu bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin ÇZK tutumlarında cinsiyetlerine, yaşlarına, mesleki kıdemlerine, okullarındaki çalışma yıllarına, okutulan sınıflardaki öğrenci sayısına ve okutulan sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin ÇZK uygulamalarına yönelik tutumlarını

konu alan sınırlı sayıda çalışmaya rastlanılmıştır. İleride öğretmenlerin ÇZK uygulamalarına yönelik tutumlarını belirlemeye ilişkin daha çok çalışma yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Zekâ, çoklu zekâ kuramı, öğretmenlerin çoklu zekâ kuramı tutumları

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİ PROJE ONAY SAYFASI.....	iii
ETİK BEYANNAMESİ	iv
ÖZET	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR LİSTESİ.....	x
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Problem Cümlesi	2
1.1.2. Alt Problemler	2
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	2
1.3. Araştırmanın Varsayımları	2
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	3
1.5. Tanımlar	3
İKİNCİ BÖLÜM: ALANYAZIN TARAMASI	4
2.1. Zekâ Kavramı	4
2.2. Çoklu Zekâ Kuramı	5
2.3. Çoklu Zekâ Kuramı Alanları ve Özellikleri	6
2.3.1. Dilsel-Sözel Zekâ	7
2.3.2. Mantıksal-Matematiksel Zekâ.....	8
2.3.3. Görsel-Uzamsal Zekâ	9
2.3.4. Bedensel-Kinetiksel Zekâ	9
2.3.5. Müziksel-Ritmik Zekâ.....	11
2.3.6. Sosyal-Bireyler Arası Zekâ	12
2.3.7. Öze dönük-İçsel Zekâ.....	12
2.3.8. Doğa Zekâsı.....	13
2.4. Zekâ Alanlarının Gelişimini Etkileyen Faktörler	14
2.5. Çoklu Zekâ Alanlarının Belirlenmesi.....	15
2.6. Çoklu Zekâ Kuramı ve Eğitim	16

2.7. Çoklu Zekâ Kuramı ve Öğrenme	17
2.8. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Sınıf Yönetimi.....	17
2.9. Çoklu Zekâ ile Ders Planlama.....	18
2.10. Çoklu Zekâ Kuramının Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlükler.....	19
2.11. İlgili Araştırmalar	20
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM	23
3.1. Araştırma Modeli	23
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	23
3.3. Veri Toplama Araçları.....	24
3.4. Verilerin Toplanması.....	25
3.5. Verilerin Analizi.....	25
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR.....	27
4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramı Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	27
4.2. Sınıf Öğretmenlerinin ÇZK Uygulamalarına Yönelik Tutumlarının Kişisel Değişkenlerle Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular	29
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	33
5.1. Tartışma.....	33
5.2. Öneriler.....	34
KAYNAKÇA	35
EKLER.....	39
Ek. 1. Kişisel Bilgi Formu.....	39
Ek. 2. Çoklu Zekâ Kuramı Tutum Ölçeği	40
Ek. 3. Araştırma Onay İzin Formu	42
ÖZGEÇMİŞ	43

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3. 1. Öğretmenlerin Demografik Değişkenlerine İlişkin Veriler	24
Tablo 3. 2. Çoklu Zekâ Kuramı Tutum Ölçeği Normallik Analizi İstatistik Değerleri ..	26
Tablo 4. 1. Sınıf Öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarına Yönelik Tutumların Bulguları	27
Tablo 4. 2. Öğretmenlerin ÇZK Uygulamalarına Yönelik Tutumlarının Cinsiyet ile Karşılaştırılmasına Yönelik Mann Whitney U Testi Bulguları	29
Tablo 4. 3. Öğretmenlerin ÇZK Uygulamalarına Yönelik Tutumlarının Yaş ile Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal Wallis H Testi Bulguları.....	30
Tablo 4. 4. Öğretmenlerin ÇZK Uygulamalarına Yönelik Tutumlarının Mesleki Çalışma Süresi ile Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal Wallis H Testi Bulguları	30
Tablo 4. 5. Öğretmenlerin ÇZK Uygulamalarına Yönelik Tutumlarının Bulunduğu Okulda Çalışma Süresi ile Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal Wallis H Testi Bulguları	31
Tablo 4. 6. Öğretmenlerin ÇZK Uygulamalarına Yönelik Tutumlarının Sınıf Mevcutlarına ile Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal Wallis H Testi Bulguları	31
Tablo 4. 7. Öğretmenlerin ÇZK Uygulamalarına Yönelik Tutumlarının Okutulan Sınıf Düzeyi ile Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal Wallis H Testi Bulguları	32

KISALTMALAR LİSTESİ

ABD	: Anabilim Dalı
ÇZK	: Çoklu Zekâ Kuramı
diğ.	: Diğerleri
Dr.	: Doktor
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
Prof.	: Profesör
YİP	: Yeni İlköğretim Programı

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Son yıllardaki teknolojik gelişmeler ve bu gelişmelere bağlı olarak oluşan değişimler, eğitim sistemlerinde yeni yönelimlerin oluşmasına neden olmuştur. Buna bağlı olarak birçok kuram ortaya çıkmıştır. Zekâ ve zekânın geliştirilmesi araştırmacıların ilgisini çekmiştir (Gökaydın, 2016). Araştırmacılar, bireylerin zihinsel yapılarını ve davranış özelliklerini dikkate alarak, zekâyâ yönelik farklı fikirler ortaya atmışlardır. Zekâ üzerinde birçok çalışma yapılmasına karşın, zekânın net bir tanımı yapılamamıştır (Namlı, 2008; Özekes, 2013). Bu durum zekânın ölçülebilir bir kavram olmadığını ortaya koymuştur. Bu görüşü savunan Gardner (1983), çoklu zekâ kuramını (ÇZK) ortaya atmıştır. ÇZK’da bireyin tüm zekâ alanlarına sahip olduğu, her bireyin zekâ alanının farklı olduğu ve zekânın geliştirilebileceği savunulmuştur. ÇZK, bir öğretmenin kendi güçlü veya geliştirilmesi gereken yönlerini tespit etmede ve sahip olduğu öğretim anlayışını zekâ alanlarıyla birlikte kullanabileceği etkili bir modeldir (Saban, 2010).

ÇZK, eğitim-öğretimde bireysel farklılıklara önem verir ve bireysel farklılıkların gelişimi için gerekli ortamları oluşturur. Eğitim-öğretimde bu teorinin uygulanması ile öğrenme sürecinde farklı yöntem ve teknikler kullanılarak her öğrenciye eşit koşullar sağlanır. ÇZK, dünya genelinde tek düzey eğitim sisteminden sıyrılmanın etkeni olarak gösterilebilir. Ülkemizde 2004 yılında pilot olarak uygulamaya geçirilen Yeni İlköğretim Programları (YİP) içerisinde ÇZK’ya oldukça yoğun bir şekilde yer verilmiştir. Pilot uygulama sonrasında olumlu sonuçlar alınması ile 2005–2006 eğitim-öğretim yılından itibaren Türkiye genelindeki tüm ilköğretim okullarında uygulanmaya başlanmıştır. Bu tarihten itibaren Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), öğretmenlerin ÇZK’ya uygun şekilde planlamalar yapmalarını ve uygulamalarını zorunlu hale getirmiştir. Öğretmenlere rehberlik etmesi için ÇZK’ya uygun öğretmen kılavuz kitabı hazırlanmıştır (Gürel ve Tat, 2010).

ÇZK çerçevesinde planlamak, uygulamak ve değerlendirmek büyük oranda öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin ÇZK’yı öğrenme ortamlarında uygulayabilmeleri

için bazı becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Becerilere sahip olmaları tek başına yeterli değildir, diğer bir etmen ise öğretmenlerin ÇZK'ya ilişkin tutumlarıdır.

1.1.1. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi: 'Sınıf öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramına ilişkin tutumları nelerdir?' şeklinde ifade edilebilir.

1.1.2. Alt Problemler

Araştırmanın problemine uygun olarak aşağıda yer alan alt problemler belirlenmiştir.

1. Sınıf öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramı tutumları hangi düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin ÇZK tutumları, onların cinsiyetleri, yaşları, meslekteki çalışma süreleri, buldukları okuldaki çalışma süreleri, sınıf mevcutları ve okuttukları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Her öğrencinin kendine özgü öğrenme stilleri olduğu gibi verilen eğitime tepkileri de farklıdır. Bireysel farklılıkların önem kazandığı bu dönemde çocukların eğitim ortamında öğrenme stillerinin ve zekâlarının farklı boyutlarda olduğu kabul edilmektedir. İlköğretim çağında çocukların öğrenmeye karşı tutumlarındaki farklılıkları göz önünde bulundurularak geliştirilen çoklu zekâ kuramının öğretmenler tarafından benimsenmesi çok önemlidir. Bu çalışmada öğretmenlerin çoklu zekâ kuramına karşı tutumlarını ve bu tutumların öğretmenlerin özelliklerine göre değişiklik gösterme durumunun incelenmesi amaç edinilmiştir. Elde edilecek sonuçlarla öğretmenlerin çoklu zekâ kuramına karşı tutumlarının pozitif yönde geliştirilmesi için öneriler sunulabilecektir. Bu çalışmanın önemi de öğretmenlerin eğitimde bireysel farklılıkları daha iyi benimseyebilmesi için çoklu zekâ kuramına karşı tutumlarının belirlenerek ileride daha iyi bir öğrenme ortamı sunmasına olanak sağlamaktır.

1.3. Araştırmanın Varsayımları

1. Katılımcı öğretmenlerin veri toplama aracında yer alan ifadeleri doğru bir şekilde içtenlikle cevaplayacakları varsayılmaktadır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

- 1- Araştırma sonuçları 2021-2022 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
- 2- Araştırmanın verileri, araştırmanın ölçme aracında yer alan sorularla sınırlıdır.
- 3- Araştırmanın örneklemini Denizli İli Honaz İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bulunan resmî kurumlarda görev yapan öğretmenlerin görüşü ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Zekâ: Dış dünyanın kavranması, kavramların bellekte yerleştirilmesi, mantık yürütülmesi ve iyi bir muhakeme gücü gibi karmaşık işlemlerle ifade edilebilir.

Çoklu Zekâ Kuramı: Bireyin zekâsının tek bir boyuttan değil birbirinden bağımsız sekiz zekâ alanına sahip olabileceğini ve bu alanları geliştirebileceğini savunan düşüncedir.

Sınıf Öğretmeni: Denizli İli Honaz İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bulunan resmî kurumlarda görev yapan öğretmenlerdir.

İKİNCİ BÖLÜM: ALANYAZIN TARAMASI

2.1. Zekâ Kavramı

Zekâ, ilgi çekici ve üzerinde uzun yıllardır çalışılan soyut bir kavramdır. Zekâ; psikologlara göre akıl yürütme yolu ile sonuca varma yeteneği, biyologlara göre çevreye uyum sağlama yeteneği, bilgisayar bilimcilerine göre bilgiyi işleme yeteneği, eğitimcilere göre ise öğrenme yeteneğidir (Kahyaoğlu, 2013). Zekâ tanımları ve zekâyı ölçme çalışmaları, problem çözme durumu ve tekil zekâ üzerinde durma ile sınırlı kalmaktadır. Gerçek yaşam becerilerini düşündüğümüzde IQ testlerinde yer almayan pek çok durumla karşılaşmaktadır (Bümen, 2005).

Hep merak edilen bu kavram, birçok araştırmacının ilgi alanını oluşturmuş ve birçok bilim insanı tarafından farklı bakış açıları ile açıklanmaya çalışılmıştır. Stenberg'e (2002) göre zekâ, çevresel faktörleri seçmek ve değiştirmek için gerekli olan zihinsel yeteneklerin tümüdür. Bireyin zeki davranışlar sergileyebilmesi çevresine bağlı olarak değişmektedir (Erkuş, 1998). Gardner'a (1993) göre zekâ, birçok kültürel yapıda önemi olan bir ürüne şekil verme veya problem çözme yeteneğidir. Başka bir deyişle bir insan içinde bulunduğu toplumda karşılaşmış olduğu problemlere kalıcı çözümler getirebiliyorsa bu insan zeki olarak nitelendirilebilir. Zekâyı kuramsal düzeyde ilk olarak inceleyen Guilford 1960'lı yıllarda 120 faktörlü zekâ kuramını ortaya koymuştur (Kaptan, 1999). Guilford'un (1960) zekâya olan bu yaklaşımı sosyal ve öze dönük zekâ tiplerinin temelini oluşturmuştur (Bümen, 2005).

Piaget ise geleneksel zekâ anlayışına karşı çıkararak zekâyı zihnin değişme ve gelişme gücü olarak tanımlamış ve zekânın zekâ testlerinden alınan puanlar olamayacağını ifade etmiştir (Selçuk ve diğ., 2004). 1983 yılında Howard Gardner ise zekânın tekil olmadığını, yedi ayrı alandan oluştuğunu ifade etmiştir. Çoklu Zekâ Kuramı olarak adlandırılan bu kuram, geleneksel zekâ kavramına meydan okuyarak eğitim ortamlarındaki yerini almıştır (Gürdal ve diğ., 2001).

2.2. Çoklu Zekâ Kuramı

Günlük yaşamın her alanında sergilenen davranışlar bir zekâ ürünüdür. Buna göre kişi sadece bir problemi çözerken değil, şarkı söylerken, dans ederken, yemek yaparken, arkadaş edinirken, resim yaparken de zekâsını kullanabilir. Gardner (1983), zekânın psikometrik bakış açısıyla açıklanamayacağını ve her bireyin çeşitli yetenekleri ve zekâ kapasitesinin olduğunu belirtmiştir. Zekânın iki ya da üç boyutla açıklanamayacak kadar geniş kapsamlı bir kavram olduğu sonucuna ulaşan Gardner (1983), Çoklu Zekâ Kuramını ortaya koymuştur (Gardner, 2010).

Teoriyi 1983 yılında “Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences” (Düşünüş Biçimi: Çoklu Zekâ Kuramı) adlı kitabında ayrıntılı bir şekilde anlatmıştır. Gardner’ın (1983) geleneksel zekâ yaklaşımını yıkmış olması ortaya koyduğu teorinin eğitim hayatında kabul edilmesini kolaylaştırmıştır. Geleneksel zekâ anlayışında, zekânın doğuştan olduğu, sabit ve öğrencileri sıralamak için kullanıldığı sayısal sözel olarak iki boyutta ya da zekâ, mantık ve dil becerileri olarak üç boyutta ele alındığı, ayrıca zekânın psikometrik testlerle ölçülebilir bir olgu olduğu görüşleri hakimdir. Ancak Gardner’ın (1983) Çoklu Zekâ Kuramı ile değişik öğrenmelerin beynin başka bölümlerinde gerçekleştiği ve insanlarda bu bölümlerden bir ya da birden fazlasının baskın olabileceği görüşü, eğitimde bireysel özelliklerin ön plana çıkmasında etkili olmuştur (Başaran, 2004; Epçaçan, 2013; Modiri, 2009).

Çoklu zekâ kuramının temel sayılıtsı, “her çocuk, bir veya birkaç alanda gelişim için potansiyele sahiptir” yargısıdır. Hangi alanın baskın olacağında biyolojik faktörlerin etkili olmasının yanı sıra içinde bulunulan toplum da etkili olmaktadır. Toplumun önemli gördüğü zekâ alanı ya da alanları da daha çok gelişim gösterebilir. Gardner (1983), bir özelliğin zekâ olabilmesi için o özellikte dört kriterin bulunması gerektiğini belirtmiştir. Bunlar, sembollerin olması, kültürün değer vermesi, mal ya da hizmet üretmeye aracı olması ve problem çözebilmesidir (Başaran, 2004; Korkmaz ve Modiri, 2009; Yeşil ve Aydın, 2009).

Çoklu Zekâ Kuramına göre, zekâ alanı ile öğrenme stilleri arasında ilişki bulunmaktadır. Belirli etkinlikler, belirli zekâ türlerine daha çok hitap etmektedir. Bu da

çoklu zekâ kuramının öğretmenlere, bireysel farklılıklara göre eğitim verebilme fırsatını sunduğunu göstermektedir (Korkmaz ve diğ., 2009).

Gardner zekânın özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır;

- Her birey kendi zekâsını geliştirme yetisine sahiptir.
- Zekâ değişebildiği gibi başkalarına da öğretilir.
- Zekâ, kişideki zihin ve beyin sistemlerinin etkileşimi sonucu ortaya çıkan çok yönlü

bir olgudur.

- Zekâ, çok yönlü görünmesine rağmen kendi içerisinde bütüncüdür.
- Her birey, çeşitli zekâ alanlarının hepsine sahiptir.
- Her birey, zekâ sahalarından her birisini belirli bir seviyede geliştirebilir.
- Farklı zekâ sahaları, genelde birlikte bir uyum içerisinde çalışırlar.
- Her sahada bir insanın zeki olmasının pek çok yolu mevcuttur (Selçuk ve diğ., 2004)

H. Gardner'a (1993) göre; zekâ, bir tek etkenle açıklanamayacak kadar fazla yetiyi içerir. Zekâ, bir veya birden çok kültür içerisinde değer gören bir ürünü meydana koyabilme kapasitesidir. Zekâ, gerçek yaşamda karşılaşılan problemlere verimli ve etkin çözümleri üretme becerisidir. Zekâ, çözüme ulaşması gerekli olan yeni ya da karmaşık yapıları keşfetme yetisidir (Akt. Kaya, 2013). Çoklu zekâ teorisiyle zekâ artık yeni bir boyut elde etmiştir. Bugün yalnızca matematik ve dil zekâsını göz önüne alan geleneksel zekâ anlayışıyla zekâ testleri geçerliliğini tamamen kaybetmese dahi güvenilirliğini artık yitirmiş ve tartışmalı bir duruma gelmiştir (Ayaydın, 2002). Çoklu zekâ, genelde kişinin bir şeyi diğerlerinden farklı bir biçimde yapmayı öğrenebilmesi ve uygulamasında devreye girer (Koroğlu ve Yeşildere, 2004).

2.3. Çoklu Zekâ Kuramı Alanları ve Özellikleri

Gardner (1983), geleneksel zekâ anlayışının iki ya da üç boyutlu zekâ görüşüne karşı olarak 1983 yılında yedi farklı zekâ alanı tanımlamış olup bunlar; sözel-dilsel zekâ, mantıksal-matematiksel zekâ, görsel-uzaysal zekâ, müziksel-ritmik zekâ, bedensel-

kinestetik zekâ, kişilerarası zekâ, içsel zekâdır. Daha sonra 1993 yılında sekizinci zekâ olan doğa zekâsı eklenmiştir (Gardner, 2010).

2.3.1. Dilsel-Sözel Zekâ

Dil zekâsı, zekânın en ayrıntılı olarak ele alındığı alandır. Dil zekâsı karmaşık durumların kelimeler kullanılarak ifade edilmesidir. Dilsel ifadenin gerçekleştirilebilmenin ön koşulu dilsel mesajları anlayabilmedir. Sözel-dilsel zekâ düzeyi yüksek olan bireyler; okuma yazma ve konuşma faaliyetlerini etkili bir şekilde yerine getirebilir (Sarı, 2019).

Sözel-dilsel zekâ, bir kişinin konuştuğu dile ait kavramları bir öykücü, konuşmacı ya da politikacı gibi sözlü şekilde veya bir ozan, yazar editör ya da bir gazeteci gibi yazılı şekilde etkin olarak kullanabilmesidir. Bu tip bir zekâ, kişinin dilinin gramatikal yapısına, kelime dizilimine ve de vurgusuna, kavramları ise amaçlanan manalarına uygun şekilde büyük bir maharetle kullanabilmeyi gerektirmektedir. Nitekim, bu zekâ türü, bir işi yapmaları için başkalarını ikna etme, yine başkalarına bir işin ne şekilde yapılacağını açıklama ya da bir filolog gibi dilin niteliklerine dair bilgi sahibi olma şeklindeki dille ilgili tüm etkinlikleri kapsar. Bu zekâyâ sahip kimseler, konuştukları dillerin yanı sıra diğer bir dilde de düşüncelerini ve hislerini tesirli bir biçimde ifade edebilme yeteneğine sahip bulunurlar. Bu zekâsı güçlü olan kimseler; konuşarak, işiterek, tartışarak, okuyarak ve başkalarıyla iletişime ve de etkileşime girmek suretiyle en iyi şekilde öğrenirler (Saban, 2004).

Dikkatimizi öncelikle dile yöneliyoruz, nitekim dil insan zekâlarının en üstünüdür. Yine en detaylı şekilde incelenmiş olan zekâdır (Gardner, 2010).

Dilsel zekâsı kuvvetli olan bir öğrencinin birtakım özellikleri aşağıda sıralanmıştır:

- Normal öğrencilere göre daha etkin yazarlar.
- Uzun öyküler ve de fıkralar anlatırlar.
- İsim, mekân ve de tarihler hususunda hafızaları iyidir.
- Yaşlarına uygun sözcükleri doğru bir biçimde telaffuz ederler.
- Yaşlarına nispeten iyi bir sözcük dağarcığına sahiptirler.
- Başkalarıyla yüksek seviyede dilsel iletişime girerler.

- Tekerleme ve anlamsız ritimlerin yanında sözcük oyunlarını çok severler.
- Kitap okumayı çok severler.
- Öğrendikleri yeni sözcükleri manalarına uygun şekilde yazı veya konuşma dilinde kullanırlar.
- Dinleme yoluyla öğrenmeyi severler (Saban, 2004).

2.3.2. Mantıksal-Matematiksel Zekâ

Matematik işlemler ve hesap yapma, önermeler geliştirebilme becerilerini içerir. Bu zekâ düzeyi yüksek bireylerin, matematiksel ve bilimsel konulara ilgisi büyüktür. Mantıksal-matematiksel zekânın gelişimi ile problem ve bulmaca çözümedeki başarılar artmaktadır (Onay, 2008).

Matematik yeteneği, gelecek vaat eden bir fikri keşfetme ve düşünme yeteneğidir. Matematiksel yeteneğin altta yatan nedeni, önemli sorunları tanımak ve daha sonra bu sorunları çözmektir (Gardner, 2004). Mantıksal matematiksel zekâ genellikle mantıksal ve sayısal görevlerle ilişkilendirilir. Bu zekâ alanına sahip insanlar matematiksel bir formülü değiştirebilme, bir deneyi tasarlama ve yönetme, sembollerle bir şey gösterme, zihinsel operasyonları kolayca yapma, güçlü bir akıl yürütme yeteneğine sahip olma becerisine sahiptir. Bu insanlar kategorileri ilişkileri tanır, açıklar, bilgi arasındaki bağları kurar ve sayılarla ilgilenmekten keyif alır. Matematik, satranç ve dama, soyut ve kavramsal düşüncelerden hoşlanırlar. Sebep-sonuç ilişkisini kolayca anlayabilirler (Baş, 2011; Saban, 2005; Selçuk ve diğ. 2004). Bu zekâ alanına sahip insanların beyindeki baskın alanlar sol yarımküredir ve sağ lob duvar lobudur (Gürel ve Tat, 2010).

Düşünme, hesaplama, sonuç çıkarma, mantıksal ilişkiler kurma, hipotez oluşturma, problem çözme, soyut sembollerle çalışma, bilgi parçaları arasındaki ilişkileri kurabilme yeteneğidir. Matematiksel-mantıksal zekâsı güçlü olan bir öğrencinin bazı özellikleri şunlardır (Sarı, 2019):

- Zekâ oyunlarında başarılıdır.
- Strateji oyunlarını, mantık bulmacalarını sever.
- Matematik aktivitelerini sever.

- Yüksek düşünme becerilerini kullanır.
- Nesnelerin nasıl çalıştığına dair sorular sorar.

2.3.3. Görsel-Uzamsal Zekâ

Bu zekâ türü, bir varlığı görmeden, zihinde üç boyutlu olarak canlandırabilmedir. Harita okuyabilme, bir eşyayı nereye koyduğunu hatırlayabilme ve adres bulabilme gibi beceriler de görsel uzamsal zekâyla ilişkilidir. Uzamsal zekâ, dünyayı görsel olarak algılayabilmedir (Tarhan, Gümüşel ve Sayın, 2012).

Görsel-uzamsal zekâ düzeyleri yüksek olan bireyler çizmek ve resmetmek isterler. Onlar için renk, şekil, desen, çizgi ve biçim çok önemlidir. Görselleştirmeyi ve resmetmeyi kullanarak daha kalıcı öğrenebilirler. Bu zekâ alanı gelişmiş bireylerin daha başarılı olabilecekleri mesleklere; ressam, tasarımcı, mimar, fotoğrafçı, resim öğretmeni örnek olarak gösterilebilir. Görsel-Uzamsal zekâ, resim ya da fotoğraf zekâ olarak da adlandırılabilir (Bozkurt ve Yenilmez, 2006).

Görsel-Uzamsal zekâ alanı gelişmiş bireylerin özellikleri şu şekildedir:

- Haritaları, tabloları ve grafikleri çok rahat anlayıp yorumlayabilirler.
- Renkler onlar için çok özeldir.
- Hayal güçleri geniştir ve iyi bir şekilde kullanabilirler.
- Genel olarak izlemeyi çok severler (film, video, gösteri, slayt veya görsel sunu gibi...)
- Ayrıntılara odaklanabilirler ve tasarım yaparlar.
- Okudukları kitaplara karalamalar yapabilirler.
- Herhangi bir olay veya durumda görsel şeyler daha çok ilgilerini çeker.
- Yön tasvirleri oldukça kuvvetlidir (Demirel ve diğ., 2006; Saban, 2005).

2.3.4. Bedensel-Kinestetik Zekâ

Bireyin duygu ve düşüncelerini anlatmak için vücudunu ve hareketlerini kullanmasını içerir. Bir bebeğin gözlemler yapıp gözlemlerini taklit yoluyla hayata geçirmesi ve çevre ile etkileşim kurması da bu zekâ alanı içerisinde geçer. Bedensel kinestetik zekâsı baskın olan bireylerin, koordinasyon, denge, hız, el becerisi vb. yetenekleri

gelişmiştir. Bedensel-kinestetik zekâsı baskın olan kişiler, aktör, pandomim sanatçısı, sihirbaz, atlet, dansçı, heykeltıraş, cerrah, tamirci gibi vücut dilini kullanabilen ya da el becerisi gerektiren işlerde görülebilir (Başaran, 2004; Hürsen ve Özçınar, 2008; Karadağ, 2009; Kılıç, 2008; Korkmaz, 2001; Özet, 2018; Vural, 2004).

Bu zekâ alanını kullanan bireyler fiziksel etkinliklerde etkindir. Bir problemin çözümünde, model yapmada ve bir ürün ortaya koymada vücudun bazı bölümlerinin kullanılması bu zekâ alanıyla ilişkilidir. Bedensel-kinestetik zekâsı gelişmiş olan bireyler farklı alanlarda spor yapmayı, dans etmeyi, mimiklerini kullanabilmeyi severler ve bu alanlarda faaliyet göstermekten zevk alırlar (Saban, 2010).

Bedensel-Kinestetik Zekâsı yüksek olan bireyler; uzun süre hareketsiz oturamazlar, hareket ederek öğrenirler, bir veya birden fazla sporla uğraşırlar, hareket etmeyi, dokunmayı, dans etmeyi severler, model maket yapma gibi fiziksel aktivitelere katılırlar, söylenenden daha çok yapılanları hatırlarlar, fiziksel işlerde maharet ve dakiklik gösterirler, rol yapma, atletizm gibi alanlarda yetenekleri vardır. Üç boyutlu tasarımlar oluşturarak, mimiklerle, dokunarak, vücudu geliştirerek, dans ederek öğrenme yollarını tercih ederler, ayrıca teknik direktörlük, oyunculuk, dans, spor koreografi gibi çalışma alanlarında yer alırlar (Vural, 2004).

Öğrencilerin Bedensel-Kinestetik Zekâlarını aktif kılan öğretim stratejileri;

- Drama yapmak.
- Koreografi hazırlamak.
- Göstererek yaptırmak.
- Açık alanda ders işlemek.
- Geziler düzenlemek.
- Beden dilini kullanmak.
- Konuyu canlandırma yapmak.
- El becerileri etkinlikleri yapmak.
- Yer ve tahta oyunları yaratmaktır (Bümen, 2005).

2.3.5. Müziksel-Ritmik Zekâ

Bu zekâ alanı güçlü olan bireyler duygularını aktarmada başarılıdırlar. Müzik zekâsı gelişmiş kişiler, enstrüman çalmaktan ve beste yapmaktan hoşlanırlar. Müziksel zekâda genetiksel yapının belirleyiciliğinin yanı sıra çevresel unsurların da etkisi olduğu söylenebilir (Gardner, 2004).

Müziksel-Ritmik Zekâ, müziğin temel bileşenlerine duyarlılık, şarkı söyleme ve bestecilik, çalgı çalma yeteneğidir. Çevreden gelen seslere ve müzik aletlerine karşı duyarlılık, ritmik kavramları tanıma ve kullanma kapasitelerini içerir (Büyükalın, 2003; Çuhadar, 2006).

Müziksel-Ritmik Zekâ alanı gelişmiş olan bireylerin bazı özellikleri şunlardır (Saban, 2002);

- İyi şarkı söyleyebilmek için iyi bir sese ve yeteneğe sahiptirler.
- Şarkıların ezgilerini iyi hatırlarlar.
- Müzik derslerini severler ve ilgilidirler.
- Çevredeki seslere karşı hassas ve duyarlıdırlar.
- Başka bir iş yaparken müzik dinlemekten keyif alırlar.
- Bir müzik aleti çalabilmek için yetenekleri vardır.
- Başka bir iş yaparken elleri ve ayaklarıyla ritim tutarlar.

Müziksel-Ritmik Zekâsı yüksek olan bireyler; melodileri, notasını görmediği müziği tanırlar, seslere karşı duyarlıdırlar, enstrüman çalarlar, çalarken ritim tutarlar, şarkı söylemeyi kolay öğrenirler ve şarkı söylemeyi severler, müziği yaşantılarında kullanmak için fırsatlar oluştururlar, orijinal müzik kompozisyonları oluşturabilirler, notalara, seslere ve ritimlere karşı özel ilgiye sahiptirler (Vural, 2004). Enstrüman kullanarak, müziğin yapısını kavrayarak, empati kurarak, melodi ve ritim yaratarak öğrenme yollarını tercih ederler, ayrıca orkestra şefliği, müzik eleştirmenliği, bestecilik, şarkıcılık, müzisyenlik gibi çalışma alanlarında yer alırlar (Vural, 2004).

Öğrencilerin Müziksel-Ritmik Zekâlarını aktif kılan öğretim stratejileri;

- Müzik aleti kullanmak veya yapmak.

- Şarkı söylemek.
- Kafiye bulmak.
- Notaları sesli okumak.
- Konuyu müzik ile birlikte sunmak.
- Sesli kitap dinlemek.
- Konu ile ilgili şarkı bulmak.
- Konu hakkında beste yapmak veya şarkı sözü yazmak.
- Tekerlemeler söylemektir (Bümen, 2005).

2.3.6. Sosyal-Bireyler Arası Zekâ

Bu zekâ alanı gelişmiş olan bireylerin iletişim becerileri de iyidir. Kendi davranışlarını anlamlandırabildiği gibi karşısındakilere karşı empati kurabilirler. Bu zekâ alanı, bireyin çevresindeki kişilerin yüz mimiklerinin, davranışlarının, seslerinin ve kişisel özelliklerinin farkına varma, yorumlayabilme ve değerlendirme becerilerini destekler (Uludere, 2016). Sosyal-bireyler arası zekâsı gelişmiş bireyler öğretmen, avukat ve pazarlamacı gibi mesleklere yönelebilirler. Bu zekâyâ sahip öğrencilerde şu özellikler mevcuttur (Saban, 2005);

- Grup çalışmasını çok severler.
- Kalabalık ortamlardan hoşlanırlar.
- Empati yetenekleri üst seviyededir.
- Başkalarına yardım etmekten ve paylaşmaktan hoşlanırlar.
- İletişim kurma becerileri oldukça gelişmiştir.
- Arkadaş ortamını severler.

2.3.7. Öze dönük-İçsel Zekâ

Öze dönük zekâ, bireyin kendisi ile ilgili duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını anlamlandırmaya yöneliktir. İçsel zekâ ise bireyin çevresindeki insanların ruh hallerini, duygu, düşünce, davranışlarını ve onları güdüleyen faktörleri anlamlandırmasını içerir. Öze dönük zekâ kişinin kendisiyle barışık olmasını destekler. Kişi durumlara göre davranışlarını

çok iyi organize edebilir. Bu zekâ alanı, kişinin benlik algısı ile ilişkilidir. Kişinin içsel bilgileri ile çevrelerine ilişkin algılarının toplumundan oluşur (Karbeyaz, 2018).

Öze dönük zekâ düzeyi yüksek bireyler, yalnız başlarına kalmayı severler ve bağımsız hareket etmeyi severler. Bu zekâ düzeyine sahip bireylere psikolog ve din adamları örnek olarak gösterilebilir. İçsel zekâsı yüksek olan öğrencilerde gözlemlenen özellikler şu şekildedir (Bümen, 2005);

- Kendi kendilerine değerlendirebilir ve yorumlayabilirler.
- Duygu ve düşüncelerini kolaylıkla kontrol edebilirler.
- Kendilerinin güçlü ve zayıf yönlerini bilirler.
- Üst düzeyde akıl yürütme becerileri gelişmiştir.
- Öz güvenleri yüksektir.
- Bireysel çalışmalardan hoşlanırlar.

2.3.8. Doğa Zekâsı

Gardner (1993) doğacı zekâyı, bireyin doğal kaynaklara ve çevresine karşı yoğun ilgi duyması olarak tanımlamıştır. Doğayla iç içe yaşayan insan için doğayı tanıma, sevme ve koruma önemlidir. Bazı eğitimcilere göre bireydeki bu zekâ alanının düzeyi, anaokulu döneminden itibaren belirlenmeye çalışması ve öğrenme faaliyetlerinin ve ortamının düzenlenmesinin buna göre yapılması başarıyı destekler (Tarhan, Gümüsel ve Sayın, 2012). Doğa zekâsı gelişmiş olanların seçebilecekleri meslekler; biyolog, jeolog, meteorolog ve çiftçi olarak belirtilebilir. Bu zekâyı sahip öğrencilerde şu özellikler mevcuttur (Demirel ve diğ., 2006);

- Doğal yaşamdan zevk alırlar.
- Çevre örgütlerine katılırlar ve çevreyi korurlar.
- Yürüyüş yapmayı ve doğal çevrede uzun süre kalmayı severler.
- Bitki türlerini korurlar.
- Canlı ve cansız yaşam hakkında bilgi sahibidirler.

2.4. Zekâ Alanlarının Gelişimini Etkileyen Faktörler

Bir bireyi, onun zekâsı ile ilgili olarak güçlü veya zayıf olarak nitelemek, birey için sakıncalı bir durumdur. Böyle bir ayırım çoklu zekâ anlayışı ile ters düşmektedir. Çünkü çoklu zekâ kuramına göre birey tüm zekâ alanlarını geliştirebilme yetisine sahiptir. Bireye eğer imkân verilirse istediği zekâ alanını geliştirebilir. Bir kişinin belli bir zekâ alanında gelişip gelişmemesi öncelikle biyolojik niteliklere, kişisel hayat hikayesine, tarihsel ve kültürel özgeçmişine, kristalleştirici veya felce uğraticı deneyimlere bağlıdır (Saban, 2005).

Biyolojik nitelik; bireyin doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrasında meydana gelen tahripleri kapsar. Örneğin; hamile bir kadının sigara, alkol gibi bağımlılık yapıcı maddeleri kullanması veya yetersiz beslenmesi nedeniyle bebeğin gelişimi desteklenememekte ve bebek akranlarına oranla gelişimde geri kalabilmektedir. Akraba evliliklerinden kaynaklı olarak bazı bilişsel problemlerle dünyaya gelen bebekler de vardır. Bu tür bebeklerin doğuştan, zekâ geliştirmede bazı problemler yaşayabildiği görülmektedir (Saban, 2005).

Kişisel hayat hikayesi; bu faktör bireyin ailesi, çevresi, içinde yaşadığı ortam, arkadaşları ve öğretmenleri tarafından olumlu ve olumsuz olan bütün ilişkileri, olayları ve tecrübeleri kapsar. Bireylerin kaynaklara ulaşım şansı, zekâ gelişimine etki eden etmenlerden birisidir. Eğer çocuğun ailesinin maddi yönden imkânları sınırlı ise gerekli ortamların sağlanması veya materyallerin edinilmesi konusunda eksiklikler yaşanabilir. Örneğin; çocuğun resme veya müziğe ilgisi olduğu varsayıldığında ve ailesi ilgili kursları ya da gerekli materyalleri sağlayamadığında bu ilgili zekânın gelişiminin desteklenmesini engelleyebilir. Aileler bazen çocuğun neye ilgisi olduğunu ya da yeteneğinin hangi yönde olduğunu dikkate almadan onu kendi istedikleri bir alana yönlendirebilmektedirler. Kalabalık bir ailede veya ekonomik olanakları sınırlı bir ailede dünyaya gelen bireyler okumak yerine doğrudan çalışma hayatına atılabilmektedirler. Bu bireyler kendi zekâ alanlarına odaklanma veya içsel zekâ alanlarını geliştirmek için yeterli zamana sahip olmazlar. Zekâ gelişimleri üzerinde yaşanan yerin coğrafi etmenleri de etkili olabilmektedir. Örneğin; kırsal kesimlerde yaşayan bir bireyin, şehirde binalar arasında

yaşayan bireylere oranla bedensel ve doğacı zekâsını geliştirme olasılığı daha fazladır (Talu, 1999).

Bireyin doğumundan sonraki yaşadığı çevre ve bulunduğu dönem de zekâ geliştirme düzeyi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Örneğin; eğer bir birey okul ve dersler dışındaki sosyal etkinliklerinin desteklendiği bir döneme rast geldiyse ve tiyatroya ilgi duyduysa bu bireyin diğer zekâ alanlarının gelişimi, aynı şansa sahip bulamayan akranlarına göre daha yüksek olur (Saban, 2005).

Kristalleştirici veya felce uğratici deneyimler, bireylerin zekâ gelişimleri üzerinde etkilidir. Kristalleştirici deneyimler, bireyin yaşamında önemli etkilere sahip olan deneyimlerden oluşur. Bu deneyimler yaşamın herhangi bir döneminde veya zamanında meydana gelebilir. Çocukluk döneminde bireye alınan bir hediye (pusula, teleskop, müzik aleti, boya, evcil hayvan vb. özellikle değer verdiği biri tarafından alındıysa), bireyin o alandaki zekâsını geliştirmesine destek sağlayabilir. Felce uğratici deneyimler, bireyin zekâ gelişimini olumsuz yönde etkileyen deneyimlerdir. Örneğin; küçük yaştaki çocuğun müzik aleti çalarken, sık sık yetişkinlerce engellenmesi, çocuğun müzikal zekâsını geliştirmesine engel teşkil edebilir (Saban, 2005).

2.5. Çoklu Zekâ Alanlarının Belirlenmesi

Çoklu zekâ kuramında, zekâ belirlemede kullanılan testler güvenli bulunmamakta ve bu testlerin geçerli sonuçlar vermediği belirtilmektedir. Bunun için test dışı tekniklerin kullanılması tavsiye edilir. Bunlardan bazıları; gözlem, işaretleme listesi ve dereceleme listesi, anekdot kayıt ve röportajdır (Yavuzer, 1999).

Gözlem: Bir çocuğun ilgilerini ve yeteneklerini saptamada en etkili yoldur. Çocuğun tercih ettiği oyuncaklar, oynadığı oyunlar, biriktirdikleri ve kullandığı objeler gözlemlenebilir. Özellikle yüksek gözlem becerisine sahip yetişkinler için son derece etkili bir tekniktir. Her zaman her yerde kullanılabilir. Çocuklar olumlu veya olumsuz davranış ve tutumlarla kendileri ile ilgili ipuçları verirler (Selçuk, 2003). Öğretmenler sınıf ortamında gözlem yapmak için uygun ortam bulmaktadırlar. Ders anlatırken, hangi öğrencinin ilgili ya da ilgisiz olduğu, hangi öğrencinin sıkıldığı öğretmen tarafından fark edilebilir.

İşaretleme Listesi ve Dereceleme Ölçekleri: Listeler, öğrenciler veya öğretmenler, ebeveynler veya öğrenciler tarafından gözlemler sonucu doldurulabilir. Öğrencilerin zekâ düzeyleri veya yetenekleri ile ilgili sadece tamamlanmış forma bakarak yargıya varmak zordur. Öğrencilerin yatkın oldukları alanlara ilişkin çok genel bir anlayış sağlayabilir. Öğretmenler her öğrenci için ayrı ayrı gözlem formunu doldurarak, öğrencilerin zekâ profili hakkında, Çocuklar İçin Çoklu Zekâ Gözlem Formu Değerlendirme Profilini doldurarak bilgi sahibi olabilirler (Saban, 2005).

Anekdot Kayıt: Anekdot, belirli bir ortamda herhangi bir öğrencinin belirli davranışlarının ayrıntılı bir açıklamasıdır. Bu açıklama objektif olmalı. Öğretmenler sınıfta, koridorda, bahçede olağanüstü davranışlar için anekdot kayıtlarını tutabilirler (Yavuzer, 1999).

Röportaj: Öğretmenler, veliler ve diğer öğretmenlerle görüşmeler yaparak çocukların zekâ alanları hakkında kapsamlı bilgi edinebilirler. Öğrencilerin baskın zekâ alanlarının belirlenmesinde, gün içinde etkileşimde oldukları kişilerin de gözlemlerinden yararlanmak etkili olacaktır (Selçuk, 2003).

2.6. Çoklu Zekâ Kuramı ve Eğitim

Çoklu Zekâ Kuramı; eğitim programları, öğretim ve değerlendirme aşamalarında bir eğitim felsefesi veya yeni bir eğitim görüşü haline gelmiştir. Kuram, eğitime bireysel farklılıkların gözetilmesi gibi önemli bir anlayış kazandırmıştır (Ayaydın, 2005). Bireysel farklılıklar, birtakım kişisel nitelikleri karşılamaktadır. Bireysel farklılıklar arasında; öğrenme hızı, karakter yapısı, kişi ve çevresine yönelik özel durumlar sayılabilir (Bacanlı, 2000). Birey merkezli olan eğitim, eğitim sisteminde kişilerin değişik zihinsel yetilerine cevap verilmesini gerekli kılar. Bu kurama göre klasik okul anlayışında bireysel farklılıklar göz ardı edilir. Halbuki her bireyin benzer konuları değişik yollarla öğrenebileceği birey merkezli bir eğitim yapıldığında öğrencinin kendi çizgisini bulabilmesi sağlanabilir (Selçuk, 1999).

2.7. Çoklu Zekâ Kuramı ve Öğrenme

Öğrenme, büyüme ve vücutta değişik etmenlerle oluşan geçici değişikliklerden ayrı olarak, çevre ile etkileşim sonucu ortaya çıkan kalıcı izli davranış değişikliğidir (Ertürk, 1994; Köktaş, 2003; Senemoğlu, 2003). Çoklu zekâ kuramının öğrenme ve öğretme süreçleriyle bir arada olduğu çalışmalar hız kazandıkça, zekâ türlerinin öğrenme üzerindeki etkileri de belirlenmeye başlanmıştır. Herhangi bir zekâ türünde gelişme gösteren bir bireyin öğrenme sürecini daha kolay gerçekleştirebileceği etkinlikler ve materyaller incelenmiştir. Çoklu zekâ kuramı temsilcisi Gardner, betimsel uygulamalar konusunda herhangi bir model önermemektedir. Ancak Gardner'a göre çoklu zekâ kuramının eğitime iki önemli katkısı vardır. Bunlardan ilki; öğrencileri istendik durumlara ulaştırabilmek için eğitim programları planlamaya imkân vermesidir. İkincisi ise öğrencilere zekâ alanları kullanılarak eğitim verilirse öğrenmenin daha kolay gerçekleşmesidir (Bümen, 2004).

ÇZK'nın önemli iki öğrenme ilkesi, yaparak yaşayarak öğrenme ve öğretim durumlarının öğrenci yeteneklerine göre düzenlenmesi ilkeleridir. Eğitimcilerle önerilebilecek en önemli durum ise, öğretim etkinliklerinin zengin bir şekilde ve bireysel farklılıkları dikkate alarak yapma gerekliliğidir (Tan, 2006).

2.8. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Sınıf Yönetimi

ÇZK'nın kullanıldığı sınıf ortamında, öğretmen geniş hareket alanı bulurken, öğrenciler de kendilerini ifade edebilme olanağı bularak, kalıcı öğrenme gerçekleştirebilmektedir (Güleryüz, 2001). Sınıfların fiziksel yapıları öğrencilerin, farklı yeteneklerine uygun şekilde düzenlenmiş olmalıdır. Sınıf duvarlarına afişler asılması, renkli kağıtlar, boncuklar gibi malzemelerin olması (görsel zekâ), sınıfa günlük gazete alınması, sınıf kitaplığında roman ve hikayeler bulunması (sözel zekâ), geometri ve deney araçlarının yeterli sayıda bulunması (mantıksal matematiksel zekâ), çeşitli enstrümanlar, teyp kullanılması (müziksel zekâ), drama kostümleri, kuklalar bulunması (bedensel zekâ), grup oyunlarının oynanması, iş birlikçi öğrenme yöntemlerinin uygulanması (sosyal zekâ), öğrencilerin öz benliklerini geliştirecek etkinlikler yapılması (öze dönük zekâ), sınıfta bir

hayvan, bitki beslenmesi (doğa zekâsı), sınıf ortamının çoklu zekâ kuramına uygun şekilde düzenlenmesini sağlayacaktır (Kaptan,1999).

2.9. Çoklu Zekâ ile Ders Planlama

ÇZK'ya uygun ders planı hazırlamada tek bir yöntem yoktur. Bu süreçte önemli olan öğrenme hedeflerine en uygun etkinliklerin seçilebilmesidir. Öğretmenler bu etkinlikleri belirlerken bireysel çalışabildikleri gibi birkaç öğretmen bir araya gelerek de çalışabilir. Bu sayede çalışmaların verimliliği daha yüksek olabilir. ÇZK'nın uygulandığı derslerde, en çok eleştiri zaman konusunda gelmektedir. Ancak öğrencilerin aktif öğrenme sağlamalarını isteyen öğretmenler, öğrencilerde gerçekleştirmek istedikleri eleştirel düşünme, bilgi transferi gibi alanlarda ulaştıkları başarıları ve gelişimleri gördüklerinde emek verilen çaba telafi edilmiş olacaktır (Selçuk ve diğ., 2002).

ÇZK, eğitimcilerin herhangi bir konuyu, beceriyi veya temayı en az sekiz yol geliştirerek ele alabilecekleri kuramsal bir çerçeve sunar. Bu anlamda kuram; günlük, haftalık, aylık veya yıllık temaların tasarlanmasında kullanılacak etkili bir araçtır. Temaların yapılabilmesi için okulda bulunan personelin birlikte çalışmasını öngörmektedir. ÇZK'ya uygun bir öğretim anlayışının geliştirilebilmesi için izlenebilecek en iyi yol, öğretilecek olan konunun bir zekâ alanında nasıl uygun bir şekilde çevrilebileceğini düşünmektir (Saban, 2002).

ÇZK'ya uygun ders planı hazırlarken aşağıdaki kurallara uyulmalıdır:

- Özel Hedef veya Konu Belirlemek: Eğitim programı için hedef belirlenmelidir. Hedefin, açık ve anlaşılır olması gerekir.

- Anahtar Çoklu Zekâ Sorularının Sorulması: Hedefin gerçekleştirilmesi için zekâ türlerinin nasıl kullanılacağını belirlemek üzere her bir zekâ alanı ile ilgili sorular sorulmalıdır.

- Olasılıkları Düşünmek: Hedefe ulaşmak için her bir zekâ alanı ile ilgili olarak neler yapılabileceği düşünülerek, sınıfta hangi yöntem, teknik ve materyallerin kullanılacağı tasarlanmalıdır.

- Beyin Fırtınası Yapmak: Çoklu zekâ planlama sayfaları ile her bir zekâ alanı için kullanılabilir öğretim yaklaşımları beyin fırtınasına uygun olacak şekilde, akla gelen her şey yazılarak listelenmelidir.

- Uygun Etkinlikler Seçmek: Planlama süreci tamamlandığında eğitim hedefine uygun yaklaşımlar seçilmelidir.

- Aşamalı-Sıralı Ders Planı Hazırlamak: Seçilen yaklaşımlara uygun olarak hedefle ilgili ders veya ünite planı hazırlanmalıdır.

- Planı Uygulamak: Gerekli hazırlıklar yapıldıktan sonra plan uygulanmalıdır.

- Değerlendirme Yapmak: ÇZK'ya dayalı değerlendirme, öğrencilerin öğrenmesi hakkında gerçekçi bilgiler sunan otantik değerlendirmedir. Öğretmenin öğrencilerin performanslarına dayalı olarak sınıfta yaptığı gözlemleri ve öğrenci ürünlerini belgelendirerek dosyalamasıdır (Vural, 2004).

2.10. Çoklu Zekâ Kuramının Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlükler

ÇZK'nın uygulanmasında hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin karşılaştıkları birtakım güçlükler de bulunmaktadır. Öğretmenlerin kuram ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmaması ve kurama uygun öğretim tekniklerini bilmemeleri eğitim uygulamalarının yapılamamasına veya uygulamalarda zorlanılmasına sebep olabilmektedir. Öğretmenler kurama uygun etkinlik ve program planlarken, uygularken fazladan zamana ihtiyaç duymaktadırlar. Bazen de bazı öğretmenler zamanlarını bu tür etkinliklere ayırmak istemeyebilirler, çünkü geleneksel yöntemler öğretmenlerin ekstra zaman harcamalarını gerektirmez ve daha kolay uygulanabilirler. Müfredatın yoğun olması da başka bir güçlüktür. Öğretmen ÇZK'ya uygun faaliyetler gerçekleştirmek istese de müfredatla uyumlu gidebilmesi için kısıtlı süreye sahip olabilmektedirler. Bu tür öğretim etkinlikleri farklı öğretim materyalleri gerektirmektedir. Bu materyaller ilgili makamlarca karşılanmadığında, ailelerden talep edilebilmektedir. Ancak bazen ailelerin olanaklarının olmayışı, bazen de ailelerin isteksiz olması nedeniyle bu materyaller karşılanamaz. Son olarak öğrenci etkinliklerinin değerlendirilmesi süreci zaman alan, dikkatli ve detaylı çalışmalar gerektirmektedir (Saban, 2002).

Öğretmenlerin yansıra öğrencilerin de kuramı bilmemeleri, yapılacak etkinliklere ayak uydurabilmelerini zorlaştırabilmektedir. Veliler ise yabancı oldukları bu yeni uygulamalar ve tekniklere karşı bazı kuşku taşıyabilirler (Bümen, 2004).

2.11. İlgili Araştırmalar

Herdem (2015) çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramı uygulamalarında karşılaştıkları güçlükleri konu almıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin en çok kullandıkları yöntem ve teknikler; beyin fırtınası, soru-cevap, düz anlatım ve eğitsel oyun olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve tekniklere göre en az desteklenen zekâ tipinin, müzikal zekâ (%4) olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde doğa zekâsı (%7) da az desteklenen zekâ tiplerinden birisidir. En fazla desteklenen zekâ tipinin ise mantıksal/matematikselsel zekâ (%50) olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yarısına yakını (%45,7) ÇZK uygulamalarında kendilerini yeterli bulurken, %35,7'si ise orta düzeyde yeterli olduğunu ifade etmiştir.

Gökbulut ve Dirik (2017) yapmış oldukları çalışmada, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin ÇZK'nın uygulanabilirliğine yönelik görüşlerini konu almıştır. Çalışma sonucunda katılımcı öğretmenlerin ÇZK'nın uygulanabilirliği ile ilgili görüşlerinin olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir. Ancak ÇZK uygulamalarının etkinliğini artırabilmek için birleştirilmiş sınıfı bulunan okulların ve sınıfların eksiklik ve sınırlılıklarının giderilmesi gerektiğine dikkat çektikleri görülmüştür. Öğretmenlerin ÇZK'nın uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerinin, öğrenci gelişimi boyutunda cinsiyete göre farklılık oluşturduğu ve kadın öğretmenlerin daha fazla olumlu görüş bildirdikleri belirlenmiştir. 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin, 21-25 yaş aralığındaki öğretmenlere göre mesleki yeterlilik alt boyutunda daha fazla olumlu görüş belirttikleri görülmüştür. Birleştirilmiş sınıflarda 1 – 5 yıl arası çalışan öğretmenler, 6 – 10 yıl arası çalışan öğretmenlere göre çoklu zekâ kuramı uygulamalarında mesleki yeterlik hususunda daha olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir.

Özet (2018) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin ÇZK temelli bütünleştirilmiş etkinlikler hakkındaki görüş ve tutumlarını konu almışlardır. Araştırma sonucunda,

öğretmenlerin ÇZK temelli bütünleştirilmiş etkinliklerin öğrencilerin kendilerini keşfetmelerini, öğrenme ihtiyaçlarını karşılamakta kolaylık sağlayacağını, bilgi, beceri veya tutumlarını aktarabilmelerini sağlayacağı görüşüne sahip oldukları belirlenmiştir. Bunun yansırı çocuklar açısından bu tür etkinliklerin sağlayacağı faydalara büyük oranda katılım göstermişlerdir. Program açısından sağlayacağı faydalardan öğretmenler en çok; bu tür etkinlikleri uygularken öğrenme merkezlerinin oluşunun kolaylaşacağı, kazanımlara ulaşmadaki önemi ve programın esnekliğini destekleyeceği gibi konulara katılım gösterdikleri tespit edilmiştir. Öğretmen açısından bu etkinliklerin, çocuğun öğrenme ihtiyacını belirlemede kolaylık sağlayacağı maddesi en çok katılım sağladıkları ifadedir.

Sarı (2019) çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin zekâ alanlarının tercih ettikleri öğretim yöntem ve tekniklerine yansımaları konu almıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin en çok düz anlatım, soru-cevap ve drama yöntem ve tekniklerini kullandıkları belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve tekniklerde cinsiyet ve mesleki kıdem belirlenmediği tespit edilmiştir. Katılımcı sınıf öğretmenlerinde en baskın zekâ alanının mantıksal matematiksel zekâ alanı olduğu görülmüştür. Katılımcı öğretmenler arasında sözel-dilsel zekâsı baskın olan öğretmene rastlanılmamıştır. 30 sınıf öğretmeninden sadece beşinin baskın zekâ alanının tercih ettikleri öğretim yöntem ve tekniklere yansımaları belirlenmiştir. Bu öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri öğrencilerin öğrenme durumlarına ve konunun içeriğini dikkate alarak belirledikleri ifade edilmiştir.

Gündüz (2020) çalışmasında, sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimine yönelik tutumları ile çoklu zekâ kuramı uygulamalarına yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi konu almıştır. Çalışma sonucunda, öğretmen adayları kendilerine hitap eden çoklu zekâ alanı olarak sırasıyla; görsel/uzamsal zekâ, sözel/dilsel zekâ, sosyal/kişilerarası zekâyı ifade etmişlerdir. Kendilerine hitap ettiğini düşündükleri zekâ alanlarından en az katılım sağlanan alan doğacı zekâ alanı olmuştur. Öğretmen adayları çoklu zekâ uygulamalarını hazırlarken öğrencilerin sınıf düzeyini dikkate aldıklarını ve okulun sosyo ekonomik düzeyini dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Kadın öğretmen adaylarının çoklu zekâ kuramı tutumlarının erkek

öğretmenlere oranla daha olumlu düzeyde olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmeni adaylarının yaşadıkları yere göre ÇZK tutumlarının farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının hayat bilgisi öğretimi tutum düzeyleri ile ÇZK tutum düzeyleri arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma, ilişkisel tarama modeline uygun şekilde yürütülecektir. İlişkisel tarama modeli, birden fazla değişken arasındaki etkileşimlerin belirlenmesinde kullanılır (Şimşek, 2012: 92). Bu çalışmada ise sınıf öğretmenlerinin ÇZK tutumları ile demografik değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesinde kullanılmıştır.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Çalışmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında, Denizli İli Honaz İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bulunan resmî kurumlarda görev yapan öğretmenler (N=156) oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılacak örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde, aşağıdaki formül dikkate alınarak evreni temsil eden örneklem belirlenmiştir (Balcı, 2001: 108).

N= Evren büyüklüğü

n= Örneklem büyüklüğü

d= Tutum düzeyi (.05)

t= Güven düzeyinin tablo değeri (t: 1.196)

PQ= (.50).(.50) .25 maksimum örneklem büyüklüğü için örneklem yüzdesi.

Hesaplama sonucunda örneklem büyüklüğü 111 olarak hesaplanmıştır. Katılımcı öğretmenlerin demografik değişkenleri Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3. 1. Öğretmenlerin Demografik Değişkenlerine İlişkin Veriler

Değişkenler		n	%
Yaş	35 yaş ve altı	21	18,9
	36-40 yaş arası	40	36,0
	41-45 yaş arası	29	26,1
	46 yaş ve üzeri	21	18,9
Cinsiyet	Kadın	73	65,8
	Erkek	38	34,2
Mesleki çalışma süresi	6-10 yıl arası	19	17,1
	11-20 yıl arası	66	59,5
	21 yıl ve üstü	26	23,4
Okulda çalışma süresi	5 yıl ve altı	44	39,6
	6-10 yıl arası	39	35,1
	11 yıl ve üstü	28	25,2
Okuttuğu sınıfın mevcudu	10 öğrenci ve daha azı	13	11,7
	11-20 öğrenci arası	48	43,2
	21-30 öğrenci arası	42	37,8
	31 öğrenci ve fazlası	8	7,2
Okutulan sınıf düzeyi	1. sınıf	25	22,5
	2. sınıf	25	22,5
	3. sınıf	35	31,5
	4. sınıf	26	23,4

Katılımcı öğretmenlerden; 21'i (%18,9) 35 yaş ve altı, 40'ı (%36) 36-40 yaş arası, 29'u (%26,1) 41-45 yaş arası, 21'i (%18,9) 46 yaş ve üstüdür. 73'ü (%) kadın ve 38'i (%34,2) erkektir. Mesleki çalışma sürelerine bakıldığında; 19'u (%17,1) 6-10 yıl arası, 66'sı (%59,5) 11-20 yıl arası, 26'sı (%23,4) 21 yıl ve üstüdür. Öğretmenlerin; 44'ü (%39,6) 5 yıl ve altı, 39'u (%35,1) 6-10 yıl arası, 28'i (%25,2) 11 yıl ve üstüdür. 13'ü (%11,7) 10 öğrenci ve daha azı, 48'i (%43,2) 11-20 öğrenci arası, 42'si (%37,8) 21-30 öğrenci arası, 8'i (%7,2) 31 öğrenci ve daha fazla sınıf mevcudu olan sınıflarda görev yaptığı belirlenmiştir. Okutulan sınıf düzeyine bakıldığında; 25'i (%22,5) 1. Sınıf, 25'i (%22,5) 2. Sınıf, 35'i (%31,5) 3. Sınıf ve 26'sı (%23,4) 4. Sınıfları okuttuğu görülmüştür.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışma amacına ulaşılması için gerekli olan verilerin elde edilmesi için kullanılacak anket formu iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda demografik bilgi formu yer almaktadır. Bu formda sınıf öğretmenlerinin yaşları, cinsiyetleri, meslekte çalışma yılları, şu

anki okullarında çalışma yılları, okuttukları sınıf mevcudu ve okuttukları sınıf düzeyine ilişkin sorular yer almaktadır.

İkinci kısımda, sınıf öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramı uygulamalarına yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Kılıç (2008) tarafından geliştirilen Çoklu Zekâ Kuramı Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek sol sütundan başlanarak; (5) kesinlikle katılıyorum, (4) katılıyorum, (3) kararsızım, (2) katılmıyorum, (1) hiç katılmıyorum biçiminde beş dereceli Likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınan puanlar değerlendirilirken ölçeğin bütününden alınan puanlar kullanılmıştır. Verilen yanıtlar hiçbir zamandan (1 puan) her zamana (5 puan) doğru puanlanmıştır. 1.00-1.80 aralığındaki ortalama değerler “çok olumsuz” ve “hiçbir zaman”, 1.81-2.60 aralığındaki değerler “olumsuz” ve “çok az”, 2.61-3.40 aralığındaki değerler “orta puan” ve “orta düzeyde”, 3.41-4.20 aralığındaki değerler “olumlu” ve “çoğu zaman”, 4.21-5.00 aralığındaki değerler “çok olumlu” ve “her zaman” olarak değerlendirilmiştir. Ölçek 29 olumlu, 14 olumsuz olmak üzere toplam 43 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha katsayısı ile hesaplanmış ve güvenilirlik $\alpha = 0,96$ bulunmuştur (Kılıç, 2008). Bu çalışmada ölçeğin Chronbach Alpha katsayısı 43 soruda 0,951 olarak belirlenmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması aşamasından öncelikle Google forms üzerinden anket formu oluşturulmuştur. Sonrasında sosyal mecralar üzerinden Denizli İli Honaz İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bulunan resmî kurumlarda görev yapan öğretmenlere (n=156) ulaştırılmıştır. Çalışmada belirlenen örneklem büyüklüğü (n=111) sayısına ulaşıldıktan sonra veriler excel dosyası olarak indirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Veriler bilgisayar ortamında, SPSS programı ile analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermeme durumunu belirlemek amacıyla Kolmogorov Smirnov Testi ve Shapiro-Wilk Analizi yapılmıştır. Testler sonucu elde edilen veriler Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3. 2. *Çoklu Zekâ Kuramı Tutum Ölçeği Normallik Analizi İstatistik Değerleri*

Çoklu Zekâ Kuramı Tutum Ölçeği	<i>n</i>	<i>p</i>	Skewness	Kurtosis
Shapiro- Wilk Analizi	111	0,000	-0,960	4,640
Kolmogorov Smirnov Analizi	111	4,08		

Tablodaki veriler incelendiğinde; Skewness ve Kurtosis değerlerinin -2 ile +2 aralığında bulunmadığı (George ve Mallery, 2003), Shapiro-Wilk değeri $p < .05$ olduğu belirlenmiştir. Bu da çalışmadaki verilerin normal dağılım göstermediği anlamına gelmektedir. Verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde ve non parametrik testler (Kruskal Wallis H Testi ve Mann Whitney U Testi) kullanılmıştır. Elde edilen verilerden ulaşılan bulgular tablo şeklinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR

Sınıf öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramı uygulamalarına yönelik tutumlarının belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen anket sonucu ulaşılan bulgular bu başlık altında verilmiştir.

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramı Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular

ÇZK Ölçeği'nde yer alan toplam 43 maddenin her biri aşağıda yer alan tabloda ortalama değerlerine göre sıralanmıştır. Her bir maddenin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile öğretmenlerin bu maddelere katılım düzeyleri de aşağıda yer alan Tablo 4.1'de sunulmuştur.

Tablo 4. 1. *Sınıf Öğretmenlerinin ÇZK Tutum Düzeylerine Ait İstatistikler*

No	Madde	Ort.	Ss.	Katılım düzeyi
10	ÇZK hakkında öğretmenler bilgilendirilmelidir.	4,44	0,58	Her zaman
15	ÇZK öğrencilerin yatkın oldukları alanlara daha kolay yönlendirilmesini sağlar.	4,40	0,56	Her zaman
1	ÇZK uygulamalarında öğretmenler meslek deneyimlerinin yanı sıra zekâ alanlarına yönelik becerilere de sahip olmalıdır.	4,32	0,79	Her zaman
8	ÇZK öğretim etkinliğini artırır.	4,31	0,71	Her zaman
18	ÇZK'nın eğitimdeki öneminin farkındayım.	4,28	0,62	Her zaman
12	ÇZK öğretim araç ve gereçlerini etkili kullanabilmeyi sağlar.	4,27	0,62	Her zaman
35	ÇZK uygulamalarını öğretmenlere tavsiye ederim.	4,25	0,55	Her zaman
5	ÇZK uygulamaları eğlencelidir.	4,24	0,58	Her zaman
17	ÇZK uygulamaları öğrencilerin geleceğe yönelik hedefler belirlemelerinde etkilidir.	4,23	0,62	Her zaman
29	ÇZK ile ilgili uygulamaların öğrencilere fayda sağlayacağına inanırım.	4,23	0,59	Her zaman
11	ÇZK uygulamaları ile dersler arası ilişki kurmak daha kolaydır.	4,21	0,62	Her zaman
14	ÇZK öğretimin hedeflerine uygun ölçme araçları belirleyebilme ve geliştirebilmeyi sağlar.	4,21	0,54	Her zaman
26	ÇZK öğrenci başarısını farklı değerlendirme türleri kullanılarak yorumlayabilmeyi sağlar.	4,21	0,57	Her zaman
27*	ÇZK ile ilgili hiçbir şey ilgimi çekmez.	4,21	0,76	Her zaman
30	ÇZK uygulamaları öğrencilerin tam ve anlamlı öğrenmelerine katkıda bulunmaktadır.	4,21	0,57	Her zaman
23	ÇZK uygulamaları için öğretmenler teknolojik gelişmeleri yakından takip etmelidir.	4,19	0,56	Çoğu zaman
41	Eğitim ve öğretimde ÇZK uygulamalarına gereksinim vardır.	4,19	0,56	Çoğu zaman
9	ÇZK uygulamaları öğretmenlik mesleğini yürütme konusunda cesaretlendiricidir.	4,18	0,62	Çoğu zaman

No	Madde	Ort.	Ss.	Katılım düzeyi
13	ÇZK öğretim etkinliklerini düzenleyebilme bakımından önemlidir.	4,18	0,54	Çoğu zaman
37	Meslektaşlarımla ilköğretim okullarında yaptıkları ÇZK uygulamaları hakkında bilgi sahibi olmak isterim.	4,17	0,71	Çoğu zaman
19	ÇZK uygulamaları bende derslerde yeni uygulamalar yapma isteği uyandırır.	4,15	0,61	Çoğu zaman
22*	ÇZK uygulamaları ile ders işlemek zaman kaybıdır.	4,14	0,79	Çoğu zaman
28*	ÇZK uygulamaları ile işlediğim dersler bana sıkıcı gelmektedir.	4,13	0,76	Çoğu zaman
32*	ÇZK ile ilgili uygulamalara ilgi duymam.	4,13	0,74	Çoğu zaman
25	ÇZK ölçme sonuçlarını öğrencilerin başarısını artırmada kullanabilme bakımından önemlidir.	4,12	0,55	Çoğu zaman
24	ÇZK dayalı hazırlanan ders planları öğretmenlerin derslerde işini kolaylaştırır.	4,11	0,64	Çoğu zaman
36*	Derslerde yapılan ÇZK uygulamalarının mesleğime katkısı yoktur.	4,11	0,86	Çoğu zaman
16	ÇZK uygulama etkinliklerini hazırlarken sıkılmadan severek yaparım.	4,09	0,64	Çoğu zaman
42	ÇZK uygulamaları öğretime ve derse yönelik kararlar alabilmeyi kolaylaştırır.	4,09	0,61	Çoğu zaman
43*	ÇZK uygulamaları ile ders işlerken kendimi derse veremem.	4,08	0,72	Çoğu zaman
34*	Öğrencilerin çoklu zekâ alanlarını belirlemeye çalışmak zaman kaybetmektir.	4,06	0,86	Çoğu zaman
38*	Başkaları ile ÇZK hakkında konuşmaktan hoşlanmam.	4,06	0,74	Çoğu zaman
4	ÇZK uygulamalarında başarılı olmak benim için çok önemlidir.	3,94	0,73	Çoğu zaman
6*	ÇZK hakkında bildiklerimi uygulamaktan çekinirim.	3,91	0,84	Çoğu zaman
39	ÇZK ile ilgili tartışmalar hoşuma gider.	3,89	0,71	Çoğu zaman
31*	ÇZK okullarımızda uygulanmamalıdır.	3,85	1,14	Çoğu zaman
40	Derslerde ÇZK uygulamaları konuyu rahatlıkla anlatmamda yeterli olmaktadır.	3,80	0,84	Çoğu zaman
3*	ÇZK Uygulamalarını sadece öğrencileri eğlendirmek için yaparım.	3,75	0,95	Çoğu zaman
20*	ÇZK ile ilgili uygulamaları sadece zorunlu olduğum için yaparım.	3,72	1,01	Çoğu zaman
7*	ÇZK ile ilgili makaleleri okumaktan sıkılırım.	3,64	0,84	Çoğu zaman
2*	ÇZK öğretmenliği rolünü üstlenmeye hazır değilim.	3,61	0,98	Çoğu zaman
33	Derslerin öğretiminde uygulanan kuramların en önemlisinin ÇZK uygulamaları olduğunu düşünüyorum.	3,59	0,87	Çoğu zaman
21	Derslerde diğer kuramların uygulamalarına göre ÇZK uygulamalarına daha çok zaman ayırırım.	3,50	0,85	Çoğu zaman

*Ters kodlanan maddeler

ÇZK Ölçeği'nde yer alan maddelerin genel olarak "çoğu zaman" şeklinde cevaplandıkları belirlenmiştir. "Derslerde diğer kuramların uygulamalarına göre ÇZK uygulamalarına daha çok zaman ayırırım" maddesi 3,50 ortalama puan ile en az, "ÇZK hakkında öğretmenler bilgilendirilmelidir" maddesi 4,44 ortalama puan ile en çok katılım gösterilen madde olduğu bulunmuştur. Ölçekteki maddelerin puanlanma durumlarına göre;

öğretmenlerin, ÇZK uygulamalarını önemsedikleri, ÇZK'nın öğretim etkinliğini artırdığı, dersler arası ilişki kurmayı kolaylaştırdığı, etkinlikleri düzenlemede öneme sahip olduğu, öğrencilerin gelecek hedeflerini belirlemede etkili olduğu, eğitimdeki önemini farkında oldukları, öğrencilerin tam ve anlamlı öğrenmelerine katkı sağladığı görüşlerine yüksek düzeyde katıldıkları görülmüştür. Ölçek maddelerine bakıldığında ÇZK'ya yönelik olumlu ifadeler olduğu gibi olumlu olamayacak ifadeler de (2-3-6-7-20-22-27-28-31-32-34-36-38-43) yer almaktadır. Buna göre öğretmenlerin; ÇZK öğretmenliği rolüne kendilerini hazır hissetmedikleri, ÇZK hakkında bildiklerini uygulamadan çekindikleri, konuyla ilgili makaleleri okumaktan sıkıldıkları, ÇZK'nın ilgilerini çekmediği, bu uygulamaları zaman kaybı olarak gördükleri, mesleklerine katkısı olmadığını düşündükleri görülmüştür.

4.2. Sınıf Öğretmenlerinin ÇZK Uygulamalarına Yönelik Tutumlarının Kişisel Değişkenlerle Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin ÇZK uygulamalarına yönelik tutumlarının cinsiyetlerine göre bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için gerçekleştirilen Mann Whitney U testine ilişkin bulgular Tablo 4.2'de sunulmuştur.

Tablo 4. 2. Öğretmenlerin ÇZK Uygulamalarına Yönelik Tutumlarının Cinsiyet ile Karşılaştırılmasına Yönelik Mann Whitney U Testi Bulguları

Cinsiyet	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	Z	p
Kadın	73	54,68	3992	1291,0	-0,597	0,550
Erkek	38	58,53	2224			

Tablo 4.2'de cinsiyetin ÇZK uygulamalarına yönelik tutumları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$). Kadın ve erkek öğretmenlerin ÇZK uygulamalarına yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiği bulunmuştur. Bu bulgu, öğretmenlerin ÇZK'nın uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerinin, cinsiyete göre farklılaştığı ve kadın öğretmenlerin daha fazla olumlu görüş bildirdikleri sonucuna ulaşan diğer çalışmaların (Gökbulut ve Dirik, 2017 ve Gündüz, 2020) bulgularıyla örtüşmemektedir.

Öğretmenlerin ÇZK uygulamalarına yönelik tutumlarının yaşlarına göre bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için gerçekleştirilen Kruskal Wallis H testine ilişkin bulgular Tablo 4.3'de sunulmuştur.

Tablo 4. 3. *Öğretmenlerin ÇZK Uygulamalarına Yönelik Tutumlarının Yaş ile Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal Wallis H Testi Bulguları*

Yaş	n	Sıra Ortalaması	H	p
35 yaş ve altı	21	56,21	3,032	0,387
36-40 yaş arası	40	55,21		
41-45 yaş arası	29	49,84		
46 yaş ve üzeri	21	65,79		

Tablo 4.3'te öğretmenlerin yaşlarının ÇZK uygulamalarına yönelik tutumları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$). Farklı yaş aralığındaki öğretmenlerin ÇZK uygulamalarına yönelik tutumlarının benzer olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, Gökbulut ve Dirik (2017) çalışmasında yaşlı öğretmenlerin ÇZK uygulamalarına ilişkin daha fazla olumlu görüş belirttikleri şeklindeki bulgu ile ayrılmaktadır.

Öğretmenlerin ÇZK uygulamalarına yönelik tutumlarının mesleki çalışma sürelerine göre bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için gerçekleştirilen Kruskal Wallis H testine ilişkin bulgular Tablo 4.4'de sunulmuştur.

Tablo 4. 4. *Öğretmenlerin ÇZK Uygulamalarına Yönelik Tutumlarının Mesleki Çalışma Süresi ile Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal Wallis H Testi Bulguları*

Mesleki çalışma süresi	n	Sıra ortalaması	H	p
6-10 yıl arası	19	61,18	0,757	0,685
11-20 yıl arası	66	54,08		
21 yıl ve üstü	26	57,08		

Tablo 4.4'de öğretmenlerin mesleki çalışma sürelerinin ÇZK uygulamalarına yönelik tutumları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$). Farklı mesleki çalışma süresine sahip öğretmenlerin ÇZK uygulamalarına yönelik tutumlarının farklılaşmadığı görülmüştür. Alanyazında bu bulguyu karşılaştıracak bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin ÇZK uygulamalarına yönelik tutumlarının buldukları okuldaki çalışma sürelerine göre bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için gerçekleştirilen Kruskal Wallis H testine ilişkin bulgular Tablo 4.5'de sunulmuştur.

Tablo 4. 5. *Öğretmenlerin ÇZK Uygulamalarına Yönelik Tutumlarının Bulunduğu Okulda Çalışma Süresi ile Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal Wallis H Testi Bulguları*

Bulunulan okulda çalışma süresi	n	Sıra ortalaması	H	p
5 yıl ve altı	44	62,25		
6-10 yıl arası	39	49,13	3,444	0,379
11 yıl ve üstü	28	55,75		

Tablo 4.5'te öğretmenlerin buldukları okulda çalışma sürelerinin, ÇZK uygulamalarına yönelik tutumları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$). Okulda çalışma süresinin ÇZK uygulamalarına yönelik tutumlarına etki etmediği tespit edilmiştir. Alanyazında bu bulguyu karşılaştıracak bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin ÇZK uygulamalarına yönelik tutumlarının sınıf mevcutlarına göre bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için gerçekleştirilen Kruskal Wallis H testine ilişkin bulgular Tablo 4.6'da sunulmuştur.

Tablo 4. 6. *Öğretmenlerin ÇZK Uygulamalarına Yönelik Tutumlarının Sınıf Mevcutlarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal Wallis H Testi Bulguları*

Okutulan Sınıftaki Öğrenci Sayısı	n	Sıra ortalaması	H	p
10 öğrenci veya daha azı	13	42,46		
11-20 öğrenci arası	48	54,17		
21-30 öğrenci arası	42	62,52	4,200	0,241
31 öğrenci ve daha fazlası	8	54,75		

Tablo 4.6'da öğretmenlerin okutulan sınıftaki öğrenci sayısının, ÇZK uygulamalarına yönelik tutumları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$). Sınıftaki öğrenci sayısının öğretmenlerin ÇZK uygulamalarına yönelik tutumları üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Alanyazında bu bulguyu karşılaştıracak bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin ÇZK uygulamalarına yönelik tutumlarının sınıf mevcutlarına göre bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için gerçekleştirilen Kruskal Wallis H testine ilişkin bulgular Tablo 4.7'de sunulmuştur.

Tablo 4. 7. Öğretmenlerin ÇZK Uygulamalarına Yönelik Tutumlarının Okutulan Sınıf Düzeyi ile Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal Wallis H Testi Bulguları

Okutulan Sınıf Düzeyi	n	Sıra ortalaması	H	p
1. sınıf	25	48,66		
2. sınıf	25	58,26		
3. sınıf	35	57,93	1,683	0,641
4. sınıf	26	58,29		

Tablo 4.7’de öğretmenlerin okutulan sınıf düzeyi, ÇZK uygulamalarına yönelik tutumları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$). Öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyinin ÇZK uygulamalarına yönelik tutumlarına etki etmediği görülmüştür. Alanyazında bu bulguyu karşılaştıracak bir çalışmaya rastlanmamıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

2021-2022 eğitim-öğretim yılında, Denizli İli Honaz İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bulunan resmî kurumlarda görev yapan 111 öğretmenin katılımı ile sınıf öğretmenlerinin ÇZK uygulamalarına yönelik tutumlarının belirlenmesine çalışılmıştır. Yapılan anket çalışması sonucu elde edilen veriler değerlendirilmiş ve ulaşılan sonuçlar bu başlık altında verilmiştir. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin ÇZK Ölçeği'nde yer alan ifadeleri genel olarak “çoğu zaman” şeklinde cevapladıkları belirlenmiştir. “Derslerde diğer kuramların uygulamalarına göre ÇZK uygulamalarına daha çok zaman ayırım” maddesinin en az, “ÇZK hakkında öğretmenler bilgilendirilmelidir” maddesinin en çok katılınan madde olduğu bulunmuştur. Alanyazında ÇZK uygulamalarına yönelik öğretmen görüşlerini konu alan çalışmalarda da öğretmenlerin genel olarak olumlu görüşe sahip oldukları belirlenmiştir (Gökbulut ve Dirik, 2017; Gündüz, 2020; Kılıç, 2008)

Gökbulut ve Dirik (2017) ve Gündüz (2020) yapmış oldukları çalışmada, öğretmenlerin ÇZK'nın uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerinin, öğrenci gelişimi boyutunda cinsiyete göre farklılık oluşturduğu ve kadın öğretmenlerin daha fazla olumlu görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Yapılan bu çalışmada ise cinsiyetin ÇZK uygulamalarına yönelik tutumları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Kadın ve erkek öğretmenlerin ÇZK uygulamalarına yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiği bulunmuştur.

Gökbulut ve Dirik (2017) yapmış oldukları çalışmada, 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin, 21-25 yaş aralığındaki öğretmenlere göre mesleki yeterlilik alt boyutunda daha fazla olumlu görüş belirttikleri görülmüştür. Yapılan bu çalışmada ise öğretmenlerin yaşlarının ÇZK uygulamalarına yönelik tutumları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir ve farklı yaş aralığındaki öğretmenlerin ÇZK uygulamalarına yönelik tutumlarının benzer olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin mesleki çalışma sürelerinin ÇZK uygulamalarına yönelik tutumları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir ve farklı mesleki çalışma süresine

sahip öğretmenlerin ÇZK uygulamalarına yönelik tutumlarının farklılaşmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin okulda çalışma süresinin ÇZK uygulamalarına yönelik tutumlarına etki etmediği tespit edilmiştir. Sınıftaki öğrenci sayısının öğretmenlerin ÇZK uygulamalarına yönelik tutumları üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyinin ÇZK uygulamalarına yönelik tutumlarına etki etmediği görülmüştür.

Alanyazında ÇZK ile ilgili yapılan çalışmalar genel olarak deneysel ve tarama yöntemlerle gerçekleştirilmiştir. Yani öğrencilerin çoklu zekâ alanlarının belirlenmesi, derslere veya konulara göre uygulanan çoklu zekâ uygulamalarının etkinliği gibi konulara yönelik çalışmalar olduğu görülmüştür (Karabay, 2011). Öğretmenlerin ÇZK uygulamalarına yönelik tutumlarını konu alan sınırlı sayıda çalışmaya rastlanılmıştır (Gökbulut ve Dirik, 2017; Gündüz, 2020; Kılıç, 2008). Bu çalışmada ele alınan bazı değişkenlerin çalışmalarda konu alınmaması nedeniyle karşılaştırma yapılamamıştır.

5.2. Öneriler

Ulaşılan sonuçlar sonucunda bazı öneriler geliştirilmiştir. Öğretmenlerin ÇZK uygulamalarına yönelik tutumlarının bazı kişisel değişkenlerle karşılaştırmasını yapan çalışmaların çok sınırlı olduğu görülmüştür. Bu çalışma, öğretmenlerin ÇZK uygulamalarına yönelik tutumlarını bazı kişisel değişkenlerle karşılaştırması açısından alanyazına katkı sağlamıştır. İleride öğretmenlerin ÇZK uygulamalarına yönelik tutumları hakkında yapılacak yeni çalışmaların, konuya ilişkin bulguların karşılaştırılması açısından büyük önem arz ettiği değerlendirilmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin ÇZK uygulamalarına yönelik tutumlarını belirlemeye ilişkin daha çok çalışma yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Arı, R., ve Saban, A. (2000). *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma. Yöntem, Teknik ve İlkeler*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Baş, G. (2011). Çoklu Zekâ Kuramının Öğrenme Öğretme Süreçlerine Yansıması, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, (s. 138-139), Ağustos-Eylül 2011, s.14-28. Konya.
- Başaran, B. I. (2004). Etkili Öğrenme ve Çoklu Zekâ Kuramı: Bir İnceleme. *Ege Eğitim Dergisi* 5, 7-15
- Başaran, I. (2004). Etkili Öğrenme ve Çoklu Zekâ Kuramı: Bir İnceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 5, 7-15.
- Bozkurt, E., Yenilmez, K. (2006). Matematik Öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramına Yönelik Öğretmen Düşünceleri. *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 90 -113
- Bümen, T. N. (2005). *Okulda Çoklu Zekâ Kuramı* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bümen, T. N. (2007). *Çoklu Zekâ Kuramı ve Eğitim, Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyükalın, S.F. (2003). Çoklu Zekâ Kuramı. *Eğitim ve Denetim Dergisi*, 1, Ankara.
- Çepni, O. (2010). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler ders "ülkemin kaynakları" ünitesinin çoklu zekâ kuramına göre öğretiminin öğrenci başarısına etkisi (Kastamonu örneği)*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çuhadar, C.H., (2006). Müziksel Zekâ. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi*, Pamukkale Üniversitesi, 26-28 Nisan, Denizli.
- Demirel, Ö., Başbay, A. ve Erdem, E. (2006). *Eğitimde Çoklu Zekâ Kuram ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Epçaçan, C. (2013). Çoklu Zekâyâ Dayalı Etkinliklerin Öğrencilerin Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutuma ve Okuduğunu Anlama Özyeterlik Algısına Etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi* 171(171), 209-236.
- Erkuş, A. (1998) Goleman'ın Duygusal Zekâ Görüşünün Psikometrik Açından Eleştirisi ve Dinamik Etkileşimsel Model Önerisi. *Türk Psikoloji Yazıları Dergisi*, 31-40.
- Gardner, H. (2004). *Zihin çerçeveleri-çoklu zekâ kuramı* (1. Basım). (E. Kılıç, Çev.). İstanbul: Alfa Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 1983)
- Gardner, H. (1983). *The theory of multiple intelligences*. Londra: Heinemann
- Gardner, H. (1993). *Zihin Çerçeveleri: Çoklu Zekâ Kuramı*, İstanbul: Alfa Yayınları

- Gardner, H. E. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Londra: Hachette Uk.
- Gardner, H. (2004). *Zihin çerçeveleri-çoklu zekâ kuramı* (1. Basım). (E. Kılıç, Çev.). İstanbul: Alfa Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 1983)
- Gardner, H. (2010). *Çoklu Zekâ Kuramı Zihin Çerçeveleri* (2.Baskı). (Ebru Kılıç Çev.) İstanbul: Alfa Yayınevi
- Gökaydın, B. (2016). Zekâ ile İlgili Bazı Kuramlar. <http://docs.neu.edu.tr/staff/beria.gokaydin/> adresinden 04.08.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Gökbulut, Y. ve Dirik, E. (2017). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramının uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 2017(8), 248-263.
- Guilford, F. R. (1960). Controlled cavity healing after mastoid and fenestration operations. *AMA Archives of Otolaryngology*, 71(2), 165-171.
- Gündüz, E. (2020). *Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimine yönelik tutumları ile çoklu zekâ kuramı uygulamalarına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksel lisans tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Gürdal, A., Çağlar, A., Sahin, F. (2001). *Fen Eğitimi: İlkeler, Stratejiler ve Yöntemler*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.
- Gürel, E. ve Tat, M. (2010). Çoklu Zekâ Kuramı: Tekli Zekâ Anlayışından Çoklu Zekâ Yaklaşımına. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 3(11): 336-356
- Herdem, B. (2015). *Sınıf Öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarında Karşılaştıkları Güçlükler*. Yüksek lisans tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas
- Hürsen, C. ve Özçınar, Z. (2008). Assessments of the studies on multiple intelligence theory through the content analyses method. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 3, 1.
- Kahyaoglu, M. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin zekâ alanları ile çevreye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 159- 178.
- Kaptan, F. (1999). *Fen Bilgisi Öğretimi, Öğretmen Kitapları Dizisi*, İstanbul: M.E.B Basımevi.
- Karabay, A., Işık, D., Bilaloğlu, R. G. ve Kayıran, B. K. (2011). Çoklu Zekâ Kuramı Temelli Çalışmaların Değerlendirilmesi: Türkiye Örneği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 21-32.
- Karadağ, A. (2009). *Okul öncesinde çoklu zekâ* (7. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

- Karbeyaz, A. (2018). *Çoklu zekâ kuramına göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin 4. sınıf öğrencilerinin matematik başarılarına ve kaygı düzeylerine etkisi*. Yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Kılıç, M. (2008). *İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacılık programı kapsamında derslerde çoklu zekâ kuramının uygulanmasına yönelik tutum ve görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Korkmaz, H. (2001). Çoklu zekâ kuramı tabanlı etkin öğrenme yaklaşımının öğrencilerin fen başarısına ve tutumlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 26, 119, 71-78.
- Korkmaz, Ö., Yeşil, R., Aydın, D. (2009). Öğretmen adaylarının çoklu zekâ algıları. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*. 27, 221-239.
- Modiri, I. G. (2009). *Okul öncesi dönemi 60-72 aylık çocuklar için çoklu zekâ kuramına göre düzenlenmiş bir müzik eğitimi ve bireysel enstrüman eğitimi programı geliştirilmesi: Piyano eğitimi örneği*. Doktora tezi. Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Namlı, S. (2008). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ alanları ile akademik başarılarının Karşılaştırılması*, Yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Onay, C. (2008). *Çoklu zekâ kuramına göre oyunla eğitim* (2.Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Özekes, M. (2013). Peabody Resim Kelime Testi 3.01-3.12 Yaş Aralığı İzmir Bölgesi Standardizasyonu Çalışması. *Ege Eğitim Dergisi 1* (14), 90-107.
- Özet, S. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramı temelli bütünleştirilmiş etkinlikler hakkında görüş ve tutumlarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik Testler*. Ankara: Yeni Doğu.
- Saban, A. (2002). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitim*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Saban, A. (2004). *Öğrenme ve Öğretme Süreci-Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayınları
- Saban, A. (2005). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Saban, A. (2010). *Çoklu Zekâ Kuramı ve Türk Eğitim Sistemine Yansıması*. (6.Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Sarı, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin zekâ alanlarının tercih ettikleri öğretim yöntem ve tekniklerine yansıması*. Yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Selçuk, Z., Kayılı, H. ve Okut, L. (2004). *Çoklu zekâ uygulamaları* (Geliştirilmiş 4. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Şimşek, A. (2012). Araştırma Modelleri. (Ed.) Şimşek A., *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri içinde* (s. 80-106). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Tarhan, N. , Gümüsel, O. ve Sayın, A. (2012). *Pozitif psikoloji/çoklu zekâ uygulamaları*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Uludere, C. (2016). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin görüşlerine göre okul ortamında çoklu zekâ modeline ilişkin uygulamaların değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Uysal, E. (2006). *Farklı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubundaki çocukların çoklu zekâ kuramına göre incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Vural, B. (2004). *Öğrenci merkezli eğitim ve çoklu zekâ* (2. Baskı). İstanbul: Hayat Yayınları.

EKLER

Ek. 1. Kişisel Bilgi Formu

Prof. Dr. Hülya ÇERMİK danışmanlığında hazırlamakta olduğum ‘Sınıf Öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramı Tutumlarının Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi’ başlıklı Yüksek Lisans projesi için bilimsel veri toplamaktayım. Anket sorularının tümünün cevaplanması, değerlendirmeye alınması için gerekliliktir.

Sonuçlar toplu olarak değerlendirilecek ve sadece araştırma amacına uygun olarak kullanılacaktır. Bu nedenle isim yazmanız istenmemektedir. Zaman ayırdığınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Feriştah SARITAŞ
PAÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Yaşınız :
2. Cinsiyetiniz
() Kadın () Erkek
3. Meslekte çalışma süreniz
() 1-5 () 6-10 () 11-20 () 20+
4. Şu anki okulunuzda çalışma süreniz
() 1-5 () 6-10 () 11-20 () 20+
5. Okuttuğunuz sınıfın mevcudu
() 1-10 () 11-20 () 21-30 () 31+
6. Okuttuğunuz sınıf düzeyi
() 1. sınıf () 2. sınıf () 3. sınıf () 4. sınıf

Ek. 2. Çoklu Zekâ Kuramı Tutum Ölçeği

	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1. ÇZK uygulamalarında öğretmenler meslek deneyimlerinin yanı sıra zekâ alanlarına yönelik becerilere de sahip olmalıdır.					
2. ÇZK öğretmenliği rolünü üstlenmeye hazır değilim.					
3. ÇZK Uygulamalarını sadece öğrencileri eğlendirmek için yaparım.					
4. ÇZK uygulamalarında başarılı olmak benim için çok önemlidir.					
5. ÇZK uygulamaları eğlencelidir.					
6. ÇZK hakkında bildiklerimi uygulamaktan çekinirim.					
7. ÇZK ile ilgili makaleleri okumaktan sıkılırım.					
8. ÇZK öğretim etkinliğini artırır.					
9. ÇZK uygulamaları öğretmenlik mesleğini yürütme konusunda cesaretlendiricidir.					
10. ÇZK hakkında öğretmenler bilgilendirilmelidir.					
11. ÇZK uygulamaları ile dersler arası ilişki kurmak daha kolaydır.					
12. ÇZK öğretim araç ve gereçlerini etkili kullanabilmeyi sağlar.					
13. ÇZK öğretim etkinliklerini düzenleyebilme bakımından önemlidir.					
14. ÇZK öğretimin hedeflerine uygun ölçme araçları belirleyebilme ve geliştirebilmeyi sağlar.					
15. ÇZK öğrencilerin yatkın oldukları alanlara daha kolay yönlendirilmesini sağlar.					
16. ÇZK uygulama etkinliklerini hazırlarken sıkılmadan sevak yaparım.					
17. ÇZK uygulamaları öğrencilerin geleceğe yönelik hedefler belirlemelerinde etkilidir.					
18. ÇZK'nın eğitimdeki önemini farkındayım.					
19. ÇZK uygulamaları bende derslerde yeni uygulamalar yapma isteği uyandırır.					
20. ÇZK ile ilgili uygulamaları sadece zorunlu olduğum için yaparım.					
21. Derslerde diğer kuramların uygulamalarına göre ÇZK uygulamalarına daha çok zaman ayırırım.					
22. ÇZK uygulamaları ile ders işlemek zaman kaybıdır.					
23. ÇZK uygulamaları için öğretmenler teknolojik gelişmeleri yakından takip etmelidir.					
24. ÇZK dayalı hazırlanan ders planları öğretmenlerin derslerde işini kolaylaştırır.					
25. ÇZK ölçme sonuçlarını öğrencilerin başarısını artırmada kullanabilme bakımından önemlidir.					
26. ÇZK öğrenci başarısını farklı değerlendirme türleri kullanılarak yorumlayabilmeyi sağlar.					

27. ÇZK ile ilgili hiçbir şey ilgimi çekmez.					
28. ÇZK uygulamaları ile işlediğim dersler bana sıkıcı gelmektedir.					
29. ÇZK ile ilgili uygulamaların öğrencilere fayda sağlayacağına inanırım.					
30. ÇZK uygulamaları öğrencilerin tam ve anlamlı öğrenmelerine katkıda bulunmaktadır.					
31. ÇZK okullarımızda uygulanmamalıdır.					
32. ÇZK ile ilgili uygulamalara ilgi duymam.					
33. Derslerin öğretiminde uygulanan kuramların en önemlisinin ÇZK uygulamaları olduğunu düşünüyorum.					
34. Öğrencilerin çoklu zekâ alanlarını belirlemeye çalışmak zaman kaybetmektir.					
35. ÇZK uygulamalarını öğretmenlere tavsiye ederim.					
36. Derslerde yapılan ÇZK uygulamalarının mesleğime katkısı yoktur.					
37. Meslektaşlarımın ilköğretim okullarında yaptıkları ÇZK uygulamaları hakkında bilgi sahibi olmak isterim.					
38. Başkaları ile ÇZK hakkında konuşmaktan hoşlanmam.					
39. ÇZK ile ilgili tartışmalar hoşuma gider.					
40. Derslerde ÇZK uygulamaları konuyu rahatlıkla anlatmamda yeterli olmaktadır.					
41. Eğitim ve öğretimde ÇZK uygulamalarına gereksinim vardır.					
42. ÇZK uygulamaları öğretime ve derse yönelik kararlar alabilmeyi kolaylaştırır.					
43. ÇZK uygulamaları ile ders işlerken kendimi derse veremem.					

Ek. 3. Araştırma Onay İzin Formu



T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-16605029-44-32807813
Konu : Anket Uygulama İzni

23/09/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 13.09.2021 tarihli ve 100257 sayılı yazıları.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi (İ.Ö.) Tezsiz Yüksek Lisans Programı öğrencisi Feriştah SARITAŞ, "Sınıf Öğretmenlerinin Çoklu Zeka Kuramı Tutumlarının Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu proje çalışmasına yönelik hazırlanmış olduğu anket/ölçek formlarını İlgi yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Denizli ili Honaz ilçesinde bulunan resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaat ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının 2020/2 Nolu "Araştırma Uygulama İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde yüz yüze eğitim öğretime ara verilmesi göz önüne alınarak örgün eğitimin 2021/2022 eğitim-öğretim yılı içinde tam olarak başlamasıyla birlikte denetimi ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre, onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının uygulanması, ilgili genelgenin 28. Maddesi ve "Araştırma İzni Başvuru Taahhütnamesi"nin 16. Maddesi gereği **sonuç raporunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde kurumunuz aracılığı ile gönderilmesi** Müdürlüğümüze uygun görülmüştür.

Olurlarınıza arz ederim.

Şener BAYRAM
İl Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR
23/09/2021
Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüze Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Anket Formları

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : M.Akif Ersoy Mah.29 Ekim Bulv.No:174/1
Merkezefendi/DENİZLİ
İnternet Adresi: <http://denizli.meb.gov.tr>
E-Posta: ab20@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Hüseyin ERKOÇ-V.H.K.İ. / Sefa GELMİŞ-Şef
Telefon No : 0 (258) 234 20 95
Faks : 0 (258) 234 20 99

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d9e1-b8a6-3bc8-94b1-d230 kodu ile teyit edilebilir.