

ÇOKLU ZEKÂ KURAMININ ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜREÇLERİNE YANSIMASI

GÖKHAN BAŞ

Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Öğrencisi

Gökhan Baş, *Çoklu Zekâ Kuramının Öğrenme-Öğretme Süreçlerine Yansımaları*, **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim**, S. 138-139, Ağustos-Eylül 2011, ss.14-28.

Giriş

Zekânın ne olduğu ve nasıl tanımlanacağı yüzyıllardan beri insanoğlunu meşgul etmiş bir konudur (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2000; Selçuk, 2005). İnsan zekâsı üzerindeki çalışmalar XIX. yüzyılın sonları ile XX. yüzyılın başlarında büyük bir ivme kazanmış, insan ve hayvanlar üzerindeki çalışmalar çeşitli teorilerin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu alandaki ilk çalışmalar; Charles Darwin'in "hayvanlar", yeğeni Francis Galton'un ise "insanlar" üzerindeki çalışmalarıdır (Boring, 1950). Zekâ üzerindeki bu çalışmalara Alfred Binet ve Theodore Simon, 1916 yılında önemli katkılarda bulunmuşlardır (Gardner, 1993a). Zekâ üzerindeki yapılan bu çalışmalara Spearman ve Thurstone büyük yenilikler ve açılımlar getirmişlerdir. Sözü edilen bu çalışmalar bilim dünyasında çok büyük oranda yankı bulmuştur. Yürütülen bu çalışmalar, genelde, klasik IQ (Intelligence Quotient) testleri üzerinde süregelmiştir. "Zekâ" ve "IQ" denen kavramlar 1983 yılında Harvard Üniversitesi akademisyenlerinden Howard Gardner'ın (1993a) "Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences" (Zihnın Çerçevesi: Çoklu Zekâ Kuramı) adlı kitabıyla çok farklı bir boyut kazanmıştır. Aslına bakılırsa, zekâdaki bu "çoklu" ya da "çoğulcu" anlayışın, Gardner'ın (1993b) "Frames of Mind: The Theory in Practice" (Zihnın Çerçevesi:

Kuramdan Uygulamaya) adlı eserini yayımlamasıyla başlamış olduğu belirtilebilir. Çoklu Zekâ Kuramının Eğitim Bilimleri alanında Türkiye’de 1998 yılından sonra popüler olma yolunda ilerleme kaydettiği yapılan araştırmalarla (Bümen, 2001, 2005; Başbay, 2000; Coşkungönüllü, 1998; Demirel, 1998; Demirel ve diğerleri, 1998; Talu, 1999; Tarman, 1999; Saban, 2004; Selçuk, Kayılı ve Okut, 2000) ortaya çıkmıştır. Bunların yanında, kuramı destekleyen bütün bu alanyazın ve araştırma sonuçlarının yanında, kurama yönelik bir takım eleştiriler de gözlenmektedir. Zekâ alanı olarak kabul edilen sekiz potansiyelin birer yetenek mi yoksa zekâ alanı mı oldukları temel eleştiri noktalarından biridir (White ve Breen, 1998).

Dünyada ve ülkemizde Çoklu Zekâ Kuramı ile ilgili önemli çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalar gerek kuramın teorik temelleri üzerinde devam eden akademik çalışmalar ve gerekse bu çalışmaların sonuçlarından elde edilen verilerin uygulandığı okul uygulamaları olarak devam etmektedir. Dünyada ve ülkemizde Çoklu Zekâ Kuramının bilinmesinden itibaren önemli çalışmalar yapılmıştır. Ülkemizde ilk Çoklu Zekâ Kuramı uygulamaları üniversitelerin akademik araştırmaları için okullarda yaptığı deneysel çalışmalar ve uygulamalarla başlamıştır. Türkiye’de kuram bilinip tanıldıktan sonra daha çok özel okul öğretmenleri ve az da olsa devlet okulunda görev yapan öğretmenler uygulamaya çalışmışlardır. 2005 yılından itibaren de ülkemiz genelindeki ilköğretim öğretmenleri tarafından uygulanmaya başlanmıştır (Erdamar, 2009). Çoklu Zekâ Kuramının taşıdığı ilkeler doğrultusunda eğitim-öğretim yapan yalnızca birkaç okul varken, günümüzde bu ilkeler doğrultusunda eğitim öğretim yapan okulların sayısı hızla artmaktadır. Okulların misyon, vizyon ve stratejik hedefleri arasında Çoklu Zekâ Kuramı ve ilkeleri yer almaktadır (Demirci, 2005).



Çoklu Zekâ Kuramı, eğitimde kullanılmaya başlanıp giderek yaygınlık kazanınca program geliştirme etkinlikleri de hızla etkilenmeye başlamıştır (Bümen, 2005). Bu noktada uzmanlar, kuramın öğrenme-öğretme süreçlerine nasıl yansıtılacağını düşünmeye başlamışlar ve çeşitli modeller ortaya çıkarmışlardır. Bu çalışmanın amacı, Çoklu Zekâ Kuramının öğrenme-öğretme süreçlerine olan yansımalarını kısaca ele alarak açıklamaya çalışmaktır.

Çoklu Zekâ Kuramı

Çoklu Zekâ Kuramını geliştiren Gardner, klasik zekâ tanımlarının dışına çıkarak zekâyı; bir kişinin bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme veya günlük ya da mesleki hayatında karşılaştığı bir problemi etkin ve verimli bir şekilde çözebilme yeteneği olarak tanımlamakta ve her insanda potansiyel olarak en az sekiz zekâ alanı olduğunu belirtmektedir (Oral, 2004). Gardner (1993a), 1983 yılında “Çoklu Zekâ Kuramı”nı ortaya attığında, ilk önce “yedi zekâ alanı”nın varlığından söz etmiştir. Daha sonra Checkley’e (1997) verdiği bir mülakatta, “sekizinci” bir zekâ alanının daha varlığından söz etmiş; nitekim Gardner (1999), yazmış olduğu “Intelligences Reframed” (Zekâlar Yeniden Şekillendi) adlı eserinde orijinal “yedi zekâlar” listesine bir “sekizinci” zekâ alanını daha eklemiştir. O halde, Gardner’ın (1993a, 1993b, 1999) ortaya atmış olduğu bu sekiz zekâ alanının isimleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Sözel/Dilsel Zekâ
2. Mantıksal/Matematiksel Zekâ
3. Görsel/Uzamsal Zekâ
4. Bedensel/Kinestetik Zekâ
5. Müziksel/Ritmik Zekâ
6. Sosyal/Bireyler arası Zekâ
7. Kişisel/Özedönük Zekâ

Tablo 1. Eski ve Yeni Zekâ Anlayışlarının Karşılaştırılması

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

Kaynak: Saban, 2004

8. Doğa/Doğacı Zekâ

Gardner (1993a), kuramın temelinde “biyolojik ve kültürel” boyutların yer aldığını savunmaktadır. Bu hususta, Demirel (2005: 139, 2006: 256), nöro-biyolojik araştırmaları öğretmenin, hücreler arasında sinaptik değişimlerin bir sonucu olduğunu gösterdiğini aktarmaktadır. Bu yönüyle Çoklu Zekâ Kuramının, genel anlamda, “nöro-biyolojik” ve “sosyo-kültürel” boyutlardan oluştuğunu savunmak yanlış bir ifade olmayacaktır.

Gardner (1993a), geliştirdiği kuram ile her zekânın bireylerde doğuştan var olduğunu; ancak bazı faktörlerden dolayı bu zekâların bazıları çok fazla gelişirken, bazıları ise, ne yazık ki, gelişme ya da yeterince gelişme imkânı bulamadığını ifade etmektedir. Bu faktörler, genel olarak; (1) Kaynaklara ulaşma şansı, (2) Tarihsel – kültürel etkenler, (3) Coğrafi etkenler, (4) Durumsal etkenler ve (5) Ailesel etkenler olarak beş ana başlıkta toplanabilir (Armstrong, 2000).

Çoklu Zekâ Kuramı; zekânın tek bir boyutta olmadığını, aksine her bireyin farklı derecelerde, çeşitli zekâlara sahip olduğunu öne sürmektedir (Baş,

2010). Bunun da bireylerin öğrenme stillerini, ilgi, yetenek ve eğilimlerini açıkladığını vurgulayarak eğitimcilerle, bu kuramın temel prensiplerini yaratıcı biçimde kullanıp, her öğrencinin bireysel farklılıklarına değer veren ve bunları güçlendiren programlar hazırlayabilmeleri için olanak sağlamaktadır (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2000). Ayrıca, bu kuram, öğrenci başarısının geliştirilmesi için de, yapılandırıcı bir şablon görevi teşkil etmektedir (Armstrong, 2000). Çoklu Zekâ Kuramının farklı öğretimsel boyutlar sunmasının olması, bu kuramın “öğrenci merkezli” olması ve çok çeşitli “eğitimsel süreçlerin” yanında öğrenmenin derinlemesini sağlaması sonucunda aileler ve eğitimciler tarafından birçok yerde çokça benimsenen bir kuram olma niteliği kazanmıştır (Iyer, 2006). Eğitim alanındaki çok az kuram Çoklu Zekâ Kuramı kadar bir ciddi etki yaratabilmiştir (Shearer, 2004; Saban, 2009).

Çoklu Zekâ Kuramı, geleneksel IQ (Intelligent Quotient) anlayışını temelden yıkarak, yerine bireyi gözetken ve ona değer veren bir zekâ anlayışı getirmiştir. Yani artık bir birey “sözle/dilsel” veya “man-

tıksal/matematiksel” zekâlar temel alınarak “zeki” olarak anılmıyor; bunun tam aksine artık bu kuramla birey “çok boyutlu” olarak değerlendirilmektedir. Burada eski ve yeni zekâ anlayışlarının karşılaştırılması, şu şekilde bir tablo ortaya çıkmaktadır. (Tablo 1)

Klasik IQ’cu anlayış zekâyı sayısallaştırarak, zekâ kavramını tek bir boyuta mahkûm ederken; çoklu zekâyı, çok boyutlu olarak ele almakla beraber, zekânın herhangi bir performansta, üründe veya problem çözme sürecinde sergilendiğinden sayısal olarak hesaplanamaz (Saban, 2004). Eski zekâ anlayışı zekânın kalıtsal olduğunu ve değiştirilemeyeceğini savunurken; çoklu zekâ anlayışı zekânın, genelde, çok fazla faktörden etkilendiğini, onun için zekâ gelişiminin yalnızca “kalıtsal” olamayacağını savunmaktadır. Çoklu zekâ anlayışı, gelişmeyen zekâ alanlarının ise sonradan geliştirilebileceği ve değiştirilebileceği görüşünü vurgulamaktadır (Silver, Strong ve Perini, 2000). Ayrıca, Çoklu Zekâ Kuramı sadece bir zekâ kuramı değildir. Çoklu Zekâ Kuramı, öğrencilerin zekâ alanlarını geliştirmekten çok, bir öğretim yaklaşımı ve öğrenme stili olarak kabul edilmektedir (Fasko, 2001; Baş, 2010).

Çoklu Zekâ Kuramının Öğrenme-Öğretme Süreçlerine Yansıması

Çoklu Zekâ Kuramını öğrenme ve öğretme stratejileriyle bütünleştirme çalışmaları gündeme geldikçe zekâ türlerinin öğrenme ve öğretme üzerindeki etkileri de belirlenmeye başlanmıştır (Bümen, 2005). Çoklu Zekâ Kuramı, öncelikle, öğrenciler açısından düşünüldüğünde çok fazla faydaları olan bir kuramdır. Bu kuram ile öğrenciler tek bir boyutta düşünülüyor; aksine, Çoklu Zekâ Kuramı ile öğrencilerin sekiz boyutu da dikkate alınmaktadır. Bu kapsamda Gardner (1993b), Çoklu Zekâ hareketinin eğitime ne getireceği ile ilgili soruya, bu kuramın bir eğitim hedefi olmadığı; zekâ alanlarının hedeflere ulaşmada güçlü bir araç olduğu şeklinde cevap vermektedir.

Çoklu Zekâ Kuramına dayalı bir eğitim ve öğretim çok fazla duyu organına hitap edeceği ve öğrencile-

rin birkaç değil tam sekiz zekâ alanında gözetileceği için yapılacak olan eğitim-öğretim etkinliklerinde kalıcı izli öğrenmeden, öğrenci başarısından ve olumlu tutumlarından söz etmek olası bir duruma gelecektir.

Çoklu Zekâ Kuramı, doğası gereği çokluk arz etmektedir (Saban, 2004). Onun için, öğrencilerin öğrenme işlerindeki ana öğrenme amacı “çoklu” olacaktır. Diğer bir ifade ile, okulda gerek öğrenciler öğrenme olayında, gerekse de öğretmenler ders anlatım sürecinde sekiz zekâ alanını da kullanmaya ve bunları geliştirmek için çalışmaya çaba sarf etmelidirler. Her bireyin veya öğrencinin kendine özgü bir öğrenme olayı yolu vardır. Bu durumda öğrenci kendine en yakın gelen, en çok zevk aldığı ve ilgi duyduğu zekâ alanını sıklıkla kullanılacağından (Bümen, 2005), o oranda etkili bir öğrenme gerçekleşecektir.

Bireysel farklılıkların temel alındığı bir öğrenme-öğretme sürecinde, farklı yollarla öğrenen bireylerin varlığının kabulü; farklı yollarla öğretim anlayışını da beraberinde getirmektedir. Dolayısı ile öğretmenin tek bir öğretim stratejisi veya tekniği ile etkili bir öğretim yapması da pek olası görünmemektedir. Onun için, Çoklu Zekâ kuramına dayalı bir ders farklı öğrenme stratejilerini ön plana çıkarabileceği gibi bu kuramın derslerde sıklıkla kullanılması önem arz etmektedir (Bümen, 2005). O hâlde, Çoklu Zekâ Kuramı ilkelerine dayalı bir derste ne kadar öğrencinin zekâ alanına hitap edilirse; o oranda etkili ve verimli bir öğrenme yaşantısı sağlanmış olacaktır. Unutulmamalıdır ki Çoklu Zekâ Kuramı, doğası ve içeriği gereği, farklı öğrenme ve öğretme stratejilerini bünyesinde barındırmaktadır. Bu stratejilerin derslerde kullanım oranı ne kadar artarsa, etkili, verimli ve kalıcı izli bir öğrenme sağlanmış olacaktır. Bu kapsamda, farklı öğretim stratejilerinin öğretmeciler tarafından kullanımı da derse zenginlik ve çeşitlilik katacaktır.

Çoklu Zekâ Kuramının öğrenme ve öğretmeye etkileri yalnızca öğrenme-öğretme stratejilerinin kullanım alanında değil, çeşitli ders araç ve gereçlerinin kullanımı üzerinde de önemli derece etkiye sahiptir. Öğrenme-öğretme sürecinde araç-gereçler genel-

de öğretimi destekleme amacıyla kullanılmaktadır (Wragg, 1993). Bu anlamda, araç-gereçler öğrenme işlemine katılan duyu sayısını arttırarak daha fazla ve kalıcı izli bir öğrenme sağlamaktadır. Demirel'in (2006) aktardığına göre, yapılan araştırmalar okuduklarımızın %10'unu, işittiklerimizin %20'sini, gördüklerimizin %30'unu, hem görüp hem işittiklerimizin %50'sini, söylediklerimizin %70'ini, yapıp söylediklerimizin ise %90'ını hatırladığımızı göstermektedir.

Öğrenciler farklı öğrenme yaklaşımlarına ve ihtiyaçlarına sahiptir. Her öğrenci farklı öğrenme stratejilerine sahip olmakla beraber, öğrencilerin bazıları iyi düzeyde dinleyerek, bazıları hızlı okuyarak, bazıları farklı araç-gereçlerle sunulduğunda daha iyi öğrenme göstermektedirler. Bu anlamda, öğretimde kullanılan araç-gereç sayısı arttıkça, her bir öğrencinin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına uygun bir öğretim kanalının bulunma olasılığı da yüksektir (Wragg, 1993).

Çoklu Zekâ Kuramı, doğası gereği, çokluk arz etmektedir (Saban, 2004a). Bu kuramın çoklu olmasından hareketle, Çoklu Zekâ Kuramının ders araç-gereçleri kullanımında çokluğu ve çeşitliliği savunduğu rahatlıkla söylenebilir. Çoklu Zekâ Kuramı öğrenmenin sekiz boyutunu temsil ettiği için, bu her öğrenme boyutunun da farklı araç-gereçleri kullanmamız gerektiğini savunmak hiç de yanlış olmayacaktır. Zaten sekiz farklı öğrenme yoluyla öğrenime başlayan öğrenci, hiç kuşkusuz bu öğrenme yollarında farklı araç-gereçlerine de ihtiyaç duyacaktır. Örneğin, sözel/dilsel zekâ alanı temel alınarak hazırlanacak araç-gereçler arasında kitaplar, ses kasetleri, makaleler, yazılı dokümanlar; görsel/uzamsal zekâ alanı temel alınarak hazırlanacak araç-gereçler arasında resimler, fotoğraflar, posterler, maketler, çizimler, vb.; müziksel/ritmik zekâ alanı temel alınarak hazırlanacak araç-gereç çeşitlerinin arasında ise çeşitli müzik enstrümanları, müzik kaset ve CD'leri, beste ve şarkı sözü kitapçıkları, vb. gösterilebilir. Bu yüzden, görüleceği üzere, Çoklu Zekâ Kuramı temel alınarak hazırlanacak ve uygulanacak

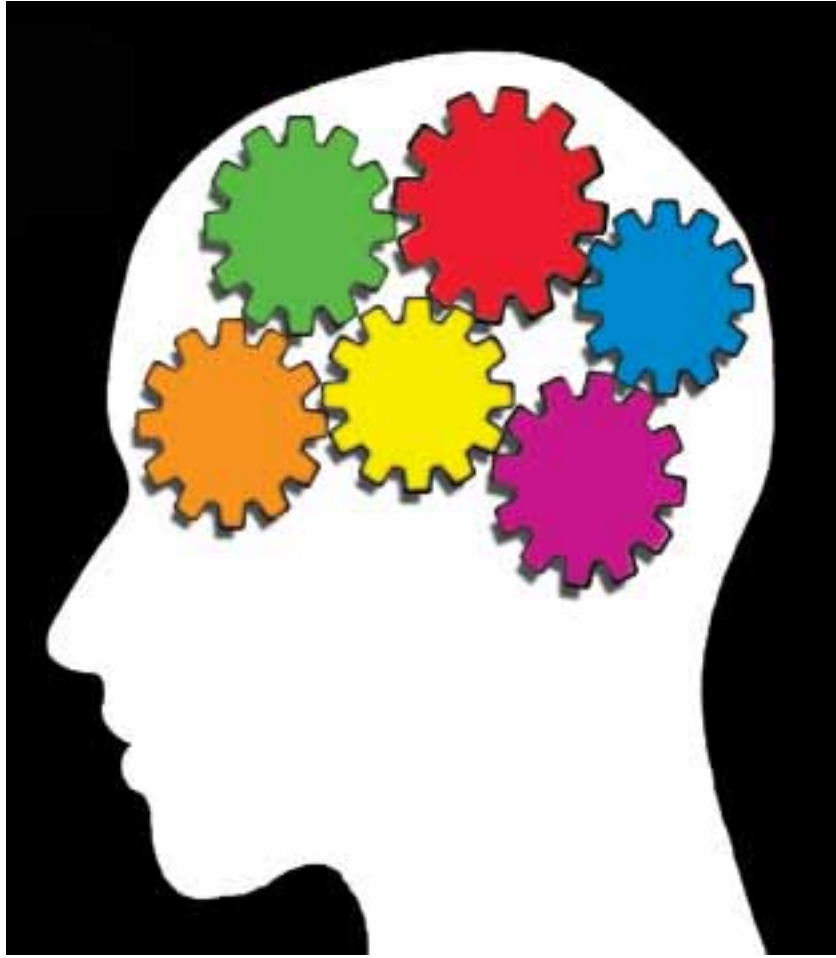
öğrenme-öğretme stratejileri, öğrencilere farklı zekâ alanlarını kullanı, geliştirmelerine olanak sağlamakla kalmayacak; ayrıca, farklı araç-gereçleri kullanarak öğrenmenin kalıcı izli olmasını sağlayacaktır. Unutulmamalıdır ki, farklı öğrenme-öğretme stratejileri ile çeşitli araç-gereçlerin beraber kullanılması oldukça kalıcı izli bir öğrenme yaşantısı sağlayacaktır. Bu kapsamda, öğrencilerin ne kadar fazla duyu organına hitap edilirse, öğrenme de o oranda uzun süreli ve kalıcı olacaktır (Demirel, 2005, 2006).

Çoklu Zekâ Kuramı'nın neden eğitimde ihtiyaç duyulduğu hususuna gelindiğinde, bu kuramın geleceksel anlayışın dışında öğrenciye "öğrenme özürülü" olarak bakmamasıdır (Saban, 2004). Çünkü geleceksel zekâ anlayışı göz önünde bulundurulduğunda, öğrenci, tek bir zekâ boyutunda düşünülmemekte ve öğrencinin farklı zekâ boyutlarına sahip olabileceği görüşü asla kabul edilmemektedir. Bu görüşün tam tersini ise Çoklu Zekâ Kuramı savunmaktadır. Bu kuram, her öğrenciye "değerli" ve "öğrenebilir" gözüyle bakması dolayısıyla, sınıfta demokratik bir ortamın varlığının olması gerektiğini kabul etmektedir. Diğer bir ifade ile öğrenmek için görsel şeylere, resimlere, fotoğraflara, figürlere, vb. ihtiyaç duyan öğrenciler, yalnızca bir takım soyut kavramlardan oluşan bir metni kavramakta zorlandıklarından dolayı, çok çabuk bir şekilde "okuma özürülü" olarak adlandırılmaktadır (Armstrong, 2000). Çoklu Zekâ Kuramı bu görüşü tamamen reddetmekle beraber; hiçbir öğrenciye bu tip bir gözle bakmamakta ve her öğrenciye "öğrenebilir" olarak bakmaktadır. Bu husus ise, öğretmenin her öğrenciyi gözetmesi, dahası sınıf yönetiminde ve öğrenme-öğretme stratejilerini kullanmada "demokratik" eğitim anlayışını benimsediğini göstermektedir. Bu husus Saban'a (2004) göre, Çoklu Zekâ Kuramı ile müşterek bir eğitim süreci öğrencilerin yetersizliklerine veya eksik yönlerine (çocukların ne yapamadıklarına) odaklanmaktan ziyade, onların güçlü oldukları zekâ alanlarını (çocuklara nasıl veya hangi yollarla en iyi öğrendiklerini) tespit etmekte ve onlara bu alanlarda başarılı olma-

ları için yardım etmektir.

Ayrıca, Çoklu Zekâ Kuramı bu özelliği ile çağdaş eğitim anlayışının önemli bir ilkesi olan “eğitimde fırsat eşitliği”, yoksullara eğitim imkânı sunmasının da ötesinde daha geniş bir anlam kazanarak her bireye kendi ilgisini, potansiyelini ve zekâsını optimum düzeyde geliştirme fırsatının verilmesi olarak algılanmaktadır. (Saban, 2004). Ki zaten “eğitimde fırsat eşitliği” ilkesi de, ancak her öğrencinin sahip olduğu ilgi, kabiliyet, istidat, vb. ortaya çıkarılıp mümkün olduğu kadarıyla kullanıp geliştirildiği oranda sağlanabilir. Bu kapsamda, en geniş anlamıyla eğitimin amacı, çocuklardaki farklı ilgileri, ihtiyaçları ve kabiliyetleri ortaya çıkartmak ve onları sınıftaki öğrenme-öğretme sürecinin temelleri olarak kullandığı söylenebilir. Dolayısıyla, günümüz eğitimcilerinin, çocukların sahip ol-

dukları “yetenekler yelpazesi” hakkındaki görüşlerini genişletmeleri gerekmektedir (Lazear, 1997). Başka bir ifade ile günümüz eğitim-öğretim kurumlarının ya da okullarının çocukların her yönden gelişimlerine yapabilecekleri en büyük katkı, onların sahip oldukları ilgi ve yetenekleri keşfetmek ve onları bu ilgi ve kabiliyetler doğrultusunda gelecekte en mutlu ve en yeterli olabilecekleri bir alana yönlendirebilmektir (Armstrong, 2000). İşte bu anlamda, Çoklu Zekâ Kuramının öğrencinin veya bireyin her yeteneğini veya kabiliyetini gözetir ve bu yetenekleri kullandırıcı ve geliştirici bir sisteme ve içeriğe sahip olduğu söylenebilir. Zira, Campbell ve Campbell (1999), Çoklu Zekâ Kuramını ilköğretimin ve ortaöğretimin farklı seviyelerindeki altı farklı okulda 5-7 yıl süreyle uygulamışlardır. Bu uygulama sonucunda Çoklu Zekâ Kuramının, bir okulun büyük ya da küçük, şe-



hir merkezinde ya da kırsalda ve imkânlarının kısıtlı olup olmamasına bağlı olmaksızın öğrenci başarısını artırdığını ve temel becerileri yükselttiğini belirlemişlerdir.

Ayrıca, Çoklu Zekâ Kuramının son zamanlarda yapılan çalışmalarla etkinliği kanıtlanan diğer öğrenme-öğretme stratejilerini destekleyici ve birleştirici rolü ise yadsınamayacak kadar büyük ve manidardır. O hâlde, Çoklu Zekâ Kuramının, gerek öğrenme-öğretme stratejileri kullanımında gerek araç-gereç seçimi ve kullanımında ve gerekse de demokratik bir ortam oluşturması, bu kuramın eğitim-öğretim faaliyetlerinde “öğrenciye görelilik” arz ettiği rahatlıkla söylenebilmektedir. Bu ilkenin de son yıllarda Millî Eğitim Bakanlığının da üzerinde önemle durduğu “öğrenci merkezli eğitim” ya da “öğrenciyi merkeze alan eğitim” fikrini de candan desteklediği görüşü

göz önünde bulundurulduğunda, Çoklu Zekâ Kuramının öğrenme-öğretme sürecindeki etkisini ve boyutlarının manidar bir yere sahip olduğu rahatlıkla görülebilmektedir.

Çoklu Zekâ Kuramına Göre Ders Planlama ve Etkinlik Uygulama

Eğitimde planlama, genel anlamda öğretim etkinliklerinin en rasyonel ve düzenli bir şekilde nasıl yürütüleceğinin önceden ortaya konmasıdır. Öğretim terimi olarak plan, belirli eğitim amaçlarına ve program hedeflerine ulaşmak için öğretim etkinliklerinden hangilerinin seçileceği, bunların öğrencilere niçin ve nasıl yaptırılacağını ne gibi yardımcı ve tamamlayıcı kaynak ve araçların kullanılacağını, elde edilen başarının nasıl değerlendirileceğini önceden tasarlanmasıdır (Demirel, 2005). Bu yüzden planlama aslına bakılırsa, ders notu yazmak değil, daha çok öğretim ve öğrenimin her aşamasında gereken yöntem, etkinlik ve materyallerin önceden saptan-

ması için yapılan sistematik bir çalışmadır (Demirel, 2006).

Eğitim etkinliklerinde ortamın zenginleştirilmesi ya da diğer bir ifadeyle çeşitlendirilmesi ve çoklu hâle getirilmesi hem konun daha kolay anlaşılmasını hem de öğrenenleri öğretim etkinliklerinden keyif almalarını sağlamaktır (Lazear, 1997). Bu bağlamda ise, öğretim ortamını farklı zekâ türlerine hizmet edecek etkinliklerle desteklemek öğrencilerin konuyu farklı boyutlarıyla görmeleri açısından büyük bir önem arz etmektedir. Diğer bir deyişle, öğrenciye çoklu bir öğrenme yaşantısı sağlanmış olacaktır. Ele alınan bir konunun ise, sözel, matematiksel, görsel veya kinestetik vb. zekâları içeren etkinliklerle öğretilmesi, farklı bireysel özelliklere ve farklı öğrenme stillerine sahip olan bireylerin hemen hemen hepsi tarafından anlaşılması sağlayacaktır (Başbay, 1996).

Bir öğretme faaliyeti planlanırken öğrencilerdeki bireysel öğrenme farklılıkları, öğrencilerin bireysel ih-

Tablo 2. Çoklu Zekâ Kuramına Göre Ders Planlama Soruları

ZEKA ALANI	PLANLAMA SORULARI
Sözel / Dilsel	Konuşmaları ya da sözlü ürünleri, yazılı ürünleri sınıf ortamına nasıl getirip kullanabilirim?
Mantıksal / Matematiksel	Sayıları, hesap getiren işleri, mantığı, analitik ve eleştirel düşünme ortamını sınıfa nasıl taşıyıp, bunu nasıl kullanabilirim?
Müziksel / Ritmik	Şarkı sözlerini, melodileri, doğadaki ve çevredeki sesleri, çeşitli müzik enstrümanları sınıf ortamına nasıl taşıyıp, bunları nasıl ve ne oranda etkili bir biçimde kullanabilirim?
Görsel / Uzamsal	Resimleri, fotoğrafları, şekilleri, renkleri, çizelge ve diyagramları, filmleri, görsel destek sağlayan diğer araç ve gereçleri sınıf ortamına nasıl getiri, bunları ne tür etkinliklerde etkili ve verimli bir biçimde kullanabilirim?
Bedensel / Kinestetik	Vücudu, elleri ve diğer fiziksel koşulları sınıf ortamında nasıl işe koşup, bunları ne oranda etkili bir şekilde kullanabilirim?
Sosyal / Bireysel arası	Öğrencileri sınıftaki arkadaşlarıyla nasıl işbirliği ve koordinasyon içinde çalışmalarına itebilir, nasıl birlikte çalışmalarını sağlayabilir ve nasıl öğrenciler arasında paylaşma ortamı sağlayabilirim?
İçsel / Özedönük	Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini nasıl harekete geçirebilir ve onlara bu duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebilecekleri ortamları, sınıf içinde nasıl etkili ve verimli bir şekilde sağlayabilirim?
Doğa / Doğacı	Doğada veya çevrede bulunan örnekleri sınıf ortamına nasıl taşıyabilir, öğrencilerin doğayı kullanarak öğrenmelerini nasıl sağlayabilir ve öğrencileri doğanın bir parçası haline getirebiliriz?

Kaynak: Campbell, 1994



tiyaçları, ilgileri, öğrenme stilleri, öğrenmede güçlük çektikleri yerler veya kavramlar, dilleri ve kültürleri dikkate alınmalıdır (Azar, Presley ve Baklaya, 2006). Çoklu Zekâ Kuramı ilkelerine dayalı bir plan öğrencilere çoklu öğrenme yaşantıları sağlayacağı gibi, ders araç-gereçleri ve sınıf ortamına da çeşitlilik getirecektir (Burma, 2003). Çoklu Zekâ felsefesine göre ders planlamada en önemli sorun bir zekâ alanının diğer bir zekâ alanına nasıl uygun bir hâle getirileceğidir (Armstrong, 2000). Başka bir ifade ile asıl sorun, dildeki sembol sisteminin resim, beden, müzik, mantık, sosyal ve özedönük zekâlarla bağlantılarının nasıl kurulacağıdır. İşte bu noktada bu sorunun çözümünün bütün zekâ alanlarını kucaklayıcı bir planlamanın yapılması gereklidir. Öğretmenin dersten önce Çoklu Zekâ Kuramına dayalı yapacağı planlama, hem öğrencilerin bütün zekâ alanlarını dikkate alacak, hem uygun öğrenim-öğretme modelleri seçilirken ders araç-gereçleri de göz önünde bulundurulacak hem de sürpriz bir şekilde ortaya çıkabilecek olan sorunlar önceden kestirilmeye çalışılıp önlenme noktasında çabalar sarf edilecektir. Çoklu Zekâ Kuramına dayalı planlama ile sınıftaki her zekâ alanı gözetilirken, öğrenme güçlüğü çeken veya yavaş yavaş öğrenen öğrenciler ile kısmen engelli öğrenci-

ler de (kaynaştırma eğitimi ile) ders ortamına sokulmuş olacaktır. O hâlde Çoklu Zekâ Kuramına göre ders planlarken şu soruları öğretmenlerin kendilerine sormaları ve bu sorular kapsamında ders planı yapmaları etkili, verimli, sorunsuz ve her zekâ alanını gözetici bir öğrenme-öğretme için çok büyük önem arz etmektedir. (Tablo 2)

Öğretmen ayrıca planlama sorularını öğrencilere de sorup, onların görüşlerini de alarak daha etkili, verimli, kalıcı izli ve öğrencileri gözetken bir ders planlaması yapabilirler. Bu kapsamda, ders planlaması iş ve işlemlerinde şu noktalarında göz önünde bulundurulması, daha rahat, sorunsuz, etkili ve verimli bir sınıf ortamı ve öğrenme-öğretme süreci sağlayacaklardır (Demirel, Başbay ve Erdem, 2006):

Öğretmenler, bütün zekâlara eşit derecede önem vermelidir.

Öğretmenler materyal kullanımını planlarken bunun tüm zekâları geliştirici ya da tüm zekâları kullanmaya yönelik olmasına dikkat etmelidirler.

Bu durum yalnızca öğretmeyi sağlamakla kalmayacak, öğretmeni de aynı konuyu değişik ve yaratıcı faaliyetler düzenleyerek öğretmeye güdüleyebilir. Bu

Tablo 3. Zekâ Kavramına Göre Ders Planı Örneği

Ders / Ünite Adı:	Fotosentez: Güneş ışığının yiyeceğe dönüşmesi
Dersin / Ünitenin Hedefleri:	Öğrencilerin fotosentez sürecini yedi zeka alanında öğrenmeleri
Beklenen Öğrenme Çıktıları:	Öğrenciler fotosentez sürecinde; görsel, mantıksal, sözel ve müziksel olarak değişimin nasıl gerçekleştiğini kendi yaşantılarıyla ilişkilendirerek ifade edeceklerdir.
Ders Araç – Gereçleri:	Fotosentez sürecini gösteren afişler ya da şekiller, bir takım müzik kasetleri ya da CD'leri ile çalıcılar, sulu boyalar, fen dersi kitabı

Öğrenme Etkinlikleri

Sözel / Dilsel:	
Mantıksal / Matematiksel:	Ders kitabından fotosentezle ilgili bölümün okunması, önemli kelimelerin altlarının çizilmesi.
Bedensel / Kinestetik:	Fotosentezin aşamalarını gösteren bir zaman çizelgesinin hazırlanması.
Görsel / Uzamsal:	Suluboyalarla fotosentez sürecinin resminin yapılması.
Müziksel / Ritmik:	Fotosentezin değişik aşamalarını anlatan ve birbirinden farklı müzik cümlelerinin oluşturulması
Sosyal / Bireysel arası:	Küçük gruplarla, kloroplastların fotosentezde oynadıkları rol hakkında tartışma yapılması.
İçsel / Özedönük:	Fotosenteze ilişkin kişisel deneyim ve bilgileri yansıtan küçük bir gazete makalesinin yazılması.
İşleniş Sırası:	1. Sözel/ Dilsel etkinlik, 2. Mantıksal / Matematiksel, 3. Bedensel / Kinestetik, 4. Görsel / Uzamsal, 5. Müziksel / Ritmik, 6. Sosyal / Bireylerarası, 7. İçsel / Özedönük.
Değerlendirme Yöntemleri:	1.7. Matematiksel zaman çizelgesi ya da resim puanlandırılması. 2. Öğrencilerden başka birinin oynadığı rolü ya da söylediği şarkıyı değerlendirmesinin istenmesi

Kaynak: Campbell, Campbell ve Dickinson, 1996

şekilde öğrenilen bir konu daha iyi anlaşılabilir.

Herkes yedi zekâ alanı ile doğar ancak, ne yazık ki, öğrenciler sınıfa farklı zekâları gelmiş hâlde gelirler. Her çocuk kendi zihinsel güç ve zayıflıklarıyla öğrenme ortamında katılabilirler.

Öte yandan Saban (2004), ders planı yapılırken “tematik” bir yaklaşımın da izlenmesi gerektiğini

vurgulamaktadır. Kovalik (1993) ise bu bağlamda, öğretimde tematik yaklaşımın, sınıf ortamında ele alınacak konuyla ilgili çeşitli öğrenme etkilerinin interdisipliner ya da disiplinler arası bir anlayışla planlanması ve uygulanması gerektiğini savunmaktadır. Çünkü Saban (2004)’a göre tematik anlayışın özü olan “tema” kavramı birden çok disiplin arasındaki geleneksel sınırları ortadan kaldırmaktadır; ayrıca

çeşitli disiplinlere ilişkin dış dünyada bir arada bulunan bütün bilgileri ve becerileri birbiriyle ilişkilendirir ve öğrencilerin kendi zekâ alanlarını pratik bir biçimde kullanmalarına fırsat tanımaktadır.

Öğretmenin kendi kendine ve öğrencilerinde görüşlerini alarak sorduğu sorulardan sonra ders planı hazırlama sürecine geçilmektedir. Saban (2004: 67), Çoklu Zekâ Kavramına dayalı ders planlama sürecini şu şekilde sıralamaktadır:

Aşama: Belli bir konuya da amaç belirleyin ve onu boş bir kağıdın merkezine yazın.

Aşama: Belirlenen amaç ya da konuya ilişkin çoklu zekâ alanlarına ait bazı anahtar soruları yöneltin.

Aşama: Konunun işlenmesinde kullanılacak öğretim materyallerine, tekniklerine ve stratejilerine ilişkin bütün ihtimalleri düşünün. Daha sonra, her zekâ alanına ilişkin belirlediğiniz bütün öğretim stratejilerine, materyallerini ve tekniklerini bir boş kâğıda kaydedin.

Aşama: Her zekâ alanı için mümkün olabilecek en fazla sayıda öğretim yaklaşımlarını belirlemek veya konuyu nasıl ele alacağınıza ilişkin fikirleri tespit etmek için meslektaşlarınızla beyin jimnastiği yapın.

Aşama: Tespit ettiğiniz fikirlerden, materyallerden veya öğretim stratejilerinden sınıfta işleyeceğiniz konuya veya temaya en uygun olanları seçin.

Aşama: Seçtiğiniz öğretim stratejilerini ve materyallerini kullanarak belirlenen amaç veya konu etrafında bir ders ya da ünite planı geliştirin.

Aşama: Hazırladığınız ders ya da ünite planını uygulayın.

Aşama: Artık Çoklu Zekâ Kavramına ders planı yapmaya hazırız. Tüm zekâ alanlarını kucaklayıcı örnek bir ders planı şablonu şu şekilde gösterilebilir. (Tablo 3)

Yukarıdaki tablodan da görülebileceği üzere, bir ders planına bütün zekâ alanlarını kucaklamasına olanak verilebilir; ama bu noktada şu husus asla unutulmamalıdır ki; bir veya iki ders zaman zarfında bu zekâ alanlarının hepsini birden kullanmak zor görünmektedir. Bu yüzden öğretmenlerin her bir-iki derste en az üç zekâ alanını kullanarak, tüm zekâ alanlarının kullanımını bütün haftaya yaymaları böylesi bir planın uygulanmasını da olanaklı hâle getirecektir.

Öğretmen, Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarında çok farklı öğrenme-öğretme stratejilerini kullanabilir.



Unutulmamalıdır ki, zaten Çoklu Zekâ isminde “çoklu” kelimesini barındırdığı için öğrenme-öğretme sürecinde çoklu ve çeşitli stratejilerden bahsetmek olası duruma gelecektir (Lazear, 1997). Öğretmenin bu öğrenme-öğretme stratejilerini öğrencilerine sorup, onlara danışabileceği gibi; önceden yapacağı bir “Çoklu Zekâ Envanteri” ile öğrencilerinde bulunan zekâ alanlarını belirleyip bunlara göre ders planı yapabileceği gibi, ders uygulaması da yapabilir.

Çoklu Zekâ Kuramına göre, eğitimin amacı sadece öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak değil, aynı zamanda öğrencilerdeki Çoklu Zekâ potansiyellerini ortaya çıkarmak ve onları geliştirmektir. (Saban, 2004). Bu yüzden, yapılacak olan eğitim-öğretim etkinlikleri yalnızca öğrencilerin akademik başarılarını arttırıcı nitelikte olmayacak; aynı zamanda onlarda bulunan zekâ potansiyellerini ya da alanları ortaya çıkarıcı biçimde olmalıdır. Gardner (2006) eğitimde Çoklu Zekâ Kuramını kullanan Amerika'daki 41 okulun müdürleriyle konuşulduğunda bu müdürlerin %78'i kuramın uygulanmasıyla birlikte öğrencilerin başarı oranlarında %63'lük artış olduğunu belirtmektedir. Bir başka taraftan, %78'i okulların öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin başarılarında gelişme olduğunu söylemektedir. Yine bu 41 müdürden ailelerin okulla dayanışmasının %80 oranında arttığı, %81 oranında ise öğrenci disiplin problemlerinde iyileşme olduğunu söylemektedir. Araştırmaya katılanlar, Çoklu Zekâ Kuramına odaklanmalarından dolayı öğrencilerin öğrenmeyi daha eğlenceli, okulu da daha az sıkıcı bulduklarını saptadıklarını belirtmektedirler.

Çoklu Zekâ Kuramının öğretim sürecindeki en büyük etkisi öğretmenlerin öğretim stratejileri geliştirmede yaratıcılıklarının artmasıdır. Çünkü öğretmen ve planlamacılar her bir zekâ ile ilgili etkinlikler düşünürken ister istemez yöntem ve teknik repertuarları gelişmekte, farklı ve orijinal teknikler ortaya çıkabilmektedir. Bu süreçte farklı zekâ türlerini sınıf etkinliklerinde kullanma söz konusu olduğundan farklı derslerde uzmanlaşmış öğretmenler arasında

işbirliği de gelişmektedir. (Sevil-Büyükalın, 2003).

Yapılacak olan eğitim-öğretim faaliyetleri yalnızca sözel anlatım veya sunuş yoluyla öğretim stratejilerine bağlı diğer tüm yöntem ve teknikleri de kucaklayıcı nitelikte olmalıdır. Bu yüzden yapılacak her etkinlikte öğrenci artık sünger olarak algılanmayacak (Saban 2004), öğrencilerde kalıcı izli ve davranışa yönelik bilgi ve becerilerin edinimi sağlanacaktır. O hâlde, yapılacak olan her türlü eğitim - öğretim uygulamaları, tek bir öğrenme - öğretim stratejilerini değil; birden fazla ve çoklu bir öğrenme - öğretim stratejilerini söz konusu duruma getirecektir. Çoklu öğrenme stratejileri kullanımı hususunda şu şekilde uygulama etkinlikleri karşımıza çıkmaktadır. Buradaki uygulama etkinlikleri, Campbell, Campbell ve Dickinson'dan (1996: 233) uyarlanarak alınmıştır:

Sözel / Dilsel Zekâ Menüsü

Bu zekâ menüsü genelde sözcüklerle yakından ilişkili olarak karşımıza çıkmaktadır. Sözel / Dilsel zekâ alanına yönelik etkinliklerine genelde şu örnekler verilebilir:

- Hikâye anlatma
- Bir tartışmayı yönetme
- Bir konu hakkında şiir, masal destan, kısa piyes ya da yeni bir makale yazma
- Bir radyo programı için canlı söyleşi hazırlama.
- Bir röportaj hazırlayıp yazma
- Öykü dinleme ve sesli / sessiz okuma.

Mantıksal / Matematiksel Zekâ Menüsü

Mantıksal / Matematiksel zekâ menüsü genellikle mantıksal ve sayısal işlerle ilişkili olarak ortaya çıkmaktadır. Bu zekâ alanına yönelik etkinlikler listesi şu şekilde sıralanabilir:

- Matematiksel bir formülü yerine koyma
- Bir deney tasarlama ve yönetme
- Bir şeyi sembollerle gösterme

- Benzerleriyle karşılaştırma
- Benzerlikleri ya da farklılıkları tanımlama
- Problem çözme
- Sınıflama ve sıralama yapma
- Hipotezler geliştirme ya da test etme

Görsel / Uzamsal Zekâ Menüsü

Görsel / Uzamsal Zekâ Menüsü şekillerle, resimlerle, çizimlerle renklerle, velhasıl görsel imgelerle yakından ilişkilidir. Onun için bu zekâ menüsünde öğrencinin görme duyusuna hitap etmede büyük fayda görülmektedir. Bu zekâ alanına yönelik etkinlikler listesi şu şekilde ifade edilebilir:

- Grafik, harita, küme ya da şekil oluşturma
- Bir slâyt gösterisi, videokaset ya da albüm hazırlama
- Bir konuyu anlatmak için sanatsal ürünler ortaya koyma
- Yap-Boz oyunları yapma
- Nesnelere çizim, boyama ve heykel ile ifade etme
- Öğretim teknolojilerinden yararlanma

Müziksel / Ritmik Zekâ Menüsü

Müziksel / Ritmik Zekâ genellikle seslerle, melodilerle, ritimle vb. çok yakından ilişkili bir zekâ alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yüzden yapılacak olan etkinliklerde bu hususlarla yakından ilişkili olmalıdır. O hâlde bu zekâ etkinlikleri menüsü şu şekilde listelenebilir:

- Güzel bir müzik eşliğinde sunu yapma
- Olayları şarkı söyleyerek ya da ellerini vurarak (rap) anlatma
- Bir konu içerisindeki ritimsel örüntüleri saptama
- Bir olayı, bir şarkının sözleriyle anlatma
- Bir çalgı veya enstrüman yapma ve kullanımını gösterme

- Bir koroda görev alma
- Bir şarkı besteleme
- Müzikle okuma yapma

Bedensel / Kinestetik Zekâ Menüsü

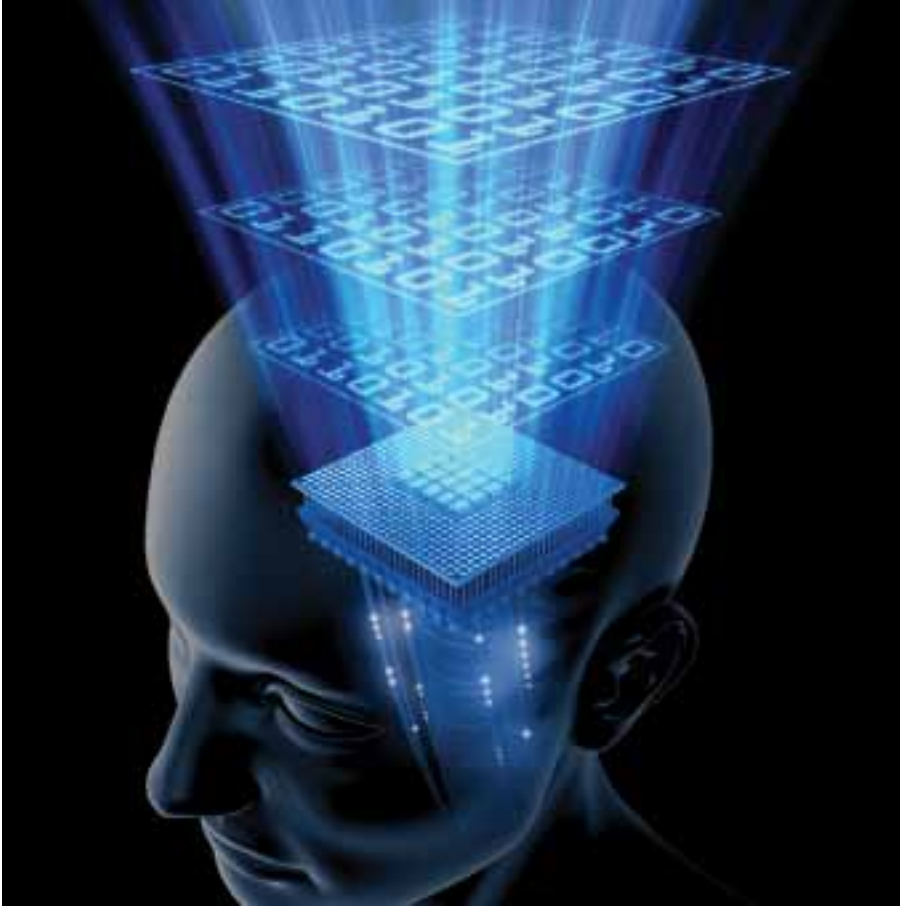
Bedensel / Kinestetik Zekâ alanı, doğası itibari ile hareketlerle ilişkilidir. Bu yüzden yapılacak etkinlikler de hareketle, diğer bir ifade ile öğrencinin vücudunu kullanmasına olanak sağlanmalıdır. Bu yüzden yapılacak olan etkinlik menüsü bu zekâ alanına hitaben şu şekilde ortaya çıkmaktadır:

- Bir düşünceyi hareketlerle açıklama
- Bir konu hakkında çevre gezisi planlama ve yönetme
- Eşyaları elleriyle tanıtmaya
- Oyun kağıtlarıyla bir kule yapma
- Yaratıcı drama yapma
- Pantomim oynama
- Benzetim-canlandırma yapma

Sosyal / Bireylerarası Zekâ menüsü

Sosyal / Bireyler arası zekâ geneli itibari ile öğrencilerin birlikte iş yapabilmeleri anlamına gelmektedir. O hâlde, yapılacak olan tüm etkinliklerin öğrencilerin bir arada iş yapabilmelerine yönelik olmasına dikkat edilmelidir. Bundan dolayı, Sosyal / Bireyler arası zekâ alanına yönelik etkinlikler menüsü şu şekilde sıralanabilir:

- Bir toplantıyı yönetme
- Bir konuyu öğrenmek için sosyal becerilerini kullanma
- Bir projede yer alma
- Birilerine bir konuyu öğretme
- Teknolojiden yararlanma
- Kendini başkalarının yerine koyma
- Bir konu hakkında başkaları ile tartışma



İçsel / Özedönük Zekâ Menüsü

İçsel / Özedönük Zekâ alanı doğası ve içeriği itibariyle öğrencilerin kendi başlarına, bireysel olarak yapacakları işlerle ilişkilidir. Bu yüzden, yapılacak her etkinlikte öğrencinin görüşlerine önem vermekle beraber; bu zekâ alanında bireysel çalışmalara yer vermek önemlidir. O hâlde, bu zekâ alanında uygulanabilecek olan etkinlikler şunlardır:

- Kendini başarılı kılabilecek niteliklerini saptama
- Kendine bir hedef seçme
- Kendi çalışmalarını değerlendirme
- Kişisel değerlerini saptama
- Günlük tutma
- Kendi kendini tanıma ve tanımlama
- Sorumluluk alma ve görevi yerine getirme
- Odaklanma

- Meditasyon yapma

Doğa / Doğacı Zekâ Menüsü

Doğa / Doğacı Zekâ alanı doğa ve çevre ile yakından ilişkili olmakla beraber; yapılacak olan etkinliklerinde de doğaya ve doğasal olaylara yer vermekte büyük faydalar görülmektedir. O hâlde, bu zekâ alanında yer verilebilecek olan bazı etkinlikler şu şekilde sıralanmaktadır:

- Bir doğa olayı hakkındaki gözlemlerini deftere yazma
- Yöresel ve dünya çevresindeki değişimleri tanımlama
- Teleskop, mikroskop kullanma
- Doğal nesnelerin fotoğrafını çekme ya da resimlerini çizme

- Koleksiyon yapma
- Doğa projeleri geliştirme
- Bitki yetiştirip, hayvan besleme
- Doğa belgeselleri izleme

Sonuç

Eğitim sistemimizde yıllardan beri uygulanmakta olan geleneksel öğrenme-öğretme yöntemleri, kullanılan ders araç ve gereçlerinin yetersizliği veya güncellenememesi, öğretmen öğrenci ilişkileri, okulların ekonomik ve fiziki yapıları gibi konuların eğitim konusunda arzu edilen yerde olmadığını göstermektedir (Özden, 2005). Öğrencileri ezberden uzak tutmak, sorunları çözerken düşünüp analiz edebilme ve sahip oldukları potansiyelleri olabildiğince öğrenme sürecinde kullanabilme yetilerini kazandırabil-

mek, ulaşılmaması gereken en önemli hedef olmalıdır (Sünbül, 2010). Bunun yanı sıra, her bir öğrencinin farklı bir zekâ yapısına sahip olduğu gerçeğini göz önünde bulundurmak üzerinde durulması gereken diğer önemli konudur (Armstrong, 2000).

Çoklu Zekâ Kuramı, öğrenme-öğretme etkinliklerini zenginleştirmek ve öğrencilerin farklı zekâ alanlarını dikkate almak noktasında öğrenme-öğretme süreçlerine yansımaktadır. Çoklu Zekâ Kuramının sınıflarda uygulanabilmesi için öğretmenlerin değişik yöntemler ve onlara uygun olan farklı materyaller kullanmaları gerekir. Bir diğer ifadeyle, aynı şeyi farklı metotlarla ve malzemelerle öğretmek, birbirinden farklı anlama kapasitesi olan çocukların daha kolay öğrenmelerini sağlayacaktır (Lazear, 1997; Armstrong, 2000).

Campbell (1997), Çoklu Zekâ Kuramının sınıf uygulamaları hususunda birçok çalışma yapıldığını; ama bunların içinde ancak en doğrusunun belirlenemeyeceğini, öğretmenin sınıf ortamına, hedeflerine ve topluma bakarak uygun yöntemleri seçmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Kimi eğitimciler zekâ alanlarını, pek çok başlangıç noktası sağlayacak öğretimsel süreçlerde kullanmayı; kimileri ise anaokulundan itibaren her öğrencinin güçlü ya da baskın olan zekâ alanının belirlenmesi gerektiğini savunmaktadır.

Öğretim etkinliklerinde ortamın zenginleştirilmesi hem konunun daha kolay anlaşılmasını hem de öğrenenlerin öğretim etkinliklerinden keyif almalarını sağlamaktadır. Bu bağlamda, öğretim ortamını farklı zekâ türlerine hizmet edecek etkinliklerle desteklemek öğrencilerin konuyu farklı boyutları ile görmeleri açısından büyük önem taşımaktadır. Ele alınan konunun farklı zekâ alanlarını içeren etkinliklerle öğretilmesi, farklı bireysel özelliklere ve farklı öğrenme stillerine sahip olan bireylerin hemen hepsi tarafından anlaşılmasını sağlayacaktır (Başbay,2000).

Çoklu zekâ teorisi, derslerin, konuların veya ünitelerin planlanmasında sadece sınıf öğretmenlerinin

kendi aralarında işbirliği yapmalarını desteklemekle kalmayıp sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin birlikte çalışmalarını öngörmektedir. Bu durum, dolaylı olarak sınıf ve branş öğretmenleri arasında ekip ruhunun oluşmasını da sağlayacaktır (Saban, 2004; Shearer, 2004).

Kaynakça

- Armstrong, T. (2000). *Multiple Intelligences in the Classroom*. (2nd Ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Azar, A., Presley, A. İ. ve Baklaya, Ö. (2006). Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Başarı, Tutum, Hatırlama ve Bilişsel Süreç Becerilerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 45-54.
- Baş, G. (2010). İngilizce Dersinde Çoklu Zekâ Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Derse Yönelik Tutum Düzeylerine Katkıları. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(2), 411-430.
- Başbay, A. (2000). *Sınıf Öğretmenliği Programı Kapsamında Yer Alan Derslerin Kur Tanımları ve Ders İçi Etkinlikleri ile İlköğretim İlk Kademe Programı ve Ders İçi Etkinlikleri Çoklu Zekâ Teorisinin Özelliklerini Yansıtırıcı Nitelikte midir?* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Boring, E. G. (1950). *A History of Experimental Psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Burma, Ş. (2003). *Çoklu Öğrenme Ortamlarının Teorik Yapısı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Bümen, N. (2005). *Okulda Çoklu Zekâ Kuramı*. (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bümen, N. (2001). Gözden Geçirme Stratejisi ile Desteklenmiş Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarının Erişi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Campbell, L. and Campbell, B. (1999). *Multiple Intelligences and Student Achievement: Success Stories From Six Schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Campbell, L., Campbell, B. and Dickinson, D. (1996). *Teaching nad Learning Through Multiple Intelligences*. Tucson, Arizona: Zephyr Press.

- Campbell, L. (1997). Variations on a Theme – How Teachers Interpret MI Theory. *Educational Leadership*. 55(1), 14 – 19.
- Checkley, K. (1997). The First Seven ... and the Eight: A Conversation with Howard Gardner. *Educational Leadership*. 55(1), 8–13.
- Coşkungönüllü, R. (1998). The Effects of Multiple Intelligences Theory on 5th Graders' Mathematics Ability. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Middle East Technical University Institute of Social Sciences, Ankara.
- Demirci, E. E. (2005). *İlköğretim 5. Sınıf Bilgisayar Derslerinde Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Düzenlenen Öğretim Etkinliklerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Alınması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretme Sanatı: Planlamadan Değerlendirmeye*. (10. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö., Başbay, A. ve Erdem, E. (2006). *Eğitimde Çoklu Zekâ: Kuram ve Uygulama*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya*. (8. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve diğerleri. (1998). İlköğretimde Çoklu Zekâ Kuramının Uygulanması. 9–11 Eylül. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (Cilt 1). Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Konya.
- Erdamar, F. S. (2009). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramı ve Uygulanmasına Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Diyarbakır İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Fasko, D. (2001). An Analysis of Multiple Intelligences Theory and its Use with the Gifted and Talented. *Roeper Review*. 23(3), April.
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences: New Horizons*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993a). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. (Second Edition). London: Falmer Press.
- Gardner, H. (1993b). *Multiple Intelligences: Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligences Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Lazear, D. (1997). *Seven Ways of Teaching: The Artistry of Teaching with Multiple Intelligences*. (Revised Ed.). Arlington Heights, IL: Skylight Publishing.
- Oral, B. (2004). Eğitimde Çoklu Zekâ Kuramları. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. 6–9 Temmuz. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde Yeni Değerler: Eğitimde Dönüşüm*. (6. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Saban, A. (2009). Content Analysis of Turkish Studies about the Multiple Intelligences Theory. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(2), 859-876.
- Saban, A. (2004). *Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim*. (Dördüncü Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Selçuk, Z. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. (12. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Selçuk, Z., Kayılı, H. ve Okut, L. (2000). *Çoklu Zekâ Uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sevil-Büyükalın, F. (2003). Çoklu Zekâ Kuramı. *Eğitim ve Denetim Dergisi*, 1(1), 1–18
- Shearer, C. B. (2004). Using a Multiple Intelligences Assessment to Promote Teacher Development and Student Achievement. *Teachers College Record*, 106(1), 147-162.
- Silver, H. F., Strong, R. W. and Perini, M. J. (2000). So Each May Learn: Integrated Learning Styles and Multiple Intelligences. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sünbül, A. M. (2010). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (4. Baskı). Konya: Eğitim Akademi Yayınları.
- Talu, N. (1999). Çoklu Zekâ Kuramı ve Eğitime Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15, 164-172.
- Tarman, S. (2002). Çoklu Zekâ Kuramının Lise Programlarında Uygulanabilirliği. *2000'li Yılların Eğitimine Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu*. 08–09 Haziran 2002. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.
- Tarman, S. (1999). *Program Geliştirme Sürecinde Çoklu Zekâ Kuramının Yeri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Wragg, E. C. (1993). *Classroom Management*. London: Routledge.
- White, D. A. and Breen, M. (1998). Edutainment: Gifted Education and the Perils of Misusing Multiple Intelligence. *Gibed Child Today Magazine*. 4 (2).