T.C.

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

GÖRSEL SANATLAR DERSİNDE ÇOKLU ZEKA KURAMINA DAYALI ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ERİŞİSİNE VE ÖĞRENDİKLERİ BİLGİLERİN KALICILIĞINA ETKİSİ

(MALATYA İLİ FATİH İLKÖĞRETİM OKULU)

Lisans Üstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin

Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı

Resim Öğretmenliği Bilim Dalı İçin Öngördüğü

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Olarak Hazırlanmıştır.

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Metin YERLİ

Sevtap KANAT

MALATYA

2008

İnönü Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne

Enstitümüz öğrencisi Sevtap KANAT tarafından Yrd. Doç. Dr. Metin YERLİ danışmanlığında hazırlanan " Görsel Sanatlar Dersinde Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Öğretim Yönteminin 7. Sınıf Öğrencilerinin Erişisine ve Öğrendikleri Bilgilerin Kalıcılığına Etkisi (Malatya İli Fatih İlköğretim Okulu)" başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Resim Öğretmenliği Bilim Dalında BİLİM UZMANLIĞI TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : ……..

Üye : ……..

Üye : ……..

ONAY

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

……/……/……

Enstitü Müdürü

Önsöz

Okullarımızda, eğitim programları, eğitim durumları hep sözel ve matematiksel zeka alanlarına yönelik olarak planlanmaktadır. Dersin işlenişi, kullanılan materyaller bu zeka alanlarına göre seçilmektedir. Öğrenci matematiksel ve dilsel zekası gelişmişse başarılı olmakta, aksi durumda ise başarısız olmaktadır.

Çoklu zeka kuramı ise öğrencilere farklı zeka alanlarını kullanma fırsatı vermektedir. Dolayısıyla farklı zeka alanlarına göre eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi öğrencilerin başarılarını artırmada etkili olacaktır.

Bu araştırmanın amacı "Görsel Sanatlar Dersinde Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Öğretim Yönteminin 7. Sınıf Öğrencilerinin Erişisine ve Öğrendikleri Bilgilerin Kalıcılığına Etkisi Nedir?' sorusuna cevap aramaktır.

Bu çalışmamada benden yardımını esirgemeyen Prof. Dr. Nevzat BATTAL'a, Tez Danışmanım Yrd. Doç. Dr. Metin YERLİ'ye, Öğr. Gör. Battal GÖLDAĞ'a ve çalışmalarım sırasında benden desteğini esirgemeyen annem'e teşekkür ederim.

Sevtap KANAT

"GÖRSEL SANATLAR DERSİNDE ÇOKLU ZEKA KURAMINA DAYALI ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARISINA VE ÖĞRENDİKLERİ BİLGİLERİN KALICILIĞINA ETKİSİ (MALATYA İLİ FATİH İLKÖĞRETİM OKULU)"

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Sevtap KANAT , İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eylül 2008.

Özet

Bu çalışmanın amacı Çoklu zeka kuramına dayalı öğretim yönteminin kullanılmasının İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Görsel sanatlar dersi öğrenimine etkisini incelemektir.

Araştırmanın çalışma grubu 2007-2008 öğretim yılında Malatya Fatih İlköğretim okulu 7. sınıfına devam eden 60 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada, deney ve kontrol gruplu öntest-sontest deseni kullanılmıştır.

Öntest-sontest formu olarak öğrencilere 10 sorudan oluşan bir basarı testi verilmiştir. Haftada bir ders saati (1 x 45 dk.) olmak üzere toplam altı hafta boyunca süren deneysel sürecin ardından verilen sontest formundan ve beş hafta sonra yapılan kalıcılık testinden elde edilen puanlar SPSS paket programı yardımıyla gruplarda t-testi ve ANCOVA analizine tabi tutulmuştur. Çoklu zeka kuramına dayalı öğretim yönteminin etkisinin anlamlılığı 0.05 düzeyinde sorgulanmıştır.

Çoklu zeka kuramına göre öğretimin yapıldığı ders ile geleneksel öğretimin uygulandığı derste öğrencilerin son test akademik başarı puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

Çoklu zeka kuramına göre öğretimin yapıldığı ders ile geleneksel öğretimin uygulandığı derste öğrenmenin kalıcılığının karşılaştırılması sonucunda farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Çoklu zeka kuramına göre öğretimin yapıldığı ders ile geleneksel öğretimin uygulandığı derste öğrencilerin son test puanları kontrol edilerek, öğrenmenin kalıcılığının karşılaştırıldığında da önemli farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Yapılan t-testi sonucunda Çoklu zeka kuramına dayalı öğretim yönteminin 0.05 düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yarattığı bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler : Çoklu Zeka Kuramı , Zeka, Görsel Sanatlar Öğretimi, Geleneksel Öğretim.

The effect of teaching method depending on the multiple intelligence theory in visual art lessons on the success and the sustainability of the learnt information of the 7th grade students

Department of Training in Art Science Post Graduate Thesis, Sevtap KANAT, Inonu University, Institute
of Social Sciences, September 2008.

Abstract

The aim of this study is to investigate the effect of teaching method based on Multiple Intelligence Theory on 7th grade primary school students in visual art lessons.

The study group consists of 60 7th grade students from Malatya Fatih Primary School. In the study, pre-test post-test experiment and post-test pattern was used.

A success test consisting of 10 questions in the form of pre-test and post-test was given to the students. The grades from the post-test at the end of the 6 weeks experimental period one-lesson (1 x 45) hour each week were analyzed by SPPS-package program in groups by t-test and ANCOVA. The level of significance of the teaching method based on multiple intelligence theory was found to be 0.05.

When the last test academic success grades of students compared between the lectures carried out according to multiple intelligence theory and the lecture carried out in traditional method; a significant difference was found out.

When the retainment of the knowledge compared between environments applying multiple intelligence theory and traditional methods; there was also difference.

When the retainment of the knowledge compared with respect to the last test grades of the students between multiple intelligence theory and traditional methods; there was also a significant difference.

In the end of the conducted t-test it was found out that the teaching method based on multiple intelligence theory has statistically significant at the level of 0.05.

Key words: Multiple Intelligence Theory, Intelligence, Visual Art Training, Traditional Training.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

Önsöz……..... ii

Özet ve Anahtar Sözcükler …….. iii

Abstract and Key Words …….. v

İçindekiler …… vii

Tablolar, Şekiller ve Grafikler Listesi …… xi

Ekler Listesi ……. xiv

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu ……. 1

1.2. Problem Cümlesi ……. 9

1.3. Alt Problemler ……. 9

1.4. Sayıtlılar …….. 9

1.5. Araştırmanın Amacı ……... 10

1.6. Sınırlılıklar …….. 10

1.7. Tanımlar …….. 10

1.8. Kısaltmalar …… ……. 12

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve …… 14

2.1.1 Beynin Yapısı ……. 14

2.1.2. Zeka ……... 18

2.1.2.1. Geleneksel Zeka Anlayışı ……..... 19

2.1.3 Zekanın Gelişim Evreleri ……..... 23

2.1.4. Zekanın Ölçülmesi …… 23

2.1.5. Yaratıcılık Nedir ? ……. 24

2.1.5.1. Yaratıcılığı Etkileyen Faktörler……. 25

2.1.5.1.1. Evde ve Okulda Yaratıcılığı Engelleyen Faktörler …….. 26

2.1.5.1.2. Sınıf Ortamında Yaratıcılığı Engelleyen Faktörler……... 27

2.1.5.2. Yaratıcılık Sürecinde Aşamalar…….. 27

2.1.5.3. Yaratıcılık Eğitimi…….. 29

2.1.5.4. Sanat Eğitiminde Yaratıcılık……... 31

2.1.5.5. Yaratıcılığın Ölçülmesi……... 32

2.1.6. Öğrenme ve Bireysel Farklılıklar …….. 33

2.1.7. Çocuk Sanatı ve İlk Gençlik Çağının Özellikleri ……... 36

2.1.7.1. Çocuk Resminin Gelişim Aşamaları……... 37

2.1.8. Sanat Eğitiminde Bazı Yöntemler……... 46

2.1.9. Görsel Sanatlar Dersinde Öğretim Yöntem ve Teknikleri….. 47

2.1.10. Sanat Yoluyla Eğitim…… 57

2.1.11. Çoklu Zeka Kuramı …….. 60

2.1.11.1. Sözel/Dil Zekası ……... 62

2.1.11.2. Mantıksal / Matematiksel Zeka……. 63

2.1.11.3. Görsel / Uzamsal Zeka…….. 64

2.1.11.4. Bedensel / Kinestetik Zeka …….. 65

2.1.11.5. Müzikal / Ritmik Zeka……..... 66

2.1.11.6. Sosyal / Bireylerarası Zeka …….. 67

2.1.11.7. Özedönük / Bireysel Zeka …….. 68

2.1.11.8. Doğa Zekası …….. 69

2.1.12. Eğitimde Çoklu Zeka Kuramı……... 71

2.1.12.1. Çoklu Zeka Kuramına Göre Ölçme ve Değerlendirme 72

2.1.12.2. Çoklu Zekaya Göre Öğretimin Düzenlenmesindeki Temel İlkeler…… 78

2.1.12.3. Çoklu Zeka Kuramının Öğretimde Uygulanması 79

2.1.12.4. Çoklu Zeka Kuramı ve Sınıfın Fiziksel Düzeni… 80

2.2. İlgili Araştırmalar ……. 91

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Deseni …… 104

3.2. Çalışma Grubu …… 105

3.3. Veri Toplama Araçları …… 111

3.4. Deneysel İşlem Materyalleri (Öğretme Durumları) …… 112

3.5. Deneysel İşlemler …… 112

3.6. Verilerin Çözümlenmesi ……. 113

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUM

4.1. Çoklu zeka kuramına göre öğretimin yapıldığı ders ile geleneksel öğretimin uygulandığı derste öğrencilerin son test akademik başarı puanların karşılaştırılması……... 114

4.2. Çoklu zeka kuramına göre öğretimin yapıldığı ders ile geleneksel öğretimin uygulandığı derste öğrenmenin kalıcılığının karşılaştırılması…… 115

4.3. Çoklu zeka kuramına göre öğretimin yapıldığı ders ile geleneksel öğretimin uygulandığı derste öğrencilerin son test puanları kontrol edildiğinde, öğrenmenin kalıcılığının karşılaştırılması……... 116

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar …….. 118

5.2. Öneriler ……..... 120

EKLER

1 – Başarı Testi …….……..... 122

2 – ÇZK Envanteri ……..……. 124

3 – Görsel Sanatlar Dersi Kazanım Tablosu ……..... 129

4 – Öğrenci Çalışmaları ……..... 133

5 – Çalışma Yaprakları ……..... 138

6 – Gözlem Raporu Örneği …….. 148

7 – Yöneltme Öneri Formu Örneği …….. 149

KAYNAKLAR …… 150

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo **Sayfa**

1. Eski ve Yeni Zeka Anlayışlarının Karşılaştırılması 22
2. Çoklu Zeka Değerlendirme Teknikleri 77
3. Araştırmada kullanılan Deney Deseni 105
4. Çalışma Grubu ile İlgili Bilgiler 105
5. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Öntest Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değeri …… 106
6. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ön test Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları 106
7. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Sözel – Dil Zeka Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları 107
8. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Mantıksal – Matematiksel Zeka Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları 107
9. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Görsel – Uzamsal Zeka Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları 108
10. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Müzikal - Ritmik Zeka Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları 108
11. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Bedensel - Kinestetik Zeka Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları 109
12. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Sosyal - Bireylerarası Zeka Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları 109
13. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Öze Dönük – Bireysel Zeka Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları 110
14. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Doğa Zekası Puanlarına İlişkin t testi Sonuçları 110
15. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Son test Puanlarına İlişkin İlişkin t Testi Sonuçları 114
16. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Kalıcılık test Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları 115
17. Kalıcılık Toplam Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Betimsel İstatistiği 116

Sayfa

18. Kalıcılık Toplam Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları ……..……. 117

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil **Sayfa**

1. Beynin Yapısı 16

2. Tüm Beyinle Yaratıcılık 28

3. Bir yaratıcılık örneği. 33

4. Sınıfın Fiziksel Değişkenleri 81

5. U Düzeni Yerleşim Biçimi 82

6. Ekip Çalışması Yerleşim Biçimi 83

7. İkili Oturuş Düzeni 84

8. Ayrılıp Birleşme Grupları 85

9. Karşıt Görüşler Oturma Düzeni 87

10. Daire Biçiminde Yerleşim 88

11. Çalışma İstasyonu Yerleşim Biçimi 89

12. Proje yada Özel Çalışma Gruplarının Yerleşim Biçimi 90

EKLER LİSTESİ

Ek **Sayfa**

1. Başarı Testi…….. 122

2. ÇZK Envanteri……. 124

3. Görsel Sanatlar Dersi Kazanım Tablosu…….. 129

4. Öğrenci Çalışmaları……. 133

5. Çalışma Yaprakları…….. 138

6. Gözlem Raporu Örneği…… 148

7. Yöneltme Öneri Formu Örneği…… 149

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problemi, problem cümlesi, alt problemler, sayıltılar, sınırlılıklar, tanımlar, kısaltmalar ve araştırmanın önemi üzerindeki konulara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bireyi merkeze alan yeni bir yaklaşım olarak değerlendirilen Çoklu Zeka Teorisi, Gardner tarafından, 1983 yılında ilk basımı yapılan "Frames of Mind; The Theory of Multiple Intelligences" isimli kitapta izah edilmiştir. Çoklu Zeka Teorisi, insanlardaki zekaya IQ temelli bakış açısına karşı çıkan, zekanın çok parçalı olduğunu ifade eden, bireylerin öğrenme ortamına farklı öğrenme stilleriyle geldiklerini vurgulayan bir yaklaşımdır (Köksal, 2006).

Kuramın iki temel özelliği, onu mevcut olan geleneksel anlayıştan ayırmaktadır. Birincisi zekanın tanımı, gerçek yaşamda problem çözmeye ve bir ürün elde etmeye dayanır. Niceliksel anlayışa bağlı bütüncül zeka tanımının tersine çoklu zeka anlayışı bireylerin zekalarını nasıl kullandıklarını anlamaya dayanır. İkinci özelliği ise zekanın çoğul olarak ele alınmasıdır (Bümen, 2007: 4).

Öğrenmeyen öğrenci, başarısız öğrenci fikrini kabul etmeyen Çoklu Zeka kuramına göre, öğrenme faaliyetleri öğrencinin zeka türlerine yönelik olarak düzenlenmesi gerektiğine dikkat çekmektedir.

Okullarda öğretim faaliyetleri daha çok sözel ve matematiksel zeka alanlarına yönelik olarak planlanmaktadır. Eğer çocuğun matematiksel ve dilsel zekası gelişmişse çocuk öğrenme faaliyeti sonucunda başarılı, eğer bu alanda eksiği var ise veya yeterince gelişmemişse çocuk başarısız kabul edilmektedir.

ÇZK kavramsal, teoriksel ve deneysel olarak eleştirilmesine rağmen pek çok okulda öğrenme faaliyetlerinin de temelini oluşturmaktadır (Goodnoug, 2001; Klein,

1997; Sternberg, 1994, Aktaran: Azar, Presley ve Alkaya). Haggarty' de (1995, Aktaran : Azar, Presley ve Alkaya) de Çoklu Zeka Kuramının öğrencilerin kavramları anlamasını sağlamada çok farklı yaklaşımlar sunduğu, insanın bilişsel zekasını kategorilere ayırdığı ve öğrenmede bireysel farklıkları dikkate aldığını vurgulamaktadır. M. Kagan ve S. Kagan (1998, Aktaran : Azar, Presley ve Alkaya) bu yaklaşımın öğretim ve değerlendirme, öğrenci merkezli program uygulamaları üzerinde araştırmaların yeniden canlanmasında bir katalizör görevi gördüğünü ifade etmektedirler. Bu teori öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini sağlamada, yeni yaklaşımların oluşturulmasında, öğrencilerin güçlü zeka alanlarının ortaya çıkarılmasında ve öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmelerinin değerlendirilmesinde önemli katkı sağlamaktadır (Goodnoug, 2001, Aktaran : Azar, Presley ve Alkaya).

Gardner'a göre tek bir zihinsel yetenek değil, çoklu zihinsel yetenekler vardır. Bu yetenekler bir orkestradaki enstürmanlar gibi uyumlu bir şekilde birbirleriyle ilişkide olabilir (Duy, 2007 : 617).

Çoklu Zeka Kuramı, öğrencilerin farklı ilgi ve yeteneklerini dikkate alarak öğrenim görmelerini hedeflemektedir. Bunu yaparken de ezbercilikten uzak, sadece öğrencilerin kendi zeka alanlarını kullanarak kazanması beklenen davranışlara ulaşmalarını sağlar.

Sanat eğitimi, eğitimle ilgili işlevleri nedeniyle örgün ve yaygın eğitimin ilgi alanına girer. Öğretimin temeli, ilköğretimde başlar. Bu nedenle ilk öğretimde sanat eğitimi oldukça önemlidir. İlköğretim sürecinde eğitimden geçen çocuk ve orta yetişkin bireyler için, kişilik gelişimi, özgüven, yaratıcılık oldukça önemli olgulardır. Kişilik gelişimine katkıda bulunmak ve bireylerde özgüveni sağlamak için hayatın hangi alanı olursa olsun yaratıcılığı ve tasarımı uygulamak da sanat eğitiminin başlıca amaçlarındandır. Sanat eğitimi aslında genel eğitim tarihinin her döneminde var olmuş bir olgudur. Sanat eğitiminin geçirdiği evreler, genel eğitim sürecinde oldukça hızlı gelişime ve değişime uğramamıştır. Sanat eğitiminin teknolojiye, bilgiye kolay erişime paralel olarak eğitimli bireylerin sürekli yüz yüze geldikleri bir alan olmuştur. Sanat eğitimi süreci ve sonrasında bireylerin, sanatsal yaşam biçimleri ve sanata bakışları değişmiş, her dönemde ve her toplumda, farklı ve fütürist

görünümler ortaya çıkmıştır. Evrensel genel eğitimin temel amaçları arasında da gerçekte "gelecekteki insan modeli hazırlamak" vardır. (Atan, Tarihsiz).

Sanat eğitiminin düşünsel-duygusal tasarım ve bedensel özel yeteneğe bağlı olarak, uygulama gücüne sahip oluşu, bu alanı kendiliğinden daha etkili ve daha belirleyici konuma getirmektedir. Sınır tanımayan hızlı bir bilgiye erişimin yaşandığı çağımızda, genel eğitim sürecine damgasını vuran olgu, tarihin hiçbir zaman kaydetmediği kadar yüksek ivmeli bir "bilimsel sanat" olgusudur. Böyle bir çağda özgür düşünen insan özgün, özgün insan da özgürdür. Geleceği yeni arayışlarla bulmaya çalışan sanat eğitimcisi için tasarımlar yapmak ve tasarımlarını geliştirmek, dünyadaki gelişimin ve değişimin sanat eğitimcisi ve öğrencisi tarafından yakın takibi ile doğrudan ilişkilidir. Kalıplaşmaların etkisini yitirmeye başladığı bilgi çağında sanat eğitimcileri, tüm dünya kültürlerine açık olmuş ve bu kültürlerin inceliklerinden yararlanmasını bilmişlerdir. (Atan, Tarihsiz).

Sanatsal güzelliklerden zevk alabilen, kendi kültürünü tanıyan, çevresine ve sanat eserlerine eleştirel bir gözle bakabilen bireyler yetiştirmek günümüz eğitim sistemi içinde sanat eğitiminden beklenen genel istemlerdir. Eğitimin bir amacı da bireysel zekanın işlenerek en yararlı hale getirilmesidir. Sanat eğitimi bireysel zekanın, bilimsel tutarlılık ve sezgisel yaratıcı bütünlük içerisinde somutlaştığı bir alandır. Birey, zekası ve sezgileriyle çağının önünde giden insan olduğu için, gerçek anlamda bir fütüristtir. Onu anlamak için çaba gerekir. Bu nedenle bireysel istem ve beklentilerin sınır tanımazlığı, çok yönlü düşünebilmeyi, sanat eğitiminde de demokratlaşmayı gerektirdiği kadar özgürlüğü ve özgünlüğü de gerektirir. Gerek teknik, gerekse sanat ve estetik bağlamda, bilgi çağında yetişen bireyler, iletişim olanaklarının zenginliği ve çağdaş entelektüel düzeydeki yeni bilgilenme kaynaklarının çeşitliliği, bilgiye kolay erişimin doğal sonucu olarak, özgürlüğün ve özgünlüğün sanat eğitimindeki rolünü vazgeçilmez bir unsur olarak ortaya koymaktadır (Atan, Tarihsiz).

Sanat, günlük hayatımızda en az fen, sosyal bilimler ve diğer alanlar kadar önemlidir. Ancak ne yazık ki toplumumuzda, görsel sanatlara sürekli olarak en son düşünülecek şey olarak bakılmaktadır. Halbuki her bireyi yakından ilgilendiren

görsel sanatlar, nesnelerin nasıl göründüğünü, uyumlu düzen ve strüktürün nasıl oluşturulduğunu en güzel sergileyen alandır. Biliyoruz ki insanlar seçimlerinde sürekli estetik kararlar verip, beğenilerini ortaya koyarlar. Herhangi bir yere değil de özellikle seçilen, beğenilen bir yere bir ağaç dikmek; her hangi bir müzik bestesi yerine seçilmiş bir başka müzik bestesi dinlemeyi tercih etmek; her hangi bir duvar yerine özellikle seçilen bir duvara bir tablo asmak; her hangi bir nesne yerine bir başka renklisini seçmek; bir elbiseyi bir- başkası yerine giymek; bir başkasından çok daha farklı olarak belirli bir olaya bir etkinliğe katılmak; tüm bunların nedeni, aslında bir görünüş ve duygu olan estetik seçim yapma ihtiyacı ve zorunluluğudur (Özsoy, 2003 : 42).

Çoklu zeka kuramına dayanan bir eğitim programı öyle koşullar sunmalıdır ki, bu yolla öğrenciler kendi öz bireyselliklerini geliştirmek için kendilerine özgü yeteneklerini ya da zekalarını kullanabilsinler. İnsanların zekaları en azından kendi fiziki görünümleri kadar farklıdır. Bunun içindir ki, eğitimciler öğrenme sonuçlarının aynı olmasını beklememelidirler. Değişmezliğin, tekdüzeliğin, standartlaşmanın ve birbirine yakınlaşmanın geleneksel hedeflerinden çok değişiklik, farklılık, çok parçalılık (heterojenlik) ve yaratıcılık gibi kavramlar çoklu zekaya dayalı öğrenme için gerekli parolalardır (Özsoy, 2003 : 93).

Görsel sanatlarla ilgilenen öğrenciler tercihlerini düşünmenin görsel-uzaysal, kinestetik ve içsel tarzlarıyla sergileyebilirler. Güçlü görsel-uzaysal zekaya sahip öğrenciler desenler, haritalar ve işaretler gibi mantıksal ya da fiziki imge (imaj) yoluyla çok daha iyi öğrenebilirler. Onlar ilgi çekici imge seyretmenin ya da yapmanın dışında, fiziki bir zevk alabilirler. Bedensel-kinestetik zekası güçlü olan öğrenciler, elleriyle çalışmayı ve dokunarak, hareket ederek ve nesnelerle etkileşime girerek bilgiyi işlemeyi tercih edebilirler. Bunlar ellerinde şekillenen malzemelerin hissettirdiklerinden tat alabilirler. İçsel zekası güçlü olan öğrenciler, kendi ilgilerini ön plana çıkararak, kendi kendilerine yansıtmacı (aksettirici) çalışmayı öncelik edinebilirler. Bunlar kendi hayallerine içsel yoğunlaşmadan ve bireysel projeler üzerinde çalışmaktan haz alabilirler (Özsoy, 2003 : 93).

Sanat tarihi, eleştiri ya da estetik gibi alanlara ilgi duyan öğrenciler dil, mantık-matematiksel ve dışsal öğrenme tercihleri sergileyebilirler. Dil zekası güçlü olan öğrenciler sanat tarihi, sanatçılar, sanat eserleri ve bunların kökenleri hakkında okuma ve yazmayı; mantık-matematiksel zekası güçlü öğrenciler, sanat eleştirisi ve estetikle bağlantı kurmayı deneyebilirler. Sanat eserlerini çözümlemekten ve anlamını ortaya koyma çabasından hoşlanabilirler. Dışsal zekası güçlü olan öğrenciler sanat müzeleri ve sanat galerilerinin etkinlikleriyle bağlantı kurmayı tercih edebilirler. Bunlar sanatçılarla ve sanat koruyucularıyla çalışmaktan ve İnsanların görsel sanatlara eğilmelerine yardımcı olmaktan mutluluk duyabilirler. Bu öğrenciler ayrıca film yapımı gibi grupça gerçekleştirilebilecek eylemlerde yer almayı isteyebilirler (Özsoy, 2003 : 94).

Müziksel zekası güçlü olan öğrenciler, görsel ve gösteri sanatlarıyla, müziği karşılaştıran estetik ve eleştiriyle ilgilenebilirler. Bunlar sanatlar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları araştırmaktan ve bu düşünceleri kendi müzik ve diğer sanatlarla ilgili anlayışlarını güçlendirmede kullanmaktan hoşlanabilirler. Öğrenciler ve öğretmenler bilgiyi tanıma ve anlayışı artırma yollarının çeşitliliğini anlamalı ve desteklemelidirler (Özsoy, 2003 : 94).

İçsel zeka, sanatçıları ve sanat eserlerini daha iyi anlamak için özellikle önemlidir. Gardner tarafından tanımlanan zeka alanlarından biri olan içsel zeka; öz yansıtmayla, içsel değer sistemleriyle, felsefi meditasyonlarla, kişisel uyumla ve yaratıcı zekayla bağlantı kurar. İçsel zeka, dışsal iletişimi her zaman kendiliğinden açığa vurmadığı için ve kişisel sorunlarla yakın bir işbirliği içinde olduğu için, okullarda genellikle resmi olarak yer almaz. Kişisel haklara, düşüncelere ve her bireyin kendi inançlarına saygı gösterilmesi ihtiyacı duyulduğunda öğrenciler, artistik sürece kendi içsel katkılarının kalitesi ve gücünün ne kadar önemli olduğunu anlamaya gereksinim duyarlar. Bir öğrencinin düşündüğü ve inandığı şeyi kontrol etmek için herhangi bir girişimde bulunmaktan dikkatle kaçınılırken, öğrenciler kendi kişisel inançları ve uyumlarının gerçek artistik anlatımın asıl parçaları olduğunu bilmek durumundadırlar (Özsoy, 2003 : 94).

Görsel Sanatlar Dersinin Genel Amaçları

Görsel sanatlar dersinin amaçları; bireysel ve toplumsal, algısal, estetik ve teknik amaçlar olarak gruplanabilir (MEB, 2007 : 8).

Bireysel ve Toplumsal Amaçlar

1. Öğrenciye doğayı gözlemleme duyarlılığı kazandırmak,
2. Öğrencinin, analiz ve sentez yeteneği (seçme, ayıklama, birleştirme, yeniden organize etme) ile eleştirel bakış açısını geliştirmek,
3. Öğrencinin yeteneklerini fark etmesini, kendine güven duygusu kazanmasını ve geliştirmesini sağlamak,
4. Öğrencinin görsel biçimlendirme yolları ile kendini ifade etmesini sağlamak,
5. Öğrencinin ilgisini, bu alandaki çeşitli kaynaklarla besleyebilmek (müze, galeri, tarihî eser vb.), bu yolla geçmişine sahip çıkma ve geleceğini yapılandırma bilinci kazandırmak,
6. Öğrencinin her alanda kullanılabilecek yaratıcı davranışlar geliştirmesini sağlamak,
7. Öğrencinin ulusal ve evrensel sanat eserlerini ve sanatçıları tanımasını sağlamak,
8. Ulusal ve evrensel değerleri tanıyabilme ve anlayabilme bilincini kazandırmak,
9. Geçmişten günümüze miras kalan sanat yapıtlarından haz alma ve onur duyma duyarlılığını kazandırmak,
10. İş birliği yapma, paylaşma, sorumluluk alma, kendi işine saygı duyduğu kadar başkalarının işine de saygı duyma bilinci ve duyarlılığı kazandırmak,
11. Öğrencinin ruh sağlığını koruma, iç dünyasını anlatma, duygusal tepkilerini ortaya koyma ve bedenine saygı duyma bilinci geliştirmesini sağlamak,
12. Öğrenciye aklını, duygularını, zevklerini sorgulama bilinci kazandırmak (MEB, 2007 : 8).

Algısal Amaçlar

1. Öğrencinin algı birikimini ve hayal gücünü geliştirmek,
2. Öğrencinin görsel algı ve birikimleri ile öznel algılarını sanatsal anlatımlara dönüştürebilmesine imkân tanımak,
3. Öğrencinin birikimlerini başka alanlarda kullanabilme becerisini geliştirmek,
4. Öğrenciye bilgiyi ve birikimi dönüştürme yeteneği kazandırmak,
5. Öğrenciye yeni durumlar karşısında özgün çözümler geliştirme becerisi kazandırmak (MEB, 2007 : 8).

Estetik Amaçlar

1. Öğrencinin, sanatın ve sanat eserlerinin her zaman önemsenecek birer değer olduğunu kavramasını sağlamak,
2. Öğrenciye doğadan, çevreden ve geçmişten günümüze miras kalan sanat yapıtlarından sanatsal-estetik haz alma, onlarla gurur duyma ve onları koruma bilincini kazandırmak,
3. Öğrenciye görsel sanatlar sevgisi ve bu sevgiyi yaşamın her alanına yansıtabilme, bunu davranış biçimi hâline getirebilme yetisi kazandırmak,
4. Öğrenciye, doğada olan ve insan eli ile üretilen her şeye estetik değerlendirme birikimi kazandırmak,
5. Öğrenciye kendini ifade edebilmede estetik değerlerden yararlanma yeteneği kazandırmak (MEB, 2007 : 9).

Teknik Amaçlar

1. Öğrenciye, her türlü araç ve gereci kullanmak suretiyle, görsel anlatım diline dönüştürme isteği ve kullanma becerisi kazandırarak öğrencinin gelişmesine imkân tanımak,
2. Öğrencilerin, değişik tekniklerle elde edilen sonuçların etkilerini sezmelerini ve farklılıklardan zevk alabilmelerini sağlamak,
3. Öğrenciyi, farklı tekniklerin getireceği anlatım zenginliğinin farkına vardırabilmek,
4. Öğrenciye, kullandığı tekniklerin dışında yeni teknikler arama isteği ve cesareti kazandırmak,

5. Öğrenciye, amacına uygun malzemeyi seçme, malzemeden anlam çıkarma becerisi kazandırmak,

6. Öğrenciye, kendini ifade etme sürecinde çıkacak sorunlara teknik çözümler üretebilme becerisi ve güveni kazandırmak (MEB, 2007 : 9).

Görsel Sanatlar Eğitiminin İlkeleri

İlköğretimde uygulanacak görsel sanatlar eğitiminde belirlenen amaçlara ulaşılması için bazı temel ilkelerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. İlkeler şunlardır:

1. Her çocuk yaratıcıdır.
2. Her çocuk farklı algı, bilgi, sezgi ve duygu dünyası ile deneyime sahip olup, uygulamalarda bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulur.
3. Uygulamalarda, görsel sanat alanlarına yönelik iki ve üç boyutlu çalışmalar ile çoklu ortam çalışmalarına yer verilir.
4. Görsel sanatlar dersi, diğer disiplinlerle birlikte eğitsel amaçlardaki bütünlüğü kurmaya veya bireyin kendini gerçekleştirmesine katkıda bulunur.
5. Dersin işlenişi, kazanımlara yönelik, ilgi çekici olan öğrenme öğretme yöntem ve teknikleriyle zenginleştirilir.
6. Görsel sanatlar dersi, çocuğu temel alır; öğrenme öğretme süreci, çocuğun kendine özgü algılama ve anlamlandırma evreni içinde, gelişim basamaklarına göre düzenlenir.
7. Değerlendirmede öğretmen, her çocuğun gelişim sürecini, bireysel farklılıklarını temel alan bir yaklaşım ile öğrenme öğretme sürecine katılımını ve görsel sanatlar dersinin kazanımları çerçevesinde bir bütün olarak ele almalıdır (MEB, 2007 : 9-10).

1.2. Problem Cümlesi

Göresl Sanatlar Dersinde Çoklu Zeka Kuramına (ÇZK) Dayalı Öğretim Yönteminin 7. Sınıf Öğrencilerinin Erişisine ve Öğrendikleri Bilgilerin Kalıcılığına Etkisi Nedir?

1.3. Alt Problemler

1. İlköğretim 7. sınıf Görsel Sanatlar dersinin "Görsel Tasarım" ünitesinin işlenmesinde Çoklu Zeka Kuramı öğretimi yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin son test akademik erişi puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

2. İlköğretim 7. sınıf Görsel Sanatlar dersinin "Görsel Tasarım" ünitesinin işlenmesinde Çoklu Zeka Kuramı öğretimi yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin kalıcılık testi akademik erişi puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

3. İlköğretim 7. sınıf Görsel Sanatlar dersinin "Görsel Tasarım" ünitesinin işlenmesinde Çoklu Zeka Kuramı öğretimi yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanları kontrol edildiğinde kalıcılık testi puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

1.4. Sayıtlılar

1. Seçilen çalışma grubu evreni temsil etmektedir.
2. Araştırma yöntemi ve istatistik çözümleme tekniği , araştırmanın amacına uygundur.
3. Öğrenciler ölçüm araçlarındaki sorulara samimiyetle cevap vermiştir.
4. Yöntemin uygulandığı zaman içerisinde öğrencilerin başarılarını etkileyen hiçbir olay olmamıştır.
5. Çoklu Zeka Kuramı mevcut eğitim programında kullanılabilir.
6. Deney ve Kontrol gurubuna ders anlatan öğretmenin her iki gruba karşı tutumu aynıdır.

1.5. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı "Görsel Sanatlar Dersinde Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Öğretim Yönteminin 7. Sınıf Öğrencilerinin Erişisine ve Öğrendikleri Bilgilerin Kalıcılığına Etkisi Nedir? 'i belirlemektir.

1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırma zaman olarak 2007-2008 öğretim yılı Güz dönemi ile sınırlıdır.
2. Araştırma, 7. sınıfa devam eden iki şube öğrencileri ile sınırlıdır.
3. Araştırma 7. sınıf "Görsel Sanatlar" dersinin sadece "Görsel Tasarım" ünitesinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Afiş **:** Tanıtma yada reklam amacı ile hazırlanmış yazılı ve resimli grafik sanatı ürünü (Sözen, Tanyeli, 1994 : 13).

Amblem **:** Ürün yada hizmet üreten kuruluşlara kimlik kazandıran sözcük özelliği göstermeyen soyut yada nesnel görüntülerle yada harflerle oluşturulan simgelerdir (Becer, 2005 : 194).
Uslay (Aktaran, Odabaşı, 2006 : 175) amblemi şöyle tanımlamaktadır. "Amblem ilgili olduğu yeri, kuruluşu en öz biçimde ifade eden bir simgedir."

Logo **:** Logo iki yada daha fazla tipografik karakterin sözcük halinde okunacak biçimde bir araya getirilmesi ile oluşturulan ve bir ürün, kuruluş yada hizmeti tanıtan marka yada amblem özelliği taşıyan simgelerdir. Hem özel, hemde görsel mesajlar veren logolarda yeni tasarlanmış yada var olan tipografik karakterlerden yaralanabilir.
Logo, okur-yazar bir kitleye seslendiği için tarihsel olarak amblem ve diğer işaretlerden daha sonra ortaya çıkmıştır. Her logo tasarımı

tipografik bir deneydir. Başarılı logo tasarımları içerdikleri simgesel yapı ile evrensel bir iletişim diline dönüşür (Becer, 2005 : 195).

Reprodüksiyon: Bir sanat ürününün, özellikle resmin çoğaltılması. Bu işlem genellikle basım yöntemleri kullanılarak yapılır. Bir sanat eserinin bu anlamda çoğaltılması ve röprodüksiyon sayılabilmesi için, özgün yapıtın gerçekte tek nüsha olarak yapılmış olması gerekir. Röprodüksiyonu kopyadan ayıran özellik, onun taklit olmayıp yalnızca özgün yapıtın özgün tekniği dışında bir teknikle yeniden üretilmesidir. (Sözen, Tanyeli, 1994 : 205).

Piktogram : Hiyeroglif ve benzeri yazı sistemlerinde bir kavramın karşılığı olarak kullanılan resimsel öğe (Sözen, Tanyeli, 1994 : 190).

Eskiz : Bir proje, tasarım ya da sanat yapıtını sonuç-biçimiyle ortaya koymadan önce yapılan ön-hazırlık. Taslak, resim, heykel, mimarlık, grafik, dekoratif sanatlar gibi tüm etkinlik alanlarında eskiz yapımı genel bir uygulamadır (Sözen, Tanyeli, 1994 : 79).
Resme hazırlık için yapılan ön çizgi çalışmasına verilen isimdir. (Eroğlu, 2006 : 143)

Taslak : Asıl yapıta hazırlık olarak yapılan genellikle küçük boyutlu sanatsal ön-çalışma ürünü. Resim ve heykel sanatlarında eskiz sözcüğüne eş anlamlı olarak kullanılır; buna karşılık, mimarlık alanında yapılan ön-çalışmalara taslak adı verilmez (Sözen, Tanyeli, 1994 : 231).

1.8. Kısaltmalar

ÇZK **:** Çoklu Zeka Kuramı

SPSS **:** Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programı)

WAIS **:** Wechsler Adult Intelligence Scale (Wechsler,Yetişkinler Zeka Ölçeği)

WISC-R **:** Wechsler Intelligence Scale for Children (Wechsler, Çocuklar İçin Zeka Ölçeği)

IQ **:** Intelligence Quotient (Zeka Bölümü, İnsanların Zekalarını Ölçmek için Kullanılan Test)

1.9. Araştırmanın Önemi

Elde edilecek sonuçlara göre,

1. Görsel Sanatlar dersindeki klasik öğretim yöntemleri ile Çoklu Zeka Kuramına göre öğretim yöntemlerini karşılaştırmak.
2. Daha sonraki yıllarda bu eksikliklere yönelik çalışmalara katkıda bulunmak.
3. Görsel Sanatlar dersi eğitim programının Çoklu Zeka Kuramı doğrultusunda yeniden yapılandırılmasına yardımcı olmak.
4. Bu araştırmanın temel alınarak, gerektiğinde daha da geliştirilebilmesine imkan sağlamak.

Daha önce bu konuda yapılan çalışmalarda elde edilen veri ve bulgular araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1 Beynin Yapısı

İnsan biyo-kültürel ve sosyal bir varlıktır . En önemli özelliği öğrenebilmesi ve öğrendiklerini diğer insanlarla paylaşabilmesidir. İnsanın yaşamını sürdürebilmesi için yemek yeme, uyuma, cinsellik ve barınmaya ihtiyacı olduğu gibi, karar vermeye, kararlarını uygulamaya ve uygulamalarının sonuçlarını değerlendirmeye de ihtiyacı vardır.İnsanların yaşamlarını düzenlemeleri, karar verme ve uygulamaları, hareket kontrolleri bir merkez tarafından yürütülür ve kontrol edilir. Bunlar büyük oranda beynin işlevleridir (Demirel, Başbay, Erdem, 2006 : 4).

İnsan beyni ,birbiri ile karmaşık ilişkiler içinde bulunan bir nöron hücreleri kitlesidir. Beyin, kafatası boşluğunun içinde yer alan ve merkez sinir sisteminin ön bölümünü oluşturan, yoğunlaşmış sinir dokusudur. Duyular aracılığıyla alınan veriler birleştirilip bütünleyerek,bu uyarılara yanıt niteliğindeki hareketleri yöneten ve bu nedenle temel içgüdüsel etkinliklerde çok önemli bir rol oynayan beyin, üstün yapılı omurgalılarda aynı zamanda öğrenme merkezidir. Omuriliğin ön bölümünün iyice genişlemesinden oluşur (Demirel, Başbay, Erdem, 2006 : 4).

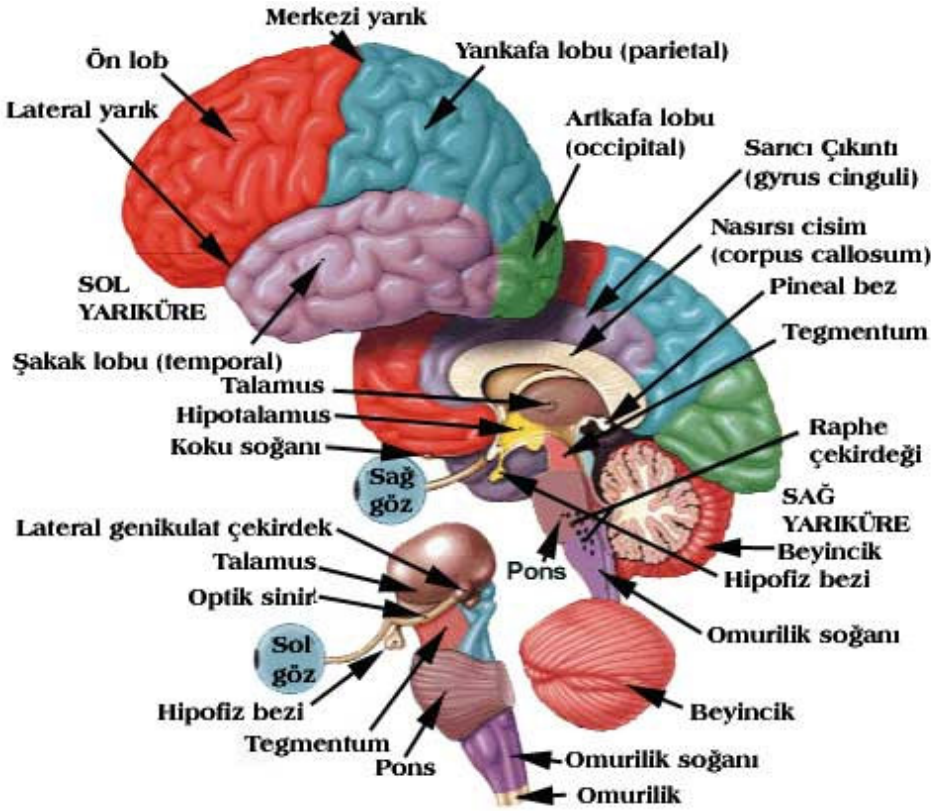
Beyni, üç ana bölüme ayırarak incelemek mümkündür. Bunlar; arka beyin, orta beyin ve ön beyindir.

Arka beyin; medulla, serebullum ve ponsdan oluşur. Medulla; kalbin atışını, nefes almayı ve kan basıncını denetler. Serebellum(beyincik); kas faaliyetlerinin koordine edildiği ve hareketlerin düzgün ve akıcı bir hale getirildiği beyin bölgesidir (Demirel, Başbay, Erdem, 2006 : 4). Serebellum yaklaşık olarak 135 gr ağırlığındadır. Beyin yarıkürelerinin, oksipital lop denilen bölümün altında, pons ve medulla oblongatanın da arkasında bulunmaktadır (Vural, 1982 : 892). Pons ise, beyinciğin iki lobu arasındaki bağlantıyı sağlayan bir köprü vazifesi göstermektedir.

Orta beyin; ön beyin ve arka beyni birbirine bağlayan bir işlevi üstlenmektedir. Orta beynin nispeten küçük bir yapısı vardır ve işitme, görme ile ilgili önemli işlevler gören nöronlara sahiptir. Bu bölüm aydınlığa veya ışık kaynağına yönelmemizi sağlar. (Cüceloğlu, 1991 : 72).

Ön beyin; talamus, hipotalamus, limbik sistem, selebrum ve beyin kabuğundan oluşur. Talamus, duyu organlarından gelen nöronların beyin kabuğuyla olan ilişkisini sağlar. Hipotalamus, heyecanların ve arzuların denetlendiği merkezdir. Limbik sistem, beyin sapının yukarı kısmıyla ön beyin arasında yer alan nöron ağından oluşur; heyecan, saldırma ve kaçma davranışlarıyla ilişkisi vardır. Selebrum beynin en gelişmiş yapısıdır; görme, işitme, bedensel hareketler,öğrenme, düşünme gibi birçok karmaşık işlevler selebrum tarafından koordine edilir. Selebrum'u örten girintili çıkıntılı yüzeye ise serebral korteks yada beyin kabuğu denir (Cüceloğlu, 1991 : 74).

Beyin üzerinde yaptığı çalışmalarla bu alana büyük katkılar getiren Sperry, yıllarca beyin korteksi (beyni üreten katmanlar) üzerinden araştırmalar yapmış ve araştırmalarında ön beynin sol ve sağ yarı küre olarak iki yarı küreye ayrıldığını ve bu yarı kürenin, farklı entelektüel işlevleri yerine getirdiğini ileri sürmüştür.



Şekil 1. Beynin Yapısı (Canan, Tarihsiz)

Beynin sağ ve sol yarı küreleri birbirinden farklı işlevlere sahiptir ve kişinin yapmakta olduğu davranışa göre, o davranışın temelinde yatan beyin bölgesi faaliyet göstermektedir. Örneğin birey konuşurken sol yarı küre, sağ yarı küreye göre daha aktif bir duruma geçmektedir. Aynı birey, mekan algılamasıyla ilgili bir faaliyete başlayınca, sol yarı küredeki faaliyet azalırken sağ yarı küredeki faaliyet artmaktadır (Demirel, Başbay, Erdem, 2006 : 5).

Bilinmesi gereken önemli konulardan biri de beyin bütün olarak çalışan bir sistem olduğudur. Bazı beyin bölgeleri belirli işler için uzmanlaşmış olabilir, fakat her bir beyin işlemi, beynin tümünü ilgilendiren bir olaydır. En basit beyin işleminin bile temelinde çok sayıda ve son derece karmaşık ilişkiler bulunur. Beynin her bölümü diğeriyle ilişki kurmuş bir sistemdir ve bir bütün olarak çalışır. Bazı bölgeler bazı işlevler konusunda uzmanlaşmıştır (Demirel, Başbay, Erdem, 2006 : 5).

Bütün insanlar, tüm zihinsel becerilerini geliştirme potansiyeline sahiptir. Çeşitli bedensel ya da zihinsel işlevlerin beynin tam olarak hangi bölgesinde gerçekleştiğini belirlemek için farklı yöntemler denenerek beynin haritası çıkarılmaya çalışılmaktadır.Yapılan çalışmalarla kullanılan farklı tekniklerde izlenen ortak yol bireyin yapmış olduğu faaliyete göre beynin çalışan bölgesi belirlenmektedir. Beyin haritası üzerine yapılan çalışmalarda bireylerin yapmış oldukları farlı etkinliklere göre farklı beyin bölgelerinin uyarıldığı belirlenmiştir (Demirel, Başbay, Erdem, 2006 : 6).

Öğrenmede diğer birçok etkinlik gibi beynin bir işlevidir. Bireyler öğrenirken, beynin öğrenmeyle ilişkisi olan bölümü faaliyete geçmekte ve bireyin yaptığı davranışa göre de ilişkili olduğu beyin yarı küresi aktif hale gelmektedir. Nöronlar; görülen, işitilen, hissedilen yada tadılan uyarılara tepki verirken komşu hücrelerle yeni fiziksel bağlantılar sağlayan mesajlar göndermekte, böylece etkin bir aktarma sistemi kurulmuş olmaktadır (Demirel, Başbay, Erdem, 2006 : 6).

İşitsel etkinliklerin daha baskın olduğu bir eğitim ortamında beynin sadece işitsel bölgesi uyarılmakta, bireyin öğrendiği bilgileri hatırlayabilmesi için sadece bu bölgeye yaptığı kodlamaları hatırlaması ve bilgileri geri getirmesi gerekmektedir. Anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için beynin farklı bölgelerinin aynı anda uyarılması önem taşımaktadır (Demirel, Başbay, Erdem, 2006 : 6).

Öğrenme sürecinde bireyin farklı duyu organlarını harekete geçirecek etkinliklere yer verilmesi, beynin farklı bölgelerinin uyarılmasını ve öğrenmenin kalıcılığını artıracaktır (Demirel, Başbay, Erdem, 2006 : 6).

Etkili bir öğretim, hem parçalar hem de bütün üzerine odaklanmalıdır. Yalnızca parçaları öğretmeyi öneren öğretim yaklaşımları yanlıştır, çünkü beyin doğal işleyişi içerisinde yerel nöral faaliyetlerini farklı faaliyet alanları ile de ilişki içinde çalışmaktadır. Öğrenme süreci, basitten karmaşığa ve karmaşıktan basite doğru gelişmektedir. Yalnız basit becerileri öğretmeye dair görüşler öğrencilerin başlangıçta öğrenmelerinin basit düzeyde kalacağı ve bu basit bilgilerin daha

karmaşık şekillerde kullanımının zamanla aşamalı bir şekilde olması gerektiğini öngörmektedir. Beyin araştırmaları, beynin karmaşık ve soyut bilgiyi işleyen yüksek seviyede merkezlerinin düşük seviye merkezlerini harekete geçirdiği ve aralarında bir etkileşim olduğunu, aynı zamanda bunun tersinin de geçerli olduğunu göstermektedir (Demirel, Başbay, Erdem, 2006 : 7).

2.1.2. Zeka

Soyut bir kavram olan zeka teriminin ortaya çıkışı Aristoteles'e kadar uzanmaktadır. Zeka sözcüğünün bilimsel alan yazında kullanılan Latince "intelligence" sözcüğünü, Aristoteles'in "dia-noesis" teriminin neredeyse birebir çevirisi olarak ilk kullanan Cicero olmuştur. Aristoteles'ten kaynaklanan skolastik felsefede, bu terim dinamik ve orektik (duygulanımsal ve hazsal) süreçlere karşıt olarak, zihinsel özelliklerin anlıksal (entelektüel) ya da bilişsel (ayırt edici ve güdümleyici) özellikleri biçiminde iki katlı bir sınıflama olarak yer almış, kullanılması ise bir tercihi ima etmiştir. (Oral, 2004: 172).

Günümüze kadar, araştırmacılar bireylerin zihinsel yapılarına ve davranışlarına bakarak zeka üzerinde fikirler yürütmüşlerdir. Bu araştırmalara göre; kimi zaman bir testten alınan puan, kimi zaman çevreye uyum sağlama, kimi zamanda da problem çözme olarak düşünülmüştür. Bu kuramlarda çoğunlukla dil, matematik ve mekanik gibi yeteneklerle, verilen yeni bir problem durumunun çözülebilmesi ölçüt alınmıştır. (Oral, 2004: 172).

Zeka; Öğrenme sürecinde anlama, kavrama, ilişkilendirme, bütünleştirme, yorumlama, değerlendirme ve yordama gibi etkinliklere yön veren bilişsel yeteneklerin ve duyuşsal özelliklerin anlatımıdır (Aydın, 2004 : 240).

Zekanın halâ ortak bir tanımı yapılamamıştır. İlgili literatürler incelendiğinde, zeka ile ilgili çok farklı tanımların yer aldığı görülmektedir. Örneğin zeka, eğitimcilere göre öğrenme yeteneği; biyologlara göre çevreye uyum yeteneği; psikologlara göre muhakeme yolu ile sonuca ulaşma yeteneği; bilgisayar bilimcilerine göre ise, bilgi işleme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Oral, 2004: 172).

2.1.2.1 Geleneksel Zeka Anlayışı

Zekayı ilk kez Sir Francis Galton (1822-1911) ölçmeye çalışmıştır. Bu çalışmayla temel duyuların duyarlılığı incelenmiş ve zeka; bilgileri yapısallaştırma ve kullanma olarak ele alınmıştır. Sir Francis Galton'un başlattığı bu geleneği, psikolog McKeen Cattel ABD'ye taşıyarak, Edward Lee Thorndike ile birlikte zeka testleri ve zeka ölçümü için gereken temel kurumsal çalışmayı gerçekleştirmiştir. Charles Spearman ise 1927 yılında zekayı iki faktör kuramı ile tanımlamıştır. Buna göre zeka, her türlü zihin etkinliğinde rol oynayan veya ihtiyaç duyulan zihinsel enerji olan genel faktörden (g faktörü) ve belirli bir zihin etkinliğinde rol oynayan veya ihtiyaç duyulan zihin gücü olan özel faktörden (s faktörü) oluşmuştur. Charles Spearman'a göre özel faktörlerin sayısı, birbirinden farklı zihin gücü gerektiren zihin etkinliklerinin sayısı kadar pek çoktur. Edward Lee Thorndike, zekanın birbirinden bağımsız, ayrı faktörlerden meydana geldiğini belirtir. Edward Lee Thorndike zekayı üçe ayırır:

1. Soyut zeka (sayı ve kelime cinsinden sembolleri anlama ve kullanma yeteneği)
2. Sosyal zeka (insanları anlama ve onlarla başarılı ilişkiler kurabilme yeteneği)
3. Mekanik zeka (çeşitli araç-gereç ve makineleri anlama ve kullanma yeteneği) (Saban, 2003 : 3).

1900'lü yılların başında Fransız psikolog Alfred Binet, meslektaşı Theodore Simon ile birlikte, okulda başarı gösteremeyen risk altındaki çocukları belirlemek üzere bir test geliştirmişlerdir. Bu test, belirlenen amaç için oldukça etkili bulunmasına rağmen, daha sonra bu amacın dışına çıkılarak, bireylerin genel kapasitelerini ya da zekalarını ölçmede kullanılan psikometrik bir ölçek haline gelmiştir (Saban, 2003 : 3).

David Wechsler, 1939 yılında yetişkinler için WAIS adında bir zeka ölçeği geliştirmiş, daha sonra 1949 yılında da çocuklar için ikinci bir ölçek (WISC-R) düzenlemiştir. Çocuklar için geliştirdiği ölçeği 6-16 yaş grubuna bireysel olarak uygulanmak üzere 1974 yılında yeniden düzenleyen Wechsler, yetişkinler için

hazırlanan ölçeği de son kez 1980 yılında geliştirmiştir. Ancak bu ölçekler temelde Alfred Binet 'nin ölçeğinden yola çıkılarak hazırlanmış ve o testin geliştirilmesiyle elde edilmiştir. Bu testler öğrenme ile ilgili olup ancak zekanın kuramsal bir tanımı yapılmamıştır (Saban, 2003 : 3).

Zekayı ilk kez kuramsal düzeyde inceleyen psikolog ise, J. P. Guilford'dur. Guilford'un geliştirdiği zeka testi, insanın bilişsel sisteminin yapısal bütünlüğü olduğu ve süreçlerle ilgili işlemlerin bireyden bireye farklılık gösterdiği görüşüne dayanır. Bireyin yapısal özelliğinin ölçümü ve işlem gücü ise, zeka kapasitesini tanımlar. SI (Structure of intellect) olarak bilinen bu modele göre, zekanın üç boyutu vardır; içerik, ürün ve işlem. İçerik boyutu figürler, semboller, anlamlar ve davranışlardan; ürün boyutu birimler, gruplar, ilişkiler, sistemler, değişik durumlarda formüle etme(transformasyon) ve doğurgulardan; işlem boyutu ise biliş, belek, ayrıştırıcı düşünme, bütünleştirici düşünme ve değerlendirme süreçlerinden oluşur. Guilford zekaya ilişkin bu çok faktörlü kuramında, 120 faktör ele almış ve günümüzdeki sosyal ve özedönük zekaların temelini oluşturacak görüşleri ortaya koymuştur (Saban, 2003 : 4).

Jean Piaget ise geleneksel zeka anlayışına karşı çıkarak zekanın, zeka testinden alınan puan olmadığını belirtmiştir. O, zekayı zihnin değişme ve kendini yenileme gücü olarak tanımlamıştır. Ona göre zeka, bilişsel fonksiyonları değiştirir ve geliştirir. Böylece yeni ve bilinmeyen durumlarla karşılaşan birey, eski tecrübelerinden faydalanarak daha etkili kararlar verir ve karşılaştığı problemleri daha kolay çözümler (Saban, 2003 : 4).

Robert J. Sternberg ise geliştirdiği üçlü zeka modelinde, problem çözme sürecinde yürütücübiliş-üstbiliş yada yönlendirici stratejilerin rolüne dikkat çekmektedir. Sternberg yürütme kontrolü ve yönlendirici sistemin sadece diğer düşünme ve öğrenme süreçleriyle etkileşim içinde olmadığını, bunun yanı sıra aslında bunları entelektüel bir hiyerarşi içinde düzenlediğini de belirtmektedir (Saban, 2003 : 4).

Stephen Jay Gould, The Mismeasure of Man (İnsanın Yanlış Ölçümlenmesi) adlı kitabında zeka testleri konusunda çeşitli tartışmalar yapmaktadır. Eser de, ABD'de geliştirilen testlerin, orta sınıftan beyaz çocuklar temel alınarak hazırlanmasının, çeşitli azınlık kültürlerinden ve düşük gelir katmanlarından çocuklar için geçerli olamayacağı belirtilerek yapılan testler eleştirilmektedir. Testlerin kültürel ayrımcılık yaptığı yönündeki eleştiriler sonucunda şu soru gündeme gelmiştir: Zeka testleri gerçekte neyi ölçüyor? (Saban, 2003 : 5).

Sonuçta zekaya ilgili bu geleneksel yaklaşımlar tekil bir özellik gösterir ve bu anlayış da çeşitli güçlükler yaratmaktadır. Çünkü bu anlayışı gerçek yaşamdaki insan davranışlarına uyguladığımızda, zeka ölçüsü olarak ele aldığımız testte yer almayan özel beceriler yada eğilimlere sahip pek çok insana rastlayabiliriz.İnsanların yaşamda pek çok etkinlik yürüttüğünü gördükçe, "zeka" olarak tanımlanabilecek daha pek çok özelliğin var olup olmadığını düşünmeye başlarız. Kısacası insan performansı çok karmaşıktır ve tekil boyutlu düşünüldüğünde ve ölçüldüğünde çok sınırlı bilgiler içerdiği görülmektedir (Saban, 2003 :5).

Eğitimciler, insanın zihinsel işlevlerini veya performanslarını baz alıp insan zekasını ölçtüğünü varsayan çeşitli IQ (Intelligence Quotient) testleri geliştirilerek zekayı kendilerinin hazırladıkları bu "testlerin ölçüldüğü nitelik" (yani,zeka düzeyi, zeka seviyesi veya zeka katsayısı) olarak tanımlanırken, diğer bazıları da zekayı bir bireyin sahip olduğu "öğrenme gücü" olarak yorumlamışlardır (Saban, 2003 : 6).

.

Tablo 1. Eski ve yeni zeka anlayışlarının karşılaştırılması

Zekaya İlişkin Eski Anlayış	**Zekaya İlişkin Yeni Anlayış**
1-Zeka, doğuştan kazanılır,sabittir ve bu nedenle de asla değiştirilemez. 2-Zeka, niceliksel olarak ölçülebilir ve tek bir sayıya indirgenebilir. 3-Zeka, tekildir. 4-Zeka, gerçek hayattan soyutlanarak (yani, belli zeka testleri ile) ölçülür. 5-Zeka, öğrencileri belli seviyelerine göre sınıflandırmak ve onların gelecekteki başarılarını tahmin etmek için kullanılır.	1-Bir bireyin genetiksel olarak katılımla birlikte getirdiği zeka kapasitesi iyileştirilebilir, geliştirilebilir. 2-Zeka herhangi bir performansta, üründe veya problem çözme sürecinde sergi-lendiğinden sayısal olarak hesaplanamaz. 3-Zeka, çoğuldur ve çeşitli yollarla sergilenebilir. 4-Zeka,gerçek hayat durumlarından veya koşullarından soyutlanamaz. 5-Zeka, öğrencilerin sahip oldukları gizli güçleri veya doğal potansiyelleri anlamak ve onların başarmak için uygulayabilecekleri farklı yolları keşfetmek için kullanılır.

(Saban, 2003 : 6)

Howard Gardner, zekanın tek bir faktörle açıklanamayacak kadar çok sayıda yetenekleri içerdiğini ileri sürmektedir. Howard Gardner, zekayı bir kişinin , bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme kapasitesi, gerçek hayatta karşılaştığı problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisi ve çözüme kavuşturulması gereken yeni veya karmaşık yapılı problemleri keşfetme yeteneği olarak tanımlamaktadır (Saban, 2003 : 6).

2.1.3. Zekanın Gelişim Evreleri

Zekanın kişilik gelişmesindeki önemi yadsınamaz. Özellikle çocukluk ve gençlik çağlarında kişiliğin gelişmesi, sağlıklı ilişkiler kurulması ve sürdürülmesi kişinin zeka düzeyiyle yakından ilgilidir (Köknel, 1985 : 43).

Çocuğun okuma ve öğrenmesinde yardımcı olabilecek becerilerin önceden kazanılmış olması büyük bir önem taşımaktadır. Ancak bu becerilerin yanı sıra, hatta becerilerin kazanılmasını etkileyen bir faktör olarak, zeka faktörünün de üzerinde önemle durulması gerekir. Bu nedenle, okul olgunluğu ile ilgili ilk araştırmaların büyük bir kısmında zeka faktörü en önemli faktör olarak ele alınmıştır
(Oktay, 1999 :272).

Kimi araştırıcılara göre zekanın gelişmesi yavaş yavaş, kimisine göre de önceleri hızlı, sonraları yavaş olur. Genel olarak ise on, on iki yaşına kadar zeka gelişmesinin hızlı olduğu, sonra yavaşladığı ve bu gelişmenin gittikçe yavaşlayarak yirmi yaşlarına kadar sürdüğü kabul edilmiştir.. Yetişkinlerde uzun süre düşüş göstermeden giden zekanın gelişmesinde, orta yaştan sonra yavaş yavaş azalma ve düşüş görülür. Doğumdan , iki – dört yaş sonuna kadar uzayan dönemde, zeka için gerekli olan ilkel kavramlar azalır. Bu dönemde çocuk duygularını kullanmayı, uyarımlara uygun tepkiler vermeyi ve öğrendiği davranışları yineliye yineliye pekiştirmeyi başarabilir. Dört yaşından yedi yaşına kadar, sayı zaman, ağırlık, derinlik, boyut, uzay kavramları gelişir ve yerleşir. Pekişen davranışlar ve yerleşen kavramlar düşüncenin ilk öğelerini oluşturur. Ancak bu tür düşüncelerde sezgiler ağırlık taşır. Henüz soyutlama yapılmadığı için sevgi, saygı, korku, ölüm gibi kavramlar tam olarak gelişmemiştir. Daha çok somut olan bu düşünce biçimi on iki yaşına kadar sürer. Bu yaştan sonra soyut düşünce gelişir (Köknel, 1985 : 43-44).

2.1.4. Zekanın Ölçülmesi

Bugün hala kullanılan ve mevcut testlerin öncüsü olarak kabul edilen zeka testinin orijinali, 1904 yılında Fransız psikolog Alfred Binet'in, hükümetin görevlendirmesi üzerine ilkokulda başarısız olacak öğrencileri belirlemek üzerine geliştirdiği testtir. Aynı test daha sonra, ABD'deki Stanford Üniversitesinden Lewis

Tarman tarafından standartlaştırılmıştır. Günümüzde yaygın olarak kullanılan bu test, bugün bu iki önemli katkıdan dolayı Stanford- Binet testi olarak adlandırılmaktadır (Özden, 2003 : 110).

Ayrıca Alman psikolog Stern de zeka yaşı ve doğum yaşı kavramlarını geliştirerek zeka puanının hesaplanmasını kolaylaştırmıştır. Stern'in görüşü Tarman tarafından da benimsenince bugünkü bildiğimiz zeka testi ortaya çıkmıştır. Bu testlerde kişinin zekası, aldığı puanın kronolojik yaşına bölünüp 100 ile çarpılması sonucu belirlenmektedir. Buna göre, 100 zeka puanı, kişinin kronolojik yaşına paralel zeka puanına sahip olduğunu gösterir (Özden, 2003 : 110).

.

$$\text{Zeka Bölümü} = \frac{\text{Doğum Yaşı}}{\text{Zeka Yaşı}} \times 100$$

Çok genel hatlarıyla biraz bilgi vermek gerekirse 80-90 zeka bölümündeki birisi ilköğretimi ancak bitirebilir. 90-110 arasındaki birisi lise öğrenimi başarıyla tamamlayabilir. Üniversitede okuyanlar genellikle 110 zeka bölümünün üstündeki insanlardır. Zeka puanı 130 ve daha yukarı olanlar da üstün zekalı olarak kabul edilir.

Bugün Stanford Binet Zeka testinin yanında kullanılan WISC-R ve California gibi başka zeka testleri de mevcuttur (Özden, 2003 : 110).

2.1.5. Yaratıcılık Nedir ?

Yaratıcılık, yüzyıllar boyu yalnızca olağanüstü insanlara özgü bir Tanrı vergisi olarak kabul edile gelmiş; yaratıcılık kavramı da terminolojik olarak en çok "güzel sanatlar" alanında kullanılmıştır. "Tanrısal güç" sanısı, dahi ile deli arasındaki kıl payı bir ayrım olduğu gibi bilim dışı kimi görüşler de yakın zamanlara dek benimsenmiştir.

Çağcıl görüşlere göre ise yaratıcılık, her düzeyde var olan ve insan yaşamının her döneminde kendini gösterebilen bir yeti; gündelik yaşamdan bilimsel çalışmalara dek uzanan, sanatsal alanda baş yapıtların ortaya çıkmasına neden olan süreçler

bütünü ve ayrıca bir tutum ve davranış biçimidir. Yaratıcılığın zaman zaman kimi baskılara karşında ortaya çıkabileceği hususunu unutmadan, genelde, ancak özgür ve demokratik ortamlarda kendini gösterebildiğini de vurgulamak gerekir. Yaratıcılık için yapılmış yüzlerce tanım bulunmakta olup bunlardan birisi "Daha önceden kurulmamış ilişkiler arasındaki ilintileri kurabilme, böylece yeni bir düşün şeması içinde, yeni yaşantılar, deneyimler, yeni ve özgün düşünceler ve yeni ürünler ortaya koyabilme yetisi" şeklinde tanımlanabilir (Ataman, 1993 : 71).

Ayrıca bu tanımlama dışında da bir çok tanımla karşılaşmak mümkündür. Torrance yaratıcılığı, boşlukları rahatsız edici ya da eksik öğeleri sezip, bunlar hakkında düşünme ve varsayımlar kurmak, bunları sınamak, sonuçları karşılaştırmak ve bu varsayımları değiştirip yeniden sınamak olarak tanımlarken; Bartlett, ana yoldan ayrılma, deneye açık olma, kalıplardan kurtulma; Wallach ve Kogan, çok sayıda çağrışım üretebilme ve bu üretmede özgür olabilme, ancak bunu yaparken de özden ayrılmama ve sapmama; Taylor, yeni ve geçerli fikirlerin yaratılmasıyla sonuçlanan fikirler süreci; Guilford ise yaratıcı düşünce alışılmamış düşünce, esneklik, orijinallik ve akıcılıktır, şeklinde tanımlamışlardır (Ömeroğlu, Turla, : 2001).

2.1.5.1. Yaratıcılığı Etkileyen Faktörler

a) Duygusal engeller: Utangaçlık, aptal yerine koyulma korkusu, yanlış yapma korkusu, belirsizliklere karşı hoşgörü yetersizliği ve aşırı özeleştiri gibi etkenler bu gruba girer.

b) Kültürel engeller: Toplumsal değerler bir kültürden diğerine değişmektedir. Bazıları yaratıcılığı desteklediği gibi bazıları da engellemektedir. Hayal etmenin boşa harcanan zaman olarak kabul edilmesi, oyun oynamanın sadece çocuklar için olduğunun fikri vb. düşünceler kültürel engellere örnek olabilir.

c) Öğrenilen engeller: Eşyaların kullanımı, anlamların verilmesi, ihtimallerin beklenilmesi ve kutsallaşmış tabularla ilgili gelenek engellerini kapsamaktadır.

d) Algılama engelleri: Adetler, örf, gelenek ve görenekler problemlerin önemli olan öğelerini tanımada başarısızlığa yol açabilir.

e) Yüklü program engelleri: Kalıplaşmış konular yığını olan ve belli süre içinde tamamlanılması gereken eğitim programları da yaratıcılığa engel olabilmektedir (Sungur, 1997 : 179).

Çeşitli kültürler içinde barındırdıkları bireyleri, kimi konularda yaratıcılığa özendirirken kimi konularda da aynı şeyi yapmazlar. Amerika Birleşik Devletlerinde bilim ve sorun çözümü özendirilirken politik ve sosyo-ekonomik konularda bu özendirmeye rastlanmaz. Arap kültüründe ise teknik konularda yaratıcılığa izin verilirken, dini konularda izin verilmez. Diğer yandan kimi kültürler uyum ve yapıya önem verirken, kimileri de yeniliği özendirmektedir (Sungur, 1997 : 179).

2.1.5.1.1. Evde ve Okulda Yaratıcılığı Engelleyen Faktörler

1. Çocukları çalışırken, bir işle uğraşırken vb. sürekli gözetim altında bulundurma. Onları izleme, gözleme ve yanlarında durup bekleme.

2. Onların neler yaptıkları hakkında sürekli yorumlar yapma, değerlendirmelerde bulunma, yaptıkları işten aldıkları doyumu ya da yakınmayı görmezden gelme.

3. Aşırı överek ve ödüllendirerek onları yaratıcı buluşlardan yoksun bırakma.

4. Çocukları birbiriyle yarıştırma konumuna getirmek. Onları kazanan ve kaybeden duygusuyla beslemek. Çocukların kendi hızlarına göre gelişimlerini görmezden gelip, onları en üst sıralara doğru yönlendirmeyi amaç edinmek.

5. Çocukları denetim altına alma ve onlara bir şeyi nasıl yapacaklarını öğütlemek. Böylelikle çocukların kendi duygularını çözümlemelerini, yanlışlıklar yapmalarını ve kendi buluşlarını ortaya koymalarını zaman kaybı olarak görmek.

6. Çocuklara katı ve kesin seçimler sunmak. Onların hangi etkinliklerle nasıl uğraşacaklarını, nelere izinli olduklarını, nerede yürekli(cesur) davranacaklarını ve nelerin yasak olduğunu bildirmek. Yaratıcı buluşlar ve yaratıcı ürünleri geliştiren deneyleri ya da incelemeleri yapmalarına kesin bir dille karşı olmak.

7. Çocukların bir konuda yaptıkları çalışmaların sonucunu kestirmelerine ya da çalışmaları bitirmelerine baskı yoluyla engel olmak. Onlara kesin reçeteler sunmak. Sürekli olarak yapacakları şeyleri tekrarlamak ve böylece gelişimsel güçleri ile yeterliklerini duraklatmak ve sınırlamak (Üstündağ, 2003 : 21-22).

2.1.5.1.2. Sınıf Ortamında Yaratıcılığı Engelleyen Faktörler

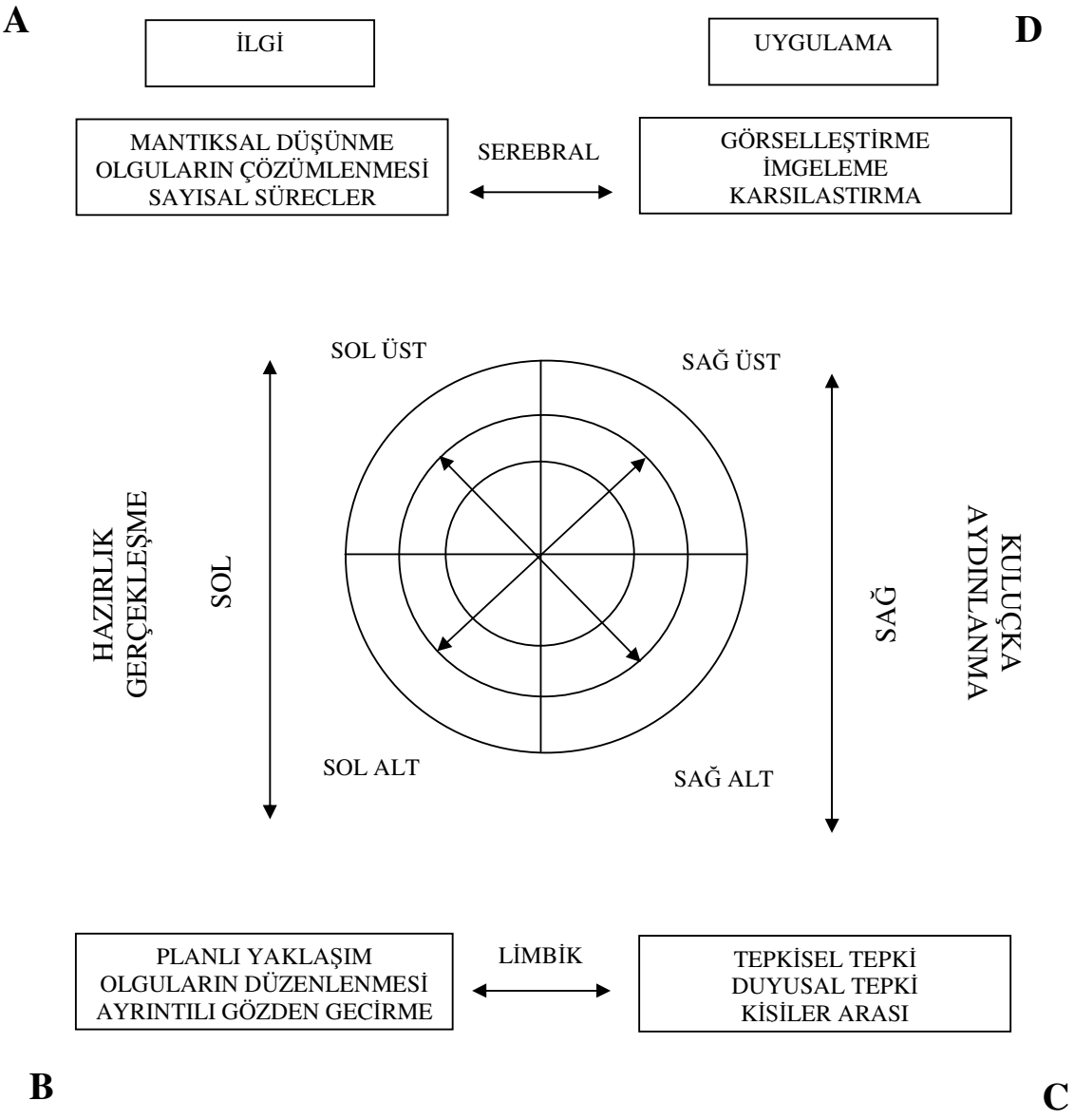
1. Çocuğun ilgi ve istek duymadığı konu ve gereçle çalışmaya zorlanması.
2. Öğrenciyi ilgili konuda bilgilendirmeden çalışmaya geçilmesi.
3. Öğrencinin yaratıcılığa temel olan kaynaklardan yoksun oluşu.
4. Araç, gereç ve çalışma ortamının yetersizliği.
5. Sınıf yoğunluğu ve mekanın darlığı gibi nedenlerden dolayı, öğretmenin her öğrenciye yeterli ilgiyi göstermemesi.
6. Çalışma süresinin sınırlılığı ve yetersizliği.
7. Çevredeki kültürel değerlerden yeterince yararlanma fırsatının çocuğa verilmemesi (Üstündağ, 2003 : 23).

2.1.5.2. Yaratıcılık Sürecinde Aşamalar

Graham Wallis tarafından saptanmış ve günümüzde klasikleşmiş yaratıcılık aşamaları şunlardır:

1. Hazırlık aşaması (dönemi).
2. Kuluçka aşaması (dönemi).
3. Aydınlanma aşaması (dönemi).
4. Gerçekleme ya da doğrulama aşaması (dönemi).

Bu aşamaları destekler şekilde Herrmann'da yaratıcılığın kaynağının beyin olduğunu ve yalnızca bir bölümünün değil, beynin tümünün yaratıcılığa kaynaklık ettiğini belirtir. Ona göre bunu böylece bilmenin yaratıcılığa yönlenmek, yönlendirmek, yaratıcılığını geliştirmek ve yaratıcı süreci uygulamaya koymak bakımından önemi büyüktür. Ayrıca hangi süreci izleyeceğimizi ve izlenecek bu sürecin her aşamasında beynimizin hangi özel bölümünü kullanacağımızı bilmek de aynı derecede önemlidir (Üstündağ, 2003 : 23).



Şekil 2.Tüm Beyinle Yaratıcılık (Üstündağ, 2003 :24)

Herrmann'ın geliştirmiş olduğu Şekil 11'deki beyin şemasına bakarak yaratıcılık aşamalarını şöyle açıklayabiliriz :

1. *Hazırlık aşamasında;* sorun, gereksinim ya da gerçekleştirilmek istenen şey saptanır, tanımlanır. Çözüm ya da gereklilikler için bilgi ve malzeme toplanır ve bunlar çözümün geçerliliği ve işlerliliği bakımından ölçütlere vurulur. Dolayısıyla beynimizin sol yarı küresinde olguların çözümlenmesi, serimlenmesi ve süreçlerin belirlenmesi oluşur. Daha sonra beynin sağ alt ve üst bölümlerinde sezgiler, görsel

yetiler, "brain storming (beyin fırtınası)" seçenekleri işe koyulur. Sağ yarıdan edinilen bu içgörüsel, sezgisel ve bireşimsel düşünüler aynı zamanda gene sol alt bölümde kaydedilir (Üstündağ, 2003 : 24).

2. *Kuluçka aşamasında;* sorundan çıkılarak geriye gidilir ve sorun, zihnin irdelenmesine, incelenmesine bırakılır. Bu dönem hazırlık aşamasındaki gibi dakikalar sürebileceği gibi, haftalar ya da yıllar da sürebilir. Bu aşamada, görevini yapmış olmanın güveni içinde, bilinçaltının hummalı bir biçimde çalıştığının bilincinde olarak başka işlere dönülür. Bu arada sağ alt ve sağ üst çeyrek küreler devrede olu, dalgın düşünme, derin düşünme, bilinçaltı süreçler, görselleştirme ve duyumsal algılama gibi yetiler çalışır (Üstündağ, 2003 : 24).

3. *Aydınlanma aşamasında;* düşünüler yaratıcılığa bir temel oluşturmak üzere zihinden doğarlar. Bu düşünüler sonuç-ürünün parçaları olabileceği gibi sonucun kendi de olabilir. Bağlamın tümü, her iki durumda da birden ve tam olarak görülür. Bu aşama çoğunlukla anlıktır, müthiş bir içgörüler zenginliği içinde gelişir, birkaç dakika ya da birkaç saat sürebilir. Bu durumda beynin sağ üst çeyreği devrededir. Bu anda beyin bu oluşumu hemen kaydeder, sol alt ve sağ üst bölümler arasında hızlı gidip gelmeler ve yinelemeler yoluyla çözümün tanımlanması ve uygulamaya geçirilmesi için doğrulamasını yapar (Üstündağ, 2003 : 24).

4. *Gerçekleme–doğrulama aşaması*; aydınlanma aşamasında ortaya çıkan ne ise , onun gereksinimleri karşılayıp karşılamayacağının , hazırlık aşamasında saptanmış ölçülere uyup uymayacağının anlaşılması ve gösterilmesi için yapılan bir dizi etkinlik olup bu durumda beynin sol yarı küresi devrededir (Üstündağ, 2003 : 24).

2.1.5.3. Yaratıcılık Eğitimi

Doğuştan getirilen bir yetenek olan yaratıcılık, öğrenilebilecek bir özellik değil; desteklenip, geliştirilecek bir yetidir.

Doğumdan itibaren uygun bir fiziksel çevre, çocuğa göre hazırlanmış destekleyici bir program ve bu alanda özenle yetiştirilmiş personelle, bu yeti geliştirilebilir (Ömeroğlu, Turla, 2001).

Yaratıcılık eğitimi almak çocukların ;

- Karşılarına çıkan fırsatlardan yararlanmaları,
- Karşılaştıkları güçlükleri yenmek için yeni çözüm yoları bulmalarını,
- Her şeyi merak ederek soru sormalarını ve tahminlerde bulunmalarını,
- Araştırma ve deney yapma eğilimlerini arttırmalarını,
- Hayal güçlerini geliştirmelerini,
- Yeni ve değişik buluşlar ortaya koymalarını,
- Bir konu üzerinde ilgi ve dikkatlerini uzun süre tutabilmelerini,
- Ayrıntılara dikkat ederek yanlış ve eksiklerini hissedebilmelerini,
- Yeni oyunlar keşfetmelerini,
- Çevrelerini biçim ve mekan ilişkisiyle görebilmelerini ve algılayabilmelerini,
- Kendilerine güvenen, kendilerini geliştirip gerçekleştirebilen ve bağımsız olabilen kişiler olarak geliştirebilmelerini,
- Kendilerini dış dünyaya, birlikte yaşadıkları ve tüm insanlara açık tutabilmelerini,
- Kendilerini yalnız bugün için değil, yarın için de hazırlayabilmelerini,
- Dengeli, coşkulu , akıllı ve duyarlı kişiler olabilmelerini,
- Duygu ve düşüncelerini farklı yollarla ifade edebilmelerini,
- Yeni yaşantıları denemeye cesaretle katılmalarını,
- Ayrıntılara dikkat ederek, yanlış ve eksiklikleri kolayca fark edebilmelerini, sağlar (Ömeroğlu, Turla, 2001).

Alıcı döneminde çocuğun zihinsel faaliyeti artırılmalıdır. Bu sağlanırsa adeta dünya, önüne sere serpe açılır ve bu dünyayı keşfedebilmesi için ona bir dizi anahtara kavuşabilir. Bunlar duygusal gereçlerdir. Duygusal olan bu gereçlerin yardımıyla çocuk, kendine özgü yetenek ve ritmine uygun olarak zihninin daha önce

algılamış olduğu izlenimleri sınıflamaya, örgütlemeye koyulur. Kısacası , doğal bir ihtiyaç olan kendi iç disiplinini yaratır (Montessori, 1997 : 9)

Özgürlük ilkesi (Montessori yöntemi) çocuklara önceden hazırlanmış bir çevrede özgürlük tanımaktır. Bu yönteme göre; önemli olan nokta hoşumuza gideni yapmak değil, yaptığımız şeyin hoşumuza gitmesidir (Montessori, 1997 : 9-10).

Yaratıcı imgelemeyi anlayarak ve uygulayarak insanlar hayatlarını yeniden düzenleyebilirler. Yaratıcı imgelem sayesinde kişinin kendisiyle ve yaşadığı dünya ile ilgili inancını ve bu inancın ürünlerini değiştirmek mümkündür. Uygarlığımızın tüm gelişmeleri adeta yaratıcı hayal gücünün eseri gibidir. Geçmişte hayal ürünü olarak nitelendirilen, aslında engellenmiş hayal gücünün ürünleri olarak kabul edilen bilim kurgu kitapları ve dergileri, bugün gerçekçi kabul edilmektedirler (Addington, 1999 : 25).

2.1.5.4. Sanat Eğitiminde Yaratıcılık

Sanatçıların insanları şaşırtan bir yaratma gücüne sahip oldukları duygusu çok eski zamanlardan beri ilgi çeken ve merak uyandıran bir konu olmuş ve genellikle ilham kavramı, olayı açıklamak için öne sürülmüştür (Moran, 1991, Aktaran, Artut, 2002, 138). Oysa sanatçının en temel özelliklerinden birisi, onda kişisel hayata karşılık, toplumsal-sosyal psişik hayatın etkin olmasıdır (Artut, 2002 : 138).

Sanatsal yaratmanın bilim ve teknikteki yaratıcılıktan farkı olan en önemli yanı üzerinde durulacak olursa; her sanat ürünü, bu ister bir resim, bir heykel, bir yontu, ister bir dans, bir müzik parçası ya da şiir olsun, bir ya da birden çok imge taşır. Her sanat eseri öznel gerçekliğin nesnesel bir yansıması, algılanmak üzere yaratılmış anlatımcı bir form ve şiirsel anlatıma sahip bir mecazdır. Bu ve benzeri özellikleri nedeniyle sanat, yaratıcılık konusunda diğer alanlardan ayrılır (Ataman, 1993 : 83).

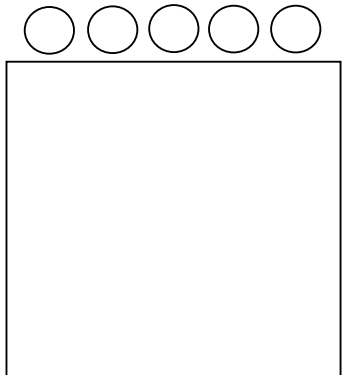
Sanatsal bir etkinlik sürecinde simge, bir yaşantının, bir deneyin imgesini temsil eder. Bu simgeler de algı edimleri sırasında derlenirler. Sanatsal yaratma da

görsel kökenli bir simge, asıl algının imgesiyle çok yakından ilişkili olabilir ama algılanmış olan nesne ya da şeyin imgesinin bir kopyası olmayıp, tüm o yaşantı ve deneyin simgesidir. Simgeler ortaya çıkarken yani sanat dalının ilgili malzemesiyle birleşip yeni bir form, bir mecaz yaratılırken imgeler "deforme" edilebilir. Örneğin duygu ve düşünceleri daha iyi anlatabilmek için figürler biçim bozumuna (deformasyona) uğratılabilir. Ancak her defasında sonuç mecazdır , şiirsel anlatıma sahip bir form, bir sözcükler dizisi ya da bir devinimdir. Başlıca nitelik ve özelliği; yaşantı ve deneylere ilişkin ham imgelerden , bu yaşantıları zenginleştiren düşünü, anlam ve yorumları iletebilecek ya da en azından anıştırabilecek simgesel bir yapıya ve estetik yönden doyurucu bir biçime sahip olmasıdır (Ataman, 1993 : 83).

Sanat insanlar üzerinde coşku ve hayranlık uyandırır, yaşama sevinci verir. İnsanların beğenilerini sergilemesi, hayal gücünü ve yaratıcılığını geliştirmesi, özgün eserler üretmesinde sanatın önemi yadsınamaz. Bu duygularla oluşturulan bir resim sanatı ise adeta belgesel anlatım niteliği taşır (Kılıçkan, 2006 : 8).

2.1.5.5. Yaratıcılığın Ölçülmesi

Yaratıcılık testlerinin bir kısmında eksik resimler kullanılmış, yanıtlayıcılardan onun neyin resmi olabileceğini bulmaları istenmiştir. Bir başka yaklaşımda, problem durumları verilmiş (örneğin, tavandan sarkan ve yeterince uzun olmayan iki parça ipin nasıl bağlanacağı sorulmuş) ve deneklerden bu durumlara çözüm getirmeleri istenmiştir. Bazı yaklaşımlarda ise, çeşitli şekillerin neyi gösterdiği sorulmuştur. Örneğin Wallach ve Kagan tarafından yapılan bir araştırmada Şekil 3'de gösterilen çizimin neyi anlattığı sorulmuştur. Soruyu çoğu kişi "masanın üzerinde duran şeyler" diye yanıtlarken; özgün yanıtlardan biri, "ayak ve ayak parmakları" şeklinde olmuştur (Açıkgöz, 2000 : 42).



Şekil 3. Bir yaratıcılık örneği (Açıkgöz, 2000 : 42).

2.1.6. Öğrenme ve Bireysel Farklılıklar

"Çocuğunuzun öğrenme metodu, onun parmak izleri kadar özel ve bireyseldir. Bu metodu ne kadar iyi anlarsanız (ki bu metot onun kabiliyetleri, kuvveti ve zayıf yönlerinin bir birleşimidir), çocuğunuzun başarılı bir öğrenim tecrübesi kazanmasına o kadar çok yardım etmiş olursunuz. Üstelik aynı şeyi öğretmenin de yapması gerekir" (Fuller, 2005 : 7).

Öğrenmede farklı ortamların ve yöntemlerin gerekliliği çok büyük ölçüde öğrencilerin sahip oldukları kişisel farklılıklarla ilintilidir. Yaş ,kilo, boy, cinsiyet, ırk, sosyo- ekonomik durum ve kültürel çevre değişkenleri açısından farklı olan bireyler bilişsel , duyuşsal ve psikomotor gelişimleri bakımından farklı özelliklere sahiptir. Bu değişkenlerin bileşiminden ortaya çıkan farklılıklarda bireyselleştirilmiş öğretim gereksinimini doğurmaktadır (Gürkan, 2004 : 249).

Pek çok araştırma, çocuk resimlerindeki konu seçimlerinde cinsiyet farklılıklarının etkili olduğunu kanıtlamıştır. "Bir adam çiz" testi ile yapılmış çalışmalarda, çocukların genelde kendi cinsindeki figürleri tercih ettikleri ortaya konmuştur. Kendi cinsiyetinden figürlerin çizimi, araştırmacılar tarafından çocuğun kendi cinsel kimliğini kazanmış olması ile açıklanır. Levy ve Levy, gençler tarafından çizilmiş 2000 kadar hayvan resmini biriktirdikten sonra erkeklerin daha çok yılan, balık ve at; kızların ise kedi, tavşan ve köpek çizdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Yine araştırmacılar tarafından çocuğun insan figürünü resmetmesinin

onun fizyolojik ve zihinsel durumuyla ve yaşadığı çevreyle büyük ölçüde ilintili olduğunu vurgulanmıştır (Yavuzer, 1997 : 67-68).

Öğrenme ve öğretme sürecinde cinsiyetin başarıyı etkileyen bir etmen olarak ortaya çıkmasının temel nedeni, biyolojik farklılıklardan çok kültürel özelliklerdir. Her kültürde hem kız hem de erkek çocuklar için uygun görülmüş kişilik özellikleri, davranış biçimleri ve tutumlar mevcuttur. Genellikle erkeklerin bağımsız, kuvvetli, girişimci; kız çocuklarının ise daha narin, sevecen, yumuşak ve uysal olması beklenir (Erden, Akman, 2004 : 239).

Cinsiyet farklılığı üzerine yapılan eski araştırmalar, kız çocukların sözel, erkek çocukların ise matematik ve uzaysal zekalarının daha gelişmiş olduğunu göstermekle birlikte, son yıllarda yapılan daha geliştirilmiş araştırmalar bu bulguları desteklemekten uzaktır.

Öğretmenler bir yandan öğrencilerin sosyalleşmesini sağlamak için çocuklara cinsiyetleri ile ilgili rolleri doğru olarak öğretirken, diğer yandan da çocuğun cinsiyetine bakmaksızın onun gerçek ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarmalı ve öğrencilere yanlı davranmamalıdır (Erden, Akman, 2004 : 240).

Uzmanların uzun yıllar üzerinde çalıştıkları ve tartıştıkları, çevrenin ve katılımın birey üzerindeki etkisi üzerine yapılan araştırmalar, ilginç bulgular ortaya koymaktadır. Örneğin sağlık sorunları, duygusal problemler, yetersiz eğitim ortamı, yetersiz çevre ve yetersiz anne-baba eğitim düzeyi gibi etkenler, bireyin var olan zeka kapasitesini ve yeteneklerini yeterince kullanılabilmesini belirleyici önemli etkenler olarak kabul edilmektedir (Gözütok, 2004 : 221).

Ortak özellikleri olmasın karşın insanlar birbirinden farklıdır. Yaş, kilo, boy, cinsiyet, ırk, sosyo-ekonomik durum, kültürel çevre değişkenleri açısından farklı olan bireyler bilişsel, duyuşsal, ve psikomotor olarak da ayrı özelliklere sahiptirler. Her bir değişkenin birbirine etkisi sonucunda kendine saygı, güven, kaygı gibi duygular her insanda farklı olarak gelişir (Gözütok, 2004 : 221).

Her birey kendi toplumsal ve kültürel ortamında kendine özgü, farklı bir biçimde gelişir. Bireyleri farklılaştırıcı bu sosyal katılımın bir sonucu olarak da, hiçbir birey bir diğeriyle özdeş bir ortam içinde büyümez ve kaçınılmaz olarak da bireysel farklar ortaya çıkar.

Her bir öğrenci katılımı, geçmiş öğrenmelerinin ve deneyimlerinin bir sonucu olarak farklı öğrenme stratejilerine, farklı öğrenme yaklaşımlarına ve kapasitesine sahiptir. Öğrenciler okulda kendi yetenek, özgeçmiş, kültür ve geçmiş deneyimlerindeki bireysel farklılıklara önem verdiklerini fark ettiklerinde ve öğrenme ortamları düzenlenirken bu özelliklere önem verildiğini gördüklerinde, öğrenme motivasyonları artar.

Bireyler arasındaki farklılıklar öğrenmeyi önemli ölçüde etkilemektedir. Öğrenmeyi etkileyen bireysel faktörlerden biri olan zeka, öğrenme sürecindeki yeterliliklere yön vermektedir. Eğitimde öğrencilerin zeka türlerine uygun eğitim programları hazırlamak öğrenci başarısını artırmaktadır. Tersinden ifade edilecek olursa bazı öğrenciler kendi zeka türlerine hitap edecek öğretim etkinlikleri olmadığından, öğrenmede zorluk çekmektedirler. Oysa etkili bir eğitim süreci ancak öğrenci özellikleri dikkate alındığı zaman, etkili ve verimli olabilir (Dilli, 2003).

Zeka hem kalıtım hem de çevreden etkilenmektedir. Bireyin dışarıdan gelen uyarıcıları algılaması, tekrarlaması, örgütlemesi ve anlamlı hale getirerek genişletmesi süreçlerine yönelik becerilerine yürütücü biliş becerileri açısından bireyler arasında önemli farklılıklar vardır. Bazı kişiler öğrenme sürecinde uygun işlemler seçmeyi ve uygulamayı başarırken diğerleri güçlük çekebilir. Bilişbilgisi gelişmiş kişiler, neyi, nasıl, hangi hızla öğrenebileceklerini doğru olarak tahmin edebilir, kendine uygun öğrenme stratejileri seçebilirler. Bilişbilgisi, 5-7 yaşlarında gelişmeye başlayıp okul yıllarında giderek güçlenmektedir
(Erden, Akman, 2004 : 230).

Çoklu zeka kuramı, her öğrencinin aynı ilgi ve yeteneklere sahip olmadığını, aynı yolla öğrenmediğini savunmakta ve herkesin her şeyi farklı yollarla öğrenebileceğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda öğrenmede bireysel farklılıkların

önemi ortaya çıkmakta, bu faklılıkların dikkate alınarak öğretim sürecinin tasarlanması gereği belirginleşmektedir (Dilli, 2003 : 3-4).

2.1.7. Çocuk Sanatı ve İlk Gençlik Çağının Özellikleri

Çocuk kendi zihin dünyası ile dış dünya arasındaki bağı, resim yolu ile kurmaktadır. Çocuk resmi, çocuğun kendi duygu ve düşüncelerinin bir ürünü olduğu için özellikle okulöncesi dönemde çok önemlidir. Çünkü çocuk, sözle ifade edemediği birçok kavramı resim yoluyla anlatabilir. Resim yapmak başka bir deyişle çocuğun kendini ifade etmesine olanak sağlar. Çocuğun yaptığı resimlerde kendi davranışlarının ve kendi yeteneğinin izleri görülür.İlk karalamalar bir çocuğun ilk eserleridir. Çocuk, çevreden edindiği izlenimleri, deneyimleri, davranışları resminde gösterir. Çocuğa resim yapması için olanak tanındığında, ona çok özel bir şeyler yapabilmesi için fırsat verilmiş olur. Çocuk fikir ve düşüncelerini kağıda aktarır, fantezilerini kağıt üzerinde şekillendirir. Çocuğun çevresini şekil, zemin, renk açısından algılaması ve onları kendi görüş açısından yaratıcı bir şekilde değerlendirmesi, resimlerinde görülür(İlhan, 1994 : 331).

Yapılan her davranış, çizilen her çizgi, motor faaliyet, çocuğun var oluşunun bir ifadesidir. Resim çalışmaları çocuğun zihinsel ve ruhsal gelişimini de etkiler. Çocuğun yaptığı resimlerle onun iç dünyasına ulaşılabilir. Resimlerle yine çocuğun kişilik yapısı anlaşılabilir. Çevresinde neler yaşadığının izleri görülebilir (İlhan, 1994 : 331).

Okul öncesi yıllar genellikle çocuktaki sanatsal yaratıcılığın altın çağı olarak bilinir. Bu çağda çocukların sanatsal nitelikleri dikkat çeker. Bu yıllar geçmeye başlayınca aksine bu yaratıcılığın yerini bozulma almaya başlar. Bu konuda sanat eğitimcilerinin hem fikir olduğu söylenebilir. Gardner yaptığı uzun araştırmalar sonucu “Arts, Mind And Brain” adlı kitabında bir yetişkin sanatçı ile çocuk çalışmalarını karşılaştırmaktadır. Yaptığı gözlemlerin sonucu olarak yetişkin bir sanatçı ile çocuk çalışmaları arasında şaşırtıcı benzerlikler olduğunu belirtmektedir. O’na göre; çocukların sanatsal yaratıcılığı güçlü ifadecilikle kendini gösterir. Neredeyse istisnasız çocukların yaptığı çizimler ve resimlerde onların renkleri

kullanışı, ifade zenginliği ve kompozisyon hissi; Paul Klee, Joan Miro ya da Pablo Picasso' nun çalışmalarıyla benzerlik gösterir (Gardner 1982:86).

Gardner çocuklar ile yetişkinlerin sanatsal yaratıcılıkları arasında ise açık farklar gördüğünü belirtmekte ve şunları söylemektedir. "Çocuklar diğerlerinden farklı bir şeyler yaptığından haberdardır ve kurallara bağlı kalmak gibi bir derdi yoktur, geleneksel semboller kullanma gibi bir endişesi yoktur. Aksine yetişkinler ise kurallara ve standartlara bağlı kaldıkça diğerleri tarafından kucaklanır. Picasso' nun dediği gibi "Raphael gibi çizebildim ama hayatım boyunca bir çocuk gibi çizmeyi öğrenemedim." (Gardner, 1982 : 89).

Çocuğun bedensel ve zihinsel gelişimine paralel olarak sanat faaliyetlerinde de belirgin bir değişim dikkatimizi çeker. Kağıda yapılan ilk işaret ve çizgi, giderek birer sanat evresine dönüşerek ergenlik dönemine kadar gelişimini sürdürür.

Çocuğun, zaman zaman duran ama daha sonra yerini bir sonraki evreye bırakan bu sanatsal gelişimini belirtmek ve anlatmak oldukça zordur. Yalnız sanatın sürekli gelişen bir süreç olduğunu belirtmek yerinde olur. Her çocuğun bir sanat evresinden diğerine aynı zamanda ulaşması söz konusu değildir. Ancak yine de çocukların hemen hemen hepsi (üstün ve geri zekalı çocukların dışında) gelişimin diğer evrelerinde olduğu gibi sanatın gelişimi açısından da aynı yaşlarda aynı evrelerden geçerler (Yavuzer, 1997 : 31).

Çok genel bir yargıda bulunacak olursak çocuklar büyüdükçe resimleri daha ayrıntılı, daha orantılı ve daha gerçekçi olur. Bununla birlikte resimlerinin gelişmesi açısından her evrede çocukların yaptıkları resimleri niteleyen bazı çarpıcı ve çok ayırıcı özellikler bulunur (Yavuzer, 1997 : 31).

2.1.7.1. Çocuk Resminin Gelişim Aşamaları

Çocuğun bedensel ve zihinsel gelişimine paralel olarak sanat faaliyetlerinde de belirgin bir değişim dikkat çeker. Kağıda yapılan ilk işaret ve çizgi giderek bir sanat evresine dönüşerek ergenlik dönemine kadar gelişimini sürdürür.

Zaman zaman duran ama daha sonra yerini bir sonraki evreye bırakan sanat gelişimini belirtmek ve anlatmak oldukça zordur. Yalnızca sanatın sürekli gelişen bir süreç olduğunu belirtmek yerinde olur. Her çocuğun bir sanat evresinden diğerine aynı zamanda ulaşması söz konusu değildir. Ancak yine de çocukların hepsi – üstün ve geri zekalı çocukların dışında- gelişimin diğer yüzeylerinde olduğu gibi sanatın gelişimi açısından da aynı yaşlarda aynı evrelerde geçerler (Yavuzer, 1997 : 31).

Gelişen Çocuğun Nitelikleri

Gelişen çocuğun nitelikleri :

1. ve 2. sınıflardaki çocuk;

- Doğal olarak hareketlidir, kolaylıkla coşar.
- Elleriyle çalışmayı sever.
- Öğrenmeyi sever.
- Her an ön planda olmak ister.
- İlgi yönü sınırlıdır, çabuk yorulur, bıkar.
- Yaptığı işten gurur duyar.
- Kolaylıkla gururu zedelenir.
- Her an beraber çalışmaları sevebilir yada nefret edebilir.
- Genellikle bir düşünü tek olarak kavrayabilir.
- İmgeleme bağlı oyun ve öyküleri sever.
- Öğretmen ve arkadaşlarının alkışlarına özellikle önem verir.
- Hala gizemli öz dünyasında yaşamaktadır.
- Tutup, tadacağı yeni şeylerle ilgilenir.
- Mekanik ve hareket yetenekleri olan şeylere ilgi duyar.
- Her tür oyunu, televizyonu, bilgisayarı, ailece gezmeleri ve resimli kitapları sever.
- Aldatmaca oyunlarından zevk duyar.
- Tüm çabalarına kişiliğini katar (Kehnemuyi, 2001 : 19).

3. ve 4. sınıflardaki çocuk;

- Göz-el ilişkisi gelişmiştir.
- Küçük kaslarını dizginlemektedir.
- İnsanların değişik türde olduklarını sezer.
- Kendine toplumda bir yer vermektedir.
- Sorumlulukları almayı düzenli olmayı ve yeni ilişkiler kurmayı öğrenmektedir.
- Ayrı cinstekiler, ayrı topluluk kurmaktadır.
- Bu gruplaşmalar bazen başkaldırılılarla belirir.
- Resimli dergi ve gezi öykülerinden zevk duyar.
- Kendi ve yanındakilerin evrimi ile büyümektedir.
- İşi üzerinde sürekli durabilmektedir.
- Çoğu kez çevresini gülünç yönleriyle görmeye başlar.
- Doğadaki bitki, hayvan ve başka varlıklarla ilgilenir.
- Spor ve çeşitli konulara karşı büyük bir eğilim belirir (Kehnemuyi, 2001 : 20).

5. ve 6. sınıflardaki çocuk;

- Doğru ve yanlış kavramları üzerinde kesin bir anlayışı vardır.
- Özel ilgiler üzerinde durur.
- Kendi cinsine bağlı değişik çalışmalara girer.
- Daha özgür, daha anlayışlı olmaya başlar.
- İşlerini güzel ve tam yapmak ister; dolayısıyla ona yol gösterecek birinin yardımı gereklidir.
- Okul dışı çevrede ilgilendiği şeyler vardır.
- Sık sık büyükleri eleştirir.
- Kızlar erkelerden daha çabuk olgunlaşmaktadır.
- Koleksiyon ve değiş tokuşa karşı daha bir ilgisi vardır.
- Kendine örnek aldığı bir kahraman hayranlığı içindedir.
- Kendi kendini tanır ve eleştirir.
- Toplu halde çalışmayı sever.

- Güçlü duygusal ve fiziksel değişmeler geçirmektedir (Kehnemuyi, 2001 : 21).

Çocuk resmindeki gelişimi beş evrede ele almak mümkündür. Bunlar :

1. Karalama Dönemi (2-4 Yaş).
2. Şema Öncesi Dönem (4-7 Yaş).
3. Şematik Dönem (7-9 Yaş).
4. Gerçekçilik (Gruplaşma) Dönemi (9-12 Yaş)
5. Görünürde Doğalcılık Dönemi (12-14 Yaş)

(Yavuzer, 1997 : 31).

1. Karalama Dönemi (2-4 Yaş)

İlk yıllarda çocuk kağıt üzerine birtakım gelişigüzel çizgiler çizer. Bu evre karalama evresi olarak adlandırılır (Yavuzer, 1997 : 32).

Her çocuk ilk resim eylemine karalama ile başlar. Bazı çocuklarda uzun sürede, bazı çocuklarda ise kısa sürede biçimli veya anlamı olmaya başlar (Kehnemuyi, 2001 : 22).

Havada elleriyle, kollarıyla şekiller çizerek bir duygusunu ya da gereksinimini anlatmaya çalışan bebek, 18 aylık olduğunda büyük kol hareketleri ile kağıt üzerinde kavisler çizebilir duruma gelir. 2 yaşında kağıda gelişigüzel ve denetlenemeyen düzensiz çizgiler karalar (Gürtuna, 2004 : 48).

2-4 yaşlarına rastlayan karalama evresindeki gelişimin belli bir düzen içerisinde olduğu görülür. Başlangıçta kağıt üzerine gelişigüzel konan işaretler şeklinde görülen karalama, zamanla yetişkinler tarafından tanınabilecek düzeyde çizgilere dönüşür. On sekiz ay (1,5 yaş) ile 4 yaş arasındaki dönemde çizgilerde hızlı bir gelişimin olduğu dikkati çeker. Genel anlamada bu karalamalar üç kategoride toplanır. Bunlar :

1. Kontrollü karalamalar,
2. İsimlendirilen karalamalar,
3. Bir rahatsızlığı dile getiren karalamalar ya da çizgiler.

Çocuk bu dönemde parmaklarını iyi kullanamamasının olumsuz izlerini de taşır. Başlangıçta parmaklar ve tümüyle el, çizgi çizebilmek için yeterli kontrole sahip değildir (Yavuzer, 1997 : 34).

Çocuğun Karalama Aşamasındaki Gelişim Özellikleri

Çocuğun bu aşamadaki karalama şeklindeki yaratıcı yapıtı onun zihinsel ve coşkusal gelişimini yansıtır. Bu faaliyetten haz duyan çocuk, var gücüyle karalamasına devam eder. Ayrıca karalama faaliyeti çocuğun kas gelişiminden haberdar eder. O, bu çizgilere baka baka giderek görsel kontrole sahip olur ve yarattıkça bağımsızlığı elde ettiğinin bilincine varır. Bu duyguda çocuğun gerginliğini azaltır.

Küçük çocuk çeşitli duygular aracılığı ile çevresini serbestçe keşfe başlar. Bu yaşantılarının bazıları da adlandırmaya başladığı karalamalarında ortaya çıkar (Yavuzer, 1997 : 37).

2. Şema Öncesi Dönem (4-7 Yaş).

Bu dönemde çocuk dış dünya ile kurduğu ilişkisini zenginleştirmeye koyulur. Vücut hareketlerinin ittiği düz çizgi karalamaları insan kolu, bacak ve gövdesi, yuvarlak çizgiler baş veya yüz olmaktadır. Biçimi bilinçle ortaya koyabilme olanağına kavuşan çocuk böylelikle değişik bir resim anlatımına girmiş oluyor (Kehnemuyi, 2001 : 23).

Bu dönemde çocuk, çevresiyle bilişsel düzlemde ilişki kurmaya başlamıştır. Canlandırmak istediği nesne ya da kavramla ilişki kurma kaygısı duymaya başlar. 5 yaşından okula başlayana kadar geçen süreç içinde çocuk, dış dünya ile ilgili birçok nesnenin resmini çizer; mekan içinde nesneleri daha mantıklı yerleştirir, ayrıntılar çoğalır, kağıdın her köşesine dağıttığı figürlerini bir mekan içerisine oturtmaya çalışır. Kendi duygu ve düşüncelerini ortaya koyacak girişimlerde bulunan bu yaş grubu çocuğu, algılama, kavrama ve öğrenmede etkin bir döneme girer (Gürtuna, 2004 : 55-56).

Şema Öncesi Dönemi Resimlerinin Özellikleri

Bu dönemde dairesel ve uzamsal çizgilerin biçimlenmeye başladığı görülür. 5-6 yaşlarında çocuk kendi duygu ve düşüncelerini ortaya koyacak girişimlerde bulunur. En sevdiği konu insan figürüdür. İlerleyen her yaşla boyun, parmaklar, kulaklar ve gözbebekleri gibi özellikler eklenir. Tek boyutlu olan yüz iki boyutluluk özelliğine sahip olur ve gövdenin çeşitli kısımları arasındaki oran değişir. Örneğin 5 yaşındaki bir çocuk daha büyük bir çocuğa oranla genellikle daha büyük bir kafa çizebilir. Bu yöntemle çocuğun,yaş ile kalem kontrolü de gelişir ve bu gelişim, zaman içerisinde çizim kalitesini de etkiler (Yavuzer, 1997: 42).

Çocuk 6 yaşına yaklaştıkça, resimlerindeki oranlar daha gerçekçi olmaya başlar. Mekan içerisinde nesneleri yerleştirmesinde de bir ilerleme göze çarpar. Ayrıntılar çoğalır, sayfanın orasına burasına dağıttığı figür ya da öğeler bir merkez çevresinde toplanmaya başlar. Yer çizgisi dediğimiz alttaki çizgi üzerine daha anlamlı biçimde çizilir (Yavuzer, 1997: 44).

3. Şematik Dönem (7-9 Yaş).

Küçük çocuklar pek çok denemelerden sonra, insan ve çevresi hakkında belirli bir görüşe sahip olur. Bu görüş resmine belirli şemalar şeklinde yansır. Her ne kadar, gerçek bir objenin herhangi bir şekilde çizimi, şema yada sembol olarak nitelendirilse de biz burada çocuğun ulaştığı, sürekli tekrarladığı ve hiç kimsenin bu görüşü değiştirmesi için etkileyemediği "şemadan" bahsetmekteyiz (Yavuzer, 1997 : 55).

Yaklaşık 7 yaşlarında başlayan ve şekil kavramının gerçekleştiği bu dönemdeki bazı çocukların şemaları oldukça zengin bir kavramken, bazılarınınki de zayıf bir sembol olabilir.

Şemanın oluşumunu; çocuğun bir şeyi nasıl gördüğü, o şeye verdiği duygusal anlam, deneyimleri, bir objeye dokunarak ya da o objenin nasıl hareket ettiğini veya davrandığını izleyerek etkilenmesi belirler (Yavuzer, 1997 : 55).

7 yaşında bir çocuk doğal olarak hareketlidir, elleriyle çalışmayı sever, ilgisi sınırlı olduğundan çabuk yorulur ve bıkar. İnsan figürü çizmede belirli, bilinen bazı sembolleri kullanmaya başlar ve vücudun bölümlerini kendi bilgisine göre betimler. Bu yaştaki çocuklar eller ve parmaklar için semboller ekler; gövde yerine elbise çizer. J. Piaget'in "somut işlem devresi" olarak tanımladığı bu evrede, 7-8 yaş çocuklarının resimlerinde daha çok görsel ipucu veren bilinen nesnelere rastlanır. Bundan sonra çocuk gerçeği arar ve gerçeği yansıtmak ister. Ancak bu görsel içeriği vermekte zorlanır. 8 yaş ve üzerindeki çocuklar kendilerine özgün bir bakış açısına sahip olduklarından çizimlerinde nesneler arasındaki ilişkiyi ve derinliği vermeye dikkat ederler (Gürtuna, 2004 : 66).

Şematik Dönem Özellikleri

- Kendisine özgü bir insan ve çevresinin resmini yapmak,
- Tekrarlamayla elde edilen güven duygusu,
- Geometrik çizimlerin uygulanması.

İnsan Resmi;

- Şema denilen kişiliğe ve deneye dayanan bir tekrar sonucu elde edilmiş resimdir.
- Vücudun önemli sayılan parçalarının abartılması,
- Önemsiz parçaların yok edilmesi,
- Simgelerin değişimi.

Boşluk;

- İlk boşluk anlayışı yer çizgisinde ortaya çıkıyor.
- Toplumla ilişkiye girmesiyle birlikte çocuk, çevrenin bir parçası olduğu bilincine varıyor.

Renk;

- Aynı eşyayı aynı renge boyayarak tekrarlardan oluşan bir "renk şeması" oluşturur.

Tasarım (Dizayn);

- Bilinçsiz bir biçimde tekrarlamayla oluşan tasarımdır.

Konu;

- En coşturucu konu "Biz"dir. Ben ve arkadaşlarım, ağaç, ev, vb.

Teknik;

- Renkli kalemler, pastel, toz boya, geniş kağıt, kil (Kehnemuyi, 2001 : 26).

4. Gerçekçilik (Gruplaşma) Dönemi (9-12 Yaş)

Bu yaşlardaki çocuk artık toplumun bir üyesi olduğundan haberdardır. Bu haberdar oluşu çizgilerine de yansıtmaya başlamıştır. Bu dönemdeki çocuğun daha önceki çalışmalarına oranla daha ayrıntılı çizgiler çizdiği daha gerçekçi bir yaklaşımda olduğu gözlenmektedir (Yavuzer, 1997 : 65).

Bu evrede çocuk ayrıntıya ilgi duyarken, giderek resimlerini göstermekten hoşlanmaz, onları açıklamaz. Artık renkler gelişi güzel seçilmek yerine, gerçeğe uygun bir biçimde seçilmeğe başlanır. Bu dönem çocuğunun resminde artık erken yılların güçsüz fakat özgür havası ortadan kalkar, içinde yaşadığı kültür ve toplumun bazı zevk ölçülerine uyma kaygısı yavaş yavaş egemen olmaya başlar (Yavuzer, 1997 : 65).

Bu dönem çocukları insan anatomisine uygun olarak çizmeye çalıştığı figürlerine, genellikle bol ayrıntılı elbiseler giydirir. Erkek ve kız çocuklar, giysilerinde cinsiyetlerinden kaynaklanan farklılıkları özenle ve ayrıntılarına inerek belirtmekten özellikle hoşlanırlar (Gürtuna, 2004 : 81).

Gerçekçilik (Gruplaşma) Dönemi Özellikleri

- Geometrik çizgilerden uzaklaşma,
- Başkaldırma,
- Kız ve erkelerin cinsiyetleri bakımından ayrılmalarının farkına varma

İnsan Resmi;

- Resimde kız ve erkek çocuğu arasında önemli bir giysi ayrılığı vardır.
- Çizilen vücut ve giysiler katı bir anlayışla çizilir.
- Gerçekçi çizgilere eğilim görülür.
- Şemadan uzaklaşılır.

Boşluk;

- Değişik yüzeylerde biçimler üst üste gelir. Gök yer çizgisine kadar iner.

Renk;

- Nesnel renk yok olur.
- Renk anlatımı coşku sonucu biçimlenir.

Tasarım (Dizayn);

- Süslemeye giden ilk bilinçli eğilim,
- Tekrarlama (baskıda) ritim madde ve uygulanışlarına bağlı bilgiler edinme isteği görülür.

Teknik;

- Kağıt (Kolaj – Collage)
- Çizgi uygulanmadığı için kalem boyaya karşı isteksizlik hissedilir. Daha çok toz boya, pastel, kil, nişastayla karıştırılmış kağıt, tahta kullanılır (Kehnemuyi, 2001 : 29-30).

5. Görünürde Doğalcılık Dönemi (12-14 Yaş)

Ergenlik döneminin başlangıcına rastlayan bu dönemde çocukların giderek doğal çevrelerinden haberdar oldukları dikkati çeker. Çocuk ya da ergen bu dönemde yakın çevresinde gördüğü objelerin orantılarını, boyutlarını, derinliklerini çizgilerine yansıtmaya çalışır. İnsan figürünün büyük bir ayrıntı ile çizmekte ve tahmin edileceği gibi, cinsel özelliklerden haberdar olmakta ve bunların resme yansıtıldığı gözlemlenmektedir (Yavuzer, 1997 : 67).

Yaratıcılığın bilinçli olarak kazanılmaya başlandığı bu dönemde, çocuklar soyut düşünceye yönelirler. Bireysel çalışma yerine grup çalışması tercih eden çocukların estetik sezgileri yoğunlaşır. Resim bilgileri; yakından uzağa, kolaydan zora doğru olmalıdır. Bu dönem çocukları modelden resim yapabilirler. Gördükleri nesnelerin ve figürlerin boyutlarına, oranlarına, renklerine, perspektife ve cins ayrımına dikkat ederler. İnsan figürü, en çok işlenen konu olmakla birlikte, çevredeki olayları yansıtmakta çocukların ilgi alanı içindedir (Gürtuna, 2004 : 88).

Ön ve arka plan fikrine uyan kolaj resimleri yardımı ile ve kollektif bir çalışma uygulayarak büyük boyutlu duvar resimleri yaptırmak yararlı sonuçlar verebilir. Renk, görsel tipteki çocukta lokal renklerin uyumu ile belirgindir. Oysa öznel olan çocuk resimleri duygularına dayanarak uygulanır (Kehnemuyi, 2001 : 33).

Özellikler;

- Bilincine varılmamış, gelişmiş bir zeka,
- Gerçeğe yanaşma, hareket ve dramatik yönde bir eğilim görülür.

İnsan resmi;

- Eklemleri görüp resme aktarma,
- Doğa değişimlerine tanık olma,
- Orantı hissetme.

Boşluk;

- Uzak ve yakındaki eşyaların boyutlarındaki ayrımı görme,
- Ufuk çizgisi fark edilir.

Renk;

- Yakın ve uzak renklerin değişimi ve duyguya bağlanan renkler kullanılır.

Teknik;

Suluboya, toz boya, baskı, muşamba, tahta oyma, kil tercih edilir (Kehnemuyi, 2001 : 34).

2.1.8. Sanat Eğitiminde Bazı Yöntemler

1. Kolaydan zora gitme yöntemi
2. Müzikli yöntem
3. Kopya yöntemi
4. Psikolojik yöntem
5. Bellek eğitimi yöntemi
6. Drama yöntemi
7. Görsel etkinlikler (demontrasyon) yöntemi
8. Beyin fırtınası
9. Çözümleme ve birleştirme yöntemi
10. Gözlem yöntemi

11. Çok alanlı sanat eğitimi yöntemi
12. Bilgisayar destekli yöntem
13. Gözlem ve inceleme yöntemi
14. Modelden çalışma yöntemi
15. Proje yöntemi
16. Müze eğitimi yöntemi
17. Çocuk sanatı yöntemi
18. sanat yoluyla eğitim yöntemi
19. Birlikte öğrenme yöntemi
20. Sanat ve iş eğitimi yöntemi

2.1.9. Görsel Sanatlar Dersinde Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Soru- Cevap

Anlamayı kontrol etmede başvurulan önemli bir tekniktir. Sorular tüm sınıfa yöneltilmeli, öğrencilere sorunun cevabını düşünmeleri için yeterli zaman verilmelidir. Cevaplamaları için, öncelikle gönüllü öğrencilere fırsat tanınmalıdır. Doğru cevaplar anında pekiştirilmelidir. Yanlış cevap veren öğrenciler küçük düşürülmemeli, doğru cevabı bulmaları için yönlendirilmelidir. Öğrencilere tek tek sorular soruluyorsa, belli bir sıraya göre değil, rastgele (random) yöneltilmelidir. Sorular, açık uçlu düşünmeye yönlendirecek türden olmalıdır (MEB, 2007 : 134)

Üstünlükleri

1. Öğretmen bu yöntemi zaman zaman sınıfı kontrol etme amacıyla da kullanabilir. Kendisine her an soru sorulabileceğini düşünen öğrenci, dersi sürekli bir ilgi ile izler.
2. Öğretmen için geri dönüt sağlar. Bu durum öğretmene hem sınıfı hem de öğrenciyi tanıyıp anlama fırsatı verir (Gömleksiz, 2004 : 92)
3. Öğrencilerin sordukları sorularla seviyelerinin anlaşılması sağlanır.
4. Ezberlemeyi ortadan kaldırarak, gerçek öğrenmeyi sağlar.
5. Öğrencilerin aktif katılımları sağlanmış olur.

6. Öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin başarısının ölçülmesini ve değerlendirilmesini sağlar.

7. Öğrencileri düşünmeye sevk eder.

8. Öğrencilerin düşüncelerini açıklamalarına imkan verir (Tan, Kayabaşı, Erdoğan, 2003 : 57).

Drama

Doğaçlama, canlandırma vb. tiyatro ya da drama teknikleri ile öğrencilerin bir yaşantıyı , bir olayı, bir fikri, bir kavramı ya da bir beceriyi; grup çalışması içinde ön bilgilerini kullanarak yapılandırması, anlamlandırması ve canlandırmasıdır.

Isınma Çalışmaları: Müzik ya da ritm eşliğinde yürüme , koşma, zıplama, gösterilen harekete uygun ritim tutma gibi çalışmalar yaptırılabilir.

Oyun: Bu aşamada çalışma grubunun özelliklerine göre oyunlar seçilir.

Doğaçlama : Bir metne bağlı olmadan içten geldiği gibi aniden gelişen durumdur. Bireysel grup yaratıcılığın en çok ortaya çıktığı durumdur. Çünkü yazarak ya da kaydederek değil zihinde canlandırarak yaşanır. Ayrıntılar önceden saptandığı için de özgün bir süreç olarak gerçekleşir.

Oluşum : Isınma çalışmaları ile başlayan , oyunlarla sürdürülen , doğaçlamalarla geliştirilen sınıf etkinliklerinde ulaşılması hedeflenen en son aşamadır. Bu süreçte etkinliklerin nasıl gelişeceği ve nereye varacağı önceden belirlenemez. Çalışmaların beklenenden daha kapsamlı yaşanması ve belirlenenden daha uzun sürmesi bu aşamada yaratıcılık sürecini işlemesi ile açıklanabilir.

Değerlendirme Çalışmaları : Rahatlama çalışmaları, öğrencilerin sakinleştirilmesi ve olayın tamamlandığını hissettirmek amacıyla etkinliklerin sonunda kullanılır. Değerlendirmede ise amaç, oynama sürecinde neler hissettiklerinin sorularak öğrencilerin kendi davranışları hakkında bilinçlenmeleri ve diğerlerinin davranışları üzerinde düşünerek empati geliştirmelerini sağlamaktır (Meb, 2007 : 134).

Drama; her çocukta potansiyel olarak bulunan yaratıcı güçleri, fantezileri serbest hale getirir, açığa çıkarır ve geliştirir. Günümüzde iyice karmaşıklaşan fiziksel ve sosyal çevredeki çeşitli problemlerin çözülebilmesi ve böylece uyum sağlanması açısından, bireylerin yaratıcılıklarının çocukluktan başlayarak geliştirilmesi, önemli bir eğitim amacı olarak kabul edilmektedir. Diğer yandan, eğitim sırasında çocukta yaratıcılığın gelişmesine önem verilmesinin nedeni, yalnızca çocuğun orjinal çözümlere ulaşmasının sağlanması değil, aynı zamanda, doğuştan "boş bir kap" olmayan çocuğun var olan potansiyelini gerçekleştirmesine olanak sağlanmasıdır. Bu alanda, drama etkinliklerinin hayal gücünü harekete geçiren ve geliştiren yönünden yararlanmak mümkündür. Örneğin, ortamda var olmayan nesneleri, olayları zihinde canlandırmaya dayalı çalışmalar, çeşitli alanlarda öğrenmeyi sağladığı gibi yaratıcılığı da geliştirebilir (Önder, 1999 : 71).

Üstünlükleri

1. Öğrenme hızlanır,
2. İlgi uyandırır,
3. Güdüleyicidir,
4. Unutmayı azaltır,
5. Etkin katılımı özendirir (Tan, Kayabaşı, Erdoğan, 2003 : 76)

Tartışma

Bir grup öğrencinin, belli bir konunun kavranması amacıyla, ele alınan konuyu karşılıklı görüşler, fikirler, eleştiriler üreterek, kapsamlı ve ayrıntılı olarak irdelemesidir. Öğrencileri belli bir konu üzerinde düşünmeye yöneltmek, konu ile ilgili anlaşılmayan noktaları aydınlığa kavuşturmak, öğrencilerin konu ile ilgili ön bilgilerini öğrenmek ve yeni öğrendikleri bilgileri pekiştirmek amacıyla kullanılabilir (MEB, 2007:135).

Tartışma çeşitleri: münazara, panel, zıt panel, sempozyum, açık oturum, forum, kollegyum, beyin fırtınası (Çivi, Büyükkaragöz, 1997 : 93)

Üstünlükleri

1. Uygun ve olumlu iletişim becerileri kazandırır.
2. Öğrencileri kendilerine sunulan materyalleri ve mesajları sorgulamasını sağlayan; okudukları ve öğrendikleri konular üzerinde düşünmeye iten bir yöntemdir.
3. Bilgi birimleri üzerinde bilinçli bir irdeleme vasıtasıyla düşünme becerilerini geliştirir.
4. Yeterince anlaşılmayan ya da karmaşıklık düzeyi yüksek olan konuların açıklanmasına ve anlaşılmasına yarayan bir yöntemdir (Yılmaz, Sümbül, 2000 : 177)
5. Öğrenciler derse aktif olarak katılırlar.
6. Öğrencilerin ilgileri yüksek ve süreklidir.
7. Öğrenciler başkalarının fikir ve düşüncelerine hoşgörü ile bakmayı öğrenirler.
8. Sınıf içinde çekingen öğrencileri cesaretlendirir ve kendilerine güven kazandırır (Gömleksiz, 2004 : 99).

Anlatım

Bir konuya giriş yaparken, bilgi aktarırken ya da özetlerken sıkça başvurulan bir yöntemdir. Bu yöntemin uygulanmasında görsel ve işitsel araçlardan yararlanılmasına, öğrencilere söz hakkı verilmesine, öğrencilerin not tutmasına ve soru sormalarına imkan verilmelidir. İşlenilen konularda öğrencilerin yaşantılarıyla bağlantı kurulmalıdır. Basit, kısa ve tam cümlelerle anlatım yapılmalıdır (MEB, 2007:135).

Üstünlükleri

1. Diğer metotlara göre zaman, emek ve masraf bakımından daha ekonomiktir. Öğretmen ve öğrenciyi fazla yormaz.
2. Öğretim konularının belli bir sıra ve düzene göre öğrencilere sunulmasını sağlar.
3. Öğrencilere değer-takdir duygularının kazandırılması için gerekli olan heyecanın uyandırılmasında etkili bir metottur. Çünkü, güzel ve etkili konuşmalar

öğrencileri son derece etkilemektedir (Çivi, Büyükkaragöz, 1997 : 79). Bilgileri çok kalabalık gruplara kolay iletilir.

4. Öğrencilerin temel kavramları, tanımları, teorileri ve genellemeleri öğrenmelerinde oldukça faydalı ve etkili bir yöntemdir (Gömleksiz, 2004 : 91)

Beyin Fırtınası

Beyin fırtınası tekniği, yaratıcı problem çözme gücünü geliştirmeyi amaçlayan bir grup tartışma tekniğidir. Beyin fırtınası bireyleri heyecanlı bir ortama yönlendirerek, yaratıcı ve orijinal görüşleri söyleme, belirli bir konuyu açıklamaya ve bir sorunu çözmeye yarayacak görüşleri belirlemeye yarayan bir tekniktir.

Eğitim alanında uygulamaları oldukça yeni olan bu teknik bir çok farklı cevabın istendiği sorular ya da farklı çözüm yollarına ihtiyaç duyulan problemlerde başarıyla uygulanır. Öğrenciyi uyuşukluktan kurtararak canlı ve yaratıcı fikirlerin, aniden akla gelen görüşlerin ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Bilen, 2002 : 164).

Üstünlükleri

1. Yaratıcılığı özendirir ve geliştirir.
2. Sınıf etkinliklerine çeşni katar.
3. Canlı ve zevkli bir hava getirir.
4. Gerilimi azaltır.
5. Duyguların ifadesini kolaylaştırır (Bilen, 2002 : 166).

Gezi-Gözlem

Gözlem metodu, her çocukta var olan araştırma eğiliminin değerlendirilmesiyle ortaya çıkmıştır. Eğitim- öğretimde gözlem, varlık ve olayların kendi tabii ortamlarında planlı ve amaçlı olarak incelenmesi demektir. Gözlem metodu, genelde eğitsel ders gezileri şeklinde uygulanmaktadır. Öğrenciler fabrika, müze, kütüphane, çeşitli devlet kurumları; dağ, orman, göl gibi yerlere götürülerek oralarda doğrudan gözlem yaptırılarak bilgi toplanabilir. Bunun yanında gözlem,

sınıflarda da yapılabilir. Sınıfa getirilecek bir maden parçası, bir model, bir tablo, film vb. incelendikten sonra gözlem sonuçları alınabilir (MEB, 2007 : 136).

Öğretimde duyuyu etkileyen metot daha çok başarı sağladığına göre yapılacak gözlemlerin öğrencilerin duyusuna hitap etmesi sağlanmalıdır. Bu nedenle, metodun adı gözlem olmasına rağmen, gözün yanında başka duyularla da bilgi sağlanmaya çalışılmalı; göze, kulağa, koku almaya ve dokunmaya yönelik gözlemlere de önem verilmelidir. Daha çok duyuyu etkileyen gözlemin, gözlemcilerin daha fazla ilgisini çektiği ve daha kalıcı öğrenme yaşantısı sağladığı bilinmektedir. En sağlam ve unutulmayan bilgilerin, doğrudan doğruya nesnelerden ve olaylardan sağlandığı unutulmamalıdır. Gözlem yoluyla öğrenciler, olay ve nesneleri gerçek biçimleriyle doğru olarak öğrenirler (MEB, 2007 : 136).

Gözlem yeteneği, öğrencinin yaşı arttıkça gelişir. Gözlemde algı ve dikkatin gelişmesi çok önemlidir. Bunu geliştirmek için yazma, çizme vb. şekillerde sürekli alıştırmalar yapılmalı, öğrenciler gözleme kişisel olarak da hazırlanmalıdır (MEB, 2007 : 136).

Üstünlükleri

1. Konuya ilgi uyandırır, öğrencilere ilk elden yaşantı sağlar, diğer öğrenmelere temel teşkil eder, öğrenilenlere açıklık kazandırır, okul-çevre ilişkisi gelişir, yeni çalışmaları özendirir ve görerek yaşayarak öğrenmeyi sağlar (Tan, Kayabaşı, Erdoğan, 2003 : 78).
2. Daha çok duyu organının öğrenmeye katılmasını sağlar.
3. Öğrencilere bilimsel araştırma ve incelemeyle ilgili temel becerileri kazandırır.
4. Öğrencilerin iyi bir gözlemci olmalarını sağlar (Yılmaz, Sümbül, 2000 : 99)

Grup Çalışması

Öğretmenlerin, genellikle sınıf içerisinde kullandığı tekniklerden olan grup çalışması, gruba dahil olan üyelerin (öğrencilerin); kendi ilgi ve istekleri doğrultusunda, topluluk halinde, belirlenmiş amaç veya amaçlara yönlendirilmeleridir. Grup çalışmasının özünde, öğrencilerin bir konu ile ilgili olarak birlikte çalışmaları ve yaratıcı çözüm yollarını aramaları vardır.

Planlı ve programlı birer faaliyet olarak yürütülen grup çalışmalarında; grup üyeleri arasındaki iletişimin sağlıklı olması, tekniğin etkinliğini artıran önemli faktörlerden biridir (MEB, 2007 : 137).

Grup çalışmaları, öğrencilerin işbirliği yapma, paylaşma, tartışarak ortak bir noktada buluşma, sorumluluk alma ve birbirine karşı saygı duyma özelliklerini geliştirir. Bilhassa içe dönük çocukların diğer öğrencilerle iletişim sağlayabilmesi açısından, grup çalışmaları büyük önem taşır. Ancak baskın karaktere sahip öğrencilerin gruptaki diğer çocuklar üzerinde baskı kurmasına, tamamen kendi kurallarını dikte etmesine izin verilmemeli; bütün öğrencilerin fikirlerini söyleyebileceği, özgürce çalışabileceği sağlıklı bir ortak çalışma ortamı sağlanmalıdır (MEB, 2007 : 137).

Üstünlükleri

1. Öğrenciler, serbest konuşarak daha iyi fikirler ortaya koyabilir,
2. Öğrenciler arasında karşılıklı etkileşim mümkün olur,
3. Öğrencilerin, başkaların fikirlerine saygı duymalarını sağlar(Tan, Kayabaşı, Erdoğan, 2003 : 60).
4. Öğrenilenler daha kalıcı hale gelir.
5. Öğretmenden bağımsız öğrenme sürecine girerler (Gömleksiz, 2004 : 96)

Gösteri (Demonstrasyon)

Öğretmenin, öğrencilerin önünde bir şeyin nasıl yapılacağını göstermek ya da bir prensibi açıklamak için yapılan işlemlerdir. Gösteride hem görsel hem de işitsel iletişim kullanılır. Özellikle fen, spor, müzik ve sanat alanlarında kullanılır.

Üstünlükleri

1. Öğrenilenlerin daha kalıcı olmasını sağlar.
2. Hem görerek hem işitilerek öğrenilir.
3. Gösteri esnasında öğrencilerin ilgi ve dikkat düzeyleri en yüksek düzeydedir (Gömleksiz, 2004 : 95)
4. Çok yönlü kullanılabilecek ve incelenebilecek öğretim ortamları ve materyalleri sağlar.
5. Geleneksel yöntemlerin yetersiz olduğu durumlarda hedef –davranışların kazandırılması için etkili bir yöntemdir.
6. Kuramsal bilgileri uygulama fırsatı verir. Bu yönüyle dersi sıkıcı olmaktan kurtarır.
7. Öğretmene ders esnasında öğrencilerin performansları hakkında objektif bilgiler verir (Tan, Kayabaşı, Erdoğan, 2003 : 162).

Araştırma

Araştırmada amaç, bir sorunu ortaya çıkartmak, soruna çözüm getirmek veya ışık tutmaktır. Araştırma sonucunda elde edilecek bulguların güvenilir ve gerçekçi olması için, bilimsel yöntemlerden gereğince yararlanılması gerekmektedir. Araştırma yöntemi için, "Araştırmada izlenecek ana yol veya yapılabileceklerin genel toplamıdır." Denilebilir (MEB, 2007 : 138).

Gösterip Yaptırma

Bir işlemin uygulanmasını, bir araç-gerecin çalıştırılmasını önce gösterip açıklamak; sonra da öğrenciye alıştırma ve uygulama yaptırarak öğretme yoludur. Gösteri öğretmen merkezli, yapma öğrenci merkezlidir. Öğrencilerin daha çok devinimsel becerileri kazanmalarında etkilidir. Öğrenciler becerileri yaparak-yaşayarak öğrenirler (MEB, 2007 : 138).

Benzetme

Öğrencilerin, sınıf içinde bir olayı gerçekleşmiş gibi ele alıp üzerinde eğitici çalışma yapmalarına imkan sağlar. Benzetme tekniği, bir düşünme değil; bir hareket ve olaydır. Uygulamada, zaman ve mekan genel olarak sınırlanmakta ve oluşturulmak istenen gerçek durumun anlamlı yönleri seçilmektedir. Uçuş öncesi, pilotların ve astronotların yapay şartlarda, simülasyonlarla eğitim görmeleri, benzetme tekniğine birer örnektir. Bu teknik, öğrenmeyi soyut olmaktan kurtarmakta, yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlamaktadır (MEB, 2007 : 138).

Eğitici Oyunlar

Öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesini ve daha rahat bir ortamda tekrar edilmesini sağlayan bir öğretim tekniğidir. Oyunlar, öğrencilere neşeli ve rahat bir ortam sağlar ve sınıf içi çalışmalara değişiklik getirir. Oyunlar yoluyla en pasif öğrencilerin bile etkinliklere katılımı sağlanabilir. Oyunlar, öğrencilerin farklı seviye ve yeteneklerine uyarlanabilecek esneklikte, basit, kolay ve ilginç olmalıdır (MEB, 2007 : 139).

Üstünlükleri

1. Öğrenme hızlanır,
2. İlgi uyandırır,
3. Güdüleyicidir,
4. Unutmayı azaltır,
5. Etkin katılımı özendirir (Tan, Kayabaşı, Erdoğan, 2003 : 76).

Görüşme

Bir konu ya da sorunla ilgili olarak bir kişi ya da uzmanın görüşlerini alma işidir. Sınıf dışı etkinliklerde öğrenciler, çeşitli konularda uzman kişilere gidip bilgi alma yoluyla görüşme tekniğini kullanabilirler. Görüşme tekniğinde, daha çok güdümlü görüşme yolları öğretilmelidir. Güdümlü görüşmede sorulacak sorular önceden belirlenmelidir (MEB, 2007 : 139).

Üstünlükleri

1. Farklı yaş, meslek ve görüşteki kişileri tanıma olanağı verir.
2. Farklı kişilikteki bireylerle dengeli ve hoşgörülü ilişki kurmaya yardımcı olur.
3. İncelik ve güven duygusu kazandırır.
4. Başkalarının görev ve sorumluluklarına anlayış ve saygıyla yaklaşmayı öğretir (Bilen, 2002 : 232).

Proje

Proje tekniği, bireysel ya da küçük gruplar aracılığıyla doğal şartlar altında gerçek hayata benzeyen bir yaklaşımla problemlerin çözümünü amaçlayan bir öğretim tekniğidir.

Üstünlükleri

1. Yaratıcılığı özendirir,
2. Bilimsel çalışma alışkanlığı kazandırır,
3. Grupla çalışmayı özendirerek, işbirliğini artırır,
4. Problem çözme gücü kazandırır,
5. Seçme, planlama, inceleme ve yürütme gücü kazandırır (Tan, Kayabaşı, Erdoğan, 2003 : 79).

Örnek Olay İncelemesi

Gerçek hayatta karşı karşıya kalınan problemlerin sınıf ortamına getirilerek çözülmesi yoluyla öğrenmenin sağlanmasıdır. Buluş yoluyla öğretme yaklaşımında ve kavrama düzeyinde kazandırılacak bilişsel hedef davranışların kazandırılmasında kullanılabilen bir mototttur. Bu metot öğrencilere bir beceri ve konu hakkında yeterlilik kazandırmak ve uygulama yaptırmak amacıyla kullanılmaktadır.

Bu metot öğrenci merkezlidir. Bir problemi çözmeyi ve analiz edip sonuca ulaşmayı öğrenirler (Çivi, Büyükkaragöz, 1997 : 105)

Üstünlükleri

1. Olayların derinlemesine incelenmesini sağlar,
2. Araştırma ve problem çözme gücünü geliştirir,
3. Kişisel sorunları, kişisel olmayan bir yaklaşımla çözme imkanı verir (Tan, Kayabaşı, Erdoğan, 2003 : 72).

2.1.10. Sanat Yoluyla Eğitim

Sanat dersi; duyuların eğitimini aynı zamanda anlatım, düş gücü ve yaratıcılığın geliştirilmesini de amaçlar. Amerika'da geliştirilen " Owattona projesi" sanatın yaşama geçirilmesi yolunda bir çabanın ürünü olarak sanat eğitimi tarihinde yer almaktadır. Projenin amacı; sanatı yaşama geçirmek, sanatı müzelerden çıkarıp halka götürmek, bir toplumun bireyleri arasında ortak bir estetik duygu geliştirmektir. Projenin ilk yöneticisi Melvin Haggarty, "sanatın eğitim programlarının önemsenmeyen, salt kültürel inceliği sağlayan bir alan olmaktan çok bir "yaşam biçimi" olması gerektiğini" savunur (Kirişoğlu, 1991: 28).

1930'lu 40'lı yıllarda "görsel belleğin, yaratıcılığın, düşlemin geliştirilmesi, bellek depolarının güzel formlarla zenginleştirilmesi İngiltere'de sanat eğitiminden beklenen işlevlerdir. 1942'de "Görsel Eğitim Konseyi" kurulmuştur. Amacı, "Bütün okullarda her türlü tasarımı değerlendirmenin öğretimidir. Bu, binaların tasarımından, döşenmesine ve dekorasyonuna kadar insanın günlük yaşamını

kapsayan her alanda yüksek standardı yakalamaktır. Şöyle denir; "Çocuklar, nitelikli olanı, iyi tasarlanmış nesnelerle ve onların yaşamla ilgileri doğrultusunda öğreneceklerdir" (Kirişoğlu, 1991: 28).

Sosyal bilimlerin bir çok dalından da yararlanılarak, sanat eğitimi daha bilimsel bir temele oturtulmak istenir. Psikoloji, felsefe, toplumbilim, antropoloji gibi farklı disiplinlerden yararlanılarak geliştirilen bu sanat eğitimi görüşünün temsilcileri arasında Victor Lowenfeld, Herbert Read, Schafer- Simmern en ünlüleridir (Kirişoğlu, 1991: 28).

Lowenfeld'in çalışmaları özellikle psikoloji biliminin yardımıyla sanat eğitimi bilimsel bir temele oturtma çabalarında önemli bir yer alır. Ünlü sanat eğitimcinin görüşleri şöyle özetlenebilir:

1. Lowenfeld, çocuğun yaratıcı ve zihinsel gelişimi ile sanat arasında ilişki kurarak sanatı bu gelişimi sağlayıcı bir araç olarak görür. Sanatın hem yetişkinlerin yaşamında , hem de çocukların yaşamındaki değerini bilmekle birlikte, Lowenfeld'in öncelikle ilgisi bir insan olarak çocuğun görmesi, düşünmesi ve duymasının gelişimiydi. Bir başka deyişle, çocuk önemlidir ve sanat, araçtır.
2. Kişide yaratıcı ve sanatsal gelişim ile, zihinsel tüm yetilerin gelişimi arasında birbirini etkileyen bir bağ vardır. Bu bağlamda, sanat etkinlikleriyle yaratıcılığın geliştirilmesi çocukta bütün zihinsel faktörlerin de gelişimine yardım eder.
3. Sanat etkinlikleri, çocuğun bir bütün olarak gelişmesine katkısı yanında, onun öğrenmesinde ve kavram elde etmesinde de çok yararlı bir alandır.
4. Sanat, çocuğun kendisini anlatmasına yardımcı bir araçtır.
5. Çocuklar ilk çizimlerinden başlayarak belirli yaşlarda yine belirli grafik özellikler sergileyerek gelişirler.
6. Çocuklar plastik anlatımlarında iki ayrı tip özelliği gösterirler. Bunlar, görsel(visual) ve yapıcı(haptic) tiplerdir. Sanat eğitimcileri derslerinde çocukların bu özelliklerine göre eğitimlerini ve değerlendirmelerini yapmalıdırlar (Kirişoğlu, 1991: 28).

Ünlü İngiliz sanat tarihçisi ve estetikçi H. Read'in tezi eğitimde sanatın temel olması gerekliliğidir. Çünkü sanatta iyi ve güzel birdir, iyiyi aşılamak için insana, sanattan daha iyi bir ortam ve araç bulunamaz (San, 2003 :134).

Read'e göre sanat, "Çocuğun ve sanatçının kendiliğinden, üzerinde düşünmeden ortaya koydukları bir olgudur." Her sanat ürünü bir kişiliğin ve o kişiliğin kendine özgü huyunun anlatımı, ifadesidir. Sanatçı huyunu ve algılamasını sanatında bilinçsizce yansıtır. Yaratma ne denli özgürce yapılırsa, o kişilik, huy, yani üslup o denli belirgince ortaya çıkar. Onun için sanat eğitim biliminde özgür ifadeyi engelleyip ketleyerek her türlü etmeni ortadan kaldırmak, yeti ve güçlerin özgürce gelişip serpilmesini sağlamak gerekir. Sanat eğitiminin asıl amacı, kişiliğin uyumlu gelişmesinin, dolayısıyla uyum içinde bir toplumun sağlanmasıdır (San, 2003 :135).

Öğretmene düşen görev, çocukla birlikte çalışma, onunla birlikte hissetme, onu destekleme ve kendine güvenmesini sağlamaktır.

Read, eğitimi "simgesel ifade biçimlerinin bakımı ve korunması" olarak tanımlamakta, gerek çocuk gerek yetişkinlerin sesler, resimler, bedensel devinimlerle, oyuncak ve çeşitli gereçlerle kendilerini ifade etmek üzere eğitilmeleri gerekliliğine inanmaktadır (San, 2003 : 136).

Simmern; sanat eğitiminin insan zekasının içsel durumlarına dayanması gerektiğine inanır. Madem ki böyle bir sanat eğitimi ve de başlı başına sanat içsel bir düzenin psikolojik durumundan kaynaklanır, öyle ise, bu yaratıcı davranışın bütünleyici, sağaltıcı, uyarıcı etkisinden de söz edilebilir Algısal yaşantının bir anlatım formuna dönüşmesinde yer alan bu zihinsel süreçleri "sanatsal biliş" olarak tanımlayan Simmern, her ne kadar doğrudan klinik psikoloji(yada sanat terapy) ve psikanalizle ilişki kurmasa da bu alanların görece önemini de yadsımaz. Ancak gerçek ilgi alanı, sanatın özünde yer alan bütünleyici süreçten kaynaklanan ve sanatın temelinde yatan sanatsal ve sağaltıcı olgulardır. Sanat eğitimi ister istemez bir başka alanın "sanat terapi" nin işlevlerini üstlenir. Sanat öğretilebilir bir disiplin alan olmaktan biraz daha uzaklaşır (Kirişoğlu, 1991 : 32).

Klaus Kowalski, sanat yoluyla eğitim anlayışı içinde incelememiz gereken isimlerden bir diğeridir. Kowalski, sanat eğitimi için hemen tümüyle ussal temellere dayalı bir eğitimbilim anlayışı geliştirmiştir. Mantıksal ve buluşçu olmak üzere iki tür düşünme biçimi kabul eden Kowalski'nin sanat eğitimindeki ereği, bireyin çevresiyle olan ilişkisinde gerçekliğe uygun bir tutum ve tavır alış içine girmesinin, çok yönlü olan dış dünya ve çevrenin karşısında yaratıcı davranışa yönelebilmesinin sağlanmasıdır. Sanat eğitiminin bir görevi uygulamalı çalışmalarla öğrencilerin yoğrumsal alana ilişkin sorunlarla ilgili yargılara varmalarını sağlamak ise, ikinci bir görevi de eylemsel ve kavramsal olarak yürütülen görme eğitimi yoluyla öğrencileri bilinçlendirmektir (San, 2003 : 138).

2.1.11. Çoklu Zeka Kuramı

1904 yılında Fransız Halk Eğitim Bakanlığı, Fransız psikologlarından Alfred Binet ve bir grup bilim adamından ilköğretim öğrenciler içerisinde zor öğrenen öğrencilerin tespit edilmesini ister. Risk altında kabul edilen bu öğrencilerin ayrı bir uygulamaya tabi tutulması amaçlanmaktaydı. Bu uygulamalar sonucunda bir çeşit zeka testi geliştirildi. Bu test daha sonra ABD'de IQ testi olarak uygulandı (Boydak, 2001 : 105).

Zaman İçerisinde IQ testi ile insanların zekalarının objektif bir şekilde ölçülebileceği inancı yaygınlaştı. Yeni ve daha iyi olduğuna inanılan yeni testler geliştirildi. Ancak bu çalışmalar Harward Üniversitesi psikologlarından Howard Gardner'ın yaptığı araştırmalar sonucu eski değerlerini kaybetmeye başladı. Zekayı sadece IQ gibi rakamlara indirgemenin ne kadar imkansız olduğunun artık daha iyi anlaşılması üzerine zeka testlerinin aleyhine olan bir çok itirazlarda bu çalışma ile daha çok yandaş bularak artmıştır. O zamana kadar zekanın çok dar bir çerçevede ele alındığı anlaşıldı. Gardner'a göre insanları doğal ortamlarından alıp, hiçbir zaman çözmek istemeyeceği, yaşamdan kopuk sorulara verdikleri yanıtlar ile değerlendirmek çok yanlıştı ve bu testlerin geçerliliğinin sorgulanması için yeterli bir nedendi (Boydak, 2001 : 105).

Gardner'ın kuramı beyin hasarlarının incelenmesi sonucunda ortaya atılmış bir kuramdır. Gardner beyni hasar gören kişilerin bir konuda işlev bozukluğu gösterdiklerini, diğer alanlarda ise normal işlevlerini devam ettirdiklerini kanıt göstermiştir. Ayrıca insanların bu alanlardan birisinde üstün başarı gösterdiklerini ancak diğerlerinde başarılı olmadıklarını tespit etmesi de diğer kanıtıdır (Bacanlı, 1999 : 85).

Nöropsikoloji ve gelişim uzmanı Gardner, geleneksel zeka anlayışını inceledikten sonra 70'li ve 80'li yıllarda bireyin bilişsel kapasitelerini araştırmaya Boston Üniversitesi'ndeyken de yeteneklerin örüntüsünü anlamaya ve bilişsel yada duyuşsal kazaların etkilerini belirlemeye çalışmıştır. Aynı zamanda Harward Üniversitesinde "Project zero "adlı bir projede de çalışmıştır (Bümen, 2004 : 4).

Zihinsel özürlü çocuklara üzerinde çalışan Gardner, bu çalışmalar sırasında birçok zihinsel özürlü çocuğun gelişmiş uzaysal, müzikal yada motor becerileri olduğunu görmüştür (Erden, Akman, 2004 : 57).

Bu projede normal ve üstün yetenekli çocuklarla ilgili araştırmalar yapmış, bilişsel yeteneklerin gelişimini incelemiştir. Farklı bir şeyler gözlemlediğini fark etmiş ve bunu şöyle ifade etmiştir. "Çocuklar ve beyin hasarlı çocuklarla yaptığım günlük çalışmalar beni insana doğası ile ilgili bedensel bir olgu ile derinden etkiledi : İnsanlar çok geniş, çok sayıda kapasitelerle dolu…Bir bireyin bir alandaki üstünlüğü, bir başka alandaki gücüyle karşılaştırılabilecek ve tahmin edilebilecek kadar basit değil!". Çoklu zeka kuramının başlangıç noktasını bu görüş açısı oluşturmaktadır (Bümen, 2004 : 4).

Gardner, Çoklu Zeka Kuramı ile ilişkin bazı hususları şöyle açıklamaktadır :

- Her birey sekiz zeka alanına sahiptir.
- İnsanların çoğu her bir zekayı yeterli düzeyde geliştirebilir.
- Zekalar genellikle karmaşık yollarla çalışır.
- Her kategori için değişik zeka etkinlikleri vardır (Tomul, 2006 : 105-106).

2.1.11.1. Sözel /Dil Zekası

Değişik kültürlerde yaşayan insan, dil kullanma becerisine sahiptir. Kimileri dili sadece iletişim aracı olarak kullanırken, kimileri birden çok dil ve iletişim becerileri geliştirebilir (Demirel, 1998 : 143). Sözel-dil zekası; konuşma ve yazma dilinde kelimeleri etkili bir biçimde kullanma kapasitesini belirler (Armstrong, 1994 : 2). Bu kapasite, dilin gramer yapısını, sözcük dizimini, vurgusunu ve kavramlarını da kastettikleri anlamlara uygun olarak büyük bir ustalıkla kullanmayı gerektirir. Sözel-dil zekası kuvvetli olan bireyler; işiterek, konuşarak, okuyarak, tartışarak ve başkaları ile karşılıklı iletişime ve etkileşime girerek en iyi öğrenmeyi gerçekleştirirler. Yazarlar , şairler, gazeteciler, hatipler, sunucular, avukatlar vb. meslek grupları sözel-dil zekası gelişmiş kişilerdir

(Campbell, 1996 : 16 ; Armstrong,1994 : 2; Demirel, 2003 : 207; Demirel, 1998 : 143; Checkly, 1997 : 12; Saban, 2003 : 7-8; Özden, 2003 : 113-114).

Geleneksel okul programları, sözel ve mantık-matematiksel yetenekler üzerine yapmaktadır. Sözel-dil zeka, zeka testleri ile ölçülebilir (Mettetal, Jordan, Harper, 1997 :115)

Sözel-dil zekasına sahip öğrenciler şu davranışları gösterir:

- Hikayeler anlatır, espriler yapar, olaylar kurgular.
- Hafızaları kuvvetlidir.
- Kelime oyunlarını severler.
- Okuma yazmayı severler.
- Yaşlarına göre kelime hazineleri geniştir.
- Sözel iletişimleri güçlü ve sağlamdır (Gardner, 1999 : 41).
- Sözlük kullanmayı severler.
- Türkçe, yabancı dil, sosyal bilimler gibi sözel içerik ağırlıklı derslere karşı ilgilidirler.

- Sözlü iletişimlerinde atasözleri, deyimler ve güzel sözler kullanırlar (Temiz, 2007 : 20).

Sözel-dil zeka boyutunda ülkemizde ön plana çıkan isimlerin başında Nazım Hikmet gelmektedir. Sözcük dağarcığının genişliği ve sözler arasındaki ilişkileri görme yeteneği Shakespear'i en önemli kişilerden biri haline getirmiştir (Demirel, Başbay, Erdem, 2006 : 9)

2.1.11.2. Mantıksal / Matematiksel Zeka

Bireyin mantıksal düşünme, sayıları etkili kullanma, sebep sonuç ilişkisi kurabilme, problemlere bilimsel çözümler üretme ve kavramlar arasındaki ilişkileri ayırt etme, sınıflandırma, genelleme yapma, matematiksel bir formül ile ifade etme, hesaplama, hipotez test etme, benzetmeler yapma gibi davranışlarını kapsar. Mantıksal-matematiksel zekası güçlü olan bireyler, nesneleri belli kategorilere ayırarak, olaylar arasında mantıksal ilişkiler kurarak, nesnelerin belli özelliklerini niceliksel biçimde sayısallaştırarak ve hesaplayarak, olaylar arasındaki birtakım soyut ilişkiler üzerine kafa yorarak en iyi öğrenirler. Matematikçiler, fen bilimciler, muhasebeciler, mühendisler, bilgisayar programcıları, istatistikçiler vb. meslek sahipleri mantıksal-matematiksel zekası gelişmiş bireylerdir (Campbell,1996:16; Armstrong,1994 : 2; Demirel, 2003 : 207; Demirel, 1998 : 143; Checkly, 1997 : 12; Saban, 2003 : 8-9; Özden, 2003 :114-115).

Mantıksal / matematiksel zekaya sahip öğrencilerde şu davranışlar gözlemlenir.

- Herhangi bir şeyin nasıl çalıştığını sorgularlar.
- Akıldan kolaylıkla hesap yaparlar.
- Matematik etkinliklerini severler.
- Strateji oyunlarından hoşlanırlar.
- Üst düzey düşünme becerilerini sıklıkla kullanırlar (Gardner, 1999 : 41).
- Sebep-sonuç ilişkisini anlamada yaşına göre iyidir.

- Soyut ve kavramsal düşünmede yaşıtlarından daha ileridir.
- Nesneleri özelliğine göre ayırmaya ya da ardışık düzene koymaya çalışır.
- Mantıksal bilmeceler üzerinde çalışmayı sever (Sevinç, 2005 : 75).

Bu zeka boyutunda toplumda ön plana çıkan bireyler; Sir Isaac Newton, Albert Einstein, Bill Gates, Cahit Arf örnek verilebilir (Demirel, Başbay, Erdem, 2006 : 23-24).

2.1.11.3. Görsel / Uzamsal Zeka

Üç boyutlu bir nesnenin şekil ve görüntüsünü hayal edebilme ya da başka bir ifadeyle, dünyayı doğru anlama ve algılama üzerine gördüklerini yansıtabilme yeteneğidir (Demirel, 1998 : 143). Görsel - uzamsal zeka; renkleri, uzunlukları, şekilleri, formları, yüzeyleri ve öğelerin arasında var olan ilişkileri içerir (Armstrong, 1994 : 2). Bu zekası güçlü bireyler; varlıkları, olayları veya olguları görselleştirerek ya da resimlerle, çizgilerle ve renklerle çalışarak en iyi öğrenirler. Denizde rotasını tayin eden kaptanlar, pilotlar, heykeltıraşlar, ressamlar, mimarlar ve unvan sahipleri görsel - uzamsal zekaları gelişmiş bireylerdir (Campbell, 1996 : 16; Armstrong, 1994 : 2; Demirel, 2003 : 207; Demirel, 1998 : 143; Checkly, 1997 : 12; Saban : 2003, 9-10; Özden, 2003 : 115-116).

Görsel / uzamsal zekaya sahip öğrenciler şu davranışları gösterirler:

- Net zihinsel imaj gördüğünü söylerler.
- Harita çizelge ve şemaları rahatlıkla okurlar.
- Yaşıtlarından daha hayalcidirler.
- Sanat etkinliklerinden zevk alırlar.
- Görsel gösterimleri severler.
- Bozyap ve yolunu bul gibi yaratıcı oyunlarını severler.
- Okurken, kelimelerden çok resimlerden öğrenme yolunu seçerler.

- Sayfaları dalgınca resimsel iç güdü ile karalarlar (Gardner,1999 : 41).

Bu zeka boyutunda toplumda ön plana çıkan bireyler ; Leonardo Da Vinci, Piri Reis, İbrahim Çallı'dır (Demirel, Başbay, Erdem, 2006 : 31)

2.1.11.4. Bedensel / Kinestetik zeka

Bireyin düşüncelerini ve duygularını ifade etmesinde bedenini (dans, müzik, pantomim) ve yeni bir ürün çıkartmak ya da şeklini değiştirmek için (heykeltıraş, cerrah, tamirci vb.) ellerini ustalıkla kullanma yeteneği ve kapasitesidir. (Armstrong, 1994:3). Bedensel-Kinestetik zeka alanı; aynı zamanda koordinasyon, denge, güç, esneklik ve hız gibi bazı fiziksel yeteneklerin ve bu yeteneklerin hepsinin bir arada işlemesini sağlayan devinimsel nitelikteki bazı özel becerileri de içermektedir. Bedensel-Kinestetik zeka alanı en iyi bir şekilde güçlü bireyler tarafından en iyi kullanılarak-yaşayarak, hareket ederek ve ilk elden tecrübe edinerek öğrenilir. Balerinler, sporcular, mimarlar, teknisyenler, aktörler, el üretimi ile ilgilenenler bu zeka alanı gelişmiş bireylerdir (Campbell,1996: 16; Armstrong, 1994 : 3; Demirel, 2003 : 207; Demirel,1998 : 144; Checkly, 1997 : 12; Saban, 2003 : 11-12; Özden, 2003 : 117-118).

Bedensel / Kinestetik zekaya sahip öğrencilerde şu davranışlar gözlemlenir:

- Bir veya birden fazla spor dalında başarılıdırlar.
- Uzun süre oturunca kıpırdanır, ellerini ayaklarını sallarlar.
- Bir şeyleri parçalayıp tekrar birleştirmeyi severler.
- Yeni şeyleri elleriyle kontrol ederler.
- Kendilerini tiyatrosal bir anlatımla ifade etmesini severler (Gardner,1999 : 41).
- Başkalarının mimiklerini, el-kol hareketlerini akıllıca taklit eder.
- Hamur, çamur yoğurma, parmak boyası gibi dokunma ile ilgili deneyimlerden hoşlanır.
- Koşmak, atlamak, güreşmek vb. gibi etkinliklerden hoşlanır.
- El işlerinde (Dikiş, tahta yontma, marangozluk, örme vb. becerileri gösterir (Sevinç, 2005 : 76).

Bu zeka boyutunda toplumda ön plana çıkan bireylerin başında Charlie Chaplin gelmektedir. Chaplin sessiz sinemanın en usta ismidir. Filmlerinde sadece bedeni ile iletmek istediği mesajları çok açık ve etkileyici bir dille anlatabilmiştir (Demirel, Başbay, Erdem, 2006 : 27).

2.1.11.5. Müzikal / Ritmik zeka

Müziksel-Ritmik zeka ile bireyin bir besteci bir müzisyen yada şarkıcı gibi müzik formlarını algılaması, ayırt etmesi ve ifade etmesi yetenekleridir (Güneş, 2007 : 47). Müzikal-ritmik zekası güçlü olan insanlar, sadece müzik parçalarını hatırlamaz, aynı zamanda olayların oluşumunu ve işleyişini müzikal bir dille düşünmeye ve yorumlamaya çabalarlar. Bu zekaya sahip öğrenciler en kolay, olarak müzik ile öğrenirler. Özellikle besteciler, orkestra şefleri, kompozitörler, müzisyenler, enstrüman üreticiler bu zeka alanları gelişmiş bireylerdir (Campbell, 1996 : 16; Armstrong, 1994 : 2; Demirel, 2003 : 207; Demirel, 1998 : 143; Checkly, 1997 : 12; Saban, 2003 : 10-11; Özden, 2003 : 116-117).

Müzikal/ritmik zekaya sahip öğrenciler şu davranışları gösterirler:

- Detone (seslerin ve notaların normal frekanslarında olmama durumu) müziği tanırlar.
- Melodileri hatırlarlar.
- Korolarda solist olarak söyler veya en az bir enstrüman çalarlar.
- Ritmik şekilde konuşur veya hareket ederler (Gardner,1999 : 41).
- Farkında olmadan kendi kendine şarkı mırıldanır.
- Çevreden gelen yağmur, rüzgar, su, trafik, gürültü vb. seslere duyarlıdır.
- Bir müzik sesi duyduğu zaman tepkide bulunur (Sevinç, 2005 : 76).

Müzikal-Ritmik zekada hiç şüphesiz tüm dünyadaki gelmiş geçmiş en başarılı kişi Mozart'tır. Sahip olduğu eşsiz müzik kulağı ile duyduğu sesleri eksiksiz ve hatasız icra etme yeteneği çok ender görülür bir yetenektir. Bu zeka boyutunda

ön plana çıkan bireylere Aşık Veysel, Cemal Reşit Rey, Fazıl Say örnek olarak verilebilir (Demirel, Başbay, Erdem, 2006 : 35-36).

2.1.11.6. Sosyal / Bireylerarası zeka

İnsanlarla sözlü ve sözsüz iletişim kurma ile, grup içinde işbirlikli çalışma yeteneklerini içerir(Şimşek, 2007 : 74).

Diğer insanların ruh hallerini, duygularını, hislerini, mizaçlarını anlama kapasitesi ve iletişim kurma yeteneğidir. Sosyal-bireylerarası zeka alanında gelişmiş olan insanlar, genellikle başka insanların ilgilerini ve ihtiyaçlarını çok iyi algılarlar ve onların duygularını, düşüncelerini ve karakterlerini adeta yüzlerinden okurlar. Bu tür zekaya sahip olan öğrenciler, en iyi grup içinde öğrenirler. Genellikle politikacılar, liderler, sosyologlar, danışmanlar, öğretmenler, turizmciler bu zeka alanları gelişmiş bireylerdir (Campbell, 1996 : 16; Armstrong, 1994 : 3; Demirel, 2003 : 207; Demirel, 1998 : 144; Checkly, 1997:12; Saban, 2003 : 12-13; Özden, 2003 : 118-119).

İşbirliği yaparak, kaynaşarak, iletişim kurarak, bir sorun tartışarak, eşli tartışma yaparak, bir takım sunuş yaparak, takım çalışması, ekip çalışması yaparak, uzlaşmaya vararak, arabuluculuk becerileri uygulayarak kendilerini daha rahat ifade edebilirler (Şimşek, 2007 : 74).

Sosyal / bireylerarası zekaya sahip öğrenciler şu davranışları gösterirler:

- Yaşıtları ile konuşmaktan zevk alırlar.
- Çevrelerine karşı doğal bir lider tavrı takınırlar.
- Sorunları olan arkadaşlarına değişik önerilerde bulunurlar.
- Kulüplerde, komitelerde ve diğer organizasyonlarda görev almaktan hoşlanırlar.
- Başka çocuklarla oynamaya ve arkadaşlık kurmaya çaba sarf ederler.

- Bir veya birden fazla arkadaşı vardır.
- Başkalarına karşı oldukça ilgi gösterler.
- Pratik yaşam tecrübesine fazlasıyla sahiptirler (Gardner, 1999 : 41).
- Başkalarına selam verirler, onların hatırlarını sorarlar ve onları önemserler.
- Başkalarını ikna etmede başarılıdırlar.
- Organizasyon yapmada başarılıdırlar.
- Empati yetenekleri çok gelişmiştir (Temiz, 2007 : 30).

Bu zeka boyutunda toplumda ön plana çıkan bireyler; Mustafa Kemal Atatürk, Manatma Gandhi'dir (Demirel, Başbay, Erdem, 2006 : 40-41)

2.1.11.7. Özedönük / Bireysel zeka

Bireyin kendisini güçlü ve zayıf yönleri ile birlikte değerlendirmesi, sahip olduğu duyguların, ihtiyaçların veya amaçların farkında olması, daha açık bir ifadeyle kendini yönlendirebilme yeteneğidir. Özedönük-bireysel zeka alanı gelişmiş olan insanlar, kendi duygularıyla nasıl baş edebileceğini bilme, kendisinin ve diğer insanların kişisel problemlerini çözme, kendi hedeflerini belirleme, disiplinli olma, kendine güvenme gibi özellikleri gelişmiş insanlardır. Bu tür zekaya sahip olan öğrenciler en iyi kendi başlarına öğrenirler. Teoloğlar (Din adamları), hukukçular, psikolojik danışma rehberleri, psikologlar, filozoflar vb. bu tür zeka alanları gelişmiş bireylerdir (Campbell, 1996 : 16; Armstrong, 1994 : 3; Demirel, 2003 : 208; Demirel, 1998 : 144; Checkly, 1997 : 12; Saban, 2003:13-14; Özden, 2003 : 120).

İçsel zekası baskın bireyleri içine kapanık bireylerle karıştırmamak gerekir. İçsel zekası baskın bireyler toplumdan kopuk, asosyal ve içe kapanık bireyler değildir. İçsel zekası baskın bireyler kendileri hakkında gerçekçi bilgilere sahiptirler. (Temiz, 2007 : 32)

Özedönük / bireysel zekaya sahip öğrencilerde genellikle şu davranışlar görülür.

- Düşünce ve eylemlerinde bağımsızlık yanlısıdırlar. .
- Kuvvetli yönlerini gerçekçi olarak bilirler.
- Kendilerini yönlendirebilme yeteneğine sahiptirler.
- Grup ile çalışmaktansa yalnız çalışmayı tercih ederler.
- Kendilerine olan özgüveni ve öz tanımları oldukça yüksektir (Gardner, 1999 : 41).
- Sınıfta genellikle arka sıralarda oturma eğilimi gösterirler.
- Günlük tutmaktan hoşlanırlar.
- Kendilerine güvenleri yüksektir.
- Lokanta, sinema gibi yerlere tek başlarına gitmekten hoşlanırlar (Temiz, 2007 : 31).

Mevlana Celalladdin Rumi, Sokrates bu zeka boyutunda ön plana çıkan bireylerdir (Demirel, Başbay, Erdem, 2006 : 43).

2.1.11.8. Doğa zekası

Doğayı tanıma yeteneği olarak özetlenebilecek olan bu zeka türü, Gardner'ın 1995'te ortaya attığı sekizinci zeka türüdür (Demirel,1998 : 144; Özden, 2003 : 121). Doğacı zeka ile, bireyin bir biyolog yaklaşımı ile hayvanlar ve bitkiler gibi yaşayan canlıları tanıma, sınıflandırma ve bir jeolog yaklaşımıyla dünya doğasının, bulutlar, taşların meydana gelişi veya depremler gibi oluşumlarına karşı ilgili ve duyarlı olması kastedilmektedir (Checkly, 1997 : 12; Demirel, 2003 : 208; Saban, 2003 : 14-15; Meyer, 1997 : 32-34).

Bu zeka alanı gelişmiş bireyler doğayla daha fazla uyum içinde ve doğuştan (yada doğal) dikkat sahibi olarak görünürler. Doğal dünya onların en rahat sınıflarıdır (Meyer, 1997 : 32).

Doğayı ve doğada olup bitenleri gözlemleyebilme yeteneği kazanarak, kendisinin de bu dünyanın bir parçası olduğunun farkına vararak, hayvanat bahçesine giderek, gezegenleri,yıldızları, uzayı gözlemleyerek, kamp yaparak, doğadan fotoğraflar çekerek, hayvan besleyerek, bahçe işleriyle uğraşarak kendilerini daha rahat ifade edebilirler. (Şimşek, 2007 : 75)

Doğacı zekaya sahip öğrencilerde genellikle şu davranışlar görülür.

- Doğada gezinmeyi sever.
- Çevredeki değişiklikleri fark eder.
- Avcılık, dağcılık, çiftçilik vb. konulara ilgi duyar.
- Doğayla ilgili resimler, filmler, kitaplar, müzeler ilgisini çeker.
- Doğa olaylarının, hayvanların, bitkilerin adlarını bilir.
- Ünlü kaşif ve doğa bilimcileri hakkında bilgi edinir.
- Mikroskop, teleskop, dürbün, mıknatıs gibi aletlere meraklıdır (Sevinç, 2005 : 77)

Charles Darwin doğa alanında yaptığı çalışma ve gözlemlerle bilim tarihine, doğal ayıklama yoluyla evrim kuramını bulan kişi olarak bu zeka boyutunda ön plana çıkan kişidir.

Dünya çapında tanınan bir ağaç bilimci (Dendrolojist) olan Hayrettin Karaca bu zeka boyutuna örnek isimlerden biridir (Demirel, Başbay, Erdem, 2006 : 47,48).

Gardner'ın sekiz zeka ayırımı dışında kabul gören başka bir sınıflandırmada ise, zeka türleri kabaca dört başlık altında toplanmıştır. Bunlar: kişisel zekalar, açık hava zekaları, geleneksel zekalar, sanat ve müzik zekalarıdır (Selçuk , Kayılı ve Okut, 2002).

Sınıflandırması ne olursa olsun belirtilen zeka alanları birbirinden tamamen kopuk olmayıp aksine birbirlerini tamamlayan ve izleyen süreçlerle becerileri tartışmaya yarayan kurgulardır.

Zekalarımız bu bölümde ele alındığı şekliyle sadece bilimsel konulara ışık tutmak ve pratik sorunları çözebilmek için birbirinden ayrı tanımlanabilir ve betimlenebilir (Gardner, 1983 : 98). Bunun ötesinde zeka alanlarının bir bütünsellik arz ettiği ve sadece bir zeka alanına yönelik gibi görünen ürünlerde dahi bir çok zeka alanının beraber kullanılabileceği unutulmamalıdır. Örneğin; bir viyolonist müziksel zekaya ihtiyaç duyduğu gibi, bedensel/kinestetik zekaya, bir orkestra şefi de uzamsal, kişisel ve sözel zekaya ihtiyaç duymaktadır (Gardner, 1993 : 37).

Çoklu Zeka Kuramının zeka ile ilgili bütünleştirici fikirleri ise şöyle özetlenebilir (Armstrong, 1994) :

- Her insan, çeşitli zekâ alanlarının tümüne sahiptir. Ancak her insanda var olan bu alanlar değişik düzeylerde olabilmektedir.
- Her insan, çeşitli zekâ alanlarından her birini yeterli düzeyde geliştirebilir.
- Çeşitli zekâ alanları, genellikle bir arada ve karmaşık bir yapıda çalışırlar.
- Bir insanın herhangi bir alanda zeki olmasının tek değil, bir çok yolu vardır.

Bu bağlamda her bireyin kendine özgü bir zihin yapısı olduğu söylenebilir. Farklı zeka alanlarına farklı düzeyde sahip olunduğumuza göre öğrenme biçimlerimizin de faklı olması kaçınılmaz bir durumdur (Açıkgöz, 2003 : 288). Bu nedenle öğretimde değişik zeka alanlarına hitap edecek etkinlikler düzenlenmeli ve bu yolla tüm öğrencilere ulaşılmalıdır.

2.1.12. Eğitimde Çoklu Zeka Kuramı

Günümüzde geleneksel ve öğretmen merkezli eğitim yöntemlerinden uzaklaşarak çağdaş ve öğrenci merkezli yöntemlere başvurulmaktadır. Eğitim alanında ortaya çıkan ve değişik başlıklar altında incelenen bu eğitim yöntemlerinin

ihtiyaçlara ve sorunlara çözüm olarak geliştirildiği görülmektedir. Her düzeydeki eğitimde gözlenen temel sorunlardan birisi eğitim sürecinde yer alan faaliyetlerin , ortamların ve materyallerin insan yaşamı ile ilişkisinin kurulamamasıdır.

Çağdaş öğrenme kuramına göre, öğrenmek için aktif katılım gerekmekte ve öğrenen bireyin vardığı sonuçlar onun dışında bir standarda göre değil, kendi geliştirdiği gerçeğe göre anlamlandırmalıdır. Bu nedenledir ki eğitimde sürekli farklı bakış açılarına ve aktif öğrenme tarzlarına yer veren, nesnelerle bireyin kendi yaşamı arasında bağlantı kuran , deney\ uygulama yapma, tahminde bulunma ve sonuçlar çıkarma olanağı veren yaşantılara öncelik verilmelidir.

İyi bir öğretim programı öğrenciler arasındaki farklılıkları azaltmak yerine arttırır. İyi bir öğretmen, öğretim programını uygularken öğrencilerin farklılıklarından kaynaklanan farklı öğrenme yollarına uygun davranır. Öğretmenin asıl mesleki yeterliliği de burada kendini göstermektedir. Öğretim sürecinin ilk aşaması olan tanı; öğrencilerin tüm özellikleri bakımından anlaşılmasını gerektirir. Eğitim süreci ancak öğrenci özellikleri dikkate alındığı zaman etkili ve verimli olabilir. sadece teorik veya pratik eğitimin öğrenmede yaratacağı eksiklikler göz önüne alınarak, ikisinin birbirini tamamlar nitelikte uyumlu olmasına dikkat edilmelidir.

2.1.12.1. Çoklu Zeka Kuramına Göre Ölçme ve Değerlendirme

Gardner değerlendirmeyi, bireyin yetenekleri ve potansiyeli ile ilgili bilgi edinmek, bireye yararlı dönütler sağlamak ve çevresindekilere yararlı veriler vermek olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle klasik testlerden çok, öğretmen, öğrenci ve velilerin değerlendirme çalışmalarının içinde sürekli yer aldığı bir yaklaşımı savunur.

Öğrenciler güçlü ve zayıf yönlerini bilirlerse hem kendilerini daha iyi tanırlar, hem de gelecekleri hakkında karar vermeye başlarlar. Bu sebeple değerlendirme öncelikle öğrencilere yardım etme amacını gütmelidir (Bümen, 2004:135).

Çoklu Zekâ Kuramının doğasında çoğulculuk olduğundan hem geleneksel, hem alternatif hem de öğretmenlerin yaratıcılıklarını kullanarak geliştirdikleri yeni ölçme değerlendirme yaklaşımları kullanmaları en akıllıca olan yoldur (Temiz, 2007: 99).

Çoklu Zekâ teorisine dayalı değerlendirme felsefesi, kendine özgü bir süreç sonucu oluşan bir değerlendirme anlayışını temel alır. Bu değerlendirme türü, öğrencilere öğrenmeleri yönünde çoktan seçmeli, doğru-yanlış ve boşluk doldurma türündeki testlere oranla çok daha gerçekçi bilgiler sunmaktadır. Çoklu Zekâ türüne dayalı değerlendirme yöntemi öğrencilere gerçek hayat uygulamalarına yakın durumlardaki performanslarına ilişkin bilgilerin elde edilmesi için olanak sağlar. Çoklu Zekâ teorisi açısından bakıldığında, öğrenci değerlendirmesi sürekli ve otantik (gerçeğe dayanan) olmalıdır. Çünkü otantik değerlendirme, bir çok ölçme araç ve metotlarını kapsamasının yanı sıra aynı zamanda öğretmenin, öğrencilerin performanslarına ilişkin sınıfta yaptığı gözlemlerdir (Saban, 2001 : 94).

Değerlendirme aşamasında yalnız öğretmenler değil, öğrenciler ve velilerde aktif rol oynar. Değerlendirme aynı zamanda öğretme etkinliklerinin gözden geçirilmesinin sağlar. Bu nedenledir ki resmi olmayan öğretmen gözlemleri, süreç gelişim dosyaları ve başarı cetvelleri değerlendirmede oldukça önemlidir (Yavuz , 2001 : 261).

Alternatif ölçme değerlendirme teknikleri şunlardır:

1. Gösteri: Öğrenenlerin fiziksel beceri ya da yeteneklerini göstermelerine olanak sağlayan bir tekniktir. Gösteri özellikle bedensel-duyudevinimsel zeka boyutunun ölçülmesinde etkili olarak kullanılabilecek bir tekniktir. Ayrıntılı bir değerlendirme formu yardımıyla öğrenenlerin ortaya koyduğu çaba ve ürünlerin değerlendirilmesi sağlanabilir.

2. Anekdotlar: Öğrenenlerin davranışlarıyla ilgili kısaca yazılmış raporların tutulduğu anekdot dosyasıdır. Üst düzey beceriler ve duyuşsal alanla ilgili davranışların değerlendirilmesinde kullanılabilir. Anekdotlar, sözel-dilbilimsel zekâ

boyutunda ortaya konulan öğrenme çabalarının ve öğrenme ürünlerinin değerlendirilmesinde etkili bir şekilde kullanılabilir.

3. Tartışma: Eleştirel düşünmeyi geliştirmek için kullanılacak en uygun tekniklerden biridir. Eleştirel düşünme ağırlıklı olarak mantıksal-matematiksel zekânın önemli bir boyutunu oluşturmakla birlikte sözel-dilbilimsel zekâ boyutunda da dikkate alınabilecek bir özellik sergilemektedir. Öğrenenlerin tartışmalarda dili etkin bir şekilde kullanıp kullanmadıklarına bakılması ve karşıdaki bireyleri sözcüklerle ikna etmesi sözel-dilbilimsel zekânın, tartışma esnasında savunduğu ya da çürütmeye çalıştıkları görüşlerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeye çalışmaları ve bunu belirlerken izledikleri yol mantıksal-matematiksel zekâ boyutunun etkili bir şekilde kullanımını gerektirmektedir.

4. Sergileme: Öğrenenlerin yaratıcılıklarını ve sanatsal çalışmalarını sergileyebilecekleri kullanışlı bir tekniktir.

5. Görüşme: Öğrenenlerle yüz yüze yapılan bir tekniktir. Öğrenenlerin çalışmaları hakkında ve konuları nasıl anladıkları konusunda anlama düzeylerinin daha iyi değerlendirilmesine yardım eder.

6. Deneyler: Buluş ve araştırma yoluyla öğrenme tekniğidir. Öğrenenlerin deneyi hazırlayıp tamamlamalarını ve gözlemlerini raporlaştırmaları gerekir

7. Portfolyo Değerlendirme: Gelişim dosyası (Portfolyo) öğrencinin öğrenme sürecinde, neler öğrendiği, nasıl öğrendiği, hangi soruları sorduğu, nasıl analiz, sentez yaptığı,neler ürettiği, neler yarattığı ve diğer bireylerle zihinsel, duygusal ve sosyal olarak nasıl bir etkileşim içinde bulunduğunun kayıtlarıdır. Bir başka tanıma göre, bu dosyalar öğrencinin bir ya da daha fazla alanda, başarı için yaptığı çabanın göstergesi olan, amaçlı bir koleksiyondur (Bümen, 2004 : 144).

8. Sözlü Sunum: Sunuş yoluyla öğrenme tekniğidir. Sözlü sunum, konuşma, dil eğitimi, dil sanatları gibi birçok alanda kullanılabilir.

Sözlü sunumlar, süreç sonunda ortaya konulan öğrenme ürününün nasıl ortaya konulduğu, hangi yolun izlendiği, hangi kaynaklardan yararlanıldığının ortaya konulmasında önemli bir veri kaynağıdır.

9. Kendini Değerlendirme: Bireyin kendi yeteneklerini kendilerinin keşfetmelerine yardımcı olan bir yaklaşımdır. Öğrenenlerin değişik durumlarda davranışlarını kontrol altına almalarını sağlar. Değerlendirme, puanlama ölçekleri ile yapılabilir.

10. Proje: Buluş ve araştırma yoluyla öğrenme tekniğidir.

11. Performans Değerlendirme: Öğrenenin beceriye dayalı problemleri nasıl çözeceğini ve problem çözmek için sahip olduğu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağını göstermesi için kullanılan bir değerlendirme tekniğidir. Değerlendirme süreç içine yayılmıştır.

12. Puanlama Yönergesi: Performansı tanımlayan ölçütleri içeren puanlama rehberidir (Demirel, Başbay, Erdem, 2006 : 29-30).

Öğretme-öğrenme süreci sonunda sınırlı ve sabit ölçüm araçları ile yapılacak değerlendirme, Çoklu Zekâ kuramı ile öğrenciye sunulan öğrenme özgürlüğünü sekteye uğratabilir. Ayrıca bireylerin yeteneklerinin harf ya da sayılar ile karar veremeyeceğimiz kadar karmaşık olduğu gerçeği de dikkate alınmalıdır.

Öğrencilerde çok boyutlu zekâyı sınama, "özgün sınama" yaklaşımı ile başarılabilir. Bu tip sınama öğrenci edimlerinin değişik yollar ile belgelenmesine dayalı olup bunlar; olay kayıtları, öğrenciye ait örnek çalışmaların konulduğu dosyalar, ses kasetleri, video bantları, fotoğraflar, öğrenci günlükleri, öğrencinin kendi kayıtları, sosyogramlar, basılı testler, standart testlerin informal kullanımı, öğrenci ile yapılan görüşmeler, ölçüt dayanaklı değerlendirmeler, kontrol listeleri, sınıf haritaları ve takvim kayıtlarıdır (Demirel, 2004 : 141).

Dersleri hazırlama başta biraz fazla zaman almakta, envanter doldurmak fazladan birkaç dakika alır. Fakat materyalleri geleneksel öğretim yönteminde olduğu kadar tekrarlamaya gerek olmadığı keşfedildiğinden müfredat programı ile boş zaman elde edilmekte. Buna ek olarak, bilgiyi sunuş biçimini ve öğrenci değerlendirme sergilerini geliştirirken çoklu zekalar çerçevesinde dersleri düzenlemenin daha kolay olduğu anlaşılmakta bu bir çeşit doğal öğrenmeyi düzenleme yoludur (Emig, 1997 : 49).

Çoklu Zeka Kuramına göre değerlendirme anlayışını özetleyen değerlendirme teknikleri Tablo 2'de sıralanmıştır (Campbell, Campell ve Dickinson Aktaran: Bümen, 2004 : 147).

Tablo 2. Çoklu Zeka Değerlendirme Teknikleri

ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRMESİ	ÖĞRENCİ DEĞERLENDİRMESİ	VELİ DEĞERLENDİRMESİ
Gelişim Dosyaları (Portfolios)	Gelişim Dosyaları (Portfolios)	Gelişim Dosyaları (Portfolios)
Yaşanmış Olay Raporları	Yaşanmış Olaylarda Kendini Değerlendirme	Sınıfta Yapılan Gözlemler
Görüşmeler	Kendini Yargılama	Öğrenciyle Birlikte Hedef Belirleme
Belirli Ölçütlerde Çoklu Ortamı Değerlendirme	Kendinin ya da Arkadaşlarından Birinin Projesinin Değerlendirme	Projelerin Video Kayıtlarını İzleme
Gözlem	İlgi Envanterleri	Formal ve İnformal Konferansları İzleme
Kontrol Listesi	Arkadaşlarını Değerlendirme	Sınıfta ve Okuldaki Toplantılara Katılma
Öğretmenin Hazırladığı Testler	Öğretmeni Değerlendirme	Programı İnceleme
Yayınlanmış Diğer Testler	Kendini Değerlendirme	Telefon Görüşmeleri
Karneler	Dersi değerlendirme	Yazılı Görüşler

(Bümen, 2004 : 148)

2.1.12.2. Çoklu Zekaya Göre Öğretimin Düzenlenmesindeki Temel İlkeler

Çoklu zekaya göre öğretimin düzenlenmesinde dikkate alınması gereken dört aşama bulunmaktadır. Bu aşamalar sırası ile şunlardır: (Küçükahmet, 2004 : 39).

1. Zekanın Ayaklandırılması : Zekaların her biri beş duyumuzla ilgilidir. Genellikle her bir zekayı; koklama, görme, işitme, tatma, dokunma, konuşma iletişim, sezgi ve iç görü gibi duyusal girdileri esas alan değişik alıştırma ve etkinliklerle faaliyete geçirebiliriz. Hangi zeka ile öğretime başlanacaksa, bu zekaya ilişkin olarak, dersin başında öğretmenin kasıtlı olarak yaptığı beyin eksersizi çalışmaları bu aşamayı oluşturur (Küçükahmet, 2004 : 39).

2. Zekanın güçlendirilmesi: Ayaklandırılmış ya da etkin hale getirilmiş olan zekanın genleştirilmesi, derinleştirilmesi ve beslenmesini kapsar. Aynı diğer becerilerimizde de olduğu gibi, ayaklandırılmış ve etkin hale getirilmiş zekayı düzenli olarak kullandığımız taktirde geliştirebilir ve güçlendirebiliriz. Kullanmadığımız zamanda aynı diğer becerilerde de olduğu gibi uyur hale getiririz (Küçükahmet, 2004 : 39).

3. **Zekanın öğretimde kullanılması/ Zekayla öğretim**: Bu aşamada verilmekte olan bir dersin özel içeriğinin öğrencilerin sahip olduğu farklı zekalara uygun olarak düzenlenmiş farklı bilgiye ulaşma yolları ile nasıl öğretileceğinin öğrenilmesi gerekmektedir. Böylece, daha önceleri hayal dahi edemeyeceğimiz bir biçimde her çocuğu daha zeki olabilecek biçimde içerik öğretilebilir. Ayrıca her konuyu bütün zekalarla öğretmek de mümkün olabilmektedir ki, bunun anlamı %95'i mantık/ matematik yada sözel/ dil zekalara göre önceden hazırlanmış olan ders kitaplarını ve programları öğretmenlerin geriye kalan zekaları da dikkate alarak tüm yedi zekaya göre uygulama aşamasında yeniden düzenlemesi demektir (Küçükahmet, 2004 : 39).

4. **Zekanın transferi**: Geliştirilmiş olan bu zekaların günlük yaşamda ya da okul dışındaki gerçek dünyada ki problemleri çözmeye uyarlanması son aşamayı

oluşturmaktadır. Bu aşamanın amacı, zekaları bilişsel, duyuşsal ve duygusal yaşantıların bir parçası haline getirmektir (Küçükahmet, 2004 : 39).

2.1.12.3. Çoklu Zeka Kuramının Öğretimde Uygulanması

Çoklu zekayı sınıflarımızda uygulamak için pek çok neden vardır. Bazıları şunlardır;

- Öğrencilerin kendi yetenekleri ve başkalarının yeteneklerini anlamada yardımcı olmak,
- Öğrencilere sahip oldukları güçleri, kendi zayıflıklarını anlamada ve bunlarla baş etmede nasıl kullanacaklarını göstermek,
- Öğrencilerde özgüven inşa etmek ve böylelikle eğitimsel risk alma konusunda istekli olmalarını sağlamak,
- "Unutulmayan Öğrenme" deneyimleri, başka bir deyişle asla unutulmayacak pek çok algıya maruz bırakan deneyimler sağlamak suretiyle öğrencilerin daha çok öğrenmesine yardımcı olmak,
- Öğrencilerin temel yetenklere hakimiyeti ve yüksek bilgisini daha doğru değerlendirmek (Greenhawk, 1997 : 62)

Çoklu zeka kuramının etkili kullanımı için, sadece güçlü ve zayıf zekaları belirlemek yeterli değildir. Daha çok çoklu zeka bilgilerinin öğrenciyi geliştirmek ve ona yardım etmek amacıyla kullanımı üzerinde çalışılmalıdır. Önemli olan insanların zeka profillerindeki çeşitliliğin öğretim, malzeme ve ölçme-değerlendirme süreçlere yansıtılmasıdır. Gardner, bu konuda çoklu zekanın eğitim programları ve öğretim yöntemlerinin öğrencilerin zeka bileşimlerine uygun olduğu birey merkezli okullar önermektedir.

Çoklu zeka kuramını öğretimde uygulamanın Hatch (1997) tarafından belirlenen genel ilkeleri şunlardır:

- Programı zekaların çevresinde değil çocuğun çevresinde örgütleyiniz. Her çocuğa, her konuyu yedi ya da sekiz yolla öğretmek ya da her çocukta her zekayı

geliştirmek zorunda değiliz. Çocuğun zekaları hakkında bilgi edinmek o çocuğun gereksinimlerini anlama ve karşılama aracıdır.

- Özellikle güçlü yönler aranmalı, ancak kalıcı etiketleme yapılmamalıdır.
- Zekalarla ilgili kayıtlar saklanmalı ve öğrencilerin yeni öğretmenleri bu bilgilere ulaşabilmelidir.
- Çoklu zeka kuramının sınıfta uygulanmasının sıkça karşılaşılan biçimleri; (a) öğretimsel işleri çeşitlendirme, (b) bütünleştirilmiş üniteler ve (c) projelerdir.

Öğretimsel işleri çeşitlemenin en kolay yolu öğrencilere bir konu ve bir amaç doğrultusunda yapılabilecek çeşitli iş seçenekleri sunma ve seçme hakkı tanımadır.

Seçme şansı verildiğinde çocukların araştırma için daha gönüllü ve yetenekli davrandıkları ortaya çıkmıştır (Greenhawk, 1997 : 63)

Bütünleştirilmiş ünitelerde öncelikle, çeşitli konu alanlarını ilgilendiren bir tema seçilir. Daha sonra, hangi konu alanında hangi etkinliklerin gerçekleştirileceği planlanır. Öğrenciler tercih ettikleri etkinlik alanında çalışırlar ve bir ürün sergilerler. Böylece , öğrenilenler birbirleriyle ilişkilendirilerek anlamlandırılır.

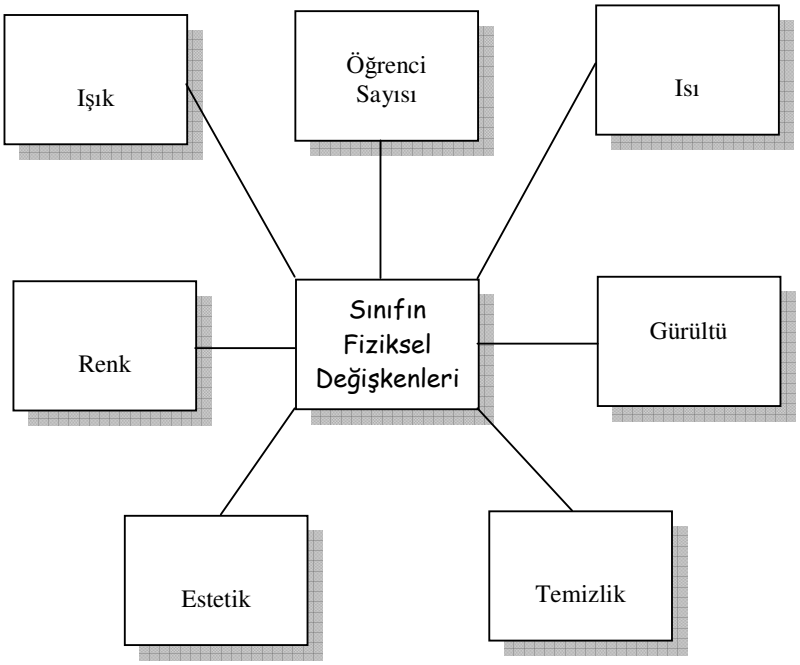
Öğrenci projeleri, öğrencilere daha çok bir araştırmayı planlama, geliştirme ve sonuçlarını sunma fırsatı verir.Projeler ilk öğretimden yetişkin öğretimine kadar her düzeyde ve her alanda kullanılabilir. Bu çalışmalar problemi tanıma, hipotez kurma , veri toplama, toplanan bilgileri çözümleme ve sonuçları raporlaştırma gibi bir bilimsel yöntemin de aşamalarını içermektedir.

2.1.12.4. Çoklu Zeka Kuramı ve Sınıfın Fiziksel Düzeni

Okulun mimarisi, donanımı ve tüm çevre koşulları öğrencinin beynindeki gelişimi etkiler. Araştırmalar çevreyi zenginleştirdiğimiz zaman beyin kabuğunun kalınlaştığını ve daha fazla sinir uçları ile daha geniş beyin hücrelerine sahip olduğumuzu göstermektedir (Sungur, 2001 :55).

Öğrenenlerin etkinliklere ilgili bir şekilde katılmalarını sağlanması amacı ile öğrenme ortamı, öğrencileri öğrenmeye güdüleyecek bir şekilde düzenlenmelidir.

Sınıf dışı değişkenlerin denetim altına alınması oldukça güçtür. Ancak öğretmenler öğrenme etkinliklerinin büyük bölümünün meydana geldiği sınıf ortamını, öğrenme etkinlikleri çerçevesinde farklılaştırabilir ve gerekli düzenlemeleri yapabilirler. Çünkü öğrencileri olumlu yönde güdeleyecek olan sınıfın yerleşim düzeni başta olmak üzere sınıfın fiziki düzeninde önemli olan temel değişkenler bulunmaktadır. Bu değişkenler; öğrenci sayısı, ışık, ısı, renk, gürültü, temizlik ve görünümdür (Demirel, Başbay, Erdem, 2006 : 137)



Şekil 4. Sınıfın Fiziksel Değişkenleri (Demirel, Başbay, Erdem, 2006 : 137)

Öğretmen, sınıfta uygulamayı düşündüğü etkinlikleri dikkate alarak, öğrenme ortamının fiziksel değişkenlerine, kullanılacak yöntem-tekniklerin ve içeriğin özelliklerine bağlı olarak farklı düzenlemeler getirmek zorundadır. Özellikle sınıfta bulunan öğrenci masalarının dizilimi sınıf atmosferini çok fazla etkilemektedir. Çünkü öğretmenin seçmiş olduğu sınıf oturma düzeni öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkiyi belli ölçüde belirlemektedir (Demirel, Başbay, Erdem, 2006 : 137-138).

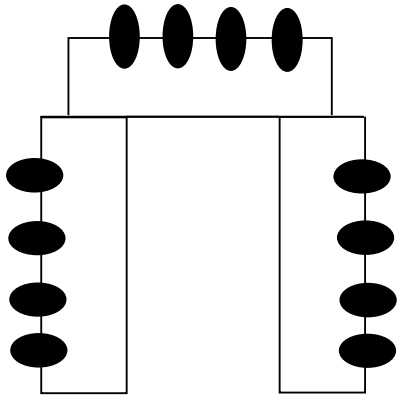
Çoklu Zeka Kuramında sınıfın fiziksel düzeni, geleneksel/alışılmış oturma düzeninden farklı düzenlenmelidir. Çoklu zeka kuramının sekiz farklı zeka boyutunda uygulanacak etkinlik türüne göre sınıf içinde yer alan malzemeler, etkinlik amacına uygun bir şekilde rahatlıkla değiştirilebilir niteliktedirler. Sınıfın fiziksel düzeni, öğretim amacına ve öğrencilerin düzeyine bağlı olarak çok farklı şekillerde düzenlenebilir. Çoklu Zeka Kuramına göre sınıf yerleşim düzenleri aşağıdaki gibidir (Demirel, Başbay, Erdem, 2006 : 139).

U Düzeni Yerleşim Biçimi

Tüm grubun birbirini gördüğü ve etkileşimim üst düzeyde olduğu yerleşim düzenidir.

Temel Özellikleri :

- Çok farklı yaklaşımlar için kullanılabilecek bir yerleşim biçimidir.
- Öğrenciler rahat çalışma olanağı bulabilecekleri bir mekan elde ederler.
- Perdeye yansıtılan her türlü görüntü rahatlıkla izlenebilir.
- Öğrenciler birbirleri ile rahatlıkla yüz yüze iletişim kurabilirler.
- Kısa süreli grup çalışmalarına imkan sağlar (Demirel, Başbay, Erdem, 2006 : 139).



Şekil 5. U Düzeni Yerleşim Biçimi

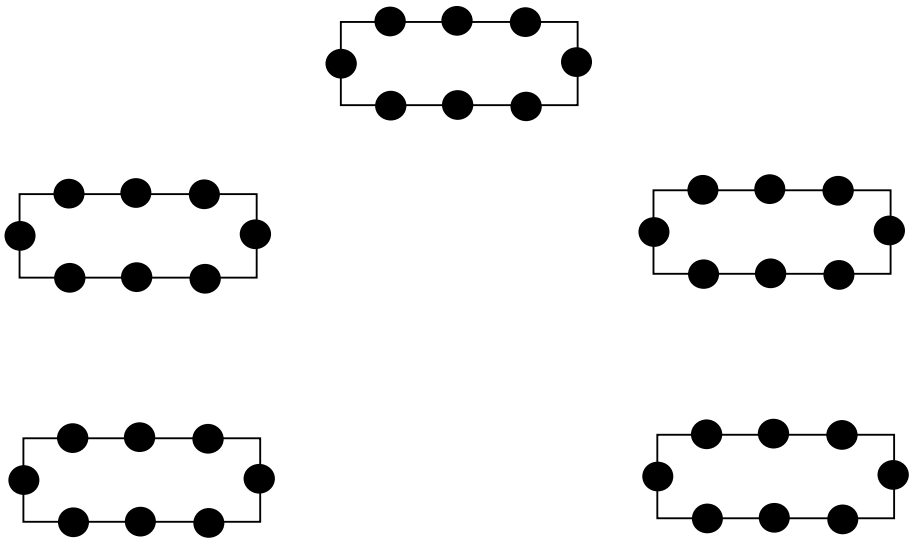
Ekip Çalışması Yerleşim Biçimi

Küçük gruplarla, aynı yada farklı çalışma konularının ele alınabileceği bir sınıf yerleşim düzenidir. Öğrenciler arası işbirliğini artırıcı bir yapıya sahip olduğundan sosyal-bireylerarası zeka için uygun bir yerleşim düzenidir. Tüm ekip çalışması biçimlerinde dikkat edilmesi gereken en önemli nokta, grupların heterojen bir yapıda oluşturulması gerekliliğidir (Demirel, Başbay, Erdem, 2006 : 140).

Temel özellikleri :

- Karşılıklı oturan öğrenciler birbirleri ile kolaylıkla iletişim kurabilirler.
- Grup etkileşimini sağlamak ve özelliklede sosyal zekayı etkin bir hale getirmek için tercih edilebilir.
- Küçük gruplar oluşturulduğundan birey kendisini daha rahat ve özgürce ifade edebilir.
- Her bir ekibin farklı bir çalışma konusu seçmesi sağlanabilir.

Elips yada dairesel bir biçimde düzenlemeye de imkan sağlar (Demirel, Başbay, Erdem, 2006 : 140).



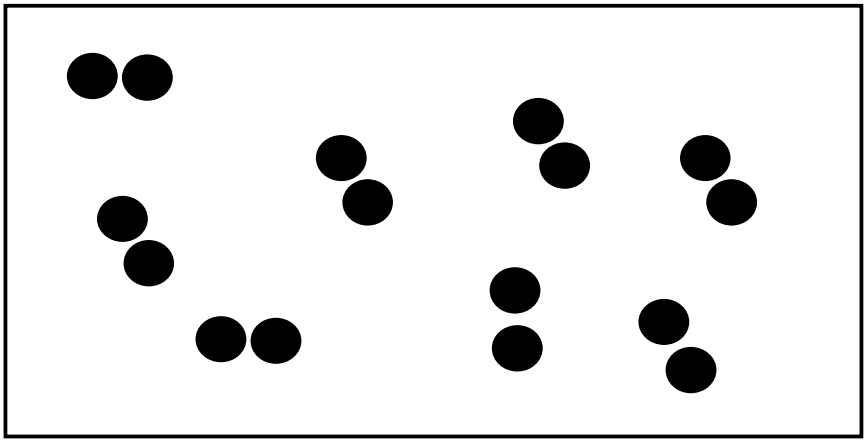
Şekil 6. Ekip Çalışması Yerleşim Biçimi

İkili Oturuş Düzeni

Dil becerilerinin geliştirilmesinde etkili olarak kullanılabilecek bir sınıf yerleşim düzeni olup özellikle sözel-dilsel zeka için etkili bir yerleşim düzenidir. Daha çok konuşma becerilerin geliştirilmesi için öğrencilere karşılıklı diyalog kurabilecekleri bir ortam hazırlar (Demirel, Başbay, Erdem, 2006 : 140).

Temel özellikleri :

- Çok işlevseldir bunun için birden çok amaca uygun kullanılabilir.
- Özellikle diyaloglarda etkili bir oturma düzenidir.
- İkili diyalog gerektiren canlandırmalarda kullanılabilir.
- Farklı öğrenme düzeylerine sahip öğrencilerin birlikte çalışmalarına olanak tanır.
- Öğretmenin etkin kontrolü ile öğrenci eksikliklerinin ortaya çıkartılması ve giderilmesi sağlanabilir (Demirel, Başbay, Erdem, 2006 : 140).



Şekil 7. İkili Oturuş Düzeni

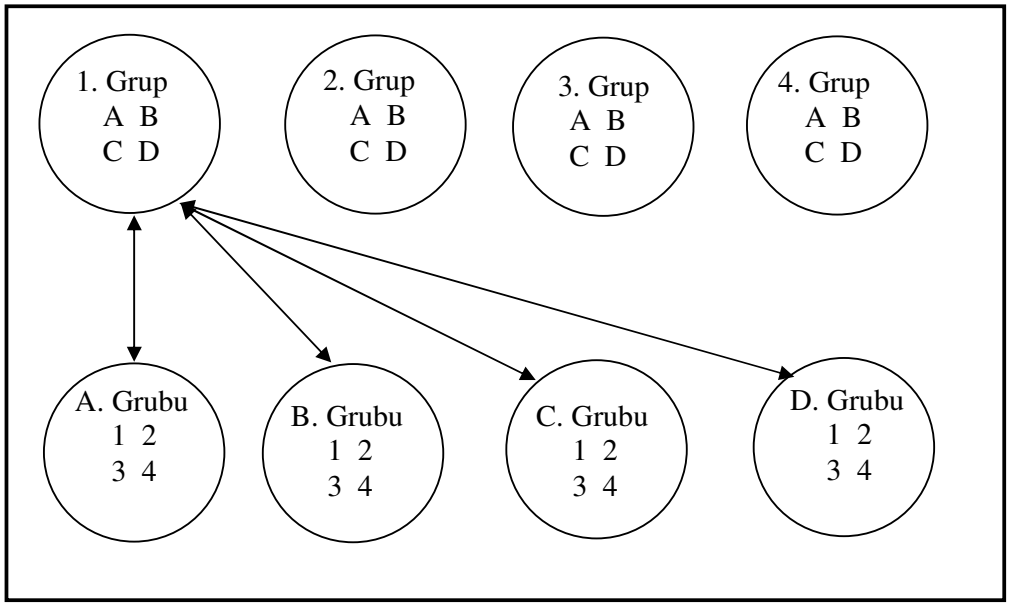
Ayrılıp Birleşme Grupları

Bu yerleşim düzeninde özellikle heterojen özelliklere sahip öğrencilerden grupların oluşturulması ve grup üyelerine farklı konuların dağıtılması gerekmektedir.

Sosyal-Bireylerarası zeka, mantıksal-matematiksel zeka, ve sözel-dilbilimsel zekanın işe koşulmasında etkili olabilecek bir sınıf yerleşim düzenidir (Demirel, Başbay, Erdem, 2006 : 141).

Temel özellikleri :

- Derste üzerinde tartışılması düşünülen kavramlar belirlenir ve üzerinde tartışılması düşünülen konu sayısı kadar elemandan oluşan gruplar oluşturulur.
- Her öğrencinin hangi kavram (konu) üzerinde çalışacağı belirlenir. Gruplarda ise her konuyu çalışacak en az bir öğrenci bulunur.
- Öncelikle aynı konu üzerinde çalışmak üzere kendi gruplarından ayrılmış olan öğrencilerden oluşturulan "kavram" grubunu oluşturularak bu grubun seçilen kavramlar üzerinde derinlemesine çalışması sağlanır. Ardından başlangıçta belirlenen gruplarla tekrar birleşilir ve her öğrenci kendi konusunu grubuyla paylaşır.
- Konu üzerinde derinlemesine bilgi edinilmesini sağlar.
- Öğretmenin yönlendirici ve denetleyici rolü önemlidir. (Demirel, Başbay, Erdem, 2006 : 141).



Şekil 8. Ayrılıp Birleşme Grupları

Panel Oturma Düzeni

Öğrencilere bir topluluk önünde konuşma ve tartışma becerisi kazandırılabilmesine olanak sağlayan etkili bir sınıf yerleşim düzenidir. Özellikle konunun farklı yönleri ile tartışılması, sürecin önemli özelliklerindendir. Konunun farklı yönleri ile tartışılabilmesi mantıksal-matematiksel zekanın; öğrencilerin topluluk önünde görüşlerini sözlü olarak ifade edebilmeleri sözel-dilbilimsel zekanın; öğrencilerin konu üzerinde kendi görüşlerini ortaya koyma gayretleri ise özedönük-bireysel zekanın işe koşulmasına yardımcı olmaktadır (Demirel, Başbay, Erdem, 2006 : 142).

Temel özellikleri :

- Öğrencilerin topluluk önünde konuşma ve iletişim becerilerini artırır.
- Öğrencilerin bir konu üzerinde derinlemesine bilgi sahibi olmalarını ve bu bilgiyi paylaşabilmelerini sağlar.
- Mevcut görüşleri kendi değer yargıları ve akıl süzgecinden geçirmek suretiyle değerlendirmeleri sağlanır.
- Farklı görüşleri dinlemeyi, anlamayı, saygı duymayı ve kendi görüşünü gerekçeleri ile açıklayarak kabul ettirmeyi gerektirdiği için, mantıksal düşünceyi gerektirir (Demirel, Başbay, Erdem, 2006 : 142).

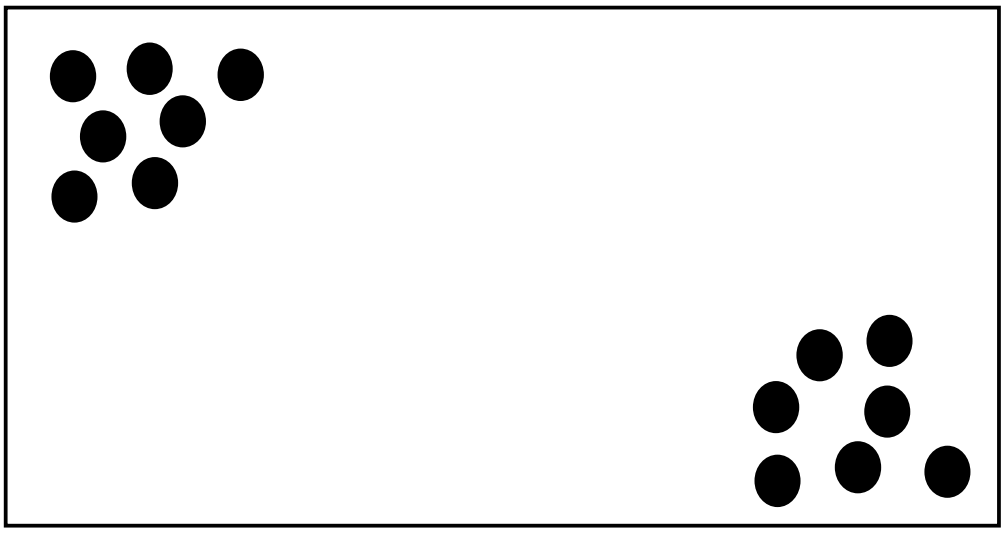
Karşıt Görüşler

Bu sınıf yerleşim düzeni, zıt görüşlerin ortak bir platformda ele alınmasını gerektirir. Çok yönlü düşünmeyi, ekip olarak hareket ederek birbirinin eksikliğini gidermeyi ve karşı tarafı bertaraf etmeyi gerektirir. Bu çalışma düzeninde çıkarımlarda bulunmak ve karşı tarafın açıklarını yakalamak, analitik düşünmeyi zorunlu kılmaktadır. Çünkü topluluk önünde bir görüşün savunulması ve karşı görüşün çürütülmesi üst düzey ifade gücünü gerektirir. Bu boyutu ile hem matematiksel-mantıksal hem de sözel-dilbilimsel zekanın üst düzeyde kullanımını gerektirir. Ekip mantığı ile hareket etme sosyal-bireylerarası zekanın kullanımını

gerektirirken, çözümleyici düşünmek ve olayları analiz etmek ise özedönük-bireysel zekanın işe koşulmasını sağlar (Demirel, Başbay, Erdem, 2006 : 142).

Temel özellikleri :

- Zıt görüşlerin ortak bir platformda ele alınması gerektiğini öğretir.
- İkna kabiliyetini geliştirir.
- Kanıt bulma ve kanıtları, tezini savunurken kullanma becerisini geliştirir.
- Dili etkili kullanmanın önemini açığa çıkarır.
- Neden-sonuç ilişkilerine dayalı çıkarımlar elde etmeyi sağlar (Demirel, Başbay, Erdem, 2006 : 142).



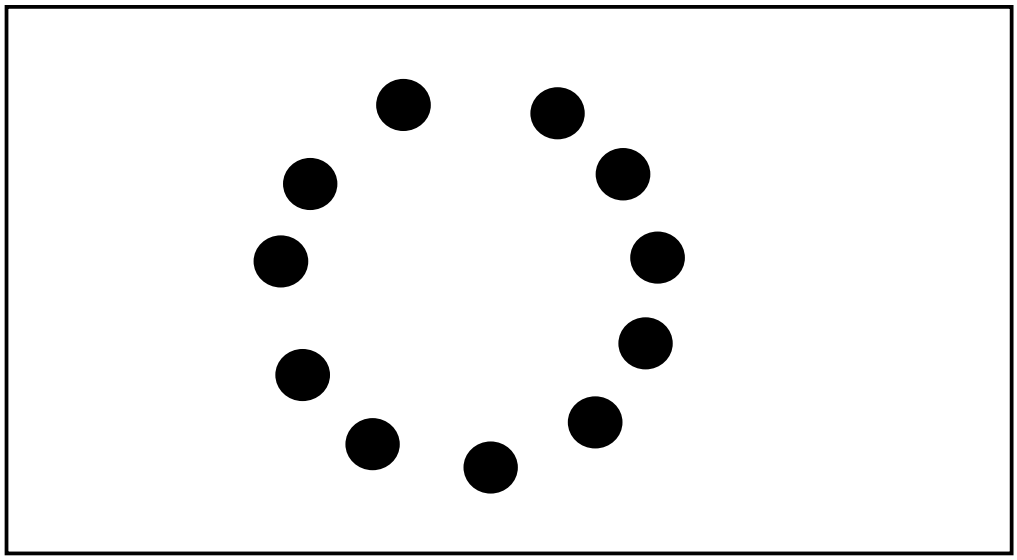
Şekil 9. Karşıt Görüşler Oturma Düzeni

Daire Biçiminde Yerleşim

Yüzyüze iletişimin sağlanmasında en etkili sınıf yerleşim düzenidir. Özellikle bir konu üzerinde tüm grup üyelerinin fikirlerini ifade etmelerine olanak tanır. Sınıf ortamının bu şekilde düzenlenmesi sosyal-bireylerarası, özedönük-bireysel ve bedensel-duyudevinimsel zekanın işe koşulmasını sağlayabilir. (Demirel, Başbay, Erdem, 2006 : 143).

Temel özellikleri :

- Masalar olmaksızın sandalyelerle çabuk ve kolayca oluşturulabilir.
- Grup çalışmaları için ideal bir ortamdır.
- Bir ders içinde kısa süreli çalışma grupları oluşturulduktan sonra eski haline kolaylıkla dönüştürülebilir (Demirel, Başbay, Erdem, 2006 : 143).



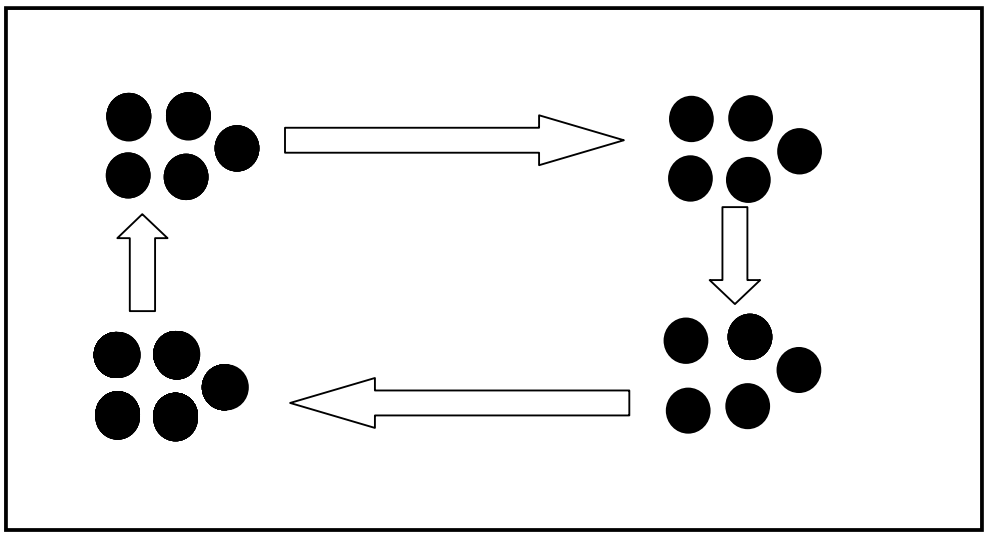
Şekil 10. Daire Biçiminde Yerleşim

Çalışma İstasyonu Yerleşim Biçimi

Sınıfta yapılacak birbirinden farklı özelliklere sahip birden çok ekip çalışmasının, tüm öğrencilerin dönüşümlü olarak yapmalarını sağlayan bir sınıf yerleşim düzenidir. Her istasyonda farklı bir etkinliğe yer verilirken, bu istasyonlarda geçirilecek süreler önceden belirlenir. Öğrenciler sıra ile bu istasyonları ziyaret ederek burada gerçekleşmesi gereken etkinliği yerine getirirler. Çalışma istasyonlarının birbirinden farklı özellikte etkinlikleri içermesi (sözel, müzikal, bedensel), farklı zeka boyutlarının aynı anda kullanılmasına olanak tanır (Demirel, Başbay, Erdem, 2006 : 143).

Temel özellikleri :

- Etkin laboratuar çalışmaları için uygun bir yerleşimdir.
- Etkili ve verimli öğrenmeyi sağlar.
- Öğrencilerin aynı anda birden çok öğrenme ortamıyla karşılaşmasına olanak sağlar.
- Bireysel ve toplu öğretim yapılmasını sağlar (Demirel, Başbay, Erdem, 2006 : 143).



Şekil 11. Çalışma İstasyonu Yerleşim Biçimi

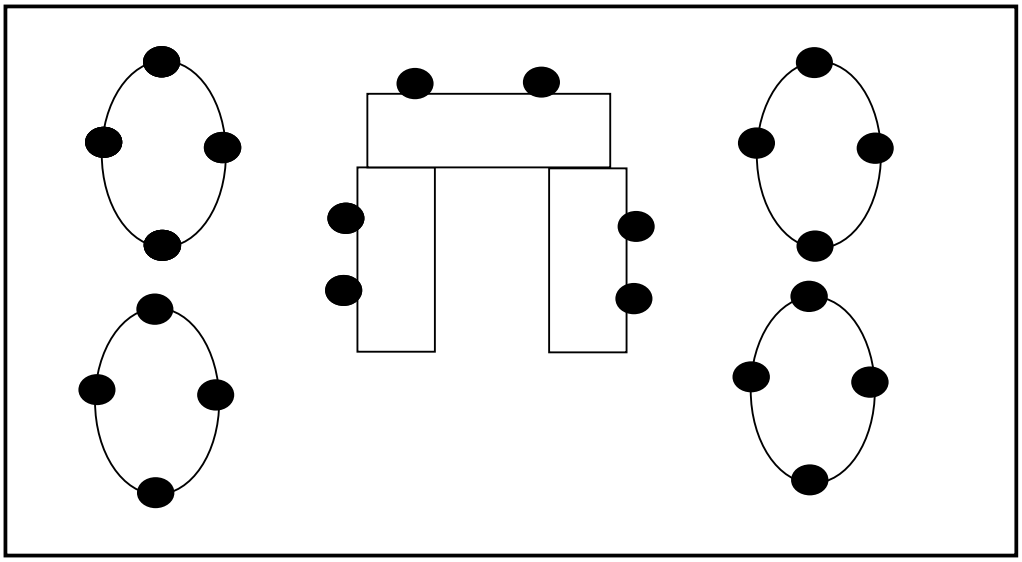
Proje yada Özel Çalışma Gruplarının Yerleşim Biçimi

Bireysel yada grupla yerine getirilmesi planlanan projeler için kullanılabilecek bir sınıf düzenidir. Çalışılan projenin niteliğine bağlı olarak birçok zeka boyutunu aynı anda kullanmayı gerektirebilir. Özellikle proje sonunda ortaya konulması planlanan bir ürün var ise, görsel-uzamsal ve bedensel-duyudevinimsel zekanın üst düzeyde kullanılması gerekebilir. Grupların oluşturulmasında farklı zeka boyutlarına sahip tüm öğrencilerin bir araya getirilmesi, öğrencilerin çoklu zekanın farklı bir boyutundan katılımını sağlayacaktır (Demirel, Başbay, Erdem, 2006 : 144).

Sözel-dilbilimsel zekası gelişmiş olan bir öğrenci araştırma raporunun oluşturulmasında daha etkinken, bedensel-duyudevinimsel zekası daha gelişmiş olan bir başka öğrenci ise proje ürününün oluşturulmasında daha etkili bir biçimde çalışmaya dahil edilebilir.

Temel özellikleri

- Oldukça büyük alana sahip olan sınıflarda yada toplantı salonlarında uygulanabilecek bir yerleşim düzenidir.
- Aynı zamanda ders dışı etkinlikler için de kullanılabilir. Grup projelerinin hazırlanarak tartışmaya açılacağı çalışmalar için ideal bir yerleşim düzenidir (Demirel, Başbay, Erdem, 2006 : 144).



Şekil 12. Proje yada Özel Çalışma Gruplarının Yerleşim Biçimi

2.2. İlgili Araştırmalar

Özdemir, Korkmaz ve Kaptan (Tarihsiz), "İlköğretim Okullarında Çoklu Zeka Kuramı Temelli Fen Eğitimi Yoluyla Üst Düzey Düşünme Becerilerini Geliştirme Üzerine Bir İnceleme" isimli çalışmalarında; ilköğretim dördüncü sınıf düzeyinde Çoklu Zeka Kuramı tabanlı fen öğretiminin etkililiğini sınıf ortamında denemek, Çoklu Zeka Kuramı tabanlı fen öğretiminin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirme düzeyine etkisini değerlendirmektir. Üst düzey düşünme becerileri olarak kavrama ve üstü düşünme becerileri ele alınmıştır. Çalışmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırma tek bir grup (n=32) üzerinde yürütülmüştür. Araştırma 2001-2002 bahar döneminde Ankara ili Çankaya ilçesi Beytepe İlköğretim okulunda yürütülmüştür. Araştırmanın verileri Fen Bilgisi Testi, kullanılarak elde edilmiştir.

Bu çalışmada aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Deneysel işlem öncesi ve sonrası, Çoklu Zeka Kuramı tabanlı fen etkinliklerinin uygulandığı sınıftaki öğrencilerin bilgi, kavrama, problem çözme, bilimsel süreç becerileri ve toplam test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.

Ayaydın (Tarihsiz), "Sanat Eğitiminde Çoklu Zeka Yöntemi Ve Uygulama Örneği" isimli araştırmasında; Çoklu Zeka Kuramı'ndan ve eğitim alanındaki en son gelişmelerden yararlanılarak tasarlanan yeni bir sanat eğitimi yönteminin uygulanmasıyla ortaya çıkan sonuçların görülmesi amaçlamıştır.

Zeka ile ilgili en son bulgular ve teknolojideki gelişmeler, eğitim alanında yeni anlayışları da beraberin de getirmiştir. Howard Gardner ve arkadaşları tarafından uzun araştırmalar sonucu geliştirilen kuram, zeka tanımıyla kalmayıp yeni bir eğitim felsefesi ile birlikte karşımıza çıkmıştır. Çoklu Zeka Kuramı'na göre zekanın sekiz türü vardır. Bu zeka türlerinin hepsi tüm bireylerde mevcuttur. Fakat, bireyin zeka türleri farklı derecelerde gelişmiştir. Bu kuram, öğrenme-öğretme sürecinde ve öğrenme ürünlerinin değerlendirilmesinde tüm zeka türlerinin işe koşulmasını savunmaktadır. Böylece, geleneksel yönteme büyük ölçüde hakim olan sayısal ve sözel zeka dışında, diğer zeka türlerinde gelişmiş olan bireylerin de

başarılı olmaları, kendilerini zayıf oldukları zeka türlerinde de geliştirmeleri sağlanabilmektedir. Genel eğitim sistemini hedef, içerik yöntem vs. olarak değiştiren bu kuram, sanat eğitimine de yeni bir bakış açısı getirmiştir. Özellikle Resim-İş eğitimi dersi olarak bilinen görsel tasarım amaçlı dersin genel karakterini ortaya çıkarmıştır. Araştırma, genel olarak nitel gözlemlere dayalı betimleme araştırması özelliği taşımaktadır. Araştırmada birden fazla metot kullanılmıştır.

Elde edilen bulgular, Çoklu Zeka Kuramına göre tasarlanan bu uygulamanın sanat eğitimine çeşitlilik ve zenginlik getirdiğini, dersi geleneksel yönteme göre daha eğlenceli ve verimli hale getirdiğini ortaya çıkarmıştır.

Batman (2002), Öğretmenlik Mesleğine Giriş dersinin öğretiminde Çok Boyutlu Zeka Kuramı etkinlikleri ile destekli öğretimin geleneksel öğretime göre erişiye, kalıcılığa ve tutuma etkisi incelenmiştir. Ayrıca deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulanan öğretim hakkındaki görüşleri de belirlenmiştir. Veriler ön test, son test, erişi testi, tutum ölçeği ve görüşme formu ile toplanmıştır.

Sonuç olarak Çok Boyutlu Zeka Kuramı etkinlileri ile destekli öğretimin, geleneksel öğretime göre erişi, kalıcılık ve tutum açısından anlamlı fark bulunmamıştır.

Deney grubundaki öğrenciler, Çok Boyutlu Zeka Kuramı etkinlikleri ile destekli öğretimin dersteki başarıda etkili ve bireysel farklılıkları dikkate almakta olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca diğer derslerde de kullanılmalı yönünde görüş belirtmişlerdir. Başarılarında en çok yarar sağlayan öğenin etkinlikler olduğunu, öğretime olumlu bir tutum oluşturduklarını ve bu tutumun oluşturulmasında etkinliklerin önemli bir etken olduğunu belirmişlerdir. Çok Boyutlu Zeka Kuramı etkinlikleri ile destekli öğretimi, ileride kendilerinin de kullanma taraftarı oldukları yönünde görüş belirtmişlerdir.

Kontrol grubundaki öğrenciler, geleneksel öğretimin başarıdaki etkisinde karasız veya yok yönünde görüş belirtmişlerdir. Bireysel farklılıkları orta düzeyde veya hiç dikkate almadığını, geleneksel öğretimin diğer derslerde kullanılmaması

gerektiğini belirtmişlerdir. Başarılarında en çok yarar sağlayan öğe konusunda farklı görüş belirtmişlerdir. Geleneksel öğretime karşı orta düzeyde bir tutum oluşturduklarını belirtmişler ve tutumların belirlenmesinde, en çok etkili öğe konusunda farklı görüşler belirtmişleridir. Ayrıca kendilerinin ilerde geleneksel öğretimi, aynen kullanmama taraftarı oldukları yönünde görüş belirtmişlerdir.

Köksal (2006), "Kavram Öğretimi ve Çoklu Zekâ Teorisi" çalışmasında, kavram öğretiminin ilkelerini ve kavram öğretiminde karşılaşılan güçlükleri, çoklu zekâ teorisi açısından incelemiştir.

Yapılan Çalışmada aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Kavram yanılgılarının belirlenmesine yönelik çalışmalar, kavram öğretiminde yeni yöntemlere ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadır. Çoklu zeka teorisine yönelik etkinliklerin olumlu neticeler vermesi, kavram öğretiminde, çoklu zeka etkinliklerinin dikkate alınmasını gerektirmektedir. Yeni bir yöntem olması, çoklu zeka etkinliklerini, kavram öğretiminde kullanmak için yeni bir alternatif haline getirmiştir.

Buradan hareketle kavram öğretimi için şu önerilerde bulunulabilir:

1. Ön bilgilerin yoğun olarak oluşturulduğu, ilköğretim ve daha alt öğretim basamaklarında, çoklu zeka etkinliklerinin kavram öğretimi açısından etkiliği üzerine çalışmalar yapılmalıdır.

2. Orta öğretim ve daha üst öğretim basamaklarında, var olan kavram yanılgılarını gidermede, çoklu zeka teorisi temelli öğretimin etkiliği üzerine çalışmalar yapılmalıdır.

3. Kavramların, günlük hayatla ilişkili hale getirilmesinde, çoklu zeka etkinliklerinin kullanılabilirliği üzerine çalışmalar yapılmalıdır.

4. Kavramlar arası ilişkilerin kurulmasında çoklu zeka etkinliklerinin önemi üzerine çalışmalar yapılmalıdır.

5. Soyut ve somut kavramların öğretiminde, hangi çoklu zeka etkinliklerinin kullanılacağına ilişkin çalışmalar yapılmalıdır.

Yenilmez ve Bozkurt (Tarihsiz), "Matematik Eğitiminde Çoklu Zekâ Kuramına Yönelik Öğretmen Düşünceleri" isimli çalışmalarında Matematik ve Sınıf

öğretmenlerinin çoklu zeka kuramına dayalı matematik eğitimine yönelik düşünceleri incelemişlerdir. Aşağıdaki sonuçlar elde etmişlerdir.
Bayan öğretmenler, erkek öğretmenlere göre farklı zeka alanlarının varlığını daha çok kabul etmekte ve çoklu zeka kuramının sınıflarda nasıl uygulanması gerektiğini anlatan eğitim çalışmalarının yapılmasını daha fazla istemektedirler. Bu sonuca dayanarak, bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla, çoklu zeka kuramı ile daha yakından ilgilendikleri söylenebilir.

Matematik öğretmenleri, Sınıf öğretmenlerine oranla öğrencilerinin başarılarını matematiksel zekasına göre daha fazla değerlendirmekte ve öğrencilerin Matematik derslerindeki başarısızlığının nedenlerinden biri olarak, öğretmenlerin öğrencilerin farklı zeka alanlarına hitap edememesini görmektedirler.

Bunun sebebi, Sınıf öğretmenlerinin Matematik dersi dışında, Türkçe, Müzik, Resim gibi farklı zeka alanlarına hitap eden diğer derslere de girmeleri olabilir. Sonuca göre Matematik öğretmenleri, genel olarak öğrencilerinin başarısını matematik zekalarına göre değerlendirmektedir. Ancak bu tutum, diğer zekaları gelişmiş öğrencilerin Matematik dersine olan ilgilerini azaltabilir ve sonuçta başarısız olmalarına sebep olabilir.

Öğrencilerin Matematik dersindeki başarılarını artırabilmek için ilk önce onların bu derse karşı olumlu tutum geliştirmelerinin sağlanması gerekir. Bu sebeple Matematik ve Sınıf öğretmenleri, Matematik dersini mümkün olduğunca farklı zeka türlerine hitap edecek şekilde işlemelidir. Bu amaçla ders farklı zeka türlerine hitap eden farklı etkinliklerle zenginleştirilebilir.

Çoklu zeka kuramı, tüm olumlu yönlerine rağmen bazı olumsuzlukları da içinde barındırmaktadır. Bu olumsuzluklardan belki de en önemlisi; kuramın sınıflarda uygulanmasında karşılaşılacak zaman sorunudur. Çoklu zeka kuramını benimsemiş bir öğretmen, dersini mümkün olduğunca farklı zeka türlerine hitap edecek şekilde işlemeye çalışır. Bu sebeple konunun işlenme süresi doğal olarak uzamakta ve programlarında aksamalar olmaktadır. Bu sorunu ortadan kaldırmak için zaten oldukça yoğun olan Matematik dersi müfredatı biraz daha sadeleştirilerek

konular daha geniş zamanlara yayılabilir. Bu da öğretmenlerimize bu kuramların uygulanmasında büyük kolaylık sağlayabilir.

Yıldırım, Tarım ve İflazoğlu (2006), "Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin Matematik Dersindeki Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi" incelenmiştir.

Araştırmada, bir deney bir de kontrol grubu kullanılmıştır. Ölçme aracı olarak kullanılan "Matematik Basarı Testi" her iki gruba da ön test, son test ve kalıcılık testi olarak verilmiştir. Ayrıca çalışmanın başında öğrencilerin zekâ alanlarına ilişkin tercihlerini belirlemek için TIMI kullanılmıştır. Uygulama toplam yedi hafta sürmüştür. Araştırma bulguları; akademik başarı açısından, çoklu zekâ kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin, tüm sınıf öğretimi yöntemine göre daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Kalıcılık puanları açısından ise, ise koşulan yöntemler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı gözlenmiştir

Harputlugil (2004) 2003- 2004 öğretim yılının II. Döneminde beş hafta boyunca Bilkent Üniversitesi Hazırlık Okulu 5.sınıflarında Geleneksel Türk Tiyatrosu Karagöz ve Hacivat konusunu Bloom taksonomisinin bilişsel boyutunu Çoklu Zeka ile ilişkilendirilerek uygulanmıştır. Ayrıca fen bilgisi öğretmeni ile işbirliğine girerek ışık konusunda beraber çalışmıştır. Bu süreç sonunda öğrenciler etkinliklere büyük bir zevkle katılmış ve keyifle sürdürdükleri proje ile her öğrencinin farklı yönlerini gösterdiğini belirtilmiştir. Öğrencilerin su yüzüne çıkmamış yetenek ve becerilerini ortaya konulmuştur. Özellikle analiz ve sentez boyutunda öğrencilerin performansını üst düzeyde olarak nitelendirilmiştir.

Aykut (2006), "Günümüzde Görsel Sanatlar Eğitiminde Kullanılan Yöntemler" isimli çalışmasında Görsel Sanatlar Eğitiminde kullanılan klasik yöntemler ile günümüzde benimsenen Disipline Dayalı Sanat Eğitimi yöntemi arasındaki farklılıkları saptamayı amaçlamıştır. Araştırmadaki veriler yerli ve yabancı kaynaklardan tarama yolu ile toplanmıştır. Araştırma betimsel yöntemle yapılmıştır.

Çalışmada elde edilen sonuçlar;

Sonuç olarak Disiplin Temelli Sanat Eğitimi yönteminin ulusal bir programla Amerika Bileşik Devletlerinde uygulandığı ve sonuçlarının halen araştırıldığı ve tartışıldığı görülmektedir. Araştırmaların sonuçları incelendiğinde Amerika da' ki eğitim sisteminde Görsel Sanatlar Eğitimi(Resim-İş) derslerine ayrılan sürenin Türkiye'nin üç katı olduğuna, okul ortamındaki fiziki koşulların, öğretmen yeterliklerinin ve mali desteğin programın gereklerini karşılayacak biçimde düzenlendiği dikkat çekmektedir. Yöntemin işlerliğinin sürdürebilmesi için okullarda ve müfredatta gereken koşullar oluşturulmalıdır.

Türkiye'de sanat eğitiminde standartların oluşturulmasına ilişkin çalışmaların devam etmesi önerilmektedir. Ayrıca Görsel Sanatlar eğitimi alanında yapılandırılacak milli eğitim ve yüksek öğretim programlarında amaçlar bütünlüğünün sağlanması gerekir. Araştırmalar göstermiştir ki Avrupa ve Amerika da sanat eğitimi alanındaki standartlar belirlenirken bile eyaletlerin birbirleri arasındaki farklar ya da etkileşimleri veya benzerlikleri alan araştırmaları açısından değer taşımaktadır.

Ayaydın (2002), İlköğretim düzeyinde Çoklu Zeka Kuramı Tabanlı sanat eğitimi yöntemini kullanarak bu yöntemin etkililiğini sınıf ortamında denemek ve yönteme ilişkin öğrenci tutumlarını belirlemek amacı ile "İlköğretim Okullarındaki Sanat (Resim-İş) Eğitiminde Çoklu Zeka Kuramının Uygulanması" isimli çalışmayı yapmıştır.

Araştırma betimsel özellik taşıyan nitel bir araştırmadır. Araştırmada aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

1. Konu Tamamlanıncaya kadar, öğrencilerin hem sınıf içindeki tutum ve davranışlarının değerlendirilmesinde hem de ortaya çıkan sanatsal ürünün değerlendirilmesinde; zeka türünün göz önüne alınarak öğrencilerin bireysel olarak yetenekleri ölçüsünde değerlendirilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır.

2. Ders planının hazırlanmasında sekiz zeka türüne hitap edecek şekilde hazırlanması bakımından, konu seçimi ve planlanması noktasında sanat eğitimcisine önemli görev düştüğü görülmektedir.

3. Konunun tamamını bitirmek müfredatı baştan sona uygulamak amacından daha çok öğrencilere bütün zeka türlerini kullandırarak görsel zekanın gelişimini, bununla birlikte estetik algının oluşumunu ve sonuç olarak da öğrencilerin yaratıcılık duygularını harekete geçirerek orijinal sanat ürünleri ortaya çıkarılmasını sağlamak daha yerinde olacaktır.

4. Çoklu Zeka Kuramına göre hazırlanmış sanat eğitimi ders planında, her zeka türüne sahip öğrencinin sanatsal çalışmalar üretebildiği görülmektedir.

5. Geleneksel yöntemde kullanılan sınıf ortamının Çoklu Zeka Kuramına göre düzenlenmiş sanat eğitimi etkinliklerinde çok daha fazla yetersiz kaldığı ortaya çıkmaktadır.

Tütüncü (2006), yaptığı çalışmada İlköğretim Görsel Sanatlar (Resim-İş) Eğitimi Dersi çerçevesinde, çocuk resminde yaratıcılık kavramının nasıl algılandığı ve bu konuda neler yapıldığı araştırılmıştır.

Araştırmada;

Katılımcıların yaratıcı çocuğu; özgün(farklı),güçlü ifade unsurları kullanan, özgüveni gelişmiş ve zeki, meraklı, hayal gücü gelişmiş, problem çözebilen, derste dikkatli, yaptığı etkinliklerden zevk alan çocuk, olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukta yaratıcılık kavramını etkileyen etkenlerin basında eğitim, sonrasında çevre ve aile faktörünün çok önemli olduğu sonucu ortaya konulmuştur.

Çocuğun yaratıcılıklarını ortaya koyabilecekleri derslerin basında yetenek dersleri geldiği, resim dersinin, çocuğun özgür ifadesini ve hayal gücünü kullanmasına ortam yaratması, çocuğun yaratıcılığını ve olumlu davranışlarını geliştirmesi gibi, olumlu etkilerinden dolayı çok önemli bir ders olduğunu ortaya konulmuştur.

Çocuğun sosyal çevresinin nerdeyse tamamını oluşturan ve eğitimini devam ettiği okulun sahip olduğu donanımın, sosyal ve ekonomik çevresinin, çocuğun yaratıcılığına olumlu ya da olumsuz etkisi birçok etkisi sonucuna ulaşılmıştır.

Öner (2005), İlköğretim 6. Fen bilgisi dersinin "Canlını İç Yapısına Yolculuk" ünitesinde "Hücre" ve "Dokular" konularının öğretiminde geleneksel öğretim yöntemi, Çoklu Zeka Kuramının uygulanması, Tam Öğrenme Yöntemi, Tam Öğrenme Destekli Çoklu Zeka Kuramının uygulanmasının öğrenci erişileri, öğrendikleri bilgilerin kalıcılığı, fen bilgisi dersine olan tutumları ve zeka alanları üzerine birbirine göre etkisini test etmek amacı ile "Tam Öğrenme Destekli Çoklu Zeka Kuramı Uygulamalarının Fen Bilgisi Dersindeki Erişi, Tutum Ve Kalıcılığa Etkisi" isimli çalışmayı yapmıştır. Aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Fen bilgisi dersinde Çoklu Zeka Kuramı uygulanmasının, Tam Öğrenme Yönteminin uygulanmasının ve Tam Öğrenme Destekli Çoklu Zeka Kuramı uygulamasının geleneksel öğretim yöntemine göre erişi açısından Tam Öğrenme Destekli Çoklu Zeka Kuramının uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında anlamlı fark bulunmuştur. Uygulanan öğretim yöntemlerinden Tam Öğrenme Destekli Çoklu Zeka Kuramı Uygulamaları erişi bakımından etkili olmuştur.

2. Deney grupları arasında ise fark bulunmamıştır. Deney gruplarında uygulanan yöntemler birbirine göre erişi açısından aynı oranda etkili olmuşlardır.

3. Fen bilgisi dersinde Çoklu Zeka Kuramı uygulanmasının, Tam Öğrenme yönteminin uygulanmasının, Tam Öğrenme Destekli Çoklu Zeka Kuramı uygulamasının birbirine ve geleneksel öğretim yöntemine göre kalıcılık açısından Tam Öğrenme Destekli Çoklu Zeka Kuramının uygulandığı deney grubu ile kontrol grubu ve Çoklu Zeka Kuramının uygulandığı deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı fark bulunmuştur. Tam Öğrenme Destekli Çoklu Zeka Kuramı Uygulamaları ve Çoklu Zeka Kuramı Uygulamaları kalıcılık açısından etkili olmuştur.

4. Deney gruplar arasında fark gözlenmemiştir. Deney gruplarında uygulanan yöntemler birbirine göre kalıcılık açısından aynı oranda etkili olmuşlardır.

5. Fen bilgisi dersinde Çoklu Zeka Kuramı uygulanmasının, Tam Öğrenme yönteminin uygulanmasının, Tam Öğrenme Destekli Çoklu Zeka Kuramı uygulamasının birbirine ve geleneksel öğretim yöntemine göre tutum açısından deney grupları ile kontrol grupları arasında ve deney gruplarının kendi arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Bu durumda tüm öğrenme yöntemlerinin tutum açısından aynı etkiye sahip olmuştur.

6. Fen bilgisi dersinde Çoklu Zeka Kuramı uygulanmasının, Tam Öğrenme yönteminin uygulanmasının, Tam Öğrenme Destekli Çoklu Zeka Kuramı uygulamasının birbirine ve geleneksel öğretim yöntemine göre zeka alanları gelişimi açısından deney grupları ile kontrol grupları arasında fark görülmemiştir.

Deney grupları arasında ise Çoklu Zeka Kuramını uygulandığı grup ile Tam Öğrenme yönteminin kullandığı grup arasında Çoklu Zeka Kuramının uygulandığı grup lehine bedensel zeka alanında eğilim gözlenmiştir

Ayayadın (2005), "İlköğretim Resim – İş Dersinde Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Öğretim Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi" isimli çalışmasında, İlköğretim 6. sınıf Resim-iş dersi programında "Renkli Çalışmalar" konusunun Çoklu Zeka Kuramı etkinlikleriyle öğretiminin; öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenilen bilgilerin kalıcılığına ve öğrencilerin Resim iş Dersine İlişkin tutumlarına etkisi olup olmadığını araştırmıştır.

Araştırma sonucu olarak; öğrencilerin geleneksel öğretime oranla, Çoklu zeka Kuramına dayalı öğretim etkinlikleri sonunda akademik başarılarının daha yüksek düzeyde ve öğrenilenlerin daha kalıcı olduğu, ancak tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır.

Öğrenciler Çoklu Zeka kuramına göre hazırlanan etkinlikleri eğlenceli, zevkli, güzel gibi ifadelerle nitelendirerek; bu etkinliklerin resim-İş dersinde

kullanılmasından hoşlandıklarını belirtmiş olmaları bu tür aktivitelerin eğitimde kullanılmasının faydalı olacağı sonucunu doğurmuştur.

Demirel ve Doktora öğrencileri (1998) Çoklu Zeka uygulamalarının standart testlerle ölçülemeyeceğini ileri sürmektedirler. Nguyen (2000)'de Çoklu Zeka uygulamalarının standart testler üzerinde etkili olamayacağını savunmuştur. Bununla beraber erişi açısından anlamlı fark çıkmayan araştırmalarda Çoklu Zeka Kuramı uygulamalarının, farklı etkinlikleri ve çeşitli zeka alanlarını kullanılması ile geleneksel öğretime iyi bir alternatif olabileceğini öne sürülmüştür.

Batman (2002), Öğretmenlik Mesleğine Giriş dersinin öğretiminde Çok Boyutlu Zeka Kuramı etkinlikleri ile destekli öğretimin geleneksel öğretime göre erişiye, kalıcılığa ve tutuma etkisi incelenmiştir. Ayrıca deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulanan öğretim hakkındaki görüşleri de belirlenmiştir. Veriler ön test, son test, erişi testi, tutum ölçeği ve görüşme formu ile toplanmıştır.

Sonuç olarak Çok Boyutlu Zeka Kuramı etkinlileri ile destekli öğretimin, geleneksel öğretime göre erişi, kalıcılık ve tutum açısından anlamlı fark bulunmamıştır.

Deney grubundaki öğrenciler, Çok Boyutlu Zeka Kuramı etkinlikleri ile destekli öğretimin dersteki başarıda etkili ve bireysel farklılıkları dikkate almakta olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca diğer derslerde de kullanılmalı yönünde görüş belirtmişlerdir. Başarılarında en çok yarar sağlayan öğenin etkinlikler olduğunu, öğretime olumlu bir tutum oluşturduklarını ve bu tutumun oluşturulmasında etkinliklerin önemli bir etken olduğunu belirmişlerdir. Çok Boyutlu Zeka Kuramı etkinlikleri ile destekli öğretimi, ileride kendilerinin de kullanma taraftarı oldukları yönünde görüş belirtmişlerdir.

Kontrol grubundaki öğrenciler, geleneksel öğretimin başarıdaki etkisinde karasız veya yok yönünde görüş belirtmişlerdir. Bireysel farklılıkları orta düzeyde

veya hiç dikkate almadığını, geleneksel öğretimin diğer derslerde kullanılmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Başarılarında en çok yarar sağlayan öğe konusunda farklı görüş belirtmişlerdir. Geleneksel öğretime karşı orta düzeyde bir tutum oluşturduklarını belirtmişler ve tutumların belirlenmesinde, en çok etkili öğe konusunda farklı görüşler belirtmişleridir. Ayrıca kendilerinin ilerde geleneksel öğretimi, aynen kullanmama taraftarı oldukları yönünde görüş belirtmişlerdir.

Balım (2006), tarafından yapılan "Fen Konularının Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Öğretiminin Öğrencilerin Başarısına ve Kalıcılığa Etkisi" isimli çalışmasında Öğrencilerin farklı zeka alanlarına yönelik etkinliklerle, çoklu zeka kuramına dayalı olarak gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisinin araştırılması amaçlanmıştır.

Bu araştırmada "öntest, sontest, kontrol gruplu yarı deneysel desen" kullanılmıştır. Bu araştırmada elde edilen sonuçlara göre; Çoklu Zeka Kuramına dayalı olarak öğretim yapılan deney grubunun başarı ortalaması ve kalıcılık puanlarıyla, geleneksel öğretim yapılan kontrol grubunun başarı ortalaması ve kalıcılık puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Greenhawk (1997), tarafından yapılan "Multiple Intelligences Meet Standards" isimli araştırmada, Maryland İlköğretim Okulu'nun eyalet çapında yapılan testlerdeki başarısı ve bu okulda uygulanan Çoklu Zeka Kuramına dayalı öğretim programı tartışılmıştır. Araştırmada Çoklu Zeka Kuramının uygulanmasını sebepleri öğrencilerin;

a) Kendilerinin ve arkadaşlarının yeteneklerinin fark etmelerinde yardımcı olmak,

b) Güçlü ve zayıf yönlerini göstermek ve öğrenirken bunlardan nasıl yararlanacakları konusunda rehberlik etmek,

c) Öğrencilerin kendilerine güven duygularını geliştirerek eğitimsel risk almalarını sağlamak,

d) Birden çok duyu organlarının kullanımını sağlayarak kalıcı öğrenmelerin oluşmasını sağlamak,

e) İçeriklerin ve temel becerilerin üst düzeyde öğrenmelerini sağlamak olarak belirtilmiştir.

Metteal, Jordan ve Harper (1997), Farmington İlkokulu'nda yapılan araştırmada Çoklu Zeka Kuramının ve bu kurama dayalı öğretim programlarına yönelik öğretmen, öğrenci ve velilerin tutumlarını incelemiştir. Veriler, araştırmacıların gözlemleri, görüşmeleri, tutum ölçekleri ve öğrenci başarılarını tespit etmek için standart başarı testleri ile elde edilmiştir. Sonuçta öğretmenler, öğrenciler ve veliler Çoklu Zeka Kuramını benimsemiştir. Öğretmenler problem olarak farklı uygulama karşısında duydukları endişe ve dersin hedeflerine ulaşmak için duyulan ek zamanı göstermişlerdir. Ama hizmet içi eğitimlerle, öğretmenler arasındaki bilgi alış verişi ve birbirlerini model almalarıyla bu sorun çözümlenmiştir. Uygulamanın ikinci yılında ise daha fazla öğretmenin Çoklu Zeka Kuramına dayalı öğretim programlarına yer verildiği ve etkinliklerde daha rahat davrandıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin de sınıfta yapılan aktiviteler daha fazla ilgilerini çekmiştir. Eyalet genelinde yapılan ISTEP (Indiana Statewide Testing for Educational) standart başarı testinde başarının arttığı belirlenmiştir. Bununla beraber öğrencilerin özgüvenlerinin arttığı gözlenmiştir. Çoklu Zeka Kuramına dayalı öğretim programını uygulandığı ikinci yılda ise bu başarının daha da arttığı ortaya çıkmıştır.

Campbell, (1990:247-254) öğretim yılı sonunda Çoklu Zeka Kuramının etkilerini tespit etmek üzere; haftalık gözlem ve günlük kayıtlar, yıl boyunca 18 kez yapılan sınıf atmosferi araştırması ve merkezlerin çalışma üretkenliklerinin test sonuçlarından elde edilen veriler kullanılmıştır. Verilere dayanarak on ayrı hipotez geliştirilmiştir. Bunlar:

1. Bütün öğrencilerin işbirliği yetenekleri artmaktadır.

2. Hareketler ve müzikle birlikte çalışmak bilgilerin kalıcılığına yardımcı olmaktadır.

3. Çoklu Zeka Kuramının uygulandığı sınıflarda öğrenciler etkin öğrenme konusunda daha da uzmanlaşmaktadır.

4. Öğretmenin rolü daha az talimat veren , daha çok yardımcı olan, çok yönlü, daha az görev veren, daha fazla kaynak ve rehber kişi haline gelmektedir.

5. Öğrencilerde bağımsızlık, sorumluluk alma ve kendi kendini yönlendirme davranışlarında artış gözlenmektedir.

6. Öğrencilerin davranışlarında olumlu değişmeler görülmektedir.

7. Öğrencilerin çoklu modelle çalışmaları, en az üç ya da beş zeka alanını kullanmaları sunum becerilerini arttırmıştır.

8. Daha aktif olan öğrenciler her on beş yirmi dakikada bir merkezden diğerine geçerek bu süreçten daha fazla yararlanmaktadırlar.

9. Veliler sıklıkla öğrencinin davranışlarının ve okulla ilgili tutumlarında olumlu gelişmeler olduğunu ifade etmektedirler.

10. Çoğu öğrencide liderlik becerileri ortaya çıkmaktadır.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan araştırma deseni, denekler, veri toplama araçları, deneysel işlem materyalleri, deneysel işlemler ve verilerin çözümlenmesi üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırma Deseni

Araştırmada deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın alt problemlerini test etmek için kontrol gruplu öntest-sontest model deseni kullanılmıştır. Bu desen deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesiyle ilgili olarak araştırmacıya yüksek bir istatistiksel güç sağlayan, elde edilen bulguların neden-sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak veren ve davranış bilimlerinde sıklıkla kullanılan güçlü bir desendir (Büyüköztürk,2001:27). Araştırma iki grup üzerinde gerçekleşmiştir.

Random yoluyla deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. **Deney** grubunda Çoklu Zeka Kuramı etkinlikleri, **kontrol** grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Öğretim deney ve kontrol gruplarında araştırmacı tarafından sürdürülmüştür. Deneysel desenin şekilsel görünümü Tablo 3' de verilmiştir.

Tablo 3. Araştırmada kullanılan Deney Deseni

Gruplar	Öntest	Deneysel İşlem	Sontest	Test
Deney	Test 1+ Çoklu Zeka Envanteri	Çoklu Zeka Kuramı	Test 1	Test 1 (Kalıcılık)
Kontrol	Test 1+ Çoklu Zeka Envanteri	Geleneksel Öğretim	Test 1	Test 1 (Kalıcılık)

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmada, 2007-2008 öğretim yılı Güz yarı yılında, Malatya ili Fatih İlköğretim Okulu 7/C, 7/D sınıflarına devam eden öğrencilerden yararlanılmıştır.

Hangi şubenin kontrol hangilerinin de deney grupları olacakları random yöntemi ile belirlenmiştir. Sonuçta 7/D sınıfı kontrol grubu, 7/C sınıfı Çoklu Zeka sınıfı olarak seçilmiştir. Sınıflar arası öğrenci dağılımı ile ilgili veriler Tablo 4' de sunulmuştur.

Tablo 4. Çalışma Grubu ile İlgili Bilgiler

GRUPLAR	N
Deney grubu : Çoklu Zeka Kuramı (ÇZK)	30
Kontrol grubu: Geleneksel Yöntem	30
Toplam	60

Araştırmanın yürütüleceği kontrol grubu ve deney gruplarının denk olup olmadığını belirlemek için öntest puanlarına göre analiz yapılmıştır. Bu analizin sonuçları Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Öntest Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değeri

GRUPLAR	Soru sayısı	N	$\bar{X}$	SS
Deney grubu : Çoklu Zeka Kuramı (ÇZK)	10	30	2.96	1.09
Kontrol grubu: Geleneksel Yöntem	10	30	2.73	1.33

Tablo 5 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının öntest puanları ortalaması 2.73 ile 2.96 arasında değiştiği görülmektedir. Gruplar arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için t testi uygulanmıştır. t testi sonuçları sonuçları Tablo 6'de verilmiştir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ön test Puanlarına İlişkin t testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney Grubu	30	2.96	1.09	58	.739	.463
Kontrol Grubu	30	2.73	1.33			

p>0.05

Tabloda geleneksel öğretimin uygulandığı Kontrol grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamasının $\bar{X}$ = 2.73, Çoklu Zeka Kuramına dayalı öğretimin uygulandığı deney grubunun ön test puan ortalamasının ise $\bar{X}$=2.96 olduğu

anlaşılmaktadır. Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. [t=.739; p>.05]

Kontrol grubu ve Deney grubunun ön öğrenmeler açısından denk olduğu söylenebilir.

Araştırmanın yürütüldüğü kontrol grubu ve deney gruplarının zeka alanları bakımından farklılık gösterip göstermediğini anlamak için ön Çoklu Zeka envanter puanları analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının zeka alanlarına ilişkin anlamlı fark saptanmamıştır.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Sözel – Dil Zeka Puanlarına İlişkin t testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney Grubu	30	30.40	5.64	58	.435	.665
Kontrol Grubu	30	29.83	4.36			

p>0.05

Tablo 7'de geleneksel öğretimin uygulandığı Kontrol grubu öğrencilerinin Sözel zeka puan ortalamasının $\bar{X}$ = 29.83, Çoklu Zeka Kuramına dayalı öğretimin uygulandığı deney grubunun ön test puan ortalamasının ise $\bar{X}$ =30.40 olduğu anlaşılmaktadır. Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin Sözel – Dil zekası puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. [t=.435; p>.05]

Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Mantıksal – Matematiksel Zeka Puanlarına İlişkin t testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney Grubu	30	32.06	5.75	58	1.232	.223
Kontrol Grubu	30	30.40	4.67			

p>0.05

Tablo 8'de geleneksel öğretimin uygulandığı Kontrol grubu öğrencilerinin Mantısal – Matematiksel zeka puan ortalamasının $\bar{X}$ = 30.40, Çoklu Zeka Kuramına dayalı öğretimin uygulandığı deney grubunun ön test puan ortalamasının ise $\bar{X}$ =32.06 olduğu anlaşılmaktadır. Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin Sözel – Dil zekası puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. [t=1.232; p>.05]

Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Görsel – Uzamsal Zeka Puanlarına İlişkin t testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney Grubu	30	30.83	5.83	58	.327	.745
Kontrol Grubu	30	30.36	5.18			

p>0.05

Tablo 9'da geleneksel öğretimin uygulandığı Kontrol grubu öğrencilerinin Görsel - Uzamsal puan ortalamasının $\bar{X}$ = 30.36, Çoklu Zeka Kuramına dayalı öğretimin uygulandığı deney grubunun ön test puan ortalamasının ise $\bar{X}$ =30.83 olduğu anlaşılmaktadır. Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin Görsel - Uzamsal zekası puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. [t=.327; p>.05]

Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Müzikal - Ritmik Zeka Puanlarına İlişkin t testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney Grubu	30	26.13	7.87	58	.180	.858
Kontrol Grubu	30	26.46	6.43			

p>0.05

Tablo 10'da geleneksel öğretimin uygulandığı Kontrol grubu öğrencilerinin Müzikal – Ritmik puan ortalamasının $\bar{X}$ = 26.46, Çoklu Zeka Kuramına dayalı

öğretimin uygulandığı deney grubunun ön test puan ortalamasının ise $\bar{X}$ =26.13 olduğu anlaşılmaktadır. Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin Müzikal - Ritmik zekası puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. [t=.180; p>.05]

Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Bedensel - Kinestetik Zeka Puanlarına İlişkin t testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney Grubu	30	28.96	5.35	58	.622	.536
Kontrol Grubu	30	28.10	5.42			

p>0.05

Tablo 11'de geleneksel öğretimin uygulandığı Kontrol grubu öğrencilerinin Bedensel – Kinestetik zeka puan ortalamasının $\bar{X}$ = 28.10, Çoklu Zeka Kuramına dayalı öğretimin uygulandığı deney grubunun ön test puan ortalamasının ise $\bar{X}$ =28.96 olduğu anlaşılmaktadır. Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin Bedensel - Kinestetik puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. [t=.622; p>.05]

Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Sosyal - Bireylerarası Zeka Puanlarına İlişkin t testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney Grubu	30	29.86	5.35	58	1.378	.173
Kontrol Grubu	30	28.20	5.42			

p>0.05

Tablo12'de geleneksel öğretimin uygulandığı Kontrol grubu öğrencilerinin Sosyal - Bireylerarası zeka puan ortalamasının $\bar{X}$ = 28.20, Çoklu Zeka Kuramına dayalı öğretimin uygulandığı deney grubunun ön test puan ortalamasının ise

$\bar{X}$=29.86 olduğu anlaşılmaktadır. Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin Sosyal - Bireylerarası puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. [t=.622; p>.05]

Tablo 13. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Öze Dönük – Bireysel Zeka Puanlarına İlişkin t testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney Grubu	30	29.96	5.77	58	1.133	.262
Kontrol Grubu	30	28.33	5.39			

p>0.05

Tablo 13'de geleneksel öğretimin uygulandığı Kontrol grubu öğrencilerinin Öze Dönük – Bireysel zeka puan ortalamasının $\bar{X}$ = 28.33, Çoklu Zeka Kuramına dayalı öğretimin uygulandığı deney grubunun ön test puan ortalamasının ise $\bar{X}$=29.96 olduğu anlaşılmaktadır. Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin Öze Dönük – Bireysel puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. [t=.622; p>.05]

Tablo 14. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Doğa Zekası Puanlarına İlişkin t testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Deney Grubu	30	32.10	5.97	58	1.043	.301
Kontrol Grubu	30	30.50	5. 90			

p>0.05

Tablo 14'de geleneksel öğretimin uygulandığı Kontrol grubu öğrencilerinin Doğa zeka puan ortalamasının $\bar{X}$ = 30.50, Çoklu Zeka Kuramına dayalı öğretimin uygulandığı deney grubunun ön test puan ortalamasının ise $\bar{X}$=32.10 olduğu

anlaşılmaktadır. Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin Doğa puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. [t=.622; p>.05]

3.3.Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama amacıyla, Görsel Sanatlar dersine yönelik başarı testi (EK-1) ve Çoklu Zeka envanteri (EK-2), olmak üzere iki tür ölçme aracı kullanılmıştır.

Başarı Testinin Geliştirilmesi: Başarı testi, deneklerin 7. sınıf Görsel Sanatlar dersi "Görsel Tasarım ünitesine başarılarını belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Öntest, sontest ve kalıcılık testi olarak kullanılan bu test ünitenin başında ve sonunda deney ve kontrol gruplarına uygulanmış, sontestten beş hafta sonra öğrenilenlerin kalıcılık düzeyini belirlemek için tekrar uygulanmıştır.

Hazırlanan ön başarı testi 2007-2008 öğretim yılı güz döneminde Malatya Fatih İlköğretim Okulu 7. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Elde edilen sonuçların madde test analizleri yapılmıştır. Madde ayırt edicilik gücü 0.30'nin altında bulunan maddeler konuların kapsam geçerliliğini bozmayacak şekilde çıkarılarak teste son şekli verilmiştir. Oluşturulan başarı testinin KR-20 güvenirlilik kat sayısı 0.52 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuçlar ile testin araştırmada kullanılması için yeterli güvenirliliğe ve geçerliliğe sahip olduğu kabul edilmiştir.

Testte her doğru cevaplandırılmış soru, 1 puan olarak değerlendirilmiştir. Bu testten alınabilecek en yüksek puan 10 olarak belirlenmiştir.

Çoklu Zeka Envanteri: Araştırmada kullanılan Çoklu Zeka envanteri, Gardner'ın Çoklu Zeka Kuramı üzerinde yaptığı çalışmasından uyarlanmış ve sekizinci zeka alanı olan doğa zekasını da kapsaması için Harms tarafından yeniden geliştirilmiştir. Geliştirilen Çoklu Zeka envanteri Oral (2000) tarafından Türkçe'ye çevrilmiş, araştırmacı tarafından da ilköğretim seviyesine indirgenerek araştırmada

kullanılmıştır. Envanter, her zeka alanı için 10 madde toplam 80 madde olarak düzenlenmiştir. Yanıtlayıcı her maddeye 1 ile 5 arasında değer verebilmektedir. Dolaysıyla bir yanıtlayıcının her zeka alanı için alabileceği en yüksek toplam puan 50'dir. Envanterin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,834 dür.

3.4. Deneysel İşlem Materyalleri (Öğretme Durumları)

Araştırmada deneysel işlemleri gerçekleştirmek üzere araştırmacı tarafından öğrenme-öğretme durumları hazırlanmıştır. Öğrenme-öğretme durumları Geleneksel ve Çoklu Zeka Kuramına göre ayrı ayrı planlanmıştır.

Çoklu Zeka Kuramı Çoklu Zeka Kuramı etkinliklerin kullanıldığı sınıflarda ders planları hazırlanırken sekiz zeka alanının da kullanılmasına özen gösterilmiştir ve U düzeni yerleşim biçimi kullanılmıştır.

3.5. Deneysel İşlemler

Araştırmada yer alan deneysel işlemler aşağıdaki gibidir.

1. Öğretim, deney ve kontrol gruplarında araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

2. Deneysel işlemlere başlanmadan önce çoklu zeka kuramının, uygulandığı sınıflara araştırmacı tarafından derste uygulanacak yöntemler konusunda kısaca bilgi verilmiştir.

3. Kontrol grubunda, deney gruplarında uygulanan etkilik ya da materyaller kullanılmamıştır. Dersler çoğunlukla tartışma, soru-cevap ve düz anlatım yöntemleri ile işlenmiştir.

4. Tüm gruplarda ön test, çoklu zeka envanteri uygulanmıştır.

5. Her dersin sonunda deney grubu öğrencilerine ders notları dağıtılmıştır.

6. Uygulama sonunda deney ve kontrol gruplarına son test, kalıcılık testi uygulanmıştır.

7. Öğrencilere verilen son testten beş hafta sonra kalıcılık testi, kalıcılık düzeyini belirlemek için uygulanmıştır.

3.6. Verilerin Çözümlenmesi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak SPSS 12.0 (Statistical Package for the Social Science) istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir. Gruplar iki tane olduğu için veriler, t testi, Ancova ve aritmetik ortalamalardan yararlanılarak yorumlanmıştır. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

BÖLÜM IV
BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular tablolar halinde açıklanıp yorumlanmıştır. Alt problemler çerçevesinde elde edilen bulgular tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır. Bulgular ve yorumlar alt problemlerin sırasına göre verilmiştir.

4.1. Çoklu zeka kuramına göre öğretimin yapıldığı ders ile geleneksel öğretimin uygulandığı derste öğrencilerin son test akademik başarı puanların karşılaştırılması

Çoklu zeka kuramına göre öğretimin yapıldığı ders ile geleneksel öğretimin uygulandığı derste öğrencilerin son test akademik başarı puanları karşılaştırmak için t testi uygulanmıştır. Bu testin sonuçları Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Son test Puanlarına İlişkin t testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Deney Grubu	30	7.03	1.92	58	4.184	.000*
Kontrol Grubu	30	5.16	1.51			

*p<0.05

Tablo 15'de geleneksel öğretimin uygulandığı Kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalamasının $\bar{X}$ = 5.16, Çoklu Zeka Kuramına dayalı öğretimin uygulandığı Deney grubunun ön test puan ortalamasının ise $\bar{X}$ =7.03 olduğu anlaşılmaktadır. Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. [t=4.184; p<.05]

Deney grubu son test puanlarının, kontrol grubu son test puanlarından yüksek olmasının nedeni, deney grubuna uygulanan Çoklu zeka kuramına dayalı öğretim yönteminin etkisi olarak yorumlanabilir.

4.2. Çoklu zeka kuramına göre öğretimin yapıldığı ders ile geleneksel öğretimin uygulandığı derste öğrenmenin kalıcılığının karşılaştırılması

Çoklu zeka kuramına göre öğretimin yapıldığı ders ile geleneksel öğretimin uygulandığı derste öğrenmenin kalıcılığının karşılaştırılması için t testi uygulanmıştır. Bu testin sonuçları Tablo 16'de verilmiştir.

Tablo 16. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Kalıcılık test Puanlarına İlişkin t testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney Grubu	30	6.93	1.68	58	6.131	.000*
Kontrol Grubu	30	4.53	1.33			

*p<0.05

Tablo'da geleneksel öğretimin uygulandığı Kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalamasının $\bar{X} =$ 4.53, Çoklu Zeka Kuramına dayalı öğretimin uygulandığı Deney grubunun ön test puan ortalamasının ise $\bar{X} = 6.93$ olduğu anlaşılmaktadır. Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. [t=6.131; p<.05]

Her iki grupta'da son test puanlarının ortalamalarına göre Kalıcılık testi puanlarında bir düşme olmuştur. Bu düşüş Kontrol grubunda daha fazladır. Bu düşüşün Deney grubunda daha az olması Deney grubuna uygulanan Çoklu zeka kuramına dayalı öğretim yönteminin etkisi olarak yorumlanabilir.

4.3. Çoklu zeka kuramına göre öğretimin yapıldığı ders ile geleneksel öğretimin uygulandığı derste öğrencilerin son test puanları kontrol edildiğinde, öğrenmenin kalıcılığının karşılaştırılması

Çoklu zeka kuramına göre öğretimin yapıldığı ders ile geleneksel öğretimin uygulandığı derste öğrencilerin son test puanları kontrol edildiğinde, öğrenmenin kalıcılığının karşılaştırılması betimsel istatistiği Tablo 17'de ve Kovaryans analizi sonuçları Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 17. Kalıcılık Toplam Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Betimsel İstatistiği

Gruplar	N	Ortalama	Düzeltilmiş ortalama
Deney Grubu	30	6.93	6.41
Kontrol Grubu	30	4.53	5.05

Tablo 17'ye göre Kalıcılık testi ortalama puanları Deney grubu için 6.93 ve Kontrol grubu için 4.53 olarak hesaplanmıştır. Bu puanlara bakarak bir farkın olduğu deney grubunun yüksek olduğu söylenebilir. Ancak grupların son test puanları kontrol edildiğinde kalıcılık testi puanlarında değişmeler olduğu görülmektedir. Kalıcılık testi düzeltilmiş ortalama puanları Deney grubu için 6.41 ve Kontrol grubu için 5.05'dir.

Grupların son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek için; grupların başarı son test puanları kontrol altına alınarak; grupların kalıcılık testi puanları arasında kovaryans analizi yapılmıştır. Sonuçlar, Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18. Kalıcılık Toplam Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
SonTest	53.675	1	53.675	38.408	.000
Grup	**21.331**	**1**	**21.331**	**15.263**	**.000***
Hata	79.658	57	1.398		
Toplam	219.733	59			

* p<0.05

ANCOVA sonuçlarına göre Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur. [F=15.263, p<.05]

Farkın kaynağını belirlemek için grupların kalıcılık son testten aldıkları toplam aritmetik ortalama puanları karşılaştırılmıştır. Son test – kalıcılık testi aritmetik ortalamaları arasındaki düşüş farkı kontrol grubunda, deney grubuna göre daha fazladır. Her iki grubun kalıcılık testi düşüş farkları anlamlı fark yaratmaktadır.

Bu bulgular değerlendirildiğinde Çoklu Zeka Kuramına dayalı öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır diyebiliriz.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu Bölümde, Göresl Sanatlar Dersinde Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Öğretim Yönteminin 7. Sınıf Öğrencilerinin Başarısına ve Öğrendikleri Bilgilerin Kalıcılığına Etkisi araştırmasından elde edilen sonuçlar sırasıyla verilmiş ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada elde edilen genel sonuca göre, Çoklu Zeka Kuramına dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında istatistiksel olarak deney grubu lehinde anlamlı bir fark vardır.

- Geleneksel öğretimin uygulandığı Kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalaması X = 5.16, Çoklu Zeka Kuramına dayalı öğretimin uygulandığı Deney grubunun ön test puan ortalamasının ise X=7.03 olduğu anlaşılmaktadır.

Deney grubu son test puanlarının, kontrol grubu son test puanlarından yüksek olmasının nedeni, deney grubuna uygulanan Çoklu zeka kuramına dayalı öğretim yönteminin etkisi olarak yorumlanabilir.

Dilli (2003), de yaptığı Çoklu Zeka Kuramının Sanat Eğitimi Derslerinde Kullanımı çalışmasını Gazi Üniversitesi Vakıf Özel İlköğretim okulu 6. sınıf ve 24'er kişilik İki şubede yapmış ve Çoklu zeka kuramının sözel, görsel-uzamsal, müziksel-ritmik, alanında yapılan etkinliklerin ritim konusunun öğretiminde, geleneksel yönteme göre daha önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Çoklu zeka kuramına dayalı öğretim yönteminin anlamlı bir fark yaratması elde edilen sonuçla paralellik göstermektedir.

- Çoklu Zeka Kuramına dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak deney grubu lehinde anlamlı bir fark vardır.

Geleneksel öğretimin uygulandığı Kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalamasının X = 4.53, Çoklu Zeka Kuramına dayalı öğretimin uygulandığı Deney grubunun ön test puan ortalamasının ise X=6.93 olduğu anlaşılmaktadır.

Her iki grupta'da son test puanlarının ortalamalarına göre Kalıcılık testi puanlarında bir düşme olmuştur. Bu düşüş Kontrol grubunda daha fazladır. Bu düşüşün Deney grubunda daha az olması Deney grubuna uygulanan Çoklu zeka kuramına dayalı öğretim yönteminin etkisi olarak yorumlanabilir.

Ayaydın (2005), de yaptığı İlköğretim Resim-İş dersinde Çoklu Zeka Kuramı'na Dayalı Öğretim Yönteminin Öğrenci başarısına Etkisi çalışması Anakara bulunan Milli Eğitim bakanlığına bağlı bir ilköğretim okulunda 2004-2005 öğretim yılında 6. sınıflarda 5 hafta süresince Resim-İş dersi içerisinde (5x40=200 dakika) uygulanan ÇZK'na dayalı öğretimin sonuçlarını kapsamaktadır.

Elde edilen sonuçlara göre; ÇZK'nın uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi puanları arasında genel olarak deney grubu lehinde anlamlı bir fark vardır. ÇZK'nın uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin başarılarının kalıcılık düzeyi arasında deney grubu lehinde anlamlı bir fark vardır.

Çoklu zeka kuramına dayalı öğretim yönteminin anlamlı bir fark yaratması elde edilen sonuçla paralellik göstermektedir.

- Çoklu Zeka Kuramına dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları kontrol edildiğinde kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak deney grubu lehinde anlamlı bir fark vardır.

ANCOVA sonuçlarına göre Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur. [F=15.263, p<.05]

Farkın kaynağını belirlemek için grupların kalıcılık son testten aldıkları toplam aritmetik ortalama puanları karşılaştırılmıştır. Son test – kalıcılık testi aritmetik ortalamaları arasındaki düşüş farkı kontrol grubunda, deney grubuna göre daha fazladır. Her iki grubun kalıcılık testi düşüş farkları anlamlı fark yaratmaktadır.

Bu bulgular değerlendirildiğinde Çoklu Zeka Kuramına dayalı öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır diyebiliriz.

5.2. Öneriler

Bu araştırmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

- Okullarda görsel sanatlar dersine yönelik öğretme – öğrenme süreçlerinde Çoklu Zeka Kuramına dayalı öğretim etkinliklerine daha fazla yer verilmelidir.

- Okulların şartları göz önüne alınarak Görsel Sanatlar programının diğer konularında da uygulamalar yapılmalıdır.

- Görsel sanatlar programı Çoklu Zeka Kuramına dayalı olarak yeniden hazırlanmalıdır.

- Sanat eğitimi sırasında sadece psikomotor davranışları geliştirme dışında, öğrendiklerini günlük yaşantısında kullanmasını sağlayacak Çoklu Zeka Kuramına dayaklı eğitim programları geliştirilmelidir.

- Öğretmenler, görsel sanatlar eğitimi dersinde öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmelerini ve kendi sahip oldukları zeka alanlarının farkında olmalarını sağlamalıdır.

- Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri göz önüne alınarak farklı etkinlikler hazırlanmalıdır.

- Okullardaki yöneticilerin Çoklu Zeka Kuramını benimsemeleri ve destek sağlamaları Çoklu Zeka Kuramına dayalı eğitimin başarısını artıracaktır.

EK 1 - Başarı Testi

Adı Soyadı :

Numara :

Sınıf :

Tarih : / / 2007

Her sorunun bir doğru cevabı vardır. Bilmediğiniz soruyu boş bırakınız.

Başarılar.

1. Aşağıdakilerden hangisi bir iletişim kurma nedenidir ?

A) Kişisel ihtiyaçların karşılanması için,

B) İnsanlar üzerinde güç elde etmek ve kullanmak için,

C) Bilgi alışverişinde bulunmak için,

D) Yukarıdakilerin hepsi

2. Aşağıdakilerden hangisi tasarımın temel ilkesi <u>değildir</u> ?

A) Denge B) Taslak

C) Orantı D) Bütünlük

3. Grafik iletişim açısından kullanıldığında aşağıdaki renklerden hangisi daha uyarıcıdır ?

A) Sarı B) Mor

C) Kırmızı D) Gri

4. Aşağıdakilerden hangisi bir afişte yazı kompozisyonu dizinini <u>büyük küçük</u> ilişkisini belirler ?

A) Kelimelerin uzunluğu B) Anlam-Önem durumu

C) Yukarıdan-Aşağı D) Aşağıdan-Yukarı

5. Bir grafik üründe görsel algılamanın doğasını uyarıcı açıdan aşağıdakilerden hangisi <u>daha çok</u> etkiler ?

A) Benzerlikler B) Tekrarlar

C) Farklılıklar D) Hiçbiri

6. Ürün yada hizmet üreten kuruluşlara kimlik kazandıran, sözcük özelliği göstermeyen soyut yada nesnel görüntülerle yada harflerle oluşturulan simgelere …… denir.

Yukarıdaki boşluğa aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir.

A) Logo
B) Reprodüksiyon
C) Amblem
D) Ticari marka

7. Aşağıdakilerden hangisi piktogramın özelliklerinden biri <u>değildir.</u>

A) Telaffuz ve dil farklılıklarına bağlı olarak değişir.

B) Çoğunlukla nesnelerin stilize edilmiş siluetleridir.

C) Kolay algılanır.

D) Çabuk öğrenilir.

8. Aşağıdaki çalışmalardan hangisi logoya örnektir.

A)

B)

C)

D)

9. Aşağıdakilerden hangisi Logo'nun özelliklerinden biridir ?

A) Soyut yada nesnel görüntülerle oluşturulan simgelerdir.

B) İki yada daha fazla tipografik karakterin sözcük halinde bir araya getirilmesi ile oluşur.

C) Kitap resmidir.

D) Duvar resmidir.

10. Aşağıdakilerden hangisi grafik sanatçısı <u>değildir.</u>

A) Mengü Ertel
B) İhap Hulusi
C) Yurdaer Altıntaş
D) Fikret Mualla

Test Bitti.

Teşekkür ederim.

EK 2 - Çoklu Zeka Envanteri

Bu envanterde ifade edilen davranışın size ne kadar uyup uymadığını aşağıdaki derecelendirmeye göre belirtiniz. Her bir ifadeyi okuduktan sonra inandığınız yada düşündüğünüz yalnızca bir cevabı işaretleyiniz. **Cevaplarınızda dürüst ve içten olmanız çalışmanın amacı için çok önemlidir. Lütfen samimiyetle cevap veriniz. TEŞEKKÜRLER.**

BÖLÜM I	**Bana Tamamen Uygun**	**Bana Oldukça Uygun**	**Bana Kısmen Uygun**	**Bana Çok Az Uygun**	**Bana Hiç Uygun Değil**
A- Kitaplar benim için çok değerlidir.					
B- Zihnimden kolayca hesap yapabilirim.					
C- Hayal ettiğim şeyleri çok açık ve net bir şekilde gözümde canlandırırım.					
D- Sesim güzeldir.					
E- Fiziksel hareketleri çok severim ve en az bir spor dalında düzenli olarak çalışma yaparım.					
F- Genellikle arkadaşlarım bana bir şey danışmak için başvururlar.					
G- Geleceğimle ilgili önemli sorular üzerinde sık sık yalnız kalarak düşünürüm.					
H- Doğa ile baş başa olmayı severim.					
BÖLÜM II					
A- Kelimeleri, okumadan, söylemeden veya yazmadan önce zihnimde canlandırabilirim.					
B- Matematik ile Fen dersleri okuldaki en sevdiğim derslerdir.					
C- Girdiğim ortamlarda ilk olarak renkler dikkatimi çeker.					
D- Bir müzik notasının ne zaman yanlış olarak çalındığını hemen fark ederim.					
E- Bir yerde çok uzun bir süre hiç kımıldamadan oturmaktan rahatsız olurum.					
F- Yürümek, yüzmek veya koşmak gibi bireysel sporlar yerine, genellikle futbol, basketbol veya voleybol gibi grup sporlarını tercih ederim.					
G- Kendim hakkında daha fazla bilgi edinebilmek için kişisel gelişim kitapları okurum.					
H- Bazı insanların doğa ve çevre konusundaki duyarsızlıkları beni çok üzmektedir.					

BÖLÜM III	**Bana Tamamen Uygun**	**Bana Oldukça Uygun**	**Bana Kısmen Uygun**	**Bana Çok Az Uygun**	**Bana Hiç Uygun Değil**
A- Televizyon veya bir film izlemek yerine, radyoyu veya bir ses kasetini dinlerken daha çok öğrenirim.					
B- Mantıksal düşünmeyi ve beyin jimnastiği gerektiren oyunları oynamayı çok severim.					
C- Etrafımdaki olayların veya gördüğüm nesnelerin resmini çekmek veya onları bir kamera ile kaydetmek isterim.					
D- Müzik dinlemeyi çok severim ve sık sık radyodan, kaset çalardan ve diğer benzeri araçlardan müzik dinlerim.					
E- Model inşa etme, marangozluk veya dokuma gibi el becerilerini gerektiren bütün etkinliklerde çalışmayı çok severim.					
F- Bir sorunum olduğunda, onu tek başıma çözmek yerine genellikle yardımına başvurabileceğim kişileri araştırırım.					
G- Başarısız olduğum zamanlarda kendimi hemen toparlayabilirim.					
H- Hayvanların etrafında dolaşmaktan, onlarla oynamaktan hoşlanırım.					
BÖLÜM IV					
A- Kelime işlem oyunlarını çok severim.					
B- "Eğer …… ise ne olur?" türünden deneysel şeyler yapmayı severim.					
C- Yap boz gibi görsel bulmaca oyunlarını severim.					
D- Çok iyi çaldığım bir müzik aleti vardır.					
E - En iyi fikirlerin içime doğduğu anlar yürüyüş, koşu gibi fiziksel etkinliklerde bulunduğum zamanlardır.					
F- En az üç yakın arkadaşım vardır.					
G- Kendimden başka kimsenin bilmediği bazı hobilerim vardır.					
H- Kuş beslemek, akvaryum sahibi olmak gibi doğa ile ilgili en az bir hobim vardır.					

BÖLÜM V	**Bana Tamamen Uygun**	**Bana Oldukça Uygun**	**Bana Kısmen Uygun**	**Bana Çok Az Uygun**	**Bana Hiç Uygun Değil**
A- Dil sürçmeleri, tekerlemeler veya kafiyeli sözcüklerle eğlenmeyi ve eğlendirmeyi çok severim.					
B- Zihnim, olaylar arasındaki farklılıklar, benzerlikler veya mantıksal düzen ile sürekli olarak meşguldür					
C- Rüyalarım gerçek gibidir.					
D- Diyebilirim ki, eğer müzik olmasaydı, benim için hayat çok anlamsız olacaktı.					
E- Boş zamanlarımı dışarıda geçirmek isterim.					
F- Kendi başıma eğlenmekten çok bir grup arkadaşla eğlenmeyi tercih ederim.					
G-Hayatla ilgili zihnimi sürekli meşgul eden bazı konular vardır.					
H- Sürekli olarak mevsimler, depremler ve benzeri doğa olaylarının nasıl oluştuğu ile ilgili sorular üzerinde düşünürüm.					
BÖLÜM VI					
A- Konuşmalarımda (veya yazılarımda) insanlar bazen kullandığım kelimelerin ne anlama geldiğini sorarlar.					
B- Bilimsel alandaki gelişmeler ilgimi çeker.					
C- Bilmediğim yerlerde, yön tayin etmede ve gideceğim yeri bulmada fazla sorun yaşamam.					
D- Sokakta yürürken bazen kendimi bir şarkının melodisini mırıldanırken bulurum.					
E- Konuşurken sıklıkla beden dilimi(el, bedensel jest, mimik) kullanırım.					
F- Bildiğim şeyleri başkasına öğretmeyi severim.					
G- Zayıf ve kuvvetli yanlarım hakkında gerçekçi bir görüşe sahibim.					
H- Ağaç, kuş ve benzeri bitki ve hayvan türlerini kolaylıkla ayırt ederim.					

BÖLÜM VII	**Bana Tamamen Uygun**	**Bana Oldukça Uygun**	**Bana Kısmen Uygun**	**Bana Çok Az Uygun**	**Bana Hiç Uygun Değil**
A- Benim için Türkçe ve Sosyal Bilgiler dersleri Matematik ve Fen derslerinden hep daha kolay olmuştur.					
B- Her şeyin mutlaka mantıklı bir açıklaması olduğuna inanırım.					
C- Resim yapmaktan, şekil çizmekten veya gelişigüzel karalamaktan çok hoşlanırım.					
D- Davul veya tef gibi vurmalı çalgılara kolayca tempo tutabilirim.					
E- Bir şeyi daha iyi öğrenebilmem için ona dokunmam veya onu denememem gerekir.					
F- Genellikle kendimi bulunduğum grubun lideri olarak görürüm.					
G- Arkadaşlarımla beraber çalışmak yerine kendi başıma çalışırken daha kolay öğreniyorum.					
H- Tabiattaki canlıları konu alan kitapları okumayı ve televizyon veya video programlarını izlemeyi çok severim.					
BÖLÜM VIII					
A- Arabada giderken yollardaki yazılar, şekil ve manzaradan daha çok dikkatimi çeker.					
B- Soyut kavramları zihnimde kolaylıkla canlandırabilirim.					
C- Geometri gibi şekillerle ilgili konuları, diğer matematiksel işlemlerden daha kolay bulurum.					
D- Birçok şarkının ve müzik parçalarının melodilerini bilirim.					
E- Heyecan verici fiziksel aktiviteleri(lunaparktaki hız trenine binmek, ata binmek) severim.					
F- Kalabalık ortamlarda rahat davranırım.					
G- Kendimi güçlü bir iradeye sahip ve özgür düşünen biri olarak görüyorum.					
H- Tatil için doğa ile baş başa kalabileceğim yerlere gitmek isterim.					

BÖLÜM IX	**Bana Tamamen Uygun**	**Bana Oldukça Uygun**	**Bana Kısmen Uygun**	**Bana Çok Az Uygun**	**Bana Hiç Uygun Değil**
A- Arkadaşlarla konuşurken sık sık yeni duyduğum veya yeni okuduğum şeyleri kullanırım.					
B- Okulda, evde insanların konuşmalarındaki veya yaptıklarındaki mantık hataları çok dikkatimi çeker.					
C- Kuşbakışı olarak gördüğüm nesnelerin gerçek şekillerini zihnimde canlandırabilirim.					
D- Bir melodiyi doğru olarak mırıldanabilmem için onu iki kez duymam yeterlidir.					
E- Vücut koordinasyonumun (elini kollunu kumanda edebilme, vücuduna hakim olma) iyi olduğunu düşünürüm.					
F- Tartışma gruplarına, araştırma gruplarına veya eğitsel kol çalışmalarına katılmak çok hoşuma gider.					
G- Kimseyle paylaşmadığım düşüncelerimi ve hayatımdaki önemli olayları günlüğüme/dosyama kaydederim.					
H- Hayvanat bahçeleri veya botanik bahçeleri gibi doğal hayatın örneklerini gösteren yerleri ziyaret etmeyi severim.					
BÖLÜM X					
A-Çevremdeki insanlar tarafından beğenilen yazılar yazarım.					
B- Bir olayın belli bir şekilde sınıflandırılarak, deneylerle veya ölçülerek açıklanması daha kolay öğrenmemi sağlar.					
C- İçinde bolca şekillerin ve resimlerin olduğu kitapları daha çok severim.					
D- Ders çalışırken veya yeni bir şey öğrenirken sık sık kendi kendime tempo tutar veya bir melodi mırıldanırım.					
E- Bir şeyleri izlemek veya okumak yerine, yaparak veya yaşayarak daha iyi öğrenirim.					
F- Boş zamanlarımda tek başıma oturmaktansa arkadaşlarımla vakit geçirmeyi tercih ederim.					
G- İleride patronu olduğum, kendime ait bir iş yerim olmasının isterim.					
H- Bahçe işleri ve toprakla uğraşmayı severim.					

GÖRSEL SANATLAR DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI 7. SINIF KAZANIM TABLOSU
ÖĞRENME ALANI: GÖRSEL SANATLARDA BİÇİMLENDİRME

KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
1.Çeşitli sanat alanlarının şarkı, türkü, şiir, öykü, masal, anı, efsane gibi türlerinden yararlanarak görsel çalışmalar yapar. 2. Nesne ve figürlerin geometrik biçimleri olduğunu algılar. 3. Nesne ve figürleri yalın bir anlayışla geometrik biçimlere dönüştürür. 4. Çalışmalarında ve izlediği sanat eserlerinde görsel biçimlendirme ögelerini ayırt eder. 5. Sanatsal düzenleme ilkelerine doğadan ve çevresinden örnekler gösterir. 6. Kompozisyonlarında çeşitli renk ilişkilerini uygular. 7. Pozitif ve negatif biçimlerin ilişkisini kurar 8. Duygu, düşünce ve izlenimlerini çeşitli görsel sanat teknikleriyle ifade eder. 9.Yaptığı çalışmaları sergilemekten ve çevresindekilerle paylaşmaktan haz alır.	**1. " Karikatür Yapıyorum"** "Dili dişi kilitlenmek", "Etekleri zil çalmak", "Ağzından bal damlamak", "Dilinde tüy bitmek", "Tepesi atmak", "Ele avuca sığmamak", "Ağzını aramak" vb. deyimlerden yola çıkarak karikatür çalışması yapılabilir. **2,3. "Sadeleştirme"** Öğrencilere, bir hafta öncesinden, sınıfa çeşitli meyve ve sebzeler getirmeleri söylenir. Öğrencilerden, sınıfa getirilen bu ürünlerin hangi geometrik biçimlere benzediği sorularak, ayrıntılardan arındırılmış şekilde, resimlerini çizmeleri istenir. Ayrıntıların olmadığı bu çalışmalar, daha sonra öğrencilerin tercih edecekleri boya ile renk geçişleri yapılmadan renklendirilir. Bu uygulamayla amblem çalışmalarına bir ön hazırlık yapılabilir. **7. "Boş ve Dolu"** Renkli kâğıtları yelpaze şeklinde diledikleri kadar katladıktan sonra diledikleri motifi kesip çıkartırlar. Katlanmış kâğıdı açtıklarında içinden çıkan biçim pozitif, oyulan kısım negatif olarak adlandırılır. İstendiğinde bu parçalar, başka renkteki kâğıtlar üzerine yapıştırılabilir. **7. "Negatif-Pozitif Baskı"** Benzer çalışmalar baskı teknikleri yolu ile denenebilir. **2,3,6. "Ben Bir Grafikerim"** Öğretmen, öğrencilere " Bir reklam firmasında grafiker olarak çalıştığınızı hayal ediniz. Müşteriniz sizden gıda firması için bir amblem tasarlamanızı istedi. Daha önceden sadeleştirdiğiniz ürünlerden birini seçebilirsiniz. Bu ürünün, firmanın simgesi olacağını, yapılacak olan amblemin kurumun tüm yazışmalarında kullanılacağını (antetli kâğıt-başlıklı kağıt, zarf vb.) veya kurumu yazılı - görsel basında tanıtacağını düşününüz. Nasıl bir amblem yapardınız?" diyerek öğrenciyi konuya hazırlar. Öğrenciler, sınıf düzeyine göre ve amaca uygun olarak, amblem ve yazı ögelerinin bütünleştirildiği logo çalışması da yapabilirler. **6, 7. " Tebrik Kartı"** Renkli fon kartonlarının üzerine çizilen şekiller maket bıçağı yardımıyla oyularak çıkarılır. Başka renkteki saydamlar, jelatinler, düzgün bir şekilde oyulan bölümlere yapıştırılır. Oyulup çıkarılma sonrası geriye kalan alanların negatif alanlar, çıkarılan bölümlerin ise pozitif parçalar olduğu hatırlatılır. Pozitif parçalar, kartın arkasına, içine veya öğrencinin tasarımına göre istediği bölümlerine, üzerleri çeşitli desenlerle renklendirilerek yapıştırılır. Tebrik kartının metin bölümü, karton üzerine düzgün bir şekilde yazılır ve çalışma tamamlanır.	**3. Şekil:** Eni, boyu olan, derinliği olmayan, iki boyutlu biçimler. **Form:** Işık gölge, renk, anatomi, çizgi ve doku gibi elemanların hepsinin birden oluşturulduğu görüntü veya biçim. **4. Görsel Biçimlendirme Ögeleri:** Nokta, çizgi, renk, doku, yoğunluk, değer (valör – renkli / renksiz), şekil, form, leke, mekân (espas, boşluk). **5. Sanatsal Düzenleme İlkeleri**: Denge, değişiklik, ahenk, ritim, vurgu, hareket, dereceleme, birlik, oran – orantı. **6.** Burada, öğrencilerden, görsel çalışmalarında açık - koyu, sıcak - soğuk gibi zıt renk armonilerini kullanmaları beklenmektedir. [!]Tercih edilen araç - gereçler en az bir ders öncesinden öğrencilere bildirilmeli, araç - gereç ve teknik seçimlerinde öğrencilerin ilgi ve istekleri dikkate alınmalıdır. **2, 3.** Matematik dersi, "Geometri öğrenme alanı "Düzgün çokgenlerin inşa eder ve çizer." "Işığın prizmada kırılarak renklere ayrılabileceğini keşfeder". **5, 6.** Fen ve Teknoloji dersi, "Fiziksel Olaylar" öğrenme alanı, "Işık" ünitesi, "Renk filtrelerinin kullanımına günlük hayatından örnekler verir."

:Sınıf-okul içi etkinlik :Okul dışı etkinlik [!]:Uyarı :Ders içi ilişkilendirme :Diğer derslerle ilişkilendirme :Ölçme ve Değerlendirme :Ara disiplinlerle ilişkilendirme(!)
Atatürkçülük İle İlgili Konular

138

ÖĞRENME ALANI: GÖRSEL SANAT KÜLTÜRÜ

KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
1. Doğanın, sanat eserinin oluşumundaki rolünü örnekler vererek açıklar. 2. Farklı duygu hâllerinin sanatsal yaratıcılığa katkısını fark eder. 3. Görsel sanatlar alanındaki soyut ve somut ifade biçimlerini ayırt eder. 4. Grafik tasarım ürünlerinde sembol, işaret, renk ve lekelerin işlevlerini ayırt eder. 5. Piktogramların evrensel görsel semboller olarak günlük yaşamdaki önemini kavrar. 6.Gösterilen eserin konusunu göz önünde bulundurarak, sanatçının çevresinden nasıl etkilendiğini tartışır. 7. Sanat eserlerinin toplum ile sanatçı arasında bir iletişim aracı olduğunu fark eder. 8. İlgi duyduğu sanat eserleri ve sanatçılar hakkında araştırma yapar. 9. Güzellik kavramının ölçütlerinin kültürlere göre farklılaşabileceğini değer sistemine katar. 10. Bir eserin niçin gerçeğe benzemek zorunda olmadığını tartışır. 11.Yaşadığı çevrenin yöresel özelliklerinden esinlenerek görsel tasarımlar yapar.	**2,3,10."Soyut-Somut"** Bk. Etkinlik örnekleri, s. 110. **5. 'Kent Sembolleri'** Her öğrenci kent listesinden bir kentin adını seçer. Seçtiği kentin adının hikâyesini ve sembolünü araştırarak bulur. Kent hikâyeleri sınıfta okunur. Buldukları kent sembolleri sınıfça incelenir. Daha sonra bu sembollerle bir pano düzenlemesi yapılır. **6.** Neşet Günal, Turgut Zaim, Nuri İyem gibi sanatçıların eserlerinde ele aldıkları konular tartışılarak yorumlanabilir. **8. "Arşiv"** Öğrenciler, sevdikleri eserlerin fotoğraflarını, kartpostallarını kullanarak bir dosya oluştururlar. Bu dosyada, eser ismi, konusu, sanatçısı vb. hakkında çeşitli bilgiler yer alabilir. **9. "Kültürlerin Buluşması"** Öğrencilerden bir kültüre ait belli başlı özellikleri (yaşadıkları ortamlar, giyimleri, millî renkleri vb.) araştırması istenir. Seçikleri bu kültüre ait özellikleri kendi kültürleri ile karşılaştırmaları istenir. Yaşadıkları ortamlar, beğenileri, giyimleri, örf ve adetleri ile güzellik anlayışları arasındaki belirgin farklılıkları vurgularlar. Buna göre her uygarlığın güzellik ölçütlerinin kendi kültür özelliklerine göre belirlendiğinin anlaşılması sağlanır.	**1. Empresyonizm:** İzlenimcilik. 20 yy. sonunda ortaya çıkan, ışık etkirine dayanarak doğayı anlık görüntüsü ile resimlemeye dayanan sanat akımıdır. **1, 3, 6, 7, 8.** Renkli çalışmalar, tercih edilen araç-gerece göre yapılmalıdır. **[!]** Tercih edilen araç - gereçler en az bir ders öncesinden öğrencilere bildirilmeli araç - gereç ve teknik seçimlerinde öğrencilerin ilgi ve istekleri dikkate alınmalıdır. **(!)** Atatürkçülük İle İlgili Konular (9. Kazanım, 10. Konu). 4. **Piktogram:** Trafik işaretleri vb. gibi açık bir şekilde anlaşılan resimsel göstergeler. **7.** Öğrencilerin, sanat tarihi literatürüne girmiş, müzelerde eserleri yer almış Türk ve dünya sanatçılarına ait eserlere ilgi duyması sağlanmalıdır. 2. Rehberlik ve Psikolojik Danışma, 4. "Duygu ve düşüncelerini ifade etme yollarını ilişkilerinde etkili bir biçimde kullanır." 5. Girişimcilik, 1. "Elindeki bilgiyi grafik veya tablo biçiminde gösterir." **8 .** Sosyal Bilgiler dersi, "Kültür ve Miras " öğrenme alanı, "Türk Tarihinde Yolculuk" ünitesi, "Şehir incelemesi yoluyla, Türk kültür, sanat ve estetik anlayışındaki değişim ve sürekliliğe ilişkin kanıtlar gösterir." "Osmanlı- Avrupa ilişkileri çerçevesinde kültür, sanat ve estetik anlayışındaki etkileşimi fark eder."

:Sınıf-okul içi etkinlik :Okul dışı etkinlik [!]:Uyarı :Ders içi ilişkilendirme :Diğer derslerle ilişkilendirme :Ölçme ve Değerlendirme :Ara disiplinlerle ilişkilendirme(!) :Atatürkçülük İle İlgili Konular

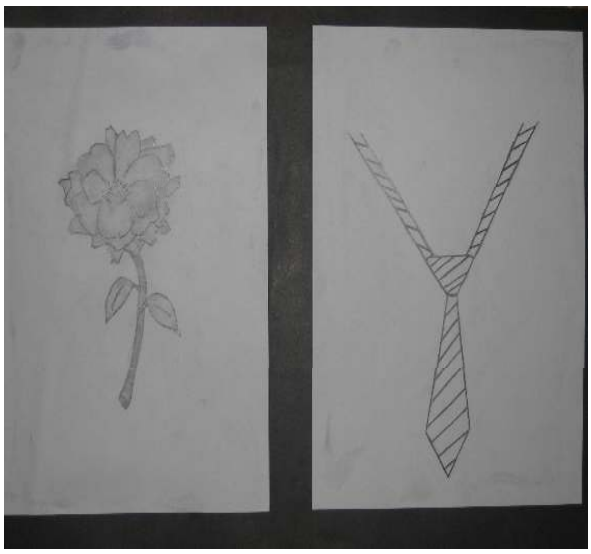
ÖĞRENME ALANI: MÜZE BİLİNCİ		
KAZANIMLAR	**ETKİNLİK ÖRNEKLERİ**	**AÇIKLAMALAR**
1. Müzelerin, ulusal ve evrensel kültür ürünlerinin geçmişten geleceğe taşındığı mekânlar olduğunu kavrar. 2.Ulusal kültürümüze sahip çıkmanın önemini kabul eder. 3.Tarihî eserlerin ve kültürün taşıyıcısı niteliğindeki sanat eserlerinin kayıt altına alınmasının gerekliliğini ve önemini fark eder. 4. Sanat eserinin özelliklerini kavrar. 5. Tarihî eserlerin özelliklerini açıklar. 6.Tarihî eser ile sanat eserinin özellikleri arasındaki farkı belirler. 7. İlgi duyduğu sanat eserleri hakkında araştırma yapar. 8. Bulunan bir tarihi eserin müzeye nasıl ulaştırılması gerektiğini bilir. 9. Kültürel miras olan eserlerin, kaçakçılığının sonuçlarını tartışır. 10. Ülkemizin müze, ören yeri, tarihî eser, anıt vb. zenginliklere sahip olmasından gurur duyar.	**4,5, 6. "Pano Düzenlemesi"** Türk ve dünya müzelerinde yer alan tarihî eserlere ve sanat eserlerine ait görsel dokümanlar ile sınıf veya okul içerisinde pano düzenlenebilir (grup çalışması). **4,5,6. "Bil-Bul"** Tarihî eser ve sanat eserleri ile ilgili çeşitli görsel materyaller getirilerek sınıfa asılır. Küçük kâğıtlardan yapılan fişler üzerine, sanat eserine ve tarihî esere ilişkin özellikler ayrı ayrı yazılarak bir torba içerisinde karıştırılır. Öğrenciler, torbadan seçtikleri fişleri okurlar ve özelliklerin tarihî esere mi, sanat eserine mi ait olduğunu tahmin ederler. Doğru bulunan fişler ait olduğu eserin altına yerleştirilebilir. **8,10."Yeraltından Müzeye"** Bulunan bir eserin müzeye teslim edilme süreciyle ilgili bir araştırma yaparlar. Konuyla ilgili drama yaptırılır. Öğrenciler oynamak istedikleri rolü alır. Canlandırmada, "Eseri bulan kişi en yakın müze müdürlüğüne götürür. Müze müdürü, kendisine bulduğu eseri isterse müzeye hediye edebileceğini ya da biçilecek değere göre müzeye satabileceğini söyler. Satmaya karar verirse, eserle ilgili alana göre uzmanların yer alacağı bir komisyon oluşturulur. Bu komisyon esere, eskilik, ender bulunurluk derecesi vb.ye göre bir değer biçerek eseri satın alır. Müze müdürü, müze olanakları içerisinde eserin korunması mümkün değilse başka bir müzeye gönderilmesi için bakanlıkla yazışarak bir karara varır." Canlandırma sonrası öğrenciler, konuyla ilgili görsel tasarımlar yaparlar. **8 ."Eser Avı"** Öğretmen, önceden sınıf sayısına göre müzedeki bazı eserlerin fotokopisini çektirir. Bir müze ziyareti gerçekleştirilir. Öğretmen, müzeyi gezen öğrencilere farklı eserlerin fotokopilerini dağıtır. Bu objeleri müzede bulmalarını ister. Öğrenciler bulduğu eserlerden bir tanesinin müzeye nasıl ulaştığını araştırır.	**1, 2, 3, 4, 5, 6.** İmkân dahilinde ve "Müzeler Haftası" (18 – 24 Mayıs) kapsamında, yakın çevrede bulunan bir müze, ören yeri, tarihî eser veya anıt ziyaret edilmelidir. [!] Yakın çevrede müze veya ören yerine ziyaret gerçekleştirilemediği takdirde, sınıf içerisinde müzeyi tanıtıcı görsel dokümanlar ve materyaller incelenmelidir. (!) Atatürkçülük İle İlgili Konular (5-7.Kazanım, 11-12. Konu) **4,5,6.** Sosyal Bilgiler dersi, "Küresel Bağlantılar " öğrenme alanı, "Ülkeler Arası Köprüler" ünitesi "Düşünce, sanat ve edebiyat ürünlerinin, doğal varlıkların ve tarihi çevrelerin ortak miras ögesi olarak yaşatılmasında insanlığın sorumluluğunun farkına varır." Bu öğrenme alanlarında açık uçlu sorular, derecelendirme ölçekleri, kontrol listeleri, öz değerlendirme, grup değerlendirme formları, gözlem formları, performans ve proje ödevleri, öğrenci ürün dosyaları vb. kullanılarak değerlendirme yapılabilir.

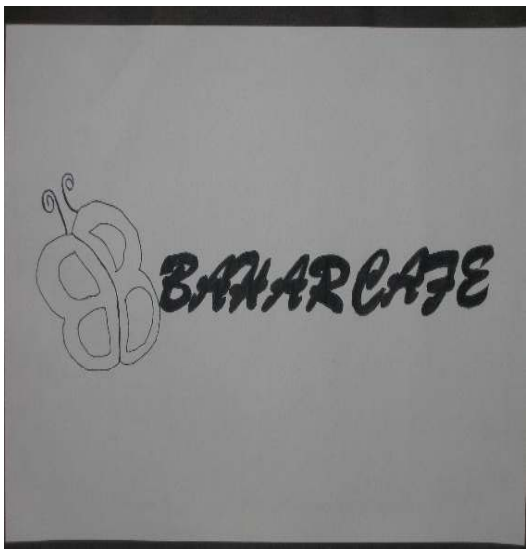
:Sınıf-okul içi etkinlik :Okul dışı etkinlik [!]:Uyarı :Ders içi ilişkilendirme :Diğer derslerle ilişkilendirme :Ölçme ve Değerlendirme :Ara disiplinlerle ilişkilendirme(!) Atatürkçülük İle İlgili Konular

ÖĞRENME ALANI: MÜZE BİLİNCİ		
KAZANIMLAR	**ETKİNLİK ÖRNEKLERİ**	**AÇIKLAMALAR**
	9. "Eserlerimiz Nerede?" Öğrencilerden, Türkiye'den kaçırılan eserler ve şu anda nerede bulunduklarıyla ilgili bir araştırma yapmaları istenir. Bulunan eserlerin adı, hangi uygarlığa ait olduğu, şu anda hangi ülkede ve mümkünse hangi müzede bulunduğu konusunda tahtaya bir çizelge hazırlanarak öğrenciler tarafından ulaşılan bilgiler çizelgeye işlenir. Ortaya çıkan tablonun değerlendirmesi yapılarak çıkarımlarda bulunulur. Ardından bu eserlerin yeniden ait olduğu yere getirilebilmesi için neler yapılabileceği konusu tartışılır. **7. "Ben Hangi Eserim?"** Her bir öğrenci müzede ilgilendiği bir sanat eserini belirleyerek fotoğrafını edinir. Eser hakkında araştırma yaparak özelliklerini belirler. Sınıf, gruplara ayrılır. Her gruptan bir kişi, seçtiği eserin fotoğrafını göstermeden, esere ait özellikleri arkadaşlarına okur. Arkadaşlarının eserle ilgili sorularını yanıtlar. Duydukları özelliklerden yola çıkarak görsel biçimlendirme çalışmaları yaparlar. Oyun farklı öğrencilerle dönüşümlü olarak sürdürülür.	

Sınıf-okul içi etkinlik :Okul dışı etkinlik [!]:Uyarı :Ders içi ilişkilendirme □:Diğer derslerle ilişkilendirme :Ölçme ve Değerlendirme :Ara disiplinlerle ilişkilendirme(!)
Atatürkçülük İle İlgili Konular

Ek – 4 Öğrenci Çalışmaları

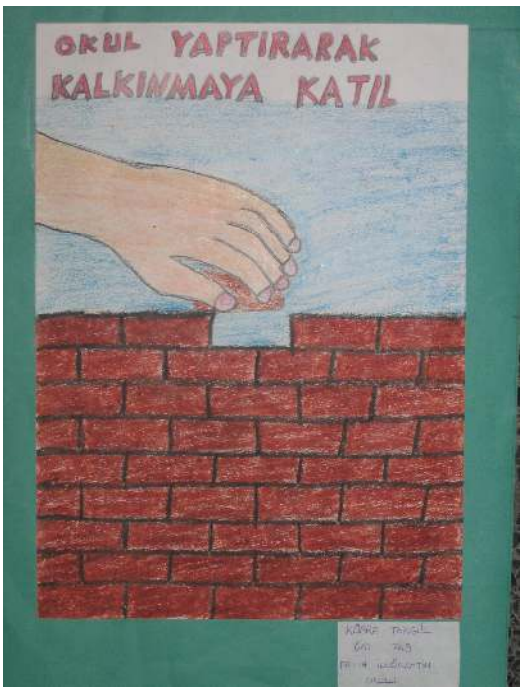



BAHARCAFE

Sağlık
Special

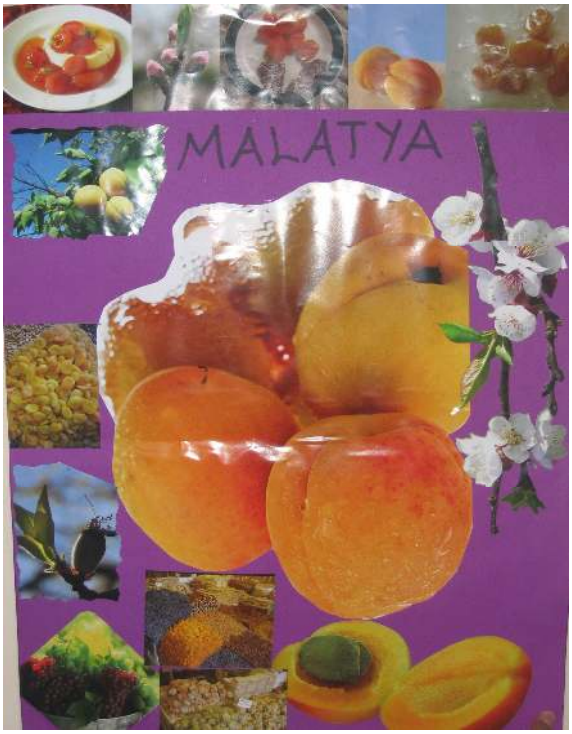
EDA
EMLAK

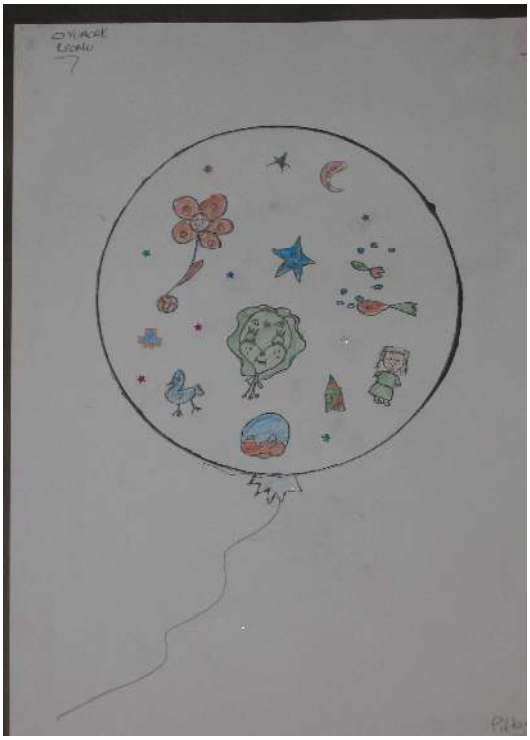
BALIK PAZARI


OKUL YAPTIRARAK
KALKINMAYA KATIL

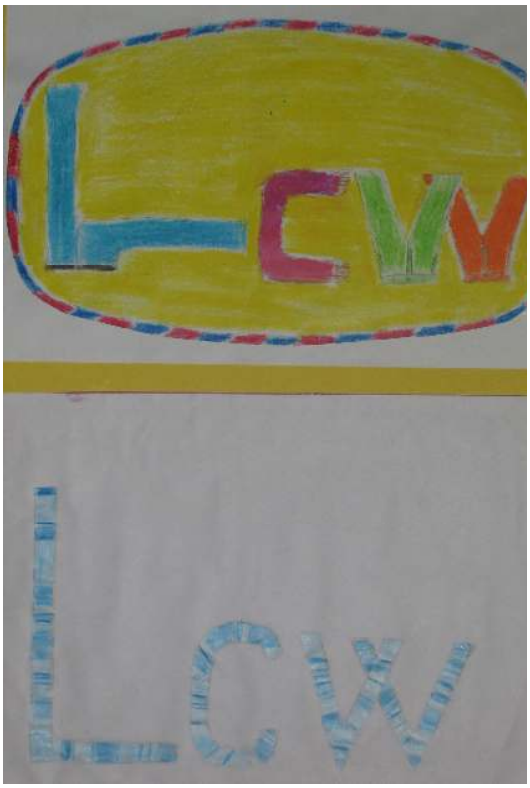
SAĞLIKLI BÜYÜMEK İÇİN
SÜT İÇİN

HERŞEY BİZİM ELİMİZDE


MALATYA



HİLAL ÇİFTLİKÇİ



TEMİZSU BANKASI
TEMİZSU
BANK

RABBIT TOYS

İHAP HULUSİ

İSMİMİZİN ŞEKİLLERİ

Harfleri keserken, kelimeleri oluşturan çok farklı karakterlerde şekillerle karşılaştırınız. Bu şekiller ki hergün isminizi hazırlarken yanyana getirdiğiniz şekillerdir. Şimdi bunları farklı ve yeni yollarla yanyana getirelim.

1) Kâğıdınızın herhangi biryerine, renkli bir boya veya ispirtolu kalemle isminizin baş harfini çizin. Bu bold tipinde bir büyük harf olabilir :

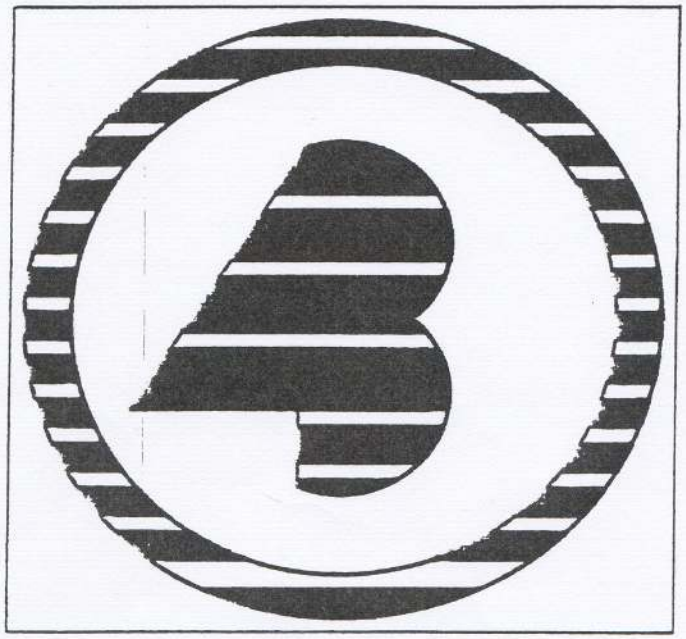
2) Kâğıdı döndürün. Şekle bütün yönlerinden bakın. İkinci harfi, birinci harfin herhangi bir yerine değecek şekilde düzenleyerek enteresan yeni bir şekil elde edin.

3) İsminizin diğer harflerini ilave edin. Uzun ince, kısa, şişman değişik karakterlerde harfler olsun. Bunları değişik pozisyonlarda kağıt üzerine koyun.

4) Şimdi çizgilerden ve şekillerden oluşmuş bir kalıba sahipsiniz. Harflerin birbiriyle çakışan bölümlerinde oluşan şekillere bakın. Çalışacağınız renkleri seçin. Harfleri ayrı ayrı veya uygun bir kompozisyonda boyayın.

5) İsminizin baş harflerini ele alarak bu harfin tekrarı ile veya isminizin başka harfleriyle bir kompozisyon hazırlayın, isminizde bulunan hiçbir harfi atmayın.

Hazırladığınız bu kompozisyonu siyah-beyaz-gri tonlarda boyayın. Daha sonra bir rengin tonlarıyla, ve bir rengin nüanslarıyla boyayın.



Amblem çalışması

AMBLEM TASARIMLARI

Günlük hayatımızda alışveriş yaparken elimize aldığımız hemen hemen her üründe karşılaştığımız, o ürünü tanıtan, anlatan bazı işaretler vardır. Bazen etiketinin üzerinde bazen o ürünün ambalajında, bazı harflerden veya soyut biçimlerden oluşmuştur. O işareti bir kez o ürün üzerinde gördüğümüzde artık başka yerlerde de görsek mutlaka o ürünü hatırlarız. Bazen de bunun gibi başka birçok işaretler de vardır ki ya bir hizmeti anlatır, ya bir kuruluşu.

İşte bir kurumu, bir hizmeti bir ürünü özel olarak tanıtmaya yarayan bu işaretlere **amblem** diyoruz.

Amblem; tanıtma işareti, soyut bir kavramı somutlaştırma ve özellikle toplumları tanımlama işlevini görür. Bu ilişki içinde belli amaçlarla kullanıldıkları için semboller de amblem olabilir. Amblem bir kuruluşun çalışma alanını, boyutlarını, üretim namını birleştiren bir görev yüklenir. Amblemin yalnızca varlığı bile, tanınmış reklam sloganları içinde sembolik bir bütünlük sağlar. Bir amblem görüldüğünde temsil ettiği malı, hizmeti kurumu kolayca anımsatabilir ve tanıtır.

Sürekli bir reklam kampanyası içinde bir amblem geçerlik kazanmışsa ve hedef kitlede istek ve ilgi ile eşanlam kazanmışsa başarılı olmuş demektir.

Prof. Dr. Yüksel USLAY amblemi şöyle tanımlar:

" Amblem ilgili olduğu yeri, kuruluşu, en öz biçimde ifade eden bir simgedir".

TARİHÇE

Çok eski devirlerde insanlar kendi mekanlarının başkalarından farklı kılınmasını istediklerinde ya da başkalarına burası benimdir, bana aittir diyebilmek için, buralara çeşitli semboller desenler çizmişlerdir. Mağara resimlerinin belli bir kısmı bu düşünceyle çizilmiş olabilir. Mısır da firavun mezarlarında ve yine Korent yarımadası çevresinde bulunmuş sanat eserlerinin üzerinde bulunan semboller belli kişileri anlatıyordu. Şüphesiz, yine Akdeniz bölgesinde ticaretin gelişmesiyle geometrik biçimler içinde arslan başı, kartal, arı gibi işaretlere rastlıyoruz. Yine akdeniz çevresinde gelişen deniz ticaretinde yaygınlaşan korsan yağmalarında malların taşınması amacıyla tanıtıcı işaretler kullanılmaya başlandı. XII. yy. Avrupa'sında sosyal yaşantının gelişmesi, ticaret yaşantısının yoğunluk kazanması üretilen mallara bir kimlik ve kıymet kazandırmak gibi çeşitli ticari kaygılarla belirlenmiş markalar ticari belgelere konmuş, güçlü tüccarlar, kendi işaretlerini kullanmışlardır. Bu işaretler çizgisel biçimler ve çizgisel biçimlere dönüştürülmüş harflerden oluşuyordu.

XV. yy. da gelişen yayınevleri XIV. yy. da ortaya çıkan lonca sistemi tanıtım işaretlerine yeni boyutlar kazandırdı. Taklit ve kalitesiz mallara karşı bu denetim işaretlerini kullanmak zorunlu hale geldi.

1457 de basılan bir kitapta artık yayınevi işaretlerini kitaplarda kullanılmaya başladığı gözleniyor. Sanayileşmenin hızlanmasıyla marka kullanmanın hızla yaygınlık kazandığını görüyoruz.

XVIII.yy da gemicilik firmaları çoğalmış, deniz taşımacılığı yaygınlaşmıştır.Amblemler geminin hangi ticaret firmasına ait olduğunu belirleyen,yelkenleri süsleyen, taşınan yükü tanıtan işaretler olarak yaygınlaşmıştır.

Ülkemizde ilk ticari firmaların simgeleri "Alameti Farika" terimiyle adlandırılmıştır. Yakın bir zamana kadar da marka diye adlandırılmış, amblemin güncelleşmesiyle,bu tür işaretlerin tümü "amblem" olarak nitelendirilmeye başlanmıştır.

AMBLEMLERİN ÖZELLİKLERİ

Amblem, bir kuruluşun çalışma alanını,boyutlarını üretim namını birleştiren bir işlev görür.Bu anlamda kuruluşun sosyal bireyselliğini simgeler.

Her kuruluşun, her firmanın, her derneğin hedef kitlelerine kendini tanıtabilmesi açısından amblem daha ilk adımda gereklidir. Ticari amaçlar daha sonra gelir.

Bir amblem de:
Basitlik,
Bireysel özellik,
Genel etki çok önemlidir.
Amblemler ne kadar sade ve amaca dönük biçimlendirilirse o kadar amacına uygun olur.

Amblemler durumlarındaki biçimlere göre:

1) Formlarını harflerden alan amblemler;

a) Tek harften oluşuyorsa alfabeden farklı bir harf,yeni bir form,
b) Birkaç harften oluşuyorsa, formlar dengeli ve alışılmışın dışında olmalıdır.

2) Firma hakkında imaj veren biçimlerden oluşan amblemler.

3) Harf + resim kullanılarak yapılan amblemler.

4) Firma hakkında bilgi veren amblemler olmak üzere çeşitlendirilirler.

Herhangi bir mal üretmeyen ancak hizmet veren kurumların amblemleri hizmet markaları olarak adlandırılır.

Bir amblemin yaratılışı sırasında dikkat edilecek hususlar kişiden kişiye konunun önem verilen noktasının ne olacağına göre değişir.

BİR AMBLEMİN TASARLANMASI

Bir amblemde öz ne kadar sade düşünülüp tasarlanırsa, amaca uygun olarak ele alınırsa o kadar istenileni verebilir. Bir amblem tasarlanırken :

Kullanma alanları dikkate alınmalıdır.

Baskı özellikleri irdelenmelidir.

Küçültüldüğü zaman detaylarını kaybetmemelidir.

Bütünlük özelliği olmalı, çok parçalı olmamalıdır.

Yan yana, ya da alt alta kullanıldığı zaman güzel uyumlar verebilme özelliğinde olmalıdır.

Kullanma alanları dikkate alındığında daire, kare ya da uygun biçimler gösterebilmelidir. Çok ince uzun boyutlar kullanıldıkları yerlerde bütünlüğü bozucu etki yaparlar.

Siyah – beyaz, ya da az renkli olmalıdır.

Harfleri birbirine uyabilecek alfabelerin harflerinden alınmalıdır.

Harfler yan yana,içiçe birbirlerinin üzerinden taşarak,bazı kısımları, başka harflerle bağlanarak da düzenlenebilirler. Yapılan işle ilgili motifler de kullanılabilir.

Amblemler oluşumlarındaki, biçimlere göre şöyle sıralanabilirler:

Formlarını harflerden alan amblemler. Bunlara tipografik amblem diyoruz. Alfabedeki harflerden farklı olmak zorundadırlar. Alışılmışın dışında olmalıdırlar. Böylece akılda kalıcılık kolaylaşmış olur. Bunun için yazı karakterleri araştırılır. Bazı kişiler özellikle geometrik olanları tercih edebilirler. Köşeli formların daha etkileyici olduğunu düşünebilirler. Geometrik şekillerden yola çıkarak bu bir daire, dikdörtgen veya kare olabilir, bunun için de bölümler hazırlayarak harfleri yerleştirip, siyah-beyaz dengesi arayabilirler.

Veya bir harf alınır. Stilize ve deforme edilerek parçalara bölünür. Bu harfin oluşumunu geometriksel biçimlere uygulayarak yeni bir harf türetebilinir.

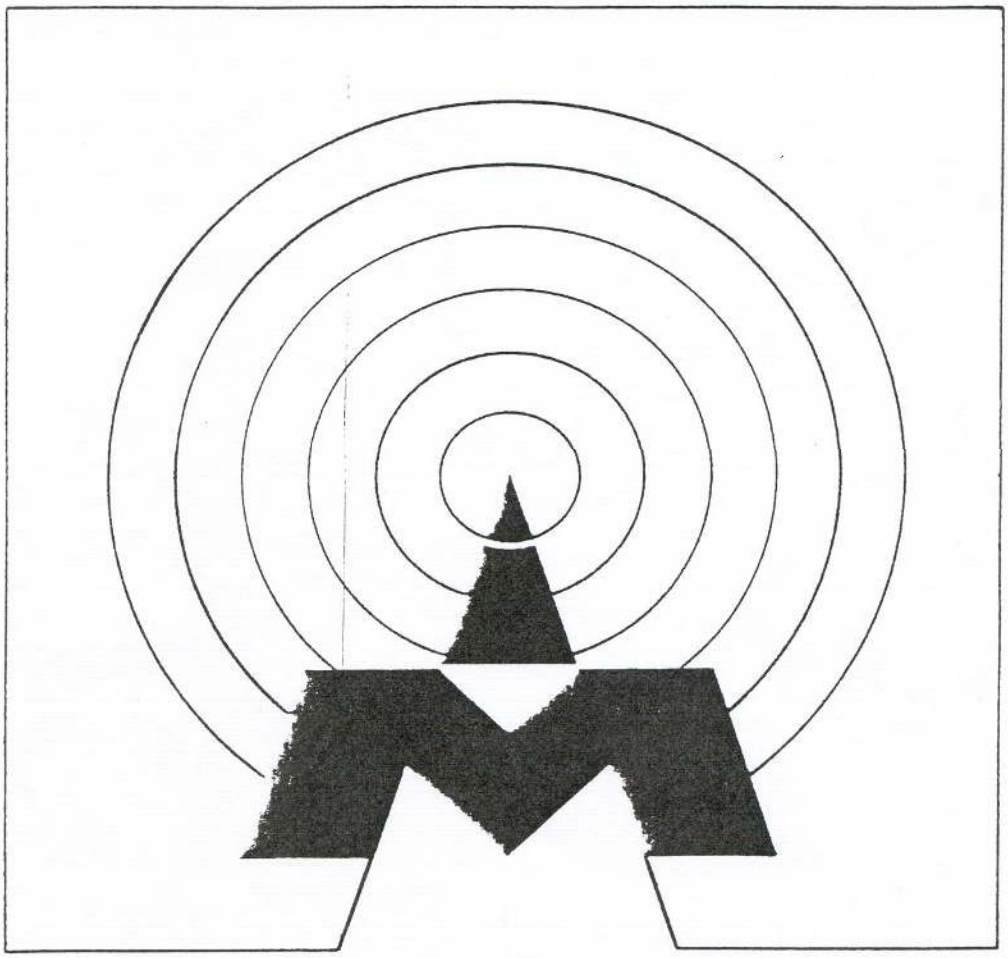
Uygun bir geometriksel biçim içinde,negatif-pozitif olarak düşünülerek ele alınabilir.

Geometriksel bir biçim içinde düşünülen bir harfin bölünmesiyle diğer harf oluşabilir. Bu arada iki harfi birbirinden ayırmak için, yatay veya dikey taramalar kullanılabilir. Beyaz zemin üzerinde etkili görünümü sağlamak için harf kalınlaştırılarak yüzey etkisi sağlanır. Eğer harf ince olursa, beyaz zemin üzerinde zayıf ve cılız olarak, hakimiyeti zayıflar. Eğer harflerin ince çizgilerle çizilmesinde ısrar ediliyorsa siyah zemin üzerinde çalışarak hakimiyet sağlanabilir. Siyah zemin üzerinde kıvrak ve

ince dönüşlü harfler romantik bir ifade verebilir. Burada harflerin çizgi kalınlıklarının aynı, boşlukların dengeli olması lazımdır. Ayrıca harfin ana özelliğini, yani hangi harf olduğunu kaybetmemesi lazımdır. Eğer iki harf yanyana kullanılmıyorsa bu iki harfin ters olmamasına yön ve karakter açısından dikkat etmek gerekir. Bazen de harfleri üstüste getirerek çalışma alanlarını siyah ya da beyaz bırakabiliriz. Üst üste gelen harfler içi boş bırakılarak kalınca bir kontur çizilir. Daha sonra çakışma alanları siyaha boyanarak belirginleştirilir. Burada da siyah-beyaz dengesini kurmak gerekir. Bu dengeleri iyi ayarlayabilmek için harflerin şablonu kesilir. Kesilen bu şablon ileri-geri, aşağı-yukarı hareket ettirilerek harflerin dengesi ayarlanabilir.

Çalışmalar önce 5x5 cm gibi küçük bir alanda araştırılarak fikirlerin kolayca ifade edilmesi sağlanabilir. Bu kare form içinde harf yada harfler kolayca çizilip hareket ettirilebilir.

Şimdiye kadar harflerden oluşan amblemlerden söz ettik. Bir de firma hakkında imaj uyandıran, imaj veren amblemler vardır: Bunlar da biçimleriyle firma hakkında bilgi taşırlar. Bu amblemlerde sembolik motiflerden faydalanılır. Kitap yayınevini, meşale okulu, öğretmenliği, eğitimi, güvercin barışı, daire ortasından çapraz olarak sağ üstten, sol alta giden çizgi trafikte yasakları çağrıştırabilir.



Amblem çalışmaları

255

Albrecht Dürer

256

257

255. Vicenza'lı matbaacı Agostino Dalla Noce'nin kartal-aslan karışımı arması. 1587.

256. Albrecht Dürer'in arması.

257. Yazı tasarımcısı Giambattista Bodoni'nin arması.

Amblem, Simgesel İşaret, Logo ve Ticari Markalar

Günümüzde kullanılan grafik simgeler; amblem, simgesel işaret, logo ve ticari marka gibi terimlerle adlandırılır. Amblem ve ticari marka, firma ya da ürüne kişilik kazandırır ve benzerlerinin içinde ayırdedilmesini sağlar. Tanınan bir amblem, ürünün garantisi haline dönüşür.

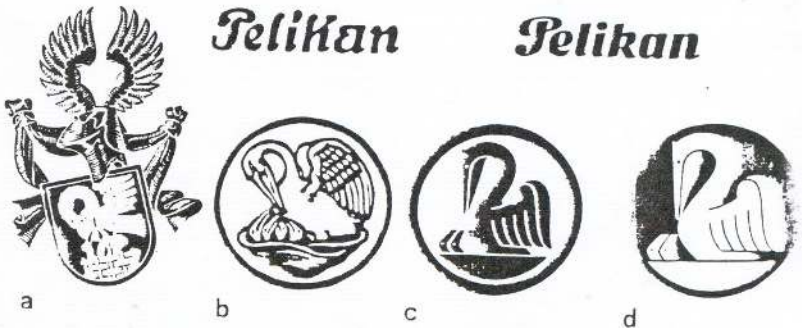
Amblem, simgesel işaret, logo ve ticari marka; aralarındaki küçük farklılıklardan dolayı sıkça birbirine karıştırılır. Bu terimleri örnekler le açıklamanın yararlı olacağı kanısındayız.

Amblemler:

Ürün ya da hizmet üreten kuruluşlara kimlik kazandıran, sözcük ö zelliği göstermeyen; soyut ya da nesnel görüntülerle ya da harflerle oluşturulan simgelerdir (Resim: 258, 259, 260, 261, 262).

Simgesel İşaretler:

Ürün, hizmet, düşünce ya da nesneyi simgeleyen işaretlerdir. Simgesel işaretler, topluma yaygın hizmet veren alanlarda evrensel bir dil oluşturmak amacıyla kullanılır (Resim: 263). Trafik işaretleri, postane, ulaşım, hastane ve otellerde kullanılan işaretler, sigara içilmez levhaları ve ulusal bayraklar hergün karşılaşılan simgesel işaretlerdir



258. "Pelikan" ambleminin gelişim evreleri: Firmayı kuran ailenin arması 1878'de amblem olarak kullanılmaya başladı (a). Amblem 1910'da E. W.Baule tarafından yalınlaştırıldı (b). Hadanle, 1938'de amblemi geometrik çizgilerle yeniden yorumladı (c, d).

259

260

261

262

Resimsel bir dil kullanılarak hazırlanan ve farklı diller arasındaki iletişim engelini ortadan kaldırmaya yönelik simgesel işaretlere "Piktogram" adı verilir (Resim: 264, 265).

Logolar:

Logo (Logotype); iki ya da daha fazla tipografik karakterin sözcük halinde okunacak biçimde biraraya getirilmesiyle oluşturulan ve bir ürün, kuruluş ya da hizmeti tanıtan marka ya da amblem özelliği taşıyan simgelerdir. Hem sözel, hem de görsel mesajlar veren logolarda yeni tasarlanmış ya da varolan tipografik karakterlerden yararlanılabilir .

Logo, okur-yazar bir kitleye seslendiği için tarihsel olarak amblem ve diğer işaretlerden daha sonra ortaya çıkmıştır. Her logo tasarımı,tipografik bir deneydir. Başarılı logo tasarımları, içerdikleri simgesel yapı ile evrensel bir iletişim diline dönüşür (Resim: 266, 267, 268).

Ticari Markalar:

Bir ürünün benzer ürünlerden ayrılmasını sağlamak amacıyla üreticiler tarafından kullanılan tanımlayıcı simgelerdir. Saf yeni yünü simgeleyen uluslararası simge, ticari markaya örnek olarak gösterilebilir (Resim: 269). Ticari marka tasarımlarında anlaşılır, uyarıcı, ürün ya da hizmete uygun ve kolay hatırlanabilme gibi özellikler aranır (Resim: 270, 271).

259. Jim Nash. "Mobilgas" amblemi. 1933.

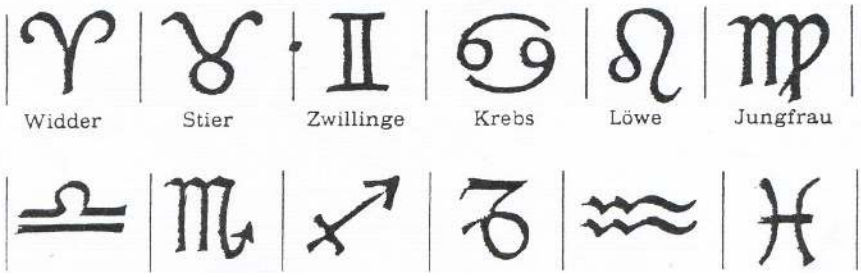
260. Arthur Paul. "Playboy" amblemi. 1953.

261. Paul Rand. "Westinghouse" amblemi. 1960.

262. Robert Miles Runyan. Los Angeles Olimpiyatları amblem 1984.

Simge Tasarımında Değerlendirme Kriterleri

Toplumumuzda; "Bir simge ne kadar çok unsura sahip olursa, o kadar çok şey anlatır." biçiminde yanlış bir düşünce egemendir. Karmaşık simgeler; değişik boyutlar ve zeminler üzerinde işlev dışı kalmaya ve unutulmaya mahkumdur. Ayrıntılı bir düşünce ya da kav-



263. Babilliler. Mısırlılar ve Çinliler İ.Ö.3. yüzyılda yıldız gözlemleri yapıyor ve astroloji ile ilgileniyorlardı. Astrolojik burç işaretleri, o dönemde günümüze kadar değişmeden gelmiştir.

264 265 266 267

264. Rolf Harder. Kanada Zihinsel Özürlü Çocuklar Kuruluşu'nun işareti. 1964.

265. Ottl Aicher. Münih Olimpiyatları için tasarlanan piktogramlar. 1972.

266. Tom Geismar. "Mobil Oil" firmasının logosu. 1964.

267. Stephen Geissbühler. Alvin AileyDans Topluluğu için logo tasarımı. 1983.

ramı yalın bir görsel biçime dönüştürmek, yani özetlemek; simge tasarımının temel ilkesidir.

Simge tasarımı, uzun bir araştırma ve çalışma süreci gerektirir. Grafik iletişimin en zor uygulama alanı olan simge tasarımında gözönüne alınması gereken başlıca kriterler şunlardır:

1- Simge; tasarımcıyı değil, müşterisini ya da müşterisinin ürettiği hizmet ya da ürünün niteliğini ve kalitesini yansıtmalıdır. IBM ve ABC gibi tanınmış logoları tasarlayan Paul Rand, simgenin tasarımcı tarafından yaratıldığını ama firma tarafından oluşturulduğunu söylemektedir.

2- Simge; kamyon tentesinden kartvizit ve rozete kadar birçok değişik yüzey ve boyutta "okunabilir" olmalıdır.

3- Simgeler tek renkle basıldıklarında temel özelliklerini yitirmemelidir.

4- Birçok simge; kısa algılama süresi, zayıf ışık şartları ve görsel mesajlarla yüklü çevre koşulları altında izlenmektedir. Yalın bir tasarım, bu şartlar içinde güçlendirici ve etkileyici bir işlev görür ve karmaşık bir tasarıma oranla daha kolay akılda kalır.

Simgelerin Sınıflandırılması

Amblem, logo ve ticari markaların simgeleme özellikleri, işlevleriyle doğru orantılıdır. Simgesel olan, sözel olana göre daha az şartlandırıcıdır. Kısa sürede algılanan, ama uzun süre akılda kalan simgelere geniş anlamlar yüklenebilir.

268 269 270 271

268. Neville Brody. Logo tasarımı. 1984.

269. Uluslararası "Saf Yeni Yün" markası.

270. Paul Rand. "ABC" yayın kuruluşu için ticari marka tasarımı. 1962.

271. Charles Spencer Anderson. "Fossil" firması için ticari marka tasarımı. 1990.

Yazı, yüzyıllar önce simgesel işaretlerle gelişti. Her işaret; uyarma, yol gösterme ve duyurma işlevi üstlenen bir iletişim aracıydı.

Yaygın olarak kullanılan bazı simgeler ve temsil ettikleri anlamlar şöyle sıralanabilir: **Çapa**= Umut; **Daire**= Sonsuzluk; **Taç**= Onur, Şöhret; **Hançer**=Ölüm, Bilinmeyen biyolojik türler; **Kalp**=Aşk, Sevgi; **Aslan**= Güç,Cesaret, Görkem; **Zeytin Dalı**= Barış; **Baykuş**=Akıl, Bilim, Bilgelik; **Palmiye**= Zafer; **Kozalak**=Bereket; **Gül**= Güzellik; **Orak, Tırpan**=Ölüm; **Yılan**= Kötülük, Bela; **Kafatası**= Ölüm; **Yıldız**= Üstünlük, Yücelik; **Güneş**= Tanrı; **Şemsiye**=Koruma, Sigortalama

Alfabede yer alan harfler, sese bağlı simgelerdir. Konuşma seslerini simgeleyen işaretlere "fonogram" adı verilir. Harflerin dışındaki grafik simgeler ise bir sözcüğü ya da kavramı temsil edebilirler. Konuşma seslerinin dışındaki diğer grafik simgeler "logogram" olarak adlandırılır.

Fonogramlar:

Sesleri simgeleyen fonogramlar, telaffuz ve dil farklılıklarına bağlı olarak değişir. Fonogram özelliği taşıyan her harf, bağımsız bir yapıya sahiptir. Her harfin özel bir sesi, ya da her sesin özel bir harfi simgelediği alfabe sistemleri geliştirilmiştir.

Logogramlar:

a) İmge bağlantılı simgeler:

"Piktogram" olarak adlandırılan bu tür simgeler, konu aldıkları nesneyi doğrudan temsil eder: Yürüyen insan figürü, telefon, kurukafa... Çoğunlukla nesnelerin stilize edilmiş siluetleri olan piktogramlar, kolay algılanır ve çabuk öğrenilir (Resim: 272, 273). Bir piktogram, ko-

272. Avustralya Sivil Havacılık Kurumu için tasarlanan piktogramlar, imge bağlantılı simgelerdir.

MALATYA / MERKEZ / FATİH İLKÖĞRETİM OKULU
2007-2008 GÖZLEM RAPORU

Öğrencinin Adı - Soyadı: FURKAN İNCE **No: 266** **Tarih: 16.06.2008**

Bu rapor öğrencimizin ilgi ve yetenek özellikleri doğrultusunda yönlendirilmesini sağlamak amacıyla, branş öğretmenleri ve şube rehber öğretmenlerinin gözlemlerinin değerlendirilmesiyle hazırlanır.

(G) GELİŞTİRİLEBİLİR: Gözlemlenen süreçte soz konusu ilgi ve yetenek, yaş düzeyine uygun görülmektedir.
(Y) YETERLİ: Gözlemlenen süreçte soz konusu ilgi ve yetenek yaş düzeyine uygun fakat sureki olmayan bir gelişim göstermektedir.
(B) BELİRGİN: Gözlemlenen süreçte soz konusu ilgi ve yetenek yaş düzeyine uygun, sureki bir gelişim göstermektedir.
(Ç) ÇOK BELİRGİN: Gözlemlenen süreçte soz konusu ilgi ve yetenek yaş düzeyinin üzerinde, ayrıcalıklı bir gelişim göstermektedir.

İLGİ VE YETENEK			6	7	8	Ort
SÖZEL DİLSEL		Dil kurallarını bilme ve dili kurallarına uygun kullanabilme		Y		Y
		Yaratıcı yazılar yazabilme		Y		
		Okuduğunu, dinlediğini ve izlediğini anlayıp yorumlayabilme		Y		
		Yaş ve seviyesine uygun sözcük dağarcığına sahip olabilme		Y		
		Boş zamanlarını kitap okuyarak değerlendirmeye istekli oluş		Y		
KİŞİLERARASI (Sosyal)		Yakın ve uzak çevresindeki olay ve gelişmeleri izleme becerisi		Ç		Ç
		Ekonomik, sosyal ve kültürel yaşamla ilgili bilgileri öğrenmeye istekli oluş		Ç		
		Tarihsel ve toplumsal olayların neden-sonuçları yorumlayabilme		Ç		
		Toplumsal yaşama kurallarını bilme ve uygulama		Ç		
		Kişisel hak ve özgürlüklerinin farkında oluş		Ç		
MANTIKSAL - MATİMATİKSEL		Matematiksel işlemlere karşı olumlu tutum geliştireblime	B	B		B
		Sayılar arasındaki ilişkiyi kavrayabilme	B	B		
		Soyut kavramları yorumlayabilme	B	B		
		Analitik düşünme becerisi	B	B		
		Deney ve gözlemleri yorumlayabilme	B	B		
GÖRSEL - UZAMSAL		Tasarım ve çizimler yapabilme becerisi	B	Y		B
		Sanatsal yaratma hazzını duyabilme	B	Y		
		Resim ve renklerle ifade etmeye istekli oluş	B	Y		
		Grafik harita ve tabloları yorumlayabilme	B	Y		
		Görsel sunuları izlemeye istekli oluş	B	Y		
İÇSEL		Bağımsız iş yapabilme becerisi	B	B		B
		Kendine güven duygusu kazanabilme	B	B		
		Kendi başına ürünler oluşturabilme	B	B		
		Gerçekci ve başarılı olmaya istekli oluş	B	B		
		Kendi özelliklerinin farkında olma	B	B		
MÜZİKSEL RİTMİK		Müziğe karşı ilgi duyuş	B	B		B
		Sesleri doğru algılayabilme ve kullanabilme	B	B		
		Ritim tutabilme	B	B		
		Müzik aleti çalabilme becerisi	B	B		
		Müziksel etkinliklere katılmaya istekli oluş	B	B		
BEDENSEL KİNESTETİK		Bilgi duygu ve düşüncelerini mimik ve davranışlarla ifade etme	Ç	Ç		Ç
		Yaparak ve dokunarak öğrenmeyi tercih ediş	Ç	Ç		
		Bedenini koordinasyon içinde ustaca kullanabilme	Ç	Ç		
		Sportif etkinliklere katılmaya istekli oluş	Ç	Ç		
		Çalışma ve ilişkilerinde el-kol hareketlerini kullanmaya eğilimli oluş	Ç	Ç		
DOĞA		Doğa ve doğa olaylarına ilgi duyuş	Y	Y		Y
		Çevreyi koruma bilinci kazanabilme	Y	Y		
		Varlık ve nesneleri sınıflandırabilme becerisi	Y	Y		
		Hayvanların bakım ve korunmasına istekli oluş	Y	Y		
		Bitki yetiştirmeye istekli oluş	Y	Y		

AKADEMİK BAŞARI					
DERSLER	Yıl Sonu Notl				
	4	5	6	7	8
Türkçe	5	5	4		
Matematik	5	5	4		
Fen Bilgisi	5	5	4		
Sosyal Bilgiler	5	5	4		
Vat. ve İ.H.E.					
T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük					
Yabancı Dil	5	4	3		
Din Kült. ve Ahl. Bl.					
Resim	5	5	5		
Müzik	5	5	5		
Beden Eğitimi	5	5	5		
Teknoloji Eğitimi					
Trafik ve İlk. Yar. Eğt.					
Seçmeli Dersler					
Diploma Notu					

Seçtiği Dersler	Sınıf	Sınıf Seviye T Sınavı Sonuçl
	4	
	5	
	6	
	7	
	8	

Aldığı Ödül ve Dereceler	Sınıf	Katıldığı Sosya Kültürel Etkinli
Takdirname belgesi	6	
Teşekkür belgesi	7	
	8	

Sosyal Kulüp

6
7
8

Veli Görüşü (8.Sınıf öğrenci velileri, öğrenci için uygun gördükler eğitim programını da görüşleri içinde belirtir.)

6

7

8

KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ			6	7	8	Ort
Kişisel Özellikler		Dürüstlük	X	X		
		Dikkat	X	X		
		Girişimcilik	X	X		
		Sorumluluk	X	X		
Toplumsal Özellikler		İşbirliği yapabilme	X	X		
		Başkalarına saygı	X	X		
		Çevresindekilerle uyum	X	X		
		Yardımseverlik	X	X		
Genel Özellikler		Temizlik, düzenlilik	X	X		
		Tutumluluk	X	X		
		Eşyaları koruma	X	X		
		Kurallara uyma	X	X		

* Öğrencilerde gözlenen özellikleri (X) işareti ile belirtir.
* 8. Sınıf Gözlem Raporunda yeralan bilgiler orta okuma bölümüne işlenir.

Öğrenci Görüşü (8.Sınıf öğrencileri devam etmek istedikleri eğitim programını da görüşleri içinde belirtir.)

6

7

8

Düzenleyen:
Sınıf/Şube Rehber Öğretmeni
Adı Soyadı: RIFAT ÖZDEMİR
İmza:

...../...../.....

HAMİT ÖZDEMİR
Okul Müdürü

YÖNELTME ÖNERİ FORMU

158

FATİH İLKÖĞRETİM OKULU
2007-2008 ÖĞRETİM YILI GÖZLEM RAPORU

ÖĞRENCİNİN
ADI SOYADI: MERVE GENÇ
OKUL NO: 1117
SINIFI:8

Öğrenci ve Veli Görüşü: (Öğrencinin ilköğretim sonrası devam edebileceği eğitim programına ilişkin)

Veli Görüşü:
Öğrenci Görüşü:

ÖNERİ

Akademik Eğitim		**Mesleki ve Teknik Eğitim**		**Güzel Sanatlar Eğitimi**	

Öneriyi, öğrenciyi akademik başarısının örtüştüğü aşağıdaki ilgi ve yetenek alanları desteklemektedir.

Sözel-Dilsel	X	Kişiler arası (Sosyal)		Mantıksal Matematiksel		Görsel - Uzamsal	X
İçsel	X	Müziksel Ritmik	X	Bedensel - Kinestetik	X	Doğa	

İmza
..... Öğretmeni

İmza
Rehber Öğretmeni

İmza
ERDİL OKTAY
Şube Rehber Öğretmeni

Güzel Sanatlar Eğitimi önerisi ilgili derse giren öğretmenin görüşü alınıp imzasıyla birlikte sunulur.

KURUL GÖRÜŞÜ: Önerilen eğitim programı uygun bulunmuştur. ☐
Önerilen eğitim programı uygun bulunmamıştır. ☐

* Rehber öğretmen ve şube rehber öğretmeninin önerisi uygun bulunmadığından kurul, gerekçesi ile birlikte yeni öneri hazırlar.

Kurul Önerisi:
Gerekçesi

İmza
Rehber Öğretmeni

İmza
Şube Rehber Öğretmeni

İmza
Sınıf Öğretmeni (1-5 Sınıf)

İmza
Branş Öğretmeni

İmza
Branş Öğretmeni

İmza
Branş Öğretmeni

İmza
Branş Öğretmeni

İmza
MÜDÜR YARDIMCISI

...../...../.....
İmza
HAMİT ÖZDEMİR
OKUL MÜDÜRÜ

AÇIKLAMALAR:

Yönetme öneri kurulu tarafından, diploma almaya hak kazanan öğrencileri akademik eğitime, mesleki ve teknik eğitime veya güzel sanatalar eğitimine yöneltmek amacıyla yönetme öneri formu düzenlenir.

Bu düzenleme yapılırken:

a) Yönetme öneri formunun "İlgi ve yetenekler, kişilik özellikleri, akademik başarısı, katıldığı sosyal ve kültürel etkinlikler, öğrenci görüşü ve veli görüşü" bölümleri şube rehber öğretmeni tarafında doldurulur. "İlgi ve yetenekler" bölümündeki ek sütunda belirtecin adı yazılarakher ilgi ve yetenek alanının genel ortalamasına yer verilir.

b) Yönetme öneri formunun "Öneri" bölümü, şube rehber öğretmeni ve varsa rehber öğretmen tarafından doldurulur.

c) Yönetme öneri formunda öğrenci akademik eğitime, mesleki ve teknik eğitime veya güzel sanatlar eğitimine yönlendirilirken, gözlem raporundan ve öğrenci dosyasındaki bilgilerden yararlanılır.

d) Yönetme öneri sormunun "Kurul görüşü" bölümü üyeler tarafından değerlendirildikten sonra imzalanır.

e) Bu form iki nüsha halinde hazırlanır. Bu nüsha, öğrenciye diploması ile birlikte verilir, diğer nüsha öğrenci dosyasında saklanır.

KAYNAKLAR

Açıkgöz, Kamile Ün. Etkili Öğrenme ve Öğretme. İzmir : Eğitim Dünyası Yayınları, 2000.

Açıkgöz, Kamile Ün. Aktif Öğrenme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları, 2003.

Addington, Jack Ensign. % 100 Düşünce Gücü. Çeviren : B. Çetinkaya. İstanbul : Akaşa Yayınları, 1999.

Armstrong,Thomas. Multiple Intelligences in The Classroom. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development 1994.

Artut, Kazım. Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri. Ankara : Anı Yayıncılık, 2002.

Ataman, Ahmet. Yaratıcılık ve Eğitim. Ankara : Türk Eğitim Derneği. Bilim Dizisi : No. 17, 1993.

Atan, Ahmet.(Tarihsiz). İlköğretimde Sanat Eğitimi Bağlamında Bir Resim Yarışmasının Analizi. 21.02.2008 (de indirildi). http://www.ahmetatan.com/yayinlar/ilkogretimdesanategitimi.pdf

Ayaydın, Abdullah. (Tarihsiz). Sanat Eğitiminde Çoklu Zeka Yöntemi Ve Uygulama Örneği,13.02.2008 (de indirildi) http://egitimdergi.pamukkale.edu.tr/makale/sayı/2- Sanat Eğitiminde Çoklu Zeka Yöntemi Ve Uygulama Örneği.pdf

Ayaydın, Abdullah. " İlköğretim Okullarındaki Sanat (Resim-İş) Eğitiminde Çoklu Zeka Kuramının Uygulanması," Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2002.

Ayaydın, Abdullah. " İlköğretim Resim – İş Dersinde Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Öğretim Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi," Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2005.

Aydın, Ayhan. Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi. Mersin : Tekağaç Eylül Yayıncılık, 2004.

Aykut, Aygül. "Günümüzde Görsel Sanatlar Eğitiminde Kullanılan Yöntemler," Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 2, (2006), s. 34-42.

Azar, Ali, Arzu İrfan Presley ve Ömer Balkaya . Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Başarı, Tutum, Hatırlama Ve Bilişsel Süreç Becerilerine Etkisi. 21.02.2008 (indirildi) http://www.egitimdergisi.hacettepe.edu.tr/200630ALİB0%20AZAR.pdf

Becer, Emre. İletişim ve Grafik Tasarım. Ankara : Dost Kitapevi, 2005.

Bacanlı, Hasan. Eğitim Psikolojisi Gelişim ve Öğrenme. Ankara : Nobel Yayın Dağıtım, 1999.

Balım, Ali Günay. "Fen Konularının Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Öğretiminin Öğrencilerin Başarısına ve Kalıcılığa Etkisi," Eğitim Araştırmaları Dergisi. 23,(2006), s. 10-19.

Batman, Kemal Akkan. "Çok Boyutlu Zeka Kuramı Etkinlikleriyle Destekli Öğretimin Erişi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi, " Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2002.

Bilen, Mürüvvet. Plandan Uygulamaya Öğretim. Ankara : Anı Yayıncılık, 2002.

Bümen, Nilay. T. Okulda Çoklu Zeka Kuramı. Ankara : PegamA Yayıncılık, 2004.

Bümen, Nilay. T. "Çoklu Zeka Kuramı ve Eğitim", Eğitimde Yeni Yönelimler. Ankara : PegemA Yayıncılık, 2007. ss. 1-37.

Büyüköztürk, Şener. *Deneysel* Desenler Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve veri Analizi. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2001.

Boydak, Ali. Öğrenme Stilleri. İstanbul : Beyaz Yayınları, 2001.

Canan, Sinan. (Tarihsiz). Beynin Yapısı. 11.05.2008 (de indirildi) www.sinancanan.net/image/mss/anatomi.jpg

Campbell, Bruce. The Research Results Of A Multipleying Intelligences in The Classroom. New Horizons for Learning On the Beam , IX (1), 7: 247-254, 1990.

Campbell, Linda. Teaching & Learning Through Multiple Intelligences. Massachusetts: Allyn and Bacon, A Simon and Schuster Company, 1996.

Checkly, Kathy. " The First Seven", Educational Leadership. 55(1), (1997), s. 8-13.

Cüceloğlu, Doğan. İnsan ve Davranışı. İstanbul : Remzi Kitapevi, 1991.

Çivi, Cuma. ve Büyükkaragöz, S.Savaş. Genel Öğretim Metotları. İstanbul : Özeğitim Yayınları, 1997.

Demirel, Özcan. Plandan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 1998.

Demirel, Özcan. Kuramdan Değerlendirmeye Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2003.

Demirel, Özcan. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı. (7. Baskı) Ankara : Pegem yayıncılık, 2004.

Demirel, Özcan Alper Başbay ve Eda Erdem. Eğitimde Çoklu Zeka Kuram ve Uygulama. Ankara : PegamA Yayıncılık, 2006.

Demirel, Özcan ve Doktora Öğrencileri "İlköğretimde Çoklu Zeka Kuramının Uygulaması". VII. Ulusal Bilimler Kongresinde sunulan bildiri. Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye, 1998.

Dilli, Rukiye. " Çoklu Zeka Kuramının Sanat Eğitimi Dersinde Kullanımı," Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2003.

Duy, Baki. "Güdülenme ve Bireysel Farklılıklar.", Eğitim Psikolojisi. Ankara : PegemA Yayıncılık, 2007.

Emig, Veronica Borusso, " A Multiple Intelligences Inventory", Educational Leadership. 55(1), (1997), s. 47-50.

Erden, Münire. ve Yasemin Akman. Gelişim ve Öğrenme. Ankara : Arkadaş Yayınevi, 2004.

Eroğlu, Özkan. Resim Sanatı Sözlüğü. İstanbul : Nelli Sanatevi, 2006.

Fuller, Cheri. Ben Farklıyım. Çeviren : C. Öztürk. İstanbul : Selis Yayınları, 2005

Gardner, Howard. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences**.** Çevirien: E. Kılıç. İstanbul: Alfa Yayınları, 1983.

Gardner, Howard. Multiple Intelligences The Theory in Practice. New York: Basic Boks. A Division of Harper Collins Publishers, 1993.

Gardner, Howard. Multiple Intelligences:The Theory and Essasy. Çeviren: M. Tüzel. İstanbul: Enka Okulları, 1999.

Gömleksiz, Nuri. "Strateji, Yöntem ve Teknik.", Öğretimde Planlama Uygulama Değerlendirme. Ankara : Nobel Yayıncılık, 2004. ss. 90 – 1004.

Güneş, Firdevs. Yapılandırıcı Yaklaşımla Sınıf Yönetimi. Ankara : Nobel Yayıncılık, 2007.

Gürkan, Tuğba. (2004). "Çoklu Zeka Kuramı ile Müze eğitiminin İlişkilendirilmesi." II.Sanat Eğitimi Sempozyumunda Sunulan Bildiri. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Ankara, Türkiye 28-30 Nisan.

Gürtuna, Sevgi. Çocuk ve Sanat Eğitimi, "Çocuğum Sanatla Tanışıyor". İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, 2004.

Gözütok, F. Dilek. Öğretmenliğimi Geliştiriyorum. Ankara : Siyasal Kitapevi, 2004.

Greenhawk, Jan. " Multiple Intelligences Meet Standarts," Educational Leadership, 55(1),(1997), s. 62-64.

Harputlugil, M. (2004). *Bir Çoklu Zeka Uygulaması***.** İlköğretim-online 3(2), 42-47, 13.02.2008 (de indirildi). http://ilkogretim-online.org.tr/vol3say2/v03s02u2.pdf

İlhan, A. Ç. (1994). "Okul Öncesi Eğitim Programlarında Resim Dersinin Yeri". 10. Yapa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Seminerinde Sunulan Bildiri. Ankara, Türkiye

Kehnemuyi, Zerrin. Çocuğun Görsel Sanat Eğitimi. İstanbul : Yapı Kredi Yayınları, 2001.

Kılıçkan, Hüseyin. Görsel Sanatlar. İstanbul : Farklı Yayıncılık, 2006.

Kirişoğlu, Olcay Tekin. Sanatta Eğitim. Görmek-Anlamak-Yaratmak. Ankara: Demircioğlu Matbaası, 1991.

Köknel, Özcan. Kaygıdan Mutluluğa Kişilik. İstanbul : Altın Kitaplar Yayınevi, 1985.

Köksal, Mustafa Serdar. " Kavram Öğretimi ve Çoklu Zekâ Teorisi," Kastamonu Eğitim Dergisi. 14,(2006), s.473-480.

Küçükahmet, Leyla. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. Ankara : Nobel Yayın Dağıtım, 2004.

Meyer, Meggie." The Greening of Learning: Using the Eighth Intelligence," Educational Leadership 55(1), (1997) s.32-34. Massachusetts: A Simon & Schuster Company.

MEB. Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara : Devlet Kitapları Müdürlüğü, 2007 .

Mettetal, Gwendolyn, Cheryl Jordan, ve Sheryll Harper, "Attitudes Toward a Multiple Intelligences Curriculum." The Journal of Education Research, XCl, 2, 115-122, 1997.

Montessori, Maria. Çocuk Eğitimi. Çeviren : G. Yücel. Ankara : Özgür Yayınları, 1997.

Odabaşı, Hatice. Grafik'te Temel Tasarım. İstanbul : Yorum Sanat Yayınları, 2006.

Oktay, Ayla. Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem. İstanbul : Epsilon Yayıncılık, 1999.

Oral, B. (2004). "Çoklu Zeka Kuramı ve Eğitimde Çoklu Zeka Uygulaması". XIII. Ulusal Bilimler Kongresinde sunulan bildiri. İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye

Ömeroğlu, Esra ve Ayşe Turla." Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Eğitimi ve Desteklenmesi," Milli Eğitim Dergisi, 151,(2001), s. 81-96.

Önder, Alev. Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama. İstanbul : Epsilon Yayıncılık, 1999.

Öner, Meral. "Tam Öğrenme Destekli Çoklu Zeka Kuramı Uygulamalarının Fen Bilgisi Dersindeki Erişi, Tutum Ve Kalıcılığa Etkisi," Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2005.

Özdemir, P., Korkmaz, H., Kaptan, F (Tarihsiz). İlköğretim Okullarında Çoklu Zeka Kuramı Temelli Fen Eğitimi Yoluyla Üst Düzey Düşünme Becerilerini Geliştirme Üzerine Bir İnceleme. 13.02.2008 (de indirildi.) http://www.fedu.metu.edu.tr/UFBMEK-5/b_kitabi/PDF/Fen/Bildiri/t085DA.pdf

Özden, Yüksel. Öğrenme ve Öğretme. Ankara : PegemA Yayıncılık, 2003.

Özsoy, Vedat. Görsel Sanatlar Eğitimi. Ankara : Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 2003.

Saban, Ahmet. Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitim. Ankara : Nobel Yayın Dağıtım, 2003.

San, İnci. Sanat Eğitimi Kuramları. İstanbul : Ütopya Yayınevi, 2003.

Selçuk, Ziya, Hüseyin Kayılı ve Levent Okut. Çoklu Zeka Uygulamaları. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2002.

Sevinç, Müzeyyen. Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. İstanbul : Morpa Yayıncılık, 2005.

Sözen, Metin ve Uğur Tanyeli. Sanat Kavram ve Terimleri Sözlüğü. Ankara : Remzi Kitapevi, 1994.

Sungur, Nuray. Yaratıcı Düşünce. İstanbul : Evrim Yayınevi, 1997.

Sungur, Nuray. Yaratıcı Okul Düşünen Sınıflar. İstanbul : Evrim Yayınevi, 2001.

Şimşek, Nazmi. Öğrenmeyi Öğrenmede Alternatif Yaklaşımlar. Ankara : Asil Yayıncılık, 2007.

Tan, Şeref, Yücel Kayabaşı ve Alaattin Erdoğan. Öğretimi Planlama ve Değerlendirme. Ankara : Anı Yayıncılık, 2003.

Temiz, Nida. Çoklu Zeka Kuramı Okulda ve Sınıfta. Ankara : Nobel Yayıncılık, 2007.

Tomul, Ekber. Etkili Sınıf Yönetimi. , Öğretimin Yönetimi. Ankara : PegemA Yayıncılık, 2006, ss. 106-109.

Tütüncü, Serap.“ İlköğretim Görsel Sanatlar (Resim-İs) Eğitimi Dersi Çerçevesinde Çocuk Resminde Yaratıcılık Kavramının Algılamasına İlişkin Bir Durum Çalışması, ” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2006.

Üstündağ, Tülay. Yaratıcılığa Yolculuk. Ankara : PegemA Yayıncılık, 2003.

Vural, Sözer. Zeka. Sağlık Ansiklopedisi. (Cilt 2. 892). İstanbul Görsel Yayınlar, 1982.

Yavuz, Kudret Eren. Eğitim-Öğretimde Çoklu Zeka Teorisi ve Uygulamaları. Ankara: Ceceli Okulları Yayınları, 2001.

Yavuzer, Haluk. Resimleriyle Çocuk. Resimleriyle Çocuğu Tanıma. İstanbul : Remzi Kitapevi, 1997.

Yenilmez, K. ve Bozkurt, E. (Tarihsiz). “Matematik Eğitiminde Çoklu Zekâ Kuramına Yönelik Öğretmen Düşünceleri”. 13.02.2008 (de indirildi). http://efd.mehmetakif.edu.tr/arsiv/Aralik2006/sayi12/90-103.pdf

Yıldırım, Kasım, Kamuran Tarım ve Ayten İflazoğlu, “ Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin Matematik Dersindeki Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi,” Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi. 2, (2006) s. 81-96.

Yılmaz, Hasan, Murat Sümbül. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. Konya : Mikro Yayınları, 2000 .