



T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
RESİM-İŞ EĞİTİMİ BİLİM DALI

GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETMENLERİNİN ÇOKLU ZEKA KURAMI
HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ (ELAZIĞ İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Bilgehan Kübra UMAR

Malatya-2022

T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
RESİM-İŞ EĞİTİMİ BİLİM DALI

GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETMENLERİNİN ÇOKLU ZEKA KURAMI
HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ (ELAZIĞ İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Bilgehan Kübra UMAR

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Doğan AKBULUT

Malatya-2022

ONUR SÖZÜ

Dr. Öğr. Üyesi Doğan AKBULUT'un danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Çoklu Zeka Kuramı Hakkındaki Görüşleri” başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Bilgehan Kübra UMAR

ÖNSÖZ

Bu araştırmada Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Çoklu Zeka Kuramı Hakkındaki Görüşleri incelenmeye çalışılmıştır.

Yüksek Lisans eğitimim boyunca ders dönemi ve tez konumun hazırlanmasında her daim desteğini hissettiğim, tecrübelerini esirgemedi her an benimle paylaşan çok değerli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Doğan AKBULUT' a, bu süreçte bilgisini ve desteğini esirgemeyen Doç. Dr. Mehmet ÜSTÜNER' e ve akademik anlamda üzerimde emeği olan, destek olan Prof. Dr. İsmail AYTAÇ' a teşekkür ederim.



ÖZET

GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETMENLERİNİN ÇOKLU ZEKA KURAMI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ (ELAZIĞ İLİ ÖRNEĞİ)

UMAR, Bilgehan Kübra

Yüksek lisans, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Doğan AKBULUT

Haziran-2022, X+60

Bu tezde nitel ve nicel araştırma yöntemleri kullanılarak, görsel sanatlar eğitimi ve çoklu zeka kuramı ilişkisi incelenmeye çalışılmıştır. Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm olan giriş bölümünde; problem durumu, yani öğretmenlerin ÇZK hakkında bilgi sahibi olup olmadıkları ve kullanılabilirliğine, araştırmanın amacı olarak, görsel sanatlar öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, kıdem yılı, öğrenim düzeyi, mezun olunan fakülte, öğretim kademesi ve kuram hakkında bilgi sahibi oluşlarına göre görüşlerinin alınmasına, ÇZK kuramının, kullanılabilirliğinin artırıldığı taktirde, başarı sağlama açısından önemine, varsayımlara ve araştırmanın sınırlılıklarına değinilmiştir. Tanımlar kısmında, sanat, sanat eğitimi ve ÇZK' nın tanımları yapılmıştır. İkinci bölümde kuramsal bilgiler ve araştırmalar kapsamında sanat, sanat eğitimi ve çoklu zeka kuramından bahsedilmiştir.

Üçüncü bölümde, yöntem olarak nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı belirtilmiştir. Görsel sanatlar öğretmenlerinin, Çoklu zeka kuramı uygulamalarına yönelik tutumlarını incelemek amacıyla daha önceden belirlenen bir ÇZK tutum ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin uygulanması için gerekli izinler alınmış ve Elazığ MEM' e bağlı okullarda eğitim veren 103 öğretmenin vermiş olduğu yanıtlar doğrultusunda, veri analizi kısmında, SPSS24 programı ile verilerinin normal nonparametremik dağılım gösterdiği belirlenmiş olup, MWU ve KWH testi kullanılmıştır.

Çalışmanın bulgu ve sonuçlarına göre; Görsel sanat öğretmenlerinin, cinsiyet, yaş, fakülte türü, hizmet yılı ve eğitim kademesi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar görülmezken, ÇZK bilgi düzeyinin, anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ÇZK' a yönelik tutumlarının olumlu düzeyde oldukça yüksek olduğu

belirlenmiştir. Ancak görsel sanatlar öğretmenlerinin, ÇZK' a yönelik bilgi ve uygulayabilme düzeylerinin de, düşük olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar sözcükler: Sanat, sanat eğitimi, çoklu zeka kuramı, ÇZK tutum düzeyi



ABSTRACT

OPINIONS OF VISUAL ARTS TEACHERS ON MULTIPLE INTELLIGENCE THEORY (ELAZIG PROVINCE EXAMPLE)

UMAR, Bilgehan Kübra

Inonu University, Institute of Education Sciences

Fine Arts Education Department, Department of Painting and Business Education

Thesis Advisor: Dr. Instructor Member Dogan AKBULUT

June, 2022, X+60

In this thesis, the relationship between visual arts education and multiple intelligence theory has been tried to be examined by using qualitative and quantitative research methods. The research consists of five parts. In the first section, the introduction; The problem situation, that is, whether the teachers have knowledge about MCM and its usability, as the aim of the research, the opinions of visual arts teachers according to their gender, age, seniority year, education level, faculty graduated, teaching level and their knowledge about the theory, If the usability is increased, its importance in terms of success, assumptions and limitations of the research are mentioned. In the definitions section, definitions of art, art education and CZC are made. In the second part, within the scope of theoretical information and research, art, art education and multiple intelligence theory are mentioned.

In the third chapter, it is stated that qualitative and quantitative research methods are used as a method. A predetermined CZC attitude scale was used to examine the visual arts teachers' attitudes towards Multiple intelligence theory practices. Necessary permissions were obtained for the application of the scale, and in line with the answers given by 103 teachers who teach in schools affiliated to Elazig MEM, in the data analysis part, it was determined that the data showed normal nonparametric distribution with the SPSS24 program, and MWU and KWH tests were used.

According to the findings and results of the study; While there are no significant differences according to the variables of gender, age, type of faculty, years of service and education level of visual arts teachers, it is seen that the level of knowledge of CZK creates a significant difference. It was determined that teachers' attitudes towards CZK were quite

high at a positive level. However, it was concluded that the visual arts teachers' knowledge and application levels about CZC were also low.

Keywords: Art, art education, theory of multiple intelligences, level of MTL attitude



İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar.....	ix
KISALTMALAR.....	x

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	2
1.3. Araştırmanın Önemi	2
1.4. Araştırmanın Varsayımları	3
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	3
1.6. Tanımlar.....	3

BÖLÜM II

2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Bilgiler.....	5
2.1.1. Sanatın Tanımı.....	5
2.1.2. Sanat Eğitiminin Tanımı.....	7
2.1.3. Sanat Eğitiminin Önemi	8
2.1.4. Sanat Eğitiminin Amaçları	8
2.1.5. Sanat Eğitiminin Tarihsel Gelişimi	10
2.1.5.1.Dünyada Sanat Eğitimi	10
2.1.5.2.Türkiye’de Sanat Eğitimi.....	14
2.1.6. Çoklu Zeka Kuramı	19
2.1.6.1. Yaratıcılık ve Zeka	20
2.1.6.2. Çoklu Zeka Kuramı Ve Ortaya Çıkışı	23
2.1.6.3. Çoklu Zeka Teorisinin Temeli.....	26
2.1.7 Çoklu Zeka Türleri	27
2.1.7.1. Sözel- Dil zekası.....	27
2.1.7.2. Mantıksal- Matematiksel Zeka	30

2.1.7.3. Görsel- Uzamsal Zeka	32
2.1.7.4. Müziksel- Ritmik Zeka.....	34
2.1.7.5. Bedensel- Kinestetik Zeka.....	35
2.1.7.6. Sosyal Zeka	36
2.1.7.7. İçsel Zeka.....	37
2.1.7.8. Doğacı Zeka.....	38
2.1.8. Eğitimde Çoklu Zeka Kuramı	38
2.1.9. Görsel Sanatlar Eğitimi Ve Çoklu Zeka Kuramı	40
2.2. İlgili Araştırmalar	42

BÖLÜM III

3.YÖNTEM

3.1.Araştırma Modeli	44
3.2. Evren ve örneklem	44
3.3. Veri Toplaması	45

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUM

4.1. Öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramı Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	47
4.2. Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Çoklu Zeka Kuramı Uygulamalarına Yönelik Tutumlarının Kişisel Değişkenlerle Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular	49

BÖLÜM V

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

KAYNAKÇA	59
EKLER	66

TABLÖLAR

Tablo 3.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tanımlayıcı özellikleri	45
Tablo 3.2. Çoklu Zekâ Kuramı Tutum Ölçeği Normallik Analizi İstatistik Değerleri	46
Tablo 4.1. Sınıf Öğretmenlerinin ÇZK Tutum Düzeylerine Ait İstatistikler	48
Tablo 4.2. Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin ÇZK alanlarına Yönelik Tutumlarının Cinsiyet ile Karşılaştırılmasına Yönelik MWU Testi Bulguları	49
Tablo 4.3. Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin ÇZK alan uygulamalarına yönelik Tutumlarının yaş ile Karşılaştırılmasına Yönelik KWH Testi Bulguları	50
Tablo 4.4. Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin ÇZK alan uygulamalarına yönelik Tutumlarının yaş ile Karşılaştırılmasına Yönelik KWH Testi Bulguları	51
Tablo 4.5. Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin ÇZK alan uygulamalarına yönelik Tutumlarının öğrenim düzeyi ile Karşılaştırılmasına Yönelik MWU Testi Bulguları	52
Tablo 4.6. Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin ÇZK alan uygulamalarına yönelik Tutumlarının mezun olunan fakülte ile Karşılaştırılmasına Yönelik MWU Testi Bulguları	52
Tablo 4.7. Öğretmenlerin ÇZK alan uygulamalarına yönelik Tutumlarının hizmet verdiği eğitim kademesi ile Karşılaştırılmasına Yönelik KWH Testi Bulguları	53
Tablo 4.8. Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin ÇZK alan uygulamalarına yönelik Tutumlarının ÇZK hakkında bilgisi olma değişkeni ile Karşılaştırılmasına Yönelik MWU Testi Bulguları	54
Tablo 4.9. Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Görsel Sanatlar Dersi içeriği ve etkinliklerinde kullanılabilecek ÇZK türlerinin dağılımı	55

KISALTMALAR

ÇZK	: Çoklu Zeka Kuramı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MWU	: Man Whitney U testi
KWH	: Kruskal Wallis H testi



BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın giriş bölümünde, problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın varsayımları, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, insanın doğumuyla başlayıp hayatı son bulana kadar geçirdiği sürede tecrübe ederek kazandığı bilgiler ve davranışsal olarak, ailede başlayıp, bireyin büyüme ve gelişmesiyle, toplum içinde yaşamasıyla, tüm çevresinden etkilendiği, ömür boyu devam eden bir süreç şeklinde tanımlanabilir.

Planlı- programlı bir şekilde okullarda alınan eğitimler olduğu kadar, informal, yani plansız ve doğal olarak da süregelen eğitimlerden söz edilir. Araştırmacılar, planlı- programlı eğitimin içerisinde, sanat eğitiminin önemli bir yer tuttuğunu, bireyin vizyon sahibi olmasında ve kişiliğinin gelişmesinde, sanat eğitimi almasının önemli olduğunu, yaratıcı ve eleştirel düşüncelerin gelişmesi, sanata değer veren bakış açısı oluşturulabilmesi açısından, bu eğitimin önem arz ettiğini düşünmektedirler. Bu nedenle, küçük yaşlarda bireyin sanat konusunda eğitimine başlamasının daha yararlı olacağı düşünülebilir. Görsel sanatlar, yaşamın her alanında var olduğu için insanların, görsel sanatları anlaması ve doğru yorumlaması gerekli olabilmektedir, bunu başarabilmek için eğitimin çeşitli şekillerde desteklenmesi uygun olabilmektedir. Örneğin ÇZK, bireylerin farklı şekillerde öğrenebileceğini söyleyen bir proje olduğundan, kolay ve kalıcı öğrenmeler sağlama konusunda yararlı olabileceği düşünülebilir.

Görsel sanatlar eğitiminin Çoklu Zeka Kuramı ile desteklenmesinin, eğitimin ve öğrenmenin daha verimli olması açısından faydalı olabileceği düşünerek, Gardner'in farklı zeka alanları ve farklı yollarla öğrenen bireyler ile eğitimimizde var olan, öğrenemeyen öğrenci profilinden yola çıkıldığında, aslında öğrenemeyen öğrencinin değil de farklı zeka türlerinin etkisi ile farklı şekillerde öğrenen öğrencilerin olduğunu söylemek uygun olabilir.

Öğretmenlerin, ÇZK ile ilgili bilgi sahibi olup olmadıkları, ders içi uygulamalar ve etkinliklerde kuramın derse ve öğrenciye aktarımını sağlayacak seviyede kullanabilirliği ÇZK' ın uygulanabilirliği, araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Bu durumları

saptayabilmek amacıyla öğretmenlere tutum ölçeği uygulanarak kuramla ilgili görüşlerine başvurma gereği oluşmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Görsel sanatlar dersinin amacının, sadece sanatçı yetiştirmek değil, aynı zamanda, yaratıcı düşünebilen, kendisine ve topluma faydalı, estetik duygulara sahip, sanat okur-yazarlığı olan bireyleri topluma kazandırmak olduğu söylenebilir.

Bu çalışmanın amacı, çoklu zeka kuramının genel eğitim sisteminde kullanıldığında sağladığı katkıları görmek, ayrıca sanat eğitiminde ve görsel sanatlar eğitiminde öğretmenlerin sahip olduğu bazı demografik özelliklere göre ÇZK tutum ölçeği kullanılarak görüşlerine başvurmak şeklindedir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır;

1. Görsel sanatlar öğretmenleri çoklu zeka kuramı hakkında bilgi sahibi midir?

2. Görsel sanatlar öğretmenlerinin çoklu zeka kuramı hakkındaki görüşleri

- Cinsiyet
- Yaş
- Öğretmenlikteki kıdem yılı
- Öğrenim düzeyi
- Mezun olunan fakülte
- Görev yapılmakta olan öğrenim kademesine
- Çoklu zeka kuramı hakkında bilgi sahibi olup olunmamasına göre farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışma ile çoklu zeka kuramı gereği, dikkate alınması gereken, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların eğitim sisteminde uygulanırsa, başarı sağlama açısından katkı sağlayacağı vurgulanmaya çalışılmıştır. Her bireyin özel ve kendine has niteliklerinin olduğu bilinmesi gerekmektedir. ÇZK kuramı hakkında, görsel sanatlar öğretmenlerinin bilgi sahibi oluşlarına göre kuramın uygulanabilirliği irdelenmiştir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerini samiyetle paylaştıkları
- Çalışmanın örneklem grubunun evreni temsil ettiği
- Araştırma da kullanılacak olan kaynakların teorik bilgiler konusunda yeterli olacağı varsayılacaktır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma incelenen yazılı kaynaklar ve literature taraması ile sınırlı olacaktır.
- Araştırma Elazığ ilindeki Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda çalışan öğretmenler ile sınırlı olacaktır.
- Araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılı ile sınırlı kalacaktır.

1.6. Tanımlar

Sanat: Geçmişten günümüze düşünürler, genellikle sanatı tartışma ve varsayımsal olarak ele almışlardır. Bu durumda sanat bilimsel gerçekliklerdeki şekilde net bir çerçeve içinde tanımlanmamıştır. Sanatın evrenselliği, özgün oluşu, tek oluşu, yeni oluşu bizi kesin şekilde sanatın tanımını yapmaktan uzaklaştırmaktadır (Artut, 2013). Sanat, teknik yeterliliği, güzelliği, duygusal gücü veya kavramsal fikirleri ifade eden yaratıcı veya yaratıcı yeteneği içeren çok çeşitli insan faaliyeti ve sonuçta ortaya çıkan üründür. (URL_3). Günümüzde sanatın tanımı değişen, gelişen teknoloji ile birlikte daha farklı bir şekil almış; sanatın, estetik ve güzellik kaygısı taşıyan bir olgu olmaktan uzaklaşmaya başladığı, sanatçının fikirlerinin, anlatmak istediği düşüncelerinin önemli hale geldiği düşünülmektedir.

Sanat eğitimi: Sanat eğitimi günümüzde genellikle okullarda verilen görsel sanatlar eğitimi olarak algılanabilmektedir. Aslında sanat eğitimi denilince güzel sanatların tümünü kapsayan, hem formal hem informal eğitim dahilinde bir eğitim de düşünülebilmektedir.

Yaygın ve tümel manasında değilse sanat eğitimi, genellikle plastik sanatlar konusundadır biçiminde anlaşılmaktadır. Ne şekilde olursa olsun, sanat eğitimi, erişkin bireylerin eğitilmesi değil de, büyüyen ve gelişen bireylerin eğitilmesini kast etmektedir.

(San, 1983' ten akt., Artut, 2013).

Çoklu zekâ kuramı: Çoklu zekâ kuramı, Gardner'in geliştirdiği ve insanların birden fazla zeka türüne sahip olabileceğinden bahseden bir projedir. (Gardner, 1983' den akt., Ayaydın, 2015). Bu zeka türleri şunlardır; sözel- dilsel zeka, mantıksal- matematiksel zeka, görsel- uzamsal zeka, bedensel- kinestetik zeka, müziksel- ritmik zeka, sosyal zeka, içsel zeka ve doğa zekasıdır. Gardner'ın bahsettiği zeka türleri beraber çalışmakla birlikte bu durumun karmaşık olduğudur. Mesela bir futbolcu eş zamanlı olarak farklı zeka türlerini kullanabilmektedir. (Armstrong, 2000' den akt. Ayaydın, 2015)



BÖLÜM II

2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın kuramsal bilgileri yer almaktadır. Sanat eğitimi ve çoklu zeka kuramı hakkında genel bilgileri içermektedir.

2.1. Kuramsal Bilgiler

Kuramsal bilgiler kapsamında sanatın tanımı, sanat eğitimin tanımı, sanat eğitiminin önemi ve sanat eğitiminin amaçlarından bahsedilecektir.

2.1.1. Sanatın Tanımı

Gombrich sanatın gerçekte var olmadığını söylediği sanatın öyküsü adlı kitabında ilk insanların yaptıkları mağara resimleri gibi bugünkü insanların da tüketim toplumunda kullandığımız eşyaları resimlediklerini belirtiyor. Bu resimleri bir ürün olarak görüyor ve üretilen bu ürünlerin de sanat olarak nitelendirilmesini uygun buluyor fakat ekliyor; sanat kelimesi zaman ve mekana göre farklı anlamlara gelebilmektedir. (Gombrich, 1995)

Sanat, insanoğlunun var olduğu günden beri, hayatın içinde olan bir olgu olarak düşünülmektedir. İnsanların mağara duvarlarına resimler çizerek yüzyıllar öncesinde sanat yapmaya başladıkları bilinmektedir. Bu resimler ihtiyaçtan doğmuş, amacın sanat yapmak olmadığı resimler olabilir, ama sanatın başlangıcı açısından tarihi öneme sahip olarak görülmektedir. Sanatın, o zamanlardan bu zamana kadar gelişip değişerek geldiği, toplumun içinde bulunduğu durumlardan etkilendiği, sanat eserleri ve sanatçılar yaşadıkları dönemin toplumsal olaylarından izler taşıdığı, hayatın hemen hemen her alanında var olduğu düşünülmektedir. Günlük yaşamda kullandığımız objelerden tutun, yaşadığımız binalara kadar hepsi birer tasarım ürünü olarak görülmektedir. Bunların sanat eseri olup olmadığı, tartışmaya açık bir konu olmakla birlikte, bir tasarımcının elinden ve zihninden çıkmış olduğunu söyleyebiliriz. İnsanın hoşuna giden, göze güzel görünen biçimler yaratma işine de, sanat tarihçisi Herbert sanat demiştir. Yalnızca plastik sanatlar, sanat olarak tanımlanmamalıdır, sanat görsel sanatlar da dahil, müzik, edebiyat gibi bir çok sanat dalını içinde barındıran çok geniş bir yelpazedir.

Sanat, en yalın anlamıyla insanın hoşuna giden formlar, şekiller meydana getirme gayesi, meydana gelen bu şekillerin insanın ruhuna dokunması, güzellik ve estetik duygusunu ortaya çıkarması şeklinde tanımlamalara rastlanmakla birlikte günümüzde sanat anlayışı ve tanımı değişimler göstermektedir. Çağdaş sanat terimi, bugün yaşayan sanatçılar tarafından yapılmış ve üretilmiş sanatı ifade edebilmektedir. Günümüz sanatçıları, kültürel olarak çeşitli, teknolojik olarak gelişen ve çok yönlü bir küresel ortamda çalışmakta ve günümüz toplumunu yansıtır ve yorumlar şekle dönüşebilmektedirler.

Çağdaş sanatla ilgilenirken, izleyicilerden "Bir sanat eseri iyi midir?" veya "İş estetik açıdan hoş mu?" gibi soruları bir kenara bırakmaları istenmektedir. Bunun yerine, izleyiciler sanatın "zorlu" mu yoksa "ilginç" mi olduğunu düşünürler. Çağdaş sanatçılar, sanatın nasıl tanımlandığına, sanatı neyin oluşturduğuna ve sanatın nasıl yapıldığına dair geleneksel fikirleri sorgularken, kendilerinden önce gelen stiller ve hareketlerle diyalog kurarken, bazı durumları da reddederler (URL_2).

20. yüzyılın başlarından itibaren bazı sanatçılar gerçekçi temsilden ve insan figürü tasvirinden uzaklaşmış ve giderek soyutlamaya yönelmişlerdir. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra New York'ta sanat dünyası, ne tamamen soyut ne de dışavurumcu bir sanat hareketini karakterize etmek için "soyut dışavurumculuk" terimini kullanmıştır. Bununla birlikte, hareket, sanatçıları nihai üründen ziyade sanat yapma sürecine daha fazla önem vermeye zorladı. Jackson Pollock gibi sanatçılar, büyük ama spontane hareketlerle boya damlatarak sanat yapımını koreografik zirvelere taşımıştır. Bir eleştirmenin belirttiği gibi, tuval, içinde hareket edilecek bir arenaydı - "tuvalde olup bitenler bir resim değil, bir olaydı." takip eden sanat akımlarını büyük ölçüde etkileyen ve günümüzde yaşayan sanatçılara ilham vermeye devam eden soyut dışavurumculuktur. (URL_2).

Postmodern hareket içinde çalışan çağdaş sanatçılar, ana akım sanat kavramını reddederek, çeşitli sanatsal niyet ve stillerin kabulü olan "sanatsal çoğulculuk" kavramını benimseyebilmektedirler. sanat yaratmak için sonsuz çeşitlilikte malzeme, kaynak ve stilden yararlanabilmektedirler. Bu nedenle çağdaş sanatçıların kullandığı kavram ve malzemelerin karmaşıklığını kısaca özetlemek ve doğru bir şekilde yansıtmak zordur.

2.1.2. Sanat Eğitiminin Tanımı

İnsanlar, bilerek, isteyerek ya da bilmeyerek, içgüdüsel olarak sanata, sanat ile ilgili faaliyetler yapmaya ihtiyaç duyarlar. Sanat, bu şekilde, insanların tecrübe ettikleri hayatı anlamalarına yardımcı olur. (San, 1983). Bazı insanlar bu içten gelen güdüyü bilip anlayarak yetenekleri doğrultusunda bir hayat sürerken bazı insanlar içlerinden gelen sanat ve yaratıcılık güdüsünü hiç anlamadan hayatlarına devam edip, bu durumda estetik hazdan mahrum kalabilmektedirler. Yani her insan, sanata farkında olsun ya da olmasın hayatının bir alanında yer verebilir, içgüdüsel olarak sanata ilgi duyabilir ve kendini ifade etme biçimi olarak sanattan yararlanabilir.

Tarih boyunca insanlar kendini sanatla ifade edilmiştir. XX. Yüzyılda da bu, bu şekilde olmuştur, sanat eğitimi de formal ve informal şekilde sürüp bu zamanlara kadar gelmiştir. İlk insandan bu yana kişiler, hayata bakışlarını, tecrübelerini sanat yoluyla dışa vurmuşlardır. Sanat insan için vazgeçilmez bir öğedir. Sanat insanın çevresiyle etkileşim içinde olmasını ve çevresine karşı daha duyarlı olmasını sağlar. Sanat özgür düşünmenin bir yoludur, kişiler ve toplumlar için farklı bir bakış açısı sağlar (San, 1983).

Görsel sanatlarda öğretmen eğitimi, ilköğretim düzeyinde (uzman ve genel sınıf öğretmenleri) iki tür öğretmen hazırlama ihtiyacı ve görsel sanatlar orta öğretim öğretmeninin hazırlanması için mevcut olan geniş olanaklar nedeniyle benzersizdir. Uzman öğretmenlerin hazırlanması, derecenin önemli bir bölümünün görsel sanatlar derslerine ayrıldığı sanatta profesyonel bir dereceden, sanatta daha az dersin ve daha fazlasının olduğu mesleki eğitim ve genel eğitimde profesyonel bir dereceye kadar büyük ölçüde değişir. Genel sınıf öğretmenlerinin hazırlanması neredeyse her zaman bir eğitim programı içinde gerçekleşir. Dersler, gerektiğinde, genellikle sanat fakültesi veya eğitim fakültesi üyesi olabilecek profesyonel bir sanat eğitimcisi tarafından verilir. (URL_1)

Sanat eğitimi günümüzde genellikle okullarda verilen görsel sanatlar eğitimi olarak algılanmakla birlikte aslında sanat eğitimi denilince güzel sanatların tümünü kapsayan, hem formal hem informal eğitim dahilinde bir eğitim olarak düşünülebilmektedir.

2.1.3. Sanat Eğitiminin Önemi

Sanat eğitimin önemli oluşunun altında bireyin özgür bir ruha ihtiyaç duyuşu, hassas, muhasır milletler oluşturulması amacı yatmakta, böylece kişilere kendilerini ifade etmek için özgür bir alan açılmış olabilmektedir. Sanat eğitime, insanların tecrübelerinin ve içinde yaşadıkları kültürün bir özeti şeklinde de bakabiliriz. Kişilerin beceri ve kabiliyetlerinin, üzerinde çalışılarak güçlendirilmesi hedeflenmektedir. Böylece toplumun güçlenmesi sağlanır, toplumun gelişip sanat eğitilmiş bireylere sahip olması milletler için gerekli görölmektedir.

Sanat eğitimi yalnızca beceri ve yeteneklerin ortaya çıkarılması olarak değil sanat yoluyla bireylerin eğitilmesi olarak görölebilir. Bizim hedefimiz bireyleri sanatçı olarak eğitmek değildir, onlardaki yaratıcılığı ortaya çıkarmak için sanatı kullanmak ve bu yaratıcılıkla insanda yaratıcı, eleştirel, sorgulayıcı bir bakış açısı geliştirerek topluma ve kendine faydalı, farklı bakış açılarıyla düşünebilen bireyler yetiştirmektir (San, 1983).

Albert Einstein' in, "Hayal gücü bilgiden önemlidir" sözünde anlatılmak istenen hayal gücü ve yaratıcılığı gelişmiş bireyler yetiştirmenin, kişinin ileriki hayatında gerek kendisi için ve gerekse yaşadığı toplum için faydalı, üretken, özgüveni yüksek, eleştirel düşünebilen bireyler olabileceğidir. Salt bilgi sahibi olmak, üretkenlik için yeterli olmayabilir, bu sebeple bilgi, hayal gücü ve yaratıcılıkla desteklenirse, sahip olunan bilgi daha önemli hale gelebilmektedir. (Akt. Buyurgan, 2020)

Bugünlerde okullarda matematik ve fen derslerine önem verildiğinden görsel sanatlar dersleri öğretim programına dahil edilmemektedir. Böyle okullarda yetişen çocuklar eleştirel düşünce yapısından yoksun, özgüven eksikliği olan, kendini anlatmakta zorlanan bireyler olabilirler. Sanat eğitimi öğrencide sanatla kendini anlatma kabiliyetini geliştirir. (Striker, 2005: 80: Buyurgan ve ark, 2017)

2.1.4. Sanat Eğitiminin Amaçları

İnsan, sanat ile ve ortaya çıkardığı sanat ürünleri ile kendini ortaya koyar. Bu ürünler bir iş görüyor olabildiği gibi insana hoş gelen, haz hissettiren dışavurum ürünleridir. Sanat üretmek ve beraberinde sanat eğitimi, toplumların medeniyet seviyelerinin yükselmesi için

gereklidir. Böylelikle günümüzde duyarlı, dengeli ve sağlıklı bir toplumun en önemli koşullarından birisi sanat eğitimidir denebilmektedir. (Artut, 2006; Mercin ve Alakuş, 2020).

Bireyin estetik eğitimi, sanat okur-yazarlığına sahip olabilme yetisi, sanat yoluyla eğitimi, sanat eğitiminin amaçları arasında sayılabilmektedir. İnsanın yeteneklerinin ve yaratıcılığının ortaya çıkarılmasında sanat eğitiminden yararlanılabilmekte ve insanın kişilik gelişiminin sağlanması da sanat eğitimi ile desteklenebilmektedir.

Birey etrafına baktığında gördükleri hakkında sadece biçimsel bir algı değil aynı zamanda anlamsal bir algı da geliştirebiliyorsa burada sanat eğitiminin etkisinden söz edebilmektedir. Sanat eğitiminde amaç, bireyin çevresini sadece beş duyu organıyla algılaması değil, aynı zamanda çevresindekilerin hissettirdiklerini algılayabilmesidir, denebilir. Bir diğer amaç da bireyin kendini, çevresini tanıması ve bunların ışığında özgün düşünebilme yeteneğine sahip olması şeklinde düşünülebilir. Kişilerin kendi iç dünyasını biliyor olması da kendi çevresini ve kainatı biliyor olması ile ilişkilendirilebilmektedir. Bireyin sanat eğitimi ile edindiği tecrübeler, bireye ifade yeteneği kazandırarak özgün olmasını sağlayabilmekte ve kişi, orijinal ifade gayesinde olduğu zaman eleştirel bakış açısı ve yorumlamayı öğrenebilmektedir.

Sanat eğitimi sayesinde birey kendine güvenmeyi öğrenebilir, kendini ifade etmeyi öğrenebilir. Sanat eğitiminde yaratıcılık, eleştirel düşünme, sorumluluk sahibi olma gibi vasıflar gelişir. Bireyin bu vasıflara sahip olması sonucu özgünlük, içsel motivasyon, özgüven gibi özellikler kazanılabilir, bu da kişilik gelişimine katkı sağlayabilmektedir.

Modern sanat eğitiminin özel amaçları şunlardır (Artut, 2013) :

- Kişilerin sanatla ilgili faaliyetleri ve yaratıcı olmanın ne demek olduğunu anlamaları ve benimsemeleri.
- Duygusal, bilgisel faaliyetlerden beceriler elde etme.
- Sanat faaliyetlerinde meydana gelen fikir ve özgürlükleri öğrenme.
- Görme, ayırt etme ve görsel olan her şeyin netleştirilmesine imkan sağlayan algılama işlevi becerisi kazanma, böylece sanat eserlerini ayırt edebilme ve yorumlayabilme bilgi ve becerisine sahip olma,
- Çevreye duyarlı birey olunması,

- Araştıracı, inceleyebilen, sorgulayabilen, hoşgörülü, geniş ufku olan, özgür düşünebilen bireylerin yetişmesine imkan sağlama,
- Bireysel, toplumsal ve kültürel özgüveni yüksek olan, sorumluluk alabilen, üretken kişilerin, toplumun gelişimine katkı sağlaması. (Artut, 2013)

2.1.5. Sanat Eğitiminin Tarihsel Gelişimi

Sanat eğitiminin kökleri, on yedinci yüzyılda temel ilköğretim müfredatını oluşturan okuma, yazma, şarkı söyleme ve enstrüman çalma ile çizime dayanmaktadır. Çizim, eğitimcilerin, çizimi el işi, doğa çalışması, coğrafya ve diğer konuları öğretmede önemli gördüğü, on sekizinci ve on dokuzuncu yüzyıllar boyunca temel müfredatın temel bir bileşeni olmaya devam etmiştir. Sanat eğitimi daha sonra resim, tasarım, grafik sanatlar ve "plastik sanatları" (örneğin, heykel ve seramik) kapsayacak şekilde genişledi, ancak sanat öncelikle faydacı olarak görülmeyle devam etti. (URL_1)

Yüzyıllardır sanat ve sanat eğitimi, toplumların, sosyal ve kültürel alanlarında, yaşayış biçimlerinde, yaşama bakış açılarında rol oynamış ve bu öğelerin aktarımında ve gelişiminde etkili olmuştur denilebilir. Bu kısımda, tarihte uzunca bir süredir var olan sanat eğitiminin, dünyada ve Türkiye’de nasıl gelişim gösterdiği incelenmeye çalışılmıştır.

2.1.5.1.Dünyada Sanat Eğitimi

Sanatın kültürle olan ilişkisini ve kültür aktarımına olan etkisini düşündüğümüzde, eski zamanlardan bugüne insanoğlu için önem arz ettiğini söyleyebilir. Efland’ a göre (1990) batı kültürünün milat noktasını eski Yunanistan olarak belirtmiştir; Eflatun ve Aristo’ nun görüşleri sadece eğitimle ilgili değildir, sanat eğitimi ilgili de yazılar yazarak sanat eğitiminin başlamasına vesile olmuşlardır. (Özsoy, 2003; Mercin ve Alakuş, 2020). Eski zamanlarda eğitim almış kişilerin, daha iyi bir yaşam sürmek adına sanat eğitim aldıkları bilinmektedir. Eflatun, sanatı, bir taklidi olarak görülen bilimin güvenilir olmadığını ileri sürerken, Aristo ise güzel sanatları, doğa ve insanlarla ilgili herkes tarafından görülmeyen işleri görmek, öğretmek ve üretmek için kullanılabilecek bir eğitim vasıtası olarak kullanılması olarak görmüştür (Özsoy, 2003; Mercin ve Alakuş, 2020).

İlk çağlardan beri var olduğu bilinen sanat, o günlerden beri yaşamın bir parçası olduğu için sanat eğitiminin önemi bu dönemde ortaya çıkmıştır, sanat eğitime önem veren topluluklar da, sanat eğitimini eğitim alanlarının içine sokmuşlardır.

Sanat eğitiminin, sanat akademilerinin programına alınması ile birlikte sanat gelişimi de başlamıştır ve bugüne kadar gelmiştir. Bu akademilerde asıl amaç, toplumun sanat eğitimi için duyduğu ihtiyaçtır. Roma ve Antik Yunan'a kadar uzanan bu ihtiyaç o zamandan beri varolmasına rağmen, 18. yy.'a kadar sanat eğitimi, toplumda zengin kesim tarafından alınan ve öğretilen bir sanat olarak görüldü. Sanatın tarihiyle beraber Sanat eğitiminin tarihi de gelişmeye başlamaktadır. (Efland, 1990' dan akt. Dilmaç, 2009)

Kronolojiye göre, günümüze kadar olan süreçte, sanat eğitiminin öğretici oluşuna, tarihte ilk kez, Roma'da ve Klasik Yunan'da rastlanmaktadır. (Dilmaç, 2009). O çağlarda yaşayan, eğitim almış kişiler, yaşamlarındaki kaliteyi, iyiliği, dengeyi ve düzeni artırmak üzere eğitim almaktaydılar. Eflatun' un, kişinin oluşturacağı şeklin sadece bir taklit olacağı düşüncesi, sanatı bilimle beraber değerlendirmek gerektiğini söylemektedir ve sanata bilimden ayrı şekli ile güvenilir olarak bakmamıştır. Buna karşın Aristo ise doğada var olan dinamiklerin ve bireylerle olan diyalogların, sanat eğitimi için yeterli bir araç olacağına inanmaktadır. (Özsoy, 2003)

Orta çağ da ise sanat, dinin hizmetine girmiş ve sanatı Tanrı'ya yönelmenin bir aracı olarak kullanılmışlardır. Rönesans döneminde ilk ve orta dereceli sanat okulları kurulmuştur. Bu okullarda verilen eğitim, sanatın topluma fayda sağlayabilecek şekilde temellerin kurulmasına yardımcı olmuştur. (Kırıçoğlu, 2002; Mercin ve Alakuş, 2020).

Ortaçağ Batı Roma İmparatorluğu'nun çöküşünden yaklaşık bin yıl sonraki dönemi kapsamaktadır. Buda keşifler dönemi ve Rönesans dönemine denk gelmektedir. Sanat da, keşifler ve Rönesanstan, toplumsal olaylardan etkilenmiş olmalıdır. Rönesans (14 ve 17. yy. lar arasını kapsayan ve Avrupa' da ortaya çıkmış) döneminde, siyasal, kültürel, bilimsel, mimari, ekonomik, sanatsal anlamda pek çok gelişmeler yaşanmıştır. Bu gelişmeler ışığında sanat da gelişme ve değişimler göstermiştir.

Rönesans döneminin varlıklı olan aileleri, sanatı, bir yatırım şekli ve kültürel bir gösterge şeklinde algılayabilmişlerdir. Sanatçı ise, kültür seviyesi yüksek ve üst sınıf bireyler olarak görülmüştür. Sanatın ve sanatçının değer görmüş olmasının, sanat eğitimi açısından da önemli olduğu söylenilebilir. Vasari, 1562 senesinde sanat akademisini kurmuş ve insanların, desenle, görsel sanatlarla, değişik kültürler ile karşılaşmasına, sanat ve sanat

eğitimi ile tanışmış olmasına, bir adım olmakla beraber daha ciddi anlamda sanat eğitiminin gelişip insanların hayatına girişi 17. yy.' da gerçekleşmiştir.

17. yy.' da, aydınlanmanın ve modernleşmenin yaşandığı, yenedünyada, eğitim alanında gelişmeler yaşanmaya başlandı. Eğitim alanında da modernleşme ve öğrencinin merkezde olduğu öğrenme şeklinin temellerinin bu yüzyılda atıldığı bilinmektedir. Aydınlanmanın ve sanayi devriminin çok yoğun olarak yaşandığı bu dönemde, sanat ve sanat eğitimi de bu gelişmelerden etkilendi. (Seylan, 2005' den akt. Dilmaç, 2009)

18. yy.' da mesleki eğitim alınırken, o mesleğin ilgili derslerine, resim ve çizimlere yer verilirdi. Fakat bu eğitimler pedogojik değildi. (Heinig, 1976' den aktaran Dilmaç, 2009: 11). Bu dönemde sanat eğitimi, sadece sanat eğitimi ile ilgilenen kişilere verilmekteydi, bu yüzyının sonuna dek sanat eğitiminin, saraylılar ve soylular tarafından rağbet görölüp bilinmektedir.

19. yüzyılda, sanayinin insan hayatına hızla girmiş olduğu ve toplumların bundan etkilendiği dönemde sanatın ve sanat eğitiminin de bu değişmelerden etkilenererek geliştiği söylenebilir. Teknoloji insan hayatını kolaylaştıran bir unsur olarak düşünölürse bu dönemde fabrikaların gelişmesiyle hayat biraz kolaylaşmış fakat zanaat olarak nitelendirebileceğimiz seri üretim ürünler ortaya çıkmaya başlamıştır.

Çağdaş eğitim akımlarını önemseyen ölkelerden biride Almanya'dır. Sanat eğitimi hareketi akımının 1887 yılından sonra Almanya'da gelişmesi sonucunda endüstri ve teknoloji ile yaratıcı bir eğitimle bundan kurtulabileceği fikrini doğurmuştur (Etike, 2001; Mercin ve Alakuş, 2020). Böyle bir eğitim eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmesi amacını taşımaktadır. (Mercin ve Alakuş, 2020).

Endüstri ve teknolojinin hızla geliştiği küreselleşen dünyada Almanya da bu gelişimden nasibini almış, teknolojinin yaratıcılığı etkilediği, sekteye uğrattığı bir dönem içine girmiştir. Bu sebeple sanat eğitiminde yaratıcılık ve eleştirel düşünmeye önem verilmiştir.

Birinci Dünya Savaşı ve teknoloji devrimiyle birlikte görsel sanatlar eğitiminde önemli gelişmeler yaşanmıştır. Bu gelişmelerden birisi, mimar Voltur Gropius tarafından kurulan Bauhaus güzel Sanatlar okuludur. Bu okulun amacı, gelişen teknoloji ve ağdaş sanat kullanarak sanatsal uygulamaların halka götürölmesidir. (Özsoy, 2003; Mercin ve Alakuş, 2020). İki ve üç boyutlu çalışan birçok sanatçıyı bünyesinde toplayan bu okul, Nazi

yönetimi öncesi Almanya'nın en etkin sanat ve tasarım okulu olarak tarihteki yerini almıştır. Bu okulun birçok öğretmeni Nazi hükümeti nedeniyle daha sonra ABD'ye geçtiğinden okul 1933 yılında kapanmıştır (Stankiewicz, 2008' den aktaran Mercin ve Alakuş, 2020).

Yirminci yüzyılda, modernizmin gelişiyle birlikte, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki sanat eğitimi, faydacı bir felsefeden yaratıcı ifade veya kişisel gelişim için sanat yapma felsefesine doğru evrildi. Sanat, yüzyılın ilk on yıllarında, daha az değer görmeye devam etmiştir. Özellikle II. Savaş sonrası dönemde, ana konu vurgusu fen bilimlerine kaymıştır. Sanat eğitimi, 1970'lerde, okul çağındaki nüfusun azalması ve ulusal enerji krizinin birçok okulun kapanmasını ve program kesintilerini beraberinde getirmiştir. Sanat programları azaltılan veya ortadan kaldırılan ilk programlar arasındaydı (URL_1).

Ancak 1970'ler aynı zamanda sanat eğitimcilerinin sanat eğitime olan ilgiyi canlandırmak için yoğun bir çalışma dönemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, Getty Sanat Eğitimi Merkezi'nde, bir dönüşüm teorisinin uygulanmasına yönelik çalışmalar başlatmıştır: disiplin temelli sanat eğitimi. Bu teori, sanat yapımının (stüdyo sanatı) öğrencilere öğretilirken bile, sanat tarihi, estetik ve sanat eleştirisi gibi tamamlayıcı disiplinlere dikkat edilerek genişletilmesi ve bilgilendirilmesi gerektiğini öne sürüldüğü dönemdir. Disiplin temelli sanat eğitimi teorisinin, artık çoğu gözlemcinin hemfikir olduğu, sanat eğitimini canlandırmada ve okul reformunda sanata yer edinmede etkili olan bir kavram olarak görüldü (URL_1).

Sanat eğitiminin bu görüşü, yirminci yüzyılın son çeyreğinde genel olarak kabul edilen diğer teorilerle birleşmiştir ve üç tanesi dikkat çekicidir. İlk olarak, yapılandırmacılık, Jerome Bruner (1960), Jean Piaget (1974) ve Lev S. Vygotsky (1978) gibi eğitimciler ve araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalardan yararlanarak, yol gösterici bir öğretim teorisi olarak davranışçılığın yerini almıştır. Yapılandırmacılık, öğrenenlerin kendi bilgilerini "inşa etmede" çok önemli bir rol oynadığını varsaymaktadır. Davranışçılığın öğretmeni bir bilgi dağıtıcısı olarak görme eğiliminde olduğu yerde, yapılandırmacılık öğretmeni, öğrencilerin anlayış kazanmalarına ve bunları bireysel kullanıma koymalarına yardımcı olan bir kolaylaştırıcı olarak görmektedir.

İkincisi, İlk olarak Charles Jencks (1977) tarafından mimaride tanımlanan postmodern teorisinin birleştirici özelliği, kültürel egemenliğin olmamasıdır. Sanat eğitiminde bu, çok kültürlülüğe ve geleneksel kanunun genişlemesine daha fazla vurgu yapılmasına yol açmıştır (URL_1).

Üçüncüsü, Howard Gardner (1983) tarafından geliştirilen çoklu zeka kuramı, çocukların bireysel entelektüel güçlere dayalı olarak düşündüklerini ve öğrendiklerini belirtmektedir. Gardner başlangıçta müzikal, bedensel-kinestetik, mantıksal-matematiksel, dilsel, uzamsal, kişilerarası ve içsel olmak üzere yedi zeka tanımladı ve daha sonra başkalarını ekledi. Sanat eğitimi, özellikle Disiplin temelli sanat eğitimi teorisinin merceğinden bakıldığında, diğer temel konularda tipik olarak kullanılmayan zekalardan yararlanır. Pek çok sanat eğitimcisi, bu teorilere dayalı sanat müfredatı uygulayarak, "öğrencilerin kişisel ve sanatsal kararlar vermek için kendi bilgi, inanç ve değerlerine ulaşabileceklerine inanırlar. " (Ulusal Sanat Eğitimi Dernekleri Konsorsiyumu, 2022).

Sanat eğitimi ile ilgili son yıllardaki yaklaşımlar, görsel kültürün, beraberinde disiplinler arası yaklaşımların üzerinde toplanmış, bireyi, sosyal olarak kendini daha iyi tanımasını sağlayacağı metodlara yöneltmiştir. Bu şekilde kişi kendini teknolojik gelişmeler içinde kalmış, hareketlerini ve bilgilerini rakamlar ile anlatabilen, ama mutlu olamayan bir canlı olarak düşünmüştür. Bu günlerde sanat eğitimi alanındaki yeni uygulamalar, bireyin sanat hakkında bilmediklerini ne şekilde öğreneceğinin ifade edildiği alandır, şeklinde görülebilir. (Mercin ve Alakuş, 2020).

Sonuç olarak, birey kendine öğretilen bilgileri anlamak için çaba gösteren bir canlı olmaktan çıkarak, etrafına bilgiyi edinme amacıyla bakan, çevresinden çıkarımlar yaparak kendi bilgi sınırları çerçevesinde ek değerlendirmeler ile sonuca gitmeye çalışan bir insan olarak mezun olacaktır. Bu öğrenciden kendi bilgisini ne kadar derinleştirirsek, o kadar farklı açıdan değerlendirme yapabileceğini görerek, okulda kendisine aktarılan bilgileri özümsemesi beklenmektedir (Mercin ve Alakuş, 2020). Son yıllarda sanat eğitiminin disiplinler arası yaklaşımla uygulanması üzerinde durularak insanın kendini tanıması ve gerçekleştirilmesi için sanat eğitimi gerekli bulunmaktadır, bunun içinde sanat eğitiminden faydalanılmaktadır.

2.1.5.2.Türkiye’de Sanat Eğitimi

Türkiye’de sanat eğitimine bakacak olursak, başlangıçta planlı- programlı bir gelişim içinde olmayan, daha çok usta çırak ilişkisi şeklinde bir anlayış hakimdir denilebilir.

Sanat eğitiminin, Türkiye’de gelişimi, Osmanlı imparatorluğuna değin uzanır diyebiliriz. Osmanlı imparatorluğunda kullanılan batılılaşma hareketi neticesinde ortaya

ıkan yenileşme hareketlerinden bir tanesi de: resim, perspektif, desen, teknik resim gibi derslerin müfredata girmiş olmasıdır. Bu dersler, ilk önceleri 1795 yılından itibaren askeri okullarda, mesleki amaçlı, haritacılık ve teknik resim niteliğinde verilmiştir. Daha sonraları benzer dersler sivil okulların programlarında da yer almaya başlamıştır (Ethique, 1995 den aktaran Mercin ve Alakuş, 2020). Bu konuda araştırma yapan Akyüz (1997), Askeri deniz okulu olarak 1776’da açılan Mühendishâne- i Bahri Hümayun için birinci ve ikinci sınıfında resim derslerinin de verildiği bir okul olduğunu söylemektedir. Bu okulun açılışından 19 yıl sonra 1795’te kurulan Mühendishane-i Berri Hümayun’ öğretim programına hat sanatı ve beraberinde resim derslerine de yer verilmiştir. Sonraları (1834) kurulan diğer bir askeri okul olan, Mektebi Fünun- u Harbiye de, öğretim programına mesleki resim derslerini eklemiştir. (Mercin ve Alakuş, 2020).

1848’ de Darümuallimin-i Rüşdiye kurulmuş, 1862 yılında ilk Öğretmen okulu kurulmuş ve 1870 yılında kız Öğretmen okulu kurulmuştur. Bunların öğretim programlarında resim dersleri de vardır. (Özsoy, 2003; Mercin ve Alakuş, 2020)

Osmanlı imparatorluğu bu okullarda okuyan öğrencilerinden yetenekli olanlarından bazılarını yurtdışına sanat konusunda eğitim almaya göndermiş, bu öğrenciler geri döndükleri zaman Türk Sanatının ve Sanat Eğitiminin gelişimine katkılar sağladığı düşünülmektedir. O dönem için, öğretmen yetiştirilmesi de gerekiyordu, bunun için en başlarda öğretmen yetiştiren kurumlar medreselerdi, daha sonraki yıllarda öğretmen okulları kurulmuştur. Bu okullarda eğitimin içinde resim derslerinin var olması, o dönemlerde sanata değeri verildiğinin göstergesi olarak düşünülebilir. Sonraki zamanlarda, Türkiye, 1908 yılında Meşrutiyetle beraber, modern anlamıyla sanat eğitime başlamış sayılmıştır. Biçimsel olarak, renksel olarak, Avrupalı eğilimler görülmeye başlanmış, Osmanlının batılılaşması, bu dönem olarak düşünülebilir.

Telli (1990), resim eğitiminde, Mustafa Satı Bey’in müdür, İsmail Hakkı Baltacıoğlu’nun öğretmenleri arasında bulunduğu Darümuallim’ in, ülkemiz sanat eğitimi üzerindeki etkisinin çok büyük olduğunu belirtmektedir. İlgili zaman diliminde Mustafa Satı Bey’in basitten mürekkebe isimli makalesinin yayınlanması ile birlikte, ülkemizde, resimde basitten karmaşığa ilkesi yerini almıştır. Bu yönetime göre öğrenciler resim derslerinde, önce ot, iğne, çivi gibi basit nesneler çizerken, daha sonra hokka, bardak, kitap, kutu, yaprak, çiçek gibi nesneler çizmeye başlamışlardır. Osmanlı’nın son dönemlerinde yurtdışına eğitim için gidenler arasında yer alan Baltacıoğlu, Almanya’da eğitim aldıktan sonra ülkemize geri

gelmiş, resim derslerinin içeriklerinde değişiklikler yapılmasını sağlamıştır. (Mercin ve Alakuş, 2020).

İsmail H. Baltacıoğlu, ülkemizde Sanat Eğitimi konusunda önemli bir yer tuttuğu düşünülmektedir. Bir eğitim sosyoloğu olan İsmail H. Baltacıoğlu, eğitim konusunda J.J. Rousseau, felsefe alanında H. Bergson ve sosyoloji konusunda da E. Durkheim' dan etkilenmiştir. Yurt dışında aldığı eğitimleri ülkemize geri döndüğünde diğer eğitimcilerle paylaşmış, eğitimcilerin eğitilmesine yardımcı olmuştur.

Yurt dışından ülkemize gelen yabancı eğitimciler, yaptıkları incelemeler sonucu ülkemizde sanat eğitimcisi yetiştirmek için özel bir bölümün açılması gerektiği ve resim derslerinin içeriği ile ilgili önerilerde bulunmuşlardır. 16.01.1921 tarihinde maarif kongresi düzenlenmiştir. Bu kongrede ele alınan konular arasında ilk ve ortaokul müfredatlarının geliştirilmesi ve ders konuları belirlenmiştir. (Mercin ve Alakuş, 2020). Kurtuluş Savaşı sonrasında sanat eğitimiyle ilgili çalışmalar yapılması olumlu bir gelişme olarak görülmüştür. Cumhuriyeti'nin ilan edilmesinden hemen sonra, Stiehler, Dewey ve Parker gibi uzman eğitimciler ülkemize davet edilerek sanat eğitime dair görüşleri alınmıştır. (Mercin ve Alakuş, 2020).

Kurtuluş savaşı devam ettiği esnada, Maarif Kongresinin toplanması, Mustafa Kemal Atatürk' ün kendisinin de bizzat katılarak açılış konuşmasını yapmış olması, eğitime ne kadar önem verdiğinin göstergelerinden birisi olarak düşünülebilir. Bu konuşmada toplumun eğitilmesinin gerekli olduğunu belirtmiştir.

1928' de Güzel Sanatlar akademisi olarak serüvenine başlayan ve 1969'da İstanbul Güzel Sanatlar Akademisi, 1982 yılında da Mimar Sinan Üniversitesi olarak eğitim hayatına devam edecek olan Sanayi- i Nefise Mektebi 1883' de kurulmuştur. Sanayi- i Nefise Mektebi kuruluşuyla ülkemiz için resmin, sanatın ve sanat eğitiminin başlangıcı olmuştur. Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemlerinde ve Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk dönemlerinde, resim öğretmenleri askeri okullardan başka okullarda eğitim almışlardır. Aslında gerek askeri okulların gerekse sanayii nefise mektebinin resim öğretmeni yetiştirme hedefi yoktur (Ethique, 1995'den akt. Mercin ve Alakuş, 2020). Öğretmenlerinin birçoğu Avrupa'da öğrenim görmüş kişilerden ve yabancı sanatçılardan oluşan Sanayi- i Nefise Mektebi' nde teorik ve tatbiki eğitim programlarına tabi tutulmuşlardır. Ele alınan konular arasında insan anatomisi, tabiat resmi ve perspektif olan bu okullarda resim uygulama tekniği genellikle

yağlı boya ağırlıkta olmuş ve eğitim programı usta çırak ilişkisi şeklinde yürütülmüştür. (Alakuş, 2002; Mercin ve Alakuş, 2020).

1932-1933 yıllarında, “Ankara Gazi Eğitim Enstitüsü Resim-İş Bölümü” açılmış, bu enstitünün kökeni, 1926’ da kurulmuş olan “Gazi Orta Öğretmen Okulu” ve “Eğitim Enstitüsü” ’ne dayanmaktadır. (Etike ve Kurtuluş, 2002’ den aktaran Boduroğlu, 2010)

Cumhuriyet döneminin ilk senelerinde, eğitim ve sanat eğitiminin gelişiminde katkısı olan İsmail Hakkı Tonguç, sanatı ve resmetmeyi bir ifade şekli olarak görmekte, yaratıcılık, sanat okur- yazarı olma, sanatı, sanatçıyı tanımak ve sanatın benimsetmek açısından sanat eğitimi faydalı bulmaktaydı. Eğitimin gerekliliğini, gelişimini ve yaygınlaşmasını önemseyen Tonguç’ un önderliğinde 1940’ lı yıllarda ülkemizde köy enstitüleri kurulmuştur.

1940’ lardan sonra resim derslerinin amacı, “anlatımlarda özgürlük” olarak görülmüştür. Öğrencilerin yaratıcılık gayreti sadece sanat açısından değildir, aynı zamanda, zihinsel kabiliyetlerini geliştirmek de önemliydi. Gazi eğitim enstitüsü öğretmenlerinin, resim bölümü için program hazırladıkları ve bakanlık çalışmalarına destek oldukları bilinmektedir. Öğretmenlerin katıldıkları bu çalışmalar; kitap incelemeleri, yeni yazı çalışmaları, gezi, halk evi kursları, yarışmaları düzenleme, MEB sergilerinin hazırlanması, derslerde kullanılacak araç ve gereç temini, gerektiğinde yapılması, dergi çıkarma vb. pek çok görev şeklindedir. (Boduroğlu, 2010)

1956’da, liselerde Edebiyat Bölümünde, resim derslerinin isminde “Sanat Tarihi” dersi şeklinde değişiklik yapılmıştır. 1957-1970 senelerinde liselerin ders programında Sanat Tarihi dersi, Edebiyat bölümünde zorunlu ders olarak okutulmuş, bununla birlikte resim dersleri de zorunlu dersler arasına katılmıştır. (Boduroğlu, 2010: 19). Mesleki okullarda sanat eğitimi dersleri, seçilen mesleğe yardımcı olmak şeklinde öğretilmiş, yani amaç yaratıcılık değil meslek öğrenmeye faydalı olmak olarak görülmüştür.

1960’lar sanat eğitimi için hızlı değişim ve gelişimlerin yaşandığı yıllardır. O yıllarda sanat öğrenimi, büyüme diye adlandırdığımız süreç için kendiliğinden gelişen bir süreç olmamıştır. Bu dönemde sanat eğitiminin “disiplin merkezli” olması gerektiği düşünülmüyordu ve “öğrenci merkezli” sanat eğitiminden vazgeçilmeye başlandı. Bu düşünceden hareketle, yetenekli öğrenciler sanata yönlendirilmiştir (Kırıçoğlu, 1994’ den akt. Boduroğlu, 2010).

1970'li yıllarda meydana gelen gelişmeler sonucunda, eğitim ve sanat eğitiminin amaçlarında da, toplumun gereksinimlerindeki farklılaşmadan dolayı değişiklik yapmak gereği duyulmuştur. Siyasal, iktisadi ve bilimdeki gelişmeler, bununla birlikte teknolojinin hızlı gelişimi açısından, resim öğretmenlerinin yetiştirilmesiyle ilgili farklılıklar gündeme gelmiştir. Resim-iş öğretmenliği programları dört yıllık olarak değiştirilmiştir. Bu programlardaki değişiklikler öğrencilere bir sanat dalı seçerek, o alanda uzman olabilmek olanağı tanımaktaydı. Öğrenciler için dört yıl lisans mezuniyeti sonrası, yüksek lisans yapabilmek imkanı sağlanmıştır. Yine aynı yıllarda nüfus artışının fazla olmasıyla bütün alanlar gibi sanat eğitimi alanı içinde öğretmenlik yapacak daha fazla öğretmene ihtiyaç duyulmaktaydı. (Telli, 1990' dan aktaran Boduroğlu, 2010). Resim öğretmeni açıklarını giderebilmek için o yıllarda resim-iş eğitiminden ve güzel sanatlar akademilerinden öğretmen ataması yapıldığı gibi, resim öğretmeni yetiştirmeyen bazı fakültelerden de öğretmen atamaları yapılmıştır.

1987 yılında resim dersleri orta okul programına seçmeli ders olarak kabul görür. Resim dersleri MEB' in tebliğler dergisindeki 1987 yılındaki kararına göre 1987-1988 eğitim-öğretim yılı itibariyle değişiklik yapılan derslerden biri oldu. Değişikliğe göre seçmeli olan derslerin, resim-iş, müzik, beden eğitimi ve bilgisayar olduğu belirlendi. Lisede seçmeli olan dersleri, idarenin ve öğretmenler kurulu görüşünün belirleyeceğine karar verildi. (Boduroğlu, 2010).

Ülkemizde yıllar içerisinde sanat eğitiminin öneminin artmasıyla birlikte, sanat eğitimi veren üniversiteler de artmıştır. 1989 yılı itibariyle üç büyük şehrimizde, Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi adı altında da eğitim veren okullar açılmıştır. (Boduroğlu, 2010). Bu okulların, çocuklarımızın yetenekleri doğrultusunda, erken yönlendirilme yapılabilmesi için önemli olduğu düşünülebilir. Bireylerin yaratıcılıklarının, eleştirel düşünme yeteneklerinin, sanatı yorumlama kabiliyetlerinin geliştirilmesi açısından bu okullar katkı sağlayabilmekteydi.

1991 yılında, resim-iş dersi müfredatında yapılan bazı değişiklikler sonucu, resim dersinin kapsamı genişlemiş ve plastik sanatlar da dersin kapsamına girmiştir, burdan duyulan gereklilik sonucu 1992 yılında, resim-iş dersinin adının “görsel sanatlar” veya “sanat eğitimi” şeklinde değiştirilmesi uygun bulunmuştur.

Son yıllarda ülkemizde açılan eğitim fakültelerinin sayısı oldukça artmış, dolayısıyla resim-iş öğretmenliği bölümlerinin sayısı ve resim-iş öğretmenlerinin sayısı da artış

göstermiştir. Bu fakültelerdeki resim-iş eğitimi bölümlerinin ders yapısının benzer olması için yükseköğretim kurumu, milli eğitim geliştirme Projesi ile (1997-1998), tüm eğitim fakültelerinin müfredatlarında olduğu gibi resim-iş öğretmenliği bölümlerinin müfredatlarında da değişikliklere gitmiştir. (Mercin ve Alakuş, 2020).

Günümüzde sanat eğitmenlerinin, sadece kendi alanında değil, tüm sanat alanlarında az da olsa bilgisi olacak şekilde yetiştirilmesi önemli olabilmektedir. Sanat eğitimi veren kurumların da gayesi bu doğrultuda olması beklenilmektedir. Sanat eğitimcisi olabilmek için ya eğitim fakültesinin resim-iş eğitimi bölümünden mezun olmak, yada ilgili diğer alanlardan mezun olup, pedagojik eğitim almış olmak gerekmektedir.

Resim-İş Öğretmenliğinin ders programlarında yapılmış olan düzenlemeyle, 2018-2019 öğretim yılında, aşamalı bir şekilde, I. Sınıftan başlayarak yeni müfredat uygulanmasına geçilmiştir.

Araştırmalar, Resim-İş Eğitimi için, öğrencilerin yaratıcılıklarını artırdığı, düşüncelerini geliştirdiği, uygulamalı derslerin de gelişime etkisi olduğu konusunda sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Fakat 2018-2019 öğretim yılı itibariye yürürlükte olan yükseköğretim resim-iş öğretmenliği programı, uygulamalı derslerin sürelerinin azaldığını göstermektedir. Bu durumda, Görsel Sanatlar dersi öğretmenlerinin yaratıcılık becerisinin gelişmesinde, yeni programın, eski programa göre daha az etkili olabileceği söylenebilir. (Ülger, 2019)

2.1.6. Çoklu Zeka Kuramı

Çoklu zeka kuramını geliştiren Howard Gardner ve arkadaşları, insanların zekasını ve çeşitlerini algılamamızın önemini, birbirinden farklı insanların aynı tür zekaya sahip olmasının beklenilmemesi gerektiğini ve bu durumu fark ettiğimiz zaman, yaşam boyu karşılaştığımız güçlüklerle daha kolay baş edebileceğini belirtmişlerdir. Gardner zekayı tek bir tür olarak görmemiş, farklı zeka türleri olduğunu ileri sürmüştür. IQ testi veya zekâ testi yalnızca belli kriterleri ölçebilmektedir (sözel ve mantıksal yetenekler) (Selçuk ve ark., 2002). Gardner, çoklu zeka kuramında, sekiz zeka türünün olduğunu belirtmiştir. Sekiz çeşit zekanın da bir yada bir kaç tanesi bireylerde vardır ama bu türlerin bazıları daha baskın olabilmektedir. (Bümen, 2001' den akt. Yılmaz, 2010).

Gardner, İnsanların sadece bir zeka türüne sahip olmaması görüşünü şöyle açıklamıştır; Mesela kişinin felçli olduğunu düşündüğümüzde, o kişinin beyninin belli bir

kısmı hasar görmüş olmakta ve beyin, bu hasar hangi bölgeden kaynaklı ise onu bize söylemektedir. Müzik konusunda artık yeteneksiz olan bir kişi konuşabilir veya artık konuşamayan bir kişi şarkı söyleyebilir. Gardner' a göre böyle bir durum bize, insanların birden fazla zeka türüne sahip olduğunu göstermektedir ve bu, Gardner' ı beyinle ilgili araştırmalar yapmaya yönlendiren, çoklu zeka kuramının çıkış noktası olan ana sebep olarak görülebilir. (Tarman, 1999' den akt. Yılmaz, 2010:68).

Araştırmanın bu kısmında yaratıcılık ve zeka kavramlarından, çoklu zeka kuramının nasıl ortaya çıktığından ve çoklu zeka kuramının temelinden bahsedilecektir.

2.1.6.1. Yaratıcılık ve Zeka

Yaratıcılık insan yaşamının her aşamasında, insanlığın değişiminin ve gelişiminin temelinde var olan bir yetenek ve insan tarafından üretilmiş her üründe olan esas yapı taşıdır. Yaratıcılık, bilim ve teknikten sanata, ekonomiye hayatımızın her bölümünde ortaya ürün koyulabilecek bir olgudur ve normal zeka seviyesine sahip her birey ortaya yaratıcı bir ürün koyabilir. Merak, yaratıcı bireyin en önemli özelliğidir. (Buyurgan ve Buyurgan, 2020: 16)

Zeka soyut bir kavram olduğu için tanımını yapmak zordur. Fakat bir çok araştırmacı zeka konusunu incelemiş, kişinin “zeka göstergesi” ne olabilir? sorusu çokça sorulmuştur. Bu sorunun yanıtı “Problem çözebilme”, “mantık yürütebilme” ve “eleştirel düşünebilme” becerisi olması şeklinde, yanıtlanabilir (Talu,1999' dan akt. Yılmaz, 2010). Zeka, yeteneklerin birleşimi olarak düşünülmekte, algılayabilmeyi, düşünmeyi, öğrenmeyi, akıl yürütmeyi, kavramayı, muhakemeyi içinde barındırmaktadır. (Akboy:2005' den akt., Yılmaz, 2010). İnsanın yaşamının her alanında kullanabileceği yaratıcılık, bireyin yaratılışında var olan bir olgu olarak görülmektedir. Yaratıcı olan bireyin zeki olup olmadığı ise araştırmalara konu olabilmektedir. Sanatın içinde ise zeka ve yaratıcılık ayrı tutulabilmektedir.

Gardner' ın da belirttiği, zeka seviyesi üst düzeyde olmasa da özel yeteneklere sahip, cümlesinde olduğu gibi sözel ya da sayısal olmayan zihin özelliklerinin zekadan daha aşağı derecede yalnızca yetenek olarak tanımlandığı görülmektedir (Özsoy, 2007). Bu nedenle görsel sanatlar eğitiminde zeka ile yaratıcılık arasındaki ilişki önem taşımaktadır. Yaratıcılık ile zeka arasında kayda değer bir ilişkinin olup olmadığı bilim adamları tarafından araştırılmıştır. İlköğretim okulu öğrencileri üzerinde Wallah ve Kagan tarafından yapılan

araştırmalarda, zeka ile yaratıcılık arasında çok düşük bir ilişki bulunmuştur. Diğer bilim insanlarının bulguları da bu doğrultudadır (Sönmez, 1993: 148). Zeka ölçmede kullanılan IQ testleri sözel ve sayısal alanları tek yanlı ölçtüğünden, zeka ile yaratıcılık arasında anlamlı bir ilişkiye yardımcı olmamıştır. Ayrıca bu testlere eğitimde itibar edilmesi, farklı alanlarda yaratıcı ya da özel yetenekli birçok çocuğun hak ettikleri nitelikli bir eğitimi almamaları sonucunu doğurmuştur. (Özsoy, 2015). Yaratıcılık zekayı etkiliyor mu? yada zeka yaratıcılığı etkiliyor mu? şeklindeki sorulara cevap arayan araştırmacıların, zeka ve yaratıcılığın birbirlerini etkiledikleri konusunda anlamlı verilere ulaşamadıklarını görebilmekteyiz.

Gardner’a göre zeka ve yaratıcılık farklı kavramlardır. Bu durumu şöyle bir örnekle açıklar; bir alanda uzmanlaşmış bir kişinin, birden fazla konuda yüksek zeka seviyesine sahip olması mümkündür, ancak bunun yanında, buluş yönü gelişmemiş olabilir. Benzer şekilde buluşçuluk yönü gelişmiş bir kişi için de zeka gerekir. Yani Gardner, zeki olmakla yaratıcı olmak ilişkisi arasında büyük bir ilgi bulunmadığını belirtmektedir. (Vikers, 1999’dan akt. Ayaydın, 2015)

Bir Zekanın Sınırlarını Belirlemek: İnsanların Zeka kapasiteleri arasında net ayrımlar yapmak zordur (Gardner, 2006). Çoklu zeka teorisinin temel kriterleri ve analiz düzeyi, bir dizi anahtar ayrımı yapmak için faydalı bir şekilde kullanılabilir. Örneğin, zekalar belirli bir içerik (örneğin, dil, müzik, diğer kişilerin algılanması) üzerinde çalıştığı için, dikkat, motivasyon ve bilişsel gibi genel veya "yatay" kapasitelerden ayrılabilirler. Bu genel kapasitelerin bir dizi durumda geçerli olduğu düşünülürken, “dikey” zekalar, bireyler tarafından dünyadaki belirli içerik, bilgi veya nesneleri anlamlandırmak için kullanılır. Benzer şekilde, bir bireyin bilişsel stili belirli bir içeriğe zeka ile aynı şekilde bağlı değildir (Gardner, 1995). Bilişsel bir stil, bir bireyin bilişsel görevlere yaklaşmasının genel tarzını belirler. Örneğin, bir kişi bir duruma dikkatli bir şekilde düşünerek yaklaşabilirken, başka bir kişi daha sezgisel olarak yanıt verebilir. Buna karşılık, bir zekanın çalışması, dünyadaki belirli içeriğin hesaplanmasını gerektirir. Bireylerin bilişsel stillerine daha yakından bakmak, içeriğe özgülüğü ortaya çıkarabilir. Örneğin, bir kimya deneyine metodik ve müzakereci bir şekilde yaklaşan bir öğrenci, piyano pratiği yaparken veya bir kompozisyon yazarken daha az yansıtıcı olabilir. Aynı şekilde, bireyler kullandıkları zeka ya da zeka grubuna göre farklı tarzlar ortaya çıkarabilmektedirler.

Gerçekten de, stil ve zeka arasındaki ilişkiye dair tartışmada, Silver ve Strong (1997), dilsel zekası güçlü bir içe dönük olabileceğini, karşılaştırılabilir dilsel yeterliliğe sahip dışa dönük bir kişinin ise tartışmacı olma olasılığının daha yüksek olduğunu öne sürer. Bu gözlem, belirli içerik türleri ile zekalar arasında bire bir örtüşme olmadığını da vurgulamaktadır. Bir şiir yazmak ve bir tartışmaya katılmak, her biri dilsel zekadan yararlanan iki farklı etkinliktir. Ayrıca, yetenekli bir tartışmacının mutlaka başarılı bir şair olması söz konusu değildir. Bir tartışmacı, dilsel zekayı kullanmaya ek olarak, tutarlı bir argüman oluşturmak için mantıksal-matematiksel zekayı kullanabilirken, bir şair bir şarkı oluşturmak için müzikal zekadan yararlanabilir. Motivasyon, kişilik ve irade gücü gibi zekanın yanı sıra diğer faktörlerin de etkili olması muhtemeldir.

Zekaların belirli içerik üzerinde çalıştığı anlayışı, onları duyuşal sistemlerden ayırmaya da yardımcı olabilir. Duyuşal sistemler, beynin dış dünyadan bilgi aldığı araçlar iken, zekalar, bu bilgiyi alındıktan sonra ve alım araçlarından bağımsız olarak anlamlandıran hesaplama sistemleri olarak kavramsallaştırılmıştır. Dolayısıyla duyuşal ve akıllar birbirinden bağımsız sistemlerdir. Bir duyuşal sistemi tarafından alınan bilginin türü ve kalitesi, kullanılan zekayı ya da kullanılan zekaları belirler, duyuşal sistemin kendisini değil. Bu nedenle, dilsel zeka, göz, kulak veya dokunma yoluyla algılanan dil üzerinde eşit olarak çalışabilir. Belirli bir duyuşal sistemiyle (işitme) en yakından bağlantılı olan müzikal zeka bile, çeşitli dönüştürücüler aracılığıyla elde edilebilecek bilgilere bölünebilir. (Gardner ve Moran, 2006).

Zeka ve beceri arasındaki ayrım, başka bir tartışma konusu olarak görülmüştür. Alanyazın çalışmalarında, duyuşal sistemlerden farklı olarak, beceriler bir ürün olarak ortaya çıkmaktadır. (Gardner ve Moran, 2006). Kùltürler içinde ve kùltürler arasında, bireyler tarafından sergilenen beceri türleri, karikatür çizmekten yüzmeye, bilgisayar kodu yazmaya kadar büyük farklılıklar gösterir.

Beceriler, faaliyet gösterdikleri alana göre gruplandırılır. Bir alan, bireylerin farklı düzeylerde uzmanlık sergiledikleri bir toplumdaki her türlü organize faaliyettir. Bir toplumdaki avukat, gazeteci, dansçı veya elektrikçi gibi çok çeşitli meslekler göz önünde bulundurularak bir alan listesi kolayca oluşturulabilir. Bu haliyle, bir alan, bireyin dışında, toplumda var olan bir sosyal yapıdır; Bu alandaki beceriler çeşitli yollardan edinilebilir. Zeka ise tüm bireylerin insan olmalarından dolayı sahip oldukları biyopsikolojik bir potansiyeldir. (Gardner, 2006).

2.1.6.2. Çoklu Zeka Kuramı Ve Ortaya Çıkışı

Psikolog Howard Gardner tarafından 1970'lerin sonlarında ve 1980'lerin başında geliştirilen çoklu zeka teorisi, bireylerin sekiz veya daha fazla zekaya sahip olduğunu varsayar. Bireyler, içinde yaşadıkları toplumlarla ilgili ürünler yaratmak ve sorunları çözmek için bireysel ve kurumsal olarak bu zekalardan yararlanır (Gardner, 2006). Tanımlanan sekiz zeka türü; dilsel zeka, uzamsal zeka, mantıksal-matematiksel zeka, bedensel-kinestetik zeka, müziksel zeka, doğal zeka, kişilerarası zeka ve içsel zekadır (Gardner, 1999). Gardner'ın analizine göre, modern seküler okullarda yalnızca iki zekaya - dilbilimsel ve mantıksal matematiksel - ad verilmiş ve test edilmiştir; bu dil-mantık kombinasyonunu “akademik” veya “bilimsel zeka” olarak düşünmekte fayda var. Zekanın doğası gereği tek değil çoklu olarak kavranması, çoklu zeka teorisi - bundan sonra çoklu zeka teorisi olarak anılacaktır - ilk olarak 20. yüzyılın başlarında formüle edilen ve bugün IQ testleri ile ölçülen geleneksel zeka anlayışlarından bir ayrılmayı temsil eder ve Piaget (1950, 1952) ve diğer bilişsel yönelimli psikologlar tarafından ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Çoklu zekâ kuramı, Gardner’ in, Harvard Üniversitesi’ nde proje sıfır (project zero) adı altında geliştirdiği bir projedir. Normal zekaya sahip olan çocukların ve yetenekli çocukların bilişsel kapasitelerinin gelişmesi, beyinlerindeki zarar gören kısımlardan kaynaklı zeka bozulmaları alanındaki çalışmasının sonuçlarının ortaya koyduğu bir projedir. Beyni hasar görmüş bireylerle yapılan çalışmaların Gardner’ in bu kuramının gelişmesinde en çok etkili olan kısım olduğu bilinmektedir. Gardner beyin hasarlarının meydana geldiği bölgelerin çalışmasında farklılıklar görmüş, bu bölgelerin, beynin hasar görmeyen diğer kısımları tarafından desteklendiğini ileri sürmüştür. Bu proje, İlkokulun ilk zamanları ile okul öncesi eğitimi kapsayan program geliştirmeye ve değerlendirmeye farklı yaklaşımlar önermektedir. Proje önermesi “her çocuk bir ya da birkaç alanda gelişim için potansiyele sahiptir” şeklindedir. (Gardner 1993).

Gardner yaptığı araştırmalar sonucunda beynin farklı bölgelerinin farklı ilgi alanları ile özdeşleştiğini düşünmüş, araştırmalarını bu yönde yoğunlaştırmıştır. Farklı bireylerin birden çok gelişim alanının öne çıkabileceğini, bir alanda başarısız olan bireyin diğer bir alanda, beynin farklı bölgelerine göre başarı gösterebileceğini savunmuştur ve buna göre zeka alanları belirlemiştir denebilmektedir.

Gardner'in "zihin çerçeveleri: çoklu zekâ kuramı" adlı eserinde zekanın yedi alanı olduğunu savunmuş ve daha sonra bir zeka türü daha eklemiştir. Geleneksel olarak düşünüldüğünde, bireyler matematik ve dil alanında başarılı olduklarında zeki olarak nitelendirilmektedirler. Bunun tam tersine Gardner bireylerin müzik, spor, dans, iletişim, resim gibi alanlarda başarı gösterenlerin de zeki olduğunu ileri sürmüştür. (Mercin ve Alakuş, 2020)

Gardner' in bu teorisine göre yalnızca matematikte başarı olan bireylerin zeki olarak nitelendirilmesinden vazgeçilmektedir. Her bireyin bir ya da daha fazla zeka alanı diğerlerine göre daha fazla gelişmiş olabilir ve bu gelişen zeka alanına göre örneğin resim yapmada başarılı olan bireyin de zeki olarak nitelendirilmesi sağlanmaya çalışılabilir. Resimde başarılı olan bireyin diğerlerinden farklı olarak beynin resim yeteneğiyle ilgili zeka alanı gelişmiştir diye düşünülebilmektedir.

Fransız psikolog Alfred Binet 1900'lerin başlarında, özel yeteneklere ihtiyaç duyan Fransız okul çocuklarını belirlemek için günümüz zeka testinin ilk versiyonunu tasarladı. Binet'in ölçeği, İngiliz psikolog Charles Spearman'ın genel zeka üzerine çağdaş çalışmasıyla birlikte, her tür etkinliğin genel yetenekten kaynaklandığını kavramak için başlıca katalizörler olarak hizmet ettiğini ileri sürdü. (Perkins & Tishman, 2001). Akademik psikolojide, Spearman'ın genel zeka kuramı (veya g) baskın zeka kavramı olmaya devam etmektedir (Jensen, 2008). Çoklu zeka teorisi, bir zekada belirli bir yetenek sergileyen bireylerin, mutlaka başka bir zekada karşılaştırılabilir bir yetenek göstereceğini iddia eder (Gardner, 2006). Örneğin, bir birey uzamsal zekada yüksek, ancak kişilerarası zekada orta veya düşük ise tam tersi bir zeka profiline de sahip olabilir. Zekanın tekil olmaktan çok çoklu olarak kavranması, çoklu zeka teorisi ile yaygın söylemin çoğuna hakim olan zeka anlayışı arasındaki temel ayrımı oluşturmaktadır.

İkinci bir ayrım, zekanın kökenleriyle ilgilidir. Bazı çağdaş bilim adamları zekanın çevresel faktörlerden etkilendiğini iddia etseler de, bu kavramın birçok savunucusu, zekayı, kişinin doğuştan gelen ve bu nedenle değiştirmek için çok az şey yapabileceği bir özellik olduğunu savunur (Diamond ve Hopson, 1998). Buna karşılık, çoklu zeka teorisi, zekayı, ilgili deneyimler yoluyla çeşitli şekillerde geliştirilebilen kalıtsal potansiyellerin ve becerilerin bir kombinasyonu olarak kavrar (Gardner, 1983). Örneğin, bir kişi bedensel-kinestetik alanda yüksek bir potansiyelle doğabilir ve bu, bir bale performansında kolaylıkla ustalaşmasına olanak tanıyabilir. Başka bir kişi için, bale alanında benzer bir uzmanlığa

ulaşmak, birçok ek çalışma ve uygulama saatini gerektirmektedir. Her iki birey de bedensel-kinestetik zekalarından yararlanan bir alanda güçlü sanatçılar olma yeteneğine sahiptir; bununla birlikte, güçlü oyuncular olmak için gittikleri yollar niceliksel ve niteliksel farklılık gösterebilir.

Thorndike zekayı  bölümün toplamı olarak kavramsallaştırmıştır: soyut zeka, mekanik zeka ve sosyal zeka. Thurstone, zekanın yedi ana yetenekten oluştuğunu savundu. Guilford zekayı dört içerik kategorisi, beş operasyonel kategori ve altı ürün kategorisinden oluşan bir kavram olarak kavramsallaştırdı. Sternberg, analitik, yaratıcı ve pratik zekaları tanımlayan üçlü bir zeka teorisi önerdi. Son olarak, Ceci (1996), bilginin edinilmesine ve kavramlar ve fikirler arasındaki ilişkilerin dikkate alınmasına izin veren çoklu bilişsel potansiyelleri tanımlamıştır. (Chen, Moran ve Gardner, 2009).

Bununla birlikte, Gardner'ın çoklu zeka kuramı, bu çoğulcu kuramların belki de en bilinenidir. Bu şöhret, kısmen Gardner'ın yararlandığı kanıt, kaynaklarına ve kısmen de eğitim topluluğu tarafından benimsenmesine bağlar. Dünya çapında yüzlerce okul, çoklu zeka ilkelerini, müfredatlarına ve pedagojilerine dahil etmiştir; ve çoklu zeka teorisinin eğitimciler ve eğitim kurumlarıyla ilgisi üzerine birçok dilde yüzlerce kitap yazılmıştır (Chen, Moran ve Gardner, 2009).

Gardner'ın (1999) oğulcu zeka anlayışı, satranç, müzik, atletizm, siyaset ve girişimcilik gibi çeşitli alanlarda önemli yetenekler sergileyen bireylerin, bu alanlarda dikkate alınması gereken kapasitelere sahip olduklarına dair gözleminden doğmuş ve zekayı kavramsallaştırmıştır. Gardner, evrimsel biyoloji, sinirbilim, antropoloji, psikometri ve dahilerin ve bilginlerin psikolojik çalışmalarından elde edilen araştırma bulgularından yararlanmıştır. Bu alanlardaki ilgili araştırmaların sentezi yoluyla Gardner, benzersiz bir zekanın tanımlanması için çeşitli kriterler belirlemiştir.

Bu kriterlerden yola çıkan Gardner, başlangıçta yedi zeka belirledi. Bununla birlikte, 1990'ların ortalarında, sekizinci bir zekanın, doğal zekanın, zeka olarak tanımlama kriterlerini de karşıladığı sonucuna varmıştır. Doğal zeka, bireylerin hayvanlar, bitkiler, kaya türleri ve hava düzenleri gibi doğal dünyanın ürünlerini tanımlamasına ve ayırt etmesine olanak tanır (Gardner, 1999). Meteoroloji, botanik ve zooloji, yüksek düzeyde natüralist zeka sergileyen bireyleri muhtemelen bulabileceğiniz mesleklerdir. Bu zel becerinin hayatta kalmak için önceki zamanlarda olduğundan daha az önemli olduğu bir

dünyada, bir tüketim toplumunda sergilenen insan yapımı nesnelerle ilgili sonuçsal ayrımlar yapmak için doğalcı yetenekler ortaya çıkarmaktadır.

Çoklu zeka teorisini oluşturan sekiz zekanın bu açıklamaları, tipik olarak her zekanın yüksek seviyelerini gösteren bireylerin bulunduğu alanlara veya disiplinlere dayanıyordu. Bunun nedeni, bireyin belirli bir zeka için kapasitesini doğrudan değerlendiren psikometrik veya nörogörüntüleme tekniklerine henüz sahip olmamamızdır. Örneğin, bir bireyin uzamsal zekada yüksek bir zeka profiline sahip olup olmadığını doğrudan değerlendirmek için hiçbir test tasarlanmamıştır; ancak mimari, heykel veya geometri alanında mükemmel performans sergileyen bir bireyin yüksek uzamsal zekaya sahip olduğu makul bir şekilde çıkarılabilir. Aynı şekilde, bale veya ortopedik cerrahi alanlarındaki mükemmellik, yüksek bedensel-kinestetik zekaya sahip olduğunu düşündürebilmektedir. Gelecekte, örneğin nöral yapılarla ilgili kanıtlar veya hatta genetik belirteçler yoluyla, zekayı ölçmek için daha doğrudan yöntemlerin tasarlanması mümkün olabilir.

2.1.6.3. Çoklu Zeka Teorisinin Temeli

Çoklu zeka teorisinin bazı eleştirmenleri, ampirik araştırmaya dayanmadığını ve bu nedenle yeni ampirik bulgulara dayanarak kanıtlanamayacağını veya çürütülemeyeceğini iddia etmektedir. Aslında, çoklu zeka teorisi tamamen ampirik bulgulara dayanmaktadır. Zekalar, birden fazla disiplini kapsayan yüzlerce ampirik çalışma temelinde tanımlanmıştır (Gardner ve Moran, 2006). Ayrıca, teoriyi bir bütün olarak test etmek için özel olarak tasarlanmış ampirik çalışmaların göreceli eksikliği de not edilmiştir (Visser, Ashton ve Vernon, 2006). Deneysel, gözlemsel ve teorik çalışmaları sentezleyen evrim veya levha tektoniği gibi diğer geniş teoriler gibi, çoklu zeka teorisi de tek bir test veya deney temelinde kanıtlanamaz veya çürütülemez. Aksine, bulgular zamanla biriktikçe güvenilirlik kazanır veya kaybeder. Gerçekten de, sonraki bulgular, yeni zekaların eklenmesi ve zeka profillerinin kavramsallaştırılması gibi, çoklu zeka teorisinin sürekli gözden geçirilmesini teşvik etmiştir. 1983'ten beri yürütülen ampirik çalışmaların çoğu, teorinin çeşitli yönlerine destek vermektedir. Örneğin, çocukların zihin kuramı ve toplumsal yargı duygusunu kaybetmeyi içeren patolojilerin belirlenmesi üzerine yapılan çalışmalar, farklı bir kişilerarası zeka için güçlü kanıtlar sağlar (Gardner, 1993).

Göreceli olarak az sayıda çoklu zeka teorisi eleştirisi, aday zekayı belirlemek ve değerlendirmek için kullanılan kriterleri ele almıştır. Kriterler, teorinin temeli olarak hizmet

ettiğinden, bu durum biraz beklenmedik bir durumdur. Ayrıca, disiplinler arası kanıt kaynaklarından yararlanan kriterler, insanın entelektüel kapasitelerinin belirlendiği ve değerlendirildiği yolu genişletmek için öncü bir çabayı temsil eder. White (2006) bu çabayı sorgulayan az sayıdaki akademisyenden biridir. Kriterlerin seçilmesi ve uygulanmasının öznel bir süreç olduğunu öne sürüyor. Farklı bir entelektüel biyografiye sahip bir psikolog, farklı bir dizi kriter ve dolayısıyla farklı bir zeka grubuna ulaşacağını öne sürebilmektedir.

2.1.7 Çoklu Zeka Türleri

Gardner (1983,1999) sekiz tür zeka alanından bahsetmiş ve bunları aşağıdaki gibi sıralamıştır; (Saban, 2005: 6-7).

- Sözel - Dilsel Zekâ
- Mantıksal - Matematiksel Zekâ
- Görsel - Mekansal Zekâ
- Bedensel - Kinestetik Zekâ
- Müziksel - Ritmik Zekâ
- Kişisel - İçsel Zekâ
- Kişilerarası - Sosyal Zekâ
- Doğa - Varoluşcu Zekâ

Bu zeka türlerini açıklayacak olursak;

2.1.7.1. Sözel- Dil zekası

Sözel-dilsel zeka, Howard Gardner'ın Çoklu Zeka Kuramı'nı oluşturan sekiz zekadan biridir. Sözel- dil zekasına sahip kişiler, ana dilinde etkili bir şekilde konuşabilme, siyasetçi gibi hitabet sanatını kullanabilme veya yazar gibi yazılar kaleme alma, dergi, kitap editörlüğü yapabilme, kısacası yazarlık ve dili iyi kullanmayı gerektiren işleri yapabilecek potansiyele sahiptir. Böyle bir zeka çeşidi, bireyin ana dili, dilbilgisi kurallarına uyarak kullanmayı sağlar. Dilsel-sözel zekası güçlü olan insanlar, hem yazarken hem de konuşurken kelimeleri iyi kullanabilirler. Bu kişiler genellikle hikaye yazmada, bilgileri ezberlemede ve okumada çok iyidirler. (Bakiç-Miriç, 2010:105)

Sözel- dilsel zeka alanı gelişmiş kişiler kendilerini ifade ederken dili çok güzel kullanırlar, kendi ana dillerinin haricinde başka dilleri öğrenmede ve kendilerini o dillerde

ifade etmede de yeteneklidirler. (Sarı, 2019). Bu zeka alanına sahip kişilerin özellikleri genel olarak şu şekilde sıralanabilir;

- Kitap, gazete, dergi okumayı sever,
- Düzgün konuşur ve kelimeleri iyi telaffuz eder,
- Kelime oyunlarından hoşlanır,
- Dinleyerek, yazarak, konuşarak ve okuyarak daha iyi öğrenir,
- Yaşına ve arkadaşlarına göre kelime hazinesi genişir. (Mercin ve Alakuş, 2020)

Konuşabilme ve kendimizi ifade edebilme yeteneği bizi insan olarak ayıran bir unsurdur. Çocukluğumuzdan beri seslerin anlamlarıyla olan ilişkisini dinler ve gözlemleriz. Şu anda okullarda sözlü ve dilsel beceriler sürekli olarak değerlendirilmektedir. Yine de, uyarılma olasılığı ve dolayısıyla gelişimi hakkında çok az şey biliyoruz. Sözel-dilsel zeka, insanların dil yoluyla iletişim kurmasını sağlar. Kişinin düşüncelerini iletme ve ifade etmek için sözlü veya yazılı olarak ana dili veya diğer dilleri kullanma kapasitesi ve yeteneği ile ilgilidir. (Gardner, 2010).

Bu zeka, dilin sözdizimini, fonetiğini, pragmatikini ve semantikini manipüle etme yeteneğini anlar. Mantıksal matematiksel zeka ile birlikte en çok çalışılan zekalardan biridir ve evrensel zeka olarak kabul edilir. Sözlü-dilsel zeka, şiir, metaforlar, benzetmeler, dilbilgisi, edebiyat, tekerlemeler ve soyut akıl yürütme dahil olmak üzere dilin üretimini ele alır. Sözel-dilsel zekanın iki dillilik ile eş anlamlı olmadığını bilmek önemlidir, ancak bir kişinin yeni dilleri ne kadar kolay öğrenebileceğini etkileyebilir. Kişilerarası zeka gibi, sözel-dilsel zeka da insan adaptasyonunun temel direklerinden sosyal etkileşimlere dayanır: Gelişimi, dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi etkinliklere bağlıdır. (Saban, 2004).

Sözel-dilsel zekası gelişmiş kişilerin gösterdiği özellikleri aşağıdaki şekilde sıralabiliriz:

Gelişmiş sözel-dilsel zekaya sahip insanlar, düşüncelerini ifade etmenin bir yolu olarak kelimeleri kullanabilir ve kompozisyon, sözdizimi ve yazının görselleştirilmesinden faydalanabilir.

Soyut düşünceleri anlamlı tam cümlelere dönüştürebilirler. Fikirlerini organize etmek için dilbilgisi organizasyonunu kullanabilirler. Onlar mükemmel okuyucular ve yazarlar olarak düşünülebilir. Sözel-dilsel zekaya sahip insanlar yılda çok sayıda kitap,

hikaye ya da masal parçaları, çizgi romanlar vb. okuyabilirler. Ne düşündüklerini, ne gözlemlediklerini ve ne hissettiklerini göstermek için yazı yazabilirler.

Sözel-dilsel zekaya sahip insanlar, organize olma, nesnel olma ve bir mesaj iletmek için kelimeleri akılcıca seçme yeteneğine sahip olabilmektedirler. Güç inancına sahiptirler ve kelimeleri kullanma yeteneklerinden dolayı grupları nasıl yöneteceklerini bilebilirler. Şiirleri, eserleri ve edebiyatın diğer unsurlarını yorumlamak onların hobisi olabilir. Bilmeceler yapmayı, kelime oyunlarını ve metinleri yorumlamayı severler. Figüratif anlam ve metaforlar, gelişmiş sözel-dilsel zekaya sahip kişilerin kolayca yorumladıklarının bir parçasıdır. Anlamasalar bile diğer dillerdeki programları izlemeyi ve dinlemeyi sevebilirler.

Sözel-dilsel zekaya sahip insanlar, kendilerini dil aracılığıyla farklı ifade biçimlerine maruz bırakmayı severler. Yeni diller öğrenmek için kendilerine meydan okumayı severler. (Saban, 2004).

Okuyarak kelime dağarcıklarını geliştirirler ve kelimeleri farklı bağlamlarda kullanmayı öğrenirler. Mevcut fikirleri tartışır veya belirli bir konuyla ilgili konumlarını savunurlar. Kelime arama ve çapraz bulmaca gibi farklı kelime oyunları sayesinde kelimeleri tanıma yeteneklerini geliştirirler. Sözleri, kendilerini dinleyen insanları eğlendirmek ve ikna etmek için kullanırlar. İnsanları eğlendirmek, eğitmek ve okumaya ve yazmaya motive etmek için hikaye anlatımını kullanırlar. (Mercin ve Alakuş, 2020: 214)

Sözel-dilsel zekayı geliştirmek için yapılabilecek etkinlikler aşağıdaki şekilde sıralabilir:

Günlük yazmak: Kişisel deneyimler, gerçekler ve hikayeler hakkında yazmak, kelime dağarcığının edinilmesini ve dil yoluyla ifadenin gelişimini destekleyebilir.

Kitap okumak: Okuma, anlamayı geliştirebilir ve yeni kelimelerin kullanımını teşvik edebilir. Okuma yoluyla, yorumlama ve hayal gücü kapasitenizi geliştirebilirsiniz.

Kitap kulüblerine üyelik: Kitap kulüpleri, okumaya dayalı tartışma, münazara ve kişilerarası ilişkileri teşvik edebilmektedir. Aynı ilgi alanlarını paylaşan insanlarla etkileşim kurmak ve onlar hakkında konuşmak için bir fırsat olabilir.

Anlamadığınız kelimeyi araştırma: Bunun amacı kelime dağarcığını arttırmaktır. Sözlükten kelimelere bakarak sadece anlamlarını öğrenmekle kalmaz, aynı zamanda kelimelerin alfabetik sıraya göre düzenlenmesiyle de çalışılabilir.

Yabancı bir dil öğrenme: Yeni bir dil öğrenmek, sözel-dilsel zekanın ve kişilerarası zekanın gelişimini destekleyebilir. Kelime alışverişi sayesinde insanlar seyahat ederken kendilerini diğer kültürlerle maruz bırakabilirler.

Tartışmalara katılma: Tartışmalar fikirlerin organizasyonunu ve tutarlı ifadeyi teşvik edebilir. Ayrıca, başkalarıyla tartışmak, dili sözlü olarak kullanma becerisinin gelişimini teşvik edebilmektedir.

Sözel-dilsel zeka, dünya nüfusunun neredeyse tamamının konuşabilmesi ve büyük bir bölümünün de okuyup yazabilmesi nedeniyle evrensel zekalardan biri olarak bilinmektedir. Sözel-dilsel zekanın gelişimi, insanoğlunun çocukluktan itibaren şekillenmesinde son derece önemlidir. İletişim kurma ve dinleme yeteneğinin hem kişisel hem de iş ortamında başarılı olmak için gerekli beceriler haline geldiği küreselleşmiş bir dünyada yaşamaktayız. Bu beceriler hem sınıfta hem de evde çocukluktan itibaren geliştirilebilir. Kendimizi okumaya, sosyalleşmeye ve dinlemeye ne kadar çok maruz bırakırsak, sorunları o kadar iyi çözebilir, empati kurabilir ve sorunları çözmek için dili o kadar iyi kullanabiliriz. Bu zekayı geliştirdiğinizde, daha iyi iletişim kurma ve dolayısıyla başkalarıyla iyi ilişkiler kurma yeteneğiniz olur. (Gardner, 2010).

2.1.7.2. Mantıksal- Matematiksel Zeka

Bu zeka türü mantık- matematik ilişkisi kurmayı gerektirir. Bu kişiler matematik gerektiren işlerde başarılı olabilirler. Örneğin bilim adamları bu zeka türünde baskındırlar. Bilgisayarla ilgili beceri gerektiren işler veya istatistik gibi rakamların kullanıldığı alanlarda çalışabilirler. Neden- sonuç ilişkisi kurmak onlar için kolaydır. Soyut olan şeyleri anlamakta güçlük çekmezler. (Gardner, 2010).

Bu zeka alanına sahip bireyler yaşantılarında ve olaylar arasında sebep- sonuç ilişkileri kurarak hayatlarına mantıksal bakış açısıyla yön verebilirler ve problemlerine bu şekilde çözümler üretebilirler. Soyut düşünme kabiliyetleri de gelişmiştir. Mantıksal-matematiksel zekaya sahip kişilerin genel özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Makinelerin ve elektronik cihazlar ilgilerini çeker,
- Matematik ve fen derslerinde başarılıdırlar,
- Hesaplama içeren oyunları severler,
- Deneyler ve araştırmalar ilgi alanlarına girer,

- Yaşıtlardan daha soyut düşünebilmektedirler. (Mercin ve Alakuş, 2020: 214)

Mantıksal-Matematiksel Zeka, durumları veya sorunları mantıksal olarak analiz etme, çözümleri belirleme, bilimsel araştırma yapma ve mantıksal/matematiksel işlemleri kolayca çözme yeteneği olarak düşünülebilir. Sayısal zeka düzeyi yüksek kişiler, verilerini mantıksal matematiksel zeka tanımında belirtildiği gibi mantık kullanarak ve neden-sonuç ilişkilerini inceleyerek analiz edebilmektedirler. Öznel bilgilerle çalışmak yerine net gerçeklere ve somut verilere değer verebilirler. Sonuç ve gözlem yapabilme yeteneği de matematiksel zekaya sahip bireylerin önemli bir özelliği olarak görülebilir. Bazen kafaları karışmış izlenimi verseler de zihinleri arka planda bir bilgisayar gibi çalışabilmektedir.

Diğer zeka türleri gibi, insanlarda da mantıksal-matematiksel zekanın özellikleri kolaylıkla gözlemlenebilir. Temel olarak, bu bireyler matematiksel işlemlerde iyidir. Problemleri tanımak, muhakeme etmek ve analiz etmek onlar için kolaydır. Bu zeka tipine sahip kişilerde en sık görülen mantıksal-matematiksel zeka özellikleri: (Gardner, 2010).

- Sayılar, örüntüler ve bunların ilişkileri hakkında düşünmede mükemmel olabilirler,
- Karmaşık problemleri ve hesaplamaları çözmede iyi olabilirler,
- Bilimsel deneyler yapmaya eğilimli,
- Soyut fikirler hakkında düşünmeyi seven,
- Olağanüstü analiz yeteneğine sahip olabilme,
- Organizasyon ve sınıflandırma yetenekleri gelişmiş olabilirler.

Bunlar mantıksal-matematiksel zekanın özellikleridir ve bu istisnai yetenekler, hangi insanların mantıksal-matematiksel zekaya sahip olduğunu belirlemeye yardımcı olabilir.

Bazı insanlar zeka türlerini teorik olarak bilebilir ancak mantıksal-matematiksel zeka örnekleri bunu daha kolay anlamayı ve tanımlamayı sağlayabilir. Aşağıdaki mantıksal-matematiksel zeka örnekleri, bir yetişkin veya çocuk olarak sizin mantıksal-matematiksel zekaya daha açık bir şekilde sahip olabileceğinizi gösterebilir. En yaygın mantıksal-matematiksel zeka örnekleri şunlardır (Gardner, 2010).

- Satranç, stratejik oyunlar, kart oyunları ve matematik oyunları oynamayı sever ve bu oyunlarda başarılı olur.
- Bu kişi dedektif romanları okumakla ilgileniyor ve suç kurgu filmleri izlemekten hoşlanıyor olabilir.

- Bilimsel deneyler yapmayı ve matematik problemlerini çözmeyi sever, elektronik, hesap, mantık vb. konularla mutlu bir şekilde zaman geçirebilir.
- Bir etkinlik planlamaktan ve bütçesini grafiklerle vb. düzenlemekten hoşlanır.
- Borsada risk almaya istekli olabilir, yatırımlarını başarıyla yönetebilir.

Bu tür mantıksal-matematiksel zeka örnekleri, kişinin, mantıksal-matematiksel zekaya sahip olup olmadığını değerlendirmek için faydalı olabilir. Daha birçok matematiksel mantıksal zeka örneği olabilir, ancak ana fikir, matematiksel mantıksal zekanın özellikleri bu insanların hayatlarında çok belirgin olabilmektedir.

Mantıksal Matematiksel Zekayı Geliştirmek için Yapılabilecek Etkinlikler:

Yüksek düzeyde mantıksal zekaya sahip kişiler genellikle "mantıklı" olarak tanımlanabilirler, bu da şekilleri kolayca tanımlayabildikleri ve soyut kavramlar arasında bağlantı kurabildikleri anlamına gelebilmektedir. Mantıksal- Matematiksel zekayı geliştirmek için yapılabilecek bazı etkinlikler aşağıdaki gibi sıralanabilir;

1. MentalUP
2. Beyin Bulmacalarını Çözme
3. Masa Oyunları Oynama
4. Bilmece ve Zor Soruları Çözme
5. Hikaye Yazma
6. Bilimsel Deneyler Yapma
7. Kodlama
8. Anket Yapma
9. Çeşitli Nesneleri Sınıflandırma

Mantıksal matematiksel öğrenme stili, metodik olan ve doğrusal sırada düşünen öğrenciler için ideal olabilir. Mantıksal matematiksel öğrenme stili, kişinin neden-sonuç ilişkilerini analiz etme, akıl yürütme, problem çözme, sayıları ve soyut görsel bilgileri kullanarak öğrenme yeteneğini ifade eder. (Sarı, 2019)

2.1.7.3. Görsel- Uzamsal Zeka

Bireyin görsel algısının ve uzayı algılayışının baskın olduğu zeka türüdür. Tasarımcı, mimar veya ressam olmaları olasıdır. Yalnızca bakma değil görmedir onların yaptığı. Etrafına baktığında gördüğü nesneleri grafik biçimler veya semboller olarak görürler.

Çevredeki nesnelerin renkleri, biçimleri, çizgileri, desenleri bu kişilerin dikkatini çekebilir. Olayları akıllarında tutarken görsel-uzamsal zekalarının etkisiyle görselleştirme veya sembolleştirme yolunu kullanabilirler. En iyi öğrenme yolları görselleştirme olabilmektedir. (Tarhan, Gümüşel ve Sayın, 2012).

Görsel-uzamsal zekada güçlü olan insanlar, bir şeyleri görselleştirmede iyi olabilirler. Bu kişiler genellikle yol tarifleri, haritalar, çizelgeler, videolar ve resimler konusunda başarılı görülebilirler. (Levine, 2012)

Görsel-uzamsal zekası yüksek olan insanlar görüntüleri, yüzleri ve ince detayları hatırlamakta iyi olabilmektedirler. Nesneleri farklı açılardan görselleştirebilirler. Görsel-uzamsal zekası yüksek olan insanlar aynı zamanda iyi bir uzamsal yargıya ve muhakeme yeteneğine sahiptir. (Bozkurt ve Yenilmez, 2006). Yani, kendileri ile bir nesne arasındaki mesafeyi, nesnenin ne kadar sağda olduğunu vb. doğru bir şekilde yargılayabilirler. Görselleştirme yeteneklerini ve mekansal yargılarını, tasarım, yargı ve yaratıcılık olarak ortaya koyabilmektedirler. Bu nedenle iyi ressam, sanatçı, mimar, mühendis ve tasarımcılar olabilmektedirler. (Levine, 2012)

Görsel-uzamsal zeka, kör veya görme engelli bireylerde de bulunabilmektedir. Örneğin, bir nesnenin boyutunu, şeklini, genişliğini ve uzunluğunu hesaplamak için dokunma ve uzamsal akıl yürütmeyi kullanan ve nesnenin doğru bir görsel resmiyle karşılaşan kör bir kişi, görsel-uzamsal zeka gösteriyor olabilmektedir.

Görsel-uzamsal zekaya sahip kişilerin şu konularda iyi olabileceği düşünülmektedir (Levine, 2012:530):

- Çevrelerinin çok farkında olmak,
- Görsel resimler oluşturarak bilgileri hatırlamak,
- Sanatsal olmak,
- İyi bir yön duygusuna sahip olmak,
- Kolayca harita ve çizelge okuma becerisine sahip olmak,
- Kalıpları kolayca tanımak,
- Görsel bulmacaları çözmede yetenekli olmak,
- Görsel bilgileri hatırlama ve yorumlama becerisine sahip olmak,

- Fiziksel çevrelerini manipüle etme konusunda yetenekli olmak,

Bu zeka alanı baskın olan kişiler etrafı somutlaştırarak, şekiller yardımıyla, renklerle daha iyi algılayabilirler ve kendilerini ifade ederken de bunu kullanabilmektedirler. Bu kişilerin kolay öğrenmesinin yolu da, sahip oldukları görsel-uzaysal zekayı hayatlarında etkili kullanmaktan geçebilmektedir.

Görsel- uzamsal zekası baskın bireylerin genel özellikleri şu şekilde sayılabilir:

- Renklere karşı duyarlıdır ve seçicidir,
- Harita, tablo türü görselleri daha kolay algılar,
- Resim yapmayı ve boyamayı çok sever,
- Daha önce gördüğü kişi ve yerleri kolay hatırlayabilir,
- Resimli kitapları ve resimlere bakmayı sever. (Mercin ve Alakuş, 2020)
- Görsel bilmece, yapboz gibi etkinliklerden hoşlanabilirler,
- Yaşlarına göre üst düzey beceriler isteyen resimleri çizebilirler,
- Yazı ve kelimelerden daha fazla resim ve görselle ilgilenebilirler,
- Sanatla ilgili etkinlikler dikkatlerini çekebilir,
- Diğer zeka türlerine göre daha çok hayal kuran kişiler olabilirler.

2.1.7.4. Müziksel- Ritmik Zeka

Bu zeka türüne sahip kişiler müzikle iç içe olmayı severler. Beste yapabilirler, bir müzik aleti çalabilir, şarkı söyleyebilirler. Çevresini ritmik olarak algılar, öğrenmeleri, ritmik ve müziksel olarak düşündükleri zaman daha kolay olur. Müziksel- ritmik zeka alanı gelişmiş olan kişiler müziğe ve ritme son derece duyarlıdırlar. Bir müzik eserindeki düzeni hemen farkedebilirler. Müziği bir öğrenme yolu olarak seçebilirler. (Büyükalın, 2003; Çuhadar, 2006).

Güçlü müzikal zekaya sahip insanlar, kalıplar, ritimler ve sesler üzerinde düşünmekte iyidirler. Müziğe karşı güçlü bir takdirleri vardır ve genellikle müzikal kompozisyon ve performansta iyidirler. (Sternberg, 2012)

Müzikal zekaya sahip insanlar, kalıpları kolayca duyabilir ve tanıyabilirler. Ritim ve sese karşı çok hassas olabilmektedirler. Örneğin, bir klarnetin sesini flütün sesinden kolayca ayırt edebilirler.

Müzikal zekaya sahip insanlar kalıplarla düşünebilmektedirler. Örneğin, öğrenmeyi artırmak için yeni bilgilerde kalıplar arayabilirler. Ayrıca konuşma ve dildeki kalıpları da görmeye çalışabilirler. Bir şeyleri şarkı sözlerine veya tekerlemelere çevirerek hatırlayabilirler. Müzik zekası olan insanların güçlü bir müzik bilgisine sahip olabileceği düşünülmektedir .

Müzikal zekaya sahip kişileri şu şekilde tanımak ve tanımlamak mümkün olabilir:

- Sese dikkatli olabilirler,
- Yabancı dillerdeki kelime öbeklerini ve kelimeleri kolayca ezberleyebilirler,
- Dans etmenin ve şarkı söylemeyi sevebilirler,
- Enstrüman çalma becerisine sahip olabilirler,
- Müzik konusunda gayretli olabilmektedirler,
- Şarkıları kolayca hatırlama yeteneğine sahip olabilirler,
- Yüksek düzeyde müzikal yapı, notalar, ton ve ritim anlayışına sahip olabilirler.

Bu alanda zekaları gelişmiş bireylerin genel özellikleri ise şu şekilde sıralanabilir:

- Şarkı melodileri hatırlamak onlar için kolaydır,
- Bir veya birden fazla müzik aleti çalabilirler,
- Müzik derslerine karşı ilgi duyar ve başarılı olurlar,
- Ritmik bir şekilde konuşup hareket edebilirler,
- Çalışırken eli ve ayağı ile ritim tutar. (Mercin ve Alakuş, 2020)

2.1.7.5. Bedensel- Kinestetik Zeka

Bu zeka türü baskın olan bireyler spora ilgi duyar, vücut dilini aktif olarak kullanırlar. Oyuncu, dansçı veya sporcu olmaları, bu kişilere kendini vücut diliyle anlatma olanağı tanır ve bu alanlarda başarılı olurlar. Bedensel-kinestetik zekaya sahip insanlar ellerini de iyi kullanırlar ve heykel yapabilirler ya da cerrah olurlarsa başarılı olurlar. El- göz

koordinasyonları gelişmiş kişilerdir. (Özet, 2018) Vücut dengeleri, güçleri, esneklikleri, kısacası fiziksel özelliklerini kullanabilme becerileri gelişmiştir (Saban, 2010). Bedensel-kinestetik zekası yüksek olanların vücut hareketlerinde, eylemleri gerçekleştirmede ve fiziksel kontrolde iyi oldukları bilinir. Bu alanda güçlü olan insanlar, mükemmel el-göz koordinasyonuna ve el becerisine sahip olma eğilimindedir. (Singh, 2017)

Bedensel- kinestetik zeka alanı gelişmiş kişiler, bir şeyi öğrenmenin en iyi yolunun onu yapmak olduğunu düşünürler, hareketle öğrenirler. Bu kişiler uygulama yaparak öğrendiklerinde öğrenmeleri daha kalıcı olacaktır (Singh, 2017:71). Bu zeka alanına sahip kişiler aşağıdaki özelliklere sahip olabilirler:

- Hareketli olmaktan hoşlanırlar,
- Koşmayı, atlamayı, zıplamayı, hareket gerektiren oyunları severler,
- Vücut dili kullanmayı bilirler,
- Zamanlarını dışarıda geçirmekten hoşlanırlar,
- Etraftaki objelere dokunmayı severler. (Mercin ve Alakuş, 2020)

2.1.7.6. Sosyal Zeka

Sosyal zeka, bir kişinin kişilerarası ilişkileri anlama ve yönetme yeteneğini ifade eder. Bir kişinin IQ'sundan veya "kitap zekasından" farklıdır. Bireyin diğer insanların duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını anlama ve bunlara göre hareket etme yeteneğini içerir. Sosyal zeka, kendini tanıma ve başkalarını tanıma kapasitesidir. Sosyal Zeka, insanlarda, deneyimlerden ve sosyal ortamlardaki başarı ve başarısızlıklardan öğrenmeyle gelişir. Daha yaygın olarak "incelik", "sağduyu" veya "sokak zekası" olarak adlandırılır. (Cerrutiv e Schlaug 2008)

Sosyal zekaya sahip bireyler terapi uzmanı veya öğretmen olabilirler. Pazarlama konusunda da başarılı olabilirler. Diğer kişilere karşı duyarlı olabilir, empati yapabilirler, çevresindeki kişilerin hisleri, istekleri onlar için önemli olabilmektedir. Karşılarındaki insanın jest ve mimiklerine karşı daha dikkatlidirler, yüzlerindeki ifadeden ne anlatmak istediğini, ne hissettiğini anlayabilirler. İletişimleri çok kuvvetlidir denebilir. İşbirlikli çalışmaya yatkın oldukları bilinmektedir.

Sosyal zeka alanı baskın olan bireyler çevrelerindeki insanlarla kolay iletişim kurar ve empati yapma yeteneğine sahiptirler. Bu zeka alanı gelişmiş bireylerin bazı özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Küçük yaşlarda, arkadaşlarıyla oynamayı severler,
- Kendi çevrelerinde lider olan kişilerdir,
- Organizasyon ve etkinlikleri severler,
- Arkadaşlarının sorunlarına yardımcı olmaktan hoşlanır,
- İnsanlara selam verir ve hatır sorar. (Mercin ve Alakuş, 2020)

2.1.7.7. İçsel Zeka

Bireyin kendini tanıyıp olması, kendi ile ilgili bildiği, var olan bilgisiyle ve bu farkındalıkla çevresi ile uyum içinde hareket etmesi içsel zekadır. Bu zeka türü ile kastedilen bireyin kendine tarafsız bir gözle bakabilmesidir. İhtiyaçlarının, hissettiklerinin, amaçlarının neler olduğunu bilmek ve bu yönde hareket etmek özgüvenini artırır, oto kontrol mekanizması geliştirmesini destekler. İçsel zekası güçlü olan bireyler, kendi duygusal durumlarının, duygularının ve motivasyonlarının farkında olma konusunda iyidirler. Hayal kurmak, başkalarıyla ilişkileri keşfetmek ve kişisel güçlü yanlarını değerlendirmek dahil olmak üzere kendi kendini yansıtmaya ve analizden zevk alma eğilimindedirler. (Sternberg, 2012)

İçsel zeka sahibi bireyler kendini gerçekleştirme olarak tabir edebileceğimiz kendini iyi tanıyan bireylerdir diye düşünebiliriz. Bu bireylerin özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Bağımsız ve tek başına olmaktan hoşlanır,
- Kendi güçlü ve zayıf yanlarının farkındadır,
- Kendi yöntemi ile çalışmayı sever,
- Yaptığı işleri arkadaşlarıyla paylaşmaktan kaçınır,
- Yoğunlaşarak ilgilendiği bir hobiye sahiptir. (Mercin ve Alakuş, 2020)

2.1.7.8. Doğacı Zeka

Bireyin canlı varlıkları tanıma, bu canlıları belli karakteristik özelliklerine göre sınıflama ve diğer canlılardan farkını anlayabilme kabiliyeti veya evrenin doğal ortamını oluşturan bileşenlere karşı ilgili olma hali doğacı zeka olarak adlandırılabilir. Güçlü doğacı zekaya sahip bireyler, sağlıklı çevre oluşturma iç güdüsüyle birlikte çevrelerindeki bitkilere, hayvanlara ve doğal kaynaklara karşı çok ilgilidirler. Naturalist, Gardner'ın teorisine en son eklenendir ve orijinal yedi zekasından daha fazla dirençle karşılanmıştır. Gardner'a göre, bu tür zekaya sahip bireyler doğa ile daha uyumludur ve genellikle beslenmeye, çevreyi keşfetmeye ve diğer türler hakkında bilgi edinmeye ilgi duyarlar. Bu bireylerin, çevrelerindeki ince değişikliklerin bile oldukça farkında oldukları söylenir. (Bakic-Miric, 2010)

Doğacı zeka alanında baskın bireyler, çevreyi temiz tutma, koruma gibi konularda hassas, etraftaki canlıları koruma bilincine sahip oldukları söylenebilir. Bu zekaya sahip kişilerin özellikleri ise aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

- Doğaya karşı duyarsız olanlara kızar,
- Evcil hayvan beslemeyi sever,
- Bitkilere bakım yapmayı sever,
- Canlılarla ve doğa ile ilgili belgesellere ilgi duyar,
- Mevsimler ve iklim olayları ilgisini çeker. (Mercin ve Alakuş, 2020)

2.1.8. Eğitimde Çoklu Zeka Kuramı

Denebilir ki, geleneksel eğitim sistemlerinin birçoğunda asıl problem, bazı öğrencilerin öğrenmede zorluk yaşaması değil, birçok öğretmenin öğretmede zorluk yaşamasıdır. Yani, farklı yollar kullanılarak öğrenebilecek öğrencilere göre öğretim yaklaşımını uyarlayamamasıdır. Aslında bir çok öğretmenin öğretim sürecinde karşılaşılan bazı problemleri öğrenci kaynaklı göstermesi, kendi formasyon yetersizliğini gizlemek için kullandığı etkili bir savunma mekanizması olabilmektedir. (Saban, 2005)

Bireysel farklılıkları göz önünde bulundurursak öğretmenin öğrenciye yaklaşımı çok önemli olabilmektedir. Bütün öğrencilere bireysel farklılıklarına ve baskın zeka alanlarına göre yaklaşırsa daha kolay öğrenebilirler, diyebiliriz. Örneğin görsel- uzamsal zeka alanı

gelişmiş bir çocuk görseller ve semboller yardımıyla daha kolay öğrenme sağlayabilirken, görselliği az, metin kısmı fazla olan bir kitaptan kolayca sıkılabilir. Bu çocuk öğrenemiyor olarak değil de, farklı yollarla öğrenebiliyor olarak değerlendirilebilir.

Eğitimin amacına ulaşması için her şeyden önce öğrencilerin birbirinden çok farklı olduğu kabul edilmeli ve eğitim ortamları buna göre hazırlanmalıdır. Çoklu zekâ kuramının eğitim ortamına uygulanmasında asıl olan, öğretmenin öğrencilerinin farklı zeka alanlarına sahip olduklarını bilmesi ve toplumsal gereksinimleri, hedefleri, fiziksel koşulları dikkate alarak her bir öğrenciye ulaşabileceği zengin bir öğretim yöntemi sağlayabilmesidir. Bu, öğretimin planlanırken hazırlanan ders tasarımında çoklu yöntem anlayışını gündeme getirmektedir. (Mercin ve Alakuş, 2020)

Çoklu Zeka Kuramına göre önemli bir diğer nokta da bu farklı zeka alanlarının erken yaşlarda belirlenmesi olarak düşünülebilir. Çocuğun ilgi ve yetenekleri ne kadar erken yaşta belirlenirse o yöne doğru yönlendirilmesi daha kolay olabilmektedir. Zeka alanının belirlenmesi çocuğun geleceğine yön vermesine, bununla ilgili eğitim alanında ve eğitim hayatından sonraki yaşamı için ne yapacağına karar vermesine de yardımcı bir unsur olarak görülebilmektedir.

Eğitimde bir konuyu öğretmenin çok çeşitli yolu vardır. Bu çeşitlilik bir bakıma eğitimcinin program yapma ve uygulama yeteneği ile orantılıdır. Bu kısımda öğretmen, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları fark ederek ona göre davranış göstermelidir. (Mercin ve Alakuş, 2020). Eğitimciler ve veliler: bireysel farkların ayrımını yapabilen, bireysel farklılıkların gelişimini önemseyen okullara destek vermelidirler. Çünkü bu okullarda bir şeyi en iyi şekilde yapmanın birden fazla yolu vardır (Mercin ve Alakuş, 2020).

Eğitim sistemleri çoklu zeka kuramını destekleyecek şekilde olursa bütün öğrencilerin öğrenmesi sağlanmış olabilir. Öğretmenler çocuklar arasında bireysel farklılıklar olduğunu farkedebilir ve her öğrenciye onun farklı öğrenme stiline göre yaklaşabilirse öğrenmeler daha kolay hale gelebilmektedir.

Gardner (1993), değerlendirme kısmını, kişilerin yetenekleri, sahip olunan kapasite ile ilgili bilgi edinmek, kişiye faydalı dönüt vermek ve çevresindekilere faydalı veriler vermek olarak tanımlamaktadır. Bu sebeple klasik testler yerine, öğretmenin öğrenci ve velilerin değerlendirildiği çalışmaların içinde yer alacağı bir yaklaşımı savunmaktadır. Kuram geleneksel testlerden çok, özgün ölçümlere dayanmaktadır. Bunlar belirli kıstaslara

dayanan ya da bir önceki performansı ile karşılaştıran yaklaşımlardır. (Mercin ve Alakuş, 2020)

2.1.9. Görsel Sanatlar Eğitimi Ve Çoklu Zeka Kuramı

Bireysel farklılıklar dikkate alındığında tüm bireylerin ilgi alanları, zevkleri de farklılıklar gösterebilmektedir. Bazı insanlar matematik, bazıları fen bilimine ilgi duyarken, bazıları da sanata ilgi duyabilmektedirler. Bundan dolayı da farklı kişiler, farklı alanlarda başarılı olabilmektedirler. Bu durum, çoklu zeka kuramı ile açıklanmaya çalışılabilir. Farklı alanlardaki başarı ve başarısızlık, eğitimde de farklı alanlarda başarıyı ve başarısızlığı beraberinde getirebilmektedir. Araştırmamızın bu kısmında Çoklu zeka kuramının sanat eğitimindeki yerine değinilecektir.

Güzel Sanatlar ya da görsel sanatlar ve tasarım alanları olan resim, grafik, heykel, fotoğraf, seramik, tekstil, gibi sanat ve tasarım dallarının hepsini, resim iş dersi ile karşılamak zordur. Ayrıca bu alanların yanı sıra, sanat tarihi, estetik ve sanat eleştirisi eğitimi de kapsayan; bu alanlara yönelik bilimsel araştırmaları, program ve içerik geliştirme çalışmalarını içeren, eğitim biliminin adının ne olması gerektiği de bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır.(Özsoy ve Mamur, 2019)

Sanat eğitimi geniş bir yelpazedir. Görsel sanatlar eğitimi de sanat eğitiminin bir parçası olarak görülebilir. Görsel sanatlar eğitimi bireyin kişilik gelişimine, sanat okur-yazarlığına, vizyon sahibi olmasına katkıları sağlayabilmektedir. Böyle bireylerin yetiştirilmesi, bireyin kendi gelişimi açısından önemli olduğu kadar toplumun gelişmişlik düzeyinin yükselmesi açısından da önemli görülebilir.

Görsel Sanatlar eğitiminin kişinin görsel kültürünün ve okur-yazarlığının gelişmesine etkisi günümüzde kendini daha çok göstermiştir. Görsel iletişim ve multimedya araçlarıyla oluşan görsel çeşitlilik ve/veya kirlilik, belirli amaçları gerçekleştirmenin yanında genç beyinlerin istenilen ideolojilere yönlendirilmesini ve/veya bazı düşüncelere ve yargılara koşullandırılmasını da hedefleyebilir. Bu bağlamda görsel sanatlar dersleri bireylerin bu tür zararlı etkilerden korunmasında önemli bir işlevi yerine getirir. (Özsoy vd., 2020)

Görsel sanatlar eğitimi almış bireyler, toplum içinde fark edilen, farklı bilgi zenginliklerine sahip olan bireyler olarak karşımıza çıkabilmektedir, kendini tanıyan ve

gerçekleştiren bireyler olarak başka insanların baskısı altında kalmadan, özgürce düşüncelerini söyleyebilen, özgüvenleri yüksek kişiler olarak tanınabilirler.

Görsel sanatlar eğitimi diğer disiplinlerle yakın ilişki içinde olması gereken bir eğitim alanıdır ancak kendi içinde özgün bir yapısı vardır. Resmin, heykelin, mimarlığın, grafik sanatların, endüstri tasarımının, uygulamalı sanatların, sinematografinin, fotoğrafın, moda tasarımının, bilgisayar sanatının vb. oldukça geniş alanların tümü, okul öncesinden yükseköğretime kadar, her aşamadaki görsel sanatlar eğitimi ve öğretiminin kuramsal ve uygulamalı çalışmalarıdır. (Ayaydın, 2015)

Görsel sanatların çağrıştırdığı bir kelime olan yetenek, her insanda aynı olmayabilir. Bazı öğrencilerin sanat yeteneğini yalnızca öğretmenler değil çevredeki diğer kişiler de fark edebilmektedir. Bu durumlarda yetenekli çocukların fark edilip, bir diğer deyişle öğretmen tarafından keşfedilip yönlendirilerek, sanatçı olarak yetiştirilmesi önemli görülebilmektedir. Görsel sanatların amacı sanatçı yetiştirmek olmamakla birlikte yetenekli çocukların yeteneklerinin erken yaşta görülüp bireysel farklılığına göre eğitim almasının sağlanması, hem kendi adına hemde içinde bulunduğu toplum adına yararlı olabilmektedir.

Her bireyin çoklu zeka kuramı gereği, daha etkin kullanabildiği zeka alanları olabilir. Sanat Eğitiminde önemli olan, çocuğun baskın zeka alanına göre eğitim almasıdır diyebiliriz. Görsel sanatlarda bireyin görsel- uzamsal zeka alanının baskın olduğunu düşünürsek, ÇZK gereği, bu doğrultuda eğitim aldığı anda, diğer alanlardaki zeka seviyeleri yüksek öğrencilerden daha başarılı olabilirler. Zeka alanı belirlenip ona göre değerlendirilen çocuk öğrenmeyi öğrenebilir, ki bu durum, görsel- uzamsal alandaki başarının yanında genel akademik başarıyı da olumlu yönde etkileyebilmektedir. Bu yönde yeteneği olan bir çocuğu ısrarla diğer zeka alanlarında eğitmeye çalışırsak, bu durum, çocuğu psikolojik olarak çöküntüye götürebilmekte, özgüvenini yitirmesine sebep olabilmekte ve öğrenemediğini düşünmesine yol açabilmektedir.

Sanat öğrenmenin de bir bilişsel aktivite olduğu, Çoklu Zeka Kuramının, görsel sanatlar eğitimi açısından en önemli bulgusudur. Gardner, yapılan araştırmalara dayanarak, sanatsal öğrenmenin tamamen bilişsel aktiviteler ile olduğunu bildirmiştir (Alakuş ve Mercin, 2020: 220). Bu araştırma sonuçları sanat eğitimi alanında süregelen tartışmalara açıklık getirmesi açısından önemlidir. (Alakuş ve Mercin, 2020).

Araştırmaları sonucunda Gardner (1989) özellikle bazı noktalara dikkat çekmiştir. Bunlar:

-Öncelikle 10 yaş altında, her bir sanat türünde yaratıcılığa yönelik aktiviteler temel olmalıdır,

-Sanat dışı aktiviteler (algısal, tarihsel, eleştirel vb.) çocuğun kendi yaratıcılığıyla ilgili olmalıdır,

-Sanat dersi müfredatı, sanatsal biçimde nasıl düşünüleceği konusunda yoğun bilgiye sahip öğretmenler yada kişiler tarafından hazırlanmalıdır,

-Eğer mümkün ise, sanatsal öğrenme, anlamlı projeler çerçevesinde geri bildirim, tartışma ve fikir için yeterli derecede şans verecek şekilde düzenlenmelidir,

-Sanatsal alanlarda, ana sınıfından 12. sınıfa kadar bir müfredat programı hazırlanması cazip gibi görülebilse de verimli değildir. Böyle bir formül ancak bireylerin sanat veya başka bir disiplinde sadece beceri kazanması durumunu ifade edebilir,

-Sanat eğitiminde değerlendirme yapmak önemlidir. Değerlendirme alınan eğitim sonunda ortaya çıkan temel becerilere uymalıdır,

-Sanat eğitiminde, yetenek ve beceriler konusunda uzman olmak gerekmez, yeteneği olmayan bireylerde ortaya çıkardıkları sanat ürününün verdiği hazla mutlu olabilirler,

-Genelde sanatsal zevk ve değer yargılarının direkt öğrenilmesi bazı durumlarda gereksiz olabilir. (Alakuş ve Mercin, 2020).

Görsel sanatlar eğitimi, görsel algılamaya dayanan bir takım teoriler yoluyla çocuğu, malzeme kullanarak düş ile düşünceleri arasında birtakım bağlantılar kurmaya ve bu sayede buluşlar yapmaya yönlendiren bir organizasyon metodudur. Görsel sanatlar eğitimi, güzel sanatların bütün alanlarını kapsayan formal ya da informal yaratıcı sanatsal etkinlikler şeklinde tanımlanabilir. (Ayaydın, 2015). Başka bir ifade ile bu alan; yapıcı ve yaratıcı aktiviteler ile kişinin duygu, düşünce, yeti ve yeteneklerini bir bütün olarak geliştirmeyi hedefler. (Ayaydın, 2015).

2.2. İlgili Araştırmalar

Sarı (2021), Yozgat ilinde 538 lise öğrencisi üzerinde, ilişkisel tarama metodu ile yaptığı çalışmada Çoklu Zeka Ölçeği (ÇZÖ) kullanımında, sonuç olarak spor yapan bireylerin, spor yapmayanlara göre çoklu zeka puanlarının daha yüksek olduğunu, çoklu

zeka alanlarının sporun yaşam becerileri üzerindeki etkilerin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Sarı (2021)'nın, Bursa ili Nilüfer ilçesinde, okul öncesi Öğretmen Adaylarının Çoklu Zeka alanları ile yaratacılık ilişkisini inceldiği çalışmada, ilişkisel tarama metodulu ile 489 öğrenci üzerinde yaptığı araştırma sonucunda Sanat ve spor ile ilgilenen öğretmen adaylarının, yaratıcılık ve çoklu zekâ puanlarına etkisinin yüksek olduğunu bulmuştur.

Akın (2021), çalışmasında Türkiye geneli, 254 elit sporcu üzerinde, kesitsel analiz metodunu kullanarak yaptığı çalışmada, elit sporcuların tanımlayıcı bazı özelliklerine göre çoklu zeka düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonucunda Elit sporcuların mantıksal matematiksel zekâ puanlarında, sözel dilsel, görsel uzaysal zeka, müziksel-ritmik zeka, doğacı zeka, sosyal zeka, bedensel-kinestetik zeka ve içsel zeka puanlarında anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

Musah İbrahim (2021), çalışmasında Gana' da lise öğrencilerine, öğretmenlerin ÇZK' nı, derslerin hazırlanmasında ve sınıftaki uygulamalarda çeşitli zeka yaklaşımlarını kullanmadığını göstermiştir. Gana' nın öğrencilerin zekasını belirlemede hala mantıksal/ matematiksel ve dilsel yaklaşımı kullandığını belirlemiştir. Öğrencilere, Çoklu zeka kuramı anketi uygulanmış, anket sonuçları, öğrencilerin tüm zekanın türlerine sahip olduğunu göstermiştir.

Kural (2020), 2006- 2019 yılları arasında yapılan çalışmasında 44 akademik başarı, 25 fen dersine ilişkin tumum çalışmasını meta analiz metoduyla incelemiştir. Çalışma sonucunda Çoklu Zeka Kuramı'na dayalı öğrenmenin geleneksel öğrenme yöntemi ile kıyaslamış, öğrencilerin fen dersi başarısına ve fen dersine yönelik tutumuna etki büyüklüğünün yüksek olduğunu belirlemiştir. Sonuca göre ÇZK' ya dayalı öğrenmenin, öğrencilerin başarılarını ve tutumlarını olumlu olarak etkilediğini söylemiştir.

Karagöz (2019), çalışmasında 2018-2019 eğitim döneminde Kırşehir/Mucur ilçesinde 8.sınıf öğrencilerinin görsel sanatlar dersinde çoklu zeka kullanım alanları kullanarak öğrencilerin akademik, başarı, tutum ve kalıcılık düzeylerini incelemiştir. Çalışma deneysel araştırma deseni metoduyla yapılmıştır. Çalışmada deney ve kontrol grubu olmak üzeri iki gruba öntest-sontest uygulanmıştır. Çalışma sonucunda çoklu zeka kuramına dayalı öğretime dayalı deney grubunun kontrol grubuna göre sınıf görsel sanatlar dersinde başarı, tutum ve kalıcılığa önemli etkisi olduğunu belirlemiştir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

3.1.Araştırma Modeli

Nitel araştırma yöntemi ile literatür taraması yapılmış olup, görsel sanatlar öğretmenlerinin ÇZK hakkındaki görüşlerine başvurulurken tutum ölçeği kullanılmış olması, araştırmanın nicel ve nitel olarak tamamlanmasını gerektirmiştir.

Bu araştırma yapılırken ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model, birden fazla bağımlı değişkenin etkileşimlerini belirlenmesi için kullanılır (Karasar, 2012). Bu çalışmada ise görsel sanat öğretmenlerinin Çoklu Zeka Kuramı tutumları ile katılımcıların tanımlayıcı özellikleri arasındaki ilişkiyi belirlenmesinde kullanılmıştır.

3.2. Evren ve örneklem

Bu araştırmanın evrenini çoklu zeka kuramı ve sanat eğitimi oluşturmaktadır. Uygulama, 2021-2022 eğitim-öğretim döneminde Elazığ ilinde Eğitim fakültesi ve güzel sanatlar fakültesi mezunu, milli eğitim müdürlüğüne bağlı okullarda çalışan görsel sanatlar öğretmenleri üzerinde yapılmıştır.

N= Evren büyüklüğü

n= Örneklem büyüklüğü

d= Tutum düzeyi (.05)

t= Güven düzeyinin tablo değeri (t: 1.196)

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

Yapılan hesaplama sonucunda örneklem büyüklüğü 101 olarak hesaplanmıştır. Araştırmaya katılan görsel sanat öğretmenlerin tanımlayıcı bazı özellikleri Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tanımlayıcı özellikleri

		n	%
Cinsiyetiniz	Erkek	34	33,0
	Kadın	69	67,0
Yaşınız	20-30	38	36,9
	31-40	23	22,3
	41-50	28	27,2
	51-60	14	13,6
Öğretmenlikteki Kıdeminiz (yıl)	1-5	38	36,9
	6-10	15	14,6
	11-15	12	11,7
	16-20	10	9,7
	21-25	28	27,2
Öğrenim Düzeyiniz	Lisans	71	68,9
	Lisansüstü	32	31,1
Mezun olduğunuz fakülte	Eğitim Fakültesi	88	85,4
	Güzel Sanatlar Fakültesi	15	14,6
Görev yapmakta olduğunuz okul kademesi	İlkokul	19	18,4
	Ortaokul	37	35,9
	Lise	47	45,6
Çoklu Zeka Kuramı hakkında bilginiz var mı?	Evet	92	89,3
	Hayır	11	10,7
	Toplam	103	100,0

Araştırmaya katılan 103 görsel sanatlar öğretmenin 69(%67,0)'si kadın. 34(%33,0)' ü erkektir. Öğretmenlerin 38(%36,9)'ü 20-30 yaş, 23(%22,3)'ü 31-40 yaş, 28(%27,2)'si 41-50 yaş, 14(%13,6)'si 51-60 yaş grubundadır. Öğretmenlerin 38(%36,9)'i, 1-5 yıl, 15(%14,6)'si 6-10 yıl, 12(%11,7)'si 11-15 yıl, 10(%9,7)'si 16-20 yıl, 28(%27,2)'si 21-25 yıl hizmet süresine sahiptir. Öğretmenlerin 71(%68,9)' i lisans, 32(%31,1)'i lisansüstü eğitim düzeyindedir. Öğretmenlerin 88'i (%85,4) Eğitim fakültesi mezunudur, öğretmenlerin 92(%89,3) Çoklu zeka kuramı hakkında genel bilgiye sahip olduklarını belirtmişlerdir.

3.3. Veri Toplaması

Verilerin toplanması Google forms üzerinden yapılan anket formu ile oluşturulmuştur. Elazığ MEM'ne bağlı resmî okullarında görsel sanat öğretmeni olarak hizmet veren (n=109) öğretmene ulaştırılmıştır. Bu öğretmenlerin 105' inden geri dönüş alınmıştır. Bu anketlerden ikisi eksik bilgi içerdiğinde çalışma dışında tutulmuştur. 103 Çalışma yeterli örneklem büyüklüğüne sahiptir. Öğretmenlerin bağlı bulundukları okul yönetimi ile iletişime geçilmiş, anket hakkında bilgiler verilmiştir. Okul yönetimini veriler anket linki, okul yönetimi tarafından okullarında bulunan görsel sanatlar öğretmenlerine mail

veya whatsapp uygulamalarıyla ulaştırılmıştır. Toplanan veri seti excel (xls) uzantısıyla indirilmiş ve SPSS 24 programı ile kod kodlanmıştır.

Çalışma amacına uygun hazırlan anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin tanımlayıcı bilgileri bulunmaktadır. Bu kısımda öğretmenlerin “yaşları”, “cinsiyetleri”, “mesleki kıdemleri” , “eğitim verdiği okul kademesi”, “mezun oldukları fakülte türü” “eğitim düzeyi”, ve “ÇZK hakkında bilgi durumu” na yönelik sorulara yer verilmiştir.

İkinci bölümde, Kılıç (2008) tarafından geliştirilen ve görsel sanatlar öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramı Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, 1-5 arasında katılım düzeyi olan ‘5li likert tipi bir ölçektir. Ölçek, tek boyutlu 29 olumlu, 14 olumsuz maddeden oluşan, toplam 43 maddeli bir ölçektir. Olumsuz maddeler ters kodlama ile alınmıştır. Tüm maddelerin toplamı genel ÇZK tutum düzeyini vermektedir. Ölçeğin güvenirliliği Cronbach Alpha katsayısı $\alpha = 0,96$ bulunmuştur (Kılıç, 2008). Bizim çalışmamızda ise güvenirlik katsayısı 0,951 olarak bulunmuştur.

3.4.Verilerin Analizi

Veri setinin Kolmogorov Smirnov Testi - Shapiro-Wilk normallik dağılım Analizi yapılmıştır. (Tablo 3.2).

Tablo 3.2. Çoklu Zekâ Kuramı Tutum Ölçeği Normallik Analizi İstatistik Değerleri

	Normallik Testi					
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	İstatistic	sd	p.	İstatistic	sd	p.
ÇZKT	,120	103	,001	,911	103	,000

Tablodaki veriler incelendiğinde; Shapiro-Wilk değeri p:0,001’dir. Bu anlamlılık düzeyi $p < .05$ olduğu sonucuna varılmıştır. Bu değer çalışmadaki veri setinin nonparametrik dağılım gösteriyor demektir. Verilerin analizinde Sayı(n), yüzde(%) ve nonparametrik testler KWH Testi ve MWU Testi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUM

Araştırmaya katılan görsel sanatlar öğretmenlerinin ÇZK alan uygulamalarına ilişkin tutumlarından elde edilen sonuçlar bu bölümde verilmiştir.

4.1. Öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramı Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular

Çoklu zeka Kuramı Ölçeği'ni oluşturan 43 maddenin ortalama değerleri, katılım düzey büyüklükleri ve düzey karşılığı Tablo 4.1'de verilmiştir.

Araştırmaya katılan görsel sanatlar öğretmenlerinin çoklu zeka kuramına yönelik tutumlarının $4,30 \pm 0,238$ ortalama ile *Kesinlikle Katılıyorum* düzeyinde katılım göstermişlerdir. Bu tutum düzeyi öğretmenlerin çoklu zeka kuramına olan tutumlarının çok yüksek olduğunun bir sonucudur. Çoklu zeka kuramı tutum ölçeğinde en yüksek katılım gösterilen maddelerin bazıları şunlardır;

“ÇZK hakkında öğretmenler bilgilendirilmelidir.”; “ÇZK öğrencilerin yatkın oldukları alanlara daha kolay yönlendirilmesini sağlar”; “ÇZK'nın eğitimdeki öneminin farkındayım”; “ÇZK uygulamaları ile dersler arası ilişki kurmak daha kolaydır”; “Eğitim ve öğretimde ÇZK alan uygulamalarına gereksinim vardır.”; ÇZK uygulamalarında öğretmenler meslek deneyimlerinin yanı sıra zekâ alanlarına yönelik becerilere de sahip olmalıdır.”; “ÇZK uygulamalarını öğretmenlere tavsiye ederim.” ve “ÇZK öğretim etkinliğini artırır”

Maddeler incelendiğinde ÇZK hakkında bilgi ihtiyacının bulunduğu madde, katılımın en yüksek olduğu maddedir. Öğretmenler, ÇZK' ın öğrenimde kullanımının gereksinim olduğu, kullanımının eğitime önemli katkı sağlayacağı, ÇZK' ya yönelik bilgi ve beceriye sahip öğretmenlerin kullanımının daha yararlı olacağını belirtmişlerdir ve ÇZK kullanımını tüm öğretmenlere tavsiye ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.1. Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin ÇZK Tutum Düzeylerine Ait İstatistikler

	N	x	ss	Katılım Düzeyi
10. ÇZK hakkında öğretmenler bilgilendirilmelidir.	103	4,74	0,577	Kesinlikle Katıyorum
15. ÇZK öğrencilerin yatkın oldukları alanlara daha kolay yönlendirilmesini sağlar.	103	4,57	0,68	Kesinlikle Katıyorum
18. ÇZK'nın eğitimdeki öneminin farkındayım.	103	4,57	0,604	Kesinlikle Katıyorum
11. ÇZK uygulamaları ile dersler arası ilişki kurmak daha kolaydır.	103	4,54	0,653	Kesinlikle Katıyorum
41. Eğitim ve öğretimde ÇZK uygulamalarına gereksinim vardır.	103	4,52	0,592	Kesinlikle Katıyorum
1. ÇZK uygulamalarında öğretmenler meslek deneyimlerinin yanı sıra zekâ alanlarına yönelik becerilere de sahip olmalıdır.	103	4,51	0,684	Kesinlikle Katıyorum
35. ÇZK uygulamalarını öğretmenlere tavsiye ederim.	103	4,51	0,608	Kesinlikle Katıyorum
8. ÇZK öğretim etkinliğini artırır	103	4,5	0,64	Kesinlikle Katıyorum
17. ÇZK uygulamaları öğrencilerin geleceğe yönelik hedefler belirlemelerinde etkilidir.	103	4,5	0,608	Kesinlikle Katıyorum
36. Derslerde yapılan ÇZK uygulamalarının mesleğime katkısı yaktır.	103	4,48	1,046	Kesinlikle Katıyorum
12. ÇZK öğretim araç ve gereçlerini etkili kullanabilmeyi sağlar.	103	4,47	0,654	Kesinlikle Katıyorum
23. ÇZK uygulamaları için öğretmenler teknolojik gelişmeleri yakından takip etmelidir	103	4,46	0,725	Kesinlikle Katıyorum
37. Meslektaşlarımın ilköğretim okullarında yaptıkları ÇZK uygulamaları hakkında bilgi sahibi olmak isterim.	103	4,46	0,638	Kesinlikle Katıyorum
22. ÇZK uygulamaları ile ders işlemek zaman kayıdır.	103	4,43	1,072	Kesinlikle Katıyorum
19. ÇZK uygulamaları bende derslerde yeni uygulamalar yapma isteği uyandırır.	103	4,42	0,619	Kesinlikle Katıyorum
9. ÇZK uygulamaları öğretmenlik mesleğini yürütme konusunda cesaretlendiricidir.	103	4,4	0,809	Kesinlikle Katıyorum
34. Öğrencilerin çoklu zekâ alanlarını belirlemeye çalışmak zaman kaybetmektir.	103	4,4	1,149	Kesinlikle Katıyorum
43. ÇZK uygulamaları ile ders işlerken kendimi derse veremem.	103	4,39	1,078	Kesinlikle Katıyorum
30. ÇZK uygulamaları öğrencilerin tam ve anlamlı öğrenmelerine katkıda bulunmaktadır.	103	4,38	0,876	Kesinlikle Katıyorum
29. ÇZK ile ilgili uygulamaların öğrencilere fayda sağlayacağına inanırım.	103	4,37	0,754	Kesinlikle Katıyorum
14. ÇZK öğretimin hedeflerine uygun ölçme araçları belirleyebilme ve geliştirebilmeyi sağlar.	103	4,36	0,712	Kesinlikle Katıyorum
42. ÇZK uygulamaları öğretime ve derse yönelik kararlar alabilmeyi kolaylaştırır.	103	4,36	0,698	Kesinlikle Katıyorum
13. ÇZK öğretim etkinliklerini düzenleyebilme bakımından önemlidir	103	4,35	0,763	Kesinlikle Katıyorum
28. ÇZK uygulamaları ile işlediğim dersler bana sıkıcı gelmektedir.	103	4,34	1,134	Kesinlikle Katıyorum
16. ÇZK uygulama etkinliklerini hazırlarken sıkılmadan severek yaparım.	103	4,31	0,642	Kesinlikle Katıyorum
32. ÇZK ile ilgili uygulamalara ilgi duymam.	103	4,31	1,284	Kesinlikle Katıyorum
25. ÇZK ölçme sonuçlarını öğrencilerin başarısını artırmada kullanabilme bakımından önemlidir.	103	4,29	0,736	Kesinlikle Katıyorum
39. ÇZK ile ilgili tartışmalar hoşuma gider.	103	4,28	0,772	Kesinlikle Katıyorum
5. ÇZK uygulamaları eğlencelidir.	103	4,27	0,703	Kesinlikle Katıyorum
6. ÇZK hakkında bildiklerimi uygulamaktan çekinirim.	103	4,26	0,918	Kesinlikle Katıyorum
4. ÇZK uygulamalarında başarılı olmak benim için çok önemlidir.	103	4,22	0,917	Kesinlikle Katıyorum
24. ÇZK dayalı hazırlanan ders planları öğretmenlerin derslerde işini kolaylaştırır.	103	4,21	0,848	Kesinlikle Katıyorum
26. ÇZK öğrenci başarısını farklı değerlendirme türleri kullanılarak yorumlayabilmeyi sağlar.	103	4,21	0,848	Kesinlikle Katıyorum
20. ÇZK ile ilgili uygulamaları sadece zorunlu olduğum için yaparım.	103	4,2	1,149	Katılıyorum
27. ÇZK ile ilgili hiçbir şey ilgimi çekmez.	103	4,17	1,366	Katılıyorum
40. Derslerde ÇZK uygulamaları konuyu rahatlıkla anlatmamda yeterli olmaktadır.	103	4,15	0,733	Katılıyorum
7. ÇZK ile ilgili makaleleri okumaktan sıkılırım	103	4,07	0,983	Katılıyorum
31. ÇZK okullarımızda uygulanmamalıdır.	103	4,01	1,6	Katılıyorum
33. Derslerin öğretiminde uygulanan kuramların en önemlisinin ÇZK uygulamaları olduğunu düşünüyorum.	103	4	0,886	Katılıyorum
2. ÇZK öğretmenliği rolünü üstlenmeye hazır değilim	103	3,95	1,088	Katılıyorum
38. Başkaları ile ÇZK hakkında konuşmaktan hoşlanmam.	103	3,94	1,461	Katılıyorum
3. ÇZK Uygulamalarını sadece öğrencileri eğlendirmek için yaparım.	103	3,76	0,985	Katılıyorum
21. Derslerde diğer kuramların uygulamalarına göre ÇZK uygulamalarına daha çok zaman ayırırım.	103	3,44	0,915	Katılıyorum
ÇZKÖ	103	4,3	0,238	Kesinlikli Katılıyorum
ÇZKÖ Toplam Puan	103	185,07	22,195	

N: Sayı ; X: Ortalama ; Ss: Standart Sapma

4.2. Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Çoklu Zeka Kuramı Uygulamalarına Yönelik Tutumlarının Kişisel Değişkenlerle Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Eğitim ortamında kabuk değişimine sebep olan çoklu zekâ anlayışı, Görsel Sanatlar eğitiminde bazı köklü değişikliklerin yapılmasına sebep olmuştur. En azından bu değişikliklerin gerekliliği hakkında fikir vermiştir. Görsel sanatlar öğretmenlerinin, ÇZK hakkında bilgi sahibi olup olmadığı, bazı demografik özelliklerine göre ÇZK ile ilgili görüşlerinde anlamlı farklılıklar meydana gelip gelmediği ve ders kapsamında ve etkinliklerde hangi zeka türlerine ihtiyaç duyulduğunun belirlenmesine çalışılmıştır. (Ayaydın, 2015: 64).

Öğretmenlerin, ÇZK alan uygulamalarına yönelik tutumlarının, cinsiyetlerine göre farklılıkların olup olmadığını belirlemek için yapılan MWU testine ilişkin bulgular Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin ÇZK alanlarına Yönelik Tutumlarının Cinsiyet ile Karşılaştırılmasına Yönelik MWU Testi Bulguları

Cinsiyetiniz	N	<i>x</i>	<i>ss</i>	<i>Sort</i>	<i>Stop</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
ÇZKT Erkek	34	184,0588	20,08156	48,49	1648,50	1053,500	-,839	,402
Kadın	69	185,5797	23,29125	53,73	3707,50			

Tablo 4.2’de cinsiyet değişkenine göre ÇZK alan uygulamalarına yönelik tutumları incelendiğinde erkek öğretmenlerin ÇZK tutumlarının puan ortalaması (184,05; *S_{ort}*:48,49), kadın öğretmenleri ÇZK tutumlarının puan ortalaması (185,57; *S_{ort}*:53,76). Öğretmenlerin cinsiyetlerinin, Çoklu zeka kuramı uygulamalarına yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı (*U*:1053,5; *z*:-0,839; *p*>0,05) ve cinsiyete göre öğretmenlerin çoklu zeka kuramı uygulamalarına yönelik tutumlarının benzer olduğu sonucu görülmüştür.

Yapılan diğer benzer araştırmaların bazıları ise şu şekildedir; Kılıç (2008) da ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin çoklu zekâ kuramının uygulanmasına ilişkin görüşlerini ve tutumlarını incelediği çalışmada, öğretmenlerin tutumları ve cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Benzer şekilde Gündüz (2020) çalışmada Sınıf öğretmenleri adaylarının hayat bilgisi öğretimine yönelik tutumlarında çoklu zeka kuramı uygulamasında kadınların daha yüksek olumlu tutum gösterdikleri bulunmuştur. Gökbulut ve Dirik (2017)’ in yaptıkları çalışmada ise, öğretmenlerin ÇZK’nın

uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre öğrenci gelişimi boyutunda farklılık oluşturduğu ve kadın öğretmenlerin ÇZK uygulamalarının uygulamasında öğrenci gelişiminin daha fazla olduğu yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Bu sonuçlar çalışma bulgularımızla örtüşmemiştir. Sarıtaş (2022)' ın çalışmasında bizim çalışmamıza benzer olarak, cinsiyetin ÇZK alan uygulamalarına yönelik tutumları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir

Öğretmenlerin ÇZK alan uygulamalarına yönelik tutumlarının yaş değişkenine göre farklılıklarının olup olmadığını belirlemek için yapılan KWH testine ilişkin bulgular Tablo 4.3'de verilmiştir.

Tablo 4.3. Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin ÇZK alan uygulamalarına yönelik Tutumlarının yaş ile Karşılaştırılmasına Yönelik KWH Testi Bulguları

Yaş	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	<i>Sort</i>	χ^2	<i>df</i>	<i>p</i>
20-30	38	179,2895	28,03271	47,99	3,666	3	,300
31-40	23	192,0000	13,59813	58,98			
41-50	28	182,6429	20,78321	47,54			
51-60	14	194,2857	11,48530	60,36			
Toplam	103	185,0777	22,19552				

Tablo 4.3'de yaş değişkenine göre ÇZK alan uygulamalarına yönelik tutumları incelendiğinde 20-30 yaş grubu öğretmenleri ÇZK tutumlarının puan ortalaması (179,28; S_{ort} :47,99), 31-40 yaş grubu öğretmenleri ÇZK tutumlarının puan ortalaması (192,00; S_{ort} :58,98), 41-50 yaş grubu öğretmenleri ÇZK tutumlarının puan ortalaması (182,64; S_{ort} :47,54), 51-60 yaş grubu öğretmenleri ÇZK tutumlarının puan ortalaması (194,28; S_{ort} :60,36), bu sonuçlara göre öğretmenlerin yaşları, Çoklu zeka kuramı uygulamalarına yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır (H : 3,666; $p>0,05$). Öğretmenlerin yaş değişkenine göre çoklu zeka kuramı uygulamalarına yönelik tutumlarının benzer olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmamda, öğretmenlerin yaş değişkenine göre çoklu zeka kuramı uygulamalarına yönelik tutumları benzer olduğu sonucuna ulaşılmış olmakla beraber, başka bir çalışmada, Gökbulut ve Dirik (2017), 36 ile 40 yaş gurubundaki öğretmenlerin, 21 ile 25 yaş gurubundaki öğretmenlere göre mesleki yeterliliklerine yönelik görüşlerinin, daha olumlu olduğunu belirlemiştir.

Öğretmenlerin ÇZK alan uygulamalarına yönelik tutumlarının hizmet süresi değişkenine göre farklılıklarının olup olmadığını belirlemek için yapılan KWH testine ilişkin bulgular Tablo 4.4’de verilmiştir.

Tablo 4.4. Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin ÇZK alan uygulamalarına yönelik Tutumlarının yaş ile Karşılaştırılmasına Yönelik KWH Testi Bulguları

Hizmet Süresi	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	<i>S_{ort}</i>	χ^2	<i>df</i>	<i>p</i>
1-5 yıl	38	185,0526	24,79314	53,33	2,931	4	0,569
6-10 yıl	15	177,1333	26,09287	44,80			
11-15 yıl	12	193,1667	17,32488	63,33			
16-20 yıl	10	183,5000	20,70024	47,75			
21-25 yıl	28	186,4643	18,26245				
Toplam	103	185,0777	22,19552				

Tablo 4.4’de hizmet süresi değişkenine göre, ÇZK alan uygulamalarına yönelik tutumları incelendiğinde; 1-5 yıl hizmet süresi olan öğretmenlerin ÇZK tutumlarının puan ortalaması (185,05; *S_{ort}*:53,33), 6-10 yıl hizmet süresi olan öğretmenlerin ÇZK tutumlarının puan ortalaması (177,13; *S_{ort}*:44,80), 11-15 yıl hizmet süresi olan öğretmenlerin ÇZK tutumlarının puan ortalaması (193,16; *S_{ort}*:63,33), 16-20 yıl hizmet süresi olan öğretmenlerin ÇZK tutumlarının puan ortalaması (183,05; *S_{ort}*:47,75)’dir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin çalışma süresi, çoklu zeka kuramı uygulamalarına yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır (χ^2 : 2,931; *p*>0,05). Öğretmenlerin hizmet değişkenine göre çoklu zeka kuramı uygulamalarına yönelik tutumlarının benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin hizmet süresi değişkenine göre çoklu zeka kuramı uygulamalarına yönelik tutumlarının benzer olduğu sonucuna ulaşmış olduğum araştırmanın sonucuna benzer şekilde, Sarıtaş (2022), Öğretmenlerin mesleki hizmet sürelerinin, çoklu zeka alan uygulamalarına yönelik tutumlarında anlamlı farklılık oluşturmadığını belirtmiştir ve farklı hizmet süresi olan öğretmenlerin çoklu zeka kuramı uygulamalarına yönelik tutumlarının farklılaşmadığını belirlemiştir. Aynı şekilde, Taş (2007), sınıf öğretmenlerinin ÇZK’ ın öğretimde uygulanmasına yönelik tutumlarının meslekteki hizmet yılına bağlı olmadığını belirlemiştir. Kalaycı (2009) da sınıf öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji dersinde ÇZK uygulamalarına yönelik görüşlerinde, hizmet yılının farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin ÇZK alan uygulamalarına yönelik tutumlarının öğrenim düzeyine göre farklılıklarının olup olmadığını belirlemek için yapılan MWU testine ilişkin bulgular Tablo 4.5’de verilmiştir.

Tablo 4.5. Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin ÇZK alan uygulamalarına yönelik Tutumlarının öğrenim düzeyi ile Karşılaştırılmasına Yönelik MWU Testi Bulguları

Öğrenim Düzeyiniz	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	<i>S_{ort}</i>	<i>S_{top}</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
ÇZKT Lisans	71	185,5070	21,00604	51,81	3678,50	1122,500	-,096	,923
Lisansüstü	32	184,1250	24,96417	52,42	1677,50			

Tablo 4.5’de öğrenim düzeyi değişkenine göre ÇZK alan uygulamalarına yönelik tutumlar incelendiğinde, lisans mezunu öğretmenlerin ÇZK tutumlarının puan ortalaması (185,50; *S_{ort}*:51,81), lisansüstü mezunu öğretmenlerin ÇZK tutumlarının puan ortalaması (184,12; *S_{ort}*:52,42) bu sonuçlara göre öğretmenlerin öğrenim düzeyi çoklu zeka kuramı uygulamalarına yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık oluşturamamıştır (*U*:1122,5; *z*:-0,096; *p*>0,05). Öğretmenlerin öğrenim düzeyine göre çoklu zeka kuramı uygulamalarına yönelik tutumlarının benzer olduğu sonucuna varılmıştır.

Başka bir araştırma olan, Erkuş (2016)’ un ÇZK’ ın uygulanabilirliğine yönelik öğretmen görüşlerini irdedeği çalışmasında, yüksek lisans ve doktora eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin, lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlere oranla, ÇZK öğretim yöntem ve tekniklerini daha kolay şekilde uyguladıklarını belirtmiştir. Buradan hareketle öğretmenlerin yüksek lisans yapmalarının, ÇZK öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanması açısından önemli olduğu söylenebilir.

Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin, ÇZK alan uygulamalarına yönelik tutumlarının mezun olunan fakülte değişkenine göre farklılıklarını belirlemek için yapılan MWU testine ilişkin bulgular Tablo 4.6’de verilmiştir.

Tablo 4.6. Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin ÇZK alan uygulamalarına yönelik Tutumlarının mezun olunan fakülte ile Karşılaştırılmasına Yönelik MWU Testi Bulguları

Mezun olduğunuz fakülte	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	<i>S_{ort}</i>	<i>S_{top}</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
ÇZKT Eğitim Fakültesi	88	186,1818	22,52587	53,96	4748,50	487,500	-1,614	,107
Güzel Sanatlar Fakültesi	15	178,6000	19,58060	40,50	607,50			

Tablo 4.6’da mezun olunan fakülte değişkenine göre ÇZK alan uygulamalarına yönelik tutumları incelendiğinde, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin, ÇZK tutumlarının puan ortalaması (186,18; $S_{ort}:53,96$), güzel sanatlar fakültesi mezunu öğretmenlerin, ÇZK tutumlarının puan ortalaması (178,60; $S_{ort}:40,50$)’dir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin mezun olunan fakülte değişkeni, çoklu zeka kuramı uygulamalarına yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır ($U:487,5$; $z:-1,614$; $p>0,05$). Öğretmenlerin mezun olunan fakülteye göre çoklu zeka kuramı uygulamalarına yönelik tutumlarının benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Benzer bir çalışmada, Gündüz (2020) çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin çoklu zeka kuramı uygulamasında diğer branş öğretmenlere göre daha yüksek olumlu tutum gösterdiklerini bulmuştur.

Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin ÇZK alan uygulamalarına yönelik tutumlarının, hizmet verdiği eğitim kademesi değişkenine göre farklılıklarının olup olmadığını belirlemek için yapılan KWH testine ilişkin bulgular Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin ÇZK alan uygulamalarına yönelik Tutumlarının hizmet verdiği eğitim kademesi ile Karşılaştırılmasına Yönelik KWH Testi Bulguları

	Okul kademesi	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	<i>Sort</i>	χ^2	<i>df</i>	<i>p</i>
ÇZK	İlkokul	19	179,9474	26,84622	48,26	2,703	2	,259
	Ortaokul	37	188,7027	23,05292	58,46			
	Lise	47	184,2979	19,29735	48,43			
	Toplam	103	185,0777	22,19552				

Tablo 4.7’ de Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin hizmet verdiği eğitim kademesi değişkenine göre ÇZK alan uygulamalarına yönelik tutumları incelendiğinde ilkökul kademesinde görev yapan öğretmenlerin ÇZK tutumlarının puan ortalaması (179,94; $S_{ort}:48,26$), ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin ÇZK tutumlarının puan ortalaması (188,70; $S_{ort}:58,46$), lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin ÇZK tutumlarının puan ortalaması (184,29; $S_{ort}:48,43$)’dür. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin hizmet verdiği eğitim kademesi, çoklu zeka kuramı uygulamalarına yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır ($\chi^2: 2,703$; $p>0,05$). Öğretmenlerin hizmet verdiği eğitim kademesi değişkenine göre çoklu zeka kuramı uygulamalarına yönelik tutumlarının benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin ÇZK alan uygulamalarına yönelik tutumlarının ÇZK hakkında bilgisi olma değişkenine göre farklılıkların olup olmadığını belirlemek için yapılan MWU testine ilişkin bulgular Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin ÇZK alan uygulamalarına yönelik Tutumlarının ÇZK hakkında bilgisi olma değişkeni ile Karşılaştırılmasına Yönelik MWU Testi Bulguları

	Çoklu Zeka Kuramı hakkında bilginiz var mı?	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	<i>S_{ort}</i>	<i>S_{top}</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
ÇZKT	Evet	92	187,22	21,3060	54,80	5041,50	248,5	-2,751	,006
	Hayır	11	167,09	22,259	28,59	314,50			

Tablo 4.8’da ÇZK hakkında bilgisi olma değişkenine göre ÇZK alan uygulamalarına yönelik tutumları incelendiğinde, ÇZK hakkında bilgisi olan öğretmenlerin ÇZK tutumlarının puan ortalaması (187,22; *S_{ort}*:54,80), ÇZK hakkında bilgisi olmayan öğretmenlerin ÇZK tutumlarının puan ortalaması (167,09; *S_{ort}*:28,59)’dür. Bu sonuçlara göre ÇZK hakkında bilgi sahibi olan öğretmenlerin, ÇZK alan uygulamalarına yönelik tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuş ve anlamlı bir farklılık oluşmuştur (*U*:248,5; *z*:-2,751; *p*<0,05). ÇZK hakkında bilgi sahibi olan öğretmenlerin çoklu zeka kuramı uygulamalarına yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu konuda yapılan diğer araştırmalarda, Akpınar (2004)’a göre, öğretmenler ve okul yöneticileri çoklu zekâ kuramı konusunda kendilerini yetersiz görmüş ve hizmet içi eğitimle desteklenmeleri konusunda görüş bildirmişlerdir. Güngör’ün (2005) çalışmasında da öğretmenlerin çoğunluğunun çoklu zekâ kuramı hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı ifade edilmiştir. Kılıç’ın (2008) çalışmasında da öğretmenler çoklu zekâ kuramını derslerinde tam olarak uygulayamadıklarını ve hizmet içi eğitim almaları gerektiğini dile getirmişlerdir. Erdamar ’ın (2009) çalışmasında öğretmenler çoklu zekâ kuramı üzerine kendilerini kısmen yeterli bulduklarını ve bu konudaki gelişmeleri kısmen takip ettiklerini, eğitim almaları gerektiğini belirtmişlerdir. Alanyazında ÇZK alan uygulamalarına yönelik öğretmen görüşlerini konu alan çalışmalarda da öğretmenlerin genel olarak olumlu görüşe sahip oldukları belirlenmiştir (Gökbulut ve Dirik, 2017; Gündüz, 2020; Kılıç, 2008)

Tablo 4.9. Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Görsel Sanatlar Dersi içeriği ve etkinliklerinde gereksinim duydukları ÇZK türlerinin dağılımı

ÇZK türleri	Sayı	%
Görsel Zeka	83	35,8
Sözel zekası	44	19,0
Sosyal Zeka	33	14,2
Mantıksal- Matematiksel Zeka	32	13,8
Müziksel- Ritmik Zeka	15	6,5
Doğacı Zeka	9	3,9
Bedensel- Kinestetik Zeka	8	3,4
İçsel Zeka	8	3,4
Toplam	232	100,0

Araştırmaya katılan Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Görsel Sanatlar Dersi içeriğinde, kullanabilecek ÇZK türleri tabloda verilmiştir. Bu tabloya göre öğretmenlerin %35,8'i Görsel-uzaysal zeka, %19,0 Sözel zeka, %14,2'si Sosya zeka, %13,8'i Mantıksal-matematiksel zeka, %6,5'i Müziksel zekayı görsel sanat derslerinde kullanılabileceklerini belirtmişlerdir.

BÖLÜM V

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Sanat eğitiminin, sanatla birlikte ilk çağlardan itibaren günümüze kadar süregeldiği düşünülmektedir. Görsel sanatlar eğitimi de sanat eğitiminin bir parçası olarak görülmektedir. Görsel sanatlar eğitiminin, bireyin kişilik gelişimi, topluma yararlı birey olabilmesi ve görsel okur-yazar olma bakımından önemli olduğu bilinmektedir. Araştırmacılar görsel sanatlar eğitimi alan bireylerin diğer bireylere oranla daha farklı olumlu özelliklere sahip olduğunu düşünmektedirler.

Sanat eğitimi verilirken bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak eğitim verilirse bireye daha faydalı ve öğretici olacağı düşünülmektedir. Eğitim sisteminde, bireyin bireysel farklılıklarının gözetilmesi Çoklu Zeka Kuramının uygulanmasıyla mümkün olabilmektedir. Çoklu Zeka Kuramına göre bireyin sahip olduğu zeka alanı sayısı sekizdir. Her birey için daha baskın olan bu zeka alanlarından bir veya birkaç tanesi bulunabilir. Baskın zeka türünün küçük yaşlarda hangisinin olduğunun bilinmesi önem arz edebilir. Baskın zeka türü bilinirse, bireyin eğitimi o yönde yapılabilir ve öğrenme durumları kolaylaşabilir.

Bu araştırma ile Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin, çoklu zeka kuramı hakkındaki görüşlerine, ÇZK tutum ölçeği kullanılarak başvurulmuştur. Araştırmaya katılan görsel sanatlar öğretmenlerinin çoklu zeka kuramına yönelik tutumlarının $4,30 \pm 0,238$ ortalama ile *Kesinlikle Katılıyorum* düzeyinde katılım göstermişlerdir. Bu tutum düzeyi öğretmenlerin çoklu zeka kuramına olan tutumlarının çok yüksek olduğunun bir sonucudur.

Bulgular ve yorum kısmında değinilen diğer araştırmalara göre çoklu zeka kuramı hakkında öğretmenlerin yetersiz bilgi sahibi olduğu sonucuna varılması, ÇZK hakkında bilgi eksikliği sonucuyla benzerlik göstermektedir. Çalışmada çoklu zeka kuramına yönelik tutumların yüksek düzeyde çıkmasına rağmen, ÇZK hakkında bilgi ihtiyacının yüksek olması öğretmen adaylarına verilecek ÇZK eğitiminin nitelik ve nicelik olarak artırılmasına yönelik eğitimlerin yapılmasının önemli olduğunun bir sonucu olarak görülebilir.

ÇZK hakkında bilgi ihtiyacının bulunduğu madde, katılımın en yüksek olduğu maddedir. Öğretmenler, ÇZK' nı, öğrenimde kullanımının gereksinim olduğunu,

kullanımının eğitime önemli katkı sağlayacağını, ÇZK' na yönelik bilgi ve beceriye sahip öğretmenlerin kullanımının daha yararlı olacağını belirtmişlerdir. ÇZK kullanımını, tüm öğretmenlere tasviye ettikleri bulgusuna ulaşmışlardır.

Kadın ve erkek öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre, ÇZK alan uygulamalarına yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Diğer araştırmacılar tarafından yapılmış bu bulguların, bir kısmı çalışma bulgularımızla benzerlik göstermektedir. Ancak yukarıda da açıklandığı gibi; bir araştırmacı çoklu zeka kuramı uygulamasında kadınların daha yüksek olumlu tutum gösterdikleri, diğer bir araştırmacı da cinsiyet değişkenine göre öğrenci gelişimi boyutunda farklılık oluşturduğu ve kadın öğretmenlerin ÇZK uygulamalarının uygulamasında öğrenci gelişiminin daha fazla olduğu yönünde bizden farklı görüş bildirmiştir.

Yaş değişkenine göre, öğretmenlerin yaşlarının, ÇZK alan uygulamalarına yönelik tutumları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir ve farklı yaş aralığındaki öğretmenlerin ÇZK alan uygulamalarına yönelik tutumlarının benzer olduğu bulunmuştur.

Hizmet süresi değişkeni dikkate alındığında da, ÇZK alan uygulamalarına yönelik tutumlar üzerinde, Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin görüşleri, anlamlı farklılıklar oluşturmamıştır.

Araştırmamızda öğretmenlerin, lisans ve yüksek lisans öğrenim düzeyine göre çoklu zeka kuramı uygulamalarına yönelik tutumlarının da benzer olduğu sonucu çıkmıştır. Öğretmenlerin mezun olunan fakülteye göre de, çoklu zeka kuramı uygulamalarına yönelik tutumlarının benzer olduğu sonucu çıkmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, ÇZK hakkında bilgili olan öğretmenlerin, ÇZK alan uygulamalarına yönelik tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuş ve anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. ÇZK hakkında bilgi sahibi olan öğretmenlerin, çoklu zeka kuramı uygulamalarına yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çakır (2019), çalışmasında ; Görsel sanatlar öğretmenlerinin öğretim sürecini çoklu zekâya göre düzenlemenin öğrenciler arasındaki iletişimi olumlu yönde geliştirdiğini belirtmektedir. Aynı araştırmacı öğretmenlerin öğretim sürecini çoklu zekâya göre yapmaları durumunda öğrencilerin kendilerini ifade etmelerinde katkı sağladığını, derse karşı güdülemede oldukça yararlı olduğunu düşündüklerini, çoklu zekâdan daha fazla

yararlanılabilmesi için, görsel sanatlar atölyelerinin kurulmasını ve ders saati sayısının artırılmasını önerdikleri belirtmiştir.

Çalışmamızın sonuçlarına göre araştırmaya katılan görsel sanat öğretmenlerinin ÇZK' a yönelik tutumlarının olumlu ve benzer olduğu görülmüştür. ÇZK uygulamaları eğitimi alan öğretmenlerin ÇZK'a yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak, öğrenciler bireysel özelliklerine göre eğitime çalışılırsa kendi zeka alanlarına göre kolay öğrenmeler sağlanabilmektedir. Öğrenciler, birden fazla zeka türüne sahip olabilirler. Öğretmenlerin, öğrencilerini tüm yönleriyle tanımaları ve o zeka alanlarına göre kanallere etmelerinin önemli olduğu, öğrenemeyen değil, farklı yollarla öğrenen öğrencilerin bulunduğu ve bu yolla başarılı bireyler yetiştirilebileceği düşünülmektedir. Çalışma sonuçlarına göre öğretmenler, sınıf içi etkinliklerini, ÇZK' dan yararlanarak düzenlediklerinde, öğrenmenin daha aktif ve kolay, ayrıca kalıcı olacağını düşünmektedirler.

Öneriler

Görsel sanatlar öğretmenlerinin, ÇZK hakkında bilgilendirilmesine ihtiyaç olduğunu ve daha fazla hizmet içi eğitime tabi tutulması gerektiğini önermekteyiz. Daha kalıcı öğrenme sonuçlarının alınacağı anlaşıldığından, Görsel sanatlar öğretmenlerinin, ÇZK yönelik olumlu tutumlarına dayanarak, okul ve sınıf altyapıları iyileştirilmelidir.

Okullarda idare, rehberlik servisleri, öğretmenler işbirliği ile öğrencilerin baskın zeka türleri belirlenmeli ve baskın olan zeka türüne göre öğrencilerin kolay öğrenme yöntemlerini keşfetme konusunda öğrenciler yönlendirmelidir. Uygulanacak etkinliklerle, baskın olmayan zeka türleri desteklenerek, öğrencilerin gelişimine katkı sağlanmalıdır,

Görsel sanatlar öğretmenlerine, üniversite eğitimleri sırasında ÇZK hakkında daha fazla bilgi verilmesi için, ders saatleri artırılarak, teorik olmaktan çok uygulamalı eğitiminin verilmesi gerekmektedir. Üniversitelerin yüksek lisans ve doktora programlarında ÇZK' na yönelik ders ve uygulama saatlerinin genişletilmesini önermekteyiz.

ÇZK yönelik Milli Eğitim Bakanlığı' nca ulusal düzeyde araştırmaların yapılması ve sonuçlarının değerlendirilmesi gerekliliği tarafımızdan önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akın, Y. (2021). *Elit Sporcuların Bazı Değişkenlere Göre Çoklu Zeka Düzeylerinin İncelemesi* Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Bilim Dalı, Denizli.
- Akpınar, Y. (2004). *Çoklu Zekâ Kuramına Göre Hayat Bilgisi Dersinde Sınıf İçi Etkinliklerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Bursa.
- Alakuş, A.O., ve Mercin L., (2020) *Sanat Eğitimi Ve Görsel Sanatlar Öğretimi*, Pegem Akademi, 5.Baskı, Ankara.
- Alakuş, A. O. (2002). “İlköğretim Okulları 6. Sınıf Resim-İş Dersi Öğretim Programındaki Grafik Tasarımı Konularının Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemiyle ve Bu Yönteme Uygun Düzenlenmiş Ortamda Uygulanması”, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Ankara.
- Artut, K. (2002). *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık. S.123-130.
- Artut, K. (2013). *Sanat Eğitimi Kuramları Ve Yöntemleri*, Anı Yayıncılık, 7.Baskı, Ankara
- Ayaydın, A. (2015). *Çoklu Zeka Tabanlı Görsel Sanatlar Eğitimi*, Nobel Yayıncılık, 2.Baskı, Ankara .
- Bakic, M.N. (2010). Application of multiple intelligence theory in English language course curriculum at Nis University Faculty of Medicine. *Serbian Arh Celok Lek.* 138(1-2):105-10.
- Bayındır, M.Ş. (2021). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çoklu Zeka Alanları ile Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı / Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim dalı, Bursa.
- Boduroğlu, Karabıyıkoglu, S. (2010), *Türk Sanat Eğitiminin Tarihsel Gelişimi Ve Bauhaus Ekolünün Türk Sanat Eğitimine Yansımaları*, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim

- Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi (Resim-İş Öğretmenliği) Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Buyurgan, S. ve Buyurgan, U. (2020). *Sanat Eğitimi ve Öğretimi*, Pegem Akademi, 7.Baskı, Ankara.
- Büyükalan, S.F. (2003). Çoklu Zekâ Kuramı. *Eğitim ve Denetim Dergisi*, 1, Ankara.
- Ceci, S. J. (1996). General intelligence and life success: An introduction to the special theme. *Psychology, Public Policy, and Law*, 2(3-4), 403–417.
- Cerruti, C. (2013). *Constructing a functional theory of multiple intelligences to advance educational neuroscience*. Pre Psycho. 4:950.
- Cerruti, C. and Schlaug, G. (2008). Anodal transcranial direct current stimulation of the prefrontal cortex enhances complex verbal associative thought. *J. Cogn. Neurosci.* 21, 1980–1987. doi: 10.1162/jocn.2008.21143.
- Chen, J.Q. Moran, S. & Gardner, H. (Eds.). (2009). *Multiple intelligences around the world*. Jossey-Bass.
- Çakır, K. (2019). *Görsel Sanatlar Dersinde, Çoklu Zekâ Kuramının Sanatta Yaratıcılığa Etkisi Konusunda Öğretmen Görüşleri*, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Anabilim Dalı Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı, Konya.
- David, P. Shari T. (2012). Learning That Matters Toward a Dispositional Perspective on Education and its Research Needs. *Educational Psychology Review*, 12(3), 269-293.
- Demirel, Ö. Başbay A ve Erdem E.,(2006). *Eğitimde Çoklu Zeka*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Diamond, M. C. & Hopson, J. (1998). *Magic trees of the mind: How to nurture your child's intelligence, creativity, and healthy emotions from birth through adolescence*. New York: Plume.
- Dilmaç, O. (2009). *16. Ve 20. Yüzyıllar Arasında Avrupa'da Akademik Düzeyde Sanat Eğitiminin Oluşumu Ve Türkiye'deki Sanat Eğitimine Katkıları*. Doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sanat Tarihi Ana Bilim Dalı, Erzurum

- Erdamar, F.S. (2009). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramı ve uygulanmasına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi: Diyarbakır ili örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Elâzığ.
- Erkuş, A. (1998). Goleman'ın Duygusal Zekâ Görüşünün Psikometrik Açıdan Eleştirisi ve Dinamik Etkileşimsel Model Önerisi. *Türk Psikoloji Yazıları Dergisi*, 31-40.
- Etike, S. (2001). *Türkiye'de Resim Eğitimi*. Güldiken Yayınları, Ankara.
- Gardner, H. (1983). *The theory of multiple intelligences*. Londra: Heinemann.
- Gardner, H. (1993). *Zihin Çerçeveleri: Çoklu Zekâ Kuramı*, İstanbul: Alfa Yayınları.
- Gardner, H. (2004). *Zihin çerçeveleri-çoklu zekâ kuramı* (1. Basım). (E. Kılıç, Çev.). İstanbul: Alfa Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 1983).
- Gardner, H. (2010). *Çoklu Zekâ Kuramı Zihin Çerçeveleri* (2.Baskı). (Ebru Kılıç Çev.) İstanbul: Alfa Yayınevi
- Gardner, H. E. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Londra: Hachette Uk.
- Gombrich, E. H., (1995). *Sanatın Öyküsü*, Remzi Kitabevi, 16.Baskı, İstanbul.
- Gökaydın, B. (2016). Zekâ ile İlgili Bazı Kuramlar.
<http://docs.neu.edu.tr/staff/beria.gokaydin/> adresinden 04.08.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Gökbulut, Y. ve Dirik, E. (2017). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramının uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 2017(8), 248-263.
- Gündüz, E. (2020). *Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimine yönelik tutumları ile çoklu zekâ kuramı uygulamalarına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Bursa.
- Güngör, F. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin zekâ alanlarına göre çoklu zekâ etkinliklerini uygulama durumlarının belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).

Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı,
Zonguldak.

Kalaycı, Y. İ. (2009). *Fen ve teknoloji dersinde çoklu zekâ kuramı uygulamalarının sınıf öğretmeni görüşlerine göre değerlendirilmesi (Aydın ili örneği)*. Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Karagöz, T. (2019). *Ortaokul 8. sınıf görsel sanatlar eğitimi sürecinde uygulanan yeni bir yöntemsel yaklaşım: Çoklu zeka kuramı* Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı, Konya.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kılıç, M. (2008). *İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacılık programı kapsamında derslerde çoklu zekâ kuramının uygulanmasına yönelik tutum ve görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı, Konya.

Kırıçoğlu, O. (2002). *Sanatta Eğitim*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Kural, E. (2020) *Çoklu Zeka Kuramına dayalı fen öğretiminin akademik başarıya ve derse yönelik tutuma etkisi: Bir meta-analiz çalışması* Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı, Sivas.

Levine SC, Ratliff KR, Huttenlocher J, Cannon J. (2012). Early puzzle play: an indicator of preschool children's spatial transformation ability. *Giant Psycho*. 48(2):530-42.

Mercin, L. & Alakuş, A. O. (2007). Birey Ve Toplum İçin Sanat Eğitiminin Gerekliliği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (9),14-20.

Musah, I. M. (2021) *Ganadaki sınıflarda çoklu zeka teorisinin uygulanması*, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Elazığ.

Özet, S. (2018). *Okulöncesi öğretmen lerinin çoklu zekâ kuramı temelli bütünleştirilmiş etkinlikler hakkındaki görüş ve tutumlarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Mersin.

Özsoy, V. ve Mamur, N. (2019). *Görsel Sanatlar Öğrenme Ve Öğretim Yaklaşımları*, Pegem Akademi, Ankara.

- Özsoy, V. Dilli, R. Mamur, N. ve Saribaş, S. (2020). *Kültürel Ve Eleştirel Sorgulama Olarak Görsel Sanatlar Öğretimi*, Pegem Akademi, Ankara.
- Özsoy, V. (2003). *Resim-İş Eğitiminin Tarihsel ve Düşünsel Temelleri*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Özsoy, V. (2007). “*Görsel Sanatlar Eğitimi: Resim-İş Eğitiminin Tarihsel ve Düşünsel Temelleri*”, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.
- Özsoy, V. (2015). *Görsel Sanatlar Eğitimi*, Pegem Akademi, 7.Baskı, Ankara.
- Saban A. (2005). *Çoklu Zeka Teorisi Ve Eğitim*, Nobel Yayın Dağıtım, 5.Baskı, Ankara.
- Saban, A. (2002). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitim*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Saban, A. (2004). *Öğrenme ve Öğretme Süreci-Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Saban, A. (2010). *Çoklu Zekâ Kuramı ve Türk Eğitim Sistemine Yansıması*. (6.Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- San, İ. (1983). *Sanat Eğitimi Kuramları* İstanbul Ümit kitapevi,
- Sarı, H.G, (2021). *Lise öğrencilerinin çoklu zeka alanları ve sporda yaşam becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* Yozgat Bozok Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı, Yozgat.
- Sarı, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin zekâ alanlarının tercih ettikleri öğretim yöntem ve tekniklerine yansıması*. Yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Sarıtaş, F. (2022). *Sınıf Öğretmenlerinin, Çoklu Zekâ Kuramı Tutumlarının Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Denizli
- Erkuş, S. (2016). *İlkokulda Çoklu Zekâ Kuramının Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Diyarbakır.

- Silver, H. Strong, R., & Perini, M. (1997). Integrating Learning Styles and Multiple Intelligences. *Educational Leadership*, 55, 22-27.
- Singh, Y. Makharia, A. Sharma, A. Agrawal, K. Varma, G. Yadav, T. (2017). A study on different intelligence styles in Indian school-going children. *Ind Psychiatry J*. 26(1):71-76.
- Sönmez, V. (2010). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Sternberg, RJ. (2012). *Diyaloglar Clin Neurosci*. 14(1):19-27.
- Striker, S. (2005). *Çocuklarda Sanat Eğitimi*, İstanbul Eplison yay. Ss.80-90.
- Taş, G. (2007). *İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramının Öğretimde Uygulanmasına İlişkin Görüşleri Ve Tutumları (Niğde İli Örneği)*. Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Ulusal Sanat Eğitim Derneği, (1994). Sanat Eğitimi için Ulusal Standartlar: Her Genç Amerikalının Sanatta Bilmesi ve Yapabilmesi Gerekenler. Reston, VA: Müzik Eğitimcileri Ulusal Konferansı.
- Ülger, K. (2019). *Yeni Resim İş Öğretmenliği Lisans Programının (2018) Uygulamaya Dayalı Dersler Açısından Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Gelişimleri Üzerine Etkisinin İncelenmesi*. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(4), 1561-1573.
- Visser, B. A. Ashton, M. C. & Vernon, P. A. (2006). Beyond g: Putting multiple intelligences theory to the test. *Intelligence*, 34(5), 487–502.
- Yılmaz. A. (2010). *Türkiye’de Fransızca Dil Öğretimi Ve Çoklu Zekâ Kuramı: İlköğretim 4.Sınıf Fransızca Ders Kitaplarında Çoklu Zekâ Kuramının Yeri Ve Uygulamaları*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

İnternet Erişim Adresleri

URL_1 Sanat Eğitimi Art Education - School, Preparation Of TeacherS - Arts, National, Visual, and Classroom - StateUniversity.com <https://education.stateuniversity.com/pages/1765/Art-Education.html#ixzz7UxZyCyhD>

URL_2 Çağdaş Sanat Eğitimi

https://www.getty.edu/education/teachers/classroom_resources/curricula/contemporary_art/background1.html

URL_3 Oxford Sözlükleri. Sanat: tanım" . 1 Eylül 2016 tarihinde kaynağından

arşivlendi . Erişim tarihi: 25 Aralık 2021.



EKLER

Ek 1. Anket formu

Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Çoklu Zeka Kuramı Hakkındaki Görüşleri

Sayın Meslektaşım,

İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Resim-İş Eğitimi Anabilim dalında Yüksek Lisans öğrenimi yapmaktayım. Hazırlamakta olduğum yüksek lisans tezi kapsamında Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin çoklu zeka kuramına ilişkin görüşlerinin alınmasına gereksinim duyulmaktadır. Bu amaçla aşağıda sizlerin bazı kişisel bilgilerinize yönelik ve çoklu zeka kuramına ilişkin sorular yer almaktadır. Sizden beklentim, kişisel özelliklerinize ilişkin soruları yanıtladıktan sonra çoklu zeka kuramına ilişkin görüşlerinizi yansıtan ifadeleri, ifadenin karşısında yer alan beşli derecelendirme üzerinden (1= Kesinlikle katılıyorum, 2= Katılıyorum, 3= Kararsızım, 4= Katılmıyorum, 5= Hiç katılmıyorum) görüşünüzü yansıtan seçeneğin üzerine (X) işareti koyarak belirtmenizdir. Vereceğiniz cevaplar topluca değerlendirileceğinden forma isminizi yazmanız gerekmemektedir. Sizlerden toplanan bilgiler yukarıda belirtilen bilimsel araştırma kapsamında kullanılacak olup başka kişi ve kurumlarla paylaşılmayacaktır. Araştırmaya yapacağınız katkılar için şimdiden teşekkür ederim. (ÇZK : Çoklu Zeka Kuramı)

Bilgehan Kübra Umar
Resim-iş Eğitimi
Yüksek Lisans Öğrencisi

Dr. Öğr. Üyesi Doğan Akbulut
İnönü Üniversitesi Eğitim Fak.
Resim-İş Eğitimi Anabilim dalı

Cinsiyetiniz

() Kadın () Erkek

Yaşınız

() 20-30 () 31-40 () 41-50 () 51-60 () 61 ve üzeri

Öğretmenlikteki Kıdeminiz

() 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21-25 yıl

Öğrenim Düzeyiniz

() Lisans () Lisans üstü () DiğerMezun olduğunuz fakülte

() Eğitim Fakültesi () Güzel Sanatlar Fakültesi () Diğer

Görev yapmakta olduğunuz okul kademesi

() ilkokul () ortaokul () lise

Çoklu Zeka Kuramı hakkında bilginiz var mı?

() evet () hayır

(Çoklu Zeka Kuramı hakkında bilginiz var ise) Görsel Sanatlar Dersi içeriği ve etkinlikleri sizce hangi zeka türünü/ türlerini gereksindirmektedir? Lütfen yazınız;

.....
.....
.....

Çoklu Zekâ Kuramı Tutum Ölçeği

Sayın Öğretmen,

Bu çalışma görsel sanatlar öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramı uygulamalarına yönelik tutumlarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Her ifadenin karşısında 5 seçenek verilmiş olup bu seçeneklerden size en uygun olanı işaretleyiniz. Bu ölçeği doldurarak yapmakta olduğumuz akademik çalışmaya önemli bir katkıda bulunmuş olacaksınız. Katkılarınız için teşekkürler...

ÇZK: Çoklu zekâ kuramı

TUTUM İFADELERİ	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. ÇZK uygulamalarında öğretmenler meslek deneyimlerinin yanı sıra zekâ alanlarına yönelik becerilere de sahip olmalıdır.					
2. ÇZK öğretmenliği rolünü üstlenmeye hazır değilim.					
3. ÇZK Uygulamalarını sadece öğrencileri eğlendirmek için yaparım.					
4. ÇZK uygulamalarında başarılı olmak benim için çok önemlidir.					
5. ÇZK uygulamaları eğlencelidir.					
6. ÇZK hakkında bildiklerimi uygulamaktan çekinirim.					
7. ÇZK ile ilgili makaleleri okumaktan sıkılırım.					
8. ÇZK öğretim etkinliğini artırır.					
9. ÇZK uygulamaları öğretmenlik mesleğini yürütme konusunda cesaretlendiricidir.					
10. ÇZK hakkında öğretmenler bilgilendirilmelidir.					
11. ÇZK uygulamaları ile dersler arası ilişki kurmak daha kolaydır.					
12. ÇZK öğretim araç ve gereçlerini etkili kullanabilmeyi sağlar.					
13. ÇZK öğretim etkinliklerini düzenleyebilme bakımından önemlidir.					
14. ÇZK öğretimin hedeflerine uygun ölçme araçları belirleyebilme ve geliştirebilmeyi sağlar.					
15. ÇZK öğrencilerin yatkın oldukları alanlara daha kolay yönlendirilmesini sağlar.					
16. ÇZK uygulama etkinliklerini hazırlarken sıkılmadan severek yaparım.					
17. ÇZK uygulamaları öğrencilerin geleceğe yönelik hedefler belirlemelerinde etkilidir.					
18. ÇZK'nın eğitimdeki öneminin farkındayım.					
19. ÇZK uygulamaları bende derslerde yeni uygulamalar yapma isteği uyandırır.					
20. ÇZK ile ilgili uygulamaları sadece zorunlu olduğum için yaparım.					
21. Derslerde diğer kuramların uygulamalarına göre ÇZK uygulamalarına daha çok zaman ayırıyorum.					
22. ÇZK uygulamaları ile ders işlemek zaman kaybıdır.					

23. ÇZK uygulamaları için öğretmenler teknolojik gelişmeleri yakından takip etmelidir.					
24. ÇZK dayalı hazırlanan ders planları öğretmenlerin derslerde işini kolaylaştırır.					
25. ÇZK ölçme sonuçlarını öğrencilerin başarısını artırmada kullanabilme bakımından önemlidir.					
26. ÇZK öğrenci başarısını farklı değerlendirme türleri kullanılarak yorumlayabilmeyi sağlar.					
27. ÇZK ile ilgili hiçbir şey ilgimi çekmez.					
28. ÇZK uygulamaları ile işlediğim dersler bana sıkıcı gelmektedir.					
29. ÇZK ile ilgili uygulamaların öğrencilere fayda sağlayacağına inanırım.					
30. ÇZK uygulamaları öğrencilerin tam ve anlamlı öğrenmelerine katkıda bulunmaktadır.					
31. ÇZK okullarımızda uygulanmamalıdır.					
32. ÇZK ile ilgili uygulamalara ilgi duymam.					
33. Derslerin öğretiminde uygulanan kuramların en önemlisinin ÇZK uygulamaları olduğunu düşünüyorum.					
34. Öğrencilerin çoklu zekâ alanlarını belirlemeye çalışmak zaman kaybetmektir.					
35. ÇZK uygulamalarını öğretmenlere tavsiye ederim.					
36. Derslerde yapılan ÇZK uygulamalarının mesleğime katkısı yoktur.					
37. Meslektaşlarımla ilköğretim okullarında yaptıkları ÇZK uygulamaları hakkında bilgi sahibi olmak isterim.					
38. Başkaları ile ÇZK hakkında konuşmaktan hoşlanmam.					
39. ÇZK ile ilgili tartışmalar hoşuma gider.					
40. Derslerde ÇZK uygulamaları konuyu rahatlıkla anlatmamda yeterli olmaktadır.					
41. Eğitim ve öğretimde ÇZK uygulamalarına gereksinim vardır.					
42. ÇZK uygulamaları öğretime ve derse yönelik kararlar alabilmeyi kolaylaştırır.					
43. ÇZK uygulamaları ile ders işlerken kendimi derse veremem.					

Kılıç, M. (2008), **İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacılık programı kapsamında derslerde çoklu zekâ kuramının uygulanmasına yönelik tutum ve görüşleri**, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı, Konya

Ek 2: Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 12/10/2021-E.97187

T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE ETİK KURULU Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulu		
Oturum Tarihi : 07.10.2021	Oturum Sayısı : 19	Karar Sayısı : 2021/19-20
Etik Açından Uygun		
Çalışma Adı	Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Çoklu Zeka Kuramı Hakkındaki Görüşleri	
Araştırmacılar	Yükseklisans Öğrencisi bilgehan kübra umar (Yürütücü) Dr.Öğretim Üyesi Doğan Akbulut (Danışman)	
Başkan Kurul Üyesi Prof.Dr. Hüseyin Suphi ERDEM Başkan Yardımcısı Kurul Üyesi Prof.Dr. Mustafa ARSLAN Kurul Üyesi Prof.Dr. Mehmet GÜNGÖR Kurul Üyesi Prof.Dr. Süleyman ÇALDAK Kurul Üyesi Prof.Dr. Nesrin SİS Kurul Üyesi Prof.Dr. Mehmet ÜSTÜNER Kurul Üyesi Prof.Dr. Lutfiye ÖZDEMİR Sekreter Hatice CİHAN Sekreter Pınar ÖZBAY		

E-İmzalıdır.
Etik Kurul Başkanı
Hüseyin Suphi ERDEM

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak doğrulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd7ek=3837&eD=BSDLNKSJY7&eS=97187> adresinden yapılabilir.

Ek 3: Araştırma izni



T.C.
ELAZIĞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-79137285-605.01-39289864
Konu : Araştırma İzni

17.12.2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB'e Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri
2017/25 sayılı Genelgesi, 2007/1084 sayılı Yönergesi.
b) İnönü Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 03/12/2021 tarih ve 115845
sayılı yazısı.

Danışmanlığını Dr Öğr. Doğan AKBULUT'un yaptığı İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Resim-İş Eğitimi Öğretim Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi
Bilgehan Kübra UMAR'ın, "Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Çoklu Zeka Kuramı Hakkındaki Görüşleri
" konulu yüksek lisans tez uygulaması çalışmasına veri oluşturmak amacıyla yapacağı uygulamanın
Müdürlüğümüze bağlı il merkezindeki ortaokullar ve liselerde görev yapan Görsel Sanatlar
öğretmenlerine uygulanmasına yönelik izin isteği, ilgi (b) yazı ile bildirilmiştir.

Konu ile ilgili olarak İlgi (a) genelge ve yönerge çerçevesinde Müdürlüğümüz bünyesinde
oluşturulmuş Bilimsel Araştırma İzin Değerlendirme Komisyonu 08/12/2021 tarihinde Müdürlüğümüz
Strateji Geliştirme Şubesi Ar-Ge Biriminde toplanarak başvuru hakkında gerekli incelemeyi yapmıştır.
Söz konusu uygulamanın Müdürlüğümüze bağlı il merkezindeki ortaokullar ve liselerde görev yapan
Görsel Sanatlar öğretmenlerine uygulanmasına yönelik gönüllülük esasına dayalı olarak, okul idaresinin
de izni doğrultusunda çalışmaların eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde **13 Aralık 2021 -30 Haziran
2022** tarihleri arasında uygulamaya dahil edilen konularla sınırlı kalma şartıyla gerçekleştirilmesi
Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Ahmet YILDIRIM
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
Feyzi GÜRTÜRK
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Cumhuriyet Mah. Lokman Hekim Sok. No: 8/2 23100 ELAZIĞ Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: İTALİ VHKİ
Unvan : Memur
Faks: 424233670
Telefon No : 0 (424) 238 50 24
E-Posta: elazigmem@meb.gov.tr
İnternet Adresi: elazig.meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 331b-f14f-316a-84da-6a4d kodu ile teyit edilebilir.



Ek 4: Ölçek Kullanım İzni

