

İLKÖĞRETİM İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN ÇOKLU ZEKÂ KURAMINA DAYALI MATERYAL VE ETKİNLİK KULLANMA DÜZEYLERİ (MALATYA İLİ ÖRNEĞİ)¹

Nihat ŞAD*, Sabahattin Arıbaş**

Özet

Bu çalışmanın amacı ilköğretim İngilizce öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramına dayalı materyal ve etkinlik kullanma düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemektir. Bu amaçla 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Malatya şehir merkezinde 80 ilköğretim okulunda çalışan 176 İngilizce öğretmeni araştırmanın evreni olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini random örnekleme yoluyla seçilen 32 ilköğretim okulunda çalışan 102 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, t-testi, varyans ve LSD analizlerinden faydalanılmıştır. Sonuç olarak İngilizce öğretmenlerinin ÇZ kuramını orta düzeyde kullandıkları ve zekâ türleri arasında dengeli bir dağılım sağlayamadıkları bulunmuştur. Ayrıca ÇZ kuramına dayalı materyal ve etkinlik kullanma düzeyleri karşılaştırıldığında cinsiyet, mezuniyet ve kıdem değişkenleri açısından manidar farka rastlanmamış, okul türü açısından özel okullar lehine manidar bir farka rastlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: *çoklu zekâ kuramı, İngilizce öğretmenliği, öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*

¹ Bu çalışma 05-07 Eylül 2007'de Tokat'ta düzenlenen XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

* Okt., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği Programı.

** Prof. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Programı.

THE LEVELS OF ENGLISH TEACHERS AT PRIMARY SCHOOLS TO EMPLOY MATERIALS AND ACTIVITIES BASED ON MULTIPLE INTELLIGENCES THEORY (MALATYA SAMPLE)

Abstract

This study aims at investigating the levels of English teachers to employ materials and activities based on multiple intelligences theory by some variables. The population comprises 176 English teachers from 80 primary schools in Malatya city center during 2006-2007. The participants are 102 English teachers from 32 primary schools chosen randomly. A scale developed by the researcher was used as the medium. The data was analyzed using frequency, percentage, t-test, ANOVA, and LSD analysis. Results showed English teachers utilize multiple-intelligences theory at moderate level and cannot devote balanced importance to intelligence types. Moreover no significant difference was observed in terms of gender, the program of graduation, and seniority, while there was a significant difference in terms of type of school in favor of private schools.

Keywords: *multiple intelligences theory, ELT, instructional technologies and material development*

GİRİŞ

Çoklu Zekâ (ÇZ) kuramı henüz yeni bir yaklaşım olmakla birlikte özellikle bireysel farklılıkların önemsendiği her eğitim anlayışı tarafından benimsenmektedir. Bunun en önemli nedenlerinden birisi öğrencileri geleneksel olarak tek bir zekâ ölçütüne (IQ=Zekâ Bölümü) göre sınıflandırmaması, bunun yerine her öğrencinin farklı zekâ türlerine sahip olabileceğini (Dilsel, Mantıksal/Matematiksel, Müziksel, Bedensel, Görsel/Uzamsal, İçedönük, Dışadönük/Sosyal, Doğacı), dolayısıyla da öğretim sürecinin bunları ortaya çıkarmak ve geliştirmek amacıyla farklı yöntem ve materyallerle desteklenmesi gerektiğini savunmasıdır (Bümen, 2005:1-38). Gardner kuramında zekâyı, problem çözme ve zengin içerikli ve doğal ortamlarda yeni ürünler ortaya koyma kapasitesi olarak tanımlar (Armstrong, 1994; Gardner ve Hatch, 1989). Kuram temelde her bireyin kendine göre zeki olduğu görüşüne dayanması itibarıyla hümanist ve pragmatisttir. Hümanisttir çünkü bireyleri sınıflandıran (zeki, moron, idiyot vb.) IQ anlayışının aksine bireyleri tanımayı ve keşfetmeyi amaçlar; pragmatisttir çünkü gerçek hayattan soyutlanmış IQ anlayışının aksine gerçek yaşam faaliyetlerini temele alır ve değişime/gelişime açıktır (Bümen, 2005:3).

ÇZ kuramı öğretmenin öğrencisini tanıması açısından kılavuz niteliğinde bir kuramdır. Yani öğrencilerin zekâ profilini çıkarıp, betimlemeyi ve yorumlamayı amaçlar (Bümen, 2005:3). Bu, farklı zekâ türlerinin ne yapmayı sevdiğini, neyi iyi yaptıklarını, daha iyi nasıl öğrendiklerini (Harmer, 2001:47) belirleme çabasından başka bir şey değildir. Örneğin bazı öğrenciler konuşmayı sever, iyi hikaye anlatır ve bir konuyu başkasına anlatarak daha iyi öğrenir (Dilsel Zekâ); bazıları hareketi sever, mimik ve jestlerini çok iyi kullanır, dolayısıyla da drama türü aktivitelerle daha iyi öğrenir (Bedensel zekâ)... Bu örnekler arttırılabilir; ancak özde bu, her zekâ alanını harekete geçirecek farklı materyallerin ve etkinliklerin kullanımının gerekli olduğu anlamına gelir. Farklı materyallerin zekâ alanlarına göre sınıflandırılıp öğrenme ortamlarında bulundurulması ve materyallerin kullanım alanlarının mümkün olduğunca çeşitlendirilmesi gereklidir (Tuğrul ve Turan, 2003:6). Gardner de (1997; 1999) kuramının eğitimde yeteneklerin geliştirilmesine, bireysel farklılıkların gözetilmesine ve öğretimin çeşitlendirilmesine yardımcı olacağını savunmaktadır. Armstrong (1994)'a göre ilköğretimde ÇZ alanları gözetilerek bir derse hazırlanırken yapılacak ilk iş, ilgili öğrenme etkinliklerini belirlemektir. Öğretmenin aynı konuyu, tüm zekâ alanlarını içerecek biçimde işlemesi gerekir. Bu yaklaşımı kullanmanın en iyi yolu, acaba bu materyali bir zekâ alanından diğerine nasıl transfer ederim şeklinde düşündürmektir.

Kuramın okullarda uygulamada somut faydalar doğurduğuyla ilgili çalışmalar bildirilmiştir (Demirel, 1998; Gibson ve Govendo, 1999; Hopper ve Hurry, 2000; Karadeniz, 2006; Oran, 2006; Sneider, 2001; Şen, 2006). Kuramın uygulamadaki faydalarından bazılarını özetlemek gerekirse (Campbell, 1991):

1. Öğrencilerin sorumluluk, özyeterlilik, bağımsızlık duygusu gibi kazanımlar edindiği,
2. Disiplin sorunlarının oldukça azaldığı,
3. Tüm öğrencilerin yeni beceriler kazanıp, bu becerileri aktif olarak kullandığı,
4. İşbirliği içerisinde çalışma becerileri kazandıkları ve
5. Akademik başarının arttığı gözlemlenmiştir.

ÇZ kuramının uygulanma alanlarından birisi de yabancı dil öğretimidir. Soyut bir alan olan dil öğretiminde kullanılan materyal ve etkinliklerin önemi yadsınamaz. Yabancı dil öğretimini sadece dilsel zekâyâ sahip olan öğrencilerle kısıtlamak ve sadece dilsel materyal ve etkinlikler hazırlamak, geleneksel IQ anlayışına karşı daha hümanist ve eğitsel bir yaklaşımı savunan bu yeni kuramın uygulamada sakat kalmasına ve başarısız olmasına neden olacaktır.

Yapısal dil öğretim yöntemleri (örneğin Gramer-Çeviri yöntemi) sadece gramer ve sözcüğü sözcüğüne çeviri gibi dilin yapısal yönünü önemserken, daha güncel iletişimsel yöntemler (İletişimsel Dil Öğretim yöntemi gibi) dilin daha çok

günlük hayatı yansıtan işlevsel yönüyle öğretilmesi gerektiğini savunur (Harmer, 2001: 84-5). Önemli olan dilin nasıl kullanıldığını öğretmek değil, dili öğrenebilmek için kullanmaktır. Bu amaçla da sınıf ortamı gerçek dünyayı yansıtmaya çalışır. Bir başka deyişle dil öğretimini, belirli bir mantıksal sistemle örülmüş dilbilgisinden ve bunu mantığa/formüle dayalı bir şekilde anadile çevirmekten (dilsel ve matematik/mantıksal zekâ) kurtararak, gerçek hayatta geçirdiğimiz iletişim deneyimlerini (hem yapı hem de anlam/içerik boyutuyla) sınıf ortamına taşımak, yani en güncel dil öğretim yöntemlerinden biri olan İletişimsel Dil Öğretim yöntemini kullanmak aslında ÇZ kuramını hayata geçirmek demektir. Çünkü gerçek hayat dört duvar arasındaki sınıf ortamından ibaret değildir: müzik, doğa, sosyal iletişim, içsel iletişim, hareketlilik ve görseelliğin bir çok örneğini içerir ve bu zekâ türlerine sahip insanların hepsine açıktır. Öğrencinin derse aktif katılımı için mutlaka kendisine uygun bazı etkinlikler ve materyaller hazırlanmalıdır. ÇZ kuramı öğrencilerin dinleyici konumundan kurtarılarak yabancı dili kullanan ve etkileşimli bir ortamda kendini ifade etmeye çalışan bireyler haline getirmeye yardımcı olur (Şen, 2006).

Bu çalışmanın amacı, Malatya örneği bağlamında ilköğretim İngilizce öğretmenlerinin ÇZ kuramına dayalı materyal ve etkinlik kullanma düzeylerini bazı değişkenleri dikkate alarak incelemektir.

YÖNTEM

Araştırma tarama türü bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini, 2006–2007 eğitim-öğretim yılında, Malatya ili şehir merkezinde bulunan 76 devlet (134 ilköğretim okulundan sadece 76'sının kadrosunda İngilizce öğretmeni vardır*), 4 özel toplam 80 ilköğretim okulunda görev yapan 176 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini random örnekleme yolu ile seçilen 32 ilköğretim okulunda görev yapan 102 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Çoklu zekâ kuramına dayalı materyal ve etkinlik kullanma düzeyleri” ölçeği kullanılmıştır. Hatalı ve eksik doldurulan 20 veri toplama aracı çıkarılmış ve geriye kalan toplam 82 veri toplama aracı değerlendirilmeye alınmıştır. Elde edilen verilerin analizinde frekans, yüzde, t-testi, varyans ve LSD analizlerinden faydalanılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Çoklu zekâ kuramına dayalı materyal ve etkinlik kullanma düzeyi ölçeği” kullanılmıştır. Likert tipi bu 5’li derecelendirme ölçeği, İngilizce öğretmenlerinin ÇZ kuramına dayalı materyal ve etkinlik kullanma düzeylerini belirlemeyi amaçlayan ve

* Kaynak: <http://malatya.meb.gov.tr/istatistikler/istatistik.htm>

8 alt boyuttan oluşan (Sosyal, Bedensel, Dilsel, Mantıksal/Matematiksel, İçedönük, Müziksel, Görsel/Uzamsal ve Doğacı Zekâ) toplam 31 madde içermektedir. Ölçekteki maddelere verilecek cevaplar 1 (Hiç), 2 (Nadiren), (Bazen), 4 (Genellikle), 5 (Her zaman) seçeneklerinden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında öncelikli olarak ÇZ Kuramı, İngilizce Öğretmenliği Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme ve Öğretim Strateji Yöntem ve Teknikleri ile ilgili alan yazın (Gardner ve Hatch, 1989; Armstrong, 1994; Campbell, 1991; Demirel, 1998, Sarıçoban, 2006; MEB, 2006; Christison ve Kennedy, 1999; Gardner, 1997; Demircan, 1990; Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2002; Demirel, 2003; Yılmaz ve Fer, 2003; Bümen, 2005: 1-38) taranmıştır. ÇZ kuramına dayalı olarak İngilizce öğretiminde kullanılacak materyal ve etkinliklere dair, 8 zekâ türünü de kapsayan, toplam 80 maddeden oluşan bir ölçek formu hazırlanmıştır. Hazırlanan bu form kapsam ve içerik açısından değerlendirilmek üzere İnönü Üniversitesi İngilizce Öğretmeliği programı ve Eğitim Bilimleri bölümünde görev yapmakta olan 6 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri sonucunda eksik ve/veya hatalı ifadeler çıkarılarak 40 maddelik denemelik ölçek formu elde edilmiştir.

40 maddeden oluşan denemelik ölçek random örnekleme yolu ile seçilen 30 ilköğretim okulunda görev yapan 130 İngilizce öğretmenine uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen verilerin faktör çözümlemesine uygunluğu test edilmiştir. Elde edilen Kaiser-Meyer-Olkin(KMO) örneklem uygunluk değerinin .70 çıkması ve bu değerın Pallat (2001) tarafından önerilen en düşük .60 değerinden büyük olması ve Bartlett testi (Bartlett's Test of Sphericity: 1554,451; sd: 780; $p < .000$) sonucunun manidar olması verilerin faktör çözümlemesine uygun olduğunu göstermektedir. Yapılan temel bileşenler faktör çözümlemesi (Varimax Rotasyonu ile Birlikte) sonucunda faktör yükü değeri .30'un altında olan 9 denemelik madde çıkarılmıştır. Tekrarlanan temel bileşenler faktör çözümlemesi sonucunda ölçekte yer alan 31 madde sekiz alt faktöre dağılmıştır. Geliştirilen "İngilizce Öğretmenlerinin Çoklu Zekâ kuramına dayalı materyal ve etkinlik kullanma düzeyleri ölçeği"nin güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alfa) .863 bulunmuştur. Ölçekte Yer Alan Maddelerin Öz Değerleri ve Varyans Açıklama Oranları ekte verilmiştir (bkz. Ek 1). Ayrıca Ölçekte yer alan 31 Maddenin alt boyutlara göre dağılımı, Faktör Yükleri ve boyutlarda yer alan maddelerin içtutarlık katsayıları ekte verilmiştir (Bkz. Ek 2).

BULGULAR VE YORUMLAR

Aşağıda bu araştırmanın örneklem grubuyla ilgili olarak elde edilen sayısal bulgular (Tablo 1), İngilizce öğretmenlerinin ÇZ kuramına dayalı materyal ve etkinlik kullanma düzeyleriyle ilgili bulgular (Tablo 2) ile cinsiyet, okul türü, mezuniyet ve kıdem değişkenlerinin etkisine dair bulgular (Tablo 3-6) ve bunlarla ilgili tartışmaya yer verilmiştir.

Tablo 1.

İngilizce Öğretmenlerinin Cinsiyet, Okul Türü, Mezuniyet ve Kıdem Değişkenlerine göre Sayıları ve Yüzdeleri

Bağımsız Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Bayan	58	70,7
	Erkek	24	29,3
Okul türü	Devlet	72	87,8
	Özel	10	12,2
Mezuniyet	Eğitim fakültesi	57	69,5
	Diğer	25	30,5
Kıdem	1-5 yıl	55	67,1
	6-10 yıl	16	19,5
	11 yıl ve üzeri	11	13,4

Tablo 1’de görüldüğü üzere örneklem grubu, Malatya ili merkezinde ilköğretim okullarında görev yapan 58 bayan (%70,7) ve 24 erkek (%29,3) İngilizce öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma kapsamına alınan İngilizce öğretmenlerinden 72’si (%87,8) devlet okullarında 10’u da (%12,2) özel okullarda görev yapmaktadır. Bu öğretmenlerden 57’si (%69,5) üniversitelerin eğitim fakültelerinin İngilizce Öğretmenliği programlarından mezun olduklarını belirtmiş, geri kalan 25’i (%30,5) ise İngiliz Dili Edebiyatı (17); ODTÜ Matematik, Kimya, Biyoloji, Fizik (4); Mühendislik (2); ve Eğitim Enstitüsü (2) gibi kaynaklardan mezun olduktan sonra Pedagojik Formasyon kursunu veya 1,5 yıllık Tezsiz Yüksek Lisans programlarını tamamlayarak MEB tarafından İngilizce öğretmeni olarak atandıklarını belirtmişlerdir. Çalışma kapsamına alınan İngilizce öğretmenlerin 55’i (%67,1) 1-5 yıldır, 16’sı (%19,5) 6-10 yıldır ve 11’i de (%13,4) 11 yıldan daha uzun bir süredir İngilizce öğretmenliği yaptığını belirtmiştir.

Yukarıdaki istatistiklere bakıldığında İngilizce öğretmenliği branşında bayanların çoğunluğu dikkati çekmektedir. Bayanların İngilizce öğretmenliğinde sayıca daha fazla temsil edilmelerinin nedenleri ayrı bir araştırma konusu olmakla birlikte okul öncesi ve sınıf öğretmenliğinde olduğu gibi İngilizce öğretmenliğinde de gelenekselleşmiş bir cinsiyet rolü anlayışının hakim olduğu söylenebilir.

İstatistiklerde göze çarpan bir diğer bulgu ise mesleğe yeni başlayan İngilizce öğretmenlerin sayıca üstün olduğu gerçeğidir. Bu durum, MEB'in son yıllarda atamalarda ihtiyacın en fazla hissedildiği İngilizce, Sınıf Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı gibi alanlara öncelik vermesi ve daha fazla kontenjan ayırmasından kaynaklanmaktadır. Örneğin 2007 yılı Şubat atamalarında toplam 10.000 kişilik kontenjandan en büyük pay 1.326 (%13,26) ile; 2006 yılı 2. Atama döneminde 16.792 kişilik kontenjandan en büyük 3. pay 1.925 (%11,46) ile; 2006 yılı 1. Atama döneminde 19.426 kişilik kontenjandan en büyük 2. pay 2500 (%12,86) ile; 2005 yılı 2. Atama döneminde 10.184 kişilik kontenjandan en büyük 2. pay 1400 (%13,74) ile İngilizce öğretmenlerine ayrılmıştır (http://personel.meb.gov.tr/sayfa_goster.asp?ID=207).

İngilizce öğretmenlerinin ÇZ kuramına dayalı materyal ve etkinlik kullanma düzeylerinin belirlenmesi amacıyla her bir boyut için 5'li derecelendirmeye göre ortalamalar ve standart sapmalar hesaplanmıştır. Verilerin yorumlanmasında şu aralık değerleri dikkate alınmıştır: 1,00-1,80=Hiç; 1,81-2,60=Nadiren; 2,61-3,40=Bazen; 3,41-4,20=Genellikle ve 4,21-5,00=Her zaman. Buna göre elde edilen sonuçlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

İngilizce Öğretmenlerinin ÇZ Kuramına Dayalı Materyal ve Etkinlik Kullanma Düzeylerinin Ortalama ve Standart Sapmaları

Zekâ Türleri	N	\bar{X}	SS
Dilsel	82	4,536	,578
Görsel/Uzamsal	82	4,024	0,698
Bedensel	82	3,512	1,005
Mantıksal/Matematiksel	82	3,146	,854
İçedönük	82	2,963	,731
Sosyal	82	2,890	1,304
Müziksel	82	2,585	,796
Doğacı	82	2,581	,917
Genel	82	3,290	,492

Tablo 2'ye bakıldığında İngilizce öğretmenlerinin her bir ÇZ türüne göre puan ortalamalarının en yüksekte (Her zaman) en düşüğe (Hiç) doğru sıralandığı görülmektedir. Buna göre $\bar{X}=4,536$ ile dilsel zekâ en fazla (*Her zaman*) uygulanan zekâ türü, $\bar{X}=2,581$ ile doğacı zekâ da en az (*Nadiren*) uygulanan zekâ türüdür. Tabloya göre İngilizce öğretmenlerinin materyal ve etkinlik hazırlarken, görsel zekâyı uygun materyal/etkinliklerden ($\bar{X}=4,024$) ve bedensel hareketliliği gerektiren aktivite/materyallerden ($\bar{X}=3,512$) *genellikle*; İngilizce bulmaca veya mantık oyunu gibi Mantıksal/Matematiksel zekâyı uygun materyal/etkinliklerden ($\bar{X}=3,146$), öğrencilerin bireysel olarak çalışmalarına olanak sağlayan İçedönük

zekâ türüne uygun materyal/etkinliklerden ($\bar{X}=2,963$) ve öğrencilerin birbirleriyle etkileşim/iletişimlerine izin veren Sosyal zekâyâ uygun materyal/etkinliklerden ($\bar{X}=2,890$) *bazen*; ve müzik aleti, şarkı, tekerleme gibi Müziksel Zekâyâ uygun materyal/etkinliklerden ($\bar{X}=2,585$) *nadiren* faydalandıkları söylenebilir.

İngilizce öğretmenlerinin ÇZ kuramından genel olarak faydalanma düzeyleri ortalama $\bar{X}=3,290$ olarak bulunmuştur. Buna göre araştırma kapsamına alınan öğretmenlerinin ÇZ kuramına dayalı materyal ve etkinlikleri orta düzeyde ($\bar{X}=3,290=$ *Bazen*) kullandıkları söylenebilir.

Diğer taraftan sözel bir derste dilsel zekâyâ yönelik materyal ve etkinlik kullanımıyla ilgili ortalamanın yüksek olması normal karşılanabilir, ancak ÇZ kuramına dayalı bir dersin amacı mümkün olduğunca çok zekâ alanına hitap eden materyal ve etkinlikleri kullanmak olmalıdır. Farklı materyaller zekâ alanlarına göre sınıflandırılıp öğrenme ortamlarında bulundurulmalı ve materyallerin kullanım alanları mümkün olduğunca çeşitlendirilmelidir (Tuğrul ve Turan 2003: 6). Çünkü ÇZ kuramı değişebilir ve gelişebilir zekâ türlerine dayanmaktadır. Ancak yukarıdaki dağılımda Dilsel, Görsel/Uzamsal ve Bedensel zekâ türleri dışındaki zekâ türlerine orta ya da alt düzeyde önem verildiği görülmektedir. Örneğin Doğacı ve Müziksel zekâ türü güçlü olan öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz ardı edildiği ve sözel ağırlıklı bir derste dışlandığı anlaşılmaktadır. Buradan hareketle araştırma kapsamına alınan İngilizce öğretmenlerinin ÇZ kuramı çerçevesinde farklı zekâ türlerine sahip öğrencilere yönelik materyal ve etkinlik hazırlama konusunda dengeli bir dağılım sağlayamadıkları anlaşılmaktadır.

Özellikle İçedönük ve Sosyal zekâ türlerinin ortalamalarının düşük olması, ne girişken ne de çekingen öğrencilerin dikkate alınmadığı, dolayısıyla da öğretmenin sınıfı bir bütün olarak kontrolünde tutarak öğretmen merkezli dersler işlediği şeklinde yorumlanabilir. Zira sonuçlar araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerin eşli ya da grup halindeki etkinliklere yeterince yer vermediklerini ve bireysel olarak da öğrencileriyle ilgilenmediklerini göstermektedir.

İngilizce öğretmenlerinin, ÇZ kuramına dayalı materyal ve etkinlik kullanma düzeylerinin, “Cinsiyet” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenebilmesi amacıyla uygulanan t-testi..sonucunda tüm alt boyutlar için varyansların homojen olarak dağıldığı belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.*Cinsiyet Değişkenlerine Göre t testi Sonuçları*

Zekâ Türü	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	p
Sosyal	Bayan	58	12,12	5,102	1,522	,132
	Erkek	24	10,20	5,356		
Bedensel	Bayan	58	15,96	4,518	,769	,444
	Erkek	24	15,16	3,631		
Dilsel	Bayan	58	18,12	2,377	,155	,877
	Erkek	24	18,20	2,206		
Mantıksal/ Matematiksel	Bayan	58	11,53	2,702	1,548	,126
	Erkek	24	12,62	3,346		
İçedönük	Bayan	58	10,31	3,090	1,057	,294
	Erkek	24	11,08	2,811		
Müziksel	Bayan	58	10,20	3,194	,592	,555
	Erkek	24	10,66	3,212		
Görsel/ Uzamsal	Bayan	58	16,15	2,777	,288	,774
	Erkek	24	15,95	2,896		
Doğacı	Bayan	58	7,63	2,832	,540	,591
	Erkek	24	8,00	2,587		
Toplam	Bayan	58	102,05	15,341	,036	,971
	Erkek	24	101,91	15,404		

*p < 0.05

Tablo 3'te görüldüğü gibi ÇZ kuramına dayalı materyal ve etkinlik kullanma düzeyleri açısından bayan ($\bar{X}=102,05$) ve erkek ($\bar{X}=101,91$) öğretmenlerin ortalamaları arasında manidar bir farka rastlanmamıştır ($p=,971$). Bu bulguya göre bayan ve erkek İngilizce öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları materyal ve etkinliklerde ÇZ kuramından benzer şekillerde faydalandıkları söylenebilir.

İngilizce öğretmenlerinin, ÇZ kuramına dayalı materyal ve etkinlik kullanma düzeylerinin, “Okul türü” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenebilmesi amacıyla uygulanan t-testi sonucunda tüm alt boyutlar için varyansların homojen olarak dağıldığı belirlenmiştir. Okul türü değişkenine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 4'te (Bkz. s.9) verilmiştir.

Tablo 4'te görüldüğü gibi ölçeğin geneli incelendiğinde ÇZ kuramına dayalı materyal ve etkinlik kullanma düzeyleri açısından devlet okullarında çalışan İngilizce öğretmenleri ($\bar{X}=100,23$) ve özel okullarda çalışan İngilizce öğretmenleri ($\bar{X}=114,80$) arasında özel okullar lehine manidar bir farka rastlanmıştır ($p=,004$). Ölçeğin boyutları incelendiğinde her iki grup arasında Bedensel Zekâ ($p=,002$) ve Doğacı Zekâ ($p=,001$) alt boyutlarında özel okullar lehine manidar bir farka rastlanırken geri kalan boyutlarda manidar bir fark gözlemlenmemiştir. Ancak Dilsel

zekâ alt boyutu dışında tüm alt boyutlarda özel okullarda çalışan İngilizce öğretmenlerin devlet okullarındaki meslektaşlarına göre daha yüksek ortalamalara sahip olması dikkat çekicidir. Bu bulguya göre özel ilköğretim okullarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin devlet okullarındaki meslektaşlarına göre derslerinde kullandıkları materyal ve etkinliklerde ÇZ kuramından daha fazla faydalandıkları söylenebilir.

Tablo 4.
Okul Türü Değişkenlerine Göre t testi Sonuçları

Zekâ Türü	Okul Türü	N	\bar{X}	S	t	P
Sosyal	Devlet	72	11,23	5,067	1,525	,131
	Özel	10	13,90	5,971		
Bedensel	Devlet	72	15,19	4,181	3,229	,002*
	Özel	10	19,60	2,716		
Dilsel	Devlet	72	18,16	2,181	,212	,833
	Özel	10	18,00	3,265		
Mantıksal/ Matematiksel	Devlet	72	11,63	2,814	1,807	,074
	Özel	10	13,40	3,405		
İçedönük	Devlet	72	10,34	3,077	1,539	,128
	Özel	10	11,90	2,183		
Müziksel	Devlet	72	10,31	3,236	,167	,868
	Özel	10	10,50	2,953		
Görsel/ Uzamsal	Devlet	72	15,97	2,862	1,091	,279
	Özel	10	17,00	2,160		
Doğacı	Devlet	72	7,36	2,601	3,624	,001*
	Özel	10	10,50	2,273		
Toplam	Devlet	72	100,23	15,291	2,960	,004*
	Özel	10	114,80	6,746		

*p < 0.05

Bu manidar farkın nedeni özel okulların İngilizce öğretmenlerine ve öğrencilerine sunduğu öğretim teknolojisi ve araç-gereç imkanlarının devlet okullarına göre daha iyi olması olabilir. Ancak bu donanımın varlığı elbette doğru ve yeterli şekilde kullanılacaklarını garanti etmez. Dolayısıyla özel okulların aynı zamanda ticari işletmeler olmalarının beraberinde getirdiği kalite anlayışıyla öğretmen istihdamında daha seçici olmaları ve öğretmenlerini sürekli olarak kendilerini güncellemeye teşvik etmeleri de bu farkın nedenlerinden birisi olabilir.

İngilizce öğretmenlerinin, ÇZ kuramına dayalı materyal ve etkinlik kullanma düzeylerinin, “Mezuniyet” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenebilmesi amacıyla uygulanan t-testi sonucunda tüm alt boyutlar için varyansların homojen olarak dağıldığı belirlenmiştir. İngilizce öğretmenlerinin mezun oldukları okul türü değişkenine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.
Mezuniyet Değişkenlerine Göre t testi Sonuçları

Zekâ Türü	Mezuniyet	N	\bar{X}	S	t	p
Sosyal	Eğitim Fakültesi	57	11,47	5,264	,227	,821
	Diğer	25	11,76	5,214		
Bedensel	Eğitim Fakültesi	57	15,78	4,491	,184	,855
	Diğer	25	15,60	3,807		
Dilsel	Eğitim Fakültesi	57	18,19	2,310	,274	,785
	Diğer	25	18,04	2,371		
Mantıksal/Matematiksel	Eğitim Fakültesi	57	12,17	3,042	1,515	,134
	Diğer	25	11,12	2,554		
İçedönük	Eğitim Fakültesi	57	10,42	3,150	,522	,603
	Diğer	25	10,80	2,723		
Müziksel	Eğitim Fakültesi	57	10,38	3,260	,190	,850
	Diğer	25	10,24	3,072		
Görsel/ Uzamsal	Eğitim Fakültesi	57	16,21	2,864	,550	,584
	Diğer	25	15,84	2,672		
Doğacı	Eğitim Fakültesi	57	7,42	2,463	1,620	,109
	Diğer	25	8,48	3,254		
Toplam	Eğitim Fakültesi	57	102,07	15,460	,052	,959
	Diğer	25	101,88	15,119		

*p < 0.05

Tablo 5'te görüldüğü gibi ölçeğin genelinde ÇZ kuramına dayalı materyal ve etkinlik kullanma düzeyleri açısından üniversitelerin eğitim fakültelerinden mezun olan İngilizce öğretmenleri (\bar{X} =102,07) ve İngiliz Dili Edebiyatı, İngilizce eğitim veren üniversitelerin farklı bölümleri (Matematik, Kimya, Biyoloji, Fizik, Mühendislik gibi) ve Eğitim Enstitüsü gibi diğer kaynaklardan mezun olduktan sonra Pedagojik Formasyon kursunu veya 1,5 yıllık Tezsiz Yüksek Lisans programlarını tamamlayarak MEB tarafından İngilizce öğretmeni olarak atanan İngilizce öğretmenleri (\bar{X} =101,88) arasında manidar bir farka rastlanmamıştır (p=,959). Bu bulguya göre Eğitim Fakültesi mezunu ve yukarıda açıklanan diğer kaynaklardan mezun olmuş İngilizce öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları materyal ve etkinliklerde ÇZ kuramından benzer şekillerde faydalandıkları söylenebilir.

İngilizce öğretmenlerinin, ÇZ kuramına dayalı materyal ve etkinlik kullanma düzeylerinin, "Kıdem" değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenebilmesi amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda tüm alt boyutlar

için varyansların homojen olarak dağıldığı belirlenmiştir. Kıdem değişkenine ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.*Kıdem Değişkenlerine Göre ANOVA Analizi Sonuçları*

Zekâ Türü	Kıdem	N	\bar{X}	S	F	p	LSD
Sosyal	1)1-5 yıl	55	10,74	5,107	3,422	,038*	1-3
	2)6-10 yıl	16	11,93	5,495			
	3)11 yıl ve üzeri	11	15,09	4,109			
Bedensel	1)1-5 yıl	55	16,03	4,091	,612	,545	
	2)6-10 yıl	16	14,68	5,582			
	3)11 yıl ve üzeri	11	15,72	2,901			
Dilsel	1)1-5 yıl	55	17,90	2,583	1,231	,298	
	2)6-10 yıl	16	18,93	1,289			
	3)11 yıl ve üzeri	11	18,18	1,887			
Mantıksal/ Matematiksel	1)1-5 yıl	55	11,72	2,965	,220	,803	
	2)6-10 yıl	16	11,93	2,999			
	3)11 yıl ve üzeri	11	12,36	2,838			
İçedönük	1)1-5 yıl	55	10,36	3,123	,595	,554	
	2)6-10 yıl	16	10,50	2,921			
	3)11 yıl ve üzeri	11	11,45	2,659			
Müziksel	1)1-5 yıl	55	10,45	3,084	,682	,509	
	2)6-10 yıl	16	9,56	3,224			
	3)11 yıl ve üzeri	11	10,90	3,727			
Görsel/ Uzamsal	1)1-5 yıl	55	15,83	3,149	,735	,483	
	2)6-10 yıl	16	16,56	1,998			
	3)11 yıl ve üzeri	11	16,72	1,618			
Doğacı	1)1-5 yıl	55	7,47	2,508	2,029	,138	
	2)6-10 yıl	16	7,62	3,180			
	3)11 yıl ve üzeri	11	9,27	3,036			
Toplam	1)1-5 yıl	55	100,54	2,065	1,690	,191	
	2)6-10 yıl	16	101,75	4,178			
	3)11 yıl ve üzeri	11	109,72	3,349			

*p < 0,05

Tablo 6'da görüldüğü gibi ölçeğin geneli incelendiğinde ÇZ kuramına dayalı materyal ve etkinlik kullanma düzeyleri açısından, 1-5 yıldır (\bar{X} =100,54), 6-10 yıldır (\bar{X} =101,75) ve 11 yıl ve daha fazladır (\bar{X} =109,72) görev yapan İngilizce öğretmenleri arasında manidar bir farka rastlanmamıştır (p=,191). Her ne kadar en deneyimli grup olan 11 yaş ve üzeri grup genel toplamda (109,72) ve alt boyutların çoğunda en yüksek ortalamalara sahip olsa da bu fark manidar düzeyde değildir. Bu bulguya göre mesleğe yeni başlayan, meslekte 6'ncı ila 10'uncu yıllarını çalışan ve 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip deneyimli İngilizce öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları materyal ve etkinliklerde ÇZ kuramından benzer şekillerde faydalandıkları söylenebilir.

Bu sonuç, araştırmanın ana konusu olan ÇZ kuramına dayalı materyal ve etkinlik kullanma düzeyleri ile ilgili olarak Tablo 2’de özetlenen bulgular ışığında değerlendirilecek olursa şunlar söylenebilir:

1. Hem mesleğe yeni başlayan İngilizce öğretmenleri hem de daha kıdemli meslektaşları ÇZ kuramıyla ilgili temel ilkeleri öğrenme-öğretme sürecinde orta düzeyde kullanmaktadır.
2. Nispeten yeni bir kuram olan ÇZ kuramı eğitim fakültelerinin genelinde ayrı bir ders olarak okutulmasa da ders ya da ünite konusu olarak işlenmektedir; ayrıca geçmiş yıllarda KPSS ve KMS sınavlarında soru olarak da sorulmuştur (2001 KMS; 2002, 2006, 2007 KPSS Eğitim Bilimleri Testi). Yeni mezun öğretmenlerden bu konuda daha verimli olmaları beklenirken, ortalamalarının kıdemli meslektaşlarını geçememesi dikkat çekicidir.

Diğer taraftan ölçeğin boyutları incelendiğinde Sosyal Zekâ alt boyutunda manidar bir farklılık gözlenmiştir ($p=,038$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda kıdem değişkeni açısından 1-5 yıldır ($\bar{X}=10,74$) ile 11 yıl ve daha uzun süredir ($\bar{X}=10,09$) çalışan İngilizce öğretmenleri arasında 11 ve üzeri kıdeme sahip grup lehine manidar bir farka rastlanmıştır. Bu farkın nedeni deneyimli öğretmenlerin sınıf içerisinde gruplandırma, eşleştirme, münazara vb. gibi daha gürültülü etkinlikleri yürütebilecek sınıf yönetimi deneyimine, az kıdemli meslektaşlarına nazaran daha fazla sahip olması olabilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada Malatya şehir merkezinde İlköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin ÇZ kuramından faydalanma düzeyleri, bazı değişkenler dikkate alınarak incelenmiştir. Araştırma bulgularından hareketle, İngilizce öğretmenlerinin ÇZ kuramına dayalı materyal ve etkinlik kullanma düzeyleri açısından iki önemli sonuca varılmıştır. İlk olarak İngilizce öğretmenlerinin ÇZ kuramından orta düzeyde faydalandıkları görülmüştür. MEB’in ilköğretim İngilizce dersi için hazırladığı öğretim programında, programın hazırlanmasında ÇZ kuramından faydalandığı açıkça belirtilmiş, örnek ders planlarında kurama yeterince yer verilmiştir (MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2006). Programın içeriğiyle bu araştırmanın bulgularının bu açıdan örtüşmemesi İngilizce öğretmenlerin programa gerektiği gibi bağlı kalmadıklarını göstermektedir.

İkinci olarak da ÇZ kuramına dayalı materyal ve etkinlikler hazırlanırken farklı zekâ türlerinde dengeli bir dağılım olmadığı da görülmektedir. Dilsel, Görsel/Uzamsal ve Bedensel zekâ türlerine sahip öğrencilere yönelik etkinlik ve materyaller daha fazla hazırlanırken, Mantıksal/Matematiksel, İçedönük ve Sosyal zekâ türleri için orta düzeyde hazırlanmaktadır. Diğer taraftan Müziksel ve Doğacı

zekâ türü güçlü olan öğrencilerin bireysel farklılıklarının diğerlerine kıyasla göz ardı edildiği ve yabancı dil derslerinde dışlandığı anlaşılmaktadır. Bu yaklaşım erken yaşlarda çocukların farklı zekâ türlerini geliştirebilme olasılığını zayıflatmaktadır. Daha ileri yaşlarda ise baskın zekâ bölümleri belli olan öğrenciler açısından bireysel farklılıklarının dikkate alınmayarak “Sahip olduğu zekâ tipine göre daha iyi nasıl öğrenebilir?” sorusunun göz ardı edilmesi söz konusudur.

Araştırma sonuçlarına göre okul türü değişkeniyle ilgili olarak özel ilköğretim okullarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin devlet okullarındaki meslektaşlarına göre derslerinde kullandıkları materyal ve etkinliklerde ÇZ kuramından daha fazla faydalandıkları sonucuna varılmıştır. Araştırmada ayrıca Eğitim Fakültesi mezunu ve diğer kaynaklardan [İngiliz Dili Edebiyatı, İngilizce eğitim veren üniversitelerin farklı bölümleri (Matematik, Kimya, Biyoloji, Fizik, Mühendislik gibi) ve Eğitim Enstitüsü vb.] mezun olduktan sonra Pedagojik Formasyon kursunu veya 1,5 yıllık Tezsiz Yüksek Lisans programlarını tamamlayarak MEB tarafından İngilizce öğretmeni olarak atanan İngilizce öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları materyal ve etkinliklerde ÇZ kuramından benzer şekillerde faydalandıkları görülmüştür. Ancak her iki grubun da kuramdan yeterince faydalanmadıklarını da hatırlatmakta yarar vardır.

İngilizce öğretmenlerinin mesleki kıdemleriyle ilgili olarak, hem mesleğe yeni başlayan İngilizce öğretmenleri hem de daha kıdemli meslektaşları ÇZ kuramıyla ilgili temel ilkeleri öğrenme-öğretme sürecinde yeterince kullanmadıkları sonucuna varılmıştır. Ancak ÇZ türleri toplamı açısından manidar bir farka rastlanmamasına rağmen sadece Sosyal zekâ alt boyutunda 1-5 yıldır çalışan öğretmenlerle 11 yıl ve üzeri çalışan öğretmenler arasında deneyimli grup lehine manidar bir farka rastlanmıştır.

Bu çalışmada elde edilen sonuçlardan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Öncelikle ÇZ kuramı tüm öğretmenlerin bilmesi ve uygulaması gereken yeni ve popüler bir kuram olarak değil, öğrencilerin bireysel farklılıklarını tanımak ve bu farklılıklara saygı duymak adına iyi bir fırsat olarak görülmelidir.
2. Eğitim fakültelerinde ÇZ kuramının önemi daha fazla vurgulanmalı, uygulamaya dönük çalışmalara daha fazla yer verilmelidir.
3. Başta ilköğretimde olmak üzere İngilizce öğretmenleri yabancı dil derslerini sadece dilsel zekâ türünü gerektiren derslere indirgememelidir. Gerçek hayatta dil öğrenimi/edinimi salt dili kullanmaktan ibaret değil, ÇZ türlerinin hepsini bağlamında barındıran doğal bir süreçtir. Sınıf ortamının daha iletişimsel olabilmesi de diğer zekâ türlerinin mümkün olduğunca öğrenme-öğretme ortamına dahil edilmesini gerektirir.

4. Materyal ve etkinlikler zekâ açısından farklılık gösteren öğrencilere uygun olarak çeşitlendirilmelidir. Öğretmenlerin ders planlarına öğrencilerin farklı zekâ türlerine hitap edebilecek etkinlikler ve materyalleri eklemeli ve daha önemlisi bunları derslerinde etkili bir şekilde uygulamalıdır.
5. Öğretmenin amacı öğrencilerinin baskın zekâ tiplerini belirlemek ve onları bu zekâ tipleriyle yaftalamak olmamalıdır. Aksine bu zekâ tipleri değişip geliştirilebileceği için, öğretmen tüm zekâ tiplerinin öğrenme öğretme ortamında dengeli bir şekilde dağıldığına dikkat etmelidir.
6. Devlet okullarında çalışan İngilizce öğretmenleri farklı kuram ve yaklaşımları takip etme, kendilerini yenileme ve güncelleme konusunda özel okullardaki meslektaşlarını örnek almalıdır. Benzer şekilde devlet okullarındaki yöneticiler bu konuda öğretmenlerini daha fazla teşvik etmelidir.

KAYNAKÇA

- Armstrong, T. (1994). *Multiple intelligences in the classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Armstrong T (2000) *Multiple intelligences in the classroom* Alexandria, VA, USA: Association for Supervision & Curriculum Development, s.2. Erişim: <http://site.ebrary.com/lib/inonu/Doc?id=10044795&ppg=13>
- Bümen, N. (2005) Çoklu Zekâ Kuramı ve Eğitim. (Editör) Demirel, Ö. *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara: PegemA Yayıncılık 1-38;
- Campbell, B. (1991). Multiple Intelligences in the Classroom. *The Learning Revolution* Winter, Page 12. Erişim: <http://www.context.org/ICLIB/IC27/Campbell.htm>.
- Christison, M.A. ve Kennedy, D. (1999). *Multiple intelligences: Theory and practice in adult ESL*. (ERIC Digest Number: ED441350).
- Demirel, Ö. (1998). *Developing Integrated Skills through Multiple Intelligences in EFL classrooms*. 5th Integrated Skills Conference American University in Cairo, Mısır.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S., ve Yağcı, E. (2002). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Gardner, H. (1997). *Multiple intelligences as a partner in school improvement*. Educational Leadership, 55(1), 20-21.
- Gardner, H. (1999). *Çoklu zekâ ve Howard Gardner'la söyleşi*. İstanbul: Enka Okulları Yayınları.

- Gardner, H., ve Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher*. 15(8), 4-9.
- Gibson, B.P. ve Govendo, B. L. (1999) Encouraging contrastive behavior in Middle school classrooms: A multiple-intelligence Approach. *Intervention in school and clinic*. 35(1), pages 16-22.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. England: Longman.
- Hopper, B. ve Hurry, P. (2000). Learning the MI Way: The Effects on Students' Learning of Using the Theory of Multiple. *Pastoral Care in Education*. 18(4) 26-32, December 2000.
- Karadeniz, N.G. (2006). *Çoklu Zekâ kuramı tabanlı öğretimin Anadolu Lisesi 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce derslerindeki başarılarına ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığın etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Program Geliştirme ve Öğretim Anabilim Dalı, Isparta.
- MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2006) İlköğretim İngilizce Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara.
- Oran, E. (2006) “Çoklu zekâ teorisi uygulanan bir dil sınıfında öğrencilerin eğitim ortamı algıları”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Muğla.
- Sarıçoban, A. (2006) *Instructional Technologies and Material Design for Foreign Language Teaching*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Şen, M. (2006) “Çoklu zekâ kuramına göre yapılan İngilizce derslerinin öğrencilerin güdülenmesi, benlik saygısı, özgüveni ve çoklu zekâları üzerindeki etkisi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim Anabilim Dalı Yabancı dil öğretimi bilim dalı, Ankara.
- Yılmaz, G. ve Fer, S. (2003) Çok yönlü zekâ alanlarına göre düzenlenen öğretim etkinliklerine ilişkin öğrencilerin görüşleri ve başarıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 25, 235–245.

EKLER**Ek 1.***Ölçekte Yer Alan Maddelerin Öz Değerleri ve Varyans Açıklama Oranları*

Faktör	Öz Değer	Varyans (%)	Kümülatif Varyans (%)
1	6,606	21,309	21,309
2	3,305	10,660	31,969
3	2,439	7,867	39,836
4	2,231	7,196	47,032
5	1,884	6,076	53,108
6	1,703	5,495	58,603
7	1,414	4,560	63,163
8	1,294	4,176	67,339

EK 2.*Ölçek Maddelerinin Alt Boyutlara Göre Dağılımı, Faktör Yükleri ve Boyutlarda Yer Alan Maddelerin İç-tutarlık Katsayıları*

Madde	I. Faktör	II. Faktör	III. Faktör	IV. Faktör	V. Faktör	VI. Faktör	VII. Faktör	VIII. Faktör
I. Boyut: Sosyal Zekâ								
1. Öğrencilerinin birbirlerinin yüzünü görecekle şekilde oturduğu grup çalışmalarına yer veririm.	,954							
2. Öğrencilerin birbirleriyle İngilizce röportaj yaptığı etkinlikler kullanırım.	,948							
3. Derslerimde öğrenciler arası İngilizce iletişimi destekleyen tartışma, münazara, panel gibi etkinliklere yer veririm.	,892							
4. Öğrencilerinin birbirlerinin yüzünü görecekle şekilde oturduğu eşli çalışmalara yer veririm.	,873							
I. Boyut için madde içtutarlılık katsayısı: $\alpha = .96$								
II. Boyut: Bedensel Zekâ								
5. Öğrencilerime eğitsel nitelikte İngilizce tahta ve yer oyunları oynatırım.	,718							
6. Öğrencilerin grup halinde sınıfın içerisinde dolaşabilmesine imkân sağlayan İngilizce etkinlikler yaparım.	,690							
7. Bir konuyu kukla, maskot vb. materyallerin yardımıyla dramatize ederek sunarım.	,688							
8. Öğrencilerime ders esnasında bazı fiziksel rahatlama egzersizleri (oturup kalkmak, boynu sağa sola çevirme gibi) yaptırım.	,634							
9. Öğrencilerin fiziksel olarak cevap vermesini gerektiren bir dizi İngilizce komutun yer aldığı etkinlikler yaparım.	,599							
II. Boyut için madde içtutarlılık katsayısı: $\alpha = .79$								

EK 2. (Devamı)**III. Boyut: Dilsel Zekâ**

10. Derslerimde zincirleme İngilizce soru cevap etkinliklerine yer veririm.	,848
11. Öğrencilerime yazılı performans ödevleri veririm.	,769
12. Öğrencilerimi sözlük kullanmaya teşvik ederim.	,710
13. Öğrencilerimden tahtaya yazdıklarını veya anlattıklarını not almalarını isterim.	,691

III. Boyut için madde içtutarlılık katsayısı: $\alpha = .76$ **IV. Boyut: Mantıksal/Matematiksel Zekâ**

14. Öğrencilerime İngilizce mantık oyunları oynatırım.	,713
15. Öğrencilerimden yarım bırakılan İngilizce bir hikâyeyi tamamlamalarını isterim.	,691
16. Anahtar kelimeler veya resimler kullanarak İngilizce okuma/dinleme metninin konusunu tahmin etmelerini isterim.	,685
17. Öğrencilerime İngilizce mantık bulmacaları çözdürürüm.	,601

IV. Boyut için madde içtutarlılık katsayısı: $\alpha = .73$ **V. Boyut: İçedönük Zekâ**

18. Bazı öğrencilerime İngilizce bir konuyu bireysel olarak anlatırım.	,927
19. Öğrencilerimin bireysel hedefler belirlemesine ve ders çalışma planı yapmasına yardımcı olurum.	,782
20. Öğrencilerin alıştırma kitaplarındaki alıştırmaları yapmaya teşvik eder ve kontrol ederim.	,708

V. Boyut için madde içtutarlılık katsayısı: $\alpha = .83$ **VI. Boyut: Müziksel Zekâ**

21. Derslerimde öğrencilere çeşitli müzik enstrümanları çaldırttığım etkinlikler yaptırım.	,761
22. Rahatlatma egzersizi olarak müzik dinletirim.	,741
23. İngilizce öğretiminde İngilizce şarkılardan faydalanırım.	,643
24. Derslerimde fonda müzik bulunan İngilizce sunumlar yaparım.	,465

VI. Boyut için madde içtutarlılık katsayısı: $\alpha = .66$ **VII. Boyut: Görsel/Uzamsal Zekâ**

25. Derslerimde renkli tebeşirler/tahta kalemleri kullanırım.	,845
26. Derslerimde tahtaya şekil, tablo ve grafikler çizerek açıklamalar yaparım.	,708
27. İngilizce anlattığım şeyleri görsel materyallerle (şimşek kartlar, resimler, fotoğraflar vb.) desteklerim.	,536
28. Bazı İngilizce kavramları tahtaya resim çizerek anlatırım.	,533

VII. Boyut için madde içtutarlılık katsayısı: $\alpha = .69$

EK 2. (Devamı)

VIII. Boyut: Doğacı Zekâ

29. Görsel materyal hazırlarken doğadaki canlı/cansız varlıkların (hayvan, bitki, dağ, nehir vb.) resimlerini kullanmaya gayret ederim.	,746
30. Öğrencilere yıl, mevsimi, ayı, günü, hava durumunu vb. gösteren İngilizce bir takvim hazırlattırarak takvimin sürekli güncellendiğini kontrol ederim.	,596
31. Öğrencilere doğayı tanıtan İngilizce belgeler seyrettiririm.	,506

VIII. Boyut için madde içtutarlılık katsayısı

$\alpha = .57$

Tüm maddeler için madde içtutarlılık katsayısı:

$\alpha = .86$
