

ETKİLİ ÖĞRENME VE ÇOKLU ZEKÂ KURAMI: BİR İNCELEME (Active Learning and Multiple Intelligence: A Review)

Yrd. Doç. Dr. B. Iğın Başaran*

ÖZET

Bu makalede, etkili öğrenme ile çoklu zeka kuramı ilişkisi irdelenerek çoklu zeka kuramının okullarda uygulanmasının önemi açıklanmaya çalışılacaktır. Günümüzde öğrenme kuralları ve ilkeleri büyük ölçüde değişmiştir. Oysa, ülkemizde hala geleneksel öğrenme ve öğretme yöntemleri kullanılmaktadır. Bu yöntemler bilgiyi içselleştirmek yerine, öğrenciyi pasifize eden, ezberciliğe yönelten yöntemlerdir. Bu nedenle de öğrenciler, öğrendiklerini günlük yaşamlarında ve iş alanlarında kullanma problemi ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Ayrıca, günümüzde çok hızlı bir bilgi birikimi söz konusudur. Öğrenilenler, yerlerini kısa süre içinde yenilerine bırakmak zorunda kalmaktadır. Dolayısıyla birey sürekli öğrenen ve kendini yenileyen bir kişi olmak durumundadır.

Bu bağlamda, okullarımızda artık öğrenciyi, öğrenme sürecine aktif olarak katan ve sürekli olarak öğrenmesini sağlayan diğer bir deyişle, öğrenmeyi öğreten, yeni yöntemlere gereksinim vardır. Bu anlayışa uygun H. Gardner'in Çoklu Zekâ Kuramının zekâ, etkili öğrenme, düşünme stili ilişkisi ve uygulamaya yönelik yönleri incelenmekte ve çoklu zekâ ile öğrenci performanslarının değerlendirilmesinin deneyim yolu ile gelişebileceği ileri sürülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Çoklu Zekâ, Etkili Öğrenme Prensipleri, Bilişsel Stiller

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate the relationship of the active learning principles and multiple intelligence and thus explain its importance to the practice in schools. Today, the concept of learning is changing mostly. In fact, in Turkey the traditional learning and instructional methods are still in practice. These methods cause learners to be passive and memorize the given information rather than internalizing it. The learners are confronted with problems in application of the information in their daily life and practicing it in their working environments. Besides, there is tremendous accumulation of information. The learned information is to be replaced by the old knowledge very rapidly. Thus the individuals are forced to be continuous learners and renovate themselves.

In this context, there is a need for new methods, which will enable learners to participate actively in the learning process and to take the responsibility of their own learning. There is a need of teaching learning to learn. Appropriate to this understanding, H. Gardner's Multiple Intelligence Theory will be analyzed considering relationship between intelligence, active learning principles and cognitive styles emphasizing the ways of practice. It's proposed that, using multiple intelligence in the evaluation of student performance can be improved by experiencing it.

Key Words: Multiple Intelligence, Active Learning Principles, Cognitive Styles

GİRİŞ

Bireylerin birbirinden farklı algılama, anlama, olaylara farklı yaklaşma, farklı biçimlerde problem çözme tarzları ve farklı öğrenme stilleri vardır. Öğrenme sürecindeki bir bireyin, yapabildiklerinden çok yapabilecekleri üzerinde durulmalıdır. Eğitimciler farklı öğretim yolları olduğunun bilincinde olmalıdır. Klasik bakış açısından

eğitim öğretim etkinlikleri ele alındığında, mikroskop altında incelenen, dikkat çeken değişkenleri ortaya çıkartarak performans artışının hedeflendiği, etkili öğrenme ortamında ise odak noktasını tersine çevirerek bir teleskop ile genişletircesine temel hedefin öğrenmeye odaklandığı ileri sürülmektedir (Herron and Nurrenbern, 1999).

Etkili öğrenmenin uzun bir geçmişi vardır. Sokrat'ın diyaloglarından, Dewey'nin 1930'lu yıllardaki "yansıtıcı düşünme"sine

* E.Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

ve Bruner'in 1960'lı yıllardaki "keşif yoluyla öğretim" yöntemine kadar uzanır. Bu dönemlerde de, öğrenenin pasif olarak bilgiyi alıcı durumunda olması yerine, öğrenme sürecine katılması gerçeği eğitimin temeli olarak kabul edilmiştir. Sözel anlatım gibi öğretmen merkezli öğretim yöntemlerinin bilgiyi tümüyle düzenli bir biçimde öğrenene aktarması gibi bir avantajının olduğu da tartışılmaz. Ancak, öğrenenlerin kendi öğrenmelerine katılmalarının, bilgiyi keşfetmelerinin, uygulayabilmelerinin, diğer bir deyişle bilgiyi kendilerine mal etmelerinin sentez ve problem çözme gibi üst düzey bilişsel becerilerin geliştirilmelerinde daha etkili olduğu kabul edilmektedir (Rubin ve Herbert, 1998). Bu nedenle etkili öğrenme, öğrenci merkezli eğitim ve öğretim yöntemleri, Batı ülkelerinde olduğu gibi Türkiye'de de hızla önem kazanmaktadır.

Etkili öğrenme, en kısa tanımıyla öğrenene yapılan bir şey değil öğrenenin yaptığı bir şey (Panitz, 1996); yada anlatılanları dinlemenin dışında öğrenenin yaptığı herhangi bir şey (Paulson ve Faust, 2003) olarak tanımlanmaktadır. Daha geniş kapsamda etkili öğrenme, öğrencilerin bir dereceye kadar sahiplendiği ve kontrol edebildikleri öğrenme tekniklerinin kullanıldığı, öğrenme deneyimlerinin katı bir biçimde önceden belirlenmesi yerine açık uçlu olduğu, öğrencinin aktif olarak katıldığı ve biçimlendirdiği öğrenme deneyiminin bulunduğu durumlar (Kyriacou, 1972) olarak tanımlanmaktadır. En genel anlamda etkili öğrenme, öğrenenin, eski bilgi ve deneyimlerinin üstüne yeni fikirleri inşa ettiği etkin bir süreç olarak tanımlanabilir.

Bu süreç klasik öğrenme ortamından üç alanda farklılık göstermektedir: (1) bilgi, (2) öğretenler ve (3) öğrenenler. Klasik öğrenme kuramında bilgi, hareketsiz, iletilbilir ve özdevinimlidir. Öğrenenler ise pasif ve bilgiyi almak için bekleyen boş bir fiçiyâ benzetilirler (Reeves ve Reeves, 1997). Etkili öğrenmede ise bilginin öğreten

öğrenene aktarılamayacağı ancak öğrenenler tarafından aktif bir biçimde kazanılıp kendileri tarafından inşa edileceği ileri sürülmektedir. Belirli bir deneyimden çıkarılan anlamın kişiye özel olduğu ve eğer kişi bir tartışmaya katılır ya da problem çözerken sosyal olarak ilgilenirse bilginin artarak genişleyeceği belirtilmektedir (Meriam & Caffarella, 1999). Öğrenme, bu bağlamda, ele alındığında bireyselleştirilmiş olduğu görülmektedir.

Günümüzde bireylerin düşünme tarzlarının aynı olmadığı, bu nedenle de farklılıklar üzerinde yoğunlaşma gereği önem kazanmıştır. Farklı bireysel özellikler ise farklı öğretim yöntemlerini gerektirmektedir. Harvard Üniversitesi Profesörlerinden Howard Gardner bu farklılıkları "Multiple Intelligence" olarak tanımladığı "Çoklu Zekâ Kuramı" ile açıklamaktadır.

ÇOKLU ZEKÂ KURAMI

Zekânın birden çok bileşenden oluştuğunu ileri süren Gardner kuramının temelinde, biyolojik ve kültürel boyutların yer aldığını savunmaktadır. Değişik öğrenme türlerinin, beynin değişik bölgelerinde gerçekleştiğini düşünmektedir. Biyolojik etkenlere ek olarak zekâ gelişiminin kültür ile ilişkili olduğunu, kültürlerin değer verdiği zekâ türlerinin ve davranış biçimlerinin ise daha çok geliştiği ileri sürülmektedir. Gardner, bir özelliğin zekâ olabilmesi için dört ölçüt ileri sürmektedir: Bunlar, sembollerin olması, kültürün değer vermesi, mal yada hizmet üretmeye aracı olması ve problem çözebilmesidir (Bellenka, 1997).

Gardner'in modeli, zekânın ne olduğu sorusuna daha geniş bir anlam kazandırmıştır. Gardner, geleneksel zekâ yaklaşımının öğrenciyi ortak bir ölçüte göre değerlendirmede yarattığı kolaylık açısından avantajlı olduğunu ancak öğrencinin güçlü ve zayıf noktalarını keşfetmede yararlı olmadığını belirtmektedir. Zekânın, bir birinden bağımsız olarak işleyen, sekiz bileşeni olduğunu ileri sürmekte ve bir

etkinliğin aslında birkaç zekâ bileşeninin birlikte çalışması olduğunu belirtmektedir. Gardner (1993), Çoklu Zekâ Kuramında sekiz tür zekâdan söz etmektedir.

1. Sözel / Dil Zekâsı
(verbal/linguistic),
2. Mantık / Matematiksel zekâ
(logical /mathematical intelligence),
3. Görsel / Uzamsal zekâ
(visual/ spatial intelligence),
4. Bedensel / Kinestetik zekâ
(bodily/ kinesthetic intelligence),
5. Müzik / Ritim zekâsı
(musical/ rythmic intelligence),
6. Sosyal zekâ
(interpersonal intelligence),
7. Özedönük zekâ
(intrapersonal intelligence),
8. Doğa zekâsı
(naturalist intelligence).

Sözel/Dil zekâsı

Bu zekâ türü, sözcükler zekâsı yada bir dilin temel işlemlerini açıkça kullanabilme yeteneği olarak belirtilmektedir. Okuma, yazma, dinleme ve konuşma ile iletişim sağlamak bu zekânın en belirgin özelliği olduğunu ileri sürmektedir. Sözel/dil zekâsının kullanımı, önceki bilgiyi ve anlamayı yeni bilgiye bağlamaya yardımcı olmakta ve bağlantının nasıl olduğunu açıklamaktadır. Sözel zekâ, dil kullanımının farklı biçimlerde üretilmesine ve geliştirilmesine yardımcı olmaktadır. Dil gelişimi aşamalarına bakıldığında çocuğun başlangıçta, görüntü, ses ve dokunma kullandığı görülmektedir. Daha sonra, sembol ve gramer gibi dil teknikleri bunu izlemekte ve soyut akıl yürütme, kavramsal örüntüler, duygu, ton, yapı ve içerik oluşturma ile sözcük dağarcığı zenginleşmektedir. Birey, kendini ifade ederken, özel örüntülerde ses ve duyum

kullanabilme yeteneğinin gelişmesi ile dil gelişiminin en üst noktasına ulaşmaktadır. Sözel zekânın değeri, okuma, dil sanatları ve farklı içeriklerde kavrama ile ölçülerek ortaya çıkmaktadır. Sözel/dil zekâsının, ileti olarak alınanların bireysel olarak algılanması olarak değerlendirilmekte ve okullarda bu zekâ türüne çok değer verildiği ileri sürülmektedir (Bellenka, 1997).

Çağdaş zekâ araştırmacılarına göre insan konuşma yeteneği ile doğmaktadır. Çevrede kullanılan dil ile etkileşime girmeye başladığında beyin, dilin tüm seslerini tanıyabilir durumdadır. Sözel zekânın, dil ile yapılan her türlü çalışmayla ilgili olduğu belirtilmektedir. Okuyabilme yeteneği, düz yazı, şiir, rapor ve mektup yazabilme yeteneği, dinleyiciler önünde konuşma yapabilme yada bir arkadaşla sohbet edebilme yeteneği örnek olarak verilmekte ve başka birinin konuşmasını dinleyebilme ve ne söylediği ile nasıl bir mesaj vermek istediğini anlayabilme de sözel zekânın ilgili olduğu alanlar olarak ileri sürülmektedir. (Morgan, 1996).

Mantık/Matematiksel zekâ

Mantık/matematiksel zekâ, sayılar ve akıl yürütme zekâsı olarak belirtilmektedir. Tümdengelim ve tümevarım kullanarak akıl yürütme, soyut problem çözme ve bir biri ile ilişkili kavramlar ve düşünceler arasındaki karmaşık ilişkiyi anlama yeteneği yada benzer yönleri arama zekâsı olarak belirtilmektedir.

Mantık/matematiksel zekâ, bilimsel hipotezi sınıflandırma, öngörü, öncelik verme, neden-sonuç ilişkisini anlama becerilerini içermektedir. Bu zekâ türü güçlü olan insanların, akıl yürütme becerilerini, çok geniş alanlara uygulanabildikleri görülmüştür. Fen Bilimlerinde, sosyal alanlarda, edebiyatta ve daha birçok alanda sözcükleri kullanabilme, okuma, yaratma, yabancı dil öğrenme, model inşa etme, interneti kullanma ve müzik notalarını

öğrenme biçiminde uygulamaya yansıdığı ileri sürülmektedir.

Matematik kullanımı çok erken yaşlarda, küçük çocukların somut işlemlerle uğraşırken ve bire bir eşlemeyi kavrarken başladığı belirtilmektedir. Çocuklar, sembolik dil ile formüller ve denklemlerle çalışarak, somut düşünceden soyut düşünceye ilerlemekte ve mantık dünyasını soyutlaştırmayı öğrenmektedirler. Soyut kavramlar ve semboller, analiz ve yaklaşık olarak hesaplama, pek çok okul programında öğretilmekte ancak öğrenmenin aktif olarak gerçekleşmesi gereği üzerinde durulmaktadır (Bellenka, 1997).

Görsel / uzamsal zekâ

Görsel/uzamsal zekânın, resimler ve imgeler zekâsı yada görsel dünyayı doğru olarak algılama ve kişinin kendi görsel yaşantılarını yeniden yaratma kapasitesi olduğu belirtilmektedir. Şekil, renk, biçim ve dokunuşu "zihin gözü" ile görme ve bunları resim olarak somut temsillerine dönüştürme yeteneğini içerdiği ileri sürülmektedir.

Bazı açılardan görsel zekânın insan beyninin kullandığı ilk dil olduğu söylenmektedir. Bu zekâ, duyuşal-motor algının keskinleşmesi ile başladığı belirtilmektedir. Daha sonra, renk, şekil, biçim, dokunuş, derinlik, boyut ve bunlar arasındaki ilişkileri ayrıştırdığı ileri sürülmektedir. Görsel/uzamsal zekâ gelişirken, el-göz eşgüdümü ve ince devinim kontrolü ile kişinin, algılanan şekil ve renkleri, çeşitli ortamlarda yeniden oluşturma yeteneği de gelişmektedir. Ressam, heykeltıraş, mimar ve grafik desinatörü gibi mesleklerin uygulayıcıları, zihinlerindeki imgeleri, yaratmakta yada geliştirmekte oldukları yeni nesnelere aktarmaktadırlar. Bireyin olası her şeyi gözünde canlandırıp hayal kurabilmesi, hayalindeki yerlere sanal yolculuklar yapabilmesi ve daha önce hiç yapmadığı şeyleri yaratabilmesi ve buluş yeteneği, bu zekâ türünün özellikleri olarak gösterilmektedir.

Uzamsal zekâ, uzay / zaman sürekliliği içinde, nesnelere yerleşimi ve aralarındaki ilişkiyle ilgilenmektedir. Bir nesnenin diğer bir nesne ile ilişkili olması, öğrenmenin görsel/uzamsal biçiminin, uzamsal tarafını oluşturan çekirdeği olduğu belirtilmektedir. Bu açıklama yön duygusunu da kapsamaktadır; diğer bir deyişle, yaşanan çevreyi dolduran nesnelere göre nerede olduğunu bilme yeteneği ve bir yerden başka bir yere kolaylıkla gidebilme becerisi bu zekâ türünün özelliği olarak gösterilmektedir (Bellenka, 1997; Bumen, 2004).

Bedensel / Kinestetik zeka

Bu zekâ türünün, bedensel olarak gerçekleştirilen hareketlerin tümüyle ve ellerin hareketleri ile ilgili olduğu belirtilmektedir. Beden hareketlerini kontrol etmeyi ve yorumlamayı, fiziksel nesnelere ile uğraşmayı, beden ve zihin arasında bir uyum oluşmasını sağladığı ileri sürülmektedir.

Bedensel zekânın gelişimi sadece atletik yapıda olanlarla sınırlanmamaktadır. Doğuştan gelen kinetik potansiyeller, çocukların yürüme potansiyelleri, gelişimin herhangi bir evresinde motor hareketleri kazanabilme ve geliştirebilme yetenekleri ile yüz ifadeleri, duruş ve diğer bir deyişle 'beden dili' ile ifade edilebilen incelikler, bu zekânın özellikleri olarak gösterilmektedir. Bir cerrahın açık kalp ameliyatı yaparken yada da bir uçakta pilotun göstergelerin ince ayarını yaparken gösterdiği ince-motor kontrolün, bu zekânın gelişmiş olduğunun göstergesi olduğu ileri sürülmektedir (Bellenka, 1997; Bumen, 2004).

Müzik / ritim zekâsı

Bu zekâ türü, ton, ritim ve tını ayırtma zekâsı olarak belirtilmektedir. Kişinin bir müzik örüntüsüne yada melodiye duyarlılık derecesi ve coşkusallık tepki verme yeteneği ile başladığı ileri sürülmektedir. Bu zekânın temelleri öğrencilerin, müziği farketmeleri ile gelişmektedir. Daha sonra, müzik / ritim zekâsının, müziği dinlerken inceliklerinin

öğrenilmesi ile gelişmeye devam ettiği belirtilmektedir. Öğrenciler daha karmaşık melodiler üretirken, bir müzik aleti çalarken ve daha karmaşık kompozisyonlar yaparken, bu zekânın daha da gelişeceği belirtilmektedir.

Nörolojik bakış açısından müzik/ritim zekâsının, zekâ türlerinin ilk önce gelişeni olduğu belirtilmektedir. Müziğin, ritmin, sesin ve titreşimin insanda yarattığı etki diğer zekâ türlerinin hepsinden daha güçlü olduğu ileri sürülmektedir. Ruh halinin değişmesi, dinsel duyguları coşturma, ulusal sevinçleri uyandırma, başka birine sevgi, derin üzüntü yada acıyı ifade edebilme etkisi buna örnek olarak verilmektedir. Ses ve titreşimler, ister doğal olsun isterse insanların yarattığı ortamlardan gelenler olsun, bu zekânın, tüm ses ve titreşim dünyasıyla ilgili olduğu belirtilmektedir. Bazı insanlar için bu zekâ türü sadece müzik ve ritimden oluşmadığı dikkate alındığında işitsel olarak da adlandırılabilen ileri sürülmektedir (Bellenka, 1997; Bumen, 2004).

Sosyal zekâ

Sosyal zekâ, diğerlerini anlama ve etkileşme kapasitesi olarak belirtilmektedir. Bu zekâyı gösterenlerin, moral, mizaç, güdüler ve eğilimleri fark edebildiği ve ayrıştırdığı ileri sürülmektedir. Bu zekâ özelliğinin, çevrelerindeki yetişkinlerin ruhsal durumlarına dikkat eden ve değişik ruhsal durumlara duyarlı olan çocuklarda görüldüğü belirtilmektedir. Bir yetişkinin diğerlerinin saklı eğilimlerini okuyabilmesi ve yorumlayabilmesi karmaşık bir kişiler arası beceri olarak açıklanmaktadır.

Sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerini, işbirliği becerilerini, çatışma yönetimini, uzlaşma becerileri ile güven, saygınlık, liderlik ve diğerlerini güdüleme yeteneği ile ilgili olduğu belirtilmektedir. Sosyal zekâsı güçlü olanların önemli özellikleri arasında diğerlerinin duygularına, korkularına, meraklarına ve inançlarına empati ile

yaklaşma, yargılamadan dinleme ve diğerlerinin performanslarını en üst düzeye çıkarmalarında yardımcı olma isteği bulunduğu ileri sürülmektedir.

Sosyal zekânın ilgi alanı, insan ilişkileri, başka kişilerle ortak çalışma, diğer insanları tanıma ve onlardan bir şeyler öğrenme konularını kapsamaktadır. Zamanın çoğu diğer insanlarla çalışarak ve iletişim kurarak geçirildiği düşünülürse, bu zekâ, bazı açılardan, türlerinin içinde en anlaşılabilir olanı olarak gösterilmektedir (Bellenka, 1997).

Özedönük zekâ

Bu zekâ türü, kendilik bilgisi yada kendini tanıma zekâsı, yada kendini bilme ve kendi yaşamı ve öğrenmesi ile ilgili sorumluluk alma yeteneği olarak belirtilmektedir. Özedönük zekâsı güçlü olan birey, kendi coşkularının sınırlarını anlayabilen, kendi davranışlarını yönetirken bunlara güvenebilen kişilerin özelliği olarak gösterilmektedir. Böyle bir kişi zamanında düşünmeyi, yanıtlamayı ve kendini değerlendirmeyi başarabilen kişi olarak gösterilmektedir (Bellenka, 1997).

Gardner, özedönük zekânın, zevk duygusunu acı veren duygulardan ayırdedebilme kapasitesinden daha fazla olduğunu ileri sürmekte ve böyle bir ayrıştırmanın temelinde, bir duruma daha fazla karışmak yada kendini geri çekebilme kapasitesinin yattığını belirtmektedir. Bu zekâ türü, öğrenenlerin, kendi yaşantılarında ve kendi öğrenmelerinde daha fazla sorumluluk almalarına yol açacağı belirtilmektedir. Gardner, öğrencilerin çok azının, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabildiğini ileri sürmektedir (Gardner, 1983).

Bilindiği kadarıyla kendi varlığının, düşüncelerinin ve eylemlerinin farkında olan tek yaratık insanoğludur. Bu özelliğin, insanın kendisinden uzaklaşıp kendi içindeki yansımından bir şeyler öğrenebilme yeteneği olduğu belirtilmektedir. Özedönük zekânın ilgi alanının, kendi kendinin

farkında olma, kendini anlayabilme ve kişinin iç dünyasıyla ilişki kurabilme özelliği olduğu belirtilmektedir (Bellenka, 1997).

Doğa zekâsı

Gardner'in, yedi özgün zekâya 1995 de eklediği sekizinci zekâ türü olan doğa zekâsının bireylerin, çevredeki bitki ve hayvanların türlerini fark ettiklerinde ve alt türleri sınıflandırabildiklerinde ortaya çıktığı belirtilmektedir.

Bu zekâ türünün, çevredeki doğal dünyayı algılama, beğenme ve anlayabilme ile doğrudan ilişkili olduğu belirtilmektedir. Türleri birbirinden ayırt edebilme, tanıyabilme ve sınıflandırabilme, doğal dünyaya ilişkin bilgileri kavrayabilme bu zekâ türünün özellikleri olarak gösterilmektedir. Çeşitli çiçekleri ayırt edebilen, farklı hayvanları adlandırabilen, hatta, ayakkabı, araba yada giysi çizimlerini ortak kategorilere yerleştirebilen çocuk ve gençler, geleceğin doğa bilimcilerine aday gösterilmektedir.

Botanik ve zooloji, doğa zekâsının en belirgin alanlarından biri olarak gösterilse de, böcekbilim, organik kimya, tıp, fotoğrafçılık, inşaat mühendisliği gibi diğer birçok alanlarda çalışan insanların, bu becerileri zamanla geliştirmeleri gerektiği belirtilmektedir (Bellenka, 1997). Gardner doğa zekânın, belli bir bölgede bulunan bitki örtüsü ve hayvan türlerini tanıyabilen, doğal dünyada başka sonuçsal ayrımlar yapabilen ve bu özelliğini üretken olarak avlanmada, çiftçilikte, biyoloji bilimlerinde kullanabilen kişilerde görülebileceğini belirtmektedir (Gardner, 1994).

ZEKA VE BİLİŞSEL STİL İLİŞKİSİ

Gardner sekiz tür zekâdan söz etmekte ve bu zekâları açıklarken gözlenebilir ve ölçülebilir özelliklerini vurgulamaktadır. Morgan (1996) ise, Gardner'in ileri sürdüğü zekâ türlerinin farklı bir yapıyı oluşturmak yerine, zekâyı daha çok nitelleştirdiğini,

çoklu zeka kuramı ile tanımlanan zeka performanslarının aslında bilişsel stiller olduğunu ileri sürmektedir.

Gardner'in Mantık/matematikselsel ve sözel/dil zekâsı, kapasite ve duyarlılık; müzik ve kinestetik zekâsı, yetenek ve beceri; görsel/uzamsal zekâsı ve sosyal zekâsı, yetenek; özedönük zekâsı ise kişinin kendi duygularını anlayabilmesi olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca eğitim deneyiminin, öğrenenlere sağlanan en büyük olanak olduğu ileri sürülmektedir. Öğrenenlere farklı öğrenme deneyimleri sunulduğu zaman, onların kapasitelerini en üst düzeye çıkarmalarına yardımcı olunacağı belirtilmektedir. Zeka türlerinin bu şekilde tanımlanması çocukların sınav sırasında gösteremedikleri becerilerini fark etmeleri açısından okul yönetimi için büyük önem taşıyacaktır (Morgan, 1996). Sınıflarında düzey altı ya da düzey üstü öğrencileri olan öğretmenler bireyselleştirilmiş programlarla, bu öğrencilerine farklı eğitim olanakları sunduklarında, onların gizil güçlerini ortaya çıkarmalarına olanak sağlamış olacaktırlar.

Psikoloji tarihinde birbiri ile rekabet halinde olan birçok zekâ kuramı bulunmaktadır. Farklı kuramlara rağmen zekânın kavramsal olarak tanımlanmasında bireyin, çevreye uyum sağlarken ve kendi çevresini yeniden düzenlerken, öğrenme ve problem çözme için genel bir kapasitesi olduğu görüşü ağırlık kazanmaktadır. Bu bağlamda, zekâ kuramcılarının ilkleri, mantıksal ve rasyonel problemleri çözme beceri ve süreçlerine odaklanmışlar ve zekâ kuramında tekli yaklaşımı benimsemişlerdir. Güncel yaklaşımlarda ise çoklu zekâ yaklaşımının ağırlık kazandığı görülmektedir. Kùltürler arası araştırmalar, insan performansındaki çeşitlilik ve karmaşıklık ancak farklılıkları dikkate alan bir kuramsal yaklaşım ile açıklanabilir.

Gelişim, öğrenme ve zekâ konularında yapılan son çalışmalarda kendini tanıma, kendilik bilgisi, hedeflerini belirleyebilme, gelişimini izleyebilme, içinde bulunduğu

duygusal ve güdüsel durumunun farkında olabilmek, çevreye uyum davranışı için kritik bir özellik olarak gösterilmektedir. Gardner'in özedönük zekâsı, Stenberg'in üçlü zekâ kuramı ve Goleman'ın duygusal zekâsı, klasik zekâ yaklaşımlarına farklı bir boyut katmış ve zekânın içsel gerçeklerine dikkat çekmiştir (Shephard, Fasko ve Osborne, 1999). Böylece zekânın doğasında olması gereken duygusal boyut dikkate alınarak rasyonel insanın çevreye uyum gösterirken kendini yansıtma kapasitesi, kendi zayıf ve güçlü yönlerinin, duygu ve düşüncelerinin farkında olması da önem kazanmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerin kendileri hakkında bilgi edinmelerini sağlamak amacıyla onların nasıl öğrendikleri ve nasıl ders anlatmaları gerektiği konusunda çaba harcamaları gerekmektedir.

Wilson (2002), öğretmenlerin sınıfta çoklu zekâyâ göre ders anlatmayı tercih etmelerinin çeşitli nedenleri olduğunu ileri sürmektedir:

- Çoklu zekâ uygulamaları öğretmene daha kişisel ve çeşitlendirilmiş öğretim deneyimi sağlar;
- Öğrencilere sekiz zekâ ile ilgili bilişsel düzeyde ilişki kurabilme, üst bilişsel anlayış ve çeşitli ders çalışma teknikleri sunar;
- Öğretmenlere kişisel, kişilerarası ve kültürel düzeyde açıklama yapmalarına olanak verir;
- Doğal beceriler ile öğrencilerin içsel güdülenme düzeylerini uyararak kendi kendilerini güdülemeleri sağlar;
- Öğretmene, öğrencinin doğal becerisini değerlendirmede, içgörü ve önsezi kullanarak eğitimi bireyselleştirme kolaylığı ve deneyimi sağlar;
- Öğretmene ve ana-babaya her çocuğun bir yada bir çok yeteneğinin

olabileceği eşitlikçi bir bakış açısı sağlar (Wilson, 2002).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Gardner, öğrenmenin, ölçülebilenlerin ötesinde de gerçekleşebileceğini ortaya koyanlardan biridir. Okullarda, çocukların zihinsel kapasitelerini geliştirecek bir program geliştirilmeli ve öğretim yöntemleri uygulanmalıdır. Bireyin öğrenmesi ve düşünmesi, fiziksel ve sosyal içerikte yer aldığına göre, öğrenciler özgün bir ortamda kendi anlamalarını inşa eden aktif öğrenenler olarak dikkate alınmalıdır. Eğitimciler, ezberleme dışında öğretmenin farklı yolları olduğunu fark etmek zorundadırlar. Anlamak için öğretmek, karar vermeyi öğretmek, problem çözmeyi öğretmek, bir parçayı bütüne bağlamayı öğretmek, kavramdan kavramı öğretmek, kısaca öğrenmeyi öğretmek dikkate alınmalıdır. Bu süreçlerin hepsinde kritik düşünme gereklidir. Bu süreçlerin hepsini öğrenci geliştirebilir, iyileştirebilir.

Öğrenciler anlayabilmek için çok çeşitli kaynaklardan gelen bilgiyi toplamayı ve bilgiyi işlemeyi öğrenmek zorundadırlar. Eskiden olduğunun tersine, öğretmenin anlattığı dersten yada bir ders kitabının dışında, içinde bulunduğumuz teknoloji çağında bilgi, çok çeşitli kaynaklardan gelmektedir. Bu kaynakların sadece ikisi öğretmen ve kitaplardır. Televizyon, iletişim ağları ve CD'ler ve diğer araçlar öğrencileri seçici bilgi toplayıcıları haline getirmektedir. Çok çeşitli kaynaklardan akılcı bir seçim yapabilmek için öğrencilerden doğru çıkarsama yapmayı öğrenenler, sınıflama ve sentez yapmayı öğrenenler, çoklu kaynaklardan gelen bilgiyi kullanmaya ve anlamaya daha hazır olacaklardır.

Belleyerek öğrenme yöntemleri kullanan eğitim kurumlarının ağırlıkta olduğu ülkemizde, öğrencilerin becerileri ve alan bilgileri değerlendirilmektedir. Öğrencinin konuyu ne kadar iyi anladığı yada bilgiyi nasıl dönüştürebileceği

değerlendirilmemektedir. Bunun sonucu olarak da ortaya katı öğretim programlarının izlendiği, esnekliğe, yaratıcılığa yada öğrenci gereksinmelerine önem verilmeyen programlar ortaya çıkmıştır.

Howard Garder'in (1983) Çoklu Zekâ Kuramı ile öğrencilerin öğrenme ve anlama stillerinin, sınıf içi öğretim sürecindeki zekâ özellikleri ile uyuşmadığı açık olarak anlaşılabilir. Öğrenciler, matematik/mantık ve sözel zekâ özellikleri gelişmiş öğretmenler tarafından eğitilmektedirler. Eğer öğrencinin zekâ özelliği, bu özelliklerin biri yada diğeri ile aynı doğrultuda ise verilen dersin anlaşılma olasılığı yüksek olacaktır. Öğrenci daha yüksek notlar alacak ve bu zekâ kapasitesini ölçen standart testlerde daha başarılı olacaktır. Eğer,

Gardner tarafından belirtilen diğer zekâ özellikleri - görsel, bedensel, müzik, sosyal, özedönük, doğa, gibi - daha belirgin ise okul ortamında başarısız olacak yada sözel/dilsel, mantıksal/matematikselsel zeka özelliklerini gösteren akranlarından daha iyi olamayacaktır.

Bireyin çevreye uyumu ve bu çevrede başarılı olabilmesi için kendi zekâ özelliklerini tanıyabilmesi çok önemlidir. Bu nedenle okullarda, öğrencilerin zihinsel kapasitelerini deneyebilecekleri çeşitli öğretim programları geliştirilmeli ve öğrencinin aktif olarak katılımının sağlandığı öğretim yöntemleri uygulanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Bellanca, J. (1997). **Active Learning Handbook for Multiple Intelligence Classrooms**. USA: IRI/Skylight Training and Publishing Inc., 1-465.
- Brougher, J.Z., (1997). "Creating a Nourishing Learning Environment for Adults Using Multiple Intelligence Theory." **Adult Learning**, Mar/Apr97, V.8:4, 28-30.
- Bruner, J. (1966). **Toward a Theory of Instruction**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bumen, Nilay T. (2004). **Okullarda Çoklu Zeka Kuramı**. Ankara: Pegem A Yayıncılık s.1-172
- Dansereau, D. (1978). "The Development of Learning Strategies Curriculum" in O'Neil, H.,F.,Jr., (ed.) **Learning Strategies**. London: Academic Press Inc., 1-31.
- Faust, J. and Paulson, D. (2003). Active Learning. Center for Enhancement of Teaching and Learning: California State University, Fresno home page: <http://www.csufresno.edu/cefl/Events/Events%2002-03/active.html>, January 25, 2003
- Gardner, H. (1983). **Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligence**. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). **Multiple Intelligence: The Theory in Practice**. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1994). "Intelligences in Theory and Practice: A Response to Elliot W. Eisner, Robert J. Sternberg, and Henry K. Levin". **Teachers College Record**, Summer94", V.95:4, 576-584.
- Henriques, L. (1998). A study to define and verify a model of Interactive-Constructive elementary School Science Teaching. Michigan: UMI Company Iowa Üniversitesi, Fen Eğitimi Enstitüsü Yayınlanmamış doktora tezi.1-233.
- Herron, J.D. and Nurrenbern S.C. (1999). "Improving Chemistry Learning". **Journal of Chemical Education**. V.99:76, 1353-1361.
- Kyriacou, C. (1992). "Active Learning in Secondary School Mathematics." **Mathematics in School**, 20(3), pp. 44-46.
- Levin, H., M., (1994). "Commentary: Multiple Intelligence Theory and Everyday Practices". **Teachers College Record**, Summer94, V.95:4, 570-576.
- Meriam, S.B. and Caffarella, R. S. (1999). **Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide**. Sanfransisco: Jossey-Bass.
- Mettetal, G.; Jordan, C. (1998). "Attitudes Toward a Multiple Intelligences Curriculum." **Journal of Educational Research**, Nov/Dec98, V.91:2, 115-123.
- Morgan, H. (1996). "An Analysis of Gardener's Theory of Multiple Intelligence", **Roeper Review**, Jun96, V.18:4, 263-270.
- Oakland, T.; Parmelee, R. (1985). Mental Measurement of Minority-group Children, in Wolman, B.B. (ed.) **Handbook of Intelligence: Theories, Measurements, and Applications**. New York: Wiley, 59-118.

- Panitz, Ted, (1996). "A Definition of Collaborative vs Cooperative Learning".
<http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/jte-v7n1/gokhale.jte-v7n1.html> İndirilme tarihi 07/07/2004
- Reeves, T. C., & Reeves, P. M. (1997). "Effective Dimensions of Interactive Learning on the World Wide Web".
In B. H. Khan (Ed.), **Web-Based Instruction**. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, 59-66.
- Rubin, L.; Hebert, C. (1998). "Model for Active Learning: Colaborative Pear Teaching". **College Teaching**, 46,26-30
- Shepard, R.; Fasko,Jr., D.; Osborne, F., H. (1999). "Intrapersonal Intelligence: Affective Factors in Thinking".
Education, Summer99, V.119:4, 633-643.
- Talu, N. (1999). "Çoklu Zeka Kuramı ve Eğitime Yansımaları". **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 15:164, 172.
- Wilson, L. O. (2002). **What's the Big Attraction? Why Teachers are Drawn to Using Multiple Intelligence Theory in their Classrooms**. New Horizons for Learning.
<http://elma.turkport.com>
<http://www.kolej.gazi.edu.tr/cokluzeka.htm>