

**T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**10. SINIF DİL VE ANLATIM DERSİNDEKİ DİL BİLGİSİ KONULARINA YÖNELİK
ÇOKLU ZEKÂ UYGULAMALARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Onur ABACI

**ÇANAKKALE
Temmuz, 2018**

T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Programı

10. Sınıf Dil ve Anlatım Dersindeki Dil Bilgisi Konularına Yönelik Çoklu Zekâ Uygulamaları

Onur ABACI
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN

ÇANAKKALE
Temmuz, 2018

Taahhütname

Yüksek lisan tezi olarak sunduğum “10. Sınıf Dil ve Anlatım Dersindeki Dil Bilgisi Konularına Yönelik Çoklu Zekâ Uygulamaları” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

06.07.2018

Onur ABACI

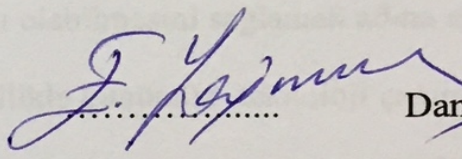
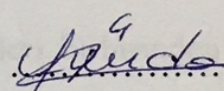
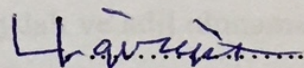
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Onur ABACI tarafından hazırlanan çalışma, ..01..08..2018..... tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No: ...10206093.....

Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza	
Doç. Dr.	Esin YAĞMUR ŞAHİN		Danışman
Dr. Öğr. Üyesi	Funda ÖRGE YAŞAR		Üye
Dr. Öğr. Üyesi	Yüksel GİRGİN		Üye

Tarih:

İmza:

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ

Enstitü Müdürü

Önsöz

Öğretmenler, sınıfa girdiklerinde bambaşka dünyalarla karşılaşır ve bir anda kendi dünyalarını bırakıp bu dünyalara yolculuğa çıkarlar. Yolculukların kimisi çok kolay ve zevkli olurken kimisi de zorlu ve bir o kadar da meşakkatli olur. Bu yolculuklarında bazen ihtişamlı, bazen kurulmak üzere olan, bazılarında yıkılmış, bazılarında ise hiç ayak basılmamış medeniyetlerle, yalnızlığın olduğu bir dünyayla karşılaşır...

İşte böyle birbirinden farklı dünyaların olduğu bir evrendir sınıf. Bu dünyalara hayat vermek, oralara ışık götürmek, karanlıkları aydınlatmak hiç de kolay değildir; nitekim fizik kurallarının ötesine geçilerek aynı anda farklı dünyalara ulaşmaya çalışılır.

Böyle olağanüstü bir varlık olan öğretmenin bu olağanüstü çabalarını daha verimli kılabilme, onların bu dünyalara ulaşip daha fazla faydalı olabilmesini sağlamak adına eğitim dünyasında birçok yöntem ve teknik geliştirilmiştir. Özellikle günümüz teknoloji çağında bu yöntem ve tekniklerin kullanılması öğretmenler açısından bir ihtiyaç haline gelmiştir. Tek tip yöntem ve teknik kullanılarak zekâ türleri, yetenek ve ilgileri birbirinden farklı öğrencilere ulaşmaya çalışmak maalesef akıntıya kürek çekmekten başka bir şey olmayacak, bu şekilde en iyimser tabloyla bile birkaç öğrenci dışında kimseye faydalı ve adil olunamayacaktır.

"Çoklu Zekâ Kuramı" bu anlamda eğitim dünyasında yeni bir çığır açmıştır diyebiliriz. Bu kuramın birçok yöntem ve tekniğin uygulanmasına elverişli olması ve birçok bilgi ve beceriyi öğrencilerin ilgi, yetenek ve zekâ profilleri doğrultusunda öğrenmelerine fırsat tanınması "Çoklu Zekâ Kuramı"nın öğretmenler için çok önemli bir kazanım haline getirmiştir.

Onun için bu kuramın sadece kitaplarda teorik bilgi olarak kalmaması, çeşitli uygulama çalışmaları yapılarak onun öğretmenler tarafından daha yakından incelenmesi ve tanınması sağlanmalıdır. Bu nedenle yapılan bu araştırmanın, yapılmış diğer uygulamalı çalışmalar gibi Türk dilinin öğretimi alanıyla ilgili yapılması planlanan başka çalışmalara ışık

tutacağı ve katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Araştırma sürecinin başından itibaren desteği ve yol göstericiliğiyle rehberliğini yapan tez danışmanım Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN'e, araştırmanın gerçekleşmesinde katkısı bulunan Çanakkale İbrahim Bodur Anadolu Lisesi idareci, öğretmen ve öğrencilerine çok teşekkür ediyorum.

Çanakkale, 2018

Onur ABACI



Özet

10. Sınıf Dil ve Anlatım Dersindeki Dil Bilgisi Konularına Yönelik

Çoklu Zekâ Uygulamaları

Bu araştırmayla 10. sınıf dil ve anlatım dersindeki "fiilimsiler" konusunun öğretiminde “Çoklu Zekâ Kuramı” uygulamasının öğrenci başarısı ve tutumu üzerindeki etkisini saptamak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmada deneysel yöntem kullanılmış ve ön test-son test kontrol gruplu model uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 Eğitim ve Öğretim Yılı Çanakkale Merkez İbrahim Bodur Anadolu Lisesinde öğrenim gören 10-C ve 10-D sınıfları oluşturmaktadır. Bu sınıflar, birinci dönemdeki dil ve anlatım dersi notlarına ve ders öğretmeninin görüşlerine dayanılarak yansız bir şekilde kontrol ve deney grubu olarak seçilmişlerdir.

Uygulamadan önce ve sonra her iki gruba da ön test- son test başarı testleri ve derse yönelik tutumlarını belirlemeyi tespit etmek için tutum ölçekleri uygulanmıştır. İki haftalık bir süreç içerisinde toplamda beş ders saati olmak üzere deney grubu öğrencilerine çoklu zekâ yaklaşımına uygun öğretim yapılırken; kontrol grubu öğrencilerine ise geleneksel öğretim yöntemlerine (düz anlatım/soru-cevap) uygun bir öğretim yapılmıştır.

Araştırmada başarı testleri ve tutum ölçekleri veri toplama araçları olarak kullanılırken verilen değerlendirilmesinde SPSS 22 paket programından ve Mann-Whitney U testi, Kolmogorov-Smirnov, Shopiro-Wilk, Wilcoxon işaretli sıralar testi ve t-testi istatistik teknikleri yöntemlerinden yararlanılmıştır.

Uygulamanın sonucunda çoklu zekâ kuramına göre öğretim yapılan deneysel grubun başarısının arttığı ve olumlu tutum geliştirdiği tespit edilmiştir. Benzer gelişimin klasik yöntemle ders anlatılan kontrol grubunda da olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: ÇZK, deney- kontrol grubu, ön test, son test, tutum ölçeği.

Abstract

Multiple Intelligence Classroom Practices on Grammar Subjects in 10th Grade

Turkish Language and Expression Course

This study aims to investigate the effect of “Multiple Intelligence Theory” classroom practices on students’ performance and attitude towards the subject of “verbals” in the 10th grade Turkish Language and Expression course. Accordingly, experimental method and pretest-posttest model were used in this research. The working group includes the 10-C and 10-D sections of the 10th graders studying at Canakkale Merkez Ibrahim Bodur Anatolian High School during the academic year of 2015-2016. These sections were impartially selected as control and experimental groups with regards to their exam scores in Turkish Language and Expression Course in the first semester and the instructor’s opinions about students’ overall academic performance in this course.

Pre-post achievement tests and attitude scales that determine students’ attitudes towards the course were applied to both groups before and after the experiment. While the experimental group students were exposed to teaching/instruction modelled by Multiple Intelligence Theory within a period of two weeks, including a total of five hour class, the control group students were instructed by traditional teaching methods such as lecturing and question-answer sessions.

Along with the employment of achievement tests and attitude scales as a means of data collection tool, this study has used SPSS 17, Mann-Whitney U Test, Kolmogorov-Smirnov, Shopiro-Wilk and Wilcoxon signed rank tests for data analysis.

The results of data analysis show that student performance of the experimental group instructed by Multiple Intelligence practices increased and students in this group developed positive attitudes towards the teaching of ‘verbals’ through these practices. A similar pattern

was observed in the control group instructed by traditional teaching methods.

Keywords: Multiple Intelligence Theory, experimental-control group, pre – posttest achievement tests, attitude scale, verbals



İçindekiler

Onay	i
Ön Söz.....	ii
Özet	iv
Abstract	v
İçindekiler.....	vii
Kısaltmalar ve Semboller	x
Tablolar Listesi.....	xi
Şekiller Listesi.....	xiii
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu	1
Problem Cümlesi	2
Alt Problemler	2
Araştırmanın Amacı	2
Araştırmanın Önemi	3
Araştırmanın Sınırlılıkları	6
Araştırmanın Varsayımları	6
Tanımlar	7
Alan Yazın.....	7
Bölüm II: Kavramsal Çerçeve.....	13
Dil Bilgisi Öğretiminin Önemi.....	13
Dil Bilgisi Öğretiminin Amaç ve İlkeleri	18
Beynin Yapısı ve Bölümleri.....	21

Zekâ Kavramı Üzerine Tartışmalar	34
Zekâ Kuramları.....	41
Çoklu Zekâ Kuramı.....	44
Zekâ Türleri ve Özellikleri	49
Dil Zekâsı.....	49
Mantıksal-Matematiksel Zekâ.....	50
Müziksel Zekâ.....	51
Bedensel-Kinetiksel Zekâ.....	52
Uzamsal Zekâ	53
Sosyal (Kişiler Arası) Zekâ	54
İçsel Zekâ	55
Doğa Zekâsı.....	57
Gardner'ın Zekâ Testlerine Bakışı.....	62
Çoklu Zekâ Kuramına Göre Eğitim ve Öğretim	68
Eğitim ve Öğretim Bakımından Çoklu Zekâ Alanları	84
Bölüm III: Yöntem	97
Araştırmanın Modeli	97
Çalışma Grubu.....	99
Veri Toplama Araçları.....	100
Verilerin Toplanması.....	101
Verilerin Analizi.....	102
Bölüm VI: Bulgular ve Yorumlar	109
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	109

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	109
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	110
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	111
Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	112
Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	112
Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	113
Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	116
Tartışma	116
Sonuçlar	120
Öneriler.....	121
Kaynakça.....	123
Ekler	134
Ek A: Uygulama İzin Belgesi.....	135
Ek B: Başarı Testi.....	138
Ek C: Tutum Ölçeği.....	142
Ek D: Çoklu Zekâ Kuramına Göre Hazırlanmış Ders Planı	143
Özgeçmiş.....	158

Kısaltma ve Semboller

Akt. : Aktaran

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

TDK : Türk Dil Kurumu

ÇZK : Çoklu Zekâ Kuramı

SPSS : Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı

S : Standart Sapma

N : Veri Sayısı

p : Anlamlılık Düzeyi

TT : T-Testi

sd : Serbestlik Derecesi

t : t değeri (t testi için)

vd.: ve diğerleri

X : Aritmetik Ortalama

% : Yüzde

IQ: Zekâ Katsayısı

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Sol ve Sağ Beynin İşlevleri.....	40
2	Araştırmanın Deney Modeli.....	112
3	Araştırmanın Çalışma Grubu.....	113
4	Madde Ayırt Edicilik Tablosu.....	117
5	Test Soruları Madde Analizi.....	118
6	Başarı Verileri Normallik Testi.....	119
7	Başarı Testi Basıklık ve Çarpıklık Bakımından Gruplara Göre Dağılımı.....	120
8	Tutum Verileri Normallik Testi.....	120
9	Tutum Ölçeği Basıklık ve Çarpıklık Bakımından Gruplara Göre Dağılımı.....	121
10	Kontrol ve Deney Gruplarının Başarı Ön Testi Bakımından U-Testi Sonucu.....	123
11	Kontrol Grubunun Uygulama Öncesi ve Sonrası Başarıya İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	124
12	Deney Grubunun Eğitim Programı Öncesi ve Sonrası Başarıya İlişkin Puanların Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	124
13	Kontrol ve Deney Gruplarının Başarı Son Testi Bakımından U-Testi Sonucu	125
14	Dil ve Anlatım Dersine Yönelik Tutum Puanlarının Gruplara Göre T-Testi Sonuçları	126
15	Kontrol Grubunun Dil ve Anlatım Dersine Yönelik Ön Test Ve Son Test Tutum Puanlarının T-Testi Sonuçları.....	127

Deney Grubunun Dil ve Anlatım Dersine Yönelik Ön Test Ve Son Test Tutum Puanlarının T-Testi Sonuçları.....	127
--	-----



Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa
1	Beyin Görüntüleme Yöntemleri.....	37
2	Sol Yarı Kürenin Konuşmada, Sağ Yarı Kürenin İse Göstermede Etkili Olması.....	39
3	Yüz Testi.....	40
4	Beyin Loblarının Sol Yarı Küreden Görünüşü.....	43
5	Beynin Yapısı.....	46
6	Deneysel Modelin Simgesel Görünümü.....	112

Bölüm I: Giriş

Problem Durumu

Sürekli gelişim ve değişim içinde yaşadığımız bu çağ, her alanda olduğu gibi eğitimi de geliştirmeye, onu eski kalıplarından uzaklaştırmaya zorlamaktadır. Tıpkı ulaşım ve iletişim araçlarında olduğu gibi eğitimde de çok eski yöntem ve teknikler artık kullanılamaz hale gelmiştir. Eski öğretim yöntem ve tekniklerle günümüz eğitim ve öğretimin ihtiyaçları karşılanamamaktadır.

Bu durum eğitim ve öğretimin tüm disiplinlerinde olduğu gibi dil bilgisi öğretimi alanında da kendini göstermektedir. Öğrenciler dil bilgisi konularını öğrenmekte zorlanmakta, dolayısıyla bu dersten soğumakta, ezbere öğrendikleri bilgileri de kısa bir süre sonra unutmaktadır.

Öte yandan zekânın ve beynin ne olduğu ile ilgili yapılan araştırmalarda ise sürekli yeni görüşler ortaya atılmakta ve yeni bilimsel gelişmeler ortaya konmaktadır. Bunlardan en önemlileri ise beynin tek bir bölümden oluşmadığı, zekânın sanıldığı gibi birkaç bölüme sınırlı olmadığına dair araştırmalardır. Özellikle Howard Gardner'ın "Çoklu Zekâ Kuramı" bu anlamda büyük yankı uyandırmıştır. Bu alandaki gelişmeler de göstermiştir ki her bireyin zekâsı, ilgisi, yeteneği ve dolayısıyla öğrenme tarzı da tıpkı karakteri gibi kendine özgüdür. Her birey birbirinden farklı şekillerde öğrenme yetisine sahiptir. Onun için eski eğitim sistemlerinde olduğu gibi her bireye aynı şeyleri aynı yöntem ve teknikle anlatmak günümüz gelişmeleri ile bağdaşmayan bir tutumdur.

Dolayısıyla her öğrencinin zekâ profilinin ve öğrenme tarzının birbirinden farklı olarak düşünüldüğü öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmak elzem haline gelmiş, bireysel farklılıkları dikkate alan bir eğitim sistemi ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda yapılan bir dil bilgisi öğretimi de öğrencilerin kendi dilinin kurallarını daha kolay öğrenmelerini, daha doğru kullanmalarını ve diline bilinçli bir şekilde sahip çıkmalarını sağlayacaktır.

Problem cümlesi. 10. sınıf dil ve anlatım dersi "filimsiler" konusunun öğretiminde "Çoklu Zekâ Kuramı" yönteminin öğrenci başarısı üzerine etkisi var mıdır?

Alt problemler. Problemi çözme aşamasında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Klasik yöntemle göre ders işlenen kontrol grubu ile çoklu zekâ kuramı yöntemine göre ders işlenen deney grubunun uygulama öncesi yapılan başarı ön testinden aldıkları puanlar bakımından gruplar arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Kontrol grubunun uygulama öncesi yapılan başarı ön testi ve uygulama sonrası yapılan başarı son testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Deney grubunun uygulama öncesi yapılan başarı ön testi ve uygulama sonrası yapılan başarı son testi puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
4. Kontrol grubu ile deney grubunun son test puanları bakımından gruplar arasında anlamlı fark var mıdır?
5. Kontrol grubuyla deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası dil ve anlatım dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
6. Kontrol grubunun dil ve anlatım dersine ilişkin uygulama öncesi ve sonrası tutum puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
7. Deney grubunun dil ve anlatım dersine ilişkin uygulama öncesi ve sonrası tutum puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Araştırmanın Amacı

Günümüz eğitim sisteminde öğrencilerin daha çok sözel ve sayısal yetenekleri dikkate alınmakta ve öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar göz ardı edilmektedir. Bireysel farklılıkların ön plana çıkarıldığı, herkesin kendi ilgi ve zekâ alanına göre herhangi bir ders konusunda öğrenme imkânı sağlayan "Çoklu Zekâ Kuramı", günümüz eğitim sistemindeki bu problemi çözmek için bize çok iyi imkanlar tanımaktadır. Dil ve anlatım derslerinde de bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran ve öğrenciyi merkeze alan "Çoklu Zekâ Kuramı"

nın etkili olabileceği düşünölmüş, bu araştırma ile da 10. sınıf dil ve anlatım dersindeki "fiilimsiler" konusunun öğretiminde "Çoklu Zekâ Kuramı" uygulamasının öğrenci başarısı üzerindeki etkisini saptamak amaçlanmıştır. Ayrıca bu amaç doğrultusunda çoklu zekâ kuramı ile öğrenim gören deney grubu ile klasik yöntemle göre öğrenim gören kontrol grubu arasında uygulama sonrasında (son test) anlamlı bir farkın olup olmadığı da ortaya konulmuştur. Bu araştırmanın başarılı olması durumunda da dil ve anlatım derslerinde "Çoklu Zekâ Kuramı" temelli öğretimin uygulama alanlarının arttırılabileceği düşünölmektedir.

Araştırmanın Önemi

İnsan hayatında en önemli iletişim aracı olan dilin önemi yadsınamaz. Dil olmadan duygu ve düşönceleri daha iyi anlamamız ve anlatmamız neredeyse olanaksızdır. Dil bir bildirişim aracıdır. Ancak basit değil, çok yönlü, çok güçlü bir sistemin aracıdır. İnsanı yücelten, onurlandıran, ona saygınlık kazandıran sosyal bir kurumdur. "İnsanoğlu zekâsını, duygu ve düşöncelerini dil ile dışa vurur, dil ile paylaşır. Dil, kültürün taşıyıcısı olduğu kadar temel, vazgeçilmez de ögesidir. Millete özgü, duygu ve düşünce birliğinin oluşturduğu ortak ruh olan kültürü en iyi aktaran, taşıyan sistem de dildir." (Sağır, 2002, s. 1)

Bu kadar önemli olan dilimizi ilk olarak doğal bir şekilde ailemizden ve çevremizden öğrenmeye başlarız. Kimse bize isimden, sıfattan veya cümlenin ögeleri gibi dil kurallarından bahsetmez. Nitekim yakın çevremizden öğrendiğimiz bu dil, bizim için yeterli olmayabilir. "Bunun yanında doğru ve güzel konuşmak, o dilin özelliklerini ve zenginliklerini iyi bilmek gerekir. Aydın insan, kendi dilini iyi kullanan insan demektir. Hayatta başarının ilk şartı da kullandığı dile hakkıyla vakıf olmak, onu iyice, bilerek kullanmaktır." (Kurudayıoğlu, 2012, s. 48) Günlük hayatımıza baktığımızda dil yanlışlarıyla sık sık karşılaşırız: gazetelerde, televizyonlarda, afişlerde, yazışmalarda... Çoğu insan birbirleriyle konuşurken yaptıkları anlatım bozukluklarının farkında bile değildir belki. Onun için konuştuğumuz dilin kurallarını iyi bilmek iyi bir dil bilgisi eğitimi almaktan geçer. "Ad durumu yanlış kullanılmış bir

tümecenin bozukluğunu anlatabilmek için tümce kuruluşu bilgisine gerek vardır. Özel adların büyük harfle başlatıldığını öğretmek, ancak özel ad kavramının bilinmesine bağlıdır." (Göğüş, 1978, s.339)

Dolayısıyla bütün bunlar bize dil bilgisi öğretiminin ne kadar gerekli olduğunu göstermektedir. Peki dil bilgisi öğretimi okullarımızda sağlıklı bir şekilde yapılabilmekte midir? Ne yazık ki dil bilgisi öğretimimizde halen birçok sorun bulunmaktadır. Bunların en önemlilerinden biri ise müfredatta yapılandırmacı yaklaşım esas alınmasına rağmen dil bilgisi derslerinin halen ezberci bir yaklaşımla işleniyor olmasıdır. "Kuralların 'Ali camı kırdı.' gibi ilgi çekici ve kalıcı bir anlam ifade etmeyen örneklerle ezberletilmeye çalışılması, öğrencilerin bu dersten soğumalarına neden olmaktadır." (Çifçi, 2006, s.106) Çoğu kez klasik yöntemlerle işlenen dil bilgisi konuları öğrencilerce sıkıcı gelmekte, bu konuların öğrencilere kavratılmasında sıkıntılar yaşanabilmektedir. Öte yandan öğrencilerin farklı öğrenme özellikleri olduğunun bilincine varılamamaktadır.

Öğrencilerin başarıları değerlendirilirken onların sözel veya sayısal derslerindeki başarılarına bakılmakta; resim, müzik, beden eğitimi gibi dersler dikkate alınmamaktadır. Zaten okulların ders saatlerine bakıldığında bu daha net anlaşılmaktadır. Başarısız olarak görülen öğrenciler umutsuz bir vaka olarak görülmekte, bu durum öğrencinin kendine olan güvenini olumsuz yönde etkilemektedir. Oysaki çoklu zekâ kuramına göre herkes öğrenebilir ve başarılı olabilir. Okul hayatında başarısız olarak görülen, ancak kendi alanlarında büyük başarılar elde eden insanları hepimiz tanıyoruzdur. Dokuz yaşına kadar okuma bilmeyen Einstein, okul takımına alınmayan Michael Jordan, müzik öğretmenince başarısız olarak görülen Beethoven bunların sadece birkaçıdır. Yeter ki herkesin ilgi, yetenek ve bireysel özelliklerine hitap edilebilsin. Böylece her öğrenci sınıf içinde başarılı olabileceğini görecektir, kendini daha değerli hissedecek ve okul hayatından çok sonralara kalmadan içindeki gizli cevheri ortaya çıkaracaktır.

"Öğrenme ve öğretme hakkındaki yeni bilgiler öğrenmenin parmak izi kadar kişisel olduğunu; herkesin öğrenme tür, hız ve kapasitesinin farklı olduğunu; uygun öğrenme olanağı sağlandığında herkesin bildiğinden daha fazlasını öğrenebileceğini ortaya koymaktadır." (Özden, 2010, s.16) Dolayısıyla klasik öğretimin dışında değişik öğretim metotlarının kullanım ihtiyacı doğmaktadır. Bunlardan en önemlilerden biri de her insanın farklı zekâ alanlarına sahip olduğunu vurgulayan "Çoklu Zekâ Kuramı"dır. Çoklu zekâ kuramı yöntemiyle işlenen derslerde öğrenciler derse aktif olarak katılacak, her öğrenci ilgisi, yeteneği ve zekâsı doğrultusunda yapabileceği bir etkinlik bulacaktır.

Çoklu zekâ bilimsel bir teoridir. Bu teori bütün insanlarda, insan olmaktan ötürü gelişmiş olan yeteneklerin -ve aynı şekilde, insandan insana farklılık gösteren yeteneklerin- şu an elimizde olan en iyi tanımıdır. Sözgelimi, hepimiz yedi, sekiz ya da dokuz -bu sayı biraz tartışmalıdır- zekâyâ sahibiz, fakat sahip olduğumuz bileşim ve güç bakımından farklılık gösteriyoruz. Kalıtımsal nedenlerden ötürü farklıyız, farklı çevrelerde yaşadığımız, farklı amaç ve esin kaynaklarına sahip olduğumuz için farklıyız. (Gardner, 1999, s.144)

Bu teori, eğitim ve öğretimin öğrencilerin sadece sözel-sayısal yeteneklerini ölçmekten daha öteye gitmesi gerektiğini savunur. Gardner'ın (1999) mülakatında belirttiği gibi öğrencilere aynı şeyleri aynı şekilde öğretmek zorunda değiliz, onlara ulaşmada daha fazla yolu denemeliyiz. Teknolojinin sunduğu onca imkanlarla bu zamanda eğitimi bireyselleştirmek eskisinden daha kolay olacaktır.

Bütün bu ilkeler doğrultusunda yapılan bu çalışma:

1. Çoklu zekâ kuramı yöntemiyle işlenen dil bilgisi derslerinin öğrenci başarısı üzerinde etkili olup olmadığının tespit edilmesi,
2. Öğrencilerin kendi ilgi, yetenek ve bireysel özelliklerini farkına varmasının sağlanması,

3. Dil bilgisi derslerinin ezbere olmaktan öte çoklu zekâ kuramına göre işlenebilecek zevkli bir ders olduğunun gösterilmeye çalışılması,

4. Diğer eğitimci ve araştırmacılara yapacağı çalışmalar için faydalı olabilmesi,

5. Dil bilgisi öğretimine katkıda bulunması açısından önem taşımaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma aşağıda belirtilen sınırlılıklar çerçevesinde yapılmıştır:

1. 2015-2016 Eğitim ve Öğretim Yılı İkinci Dönem, Çanakkale Merkez İbrahim Bodur Anadolu Lisesi ile 10-C ve 10-D sınıfı,
2. 28 deney, 28 kontrol grubu olmak üzere 56 öğrenci,
3. Uygulama yapan kişi veya kişilerin nitelikleri,
4. Dil ve anlatım dersi "Fiilimsiler" konusu,
5. Toplam beşer ders saati,
6. Çoklu zekâ kuramına göre geliştirilen ders planında yer alan öğretim ve etkinlikler,
7. Ön ve son test olmak üzere tutum ve başarı testleri ile sınırlıdır.

Varsayımlar

Araştırmanın temel varsayımları şunlardır:

1. Çalışmanın uygulandığı öğrencilerin, başarı testi ve tutum ölçeğine samimi bir şekilde cevap vereceği,
2. Yapılan çalışma ile ilgili gruplar arasında hiçbir etkileşimin olmadığı,
3. Kontrol altına alınamayan istenmedik etkenlerden deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eşit düzeyde etkilenecekleri,
4. Araştırmacı tarafından geliştirilen ve uzmanlar tarafından incelenen ölçme araçlarının ve çoklu zekâ kuramına göre hazırlanan ders planlarının, etkinliklerin ve uygulamaların verileri elde etmede yeterli olduğu varsayılmıştır.

Tanımlar

Öğretim. "Önceden hazırlanmış, bir program doğrultusunda planlanan, uygulanan ve değerlendirilen, amacı bireyin etkin öğrenmesini sağlamak olan ve çoğunlukla ders vb. uygulamalarla sınırlı olan etkinliklerdir." (Taşpınar, 2009, s. 5)

Öğrenme. "Yaşantı ürünü ve az çok kalıcı izli davranış değişikliğidir." (Demirel, 2005, s. 9)

Madde: "Bir ölçme aracının, testin kendi başına puanlanabilen en küçük birimi." (Taşdemir, 2011, s. 27)

Başarı testi. Öğrencilerin öğrenme düzeyini belirlemek için uygulanan test.

Ön test. Uygulamadan önce öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyini ölçen test.

Son test. Uygulamadan sonra öğrencilerin öğrenme düzeyini belirleyen test.

Tutum ölçeği. Öğrencilerin derse yönelik tutumlarını ölçme aracı.

Deney grubu. Deneysel uygulamaya tabi tutulan grup.

Kontrol grubu. Deneysel uygulamaya tabi tutulmayan grup.

Alanyazın

Ülkemizde dil ve anlatım dersi, daha da özelleştirirsek ortaöğretimde dil bilgisi ile ilgili çoklu zekâ kuramında yapılan bir çalışma yoktur. Konu gereği incelenen araştırmalar bu kuramla yapılan deneysel çalışmaları içermektedir. Yapılan bu çalışmalar ilköğretimden ortaöğretime ve çeşitli disiplinlere kadar uzanabilmektedir.

Akamca (2003), fen bilgisi programında belirtilen hedeflere ulaşabilmek için çoklu zekâ kuramının etkili bir çözüm olacağını düşünmüş; "İlköğretim 5. Sınıf Fen Bilgisi Dersi Isı ve Isının Maddedeki Yolculuğu Ünitesinde Çoklu Zekâ Kuramı Tabanlı Öğretimin Öğrenci Başarısı, Tutumu Ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri" adlı tez çalışması yapmıştır. Çalışma otuz dörder öğrenciden oluşan kontrol ve deney grubuyla gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubuyla geleneksel şekilde, deney grubuyla ise çoklu zekâ kuramına göre otuz ders saati

olmak üzere beş hafta boyunca ders işlenmiştir. Deney grubunun kontrol grubuna göre daha başarılı ve bilgilerininse kalıcı olduğu görülmüş, ancak derse yönelik tutumlarında bir değişikliğin olmadığı tespit edilmiştir. Çoklu zekâ alanlarında kendini değerlendirme ölçeğini de ön test- son test şeklinde uygulayan araştırmacı, öğrencilerin kullandıkları zekâ alanlarında bir değişikliğin olmadığını belirtmiştir.

Köksal (2005); çoklu zekâ teorisine dayalı biyoloji öğretiminin, öğrencilerin akademik başarıları, biyolojiye karşı tutumları ve öğretimin kalıcılığı üzerine klasik yöntemlere oranla ne kadar etkili olduğunu araştırmıştır. 10. sınıf fen bölümünden ders notları ve öğretmen görüşleri dikkate alınarak oluşturulan yirmi beşer kişilik deney ve kontrol grubu öğrencilerine dört hafta boyunca ders öğretmenleri ile birlikte uygulama yapılmıştır. Sonuçta çoklu zekâ kuramına göre yapılan öğretimin başarı ve kalıcılık açısından klasik yönteme göre daha başarılı olduğu; ancak iki grup arasında tutum bakımından anlamlı bir farkın olmadığı gözlemlenmiştir. Araştırmacı; bu sonucu öğrencilerin klasik yönteme göre öğretim yapan öğretmenin bakış açısından kurtulamamalarına, hava sıcaklığından dolayı derse odaklanamamalarına ve okulun fiziksel bakımdan yetersiz olmasına bağlamıştır.

İlköğretim sekizinci sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi Türkiye Cumhuriyeti'nin dış siyaseti ünitesinin öğretiminde çoklu zekâ kuramının erişiyeye ve öğrenci tutumlarına etkisini inceleyen Yekrek (2006); bilgi düzeyi, kavrama, uygulama erişiyeye ve tutum puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulmuştur. Bu araştırmada her iki grubun öğretmenlerinin yaş, cinsiyet ve kıdem olarak birbirinden farklı oldukları görülmektedir. Deney ve kontrol grubunun seçilmesinde ön test puanları, 7. sınıf geçme karne notu ile 7. sınıf yıl sonu sosyal bilgiler dersi karne notu ortalamaları baz alınmış ve her iki grubun denk olduğu belirtilmiştir. Tutum ölçeği, matematik dersi tutum ölçeğinin sosyal bilgiler dersine uyarlanması yoluyla hazırlanmıştır. Sonuç olarak çoklu zekâ kuramı temel alınarak öğretim yapılan grubun kavrama düzeyi, erişiyeye, uygulama ve daha üst düzey erişiyeye,

toplam erişi ve tutum puanları ile geleneksel öğretimin yapıldığı grubun puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Alaz (2007), çoklu zekâ kuramının coğrafya eğitimi ve öğretiminde uygulanabilirliğini tespit etmek ve öğrencilerin coğrafya dersine yönelik olan tutum ve davranışlarında bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için “Dış Kuvvetler” konusu ile ilgili olarak 9. sınıflar üzerinde bir çalışma yapmıştır. Öğretmenlerin görüşlerini ve öğrencilerin ilköğretimden mezun olma puanlarını dikkate alarak birer adet deney ve kontrol grubu oluşturmuştur. Araştırmacı, öğrencilerin zekâ alanlarını tespit etmek amacıyla, gruplara Gardner’in geliştirdiği çoklu zekâ envanterini uygulamış; dersin öğretmenine ve deney grubu öğrencilerine yapacağı çalışma ile ilgili bilgiler vermiştir. Sınıf "U" şeklinde düzenlenmiş, projeksiyon ve bilgisayar gibi birçok araç ve gereç araştırmacı tarafından temin edilmiştir. Dört hafta boyunca deney grubuyla bütün zekâ alanlarına hitap eden etkinlikler, çeşitli görsel-işitsel araç ve gereçler kullanılarak ders işlenirken; kontrol grubuyla düz anlatım ve soru cevap yöntemleri kullanılarak ders işlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarına başka bir araştırmacıdan alınan başarı testi ve yine başka bir araştırmacıdan yararlanılarak geliştirilen tutum ölçeği, ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Araştırma sonucunda başarı testi ve tutum ölçeğinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu çalışmada dikkat çeken nokta ise araştırmacının kontrol grubundan farklı olarak deney grubu öğrencilerine her zekâ türüne hitap edecek ev ödevleri vermiş olması ve bunların dönütlerini yapmış olmasıdır. Bu da etkinlik yapma sürelerinin kontrol grubu aleyhine olduğunu düşündürmektedir.

Uzunöz (2008), doktora çalışmasında ortaöğretim 9. sınıf coğrafya dersinde çoklu zekâ kuramı destekli öğretiminin öğrencilerin başarı, tutum ve kalıcılığı üzerine olan etkilerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Deney grubu iki şubeden oluşmak üzere toplam 49, kontrol grubu ise tek şubeden olmak üzere 24 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada ön test- son test deseni

kullanılmıştır. Tutum ölçekleri ve başarı testleri, başka öğrenciler üzerinde pilot olarak uygulanarak bunların analizleri yapılmıştır. On hafta boyunca deney grubuyla çoklu zekâ kuramına göre hazırlanan ders planları doğrultusunda, kontrol grubuyla ise düz anlatım ve soru cevap etkinlikleri kullanılarak ders işlenmiştir. Araştırmacı; deney grubunun yapılan etkinlikler sayesinde derslere daha çok katıldığını, klasik yöntemle göre ders anlatılan kontrol grubunun ise derslere katılmada yetersiz kaldığını dile getirmiştir. Üç hafta geçtikten sonra deney ve kontrol grubu öğrencilerine başarı ölçeği tekrar uygulanarak uygulamaların kalıcılığa ne gibi katkı sağladığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, çoklu zekâ kuramı uygulamalarının öğrencilerin başarılarını arttırdığını, derse yönelik tutumların olumlu yönde değiştiği ve başarılarının daha kalıcılığı olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun da ön-son test erişimi ortalamaları arasında da anlamlı fark bulunmuştur, geleneksel yöntemin de öğrencilerin başarılarının artmasında etkili olduğu tespit edilmiştir.

Boztepe (2010), araştırmasında çoklu zekâ kuramına dayalı öğretim yöntemlerinin son dönemde önem kazandığını belirtmiş; zor algılandığını düşündüğü olasılık konusunun, bu kuramla daha kolay öğretilebileceğini düşünmüştür. Araştırmacı "Araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön test puanları, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları, deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları, deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorularına yanıt aramış; 6. sınıf öğrencilerinden 27 kişilik deney grubu ve 29 kişilik kontrol grubu ile çalışmıştır. "Olasılıklar Dünyasında Yolculuk" ünitesini tamamen öğrenmiş ve hiç öğrenmemiş 83 öğrenciye uygulanan ve madde analizi yapılan 20 soruluk ön test ve son test soruları oluşturulmuştur. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin hangi zekâ türünde baskın olduklarını belirlemek amacıyla da çoklu zekâ envanteri uygulanmıştır. Deney grubuna iki hafta ve toplamda sekiz saat, kontrol grubuna iki hafta ve toplamda altı saat boyunca ders

işlenmiştir. Araştırma öncesinde deney grubu ile kontrol grubunun başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark yokken araştırma sonrasında deney grubunun kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu, deney grubu öğrencilerinin derse katılımının daha fazla olduğu ve ders boyunca dikkatlerini daha çok verebildikleri gözlemlenmiştir. Ancak araştırmacı, bu çalışmada her iki grubun ders sürelerinin eşitliğini sağlayamamıştır.

“Ülkemizin Kaynakları” ünitesinin çoklu zekâ kuramına göre öğretiminin öğrenci başarısına etkisini değerlendiren Çepni (2010), kontrol grubu öğrencileriyle klasik yöntem yerine yapılandırmacı yaklaşımla ders işlemiştir. Araştırmanın örneklemini yirmi dörder olmak üzere 6-A (deney) ve 6-B (kontrol) sınıflarında bulunan 48 öğrenci oluşturmaktadır. Sınıflar, okul rehber öğretmeni ve okuldaki sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri ile öğrencilerin sene başında yapılan seviye belirleme sınavı puanlarına göre belirlenmiştir. Dersler ise araştırmacı gözetiminde dersin öğretmeni tarafından anlatılmıştır. Deney grubunun sınıf ortamı çoklu zekâ uygulamalarına göre düzenlenmiştir. Ön testten sonra "Ülkemizin Kaynakları" konusu işlenmiş ve son test uygulanmıştır. Başarı testi için hazırlanan 45 soruluk test, OKS ve SBS sorularından, test kitaplarından alınıp gerekli düzenlemeler yapılarak geçerlilik ve güvenilirlikleri hesaplandıktan sonra 25 soru şeklinde oluşturulmuştur. Yapılan uygulamalar sonucunda çoklu zekâ kuramına dayalı öğrenme yaklaşımının yapılandırmacı yaklaşım yöntemlerine göre daha etkili olduğu görülmüştür. Araştırmacı, aynı zamanda Armstrong tarafından geliştirilen çoklu zekâ kuramı değerlendirme ölçeğini her iki gruba da ön test ve son test olarak uygulamıştır. Bunun sonucunda ise her iki grubun sözel-dilsel, matematiksel, mantıksal, doğacı, sosyal- kişilerarası ve içsel zekâ türündeki puanlarında anlamlı bir artışın olmadığı tespit edilmiştir. Müziksel-ritmik, bedensel- kinestetik ve görsel-uzamsal zekâ türündeki puanlara bakıldığında ise deney grubu öğrencilerinin puanlarının arttığı, kontrol grubu öğrencilerinin puanlarının ise düştüğü ortaya çıkmıştır.

Gümüş (2011), diğer araştırmalardan farklı olarak 5.sınıf sosyal bilgiler dersinde çoklu zekâ kuramının uygulanmasıyla ilgili olarak öğretmenlerin görüşlerini ve ders kitaplarının bu kurama uygunluğunu değerlendirmiştir. 4. ve 5.sınıftan 150 öğretmen görüşü alınmış; öğretmen kılavuz kitabı ile öğrenci çalışma ve ders kitapları, sekiz farklı zekâ alanını içerep içermediğine göre değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, bu kuramın çok etkili bir öğretim yöntemi olduğunu; bu kuram sayesinde öğrencilerin derse daha aktif katıldıklarını; sosyal bilgiler programının ve kitapların çoklu zekâ kuramına uygun olarak hazırlandığını; ancak kitaplardaki etkinliklerde, her zekâ alanına eşit şekilde yer verilmediğini; zamanı etkili kullanma ve araç- gereç bulma konularında sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Kitaplar incelendiğinde ise, öğretmenlerin de belirttiği gibi, kitaplarda her zekâ alanına eşit yer verilmediği, daha çok sözel ve içsel zekâ alanlarına yer verildiği tespit edilmiştir.

Arıcı (2012), çoklu zekâ kuramı öğretim ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin fiilimsileri kavrama durumlarına etkisini tespit etmek amacıyla kırk beşer öğrenciden oluşan deney ve kontrol grubu öğrencileri ile bir çalışma yapmıştır. Araştırmacı, öğrencilerin zekâ alanlarını belirlemiş, başarı testini ve tutum ölçeğini ön test olarak uygulamıştır. Fiilimsiler konusunu yirmi ders saatinde işledikten sonra da başarı testi ve tutum ölçeğini tekrar uygulamış ve yirmi bir gün sonra da kalıcılık testini yapmıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda çoklu zekâ kuramına göre ders işlenen deney grubunun klasik yöntemle göre ders işlenen kontrol grubuna göre başarı, tutum ve kalıcılık açısından daha başarılı olduğu görülmüştür.

Bölüm II: Kavramsal Çerçeve

Dil Bilgisi Öğretiminin Önemi

Dil, bir toplumu oluşturan ve onu bir arada tutan en önemli unsurlardan biridir. Kültürün bir sonraki nesle aktarılmasında da önemli bir araçtır. "Toplumun bir üyesi olarak insanın toplumla bütün ilişkileri anadili aracılığıyla sağlanır; insan ancak ana diliyle, bir toplumun parçası olur". (Aksan, 1975, s. 431) Toplumdaki tüm değerler, kişiye dil yoluyla aktarılır. "Bütün insanlık serüveni, bilim, sanat, tarih, kısacası insanın tüm yapıp etmeleri dile yansır, dil aracılığıyla taşınır. Dil; insan, toplum ve ekini birleştiren bir bağıdır." (Adalı, 1983, s. 31)

Aydın insanın kendi dilini iyi kullanan insan demek olduğunu belirten Ergin'e (2002) göre "Hayatta başarının ilk şartı da kullandığı dile vakıf olmak, onu iyice bile bile kullanmaktır." (Ergin, 2002, s. 17)

Bu kadar önemli olan bir dili birey, aile ve yakın çevresinden öğrenir; böylece bilinçaltında yer edinen (Aksan, 1975) ana diliyle dış dünyaya bağlanır. Altı yaşını bitirmiş olarak ilkokula başlayan bir öğrenci kendisini ifade edebilecek durumdadır. Bu durumdaki bir öğrenci eylemleri, sıfatları, bazı belirteçleri ve ilgeçleri, bağlaçları kullanabilse (Göğüş, 1978) de bu yaştaki çocuklar, sezgi yoluyla anlayabildikleri dil kurallarında çoğu kez hata yapabilmektedirler. Anne-babalar çocukların bu dil yanlışlarını her ne kadar düzeltmeye çalışsa da bu sağlıklı bir dil öğretimi için yeterli değildir, dilin temel kurallarının düzenli bir biçimde öğretilmesi için çocuğun okula gitmesi gerekecektir (Sağır, 2002). Bireyin bir cümleyi veya bir metni anlayabilmesi için dil bilgisi öğretimine ihtiyacı vardır (Güneş, 2013)

Gramer bir sanat olarak gören Sinanoğlu (1958); gramerin dilin genel ve özel kurallarını ve bunların birbiriyle olan ilişkilerini ortaya koyduğunu, gramer öğretimiyle dilin daha çabuk ve sağlıklı bir şekilde öğrenileceğini ifade eder.

Bireye anlama ve anlatma imkânı tanıyan dil, bireyin evrenini oluşturup onun konuşma, dinleme, yazma, okuma becerileri sayesinde çevresiyle iletişim kurmasını sağlar. Bu beceriler bir bütün ve birbirleriyle ilişkili olarak geliştirildiğinde ve kullanıldığında ise birey daha iyi bilgi edinir, dilini ustalıkla kullanabilir. Bunun yanı sıra dilin yapısının olanaklarını bilmek de bu becerilerin geliştirilmesinde faydalı olacak; birey, dil bilgisi öğretimi ile en azından cümle kuruluşlarına ve yazım kurallarına dikkat edecektir (Adalı 1983). Nitekim dil bilgisi öğretimi; "Dilin ses, şekil ve cümle yapılarını birtakım yöntemler kullanarak öğrencilere sezdirme ve bu yolla onların dili etkili, doğru ve düzgün kullanmalarını sağlamaya yönelik etkinlikler yapma sürecidir." (Dolunay, 2010, s. 277)

Dil bilgisi, başlangıçta öğrencilerin kelime tanıma ve okuma becerilerini geliştirmektedir. Ayrıca öğrencilerin dil ve zihinsel becerilerini geliştirmeleri, bir dili güzel, etkili ve doğru kullanmaları açısından dil bilgisi çok önemli olmaktadır. Bunlara ek olarak bir dili tanımak, öğrencilerde dilin yaratıcı bir işlem olduğu düşüncesini geliştirmek, yazma ve konuşma zevki vermek, dilin işlevlerini keşfetmek, anlama, düşünme ve ifade etme becerilerini geliştirmek açısından dil bilgisi önemli katkılar sağlamaktadır. Dil bilgisi aynı zamanda öğrencilerde üst düzey dil bilgilerini geliştirme ve sağlamlaştırma aracı olmaktadır. (Francoeur-Bellavance,1992'den akt. Güneş, 2013, s. 79)

Aydın (1997) "Anadili Eğitimi, Yabancı Dil Öğretimi ve Evrensel Dil Bilgisi" adlı makalesinde dil bilgisi öğretiminin günümüzde önemsiz görüldüğünden ve hatta kimi ülkelerin de dil bilgisi öğretimini gereksiz gördüğünden bahsederek şunları aktarmıştır:

Bir ilkokulu ziyaret eden Clinton'un sağ kolu politikacı, şirin görünmeye çalışarak, bir öğrenciden 'patates' sözcüğünün çoğul şeklini yazmasını istiyor. Öğrenci doğru olarak yazıyor, ne var ki politikacı bunu beğenmiyor, öğrenciye sözcüğün çoğul biçimini yanlış olarak yazdırıyor. Politikacıya yüklenenler, alaya alanlar oluyor. Kimileri

'patates' sözcüğünün çoğulunu yazamayan birinin ülke yönetiminde ne kadar başarılı olabileceğini soruyor. Kimileri de bir yasa çıkarılarak, 'patates' sözcüğünün çoğul biçiminin politikacının yazdığı gibi kabul edilmesini öneriyorlar. (Sezer 1994'ten akt. Aydın, 1997, s. 2)

Başkan (1975) dil bilgisi yanlışlıklarının ve cümle düşüklüklerinin uzun cümlelerde görüldüğüne dikkat çekerken; Göğüş (1978) de ad durumu yanlış kullanılmış bir tümcenin bozukluğunu anlatabilmek için tümce kuruluşu bilgisine ihtiyaç duyulduğunu belirtir. Yine özel adların büyük harfle başlatıldığını öğretmek için ise özel ad kavramının bilinmesi gerektiğini belirtir ve dil bilgisi öğretiminin gerekli olduğunu düşünür.

Nitekim bir öğrencinin, okuduğu bir metinde anlatımın birinci veya üçüncü ağızdan yapıldığını anlayabilmesi için fiillere ya da isimlere gelen şahıs eklerini bilmesi gerekir. “Oku baban gibi, tembel olma!” örneğinde virgülün yeri değiştirildiğinde “Oku, baban gibi tembel olma.” cümlesinde olduğu gibi anlamı tamamıyla değişebilir. “gelin” sözcüğü yerine göre ikinci şahıs eki almış bir fiil olabilirken yerine göre yeni evlenen bayan anlamına gelen isim de olabilir. Öğrenci bunu okuma sırasında yaptığımız vurgu ile belirleyebilir (Baş, 2012). Devrik cümlelerin şiire kattığı zenginliğin fark edilmesi için yüklem ne olduğunun, bu cümlelerin nasıl yapıldığının bilinmesi gerekir (Onan, 2013). Konuşurken nerede ulama yapılacağını bilmeyen bir öğrenci "Balkon açılmış." cümlesini "Balkona çıkmış." şeklinde okuyabilir (Erdem, 2012).

Yapılan araştırmalar da öğrencilerin dil bilgisi kurallarını yazılı anlatımlarda yeterince kullanamadıklarını göstermiştir. Örneğin altıncı sınıf öğrencilerinde ses bilgisi seviyesinde yapılan yanlışlar içerisinde en çarpıcı özelliği ünsüz düşmesi (% 14) oluşturmaktadır (Ekici Çelikpazu, 2006'dan akt. Zorbaz, 2012). Sekizinci sınıf öğrencileri ise dil bilgisi kaynaklı anlatım bozukluklarından en çok öge eksikliği kaynaklı anlatım bozukluğu yapmışlar, bunu

eksik ya da yanlış ek kullanımı ve özne-yüklem uyumsuzluğu gibi anlatım bozuklukları izlemiştir (Büyükikiz, 2007'den akt. Zorbaz, 2012, s.277).

Bu gibi dilin kurallarına aykırı ve dilin bozulmasına sebep olabilecek bazı kullanımlar daha sonra başkaları tarafından da tekrarlanarak toplumda yaygınlaşmaya başlayabilir. Dolayısıyla bireyler, dil bilgisi öğretimi ile yaptıkları bu yanlışların farkına varır ve bunları düzeltir. Böylece sayesinde toplumun dil düzeni sağlanmış olur. "O halde düşüncemizi şöyle özetleyebiliriz: Ana edebiyat derslerine nüfuz etmek konusunda büyük rolü olan gramer, aynı zamanda şuur dışı edinilmiş olan dil duygusunu şuurdu dil bilgisi haline getirir. Dil düzeninin korunması için de en kuvvetli teminat budur." (Sinanoğlu, 1958, s. 439)

Dolayısıyla konuşulanları, okunanları, izlenenleri anlama önce dil bilgisinin konularıdır. Sözcüklerin, sözcük gruplarının, cümlelerin, paragrafların anlamlarını; anlam ve yapı ilişkilerini bilmeden bir metin iyi anlaşılabilir. Sözcükler de doğru, düzgün ve seri biçimde okunmazsa anlama becerisi sağlıklı olarak gerçekleşemez. Sözcüklerin temel, yan, mecaz anlamlarını bilmek; deyimleri ve atasözlerini yerli yerinde kullanmak dil bilgisi öğretimi ile yakından ilgilidir (Özbay, 2011).

İyi bir ana dili eğitimi öğrencinin diğer derslerde başarılı olması açısından da önemlidir. İyi okuyamayan, okuduğunu anlayamayan bir öğrencinin hemen hemen bütün derslerde başarısız olması muhtemeldir. Öğrenci, herhangi bir ders kitabındaki cümleleri okurken o cümlenin öğelerini, tamlamalarını, yargı kümelerini ve noktalama işaretlerini anlam yönünden dikkate almazsa o kitaptaki bilgileri sağlıklı kavrayamayabilir (Göğüş, 1978).

Öte yandan yabancı dil eğitiminde daha başarılı sonuçların alınabilmesi için iyi bir ana dili öğretimine ihtiyaç vardır, ana dilin kurallarının bilinmesi diğer dilleri öğrenmeyi daha kolay hale getirecektir (Aksan, 1975). Yine dil gelişimindeki ilerleme ve farklılaşma çocuğun

bilişsel- sosyal gelişimine, gerçekleri kavramasına, ruhsal açıdan gelişmesine katkıda bulunacaktır (Yıldız, 2003).

Bunun gibi daha birçok alan dil öğretimi ile yakından ilgilidir. Dil becerisi sayesinde birey, okuduğunu ve dinlediğini anlayacak, kendisini iyi ifade edebilecek; başkasına ihtiyaç duymadan bilgiye doğrudan ulaşabilecek, başkalarının onu yönlendirmesine izin vermeyecek, hak ve sorumluluklarının bilincinde olacak, seçme ve seçilme hakkını doğru bir şekilde kullanabilecektir. "Son yıllarda yapılan dil felsefesi ve sosyolojisi alanındaki çalışmalarla iletişim teknolojisinde ortaya çıkan gelişmeler dilin toplum hayatındaki yerini ve önemini daha çok arttırmıştır. Dil öğretimi modern toplumun yapı taşı olarak kabul edilmektedir." (Yalçın, 2012, s.13).

Tıptaki yeni gelişmeler de bizim dil öğretimine daha çok önem verilmesi gerektiğini göstermiştir. Beyinle ilgili çalışmalar bize insan beynin bilgiyi depolamasındaki gücünün zannedilenden kat ve kat fazla olduğunu ispatlamış, bilginin depolanmasında ve kullanılmasında etkili olan dili ön plana çıkarmıştır. Yine beynin haritası çıkarılarak sözcüklerin işitilmesinin, görüntülenmesinin, oluşturulmasının ve konuşulmasının beyin farklı bölgelerinde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu gelişmeler neticesinde dilin eğitiminde dört becerinin de ayrı ayrı geliştirilmesi, bir becerinin diğer beceriden geri kalmaması esas alınmıştır. Bu çalışmaların yanında beyinde davranışların yönetildiği merkezle dil arasında da ilişki bulunduğu anlaşılmıştır. Olaylar karşısındaki tutumumuz ve bunları ifade etme biçimimiz, insanın kendisini başkalarına kabul ettirirken onları ikna etmeye çalışması, konuşurken ses tonunu ayarlaması veya etkileyici cümleler kurmaya çalışması bize iyi dil becerisinin gerekliliğini hatırlatmaktadır (Yalçın,2012).

Sağır'a göre (2002) dil ve anlatım dersinin anlatım ve dil bilgisi unsurları ayrılmaz bir bütünün parçalarıdır, çünkü anlatım öğretiminin temelini dil bilgisi oluşturur. Anlatımın gerek konuşma kurallarıyla gerekse yazı dilinin ilkeleriyle sıkı bir ilişkisi vardır. Bu kural ve

ilkelerin öğretilmesi ise dil bilgisi öğretimini gerektirir. Dolayısıyla dil bilgisi öğretiminden ayrı olarak yapılan bir anlatım öğretiminde sağlıklı sonuçlar elde edilemez; duygu ve düşünceler doğru ve eksiksiz anlatılamaz:

Doğru konuşmak, yazmak ve anlamak dil bilgisi etkinlikleriyle sağlanabileceğinden dil bilgisi öğretimi kurallar yığını ve ezberden uzak bir şekilde sezdirilerek, anlatıma katkısı kavratılarak gerçekleştirilmelidir (Özbay, 2011).

Dil Bilgisi Öğretiminin Amaç ve İlkeleri

"Dil bilgisi eğitimi, bireyin anadilinin yapılarını, olanaklarını öğrenerek açık, sağlam ve daha etkili bir iletişim gerçekleştirmesini sağlamalıdır." (Adalı, 1983, s.35) Dil bilgisi öğretimi doğru konuşma ve yazma, sözcük dağarcığını zenginleştirme, sağlam cümle kurma, yazım kurallarını öğrenme ve uygulama, noktalama işaretlerini gerektiği yerde kullanma amaçları taşınmalıdır (Kavcar ve Oğuzkan, 1987). Öğrencilere kuramsal bilgi vererek dilin kurallarının öğretilmesi değil, dil becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olmak (Erdem ve Çelik, 2011) yani onların anlama ve anlatma güçlüklerine yardım ederek uygulama gücü kazanmalarını sağlamak amaçlanmalıdır (Calp, 2005; Demirel, 2003).

"Dil bilgisi öğretimi ile aynı zamanda yabancı dil öğreniminde o dilin dizgesini oluşturan kuralları kavrayıp ana diliyle karşılaştırmasını olanaklı kılmak, yaşanan dili kavratmaya çalışmak da amaçlanmalıdır." (Adalı, 1983, s.35) Nitekim Kıran'a (1996) göre gramer, bir yabancı dili ve kendi ana dilini doğru konuşmak ve yazmak sanatını öğretmenin yanı sıra eski metinleri açıklamak için de oluşmuştur.

Dil bilgisi öğretiminde esas olan kuralları ezberletmek değil; kuralı sezdirmek, kurala uygulamalar sonucu ulaşmak olmalıdır (Kavcar ve Oğuzkan, 1987). "Dil becerilerinden bağımsız dil bilgisi öğretimi, ezbere yönlendireceğinden bizi istenilen sonuca ulaştırmayacaktır." (Erdem ve Çelik, 2011, s. 1060)

Dil bilgisi öğretiminde sözünü ettiğimiz bu amaçların gerçekleştirilmesi için bazı ilkelerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Göğüş' e (1978) göre dil bilgisi öğretimindeki belli başlı ilkeler şunlardır:

1. Tümevarım yöntemi kullanılmalıdır. Kurallar hazır sonuçlar olarak ezberi bir şekilde verilmemeli; öğretilecek sorunla ilgili örnekler bulunmalı, bunlar incelenmeli, kuralların bu örneklerden yola çıkarak bulunması sağlanmalıdır.
2. Dil bilgisi kurallarının bir beceri ve alışkanlık haline getirilmesi için öğrencilere alıştırmalar yaptırılmalıdır.
3. Görevsel bir öğretim yolu izlenmelidir. Öğrenci hangi sorunları bilmiyorsa o ders konusu olmalıdır. Sırayla işlenen konular belli bilgilerin tekrar edilmesine ve vakit kaybına yol açacağı, öğrencilerin de gereksinimlerini gölgede bırakacağı için onların sınıf düzeyleri ve ilgileri dikkate alınmalıdır.
4. Öğrenciye öğretilen dil bilgisi kuralları zengin örnekler ve değişik durumlar üzerinde gösterilerek öğrencinin o kuralı doğru kullanmasına yetecek derinlikte bilgi edinmesi sağlanmalıdır.
5. Kurallarla ilgili örnekler verilirken tümcelerden yola çıkılmalıdır. Noktalama işaretleri, ad, sıfat gibi konular örnek alınacak tümceler içinde açıklanmalıdır.
6. Örnekler, yapay olmamalı; yazarların eserlerinden veya konuşmalarda geçen sözlerden seçilmelidir. "Çocuğun ilgilendiği konular üzerine, onlarda kendi kendine etkinlik uyandıran, daha iyisi kendilerinin yazdıkları yazıların tümceleri üzerinde yapılacaktır." (Ortaokul Programı, 1962'den akt. Göğüş, 1978, s.351)
7. Dil bilgisi dersleri okuma, yazma, konuşma ve yazma etkinliklerine bağlı olarak yürütülmeli ve ayrı bir ders saati olarak düzenlenmelidir.

8. Onlara yardımcı olması açısından öğrencilerde bir dil bilgisi kitabı bulunmalıdır. Ayrıca örnekler ve çıkarılan kuralların bir arada ve düzenli olarak bulunması için öğrenciler defterlerinin bir bölümünü dil bilgisine ayırmalıdır.

9. Sınıfta seviye olarak geri kalan öğrenciler ayrıca yetiştirilmelidir. Bu öğrenciler için ayrı bir ders saati ayırmak yerine çözümlenecek sorunun ve bunun için başvurulacak kaynakların yazdığı bir kart öğrenciye verilmeli; öğrenci yeteri kadar çalıştıktan sonra öğretmen onu kontrol etmeli, varsa eksiklerini tamamlamalıdır.

Ayrıca dil bilgisi kurallarının istisnai durumları üzerinde de durulması gerekir.

"Örneğin cümlede nesnenin tek kelimedenden oluştuğu gibi kelime gruplarından da oluşabildiği değişik örnek üzerinde gösterilmeli, kişi adları ayrı yazılırken 'Mutafakemalpaşa, Haydarpaşa' gibi istisnai örneklere de yer verilmelidir." (Demirel, 2003, s. 115-117)

Dil bilgisi dersinin bir diğer amacı, öğrencilere kuramsal bilgi vermek yerine Türkçede karşılaştıkları anlama ve anlatma güçlüklerinin ortadan kaldırmak, uygulama becerisi kazanmalarını sağlamak olmalıdır ve dil bilgisi öğretiminde önemli sayılacak şu ilkeler de göz önünde bulundurulmalıdır (Calp, 2005, s. 273-274):

1. Dil bilgisi programı yapılırken gözetilecek en önemli ilke, en çok kullanılan kurala en çok yer verilmesidir.
2. Dil bilgisi derslerinde Türkçeyi doğru konuşup yazmak için gerekli ve yararlı konular seçilmelidir.
3. Dil bilgisi programı dengeli olmalı; okul, eğitim kademesi, sınıf ve öğrenci seviyesine göre dilin önemli ve gerekli bölümlerine dengeli bir şekilde yer verilmelidir.
4. Cümle kuruluşlarının öğretilmesi öğrencilerin yazım yanlışları ve eksiklerini gidermede yararlı olduğu için okuma parçalarından, günlük konuşmalardan seçilen cümleler üzerinde yapı ve anlam çalışmaları yapılmalıdır.

Diğer yandan ana dili öğrenimi, mümkün olduğunca çocukların gerçek yaşamlarına ve gündelik hayatlarına yönelik olmalı, yani tabii kullanım alanlarında gerçekleşmelidir. Ana dili derslerinde dil, çok yönlü ele alınmalı; bu anlamda dilin değişik algılama biçimleri (mantıksal-kavramsal, görsel, duygusal) kullanılmalıdır. Ana dili dersindeki bilgiler; mümkün olduğu kadar keşfedici, görsel ve eyleme yönelik, yani üretken öğrenme yoluyla kazanılmalıdır. Ana dili dersi; dil kullanımındaki kişisel özellikleri, düşünce ve algılamadaki bireyselliği tanımalı ve teşvik etmelidir (Yıldız, 2006)

Dil bilgisi öğretiminin ana dili eğitime katkısının yadsınamaz bir gerçek olduğunu ve bireyin ana diline hakim olmasının o dilin kurallarına hakim olmasından geçtiğini belirten Erdem ve Çelik (2011), dil kurallarının ezberletilmesinden çok içselleştirilmesi gerektiğini vurgu yaparak dil bilgisi öğretiminin uygun yöntemlerle ve öğrencilerin dil becerilerine katkı sağlayacak şekilde yapılması gerektiğini savunur. Dolayısıyla dil bilgisi günlük hayatta kullanılır bir yöntemle öğretilmeli ve kavratılmalı, en büyük hedefimiz öğrencilere dil bilinci aşlamak olmalı; okuma, anlama, anlatım, dil bilgisi, yazım gibi etkinlikler arasında sıkı bir bağlantı kurulmalıdır (Özbay, 2011).

Beynin Yapısı ve Bölümleri

Şuurun, benliğin, zekânın ve tüm zihinsel faaliyetlerin beynin ürünü olduğunu düşündüğümüzde (Saygılı, 2011) beynin yapısını ve bölümlerini bilmenin faydalı olacağı kanısındayız. "Beyin hayatımızın en büyük, en önemli organı ve benliğimizin merkezidir. Kainattaki en gelişmiş ve en mükemmel yapı olan beyin, bütün hareketlerimizde, düşüncelerimizde, duygularımızda her zaman devrededir. Beynimiz olmasaydı, göremeyecek, hatırlamayacak, iletişim kuramayacak, hissedemeyecek, uyuyamayacak, vücut sıcaklığımızı bile sabit tutamayacaktık." (Saygılı, 2011, s. 45)

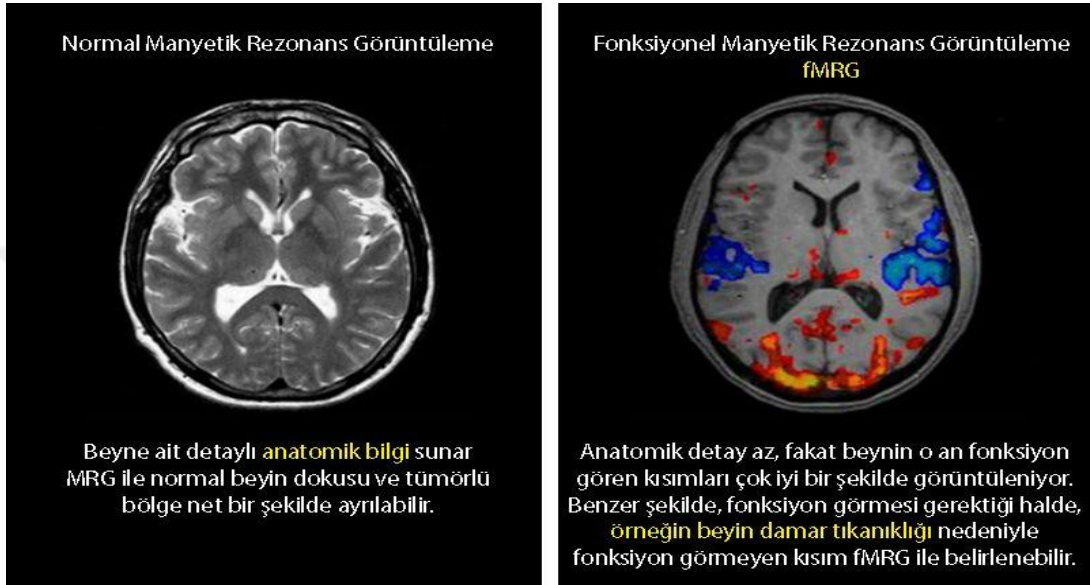
Birçok araştırmaya rağmen yeteri kadar bilgi sahibi olmadığımız beyin (Cüceloğlu, 2011), gizemli bir organımızdır. Bilgisayara benzetilmesine karşın ondan daha hızlı ve

karmaşıktır (İhsanoğlu, 2013). Beynin mesajlarının hızı saatte 580 km'ye kadar çıkabilmekte, ayak ucunda hissettiğimiz bir hissin beynimize ulaşması saniyenin yüzde biri kadar olabilmekte, saniyede 1 katrilyon sinyal ve bağlantı gerçekleşebilmektedir (Saygılı, 2011). "Bu ceviz görüntüsündeki organ, 85 yıllık bir süre boyunca saniyede 600 birimlik bilgiyi hafızamıza kaydedip işlemek ve programlamak kapasitesine sahiptir. Bu da dakikada 3600, saatte 2.160.000 ve günde 51.840.000 bitlik bilgi demektir." (Bentley, 1999, s. 32) "Verilen bir mesaj, bir düşünce veya tekrar edilmiş bir anı bir beyin hücresinden diğerine geçerken, biyokimyasal elektromanyetik bir yol oluşur. Bu nöronsal yollar, hafıza yolu olarak bilinir." (Buzan ve Buzan, 2011, s. 7) İnsan vücuduna 86 sinirle bağlıdır. Bu sinirler, telefon vazifesini görürler (İhsanoğlu, 2013).

Beyinle ilgili bu ve buna benzer birçok bilinenlere rağmen beynimizin nasıl çalıştığı, vücudumuzu, duygu ve düşüncelerimizi nasıl yönettiği daha tam olarak çözülebilmemiş değildir. 50 bin yıl önceki ile hemen hemen aynı yapıya sahip olduğumuz beynimizle ilgili ilk çalışmaların MÖ 4000'li yıllara kadar uzandığını görürüz. Eski Sümer yazıtlarında haşhaşın bilinç değişikliklere yol açtığına dair bilgiler vardır. Beynin anatomisiyle ilgili ilk çizimleri ise MÖ 2500 yılına ait Mısır papirüslerinde görürüz. Yine MÖ 2000'li yıllara ait kafataslarında ise beyin ameliyatlarının yapıldığını düşündüren deliklere rastlarız (İhsanoğlu, 2013).

Gage adındaki bir demiryolu işçisinin beyninin önüne saplanan bir cisim beynin işlevlerinin anlaşılmasında çok önemli bir aşama oluşturmuştur. 1848'deki bu kazadan demiryolu işçisi sağ kurtulmuş, fakat bu kaza onda kişilik değişikliğine sebep olmuştur. Daha sonraki yıllarda ise konuşma merkezi, hareket merkezi gibi beynin çeşitli merkezlerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar izlemiştir. Beyin dalgalarını ölçen EEG, yapısını gösteren tomografi ve manyetik rezonans gibi görüntüleme teknikleri sayesinde beynin işlevleri daha iyi anlaşılmuştur (İhsanoğlu, 2013). Örneğin şarkı söylerken veya problem çözerken beynin

kan akımı ölçüldüğünde beynin ilgili bölümünde kan akımının arttığı gözlemlenmiştir (Şenel, 2003). Yine beynin değişik yerlerini çıkartmak veya tahrip etmek, beynin değişik bölgelerini kimyasal veya elektriksel olarak uyarma gibi birçok teknik beyin araştırmalarında kullanılan belli başlı teknikler arasındadır (Cüceloğlu, 2011). Şekil 1'de işlevsel beyin görüntülerinden biri yer almaktadır: (Özdoğan,2017, para. 17)



Şekil 1. Beyin görüntüleme yöntemleri

Bedendeki tüm organlar arasında beyin, yakıtı en bol harcayandır. Oksijen ve glikozu, bedenin dinlenme halinde olan tüm diğer dokularına göre tam on kat hızlı yakar. (Saygılı, 2011) Beslenerek aldığımız enerjinin çoğunu kullanan, hatta birim kas dokusunun ağırlığına göre 16 kat enerji harcayan, toplam harcanan enerjinin %20- %25'ini kullanan (Bu oran diğer memelilerde %3 ile %5 arasındadır.) beynimiz; onu çok iyi koruyan bir kafatasının ve bunun altında yer alan bir sıvı katmanının içindedir. Bu katmanın altında beynin kemiğe sürtünmesini önlemek amacıyla kalın doku katmanı (dura mater) bulunmaktadır. 2000 **cm²'yi** bulan yüz ölçümü ve 1200-1400 gr ağırlığında, % 80'i su olan, gri- pembe rengindeki beynimiz, zarla çevrilmiş muhallebi kıvamındadır. Beyin yüzeyinin üçte ikisi kıvrımların arasında olup bu kıvrımlar arasındaki 100 milyar civarındaki sinir hücresi (nöron) ve bunlara destek olan diğer hücreler bulunmaktadır (Şenel, 2003; Simpson, 2009; Madi, 2011;

İhsanoğlu, 2013). Beyindeki bu kıvrımların ise çeşitli öğrenme faaliyetleri neticesinde arttığı gözlemlenmiş, daha fazla etkinlikle uğraşan beynin yapısında birtakım fiziksel değişmelerin olduğu ve beyinde farklı iletim ağlarının oluştuğu anlaşılmıştır. 18. yüzyılda yaşamış olan İtalyan bilim adamı Vincenzo Malacarne, birtakım numaralar öğrettiği kuşların beynini incelediğinde bu kuşların beyinlerinin diğer kuşların beyinlerine göre daha çok kıvrımlı olduğunu fark etmiş; Charles Darwin de vahşi hayvanların beyinlerinin evcilleştirilenlere göre yüzde 15-30 arasında daha büyük olduğunu görmüştür. Keman çalanların beyni incelendiğinde ise tellerin üzerindeki sol eli kontrol eden sinirlerle ilgili bölgelerin genişlemiş olduğu ve çapraz bağlar oluşturduğu, yayı tutan sağ elde ise herhangi bir değişiklik olmadığı gözlemlenmiştir (Medina, 2010).

Sağ ve sol beyin. Beynimiz iki yarım küreden ve bu yarım küreler de kendi içinde loblara ayrılır. Bu iki yarım küre birbirinin aynısı gibi görünse de bizi hayvanlardan ayıran düşünme fonksiyonunda etkili olan birbirlerinden ayrı vazife görürler. Sağ yarım küre vücudun sol tarafını, sol yarım küre ise vücudun sağ tarafını denetler. Beynin sağ tarafı görme, etrafa dikkat etme gibi görevlerin yanında sol yarım küreyi de kumanda eder. Beynin sol tarafı ise konuşma, yeme- içme, mimikler gibi görevlerin yanında beynin sağ tarafını kontrol eder (Simpson, 2009; İhsanoğlu, 2013). Nitekim "...başın bir yanının incinmesini takip eden kasılma veya felçlerin, bedenin zıt tarafında ortaya çıktığı antik dönemden beri bilinmektedir." (Gellatly ve Zarate, 2010, s. 23) Araştırmalar, sağ elini kullanan kişilerde dil davranışının (konuşma ve yazma yeteneği) sol beyin yarı kürede yer aldığını göstermiştir. "Sağ beyin küresi ise daha 'sözsüz' işlevlere ayrılmıştır. Başka bir deyişle simetrik yapıları olmasına rağmen beyin yarı küreleri işleyişi bakımından simetrik değildir. Sol yarı küre, sağ yarı kürenin yapamadıklarını başarma eğilimindedir." (Cüceloğlu, 2011, s. 80) Şekil 2'de beynin sol ve sağ bölümlerinin işlevleri yer almaktadır: (Canan, 2017, s. 241)

Tablo 1

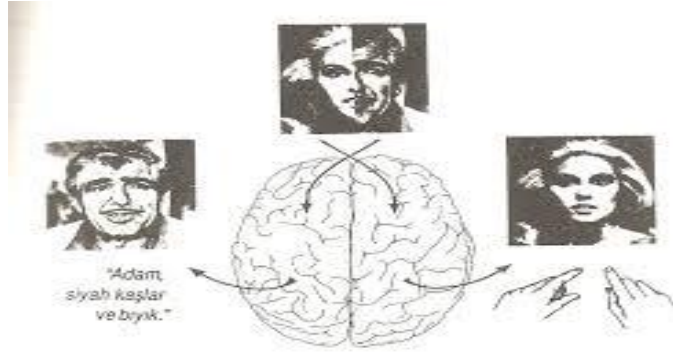
Sağ ve Sol Beynin İşlevleri

Sol Beyin	Sağ Beyin
Doğrusal düşünme	Yaratıcı
Detay- gerçekçi düşünme	Şekil ve örüntüleri sevme
Okuma, ses çıkartma, lisan, konuşma	Şarkı söyleme, müzik, tiyatro, sanat
İşitme, dinleme,	Görselleştirmeler
Bütünden ziyade, parçaları düşünmeyi sevme	Bütünü görmeyi sevme
Mantıklı	Duygusal
Sayılar	Renkler
Zaman yönelimli	Aktif
Doğru- yanlış veya seçenekli çözümleri sevme	Doğru- yanlış seçenekleri yerine açıklamaları tercih etme.
Risk almayı sevmeme	Risk almayı bekleme
Farklılık arama	Benzerlikleri bulma
Sağlam kural ve tanımları olan şeyleri sevme	Düşünce hislere hassaslık
"Neden?"den çok "nasıl" diye sorma	"Nasıl?"dan çok "neden" diye sorma

Beyinde bu iki yarım küre arasındaki bağlantıyı ve bilgi akışını "korpus kallosum" sağlar. Ayrık beyin deneylerinde iki yarım küreyi birbirine bağlayan "korpus kallosum" kesildiğinde bir bütün olarak çalışma eğiliminde olan beyin iki yarım küresinin birbirleriyle iletişim kuramadığı görülmüş; her yarı kürenin diğer yarı küreden hiçbir karıştırıcı etki gelmeden, kendi başına bağımsız olarak herhangi bir etkinliği yapabildiği anlaşılmıştır. Ayrık beyin ameliyatı geçirmiş kişilerin de iki işi aynı anda yapma bakımından normal beyinli kişilere göre daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir (Cüceloğlu, 2011; Madi, 2011).

Başka bir çalışmada ise ayrık beyinli deneklere sol yarısında bir kadın, sağ yarısında ise bir erkek olan bir resim gösterilmiştir. Şekil 3'te görüldüğü gibi deneklere "Ne görüyorsun?" diye sorulduğunda denekler erkek resmini tarif etmiş; "İki resimden hangisini

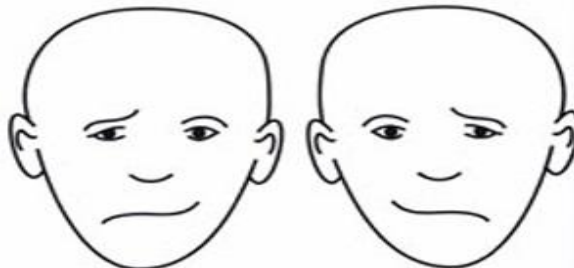
görüyorsun? Göster." denildiğinde ise denekler kadın resmini göstermişlerdir (Cüceloğlu, 2011, s, 83):



Şekil3. Sol yarı kürenin konuşmada, sağ yarı kürenin ise göstermede etkili olması

Başka bir deneyde ise kişilere ekranın sağında "kaşık" kelimesi gösterilmiş ve deneklerce okunmuş; kelime sol ekranda gösterildiğinde ise deneklerin kelimeyi söyleyemediği, ancak tanıdıkları görülmüştür. Bütün bu çalışmalar ise okuma, konuşma, yazma ve matematiksel işlem gibi faaliyetlerde sol yarı kürenin; görsellik, müzik gibi faaliyetlerde ise sağ yarı kürenin daha etkili olduğunu göstermiştir (Cüceloğlu, 2011).

Beynin iki yarı küreden oluştuğuna dair farklı bir araştırmada insanlara Şekil 4'teki resimler gösterilmiştir. "İnsanlardan buradaki yüzlerden her birinin burnuna odaklanarak bakılması istenmiştir. Hangisinin daha mutlu görüldüğü sorulduğunda ise çoğu insan, sağdaki yüzün daha mutlu olduğunu söylemiştir. Bunun sebebi ise yüz değerlendirme konusunda uzman olan sağ beyindir. Sağ beyin yüzlerin önce sol yarısını değerlendirmektedir." (Gellatly ve Zarate, 2010, s. 86)



Şekil 4. Yüz testi

1960'lı yılların sonlarında Nobel ödüllü Prof. Roger Sperry, yaptığı araştırmalar sonucunda beynin sağ yarımküresinin ritim, uzamsal farkındalık, bütünlük, hayal gücü, düşünme, renk ve boyut; sol yarım kürenin ise kelimeler, mantık, sayılar, diziler, doğrusallık, analiz, sıralama becerilerinde etkin olduğunu tespit etmiştir (Buzan ve Buzan, 2011).

Beynin sol tarafında meydana gelen bir hasarın vücudun sağ yarısını felç ettiği gibi konuşmayı da bozduğu görülmüştür. Buna rağmen beynin sağ tarafı kullanılarak şarkı söylenmesi gerektiğinde bir bölge diğer bölgenin görevini üstlendiğini gösterebilmiştir. Her iki tarafı birleştiren bir köprü olmasına karşın bu iki tarafın birbiriyle ne derece iletişim halinde olduğu ise tam olarak bilinmemektedir (Şenel, 2003).

Harvard Üniversitesi psikiyatrlarından Fred Schiffer ise geliştirdiği bir gözlük sayesinde sağ göz yuvarlığının uyarıldığında beynin sol tarafının, sol göz uyarıldığında ise beynin sağ tarafının aktif hale geldiğini fark etmiştir (Sezik, 2010). Beynimizle ilgili yapılan başka araştırmalar da beynimizin sağının vücudumuzun solunu, sol tarafının ise vücudumuzun sağ tarafını kontrol ettiğini ortaya koymuş; konuşma sırasında gözümüzün sol tarafa kaydırılmasının duygusal tepkileri, sağ tarafa kaydırılmasının ise mantıksal bilgileri almak istediğimizi gösterdiği anlaşılmıştır (Bentley, 1999).

Ornstein'e göre beyin, uyum içerisinde çalışan iki beyin olarak düşünülmelidir. Profösör Ornstein, beynin iki yarım küresinin faaliyetlerini tespit etmek üzere öğrenciler üzerinde bir çalışma yapar. Öğrencilere beyin dalgalarını ölçen başlıklar takarak onlardan sayı listelerini toplama, hikayeler yazma, renkli blokları düzenleme, hayal kurma gibi birtakım etkinliklerde bulunmasını ister. Beynin her iki yarım küresinden gelen dalgaların neticesinde sol beynin matematik, dil, mantık, irdeleme, yazma; sağ beynin ise hayal kurma, renk, müzik, ahenk gibi faaliyetlerde bulunduğunu tespit eder. İnsanların genellikle hep beynin bir yarısını kullandığını; oysa herhangi bir faaliyette zayıf olan bir yarım kürenin güçlü olan diğer yarım küre ile işbirliği içerisinde olduğunda yapılan etkinliğin daha etkili ve güçlü sonuçlar

doğurduğunu belirten Ornstein, her iki yarı kürenin kullanılmasının performansı iki katı çıkaracağını düşünür; nitekim Ornstein'in elde ettiği sonuç umduğundan da büyük çıkar. Araştırmacı, her iki yarı küre birlikte çalıştığında sonucun beş ile on misli daha etkili olduğunu görür. Einstein'ın sol beynini kullanarak geliştirdiği teorilerini sağ beyinde canlandırarak daha başarılı sonuçlar elde etmesi de Ornstein'i destekler niteliktedir (Buzan ve Buzan, 2011). Günümüz eğitim sisteminde de matematiksel- dilsel eğitimin ağırlıklı olarak verildiğini, öğrencilerin sağ beynini kullanmalarına imkan verilmediğini görürüz. "Günümüz kültüründe sol beyin ağırlıklı öğrenim tarzları insanın doğal yeteneklerine ket vurmakta adeta onu felç etmektedir." (Biçer, 1999, s. 227) Prof. Türkkkan, insanlarda tutku yaratmak ya da bir tutkuyu değiştirmek istenildiğinde yerine göre sağ beyne (his ve heyecanlar) veya sol beyne (akıl ve bilgi) hitap edilmesi gerektiğini belirtir (Türkkkan, 2000). Sezik de eğitim sistemimizden aileye ve içinde yaşadığımız topluma dek sol beyin tarzı düşüncenin ön plana çıkarıldığını; yaratıcı düşünceye sahip olmak için sağ beyin yaratıcılık özelliklerinin de harekete geçirilmesi gerektiğini belirtir (Sezik, 2010).

Ned Herrmann göre ise beyin; gerçekçiliğin temel alındığı ve mantıksal, analitik, rakamların önemli olduğu bölüm; bir işi zamanında yapma gibi zamanlamanın önemli olduğu, düzen ve disiplinin yer aldığı bölüm; duyguların, iletişimin ve takım çalışmasının önem verildiği bölüm; sezgiselliğin, deneyciliğin, yeniliklere açık olmanın önemli olduğu bölüm olmak üzere dört çeyrekte oluşmaktadır (Sezik, 2010).

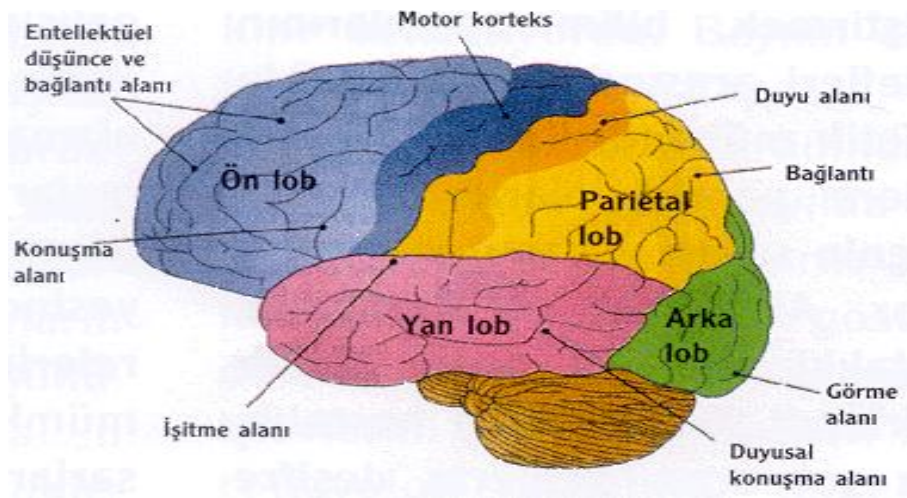
Buna nazaran Trevor Bentley, her iki yarı kürenin birbirinden net bir şekilde ayrılamayacağını, bu yarı kürelerin birbirlerine benzediğini ve ayrılmış belli bölgeleri olsa da beraber çalıştıklarını, beyin parçalarının toplamından büyük olduğunu ifade eder ve bunu şöyle bir örnekle açıklar: Kitap okurken sol beynimiz kelimeleri anlamlandırırken sağ beynimiz bu kelimelerdeki söz sanatlarını, betimlemeleri veya cümlelerdeki o duyguları anlayabilmemizi sağlar. Araştırmacı, bu düşüncelerine paralel olarak bazı bireylerin beyin her iki yarı küresini

kullanırken bazılarının genelde bir yarısını kullandığını, önemli olanın ise gerektiği zaman ihtiyaçlara göre iki yarı küre arasında tercih yapabilmek olduğunu belirtir (Bentley, 1999).

Yıldırım da bir yarı kürenin daha baskın olabileceğini, ancak iki yarı kürenin ayrımını abartmamamız gerektiğini savunur. Ona göre renkli bir grafiği inceleme gibi bir faaliyette her iki sağ yarım küreye de ihtiyaç duyulmakta ve böylece beyin bir bütün olarak çalışmaktadır. Onun için beyni fiziksel olarak ayırmaktan çok fonksiyonel farklılıkları belirtmek amacıyla sağ ve sol beyin şeklinde bir ayrıma gidilmelidir (Yıldırım, 2003).

Beynin bölümleri. Beyin bedenimizin kumanda merkezidir. İşitme, görme, tat ve koku alma, dokunduğumuzu hissetme, hareket etme, kalbin çalışması, nefes alma gibi hayati fonksiyonların tümünü gerçekleştiren, bedenin kumanda merkezi olan beyin; (Saygılı, 2011, s.108) frontal (ön kısım), parietal (orta kısım), oksipital (arka kısım) ve temporal (yan kısım) olmak üzere dört loptan oluşur ve her lob da kendi içinde bölgelere ayrılır. Nitekim bu bölgeler mikroskopla incelendiklerinde birbirlerinden farklı görünürler (Şenel, 2003; Gellatly ve Zarate, 2010).

Beynin temel yapısını arka beyin (hindbrain), orta beyin (midbrain) ve ön beyin (forebrain) oluşturur. (Cüceloğlu, 2011). Şekil 5'te beynin temel bölümleri görülmektedir: (Şenel, 2003, s.4)



Şekil 5. Beyin loblarının sol yarı küreden görünüşü

Oksipital lob (arka lob). Beynin arkasındadır. Görmeden sorumlu merkezlerin yer aldığı (Şenel, 2003), hayati bedensel fonksiyonları desteklediği bölümdür. Medulla, serebellum ve pons oluşur. (Gellatly ve Zarate, 2010).

Beyin sapı. Beynin altında, beyinciğin önünde, omuriliğin beyinle birleştiği yerdeki bölümdür. Vücudumuzun otomatik pilotudur. Kalp, kan basıncı ve solunum gibi bilinçli düşünmemize gerek kalmadan yapılan hayati işlevleri kontrol eder, buradaki bir hasar bu hayati işlevlerin durmasına yol açar. Bu bölüm, beyinden omuriliğe ve omurilikten beyne giden nöronların bağlantı noktasını oluşturur(Şenel, 2003; Simpson, 2009; Cüceloğlu, 2011). "Üç bölümü vardır: pons, omurilik soğanı ve orta beyin." (Rogers ve Henderson, 2007, s. 30)

Serebellum (beyincik). Beynin arka alt kesiminde, serebrumun altında, birbiri üzerine katlanmış, kırıxık yapıdaki bir bölümdür. Hareketlerin koordinasyonundan sorumludur. İğneden iplik geçirmek, piyano çalmak, dans etmek, bisiklet sürmek vb. için gerekli olan istemli ve kıvrak hareketlerin denetiminde rol oynar. Bu bölgedeki hasar denge bozukluklarına, yürüme ve hareket güçlüklerine sebep olur (Şenel, 2003; Simpson, 2009; Cüceloğlu, 2011).

Pons (köprü). "Medullanın yukarisındadır. Göz ve beden hareketinin denetimi için görsel bölgelerden gönderilen bilgileri alır, beyin kabuğu ile beyincik arasındaki bilgi iletimini sağlar." (Gellatly ve Zarate, 2010, s. 38-40)

Parietal lob (orta lob). Beyin sapının üst bölümüdür. Ön ve arka beyni birbirine birleştirir. Küçük bir yapıya sahiptir (Simpson, 2009). "İşitme ve görme ile ilgili nöronlar vardır. Evrimsel gelişmede ilk gelişen yapılardan biridir." (Cüceloğlu, 2011, s. 72)

Frontal lob (ön lob). "Talamus, hipotalamus, limbik sistem, serebrum ve beyin kabuğundan oluşur." (Cüceloğlu, 2011, s. 74) Ön beyin loblarının zarar görmesi durumunda bireyde kişilik değişiklikleriyle karşılaşılabilir (Saygılı, 2011). Korteks alanının üçte biri

kadardır. Entelektüel işleri yürütür. Konuşma ve göz hareketlerinden sorumlu merkezler vardır. Düşünme, planlama ve problem çözme yeteneği bu kısımdadır. (Şenel, 2003, s.4)

Talamus. Beynin en aktif ve en çok bağlantıya sahip bölümü olan talamus, duyular için bir kontrol kulesi konumundadır (Medina, 2010). Beynin tam ortasında, istasyon görevinde, tüm bilgilerin değerlendirilmeden önce bir süre burada bulunduğu, daha sonra gerekli kısımlara gönderildiği bir bölümdür (Şenel, 2003). Dışarıdan gelen uyarıları beyne girerken düzenler ve işlemde geçmeleri için beynin öteki bölümlerine yönlendirir (Rogers ve Henderson, 2007). Duyu organları aracılığıyla dışarıdan gelen bu uyarılar işlemde geçirildikten sonra beynin ilgili özelleşmiş bölgelerine yönlendirilir ve bunlar beynin farklı alanlarında kaydedilirler (Medina, 2010). Buna göre görme duyusuyla elde edilen bir bilgi; talamusa gelir, burada anlaşılır bir hale getirilir. Bu bilgi görsel kortekse iletdikten sonra görsel korteks ve diğer ilgili alanlarda uygun bir tepki verilir (Madi, 2011).

Hipotalamus. Talamusla hipofiz salgı bezinin arasındadır. Dört gram ağırlığında, bezelye tanesi kadar olmasına rağmen çok önemli görevleri vardır. Bu bölümü zarar gören bir farenin sürekli yiyip şişmanlaması veya açlıktan ölse bile yiyeceğe hiç ilgi göstermemesi hipotalamusun yeme-içme ile ilgili olduğunu ortaya koymuştur. Yine bunun gibi bedenimizin su ihtiyacı, vücut sıcaklığı, kalp atışları, nefes alıp verme, uyku dönemleri, üreme gibi vücudun birçok fonksiyonunun otomatik bir şekilde yapılmasını sağlar. Heyecan, öfke, korkular, arzular, cinsel davranışlar, uyku-uyanıklık, iç salgı bezlerinin çalışmasını denetleme de bu merkezce denetlenir (Cüceloğlu, 2011; Saygılı, 2011; İhsanoğlu, 2013).

Limbik sistem. Beyin sapının yukarı kısmıyla ön beyin arasında yer alan nöron ağından oluşur. Heyecan yaşantısı, beslenme, saldırma ve kaçma davranışları ve bellek fonksiyonlarıyla ilişkisi vardır. Beş duyardan elde edilen bilgiler burada değerlendirilir. Bu bölgedeki bir bozukluk Alzheimer hastalığında olduğu gibi unutkanlığa, yeni bilgilerin öğrenilmesinde güçlüklerle ve hareket programlarının olduğu bir yer olmasından dolayı

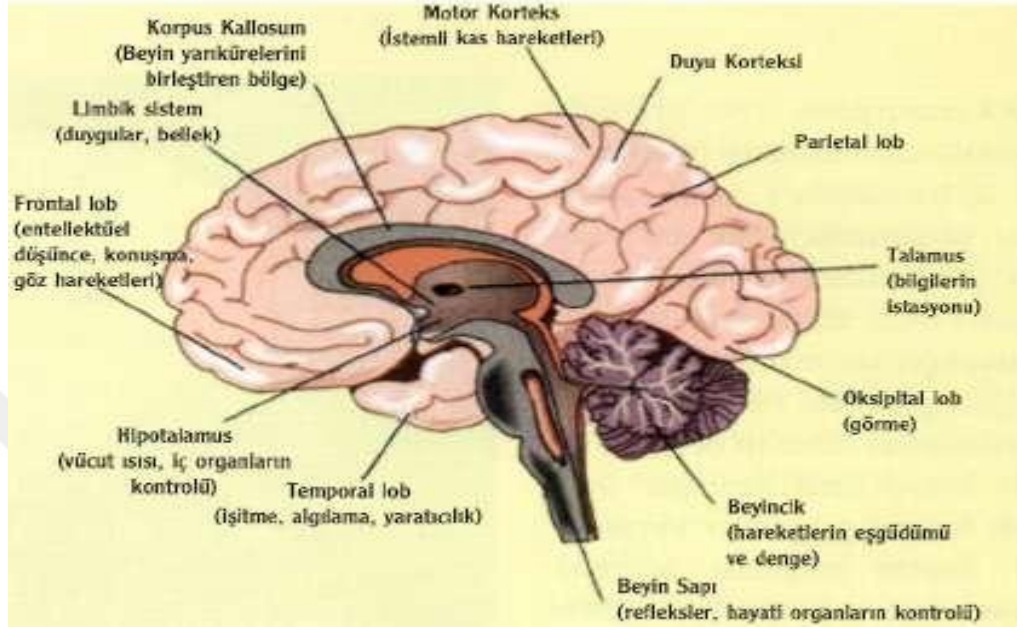
Parkinson hastalığına, kişilerin ellerinin titremesine, istediği şekilde yürüyememesine sebep olur.(Cüceloğlu, 2011, s. 74; Madi, 2011) Çevrenin uzamsal düzenine ilişkin bilgi sağlayan ve bellekten sorumlu bir bölge olan hipokampus, limbik sistem içinde önemli bir yere sahiptir. Limbik sistemin bu kısmı sayesinde bilgiler, uzun belleğe geçmeden önce 2-3 hafta kadar burada saklanır (Şenel, 2003; Gellatly ve Zarate, 2010).

Serebrum. "Beynin en büyük bölümüdür. Çoğu fiziksel etkinliğin yanı sıra düşünme ve öğrenme gibi birçok zihinsel etkinliğin yanı sıra hareket ve dengenin eşgüdümünü sağlayan beyinciği de kontrol eder." (Rogers ve Henderson, 2007, s. 30) "Beyin sapının üstünde açılmış büyük bir çiçeği andırır ve beynin üstünü tümünden örter." (Cüceloğlu, 2011, s. 74) İstemli kaslarımızı yönetmemizi sağlar. Elimize kalem alma, kitabın sayfalarını çevirme gibi komutlar bu bölgeden gelir (Simpson, 2009).

Beyin kabuğu (serebral korteks). En gelişmiş zihinsel yetilerin bölgesidir, içinde birçok merkezi barındırırlar (Gellatly ve Zarate, 2010). Serebrumu örten 2,5 mm kalınlığındaki bir yüzey olan beyin kabuğu serebrumun en önemli kısmını oluşturur. Beyin kabuğunun ufak bir hacme sığmasını sağlayan kıvrımları, derinlikleri ve girinti çıkıntıları bir vadiyi andırır. Bu vadilere derinliklerine bağlı olarak yarık veya oluk adı verilir. En önemlisi serebrumu iki yarı küreye ayıran yarıktır (Madi, 2011; Cüceloğlu, 2011). Beyin kabuğu gözler ya da kulaklar gibi vücudun her yanından bilgiyi alan "duyu bölgeleri", bilgiyi analiz eden ve karar alan "asosiyasyon bölgeleri" ve kaslara ya da bezlere eylem emirleri gönderen "motor bölgeler olmak" üzere üç bölgeden oluşur (Rogers ve Henderson, 2007). Cüceloğlu'na (2011) göre beyin kabuğunda insan davranışlarını etkileyen çok önemli işlevler yer alır. "Çoğu kere saldırgan eğilimleri sınırlama ve ket vurma gibi bir işlev görür. Beyin kabuğu, entelektüel faaliyet içinde bulunan eğitilmiş kişilerde daha çok gelişir ve bu nedenle, yüksek eğitim görmüş kişilerde saldırgan davranış daha azdır." (Cüceloğlu, 2011, s. 27)

Temporal lob (yan lob). "İşitme, hafıza, algılama, yaratıcılık ve bazı davranış biçimlerinden sorumludur." (Şenel, 2003, s. 4)

Beynin anlatılan bu bölümlerini kısaca Şekil 6'da gösterebiliriz: (Şenel, 2003, s. 4)



Şekil 6. Beynin yapısı

Saygılı'ya (2011) göre beynin farklı farklı bölümleri ve bu bölümlerin işlevleri olmasına rağmen, beyin bölgesinin tek bir özgül, özerk fonksiyonu yoktur. "Aksine, farklı beyin bölgeleri farklı faaliyetler için paralel olarak çalışmak üzere bir şekilde birleşmektedirler. Beyin değişik bölgelerini birbirine uyumlu entegre bir sistem olacak şekilde çalışmaktadır." (Saygılı, 2011, s. 39)

Tek yumurta ikizlerinde bile beynin farklı iletim ağlarına sahip olduklarını görürüz. İkisi de aynı şartlarda aynı filmi izlemelerine rağmen ikizlerin farklı bakış açılarına sahip oldukları görülmüştür. Çünkü bu ikizler günün her saati bu filmi izlemek gibi her şeyi aynı anda yapmamaktadırlar. İkizler doğal olarak farklı faaliyetlerde de bulunmaktadır. Dolayısıyla beyinlerinde farklı iletim ağlarının olması gayet normal bir durumdur. Beyindeki her türlü faaliyet herkeste farklı değişiklikler oluşturmakta ve bu değişiklikler bireyin kendisine özgü

bir şekilde olmaktadır. Onun için kimse bir bilgiyi aynı yerde ve aynı şekilde kavrayamamaktadır (Medina, 2010).

Zekâ Kavramı Üzerine Tartışmalar

Bazı eğitimcilerin "öğrenme yeteneği", bazı biyologların "çevreye uyma yeteneği", bazı psikologların "muhakeme yoluyla sonuca ulaşma yeteneği", çoğu anne-babanın "sadece ve en çok kendi çocuğunda bulunan şey", bazı yöneticilerin ise "kendini o konuma getiren ve başkalarında olmayan şey" olarak tanımladığı zekânın birçok tanımı yapılmış ve bu kavram farklı biçimlerde açıklanmaya çalışılmıştır (Erçetin, 2001).

Terimin ortaya çıkışına bir göz attığımızda Aristoteles'e kadar geri gidebiliyoruz. Zekâ sözcüğünün bilimsel literatürde kullanılan Latince "intelligence" (interilegentia) sözcüğünü, Aristoteles'in "dia-noesis" teriminin neredeyse birebir çevirisi olarak ilk kullanan Cicero olmuştur. Aristoteles'in 'dia- noesis' teriminin neredeyse bire bir çevirisi olarak ilk kullanan Cicero'ydu. Aristoteles'ten kaynaklanan skolastik felsefede, bu terim dinamik ve orektik (yani, duygulanımsal ve hazsal) süreçlere karşıt olarak, zihinsel özelliklerin anlıksal (yani entellektüel) ya da bilişsel (yani ayırt edici ve güdümlayici) özellikleri biçiminde iki katlı bir sınıflama olarak yer almıştır. Kullanılması ise bir tercihi ima ediyordu. (Spatar, 1995, s. 6)

Toker, Kuzgun, Cebe ve Uçunkaya'ya (1968) göre zekâ, eskiden çeşitli adlar altında felsefenin konuları arasında yer almıştır. "Eski Yunan düşünürleri psikolojik olayların kaynağını, akıl ve ruh anlamına gelen 'nous' kelimesi ile ifade ettikleri bir cevhere bağlamışlardır." (Toker vd., 1968, s.1) Söz gelimi Platon (MÖ 428-348) ruhu; zihin, duygu ve iştah olarak ele almış, bunların merkezlerini ise beyin, göğüs ve karın olarak görmüştür.

Aristoteles (MÖ 384-322) de ruhu merkeze almış; ruhun bitkilerde beslenmeyi, hayvanlarda hareket ve duyarlılığı, insanlarda ise bilim yapmayı ve akıl yürütmeyi sağladığını savunmuştur. Aristoteles; ruhu en basit istekten iradeye kadar uzanan etkinlikleri içine alan

bilişsel ruh ve duyum, algı, imgelem, bellek, akıl yürütmeden oluşan duygusal ruh olmak üzere ikiye ayırmıştır (Toker vd., 1968).

İslam düşünürlerinden Farabi (870-950) de Aristoteles'in etkisinde kalarak ruhu bu üç basamakta ele almıştır. Ona göre düşünme, iç ve dış yetilerle kazanılan imgelerin birleştirilmesi ve ayrılmasıyla meydana gelir. Farabi insan aklını kılgın (ameli) ve kuramsal (nazari) akıl olmak üzere iki kısımda incelemiştir. Kılgın akıl günlük hayatımızda çevremiz ile ilişkilerimizi düzenlemeye yarar. Kuramsal akıl ise basitten mükemmele, somuttan soyuta doğru devamlılık arz eden üç kısımdan oluşur:

1. Gizil Akıl (Bilkuvve Akıl, Akıl-ı Heyulani): En alt basamaktır. Örneğin yeni doğan bir bebekte bu akıl mevcuttur.

2. Gerçekleşmiş Akıl (Bilfiil Akıl): Algılar aracılığıyla gelişir. Gizil akıl yaşantılar yoluyla giderek gerçekleşmiş akla dönüşür.

3. Kazanılmış Akıl (Müstefad Akıl): En son mertebedir. Beş duyu organı dışında sezgi yolu ile ulaşılan anlama gücüdür (Toker vd., 1968).

İbn-i Sina (980-1037) da her iki düşünürün etkisinde kalmakla birlikte insanda yer alan duyum, tasavvur, çağrışım, içgüdü bellek gibi yetilerin beynin ayrı bölgelerinde bulunduğunu ve insanın beş duyu organıyla algıladıklarını saklayıp düzenleyerek işlediğini ifade eder. Bu yetilerin üstündeki akıl yetisini ise kuramsal ve etkin akıl olmak üzere ikiye ayırır, kuramsal akıllı etkin akla ulaşma çabası olarak görür. Ünlü düşünür bu etkin akıllı ise ruhu harekete geçiren bir güçten çok ilahi bir kudret olarak düşünür.

İbn Rüşd (1126-1198), insan ruhunu ilahi bir gücün parçası olarak görmekte ve ruhun bu ilahi güce ulaşmak istediğini; insanların bu güce ulaşma derecelerine göre farklı ölçülerde bilgiye sahip olabildiğini belirtir.

Fikirlerin insanın yaşadıklarından bağımsız olamayacağını savunan John Locke (1632-1704), duyumlar ve düşünme yolu ile fikirlerin meydana geldiğini; algı, bellek, ayırt etme,

karşılaştırma, sentez ve soyutlama yetilerinin fikirlerin doğmasında ve saklanmasında etkili olduğunu belirtir. Onun, zihni doğuştan boş bir levhaya benzetmesi ve dış dünyanın duyular yoluyla bu boş levhaya izler bırakarak duyumları, duyumların da basit fikirleri meydana getirme düşüncesi kendisinden sonraki düşünürleri de oldukça etkilemiştir (Toker vd., 1968).

"Zekâ" kavramının tartışılmaya başlandığı zamanlarda Aguste Comte'un (1798-1857) zekâ ile ilgili görüşleri dikkatimizi çeker. Comte, zekâyı canlıların davranışlarını duruma göre ayarlaması olarak görür ve zekâ ile içgüdünün farklı olmadığını belirtir; insanların içgüdü sayıları birbirinden farklı olduğu için de zekâ yönünden de insanlar arasında farklılıklar olabildiğini savunur. Zihinde birbirinden bağımsız çok sayıda işlevler vardır ve bu işlevleri gerçekleştiren beyindeki merkezler birlikte ve düzenli bir şekilde çalışır.

Zihince geri olanların, soğuğu, sıcaklığı ve ağrıyı ayırt etmede güçlük çektiklerine tanık olan John Locke'un dış dünyadan alınan bilgilerin duyu organlarının kapasitesi ile yakından ilgili olduğu görüşünden etkilenen Galton (1822-1911), dış dünyadan ne kadar haberdar olursak zekâmızın gelişmesi için gerekli olan malzemelerin de artacağını düşünmüş (Özgüven, 1998), "zekâyı ilk kez temel duyuların duyarlılığı ile ölçmeye çalışmıştır." (Ülgen, 1997, s. 26) İstatistiği bireyler arasındaki zihni yetenek farklılıklarını ortaya koymak amacıyla kullanarak zekâyı farklı bir bakış açısı getiren Galton'a göre bireyler arasında zihni yetenek farklılıkları vardır ve bu farklılıklar doğuştan gelir, yani zekâ Spencer'ın (1820- 1903) da dediği gibi kalıtsaldır. Uzunlukları ayırt etme aleti (Galton bar), sesleri ayırt etme aleti (Galton düdüğü) gibi araçları geliştiren Galton, bu farklılıkların bireysel duyumlardan başladığını; bireylerin zeki olmasında duyu organlarının da büyük etkisi olduğunu; duyuları keskin olan bir bireyin zekâsının da o derece iyi işlediğini savunur. Cambridge Üniversitesinde yaptığı bir araştırmada öğrencilerin matematik dersinde başarılı olmasının sebebi de bu doğal zihin yetenekleridir. Bu görüşe göre zeki olan bir birey tüm alanlarda başarılı olabilir. Matematik dersinde başarılı olabilen bir öğrenci tarih dersinde de başarılı

olabilir. Zeki bir bireyin başarısızlığı onun iyi bir şekilde yetiştirilmemesinden kaynaklanmaktadır (Toker vd. 1968).

"Alfred Binet (1857-1911), zekâyı, iyi muhakeme edebilme, iyi hüküm verebilme, eleştirisel bir görüşe sahip olma şeklinde tanımlayarak 20. yüzyılın başlarında bugünkü özel anlamı ile kullanmış ve ilk zekâ testini hazırlamıştır." (Özgüven, 1998, s. 126-163) Galton'un duyum keskinliği ile zekâ saptamayı eleştirmiştir. Ona göre bir bireyin zekâsı ile ilgili güvenilir bir bilgi çözümü yüksek zihni işlemlerin kullanılmasını gerektiren problemleri çözdürerek elde edilebilir (Toker vd., 1968). Binet, zekânın beş özelliği olduğunu ifade etmiştir (Akboy, 2005, s. 115):

- a. Anlamak
- b. Hüküm vermek
- c. Akıl yürütmek
- d. Düşünceye belli bir yön vermek ve bunu devam ettirmek
- e. Düşüncenin istenilen yönde gerçekleşmesini sağlamak
- f. Kendi kendini eleştirmek (Kendi yanırlarını bulup düzeltmek)

Binet, 1905'te meslektaşı Theodore Simon ile birlikte Fransa'daki okullarda başarı gösteremeyen risk altındaki çocukları belirlemek için geliştirdiği 30 soruluk bir ölçek hazırlar (Toker vd., 1968; Bümen, 2005) ve "iyi yargılama, iyi kavrama ve iyi akıl yürütme olarak ele aldıkları zekâyı ölçmek için test geliştirme çalışmaları yapar." (Açıkgöz, 2003, s.37) Bu ölçekleri aldığı sonuçlara göre geliştirip soru sayısını 59'a çıkararak bazı değişiklikler yapar ve "zekâ yaşı" kavramını ortaya koyar. Diğer araştırmacılar tarafından da geliştirilen bu zekâ ölçeği Amerikan ordusundan tüm dünyaya kadar kullanılan zekâ testlerinin öncülüğünü eder (Toker vd., 1968).

Duygusal zekâ kavramını ortaya atan Goleman, evrim basamağında duygusal zihnin akıl zihninden önce ortaya çıktığını ve bunun hayvanlarda da bulunduğunu ileri sürer. "Bu

zekânın; kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek doyumunu erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, umut besleme özelliklerini taşıdığını; herhangi bir uyarıcıya karşı gösterilecek tepkinin akıl zihninden önce duygusal zihin tarafından algılandığını belirtir." (Selçuk, Kayılı, Okut, 2004, s. 3)

"Wechsler, zekâyı 'Bir bütün olarak gayeli hareket etme, mantıki düşünme ve çevresine tesir edebilme konularında bireyin bir genel kapasitesi' olarak tarif etmektedir ve zekânın ölçülmesinde bireyin zihinsel güçleri yanında zihinsel olmayanlara ve bireyin bütünlüğüne işaret etmektedir." (Özgüven, 1998, s. 208)

"Storrdad (1943), ise zekâyı 'Bireyin zor, karmaşık, soyut, ekonomik, gayeye uygun, sosyal değeri olan ve orijinal nitelikleri taşıyan zihinsel davranışları yapabilme ve bu koşullar altında bireyin enerjisini davranışlar üzerine toplayabilme ve heyecanlara karşı koyabilme' yeteneği olarak tarif etmiştir." (Özgüven, 1998, s. 163-164)

İngiliz psikologları tarafından da zihinsel yeteneklerin kapsam ve ilişkileri bakımından sınıflandırıldığını görüyoruz. Örneğin Psikolog Vernon, zihinsel yetenekleri sınıflandırırken Spearman geliştirdiği "g faktörü" nü en üstte yer vermiş ve bunu "Akademik Yetenekler" (Eğitim ile ilgili: sözel, sayısal...) ve "Pratik Yetenekler" (Mekanik ile ilgili: yer-mekan, el işi ve sanat, psikomotor...) olmak üzere ikiye ayırmıştır (Vernon, 1960'tan akt. Özgüven, 1998).

Ceci, tek bir zekâ kavramına karşı çıkararak genel zekâ (g faktörü) görüşüne kabul etmemiş; zekâyı biyolojik temelleri olan çoklu bilişsel potansiyel (Zekânın işleyişinde biyolojik faktörler ve çevresel etkenler etkilidir.), bağlam (Bilgi alanları, kişilik, motivasyon, eğitim, bireyin yaşadığı yerin tarihi gibi birçok öge bireyin bilişini ve kavrayışını etkiler.) ve bilgi (Bilişsel süreçlerle kazanılan enformasyon, kurallar, inançlar, tutumlar vb.ni içerir.)bütünlüğü olan bir kavram olarak değerlendirmiştir (Erçetin, 2001).

"Zekâ, kimi zaman bir testten alınan puan, kimi zaman çevreye uyum sağlama, kimi zaman da problem çözme olarak düşünülmüştür. Bu kuramlarda çoğunlukla dil, matematik ve mekanik gibi yeteneklerle, verilen yeni bir problem durumunun çözülebilmesi ölçüt alınmıştır." (Bümen, 2005, s. 1)

Tanımlarda kimi kez uyum, kimi kez sorun çözme yeteneğine ağırlık verilmiştir. Bütün bunları da içerecek bir zekâ tanımı; "Zihnin öğrenme, öğrenilenden yararlanabilme, yeni durumlara uyabilme ve yeni çözüm yolları bulabilme yeteneği" şeklinde yapılabilir. Bu tanımdan hareketle yaratıcılık zekânın en üst işlevi gibi görünmektedir." (Öktem, 2001'den akt. Demirel, Başbay, Erdem, 2006, s. 7)

Görüldüğü gibi zekâ ile ilgili tanımlara baktığımızda zekânın bazen testten alınan puan, bazen problem veya problemleri çözme, bazen de çevreye uyum sağlama olarak düşünüldüğünü; dil, matematik ve mekanik gibi yeteneklerin dikkate alındığını görürüz (Bümen, 2005). "Bütün bunları içerecek bir zekâ tanımı ise 'Zihnin öğrenme, öğrenilenden yararlanabilme, yeni durumlara uyabilme ve yeni çözüm yolları bulabilme yeteneği' şeklinde yapılabilir. Bu tanımdan hareketle yaratıcılık zekânın en üst işlevi gibi görünmektedir." (Öktem, 2001'den akt. Demirel vd., 2006, s. 7)

Zekâ tanımları konusunda daha önce de belirtildiği gibi her ne kadar tam bir fikir birliği sağlanamamışsa da tanımlardaki ortak örüntüyü;

a. Yüksek düzeyde yetenekler (soyut muhakeme, zihinsel temsil, problem çözme, karar verme),

b. Çevreye uyum,

c. Öğrenme yeteneği oluşturmaktadır. (Demirel vd., 2006, s. 13)

Açıkgöz (2003) incelediği bazı zekâ tanımlarında başlıca şu üç noktanın dikkat çektiğini belirtir: (Açıkgöz, 2003, s. 35)

a. Bugüne kadar üzerinde herkesin anlaştığı bir zekâ tanımı geliştirilememiştir.

b.Ortak bir tanım geliştirilememiş olmasına karşın önerilen tanımlar birbirlerini reddeden, çelişkili tanımlar değildir.

c. Zekâ tanımlarının odak noktasını çevreyle baş etme ya da karşılaşılan problemlerin çözümünde bilişsel süreçlerin işletilmesi oluşturmaktadır.

Özgüven (1998), zekânın ne olduğunun açıkça bilinmediğini, ancak zihinsel davranışlar halindeki özelliklerine göre tarif edildiğini belirtir. Zekâyı tanımlamayı elektriği tanımlamada izlenen modele benzetir. Elektriğin gözle görülebilen bir nitelik taşımadığı halde enerji olarak kabul edilip ısı, ışık, hareket ve enerji gibi gözlenebilir özelliklerinin ölçülebilmesi gibi zekâyı da zihinsel bir enerji olarak görür. Zekânın da görülebilen bir niteliği olmadığı halde elektrikte olduğu gibi olgular arasında ilişkiler kurmak, kelimelerin anlamlarını bilmek, sayısal problemleri çözmek gibi gözlenebilir davranışlar ile ölçülebildiğini, psikologların bunları "zihinsel ürünler" olarak nitelendirdiğini belirtir.

Günümüzde ortak olarak kabul edilen görüş ise zekânın kısmen kalıtsal, kısmen de çevresel olduğu ile ilgilidir. Saygılı (2011), zekâyı etkileyen çevresel faktörleri şöyle belirtir (Saygılı, 2011, s. 144):

1. Doğum stresi, zekâyı olumsuz etkiler.
2. Beslenme. Ekonomik olarak iyi gelişmiş ülkelerin çocukların beyin ağırlığı daha fazladır.
3. Cıva ve cıvalı bileşikler gibi beyin gelişimine zararlı olan "toksinler" zekânın da zayıflamasına sebep oluyorlar.
4. Zihinsel uyarm. Beyni uyarıcı ortamlarda yetiştirilen çocuklar daha şanslıdır.
5. Ebeveyn- çocuk etkileşimi. IQ'su yüksek olan çocukların, ebeveynleri tarafından gelişimlerinin desteklenmiş olduğu gözlenmiştir. Bu ebeveynler, çocuklarına zaman ayırıyorlar, oyuncakları, kitapları ile ilgileniyorlar ve onların başarılı olmaları için çaba harcıyorlar.

Zekâya tek boyutlu bakmanın yanlış olduğunu, zekânın birden çok faktör içerdiğini ve çok işlevli bütüncül bir yapıya sahip olduğunu düşünen bazı kuramlar da bulunmaktadır (Demirel vd., 2006). Bunlardan bazılarını kısaca aşağıda değinilmiştir:

Zekâ Kuramları

1. İki faktör kuramı. Spearman (1863-1945), "İnsanın Yetenekleri" adlı eserinde zihnin tek ve genel bir yetenekten oluşmadığını, iki temel faktörden oluştuğunu ileri sürmüştür (Özgüven, 1998). Buna göre zekâ, her türlü zihin etkinliğinde rol oynayan veya ihtiyaç duyulan genel bir zihin enerjisinden (g faktörü) ve yine belirli bir zihin etkinliğinde rol oynayan veya ihtiyaç duyulan zihin gücü olan özel faktörlerden (s faktörü) oluşmuştur (Bümen, 2005). Bireylerin genel zekâları ile çeşitli derslerdeki başarıları ve duyum keskinlikleri arasındaki ilişkilerden yola çıkarak insanın bütün zihni etkinliklerinde ortak bir yön olduğu sonucuna varmış, birbirinden farklı zihin güçlerinin ortak bir yanı olduğunu iddia etmiştir. Buna göre bir birey zihin etkinlikleri sırasında genel zihin yeteneğinin (g) yanında bazı özel zihin güçlerine (s) de ihtiyaç duyar. Bunların birbirlerine oranları ise her etkinlikte değişebilmektedir. Örneğin klasik kültürü anlamada "g" nin "s" ye oranı 15/1 iken müzikte 1/4'tür. Bu görüşe göre zekâyı ölçmek "g" yi ölçmek demektir ve her birey sahip olduğu genel zihni yetenek yönünden birbirinden farklıdır (Toker vd., 1968).

2. Çok faktör kuramı.

a) Thorndike'in çok faktör kuramı. Thorndike Spearman'ın genel zihin yetenek (g) görüşünü kabul etmez. Ona göre genel zekâ yerine birbirinden bağımsız, ayrı faktörlerden oluşan zekâlar vardır. Herhangi bir zihin etkinliğinde bu ayrı faktörlerin (zihnin ayrı güçleri) etkisi olmakla rağmen bazen bu faktörler birbirine benzeyen zihin etkinliklerinde birlikte bulunabilirler. Bu bakımdan birbirine benzeyen işlerde çalışan bu ayrı faktörler şu şekilde gruplandırılabilir (Toker vd., 1968):

a. Kelime anlamı

- b. Aritmetik akıl yürütme
- c. Kavrama
- d. İlişkileri görsel algılama

Yukarıdaki gruplar birbirinden bağımsız olmayıp herhangi bir etkinlikte bir gruptaki faktörler diğer gruptaki faktörlerle birlikte etkili olabilir. Thorndike; zekâyı soyut zekâ (sayı ve sözcük cinsinden sembolleri anlama ve kullanma yeteneği), mekanik zekâ (çeşitli araç-gereç ve makineleri anlama ve kullanma yeteneği), sosyal zekâ (insanları anlama ve onlarla iyi ilişkiler kurabilme yeteneği) olmak üzere üçe ayırmış ve bireyin zihin seviyelerinin değerlendirilmesinde dikkate alınması gereken seviye (işlerin zorluk derecesi), genişlik (birbirinden farklı birçok işte başarılı olma) ve sürat (işleri başarmadaki süre) olmak üzere üç boyutundan söz etmiştir (Toker vd., 1968, Özgüven, 1998).

b) Guilford'ın çok faktör kuramı. "Guilford, ilk kez zekâyı kuramsal düzeyde bilişsel görevlerle incelemiştir." (Ülgen, 1997, s. 26)ve "Birbirinden kesin olarak bağımsız çalışan 120 zihin faktörü belirlemiştir ve bu faktörler belli yönlerden birbirlerine benzedikleri için sınıflandırılmıştır." (Akboy, 2005, s.117) Birey, farklı zihin etkinliklerinde aynı başarıyı gösteremeyip herhangi bir işte başarılı olabilirken başka bir işte başarılı olamayabilir. Yine herhangi bir zihin etkinliğinin olabilmesi için o etkinliğin "muhteva (figürel, sembolik, anlamsal, davranışsal)", "işlem (biliş, bellek, alışılmamış düşünme, alışılmış düşünme, değerlendirme)" ve "ürün (doğurgular, dönüşümler, sistemler, ilişkiler, sınıflar, birimler)" boyutlarının olması gerekir (Toker vd., 1968).

3. Grup faktör kuramı. "Thurstone'a (1887-1955) göre zihin etkinliğini gerekli kılan işler gruplandırılabilir. Gruplardan her birinde yer alan işlerin ayrı bir zihin gücü gerektirdiğini, bu güce de 'temel faktör' veya 'yetenek' adını verdiğini belirtir." (Toker vd., 1968, s. 56-57) Buna göre zekâ, sayısal problem çözme, sözel kavrama, bellek, genel akıl

yürütme, sözel akılcılık (sözcük türetme gibi), şekil ilişkilerini görselleştirme ve algısal hız olmak üzere yedi faktörden oluşmuştur (Gleitman, 1987'den akt. Açıköz, 2007).

4. Piaget'in zekâ kuramı. Geleneksel zekâ anlayışına karşı çıkan Piaget (1896- 1980) zekânın zekâ testlerinden alınan puan olmadığını, zihnin değişme ve kendini yenileme gücü olduğunu belirterek zekâyâ gelişimsel açıdan bakmıştır. Ona göre bireyler, özümseme ve uyumsama yoluyla çevreye uyum sağlar ve gelişimsel ilerlemeler gösterir (Selçuk vd., 2004). Yani zekâyı bir uyum süreci olarak görür. "Ona göre her canlı yaşayabilmek için kendine en uygun koşulları bulmaya çalışır. Bunu gerçekleştiren temel etken de onun zekâsıdır. Organizma, değişen olgunlaşma düzeyine ve çevresiyle etkileşimlerine bağlı olarak değişik yaşantılar kazanır. Dolayısıyla organizmanın zekâ düzeyine bağlı olarak gösterdiği performansta da farklılıklar vardır." (Senemoğlu, 2002, s. 42) Birey, çevresiyle uyum sağlamak için de en basit duyuşal-hareketsel tepkilerden en üst seviyedeki düşünme sürecine kadar birtakım etkinliklerde bulunur. Örneğin beslenmek için gerekli olan gıdayı sindirim sistemine uyum sağlayacak şekilde değiştirir (asimilasyon), sindirilen gıda ise bir süre sonra o bireyi değiştirir (akomodasyon). Bu biyolojik uyum süreci zekâ için de geçerlidir (Toker vd., 1968). Dış dünyadaki nesne ve olaylar kendi zihnimizce algılanıp değerlendirilerek kullanılacak hale getirilir ve elde edilen bilgiler o bireyin bilişsel fonksiyonlarını değiştirir. Dolayısıyla zekâyı değerlendirirken bireyin bilgiyi nasıl edindiği ve kullandığı dikkate alınmalıdır (Selçuk vd., 2004). Piaget, zihnin niceliksek gelişimi yanı sıra niteliksel gelişiminin de olduğunu belirtir ve bunu dört döneme ayırır (Akboy, 2005, s. 121):

- I. Duyusal devinim dönemi (0-2 yaş)
- II. İşlem öncesi dönem (2-7 yaş)
- III. Somut işlemler dönemi (7-11 yaş)
- IV. Soyut işlemler dönem (11-18 yaş)

5. Triarşik zekâ kuramı. Stenberg, zekâyı "bireyin zihinsel olarak kendi kendini yönetme kapasitesi" (Selçuk vd., 2004, s. 7) ve bireyin çevresel unsurları seçme ve değiştirmede gerek duyduğu zihinsel bir yeteneği olarak görür. Ona göre "Kişinin zeki davranması çevresel bağlama göre değişebilmektedir." (Erkuş, 1998: 31'den akt. Demirel vd., 2006, s. 7)

Stenberg, bu kuramı; "bilişimsel alt kuram" (bireyin zekice davranışlar geliştirmesinde kullandığı bilişsel süreç ve yapılardan oluşan içsel dünyası), "deneyimsel alt kuram" (bireyin deneyimlerinin zekâsına, iç ve dış dünyasıyla ilişkilerine etkisi), "bağlamsal alt kuram" (bireyin çevresel istemleri değerlendirmekte kullandığı süreçler ve dış dünyası) olmak üzere üç alt kuramda ele almış ve zekâyı bu bütünlükte açıklamıştır. (Erçetin, 2001, s.14)

6. Çoklu zekâ kuramı. Zekâ kavramının tarihsel gelişimi içerisinde yukarıda bahsedilen kuramlar büyük rol oynamıştır. Ancak ne var ki bu kadar karmaşık bir kavramın kesin bir tanımına ulaşılamamış ve her geçen gün yeni özellikleri saptanmıştır. Zekâ çalışmalarının başlangıcını oluşturan kuramlar 1900'lü yılların başında oluşturulmuş ve 1990'lı yılların sonuna kadar yeni ve değişik bir kavramsal sonuca ulaşılamamıştır. Fakat 1980'li yıllarda, günümüzde büyük yankılar uyandıran ve geniş uygulama alanlarına sahip bir zekâ kuramı Howard Gardner tarafından ortaya atılmıştır: Çoklu Zekâ Kuramı. (Demirel vd., 2006, s. 13)

Çoklu Zekâ Kuramı

Amerikalı psikolog Howard Gardner, 1983'te çocuklar ve beyin hasarlı hastalar üzerinde çalışırken zekâ ile ilgili bazı sonuçlara ulaşmıştır. Jean Piaget'ten de etkilenen psikolog, insanın birbirinden farklı yetenekleri olduğu kanısına varmıştır. Bu kanılarını normal bireylerle beyin hasarlı bireyleri kıyaslayarak, zekâ özüllüleri ve otistik çocukları inceleyerek güçlendirmiş, zekânın tek boyuttan oluşamayacağını görmüştür (Akboy, 2005).

Gardner'a göre çoklu zekâ bilimsel bir teoridir. Kişiden kişiye göre değişen yeteneklerin şu andaki en iyi tanımıdır. En önemlisi ve bilinmesi gereken durumlardan birisi de bu kuram, sanıldığı gibi aksine eğitimle ilgili değil, akıl ve beyinle ilgili bir açıklamadır. Bu açıklama bazı test sonuçlarında elde edilen IQ olarak bildiğimiz zekâdan çok daha fazlasıdır (Gardner, 1999).

Gardner'den önce az sayıda araştırmacı insanların bağımsız en az birkaç zekâ türü olduğunu düşünüyordu. L. L. Thurstone (1938), J. P. Guilford (1967) bu araştırmacıların arasındaydı; ancak Gardner'ın anlayışı yukarıdaki araştırmacıların görüşlerini dayandırdıkları faktör analizi tekniğinden farklıdır. O; biyoloji, nörobilim, antropoloji, psikoloji, kültür gibi disiplinlerden elde ettiği verilerden yola çıkarak zekâyı, herhangi bir kültür tarafından değer verilen bir problemi çözebilme ve bilgiyi işleme potansiyeli olarak görür (Gardner,2013) ve çalışmalarına iki soru üzerine başlar (Gardner, 1999):

1. Evrimsel Soru: İnsan aklı/ beyni milyonlarca yıl içinde nasıl bir evrim gösterdi.

2. Karşılaştırma Sorusu: Dünyadaki farklı toplulukların değer vermiş ya da değer vermekte olduğu farklı yetenek ve kapasiteleri nasıl açıklayabiliriz?

Kimin zekâ sahibi olduğu sorusunun gelecek yüzyılda da kritik bir konu olacağını ifade eden Gardner, zekâ ile ilgili ve birbirleriyle bağlantılı olduğunu düşündüğü üç tür mücadelenin olduğunu belirtir (1999):

1. Zekâ Tanımının Genişliği: "Gelenekçiler" zekâyı, sadece okul hayatı gibi çalışmalardaki başarıyı dikkate alırken; "İlerici Çoğulcular" birçok zekânın varlığından bahsederler ve hatta bir kısmı "zekânın tanımını yaratma ve yönetmeyi içerecek veya duygusal duyarlılığı ya da ahlak mükemmelliğini yansıtacak kadar büyük ölçüde genişletmekten yanadır." (Gardner, 1999,s. 67)

2. Zekânın Değerlendirilmesi: Gelenekçilerin yazılı ve çizili testleri günümüzde halen uygulanmakta, hatta bunlar biraz daha geliştirilerek bilgisayarlar aracılığıyla yapılmaktadır.

Bunun dışında ise "Arılık Yanlıları" tepki süresine, beyin dalgalarına ve diğer fizyolojik ölçülere bakarak; "Tıpkı Yapımcılar" da simülasyonda olduğu gibi hayatın gerçeklerine çok yakın ölçütler kullanarak zekânın değerlendirilmesi gerektiğini savunurlar. "Kuşkucular" ise bu gibi testlerin bireylerin yaşamlarına ve özsaygılarına zarar verdiğini vurgu yaparak öz değerlendirme, proje dosyalarının incelenmesi gibi daha insancıl ve toplumsal eşitliğe dayalı yöntemlerin olması gerektiğinden bahsederler.

3. Zekâ ve İnsani Nitelikler Arasındaki İlişki: Zekânın kişinin etik ve değerler sistemiyle ilgili olduğunu düşünenler zeki bireylerin daha ahlaki davranışlar sergileyebileceklerini savunurlar. Bunun aksine de zekâ, karakter ve ahlaklılık gibi etik değerler arasında kesin bir ayrım olduğuna inanlar da mevcuttur. Şu da bir gerçek ki her iki kesimin savunduğu görüşlere uygun ünlü kişiler göstermek mümkündür: Albert Einstein ya da Bobby Fischer gibi ünlü kişilere karşılık zekâ testleri ile belirlenemeyecek insani özellikleriyle tanınmış Forrest Gump ya da Chauncey Gardiner gibi kişiler de zeki insanlara örnek olarak gösterilebilir.

Gardner; zekâ ile ilgili bu mücadele ve tartışmaları, zekânın psikometrinin egemenliği altından kurtulması bakımından olumlu bir gelişme olarak görür. Ancak zekânın duygular, ahlaklılık, karakter, dikkat, yaratıcılık gibi insani kapasiteleri içerecek şekilde genişletilmemesini gerektiğini, bunların birbirinden ayrı şeyler olduğunu; "duygusal zekâ", "yaratıcı zekâ", "ahlak zekâsı" gibi deyişlerin bir dileği ifade etmekten öteye geçemediğini ifade eder. Duygusal zekâ testleri "Geçerlilik gereksiniminden çok, testi uygulayanın güvenilirlik arzusunun gidermektedir." (Gardner, 1999, s. 83) Ancak bunların güvenilir olmadığı da bir gerçektir. Örneğin bir ahlak anlayışı her kültüre göre değişiklik gösterebilir, neyin, kime göre ve niçin iyi ya da kötü olduğu farklılık gösterebilir. Yine bir ahlak testinde yüksek puan alan bireyler başka bir ortamda ahlaklı davranmayıp biçimce ahlaklı görünebilir, bu testlerdeki puanlar onların dil ve mantık becerilerini ölçmeye yönelik olabilir. Zekâyı

ahlaklı ve ahlaksız olarak nitelemek de doğru değildir. Dil konusunda zeki bir birey bu yeteneğini iyi veya kötü bir amaç için de kullanabilir. Dolayısıyla "Ahlak zekâsı" göreceli bir terimdir. Irkçı bir toplum için Adolf Hitler'in Yahudileri ortadan kaldırmaya çalışması, komünist bir devlet kurmak isteyenler için de Joseph Stalin'in bir kuşağı yok etmesi ahlaki bir davranış olabilir. "Ahlakta olduğu gibi zekâyı etik ve karakteri de içine alacak şekilde genişletmek yanlış bir tutum olur. Böyle bir tutum, bizim toplumumuzdaki bu özelliklerin eksikliğine işaret ederek zekâ teknolojisini bu erdemlere aktarabilirsek, en sonunda daha erdemli bir nüfusa ulaşabiliriz şeklindeki umudu yansıtmaktadır." (Gardner, 1999, s. 83)

Onun için yeni zekâ anlayışının özenli bir sorgulama neticesinde geliştirilmesi gerekmektedir. Şu ana kadar olan zekâ terimi de büyük ölçüde dil ve matematik ile ilgili problemlerin çözümüyle sınırlıdır, halbuki insanlar mekan, müzik, kişiler arası gibi insani becerileri içerecek başka problemlerle de mücadele edebilmektedir. Dolayısıyla zekâ anlayışı bu becerileri de kapsayacak şekilde genişletilmelidir.

Gardner (2013), zekâyı bilgiyi işlemlemeyle ilgili bir kapasite olarak görür. Birey; duyu organları aracılığıyla algıladığı bilgileri zekâsı sayesinde işler, işlenen bu bilgiyle bir problemi çözmeye çalışır ve belli bir kültürel ortam veya toplumda bir ürün ortaya çıkarmaya çalışır. Burada üzerinde durulması gereken nokta, beyin tarafından işlenen bir bilginin ya da yapılan bir eylemin herhangi bir toplum tarafından değer verilmesidir; çünkü her toplumun kendine özgü değerleri mevcuttur (Gardner, 2010b).

Zekâ, işlevsel olarak IQ testlerindeki soruları cevaplamaktan ibaret değildir. Yaşla, eğitimle ve tecrübelerle çok fazla değişmeyen sonuçları sadece doğuştan gelen bir beceriye bağlamamalıdır. "Zekâ, insan biyolojisi ve psikolojisinden kaynaklanan işlemlemeye dayalı - belli türde bilgileri işlemeye dayanan- bir kapasitedir." (Gardner, 2013, s. 17)

Gardner (2010b), önceleri araştırdığı insanların tek bir zekâ alanında uzmanlaştığını zannederken daha sonraları onların birçok zekâ alanında yeterli olduklarını gördü. Freud,

mantık alanında olduğu kadar dil alanında da çok iyiydi, ancak müzik alanında oldukça yetersizdi ve müzikten hiç hoşlanmazdı.

Gardner'ın zekâ ile ilgili bu görüşlerini maddeler halinde şu şekilde sıralayabiliriz: (Saban, 2005, s.19)

- a) Her insan kendi zekâsını arttırma ve geliştirme yeteneğine sahiptir.
- b) Zekâ, sadece değişmekle kalmaz, aynı zamanda başkalarına da öğretilir.
- c) Zekâ, insandaki beyin ve zihin sistemlerinin birbiriyle etkileşimi sonucu ortaya çıkan çok yönlü bir olgudur.

- d) Zekâ, çok yönlülük göstermesine rağmen kendi içinde bir bütündür.
- e) Her insan, çeşitli zekâ alanlarının tümüne sahiptir.
- f) Her insan, çeşitli zekâ alanlarından her birini yeterli bir düzeyde geliştirebilir.
- g) Çeşitli zekâ alanları, genellikle bir arada ve belli bir uyum içinde çalışırlar.
- h) Bir insanın her alanda zeki olabilmesinin birçok yolu bulunmaktadır.

Gardner (2013); çoklu zekâ kuramını standart testlerden yararlanmadan, toplumdaki değer verilen roller ve kültürler; dahiler, otistik çocuklar, beyin hasarlı kişiler; psikometrik araştırmalar gibi birçok unsuru inceleyerek elde ettiği bulgular neticesinde oluşturmuştur. Kendisine mizah zekâsı, yemek pişirme zekâsı gibi birçok zekâ türü önerilmesine rağmen o, oluşturduğu zekâ alanlarının gelişigüzel olmayıp her birinin tanımlanabilir bir temel işleme veya işlem dizisine sahip, sembol sisteminde kodlanmaya elverişli olduğunu belirtir. Zekâ alanlarını açıklarken o alanda iyi olan bazı bireylerin biyografilerinden yararlanır. Bunun bireylerde sadece o zekânın iyi olduğu anlamına gelmeyeceğini, gelişmiş başka zekâların da bu bireylerde görülebileceğini, zekâların birbiri ile uyum içinde çalıştığını belirtir. Gardner'a göre insanlar en az sekiz zekâyâ sahiptirler: dil zekâsı, mantık- matematik zekâsı, müzik zekâsı, bedensel- kinetiksel zekâ, uzamsal zekâ, sosyal (kişiler arası) zekâ, içsel zekâ ve doğacı zekâ.

Zekâ türleri ve özellikleri.

1. Dil zekâsı. Dili etkili bir biçimde kullanabilme becerisine dayanır. Birey; dil zekâsı sayesinde okuma, anlama, konuşma ve yazma becerilerinde diğer bireylere göre daha etkilidir; dilin inceliklerini ve sanatlarını iyi bilir. Deneme, makale, şiir, roman gibi yazı türlerini okumayı ve bu türlerde yazmayı sever; kitaplarla iç içedir, zengin bir kelime dağarcığına sahiptir. Hitabeti ve iletişimi güçlü olduğu gibi iyi birer dinleyicidirler. Kelime oyunlarını severler ve hafızaları güçlüdürler (Selçuk vd., 2005; Bümen, 2005).

Dil zekâsını en üstün zekâ türü olarak gören Gardner (2010b), bu zekânın en ayrıntılı biçimde incelendiğini belirtir. Şairler, gazeteciler, hukukçular gibi meslek sahipleri bu alanda başarılıdır (Gardner, 2010a). On yaşındaki T.S. Eliot'un üç günlük bir sürede kendisinin kaleme aldığı, çeşitli edebi türlerden oluşan, sekiz sayılık bir dergi çıkarması onun dilsel zekâsının gücünü ortaya koyar. Bu yeteneğin everensel bir nitelik taşıdığı söylenebilir; çoğu çocukta hızlı bir gelişim gösteren bu zekâ türünde, işaret dilini bilmeyen işitme engelli çocukların bile kendi kendilerine işaret dillerini icat edip kullandıkları görülmüştür (Gardner, 2013). Gardner'a göre dilsel zekânın şairlerde görülen dört unsuru vardır (Gardner, 2010b; Selçuk vd., 2004):

a) Ses Bilgisi (fonoloji): Kelimelerin seslerine ve birbirleriyle müzikal etkileşimine duyarlı değildir.

b) Söz Dizimi (sentaks): Sözlerin diziliminde etkili değildir.

c) Anlam Bilgisi (semantik): Kelimelerin anlamlarını bilmek ile ilgilidir.

d) Pragmatik (kullanım yeri): Dili farklı anlatım tarzlarıyla kullanılabileceği yerleri bilmez.

Şairlerin dışında dilsel bilginin toplum açısından önemli olan dört yönü daha vardır (Gardner, 2010b):

a) Dilin Retorikliği: Dili; din adamları, liderler, siyasetçiler gibi karşıdaki kişiyi ikna etmek, bir şeyler açıklamak için kullanmadır.

b) Şifre Gücü: Bir bireyin alışveriş listesini, herhangi bir aracı kullanmayı veya yol tarifi hatırlamak için kullandığı beceridir.

c) Açıklama Gücü: Herhangi bir bilgiyi veya kavramları aktarma becerisidir. Bu beceri sayesinde öğrenme ve öğretme gerçekleşir.

d) Dil-Üstü Analiz Gücü: "X mi yoksa Y mi demek istedin?" tarzında dilin kendi eylemlerini açıklama becerisidir.

2. Mantıksal- matematiksel zekâ. Mısır'daki yüzde otuzluk verimsizliğin sebebini bir anda laboratuvarın dışındaki bir mısır tarlasında bulan ve bunu elindeki kese kâğıdına yazan Nobel Tıp ve Fizyoloji Ödüllü McClintock da göstermiştir ki bu zekâda problem çözme süreci oldukça hızlıdır ve sözellikten onu ayıracak şekilde dile getirilmeden de kurgulanabilmektedir. Bu zekâ herhangi problemi çözme yeteneğinin de ilk örneğidir (Gardner, 2013).

Mantıksal- matematiksel zekâ sadece sayılar ve işlemlerle ilgili olarak görünse de herhangi bir problemi çözme, durumları değerlendirme, varlıkları veya kavramları sınıflandırma ve aralarındaki benzerlik-farklılıkları bulma, soyut düşünme, sebep-sonuç ilişkileri kurma gibi becerileri de kapsar (Selçuk vd., 2005). Nitekim bu beceriler insanoğlunun daha sayılarla tanışmadığı, çocukken nesnelere karşılaştığı bir zamanda ortaya çıkmaya başlar. Çocuklar, küçük yaşlardan itibaren nesnelere düzenleyebilir veya sınıflandırabilir, onları başka nesnelere ayırt edebilir, onlara nasıl tepki vereceğine dair mantık yürütebilir. Bu beceriler ilerleyen yaşlarda daha gelişerek sayılara kadar uzayabilir, mantık matematiğin gençliği iken matematik mantığının yetişkinliği haline gelir (Gardner, 2010b).

Gerstmann sendromlu çocukların dil zekâları normal düzeyde seyrederken aritmetik öğrenmede, parmaklarını tanıyıp tanımlamada ve sağını solunu ayırt etmede problem yaşadıkları görülmüştür. Nörologlara göre bu durum, beynin dizi ve şablonları tanımayla ilgili kısmındaki bozukluklardan kaynaklanmaktadır. İncelemeler, bu zekâ alanının beynin sağ yarı küresinde yer aldığını göstermiştir. Ancak matematiksel göstergeler üretme becerisinin okuma becerisinin de yer aldığı sol yarı kürede olduğu, dil alanında yaşanan bazı sorunların sayısal terimlerin anlaşılmasında birtakım güçlükler yol açtığı görülmüştür. Mantıksal-matematiksel beceri birkaç sinirsel merkezin uyum içine çalışmasıyla ortaya çıkar. Dolayısıyla beynin belli bir bölgesindeki hasardan çok sinir sisteminin geniş bir kesminin zarar görmesi sonucu ortaya çıkar. Yakın zamanda yapılan araştırmalar da matematik problemlerin çözümünde her iki yarı kürenin de ortak çalıştığını göstermiştir (Gardner, 2010b).

Mantıksal- matematiksel zekâyâ sahip kişiler; zihinden işlemleri kolayca yapar; güçlü bir muhakemeye sahiptir; kategorileri, ilişkileri kolay fark eder, açıklar; bilgiler arasında bağlantılar kurar; rakamlarla ilgili işlemleri yapmaktan hoşlanır; matematik, satranç ve dama gibi oyunlardan zevk alır; soyut ve kavramsal düşünebilir; sebep- sonuç ilişkilerini kolayca kurabilir (Selçuk vd., 2005). Tümdengelim veya tümevarım yöntemi kullanılarak yapılan akıl yürütme becerileri sayesinde kişi; bu zekâ alanını sosyal çalışmalarda, edebiyatta ve dil öğrenme gibi birçok alanlarda da kullanabilmektedir (Bümen, 2005).

3. Müziksel zekâ. Bireyin müziksel olarak düşünmesi, algılaması, yorumlaması ve iletişimde bulunması bu zekâ alanını işaret eder (Saban, 2005). "Bu zekâyâ sahip kişiler; şarkıların melodilerini hatırlar, güzel şarkı söyler, müzik aleti çalar, ritmik konuşur ya da hareket eder, farkında olmadan mırıldanır, çalışırken masaya vurarak ritim tutar, çevresel gürültülere duyarlıdır, müzik dinleyerek çalışmayı sever, öğrendiği şarkıları sınıfta söyler." (Selçuk vd., 2005, s. 43) Ünlü müzisyen Yehudi Menuhin bu özelliklere sahip güçlü bir

müziksel zekâyâ sahiptir. Daha üç yaşındayken klasik müzik konserine götürülen, ardından doğum gününde bir keman alınmasını isteyen müzisyen, on yaşına geldiğinde dünyaca tanınan bir keman sanatçısı olur (Akboy, 2005).

Bu zekânın üç ögesi vardır: sesin perdesi, ritim ve ton. Müzikle uğraşan kişiler, bu üç ögeyi başarılı bir şekilde kullanarak beste yapma, şarkı söyleme veya bir müzik aleti çalma gibi becerileri sergileyebilmektedir (Campell, Campell ve Dickinson, 1996'dan akt. Bümen, 2005). Müzik dışında çevredeki diğer sesler de bu zekânın alanına girebilmektedir. Bir kişinin ses tonundan onun ruh halini anlama, bir motordaki farklı sesi algılayıp onun bozuk olduğunu bilme bu beceri sayesinde yapılabilir (Lazear, 2000'den akt. Bümen, 2005).

Müziksel zekâyâ sahip kişiler, aynı zamanda bedensel kinestetik zekâyâ da sahiptir. Bir ürün ortaya koyarken bedeninin bir kısmını kullanmak durumundadırlar. Eserleri aktarırken seyirciyle iletişim kurması onun kişiler arası zekâyı da kullandığını, eserlere kendi yorumlarını katması içsel zekâlarını kullandıkları, notaları okuması da uzamasal zekâyı kullandıklarını gösterir (Gardner, 2010a).

Otistik çocukların iletişim kuramamasına rağmen bir müzik aletini güzel çalmaları, beyin hasarlı bireylerin müzikal tonları birbirinden ayırt edememeleri gibi veriler bu zekânın bağımsız ve ispatlanabilir olduğunu göstermektedir (Gardner, 2013). Beynin sağ ön ve şakak lobları zarar görmüş insanlarda müzikal yeteneklerin azaldığı, aynı zararın beynin sol tarafına gelmesinde ise herhangi bir etkinin olmadığı gözlenmiştir. Yine başka bir araştırmada da birtakım sözlerin hatırlanmasında sağ kulağın (sol beyin), müzikal tonların hatırlanmasında ise sol kulağın (sağ beyin) daha etkili olduğu görülmüştür (Gardner, 2010b).

4. Bedensel- kinetiksel zekâ. Sporcuların, aktörlerin, dansçıların, bazı zanaatkarların daha çok kullandıkları zekâ alanıdır (Gardner, 2010a). Bu zekâ alanı baskın olan bireyler; bir cerrah, tamirci veya heykeltıraş gibi parmaklarını ve ellerini kullanarak birçok incelik gerektiren işleri yapabilirler, bir sporcu gibi herhangi bir nesneyi yönlendirebilirler, bir dansçı

ve aktör gibi de birtakım bedensel hareketleri beceriyle gerçekleştirebilirler (Gardner, 2010b; Saban, 2005). Tenis oynayan birinin çok kısa bir sürede ayaklarını nasıl hareket ettireceğini ve raketi nasıl tutacağını bilmesi, topun gideceği yönü hesaplaması gibi beceriler şüphesiz bu zekânın ürünüdür (Gardner, 2013).

Bedensel- kinetiksel zekâsını kullanan bireyler; vücut hareketlerini iyi bir şekilde kontrol edebilirler, bedensel özelliklerinin farkındadırlar, zihnindekiler ile bedeni arasında uygun bağ kurarlar, rol yapma ve dramada yeteneklidir, bedenini tümüyle etkili kullanabilirler (Yavuz, 2009). Dolayısıyla bu zekânın üç ana boyutu vardır. (Selçuk vd., 2005, s. 63)

- a) Bedensel hareketlerini ustalıkla denetleyebilme,
- b) Nesnelere yetkin bir şekilde yönlendirebilme,
- c) Beden ve akıl arasında bir uyum ve ahenk oluşturmaktır.

Gardner'a (2013) göre beyindeki motor korteksin zarar görmesi sonucu motor davranışları yapamama hali bu zekânın delilini oluşturur.

5. Uzamsal zekâ. Denizcilerin özellikle sahip olması gereken bir zekâ türüdür. Pusula ve yön bulma cihazlarının olmadığı eski zamanlarda gemiciler yönlerini yıldızlardan, hava değişimlerinden, suyun durumundan yararlanarak ve gideceği yerleri zihninde haritalandırarak bulurlardı. Uzamsal zekâsını kullanabilen bireyler; tıpkı bu denizciler gibi yer, zaman, renk, şekil gibi uyaranlara ve bunlar arasındaki ilişkilere aşırı duyarlı (Saban, 2005) olduğu için harita okuma, herhangi bir yer ya da yönü bulmanın yanı sıra tasarım yapma ve resmetme, beden dilini yorumlama gibi becerileri diğer bireylere göre daha iyi gelişmiştir. Bu zekânın en önemli unsuru -birey görme engelli de olsa- beyinde zihinsel imajlar oluşturabilmedir (Selçuk vd., 2005).

Beynin sağ serebral arka bölgeleri hasar görmüş kişilerde ise bu yön bulma yetilerinin yanında yüz ve görüntüleri tanıma da sorun yaşadıkları hatta bu yetileri tamamen kaybettikleri bilinmektedir (Gardner, 2013).

Gardner bu zekânın üç yeteneği içerdiğini belirtir (Selçuk vd., 2005, s. 53):

- a) Nesnelere doğru bir şekilde algılamak.
- b) Bir nesneyi uzayda hareket ediyor gibi hayal etme.
- c) Birinin algılarını iki ya da üç boyutlu somut örnekler halinde transfer etme.

Bu zekânın güçlü oluşu duygusal- motor algının keskinleşmesi ile ilgilidir. Bu algı sayesinde algılanan şekil ve renkler yeniden yorumlanır. Ressam, mimar ve heykeltıraşlar gibi kişiler bu yeni yorumlarını başka nesnelere aktarırlar (Bellanca, 1998'den akt. Bümen, 2005). Leonardo da Vinci; herhangi birinin saçını veya sakalını gördüğünde heyecanlanır, bunu zihnine kazır ve eve gittiğinde sanki o kişinin yanındaymış gibi onun resmini çizebilirdi (Gardner, 2013).

Uzamsal zekâsını en çok kullananlar arasında bilim insanları da çoğunluktadır. Einstein, yapacağı çalışmaları zihninde canlandırır. Onun düşünce mekanizmasını harekete geçiren sözcükler ve konuşulardan çok yeniden üretebileceği belli göstergeler veya imgelerdi. Bu şekilde birçok problemi çözebiliyordu. E. Ferguson'a göre, mühendislerin ve bilim insanlarının çoğu problemler üzerinde sözel biçimde düşünmüyordu, onlar yaptıkları tasarımlar ve çizimler sayesinde başarılı olabilmişlerdi (Gardner, 2010b).

6. Sosyal (kişiler arası) zekâ. Bu zekâ türü bireyin başkalarıyla arasındaki mizaç, huy, arzu, niyet gibi farklılıkları bilme kapasitesidir. Böyle bireyler, başkalarının gizli olan niyetlerini anlayabilirler (Akboy, 2005). Bu zekâ türünün başka insanlarla ilgilenme, onlarla birlikte çalışma ve öğrenme, başkalarına bir şeyler öğretme isteği gibi özellikleri mevcuttur ve bu zekâsı gelişmiş bireylerin arkadaşlık ve liderlik becerileri de gelişmiştir. Kişiler arasındaki birtakım çatışmaları ve anlaşmazlıkları çözmede başarılıdırlar. Dünyaca tanınan liderler ve yöneticilerde bu zekâ türü baskındır (Selçuk vd., 2005). Bu bireyler karşısındaki bireyin ruhsal durumunun, duygularının farkındadırlar; onları etkin bir şekilde dinleyebilirler, onlarla empati kurup sinerji oluşturabilirler (Yavuz, 2009).

Bu zekânın bir örneğini Anne Sullivan'ın hikayesinde görmek mümkündür. Anne Sullivan, işitme ve görme engelli yedi yaşındaki Helen Keller'e ders vermeye başlar. Duygusal çatışma içerisinde olan, öfkeli ve yemek yemekte birtakım sıkıntılar yaşayan bu çocukla bir hafta baş başa geçiren Sullivan, onun kişiliğinde olumlu değişiklikler sağlar. Sözlü iletişim olmadan -dilsel zekâyâ bağlı kalmadan- onun sevgisini kazanarak gerçekleşen bu durum Sullivan'ın kişiler arası zekâsını kullandığını göstermektedir. Bu örnekte olduğu gibi öğretmenlerin yanı sıra dini-siyasi liderlerde, pazarlamacılar, terapistlerde bu alanın geliştiği görülür. Sosyal zekâyâ sahip kişiler; insanların ruh hallerini, karakterlerini anlayabilme, niyetlerini fark edebilme gibi becerilere sahiptir.

Yapılan araştırmalarda frontal loblarında zarar gören bireylerin kişiliklerinde büyük değişiklikler gösterdiği; korteksin ön bölgelerinde görülen Pick hastalığının da sosyal becerilere zarar verdiği tespit edilmiştir. Alzheimer hastalarının da uzamsal, mantıksal ve dilsel faaliyetleri yerine getiremezken sosyal açıdan uyumlu oldukları gözlenmiştir (Gardner, 2013). Otizmliler ise bu zekâ alanında yetersiz olup başkalarını anlayıp onlarla çalışmadıklarından dolayı diğer insanlarla iletişim kurmada sıkıntı yaşadıkları bilinmektedir (Gardner, 2010b).

7. İçsel zekâ. Bireyin kendisini tanıması, buna göre de çevresi ile uyumlu davranışlar kurabilmesidir. Birey; bu zekâsını kullanarak güçlü ve zayıf yönlerinin, duygularının, ihtiyaçlarının ve amaçlarının farkına varacak, buna göre kendini şekillendirmeye çalışacaktır (Saban, 2005). Kişiler arası zekâda başkalarını anlamak gerekirken içsel zekâda kendini anlayabilmek, kendisi ile işbirliği içinde olabilmek gerekmektedir (Akboy, 2005). Yaşam tarzları büyük ölçüde değişen günümüz modern çağı insanları; yaşayacağı kişileri ve yerleri, yapacağı işi eskisi gibi ebeveynine bağlı kalmaksızın kendi hür iradesiyle seçebilmekte ve birtakım kararlar alabilmekte, bunları da içsel zekâsını kullanarak yapabilmektedir (Gardner, 2010a). Dolayısıyla bu zekâ türü, bireyin kendini anlayıp çözmesini gerektirmektedir. Bir

bireyin içsel zekâya sahip olup olmadığını onun dil, müzik gibi gözlenebilir zekâ türlerinden gelen verilere bakılabilir. Özellikle bazı yazarların kendi ruh hallerini dil yoluyla dışa vurduklarını görmüştür. İçsel zekâsı gelişmiş bireyler, kendi duygu yaşantısının farkında olup bu duygularını tanımlayarak davranışlarını yönetmede bunlardan yararlanırlar ve kendi iç portrelerini başarıyla çizerler.

En basit olarak içsel zekâ, hoşnutluk ile acı olanı birbirinden ayırabilme, buna bağlı olarak da bir durum veya olaya yaklaşma ya da onlardan uzaklaşma şeklinde; en gelişmiş düzeyde ise son derece karmaşık duyguları birbirinden ayırabilme, bu duyguları sembolize edebilme olarak karşımıza çıkar. Kendi duygularını kaleme alan romancılarda, içsel deneyimlerinden yararlanarak başka insanlara yol gösteren bilge kişilerde bu zekâyı karşılarız (Gardner, 2010b).

" 'Gel, gel, her kim olursan gel. İster Hristiyan, ister putperest ol, yine gel. Bu dergah umutsuzluk dergahı değil, yeminini bir kez bozduysan yine gel.' sözleri ile insanları koşulsuz kabul edişi ve hayata olumlu bakış açısı Mevlana'yı düşünme, irdeleme, kendini tanıma anlamında ön plana çıkaran önemli özellikleridir." (Demirel vd., 2006, s. 44)

Gardner'a göre bu zekânın üç ögesi vardır (Selçuk vd., 2005, s. 77):

- a) Kişinin kendi iç dünyasının ve sahip olduğu kaynakların farkında olmak,
- b) Düşünce ve duyguları ayırt etmek,
- c) Bütün bunları davranışları anlama ve yönlendirme amacıyla kullanmak.

Bu zekâ alanı baskın bireyler; kendisiyle baş başa kalma ve yalnız çalışmaya daha isteklidirler. Sorunlara karşı hemen pes etmeyerek mücadelecî bir ruha sahiptirler. Büyük buluşların arkasındaki başarıda da bu özelliğin büyük etkisi vardır (Selçuk vd., 2005).

Gardner bu zekânın da bağımsız olduğunu frontal lobları zarar görmüş bireyler üzerinde gösterir. Bu bireylerde huzursuzluk, aşırı coşku hali, umursamazlık, uyuşukluk ve yavaşlık gibi belirtiler görülmekle birlikte birey depresif bir kişiliğe sahip olabilmekte,

kişiliğinde ciddi farklılaşmalar gözlenebilmektedir. Otistik çocuklarda ise diğer zekâ türlerine ait birtakım beceriler görülebilirken kendi iç zekâlarına ait bir tanımlamadan yoksun oldukları görülür (Gardner, 2013).

8. Doğa zekâsı. Avcılık, toplayıcılık ve tarımla uğraşılan tarihin ilk dönemlerinde insanların matematiksel-mantıksal zekâdan çok bu zekâyaya sahip olmaları gerekmektedir. Günümüzde bu ihtiyaçların çok kolay giderilmesi ise bu zekânın kullanılmadığı anlamına gelmez. Günümüzde bu zekâ ile ne giyileceği, ne yiyileceği veya hangi evde hangi tarzda yaşanılacağı, hangi arabaya binileceği gibi birçok ihtiyaçlarımızı karşılamaktayız; çünkü doğa zekâsı, ayırım yapmak ve uygun olanı seçmek için de eskiden olduğu gibi şimdi de aynı beyin nöronlarını kullanmaktadır (Gardner, 2010a).

Biyolog Charles Darwin gibi birçok kuş bilimci, doğa bilimci gibi bireyler bu zekâlarını oldukça iyi kullanırlar. Doğa zekâsı gelişmiş bireyler; doğaya, hayvanlara veya bitkilere karşı ilgili ve meraklıdırlar; doğa yürüyüşü yapmayı, belgesel izlemeyi, doğa ve gezi dergilerini incelemeyi severler, doğayla ilgili koleksiyon oluşturabilirler (Selçuk vd., 2005; Yavuz, 2009). "Bu zekâ mantıksal- matematiksel ve içsel zekâyyla daha çok bağlantılıdır, çünkü sınıflandırma becerisi bu zekâ türünde de kullanılır. Yine kendi içine dönük, yalnız kalmayı seven bireyler de doğayla ilgilenmeyi severler." (Selçuk vd., 2005, s. 69)

Gardner'e göre bu zekâsı baskın olan bireylerde -tıpkı Yunus Emre'de olduğu gibi- mistik bir düşünce hakimdir. Doğayı gözlemlerken yaratılış üzerine düşünürler, onların her parçasında yaratandan bir parça ararlar. Doğa onlar için ilham ve huzur kaynağıdır (Yavuz, 2009).

Beyin hasarı alan kişilerin cansız varlıkları ayırt edebilirken canlı varlıkları tanımlama yetilerini kayb ettikleri görülmesi de bu zekânın varlığını ispatlayan biyolojik bir kanıttır (Gardner, 2013).

Varoluşçu zekâ. Kimi insanlar; kim olduğu, bu dünyaya neden geldiği, ölümden sonra başka bir hayatın olup olmadığı gibi birçok konuda algılarımızı aşan sorularla hayatı sorgulamaktadır. Gardner, bunlardan yola çıkarak yukarıdaki sekiz zekâ türünün dışında "Varoluşçu Zekâ"dan da bahseder, ancak gerek beyinde bu zekâyâ ait belli bir bölgenin olmayışı gerekse yukarıda sözü geçen soruların felsefi olma ihtimali sebebiyle bu zekâ türünü şimdilik "8,5 Zekâ" olarak kabul eder. Filozoflar, dini liderler, etkili devlet adamlarının zekâ türlerinden sayılabilecek bu zekâ türünde etkili olduğunu belirtir (Gardner, 2013).

Gardner, Goleman'ın duygusal zekâ görüşüne katılmaz. Bu görüş diğer zekâların duygu içerikli olmadığı anlamına gelebilir. Oysa bir dille ilgili bir etkinlik yaparken veya matematiksel bir problem çözerken duygularımız da bu sürece eşlik eder. Bunun yanı sıra duygular bir dil veya matematiksel zekâ gibi işlenecek içerikler değildir. Ona göre Goleman, duyguları anlama yetilerini kullanarak bireylerin kendilerini daha iyi hissetmesini sağlama, insanlar arasındaki çatışmaları çözme gibi becerileri belirli davranış kalıpları olarak kabul etmekte; bu davranış kalıplarına sahip bireyleri de duygusal açıdan zeki olarak kabul etmektedir. Gardner, bu terim yerine "duygusal duyarlılık" terimini kullanmayı doğru bulur. Duygusal duyarlılığa sahip olan bireyler tıpkı psikologlar, öğretmenler, şairler gibi kendi ve başkalarının duygularına daha duyarlı olabilen bireylerdir. Nitekim bu duyarlılık da kişisel zekânın kapsamına girmektedir (Gardner, 2010b).

Gardner (2010b), çoklu zekâ teorisinin kişisel tercihler anlamına gelmediğini, bu teorisinin zekâların beynin belli bölgelerinde saptanması gibi sekiz ölçüt kümesine göre oluşturulduğunu ve bireylerin beceri türlerinin sahip oldukları kapasiteleri tam olarak yansıttığını; dolayısıyla da yeni zekâ türü ekleyecek olanların bu ölçütleri dikkate alarak bir sonuca ulaşmaları gerektiğini belirtir. "Zekâ türleri, bin yıllar boyunca, insanların yaşadıkları çevreye tepkisi olarak gelişmiştir. Adeta evrimsel geçmişin bilişsel bir kaydını oluşturmaktadır." (Gardner, 1999, s. 97)

Lazear (2000'den akt. Bümen, 2005) bu zekâları üç ana başlık altında toplar:

a) Nesnelere Dayalı Zekâlar: Mantıksal- matematiksel, uzamsal, bedensel- kinetiksel zekâ ve doğa zekâlarıdır. Somut nesnelere dışında soyut olarak tahayyül edilen nesnelere de içerir. Bu nesnelere olmadan bu zekâlar da iş yapamaz.

b) Nesnelere Bağımsız Zekâlar: Dil zekâsı ve müziksel zekâlar olup özel bir dil ya da sesteki yapı ve örüntülerle ilgilenen zekâlardır.

c) Bireysel Zekâlar: Sosyal ve içsel zekâlar, kendimiz ve çevremizdeki insanlarla olan ilişkimizi ele alan zekâlardır.

Gardner (2010a), her akademik dalı, her çalışma alanını, her sanat ya da zanaatı bir bilim alanı olarak kabul eder. Bütün bu bilim alanları bazen belli bir zekâ alanı ile ifade edilirler. Bir müzik alanı hemen hemen herkesçe sadece müziksel zekâ ile bağdaştırılır. Oysa bu doğru bir kanı değildir. Bir kişi sadece bir zekâ alanına sahip olmayabilir. Herhangi bir sanatçı herhangi bir müzik aletini çalarken birçok zekâyaya sahip olması gerekebilir. Yaylı bir çalgıyı çalarken bedensel zekâsını, eseri seyirciye iyi bir şekilde aktarabilmesi için kişilerarası zekâsını, esere kendi yorumunu katmak için içsel zekâsını, notaları okumak içinse uzamsal zekâsını kullanmak durumunda kalabilir. Her satranç oyuncusunun başarısı ise sadece mantıksal zekâyaya bağlanmamalıdır. Bazı satranç oyuncuları iyi bir uzamsal zekâyaya, rakibinin hamlesini öngörme gibi iyi bir kişilerarası zekâyaya sahip olabilirler. "Onun için belli bir bilim alanında ne gibi bir zekâ alanının kullanılıyor olduğundan kesin emin olamayız." (Gardner, 2010a, s. 18)

Bunun yanı sıra zekâlar arası bir bağın varlığından söz edilemez. Herhangi bir beyin hasarı durumunda hasarın olduğu bölgedeki zekâ türünün işlevi bozulurken diğerlerinin işlevlerini sürdürmesi onların birbirinden bağımsız işlevleri olduğunu (Akboy, 2005) göstermesine rağmen; Gardner (2013), zekâ türlerini birbirinden bağımsız olarak çalıştığını kabul etmeyerek zekâların iş birliği içerisinde çalıştığını savunur. Dans eden bir sanatçı

bedensel zekâ kadar müzikal, sosyal ve uzamsal zekâsını da kullanmak durumundadır. Dolayısıyla birey zekâsını tek tek değil, çoklu olarak kullanır. Aldığı eğitim, bulunduğu çevre ve sahip olduğu genetik özellikler de kullandığı bu zekâlarını etkiler. Yine bu zekâların birbirinden daha değerli olmadığını belirtmek gerekir (Akboy, 2005).

Herhangi bir kişinin müziksel zekâsına bakarak kişilerarası zekâsının ne derece olup olmadığını bakamayız. Onun için de müziksel ve matematiksel zekâ arasındaki bir bağ kurmaktan çok yukarıda da bahsettiğimiz gibi bir müzisyenin hem müziksel hem kişilerarası zekâsını birlikte kullanması gibi zekâların birlikte çalışabilmesinden bahsedebiliriz. Lakin beyin hasarlı, öğrenme güçlüğü çeken, dâhi gibi insanların zekâlarının birlikte çalışmadığı da olabilir. Burada önemli olan husus ise bazı etkinlikler veya alıştırmalarla zekâların birlikte çalışmasını sağlamak olmalıdır. Bilim adamı olan bir kimsenin mantıksal- matematiksel ve uzamsal zekâların yanı sıra bir makale yazacaksa dilsel zekâsı da iyi olmalıdır. Ayrıca yaşamımızdaki sürekli değişen şartlar doğrultusunda ihtiyaç duyduğumuz zekâlar değişebilmekte, bireyler farklı zekâ alanlarını kullanmak durumunda kalabilmektedir.

Dolayısıyla herhangi bir bilim dalı birden fazla yolla öğretilir; herhangi bir çocuğa herhangi bir ders verilirken birden fazla zekâ türü kullanılabilir. Matematikte başarısız olan bir öğrencide farklı zekâ türleri kullanılarak onun bu derste başarılı olması sağlanabilir. Öğretmenlerin öğrencilere herhangi bir konuyu öğretirken "Bu konuyu farklı zekâ türlerini kullanarak nasıl öğretebilirim?" şeklinde bir hedefi olabilir.

Gardner (2013), bütün bunların yanında ilginç bir karşıtıktan da bahseder. Ona göre bazı kişiler "lazer" zihin profiline sahipken bazı kişiler de "projektor" zihin profiline sahiptir. Lazer zihin profilli kişiler, Mozart'ın müziksel, Einstein'ın da mantıksal-matematiksel zekâda ön planda olması gibi, belli zekâ türlerini daha fazla kullanırlar. Sanatçılar, bilim insanları, âlimler bu zekâ profiline sahiptirler. Bu kişiler, belirli bir alanla ilgilenerek o alanla ilgili daha yoğun çalışırlar. Buna karşılık projektor profilli kişiler, üç ya da daha fazla zekâ türleri ile

çalışırlar. Bir antrenörün bedensel, uzamsal, mantıksal, dilsel zekâlara kadar uzanan bir profilinin olması gerekirken, bir politikacının da dilsel, sosyal ve içsel zekâlarda iyi olması gerekir. Bu kişiler lazer profillilere göre birden fazla alanı incelemeli, araştırmalı veya gözlemlemeli; onları belirli bir çerçevede birleştirebilmelidir. Bunun dışında farklı zekâlar da birbirini farklı şekillerde etkileyebilmektedir. Gardner, bunların üç şekilde olduğunu belirtir (Gardner, 2013): darboğazlar, telafi ve katalizörler.

1. Darboğazlar: Bireyin zayıf zekâsının çeşitli sebeplerden dolayı güçlü zekâsının faaliyete geçmesini engellemesiyle ortaya çıkar. Dilsel zekâsı zayıf olan birisi güzel konuşmadığı için sosyal zekâsını gerektiği gibi kullanamaz. Tam tersi bir durum da söz konusu olabilir. Güçlü olan zekâ türü güçsüz zekânın performansını olumsuz yönde etkileyebilir. Picasso, güçlü olan uzamsal zekâsının etkisiyle iki rakamını burun olarak görür; böylece uzamsal zekâsı, mantıksal- matematiksel zekâsının gelişmesini olumsuz olarak etkiler. Bu açıdan bakıldığında dilsel zekâsı zayıf olan bir öğrenci, okullarda kullanılan test sınavlarının dile dayalı olmasından dolayı güçlü olduğu diğer zekâ türündeki beceriyi yeteri kadar sergileyemeyebilir veya dilsel zekâsı iyi olduğu için sınavdaki konu hakkında bilgisi olmasa bile sınavda iyi bir performans sergileyebilir.

2. Telafi: Bir zekânın diğer bir zekânın eksikliğini giderdiğinde ortaya çıkar. Dilsel zekâsı güçlü olan biri uzamsal zekâsı zayıf olduğu için kaybettiği yeri bulmadaki eksikliğini başkalarıyla konuşarak çözebilir. Yine bir konuşmacıyı örnek olarak aldığımızda bu kişi, dilsel zekâsı yeterli değilse bunu bedensel- kinestetik zekâsıyla sahneyi iyi kullanarak veya müziksel zekâsıyla ses tonunu iyi kullanarak telafi edebilir.

3. Katalizörler: Köprü zekâ da diyebileceğimiz bir zekâ türü başka bir zekâyâ destek olabilir. Örneğin Einstein, güçlü uzamsal zekâsı sayesinde problemleri diğer fizikçilerin aklına gelmeyecek şekilde çözmeyi ve kavramsallaştırmayı sağlamıştır.

Gardner (2013); darboğazların kişinin toplam kapasitesini olumsuz yönde etkilediğini, telafi ve katalizörlerin ise kişinin performansını arttırdığını; kişinin belli bir zekâ türünde iyi olmasından ziyade zekâların etkileşim miktarının daha önemli olduğunu belirtir.

Goleman'a (1998) göre Gardner, zekâ türlerinin sayısını rastgele bir sayı olarak kabul eder. İnsan yeteneklerinin sayısı sayılamayacak kadar çoktur. Hatta Gardner, kişiler arası zekâyı (liderlik, arkadaşlıkları koruyabilme, anlaşmazlıkları çözebilme, sosyal ilişkilerin analizini yapabilme) dörde ayırıp zekâ sayılarını yirmiye kadar çıkarabilmiştir.

Gardner'ın zekâ testlerine bakışı. 1900'lü yıllarda bazı ailelerin çocukların okulda başarısız olmaları üzerine Paris'e gelerek Psikolog Alfred Binet'e başvurur. Hangi çocukların başarılı ve başarısız olabileceğini ölçmeye çalışan Binet'in buluşu 20. yüzyılda büyük ilgi uyandırır. "Zekâ testi" olarak adlandırılan bu test "IQ" kısaltmasıyla kullanılmıştır. Bu teste göre zekâ yaşı takvim yaşına bölünerek yüzle çarpılarak elde edilir. Daha sonra Amerikan askerleri için kullanıldıktan sonra da bilimsel çevrelerce daha çok tanınır ve kabul edilir hale gelir. Zekâ testleri kuramcılar için olmasa bile öğretmenler için bir tuzaktır. Öğrencileri sınırlar, onların gelişimine bir fayda sağlamamanın yanı sıra becerilerinin de ortaya çıkmasına engel olur ve öğrencileri etiketlemeye hizmet ederler (Gardner, 2013).

Tek tip okullar adil oldukları için kulağa hoş gelse de belli bir zekâ tipine hitap eder. Bunu onaylamayan Gardner, çok yönlü zekâ anlayışını temel alan birey merkezli okul kavramını ortaya koyar. Bu okullarda satrançta, keman çalmada veya sporda başarılı olan öğrenciler de vardır ve IQ testlerine kalsaydı bu öğrenciler diğer okullarda fark edilmeyeceklerdi, çünkü bu testler sadece matematiksel- mantıksal veya dilsel soruları hızlı yanıtlama becerisine dayanmaktadır. Çoklu Zekâ Kuramı ise bu belli beceriler dışında "zekâlar" adı verilen birtakım yetenek ve zihinsel becerileri temel almakta ve insanın her türlü problem çözme becerisini ele almaktadır (Gardner, 2013).

Gardner (2010a), "1. Uluslararası Yaşayan Kuramcılar Konferansı"nda geleneksel zekâ anlayışının tek bir kapasiteden söz ettiğini, bu kapasitenin yüksek olmasının da bireyin zeki olduğu anlamına geldiğini belirtir. Ona göre beynimizde birbirinden göreceli olarak bağımsız ve özerk olan birden fazla bilgisayar vardır. Bir bireyde mantık bilgisayarı orta düzeyde iken dil bilgisayarı veya müzik bilgisayarı iyi düzeyde olabilir. Öte yandan zekâ testleri bizim sadece okullarda alacağımız notların göstergesinden başka bir şey değildir. Bu okullardan mezun olup akademik ortamdan ayrıldığımızda iyi bir denizci, iyi bir cerrah ya da iyi bir ressam olmak için IQ testlerinin söz edildiği kadar da önemli olmadığı görülecektir. Bu tarz testler genellikle dilsel ve mantıksal zekâlara hitap etmektedir. Gardner, zekâ testlerine bakmak yerine; dâhi, öğrenme güçlüğü çeken, belli konularda başarılı olan birçok farklı insanı incelemiş; insanlık tarihinin derinliklerine dalarak avcı toplumların becerilerine bakmış; beynin yapısını inceleyerek beyin hasarlı insanlarla yirmi yıl çalışmıştır. Araştırmacı böylece psikoloji, tarih, biyoloji gibi birçok disiplinle çalışarak çoklu zekâ kuramı ile ilgili görüşlerini ortaya koymuştur.

Howard Gardner, insan zekâsının ölçülemeyecek kadar yönlü olduğu görüşünü savunarak IQ testleri görüşünü reddetmiştir. Gardner, insanları buldukları ortamda gözlemleyerek onların zekice kabul edilmeyen ve IQ testleri ile ölçülemeyen birtakım zihinsel yetenek kategorilerinin olduğunu gözlemlemiştir. Gardner bunların sekiz kategoride olduğunu belirtmiştir. Gardner'ın bu çalışması zekânın IQ testleri gibi sayısal veriler dışında da ele alınabileceğini gösteren büyük ve ciddi bir adımdır (Medina, 2010). Nitekim bu zekâ testleri beynin sol yarısı ile ilgili fonksiyonları ile ilgilidir (Sezik, 2010).

Duygusal zekâ kavramını ortaya atan Goleman da Gardner'ı destekler nitelikte olup kişinin zeki ve başarılı olmasının yanında bazı duygusal becerilere de sahip olması gerektiğini savunur. Yaptığı araştırmalarda zeki olanların tümünün başarılı ve hayattan (aile, arkadaş ilişkileri gibi) da memnun olmadıklarını ifade etmiştir (Goleman, 1998). Hayatta yüksek IQ'

ya sahip olmanın ötesinde bireyin gayret, sabır, fedakarlık, empati, insanlarla iletişim kurabilme gibi becerilere de sahip olması gerekmektedir (Sezik, 2010). Akboy da "Acaba zekâ testlerinden 'ortalama' bir sonuç alan bireyle 'üstün' bir sonuç alan bireyin yaşamdaki başarısı bu sonuçlarla paralel mi?" (Akboy, 2005, s. 231) sorusunu yönelterek bu görüşleri destekler; kırsal bir yerde oturan bir birey ile bilgi düzeyi yüksek olan, şehirde oturan bir gencin zekâ testinden aldığı sonuçların sağlıklı olamayacağını belirtir.

Gardner (2010a), "Spektrum Projesi" ni geliştirmiştir. Bu proje ile nesne oluşturma, hikaye anlatma, drama yapma, satranç oynama gibi çocukların ilgisini çeken oyun ve aktivitelerle zekâları ölçülmeye çalışılmıştır. Bu aktivite ve oyunlarla bir yıl boyunca çocukların neleri yapmaktan hoşlandıkları, neye ilgi duydukları, hangi alanlarda iyi oldukları gibi konularda gözlemlerde bulunulmuştur. Bu gözlemler sonucu öğretmenlerin zeki olmadıklarını düşündükleri öğrencilerin dahi bazı etkinliklerde öğretmenden daha iyi oldukları gözlenmiştir. Araştırmacı bu kendi projesi dışında "İkinci Hayat" adı verilen simülasyon temelli bilgisayar oyunu programı ile zekâların ölçümünün internet üzerinden yapılabildiğinden; Danimarka'nın Danfoss Üniverse adlı bir yerde lunapark içinde Explorama isimli bir binada da 5-50 yaş arası herkesin farklı zekâ türlerini kullanarak oynayabileceği oyunlarla bu zekâların ölçülebildiğinden bahseder.

Gardner, tam manada IQ testlerine karşı değildir. Doğru kişilerce yapıldığı zaman iyi sonuçlar verebileceğine ve çocukların eğitilebilirliğini ölçmek için uygun bir test olduğuna inanır. O, bu testlerin sadece birkaç zekâ alanını ölçtüğünü belirterek bunların zekâ ölçümünde tek yöntem olarak kullanılmasına karşı çıkar. Ona göre bir tane ölçme materyali kullanmak ve çıkan bu sonuca güvenmek her zaman yanlıştır. Bu konuda verdiği örnek de bunu destekler niteliktedir. IQ testinden muhtemelen düşük alabilecek ve zekâ geriliğinin en yaygın türü olan Down Sendromlu bir çocuk, çok zor sayılan "Massachusetts Mezun Testi" ni

geçebilmiştir. Dolayısıyla her çocuğun birçok zekâ alanı olduğu için çocukların farklı alanlarda gözlenmesi ve farklı ölçme araçlarının kullanılması gerekir. (Gardner, 2010a)

Bazı toplumların kültürel farklılıklarının olması, çağdaş deneyimlerinin birbiriyle eşit olmaması gibi nedenlerden dolayı IQ puanları toplumdan topluma hatta kişiden kişiye değişebilmektedir. Varlıklı bir kesimin vereceği cevaplarla yoksul kesimin vereceği cevaplar arasında muhakkak farklılıklar olacaktır. Sokakta bulunan bir parayı polise götürmek gibi normal bir davranış, söz konusu aç bir çocuk için nasıl değerlendirilebilecektir? Dolayısıyla bu gibi zekâ testlerinde sadece kağıt üzerinde kurallara uygun olan yanıtlar doğru olarak değerlendirilmekte ve bu puanlarda birtakım taraflılıklar söz konusu olabilmektedir. Psikometri uzmanları ölçütlerdeki bu taraflı bölümleri çıkartmaya çalışsa da taraflılıkla baş etmek zordur. En azından birey, zekâsının ölçüldüğünün farkında olacaktır (Gardner, 1999).

Gardner'a (1999) göre zekâ anlayışı her disiplin tarafından farklı olarak anlaşılan, kültürden kültüre ve zamanla değişebilen bir kavramdır. Daha sonra batılıların zekâ anlayışını dar görüşlü olarak kabul eden antropologlar; bütünsel bir zekânın beynin farklı yapılarıyla uyumu konusunda kuşku duyan nörologlar; zeki olarak kabul edilen programlar geliştiren bilgisayar bilimcileri ve hayvanların zekâları hakkında bilgi veren deneysel fizikçiler, daha önceleri psikolojinin egemenliği altında olan zekânın yeniden düşünülmesi gerektiğini bizlere göstermiş, bu kavramla ilgili kendi anlayışlarını ortaya koymuşlardır. Yine bazı kültürlerde zekâ gibi bir kavram olmamakla birlikte bazı kültürlerde de zekâ "körü körüne itaat", "iyi bir dinleyici olma", "ahlaklılık" olarak algılanabilmektedir. Bütün bunlar da test puanlarının geçerliliğini bizlere bir kez daha sorgulatabilmektedir.

Gardner, zekânın değerlendirilmesi konusunda nasıl bir yöntemin uygulanacağı ile ilgili olarak toplumun değer verdiği ve bazı zekâları gerektiren görevleri başarma derecelerine göre bir değerlendirmenin esas alınması gerektiğini belirtir. Örneğin müzikte iki ton arasındaki ayrımı fark etmekten çok bir müzik aleti çalabilme, şarkı söyleyebilme; fizyolojik

olarak kişisel bir zekâ testi yapmak yerine bireyin kavga eden iki genci ikna edebilmesi gibi kişilerin bir konuda ne kadar uzmanlaştıklarına veya gerçek ortamlardaki problem çözme becerilerine bakılmalıdır. Yine başka bir seçenek olarak teknolojinin de imkanlarından yararlanarak etkili tıpkıyapımlara başvurulabilir. Birtakım sanal gerçekliklerle bireylerin başa çıkma durumları gözlenebilir; kişisel zekâsı değerlendirilmek istenen bir bireyden sanal medya ortamında tanıdık olmayan insanlarla çalışması istenebilir. Netice olarak bir bireyin zekâsını değerlendirmek için ondan makale yazmasını, deneyler yapmasını veya IQ testlerine girmesini istemek yerine ona gerçek ya da sanal görevler vererek değerlendirmek toplumun değer verdiği görevleri başarması bakımından daha gözle görülür sonuç verdiği unutulmamalı, yapılan değerlendirmeler belli dilsel ve mantıksal araçlara bağlı kalmamalıdır (Gardner, 1999).

Bunun yanı sıra öğrencilerin becerilerini sosyal bir çevrede nasıl sergileyebileceği üzerine kafa yorulmalı, zekânın bireyin yeterlilikleriyle toplumun değerleri üzerinden geliştiğini unutmamız gerekir; çünkü sosyal ortamların öğrencilerin konuları kavramasında onları motive ettiği, onlara cesaret verdiği aşikardır. Onun için öğrenciler; müzeler, atölyeler, bilim merkezleri, kütüphaneler gibi kurumlara götürülerek okulda yarım bırakılmış, birbirinden kopuk bilgi ve kavramların tamamlanması sağlanmalıdır. Bütün bunlar bir anlamda öğrencinin ön teste tabi tutulmasını da sağlayacaktır. Çıraklık eğitimlerine baktığımızda öğrenmenin bu şekilde sosyal bir yapının içinde yer aldığını görebiliriz. Buradaki eğitimler, öğrencinin ilgisine, güçlü yönlerine dayanmanın yanında özgün, eleştirel ve gözle görülür bir değerlendirme içermesi, yetilerin açığa çıkması ve gelişmesine yardım etmesi, ödüllendirici yetişkin rollerin olması açısından standart testlere göre daha çok anlam ifade eder (Gardner, 2013).

Gardner (2010b), zekânın tanımının ve kullanımının genişletebileceğini; ancak bunun için birtakım ölçütlerin olması gerektiğini belirtir. Zekânın kağıt kalem kullanarak

ölçülmesinde olduğu gibi kesin bir şekilde ölçülemeyeceğini, zekâ değerlendirmelerindeki ölçütlerin bağlamsal olması gerektiğini belirtir. Yani hangi tür zekâ ölçülüyorsa o türden materyaller kullanılmalıdır. Örneğin içsel zekâyı ölçmek istiyorsak o kişiye bir kalem kağıt verip ondan soruları cevaplamasını istemek yerine o kişiyi diğer insanlarla birlikte izlemeli, herhangi anlaşmazlığı nasıl çözümlediği gözlemlenmelidir. Müziksel zekâyı ölçmek istiyorsak da o kişiye çalınan bir müziği hatırlayıp hatırlayamadığına, bir eseri çalınırken yapılan yanlışlıkları bulup bulamadığına bakılır. Araştırmacı bunun yanı sıra toplumların ve değerlerin bir değişim içinde olduğuna da vurgu yapar.

Zekâ konusunda büyük bir birikime sahip olan ve zihinsel süreçleri anlamak için standart zekâ testlerini uygulayan Strenberg, bir süre sonra bu testin yeniliklere uyum sağlamayla ilgili pratik yetenekleri ve bu yeniliklerle başa çıkabilmek için ortaya konan faaliyetlerin otomatikleşme kapasitesini kapsamadığını fark etmiştir.

Farklı disiplinlerde değişik biçimlerde açıklanan zekâ kavramı, psikoloji alanında dahi birçok bilim adamınca farklı açılardan ele alınmış, buna yönelik olarak da birçok eser yazılmıştır. Daniel Goleman, "Duygusal Zekâ" kitabıyla bu zekânın IQ kadar önemli olduğunu belirtmiş; duygusal tepkileri denetleme, diğer bireylerin işaret dillerini okuma yeteneği gibi kapasitelere dikkat çekmiştir. Robert Coles de "Çocukların Ahlak Zekâsı" ile karakterin zekâdan daha yüce olduğunu savunmuştur. Yine liderlik zekâsı, yöneticilik zekâsı, finansal zekâ gibi birçok alanda eserler yazılmıştır (Gardner, 2010b).

Çoklu zekâda da bireyin zekâlarının veya zekâ profilinin değerlendirilmesi şeklinde bir düşünce oluşabilmekte ve bazıları bu zekâları ölçmek için çeşitli ölçütler geliştirmeye çalışmaktadır. Bir bireyin zekâ ya da zekâlarının değerlendirilmesi her zekânın kendine özgü oluşum özellikleri olması sebebiyle güvenilirlik açısından büyük riskler taşır. Elbette bazı görevler değerlendirilebilir, ancak bu bir bireyin o alanda zeki olup olmadığını tam olarak göstermez. Diyelim ki bir kişi bir ezgiyi çok iyi öğrenebiliyor ve bir armoni içinde bu ezgiyi

hemen tanıyabiliyorsa bu kişiyi "müzik açısından zeki" demek yerine bu kişinin bir tek ölçüt açısından müzik zekâsı sergilediği söylemek daha doğru olacaktır. Bu gibi görevlerin sayısı arttıkça da bir zekânın güçlü ya da güçsüzlüğü ile ilgili yapılacak yorumun geçerliliği daha da artacaktır. Böyle bir değerlendirmede dahi herhangi bir etkinliğin hangi zekâ kullanılarak yerine getirildiğinden emin olamayız. Bu tür değerlendirmeleri, bu konuda uzmanlaşmış birçok eğitmenin veya araştırmacının özenle hazırlanmış deneylerle gerçekleştirmesi gerekebilmektedir. Dolayısıyla eğitmenler öğrencilerin zekâ profillerini çıkarırken çok dikkatli olmaları gerekir.

Bir bireyin çoklu zekâsı değerlendirilmek istenirse, bu değerlendirme o bireyin kültürüne uygun olarak tanıdığı ölçütlerle ve rahat bir ortamda yapılmalı, kişi yazılı- çizili testlerle değil, doğrudan incelenerek ve gözlemlenerek değerlendirilmelidir (Gardner, 1999). Testlerin çoğu dile dayalı olduğu için dilsel zekâsı daha zayıf bir öğrenci değerlendirilmek istenen alanda başarılı olabileceken başarısız konuma düşebilir. Onun için bedensel-kinestetik zekânın hareketler aracılığıyla değerlendirilmesi gibi tüm değerlendirmeler kendi alanlarında ele alınmalıdır (Gardner, 2013).

İnsan zihninin kalıtsal ve sinirsel özelliklerini daha yakından tanıyabilmek, insanların farklı psikolojik beceri ve kapasitelerini daha kolay ayırt edebilmemizi sağlayacaktır. Bunun yanı sıra zekâları soyut olarak algılamamak gerekir, çünkü bu zekâlar hayatımızda konuşma, müzik dinleme, çevremizdeki insanlarla ilişki kurma gibi özgül içerikler olduğu için var olmaktadır. Birtakım zihinsel faaliyetler sonucu somut sonuçlar ya da ürünler ortaya konabilmekte ve bu somut içeriklere göre insanın zekâsı değerlendirilebilmektedir.

Çoklu zekâ kuramına göre eğitim ve öğretim. Öğrencilerin tümünü bir görmek, aynı ilgi ve yeteneklere sahip olduğunu düşünerek bireysel farklılıklarını göz ardı etmek eğitim bakımından sağlıklı sonuçlar vermez. Öğrencilerin ilgi, yetenek ve becerilerinin farkında olmak gerekir. Bunun için de Gardner'ın bu kuramından yola çıkarak öğretmenler,

sabırla ve hassasiyetle öğrencilerin bireysel özelliklerinin farkına varabilmeli, onların güçlü yeteneklerini ortaya çıkarabilmelidir (Akboy, 2005).

Öğrencilerin okul hayatında öğrendikleri bilgileri kısa bir sürede unutmaları düşünülmeli gereken bir durumdur. Sıkıştırılmış bir müfredat programında bilgiye boğduğumuz öğrenciler ile hiç öğrenim görmemiş öğrenciler arasında bir süre sonra farkın kalmadığını görürüz. Bu durumu "okul görmemiş" olarak tanımlayan Gardner, atıl olacak bilgiyi öğrenmekten çok bu bilgileri kullanmanın önemli olduğunu belirtir. Bu bilgilerin öğretiminde kişilerin zekâ ve yetenek türleri dikkate alınmadığında ortaya daha güç durumlar çıkmaktadır. Dolayısıyla bu güçlükleri günümüz teknolojik koşullarıyla aşarak bireyselleştirilmiş eğitime yönelmek daha da önem arz etmektedir (Gardner, 1999).

Gardner (2010a), bu kuramı ortaya attığında bunun eğitimle ilgili olacağını ve nasıl kullanılacağını hiç düşünmemiştir; ancak yirmi beş yıl sonra özellikle kendi eğitimimiz açısından da önemli olabilecek şu iki sonuca ulaşmıştır: (Gardner, 2010a, s. 14)

1. Bireysel eğitim: Her çocuk hakkında mümkün olduğunca bilgi sahibi olunmalı, her çocuğa uygun şekillerde öğretim ve değerlendirme yapılmalıdır.

2. Her ne öğretiliyorsa farklı yollardan öğretilmelidir, çünkü böylece daha çok çocuğa ulaşılabilir. Bazı çocuk dili kullanarak daha iyi öğrenir, bazıları sanatta iyi öğrenir, kimisi kendi deneyimiyle, kimisi grup çalışmalarıyla daha iyi öğrenir.

Gardner (1999), kalıtsal ve çevresel etkenlere bağlı olarak herkesin birbirinden farklı zekâ profillerine sahip olduğuna vurgu yaparak her öğrenciye aynımış gibi davranan eğitim sistemi yerine derslerin ve değerlendirmelerin olabildiğince bireyselleştirildiği bir eğitim sistemini savunur.

İnsanların tek tip denen, dilsel ve matematiksel zekâyâ önem veren okulları desteklediğini, bu tip okullarda herkesin aynı şeyi aynı şekilde düşündüğünü, aynı şekilde sınava tabi tutulduğunu ve bunun da adil zannedildiğini belirtir. Oysa dil- mantık zekâsı

olmayan öğrenciler bu tek tip okullarda başarılı olamamaktadır. Onun için eğitim kişiye özgü, öğrenci merkezli olmalıdır. Her öğrenciye kolay şekilde öğrenebileceği fırsatlar verilmeli, eğitim bireyselleştirilmelidir. Söz gelimi dil alanın ön planda olduğu, tarihlerin ve olayların ezberlenerek işlendiği bir tarih dersinde herhangi bir savaş ele alınıyorsa bu savaşta kimin kaybedip kazandığı kadar o savaşın stratejileri; bu stratejilerin bedensel, sosyal zekâ gibi alanlarda da kullanılabilmesi göz ardı edilmemelidir. Dolayısıyla öğretmenlerin tüm zekâ alanlarına hitap etmeleri gerekir. Özellikle teknolojik gelişmelerle bireyselleştirilmiş eğitim, geçmişe göre daha uygulanabilir bir hale gelmiştir. Son derece gelişmiş olan bilgisayarlar sayesinde öğrencilere birçok şey farklı şekillerde öğretilir. Ancak çoklu zekâ yaklaşımının uygulanmasına büyük fayda sağlayan bu teknolojinin her zaman değişmekte ve gelişmekte olduğu dikkate alındığında eğitsel amaç ve araçlarla ilgili temel tartışmaların belli başlı teknolojik buluşlara bağlı olmaması gerekir. Çok kalabalık sınıflarda ve değişik performans gösteren öğrencilerde bu teknolojilerle bile çoklu zekâ gibi bireyselleştirilmiş bir yaklaşımı uygulamanın kolay olmayacağı unutulmamalıdır (Gardner, 1999).

Gardner'a (2010a) göre öğrenciler okulları çok sıkıcı bulmaktadır. Çok eğlenceli olan etkinlikler bile öğrenciler için bir süre sonra sıkıcı hale gelir. Dijital medya, bilgisayar oyunları gibi birçok teknolojik eğlence araçları birtakım klasik ders etkinliklerinden daha eğlenceli, daha az sıkıcıdır. Dolayısıyla çocukları derse motive etmek öğretmenler için giderek zorlaşmaktadır. Etkinlikler öğrencilerin ilgisini çeker ve sıkılmayacakları bir hale getirilirse derse katılım daha fazla olacaktır. Çoklu zekâ kuramı da bu anlamda etkili olabilecek birçok yöntem ve tekniği beraberinde bulundurmaktadır. Çoklu zekâ kuramı ile ders etkinlikleri öğrenciler için daha heyecan verici hale gelir.

Çoklu zekâ teorisine öğretmenlerin çok ilgi göstermesine şaşırın ve olumlu tepkilerinden dolayı çok mutlu olan Gardner, bu teoriyi uygulamaya çalışan okulların varlığından haberdar olduğunu belirtir. Bu sevindirici habere rağmen Gardner, bazı

görüşlerinin çoğunun yanlış anlaşılmasından ve bu doğrultuda yapılan yanlış uygulamalardan rahatsız olduğunu dile getirir. Kitabı okumak yerine ona göz gezdirenlerin, hatta kitabın sadece içindekiler bölümüne bakmaktan öteye geçemeyenlerin varlığından söz eder. Bu kişiler, birçok bölümden oluşan bir tek zekâ varmış gibi söz etmenin yanı sıra altı zekâ türü ve manevi zekânın olduğunu söylemek gibi birçok yanılığın içine de düşmüşlerdir. Kimileri de bu yanlış bilgilerle seminerler vermiş, hiçbir kalite kontrolünden geçmeden okullarına çoklu zekâ ile ilgili tabela asarak ve bu konuda uzman olduklarını söyleyerek Howard Gardner'la aralarında yakın bir bağ varmış izlenimini yaratmışlardır. Gardner, çoklu zekâ kuramı ile ilgili bu gibi yanlış kavrayışları yedi madde altında toplar: (Gardner, 1999, s. 93)

1. Yedi ayrı testten geçilmelidir. (Ne yazık ki çoklu zekâ teorisinden klasik psikometri testlerine ulaşamazsınız.)
2. Zekâ; ilgi alanı, disiplin ya da el becerisiyle aynı şeydir. (Aslında her ilgi alanı birkaç zekâyı kullanabilir ve her zekâ sayısız ilgi alanında etkin olabilir.)
3. Zekâ "öğrenim tarzı" ile aynı şeydir. (Gerçekte "tarz" zekâdan oldukça farklı, dayanaksız bir kavram haline gelmiştir.)
4. Okullarda resmi bir Gardner ya da "çoklu zekâ yaklaşımı" bulunmaktadır. (Böyle bir yaklaşım yoktur ve asla olmayacağını umut etmekteyim.) Psikolog meslektaşlarım üç farklı mite kaptırmak konusunda daha büyük bir eğilim göstermektedirler.
5. Çoklu zekâ teorisi ampirik verilere dayanmamaktadır. (Bu saçma görüş, kitaba göz gezdirmek için beş dakikadan daha fazla zaman ayırmış olan bir kimse tarafından benimsenemez.)
6. Çoklu zekâ teorisi kalıtsal ya da çevresel etkilerle bağdaşmamaktadır. (Gerçekte teori farklı düşünsel profillerin kaynaklarıyla ilgilenmemektedir.)

7. Gardner'ın zekâ kavramı aşırı genişdir. (Aslında psikometrinin bakış açısı aşırı dardır ve insan zihnini oluşturan zengin kapasite kümesinin yerine skolastik felsefenin bir biçimini kullanmaktadır.)

Gardner bu konudaki düşüncelerini şu şekilde özetler:

Kitaba göz gezdirenlerin çoğu ile göz gezdirmeye bile katlanmayanlar bir başka yanlış kavrayışta birleşmektedir. Bu kesim, standart bilim dallarını, çok çalışmayı ve düzenli değerlendirmeler yapmayı reddeden, özensiz bir öğretim programını desteklediğine inanmaktadır.

Gerçeğe bundan daha uzak bir şey olamaz. Ben gerçekte klasik ders konularının öğretilmesini savunuyor ve hem diğer insanlar hem de kendi adıma en yüksek standartlara uyulmasından yanayım. Birçok okurun aksine ben, çoklu zekâ teorisine inanmakla özenli bir eğitim arayışında olmak arasında bir uyumsuzluk göremiyorum. Ben, ancak çoklu zekâları fark edersek daha çok öğrenciye ulaşabileceğimize ve bu öğrencilerin ne anlamış olduklarını sergilemelerine fırsat verebileceğimize inanıyorum. (Gardner, 1999, s.95)

Gardner (1999), bu teoriyi yanlış uygulayan kişilerin veya okulların üç dört yıl sonraki uygulama sonuçlarına baktığında da hiçbir olumlu sonuç göremez, buna rağmen bunları olağan karşıladığını ifade eder; çünkü yeni bir düşünce ortaya çıkışından itibaren doğrusuyla yanlışıyla anlaşılmaya çalışılacak ve bu da sürecin dinamikliğini ve herkesin katılımını sağlayacaktır. Gardner için burada asıl önemli olan husus, çoklu zekâ teorisinin toplum değerlerine önem vermesi, üretici bir anlayış ve pedagojik yöntemler gibi okulun daha temel yönleri için katalizör bir rol üstlenebilmesi ve eğitim sisteminin kişiselleştirilebilmesine katkı sağlayabilmesidir.

Yine sanıldığı üzere bu kuramın eğitimsel bir hedefi yoktur. Örneğin "...din eğitimi yapıp yapmamamız gerektiğini söylemez, ancak bu eğitimi vermek istiyorsak çoklu zekâ bize

bu konuda yardımcı olabilir." (Gardner, 2010a, s.16) Onun için bu kuram, bize belirli hedefleri gerçekleştirmemizde yardımcı olur. Başka bir husus ise çoklu zekâ bize dilde iyi olanlarla müzikte iyi olanları bir araya koymamız gerektiği gibi eğitimde ne yapmamız gerektiğini belirtmez (Gardner, 2010a).

Bu nedenle zekâ teorisi, yanlış anlaşıldığı üzere eğitim hakkında yapılan bir açıklama değildir. Her insanın farklı yeteneklere ve sekiz -belki de daha fazla- zekâyâ sahip olması, bunların da kalıtsal ve çevresel nedenlerden ötürü kişiden kişiye farklılık göstermesi gibi akıl ve beyin hakkında açıklama yapan bilimsel bir teoridir. Dolayısıyla bilimsel bir teorinin bize okulda ne yapacağımızla ilgili doğrudan bir şey söylemesi de söz konusu olamaz. Yapılacak olan her türlü etkinlik olası sonuçlar içerebilir ve bizim bunlardan işe yarayanları alabilmemiz gerekir, aksi halde işe yaramayan öneriler bu teoriye büyük zararlar verir. Bu teori, yeteneklilerin eğitimi veya günlük ders dağılımının nasıl olacağı gibi birçok konuda çözüm sunan bir eğitim reçetesi değildir; çünkü psikolojik çalışmalarla eğitim deneyimleri arasında birtakım farklılıklar mevcuttur. Bu sebeple çoklu zekâ teorisinin uygulanabileceği alanların belirlenmesinde öğretmenlerin büyük rolü olduğunu savunan Gardner; bu teorinin eğitim alanında uygulanmasında birçok yanlışlığın yapıldığını ifade eder ve sorunlu uygulamalara bazı örnekler verir (Gardner, 1999, s.125):

- Bütün kavramları ve konuları, bütün zekâları kullanarak öğretme çabası: Öncelikle herhangi bir disiplinin konularının hepsinin çoklu zekânın bütün türleri ile öğretilme çabası yanlıştır. Evet, bir konu farklı yollardan öğrenilebilir, fakat bunun için bir konuya sekiz farklı zekâ türü ile yaklaşmak ve bunu zorlamak boşa çaba harcamaktır.

- Sadece belirli bir zekâ alıştırmasının hareketlerini tekrarlamanın kendi içinde yeterli olduğu inancı: Çocukların sadece kollarını hareket ettirmeleri gibi belirli bir zekâyâ yönelik aynı etkinliklerin zihin gelişimi bakımından çocuğa pek faydası yoktur.

- Bir zekâyyla ilişkili materyalin fonda kullanılması: Bir müzik eşliğinde ders işlemek çok hoş görünse bile bu dikkati dağıtan bir unsur olacaktır.

- Zekâların en başta bellek araçları olarak kullanılması: Herhangi bir şarkıyı kullanarak veya dans ederek bir bilgiyi kolayca ezberleyebiliriz, fakat bir zekâ materyali bu amaçla kullanılmamalıdır. Bunun yerine birtakım kavramları aydınlatmak için tamamen müziksel olarak düşünmek gerekir.

- Zekâların değer verilen diğer özelliklerle birleştirilmesi: Özellikle kişilik zekâsı kullanıldığında bu hataya düşülmektedir. Kişiler arası zekâ diğer insanları anlamakla ilgili olmasına rağmen bir sınıfta ortak öğrenme amacıyla kullanılmakta, kişi içi zekâ da kendini anlamakla ilgili olmasına rağmen sadece içedönük bireylere uygulanır.

- Zekâların, bağlama ya da içeriğe bağlı olmaksızın, doğrudan değerlendirilmesi (Hatta zekâlara not verilmesi): Zekâlar, bir bireyin içinde bulunduğu kültürde veya doğal ortamındaki etkinliği sırasında gözlemlenerek ve zekâsını doğrudan kullanmak zorunda kalacağı ortama sokularak değerlendirilmeli; yazılı testlerde olduğu gibi doğrudan değerlendirilmemelidir. Söz konusu mekan zekâsı ise birey yolları karışık bir şehirde istenilen bir yeri bulması istenebilir. Burada önemli olan zekâların kullanım alanlarını bilmek ve bir bireyin hangi zekâ konularında görece güçlü ya da güçsüz olduğunun farkına varmaktır.

Zekâ ve stil kelimeleri de birbirine karıştırılan kavramlardır. "Herkesin bir öğrenme stili olabilir." ifadesi herhangi bir konuya düşünerek, dürtüsel veya organize olarak yaklaşım yaklaşımamasıyla ilgilidir. Zekâ ise beynin nasıl çalıştığı ile ilgili bir kavramdır. Bir kişi güzel bir şiir yazabiliyorsa, bir dili kolayca öğrenebiliyorsa o bireyin öğrenme stilinden değil dilsel zekâsından bahsedebilir (Gardner, 2010a).

Gardner (2010a), davranışçı yaklaşımın düşünce ile ilgili hiçbir şeye yer vermediğini ve istenilen davranışı elde etmek için ödül ve ceza sisteminin kullanıldığını belirterek bu yaklaşımı eleştirir ve yanlış bulur. Nasıl kullanılacağı bilinmeyen ezberle bilgilerle, yani

durağan bilgilerle eğitilen öğrenciler, sınav kağıtlarında bıraktıkları bu bilgileri okulu bitirdikten sonra hatırlamazlar. En iyi üniversiteyi bitiren öğrenciler, edindikleri bilgilerle birçok sınavda başarılı olmalarına rağmen öğrendikleri bilgileri yeni bir şeyi açıklamak için kullanamazlar, hatta bu bilgiye sahip olmayanlara göre bir fark gösteremezler. Oysa esas eğitimde esas anlamak ya da kavramak olmalıdır. Bilgiler birer olgudur, ancak başka gerçek ve kavramlarla organize olduklarında anlam kazanırlar. Ona göre bu yaklaşımın yerini davranış, karşılaştırma, zıtlık ve bütünleştirme gibi yollarla bilginin oluşturulmasını esas alan yapılandırmacı yaklaşım almalıdır. Bilginin beyne aktarılması yerine kişi bilgiyi kendisi için oluşturmalıdır.

Gardner, bir gün çoklu zekâ uygulamaları neticesinde sınav sonuçlarının yükseldiği ile ilgili bir telefon alır, çok mutlu olur; ancak tam tersi bir durumun olması durumunda da sorumluluk almayacağını belirtir. Nitekim bu kuram standart test sonuçlarını yükseltmek amacıyla oluşturulmamıştır. Sınav sonuçları sürekli yapılan deneme ve uygulamalarla da yükseltilebilir. Çoklu zekâda amacın verilmek istenen kazanımları farklı şekillerde sunmak, öğrencilerin ne öğrendiklerini farklı yollardan göstermelerine fırsat tanımak olduğu unutulmamalıdır (Gardner, 2013).

Bireyi "Mekansal zekâm iyi, kişiler arası zekâm kötü." gibi bir düşünceye sevk etmek de doğru değildir. Her bireyin belirli bir zekâ açısından güçlü olması diğer zekâların da güçlü ya da güçsüz olmasını gerektirmez. Bireyler, yaptıkları pratiklerle belirli zekâlarını geliştirebilirler. Bu teoride "İnsanlar daha çok hangi bilgi veya becerilere sahip, onlarda bu bilgi ve becerilerden hangilerini görmek istiyoruz?" sorusu daha önem arz etmektedir. Çoklu zekâ, bir öğrencinin bir etkinliği başkalarından farklı olarak nasıl yapabileceğinde devreye girmelidir. Bu öğrenci bir matematik konusunu kitaplardan veya düz anlatımlardan öğrenemiyorsa, öğretmen "Bunu başka nasıl öğretebilirim?" şeklinde düşünmeli ve öğrenciye bu konuyu farklı yollardan anlatabilmelidir (Gardner, 1999).

Gardner'e göre bu teori, genellikle bilişsel veya öğrenme tarzları üzerinde çalışmak şeklinde benimsenmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin zekâ profillerini birtakım yanlış yöntemlerle belirlemeye çalışmışlar, kendilerine göre bu teoriden bazı yanlış sonuçlar çıkarmışlardır. Bunun neticesinde ise belli bir zekâ ile yedi- sekiz farklı konuyu işleme, bir konuyu yedi- sekiz zekâ türü öğretmeye çalışma, öğrencileri zekâlarına göre gruplama, belli zekâları ağırlık veren programlar oluşturma gibi birçok teoriyle bağdaşmayan uygulamalar ortaya çıkmıştır. Çoğu eğitimci de bunları yapan okul veya programların saygın olacağını düşünmüş, bu teoriyi başlı başına bir amaç olarak görmüştür. Oysa Gardner, eğitimde birtakım belirlenen amaçlara ulaşmak için çoklu zekâyı bir araç olarak görür ve bu teorinin iki eğitsel amaca hizmet etmesi gerektiğini ifade eder (Gardner, 1999):

Bunlardan ilki değer biçilen bazı yetişkin rollerine ve nihai durumlara erişilmesidir. Öğrencilerin yapması istenilen uğraşlarla ilgili zekâlarının geliştirilmesi onlar için de daha anlamlı olacaktır. Bazı öğrencilerin müzisyen olması isteniyorsa onun müziksel zekâsının, yazar ya da şair olması isteniyorsa onun dil zekâsının geliştirilmesine imkan tanınmalıdır.

İkinci amaç ise öğrencilerin müfredatın ya da ders konularının belli bölümlerinde ustalaşmasını sağlamaktır. Öğrencilerin merak ettikleri konuları daha iyi anlayabilmesi için o konuya ait dersin önemli olduğu bilinmelidir.

Gardner, yukarıda bahsedilen yanlış uygulama örneklerine yer verdikten sonra bu teorinin okullarda nasıl uygulanması gerektiği ile ilgili üç yöntem açıklar (Gardner, 1999):

1. Arzulanan yeteneklerin geliştirilmesi: Müziğin ön planda olduğu bir toplumda okulların öğrencilerin müzik zekâsını geliştirmeye çalışması gibi okullar toplumun değer verdiği becerileri geliştirmelidir.

2. Bir kavrama, bir ders konusuna ya da bir bilim dalına değişik yöntemlerle yaklaşmak: Her öğrenciye aynı şekilde öğretmek ve aynı şekilde değerlendirmek zorunda değiliz. Derste bir konuyu farklı yöntemlerle yaklaşarak farklı öğrenme özelliğine sahip

birçok öğrencinin öğrenmesine olanak sağlanabilir, öğrenciler de öğrendiklerini bizlere farklı şekillerde sunabilirler. Yani öğrenciler bir odaya farklı pencerelerden bakabilmelidir. Tabii bunun için okullardaki konu kapsamlarının azaltılması gerekir. Böylece daha geniş bir zaman diliminde temel kavramlara, önemli olan taraflara, üretici düşüncelere yer verilecek ve bunlar farklı yöntemlerle ele alınarak öğrencilerin konuyu yüzeysel olarak anlamalarının önüne geçilecek, konunun tam olarak kavranması sağlanacak ve öğrencilerin de anladıklarını göstermeleri için onlara birçok imkan tanınacaktır. Oysa şu anki müfredatlarda konular çok kapsamlı olduğu için öğretmenler bu konuları yetiştirme telaşı ve konuları bitirememeye kaygısı içine düşebilmektedirler. Öğrenciler bu kadar konuyu anlamış gibi görünseler de bir süre sonra bu konuları hatırlayamamakta, hiçbir şeyi kavrayamadığı ortaya çıkmaktadır.

Gardner, bu yüzeysel anlamalar sebebiyle iyi not alan öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerileri yeni bir problemi aydınlatmak için de kullanamadıklarını görmüş, onların hiçbir eğitimden geçmemiş öğrencilerle aynı seviyede olduklarını fark etmiş ve "okul görmemiş" terimini kullanmıştır. "Okul görmemiş" bu öğrenciler kitaptaki bilgileri olduğu gibi almış, yeni durumlarda kullanamamış, bilgileri atıl duruma getirmişlerdir. Oysa "öğrenciler, bu fikirler kümesini somut analiz, yorum, karşılaştırma ve eleştirilere ulaşmak üzere esnek ve uygun bir şekilde kullandıkları ölçüde anladıklarını sergileyeceklerdir." (Gardner, 1999, s.185)

3. Eğitimin kişiselleştirilmesi: Tek tip bir eğitsel yaklaşım sadece belli bir öğrenci kesimine ulaşmamızı sağlayabilir. Dolayısıyla eğitim programları, ders konuları, pedagojik yaklaşımlar, değerlendirmeler ve diğer birçok unsur her öğrencinin birbirinden farklı zekâ profiline sahip olduğunu dikkate alacak şekilde oluşturulmalıdır, kişiselleştirmeler tüm öğrenciler için ulaşılabilir hedefler koyabilmelidir. Eğitim ve öğretimde tüm öğrencilere dilsel ve matematiksel gibi sınırlı bir zekâ boyutuyla hitap edilmemelidir. Öğrencilere farklı yollardan öğrenebilecekleri hissettirilmelidir. Özellikle son derece gelişen teknolojik imkanlar

sayesinde eğitimin bireyselleşmesi daha kolay hale gelmektedir (Gardner, 1999). Eğitimin kişiselleştirilmesindeki önemli hususlardan biri de her öğrencinin kapasitesi ve ilgi alanları ile ilgili bilgi sahibi olmamız gerektiğidir. Sahip olduğumuz bu bilgi veya verilerle her öğrenciye en uygun yöntem ve teknikler belirlenebilir, bu bilgi anne- babalarla paylaşılabilir (Gardner, 2013).

Gardner (2013), bunların yanında eğitsel hedeflerin önceliğine de değinir. Her okulun ve sınıfın müfredat doğrultusunda belirli hedeflerinin olmasının yanında o okul ya da sınıfın önceliklerinin yer aldığı hedefleri de olmalıdır. Okulların tüm hedefleri yakaladığını düşünmek doğru olmayacağından bunlar arasında hangilerinin öncelikli olduğu belirlenmeli, eğitsel hedefler mümkün olduğunca açık hale getirilmelidir. Gardner, "Eğitsel hedefim 'X' ama öğrencilerim 'Y' yi yapabildiğinde de bu hedefe ulaştığımı anlayacağım. Çoklu zekâ kuramı iddiasını bu hedefe ulaşmak için şöyle kullanıyorum." diyen bir öğretmeni daha çok tercih ettiğini belirtir.

Gardner (1999), bir okulun tüm zekâları geliştirmesi gibi bir beklenti içinde olunmaması gerektiğini belirterek eğitimin sadece okulun görevi olmadığını, başta aile olmak üzere medyaya ve topluma da çok önemli görevler düştüğünü ifade eder. Ona göre bir toplum, bir bireyin hangi rolleri üstlenmesi ve hangi becerilere sahip olması gerektiğiyle ilgili birey üzerinde etkili olabilmelidir. Müziğe önem veren bir toplum, içinde yetişen bir bireyden müziksel zekâsını geliştirmesini, ondan bu tür becerilere sahip olmasını isteyebilir. Günümüz Türkiye'sinde ise toplumun genellikle iş garantili ve geliri yüksek mesleklere önem verdiğini düşündüğümüzde okullarda genelde dilsel ve mantıksal bir zekâyâ daha çok önem verildiği de bir gerçektir.

Eğitimin en önemli hedeflerinden birinin anlamayı sağlamak olduğunu belirten Gardner, çoğu eğitimcinin bu konuda net bir fikre sahip olmadığını ifade eder. Anlamak, ona göre "Bir kişinin, eğitsel ortamda edinilen bilgi, kavram ve becerileri o bilginin uygun

düştüğü yeni bir olay veya duruma uygulayabilmesidir." (Gardner, 2013, s.150). Dolayısıyla bilgiyi yeni bir duruma uygulayamayan bir kişi anlamayı başaramamış demektir. Yapılan araştırmalarda ABD ve diğer gelişmiş ülkelerde çoğu öğrenci dersleri anlamamaktadır. Fizik dersinde çok başarılı olan öğrenciler, öğrendikleri bilgileri yeni durumlarda kullanamamaktadır. Onun için "anlama"nın esas alındığı bir müfredat programı yapılmalıdır. Geniş kapsam, sadece sınavda yanıtlanan ve daha sonra unutulmuş bilgileri içerdiğinden ve yüzeysellik taşıdığından öncelikle müfredat daraltılmalı, her şeyi kapsama çabasıyla vazgeçilmelidir. Ancak bu şekilde olduğunda bilişsel profillerdeki farklılıklarla birlikte hareket edilebilir.

Gardner'ın araştırmaları da gösteriyor ki zengin ve besleyici her konu en az yedi farklı şekilde ele alınabilir. Bu sayede öğretmenler, anlatmak istediklerini öğrencilere daha kolay kavratılabilecektir. Ayrıca öğrencilerin yapamadıkları üzerinde odaklanılmayacak, onların kendi güçlü yönlerini fark ederek kendilerini daha iyi hissedebilecekleri ve başarılı olabilecekleri alanlarda ilerlemeleri sağlanabilecektir. Nitekim Picasso, Einstein, Edison gibi çok başarılı olmuş kişiler, okul hayatında birçok öğrenme güçlükleriyle karşılaşmışlarına rağmen kendi güçlü yanlarını geliştirerek dünyanın önde gelen isimleri arasında yer almışlardır. Dolayısıyla öğretmenler, öğrencilerin güçlü oldukları yanları bilmeli ve onların güçlü olan yönlerine yönelmelidirler. Bu sayede öğrencilerin kendine olan güvenleri de yerine gelecek, öyküleme yetenekli olan bir öğrencinin matematik- fen kavramlarını hikaye aracılığıyla anlamasının sağlanması gibi güçlü olunan alanlarla güçsüz olunan alanlar arasında köprü kurulabilecektir (Gardner, 2013).

Bunun için Gardner (1999), herhangi bir konuyu anlatırken öğretmenlere çoklu zekâyı dikkate alan üç ayrı yöntemi tavsiye eder: giriş noktaları, benzeşimler anlatmak ve öze yaklaşmak.

A.Giriş Noktaları: Öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekerek, daha fazla araştırma yapmalarını sağlayarak konuya dahil olmaları ve konunun merkezinde yer almaları sağlanabilir. Bunun için belirli zekâlarla bağlantı kurularak en az yedi somut giriş noktası saptanır (Gardner, 1999, 2013):

1. Anlatımsal (Öyküleyici) Giriş Noktası: Anlatımsal ürünlerden hoşlanan öğrencilere konuyla ilgili olarak herhangi bir öykü, masal, anı gibi ürünler anlatılabilir. Kurtuluş Savaşı konusuna o zamanları yaşayanların anılarıyla veya o zamanı anlatan öykülerle giriş yapılabilir.

2. Mantıksal Giriş Noktası: Verilmek istenen fikre yapılandırılmış bir tez aracılığıyla ulaşılır. Kurtuluş Savaşı zaferine, ekonomik bakımından güçsüz olan bir öğrencinin nasıl olup da başarıyı yakalayabildiğinden yola çıkılarak ulaşılabilir.

3. Nicel(Sayısal) Giriş Noktası: Sayılar, işlemler gibi matematiksel etkinliklerden hoşlanan öğrencilere seslenilir. Kurtuluş Savaşı'nda Türk ve düşman ordusunun asker, cephane gibi sayısal verileri karşılaştırılabilir.

4. Temel (Varoluşsal) Giriş Noktası: Konunun kaynağına inmeyi, konuyu felsefi ve terminolojik yönden incelemeyi seven, “neden” tarzı sorular yöneltmekten hoşlanan öğrencilere hitap edilir. “Kurtuluş Savaşı konusunu neden öğreniyoruz?”, “Bize faydası nedir?” sorusuna cevap aranır. Gazi Mustafa Kemal Atatürk’ün “Büyük devletler kuran ecdadımız büyük ve şümüllü medeniyetlere de sahip olmuştur. Bunu aramak, tetkik etmek, Türklüğe ve cihana bildirmek bizler için bir borçtur. Türk çocuğu ecdadını tanıdıkça daha büyük işler yapmak için kendinde kuvvet bulacaktır.” sözü örnek verilir.

5. Estetik Giriş Noktası: Resim, fotoğraf, müzik, edebiyat gibi sanatsal faaliyetlere ilgi duyan öğrencilerin ilgisini çekecek öğelere yer verilir. Kurtuluş Savaşı ile ilgili yağlı boya resimleri, müzik eserleri, şiir gibi ürünlere yer verilebilir.

6. İş Üzerinde (Deneysel) Giriş Noktası: Birtakım uygulamalı etkinliklerle konunun somutlaştırılarak öğretilmesi bazı öğrenciler için daha etkilidir. Öğrenciye konuyla ilgili olarak deney yapma, canlandırma, empati kurma gibi bazı uygulama fırsatları verilip öğrencinin konun merkezinde bulunması sağlanarak konuya etkili bir giriş yapılabilir. Konuya girişte Kurtuluş Savaşı ile ilgili bir canlandırma yapmak öğrencinin dikkatini çekmede ve konuyu kavramasında oldukça yararlı olabilir.

7. Toplumsal (İşbirlikçi) Giriş Noktası: Öğrencilere bireysel etkinlik yapma imkânı verme dışında birlikte çalışma imkânı verilmesini sağlar. Grup etkinliği sayesinde öğrenci, arkadaşlarıyla farklı rolleri üstlenebilir, arkadaşlarını daha yakından gözlemleyebilir, onlarla daha etkili iletişim halinde bulunabilir, herhangi bir problemde birbirlerine destek olabilirler. Buna bağlı olarak da onlardan Kurtuluş Savaşı'nda kendilerini Mustafa Kemal Atatürk ve arkadaşları yerine koyarak vatani kurtarmak için farklı çözüm yolları bulmaları istenebilir.

B. Benzeşimler Anlatmak: Konunun anlaşılması gereken önemli bölümlerin bilinmesini sağlar. Bulunan benzeşimler birbirine yakın ve uygun olmalı, yanıltıcı bölümlerinin farkına varılmalıdır. Osmanlı Devleti'nin işgal altındaki durumu ile daha önceki veya günümüzdeki işgal altında olan devletlerin durumları ve bu durum karşısında ne yaptıkları karşılaştırılabilir.

C. Öze Yaklaşmak: Bu bölümde öğrencilere doğrudan bilgi vermek, onlardan buna göre sonuç çıkarmalarını istemek gibi klasik ve reçete özelliğinde tek bir yaklaşıma başvurmak yerine işlenen konunun zengin ve farklılıklarının ayırt edilmesini sağlayan küçük temsil kümesi bulunmaya çalışılır. Bu temsil grubunun çok sayıda simge ve şema içermesine dikkat edilmeli ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan yaklaşımlar ortaya konmalıdır.

Diğer önemli bir nokta ise Kurtuluş Savaşı konusunun incelenmesinin tarih bilimi kadar bir müzik, edebiyat, resim gibi birçok alanı da ilgilendirmesi, bir konunun birçok disiplinle ilgili olduğunun farkına varılmasıdır.

Yine bir konuyu açıklamak için pedagojik bakımdan yaygın ve etkili olan yollara başvurulmalıdır. Konu tarihi vesikalara, resmi kayıt ve raporlara, askerlerin günlüklerine ve hatıralarına dayandırılarak sunulmalıdır.

Öze yaklaşmada en önemli husus az önce de belirtildiği gibi bir kavramın birtakım simge sistemi, şema gibi birkaç yolla temsil edilebildiğinde daha iyi anlaşılabilceğinin farkına varmaktır. Neticede öze yaklaşmak sanıldığı kadar kolay olmayan, çok vakit isteyen bir süreçtir. Çünkü hem konunun özüne inmek hem de tüm öğrencilere ulaşmak için konunun farklı şekillerde ele alınmasını ve çoklu yaklaşımların her zekâ, beceri ve ilgi alanına hitap etmesini gerektirir.

Gardner'a göre bu yaklaşımın derslerin tüm konularına aynı şekilde uygulanması ve önerilen örneklerin eşsiz ya da öncelikli oldukları gibi bir sonuç çıkarılması doğru olmaz. Muhakkak başka örneklerden, başka araç ve gereçlerden, başka yöntemlerden de yararlanılabilir; ancak eğitimciler bu yaklaşımın büyük faydasını göreceklerdir. Öncelikle bu yaklaşım, konuların öğretilme amacını kavratacak ve ileride de konunun hatırlanmasını kolaylaştıracak; verilen örnek, şema, araç ve gereçlerle konu arasında ilişki kurularak konunun önemli yanlarının ayırt edilmesini sağlayacaktır (Gardner, 1999).

Gardner'a göre iyi bir öğretmen, aynı kavramı farklı bakış açılarıyla göstermeyi sağlayabilen bir kişi olup öğrenci ile müfredat arasındaki en önemli köprüdür. Bu özellikteki bir öğretmen; tanım yapma, örnek verme gibi klasik yöntemlerle konuyu anlatmak yerine öğrencilerin farklı öğrenme stillerini dikkate alarak o konuyu daha ilginç ve etkili kılmalıdır. Böylece öğrencinin herhangi bir kavramı tek açıdan, sınırlı bir şekilde bakması yerine o kavramı farklı yollardan anlaması, onunla ilgili çoklu açıklamalar yapması ve bu açıklamaları

birbirleriyle ilişkilendirmesi sağlanır. Bunun yanı sıra çoklu giriş noktaları, öğretmenlerin herhangi bir konuyu anlatırken daha fazla öğrenciye ulaşmasını ve konuyu en iyi şekilde anlatmalarını sağlayacaktır (Gardner 2013).

Dolayısıyla eğitimin amacı bireyin anlayışını arttırmak ve bu anlayışla dünyanın daha iyi, yaşanılabilir bir yer haline getirmek olduğuna göre birey; konuları sınavda karşılama çıkacağı için değil, kim olduğumuzu, neler yapabileceğimizi ve insanın barındırdığı olanakları görmek amacıyla öğrenmelidir (Gardner, 1999).

Gardner (2013), son yıllarda edindiği izlenimlere göre zekânın üç farklı anlamı olduğunu görmüştür. Bunlardan ilki insana veya başka bir canlıya ait olan yeteneklerin genel bir tarifidir, zekâyı canlının kendine has ve türüne göre özelliğini anlama çabasıdır.

İkincisi ise zekânın boy ya da dışadönüklük gibi bir özelliği olan anlamıdır. Çoğu psikolog tarafından da kabul edilen bu anlayışa göre kişisel ilgi farklılıkları dikkate alınır.

Üçüncüsü ise -ki en ilginç olanıdır- bir işin yapılma şeklini dikkate alan anlamıdır. Bu anlayışa göre bireyin bir karar alırken bunu zekice yapıp yapmadığı, bir öğretmenin herhangi bir kavramı akıllıca öğretip öğretmediği söz konusudur. Ancak bu değerlendirmeyi yaparken o işi yapan kişinin hedefleri, öz değerleri hakkından bilgi sahibi olunması gerekir. Nitekim bir müzisyenin teknik açıdan doğru olmayan bir eseri kendi hedefleri ve dinleyicilerin değerleri dikkate alındığında zekice bulunabilir. Değerlendirme yapan kişi kendi değerleri ve bakış açısı yanında değerlendirdiği kişi hakkında da bilgi sahibi olmalıdır.

Gardner, bu zekâ anlamlarının bilinerek zekâyla ilgili kavram kargaşasının önüne geçileceğini, bir bilimci veya araştırmacının zekânın hangi yönüne değindiğinin anlaşılacağını ve en önemlisi de eğitime yönelik bir kazanç sağlanacağını düşünür; çünkü eğitimcilerin zekâyı hangi açıdan baktıkları günümüzde daha çok önem kazanmaktadır.

Bir eğitimci, zekâyı yukarıda söz edilen ilk anlamda kabul ederse zekâyı insana ait doğuştan gelen bir kapasite olarak görür ve o zekânın açığa çıkması için gerekli çabayı

harcamaz. Eğitimci eğer ikinci bakış açısını dikkate alırsa öğrencilerdeki kişisel farklılıkları dikkate alacağından onlara en etkili nasıl öğretebileceğinin peşine düşer. Yine üçüncü bakış açısıyla öğretmen, öğrencilerin ürünlerini nasıl değerlendirdiğini öğrencilerin anlayacağı şekilde yapar, değerlendirme ölçütlerine açıklık getirir.

Yukarıdaki çoklu zekâya göre eğitim anlayışından bahsettikten sonra çoklu zekâ alanlarını eğitim ve öğretim özellikleri bakımından daha yakından inceleyebiliriz:

Eğitim ve öğretim bakımından çoklu zekâ alanları. Gardner'ın teorisi eğitimciler açısından büyük yankı uyandırmış; eğitimciler bu teoriyi eğitim alanında nasıl uygulayabileceği ile ilgili çeşitli çalışmalar yapmışlardır. Böylece öğrencilerin kendini güçlü hissettikleri alanda hangi etkinliklerle veya araçlarla daha iyi, kolay ve kalıcı öğrenebilecekleri üzerinde durulmaya başlanmıştır.

Gardner'a göre bu kuram eğitime iki önemli yarar sağlamaktadır: (Bümen 2005, s. 21)

- I. Öğrencileri istedik durumlara getirebilmek için eğitim programlarını planlamamıza imkan verir. (Örneğin müzisyen, bilim adamı, düşünce adamı yetiştirme gibi.)
- II. Farklı disiplinlerde önemli kuram ve konuları öğrenmeye çalışan daha fazla sayıda öğrenciye ulaşmamızı sağlar. Başka bir deyişle, öğrencilere bu zekâ alanları kullanılarak eğitim verilirse öğrenme daha kolay gerçekleşir.

Bireysel farklılıkların ön planda tutulduğu eğitim ve öğretim hayatı, öğretmenlerin öğrencilerin hangi yollarla öğrenebildiklerini fark etmelerini ve güçlü oldukları alanların özelliklerini iyi bilmelerini gerektirir. Her öğretmen de bu doğrultuda kendi stratejilerini belirlemeli, her zekâya uygun yöntemler oluşturmalıdır. Aşağıda vereceğimiz örnekler de birer öneri niteliğinde olup bunlara yenilerinin eklenmesi veya bunların geliştirilmesi gerekebilir. Öğrencilerin sekiz zekâ türünde ne gibi özellikler taşıdığı; nelere ilgi duydukları; yapılabilecek etkinlikler, yöntem ve teknikler; yönlendirilebilecek meslekler şöyledir:

Dil zekâsı.

Özellikleri.

1. İyi bir anlatıcı,dinleyici ve konuşmacıdır.
2. Hafızası ve kelime hazinesi gelişmiştir.
3. İletişimi güçlüdür.
4. Okuma ve yazma becerileri gelişmiştir.
5. Yabancı dilleri daha kolay öğrenebilirler.
6. Diğer insanların seslerini, üslubunu, okuma ve yazmasını taklit edebilirler.
7. Etkili yorum gücüne sahiptirler.
8. Kelime oyunlarını ve söz sanatlarını severler.
9. İyi birer okuyucudurlar.
10. İyi not tutarlar.
11. Mizahi anlatımları güçlüdür.

İlgi alanları.

1. Günlük, hikaye, deneme, şiir gibi türlerde yazma
2. Bulmaca hazırlama veya çözme
3. Kelime kökenlerini araştırma
4. Gazete, dergi, bülten hazırlama
5. Çeşitli konularda sunular hazırlama
6. Yabancı dil öğrenme
7. Tiyatro yapma, senaryo yazma
8. Bir topluluğa karşı konuşma
9. Dil bilgisi, yazım ve noktalama kurallarını iyi bilme

Yapılabilecek etkinlikler, yöntem ve teknikler.

1. Konuyla ilgili çeşitli türlerde yazılar yazdırılır, konuşmalar yapılır.

2. Çeşitli türlerde metinler okunur, yorumlatılır, not tutturulur.
3. Sözcük oyunları oynanır.
4. Slogan yarışması yapılır.
5. Konuyla ilgili bulmaca yapılır.
6. Sözlük oluşturulur.
7. Çeşitli metinler ezberlenir.
8. Drama, skeç, kukla gösterileri yapılır.
9. Sınıf, okul gazetesi veya dergisi hazırlanır.
10. Münazara, hazırlıklı veya hazırlıksız konuşmalar yapılır.
11. Şiir dinletileri veya sunular yapılır.
12. Röportaj yapılır.
13. Sesli okuma, dinleme etkinlikleri yapılır.
14. Kasete alma gibi kayda alma çalışması yapılır.
15. Beyin fırtınasından yararlanır.
16. Diyalog çalışmaları yapılır.

Yönlendirilebilecek meslekler. öğretmen, avukat, gazeteci, yazar- şair, hatip, sunucu, politikacı, komedyen, dil bilimci, çevirmen

Mantıksal- matematiksel zekâ.

Özellikleri.

1. Sayıları etkili kullanır.
2. Hesaplamaları hızlıdır, zihinden yapabilirler.
3. Soyut ve kavramsal düşünme becerileri gelişmiştir.
4. Sınıflandırma, neden-sonuç ilişkisi ve karşılaştırmada güçlüdür.
5. Planlama, strateji geliştirme ve problem çözmede etkilidir.
6. Çok soru sorar ve eleştirel düşünür.

7. Mantıksal ilişkiler kurar.
8. Hipotezler üretir.
9. Grafik, şema veya şekilleri iyi yorumlar.
10. Tümdengelimsel ve tümevarımsal sonuç çıkarırlar.
11. Bilimsel düşünür.

İlgi alanları.

1. Satranç, dama gibi strateji oyunları
2. Deney yapma
3. Bulmaca ve bilmeceler, oyun kartları, zekâ oyunları ve legolar
4. Matematik ve fen bilimleri dersi
5. Makineler ve aletler
6. Bilimsel yayınlar ve televizyon programları
7. Bilgisayar oyunları

Yapılabilecek etkinlikler, yöntem ve teknikler.

1. Ölçme ve hesaplamalar yapılır.
2. Sınıflandırma, karşılaştırma yapılır.
3. Benzerlik ve farklılıklar bulunur.
4. Eleştirel düşünülür.
5. Deney, araştırma, icat ve keşifler yapılır.
6. Şifreler bulunur ve çözülür.
7. Karışık olarak verilen olaylar sıraya konur.
8. Mantık problemleri çözülür.
9. Soyut sembollerden ve kısaltmalardan yararlanılır.
10. Tümevarım ve tümdengelim teknikleri kullanılır.
11. Grafik, şema ve şekillerden yararlanılır, çizelgeler hazırlanır.

12. Stratejik ve sayı içerikli oyunlar oynanır.
13. Anahtar kelimeler belirlenir.
14. 5 N 1 K soruları sorulur.
15. Öğrenilenler formüle dönüştürülür.

Yönlendirilebilecek meslekler. bilim insanı, mühendis, mimar, hukukçu, matematikçi, ekonomist, bilgisayar programcısı, muhasebeci, tüccar, biyolog, istatistikçi, doktor, mucit, polisiye roman yazarı, eleştirmen

Müziksel zekâ.

Özellikleri.

1. Ses, ritim ve melodiye karşı hassastır.
2. Müzik aletlerini iyi kullanır.
3. Çalışırken ritim, tempo tutar, ritmik konuşur.
4. Şarkıları kolaylıkla öğrenir.
5. Şarkı söylemeyi ve dinlemeyi sever.
6. Müzik topluluklarına katılır.
7. Beste yapar.
8. Müzikle ilgili arşivler oluşturur.
9. Müzik kurallarını iyi bilir.
10. Müzik aletleri yapar.
11. Müziksel eserleri kolaylıkla hatırlarlar.

İlgi alanları.

1. Korolar, müzik grupları, bando takımı
2. Müzik dersi
3. Müzik eserleri
4. Sanatçılar ve müzisyenler

5. Konserler
6. Müzik aletleri
7. Müzik programları

Yapılabilecek etkinlikler, yöntem ve teknikler.

1. Konuyla ilgili söz yazılır ve beste yapılır.
2. Müzik eşliğinde sunu yapılır.
3. Konuyla ilgili şarkılar bulunur.
4. Metinler fon müziği kullanılarak okunur.
5. Kelimeler tonlama, vurgu ve ahengine göre okunur.
6. Ders anlatımında çeşitli seslerden, ritimlerden ve tonlamalardan yararlanır.
7. Metronom kullanılarak ve ritim tutularak okuma yapılır.
8. Müzik aleti yapılır.
9. Tekerlemeler söylenir.
10. Kafiye şairler yazılır.
11. Sesli okumalar kaydedilip dinlenir.
12. Ses efektlerinden yararlanır.

Yönlendirilebilecek meslekler. müzik öğretmeni, müzisyen, ses sanatçısı-şarkıcı, müzik aleti yapımcısı, müzik eleştirmeni, seslendirmen, piyanist, gitarist...

Bedensel- kinetiksel zekâ.

Özellikleri.

1. Spor yapmayı ve dans etmeyi sever.
2. Vücudunu iyi kullanır.
3. Fiziksel oyunlarda başarılıdır.
4. Rol yapmada, jest ve mimiklerini kullanmada başarılıdır.
5. Nesnelere dokunarak tanımaya çalışır.

6. Nesneleri parçalamayı ve birleştirmeyi sever.
7. Küçük kaslarını kullanmada yeteneklidir.
8. Hareketlidir, yerinde duramaz.
9. Taklit etmede başarılıdır.
10. Yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi sever.

İlgi alanları.

1. Spor ve bunlarla ilgili faaliyetler
2. Dans ve oyunculuk
3. Dikiş-nakış, halı dokuma gibi el sanatları
4. Heykeltıraşlık, mekanik aletler gibi ince iş gerektiren el becerileri
5. Yap boz gibi inşa etme ve yapılandırma araçları
6. Gezi ve incelemeler
7. Avcılık
8. İllüzyonistlik

Yapılabilecek etkinlikler, yöntem ve teknikler.

1. Pantomim, canlandırma, drama veya skeç yapılır.
2. Kostümler hazırlanır.
3. Dans veya koreograf yapılır.
4. İşaret dilinden yararlanılır.
5. Sessiz sinema oynanır.
6. Sınıf içi veya dışında konuyla ilgili fiziksel faaliyetler yapılır.
7. Etkinliklerde somut nesnelere dayanarak yararlanılır.
8. Geziler düzenlenir.
9. Ders araç-gereçleri yapılır.

Yönlendirilebilecek meslekler. beden eğitimi öğretmeni, oyuncu, heykeltıraş, cerrah, sporcu, dansçı, koreograf, teknisyen, illüzyonist

Uzamsal zekâ.

Özellikleri.

1. Resimler, imgeler, şekiller ve çizgilerle düşünür.
2. Renklere karşı hassastır, ayrıntıları sever.
3. Üç boyutlu nesnelere algılama ve muhakeme etme becerisi yüksektir.
4. Hayal kurmayı sever, nesnelere zihninde canlandırabilir.
5. Harita, tablo ve şekilleri iyi yorumlar.
6. Sanat aktivitelerine katılmayı sever.
7. Öğrenirken resim, video veya şekillere ihtiyaç duyar.
8. Yön bulma becerileri ve hayal güçleri gelişmiştir.
9. İyi gözlem yapabilir.
10. Öğrendiklerini somut görsellere dönüştürür.
11. Nesnelere arasında güçlü ilişkiler kurar.
12. Varlıklardaki benzerlik ve farklılıkları iyi tanır.

İlgi alanları.

1. Sinema, tiyatro, resim gibi güzel sanatlar
2. Satranç
3. Fotoğrafçılık
4. Geziler
5. Tasarım programları
6. Müzeler, galeriler
7. El sanatları
8. Koleksiyonlar

9. Bilgisayar oyunları, legolar, yap bozlar

10. Karikatür

11. Model uçak, araba, gemi vb.

Yapılabilecek etkinlikler, yöntem ve teknikler.

1. Renkler, şekiller, grafikler, resim, film ve fotoğraflardan yararlanır.

2. Gezi ve gözlemlerde bulunulur.

3. Tasarımlar yaptırılır.

4. Zihinde canlandırmalar yapılır.

5. Canlandırma ve dramadan yararlanır, pandomim yapılır.

6. Kavram haritalarından yararlanır.

7. Düşünce taslakları oluşturulur.

8. Karikatürler çizilir.

9. Okunan metindeki önemli yerlerin altı renkli kalemle çizilir.

10. Video çekilir.

11. Slayt, poster, ilan, broşür hazırlanır.

12. Koleksiyonlar yapılır.

Yönlendirilebilecek meslekler. ressam, fotoğrafçı, mühendis, denizci, izci, tasarımcı, heykeltıraş, mimar, yönetmen, kameraman, dekoratör, grafiker, ebru-hat-süsleme sanatçısı, kuaför, karikatürist, gezgin

Sosyal (kişiler arası) zekâ.

Özellikleri.

1. İnsanlarla ilişki kurmaktan hoşlanır, kalabalık ortamlardan zevk alır.

2. Sosyaldır, toplumsal etkinliklere katılmayı sever.

3. Lider olmayı ve yönlendirmeyi sever.

4. İyi bir dinleyicidir, konuşmaktan ve bir şeyler anlatmaktan hoşlanır.

5. Arkadaş çevresi genişdir.
6. İkna edicidir, çatışmaları çözmeye çalışır, arabuluculuk yapar.
7. Grup ve takım çalışmalarından hoşlanır.
8. Bireylerin seslerine, jest ve mimiklerine duyarlıdır.
9. İnsanların duygu, düşünce ve davranışlarını anlamaya çalışır, empati kurar.
10. Farklı kültürlere, yaşam tarzlarına meraklıdır.

İlgi alanları.

1. Kulüpler, kamplar
2. Geziler
3. Yarışmalar
4. Halk oyunları, kurs gibi çeşitli etkinlikler
5. Sosyal projeler
6. Sivil toplum kuruluşları, yardım dernekleri

Yapılabilecek etkinlikler, yöntem ve teknikler.

1. Küme ve işbirlikli öğrenme çalışmaları yapılır.
2. Münazara, açık oturum düzenlenir.
3. Hikaye, masal, fıkra gibi edebi türlerde anlatım yaptırılır.
4. Öğrencilere arabuluculuk rolleri verilir.
5. Öğrencilerin empati kurması sağlanır.
6. Yarışmalar düzenlenir.
7. Sınıf gezileri düzenlenir.
8. Tiyatro veya oyun hazırlanır.
9. Konuşma yaptırılır.
10. Akran öğretimi yapılır.
11. Gerçek ve hayali çatışmalar çözülür.

12. Metindeki karakterler tahlil edilir.

Yönlendirilebilecek meslekler. öğretmen, politikacı, psikolog, sosyolog, lider, pazarlamacı, danışmanlık, rehberlik, iş adamı, organizatör, gazeteci

İçsel zekâ.

Özellikleri.

1. Kendi güçlü ve zayıf yönlerini, ihtiyaçlarını iyi bilir.
2. Ailesiyle ve yalnız vakit geçirmeyi sever.
3. Bağımsızlık duygusu güçlüdür.
4. Öz saygısı yüksektir.
5. Başarı ve başarısızlıklarından ders çıkarır.
6. Kendine güven, disiplinli olma, hedeflerini belirleme becerileri gelişmiştir.
7. Kişisel problemlerin üstesinden gelebilir.
8. Kendi kendine öğrenmeye yatkındır.
9. Yaşadığı olay veya durumlar üzerinde derinlemesine düşünür.
10. Hedefleri motivasyon kaynağıdır.

İlgi alanları.

1. Kitaplar, özellikle kişisel gelişim kitapları
2. Sinema, müzik, resim
3. Bireysel hobiler, uğraşlar
4. Bulmacalar, dergi ve gazeteler
5. Bireysel projeler
6. Bilgisayar
7. Felsefe, psikoloji, din, edebiyat
8. Kütüphaneler, müzeler

Yapılabilecek etkinlikler, yöntem ve teknikler.

1. Kişisel görüşleri ortaya çıkaracak açık uçlu sorular sorulur.
2. Öz değerlendirme yapılır.
3. Bireysel çalışmalara yer verilir.
4. Günlük tutulur.
5. Kendini ifade edeceği fırsatlar verilir, yazılar yazdırılır.
6. Yüksek bir konsantrasyona sahiptirler.
7. Odaklanma çalışmaları yapılır.
8. Sessiz çalışma ve okuma yapılır.
9. Duyguları özgürce ifade etme imkanı tanınır.
10. Otobiyografiler yazdırılır.

Yönlendirilebilecek meslekler. felsefeci, şair-yazar, sanatçı, din adamı, psikolog, araştırmacı, ressam, heykeltıraş

Doğa zekâsı.

Özellikleri.

1. Çevreyi ve doğayı tanımayı, seyahat etmeyi sever.
2. Doğaya, bitki ve hayvanlara meraklıdır; onlarla ilgili araştırmalarda bulunur.
3. Bitki ve hayvanları iyi tanır ve sınıflandırır.
4. Bitki yetiştirmeyi ve hayvanları bakmayı sever.
5. Belgesel izlemeyi sever.
6. Doğa ve gezi dergilerini yakından takip eder.
7. Doğayı iyi gözlemler.
8. Doğaya karşı korumacıdır.

İlgi alanları.

1. Doğa ile ilgili kitap ve dergiler
2. Belgeseller

3. Doğa fotoğrafçılığı
4. Hayvan ve bitkiler
5. Arkeolojik kazılar
6. Hayvanat bahçeleri
7. Seralar
8. Doğa gezileri
9. İzcilik, dağcılık ve kampçılık

Yapılabilecek etkinlikler, yöntem ve teknikler.

1. Doğa gezi ve gözlemlerinde bulunulur.
2. Müzelere, doğal yaşam parklarına ve botanik bahçelere ziyaret edilir.
3. Belgeseller izlenir.
4. Konusu doğa, bitki ve hayvanlar olan metinler okunur, yazılar yazdırılır.
5. Doğa sesleri fon olarak kullanılır.
6. Doğa ile öğrenilenler arasında ilişki kurulur.
7. Doğa benzetmelerinden ve kişileştirmelerinden yararlanılır.
8. Fabllar yazılır.
9. Konuyla ilgili doğa fotoğrafları bulunur
10. Konuyla ilgili resimler yaptırılır.

Yönlendirilebilecek meslekler. biyolog, zoolog, veteriner, ziraat mühendisi, bahçıvan, doğa fotoğrafçısı ve belgeselcisi, çevre bilimci, çiftçi, hayvancılık, arkeolog, jeolog, peyzaj mimari

Bölüm III: Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada değişkenler arasındaki sebep-sonuç ilişkilerini belirlemek ve bu değişkenlerin kontrol altında tutularak değişimleri gözlemek amacıyla deneysel yöntem kullanılmıştır. Bu tür araştırmalarda sebep-sonuç ilişkisini kesin olarak alınmakta ve sonuçlar nicel olarak alınıp somut olarak aktarılabilmektedir. (Karakaya, 2012). Deneysel araştırmalar, gerçek deneysel, yarı deneysel ve tek kişilik deneysel araştırmalar olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Bu çalışmada ise gerçek deneysel yöntem tercih edilmiştir. Bu yönetime göre deney ve kontrol grubundan oluşan örneklem yansız olarak seçilmiştir. Burada dikkat edilmesi gereken husus ise deneysel işlem öncesi grupların denk olması gerekliliğidir. "Denkleştirme, istenmedik değişkenler açısından denekler ve gruplar arasındaki farkın anlamlı olmamasını sağlamadır. (Sönmez ve Alacapınar, 2011, s.51) Bunun için grupların seçiminde bu grupların dersine giren öğretmene danışılmış, grupların birinci dönemki dil ve anlatım ders notları dikkate alınmış ve başarı ön testi uygulanmıştır.

Araştırmada fiilimsiler konusunun öğretiminde çoklu zekâ kuramı uygulamasının öğrenci başarısı ve tutumu üzerindeki etkisini saptamak amaçlandığı için gerçek deneme modellerinden kontrol gruplu ön ve son test model kullanılmıştır. Bu modelde deney ve kontrol grupları yansız olarak seçilirler, her iki gruba ön test verilir, daha sonra deney grubuna deneysel işlem uygulanır. Kontrol grubunda ise deney grubunda kullanılan bağımsız değişkenlerin, etkinliklerin, yöntemlerin kullanılmaması ve bunun kontrol edilmesi gerekir. Her iki grupta yapılan uygulama sonucunda aynı testler son test olarak verilir; her iki grubun ön test- son testleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılır (Sönmez ve Alacapınar, 2011).

Karasar (2008) da ön test-son test kontrol gruplu modelde, grupların deney ve kontrol grubu olmak üzere yansız atama ile oluşturulduğunu, her iki gruba da ön test ve son testlerin uygulanacağını belirtmiştir. Buna göre araştırmanın modelini şekil 7'de gösterebiliriz: (Karasar, 2008, s.97)

G ₁	R	O _{1,1}	X	O _{1,2}
G ₂	R	O _{2,1}		O _{2,2}

Şekil 7. Deneysel modelin simgesel görünümü

Şekildeki:

G₁: Deney grubunu

G₂: Kontrol grubunu

R: Yansızlık

X: Deneysel uygulama (bağımsız değişken)

O_{1,1}, O_{2,1}: Ön test

O_{1,2}, O_{2,2}: Son test

t: İki haftalık ara kavramlarını ifade eder.

Buna göre bu çalışmada yapılan deneysel modeli Tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 2

Araştırmanın Deneysel Modeli

Gruplar	Ön Test	Uygulama	Son Test
Deney Grubu	•Fiilimsi Konulu Başarı Testi •Tutum Ölçeği	• ÇZK'ye Göre Anlatım	•Fiilimsi Konulu Başarı Testi •Tutum Ölçeği
Kontrol Grubu	•Fiilimsi Konulu Başarı Testi •Tutum Ölçeği	•Geleneksel Öğretim Yöntemine Göre Anlatım	•Fiilimsi Konulu Başarı Testi •Tutum Ölçeği

Toplam beş hafta on ders saatini kapsayan sürede yukarıdaki modele göre birinci hafta uygulamanın yapılacağı okula gidilip çalışma ile ilgili öğrencilere bilgi verilmiş, öğrencilerin başarılarını ölçmek için ön test ve derse karşı tutumlarını belirlemek için de tutum ölçeği anketi uygulanmıştır.

İkinci haftada üç ders, üçüncü hafta ise iki ders saati olmak üzere toplam beş ders saatinde fiilimsi (eylemsi) konusu ile ilgili olarak deney grubu öğrencilerine -araştırmacı tarafından geliştirilen çoklu zekâ etkinlikleri ile- çoklu zekâ yaklaşımına uygun öğretim yapılırken; kontrol grubu öğrencilerine ise geleneksel öğretim yöntemlerine (düz anlatım/soru-cevap) uygun bir öğretim yapılmıştır. Her iki grupta da dersin anlatımı yıllık planlardaki kazanımlar dikkate alınarak araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Dördüncü haftadaki iki saatte -konu bitiminde- gruplara aradaki farklılığı belirlemek amacıyla son-test ve grupların tutumlarında bir değişiklik olup olmadığını belirlemek için de tutum ölçeği tekrar uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 Eğitim ve Öğretim Yılı ikinci döneminde Çanakkale Merkez İbrahim Bodur Anadolu Lisesindeki akademik olarak birbirine yakın olan 10/C ve 10/D sınıfında öğrenim gören yirmi sekizer olmak üzere toplam 56 öğrenci oluşturmaktadır. Birinci dönemki dil ve anlatım notları ve öğretmen görüşleri doğrultusunda 10/C kontrol, 10/D ise deney grubu olarak seçilmiştir.

Tablo 3

Araştırmanın Çalışma Grubu

Grup	Okul	Sınıf	Öğrenci Sayısı
Kontrol	İbrahim Bodur Anadolu Lisesi	10/C	28
Deney	İbrahim Bodur Anadolu Lisesi	10/D	28

Çalışmada uygulama okulunun araştırmacının çalıştığı kuruma yakın olması, bunun ekonomik ve zaman tasarrufu sağlamanın yanında çalışmalarını daha sağlıklı yürüteceğini düşünmesi okul seçiminde etkili olmuştur. Seçilen konunun 10 .sınıf müfredatında olmasından dolayı uygulama 10. sınıflar üzerinde yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Deneysel olarak yapılan bu çalışmada nicel veri toplama araçlarından başarı testi ve tutum ölçeği anketi kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan bu araçlar şunlardır:

Başarı testi. Başarı testi ile öğrencilerin filimsiler konusuyla ilgili ön bilgilerini ve uygulamadan sonraki bilgilerini tekrar ölçmek amaçlanmıştır.

Bu kapsamda başarı testi soruları için çeşitli kaynaklardaki sorular taranmış, bunlardan kazanımlara uygun olarak çoktan seçmeli otuz beş tane soru belirlenmiştir. Bu sorular hem öğretim üyesine hem de dil ve anlatım dersi öğretmenine incelenmiştir, ardından daha önce bu konuyu öğrendikleri için 11. sınıflara uygulanmıştır. Yapılan bu pilot uygulamada KR20 (Kuder Richardson) formülüyle hesaplanan testin güvenilirliği 0.92 olarak bulunmuştur. Test, maddelerin madde güçlük ve madde ayırıcılık indeksleri bakımından incelenip ölçme gücü düşük olan soruların elenmesinden sonra yirmi beş soruya düşürülmüştür.

On birinci sınıflara uygulandıktan sonra geliştirilen yirmi beş soruluk son şekliyle deney ve kontrol grubuna konu anlatımından önce ön test, konu anlatımından sonra son test olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin yanıtları her doğru cevap dört puan olmak üzere toplam yüz puan üzerinden değerlendirilmiştir.

Tutum ölçeği. Bu araştırmada Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) tarafından geliştirilen “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” dil ve anlatım dersine uyarlanmıştır. Ölçek, yirmi maddeden oluşup beşli likert modelindedir ve her bir madde için “Tamamen katılıyorum (5)”, “Katılıyorum (4)”, “Kararsızım (3)”, “Katılmıyorum (2)”, “Hiç katılmıyorum (1)” seçenekleri verilmiştir. Maddelerin on biri olumlu ifade

içerirken, dokuzu olumsuz ifade içermektedir. Tutum ölçeği en düşük puan on beş, en yüksek puan ise yetmiş beş olacak şekilde belirlenmiş; deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak uygulanmıştır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması için öncelikle müfredat doğrultusunda hazırlanan çoklu zekâ yaklaşımına uygun ders planları, çeşitli kaynaklardan taranan test soruları ve EARGED tarafından geliştirilen tutum ölçeği alan uzmanlarınca da incelenerek hazırlanmıştır.

Uygulamanın yapılacağı okul ise Çanakkale Merkez İbrahim Bodur Anadolu Lisesi olarak belirlenmiştir. Lise müdürü ve dersin öğretmeniyle bir görüşme yapılmış, yapılacak çalışmalar hakkında bilgi verilmiştir. Ardından da araştırmada kullanılacak ders planları, başarı testi ve tutum ölçeği, araştırma için gerekli formlar ve izin dilekçesi Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Öğrenci İşleri Merkezine gönderilmiştir. Çanakkale Milli Eğitim Müdürlüğünden de gerekli izinler alındıktan sonra uygulamaya başlanmıştır.

Uygulamanın hemen öncesinde çeşitli kaynaklardan taranmış otuz beş test sorusu on birinci sınıflara pilot olarak uygulanmış ve yapılan analizler sonucunda test soruları yirmi beşe düşürülmüştür. Dersin öğretmeni ile görüşülerek ve öğrencilerin birinci dönemdeki başarıları göz önüne alınarak deney ve kontrol grupları oluşturulup aşağıdaki tarihleri verilen uygulamalar sırasıyla yapılmıştır:

9 Mayıs 2016: İki ders saatinde deney ve kontrol grubu öğrencilerine başarı ön testi ve tutum ölçeği uygulanması

16-27 Mayıs 2016: Toplam beş ders saatinde deney grubu öğrencilerine çoklu zekâ yaklaşımına, kontrol grubu öğrencilerine ise geleneksel öğretim yöntemlerine (düz anlatım/soru-cevap) uygun konu anlatımının yapılması

30 Mayıs 2016: İki ders saatinde deney ve kontrol grubu öğrencilerine başarı son testi ve tutum ölçeği uygulanması

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan başarı testi sorularının oluşturulmasında maddelerin analiz çalışmaları yapılmış; ön test, son test ve tutum ölçeklerinden elde verilen verilerin değerlendirilmesi için de SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılıp dağılmadığını test etmek için Kolmogorov-Smirnov, Shopiro-Wilk ve basıklık çarpıklık değerlerine bakılmış, grupların testlerden ve tutum ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını anlamak için de Mann-Whitney U testi, Wilcoxon işaretli sıralar testi ve t-testi istatistik teknikleri uygulanmıştır.

Fiilimsi konulu başarı testinin oluşturulabilmesi için öncelikle bu sorular pilot olarak uygulanmıştır. Pilot uygulama sonucunda otuz beş sorunun madde güçlük ve ayırt edicilik endeksleri bulunmuştur. Sınavdaki herhangi bir soru maddesini doğru cevaplayanların sayısının sınava girenlerin sayısına oranı o soru maddesinin güçlük derecesini verir ve "p" ile gösterilir ve $P = \frac{D_{\bar{u}} + D_a}{2N}$ formülü ile de hesaplanabilir (Tekin, 2010).

p: Maddenin güçlük endeksi

d_ü: Maddeyi üst grupta doğru yanıtlayanlar

da: Maddeyi alt grupta doğru yanıtlayanlar

2N: Üst ve alt gruptaki öğrenci sayısı

Bir maddenin güçlük derecesi indeksi (p), sıfır ile (+1.00) arasında değişir. Formülden de çıkarılabileceği gibi, üst ve alt gruplarda hiç kimsenin doğru cevaplayamadığı bir maddenin güçlük derecesi sıfır; üst ve alt gruplardaki bütün öğrencilerin doğru cevaplandığı bir maddenin güçlük derecesi ise (+1.00) olur. (Tekin, 2010, s. 247)

Madde ayırt edicilik indeksi (madde geçerliği) bir testteki maddelerin, madde ile ölçmesi beklenen özelliğe sahip olan ve olmayanları birbirinden ayırt edebilmesidir

(Atılğan, 2009). Yani bilen ile bilmeyen öğrenciyi ayırt edebilme düzeyi diyebilir.

$$D = \frac{D_{\bar{u}} - D_a}{N} \text{ formülü ile hesaplanır.}$$

D: Maddenin ayırt edicilik gücü

$D_{\bar{u}}$: Üst grubun maddeyi doğru cevaplama sayısı

D_a : Alt grubun maddeyi doğru cevaplama sayısıdır.

Bir maddenin ayırt ediciliğini Tablo 4'te şu şekilde gösterebiliriz: (Taşdemir, 2011, s.

157)

Tablo 4

Madde Ayırt Edicilik Tablosu

Madde Ayırt Edicilik Endeksi (r)	Maddenin Değerlendirilmesi
0.40 ve daha büyük	Çok iyi bir madde. Ayırt etme gücü yüksek
0.30 – 0.39 arası	Oldukça iyi bir madde. Yine de geliştirmek için üzerinde düşünülebilir.
0.20 – 0.29 arası	Bu durumdaki maddelerin genel olarak düzeltilmeye, geliştirilmeye ihtiyacı vardır.
0.01- 0.19	Çok zayıf maddeler. Böyle maddeler eğer düzeltmelerle geliştirilemiyorsa testten çıkarılmalıdır.

Yapılan bu analizlerden sonra aşağıdaki KR- 20 (Kuder Richarson) formülü ile test sorularının birbirleriyle tutarlılığı, başka bir ifadeyle testin güvenilirliği ölçüldü (Turgut ve Baykul, 2011):

$$KR - 20 = \left(\frac{K}{K-1} \right) \cdot \left(1 - \frac{\sum p \cdot q}{S_x^2} \right)$$

K: Testte bulunan madde sayısı

S_x^2 : Test tamamına ait varyans

pq: i maddesinin varyansı

p: i maddesine doğru cevap verenlerin yüzdesi (madde güçlük indeksi)

q: i maddesine yanlış cevap verenlerin yüzdesini (1-p) ifade eder. (Tekindal, 2009, s.

32)

Yapılan bu madde analiz çalışmaları Tablo 5'te verilmiştir:

Tablo 5

Test Soruları Madde Analizi

Madde Nu.	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayrıcılık İndeksi	Güvenirlilik
1	0,58	0,83	
2	0,50	0,66	
3	0,50	0,66	
4	0,58	0,83	
5	0,75	0,50	
6	0,58	0,83	
7	0,58	0,83	
8	0,58	0,50	
9	0,50	0,66	
10	0,41	0,83	KR ₂₀ :0,92
11	0,50	1	
12	0,50	0,66	
13	0,33	0,66	
14	0,58	0,50	
15	0,58	0,50	
16	0,75	0,50	
17	0,75	0,50	
18	0,58	0,83	
19	0,66	0,66	
20	0,50	0,66	
21	0,58	0,83	
22	0,50	0,66	
23	0,41	0,83	
24	0,66	0,66	
25	0,50	1	

Deney ve kontrol grupları arasında ve bu grupların ön test- son test, uygulama öncesi ve sonrası tutum puanlarında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesinde elde edilen verilerin dağılımına bakılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri kullanılmıştır.

Kolmogorov- Smirnov testi, eldeki verilerin, tanımlanmış bir evrenin normal olasılık dağılımına uyup uymadığını sınama esasına dayanır. Test ettiği hipotez, 'Mevcut verilerin dağılımı ile normal olasılık dağılımı arasında fark yoktur.' şeklindeki yokluk hipotezidir. Shapiro-Wilk testi ise bir örneklem veri kümesinin, normal dağılım sergileyen bir evrenden gelip gelmediğini sınar. Test ettiği hipotez 'Verilerin dağılımı ile normal dağılım sergileyen evrenin dağılımları arasında fark yoktur.' şeklindeki yokluk hipotezidir. (Can, 2013, s. 88-89)

Başarı verileri normallik testi değerleri Tablo 6'da şu şekildedir:

Tablo 6

Başarı Verileri Normallik Testi

	Grup	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	Sd	P	İstatistik	Sd	p
Ön test	Kontrol	,174	23	,069	,926	23	,089
	Deney	,142	23	,200	,955	23	,363
Son test	Kontrol	,365	23	,000	,642	23	,000
	Deney	,234	23	,002	,860	23	,004

Tablo 6'da görüldüğü üzere dil ve anlatım dersinden elde edilen başarı puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda dağılımın normal dağılımdan farklılığı son test sonuçları bakımından normalden anlamlı şekilde farklı bulunurken, ön test bakımından anlamlı farklılık bulunmamıştır (ön test kontrol=,174; ön test deney=,142; $p>.05$; son test kontrol=,365; son test deney=,234, $p<.05$). Normalliği test etmek için yapılan Shapiro-Wilk testine göre ise son

test deney ve kontrol grubu verileri dağılımının normalden farklı olduğu tespit edilmiştir (son test kontrol=,642; son test deney=,860; $p<,05$).

Bu başarı testinin dağılım grafiği simetrik, yani ne çok sivri ne de çok basık olmalıdır. Genel geçer bir kural olarak, çarpıklık katsayısını ve basıklık katsayısını, sırasıyla, çarpıklığın ve basıklığın standart hatasına böldüğümüzde, çıkan değerler -1.96 ile +1.96 arasında ise dağılım normal kabul edilir. Çarpıklıkta bu değer negatifse dağılım sola, pozitifse dağılım sağa çarpıktır. Basıklıkta ise değer negatifse dağılım basık, pozitif ise dağılım dikdir. (Can, 2013,s.84-85)

Araştırmada uygulanan başarı testinin basıklık ve çarpıklık bakımından gruplara göre dağılımı şu şekildedir:

Tablo 7

Başarı Testi Basıklık ve Çarpıklık Bakımından Gruplara Göre Dağılımı

	Grup	Çarpıklık	Basıklık
Ön test	Kontrol	-,730	-,162
	Deney	-,224	-,569
Son test	Kontrol	-2,570	6,655
	Deney	-1,403	2,114

Tablo 7 incelendiğinde, kontrol grubunun son test puanlarının (Çarpıklık: -2,570, Basıklık: 6,665) ve deney grubu son test puanlarının (Çarpıklık: -1,403, Basıklık: 2,114) normal dağılım göstermediği ortaya konulmuştur. Tabachnick ve Fidell' e (2012) göre çarpıklık ve basıklık değerleri dağılımın normal olmadığına işaret etmektedir. Bu grupların verileri dışında kalan veriler normal dağılım gösterse de analizler bütün grupların karşılaştırmasını içerdiğinden başarı testiyle ilgili analizlerin parametrik olmayan analizler olmasının daha sağlıklı sonuçlar vereceği düşünülmektedir. Bu nedenle başarı testi verileri analiz edilirken parametrik olmayan analizler kullanılmıştır.

Tutum verilerinin normal dağılıp dağılmadığı Tablo 8'de şu şekildedir:

Tablo 8

Tutum Verileri Normallik Testi

	Grup	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	Sd	p	İstatistik	Sd	p
Ön test	Kontrol	,126	28	,200	,936	28	,086
	Deney	,153	27	,103	,956	27	,306
Son test	Kontrol	,146	28	,131	,954	28	,248
	Deney	,100	27	,200	,988	27	,986

Tablo 8'de görüldüğü gibi, dil ve anlatım dersine yönelik tutum puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda dağılımın normal dağılımdan farklılığı hem ön test, hem son test bakımından deney ve kontrol gruplarında anlamlı bulunmamıştır (Ön test kontrol=,126; Ön test deney=,153; Son test kontrol=,146; Son test deney=,100, $p>,05$). Diğer yandan normalliği test etmek amacıyla yapılan Shapiro-Wilk testine göre de hem ön test, hem son test bakımından deney ve kontrol gruplarında normal dağılımdan anlamlı fark bulunmamıştır (Ön test kontrol=,086; Ön test deney=,306; Son test kontrol=,248; Son test deney=,986, $p>,05$).

Tutum ölçeğinin basıklık ve çarpıklık bakımından gruplara göre dağılımı ise Tablo 9'da şu şekildedir:

Tablo 9

Tutum Ölçeği Basıklık ve Çarpıklık Bakımından Gruplara Göre Dağılım

	Grup	Çarpıklık	Basıklık
Ön test	Kontrol	,896	1,068
	Deney	,549	-,016
Son test	Kontrol	,425	-,679
	Deney	-,206	,190

Tablo 9'a bakıldığında hem ön test hem de son test bakımından deney ve kontrol gruplarından toplanan verilerin normal dağılım sergilediği görülmektedir. Tabachnick ve Fidel'e (2012) göre ise çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal dağılım sergileyen veri setlerinde -1,5 ile 1,5 arasında olması gerekmektedir. Bu bakımdan verilerin normal dağıldığı söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılmasında ise normal dağılan veriler için t testi analizinden, normal dağılım göstermeyen veriler için ise Mann-Whitney U testinden yararlanılmıştır. Hem deney hem de kontrol grubunun ön test- son testleri arasındaki anlamlı farklılığa bakmak için de Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Bunlara araştırmanın alt problemlerine cevap bulmak bakımından "Bulgular ve Yorumlar" kısmında yer verilmiştir.

Bu test normal dağılımın sağlanamadığı durumlarda kullanılır. Bu yöntemle iki bağımlı örnek değerlerinin ortalamaları arasındaki farkın birbirinden anlamlı olup olmadığına bakılır (Kurtuluş, 2010).

Kontrol ve deney gruplarının uygulama öncesi ve sonrası tutum puanlarında anlamlı bir farkın olup olmadığı ise t testine bakılarak analiz edilmiştir.

Bölüm IV: Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular alt problemlere göre sırayla başlıklar halinde incelenmiştir. Bu incelemelerde t testi analizi, Mann-Whitney U testi ve Wilcoxon işaretli sıralar testinden yararlanılmıştır.

t testi, "Farklı gruplardan elde edilen veri değerlerinin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan parametrik test ilişkisiz (bağımsız) örneklem için..." (Can, 2013, s. 115) kullanılır. Varsayımları şöyledir: (Büyüköztürk, 2008, s.39)

1. Bağımlı değişkene ait ölçümler ya da puanlar, aralık ya da oran ölçeğindedir ve karşılaştırmaya esas iki grup ortalaması aynı değişkene aittir.
2. Bağımlı değişkene ilişkin ölçümlerin dağılımı her iki grupta da normaldir.
3. Ortalama puanları karşılaştırılacak örneklem ilişkisizdir.

"Bağımsız t testinin parametrik olmayan karşılığı olarak da bilinir." (Seçer, 2013, s. 161) "Mann-Whitney U testi, birbirinden bağımsız iki örneğin (n_1 ve n_2) grup ortalamalarının birbirinden farklı olup olmadığını test eden bir non-parametrik analizdir." (Kurtuluş, 2010, s.178) Yani bu test "...iki ilişkisiz grubun, ilgilenilen değişken bakımından evrende benzer dağılımlara sahip olup olmadığını test eder." (Büyüköztürk, 2008)

Wilcoxon işaretli sıralar testi de parametrik olmayan bir karşılaştırma testidir. Bu testle ölçümler arasındaki fark tespit edilir (Can, 2013). " Bu test, ilişkili iki ölçüm setine ait fark puanlarının yönünün yanı sıra miktarlarını da dikkate alır. Wilcoxon işaretli sıralar testi, a) bağımlı değişkenin en az sıralama ölçeğinde olmasını, b) gözlem çiftlerinin birbirinden bağımsız olmasını gerektirir." (Büyüköztürk, 2008, s. 162)

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi "Klasik yönteme göre ders işlenen kontrol grubu ile çoklu zekâ kuramı yöntemine göre ders işlenen deney grubunun uygulama öncesi yapılan

başarı ön testinden aldıkları puanlar bakımından gruplar arasında anlamlı fark var mıdır?" şeklindeydi. Kontrol grubu ve deney gruplarının başarı ön testine ilişkin Mann-Whitney U testi bulguları şöyledir:

Tablo 10

Kontrol ve deney gruplarının başarı ön testi bakımından U-Testi sonucu

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Ön test	Kontrol	25	30,28	757,00	218,00	,043*
	Deney	26	21,88	569,00		

*p<.05

Dil ve anlatım dersi "filimsiler" konusunun öğretiminde klasik yöntem ve çoklu zekâ kuramına göre iki farklı yöntemle ders yapılan deney ve kontrol grubunun ön test U-Testi sonuçları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir (U=218.0, p<.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında (Deney=21,88, Kontrol=30,28) ortalamalar arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, uygulama öncesinde filimsiler konusuna ilişkin başarı bakımından deney grubunun daha başarısız bir noktada olduğuna işaret etmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi "Kontrol grubunun uygulama öncesi yapılan başarı ön testi ve uygulama sonrası yapılan başarı son testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı fark var mıdır?" şeklindeydi. Kontrol grubunun başarı ön testi ile başarı son testine ilişkin bulgular şöyledir:

Tablo 11

Kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası başarıya ilişkin puanların Wilcoxon İşaretli

Sıralar Testi sonuçları

Son test – Ön test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
--------------------	---	-----------------	--------------	---	---

Başarı	Negatif Sıra	6	66,24	63,50	-2,668	.008*
	Pozitif sıra	19	80,00	261,50		
	Eşit	0				

*p<.05

Klasik yöntemle öğretim yapılan kontrol grubunun başarı puanlarına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunu içeren Tablo X'e bakıldığında ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($z=-,668$, $p<.05$). Kontrol grubunun ön test ortalaması 66,24 olarak ölçülmüşken, son test ortalaması 80,00 olarak ölçülmüştür. Elde edilen bulgular, uygulanan klasik eğitim programının kontrol grubundaki öğrencilerin filimsiler konusuna ilişkin başarısını arttırdığı söylenebilir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Deney grubunun başarı ön testi ve başarı son testi puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklindeydi. Deney grubunun başarı ön testi ile başarı son testine ilişkin bulgular şöyledir:

Tablo 12

Deney grubunun eğitim programı öncesi ve sonrası başarıya ilişkin puanların Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

	Son test – Ön test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Başarı	Negatif Sıra	3	56,92	31,00		
	Pozitif sıra	23	78,28	320,00	-3,675	.000*
	Eşit	0				

*p<.05

Çoklu zekâ kuramına göre öğretim yapılan deney grubunun başarı puanlarına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunun yer aldığı Tablo X'e bakıldığında, deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($z=-3,675$, $p<.05$). Deney grubunun ön test ortalaması 56,92 olarak tespit edilmiştir. Buna karşı son test

ortalaması 78,28 olarak ölçülmüştür. Elde edilen bulgular, çoklu zekâ kuramına dayanarak yapılan eğitim programının deney grubundaki öğrencilerin fiilimsiler konusuna ilişkin başarısını arttırdığı söylenebilir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Kontrol grubu ile deney grubunun son test puanları bakımından gruplar arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklindeydi. Kontrol grubu ve deney gruplarının başarı son testine ilişkin Mann-Whitney U testi bulguları şöyledir:

Tablo 13

Kontrol ve deney gruplarının başarı son testi bakımından U-Testi sonucu

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Son test	Kontrol	28	28,95	810,50	379,50	,835*
	Deney	28	28,05	785,50		

*p<.05

Dil ve anlatım dersi "fiilimsiler" konusunun öğretiminde klasik yöntem ve çoklu zekâ kuramına göre iki farklı yöntemle ders yapılan deney ve kontrol grubunun son testi ile ilgili U-Testi sonuçları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (U=379,50, p>.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında (Deney=28,05, Kontrol=28,95) ortalamalar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu, program sonrasında fiilimsiler konusuna ilişkin başarı bakımından deney grubuyla kontrol grubunun ön testte tespit edilen farklılığının son testte anlamlı düzeyin altına düştüğünü göstermektedir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Kontrol grubuyla deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası dil ve anlatım dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklindeydi. Kontrol ve deney gruplarının uygulama öncesi ve sonrası dil ve anlatım dersine yönelik tutum puanlarına ilişkin t-testi sonuçları şöyledir:

Tablo 14

Dil ve anlatım dersine yönelik tutum puanlarının gruplara göre t-testi sonuçları

		N	X	SS	Sd	t	p
Öntest	Kontrol	28	49,89	7,02	53	1,044	,301*
	Deney	27	47,85	7,47			
Sontest	Kontrol	28	56,28	9,07	54	1,122	,267*
	Deney	28	53,57	9,03			

*p<.05

Çalışmaya katılan öğrencilerin dil ve anlatım dersine yönelik tutumları kontrol ve deney grupları bakımından ön test puanlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$t_{(53)}=1,044$, $p>,05$]. Kontrol grubunun dil ve anlatım dersine yönelik ön test tutum puanlarıyla ($\bar{X}=49,89$, $p>,05$) ile deney grubunun dil ve anlatım dersine ilişkin ön test tutum puanları ($\bar{X}=47,85$, $p>,05$) arasında farklılık yoktur. Benzer şekilde araştırmaya katılan kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin dil ve anlatım dersine yönelik son test puanları bakımından da anlamlı farklılık tespit edilmemiştir [$t_{(54)}=1,122$, $p>,05$]. Yani, kontrol grubunun dil ve anlatım dersine yönelik son test tutum puanlarıyla ($\bar{X}=56,28$, $p>,05$) ile deney grubunun dil ve anlatım dersine ilişkin son test tutum puanları ($\bar{X}=53,57$, $p>,05$) arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Kontrol grubunun dil ve anlatım dersine ilişkin uygulama öncesi ve sonrası tutum puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklindeydi. Kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası dil ve anlatım dersine yönelik tutum puanlarına ilişkin t-testi sonuçları şöyledir:

Tablo 15

Kontrol grubunun dil ve anlatım dersine yönelik ön test ve son test tutum puanlarının t-testi sonuçları

		N	X	SS	Sd	t	p
Kontrol	Ön test	28	49,89	7,02	27	37,60	,000*
	Son test	28	56,28	9,07			

*p<.05

Araştırmaya katılan ve klasik yöntem uygulanan öğrencilerin dil ve anlatım dersine yönelik tutumları ön test ve son test puanlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir [$t_{(27)}=37,60$, $p<,05$]. Kontrol grubunun dil ve anlatım dersine yönelik ön test tutum puanlarıyla ($\bar{X}=49,89$, $p<,05$) dil ve anlatım dersine ilişkin son test tutum puanları ($\bar{X}=56,28$, $p<,05$) arasında anlamlı farklılık vardır. Uygulama esnasında kullanılan klasik yöntemin kontrol grubunun dil ve anlatım dersine ilişkin olumlu tutumunu arttırdığı söylenebilir.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “Deney grubunun dil ve anlatım dersine ilişkin uygulama öncesi ve sonrası tutum puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklindeydi. Deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası dil ve anlatım dersine yönelik tutum puanlarına ilişkin t-testi sonuçları şöyledir:

Tablo 16

Deney grubunun dil ve anlatım dersine yönelik ön test ve son test tutum puanlarının t-testi sonuçları

		N	X	SS	Sd	t	p
Deney	Ön test	27	47,85	7,47	26	33,25	,000*
	Son test	27	53,33	9,11			

*p<.05

Çalışmaya katılan ve çoklu zekâ kuramına göre öğretim yapılan öğrencilerin dil ve anlatım dersine yönelik tutumları ön test ve son test puanlarına göre anlamlı farklılık

göstermektedir [$t_{(26)}=33,25$, $p<,05$]. Deney grubunun dil ve anlatım dersine yönelik ön test tutum puanlarıyla ($\bar{X}=47,85$, $p<,05$) dil ve anlatım dersine ilişkin son test tutum puanları ($\bar{X}=53,33$, $p<,05$) arasında anlamlı farklılık vardır. Uygulama esnasında kullanılan çoklu zekâ kuramına dayalı öğretim yönteminin deney grubunun dil ve anlatım dersine ilişkin olumlu tutumunu arttırdığı söylenebilir.



Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Bu bölümde araştırma bulguları genel olarak ele alınıp tartışılmış, araştırmadan elde edilen sonuçlarla ilgili değerlendirmeler yapılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının başarı ön test puanları incelendiğinde uygulama öncesinde kontrol grubunun fiilimsiler konusunda deney grubuna göre daha başarılı bir noktada olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grupları oluşturulurken her ne kadar sınıfların birinci dönemki dil ve anlatım dersleri not ortalamalarına bakılmasına karşın bu ön testte iki sınıf arasında başarı bakımından farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin bu konuyu daha önce sadece sekizinci sınıfta gördükleri düşünüldüğünde ve uygulama sonuna göre bu puanın oldukça düşük olacağı kabul edildiğinde her iki grubun bilgilerinin başlangıç seviyelerinin denk olduğu kabul edilmiştir. Uygulama sonrasında yapılacak olan son testle de ön test sonuçları tekrar dikkate alınıp değerlendirilmiştir. Nitekim Akamca (2003), Acar (2009), Çepni (2010) tarafından yapılan çalışmalarda da ön testte kontrol grubunun deney grubuna göre daha başarılı olduğu görülmektedir.

Kontrol grubunun uygulama sonrasında yapılan başarı son testine bakıldığında ön teste göre başarısının arttığını, dolayısıyla düz anlatım yoluyla yapılan öğretimin kontrol grubundaki öğrencilerin fiilimsiler konusuna ilişkin başarısını arttırdığını söyleyebiliriz. Uygulama esnasında öğrencilerin dersi dikkatli dinlemeleri ve not almaları, etkinliklere katılım göstermeleri düz anlatımın etkisini daha da arttırmış, öğrenciler konuyu iyi kavramıştır. Bunun yanında derslerin çoğunu düz anlatım yoluyla alan öğrencilerin düz anlatım yöntemine alışkın olmalarının da etkisi olduğu düşünülebilir. Altuntaş (2007), Taşkın (2017), Şenel (2016)'in çalışmalarında geleneksel yöntemle ders anlatımının kontrol grubunun başarısını arttırdığı görülmüştür.

Son testteki başarı artışı deney grubunda da görülmektedir. Deney grubunda da kontrol grubu gibi düz anlatım yöntemine alışkın olmasından dolayı başlarda bu yöntem onlarda ders işlenmiyormuş havası yaratmıştır. Daha sonra öğrenciler yönetime alıştıkça her zekâ türüne hitap eden etkinliklere katılmışlar ve deney grubu öğrencileri ile öğrenci merkezli bir ders işlenmeye devam edilmiştir. Öğrenciler, ilgilerini çekecek çeşitli faaliyetlere katıldıkça sıkılmadan ders işlemişler, verilen çalışma kağıtları sayesinde öğrendiklerini pekiştirmişlerdir. Böylece öğrencilerin son testte aldıkları puanlarda artış olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesine yanıt aradığımızda 10. sınıf dil ve anlatım dersi filimsiler konusunun öğretiminde çoklu zekâ kuramı yönteminin öğrenci başarısı üzerine etkisi olduğunu söyleyebiliriz. Acar (2009), Akamca (2003), Arıcı (2012), Çepni (2010), Gözüm (2011), Köksal (2005), Saydam (2005) da yaptıkları çalışmalarda çoklu zekâ destekli derslerin deney grubunun başarısını arttırdığını tespit etmiştir.

Üstelik bu artış oranı kontrol grubundan daha fazla olmuştur. Yani araştırmanın yukarıda değindiğimiz ikinci ve üçüncü bulgularında yer alan kontrol ve deney gruplarının ön test ve son test puanları arasındaki farklara bakıldığında deney grubunun ön test ile son test arasındaki farkının kontrol grubuna oranla daha fazla olduğunu görmekteyiz. Bu da iki grubun son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamasına rağmen deney grubunun çoklu zekâ destekli işlenen dersler sayesinde başarısını daha çok arttırdığı anlamına gelmektedir. Dolayısıyla çoklu zekâ kuramına göre işlenen ders düz anlatıma göre daha etkili olmuştur denilebilir. Alaz (2007), Boztepe (2010), Yekrek (2006) ve Uzunöz'ün (2008) çalışmalarında da deney grupları kontrol grubuna göre başarılarını daha fazla arttırmıştır.

Araştırmanın alt problemlerinden biri olan "Kontrol grubu ile deney grubunun son test puanları bakımından gruplar arasında anlamlı fark var mıdır?" sorusuna baktığımızda iki grup arasında anlamlı bir fark görememekteyiz. Bunda düz anlatım yönteminin çoklu zekâ kuramı yöntemi kadar etkili olduğunu düşünmekten ziyade az önce de değinildiği gibi deney

grubunun düz anlatım yöntemine alışık olup çoklu zekâya göre yapılan etkinlikleri başlangıçta ciddiye almamaları, etkinlikleri yapmaktan çok sınav kaygılarından dolayı not tutmaya ve soru çözmeye meyilli olmaları etkili olmuş olabilir. Hatta bazı öğrencilerin çalışmak için ders notlarını istemeleri bile söz konusu olmuştur. Bunun yanı sıra konunun, dersin öğretmenin, ders programlarının etkisi ve uygulamanın yapıldığı dönemin yaz aylarına denk gelmesi de göz önünde bulundurulabilir. Düz anlatım yöntemi ile ders işleyen kontrol grubuna baktığımızda ise öğrencilerde ders esnasında herhangi bir bocalama görülmemiştir. Uygulama yapılan okulun iyi bir Anadolu lisesi oluşu, öğrencilerin öğrenmeye, çalışmaya istekli olup, bireysel olarak gösterdiği çabalar kontrol grubunun da deney grubu kadar başarılı olmasını sağladığı düşünülmektedir. Literatürde de buna bezer sonuçlarla karşılaşılmaktadır. Alaz'ın (2007) aktardığına göre Demirel ve arkadaşlarınınca (1998) yapılan "İlköğretimde Çoklu Zekâ Kuramının Uygulanması" adlı araştırmada deney ve kontrol gruplarından elde edilen bulguların "t testi" ile değerlendirilmelerinde, bilgi seviyesinde deney grubu aleyhinde, kavrama seviyesinde deney grubu lehinde farklar ortaya çıkmış, toplam erişide ise anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Yine Bümen'in (2001) "Gözden Geçirme Stratejisi ile Desteklenmiş Çoklu Zekâ Uygulamalarının Erişi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi" adlı çalışmasında deney ve kontrol gruplarının bilgi düzeyi erişiş puanları arasında fark bulunmadığı görülmüştür. Gazioğlu (2006), Şen (2006), Yıldırım, Tarım ve İflazoğlu'nun çalışmalarında (2006) da buna benzer sonuçları görmekteyiz.

Öğrencilerin ders tutumları ile ilgili bulgularına baktığımızda ise kontrol ve deney gruplarının uygulama öncesinde dil ve anlatım dersine yönelik ön tutum puanları arasında anlamlı bir fark görememekteyiz. Aynı durum her iki grubun uygulama sonrasındaki son tutum puanlarında da görülmektedir. Yani düz anlatım yöntemi ve çoklu zekâ yöntemi de öğrencilerin tutumları üzerinde benzer etkiyi oluşturmuştur. Öner (2005) çalışmasında çoklu zekâ kuramı uygulamasının tutum açısından kontrol ve deney gruplarında aynı etkiyi

oluşturduğunu belirtir. Yine Akamca (2003) da fen bilgisi dersiyle ilgili yaptığı çalışmada iki grubun da fen bilgisi dersine yönelik tutumları arasında bir fark bulamamıştır. Deney grubunda uygulamanın yapıldığı sürenin az olması, öğrencilerin daha önce oluşan derse yönelik olan tutumlarını değiştirmede yeteri kadar etkili olamadığını gösteriyor. Uygulamanın yapıldığı zamanın yaz aylarına denk gelmesi, öğrencilerin soruları ciddiye almayıp hemen bitirmek istemeleri de deney grubunun tutumlarının kontrol grubundan farklı olmamasına sebep olabilir. Bunların yanı sıra deney grubu öğrencilerinin düz anlatım yöntemini benimsemiş olmaları da istenilen sonuca ulaşamamasında etken olduğu düşünülebilir. Köksal (2005) derse karşı tutumlarda o dersin öğretmeniyle özdeşleştirme yapıldığını; öğrenciyi, klasik dersle örtüşen öğretmenin ve hatta okulun etkisinden kurtarmanın tutuma olumlu yansıtacağını belirtir.

Düz anlatım yöntemi kullanılmasına rağmen kontrol grubunun son tutum puanlarının ön tutum puanlarına göre arttığı tespit edilmiş, öğrencilerin dil ve anlatım dersine yönelik tutumları ön test ve son test puanlarına göre anlamlı farklılık göstermiştir. Düz anlatım yönteminin öğrencilerin tutumları üzerinde etkili olmuş gibi görünse de bunun asıl sebebi az önce de belirtildiği gibi çoklu zekâ yönteminin deney grubunun tutumları üzerinde beklenen etkiyi yaratmamasıdır. Akamca (2003), Çengelöglü (2005) ve Köksal'ın (2005) çalışmaları da geleneksel yöntemin öğrenci tutumlarında da etkili olduğunu göstermiştir.

Benzer şekilde deney grubunun tutum son test puanlarının ön teste göre arttığını görmekteyiz. Her ne kadar az ön önce değiştiğimiz gibi bu fark kontrol grubundan fazla olmasa da deney grubu öğrencilerinin derse katılımlarının oldukça iyi olduğu, etkinliklere katılmaktan zevk aldıkları, sınavsız bir sistemde dersleri hep bu şekilde işlemek istediklerini belirttikleri görülmüştür. Acar (2009), Arıcı (2012), Yekrek (2006) ve Şen'in (2006) çalışmalarında da deney grubunun tutumunun son testte arttığı görülmüştür.

Sonuçlar

10. Sınıf Dil ve Anlatım Dersindeki Dil Bilgisi Konularına Yönelik Çoklu Zekâ Uygulamaları adlı tez çalışmamızda dil bilgisi konusu olarak "fiilimsiler" konusu belirlenmiştir. Dil bilgisi konularının zor öğrenildiği ve hemen unutulduğu düşünüldüğünde özellikle de yapılan araştırmalar ve gözlemler neticesinde bunlar arasında fiilimsilerin ilk sırada yer alması bu konunun seçilmesinde en büyük etkidir. Dolayısıyla 10. sınıf dil ve anlatım dersi "fiilimsiler" konusunun öğretiminde dil bilgisi öğretiminde “Çoklu Zekâ Kuramı”ndan faydalanılmasının dil bilgisi öğretimindeki sorunu çözmede etkili olacağı düşünülmüştür. Bu amaçla araştırmanın problem cümlesi olan "10. sınıf dil ve anlatım dersi fiilimsiler konusunun öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramı yönteminin öğrenci başarısı üzerine etkisi var mıdır?" sorusu doğrultusunda oluşturulan alt problemlerle ilgili yapılan çalışmaların sonuçlarına yer verilecektir. Öncelikle araştırmanın alt problemlerine yönelik sonuçlara bakmamız yerinde olacaktır:

1. Klasik yöntemle göre ders işlenen kontrol grubu ile çoklu zekâ kuramı yöntemine göre ders işlenen deney grubunun uygulama öncesindeki başarı ön testlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre deney grubu, kontrol grubuna göre konuyla ilgili ön bilgi bakımından daha geri bir noktadadır.
2. Kontrol grubunun uygulama öncesinde yapılan başarı ön testi ile uygulama sonrasında yapılan başarı son testinden aldığı puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Düz anlatım yönteminin kontrol grubunun başarısını arttırdığı görülmüştür.
3. Deney grubunun uygulama öncesinde yapılan başarı ön testi ile uygulama sonrasında yapılan başarı son testinden aldığı puanlar arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur. Çoklu zekâ kuramı destekli öğretim yönteminin deney grubu öğrencilerinin başarısını arttırmada etkili olduğu görülmüştür.

4. Kontrol grubu ile deney grubunun son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Hem düz anlatım yöntemi hem de çoklu zekâ yöntemine göre işlenen filimsiler konusunda her iki grup da başarılı olmuştur.
5. Kontrol ve deney grubu ön test tutum puanları arasında bir fark bulunamamıştır. Bu farkın son testte deney grubunun lehine olacağı düşünülüyse de yine her iki grubun son test tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.
6. Kontrol grubunun dil ve anlatım dersine ilişkin uygulama öncesi ve sonrası tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Düz anlatım yönteminin kullanıldığı kontrol grubunun uygulamadan sonraki tutumlarında olumlu gelişme gözlemlenmiştir.
7. Deney grubunun dil ve anlatım dersine ilişkin uygulama öncesi ve sonrası tutum puanları arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur. Çoklu zekâ kuramıyla işlenen ders, öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamıştır.

Bu sonuçlardan sonra araştırmanın problem cümlesine yönelik olarak 10. sınıf dil ve anlatım dersi filimsiler konusunun öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramı yönteminin öğrenci başarısı üzerinde etkisi olduğu söylenebilir.

Öneriler

1. Çoklu zekâ kuramına yönelik ders anlatımı her zekâ türüne hitap etmesi gerektiğinden derse hazırlık aşaması uzun zaman almaktadır. Bu yüzden böyle bir ders planı hazırlamak aynı zamanda iyi bir planlamayı da yanında getirmektedir. Öğretmenin yapacağı etkinlikleri iyi düşünmesi, onları daha önce sınyıp etkilerini ölçebilmesi, hangi araç-gereçleri veya etkinlikleri hangi zekâ türüne yönelik kullanacağını iyi bilmesi gerekir.
2. Çoklu zekâ yöntemine göre hazırlanacak etkinlikler öğrencilerin ilgi ve seviyelerine uygun olmalıdır.

3. Bu kuramda derse hazırlık aşaması kadar uygulamanın yapılacağı sürenin de yeteri kadar olması gerekmektedir. Kısa zaman diliminde yapılacak etkinliklerden istenilen verim alınamayacaktır.
4. MEB müfredat programlarının kazanım sürelerinin daha uzun olması gerekir. Öğretmenler konuyu yetiştirme telaşı içine düşmemelidir.
5. Uygulama yapılacak okullardaki idareci ve ders öğretmenlerinin bu tür çalışmalara ve uygulayıcılara daha fazla destek vermesi gerekir. Bu açıdan uygulamanın yapılacağı okul seçilirken bunlar göz önünde bulundurulmalıdır.
6. Sınıflar, fiziksel olarak çoklu zekâ yaklaşımına uygun olmalı ve sınıf mevcutları 20-25 kişiyi geçmemelidir.
7. Okulların akıllı tahta, fotokopi, internet gibi donanımlara sahip olması uygulayıcının işini daha da kolaylaştıracaktır. Dolayısıyla sınıflar, çoklu zekâ yaklaşımıyla ders işlemeye uygun teknolojiyle donatılmış olmalıdır.
8. Öğrencileri, sınav kaygısı ve korkusundan kurtarıp klasik ders dinleme alışkanlıklarından başka yöntemlerle de tanıştırmak gerekir. Bunun için öğretmenlerin farklı yöntem ve teknikleri, öğrenci merkezli ve yapılandırmacı yaklaşımı kullanmaları yerinde olacaktır.
9. Çoklu zekâ kuramına yönelik etkinliklerin yapılıp öğretmenler arasında paylaşılması, bunlara yönelik etkinliklerin yer aldığı kitapların ve materyallerin hazırlanması öğretmenlerin derse hazırlık sürecinde zaman kazanmasını sağlayacaktır.
10. Uygulama sürecini dersin öğretmenin yürütmesi daha iyi olacaktır. Kısa bir sürede farklı bir öğretmen ile karşılaşan öğrencilerin dikkatleri, sınıftaki davranışları normalden farklı olarak olumlu veya olumsuz yönde olabilmekte, bu da araştırma sonuçlarını etkilemektedir. Bu açıdan dersin öğretmenine gerekli bilgi ve materyaller verilmeli, araştırmacı da ders esnasında uygulayıcı yardımcısı pozisyonunda olmalıdır.

Kaynakça

- Acar, S. (2009). *Web destekli performans tabanlı öğrenmede motivasyon stratejilerinin öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenmenin kalıcılığına ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, K. Ü. (2007). *Aktif öğrenme*. İzmir: Biliş.
- Adalı, O. (1983). Anadili olarak Türkçe öğretimi üstüne. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, C. XLVII, 379-380. http://tdk.gov.tr/images/css/TDD/1983s379-380/1983s379-380_05_O_ADALI.pdf
- Akamca, G. Ö. (2003). *İlköğretim 5. sınıf fen bilgisi dersi ısı ve ısının maddedeki yolculuğu ünitesinde çoklu zekâ kuramı tabanlı öğretimin öğrenci başarısı, tutumu ve hatırda tutma üzerindeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akay, Ö. (2005). *Çoklu zekâ sınıfı*. Kırıkkale: 7 İklim Yayıncılık.
- Akboy, R. (2005). *Eğitim psikolojisi ve çoklu zekâ*. Dinozor Kitabevi.
- Aksan, D. (1975). Ana dili. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, C. XXXI, 285. http://www.tdk.gov.tr/images/css/TDD/1975s285/1975s285__04_D_AKSAN.pdf
- Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dil bilim*. Ankara: TDK.
- Alaz, A. (2007). *Coğrafya öğretiminde çoklu zekâ uygulamaları*. Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altas, S. (2009). *Türkçe dil bilgisi öğretiminin tarihi ve içerik odaklı dil bilgisi öğretimi ile görev odaklı dil bilgisi öğretiminin uygulamalı karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Altuntaş, N. (2007). *Çoklu zekâ kuramı ile öğrenmenin 7. sınıf öğrencilerinin matematik başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arıcı, B. (2012). *Çoklu zekâ destekli Türkçe dersi sunumunun ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin filimsileri kavrama durumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Atılğan, H. (2009). Madde ve test istatistikleri. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (ss. 293-314). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, Ö. (1997). Anadili eğitimi, yabancı dil öğretimi ve evrensel dil bilgisi. *Dil Dergisi*, 54, http://www.turkofoni.org/files/anadil_yabanc__dil_evrensel_dilbilgisi-tamam.pdf
- Aytaş, G. ve Çeçen, M. A. (2010). Ana dili eğitiminde dil bilgisi öğretiminin yeri ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, C. XXVII. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/tubar/article/view/5000073028>
- Banguoğlu, T. (2000). *Türkçenin grameri*. Ankara: TDK.
- Baş, B. (2012). Okuma ve dinleme eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi. M. Özbay (Ed.), *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi* (ss. 197-227). Ankara: Pegem.
- Başkan, Ö. (1975). Yabancı dil öğretiminde dil bilgisinin yeri. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, C.XXXI,285.http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_sureli&view=sureli&kategori1=makaleg&kelime1=18917
- Bentley, T. (1999). *Takımınızın yeteneklerini geliştirmede yaratıcılık*. (Çev. O. Yıldırım). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Beyazıt, Z. (2012). *Türk edebiyatı ile dil ve anlatım derslerinde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Biçer, T. (1999). *Nlp (nöro- linguistik programlama) kişisel liderlik*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Bilim Dershaneleri (2010). *Dil ve anlatım Türk edebiyatı konu anlatımlı soru bankası*. Ankara: Milimetrik.
- Boztepe, İ. (2010). *İlköğretim altıncı sınıf matematik dersi olasılık konusunda çoklu zekâ kuramının öğrenci başarı düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Buzan, T. ve Buzan, B. (2011). *Zihin haritaları: yaratıcılığınızı ortaya çıkarır, hafızanızı güçlendirir, hayatınızı değiştirir*. (Çev. G. Tercanlı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Bümen, N. (2001). *Gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş çoklu zeka uygulamalarının erişi, tutum ve kalıcılığa etkisi*. Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bümen, N. T. (2005). *Okulda çoklu zekâ kuramı*. Ankara: Pegem A.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Calp, M. (2005). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Can, A. (2013). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canan, S. (2017). *Değişen beynim*. İstanbul: Tutikitap.
- Cemiloğlu, M. (2005). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Bursa: Alfa Aktüel.
- Cüceloğlu, D. (2011). *İnsan ve davranışı: psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çengeloğlu, G. D. (2005). *Çoklu zekâ kuramına göre düzenlenen hayat bilgisi dersi öğretim etkinliklerinin öğrenci başarı ve tutumuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Çepni, O. (2010). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi ülkemizin kaynakları ünitesinin çoklu zekâ kuramına göre öğretiminin öğrenci başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları [Elektronik versiyon]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34. <http://www.deedergisi.org/sayilar/6/1.pdf>
- Çifçi, M. (2006). Türkçe öğretiminin sorunları. Gülsevin G. ve Boz E. (Ed.), *Türkçenin Çağdaş Sorunları*. (ss. 106-117). İstanbul: Divan.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Demirel, Ö. (2005). *Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö., Başbay, A., Erdem, E. (2006). *Eğitimde çoklu zekâ kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dolunay, S. K. (2010). Dil bilgisi öğretiminin amacı ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27. http://www.tubar.com.tr/TUBAR%20DOSYA/pdf/2010BAHAR/dolunay_salihkrat%20275-284.pdf
- Ellez, A. M. (2012). Ölçme araçlarında bulunması gereken özellikler. A. Tanrıoğen (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (ss. 165- 190). Ankara: Anı.
- Ercan, E. (2003). *Varlık şiirleri antolojisi*. İstanbul: Varlık.
- Erçetin, Ş. Ş. (2001). *Örgütsel zekâ*. Ankara: Nobel Yayın.
- Erdem, İ. (2007). *İlköğretim II. kademedeki dil bilgisi öğretiminin sorunları üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erdem, İ. ve Çelik, M. (2011). Dil bilgisi öğretim yöntemi üzerine değerlendirmeler [Elektronik versiyon]. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6/1 Winter*. http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1096856648_erdemilhan.pdf

- Erdem, İ. (2012). Konuşma eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi. M. Özbay (Ed.), *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi* (ss. 230-261). Ankara: Pegem.
- Ergin, M. (2002). *Üniversiteler için Türk dili*. İstanbul: Bayrak.
- Erişti, D. B. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. A. Kurt (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (ss. 1-17). Ankara: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gardner, H. (1999). *Çoklu zekâ görüşmeler ve makaleler*. İstanbul: Enka Okulları.
- Gardner, H. (2010a). *1. uluslararası yaşayan kuramcılar konferansı*. (Çev. H. Kale). Burdur: Vitamin.
- Gardner, H. (2010b). *Çoklu zekâ kuramı, zihin çerçeveleri*. (Çev. E. Kılıç). İstanbul: Alfa.
- Gardner, H. (2013). *Çoklu zekâ yeni ufuklar*. İstanbul: Optimist.
- Gazioğlu, G. (2006). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin basınç konusunu kavramada çoklu zekâ tabanlı öğretimin öğrenci başarısı, tutumu ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gellatly, A. ve Zarate, O. (2010). *Zihin ve beyin*. (Çev. D. Akın). İstanbul: NTV Yayınları.
- Goleman, D. (1998). *Duygusal zekâ neden IQ'dan önemlidir*. (Çev. B. S. Yüksel). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gögüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül.
- Gözüm, A. İ. C. (2011). *Çoklu zekâ kuramına göre işlenen enzimler konusunun fen bilgisi öğretmen adayları üzerindeki başarısının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kars: Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Gümüş, M. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretim programı öğretme-öğrenme sürecinin çoklu zekâ kuramına göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla: Muğla Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Güneş, F. (2013). Dil bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(7).https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/75602/mod_resource/content/0/dilbilgisi%20%C3%B6%C4%9Fretimi.pdf
- Güven, A. Z. (2013). *Dil bilgisi konularının öğretim sorunları*.
<http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423875300.pdf>
- Hergüner, E. (2013). *Ortaokullarda dil bilgisi öğretiminin değerlendirilmesi: hâl ekleri örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İhsanoğlu, İ. H. (2013). *Beynimizin esrarı*. İstanbul: Muştu Yayınları.
- İlter, B. (2018). *Hızlı okuma teknikleri eğitiminin 5. sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İşcan, A. ve Kolukısa, H. (2005). İlköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretiminin durumu, sorunları ve çözüm önerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C. 5, 1. <http://e-dergi.atauni.edu.tr/ataunisobil/article/view/1020000183/0>
- Kahraman T. (2001). *Çağdaş Türkiye Türkçesi dil bilgisi*. Ankara: Dumat
- Kamadan, M. (1969). Ortaöğretimde dilbilgisi sorunu. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*. C: XX,216.http://tdk.gov.tr/images/css/TDD/1969s216/1969s216__13_M_KAMADAN.pdf
- Kangal, S. (2013). *Ygs-lys dil bilgisi tamamı çözümlü konu anlatımlı soru bankası*, İstanbul: Sıradışanaliz
- Kapusuzoğlu, R. (...). *Ygs Türkçe soru bankası*. İstanbul: Hedef
- Karadüz, A. (2009). Dil bilgisi öğretimi. A. Kırkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (ss. 286-302). Ankara: Pegem.

- Karakaya, İ. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (ss. 55- 84). Ankara: Anı.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. İstanbul: Nobel Yayın.
- Kavcar, C. ve Oğuzkan, A.F. (1987). *Özel öğretim yöntemleri Türkçe öğretimi eğitim önlisans programı*. Ankara: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Kıran, Z. (1996). *Dilbilim akımları*. Ankara: Onur.
- Köksal, S. M. (2005). *Solunum sistemleri konusunun çoklu zekâ kuramına dayalı öğretiminin 10. sınıf öğrencilerinin derse karşı tutumu, akademik başarısı ve öğretimin kalıcılık düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kurtuluş, K. (2010). *Araştırma yöntemleri*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Kurudayıoğlu, M. (2012). Dünyada ve Türkiye'de dil bilgisi öğretiminin temel problemleri. M. Özbay (Ed.), *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi* (ss. 48-70). Ankara: Pegem.
- Kuzu, A. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. A. Kurt (Ed.), *Araştırmaların Planlanması* (ss. 19-46). Ankara: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Madi, B. (2011). *Öğrenme beyinde nasıl oluşur*. Ankara: Elif Yayınevi.
- Medina, J. (2010). *Beyin kuralları*. (Çev. F. G. Tuna). İstanbul: Kuzey Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2011). *Dil ve anlatım dersi (9-12. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Nesin, A. (2006). *Şehirden indim köye*. İstanbul: Nesin.
- Onan, B. (2013). 2006 yılı ilköğretim Türkçe (6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programında dil bilgisi öğrenme alanında yapılandırılmış olan kazanımların okuma becerilerini geliştirmedeki işlevleri. C. Demir ve H. Parlakyıldız (Ed.), *Prof. Dr. Abdurrahman Güzel Armağanı* (ss. 207-220). Ankara: Akçağ.

- Öner, M (2005). *Tam öğrenme destekli çoklu zekâ kuramı uygulamalarının fen bilgisi dersindeki erişimi, tutum ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özbay, M. (2011). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özden, Y. (2010). *Eğitimde yeni değerler, eğitimde dönüşüm*. Ankara: Pegem
- Özdoğan, M. (2017). *Pusulanın keşfi kadar önemli manyetik rezonans görüntüleme ve fonksiyonel mrg*. Erişim <http://dr.ozdogan.com/pusulanin-kesfi-kadar-onemli-manyetik-rezonans-goruntuleme-ve-fonksiyonel-mrg/>
- Özguven, İ. E. (1998). *Psikolojik testler*. Ankara: Pdrem Yayınları.
- Öztürk, H. (2008). *Nlp ve çoklu zekâ uygulamalarıyla öğrenmenin büyümesi*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Rogers, K. ve Henderson, C. (2007). *İnsan vücudu*. (Çev. Ş. Girgin). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Saban, A. (2005). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitim*. Ankara: Nobel.
- Saban, A. (2010). *Çoklu zekâ kuramı ve Türk eğitim sistemine yansımaları*. Ankara: Nobel Yayın.
- Sağır, M. (2002). *İlköğretim okullarında Türkçe dil bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Saraç, H. (2004). *İlköğretim 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi öğretimi üzerine bir inceleme*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Saygılı, S. (2011). *Beyin ve ruh*. İstanbul: Türdav Yayın.
- Saydam, E. (2005). *Çoklu zekâ kuramına göre hazırlanmış öğrenme ortamlarının 6. sınıf öğrencilerinin matematik başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Seçer, İ. (2013). *Spss ve lisrel ile pratik veri analizi analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Selçuk, Z., Kayılı, H., Okut, L. (2005). *Çoklu zekâ uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayın.
- Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim öğrenme ve öğretim : kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı.
- Sezik, N. (2010). *Sınırsız beyin gücü*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Simpson, K. (2009). *İnsan beyni: vücudumuzun kontrol odasında neler oluyor*. (Çev. İ. Sağlamer). İstanbul: National Geographic.
- Sinanoğlu, S. (1958). Dilbilgisinin önemi. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, C. VII, 81.
http://tdk.gov.tr/images/css/TDD/1958s81/1958s81__02_S_SINANOGLU.pdf
- Sönmez, V. ve Alacapınar F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Spatar, M. H. (1995). Zekâ Testlerinin Serüveni. *Bilim ve Ütopya*, 16, 6-7.
- Şahbaz, N.K. (2012). Dil bilgisi öğretiminde materyal geliştirme ve etkinlikler. M. Özbay (Ed.), *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi* (ss. 167-195). Ankara: Pegem.
- Şen, M. (2006). *Çoklu zekâ kuramına göre yapılan İngilizce derslerinin öğrencilerin güdülenmesi, benlik saygısı, özgüveni ve çoklu zekâları üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şenel, F. (2003). Yeni Ufuklara Beynin Gizemi. *Bilim ve Teknik*, Eylül 1-23.
- Şenel, S. Ö. (2016). *Çoklu zekâ kuramına göre düzenlenen etkinliklerin 7. sınıf ışık ünitesinin öğrenilmesi ve öğrenmenin kalıcılığı üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sınav Dergisi Dershaneleri (2011). *10. sınıf dil ve anlatım-Türk edebiyatı okula yardımcı/ygs-lys hazırlık çözümlü soru bankası*. Ankara: Sınav Dergisi.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics (6th ed.)*. New Jersey: Pearson.

- Tanrıöğen, A. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Taşdemir, M. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Kırşehir: Sohbet Kitabevi.
- Taşkın, E. (2017). *Çoklu zekâ kuramındaki görsel zekânın sosyal bilgiler 7. sınıf zaman içinde bilim ünitesine uygulamasının öğretime etkililiği ybo örneği*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taşpınar, M. (2009). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Data Yayınları.
- Tekin, H. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tekindal, S. (2009). *Okullarda ölçme ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın.
- Temizkan, M. (2012). Metin temelli dil bilgisi öğretimi ve uygulamaları. M. Özbay (Ed.), *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi* (ss. 129-151). Ankara: Pegem.
- Toker, F., Kuzgun, Y., Cebe, N. ve Uçunkaya, B. (1968). *Zekâ kuramları*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
- Tuncer, H. (1997). *Garipçiler*. İzmir: Kanyılmaz.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Türkkan, R. O. (2000). *İkna ve uzlaşma sanatı*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Uzunöz, A. (2008). *Ortaöğretim dokuzuncu sınıf coğrafya dersinde çoklu zekâ destekli öğretimin öğrenci başarısı tutumu ve kalıcılığa etkisi*. Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi: kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve uygulamalar*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Vural B. (Ed.) (2005). *Öğrenci merkezli eğitim ve çoklu zekâ*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Yalçın, A. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri: yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yavuz, K. E. (2009). *Hayatı bütünüyle kucaklayabilmek için çoklu zekâ*. İstanbul: Hayat.

- Yekrek, Ş. (2006). *İlköğretim sekizinci sınıf T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersinde çoklu zekâ kuramının öğrencilerin erişisine ve derse karşı tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, R. (2003). *Öğrenmeyi öğrenmek*. İzmir: Sistem Yayıncılık.
- Yıldırım, K., Tarım, K., İflazoğlu A. (2006). Çoklu zekâ kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin matematik dersindeki akademik başarısı ve kalıcılığa etkisi. *Journal of Theory and Practice on Education (Eğitimde Kuram ve Uygulama)*, 2(2). 81-96. Erişim <http://dergipark.gov.tr/eku/issue/5442/73885>
- Yıldırım, H. Ç. (2013). Dil ve anlatım dersi (9-12. sınıflar) öğretim programı ve national curriculum (key stage 4)'da dil bilgisi öğretimi. C. Demir ve H. Parlakyıldız (Ed.), *Prof. Dr. Abdurrahman Güzel Armağanı* (ss. 533-543). Ankara: Akçağ.
- Yıldız, C. (2003). *Ana dili öğretiminde çağdaş yaklaşımlar ve Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Yıldız, C. (2006). Ana dili öğretimine esas teşkil eden çağdaş eğitim- öğretim ilkeleri. C. Yıldız (Ed.), *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi* (ss. 57-65). Ankara: Pegem.
- Yurdakul, I. K. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. A. Kurt (Ed.), *Veri Toplama Araçlarında Bulunması Gereken Nitelikler* (ss. 117-138). Ankara: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Zorbaz, K. Z. (2012). Yazma eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi. M. Özbay (Ed.), *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi* (ss. 263-278). Ankara: Pegem.
- (?) (2012). *Ygs- lys hazırlık dil ve anlatım edebiyat soru bankası*. İzmir: Maltepe

Ekler

Ek A: Uygulama İzin Belgeleri

T.C.
ÇANAKKALE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

TEİİ
CANAKKALE

Sayı : 60305806-44-E.3189024
Konu: Onur ABACI

19.03.2016

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) 10/03/2016 tarihli ve 27060 sayılı yazınız.
b) 17/03/2016 tarihli ve 3132789 sayılı Makam Onayı.

Üniversiteniz tarafından Müdürlüğümüze bağlı İbrahim Bodur Anadolu Lisesinde uygulanmak üzere ilgi (a) yazı ile Müdürlüğümüze gönderilen anket çalışmasına istinaden alınan ilgi (b) Makam Onayı, komisyon raporu ve mühürlü anket formları ekte gönderilmiştir. Bilgilerinize arz ederim.

Zülfü MEMİŞ
Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-Makam Onayı (1 sayfa)
- 2-Komisyon Raporu (1 sayfa)
- 3-Mühürlü Anket Formları

Güvenli Elektronik İmza
Aşılı ile Aynıdır.
27.03.2016
Nusret GERCİK
VHKİ

Çanakkale İl Millî Eğitim Müdürlüğü İK Birimi
Strateji Geliştirme Bölümü Merkez ÇANAKKALE
E-posta: 60305806@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için : Tarkan YÜCELKAY Başkan
Tel: (0 286) 212 94 55 -117
Fax: (0 286) 212 29 77



T.C.
ÇANAKKALE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

1011
CANAKKALE

Sayı : 60305806-44-E.3132789
Konu: Onur ABACI

17.03.2016

MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ÇANAKKALE

İlgi : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)'nin 10/03/2016 tarihli ve 27060 sayılı yazısı.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi yüksek lisans öğrencisi Onur ABACI tarafından "10. Sınıf Dil ve Anlatım Dersindeki Konularına Yönelik Çoklu Zeka Uygulamaları" konulu tez çalışmasında kullanılmak üzere İbrahim Bodur Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilere yönelik ön ve son tutum ölçeği, başarı ön ve son testi ve kalıcılık testi yapılması isteği ilgi yazı ile teklif edilmektedir.

Söz konusu çalışmalar Müdürlüğümüz Anket-Araştırma İnceleme Komisyonunca incelenerek uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde Olur'larınıza arz ederim.

Işıl KORKMAZ
Şube Müdürü

OLUR
17.03.2016

Zülküf MEMİŞ
Millî Eğitim Müdürü

18 03 16

Çanakkale İl Millî Eğitim Müdürlüğü Ek Binası
Strateji Geliştirme Bölümü Merkez ÇANAKKALE
E-posta: istanis@17.emeb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Türkan YÜCEKAYA Şef
Tel: (0 286) 212 94 55 - 117
Fax: (0 286) 217 29 72

Y.

FORM: 2

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Onur ABACI
Kurumu / Üniversitesi	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi
Araştırma yapılacak iller/ilçeler	Merkez
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	İbrahim Bodur Anadolu Lisesi 10.sınıf öğrencileri
Araştırmanın konusu	10. Sınıf Dil ve Anlatım Dersindeki Dilbilgisi Konularına Yönelik Çoklu Zeka Uygulamaları
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Tez Çalışması
Veri toplama araçları	İkişer adet ön ve son tutum ölçeği İkişer adet başarı ön ve son testi İki adet kalıcılık testi
Görüş istenilecek Birim/Birimler	Öğrenciler
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
UYGUNDUR	
Komisyon kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalif üyenin Adı ve Soyadı:	Gerekçesi;

KOMİSYON

15/03/2016
Komisyon Başkanı
İşil KORKMAZ

Üye
Süheyla Haney YURDUSEV

Üye
Seçil YÜKSEL

Ek B: Başarı Testi

FİİLİMSİLER KONULU TEST SORULARI (Ön- Son Test ve Kalıcılık Testi Olarak Uygulanacaktır.)

AÇIKLAMA

Bu sınav ile fiilimsiler konusundaki başarınızın belirlenmesi amaçlanmaktadır. Test çoktan seçmeli 25 sorudan oluşmaktadır. Yanlış yanıtlarınız doğru yanıtlarınızı etkilemeyecektir. Soruların tümünü dikkatlice okuduktan sonra size göre doğru olan şıkkı işaretlemeniz yeterli olacaktır. Testin tümü için verilen yanıtlama süresi 40 dakikadır.

Adı, soyadı:

Sınıfı, nu. :

1. Yapılan bir yanlış hele bir dil yanlışını görmeme
I II
olur mu? Bırakıveririm elimden öyle bir öyküyü
III
neden mi? Ben bir yazarın neler anlattığından çok nasıl
IV
yazdığına bakarım da ondan.
V

Bu parçada altı çizili sözcüklerin hangisi eylemsi değildir?

A) I B)II C) III D) IV E)V

2. Ne vakit bir yaşamak düşünsem
Bu kurtlar sofrasında belki zor
Ayıpsız fakat ellerimizi kirletmeden
Ne vakit bir yaşamak düşünsem
Sus deyip adınla başlıyorum
İçim sıra kımlıyor gizli denizlerin
Hayır, başka türlü olmayacak
Ben sana mecburum bilemezsin

Yukarıdaki dizelerde kaç fiilimsi vardır?

A)3 B)4 C)5 D)6 E)7

3. **Aşağıdaki cümlelerin hangisinde isim fiil (ad eylem) kullanılmamıştır?**

- A) Onunla görüşmeden sana bir cevap veremem
B) Su kaynamaya başlayınca ocağı biraz kısarsın.
C) Gerektiğinde insanlardan özür de dileyebilmek gerekir.
D) İsteksiz davranmasından bana da, sana da kırgın olduğunu anladım.
E) Yonca'nın vaktinde gelmeyişi işimizi zorlaştırdı.

4. İsim-fiil ekiyle türetilen bazı sözcükler, isim-fiil özelliğini yitirip kalıplaşarak kalıcı nesne ya da kavram adı olabilirler.

Aşağıdakilerden hangisinde buna örnek bir kullanım vardır?

- A) Merak ettiğin şeyleri öğrenmen, araştırmacı bir ruha sahip olduğunu gösteriyor.
B) Günümüze kalmayı başarmış eserlerin fotoğraflarını çekti.
C) Çok isteyerek gittiği Kanada'dan bize hemen hediye göndermesine gerek yoktu.
D) Annesinin yaptığı gözleminin tadını hiçbir yerde bulamazsınız.
E) Benim buraya para kazanmaya geldiğimi hepimiz biliyordunuz.

5. **Aşağıdakilerin hangisinde "-me, -ma" eki farklı bir görevde kullanılmıştır?**

- A) Ders çalışma saatleri yeniden belirlenecek.
B) Dedemle şu mirası konuşma vakti geldi de geçiyor bile.
C) Arkadaşlarım ne zamandır otele uğramamıştı.
D) Ankara'nın karlı sokaklarında yürümeyi çok severdi.
E) Sevme, duyguların hayale sığdırılan bir yönüdür.

6. Eylem anlamını yitirmeden sıfat gibi görev yapan sözcüklere "ortaç (sıfat- fiil)" denir.

Aşağıdakilerin hangisinde ortaç kullanılmıştır?

- A) Ardına bakmadan gidişini bir görmeliydiniz.
- B) Dünyada, çözülmemiş sorunlar o kadar çok ki...
- C) Parasız pulsuz bir insan bu saatte nereye gider.
- D) Yaşlı adam, konuşurken sözünü esirgemiyordu.
- E) Olayın içyüzünü bir de benden dinleyin.

7. (I) Küçük bir parktı burası. (II) Şehrin yüksek tepelerinden birindeydi. (III) Yeni yapılmıştı. (IV) Küçük çamlar, çiçek öbekleri, çimenler, daracık yollar... (V) Belediyeye ait, üzerinde numaralar bulunan kanepeler...

Yukarıdaki numaralanmış cümlelerin hangisinde sıfat- fiil vardır?

- A) I. B) II. C) III. D) IV. E) V.

8. **Aşağıdakilerin hangisinde "-acak/-ecek" eki farklı bir görevde kullanılmıştır?**

- A) Maç, 18.30'da başlayacak.
- B) Bu formülleri unutmayacaksınız.
- C) Gelecek ay, o arabayı alacağım.
- D) Çocuklar! Sessiz olun, babanız uyuyacak.
- E) Listeyi yaptık, alışverişe gideceğiz.

9. Doğmadık çocuğa kaftan biçilmez.

Aşağıdakilerin hangisinde bu cümledekiyle aynı türden bir eylemsi vardır?

- A) Cana gelecek zarar mala gelsin.
- B) Alçak terde tepecik kendini dağ sanır.
- C) Her yiğidin bir yoğurt yiyişi vardır.
- D) Can çıkmayınca huy çıkmaz.
- E) Ödünç güle güle gider, ağlaya ağlaya gelir.

10. **Aşağıdaki cümlelerin hangisinde "yazmadan" sözcüğü zarf- fiil değildir?**

- A) Günlüğüne birkaç satır yazmadan uyuduğunu görmedim.
- B) Hiç öykü yazmadan roman yazabilmek de zor iştir doğrusu.
- C) Bu polis üç beş araca ceza yazmadan evine dönmezdi.
- D) Annem başındaki yazmadan bir tane de teyzeme almış.
- E) Üzerine adını yazmadan hiçbir kitabı okumaya başlamazdı.

11. Zarf- fiiller (ulaç) yükleme zaman veya durum ilgisıyla bağlanır.

Aşağıdaki cümlelerde geçen zarf- fiillerden hangisi diğerlerinden farklı bir anlam içermektedir?

- A) Ahmet okula koşu koşu gitti.
- B) Eve gider gitmez ders çalışırdı.
- C) Olayı biraz duygulanarak anlatıyordu.
- D) Hiç sıkıntı çekmeden yaşıyorlardı.
- E) Yazıyı bir çırpıda okuyup bitirdi.

12. Bazı sanatçılar, yaratıcılıklarını kamçılayan büyü

anları "beyaz an" diye adlandırmış. Yakalandığı sırada "Sonra devam ederim." diyerek asla kesintiye uğratılmaması, ertelenmemesi gerekirmiş bu anın.

Çünkü dönüp bakıldığında yerinde

bulunamayabilirmiş. Tükeninceye değin hakkının

verilmesi gerekirmiş, her zaman karşılaşılmayan

bu beyaz anların.

Bu parçadaki numaralanmış sözcüklerden hangisi fiilimsi değildir?

- A) I. B) II. C) III. D) IV. E) V.

13. Onun yemek hazırlayışını gördün mü hiç?

Bu cümlede geçen eylemsinin özdeşi aşağıdakilerin hangisinde vardır?

- A) O şimdi romanını bitirmekle meşguldür.
- B) Senin ne bitmez çilen varmış böyle!
- C) Kapıyı açınca karşımda onu gördüm.
- D) Masada açılmamış bir paket olacaktı.
- E) Televizyon seyredirken çoğu kez uyuyakalırdı.

14. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde sıfat- fiil (ortaç) , adlaşmış sıfat göreviyle kullanılmıştır?

- A) İşleyen demir pas tutmaz.
- B) Körle yatan şaşı kalkar.
- C) Atılan ok geri dönmez.
- D) İyi olacak hastanın doktor ayağına gelir.
- E) Ağaca çıkan keçinin dal bakan oğlağı olur.

15. Aşağıdakilerin hangisinde "zarf-fiil (bağ-eylem)" kullanılmıştır?

- A) İnsanlara kızmadan yaklaşıyor.
- B) Boşa yanan lambaları söndürdü.
- C) Ödevini bitirmesini bekliyorum.
- D) Yanımızdan kaçışı hala aklımda.
- E) Bugünlerde dinlenmeye ihtiyacım var.

16. Papatya falına bakacak zamanlar geçti,

I
Yağmur yağınca toprak kokmuyor.

II
Artık tükendim ben, gençliğim gitti,

III
Elim tutulunca kalbim durmuyor.

V

Yukarıdaki dizelerde numaralandırılmış sözcüklerden hangileri fiilimsi değildir?

- A) I. ve II
- B) II. ve III.
- C) III. ve IV.
- D) IV. ve V.
- E) I. ve V.

17. "-miş, -miş" eki, aşağıdaki cümlelerin hangisinde farklı bir görevde kullanılmıştır?

- A) Geçmiş hesapları bir yana bırakalım, diyordu.
- B) Çalınmış arabaları şehrin dışındaki depoda buldular.
- C) Susamış insanlara bir tas su veren olmadı burada.
- D) Çizilmiş telefonları kullanmayıp değiştirdi hemen.
- E) Düşünmüş tüm olayları da öyle yazmış mektuba.

18. "O yanından döndüğüm gece yarıları

I
Güler, konuşurdum, kendi kendime

II
Tutmasam, kucaklayabilirdim ağaçları.

III
Kim bilir, gelen geçen

IV
Görünce ne derdi halime."

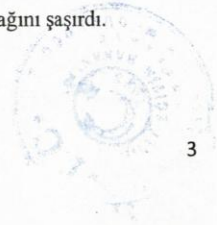
V

Bu dizelerdeki sözcükler dil bilgisi açısından incelendiğinde aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) I numara ortaçtır.
- B) II numara adlaşmış ortaçtır.
- C) III numara çekimli eylemdir.
- D) IV numara ortaçtır.
- E) V numara bağ fiildir.

19. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bağ- fiil vardır?

- A) Ocağın üstünde kaynamaya başlayan tencerenin ateşini kıstı.
- B) Senin geçtiğin bu taşlı yollardan her gün geçer oldum.
- C) Ağlayan dalgalar, kıyıya doğru koşuyorlardı sanki.
- D) Güler yüzlü bir doktor arkadaşım vardı.
- E) Kazayı gördüğünde ne yapacağını şaşırıldı.



20. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde hem "sıfat-fiil" hem de "zarf- fiil" kullanılmıştır?

- A) Buradan taşınmalı beş yıl olacak, demişti.
 B) Olayı çözmek için sabahlara kadar çalışıyordu.
 C) Dinlenmek, eğlenmek için de zaman ayırmalısın.
 D) Görülen o ki biraz sabredip sussaydın kazançlı çıkacaktın.
 E) Dönülmez bir hata yapan insanlara özgü bir hava içindeydi.

21. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde fiilimsilerin(isim- fiil, sıfat- fiil, bağ- fiil) tümü yer almıştır?

- A) Başarılı olmak için dişini tırnağına takarak çalışmanın dışında bir yol yok.
 B) Burada, tanıdık birini görünce, boynuna sarılmak geliyor içimden.
 C) Okumak, insanın görüş ufkunu genişletir; dünyasını aydınlatır.
 D) Böyle şeylere burun kıvrmasına doğrusu şaşıyorum.
 E) Yaz boyu başkalarının sorunlarını çözmek için uğraştık durduk.

22. Aşağıdaki cümlelerdeki fiilimsiler tür bakımından gruplandırılırsa hangisi dışarıda kalır?

- A) Yağmurun yağması herkesi umutlandırdı.
 B) Annelerin öpülesi elleri nasır tutmamalı.
 C) Sevdiğim meyveleri tek tek toplarım.
 D) Vakit ilerledikçe içimdeki korku artıyor.
 E) Dışarıya bakınca korkunç manzarayı gördüm.

23. Bir ay kadar sonra, arparları serptiğim yerlerden yeşil yeşil otlar çıkmaya başlayınca şaşırdım.
 I
 II III

Altı çizili fiilimsilerin türü aşağıdakilerin hangisinde verilmiştir?

- | I | II | III |
|----------------|-------------|-------------|
| A) Zarf- fiil | Sıfat- fiil | Zarf- fiil |
| B) Zarf- fiil | İsim- fiil | Zarf- fiil |
| C) Sıfat- fiil | Sıfat- fiil | İsim- fiil |
| D) İsim- fiil | İsim- fiil | Sıfat- fiil |
| E) Sıfat- fiil | İsim- fiil | Zarf- fiil |

24. I. Geride bırakıp dumanlı bir iz
 II. Bozulan ordunun arkasında biz
 III. Yurdundan kovulmuş zavallılarız şimdi.
 IV. Geldik dert katmaya daha bin derde
 V. Hatirasını taşıyıp geçen zamanın

Bu dizelerle ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) I. de bağ fiil vardır.
 B) II. de sıfat fiil kullanılmıştır.
 C) III. de fiilimsi yoktur.
 D) IV. de isim fiil vardır.
 E) V. de sıfat fiil ve bağfiil vardır.

25. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde "-ma/-me" eki isim-fiil oluşturmamıştır?

- A) Araba sürmeyi on iki yaşından beri biliyorum.
 B) Balık tutabilme, hem kısmet hem yetenek işidir.
 C) Maziden kalma hislerle bugün hareket edemeyiz.
 D) Bize bunu söyleme, zaten üzerimize düşeni yaptık.
 E) Resim çizme oyunuyla el becerileri gelişti miniklerin.

Ek C: Tutum Ölçeği

Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()					
<p>Açıklama: Bu form dil ve anlatım dersine yönelik tutumunuzu belirlemek için hazırlanmıştır. Aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuyup seçeneklerden sizin için en uygun olanı işaretlerseniz dil ve anlatım dersi ile ilgili durumunuzu anlamama yardımcı olursunuz. Teşekkür ederim.</p>					
DİL VE ANLATIM DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	HİÇ KATILMIYORUM
1. Dil ve anlatım dersi benim için eğlencelidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Dil ve anlatım dersine girerken büyük sıkıntı duyarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Dil ve anlatım dersi olmasa öğrencilik hayatı daha zevkli olur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Arkadaşlarımla dil ve anlatım dersi ile ilgili konuları tartışmaktan zevk alırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Dil ve anlatım dersine ayrılan ders saatlerinin fazla olmasını isterim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Dil ve anlatım dersine çalışırken canım sıkılır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Dil ve anlatım dersi benim için gereksizdir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Dil ve anlatım dersinde zaman çabuk geçer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Dil ve anlatım dersi sınavından çekinirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Dil ve anlatım dersi benim için ilgi çekicidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Dil ve anlatım dersi bütün dersler içinde en korktuğum derstir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Diğer derslere göre dil ve anlatım dersini daha çok severek çalışırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Dil ve anlatım dersi beni huzursuz eder.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Çalışma zamanımın çoğunu dil ve anlatım dersine ayırmak isterim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Dil ve anlatım dersinin konuları aklımı karıştırır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Dil ve anlatım dersinde mutlu olurum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Derslerin içinde en sevimsizi dil ve anlatımdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Dil ve anlatım dersi ile ilgili bilgiler can sıkıcıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Dil ve anlatım dersi beni hayata hazırlar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Dil ve anlatım dersini dört gözle beklerim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ek D: Çoklu Zekâ Kuramına Göre Hazırlanmış Ders Planları

ÇOKLU ZEKA KURAMINA GÖRE HAZIRLANMIŞ DİL VE ANLATIM DERS PLANI

DERSİN ADI:Dil ve Anlatım

SINIF: 10

KONU: Fiilimsiler

SÜRE: 6 Ders Saati

ARAÇ-GEREÇ VE MATERYALLER: Çalışma yaprakları, renkli kağıtlar ve kalemler, bilgisayar, projeksiyon, resimli kartlar

HEDEF DAVRANIŞLAR: 1. Metindeki fiilimsileri bulur.

2. Metnin oluşumunda fiilimsilerin işlevlerini örneklerle açıklar.
3. Metinden hareketle fiilimsileri türlerine göre gruplandırır.
4. Fiilimsileri kullanarak metin oluşturur.
5. Fiilimsilerin kelime gruplarının oluşumundaki işlevini açıklar.

ÖĞRENME-ÖĞRETME ETKİNLİKLERİ:

Birinci Ders (40 dakika): Fiil ve fiilimsiyi birbirinden ayırt eder.

1. Öğrencilere sonu +(İ)msl eki ile biten bazı kelimelerin varlığından bahsedilir: sarımsı, acımsı, sıvımsı...Bu ekin kelimeye benzerlik anlamı kattığı hatırlatılır ve öğrencilerden buna benzer örnekler vermeleri istenir. (kişisel,dilsel)
2. Aynı ekin fiil(eylem) kelimesine getirilip getirilemeyeceği ve fiile benzeyen kelimelerin olup olmadığı sorularak sınıfta tartışma ortamı yaratılır. Fiile benzeyen kelimelere örnek göstermeleri istenir. (kişiler arası)
3. Öğrencilere yaşayış, batan, yazarak... gibi sözcüklerin fiil olup olmadıkları sorulur. Bu fiilimsilerin fiillerden farklı olarak kip ve kişi eki almadıkları, bu gibi fiilimsilerle tam bir cümle kurulamadığı fark ettirilir. Bir grup öğrenciden aşağıda araç içinde verilen fiilimsilerden önceki yargıyı söyleyip istedikleri bir arkadaşından da cümleyi tamamlaması istenir. (kişisel, kişiler arası, matematiksel)

• yaşayış
(fiilimsiden önceki cümle) (fiilimsiden sonraki cümle)

• batan
(fiilimsiden önceki cümle) (fiilimsiden sonraki cümle)

• yazarak
(fiilimsiden önceki cümle) (fiilimsiden sonraki cümle)



4. Yazılı veya sözlü anlatımda fiilimsilerin bize ne gibi kolaylık sağladığı ile ilgili aşağıdaki örnekler üzerinde durulur ve fiilimsilerin anlatımı kısalttığı ve kolaylaştırdığı ile ilgili sınıfta tartışma ortamı yaratılır, öğrencilerden benzer örnekler vermeleri istenir. (İçsel, kişiler arası)

Kitap okuyorum ve bunu çok seviyorum.→ (Kitap okumayı çok seviyorum.)

İzmir'e otobüs hareket edecek ve biz onu arıyoruz.→ (İzmir'e hareket edecek otobüsü arıyoruz.)

Durmadı, yorulmadı, sürekli hedefe yürüdü→ (Durmadan ve yorulmadan hedefe yürüdü.)

5. Fiilimsilerin günlük hayatta sık kullanıldığına dair aşağıdaki resimler gösterilir ve buradaki fiilimsilerin kullanımı ile ilgili öğrencilerin yorumları alınır. Öğrencilerden daha sonraki derslerde de buna benzer fotoğraflar çekip getirmeleri istenir. (görsel, içsel)



6. "Hababam Sınıfı"ndan bir sahne izlettirilerek aşağıda geçen cümleleri çekimsiz hale getirmeleri ve isteyen öğrencilerden Türkçeyi yeni öğrenmiş bir futbolcunun konuşmasını canlandırmaları istenir. (dilsel, görsel, bedensel)



7. Öğrencilerden aşağıdaki tablodan yola çıkarak fiil ile fiilimsi arasındaki farkı anlatmaları istenir ve altı çizili fiilimsilerin hangi görevde kullanıldığı konusunda öğrencilerin görüşleri alınır: (dilsel, matematiksel)

FiİL	FiİLİMSİ
Utaç ve kahırdan, yumruklarını ısıra ısıra bir zaman <u>ağladı</u> . (A.İLHAN)	<u>Ağlamak</u> beyhude, geçti yaz derim. (A.Ş.HİSAR,719) İsim görevinde kullanılmış.
Tek kunduranın da çalındığını yeni <u>gördüm</u> . (M.Ş.ESENDAL,666)	Bunu <u>gören</u> Davut, dünyaya yeni gelmiş dönerdi. Sıfat görevinde kullanılmış. (C.Ş.KABAĞAÇLI,761)
Dumanla bulut da onun arkasından kendi kendilerine <u>gittiler</u> . (S.F.ABASİYANIK,1091)	Kurşun ata ata biter; yollar <u>gide gide</u> biter. (S.Ali) Zarf görevinde kullanılmış.

8. Aşağıdaki şiir, "Gel Gör Beni Aşk N'eyledi" için bestelenen müzik eşliğinde okunur ve öğrencilere fiilimsilerin özellikleri kavratılmaya çalışılır: (dilsel, müziksel)

Gel Gör Beni Talebe N'eyledi

İki arada bir derede kalırım
-imsi deyü bir ek alırım
Ne isim ne fiil adım
Gel gör beni talebe n'eyledi

Gâh olurum isim gibi
Gâh olurum sıfat gibi
Gâh olurum zarf gibi
Gel gör beni talebe n'eyledi

Olumlu olumsuz yaparlar beni
Lakin alamam kip kişi eki
Birleştiririm cümleleri
Gel gör beni talebe n'eyledi
Dertli eylemsi biçareyim
Baştan ayağa yareyim
Talebe elinde avareyim
Gel gör beni talebe n'eyledi

9. Öğrencilerden fiilimsilerin genel özellikleri ile ilgili tahtaya yansıtılan aşağıdaki tabloyu işaretlemeleri istenir: (matematiksel, bedensel)

Özellikler	Fiil	Fiilimsi
Fiilden türeler.		
Kip ve kişi eki almaz.		
Olumlu-olumsuz şekilleri yapılır.		
Cümlede isim, sıfat, zarf gibi görevlerde kullanılır.		
İş, hareket, oluş bildirir.		

10. Aşağıdaki resimden hareketle öğrencilerden doğayla ilgili düşünceleri alınır. Örnek pastoral bir şiir okunarak öğrencilerden dörderli gruplara halinde bu şiirdeki fiilimsileri bulmaları istenir: (doğacı, uzamsal, kişilerarası)

ÇOBAN ÇEŞMESİ
Derinden derine ırmaklar ağlar,
Uzaktan uzağa çoban çeşmesi,
Ey suyun sesinden anlayan bağlar,
Ne söyler şu dağa çoban çeşmesi.

"Göynünü Şirin'in aşkı sarınca
Yol almış hayatın ufuklarınca,
O hızla dağları Ferhat yarınca
Başlamış akmağa çoban çeşmesi..."



O zaman başından aşkındı derdi,
Mermeri oyardı, taşı delerdi.
Kaç yanık yolcuya soğuk su verdi.
Değdi kaç dudağa çoban çeşmesi.

Vefasız Aslı'ya yol gösteren bu,
Kerem'in sazına cevap veren bu,
Kuruyan gözlere yaş gönderen bu...
Sızmadı toprağa çoban çeşmesi.

Leyla gelin oldu, Mecnun mezarda,
Bir susuz yolcu yok şimdi dağlarda,
Ateşten kızaran bir gül arar da,
Gezer bağdan bağa çoban çeşmesi,

Ne şair yaş döker, ne aşık ağlar,
Tarihe karıştı eski sevdalar.
Beyhude seslenir, beyhude çağlar,
Bir sola, bir sağa çoban çeşmesi...
Faruk Nafiz ÇAMLIBEL

yüklem dışındaki olumsuzluk eki alabilecek sözcük
kip-kişi eki almamış, çekimlenmemiş sözcük
isim-sıfat-zarf görevindeki sözcük

İkinci Ders (40 dakika): İsim fiillerin özelliklerini kavrar.

1. Fiilimsilerin genel olarak özellikleri tekrar edildikten sonra öğrencilerle birlikte aşağıdaki cümlelerdeki fiilimsiler bulunur. Bu fiilimsilerin isme benzeyen yönlerinin olup olmadığı sorulur. (dilsel)

Bilmem onun için mi eşkıya hikâyelerini dinlemeyi pek severim. Ö.SEYFETTİN

Hani bazen senin "Hicranı unut!" /Diyen mavi, baygın bakışın vardı. A.C.YÖNTEM 368

Bu gidişe dur demek de lazım. İ. PALA, 316 165 ed.bil.2 342

2. Yukarıdaki fiilimsilerin isim görevinde kullanıldığını nereden anlayabiliriz? Öğrencilerden cümlelerdeki isim fiilleri jest ve mimikleri ile nasıl resimleştirebilecekleri sorulur. Aşağıdaki resimlerden yola çıkarak ve tartışma ortamı oluşturularak isimlerin cümlede özne-nesne gibi öğeler olabileceği, ismin çekim eklerini alabileceği gibi sonuca varmaları sağlanır. (uzamsal, kişiler arası, bedensel)



dinlemeyi
dinlemeye



bakışın
bakışım



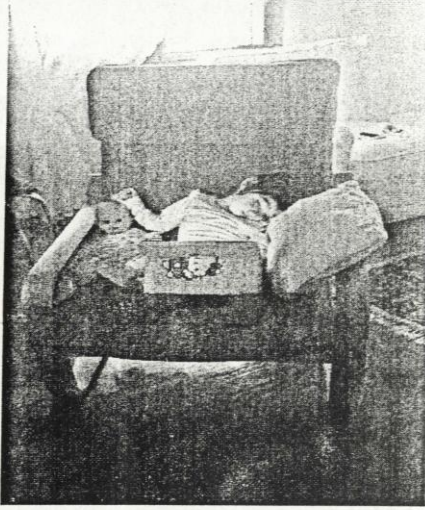
gidişe
gidişte



demekten



3. Yukarıdaki fiilimsilere gelen eklerin bir araya getirilerek yazılması istenir. Daha sonra öğrencilere aşağıdaki fotoğraf gösterilir, onlardan kendilerini çocuğun yerine koyarak "Niçin mayıştı olabilirsiniz?" sorusuna isim fiiller kullanarak cevap yazmaları istenir: (uzamsal, içsel, matematiksel)



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. Öğrencilerden doğada yapmak istediklerini canlandırarak anlatmaları, isim fiil kullanarak bunlarla ilgili cümleler kurmaları istenir. (doğacı, kişisel, bedensel)



Balık tutmayı severim.



Piknik yapmak istiyorlardı.



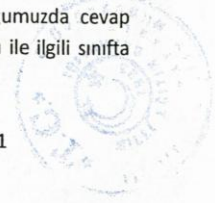
Kaz Dağları'nda yürüyüş yapalım.

5. İçinde isim fiil bulunan bir müzik eserine örnek vermeleri istenir, klipten bazı sahneler (Bir Bakış Attın Kalbimi Yaktın, Alışmak Sevmekten Daha Zor geliyor) izlettirilir. (müziksel, uzamsal)

Üçüncü Ders (40 dakika): Sıfat fiillerin özelliklerini kavrar.

1. Öğrencilerden aşağıdaki cümlelerdeki fiilimsileri bulmaları istenir. "Fiilimsiden sonra gelen sözcüğün türü nedir?", "Kendisinden sonra gelen bu sözcüğe 'nasıl, hangi' gibi sorular sorduğumuzda cevap alabiliyor muyuz?" türünde sorular sorularak Bu fiilimsilerin sıfat görevinde olup olmadığı ile ilgili sınıfta tartışma ortamı oluşturulur. (dilsel, kişiler arası)

Bu yağmur kanımı boğan bir iplik/Karnımda acısız yatan bir bıçak.(N.F.Kısakürek)11



Kör olası zalim Fırat ocaklar yıkar/Ölem ölem ocaklar yıkar nasıl gülem? 79

Görür gözüm görmez gibi, bilir aklım bilmez gibi oldu... (Bilge Kağan)

Bu bizim köylümüz gibi uysal, söz dinler insan yoktur yeryüzünde. (A.Nesin)149

Duyulmadık şiirler, ağır ve güzel/ Ki misli bulunmasın acemde bile.(O.Rıfat)52

Garip, büyüğü resim!Çerçevende ben yağum./Ben sana gelecek günler diye bakarım.(Z.O.Saba)60

Uyuyor mu limanda her gece sallanarak/Altında çivilerle çakılmış gemilerin? (Ö.B.Uşaklı)9

2. Yukarıdaki fiilimsilere gelen eklerin bir araya getirilerek yazılması istenir. Daha sonra öğrencilerden aşağıdaki fotoğraftan yola çıkarak içinde sıfat fiillerin kullanıldığı kısa bir yazı yazmaları istenir. Yazının başlığının da az önce bir araya getirilen ekler olduğu belirtilir. (uzamsal, dilsel, içsel)



Anası Mezar Dikecekmiş

.....

.....

.....

.....

.....

.....

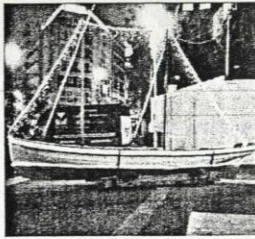
.....

.....

.....

.....

3. Aşağıdaki resimlerden yararlanarak dörtlüklerdeki sıfat fiiller buldurulur. (dilsel, uzamsal)



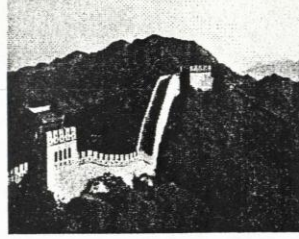
Ne azap, ne sitem bu yalnızlıktan,

Kime ne asılmaz duvar bendedir.

Süslenmiş gemiler geçse açıktan,

Sanırım gittiği diyar bendedir.

(N.F.KISAKÜREK)



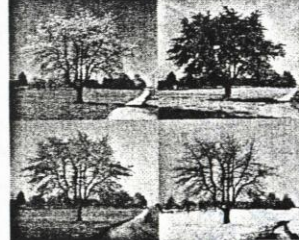
Açılan bir gülsün sen yaprak yaprak,

Ben aşkımla bahar getirdim sana;

Tozlu yollarından geçtiğim uzak

İklimden şarkılar getirdim sana.

(A.M.DIRANAS)





Bana da yolculuk göründüğü gün,
Bulunmasına bulunur sanırım
Tabutumu taşıyacak üç beş dost;
Arkamdan ağlayacak bir kızcağız.



(C.S.TARANCI,181)

4. Öğrencilere doğa ile ilgili kısa bir slayt, fon müziği eşliğinde izlettirilir. Öğrencilerden bu slaytta ilgili olarak içinde sıfat fiillerin geçtiği bir paragraf yazması istenir: (doğacı, müziksel, içsel, dilsel)

5. Sıfat fiil eklerinin ve isimlerin yazılı olduğu kartlar altı öğrenci grubuna dağıtılır. Aşağıdaki tahtaya yansıtılacak olan cümlelerde nelerin eksik olduğu sorulur. Sıfat fiillerin isim türünde bir sözcüğe gerek duyduğuna dikkat çekilmesi için gruplardan önce cümleye uygun olan sözcük kartlarının daha sonra da ek kartlarının tahtaya yapıştırılması istenir. (matematiksel, bedensel)

-miş -er -miş -miş -duğum -acak
ağaçları aşa köylerde parçası yüzlü adam gündü

Gölge ver... .. /Sevmiyoruz biz artık. (E.B.KORYÜREK)388

Beni doğ... .. / Ceviz ağaçları yoktu. (C.KÜLEBİ)384

Bu gül... .. ben değilim. (C.S.TARANCI)

Piş... .. su katıyorsunuz.

Ne güzel, ne bulun... .. / Güneş dağın ardına indi. (O.RIFAT)168

Hayır, diye yanıtladım, bazı şiirlerin atıl... .. yoktur. (S.BİRSEL)342

Dördüncü Ders Saati (40 dakika): Zarf fiillerin özelliklerini kavrar.

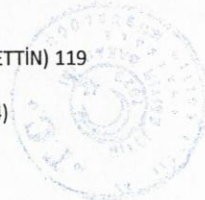
1. Öğrencilerden aşağıdaki cümlelerdeki fiilimsileri bulmaları istenir. Oluşturulan öğrenci gruplarından cümledeki yargı bildiren ifadelerin altına fiilimsiyi bulduracak soru kartlarının yapıştırılması istenir. Fiilimsilerin hangi görevde bulunduğu ile ilgili sınıfta tartışma ortamı oluşturulur. Fiilimsilerin fiillerin anlamlarını hangi yönden etkilediği sorularak bunların zarf görevinde kullanıldığı hatırlatılır. (kişiler arası, bedensel)

Dereyi görmeden paçaları sıvama.
ne zaman

Türk milleti için gündüz oturdum; gece uyumadım; ölesiye çalıştım. (Bilge Kağan)
nasıl

Edebiyatta gençliğini aybetme şair yirmi seneden ziyade yaşayan teceddüt görmedim.
(C.ŞAHABETTİN) 119
nasıl

Önümüzde bir sürü, yanımızda bir köpek, / Dolaştırıp dururuz aynı daüsilay. (K.KAMU,164)
nasıl



Bunlar eve getirilip de herkes başına üşüşünce Ferhunde, bir âteş-pâre kesilirdi. (H.Z.UŞAKLIGİL,145)

→ te zaman

O mahalleden ayrılalı tam üç yıl olmuş.

Kol kesilirken parmak acımaz.

→ te zaman

Kapıcı, söylene söylene odadan içeri giriyordu. (S.F.ABASIYANIK,1058)

→ nası

O âğladıkça ben de âğlıyordum.

→ te zaman

El, elin eşeğini türkü çağırarak arar.

→ nası

Kapıyı açtı, merdivenleri hızla indi ve sokağa çıkarmaz aradığı şeyi buldu: Sabah. (P.SAFA,1002)

→ te zaman

Onu ölürcesine seviyordu.

→ nasıl

Sonra bir sürü çarklar, kocaman taşlar, millet, sıçraya sıçraya dönen tozlu kayışlar... (S.ALİ,1110)

Gökler gürül gürül gürlerken / Bizim Çanakkale'yi, bizim Kurtuluş Savaşı'nı hatırladım. (H.N. ZORLUTUNA, 121)

2. Yukarıdaki fiilimsilerin hangilerinin durum veya zaman anlamı içerdiği ile ilgili gruplandırma çalışması yaptırılır. (matematiksel)

durum anlamı

zaman anlamı

ölesiye, kaybetmeksizin,
dolaştırıp, ölürcesine,
çağırarak, söylene söylene

görmeden, üşüşünce,
kesilirken, ağladıkça,
çıkarmaz

3. Fiilimsilerin zarf görevinde bulunduğu kavratıldıktan sonra bunların aldığı eklerin bir araya getirilerek aşağıdaki gibi şifre oluşturmaları istenir. (matematiksel)

"-madan, -asiye, -meksizin, -ip, -ince, -eli, -kan, -dıkça, -erek, -r...-mez, -cesine"

4. Aşağıdaki resimdeki kişinin kim olduğu konusunda öğrencilerin tahminleri alınır. Bu kişinin adının yukarıdaki şifreden yola çıkarak "Madan Asiye Meksiz" olduğu söylendikten sonra şifrenin geri kalan kısmından da yararlanarak onunla ilgili bir yazı yazmaları istenir. Yazdıkları yazıda zarf fiillerin kullanıldığı sözcüklerin kullanılması istenir: (dilsel, kişisel, uzamsal)





Madan Asiye Meksiz

5. "Seviyorum Seni" klipi gösterilerek bu şarkının sözlerinin gruplar halinde yazılması ve üzerinde zarf fiillerin bulunması istenir. (müziksel)

Seviyorum Seni

Seviyorum seni ekmeği tuza banıp
Banıp yer gibi banıp
 Geceleri ateşler içinde uyanarak
 Ağzımı dayayıp musluğa
 Su içer gibi

Ne zaman seni düşünsem
 Bir ceylan su içmeye iner çayırları
Büyürken büyürken görürüm gülüm
 Her sabah her akşam seninle
 Yeşil bir zeytin tanesi
 Bir parça mavi deniz alır beni

Seni düşündükçe gül dikiyorum
 Ellerimin değdiği yere
 Atlara su veriyorum
 Daha bir seviyorum dağları gülüm
 Her akşam seninle
 Yeşil bir zeytin tanesi
 Bir parça mavi deniz alır beni

6. Aşağıdaki cümleler zarf fiil olmadan öğrencilere verilir ve onlardan bu cümlelerin zarf fiil kullanarak nasıl birleştirileceğini gruplar halinde bulmaları istenir. (kişiler arası)

Yazlar geçti gittiler
 Geçti gittiler hafif bir rüzgarla
 Eteklerine dolandı dolandı



Yazlar geçip gittiler
Geçip gittiler hafif bir rüzgarla
 Eteklerine dolana dolana
 ... (N. CUMALI)108



Mahmud işi gücü terk etti. Osmanlı sultanı Bursa'ya yeni bir kadı atandırdı.



Mahmud işi gücü terk edince Osmanlı sultanı Bursa'ya yeni bir kadı atandırdı. (İ. PALA)105



Selmin çayını bitirdikten sonra, bize hiçbir şey söylemedi, dışarı çıktı.



Selmin çayını bitirdikten sonra, bize hiçbir şey söylemeden dışarı çıktı. (P.SAFA)95



↪ Ama o, bir külhanda hemen ayıldı, bu parayı nereye sarf edeceğini gayet iyi biliyordu.

↪ Ama o, bir külhanda ayılır ayılmaz bu parayı nereye sarf edeceğini gayet iyi biliyordu. (İ.O.ANAR)13

Beşinci Ders Saati (40 dakika):

A. İsim fiil eki -me/-ma ile olumsuzluk ekini birbirinden ayırt eder.

1. Aşağıdaki cümlelerde altı çizili kelimelerin hangilerinin fiil, hangilerinin isim fiil olduğu sorusu yöneltilir. Yardımcı olması açısından altı çizili sözcükler farklı vurgulanarak ve bu kelimelere -ma olumsuz ekleri getirilerek cümle tekrar okunur ve öğrencilerden ortaya çıkan sonucun söylenmesi istenir. (dilsel, matematiksel)

↪ Sizin zerre kadar acımanız yok mu? (H. R. GÜRPINAR)

↪ Acıma ne kendine, ne de gelecek günlerine. (A.H.TANPINAR)

↪ Kızlara bakmaya giderken içimde hep beni beğenmeyecekler kaygısını taşıyordum. (A. ÜMİT)

↪ Sen bana bakma, ben senin baktığın yerde olurum. (Ö.ASAF)



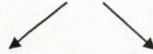
2. Öğrencilerden yukarıdaki cümlelerdeki eylemleri ve isim fiilleri canlandırmaları istenir: (bedensel)

3. Öğrencilere içinde olumsuzluk eki olan bir müzik eseri hatırlayıp hatırlamadıkları sorulur. "Üzülmeye" şarkısı, "Ağlama Değmez Bu Hayat" gibi şarkılardan, "İstiklal Marşı"ndaki "Korkma!" sözcüğünden örnekler verilir: (müziksel)

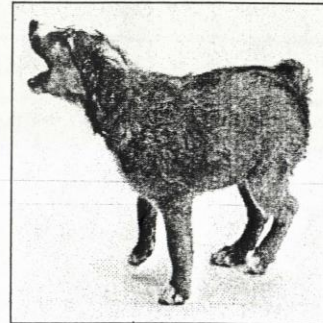
4. Öğrencilerden aşağıdaki resimlerden hareketle hem isim fiile hem de olumsuzluk eki almış fiile örnek vermeleri istenir, daha sonra da birbirlerinin örneklerini incelemeleri istenir: (doğacı, uzamasal, içsel, kişiler arası)



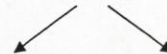
kükreme



ötme

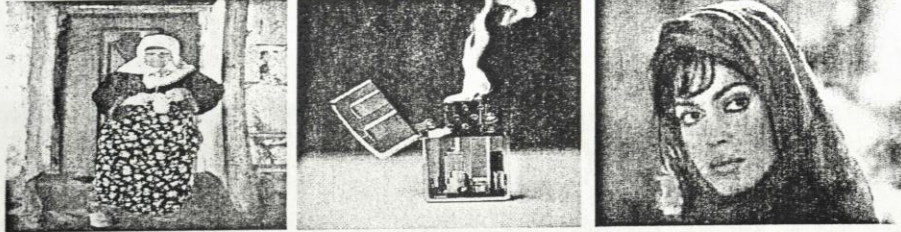


havlama



B. Fiilimsilerin kalıcı isim olabildiğini kavrar.

1. "Zeytinyağlı Yiyemem(Basma da Fistan Giyemem)", "Çakmak Çakmağa Geldik" türküsünün klipi ve "Al Yazmalım" filmi gösterilir, öğrencilerin bu türkülerde ve filmde isim fiil olup olmadığı ile ilgili görüşleri alınır. (müziksel, uzamsal)



2. Öğrencilerle "dolmuş, yazar, yiyecek" gibi sözcüklerin resimleri gösterilip sıfat fiil olup olmadıkları konusunda tartışılır: (uzamsal, kişiler arası)



3. Öğrencilerin "basma, yazma, çakmak; dolmuş, yazar, yiyecek" sözcüklerini jest ve mimikleriyle arkadaşlarına anlatmaları, diğer öğrencilerin de bu kelimelere hal ekleri getirerek cümle kurlmaları istenir: (bedensel, dilsel)

4. Öğrencilerin bu sözcüklerle cümleler kurlmaları istenir, kullandıkları bu sözcüklere "-me/-ma" olumsuz ekinin getirilip getirilemeyeceği sorulur ve bu sözcüklerin kalıcı isim olduğu kavratılmaya çalışılır. (içsel, matematiksel)

Basma da fistan giyemem aman! → Basmama da fistan giyemem aman!

Yazarın imza günü varmış. → Yazmarın imza günü varmış.

5. Aşağıdaki resimlerin isimlerinin fiilimsi kökenli olup olmayacağı sorulduktan sonra oluşturulan gruplara bu kalıcı isimlerle bir paragraf yazdırılır: (doğacı, dilsel)



Kazmayla asma fidanlarının yerini kazdıktan sonra yukarıdaki çağlayandan su taşıdık...



Altıncı Ders (40 dakika):**A. Fiilimsileri yapım eki almış fiillerden ayırt eder.**

1. Aşağıdaki cümlelerde altı çizili sözcüklerin hangilerinin fiilimsi olduğu konusunda sınıfta tartışma ortamı oluşturulur:(kişiler arası)

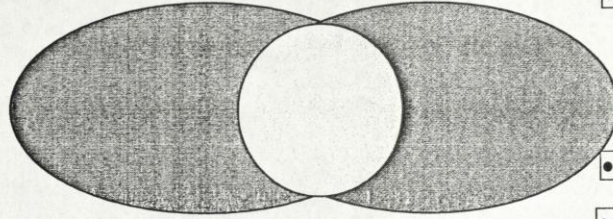
Aytaş Bey, dirseğini masaya dayamış, elini kalpağının içine sokmuş, dalgın, tavla seyrediyordu. (M.Ş.ESENDAL) 309

Çocuk suya dalınca annesi ne yapacağını bilemedi.

Siz bunun, rüzgarın kaldırdığı tozlardan böyle olduğunu söyleyeceksiniz... (S.F.ABASIYANIK)313

Bu sözler yüreğinde kalıcı izler bıraktı.

2. Altı çizili kelimelerin özelliklerinin yazılı olduğu kartlar, özelliklerine uygun olarak kümenin uygun yerlerine yapıştırılır, daha sonra kümelere kelime türüne göre isim verilir: (matematiksel, uzamsal, bedensel)



● Olumsuzluk eki alamıyor.

● Olumsuzluk eki alabiliyor.

● fiil kökü

● Az da olsa eylem özelliği var.

● çekimlenmemiş

● sıfat ve zarf

● Eylem özelliğini yitirmiş.

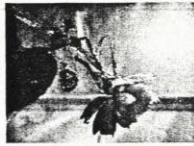


→ dalgın, kalıcı



→ dalınca, kaldırdığı

3. Aşağıdaki resimden hareketle "kır-" fiiline fiilimsi eki ve yapım eki getirilerek cümle kurulması istenir. (içsel, doğacı,dilsel)



"Gülün kırık dalı, bülbülün yüreğini kanattı.

"Gülün kırılğan dalı, bülbülün yüreğini kanattı.

"Gülün kırılan dalı, bülbülün yüreğini kanattı.

"Gülün kırılmış dalı, bülbülün yüreğini kanattı.

"Gülün dalı kırılınca bülbülün yüreği kanadı.

"Gülün dalının kırılması bülbülün yüreğini kanattı.

4. Aşağıdaki şarkı sözünde altı çizili kelimelerin hangilerinin fiilimsi, hangilerinin yapım eki almış isim olduğunun bulunması istenir: (müziksel)



Cam Kırıkları

Bu kalabalığın içinde yapayalnız hissetmektense
Dünyanın bir ucunda tek başımayım

Kir göstermeyen renkleriniz sizin olsun korkmaktansa
Bulanıklığın tam içinde bir başımayım

Benim belki de gizli bir bildiğim var
Elbette ağlarım benim can kırıklarım var
Senin gördüğün yanağımdan süzülenler
Asıl içimde, içinde yüzdüğüm bir deniz var



B. Sıfat fiil eklerini kip eklerinden ayırt eder.

1. Aşağıdaki cümlelerde aynı yazılan sözcüklerin anlamlarında ve görevlerinde bir farkın olup olmadığı sorulur, öğrencilerin görüşleri alınır: (matematiksel, kişiler arası)

Şerefli insanlar olarak yaşayacak, şerefli insanlar olarak öleceğiz. (E. M. KARAKURT.)

Belki de beklemezdim/ İnsanlar için öleceğim günü. (O.V.KANIK, 628)

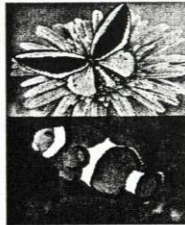
Dönülmez akşamın ufkundayız, vakit çok geç. (Y.KEMAL)

Verilen sözden dönülmez.

2. Öğrencilerin görüşleri alındıktan sonra hangi sözcüğün hangi eki aldığı ile ilgili aşağıdaki tablo doldurulur: (matematiksel)

Cümleler	Sıfat fiil eki almış	Kip eki almış
<u>Dönülmez</u> akşamın ufkundayız, vakit çok geç. (Y.KEMAL)		
Verilen sözden <u>dönülmez</u> .		
Şerefli insanlar olarak yaşayacak, şerefli insanlar olarak <u>öleceğiz</u> . (E. M. KARAKURT.)		
Belki de beklemezdim/ İnsanlar için <u>öleceğim</u> günü. (O.V.KANIK, 628)		

3. Öğrencilerden aşağıdaki resimlerden hareketle bu iki farklı eke örnek cümleler kurmaları, daha sonra da dörderli gruplara ayrılarak kurdukları cümleler arasından uygun olanını seçmeleri istenir. Gruplar kurdukları cümleleri diğer gruplarla değiştirerek ve tahtada uygun bir yere sınıflayarak yapıştırır: (uzamsal, doğacı, içsel, kişiler arası, bedensel, dilsel)



-ecek

-miş





-r

-mez

4. Yukarıdaki örneklerde olduğu gibi içinde sevdikleri bir müzik aletinin geçtiği cümleler kurulması istenir: (müziksel,dilsel)



Sazla çalınmış şarkılar dinlemek istiyorum.

Bu şarkılar yüreğime hep sazla çalınmış.

Söyleyecek bir türkü bulamadım.

Bir türkü söyleyecek nefesim var bu akşam.

Yedinci Ders (40 dakika):

A. Sıfat fiillerin isim görevinde kullanılabildiğini kavrar.

1. Aşağıdaki cümlelerde altı çizili sözcüklerin sıfat fiil olup olmayacağı ile ilgili öğrencilerin görüşleri alınır. Bu sözcüklerin önünde bir ismin olmadığına dikkat çekilir. Sıfat fiilden sonra düşen bu ismin ne olduğunu gösteren resimler çizmesi veya canlandırmalar yapmaları istenir: (uzamsal, bedensel, kişiler arası)

Oysa öten , denizin kartalıdır. (C.Ş.KABAAĞAÇLI, 760) →

Fakat çok eski bir tanıdığı rastlamış gibi kalbi hüznle doldu. (M.YESARİ,862) →

Bir diyeceğimiz yoktur onlara, olamaz.(N.ATAÇ,964) →

2. Müzik eserlerinden buna benzer örnekler verilir. (müziksel)

Bu şehri yaşanmaz kıldın ya bana
Uykuna huzur vermesin Allah



Yüzün geçmişten kalan
Aşka tarif yazdıran
Bir alaturka hüznün
Yüzün kıyıma vuran
Anne karnı huzur
Çocukluğumun sesi
Senden bana
Şimdi zamanı sızdıran



3. Doğa ile ilgili içinde adlanmış sıfat fiil bulunan cümleler kurmaları istenir. İstedikleri bir arkadaşına da bu sıfat fiilin önündeki ismin ne olabileceği sorması istenir:(içsel, doğacı, dilsel)

Esin, ağaçtan topladıklarını (?) özenle sepete koydu.

Mantar toplayanların (?) peşinden gitmek istiyordu.



4. Öğrencilerden cümleler içinde adlaşmış sıfat fiil kullanmaları istenir. Öğrencilere bu adlaşmış sıfat fiillerin harf sırasına göre puan verilir : (matematiksel)

Kitap o k u y a c a k l a r sınıfta oturabilir.
(18 16 25 28 1 3 1 16 17 1 21=147)

B. Fiilimsiye bağlı kelime veya kelime gruplarını bulur.

1. Öğrencilerden fiilimsi çeşitlerine örnek olacak ve spor,müzik veya doğa ile ilgili cümleler kurmaları istenir: (dilsel, içsel)

2. Kurulan cümlelerden en ilginç olanları sınıfça seçilerek tahtaya listelenir: (kişiler arası)

3. Cümlelerdeki fiilimsiler bulunduktan sonra tahtanın bir kenarına ise öğrencilerle birlikte "ne zaman, nasıl, ne" gibi soru kelimeleri listelenir. Cümleden cevap alacak şekilde bu sorulardan uygun olanları fiilimsiye sorar ve cevabı fiilimsinin altına resimler şeklinde çizer: (müziksel, doğacı, bedensel, uzamsal, matematiksel)

Örnek: Martılara bakarak yürüyordu.



ne kim

neye niçin

ney

ne zaman

Gitar çalmayı çok istiyorum.



Parkta bisiklete binen çocuklar vardı.



ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Onur ABACI

Doğum Yeri : Aydın/ Kuyucak

Doğum Tarihi : 24.07.1982

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi : Dokuz Eylül Üniversitesi

Yüksek Lisans Öğrenimi :

Bildiği Yabancı Diller :

BİLİMSEL FAALİYETLERİ

a) Yayınlar -SCI -Diğer

b) Bildiriler -Uluslararası -Ulusal

c) Katıldığı Projeler

İŞ DENEYİMİ

Çalıştığı Kurumlar ve Yıl: Çanakkale/ Yenice Pazarköy Şehit Halil Kandemir İlköğretim Okulu, 2003-2009

Çanakkale/ Lapseki İsmail Baykut İlköğretim Okulu, 2009-2013

Çanakkale/ Merkez Turgut Reis Ortaokulu, 2013-

İLETİŞİM

E-posta Adresi : og.onur@hotmail.com