

T.C
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
SOSYAL BİLİMLER VE TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

ORTAOKUL TÜRKÇE EĞİTİMİNDE ÇOKLU ZEKÂ KURAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ramazan DEMİR

ÇANAKKALE

Ocak, 2017

T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Ortaokul Türkçe Eğitiminde Çoklu Zekâ Kuramı

Ramazan DEMİR
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Fatih KANA

Çanakkale
Ocak, 2017

Taahhütname

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Ortaokul Türkçe Eğitiminde Çoklu Zekâ Kuramı” 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.

19.01.2017


Ramazan DEMİR

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Ramazan DEMİR tarafından hazırlanan çalışma, 19/01/2017 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No : 10086533

	Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza
Danışman	Yrd. Doç. Dr.	Fatih KANA	
Üye	Doç. Dr.	Yusuf AVCI	
Üye	Yrd. Doç. Dr.	Serhat KÜÇÜK	

Tarih: 31.01.2017

İmza: 

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ
Enstitü Müdürü

Önsöz

“Ortaokul Türkçe Eğitiminde Çoklu Zekâ Kuramı” adlı bu çalışmada, Türkçe dersinin öğrenme-öğretme sürecinde çoklu zekâ kuramının uygulanması ile ilgili öğretmen görüşlerini belirlemeyi ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı’ndaki metinlerin çoklu zekâ alanlarına göre uygunluğu değerlendirmeye çalışılmıştır.

Çalışma, genel olarak dört bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın birinci bölümünde araştırmanın problemi, amacı, alt problemleri, önemi, sayıtları, sınırlılıkları ve alan yazın taraması bulunmaktadır. İkinci bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, çalışmanın veri toplama sürecinin nasıl gerçekleştiği, veri toplama aracı ve veri analizi konularıyla ilgili bilgi verilmiştir. Araştırmanın üçüncü bölümünde araştırmayla ilgili bulgular ve yorumlardan bahsedilmiştir. Dördüncü bölümünde ise bulgulardan hareketle sonuç ve öneriler üzerinde durulmuştur. Çalışma sonuna da kaynakça ve veri toplama aracı eklenmiştir.

Yüksek lisans tez çalışmam sırasında akademik anlamda, bilgi birikimi ve hoşgörülü yaklaşımıyla yol gösterici olan ve fikirleriyle tezin şekillenmesinde, ilerlemesinde emeği olan ve çalışmayı bitirmem konusunda beni destekleyen, yüreklendiren değerli danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Fatih KANA, tez jüri üyelerim Doç. Dr. Yusuf AVCI ve Yrd. Doç. Dr. Serhat KÜÇÜK hocalarıma en içten teşekkürlerimi sunarım.

Hayata bakışımı, varlığımı, değerlerimi, fikirlerimi, hedeflerimi oluşturmamda bana örnek ve rehber olan, annem İhsan DEMİR ve her zaman bana güven veren, zorlandığım anlarda mücadele etme isteğimi ve gücümü aldığım, babam Ahmet DEMİR ve ablam Neslihan KARAKAYA’ ya tüm samimiyetim ile teşekkür ederim.

Çanakkale, 2017

Ramazan DEMİR

Özet

Ortaokul Türkçe Eğitiminde Çoklu Zekâ Kuramı

Bu araştırmanın amacı, Türkçe dersinin öğrenme-öğretme sürecinde çoklu zekâ kuramının uygulanması ile ilgili öğretmen görüşlerini belirlemeyi ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı'ndaki metinlerin çoklu zekâ alanlarına göre uygunluğunu değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, çoklu zekâ kuramının Türkçe dersinin öğrenme-öğretme sürecinde uygulanması ile ilgili ortaokul Türkçe öğretmenlerinin görüşleri, Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabındaki metinlerin temalara ve çoklu zekâ alanlarına göre dağılımının nasıl olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmen kılavuz kitabındaki dinleme ve okuma metinleri araştırma kapsamında incelenirken, serbest okuma metinleri araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

Bu çalışmada, çoklu zekâ kuramının Türkçe dersinin öğretimini sürecinde uygulanması ile ilgili öğretmen görüşlerine yönelik karma araştırma desenlerinden karma çeşitleme deseni kullanılmıştır. Karma çeşitleme desenlerinden de “Tek Noktada Birleştirme Modeli” seçilmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Bursa ilinde okutulan Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabı ve Bursa ili Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmada, Gümüş (2011) tarafından geliştirilen “Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Öğrenme-Öğretme Sürecini Çoklu Zekâ Kuramına Göre Değerlendirme Anketi” araştırmacı tarafından yeniden düzenlenerek ve bazı ifadeler değiştirilerek kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme aracı, Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Bursa ilindeki Yenişehir, Gemlik, Harmancık, İnegöl, Orhangazi, İznik, Nilüfer, Karacabey, Mustafa Kemalpaşa, Kestel, Mudanya, Orhaneli, Keles, Osmangazi, Gürsu ve Yıldırım, Büyük Orhan

ilçelerindeki ortaokullarda çalışan 200 Türkçe öğretmenine uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizi SPSS 21.0 istatistik paket programından yararlanılarak yapılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, t-testi, tek yönlü varyans analizi gibi istatistiksel tekniklerden yararlanılmıştır.

Araştırma sonucunda, Türkçe öğretmenleri, eğitim ortamlarının çoklu zekâ kuramına göre zenginleştirilmesi gerektiğini, Türkçe dersini işlerken farklı yöntem ve teknikleri kullanmayı tercih ettiklerini, Türkçe dersinin öğretim sürecinde öğrencilerin zekâ alanlarını geliştirecek çeşitli etkinliklere yer vererek sürdürdüklerini ve çoklu zekâ kuramı sayesinde öğrencilerin Türkçe dersindeki etkinliklere daha aktif katılacaklarını düşünmektedir. Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe öğretmen kılavuz kitabındaki metinler çoklu zekâ alanları açısından incelendiğinde, sözel-dil zekâ ve mantıksal zekâ alanlarına diğer alanlara göre daha fazla; içsel zekâ alanına ise diğer alanlara göre daha az yer verildiği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çoklu zekâ kuramı, Türkçe eğitimi, Türkçe öğretim programı, Türkçe öğretmen kılavuz kitabı.

Abstract

Multiple Intelligence Theory in Secondary Turkish Education

The purpose of this study is to determine the teachers' views on the implementation of Multiple Intelligence Theory for the learning and teaching process in Turkish course. Besides, this study aims to assess the suitability of the texts in the teacher's guides used for 5th, 6th, 7th and 8th middle school grade Turkish lessons in accordance with the Multiple Intelligence areas. The reading and listening texts into teacher's guide workbook were examined at the scope of the research but however, free reading texts were been outside the scope of research

The descriptive scanning model was used in order to investigate the views of teachers in implementation of multiple Intelligence theory in the learning and teaching process. The research of content consists of teachers working in Bursa provincial Directorate of national education (in particular, in the districts of Yenisehir, Gemlik, Harmancik, Inegol, Orhangazi, Iznik, Nilufer, Karacabey, Mustafa Kemalpaşa, Kestel, Mudanya, Orhaneli, Keles, Osmangazi, Gursu, Yildirim and Buyukorhan) and covers Turkish lesson teacher's guide instructed at the 5 6 7 8 th classes in 2015 2016 education term in the province of Bursa by Ministry of national education.

In this study, "the teaching and learning process of Social Studies curriculum according to multiple Intelligence theory evaluation survey" which is formed by GÜMÜŞ (2011) was used, however, some parts of this survey were changed and rearranged for the purpose of this study. This rearranged questionnaire was applied for 200 hundred teachers working in the province of Bursa in the education term of 2015 2016. In this study, the analysis of the obtained data was made using SPSS 21.0 statistical package program. Statistical techniques such as frequency analysis, arithmetic average percent, t-test and one way variance analysis were applied.

At the end of the study, Turkish teachers stated that the educational environment should be enriched according to the theory of multiple intelligence. When processing Turkish classes, they prefer to use different methods and techniques. In addition they indicate the importance of performing the courses by using various activities that would enhance the intelligence of the students in the process of teaching Turkish lessons. The teachers believe that the students will be more active under the implementation of multiple Intelligence theory, when the texts in the Turkish lesson teacher's guide for 5, 6, 7, and 8th middle school grade were examined. It is observed that, in these texts, verbal Intelligence and logical intelligence have been given more emphasis than other areas of intelligence, whereas, the field of internal intelligence has been given less emphasis than the others the field of intelligence.

Keywords: Multiple Intelligence theory, Turkish education, Teacher's guide workbook, Turkish teaching program.

İçindekiler

Taahhütname.....	i
Onay	ii
Ön Söz.....	iii
Özet.....	iv
Abstract.....	vi
İçindekiler.....	viii
Tablolar Listesi	xi
Şekiller Listesi	xvi
Kısaltmalar Listesi	xvii
Bölüm I: Giriş	1
Problem Durumu	1
Problem Cümlesi	3
Alt Problemler	3
Araştırmanın Amacı	5
Araştırmanın Önemi	5
Araştırmanın Sınırlıkları	6
Araştırmanın Varsayımları	7
Alanyazın Taraması	8
Zekâ	8
Zekanın Özellikleri	8
Çoklu Zekâ Kuramı.....	8
Çoklu Zekâ Kuramının İlkeleri	8
Çoklu Zekâ Kuramına Göre Zekâ Alanları ve Özellikleri	9
Sözel-Dilsel Zekâ.....	9

Sosyal-Kişilerarası Zekâ.....	10
Mantıksal-Matematiksel Zekâ.....	11
Müziksel-Ritmik Zekâ.....	12
İçsel-Öze dönük Zekâ.....	13
Görsel-Uzamsal (Mekânsal) Zekâ.....	14
Doğacı Zekâ.....	15
Bedensel-Kinestetik Zekâ.....	16
Varoluşçu Zekâ.....	17
Çoklu Zekâ Kuramının Eğitim ve Öğretimde Uygulanması	17
Çoklu Zekâ Kuramına Göre Ders Planlama	18
Çoklu Zekâ Sınıflarında Ölçme ve Değerlendirme	18
Öğrencilerdeki Çoklu Zekâ Alanları Nasıl Belirlenebilir?	19
Çoklu Zekâ Kuramının Uygulanmasında Öğretmenlere Düşen Görevler	20
Çoklu Zekâ Kuramının Yararları	21
2005 Türkçe Dersi Öğretim Programının Getirdiği Yenilikler	21
Türkçe Dersi Öğretim Programının Yapısı	23
Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Temel Beceriler	23
Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Kazanımlar	23
Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Etkinlikler	24
Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Öğrenme ve Öğretme Süreci	24
Türkçe Dersi Öğretim Programında Ölçme ve Değerlendirme	24
Türkçe Dersi Öğretim Programında Öğrenme Alanları	25
Türkçe Öğretiminde Öğretmenin Rolü	26
Türkçe Öğretiminde Ders Kitapları	26
Türkçe Öğretiminde Öğrenci Çalışma Kitabı	27

Türkçe Öğretiminde Öğretmen Kılavuz Kitabı	28
Bölüm II: Yöntem	29
Araştırmanın Modeli	29
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	30
Veri Toplama Aracı	34
Verilerin Toplanması	37
Verilerin Analizi	37
Bölüm III: Bulgular ve Yorumlar	40
Bölüm IV: Tartışma, Sonuç ve Öneriler	85
Tartışma ve Sonuç	85
Öneriler	91
Kaynakça	92
Ekler	98

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetleri.....	30
2	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Aralıkları.....	31
3	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezuniyet Alanları.....	31
4	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yenilenen Öğretim Programıyla İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları.....	32
5	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çoklu Zeka Kuramı ile İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları.....	32
6	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Hizmet Yılları.....	32
7	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptığı Sınıflardaki Sınıf Mevcudu.....	33
8	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramını Derslerinde Uygulama Konusundaki Yeterlilikleriyle ilgili Betimsel İstatistikler.....	33
9	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramını Derslerinde Hangi Sıklıkta Kullandığı ilgili Betimsel İstatistikler...	34
10	Ölçme Aracında Yer Alan Maddelerin Faktör Yükleri	35
11	Çoklu zekâ kuramının Türkçe dersinin öğretimi sürecinde uygulanmasıyla ilgili öğretmen görüşleri.....	40
12	Çoklu Zekâ Kuramının Türkçe Dersinin Öğretimi Sürecinde Uygulanmasıyla İlgili Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları.....	44

13	Çoklu Zekâ Kuramının Türkçe Dersinin Öğretimi Sürecinde Uygulanmasıyla İlgili Öğretmen Görüşlerinin Kıdemlerine Göre ANOVA Sonuçları	44
14	Çoklu Zekâ Kuramının Türkçe Dersinin Öğretimi Sürecinde Uygulanmasıyla İlgili Öğretmen Görüşlerinin Kıdemlerine Göre ANOVA Sonuçları	45
15	Çoklu Zekâ Kuramının Türkçe Dersinin Öğretimi Sürecinde Uygulanmasıyla İlgili Öğretmen Görüşlerinin eğitim Durumları Değişkenine Göre t-testi Sonuçları.....	47
16	Çoklu Zekâ Kuramının Türkçe Dersinin Öğretimi Sürecinde Uygulanmasıyla İlgili Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Okuttuğu Sınıf Mevcuduna Göre ANOVA Sonuçları	48
17	Çoklu Zekâ Kuramının Türkçe Dersinin Öğretimi Sürecinde Uygulanmasıyla İlgili Öğretmen Görüşlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programıyla İlgili Hizmet içi Eğitim Alıp Almama Durumlarına Göre t-testi Sonuçları.....	49
18	Çoklu Zekâ Kuramının Türkçe Dersinin Öğretimi Sürecinde Uygulanmasıyla İlgili Öğretmen Görüşlerinin Çoklu Zekâ Kuramıyla İlgili Hizmet içi Eğitim Alıp Almama Durumuna Göre t-testi Sonuçları.....	50
19	Çoklu Zekâ Kuramının Türkçe Dersinin Öğretimi Sürecinde Uygulanmasıyla İlgili Öğretmen Görüşlerinin çoklu zekâ kuramını derslerinde uygulama konusunda kendilerini yeterli hissedip hissetmedikleriyle ilgili ANOVA Sonuçları	51

20	Çoklu Zekâ Kuramının Türkçe Dersinin Öğretimi Sürecinde Uygulanmasıyla İlgili Öğretmen Görüşlerinin çoklu zekâ kuramını Türkçe dersinde hangi sıklıkta kullandığıyla ilgili ANOVA Sonuçları	53
21	“Birey ve Toplum” Temasındaki Metinlerin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Dağılımı.....	55
22	“Atatürk” Temasındaki Metinlerin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Dağılımı.....	56
23	“Sağlı ve Çevre” Temasındaki Metinlerin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Dağılımı.....	57
24	“Değerlerimiz” Temasındaki Metinlerin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Dağılımı.....	58
25	“Yenilikler ve Gelişmeler” Temasındaki Metinlerin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Dağılımı.....	59
26	“Güzel Sanatlar” Temasındaki Metinlerin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Dağılımı.....	60
27	“Kurumlar ve Sosyal Örgütler” Temasındaki Metinlerin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Dağılımı.....	61
28	“Oyun ve Spor” Temasındaki Metinlerin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Dağılımı.....	62
29	5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabındaki Metinlerin Çoklu Zekâ Alanlarının Temalara Göre Dağılımı	63
30	“Okuma Kültürü” Temasındaki Metinlerin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Dağılımı.....	64

31	“Atatürk” Temasındaki Metinlerin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Dağılımı.....	65
32	“Sevgi” Temasındaki Metinlerin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Dağılımı.....	66
33	“Duygular” Temasındaki Metinlerin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Dağılımı.....	66
34	“Zaman ve Mekân” Temasındaki Metinlerin Çoklu Zeka Alanlarına Göre Dağılımı.....	67
35	“Doğa ve Evren” Temasındaki Metinlerin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Dağılımı.....	68
36	6. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabındaki Metinlerin, Çoklu Zekâ Alanlarının Temalara Göre Dağılımı.....	69
37	“İletişim” Temasındaki Metinlerin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Dağılımı.....	70
38	“Atatürk” Temasındaki Metinlerin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Dağılımı.....	71
39	“Kavramlar ve Çağrışımlar” Temasındaki Metinlerin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Dağılımı.....	72
40	“Milli Kültür” Temasındaki Metinlerin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Dağılımı.....	73
41	“Doğa ve Evren” Temasındaki Metinlerin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Dağılımı.....	74
42	“Toplum Hayatı” Temasındaki Metinlerin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Dağılımı.....	74

43	7. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabındaki Metinlerin, Çoklu Zekâ Alanlarının Temalara Göre Dağılımı.....	76
44	“Okuma Kültürü” Temasındaki Metinlerin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Dağılımı.....	77
45	“Atatürk” Temasındaki Metinlerin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Dağılımı.....	78
46	“Milli Kültür” Temasındaki Metinlerin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Dağılımı.....	78
47	“Kişisel Gelişim” Temasındaki Metinlerin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Dağılımı.....	79
48	“Toplum Hayatı” Temasındaki Metinlerin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Dağılımı.....	80
49	“Zaman ve Mekân” Temasındaki Metinlerin Çoklu Zeka Alanlarına Göre Dağılımı.....	81
50	8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabındaki Metinlerin, Çoklu Zekâ Alanlarının Temalara Göre Dağılımı.....	82
51	Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabındaki Metinlerin Çoklu Zekâ Alanlarının Temalara Göre Dağılımı.....	83

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa
1	Faktör yüklerine ait açımlayıcı faktör analizi sonuç grafiği.....	36



Kısaltmalar Listesi

ÇZK	: Çoklu Zekâ Kuramı
EARGED	: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TRÖP	: Türkçe Dersi Öğretim Programı
ed	: Editör
N	: Kişi sayısı
p	: Anlamlılık düzeyi
Ss	: Standart sapma
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
\bar{X}	: Aritmetik ortalama

Bölüm I: Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumu ile araştırmanın problem cümlesi ve alt problemlere, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıklar ve varsayımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Çoklu zekâ kuramına göre bireyler, bilgiyi işleme süreçleri ve zihinsel özellikleri bakımından birbirinden farklıdır. Çoklu zekâ kuramı kullanılarak ders işlendiğinde öğrencilerin hepsi derse ilgiyle katılırlar. Öğrencilerin her birinin başarılı olduğu zekâ alanları farklı olduğundan, dersler farklı öğrenme yollarına ve düşünmeye dayalı etkinliklere göre işlenmelidir. Öğretmen ders işlerken öğrencilerin kişisel farklılıklarını dikkate alarak öğrenci merkezli bir eğitim ortamında ders işlemelidir. Aynı seviyedeki öğrencilerin her birinin zekâ alanları birbirinden farklılık göstermektedir. Bu durum ise sınıf içinde uygulanan etkinliklerde öğrencilerin aynı düzeyde faydalanmasını etkilemektedir. Bir etkinlikten anlamayan öğrenci başka bir etkinlikte daha iyi öğrenebilir. Böylece bir konu birden fazla duyuya hitap edeceği için öğrencilerin öğrenme seviyeleri artacaktır.

Gardner'ın (1983) çoklu zekâ teorisi, bireyi merkeze alan bir yaklaşımdır. Zekâyâ çoklu bir yaklaşımla bakan Gardner'a göre zekâ; bir ya da daha fazla kültürde değer bulan eser ortaya koyabilme ve problem çözebilme becerisidir.

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı, çağdaş eğitim ve öğretim programlarının benimsendiği yapılandırmacı yaklaşımı merkeze almakla birlikte çoklu zekâ kuramı ve bireysel farklılıklara duyarlı öğrenci merkezli öğrenmeye daha fazla önem verdiği görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım ve çoklu zekâ kuramını davranışçı yaklaşımdan ayıran en önemli özellik, öğrenme-öğretme sürecinin merkezinde öğretmenin değil öğrencinin yer almasıdır. Öğrenciler kendine ait özgün bilgiyi oluşturur. Öğrenciye bilgi aktarımı değil öğrencinin bilgiye ulaşması söz konusudur. Değerlendirmede asıl olan süreçtir ve öğrenmeyi

öğrenme daha önemlidir. Bu açıdan bakıldığında çoklu zekâ kuramının önemi daha da artmaktadır.

Geleneksel öğretimde bireysel farklılıklar dikkate alınmaz ve eğitim genellikle öğretmen merkezlidir. Geleneksel eğitim, bilgilerin öğrenciye aktarılması dayanır. Bu durum ise öğrencilere düşünme becerilerini geliştirici bir konu tanınamakta ve ezberciliğe yönelmektedir. Kişiler bilgiyi işleme süreçleri ve zihinsel özellikleri bakımından birbirinden farklıdırlar. Öğrenme süreçleri de kişisel beceriye göre farklılık gösterir. Bundan dolayı öğretim süreçleri bütün öğrenciler için farklıdır. Bundan dolayı öğrenmeyi etkileyen fiziksel yapılar, herkes için değişebilen süreçler meydana getirir (Özden, 1999). Değerlendirme aşamasında ise süreç önemli değildir ve sadece ürün değerlendirilir.

Modern eğitim sisteminin önemli dayanaklarından çoklu zekâyâ göre eğitimin amacı, bireylerin çoklu zekâ kapasitelerini belirlemek ve bu potansiyellerinin artmasına yardımcı olmaktır. İşlenen konular her zekâ alanıyla ilişkilendirilerek öğrencilerin bütün zekâ alanlarının gelişmesi sağlanmalıdır. Çoklu zekâ kuramına göre, bütün öğretmenler sınıftaki öğrencilerin kişisel farklılıklarını dikkate alması önemlidir. Bunun için çoklu zekâ kuramı, öğrenci merkezli bir öğretim anlayışını benimser (Saban, 2010).

Çoklu zekâ, öğrencilerin zekâ türlerinin, kabiliyetlerinin belirlenmesi ve yorumlanması bakımından öğretmenlere yardımcı olur. Çoklu zekâ kuramı aracılığıyla ulaşılan farklı zekâ türleri, öğrencilerin neleri sevdiklerini ve daha iyi nasıl öğrendiklerini bulmada öğretmenlere fikir verir. Çoklu zekâ, eğitimde istenilen amaca ve davranışa ulaşmada etkili bir kuramdır. Çoklu zekâ kuramının eğitime en önemli katkısı ise geleneksel yöntemlerin aksine öğretimde mantıksal-matematiksel ve sözel-dilsel zekâ türünün dışındaki zekâ alanlarına da önem vermesidir (Gülfil, 2010).

Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrenme sürecinde öğrencinin yeterliliklerinden yola çıkarak sorunlara farklı çözümler bulmasını, etkinlikleri öğrencinin gelişimine göre

yapmasını, değerlendirmede ise öğrencinin öğretim sürecindeki gelişimi de önemser (TRÖP, 2006). Yeni ilköğretim programlarında öğrencilerin ilgilerini, yeteneklerini ve sahip oldukları zekâ alanlarını gösterebilecekleri çoklu zekâ kuramına dayalı metinlere ve çeşitli etkinliklere yer verilmelidir.

Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi “Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın öğrenme-öğretme sürecinde, çoklu zekâ kuramına ne ölçüde yer verilmektedir?” olarak belirlenmiştir.

Alt Problemler. Araştırmanın alt problemleri şu şekilde tanımlanmıştır:

- Çoklu zekâ kuramının, Türkçe dersinin öğrenme-öğretme sürecinde uygulanmasında araştırmaya katılan ortaokul Türkçe öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
- Çoklu zekâ kuramının, Türkçe dersinin öğrenme-öğretme sürecinde uygulanmasında araştırmaya katılan ortaokul Türkçe öğretmenlerinin görüşleriyle cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Çoklu zekâ kuramının, Türkçe dersinin öğrenme-öğretme sürecinde uygulanmasında araştırmaya katılan ortaokul Türkçe öğretmenlerinin görüşleriyle hizmet yılları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Çoklu zekâ kuramının, Türkçe dersinin öğrenme-öğretme sürecinde uygulanmasında araştırmaya katılan ortaokul Türkçe öğretmenlerinin görüşleriyle yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Çoklu zekâ kuramının, Türkçe dersinin öğrenme-öğretme sürecinde uygulanmasında araştırmaya katılan ortaokul Türkçe öğretmenlerinin görüşleriyle eğitim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

- Çoklu zekâ kuramının, Türkçe dersinin öğrenme-öğretme sürecinde uygulanmasında araştırmaya katılan ortaokul Türkçe öğretmenlerinin görüşleriyle sınıf mevcutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Çoklu zekâ kuramının, Türkçe dersinin öğrenme-öğretme sürecinde uygulanmasında araştırmaya katılan ortaokul Türkçe öğretmenlerinin görüşleriyle yenilenen Türkçe dersi öğretim programıyla ilgili hizmet içi eğitimi alıp almamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Çoklu zekâ kuramının, Türkçe dersinin öğrenme-öğretme sürecinde uygulanmasında araştırmaya katılan ortaokul Türkçe öğretmenlerinin görüşleriyle çoklu zekâ kuramıyla ilgili hizmet içi eğitimi alıp almamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Çoklu zekâ kuramının, Türkçe dersinin öğrenme-öğretme sürecinde uygulanmasında araştırmaya katılan ortaokul Türkçe öğretmenlerinin görüşleriyle çoklu zekâ kuramını derslerinde uygulama konusunda Türkçe öğretmenlerinin kendilerini yeterli hissedip hissetmemeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Çoklu zekâ kuramının, Türkçe dersinin öğrenme-öğretme sürecinde uygulanmasında araştırmaya katılan ortaokul Türkçe öğretmenlerinin görüşleriyle çoklu zekâ kuramını Türkçe dersinde hangi sıklıkta kullandığı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabındaki metinlerin, çoklu zekâ alanlarına göre dağılımı nasıldır?
- Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabındaki metinlerin, çoklu zekâ alanlarına göre temalara dağılımı nasıldır?

Araştırmanın Amacı

Çoklu zekâ kuramı hakkında, Türkçe öğretmenlerinde ve öğretmen kılavuz kitaplarındaki metinlerde görülen eksiklikler üzerine bu araştırmayı yapmaya gerek duyulmuştur. Bu çalışma, Türkçe dersinin öğrenme-öğretme sürecinde çoklu zekâ kuramının uygulanmasıyla ilgili öğretmen görüşlerini ve ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı'ndaki metinlerin çoklu zekâ alanlarına göre dağılımını belirlemeyi amaçlamaktadır.

Bu çalışmayla elde edilen bulgular eğitim-öğretimdeki eksikliklerin giderilmesi açısından Türkçe öğretmenlerine, var olan alanyazına ve kılavuz kitaplardaki metinleri yazan kişiler ile bu konu alanıyla ilgili bundan sonra yapılacak araştırmacılara kaynak olması açısından katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Araştırmanın Önemi

Çoklu zekâ kuramıyla birlikte kişilerin sınıflandırıldığı zekâ anlayışından kişilerin kendilerini, zihinsel özelliklerini ve yeteneklerini geliştirme anlayışına geçmiştir. Hayat sadece sözel ve matematiksel etkinliklerden oluşmamaktadır. Kişilerin sadece bir tek zekâ alanı gelişmemiştir. Çoklu zekâ kuramına göre zekâ alanları sürekli bir gelişim ve değişim içindedir (Yavuz, 2009).

Çoklu zekâ kuramına göre bütün zekâ türleri aynı öneme sahiptir ve bazı zekâ alanları diğer zekâ alanlarından daha önemli olamaz. Çoklu zekâ kuramının eğitime getirdiği iki önemli katkı vardır. Bunlardan birincisi eğitim programlarının planlanmasını sağlayarak öğrencileri daha kolay istendik duruma getirebilmek, ikincisi ise daha çok öğrenciye ulaşılmasını ve öğrenmenin daha kolay olmasını sağlamaktır (Bümen, 2005).

Türkçe öğretiminde öğrenme alanları, okuma ve dinleme metinlerine dayalı olarak yürütülmektedir. Metin yapılan çalışmalarla bireylere yazma, okuma, konuşma, dinleme, dil bilgisi alanındaki etkinliklerle farklı beceriler kazandırılır. Metinler bireylerin becerilerini

geliştirmede bir araç olarak görülür. Öğretmen kılavuz kitaplarındaki metinlerin farklı zekâ alanlarına yönelik olması çoklu zekâ kuramı açısından önemlidir.

Çoklu zekâ kuramı, öğrencilerin problem çözmelerini ve üretkenliğini, kendilerini keşfetmelerini, kendilerine güvenmelerini, başkalarının ilgi ve kabiliyetlerine saygılı olmayı ve yaratıcılıklarını geliştirmeyi amaçlamaktadır (Bümen, 2001).

Çoklu zekâ anlayışındaki öğretmen, bireylerin çoklu zekâ alanlarını aktif olarak kullanmalarını ve çeşitli şekilde öğrenmelerini sağlamak amacıyla çeşitli zekâ alanlarıyla ilgili yöntemleri kendine has biçimde öğretime yansıtılabilmelidir. Öğrenciler, öğretmenlerin kendileri hakkında sahip oldukları beklentiler çerçevesinde davranırlar. Çoklu zekâ kuramını benimseyen öğretmenler, öğrencileriyle ilgili olumlu ve daha yüksek beklentilere sahip olurlar. Sınıfta her öğrencinin öğrenebileceğine ve başarılı olabileceğine inanır (Saban, 2010).

Çoklu zekâ kuramının önemi ve öğrenme-öğretme sürecinde çoklu zekâ kuramına ne ölçüde yer verilip verilmediği gibi sorular önemlidir. Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın öğrenme-öğretme sürecinin çoklu zekâ kuramına göre ne derecede uygulanabildiği ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan metinlerin tüm çoklu zekâ alanlarını içerip içermediği, göz ardı edilen zekâ alanları ve çoklu zekâ kuramının uygulanması sırasında yaşanan eksiklikler belirlenmiştir. Türkçe öğretmenlerinin çoklu zekâyla ilgili düşüncelerinin belirlendiği bu çalışmadaki bulguların, eğitim alanına katkı getireceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma,

- Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Bursa ilindeki Yenişehir, Gemlik, Harmancık, İnegöl, Orhangazi, İznik, Nilüfer, Karacabey, Mustafa Kemalpaşa, Kestel, Mudanya, Orhaneli, Keles, Osmangazi, Gürsu ve Yıldırım, Büyük Orhan

ilçelerinde 2015-2016 eğitim-öğretim yılında ortaokullarda çalışan 200 Türkçe öğretmeni ile sınırlıdır.

- 2015-2016 eğitim-öğretim yılında uygulanacak olan ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı ile sınırlıdır.
- MEB tarafından 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Bursa iline gönderilen MEB yayınlarına ait ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabındaki ve Cem Web Ofset yayınlarına ait 5. sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabındaki okuma ve dinleme metinleri ile sınırlıdır.
- Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe öğretmen kılavuz kitabındaki serbest okuma metinleri kapsam dışında tutulmuştur.
- Araştırmada kullanılan ölçme aracı öğretmen anketi (Çoklu zekâ kuramının Türkçe dersinin öğretimi sürecinde uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri) ile sınırlıdır.

Araştırmanın Varsayımları

- Araştırmada kullanılacak veri toplama aracının araştırmanın amaçlarına uygun veriler toplanmasında etkili olduğu varsayılmıştır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin veri toplama aracı maddelerine verdikleri cevaplar gerçeği yansıtmaktadır.

Alanyazın Taraması

Alanyazın taramasında konuyla ilgili geçmişten bugüne kadar yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Alanyazın taraması kapsamında, araştırmanın temel değişkenleriyle ilgili kuramlar, kavramlar ve kavramsal ilişkilerden bahsedilmiştir.

Zekâ. Piaget göre zekâ; zekâ testlerinden alınan puan değildir. Zekâyı dünya ile uyumlu yaşama, akılcı düşünme, analiz yapabilme, sorun çözebilme ve fikirle hareketlerin uyumlu olması olarak belirtir (Ergün, 2007).

Gardner (1983) zekânın üç boyutunu öne çıkarmaktadır:

- Zekâ, bir bireyin içinde bulunduğu toplumda ya da başka bir kültürde ilgi gören bir eser çıkarabilme kapasitesidir.
- Zekâ, bir bireyin günlük yaşamdaki sorunlara akılcı çözümler bulabilme yeteneğidir.
- Zekâ, bir kişinin çözüme ulaştırılacak sorunları keşfetme kapasitesidir (Saban, 2010)

Zekânın özellikleri. Çoklu zekâ kuramının özellikleri şunlardır (Yavuz, 2001):

- Bireylerin zekâsını geliştirme kabiliyeti vardır.
- Bir zekânın kullanımı sırasında diğer zekâlardan da yararlanılabilir.
- Her birey farklı zekâ türlerinin hepsine sahiptir.
- Bütün zekâların gelişim kendi içinde değerlendirilmelidir.
- Tüm zekâlar, insanın kendini gerçekleştirme aşamasında özel kaynaklardır.

Çoklu zekâ kuramı. Beynin nasıl çalıştığına dayanarak aktif öğrenmenin ve farklı öğrenci merkezli öğrenme yöntemlerinin bazı özelliklerini anlatan kuramdır (Koroğlu ve Yeşildere, 2004).

Çoklu zekâ kuramının ilkeleri. Çoklu zekâ kuramının ilkeleri şu şekilde sıralanabilir (Vural, 2004):

- Her insanda farklı zekâ türleri bulunur.
- Bütün zekâlar dinamiktir.

- Zekâ alanları insanda farklı bir gelişim süreci gösterir.
- Bireydeki zekâlar geliştirilebilir ve tanımlanabilir.
- Bütün bireylerin zekâsını tanıma ve geliştirme imkânı vardır.
- Zekâ alanlarının gelişimi kendi içinde değerlendirilmelidir.
- Bir zekâ alanının kullanımı sırasında diğer zekâ alanlarından da yararlanılabilir.
- Hayatta her aktivite birden fazla zekâ alanı içerir.
- Basit işlerde bile farklı zekâ alanları kullanılır
- Zekânın gelişimi insanlar arasında değişiklik gösterir.
- Geçmişteki kişisel yaşantılar bütün zekâ alanlarında bilgi, inançlar ve beceri için çok önemlidir.

Çoklu zekâ kuramına göre zekâ alanları ve özellikleri. Gardner'ın son olarak üzerinde çalıştığı aday zekâ alanı olan Varoluşçu Zekâ ile birlikte zekâ alanlarının sayısı dokuzaya çıkmıştır. Çoklu Zekâ Kuramında sözü edilen zekâ alanlarını şöyle sıralanabilir:

- Sözel-Dilsel Zekâ
- Sosyal-Kişilerarası Zekâ
- Mantıksal-Matematiksel Zekâ
- Müziksel-Ritmik Zekâ
- İçsel-Öze dönük Zekâ
- Görsel-Uzamsal (Mekânsal) Zekâ
- Doğacı Zekâ
- Bedensel-Kinestetik Zekâ
- Varoluşçu Zekâ

Sözel-Dilsel zekâ. Kelimeleri veya dilin temel becerilerini kullanma kapasitesidir

(Bümen, 2005).

Dil zekâsı, insanlar arasında en fazla paylaşılan, en ayrıntılı biçimde incelenmiş zekâ türüdür; insan zekâlarının en üstünüdür. Küçük yaşta fark edilir ve yaşam boyu etkin kalır. Edebiyat, masal veya bir olayı anlatma gibi özelliklerle ön plana çıkar (Boydak, 2001).

Sözel-dilsel zekâ alanının yapısındaki beceriler şu şekildedir (Lazear 2000'dan akt. Bümen, 2004):

- Kelimeleri kavramı: Bir cümledeki kelimelerin yerlerini değiştirerek kaç cümle yapılabileceğini bilme.
- Açıklama, öğrenme ve öğretme: Verilen bir talimatı anlayabilme gücüdür.
- Mizaha dayalı anlatım: Kelimeler üstünde oynayabilme (bilmeceler, cinaslar, şakalar ve mecazlar) şeklinde örneklendirilebilir.
- Yazılı veya sözlü olarak etkili hitabet kabiliyeti: Politikacı ve sunucuların topluluk önünde rahat ve etkileyici konuşabilmelerini ifade eder.
- Hatırlama ve geri getirme: Beynin bellekteki bilgileri tutma kapasitesidir.
- Metalingüistik analiz: Karşımızdakinin ne söylemek istediğini anlayamadığımızda daha açık olmasını isteriz.

Sözel-Dilsel zekâsı gelişmiş kişilerin özellikleri şu şekildedir (Temiz, 2007):

- Yazılı ve sözlü iletişimde daha iyidirler.
- Deyim, sözlük ve atasözlerinden yararlanırlar.
- Öykü ve tekerleme anlatmayı severler.
- Dinleyerek öğrenmeyi daha çok severler.
- Yabancı dil öğrenmede daha başarılıdırlar.

Sosyal-Kişilerarası Zekâ. Toplumsal zekâ da denilen sosyal zekâ bireyleri tanımak ve bireylerle etkili bir iletişim kurmada önemlidir. Kişilerle ilgilenmek onlarla beraber çalışmak, öğrenmek ve bireylere öğretmek bu zekâ türünün özelliklerindedir (Selçuk ve ark., 2002).

Sosyal zekâ alanının yapısındaki beceriler şunlardır (Lazear 2000'dan akt. Bümen, 2004):

- İnsanlarla sözlü veya sözsüz iletişim kurma: Bireylerin söylediklerinden başka söylemediklerini de jest ve mimiklerinden fark etmektir.
- Bir kişinin ruhsal durumu ve duygularını okuma: Bireylerin ruh halini anlayabilmek.
- Grupla iş birliği kurma
- Karşısındaki söylediklerine yoğunlaşmak
- Empati kurma
- Sinerji kazanma ve oluşturma: Bir grup çalışması sonucunda oluşan ürünün grubun birlikte oluşturduğuna inanmak.

Sosyal zekâsı gelişmiş olan kişilerin bazı özellikleri şunlardır (Saban, 2005):

- Arkadaşlarıyla veya akranlarıyla sosyalleşmeyi çok ister.
- Akranları arasında lider durumundadır.
- Yalnız kaldığında başının çaresini bulabilir.
- Problemi olan arkadaşlarına yardım etmeyi sever.
- Başkalarıyla birlikte eğlenmekten, oyun oynamaktan ve vakit geçirmekten hoşlanır.
- Empati yeteneği çok iyi gelişmiştir.
- Başkaları her zaman onunla vakit geçirmeyi sever.
- Gündelik yaşamda çevresindeki insanlarla selamlaşır ve onlara değer verir.

Mantıksal-Matematiksel zekâ. Mantıksal-matematiksel zekâ; mantık kuralları, neden-sonuç ilişkileri, varsayım oluşturma ve sorgulama gibi soyut işlemlere duyarlılığı da kapsar (Akamca ve Hamurcu, 2005).

Mantıksal-matematiksel zekâ alanının yapısındaki beceriler şunlardır (Lazear 2000'dan akt. Bümen, 2004):

- Soyut yapıları tanıma: Yıldız ve üçgenleri bulabilme.
- Tümevarım ve tümdengelim yapabilme
- İlişkileri ayırt edebilme

- Karmaşık hesaplamalar yapma: Okulda öğrenilen matematik işlemlerini günlük hayatta kullanabilme becerisidir.
- Bilimsel yöntemi kullanma: Problemlerle ilgili bütün olaylar gözlenerek sonuca ulaşılır.

Mantıksal-Matematiksel zekâsı gelişmiş kişilerin özellikleri şu şekildedir (Saban, 2005):

- Sayılarla çalışma ve hesaplama yapar.
- Olayların oluşumuyla ilgili çok soru sorarlar.
- Matematik dersine karşı çok ilgilidirler.
- Satranç ve dama gibi oyunları, mantıksal bulmacaları çözmeyi severler.
- Matematiksel hesaplama ve bilgisayar oyunlarını severek oynarlar.
- Akranlarına göre neden-sonuç bağlantısı kurma ve soyut düşünme yetenekleri daha iyidir.
- Fen bilgisi dersinde deney yaparak öğrenmek çok hoşlarına gider.

Müziksel-Ritmik zekâ. Ritmik zekâ olarak da adlandırılan müzik zekâsı, seslere karşı duyarlılık gösterme kapasitesi ve kendini müzikle ifade etme kabiliyetidir. Müzik kulağı da denilen müzik zekâsı, bir müzik aleti çalma ya da şarkıları doğru ve güzel bir şekilde yorumlama becerisidir (Ergin ve Köse, 2008).

Müziksel-ritmik zekâ alanının yapısındaki beceriler şunlardır (Lazear 2000'dan akt. Bümen, 2004):

- Müziğin önemli görme: Bazı müzikler bizi gerginleştirir, bazıları ise rahatlatır.
- Müzikle ilgili şemalar oluşturma: Sirkler için farklı, savaş sahnelerinde farklı müzikler işitmemizi ifade eder.
- Seslere karşı duyarlılık: Bir kişiyi sesinden tanıyabilme becerisidir.
- Ritim ve tonların değişik özelliklerini kullanma: Farklı durumlardaki konuşmalarımızda oluşan ritimleri ayırt etmedir.

Müziksel zekâsı gelişmiş kişilerin bazı özellikleri şu şekildedir (Temiz, 2007):

- Müzik dersine diğer derslere göre daha fazla ilgi duyar.
- Doğadaki seslere karşı daha dikkatlidir.
- Herhangi bir çalgıyı öğrenmeyi veya çalabilmeyi ister.
- Müzikal etkinlikleri severler.

İçsel-Öze dönük zekâ. Kişinin kendini anlayıp çözmesi ve kendi hakkında tutarlı ve etkili bir resme sahip olmasıdır. Kişinin kendi duygu yaşantısına, insandaki duygu çeşitliliğine, bu duyguları birbirinden ayırıp tanımlama ve kendi davranışlarını anlayıp yönetmek için onlardan yararlanma kapasitesidir (Gardner, 2006).

İçsel zekâ alanının yapısındaki beceriler şunlardır (Lazear 2000'dan akt. Bümen, 2004):

- Konsantrasyon: Bir işi çok dikkatli yaparken çevreden gelen diğer sesleri işitmeyiz.
- Düşünsellik: İnsanın kendi yaşamı hakkında düşünmesidir.
- Yürütücü biliş veya üst biliş: Problemlerle ilgili verilen kararları analiz etmeyi ve değerlendirmeyi kapsar.
- Farklı düşünceleri ayırt etme
- Özü tanıma ve değer verme
- Akıl yürütme ve üst düzey düşünme

İçsel zekâsı gelişmiş kişilerin özellikleri şu şekildedir (Saban, 2005):

- Bağımsız olma eğilimindedirler.
- Kendilerinin olumlu ve olumsuz taraflarını bilirler.
- Tek başına kalmayı severler.
- Yaşamdaki amacının ne olduğunu bilir.
- Duygularını net bir şekilde ifade edebilir.
- Yaşamdaki başarılı ve başarısız olduğu olayları değerlendirebilir.
- Kendisine karşı güveni ve saygısı yüksek olan birisidir.
- Bir iş yaparken başkalarına danışma ihtiyacı hissetmez.

Görsel-Uzamsal (mekânsal) zekâ. Görsel-uzamsal zekâ kapasitesi, dünyadaki nesne ve olayları doğru olarak kaydetmedir. Kişi ilk yaşantılarına göre bilgileri anlamlandırma işlemlerini oluşturur; ilgili uyarıcıların yokluğunda ise görsel deneyimlerine göre bilgiyi tekrar oluşturabilir (Demirel, Başbay ve Erdem, 2006).

Görsel zekâ; algılama, değiştirme, dönüştürme ve fiziksel uyarımlarla görsel deneyimleri yeniden oluşturmaktır (Phillips, 2010).

Görsel-uzamsal zekâ alanının yapısındaki beceriler şu şekildedir (Lazear 2000'dan akt. Bümen, 2004):

- Hayal gücü: Gökyüzüne bakıp, şekilleri başka nesnelere benzetme, kişilerin zihinsel hayal kapasitesidir.
- Zihinde canlandırma: Kaybettiğimiz bir nesneyi bulmaya çalışırken onu en son nerede kullandığımızı hatırlamaya çalışarak zihnimize canlandırma yaparız.
- Uzayda yer veya yol bulma: Gündelik hayatta “Bazı insanlar asla kaybolmaz; bazıları asla bulunmaz” bu sözü açıklamaktadır.
- Grafik temsili: Bir düşünceyi ya da kavramı anlayabilmek için oluşturulan görsel resimlerdir.
- Uzaydaki nesnelere arasındaki ilişkileri tanıma: Satranç oyununda birkaç hamle ötesini düşünme becerisidir.
- İmajlarla zihinsel manevralar yapma: İç içe geçmiş iki insan yüzünün olduğu bir resme baktığımızda bazısı genç kadını, bazılarının yaşlı kadını görmesidir.
- Değişik açılardan objeler arasındaki benzerlik ve farklılıkları tanıma: Karmaşık nesnelere arasındaki benzerlik ve farklılıkları tanıyabilmeyi ifade eder.

Görsel zekâsı gelişmiş kişilerin özellikleri şu şekildedir (Bümen, 2004; Saban, 2005; Yavuz, 2004):

- Sanat içerikli etkinlikleri çok severler.

- Kolaylıkla yön bulma becerisine sahiptir.
- Şekil, zemin ve renklere karşı daha hassas ve duyarlı davranırlar.
- Yaşıtlarına göre çeşitli üç boyutlu yapılar ve modeller yapar.
- Kolaylıkla yön bulma becerisine sahiptir.
- Okurken kelimelerden çok resimlerden anlar.
- Dinlediklerinden zihinsel objeler, hayaller ve resimler üretir.
- Harita, tablo ve grafikleri kolayca yorumlayabilir.
- Bulmaca hazırlamaktan ve yap-boz oynamaktan daha çok hoşlanır.
- Farklı açılardan nesnelere arasındaki benzerlik ve farklılıkları ayırt eder.

Doğacı zekâ. Bireyin biyolog bakış açısıyla hayvanlar ve bitkileri tanıması, sınıflandırması ve diğerlerinden ayırt etmesini ya da bir jeolog bakış açısıyla kayalar, bulutlar ve depremler gibi olaylara ilgi duyma olarak tanımlanmaktadır (Saban, 2010).

Doğacı zekâ alanının yapısındaki beceriler şunlardır (Lazear 2000'dan akt. Bümen, 2004):

- Doğa ile bütünleşme
- Doğal bitki örtüsüne duyarlılık: Bitki örüntüsüyle ilgilenmeyi, bitkileri tanımayı, anlamayı kapsar.
- Canlıları koruma ve canlılarla etkileşim kurma
- Doğanın tepkilerine karşı duyarlılık ve farkındalık
- Bitki yetiştirme

Doğacı zekâsı gelişmiş olan kişilerin bazı özellikleri şunlardır (Temiz, 2007):

- Belgesel seyretmeyi sever.
- Hayvanat bahçelerine, doğaya ya da tarihsel müzelere olan gezilerden hoşlanır.
- Doğada yaşanan olaylara dikkatlidirler.
- Bitki yetiştirmekten hoşlanır.
- İklim olayları ve mevsimlere karşı duyarlıdır.

Bedensel-Kinestetik zekâ. Bedensel-kinestetik zekâ alanı, karşılaşılan net problemin çözümünde ya da eser ortaya çıkarmak için vücudu veya beden kaslarını kullanmadaki kabiliyettir (Başbay, 2000).

Bedensel-kinestetik zekâ alanının yapısındaki beceriler şu şekildedir (Lazear 2000'dan akt. Bümen, 2004):

- Bedenin hareketlerini kontrol edebilme: Çeşitli bedensel hareketleri aynı anda yürütebilmedir.
- Önceden planlanmış vücut hareketlerini kontrol etme: Yürüme veya koşma gibi.
- Bedenin farkında olma: Üşürken tüylerimizin dikenleşmesi daha fazla elbiseye ihtiyaç duymamıza neden olur.
- Zihin ve beden arasında ilişki kurma: Bir tatlı hayal edildiğinde veya tırnağın tahtaya sürtüldüğü hayal edildiğinde verdiğimiz tepkiler.
- Pantomim yetenekleri: Drama kabiliyetlerini içerir.
- Bedeni tümüyle iyi kullanma: Sağ eliyle yemek yiyen birinin sol eliyle de yemek yiyebilmesi gibi.

Bedensel-Kinestetik zekâsı gelişmiş kişilerin özellikleri şu şekildedir (Saban, 2005):

- Farklı spor alanlarında başarı gösterirler.
- Başkalarının hareketlerini çok kolay taklit edebilirler.
- Gördüğü varlıkları dokunarak öğrenmek isterler.
- Koşmayı ve zıplamayı çok isterler.
- El becerisi gerektiren etkinlikleri çok iyi yaparlar.
- Kendini ya da bir isteğini anlatmada kendine özgü dramatik bir yolu vardır.
- Herhangi bir nesneyi parçalarına ayırmak ve birleştirmek hoşuna gider.
- Yapararak ve yaşayarak öğrenmeyi çok severler.

Varoluşçu zekâ. Varoluşçu zekâ alanını Gardner şöyle tanımlamaktadır “ Varoluşçu zekâ, hayatın sonu hakkında olumlu ya da olumsuz fikirlere sahip olan, ahlaki değerleri oluşturan bireylere has bir zekâ alanı değil, bilakis bazı konular üzerine ustaca ve derince düşünebilen her bir birey tarafından geliştirilebilir bir zekâ alanıdır.” Varoluşçu zekâsı kuvvetli olan bireyler filozoflar, dindar liderler ve devlet adamlarıdır (Gardner, 2006).

Varoluşçu zekâ alanı güçlü olan bireylerin üzerinde düşündükleri ve cevap aradıkları konular şunlardır (Nicholsun, 1998):

- Seneler önce dünya neye benziyordu ve nasıldı?
- İnsanlar niçin dünyadalar?
- Başka gezegenlerde yaşam var mı?
- Canlılar öldükten sonra nereye giderler?
- Yaşamın başka bir boyutu var mı?

Çoklu zekâ kuramının eğitim ve öğretimde uygulanması. Çoklu zekâ kuramının temel ilkeleri çerçevesinde, öğrencilerin zekâ alanlarını aktif olarak kullanmaları gerekir. Aynı zekâ alanları baskın olan öğrencilerden bir grup oluşturulur ve o zekâ türleriyle ilgili etkinlikler öğrencilere verilir. Aynı zekâ alanlarına sahip öğrencilerin toplanmasıyla grubun çalışması daha da kolaylaşmış olur ve bireyler eğlenerek öğrenme fırsatı yakalar. Dersin sonundaki çalışmalar sergilenir. Bu sergi çalışması, öğrencilerdeki eksik öğrenmeleri pekiştirerek daha kalıcı öğrenmeyi sağlar (Kıldan, A.O., 2004).

Gardner (1999) çoklu zekâ kuramının okullarda üç amaçla kullanılabileceğini belirtir:

- Arzulanan kabiliyetlerin geliştirilmesi: Okullar, toplumun önem verdiği beceri ve kabiliyetleri geliştirmelidir.
- Bilim dalına veya konulara farklı yollardan yaklaşılması gerekir.
- Eğitimin bireyselleştirilmesi.

Çoklu zekâ kuramına göre ders planlama. Çoklu zekâ kuramına göre ders planlanırken şunlara dikkat edilmelidir (Vural, 2004):

- Amaç ya da içerik belirlemek
- Belirli çoklu zekâ sorularını sormak: Zekâ alanlarını belirlemek için zekâ türleriyle ilgili sorular sorulmalıdır.
- Olasılıkları düşünmek: Amaca varmada zekâ alanlarıyla ilgili olarak neler yapılabileceği düşünülerek sınıfta hangi materyalinin kullanılacağı belirlenir.
- Beyin fırtınası yapmak: Zekâ alanları için kullanılacak öğretim yöntemleri beyin fırtınası uygulanarak listelenir.
- Uygun etkinlikler seçmek
- Aşamalı-sıralı ders planı hazırlamak
- Planı uygulamak
- Değerlendirme

Çoklu zekâ sınıflarında ölçme ve değerlendirme. Çoklu zekâ sınıflarında öğretim etkinliklerinin sonunda ortaya çıkan ürünler, öğrencilerin öğrenme düzeylerinin değerlendirilmesindeki araçlardan biridir. Çoklu zekâ sınıflarındaki öğrenciler yaptıkları etkinliklerle, öğrenmeyi öğrenirler. Öğrenciler öğrenim yılları sona erdiğinde de, yaşamın farklı yönlerini öğrenmeye devam eder. Bu sayede öğrenciler öğrenmenin sadece okul sıralarında olmadığını, öğrenmenin amacının da yalnız sınavlar olmadığını kavrarlar. Bu nedenle yapılan değerlendirme faaliyetlerinde öğrencilerin aktif katılım sağlanması önemlidir (Yavuz, 2005).

Çoklu zekâ kuramının uygulandığı sınıf ortamlarında yapılan değerlendirme faaliyetleri ile şu yargılara ulaşılabılır (Yavuz, 2005):

- Değerlendirme faaliyetleri, öğretimin dışında özel bir olay olmaktan çıkar ve öğretim sürecinin her aşamasında gerçekleşmiş olur.

- Öğrenciler öğrendikleri bilgi ve becerileri gösterebilmek için farklı yollar öğrenmiş olurlar.
- Öğrenciler düşünme becerilerini daha çok geliştirmiş olur.

Öğretmenler, öğrenci ürünlerini belgelemek için şunlardan yararlanabilir (Saban, 2010):

- Anekdot kaydı: Öğretmen öğrencilerle ilgili günlük tutarak öğrencinin materyallerle ve akranları ile olan etkileşimi ve başarısı kaydedilir.
- Çalışma örnekleri: Gelişim dosyası (port folyo) hazırlamak.
- Ses kasetleri: Öğrencilerin okuma becerileri, hikâyeleri, görüşleri kaydedilir.
- Videolar: Saklanması mümkün olmayan çeşitli proje ve olayların öğretmen tarafından kamera ile görüntülenmesidir.
- Öğrenci günlükleri: Öğrencilerin öğrendikleri konulara ilişkin değerlendirmelerini kapsayan günlüklerdir.
- Mutlak değerlendirme anlayışına dayalı sınavlar: Belli bir becerinin öğrenci tarafından öğrenilip öğrenilmediğini gruba bağlı olmadan ölçmeye çalışmasıdır.
- Öğrenci ile görüşme: Öğrencinin öğrenmesi, ilgileri ve karşılaştığı zorluklarla ilgili bilgi edinmesidir.

Öğrencilerdeki çoklu zekâ alanları nasıl belirlenebilir. Bireylerin, çoklu zekâ alanlarının belirlenmesinde şunlardan yararlanılabilir (Coşkun gönüllü, 1998):

- Dersine giren öğretmenlerden bilgi almak
- Belge toplamak: Bireylerin yaptığı ürünler
- Velilere ve öğrencilere danışmak
- Bireyleri gözlemek
- Okul kayıtlarını incelemek: Derslerden alınan notlara bakılması

Çoklu zekâ kuramının uygulanmasında öğretmenlere düşen görevler. Çoklu zekâ kuramının, eğitimde uygulanması için öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenler çoklu zekâ kuramını iyi bilirse, daha kolay uygulayabilir.

Çoklu zekâ kuramını uygulayan öğretmenler şunlara dikkat etmelidirler (Yavuz, 2004):

- Yeri geldiğinde iyi bir öğrenci olmalı.
- Kendi alanlarında yeterli bilgiye sahip olmalı.
- Mesleklerini sevmelidirler.
- Amaçları öğrencilere sadece bilgiyi vermek değil aynı zamanda öğrencilerin öğrendikleri bilgileri yaşamda kullanmasını sağlamak, öğrencilerin dünyaya daha kolay uyum sağlamasına yardımcı olmaktır.
- Kendilerini geliştiren ve gerçekleştiren bireyler olmalı.
- Bilgiye elde etmede, bilgiyi üretmede ve kullanmada bütün teknolojik imkânlardan yararlanmalı.
- Bir konuyu, her öğrencinin öğrenebileceği bir yol olduğuna inanmalı. Öğrencileri sayısal ve sözel anlamda değerlendirmek yerine, öğrencilerin diğer zekâ alanlarındaki yeterliliklerini belirlemeliler.
- Yaptıkları öğretimin etkililiğini, öğrencilerin de katılabilecekleri etkinliklerle değerlendirmeliler.

Öğretmenlerin etkili biçimde çoklu zekâ kuramını kullanabilmelerini için şunlara dikkat edilmelidir (Yavuz, 2004):

- Öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimlerini destekleyen etkinlikler yapmalı.
- Bütün zekâ alanlarının doğasını yakından tanımalı ve farklı etkinlikler yapabilmeliler.
- Zekâ alanını belirlemeli ve eksik olduğu zekâ alanlarını güçlendirmeli ve geliştirmeliler.

- Bir konunun çoklu zekâ kuramına uygun olarak nasıl planlanıp uygulanabileceğini bilmelidirler.
- Öğretimde kullanılacak materyaller hakkında bilgi sahibi olmalılar.
- Çeşitli zekâ alanlarına göre yaptığı dersleri günlük hayatla ilişkilendirmeliler.

Çoklu zekâ kuramının yararları. Çoklu zekâ kuramının yararları şunlardır (Akınoğlu, 2007):

- Öğrencilerin düşünme, problem çözme, hatırlama ve akademik başarılarının daha iyi olmasını sağlar.
- Her öğrencide farklı şekillerde, farklı nedenlerle ve farklı oranlarda öğrenme gerçekleşir.
- Öğretim stratejilerini hem geliştirir hem de genişletir.
- Bütün zekâlara önem ve değer verilir.
- Bütün öğrencilere eşit bir öğrenme imkânı tanınmış olur.
- Bütün zekâlar öğretilbilir, geliştirilebilir ve güçlendirilebilir.
- Öğrenme yetersizlikleri yerine, öğrenme farklılıklarını anlamayı sağlar.
- Çoklu zekâ kuramıyla gelişmiş zekâ alanları belirlenir. Böylece bireysel farklılıklara değer verilmesi ve geliştirilmesi sağlanır.
- Öğretmenlerin profesyonellik duygusunu geliştirir ve yeniler.
- Pek çok zekâ kullanılarak öğrenme ve öğrencide kendine güven duygusu geliştirir.

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programının getirdiği yenilikler. 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programında davranışçı yaklaşım yerine yapılandırmacı yaklaşıma geçilmiştir. Davranışçı yaklaşımda öğretmen sınıfın mutlak hâkimidir ve öğrenciler alıcı konumundadır. Öğrencilere yoğun bir bilgi aktarımı vardır ve değerlendirme aşamasında süreç önemli değildir, sadece ürüne bakılır. Yapılandırmacı yaklaşımda ise merkezde öğrenci vardır. Öğrenciler bilgiye ulaşır ve “kendine ait, özgün bilgiyi oluşturur.” (Korkmaz ve diğerleri,

2001, s. 19). Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenciye bilgi aktarımı değil, öğrencinin bilgiye ulaşma söz konusudur. Öğrenmeyi, öğrenme önemlidir ve değerlendirmede ise asıl olan süreçtir.

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ilköğretim birinci ve ikinci kademeleri için ayrı ayrı programlar hazırlanmıştır. 2006-2007 yılında uygulanan ilköğretim ikinci kademe 6-8. sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programında çoklu zekâ kuramı, yapılandırmacı yaklaşım, kişisel farklılıklara duyarlı öğretim, öğrenci merkezli öğrenme gibi eğitim yaklaşımlarından faydalanılmıştır (Çiftçi, 2007). Bu programda hangi yaklaşımların programın temelini oluşturduğu açıkça belirtilmiş ve şu şekilde dile getirilmiştir: *“Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yapılandırmacı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından yararlanılmıştır”* (TRÖP, 2005, s. 14).

İlköğretim ikinci kademesindeki ders kitaplarında da değişikliklere gidilmiştir. Öğretmenler için günlük plan yerine kullanılan öğretmen kılavuz kitabı, öğrenciler içinse yalnızca metinlerin yer aldığı ders kitabı ve ders kitabındaki metinlere ilişkin, dil becerilerine yönelik olarak hazırlanmış çalışma kitabı bulunur. Ders kitapları da tema merkezli yaklaşıma göre düzenlenmiştir.

“Tema merkezli dil eğitiminde öğretmen ve öğrenciler, belli bir konu veya metin üzerinde çalışmaktansa birkaç konu veya metni içinde barındıran bir tema çerçevesinde çalışırlar. Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrendikleri yeni şeyleri anlamlı bir bağlam içinde, farklı disiplinlerden daha önce edindikleri bilgilerle ilişkilendirmelerini sağlar.”(Anders ve Pritchard, akt. Şahin ve diğerleri, 2009, s. 11).

Ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde de değişiklikler yapılmıştır. Daha önceki programlarda değerlendirme ürüne yönelik iken, 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda değerlendirme, yapılandırmacı yaklaşıma paralel olarak sürece yöneliktir. Programda üç çeşit değerlendirme yer almaktadır.

- Öğrencilerin hazır bulunuşluklarını belirlemeye yönelik değerlendirme
- Öğretimin değerlendirilmesi amacına yönelik olan sürecin değerlendirilmesi
- Öğrencilerin başarılarının belirlenmesine yönelik olarak yapılan süreç sonundaki değerlendirmedir.

Ölçme ve değerlendirme yapılırken kullanılan değerlendirme araçları olarak, performans görevi ve proje ödevleri, ürün dosyaları ve tutum ölçeklerinden yararlanılmaktadır.

Türkçe dersi öğretim programının yapısı. Program, “*Genel Amaçlar, Temel Beceriler, Öğrenme Alanları ile Dil Bilgisi ve bu öğrenme alanlarına yönelik belirlenmiş Kazanımlar, Etkinlik ile Açıklamalar’dan*” oluşur.

Türkçe dersi öğretim programında temel beceriler. Öğrencilerin dil becerisindeki gelişimleriyle ilişkili olarak ulaşımları ve hayat boyunca kullanmaları hedeflenen becerilerdir. Türkçe Öğretim Programı kazanımlarla ve okuma, konuşma, yazma, dinleme/izleme, dil bilgisi öğrenme alanlarıyla öğrencilerde eleştirel düşünme, karar verme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma; Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma; problem çözme, araştırma, girişimcilik ve bilgi teknolojilerini kullanma becerilerini kazandırmayı hedeflemektedir (MEB, 2006).

Türkçe dersi öğretim programında kazanımlar. İlköğretimden sonraki kademeyi oluşturan ortaöğretimin, edebi dilin gelişimini ve özelliklerini öğretmeyi hedefleyen anlayışı ile okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma öğrenme alanlarını kazandırmayı hedefleyen ilköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe dersi, içeriği ve kazanımları yönünden bir geçiş özelliği göstermektedir (TRÖP, 2015).

Kazanım, genel olarak varılmak istenen nokta olarak tanımlanabilir (Sönmez, 2011). Ertürk (1998) eğitimde hedefi planlanmış yaşantılar sayesinde bir davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak belirtmektedir (Özdemir, 2007). Türkçe Dersi Öğretim

Programı'nda kazanım, öğrencilere beceri kazandırmak için gelişim düzeylerine aşamalı olarak verilmiştir (TRÖP, 2006).

Türkçe dersi öğretim programında etkinlikler. Etkinlikler öğretim süreci içerisinde amaçlara ulaşmak için hazırlanan öğretim durumlarıdır. Öğretmen kılavuz kitaplarında öğretmenlere konularla ilgili yol gösterici etkinlikler verilmektedir.

2005 Türkçe Öğretim Programı Kılavuzu'nda ise:

Türkçe öğretim programında yer alan kazanımların hayata geçirilmesi ve hedeflenen bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların kazandırılması için çeşitli etkinlik örneklerine yer verilmiştir. Bu etkinlikler birer öneri niteliğindedir ve birden çok beceriye yönelik olabilir. Öğretmen, bu etkinlikleri olduğu gibi veya çeşitli değişiklikler yaparak uygulayabilir, aynı zamanda bir ders saatinde birden fazla etkinliğe yer verebilir. Yeni etkinlikler hazırlanır ve uygulanırken bunların hangi kazanımlara yönelik olduğuna dikkat edilmeli, ayrıca öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları da göz önünde bulundurulmalıdır. (TRÖP, 2006, s. 8)

Ayrıca etkinlikler gerçekleştirilirken programın temel yaklaşımına uygun olarak, etkinliklerin öğrenci merkezli olması gerektiği, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle iletişim halinde olmaları ve yaparak yaşayarak öğrenmeleri gerektiği ifade edilmiştir. Öğrencilerin etkinliklere aktif katılımları ve etkinliklerin tekrarı önemlidir.

Türkçe dersi öğretim programında öğrenme ve öğretme süreci. Yapılandırmacı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde öğrenme-öğretme sürecinde ön bilgilerin hatırlatılması, yeni bilgilerin anlaşılması, bilginin öğrenci tarafından yapılandırılması, uygulanması ve değerlendirilmesi gerekmektedir (TRÖP, 2005).

Türkçe dersi öğretim programında ölçme ve değerlendirme. Eğitimde ölçmenin tanımı, öğretimdeki etkinliklerin sayısal verilerle belirtilmesi, değerlendirme ise bu sayısal verilerin belli ölçütlere göre yorumlanmasıdır (TRÖP, 2005). “Bir dersin öğretiminde

öğrencilerin belirlenen programın hedefine ulaşip ulaşmadıkları ölçme-değerlendirme ile ortaya konulmaktadır.” (Demirel ve Şahinel, 2006, s. 134). Değerlendirmenin asıl amacı programın doğru çalışıp çalışmadığını belirlemek ve programdaki eksiklerin giderilmesini ve yanlışların düzeltilmesini; kısaca programın onarılmasının sağlanmasıdır (Yıldız, 2008).

2005 programında *“Türkçe dersinin öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme uygulamaları üç boyuta ele alınabilir. Bunlar öğretimin başında, öğretim sürecinde ve sonunda yapılacak değerlendirmelerdir.”* (TRÖP, 2006, s. 11). Öğretimin başındaki değerlendirmeyle öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini ölçmenin, öğretim sürecindeki değerlendirmeyle öğretimin değerlendirilmesi ve öğrenme eksiklerinin belirlenmesinin, öğretim sürecinin sonunda yapılan değerlendirmeyle de süreç sonundaki öğrenci başarılarının ölçülmesinin amaçlandığı ifade edilmiştir.

Türkçe dersi öğretim programında öğrenme alanları. Türkçe dersi okuma, konuşma, dil bilgisi, yazma ve dinleme/izleme öğrenme alanından oluşur (TRÖP, 2015).

“Dil öğretiminde okuma, konuşma, yazma ve dinleme gibi dil becerilerinin tümünün bir denge içerisinde geliştirilmesi amaçlanır. Çünkü bu dört etkinlik alanının ilişkileri öğretimin amaçlarını kuşatır. Bunlar, pek çok ortak noktaları bulunmakla birlikte, kendilerine özgü nitelikleri de olan etkinliklerdir.” (Sever, 2004, s. 27). Becerilerin herhangi birisinin kazanılmasında eksiklikler olduğunda diğer beceriler de bundan olumsuz etkilenir.

Bu beceriler arasındaki ardışıklık ilişkisine bakıldığında ise önce anlamaya yönelik olan okuma ve dinleme becerilerinin gelişmesi, daha sonra ise anlatma becerisine yönelik olan konuşma ve yazma becerilerinin gelişmesi gerekmektedir. Çünkü bir şeyler anlatabilmek için yeterli bilgi birikimine sahip olmak gerekir. *“Türkçe öğretiminde anlatabilmenin yolu önce anlamadan geçmektedir. Anlama ise bir dizi dinleme ve okumayı gerekli kılmaktadır. Ancak bu işlemlerin sonunda anlatabilme gündeme gelmektedir.”* (Cemiloğlu, 2009, s. 69). Anlatabilme konuşma ve yazma gibi öğrenme alanlarından oluşur.

Türkçe öğretiminde öğretmenin rolü. Türkçe öğretim programının uygulanabilirliği daha çok öğretmenlere bağlıdır. Öğretmen öğrencinin bireysel özelliğini dikkate alarak programı öğrenciler için uyumlu hale getirmesi beklenmektedir. Yapılandırıcı yaklaşıma göre, öğretmen Türkçe öğretiminde öğrencileri etkin duruma getirmek amacıyla problem çözme, iş birliği içinde ve etkileşimli öğrenme gibi farklı yöntem ve teknikleri kullanmalıdır (TRÖP, 2005).

Türkçe öğretiminde ders kitapları. Ders kitabında, öğrencilerin okuma etkinliklerinde kullanacakları metinler bulunur. Ders kitabında öğrencilerin dinleme etkinliklerinde kullanacakları metinlerin görselleri de yer almaktadır. Ayrıca programda yapılan güncellemeler doğrultusunda her temada iki serbest okuma metni bulunmaktadır. Serbest okuma metinlerini öğretmen, serbest okuma saatlerinde okuma alışkanlığını kazandırmak için kullanabileceği gibi gerçekleşmediğini düşündüğü kazanımları vermek için de kullanabilir (TRÖP, 2015).

Ders programlarının hedef kitlelere ulaştırılabilmesi ve istenen sonuçlara ulaşılabilmesi için taşıyıcı öğelere ihtiyaç vardır. Geniş kitlelerin farklı düzeylerdeki bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişimlerinin sağlanabilmesi açısından gerekli bilgi, beceri ve davranış biçimlerinin bu kitlelere ulaştırılabilmesi için yazılı/nesnel iletişim birimlerine ihtiyaç vardır. Bu iletişim ortamlarını yazılı şekilde oluşturan kaynak ise ders kitaplarıdır (Yalınkılıç, 2010).

Ders kitaplarının öğretim programlarına uygun olması gerektiği şu şekilde ifade edilmektedir:

Ders kitapları hazırlanırken bilimin bulduğu yöntemlerin izlenmesi zorunludur. Eğer, çağın gelişmiş toplumlarına ayak uydurabilecek, kültürel varlığına koruyabilecek ve yaşatacak bir toplumun bireylerini hazırlamak, yetiştirmek isteniliyorsa; ders kitabının önce

bir amacı olmalıdır. Bu amaç o toplumun eğitim felsefesi ile belirlenir ve müfredat programlarında şekillenir. (Özyüksel 1985'ten akt. Bulut, 1999, s. 2)

Türkçe dersleri genel anlamda anlama-anlatma etkinlikleri ve bunların içinde yer alan öğrenme alanlarının öğretimi metinler yoluyla yapılmaktadır. Öğretimin metinler üzerinden yürütülmesi, Türkçe ders kitaplarını önemli duruma getirmektedir. Aşıcı'ya (2005, s. 248) göre metinler yoluyla Türkçe öğretiminin iki çalışma alanı bulunmaktadır. Bunlar:

- Metinde kullanılan dili çözümleyerek, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek.
- Metnin konusu ile öğrencinin yaşantıları arasında ilişkiler kurarak, öğrencinin kişisel ve sosyal değerlerini geliştirmektir.

Yapılandırmacı anlayışa göre eğitimde parçadan bütüne değil, bütünden parçaya gidildiğinden yeni programla birlikte ders kitapları temalara bölünmüştür. Bu şekilde öğrenme süreci ana kavramlar etrafında toplanmakta, parçaların birbirleriyle ve bütünlükle olan ilişkisi daha iyi anlaşılabilir (Özden, 2005). Bu amaçla Türkçe ders kitaplarında 5. sınıflarda sekiz tema, 6, 7 ve 8. sınıflarda ise altışar tema bulunmaktadır. Her temada öğrenci ders kitaplarında yer alan üç adet okuma metni ile öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan bir adet dinleme metni bulunmaktadır.

Türkçe öğretiminde öğrenci çalışma kitabı. Öğrenci çalışma kitabı, öğrencilerin temaya hazırlık, okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma etkinliklerinde çalışma sayfaları gerektirecek etkinliklerin, ölçme ve değerlendirme çalışmalarında kendilerini ve akranlarını değerlendirmelerine sağlayacak formların bulunduğu bir kitaptır (TRÖP, 2015). Ayrıca Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda, Öğrenci Çalışma Kitabı'nın küçültülmüş sayfa görünümüne de yer verilmiştir.

Öğrenci çalışma kitaplarında her metinle ilgili okuma, konuşma, yazma ve dil bilgisine yönelik farklı etkinlikler yer almaktadır. Ayrıca her temanın sonunda, tema sonu değerlendirme soruları yer almaktadır.

Türkçe öğretiminde öğretmen kılavuz kitabı. Öğretmen Kılavuz Kitabı, öğrencilerin Türkçe dersinin genel amaçlarına, öğrenme alanlarına ve dil bilgisine yönelik belirlenen kazanımlara ulaşmaları için öğrenme ortamlarında yapılacak olan tüm etkinliklerin, sürecin, ilgili araçların, yöntem ve tekniklerin açıklandığı rehber niteliği taşıyan bir kitaptır (TRÖP, 2015).



Bölüm II: Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma, belli amaçlarla ve sistemli süreçler yoluyla veri toplama ve toplanan verilerin analizidir. Araştırma yöntemleri genelde nitel araştırmalar, nicel araştırmalar ve karma araştırmalar olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Nitel araştırmalar, kelimeler ve resimler gibi sayısal olmayan verilerden oluşmaktadır. Nicel araştırmalar, sayısal verilere dayanmaktadır. Karma araştırmalarda ise nitel ve nicel araştırma verileri toplanıp analiz edilir.

Bu araştırmada, çoklu zekâ kuramının Türkçe dersinin öğretimi sürecinde uygulanması ile ilgili öğretmen görüşlerine yönelik karma araştırma desenlerinden karma çeşitleme deseni kullanılmıştır. Çeşitleme, karma araştırma desenleri içerisinde en çok kullanılan desendir. Çeşitleme aynı araştırma sorusu üzerinde çalışırken, aynı araştırma sorusunun boyutlarını incelerken araştırmacının birden fazla yöntem kullanması olarak tanımlanır. Bu desende, araştırma probleminin daha iyi anlaşılabilmesi için birbirini tamamlayan verilerin olması gerekmektedir. Araştırmacılar genel olarak bu deseni nicel araştırma sonuçlarını nitel verilerle genişletmek istediğinde kullanır. Karma Çeşitleme Deseni içerisinde Tek Nuktada Birleştirme, veri dönüşümü, nicel verileri doğrulama ve çok düzeyli desen olmak üzere dört farklı desen bulunmaktadır. Bu araştırmanın doğasına uygun olarak araştırmada “Tek Nuktada Birleştirme Modeli” kullanılmıştır. Araştırmacı bu desende aynı problem durumu üzerindeki nicel ve nitel veriler ayrı ayrı toplar ve analiz eder. Bu desenin kullanım amacı bir durumu bir doğruyla sonuçlandırmak ve sonucun doğruluğunu ispat etmek olarak ifade edilmektedir (Kana, 2013, s. 80-86).

Bu araştırmanın amacı, ortaokul Türkçe öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramının Türkçe dersinin öğretimi sürecinde uygulanmasına ilişkin görüşlerini ve ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğretmen kılavuz kitabındaki metinlerin çoklu zekâ alanlarını olduğunu gibi betimlemek,

herhangi bir değiştirme yapmadan var olan şekliyle ortaya koymak olduğu için karma çeşitleme desenlerinden tek noktada birleştirme deseni seçilmiştir.

Evren ve rnekleme

Araştırmanın alışma evrenini, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2015-2016 eğitim- üretim yılında Bursa ilinde okutulan ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi retmen kılavuz kitabı ve Bursa İli Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ortaokullarda alışan Türkçe retmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2015-2016 eğitim- üretim yılında Bursa iline gönderilen ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe dersi retmen kılavuz kitapları ile Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Yenişehir, Gemlik, Harmancık, İnegöl, Orhangazi, İznik, Nilüfer, Karacabey, Mustafa Kemalpaşa, Kestel, Mudanya, Orhaneli, Keles, Osmangazi, Gürsu ve Yıldırım, Büyük Orhan ilçelerindeki ortaokullarda alışan 200 Türkçe retmeni oluşturmaktadır.

Araştırmada anketlerin uygulanacağı yerler ve okullar küme örnekleme yöntemine göre seçilmiş ve okullardaki retmen sayılarındaki farklılıklar da göz önünde bulundurularak rastgele küme örnekleme yoluna gidilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan retmenlerin Cinsiyetleri

Cinsiyet	f	%
Kadın	92	46,0
Erkek	108	54,0
Toplam	200	100,0

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan retmenlerin % 46'sının kadın, % 54'ünün erkek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Aralıkları

Yaş	f	%
20-30	69	34,5
31-40	106	53,0
41-50	16	8,0
51-60	9	4,5
Toplam	200	100,00

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 34'5'inin 20-30, % 53'ünün 31-40, % 8'inin 41-50, % 4,5'inin 51-60 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezuniyet Alanları

Mezun Oldukları Yükseköğretim Kurumu	f	%
Eğitim Fakültesi	178	89,0
Fen-Edebiyat Fakültesi	7	3,5
Eğitim Enstitüsü	6	3,0
Yüksek Lisans	8	4,0
Diğer	1	,5
Toplam	200	100,00

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 89'unun lisans, % 3,5'inin Fen-Edebiyat Fakültesi, % 3'ünün Eğitim Enstitüsü, % 4'ünün yüksek lisans ve % 1'inin diğer alanlardan mezun olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mezuniyet durumları incelendiğinde büyük çoğunluğunun Eğitim Fakültesi mezun olduğu görülmektedir. Lisansüstü eğitimi bitiren öğretmenlerin ise kategoriler için azınlıkta oldukları görülmektedir.

Tablo 4

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programıyla İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları

Hizmet İçi Eğitim	f	%
Evet	71	35,5
Hayır	129	64,5
Toplam	200	100,00

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 35,5'i yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programıyla ilgili hizmet içi eğitim aldığını belirtirken, % 64,5'i ise yenilenen öğretim programıyla ilgili hizmet içi eğitim almadığını belirtmiştir.

Tablo 5

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı ile İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları

Hizmet İçi Eğitim	f	%
Evet	47	23,5
Hayır	153	76,5
Toplam	200	100,00

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 23,5'i Çoklu Zekâ Kuramı ile ilgili hizmet içi eğitim aldığını belirtirken, % 76,5'i ise Çoklu Zekâ Kuramı ile ilgili hizmet içi eğitim almadığını belirtmiştir.

Tablo 6

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Hizmet Yılları

Hizmet Yılı	f	%
1-5 yıl	50	25,0
6-10 yıl	62	31,0
11-15 yıl	52	26,0
16-20 yıl	18	9,0
21 ve üzeri	18	9,0
Toplam	200	100,00

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 9'u 21 ve üzeri, % 9'u 16-20 yıl, % 26'sı 11-15 yıl, % 31'i 6-10 yıl, % 25'i ise 1-5 yıl arası hizmet yılı görev yapmıştır.

Tablo 7

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptığı Sınıflardaki Sınıf Mevcudu

Sınıf Mevcudu	f	%
20 öğrenci ve altı	32	16,0
21-30 öğrenci	134	67,0
31-40 öğrenci	34	17,0
Toplam	200	100,00

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları sınıfların % 16'sı 20 öğrenci ve altı, % 67'si 21-30 öğrenci, % 17'si 31-40 öğrenci mevcuduna sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 8

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramını Derslerinde Uygulama Konusundaki Yeterlilikleriyle ilgili Betimsel İstatistikler

Hissettikleri Okuyucu Grubu	f	%
Hiç	6	3,0
Az	161	80,5
Çok	33	16,5
Toplam	200	100,00

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerden % 3'i Çoklu Zekâ Kuramını derslerde uygulama konusunda yetersiz görmekte, % 80,5'i az yeterli, % 16,5'i yeterli görmektedir.

Tablo 9

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramını Derslerinde Hangi Sıklıkta Kullandığı İlgili Betimsel İstatistikler

Hissettikleri Okuyucu Grubu	f	%
Her zaman	21	10,5
Bazen	167	83,5
Hiçbir zaman	12	6,0
Toplam	200	100,00

Tablo 9 incelendiğinde; Derslerde, Çoklu Zekâ Kuramını araştırmaya katılan öğretmenlerden % 10,5'i her zaman , % 83,5'i bazen, % 6'sı hiçbir zaman kullanmadığını ifade etmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma modeli genel tarama olduğundan anket yoluyla veri toplamak uygun görülmüştür. Çünkü tarama araştırmalarında veri toplamak için genellikle anket kullanılmaktadır.

Araştırmada kullanılan anketi geliştirirken, alan yazın taranmış ve alan yazında ne tür veri toplama araçları geliştirildiği incelenmiştir. Araştırmada Türkçe dersi öğretim programının öğrenme-öğretme sürecini çoklu zekâ kuramına göre değerlendirmek amacıyla öğretmen görüşlerini almak için iki bölümden oluşan Gümüş (2011) tarafından geliştirilen anket, araştırmacı tarafından Türkçe dersi öğretim programına göre uyarlanarak araştırmada kullanılmıştır. Anket, Türkçe öğretmenlerine uygulanacağı için sosyal bilgiler dersi ile ilişkili olan bilgiler Türkçe dersi olarak değiştirilmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçme aracı 200 Türkçe öğretmenine uygulanmıştır. Her bir maddenin hangi diğer maddelerle gruplaşma yaptıklarını (benzer amaca yöneldiklerini), bu maddelerin bu gruplara ne kuvvetle bağlandıklarını görmek amacıyla açılımlı faktör analizi kullanılır (Akyıldız, 2006). Ölçekte yer alan maddelerin aynı özellikleri ölçüp ölçmediğini ve

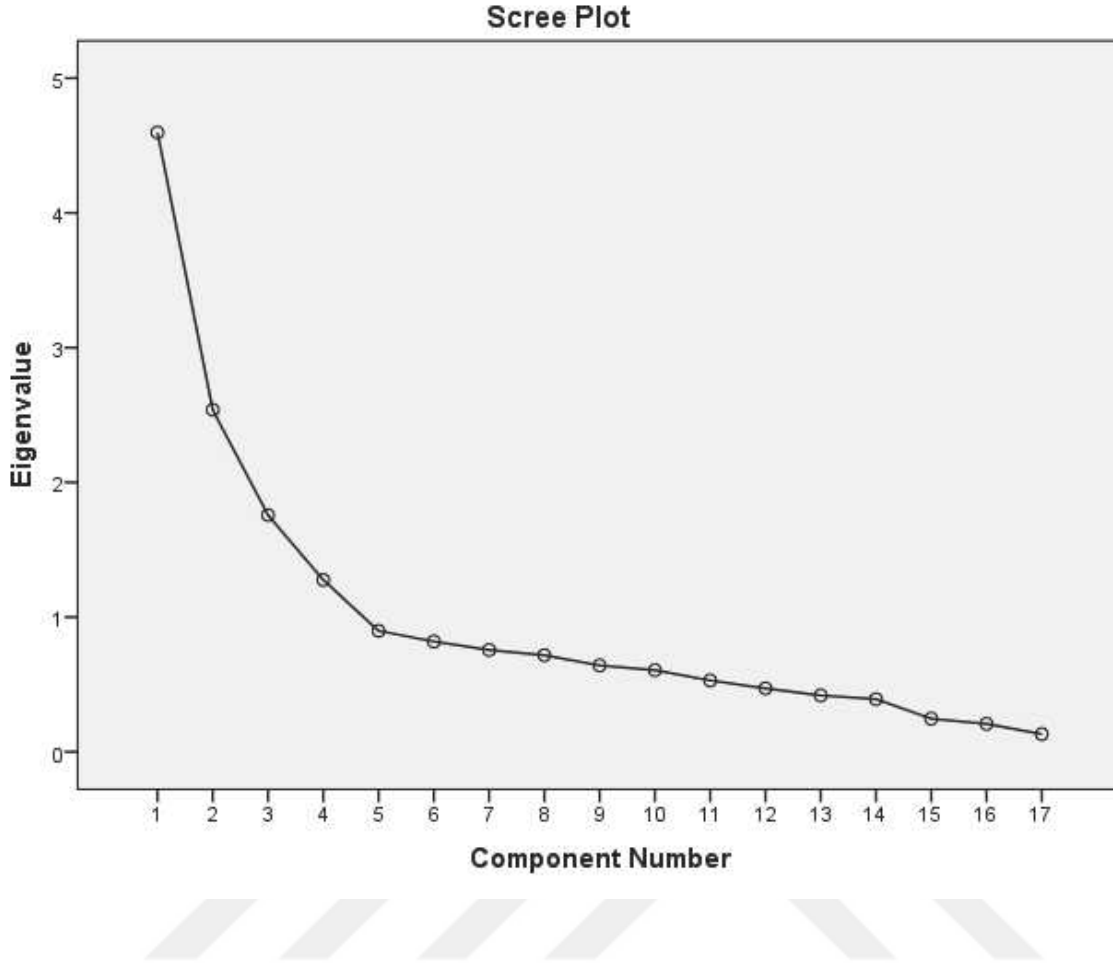
maddeler arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucuna göre ölçme aracında yer alan maddeler dört faktör altında toplanmıştır. Aşağıdaki tabloda ölçme aracında yer alan maddelerin faktör yükleri tablosu yer almaktadır.

Tablo 10

Ölçme Aracında Yer Alan Maddelerin Faktör Yükleri

Madde No	Faktör 1 Türkçe Ders Kitaplarında ÇZK	Faktör 2 Uygulama	Faktör 3 Yaklaşım	Faktör 4 Türkçe Derslerinde ÇZK
14	,907			
13	,903			
12	,885			
11	,766			
21	,477			
20	,447			
18		,833		
19		,663		
23		,615		
17		,462		
15			,746	
27			,741	
22			,664	
16			,591	
25				,790
26				,728
24				,655

Tablo 10 incelendiğinde Türkçe Ders Kitaplarında ÇZK alt faktöründe 6 maddenin yer aldığı ve bu faktörde yer alan maddelerin faktör yüklerinin 0,90-0,44 arasında olduğu; uygulama alt faktöründe 4 maddenin yer aldığı ve bu faktörde yer alan maddelerin faktör yüklerinin 0,83-0,46 arasında olduğu; yaklaşım alt faktöründe 4 maddenin yer aldığı ve bu faktörde yer alan maddelerin faktör yüklerinin 0,74-0,59 arasında olduğu; Türkçe Derslerinde ÇZK alt faktöründe 3 maddenin yer aldığı ve bu faktörde yer alan maddelerin faktör yüklerinin 0,79-0,65 arasında olduğu görülmektedir. Yukarıda belirtilen faktör yüklerine ait açımlayıcı faktör analizi grafiği aşağıdaki gibidir.



Şekil 1. Faktör yüklerine ait açımlayıcı faktör analizi sonuç grafiği.

Veri toplama aracı iki bölümden ve 27 sorudan oluşmaktadır. Birinci bölümde (10 madde) öğretmenlerin kişisel bilgilerini (yaş, cinsiyet, eğitim durumu, görev yaptığı bölge, meslekte geçen süre, sınıf mevcudu) toplamaya yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde (17 madde) ise araştırma ile ilgili öğretmen görüşlerinden oluşan sorular yer almaktadır. Veri toplama aracının ikinci bölümü öğretmenlerin veri toplama aracındaki soruları “Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Tamamen Katılmıyorum” seçeneklerinden oluşan beşli likert tipi derecelendirme ölçeğini kullanarak cevaplamaları istenmiştir.

Araştırmada ayrıca Bursa iline 2015-2016 eğitim-öğretim yılında gönderilen ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabındaki metinler, 8 farklı zekâ alanını içerip içermediğine göre değerlendirilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan “Çoklu Zekâ

Kuramı Metin Değerlendirme Ölçeği” adı verilen ölçeğe göre Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabındaki metinler incelenmiş ve elde edilen veriler ölçeğe yerleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanan anket formu Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından, EARGED (Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı) Başkanlığı Bursa İl Millî Eğitim Müdürlüğü ile gerekli yazışmalar yapılarak anketin uygulanacağı okullara ilişkin gerekli yasal izin alınmıştır. EARGED’den alınan izinle birlikte anket araştırmacı tarafından nisan ve mayıs aylarında 200 Türkçe öğretmenine uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizi SPSS 21,0 istatistik paket programından yararlanılarak yapılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, t-testi, tek yönlü varyans analizi gibi istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin analizi SPSS 20.00 paket programıyla yapılmıştır. Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin ölçme aracında yer alan maddelere ne derecede katıldıklarını ortaya koymak amacıyla maddeler "kesinlikle katılıyorum", "katılıyorum", "kararsızım", "katılmıyorum" ve "kesinlikle katılmıyorum" biçiminde derecelendirilmiştir. Veri toplama aracında kullanılan beşli derecelendirme dört aralıktan oluşmasından dolayı 4/5 katsayısı dikkate alınarak ölçek puanlarının gerçek aralıkları bulunmuştur. Bu gerçek aralıklar şu şekildedir: 1-1,79 kesinlikle katılıyorum; 1,80-2,59 katılıyorum; 2,60-3,39 kararsızım; 3,40-4,19 katılmıyorum; 4,20-5,00 kesinlikle katılmıyorum.

Veri analizinde parametrik veya parametrik olmayan testlerin kullanılıp kullanılmayacağını belirlemek amacıyla veri dağılımının normalliğine bakılmıştır. Dağılımın normalliği için öncelikle histogram analiziyle skewness ve kurtosis değerlerine bakılarak sağlanmıştır. Skewness ve kurtosis değerlerinin -1 ve +1 arasında yer alması veya sifıra yakın

olması dağılımın normal olduğuna dair varsayım oluşturmaktadır. Ayrıca verilerin normallik dağılımını sağlamak amacıyla veri analizi sürecinde Levene ve Kolmogorov-Smirnov testinden faydalanılmıştır. Levene ve Kolmogorov-Smirnov testine göre $p > .05$ şartını sağladığında “grupların varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur.” yokluk hipotezi kabul edilmiştir. Eğer Levene ve Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları $p < .05$ çıkmışsa veriler normal dağılım göstermediği için veri analizinde parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Genel olarak veri analizinde grup büyüklüğünün 20 ve üzeri olduğu durumlarda parametrik testler, 20 ve altında ise parametrik olmayan testler kullanılır. Bunun yanı sıra veriler normal dağılım göstermiyorsa parametrik olmayan testler kullanılabilir. Araştırmada grup büyüklüğü 20'nin üzerinde olduğu için parametrik testler kullanılmıştır. Araştırmada Levene testi sonucu verilerin normal dağılım göstermediği durumlarda (ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizinin yapılamadığı durumlarda) parametrik bir test olan varyans analizinin alternatifi sayılabilecek, bir parametrik olmayan çoklu karşılaştırma testi olan Kruskal-Wallis testiyle gruplar ortalamaları arasında fark olup olmadığı analiz edilmiştir. Kruskal-Wallis testi karşılaştırılan ortalamalar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koyarken, bu farkın büyüklüğü hakkında bilgi vermez. Kruskal-Wallis testi sonucunda anlamlı farklılıklar çıkmışsa tüm grupların olası ikilileri Mann Whitney U testi aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırmada değişkenler arasında anlamlı farklılığın analizinde t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmış olup anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ alınmıştır. Varyans analizinde anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmıştır.

Türkçe öğretmenlerinin yaşları, hizmet yılları, sınıf mevcutları, Çoklu Zekâ Kuramını derslerinde Uygulama Konusunda Kendilerini Ne Derecede yeterli gördükleri, Çoklu Zekâ Kuramını Türkçe dersinde hangi sıklıkta kullanmalarıyla çoklu zekâ kuramının Türkçe dersinin öğrenme-öğretme sürecinde uygulanması ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir

farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumları, yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı ve çoklu zekâ kuramı ile ilgili hizmet içi eğitim seminerine katılıp katılmadıklarıyla ilgili görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ise t-testi analizinden yararlanılmıştır. Öğretmen görüşleri kendi içlerinde karşılaştırılarak $p < 0.05$ anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

Araştırmada elde edilen nitel veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Betimsel analizde elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analiz; betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması aşamasından oluşur. Araştırmada, Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabındaki metinler, 8 farklı zekâ alanını içerip içermediğine göre betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir.

Bölüm III: Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümde, ortaokul Türkçe öğretmenlerine uygulanan anket sonuçları alt problemlere de dikkat edilerek incelenmiştir. Bu amaçla ankette elde edilen bulgular değerlendirilmiş ve tablolarda gösterilmiştir.

Çoklu Zekâ Kuramının Türkçe Dersinin Öğretimi Sürecinde Uygulanmasıyla İlgili Öğretmen Görüşleri

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin Çoklu zekâ kuramının Türkçe dersinin öğretimi sürecinde uygulanmasıyla ilgili görüşleri veri toplama aracından elde edilen ortalama puanlar doğrultusunda en düşük ortalamadan en yüksek ortalamaya doğru verilmiştir.

Tablo 11

Çoklu zekâ kuramının Türkçe dersinin öğretimi sürecinde uygulanmasıyla ilgili öğretmen görüşleri

Madde No	<i>Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan öğrenci;</i>	\bar{X}	ss
s26	Türkçe dersinde çoklu zekâ kuramını uygulayabilmek için sınıf mevcutlarının yeterli düzeyde olduğunu düşünüyorum.	2,71	1,20
s21	Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerde, her zekâ alanına eşit şekilde yer verildiğini düşünüyorum.	2,71	,95
s24	Türkçe dersinde çoklu zekâ kuramını uygularken zaman sıkıntısı yaşamıyorum.	2,78	1,13
s25	Türkçe dersinde çoklu zekâ kuramını uygularken araç gereç bulmakta zorlanmıyorum.	2,84	1,07
s17	Öğrencilerimin sahip oldukları zekâ alanlarını belirlerken çoklu zekâ envanteri kullanıyorum.	2,94	1,05
s13	Türkçe ders kitabının çoklu zekâ kuramına uygun olarak hazırlandığını düşünüyorum.	3,08	,973
s12	Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabının, çoklu zekâ kuramına uygun olarak hazırlandığını düşünüyorum.	3,12	,98
s14	Türkçe öğrenci çalışma kitabının çoklu zekâ kuramına uygun olarak hazırlandığını düşünüyorum.	3,13	,98
s18	Dersimde her zekâ alanına eşit şekilde yer veriyorum.	3,18	,93
s11	Yenilenen İlköğretim Türkçe Programı'nın çoklu zekâ kuramına uygun olarak hazırlandığını düşünüyorum.	3,24	,93
s20	Türkçe dersinde çoklu zekâ kuramına göre etkinlik hazırlarken öğretmen kılavuz kitabından yararlanıyorum.	3,55	1,08
s16	Çoklu zekâ kuramını, bireysel farklılıkları dikkate alan bir kuram olduğu için derslerimde kullanıyorum.	3,76	,79

Tablo 11'in devamı

Madde No	<i>Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan öğrenci;</i>	\bar{X}	ss
s15	Çoklu zekâ kuramını derslerin öğretiminde kullanılan en etkili kuramlardan biri olarak görüyorum	3,77	,87
s19	Türkçe dersinde öğretim sürecini, öğrencilerimin sahip oldukları zekâ alanlarını geliştirecek çeşitli etkinliklere yer vererek sürdürüyorum.	3,77	,78
s23	Türkçe dersini çoklu zekâ kuramına göre işlerken her zaman farklı yöntem ve teknikleri kullanmayı tercih ediyorum.	3,78	,75
s22	Çoklu zekâ kuramı sayesinde öğrencilerin Türkçe dersindeki etkinliklere daha aktif katılacaklarını düşünüyorum.	4,00	,78
s27	Eğitim ortamlarının çoklu zekâ kuramına göre zenginleştirilmesi gerektiğini düşünüyorum.	4,31	,71

Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramının Türkçe dersinin öğretimi sürecinde uygulanmasıyla ilgili anket maddelerine verdikleri cevapların ortalama puan değerleri küçükten büyüğe sıralandığında:

En düşük ortalamaya sahip maddenin “Türkçe dersinde çoklu zekâ kuramını uygulayabilmek için sınıf mevcutlarının yeterli düzeyde olduğunu düşünüyorum. ($\bar{X} = 4,44$)” maddesi olduğu görülmektedir. Türkçe öğretmenleri genel olarak çoklu zekâ kuramı uygulamaları için sınıf mevcutlarının yeterli düzeyde olmadığını düşünmektedir.

“Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerde, her zekâ alanına eşit şekilde yer verildiğini düşünüyorum. ($\bar{X} = 2,71$)” maddesine Türkçe öğretmenleri genel olarak Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerde, her zekâ alanına eşit şekilde yer verilmediğini düşünmektedir.

“Türkçe dersinde çoklu zekâ kuramını uygularken zaman sıkıntısı yaşamıyorum. ($\bar{X} = 2,78$)” maddesine Türkçe öğretmenleri, çoklu zekâ kuramına göre Türkçe dersini işlerken zaman sıkıntısı yaşadıklarını belirtmektedir.

“Türkçe dersinde çoklu zekâ kuramını uygularken araç gereç bulmakta zorlanmıyorum. ($\bar{X} = 2,84$)” maddesine Türkçe öğretmenleri, derslerinde çoklu zekâ kuramını uygularken araç gereç bulmakta zorlandıklarını düşünmektedir.

“Öğrencilerimin sahip oldukları zekâ alanlarını belirlerken çoklu zekâ envanteri kullanıyorum. ($\bar{X}=2,94$)” maddesine Türkçe öğretmenleri, öğrencilerinin sahip oldukları zekâ alanlarını belirlerken çoklu zekâ envanteri kullanmadıklarını belirtmektedir.

“Türkçe ders kitabının çoklu zekâ kuramına uygun olarak hazırlandığını düşünüyorum. ($\bar{X}=3,08$)” , “Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabının, çoklu zekâ kuramına uygun olarak hazırlandığını düşünüyorum. ($\bar{X}=3,12$)” ile “Türkçe öğrenci çalışma kitabının çoklu zekâ kuramına uygun olarak hazırlandığını düşünüyorum. ($\bar{X}=3,13$)” maddelerine Türkçe öğretmenleri genel olarak Türkçe öğretmen kılavuz kitabının, ders kitabının ve çalışma kitabının çoklu zekâyâ uygun olarak hazırlandığını belirtmektedir.

“Dersimde her zekâ alanına eşit şekilde yer veriyorum. ($\bar{X}=3,18$)” maddesine Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğu derslerinde her zekâ alanına eşit şekilde yer verdiklerini düşünmektedir.

“Yenilenen İlköğretim Türkçe Programı’nın çoklu zekâ kuramına uygun olarak hazırlandığını düşünüyorum. ($\bar{X}=3,24$)” maddesine Türkçe öğretmenleri yenilen ilköğretim Türkçe programının çoklu zekâ kuramına uygun olarak hazırlandığını düşünmektedir.

“Türkçe dersinde çoklu zekâ kuramına göre etkinlik hazırlarken öğretmen kılavuz kitabından yararlanıyorum. ($\bar{X}=3,55$)” maddesine Türkçe öğretmenleri derslerinde çoklu zekâ kuramına göre etkinlik hazırlarken öğretmen kılavuz kitabından yararlandıklarını belirtmektedir.

“Çoklu zekâ kuramını, bireysel farklılıkları dikkate alan bir kuram olduğu için derslerimde kullanıyorum. ($\bar{X}=3,76$)” maddesine Türkçe öğretmenleri, çoklu zekâ kuramını bireysel farklılıkları dikkate alan bir kuram olduğu için derslerinde kullandıklarını belirtmektedir.

“Çoklu zekâ kuramını derslerin öğretiminde kullanılan en etkili kuramlardan biri olarak görüyorum. ($\bar{X}=3,77$)” maddesine Türkçe öğretmenleri, çoklu zekâ kuramını derslerin öğretiminde kullanılan en etkili kuramlardan bir olarak gördüklerini düşünmektedir.

“Türkçe dersinde öğretim sürecini, öğrencilerimin sahip oldukları zekâ alanlarını geliştirecek çeşitli etkinliklere yer vererek sürdürüyorum. ($\bar{X}=3,77$)” maddesine Türkçe öğretmenleri, Türkçe dersinin öğretim sürecinde öğrencilerin zekâ alanlarını geliştirecek çeşitli etkinliklere yer vererek sürdürüklerini belirtmektedir.

“Türkçe dersini çoklu zekâ kuramına göre işlerken her zaman farklı yöntem ve teknikleri kullanmayı tercih ediyorum. ($\bar{X}=3,78$)” maddesine Türkçe öğretmenleri, çoklu zekâ kuramına göre Türkçe dersini işlerken farklı yöntem ve teknikleri kullanmayı tercih ettiklerini düşünmektedir.

“Çoklu zekâ kuramı sayesinde öğrencilerin Türkçe dersindeki etkinliklere daha aktif katılacaklarını düşünüyorum. ($\bar{X}=4,00$)” maddesine Türkçe öğretmenleri, çoklu zekâ kuramı sayesinde öğrencilerin Türkçe dersindeki etkinliklere daha aktif katılacaklarını belirtmektedir.

En yüksek ortalamaya sahip maddenin “Eğitim ortamlarının çoklu zekâ kuramına göre zenginleştirilmesi gerektiğini düşünüyorum. ($\bar{X}=4,31$)” maddesine olduğu görülmektedir. Türkçe öğretmenleri genel olarak, eğitim ortamlarının çoklu zekâ kuramına göre zenginleştirilmesi gerektiğini düşünmektedir.

Çoklu Zekâ Kuramının Türkçe Dersinin Öğretimi Sürecinde Uygulanmasına İlişkin Görüşlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Bu başlık altında ortaokulda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin cinsiyetleri açısından *çoklu zekâ kuramının Türkçe dersinin öğretimi sürecinde uygulanmasına* ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır.

Tablo 12

Çoklu Zekâ Kuramının Türkçe Dersinin Öğretimi Sürecinde Uygulanmasıyla İlgili Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Türkçe Ders Kitapları	Kadın	92	2,86	,74	198	,03	,970
	Erkek	108	2,85	,77			
Uygulama	Kadın	92	2,60	,64	198	,49	,624
	Erkek	108	2,56	,59			
Yaklaşım	Kadın	92	2,08	,60	198	,95	,343
	Erkek	108	2,00	,57			
Türkçe Dersleri	Kadın	92	3,10	,86	198	-1,78	,076
	Erkek	108	3,32	,84			

Tablo 12 incelendiğinde çoklu zekâ kuramının Türkçe dersinin öğretimi sürecinde uygulanmasıyla ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde Türkçe ders kitapları ($t_{(198)}=0,03$; $p>.05$); uygulama ($t_{(198)}=0,49$; $p>.05$); yaklaşım ($t_{(198)}=0,95$; $p>.05$); Türkçe dersleri ($t_{(198)}=-1,78$; $p>.05$) faktörleriyle cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Çoklu Zekâ Kuramının Türkçe Dersinin Öğretimi Sürecinde Uygulanmasına İlişkin Görüşlerin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Bu başlık altında ortaokulda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin hizmet yılı değişkeni açısından *çoklu zekâ kuramının Türkçe dersinin öğretimi sürecinde uygulanmasına* ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır.

Tablo 13

Çoklu Zekâ Kuramının Türkçe Dersinin Öğretimi Sürecinde Uygulanmasıyla İlgili Öğretmen Görüşlerinin Kıdemlerine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Türkçe Ders Kitapları	Gruplar arası	1,810	4	,452	,783	,537	
	Gruplar içi	112,676	195	,578			
	Toplam	114,486	199				

Tablo 13'ün devamı

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Uygulama	Gruplar arası	1,726	4	,431	1,133	,342	
	Gruplar içi	74,244	195	,381			
	Toplam	75,970	199				
Yaklaşım	Gruplar arası	3,096	4	,774	2,307	,060	
	Gruplar içi	65,416	195	,335			
	Toplam	68,512	199				
Türkçe Dersleri	Gruplar arası	3,764	4	,941	1,284	,278	
	Gruplar içi	142,964	195	,733			
	Toplam	146,728	199				

Tablo 13 incelendiğinde çoklu zekâ kuramının Türkçe dersinin öğretimi sürecinde uygulanmasıyla ilgili öğretmen görüşlerinin alındığı Türkçe ders kitapları ($F=0,783$; $p>.05$); uygulama ($F=1,133$; $p>.05$); yaklaşım ($F=2,30$; $p>.05$) ve Türkçe dersleri ($F=1,28$; $p>.05$) faktörleriyle kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Çoklu Zekâ Kuramının Türkçe Dersinin Öğretimi Sürecinde Uygulanmasına İlişkin Görüşlerin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Bu başlık altında ortaokulda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin yaş değişkeni açısından çoklu zekâ kuramının Türkçe dersinin öğretimi sürecinde uygulanmasına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır.

Tablo 14

Çoklu Zekâ Kuramının Türkçe Dersinin Öğretimi Sürecinde Uygulanmasıyla İlgili Öğretmen Görüşlerinin Kıdemlerine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Türkçe Ders Kitapları	Gruplar arası	3,276	3	1,092	1,924	,127	
	Gruplar içi	111,210	196	,567			
	Toplam	114,486	199				

Tablo 14'ün devamı

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Uygulama	Gruplar arası	,530	3	,177	,459	,711	
	Gruplar içi	75,440	196	,385			
	Toplam	75,970	199				
Yaklaşım	Gruplar arası	3,427	3	1,142	3,440	,018	A-D
	Gruplar içi	65,085	196	,332			C-D
	Toplam	68,512	199				
Türkçe Dersleri	Gruplar arası	2,857	3	,952	1,298	,276	
	Gruplar içi	143,871	196	,734			
	Toplam	146,728	199				

Not: A=20-30 yaş; B=31-40 yaş; C=41-50 yaş; D=51-60 yaş

Tablo 14 incelendiğinde çoklu zekâ kuramının Türkçe dersinin öğretimi sürecinde uygulanmasıyla ilgili öğretmen görüşlerinin alındığı Türkçe ders kitapları ($F=1,924$; $p>.05$); uygulama ($F=,459$; $p>.05$) ve Türkçe dersleri ($F=1,298$; $p>.05$) faktörleriyle yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Çoklu zekâ kuramının Türkçe dersinin öğretimi sürecinde uygulanmasıyla ilgili öğretmen görüşlerinin alındığı yaklaşım ($F=3,440$; $p>.05$) faktörüyle yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Birimler arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre;

20-30 yaş aralığındaki Türkçe öğretmenleri ile ($\bar{X}= 4.03$), 41-50 yaş aralığındaki Türkçe öğretmenleri ($\bar{X}= 4,03$) ile 51-60 yaş aralığındaki Türkçe öğretmenleri ($\bar{X}= 3.38$) arasında yaklaşım alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu gözükmemektedir. 20-30 ve 41-50 yaş aralığındaki Türkçe öğretmenleri, 51-60 yaş aralığındaki Türkçe öğretmenlerine göre çoklu zekâ kuramını derslerinde kullandıkları; etkin, bireysel farklılıkları dikkate alan, derslerdeki aktifliği arttıran bir kuram olarak görmektedirler.

Çoklu Zekâ Kuramının Türkçe Dersinin Öğretimi Sürecinde Uygulanmasına İlişkin Görüşlerin Eğitim Durumları Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Bu başlık altında ortaokulda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin eğitim durumları açısından *çoklu zekâ kuramının Türkçe dersinin öğretimi sürecinde uygulanmasına* ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır.

Tablo 15

Çoklu Zekâ Kuramının Türkçe Dersinin Öğretimi Sürecinde Uygulanmasıyla İlgili Öğretmen Görüşlerinin eğitim Durumları Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Boyut	Eğitim Durumları	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Türkçe Ders Kitapları	Eğitim Fakültesi	178	3,13	,76	198	-,36	,71
	Diğer	22	3,19	,67			
Uygulama	Eğitim Fakültesi	178	3,40	,61	198	-,91	,36
	Diğer	22	3,53	,64			
Yaklaşım	Eğitim Fakültesi	178	3,97	,57	198	,92	,35
	Diğer	22	3,85	,67			
Türkçe Dersleri	Eğitim Fakültesi	178	2,77	,83	198	-,31	,75
	Diğer	22	2,83	1,05			

Tablo 15 incelendiğinde çoklu zekâ kuramının Türkçe dersinin öğretimi sürecinde uygulanmasıyla ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde Türkçe ders kitapları ($t_{(198)}=0,36$; $p>.05$); uygulama ($t_{(198)}=0,91$; $p>.05$); yaklaşım ($t_{(198)}=0,92$; $p>.05$); Türkçe dersleri ($t_{(198)}=-0,31$; $p>.05$) faktörleriyle Türkçe öğretmenlerinin eğitim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Çoklu Zekâ Kuramının Türkçe Dersinin Öğretimi Sürecinde Uygulanmasına İlişkin Görüşlerin Türkçe Öğretmenlerinin Okuttuğu Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre İncelenmesi

Bu başlık altında ortaokulda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin okuttuğu sınıf mevcudu açısından *çoklu zekâ kuramının Türkçe dersinin öğretimi sürecinde uygulanmasına* ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır.

Tablo 16

Çoklu Zekâ Kuramının Türkçe Dersinin Öğretimi Sürecinde Uygulanmasıyla İlgili Öğretmen Görüşlerinin Öğretmenlerin Okuttuğu Sınıf Mevcuduna Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Türkçe Ders Kitapları	Gruplar arası	,660	2	,330	,57	,56
	Gruplar içi	113,826	197	,578		
	Toplam	114,486	199			
Uygulama	Gruplar arası	,358	2	,179	,46	,62
	Gruplar içi	75,612	197	,384		
	Toplam	75,970	199			
Yaklaşım	Gruplar arası	1,363	2	,681	1,99	,13
	Gruplar içi	67,149	197	,341		
	Toplam	68,512	199			
Türkçe Dersleri	Gruplar arası	2,375	2	1,188	1,62	,20
	Gruplar içi	144,353	197	,733		
	Toplam	146,728	199			

Tablo 16 incelendiğinde çoklu zekâ kuramının Türkçe dersinin öğretimi sürecinde uygulanmasıyla ilgili öğretmen görüşlerinin alındığı Türkçe ders kitapları (F=0,57; p>.05); uygulama (F=,46; p>.05); yaklaşım (F=1,9; p>0,05) ve Türkçe dersleri (F=1,62; p>.05) faktörleriyle okuttuğu sınıf mevcudu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Çoklu Zekâ Kuramının Türkçe Dersinin Öğretimi Sürecinde Uygulanmasına İlişkin Görüşlerin Türkçe Dersi Öğretim Programıyla İlgili Hizmet İçi Eğitim Alıp Almama Durumuna Göre Karşılaştırılması

Bu başlık altında ortaokulda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programıyla ilgili hizmet içi eğitim alma durumları açısından *çoklu zekâ kuramının Türkçe dersinin öğretimi sürecinde uygulanmasına* ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır.

Tablo 17

Çoklu Zekâ Kuramının Türkçe Dersinin Öğretimi Sürecinde Uygulanmasıyla İlgili Öğretmen Görüşlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programıyla İlgili Hizmet İçi Eğitim Alıp Almama Durumlarına Göre t-testi Sonuçları

Boyut	Türkçe Dersi Öğretim Programıyla İlgili Hizmet İçi Eğitim Alıp Almama	N	\bar{X}	ss	sd	t	P
Türkçe Ders Kitapları	Evet	71	3,12	,82	198	-,17	,86
	Hayır	129	3,14	,72			
Uygulama	Evet	71	3,42	,59	198	,10	,91
	Hayır	129	3,41	,63			
Yaklaşım	Evet	71	3,93	,56	198	-,44	,66
	Hayır	129	3,97	,59			
Türkçe Dersleri	Evet	71	2,90	,78	198	1,50	,13
	Hayır	129	2,71	,89			

Tablo 17 incelendiğinde çoklu zekâ kuramının Türkçe dersinin öğretimi sürecinde uygulanmasıyla ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde Türkçe ders kitapları ($t_{(198)}=0,17$; $p>.05$); uygulama ($t_{(198)}=0,10$; $p>.05$); yaklaşım ($t_{(198)}=0,44$; $p>.05$); Türkçe dersleri ($t_{(198)}=-1,50$; $p>.05$) faktörleriyle Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programıyla ilgili

hizmet içi eğitim alıp alma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

Çoklu Zekâ Kuramının Türkçe Dersinin Öğretimi Sürecinde Uygulanmasına İlişkin Görüşlerin Çoklu Zekâ Kuramıyla İlgili Hizmet İçi Eğitim Alıp Almama Durumuna Göre İncelenmesi

Bu başlık altında ortaokulda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramıyla ilgili hizmet içi eğitim alıp almama durumları açısından çoklu zekâ kuramının Türkçe dersinin öğretimi sürecinde uygulanmasına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır.

Tablo 18

Çoklu Zekâ Kuramının Türkçe Dersinin Öğretimi Sürecinde Uygulanmasıyla İlgili Öğretmen Görüşlerinin Çoklu Zekâ Kuramıyla İlgili Hizmet İçi Eğitim Alıp Almama Durumuna Göre t-testi Sonuçları

Boyut	Türkçe Dersi Öğretim Programıyla İlgili Hizmet İçi Eğitim Alıp Almama	N	\bar{X}	ss	sd	t	P
Türkçe Ders Kitapları	Evet	47	3,15	,82	198	,11	,91
	Hayır	153	3,13	,74			
Uygulama	Evet	47	3,38	,60	198	-,46	,64
	Hayır	153	3,43	,62			
Yaklaşım	Evet	47	3,98	,60	198	,37	,70
	Hayır	153	3,95	,58			
Türkçe Dersleri	Evet	47	2,79	,77	198	,14	,88
	Hayır	153	2,77	,88			

Tablo 18 incelendiğinde çoklu zekâ kuramının Türkçe dersinin öğretimi sürecinde uygulanmasıyla ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde Türkçe ders kitapları ($t_{(198)}=0,11$; $p>.05$); uygulama ($t_{(198)}=-0,46$; $p>.05$); yaklaşım ($t_{(198)}=0,37$; $p>.05$); Türkçe dersleri ($t_{(198)}=-$

0,14; $p > .05$) faktörleriyle Türkçe öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramıyla ilgili hizmet içi eğitim alıp almama durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Çoklu Zekâ Kuramının Türkçe Dersinin Öğretimi Sürecinde Uygulanmasına İlişkin Görüşlerin Çoklu Zekâ Kuramını Derslerinde Uygulama Konusunda Türkçe Öğretmenlerinin Kendilerini Yeterli Hissedip Hissetmedikleri Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Bu başlık altında ortaokulda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramını derslerinde uygulama konusunda kendilerini yeterli hissedip hissetmedikleriyle ilgili *çoklu zekâ kuramının Türkçe dersinin öğretimi sürecinde uygulanmasına* ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır.

Tablo 19

Çoklu Zekâ Kuramının Türkçe Dersinin Öğretimi Sürecinde Uygulanmasıyla İlgili Öğretmen Görüşlerinin çoklu zekâ kuramını derslerinde uygulama konusunda kendilerini yeterli hissedip hissetmedikleriyle ilgili ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Türkçe Ders Kitapları	Gruplar	,055	2	,028	,047	,954	
	Gruplar içi	114,431	197	,581			
	Toplam	114,486	199				
Uygulama	Gruplar	5,311	2	2,656	7,404	,001	C-A
	Gruplar içi	70,659	197	,359			C-B
	Toplam	75,970	199				
Yaklaşım	Gruplar	3,014	2	1,507	4,532	,012	C-A
	Gruplar içi	65,499	197	,332			B-A
	Toplam	68,512	199				

Tablo 19'un devamı

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Türkçe Dersleri	Gruplar arası	5,624	2	2,812	3,926	,071	
	Gruplar içi	141,105	197	,716			
	Toplam	146,728	199				

Not: A=Hiç; B=Az; C=Çok

Tablo 19 incelendiğinde çoklu zekâ kuramının Türkçe dersinin öğretimi sürecinde uygulanmasıyla ilgili öğretmen görüşlerinin alındığı Türkçe ders kitapları ($F=1,924$; $p>.05$); faktörüyle çoklu zekâ kuramını derslerinde uygulama konusunda kendilerini yeterli hissedip hissetmedikleriyle ilgili görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 19 incelendiğinde çoklu zekâ kuramının Türkçe dersinin öğretimi sürecinde uygulanmasıyla ilgili öğretmen görüşlerinin alındığı uygulama ($F=7,404$; $p<.05$) faktörüyle çoklu zekâ kuramını derslerinde uygulama konusunda kendilerini yeterli hissedip hissetmedikleriyle ilgili görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Kendilerini çoklu zekâ kuramı konusunda çok yeterli gören Türkçe öğretmenleri, kendileri az yeterli gören ve hiç yeterli görmeyen öğretmenlere göre çoklu zekâ kuramını Türkçe derslerinde başarıyla uyguladıklarını ifade etmektedirler.

Tablo 19 incelendiğinde çoklu zekâ kuramının Türkçe dersinin öğretimi sürecinde uygulanmasıyla ilgili öğretmen görüşlerinin alındığı yaklaşım ($F=4,532$; $p<.05$) faktörüyle çoklu zekâ kuramını derslerinde uygulama konusunda kendilerini yeterli hissedip hissetmedikleriyle ilgili görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Kendilerini çoklu zekâ kuramı konusunda çok ve az yeterli gören Türkçe öğretmenleri, kendilerini yeterli görmeyen Türkçe öğretmenlerine göre çoklu zekâ kuramını etkili bir kuram olarak görmekte, derslerinde kullanmakta, Türkçe derslerinde çoklu zekâ

kullanımının öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacağını düşünmekte ve eğitim ortamlarının çoklu zekâ kuramına düzenlenmesi gerektiğine inanmaktadırlar.

Tablo 19 incelendiğinde çoklu zekâ kuramının Türkçe dersinin öğretimi sürecinde uygulanmasıyla ilgili öğretmen görüşlerinin alındığı Türkçe dersleri ($F=3,926$; $p<.05$) faktörüyle çoklu zekâ kuramını derslerinde uygulama konusunda kendilerini yeterli hissedip hissetmedikleriyle ilgili görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Çoklu Zekâ Kuramının Türkçe Dersinin Öğretimi Sürecinde Uygulanmasına İlişkin Görüşlerin Çoklu Zekâ Kuramını Türkçe Dersinde Hangi Sıklıkta Kullandığı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Bu başlık altında ortaokulda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramını Türkçe dersinde hangi sıklıkta kullandığıyla ilgili *çoklu zekâ kuramının Türkçe dersinin öğretimi sürecinde uygulanmasına* ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır.

Tablo 20

Çoklu Zekâ Kuramının Türkçe Dersinin Öğretimi Sürecinde Uygulanmasıyla İlgili Öğretmen Görüşlerinin çoklu zekâ kuramını Türkçe dersinde hangi sıklıkta kullandığıyla ilgili ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Türkçe Ders Kitapları	Gruplar arası	,315	2	,158	,272	,762	
	Gruplar içi	114,171	197	,580			
	Toplam	114,486	199				
Uygulama	Gruplar arası	3,148	2	1,574	4,258	,015	A-B
	Gruplar içi	72,822	197	,370			A-C
	Toplam	75,970	199				
Yaklaşım	Gruplar arası	3,386	2	1,693	5,121	,007	A-C
	Gruplar içi	65,126	197	,331			
	Toplam	68,512	199				

Tablo 20'nin devamı

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Türkçe Dersleri	Gruplar arası	6,884	2	3,442	4,849	,009	
	Gruplar içi	139,844	197	,710			
	Toplam	146,728	199				

Not: A=Her zaman; B=Bazen; C=Hiçbir Zaman

Tablo 20 incelendiğinde çoklu zekâ kuramının Türkçe dersinin öğretimi sürecinde uygulanmasıyla ilgili öğretmen görüşlerinin alındığı Türkçe ders kitapları ($F=0,272$; $p>.05$); faktörüyle çoklu zekâ kuramını Türkçe dersinde hangi sıklıkta kullandığıyla ilgili görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 20 incelendiğinde çoklu zekâ kuramının Türkçe dersinin öğretimi sürecinde uygulanmasıyla ilgili öğretmen görüşlerinin alındığı uygulama ($F=4,258$; $p<.05$) faktörüyle çoklu zekâ kuramını Türkçe dersinde hangi sıklıkta kullandığıyla ilgili görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Derslerinde çoklu zekâ kuramını her zaman kullandığını ifade eden Türkçe öğretmenleri, bazen kullanan ve hiçbir zaman kullanmayan öğretmenlere göre çoklu zekâ kuramını Türkçe derslerinde başarıyla uyguladıklarını ifade etmektedirler.

Tablo 20 incelendiğinde çoklu zekâ kuramının Türkçe dersinin öğretimi sürecinde uygulanmasıyla ilgili öğretmen görüşlerinin alındığı yaklaşım ($F=5,121$; $p<.05$) faktörüyle çoklu zekâ kuramını Türkçe dersinde hangi sıklıkta kullandığıyla ilgili görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Derslerinde çoklu zekâ kuramını her zaman kullandığını ifade eden Türkçe öğretmenleri, hiçbir zaman kullanmayan Türkçe öğretmenlerine göre çoklu zekâ kuramını etkili bir kuram olarak görmekte, derslerinde kullanmakta, Türkçe derslerinde çoklu zekâ kullanımının öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacağını düşünmekte ve eğitim ortamlarının çoklu zekâ kuramına düzenlenmesi gerektiğine inanmaktadırlar.

Tablo 20 incelendiğinde çoklu zekâ kuramının Türkçe dersinin öğretimi sürecinde uygulanmasıyla ilgili öğretmen görüşlerinin alındığı Türkçe dersleri ($F=4,849$; $p<.05$) faktörüyle çoklu zekâ kuramını Türkçe dersinde hangi sıklıkta kullandığıyla ilgili görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Derslerinde çoklu zekâ kuramını her zaman kullandığını ifade eden Türkçe öğretmenleri, hiçbir zaman kullanmayan Türkçe öğretmenlerine göre çoklu zekâ kuramını etkili bir kuram olarak görmekte, Türkçe dersinde çoklu zekâ kuramını uygularken zaman sıkıntısı yaşamadığını, araç gereç bulmakta zorlanmadığını, sınıf mevcudunun yeterli düzeyde olmadığını ifade etmektedir.

5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabındaki Metinlerin, Çoklu Zekâ Alanlarına Göre İncelenmesi

Alanyazın bölümünde çoklu zekâ alanları ve özellikleri açıklanmıştır. Çoklu zekâ alanlarının özelliklerinden yola çıkarak ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabındaki metinler incelenerek, metinlerde hangi çoklu zekâ alanlarının yer aldığı belirlenmiştir.

Tablo 21

“Birey ve Toplum” Temasındaki Metinlerin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Dağılımı

Zekâ Türleri	Birey ve Toplum Temasına Ait Metinler				Toplam
	Üç Soru	Adsız Çeşme	Beden Dilimiz	Sivrisinek	
Sözel-Dil Zekâ	X	X	X	X	4
Mantıksal Zekâ	X	X	X	X	4
Görsel Zekâ	-	X	X	-	2
Müziksel Zekâ	-	-	X	X	2
Bedensel Zekâ	X	-	X	-	2
Sosyal Zekâ	X	X	-	-	2
İçsel Zekâ	-	-	-	-	-
Doğacı Zekâ	X	X	-	X	3

Tablo 21’deki “Birey ve Toplum” temasında yer alan metinler çoklu zekâ alanları açısından incelendiğinde “Üç Soru, Adsız Çeşme, Beden Dilimiz, Sivrisinek” adlı metinlerinde sözel-dil zekâ ve mantıksal zekâ alanlarının yer aldığı görülmektedir. “Adsız Çeşme, Beden Dilimiz” adlı metinlerde görsel zekânın; “Beden Dilimiz, Sivrisinek” adlı metinlerde müziksel zekânın; “Üç Soru, Beden Dilimiz” adlı metinlerde bedensel zekânın; “Üç Soru, Adsız Çeşme” adlı metinlerde sosyal zekânın; “Üç Soru, Adsız Çeşme, Sivrisinek” adlı metinlerde doğacı zekânın yer aldığı görülmektedir. “Birey ve Toplum” temasında yer alan metinlerde içsel zekâyı yer verilmediği, sözel-dil zekâ ve mantıksal zekâ alanlarına diğer alanlara göre fazlaca yer verildiği görülmektedir.

Tablo 22

“Atatürk” Temasındaki Metinlerin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Dağılımı

Zekâ Türleri	Atatürk Temasına Ait Metinler				Toplam
	Atatürk Parkı’na Gezi	Mustafa Kemal’in Kağnısı	Nasıl Okurdu?	Türk Tiyatrosu ve Atatürk	
Sözel-Dil Zekâ	X	X	X	X	4
Mantıksal Zekâ	X	X	X	X	4
Görsel Zekâ	X	X	X	-	3
Müziksel Zekâ	-	X	-	X	2
Bedensel Zekâ	X	X	-	-	2
Sosyal Zekâ	X	X	-	X	3
İçsel Zekâ	-	-	-	-	-
Doğacı Zekâ	X	X	-	-	2

Tablo 22’deki “Atatürk” temasındaki metinler incelendiğinde; “Atatürk Parkı’na Gezi, Mustafa Kemal’in Kağnısı, Nasıl Okurdu?, Türk Tiyatrosu ve Atatürk” adlı metinlerde sözel-dil zekâ ve mantıksal zekâ alanlarının yer aldığı görülmektedir. “Atatürk Parkı’na Gezi, Mustafa Kemal’in Kağnısı, Nasıl Okurdu?” adlı metinlerde görsel zekânın; “Mustafa

Kemal’in Kağnısı, Türk Tiyatrosu ve Atatürk” adlı metinlerde müziksel zekânın; “Atatürk Parkı’na Gezi, Mustafa Kemal’in Kağnısı” adlı metinlerde bedensel zekânın; “Atatürk Parkı’na Gezi, Mustafa Kemal’in Kağnısı, Türk Tiyatrosu ve Atatürk” adlı metinlerde sosyal zekânın; ““Atatürk Parkı’na Gezi, Mustafa Kemal’in Kağnısı” adlı metinlerde doğacı zekânın yer aldığı görülmektedir. “Atatürk” temasında yer alan metinlerde içsel zekâyâ yer verilmediği, sözel-dil zekâ ve mantıksal zekâ alanlarına diğer alanlara göre fazlaca yer verildiği görülmektedir.

Tablo 23

“Sağlık ve Çevre” Temasındaki Metinlerin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Dağılımı

Zekâ Türleri	Sağlık ve Çevre Temasına Ait Metinler				Toplam
	Kedilere Ad Koymak	Haydi Banyoya	Çöpçü Martı	Bir Yer Düşünüyorum	
Sözel-Dil Zekâ	X	X	X	X	4
Mantıksal Zekâ	X	X	X	-	3
Görsel Zekâ	-	X	X	-	2
Müziksel Zekâ	-	-	-	X	1
Bedensel Zekâ	-	X	X	-	2
Sosyal Zekâ	-	X	X	-	2
İçsel Zekâ	-	-	-	-	-
Doğacı Zekâ	X	-	X	X	3

Tablo 23’teki “Sağlık ve Çevre” temasında yer alan metinler çoklu zekâ alanları açısından incelendiğinde: “Kedilere Ad Koymak, Haydi Banyoya, Çöpçü Martı, Bir Yer Düşünüyorum” adlı metinlerde sözel-dil zekânın; “Kedilere Ad Koymak, Haydi Banyoya, Çöpçü Martı” adlı metinlerde mantıksal zekânın; “Haydi Banyoya, Çöpçü Martı” adlı metinlerde görsel zekâ, bedensel zekâ ve sosyal zekânın; “Bir Yer Düşünüyorum” adlı metinde müziksel zekânın; “Kedilere Ad Koymak, Çöpçü Martı, Bir Yer Düşünüyorum” adlı metinlerde doğacı zekânın yer aldığı görülmektedir. “Sağlık ve Çevre” temasında yer alan

metinlerde içsel zekâya yer verilmediği, sözel-dil zekâ, mantıksal zekâ ve doğacı zekâ alanlarına diğer alanlara göre fazlaca yer verildiği görülmektedir.

Tablo 24

“Değerlerimiz” Temasındaki Metinlerin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Dağılımı

Zekâ Türleri	Değerlerimiz Temasına Ait Metinler				Toplam
	Fatih'ten Hikâyeler	Sözlü Geleneğimiz	Bu Vatan Kimin?	Masallarımız	
Sözel-Dil Zekâ	X	X	X	X	4
Mantıksal Zekâ	X	X	X	X	4
Görsel Zekâ	-	-	-	-	-
Müziksel Zekâ	-	X	X	X	3
Bedensel Zekâ	-	-	-	-	-
Sosyal Zekâ	X	X	-	X	3
İçsel Zekâ	-	-	-	-	-
Doğacı Zekâ	-	-	X	-	1

Tablo 24'teki “Değerlerimiz” temasında yer alan metinler çoklu zekâ alanları açısından incelendiğinde: “Fatih'ten Hikâyeler, Sözlü Geleneğimiz, Bu Vatan Kimin?, Masallarımız” adlı metinlerde sözel-dil zekâ ve mantıksal zekâ alanlarının yer aldığı görülmektedir. “Sözlü Geleneğimiz, Bu Vatan Kimin?, Masallarımız” adlı metinlerde müziksel zekânın; “Fatih'ten Hikâyeler, Sözlü Geleneğimiz, Masallarımız” adlı metinlerde sosyal zekânın; “Bu Vatan Kimin?” adlı metinde doğacı zekânın yer aldığı görülmektedir. “Değerlerimiz” temasında yer alan metinlerde görsel zekâ, bedensel zekâ ve içsel zekâya yer verilmediği; sözel-dil zekâ ve mantıksal zekâ alanlarına diğer alanlara göre fazlaca yer verildiği görülmektedir.

Tablo 25

“Yenilikler ve Gelişmeler” Temasındaki Metinlerin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Dağılımı

Zekâ Türleri	Yenilikler ve Gelişmeler Temasına Ait Metinler				
	Var Mı?	Telefonun Tarihi	Bekledim Gece Oldu	Jules Verne	Toplam
Sözel-Dil Zekâ	X	X	X	X	4
Mantıksal Zekâ	X	X	X	X	4
Görsel Zekâ	-	X	X	-	2
Müziksel Zekâ	X	X	-	X	3
Bedensel Zekâ	X	X	-	X	3
Sosyal Zekâ	-	X	X	X	3
İçsel Zekâ	-	-	-	X	1
Doğacı Zekâ	-	-	-	X	1

Tablo 25’teki “Yenilikler ve Gelişmeler” temasında yer alan metinler çoklu zekâ alanları açısından incelendiğinde: “Var Mı? , Telefonun Tarihi, Bekledim Gece Oldu, Jules Verne” adlı metinlerde sözel-dil zekâ ve mantıksal zekâ alanlarının yer aldığı görülmektedir. “Telefonun Tarihi, Bekledim Gece Oldu” adlı metinlerde görsel zekânın; “Var Mı? , Telefonun Tarihi, Jules Verne” adlı metinlerde müziksel ve bedensel zekânın; “Telefonun Tarihi, Bekledim Gece Oldu, Jules Verne” adlı metinlerde sosyal zekânın; “Jules Verne” adlı metinde içsel zekâ ve doğacı zekâ alanlarının yer aldığı görülmektedir. “Yenilikler ve Gelişmeler” temasında yer alan metinler içsel zekâ ve doğacı zekâyâ diğer alanlara göre daha az, sözel-dil zekâ ve mantıksal zekâ alanlarına diğer alanlara göre fazlaca yer verildiği görülmektedir.

Tablo 26

“Güzel Sanatlar” Temasındaki Metinlerin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Dağılımı

Zekâ Türleri	Güzel Sanatlar Temasına Ait Metinler				Toplam
	Ebrucu	Bir Kuşun Resmini Yapmak İçin	Bir Çizgi Bin Dünya	Gül pembe	
Sözel-Dil Zekâ	X	X	X	X	4
Mantıksal Zekâ	X	X	X	X	4
Görsel Zekâ	X	X	-	-	2
Müziksel Zekâ	-	-	-	X	1
Bedensel Zekâ	X	X	X	X	4
Sosyal Zekâ	X	-	-	X	2
İçsel Zekâ	-	-	-	-	-
Doğacı Zekâ	-	X	-	-	1

Tablo 26'daki “Güzel Sanatlar” temasında yer alan metinler çoklu zekâ alanları açısından incelendiğinde: “Ebrucu, Bir Kuşun Resmini Yapmak İçin, Bir Çizgi Bin Dünya, Gül pembe” adlı metinlerde sözel-dil zekâ, mantıksal zekâ ve bedensel zekâ alanlarının yer aldığı görülmektedir. “Ebrucu, Bir Kuşun Resmini Yapmak İçin” adlı metinlerde görsel zekânın; “Gül pembe” adlı metinde müziksel zekânın; “Ebrucu, Gül pembe” adlı metinlerde sosyal zekânın; “Bir Kuşun Resmini Çizmek İçin” adlı metinde doğacı zekâ alanlarının yer aldığı görülmektedir. . “Güzel Sanatlar” temasında yer alan metinlerde içsel zekâyâ yer verilmediği, müziksel zekâ ve doğacı zekâyâ diğer alanlara göre daha az, sözel-dil zekâ, mantıksal zekâ ve bedensel zekâ alanlarına diğer alanlara göre fazlaca yer verildiği görülmektedir.

Tablo 27

“Kurumlar ve Sosyal Örgütler” Temasındaki Metinlerin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Dağılımı

Zekâ Türleri	Kurumlar ve Sosyal Örgütler Temasına Ait Metinler				Toplam
	Türk Kültür Sisteminde Vakfın Yeri	Kızılay	Bando Takımı	Kandilli Rasathanesi ve Deprem Araştırma Enstitüsü	
Sözel-Dil Zekâ	X	X	X	X	4
Mantıksal Zekâ	X	X	X	X	4
Görsel Zekâ	-	-	-	-	-
Müziksel Zekâ	-	X	X	X	3
Bedensel Zekâ	-	-	X	-	-
Sosyal Zekâ	X	X	X	X	4
İçsel Zekâ	-	-	-	-	-
Doğacı Zekâ	-	-	-	X	1

Tablo 27’deki “Kurumlar ve Sosyal Örgütler” temasında yer alan metinler çoklu zekâ alanları açısından incelendiğinde: “Türk Kültür Sisteminde Vakfın Yeri, Kızılay, Bando Takımı, Kandilli Rasathanesi ve Deprem Araştırma Enstitüsü” adlı metinlerde sözel-dil zekâ, mantıksal zekâ ve sosyal zekâ alanlarının yer aldığı görülmektedir. “Kızılay, Bando Takımı, Kandilli Rasathanesi ve Deprem Araştırma Enstitüsü” adlı metinlerde müziksel zekânın; “Bando Takımı” adlı metinde bedensel zekânın; “Kandilli Rasathanesi ve Deprem Araştırma Enstitüsü” adlı metinde doğacı zekâ alanlarının yer aldığı görülmektedir. “Kurumlar ve Sosyal Örgütler” temasında yer alan metinlerde görsel zekâ ve içsel zekâyâ yer verilmediği, doğacı zekâyâ diğer alanlara göre daha az, sözel-dil zekâ, mantıksal zekâ ve sosyal zekâ alanlarına diğer alanlara göre fazlaca yer verildiği görülmektedir.

Tablo 28

“Oyun ve Spor” Temasındaki Metinlerin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Dağılımı

Zekâ Türleri	Oyun ve Spor Temasına Ait Metinler				Toplam
	Bastım, Bastım, Gölgene Bastım	Soğanlı Bebekleri	Oyun Günlüğü	Milli Atletimiz Aycan(Onur) ÖNEL	
Sözel-Dil Zekâ	X	X	X	X	4
Mantıksal Zekâ	X	X	X	X	4
Görsel Zekâ	-	X	-	-	1
Müziksel Zekâ	-	-	-	X	1
Bedensel Zekâ	X	X	X	X	4
Sosyal Zekâ	X	X	X	X	4
İçsel Zekâ	-	-	-	-	-
Doğacı Zekâ	X	-	X	-	2

Tablo 28’deki “Oyun ve Spor” temasında yer alan metinler çoklu zekâ alanları açısından incelendiğinde: “Bastım Bastım Gölgene Bastım, Soğanlı Bebekleri, Oyun Günlüğü, Milli Atletimiz Aycan (Onur) ÖNEL” adlı metinlerde sözel-dil zekâ, mantıksal zekâ, bedensel zekâ ve sosyal zekâ alanlarının yer aldığı görülmektedir. “Soğanlı Bebekleri” adlı metinde görsel zekânın; “Milli Atletimiz Aycan (Onur) ÖNEL” adlı metinde müziksel zekânın; Bastım Bastım Gölgene Bastım, Oyun Günlüğü” adlı metinlerde doğacı zekânın yer aldığı görülmektedir. “Oyun ve Spor” temasında yer alan metinlerde içsel zekâyı yer verilmediği, görsel zekâ ve müziksel zekâyı diğer alanlara göre daha az, sözel-dil zekâ, mantıksal zekâ, bedensel zekâ ve sosyal zekâ alanlarına diğer alanlara göre fazlaca yer verildiği görülmektedir.

5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabındaki Metinlerin, Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Temalara Dağılımının İncelenmesi

Tablo 29

5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabındaki Metinlerin Çoklu Zekâ Alanlarının Temalara Göre Dağılımı

Zekâ Türleri	TEMALAR								Toplam
	Birey ve Toplum	Atatürk	Sağlık ve Çevre	Değerlerimiz	Yenilikler ve Gelişmeler	Güzel Sanatlar	Kurumlar ve Sosyal Örgütlenmeler	Oyun ve Spor	
Sözel-Dil Zekâ	4	4	4	4	4	4	4	4	32
Mantıksal Zekâ	4	4	3	4	4	4	4	4	31
Görsel Zekâ	2	3	2	-	2	2	-	1	12
Müziksel Zekâ	2	2	1	3	3	1	3	1	16
Bedensel Zekâ	2	2	2	-	3	4	-	4	17
Sosyal Zekâ	2	3	2	3	3	2	4	4	23
İçsel Zekâ	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Doğacı Zekâ	3	2	3	1	1	1	1	2	14

Tablo 29'daki 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı'ndaki temalar çoklu zekâ alanları açısından incelendiğinde: Sözel-dil zekâ ve mantıksal zekâ alanları diğer alanlara göre daha fazla, içsel zekâ alanına ise diğer alanlara göre daha az yer verildiği görülmektedir.

6. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabındaki Metinlerin, Çoklu Zekâ Alanlarına Göre İncelenmesi

Tablo 30

“Okuma Kültürü” Temasındaki Metinlerin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Dağılımı

Zekâ Türleri	Okuma Kültürü Temasına Ait Metinler				Toplam
	Kütüphane	Çocuk Kitaplığında Sabah Tartışması	Canım Kitap	Simyacı	
Sözel-Dil Zekâ	X	X	X	X	4
Mantıksal Zekâ	-	X	X	X	4
Görsel Zekâ	-	X	-	-	1
Müziksel Zekâ	X	X	-	X	3
Bedensel Zekâ	-	X	-	-	1
Sosyal Zekâ	-	-	-	-	-
İçsel Zekâ	-	X	-	-	1
Doğacı Zekâ	-	X	-	X	2

Tablo 30’daki “Okuma Kültürü” temasındaki metinler incelendiğinde: “Kütüphane, Çocuk Kitaplığında Sabah Tartışması, Canım Kitap, Simyacı” adlı metinlerde sözel-dil zekânın; “Çocuk Kitaplığında Sabah Tartışması, Canım Kitap, Simyacı” adlı metinlerde mantıksal zekânın; “Çocuk Kitaplığında Sabah Tartışması” adlı metinde görsel zekânın; “Kütüphane, Çocuk Kitaplığında Sabah Tartışması, Simyacı” adlı metinlerde müziksel zekânın; “Canım Kitap” adlı metinde bedensel zekâ ve içsel zekânın; “Çocuk Kitaplığında Sabah Tartışması, Simyacı” adlı metinlerde doğacı zekâ alanlarının yer aldığı görülmektedir. “Okuma Kültürü” temasında yer alan metinlerde sosyal zekâyı yer verilmediği, görsel zekâ, bedensel zekâ ve içsel zekâ alanlarına diğer alanlara göre daha az, sözel-dil zekâ alanına diğer alanlara göre fazlaca yer verildiği görülmektedir.

Tablo 31

“Atatürk” Temasındaki Metinlerin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Dağılımı

Zekâ Türleri	Atatürk Temasına Ait Metinler				Toplam
	Mustafa Kemal Atatürk	Atatürk’ün Fikir Dünyası	Atatürk’ün Türk Folkloruna Olan İlgisi	Atatürk’ten Anılar	
Sözel-Dil Zekâ	X	X	X	X	4
Mantıksal Zekâ	X	X	X	X	4
Görsel Zekâ	X	-	X	-	2
Müziksel Zekâ	X	-	X	-	2
Bedensel Zekâ	X	-	X	-	2
Sosyal Zekâ	X	X	X	X	4
İçsel Zekâ	X	X	X	-	3
Doğacı Zekâ	-	-	-	-	-

Tablo 31’deki “Atatürk” temasındaki metinler incelendiğinde: “Mustafa Kemal Atatürk, Atatürk’ün Fikir Dünyası, Atatürk’ün Türk Folkloruna Olan İlgisi, Atatürk’ten Anılar” adlı metinlerde sözel-dil zekâ, mantıksal zekâ ve sosyal zekâ alanlarının yer aldığı görülmektedir. “Mustafa Kemal Atatürk, Atatürk’ün Türk Folkloruna Olan İlgisi” adlı metinlerde görsel zekâ, müziksel zekâ ve bedensel zekânın; “Mustafa Kemal Atatürk, Atatürk’ün Fikir Dünyası, Atatürk’ün Türk Folkloruna Olan İlgisi” adlı metinlerde içsel zekânın yer aldığı görülmektedir. “Atatürk” temasında yer alan metinlerde doğacı zekâyı yer verilmediği, sözel-dil zekâ, mantıksal zekâ ve sosyal zekâ alanına diğer alanlara göre fazlaca yer verildiği görülmektedir.

Tablo 32

“Sevgi” Temasındaki Metinlerin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Dağılımı

Zekâ Türleri	Sevgi Temasına Ait Metinler				
	Soylu Bilgi Ağacı	Eskici	Anadolu	Kuğular	Toplam
Sözel-Dil Zekâ	X	X	X	X	4
Mantıksal Zekâ	-	X	X	X	3
Görsel Zekâ	-	X	X	X	3
Müziksel Zekâ	X	X	X	X	4
Bedensel Zekâ	-	X	X	X	3
Sosyal Zekâ	X	X	X	X	4
İçsel Zekâ	-	-	-	-	-
Doğacı Zekâ	X	X	X	X	4

Tablo 32’deki “Sevgi” temasındaki metinler incelendiğinde: “Soylu Bilgi Ağacı, Eskici, Anadolu, Kuğular” adlı metinlerde sözel-dil zekâ, müziksel zekâ, sosyal zekâ ve doğacı zekâ alanlarının; “Eskici, Anadolu, Kuğular” adlı metinlerde mantıksal zekâ, görsel zekâ ve bedensel zekâ alanlarının yer aldığı görülmektedir. “Sevgi” temasında yer alan metinlerde içsel zekâyı yer verilmediği, sözel-dil zekâ, müziksel zekâ, sosyal zekâ ve doğacı zekâ alanına diğer alanlara göre fazlaca yer verildiği görülmektedir.

Tablo 33

“Duygular” Temasındaki Metinlerin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Dağılımı

Zekâ Türleri	Duygular Temasına Ait Metinler				
	Meşe ile Saz	Dijon’dan Trabzon’a	Nasrettin Hoca	Anne	Toplam
Sözel-Dil Zekâ	X	X	X	X	4
Mantıksal Zekâ	X	X	X	X	4
Görsel Zekâ	X	X	X	-	3
Müziksel Zekâ	-	-	X	X	2

Tablo 33'ün devamı

Zekâ Türleri	Duygular Temasına Ait Metinler				
	Meşe ile Saz	Dijon'dan Trabzon'a	Nasrettin Hoca	Anne	Toplam
Bedensel Zekâ	X	X	X	-	3
Sosyal Zekâ	X	X	X	X	4
İçsel Zekâ	-	-	-	-	-
Doğacı Zekâ	X	-	X	-	2

Tablo 33'teki "Duygular" temasındaki metinler incelendiğinde: "Meşe ile Saz, Dijon'dan Trabzon'a, Nasrettin Hoca, Anne" adlı metinlerde sözel-dil zekâ, mantıksal zekâ ve sosyal zekânın; "Meşe ile Saz, Dijon'dan Trabzon'a, Nasrettin Hoca" adlı metinlerde görsel zekâ ve bedensel zekânın; "Nasrettin Hoca, Anne" adlı metinlerde müziksel zekânın; "Meşe ile Saz, Nasrettin Hoca" adlı metinlerde doğacı zekânın yer aldığı görülmektedir. "Duygular" temasında yer alan metinlerde içsel zekâ alanına yer verilmediği, sözel-dil zekâ, mantıksal zekâ ve sosyal zekâ alanına diğer alanlara göre fazlaca yer verildiği görülmektedir.

Tablo 34

"Zaman ve Mekân" Temasındaki Metinlerin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Dağılımı

Zekâ Türleri	Zaman ve Mekân Temasına Ait Metinler				Toplam
	Anadolu'da Bahar	Bayram Yeri	Hoşgörüler Diyarı Mardin	Momo	
Sözel-Dil Zekâ	X	X	X	X	4
Mantıksal Zekâ	-	X	X	X	3
Görsel Zekâ	X	X	X	X	4
Müziksel Zekâ	X	-	X	X	3
Bedensel Zekâ	X	-	X	-	2
Sosyal Zekâ	-	X	X	X	3
İçsel Zekâ	-	-	-	-	-

Tablo 34'ün devamı

Zekâ Türleri	Zaman ve Mekân Temasına Ait Metinler				
	Anadolu'da Bahar	Bayram Yeri	Hoşgörüler Diyarı Mardin	Momo	Toplam
Doğacı Zekâ	X	X	X	X	4

Tablo 34'teki "Zaman ve Mekân" temasındaki metinler incelendiğinde: "Anadolu'da Bahar, Bayram Yeri, Hoşgörüler Diyarı Mardin, Momo" adlı metinlerde sözel-dil zekâ, görsel zekâ ve doğacı zekâ alanlarının yer aldığı görülmektedir. "Bayram Yeri, Hoşgörüler Diyarı Mardin, Momo" adlı metinlerde mantıksal zekânın; "Anadolu'da Bahar, Hoşgörüler Diyarı Mardin" adlı metinlerde müziksel zekânın; "Anadolu'da Bahar, Hoşgörüler Diyarı Mardin" adlı metinlerde bedensel zekânın; "Bayram Yeri, Hoşgörüler Diyarı Mardin, Momo" adlı metinlerde mantıksal zekâ ve sosyal zekânın yer aldığı görülmektedir. "Zaman ve Mekân" temasında yer alan metinlerde içsel zekâyâ yer verilmediği, sözel-dil zekâ, görsel zekâ ve doğacı zekâ alanına diğer alanlara göre fazlaca yer verildiği görülmektedir.

Tablo 35

"Doğa ve Evren" Temasındaki Metinlerin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Dağılımı

Zekâ Türleri	Doğa ve Evren Temasına Ait Metinler				
	Boş Arsa	Kıvalı Keklik	Orman Küstü Bize	Uzay	Toplam
Sözel-Dil Zekâ	X	X	X	X	4
Mantıksal Zekâ	X	X	X	X	4
Görsel Zekâ	X	X	X	-	3
Müziksel Zekâ	X	X	X	-	3
Bedensel Zekâ	-	X	X	-	2
Sosyal Zekâ	-	X	-	-	1
İçsel Zekâ	-	-	-	X	1
Doğacı Zekâ	X	X	X	X	4

Tablo 35'teki "Doğa ve Evren" temasındaki metinler incelendiğinde: "Boş Arsa, Kınalı Keklik, Orman Küstü Bize, Uzay" adlı metinlerde sözel-dil zekâ, mantıksal zekâ ve doğacı zekâ alanlarının yer aldığı görülmektedir. "Boş Arsa, Kınalı Keklik, Orman Küstü Bize" adlı metinlerde görsel zekâ ve müziksel zekânın; "Kınalı Keklik, Orman Küstü Bize" adlı metinlerde bedensel zekânın; "Kınalı Keklik" adlı metinde sosyal zekânın, "Uzay" adlı metinde içsel zekânın yer aldığı görülmektedir. "Doğa ve Evren" temasında yer alan metinlerde sosyal zekâ ve içsel zekâyâ diğer alanlara göre daha az, sözel-dil zekâ, mantıksal zekâ ve doğacı zekâ alanına diğer alanlara göre fazlaca yer verildiği görülmektedir.

6. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabındaki Metinlerin, Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Temalara Dağılımının İncelenmesi

Araştırmanın bu bölümünde 6. sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı'ndaki metinlerin, Çoklu Zekâ alanlarına göre temalara dağılımı incelenmiştir.

Tablo 36

6. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabındaki Metinlerin, Çoklu Zekâ Alanlarının Temalara Göre Dağılımı

Zekâ Türleri	TEMALAR						Toplam
	Okuma Kültürü	Atatürk	Sevgi	Duygular	Zaman ve Mekân	Doğa ve Evren	
Sözel-Dil Zekâ	4	4	4	4	4	4	24
Mantıksal Zekâ	4	4	3	4	3	4	22
Görsel Zekâ	1	2	3	3	4	3	16
Müziksel Zekâ	3	2	4	2	3	3	17
Bedensel Zekâ	1	2	3	3	2	2	13
Sosyal Zekâ	-	4	4	4	3	1	16
İçsel Zekâ	1	3	-	-	-	1	5
Doğacı Zekâ	2	-	4	2	4	4	14

Tablo 36'daki 6. sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı'ndaki temalar çoklu zekâ alanları açısından incelendiğinde: Sözel-dil zekâ ve mantıksal zekâ alanlarına diğer alanlara göre daha fazla, içsel zekâ alanına ise diğer alanlara göre daha az yer verildiği görülmektedir.

7. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabındaki Metinlerin, Çoklu Zekâ Alanlarına Göre İncelenmesi

Araştırmanın bu bölümünde 7. sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı'ndaki metinlerin, Çoklu Zekâ alanlarına göre temalara dağılımı incelenmiştir.

Tablo 37

“İletişim” Temasındaki Metinlerin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Dağılımı

Zekâ Türleri	İletişim Temasına Ait Metinler				Toplam
	Tatlı Dil	Öyle Denmez	Bir İletişim Biçimi Olarak Karikatür	Balkondaki Muhabbet Kuşu	
Sözel-Dil Zekâ	X	X	X	X	4
Mantıksal Zekâ	X	X	X	X	4
Görsel Zekâ	X	X	X	-	3
Müziksel Zekâ	X	X	-	X	3
Bedensel Zekâ	-	X	X	-	2
Sosyal Zekâ	X	-	X	X	3
İçsel Zekâ	-	-	-	X	1
Doğacı Zekâ	-	-	-	X	1

Tablo 37'deki “İletişim” temasında yer alan metinler çoklu zekâ alanları açısından incelendiğinde: “Tatlı Dil, Öyle Denmez, Bir İletişim Biçimi Olarak Karikatür, Balkondaki Muhabbet Kuşu” adlı metinlerde sözel-dil zekâ ve mantıksal zekâ alanlarının yer aldığı görülmektedir. “Tatlı Dil, Öyle Denmez, Bir İletişim Biçimi Olarak Karikatür” adlı metinlerde görsel zekânın; “Tatlı Dil, Öyle Denmez, Balkondaki Muhabbet Kuşu” adlı

metinlerde müziksel zekânın; “Öyle Denmez, Bir İletişim Biçimi Olarak Karikatür” adlı metinlerde bedensel zekânın; “Tatlı Dil, Bir İletişim Biçimi Olarak Karikatür, Balkondaki Muhabbet Kuşu” adlı metinlerde sosyal zekânın; “Balkondaki Muhabbet Kuşu” adlı metinde içsel zekânın ve doğacı zekânın yer aldığı görülmektedir. “İletişim” temasında yer alan metinlerde içsel zekâ ve doğacı zekâ alanına diğer alanlara göre daha az, sözel-dil zekâ ve mantıksal zekâ alanına diğer alanlara göre daha fazla yer verildiği görülmektedir.

Tablo 38

“Atatürk” Temasındaki Metinlerin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Dağılımı

Zekâ Türleri	Atatürk Temasına Ait Metinler				Toplam
	Unutulmayan Hafta	Atatürk ve Türk Dili	Atatürk ve Türk Tiyatrosu	Milli Kültür	
Sözel-Dil Zekâ	X	X	X	X	4
Mantıksal Zekâ	X	X	X	X	4
Görsel Zekâ	X	-	X	-	2
Müziksel Zekâ	-	X	-	X	2
Bedensel Zekâ	-	-	X	-	1
Sosyal Zekâ	X	-	X	-	2
İçsel Zekâ	-	-	-	X	1
Doğacı Zekâ	-	-	-	-	-

Tablo 38’deki “Atatürk” temasındaki metinler incelendiğinde: “Unutulmaya Hafta, Atatürk ve Türk Dili, Atatürk ve Türk Tiyatrosu, Milli Kültür” adlı metinlerde sözel-dil zekâ ve mantıksal zekânın; “Unutulmaya Hafta, Atatürk ve Türk Tiyatrosu” adlı metinlerde görsel zekâ ve sosyal zekânın yer aldığı görülmektedir. “Atatürk ve Türk Dili, Milli Kültür” adlı metinlerde müziksel zekânın; “Atatürk ve Türk Tiyatrosu” adlı metinde bedensel zekânın; “Milli Kültür” adlı metinde içsel zekânın yer aldığı görülmektedir. “Atatürk” temasında yer alan metinlerde doğacı zekâ alanına yer verilmediği, bedensel zekâ ve içsel zekâyâ diğer

alanlara göre daha az, sözel-dil zekâ ve mantıksal zekâ alanına diğer alanlara göre fazlaca yer verildiği görülmektedir.

Tablo 39

“Kavramlar ve Çağrışımlar” Temasındaki Metinlerin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Dağılımı

Zekâ Türleri	Kavramlar ve Çağrışımlar Temasına Ait Metinler				Toplam
	Bakardım Güneş Avuçlarında	Hayata Açılan Kapılar	Pembe İncili Kaftan	Yiğitlerimiz Cephane Bekliyor	
Sözel-Dil Zekâ	X	X	X	X	4
Mantıksal Zekâ	X	X	X	X	4
Görsel Zekâ	X	X	X	X	4
Müziksel Zekâ	X	-	-	X	2
Bedensel Zekâ	-	-	-	-	-
Sosyal Zekâ	-	-	X	X	2
İçsel Zekâ	-	-	-	-	-
Doğacı Zekâ	X	-	X	X	3

Tablo 39’deki “Kavramlar ve Çağrışımlar” temasında yer alan metinler çoklu zekâ alanları açısından incelendiğinde: “Bakardım Güneş Avuçlarında, Hayata Açılan Kapılar, Pembe İncili Kaftan, Yiğitlerimiz Cephane Bekliyor” adlı metinlerde sözel-dil zekâ, mantıksal zekâ ve görsel zekâ alanlarının yer aldığı görülmektedir. “Bakardım Güneş Avuçlarında, Yiğitlerimiz Cephane Bekliyor” adlı metinlerde müziksel zekânın; “Pembe İncili Kaftan, Yiğitlerimiz Cephane Bekliyor” adlı metinlerde sosyal zekânın; “Bakardım Güneş Avuçlarında, Pembe İncili Kaftan, Yiğitlerimiz Cephane Bekliyor” adlı metinlerde doğacı zekânın yer aldığı görülmektedir. “Kavramlar ve Çağrışımlar” temasında yer alan metinlerde bedensel zekâ ve içsel zekâ alanlarına yer verilmediği, sözel-dil zekâ, mantıksal zekâ ve görsel zekâ alanına diğer alanlara göre fazlaca yer verildiği görülmektedir.

Tablo 40

“Milli Kültür” Temasındaki Metinlerin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Dağılımı

Zekâ Türleri	Milli Kültür Temasına Ait Metinler				Toplam
	Miras Keçe	Oğuz Destanı	Mehmet Akif Ersoy	Yüksek Yüksek Tepelere	
Sözel-Dil Zekâ	X	X	X	X	4
Mantıksal Zekâ	X	X	X	-	3
Görsel Zekâ	X	X	-	-	2
Müziksel Zekâ	-	X	-	X	2
Bedensel Zekâ	-	X	-	-	1
Sosyal Zekâ	-	X	X	-	2
İçsel Zekâ	-	-	X	-	1
Doğacı Zekâ	-	X	-	X	2

Tablo 40’daki “Milli Kültür” temasında yer alan metinler çoklu zekâ alanları açısından incelendiğinde: “Miras Keçe, Oğuz Destanı, Mehmet Akif Ersoy, Yüksek Yüksek Tepelere” adlı metinlerde sözel dil zekânın; “Miras Keçe, Oğuz Destanı, Mehmet Akif Ersoy” adlı metinlerde mantıksal zekânın; “Miras Keçe, Oğuz Destanı” adlı metinlerde görsel zekânın; “Oğuz Destanı, Yüksek Yüksek Tepelere” adlı metinlerde müziksel zekâ ve doğacı zekânın; “Oğuz Destanı,” adlı metinde bedensel zekânın; “Oğuz Destanı, Mehmet Akif Ersoy” adlı metinlerde sosyal zekânın; “Mehmet Akif Ersoy” adlı metinde içsel zekânın yer aldığı görülmektedir. “Milli Kültür” temasında yer alan metinlerde bedensel zekâ ve içsel zekâyâ diğer zekâ alanlarına göre daha az, sözel-dil zekâyâ diğer alanlara göre fazlaca yer verildiği görülmektedir.

Tablo 41

“Doğa ve Evren” Temasındaki Metinlerin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Dağılımı

Zekâ Türleri	Doğa ve Evren Temasına Ait Metinler				Toplam
	Sular	Son Kuşlar	Kutup Yıldızı	Bir Kavak ve İnsanlar	
Sözel-Dil Zekâ	X	X	X	X	4
Mantıksal Zekâ	-	X	X	X	3
Görsel Zekâ	X	X	-	X	3
Müziksel Zekâ	X	X	-	X	3
Bedensel Zekâ	-	X	-	-	1
Sosyal Zekâ	-	X	-	X	2
İçsel Zekâ	-	-	-	-	-
Doğacı Zekâ	X	X	X	X	4

Tablo 41’teki “Doğa ve Evren” temasındaki metinler incelendiğinde: “Sular, Son Kuşlar, Kutup Yıldızı, Bir Kavak ve İnsanlar” adlı metinlerde sözel-dil zekâ ve doğacı zekâ alanlarının yer aldığı görülmektedir. “Son Kuşlar, Kutup Yıldızı, Bir Kavak ve İnsanlar” adlı metinlerde müziksel zekânın; “Sular, Son Kuşlar, Bir Kavak ve İnsanlar” adlı metinlerde görsel zekâ ve müziksel zekânın; “Son Kuşlar” adlı metinde bedensel zekânın; “Son Kuşlar, Bir Kavak ve İnsanlar” adlı metinlerde sosyal zekânın yer aldığı görülmektedir. “Doğa ve Evren” temasında yer alan metinlerde içsel zekâyı yer verilmediği, bedensel zekâyı diğer alanlara göre daha az, sözel-dil zekâ ve doğacı zekâ alanına diğer alanlara göre fazlaca yer verildiği görülmektedir.

Tablo 42

“Toplum Hayatı” Temasındaki Metinlerin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Dağılımı

Zekâ Türleri	Toplum Hayatı Temasına Ait Metinler				Toplam
	Osmanlı Dürüstlüğü	Odcu Haftası Şenlikleri	Anadolu’da Konukseverlik Gelenekseldir	Emine Teyze’nin Çilek Reçeli	
Sözel-Dil Zekâ	X	X	X	X	4

Tablo 42'nin devamı

Zeka Türleri	Osmanlı Dürüstlüğü	Odcu Haftası Şenlikleri	Anadolu'da Konukseverlik Gelenekseldir	Emine Teyze'nin Çilek Reçeli	Toplam
Mantıksal Zekâ	X	X	X	X	4
Görsel Zekâ	X	X	X	X	4
Müziksel Zekâ	-	X	-	-	1
Bedensel Zekâ	-	X	-	X	2
Sosyal Zekâ	X	X	X	X	4
İçsel Zekâ	-	-	-	X	1
Doğacı Zekâ	X	X	-	X	3

Tablo 42'deki "Toplum Hayatı" temasında yer alan metinler çoklu zekâ alanları açısından incelendiğinde: "Osmanlı Dürüstlüğü, Odcu Haftası Şenlikleri, Anadolu'da Konukseverlik Gelenekseldir, Emine Teyze'nin Çilek Reçeli" adlı metinlerde sözel-dil zekâ, mantıksal zekâ, görsel zekâ ve sosyal zekâ alanlarının yer aldığı görülmektedir. "Odcu Haftası Şenlikleri" adlı metinde müziksel zekânın; "Odcu Haftası Şenlikleri, Emine Teyze'nin Çilek Reçeli" adlı metinlerde bedensel zekânın; "Emine Teyze'nin Çilek Reçeli" adlı metinde içsel zekânın; "Osmanlı Dürüstlüğü, Odcu Haftası Şenlikleri, Emine Teyze'nin Çilek Reçeli" adlı metinlerde doğacı zekânın yer aldığı görülmektedir. "İletişim" temasında yer alan metinlerde müziksel zekâ ve içsel zekâyı diğer alanlara göre daha az, sözel-dil zekâ, mantıksal zekâ, görsel zekâ ve sosyal zekâyı ise diğer zekâ alanlarına göre daha fazla yer verildiği görülmektedir.

7. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabındaki Metinlerin, Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Temalara Dağılımının İncelenmesi

Araştırmanın bu bölümünde 7. sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı'ndaki metinlerin, Çoklu Zekâ alanlarına göre temalara dağılımı incelenmiştir.

Tablo 43

7. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabındaki Metinlerin, Çoklu Zekâ Alanlarının Temalara Göre Dağılımı

Zekâ Türleri	TEMALAR						Toplam
	İletişim	Atatürk	Kavramlar ve Çağrışımlar	Milli Kültür	Doğa ve Evren	Toplum Hayatı	
Sözel-Dil Zekâ	4	4	4	4	4	4	24
Mantıksal Zekâ	4	4	4	3	3	4	22
Görsel Zekâ	3	2	4	2	3	4	18
Müziksel Zekâ	3	2	2	2	3	1	13
Bedensel Zekâ	2	1	-	1	1	2	7
Sosyal Zekâ	3	2	2	2	2	4	15
İçsel Zekâ	1	1	-	1	-	1	4
Doğacı Zekâ	1	-	3	2	4	3	13

Tablo 43'teki 7. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı'ndaki temalar çoklu zekâ alanları açısından incelendiğinde: Sözel-dil zekâ ve mantıksal zekâyâ diğer alanlara göre daha fazla, içsel zekâ ve bedensel zekâyâ ise diğer alanlara göre daha az yer verildiği görülmektedir.

8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabındaki Metinlerin, Çoklu Zekâ Alanlarına Göre İncelenmesi

Araştırmanın bu bölümünde 8. sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı'ndaki metinlerin, Çoklu Zekâ alanlarına göre temalara dağılımı incelenmiştir.

Tablo 44

“Okuma Kültürü” Temasındaki Metinlerin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Dağılımı

Zekâ Türleri	Okuma Kültürü Temasına Ait Metinler				Toplam
	Kitaplarla Kurulan Dostluk	Okuma Serüvenim Nasıl Başladı?	Sarı Traktör	Benim Elli Beş Yıllık Türk Dili'm	
Sözel-Dil Zekâ	X	X	X	X	4
Mantıksal Zekâ	X	X	X	X	4
Görsel Zekâ	-	X	-	X	2
Müziksel Zekâ	-	-	-	X	1
Bedensel Zekâ	-	X	X	X	3
Sosyal Zekâ	-	X	-	X	2
İçsel Zekâ	-	-	-	-	-
Doğacı Zekâ	X	-	X	X	3

Tablo 44'teki “Okuma Kültürü” temasındaki metinler incelendiğinde: “Kitaplarla Kurulan Dostluk, Okuma Serüvenim Nasıl Başladı? , Sarı Traktör, Benim Elli Beş Yıllık Türk Dili'm” adlı metinlerde sözel-dil zekâ ve mantıksal zekânın; “Okuma Serüvenim Nasıl Başladı? , Benim Elli Beş Yıllık Türk Dili'm” adlı metinlerde görsel zekâ ve sosyal zekâ alanlarının yer aldığı görülmektedir. “Benim Elli Beş Yıllık Türk Dili'm” adlı metinde müziksel zekânın; “Okuma Serüvenim Nasıl Başladı? , Sarı Traktör, Benim Elli Beş Yıllık Türk Dili'm” adlı metinlerde bedensel zekânın; “Kitaplarla Kurulan Dostluk, Sarı Traktör, Benim Elli Beş Yıllık Türk Dili'm” adlı metinlerde doğacı zekânın yer aldığı görülmektedir. “Okuma Kültürü” temasında yer alan metinlerde içsel zekâyı yer verilmediği, müziksel

zekâya diğer alanlara göre daha az, sözel-dil zekâ ve mantıksal zekâya ise diğer zekâ alanlarına göre daha fazla yer verildiği görülmektedir.

Tablo 45

“Atatürk” Temasındaki Metinlerin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Dağılımı

Zekâ Türleri	Atatürk Temasına Ait Metinler				Toplam
	İşte Onun Evrensellik Anlayışı	Onuncu Yıl Nutku	Atatürk ve Bilim	Dil Devrimi	
Sözel-Dil Zekâ	X	X	X	X	4
Mantıksal Zekâ	X	X	X	X	4
Görsel Zekâ	-	-	-	-	-
Müziksel Zekâ	-	-	-	X	1
Bedensel Zekâ	-	-	-	-	-
Sosyal Zekâ	X	X	X	X	4
İçsel Zekâ	-	X	-	-	1
Doğacı Zekâ	-	-	-	-	-

Tablo 45’teki “Atatürk” temasındaki metinler incelendiğinde: “İşte Onun Evrensellik Anlayışı, Onuncu Yıl Nutku, Atatürk ve Bilim, Dil Devrimi” adlı metinlerde sözel-dil zekâ, mantıksal zekâ ve sosyal zekâ alanlarının yer aldığı görülmektedir. “Dil Devrimi” adlı metinde müziksel zekânın; “Onuncu Yıl Nutku” adlı metinde içsel zekânın yer aldığı görülmektedir. “Atatürk” temasında yer alan metinlerde görsel zekâ, bedensel zekâ ve doğacı zekâ alanlarına yer verilmediği, sözel-dil zekâ, mantıksal zekâ ve sosyal zekâ alanlarına ise diğer zekâ alanlarına fazlaca yer verildiği görülmektedir.

Tablo 46

“Milli Kültür” Temasındaki Metinlerin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Dağılımı

Zekâ Türleri	Milli Kültür Temasına Ait Metinler				Toplam
	Türküler Dolusu	Evliya Çelebi	Orta Oyunu	İhtiyar Çilingir	
Sözel-Dil Zekâ	X	X	X	X	4

Tablo 46'nın devamı

Zekâ Türleri	Milli Kültür Temasına Ait Metinler				Toplam
	Türküler Dolusu	Evliya Çelebi	Orta Oyunu	İhtiyar Çilingir	
Mantıksal Zekâ	-	X	X	X	3
Görsel Zekâ	X	X	X	X	4
Müziksel Zekâ	X	X	X	X	4
Bedensel Zekâ	-	X	X	X	3
Sosyal Zekâ	-	-	X	-	1
İçsel Zekâ	-	-	-	X	1
Doğacı Zekâ	X	-	-	-	1

Tablo 46'daki "Milli Kültür" temasındaki metinler incelendiğinde: "Türküler Dolusu, Evliya Çelebi, Orta Oyunu, İhtiyar Çilingir" adlı metinlerde sözel-dil zekâ, görsel zekâ ve müziksel zekâ alanlarının yer aldığı görülmektedir. "Evliya Çelebi, Orta Oyunu, İhtiyar Çilingir" adlı metinlerde mantıksal zekâ ve bedensel zekânın; "Orta Oyunu" adlı metinde sosyal zekânın; "İhtiyar Çilingir" adlı metinde içsel zekânın; "Türküler Dolusu" adlı metinde doğacı zekânın yer aldığı görülmektedir. "Milli Kültür" temasında yer alan metinlerde sosyal zekâ, içsel zekâ ve doğacı zekâ alanlarına diğer zekâ alanlarına göre daha az, sözel-dil zekâ, görsel zekâ ve müziksel zekâ alanlarına ise diğer zekâ alanlarına ise fazlaca yer verildiği görülmektedir.

Tablo 47

"Kişisel Gelişim" Temasındaki Metinlerin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Dağılımı

Zekâ Türleri	Kişisel Gelişim Temasına Ait Metinler				Toplam
	Empati ile Yaşamak	Karanfiller ve Domates Suyu	Martı	Su Gibi	
Sözel-Dil Zekâ	X	X	X	X	4
Mantıksal Zekâ	X	X	X	-	3
Görsel Zekâ	X	X	X	-	3

Tablo 47'nin devamı

Zekâ Türleri	Kişisel Gelişim Temasına Ait Metinler				
	Empati ile Yaşamak	Karanfiller ve Domates Suyu	Martı	Su Gibi	Toplam
Müziksel Zekâ	-	X	-	X	2
Bedensel Zekâ	-	X	X	-	2
Sosyal Zekâ	X	X	X	X	4
İçsel Zekâ	-	-	X	-	1
Doğacı Zekâ	X	X	X	X	4

Tablo 47'deki "Kişisel Gelişim" temasındaki metinler incelendiğinde: "Empati ile Yaşamak, Karanfiller ve Domates Suyu, Martı, Su Gibi" adlı metinlerde sözel-dil zekâ, sosyal zekâ ve doğacı zekâ alanlarının yer aldığı görülmektedir. "Empati ile Yaşamak, Karanfiller ve Domates Suyu, Martı" adlı metinlerde mantıksal zekâ ve görsel zekânın; "Karanfiller ve Domates Suyu, Su Gibi" adlı metinlerde müziksel zekânın; "Karanfiller ve Domates Suyu, Martı" adlı metinlerde bedensel zekânın; "Martı" adlı metinde içsel zekânın yer aldığı görülmektedir. "Kişisel Gelişim" temasında yer alan metinlerde içsel zekâyâ diğer zekâ alanlarına göre daha az, sözel-dil zekâ, sosyal zekâ ve doğacı zekâyâ ise diğer alanlara göre fazlaca yer verildiği görülmektedir.

Tablo 48

"Toplum Hayatı" Temasındaki Metinlerin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Dağılımı

Zekâ Türleri	Toplum Hayatı Temasına Ait Metinler				Toplam
	Ergenekon Destanı	Misafirliklerimiz	İmece	Türk Çayı	
Sözel-Dil Zekâ	X	X	X	X	4
Mantıksal Zekâ	X	X	X	X	4
Görsel Zekâ	X	-	X	X	3
Müziksel Zekâ	-	-	X	X	2

Tablo 48'in devamı

Zekâ Türleri	Toplum Hayatı Temasına Ait Metinler				Toplam
	Ergenekon Destanı	Misafirliklerimiz	İmece	Türk Çayı	
Bedensel Zekâ	X	-	X	-	2
Sosyal Zekâ	X	X	X	X	4
İçsel Zekâ	-	-	-	-	-
Doğacı Zekâ	X	-	X	-	2

Tablo 48'deki "Toplum Hayatı" temasındaki metinler incelendiğinde: "Ergenekon Destanı, Misafirliklerimiz, İmece, Türk Çayı" adlı metinlerde sözel-dil zekâ, mantıksal zekâ ve sosyal zekâ alanlarının yer aldığı görülmektedir. "Ergenekon Destanı, İmece, Türk Çayı" adlı metinlerde görsel zekânın; "İmece, Türk Çayı" adlı metinlerde müziksel zekânın; "Ergenekon Destanı, İmece" adlı metinlerde bedensel zekâ ve doğacı zekânın yer aldığı görülmektedir. "Toplum Hayatı" temasında yer alan metinlerde içsel zekâyâ yer verilmediği, sözel-dil zekâ, mantıksal zekâ ve sosyal zekâ alanlarına ise diğer zekâ alanlarına göre fazlaca yer verildiği görülmektedir.

Tablo 49

"Zaman ve Mekân" Temasındaki Metinlerin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Dağılımı

Zekâ Türleri	Zaman ve Mekân Temasına Ait Metinler				Toplam
	Güney İlleri	Bir Göl Nasıl Bingöl Oldu?	Zamanı Kazanmak veya Kaybetmek	Kız Kalesi	
Sözel-Dil Zekâ	X	X	X	X	4
Mantıksal Zekâ	-	X	X	X	3
Görsel Zekâ	X	X	-	X	3
Müziksel Zekâ	X	-	-	X	2
Bedensel Zekâ	-	X	-	-	1
Sosyal Zekâ	-	-	-	X	1
İçsel Zekâ	-	-	-	-	-

Tablo 49'un devamı

Zaman ve Mekân Temasına Ait Metinler					
Zekâ Türleri	Güney İlleri	Bir Göl Nasıl Bingöl Oldu?	Zamanı Kazanmak veya Kaybetmek	Kız Kalesi	Toplam
Doğacı Zekâ	X	X	-	X	3

Tablo 49'daki "Zaman ve Mekân" temasındaki metinler incelendiğinde: "Güney İlleri, Bir Göl Nasıl Bin Göl Oldu? , Zamanı Kazanmak ve Kaybetmek, Kız Kalesi" adlı metinlerde sözel-dil zekânın; "Bir Göl Nasıl Bin Göl Oldu? , Zamanı Kazanmak ve Kaybetmek, Kız Kalesi" adlı metinlerde mantıksal zekânın; "Güney İlleri, Bir Göl Nasıl Bin Göl Oldu? , Kız Kalesi" adlı metinlerde görsel zekâ ve doğacı zekânın; "Güney İlleri, Kız Kalesi" adlı metinlerde müziksel zekânın; "Bir Göl Nasıl Bin Göl Oldu?" adlı metinde bedensel zekânın; "Kız Kalesi" adlı metinde sosyal zekânın yer aldığı görülmektedir. Zaman ve Mekân" temasında yer alan metinlerde içsel zekâyâ yer verilmediği, bedensel zekâ ve sosyal zekâyâ diğer alanlara göre daha az, sözel-dil zekâyâ ise diğer alanlara göre fazlaca yer verildiği görülmektedir.

8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabındaki Metinlerin, Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Temalara Dağılımının İncelenmesi

Araştırmanın bu bölümünde 8. sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı'ndaki metinlerin, Çoklu Zekâ alanlarına göre temalara dağılımı incelenmiştir.

Tablo 50

8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabındaki Metinlerin, Çoklu Zekâ Alanlarının Temalara Göre Dağılımı

Zekâ Türleri	TEMALAR						Toplam
	Okuma Kültürü	Atatürk	Milli Kültür	Kişisel Gelişim	Toplum Hayatı	Zaman ve Mekân	
Sözel-Dil Zekâ	4	4	4	4	4	4	24

Tablo 50'nin devamı

Zekâ Türleri	TEMALAR						Toplam
	Okuma Kültürü	Atatürk	Milli Kültür	Kişisel Gelişim	Toplum Hayatı	Zaman ve Mekân	
Mantıksal Zekâ	4	4	3	3	4	3	21
Görsel Zekâ	2	-	4	3	3	3	15
Müziksel Zekâ	1	1	4	2	2	2	12
Bedensel Zekâ	3	-	3	2	2	1	11
Sosyal Zekâ	2	4	1	4	4	1	16
İçsel Zekâ	-	1	1	1	-	-	3
Doğacı Zekâ	3	-	1	4	2	3	13

Tablo 50'deki 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı'ndaki temalar çoklu zekâ alanları açısından incelendiğinde: Sözel-dil zekâ ve mantıksal zekâyâ diğer alanlara göre fazlaca yer verildiği, içsel zekâyâ ise diğer alanlara göre çok daha az yer verildiği görülmektedir.

Tablo 51

Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabındaki Metinlerin Çoklu Zekâ Alanlarının Temalara Göre Dağılımı

Zekâ Türleri	5.Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	TOPLAM
Sözel-Dil Zekâ	32	24	24	24	104
Mantıksal Zekâ	31	22	22	21	96
Görsel Zekâ	12	16	18	15	61
Müziksel Zekâ	16	17	13	12	58
Bedensel Zekâ	17	13	7	11	48
Sosyal Zekâ	23	16	15	16	70
İçsel Zekâ	1	5	4	3	13
Doğacı Zekâ	14	14	13	13	54

Tablo 51'deki Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı'ndaki metinler çoklu zekâ alanları açısından incelendiğinde: Sözel-dil zekâ ve mantıksal zekâyâ diğer alanlara göre fazlaca yer verildiği, içsel zekâyâ ise diğer alanlara göre çok daha az yer verildiği görülmektedir.



Bölüm IV: Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde ortaokulda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin, Türkçe dersinin öğrenme-öğretme sürecinde çoklu zekâ kuramının uygulanmasına yönelik görüşlerine bağlı bulgularına ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabındaki metinlerin çoklu zekâ alanlarına göre uygunluğuna yönelik araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlarına yer verilerek bu sonuçlarla çoklu zekâ kuramıyla ilgili diğer araştırmaların sonuçları tartışılacaktır.

Tartışma ve Sonuç

Kırbaşoğlu Kılıç ve diğerleri (2014) çalışmasında 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin en çok mantıksal ve sözel-dilsel zekâyâ yönelik olduğu diğer zekâ alanlarıyla ilgili etkinliklere ise daha az yer verildiği sonucuna ulaşmıştır.

Bayram, B. ve Baki, Y. (2014) İlköğretim 6. sınıf MEB Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabındaki etkinlikler, çoklu zekâ kuramı açısından incelendiğinde sözel-dilsel etkinlikler daha fazla yer alırken, en az doğacı zekâyâ yönelik etkinliklere değinilmiştir. Etkinlikler % 60.37 sözel zekâ ve % 15 mantıksal zekâ alanlarında yoğunluk kazanmıştır.

Özbay'ın (2013), araştırmasında öğretmenler, çoklu zekâ kuramına yönelik düşüncelerini; “öğretme ve öğrenme açısından yararlı olur, başarıyı artırır, öğrenmenin daha kalıcı olmasını sağlar” şeklinde belirtmişlerdir. Bunların sonucunda öğretmenlerin çoklu zekâ kuramına yönelik olumlu düşüncelere sahip oldukları, fakat sınıfların kalabalık, müfredatın yoğun, ders saatinin yetersiz olmasından ve gerekli materyallere sahip olamadıklarından dolayı öğretmenlerin kuramı tam olarak uygulayamadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Menteşe (2013), araştırmasında öğretmenlerin programı uygularken çeşitli sorunlar yaşadıklarını belirlemiştir. Bunlar, programdaki yenilikler hakkında öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmamaları, öğrenci seviyeleri arasında farklılıklar olması, öğrenci ders ve çalışma kitaplarının içeriğinin yeterli olmaması, sınıflarda öğretim materyallerinin ve ders

araç gereçlerinin yetersizliği olarak belirlenmiştir. Programın uygulanmasına yönelik sorunların genellikle öğrenci seviyeleri arasındaki farklılıklardan kaynaklandığını ve öğretmenlerin bu konudaki eksikliklerinin ise hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenerek giderilebileceği sonucuna ulaşmıştır.

Ceyhun ve diğerleri (2013) çalışmasının sonucunda sınıf öğretmenlerinin en fazla “Ç.Z.K' nin daha rahat uygulanabilmesi için eğitim ortamlarının zenginleştirilmesi gerekir.”, “Ç.Z.K ile ilgili olarak okul yöneticileri de bilgilendirme semineri almalı. Ç.Z.K ile ilgili olarak okullarda toplantılar yapılarak veliler de bilgilendirilmeli.” ifadelerine katıldıkları belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenler arasında cinsiyet ve medeni durum değişkenleri açısından anlamlı farklılık bulunamazken yaş, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenleri açısından anlamlı farklılık bulunduğu belirlenmiştir.

Duruoğlu (2012), çalışmasında 2010 yılında kullanılmış olan ilköğretim 4. ve 5. sınıf Türkçe kitaplarını çoklu zekâ kuramına göre incelenmiştir. Kitapta çoklu zekâ kuramı açısından incelenen örnekler biraz zorlama örneklerden oluşmaktadır. Aslında bu örnekler yapılandırmacı eğitim kuramının da alanına girebilecek niteliktedir. Öğrencinin kitaplarda görselliği oldukça önemseydiği ve bu görsellerle metin arasında ilişki kurduğu düşünüldüğünde, örneklerde yer alan resimlerin uygulanmak istenen eğitim anlayışına uygun olması gerekmektedir. Kitaplardaki metinlerin öğrencilerin yaş ve seviyelerine uygun olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Şenocak (2012), çalışmasında ÇZK' nin Görsel Sanatlar Eğitimi'ne ve bu eğitimi alan öğrencilerin iletişim, sorumluluk ve öğrenme becerilerine katkı sağladığı fakat Görsel Sanatlar dersinde imkânsızlıklardan, materyal sıkıntısından, müfredat konularının uzunluğundan ve ders sürelerinin kısa olmasından dolayı kuramın uygulanamadığı yönündedir. Öğretmenler uygulamaların yapılabilmesi için en fazla havalandırmalı, ferah atölyelerin olması gerektiğini ve ders planlarının, müfredat konularının çok uzun olduğunu

belirtmişlerdir. Öğretmenler ÇZK sayesinde, farklı bakış açısı kazandıklarını, zamanı verimli kullanmayı öğrendiklerini, daha fazla araştırma yaptıklarını, öğrencilerle daha fazla vakit geçirerek gözlem yaptıklarını ve dersi daha iyi planlayarak öğrencileri daha adil değerlendirebildiklerini belirtmişlerdir. ÇZK ile ilgili öğrenci ve velilere yönelik bilgi verilmesi gerektiği, öğretmenlerin de ÇZK ile ilgili herhangi bir kurs, seminer veya konferansa çok az bir kısmının katıldığı sonucuna ulaşmıştır.

Gümüş (2011), çalışmasında, öğretmenlerin çoğunluğunun İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve çoklu zekâ kuramıyla ilgili yeterince hizmet içi eğitim seminerine katılmadıkları, öğrencilerinin sahip oldukları zekâ alanlarını belirlerken çoklu zekâ envanteri kullanmadıklarını, çoklu zekâ kuramının Sosyal Bilgiler dersinin öğretimi sürecinde uygulanmasıyla ilgili görüşlerinde cinsiyet, hizmet yılı ve eğitim durumları değişkenleri açısından anlamlı bir farka rastlanmadığını ve öğrencilerin öğrenme sürecinde kullandıkları öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerde her zekâ alanına eşit şekilde yer verilmediği belirtmiştir.

Kaymakamoğlu (2010), çalışmasında öğretmenlerin cinsiyet, farklı yaş gruplarında olmaları ve kıdemleri 5. sınıf Türkçe ders programının; kazanım, içerik, öğrenme-öğretme ve değerlendirme öğelerine ilişkin görüşlerinde önemli bir farka neden olmamıştır. Öğretmenler cinsiyet değişkenine göre programın tüm öğelerine kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısı 36-45 yaş arası öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu yaş grubundaki öğretmenler programın kazanım ögesine “çoğunlukla katılıyorum” görüşünde iken diğer öğelere (içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme) ise kısmen katılıyorum görüşünde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin sınıf mevcutları programın kazanım ve içerik boyutunda önemli bir farklılık göstermiştir. Sınıf mevcudu 30 ve altında olan öğretmenler, sınıf mevcudu 41 ve üstünde olanlara göre daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin

sınıf mevcutlarının farklı olması programın öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme ögesine ilişkin görüşlerinde farklılığa neden olmamıştır.

Güney ve diğerleri (2010) çalışmalarında ilköğretim ikinci kademe Türkçe programında, sözel-dilsel ve mantıksal-matematiksel zekâ alanlarına çok fazla yer verildiğini belirtmişlerdir. Diğer zekâ alanlarına ise daha az verildiği sonucuna ulaşmışlardır.

Kum (2009), çalışmasında 2005 yılı Edebiyat Programı'nda yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanan 9. ve 10. sınıf kazanımları ve etkinliklerini içeren çalışmasının sonucunda; kazanımların çoklu zekâ kuramına sözel zekâ ağırlıklı olmak üzere uygun olduğu, bedensel ve doğacı zekâyâ yer verilmediği görülmüştür. Araştırmacının anket maddelerinden çıkan sonuca göre edebiyat öğretmenlerinin, çoklu zekâ kuramı ve uygulama alanları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür.

Erdamar (2009), çalışmasında öğretmenlerin, kendilerini ÇZK ile ilgili bilgi konusunda kısmen yeterli buldukları, ÇZK konusunda yapılan araştırmaları ve gelişmeleri kısmen takip ettikleri, öğretimi planlarken ÇZK'yı kısmen dikkate aldıklarını ve farklı zekâ alanlarını belirleyen araçlar konusunda da kısmen bilgi sahibi oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenler araç-gereç sıkıntısı yaşadıklarını, Yenilenen İlköğretim Programı çerçevesinde hazırlanan ders kitaplarının ve öğretmen kılavuz kitaplarının yeterli desteği sağlamadığını, sınıfların kalabalık olmasından rahatsızlık duyduklarını, kendilerinin yöneticilerin eğitim alması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Kalaycı (2009), araştırmasının sonucunda sınıf öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarıyla ilgili etkinlikler hazırlarken sekiz zekâ alanına ilişkin etkinlikleri hazırlamakta zorlandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin Fen ve Teknoloji Dersinde Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olduklarını düşündükleri sonucuna ulaşmıştır.

Kırıcı (2009), çalışmasında bireylerin zekâ profilleri ve öğrenme düzeylerinde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin zekâ alanlarını ve öğrenme stratejilerini erkek öğrencilerininkine göre daha çok kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre çoklu zekâ ölçeğinden almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Yıldız (2009), çalışmasında öğretmenler basın yayın organlarından, internet kaynaklarından yararlanma düzeyleri, Çoklu Zekâ kuramı hakkında araştırma oranları “kısmen uygun” seçeneğiyle belirtilmiştir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı, kendilerini çoklu zekâ kuramı hakkında yeterli bilgiye sahip oldukları belirlenmiştir.

Ergin (2007) araştırmasında 4. ve 5. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitapları çoklu zekâ alanlarına yönelik olarak hazırlanmıştır. Etkinlik temelli olarak hazırlanan çalışma kitapları, çoklu zekâ alanlarına uygun etkinliklerden oluşmuştur. Çalışma kitaplarında baskın olarak sözel ve mantıksal zekâ alanlarına yönelik etkinliklerin yer aldığı belirlenmiştir. Etkinliklerin görsellerle zenginleştirilmesi görsel zekâlı öğrencilere hitap etmektedir. İçsel, sosyal ve doğacı zekâ alanlarına yönelik etkinlikler yeteri kadar yer almamıştır. Kitaplardaki etkinliklerden hiçbiri müziksel ve bedensel zekâ alanlarına yönelik değildir. Bu zekâ alanlarına ilişkin etkinliklere yer verilmemiştir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri, yenilenen Türkçe öğretim programı ve çoklu zekâ kuramıyla ilgili yeterince hizmet içi eğitim seminerine katılmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin genellikle çoklu zekâ kuramını Türkçe derslerinde uygulama konusunda kendilerini az yeterli gördükleri ve çoklu zekâ kuramını derslerinde bazen kullandıkları belirlenmiştir.

Türkçe öğretmenleri çoklu zekâ kuramına göre ders işlerken zaman sıkıntısı yaşadıklarını ve sınıf mevcutlarının yeterli düzeyde olmadığını belirtmişlerdir.

Türkçe öğretmenleri çoğunluğu Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerde, her zekâ alanına eşit şekilde yer verilmediğini ve çoklu zekâ kuramını uygularken araç gereç bulmakta zorlandıklarını düşünmektedir.

Türkçe öğretmenleri genel olarak yenilen ilköğretim Türkçe programının, Türkçe öğretmen kılavuz kitabının, Türkçe ders kitabının ve Türkçe çalışma kitabının çoklu zekâyâ göre hazırlandığını düşünmektedir.

Türkçe öğretmenleri derslerinde çoklu zekâ kuramına göre etkinlik hazırlarken öğretmen kılavuz kitabından yararlandıklarını, çoklu zekâ kuramını bireysel farklılıkları dikkate alan bir kuram olduğu için derslerinde kullandıklarını ve derslerinde her zekâ alanına eşit şekilde yer verdiklerini belirtmişlerdir.

Türkçe öğretmenleri, çoklu zekâ kuramını derslerin öğretiminde kullanılan en etkili kuramlardan biri olarak gördüklerini fakat öğrencilerin sahip oldukları zekâ alanlarını belirlerken çoklu zekâ envanteri kullanmadıklarını ifade etmişlerdir.

Türkçe öğretmenleri, eğitim ortamlarının çoklu zekâ kuramına göre zenginleştirilmesi gerektiğini ve Türkçe dersini işlerken farklı yöntem ve teknikleri kullanmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenler, öğretim sürecinde öğrencilerin zekâ alanlarını geliştirecek çeşitli etkinliklere yer verdiklerini ve çoklu zekâ kuramı sayesinde öğrencilerin etkinliklere daha aktif katılacaklarını düşünmektedir.

Öğretmenlerin çoklu zekâ kuramının Türkçe dersinin öğretimi sürecinde uygulanmasına ile ilgili görüşlerinde: Türkçe ders kitapları, uygulama, yaklaşım, Türkçe dersleri faktörleriyle; cinsiyetleri, hizmet yılı, eğitim durumları, sınıf mevcudu, Türkçe dersi öğretim programıyla ilgili hizmet içi eğitim alıp alma durumları, çoklu zekâ kuramıyla ilgili hizmet içi eğitim alıp almama durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe öğretmen kılavuz kitabındaki metinler çoklu zekâ alanları açısından incelendiğinde, sözel-dil zekâ ve mantıksal zekâ alanlarına diğer alanlara göre daha fazla; içsel zekâ alanına ise diğer alanlara göre daha az yer verildiği görülmektedir.

Öneriler

- Öğretmenlere yenilenen Türkçe öğretim programı ve çoklu zekâ kuramıyla ilgili hizmet içi eğitim, kurs veya seminer verilmelidir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmenlerin çoklu zekâ kuramını uygulayabilmeleri için eğitim ortamlarının çoklu zekâ kuramına göre zenginleştirilmesini ve sınıf mevcutlarının yeterli düzeye getirilmesini sağlamalıdır.
- Öğretmenler, öğrencilerin sahip oldukları zekâ alanlarını belirlerken çoklu zekâ envanteri kullanmaları gerekmektedir.
- Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerde her zekâ alanına eşit şekilde yer verilmeli ve Türkçe öğretmen kılavuz kitabındaki metinler bütün zekâ alanlarına yönelik olarak hazırlanmalıdır.

Kaynakça

- Akamca, G.Ö. ve Hamurcu, H. (2005). Çoklu zekâ kuramı tabanlı öğretimin öğrencilerin fen başarısı, tutumları ve hatırd tutma üzerindeki etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, s. 178-187.
- Akinoğlu, O. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. T, Şeref (Ed.). Ankara: PegemA Yayınları.
- Akyol, A. (2011). *2005 İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programında eleştirel okuma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Akyıldız, M. (2006). *Faktör Analizi-2. istatistik.gen.tr/faktanalizi-2/* (25, Ocak, 2006).
- Armstrong, T. (2000). *MultipleIntelligences in theclassroom*. 2nd. Ed. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Aşıcı, M. (2005). Öğrenme anlayışlarının ışığında ders kitabı hazırlama- Türkçe örneği. D. Özcan ve K. Kasım Ed.), *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi içerisinde*. Ankara.
- Babacan, T. (2012). *Sınıf Öğretmeni adaylarının üst-bilişsel okuma stratejileri ile çoklu zekâ alanları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Başbay, A. (2000). *Çoklu zekâ kuramına göre eğitim programları ve sınıf içi etkinliklerin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bayram B. ve Baki Y. (2014). Ortaokul 6. sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabının çoklu zekâ kuramı açısından değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi* 9, s. 133-147.
- Boydak, A. (2001). *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Beyaz Yayıncılık.
- Bulut, B. (1999). İlköğretim 1, 2, 3. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. *Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6

- Bümen, N.T. (2005). *Okulda çoklu zekâ kuramı* (3. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bümen, N.T. (2005). Çoklu zekâ kuramı ve eğitim. Ö. Demirel (Ed.). *Eğitimde Yeni Yönelimler içerisinde*. Ankara: Pegem.
- Bümen, N.T. (2004). *Okulda çoklu zekâ kuramı*. Ankara: Pegem.
- Bümen, N. (2001). *Gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş çoklu zekâ kuramı uygulamalarının erişisi, tutum ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cemiloğlu, M. (2009). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi* (5. Baskı). Bursa: Alfa Aktüel.
- Ozan, C., Taşgın, A., Bay, E. ve Kaya, H. İ. (2013). Sınıf öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramına ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(3), s. 301-322.
- Coşkun gönüllü, R. (1998). *Çoklu zekâ kuramının 5. sınıf öğrencilerinin matematik erişişine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. TED Ankara Koleji.
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demirel, Ö., Başbay, A. ve Erdem, E. (2006). *Eğitimde çoklu zekâ: kuram ve uygulama*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi* (7. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Duruoğlu, Z. (2012). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının yapılandırmacı eğitim ve çoklu zekâ kuramı bağlamında incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ergin, K. H. ve Köse, S. (2008). *Zekâ türüne göre çocuk eğitim*. İstanbul: Hepsi çocuk.

- Ergin, G. (2007). *Yeni ilköğretim 4. ve 5. sınıf Türkçe programının çoklu zekâ kuramı açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Erdamar F. S. (2009). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramı ve uygulamasına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi (Diyarbakır İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Ergün, M. (2007). Gelişim ve Öğrenme, Öğrenme ve Zekâ.
<<http://www.egitim.aku.edu.tr/gelisim06.ppt>> (2015, Eylül, 10).
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- Gardner, H. (2006). *Çoklu zekâ yeni ufuklar* (Çev. A. Hekimoğlu). İstanbul: Optimist Yayınları.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Çoklu zekâ: Görüşmeler ve makaleler*. Ankara: Enka Eğitim Dizisi.
- Gardner, H. (1983). *Zihin çerçeveleri*. Ankara: Alfa Yayıncılık.
- Gümüş, M. (2011). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler öğretim programı öğrenme-öğretme sürecinin çoklu zekâ kuramına göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Güney ve diğerleri (2010). Sınıf öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramına ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(3), s. 301-322.
- Kalaycı, İ. Y. (2009). *Fen ve teknoloji dersinde çoklu zekâ kuramı uygulamalarının sınıf öğretmeni görüşlerine göre değerlendirilmesi (Aydın İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

- Kana, F. (2013). *Argümantasyona dayalı dil eğitimi yaklaşımının Türkçe öğretmeni eğitiminde uygulanmasına yönelik karma gömülü deneysel çalışma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Kaymakamoğlu, A. (2010). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programına ilişkin müfettiş, okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kıldan, A.O. (2004). *Çoklu zekâ ve sınıflarda uygulanması. Eğitim ve Toplam Kalite Yönetimi Bülteni*, Kastamonu M.E.M.
- Kırbaşoğlu K., Baki, Y. ve Bayram, B. (2014). Ortaokul 8. sınıf Türkçe dersi öğretmen kitabındaki etkinliklerin çoklu zekâ kuramı ile örtüşme düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), s. 72-89.
- Kırıcı, M. (2009). *Ortaöğretim fen bölümü öğrencilerinin çoklu zekâ kuramına göre zekâ alanlarıyla öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kum, Z. (2009). *Türk edebiyatı 9. ve 10. sınıf ders kitaplarındaki divan şiiri örneklerinin çoklu zekâ kuramı açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Korkmaz, Z. Ercilasun, A.B., Zülfikar, H., Parlatur, İ., Akalın, M., Gülensoy, T. ve Birinci, N. (2001). *Yükseköğretim öğrencileri için Türk dili ve kompozisyon bilgileri* (5. Baskı). Ankara: Yargı.
- Koroğlu, H. ve Yeşildere, S. (2004). İlköğretim yedinci sınıf tamsayılar ünitesinde çoklu zekâ teorisi tabanlı öğretimin öğrenci başarısına etkisi. *Gazi Eğitim Dergisi*, 24 (2), s. 25-41
- MEB. (2015). *İlköğretim Türkçe öğretmen kılavuz kitabı (7. Sınıf)*. Ankara: MEB.

- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)*. MEB Talim ve Terbiye Kurumu Başkanlığı, Ankara.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: MEB.
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi programı ve kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Menteşe, H. (2014). *Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Özbay, D. (2013). *Almanca yazma becerilerinin geliştirilmesinde çoklu zekâ kuramının uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Özdemir, S.M. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. G. Ocak (Ed.), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme (7. Baskı)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özden, Y. (1999). *Öğrenme ve Öğretme (3. Baskı)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Phillips, H. (2010). *Multiple intelligences theory and application*. Perspectives in Learning: A Journal of the College of Education & Health Professions. Columbus State University. 11(1), Spring.
- Saban, A. (2010). *Çoklu zekâ kuramı ve Türk eğitim sistemine yansımaları (6. Baskı)*. Ankara: Nobel.
- Saban, A. (2005). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitim (5. Baskı)*. Ankara: Nobel.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı.
- Sönmez, V. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı.

- Şahin, A. (2009). *Türkçe öğretiminde teknoloji ve materyal kullanımı*. A. Karkılıç ve H. Akyol (Ed.), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Şenocak, E. (2012). *Çoklu Zekâ Kuramı Tabanlı Görsel Sanatlar Eğitimi Dersine Yönelik Öğretmen Görüşmeleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Temiz, N. (2007). *Kimim-1? Çoklu zeka kuramı*. Ankara: Nobel.
- Vural, B. (2004). *Öğrenci merkezli eğitim ve çoklu zekâ*. İstanbul: Hayat.
- Yalınkılıç, K. (2010). Bir Öğretim Aracı Olarak Ders Kitabı. H. Ülper (Ed.), *Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri*. Ankara: Pegem.
- Yavuz, K.E. (2009). *Çoklu Zekâ*. (3. Baskı). İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yavuz, K.E. (2004). *Çoklu zekâ teorisi uygulama rehberi* (1. Baskı). Ankara: Ceceli.
- Yavuz, K.E. (2004). *Öğrenen ve gelişen eğitimciler için çoklu zekâ teorisi ve uygulama rehberi*. Ankara: Ceceli.
- Yavuz, K E. (2001). *Eğitim ve öğretimde çoklu zekâ teorisi ve uygulamaları*. Ankara: Ceceli.
- Yıldız, C. (2008). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* (2. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yıldız, D. (2009). *İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramına Dair Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Ekler

EK-A) Öğretmen Anketi**Çoklu Zekâ Kuramının Türkçe Dersinin Öğretimi Sürecinde Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Değerli meslektaşlarım,

Bu anket, sizin Türkçe dersinin öğretimi sırasında çoklu zekâ kuramının uygulanmasına yönelik görüşlerinizi tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Size en uygun olan seçeneğe lütfen (X) işareti koyunuz.

Araştırmaya değerli katkılarınızdan dolayı bütün öğretmen arkadaşlarıma teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Ramazan DEMİR/Türkçe Öğretmeni
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Yüksek Lisans Öğrencisi

A) Kişisel Bilgiler

Bu bölümde kişisel durumunuza ilişkin sorular bulunmaktadır. Her soruda durumunuza uyan seçeneği lütfen işaretleyiniz.

1.Yaşınız

1. 20-30 () 2. 31-40 () 3. 41-50 () 4. 51-60 () 5. 61 ve yukarı ()

2.Cinsiyetiniz

1. Erkek() 2. Kadın()

3.Eğitim Durumunuz

1. Eğitim Fakültesi () 2. Fen-Edebiyat Fakültesi () 3. Eğitim Enstitüsü ()
4. Yüksek Lisans () 5. Doktora () 6. Diğer ()

4.Görev Yaptığınız Bölge

1. Köy () 2. İlçe ()

5.Meslekte Geçen Süreniz

1. 1- 5 yıl () 2. 6- 10 yıl () 3. 11- 15 yıl () 4. 16- 20 yıl () 5. 20 yıl ve üzeri ()

6.Sınıf Mevcudunuz

1. 20 ve daha az () 2. 21- 30 arası () 3. 31- 40 arası () 4. 40 ve yukarısı ()

7.Yeni Türkçe Öğretim Programı İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Seminerine Katıldınız Mı?

1.Evet () 2. Hayır ()

8. Çoklu Zekâ Kuramı İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Seminerine Katıldınız Mı?

1. Evet () 2. Hayır ()

9. Çoklu Zekâ Kuramını Derslerinizde Uygulama Konusunda Kendinizi Ne Derecede Yeterli Görüyorsunuz?

1.Hiç () 2. Az () 3. Çok ()

10.Çoklu Zekâ Kuramını Türkçe Dersinde Hangi Sıklıkta Kullanıyorsunuz?

1. Her zaman () 2. Bazen () 3. Hiçbir Zaman ()

B) Türkçe Dersi Öğretim Programının Öğrenme-Öğretme Sürecini Çoklu Zekâ Kuramına Göre Değerlendirme Anketi

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
11. Yenilenen İlköğretim Türkçe Programı'nın çoklu zekâ kuramına uygun olarak hazırlandığını düşünüyorum.					
12. Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabının, çoklu zekâ kuramına uygun olarak hazırlandığını düşünüyorum.					
13. Türkçe ders kitabının çoklu zekâ kuramına uygun olarak hazırlandığını düşünüyorum.					
14. Türkçe öğrenci çalışma kitabının çoklu zekâ kuramına uygun olarak hazırlandığını düşünüyorum.					
15. Çoklu zekâ kuramını derslerin öğretiminde kullanılan en etkili kuramlardan biri olarak görüyorum.					
16. Çoklu zekâ kuramını, bireysel farklılıkları dikkate alan bir kuram olduğu için derslerimde kullanıyorum.					
17. Öğrencilerimin sahip oldukları zekâ alanlarını belirlerken çoklu zekâ envanteri kullanıyorum.					
18. Dersimde her zekâ alanına eşit şekilde yer veriyorum.					
19. Türkçe dersinde öğretim sürecini, öğrencilerimin sahip oldukları zekâ alanlarını geliştirecek çeşitli etkinliklere yer vererek sürdürüyorum.					
20. Türkçe dersinde çoklu zekâ kuramına göre etkinlik hazırlarken öğretmen kılavuz kitabından yararlanıyorum.					
21. Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerde, her zekâ alanına eşit şekilde yer verildiğini düşünüyorum.					
22. Çoklu zekâ kuramı sayesinde öğrencilerin Türkçe dersindeki etkinliklere daha aktif katılacaklarını düşünüyorum.					
23. Türkçe dersini çoklu zekâ kuramına göre işlerken her zaman farklı yöntem ve teknikleri kullanmayı tercih ediyorum.					
24. Türkçe dersinde çoklu zekâ kuramını uygularken zaman sıkıntısı yaşamıyorum.					
25. Türkçe dersinde çoklu zekâ kuramını uygularken araç gereç bulmakta zorlanmıyorum.					
26. Türkçe dersinde çoklu zekâ kuramını uygulayabilmek için sınıf mevcutlarının yeterli düzeyde olduğunu düşünüyorum.					
27. Eğitim ortamlarının çoklu zekâ kuramına göre zenginleştirilmesi gerektiğini düşünüyorum.					

EK-B) Çoklu zekâ Kuramı Metin Değerlendirme Ölçeği

Zekâ Türleri	Temaya Ait Metinler				
					Toplam
Sözel-Dil Zekâ					
Mantıksal Zekâ					
Görsel Zekâ					
Müziksel Zekâ					
Bedensel Zekâ					
Sosyal Zekâ					
İçsel Zekâ					
Doğacı Zekâ					

EK-C) İzin Onayı



T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 86896125/605.01/3382244

24.03.2016

Konu: Ramazan DEMİR'in Araştırma İzni

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

- İlgi a) M.E.B. Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 07/03/2012 tarihli ve 2012/13 sayılı Genelgesi
b)20/03/2016 tarihli 30033 sayılı yazınız

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Lisans öğrencisi Ramazan DEMİR'in "Ortaokul Türkçe Öğretiminde Çoklu Zeka Kuramı" konulu araştırmasını ekli listedeki ortaokullardaki Türkçe öğretmenlerine uygulama isteği ile ilgili onay ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi, ilgilinin çalışmasının tamamlanmasından sonra İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze çalışmanın sonucu ile ilgili bilgi verilmesini arz ederim.

İbrahim ATAMAN
Müdür a.
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

EK:
Makam Onayı ve Eki (4 Sayfa)


Murat TEMURÇİN
Memur
Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı ile Aynıdır.
24 Mart 2016

Yeni Hükümet Konağı İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Web: <http://bursa.meb.gov.tr>
E-posta: bursamem@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi: Engin SEYMEN VHKİ
Tel: (0 224) 256 70 00
Tel: (0 224) 215 25 39

EK-D) Öğretmen Anketi Kullanım İzni (Muteber GÜMÜŞ, Doç. Dr. Necdet AYKAÇ)

YNT: İyi akşamlar Sayın Necdet hocam.



AYKAC, Necdet
3.9.2015 (Per), 23:37
Siz



Yanıtla

kullanabilirsiniz. İzin istemeniz büyük incelik iyi çalışmalar

Kimden: ramazan demir [rdemir88@hotmail.com]

Gönderildi: 02 Eylül 2015 Çarşamba 23:01

Kime: AYKAC, Necdet

Konu: İyi akşamlar Sayın Necdet hocam.

Çanakkale OnSekiz Mart Üniversitesi'nde Türkçe Eğitimi alanında yapacağım yüksek lisans tez çalışması için Haziran 2011'deki yapmış olduğunuz İLKÖĞRETİM (5. SINIF) SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMI ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİNİN ÇOKLU ZEKA KURAMINA GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ başlıklı Muteber Gümüş hanıma danışmanlık yapmış olduğunuz Yüksek Lisans çalışmanızdaki EK-1 Öğretmen Anketini (Kişisel Bilgiler, Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Öğrenme-Öğretme Sürecini Çoklu Zeka Kuramına Göre Değerlendirme Anketi) yapacağım yüksek lisans tez çalışmamda izin verirsiniz mümkünse kullanmak istiyorum.

İyi çalışmalar kolay gelsin. Teşekkürler.

02/09/2015
Ramazan DEMİR
Türkçe Öğretmeni

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Ramazan DEMİR

Doğum Yeri : Çanakkale

Doğum Tarihi : 10/04/1987

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Yüksek Lisans Öğrenimi : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

İŞ DENEYİMİ

2010-2014 : Arıklı Ortaokulu/Mardin

2014- ... : Köprühisar Atatürk Ortaokulu/Bursa

İLETİŞİM

E-posta Adresi : rdemir87@hotmail.com