



T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ALMAN DİLİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ALMANCA YAZMA BECERİLERİNİN
GELİŞTİRİLMESİNDE ÇOKLU ZEKA KURAMININ
UYGULANMASINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİ
(DİYARBAKIR ÖRNEĞİ)**

Döne ÖZBAY

Diyarbakır, 2013



T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ALMAN DİLİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ALMANCA YAZMA BECERİLERİNİN
GELİŞTİRİLMESİNDE ÇOKLU ZEKA KURAMININ
UYGULANMASINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİ
(DİYARBAKIR ÖRNEĞİ)**

Döne ÖZBAY

DANIŞMAN

Prof. Dr. Mehmet Sıraç İNAN

Diyarbakır, 2013

TAAHHÜTNAME

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Dicle Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'ne göre hazırlamış olduğum “Almanca Yazma Becerilerinin Geliştirilmesinde Çoklu Zeka Kuramının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kağıt ve elektronik kopyalarının Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım. Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Dicle Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin ... yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

.../.../.....

Öğrencinin Adı Soyadı

Döne ÖZBAY

YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI

“Almanca Yazma Becerilerinin Geliştirilmesinde Çoklu Zeka Kuramının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı Yüksek Lisans tezi, Dicle Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi’ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Döne ÖZBAY

Danışman

Prof. Dr. M. Sıraç İNAN

KABUL VE ONAY

Döne ÖZBAY tarafından hazırlanan “Almanca Yazma Becerilerinin Geliştirilmesinde Çoklu Zeka Kuramının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı çalışma, tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jürimiz tarafından Alman Dili Anabilim Dalı, **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak oybirliği ile kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Mehmet Sıraç İNAN (Başkan-Danışman)

Prof. Dr. Sabri EYİĞÜN (Üye)

Yrd. Doç. Dr. Bayram AŞILIOĞLU (Üye)

Enstitü Müdürü

Doç. Dr. Behçet ORAL

..../..../2013

ÖZET

ALMANCA YAZMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE ÇOKLU ZEKA KURAMININ UYGULANMASINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Döne ÖZBAY

Yüksek Lisans Tezi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mehmet Sıraç İNAN

2013, 76 Sayfa

Bu çalışmanın amacı Almanca öğretmenlerinin yazma becerilerinin geliştirilmesinde çoklu zeka kuramının uygulanmasına ilişkin görüşlerini ve kuramı uygulayıp uygulayamadıklarını belirlemektir. Araştırmanın örneklemini Diyarbakır il merkezinde görev yapan 20 Almanca öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında 5 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. Bu çalışma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, problem durumu, araştırmanın amacı ve önemine yer verilmiştir. İkinci bölümde, yazma becerisi ve çoklu zeka kuramı literatür taraması yapılarak ortaya konulmaya çalışılmıştır. Üçüncü bölümde yöntem, verilerin toplanması ve analizler yer almaktadır. Dördüncü bölümde, görüşmelerden elde edilen bulgular ve yorumlar sunulmuştur. Beşinci bölümde ise, sonuç ve önerilere yer verilmiştir. Araştırma bulguları sonucunda; öğretmenler çoklu zeka kuramının derste kullanılması durumunda öğrenme oranının artacağını, daha etkili ve verimli bir ders işleneceğini belirtmişlerdir. Ancak sınıfların kalabalık, müfredatın yoğun olması ve yetersiz ders saatlerinden dolayı öğretmenlerin kuramı uygulayamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çoklu Zeka Kuramı, Almanca Öğretmenleri, Yazma Becerileri.

ABSTRACT

TEACHER’S VIEWS ABOUT MULTIPLE INTELLIGENCES THEORY APPLICATIONS IN IMPROVEMENT OF GERMAN WRITING ABILITY

Döne ÖZBAY

Master of Arts, German Language Teaching

Supervisor: Prof. Dr. Mehmet Sıraç İNAN

2013, 76 Pages

The aim of research is to determine teacher’s views about Multiple Intelligences Theory applications in German writing ability and to determine that teachers apply this theory or not. The sampling of the study consist of twenty German teachers who work in the city center of Diyarbakır. The data were gathered through semi-structured interview technique which consists of five questions. The obtained data were analyzed by using content analysis. This study is composed of five sections. In the first section, statement of the problem, purpose and importance of the study were explained. In the second section, Multiple Intelligences Theory and writing ability were introduced. In the third section, method, data collection procedure and data analysis were revealed. In the fourth section, the obtained findings and interpretations which were gained by interviews, were introduced. In the fifth section, conclusion and recommendations were revealed. In the result of this study, teachers expressed that if the Multiple Intelligences Theory is applied in the lessons, students learn better and lessons will be more effective and fruitful. But teachers can not use this theory in the classroom because classes are very crowded, curriculum is very long and they don’t have enough time.

Keywords: Multiple Intelligences Theory, German teachers, Writing ability.

ZUSAMMENFASSUNG

DIE GEDANKEN DER DEUTSCHLEHRERINNEN ÜBER ANWENDUNG DER THEORIE DER MULTIPLEN INTELLIGENZEN IM UNTERRICHT DER SCHREIBFERTIGKEIT

Döne ÖZBAY

Magisterarbeit, Abteilung für Deutschdidaktik

Betreuer: Prof. Dr. Mehmet Sıraç İNAN

2013, 76 Seiten

Der Zweck dieser Arbeit ist festzustellen, ob die DeutschlehrerInnen im Unterricht der Schreibfertigkeit die Theorie der Multiplen Intelligenzen anwenden, oder nicht. An dieser Untersuchung haben zwanzig DeutschlehrerInnen teilgenommen, die im Kreiszentrum in Diyarbakır an Schulen tätig sind. Für die Untersuchungsdaten wurde semi-strukturierte Interviewstechnik, die aus fünf Fragen gebildet wird, angewandt. Die Daten werden nach der Methode der Inhaltsanalyse bewertet. Diese Arbeit besteht aus fünf Abschnitte. Der erste Abschnitt besteht aus dem Zustand des Problems, dem Zweck und der Bedeutung der Untersuchung. Im zweiten Abschnitt wurden die Schreibfertigkeit und die Theorie der Multiplen Intelligenzen dargestellt. Der dritte Abschnitt besteht aus der Methode, der Datensammlung und der Analyse. Im vierten Abschnitt werden die Befunden der Interviews und die Kommentare vorgestellt. Im fünften Abschnitt werden die Schlussfolgerungen und Empfehlungen dargestellt. Nach Resultat der Untersuchung sind die DeutschlehrerInnen mit diesem System einverstanden. Aber um diese Theorie im Unterricht der Schreibfertigkeit anzuwenden ist für sie unmöglich, weil die Klassen überfüllt, Lehrpläne lang sind und auch sie so viele Zeit dafür nicht haben.

Schlüsselwörter: Theorie der Multiplen Intelligenzen, DeutschlehrerInnen, Schreibfertigkeit.

ÖNSÖZ

Günümüzde her geçen gün yabancı dilin öneminin arttığı bir gerçektir. Hatta artık bir değil, birden fazla dil bilmek bir ihtiyaç haline gelmiştir. Ülkemizde yabancı dil öğretiminde maalesef istenilen başarıya ulaşılamamaktadır. Kullanılan geleneksel yöntemler iyi derecede yabancı dil öğrenmede yetersiz kalmaktadır. Öğretmenin etkin, öğrencinin ise pasif olduğu, öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve yeteneklerini dikkate almayan geleneksel yöntemlerin öğretme-öğrenme sürecinde etkili olması beklenemez. Etkin bir öğrenme için daha çağdaş ve daha yenilikçi yöntemler kullanılması gerekmektedir. Çoklu zeka kuramı, öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve yeteneklerini göz önünde bulunduran etkin bir kuramdır. Bu nedenle öğretme-öğrenme sürecinde istenilen başarıya ulaşmanın en etkin yolu çoklu zeka kuramının sınıfta kullanılmasıdır.

Bu araştırmada yazma becerilerinin geliştirilmesinde çoklu zeka kuramının uygulanmasına ilişkin öğretmenlerin düşünceleri ve kuramı sınıfta uygulayıp uygulayamadıkları incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kuramı benimsedikleri ancak sınıfta uygulayamadıkları gözlemlenmiştir.

Tezin hazırlanma aşamasında deneyimleriyle bana her zaman yardımcı olan değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. M. Sıraç İNAN' a, lisans ve yüksek lisans derslerinde bizlere büyük emeği geçen sayın hocam Prof. Dr. Sabri EYİĞÜN'e, fikirleriyle bana yardımcı olan Yrd. Doç. Dr. Bayram AŞILIOĞLUNA'na, lisansta ve yüksek lisansta bizlere emeği geçen tüm bölüm hocalarıma, yüksek lisansa birlikte başladığım ve her konuda yanımda olan arkadaşım Melek ÖZEROL'a, tez yazım aşamasında fikirleriyle yardımcı olan Gülsüm ÖZEROL'a, öğretmen görüşmeleri sürecinde bana destek olan eski okul idarecim Fazilet GENCAN'a sonsuz teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Araştırmam süresince manevi desteğini benden hiçbir zaman esirgemeyen eşim İlker Serkan ÖZBAY'a , her konuda yanımda olan aileme özellikle sevgili annem Elif TÜRKER'e teşekkür ederim.

Döne ÖZBAY

Diyarbakır, 2013

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ZUSAMMENFASSUNG.....	vi
ÖNSÖZ	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi

I. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Sayılıtlar	3
1.5. Sınırlılıklar	4
1.6. Tanımlar	4
1.7. Kısaltmalar	5

II. BÖLÜM

KURUMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yazma Becersi	6
2.1.1. Yazma Öğretim Modelleri.....	7
2.2. Zeka ve Çoklu Zeka Kuramı	8
2.2.1. Beynin Yapısı	8
2.2.2. Beynimizin İşleyişi.....	9
2.2.3. Zeka	10
2.2.4. Çoklu Zeka Kuramı.....	11

2.2.5. Çoklu Zeka Kuramına Göre Sekiz Zeka Alanı	13
2.2.5.1. Sözel-Dilsel Zeka.....	13
2.2.5.2. Mantıksal-Matematiksel Zeka	15
2.2.5.3. Görsel-Uzamsal Zeka	16
2.2.5.4. Müziksel-Ritmik Zeka	17
2.2.5.5. Bedensel-Kinestetik Zeka.....	19
2.2.5.6. Sosyal Zeka.....	20
2.2.5.7. İçsel Zeka	21
2.2.5.8. Doğacı Zeka	22
2.2.6. Eski ve Yeni Zeka Anlayışlarının Karşılaştırılması.....	23
2.2.7. Çoklu Zeka Alanlarının Gelişimini Etkileyen Faktörler.....	25
2.2.8. Çoklu Zeka Kuramı ve Öğretim.....	26
2.2.9. Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Sınıf Yönetimi	33
2.2.10. Çoklu Zeka Kuramı ve Program Geliştirme	34
2.2.11. Çoklu Zeka Kuramında Ölçme ve Değerlendirme	35
2.3. Çoklu Zeka Kuramı Bağlamında Yabancı Dilde Yazma Becerileri ve Önemi	40

III. BÖLÜM YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	48
3.2. Çalışma Evreni ve Örneklem	48
3.3. Verilerin Toplanması	48
3.4. Verilerin Analizi	49

IV. BÖLÜM BULGULAR ve YORUMLAR

4.1. Görüşmelerden Elde Edilen Bulguların Yorumlanması	50
--	----

V. BÖLÜM
SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. SONUÇ	58
5.2. ÖNERİLER.....	59
KAYNAKÇA.....	61
EKLER.....	66

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Eski ve Yeni Zeka Anlayışlarının Karşılaştırılması	24
Tablo 2. Soru 1 İçin Öğretmenlerin Verdikleri Cevap ve Frekansların Analiz Sonuçları	50
Tablo 3. Soru 2 İçin Öğretmenlerin Verdikleri Cevap ve Frekansların Analiz Sonuçları	51
Tablo 4. Soru 3 İçin Öğretmenlerin Verdikleri Cevap ve Frekansların Analiz Sonuçları	53
Tablo 5. Soru 4 İçin Öğretmenlerin Verdikleri Cevap ve Frekansların Analiz Sonuçları	55
Tablo 6. Soru 5 İçin Öğretmenlerin Verdikleri Cevap ve Frekansların Analiz Sonuçları	56

I. BÖLÜM

GİRİŞ

1. 1. Problem Durumu

İnsanlar arasındaki en etkin iletişim aracı dildir. Gittikçe artan uluslararası ilişkiler, ulusların kendi ana dilleriyle iletişim sağlamalarını yetersiz kılmaktadır. Bu nedenle diğer ulusların dillerini öğrenme gereksinmesi ortaya çıkmaktadır (Demirel, 2003: 2-3). Çağdaşlaşma yolunda ulaşılmaması gereken evrensel değerleri elde etmede yabancı dilin önemi tartışılmaz bir olgudur. Dilin kültür, eğitim, iletişim, kaynaşma, gelişme, sosyal ve ekonomik boyutu göz önüne alındığında, yabancı dil öğretimi gittikçe önem arz etmektedir (İnal, 2006: 181).

Bugün dünyada özellikle 90'lı yıllardan sonra siyaset, ekonomi, kültür ve toplumsal alanda köklü değişimler yaşanmaktadır. Yaşamın her alanında uluslararası işbirliği ve ilişkiler yoğunlaşmıştır. Ülkeler, toplumlar ve bireyler arasındaki bilgi alış-verişi hızla artmış, karşılıklı etkileşim olağanlaşmıştır. Bu gelişmelere paralel olarak Avrupa da sınırların kalkması, iç pazarların açılması, her Avrupa vatandaşının başka ülkelerde öğrenim görme ve çalışma fırsatına ulaşmış olması yabancı dil öğrenme isteğini arttırmakla birlikte yabancı dil öğretimini de önemli oranda etkilemiştir (Gündoğdu, 2005: 122).

Yabancı dil öğretiminde yazma becerileri dört temel dil becerisinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) son halkası olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle bu becerinin geliştirilmesi genellikle sona bırakılmaktadır. Oysaki dil iletişimde sözlü iletişim kadar yazılı iletişimde önemlidir. Bu becerinin geliştirilmesine konuşma kadar önem verilmelidir. Sözlü iletişimde yapılan hatalar hoşgörü ile karşılanırken yazılı iletişimde aynı hoşgörü gösterilmemektedir. Bu da yazma becerilerinin ne derece önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Demirel, 2003: 108-109). Yazma yabancı dil öğretiminin temelini oluşturmaktadır. Bu temelde, kişisel bilgi ve bu bilginin etkin bir şekilde anlatılması vardır. Yazılı anlatımın, insan yaşamının, eğitim-öğretimin ve dilin

en önemli bileşenlerinden biri olması yazmaya ayrı bir önem katmaktadır (İnal, 2006: 181).

Yabancı dil öğretiminde ülkemizde bugün istenilen başarı düzeyine ulaşamamaktadır. Bu duruma pek çok neden gösterilebilir. Bu nedenlerden biri sınıfta kullanılan geleneksel yöntemlerdir. Geleneksel yöntemler öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini ön plana çıkarmada oldukça yetersizdir. Çünkü geleneksel anlayış öğretmen odaklıdır ve her zeka alanına yönelmemektedir..

Richards ve Rogers (1991)'e göre, geleneksel yöntemde öğrenci edilgen, öğretmen ise etken konumdadır. Öğretmen sınıfın tek hakimidir. Öğretmen önce dilbilgisi kurallarını anadili kullanarak anlatır, daha sonra hedef dildeki yazılı metinler ana dile ya da anadildeki metinleri hedef dile çevirerek, bilinmeyen kelimelerinde üzerinde durularak, hedef dildeki kalıp öğrencilere aktarılır ve yeni öğrenilen kelimeler öğrencilere ezberletilir (Aktaran Kaya, 2007: 20-21).

Görüldüğü üzere geleneksel yöntemlerde öğrencilerin sahip oldukları farklı zeka türleri göz ardı edilerek, öğrencilerin tümüne aynı yöntem uygulanmaktadır. Oysaki, yabancı dil öğretiminde aktif ve etkili öğrenmeyi gerçekleştirmek ve istenilen başarı düzeyine ulaşmak için kullanılan yöntem ve teknikler zenginleştirilmelidir.

Gardner'in ortaya attığı çoklu zeka kuramı, öğrencilerin zeka profillerini belirlemekte, onların yeteneklerinin betimlenmesi ve yorumlanması bakımından öğretmenlere rehberlik etmektedir. Bu kuram sayesinde elde edilen farklı zeka profilleri, öğrencilerin neler yapmaktan hoşlandıklarını, neyi iyi yaptıklarını, daha iyi nasıl öğrendiklerini belirlemekte yardımcı olur. Çoklu zeka teorisine dayalı eğitim anlayışı eğitimde istenilen hedefe ve başarıya ulaşmakta etkili bir kuramdır. Bu kuramın eğitime en önemli katkısı geleneksel yöntemlerin tersine öğretim stratejisinin mantıksal-matematiksel ve sözel- dilsel zeka alanının dışına çıkarak öğretimin genişlemesini sağlamasıdır (Gülfil, 2010: 3).

Çoklu zeka kuramı bağlamında yazma becerilerinde sınıfta her zeka alanına yönelik zenginleştirilmiş etkinlikler kullanılarak öğrencinin öğrenme oranının artırılması, dersten daha çok keyif alması sağlanmalıdır.

Bu çalışmada Almanca yazma becerilerinde çoklu zeka kuramının kullanımına yönelik olarak öğretmenlerin görüş ve düşünceleri araştırılmış, öğretmenlerin kuramı uygulayıp uygulamadıkları incelenmiştir.

1. 2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Almanca öğretmenlerinin yazma becerilerinde çoklu zeka kuramını yeterince uygulayıp uygulamadıklarını ve çoklu zeka kuramının uygulanmasına yönelik görüşlerini tespit etmektir.

1. 3. Araştırmanın Önemi

Her öğrencinin öğrenme şekli ve öğrenme süreci farklıdır. Eğitim sisteminde kullanılan geleneksel yöntemler öğrencinin kendini kanıtlaması, yeteneklerini ortaya çıkarması bakımından yetersiz kalmaktadır. Dil öğretiminde önemli bir yeri olan yazma becerilerinde öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulunduran, her zeka alanına hitap eden zenginleştirilmiş etkinlikler uygulanmalıdır. Böylece öğrenci daha çok aktifleşir ve bu becerinin öğrenciye sevdirmesi sağlanır.

Çoklu zeka kuramı ile bireylerin sınıflandırıldığı zeka anlayışı yerini bireylerin kendilerini, zihinsel yetilerini, potansiyellerini geliştirme anlayışına bırakmıştır. Yaşam sadece matematiksel ve sözel etkinliklerle sınırlı değildir. Bireyler tek bir zeka bölümü ile sınırlandırılmaz. Çoklu zeka teorisinin en önemli ilkelerinden biri zekaların sürekli bir gelişim dinamizmine sahip olmasıdır (Yavuz, 2009: 30-37).

Çoklu zeka teorisine göre tüm zekalar eşit değerdedir. Bir ya da birkaç zeka diğerlerinden önemli olamaz. Kuramın eğitime kattığı iki önemli yararı vardır. Birincisi öğrencileri istendik duruma getirebilmek için eğitim programlarını planlamayı sağlaması, ikincisi ise, daha fazla öğrenciye ulaşmamızı ve öğrenmenin daha kolay gerçekleşmesini sağlamasıdır (Bümen, 2005: 21).

1. 4. Sayıtlar

Bu araştırma ile ilgili sayıtlar şunlardır:

1. Kullanılan örneklem evreni yansıtmaktadır.

2. Öğretmenler görüşme formundaki açık uçlu sorulara içtenlikle cevap vermişlerdir.

1. 5. Sınırlılıklar

Bu araştırma ile ilgili sınırlamalar şöyle sıralanmaktadır:

1. Bu araştırma Diyarbakır il merkezinde bulunan 7 Özel okul ve 13 devlet okulu ile bu okullarda görev yapan 20 Almanca öğretmeni ile sınırlıdır.
2. Araştırma görüşme tekniği uygulanan Almanca öğretmenlerinin cevapları ile sınırlıdır.

1. 6. Tanımlar

Çoklu zeka kuramı: Howard Gardner tarafından ortaya atılan, insanlarda dokuz zeka alanının olduğunu, her insanda bunlardan birkaçının baskın olduğunu, baskın olmayan zeka türlerinin geliştirilebileceğini belirten kuram (Kurtçuoğlu, 2007)

Yazma becerisi: Bireyin konuşma ve düşüncelerini anadilin kurallarına uygun biçimde yazılı olarak anlatmaları (Özdemir, 1987:77, aktaran Belet, 2005:52).

1. 7. Kısaltmalar

IQ: (intelligence quation) Zeka Bölümü Testi

Ö: Öğretmen

f: Frekans

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

II. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yazma Becerisi

Dünyada yaşanan siyaset, ekonomi, kültür ve toplumsal alandaki değişimler yabancı dil öğrenme gereksinimini ve yabancı dil öğretimini önemli ölçüde etkilemiştir. Bu durumda yabancı dil öğretimini geliştirme zorunluluğu da ortaya çıkmıştır (Gündoğdu, 2005: 122).

Her yabancı dil öğretiminin temel amaçlarından birisi, öğrenenlere o dilde dört temel dil becerisini (dinleme, konuşma, okuma, yazma) kazandırmaktır (Gündoğdu, 2005:124). Bu dört temel dil becerisinden biri olan yazma, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işidir (Güneş, 2009: 11). Yazma becerisi farklı amaçlarla kullanılabilir etkili bir araçtır. Bu beceri ile hedef dilin yapısının kavranması, cümle kalıplarının öğrenilmesi ve sözcük dağarcığının harekete geçirilmesi amaçlanmaktadır. Bir diğer amaç ise, bireyin yazılı metinler üretebilme yeteneğinin geliştirilmesidir. Zihinsel gelişim açısından yazma önemli olmaktadır. Çünkü yazma eylemi kişinin zihinsel eylemlerini, duygu, düşünce ve bilgilerini düzenleyip ifade etmesini sağlamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2006: 8). Yazma ile kağıt üzerine aktarılan düşünceler daha kolay incelenmekte, karşılaştırılmakta, yeniden düzenlenip sistemli hale getirilmektedir. Bu düzenleme işlemi öğrencinin hem düşüncelerini hem de zihin yapısını düzenlemesini sağlamaktadır (Güneş, 2009:11).

Yabancı dil öğretimi sürecinde etkili bir araç olan yazma becerisinin geliştirilmesi için etkin öğretim yöntemlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu doğrultuda aşağıda yazma öğretim modelleri açıklanmaktadır.

2.1.1. Yazma Öğretim Modelleri

Yazma becerisinin öğretiminde çeşitli yazma teorileri ve modelleri geliştirilmiştir. Bu modeller arasında en eski olanı geleneksel yazma modelleridir. Geleneksel yazma modelleri üç grupta toplanmaktadır. Bunlar parçadan bütüne, bütünden parçaya ve karma modellerdir. Parçadan bütüne ve bütünden parçaya olan bu iki model birbirine zıt süreçlerden oluşmaktadır. Bu modellerin sınırlılıklarını önlemek için ise karma modeller geliştirilmiştir (Güneş, 2009:11-12).

Yazma öğretim modellerinde yeni teoriler ve modeller de geliştirilmiştir. Bu modellerden biri Emilia Ferreiro tarafından geliştirilen 'Yazma Gelişim Teorisi' dir. Bu teoride yazma becerisine gelişimsel yaklaşılmaktadır. Yazma öğretiminin davranışsal yönünden çok zihinsel yönüne ağırlık verilmektedir (Güneş, 2009:12).

Bir diğer yazma öğretim modeli ise Hayes ve Flower tarafından geliştirilen *bilişsel süreç modelidir*. Bu model etkinlik çevresi, yazarın uzun süreli belleği ve yazma süreci birimlerinden oluşmaktadır. Etkinlik çevresi sözbilimsel sorun ve üretilen metni, uzun süreli bellek yazarın konu, okur ve plan hakkındaki yerleşik bilgisini, yazma süreci ise planlama, yazıya aktarma ve gözden geçirme alt süreçlerini kapsamaktadır (Ülper, 2008: 51). Alt süreçlerden biri olan planlama sürecinde yazarlar bilgilerini biçimler, düşünce üretir ve düzenleme yaparlar. Yazıya aktarma sürecinde düşünceler yazıya dökülür (Flower ve Hayes, 1981, aktaran Ülper, 2008: 60-62). Gözden geçirme ise yazarın metni değerlendirme ya da düzeltme amacıyla okuma sürecidir (Ülper, 2008: 62-64).

Flower ve Hayes tarafından geliştirilen bu model Hayes (1996) tarafından yeniden geliştirilmiştir. Yeni model de zihinsel sürece sorun çözme ve karar verme gibi alt süreçler eklenmiştir. Yeni modeli eski modelden ayıran diğer fark ise yeni modelin güdülemeyi dikkate almasıdır (Güneş, 2009: 13).

2.2. Zeka ve Çoklu Zeka Kuramı

2. 2. 1. Beynin Yapısı

Treays (2003) beyini, 1 kilogramdan biraz ağır, yapışkan, peltamsi bir madde olarak açıklamıştır (Yapıcı, 2008). Beyni, arka beyin, orta beyin ve ön beyin olmak üzere üç ana bölümde incelemek mümkündür (Cüceloğlu, 2009: 71).

Arka beyin medulla serebellum ve ponsdan oluşur. Medulla omuriliğin beyinle bağlantı yaptığı yerdeki şişkinliğe verilen addır. Kalp atışını, nefes almayı ve kan basıncını denetleyen nöronları içeren medulla, omuriliğin çevresinde öbeklenen sinir hücrelerinin uçlarının beyine girdiği noktayı da oluşturur. Serebellum veya beyincik, omuriliğin beyinle birleştiği yerde, birbiri üzerine katlanmış ve kırışmış ufak bir yapıdır. Serebellumun görevi, kas faaliyetlerimizi koordine ederek hareketlerimizi düzgün ve akıcı bir hale getirmektir. Pons veya köprü denen kısım ise, beyinciğin iki lobu arasındaki ilişkiyi kurar. Solunumla ilgili nöronlar burada yer alır (Cüceloğlu, 2009: 71-72).

Orta beyin, ön beyni ve arka beyni birbirine birleştirir. Orta beyin nispeten küçük bir yapıya sahiptir. Orta beyinde, işitme ve görme ile ilgili önemli işlevler gören nöronlar vardır. Bu bölüm aydınlığa veya ışık kaynağına yönelmemizi sağlar (Cüceloğlu, 2009: 72).

Ön beyin talamus, hipotalamus, limbik sistem, serebrum ve beyin kabuğundan oluşur. Sinir sisteminin diğer kısımları gibi, ön beyin de simetrik bir yapıya sahiptir. Talamus, duyu organlarından gelen nöronların beyin kabuğuyla olan ilişkisini sağlar. Talamusun belirli bir kısmı, gözden gelen uyarıcıları alır ve beyin kabuğunun görmeyle ilgili bölgesine yansıtır. Başka bir kısmı, kulaktan gelen sinirsel uyarıcıları işitmeyle ilgili beyin kabuğu bölgesine iletir. Üçüncü bölgenin işlevi ise omurilikten gelen nöronları, beyin kabuğunun dokunma ve bedenin durumunu algılama ile ilgili kısımlarına yansıtmaaktır. Hipotalamus, talamusla hipofiz salgı bezinin arasında yer alır. Hipotalamus heyecanların ve arzuların denetlendiği merkezdir. Cinsel davranış, yeme ve içme bu merkezce denetlenir. Saldırganlık duygusu, uyanıklık ve uyku davranışı yine hipotalamusta yer alır. Limbik sistem beyin sapının yukarı kısmıyla ön beyin arasında

yer alan nöron ağından oluşur. Limbik sistemin, heyecan yaşantısı, saldırma ve kaçma davranışlarıyla ilişkisi vardır. Limbik sistemin bir kısmı heyecanları yatıştırma işlevine sahipken , başka kısımları heyecanları kamçılar. Elektrikle uyarılan bazı kısımları kızgınlık ifade eden davranışlar, diğer kısımları ise korku davranışını ortaya çıkarır. Serebrum insanda en gelişmiş beyin yapısıdır. Serebrumu örten girintili çıkıntılı yüzeye serebral korteks veya beyin kabuğu denir (Cüceloğlu, 2009: 74).

İnsan beyni sol ve sağ yarı küreler olarak ikiye ayrılır. Beynin her iki yarı küresi de farklı işlevlere sahiptir. Beynin sol yarı küresi konuşma ve yazma yeteneğinden sorumludur. Sol yarı küre, sağ yarı kürenin yapamadıklarını başarma eğilimindedir. Sağ yarı küre ise mekanda kendimizi yöneltmemizi, yapısal biçimleri ve yapısal örüntüleri tanımamızı ve müzik formlarını hatırlamamızı sağlar. Kişinin yapmakta olduğu davranışa göre, o davranışın temelinde yatan beyin bölgesi faaliyet gösterir. Örneğin, birey konuşurken sol yarı küre, sağ yarı küreye göre daha aktiftir. Aynı birey, mekan algılamasıyla ilgili bir faaliyete başlayınca, sol yarı küredeki faaliyet azalırken sağ yarı küredeki faaliyet artar. Bu gözlemleri dikkate alan bazı bilim adamları, bizim birbirinden farklı beyin yarı küresiyle doğduğumuzu söyler. Bazıları ise, bunun doğuştan olmadığını, kişinin gelişme devresindeki yaşantılarına ve elde ettiği becerilere dayalı olarak, beyin yarı kürelerinin özelleşmiş işlevler geliştirdiklerini söyler (Cüceloğlu, 2009: 80-84).

2. 2. 2. Beynimizin işleyişi

İnsanda bulunan 100 trilyon hücrenin yaklaşık 100 milyarı beynimizdedir. Beyin vücudun yaklaşık %2'si ağırlığındadır. Yeni doğmuş bir bebeğin beyni yaklaşık 350 gram, yetişkin insanların ise, 1000-1350 gram ağırlığındadır. Beynin ağır olması ya da sinir hücrelerinin yani nöronların sayısının fazla olması zeka ile bağlantılı değildir. Nöronlar uyarılma ve alınan uyarıcıyı iletebilme özelliğine sahiptir. Hücre gövdesi, dendrit ve akson olmak üzere üç kısma ayrılır. Yeni doğanda dendrit ağları seyrek ve az gelişmiştir. Her nöron dendritler aracılığı ile komşu nöronların aksonlarından gelen iletileri alır. Bu iletileri kimyasal ve elektriksel işlemler yoluyla akson boyunca sinaps adı verilen boşluklara aktarır. Sinaps oluşturmayan aksonların çoğu ölür. Hayatın ilk yıllarında beyin hücrelerinin sayısı azalır ancak beyin ağırlığı iki kat artar. Çünkü nöronlar işitilen, görülen, dokunulan, tadılan, uyarılara tepki verirken dendritler yoluyla

fiziksel bağlantılar kurar ve geliştirir. Çocuğun aktif yaşantısı, zihinsel çabası ve zengin çevresel uyarıcılar dendritlerin dallanmasını hızlandırır (Selçuk, Kayılı, Okut, 2004: 13).

Öğrenciler, beyinlerini kullanmaları için fırsatlarla karşı karşıya bırakılmadıklarında, dendritler uyarılmazlar. Öğrencilere uygun uyarıcılar verilmediğinde neural budanmaya neden olabilir ya da bilgiyi algılamak için gerekli olan yeteneklerini köreltebilir. Müfredatta olduğu için bazı konuları işlemek öğrencilerde sinirlilik, kaygı ve hayal kırıklığı yaratabilir. Bu durum öğrenmeye engel olabilir ve bilginin işlenmesi sürecini yavaşlatabilir. Örneğin görsel zekası baskın olan bir öğrenci için sınıfta bulunan görsel uyarıcılar az ise, öğrenci bu gereksinimini karşılamak için hayal kurmaya ve dalmaya başlar. Buna izin verilmediğinde ya da görsel uyarıcı sunulmadığında neural budanma olabilir (Selçuk, Kayılı, Okut, 2004: 14).

2. 2. 3. Zeka

İnsan zekalarına ilişkin herkesin üzerinde anlaştığı ve evresel olarak kabul gören tek bir liste yoktur. İnsan zekalarına dair kesin bir kurama varmak için araştırmaların hiç tamamlanmayacağı bilinmelidir (Gardner, 2010: 84). Bu güne kadar, araştırmacılar bireylerin zihinsel yapılarına ve davranışlarına bakarak zeka hakkında fikirler yürütmüşlerdir. Zeka kimi zaman bir testten alınan puan, kimi zaman çevreye uyum sağlama, kimi zamanda problem çözme olarak düşünülmüştür (Bümen, 2005: 1).

Zekaya dair hangi bilim adamları nasıl tanımlar yapmış ve konuya nasıl yaklaşmış kısaca ele alalım.

İbni Sina zekanın, hem öğrenme sürecinden ayrı hem de dış dünyadan gelen algıların insana verdiği bilgiyi öğrenmeyle ortaya çıktığını ileri sürmüştür. Galton, bireysel farklılıkların duyuşal yeteneklerdeki farklılıklardan kaynaklandığını, bireyin duyuları ne kadar keskinse zekasının da o kadar iyi işlediğini öne sürmüştür. Cattell, zeka testi kavramını ilk kez ortaya atmıştır. Duyum keskinliği ve tepki hızındaki farklılıklar zihinsel fonksiyonlardaki farklılığı yansıtır görüşünü savunur. Binet zekanın, kavrama, hüküm verme, akıl yürütme gibi karmaşık üst düzey işlemlerde kendini

gösterdiğini söylemiştir. Bireyin zekası, çözümü yüksek zihinsel işlemler gerektiren problem durumlarıyla karşı karşıya getirilerek ölçülebilir. Spearman zekanın, bütün zihinsel etkinliklerde rol oynayan genel faktörden (g faktörü) ve belirli zihinsel etkinliğin gösterilebilmesi için genel zihinsel yeteneğin dışında gerek duyulan zihin gücü olan özel faktörlerden (s faktörü) oluştuğunu savunmuştur (Selçuk, Kayılı, Okut, 2004: 2-3). Thorndike, Spearmanın g faktörünü reddeder ve zekanın birbirinden ayrı faktörlerden meydana geldiğini belirtir. Genel bir zeka yoktur; zeka değil zekalar vardır. Thorndike zekayı soyut zeka, sosyal zeka ve mekanik zeka olmak üzere üçe ayırır. Zekayı ilk kez kurumsal düzeyde inceleyen ise Guilford'dur. Guilford'un geliştirdiği zeka testi, insanın bilişsel sisteminin yapısal bütünlüğü olduğu ve süreçlerle ilgili işlemlerin bireyden bireye farklılık gösterdiği görüşüne dayanır. Örneğin yapısal açıdan herkesin kısa süreli bir bellek kapasitesi vardır ancak herkesin karar verme hızı farklıdır (Bümen, 2005: 2). Guilford zihnin birbirinden bağımsız faktörlerden meydana geldiğini ve faktörlerin sınıflandırılabilceği görüşünü ortaya koymuştur. Diğer taraftan Piaget, geleneksel zeka anlayışına karşı çıkararak zekanın zeka testinden alınan puan olmadığını belirtmiştir. O, zekayı zihnin değişme ve kendini yenileme gücü olarak tarif etmiş ve zekaya gelişimsel açıdan yaklaşmıştır. Stenberg ise, Triarşik zeka kuramını geliştirmiş, pratik bilgiyi kapsayan biçimde zekayı yeniden tanımlamıştır. (Selçuk, Kayılı, Okut, 2004: 3).

Zeka çalışmaları 1990'lı yılların sonuna kadar yeni ve değişik bir kavramsal sonuca ulaşamamıştır. Ancak Howard Gardner 1980'li yıllarda günümüzde büyük yankı uyandıran ve geniş uygulama alanlarına sahip olan çoklu zeka kuramını ortaya atmıştır (Demirel, Başbay, Erdem, 2006: 13).

2. 2. 4. Çoklu Zeka Kuramı

Nöropsikoloji ve gelişim uzmanı Howard Gardner, geleneksel zeka anlayışını inceledikten sonra 70'li ve 80'li yıllarda bireylerin bilişsel kapasitelerini incelemeye başlamıştır. Boston Üniversitesi'nde yeteneklerin örüntüsünü anlamaya, bilişsel ya da duyuşsal kazaların etkilerini belirlemeye çalışmıştır. Aynı zamanda Harvard Üniversitesinde 'Project Zero' adlı projede normal ve üstün yetenekli çocuklarla ilgili araştırmalar yapmış, bilişsel yeteneklerin gelişimini incelemiştir. Bu çalışmalar

sırasında psikometrik bakış açısıyla açıklanamayan farklı bir şeyler gözlediğini fark etmiştir (Bümen, 2005: 4).

Gardner (1999), bunu şu ifadelerle açıklamıştır (Bümen, 2005: 4):

“Çocuklar ve beyin hasarlı yetişkinlerle yaptığım günlük çalışmalar beni insan doğası ile ilgili bedensel bir olguyla derinden etkiledi: insanlar çok geniş, çok sayıda kapasitelerle dolu. Bir bireyin bir alandaki üstünlüğü, bir başka alandaki gücüyle karşılaştırılabilecek ve tahmin edilebilecek kadar basit değil!”

Howard Gardner’ın 1983 yılında ‘Frames of Mind: The theory of multiple intelligences (Düşünüş biçimi: Çok boyutlu zeka kuramı) adlı kitabında zekanın iki değil, yedi yönü olduğunu savunmuştur. Sadece matematikte ve dilde başarılı olanların değil, müzikte, sporda, dansa, iletişimde, doğada, resimde kendini gösterenlerin de zeki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Çoklu zeka kuramının amacı, eğitimde bireylerin neler yapabildiğinden çok neler yapabileceğinin düşünülmesidir. Günümüzde eğitim ve psikoloji alanındaki gelişmelerle klasik testlerin çocukların değerlendirilmesinde yeterli olamayacağını, onların potansiyel yeteneklerinin de ortaya çıkarılması gerektiği görüşü vardır. Gardner zekayı problem çözme kapasitesi ya da değerli bir ya da birden çok kültürel yapı ürününe şekil vermek olarak ifade etmiştir. Gardner bireylerin aynı düşünüş tarzına sahip olmadığını ve eğitimin bu farklılıkları ciddiye almasıyla bireylere daha etkili hizmet edeceğini belirtmiştir (Demirel, 2005: 130-131).

Gardner daha sonra doğa/doğacı zeka olarak adlandırılabilen sekizinci bir zekanın olduğunu ileri sürmüştür. Dokuzuncu zeka olarak düşünülen *varoluşsal zeka* halen araştırılma aşamasındadır ve Gardner (1998), bu zekaya biyolojik bir alan bulamadığı için ‘yarım zeka’ adını vermiş, listeye daha sonra ekleyeceklerini belirtmiştir (Bümen, 2007: 4).

Gardner’ın çoklu zeka kuramını oluşturan sekiz zeka türü şunlardır (Demirel, 2005: 131):

1. Sözel-Dilsel Zeka
2. Mantıksal-Matematiksel Zeka

3. Görsel-Uzamsal Zeka
4. Müziksel-Ritmik Zeka
5. Bedensel-Kinestetik Zeka
6. Sosyal Zeka
7. İçsel Zeka
8. Doğacı Zekası

2. 2. 5. Çoklu Zeka Kuramına Göre Sekiz Zeka Alanı

2. 2. 5. 1. Sözel-dilsel Zeka

Sözel- dilsel zeka, bir bireyin kendi diline ait kavramları bir masalcı, bir konuşmacı veya bir politikacı gibi sözlü olarak ya da bir şair, bir yazar, bir editör veya bir gazeteci gibi yazılı olarak etkili bir biçimde kullanabilmesi kapasitesidir. Sözel-dilsel zekaya sahip olan bireyler kendi dillerini oldukça iyi kullanırlar. Bir dilbilimci gibi dilin özelliklerini oldukça iyi bilir ve bir başkasını kolayca ikna edebilir, bilgileri açıklayıp yorumlayabilirler. Sözel-dilsel zekaya sahip olan insanlar, kendi ana dilleri yanında başka bir dilde de kendi düşünce ve duygularını etkili bir şekilde ifade etme kabiliyetine sahiptirler (Saban, 2005: 7).

Selçuk, Kayılı ve Okut, Gardner'a göre sözel-dilsel zekanın dört ana elemanı olduğunu belirtmiştir. Bunlar aşağıda açıklanan Ses bilgisi, söz dizimi, anlam ve pragmatiktir (Selçuk, Kayılı, Okut, 2004: 44).

1. Ses bilgisi (fonoloji): Kelimelerin seslerinden haberdar olmaktır.
2. Söz dizimi (sentaks): Dilin yapısıyla ilgilidir. Gramer kurallarını ve kelimelerin sıralanmasını içerir.
- 3 Anlam bilgisi (semantik): Kelimelerin anlamlarından haberdar olmak ve bu anlamlar çerçevesinde insanlarla etkileşime girmekle ilgilidir.
4. Pragmatik: Açıklamak, ikna etmek, cesaretlendirmek, ya da herhangi bir amaç için dilin kullanılmasıdır. Birey dilin yapısıyla ya da kullanılan kelimelerin gerçekten

doğru olup olmadığı ile ilgilenmez. Amaç, karşıdaki kişilerle gerçekten başarılı bir şekilde etkileşim kurmaktır.

Sözel-dilsel zekanın temelini oluşturan temel beceriler; dinleme, okuma, konuşma ve yazmadır. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma insanı bütün olarak geliştiren ve hayatı boyunca etkili olan düşünme, öğrenme, problem çözme, iletişim ve yaratma gibi niteliklere ulaştıran becerilerdir. Kimileri dili sadece iletişim amacıyla kullanırken kimileri birden çok dil ve iletişim becerileri gösterebilir. Dil zekası, sözcükleri hem sözlü hem de yazılı olarak kullanma becerisidir (Demirel, Başbay, Erdem, 2006: 17-19-72).

Sözel-dilsel zekanın temele alındığı öğrenme ortamında öyküler oluşturma, tamamlama, bir konuda söylev verme, yeni sözcükler öğrenme ve kullanma, kelime oyunları yaratma ve oynama, gazete, kitap, dergi okuma, görüşme yapma etkinlikleri ağırlıklı olarak kullanılabilir (Demirel, Başbay, Erdem, 2006: 73).

Sözel-dilsel zekaya sahip bireylerin özellikleri şunlardır (Saban,2005:7-8):

- Normal öğrencilerden daha iyi yazar.
- Uzun hikayeler ve fıkralar anlatırlar
- İsimler, yerler ve tarihler hakkında iyi bir hafızaya sahiptir.
- Yaşına uygun kelimeleri doğru bir şekilde telafuz eder.
- Yaşına göre iyi bir kelime hazinesine sahiptir.
- Başkaları ile yüksek düzeyde sözel iletişime girer.
- Tekerlemeleri, anlamsız ritimleri ve kelime oyunlarını çok sever.
- Öğrendiği yeni kelimeleri anlamlarına uygun olarak konuşma veya yazı dilinde kullanır.
- Kitap okumayı çok sever.
- Dinleyerek öğrenmeyi sever

2. 2. 5. 2. Mantıksal-Matematiksel Zeka

Bu zeka, sayılar ve akıl yürütme zekası ya da tündengelim ve tümevarım ile akıl yürütme, soyut problem çözme ve birbiri ile ilişkili kavramlar ve düşünceler arasındaki karmaşık ilişkileri anlama yeteneğidir (Bümen, 2005: 11).

Mantıksal-matematiksel zeka, matematiksel hesap yapma, problem çözme, mantıksal düşünme, benzerlik ve ilişkileri belirleme becerilerini içerir. Batı toplumlarında mantıksal-matematiksel beceriler, farkına varma ve problem çözme becerisi olarak tanımlanırken, Gardner, başka düşünme ve problem çözme becerilerinin de olduğunu belirtmiştir. Problemlere bilimsel çözümler üretme, kavramlar arasındaki ilişkileri ayırt etme, sınıflama, genelleme yapma, matematiksel bir formülle ifade etme, hipotezleri test etme ve sayıları etkili kullanma becerilerini ifade etmiştir (Demirel, Başbay, Erdem, 2006: 22).

Akıl yürütme becerileri, çok geniş alanlara uygulanabilir: Fen bilimlerinde, sosyal çalışmalarda, edebiyatta ve diğer alanlarda (okuma ve yaratma, yabancı dil öğrenme, model inşa etme, internet kullanma ve müzik notalarını öğrenme gibi) kullanılır. Çocuklar bu zeka özelliğini somut işlemlerle uğraşırken, sayı ve birebir eşlemeyi kavrarırken kullanırlar. Sembolik dil ile somut düşünceden, formüller ve denklemlerle çalışarak temsili düşünceye ilerler ve mantık dünyasını soyutlaştırmayı öğrenirler (Bellanca, 1998: 17).

Mantıksal-matematiksel zekaya sahip bireylerin özellikleri şunlardır (Saban, 2005: 8-9):

- Olayların oluşumu ve işleyişi hakkında çok soru sorar.
- Sayılarla çalışmayı ve hesaplama yapmayı çok sever.
- Matematik dersini çok sever.
- Mantıksal bulmacaları çözmeyi ve satranç veya dama gibi çeşitli stratejik oyunları oynamayı çok sever.
- Nesleri kategorilere ayırmayı veya olayları belli bir mantıksal ilişki içinde düzenlemeyi çok sever.

- Matematiksel hesaplama oyunlarını çok sever.
- Bilgisayar oyunlarını ilginç bulur.
- Fen bilgisi dersinde deney yapmayı ve yeni şeyler denemeyi sever.
- Yaşıtlarına kıyasla soyut düşünebilme ve sebep-sonuç ilişkisi kurabilme kabiliyetleri çok iyi gelişmiştir.

2. 2. 5. 3. Görsel- Uzamsal Zeka

Görsel-uzamsal zeka, yüzleri tanıma, üç boyutlu nesnelere tasarlayabilme, yön bulma, ayrıntıya dikkat etme, dünyadaki nesne ve olayları doğru olarak kaydetme ve algılama ile ilgilidir. Birey ilk algılarına dayanarak bilgileri dönüştürme ve biçimlendirme işlemini yapar. İlgili alıcıların eksik olması durumunda ise görsel tecrübelerine dayanarak bilgiyi yeniden yapılandırabilir (Demirel, Başbay, Erdem, 2006: 29). Görsel-uzamsal zeka, şekil, renk, biçim ve dokunuşu ve bunları somut ürünlere dönüştürme yeteneğini içerir. Bu zeka özelliği, duyu-motor algının keskinleşmesi ile başlar. Göz, renk, şekil, biçim, dokunuş, derinlik, boyut ve ilişkilerini ayırıştırır. Zeka gelişirken el-göz koordinasyonu, ince hareket kontrolü ile kişinin algılanan şekil ve renkleri çeşitli ortamlarda yeniden üretilmesini sağlar (Demirel, 2000: 150).

Gardner, görsel-uzamsal zekânın üç ana elemanının olduğunu ileri sürmüştür. Bu elemanlar şunlardır (Selçuk, Kayılı, Okut, 2004: 53):

1. Nesnelere doğru bir şekilde algılamak.
2. Bir nesneyi uzayda hareket ediyor gibi hayal ederek ya da başka birinin perspektifinden resimleyerek yönlendirmek.
3. Birinin algılarını iki ya da üç boyutlu somut örnekler halinde transfer etmek.

Görsel-uzamsal zekâ, harita okumaya, bir odayı düzenlemeye, bir eşyayı nereye koyduğunu hatırlamaya, bir adresi bulmaya, bir başkasının beden dilini yorumlamaya, bir taslak çıkarmaya ya da kendini sözel olmayan bir şekilde ifade etmeye yarar. Bu zeka alanı, bireyin çevresini objektif olarak gözlemesini, algılamasını, değerlendirmesini ve dış çevreden edindiği görsel ve uzamsal fikirleri grafiksel olarak

sergilemesi kabiliyetlerini kapsar. Bireyler varlıkları, olayları veya olguları görselleştirerek ya da resimlerle, çizgilerle ve renklerle çalışarak en iyi öğrenirler (Selçuk, Kayılı, Okut, 2004: 53, Saban, 2005: 9).

Görsel-uzamsal zekaya sahip bireylerin özellikleri şunlardır (Saban, 2005:10):

- Renklere karşı hassas ve duyarlıdır.
- Haritaları, çizelgeleri, diyagramları ve tabloları düz metinden oluşan yazılı materyallere oranla daha kolay okur ve anlar.
- Sanat içerikli etkinlikleri çok sever.
- Arkadaşlarına oranla daha çok hayal kurar.
- Yaşına göre yüksek beceri gerektiren resimleri çizer.
- Filmleri, slaytları ve benzeri görselleri izlemeyi sever.
- Yaşına göre ilginç üç boyutlu yapılar veya modeller oluşturur.
- Okurken kelimelere oranla resimlerden daha çok öğrenir.
- Varlıkların görsel imgelerini çok iyi hatırlar.
- Okuma materyallerine sık sık karamalar yapar.

2. 2. 5. 4. Müziksel-Ritmik Zeka

Müziksel-ritmik zeka, bir besteci, bir müzisyen ya da bir şarkıcı gibi bir bireyin müzik formlarını algılaması, ayırt etmesi ve ifade etmesi kabiliyetidir (Saban, 2005: 10).

Müziksel-ritmik zekanın ses perdesi, ritim ve ton olmak üzere üç temel ögesi bulunmaktadır. Perde, müziğin melodisini yansıtır. Ritim, tempoyu ve akışı işaret eder. Ton ise ses tonunun kalitesi ile ilgilidir (Selçuk, Kayılı, Okut, 2004: 58). Müziğin ritmi, sesi ve titreşimleri, diğer zeka alanlarına göre zihni ve bilinci daha çok etkilemektedir. Manevi duyguları coşturma, insanları harekete geçirme, ruh halini değiştirme, sevinç ve hüznü ifade edebilme gibi birçok amaç için müzik etkili bir araçtır. Müziksel-ritmik zeka, ritmik ve tonal kavramları tanıma ve kullanma, çevreden gelen seslere ve müzik aletlerine karşı duyarlılık kapasitelerini içerir. Çevreden gelen sesleri kestirebilme, seslerden anlamlar çıkarma, insanların ses tonlarından ruhsal durumları hakkında ipuçları çıkarabilme ya da bir arabadan gelen farklı seslerin anlamları üzerinde

düşünebilme müziksel-ritmik zekanın önemli yetilerindendir. Müziksel-ritmik zekası güçlü bireyler için seslerin anlamları vardır. Müziği her ortamda kullanmak için fırsatlar oluştururlar. Herhangi bir müzik enstrümanından sesleri çıkarabilir, belli besteleri çalabilir, notaları basabilir, notasını görmediği müziği tanıyabilir (Yavuz, 2009: 203-205).

Bilimsel araştırmalar sonucunda müzik dinlemenin, bir müzik enstrümanı çalmanın, dinlerken sesleri çözümlmeye çalışmanın, şarkı söylemenin beyinde farklı mekanizmaları harekete geçirdiği ortaya çıkmıştır. Bilim adamları ses, ritim, melodi, vurgu ve armoninin beynin sağ yarımküresinde; frekans ve ses şiddetindeki değişmelerle birlikte müzikle ilgili düşünce kalıplarının ise beynin sol yarımküresinde işlendiğini ortaya koymaktadır. Gardner, zeka alanlarının her biri diğerinden bağımsız olmasına rağmen, herhangi bir aktivite esnasında zeka alanlarından bazılarının aynı anda aktif hale gelmesinin söz konusu olduğunu belirtmiştir. Müzik yapmak zihinsel ve bedensel bir süreçtir. Müzikle ilgilenme bireylere diğer zeka alanlarında yürüttükleri işlerde de yardımcı olur. Bireylerin zihinsel ve sanatsal anlamda kendilerini geliştirmelerini ve ifade etmelerini sağlar (Yavuz, 2009: 205-206).

Müziksel-ritmik zekaya sahip bireylerin özellikleri şunlardır (Saban, 2005:10-11):

- Şarkıların melodilerini çok iyi hatırlar
- Güzel şarkı söyleyebilme sesine ve yeteneğine sahiptir.
- Bir müzik aletini çok iyi çalar ya da çalmayı çok ister.
- Müzik dersini çok sever.
- Konuşurken ve hareket ederken elleri ve ayakları ile ritim tutar.
- Farkında olmadan kendi kendine mırıldanır.
- Ders çalışırken farkında olmadan masaya vurarak ritim tutar.
- Çevresindeki seslere karşı aşırı duyarlıdır.
- Bir şarkı duyduğunda farkında olmadan ona eşlik eder.
- Ders çalışırken ya da bir şey öğrenirken müzik dinlemekten çok hoşlanır.

2. 2. 5. 5. Bedensel-Kinestetik Zeka

Bedensel-kinestetik zeka, bir problemi çözmek ya da bir ürün meydana getirmek için vücudun bütünsel ya da vücut kaslarının özel bir alandaki kullanım yeteneğine işaret eder. Nesnelere becerili bir biçimde tutma ve vücut hareketlerini kontrol etmede bu zekanın etkisi vardır. Zihin-kas koordinasyonundaki üstün başarı bu zeka boyutunun en belirgin özelliğidir. Yapararak-yaşayarak öğrenmeye en çok hizmet eden zeka türüdür (Demirel, Başbay, Erdem, 2006: 25-26).

Bedensel-kinestetik zekanın üç temel boyutu vardır. Bunlar (Selçuk, Kayılı, Okut, 2004: 63);

1. Beden hareketlerini denetleyebilme,
2. Nesnelere yetkin bir şekilde yönlendirebilme,
3. Beden ve akıl arasında bir uyum oluşturmaktır.

Bedensel-kinestetik zeka, elleri, ayakları ve vücudun diğer bölümleri ile düşünebilenlerin sahip olduğu zeka alanıdır. Bu zeka, aklın, duyguların, fikirlerin ve vücudun fiziksel bir performansta birleştirilmesi yeteneğidir. Bedensel-kinestetik zekaya sahip olan bireyler, kendilerini vücutlarıyla, hareketleriyle, jest ve mimikleriyle, beden dilleriyle daha iyi ifade ederler. Her tür bedensel ve fiziksel etkinlikte duyu, denge, zarafet, maharet dakikliği gösterirler. Hareketlilik bu insanların yaşamlarının her anında vardır. Bedensel-kinestetik zekaya sahip bireyler her ortamda hemen fark edilirler. Bazen tarihi kalıntılara, duvarlara, surlara dokunurken, bazen taklit ederken, bazen de ellerinde mekanik nesnelere kurcalarken onları görürüz. Bu bireyler sınıfta oturarak ders dinlemekten sıkılır, dersi dinlerken kendilerine yeni uğraşlar bulurlar. Buna rağmen, okul tiyatrolarında en çok kendini gösterenler, yüzleriyle, elleriyle en güçlü karakterleri canlandıranlar, futbolda farklı vuruş stratejileri geliştirenler de yine bedensel-kinestetik zekaya sahip olan bireylerdir (Yavuz, 2009: 192-193).

Bedensel-kinestetik zekaya sahip bireylerin özellikleri şunlardır (Saban, 2005:11-12):

- Bir ya da birden fazla sportif faaliyette başarılıdır.
- Bir yerde uzun süre kaldığında hareket etmeye başlar.
- Başkalarının jest, mimik ve yüz ifadelerini kolaylıkla taklit eder.

- Gördüğü her nesneyi dokunarak inceleme ve analiz etme eğilimindedir.
- Koşmayı, sıçramayı ve benzeri fiziksel hareketleri yapmayı çok sever.
- El becerisi gerektiren etkinliklerde çok başarılıdır.
- Kendini anlatmada kendine özgü dramatik bir yolu vardır.
- amurla oynamayı, yontmayı veya diğer devinimsel nitelikteki etkinliklere katılmayı sever.
- Bir şeyi parçalarına ayırmayı ve onları tekrar birleştirmeyi çok sever.
- Bir şeyi en iyi yaparak ve yaşayarak öğrenir.

2. 2. 5. 6. Sosyal Zeka

Sosyal zeka, bir insanın çevresindeki insanların duygularını, isteklerini ve ihtiyaçlarını anlama, ayırt etme ve karşılama kapasitesidir. Bu zekaya sahip bireyler, diğer insanların yüz ifadelerinden, seslerinden ve mimiklerinden onların farklı özelliklerinin farkına vararak onları en iyi şekilde analiz etme, yorumlama ve değerlendirme kabiliyetlerine sahiptir. Dolayısıyla sosyal zekası güçlü olan bireylerin bir grup içersinde grup yeleri ile işbirliği yapma, onlarla uyum içerisinde çalışma ve bu kişilerle etkili olarak sözlü ve sözsüz iletişim kurma gibi yetenekleri söz konusudur. Sosyal zeka alanında gelişmiş bireyler, insanların ilgi ve ihtiyaçlarını çok iyi algılar ve onların duygu, düşünce ve karakterlerini adeta yüzlerinden okurlar (Saban, 2005: 12-13).

Sosyal zeka daha çok iki kişi arasındaki ilişkide ve etkileşimde ortaya çıkar. Bu zeka; etkili konuşma, etkili dinleme, sorun çözme, birlikte çalışma, işbirliği yapabilme, ikna edebilme ve empati kurma gibi etkinlikleri kapsar. Sosyal zeka diğer zeka alanları ile birleştirildiğinde, bireylerin hemen hemen her alanda başarılı olmasını sağlar. Liderlik becerileri, arkadaşlık becerileri, empatik olabilme sosyal zekası yüksek olan bireylerin belirgin özellikleridir. Dünyadaki büyük liderler, uluslar arası yöneticiler, genel kabul görmüş sanatçılar bu zekası baskın olan bireylerden çıkmaktadır. Politikacılar, psikologlar, işadamları, talkshowcular, pazarlamacılar, satıcılar, yüksek sosyal zekaya sahip olan bireylerdir (Yavuz, 2009: 166-167, Selçuk, Kayılı, Okut, 2004: 73).

Sosyal zekaya sahip olan bireylerin özellikleri şunlardır (Saban, 2005: 13):

- Arkadaşlarıyla ya da akranlarıyla sosyalleşmeyi sever.
- Grup içerisinde doğal bir lider görünümündedir.
- Problemi olan arkadaşlarına yardım eder.
- Dışarıda iken kendi başının çaresine bakabilir.
- Başkaları ile birlikte ders çalışmayı ve oyun oynamayı sever.
- En az iki veya üç yakın arkadaşı vardır ve onları sık sık arar.
- Başkaları daima onunla birlikte olmak ister.
- Başkalarına selam verir, onların hatırlarını sorar ve onları önemser.
- Empati yeteneği çok iyi gelişmiştir.
- Bir şeyi başkalarıyla işbirliği yaparak, onlarla paylaşarak ve onlara öğreterek öğrenmeyi sever.

2. 2. 5. 7. İçsel Zeka

İçsel zeka, bir kişinin kendisini tanıması, kendisi hakkında sahip olduğu bilgi ve anlayış ile çevresinde uyumlu davranışlar sergilemesidir. Bu zeka, bireyin kendisini güçlü ve zayıf olduğu yönleri ile birlikte değerlendirmesi, duygularının, ihtiyaçlarının ve amaçlarının farkında olması, kendisini iyi disipline etmesi ve kendisine güvenmesi gibi yetenekleri içerir. Bireyler kim olduklarını, ne yapmak istediklerini, nasıl davranması gerektiğini, nelere yönelip, nelerden uzak durması gerektiğini bilerek bu doğrultuda yaşamlarında doğru kararlar alırlar (Saban, 2005: 13-14).

Gardner içsel zekanın üç temel ögesi olduğunu söylemiştir. Bunlar;

1. Kişinin kendi iç dünyasının farkında olması,
2. Duygu ve düşünceleri ayırt etmek,
3. Bütün bunları, davranışları anlama ve yönlendirme amacıyla kullanmak (Selçuk, Kayılı, Okut, 2004: 77).

İnsanın kendisini tanıyabilmesi için kendi derinliğine inebilmesi ve elde ettiği bulgularla barışık olması yaşam tecrübesi gerektirmektedir. Sınıf ortamında planlama ve öğretim durumunda, öğrenciyi tanıma yönünde özedönük süreçler zaman gerektirmektedir. Kişinin kendi bilgisini geliştirmesini öğretmek önemlidir. Çünkü böyle bir bilgi yaşamda başarının ve görev sorumluluğunun oluşmasını sağlar. İçsel zeka, insanın duygularını, duygusal tepki derecesini, düşünme süresini tanıma, kendini

yansıtma ve öz benliğini anlama yetisi gibi iç görünüşünü bilmesidir. Bireyin kendi kişiliği ve kendini aşma yeteneği, bu zekasının işleyen tarafıdır (Demirel, Başbay, Erdem, 2006: 42).

İçsel zekası yüksek olan çocuklar doğasının yönlendirmesiyle bağımsız ve yalnız kalmaya çalışır. Ancak bazı anne-babalar çocuklarının yalnız kalma isteğinin çocukların zeka özelliklerinden kaynaklandığını bilmez ve çocuklarının anti-sosyal olduğunu düşünürler. Bu durumu önlemek için çocuğun yanına zoraki arkadaşlar bulmaya çalışırlar. Bu tür girişimler çocuğun doğasını bozar. Anti-sosyal çocuklar isteseler de uyumlu ilişkiler kuramazlar. Oysa içsel zekası baskın çocuklar yalnızlığı sever ve diledikleri zaman çevresindekilerle uyumlu ilişkiler kurabilir (Selçuk, Kayılı, Okut, 2004: 78).

İçsel zekaya sahip olan bireylerin özellikleri şunlardır (Saban, 2005: 14):

- Bağımsız olma eğilimindedir.
- Kendisinin zayıf ve güçlü yanları hakkında gerçekçi bir görüşe sahiptir.
- Yalnız oynamaya veya ders çalışmaya bırakıldığında daha başarılıdır.
- Hakkında çok fazla bahsetmediği en az bir ilgisi veya hobisi vardır.
- Hayattaki amacının ne olduğuna ilişkin iyi bir anlayışa sahiptir.
- Duyularını, hislerini ve düşüncelerini açık ve net bir şekilde dile getirir.
- Hayattaki başarı ve başarısızlıklarından ders almasını bilir.
- Kendine güveni yüksektir.
- Yaptığı işin bilincindedir ve başkalarından pek fazla akıl almaz.
- Kendine saygısı yüksektir.

2. 2. 5. 8. Doğacı Zeka

Gardner 1996 yılında doğa zekası olarak adlandırılan sekizinci zekayı eklemiştir (Demirel, 2004:208).

Diğer zeka alanları gibi doğa zekası da tüm insanlarda vardır. Ancak bazı insanlarda bu özel bir yetenek biçiminde olabilir ve bu farklılık çok küçük yaşlarda gözlenmeye başlanabilir. Doğa zekasına sahip çocuklar çevreye ve hayvanlara karşı çok ilgili olduklarından dolayı hayvanlar ve doğa olaylarıyla ilgili öykülerden çok hoşlanırlar. Biyoloji, zooloji, gökbilim, botanik, yerbilimleri gibi bilim dallarına büyük ilgi gösterirler. Taş, fosil, kelebek, tüy ve deniz kabuğu gibi şeyleri biriktirmekten

büyük zevk alırlar. Doğadaki varlıkların adlarını ve özelliklerini diğer insanlara göre daha kolay öğrenirler ve doğada oluşan değişiklikleri daha kolay fark edebilirler. Bu zeka türü gelişmiş bireyler, erken yaşta çok iyi bir şekilde doğal yaşamdaki nesnelere sınıflar ve tanımlar. Örneğin üç-dört yaşındaki çocuklar dinazorları birçok yetişkin insandan daha iyi tanımlayabilmektedir (Demirel, Başbay, Erdem, 2006: 46).

Çocuklar açık havada oynamayı, suyla, çamurla oynamayı severler. Toprağın tadına bakmak, elbiselerini çamurla buluşturmak, solucanlarla konuşmak onların doğasına uygun gelişimlerini sağlamaktadır. Ancak bazı anneler çocuğun bunları yapmasını engelleyerek çocuğun doğasını bozmaktadır. Doğa zekası, matematiksel-mantıksal ve içsel zeka ile bağlantılıdır. Matematikte nesnelere, durumları kategorize etmekle doğal olayları kategorize etmek arasında benzerlik vardır. İçsel zekadaki toplumsal uyarıcılardan uzak olma, yalnız kalma isteği doğa zekası baskın olan bireylerde de görülmektedir. Bireyin kendisine dönme isteği ile doğaya dönme isteği çoğu zaman örtüşmektedir (Selçuk, Kayılı, Okut, 2004: 68-69).

Doğacı zekaya sahip olan bireylerin özellikleri şunlardır (Saban, 2005: 15):

- Doğaya, hayvanat bahçelerine, müzelere olan gezileri çok severler.
- Doğa olaylarına karşı hassas ve duyarlıdırlar.
- Sınıftaki çiçekleri sular ve onların bakımını yapar.
- Ekolojik çevreyi, doğayı, bitkileri veya hayvanları içeren konuları işlerken çok meraklanır.
- Sınıfta hayvan hakları veya çevreyi koruma ile ilgili ateşli konuşmalar yapar.
- Kuş beslemek, kelebek ve böcek koleksiyonu oluşturmak gibi doğa projelerine katılmayı sever.
- Doğa ve canlıları içeren konularda çok başarılıdır.
- Toprakla oynamayı ve bitki yetiştirmeyi çok sever.
- Mevsimlere ve iklim olaylarına karşı çok meraklıdır.
- Çevre bilinci çok gelişmiştir.

2. 2. 6. Eski ve Yeni Zeka Anlayışlarının Karşılaştırılması

20.yüzyılda eğitim tarihinde önemli bir role sahip olan Fransız psikolog Alfred Binet'den Fransız milli eğitim bakanlığı okullarda sorun yaşayan öğrencilerin belirlenmesi için yardım istemiştir. Bunun üzerine Binet şimdilerde zeka testi dediğimiz

bir test icat etmiştir. Bu testler zamanla geliştirilerek Amerika ve dünyanın bir çok ülkesinde kullanılmaya başlanmıştır (Gardner, 2010: 5).

Tablo 1. Eski ve Yeni Zeka Anlayışlarının Karşılaştırılması

ZEKAYA İLİŞKİN ESKİ ANLAYIŞ	ZEKAYA İLİŞKİN YENİ ANLAYIŞ
1. Zeka doğuştan kazanılır, sabittir ve bu nedenle asla değiştirilemez.	1. Bir bireyin genetiksel olarak kalıtımla birlikte getirdiği zeka kapasitesi iyileştirilebilir, geliştirilebilir ve değiştirilebilir.
2. Zeka, niceliksel olarak ölçülebilir ve tek bir sayıya indirgenebilir.	2. Zeka, herhangi bir performansta, üründe veya problem çözme sürecinde sergilendiğinden sayısal olarak hesaplanamaz.
3. Zeka tekildir.	3. Zeka, çoğuldur ve çeşitli yollarla sergilenebilir.
4. Zeka, gerçek hayattan soyutlanarak (yani, belli zeka testleri ile) ölçülebilir.	4. Zeka, gerçek hayat durumlarından veya koşullarından soyutlanamaz.
5. Zeka öğrencileri belli seviyelere göre sınıflandırmak ve onların gelecekteki başarılarını tahmin etmek için kullanılır.	5. Zeka, öğrencilerin sahip oldukları gizli güçleri veya doğal potansiyelleri anlamak ve onların başarmak için uygulayabilecekleri farklı yolları keşfetmek için kullanılır.

Kaynak: Saban, 2005:4

Zekaya ilişkin olarak geliştirilen geleneksel yapıdaki bu anlayış ve 'IQ (intelligence Quotation) tarzı düşünme' sonucu insanlar genel olarak, zeki olanlar ve zeki olmayanlar olmak üzere 2 kategoriye ayrıldı. IQ testleri de bireyin zeki kişiler arasında yer alıp almadığını belirleyen yegane kriter olarak kabul gördü. Geleneksel

anlayışa göre bireyler ya doğuştan zekidir ya da değildir. Ayrıca onların bu durumunu değiştirebilmek için yapılabilecek hiçbir şey yoktur (Saban, 2005: 5).

Gardner geleneksel zeka kavramının insan zekasının yalnızca dil ve mantıksal-matematiksel yönlerini dikkate aldığını belirtmiştir. Gardner zekanın bir problemi çözme yeteneği olduğu görüşünü savunmaktadır (Demirel, Başbay, Erdem, 2006: 15).

2. 2. 7. Çoklu Zeka Alanlarının Gelişimini Etkileyen Faktörler

Bir bireyin 'zayıf zekası' onu geliştirme fırsatı tanındığı takdirde belli bir süre sonra bu bireyin en güçlü zekası haline gelebilir. Çoklu zeka teorisinin savunduğu en önemli ilkelerden birisi de, bireylerin bütün zeka alanlarını yeterli düzeyde geliştirebilme yeteneğine sahip olduğudur. Biyolojik nitelik, kişisel hayat hikayesi, tarihsel ve kültürel özgeçmiş ve kristalleştirici veya felce uğraticı deneyimler bireylerin zeka gelişimini etkileyen faktörlerdir (Saban, 2005: 20).

Biyolojik nitelik, bir bireyin kalıtsal olarak taşıdığı izler ile bu bireyin beyinde doğumdan önce, doğum sırasında veya doğumdan sonra meydana gelen tahripleri kapsar. Örneğin, bir anne gebelik esnasında, alkol, sigara veya bazı uyuşturucu maddeleri kullanmışsa ceninin gelişmekte olan sinir sisteminin tahrip olmasına neden olabilir. Kişisel hayat hikayesi, bireyin zeka alanlarının gelişimini olumlu ya da olumsuz etkileyen ebeveynleri, arkadaşları, öğretmenleri ve diğer insanlarla olan etkileşimlerini kapsar. Örneğin, bir müzik aracını alamayan yoksul bir ailenin çocuğu müziksel-ritmik zeka açısından geri kalabilir. Ressam olmak isteyen bir çocuk, ailesi tarafından bu isteği ret edilip hukukçu olmaya zorlanırsa, çocuğun görsel zekasının gelişimi engellenir ve sözel-dilsel zekasının gelişimi için zemin hazırlanmış olur. Ayrıca kırsal kesimde büyüyen bir çocuk, büyük şehirde doğup büyüyen bir çocuğa göre daha çok doğacı zekasına sahiptir. Bireyin kişisel özgeçmiş kadar içinde yaşadığı toplumun tarihsel ve kültürel özellikleri de zeka gelişimini etkilemektedir. Bu kategori, bireyin doğduğu, büyüdüğü yer ve zamanla birlikte, bireyin doğumdan sonra içinde yaşadığı toplumun tarihsel ve kültürel gelişim doğasını kapsar. Sosyal etkinliklerin desteklendiği bir dönemde yaşayan bir çocuk bu konuda zengin fırsatlara sahip olacaktır. Sanatın yasak yada ayıp olduğu bir toplumda dünyaya gelen bir çocuk ise bazı alanlar açısından kısır bir ortamla karşılaşacaktır. Bireyin çoklu zeka alanlarının

gelişiminde ‘kristalleştirici ve felce uğraticı’ deneyimlerinde etkisi büyüktür. Bir bireyin yeteneklerinin gelişiminde dönüm noktası sağlayabilecek yaşantılar geçirmesi kristalleştirici deneyimdir. Dünyada dahi olarak bilinen bir çok kimsenin hayat hikayelerine bakıldığında bir takım basit deneyimlerin bile onların çalışmalarını ne kadar çok esinlendirdiği görülmektedir. Örneğin, Einstein’e babasının manyetik bir pusula hediye etmesi onun uyuyan dehasını harekete geçirmiştir. Onun bu yaşantısı onda evrenin gizemlerine karşı merak ve keşif isteği uyandırmıştır. Diğer taraftan bireyde var olan zeka potansiyelini körelten, söndüren deneyimler de vardır. Bu deneyimlere ise felce uğraticı deneyimler denilmektedir. Örneğin, Mozart müzikle uğraşırken babası ona ‘gürültü yapma’ diye baskı kursaydı bu felce uğraticı bir deneyim olacaktı. Yaptığı resmi öğretmenine gösteren çocuğa, öğretmeni arkadaşlarının içinde ‘bunu kargalarda yapar’ derse o çocuk için bu felce uğraticı bir yaşantı olacaktır (Saban, 2005: 20-23, Selçuk, Kayılı, Okut, 2004:22).

2. 2. 8. Çoklu Zeka Kuramı ve Öğretim

Çoklu zeka kuramını öğretimle buluşturma işi aslında kuramı ortaya atan bilim adamlarının fikri değildir. Gardner, kuramı ilk olarak 1983’te yayınlamış (Frames of Mind), ancak eğitim ve psikoloji alanında 1993’te yazdığı kitaptan (Multiple Intelligences-Theory in Practice) sonra ilgi görür hale gelmiştir. Kuram eğitim programları, öğretim ve değerlendirme süreçlerinde bir eğitim felsefesi haline gelmiştir. Kuramın eğitimciler tarafından çok benimsenmesinden dolayı zeka türlerine dayalı öğretim etkinliklerine yönelik pek çok model ortaya atılmıştır (Bümen, 2005: 31).

Çoklu zeka teorisine dayalı öğretim stratejileri çeşitlilik arz etmektedir. Öğretmen ve planlamacılar her bir zeka ile ilgili etkinlikler düşünürken ister istemez yöntem ve teknik repertuarları genişletmekte ve farklı teknikler ortaya çıkabilmektedir. Bu teori hiçbir öğretim stratejisinin tek başına bütün öğrenciler için uygun olmayacağını savunur. Çocukların sekiz zeka alanındaki eğilimleri farklı olduğundan, belli bir öğretim stratejisi belli bir grup öğrenci için çok başarılı olurken başka bir grup öğrenci için başarısız olabilir. Bu nedenle öğretmenlerin öğretim sürecinde yöntem zenginliğine gitmeleri gerekir. Farklı zeka türlerini sınıf etkinliklerinde kullanmak farklı derslerde uzmanlaşmış öğretmenler arasında işbirliği de geliştirmektedir. Örneğin müzikal zeka ile ilgili etkinlikler planlanırken okuldaki müzik öğretmeni ile iletişim kurulabilir

(Saban, 2005: 105, Bümen, 2005: 32). Çoklu zeka kuramının etkili kullanımı için güçlü ve zayıf zekaları belirlemek yeterli değildir. Çoklu zeka bilgilerinin öğrenciyi geliştirmek amacıyla kullanımı üzerinde durulmalıdır. Öğrencilerin zeka profillerindeki çeşitlilik öğretim, malzeme ve ölçme-değerlendirme süreçlerine yansıtılmalıdır (Açıkgöz, 2006: 291).

Öğretim tasarımında zeka türlerinden nasıl yararlanabiliriz? sorusu pek çok eğitimci tarafından düşünülmüş ve çeşitli cevaplar üretilmiştir. Bu doğrultuda önce zekaların temel özellikleri belirlenmiş, belli bir zekada gelişme gösteren bireylerin hangi tür öğrenme etkinliklerinden zevk alabileceği ve hangi tür etkinliklerle daha kolay öğrenebileceği tartışılmıştır. Bu amaçla pek çok liste hazırlanmıştır (Campell, Campell and Dickson, 1996: 233, Armstrong, 1994: 51-57, Arnold, 1999: 1-74, aktaran Bümen, 2005: 33).

Bu etkinlikler şu şekilde özetlenebilir (Bümen, 2005: 33-38):

1. Dilsel Zeka:

- Verilen bilgileri betimleme,
- Araştırma projeleri hazırlama ve rapor yazma,
- Şiir, masal, efsane, hikaye, kısa oyun veya makale yazma,
- Günlük yazma,
- Sözlük kullanma,
- Kavramlar dizini kullanma,
- Kelime bankası oluşturma,
- Bulmaca hazırlama,
- Kelime ailesini (kökenini) bulma,
- Yüksek sesle okuma,
- Sınıf sekreteri olma,
- Röportaj yapma,
- Tartışma yaratma,
- Mektup yazma,
- Slogan yaratma,
- Bülten, kitapçık ya da sözlük yazma,

- Konuyla ilgili sunu yapma,
- Konu ile bir hikayeyi, romanı, şiiri ilişkilendirme,

2. Mantıksal- Matematiksel Zeka:

- Fikir üretmek için beyin fırtınası yaparak, üretilen fikirleri sıralama,
- Matrisler ya da çizelgeler hazırlama,
- Sınıflama yapma,
- Zaman çizelgesi hazırlama,
- Seçenek ve adımların gösterildiği tablo geliştirme,
- Problemi harita ya da akış şeması haline getirme,
- Etkinlik planı hazırlama,
- Örgütlenme şeması hazırlama,
- Problemin adımlarını şekil çizerek gösterme,
- Yapı kurma ve açıkça ifade edilmiş hedefler belirleme,
- Anahtar kelimeleri belirleme,
- Önemli ve önemsiz bilgileri ayırt etme,
- 5N1K sorularını sorma (ne, nerede, ne zaman, nasıl, neden, kim),
- Öğrenilenleri matematiksel bir formüle dönüştürme,
- Konuyla ilgili bir strateji oyunu kurma,
- Karşılaştırma yapma,
- Konuyu açıklamak için analogi oluşturma,
- Şifre tasarlama,

3. Bedensel-Kinestetik Zeka:

- Göstererek yaptırma,
- Heykel yapma,
- Koreografi hazırlama,
- Sanat projesi hazırlama,
- Kesip yapıştırma,
- Dans etme,
- Pantomim ya da taklit yapma,

- Drama yapma,
- Gezi yapma,
- Beden dilini kullanma,
- Harfleri vücut ile gösterme,
- Tıraş köpüğü ile yazı yazma,
- Okunan bir şeyi canlandırma,
- Konuyu açıklayıcı hareket zinciri yaratma,
- Görev veya bulmaca kartları yapma,

4. Müziksel-Ritmik Zeka:

- Dinlenen müziğin yarattığı duyguları ifade etme,
- Tekerlemeler söyleme,
- Ritim yaratma,
- Konuyla ilişkili ya da konuya benzer temada şarkı bulma,
- Konuyla ilgili müzik dinleme,
- Mırıldanma,
- Okurken ya da yazarken tempo tutma,
- Yazarken ya da çizerken şarkı, doğa sesleri dinleme,
- Kitap kaseti dinleme,
- Kelimeleri, kavramları ya da formülleri ritimlere yerleştirme,
- Notaları sesli okuma,
- Dil kuralları ve müzik kurallarını ilişkilendirme,
- Şarkı söyleme,
- Kafiye bulma,
- Sesli okuduklarını teybe kaydedip dinleme,
- Sesli kitap okurken hece veya kelimeleri belirleyecek şekilde bir yere vurma,
- Konudaki duygu ya da düşüncelerle ilgili beste yapma veya şarkı sözü yazma,
- Fonda müzik dinleme,
- Konuyu müzik eşliğinde sunma,
- Müzik aleti yapma veya kullanma,

5.Görsel-Uzamsal Zeka:

- Karikatür çizme,
- Hikaye ya da notları renklerle kodlama,
- Fikirleri tablo haline getirme,
- Yap-boz hazırlama,
- Hikaye panosu tasarlama,
- Konuşulan ya da okunan şeyin resmini yapma,
- Yazmayı seven bir arkadaşla resim kitabı hazırlama,
- Hikayenin resmini çizme,
- Konuyla ilişkili veya konuyu açıklayan resimler bulma,
- Farklı renklerle yazıların altını çizme,
- Zihin haritası veya kavram haritası yapma,
- Hikayedeki olayları sıralayan zaman çizelgesi ya da grafikleri çizme,
- Harita, tablo ve şekil inceleme,
- Kamerayla kayıt yapma,
- Video izleme,
- Kelimenin kökünü ya da ailesini bulma,
- Resimlerden yararlanarak tahminde bulunma,
- Benzer kelimeleri kartlara yazarak benzerlik ve farklılıklarını hatırlatma,
- Çevrede kelime veya sayılara benzeyen şekiller bulma,
- Slayt hazırlama,
- Fotoğraf albümü yapma,
- Duvar resimleri tasarlama,
- Poster hazırlama,
- Reklam veya ilan hazırlama,

6. Doğacı Zeka:

- Yakın çevre ile öğrenilenler arasında ilişki kurma,
- Taş, yaprak vb. biriktirme,
- Öğrenilen yeni bilgilerle doğal nesnelere arasında ilişki kurma,
- Öğrenilen bilgilerle ağaçlar, nehirler veya okyanuslar arasında ilişki kurma,

- Doğada zaman geçirme,
- Doğal zenginliklere geziler düzenleme,
- Deneyle hazırlama,
- Harfleri hayvan ya da bitkilere benzetme (z = zebra),
- Harflerin okunuşunu hayvan seslerine benzetme,
- Hava durumunu takip etme,
- Belgesel izleme,
- Konuyu öğrenen kişinin bir kuş, bir balık ya da bir volkan olduğunu hayal ederek empati kurma,
- Doğa sesleri dinleme,
- Konuyla ilgili doğa fotoğrafları bulma,

7. Sosyal Zeka:

- Öğrendiğini drama ile gösterme,
- Başkalarıyla beyin fırtınası yapma,
- Tartışma,
- Görüşme yapma,
- Başkalarının yaşantılarından ders alma,
- Dinleme,
- Yardım derneklerine üye olma,
- Grup çalışmalarına katılma,
- Rol yapma,
- Birine bir şeyler öğretme,
- Kayıt aracı kullanma,
- Mektup yazma,
- İnsanları betimleme,
- Kitap kulübüne üye olma,
- Karakterlerin davranışlarını tahmin etme,
- Okuduklarını anlatma,
- Aldığı notları arkadaşlarının notları ile karşılaştırma,
- Sınıf mitingi düzenleme,

- Toplantı düzenleme,
- Yanındaki kişiyle birbirine konuyu özetleme, tartışma,
- Grupla birlikte ödev yapma,
- Tahta oyunları oynama,

8. İçsel Zeka:

- Senaryo yazma,
- Tek başına beyin fırtınası yapma,
- Günlük tutma,
- Fonda klasik müzik ya da doğa sesleri dinleme,
- Araştırma,
- Teori üretme,
- Sınıf etkinliklerini ve öğrenilen bilgileri özetleyerek ne anlama geldiğini açıklama,
- Soru üretme,
- Kişisel sözlük geliştirme,
- Öğretme yolları geliştirme,
- Okumanın amacını belirleme,
- ‘Neden’ sorusunu sorma,
- Kişisel steno geliştirme,
- Gün veya dönem içinde kendini değerlendirme,
- Kendini düzeltmek için imla kılavuzu ve sözlük kullanma,
- Kişisel bir ‘neden-sonuç’ ya da ‘etki-tepki’ şeması hazırlama,
- Bilinenler ile bilinmeyenleri ayırt etme,
- Konuyu başarıyla tamamlamak için gerekli nitelikleri belirleme ve bunların ne derecede mevcut olduğunu açıklama,
- Konuyla ilgili hisleri / düşünceleri yazma,
- Ödev veya proje konusu seçme,
- Herhangi bir konuda hedef ortaya koyma ve bu hedefi takip etme,
- Konuyla ilgili bir makale yazma

2.2.9. Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Sınıf Yönetimi

Her insan sekiz zeka alanı ile doğar ancak sınıfa farklı zeka alanları gelişmiş olarak gelirler. Bu nedenle öğretmenler sınıfta bütün zekalara eşit derecede önem vermeli ve materyal sunumunda her zeka alanını dikkate alan etkinlikler hazırlamalıdır (Demirel, 2004:211).

Çoklu zeka kuramı, sınıfta verimli ve etkin bir öğrenme ortamı oluşturmak için öğretmenlere çeşitli sınıf yönetimi stratejileri sunmaktadır. Bu stratejiler şu başlıklar altında toplanabilir (Saban, 2005:85-91):

- a. Öğrencilerin dikkatlerini toplamak: Öğrencilerin dikkatlerini toplamak için sadece sözel kelimelerin kullanılması yetersizdir. Bu nedenle öğretmenler diğer zeka alanlarını da kapsayan etkili dikkat toplama stratejilerini kullanmalıdır.
- b. Öğrencileri farklı etkinliklere hazırlamak: Öğretmenler, öğrencileri bazı etkinliklere hazırlamak için her zeka alanına yönelik özel ip uçları geliştirerek bunları öğrencilere öğretebilir. Örneğin, görsel zeka alanını kullanan bir öğretmen, öğrencileri farklı olaylara hazırlamak için onlara farklı sembolleri ve ya resimleri göstereceğini açıklayabilir.
- c. Sınıf kurallarının iletişimini sağlamak: Öğretmenler, sınıf kurallarının iletişimini sağlamak da öğrencilerin uymaları gereken sınıf veya okul kurallarını çoklu zeka kuramından faydalanarak öğrencilere açıklayabilir. Örneğin, sınıf kuralları yazılıp duvarda sergilenebilir (dilsel iletişim), yazılı kuralların yanında grafiksel semboller yer alabilir(görsel iletişim).
- d. Grup oluşturmak: Çoklu zeka kuramı geleneksel olarak oluşturulan seviye gruplarının aksine, grupların işbirlikçi çalışmalarda daha başarılı olduklarını savunmaktadır.
- e. Bireysel davranışları yönetmek: Sınıf kuralları, rutinleri ne kadar etkili olarak öğrencilere iletirse de, sınıfta biyolojik ve zihinsel farklılıklardan dolayı kurallara uymayan bazı öğrenciler çıkacaktır. Bu durum karşısında öğretmen zamanının çoğunu bu öğrencileri uyarmakla harcayacaktır. Çoklu zeka kuramı her çocuk için geçerli olan tek bir disiplin yerine, birden çok disiplin stratejilerini önermektedir.

2. 2. 10. Çoklu Zeka Kuramı ve Program Geliştirme

Çoklu zeka kuramının sınıf uygulamaları konusunda pek çok çalışma yapılmaktadır, ancak bunların içinde en doğrusunu belirlemek mümkün değildir. Kimi eğitimciler zeka alanlarını, pek çok başlangıç noktası sağlayacak öğretimsel süreçlerde kullanmayı; kimileri anaokulundan itibaren her öğrencinin güçlü ya da baskın olan zeka alanını belirlemeyi savunmaktadır. Kuramı program geliştirme süreci ile bütünleştirme çabaları da bu amaçlara hizmet etmektedir (Demirel, 2004: 208-209).

Tarman (1999), program geliştirme süreçlerinde çoklu zeka kuramının yerini incelemiştir. Çoklu zeka kuramına dayalı hedef belirlemede klasik hedef yazma ilkelerinin hiç kullanılmadığı, hedeflerin öğrencilerin konuyu 8 zeka türünde öğrenmeleri şeklinde ifade edildiği ve davranışa temel oluşturan hedef alanlarının yerini çeşitli zeka türlerinin aldığı, eğitim durumlarını belirlemede, tamamı öğrenci merkezli olmak üzere, her bir zeka türünde yapılacak etkinliklerin sıralandığı ve sınav durumlarını belirlemede de, klasik testler ve ölçme yaklaşımı yerine, değerlendirmenin bireyin yetenekleri ile potansiyeli ile ilgili bilgi edinmek ve bireye faydalı dönütler sağlamak olarak tanımlandığı ortaya çıkmıştır (Bümen, 2005: 119).

Çoklu zeka kuramının program uygulamalarına ilişkin çalışmaları şu şekilde özetlenmektedir (Demirel, 2004:209):

- Çoklu zekaya dayalı ders tasarımı
- Disiplinlerarası öğretim programları
- Öğrenci projeleri
- Değerlendirme
- Yönlendirme

Armstrong (1994), çoklu zeka kuramının uygulandığı sınıflarda öğretmenin, yöntemlerini bir zekadan diğerine sürekli değiştirerek uygulaması gerektiğini vurgulamaktadır. Dil zekasına yönelik bir etkinlik yapıldıktan sonra bedensel zekaya, daha sonra mantık zekasına doğru bir değişim gösterilmektedir. Bu süreç günlük, aylık ya da yıllık düzeylerde yapılmış planlamalar olabilir. Planlamada en doğru yaklaşım, öğretilecek konunun bir zekadan diğerine nasıl uyarlanabileceğidir. Lazear (2000),

eğitim sürecinde öğrencilerin farklı zekalarını canlı tutmak ve bazılarının körelmesini önlemek için eğitim programındaki konular ne olursa olsun değişik kapasiteleri harekete geçirmek gerektiğini vurgulamakta ve çeşitli modeller önermektedir. Bu modeller; yıl boyu yetişek gezisi, üniteyi genişletme, çoklu zeka öğrenme merkezleri ve okul çapında odaklaşma modelleridir (Bümen, 2007: 17-19).

Harvard Üniversitesi'nde 'Project Zero' adı altında yürütölen araştırmada, çoklu zeka kuramının okullarda nasıl uyguladıklarına ilişkin 9 okul yöneticisiyle görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen bulgular çoklu zeka kuramının okullara çeşitli yollarla yardım ettiği yönündedir. Kuram öğrencilerin güçlü yönlerini tartışarak program geliştirmeyi, eğitimi sanat formuna dönüştürmeyi, öğretmenlerin takım ruhu içinde çalışmalarını sağlamaktadır (Krechevsky ve Kornhaber, 2000, aktaran Bümen, 2005: 120). Konuya ilişkin çalışmalar incelendiğinde çoklu zeka kuramının program geliştirme süreçlerini tümüyle etkilediği görölebilir. Kuramın öğretimsel uygulamalarda program geliştirme çabalarıyla ilgili ortak noktası tematik, disiplinlerarası yaklaşım ve takım öğretimidir (Bümen, 2005: 120).

2. 2. 11. Çoklu Zeka Kuramında Ölçme ve Değerlendirme

Çoklu zeka kuramında ölçme ve değerlendirme boyutunda kullanılacak araçların çeşitlilik göstermesi zengin bir veri seti ortaya koymaktadır. Bu veri setinin elde edilebilmesi için klasik ölçme araçlarının temele alındığı ürün değerlendirmenin yanı sıra ürün ve sürece birlikte ağırlık veren alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin de işe koşulması gerekmektedir. Klasik yaklaşımda değerlendirme sadece öğrenme ürünü odaklı yapılırken, yeni yaklaşımlarda öğrenme süreçlerine de ağırlık verilmektedir. Yeni yaklaşımları hedef alan programlarda değerlendirme, öğrenenlerin neyi bilmediğini değil, ne bildiklerini görmeye yarayan bir teknik olarak kullanılmaktadır. Yeni programlar, öğrenenin okul dışındaki gerçek dünya ile uyum içinde olmasını sağlayacak becerilere sahip olmasını da hedeflemektedir. Becerilerin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık uçlu sorulardan oluşan klasik testler ile, süreci değerlendirmeye yönelik gözlem, görüşme, kendini değerlendirme ölçekleri, öğrenen ürün dosyaları (portfolyo), projeler

gibi alternatif değerlendirme teknikleri de kullanılmaktadır (Demirel, Başbay, Erdem, 2006: 127).

Çoklu zeka teorisine dayalı değerlendirme felsefesi, otantik değerlendirme anlayışını temel alır. Otantik değerlendirme durumsaldır ve öğrencilerin gerçek hayat uygulamalarına yakın durumlardaki performanslarına ilişkin bilgiler elde edilmesini sağlar. Standart testler ise öğrencilerin gerçek hayat durumlarından soyutlanmış suni ortamlardaki performansları hakkında bilgiler elde etmeye çalışır. Standart testler güvenilir sonuçlar verir ancak bu testlerin geçerliliği konusunda da şüpheler vardır. Standart testler sadece sözel veya sayısal alandaki bilgi ve becerileri ölçmeye çalışır. Bu iki alandaki beceriler genellikle çoktan seçmeli sorularla ölçülmeye çalışılmaktadır. Ancak öğrencinin okuma becerisi çok iyi olabilirken, yazma ve kompozisyon becerisi çok iyi gelişmemiş olabilir. Bu nedenle standart testlerin sözel becerileri dahi geçerli bir şekilde ölçüp ölçmediği de tartışmalıdır. Otantik değerlendirme birçok ölçme araç ve metotlarını kapsar. Otantik değerlendirmenin en önemli parçası, öğretmenin öğrencilerin performanslarına ilişkin sınıfta yaptığı gözlemler ve öğrenci ürünlerini belgelendirerek dosyalamasıdır. Öğretmen, öğrenci ürünlerini belgelendirmek için şu yollardan faydalanabilir (Saban, 2005: 97-100):

1. Anekdot kayıtları: Öğretmen, sınıftaki her öğrenciye ait bir bölümün yer aldığı bir günlük tutarak bu günlüğe her öğrencinin akademik olmayan başarılarını, öğrencinin materyallerle ve akranları ile olan etkileşimlerini veya diğer önemli gördüğü bilgileri kaydedebilir.

2. Çalışma örnekleri: Öğretmen, sınıftaki her öğrenci için bir dosya hazırlayarak bu dosyada öğrencilerin çalışmalarını saklayabilir. Eğer öğrenci kendi çalışmasının orijinal halini kendine saklamak isterse, öğretmen bu çalışmanın bir fotokopisini çekebilir.

3. Ses kayıtları: Öğretmen, ses kasetlerini kullanarak öğrencilerin okuma becerilerini, hikayelerini, görüşlerini ve diğer sözel beceriye dayalı örnekleri kaydedebilir ve bu kasetleri öğrencilerin dosyalarında saklayabilir.

4. Videolar: Öğretmen, saklanması mümkün olmayan çeşitli olayları, projeleri veya modelleri bir kamera vasıtasıyla görüntüleyebilir.

5. Öğrenci kayıt kartları ve günlükleri: Bazen öğrencilerin kendi akademik gelişimlerini kaydettikleri kartlar veya öğrendikleri konulara ilişkin kişisel tepkileri ve değerlendirmeleri içeren günlükler birer belgelendirme aracı olarak kullanılabilir.

6. İnfomal test sonuçları: Öğretmen, öğrencilerin bazı standart testleri bireysel olarak cevaplandırmalarını isteyebilir. Burada önemli olan husus, öğrencilerin testleri cevaplayabilmek için zaman açısından bireysel hızları bakımından yeterli süreye sahip olmalarıdır. Çünkü, bir öğrencinin sınıftaki diğer arkadaşlarıyla her defasında bir yarışa sokulması, bir nevi öğrencinin bireyselliğini hiçe saymaktır.

7. Mutlak değerlendirme anlayışına dayalı sınavlar: Bu tür sınavlar belli bir becerinin ve performansın her öğrenci tarafından kazanılıp kazanılmadığını gruba bağlı olmadan ölçmeye çalışır.

8. Öğrenci ile görüşmeler: Periyodik olarak her öğrenci ile toplantılar düzenlenerek öğrencinin öğrenmesi, ilgileri, karşılaştığı zorluklar ve bunlara benzer konularda bilgiler elde edilebilir.

9. Kontrol listeleri: Belli dersler için öğrencilerin kazanmakla yükümlü oldukları becerileri içeren kontrol listeleri hazırlanarak her öğrencinin performansı ve gelişimi kontrol altında tutabilir.

10. Sınıf haritası: Sınıfın bir kuş bakışı haritası çizilerek öğrencilerin ders esnasında sınıfın belli yerlerindeki hareketleri ve etkileşimleri gözlemlenebilir.

Öğrenenlerin çok boyutlu zeka etkinlikleri ile iç içe olmaları çok boyutlu zeka dosyalarının sınama aşamasında mutlaka işe koşulmasını gerekli kılmaktadır (Demirel, Başbay, Erdem, 2006: 134). Çoklu zeka dosyalarındaki dokümanlar şu şekilde listelenebilir: (Bümen, 2005:145-146, Demirel, Başbay, Erdem, 2006:135).

Sözel-Dilsel Zeka

- Müsvedde notlar
- Yazma projelerinin temel taslakları
- En iyi kompozisyon örnekleri
- Araştırmaların yazılı açıklamaları

- Tartışma, münazara ve problem çözüme süreçlerinin ses kayıtları
- Final raporları
- Okuma becerilerinin ölçüldüğü kontrol listeleri
- Okuma ve hikaye anlatmaya dair ses kayıtları
- Çözölmüş kelime bulmacalarından örnekler

Mantıksal/Matematiksel Zeka

- Matematik becerilerinin ölçüldüğü kontrol listesi
- En iyi alıştırma ya da çalışma sayfaları örnekleri
- Hesaplama/ problem çözüme ile ilgili notlar
- Fen deneyleri ile ilgili deney raporları
- Fen projelerinde çekilmiş fotoğraflar
- Fen projeleri ile ilgili dokümanlar
- Çözölmüş mantıksal bulmaca ya da beyin jimnastiği örnekleri
- Üretilmiş ya da öğrenilmiş bilgisayar programları örnekleri

Görsel/Uzamsal Zeka

- Projelerin fotoğrafları
- Üç boyutlu maketler
- Şekiller, tablolar, akış çizelgeleri, kavram haritaları
- Resim, çizim ya da kolajların fotoğraf ya da örnekleri
- Projelerin video kayıtları
- Çözölmüş görsel-uzamsal bulmaca örnekleri

Bedensel/Kinestetik Zeka

- Proje ve gösterilerin video kayıtları
- Üretilmiş projelerin örnekleri
- El becerileri ya da iş teknik projelerinin fotoğrafları

Müziksel-Ritmik Zeka

- Müzikal performans, kompozisyon ya da kolajların ses kayıtları
- Yazılı puanların örnekleri

- Öğrencilerin yazmış olduğu şarkı, melodi, ritim örnekleri
- Öğrencilerin çeşitli müzik parçalarını derlediği kasetler

Sosyal Zeka

- Birine yazılmış ya da başkalarından gelmiş olan mektuplar
- Grup raporları
- Veli, öğretmen veya uzmanların yazılı dönütleri
- Öğretmen-öğrenci konferans raporları
- Akran grupların raporları
- İşbirliğine dayalı öğrenme projelerinde yazılmış yazılar, fotoğraflar ve video görüntüleri
- Toplumsal projelerle ilgili dokümanlar

İçsel Zeka

- Günlük yazıları
- Kendi kendini değerlendirme
- Başkalarını değerlendirme örnekleri
- Anketler
- Hedef ve planlarla ilgili görüşme kayıtları
- İlgi envanterleri
- Hobi ve etkinliklerle ilgili örnekler
- Bireysel gelişim ile ilgili hazırlanmış tablolar
- Çalışmalar hakkında yazılmış notlar

Doğacı Zeka:

- Araştırma raporları
- Gözlem Kayıtları
- Koleksiyonlar
- Doğaya ilişkin hobiler
- Üç boyutlu modeller
- Çizimlerin, boyamaların fotoğrafları

- Doğadan örneklerle oluşturulmuş kolajlar.

Zeka biçimlerine göre listelenen bu dokümanlar çok boyutlu zeka dosyasını oluşturmaktadır. Bu dosyalar öğretmen, diğer öğretmenler, öğrenenin kendisi, akranlar ve veli tarafından değerlendirilir. Etkinlik listeleri, ister öğretim ister değerlendirme isterse de ev ödevi amaçlı olarak kullanılabilir bu sekiz zeka hem eğitim hem de gerçek yaşam için etkili problem çözme stratejileri olarak kullanılmaktadır (Demirel, Başbay, Erdem, 2006: 135).

2. 3. Çoklu Zeka Kuramı Bağlamında Yabancı Dilde Yazma Becerileri ve Önemi

Yabancı dil öğretiminde, dört temel dil becerisi zincirinin son halkası olarak ‘yazma becerisi’ bulunduğu kabul edilmektedir. Beklide bundan dolayı bu becerinin geliştirilmesi sona kalmaktadır. Bazı yabancı dil öğretmenleri de yazmayı sınıf içi etkinliğinden çok sınıf dışı bir ödev olarak değerlendirmektedir. Oysaki dil öğretiminde sözlü iletişim kadar yazılı iletişim de önemlidir. Bu becerinin geliştirilmesine konuşma kadar önem verilmelidir. Sözlü iletişimde dil yanlışlıkları hoşgörü ile karşılanırken yazılı iletişim de aynı hoşgörü gösterilmemekte, dili doğru kullanma önemli olmaktadır. Dili ve dilin kurallarını doğru kullanmanın yanı sıra bir mesajı doğru olarak ifade edebilme de çok önemlidir (Demirel, 2003: 108-109). Bir mesajı veya bilgiyi yazılı olarak bir başkasına iletmek için kişinin belli bir düzeyde dilbilgisine ve sözcük dağarcığına sahip olması gerekir. Yazma becerileri diğer dil becerilerinin gelişmesine önemli katkı sağladığı gibi kişinin zihinsel eylemlerini ifade etmesini de sağlamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı , 2006: 8).

Demirel’e göre yazma öğretiminde izlenecek sıra şu şekildedir (Demirel, 2003:109-110):

Yazma Öncesi Etkinlikler:

a. Öğrenci Yönünden;

- Hangi konu hakkında yazacağını düşünme,
- Konunun kime hitap edeceğine karar verme,

- Konu hakkında ne gibi şeyler bildiğini yoklama,
- Konuyu aktarırken ne gibi dilbilgisi yapılarına yer vereceğine karar verme,

b. Öğretmen Yönünden;

- Konuyu belirleme,
- Konuya ilişkin kelime ve kalıpları aktarma,
- Konuya ilişkin verilen kelime ve dil yapıları hakkında açıklama yapma,
- Konuyla ilgili paragrafı sınıf tahtasına öğrencilerin katkısıyla yazma.

Yazma Sırasındaki Etkinlikler:

a. Öğretmen Yönünden;

- Öğrenciye sorular sorarak konuyu düşünmelerine yardımcı olma,
- Öğrenciler yazarken, aralarında dolaşarak yardımcı olma,

b. Öğrenci Yönünden;

- Verilen kelime ve dil yapılarını bir paragraf içinde kullanma,
- Sözcüklerden yararlanma,

Yazma Sonrasındaki Etkinlikler:

a. Öğretmen Yönünden;

- İlk paragrafı oluşturan konuların, öğrenciler tarafından oluşturulan ikinci paragrafını da sınıf tahtasında örnekleme,

b. Öğrenci Yönünden;

- Yazmak istediği konu hakkında bir şey yazıp yazmadığı hususunda kendini sorgulama,
- Konuyu aktarırken fikirlerinin tutarlı olup olmadığı hususunda kendini kontrol etme,
- Konu hakkında bildiklerini tam olarak aktarıp aktarmadığını gözden geçirme,

- Konuya uygun dil yapılarını kullanabilme,
- Yazılan kompozisyonun düzgün ve temiz olmasına özen gösterme.

Sınıf içerisinde yazma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalara yer verilmelidir. Özellikle noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına dikkat edilmelidir. Sınıf içinde yer alacak yazma çalışması Demirel tarafından üç aşamada ele alınmıştır :

1. Kontrollü Yazma
2. GÜdümlü Yazma
3. Serbest Yazma

1. Kontrollü Yazma: Bu çalışmayla öğrencilerden yer değiştirme alıştırmalarında olduğu gibi verilen sözcükleri ve cümle yapılarını aynen ya da istenilen değişiklikleri yaparak yazmaları istenir. Kontrollü yazma çalışmaları ile öğrencilere amaç dildeki sözcükleri ve yapıları doğru şekilleriyle yazma fırsatı verilmektedir.

Sınıf içinde kontrollü yazma çalışmalarına yönelik alıştırmalar şunlardır:

a. Yer Değiştirme Alıştırmaları: Verilen model cümlelerdeki kimi sözcüklerin değiştirilerek aynen yazılmasıyla ilgili yapılan alıştırmalardır.

b. Dönüştürme Alıştırmaları: Verilen bir yapının başka bir yapıya dönüştürülerek yazılmasını içeren alıştırmalardır. Örneğin bir metinde geçen tüm birinci tekil şahıs adları yerine üçüncü tekil şahıs adlı kullanarak ve gerekli değişiklikler yaparak metnin tekrar yazılması ya da dolaylı anlatımla yazılan bir metnin dolaysız anlatımla yazılması istenebilir.

c. Örneğe Uygun Bir Kompozisyon Yazma: Öğrencilere örnek bir metin verilerek, ona benzer bir kompozisyonu ya da diyalogu anahtar sözcükleri kullanarak yazmaları istenir.

d. Yeniden Sıraya Koyma: Düzensiz olarak verilen sözcüklerden düzgün cümle yapma ya da düzensiz verilen cümlelerden düzgün bir paragraf oluşturma gibi çalışmalara yer verilebilir.

e. Sorulara Cevap Vererek Paragraf Yazma: Verilen sorulara bir bütünlük içinde cevap verilerek bir paragraf yazılabilir.

f. Tamamlama Alıştırmaları: Yarım bırakılmış bir cümlenin ya da bir diyalogta boş bırakılmış sözcük ya da cümlelerin tamamlanması istenir. Diğer bir alıştırma çeşidi de verilen bağlaçlarla iki cümleyi bileşik cümle olarak yazma şeklinde olabilir.

2. Güdümlü Yazma: Bu çalışma ile öğrencilerin öğrendikleri sözcükleri ve cümle yapılarını kontrollü bir şekilde kullanmaları ve anlamlı bir paragraf oluşturmaları istenmektedir.

Sınıf içinde kontrollü yazma çalışmalarına yönelik alıştırmalar şunlardır:

a. Dikte Yapma: Dinlenen bir metnin aynen yazılmasıdır.

I) Metin okunur ve öğrenciler dinler.

II) Metin bir kez daha anlamlı sözcük gruplarıyla okunur ve öğrencilerin yazmaları istenir.

III) Metin son kez okunur ve öğrencilerin yazdıklarını kontrol etmeleri istenir.

IV) Yazılan metin örneğine bakılarak öğrencinin kendisi ya da arkadaşı tarafından düzeltilir.

V) Yanlış yazılmış sözcük ve cümlelerin tekrar doğru bir şekilde yazılması sağlanır.

b. Dikteli kompozisyon (Dicto-Comp): Öğrenciler bir metni tamamen dinledikten sonra aynı metni yeniden yazmaları istenir.

c. Not Alma: Öğrenci bir metni dinlerken önemli noktaları not eder. Bu çalışmalar yapılırken öğrencilere kısaltmalar konusunda bilgiler verilmelidir. Not aldıktan sonra bu notların düzgün bir şekilde yazılması çalışmalarına da yer verilmelidir.

d. Özetleme: Okunan ya da dinlenen bir metnin anlamını kaybetmeden kısaca tekrar yazılmasıdır.

e. Öz Yazma: Bir metnin belirli sınırlarda özünün yazılmasıdır.

f. Ana Hatları Belirleme: Bir metindeki ana fikirlerin ve başlık cümlelerinin birbirleriyle ilişkilerini ve sınırlarını vurgulayacak şekilde liste halinde yazılmasıdır.

3. Serbest Yazma: Bu çalışmayla öğrencilerden duygu ve düşüncelerini kendi üsluplarına ve yazım kurallarına dikkat ederek yazmaları istenir. Genellikle iki ya da daha fazla konuda verilen başlıklardan biri seçilerek bir kompozisyon yazılması istenilir. Bu çalışmalarda yazılar genelde 250-300 sözcükle sınırlı tutulmaktadır.

Sınıf içinde serbest yazma çalışmalarına yönelik alıştırmalar şunlardır:

Sınıf içi uygulamalarda kompozisyon yazarken;

I) Betimleme: İnsan ve objelerin tasvirini yazma.

II) Hikaye Etme: Bir olayın yazılması.

III) Tartışma: Olayları neden-sonuç ilişkileri içinde sunma.

IV) Görüş Bildirme: Verilen bir konu ile ilgili görüş ve düşünceleri yazma türündeki çalışmalara öğrencilerin amaç dildeki düzeylerine göre yer verilebilir (Demirel, 2003: 110-112).

Yazma becerisinin kazandırılmasına yönelik yapılan etkinliklerin dil öğrenme ve öğretme sürecinde pek çok faydası olduğu bilinmektedir. Çakır'ın, Akpınar'ın (2007) yaptığı bir araştırmadan aktardığına göre, öğrencilerin eksik yönlerinin ortaya çıkarılması açısından yazma becerisi oldukça önemlidir. Genel olarak yabancı dil öğretmenleri açısından etkili bir yazma dersinin veya bir yazma etkinliğinin bir çok sonuçlarının olduğunu belirtmek mümkündür. Yazma becerisinin şu hedeflere yardımcı olduğu düşünülmektedir (Çakır, 2010: 167-168):

- a. Öğrenme sürecini kontrol etmeye,
- b. Öğrencilerin seviyelerini belirlemeye,
- c. Öğretilen yapıların veya kelimelerin pekiştirilmesine,
- d. Dil yanlışlarının görülmesine,
- e. Noktalama işaretlerinin öğretilmesine,
- f. Diğer becerilerin daha iyi öğrenilmesine,

- g. Öğrencilerin dil yetilerinin gelişmesine,
- h. Öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine,
- i. Öğrenilen konuların kısa dönem bellekten uzun dönemli belleğe aktarılmasına,
- j. Öğrencilerinin yetilerini performansa dönüştürmelerine .

Yazma becerileri sınıf içinde öğrencilere en zor gelen faaliyet olarak gözlemlenir. Bununla birlikte yabancı dil öğretmenlerinin de fakülteden mezun olduktan sonra yazma becerilerinin çok iyi geliştiği söylenemez. Sadece kompozisyon derslerinde bu becerinin geliştirilmesine çalışılır. Öğretmenlerin bu becerilerinin yetersizliğinden dolayı, öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmekte zorlandıkları bir gerçektir (Naysmith ve Palina, 1998: 65-76, aktaran Kaya, 2007: 19). Ancak bu görüş ülkemiz şartlarında tüm öğretmenler için geçerli değildir. Yazma öğretimi öğretmen için, yazma faaliyeti de öğrenci için zor gelebilir (Kaya, 2007: 19).

Rico (2000), yazmayı ağırlı ve sıkıntılı bir süreç olarak dile getirmiştir. Brender (1993) ise, yazma kişisel bir beceridir ve herkesin bireysel olarak bu konuyla ilgili sorunları olduğunu ifade etmiştir. Schwartz (1997) ise, yazı yazma savaşmanın yarısıdır diyerek yazma sürecinin zorluğunu *savaş* kelimesi ile ifade etmiştir. Gökalp'e (2001) göre, bu parametreler yazma eğitiminin önemini ortaya koymaktadır. Fakat ne yazık ki dil öğretiminde bu derece önemli olan Yazılı Anlatım dersi çoğu zaman geçiştirilmektedir (İnal, 2006: 182).

Öğretim ve öğrenmede yazma ile ilgili bazı sorunlar yaşanmaktadır. Bu sorunlar şu başlıklar altında toplanabilir (İnal, 2006: 184-185):

1. Eğitim-Öğretim Sürecindeki Sorunlar:

- Yazma dersinin hep aynı yöntemde (geleneksel) verilmesi,
- Öğrencilerin yaratıcı yazmaya yönlendirilmemeleri,
- Yazmada ve diğer derslerde daha çok beynin sol kısmına yönelik etkinliklerin yapılması,
- Yazmaya başlamadan önce ön hazırlığın yapılmaması,
- Kompozisyon ders saatlerinin sınırlı olması,

- Kompozisyon kağıtlarının değerlendirme biçimi (ölçme aracı olarak görülmesi),
- Sınıfların kalabalık olmasından dolayı kağıtların değerlendirme zorluğu,
- Eğitimin öğrenci merkezli değil, öğretmen merkezli olması,
- Yazma konularının soyut olması, öğrenci yaşantısıyla ilişkilendirilmemesi,
- Kompozisyon yazmanın salt dilbilgisi ve imla kuralları olarak görülmesi,
- Kompozisyonun anlam boyutunun geri planda kalması,
- Yazmanın karmaşık sürecinin göz ardı edilmesi,
- Duyuşsal, bilişsel ve devinişsel alana yönelik bir yazma eğitiminin verilmemesi,

2. Duyuşsal ve Bilişsel alanda Belirlenen Sorunlar:

- Öğrencinin yazı yazmada yeterince güdülenmemesi,
- Öğrencinin Yazılı Anlatım dersine karşı olumsuz duygular beslemesi,
- Öğrencinin bu derse karşı olan olumsuz tutumunu sınıf ortamına taşıması,
- Yazma eğitiminde bireysel özelliklerin göz ardı edilmesi,
- Yazmanın psikolojik boyutunun göz ardı edilmesi,
- Beyin ve algımla sürecinin kompozisyon yazma sürecine aktarılmaması,
- Ruhsal ve fiziksel gelişim aşamalarının dikkate alınmaması.

3. Sosyal Alandaki Sorunlar:

- Yetersiz okuma alışkanlığı,
- Farklı deneyim ve yaşantılardan yoksun olma,
- Ders dışında bu konuda yardım alamama.

Yazma ile ilgili sorunların en çok eğitimsel alanda toplandığı görülmektedir. Çünkü yazılı anlatım dersinin en dinamik olduğu yer sınıf ortamıdır. Bu nedenle öğretmene bu konuda çok iş düşmektedir. Harklau (2002), kompozisyon yazmanın ikinci dil öğrenmede önemli bir rol oynadığı için sınıf içi etkinliklerde üzerinde önemle durulması gerektiğini ve bu nedenle ikinci dilde yazma nasıl öğrenilir sorusunun yanında, öğrencilerin yazma yoluyla ikinci bir dili nasıl öğrendiklerinin de sorgulanması gerektiğini belirtmektedir (İnal, 2006: 185-186).

Yazma becerilerinde karşılaşılan bu sorunların giderilmesi ve öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilebilmesi için kullanılan etkinliklerin zenginleştirilmesi ve geleneksel yöntemlerin dışına çıkılması gerekmektedir. Çoklu zeka kuramının yazma becerilerinde uygulanması, yazma da karşılaşılan sorunları gidermede yardımcı olacaktır. Çünkü çoklu zeka kuramı her zeka alanına hitap etmektedir. Dolayısıyla kuramın yazma becerilerinde uygulamaya konulması hem öğrenci hem de öğretmen açısından yararlı olacaktır.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, evren-örneklem, verilerin toplanması ve veri analizlerine yer verilmiştir.

3. 1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama araçlarının kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma desenidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, 39).

Bu çalışmada açık uçlu sorulardan oluşan görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme, insanların bakış açılarını, deneyimlerini, duygularını ve algılarını ortaya koymada kullanılan oldukça güçlü bir yöntemdir (Bogdan ve Biklen, 1992, aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2005: 41). Görüşme yönteminde sorular önceden belirlenip, bireye doğrudan sorulur. Bu yolla elde edilen verinin, anket yoluyla elde edilen veriye oranla geçerliliğin daha yüksek olacağı açıktır (Yıldırım ve Şimşek, 2003, 98).

3. 2. Çalışma Evreni ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evreni, Diyarbakır ilindeki Özel ve Devlet okullarında görev yapan Almanca öğretmenleridir. Araştırmanın örneklem seçiminde amaçlı örnekleme biçimlerinden kolay ulaşılabilir örneklem seçimine gidilmiştir. Buna göre araştırmanın örneklemini; Diyarbakır il merkezinde bulunan 7 Özel okul ve bu okullarda görev yapan 7 Almanca öğretmeni ile 13 devlet okulu ve bu okullarda görev yapan 13 Almanca öğretmeni olmak üzere toplam 20 Almanca öğretmeni oluşturmaktadır.

3. 3. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır.

Veri toplama aracında beş açık uçlu soru bulunmaktadır. Öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplara herhangi bir sınırlama getirilmemiştir. Görüşme esnasında çalışma grubu öğretmenlerine sorulan sorular, açık, anlaşılır ve geçerlilik boyutunda iki uzman tarafından incelenmiştir. Görüşme formu hazırlandıktan sonra çalışma grubu öğretmenleri ile görüşme yapabilmek amacıyla İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin alınarak öğretmenlerle birebir görüşülmüştür. Görüşmenin amacı öğretmenlere anlatılmış ve kimliklerinin gizli tutulacağı belirtilmiştir. Görüşmeler öğretmenlerden izin alınarak not edilmiştir.

3. 4. Verilerin Analizi

Yapılan araştırma sonucu toplanan veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla, bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2008). İçerik analizinde kullanılmak üzere görüşmelerden elde edilen ham veriler kodlama yapılarak, kategoriler belirlenmiştir. Veriler bu kategoriler altında sınıflandırılarak anlamlı bir hale getirilmiş ve araştırma grubu öğretmenlerinin sorulara verdikleri cevaplar teker teker incelenmek suretiyle birbirine yakın olan cevaplar aynı kategoriye alınmıştır. Öğretmenlerin cevaplarındaki ifadeler anlamlandırılmış ve bu ifadeler temalar halinde kategorize edilmiştir. Ayrıca elde edilen veriler doğrudan alıntılarla da desteklenmiştir.

IV. BÖLÜM

BULGULAR ve YORUMLAR

Araştırmanın bulguları, görüşmelerde 20 Almanca öğretmenine yöneltilen beş açık uçlu sorudan elde edilmiştir. Elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

4.1. Görüşmelerden Elde Edilen Bulguların Yorumlanması

Soru 1: “Almanca Yazma Becerilerinde Ne Tür Etkinlikler Yapıyorsunuz?”

Tablo 2. Soru 1 için öğretmenlerin verdikleri cevap ve frekansların analiz sonuçları.

Yanıtlar	f	Öğretmenler
Dikte çalışması yaptırıyorum.	7	Ö1, Ö3, Ö9, Ö13, Ö14, Ö17, Ö18
Mail, mektup ve özel gün kartları yazdırıyorum.	6	Ö4, Ö7, Ö10, Ö11, Ö15, Ö16
Kendilerini, ailelerini ya da arkadaşlarını tanıtmalarını istiyorum.	5	Ö6, Ö7, Ö13, Ö15, Ö16
Günlük hayatta yaptıkları işleri yazmalarını istiyorum.	2	Ö6, Ö7
Herhangi bir yeri tasvir etmelerini istiyorum.	1	Ö12

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin Soru 1’e verdikleri cevaplarda yedi öğretmen (Ö1, Ö3, Ö9, Ö13, Ö14, Ö17, Ö18) dikte çalışması yaptırdığını, altı öğretmen (Ö4, Ö7, Ö10, Ö11, Ö15, Ö16) mail, mektup ve özel gün kartları yazdırıldığını, beş öğretmen (Ö6, Ö7, Ö13, Ö15, Ö16) öğrencilerin kendilerini, ailelerini ya da arkadaşlarını tanıtmalarını istediklerini, iki öğretmen (Ö6, Ö7) öğrencilerin günlük hayatta yaptıkları işleri yazmalarını istediklerini, bir öğretmen (Ö12) herhangi bir yeri tasvir etmelerini istediğini belirtmiştir. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

“Hayal güçlerini kullanarak mail, mektup ve kartlar yazdırıyorum.”(Ö7)

“Basit cümlelerle kendilerini ve ailelerini tanıtmalarını istiyorum.” (Ö6)

“Arkadaşlarına ya da sevdikleri insanlara mail, mektup, davetiye gibi yazılar yazdırıp sınıf panolarına asıyorum.” (Ö4)

“ Günlük hayatta yaptıkları işleri belli sayıdaki kelimelerle yazmalarını istiyorum.”(Ö6)

“ Daha çok dikte çalışması yaptırıyorum.” (Ö1)

“ Gezdikleri gördükleri yerleri tasvir etmelerini istiyorum.” (Ö12)

Bu sonuçlardan yola çıkarak öğretmenlerin yazma becerilerinde kullandıkları etkinliklerin her zeka alanına yönelik olmadığı ve çoklu zeka kuramını tam anlamıyla uygulayamadıkları görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin kuram hakkında yeterli bilgiye sahip olmamalarından kaynaklanıyor olabilir. Bu nedenle öğretmenlerin kurama yönelik bilgilendirilmeye ihtiyaçları vardır.

Soru 2: Her Zeka Alanına Yönelik Etkinlik Yapmanın Size Göre Öğretime Ne Tür Etkisi Vardır?

Katılımcıların soru 2'ye verdikleri cevaplar Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Soru 2 için öğretmenlerin verdikleri cevap ve frekansların analiz sonuçları.

Yanıtlar	f	Öğretmenler
Öğrenme oranını artırır.	8	Ö1, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö15, Ö20
Bütün öğrencilerin derse katılımını sağlar.	5	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö16
Öğrenme açısından öğrenciye kolaylık sağlar.	2	Ö10, Ö19
Daha etkili ve verimli bir ders işlenir.	2	Ö4, Ö5
Bilgilerin daha kalıcı olmasını sağlar.	2	Ö18, Ö20

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin soru 2'ye verdikleri cevaplarda sekiz öğretmen (Ö1, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö15, Ö20) öğrenme oranını arttıracacağını, beş öğretmen (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö16) bütün öğrencilerin derse katılımını sağlayacağını, iki öğretmen (Ö10, Ö19) öğrenme açısından öğrenciye kolaylık sağlayacağını, iki öğretmen (Ö4, Ö5) daha etkili ve verimli bir ders işleneceğini, yine iki öğretmen (Ö18, Ö20) bilgilerin daha kalıcı olmasını sağlayacağını belirtmiştir. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

“ Teoride ve pratikte çok büyük faydası olur. Öğrencilerin derse olan ilgisini artırır ve derse katılmalarını sağlar .”(Ö2)

“ Çocuklar farklı öğrenme zekalarına sahip oldukları için konuyu anlamada onlara kolaylık sağlar.” (Ö10)

“ Öğretime etkisi olumlu yönde olur. Öğrencilerin öğrenme yüzdesini artırır.”(Ö11)

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu her zeka alanına yönelik etkinlik yapmanın öğretime katkı sağlayacağı konusunda hemfikirdir. Görüşmeler esnasında devlet okullarında görev yapan birçok öğretmen sınıfların kalabalık, ders saati süresinin az olduğunu ve yeterli materyale sahip olamadıkları için her zekaya yönelik etkinlik yapamadıklarını özellikle belirtmişlerdir. Özel okullarda çalışan öğretmenler de ders saatinin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin bazı öğretmenlerin düşünceleri şunlardır:

“ Tabi ki hem benim çalışma alanımı geliştirir hem de alternatifleri artırır. Ancak iki saat ders süresince konularımı yetiştiremiyorum. Bu nedenle her zekaya yönelik etkinlik yapmam mümkün olmuyor.” (Ö13)

“ Ders saati sadece iki saat ve bu benim farklı etkinlikler yapmam için yeterli değil. Her zekaya yönelik etkinlik yaptırırsam müfredatı yetiştiremem. Hatta Arbeitsbuch'u dahi bazen işleyemiyorum.” (Ö12)

“Yaklaşık 180 öğrencim var ve bu öğrencilerin her birinin zeka alanını tespit etmem çok zor.” (Ö9)

“ Her zeka alanına yönelik ders işlesek süper olur. Ancak teknolojik imkanlardan yararlanamıyoruz. Dil laboratuvarımız var ama içerisinde yeterli materyal yok. Bu konuda çok sıkıntı yaşıyoruz.”(Ö7)

Diyarbakır ilinde bulunan bir çok okulun fiziki yapısı ve olumsuz şartları göz önüne alındığında öğretmenlerin kuramı uygulayamamaları geçerli bir neden olabilir. Kalabalık ve gerekli materyallerin yetersiz olduğu sınıflarda kuramın uygulamaya konulması öğretmenleri zorlayabilir. Bu nedenle sınıf mevcutlarının uygun seviyeye indirilmesi ve gerekli olan materyallerin öğretmenlere temin edilmesi gereklidir.

Soru 3: Çoklu Zeka Kuramına Uygun Ders Planı Hazırlama ve Yürütme Konusundaki Düşünceleriniz Nelerdir?

Katılımcıların soru 3'e verdikleri cevaplar Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. Soru 3 için öğretmenlerin verdikleri cevap ve frekansların analiz sonuçları.

Yanıtlar	f	Öğretmenler
Kurama uygun ders planı hazırlayamıyorum.	13	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö17, Ö19, Ö20
Sadece 2 saat Almanca dersi var. Bu yüzden yürütme konusunda sıkıntı yaşıyorum.	10	Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö13, Ö15, Ö19, Ö20
Kitaplar daha çok gramer ağırlıklı olduğu için müfredatı yetiştirmem mümkün değil.	8	Ö1, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö12, Ö13, Ö20
Kısmen ders programı hazırlayabiliyorum.	7	Ö6, Ö10, Ö11, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18
Yeterli materyalim yok.	4	Ö1, Ö2, Ö4, Ö17
Ders planı hazırlamak için kitapların çoklu zeka kuramına uygun olması lazım.	1	Ö5

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin soru 3'e verdikleri cevaplarda on üç öğretmen (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö17, Ö19, Ö20) kurama uygun ders planı hazırlayamadığını, on öğretmen (Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö13, Ö15,

Ö19, Ö20) sadece iki saat almanca dersi olduğu için yürütme konusunda sıkıntı yaşadığını, sekiz öğretmen (Ö1, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö12, Ö13, Ö20) kitaplar daha çok gramer ağırlıklı olduğu için müfredatı yetiştirmenin mümkün olmadığını, yedi öğretmen (Ö6, Ö10, Ö11, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18) kısmen ders programı hazırlayabildiğini (bu öğretmenler Özel okullarda görev yapmaktadır), dört öğretmen (Ö1, Ö2, Ö4, Ö17) yeterli materyali olmadığını, bir öğretmen (Ö5) ise ders planı hazırlamak için kitapların çoklu zeka kuramına uygun olması gerektiğini belirtmiştir. Konuya ilişkin bazı öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

“ Çoklu zeka kuramına uygun ders planı hazırlayamıyorum. Şu ana kadar materyal bulmada sıkıntı yaşıyorduk. 9. sınıfların ders kitabı dahi yoktu.” (Ö17)

“ Ders kitabında her konu dört bölümden oluşuyor. Her bölüme iki haftamı ayırsam 48 hafta eder. Okullar ise tatiller dahil 32 haftadır. Yani ne yaparsam yapayım müfredatı yetiştirmem mümkün değil.” (Ö8)

“ Hazırlayamıyorum. Yine zaman sorunu çıkıyor karşımıza. Bir de kitaplar ve müfredat çok yoğun. Daha çok gramer ağırlıklı.” (Ö7)

“ Tam olarak değil ama kısmen çoklu zekaya uygun ders programı hazırlıyorum. Bu daha çok görsel ve işitsel zekaya yönelik oluyor.” (Ö6)

“ Kitaplar çoklu zeka kuramına göre hazırlanmalı. Özellikle göze hitap etmeli, öğrencinin ilgisini çekmeli.” (Ö5)

“ Hazırlansa iyi olur ama araç-gereç bulmada sıkıntı yaşıyorum. Bir dil laboratuvarım bile yok. Dinleme bölümlerini bile yapamıyorum. (Ö1)

Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin Çoklu Zeka Kuramına tam olarak uygun ders planı hazırlayıp yürütemedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin kurama uygun ders planı hazırlayıp yürütebilmesi için Almanca ders saatinin arttırılması gereklidir; çünkü iki saat olan bir derste öğretmen müfredatı yetiştirmek için bazı zeka alanlarını dikkate almayabilir.

Soru 4: Öğrencilerin Bireysel Farklılıklarını Bilmek Öğretim Açısından Ne Gibi Faydalar Sağlıyor?

Katılımcıların soru 4'e verdikleri cevaplar Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5. Soru 4 için öğretmenlerin verdikleri cevap ve frekansların analiz sonuçları.

Yanıtlar	f	Öğretmenler
Öğretimi kolaylaştırmayı sağlar.	11	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö19, Ö20
Kullandığımız yöntem ve teknikleri daha iyi belirleyebiliriz.	4	Ö5, Ö11, Ö18, Ö16

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin soru 4'e verdikleri cevaplarda on bir öğretmen (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö19, Ö20) öğretimi kolaylaştıracağını, 4 öğretmen ise (Ö5, Ö11, Ö18, Ö16) kullandıkları yöntem ve teknikleri daha iyi belirleyeceklerini belirtmiştir. Konuya ilişkin bazı öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

“ Öğretim açısından çok faydalı. Daha az enerjiyle daha çok bilgi vermeyi sağlar.” (Ö6)

“ Her öğretmen için büyük bir fayda sağlar. Öğretmene öğretim aşamasında yardımcı olur. Öğretmenin öğretim işini daha da kolaylaştırır.” (Ö12)

“ Öğretmen derste hangi yöntem ve teknikleri kullanacağını daha iyi tespit eder.” (Ö5)

“ Öğretimi daha hızlı ve daha etkili hale getirerek öğretimde bize kolaylık sağlar.”(Ö19)

“Hangi yöntemi kullanacağımızı daha çabuk ve daha kolay belirleriz.”(Ö18)

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu öğrencilerin bireysel farklılıklarını bilmenin öğretimi kolaylaştıracağını belirtmişlerdir. Ancak devlet okullarında çalışan on üç öğretmen, sınıf mevcudu kalabalık olan sınıflardaki öğrencilerin tümünün bireysel

farklılıklarını bilmenin 2 saatlik bir derste mümkün olmayacağını ayrıca belirtmişlerdir. Konuyla ilgili bazı öğretmenlerin şikayetleri şunlardır:

“Haftada 2’şer saat toplam 13 sınıfın dersine giriyorum. 370 öğrencim var ve bunların her birinin bireysel farklılıklarını bilmem mümkün değil.”(Ö1)

“ Yaklaşık 300 öğrencinin dersine giriyorum ve hepsinin bireysel farklılıklarını bilmem çok zor.”(Ö4)

“ Şu anda 240 öğrencim var hepsini çok iyi tanımıyorum. Kısmen tanıyabiliyorum.”(Ö7)

“ Sınıflarda ortalama 30 öğrenci var ancak her bir sınıfa sadece 2 saat girdiğim için her öğrenciyi çok net tanıyacak imkan bulamıyorum.”(Ö17)

“ 2 saat ders ile her öğrenciyi tanımam mümkün değil. Hatta bazı öğrencilerimin ismini dahi bilmiyorum.” (Ö13)

Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin her öğrencinin bireysel farklılığını bilmediği anlaşılmaktadır. Burada yine sınıf mevcutlarının fazla olması problemi ortaya çıkmıştır. Sınıfların kalabalık olması öğretmenlerin her öğrenciyi tanıma fırsatını engelleyebilir; ancak öğretmenler öğrencileri daha iyi tanıyabilmek için farklı yollar bulabilir. Örneğin; tenefüslerde öğrencilerle iletişim kurulabilir, sınıf dışı etkinlikler yapılabilir.

Soru 5: *Çoklu Zeka Kuramı Felsefesine Yönelik Düşünceleriniz Nelerdir?*

Katılımcıların soru 5’e verdikleri cevaplar Tablo 6’de sunulmuştur.

Tablo 6. Soru 5 için öğretmenlerin verdikleri cevap ve frekansların analiz sonuçları.

Yanıtlar	f	Öğretmenler
Öğretim ve öğrenme açısından çok yararlıdır	20	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20
Öğrenci başarısını artırır	4	Ö11, Ö12, Ö13, Ö20
Daha kalıcı ve hızlı öğrenmeyi sağlar	3	Ö6, Ö7, Ö14

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin soru 5'e verdikleri cevaplarda katılımcı öğretmenlerin tamamı (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20) öğretim ve öğrenme açısından çok yararlı olacağını, dört öğretmen (Ö11, Ö12, Ö13, Ö20) öğrenci başarısını arttıracığını, üç öğretmen ise (Ö6, Ö7, Ö14) daha kalıcı ve hızlı öğrenmeyi sağlayacağını belirtmiştir. Konuya ilişkin bazı öğretmenlerin görüşleri şunlardır:

“ Uygulandığı taktirde öğrenme ve öğretim açısından yararlı olacağını düşünüyorum.” (Ö5)

“ Öğrenme bakımından ideal bir yöntem. Öğrencinin öğrenmemesi için hiçbir gerekçe kalmaz.” (Ö2)

“ Öğretime büyük yarar sağlar.”(Ö9)

“ Başarıyı %100 arttıracığını düşünüyorum.” (Ö12)

“ Öğrencinin Öğrenme başarısını yükseltmesi için iyi bir uygulama.”(Ö11)

“ Daha kalıcı ve hızlı öğrenmeyi sağlayacağını düşünüyorum.” (Ö6)

“ Kapsamlı ve kalıcı bir öğrenme için yararlı olacağını düşünüyorum.”(Ö14)

“ Öğretim ve öğrenime büyük katkı sağlar. Öğrenci daha çok etkinleştirir.” (Ö4)

Öğretmenler Çoklu Zeka Kuramının öğretim ve öğrenme açısından yararlı olacağını, öğrenci başarısını arttıracığını, kalıcı ve hızlı öğrenmeyi sağlayacağını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar öğretmenlerin çoklu zeka kuramına yönelik olumlu düşüncelere sahip olduğunu göstermektedir.

V. BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

5. 1. SONUÇ

Elde edilen bulgular neticesinde, öğretmenler her zeka alanına yönelik etkinlik yapmanın, öğrenme oranını arttıracaklarını ve öğrencilerin derse katılımını sağlayacağını ifade etmişlerdir. Ancak öğretmenlerin büyük çoğunluğu sınıfların kalabalık, müfredatın yoğun olduğunu ve gerekli materyale sahip olmadıklarını da belirtmişlerdir. Bu ifadelerden öğretmenlerin her zeka alanına yönelik etkinlik yapmanın yararlı olacağını düşündükleri ancak belirttikleri sorunlardan dolayı her zeka alanına yönelemedikleri anlaşılmaktadır.

Çoklu zeka kuramına uygun ders planı hazırlama ve yürütme konusunda öğretmenlerin büyük çoğunluğu kurama uygun ders planı hazırlayamadığını, bir kısım öğretmen ise kısmen hazırlayabildiğini ifade etmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin kurama uygun ders planı hazırlayıp yürütemedikleri anlaşılmaktadır.

Öğretmenler, öğrencilerin bireysel farklılıklarını bilmenin öğretimi kolaylaştıracağını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu ifadeleri öğrencilerin bireysel farklılıklarını bilme konusunda olumlu düşüncelere sahip olduklarını göstermektedir. Ancak bu konuda öğretmenler yine sınıfların kalabalık ve ders saatinin yetersiz olmasından dolayı her öğrenciyi tanımakta güçlük çektiklerini ifade etmişlerdir. Bu ifadelerden öğretmenlerin her öğrencinin bireysel farklılığını bilmekte zorlandıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmenler, çoklu zeka kuramına yönelik düşüncelerini; “öğretme ve öğrenme açısından yararlı olur, başarıyı artırır, öğrenmenin daha kalıcı olmasını sağlar” şeklinde belirtmişlerdir. Bütün bu bulgular neticesinde öğretmenlerin çoklu zeka kuramına yönelik olumlu düşüncelere sahip oldukları, ancak sınıfların kalabalık, müfredatın

yoğun, ders saatinin yetersiz olduğundan ve gerekli materyallere sahip olamadıklarından dolayı öğretmenlerin kuramı tam olarak uygulayamadıkları sonucuna ulaşmıştır.

5. 2. ÖNERİLER

Elde edilen bulgular ve sonuçlar temel alınarak öğretmenlere ve MEB'e yönelik aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

Öğretmenlere yönelik öneriler:

1. Öğretmenler, yazma becerilerinde kullandıkları etkinliklerin zenginliğine özen göstermeli ve her zeka alanına yönelik etkinliklere yer vermeye çalışmalıdırlar.

2. Öğretmenler, öğrencilerin bireysel farklılıklarını daha iyi belirleyebilmek ve öğrencileri daha iyi tanıyabilmek için öğrencilerle olan iletişimlerini güçlendirmeli, gerekirse sınıf dışı etkinliklere de yer vermelidir.

3. Öğretmenler, çoklu zeka kuramı ve uygulamaları konusunda kendilerini daha iyi geliştirmek ve kuramı sınıfta daha etkin kullanabilmek için internet ya da çeşitli kaynaklardan kurama yönelik araştırma yapmalıdırlar.

4. Öğretmenler, her ne kadar sınıfların kalabalık, ders saatinin yetersiz olmasından şikayet etseler de imkanları dahilinde çoklu zeka kuramını derste uygulamaya çalışmalıdırlar.

MEB'e yönelik öneriler:

1. Çoklu Zeka Kuramı konusunda öğretmenlerin bilgilendirilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı hizmet içi eğitimler vermelidir.

2. Öğretmenlerin Çoklu Zeka Kuramını tam olarak uygulayabilmesine olanak sağlamak için Milli Eğitim Bakanlığının kalabalık olan sınıf mevcutlarını uygun seviyeye indirmesi gereklidir.

3. Araç-gereç sıkıntısı yaşayan okullar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenip, öğretmenlere gerekli materyaller sağlanmalıdır.

4. Öğretmenlerin müfredatı yetiştirilmesi, çoklu zeka kuramına uygun ders programı hazırlayıp uygulayabilmesi için 2 saat olan Almanca dersinin haftalık ders saati süresi arttırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açıköz, Ü.,K. (2006). **Aktif Öğrenme**. (8.Baskı). İzmir: Biliş Yayınları.
- Altunkaya, D. (2008). **Ortaöğretimde Çoklu Zeka Destekli İngilizce Öğretim Yöntemiyle Okuma Becerisinin Geliştirilmesine İlişkin Bir Araştırma**. Yüksek Lisans Tezi. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arkonacı, S., A. (2005). **Psikoloji: Zihin Süreçleri Bilimi**. (4. Baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Akpınar, F.,B. (2007). **The Effect of Process-Oriented Writing Instruction on Writer's Block, Writing Apprehension, Attitudes Towards Writing Instruction and Writing Performance**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Armstrong, T. (1994). **Multiple Intelligences in the Classroom**. Alexandria, ASCD.
- Arnold, E. (1999). **The MI Strategy Bank**, Tucson Arizona, Zephyr Press Inc.
- Arslan, T. (2009). **Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde WEB Destekli Öğrenme Modeli Moodle'nin Kullanımı ve Öğrenme Sürecine Etkisi-Yazma Becerisi Bağlamında Görgül Bir Çalışma**. Doktora Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Azar, A., İrfan, Presley, A., Balkaya, Ö. (2006). **Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Başarı, Tutum, Hatırlama ve Bilişsel Süreç Becerilerine Etkisi**. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 45-54.
- Bektaş, D. (2010). **Çoklu Zeka Kuramı Bağlamında Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Oyunların İşlevi**. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bellance, J. (1998). **Active Learning Handbook for The Multiple Intelligences Classroom**, USA: IRI/ Skylight Training and Publishing, Inc.
- Belet, Ş., D. (2005). **Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri İle Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi**. Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Brender, A.(1993). **An Ethnographic Study of Second- Language Student Motivation for Attending Writing Center Tutorials**. Paper Presented at the First National Writing Center Conference. (New Orleans)
- Bümen, N. (2001). **Gözden Geçirme Stratejisi İle Desteklenmiş Çoklu Zeka Kuramı Uygulamalarının Erişi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bümen, T., N. (2005). **Okulda Çoklu Zeka Kuramı**. (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Bümen, T., N. (2007). Çoklu Zeka. Ö. Demirel (Ed.). **Eğitimde Yeni Yönelimler** (1-21). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Ç. E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2008). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Pegem Yayınları.
- Campell, L., Campell, B., Dickinson, D. (1996). **Teaching and Learning Through Multiple Intelligences**, Tucson Arizona, Zephyr Press.
- Canbay, S. (2006). **İlköğretim Birinci Kademedeki Çoklu Zeka Kuramı Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri**. Yüksek Lisans Tezi. Yalova: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cüceloğlu, D. (2009). **İnsan ve Davranışı**. (18.Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çakır, İ. (2010). **Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur?** Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 28,165-176.
- Demirel, Ö. (2000). **Plandan Uygulamaya Öğretme Sanatı**.(2.Baskı).Ankara:Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2003). **Yabancı Dil Öğretimi**. (1.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2004). **Eğitimde Program Geliştirme**. (6. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2005). **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme-Öğretme Sanatı**. (8.Baskı). Ankara:Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö., Başbay, A., Erdem, E. (2006). **Eğitimde Çoklu Zeka - Kuram ve Uygulama**. (1.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Flower, L., Hayes, J., R. (1981). **A Cognitive Process Theory of Writing**. College Composition and Communication. 32,365-387.
- Gardner, H. (1983). **Frames Of Mind: The Theory Of Multiple Intelligences**. NY: Basicbook.
- Gardner, H. (1998). **Keynote Presentation, Fourth International Teaching for Intelligence Conference**, NYC, NY,USA.
- Gardner, H. (1999). **Çoklu Zeka : Görüşmeler ve Makaleler**. İstanbul: Enka Okulları Vakfı.
- Gardner, H. (1999). **Intelligence Reframed: Multiple Intelligences For The 21 St Century**. NY: Basicbooks.
- Gardner, H. (2010). **Zihin Çerçevesi- Çoklu Zeka Kuramı**. E. Kılıç (Çev.). İstanbul: Alfa Yayınları.

- Gardner, H. (2010). **Çolu Zeka Kuramı- Yaratıcılık- Gelecek İçin Beş Akıl**. H. Kale (Çev.). 1. Uluslararası Yaşayan Kuramcılar Konferansı. 23-24 Mayıs 2009. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi. Burdur/ Türkiye: Vitamin Yayınları.
- Gökalp, G., Gonca, A. (2001). **Derslikten Günlük Yaşama Edebiyat Eğitimi**. Türkbilig 2000/I – Türkoloji Araştırmaları. Ankara. ss:185-202.
- Gülfil, D. (2010). **Fransızca Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Çoklu Zeka Kuramına Göre Değerlendirilmesi**. Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gündoğdu, M. (2005). **Avrupa Birliği Yolunda Türkiye'nin Yabancı Dil Politikası**. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 29,120-127.
- Güneş, F. (2009). **Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırıcı Yaklaşım**. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 11, 1-21.
- Harklau, L. (2002). **The Role of Writing in Classroom Second Language Acquisition** *Journal of Second Language Writing*. Volume 11, Number 4, 329-350.
- Healy, j., M. (1997). **Çocuğumuzun Gelişen Aklı**. İstanbul: Enka Okulları.
- İnal, S. (2006). **İngilizce Yazılı Anlatım Dersinin Sorunları Üzerine Bir İnceleme**. *Journal of Language and Linguistic Studies*. October. Vol.2. No.2, 180-203.
- Jin, F., Rohrmann, L., Zbrankova, M. (2010). **Prima Deutsch Für Jugendliche**. 1. Auflage, 3. Druck. Cornelsen Verlag. Berlin.
- Karadeniz, N., G. (2006). **Çoklu Zeka Kuramı Tabanlı Öğretimin Anadolu Lisesi 9. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Başarılarına ve Öğrenilen Bilgilerin Kalıcılığına Etkisi**. Yüksek Lisans Tezi. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaya, Ü., Ü. (2007). **İlköğretim I. Kademe İngilizce Derslerinde Oyun Tekniğinin Erişime Etkisi**. Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar: Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kopp, G., Fröhlich, K. (2001). **Ping Pong Neu1**. Max Heuber Verlag, Ismaning, Deutschland.
- Koşar, E. (2006). **Türkçe Derslerinde Çoklu Zeka Kuramının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri**. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2, 345-358.
- Koroğlu, H., Yeşildere, S. (2004). **İlköğretim Yedinci Sınıf Matematik Dersi Tamsayılar Ünitesinde Çoklu Zeka Teorisi Tabanlı Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi**. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2, 25-41.

- Kurtçuoğlu, S. (2007). **Lise 2. Sınıf Biyoloji Dersi Sindirim Sistemi Konusunda Uygulanan Çoklu Zeka Kuramının Öğrenci Başarılarına Etkisi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü, Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı.
- Lazear, D. (2000). **The Intelligent Curriculum . Using MI to Develop Your Student's Full Potential.** New York, Zephyr Press.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). **Ortaöğretim Kurumları 10, 11 ve 12. Sınıf İkinci Yabancı Dil Almanca Dersi Öğretim Programı.** Ankara.
- Naysmith, J. ve Palina, A. (1998). **Teacher Talking, Teacher Reflecting: How Do Teachers Reflect On Their Practice?** A case study, Teachers and Teaching. Theory and Practice. Cilt:4.1, 65-76.
- Onay, C. (2006). **Çoklu Zeka Kuramına Göre Oyunla Eğitim.** (1.Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özdemir, E. (1987). **İlkokul Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi Kılavuzu.** İstanbul. İnkılap Kitapevi.
- Özyılmaz, A., G. (2003). **İlköğretim Beşinci Sınıf Fen Bilgisi Dersi Isı ve Isının Maddedeki Yolculuğu Ünitesinde Çoklu Zeka Kuramı Tabanlı Öğretimin Öğrenci Başarısı, Tutumu ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri.**Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özyurt, S., Girgin, N. (2000). **Gelişim Süreçleri- İnsan Nasıl Öğrenir?** (1.Baskı). Adapazarı: Değişim Yayınları.
- Richards, J.C., Rogers, T. (1986). **Approches and Methods in Language Teaching.** Cambridge University Pres, New York.
- Rico, L. (1993). **Writing the Natural Way.** (New York, USA, 2000). Toward an Expanded Conception of Knowing. Educational Horizons, Winter. Pg:99-108.
- Saban, A. (2005). **Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitim.** (5.Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Schwartz, K, L. (1997). The **Internet Public Library.** Fuj+1 <http://www.ipl.org/> - = - ipl.org.
- Selçuk, Z., Kayılı, H., Okut, L. (2004). **Çoklu Zeka Uygulamaları.** (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Selçuk, Z. (2007). **Eğitim Psikolojisi.** (14.Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2005). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim.** Ankara: Gazi Kitapevi.

- Şad, N., Arıbaş, S. (2008). **İlköğretim İngilizce Öğretmenlerinin Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Materyal ve Etkinlik Kullanma Düzeyleri**. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi . 15, 169-187.
- Talu, N. (1999). **Çoklu Zeka Kuramı ve Eğitimi Yansımaları**. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 15, 164-172.
- Temiz, N. (2007). **Kimim-1 ? Çoklu Zeka Kuramı Okulda ve Sınıfta**. (1. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Treays, R. (2003). **Beyin**. F. Halatçı (Çev.). (17. Baskı) Ankara: Tübitak Yayınları.
- Tuğrul, B., Duran, E. (2003). **Her Çocuk Başarılı Olmak İçin Bir Şansa Sahiptir: Zekanın Çok Boyutluluğu Çoklu Zeka Kuramı**. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 24, 224- 233.
- Ülper, H. (2008). **Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi Programının Öğrenci Başarısına Etkisi**. Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ünal, A. (2009). **İlköğretim Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Çoklu Zeka Kuramının Uygulanmasına Yönelik Görüşleri**. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yapıcı, M. (2008). **Beyin Temelli Öğrenme Açısından Öğretmen ve Ders**. Erişim Tarihi: 28 Temmuz 2011, <http://www.universite-toplum.org/text.php?id=357>
- Yavuz, K., E. (2009). **Çoklu Zeka**. (3. Baskı). İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yenilmez, K., Bozkurt, E. (2006). **Matematik Eğitiminde Çoklu Zeka Kuramına Yönelik Öğretmen Görüşleri**. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 12, 90-103.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2003). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Kitapevi.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2005). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Kitapevi.

EKLER

Ek-1 İzin Formu

T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

24 Ocak 2011


Sayı: B.08.4.MEM.4.21.00.08.AR-GE./ 10177
Konu: Anket Çalışması

DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: 09.03.2011 tarih ve 155 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Alman Dili ve Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Döne ÖZBAY'ın "Almanca Yazma Becerilerinde Çoklu Zeka Kuramının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri" konulu tezi ile ilgili olarak geliştirdiği Anket çalışması Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup, ilgili yazınızda belirtilen Okullardaki bir (1) öğretmene uygulanmasına müdürlüğümüzce izin verilmesi uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.


Celalettin ASLAN
Milli Eğitim Müdür V.

Ekler:
1-Araştırma Değerlendirme Formu
2-Onaylı Anket Formu(1 Sayfa)

Ek-2 Yazma Becerisi Etkinlik Örnekleri

b Schreib Sätze zu den Bildern: Was können sie (gut)? Was können sie nicht (so gut)?



Kaynak: Jin, F., Rohrman, L., Zbrankova, M. (2010). Prima Deutsch Für Jugendliche. Cornelsen Verlag. Berlin

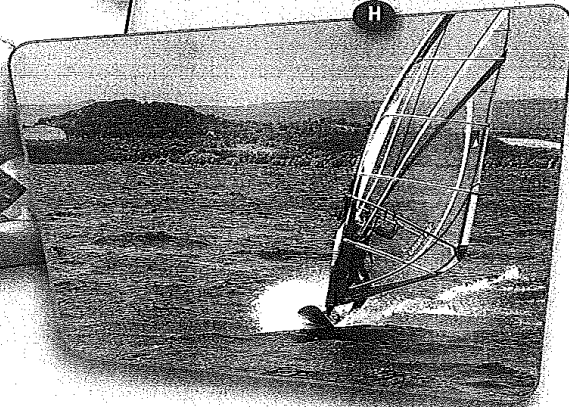
Was machst du gerne?

Schreib auf und lies vor.



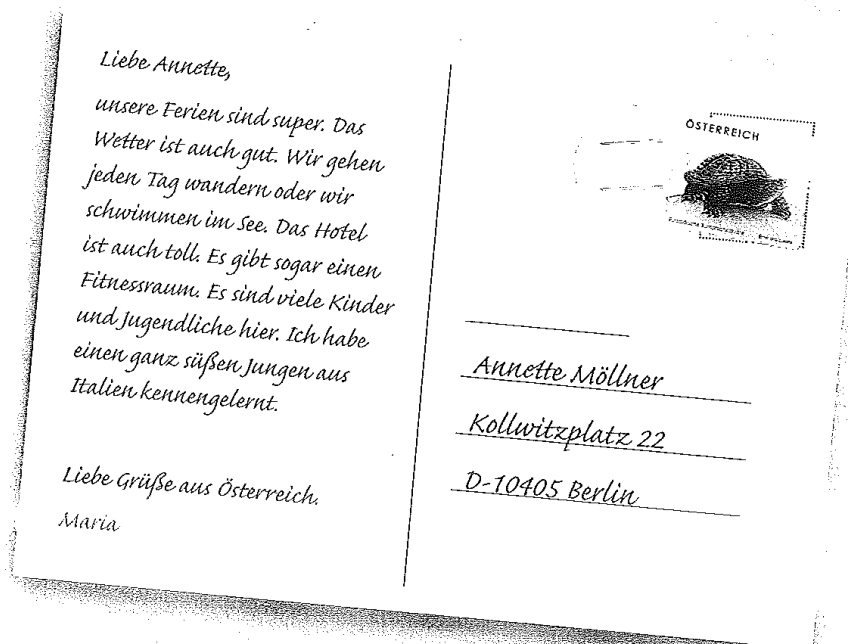
Kaynak: Jin, F., Rohrman, L., Zbrankova, M. (2010). Prima Deutsch Für Jugendliche. Cornelsen Verlag. Berlin

Große Pause



Eine Postkarte aus den Ferien

a Zu welchem Bild passt die Karte?



b Schreib auch eine Ferienpostkarte.

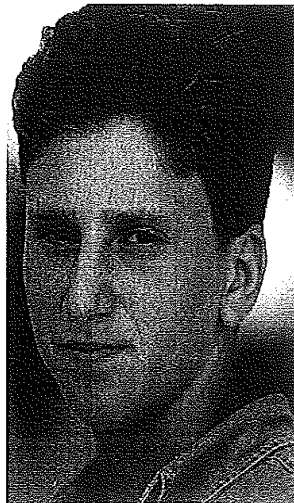
c Eure Ferien – Sammelt in der Klasse.

Wer fährt weg? • Wohin? • Aktivitäten? • Wie lange? • Wer fährt mit Eltern/Freunden?

Kaynak: Jin, F., Rohrman, L., Zbrankova, M. (2010). Prima Deutsch Für Jugendliche. Cornelsen Verlag. Berlin

Domino

Florian ist Reporter bei der Schülerzeitung „Domino“. Er macht zur Zeit Interviews mit ausländischen Mitschülern. Hier sind seine Fragen:



Wie heißt du?
Wo wohnst du?
Woher kommst du?
Wie alt bist du?
Sprichst du Deutsch?
Was spielst du?

Manuel Rodrigues – München – Spanien –
14 – Deutsch und Spanisch – Fußball und
Gitarre

Maria Zanella – München – Italien – 15 –
Deutsch und Italienisch – Tennis und Volley-
ball



Stell dir vor, Florian interviewt dich. Antworte.
Schreib auf.

**Kaynak: Kopp, G., Fröhlich, K. (2001). Ping Pong Neu1. Max Heuber Verlag.
Deutschland**



5. Warum?

Das TopMagazin

Junge Leute schreiben
über ihre Probleme



Heute: Der offene Brief

Markus, 14
an seine Mutter

Warum magst du meine Musik nicht? Warum gehst du nie mit mir ins Kino? Ich weiß, mein Zimmer ist oft unordentlich. Aber warum musst du immer gleich schimpfen? Warum bist du nicht einmal ein bisschen modern?

Thomas, 15
an seinen Freund

Warum gehen wir immer zu dir zum Fernsehen? Warum leihst du dir immer Geld und gibst es nicht zurück? Warum hast du keine Lust auf Sport?

Carina, 15
an ihre Freundin

Warum hast du am Samstag nie Zeit? Warum bist du immer so komisch, wenn wir mit Katrin und Elke zusammen sind? Warum hören wir immer nur deine Musik?



Schreib auch so einen Brief.

Warum?

Wie ist die Reaktion der drei Personen?

Die Mutter sagt:

Das stimmt ja gar nicht.

Ich mag deine Musik.

Ich schimpfe doch nicht gleich.

...

oder:

Ja, das stimmt schon.

Aber du bist immer so unordentlich. Und ich muss so viel arbeiten.

Ich bin nun mal nicht so modern, aber das macht doch nichts.

...



Schreib: Was sagen der Freund/die Freundin?

Kaynak: Kopp, G., Fröhlich, K. (2001). Ping Pong Neu1. Max Heuber Verlag. Deutschland

Ordne den Brief.

Du weißt, ich gehe jeden Montagnachmittag in die Musikschule. Meine Eltern möchten das. Ich habe ja keine Lust. Ich möchte nicht Flöte lernen und Noten schreiben. Und wir haben auch immer so viel Hausaufgaben, Flöte üben und so. Aber bei Hubschi ist der Flötenunterricht toll.

Viele Grüße und bis bald
deine

Susi

Manchmal üben wir zu Hause nicht. Aber Hubschi ist nicht böse. Er fragt: „Was ist denn los? Wo ist das Problem?“

Stuttgart, den ...

Liebe Corri,

wie geht es dir? Mir geht es sehr gut, in der Schule und jetzt sogar auch beim Flötenunterricht.

Wir antworten: „Ach, das Lied ist so schwer.“ Und er sagt nur: „Na gut, dann spielen wir zusammen.“ Wir üben in der Schule. Ist das nicht toll? Hubschi ist Spitze!

Wir haben nämlich jetzt Hubschi. Hubschi heißt in Wirklichkeit Alois Hinterhuber. Er ist Musiklehrer (klar!) und neu hier an der Musikschule. Hubschi ist sehr, sehr nett.

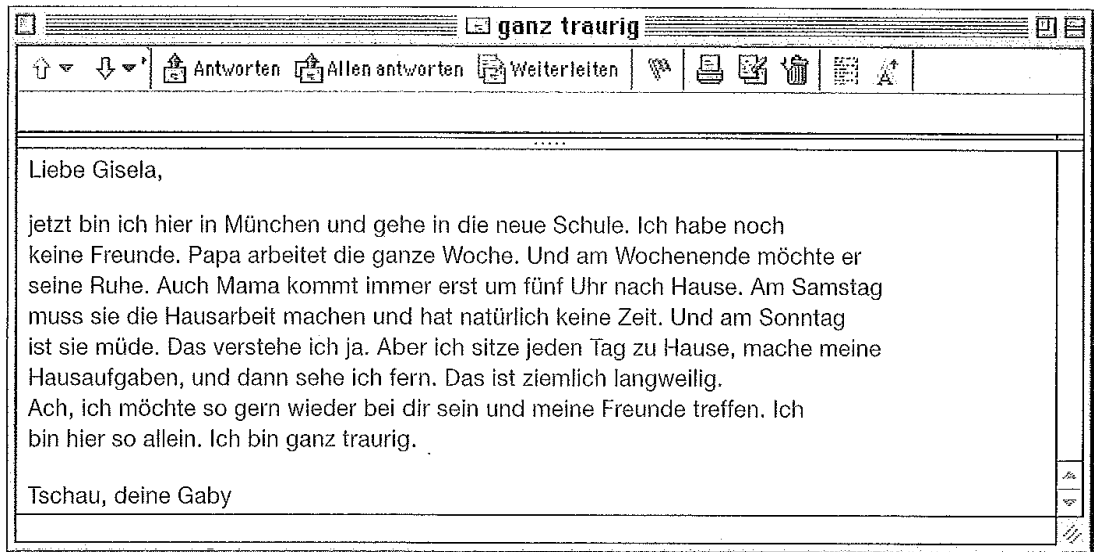


Corri schreibt Susi auch einen Brief. Sie findet Hubschi auch toll. Sie möchte mehr von Hubschi wissen. Sie stellt Fragen:
Wie alt ... ? Woher ... ? Wo ... ?

Schreib Corris Brief.

**Kaynak: Kopp, G., Fröhlich, K. (2001). Ping Pong Neu1. Max Heuber Verlag.
Deutschland**

3. Eine E-Mail



Antworte auf die E-Mail.

Schreib Gaby, was sie machen kann, zum Beispiel:

Freunde finden	Leute kennen lernen	Gitarre spielen
in die Disco gehen	Sport machen	...

Schreib so:

Liebe Gaby, sei nicht ... Du findest sicher bald ... Du kannst doch ...

Kaynak: Kopp, G., Fröhlich, K. (2001). Ping Pong Neu1. Max Heuber Verlag.

Deutschland



b) Schreib deiner Freundin / deinem Freund eine „Traum-Postkarte“.

*Hallo ...
Viele Grüße aus ...
Hier gibt es ...*

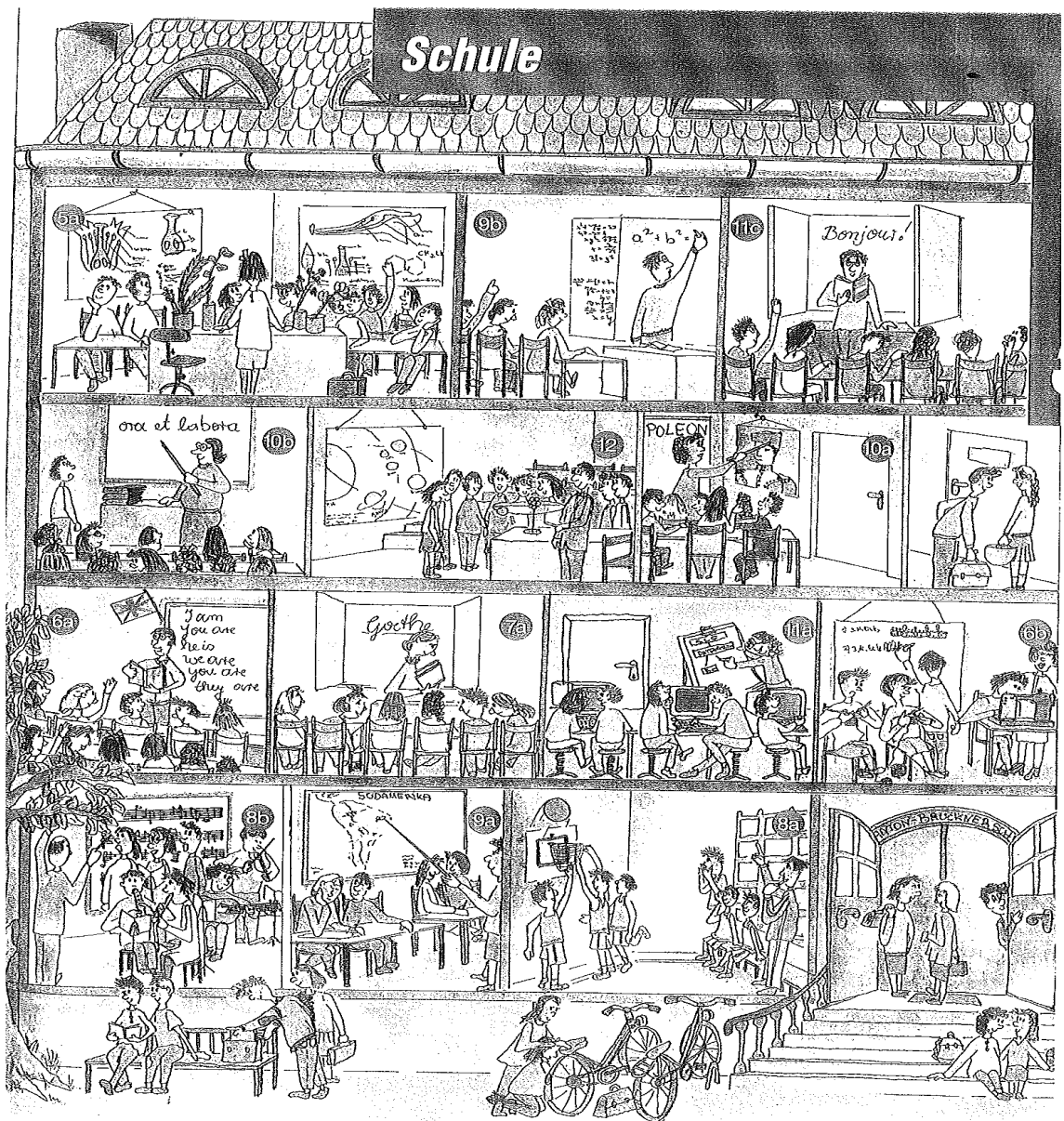
dein/deine

*Herrn
Philipp Weber
Böheimstr. 16*

86633 Neuburg

Kaynak: Kopp, G., Fröhlich, K. (2001). Ping Pong Neu1. Max Heuber Verlag.

Deutschland



Deutsch
Englisch
Französisch

Latein
Russisch

Mathe(matik)
Physik
Chemie

Biologie
Informatik

Sozialkunde
Philosophie
Ethik/Religion
Geographie
Geschichte

Sport
Musik
Kunst(erziehung)
Handarbeit
Werken



Fach	Geschichte	?	?	?	?	?	?	?	?
Klasse	10a	?	?	?	?	?	?	?	?

Was machen die Schüler?

Schau die Bilder

Schreib Sätze. Beispiel: Klasse 8a hat Sport. Sie spielen ...

Kaynak: Kopp, G., Fröhlich, K. (2001). Ping Pong Neu1. Max Heuber Verlag.

Deutschland

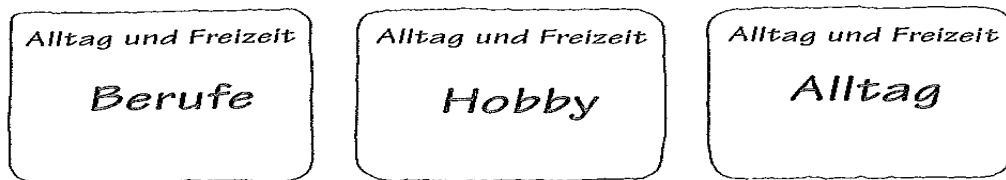
Beschreibe deinen Sonntag

Schreib so: Ich schlafe bis 11 Uhr. Dann ...

**Kaynak: Kopp, G., Fröhlich, K.(2001). Ping Pong Neu1. Max Heuber Verlag.
Deutschland**

Wir reden in der Gruppe

Schreibt Karten zum Thema „Alltag und Freizeit“:



Karte ziehen, Frage stellen, antworten.

Beispiele:

- Was möchtest du mal werden? Und warum?
- Ich möchte Pilot werden. Da kann man die Welt kennen lernen.


- Was ist dein Lieblingshobby?
- Fußball spielen.
- Was muss man da machen?
- Viel trainieren.


- Wann musst du in die Schule?
- Um halb acht:
- Wann kannst du lange schlafen?
- Am Sonntag.


**Kaynak: Kopp, G., Fröhlich, K.(2001). Ping Pong Neu1. Max Heuber Verlag.
Deutschland**

2. Essen und Trinken in Deutschland



 a) Was ist dein Lieblingsessen? Kennst du deutsche Gerichte? Welche? Frag auch deinen Partner.

 b) Du lädst Freunde zu einem deutschen Essen ein. Schreib eine Einladungskarte. Schreib auch, was es zu essen gibt.

 c) Was isst man bei euch zum Frühstück/Mittagessen/Abendessen? Schreib das einem deutschen Brieffreund / einer deutschen Brieffreundin.

Kaynak: Kopp, G., Fröhlich, K.(2001). Ping Pong Neu1. Max Heuber Verlag. Deutschland

EK-3 ALMANCA YAZMA BECERİLERİNDE ÇOKLU ZEKA KURAMININ UYGULANMASINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Araştırmacının Adı & Soyadı: Döne ÖZBAY

Tarih:

Bu çalışma çoklu zeka kuramının Almanca yazma becerilerinde uygulanması ile ilgili öğretmen görüşlerinin saptanmasına yönelik bir araştırmadır. Görüşme formunda yer alan sorulara görüşlerinizi içtenlikle belirtmenizi rica ederiz.

Kimlikleriniz bu çalışmada kullanılmayacağı için görüşme formu üzerine isimlerinizi yazmanız gerekmemektedir.

Katılımlarınız için teşekkürler.

1. Almanca yazma becerilerinde ne tür etkinlikler yapıyorsunuz?
2. Her zeka alanına yönelik etkinlik yapmanın size göre öğretime ne tür etkisi vardır?
3. Çoklu zeka kuramına uygun ders planı hazırlama ve yürütme konusundaki düşünceleriniz nelerdir?
4. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını bilmek öğretim açısından ne gibi faydalar sağlar?
5. Çoklu zeka kuramı felsefesine yönelik düşünceleriniz nelerdir?