

**T.C.
DICLE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ORTAÖĞRETİMDE ÇOKLU ZEKA KURAMI DESTEKLİ
İNGİLİZCE ÖĞRETİM YÖNTEMİYLE
OKUMA BECERİSİNİN GELİŞTİRMESİNE
İLİŞKİN BİR ARAŞTIRMA**

Dindar ALTUNKAYA

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Bayram AŞILIOĞLU**

DİYARBAKIR – 2008

ÖZET

Bu çalışma; Ortaöğretimde Çoklu Zeka Kuramı Destekli İngilizce Öğretim Yönteminin Okuma Becerisini Geliştirmeye Etkilerinin İskenderun Anadolu Lisesi Örneğinde betimlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Araştırma, Hatay iline bağlı Milli Eğitim Bakanlığı İskenderun Anadolu Lisesi'nde 2,5 ay boyunca gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kontrol grubunda 29 öğrenci ve deney grubunda 29 öğrenci olmak üzere toplam 58 öğrenci bulunmaktadır.

10 hafta boyunca haftada 2 saat deney gurubuna çoklu zekâ kuramı destekli eğitim, kontrol grubuna da geleneksel yöntemlerle İngilizce dersi verilmiştir.

Öğrenciler çalışma öncesi ve sonrası başarı, kalıcılık ve tutum testlerine tabi tutulmuşlardır. Çalışma sonunda kontrol ve deney gruplarının kaydettikleri gelişme karşılaştırılmıştır.

Çalışma sonunda çoklu zekâ kuramına uygun öğretimin yapıldığı deney grubu ile geleneksel yöntemler kullanılarak öğretimin yapıldığı kontrol grubunun İngilizce okuma becerileri arasında uygulama sonucunda anlamlı bir fark oluşmuştur. Çoklu zekâyâ dayalı öğretimin geleneksel yöntemlerle yapılan öğretime göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

ABSTRACT

In this study, it is aimed to consider learner achievement effect of the multiple intelligences theory based teaching in reading skills at the upper secondary school education in Iskenderun Antolian High School.

The study was done in National Education Ministry Iskenderun Anatolion High School in Hatay for 2,5 months. There are 58 students in total, 29 student in control grup and 29 student in testing grup.

In testing grup reading skills lessons were supported by multiple intelligence and in control grup lessons were in traditional method 2 hours per a week for 10 months.

Students were tested before and after the study by the achievement tests. For data collection achievement and attitude scale were used. The progress of the grups was compared at the end of the study

There is a meaningful difference between achievement of grups at the end of the study. Education supported by multiple inteligenge was more successful then the education supported in traditonal method.

ÖNSÖZ

Geleneksel eğitimde her çocuğun aynı kapasiteye sahip olduğu düşünülduğünden öğrencilerin bireysel özellikleri ve yetenekleri dikkate alınmadan öğrenme-öğretme süreci; öğretmen odaklı düz anlatım yöntemiyle öğrencilere bilgi yükleme şeklinde gerçekleşmektedir. Çağdaş eğitim de ise amaç; öğrencilerin zihinsel gelişimine katkıda bulunmak, öğrencilerin sahip olduğu farklı yetenekleri ortaya çıkarmaktır. Her çocuğun benzersiz olduğu farklı fiziksel, duygusal ve zihinsel gelişim düzeyine sahip olduğu düşünülerek onların ihtiyaçlarıyla örtüşecek bir öğretim planı çıkarılmalıdır.

Öğretmen olarak öğrencilerin bireysel farklılıklarını sınıfta çok rahat bir şekilde gözlemleyebilmekteyiz. Çoklu Zeka Kuramı bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak öğrenme-öğretme sürecinin bütün öğrencilerin gereksinimlerine cevap verecek şekilde düzenlenmesini öngörür.

Bu çalışmada İngilizce derslerinin en sıkıcı yanı olarak görülen okuma becerisi sadece birkaç öğrenciye hitap etmek yerine hepsinin ilgi alanı göz önünde bulundurularak daha verimli hale getirilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın sonunda Çoklu Zeka Kuramı destekli öğretimin yapıldığı grupta öğrencilerin derse karşı daha ilgili olduğu, derse katılımın arttığı ve başarının daha fazla olduğu gözlenmiştir.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında pek çok değerli kişinin katkısı oldu. Öncelikle bizi her zaman olumlu düşünmeye sevk eden kendimizi gerçekleştirme yolunda bize rehberlik eden Sayın Prof. Dr. Hasan AKGÜNDÜZ'e, her türlü konuda bana yol gösteren tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Bayram AŞILIOĞLU'na, analizleri yapmamda çok büyük yardımları olan Sayın Yrd. Doç. Dr. Behçet ORAL'a, araştırmamın yürütülmesi için her türlü kolaylığı sağlayan İskenderun Anadolu Lisesi idari personeli ve İngilizce zümresi öğretmenlerine, çalışmada yer alan 9-G ve 9-H sınıfı öğrencilerine teşekkürlerimi sunarım.

Dindar ALTUNKAYA

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	ii
ÖNSÖZ	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar LİSTESİ	vi
GİRİŞ.....	1
Konunun Sunumu	1
Amaç	10
Önem	11
Varsayımlar	11
Sınırlılıklar.....	12
Tanımlar	12
Yöntem	15
Araştırmanın Modeli	15
Evren ve Örneklem.....	15
Verilerin Toplanması.....	16
Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	20
1. BÖLÜM: ORTAÖĞRETİMDE ÇOKLU ZEKA KURAMI DESTEKLİ İNGİLİZCE ÖĞRETİM YÖNTEMİYLE OKUMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ.....	20
1.1 Dilin Varoluşsal Vizyonu ve Dil Öğretiminde Öğrenme Başarısını Belirleyen Vizyoner ve Teknolojik Bileşenler	20
1.2 Türk Eğitim Sisteminde İngilizce Öğretiminin Güncel Profili.....	24
1.3 Ortaöğretimde Geleneksel ve ÇKZ Destekli İngilizce Öğretim Yöntemlerinin Farklı Dil Becerileri ve Okuma Becerisi Açısından Eğitsel Doğurguları	28
1.3.1 Oklu Zeka Kuramına Göre Sekiz Zeka Alanı	36
1.3.1.1 Dilsel Zekâ	36
1.3.1.2 Mantıksal/Matematiksel Zekâ	38
1.3.1.3 Görsel/Uzamsal Zekâ	39
1.3.1.4 Müzikal Zekâ	41
1.3.1.5 Bedensel/Devinimsel Zekâ	42
1.3.1.6 Sosyal/Toplumsal Zekâ	44
1.3.1.7 Özedönük Zekâ	45
1.3.1.8 Doğa Zekâsı	46
1.3.2 Çoklu Zekâ Kuramı ve Öğrenme.....	47
1.3.3 Çoklu Zekâ Kuramı ve Öğretim	49
1.3.3.1 Etkinlik Menüleri	50

1.3.4	Çoklu Zeka Kuramının Öğretim Sürecinde Uygulanması	57
1.3.5	Çoklu Zeka Kuramında Öğretim Planlaması	59
1.3.5.1	Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Sınıf Yönetimi	60
1.3.6	Çoklu Zeka Kuramı Destekli Öğretim Yöntemi İle Okuma Becerisi.....	60
1.3.6.1	Bellek Stratejilerinin Okuma Becerilerinde Kullanılması	65
2.	BÖLÜM: ORTAÖĞRETİMDE ÇOKLU ZEKÂ KURAMI DESTEKLİ İNGİLİZCE ÖĞRETİM YÖNTEMİYLE OKUMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİNE İLİŞKİN BİR ARAŞTIRMA.....	68
2.1	Kişisel Durum Bilgiler	68
2.2	Geleneksel İngilizce Öğretim Yöntemlerini Okuma Becerisini Geliştirmeye Etkileri.....	70
2.2.1	Kontrol Grubu Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması.....	70
2.2.2	Kontrol Grubu Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması.	70
2.2.3	Kontrol Grubu İlk Tutum Ölçeği ve Son Tutum Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması	71
2.2.4	Deney Grubu Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması.....	71
2.2.5	Deney Grubu Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması...72	
2.2.6	Deney Grubu İlk Tutum Ölçeği ve Son Tutum Ölçeği Puanlarını Karşılaştırılması	73
2.3	Çoklu Zeka Kuramı Destekli İngilizce Öğretim Yönteminin Okuma Becerisini Geliştirmeye Etkileri.....	73
2.3.1	Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Puanlarının Karşılaştırılması	73
2.3.2	Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Puanlarının Karşılaştırılması.....	74
2.3.3	Deney ve Kontrol Gruplarının Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması	75
2.3.4	Deney ve Kontrol Gruplarının İlk Tutum Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması	76
2.3.5	Deney ve Kontrol Gruplarının Son Tutum Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması	76
	TARTIŞMA.....	77
	KAYNAKÇA.....	81
	EKLER	86

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Zekâ Alanları.....	7
Tablo 2. Ölçeğin Güvenilirlik Değeri	16
Tablo 3. Ölçeği Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğine Etkileri.....	16
Tablo 4. Ölçeğin Güvenilirlik Değeri.....	17
Tablo 5. Ölçeği Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğine Etkileri	18
Tablo 6. Ölçeğin Güvenilirlik Değeri.....	19
Tablo 7. Ölçeği Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğine Etkileri	19
Tablo 8. Zekâ Ölçütleri ve Zekâ Türlerinin Bu Ölçütlere Uyumu (Armstrong, 200:23)	35
Tablo 9. Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Desen	68
Tablo 10. Araştırmada Uygulanan Deneysel Desen	69
Tablo 11. Deneklerin Şube ve Cinsiyetlere Göre Dağılımı	69
Tablo 12. Kontrol Grubu Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması (t testi)	70
Tablo 13. Kontrol Grubu Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması (t testi)	71
Tablo 14. Kontrol Grubu İlk Tutum Ölçeği ve Son Tutum Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması (t testi)	71
Tablo 15. Deneysel Grubu Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması (t testi)	72
Tablo 16. Deneysel Grubu Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması (t testi)	72
Tablo 17. Deneysel Grubu İlk Tutum Ölçeği ve Son Tutum Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması (t testi)	73
Tablo 18. Deneysel ve Kontrol Gruplarının Öntest Puanlarının Karşılaştırılması (t testi)..	74
Tablo 19. Deneysel ve Kontrol Gruplarının Sontest Puanlarının Karşılaştırılması (t testi)	74
Tablo 20. Deneysel ve Kontrol Gruplarının Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması (t testi).....	76
Tablo 21. Deneysel ve Kontrol Gruplarının İlk Tutum Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması (t testi).....	76
Tablo 22. Deneysel ve Kontrol Gruplarının Son Tutum Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması (t testi)	77

GİRİŞ

Konunun Sunumu

Eğitim, topluluk bilincinin ortaya çıkardığı en önemli evrim araçlarından biridir. Temel görevi kolektif ruhun farkındalığını yükselterek kendini gerçekleştirmesinde rehberlik etmektir. Her toplum evrimsel dürtüsü gereği eğitime ilişkin belirli değer ve düşünceler üretmiştir. Ancak ayrımcı zihniyetler kolektif şuurun zümresel boyutta kalmasına sebep olmuş, topyekûn eğitim düşüncesinin hayata geçmesi engellenmiştir. Toplum eğitim ile maddi varlığını teminat altına aldığını ve süreklilik kazandığını düşünerek yok olma korkusunu yenmeye çalışır. Kültürel kopyalanma ile varlığını sürdürmek ister. Korku egemen eğitsel duruş; sınırlama, dıştan kontrol, insanı alışılmamış kalıplara göre programlama, dayatma ve şiddet unsurlarını içerir. Sevgi egemen eğitsel duruşta ise; insan kendi kendisinin efendisidir, dış otorite yoktur, eğitim çevreden merkeze değil merkezden çevreye doğru bir genişlemedir. Toplumların sahip olduğu eğitim gibi bir kolektif yaratımın toplumların genel evrimi açısından taşıdığı kalıcı ve geçici değerlerin ne olduğunun araştırılması bir yüzleşme ve farkındalık artışı sağlamış olacaktır.

Toplumun genel evriminde önemli bir rol oynayan eğitimin yapı taşlarından biri dildir. Dil bir toplumun ruhu ve egosu ile bağlantılı anahtar-kilit ikileminden ortaya çıkan bir formdur. Eğitimde önemli olan kilit ve anahtar arasındaki uyumu sağlayacak doğru tercihi yapmaktır.

Dil insanın ruhunu toplum içinde nesnel boyutta göstermek, kendini ifade etmek için insan tarafından yaratılmış bir araçtır. Dili yüceltmek veya küçültmek insanın kendine ve kendi yarattığı kültürel araca zarar veren bir duygusallıktır. Dil insanın varoluşunda her şey demek olmadığı gibi önemsiz de değildir. Varoluşsal açıdan bakıldığında aslında bütün varlıkların aynı ortak dili kullandıkları görülmekle birlikte bunu nesnel boyuta indirdiğimizde zengin bir organik sofraya çıkmaktadır. Bu da cevherin zenginliğini göstermektedir. Cevher sonsuz iken biz onu nesnel kalıplara sokarak düşünce ve ruh dünyamızı sınırlandırıyoruz. Ancak insan ayırım yapmadan toplumsal ruha kilitlendiğinde dil bütün kapıları açan bir anahtara dönüşebilir. Ortak ruhtan beslenen dil toplumda positif bir enerji yayılmasını sağlar. Fakat ruh ve ego arasında bir çelişki olduğunda ortaya çıkacak korkuyla birlikte dil bir şiddet aracına

dönüşebilir. Toplumda birleştirici bir unsur olmaktan çıkar korku yayan bir araç haline dönüşür.

Dil konusu, bugüne değin pek çok bilim adamını, toplum bilimcileri ve özellikle son yıllarda dilbilimcileri düşündüren bir konu olmuştur (Demirel, 2004).

İnsan-toplum-kültür ve eğitim bağıntısı içinde kurucu ve örgütleyici bir öge olarak nitelenen dilin yapısal görünümünün çok karışık olduğu bilinmektedir.

Yapılan birçok dil tanımından ortak olan öğeler şunlardır:

Dil bir sistemdir.

Dil seslerden oluşur.

Dil bir iletişim aracıdır.

Dil bir düşünme aracıdır.

Dil insanların oluşturduğu toplumlarda kullanılır (Demirel, 2004).

Yeryüzünde değişik toplumların kullandıkları konuşulan dil sayısının kesin olarak belirtmenin olanaksız olduğu, buna karşın ortalama bir sayının üç bin beş yüz arasında olduğu belirtilmektedir (Dilaçar, 1968).

Dünya üzerinde bu kadar çok dilin bulunmasına karşın gittikçe artan uluslararası ilişkiler diğer ülkelerin dillerini öğrenme gereksinmesi ortaya çıkmaktadır.

Yabancı dil bilme gereksinimi, toplumlararası ilişkilerin yoğunluk kazanması ve kitle iletişim araçlarının gelişmesine paralel olarak artış göstermektedir. Bu gün yabancı dil bilmenin öneminden öte yabancı dilin daha iyi nasıl öğretileceği ve öğrenileceği tartışılmaktadır (Yaşar, 1993).

Yabancı dil öğretiminin en büyük engeli bilinçaltına ait yabancı dille öğretim olgusunun yarattığı korkudur. Tarihsel, toplumsal, siyasal gibi arka plandaki zorlamalar yabancı dil öğretimini sınırlandıran unsurlardır. Bu zorlama ruh ve doğanın baskıyı kaldırmaması nedeniyle insan genetiğine bir dram olarak kaydedilir ve güncelde farklı etiketler altında bir savunma mekanizması ve direniş olarak kendini sürdürmekte ve verimliliği sınırlamaktadır. Oysaki mutlak ve gerçek boyutunda aynı olanın göreceli boyuttaki farklılaşması arazi bir yabancılaşmadır. Yabancı dil öğretimi ve öğrenme bu yabancılaşmayı ortadan kaldıran, insanlara ve topluma ortak deneyim yaratma konusunda değişik dil becerileri transfer eden yaratıcı bir eylemliliktir. Yabancı dil öğretiminde istenen verimin alınabilmesi öncelikle ulusal dilin iyi derecede kavranması ile olur. Ulusal dil kavrandıktan sonra öğrenilecek yabancı dile karşı içsel direnişle yüzleşme ve korkunun yenilmesi ile bu dilin öğrenilmesi kolaylaşacaktır.

Dili anlatmakta yaşanan zorluk ve karmaşa öğrenilmesinde ve öğretilmesinde de yaşanmaktadır. Her birey içinde yaşadığı toplumun dilini doğumdan itibaren doğal olarak öğrenebilirken başka toplumların dilini öğrenmede çeşitli zorluklar yaşamaktadır. Bütün diller ortak bir kaynaktan gelmesine ve ortak seslerden oluşmasına rağmen insanlar bu seslerin sıralanışını değiştirerek farklı formlarda diller oluşturmuşlardır. Hepimiz aynı düşünce kaynağına sahip olduğumuza ve aynı sesleri kullandığımıza göre birçok dili konuşup anlayabiliriz. Ancak sahip olduğumuz sınırsız gücü kalıplara sokup sınırlandırıyor ve kendi yarattığımız formları öğrenmekte zorluk yaşıyoruz. Bu zorluğu aşmak için de yeni yol ve yöntem arayışlarına giriyoruz. Kendi ürünümüz olan dili öğrenmek için çeşitli yöntemler geliştiriyoruz. Dilin nasıl öğrenildiği konusunda birçok kuram geliştirilmiştir, yapısalcı, davranışçı ve bilişsel kuramlar en etkin olanlarındadır, bunlara karşılık Krashen dilin öğrenilmediğini edinildiği fikrini ortaya atmıştır. Dilin ne olduğu açıklamaları yabancı dil öğrenimini, öğretimini ve bunlarla ilgili uygulamaları sürekli etkilemiştir ve etkilemektedir. Yapısalcılık ve davranışçılık yaklaşımları yabancı dil öğrenimini ve öğretimini uzun yıllar etkilemişlerdir, son yıllarda ise bilişsel yaklaşım, bağlam içinde öğrenme, işlevsel-kavramsal yaklaşım, iletişimsel yaklaşım ve görev odaklı yaklaşım yabancı dil öğrenimi ve öğretimini etkilemektedir. Yapısalcı ve davranışçı yaklaşımlarda sınıflar öğretmen merkezli iken, bilişsel kuram konu ve öğrencileri merkeze getirmiştir.

Avrupa Topluluğu Eğitim Komisyonu tarafından yabancı dil eğitim politikasını çerçevelendirmek için 2000 yılında yayımladığı *Avrupa Ortak Dil Kriterleri* öğrenci özerkliğine özellikle değinmektedir. Buna göre *Avrupa Ortak Dil Kriterleri* iki önemli işlevi vardır: birincisi yabancı dil öğrenenlere, öğrenme deneyimlerinin başarısı için somut bilgiler sağlama; ikincisi de kendilerini daha iyi yansıtabilmeleri ve değerlendirebilmeleri bu şekilde de kendi öğrenmeleri için daha çok sorumluluk alabilmeleri için öğrenmeyi öğrenenler için daha saydam hale getirmek için yardım etmek; böylece öğrenen özerkliğini desteklemek. Öğrenenin kendi kendini değerlendirmesi ve diğerlerinin onu değerlendirmesi birbirlerini desteklemeli, öğrenme, ortaklığa dayanır. Ayrıca hayat boyu öğrenme de öğrenen özerkliğini dolaylı biçimde gerektirir. *Avrupa Ortak Dil Kriterleri* eylem odaklı bir yaklaşım benimsediğini belirtmekle birlikte dil kullanımı ve öğrenmeyi şöyle tanımlamaktadır (AODK, 2000: 19) :

“Dil kullanımı dil öğrenimini de içine alacak şekilde bir dizi yeti, hem genel hem de özellikle iletişimsel dil yetisi, geliştiren bireysel yada topluluk temsilcileri olarak kişilerin yapmış olduğu eylemlerden oluşur. Kişiler, çok çeşitli durumlarda ve çok çeşitli engellerdeki dil süreçlerini içeren dil aktivitelerine katılarak, belirli alanlarda, temalarla ilişkili metinleri yaratmak yada almak için, tamamlanması gereken görevlerin başarılmasında en uygun olan stratejileri harekete geçirerek, çok çeşitli bağlamlarda yetilerini kendi idarelerinde kullanırlar.”

Ülkemizdeki yabancı dil öğretimi uygulamalarına baktığımızda bir çeşitlilik görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında dil öğretimi İlköğretim 4. sınıfta başlarken özel okullarda İlköğretim 1. sınıfta başlamakta; hatta bazı okul öncesi kurumlarda dil öğretimine 3 yaş grubunda başlanmaktadır. Dil öğrenmeye başlama yaşındaki farklılığın yanı sıra, bazı liselerde bulunan hazırlık sınıfları kaldırılmış ve dil öğretimi yıllara yayılmıştır. Yabancı dil öğretmenlerinin nicel ve nitel olarak yeterlilikleri de ülkemizde dil öğreniminin yaşadığı sıkıntılardan biri olarak öne çıkmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere çeşitli zamanlarda “Yabancı Dil Öğretmeni” olmalarına bakılmaksızın İngilizce öğrenim veren çeşitli üniversitelerin mezunlarını öğretmen olarak atamıştır. Dil öğretme metodolojisi ve öğretmenlik formasyonu olmayan pek çok öğretmen hala daha devlet okullarında öğretmenlik yapmaktadır.

Ülkemizde yıllardan beri tüketilen zaman, büyük emek ve gayretlere rağmen yabancı dil öğretiminde arzu edilen başarıya ulaşıldığını söylemek zor. Yabancı dil öğretiminde başarısızlıktan söz edildiğinde konuyla ilgili pek çok etken aklımıza gelmektedir. Bunların arasında ilk bakışta öğretmenlerin donanımı, öğrencilerin ilgisi, motivasyonu, dersin işlenişinde uygulanan yöntem, ders araç ve gereçleri, öğrenme ortamı gibi pek çok etken başarıyı önemli ölçüde etkilemektedir.

Uygulanan yöntemler açısından batımızda üniversitelerde İngilizce öğretmenliği bölümlerinde günümüz çağdaş yöntem ve tekniklerinin öğretilmesine rağmen uygulama alanı olan okullarda halen çoğunlukla geleneksel yöntemlerin kullanıldığını görülmektedir. İngilizce; sadece tahtada yazılı birkaç cümle, kitap ve defter üzerinde yapılmış birkaç alıştırma, sınıf ortamında doğal olmayan birkaç diyalog ile sınıfın dört duvarı arasında kalmaktadır.

Okullarda dersler genellikle dilbilgisi kuralının birkaç örnek cümle ile açıklanması, yabancı kelimelerin anadilde karşılıklarını içeren bir kelime listesi,

dilbilgisi kuralları ve kelimeleri içeren bir okuma bölümü ve dilbilgisi ve kelimelerin kullanımı konusunda pratik yapmak için alıştırmalarla geçmektedir.

Yabancı dil öğretimi konusu ve konumu bakımından, toplumdaki gelişmelerden, bilimin ortaya koyduğu yeni gerçeklerden ve bireylerin yabancı dile verdiği değerlerden büyük ölçüde etkilenmekte, bunun sonucu olarak da içerik, yöntem ve araç-gereçler de büyük değişikliklerle gelişmektedir. Bu gelişmeleri izlemek ve bunları ulusal ve bireysel seçimlerle uygulamalara yansıtma gerekmektedir. Bütün dillerin amacı insanlar arasındaki iletişimi sağlamaktır. O halde değişik ülkelerin dilini bilmekle ekonomik, siyasal, kültürel ve daha pek çok alanda iletişim kurma olanağına sahip olunur.

Eğitim kurumları uyguladıkları yabancı dil öğretim programlarıyla öğrencilerin temelde işlevsel değeri yüksek bir dil kullanımı kazanmaları yönünde çaba sarf etmektedirler. Bu amaçla öğrencilere; dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel iletişim becerisi kazandırılmaya çalışılmaktadır (Yaşar, 1993).

Dinleme becerisi ile öğrencilerin öğrenilen dildeki sesleri tanımaları, bir bağlam içerisinde yer alan vurgulama ve tonlamaların yol açtığı anlam değişikliklerini fark etmeleri ve en önemlisi de konuşmacıdan gelen mesajı tam ve doğru olarak anlamaları amaçlanmaktadır.

Konuşma becerisi, öğrencilerin, dilin kuralları ve söyleyişinin yanı sıra sözel olmayan kimi kavramların da öğrenilmesini gerektirir.

Okuma becerisi ile öğrencilerin okudukları metinden anlam çıkarmaları istenmektedir.

Yazma becerisi ile de öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yazılı olarak anlatmaları kastedilmektedir.

Dildeki bu dört temel beceri dilin işlevsel bütünlüğünü oluşturur. Dili bir iletişim aracı olarak kullanmayı öğretirken bu becerilerin birlikte öğretilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir (Yaşar, 1993).

Dünyanın birçok yerinde öğrencilerin kendi alanlarında İngilizce kaynaklar okumaları gerektiği görülmektedir. Bu durum ülkemiz içinde geçerlidir. Ancak ülkemizde yabancı dil derslerinde çoğunlukla geleneksel yöntemlerin kullanılmasından dolayı öğrenciler özellikle okuma becerisi derslerini sıkıcı, anlaşılmasız ve zor bulmaktadır.

Geleneksel öğretim yöntemleriyle yapılan bir okuma becerisi dersinde öğretmen önce okuma parçasını yüksek sesle okur öğrenciler takip eder, daha sonra öğrenciler

yine yüksek sesle parçayı okuduktan sonra bilinmeyen kelimelerin karşılığı verilir. Daha sonra parça ile ilgili birkaç soru sorularak parçanın kavranıp kavranmadığı ölçülmeye çalışılır.

Yabancı dil de okuma sırasında her öğrencinin okuma sürecine kendi deneyimlerini, duygusal ve zihinsel süreçlerini, bilişsel gelişim düzeylerini ve konuya ilişkin ilgi düzeylerini ekledikleri fark edilmiş, her okuma stratejisinin her öğrenci için etkili olamayacağı anlaşılmıştır. Bunun nedenlerinden biri öğrencilerin baskın olan zekâlarının özelliklerinden etkilenmeleridir (Ay, 2003:2).

Geleneksel öğretimde öğrencilerin kişisel özellikleri gözönünde bulundurulmadan hepsine aynı yöntem uygulanırken çoklu zeka kuramına göre öğrencilerin farklı öğrenme yeteneğine sahip oldukları varsayılarak kullanılan yöntem ve teknikler zenginleştirilmektedir. Okuma becerisi derslerinde çeşitli meteryaller ve tekniklerle kullanılarak bütün öğrencilerin ilgisi uyandırılmaya çalışılmakta, motivasyonlarını arttırılmaktadır.

Yıllarca insanların doğuştan geldiğine inanılan belli bir zekâyâ sahip olduğu ileri sürülmüşse de son zamanlarda insan zekâsının sınırları araştırmalarla birlikte yeniden çizilmeye başlanmıştır.1900'lü yılların başından 1980'li yıllara kadar, eğitimciler çoğunlukla Matematiksel - Mantıksal ve Sözel – Dilsel becerilerin işlendiği zekâ kavramı üzerinde çalışmışlar ve bu zekâyı ölçmek için IQ adı verilen bir kavram geliştirilmiştir.

1980'li yıllarda insan beyni üzerinde yapılan çalışmalar hızlanmasıyla birlikte elde edilen bulgular, pek çok kuramın geçerliliğini yitirmesine neden olmuştur.

1980'lerde Howard Gardner, kaza ya da hastalık sonucu hasar görmüş beyinleri incelemiş birbirinden bağımsız çalışan farklı yetenekler olduğu sonucuna varmıştır. Gardner, 'Frames of Mind' (2003) adlı kitabında sekiz ölçüt belirlemiş, söz konusu sekiz ölçüte uygulamalarından dolayı 'zekâ' adlandırılması gerektiğini düşündüğü yedi farklı zekân söz eden 'Çoklu Zekâ Kuramı'nı ortaya atmıştır. Bu kurama göre yaşam, matematiksel ve sözel etkinliklerle sınırlandırılmayacak kadar renkli ve zengindir; insanlar bir zekâ türü ile sınırlandırılmamalıdır. Gardner, başlangıçta (1983) yedi farklı zekâ türünden söz eder. Bunlar:

Dilsel zekâ (Linguistic Intelligence)

Mantıksal Matematiksel zekâ (Logical Mathematical Intelligence)

Uzamsal/Görsel zekâ (Spatial Intelligence)

Bedensel Devinimsel zekâ (Bodily Kinesthetic Intelligence)

Müzikal zekâ (Musical Intelligence)

Toplumsal/Sosyal zekâ (Interpersonal Intelligence)

Özedönük/Bireysel zekâ (Intrapersonal Intelligence)

Gardner, daha sonra, kurama yenilikler getirdiği ‘Intelligence Reframed’ adlı kitabında ‘Başka zekâlar da var mı?’ (Are there additional intelligences?) başlıklı bölümde (1999: 47–67) üç yeni zekâ türünden söz eder. Bunlar:

Doğacı Zekâ (Naturalist Intelligence)

Ruhsal Zekâ (Spiritual Intelligence)

Varolşçu Zekâ (Existential Intelligence)

Cambell B. (1989:167) 27 kişilik ilköğretim üçüncü sınıf öğrenci grubu üzerinde altı yıl süresince çalışmıştır. Araştırmalarda 7 zekâ alanına hitap edebilecek yedi öğrenme merkezi kurularak öğrencilerin günün 2/2,5 saatini bu öğrenme merkezlerini üç ya da dörder kişilik gruplar şeklinde her merkezde 20 dakika kalarak dolaşması sağlanmıştır. Hazırlanan merkezler ve temsil ettikleri zekâ alanları:

Tablo 1. Zekâ Alanları

Zekâ alanları	Merkezler
Kinestetik Zekâ	Yapı Merkezi
Görsel-Uzamsal Zekâ	Sanat Merkezi
Matematiksel-Mantıksal Zekâ	Matematik Merkezi
Müzikal Zekâ	Müzik Merkezi
Dilsel Zekâ	Okuma Merkezi
Sosyal Zekâ	Birlikte Çalışma Merkezi
Kişisel Zekâ	Bireysel Çalışma Merkezi

Cambell B. (1990:247–254) öğretim yılı sonunda Çoklu Zekâ Kuramının etkilerini tespit etmek üzere haftalık gözlem ve günlük kayıtlar, yıl boyunca 18 kez yapılan sınıf atmosferi araştırması ve merkezlerin çalışma üretkenliklerinin test sonuçlarından elde edilen veriler kullanılmıştır. Verilere dayanarak on hipotez geliştirilmiştir. Bunlar:

-Bütün öğrencilerin işbirliği yetenekleri artmaktadır.

-Hareketler ve müzikle birlikte çalışmak bilgilerin kalıcılığına yardımcı olmaktadır.

-Çoklu Zekâ Kuramının uygulandığı sınıflarda öğrenciler etkin öğrenme konusunda daha da uzmanlaşmaktadır.

-Öğretmenin rolü daha az talimat veren, daha çok yardımcı olan, çok yönlü, daha çok görev veren, daha fazla kaynak ve rehber kişi haline gelmektedir.

-Öğrencilerde bağımsızlık, sorumluluk alma ve kendi kendini yönlendirme davranışlarında artış gözlenmektedir.

-Öğrencilerin davranışlarında olumlu davranışlar görülmektedir.

Öğrencilerin çoklu modelle çalışmaları, en az üç ya da beş zekâ alanını kullanmaları sunum becerilerini arttırmıştır.

-Daha aktif olan öğrenciler her on beş dakikada bir merkezden diğerine geçerek bu süreçten daha fazla yararlanmaktadırlar.

-Veliler sıklıkla öğrencilerinin davranışlarının ve okulla ilgili tutumlarında olumlu gelişmeler olduğunu ifade etmektedirler.

-Çoğu öğrencide liderlik becerileri ortaya çıkmaktadır.

Metteal, Jordan ve Harper (1997:115–122) Farmington İlkokulu’nda yapılan araştırmada Çoklu Zekâ Kuramının ve bu kurama dayalı öğretim programlarına yönelik öğretmen, öğrenci ve velilerin tutumlarını incelemişlerdir. Veriler, araştırmacıların gözlemleri, görüşmeleri, tutum ölçekleri ve öğrenci başarılarını tespit etmek için standart başarı testleri ile elde edilmiştir. Sonuçta öğretmenler, öğrenciler ve veliler Çoklu Zekâ Kuramını benimsemiştir. Uygulamanın ikinci yılında daha fazla öğretmenin Çoklu Zekâ Kuramına dayalı öğretim programlarına yer verildiği ve etkinliklerde daha rahat davrandıkları gözlenmiştir. Sınıfta yapılan aktiviteler öğrencilerin de daha fazla ilgisini çekmiştir. Öğrencilerin özgüvenlerinin arttığı görülmüştür.

Emig (1997), tarafından Solebury Lisesi ikinci sınıflarında Dünya Kültürleri dersinde “buluş, yenilik yayılma” konusunda Çoklu Zekâ Kuramı uygulanmıştır. Bu araştırmada öğrencilerin nitelikli durumlarının, önbilgilerinin, yaratıcılıklarının ve iletişim yeteneklerinin tespiti belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla öğrenciler derste geçen kavramları küçük gruplara ayırarak (sosyal), müzik eşliğinde (müzikal), tanımlamış (dilsel), günlük hayatla karşılaştıkları olaylarla ilişkilendirmiş (mantıksal), kavramları grafikleştirmiştir (görsel, bedensel). Daha sonra öğrencilere belirli bir süre ve materyaller verilerek bağımsız çalışmaları sağlanmıştır. Araştırma sürecinde dersin yapılandırılması ve öğrencilerin motivasyonlarının sağlanması açısından ilk etapta bir takım zorluklar kaydedilmiş, tüm zekâ alanlarının hem ders hem de değerlendirmede kullanılması zor olduğunu belirtmiştir. Bazı konular yedi zekâ alanına hitap ederken bazıları sadece üç ya da dört zekâ alanına hitap edebilmiştir. Bunun sonucunda yedi zekâ alanının her ders ve değerlendirmede kullanılması yerine tüm zekâ alanlarının bir

ünitenin genelini kapsayacak şekilde hazırlanması gerektiği belirtilmiştir. Dersin planlanması ve kullanılacak zekâ alanlarının envantere geçirilmesi fazladan zaman almasına karşılık, geleneksel öğretim kadar materyallerin tekrarlanmasına gerek kalmadığından toplamda belirli bir zaman kaybı söz konusu olmamıştır.

Marker, Nielson & Rogers (1994), “Multiple Intelligences and Diversity in Educational Settings: Giftedness, Diversity, and Problem Solving” başlıklı çalışmalarında Gardner’ın sekiz zekâ bölümüne ait çeşitli problem durumları ve öğrencilerin bu problem durumlarını keşfederek öğrenmeleriyle başlayan farklı zekâ düzeyini kapsayan zengin öğrenme yaşantılarıyla geçirilen bir öğrenme-öğretme sürecinin sonunda, bu tür öğrenme yaşantılarının öğrencilerin problem çözme gibi farklı yeteneklerini geliştirdiklerini/kazandıklarını, ana-baba, öğrenci ve öğretmen görüşlerinin de bu bulguları desteklediğini belirtmişlerdir.

SUMIT projesi kapsamında Mindy Kornhaber ve arkadaşları Amerika’da 41 okulda 3 senedir çoklu zekâ teorisine dayalı dersler yürütmekte ve okulların %78’i standart testlerden olumlu sonuçlar almaktadır (Gardner, 2003). Ayrıca okulların %81’i çoklu zekâ teorisinin öğrenci disiplinini geliştirdiğini de rapor etmiştir (Gardner, 1999). Sekiz zekâ alanı yoluyla, öğrenme fırsatları birleştirilirse öğrenciler akademik olarak daha başarılı olmakta; kendi öğrenme stratejilerinin farkına varmakta ve kendilerine olan güvenleri artmaktadır (Allen, 1997).

“Eğitimde Çoklu Zeka Kuramı”ni kullanan Amerika’daki 41 okulun müdürleriyle konuşulduğunda bu müdürlerin %78 i kuramın uygulanmasıyla birlikte öğrencilerin başarı oranlarında %63’lük artış olduğunu belirtiyor. %78’i okulların öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin başarılarında gelişme olduğunu söyledi. Yine bu 41 müdürden ailelerin okulla dayanışmasının %80 oranında arttığını, %81 oranında ise öğrenci disiplin problemlerinde iyileşme olduğunu söyledi. Çoklu Zeka Kuramına odaklanmalarından ötürü öğrencilerin öğrenmeyi daha eğlenceli, okulu da daha az sıkıcı bulduklarını saptadıklarını belirttiler. Öğrencilerin öğrenmek için heyecan duymaları ve başarıyı bulma isteklerinden ötürü disiplin problemlerinin de kaybolmaya başladığını belirttiler. (Hoerr, Thomas http://www.newhorizons.org/trm_hoerr2.htm (03.09.2002)

2002–2003 eğitim öğretim yılında Hâkimiyeti Milliye İlköğretim Okulu 7/D ve 7/E Sınıflarında yarı-deneysel çalışmada tamsayıların öğretiminde kontrol grubu ile gerçekleştirilen yapılandırılmış düz anlatım yöntemi ile deney grubu ile gerçekleştirilen çoklu zekâ teorisine dayalı öğretimin öğrenci başarısına olan etkileri araştırıldı. Öğrencilerle bir buçuk aylık bir çalışma gerçekleştirildikten sonra, kontrol ve deney

gruplarının tamsayılar ünitesindeki başarıları, geliştirilen Tamsayılar Bilgi Ölçeği ile karşılaştırıldı. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda çoklu zekâ teorisine dayalı matematik öğretiminin öğrenci başarısı üzerine etkisi olduğu ve kontrol ve deney gruplarının başarıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edildi.(GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 24, Sayı2 (2004) 25–41)

Coşkungönüllü (1998) çoklu zekâ teorisinin beşinci sınıf matematik erişisine etkisini araştırdığı çalışmasında, deney gurubu lehine anlamlı farklılık bulmuştur. Özyılmaz Akamca (2003) beşinci sınıf fen bilgisi dersi ısı ve ısının maddedeki yolculuğu ünitesinde çoklu zekâ teorisine tabanlı öğretimin öğrenci başarısı ve kalıcılığı üzerinde anlamlı etkisi olduğunu bulmuştur.

Yurt içinde (Demirel ve diğerleri, 1998, Demirel, Korkmaz ve diğerleri, 1999, Kaptan & Korkmaz, 2000, Korkmaz, 2000) yapılan Çoklu Zekâ Kuramı tabanlı ders etkinliklerini temele alan Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi-Fen ile ilgili üniteleri- ve Fen Bilgisi gibi farklı derslerde (Coşkungönüllü, 1998) ve farklı sınıf düzeylerinde yapılan uygulamalarda genellikle bu etkinliklerin başarı ve tutuma etkisi irdelenmiştir. Demirel, Korkmaz ve diğerleri (1999), Kaptan & Korkmaz (2000), Korkmaz (2000); Özdemir (2002) tarafından yapılan çalışmalarda Çoklu Zekâ Kuramı tabanlı ders etkinliklerinin öğrenci başarısına etkisinin olumlu olduğu gözlenmiştir. Bu çalışmalarda uygulanan başarı testleri Bloom taksonomisine göre hazırlanmış olup, Hayat Bilgisi dersinde, bilgi, kavrama, uygulama basamağındaki soruları, Fen bilgisi dersinde yapılan çalışmalarda ise bu çalışmada da kullanılan bilgi, kavrama, problem çözme ve bilimsel süreç becerilerini yoklayan sorular yer almaktadır. Bu çalışmalarda bu araştırmada olduğu gibi başarı testi puanları kesin olarak kategorize edilerek analiz edilmemiş olsa da testlerin bütünlüğü dikkate alındığında bu çalışmalarda da Çoklu Zekâ Kuramı tabanlı ders etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine olumlu etki ettiği ve bu araştırmanın bulgularını desteklediği söylenebilir.

Bu bağlamda farklı zekâları baskın yabancı dil öğrenen öğrencilerin okuma becerisi dersinde daha başarılı olması için bütün zekâ türlerine hitap edecek tekniklerin kullanılması gerektiği düşünülmektedir.

Amaç

Bu çalışma; **“Ortaöğretimde Çoklu Zeka Kuramı Destekli İngilizce öğretim yönteminin okuma becerisini geliştirmeye etkilerinin İskenderun Anadolu Lisesi**

örneğinde betimlenmesi”ni ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Çoklu Zekâ Kuramı destekli İngilizce öğretim yönteminin okuma becerisini geliştirmeye etkileri nelerdir?
- Geleneksel İngilizce öğretim yöntemlerinin okuma becerisini geliştirmey etkileri nelerdir?
- Kontrol ve deney grubunda yer alan öğrencilerin son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Kontrol ve deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma becerisinde yer alan davranışlara ulaşma düzeyleri arasında fark var mıdır?

Önem

Yabancı dil öğretimi, dört temel dil becerisinin geliştirilmesini hedefler. “Okuma ve dinleme (alıcı beceriler), konuşma ve yazma (üretici beceriler) geleneksel olarak dil öğrenme programları ve öğretim aracı geliştirme çalışmalarının temelini oluşturmaktadır” (Johnson ve Johnson, 1998: 135).

Yabancı dil öğretiminde yapılan okuma çalışmaları genellikle ya öğrencilerin düzeylerine göre özel olarak hazırlanmış metinlerle ya da özgün malzeme ile sınırlandırılmakta, bu çalışmalarda öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınmamaktadır. Oysa yabancı dilde okuma becerilerinin gelişimi kişiden kişiye farklılık göstermektedir (Ay, 2003: 6)

Öğrencilerin her biri farklı zekâ türlerini geliştirmiş olarak okula başlar. Bu nedenle öğretmenlerin bütün öğrencilere ulaşabilmeleri için bütün zekâ türlerine hitap edecek teknikler kullanmaları gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Okuma dersi birçok öğrenci tarafından sıkıcı bulunmakta ve yeterince verim alınmamaktadır. Bu sıkıcılığı ortadan kaldırmak ve verimi arttırmak için sınıf ortamında yapılan okuma çalışmaları için farklı tekniklerin kullanılması gerekmektedir.

Varsayımlar

1. Ortaöğretimde Çoklu Zeka Kuramı Destekli İngilizce öğretim yönteminin okuma becerisini geliştirmeye etkilerinin İskenderun Anadolu Lisesi örneğinde betimlenmesi için başvuru uzman görüşleri yeterli düzeydedir.
2. Araştırma 2005–2006 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilen yarı-deneysel çalışmanın verilerine dayandırılmıştır.

Sınırlılıklar

Yapılan araştırma,
Uygulamanın yapıldığı İskenderun Anadolu Lisesi, 9/G ve 9/H sınıfları,
İskenderun Anadolu Lisesi, 9/G ve 9/H sınıfları, okuma becerisi dersi,
Uygulamanın yapıldığı Şubat- Mayıs 2006 tarihleri,
Yurt içinden ve yurt dışından elde edilen kaynaklar ile sınırlıdır.

Tanımlar

Çoklu Zeka Kuramı Destekli İngilizce Öğretim Yöntemi: Bugün eğitim bilimleri alanında çalışan akademisyenlerin hemen hepsi, daha etkili bir eğitim-öğretim için; çocuğun mümkün olduğunca daha fazla duyu organına hitap edecek şekilde eğitim öğretim ortamını düzenlemek, öğretim materyallerini zenginleştirmek, öğretim yöntem ve tekniklerini çeşitlendirmek gerektiğini belirtiyor. Günümüz eğitim sisteminde global bir anlayış olarak benimsenen gerçek şunu göstermektedir ki her öğrenci zeka yapısı ve öğrenme yöntemi açısından diğerinden farklıdır. Kimi sadece dinlemekle; kimi öğrenme sürecinin içinde yer almakla; kimi de araştırıp, düşünüp çözümlenmek gibi farklı yöntemlerle anlar. Eğitim-öğretim sürecinde yapılması gereken, varolan bu potansiyelden olabildiğince yararlanabilmektir. Her öğrencinin sınıf içerisinde farklı bir öğrenme yöntemi ve bu yöntemi kullanırken sahip olduğu bir veya birkaç zekası vardır. Çoklu Zeka Kuramı'nın ilkelerini göz önünde bulundurduğumuzda hiçbir öğrenci tembel değildir. Her öğrencide mutlaka baskın olan bir zeka yapısı vardır. Varolan bu zekanın ortaya çıkarılıp öğrenmeyi kolaylaştırmada etkin rol almasının sağlanması, öğretmenin üzerinde durması gereken bir konudur. Yabancı dil derslerinde öğretmenlerin ders planı hazırlarken ve dersi sunarken dikkate almalarında yarar görülen konuları vardır. İlgili ders öğretmeninin her şeyden önce öğrencilerin sahip olduğu zeka türlerini belirlemesi gerekmektedir. Öğrencilerin ne tür alanlara ilgi duydukları, yaş grupları, öğrenme türleri ve bu verilerden yola çıkarak hazırlanacak olan ders etkinlikleri zeka türlerinin belirlenmesine yardımcı olmakla kalmayıp öğrenme ve öğretme sürecinin gelişmesine de katkı sağlayacaktır. Sınıf düzeninin ikili veya grup çalışmasına olanak sağlayacak şekilde yapılması öğrencilerin iletişim kurmada içsel ve sosyal zekalarının gelişmesine yardım eder. Görsel zekalarını kuvvetlendirmek için duvarlarda dersle ilgili resimlerin, tabloların, şemaların asılı olması, ders sunumunda görsel ve işitsel araç ve gereçlerden yararlanılması gerekmektedir. Öğretici ve pekiştirici oyunlar öğrencilere farkında olmadan öğrenme fırsatı verir. Aslında bilinçli olarak uygulanan her etkinlik ve yararlanılan her ders araç

ve gereği her öğrencinin belli bir zeka türüne hitap edebilir. Beyin fırtınası (brain storming), gösteri (demonstration), rol yapma (role-play), ikili çalışma (pair-work), benzetim (simulation) vb. gibi grup çalışmasını ve bireyin İçsel, Sosyal, Matematiksel ve Görsel zekalarını geliştirici öğretim yöntem ve teknikler yabancı dil öğretimini daha kolay anlaşılır ve zevkli hale getirebilir

Çoklu Zeka Kuramı destekli yöntemin tam anlamıyla kullanılması öğrencilerin kendine güvenlerini kazanmaları; derslerin monoton olmaktan çıkıp daha zevkli hale gelmesi; her öğrencide varolan ama bastırılmış olan bir veya birkaç zeka türünün ortaya çıkarılıp sınıf içerisinde kullanılması açısından önemlidir.

Geleneksel İngilizce Öğretim Yöntemleri: Yabancı dil öğretiminde de daha çok Dilbilgisi Çeviri Yöntemi'nin (Grammar Translation Method) tercih edildiği görülmektedir. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ve öğrencileri verdikleri ödev ve sınavlar incelendiğinde yapılan uygulamalar çoğunlukla %90 oranında dilbilgisi ağırlıklı olmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı eğitim programlarında dört beceri öğretimine eşit ağırlık verilmesini öngörse de ders kitapları ve yardımcı kitapları çoğunlukla dilbilgisini öğretmeye yönelik etkinliklere ağırlık vermektedir. Eğer öğretmen de dilbilgisi öğretimini yabancı dil öğretimi olarak algılıyorsa karşımıza dilbilgisini bilen ama dili konuşamayan, denileni anlamayan, duygu ve düşüncelerini ifade edemeyen ürünler çıkmaktadır. Sınıf içi uygulamalar genelde ders kitabına dayalı boşluk doldurma, cümle tamamlama, soru cevap, yerine koyma, fiili uygun zamana göre yerleştirme gibi günlük dilin kullanımından uzak mekanik alıştırmalar olarak uygulanmakta, ayrıca ödev ve sınavlarda da aynı teknikle sorular sorulmaktadır. Bu durumda bu alıştırmaların mekaniğini çözümlen bir öğrenci dili bilmemesine rağmen belirli bir ritme ve kurala bağlı olarak uygulamaları yapabilmekte ve başarılı olarak not almaktadır.

Okuma Becerisi: Okuma okuyucunun verilen başlık ve konu hakkında sahip olduğu bilgi ile yazarın yazdığı arasındaki etkileşim sürecidir. D. Nunan'a (1989:33) göre okuma sadece anlaşımaların ve dilbilgisinin bir yere kodlanmış hali değildir. Ona göre iyi okurlar kendi bilgileri ve okuma parçası arasında bağlantı kurarlar.

P. Ur (1992:141-142) öğrenciye temel konuşma dili kazandırıldıktan sonra okumaya başlanmalıdır der. Eğer böyle yapılırsa okuma sembolleri başka bir dile çevirmekten çok çocuğun okuduğunu anlamasını sağlayacaktır. P. Ur okuduğunu anlayan öğrencilerin Rivers ve Temperly'e göre şu nedenlerden dolayı okumayı isteyeceklerini belirtir: bir konuda bilgi toplamak, günlük veya iş hayatında belli bir görevi yerine

getirmek, bir oyunda oynamak veya bir oyun oynamak, arkadaşlarıyla görüşmek,dünyada neler olduğunu veya neler olabileceğini anlamak i, eğlenmek için.

Dil öğrenen kişilerin okuduğunu anlayabilmesi için bazı stratejiler geliştirmesi de gerekir. D. Nunan'a (1989:35) göre başarılı bir okuma şunları içerir;

- anlamı kavrayabilmek için dilbilgisini kullanabilme
- değişik amaçlar için farklı okuma teknikleri kullanabilme
- okunulan materyalin içeriğinin kendi temel bilgisiyle ilişkilendirebilme
- yazarın ne zaman kendi düşüncesini ifade ettiğini, ne zaman örneklendirme yaptığını veya özetlediğini anlama

Öğrenme Başarısı: Bugünkü koşullar altında yapılan eğitim uygulamalarında sınıfta sanki öğrencilerin çok azına öğretim yapılmış gibi bir yol izlenmektedir. Özellikle bu durum yabancı dil öğretiminde daha da çok görülmektedir. Öğrenci başarısını ölçmede de öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklardan dolayı puanların normal bir dağılım görüntüsü içinde kaldığı kabul edilmektedir. Buna göre öğrencilerin %10'u (5) ya da pekiyi alır diğerleri buna göre sıralanır.

Oysa, yapılan öğretimin etkili olması halinde, öğrencilerin %90'ı hatta %95'i (5) almalıdır ki yapılan öğretimin; etkinliğinden söz edilebilsin. Bireysel farklılıklar hesaba alınarak bireyin tam öğrenmesi sağlanmalıdır. Bunun sınıf ortamında, sağlanabilmesi için de öğretimin, kalitesi, çeşitliliği ve öğrenme için ayrılan zaman, her öğrencinin gereksinmesine ve özelliğine uygun hale getirildiği takdirde, öğrencilerin başarısını artırabilir. Her öğrenci belli bir konuyu aynı düzeyde öğrenemeyebilir. Bu konuda yapılan çalışmalar da göstermiştir ki öğrencilerin %90'ı normal öğrenir, '%5'i özel yetenek sahibidir, diğer %5' de belli konular için bazı yeteneklerden yoksundur. Bu varlığa göre öğrencilerin % 95'i bir konuyu tam olarak öğrenebilir Ancak şu da bir gerçektir ki bazı öğrenciler bir konuyu tam olarak öğrenebilmek için çok çaba, zaman ve yardıma gereksinme duyacaklardır, öğrenci yeteneğinin tamamen sabit olmadığı, bunun uygun çevre şartları, ev ve okul öğrenme yaşantılarıyla değişebilir bir özellik taşıdığı da gözden uzak tutulmamalıdır.

Yöntem

Araştırmanın yöntemi aşağıda sırasıyla, araştırmanın modeli, araştırmanın deseni, çalışma grubunun oluşturulması, evren, örneklem, verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanması başlıklarında aşağıda açıklanmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel yöntemler kullanılmıştır. Bu kapsamda nicel verileri elde edebilmek için deneysel desenden yararlanılmıştır. Ayrıca araştırmada elde edilen nicel bulgular yanında nitel bulgulara da başvurulmuştur.

Deneysel desen, dış çevrenin değiştirilmesi ya da istenen deneklerin bir araya getirilmesi suretiyle, farklı inceleme ya da deney durumları; yani, işlemin (treatment) değişik durum ve aşamalarının oluşturulması ya da yaratılması (Kaptan, 1991:74) bakımından diğer desenlerden farklıdır. Deneysel desenler, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini incelemeyi amaçlayan araştırma desenleridir (Büyüköztürk, 2001:3). Bu desende, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup yer alır. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubudur. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 2002:97). Sonuç olarak bu desenin; deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesiyle ilgili olarak araştırmacıya yüksek bir istatistiksel güç sağlayan, elde edilen bulguların neden-sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak veren ve davranış bilimlerinde sıklıkla kullanılan güçlü bir desen olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2001:27).

Araştırma için Anadolu Lisesi 1. sınıf öğrencilerinden iki grup seçilmiştir. Yansız atama yoluyla gruplardan birisi deney, diğeri kontrol grubu olarak atanmıştır. Katılımcılar deneysel işlemde önce ve sonra bağımlı değişkenlerle ilgili olarak ölçüme tabi tutulmuşlardır. Deney grubunda çoklu zekâ kuramı destekli öğretim etkinlikleri uygulanırken, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemleri sürdürülmüştür.

Araştırmada Anadolu Lisesi 1. sınıf İngilizce okuma becerisi dersinde gruplardan birisine geleneksel öğretim, diğesine ise çoklu zekâ kuramı destekli öğretim etkinlikleri uygulanarak iki grup arasındaki farklar öğrencilerin erişileri, öğrenilenlerin kalıcılığı, İngilizce okuma becerisi dersine yönelik tutumları incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini Türkiye’de Milli eğitim Bakanlığına bağlı çalışan liselerin 9. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Çalışmanın örneklemini ise; Hatay iline bağlı Milli Eğitim Bakanlığı İskenderun Anadolu lisesinin 2005–2006 eğitim öğretim yılında 9/G ve 9/H sınıflarında okuyan 58 öğrencisi oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Öğrencilere 10 hafta boyunca kontrol ve deney grubuna haftada 2’şer saatlik eğitim verilmiştir. Kontrol grubuna geleneksel yöntemle İngilizce eğitimi, deney grubuna çoklu zekâya göre İngilizce eğitimi verilmiştir. Verilen eğitim öncesinde ve sonrasında seviyelerine uygun her iki grup için 3’er ayrı okuma parçası belirlenmiş ve okuma parçalarını içeren 32 soruluk başarı testi uygulanmıştır. Uygulama öncesinde ve sonrasında öğrenciler tutum testine tabi tutulmuşlardır. Testin güvenilirlik analizi yapılmıştır.

Ölçeğin güvenilirliğinin test edilmesinde Alfa Katsayısından (Cronbach Alfa) yararlanılmıştır. Yapılan analizlerde 100 öğrenciden elde edilen veriler kullanılmıştır. Ayrıca soruların, alfa katsayısına ne derecede ve ne yönde etkide bulduklarını saptayabilmek için; “Değişken Silindiği Taktirde Ölçeğin Alfa Katsayısı” (Alpha if Item Deleted) değerleri hesaplanmıştır. Söz konusu değerler, herhangi bir değişken silindiği taktirde, geri kalan değişkenlerin iç tutarlılıklarını göstermektedir. Bu kapsamda Tablo 2’de yer alan değerlerden, ölçeğin güvenilirlik katsayısının $\alpha = 0,716$ olduğu gözlenmektedir.

Tablo 2. Ölçeğin Güvenilirlik Değeri

Cronbach Alpha	Madde Sayısı
,716	50

Madde silindiğinde Cronbach Alpha değerleri incelendiğinde ise 5, 6, 9, 16, 22, 26, 28, 29, 33, 36, 44, 46, 48 ve 49 numaralı soruların silinmesinin ölçeğin güvenilirliğini arttıracığı anlaşılmaktadır. Bu çerçevede söz konusu sorular anketten çıkartılarak analiz tekrarlanmıştır.

Tablo 3. Ölçeği Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğine Etkileri

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alpha
S1	32,8571	32,495	,256	,711
S2	33,0408	32,081	,202	,711
S3	33,0714	31,758	,256	,709
S4	33,0408	31,854	,249	,709
S5	33,3265	32,903	,018	,721
S6	33,2551	32,852	,027	,721

S7	33,1837	31,945	,194	,712
S8	33,3163	31,971	,182	,712
S9	33,2347	33,274	-,046	,724
S10	33,2857	31,959	,184	,712
S11	33,1633	32,097	,169	,713
S12	32,9898	32,031	,237	,710
S13	33,0510	31,327	,354	,704
S14	33,0408	30,967	,437	,700
S15	32,9286	32,067	,278	,709
S16	32,8776	33,036	,046	,717
S17	33,1122	30,760	,439	,699
S18	33,1531	31,554	,272	,708
S19	33,0000	31,670	,312	,707
S20	33,1020	31,000	,396	,702
S21	33,2143	31,531	,266	,708
S22	33,2755	33,336	-,057	,725
S23	33,1531	30,770	,422	,700
S24	33,3367	31,463	,275	,707
S25	33,0816	31,725	,259	,709
S26	33,4082	33,337	-,057	,725
S27	32,9286	32,562	,149	,714
S28	33,0204	32,824	,053	,718
S29	33,0408	32,802	,054	,718
S30	33,1224	32,170	,162	,713
S31	33,2857	31,196	,322	,705
S32	33,0714	32,211	,166	,713
S33	33,0204	33,340	-,053	,723
S34	33,2653	31,805	,212	,711
S35	33,1633	31,293	,319	,705
S36	33,4388	32,950	,014	,721
S37	33,1429	32,041	,182	,712
S38	32,8163	32,976	,160	,715
S39	32,8469	32,976	,091	,716
S40	32,9694	31,391	,404	,703
S41	32,9592	31,957	,277	,709
S42	33,1122	31,977	,201	,711
S43	33,3673	32,173	,148	,714
S44	33,2143	32,479	,094	,717
S45	33,2143	31,428	,285	,707
S46	33,0102	32,752	,071	,717
S47	33,0714	31,428	,323	,706
S48	33,1837	32,688	,059	,719
S49	33,3163	32,445	,098	,717
S50	32,9184	32,612	,143	,714

Tekrarlanan analiz sonrasında Tablo 3'da yer alan değerlerden, ölçeğin güvenilirlik katsayısının $\alpha = 0,772$ 'ye yükseldiği gözlenmektedir.

Tablo 4. Ölçeğin Güvenilirlik Değeri

Cronbach Alpha	Madde Sayısı
,772	36

Madde silindiğinde Coranbach Alpha değerleri incelendiğinde ise 8, 30, 32 ve 43 numaralı soruların silinmesinin ölçeğin güvenilirliğini arttıracacağı anlaşılmaktadır. Bu çerçevede söz konusu sorular anketten çıkartılarak analiz tekrarlanmıştır.

Tablo 5. Ölçeği Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğine Etkileri

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alpha
S1	24,3131	26,911	,294	,767
S2	24,4949	26,436	,244	,767
S3	24,5354	26,068	,309	,764
S4	24,4949	26,497	,230	,768
S7	24,6364	26,622	,167	,771
S8	24,7677	26,711	,142	,773
S10	24,7374	26,338	,215	,769
S11	24,6162	26,606	,173	,771
S12	24,4444	26,392	,283	,766
S13	24,5152	25,742	,393	,761
S14	24,4949	25,457	,474	,757
S15	24,3838	26,667	,262	,767
S17	24,5758	25,328	,455	,757
S18	24,6162	26,096	,278	,766
S19	24,4646	26,394	,270	,766
S20	24,5556	25,637	,396	,760
S21	24,6768	26,119	,263	,767
S23	24,6162	25,525	,398	,760
S24	24,7879	26,128	,258	,767
S25	24,5455	26,189	,278	,766
S27	24,3838	27,014	,162	,770
S30	24,5758	26,981	,102	,774
S31	24,7475	26,109	,261	,767
S32	24,5253	26,925	,124	,773
S34	24,7273	26,119	,259	,767
S35	24,6263	25,583	,382	,761
S37	24,5960	26,407	,217	,769
S38	24,2727	27,404	,187	,770
S39	24,3030	27,438	,093	,772
S40	24,4242	25,941	,419	,761
S41	24,4141	26,408	,304	,765
S42	24,5758	26,573	,187	,770
S43	24,8283	26,776	,132	,773
S45	24,6667	26,082	,272	,766
S47	24,5253	26,048	,318	,764
S50	24,3737	27,073	,152	,770

Tekrarlanan analiz sonrasında Tablo 5’de yer alan değerlerden, ölçeğin güvenilirlik katsayısının $\alpha = 0,779$ ’a yükseldiği gözlenmektedir.

Tablo 6. Ölçeğin Güvenilirlik Değeri

Cronbach Alpha	Madde Sayısı
,779	32

Madde silindiğinde Cronbach Alpha değerleri incelendiğinde ise herhangi bir sorunun silinmesinin anketin güvenilirliğini arttırmayacağı, aksine düşüreceği anlaşılmaktadır. Bu çerçevede ölçeğin 32 maddelik yapısı korunmuştur.

Tablo 7. Ölçeği Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğine Etkileri

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alpha
S1	21,9700	23,605	,338	,773
S2	22,1500	23,260	,242	,775
S3	22,2000	22,768	,338	,770
S4	22,1500	23,321	,227	,775
S7	22,2900	23,420	,167	,779
S10	22,4000	23,111	,224	,776
S11	22,2800	23,396	,174	,778
S12	22,1100	23,089	,310	,772
S13	22,1800	22,493	,415	,767
S14	22,1500	22,432	,450	,765
S15	22,0400	23,554	,237	,775
S17	22,2400	22,265	,439	,765
S18	22,2800	22,830	,298	,772
S19	22,1200	23,198	,274	,773
S20	22,2100	22,673	,356	,769
S21	22,3400	22,772	,300	,772
S23	22,2700	22,381	,402	,767
S24	22,4400	22,916	,266	,774
S25	22,2100	22,854	,313	,771
S27	22,0400	23,776	,169	,777
S31	22,4100	22,931	,262	,774
S34	22,3800	22,703	,312	,771
S35	22,2800	22,406	,393	,767
S37	22,2500	23,199	,222	,776
S38	21,9300	24,207	,158	,778
S39	21,9600	24,241	,073	,779
S40	22,0800	22,862	,399	,768
S41	22,0800	23,165	,313	,772
S42	22,2300	23,613	,135	,779
S45	22,3300	23,193	,211	,777
S47	22,1800	22,937	,307	,772
S50	22,0300	23,827	,161	,777

Sonuç olarak kullanılan anketin güvenilirliğini düşüren 18 sorunun silinmesi sonrasında güvenilirlik katsayısının $\alpha = 0,716$ 'dan, $\alpha = 0,779$ 'a yükseldiği ve ölçeğin

güvenilirliğinin $\alpha = 0,779$ olduğu anlaşılmaktadır.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Tüm istatistiksel çözümler SPSS (Statistical Program for Social Sciences) kullanılarak yapılmıştır. Deney grubunun ön-testi ile kontrol grubunun öntesti ve yine aynı şekilde deney grubunun son-testi ile kontrol grubunun son-testi arasındaki karşılaştırmalar “ilişkisiz (bağımsız) t testi” kullanılarak yapılmıştır. İlişkisiz t testi iki grubun belirli bir değişkene ilişkin puan ortalamalarını karşılaştırmaya yarayan parametrik bir tekniktir.

SPSS programından çıkan sonuçlar Word ortamına aktarılarak tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

1. BÖLÜM: ORTAÖĞRETİMDE ÇOKLU ZEKA KURAMI DESTEKLİ İNGİLİZCE ÖĞRETİM YÖNTEMİYLE OKUMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ

1.1 Dilin Varoluşsal Vizyonu ve Dil Öğretiminde Öğrenme Başarısını Belirleyen

Vizyoner ve Teknolojik Bileşenler

Çok geniş anlamıyla dil, düşünce, duygu ve güdülerini, doğrudan doğruya ya da dolaylı olarak bildirmeye yarayan herhangi bir anlatım aracıdır. Bu tanım bütün canlıların kendi aralarındaki bildirişimlerle ilgili işaret sistemlerini olduğu kadar, insanlar tarafından doğanın ve eşyanın ortak kalıplar halinde manalandırılması olgularını da kapsamaktadır.

İnsanlar ve hayvanlar bir takım sesler ve işaretlerle düşünce, duygu ve güdülerini anlatmaktadırlar. Bunlar birer (dil)dir. Yaprakları solmaya başlayan bir bitki de (susadım) veya (hastayım) demektir. O halde bitkilerin bile doğaya dönük dilleri vardır. Demek ki tüm canlıların, kendilerini ve hallerini anlatabilme olanakları vardır. Buna dolaysız (doğrudan doğruya) bildirişim diyoruz.

İnsanların aralarında anlaşmaya, kendilerini ifade etmelerine araç olan dil, bir gramer sistemi içinde örgütlenmiş, düşünce ve duyguları bildirmeye yarayan ses, işaret ya da hareketlerin bütünüdür.

İnsan anlatım ve bildirişim için ya hareket eder (jest), ya da ses çıkarır (konuşma) ya da belirli işaretler çizer (yazı). Konuşma dili, yazı dili, hareket dili, (insan dili)nin üç ayrı görüntüsüdür

Dil çok karmaşık olgular bütünüdür. Bu bütünde; biçem ve anlam, akıl ve tutku, toplum ve birey, dış etki ve iç oluşum her zaman birlikte ve el eledir, denilebilir. Dil hem bir kurumdur, hem de düşünsel bir kalıp ve ruhsal bir örgüdür. Hem öznedir hem nesnedir. Hem içimizde, hem dışımızdadır. Bu nedenlerle sosyoloji, psikoloji, fizyoloji, fizik ve sanatın her alanını ilgilendirdiği için günlük yaşamda düşüncenin vazgeçilmez bir parçasıdır. Yüzyılların ürünü olan bir birikimdir. Aynı zamanda da durmaksızın değişmeye açık olan oynak bir düzendir. Gelenek dilde saklıdır. Gelecek ise dilde filizlenir. Bu filizlerin yetişmesini, gelişmesini dil sağlar. Seslerin çıkarılması, duyulması bireylerde zihinsel kavramlar uyandırması, etkileşimi sağlaması ile ilgili tüm olaylar insan dilinin ne denli karmaşık bir bütün olduğunu göstermeye yeterlidir.

Dilin tarihi insanlık tarihi kadar eskidir. Buna bağlı olarak dilin işleyişi tarihin her döneminde insanların ilgisini çekmiştir. Eski Hint'te, Yunanlıların ve Fransızların dil çalışmalarını gözardı edersek, en kapsamlı dil çalışmaları XIV. yüzyıldan itibaren başladığı görülür. Ancak XIX. yüzyılın ikinci yarısından sonra, dilbilim başlı başına bir bilim dalı olmuştur.

Dillerin kendilerine özgü kuralları, eğilimleri, sorunları olduğu gibi bütün dilleri içine alan ortak kurallar, eğilimler ve sorunlar da vardır. Geçmişte ve günümüzde dil, diğer bilim dalları tarafından incelenmiş ve yine de incelenmeye devam edilmektedir, ancak dili ve işleyişini en iyi ve kapsamlı açıklayan dilbilim olmuştur.

Dil ile konuşan özne arasındaki ilişki dilbilimin temel konularından birisidir. Çünkü doğal dil dizgelerini inceleyen dilbilimin amacı dili betimlemek, dilin ne olduğu, kurallarının tespiti ve nasıl öğrenildiği, insanın yaşamında ve çevresinde ne gibi bir rol oynadığının yanında yabancı dil öğrenimi ve öğretimidir. Bununla birlikte dil toplumun sosyal yaşantısıyla, davranış biçimiyle, inanışıyla, çevreyi algılama biçimiyle, düşünce alanındaki gelişmelerle ilgilidir. Fransız göstergebilimci J. C. Coquet dilbilimi herşeyden önce bir gözlem bilimi olarak değerlendirir ve yine ona göre, "*çağdaş dilbilimin amacı dilin herhangi bir düzlemini hemen sunabilecek bir kaç betimleme örnekçesi hazırlamak değil bir dilbilim kuramı nasıl oluşturulabilir? Sorusunun yanıtını araştırmaktır*"(Aktaran: Rifat,1990:54-55).

Dilin kendine özgü bir bilim dalının olması onun gelişmesini hızlandırmış, ancak dilin sorunlarını tam olarak çözmesine yetmemiştir. Dil iletişimi sağlayan bir araç ise, o halde iletişimi sağlayan konuşan özneye alıcı arasındaki ilişkiye dikkat etmek gerekmektedir. "*Gerçekte birey kendine özgü davranışlarını, alıcısıyla ilgili yaklaşımları kullandığı dil ve dilyetisi aracılığıyla ortaya koyabilecektir. Dil ile birey arasındaki ilişki*

bireylerin oluşturduğu anlatım biçiminde belli olur. Toplumsal olan dil, söz gibi bireysel değildir. Tek bir kişinin kendine özgü bir dili de yoktur. Verici toplumsal olan dili kendi duygu ve düşüncelerini anlatmak için kullanır" (Günay,1995:5). Toplumsal olan dili konuşan birey istek, arzu ve dileklerini dili kullanarak dile getirir. İnsanların bir topluluk yaşamı içinde birbiriyle anlaşmak, hiç kuşkusuz söylemek istediği şeyi iletmek amacıyla dili kullanır ve kullandığı ölçüde de dilin canlı kalmasını sağlar. Birçok dilbilim uzmanı dili tanımlamaya çalışmışlardır. Bunlardan birisi olan Muharrem Ergin, "Türk Dili" adlı eserinde dili şöyle tanımlar: "Dil *insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta; kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık; milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese; seslerden örülmüş muazzam bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir*"(Ergin,1995:7). Bu tanıma göre dil, insanların iletişimi sağlamada kullandığı bir araçtır, doğaldır, ulusal ve toplumsaldır, seslerden oluşan ve daha sonra yazıya dökülen bir sözleşmedir. Dilin kendine özgü kuralları vardır, bu kurallar rastgele değil, bilinmeyen bir zaman sürecinde oluşmuştur. Bu da bize çağdaş dilbiliminin kurucusu İsviçreli dilbilimci Ferdinand De Saussure'ün arbitrarité(nedensizlik) ve linéarité(çizgisellik) kullanımına götürür.

Türkiyedeki dilbilim çalışmalarının öncülerinden birisi olan Doğan Aksan "Her Yönüyle Dil" adlı eserinde dili "*akla binbir soru getiren, insanın binbir sorunu kurcalamasına yol açan sırlarla dolu bir varlık*"(Aksan,1990;11) olarak betimlemektedir. Günümüzde de dilin sırları henüz tam olarak çözülememiştir. Aksan dilin ses ve anlam boyutuna dikkat çekerek dili insanlığın ve uygarlığın en önemli belirtisi olarak görür. Gerçekte, dil bir toplumun ekininin, yazınının, sanat ve toplumsal yaşantısının aynası durumundadır. Öyleyse, dili ses, biçim, anlam ve sözdizim katmanlarında çeşitli dizgeleri olan verici ile alıcı arasındaki bir iletişim aracı olarak ele almaktayız.

Dilbilimin ilk kurucularından sayılan ve günümüzde hala dilbilim alanındaki görüşlerinden yararlandığımız ünlü dilbilimci Ferdinand de Saussure ölümünden sonra öğrencileri tarafından yayınlanan "Genel Dilbilim Dersleri" (Cours de Linguistique générale) adlı eserinde ele aldığı karşıtlıkların başında dil yetisinin bireysel gerçekleşimi olan söz ile toplumsal yanını oluşturan dil arasındaki karşıtlık gelir. Söz bireysel bir istem ve anlık bir edimdir, dil ise dil yetisinin birey dışında kalan toplumsal bölümüdür

“dil varlığını yalnızca toplum üyeleri arasındaki bir tür sözleşmeye borçludur, bunun için birey onu ne yaratabilir, ne de değiştirebilir”(Saussure,1976:34) diyerek dilin toplumsallığı ve belirli bir zaman içerisinde oluştuğuna dikkat çeker. Böylece dil kendi başına ele alınıp incelenebilecek bir nesne durumuna gelir. Dilin işleyişini bilmek için dizgesini ortaya koymak gerekmektedir. Doğa bilimleri ele alacakları nesnelere hazır bulurlar, ama dili, dilyetisini kavramak isteyen bilim adamının önünde böyle bir nesne yoktur, ancak dil, öğeleri arasındaki farklılıklar, karşıtlıklar yoluyla kavranabilir. Dil sınırları iyice belirli olan somut bir varlık olması onun incelenmesine kolaylık sağlayabilir, ancak sorunlarını çözmeye yetmez. Dilin toplumsal olması bireyin tek başına dili yaratmasına ve onu değiştirmesine olanak sağlamaz. Çünkü onu kullanan bireylerden oluşan toplumdur, kuralları da onu kullanan toplumun üyeleri arasındaki anlaşma sonucu ortaya çıkmıştır.

Lotman ve Uspenski dili "*çok özel iletişim işlevi ya da yetisi olan dizge*"(Aktaran:İşgüven,1995:66) olarak tanımlarlar. Öyleyse, dil var oluşundan günümüze kadar iletişim aracı olma özelliğini yitirmemiştir. İletişim derken söylemek istediğimiz söz değil, dildir. Şurası bir gerçektir ki, yinede dil milyonlarca yıl sonra öncelikle söz biçiminde, daha sonraları yazılı metinlerde olmak üzere hep aynı amaç için kullanılmıştır. Bu da iletişimi sağlamaktır. Buna göre, bütün dilbilimciler dili seslerden oluşan, kuralları zaman içerisinde onu kullanan topluluk tarafından uzlaşma yoluyla belirlenmiş bir sözleşme, canlı bir varlık, toplumsal bir kurum, bir iletişim aracı olarak algılamışlar ve tanımlamışlardır.

Yabancı dil öğretimi dilbilimsel bilginin öğretime uygulandığı bir etkinlik olduğundan dil öğretimiyle uğraşanlar dilin ne olduğunu açıklamaya çalışan çağdaş dilbilgisi kurallarını ve ayrıntılarını iyi bilmek zorundadırlar. Yabancı dil öğrenimi ise, kişinin ses ve anlamdan oluşan yeni bir dil dizgesinin kurallarını öğrenmesi ve bu kurallar dahilinde dili uygun ve doğru kullanmasıdır.

Yabancı dil öğrenmek isteniyorsa, öncelikle anadilinin dilbilgisi kurallarını baştan sona gözden geçirmek gerekmektedir. Duygu ve düşüncelerimizi başkalarına aktarabilmemiz, okuduğumuzu anlayıp anlatabilmemiz ve doğru düşünmemiz dili kullanma yetimize bağlıdır. Dili kullanma yetisinin edimi de dilbilgisinin temel yasalarını öğrenmekle gerçekleşecektir, zira dil sözcük dağarcığından ve bu sözcüklerin nasıl biraraya getirileceğine dair kurallardan oluşan bir dizgedir. Bir dil pek çok sözcüğün ve kuralın bir araya gelmesiyle örülmüş bir ağ, karmaşık toplumsal bir olgudur. Kendi anadilini iyi kullanan bir kişi başka bir dili öğrenmesi kuşkusuz kendi

ana dilini bilmeyen birisine göre daha kolaydır. Bunda kişinin yaşı, öğrenim düzeyi, ortamı ve çevresinin de önemli ölçüde etkisi olduğu görülmektedir.

Yabancı dil öğretimi konusu ve konumu bakımından, toplumdaki gelişmelerden, bilimin ortaya koyduğu yeni gerçeklerden ve bireylerin yabancı dile verdiği değerlerden büyük ölçüde etkilenmekte, bunun sonucu olarak da içerik, yöntem ve araç-gereçler de büyük değişikliklerle gelişmektedir. Bu gelişmeleri izlemek ve bunları ulusal ve bireysel seçimlerle uygulamalara yansıtma gerekmektedir. Bütün dillerin amacı insanlar arasındaki iletişimi sağlamaktır. O halde değişik ülkelerin dilini bilmekle ekonomik, siyasal, kültürel ve daha pek çok alanda iletişim kurma olanağına sahip olunur.

1. 2 Türk Eğitim Sisteminde İngilizce Öğretiminin Güncel Profili

Türkiye’de örgün, yaygın ve uzaktan öğretim kurumlarındaki yabancı dil eğitimi ve öğretiminin amacı, Millî Eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak okul ve kurumların amaç ve seviyeleri de göz önünde bulundurularak eğitim ve öğretimi yapılan yabancı dilde bireylerin;

- a) Dinleme-anlama,
- b) Okuma-anlama,
- c) Konuşma,
- ç) Yazma,

becerileri kazanmalarını, öğrendiği dille iletişim kurmalarını ve yabancı dil öğretimine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktır.

Yabancı dil öğretim programları ile ilgili olarak;

- a) İlköğretim ve ortaöğretim programlarının birbirinin devamı ve tamamlayıcı nitelikte olması esastır.
- b) Eğitim araç-gereci, bilimsel ve teknolojik esaslara, yeniliklere, çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli olarak geliştirilir.
- c) Zorunlu ve seçmeli yabancı dil derslerinin öğretim programları, Kurulun onayından sonra yürürlüğe konur.
- ç) Okul ve kurumlarda uygulanan yabancı dil kurslarında, Kurulca yürürlüğe konan ya da zümre öğretmenlerince programlar doğrultusunda hazırlanıp il/ilçe millî eğitim müdürlüğüne onaylanan öğretim programları uygulanır.

Örgün, yaygın ve uzaktan öğretim kurumlarındaki yabancı dil eğitim ve öğretimi uygulamalarında dikkate alınacak esaslar şunlardır:

- a) İlköğretim kurumlarında;

1) 4 üncü sınıftan itibaren zorunlu yabancı dil derslerine yer verilir. Aynı sınıftan itibaren zorunlu yabancı dil derslerinin takviyesi amacıyla ya da ikinci yabancı dil dersi olarak seçmeli yabancı dil derslerine de yer verilebilir.

2) Tüm sınıflarda ders saatleri dışında öğrencilerin seviyelerine uygun olarak yabancı dil yetiştirici kurs programları uygulanabilir.

b) Ortaöğretim kurumlarında;

1) İlköğretimdeki yabancı dil ders programlarının devamı olarak zorunlu birinci ve Kurulca uygun görülen okullarda zorunlu ikinci yabancı dil derslerine yer verilir. Ayrıca zorunlu yabancı dil derslerinin takviyesi amacıyla seçmeli yabancı dil derslerine de yer verilebilir.

2) Okul türü ve sınıflara göre yabancı dil ders saatlerinin sayısına Kurulca karar verilir.

3) Tüm sınıflarda ders saatleri dışında öğrencilerin seviyelerine uygun olarak yabancı dil yetiştirici kurs programları uygulanabilir.

c) Yaygın eğitim kurumlarında;

1) Yaşam boyu eğitimi de destekleyecek şekilde değişik ihtiyaç alanlarına ve yaş gruplarına cevap vermek üzere çeşitli kademelerde yabancı dil kursları açılabilir.

2) 8.6.1965 tarihli ve 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu kapsamında yabancı dil kursları açılabilir.

3) Kurslar, birbirini izleyen programlar şeklinde düzenlenebileceği gibi özel amaçlı bağımsız programlar şeklinde de düzenlenebilir. Kademeli olarak da düzenlenecek yabancı dil kurslarında gerektiğinde ve ihtiyaç hâlinde kişilerin seviyeleri tespit edilir. Örgün eğitim yoluyla aldıkları yabancı dil bilgileri, uzaktan ve yaygın yabancı dil öğretimi kurslarının ilgili kademelerindeki programlarla karşılaştırılarak uygunluğu belirlenir. Bu uygunluk doğrultusunda kursiyerler, ilgili kademe eğitime başlatılır.

Yabancı dil (İngilizce) öğrenmeye yönelik ihtiyaçlarımızı çok iyi bilmemize rağmen, bunu gerek ilköğretim, gerek ortaöğretim ve hatta yükseköğretim düzeyinde başarılı bir şekilde gerçekleştiremiyoruz. Bunun altında yatan birçok neden vardır. Bu nedenlerden en önemlileri kısaca, yeterli düzeyde ve sayıda öğretmen, materyal ve donanım eksikliği ile öğrenci motivasyonu olarak üç grupta toplayabiliriz.

Öğretmenlerin öğretim süreci, sınıf içi uygulamaları, ölçme ve değerlendirmeleri incelendiğinde sorunun nedeni daha iyi anlaşılmaktadır. Öğretmenler modern dil öğretim yöntem ve tekniklerini ya hiç bilmemekte ya da bilse bile sınıf ortamında kullanmamaktadır. Bu da onların defolu ürün yetiştirmelerine sebep olmaktadır.

Demirel (1990:23–26) yabancı dil öğretiminde temel alınan ilkeleri 10 madde halinde belirlemiştir:

1. Dört temel beceriyi geliştirmek,
2. Öğretim etkinliklerini önceden planlama,
3. Basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru öğretme,
4. Görsel ve işitsel araçları kullanma,
5. Anadili sadece gerekli durumlarda kullanma,
6. Bir seferde tek bir yapıyı sunma,
7. Verilen bilgilerin günlük yaşama aktarılmasını sağlama,
8. Öğrencilerin derse etkin olarak katılımını sağlama,
9. Bireysel farklılığı dikkate alma
10. Öğrencileri güdüleme ve cesaretlendirme.

Bu ilkeler öğrencilerin yaş ve düzeylerine göre adapte edilmeli ve öğrenciler hedef dil ile hem sözlü ve hem de yazılı olarak karşı karşıya kalmalıdır. Hâlbuki öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ve öğrencileri verdikleri ödev ve sınavlar incelendiğinde yapılan uygulamalar çoğunlukla %90 oranında dilbilgisi ağırlıklı olmaktadır. Derslerde, ödev ve sınavlarda dilbilgisine ağırlık veren öğretmen bu tür uygulamalarla öğrencilere şu mesajı vermektedir. “Dilbilgisini bilen dili öğrenir.” Bu da gerek öğretmenler ve gerekse öğrencilerin kafasında İngilizce öğrenme denktir dilbilgisi öğrenme denklemini oluşturmuştur. Bu çok yanlış ve eksik bir bilgidir çünkü dil tüm becerileriyle birlikte öğrenilir. Ayrıca bir dili konuşuyor olmak onun dilbilgisi kurallarını çok iyi bilmeyi gerektirmez. Özellikle çocukların dil öğrenim sürecinde dilbilgisi kurallarını bilmenin hiçbir rolü yoktur (Ellis, 1990). Bu kuralları bilme sadece bazı yetişkinlerin öğrenme sürecine katkısı olabilir.

İkinci neden olarak okullarda kullanılan ders kitapları, materyal, donanım ve fiziksel altyapı eksikliğidir. Milli Eğitim Bakanlığı eğitim programlarında dört beceri öğretimine eşit ağırlık verilmesini öngörse de ders kitapları ve yardımcı kitapları çoğunlukla dilbilgisini öğretmeye yönelik etkinliklere ağırlık vermektedir. Eğer öğretmen de dilbilgisi öğretimini yabancı dil öğretimi olarak algılıyorsa karşımıza dilbilgisini bilen ama dili konuşamayan, denileni anlamayan, duygu ve düşüncelerini ifade edemeyen ürünler çıkmaktadır. Nunan’a (1998:104) göre yabancı dil öğretimi bir bağlam içinde sunulmalı ve öğretilmelidir. Bu bağlamda:

1. Öğrencilere dil öğrenimi seçenekler demeti olarak sunulmalı

2. Öğrencilere dilbilgisi-bağlam ilişkisini gerçek ortamlarda keşfedeceği olanaklar sunulmalı
3. Yapı-işlev ilişkisinin net olarak anlaşılabilceği dil öğretim yöntemleri gösterilmeli
4. Öğrencileri dilin aktif kullanıcıları ve yorumlayıcıları olmaya teşvik etmeli.

Halbuki birçok okulda İngilizcenin modern bir şekilde öğretiminde kullanılan bilgisayar, projektör, ses donanımı olan derslik, VCD veya DVD çalar, öğrencilerin düzeylerine uygun kitap, görsel ve işitsel programlara yönelik kaset bulunmamaktadır. Bu durumda öğrenciler sadece bir öğretmen, bir kitap ve kara tahta ile İngilizce öğrenmeye çalışmaktadırlar. Oysa öğrencilerin görsel ve işitsel olarak yabancı dilin konuşulduğu ortamlarla karşı karşıya kalması son derece önemlidir. Ayrıca İngilizce öğretiminin aktif ve interaktif bir şekilde uygulamasına olanak verecek oturma düzeni bile olmayan birçok okul vardır. Öğrenciler sadece iki ve üç öğrencinin yan yana oturduğu ve bazen yere sabitlenmiş sıralarda oturmaktadırlar. Bu durum etkili iletişim için öğrencilerin dördü veya daha fazla öğrenciyle grup çalışmaları yapmalarına olanak vermemektedir.

Sınıf içi uygulamalar genelde ders kitabına dayalı boşluk doldurma, cümle tamamlama, soru cevap, yerine koyma, fiili uygun zamana göre yerleştirme gibi günlük dilin kullanımından uzak mekanik alıştırmalar olarak uygulanmakta, ayrıca ödev ve sınavlarda da aynı teknikle sorular sorulmaktadır. Bu durumda bu alıştırmaların mekaniğini çözümlen bir öğrenci dili bilmemesine rağmen belirli bir ritme ve kurala bağlı olarak uygulamaları yapabilmekte ve başarılı olarak not almaktadır. Hâlbuki karne notu en yüksek not olan 5 olmasına rağmen bir öğrenci günlük hayatta İngilizceyi kullanarak iletişim kuramamaktadır. Bu da hem öğrenci, hem de program açısından bir tezat oluşturmaktadır.

En önemlidiğer bir sorun da birçok okulda öğrenci motivasyonu sorunudur. Bireysel olarak sorulduğunda hemen hemen her öğrenci İngilizce öğrenmenin gerekli olduğunu belirtmesine rağmen okulda öğrenme ortamında onun için gerekli zamanı ve ilgiyi ayırmamaktadır. İngilizce onlar için sıradan bir derstir. Sadece dil bölümündeki öğrenciler İngilizce öğrenmeyi ciddiye almakta, bu amaçla emek ve zaman harcamaktadırlar. Fen, matematik, sosyal ve Türkçe bölümündeki öğrenciler için ise İngilizce dersleri bir yük gibi algılanmaktadır. Böyle bir motivasyona sahip öğrencilerle ders yapmak bir İngilizce öğretmeni için neredeyse olanaksızdır.

Öğrencilerde oluşan yabancı dil öğrenmeye karşı ön yargıların temelinde önceki öğrenmelerden veya yanlış bilgilenmeden kaynaklanan deneyimler bulunmaktadır. Bazı öğrenciler alınan belli bir eğitimden sonra kusursuz bir konuşma becerisine sahip olacaklarını umarak dil öğrenmeye başlamakta fakat neredeyse imkânsız hayal ettikleri için kendilerine yönelik güvensizliğe, dil öğrenimine karşı ise olumsuz ön yargıların oluşmasına zemin hazırlamaktadırlar. Dil edinimi açısından insanlar yalnızca ana dillerini belli bir eğitimden sonra kusursuz konuşabilirler. Bu noktada; öğrencilerin etkin katılımını sağlayacak etkinliklerin düzenlenmesinde, gerçek yaşamla bağlantılı ve teşvik edici ortamların oluşturulmasında, öğrencileri konuşmaya cesaretlendirmede ve desteklemede ve her öğrenciye hitap edebilecek amaçların oluşturulmasında yabancı dil öğretmenine büyük sorumluluklar düşmektedir (Chastin, 1988, 291).

Dil öğrenimini, sadece ana dile yapılacak çeviri becerisi kazanmaktan ibaret gören bir anlayışa sahip olan öğrenciler, bir süre sonra farklı alanlarda dil kullanımına ihtiyaç duyduklarında neyi, ne kadar öğrenmeleri konusunda çelişkiye düşmektedir. Çeviri, sadece belli bilimsel disiplinlerde farklı dillerde yapılan çalışmaları takip etmeye yarayacağından dil öğreniminin sadece bir alanını oluşturmaktadır. Aynı şekilde dil öğreniminde yetkinleşmek için iki yıl gibi kısa bir sürenin yeterli olacağına ve bazı öğrencilerin dil öğrenmeye daha yatkın olduğu gibi inançları da temelsiz ön yargılar olarak değerlendirmek mümkündür. İnsanların kendi ana dilleri hakkında bile sürekli yeni bilgiler öğrenmeye devam ettiği gerçeği göz önünde bulundurulduğunda hayal kırıklığına uğramak kaçınılmaz olmaktadır.

1. 3 Ortaöğretimde Geleneksel ve Çoklu Zeka Kuramı Destekli İngilizce Öğretim Yöntemlerinin Farklı Dil Becerileri ve Okuma Becerisi Açısından Eğitsel Doğurguları

İnsanoğlunun yabancı dil öğrenme teşebbüsleri, insanlık tarihinin ilk dönemlerine kadar dayanır. Hatta denilebilir ki yabancı dil öğretim metodolojisi binlerce yıllık insanlık tarihi kadar eskidir. Doğal olarak bu uzun dönemin büyük bir çoğunluğu itibariyle, yabancı dil öğrenimi sistemli, bilinçli ve bilimsel çalışmadan mahrum bir ortamda gerçekleşmiştir. Dilbilgisi kurallarının incelenmesi bir tarafa, yazının bile kullanılmadığı bu uzun dönemde izlenen tek yol, o dili anadil olarak konuşan kişilerle doğal iletişim ortamına girmekten ibaretti (Krashen & Terrell, 1983, 7).

İnsanların bu "geleneksel" metodu değiştirmeleri binlerce hatta yüzbinlerce yıl sonra gerçekleşti. 17–19. yüzyıllarda yaygın hale gelen bu yenilikçi metot "Gramer

Tercüme Metodu" (GTM) idi. GTM'nin temelinde dilbilgisi kurallarının öğrencilere doğrudan doğruya gösterilip arkasından ilgili alıştırmaların yapılmasını öngören tümdengelimli (deductive) öğrenme vardı. Gramer-çeviri genellikle dilbilgisi kuralının birkaç örnek cümle ile açıklanması, yabancı kelimelerin anadilde karşılıklarını içeren bir kelime listesi, dilbilgisi kuralları ve kelimeleri içeren bir okuma bölümü ve dilbilgisi ve kelimelerin kullanımı konusunda pratik yapmak için alıştırmalardan oluşur. Derslerin çoğu öğrencinin anadilinde yapılır. Gramer-çeviri metodu edinim için kayda değer bir fırsat sunamaz ve ağırlıklı olarak öğrenmeye dayanır.

Geleneksel metodlardan bir diğeri de Audio-lingual metodudur. Audio-lingual dersler genellikle derste üzerinde durulacak kelime ve dilbilgisi kurallarını içeren bir dialog ile başlar. Öğrenciler dialogu canlandırır ve sonunda ezberler. Dialogdan sonra, dialogta sunulan yapıların basit tekrar kalıpları, değişirme, dönüştürme, çeviri ile kuvvetlendirildiği kalıplar gelir. Bu metod ile edinim bir miktar mümkün olsa da, uygun ortamlarda çok daha fazla anlaşılır mesaj sunan daha yeni yöntemlerin sağladığı seviyede olamaz.

Bilişsel-kod, konuşma, dinleme, okuma ve yazma olmak üzere dört dil becerisini birden geliştirmeye ağırlık verme dışında gramer-çeviri metoduna benzer. İletişim yetkinliği üzerinde durulur. Gramer-çeviri metoduna göre daha fazla anlaşılır mesaj sunduğu için daha yüksek bir edinim sağlayacaktır ancak yeni yöntemler daha fazlasını sağlayacak ve daha iyi netice verecektir. Bu metotta da fazlasıyla öğrenmeye ağırlık verilir.

Bir diğer yaklaşım “doğrudan metod” olarak adlandırılmıştır; burada ele alınan yaklaşım öğrenilen dilde tartışmaları içerir. Öğretmen dilde örnekler kullanarak dilbilgisini ima yoluyla öğretir; öğrenciler sunulan örneklerden yola çıkarak dilin kurallarını tahmin etmeye çalışırlar. Öğretmenler ilgili konu hakkında sorular sorarak ve günün dilbilgisi kurallarını konuşmalarda kullanarak öğrenci ile sürekli etkileşim halindedir. Doğruluğa dikkat edilir ve yanlışlar düzeltilir. Bu metod şu ana kadar bahsedilenlerden daha fazla anlaşılır mesaj sunar ancak yine de fazlasıyla gramer ağırlıklıdır.

Gardner'in, beyni hasar görmüş hastaları üzerinde yaptığı araştırmalar sonucu hastaların sözel veya mantıksal düşünme gücünü yitirmelerine rağmen ısıklık çalma, spor yapma gibi becerilerini yitirmediklerini görmesi, zekânın birden fazla boyutunu olduğunu düşünmesine neden olmuştur. Örneğin, görsel zekâ başın arka bölümündeki alanlarla (occipital lob) ilişkiliyken, içsel zekâ beynin ön bölümündeki loblarla daha çok

ilişkilidir. Müziksel zekânın beynin sağ yarı küresi ile, dilsel zekânın ise beynin sol yarı küresi ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bilim adamları konuşma, yazma gibi yeteneğini kaybetmiş kişilerin hâlen şarkı söyleme ve resim yapma gibi becerilerini kaybetmemesini, dilsel zekâyâ ait alanın zarar görmesi ancak müziksel veya görsel zekâ alanlarının zarar görmemesi ile açıklamaktadırlar (Armstrong, 2000).

Çoklu zekâ teorisi, çoğu yerlerde yanlış anlamalara sebep olmuştur. Bazı eğitimciler çoklu zekâ teorisine dayalı ders plânlarını incelediğinde, derslerin aktif öğrenme stratejilerini içerdiğini ve çoklu zekâ teorisinin yeni bir öğretim yöntemi olamayacağını savunmuştur. Oysa çoklu zekâ teorisi algılandığı gibi bir öğretim yöntemi veya öğrenme modeli değildir.

Çoklu zekâ teorisi insanların öğrenme ve öğretmeye farklı yaklaşımlar geliştirmeleri için zekâ alanlarının kullandığı bir teoridir. Aktif öğrenme ise öğretmenlerin derslerinde çoklu zekâ teorisinden yararlanırken kullandıkları öğrenme modellerinden bir tanesidir. O hâlde çoklu zekâ teorisi, beynin nasıl çalıştığına dayanarak aktif öğrenmenin ve başka öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarının belli prensiplerini basitçe dile getiren bir kuramdır (Viens, 2003).

Hedefleri arasında insana ulaşmak olan her sektör çoklu zekâ teorisinden yararlanabilir. Örneğin başarılı bir senfoni orkestrası şefinin yalnızca müzik alanında başarılı olduğunu söylemek eksik bir tespit olacaktır. Çalınacak parçaların belli bir sistematik ile çalınmasını sağlaması mantıksal-matematiksel zekâsının; yorumlanacak eserin başarılı bir uyumla çalınmasını sağlamak için orkestra üyeleri ile kuracağı iletişim sosyal zekâsının; bedenini kullanarak orkestra üyelerine açık mesajlar verebilmesi bedensel zekâsının, hangi enstrüman grubunun sahnenin neresinde olduğunu hızlı bir şekilde görerek komut verebilmesi görsel zekâsının; yorumlanan eserde hangi noktalarda *GÜ, Gazi Eğitim Fa 28 kültesi Dergisi, Cilt 24, Sayı2 (2004) 25-41* hatalarının ve eksiklerinin olduğunu değerlendirerek gerekli düzeltmeleri yapması içsel zekâsının göstergesidir. Bunların hepsini başarılı şekilde yerine getirebilmesi, kendisini diğerlerinden farklı bir sanatçı olmasını sağlayacaktır. Çoklu zekâ da çoğunlukla bireyin bir şeyi başkalarından farklı bir şekilde yapmayı öğrenebilmede ve uygulamada devreye girmektedir (Gardner, 1998).

En çok üzerinde konuşulan, yanlış anlamalara ve tartışmalara neden olan konulardan bir tanesi de, zekânın yetenek ile aynı anlama gelip gelmediğidir. Gardner zekâ alanlarının yetenek ile ifade edilmesine itirazı olmadığını ancak; öğelerin bir kısmına -dil gibi- yetenek veya zekâ derken, kimilerinin de -müzik gibi- sadece yetenek

ile açıklanmasına itirazı olduğunu belirtmektedir (Gardner, 1999). İlk 10 yıl boyunca müzik, dil eğitimi ve diğer ömür boyu sürecek yeteneklerin öğrenilmekte olduğu düşünülürse, gelecekte zekâ diye adlandırılacak olan yeteneklerin, erken yaşta kazandırılabilceği açıktır.

Karşılaşılan bir başka yanılgı; zekâ alanlarının, öğrenme stilleri ile aynıymış gibi anlaşılmasıdır. Bu iki kavram birbirlerinden oldukça farklıdır. Öğrenme stillerinde birey etrafındaki her şeyi aynı yolla öğrenmektedir. Oysa zekâ alanlarının birlikte çalışması sonucu bir konunun anlamlı olarak kazanımı söz konusudur. Çoklu zekâ teorisi bilişsel bilim, gelişimsel psikoloji ve nörobilimden yararlanarak her bireyin zekâ düzeyinin otonom güçler ya da yetenekler tarafından oluştuğunu ve 8 zekâ gücünün var olduğunu savunmaktadır (Talu, 1999)

Her insan çevresinde olan biteni anlamak için, daha önce bildikleriyle yeni deneyimlerini sentezlemektedir. Öğrenme daha fazla bilgiyi keşfetmek değil, farklı şema veya yapılar yoluyla eski ve yeni bilgileri ilişkilendirmektir (Brooks&Brooks, 2001). Ezberciliğe dayalı eğitim ile yaratıcılıktan ve üretimden yoksun, kendi problemlerinin üstesinden gelemeyen bireylerin yetişmesi kaçınılmazdır (Koroğlu ve Yeşildere, 2002). *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 24, Sayı2 (2004) 25–42 29*

Eğitim üzerine çalışmaların yoğunlaştığı XX. yüzyılda temel araştırma alanlarından birisi de zekâ ve buna bağlı öğretim etkinlikleri olmuştur. Zekânın ne olduğu, niteliği üzerine yapılan araştırmalar öğrenme etkinlikleri üzerinde yoğunlaşmaya başlayınca insanların ilgilerine, ihtiyaçlarına göre oluşturulan eğitim modelleri, öğretme- öğrenme stratejileri çeşitlenmeye başlamıştır. Çoklu Zekâ Kuramı, teorisyeni tarafından ortaya atılmadan önce kuramı oluşturan genel çerçeveyi bütünlük içerisinde olmasa da diğer pek çok eğitim bilimcinin kuramlarında, çalışmalarında görmek mümkündür.

Holt(1967,132–167), “Çocuklar Nasıl Öğrenir” (How Children Learn) adlı çalışmasının “ sanat, matematik ve diğer şeyler “ başlıklı bölümünde çocukların bu alanlardaki öğrenme etkinliklerini değerlendirmiş ve çoklu zekâ kuramının temel niteliği olan pek çok özelliği ortaya koymuştur. Bu ve benzeri pek çok eğitim kuramında çoklu zekâ kuramının izlerini bulmak mümkündür. Kuramın temel niteliğin oluşturan farklı zekâ alanlarına göre öğrenme ve buna bağlı öğrenme-öğretme etkinliklerinin düzenlenmesi gerektiği görüşleri sistemli olarak olmasa da bütün öğretim stratejilerinin içinde vardır. Öyle ki Hilgard 1948’de yayımladığı “Öğrenme Teorileri” (Theories of Learning) adlı eserinde öğrenmenin tanımını yaparken bugünkü

anlamda çoklu zekâ kuramının alanlarından kısmen de olsa bahsederek öğrenmenin farklı alanlarda nasıl gerçekleştiğini ortaya koymuştur. Bloom(1976,3)’a göre de okulda ne öğretiliyorsa öğrencilerin onu öğrenmeleri gerektiğini iddia eden temel düşünce artık çok geçmişte kalmıştır. Bütün bu süreç sonunda kuramı sistemli olarak ortaya atan kişi ise Gardner’dır.

Nöropsikolog ve gelişim uzmanı Gardner, geleneksel zekâ anlayışlarını inceledikten sonra 70’li ve 80’li yıllarda bireylerin bilişsel kapasitelerini araştırmaya başlamıştır. Yeteneklerin örüntüsünü anlamaya, bilişsel ya da duyuşsal kazaların etkisini belirlemeye uğraştığı araştırmalarının yanı sıra Harvard Üniversitesinde “Project Zero” adlı bir projede normal ve üstün yetenekli çocuklarla ilgili araştırmalar yapmış, bilişsel yeteneklerin gelişimini incelemiştir. Bu çalışmalar sırasında psikometrik bakış açısıyla tanımlanamayan farklı bir şeyler gözlediğini fark etmiş ve bunu şu şekilde ifade etmiştir (Bümen, 2002:4).

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

Gardner, 1983 yılında yayınlanan “Zihnin Çerçevesi” adlı kitabında yedi ayrı ve evrensel kapasite önermiştir. Bu kapasite ya da zekâlar her bireyde doğuştan varolmakta ama farklı kültürlerde farklı biçimlerde ortaya çıkmaktadır. Gardner’ın geliştirdiği kurama göre, zekâ biyopsikolojik bir potansiyeldir ve şöyle tanımlanmıştır(Bümen,2002:5).

“ Zekâ bir ya da daha fazla kültürel yapıda değeri olan bir ürüne şekil verme ya da problemleri çözme yeteneğidir” Bu tanıma göre zekâ bireylerin kişisel kararları olduğu kadar aynı zamanda bir potansiyeldir ve değerlere, fırsatlara bağlı olarak ortaya çıkar. Kültürel değerler zekâ olarak ele alınan davranışları derinden etkiler. Gardner’ın bu tanımı testlerle ölçülen niceliksel geleneksel zekâ anlayışlarıyla tamamen zıttır çünkü eski anlayışlar bütünsel bir becerinin niceliksel ifadesidir.

Bümen(2002, 5)’e göre yukarıda belirtilen noktadan hareketle zekâyâ ilişkin niceliksel ve niteliksel anlayışlar şöyle karşılaştırılabilir.

NİCELİKSEL ANLAYIŞ

(ZEKÂ BÖLÜMÜ)

-Tekil-bütüncül yaklaşım

NİTELİKSEL ANLAYIŞ

(ÇOKLU ZEKÂ)

-Çoğulcu yaklaşım

-Gerçek yaşamdan soyutlama	-Gerçek yaşam faaliyetlerini temele alma
-Sayısallaştırma	- Zekâ profili çıkarma
-Ölçme	-Yorumlama, betimleme
-Doğuştan gelme ve sabitlik	-Değişme ve gelişme
-Bireyleri sınıflama	-Bireyleri tanıma ve keşfetme

Gardner ilk çalışmalarında öncelikle zekâ olarak kabul edilebilecek aday kapasitelerin mutlaka özerk ve bağımsız bir tabanda oluşturulmasına karar vermiştir. Çünkü beyin araştırmalarına göre dil kapasitesinin zarar görmesi durumunda diğer bilişsel fonksiyonlar bozulmamaktadır. Bu durumda dil kapasitesi diğerlerinden ayrı bir özellik göstermektedir. Buna göre temel biyolojik bölümlerin belirlenmesinde sekiz ölçüt kullanılarak zekâlar özelleştirilmiştir. Zekâ alanlarının belirlenmesinde kullanılan sekiz ölçüt şunlardır:

1. Beyin Hasarıyla Potansiyel İzolasyon
2. Tek Odaklılar, Harika Çocuklar ve Ayrık Bireyler
3. Tanımlanabilir Merkezi İşlemler ya da İşlemler Seti
4. Tanınabilir Son Aşama Ve Ayrıcı Gelişimsel Tarih
5. Evrimsel Tarih Ve Evrimsel Olasılık
6. Deneysel Psikolojik Görevlerle Desteklenme
7. Psikometrik Bulgularla Desteklenme
8. Bir Sembol Sistemine Şifrelemede Hassasiyet

Gardner tanımladığı zekâ alanlarına yetenek ya da beceri dememiştir ve bunun nedenini Armstrong(1994,3-4)'un kendisi ile yaptığı görüşmede şu şekilde belirtmiştir (Bümen,2002:7):

“Eğer ben bu kapasitelere zekâ değil de yetenek deseydim ve kuramın adı Çoklu Yetenek Kuramı olsaydı insanlar bunu hemen kabul ederlerdi. Oysa ben onları sarsmak ve düşündürmek istiyorum. Bu kapasitelere zekâ demekle, birden fazla olduklarını ve şimdiye kadar düşünmediğimiz bazı şeylerin zekâ olabileceğini vurgulamaktayım. Eğer bu kapasitelere yetenek diyecek olursak bu yanlış bir şey olmaz. Ama bazılarında yetenek bazılarında zekâ deyip hata yapmayalım. Mozart'a çok yetenekli ama zeki değil demek büyük haksızlık!”

Gardner (1993,4-5-183) kuramını temellendirirken alanlarında ünlü kişilerin yaratıcı zekâ özelliklerinden de yararlanmış görünmektedir. Freud, Einstein, Picasso, Gandhi gibi yedi yaratıcı insanı ele almış ve incelemiştir. Gardner'a göre Picasso'nun “Guernica” isimli tablosunda anlatmaya çalıştıkları yaratıcı zekâsının ortaya koyduğu bir üründür.

Gardner(1987,398)'a göre insan zekâsı üzerine çalışmaların farklı alanlarda yoğunlaşması önemli gelişmelere gebe dir. Psikologların, biyologların, felsefecilerin ortak çalışmaları önünüzdeki yıllarda daha önemli konularda (alt düzey-üst düzey kavramsal, dilsel süreçler vb.) ürünler ortaya koyabilir. Bu şimdiden öngörülebilir.

Çoklu Zekâ Kuramını, zekâyı oluşturan sekiz ölçüt belirlenmiştir. (Armstrong, 2000; Gardner, 1999).Bu sekiz ölçütü yeteri derecede karşılayan zekâlar, “gerçek zekâ” olarak kabul edilirler.

Çoklu zekâ kuramının özgün tanımında her bir zekâ için sekiz ölçüt belirtilmiştir ancak bir ‘aday zekâ’nın zekâ olarak adlandırılması için uyulması gereken ölçüt sayısı ya da zekâ olarak adlandırılmaması için ölçütlerin kaçına uyulmuyor olması gerektiği belirtilmemiştir. Kurama göre yalnızca bir ya da iki ölçüte uymak yeterli olmazken, yalnızca birine uyulmamanın da yetersiz olmayacağı düşünülmektedir;

‘... amaç çeşitli ölçütler arasından olabildiğince çok örneklem almak ve seçilen aday zekâlar arasından en çok ölçüte uyanları seçmektir’ (Gardner,1993:62)

Gardner daha sonraki çalışmalarında (1993:16) bu seçim sürecini biraz daha özelleştirmiştir: *‘ Yalnızca tüm ölçütlere ya da büyük çoğunluğuna uyan aday zekâlar, gerçek zekâlar olarak seçilmiştir.’*

Gardner (1993: 66) insan zekâsının en önemli özelliğinin bir simge dizgesinde sekil alacak biçimde "doğal" bir yönelim gücü olduğunu söyler. Sözcükler, matematik simgeleri, jestler ve müzikal notalar vardır. Bunlar dört tür zekâyı kesin simge dizgelerine şifrelememizi sağlayan örneklerdir. Ama özedönük, uzamsal ve toplumsal zekâların belirgin simge dizgeleri nelerdir? Çoklu Zekâ Kuramı zekâlarının yalnızca yarısı belirgin simge dizgelerine sahiptir.

Zekâ ölçütleri ve zekâ türlerinin bu ölçütlere uyumuna ilişkin bilgiler Armstrong (2000) tarafından bir tablo içinde özetlenmiştir:

Tablo 8. Zekâ Ölçütleri ve Zekâ Türlerinin Bu Ölçütlere Uyumu (Armstrong, 200:23)

ZEKÂ TÜRLERİ	MERKEZİ İŞLEMLER	SİMGE DİZGELERİ	SON AŞAMA	NÖROLOJİK SİSTEMLER
DİLSEL	Sesler, yapıya, Anlam ve sözcüklerin işlevleri ile de duyarlık	Fonetik diller (ör. Türkçe)	Yazar, hitap	Sol şakak ve alın loblar (ör. Broke ve Wernike alanları)
MANTIKSAL	Mantıksal/ matematik-sel yapıları ayırt edebilme ve akla vurma yetisi	Bilgisayar dilleri (ör. Pascal)	Bilim adamı, matematikçi	Sol çeper lobları, sağ yarıküre
GÖRSEL	Uzamsal dünyayı tam olarak kavraya-bilmek ve ilk algılanandan aktarım yapabilmek	Grafik diller (ör. Çince)	Sanatçı, mimar	Sağ yarıkürenin arka bölümleri
BEDENSEL	Kişinin beden devinimlerini denetleye-bilmesi ve nesnelere ustalıklarla kavrayabilme yetisi	İşaret dilleri Braille(körler abecesi)	Atlet, dansçı, heykeltıraş	Serebelyum, bazal, ganglia, motor korteks
MÜZİKAL	Ses niteliğini, ses aralığını ve ritmi anlayabilme ve üretebilme yetisi	Müzikal dizgeler, Mors abecesi	Kompozitör	Sağ şakak lobu
SOSYAL	Diğer insanların isteklerini ve ruh durumlarını anlayabilme ve doğru tepki verebilme yetisi	Toplumsal imalar (ör. Mimik)	Hukukçu, siyasetçi, lider	Alın lobları, şakak lobu (özellikle sağ yarımküre), limbik sistem
ÖZEDÖNÜK	Kişinin kendi duygularını ve yaşamını farketme, kendi zayıflıklarını ve gücünü bilme yetisi	Özedönük simgeler (ör. Rüyaalar)	Psikoterapist, din adamı	Alın lobları, çeper lobları, limbik sistem
DİLSEL	Erken çocuklukta başlar, yaşlılığa kadar dinç kalır	Sözlü tarih, öykü anlatma, yazın	30,000yıl öncesine dayanan yazılı kalıntılar	Maymunların adlandırma yeteneği
MANTIKSAL	İlk gençlik ve ergenlikte zirveye ulaşır, üst düzey matematik yetileri 40 yaşından sonra azalır	Bilimsel buluşlar, matematik kuramları, sayma ve sınıflandırma dizgeleri	Erken sayı dizgeleri ve takvimler	Arıların danslarıyla uzaklık hesaplama yetenekleri
GÖRSEL	Topolojik düşünme dokuz on yaşlarında ileridedir, sanatsal bakış yaşlılıkta da dinç kalır	Sanatsal çalışmalar, yol bulma dizgeleri, mimari yapılar	Mağara resimleri	Bazı türlerin içgüdüsel yol bulmaları
BEDENSEL	Bileşenlere (güç, esneklik vb.) ya da alana (jimnastik, futbol, mim, vb.) göre değişir	El işleri, atletik edimler, dramatik çalışmalar, dans biçimleri, heykeltıraşlık	Alet kullanımına ilişkin erken kanıtlar	Karıncayiyenlerin , primatların ve başka türlerin alet kullanması
MÜZİKAL	En erken gelişen zekâdır. Harika çocuklar genellikle bu alandan çıkarlar	Müzikal kompozisyonlar	Taş devrine dayanan müzik aletleri	Kuşların şarkıları
SOSYAL	İlk üç yıl kritiktir	Siyasi belgeler, toplumsal enstitüler	Avcılık ve toplayıcılık için bir araya gelmiş komün yaşamı	Primatlarda ve diğer türlerde gözlenen annelik içgüdü
ÖZEDÖNÜK	İlk üç yıl kritiktir	Dinsel dizgeler, psikolojik kuramlar	Dinsel yaşamın erken kanıtları	Şempanzelerin aynaya bakması, maymunların korkması

Gardner, "Frames of Mind" adlı kitabında (1993) yukarıda söz edilen ölçülere uyan sekiz zekâdan söz etmekte; 1999 yılında yayınladığı "Intelligence Reframed" adlı kitabında ise zekâların sayısının on olarak belirtmekte ve artabileceğini vurgulamaktadır. Bu çalışmada kuramın önerdiği sekiz zekâ türü üzerine araştırma yapıldığından söz konusu sekiz zekâyâ ilişkin alanyazın taraması yapılmıştır.

1.3.1 Oklu Zeka Kuramına Göre Sekiz Zeka Alanı

1.3.1.1 Dilsel Zekâ

Sözcükler zekâsı ya da bir dilin temel işlemlerini açıkça kullanabilme yeteneğidir. Okuma, yazma, dinleme ve konuşma ile iletişim sağlayarak, bu zekânın en belirgin özellikleri kullanılır. Dil zekâsının kullanımı önceki bilgiyi ve anlamayı yeni bilgiye bağlamaya yardımcı olmakta ve bağlantının nasıl olacağını açıklamaktadır. Dil zekâsı iletilenin bireysel olarak algılanmasını sağlar (Demirel, 2002).

Gardner'a göre dilsel zekânın dört ana ögesi vardır: Ses bilgisi, söz dizimi, anlam ve edim. Dilsel zekâ, ezbere dayalı bir sistemde uyarılıyor gibi algılanabilir. Ancak, durum tam tersidir. Çoktan seçmeli sınavlara koşullanan çocuklar anlama, anlatma, dinleme, okuma, yazma gibi sözel zekânın gerektirdiği yetenek ve bunlara bağlı beceriler konusunda zayıf kalmaktadır.

Dilsel zekâ, matematik, fen gibi birçok akademik konu için pasaport görevi görmektedir. Akademik girdiler anlatım yöntemiyle ya da yazılı olarak verilmektedir. Geleneksel öğretimde izlenince büyük ölçüde okumaya dayalı olarak işlenir. Okuma ve anlama becerisine bakarak, bir öğrencinin diğer tüm derslerdeki başarısını yordamak olasıdır. Matematikten sürekli zayıf alan bir öğrencinin öncelikle okuma ve anlama becerisi ölçülmelidir. Fazladan matematik çalıştırmanın bir yararı olmayacak; aksine matematik kaygısının artmasına neden olacaktır. Bir sınavda okuduğunu anlama becerisi yüksek öğrenciler bir soruyu bir kez okurken, düşük olanlar defalarca okuyup zaman yitirmektedir.

Dil zekâsı dilin kullanımının farklı biçimlerde üretilmesine ve geliştirilmesine yardımcı olur. Gardner dilin insan zekâsını üstün bir örneği ve toplumsallaşma sürecinde vazgeçilmez bir öneme sahip olduğunu belirtmektedir. Konuşma dili, somuttan soyuta düşünmeyi getirmiş ve nesnelere işaret ederek, adlandırarak, onlar yokken onlar hakkında konuşmayı sağlamıştır. Okuma, insan için görmediği nesnelere, yerlere, süreçlere ve kavramları bildik hale getirir. Yazma ise konuşmacıyla hiç

karsılaşmadan iletişim kurmayı sağlar. İnsan, sözcüklerle düşünme yeteneğiyle sorun çözer, geleceği planlar ve yaratır (Campbell, Campbell ve Dickinson, 1996: 2).

Değişik kültürlerde yaşayan insan dil kullanma becerisine sahiptir. Ancak kimileri dili sadece iletişim amacıyla kullanırken, kimileri birden çok dil ve iletişim becerileri gösterebilirler. Dil zekâsı sözcükleri hem sözlü hem de yazılı olarak etkili biçimde kullanma becerisidir (Demirel, 2000:150).

Dilsel zekâ dilin tüm biçimlerini içerir. Gazete, roman, öykü, şiir okuma; deneme, şiir, rapor, mektup vb. yazma; bir kitleye karşı konuşma yapma, çevredeki insanlarla konuşma, onları dinleme ve özellikle karsısındakinin hem söylediklerini hem de söylemeye niyetlendiklerini anlama gibi davranışlar bu zekâda yer alır. Bu zekânın özündeki sığalar şunlardır (Lazear, 2000: 32).

- a) Düzeni ve sözcüklerin içeriğini anlama: Bu sığa verilen bir metindeki sözcüklerin yeniden nasıl düzenleneceğini içeren karmaşık bir süreçtir. Örneğin 10 sözcükten oluşan bir tümcedeki sözcüklerin yerlerini değiştirerek kaç tümce yapılabileceği gibi.
- b) Açıklama, öğretme, öğrenme: Bir bilgiyi sözel ya da yazılı olarak bir başkasına açıklayabilme ya da verilen bir yönergeyi anlayabilme gücüdür. Örneğin bazı elektronik araçların kullanım kılavuzlarında kısa yollar açıklanır ve diğerlerini anlamak zorken bunlar kolayca anlaşılabilir.
- c) Mizaha dayalı anlatım: Bu sığa, sözcükler üstünde oynama, sesteşlik yapma, sonu sürprizli biten öyküler, bilmeceler, sakalar, alaylı şiirler, değişmeceler şeklinde örneklendirilebilir. Ancak mizahi anlatımların anlaşılmasında toplumsal ve kültürel etmenler etkilidir. Sözelimi komik bir söz başka bir kültürde hakaret niteliği taşıyabilir.
- d) Yazılı ya da sözlü olarak etkili hitabet, ikna ve etkileme gücü: Politikacılar ve sunucuların topluluk önünde rahat ve etkileyici konuşabildikleri, hitabet tarzında etkili yazılar yazabildikleri ve güdüleyici oldukları görülmektedir.
- e) Hatırlama ve geri getirme: Bu sığa, beynin kısa ve uzun süreli bellekte bilgileri tutma gücünü ifade eder.
- f) Metalinguistik analiz(anlamaya yönelik çözümleyici sorular sorma): Bu zekânın en ilginç özelliklerinden biridir. Üst dilsel çözümlenme, dili araştırma için kullanabilme yeteneğidir. Örneğin bazen günlük konuşmalarda karsımızdakinin ne demek istediğini anlayamayız ve daha açık olmasını isteriz. Bu sırada genellikle bu kişinin ne demek istediği ile ilgili sorular sorarız. Böylece

karşımızdakinin düşüncesini, onu başka bir düşünceye itmeden öğrenebilir ve sorunu çözebiliriz.

1.3.1.2 Mantıksal/Matematiksel Zekâ

Bu zekâ, sayılar ve akıl yürütme zekâsı ya da tümdengelim ve tümevarım ile akıl yürütme, soyut problemler çözme ve birbiri ile ilişkili kavramlar, düşünceler arasındaki karmaşık ilişkileri anlama yeteneğidir. Mantıksal-matematiksel zekâ bilimsel hipotezi sınıflandırmada, öngörü, öncelik verme ve oluşturma, neden sonuç ilişkilerini anlama becerilerini içerir. Mantıksal-matematiksel zekâsı güçlü olan bireyler, nesnelere belli kategorilere ayırarak olaylar arasında mantıksal ilişkiler kurarak, nesnelere belli özelliklerini sayısallaştırarak ve hesaplayarak ve olaylar arasındaki birtakım soyut ilişkiler üzerinde düşünerek öğrenirler (Saban, 2002:44).

Bu yetenek son derece karmaşık kuramsal bilgilerin üretilmesinden alışverişte verdiğimiz paranın üzerinin hesaplanmasına kadar çok geniş bir alanda kullanılır. Anne baba ve öğretmenler, mantıksal matematiksel zekânın işlevlerini dört işlem yapmak ya da matematik problemlerini çözmek gibi dar bir alanla sınırlarlar. Oysa bu zekâ, insan ilişkilerindeki çatışmaların çözülmesi, psikolojik sorunlarla baş edebilme, mutlu olma, iş başarısı, doğru seçim yapma, eleştirel düşünme gibi birçok önemli konuda etkilidir.

Mantıksal matematiksel zekâ, bilimsel denenceyi sınıflandırma, öngörü, öncelik verme ve oluşturma, neden sonuç ilişkilerini anlama becerilerini içerir. Akıl yürütme becerileri, çok geniş alanlara uygulanabilir ve fen bilimlerinde, toplumsal çalışmalarda, yazında, okuma ve yaratma, yabancı dil öğrenme, model inşa etme, internet kullanma ve müzik notalarını öğrenme gibi diğer alanlarda kullanılır. Küçük çocuklar bu zekâ özelliğini somut işlemlerle uğraşırken, sayılan ve birebir eşlemeyi kavrarırken kullanırlar. Simgesel dil ile somut düşünceden, formüller ve denklemlerle çalışarak sanal düşünceye ilerlerler ve mantık dünyasını soyutlaştırmayı öğrenirler. Sıralama, çözümleme ve yaklaşık olarak hesaplama birçok okul programlarında öğretilir ancak öğrenmenin etkin olması gereklidir (Bellanca, 1998: 17).

Lazear'a göre, bu zekâ yalnızca sayılarla ilgili değildir. İçindeki "mantık" bölümü çoğunlukla gözden kaçmaktadır oysa önemi çok büyüktür. Özündeki sığılar şunlardır (2000: 26-28).

- a. Soyut yapıları tanıma: Çevredeki örüntüleri ayırt etme gücüdür. Örneğin doğal çevrede tekrarlanan örüntüleri (dönel örüntüler, yıldız örüntüleri, üçgenler vb.) bulma gibi.

- b. Tümevarım yoluyla akıl yürütme: Bu sığa, parçalardan bütüne gitme sürecinde kullanılan mantıktır.
- c. Tümdengelim yoluyla akıl yürütme: Bütünden parçalara gitme mantığı ile davranılır.
- d. Bağlantı ve ilişkileri ayırt etme: Bu sığa günlük yaşamda karşılaşılan verileri. Sıralama ve sınıflama davranışlarını içerir. Bu zekâsı gelişkin birey kendisi için anlamlı ve önemli şeyleri seçer, diğerlerini eler.
- e. Karmaşık hesaplamalar yapma: Bu sığa yıllardır zekâ temsilcisi olarak kabul edilmekte olan sığadır. Sadece okulda öğrenilen sayı ilişkileri ve matematik işlemlerini değil, bunları günlük yaşamda kullanabilme becerisini de içerir.
- f. Bilimsel yöntemi kullanma: Bu süreçte gözleme, yargılama, tartma, karar verme ve uygulama vardır. Günlük yaşamda bir sorunla karşılaşıldığında bu yöntem kullanılır. Önce sorunla ilgili tüm olaylar gözlenir, sonra sorunla en çok hangi olayın ilgili olduğu belirlenir. Daha sonra da bir karar verilip uygulanır.

1.3.1.3 Görsel/Uzamsal Zekâ

Görsel/Uzamsal zekâ, resimler ve imgeler zekâsı ya da görsel dünyayı doğru olarak algılama ve kişinin kendi görsel yaşantılarını yeniden yaratma kapasitesidir. Şekil, renk biçim ve dokunuşu ve bunları somut ürünlere dönüştürme yeteneklerini içerir. Bu zekâ özelliği duygusal motor algının keskinleşmesi ile başlar. Göz, renk, şekil, biçim, dokunuş, derinlik boyut ve ilişkilerini ayırıştırır. Zekâ gelişirken el-göz koordinasyonu, ince hareket kontrolü ile kişinin algılanan şekil ve renkleri çeşitli ortamlarda yeniden üretmesini sağlar. Mimarlar, heykeltıraşlar, ressamalar, dekoratörler, bahçıvan grafik tasarımcılar uzamsal zekâlarını en üst düzeyde kullanırlar (Demirel,2000:150).

Gardner, uzamsal zekâ alanının ana öğeleri olarak üç yetenek ileri sürer. Bu yetenekler şunlardır:

1. Nesnelere doğru bir şekilde algılamak.
2. Bir nesneyi uzamda deviniyor gibi hayal ederek ya da başka birinin bakış açısından resimleyerek yönlendirmek.
3. Birinin algılarını iki ya da üç boyutlu somut örnekler halinde aktarabilmek.

Bu zekâ alanı, harita okumaya, bir odayı düzenlemeye, bir eşyayı nereye koyduğunu anımsamaya, bir adresi bulmaya, bir başkasının beden dilini yorumlamaya, bir taslak çıkarmaya ya da kendini sözel olmayan bir şekilde ifade etmeye yarar.

Uzamsal zekâ alanı aynı zamanda yalnızca nesnelere kavrama yeteneği ile sınırlı da değildir. Kör bir insan yüksek düzeyde uzamsal zekâyâ sahip olabilir. Bu alanın ana ögesi zihinsel imgeler yaratma yeteneğidir. İmgeler şeklinde düşünme yeteneğine sahip olma, diğer zekâ alanlarını da geliştirir. Hayal gücü yeteneği, bireylerin eğitim yaşamını doğrudan etkiler.

"Bir resim bin sözcük değerindedir" sözünden anlaşılacağı gibi, uzamsal zekâ pek çok yol ile beynin kullandığı ilk dillerden biridir. Beyin sözcüklere ulaşmadan önce, imge ve resimlerle düşünür. Uzamsal zekânın dili, renkler, şekiller, desenler, dokular, imgeler, resimler ve diğer görsel simgelerdir (Lazear, 2000: 21).

Görsel/uzamsal zekânın özündeki sığılar şunlardır(Lazear, 2000: 21):

- a. Aktif imgelem/hayal gücü: Yere yatılarak bulutlara bakıp şekilleri hayvanlara, nesnelere, yüzlere ve olaylara benzetmede olduğu gibi, bireylerin zihinsel hayal gücünü ifade eder.
- b. Zihinde canlandırma: Olayların, kişilerin ve şekillerin akılda resimlenmesidir. Bu sığıyı arabayı nereye park ettiğimizi anımsarken, gözlüğümüzü kaybedip en son nerede kullandığımızı anımsamaya çalışırken, kitaptan okuduklarımızı zihnimizde canlandırırken kullanırız
- c. Uzayda yer,yön, yol bulma: Günlük yaşamda sık sık yaşadığımız bir olaydır. "Bazı insanlar asla kaybolmaz; bazıları asla bulunmaz" sözü bu durumu özetleyen bir deyimdir
- d. Grafik temsili: Bu sığa bir fikir, bir kavram ya da bir duyguyu daha iyi anlatabilmek için yapılmış görsel resimler yaratmayı içermektedir. Fotoğraf, heykel, resim, kolaj vb. çalışmalar bu sığanın ürünüdür.
- e. Uzaydaki nesnelere arasındaki ilişkileri tanıma: Arabayı kaldırma paralel park etme, satrançta birkaç hamle sonrasında yordama gibi becerileri kapsar.
- f. İmajlarla zihinsel manevralar yapma: Psikolojide kullanılan optik illüzyonlar vardır. Bunların en çok bilineni iç içe geçmiş iki yüzün bulunduğu bir resimdir. Bu resme bakanların bazıları genç bir hanımı, bazıları ise yaşlı bir hanımı görürler. Yine gazete ve dergilerde yer alan üç boyutlu sihirli göz resimleri de vardır. Bunlara belli bir süre odaklandığımızda ilk basta fark edilmeyen

bambaşka bir resim görürsünüz. Bu sığa bu tür becerilerin kullanılmasını işaret etmektedir.

- g. Farklı açılardan objeler arasındaki benzerlik ve farklılıkları tanıma: Bu yeterlilik, karmaşık, farklı açılardan nesnelere arasındaki benzerlik ve farklılıkları tanımayı işaret etmektedir.

1.3.1.4 Müzikal Zekâ

Müzikal zekâ, diğer zekâ türleriyle ilişkili olmayabilen kendi kural ve düşünme yapılarına sahiptir. Müzik üç temel öğeyi kullanarak konuşulan bir dildir: ses perdesi, ritim ve ton. Gardner düzenli olarak müzikle bir arada olan her insanın bu üç öğeyi kullanarak beste yapma, şarkı söyleme ve enstrüman çalma gibi müzikal etkinliklerde sahip olduğu bazı becerilerle başarılı olabileceğini belirtmektedir. Çevredeki seslerden anlam çıkarma, konuşulan kişinin ses tonundan ruhsal durumunu kestirme, arabanın motor sesinden problem olduğunu anlama gibi davranışlar da müzikal zekâ dendiğinde akla gelmeyen ancak onun önemli bir parçası olan yetilerdir.

Birçok öğretmen, müzikal zekânın yalnızca yetenekli müzisyenler açısından önemli olduğunu düşünür. Aslında müzikal beceriler insanların çoğuna üst düzeyde (öğretilebilir ve geliştirilebilir). Müzikal etkinlikler aşağıdaki amaçlar için kullanılabilir:

- Sınıfta olumlu bir duygusal ortamı yaratmak
- İlgi uyandırmak ve öğrencileri derse karşı istekli hale getirmek
- Dikkat ve konsantrasyonu sağlamak
- Öğrencileri rahatlatmak ve stresi azaltmak
- Anımsamayı kolaylaştırmak
- Bir hedef davranışın gerçekleşmesi amacıyla işleniş zenginleştirmek
- Tüm derslerde yaratıcılığı özendirme

Lazear, müzikal zekâyla ilgili olarak önemli bir nüansa dikkat çekmektedir. Ona göre, çevredeki seslerden anlam çıkarma, konuşulan kişinin ses tonundan ruh durumunu kestirme, arabanın motor sesinden sorun olduğunu anlama gibi davranışlar da müzikal zekâ dendiğinde akla gelmeyen ama onun önemli bir parçası olan yetilerdir. Bu zekâ aslında bireylerin doğmadan önce gelişmeye başlayan ilk zekâsıdır. Çünkü sesler anne karnındayken duyulmaya başlar. Müzikal zekânın özündeki sığalar şunlardır (Lazear, 2000: 33–35).

- a. Müziğin ve ritmin yapısına değer verme: Müziğin duyuşsal davranışlarla ilişkisini ifade eder. Örneğin bazı müzikler bizi gerginleştirir, bazıları ise rahatlatır.
- b. Müzikle ilgili şemalar oluşturma: Bilinçli ya da bilinçsiz olarak belli müzik ya da ritmin belli olaylarla ilişkilendirilmesidir. (Örneğin komik sahneler için ayrı, savaş sahnelerinde ayrı müzikler işitmeye alışmışızdır. Bazı ürünler reklamındaki cıngılla özdeşleşir).
- c. Seslere karşı duyarlılık: Bu sığa günlük yaşamımızda bizi uyaran seslerin öğrenilme ve duyulma sığasıdır. Bir kişiyi ayak seslerinden tanıma, trafik yoğunluğunu ya da hava durumunu seslerden kestirme örnek olarak verilebilir.
- d. Melodi, ritim ve sesleri taklit etme, tanıma ve yaratma: Bu yeti bir başkasının yaptığı tonal ya da ritmik örüntüleri yinelemeye dayanır. Yeni bir şarkı ya da yeni bir dansın adımlarını öğrenirken bu sığayı kullanırız.
- e. Ton ve ritimlerin değişik özelliklerinin kullanma: Bu sığa ses, ton ve ritimlerin bir iletişim aracı olarak kullanılmasını ifade eder. Sıkıntılı, heyecanlı, korku dolu ya da mutlu bir konuşmadaki ritimleri fark etme, farklı kültürlerdeki ritimleri, kalabalık bir şehir ile bir mahalleyi ayırt etme gibi davranışlar örnek olarak verilebilir.

1.3.1.5 Bedensel/Devinimsel Zekâ

Gardner, zekâ ile bedenin birbirinden ayrı olarak incelenmesinin yüzyılımızın geleneği olduğunu ve bunun yanlış bir yaklaşım haline geldiğini savunmaktadır. Bedensel zekâ tüm vücut ve ellerle ilgili bir zekâ türüdür. Başka bir deyişle, bu zekâ, vücut hareketlerini kontrol etmeyi ve yorumlamayı, fiziksel nesnelere manipüle etmeyi ve vücut ile zihin arasında bir uyum oluşturmayı sağlar. Bu zekânın gelişimini sadece atletik yapıda olanlarla sınırlandırmak yanlış olur. Bir cerrahın açık kalp ameliyatı yaparken gösterdiği ince devinim kontrolü ya da bir pilotun göstergelerin ince ayarını yaparken gösterdiği performans bu zekânın gelişimini ortaya koyar. Bedensel zekâ alanı, koordinasyon, denge, güç, esneklik ve hız gibi bazı fiziksel yetenekleri ve bu yeteneklerin hepsinin bir arada işlemlerini sağlayan devinimsel nitelikteki bazı özel becerileri de içermektedir (Saban, 2002:45).

Gardner, devininin altıncı duyumuz olduğunu söyler. Devinim, nazikçe devinebilme, diğer insanların ve nesnelere devinimlerini doğrudan kavrayabilmekle ilgilidir. Öğrenme biçimlerine göre yapılan bir başka sınıflandırmaya göre, görsel ve

işitsel öğrencilerin yanı sıra üçüncü grubu devinimsel öğrenciler oluşturmaktadır.

Bedensel devinimsel zekânın üç ana boyutu vardır:

1. Beden devinimlerini ustalıkla denetleyebilme
2. Nesnelere yetkin bir biçimde yönlendirebilme
3. Beden ve akıl arasında bir uyum oluşturma

Bu zekâ tüm beden ve eller ile ilgili zekâdır. Başka bir deyişle bu zekâ, beden devinimlerini denetlemeyi ve yorumlamayı, fiziksel nesnelere düzenlemeyi ve beden ile zihin arasında bir uyum oluşturmaya sağlar. Eski Yunanlılar kültürlerini, bedeninin önemi, nasıl görüldüğü ve edimi üzerine kurmuşlardır. Modern çağda olimpiyat oyunları bu geleneği sürdürmektedir.

Bedensel devinimsel zekânın özündeki sığımlar şunlardır (Lazear, 2000: 23,24):

- a. Vücut hareketlerini kontrol etme: Bu sığa aynı anda farklı birkaç fiziksel devinimi yürütme olarak düşünülebilir. Çocukken yaptığımız bir oyun buna örnek verilebilir. Bu oyunda aynı anda bir elimizle karnımızı kaşır diğeriyle de basımıza vurur sonra da tersini yaparız.
- b. Önceden planlanmış vücut hareketlerini kontrol etme: Bazı bedensel devinimler vardır ki bunları günlük yaşamda farkında olmadan ya da bir eğitim alarak öğreniriz. Örneğin yürüme, koşma, motosiklet ya da bisiklete binme, araba kullanma gibi.
- c. Bedenin farkında olma: Bu sığa bedeni dinleme ve ona güvenmeyi ifade eder. Bedenimiz bize karmaşık bir radar istasyonu gibi, çevrede olanlar hakkında dönüt verir. Örneğin üşürken tüyler dikleşir, bu durum daha fazla giysiye gereksinim duyulduğunun işaretidir. Tehlike anında kalp atışlarımız hızlanır.
- d. Zihin ile beden arasında güçlü bir bağ kurma: Zihinde gerçekleşen bir şeyin bedeni etkilemesi ya da bunun tersini ifade eder. Örneğin bir tatlı hayal edildiğinde ya da tırnağın tahtaya sürtüldüğünde verilen fiziksel tepkiler gibi.
- e. Pantomim yetenekleri: Pantomim, rol yapma ve drama yeterliklerini kapsar. Çevremizdeki insanların konuşurken kullandıkları jest ve mimikler, beden dillerinin farkında olma örneği olarak verilebilir.
- f. Bedeni tümüyle iyi kullanma: Bireyler eğer bedenlerinin tüm boyutlarıyla farkında olurlarsa ve onu yönetebiliyorlarsa baskın olmayan elleriyle tenis oynayabilir, arabalarını kaldırıma paralel park edebilirler.

1.3.1.6 Sosyal/Toplumsal Zekâ

Bu zekâ çevredeki bireylerle iletişim kurma, onları anlama, bu kişilerin ruh durumlarını ve yeteneklerini tanıma gibi davranışlara işaret eder. Bu zekâsı gelişmiş insanlar moral, mizaç, güdüler ve eğilimleri fark eder ve ayırıştırırlar. Bu zekâ sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerini, işbirliği becerilerini, çatışma yöntemini uzlaşma becerileri ile ortak fayda amacına ulaşmak için gereken güven, saygınlık, liderlik ve diğerlerini güdüleme yeteneği ile ilgilidir. Kişilerarası ilişkileri güçlü olanların önemli özellikleri arasında, başkalarının duygularına, korkularına, meraklarına ve inançlarına empati gösterme, yargılamadan dinleme ve performanslarını en üst düzeye çıkarmalarında yardımcı olma isteği vardır.

Bu zekâ, çevredeki bireylerle iletişim kurma, onları anlama, bu kişilerin ruh durumlarını ve yeteneklerini tanıma gibi davranışlara ilişkindir. Siyasetçiler, liderler, öğretmenler, psikologlar bu yetileri ustalıklarla kullanırlar (Campbell, Campbell ve Dickinson, 1996: 160). Dünyadaki büyük liderler, uluslararası yöneticiler, genel kabul görmüş sanatçılar hep bu zekâsı baskın olan kişilerin arasından çıkmaktadır.

Toplumsal zekânın gelişmesi bir grupta işbirliği ve ekip ruhunun güçlenmesini sağlar. Bu zekânın özündeki sığalar şunlardır (Lazear, 2000: 36, 37):

- a. İnsanlarla sözlü ya da sözsüz etkin iletişim kurma: Bu yeti karşımızdaki kişinin söylediklerinin yanı sıra söylemediklerini, kullandığı beden dili ve ses tonunu da fark etmeyi kapsar
- b. Bir bireyin ruhsal durumunu ya da duygularını okuma: Bu sığa karşımızdaki kişinin mutlu, mutsuz, sıkılgan ya da kızgın olup olmadığını anlamamızı içerir. Etkili ve anlamlı bir iletişimin anahtarıdır.
- c. Grupta işbirliği içinde çalışma: Bir grupta ortaya çıkarılacak ürün, elemanlarının yaptıklarına bağlıdır. Bir gruba bağlı olarak neler yaptığımız, işbirliği düzeyiniz bu zekâda yer alır.
- d. Karşıdaki kişinin bakış açısıyla dinleme: Günlük yaşamdaki konuşmalarda karşımızdakinin neler söylediğini çoğunlukla kaçıırız, çünkü kendi kafamızdakiler baskındır. Bu yeti, sadece karşımızdakinin ne söylemek istediği ile ilgilenip onun söylediklerine yoğunlaşmayı, kendi zihnimizi kapatmayı ifade eder.
- e. Empati kurma: Bu sığa, bir başkasının bakış açısını, duygularını değerlerini, inançlarını özellikle bizimkilerden farklı olduğunda anlayabilmeyi ifade eder.

Bu durum karşımızdaki kişinin bakış açısına katılmayı gerektirmez yalnızca onun bakış açısına değer verme ve onu anlamaya ilişkindir.

- f. Sinerji kazanma ve yaratma: Bir grup çalışmasında elde edilen ürünün tek tek bireylerin eseri değil, grubun gücünün ürünü olduğuna inanmayı bu yönde çaba harcamayı ifade eder.

1.3.1.7 Özedönük Zekâ

Gardner'ın açıklamalarına göre, özedönük zekânın üç temel ögesi vardır:

1. Kişinin kendi iç dünyasının ve sahip olduğu kaynakların farkında olma
2. Düşünce ve duyguları ayırt etme
3. Bütün bunları davranışları anlama ve yönlendirme amacıyla kullanma

Özedönük zekâ, kişinin hedeflerini belirleme, bağımsız çalışma, güdüleme, sağlıklı seçimler yapabilme, duygusal sağlığa sahip olma, olaylar karşısında yıkılmama, geri çekilebilme ve tepki verebilme yeteneklerini etkiler. Büyük yapıtların ve buluşların temelinde yatan sezgi yeteneği özedönük zekânın eseridir.

Özedönük zekâ, kendisinin karşıtı ve tamamlayıcısı olan toplumsal zekânın bir bütün olarak gelişmesi için çok önemlidir. Bir kişi, diğer kişilerin duygularını, kişiliklerini, amaçlarını yalnızca tanıyabildiği ölçüde bilebilir ve değerlendirebilir.

Gardner'a göre günlük hayattaki en önemli zekâdır. Kişinin kendisi ile ilgili bilgisinin olması ya da yaşamı ve öğrenmesi ile ilgili sorumluluk almasına işaret eden zekâdır. Özedönük zekâsı güçlü olan birey, kendi coşkularının sınırlarını anlayabilen, kendi davranışlarını yönetirken bunlara dayanabilen, güvенеabilen kişidir. Böyle bir kişi, zamanında düşünmeyi, yanıtlamayı ve kendini değerlendirmeyi bilir. Düşünce ve duygular ne kadar bilinçli hale gelirse günlük yaşamla iç dünyamız arasındaki bağlar da o kadar kuvvetlenir. Kendi kendini gözlem bu zekânın geliştirilmesi için kullanılacak bir yoldur. Din adamları psikologlar, filozoflar özedönük zekâları gelişmiş insanlardır (Demirel, 2000:151).

Bireylerin "Yalnız kaldığımda beni hangi etkinlikler dinlendirir? Sinirlendiğimde bunu hangi yöntemle aşarım? Kendimi ve hedeflerimi nasıl değerlendiriyorum? Kişisel gelişimim için neler yapıyorum?" gibi soruların yanıtlaması özedönük zekâ ile ilgilidir. Bu zekânın özündeki sığılar şunlardır (Lazear, 2000: 38,39).

- a. Konsantrasyon: Sadece bir konuya ya da etkinliğe odaklaşma, yoğunlaşma ve çevredeki diğer etkenlere karşı kapanmayı ifade eder. Örneğin, bizi derinden etkileyen bir kitabı okurken çevredeki gürültüyü fark etmeyiz.

- b. Düşünsellik: Günlük yaşamda pek çok etkinliğimiz otomatik olarak yaşanır. Bu sığa ise insanın kendisini durmaya, düşünmeye ve yaşantısındaki her ayrıntıya değer vermeye doğru eğitmesine ilişkindir.
- c. Yürütücübiliş/Üstbiliş (Düşünme hakkındaki düşünce etkinlikleri): Sorunlar hakkında kendi kendine konuşma, verilen kararları çözümlenerek değerlendirme, bu yeti içinde düşünülebilir.
- d. Değişik duyguların farkında olma: Günlük yaşamda dikkat etmeden fark edemeyeceğimiz duygu durumu değişikliklerini hissetmeye ilişkindir. Bireysel tepkilerin, değişik duyguların farkında olma, kendini tanımaya yardımcı olan önemli bir sığadır.
- e. Özü tanıma ve değer verme: Biz diğer insanların bir parçasıyız, diğer insanlar da bizim bir parçamız; biz evrenin bir parçasıyız, evren de bizim bir parçamız görüşüne sahip olmayı ifade eder.
- f. Yüksek düzeyli düşünme becerileri ve akıl yürütme: Düşünme ve akıl yürütme sürecimizde aşamaların içinde aşamalar vardır. Yüksek düzeyli düşünme becerileri ve akıl yürütme yoluyla bireyler kendi düşünme süreçlerini çözümlenerek bu bilgileri öğrenme süreciyle bütünleştirerek daha anlamlı bir yaşam elde edebilirler

1.3.1.8 Doğa Zekâsı

Gardner tarafından açıklanan son zekâdır ve doğal çevreyi anlama, tanıma ile ilgilidir. Doğacı zekâ kişinin çevredeki bitki ve hayvan türlerini fark ettiklerinde ve alt türlerini sınıflandırma prensiplerini yaratabildiklerinde ortaya çıkmaktadır. Çeşitli çiçekleri ayırt edebilen farklı hayvanları adlandırabilen, hatta ayakkabı, araba, giysi çizimlerini ortak kategorilere yerleştirebilen çocuklarda bu zekânın gelişmiş olduğu gözlenebilir. Bu zekâ hem yapay hem de doğal çevreyi kapsar İzci, dağcı, biyolog ve zoologlar bu zekâları gelişmiş kişilerdir. Doğacı zekânın özündeki yeterlilikler şunlardır (Bümen, 2002:18).

1. Doğa ile bütünleşme
2. Doğal bitki örtüsüne duyarlılık
3. Canlılar ile etkileşim kurma, koruma
4. Doğanın tepkilerine karşı duyarlılık, farkındalık
5. Doğadaki bitki ve hayvanları tanıma ve sınıflama
6. Bitki yetiştirme

1.3.2 Çoklu Zekâ Kuramı ve Öğrenme

Çoklu zekâ kuramını öğrenme ve öğretme süreciyle bütünleştirme çalışmaları gündeme geldikçe, zekâ türlerinin öğrenme üzerindeki etkileri de belirlenmeye başlanmıştır. Bir zekâ türünde gelişme gösteren bir bireyin hangi etkinlikler veya araçlarla daha kolay öğrenebileceği incelenmiştir. Kuramın temsilcisi Gardner, eğitimsel uygulamalar konusunda belirli bir model önermemektedir. Ancak ona göre Çoklu zekâ kuramı eğitime iki önemli yarar sağlamaktadır:

1. Öğrencileri istedik durumlara getirebilmek için eğitim programlarını planlamamıza imkan verir. (Örneğin, müzisyen, bilim adamı yetiştirme gibi)
2. Farklı disiplinlerde önemli kuram ve konuları öğrenmeye çalışan daha fazla sayıda öğrenciye ulaşmamızı sağlar. Öğrencilere bu zekâ alanları kullanılarak eğitim verilirse öğrenme daha kolay gerçekleşir.

Gardner, çoklu zekâ hareketinin eğitime ne getireceği ile ilgili sorulara, bu kuramın tek başına bir eğitim hedefi olmadığı; zekâ alanlarının hedeflere ulaşmada güçlü bir araç olduğu şeklinde cevap vermektedir.

Bireysel farklılıkların temele alındığı bir öğrenme-öğretme sürecinde, farklı yollarla öğrenen bireylerin varlığının kabulü, farklı yollarla öğretim anlayışını da beraberinde getirecektir. Dolayısıyla öğretmenin tek bir öğretim stratejisiyle öğretim yapması kuramın mantığı açısından anlamsızdır. Bu nedenle öğrenme etkinliklerine farklı özellikleriyle katılan öğrencilerin zekâ türlerine göre özellikleri şu şekilde özetlenebilir (Demirel,2000:152-159, Bümen,,2002:22-25).

Dilsel Zekâ:

- Etkili dinleme,
- Etkili konuşma becerisine,
- İsim, yer ve tarihler hakkında güçlü bir hafızaya,
- Güçlü bir kelime dağarcığına,
- Doğru telaffuz becerisine,
- Hikaye, fıkra, şiir türlerinde kitaplar okuma anlatma ya da yazma becerisine,
- Tekerleme ve kelime oyunları başarısına,
- Yabancı dilleri kolaylıkla öğrenme becerisine sahiptirler,

Mantıksal Matematiksel Zekâ:

- İlişki ve benzerlikleri algılama,
- Hipotez geliştirme ve test etme becerisine,

- Olayların oluşumu ve işleyişi üzerine odaklaşma gücüne,
- Soyut düşünme becerisine,
- Mantıksal problem çözümünde üstün beceriye,
- Stratejik oyun ve mantıksal bulmacaları kolaylıkla çözme becerisine,
- Deney tasarlama, uygulama ve sonuçları tahmin etme becerisine,
- Zaman, yer, neden, sonuç ilişkilerini ortaya çıkarma becerilerine sahiptir.

Görsel/Uzamsal Zekâ:

Şekil, zemin ve renklere karşı duyarlılığa,
 Zihinsel imgelem gücüne,
 Resim, çizim, kroki, karikatür, heykel, maket vb. modeller yaratma becerisine,
 Grafik, çizelge, harita ve diyagramları çözümleme becerisine,
 Üç boyutlu görünlere duyarlılığa,
 Materyalde kelimelerden çok resim ve çizimlere odaklaşma becerisine,
 Görsel imgeleri çok iyi ve net hatırlama becerisine,
 Görsel oyunlarda (lego, yap-boz) başarıya sahiptir.

Müzikal Zekâ:

İyi bir müzik kulağına,
 Farklı müzik türlerini ayırt etme ve ilgi gösterme becerisine,
 Şarkı söyleme yeteneğine,
 Müzik enstrümanı çalma yeteneğine,
 Müzikle ritim tutma ve mırıldanma alışkanlığına,
 Kendine göre besteler yapma,
 Farklı ya da belli bir müzik türünde kişisel bir arşiv oluşturma alışkanlığına,
 Müzik dinleme konusunda kişisel bir tercih geliştirme gücüne sahiptir.

Bedensel Devinimsel Zekâ:

Nesneleri dokunarak tanıma eğilimine,
 En az bir spor dalında başarıya,
 Jest ve mimikleri kolaylıkla taklit edebilme becerisine,
 Uyumlu ve ahenkli dans edebilme becerisine,
 Uzun süre hareketsiz kalamama ve sürekli kıvıldama eğilimine,
 Nesnelere parçalayıp tekrar birleştirme becerisine,
 Fiziksel oyunlarda üstün başarıya,
 El becerisi gerektiren etkinliklerde kolaylıkla üretme gücüne sahiptir.

Sosyal/Toplumsal Zekâ:

- Arkadaşları ile birlikte olma eğilimine,
- İkna etme becerisine,
- Kulüp, dernek ve komitelerde zevkle çalışma eğilimine,
- İşbirliği, paylaşma ve öğretme isteğine,
- İnsanlarla empati kurma yeteneğine,
- Problemi olan insanlara yardım etme alışkanlığına,
- Grup çalışmalarında lider görevinde olma eğilimine,
- Etkin dinleme becerisine sahiptir.

Özedönük Zekâ:

- Özgürlüğe düşkün olma eğilimine,
- Zayıf ve güçlü yönleri hakkında yansız bir görüşe ,
- Başarı ve başarısızlıklarından ders alma becerisine,
- Kendisine saygı duyma ve kendisi ile barışık yaşama becerisine,
- Kendine ait dinlendirici en az bir hobiye,
- Hayattaki uzak hedeflerini ne olduğuna dair bir anlayışa
- Bireysel çalışmalardan zevk alma eğilimin,
- Duygu ve düşüncelerini net bir şekilde birbirinden ayırma ve onları birbiriyle uyumlu hale getirme becerisine sahiptir.

Doğa Zekâsı:

Doğa olaylarına ve oluşumlarına karşı hassasiyete,
Bitki türleri ve bakımı konusunda duyarlılığa,
Mevsimplere ve iklim olaylarına karşı duyarlılığa,
Çevreci etkinliklere katılarak lider görevler alma eğilimine,
Evcil hayvan besleme isteğine,
Kelebek veya böcek koleksiyonu yapma eğilimine,
Hayvanat bahçeleri, botanik bahçeleri ve tarihi müzelere gezi yapma isteğine,
Doğadaki canlıları inceleme ve araştırma eğilimine sahiptir.

1.3.3 Çoklu Zekâ Kuramı ve Öğretim

Çoklu Zekâ Kuramını öğretimle buluşturma işi kuramı ortaya atan bilim adamlarının fikri değildir. Gardner, kuramı ilk olarak 1983'te yayınlamış (Frames of Mind), ancak eğitim ve psikoloji alanında bu denli ilgi görür hale gelmesi 1993'te

yazdığı kitaptan (Multiple Intelligences-Theory in Practise) sonra gerçekleşmiştir. Kuram, eğitimciler tarafından önemli ölçüde benimsenmiş görünmektedir, öyle ki, farklı zekâ alanlarına dayalı öğretim etkinlikleri için pek çok modeller geliştirilmektedir. Armstrong'a göre eğitim bilimlerinde geliştirilen pek çok eğitim modeli de aslında çoklu zekâ kuramını farklı terminolojilerle kullanmaktadır. Örneğin işbirliğine dayalı öğretimde diğer zekâ türleri de yadsınmadan daha çok sosyal zekâ üzerinde yoğunlaşmaktadır. Benzer şekilde bütün dil öğretimleri müzik, günlük tutma, grup çalışmaları, eğitsel oyunlar gibi etkinliklerle dil zekâsını geliştirmeye odaklaşmıştır (Bümen, 2002:31).

Çoklu zekâ kuramının öğretim sürecindeki en büyük etkisi öğretmenlerin öğretim stratejileri geliştirmede yaratıcılıklarının artmasıdır. Çünkü öğretmen ve planlamacılar her bir zekâ ile ilgili etkinlikler düşünürken ister itemez yöntem ve teknik repertuarları geliştirmekte, farklı ve orijinal teknikler ortaya çıkabilmektedir. Bu süreçte farklı zekâ türlerini sınıf etkinliklerinde kullanma söz konusu olduğundan farklı derslerde uzmanlaşmış öğretmenler arasında işbirliği de gelişmektedir.

Öğretim tasarımında zekâ türlerinden nasıl yararlanılabileceği pek çok eğitimci tarafından düşünülmüş ve çeşitli cevaplar üretilmiştir. Bu amaçla önce zekâların temel özellikleri belirlenmiş, belli bir zekâda gelişme gösteren bireylerin hangi tür öğrenme etkinliklerinden zevk alabileceği ya da hangi tür etkinliklerle daha kolay öğrenebileceği tartışılmıştır. Son yıllarda öğrenme –öğretme etkinlikleri üzerinde yapılan araştırmalarda da çoklu zekâ kuramının alanlarından yararlanılmaktadır (Orlich,1990:355). Bu amaçla tasarlanan etkinlik menüleri şu şekilde özetlenebilir (Demirel, 2000: 163-197, Saban, 2002:16-17, Bümen, 2002:33-38).

1.3.3.1 Etkinlik Menüleri

Dilsel Zekâ:

- 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.

Talk-show radyo(veya TV) programı yazma.

Konuyla ilgili sunu yapma.

Konu ile bir hikayeyi, romanı, şiiri ilişkilendirme.

Mantıksal Matematiksel Zekâ

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.

5N 1K 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.

Görsel/Uzamsal Zekâ

- Karikatür çizme.
- Hikaye ya da notları renklerle kodlama.
- Fikirleri tablo haline getirme.

- Yap-boz hazırlama.
- Hikaye panosu hazırlama.
- Konuşulan ya da okunan şeyin resmini yapma.
- Yazmayı seven bir arkadaşla resim kitabı hazırlama.
- Hikayenin resmini çizme.
- Konuyla ilişkili ya da konuyu açıklayan resimler bulma.
- Farklı renklerle yazıların altlarını 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 hatırlama.
- Çevrede, kelime veya sayılara benzeyen şekiller bulma.
- Slayt hazırlama.
- Fotoğraf albümü yapma.
- Duvar resimleri tasarlama.
- Poster hazırlama.
- Reklam veya ilan hazırlama.

Müzikal Zekâ

- 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.

Bedensel Devinimsel Zekâ:

- 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.
- Tahta ve yer oyunları yaratma.
- Görev veya bulmaca kartları yapma.

Sosyal/Toplumsal Zekâ:

- 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 arkadaşınkiyle karşılaştırma.
- Sınıf mitingi düzenleme.
- Toplantı düzenleme.
- Yanındaki kişiyle birbirine konu özetleme, tartışma.
- Grupla birlikte ödev yapma.
- Tahta oyunları oynama.

Özedönük Zekâ:

- 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.

Doğa Zekâsı:

- 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.
- Deneyler hazırlama.
- Harfleri hayvan ya da bitkilere benzetme (z =zebra).
- Harflerin okunuşlarını 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.
- Bitki yetiştirme.

Konuyla ilgili doğa fotoğrafları bulma.

Eğitim ve psikoloji alanındaki gelişmeler doğrultusunda bireylerin neler yapabildiğinden çok, neler yapabileceği düşünülmelidir. Çoklu Zekâ Kuramı da bu amaçla yeni pedagojik yöntemlerin geliştirilmesi için ortaya atılmıştır. Zekânın gelişmesinde avantaj ve dezavantaj yaratan çevresel etkenler vardır. Bunlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- a) **Kaynaklara ulaşma şansı:** Aile çok yoksulsa çocuk keman, piyano gibi müzikal zekâyı geliştirebilecek çalgılara ulaşamadığından bu zekânın güçlenmesi, gelişmesi zorlaşabilir.
- b) **Tarihsel, kültürel etkenler:** Okulda matematik ve fen bilimlerine dayalı programlar önemseniorsa, öğrencinin mantık matematik zekâsı gelişebilir.
- c) **Coğrafi etkenler:** Köyde yetişmiş bir çocuk, apartmanda büyümüş bir çocuğa oranla bedensel zekâsını daha çok geliştirebilir.
- d) **Ailesel etkenler:** Ressam olmak isteyen bir çocuğun ailesi avukat olmasını istiyorsa çocuğun dil zekâsı desteklenecektir.
- e) **Durumsal etkenler:** Kalabalık bir ailede büyümüş bireyler, doğalarında toplumsallık olmadıkça, kendilerini geliştirmek için daha az zamana sahip olurlar. Zekânın farklı boyutları olmakla birlikte, bu boyutlar birbirlerinden çok ayrı yapılar ya da özellikler değildir. Örneğin bir futbol oyuncusu, bedensel zekâyı, koşarken, yakalarken ve vururken; uzamsal zekâyı sahayı ve diğer oyuncuların konumlarını düşünürken; dilsel ve toplumsal zekâyı, oyun kurallarını öğrenirken ve takım arkadaşlarıyla tartışırken, paylaşırken; özedönük zekâyı, kendini değerlendirirken vb. kullanmaktadır (Saban, 2001; Bümen, 2002).

Eğitim ve öğretim süreçleriyle bireylerde belirli davranışlar oluşur ya da önceki davranışlarında değişiklikler meydana gelir. Bu değişiklikler geleneksel yapıya göre aşağıdaki biçimde gruplanır.

- Bilişsel davranışlar
- Duyuşsal davranışlar
- Psikomotor davranışlar.

Başka bir deyişle, eğitim yoluyla kazanılan davranışlar yukarıdaki üç temel gruptan birine girer.

Çoklu zekâ kavramındaki yaklaşıma göre de eğitim - öğretim yoluyla bireyin temel özelliklerinde değişiklikler oluşturulur. Bu değişiklikler zeki bir varlık olan insanın farklı zekâ boyutlarıyla ilgili özellikleriyle ilintilidir. Çünkü insan çok yönlü, çok boyutlu bir canlıdır. Öyleyse eğitim - öğretim süreçlerinde amaç, bireylerde farklı zekâ boyutu ile ilgili davranış değişiklikleri yaratacak etkileşimler planlamak ve uygulamak olmalıdır.

Çoklu zekâ kuramının eğitim ve öğretime uyarlanması ile ilgili olarak dikkat edilmesi gereken önemli noktalar şöyle özetlenebilir: Öğretmenlerin öğrenciler

arasındaki farklılıklara dikkat etmesi, öğretim ve değerlendirmeyi bireyselleştirmesi gerektiği, ayrıca öğrencilerin kesinlikle "uzamsal, ama dilci değil ya da dilci ama uzamsal değil" gibi tanımlamalarla etiketlenmemesi gerektiğidir. Bu zekâ bireylerin zihinsel biçemlerini temsil eder, kesinlikle kim ya da ne olduklarını belirtmez. Bu açıklamalardan yola çıkıldığında, Çoklu Zekâ Kuramı eğitime iki önemli yarar sağlar:

- a) Öğrencileri hedeflenen duruma getirebilmek için eğitim programlarını daha etkin planlamaya olanak sağlar.
- b) Farklı disiplinlerde önemli kuram ve konuları öğrenmeye çalışan, daha fazla öğrenciye ulaşmayı sağlar

1.3.4 Çoklu Zekâ Kuramının Öğretim Sürecinde Uygulanması

Çoklu Zekâ Kuramının sınıf uygulamaları konusunda pek çok çalışma yapılmıştır, ancak bunların içinde en doğru ve etkili olanını belirlemek olası değildir. Çünkü her sınıfta öğrencilerin düzeyleri, ilgileri, eğitim gereksinimleri, toplumsal yapıları ve derslerin özellikleri farklıdır. Buna bağlı olarak da farklı etkinliklerin planlanması gerekebilir. Bazı öğretmenler zekâ alanlarını, pek çok başlangıç noktası sağlayarak öğretimsel süreçlerde kullanmayı; bazıları ise anaokulundan başlayarak her öğrencinin güçlü ya da baskın olan zekâ alanını belirlemeyi savunmaktadır. Kuramı, öğretim programı geliştirme süreci ile bütünleştirme çabaları da bu amaçlara hizmet etmektedir.

Çoklu Zekâ Kuramının öğretimi planlama ve uygulamalara ilişkin çalışmaları beş başlık altında özetlenebilir.

a) Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Ders Planları

Ders planlamada bazı öğretmenler, zekâ alanlarını konuyu öğretirken başlangıç noktası olarak görmekte ve örneğin cebir ve geometriyi bedensel zekâyı kullanarak öğretmektedir. Böylece kalem kağıt ile öğrenemeyen öğrenciler model kullanarak ve formülleri dramatizasyon ile göstererek daha kolay öğrenmektedirler.

Bazı öğretmenler derslerinde tüm zekâ alanlarını bütünleştirerek yapılan öğretimi daha uygun bulmaktadır. Bazıları ise öğrencilerine o konuyu nasıl öğrenmek istediklerini sorarak, zekâ alanını kendilerinin seçmesini istemektedirler. Bu uygulamada ilk hafta öğrencilere müzikal olarak ifade etmeleri söylenmekle ve yaptıkları çalışmalar sınıfta tartışılmakta, kullanılmaktadır. İkinci hafta (bu süreler birer haftalık süreler olmak zorunda değildir, daha uzun ya da kısa olabilir) öğretmen

öğrencilere favorileri olan ödev stratejisini sormaktadır. Bu yolla tüm öğrenciler güçlü ve zayıf yönlerini belirlemekte ve bu yönlerini birbirleriyle paylaşmaktadır.

b) Disiplinler Arası Öğretim Programı

Öğrencilerin zekâ alanlarını ortaya çıkarmak ve eğitimde yararlanmak amacıyla tüm disiplinleri kullanmak oldukça yararlı bulunmaktadır. Bu amaçla çekirdek öğretim programı yaklaşımı önerilmektedir. Bu yaklaşımda öğrenciler ortak çekirdek konuları öğrendikten sonra zekâ alanlarına uygun olarak, ilgi duydukları konularda ders almaktadırlar.

c) Öğrenci Projeleri

Bazı eğitimciler zekâ alanlarını eğitimle bütünleştirmek amacıyla, öğrencilere kendi başlarına araştırabilecekleri sorular ve yürütebilecekleri projeler vermeyi önermektedirler. Böylece öğrenciler konuyla ilgili kaynakları taramakta, sınıflamakta, yorumlamakta ve sınıfta tartışmaktadır. Ancak burada öğretmenin sorduğu soruların çeşitli zekâ alanlarını kullanmaya uygun olması gerekmektedir.

d) Değerlendirme

Öğrencilerin projelerden ve kurs çalışmalarından neler öğrendiğini, boşluk doldurma ya da kısa yanıtli sınavlarla ölçmek yeterli bulunmamaktadır. Bunların yerine öğrencilerin yüksek düzeyde düşünme becerilerini ortaya koyacağı, öğrendiğini genelleyebileceği ve bilgilerini yeni durumlarda kullanabileceği durumlar yaratılarak değerlendirme yapılması gerektiği düşünülmektedir. Öğrenciler bireysel gelişim dosyalarında bulunan proje ve deneyimlerini kendileri inceledikten sonra, bir başka arkadaşının ve öğretmenin de tümel değerlendirmesini yapmaktadır. Veliler ise hedefleri belirleyerek, çocuklarının özet video filmlerini izleyerek, kursu değerlendirerek, sınıfı ziyaret ettiklerinde yorumlar katarak değerlendirme sürecinde katılabilmektedirler.

Çoktan seçmeli, kısa yanıtli, açık uçlu gibi geleneksel sınavlar öğrencilerin önceden belirlenmiş davranışları gösterip göstermediğini ölçer. Gardner'in kuramının savunucuları ise, öğrencilerin farklı zekâ alanlarını kullanarak kendi yollarıyla öğrenmelerine izin vermenin, değerlendirmede daha iyi bir yaklaşım olacağını düşünmektedirler. Öğrenci gelişim dosyaları, bağımsız projeler, sınıf gazete ve dergileri, onlara yaratıcı görevler vermek, tercih edilebilecek değerlendirme yöntemlerindedir.

e) Yönlendirme

Gardner, ilk ve orta dereceli okulların, bireyselleştirilmiş programları yönlendirme fırsatları sunularak yürütülmesini savunmaktadır. Burada bir öğrenci üç farklı yönlendirme grubuna dahil olmakta; örneğin birinde sanat ya da zanaat şeklinde, ikincisinde akademik alanda ve üçüncüsünde dans ve spor gibi fiziksel alanda eğitim almaktadır. Daha sonra öğrencilerin istek ve başarılarına göre seçim yapmaları sağlanmaktadır. Yönlendirme programları okul öğretim programlarının bir parçası ya da öğretim programı dışı bir fırsat şeklinde planlanabilir (Demirel, 200: 197–199).

1.3.5 Çoklu Zekâ Kuramında Öğretim Planlaması

Çoklu zekâ kuramını yetiçek geliştirmede kullanmanın en iyi yolu öğretilecek konunun bir zekâdan diğerine nasıl uyarlanabileceğinin düşünülmesidir. Başka bir deyişle, asıl sorun, dildeki simge dizgesinin resim, beden, müzik, mantık, toplumsal özedönük zekâlarla bağlantılarının nasıl kurulacağıdır. Bu amacı gerçekleştirmede atılacak adımlar şöyle olabilir:

a) Özel bir hedef ya da konu belirlenmesi: Bu aşamada yıllık ya da günlük öğretim planlarında olduğu gibi hedef belirleme söz konusudur. Hedefin açık anlaşılır ve net olması gerekir.

b) Anahtar soruların sorulması: Program geliştirmede hedefi gerçekleştirmek üzere zekâ türlerinin nasıl kullanılabileceğini belirlemek için her bir zekâ ile ilgili sorular sorulur.

c) Olasılıkların düşünülmesi: Anahtar sorular dikkate alınarak sınıfta hangi yöntem, teknik ve malzemelerin kullanılabileceği düşünülür.

d) Beyin fırtınası: Her zekâ için kullanılabilecek öğretim yaklaşımları, beyin fırtınası kuralınca akla gelen her şey yazılarak listelenir. Her zekâ için 20- 30 fikir bulunmaya çalışır. Öğretmenlerin yapacağı grup çalışmaları daha güdüleyici olabilir.

e) Uygun etkinliklerin seçilmesi: Planlama tamamlandığında eğitim hedeflerine en uygun yaklaşımlar seçilir.

j) Aşamalı - sıralı ders planının hazırlanması: Seçilen yaklaşımlar kullanılarak hedefle ilgili ders ya da ünite planı düzenlenir. Planlama 1–2 haftalık da yapılabilir.

- g) Planın uygulanması: Gerekli malzemeler hazırlandıktan sonra plan uygulanır. Uygulama sırasında olabilecek değişikliklere göre gerekli düzetmeler yapılır. (Demirel, 2000: 160).

1.3.5.1 Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Sınıf Yönetimi

Sınıf, farklı ilgi ve ihtiyaçlara sahip olan öğrencilerin oluşturduğu bir sosyal topluluktur. Dolayısıyla kurallar, rutinler, düzenlemeler sınıf yapısının en temel yapı taşlarıdır. Çoklu Zekâ Kuramı, sınıfta uyumu, huzuru sağlamak ve sağlıklı bir öğrenme ortamı oluşturmak için bazı stratejik uygulamalar gerektirebilir. Bu stratejiler şu başlıklar altında toplanabilir (Saban, 2002:85):

- Öğrencilerin dikkatlerini toplama
- Öğrencileri farklı etkinliklere hazırlama
- Sınıf kurallarının işletimini sağlamak
- Grup oluşturmak
- Bireysel davranışları yönetmek

Çoklu zekâ kuramının sınıf uygulamalarında dikkat edilmesi gereken noktalar şu şekilde özetlenebilir (Talu, 1999:164–172).

- Öğretmenler bütün zekâlara eşit derecede önem vermelidir
- Öğretmenler materyal sunumunda tüm zekâ alanlarını geliştirici ya da tüm zekâ alanlarını kullanmaya yönelik etkinlikler hazırlamalıdır.
- Herkesin çoklu zekâ alanı ile doğduğunu ancak sınıfa farklı zekâ alanları ile geldikleri dikkate alınarak etkinlikler bu doğrultuda düzenlenmelidir.

1.3.6 Çoklu Zeka Kuramı Destekli Öğretim Yöntemi İle Okuma Becerisi

Okuma okuyucunun verilen başlık ve konu hakkında sahip olduğu bilgi ile yazarın yazdığı arasındaki etkileşim sürecidir. D. Nunan'a (1989:33) göre okuma sadece anlaşımaların ve dilbilgisinin bir yere kodlanmış hali değildir. Ona göre iyi okurlar kendi bilgileri ve okuma parçası arasında bağlantı kurarlar.

P. Ur (1992:141–142) öğrenciye temel konuşma dili kazandırıldıktan sonra okumaya başlanmalıdır der. Eğer böyle yapılırsa okuma sembolleri başka bir dile çevirmekten çok çocuğun okuduğunu anlamasını sağlayacaktır. P. Ur okuduğunu anlayan öğrencilerin Rivers ve Temperly'e göre şu nedenlerden dolayı okumayı isteyeceklerini belirtir: bir konuda bilgi toplamak, günlük veya iş hayatında belli bir görevi yerine getirmek, bir oyunda oynamak veya bir oyun oynamak, arkadaşlarıyla görüşmek, dünyada neler olduğunu veya neler olabileceğini anlamak i, eğlenmek için.

Dil öğrenen kişilerin okuduğunu anlayabilmesi için bazı stratejiler geliştirmesi de gerekir. D. Nunan'a (1989:35) göre başarılı bir okuma şunları içerir;

- anlamı kavrayabilmek için dilbilgisini kullanabilme

- değişik amaçlar için farklı okuma teknikleri kullanabilme
- okunulan materyalin içeriğinin kendi temel bilgisiyle ilişkilendirebilme
- yazarın ne zaman kendi dūřuncesini ifade ettiğini, ne zaman örneklendirme yaptığını veya özetlediğini anlama

Yabancı dilde okuma becerisi yakın zamana kadar kazanılması gereken, fakat 'edilgen' (yani, bireyin kendi kendine kazanabileceği) bir beceri olarak dūřünülmüřtür. Bu yüzden geleneksel okuma, ğretmen-odaklı etkinliklerle yürütölmektedir. Örneęin, ğretmenin metni yüksek sesle okuması, öğrencilerine aynı şekilde okutturması, anlama sorularını hep öğretmenin sorması, öğrencilerin yanıtlaması gibi. Bu tür derslerde öğretmeden öğrenciye uzanan bir 'etkileşim' söz konusudur.

Son yıllarda okuma becerisinin de etkileşimsel (interactive) olduğu kanısı yaygınlaşmıştır. Artık okuyucu ile metin arasındaki etkileşimin, okuma becerisinin kazanılmasında çok önemli olduğu bilinmektedir.

Anadilimizde farklı amaçlarla okuruz. Bilgi edinmek için ansiklopedi, ders kitapları, gazeteler, tren/otobüs tarifelerini okurken; kimi zaman da dinlenmek amacıyla roman, öykü, dergi gibi metinleri okuruz. Başka bir deyişle, bir metni okumak için bir 'neden'imiz vardır.

Yabancı dilde yapılan okuma da böyledir. Yabancı dil öğrenen kişiler de farklı amaçlarla okuma eylemini gerçekleştirirler. Fakat yabancı dilde okuma eylemini engelleyen pek çok faktör vardır. Örneğin; metinde bilinmeyen sözcük sayısının çok olması, metnin uzun olması, okuma dersinde yapılan alıştırmaların tekdüze olması gibi.

Öğrencilerimize okuma becerisini kazandırabilmek için kullanabileceğimiz pek çok okuma stratejisi vardır. Bunlar, okurken genel anlamı yakalamaya yönelik 'göz atma' (scanning) ve 'detaylı okuma' (skimming), sözcüklerin her birinin anlamını öğrenme yerine; anahtar sözcükleri 'tahmin edebilme' (guessing vocabulary), sınıfta olabildiğince değişik metin türlerini okuma gibi stratejilerdir.

Bunların yanı sıra öğretmenin, okuyucunun/öğrencinin metne getirdiği bilgilerden de yararlanması gerekmektedir. Başka bir deyişle, okuyucunun metni algılamasını sağlayacak 'dünya bilgisi'ne (background knowledge) sahip olması gerekmektedir.

Bu konuda öğrenciler yetersiz kaldığında öğretmenin görevi bu 'altyapı'yı öğrencilerin kendi yaşantılarına gönderimde bulunarak, onların da katılımıyla sağlamaktır. Ancak bu yolla metni okumak için gerekli "neden" oluşturulabilir.

Okuma becerisinin kazandırılmasında etkin olan başka bir strateji de metindeki 'araçlar' dan yararlanmaktır. Bunlar, metni özetleyen giriş bölümleri, genellikle metnin sonunda yer alan sözcüklerin kullanımı, metindeki resim ve çizimler, açıklamalar, noktalama işaretleri, anlamı etkileyen bağlaçların kullanımı, göndergeler ve söylem belirticileridir. Bunların yanı sıra, yazarın amaçlarını anlamak da metnin anlaşılması açısından çok önemlidir. Bu da tümcelerin işlevlerinin olumlu ya da olumsuz anlamlar içerip içermediğinin anlaşılmasını, öne sürülen ana fikrin bulunmasını gerektirir.

Okuma eylemi genellikle "sözcük" öğretiminde kullanılan bir araç olarak görülmektedir. Aslında sözcük öğreniminin tüm dil becerilerinin kazanılmasında çok önemli bir yeri vardır. Okuma eylemini gerçekleştirmek için de her sözcüğün anlamını öğrenmek yerine, metnin anlam bütünlüğünü etkileyen anahtar sözcüklerin anlamlarını tahmin etme öğretilmelidir. Bu da metindeki diğer sözcük ve araçlar yardımıyla yapılabilir. Anlaşılması güç sözcükler ise sözlük yardımıyla çözümlenebilir. Bu nedenle "sözlük çalışması" da okuma dersinin vazgeçilmez stratejilerinden biridir.

Son zamanlarda araştırmacılar, okuma: süreci, anlamın metinden nasıl çıkarıldığı ve öğrencilerin bu beceride ustalık kazanmasına en iyi şekilde nasıl yardımcı olunabileceği konularına eğilmektedirler. Ders ortamında metnin geleneksel rolü ileti veren bir araç olmak değil, dilbilgisi ve sözcük bilgisi öğretmektir. Okumanın ileti veren bir araç olduğu düşüncesi ile birlikte etkin beceriler ve stratejiler araştırılmış; ardından da öğrencileri okumanın bu becerileri ve stratejileri konusunda eğitmek için kullanılacak öğretim uygulamalarını keşfetmeye yönelik çalışmalar başlamıştır.

Anderson (1984) beceri öğrenimini üç aşamada ele almaktadır:

Bilişsel aşama

Bağdaştırıcı aşama

Otomatik aşama

Lunzer, okuma süreci ile bağlantılı altı beceri (sözcük anlamı; bağlam içinde sözcükler; sözcüğü sözcüğüne kavrama; tek tek dizgelerden çıkarımlarda bulunma; çoklu dizgelerden çıkarımlarda bulunma; eğretilmelerin yorumlanması)ve ürünle bağlantılı iki (önemli ya da ana noktaların bulunması ve yargı oluşturma) beceriden söz eder. Ancak, Lunzer vd. farklı becerileri incelemek için kavrama sınavları kullanmışsa da okumanın bütünsel bir yetenek olduğu sonucuna varmaktadır (1979: 62). Sınavlar okumanın ürünü - yani, kavrama – üzerine odaklandığı için, Lunzer vd.'nin aslında okuma sürecini sınamayan bir biçime dayanan böyle bir sonuca ulaşmış olmaları oldukça ilginçtir.

Okuma dersinde kullanılan en yaygın çerçeve, okuma öncesi, okuma sırasında ve okuma sonrası şablonu biçimindedir. Her ne kadar çoğu öğretmen derslerinde bu aşamaları kullansa da bu aşamalardaki görevlerin yararları sınıfta kalmakta ve öğrenciler gelecekte, gerçek yaşamlarındaki okuma koşullarında ikinci dil metinlerinde zorluk çekmeye devam etmektedir. Block (1992) iyi ve zayıf okuyucu arasındaki temel farkın, başarılı okuyucuların okuma sırasında sorunun kaynağını belirleyebilmeleri olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle de, öğrencileri kendi sorunları konusunda bilinçlendirmek ve etkili okuma stratejileri konusunda yardımcı olmak öğretmenin görevidir.

Okuma öncesi aşamasında amaç öğrencilerin metne ilgisini ve katılımını sağlamak ve bazı durumlarda da metni anlamaya yardımcı olacak (ayrıca gelecekte öğrencinin işine yarayacak) sözcükler ve metinden yordanabilecek anahtar sözcükler için öğrencileri hazırlamaktır. Pek çok okuma dersindeki sorun, gerçek yaşamdaki durumların tersine, öğrencilerin kendilerine verilen metni okumaları için herhangi bir nedenin ya da güdülemenin bulunmamasıdır. Öğretmen öğrencilerin birikimlerini gerçek malzemeler, tartışmalar, çizimler, anahtar sözcükler, sözcük kümeleri, başlıklar, alt başlıklar vs. kullanarak canlandırabilir. Ancak, okuma öncesi etkinliklerinin okuma süreci ile, stratejiler ve beceriler ile ne ilişkisi vardır? Bunlar öncelikle öğrencinin daha etkili okumasını güdelemektedir. Bazı araştırmalar stratejilerin daha etkili kullanılması için okuyucu ilgisinin çok önemli bir öge olduğunu göstermektedir. Ayrıca, metinde bulunan ve sözel olmayan bilgilerin kullanılması, öğrencinin biçimsel birikimlerini canlandırmak yoluyla bu öğrencinin okumak üzere olduğu metin konusunda hazırlanması için gereklidir.

Okuma sırasında, ikinci dil okuyucusunun metnin ana düşüncesini ve önemli ayrıntılarını anlamasına yardımcı olacak stratejileri kullandırmak yararlı olur. Kuşkusuz öğrenciler önceki okuma deneyimlerinde kötü okuma alışkanlıkları edinmiş olabilirler. Örneğin, pek çok Türk öğrenci, kendilerini mikro-dilsel stratejilerle donatan çok geleneksel yabancı dil sınıflarından gelmektedir. Her bir sözcüğü sözlükten denetlemeye yönlendirilmektedirler. Kullanılan metinler genellikle çok kısadır ve öğrencinin gelecekte okuyacağı metin türlerini temsil etmemektedir. Yabancı dil dersleri için özel olarak hazırlanmış bu metinler gerçek metinlerin söylem özelliklerini taşımamaktadır. Sınıfta, öğrenciler kavrama sorularına yanıt verdiklerinde, metnin dilbilgisini incelemeye ve sözcüklerini ezberlemeye yönlendirilmektedirler. Kavrama soruları çoğunlukla sınıfta yapılır ve ürün üzerine odaklanılır: Yani, 'doğru yanıt'.

Doğru sonuca nasıl varıldığı ve diğerlerinin neyi doğru yanıt olarak düşündükleri çoğu zaman irdelenmez. Bu bir öğrenme deneyiminden çok bir sınav alma deneyimidir.

Öğrencilere okuma konusunda yardımcı olabilecek bir strateji de sözcüklerin anlamını yordama çalışmasıdır. Ancak, Nation ve Waring'e göre (1988: 11), bunun bazı koşulları vardır: "Öğrencinin en sık kullanılan 3.000 sözcükle karşılaşmasının hemen ardından öğretmenin, daha düşük sıklıktaki sözcükleri kavramaya ve öğrenmeye yönelik stratejileri geliştirmek için yardımcı olması gerekir. Düşük sıklıktaki sözcükler çok az kullanıldıklarından bu sözcükleri öğretmek için ders süresinden harcamaya gerek yoktur". Nation, bağlarından yola çıkarak yordama gibi stratejileri kullandırmanın öğretmenin ders süresini değerlendirmek için daha uygun olacağını dile getirmektedir. Bu stratejinin kullanımı için de koşullar vardır: Öğrencinin bağlamdan yola çıkarak yordamada bulunması için metnin en az %95'ini bilmesi gerekir ve yukarıda değinilen 3.000 sözcüklük birikim de bunu sağlamaktadır. Metinler öğrencilere genelde sunulan metinlerden daha uzun olmalı ve gerçek metinlerin tüm söylem özelliklerini içermelidir, ancak dil öğrencilerin kullanacağından biraz daha zor olmalıdır. Öğretmen öğrencilerinden bir sözcüğün anlamını yordamalarını istemeden önce, sözcüğün bağlam kullanarak yordanabilir olduğunu denetlemesi önem taşır. Bazı sözcükler yordanamazlar ve öğrencinin bunalmasına, öğrenci bir yordamada bulunamayınca da öğretmenin tedirgin olmasına neden olurlar. Bu da genellikle öğretmenin kendi sorusunu yanıtlaması ve öğrencinin okuma konusunda güvenini yitirmesi ile sonuçlanır.

Metindeki ana düşünceleri belirlemek öğrencilerin geliştirmeleri gereken bir diğer önemli stratejidir. Grellet (1988) gibi bazı yazarlar öğrencilerin giriş tümcelerine ya da paragrafların ilk ve son tümcelerine ya da metinlerin ilk ve son paragraflarına dikkat etmelerini önermektedir. Grellet'e göre amaç,

"... daha zayıf olan öğrencileri daha yavaş okumaya ve bir metni asla hızla taramamaya yönlendirmek[tir] çünkü zayıf öğrenciler anlamadıkları pek çok şey olduğunu düşünürler. Buradaki amaç bu öğrencilere anlaşılacak birkaç sözcüğün bile metnin ne hakkında olduğunu anlamaya yeterli olacağını göstermektir" (Grellet, 1988:74).

Nuttall, eğer bir okuma metni gereğinden fazla zorsa, okuma dersinin öğrencilerin metin ve verilen görevler üzerinde çalışmaları yerine öğretmenin metni özetlemesi, çevirisini yapması ve açıklaması ile sonuçlanabileceğini belirtmektedir. Ayrıca sunu da eklemektedir:

"... bir metnin bütünsel olarak mı yoksa ayrıntılarıyla mı anlaşılması gerekeceği metnin türüne ve okuma amaçlarına göre değişir. Bazı metinler dolaysız ve gerçekleri sunar türdedir, bazıları da oldukça 'belirsiz ve çarpıktır'" (Nuttall, 1996: 150).

Öğrencilerin dikkatini metnin bazı önemli noktalarına giden en önemli ipuçlarından bazılarını içeren belirli tümcelere ya da paragraflara çekmek, öğrencilerin eğitilmesi gereken bir beceri/stratejidir.

Öğrencilere paragrafların yalnızca ilk ve son tümcelerini okuma yoluyla metne göz gezdirmeleri için kısa bir zaman dilimi verilebilir. Bir diğer olası yol öğretmenin öğrenciyi metnin ana düşüncesine doğru yönlendirmek için yönlendirici sorular (sign post questions) (Nuttall, 1996) kullanmasıdır. Nuttall'a göre yönlendirici sorular öğrenci okumaya başlamadan önce verilir ve böylece okumayı sorular (sign post questions) (Nuttall, 1996) kullanmasıdır. Nuttall'a göre yönlendirici sorular öğrenci okumaya başlamadan önce verilir ve böylece okumayı öğrenci için daha amaçlı kılar. Bu yolla öğrenci bir metnin ana fikrini tanımlama için gereken eğitimi almış olur.

1.3.6.1 Bellek Stratejilerinin Okuma Becerilerinde Kullanılması

Bellek stratejileri, düzenleme, ilişkilendirme ve yinleme gibi çok basit ilkeleri yansıtır. Bu ilkelerin tümü 'anlam'ı içerir. Yeni bir dili öğrenebilmek için düzenlemelerin ve bağlantıların öğrenci için anlaşılır nitelikte olması ve yinelenecek malzemenin özellikli olması gerekir.

Gruplandırma: Gruplandırma, ilintili olmayan öğelerin elenerek okunan metnin anlamlı gruplara ayrılması anlamına gelir.

Örnek: İngilizce öğrenen Fransız Lucien, okuduğu yeni sözcükleri kavramsal benzerliklerine göre (ör: sıcak, ılık, ateş) sınıflandırmakta ve okurken bu kavramların karşıtlarını (soğuk, serin, buz) bulmaya çalışmaktadır.

İlişkilendirme: Bu strateji yeni dil bilgilerini bellekte bulunan benzer kavramlarla ilişkilendirmek anlamına gelir. Doğal olarak bu ilişkilendirmeler anlamayı kuvvetlendirdiği gibi anımsamayı da kolaylaştırır. İlişkilendirmeler başkalarına bir şey ifade etmese de öğrenci için 'anlamlı' olmalıdır.

Örnek: Benjamin Almanca bir öykü okurken Wissenschaft (bilim) sözcüğünü görür. Bu sözcüğü İngilizce 'wise' (zeki) ve 'shaft' (ok) sözcükleri ile ilişkilendirir ve Almanca 'bilim' sözcüğünü ' zekânın oku' olarak anımsar.

Yeni Sözcükleri Bağlama Yerleştirme: Bu strateji, yeni sözcük ya da deyişlerin anlamlı bir bağlama oturtularak anımsanması anlamına gelir. Yazılı bölümlerdeki yeni sözcükler genellikle anlamlı bir bağlamda verilir. Ancak bazen öğrencilerden sözcük ya

da yapı listelerinin de öğrenmesi istenir. Böyle durumlarda öğrencinin kendi bağlamını yaratması yardımcı olacaktır.

Örnek: İngilizce öğrenen Katya, dikişle ilgili, "hook, eye, seam, zipper, button, snap, thread, needle, baste, hem ve stitch" gibi sözcükleri listeler. Bu sözcüklerden anlamlı bir bağlam oluşturarak kısa bir öykü yazar.

İmge Kullanma: Yabancı dilde okunan yeni bir şeyin anımsanmasında kullanılan bir strateji de onun zihinsel bir imgesinin yaratılmasıdır.

Örnek: Helen, Fransızcada beyaz martı anlamına gelen 'les mouttes blancs'i okuyunca zihninde gökyüzünde süzülen beyaz martılar canlandırır. Okumada özel bir önemi olan imgelemenin bir türü de yazılı maddenin nerede görüldüğünün anımsanmasıdır.

Örnek: Yeni sözcüğü sayfanın neresinde gördüğünü anımsayan Jill, "Cédez le passage" (ürün) sözcüğünü sokakta gördüğü reklam panosunu gözünün önüne getirerek anımsar.

İmgeler tamamen zihinsel olmayabilir. Çizimler de kullanılabilir. Bu çizimler sanatsal olmak zorunda da değildir önemli olan kişinin kendisine sözcüğü ya da kavramı anımsatabilmesidir.

Anlam Haritası Oluşturma: Bu strateji, kavramların ve aralarındaki ilişkilerin kağıt üzerinde anlamsal bir haritasının hazırlanması anlamına gelir. Diyagramda anahtar kavramlar (sözcüklerle belirtilen) ön plana çıkarılır ve ilgili diğer kavramlarla çizgi ya da oklarla eşleştirilir. Bu tür bir diyagram düşüncelerin nasıl bir araya getirileceğini gösterir. Bu strateji diğer bellek stratejilerinden de yararlanır: Gruplandırma, imge kullanma ve ilişkilendirme. Ayrıca, yeni yapıların anlaşılması ve anımsanmasını etkiler. Ön okuma etkinliği olarak, okunacak yeni sözcükleri anlama ve anımsama amaçlı kullanılabilir. Öğrenciler kendi anlamsal haritalarını yapabilirler.

Anahtar Sözcük Kullanma: Bu strateji, sesleri ve imgeleri birleştirerek okunanları kolayca anımsama anlamına gelir. İki basamaktan oluşur. Birincisi, kişinin anadilinde ya da başka bir dilde olan ve yeni sözcükle sesleri benzeşen bir sözcük bulmak. İkincisi, yeni sözcüğün görsel imgesi ile diğer sözcüğü bir biçimde ilişkilendirmek. Bu stratejiyi uygulamak için hedef dildeki sözcüğün benzer sözcükle tamamen aynı biçimde sesletilmesi gerekmez.

Örnek: Brian, Fransızca 'froid' (soğuk) sözcüğünü Freud'la ilişkilendirir ve Freud'u soğukta dururken hayal eder. Julianne, İspanyolca 'camarera' (garson kız)

sözcüğünü 'camera' (fotoğraf makinesi) ile ilişkilendirir ve elinde fotoğraf makinesi olan bir garson kız hayal eder.

Bellekteki Sesleri Tanımlama: Bu strateji, seslerin görsel tanımlanmalarından çok işitsel yönü ile anımsanması anlamına gelir. Tekerlemeler bellekteki sesleri tanımlamanın en bilinen örnekleridir. Öğrenciler, öğrendikleri yeni sözcükleri özellikle bağlamıyla anımsamak için tekerlemeler kullanırlar.

Örnek: Rudy, Fransızca 'kül tablası' anlamına gelen 'poubelle' sözcüğü ile 'daha güzel' anlamına gelen 'plus belle' yi kullanarak komik bir tekerleme yapar. 'la plus belle poubelle' (en güzel kül tablası).

Yapılandırılmış Yineleme: Bu strateji, çeşitli dönemlerde öğrenilen yapıların ya da sözcüklerin yinelenmesi anlamına gelir. Yeni bilginin otomatik olarak anımsanması için gereken yineleme konuya bağlıdır.

Fiziksel Tepki ya da Duygudan Yararlanma: Bu strateji, yeni öğrenilen deyişlere fiziksel tepki vermeyi içerir. Tüm Fiziksel Tepki olarak adlandırılan öğretim yöntemi bu stratejiye dayanır. Öğrenciler bir yönerge dinlerler ve bunu fiziksel olarak uyguluyorlar daha sonra onlar başkalarına yönerge vermeye başlarlar.

Fiziksel tepki ya da duygu kullanma, yazılı metinlerin anımsanmasında da kullanılır. Öğrenciler okuduklarını canlandırabilir ya da fiziksel duygularını okuma metinlerindeki özel bazı sözcüklerle ilişkilendirebilirler.

Mekanik Teknikler Kullanma: Okunanları anımsamak için mekanik teknikler de yararlıdır. Örneğin bir yüzünde yeni sözcük diğer yüzünde tanım yazan kartlar (flashcard) çok yararlıdır.

2. BÖLÜM: ORTAÖĞRETİMDE ÇOKLU ZEKÂ KURAMI DESTEKLİ İNGİLİZCE ÖĞRETİM YÖNTEMİYLE OKUMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİNE İLİŞKİN BİR ARAŞTIRMA

2.1 Kişisel Durum Bilgiler

Araştırma 2005–2006 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilen yarı-deneysel çalışmanın verilerine dayandırılmıştır. Araştırmada kullanılan deney deseni, Tablo 9’da gösterilmektedir ve öntest-sontest kontrol gruplu desen sembolize edilmektedir.

Tablo 9. Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Desen

		ÖNTEST	SONTEST
G _D	R	O ₁ X	O ₃
G _K	R	O ₂	O ₄

Tablo 9’da yer alan sembollerin anlamı şu şekilde açıklanabilir: G_D deney grubunu, G_K kontrol grubunu; R, deneklerin gruplara yansız atandığını; O₁ ve O₃, deney grubunun öntest ve sontest ölçümlerini; O₂ ve O₄, kontrol grubunun öntest ve sontest ölçümlerini; X deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni (deneysel değişken) göstermektedir.

Desenin mantığı ise kısaca şöyle açıklanabilir:

1. R, ilgili değişkenler üzerinde sadece şansla oluşan farklara sahip grupları gösterir.
2. O₁ – O₃, öntest ve sontest gözlemleri arasında grubu etkileyen kontrol edilmemiş herhangi bir değişken ve deneysel değişken nedeniyle deney grubunda oluşan farkı gösterir.
3. O₂ - O₄, öntest ve sontest gözlemleri arasında grubu etkileyen kontrol edilmemiş her hangi bir değişken nedeniyle kontrol grubunda oluşan farkı gösterir.
4. (O₁ – O₃) – (O₂ – O₄), deney değişkeninin etkisini gösterir.

Araştırmada uygulanan deneysel desen tablo 10’de gösterilmiştir.

Tablo 10. Araştırmada Uygulanan Deneysel Desen

Gruplar	Öntest	Deneysel İşlem	Sontest	Kalıcılık Testi
G _D	T _{1,2}	MKOÖYE	T _{2,2}	T ₃
G _K	T _{1,2}	Geleneksel	T _{2,2}	T ₃

Araştırmada G_D deney grubunu; G_K ise kontrol grubunu temsil etmektedir. Her iki gruba da deneysel işlemten önce öntest uygulanmıştır. Öntest olarak deneklere başarı testi ve tutum ölçeği uygulanmıştır. Yukarıdaki tabloya göre deneklere uygulanan öntestler:

T₁ → erişim belirleme testi ve T₂ → İngilizce okuma becerisi dersine yönelik tutum ölçeği. Aynı testler deneysel işlemin sonunda gruplara sontest olarak uygulanmıştır (T₂). Sontest olarak uygulanan erişim testi 1 ay sonra öğrencilere kalıcılık testi olarak tekrar uygulanmıştır (T₃).

Araştırmada ayrıca nitel araştırma yöntemlerine de başvurulmuştur. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2000:19).

Araştırma, Hatay iline bağlı Milli Eğitim Bakanlığı İskenderun Anadolu Lisesi'nde 2,5 ay boyunca gerçekleştirildi. Araştırmada kontrol grubunda 29 öğrenci ve deney grubunda 29 öğrenci olmak üzere toplam 58 öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal olarak yakın seviyede olması için okul idaresinin, ders öğretmenlerinin ve rehber öğretmenin görüşleri alındı. Seviyeleri yakın olduğu belirlenen 9/G ve 9/H sınıflarının okula giriş puanları karşılaştırıldı.

Tablo 11. Deneklerin Şube ve Cinsiyetlere Göre Dağılımı

	Deney Grubu	%	Kontrol Grubu	%	Toplam Öğrenci
Kız	14	48,2	12	41,3	26
Erkek	15	51,8	17	58,7	32
Toplam	29	100	29	100	58

Çalışma grubu içerisinde yer alan sınıfların seçiminde müdür yardımcıları ile öğretmen görüşlerine, sınıf yapısı ve öğrencilerin önceki yıllara ait bilişsel özellikleri

açısından benzerlikler gösteren gruplar olmasına dikkat edilmiştir. Hangi grubun deney ya da kontrol grubu olacağına yansız atama yoluyla karar verilmiştir.

2.2 Geleneksel İngilizce Öğretim Yöntemlerini Okuma Becerisini Geliştirmeye Etkileri

Bu bölümde geleneksel İngilizce öğretim yöntemlerinin okuma becerisini geliştirmede etkileri test sonuçları ışığında incelenecektir.

2.2.1 Kontrol Grubu Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Kontrol grubunun Öntest ve Sontest sonuçları ile bu iki test arasındaki farka ilişkin t-testi sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur. Buna göre kontrol grubundaki öğrenciler öntestten 26,34, sontestten 31,17 puan almışlardır. Diğer bir ifade ile iki test arasında 4,82 puanlık bir fark bulunmaktadır. T-testi sonuçları ise söz konusu farkın $P < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir.

Bu bulgulardan hareketle kontrol grubundaki öğrencilerde öntest ve sontest arasında istatistiksel olarak anlamlı bir gelişme yaşandığı, geleneksel öğretim metodunun da okuma becerisini anlamlı bir şekilde arttırdığı sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte söz konusu artışın, deney grubunda gözlenen ve Tablo 18’de verilen 20,65 puanlık artışla karşılaştırıldığında son derece düşük olduğu söylenebilir.

Tablo 12. Kontrol Grubu Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması (t testi)

	N	X	SS	Sonuç
Öntest	29	26,34	7,26	$P < 0,05$ $t = -4,19$
Sontest	29	31,17	9,92	

2.2.2 Kontrol Grubu Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Kontrol grubunun Sontest ve Kalıcılık Testi sonuçları ile bu iki test arasındaki farka ilişkin t-testi sonuçları Tablo 13’de sunulmuştur. Buna göre kontrol grubundaki öğrenciler sontestten 31,17, kalıcılık testinden 29,44 puan almışlardır. Diğer bir ifade ile iki test arasında 1,72 puanlık bir fark bulunmaktadır. T-testi sonuçları ise söz konusu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir.

Bu bulgulardan hareketle geleneksel öğrenim yöntemlerinin öğrencilerin okuma becerisinde sağladığı gelişmenin zaman içerisinde azalmadığı, diğer bir ifade ile bu

yöntemle öğrenim gören öğrencilerde gözlenen gelişmenin kalıcı olduğu sonucuna varılmıştır.

Bununla birlikte geleneksel yöntemle öğrenim gören öğrencilerde son test ve kalıcılık testi arasında 1,72 puanlık bir düşüş yaşanırken, deney grubunda (Tablo 16) her iki test arasında 1,10 puanlık bir artış yaşanmıştır. Bu farklar çoklu zekâ kuramı destekli öğrenim yönteminin, geleneksel öğrenim yöntemine göre daha kalıcı bir gelişme sağladığı sonucunu ortaya koymaktadır.

Tablo 13. Kontrol Grubu Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması (t testi)

	N	X	SS	Sonuç
Sontest	29	31,17	9,92	P > 0,05 t = 1,62
Kalıcılık	29	29,44	7,04	

2.2.3 Kontrol Grubu İlk Tutum Ölçeği ve Son Tutum Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Kontrol grubunun İlk Tutum Ölçeği ve Son Tutum Ölçeği sonuçları ile bu iki test arasındaki farka ilişkin t-testi sonuçları Tablo 14’de sunulmuştur. Buna göre kontrol grubundaki öğrenciler ilk tutum ölçeğinden 3,31, son tutum ölçeğinden 3,27 puan almışlardır. Diğer bir ifade ile iki test arasında 0,04 puanlık bir fark bulunmaktadır. T-testi sonuçları ise söz konusu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir.

Bu bulgulardan hareketle kontrol grubundaki öğrencilerin tutumlarında anlamlı bir gelişme yaşanmadığı, her iki test arasındaki farkın rastlantısal olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 14. Kontrol Grubu İlk Tutum Ölçeği ve Son Tutum Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması (t testi)

	N	X	SS	Sonuç
İlk tutum	29	3,31	0,71	P > 0,05 t = 0,47
Son tutum	29	3,27	0,70	

2.2.4 Deney Grubu Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Deney grubunun Öntest ve Sontest sonuçları ile bu iki test arasındaki farka ilişkin t-testi sonuçları Tablo 15’de sunulmuştur. Buna göre deney grubundaki

öğrenciler öntestten 21,93, sontestten 42,58 puan almışlardır. Diğer bir ifade ile iki test arasında 20,65 puanlık bir fark bulunmaktadır. T-testi sonuçları ise söz konusu farkın $P < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir.

Bu bulgulardan hareketle deney grubundaki öğrencilerde öntest ve sontest arasında istatistiksel olarak anlamlı bir gelişme yaşandığı, çoklu zekâ kuramı destekli öğrenim yöntemlerinin öğrencilerin okuma becerisini anlamlı bir şekilde arttırdığı sonucuna varılmıştır.

Tablo 15. Deney Grubu Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması (t testi)

	N	X	SS	Sonuç
Öntest	29	21,93	8,01	P < 0,05 t = -21,28
Sontest	29	42,58	5,41	

2.2.5 Deney Grubu Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Deney grubunun Sontest ve Kalıcılık Testi sonuçları ile bu iki test arasındaki farka ilişkin t-testi sonuçları Tablo 19’da sunulmuştur. Buna göre deney grubundaki öğrenciler sontestten 42,58, kalıcılık testinden 43,68 puan almışlardır. Diğer bir ifade ile iki test arasında 1,10 puanlık bir fark bulunmaktadır. T-testi sonuçları ise söz konusu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir.

Bu bulgulardan hareketle çoklu zekâ kuramı destekli öğrenim yöntemlerinin öğrencilerin okuma becerisinde sağladığı gelişmenin zaman içerisinde azalmadığı, diğer bir ifade ile bu yöntemle öğrenim gören öğrencilerde gözlenen gelişmenin kalıcı olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 16. Deney Grubu Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması (t testi)

	N	X	SS	Sonuç
Sontest	29	42,58	5,41	P > 0,05 t = -1,79
Kalıcılık	29	43,68	5,61	

2.2.6 Deney Grubu İlk Tutum Ölçeği ve Son Tutum Ölçeği Puanlarını Karşılaştırılması

Deney grubunun İlk Tutum Ölçeği ve Son Tutum Ölçeği sonuçları ile bu iki test arasındaki farka ilişkin t-testi sonuçları Tablo 16'da sunulmuştur. Buna göre deney grubundaki öğrenciler ilk tutum ölçeğinden 3,17, son tutum ölçeğinden 4,02 puan almışlardır. Diğer bir ifade ile iki test arasında 0,85 puanlık bir fark bulunmaktadır. T-testi sonuçları ise söz konusu farkın $P < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir.

Bu bulgulardan hareketle deney grubundaki öğrencilerin tutumlarında rastlantısal olarak nitelendirilemeyecek ölçüde anlamlı bir gelişme yaşandığı sonucuna varılmıştır.

Tablo 17. Deney Grubu İlk Tutum Ölçeği ve Son Tutum Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması (t testi)

	N	X	SS	Sonuç
İlk tutum	29	3,17	0,85	P < 0,05 t = -8,55
Son tutum	29	4,02	0,43	

2.3 Çoklu Zeka Kuramı Destekli İngilizce Öğretim Yönteminin Okuma Becerisini Geliştirmeye Etkileri

Bu bölümde Çoklu Zeka Kuramı Destekli İngilizce öğretim yöntemlerinin okuma becerisini geliştirmede etkileri test sonuçları ışığında incelenecektir.

2.3.1 Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve Kontrol Gruplarının öntest sonuçları ile bu sonuçlar arasındaki farka ilişkin t-testi bulguları Tablo 18'de sunulmuştur. Buna göre deney grubundaki öğrenciler ön testten 21,93 puan alırken, kontrol grubundaki öğrenciler aynı testten 26,34 puan almışlardır. Diğer bir ifade ile iki grup arasında 4,41 puanlık bir fark bulunmaktadır. T-testi sonuçları ise söz konusu farkın $P < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir.

Bu bulgulardan hareketle kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesindeki okuma becerilerinin deney grubundaki öğrencilerden daha iyi olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 18. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Puanlarının Karşılaştırılması (t testi)

Gruplar	N	X	SS	t	Anlamlılık
Deney	29	21,93	8,01	-2,19	P < 0,05
Kontrol	29	26,34	7,26		

2.3.2 Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve Kontrol Gruplarının sontest sonuçları ile bu sonuçlar arasındaki farka ilişkin t-testi bulguları Tablo 19’da sunulmuştur. Buna göre deney grubundaki öğrenciler son testten 42,58 puan alırken, kontrol grubundaki öğrenciler aynı testten 31,17 puan almışlardır. Diğer bir ifade ile iki grup arasında 11,41 puanlık bir fark bulunmaktadır. T-testi sonuçları ise söz konusu farkın P < 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir.

Buna göre kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesindeki okuma becerileri deney grubundaki öğrencilerden daha iyi iken, uygulama sonrasında bu durum tersine dönmüş ve deney grubundaki öğrenciler kontrol grubundaki öğrencilere göre çok daha iyi bir düzeye ulaşmışlardır. Bu bulgulardan hareketle çoklu zekâ kuramı destekli öğrenim yöntemlerinin öğrencilerin okuma becerilerini geleneksel öğrenim yöntemlerine oranla daha fazla arttırdığı sonucuna varılmıştır.

Tablo 19. Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Puanlarının Karşılaştırılması (t testi)

Gruplar	N	X	SS	t	Anlamlılık
Deney	29	42,58	5,41	5,43	P < 0,05
Kontrol	29	31,17	9,92		

Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrenciler Hayrettin KÖROĞLU ve Sibel YEŞİLDERE’ nin hazırladığı “İlköğretim Yedinci Sınıf Matematik Dersi Tamsayılar Ünitesinde Çoklu Zeka Teorisi Tabanlı Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi” çalışmasının sonunda öğrencilerle gerçekleştirilen çoklu zekâ teorisine dayalı tam sayılar ünitesinin sonunda, kontrol ve deney grupları arasındaki başarı durumları t testi ile araştırıldı. Elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin tam sayılar ünitesindeki başarıları, uygulanan gruplara arasında farklılık göstermektedir (t=4,5; p<0,01). Kontrol grubunun tam sayılar ünitesindeki başarı ortalaması X = 30,53 iken; deney grubunun tam sayılar ünitesindeki

başarı ortalaması $X = 35,25$ 'dir. Çoklu zekâ teorisine dayalı olarak tam sayılar ünitesinin işlendiği sınıf, düz anlatım yönteminin kullanılarak tam sayılar ünitesinin işlendiği sınıfa göre anlamlı şekilde daha başarılı olmuştur.

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi öğrencilerinden Pınar ÖZDEMİR, Hünkar KORKMAZ, Fitnat KAPTAN'IN yaptığı "İlköğretim Okullarında Çoklu Zeka Kuramı Temelli Fen Eğitimi Yoluyla Üst Düzey Düşünme Becerilerini Geliştirme Üzerine Bir İnceleme" çalışmasında şu veriler elde edilmiştir: Çoklu Zeka Kuramı tabanlı fen etkinliklerinin uygulandığı sınıftaki öğrencilerin Fen Bilgisi Testinin bilgi testi alt boyutunda aldıkları ön test puanlarının aritmetik ortalaması 2,50, standart sapması 1,08; son test puanlarının aritmetik ortalaması 3,31, standart sapması 1,18; kavrama testi alt boyutunda aldıkları ön test puanlarının aritmetik ortalaması 1,91, standart sapması 0,73; son test puanlarının aritmetik ortalaması 2,88, standart sapması 1,07; problem çözme testi alt boyutunda aldıkları ön test puanlarının aritmetik ortalaması 1,78, standart sapması 0,66; son test puanlarının aritmetik ortalaması 2,38, standart sapması 0,79; bilimsel süreç becerileri testi alt boyutunda aldıkları ön test puanlarının aritmetik ortalaması 1,47, standart sapması 0,62; son test puanlarının aritmetik ortalaması 2,16 standart sapması 1,02 ve toplam ön test puanlarının aritmetik ortalaması 7,66, standart sapması 1,82; toplam son test puanlarının aritmetik ortalaması 10,72, standart sapması 2,26 dır. Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini test etmek amacıyla hazırlanan Fen Bilgisi Testinin kavrama, problem çözme, bilimsel yöntem süreç becerilerini yoklayan alt test boyutlarına ilişkin aldıkları puanların aritmetik ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda öğrencilerin aldıkları puanların t değerleri dikkate alındığında, 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir fark gözlenmiştir. Araştırma yapılan sınıfta, Çoklu Zeka Kuramı temelli eğitim, bilgi, kavrama, uygulama ve bilimsel yöntem süreç becerileri düzeylerinde anlamlı bir farka sebep olmuştur.

2.3.3 Deney ve Kontrol Gruplarının Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve Kontrol Gruplarının kalıcılık testi sonuçları ile bu sonuçlar arasındaki farka ilişkin t-testi bulguları Tablo 20'de sunulmuştur. Buna göre deney grubundaki öğrenciler kalıcılık testinden 42,68 puan alırken, kontrol grubundaki öğrenciler aynı testten 29,44 puan almışlardır. Diğer bir ifade ile iki grup arasında 14,24 puanlık bir

fark bulunmaktadır. T-testi sonuçları ise söz konusu farkın $P < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir.

Bu bulgulardan hareketle her iki grup okuma becerileri arasındaki farkın zaman içerisinde de çoklu zekâ kuramı destekli öğrenim yöntemleri ile öğrenim gören öğrencilerin geleneksel öğrenim gören öğrencilerden her zaman daha iyi bir okuma becerisine sahip olacağı sonucuna varılmıştır.

Tablo 20. Deney ve Kontrol Gruplarının Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması (t testi)

Gruplar	N	X	SS	t.	Anlamlılık
Deney	29	43,68	5,61	8,51	P < 0,05
Kontrol	29	29,44	4,04		

2.3.4 Deney ve Kontrol Gruplarının İlk Tutum Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve Kontrol Gruplarının ilk tutum ölçeği sonuçları ile bu sonuçlar arasındaki farka ilişkin t-testi bulguları Tablo 21’de sunulmuştur. Buna göre deney grubundaki öğrenciler ilk tutum ölçeğinden 3,17 puan alırken, kontrol grubundaki öğrenciler aynı ölçekten 3,31 puan almışlardır. Diğer bir ifade ile iki grup arasında 0,14 puanlık bir fark bulunmaktadır. T-testi sonuçları ise söz konusu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir.

Bu bulgulardan hareketle her iki grubun ilk tutum puanları açısından denk oldukları, uygulamaya eşit şartlarda girdikleri sonucuna varılmıştır.

Tablo 21. Deney ve Kontrol Gruplarının İlk Tutum Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması (t testi)

Gruplar	N	X	SS	t	Anlamlılık
Deney	29	3,17	0,85	-0,69	P > 0,05
Kontrol	29	3,31	0,71		

2.3.5 Deney ve Kontrol Gruplarının Son Tutum Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve Kontrol Gruplarının son tutum ölçeği sonuçları ile bu sonuçlar arasındaki farka ilişkin t-testi bulguları Tablo 22’de sunulmuştur. Buna göre deney grubundaki öğrenciler son tutum ölçeğinden 4,02 puan alırken, kontrol grubundaki

öğrenciler aynı ölçekten 3,27 puan almışlardır. Diğer bir ifade ile iki test arasında 0,75 puanlık bir fark bulunmaktadır. T-testi sonuçları ise söz konusu farkın $P < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir.

Bu bulgulardan hareketle deney grubunun son tutum puanlarının, kontrol grubundan daha yüksek olduğu, diğer bir ifade ile deney grubunun tutum puanının uygulama ile birlikte kontrol grubuna oranla daha fazla gelişme gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Tablo 22. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Tutum Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması (t testi)

Gruplar	N	X	SS	t	Anlamlılık
Deney	29	4,02	0,43	4,88	P < 0,05
Kontrol	29	3,27	070		

TARTIŞMA

Bu çalışma; Ortaöğretimde Çoklu Zeka Kuramı Destekli İngilizce Öğretim Yönteminin Okuma Becerisini Geliştirmeye Etkilerinin İskenderun Anadolu Lisesi Örneğinde betimlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Bunun için aynı seviyede iki ayrı 9. sınıf belirlenmiş ve her iki sınıfında 29'ar kişilik öğrencilerine 10 hafta boyunca eğitim verilmiştir. Kontrol grubunda yeralan öğrencilere geleneksel yöntemlerle İngilizce okuma becerileri geliştirilmeye çalışılırken, deney grubundaki öğrencilere çoklu zekâ kuramı ile okuma becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır.

Öğrenciler çalışma öncesi ve sonrası başarı, kalıcılık ve tutum testlerine tabi tutulmuşlardır. Çalışma sonunda kontrol ve deney gruplarının kaydettikleri gelişme karşılaştırılmıştır.

Yapılan bu araştırma sonucunda Ortaöğretim 9. sınıf İngilizce derslerinde çoklu zekâyâ dayalı yapılan öğretimin öğrencilerin okuma becerilerini geliştirerek başarılarını artırdığı saptanmıştır.

SONUÇ

Elde edilen bulgular çerçevesinde çoklu zekâ kuramına uygun öğretimin yapıldığı deney grubu ile geleneksel yöntemler kullanılarak öğretimin yapıldığı kontrol grubunun İngilizce okuma becerileri arasında uygulama sonucunda anlamlı bir fark

oluşmuştur. Çoklu zekâya dayalı öğretimin klasik yöntemlerle yapılan öğretime göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç Demirel, Korkmaz ve diğerleri (1999), Kaptan & Korkmaz (2000), Korkmaz (2000); Özdemir (2002) tarafından yapılan çalışmalarda örtüşür niteliktedir.

Kontrol grubundaki öğrenciler öntestten 26,34, sontestten 31,17 puan almışlardır. İki test arasında 4,82 puanlık bir fark bulunmaktadır. Kontrol grubunun bu gelişmeyi kaydetmesine karşın çoklu zekâ kuramı destekli İngilizce eğitimi alan deney grubundaki öğrenciler öntestten 21,93, sontestten 42,58 puan almışlardır. İki test arasında 20,65 puanlık bir fark bulunmaktadır. Buradan geleneksel öğretim yöntemiyle yapılan öğretiminde öğrenci başarısını artırdığı ancak, çoklu zekâ kuramı destekli öğretimin, öğrencilerin okuma becerisini daha anlamlı bir şekilde artırdığı sonucuna varılmıştır.

Yine araştırma kapsamında öğrencilerin çoklu zekâya uygun öğretimle edindiği bilgilerin, geleneksel yöntemle öğrenilen bilgilere göre daha kalıcı olduğu tespit edilmiştir.

Kontrol grubunda geleneksel yöntemle öğrenim gören öğrencilerde son test ve kalıcılık testi arasında 1,72 puanlık bir düşüş yaşanırken, deney grubunda her iki test arasında 1,10 puanlık bir artış kaydedilmiştir.

Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin çalışma öncesi ve sonrasında tutumlarındaki gelişmeler ise kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi 3,31 olan puanları, uygulama sonrası 4 puan düşerek, 3,27 olmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin ise; uygulama öncesi 3,17 olan puanları 0,58 puan artarak 4,02 olmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerin rastlantısal sayılabilecek bir düşüş kaydettikleri, deney grubundaki öğrencilerin tutumlarında ise; rastlantısal olarak nitelendirilemeyecek ölçüde anlamlı bir gelişme yaşandığı sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin okuma becerilerinin test edildiği önteste deney grubu öğrencilerinin puanları 21,93 olup, kontrol grubu öğrencilerinin ise 26,34'tür. Yani uygulama öncesi kontrol grubu öğrencilerinin okuma becerileri deney grubundaki öğrencilerden daha iyidir.

Uygulama sonrasında ise; deney grubu öğrencilerinin 42,58'e yükselen puanları, kontrol grubunda 31,17 olarak çıkmıştır. İki grup arasında 11,41 puanlık bir fark bulunmaktadır. Bu bulgular, çoklu zekâ kuramı destekli öğretimin öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede geleneksel yöntemlere oranla çok daha fazla artırdığı sonucunu çıkarmıştır.

NİHAİ SONUÇ

Nihai sonuç olarak; çoklu zekâ kuramı destekli eğitimin öğrencilerin okuma becerilerindeki kalıcılığı artırdığıdır. Uygulama sonrasında deney grubundaki öğrenciler kalıcılık testinden 42,68 puan alırken, kontrol grubundaki öğrenciler ise; 39,44 puan almışlardır. Buradan çoklu zekâ kuramı destekli eğitim gören öğrencilerin zaman içerisinde geleneksel yöntemlerle eğitim alan öğrencilerden daha iyi okuma becerisine sahip olacakları sonucu çıkartılmıştır

ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçları göz önünde bulundurularak oluşturulan öneriler uygulamacılara öneriler ve araştırmacılara öneriler şeklinde aşağıda sunulmuştur.

A) Uygulamacılara Öneriler

- Öğretmenler için Çoklu zekâ Kuramını tanıtıcı ve bu kurama uygun ders planlamayı içeren kılavuz kitaplar hazırlanabilir.
- Milli Eğitim Bakanlığınca Çoklu zekâyâ uygun hazırlanmış planlarla ders işlenmesi desteklenmeli ve bunun öğretimi için öğretmenler hizmet içi kursa alınabilir.
- Öğretmenler, öğrencilerin değişik zekâ tiplerine sahip olduklarını unutmamalı ve dersleri planlarken bu farklılıkları göz önüne alıp değişik zekâ tiplerine seslenecek etkinliklerle dersleri zenginleştirilebilir.
- Milli Eğitim Bakanlığının İlköğretim Yönelme Yönergesi kapsamındaki sınıf gözlem raporları branş öğretmenleri tarafından öğrenciler çok iyi gözlemlenerek doldurulmalı ve öğrencilerin gelişkin zekâ tiplerini ortaya çıkaran bu belgeler öğrencilerin bir üst seviye eğitimi için yol gösterici olmalı.
- Farklı zümrelerdeki öğretmenlerin işbirliğiyle öğrencilerin hangi zekâ tiplerinin gelişmiş hangilerinin geliştirilebilir olduğu tespit edilebilir.
- Öğrenciler gelişmiş ve geliştirilebilir zekâları hakkında bilgilendirilmeli ve bu sayede kendi özelliklerinin farkında olmaları sağlanabilir.
- Uygulama kapsamında sıkıntı duyulan en önemli konu süre olmuştur. Bu bağlamda İngilizce derslerinin Çoklu Zekâ Kuramına uygun işlenebilmesi için müfredattaki hedef davranış sayıları azaltılmalı veya İngilizce dersinin haftalık ders saati artırılabilir.

- Öğrenci başarıları değerlendirilirken farklı zekâ tiplerindeki öğrenciler için farklı farklı değerlendirme ölçekleri kullanılabilir.
- Bütün İngilizce konularında, tüm zekâ tiplerine uygun etkinlikler hazırlamak uzun ve zahmetli bir süreç olduğu için İngilizce aktiviteleri, etkinlikleri içeren kitaplar yazılmalı, İngilizce derslerinde kullanılacak materyaller geliştirilebilir.

B) Araştırmacılara Öneriler

Bu araştırma Ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi okuma becerileriyle sınırlı olup farklı konular, farklı dersler ve farklı sınıf sevipleri içinde araştırmalar yapılabilir. Bunu izleyen araştırmalarda öğretimin her basamağındaki değişik projelerle ilgili, uzun soluklu ve değişik disiplinlerde deneysel araştırmalar yapılmalıdır. Bu araştırmalar Çoklu Zekâ Kuramının genel olarak tamamını kapsayabileceği gibi her bir zeka türü içinde de ayrı ayrı yapılabilirdir.

KAYNAKÇA

- Aksan, Doğan,1990 **Her Yönüyle Dil I**, Ankara: T.D.K. Yayınları.
- Anderson, J. C., (1984), **Reading in a Foreign Language**, London: Longman.
- Anderson, J. C., ve Urquhart, A. H., (ed), **Reading in a Foreign Language**, Longman.
- Anderson, N., (1999),**Exploring Second Language Reading : Issues and Strategies**, Canada: Heinle & Heinle.
- Armstrong, T., (2000) **Multiple Intelligences in the Classroom, 2nd edition**, 2nd edition, Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Armstrong, T., (2000) **Multiple Intelligences In The Classroom**, 2. baskı, Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Devepment
- Armstrong, T., (2002), **The Multiple Intelligences of Reading and Writing: Making the Words Come Alive**, Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Art Education and Human Development, Los Angles,1990
- Ay, S., (2003), **Okuma Statejileri ile Çoklu zekâ Kuramının İlişkilendirilmesi**, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Dil Öğretimi Anabilim Dalı.
- Bacanlı, Hasan (1999), **Sosyal Beceri Eğitimi**, Nobel Yay, Ankara
- **Gelişim ve Öğrenme**, Nobel Yay, Ankara,1999
- Barnett, M. A., (1988), **“Teaching reading in a foreign language”**, ERIC Digest, ED 305829.
- Belanca, J., (1998), **Active Learning Handbook fort he Multiple Intellegences Classroom**, USA: IRI / Sklylight training and Publishing, Inc.
- Bloom, Benjamin(1998), **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme**, M.E.B. Yay. İstanbul
- Bümen, Nilay (2002), **Okulda Çoklu zekâ Kuramı**, Pegem Yayıncılık, Ankara
- Campbell, B., (1990) **The Research Results of a Multiplying Intelligences in the Classroom. New Horizons for Learning “On the Beam” IX (1), 7: 247-254.**
- Campbell, L., Campbell, B., Dickinson, D., (1999),**Teaching and Learning Trough Multiple Intelligences**, 2. baskı, Massachusetts: Allyn & Bacon.

- Carrell, P. Ve Eisterhold, J. C., (1988), “**Schema Theory and ESL Reading Pedagogy**” P. Carrell (ed), s. 73-92.
- Chastin, K. (1988). **Developing Second Language Skills: Theory and Practice**. HBJ, Washington DC.
- Coşkungönüllü, R. (1998) “**Çoklu Zekâ Kuramının 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Erişisine Etkisi**”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, ODTÜ, Ankara.
- Coşkungönüllü, R., (1998) **The Effects of Multiple Intelligences Theory on 5th Graders Mathematics Ability**. Unpublished MS Thesis. Ankara: Middle East Technical University.
- Demirel, Özcan (2004), **Yabancı Dil Öğretimi: Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası**, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- 2003), **Yabancı Dil Öğretimi: Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası**, Pegem A Yayıncılık .Ankara
- (2002), **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**, 4. baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara
- (2000), **Plandan Uygulamaya Öğretme Sanatı**, 2. baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara
- (1998), **Developing Integrated Skills Through Multiple Intelligences in EFL Classrooms**, The American Universty in Cairo, 8-10 Aralık, 1998.
- Demirel, Ö., Başbay, A., Erdem, E., (2006), **Eğitimde Çoklu zekâ Kuram ve Uygulamaları**, 1. baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara
- Demirel, Özcan vd., (1999), “İlköğretimde Çoklu zekâ Kuramının Uygulanması”, **VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, (19 s. 531-546.
- Dickinson, D., (1999), **Teaching and Learning Trough Multiple Intelligences**, 2. baskı, Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Dilaçar, A., (1968), **Dil, Diller ve Dilcilik**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara Sayı:2639,1968: 28-29;70.
- Emig, V. B., (1997) **A Multiple intelligence Inventory**, Educational Leadership 55(1), s. 47-50.
- Ergenç, İ., (2000) “Dilin Beyindeki Organizasyonu ve Konuşmanın gerçekleşmesi”, S. Karakaş; H. Aydın; Ç. Özemsi (ed.) içinde, s. 113-125.

Ergin, Muharrem, 1995 **Üniversiteler İçin Türk Dili**, İstanbul: Bayrak Yayınları.

Gardner, H., (2004) **Changing Minds: The Art and Science of Changing Our Own and Other People's Minds**, Harvard Business School Pres, Boston, Massachusetts.

Gardner, H. (2003), <http://pzweb.harvard.edu/sumit/MISUMIT.htm>

----- (1999), **Intelligences Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century**, Basic Boks, New York.

----- (1999), **Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century**, Basic Boks, New York

----- (1995), **The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach**, Basic Boks, New York

----- (1993), **Multiple Intelligences: The Theory in Practice**, Basic Books, New York

----- (1993), **Creating Minds**, Basic Books, New York, 1993.

----- (1993) **Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences**, Basic Boks, New York

----- (1987), **The Mind's New Science**, Basic Books, New York.

GÜNAY, Doğan, 1995 "**Roman Çözümlemesine Toplumdilbilimsel Bir Yaklaşım**" *Dil Dergisi*, sayı:35, [ss 5-24], Ankara: TÖMER Yayınları.

Goleman Daniel, (1998), **Duygusal zekâ**, Varlık-Bilim, İstanbul, 1998

Grellet, F., (1988), **Developing Reading Skills**, 9. baskı, Cambridge University Pres, Cambridge

GÜ, **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 24, Sayı2 (2004) 25-42 29

Hoerr, Thomas http://www.newhorizons.org/trm_hoerr2.htm (03.09.2002)

İşisağ, K. U., (2000) **Identify and Addressing Multiple Intelligences in EFL Classes: A Case Study in the ELT Department of Gazi University**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Yabancı Dil Öğretimi Anabilim Dalı.

Jensen, E., (1998) **Teaching with the Brain in Mind**, Alexandra, VA: ASCD Publication.

Johnson, K. ve Johnson, H., (1998), **Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics**, Blacwell Publishers, Oxford.

- Kagan, S. Ve Kagan, M.,(1998) **Multiple Intelligences- The Complete MI Book**, San Clemente Kagan Cooperative Learning.
- Kazak, Sibel (1999), “Çoklu Zekâ Kuramı Öğretmen Rolüne İlişkin Görüşler ve Değerlendirmeler” **D.E.Ü. Eğt. Fak. Dergisi**, 10,1999
- Krashen, S.D. & Terrell, T. (1983) **The Natural Approach. New Jersey:** Alemany Press.
- Korkmaz, Hünkar(1999), “Çoklu Zekâ Kuramı Tabanlı Etkin Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci Başarısına ve Tutumuna Etkisi” **Eğitim ve Bilim**_71–78 Ankara
- Lazear, D., (2000) **The Intelligent Curriculum. Using MI to develop Your Student’s Full Potential**, Zephyr Pres, New York
- Lunzer,E., ve Gardner, k. (ed.) (1979) **The Effective of Reading**, Heinemann, London
- Lunzer,E., Waite, M., Dolan, T., (1979), “**Comprehension and comprehension tests**”, E.Lunzer ve K. Gardner (ed) içinde, s.37-71.
- Mettetal, G., J., C., ve Harper, S., (1997) “**Attitudes Toward a Multiple Intelligences Curriculum**”. The Journal of Education Research, XCI,2.
- Nation, P. Ve Waring, R.,(1998), “**Vocabulary size, text coverage and word list**”, N. Schmitt ve M. McCarthy (ed.) içinde, s.48-65.
- Nunan, D., (1998), **Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers**, Prentice Hall, New Jersey:
- Nutell, C., (1996), **Teaching Reading Skills in a Foreign Language**, 6. baskı, Oxford: Heinemann.
- Orlich, Donald., (1990), **Teaching Strategies**, D.C. Heath and Company, Toronto.
- Özyılmaz Akamca, G. (2003), “**İlköğretim Beşinci Sınıf Fen Bilgisi Dersi Isı ve Isının Maddedeki Yolculuğu Ünitesinde Çoklu Zekâ Kuramı Tabanlı Öğretimin Öğrenci Başarısı, Tutumu ve Hatırdatutma Üzerindeki Etkileri**”, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Piaget, J., (2000), **Çocukta Zihinsel Gelişim**, 2. baskı, Cem Yayınları, İstanbul.
- RIFAT, M.,(1990) **Dilbilim ve Göstergibilim Çağdaş Kuramları**, İstanbul: Düzlem Yayınları.
- Saban, Ahmet (2002), **Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitimi**, Nobel Yay, Ankara.
- Öğrenme Öğretme Süreci, Nobel Yay, Ankara, 2002

- SAUSSURE, Ferdinand De.,(1976) **Genel Dilbilim Dersleri**,
çev. Berke VARDAR, Ankara: TDK Yayınları
- SEBEOK, Thomas.,(1995) "**Göstergebilime Giriş**", çev. Mine Mutlu İŞGÜVEN,
Dil Dergisi, sayı:37, [ss 59-75], Dilbilim Çevirileri Özel Sayısı, Ankara: TÖMER
Yayımları.
- Swerlow, L. J., (1995) "**Quit Miracles of the Brain**", **National Geographic**, 187 (6), s:
2-42
- Talu, Nilay (1999), "**Çoklu Zekâ Kuramı ve Eğitime Yansımaları**", **Hacettepe
Üniversitesi Eğitim Fak. Der.**, 15,164–172, Ankara,
- Temur, Özlem (2001), "**Çoklu Zekâ Kuramına Göre Hazırlanan Öğretim
Etkinliklerinin 4. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Erişlerine ve
Öğrenilen Bilgilerin Kalıcılığına Etkisi**", (Yayınlanmamış Yüksek
Lisans Tezi), G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Vygotsky, S. L., (1985) **Düşünce ve Dil**, Kaynak Yayınları, İstanbul
- Yaşar, Ş., (1990), **Yabancı Dil Öğretiminde Programlı Öğretim Uygulaması.**
Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.
- Yaşar, Ş., (1993), **Yabancı Dilde Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Küçük
Gruplarla Öğretim Yöntemlerinin Etkililiği Araştırması**, Anadolu
Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.
- Yavuz, K., (2001) **Eğitim-Öğretimde Çoklu zekâ Teorisi ve Uygulamaları**, Özel
Ceceli Okulları Yayınları Ankara.
- Yıldırım, A. Ve Şimşek, H., (1999) **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**,
Seçkin Yayınları, Ankara

EKLER**Ek-1 İzin Formu**

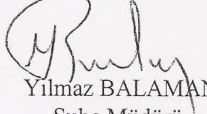
T.C.
İSKENDERUN KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.4.31.06.04.311(131)-2409
Konu :Dindar ALTUNKAYA'nın
Tez çalışması

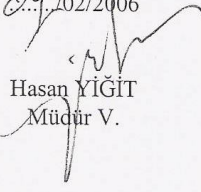
09 Subat 2006

M A K A M A

İlgi :İskenderun Anadolu Lisesi Müdürlüğünün 07.02.2006 tarih ve 84 sayılı yazısı.
İlçemiz İskenderun Anadolu Lisesi İngilizce Öğretmeni Dindar ALTUNKAYA'nın Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Eğitim Programlama ve Öğretim Anabilimdalı Bölümünde Ortaöğretim 9.sınıf İngilizce dersinde okuma becerisini geliştirmede çoklu zeka teorisi destekli öğrenci başarısına destekli konulu tez çalışmasını eğitim öğretimi aksatmamak kaydı ile okulda gerekli uygulamaları yapması uygun görülmektedir.
Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Yılmaz BALAMAN
Şube Müdürü

O L U R

09.02/2006

Hasan YİĞİT
Müdür V.

Ek-2 Kontrol Grubu Okuma Parçaları

What is the story?

A) Answer the questions

- 1) Do you like planes?
- 2) What do you eat with tea?
- 3) Did you see a soldier with a parachute?

B) Read the passage and fill in the blanks with the correct form of the verbs.

An Unexpected Visitor

One sunny afternoon last May, my mother and I 1) (decide) to have tea in the garden. We live near a small military air base and we like to watch the planes fly over. My mother 2) (bring) out some delicious biscuits, a cake and a pot of tea. She 3) (pour) me some tea and 4) (ask) me, "Would you like some sugar?"

Before I 5) (can) answer, we 6) (hear) a loud cry: "Watch out!" Then, suddenly, a soldier 7) (land) on the table. Mum and I 8) (fall) off our chairs in surprise.

When we 9) (look) up, the soldier 10) (be) on the broken table with a parachute over his head! "I'm so sorry!" he 11) (say). "My parachute didn't open on time!" Mum and I both 12) (look) at him strangely, then we all 13) (begin) to laugh. "I'm afraid there isn't any tea for you!" Mum 14) (say) cheerfully.

Fortunately, we 15) (be) all okay. The next day, the soldier 16) (come) back with a huge box of cakes for us. We all 17) (have) tea together, but this time we 18) (sit) in the dining room!

C) Find the meaning of these words

1. military air base
2. delicious
3. watch out
4. strangely
5. cheerfully
6. fortunately
7. huge

D) Answer the Questions

1. What was the weather like?
2. Where do they live?
3. Do they like to watch planes?
4. Who brought biscuits and a cake?
5. Who landed on the table?
6. Why did the soldier fall down?
7. Was mother angry?
8. Were they all fine?
9. What did the soldier bring next day?
10. Where did they sit?

THE MILLER, HIS SON AND THEIR DONKEY

BEFORE READING

- a) What is the story about?
- b) What type of text is it?

This is the story of old John the miller, his son and their donkey. John the miller lived with his family in a cottage near a forest.

In winter, life was difficult for the miller and his family. He couldn't work very much, so he didn't have much money. And his family were cold and hungry.

When spring finally came, the family were happier. But the miller had no money to buy food for his family. And they were still hungry.

One day, the family sat down for lunch. "What's for lunch, Mum?" asked the miller's son, Jack. "It's potato soup again," replied his mother.

Isn't there anything else to eat?"

"No, there isn't. I'm sorry," she said. And they ate lunch in silence.

Later that day, the miller and his wife sat and talked. "We don't have any food," said the miller's wife. "What are we going to do?"

"I'll sell the donkey," said the miller. "Then we'll have enough money to buy some food."

"That's a good idea," said the miller's wife.

"I'll take it to the market and sell it," said the miller.

Old John decided to take the donkey to the market the next day. So, he and his son, Jack, got up early the next morning and began to walk to the town with the donkey.

"It's a lovely day for a walk," the miller said to his son.

"Yes, Father, it is".

The old miller and his son were happy. "This afternoon, we'll have enough money to buy some food," said the miller.

"Can we buy some fruit at the market? Asked Jack.

"Yes, of course," his father replied.

The miller and his son walked along happily. Soon, they met three girls. When the three girls saw the old miller and his son, they began to laugh and whisper to each other.

"Look at those two!" they are walking with their donkey. How silly!" they whispered.

"What's the matter? Why are you laughing? Asked the miller.

"Because it's a hot day and you're walking with your donkey. Why don't you ride it?"

Old John thought about it for a moment and then said, "You're right. It's stupid. Get on the donkey, Jack."

So Jack got on the donkey, and then they continued on their journey.

A little later, a group of men walked towards them. "Young people today have no respect for old people," said one of the men.

"You are right," said another.

"That's not true," said a third. Then, the men saw Jack, the miller and the donkey. They stopped talking and looked at Jack sitting on the donkey.

"Look at him," said one of the men. "I told you, didn't I? Young people have no respect for old people these days. That young boy is sitting comfortably on the donkey and the old man is walking."

"Yes," said another. "Young people are very selfish these days." Then, he said to Jack, "Get down from that donkey and let your poor old father ride it. He must be very tired."

Old John looked at Jack. "Perhaps they're right," he said. "Let me ride the donkey for a while." So Jack got off the donkey and his father got on it. Then, they continued on their journey.

A little further along the road, they met a group of women. One of the women stopped and stood in the middle of the road, "You lazy old man," she cried. "You're sitting comfortably on the donkey and that poor boy is walking. Look at him! He's tired. He can't walk as fast as the donkey."

"She's right, look at the poor boy," said another.

The kind old miller was upset. He did not want people to think that he was selfish. So, he said to his son, "Jack, sit behind me. We will both ride the donkey."

So Jack got on the donkey and they continued on their journey to the market.

The donkey walked very slowly towards the town. It was midday and they were nearly there. The miller was pleased. "The market is very busy at lunch time. We'll sell the donkey for a good price," he said.

Then, they met a shepherd with his sheep. "Excuse me," said the shepherd. "Is that your donkey?"

"Yes, it is," said the miller.

"It can't be yours," said the shepherd.

"Why?" asked the miller.

"Because you're being very cruel to the poor animal. Do you want to kill it?"

"What do you mean?" asked the miller.

"It's a very hot day and you're too heavy for the donkey," the shepherd replied. "The poor animal is very tired."

The old miller was very upset. He did not want people to think that he was cruel to the donkey.

The miller looked at his donkey. It looked very tired and hot. Oh dear, he thought. I can't sell the donkey if it isn't healthy. We must carry it.

"Very well," said the miller. "We will carry the donkey." So the miller and his son got off the donkey and said goodbye to the shepherd. And the shepherd continued on his journey.

Old John tied donkey's legs together. Then, he tied the donkey's legs to a pole. The miller and his son lifted the pole onto their shoulders and carried the donkey to the town. The donkey was very heavy and it was not an easy journey.

Finally, the miller and his son arrived at the town. It was busy and the streets were full of people.

Everybody came to the town on market day. The miller and his son walked through the streets, carrying the donkey. They were very hot and tired but they didn't stop for a rest. They wanted to get to the market square as quickly as possible.

Suddenly, somebody shouted, "Look! There are two people carrying a donkey."

Everybody ran to see this strange sight and people began to laugh at the miller and his son.

Slowly, they carried the donkey through the streets of the town towards the market square.

Everybody watched them and clapped loudly.

Soon, they came to a bridge. They had to walk across the bridge to the market square. A crowd of people followed them onto the bridge. They laughed and shouted. "Be careful. Don't drop the donkey."

The donkey was very frightened. It didn't like the noise and it didn't like the crowd of people. The donkey started to kick. It kicked so hard that it fell off the pole.

Everybody stopped laughing. "Look!" they shouted. "The donkey is going to fall in the river."

The donkey fell in the river and the old miller was very upset. "Come on, Jack. Let's go home. We don't have anything to sell here now," he said.

So the old miller and his son, Jack walked slowly home. I was very stupid today, thought the miller. Now, I have no donkey and no money from the sale. And he was very angry with himself.

I was very stupid today. "I tried to please everyone," the miller said to his son. "And if you try to please everyone, you don't please anyone at all."

VOCABULARY

Match the words with the definitions

A

1. to whisper
2. upset
3. miller
4. selfish
5. to follow
6. to continue
7. silly
8. to reply
9. difficult
10. crowd
11. cruel
12. lazy
13. kick
14. ride
15. pole
16. shepherd
17. bridge

B

- a. answer
- b. stupid
- c. someone whose job is to take care of sheep
- d. hard
- e. to sit on an animal, esp. a horse, and make it move along
- f. to hit something with your foot
- g. only thinking about oneself
- i. not making any effort to do anything
- j. unhappy
- k. a group of people
- l. making someone suffer or feel unhappy
- m. to go after
- n. a structure built over a river
- o. to go on
- p. stick
- r. someone who makes flour
- s. to speak very quietly

ANSWER THE QUESTIONS

What did the family usually have for lunch?

Did they have anything to sell?

Why did the girls laugh at the miller and his son?

Why did the men think that Jack was selfish?

Why did they decide to carry the donkey?

What did they do to carry the donkey?

Why did the donkey start to kick?

Was the donkey heavy or light?

Did they run across the bridge to the market square?

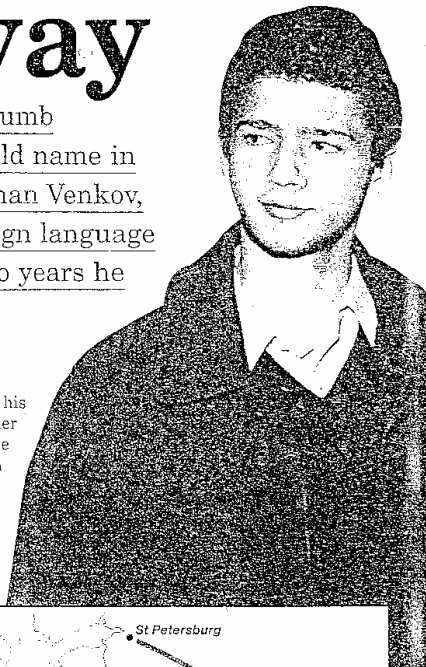
Did they sell the donkey?

Wide angle on the world

Stowaway

A seventeen-year-old deaf-and-dumb schoolboy has become a household name in his home country of Russia. Roman Venkov, who can only communicate by sign language or by writing, claims that for two years he travelled to seventeen countries without a passport or money.

One night two years ago, Roman quietly left his home in St Petersburg. He didn't tell his mother that he was going, and he had no money. He wanted to see the world. First he travelled south across Russia to the Black Sea and stowed away on a boat to Turkey. Then he travelled to Greece and from there through Europe to the Belgian coast, from where he stowed away on a ferry across the Channel to Dover in England.

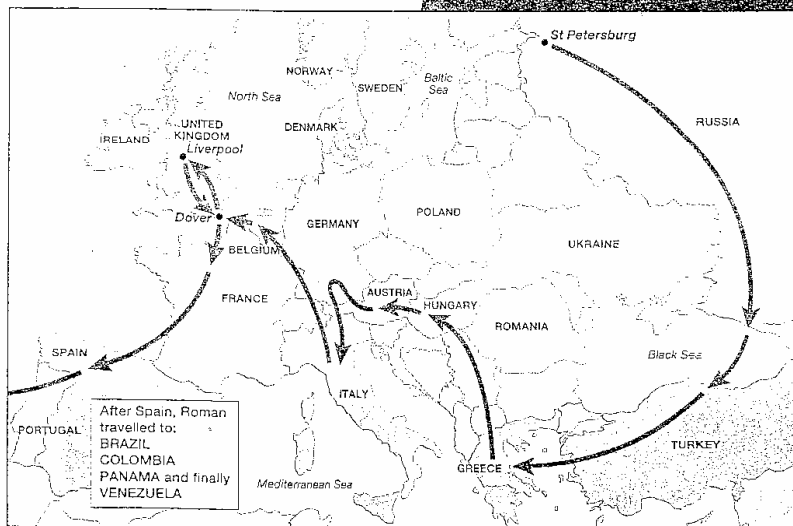


When the British police arrested him, Roman told them in sign language that his name was Michael and that he was English. 'They sent me to a family in Liverpool,' says Roman. 'The mother could speak sign language because her parents were both deaf and dumb. She looked after me and I was very happy.'

However, at the age of sixteen, the British social services sent him to a special school for orphans. He hated this school and hitchhiked back to Dover. Here he secretly got on a train which took him through the Channel Tunnel to France. In France he begged for money on the streets to survive. In Spain he persuaded the Brazilian consul that he was Brazilian and was called José Rio Branco! The consul gave Roman a passport and paid his air fare to Rio de Janeiro. 'But Brazil did not feel like home so I moved on.' This time he went by boat to Colombia, then to Panama and, finally, to his seventeenth country, Venezuela.

By now Roman was feeling homesick. Some Russian people told their consul about him. The consul discovered that he came from St Petersburg and agreed to pay for his flight to Moscow. Two years after leaving St Petersburg, Roman was safely home. Since his return, he has appeared on TV and given newspaper interviews about his remarkable journey.

The Russian authorities have been discussing whether they should punish him but they probably won't. 'He hasn't actually been on a luxury cruise, has he? In fact his life has been quite hard,' said one official. Roman says, 'I know I've done wrong and I'm not going to run away again. I have to settle down now and do some school work. But at least I've seen what life is like abroad. There are no great surprises.'



BEFORE READING

- What is the text about?
- Do you think it is enjoyable to travel around the world?
- Do you need a lot of money to travel around the world?

AFTER READING: Answer The Questions

- Why was Roman's journey extraordinary?
- Why did he like Liverpool?
- Why did he run away from Liverpool?
- How did he live in France?
- How did he get to Brazil?
- Why didn't he stay there?
- How did he get home to Russia?
- What happened after he returned home?
- What did the Russian authorities decide to do about him?
- What did he discover about life?

VOCABULARY

Use each word in a sentence.

1. stow away : to hide on a vehicle in order to travel secretly or without paying
2. deaf : unable to hear anything or unable to hear well
3. dumb: unable to speak
4. household: all the people who live together in one house
5. sign language : a language that uses hand movements instead of spoken words, used by people who cannot hear well
6. claim: to state that something is true, even though it has not been proved
7. orphan : a child whose parents are both dead
8. hitchhike: to travel to places by getting free rides from drivers of passing cars
9. secretly: . keeping hidden from others
10. beg : to ask for money or food
11. survive: to continue to live normally in spite of many problems
12. persuade: to talk with someone until they agree with what you say
13. homesick: feeling unhappy because you are a long way from your home
14. safely : in a way that is safe
15. authorities: a person or a group who runs or governs something
16. punish : to make someone do something he doesn't like because he has done something wrong
17. cruise: . to sail along slowly, especially for pleasure
18. run away : to leave a place secretly.
19. abroad : in or to a foreign country

Ek-3 Deney Grubu Okuma Parçaları



What's the Story?

1 Look at the pictures. Which picture(s) show(s):

- a) a military air base? d) a broken table?
- b) a soldier with a parachute? e) a plane flying over?
- c) tea, a cake and biscuits?

2 Read the sentences, then put them into the correct speech bubbles.

- "Watch out!"
- "I'm afraid there isn't any tea for you!"
- "Would you like some sugar?"
- "I'm so sorry! My parachute didn't open on time!"

3 Study the following table, then use the verbs in the past form to complete the story below.

REGULAR		IRREGULAR			
Present	Past	Present	Past	Present	Past
ask	asked	be	was/were	fall	fell
decide	decided	begin	began	have	had
land	landed	bring	brought	hear	heard
look	looked	can	could	say	said
pour	poured	come	came	sit	sat

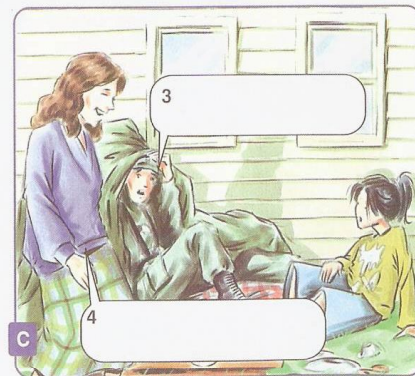
An Unexpected Visitor

One sunny afternoon last May, my mother and I 1) (decide) to have tea in the garden. We live near a small military air base and we like to watch the planes fly over. My mother 2) (bring) out some delicious biscuits, a cake and a pot of tea. She 3) (pour) me some tea and 4) (ask) me, "Would you like some sugar?"

Before I 5) (can) answer, we 6) (hear) a loud cry: "Watch out!" Then, suddenly, a soldier 7) (land) on the table. Mum and I 8) (fall) off our chairs in surprise.

When I 9) (look) up, the soldier 10) (be) on the broken table with a parachute over his head! "I'm so sorry!" he 11) (say). "My parachute didn't open on time!" Mum and I both 12) (look) at him strangely, then we all 13) (begin) to laugh. "I'm afraid there isn't any tea for you!" Mum 14) (say) cheerfully.

Fortunately, we 15) (be) all okay. The next day, the soldier 16) (come) back with a huge box of cakes for us. We all 17) (have) tea together, but this time we 18) (sit) in the dining room!



What's the Story?



STUDY TIP

- When we write a **story**, it is important to decide on the **events** and write them in the **order they happened**.
- We can use **time words** (e.g. *first, then, later, after that, next, finally, before, after, when, etc*) to link the events.

4 Read the story again, then look at the sentences below and number them in the order they happened.

- A soldier landed on the table.
- We all began to laugh.
- Mum brought out biscuits, a cake and a pot of tea.
- The soldier came back with a box of cakes.
- We fell off our chairs.
- We heard a loud cry.
- We all had tea together in the dining room.
- 1 We decided to have tea in the garden.

5 Underline the correct words / phrases.

- 1 My father's a pilot in the air force. He works at a skating club / military air base.
- 2 I watch / see TV every night.
- 3 Could you put / pour me a glass of Coke, please?
- 4 The police helicopter flew / blew over the city.
- 5 The soldier jumped out of the plane and opened his parachute / umbrella.
- 6 Fortunately / Unfortunately, I passed my driving test.
- 7 "It's a lovely day!" Dad said anxiously / cheerfully.

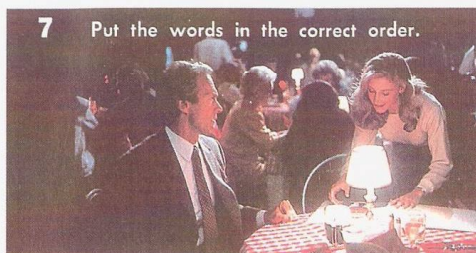
STUDY TIP

To start a story, we say **where** and **when** the story takes place, **who** the people in the story are, and **what happened** first.

6 Read the story in Ex. 3 again, then read the questions below and circle the correct answer.

- 1 Where does the story take place?
a) in the park b) in the garden
- 2 How many people are there in the story?
a) three b) two
- 3 When does the story take place?
a) one morning last May b) one afternoon last May

- 4 What was the weather like?
a) cold b) sunny
- 5 What did they decide to do?
a) have tea in the garden b) have dinner in the garden
- 6 What happened then?
a) They saw a plane. b) They heard a loud cry.



7 Put the words in the correct order.

- 1 Last / went / a / night / to / restaurant / I
.....
- 2 I / an / empty / for / at / and / down / waited / table / my friend / sat
.....
- 3 Suddenly / came / my / good-looking / a / table / woman / towards
.....
- 4 "Who / she / is?" / wondered / I
.....

8 a) Read the short story below, and put the verbs in brackets into the past simple.

A On my first night there, I (put on) my pyjamas and then I (get) into bed. Suddenly, I (hear) a loud noise like a fire alarm. "Oh no! A fire!" I (think).

B The manager of the hotel (laugh) and (say), "That wasn't a fire alarm, Mr Dodd. It was the shop alarm next door. Someone (press) it by mistake!"

C I (jump) out of bed quickly and (open) the door. There (be) no one around, so I (run) downstairs to the reception. Everyone (look) at me strangely. "Where's the fire?" I (ask) anxiously.

D Last year, I (go) to Rome on holiday. I (stay) at an expensive hotel near the city centre.

b) Put the paragraphs in the correct order and read them aloud.



What's the Story?

9 Underline the correct words.

- 1 After / When I walked into the kitchen, I saw a man on the floor.
- 2 First / Then I poured the coffee, then I made the toast.
- 3 He put on his coat and shut the door. Then / After, he ran quickly down the street.
- 4 When / Later, she realised all the money was gone.
- 5 After / When that, June immediately called the police.
- 6 First, she checked that no one else was hurt. Next / After, she climbed carefully into the back of the ambulance.
- 7 Before / Finally, she put the cake in the oven to bake.
- 8 I had breakfast before / later I went to work.
- 9 After / First I drank the wine, I felt quite sleepy.

10 Use the adverbial phrases in list A and the actions in list B to make sentences, as in the example.

- A**
- last summer
 - a month ago
 - three years ago
 - yesterday morning
 - the day before yesterday
 - on my seventh birthday
 - last Christmas
 - last weekend
 - last night

- B**
- go camping
 - go on holiday
 - meet some friends
 - learn to ride a bicycle
 - stay at home and relax
 - visit my grandmother
 - get lots of presents
 - have a party
 - go to work

e.g. *Last summer, I went on holiday to France.*

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

STUDY TIP

When we end a story, we write **what happened in the end**. We can also write **how the people in the story felt**.

11 Read the story in Ex. 3 again. How does it end? How do the people feel?

12 a) How does each person feel? Choose adjectives from the list below.
proud, happy, surprised, angry, confused, tired, sad, scared

	
1 <i>happy</i>	5
	
2	6
	
3	7
	
4	8

b) Read the sentences and fill in the correct adjective from the list above.

- 1 Luckily, Jane wasn't hurt. She was very to be safe and warm after such a terrible day.
- 2 Ann couldn't believe her eyes. She was very to see her husband on the six o'clock news.
- 3 He looked at the damage to his car and started to shout. He was very
- 4 "Who is this letter from?" she said. "I don't understand." She was very
- 5 Boris was very The only thing he wanted to do was to go to bed.
- 6 Unfortunately, Sammy's dog died. Sammy was very He lost a very good friend that day.
- 7 Little Jimmy reached the finishing line first. We were all of him.
- 8 She saw the man take something out of his pocket. It was a gun! Suddenly, she felt very

What's the Story?



WRITING

TIP

When we write a **story**, we divide it into **four paragraphs**.

- We **start** our story by mentioning the **time**, the **place** and the **people** involved.
- In the **second** and **third** paragraphs, we describe what happened. We write the **events one after the other**, in the order they happened.
- We **end** our story by describing **what happened in the end** and **how the people felt**. We use the **past simple** and **time words** (*first, after that, then, etc*) in stories.

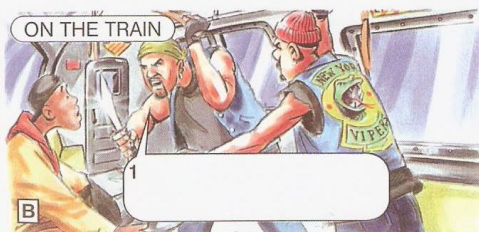
13 a) The following pictures show what happened to Jim when he decided to take his pet snake, Slippy, to the vet. Look at the pictures and answer the questions.

- PICTURE A**
- 1 Where is Jim?
 - 2 What time is it?
 - 3 Who else is with him?

- PICTURE B**
- 1 Where are Jim and Slippy?
 - 2 Who else is with them?
 - 3 How do the men feel?
 - 4 What is one of the men holding?
 - 5 What do they tell Jim to give them?

- PICTURE C**
- 1 Why are the two men running away?
 - 2 How do they feel?

- PICTURE D**
- 1 Where are Jim and Slippy?
 - 2 How does Jim feel?



b) Fill in the speech bubbles in the pictures with the items below.

- "Help! A snake!"
- "Give me your bag, now!"

c) Look at the pictures again. Use the list of words below to help you tell the story using the past simple.

- afternoon - two weeks ago - Jim - decide - take pet snake - vet - put Slippy - sports bag - go - underground station
- on the train - notice - two large men - feel frightened - come up to him - give bag! - knife in hand - give bag
- take bag - open it - Slippy's head pop out - help! - snake! - run towards door
- train - stop - next station - jump off train - run away - feel happy - proud

14 Use the information from Ex. 13 and the plan below to write a story (80 - 100 words) for a story competition in your school magazine. The title for your story is: **A Hero For a Day!** Begin like this:

One afternoon, two weeks ago, Jim decided to take his pet snake, Slippy, to the vet. He put ...

Plan

Paragraph 1: mention the time, place and people involved



Paragraphs 2-3: develop the story (events one after the other)



Paragraph 4: describe what happened in the end & people's feelings

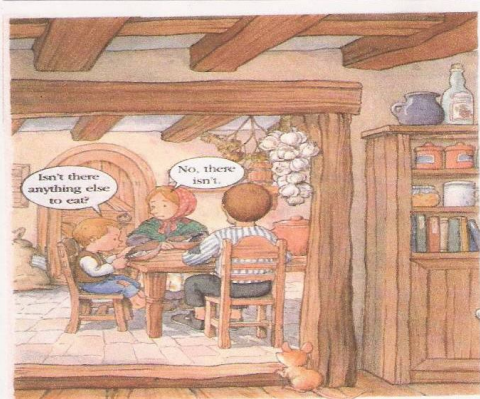
The Miller, his Son and their Donkey



This is the story of old John the miller, his son and their donkey. John the miller lived with his family in a cottage near a forest.

In winter, life was difficult for the miller and his family. He couldn't work very much, so he didn't have much money. And his family was cold and hungry.

When spring finally came, the family was happier. But the miller had no money to buy food for his family. And they were still hungry.



One day, the family sat down for lunch.

"What's for lunch, Mum?" asked the miller's son, Jack.

"It's potato soup again," replied his mother. "Isn't there anything else to eat?"

"No, there isn't. I'm sorry," she said. And they ate lunch in silence.

Later that day, the miller and his wife sat and talked. "We don't have any food," said the miller's wife. "What are we going to do?" "I'll sell the donkey," said the miller. "Then we'll have enough money to buy some food."

"That's a good idea," said the miller's wife.

"I'll take it to the market and sell it," said the miller.

Old John decided to take the donkey to the market the next day. So, he and his son, Jack, got up early the next morning and began to walk to the town with the donkey.

"It's a lovely day for a walk," the miller said to his son.

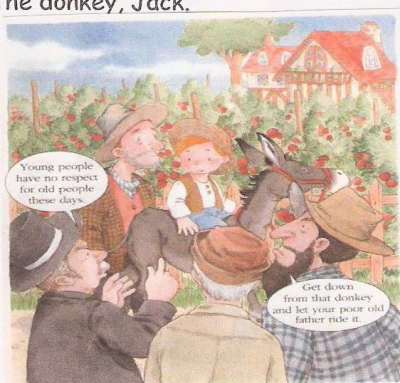
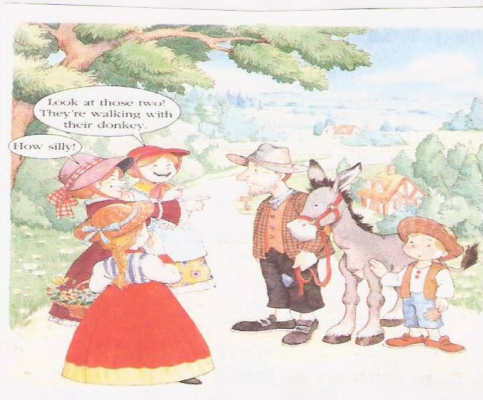
"Yes, Father, it is".

The old miller and his son were happy. "This afternoon, we'll have enough money to buy some food," said the miller.

"Can we buy some fruit at the market? Asked Jack.

"Yes, of course," his father replied.

The miller and his son walked along happily. Soon, they met three girls. When the three girls saw the old miller and his son, they began to laugh and whisper to each other. "Look at those two!" they are walking with their donkey. How silly!" they whispered. "What's the matter? Why are you laughing?" Asked the miller. "Because it's a hot day and you're walking with your donkey. Why don't you ride it?" Old John thought about it for a moment and then said, "You're right. It's stupid. Get on the donkey, Jack."



So Jack got on the donkey, and then they continued on their journey.

A little later, a group of men walked towards them. "Young people today have no respect for old people," said one of the men.

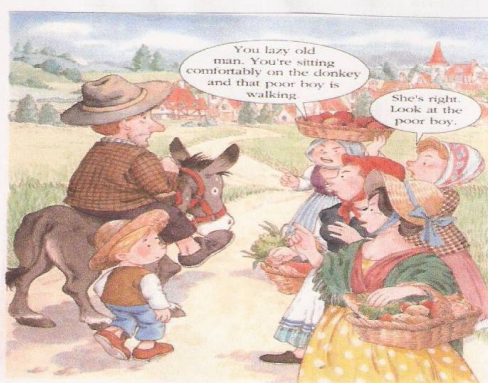
"You are right," said another.

"That's not true," said a third. Then, the men saw Jack, the miller and the donkey. They stopped talking and looked at Jack sitting on the donkey.

"Look at him," said one of the men. "I told you, didn't I? Young people have no respect for old people these days. That young boy is sitting comfortably on the donkey and the old man is walking."

"Yes," said another. "Young people are very selfish these days." Then, he said to Jack, "Get down from that donkey and let your poor old father ride it. He must be very tired."

Old John looked at Jack. "Perhaps they're right," he said. "Let me ride the donkey for a while." So Jack got off the donkey and his father got on it. Then, they continued on their journey.



A little further along the road, they met a group of women. One of the women stopped and stood in the middle of the road, "You lazy old man," she cried. "You're sitting comfortably on the donkey and that poor boy is walking. Look at him! He's tired. He can't walk as fast as the donkey."

"She's right, look at the poor boy," said another.

The kind old miller was upset. He did not want people to think that he was selfish. So, he said to his son, "Jack, sit behind me. We will both ride the donkey."

So Jack got on the donkey and they continued on their journey to the market.



The donkey walked very slowly towards the town. It was midday and they were nearly there. The miller was pleased. "The market is very busy at lunch time. We'll sell the donkey for a god price," he said.

Then, they met a shepherd with his sheep. "Excuse me," said the shepherd. "Is that your donkey?"

"Yes, it is," said the miller.

"It can't be yours," said the shepherd.

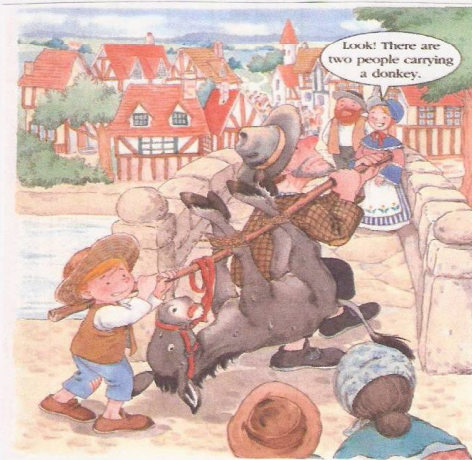
"Why?" asked the miller.

"Because you're being very cruel to the poor animal. Do you want to kill it?"

"What do you mean? Asked the miller.

"It's a very hot day and you're too heavy for the donkey," the shepherd replied. "The poor animal is very tired."

The old miller was very upset. He did not want people to think that he was cruel to the donkey. The miller looked at his donkey. It looked very tired and hot. Oh dear, he thought. I can't sell the donkey if it isn't healthy. We must carry it.



"Very well," said the miller. "We will carry the donkey." So the miller and his son got off the donkey and said goodbye to the shepherd. And the shepherd continued on his journey.

Old John tied donkey's legs together. Then, he tied the donkey's legs to a pole. The miller and his son lifted the pole onto their shoulders and carried the donkey to the town. The donkey was very heavy and it was not an easy journey.

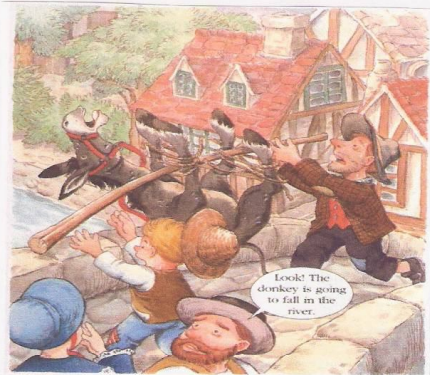
Finally, the miller and his son arrived at the town. It was busy and the streets were full of people. Everybody came to the town on market day. The miller and his son walked through the streets, carrying the donkey. They were very hot and tired but they didn't stop for a rest. They wanted to get to the market square as quickly as possible.

Suddenly, somebody shouted, "Look! There are two people carrying a donkey."

Everybody ran to see this strange sight and people began to laugh at the miller and his son.

Slowly, they carried the donkey through the streets of the town towards the market square.

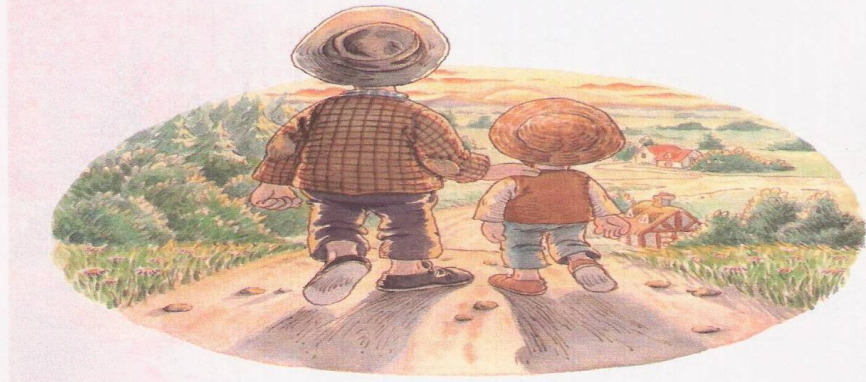
Everybody watched them and clapped loudly.



Soon, they came to a bridge. They had to walk across the bridge to the market square. A crowd of people followed them onto the bridge. They laughed and shouted. "Be careful. Don't drop the donkey."

The donkey was very frightened. It didn't like the noise and it didn't like the crowd of people. The donkey started to kick. It kicked so hard that it fell off the pole. Everybody stopped laughing. "Look!" they shouted. "The donkey is going to fall in the river." The donkey fell in the river and the old miller was very upset. "Come on, Jack. Let's go home. We don't have anything to sell here now," he said.

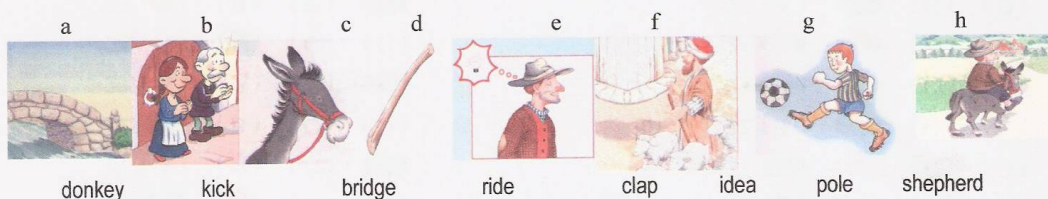
"I was very stupid today. I tried to please everyone," the miller said to his son. "And if you try to please everyone, you don't please anyone at all."



So the old miller and his son, Jack walked slowly home. I was very stupid today, thought the miller. Now, I have no donkey and no money from the sale. And he was very angry with himself. "I was very stupid today. I tried to please everyone," the miller said to his son. "And if you try to please everyone, you don't please anyone at all."

EXERCISE 1 Answer the questions

1. What did the family usually have for lunch?
2. Did they have anything to sell?
3. Why did the girls laugh at the miller and his son?
4. Why did the men think that Jack was selfish?
5. Why did they decide to carry the donkey?
6. What did they do to carry the donkey?
7. Why did the donkey start to kick?

EXERCISE 2 Match the words with the pictures**EXERCISE 3** Match the verbs with the actions

1. Ride ___ stones
2. Clap ___ the ball
3. Kick ___ a donkey
4. Carry ___ talking
5. Drop ___ hands
6. Stop ___ a donkey

EXERCISE 4 Match the words with their synonyms

- | | |
|----------------|--|
| A | B |
| 1. to whisper | a. hard |
| 2. upset | b. answer |
| 3. miller | c. to speak very quietly |
| 4. selfish | d. to go after |
| 5. to follow | e. I'm sorry |
| 6. to continue | f. to go on |
| 7. silly | g. only thinking about oneself |
| 8. to reply | h. unhappy |
| 9. difficult | i. a group of people |
| 10. cruel | j. someone who makes flour |
| 11. crowd | k. making someone suffer or feel unhappy |

EXERCISE 5 Match the words with their opposites

- | | |
|----------------|------------------|
| A | B |
| 1. buy | a. energetic |
| 2. cruel | b. get off |
| 3. get on | c. in front of |
| 4. pleased | d. unhappy |
| 5. carry | e. lift |
| 6. continue | f. sell |
| 7. behind | g. stop |
| 9. comfortable | h. kind |
| 10. tired | i. hardworking |
| 11. lazy | j. uncomfortable |

EXERCISE 6 Fill in the blanks with the suitable words from the list.

- buy / walking / tied / selfish / got on / kick / drop / sell / lifted
1. Old John decided to _____ the donkey because they needed money.
 2. First, Jack _____ the donkey and they continued on their journey.
 3. Old John _____ the donkey's legs to a pole and they _____ the donkey onto their shoulders.
 4. A group of women said that the miller was _____ because he was sitting and his son was walking.
 5. The three girls began to laugh when they saw the old miller and his son _____.
 6. A crowd of people followed the miller and his son onto the bridge and shouted: "Be careful. Don't _____ the donkey."
 7. Then, the donkey started to _____ because it was very frightened and it didn't like the crowd of people.
 8. In winter, the family had no money to _____ food.

EXERCISE 7 Fill in the blanks while the teacher is reading.

This is the story of old John the _____, his son and their _____. John the miller lived with his family in a _____ near a forest.

In winter, life was _____ for the miller and his _____. He couldn't work very much, so he didn't have much money. And his family were cold and _____.

When spring _____ came, the family were _____. But the miller had no money to buy food for his family. And they were still hungry.

One day, the _____ sat down for lunch. "What's for lunch, Mum?" asked the miller's son, Jack.

"It's _____ soup again," replied his mother.

Isn't there _____ else to eat?"

"No, there isn't. I'm sorry," she said. And they ate lunch in _____.

Later that day, the miller and his wife sat and _____. "We don't have any _____," said the miller's wife. "What are we going to do?"

"I'll sell the donkey," said the miller. "Then we'll have _____ money to _____ some food."

"That's a good _____," said the miller's wife.

"I'll take it to the market and _____ it," said the miller.

Old John _____ to take the donkey to the market the next day. So, he and his son, Jack, got up early the next morning and began to walk to the _____ with the donkey.

"It's a _____ day for a walk," the miller said to his son.

"Yes, Father, it is".

The old miller and his son were happy. "This _____, we'll have _____ money to buy some food," said the miller.

"Can we buy some fruit at the _____? Asked Jack.

"Yes, of course," his father _____.

The miller and his son walked along _____. Soon, they met three girls. When the three girls saw the old miller and his son, they began to _____ and whisper to each other.

"Look at those two!" they are walking with their donkey. How silly!" they _____. "What's the matter? Why are you _____? Asked the miller.

"Because it's a hot day and you're walking with your donkey. Why don't you _____ it?"

Old John thought about it for a _____ and then said, "You're right. It's _____. Get on the donkey, Jack."

So Jack got on the donkey, and then they continued on their _____.

A little later, a group of men walked _____ them. "Young people today have no _____ for old people," said one of the men.

"You are right," said another.

"That's not true," said a third. Then, the men saw Jack, the miller and the donkey. They stopped talking and looked at Jack sitting on the donkey.

"Look at him," said one of the men. "I told you, didn't I? Young people have no respect for old people these days. That young boy is sitting _____ on the donkey and the old man is walking."

"Yes," said another. "Young people are very _____ these days." Then, he said to Jack, "Get down from that donkey and let your poor old father ride it. He must be very _____."

Old John looked at Jack. "_____ they're right," he said. "Let me ride the donkey for a _____."

So Jack got off the donkey and his father got on it. Then, they _____ on their journey.

A little _____ along the road, they met a group of women. One of the women stopped and stood in the _____ of the road, "You _____ old man," she cried. "You're sitting comfortably on the donkey and that poor boy is _____. Look at him! He's tired. He can't walk as fast as the donkey."

"She's right, look at the poor boy," said _____.

The kind old miller was _____. He did not want people to think that he was _____. So, he said to his son, "Jack, sit _____ me. We will _____ ride the donkey."

So Jack got on the donkey and they continued on their _____ to the market.

The donkey walked very _____ towards the town. It was _____ and they were nearly there. The miller was _____. "The market is very _____ at lunch time. We'll sell the donkey for a good _____," he said.

Then, they met a _____ with his sheep. "Excuse me," said the shepherd. "Is that your donkey?"

"Yes, it is," said the miller.

"It can't be yours," said the shepherd.

"Why?" asked the miller.

"Because you're being very _____ to the poor animal. Do you want to _____ it?"

"What do you _____? Asked the miller.

"It's a very hot day and you're too _____ for the donkey," the shepherd _____. "The poor animal is very _____."

The old miller was very upset. He did not want people to think that he was cruel to the donkey. The miller looked at his donkey. It looked very tired and _____. Oh dear, he _____.

I can't _____ the donkey if it isn't healthy. We must _____ it.

"Very well," said the miller. "We will carry the donkey." So the miller and his son got off the donkey and said _____ to the shepherd. And the _____ continued on his journey.

Old John _____ donkey's legs together. Then, he tied the donkey's legs to a _____. The miller and his son lifted the pole onto their _____ and carried the donkey to the town. The donkey was very _____ and it was not an _____ journey.

Finally, the miller and his son _____ at the town. It was busy and the streets were full of _____. Everybody came to the town on _____ day. The miller and his son walked through the streets, _____ the donkey. They were very hot and tired but they didn't stop for a _____. They wanted to get to the market _____ as quickly as possible.

Suddenly, somebody shouted, "Look! There are two people carrying a donkey."

Everybody ran to see this _____ sight and people began to laugh at the miller and his son. Slowly, they carried the donkey through the streets of the town _____ the market square. Everybody watched them and _____ loudly.

Soon, they came to a bridge. They had to walk across the _____ to the market square. A crowd of people followed them _____ the bridge. They laughed and shouted. "Be careful. Don't _____ the donkey."

The donkey was very frightened. It didn't like the noise and it didn't like the _____ of people. The donkey started to _____. It kicked so hard that it fell off the pole. Everybody stopped laughing. "Look!" they shouted. "The donkey is going to _____ in the river."

The donkey _____ in the river and the old miller was very upset. "Come on, Jack. Let's go home. We don't have anything to _____ here now," he said.

So the old miller and his son, Jack walked slowly home. I was very stupid today, _____ the miller. Now, I have no donkey and no money from the _____. And he was very angry with himself.

I was very stupid today. "I tried to _____ everyone," the miller said to his son. "And if you try to please _____, you don't please anyone at all."

EXERCISE 8 Put the sentences into the correct order

- (.....) Old John decided to sell the donkey.
 (.....) A shepherd asked: "Excuse me, is that your donkey?"
 (.....) They went back home.
 (.....) Three girls saw them and they began to laugh and whisper to each other.
 (.....) Jack got off the donkey and old John rode it.
 (.....) In winter, they didn't have enough money and they were cold and hungry.
 (.....) A group of men saw them and they looked at Jack sitting on the donkey.
 (.....) John the miller lived with his family in a cottage near a forest.
 (.....) The miller and his son carried the donkey to the town.
 (.....) A woman shouted at John.
 (.....) Jack got on the donkey.
 (.....) Jack sat behind John and they rode the donkey together.
 (.....) The miller and his son lifted the pole onto their shoulders and carried the donkey to the town.
 (.....) They dropped the donkey to the river.

EXERCISE 9 Who said these sentences?

- (.....) "Because you're being very cruel to the poor animal."
 (.....) "We'll sell the donkey for a good price."
 (.....) "Jack, sit behind me. We'll both ride the donkey."
 (.....) "I was very stupid today!"
 (.....) "Be careful. Don't drop the donkey."
 (.....) "What's for lunch, mum?"
 (.....) "Young people are very selfish these days."
 (.....) "Can we buy some fruit at the market?"
 (.....) "We don't have any food. What are we going to do?"
 (.....) "It's a lovely day for a walk."
 (.....) "It's a hot day and you're walking with your donkey. Why don't you ride it?"
 (.....) "Let me ride the donkey for a while."
 (.....) "It's a very hot day and you're too heavy for the donkey."
 (.....) "I can't sell the donkey if it isn't healthy."
 (.....) "Look! There are two people carrying a donkey."
 (.....) "Come on, Jack. Let's go home. We don't have anything to sell here now."

EXERCISE 9 Answer the questions

1. Did the miller work in winter?
2. Were they hungry in winter?
3. Did they have enough money?
4. Was John selfish?
5. Did John ride the donkey alone?
6. Was Jack tired because of walking?
7. Was the market busy at midday?
8. Was John really cruel to the donkey?
9. Was the donkey heavy or light?
10. Did they run across the bridge to the market square?
11. Did they sell the donkey?

EXERCISE 10 Summarize the story**EXERCISE 11** Act out the story with your friends

ROLE PLAY
SCENE 1

In the kitchen of the miller's cottage. There is a cupboard. On top of the cupboard, there is a large pot of soup and a serving spoon, three bowls and three spoons. There is a table and three chairs. It is lunchtime now. Enter the miller's wife. She takes the pot from the cupboard and puts it on the table. Then she gets the spoons and the bowls. Enter the miller and Jack. They sit down at the table:

STORYTELLERS: This is the story of a poor miller, his son and their donkey. In winter, life was difficult for the miller and his family. He couldn't work very much and his family were cold and hungry. Spring is here now, but he still has no money to buy food for his family. And they are still hungry.

JACK: What's for lunch, Mum?

MOTHER: It's potato soup again. *(She serves the soup.)*

JACK: Isn't there anything else?

MOTHER: No, there isn't. I'm sorry. *(They eat in silence.)*

(Jack gets up and exits.)

MOTHER: We don't have any food. What can we do?

MILLER: I'll sell the donkey. Then we'll have enough money to buy some food.

MOTHER: That's a good idea.

MILLER: I'll take the donkey to the market and sell it.

SCENE 2

On the road to the town. The miller, Jack and the donkey are walking along the road.

STORYTELLERS: The next morning, the miller and his son get up early. Look! They are taking the donkey to the market.

MILLER: *(happy)* It's a lovely day for a walk.

JACK: Yes, Father, it is.

MILLER: This afternoon, we'll have enough money to buy some food.

JACK: *(excited)* Can we buy some fruit?

MILLER: Yes, of course.

(Enter three girls. They are talking together. They see the miller and his son and they start whispering and laughing.)

GIRL 1: Look at those two! They are walking with their donkey.

GIRL 2: How silly!

MILLER: What's the matter? Why are you laughing?

GIRL 3: Because it's a hot day and you're walking with your donkey. Why don't you ride it?

MILLER: You're right. It's stupid. Get on the donkey, Jack.

(Jack gets on the donkey. They continue to walk. Exit the three girls.)

STORYTELLERS: Next, Jack and the miller meet some men.

(Enter the men.)

MAN 1: Young people today have no respect for old people.

MAN 2: You're right.

MAN 3: No, that's not true.

(They see Jack and the miller.)

MAN 1: *(pointing at Jack)* Look! I told you, didn't I? There is no respect for old people these days. That young boy is sitting comfortably on the donkey. And the old man is walking.

MAN 2: Yes. Young people are very selfish these days.

MAN 3: *(talking to Jack)* Let your poor old father ride the donkey. He must be very tired.

MILLER: Perhaps they're right. Let me ride the donkey for a while.

(Jack gets off the donkey and the miller gets on. Exit the men.)

SCENE 3

On the road to the town. The miller is riding the donkey and Jack is walking.

STORYTELLERS: Jack and the miller continue on their journey. A little further along the road, they meet some women.

(Enter the women. They are talking. One of the women sees Jack and the miller. She stops and stands in the mad.)

WOMAN 1: *(angry)* You lazy man. You're sitting comfortably on the donkey and that poor boy is walking.

WOMAN 2: Look at him. He's tired. He can't walk as fast as the donkey.

WOMAN 3: She's right. Look at the poor boy.

STORYTELLERS: The poor old miller is upset. He doesn't want people to think he is selfish.

MILLER: Ladies, you're right. Jack sit behind me. We'll both ride the donkey.

(Jack gets on the donkey and sits behind the miller. Exit the women)

STORYTELLERS: The donkey walks very slowly towards the town.

MILLER: We're nearly there. What time is it?

JACK: It's twelve o'clock.

MILLER: Good. The market's very busy at lunchtime. We'll get a good price for the donkey.

(Enter the shepherd with his sheep. He sees Jack and the miller)

SHEPHERD: Excuse me. Is that your donkey?

MILLER: Yes, it is.

SHEPHERD: It can't be.

MILLER: Why?

SHEPHERD: Because you're being very cruel to the poor animal. Do you want to kill it?

MILLER: What do you mean?

SHEPHERD: It's a very hot day and you are too heavy for the donkey. Look at the poor animal. It's very tired.

STORYTELLERS: The poor old miller is upset. He doesn't want people to think he is cruel.

MILLER: *(looks at the donkey)* Okay. We'll carry the donkey.

SHEPHERD: Good. I must go now. Good bye. *(He exits)*

SCENE 4

On the road to the town. Stage right, there is a bridge over a river. Enter Jack and the miller, stage left. They are carrying the donkey on a pole. They walk slowly towards the bridge. They are very tired.

STORYTELLERS: Finally, the miller and his son arrive at the town. It is very busy and the streets are full of people.

(Enter two people. They see Jack and the miller.)

MAN1: Look! There are two people carrying a donkey.

(People run on stage to look. There is a crowd.)

WOMAN 1: Look at the poor donkey.

STORYTELLERS: A crowd of people follow Jack and the miller to the bridge. They are laughing and clapping. The donkey doesn't like the noise. It is very frightened.

(Jack and the miller are on the bridge now.)

MAN2: Be careful. Don't drop the donkey.

(The donkey swings backwards and forwards on the pole. Everybody is laughing.)

WOMAN 2: It's going to fall in the river.

(The donkey falls in the river. Everybody stops laughing.)

MILLER: *(upset)* Come on, Jack. Let's go home. We don't have anything to sell here now.

(Jack and the miller turn round and walk back. Exit all the town's people.)

MILLER: I was very stupid today. I tried to please everyone. And if you try to please everyone, you don't please anyone at all. *(They slowly exit.)*

THE END