

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**ÇOKLU ZEKÂ DESTEKLİ TÜRKÇE DERSİ SUNUMUNUN
İLKÖĞRETİM SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FİİLİMSİLERİ
KAVRAMA DURUMLARINA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Bayram ARICI

**TRABZON
Haziran, 2012**

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**ÇOKLU ZEKÂ DESTEKLİ TÜRKÇE DERSİ SUNUMUNUN
İLKÖĞRETİM SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FİİLİMSİLERİ
KAVRAMA DURUMLARINA ETKİSİ**

Bayram ARICI

**Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nce
Yüksek Lisans Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

**Tezin Danışmanı
Doç. Dr. Suat UNGAN**

**TRABZON
Haziran, 2012**

KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

**Bu çalışma jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında
YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 27/06/2012**

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Suat UNGAN :

Üye : Prof. Dr. A. Mevhibe COŞAR :

Üye : Doç. Dr. Bilal KIRIMLI :

Onay

**Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu
onaylarım.**

**Doç. Dr. Haluk ÖZMEN
Enstitü Müdürü**

BİLDİRİM

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Bayram ARICI

27/06/2012

ÖNSÖZ

Günümüzde değişen dünya şartlarıyla birlikte eğitim-öğretimde de değişiklikler ve yenilikler yapılmaktadır. Çağın gerisinde kalan bir eğitim anlayışıyla ve eğitim programıyla eğitim etkinliklerini yürütmek akıl kârı değildir. Değişen şartlar farklı yaklaşımları ortaya çıkarmış, öğrenciye ve eğitime bakış açısı değişmiştir. Her öğrencinin ayrı bir birey olduğu kabul edilmiş ve her öğrencinin farklı yöntemlerle öğrendiği kanıtlanmıştır.

Çoklu Zekâ Kuramı bu farklılıkların tespit edilip, buna uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin belirlenmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Yapılan bu araştırmada da çoklu zekâ destekli Türkçe dersi sunumunun ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin fiilimsileri (eylemsiler) kavrama durumlarına, öğrencilerin derse karşı tutumuna, akademik başarısına ve öğretimin kalıcılık düzeyine etkisi araştırılmıştır. Araştırmada öğrencilerin çoklu zekâ destekli ders sunumuyla daha kolay öğrendikleri, bilgileri kavradıkları, akademik başarıların arttığı ve öğretimin kalıcı olduğu görülmüştür.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde bana yol gösteren ve destek olan tez danışmanım Doç. Dr. Suat UNGAN' a, değerli hocalarım Prof. Dr. Nazan BEKİROĞLU, Doç. Dr. Bilal KIRIMLI' ya, KTÜ Fatih Eğitim Fakültesindeki diğer hocalarıma, araştırmanın gerçekleşmesinde katkısı bulunan Akçaabat Kavaklı İlköğretim Okulu idareci, öğretmen ve öğrencilerine teşekkür ediyorum.

Öğrenim hayatım boyunca üzerime emeği geçen bütün öğretmenlerime, yaşamımın her anında desteklerini hissettiğim annem ve babama sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Haziran 2012

Bayram ARICI

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	V
ÖZET	IX
ABSTRACT	X
TABLolar LİSTESİ	XI
ŞEKİLLER LİSTESİ	XIII
GRAFİKLER LİSTESİ	XIV
KISALTMALAR LİSTESİ	XV
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

1.1.Araştırmanın Amacı.....	4
1.2.Araştırmanın Önemi.....	4
1.3.Araştırmanın Problemi	4
1.4.Araştırmanın Alt Problemleri	4
1.5.Araştırmanın Sayıtları.....	5
1.6.Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1.Türkçe Öğretim Programı.....	7
2.2.Beyin ve Beynin Yapısı.....	9
2.3.Öğrenme.....	15

2.4.Dil Gelişimi ve Dil Öğretimi.....	18
2.5.Zekâ.....	21
2.6.Çoklu Zekâ Kuramı.....	24
2.7.Çoklu Zekâ Kuramı ve Howard Gardner.....	27
2.7.1.Sözel - Dilsel Zekâ.....	28
2.7.2.Müzikal - Ritmik Zekâ.....	30
2.7.3.Görsel - Uzamsal Zekâ.....	31
2.7.4.Mantıksal - Matematiksel Zekâ.....	32
2.7.5.Bedensel - Kinestetik Zekâ.....	34
2.7.6.Kişisel – İçsel – Öze dönük Zekâ.....	35
2.7.7.Sosyal–Toplumsal-Kişilerarası Zekâ.....	36
2.7.8.Doğacı/Varoluşçu Zekâ.....	38
2.7.9.İlgili Araştırmalar.....	39

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ	47
3.1.Araştırmanın Yöntemi	47
3.2.Araştırmanın Deseni.....	47
3.3.Çalışma Grubu	48
3.5.Veriler Toplama Araçları	58
3.6.Verilerin Çözümlemesi.....	60

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR	62
4.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	62

4.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	63
4.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	65
4.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	66
4.5.Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	68
4.6.Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	69
4.7.Öğrenci Görüşleri.....	70
SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	72
KAYNAKLAR.....	77
EKLER	82
ÖZGEÇMİŞ	112

ÖZET

Çoklu Zekâ Destekli Türkçe Dersi Sunumunun İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Fiilimsileri Kavrama Durumlarına Etkisi

Bu araştırma, Çoklu Zekâ Destekli Türkçe Dersi Sunumunun İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Eylemsileri (Fiilimsileri) Kavrama Durumlarına Etkisini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla 2010-2011 eğitim öğretim yılı 1. döneminde, Trabzon Akçaabat Kavaklı İlköğretim Okulundaki öğrencilerden deney grubu (45 öğrenci) ve kontrol grubu (45 öğrenci) seçilerek toplam 90 öğrenciyle uygulama yapılmıştır.

Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırma, haftada 5'er saat olmak üzere toplam 20 ders saatinde yapılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacı ile başarı testi, tutum ölçeği ve yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmadan önce deney ve kontrol gruplarının denklğini belirlemek amacı ile başarı testi, tutum ölçeği kullanılmıştır. Son test olarak ise başarı testi ve tutum ölçeği uygulanmıştır. Uygulama sürecinin sonunda, deney grubu öğrencilerinin yazdıkları günlükler değerlendirilmiştir ve üzerlerinde içerik analizi yapılmıştır. Ayrıca, uygulamanın bitiminden 21 gün sonra tüm öğrencilere başarı kalıcılık testi uygulanmıştır. Random (rastgele) yoluyla belirlenen deney ve kontrol grubunda; öğrencilerin cinsiyetlerine, sayılarına ve Çoklu Zekâ Formunun sonuçlarına göre denklik sağlanmıştır. Araştırmada, deney grubunda Çoklu zekâ kuramına (ÇZK) dayalı öğretimle ders sunumu; kontrol grubunda ise geleneksel öğretim ile sunum yapılmıştır. Veriler; gruplara ilişkin betimsel değerlerin puan ortalamaları arasındaki ikili karşılaştırmalar SPSS 17.0 programında “t” testi kullanılarak çözümlenmiştir. Yapılan analizlerin sonucunda; öğrencilerin başarı, tutum ve kalıcılık son test puanlarında, deney ve kontrol grupları arasında, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Çoklu Zekâ Kuramı, Türkçe Eğitimi, Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Fiilimsiler.

ABSTRACT

Assisted Turkish Eighth Grade Students' Multiple Intelligences Course of His Presentation Gerunds Primary Effect of Clutch Situations

In this research, the course of his presentation Assisted Turkish Primary School Eighth Grade Students' Multiple Intelligences Gerunds Coupling was carried out to determine the effect of their status. In academic year 2010-2011 for this purpose period, the experimental group students in Trabzon Akçaabat Kavaklı Primary School (45 students) and the control group (45 students) were chosen from a total 90 students, the application. The research model used to pre-test and post-test control group research. Research, for 5 hours a week were a total of 20 class hours. The purpose of the research, collect data, achievement test, attitude scale and a structured interview form was used. The purpose of this research to determine the equivalence of experimental and control groups before the achievement test, attitude scale was used. The achievement test and attitude scale was applied as a final test. At the end of the implementation process, diaries were written by students in the experimental group and the content analysis was performed on them. In addition, the application 21 days after the end of the retention test was successful for all students. Random (randomly) determined through the experimental and control group students' gender, number and form multiple Zekâ equivalence according to the results achieved. In this study, the experimental group and the theory of multiple intelligences (MI) based on the presentation of the teaching course in the control group were presented with traditional teaching. The data on groups using SPSS 17.0 program binary comparisons between mean scores of descriptive values "t" test for analyzing data. As a result of the analysis, students' achievement, attitude and retention post-test scores, between the experimental and control groups, a statistically significant difference in the experimental group were in favor.

Key words: Theory of Multiple Intelligences, Turkish Language, Turkish Course on Attitudes Toward Gerunds.

TABLolar LİSTESİ

Tablo Nr.	Tablonun Adı	Sayfa Nr.
1	Beyindeki Bölgelerin İşlevleri.....	13
2	SDZ'nin meslek, eylem, ders ve ders dışı etkinlikleri.....	29
3	MRZ'nin meslek, eylem, ders ve ders dışı etkinlikleri.....	30
4	GUZ'nin Özünde Yer Alan Kapasiteler.....	31
5	GUZ'nin meslek, eylem, ders ve ders dışı etkinlikleri.....	32
6	MMZ'nin meslek, eylem, ders ve ders dışı etkinlikleri.....	33
7	BKZ'nin meslek, eylem, ders ve ders dışı etkinlikleri.....	34
8	BİZ'nin meslek, eylem, ders ve ders dışı etkinlikleri.....	36
9	STZ'nin meslek, eylem, ders ve ders dışı etkinlikleri.....	37
10	DVZ'nin meslek, eylem, ders ve ders dışı etkinlikleri.....	39
11	Cinsiyete göre dağılım.....	48
12	Çoklu Zekâ Envanteri Puanlama Tablosu.....	50
13	Baba eğitim durumu.....	58
14	Anne eğitim durumu.....	59
15	Ailenin aylık geliri.....	59
16	Çalışma odası olma durumu.....	60
17	Ön-test başarı puanlarının karşılaştırılması.....	62
18	Son-test başarı puanlarının karşılaştırılması.....	62
19	Deney grubu öğrencilerinin ön-test başarı puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılması.....	64
20	Deney grubu öğrencilerinin son-test başarı puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılması.....	64
21	Kontrol grubu öğrencilerinin ön-test başarı puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılması.....	65
22	Kontrol grubu öğrencilerinin son-test başarı puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılması.....	65
23	Tutum ön-test başarı puanlarının karşılaştırılması.....	66
24	Tutum son-test puanlarının karşılaştırılması.....	66
25	Deney grubu öğrencilerinin tutum ön-test puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılması.....	67
26	Deney grubu öğrencilerinin tutum son-test puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılması.....	67

<u>Tablo Nr.</u>	<u>Tablonun Adı</u>	<u>Sayfa Nr.</u>
27	Kontrol grubu öğrencilerinin tutum ön-test puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılması.....	67
28	Kontrol grubu öğrencilerinin tutum son-test puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılması.....	68
29	Kalıcılık testi puanlarına göre karşılaştırma.....	68
30	Deney grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılması.....	69
31	Kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılması.....	69

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil Nr.</u>	<u>Şeklin Adı</u>	<u>Sayfa Nr.</u>
1	Beynin Yapısı.....	10
2	Duyu Merkezleri.....	10
3	Ayrıntılı Beyin Yapısı.....	11
4	Nöron (Sinir Hücresi)	12
5	Çoklu Zekâ Alanları.....	13

GRAFİKLER LİSTESİ

<u>Grafik Nr.</u>	<u>Grafiğin Adı</u>	<u>Sayfa Nr.</u>
1	Kontrol grubundaki öğrencilerin Sözel/Dilsel Zekâ alanına göre dağılım grafiği.....	50
2	Deney grubundaki öğrencilerin Sözel/Dilsel Zekâ alanına göre dağılım grafiği.....	51
3	Kontrol grubundaki öğrencilerin Müziksel/Ritmik Zekâ alanına göre dağılım grafiği.....	51
4	Deney grubundaki öğrencilerin Müziksel/Ritmik Zekâ alanına göre dağılım grafiği.....	52
5	Kontrol gr. öğrencilerinin Mantıksal/Matematiksel Zekâ alanına göre dağılım grafiği.....	52
6	Deney gr. öğrencilerinin Mantıksal/Matematiksel Zekâ alanına göre dağılım grafiği.....	53
7	Kontrol grubundaki öğrencilerin Görsel/Uzamsal Zekâ alanına göre dağılım grafiği.....	53
8	Deney grubundaki öğrencilerin Görsel/Uzamsal Zekâ alanına göre dağılım grafiği.....	54
9	Kontrol grubundaki öğrencilerin Bedensel/Kinestetik Zekâ alanına göre dağılım grafiği.....	54
10	Deney grubundaki öğrencilerin Bedensel/Kinestetik Zekâ alanına göre dağılım grafiği.....	55
11	Kontrol grubundaki öğrencilerin Bireysel/İçsel/Kişisel Zekâ alanına göre dağılım grafiği.....	55
12	Deney grubundaki öğrencilerin Bireysel/İçsel/Kişisel Zekâ alanına göre dağılım grafiği.....	56
13	Kontrol grubundaki öğrencilerin Sosyal/Toplumsal Zekâ alanına göre dağılım grafiği.....	56
14	Deney grubundaki öğrencilerin Sosyal/Toplumsal Zekâ alanına göre dağılım grafiği.....	57
15	Kontrol grubundaki öğrencilerin Doğacı/Varoluşçu Zekâ alanına göre dağılım grafiği.....	57
16	Deney grubundaki öğrencilerin Doğacı/Varoluşçu Zekâ alanına göre dağılım grafiği.....	58

KISALTMALAR LİSTESİ

- MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı
TDK : Türk Dil Kurumu
ÇZK : Çoklu Zekâ Kuramı
SDZ : Sözel/Dilsel Zekâ
MRZ : Müzikal/Ritmik Zekâ
MMZ : Mantıksal/Matematiksel Zekâ
GUZ : Görsel/Uzamsal Zekâ
BKZ : Bedensel/Kinestetik Zekâ
BİZ : Bireysel/İçsel/Kişisel/Öze dönük Zekâ Zekâ
STZ : Sosyal/Toplumsal Zekâ
DVZ : Doğacı Zekâ/Doğa Zekâsı/Varoluşçu Zekâ
Ort : Aritmetik Ortalama
MI : Çoklu Zekâ
SPSS : Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı
S : Standart Sapma
N : Veri Sayısı
p : Anlamlılık Düzeyi
TT : T-Testi
sd : Serbestlik Derecesi
t : t değeri (t testi için)
 \bar{X} : Aritmetik Ortalama
% : Yüzde

GİRİŞ

İnsan, doğumundan ölümüne kadar büyük bir değişim geçirmekte ve bu değişim sürecinde yaşamına yön vermektedir. Birey, yaşamına yön verirken çeşitli olay ve durumlarla karşı karşıya kalmakta ve mücadelesini sürdürmektedir. Bu mücadelenin başarıyla devam etmesi için genç neslin atalarından bazı davranış kalıplarını ve bilgi dağarcığını alması gerekmektedir. Ataların genç nesle bilgi aktarım sürecine eğitim adı verilmektedir. Cevizci (2010: 165)'ye göre eğitim, toplumun genç bireyleri kendi yaşantılarına ve bu arada aktarılan değerlerle bilgilere dayalı olarak, önceden belirlenen doğrultuda davranış değiştirme ve dönüştürme faaliyetidir. Ebeveynlerin çoğunluğu da bu eğilimdedirler ve kendilerini eğiten sistemi çocukları için de uygun görmektedirler. Ancak değişen ve gelişen dünyada çocukların anne-babalarının yetiştirildiği sistemle ve onların istediği gibi yetiştirilmesi çocukların yaşadıkları çağa uyum sağlamalarını zorlaştırmaktadır.

Başaran (2008: 54), ulusun toplumsal eğitim kurumundan beklentisini, gönençli yaşamak için kendine ürün üretecek insan gücünü yetiştirmesi olduğunu söylemektedir. Ulusun bu beklentisi de eğitim kurumlarının hedefleri arasında yer almaktadır. 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununa göre Türk milli eğitiminin genel amaçlarından birisi de Türk milletinin bütün fertlerini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı seçkin bir ortağı yapmaktır (MEB, 2006: 1). Belirtilen amaca ulaşılması için çağdaş normlara uygun bir eğitim anlayışının benimsenmesi gerekmektedir.

Değişen çağla birlikte, bütün dünyada eğitimde yeni yönelimler ortaya çıkmakta ve günden güne eğitimin yeni bir tanımı yapılmaktadır. Yapılan her tanım eğitimin farklı bir yönünü ortaya çıkarmakta ve kapsamını genişletmektedir. Demirel ve diğerleri (2007), eğitimdeki yeni yönelimleri çoklu zekâ kuramı, yapılandırmacılık, proje tabanlı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, beyin temelli öğrenme, eleştirel öğrenme, yansıtıcı düşünme, etkin öğrenme, yaratıcı düşünme, tam öğrenme, yaşam boyu öğrenme, kuantum öğrenme ve internet tabanlı öğretim, basamaklı öğretim, uzaktan eğitim başlıklarında incelemişlerdir.

Her çağın bir eğitim anlayışı olmakla birlikte her çağda farklı öğretim ilke ve yöntemleri benimsenmiştir. Çünkü yeni şartlara ve çağa uyum sağlayabilmek ancak bu şekilde mümkün olmaktadır. Özden (2010: 17), derslerin güncel olmayan düşünme kalıplarına göre yürütüldüğünde, yeni düşünce biçimlerinin okullara giremediğini belirtmektedir. Bu yüzden eğitim sisteminde değişiklikler yapılması, derslerin güncel öğretim yöntem ve teknikleriyle işlenmesi, öğrencilerin öğrenme etkinliğine katılımının sağlanması gerekmektedir. Ancak bunu gerçekleştirirken de öğrencilerin bireysel özelliklerinin dikkate alınması ve onların nasıl daha iyi öğrendiklerinin belirlenmesi önem kazanmıştır.

Fuller (2005: 46), çocukların öğrenme tarzlarının onların parmak izleri kadar özel olduğunu belirtmektedir. Bütün öğrencilerin bilgiyi aynı anda ve hızda öğrenemeyeceğini ifade eden Vural (2005: 201), bu farklılığın doğal olduğunu, her öğrencinin kendine özgü yapısı, yeteneği, ilgi alanı ve alışkanlıklarının bulunduğunu belirtmektedir.

Bireylerin olayları ve durumları algılayış biçimleri onların sorun çözme becerilerini ortaya çıkarmaktadır. Kişinin sorun çözme becerisinin zekâsıyla alakası vardır. Şimşek'in (2007: 15), kişinin bilgi edinmesi, öğrenmesi ve düşüncelerini yeni bir duruma yönlendirme ve problem çözme becerisi ortaya koymada gösterdiği yetenekler olarak tanımladığı zekâ burada devreye girmektedir. Cevizci (2010: 515), zekâyı zihnin soyut düşünce, anlama, akıl yürütme, öğrenme, planlama, problem çözme, benzeri kapasiteleri içeren genel yapısı olarak tanımlamakta ve bugün zekânın çok faktörlü anlayışına geçildiğini belirtmektedir. Taşkın ve Adalı (2004: 155) ise zekânın bir meleke, bir alışkanlık olduğunu ve insanın bu kuvvet yardımıyla bilinen şeylerden bilinmeyenleri çıkardığını, delilleri toplayarak aradığı şeyleri bulduğunu belirtmektedirler ve onlar zekâyı, herhangi bir çevresel bağlamı seçme, biçimlendirme ve uyum için gerekli olan zihinsel yetenek olarak tanımlamaktadırlar. Döğüşgen (2010: 13), zekâyı kişinin zihinsel becerileri ve bilgi dağarcığını kullanabilmesi, problem çözmek, öğrenmek veya toplumda değer gören sonuçlara ulaşmak olarak tanımlamaktadır. Zekânın bu kadar çok tanımının olması, işlevinin ve etkilerinin çok olmasından kaynaklanmaktadır.

Farklı kişilik özelliklerine sahip ve farklı sürelerde, farklı yöntemlerle öğrenen bireyler araştırmacıları bu alanda çalışmaya sevk etmiştir. İşte bu araştırmaların sonucunda Gardner tarafından ortaya atılan Çoklu Zekâ Kuramı da araştırmacılara yeni bakış açıları kazandırmıştır. Her birey farklı zekâya ve farklı öğrenme biçimine sahiptir. Bu yüzden bireysel farklılıklara önem veren öğretim programlarının hazırlanmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bireysel farklılıklar çeşitli zekâ alanlarını ortaya çıkarmış, böylelikle de öğrenme eylemi yeni bir boyut kazanmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada çoklu zekâ destekli Türkçe dersi sunumunun ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin eylemsileri (fiilimsileri) kavrama durumlarına etkisi araştırılmıştır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Ülkemizde 2006 yılına kadar ders sunumlarında klasik (geleneksel) yönteme başvurulmuştur. Ancak değişen öğretim programı ve değişen dünya şartları öğretim yöntem ve tekniklerinin de değişmesini, yeni yöntemlerin uygulanmasını gerekli kılmıştır. 2006 yılında uygulamaya konulan yeni öğretim programı bu anlamda önemli bir çalışmadır. Ancak tamamen çoklu zekâ üzerine kurgulanmamıştır. Her insan farklı şekilde öğrendiğinden ve öğrendiklerini farklı yollarla kalıcı hale getirdiğinden çoklu zekâ destekli ders sunumu önem kazanmaktadır. Dolayısıyla bu araştırma çoklu zekâ destekli ders sunumunun öğrencilerin derse karşı tutumlarına, akademik başarılarına ve öğretimin kalıcılığına etkisini ortaya koyacak olması bakımından önemlidir.

1.3. Araştırmanın Problemi

Çoklu zekâ destekli Türkçe dersi sunumunun ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin eylemsileri (fiilimsileri) kavrama durumlarına ve öğrendiklerinin kalıcılığına etkisi var mıdır?

1.4. Araştırmanın Alt Problemleri

1. Geleneksel yönteme göre ders sunumu yapılan kontrol grubuyla çoklu zekâ kuramına göre ders sunumu yapılan deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Geleneksel yöntemle göre ders sunumu yapılan kontrol grubuyla çoklu zekâ kuramına göre ders sunumu yapılan deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası başarı puanlarıyla cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Geleneksel yöntemle göre ders sunumu yapılan kontrol grubuyla çoklu zekâ kuramına göre ders sunumu yapılan deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası Türkçe dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Geleneksel yöntemle göre ders sunumu yapılan kontrol grubuyla çoklu zekâ kuramına göre ders sunumu yapılan deney grubu öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre uygulama öncesi ve sonrası Türkçe dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5. Geleneksel yöntemle göre ders sunumu yapılan kontrol grubuyla çoklu zekâ kuramına göre ders sunumu yapılan deney grubundaki öğrencilerin bilgilerinin kalıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

6. Geleneksel yöntemle göre ders sunumu yapılan kontrol grubuyla çoklu zekâ kuramına göre ders sunumu yapılan deney grubundaki öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre bilgilerinin kalıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.5.Araştırmanın Sayıtları

Bu araştırmanın sayıtları aşağıda sıralanmıştır:

1. Deney grubu için hazırlanan “çalışma kâğıtları” ve “öğretim uygulamalarının” Çoklu Zekâ Kuramına göre hazırlanmasında, başvuru uzman kanıları yeterlidir.

2. Uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan ölçme aracı amaca hizmet edecek niteliktedir.

3. Örneklemdekiler ölçekteki sorulara samimi cevaplar vermişlerdir.

4. Araştırmanın kontrol edilemeyen değişkenlerinin iki grubu da aynı oranda etkilediği varsayılmıştır.

1.6.Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma,

1. Bir yüksek lisans tezi olarak 2010-2011 eğitim öğretim yılıyla,
2. Uygulamanın yapıldığı Trabzon Akçaabat Kavaklı İlköğretim Okulundaki 8A, 8-B, 8-C ve 8-D sınıfı öğrencileriyle,
3. İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe dersi öğretim programında yer alan eylemsiler dil bilgisi beceri alanıyla,
4. Türkçe dersi tutum ölçeğiyle,
5. Çoklu zekâ envanteriyle,
6. Eylemsiler değerlendirme sınavıyla (başarı testi),
7. Öğrencilerin günlüklerine yazdıkları ilgi çekici ifadelerle sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Türkçe Öğretim Programı

Ülkemizde ana dil eğitimi Türkçe öğretim programına göre yapılmaktadır. Cumhuriyetin ilk yıllarından beri ana dil öğretimi sistemli bir şekilde devam etmektedir. Bunun için çeşitli tarihlerde öğretim programları hazırlanmış ve uygulamaya geçirilmiştir. İlköğretim birinci kademe için hazırlanan Türkçe öğretim programlarının ilki 1924'tarihlidir. Daha sonraki yıllarda da program (1926, 1930, 1936, 1948, 1968) yenilenmiştir. 1981'de Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı 22/09/1981 tarih ve 172 sayılı kararıyla Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programını yayınlamıştır. Bu programın genel amaçları şunlardır (MEB, 1982: 3-4)

Temel Eğitim okullarında Türkçe öğretiminin amacı, Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak; öğrencilere, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırmak; onlara, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uyum olarak anlatma beceri ve alışkanlığı kazandırmak; öğrencilere Türk dilini sevdirmek, kurallarını sezdirmek; onları, Türkçeyi gelişim süreci içinde bilinçle, özenle ve güvenle kullanmaya yöneltmek; onlara, dinleme, okuma alışkanlık ve zevkini kazandırmak; estetik duygularının gelişmesinde yardımcı olmak; türlü etkinliklerle öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirmek; onların ulusal duygusunu ve ulusal coşkusunu güçlendirmede kendi payına düşeni yapmak; sözlü ve yazılı Türk ve dünya kültür ürünleri yoluyla, Türk kültürünü tanıma ve kazanmalarında; Türk yurdunu ve ulusunu, doğayı, hayatı, insanlığı sevmelerinde onlara yardımcı olmak; onlara, bilimsel, eleştireci, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme yollarını kazandırmada Türkçe dersinin payına düşeni gerçekleştirmektir.

1981 tarihli Türkçe Öğretim Programı "Genel Amaçlar, Açıklamalar, İlk Okuma-Yazma, Anlama, Anlatım, Dilbilgisi, Yazı, Yöntem, Araç ve Gereçler, Ölçme ve Değerlendirme" başlıklarından oluşmaktadır (MEB, 1982).

Eğitimde değişim, eğitim programlarının, eğitim çalışanlarının, eğitim yöneticilerinin, öğrencilerin ve bütün eğitim sisteminin eğitim sisteminin eskisinden farklı hale getirilmesidir. Yani eski sistemden farklı özelliklerin uygulamaya geçirilmesidir.

Türk Milli Eğitim Sisteminde de önemli bir boşluğu dolduran değişimler yapılmıştır. Bu değişim faaliyetleri şunlardır: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP, 2002-2007), Temel Eğitime Destek Programı (TEDP, 2002-2007), Temel Eğitim Projesi II.Fazı (2002-2007), Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi (MTEM, 2003-2007), Temel Eğitim Projesi I. Fazı (1998-2003), Karayolları İyileştirme ve Trafik Güvenliği Projesi (1996-2002), Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (1990-1999), Yaygın Mesleki Eğitim Projesi (1987-1995), Endüstriyel Okullar Projesi (1985-1994) ve son olarak 12 yıl (4+4+4) zorunlu eğitim sistemidir.

2004 yılında ise eğitim-öğretim programlarında değişiklik yapılmıştır ve bu değişikliklerden birisi de Türkçe Öğretim Programında yapılan değişikliktir. 1982 tarihli Türkçe Öğretim Programının açıklamalar bölümünde anlatılanlar kısaltılmış ve kapsamı da genişletilerek 2004 yılında hazırlanan yeni öğretim programının genel amaçlar başlığı altına alınmıştır.

2004'te yapılan değişiklikle Türkçe Öğretim Programı daha kapsamlı hâle getirilmiş ve bu program 2006 yılında uygulanmaya başlanmıştır. Türkçe Öğretim Programı “genel amaçlar, temel beceriler, öğrenme alanları ile dil bilgisi ve bu öğrenme alanlarına yönelik belirlenmiş kazanımlar, etkinlik örnekleri ile açıklamalar” başlıklarından oluşmaktadır (MEB, 2006).

Yukarıdaki başlıklardan 2006 yılında yenilenen programın ayrıntılı bir program olarak düşünüldüğü anlaşılmaktadır. Bu programda yaklaşım olarak, öğrenme sürecinde öğrencinin çözümler üretmesi, öğretme etkinliklerinde öğrencinin gelişim düzeyinin dikkate alınması ve değerlendirmede de öğretim sürecindeki gelişimin önemli olduğu benimsenmiştir. Yeni programın genel amaçlar aşağıdaki şekilde belirlenmiştir (MEB, 2006:4)

Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin; dilimizin, millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olduğunu benimsemeleri, duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri, Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları, anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri, seviyesine uygun eserleri okuma; bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve zevki kazanmaları, okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri, yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme

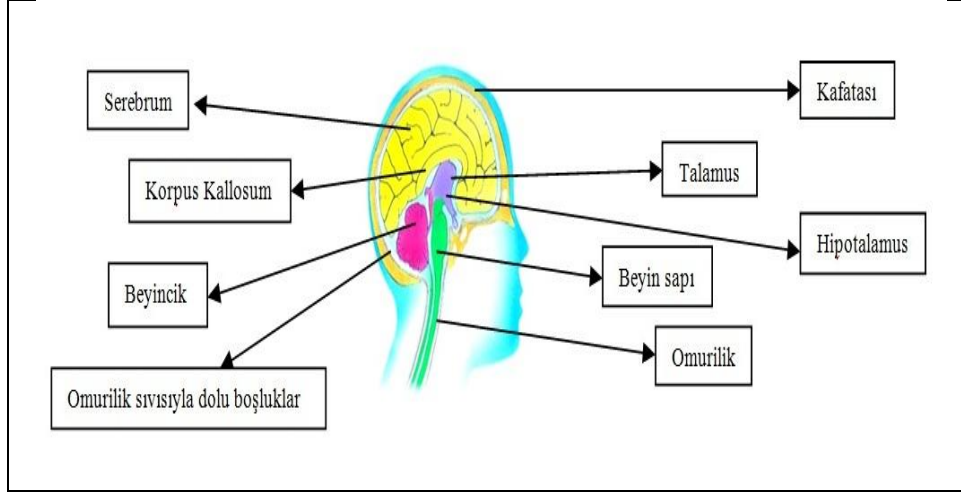
yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık hâline getirmeleri, bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmaları, Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımaları, hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri, millî, manevî ve ahlâkî değerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri amaçlanmaktadır.

Türkçe Öğretim Programında ulaşılmaması beklenen temel beceriler; Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma ve girişimcilik olarak belirtilmiştir (MEB, 2006: 5). Türkçe dersindeki öğrenme alanlarının işlevini yerine getirmesi için (okuma, dinleme, konuş, yazma) bir zihinsel süreç yaşanmaktadır. Zihinsel süreçler beyinde gerçekleştiğinden bu alanların işlevlerini tam olarak yerine getirebilmesi beynin işlevlerini yerine getirmesine bağlıdır.

Güneş (2007: 7), yapılandırıcı yaklaşıma göre öğrenmenin öğrencinin ön bilgileriyle yeni bilgileri ilişkilendirerek, bütünleştirerek yeni anlamlar oluşturduğu aktif bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Ona göre; öğrenciler öğrenme ortamına kendi bilgi birikimleri ve zihinsel yapılarıyla gelmektedirler ve yeni bilgileri bu zihinsel yapıya dayanarak anlamlandırmaktadırlar. Dolayısıyla Türkçe Öğretim Programının uygulamaya geçirilmesinden önce zihinsel yapının temeli olan beynin tanınması ve işlevlerinin bilinmesi gerekmektedir.

2.2. Beyin ve Beynin Yapısı

İnsan beyni çok karmaşık bir yapıdır. Ancak bu yapı bütün karmaşıklığına rağmen belli bir sisteme göre hareket etmekte ve vücudu yönetmektedir. Bütün organlar beyinden aldıkları emirle görevlerini yerine getirirler. Beyin, emirlerini vücuda milyarlarca nöron (iletim ağı) aracılığıyla iletir. Milyarlarca nöron (iletim ağı) ve destekleyici hücrenin, birbirleriyle astronomik sayıdaki sinaptik bağlantı vasıtasıyla iletişim kurduğunu ifade eden Aamodt ve Wang (2011: 45) bütün bu işleyişin aşağı yukarı bir kilo üç yüz gram ağırlığındaki nesnenin içinde gerçekleştiğini belirtmektedirler. Bir insanın beyni yaklaşık iki yumruk büyüklüğündedir ve vücudun 1/50'sini oluşturmaktadır.

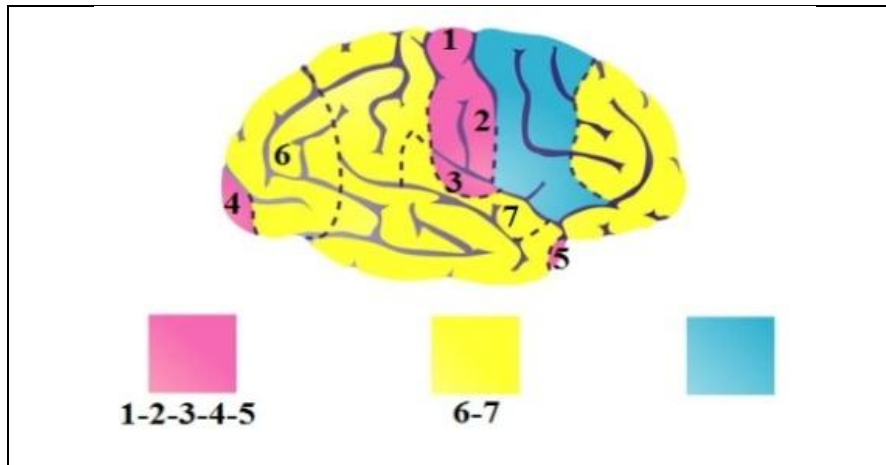


Kaynak: Rogers, 2006: 30

Şekil 1: Beynin Yapısı

Cüceloğlu (2011: 71), beynin arka, orta ve ön beyin olarak üç bölüme ayrıldığını ancak beynin tüm olarak çalışan bir sistem olduğunu bilinmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Beynin etrafının korteks denilen bir zarla çevrildiğini belirten Madi (2011: 56), Korpus Kallosum'un beynin iki yarı küresini birleştirici bir yapı olduğunu ifade etmektedir.

Serebrum (beyin korteksi), beynin en büyük bölümüdür. Çoğu fiziksel etkinliğin yanı sıra düşünme ve öğrenme gibi birçok zihinsel etkinliği de kontrol eder (Rogers ve Henderson, 2007: 30).

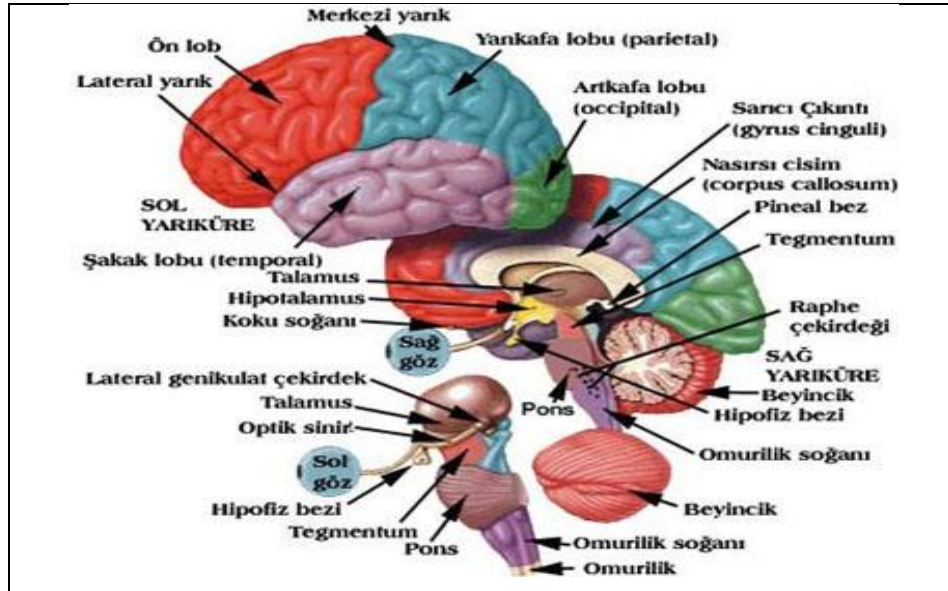


Kaynak: Rogers, 2006: 31

Şekil 2: Duyu Merkezleri

Yukarıdaki şekilde rakamlarla gösterilen bölümler sırasıyla şu işlevleri yerine getirmektedir: (1) Kaslardan, deriden ve iç organlardan gelen uyarıları alır. (2) Dilden gelen uyarıları alır.(3) Kulaklardan gelen uyarıları alır. (4) Gözlerden gelen uyarıları alır. (5) Burundan gelen uyarıları alır. (6) Görüntü üretir. (6) Duymayı gerçekleştirir. (8) Motor bölgeler, her küçük bölüm belli bir kasa uyarı gönderir.

Rakamlarla belirtilen bölümler beynin çeşitli duyuları yönettiği bölümlerdir. Bu bölümlerin herhangi birinde meydana gelen bir hastalık o duyunun azalmasına ve hatta yitirilmesine sebep olmaktadır. Bu duyularla ilgili sorun yaşayan hastaların ilgili beyin birimleri nörologlarca çeşitli araçlarla izlenmiş ve asıl sorunun bu birimlerden kaynaklandığı tespit edilmiştir.



Kaynak: Canlı Bilimi, 2012

Şekil 3: Ayrıntılı Beyin Yapısı

Beyincik (Serebellum), beynin arka tarafında olan kısımdır. Dengelenmeyi sağlar ve dikkat toplama ve bellekle ilgili görevleri vardır. Bu yüzden insanların enselerine vurulmaması gerektiği her zaman hatırlatılmakta ve durumun vahimliği anlatılmaktadır.

Beyin sapı, beyinle omurilik arasında yer alır. Uyku-uyanıklık, solunum, göz hareketleri, yüzün kas hareketleri, dokunma, baş çevirme, denge, işitme, koku, görme, tat

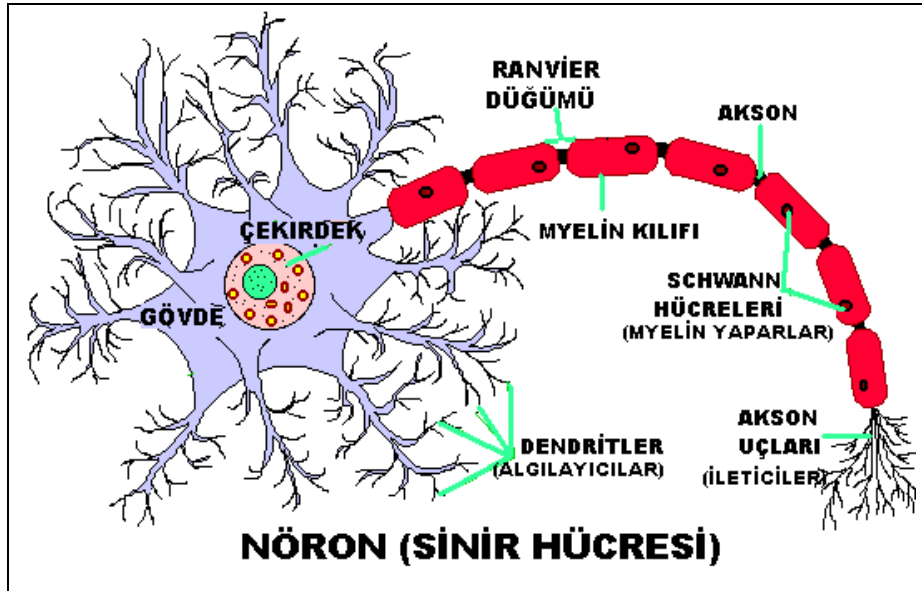
ile ilgili sinirlerin çıktığı yerler burada bulunmaktadır. Beyin sapı otomatik işlevleri kontrol eder.

Omurilik, beyin sapının altından kuyruk sokumunun üst kısmına kadar olan bölümdür. Beyinden gelen uyarıların vücuda, organlardan gelen uyarıların da beyne ulaştırılmasını sağlar.

Beyin omurilik sıvısı, beyni koruma görevini üstlenmiştir. Beyin ve merkezi sinir sistemi bu sıvının içinde yüzen bir gemi gibidir. Beyni dıştan ve içten etkileyen bazı olayların beyin omurilik sıvısının dolaşımını olumsuz etkilediğini belirten Madi (2011: 61), bu durumun öğrenme güçlüklerine neden olduğunu vurgulamaktadır.

Medina (2010: 43), amigdalanın, akrep kısıkcı görünümünde olduğunu ve öfke, hırs vb. duyguları hissetmemizi sağladığını belirtmektedir.

Hipokampus, kısa süreli hafızadaki bilgilerin uzun süreli hafızaya aktarılmasında görevlidir. Talamus, beyin tam merkezindeki kısımdır ve nöronlarla gelen bütün sinyaller buradan diğer sistemlere yayılmaktadır.



Kaynak: Bilim ve Sağlık, 2012

Şekil 4: Nöron (Sinir Hücresi)

Tüm beynin temel yapısının sinir hücreleri yani nöronlar olduğunu belirten Giordian (2008: 46), her nöronun benzerleriyle 20 bin civarında bağlantı kurabildiğini ve en güçlü bilgisayarların bile bu nohut tanesi kadar olan sinir ağlarının yanında sönük kaldığını vurgulamaktadır. Nörondaki belli başlı yapılar gövde, çekirdek, akson, akson uçları (ileticiler) ve dendritler (algılayıcılar) dir. Bu yapıların herhangi birinde meydana gelebilecek bir bozulma bütün sistemin işleyişini olumsuz etkileyecektir. Hawkins (2010: 54), bir nörondaki aksonun, diğerindeki dendrite değdiğinde snaps denilen bağları meydana getirdiğini ifade etmektedir. Beynin hiçbir bölgesinin diğerinden bağımsız çalışmadığını unutmamak gerektiğini belirten Schunk (2011: 374), aşağıdaki tabloyu Byrnes, Jensen ve Wolf'tan aktarmıştır:

Tablo 1: Beyindeki Bölgelerin İşlevleri

Bölge	Temel İşlev
Serebral korteks	Duyusal bilgileri işler; çeşitli öğrenme ve bellek işlevlerini düzenler.
Retiküler formasyon	Vücut işlevlerini yönetir (nefes, kan basıncı, uyarılma, uyku-uyanıklık).
Beyincik	Vücudun dengesini, duruşunu, kas kontrolünü, hareket ve motor becerilerin edinimlerini düzenler.
Talamus	Duyulardan (koku hariç) gelen girdileri kortekse yollar.
Hipotalamus	Homeostatik vücut işlevlerini (sıcaklık, uyku, su, yemek) yönetir; stres sırasında kalp atış hızı ve nefes almayı artırır.
Amigdala	Duyuları ve saldırganlığı yönetir; duyuşal girdilerin tehdit durumunu inceler.
Hipokampus	Yakın geçmiş belleğini ve işleyen belleği yönetir; bilgileri uzun süreli belleğe yerleştirir.
Korpus Kollosum	Sağ ve sol yarıküreleri birbirine bağlar.
Oksipital lob	Görsel bilgileri işler.
Parietal lob	Temassal bilgileri işler; vücut pozisyonunu belirler; görsel bilgileri birleştirir.
Temporal lob	İşitsel bilgileri işler.
Frontal lob	Planlama, karar alma, hedef belirleme, yaratıcılık ve bellek süreçlerinde bilgileri işler; kas hareketlerini düzenler (temel motor korteks).
Broca bölgesi	Konuşma üretimini yönetir.
Wernicke bölgesi	Konuşmayı, anlamayı sağlar; konuşurken düzgün söz dizimi (sentaks-cümle yapısı) kullanımını düzenler.

Beyindeki bu bölgeler birbirleriyle bağlantılı olarak işlevlerini yerine getirmektedirler. Markham (2001: 2) beynin iki yarıya bölündüğünü, sağ yarısının beden in sol tarafına, sol yarısının ise beden in sağ tarafına hükmettiğini söylemekte ve beynin iki yarısının işlevlerini şöyle sıralamaktadır:

Sol beyin: Akıl yürütme, Mantık, Analiz, Bir seferde bir iş yapma, dil kullanımı, matematik, hesap, sayı ve sözcük belleği.
Sağ beyin: Sezgi, sanat yeteneği, müzik/ritim, hayal gücü, düşler/gündüz düşleri, görsel tanıma, yüz ifadesi, ses tonu, beden dili, bir seferde birden çok iş yapma.

Buzan ve Buzan (2011: 8), beynin her iki yarım küresinin belli alanlara egemen olduğunu belirtmektedir ve sol yarım kürede listeler, diziler, kelimeler, sayılar, çizgiler, mantık ve analiz işlemlerinin, sağ yarım kürede ise hayal gücü, düş kurma, renk, ritim, boyut, alan ve bütünlükle ilgili işlemlerin yapıldığını vurgulamaktadır.

Buzan ve Buzan (2011: 11), beyindeki düşünme süreçlerini kavrama, depolama, analiz etme, üretme ve kontrol etme olarak beşe ayırmışlardır.

Kavrama: Duyuları algılama.
Depolama: Bilgiyi saklama ve saklanan bilgiyi geri çağırma (bellek).
Analiz etme: Örüntü tanıma ve bilgiyi işleme.
Üretme: Düşünme de dahil olmak üzere her türlü iletişim ve yaratıcı faaliyet.
Kontrol etme: Tüm zihinsel ve fiziksel işlevler.

Beyindeki bu düşünme süreçleri beynin çalışma ilkelerini anlatmaktadır. Beyin aldığı sinyalleri önce anlamlandırmakta ardından ilgili birime havale etmektedir. İlgili birim de kendisine verilen görevi yine sinyaller aracılığıyla yerine getirmekte ve diğer organları, görevlileri uyarmaktadır. Döğüşgen (2010: 19), sağ beyin ve sol beyin özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

Sağ Beyin: Bilgiyi bütün olarak ve resimle işler. Tasvir ve semboller kullanır; resimlere şekillere ve renklere tepki verir. Sözel ifadeler dışında; müziğe, vücut diline, dokunmaya tepki verir. Nesnelere soyut değil, duygusal olarak ilişki kurar. Uzaysal ilişkileri kullanır. Duygusal ve yaratıcı taraftır. Ayrıca vücudun sol bölümündeki duyuşsal organları ve vücut hareketlerini kontrol eder.
Sol Beyin: konuşma ve dil merkezidir. Analitik (adım adım) düşünür. Mantıklı (akılcı yaklaşım) ve sistematiktir. Bilgiyi ardışık ve doğrusal işler. Ayrıca vücudun sağ tarafındaki duyuşsal organları ve vücut hareketlerini kontrol eder.

Sağ beynin ve sol beynin bu farklı özellikleri bazı insanlarda belirgin olarak görülmektedir. Yani insanların davranışları, eylemleri onların beyinlerinin en çok hangi tarafını, sağ tarafını mı, sol tarafını mı kullandıklarını göstermektedir.

Boydak (2004: 23-49), sol beynin ben bilincine ve benlik özelliklerine sahip olduğunu vurgulamakta ve şunları söylemektedir:

Sol beyin kendi menfaatini iyi bilir, dışarıdan kendine zarar verebilecek oluşumlara karşı tetiktir. Bu nedenle de sürekli dışarıyı kollar ve inceler, çevreden edindiği verileri kendi tecrübeleriyle işler ve bunun sonucunda da çeşitli anlamlar çıkarır, gerekirse tedbir almaya çalışır.

Sağ beynimiz konuşamaz, ancak bazı basit sözleri anlayabilmektedir. Çoğu zaman varlığından haberdar bile olamayız ama görevini sessizce yürütür. Baskıcı değildir, dediğim dedik hiç değildir. Sınırlamayı bilmez, sınır tanımaz, yaratıcıdır, görsel, hareketli ve işitsel imgelerle düşünür.

Beynimizin sağ beyin ve sol beyin olarak iki bölüme ayrılması onun işlevselliğini etkilememektedir. Çünkü beynimiz bir kumanda merkezidir ve bütün işlemler onda toplanmakta ve onun emirleriyle yerine getirilmektedir.

Caine ve Caine (2002: 39), beynin öğrenme kapasitesinin uçsuz bucaksız olduğunu ve istenenden daha fazla aktivitede bulunabileceğini ifade etmekte ve yaşantıların beyni daha iyi kullanmayı sağladığını belirtmektedirler. Dolayısıyla insan beyninin bu özelliği insanın öğrenebileceklerinin sınırının kendinde olduğunu göstermektedir. Yani insan kendi sınırlarını kendisi çizmektedir. O halde insanın kendini sınırlandırmasının ve öğrenmesine engeller koymasının ikna edici bir açıklaması bulunmamaktadır.

Temiz (2007: 2), beynimizin davranışlarımızı, düşüncelerimizi ve duygularımızı yönettiğini söylemekte, kısaca vücudumuzun değil de ruhumuzun yönetim birimi olduğunu ifade etmektedir. Beynimizdeki bazı birimler vücut hareketlerini kontrol ederken, diğer birimler zihinsel, duygusal, toplumsal ve düşünsel işlevleri yerine getirmektedir.

2.3. Öğrenme

Öğrenme geçmiş ya da yaşantı sonucu hayatta meydana gelen kalıcı değişikliklerdir. Öğrenmenin gerçekleşmesinin ön koşulu kalıcılıktır. Demirel (2004:9), öğrenmeyi yaşantı ürünü ve az çok kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlamaktadır. Schunk'a (2011: 2) göre öğrenme; davranışlarda ya da öğrenilmiş biçimde davranabilme kapasitesinde meydana gelen ve pratikten, deneyimin diğer şekillerine kadar çeşitli alanlarda sonuç veren kalıcı bir değişikliktir. Bu iki tanımın ortak noktası öğrenme sonucunda kalıcı bir değişikliğin gerçekleşmesidir. Yani kalıcı bir değişiklik gerçekleşmeyince öğrenmeden söz edilemez.

Cevizci (2010: 383), eğitim açısından öğrenmenin son derece önem taşıdığını ve bu kavramın iki anlamda kullanıldığını belirtmektedir. Ona göre birincisi hedef ve amaçlarla ilgili, ikincisi ise başarı ve kazanımlarla ilgili kullanımıdır. Öğrenme hedef ve amaçların belirginleşmesinde ve somutlaşmasında ana unsurdur. Hedef ve amaçlar öğrenmeyle ete kemiği bürünmektedir. Bunun sonucunda da bazı kazanımlar elde edilmekte ve başarıya ulaşılmaktadır.

Sönmez ve diğerleri (2011: 146), öğrenmeyi bireyin çevresiyle belli bir düzeydeki etkileşimi sonucunda davranışta ya da potansiyel davranışta meydana gelen nispeten kalıcı izli değişimler olarak tanımlamaktadırlar.

Giordian (2008: 54), öğrenmeyi doğuştan gelen yetenekler ve sonradan kazanılmış edinimler hakkındaki bildik tartışmaları kolayca aşmaya olanak sağlayan, biyolojiden sosyal yapıya, sosyal yapıdan biyolojik yapıya iki yönlü bir hareket olarak düşünmek gerektiğini ifade etmektedir.

Güneş (2000: 23)'e göre öğrenme sürecinde bilgilerin anlayarak, sıralanarak, sınıflanarak, analiz-sentez ve değerlendirmeler yapılarak tekrar edilmesi; hızlı ve yavaş belleğin çalışmasına yardım etmekte ve bilgilerin belleğe düzenli yerleşmesini sağlamaktadır. Güneş (2000: 24)'e göre öğrenme ilkeleri şunlardır:

Öğrenci, öğrenme sürecinde etkin olmalıdır. Yapararak ve yaşayarak öğrenme temel bir öğrenme ilkesidir. Öğrenmede doğru davranışlar pekiştirilmelidir. Öğrenilecek bilgiler basitten karmaşığa gidecek şekilde sıralanmalıdır. Kavrayarak öğrenme, ezbere öğrenmeden daha kalıcıdır. Öğrenme sonunda geri dönütler verme, öğrencilere yanlış ve doğruları gösterme, öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmektedir. Yeni öğrenilen bilgiler eski bilgilerle bütünleştirilmelidir. Öğretim durumları, öğrencilerin yeteneklerine göre düzenlenmelidir. Öğrenmede öğrencilerin değerleri göz önüne alınmalıdır. Öğrenci grubunun yapısı ve atmosferi öğrenmeyi etkilemektedir. Öğrenme için yeterli zaman verilmelidir.

Yukarıda sıralanan öğrenme ilkeleri öğrenmenin gerçekleşmesi için temel esaslardır. Bu ilkeler dikkate alınmadan öğrenmenin gerçekleşmesi çok zordur. Çünkü öğrenecek insanın özelliklerinin bilinmesi ona uygun ortamların hazırlanmasını gerektirmektedir.

Terry (2011: 18)'e göre öğrenme davranış repertuarında deneyime bağlı olarak meydana gelen, görece uzun süreli davranış değişiklikleridir. Buna göre geçici olan davranış değişiklikleri öğrenme olarak kabul edilmemektedir.

Öğrenme bir süreci ifade etmektedir. Öğrenilen bilgiler ilk önce kısa süreli bellekte tutulmakta ve devamında eğer bilgi kullanılacaksa, özelliklerine göre uzun süreli belleğe kaydedilmektedir. Kısa süreli bellekte bilginin kalma süresinin 20-30 saniye olduğunu ifade eden Madi (2011: 151-154), bilginin kısa süreli bellekte daha uzun süre kalması için; bilgi üzerinde düşünmek ve onu yinelemekle sağlandığını belirtmektedir. Madi'ye göre bilginin kısa süreli bellekte daha uzun süre kalması için aşağıdaki süreç takip edilmelidir:

Gruplama; küçük parçaları ilişkilendirerek, geniş parçalar haline getirme.
Zihinsel tekrar gerekir.
Kısa süreli belleğe bilgi, duyuşsal kayıt ve uzun süreli bellekten gelir. Genellikle her ikisi aynı anda olur.

Belli aralıklarla tekrar edilen bilgiler kalıcı olmaktadır. Ayrıca bilginin uzun süreli belleğe kaydının tam olarak yapılabilmesi için değişik yöntemlerle bu işlemin yapılması gerekmektedir. İlgi çekici olmayan, sıradan bir kayıt kolay unutulmaktadır. Ancak ilgi çekici olan ve değişik yöntemlerle belleğe kaydedilen bilgiler kolay kolay unutulmamaktadır.

Terry (2011: 42), öğrenme ile bellek arasındaki ilişkiyi şu şekilde açıklamaktadır:

Öğrenme ve bellek kelimeleri gündelik dilde birbirleriyle ilişkili ancak birbirinden farklı olarak kullanılmaktadır. Öğrenme kazanım, kodlama, bilgi ya da davranış karşılığında kullanılır. Bellek ise bilginin ya da öğrenilmiş davranışın hatırlanması karşılığında kullanılır.

Öğrenmenin ilk birkaç saniyesinin bize bir şeyi hatırlama becerisi kazandırdığını söyleyen Medina (2010: 98), iki tür hafıza bulunduğunu, bunların da bilinçli farkındalığı içeren hatıralar ve bilinçli farkındalığı içermeyen hatıralar olduğunu belirtmektedir.

İnsan yaşlandıkça belleği kötüleşir, ifadesinin yanlış olduğunu vurgulayan Markham (2001: 38-39), bellek hakkındaki görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

Belleğinizde ihtiyaç duyacağınız her türlü bilgiyi depolayacak ne fazlasıyla yer ne de artan pek çok yer kalacaktır. Belleğinizi bir kas gibi düşünün. Kollarınızdaki,

bacaklarındaki veya vücudundaki kasları germek ve genişletmek için sık sık ve düzenli egzersiz yaparsınız. Belleğimizi kullandıkça geliştirmekteyiz, bu yüzden mümkün olduğunca belleğimizi geliştirici etkinlikler içerisinde yer almamız, belleğimizin bilgileri kavrama ve depolama kapasitesini artırmamız gerekmektedir.

2.4. Dil Gelişimi ve Dil Öğretimi

Dil insanlar arasında anlaşmayı sağlayan bir sistemdir. Dil aracılığıyla insanlar birbirleriyle iletişim kurmakta ve yaşamlarını devam ettirmektedirler. Dil denen anlaşma aracının canlı bir varlık olduğunu ifade eden Kükey (2003: 5), dilin canlı olmasının sözcüklerinin canlı olması anlamına geldiğini belirtmekte ve dilin tanımını aşağıdaki şekilde yapmaktadır:

Duygularımızı, düşüncelerimizi, dileklerimizi anlatmaya yarayan işaretlerin; genellikle ses işaretlerinin tümüne “dil” denir. Bir anlaşma aracı olarak dil, ortaklaşa yaratılan toplumsal ürünlerin en başta gelenidir. Genel anlamıyla dil, anlaşmamızı sağlayan her türlü işaretler dizgesidir. Dil, insanlara özgü, insanlar arasındaki anlaşmayı konuşma yoluyla gerçekleştiren doğal bir araç; kökleri karanlık dönemlere dayanan bir dizge; kendine özgü kuralları bulunan, gelişimi, değişimi bu kurallara göre işleyen canlı bir varlık; seslerden örülmüş sosyal bir yapıdır.

Dilin bir anlaşma aracı ve seslerden örülmüş sosyal bir yapı olması onun insan ilişkilerinde etkili olduğunu göstermektedir. Kırkkılıç ve diğerleri (2002: 7), dilin hem insan topluluğunun hem de milletlerin tarih içindeki gelişimiyle bağlantılı, onun duygu ve düşüncelerini belirleyen, dinamik, zamanla gelişen, canlı, sosyal ve biyolojik bir varlık olduğunu belirtmektedirler. Ungan (2008: 14), dilin toplumsal bir eylem olduğunu, kişilerin anlama ve anlatma becerilerinin bireysel yeteneklerinin toplumsal hareketle desteklenmesini gerekli kıldığını çünkü bireylerin sözcük dağarcığının zengin olmasının bir nesneyi anlamlandırmada kendisine kolaylık sağlamasına rağmen, insanlarla anlaşma noktasında toplumsal anlayışın uzlaşması gerektiğini dile getirir.

Schunk (2011: 391), doğum ile iki yaş arasının hem dil hem de işitme gelişimi için kritik dönem olduğunu ve dil gelişiminin kalıtım ve çevrenin etkisiyle tamamlandığını ifade etmektedir. Onun bu konudaki düşünceleri şöyledir:

Normal gelişen çocuklarda, dil gelişimine beynin birçok bölgesi katkıda bulunur fakat sol yarıküredeki bölgelerin katkısı daha belirgindir. Zamanla dille ilgili işlevlerde sol yarıkürenin yönetimi daha da baskın hale gelir. Özellikle okuma becerisi konusunda sol yarıkürenin yönetimine ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Fakat beyin işlevleri ile dil ve okuma becerilerinin gelişimi arasındaki ilişkilerin tam olarak anlaşılması için çok daha fazla bilimsel araştırmaya ihtiyaç vardır.

Beyin gelişimindeki diğer süreçler gibi, dil edinimi de kalıtım ve çevre etkileşimini yansıtır. Çocukların ve bebeklerin kültürel deneyimleri hangi sinapsların kalacağını büyük ölçüde belirler. Yaşadıkları kültürde motor işlevlere önem veriliyorsa, motor işlevler; bilişsel işlevlere önem veriliyorsa, bilişsel işlevler güçlenir. Yazılı ve sözlü dile önem verilen, dil bakımından zengin bir ortamda büyüyen çocuklarda dil gelişimi, aynı olanaklara sahip olmayan çocuklardan daha hızlı olacaktır.

Yukarıda belirtildiği gibi kalıtım ve çevrenin dil gelişimi üzerindeki etkisi dil öğretiminde dikkat edilmesi gereken bir noktadır. Kritik dönemde ve bireyin yaşamının diğer dönemlerinde yapılacak yanlışlar onun dil öğrenimini olumsuz etkileyecektir.

Güneş (2007: 7), dil öğretim alanının incelendiğinde günümüze kadar çeşitli yaklaşımların olduğunu görüldüğünü belirtmekte ve bu yaklaşımların geleneksel, davranışçı, aktarıcı, iletişimci, bilişsel, yapılandırıcı, etkileşimsel, gelişimsel vb. isimlerle bilindiğini ifade etmektedir.

Güneş (2007: 36), dil öğrenimiyle ilgili olarak şunları söylemektedir:

Çocuklar doğumdan sonra bir-iki yıl içinde konuşmayı öğrenmekte ve dili aktif kullanmaya başlamaktadırlar. “bu süreç nasıl gelişmektedir? Çocuk dili öğrenirken bir model gerekli midir? Çocuğa bu modeli kim yapmaktadır? Çocuk sözlü iletişime nasıl başlamaktadır? Konuşmayı nasıl öğrenmektedir?” bunlar yapılandırıcı yaklaşımın önem verdiği ve üzerinde durduğu sorulardır.

Dünyaya gelen bir bebek, doğum öncesinden konuşmaları ve sesleri bilerek doğmaktadır. Özellikle doğum öncesi son aylarda, annesinin bulunduğu ortamdaki konuşmaları duymakta ve dinlemektedir. Sık tekrarlanan kelimelerle, annesinin ve babasının adını bilerek doğmaktadır. Stern, Schaffer, Rondalve Boysson-Bardies gibi araştırmacılar, bebeğin doğmadan önce sözlerin özelliklerini, ritmini, tonunu ve dil yapısını öğrendiğini açıklamaktadır. Bebekler doğum öncesinden sadece bazı kelimeleri duymakla kalmamakta, dille ilgili bazı bilgileri de öğrenerek doğmaktadırlar. Yani bebek doğmadan önce dille ilgili bazı ön bilgilere sahiptir.

Bebeğin dille ilgili ön bilgileri doğar doğmaz annesi ve diğer yetişkinlerle iletişim kurmasına yardım etmektedir. Bebek yetişkinlerle iletişimi küçük çığılıklarla, ağlayarak, bakışlarla, jestlerle vb. yollarla yapmaktadır. Bu şekilde iletişimi başlatmakta ve annesini konuşturmaktadır. Annesinin sözlerini ise ses tonundan, yüz ifadesinden ve hareketlerinden anlamaktadır. Dördüncü aydan itibaren seslendirmeyi geliştirmekte, sesinin tonunu, yüksekliğini ve süresini giderek artırmaya başlamaktadır. Hatta bebek sesini annesi ya da babası kadar yükseltmeye çalışmaktadır. Derken isteklerini heyecanlarını çağıldayarak aktarmaktadır. Ardından 10-11. Aylarda çeşitli sesleri birleştirerek, zincirlemeler yaparak heceler oluşturmaktadır (Stern, 1997, Boysson-Bardies, 1996, Schaffer, 1983, Rondal, 1983). Bütün bu süreç bebeğin aktif çabalarıyla gerçekleşmektedir. Yani çocuklar dili edinmemekte, tam tersine aktif çabalarla öğrenmektedirler.

Yukarıda anlatıldığı gibi, çocuklar zamanla öğrenmekte ve bu becerileri önce ailede gelişmektedir. Bebeğin anne karnında dahi çevredeki seslere karşı duyarlı olması bilim adamlarını harekete geçirmiş, bu yönde çalışmalar yapılmıştır. Bebeklerin anne karnındayken verdikleri tepkiler öğrenme olayının ciddiyetini ortaya koymuştur. Bebekle iletişim kurarken çocuksu davranmak onun gelişimini olumsuz etkileyecektir. Bebeklerin ve çocukların bizim her hareketimizi kaydeden birer kamera olduklarını düşünürsek; öğrenme olayını gerçekleştirecek söz ve davranışlarımıza dikkat etmeliyiz. Çünkü öğrenme yaşam boyu devam eden bir süreçtir.

Ülkemizde de bu konuda çeşitli çalışmalar yapılmakta ve dünyadaki değişim süreci takip edilmektedir. Öğretim programları çağın gereklerine ve milli değerlerimize uygun olarak hazırlanmaktadır. Her dersin öğretim programı kendi içinde bir bütün olmakla birlikte Milli Eğitimin Genel Amaçlarının da bir parçası halindedir. İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi, okuma, dinleme, konuşma, yazma ve dilbilgisi başlıklarıyla incelenmektedir. MEB (2006: 55-72), ülkemizde ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrencilere okutulacak ve dinletilecek metinler aşağıdaki özellikleri taşımalıdır.

Metinler, Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olmalıdır. Metinlerde millî, kültürel ve ahlâkî değerlere, milletimizin bölünmez bütünlüğüne aykırı unsurlar yer almamalıdır. Metinlerde ayrımcılığa yol açacak bölücü, yıkıcı ve ideolojik ifadeler yer almamalıdır. Metinler, dersin amaçları ile kazanımlarını gerçekleştirecek nitelikte olmalıdır. Metinler; dil, anlatım ve içerik

açısından türünün güzel örneklerinden seçilmelidir. Metinler, öğrencilerin duygu ve düşünce dünyasını zenginleştirmek amacıyla yönelik olarak farklı yazar ve şairlerden seçilmelidir.

Türkçe öğretim sürecinde yukarıda belirtilen ilkelere titizlikle uyulması ve bu ilkelerin uygulanmasına dikkat edilmesi ülkemizin eğitim anlayışının sürekliliği açısından önem taşımaktadır. Çünkü belirlenen ilkeler öğrenmeyi kalıcı ve ilgi çekici nitelikte olup kazanımların yerleştirilmesini sağlayacaktır.

Sağır (2002: 8), dil öğretimi ve öğreniminin bir bütünlük içinde verilmesi ve her ögeye ait bilgilerin öteki öğeleri de ilgilendiren yönüyle kavratılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bütün dil işlevleri beyinde gerçekleşmektedir ve bu işlevlerin gelişimi de bireylerin zekâlarıyla bağlantılıdır.

2.5. Zekâ

Zekânın birçok tanımı yapılmıştır. TDK Güncel Türkçe Sözlük (2011), zekâyı “İnsanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı, anlık, dirayet, zeyreklik, feraset” olarak; TDK Eğitim Terimleri Sözlüğü (2011), de “olayları bağımsız olarak düşünebilme, yeni durumlara başarıyla uyabilme, eylem ve tutumları belli bir düşünce ya da erek çevresinde toplayabilme yeteneği ve algılama, belleme, çağırışım yapma, imgeleme, yargıda bulunma, usavurma, soyutlama, genelleme gibi ruhsal işlevlerin tümüne verilen ad” olarak tanımlamaktadır.

Selçuk ve diğerleri (2004: 2), İbn-i Sina'nın zekânın hem öğrenme sürecinden ayrı hem de dış dünyadan gelen algıların insana verdiği bilgiyi öğrenmeyle ortaya çıktığını söylediğini belirtmişlerdir.

Keskinoğlu (2011: 17), zekâyı kavramlar ve algılar yardımıyla soyut ya da somut nesnelere arasındaki ilişkiyi kavrayabilme, soyut düşünme, muhakeme etme ve bu zihinsel işlevleri uyumlu şekilde bir amaca yönelik olarak kullanabilme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Bu tanım da diğer tanımlarda olduğu gibi eksik bir tanımdır. Çünkü zekâ bu tanımlardan daha fazlasıdır. Zekânın önceleri tek bir etmen ile daha sonraları birden çok etmen ile açıklandığını ifade eden Özden (2011: 106), zekânın sayısal, sözel gibi ikili

bir alana indirgenemediğini, farklı zekâ alanlarının kabul edildiği çoğul bir zekâ tanımının daha çok itibar görmeye başladığını belirtmektedir.

Cevizci (2010: 515) ise zekâyı zihnın soyut düşünce, anlama, akıl yürütme, öğrenme, planlama, problem çözme benzeri kapasiteleri içeren genel yapısı olarak tanımlamaktadır.

Cevizci (2010: 515) şöyle devam etmektedir:

Zekâyı anlama ve açıklama konusundaki ilk teşebbüslerden birinin ünlü Yunan filozofu Platon'a ait olduğu söylenebilir. Doğuştan getirilen birlikli ve değişmez bir zekâ anlayışını meşhur üç parçalı ruh görüşünde ortaya koyan Platon, ruhun söz konusu parçalarından en üstün olanının ancak az sayıda insanda tam olarak gelişmiş şekilde var olan rasyonalite olduğunu öne sürmüştür. Zekânın mahiyetinde kalıtımın çok belirleyici bir rol oynadığını, zekâyı belirleyen akılsallığın ancak uzun yıllara yayılan zahmetli bir çalışma ve eğitim yoluyla geliştirilebileceğini öne süren Platon'un zekâ kuramı, sonradan 19. Yüzyılda zekâ üzerine ilk bilimsel araştırmaları başlatan Francis Galton tarafından esas itibarıyla benimsenmiştir.

Bu tanımlama zekânın geçmişten günümüze kadar hangi bakış açılarıyla değerlendirildiğini göstermekte ve bakış açılarındaki değişimi ortaya koymaktadır.

Zekâ kelimesinin pek çok anlamı olduğunu belirten Sharma ve Sharma (2006: 210-227), bu konuda aşağıdaki açıklamaları yapmaktadırlar:

Zekâ soyut düşünme yeteneğidir. Garrett'e göre zekâ; kavrama ve sembol kullanımını gerektiren problemlerin çözümü için gerekli olan yetenektir. Terman'a göre zekâ soyut düşünme yeteneğidir. Bu tanımlamanın da eksik yanları şunlardır: Soyut düşünme zekâ değildir ve sadece onun bir parçasıdır. Bu tanımlama zekânın tam kapsamını vermez.

Ayrıca Sharma ve Sharma (2006: 220-227) zekâyı ilişkin açıklamalar yaparken zekâ teorilerini de değerlendirmiş, bu teorilerin benzer ve farklı yönlerini ortaya koymuştur.

Zekâyı bakış açılarının farklı olması zekânın farklı boyutlarının olmasından kaynaklanmaktadır. Ancak bütün bu farklı yaklaşımlar birleşerek zekâyı tam olarak açıklamaktadır.

Bümen (2005: 3), son yirmi yıla kadar psikologların bireylerdeki zekâ kapasitesini test etmek için problem setleri hazırladıklarını ve bireylerden çözmelerini istediklerini belirtmektedir. Sharma ve Sharma (2006: 224), zekâ testlerini sözel testler ve sözel olmayan testler olarak iki grupta incelemektedirler. Sözel testler dilin kullanımını gerektirirken sözel olmayan testler dil kullanımını gerektirmez. Onlara göre dört grup zekâ testi vardır. Bunlar; Sözel Bireysel Zekâ Testleri, Sözel Olmayan Bireysel Zekâ Testleri, Sözel Grup Zekâ Testleri ve Sözel Olmayan Grup Zekâ Testleri'dir. Bu testlerin özellikleri şunlardır:

Sözel Grup Zekâ Testleri: Grup testleri bireysel testlerin zorluklarından yola çıkılarak oluşturulmuştur. Bu testler bir grubun zekâsını ölçmek için yapılırlar. Gruptaki herkese aynı direktifler verilir ve aynı aktiviteleri yapmaları istenir.
Sözlü Olmayan Grup Zekâ Testleri: Sözlü testler okur-yazarlar için geçerli olduğundan sözlü olmayan grup zekâ testleri geliştirilmiştir. Bu testlerde bireyler dili çok az kullanır. Bu tip testlerde testi uygulayan kişi alanlara yönergeleri ayrıntılı bir şekilde açıklamalıdır. Bu dil kullanımını en aza indirmek için yapılır.

Bu zekâ testleri de zekânın sadece belli bir boyutunu ölçmeleri bakımından pek çok sınırlıklar taşımaktadır. Dolayısıyla testler tam olarak zekâyı ölçmemektedir.

Saban (2005: 4), eski zekâ anlayışının doğuştan kazanıldığını, sabit olduğunu ve bu nedenle asla değiştirilemeyeceğini ifade etmektedir. Eski zekâ anlayışına göre zekâ, niceliksel olarak ölçülebilir ve tek bir sayıya indirgenebilir, tekildir, gerçek hayattan soyutlanarak (yani belli zekâ testleriyle) ölçülür.

Yeni zekâ anlayışına göre ise bir bireyin genetiksel olarak kalıtımla birlikte getirdiği zekâ kapasitesi iyileştirilebilir, geliştirilebilir ve değiştirilebilir, herhangi bir performansta, üründe veya problem çözme sürecinde sergilendiğinden sayısal olarak hesaplanamaz, çoğuldur ve çeşitli yollarla sergilenebilir, gerçek hayat durumlarından ve koşullarından soyutlanamaz.

Eski ve yeni zekâ anlayışlarının bu farklı özellikleri durumun tespiti için büyük önem taşımaktadır. Zekânın tek boyutlu olduğunun düşünüldüğü dönemdeki uygulamalarla günümüzdeki uygulamalar farklılık gösterecektir, göstermelidir. Tek tip ölçüm yöntemlerinin uygulandığı eski anlayış yerini çok çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarına

bırakmıştır. Artık zekânın çok boyutlu ve yaşamın bütün alanlarında olduğu kabul edilmiştir.

2.6. Çoklu Zekâ Kuramı

Her insan farklı özelliklerle dünyaya gelmektedir. Her insanın parmak izlerinin farklı olması gibi her insanın zihinsel yetileri de farklıdır. Gardner (2010: 3), zekâ testinde elde edilen sonucun insanın okul konularını halledebilme becerisini gösterdiğini ancak daha sonraki hayatındaki başarısına dair pek az şey söylediğini belirtmektedir. Ona göre insani bir zihinsel yetkinlik, problem çözmeye dair bir dizi beceriyi-bireyin karşısına çıkan gerçek sorunları ya da güçlükleri çözmelerini, uygun olduğunda da etkili bir ürün ortaya koymasını, yeni sorunlar bulması ya da yaratmasını, böylece yeni bilgiler edinmek için zemin hazırlamasını içermelidir.

Onun bu yaklaşımı zekâyâ bakış açılarını da ortaya koymaktadır. Çünkü o diğer bilim adamlarından farklı olarak zekânın çok değişik işlevleri yerine getirdiğini ve farklı zekâ alanlarına sahip olunduğunun farkına varılmasının da hayatı kolaylaştıracağını düşünmektedir. ÇZK zekânın tek boyutlu olmadığını, her bireyin farklı zekâlara ve farklı öğrenme biçimlerine sahip olduğunu öne sürmektedir.

Çoklu Zekâ Kuramı Howard Gardner 'in yazdığı ve 1983'te basılan“Frames of Mind” (Zihin Çerçevesi) adlı kitapla gündeme gelmiştir. O bu kuramı Harvard Üniversitesinde gerçekleştirdiği bir projenin sonucu olarak ortaya koymuştur. Projede normal ve yetenekli çocukların zihinsel gelişimleri incelenmiştir. Projede her çocuğun bir ya da birkaç alanda gelişme yeteneğine sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Gardner kitabında yedi tür zekâdan bahsetmiş ancak bunların da yeterli olmadığını ifade etmiştir.

Gardner ÇZ Kuramına ilişkin özellikleri ve bilimsel kanıtları sunarken, büyük ölçüde beyin araştırmalarına ve nöro-psikolojiye dayanmıştır(Selçuk ve diğerleri, 2004: 12). Çünkü beyni incelendiğinde beynin her bölgesinin farklı işlevleri yerine getirdiği tespit etmiştir. Vural (2005: 232), Gardner'in teorisiyle kültürel değerlerin de işin içine girdiğini belirtmekte ve Gardner'in zekâyı problem çözenin yanında, en az bir kültürde kabul gören, değerli sayılan bir ürün ortaya koyabilme olarak tanımladığını ifade etmektedir.

Yapılan araştırmalar sonucunda Gardner'in zekâyla ilgili olarak ortaya koyduğu ölçütleri biyolojik köken, insan türünün evrenselliği, yeteneğin kültürel değeri, nörolojik temelin varlığı ve temsil yeteneği olarak sıraladığını belirten Demirel ve diğerleri (2006: 13-14) bu ölçütleri şu şekilde açıklamışlardır:

Biyolojik köken, zekânın kalıtımsal boyutunu öncelikle içermektedir. Problem çözüme ve bilginin bilinen her bir yolu, sosyo-ekonomik ve eğitimsel koşullara bağlı kalmaksızın her kültürde bulunur. Zekânın en güçlü göstergelerinden biri kültürel anlamda taşıdığı değerdir. Beynin işlemler takımını etkin hale getiren ya da harekete geçmesine neden olan iç ve dış olaylar vardır. Her zekâ; sözcük sembolleri, resim sembolleri, müzik sembolleri ya da rakamsal semboller gibi sembollerle ya da bilgiyi anlamlandırmaya ilişkin bazı kültürel buluşlarla kodlanabilir. Bu, zekânın aktarımı ve öğretilmesi için anahtardır.

Gardner insan zekâları üzerine düşünmeye, insan türünün neye benzediğiyle yüzleşerek, bu türün üyelerinin yeterli kaynak sağlandığında ve yerinde müdahalelerde bulunulduğunda hangi alanlarda etkin olmaya yatkın olduğunu değerlendirerek başlamak gerektiğini ifade etmektedir (2010: 528) ve aşağıdaki açıklamaları yapmaktadır:

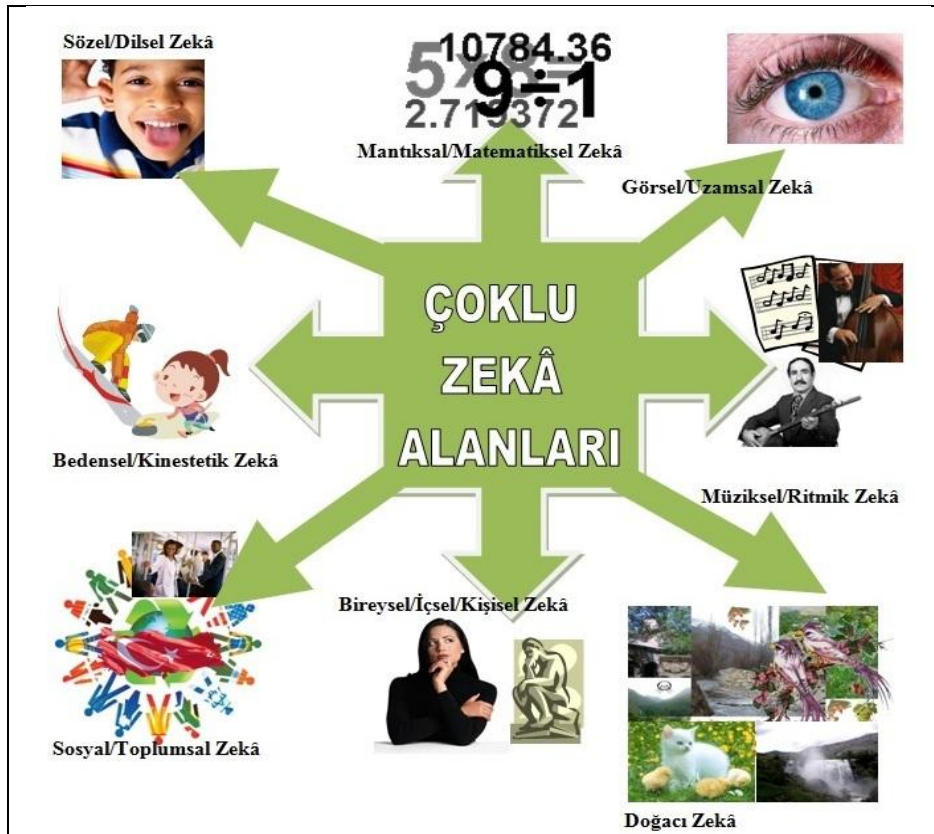
Bu bakış açısıyla yaklaştığımızda, "Öğrenmenin sınırı yoktur" gibi sloganların pek az yararı vardır: İnsanoğlunun her şeyi yapabileceğini düşünmenin hatalı olması bir yana, her şeyin sağlandığı bir ortamda dahi, neyin yapılması, neyin yapılmaması gerektiğine dair bir kılavuz yoktur. Benim yedi "kilit" zekâ biçimi ortaya koymam, insanların ilerleme potansiyeli taşıdığı yedi entelektüel bölgeyi belirtme, bu entelektüel becerilerin yetenekli insanlar ve tümüyle normal olsalar da belli bir alanda özel yeteneği olmayan bireylerce hayata geçirilmesi sırasında aşılacak bazı köşe taşlarına dair fikirler sunma çabasının bir ürünüdür.

Gardner'in yukarıdaki açıklamalarında önem kazanan ifade "kilit" ifadesidir. Bu ifade aşılması gereken engelleri ve sahip oldukları kaynakları göstermesi bakımından önemlidir. Saban (2010: 10), Gardner'in tespit ettiği çoklu zekâ ilkelerini şu şekilde ifade etmektedir:

Her insan, kendi zekâsını geliştirme yeteneğine sahiptir. Zekâ, sadece gelişmekle kalmaz, başkalarına da öğretilir. Zekâ, çok yönlü bir kapasitedir. Zekâ, çok yönlülük göstermesine rağmen kendi içinde bir bütündür. Her insan, çeşitli zekâ alanlarının tümüne sahiptir. Her insan, çeşitli zekâ alanlarından her birini yeterli bir düzeyde geliştirebilir. ÇZK, eğer yeterli ve uygun destek, imkân ve eğitim sağlanırsa, gerçekte her bireyin zekâ alanlarının hepsini oldukça yüksek bir düzeyde gösterebilme kapasitesine sahip olduğunu ileri sürmektedir. Bir insanın her alanda zeki olabilmesinin birçok yolu bulunmaktadır.

Bu ilkeler doğrultusunda Gardner ilk olarak yedi temel zekâ alanını ortaya çıkarmış bunlara daha sonra sekizinci zekâ alanını da eklemiştir. Gardner dokuzuncu zekâ alanıyla ilgili çalışmalarına devam etmektedir. Gardner'in belirlediği çoklu zekâ alanları şunlardır:

1. Sözel/Dilsel Zekâ
2. Mantıksal/Matematiksel Zekâ
3. Görsel/Uzamsal Zekâ
4. Bedensel/Kinestetik Zekâ
5. Müzikal/Ritmik Zekâ
6. Sosyal/Toplumsal Zekâ
7. Bireysel/İçsel/Kişisel/Öze dönük Zekâ
8. Doğacı/Varoluşçu Zekâ



Kaynak: Arıcı, 2012

Şekil 5: Çoklu Zekâ Alanları

2.7. Çoklu Zekâ Kuramı ve Howard Gardner

Howard Gardner (d. 1943, Pensilvanya), halen Harvard Üniversitesi'nde çalışmalarına devam eden bir bilim adamıdır. O Harvard Üniversitesinde psikoloji profesörü olmasının yanında “zero” projesinin de yönetmenidir. 2004 yılında Şangay’da Doğu Çin Üniversitesince “fahri profesör” unvanıyla onurlandırılmıştır. 1981’de Mac Arthur ödülünü almıştır. 1990’da Louisville’s Grawemeyer Üniversitesinin ödülünü alan tek Amerikalıdır. 2000 yılında John S. Yurttaşlık ödülünü almıştır. 2005’te ve 2008’de Dış Politika ve Magazinciler Derneği tarafından dünyadaki en üstün yüz dahi arasından birinci seçilmiştir. İrlanda, İtalya, İsrail ve Şili’deki yirmi iki üniversite ve kurumdan şeref ödülü almıştır. Yüzlerce makalesi ve yirminin üzerinde kitabı yirmi yedi dile çevrilen Gardner, tek bir zekâ olduğuna dair kuramı şiddetle eleştiren, her bireyin birbirinden farklı pek çok zekâsının olduğunu ve bunların her birinin kendilerine özgü bir biçimde geliştiği ve çalıştığını savunan, çoklu zekâ kuramını ortaya atan bilim adamı olarak bilinmektedir.

O ve meslektaşları son yirmi beş yıldır performansa dayalı değerlendirmeyi, yaşayarak öğrenmeyi, bireysel öğretim programı, eğitim ve değerlendirmeyi içeren “Zero Projesi” üzerinde çalışmaktadırlar.

1990’ların ortasında Gardner ve meslektaşları “The Goodwork” projesine başlamışlardır. Goodwork, nitelik olarak harika, kişisel olarak çekici ima ve uygulamaları içeren bir çalışmadır. Araştırmacılar şartların değiştiğinde bireylerin nasıl başarılı olacağını ortaya çıkarmışlardır. Zamanın değişmesiyle insanların alım gücü artmış, teknolojiyle birlikte zaman ve uzay kavramı da kökten değişikliğe uğramıştır. Gardner’in kitaplarından “Zihin Çerçevesi-Çoklu Zekâ Kuramı” adlı kitabı eğitim, sanat, bilişsel psikoloji ve tıp alanlarındaki görüş ve düşünceleri yakından etkilemiş, bu alanlarda bir devrim yaratmıştır.

Gardner ilk araştırmalarında yedi tür zekâ tespit etmiştir. Bunlar sözel-dilsel zekâ, mantıksal-matematiksel zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, görsel-uzamsal zekâ, müziksel-ritmik zekâ, kişiler arası sosyal zekâ, bireysel-içsel zekâdır. Daha sonra sekizinci zekâ olan Doğacı/Varoluşçu Zekâ da bunlara eklenmiştir. Dokuzuncu zekâ olduğu düşünülen varoluşsal zekâ halen araştırılmaktadır.

Bu zekâya biyolojik bir alan bulunamadığından Gardner bu zekâya "yarım zekâ" adını vermiştir ve bu zekâyı listeye sonra ekleyebileceklerini belirtmiştir. Her insanda bu zekâların tümü bulunur, ancak insanların yetenek ve yaratıcılıkları büyük farklılıklar gösterir.

Gardner halen üniversite ve etik konularını içeren Goodwork projesine devam etmektedir. Bunun yanında yeni dijital medyanın etkilediği, içerdiği ahlak kurallarıyla büyük ilgi gören Goodplay ve Trust projelerini de yönetmektedir.

2006'da "Çoklu Zekâ, Yeni Ufuklar, Zihin Gelişimi ve Eğitimi ve Howard Gardner Ateş Altında"yı yayımlamıştır. Howard Gardner Ateş Altında adlı eseri uzun otobiyografisi ve bibliyografyasının tamamını içermektedir. 2007'nin baharında "Gelecek İçin Beş Fikir" adlı eser Harvard iş okulu tarafından yayımlanan Gardner'in editörlüğünü yaptığı "İsteki Sorumluluk" adlı eseriyle 2007'nin yazında yayımlanmıştır. Gardner kendini şöyle anlatmaktadır (<http://pzweb.harvard.edu/PIs/HG.htm>):

Ben 1943'te Pensilvanya'nın Scranton şehrinde doğan, nazi Almanyasından kaçan mülteci bir ailenin oğluyum. Piyano çalmaktan çok zevk alan yetenekli bir çocuktum. Müziğin hayatımda her zaman önemli bir yeri oldu. Orta öğretimden sonra tüm hayatım Harvard Üniversitesinde geçti. Gelişimsel psikoloji ve nöropsikoloji alanında eğitim aldım. Yıllarca normal ve yetenekli çocukların kapasitelerini kullanımı, bilişsel gelişimleri ve beyni zarar görmüş yetişkinler üzerinde çalışma yaptım. İşte bu iki çalışma 1983'teki Zihin Haritaları adlı kitabımda bahsettiğim çoklu zekâ kuramını geliştirmemi sağladı.

2.7.1. Sözel - Dilsel Zekâ

Sözel-dilsel zekâ, dili etkili kullanma becerisidir. Temel dil becerileri olan okuma, yazma, dinleme ve konuşma aracılığıyla iletişim kurularak bu zekâ kullanılır. Gardner (2010: 104), şair bir dizinin oluşturulması için çabalarken, dil zekâsının işe koyulduğunu belirtiyor. Onun bu konudaki görüşleri şöyledir(2010:136):

Dil jestler ya da yazıyla aktarılsa da kilit önem taşıyan yanı bir ses sistemi ve insan kulağına yönelik bir mesaj olmasıdır. İnsan dilinin evrimini ve bugün insan beynindeki temsilini anlama çabası, insan dili ile işitsel-sözel sistem arasındaki bağa önem verilmediği sürece yetersiz kalacak, amacına ulaşamayacaktır.

Sözel-dilsel zekâsı baskın olan bireyler, hikâye, masal, fıkra anlatırlar, yazılı ve sözlü iletişimde başarılıdırlar. Hafızaları iyidir, kolay kolay unutmazlar. Kelime oyunlarını

severler, kelime hazineleri iyidir. Tekerleme, mani vb kolayca söyleyebilirler. Öğrenirken daha çok kitap, ses cihazı, mp3 çalar, yazma materyalleri, görüşme ve tartışmalar, konuşma ve dinleme materyalleri kullanırlar. Farklı kelime, ses ve ritimleri dinler ve bunlara tepkide bulunurlar. Diğer insanların seslerini, dili kullanma biçimlerini, okuma ve yazmalarını kolay taklit ederler. Cümleleri dinler, yorumlar, farklı bir biçimde yeniden ifade ederler ve söylediklerini hatırlarlar. Okuduklarını anlarlar, özetlerler ve kolaylıkla hatırlarlar. Hitabet ve ikna kabiliyetleri gelişmiştir. Dinleyenleri mest ederler. Farklı dilleri öğrenme becerileri vardır. Yabancı dil öğreniminde sıkıntı çekmezler. Hikâye, şiir, masal vb yazma gibi etkinliklerinden zevk alır, güzel eserler yazarlar. Dinleme becerileri gelişmiştir.

Sözel-dilsel zekâyâ sahip kişilerin yazmaktan hoşlandıklarını belirten Selçuk ve diğerleri (2004: 43) bu kişilerin meslek, eylem, ders ve ders dışı etkinliklerini aşağıdaki tabloyla özetlemişlerdir:

Tablo 2: SDZ'nin meslek, eylem, ders ve ders dışı etkinlikleri

Meslek	Eylem	Ders	Ders Dışı
Öğretmen	Tanımlama	Türkçe	Dil kulübü
Gazeteci	Listele	Yabancı dil	Okul gazetesi
Yazar	Görüş	Dilbilgisi	Yıllık
Şair	Formüle et	Sosyal bilgiler	Kütüphane
Çevirmen	Yeniden ifade et		Hikâyeler
Avukat	Tartış		Dergiler
Edebiyatçı	Şiir, makale yaz		Çizgi roman
Oyun yazarı	Sunu yap		Kelime oyunları
Yayıncı	Slogan bul		Senaryo yazma
Hatip	Röportaj yap		
Eğitim bilimci	Mektup yaz		
Komedyen	Yarışma programı		
Romancı	sun		

Selçuk ve diğerlerine (2004: 45) göre sözel-dilsel zekâyı geliştirmek için yapılabilecek sözel-dilsel etkinlikler şunlardır:

Bir şiir, deneme okunur. Kısa bir hikâye, oyun okunur. Bir kavram “nesi var?” etkinliği ile ele alınır? Bir konuşma, doğaçlama yapılır. Akrostiş kullanılır. Konuyla ilgili bir fıkra anlatılır. Sözcük oyunu oynanır.. Çapraz bulmaca yapılır. Yaratıcı yazma çalışması yapılır. Konuda geçen başlıca terimleri içeren bir sözlük oluşturulur. Biyografi, otobiyografi, konuya ilişkin mektup, öykü, gazete makalesi, ikna edici bir yazı ya da bir konuşma metni yazılır. Venn şeması kullanılır.

2.7.2. Müzikal - Ritmik Zekâ

Müzikal zekâ, diğer zekâ alanlarından daha çabuk ve kolay fark edilmektedir. Kişinin müziğe yatkınlığı, müzikle olan bağlantısı, müziğin onun hayatındaki yeri bu zekânın göstergeleridir. Müzikal/Ritmik zekâ becerisi dili ve sesi etkili kullanmaya dayanmaktadır. Yani dilini ve sesini etkili kullanabilen bireylerin müzikal/ritmik zekâları gelişmiştir. Gardner (2010: 139), müzikal zekâyı açıklamak için üç çocuk örneğini vermektedir. Bu örnekle çocukların müzik performanslarının gerçek bir olgu olduğunu söylemektedir. İlk yıllarda çocukların performanslarının çok üst seviyede olmasının ileriki yıllarda artmama ihtimali olduğunu da belirtmektedir. Çünkü MRZ insanın diğer becerileriyle de ilişkilidir ve zamanla değişime uğrayabilir. Gardner müzikal/ritmik zekâyı bestekâr örneğiyle somutlaştırmıştır.

Müziksel-ritmik zekâsı baskın olan bireyler, notasını görmediği müziği, melodileri tanır. Enstrüman çalar, koroda söyler. Çalışırken tempo, ritim tutar. Seslere karşı duyarlıdır. Şarkıları kolaylıkla öğrenir. Şarkı söyleme, mırıldanma ve dinlemeyi sever. Öğrenmede müzik, teyp-kaydedici, kasetler ve ritimlere ihtiyaç duyar. İnsan sesi çevreden gelen sesler gibi çok farklı seslere karşı duyarlıdır, dinler ve tepkide bulunur. Müziği yaşamında kullanmak için fırsatlar oluşturur. Seslerle nota ve ritimlere karşı özel bir ilgiye sahiptir. Müziği hareketlerle birleştirerek farklı figürler ortaya çıkarabilir. Orijinal müzik kompozisyonları oluşturabilir. Müziksel - ritmik zekâyı sahip kişilerin şarkıların melodilerini hatırladıklarını, müzik dinleyerek çalışmayı sevdiğini belirten Selçuk ve diğerleri (2004: 57) bu kişilerin meslek, eylem, ders ve ders dışı etkinliklerini aşağıdaki tabloyla özetlemiştir:

Tablo 3: MRZ'nin meslek, eylem, ders ve ders dışı etkinlikleri

Meslek	Eylem	Ders	Ders Dışı
Kompozitor	Bestele-Kaydet	Müzik	Bando
Korist-Besteci	Şarkı sözü yaz	Drama	Orkestra
Müzik öğretmeni	Ritim tut-Mırıldan	Fen Bilgisi	Müzik kulübü
Bando elemanı	Şarkı söyle	Beden Eğitimi	Koro
Radyocu	Nota yaz-Isık çal	Matematik	Gitar kulübü
Tiyatrocu	Ayaklarını vur		Aerobik
Şarkıcı	Melodi tanı		Şarkılar
Söz yazarı	Enstrüman tanı		Müzikal geziler
Udi, gitarist vs.			Misafir şarkıcı

Selçuk ve diğerklerine (2004: 60) göre müzikal-ritmik zekâyı geliştirmek için yapılabilecek etkinlikler şunlardır:

Sesler ve melodiler kopyalanır. Müzikal bir kolaj oluşturulur. Bir şarkı yazılır. Sınıfça müzik aleti çalınır. Sese, ritmik kalıplara duyarlılık geliştirilir. Farklı kültürlerin müziği dinlenir. Bir müzisyen, bir enstrüman veya müzik akımı hakkında bir rapor yazılır. Müzikle ilgili bilgisayar yazılımı kullanılır. Sözcükler cıngıllara dönüştürülür. Duygular müzikle anlatılır. Enstrümantal bir gösteri sunulur. Fon müziği kullanılır. Müzikle bütünlük sağlanır. Video gösterisi yapılır, ses efektleri kullanılır. Sesler keşfedilir. Çalışırken müzik dinlenir. Geçmiş dönemlere, çağlara ait müzikler dinletilir. Müzikle farklı kültürler tanıtılır. Dans etme/ritm tutma öğretilir.

2.7.3. Görsel - Uzamsal Zekâ

Görsel/uzamsal zekâ, görsel unsurlar vasıtasıyla dünyayı tanımaktır. Bir resim, fotoğraf ya film vb. görsel öğeleri içeren nesnelere yerleri, konumları ve boyutlarıyla birlikte tanımlanıp anlamlandırılmasıdır. Gardner (2010: 242), ana şekli bulmaya yönelik yaptığı testle uzamsal/görsel zekânın etkilerini sınamaya çalışmıştır. Ona göre uzamsal zekânın özü görsel dünyayı doğru biçimde algılamak, başlangıçtaki algı üzerinde değişim ve dönüşümler yapabilmek, görsel deneyimi fiziksel uyarıcının yokluğunda bile yeniden üretebilmektir (2010: 246). Görsel zekânın en aktif olduğu anların insanların zihinde canlandırdığı ve gördüklerinden hareketle yeni görsel formlar oluşturduğu anlar olduğunu belirten Yavuz (2009: 93), görsel zekânın özünde yer alan kapasiteleri aşağıdaki tabloda açıklamıştır (2009: 93-94):

Tablo 4: Görsel Zekânın Özünde Yer Alan Kapasiteler

Hayal gücünü etkin kullanabilme	Görölmeyen yaşanmamış durumlar üzerine görüntüler oluşturabilmektir. Gelecek hakkında düşünürken bu kapasiteyi yoğun olarak kullanırız. Sinema yönetmenleri hayal güçlerini etkin kullanan insanlardır.
Zihinde canlandırma	Olayların, şekillerin aklıda kalabilecek şekilde resimlenmesidir. Arabamızı park ettiğimiz yeri hatırlamaya çalışırken ya da bir kez gördüğümüz bir insanın yüzünü hatırlamaya çalışırken bu kapasiteye ihtiyaç duyarız.
Uzayda yer-yön bulma	Bulduğumuz mekânların uzaydaki konumları ve diğer nesnelere ilişkileri üzerine düşünöbilmedir. Daha önce bir kez gittiğimiz bir dostumuzun evini bulmaya çalışırken bu kapasitemizden faydalanırız.
Grafiksel resmedebilme	Bir fikri, bir kavramı daha etkin açıklayabilmek için görsellerden faydalanabilmektir. Bir reklam kampanyası için oluşturulan logo bu kapasiteden faydalanılarak hazırlanır.
Uzaydaki nesnelere arası ilişkileri tanıma	Görölen resimden hareketle daha sonraki durumlar için nesnelere görsel olarak birbirleriyle ilişkilendirebilmektir. Bir satranç hamlesinde sonraki adımları görsel olarak canlandırma bu kapasitenin kullanımını gerektirir.
Farklı açılardan doğru algılamalar yapabilmeye	Bir nesnenin yönünün değişmesi durumunda ortaya çıkabilecek şekli zihinde canlandırabilmektir. Örneğin bir piramidin açıldığındaki şekli canlandırabilmek.

Görsel/uzamsal zekâsı baskın olan bireyler, sanatsal etkinlikleri sever ve bu etkinliklere katılırlar. Düşündüklerini, tasarladıklarını gerçeğe yakın oranlarda yapabilirler. Resim yapmayı, resimlere bakmayı severler ve görsel öğeler her zaman dikkatlerini çeker. Anlattıklarını görüyormuş, izliyormuş gibi anlatırlar. Dinlerken yazmaktan çok çizmeyi ve görsel unsurlar kullanmayı tercih ederler. Tanıştıkları kişilerin yüzlerini unutmazlar ve ayrıntıları görsel unsurlarla bağdaştırırlar. Sinemaya, tiyatroya gitmeyi severler, insanları ve çevreyi gözlemlemekten hoşlanırlar. Ev, ofis dekorasyonunda fikri sorulacak kişilerdir.

Selçuk ve diğerleri (2004: 52) görsel/uzamsal zekâsı gelişmiş kişilerin meslek, eylem, ders ve ders dışı etkinliklerini aşağıdaki tabloyla özetlemişlerdir:

Tablo 5: GUZ'nin meslek, eylem, ders ve ders dışı etkinlikleri

Meslek	Eylem	Ders	Ders Dışı
Kâşif	Çiz	Sanat	Satranç kulübü
Mimar	Hayal et	Resim	Fotoğrafçılık
Mühendis	Şekil ver	Teknoloji-	Resim kursu
Mekanik	İnşa et	Tasarım	El sanatları
Heykeltıraş	Resmini yap	Fen ve	Koleksiyonlar
Gemici	Poster yap	Teknoloji	Legolar
Satranç uzmanı	Örnekle		Bloklar
Gezgin	Boya		Haritalar
Fotoğrafçı	Düzenle		Renkli kalemler
Ressam	Görsel ayrıntı hatırla		Kuklalar
Dekorâtör	Dekore et		Bilgisayar oyunu
Geometri uzmanı	Renklendir		Karikatür
			Model yapma

Selçuk ve diğerlerine (2004: 60) göre görsel/uzamsal zekâyı geliştirmek için yapılabilecek etkinlikler şunlardır:

Bir kolaj yapılır. Bir broşür, logo tasarlanır. Elbise tasarımı yapılır. Bir hikâyeye resmedilir. Hareketli bir nesne yapılır. Kuklalar, posterler yapılır. Fotoğraf çekilir. Bilgisayar programları kullanılır. Sunu yapılır. Zihin haritası çıkarılır. Üç boyutlu nesnelere tasarlanır. Bir çizgi film yapılır. Bir duvar resmi yapılır. Harita çizilir ve mesafe tahmininde bulunulur.

2.7.4. Mantıksal - Matematiksel Zekâ

Mantıksal/matematiksel zekâ, sayılarla ilgili zekâdır. Yedi yaşın altındaki çocuklar sayılarla karşılaştıklarında ya da saymayı öğrendiklerinde bu zekâ türünü kullanmaya

başlarlar ve zamanla kıyaslamayı da öğrenirler. Matematik yeteneğinin ümit vaat eden bir fikri keşfedip bunun ayrıntıları üzerine kafa yorma becerisini gerektirdiğinin gayet açık olduğunu belirten Gardner (2010: 201), matematik yeteneğinin temelinde önemli problemleri fark etme ve ondan sonra da bunları çözme becerisinin yattığını ifade etmektedir. Gardner (2010: 238), mantıksal/matematikselsel zekânın diğer zekâ alanlarıyla ilgili olarak şu açıklamaları yapmaktadır:

Bilim ve matematik genişlemeyi sürdürdükçe, farklı entelektüel alanlar arasında daha güçlü ve kapsamlı bağlar gelişeceğini düşünmemiz için de her türlü sebep mevcut. Ancak bu alanların tanımları değiştikçe başka bir soru da yöneltilebilir: Mantık ve matematiğin tümünü zekânın bir biçimi olarak aynı çatı altında toplamak ve başka zekâ biçimlerinden kesinlikle ayrı tutmak anlamlı mı? Buradaki gruplandırmanın geçerliliği olup olmadığını ancak zaman söyleyecek.

Mantıksal/matematikselsel zekâsı baskın olan bireyler, sayılarla uğraşmayı severler ve günlük yaşamda çoğunlukla sayısal ifadeler kullanırlar. Düşünmeyi gerektiren oyun ve eğlencelerden hoşlanırlar, düşünme becerileriz gelişmiştir. Sorunlara mantıklı çözümler üretirler.

Selçuk ve diğerleri (2004: 47) mantıksal/matematikselsel zekâsı gelişmiş kişilerin meslek, eylem, ders ve ders dışı etkinliklerini aşağıdaki tabloyla özetlemişlerdir:

Tablo 6: MMZ'nin meslek, eylem, ders ve ders dışı etkinlikleri

Meslek	Eylem	Ders	Ders Dışı
Bilim Adamı	Tahmin Et	Matematik	Bilgisayar kulübü
Mühendis	Uygula	Fen ve Teknoloji	Ölçme birimi
Bilgisayar programcısı	Karşılaştır	Dil Bilgisi	Legolar
İstatistikçi	Hipotez kur	Hayat Bilgisi	Hesap makineleri
Yargıç	Problem yaz		Bilmeceler
Mucit	Şifrele		Oyun kartları
Matematikçi	Sınıfla		Oyuncak paralar
Muhasebeci	Çözümle		Bulmacalar
Polisiye roman yazarı	Hesapla		Strateji oyunları
Eleştirmen	Keşfet		Deney yapma
Ekonomist	Dene		Yap- boz
Satın alma görevlisi	Sor		
	Akıl yürüt		

Selçuk ve diğerlerine (2004: 50) göre mantıksal/matematikselsel zekâyı geliştirmek için yapılabilecek etkinlikler şunlardır:

Beyin fırtınası yapılır. Sınıflandırılır, kategorize edilir. Benzerlikler ve farklılıklar bulunur. Bir deney yapılır. Şifre çözülür. Olaylar sıraya konular. Mantık problemleri çözülür. Hipotezler test edilir. Soyut semboller kullanılır. Tümdengelim/tümevarım düşünme teknikleri kullanılır. Grafik düzenleyiciler kullanılır. Sayı oyunları oynanır. Hikâye problemleri çözülür. Hesap makinesi, bilgisayar yazılımları kullanılır. Bir zaman çizelgesi yapılır. Verilerden grafik oluşturulur. Web sayfası hazırlanır. Elektronik aletler parçalarına ayrılır. Sayaçlar ve abaküs kullanılır.

2.7.5. Bedensel - Kinestetik Zekâ

Gardner (2010: 295), bir oyuncunun herhangi bir davranış veya duyguyu yüz ve vücut hareketleriyle anlattığı oyun olan mimle bedensel-kinestetik zekâ arasında bağlantı kurmaya çalışmıştır. Çünkü bedensel-kinestetik zekâda (BKZ) esas olan bedenin farklı şekillerle bir amaca hizmet etmeye çalışmak için hünerle kullanılmasıdır.

Bedensel-kinestetik zekâsı baskın bireyler, en az bir ya da daha çok spor dalıyla uğraşırlar. Uzun süre hareketsiz kalamazlar. Böyle bir durumda çok acı çekerler. Nesnelere uğraşmayı, onlara dokunmayı ve onları kurcalamayı severler. Dinleme, konuşma, dans, koşma, dokunma, hareket etme vb. etkinliklerden hoşlanırlar. Drama ve tiyatro gibi canlandırmaya dayalı yöntemlerle daha kolay öğrenirler. Sağlıklarına ve vücutlarına özen gösterirler. Gezi-inceleme-model/maket yapma gibi çalışmalara sevecek katılırlar.

Selçuk ve diğerleri (2004: 62) bedensel/kinestetik zekâsı gelişmiş kişilerin meslek, eylem, ders ve ders dışı etkinliklerini aşağıdaki tabloyla özetlemiştir:

Tablo 7: BKZ'nin meslek, eylem, ders ve ders dışı etkinlikleri

Meslek	Eylem	Ders	Ders Dışı
Atlet	Göster	Jimnastik	Tiyatro
Dansçı	Öğret	Beden Eğitimi	Drama
Aktör	Ayarla	Yüzme	Spor takımı
Balerin	Parçalara ayır		Kukla oyunu
Heykeltıraş	Yap		Aerobik
Pantomimci	Dene		Kil çalışmaları
Balet	Rol oyna		Mim sanatı
Mim sanatçısı	Yapı oluştur		Beden dili
Cerrah	Alan gezisi yap		Vücut geliştirme
Koreograf	Modelini yap		El sanatları
Sihirbaz			

Selçuk ve diğerlerine (2004: 64) göre bedensel/kinestetik zekâyı geliştirmek için yapılabilecek etkinlikler şunlardır:

Bir kelime ve kavram canlandırılır. Bir dans, hareket sırası üretilir, kareograf yapılır. Kavramlar, hareketlerle veya oluşumlarla betimlenir. Kavramlar, hareketlerle veya oluşumlarla betimlenir. İşaret dilini öğrenir, pandomim sergilenir, sessiz sinema oyunu oynanır. Tek ayak üzerinde sek, atla, zıpla oynanır. Açık mekânda çalışılır, ip atlanır. Öğrenme materyalleri keşfedilir. Somut nesnelere matematik yapılır. Yapboz yapılır, bir rol canlandırılır. Bir alanda ünlü biri hakkında bir rapor yazılır. Bir küçük motor beceri öğretilir. Öğrencilere aktif olarak katılabilecekleri deneyimler sunulur.

2.7.6. Kişisel – İçsel – Öze dönük Zekâ

Gardner (2010: 344)'a göre içsel zekâ hoşnutluğu acıdan ayırabilme ve bu ayrımla bir duruma yaklaşıp o durumdan uzaklaşma becerisidir. Bu zekâ insanın karmaşıklıkları fark edip sembolleştirmesini sağlar. Günlük hayattaki en önemli zekânın kişisel zekâ olduğunu ifade eden Gardner (2010: 346), insanın müzikal (MRZ) ya da uzamsal (GUZ) zekâsını kullanma kararının ağır bir sorumluluk olmadığını ancak bireye kişisel zekâsını kullanması yönünde toplumdan ağır baskılar olduğunu söylemektedir.

Kişinin kendisi ile ilgili bilgisinin olması ya da yaşamı ve öğrenmesi ile ilgili sorumluluk almasına işaret eden zekâdır. Öze dönük 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 kullanılabilecek bir yoldur. Din adamları psikologlar, filozoflar öze dönük zekâları gelişmiş insanlardır.

Kişisel-içsel-öze dönük zekâsı baskın bireyler, özgürlüğüne düşkündür. Bireysel çalışmalardan zevk alır. Kendisi hakkında düşünmeyi sever. Kendi ilgi ve becerilerinin farkındadır. Başarı ve başarısızlıklardan zevk alır. Kendini sever ve kendisiyle gurur duyar. Yalnız kalmaktan hoşlanır. Kendi iç dünyasını düşünür. Hedefler oluşturma ve hayallerden zevk alır. Öğrenirken kişisel çalışmalar, kendini değerlendirme ve kişisel farkındalığa ihtiyaç duyar. Yasadıkları her olay veya deneyim üzerinde çok fazla düşünürler. Kendi içlerinde bir değer ve anlayış sistemi oluştururlar. Her şeyde

kendilerinden bir şey ararlar. Yaşam felsefelerini oluşturmaya yönelik bir arayış içindedirler.

Selçuk ve diğerleri (2004: 47) bireysel/içsel/kişisel/öze dönük zekâsı gelişmiş kişilerin meslek, eylem, ders ve ders dışı etkinliklerini aşağıdaki tabloyla özetlemişlerdir:

Tablo 8: BİZ'nin meslek, eylem, ders ve ders dışı etkinlikleri

Meslek	Eylem	Ders	Ders Dışı
Psikolog	Dinle	Kompozisyon	İlgi grupları
Dini Lider	Anla	Matematik	Bilgisayar
Araştırmacı	Ölç	Türkçe	Bulmacalar
Kuramcı	Değerlendir	Din Kültürü	Filmler
Felsefeci	Eleştir	Görsel	Okuma köşeleri
Şair	Hedef oluştur	Sanatlar/Resim	Kişisel öğretim
İlahiyatçı	İfade et		El sanatları
Politik lider	Günlük yaz		
Sanatçı	Amaç belirle		
Zanaatçı	Hayal et		
Yazar	Bireysel çalış		
	Düşün		
	Duyumsa		
	Planla		
	Sessiz kal		

Selçuk ve diğerlerine (2004: 78) göre bireysel/içsel/kişisel/öze dönük zekâyı geliştirmek için yapılabilecek etkinlikler şunlardır:

Yapılacaklar listesi tutulur. Bir harekât planı yapılır. Yapılacak işler öncelik sırasına konular. Hedefler belirlenir ve onlara ulaşmaya çalışılır. Konu, durum hakkında duygular tanımlanır. Bir günlük veya seyir defteri tutulur. Meditasyon yapılır. Sessiz çalışılır. Rüyalar kaydedilir, analiz edilir. Alternatifler değerlendirilir. İstekler/ihtiyaçlar hakkında yazı yazılır. Gevşeme alıştırmaları yapılır. Bir otobiyografi yazılır. Kişisel şiirler yazılır. Konu kişisel yaşamlarla ilişkilendirilir. Kitap rafları düzenlenir. Sınıf kitaplıkları düzenlenir.

2.7.7. Sosyal–Toplumsal-Kişilerarası 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 ayrıştırırlar. 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. Kişiler arası 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. Goleman (2007: 108), sosyal zekâyı oluşturan unsurları sosyal farkındalık ve sosyal beceri olarak iki başlıkta incelemektedir. Sosyal farkındalık temel empati, uyum, empatik isabet ve sosyal bilişten; sosyal beceri ise, eş zamanlılık, benlik sunumu, nüfuz ve ilgiden oluşmaktadır.

Sosyal/toplumsal/kişilerarası zekâsı baskın bireyler, arkadaşları ile birlikte olmaktan hoşlanırlar. Doğal lider olarak davranırlar. İkna becerisine sahiptirler. Kulüp dernek ve komitelerde zevkle çalışırlar. Çok arkadaşı vardır. Dinlemeyi ve konuşmayı sever. Yönetme ve organize etmeden zevk alır. Öğrenmede arkadaşlar, grup oyunları ve sunuş yapmaya ihtiyaç duyar. Yaşlılar ile ya da farklı yaş grupları ile olmaktan zevk alırlar. Diğer insanların duygularına karşı duyarlıdırlar. Diğer insanları konuşmaları ile etkilerler. Grup ve takım çalışmalarından, çok özel ve mükemmel ürünler ortaya çıkararak; gruplar halinde çalışmaktan zevk alırlar. Farklı kültürler, farklı yaşam tarzları konusunda çok meraklıdırlar. Çok küçük yaşlarda bile toplumsal ve politik sorunlarla ilgilenebilirler. Güçlü bir espri yeteneğine sahiptirler. Davranışlarının sonuçlarını değerlendirebilirler. İnsanların her tür davranışına karşı kabul edicidirler. Sözel ve bedensel dili etkili bir biçimde kullanırlar. Farklı ortamlara, farklı insan topluluklarına girdiklerinde kolaylıkla uyum sağlayabilirler. İnsanları organize etme yetenekleri vardır. Lider özellikleri taşırlar.

Selçuk ve diğerleri (2004: 72) sosyal/toplumsal/kişiler arası zekâsı gelişmiş kişilerin meslek, eylem, ders ve ders dışı etkinliklerini aşağıdaki tabloyla özetlemişlerdir:

Tablo 9: STZ'nin meslek, eylem, ders ve ders dışı etkinlikleri

Meslek	Eylem	Ders	Ders Dışı
İş adamı-Dini lider	Gözle-Paylaş	Hayat	Öğrenci kulüpleri
Öğretmen-Organizatör	Değiştir-Tartış	bilgisi	Takım oyunları
Politikacı-Satıcı	Katıl-Görüş	Sosyal	İzci kampları
Danışman-Antropolog-	İş birliği yap	bilgiler	Grup projeleri
Sosyolog-Doktor	Yardım et	Halk	Kukla gösterisi
Parti Lideri-Talk	Öğret-Takım	oyunları	Tartışma grubu
Şovcu-Pazarlamacı	Kur	Beden	Mektup arkadaşı
Hemşire-Sosyal	Empati kur	eğitimi	Gezi-Tiyatro
Çalışmacı	İkna et		Beyin Fırtınası

Selçuk ve diğerlerine (2004: 75) göre sosyal/toplumsal/kişiler arası dönük zekâyı geliştirmek için yapılabilecek etkinlikler şunlardır:

Eşli tartışma yapılır. Bir takım sunuşu yapılır. Takım hedefleri oluşturulur. Karşılıklı röportaj yapılır. Etkin dinleme uygulamaları yapılır. Sıra beklemeyle dayalı uygulamalar yapılır. Birinin rolü üstlenir. Akran öğretimi yapılır. Gerçek veya hayali çatışmalar çözülür. Bir alanda ünlü biri hakkın da rapor yazılır. Bir sosyal sorun çözülür. Bir beceri/tutum öğretilir. Dinleyiciler birbirleriyle etkileşim haline getirilir. Dinleyici katılımından yararlanır. Konu kişisel ilişkilerle alakalı hale getirilir. Soru avlama takımları oluşturulur. Simülasyonlar yapılır. Gruplar oluşturularak müzik aletleri çalınır.

2.7.8. Doğacı/Varoluşçu Zekâ

Gardner tarafından açıklanan son zekâdır ve doğal çevreyi anlama, tanıma ile ilgilidir. Doğacı/Varoluşçu Zekâ (DVZ) 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 doğa zekâları gelişmiş kişilerdir.

Doğacı/varoluşçu zekâsı baskın bireyler, araştırmalar yapmayı sever. Doğadaki canlıları incelemekten hoşlanırlar. İnsanın varoluşunun nedenlerini ve kendi varoluşunu düşünür. Doğadaki hemen her canlının yaşamına ilgi duyarlar. Doğadaki bitki türlerine karşı duyarlıdırlar. Farklı canlı türlerinin isimlerine karşı dikkatlidirler, çiçek türleri hayvan türleri onlar için çok çekicidir. Seyahat etmeyi, belgeseller izlemeyi severken, doğa ve gezi dergilerini incelemekten hoşlanırlar. Kendilerine özgü ev dışında etkinlikler düzenlerler doğayla her şeyi paylaşırlar. Doğanın insanlar üzerindeki ya da insanın doğa üzerindeki etkisi ile ilgilenirler.

Selçuk ve diğerleri (2004: 66) doğacı/doğa arası zekâsı gelişmiş kişilerin meslek, eylem, ders ve ders dışı etkinliklerini aşağıdaki tabloyla özetlemişlerdir:

Tablo 10: DVZ'nin meslek, eylem, ders ve ders dışı etkinlikleri

Meslek	Eylem	Ders	Ders Dışı
Ziraat	Gözle	Hayat Bilgisi	Doğa gezisi
Mühendis	Tahmin et	Fen ve Teknoloji	Müze gezisi
Çiçekçi	Sınıflandır	Matematik	Piknik yapma
Zoolog	Kategorize et	Sağlık	Koleksiyon
Bahçıvan	Çözümle	Türkçe	yapma
Ziraat	Fotoğraf çek		İzcilik
teknisyeni	Seyahat et		Dağcılık
Biyolog	İzle		Kamp yapma
Pet shop sahibi	Bitki yetiştir		Su altı
Jeolog	Hayvan eğit		İnceleme
Veteriner	Koleksiyon yap		Akvaryum
Çevre bilimci	Araştır		bakımı
Peyzaj mimarı	Keşfet		Fotoğrafçılık
Bitki bilimci			
Astronom			
Hayvan terbiyecisi			

Selçuk ve diğerlerine (2004: 70) göre sosyal/toplumsal/kişiler arası dönük zekâyı geliştirmek için yapılabilecek etkinlikler şunlardır:

Küçük bir doğa gezisi, kamp yapılır. Bir nehir, ırmak, göl, doğal park ziyareti yapılır. Doğayla ilgili videolar seyredilir. Bir doğa olayındaki değişimler kaydedilir. Bir seyir defteri tutulur. Renk, boyut, form, işlev özelliklerine göre sınıflandırmalar yapılır. Sınıflandırma sistemi oluşturulur. Doğa fotoğrafları çekilir, bir bahçe düzenlenir. Taş, yaprak koleksiyonu yapılır. Bir doğa videosu, doğa ve canlılarla ilgili belgeseller izlenir/yapılır. Bir hayvan/bitki/flora/fauna/doğal olgu ve ünlü biri hakkında rapor yazılır. İşlenen konuyla doğa ilişkilendirilir. Karınca çiftliği gösterilir.

Gardner (1983)'in ortaya koyduğu zekâ alanlarının dışında günümüzde; duygusal zekâ, ruhsal zekâ, yapay zekâ, teknolojik zekâ, yaratıcı zekâ, sevgi zekâsı ve sınav zekâsı gibi zekâ alanları da bilim adamları tarafından çalışılmaya başlanmıştır.

2.7.9. İlgili Araştırmalar

Canbay (2006), İlköğretim Birinci Kademedeki Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Yalova Örneği) adlı yüksek lisans tezinde, çoklu zekâ kuramının öğretimde uygulanmasının getirdiği sonuçların araştırılması hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda; öğretmenler çoklu zekâ kuramı uygulamalarının öğrenmede kalıcılık üzerinde daha etkili olduğunu, çoklu zekâ kuramına göre ders işlemenin geleneksel

yöntemlere göre ders işlemekten daha iyi sonuç verdiğini, öğrencilerinin çoklu zekâ kuramına göre ders işlerken derste daha aktif olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenler araç-gereç sıkıntısı yaşadıklarını, sınıfların kalabalık olmasından rahatsızlık duyduklarını gerek kendilerinin, gerek yöneticilerin, gerekse müfettişlerin eğitim alması gerektiğini dile getirmişlerdir.

Güngör (2005), Sınıf Öğretmenlerinin Zekâ Alanlarına Göre Çoklu Zekâ Etkinliklerini Uygulama Durumlarının Belirlenmesi adlı yüksek lisans tezinde sınıf öğretmenlerinin, yapılan görüşmelerden elde edilen verilerde ÇZK'yi bildiklerini belirttiklerini ancak, gözlemlerden elde edilen verilerde sınıf içi etkinliklerde bunlara yeterince yer vermedikleri ortaya çıkmıştır.

Kadir Karatekin (2006), İlköğretim 4.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Yön ve Yön Bulma Yöntemleri Konusunun Çoklu Zekâ Kuramına Göre Öğretilmesinin Öğrenci Başarısına Etkisi adlı yüksek lisans tezinde ilköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi yön ve yön bulma yöntemleri konusu öğretiminde çoklu zekâ kuramına göre hazırlanmış aktif öğrenme etkinliklerinin öğrenci başarısına yaptığı etki ile geleneksel öğretim yönteminin öğrenci başarısına yaptığı etkiyi karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda, çoklu zekâ kuramına göre hazırlanmış aktif öğrenme etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu arasında yön ve yön bulma yöntemleri konusundaki başarıları bakımından anlamlı bir fark bulunmuştur.

Dağlı (2006), 1990-2000 Yılları Arası İlköğretim II. Kademe Türkçe Ders Kitaplarındaki Halk Şiiri Metinlerinin Çoklu Zekâ Teorisi Açısından İncelenmesi başlıklı yüksek lisans tezinde, inceleme konusu olan Türkçe kitaplarında en çok Karacaoğlan ve Âşık Veysel Şatıroğlu'nun şiirlerinin tercih edildiği ve Yunus Emre'ye ise bir defa yer verildiği tespit etmiştir. Çalışmada eğitim müfredatındaki bilgilerin tamamının güzel bir ön hazırlıkla Çoklu Zekâ Kuramı'na göre hazırlanabileceği ve derste işlenebileceği sonucuna varılmıştır.

Gazioğlu (2006), İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Basınç Konusunu Kavramada Çoklu Zekâ Tabanlı Öğretimin Öğrenci Başarısı, Tutumu ve Öğrenilen Bilgilerin Kalıcılığına Etkisi başlıklı yüksek lisans tezinde çoklu zekâ yönteminin uygulandığı deney

grubunun Fen Bilgisi dersine yönelik tutum ve algılarında olumlu yönde bir artış olduğunu ve öğrencilerin ders işlenişi sırasında izlenen yol ve yapılan etkinliklerden memnun kaldıklarını tespit etmiştir.

Çengelöglü (2005), Çoklu Zekâ Kuramına Göre Düzenlenen Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Etkinliklerinin Öğrenci Başarı ve Tutumuna Etkisi adlı yüksek lisans tezinde ilköğretim 2. sınıf hayat bilgisi dersinde çoklu zekâ kuramına göre düzenlenen öğretim etkinliklerinin öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma sonucunda hayat bilgisi başarı testinden elde edilen son test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuş, Hayat Bilgisi tutum ölçeğinden elde edilen son tutum puanlarında ise deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Ezgi Kılıç (Demirkaya) (2006), İlköğretim Okulu Müzik Derslerinde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretimin 6. Sınıf Öğrencilerinin Başarısına ve Öğrendikleri Bilgilerin Kalıcılığına Etkisi adlı yüksek lisans tezinde, Müzik derslerinde çoklu zekâ kuramına dayalı öğretimin uygulandığı grubun geleneksel öğretimin yapıldığı gruba oranla başarılı ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yekrek (2006), İlköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Çoklu Zekâ Kuramın Öğrencilerin Erişisine ve Derse Karşı Tutumlarına Etkisi başlıklı yüksek lisans tezinde; çoklu zekâ kuramının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında bilgi düzeyi erişim puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Avanoğlu (2006), Çoklu Zekâ Alanları ile Türkçe Dersi Arasındaki İlişki Düzeyi adlı çalışmada; Türkçe dersinde sözel, mantıksal-matematiksel, bedensel-kinestetik zekâsı güçlü öğrencilerin daha başarılı olduğu tespit edilmiş, diğer zekâ alanları ile Türkçe dersi notları arasında belirgin bir ilişki tespit edilememiştir. Araştırma sonucunda çoklu zekâ alanları ile Türkçe dersindeki başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Susar (2006), İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Erişim, Tutumlar, Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zekâ

Alanları Üzerindeki Etkileri adlı yüksek lisans tezinde; öğrencilerin baskın zekâ alanlarının harekete geçirilmesi halinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu sonucuna varılmıştır.

Akar (2006), İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Kuramına Göre Sahip Oldukları Zekâ Alanları ve Akademik Başarılarının Karşılaştırılması başlıklı araştırmasında, akademik başarı bağımlı değişken olarak ele alındığında çoklu zekâ boyutlarından mantıksal-matematiksel zekâ alanı ile anlamlı ilişki bulunduğu sonucuna varmıştır.

Çelik (2006), İlköğretim İkinci Kademe Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Yönlendirme Etkinliklerinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar başlıklı yüksek lisans tezinde ilköğretim ikinci kademe seçmeli derslerin yeterli olmadığı, velilerin, çocuklarının çoklu zekâ alanlarına dayalı gerçekçi kariyer beklentileri olmadığı, öğrencilerin üstün oldukları zekâ alanlarının farkında olmadıkları, okullarda teknolojik araç-gereç ve fizikî ortam düzenlemelerinin yeterli olmadığı, okul rehber öğretmenlerinin, öğrencileri tüm yönleriyle tanıyabilmek için yeterli zamana sahip olmadıkları, ders içi ve ders dışı (sosyal, kültürel, sportif vb.) etkinliklerin yeterli olmadığı, yöneticiler ve öğretmenler arasındaki iletişim ve işbirliğinin yeterli olmadığı, öğretmenlere çoklu zekâ kuramı ile ilgili yeterli ve anlaşılır hizmet içi eğitim verilmediği, dolayısıyla öğretmenlerin çoklu zekâ kuramına dayalı yönlendirme etkinliklerinin yeterli bilgisine sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Çamurcu (Nuhoğlu) (2007), İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanlarına Yönelik Dağılım Düzeylerinin Tespit Edilmesi adlı yüksek lisans tezinde; örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin doğa zekâlarının baskın olduğu ve ayrıca cinsiyetin, zekâ alanı düzeylerinde farklılığa yol açtığı sonucuna ulaşmıştır.

Tilbe (2006), Çoklu Zekâ Kuramına Göre Hazırlanan Türkçe Öğretiminin Öğrenci Erişimine ve Kalıcılığa Etkisi adlı yüksek lisans tezinde: 1. Deney grubunun son-test puan ortalamaları ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun son-test puan ortalamaları arasında manidar bir farkın olduğu, 2. Deney grubunun ön-test puan ortalamaları ile son-test puan ortalamaları arasında manidar bir farkın bulunduğu, 3.

Kontrol grubunun ön-test puan ortalamaları ile son-test puan ortalamaları arasında manidar bir farkın olduğu, 4. Deney grubunda uygulanan çoklu zekâ kuramına göre hazırlanan Türkçe dersinin öğretimi, kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretime göre öğrenci erişisi üzerinde deney grubu lehine manidar bir farklılığın olduğu, 5. Deney grubunun son-test puan ortalamaları ile kalıcılık testi puan ortalamaları arasında manidar bir farkın bulunduğu, 6. Kontrol grubunun son-test puan ortalamaları ile kalıcılık testi puan ortalamaları arasında manidar bir farkın olduğu, 7. Deney grubunda uygulanan çoklu zekâ kuramına göre hazırlanan Türkçe dersinin öğretimi, kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretime göre öğrenilenlerin kalıcılığında deney grubu lehine manidar bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ergin (2007), Yeni İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Türkçe Programının Çoklu Zekâ Kuramı Açısından Değerlendirilmesi başlıklı tezinde yeni Türkçe ders programının çoklu zekâ kuramı temelli olarak hazırlandığı, ancak programda bütün zekâ alanlarına aynı önem verilmediği, ders ve çalışma kitaplarında da aynı durum söz konusu olduğu, görüşleri alınan sınıf öğretmenlerinin de bu görüşü desteklediklerini ifade etmiştir.

Muradoğlu Özbay (2008), İlköğretim II. Kademe (6. ve 7. Sınıf) Fen Bilgisi Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Çoklu Zekâ Yaklaşımı (Kuramı) Açısından İncelenmesi adlı yüksek lisans tezi adı geçen kitaplarda, her üniteye tüm zekâ alanlarına yönelik etkinliklerin bulunmadığı, bazı konularda bazı zekâ alanlarının üstünde durulup; bazı zekâ alanlarının ihmal edildiği hatta bazen hiç yer verilmediği sonucuna ulaşmıştır.

Kuşdemir Kayıran (2007), Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin Türkçe Dersine İlişkin Tutum ve Okuduğunu Anlamaya Yönelik Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi adlı yüksek lisans tezinde; elde edilen verilere göre, başarı testi ve tutum ölçeği son-test puanları açısından deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken; kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca, araştırmaya katılan öğrenciler bu yöntemin, başarılarını arttırdığını; arkadaşlarıyla daha iyi kaynaşmalarını sağladığını; dayanışmayı, paylaşmayı ve birlikte çalışmayı öğrettiğini ifade etmişlerdir.

Dikici (2008), Çoklu Zekâ Kuramında Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanımı başlıklı yüksek lisans tezinde; çoklu zekâ

kuramına göre işlenen sosyal bilgiler dersinin öğrencinin akademik başarısını arttırmada geleneksel yöntemlere göre daha etkili bir teknik olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Altunkaya (2008), Ortaöğretimde Çoklu Zekâ Kuramı Destekli İngilizce Öğretim Yöntemiyle Okuma Becerisinin Geliştirmesine İlişkin Bir Araştırma başlıklı yüksek lisan tezinde kontrol ve deney gruplarının kaydettikleri gelişme karşılaştırmıştır. 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.

Köroğlu, Yeşildere ve Günhan (2002), yaptıkları araştırmada 6.sınıf “Ölçüler” konusunun öğretiminde çoklu zekâ kuramını kullanılmışlardır. İzmir’de 10 okul, kontrol ve deney grubu olarak ikiye ayrılmış, deney grubunda çoklu zekâ kuramına dayalı, kontrol grubunda ise klasik yöntemlerle ders işlenmiş, konu bitiminde her iki gruba da son test uygulanarak iki model arasındaki farklar karşılaştırılmıştır. Farklar deney grubu lehine olmuştur.

Köroğlu ve Yeşildere (2004), yaptıkları araştırmada ilköğretim 7.sınıf Matematik dersi Tamsayılar ünitesinde çoklu zekâ kuramını kullanmışlardır. Bu çalışmada tam sayıların öğretiminde kontrol grubu ile gerçekleştirilen yapılandırılmış düz anlatım yöntemi ile deney grubu ile gerçekleştirilen çoklu zekâ kuramına dayalı öğretimin öğrenci başarısına etkisi araştırılmıştır. Öğrenciler bir buçuk aylık bir araştırma gerçekleştirildikten sonra, kontrol ve deney gruplarının tam sayılar ünitesindeki başarıları, geliştirilen tamsayılar bilgi ölçeği ile karşılaştırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda çoklu zekâ kuramına dayalı matematik öğretiminin öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkisi olduğu ve bu başarı ile kontrol gruplarının başarıları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Tuğrul ve Duran (2003), yaptıkları araştırmada çoklu zekâ kuramı temeline dayanan okul öncesi eğitim programlarının özelliklerine dikkat çekmişlerdir. Çalışmalarında çocuğun mevcut zekâ alanlarının saptanması, ortaya çıkarılması, etkin hale getirilmesi, geliştirilmesi sürecinde okul süreci ve eğitim programlarının rolü üzerinde durulmuşlardır.

Atmaca ve Hamurcu (2005), çoklu zekâ kuramı tabanlı öğretimin öğrencilerin fen başarısı, tutumları ve hatırdâ tutma üzerindeki etkileri isimli araştırmayı yapmışlardır. Araştırmada, ilköğretim Fen bilgisi öğretim programında ısı ve ısının maddedeki yolculuğu ünitesinde çoklu zekâ kuramı tabanlı öğretimin öğrencinin fen başarısı, fen bilgisi dersine karşı tutumu ve hatırdâ tutma üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırmada çoklu zekâ kuramının besinci sınıf öğrencilerin fen başarılarında ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığında anlamlı bir etkisi bulunurken, fen bilgisine yönelik tutumlarında anlamlı bir etkisi bulunmadığı sonucuna varılmıştır.

Yılmaz ve Fer (2003), yaptıkları çalışmada, çoklu zekâ alanlarına göre düzenlenen öğretim etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşlerinin ve akademik başarılarının belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda; çoklu zekâ alanlarına göre düzenlenen öğretim etkinliklerinin öğrencilerin üzerinde iyi etki bıraktığı gözlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin ön test, son test başarı puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Talu (1999), çalışmasında çoklu zekâ kuramını tanıtmış ve eğitime yansımalarına yer vermiştir. Çalışmada, öğretmenlerin sınıf ortamına, hedeflere ve topluma bakarak uygun yöntemleri seçmeleri gerektiği belirtilmiştir.

Kuru (2001), farklı zekâ türlerine sahip olan öğrencileri dikkate alınıp zekâ türlerine uygun stratejilerin ve tekniklerin eğitim programlarına dâhil edilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Gürçay ve Eryılmaz (2005), yaptıkları araştırmada çoklu zekâ anketi (ÇZA) ve Coulumb kanunu konusunda çoktan seçmeli fizik başarı testi kullanılmışlardır. Çalışmanın sonuçlarına göre, çoklu zekâ kuramına dayalı öğretimin geleneksel öğretime göre dokuzuncu sınıf öğrencilerinin fizik başarılarına anlamlı bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Dursun ve Dede (2004), yaptıkları araştırmanın sonucunda matematik öğretmenlerinin ve öğrencilerin, matematik başarısının birçok faktörden etkilendiklerini ortaya çıkarmışlardır. Ayrıca, matematik öğretmenlerine göre, öğrencilerin matematik

başarısını etkileyen en önemli faktörün öğrencilerin dersi iyi dinlemeleri, en önemsiz faktörün ise öğrencilerin cinsiyetinin olduğu da tespit edilmiştir.

Kılıç (2004), yaptığı çalışmanın sonucunda çoklu zekâ kuramı uygulayan veya uygulamayı düşünen okulların başarısına katkıda bulunmak amacıyla alt temel unsurlar belirlemiştir. Elde edilen veriler değerlendirildiğinde kuramı uygulayan okulların sonuçlardan oldukça memnun kaldığını belirtmiştir.

Ayaydın (2005), yaptığı çalışmadan çoklu zekâ kuramın getirdiği yeni eğitim felsefesi ile sanat eğitiminin kendi içinde yeniden yapılandırılmasına ihtiyaç duyulduğu gibi, eğitim programının tümünün sanatsal aktivitelerle donatılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kayadibi (2008), Türkmen Türkçesi ve Türkiye Türkçesinde Fiilimsi Ekleri-Aygıtlı Ädim Romanı Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme adlı yüksek lisans tezinde; fiilimsileri incelemiş ve Türkmen Türkçesindeki bazı fiilimsi eklerinin Türkiye Türkçesinde birden çok eş değeri olduğunu, bazılarının ise çok az eş değeri bulunduğu ya da hiçbir eş değeri olmadığı yönünde genel bir değerlendirme yapmıştır.

Ağlanmaz (2006), Türk Lehçelerinde Fiilimsiler ve Fiilimsi Yapılar (Sıfat-Fiilli Yapıların Karşılaştırmalı İncelenmesi) adlı yüksek lisans tezinde; Kazak, Özbek, Türkmen ve Türkiye Türklerinin ve dillerinin kollara ayrılış süreçlerini incelemiş, fiilimsi ve sıfat-fiil kavramlarının tanımı, özellikleri ve Türk dilindeki yeri üzerinde durmuş, sıfat-fiillerin kelime grubu içerisinde ve yardımcı fiillerle birlikte kullanılış şekillerine, kalıcı isim işlevinde buldukları gramer yapılarına değinmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmada kullanılan yöntem, araştırmanın deseni, örneklem, araştırmanın uygulama basamakları, veri toplama araçları, ders planlarının hazırlanması, verilerin analizi ve kullanılan istatistiksel teknikler ele alınmıştır.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada, gerçek deneysel desenler kullanılmıştır. Bir deney ve bir kontrol grubundan oluşan araştırmada, gruplar yansız olarak oluşturulmuştur. Deneysel işlem öncesi grupların denliğini belirlemek üzere dört 8. sınıf şubesine; başarı testi (Ek-7) ve tutum ölçeği (Ek-4) ön test olarak uygulanmıştır. Belirtilen bu bağımlı değişkenlerin (başarı testi puanları, tutum ölçeği puanları) gruplar arası ve gruplar içi değerlendirmeleri yapılmıştır. Aralarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmayan iki şube rastgele deney ve kontrol grupları olarak belirlenmiştir. Böylece deneysel işlem öncesinde grupların denliği sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca deney ve kontrol gruplarında etkileri araştırılan bağımlı değişkenler cinsiyet değişkenine göre de incelenmiştir.

Araştırmanın bağımsız değişkenleri; deney grubunda etkisi incelenen çoklu zekâ destekli Türkçe dersi sunumu ve kontrol grubunda ise geleneksel ders sunumudur. Deney ve kontrol gruplarında aynı bağımlı değişkenler başarı puanları ve tutum ölçeği puanları incelenmiş ve uygun istatistiksel analizler yapılmıştır. Ayrıca, araştırmanın sonunda deney grubu öğrencilerinin yazdıkları günlükler değerlendirilmiştir.

3.2. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Büyüköztürk ve diğerleri (2010: 191), deneysel desenlerde temel amacın değişkenler arasında oluşturulan neden-sonuç ilişkisini test etmek olduğunu belirtmektedirler.

Ekiz (2009: 109), bu tip bir araştırmanın herhangi bir olay, olgu, obje, subje (kişi) ve etkeni inceleyerek değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini tespit etmek ve sonuçları karşılaştırarak ölçmek için yürütülen bir araştırma olduğunu ifade etmektedir.

Karasar (2011: 97), ön test-son test kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunduğunu ve bunlardan birinin deney, ötekinin kontrol grubu olarak kullanıldığını, her iki grupta da deney öncesi ve sonrası ölçmeler yapıldığını belirtmiştir. Araştırma aşağıdaki deneysel desene göre yapılmıştır.

<u>Gruplar</u>	<u>Ön-testler</u>	<u>Ders Sunumu</u>	<u>Son-testler</u>	<u>Kalıcılık testi</u>
Deney Grubu	Başarı testi Tutum ölçeği	ÇZK Destekli	Başarı testi Tutum ölçeği Günlükler	Başarı testi
Kontrol Grubu	Başarı testi Tutum ölçeği	Geleneksel	Başarı testi Tutum ölçeği	Başarı testi

3.3. Çalışma Grubu

Araştırmaya, Trabzon Akçaabat ilçesi Kavaklı Beldesi'nde yer alan Kavaklı İlköğretim Okulu'nun 4 ayrı 8. sınıf şubesinde öğrenim gören toplam 90 öğrenci katılmıştır. Örneklemdeki şubeler rastgele olarak deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrenci sayılarının cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11: Cinsiyete göre dağılım

Grup	Kız		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Deney	25	55.56	20	44.44	45	100
Kontrol	20	44.44	25	55.56	45	100

Kontrol grubunun % 44,44'ü (20) kız öğrencilerden, % 55,56'sı (25) erkek öğrencilerden, deney grubunun % 55,56 (25) kız öğrencilerden, % 44,44'ü (20) erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Kontrol Grubu: Kontrol grubunda 20'si kız öğrenci, 25'i erkek öğrenci olmak üzere toplam 45 öğrenci bulunmaktadır. Dört haftalık eğitim sürecinde 20 saat ders işlenmiştir. Mekân olarak Türkçe dersliği seçilmiştir. Çalışma haftalık ders programına göre Türkçe dersinin olduğu saatlerde yapılmıştır. Dersler, fiilimsiler beceri alanında kazandırılması amaçlanan tutum ve davranışlara ilişkin olarak hazırlanmış klasik planlar ve geleneksel yöntemler doğrultusunda ve daha çok öğretmen merkezli olarak işlenmiştir. Konulara ilişkin plan örnekleri ekte sunulmuştur. Öğretim yöntemi olarak; anlatım yöntemi, beyin fırtınası, soru cevap yöntemi ve tartışma yöntemi kullanılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin sınıf düzeninde ve oturma planında herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

Deney Grubu: Deney grubunda 25'i kız, 20'si erkek öğrenci olmak üzere toplam 45 öğrenci bulunmaktadır. Dört haftalık eğitim sürecinde 20 saat ders işlenmiştir. Mekân olarak Türkçe dersliği seçilmiştir. Çalışma haftalık ders programına göre Türkçe dersinin olduğu saatlerde yapılmış ve çeşitli çoklu zekâ etkinliklerinin yer aldığı ders planları doğrultusunda işlenmiştir. Konulara ilişkin plan örnekleri ekte sunulmuştur. Deney grubu öğrencilerinin ders gördüğü sınıfta sıralar çoklu zekâ etkinliklerinin rahat uygulanabilmesi için sınıf, çalışmaya göre“ U ” şeklinde, gruplar halinde, tiyatro salonu şeklinde düzenlenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının dersleri araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Uygulamanın bitiminden 21 gün sonra her iki gruba da kalıcılık testi uygulanmıştır.

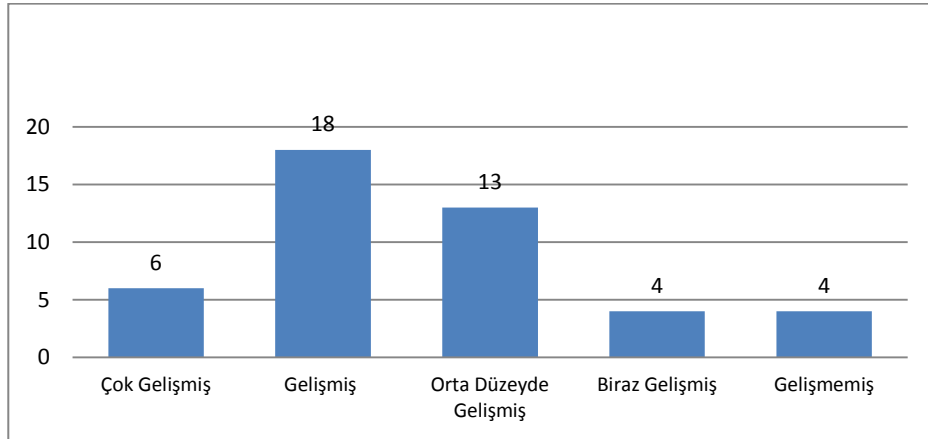
3.4. Zekâ Alanlarına Göre Dağılımlar

Uygulamaya ilk olarak öğrencilerin zekâ alanlarının belirlenmesiyle başlanmış ve Özden (2004)'in hazırladığı çoklu zekâ envanteri kullanılmıştır. Kullanılan çoklu zekâ envanteri aşağıdaki tabloya göre puanlandırılmıştır.

Tablo 12: Çoklu Zekâ Envanteri Puanlama Tablosu

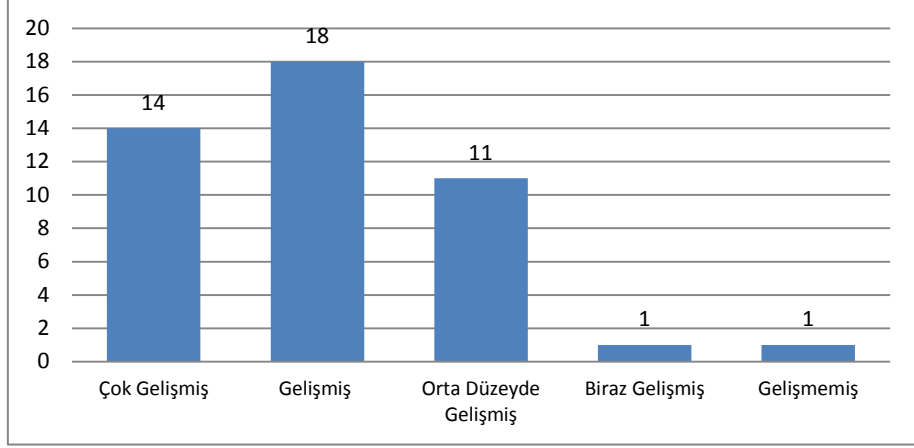
ÖLÇEK	PUAN	TOPLAM PUAN	GELİŞMİŞLİK DÜZEYİ
Tamamen Uygun	4	32-40 Arası	Çok Gelişmiş
Oldukça Uygun	3	24-31 Arası	Gelişmiş
Kısmen Uygun	2	16-23 Arası	Orta Düzeyde Gelişmiş
Çok Az Uygun	1	8-15 Arası	Biraz Gelişmiş
Hiç Uygun Değil	0	0-7 Arası	Gelişmemiş

Tablo 12'e göre Çoklu Zekâ Envanterinde herhangi bir zekâ alanında 32-40 Arası alınan puan zekâ düzeyi olarak çok gelişmiş, 24-31 Arası Gelişmiş, 16-23 Arası Orta Düzeyde Gelişmiş, 8-15 Arası Biraz Gelişmiş, 0-7 Arası Gelişmemiş olarak değerlendirilmiştir.



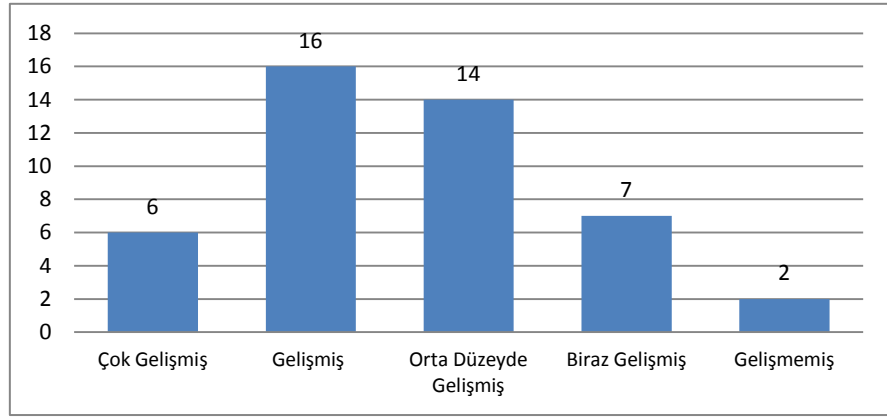
Grafik 1: Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sözel/Dilsel Zekâ Alanına Göre Dağılım Grafiği

Grafik 1'de kontrol grubundaki öğrencilerin Sözel/Dilsel Zekâ alanına göre dağılımları görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin 6'sının Sözel/Dilsel Zekâsı çok gelişmiş, 18'inin gelişmiş, 13'ünün orta düzeyde gelişmiş, 4'ünün biraz gelişmiş olduğu ve 4'ünün de gelişmediği tespit edilmiştir.



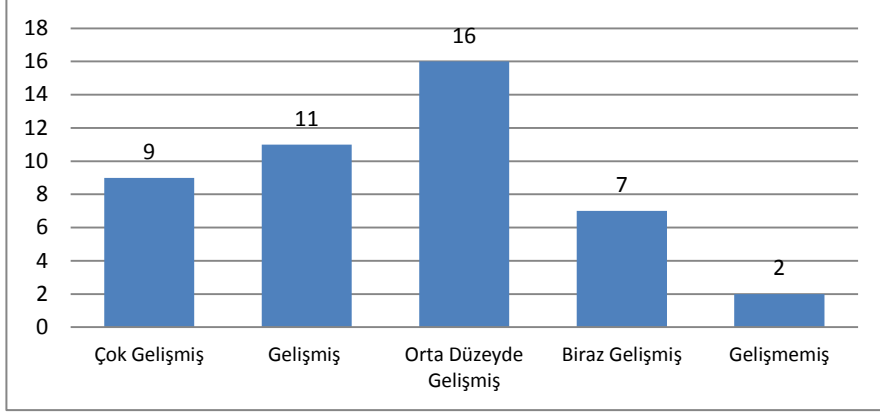
Grafik 2: Deney Grubundaki Öğrencilerin Sözel/Dilsel Zekâ Alanına Göre Dağılım Grafiği

Grafik 2’de deney grubundaki öğrencilerin Sözel/Dilsel Zekâ alanına göre dağılımları görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin 14’ünün Sözel/Dilsel Zekâsı çok gelişmiş, 18’inin gelişmiş, 11’inin orta düzeyde gelişmiş, 1’inin biraz gelişmiş olduğu ve 1’inin de gelişmediği tespit edilmiştir.



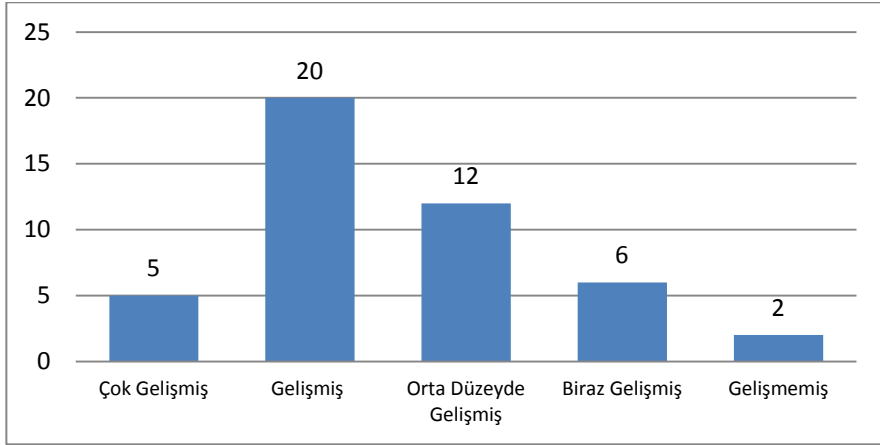
Grafik 3: Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Müziksel/Ritmik Zekâ Alanına Göre Dağılım Grafiği

Grafik 3’te kontrol grubundaki öğrencilerin Müziksel/Ritmik Zekâ alanına göre dağılımları görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin 6’sının Müziksel/Ritmik Zekâsı çok gelişmiş, 16’sının gelişmiş, 14’ünün orta düzeyde gelişmiş, 7’sinin biraz gelişmiş olduğu ve 2’sinin de gelişmediği tespit edilmiştir.



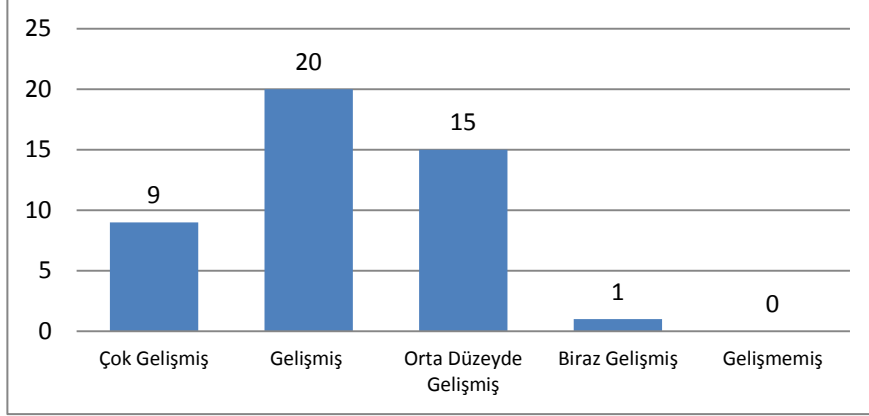
Grafik 4: Deney Grubu Öğrencilerin Müziksel/Ritmik Zekâ Alanına Göre Dağılım Grafiği

Grafik 4'te deney grubundaki öğrencilerin Müziksel/Ritmik Zekâ alanına göre dağılımları görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin 9'unun Müziksel/Ritmik Zekâsı çok gelişmiş, 11'inin gelişmiş, 16'sının orta düzeyde gelişmiş, 7'sinin biraz gelişmiş olduğu ve 2'sinin de gelişmediği tespit edilmiştir.



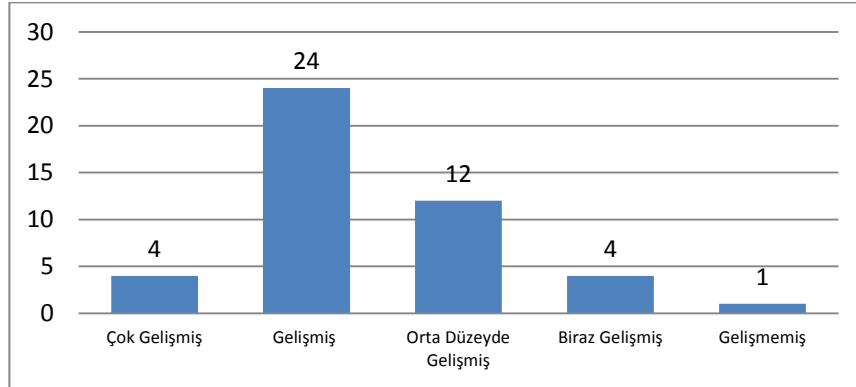
Grafik 5: Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Mantıksal/Matematiksel Zekâ Alanına Göre Dağılım Grafiği

Grafik 5'te kontrol grubundaki öğrencilerin Mantıksal/Matematiksel Zekâ alanına göre dağılımları görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin 5'inin Mantıksal/Matematiksel Zekâsı çok gelişmiş, 20'sinin gelişmiş, 12'sinin orta düzeyde gelişmiş, 6'sının biraz gelişmiş olduğu ve 2'sinin de gelişmediği tespit edilmiştir.



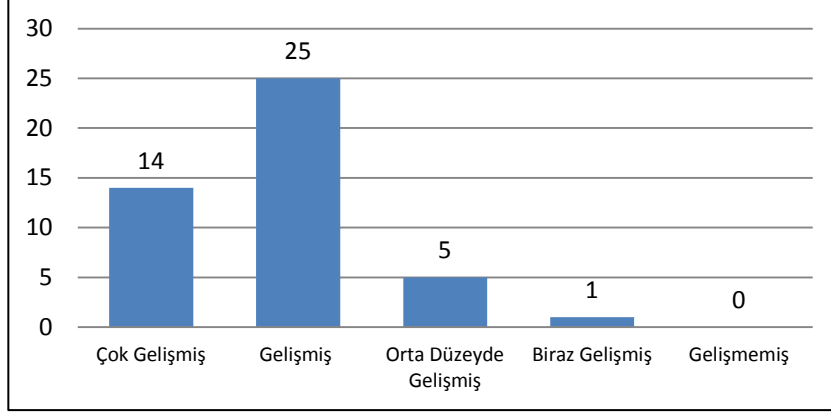
Grafik 6: Deneysel Grubundaki Öğrencilerin Mantıksal/Matematiksel Zekâ Alanına Göre Dağılım Grafiği

Grafik 6’da deneysel grubundaki öğrencilerin Mantıksal/Matematiksel Zekâ alanına göre dağılımları görülmektedir. Deneysel grubundaki öğrencilerin 9’unun Mantıksal/Matematiksel Zekâsı çok gelişmiş, 20’sinin gelişmiş, 15’inin orta düzeyde gelişmiş, 1’inin de biraz gelişmiş olduğu tespit edilmiştir.



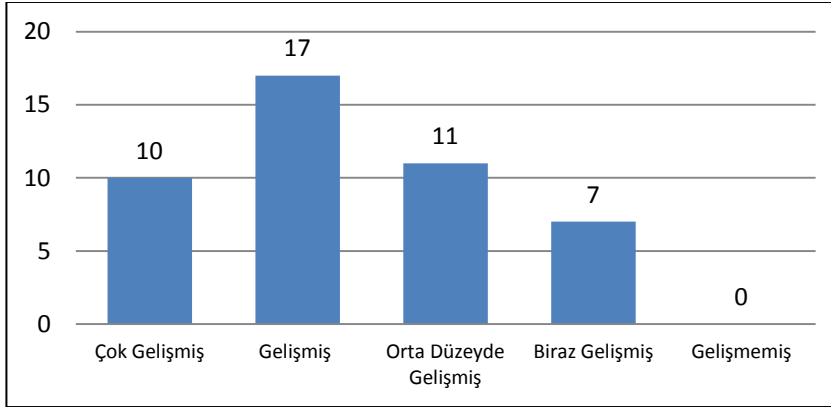
Grafik 7: Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Görsel/Uzamsal Zekâ Alanına Göre Dağılım Grafiği

Grafik 7’de kontrol grubundaki öğrencilerin Görsel/Uzamsal Zekâ alanına göre dağılımları görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin 4’ünün Görsel/Uzamsal Zekâsı çok gelişmiş, 24’ünün gelişmiş, 12’sinin orta düzeyde gelişmiş, 4’ünün biraz gelişmiş olduğu ve 1’inin de gelişmediği tespit edilmiştir.



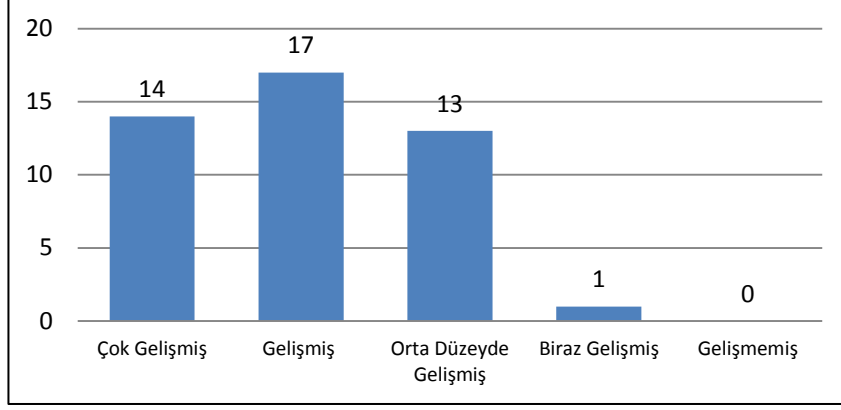
Grafik 8: Deney Grubundaki Öğrencilerin Görsel/Uzamsal Zekâ Alanına Göre Dağılım Grafiği

Grafik 8’de deney grubundaki öğrencilerin Görsel/Uzamsal Zekâ alanına göre dağılımları görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin 14’ünün Görsel/Uzamsal Zekâsı çok gelişmiş, 25’inin gelişmiş, 5’inin orta düzeyde gelişmiş, 1’inin de biraz gelişmiş olduğu tespit edilmiştir.



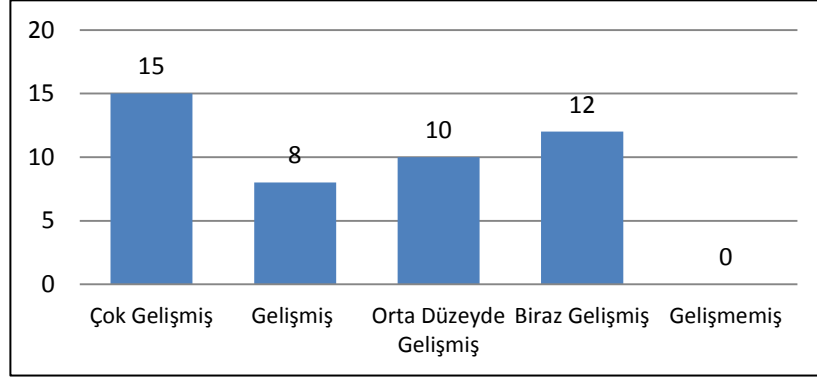
Grafik 9: Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Bedensel/Kinestetik Zekâ Alanına Göre Dağılım Grafiği

Grafik 9’da kontrol grubundaki öğrencilerin Bedensel/Kinestetik Zekâ alanına göre dağılımları görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin 10’unun Bedensel/Kinestetik Zekâsı çok gelişmiş, 17’sinin gelişmiş, 11’inin orta düzeyde gelişmiş, 7’sinin biraz gelişmiş olduğu tespit edilmiştir.



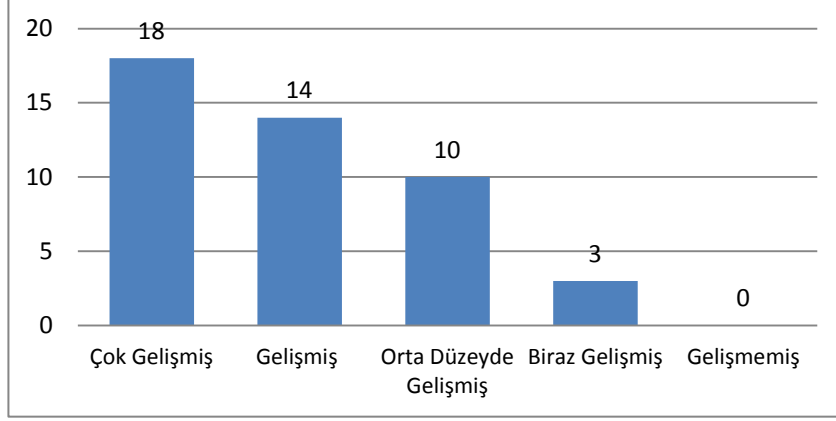
Grafik 10: Deney Grubundaki Öğrencilerin Bedensel/Kinestetik Zekâ Alanına Göre Dağılım Grafiği

Grafik 10’da deney grubundaki öğrencilerin Bedensel/Kinestetik Zekâ alanına göre dağılımları görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin 14’ünün Bedensel/Kinestetik Zekâsı çok gelişmiş, 17’sinin gelişmiş, 13’ünün orta düzeyde gelişmiş, 1’inin de biraz gelişmiş olduğu tespit edilmiştir.



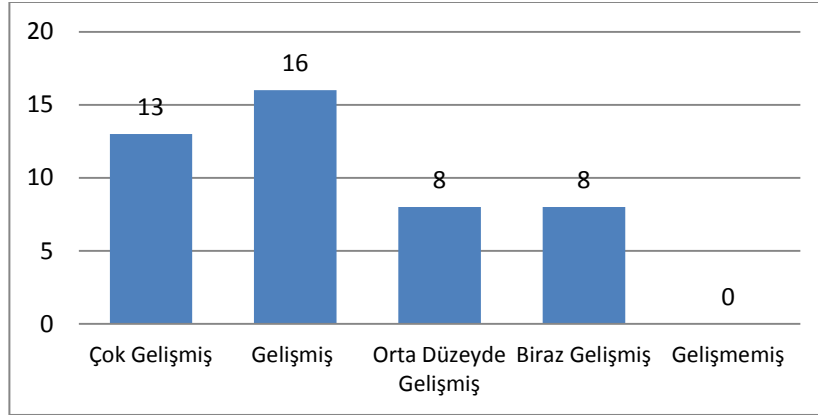
Grafik 11: Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Bireysel/İçsel/Kişisel Zekâ Alanına Göre Dağılım Grafiği

Grafik 11’de kontrol grubundaki öğrencilerin Bireysel/İçsel/Kişisel Zekâ alanına göre dağılımları görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin 15’inin Bireysel/İçsel/Kişisel Zekâsı çok gelişmiş, 8’inin gelişmiş, 10’unun orta düzeyde gelişmiş, 12’sinin biraz gelişmiş olduğu tespit edilmiştir.



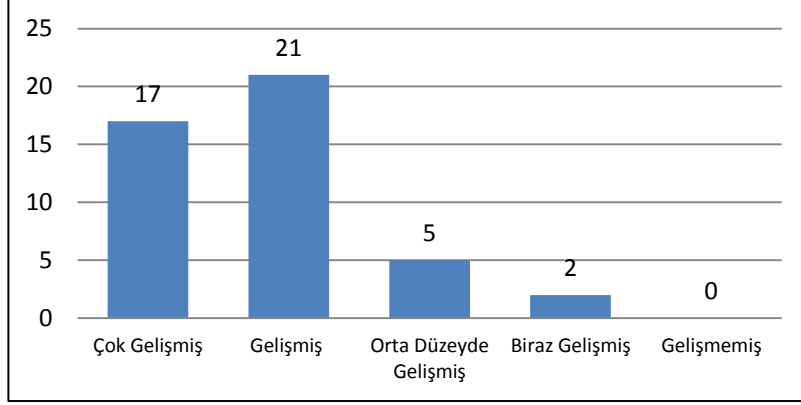
Grafik 12: Deney Grubundaki Öğrencilerin Bireysel/İçsel/Kişisel Zekâ Alanına Göre Dağılım Grafiği

Grafik 12’de deney grubundaki öğrencilerin Bireysel/İçsel/Kişisel Zekâ alanına göre dağılımları görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin 18’inin Bireysel/İçsel/Kişisel Zekâsı çok gelişmiş, 14’ünün gelişmiş, 10’ünün orta düzeyde gelişmiş, 3’inin de biraz gelişmiş olduğu tespit edilmiştir.



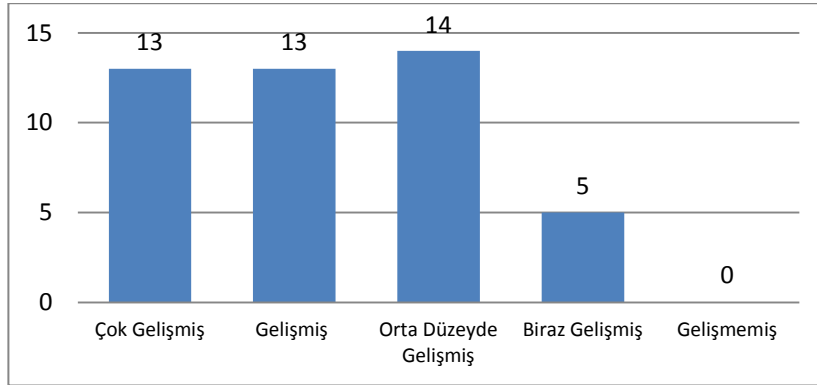
Grafik 13: Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyal/Toplumsal Zekâ Alanına Göre Dağılım Grafiği

Grafik 13’te kontrol grubundaki öğrencilerin Sosyal/Toplumsal Zekâ alanına göre dağılımları görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin 13’ünün Sosyal/Toplumsal zekâsı çok gelişmiş, 16’sının gelişmiş, 8’inin orta düzeyde gelişmiş, 8’inin biraz gelişmiş olduğu tespit edilmiştir.



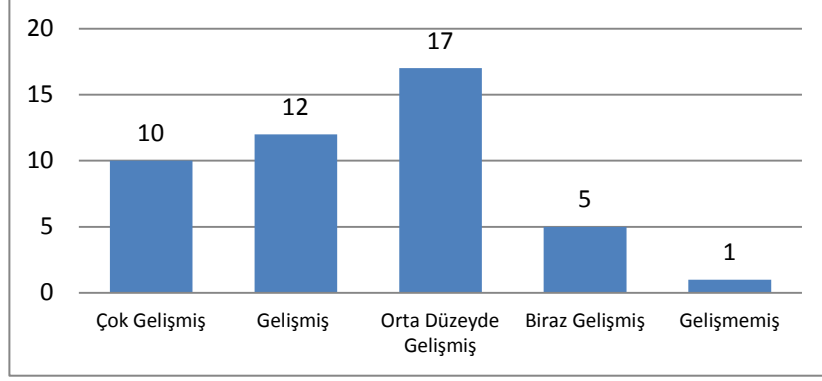
Grafik 14: Deney Grubundaki Öğrencilerin Sosyal/Toplumsal Zekâ Alanına Göre Dağılım Grafiği

Grafik 14'te deney grubundaki öğrencilerin Sosyal/Toplumsal Zekâ alanına göre dağılımları görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin 17'sinin Sosyal/Toplumsal zekâsı çok gelişmiş, 21'inin gelişmiş, 5'inin orta düzeyde gelişmiş, 2'sinin de biraz gelişmiş olduğu tespit edilmiştir.



Grafik 15: Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Doğacı/Varoluşçu Zekâ Alanına Göre Dağılım Grafiği

Grafik 15'te kontrol grubundaki öğrencilerin Doğacı/Varoluşçu Zekâ alanına göre dağılımları görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin 13'ünün Doğacı/Varoluşçu zekâsı çok gelişmiş, 13'ünün gelişmiş, 14'ünün orta düzeyde gelişmiş ve 5'inin biraz gelişmiş olduğu tespit edilmiştir.



Grafik 16: Deney Grubundaki Öğrencilerin Doğacı/Varoluşçu Zekâ Alanına Göre Dağılım Grafiği

Grafik 16’da deney grubundaki öğrencilerin Doğacı/Varoluşçu Zekâ alanına göre dağılımları görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin 10’unun Doğacı/Varoluşçu zekâsı çok gelişmiş, 12’sinin gelişmiş, 17’sinin orta düzeyde gelişmiş, 5’inin de biraz gelişmiş ve 1’inin de gelişmemiş olduğu tespit edilmiştir.

3.5. Veri Toplama Araçları

Araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencilerine kişisel bilgi anketi, başarı testi ve Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları şunlardır:

3.5.1. Kişisel Bilgi Formu

Uzman görüşleri alınarak hazırlanan kişisel bilgi formunda öğrencilerin cinsiyet, ailenin aylık geliri, anne ve baba eğitim durumu, çalışma odasının olup olmadığına dair sorulara yer verilmiştir.

Tablo 13: Baba Eğitim Durumu

Gruplar	İlköğretim		Lise		Üniversite		Toplam
	N	%	N	%	N	%	
Kontrol Gurubu	32	71,11	10	22,22	3	6,67	100
Deney Grubu	27	60	13	28,89	5	11,11	100

Kontrol grubundaki öğrencilerin babalarının % 71'i ilköğretim mezunu, % 22,22'si lise mezunu, % 6,67'si üniversite mezunu, deney grubundaki öğrencilerin babalarının ise, % 60'ı ilköğretim mezunu, % 13'ü lise mezunu, % 11,11'i de üniversite mezunudur.

Tablo 14: Anne Eğitim Durumu

Gruplar	İlköğretim		Lise		Üniversite		Toplam
	N	%	N	%	N	%	%
Kontrol Gurubu	43	95,56	2	4,44	0	0,00	100
Deney Grubu	43	95,56	2	4,44	0	0,00	100

Her iki gruptaki öğrencilerin annelerinin eğitim durumları incelendiğinde her iki gruptaki annelerin %4,44'ü lise mezunu, % 95,56'sı da ilköğretim mezunudur.

Tablo 15: Ailenin Aylık Geliri

Gruplar	0-800 TL		800-1600 TL		1600 TL ve yukarısı		Toplam
	N	%	N	%	N	%	%
Kontrol Gurubu	25	55,56	17	37,78	3	6,67	100
Deney Grubu	22	48,89	18	40,00	5	11,11	100

Ailelerin aylık gelirleri incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin % 56,56'sının aylık geliri 800 TL, % 37,78'inin 800-1600 TL, % 6,67'sinin 1600 TL'den fazladır. Deney grubundaki öğrencilerin ailelerinin aylık gelirleri ise, % 48,89'unun 800 TL, % 40'ının 800-1600 TL, % 11,11'inin ise 1600 TL'den fazladır.

Tablo 16: Çalışma Odası Olma Durumu

Gruplar	Çalışma odası olanlar		Çalışma odası olmayanlar		Toplam
	N	%	N	%	
Kontrol Gurubu	5	11,11	40	88,89	100
Deney Grubu	7	15,56	38	84,44	100

Kontrol grubundaki öğrencilerin % 11,11'inin çalışma odası vardır, % 88,89'unun çalışma odası bulunmamaktadır. Deney grubundaki öğrencilerin % 15,56'sının çalışma odası vardır, % 84,44'ünün ise çalışma odası bulunmamaktadır.

3.5.2. Başarı Testi

Başarı testini oluşturmak için araştırmacı tarafından SBS hazırlık kitapları taranarak soru havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra oluşturulan havuzdan 30 tane soru belirlenmiştir. Bu sorular alanında uzman üç öğretim üyesine ve üç Türkçe öğretmenine inceletirilmiştir. Onların görüşleri doğrultusunda seçilen sorulardan 5 tanesi çıkarılarak testin 25 sorudan oluşturulmasına karar verilmiştir. Bu sorular daha sonra uygulama öncesinde toplan on beş öğrenciye incelemeleri için verilmiş, anlamadıkları yerler araştırmacı tarafından not edilerek düzeltilmiştir. Testin son hali Trabzon Akçaabat ilçesinde bulunan başka bir ilköğretim okulundaki 90 öğrenciye uygulanmıştır. Bu uygulama sonucunda testin ortalama güçlüğü 0,59 ve ortalama ayırt edicilik endeksi 0,52 bulunmuştur.

Başarı testi soruları bilgi, kavrama, analiz, sentez basamakları dikkate alınarak oluşturulmuştur. Bu başarı testi deney ve kontrol gruplarına ön-test, son-test ve kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.

3.5.3. Tutum Ölçeği

Bu araştırmada EARGED tarafından geliştirilen “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek yirmi maddeden oluşmaktadır. Ölçek, “Tamamen katılıyorum (5)”, “Katılıyorum (4)”, “Kararsızım (3)”, “Katılmıyorum (2)”, “Hiç katılmıyorum (1)” şeklinde 5’li likert modelinde hazırlanmıştır. Maddelerin on ikisi olumlu sekizi olumsuzdur.

Araştırma öncesi yüz on altı öğrenci üzerinde yapılan pilot uygulamada ölçeğin güvenirliği 0,86 bulunmuştur.

3.6. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın amacını gerçekleştirmek ve araştırmanın problemine bağlı alt problemleri cevaplayabilmek için örneklem olarak kabul edilen toplam 90 öğrenci ile ilgili toplanan veriler bilgisayara kaydedilmiştir. Veriler daha sonra SPSS 17.0 (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı) paket programına aktarılmıştır. Öğrencilere ait kişisel bilgilerin ve öğrencilerin zekâ alanlarının belirlenmesinde frekans (f) ve yüzde(%) değerleri verilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan başarı, tutum ve kalıcılık testlerinin analizinde ise bağımsız gruplar için t-testi tekniği kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular uygun biçimde tablolara dönüştürülerek görselleştirilmiş ve yorumlanmıştır.

Ayrıca, uygulama boyunca öğrencilerin tuttuğu günlüklerin analizinde de içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerinden yola çıkılarak uygulama öncesi ve uygulama sonrasına ait ön-test, son-test sonuçları, tutum ölçeği ve kalıcılık testi puanlarına ait bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Uygulama öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanan ön-test ve son-test başarı puanlarının ilişkin bulgulara aşağıdaki tablolarda yer verilmiştir.

Tablo 17: Ön-Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Deney	45	15.244	2.144	88	.229	.819
Kontrol	45	15.355	2.441			

Ön test sonucunda deney grubunun aritmetik ortalaması 15.244, standart sapması 3.93; kontrol grubunun aritmetik ortalaması 15.355 ve standart sapması 2.441 olarak bulunmuştur. Tablo 17’de görüldüğü gibi kontrol ve deney grubunun ön test puanları için yapılan bağımsız t testi sonucunda gruplar arasında başarı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t=0.229$, $p>.05$]. Bu bulgu deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama öncesinde konu ile ilgili ön bilgilerinin denk olduğunu ve başarı yönünden anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Tablo 18: Son-Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Deney	45	20.888	1.799	88	11.501	.000*
Kontrol	45	15.800	2.360			

Tablo 18’de deney grubunun aritmetik ortalaması 20.888, standart sapması 1.799; kontrol grubunun aritmetik ortalaması 15.800, standart sapmasının ise 2.360 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puanları için yapılan bağımsız t-testinde deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır [$t=11.501$, $p<.05$]. Bu bulgu, deney grubunda işlenen ÇZK destekli Türkçe dersi sunumunun kontrol grubunda işlenen geleneksel ders sunumuna göre öğrenci başarısını artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Uygulama öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanan ön-test ve son-test başarı puanlarının cinsiyetler arasındaki karşılaştırmalarına ait bulgular aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 19: Deney Grubu Öğrencilerinin Ön-Test Başarı Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Grup	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Erkek	20	15.100	1.889	43	.400	.691
Kız	25	15.360	2.360			

Tablo 19’de deney grubu öğrencilerinin ön-test başarı puanlarının cinsiyetler arasında karşılaştırılması yapılmıştır. Buna göre, erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması 15.100, standart sapması 1.889; kız öğrencilerin aritmetik ortalaması 15.360 ve standart sapması 2.360 olarak bulunmuştur. Tablo 19’da da görüldüğü gibi deney grubundaki erkek ve kız öğrenciler arasında ön-test puanlarının değerlendirilmesinde, başarı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t=0.400$, $p>.05$]. Bu bulgu deney grubundaki kız ve erkek öğrencilerin uygulama öncesinde konu ile ilgili ön bilgilerinin denk olduğunu ve başarı yönünden anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Tablo 20: DeneY Grubu Öğrencilerinin Son-Test Başarı Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Grup	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Erkek	20	20.600	1.930	43	.963	.341
Kız	25	21.120	1.691			

Tablo 20’de deneY grubu öğrencilerinin son-test başarı puanlarının cinsiyetler arasında karşılaştırılması yapılmıştır. Buna göre, erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması 20.600, standart sapması 1.930; kız öğrencilerin aritmetik ortalaması 21.120 ve standart sapması 1.691 olarak bulunmuştur. Tablo 20’de de görüldüğü gibi deneY grubundaki kız ve erkek öğrenciler arasında son-test puanlarının değerlendirilmesinde, başarı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t=0.963$, $p>.05$]. Bu bulgu deneY grubundaki erkek ve kız öğrencilerin uygulama sonrasında konu ile ilgili bilgilerinin birbirlerine yakın olduğunu ve başarı yönünden anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Tablo 21: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön-Test Başarı Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Grup	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Erkek	25	15.600	2.598	43	.747	.459
Kız	20	15.050	2.258			

Tablo 21’de kontrol grubu öğrencilerinin ön-test başarı puanlarının cinsiyetler arasında karşılaştırılması yapılmıştır. Buna göre, erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması 15.600, standart sapması 2.598; kız öğrencilerin aritmetik ortalaması 15.050 ve standart sapması 2.258 olarak bulunmuştur. Tablo 21’de de görüldüğü gibi kontrol grubundaki erkek ve kız öğrenciler arasında ön-test puanlarının değerlendirilmesinde, başarı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t=0.747$, $p>.05$]. Bu bulgu kontrol grubundaki erkek ve kız öğrencilerin uygulama öncesinde konu ile ilgili ön bilgilerinin denk olduğunu ve başarı yönünden anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Tablo 22: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son-Test Başarı Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Grup	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Erkek	25	15.960	2.474	43	.504	.617
Kız	20	15.600	2.257			

Tablo 22’de kontrol grubu öğrencilerinin son-test başarı puanlarının cinsiyetler arasında karşılaştırılması yapılmıştır. Buna göre, erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması 15.960, standart sapması 2.474; kız öğrencilerin aritmetik ortalaması 15.600 ve standart sapması 2.257 olarak bulunmuştur. Tablo 22’de de görüldüğü gibi kontrol grubundaki kız ve erkek öğrenciler arasında son-test puanlarının değerlendirilmesinde, başarı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t=0.504$, $p>.05$]. Bu bulgu kontrol grubundaki erkek ve kız öğrencilerin uygulama sonrasında konu ile ilgili bilgilerinin denk olduğunu ve başarı yönünden anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Aşağıda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerinin tutum ön-test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için t-testi sonuçları ve bunlara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 23: Tutum Ön-Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Deney	45	62.688	23.465	88	.423	.674
Kontrol	45	64.688	21.393			

Tablo 23’te deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin tutum ön-test puanları karşılaştırılmıştır. Buna göre, deney grubunun aritmetik ortalaması 62.688, standart sapması 23.465; kontrol grubunun aritmetik ortalaması 64.688 ve standart sapması 21.393 olarak bulunmuştur. Tablo 23’te de görüldüğü gibi kontrol ve deney grubunun tutum ön-test puanları için yapılan bağımsız t testi sonucunda gruplar arasında tutum açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t=0.423$, $p>.05$]. Bu bulgu deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama öncesinde Türkçe dersine yönelik tutumları birbirine denk olduğunu ve anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Tablo 24: Tutum Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Deney	45	80.866	9.309	88	4.465	.000*
Kontrol	45	67.911	17.093			

Tablo 24’te deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin tutum son-test puanları karşılaştırılmıştır. Buna göre, deney grubunun aritmetik ortalaması 80.866, standart sapması 9.309; kontrol grubunun aritmetik ortalaması 67.911 ve standart sapması 17.093 olarak bulunmuştur. Tablo 24’te de görüldüğü gibi kontrol ve deney grubunun tutum son-test puanları için yapılan bağımsız t testi sonucunda gruplar arasında tutum açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır[t=4.465, p<.05]. Bu bulgu deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama sonrasında Türkçe dersine yönelik tutumlarının deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Aşağıdaki tablolarda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin tutum puanları cinsiyete göre karşılaştırılmıştır.

Tablo 25: Deney Grubu Öğrencilerinin Tutum Ön-Test Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Grup	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Erkek	20	67.100	22.195	43	1.131	.264
Kız	25	59.160	22.296			

Tablo 25’te deney grubu öğrencilerinin tutum ön-test puanlarının cinsiyetler arasında karşılaştırılması yapılmıştır. Buna göre, erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması 67.100, standart sapması 22.195; kız öğrencilerin aritmetik ortalaması 59.160 ve standart sapması 22.296 olarak bulunmuştur. Tablo 25’te de görüldüğü gibi deney grubundaki erkek ve kız öğrenciler arasında tutum ön-test puanlarının değerlendirilmesinde, Türkçe dersine yönelik tutum açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [t=1.131, p>.05]. Bu bulgu deney grubundaki kız ve erkek öğrencilerin uygulama öncesinde Türkçe dersine yönelik tutumlarının birbirine denk olduğunu ve anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Tablo 26: Deney Grubu Öğrencilerinin Tutum Son-Test Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Grup	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Erkek	20	81.700	8.891	43	.533	.597
Kız	25	80.200	9.759			

Tablo 26’da deney grubu öğrencilerinin tutum son-test puanlarının cinsiyetler arasında karşılaştırılması yapılmıştır. Buna göre, erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması 81.700, standart sapması 8.891; kız öğrencilerin aritmetik ortalaması 80.200 ve standart sapması 9.759 olarak bulunmuştur. Tablo 26’da da görüldüğü gibi deney grubundaki erkek ve kız öğrenciler arasında tutum son-test puanlarının değerlendirilmesinde, Türkçe dersine yönelik tutum açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t=.533$, $p>.05$]. Bu bulgu deney grubundaki kız ve erkek öğrencilerin uygulama sonrasında Türkçe dersine yönelik tutumlarının birbirine denk olduğunu ve anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Tablo 27: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tutum Ön-Test Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Grup	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Erkek	25	64.960	21.052	43	.094	.926
Kız	20	64.350	22.356			

Tablo 27’de kontrol grubu öğrencilerinin tutum ön-test puanlarının cinsiyetler arasında karşılaştırılması yapılmıştır. Buna göre, erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması 64.960, standart sapması 21.052; kız öğrencilerin aritmetik ortalaması 64.350 ve standart sapması 22.356 olarak bulunmuştur. Tablo 27’de de görüldüğü gibi kontrol grubundaki erkek ve kız öğrenciler arasında tutum ön-test puanlarının değerlendirilmesinde, Türkçe dersine yönelik tutum açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t=.094$, $p>.05$]. Bu bulgu kontrol grubundaki kız ve erkek öğrencilerin uygulama öncesinde Türkçe dersine yönelik tutumlarının birbirine yakın olduğunu ve anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Tablo 28: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tutum Son-Test Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Grup	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Erkek	25	69.440	15.351	43	.667	.509
Kız	20	66.000	19.287			

Tablo 28’de kontrol grubu öğrencilerinin tutum son-test puanlarının cinsiyetler arasında karşılaştırılması yapılmıştır. Buna göre, erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması 69.440, standart sapması 15.351; kız öğrencilerin aritmetik ortalaması 66.000 ve standart sapması 19.287 olarak bulunmuştur. Tablo 28’de de görüldüğü gibi kontrol grubundaki erkek ve kız öğrenciler arasında tutum son-test puanlarının değerlendirilmesinde, Türkçe dersine yönelik tutum açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t=.667$, $p>.05$]. Bu bulgu kontrol grubundaki kız ve erkek öğrencilerin uygulama sonrasında Türkçe dersine yönelik tutumlarının birbirine yakın olduğunu ve anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Uygulamadan 21 gün sonra yapılan kalıcılık testine ilişkin karşılaştırma sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 29: Kalıcılık Testi Puanlarına Göre Karşılaştırma

Grup	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Deney	45	20.666	2.225	88	12.261	.000*
Kontrol	45	14.177	2.765			

Tablo 29’da deney grubunun aritmetik ortalaması 20.666, standart sapması 2.225; kontrol grubunun aritmetik ortalaması 14.177, standart sapmasının ise 2.765 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi başarı puanları için yapılan bağımsız t-testinde deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır [$t=12.261$, $p<.05$]. Bu bulgu, deney grubunda işlenen ÇZK destekli Türkçe dersi sunumunun kontrol grubunda işlenen geleneksel ders sunumuna göre öğrenci başarısının kalıcılığında daha etkili olduğunu göstermektedir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Aşağıdaki tablolarda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kalıcılık testi puanları cinsiyete göre karşılaştırılmıştır.

Tablo 30: Deney Grubu Öğrencilerinin Kalıcılık Testi Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Grup	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Erkek	20	20.050	1.932	43	1.697	.097
Kız	25	21.160	2.357			

Tablo 30’da deney grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puanlarının cinsiyetler arasında karşılaştırılması yapılmıştır. Buna göre, erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması 20.050, standart sapması 1.932; kız öğrencilerin aritmetik ortalaması 21.160 ve standart sapması 2.357 olarak bulunmuştur. Tablo 30’da da görüldüğü gibi deney grubundaki erkek ve kız öğrenciler arasında kalıcılık testi puanlarının değerlendirilmesinde, cinsiyetler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t=1.697$, $p>.05$]. Bu bulgu deney grubundaki kız ve erkek öğrencilerin bilgilerinin kalıcılık düzeylerinin denk olduğunu ve anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Tablo 31: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kalıcılık Testi Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Grup	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Kız	20	13.300	2.473	43	1.965	.056
Erkek	25	14.880	2.833			

Tablo 31’de kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puanlarının cinsiyetler arasında karşılaştırılması yapılmıştır. Buna göre, erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması 13.300, standart sapması 2.473; kız öğrencilerin aritmetik ortalaması 14.880 ve standart sapması 2.833 olarak bulunmuştur. Tablo 31’de de görüldüğü gibi kontrol grubundaki erkek ve kız öğrenciler arasında kalıcılık testi puanlarının değerlendirilmesinde, cinsiyetler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t=1.965$, $p>.05$]. Bu bulgu

kontrol grubundaki kız ve erkek öğrencilerin bilgilerinin kalıcılık düzeylerinin denk olduğunu ve anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

4.7. Öğrenci Görüşleri

Deney grubundaki 45 öğrenciye, çoklu zekâ kuramı destekli ders sunumu süresince günlük tutmaları söylenmiş ve öğrencilerin günlükleri incelendiğinde, öğrencilerin, bu şekilde işlenen dersi sevdikleri, zevkli ve eğlenceli buldukları, derse daha çok katılma isteği duydukları görülmüştür.

Araştırma öncesinde öğrenciler, derste hep benzer şeyleri yaptıkları için Türkçe dersini pek sevmediklerini söylemişlerdir. Derslerde anında bir şiir kitabı oluşturma fikrini çok sevdiklerini belirten öğrencilerde şiir yazma alışkanlığının oluştuğu ve öğrencilerin şiir defteri tuttıkları gözlenmiştir.

Ayrıca öğrenciler kendilerini aktif hale getiren uygulamaları yaşamlarında da kullanır hale gelmişlerdir. Ders için günlük tutmaya başlayan öğrencilere bir aydan sonraki bölümler okunmayacaktır denildiğinde, öğrencilerin günlük yazma alışkanlığı kazandıkları görülmüştür.

Yapılan dört haftalık uygulama sonunda öğrencilerin Türkçe dersleriyle ilgili duygu ve düşüncelerinin olumlu yönde değiştiği gözlenmiştir. Öğrencilerin günlüklerinde yazdıklarından en ilginç olanları şunlardır:

Öğrenci 1: Türkçe dersinin bu kadar zevkli ve eğlenceli geçebileceğini hiç düşünmemiştim. Türkçe dersini çok seviyorum.

Öğrenci 2: Öğretmen sınıftaki sıraların yerini değiştirdi ortayı boş bıraktı ortada oyun oynayacakmışız.

Öğrenci 4: Türkçe dersinde şarkı söylüyoruz, oyun oynuyoruz. Bu ders çok eğlenceli bir ders.

Öğrenci 5: Türkçe dersinde sek sek oynadık, haberleri sunduk. Dersler keşke hep böyle eğlenceli olsa.

Öğrenci 8: Türkçe dersi hiç bitmesin istiyorum, çünkü hiç canım sıkılmıyor.

Öğrenci 11: Türkçe öğretmenimiz derslerde çok farklı şeyler yaptırıyor. Hikâye yazıyoruz, şarkı söylüyoruz, en iyisi de oyun oynuyoruz. Keşke geçen yıl da aynı öğretmen gelmiş olsaydı.

Öğrenci 14: Öğretmenimizin ders anlatışı çok değişik. Galiba ben de Türkçe öğretmeni olacağım. Çünkü bu dersi sevdim.

Öğrenci 15: Sınıftaki yaramaz çocuklar bile Türkçe dersine katılıyorlar, iyi ki Türkçe öğretmenimiz değişmiş.

Öğrenci 16: İçinde filimsi olan şiir yazarken çok eğlendim.

Öğrenci 19: Türkçe öğretmenimiz şarkıda geçen filimsileri bulanlara aferin kartı verdi. Herkes aferin kartı almak için derste yarışıyor.

Öğrenci 20: Bayram hoca çok sert biri gibi görünüyor ama derste hiç de öyle değil. Derste şarkı söylüyor.

Öğrenci 23: Derste haberleri sunuyoruz, şarkılar dinleyip onlardaki filimsileri buluyoruz. Türkçe derslerimiz çok değişik geçiyor.

Öğrencilerin günlerindeki ifadeler analiz edildiğinde Türkçe derslerinin eğlence, oyun, şarkı ve yarış sözcükleriyle bağdaştırıldığını öğrencilerin derslere bu cepheden baktıkları tespit edilmiştir.

Çocukların dünyasının da eğlence, oyun vb sözcüklerden oluştuğu dikkate alınırsa Türkçe derslerinin öğrencilerin dünyalarına girdiği anlaşılmaktadır.

Öğrenciler Türkçe derslerinin çok zevkli ve eğlenceli geçtiğini söylemektedirler. Derslerde farklı türden ve alışılmışın dışında yapılan etkinlikler öğrencilerin dikkati çekmektedir.

Duvar gazetesi yapma, hikâye yazma, bilmece-bulmaca hazırlama, beyin fırtınası, fotoğraf albümü, kavram haritası oluşturma vb etkinlikler öğrencilerin derse karşı olan ilgilerini artırmıştır.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına ilişkin sonuçlar değerlendirilmiştir. Buna ek olarak araştırma bulguları çerçevesinde, hem uygulamaya hem de bu alanda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Çoklu zekâ destekli Türkçe dersi sunumunun ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin eylemsileri (filimsileri) kavrama durumlarına etkisini araştıran bu araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Kontrol ve deney grubunun ön test puanları için yapılan bağımsız t testi sonucunda gruplar arasında başarı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama öncesinde konu ile ilgili ön bilgilerinin denk olduğunu ve başarı yönünden anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.
2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puanları için yapılan bağımsız t-testinde deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla da deney grubunda işlenen ÇZK destekli Türkçe dersi sunumunun kontrol grubunda işlenen geleneksel ders sunumuna göre öğrenci başarısını artırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3. Deney grubundaki erkek ve kız öğrenciler arasında ön-test puanlarının değerlendirilmesinde, başarı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yani deney grubundaki kız ve erkek öğrencilerin uygulama öncesinde konu ile ilgili ön bilgilerinin denk olduğu ve başarı yönünden anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.
4. Deney grubundaki kız ve erkek öğrenciler arasında son-test puanlarının değerlendirilmesinde, başarı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Başka bir ifadeyle deney grubundaki erkek ve kız öğrencilerin uygulama sonrasında konu ile ilgili bilgilerinin birbirlerine yakın olduğu ve başarı yönünden anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.
5. Kontrol grubundaki erkek ve kız öğrenciler arasında ön-test puanlarının değerlendirilmesinde, başarı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kontrol grubundaki erkek ve kız öğrencilerin uygulama öncesinde konu ile ilgili ön bilgilerinin denk olduğu ve başarı yönünden anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
6. Kontrol grubundaki kız ve erkek öğrenciler arasında son-test puanlarının değerlendirilmesinde, başarı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kontrol grubundaki erkek ve kız öğrencilerin uygulama sonrasında konu ile ilgili bilgilerinin denk olduğu ve başarı yönünden anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.
7. Kontrol ve deney grubunun tutum ön-test puanları için yapılan bağımsız t testi sonucunda gruplar arasında tutum açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yani deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama öncesinde Türkçe dersine yönelik tutumlarının birbirine denk olduğu ve anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.
8. Kontrol ve deney grubunun tutum son-test puanlarının karşılaştırılması için yapılan bağımsız t-testi sonucunda gruplar arasında tutum açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Dolayısıyla deney ve kontrol gruplarındaki

öğrencilerin uygulama sonrasında Türkçe dersine yönelik tutumlarının deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Demek ki yapılan uygulama sonucunda ÇZK destekli ders sunumu öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu etkilemiştir.

9. Deney grubundaki erkek ve kız öğrenciler arasında tutum ön-test puanlarının değerlendirilmesinde, Türkçe dersine yönelik tutum açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yani deney grubundaki kız ve erkek öğrencilerin uygulama öncesinde Türkçe dersine yönelik tutumlarının birbirine denk olduğu ve anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
10. Deney grubundaki erkek ve kız öğrenciler arasında tutum son-test puanlarının değerlendirilmesinde, Türkçe dersine yönelik tutum açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Deney grubundaki kız ve erkek öğrencilerin uygulama sonrasında Türkçe dersine yönelik tutumlarının birbirine denk olduğu ve anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.
11. Kontrol grubundaki erkek ve kız öğrenciler arasında tutum ön-test puanlarının değerlendirilmesinde, Türkçe dersine yönelik tutum açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kontrol grubundaki kız ve erkek öğrencilerin uygulama öncesinde Türkçe dersine yönelik tutumlarının birbirine yakın olduğu ve anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.
12. Kontrol grubundaki erkek ve kız öğrenciler arasında tutum son-test puanlarının değerlendirilmesinde, Türkçe dersine yönelik tutum açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kontrol grubundaki kız ve erkek öğrencilerin uygulama sonrasında Türkçe dersine yönelik tutumlarının birbirine yakın olduğu ve anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.
13. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi başarı puanları için yapılan bağımsız t-testinde deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Yani deney grubunda işlenen ÇZK destekli Türkçe dersi sunumunun kontrol grubunda

işlenen geleneksel ders sunumuna göre öğrenci başarısının kalıcılığında daha etkili olduğu görülmüştür.

14. Deney grubundaki erkek ve kız öğrenciler arasında kalıcılık testi puanlarının değerlendirilmesinde, cinsiyetler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Deney grubundaki kız ve erkek öğrencilerin bilgilerinin kalıcılık düzeylerinin denk olduğu ve anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.
15. Kontrol grubundaki erkek ve kız öğrenciler arasında kalıcılık testi puanlarının değerlendirilmesinde, cinsiyetler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kontrol grubundaki kız ve erkek öğrencilerin bilgilerinin kalıcılık düzeylerinin birbirlerine denk olduğu ve anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.
16. Anne-baba eğitim durumu, ailenin aylık geliri ve öğrencinin çalışma odasının olup olmaması araştırma sonuçlarını etkilememiştir.
17. Öğrencilerin, çoklu zekâ destekli ders sunumuyla Türkçe derslerini daha çok sevdikleri ve derse daha çok katılma isteği duydukları görülmüştür. Öğrencilere araştırmadan önce, Türkçe dersleri ile ilgili görüşleri sorulduğunda; öğrencilerden çoğu Türkçe dersini sevmediğini; derste hep aynı şeyleri yaptıklarını belirtmişlerdir. Dört haftalık uygulama sonunda ise Türkçe derslerini daha çok sevmeye başladıklarını belirten öğrenciler, Türkçe derslerini eğlenceli, zevkli ve güzel bir ders olarak nitelendirmişlerdir.

Öneriler

1. Yapılan uygulama öğretmenlerin dersten önce daha çok çalışmasını zorunlu kıldığından, öğretmenlerin yaz tatillerinde yeni eğitim-öğretim yılındaki derslerini nasıl işleyeceklerini, hangi yöntemleri, araç-gereç ve kaynakları kullanacaklarını belirlemeleri gerekmektedir. Çünkü bu tip bir çalışma öğretmeni de öğrenciyi de aktif hale getirmektedir.

2. Öğretmenin derslerde zamanı etkin kullanabilmesi için dersten önce öğrencilere yapılacak çalışma için ne kadar süre verdiğini belirtmesi gerekir. Aksi takdirde süre sıkıntısı yaşanacaktır.
3. Öğrencilerin zekâ alanlarının Milli Eğitim Bakanlığı tarafından elektronik ortamda belirlenip, e-okul üzerinden bütün öğretmenlerin bilgilerine sunulmalı ve yapılacak işlemlerin öğrencilerin zekâ alanlarına göre planlanması istenmelidir. Böylelikle eğitimdeki kalitenin ve zekâ alanını bilen, kendini tanıyan öğrencilerin akademik, sosyal vb başarılarının artacağı da düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Aamodt, Sandra, Wong, Sam (2011), **Beynimize Hoş Geldiniz**, (Çev.B.Erkan), 3.Baskı, İstanbul: NTV Yayınları.
- Akar, Kemal (2006), **İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Kuramına Göre Sahip Oldukları Zekâ Alanları ve Akademik Başarılarının Karşılaştırılması**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Ağlanmaz (2006), **Türk Lehçelerinde Fiilimsiler ve Fiilimsi Yapılar (Sıfat-Fiilli Yapıların Karşılaştırmalı İncelenmesi)**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altunkaya, Dindar (2008), **Ortaöğretimde Çoklu Zekâ Kuramı Destekli İngilizce Öğretim Yöntemiyle Okuma Becerisinin Geliştirmesine İlişkin Bir Araştırma**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Avanoğlu, Ayhan (2006), **Çoklu Zekâ Alanları ile Türkçe Dersi Arasındaki İlişki Düzeyi**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Başaran, İ.Ethem (2007), **Eğitim Bilime Giriş**, 1.Baskı, Ankara: Ekinoks Yay.
- Boydak, Alp (2006), **Beyin Yarım Kürelerinin Gizemi**, 2.Baskı, İstanbul: Beyaz Yayınları.
- _____ (2008), **Öğrenme Sitilleri**, 12.Basım, İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Buzan, Tony, Buzan, Barry (2011), **Zihin Haritaları**, (Çev. G. Tercanlı), 1.Baskı, Ankara: Alfa Basım Yay.
- Bümen, Nilay T.(2005), **Okulda Çoklu Zekâ Kuramı**, 3.Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Şener ve diğerleri (2010), **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, 7.Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Caine, R. Nummela, Caine, Geoffrey (2002), **Beyin Temelli Öğrenme**, (Çev. G. Ülgen vd.), 1.Baskı, Ankara: Nobel Yay.
- Canbay, Semra (2006), **İlköğretim Birinci Kademe Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Yalova Örneği)**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cevzici, Ahmet (2010), **Eğitim Sözlüğü**, 1.Baskı, Ankara: Say Yayınları.
- Cüceloğlu, Doğan (2011), **İnsan ve Davranışı**, 22. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çamurcu (Nuhoglu), Sevilay (2007), **İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanlarına Yönelik Dağılım Düzeylerinin Tespit Edilmesi**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Çelik, Kadriye (2006), **İlköğretim İkinci Kademedede Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Yönlendirme Etkinliklerinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çengeloğlu, Gülcan Dinçer (2005), **Çoklu Zekâ Kuramına Göre Düzenlenen Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Etkinliklerinin Öğrenci Başarı ve Tutumuna Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dağlı, Ahmet (2006), **1990-2000 Yılları Arası İlköğretim II. Kademe Türkçe Ders Kitaplarındaki Halk Şiiri Metinlerinin Çoklu Zekâ Teorisi Açısından İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirel, Özcan ve diğerleri (2006), **Eğitimde Çoklu Zekâ**, 1.Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Özcan (Ed.) (2007), **Eğitimde Yeni Yönelimler**, 2.Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dikici, Turgut (2008), **Çoklu Zekâ Kuramında Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanımı**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Döğüşgen, M.Murat (2010), **Zekâ Gelişimi**, 1.Baskı, İstanbul: Ekinoks Yayıncılık.
- Ekiz, Durmuş (2009), **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, 2.Baskı, Ankara: Anı Yay.
- Ergin, Gülüzar (2007), **Yeni İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Türkçe Programının Çoklu Zekâ Kuramı Açısından Değerlendirilmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fuller, Cheri (2005), **Ben Farklıyım**, (Çev. G.Öztürk), 2.Baskı, İstanbul: Selis Kitaplar.
- Gardner, Howard (1993), **Frames of Mind**, 2nd. Ed., London: Fontana Press.
- _____ (2010), **Çoklu Zekâ Kuramı Zihin Çerçevesi**, (Çev. Ebru Kılıç), 2. Basım, İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Gazioğlu, Gülşah (2006), **İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Basınç Konusunu Kavramada Çoklu Zekâ Tabanlı Öğretimin Öğrenci Başarısı, Tutumu ve Öğrenilen Bilgilerin Kalıcılığına Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Giordian, Andre (2008), **Öğrenme**, (Çev. M.Baştürk vd.), 1.Baskı, Ankara: De ki Basım Yayım.
- Goleman, Daniel (2007), **Öğrenme Stilleri**, (Çev. O.Deniztekin), 3.Basım, İstanbul: Varlık Yayınları.
- Güngör, Ferda (2005), **Sınıf Öğretmenlerinin Zekâ Alanlarına Göre Çoklu Zekâ Etkinliklerini Uygulama Durumlarının Belirlenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güneş, Firdevs (2000), **Uygulamalı Okuma-Yazma Öğretimi**, 1.Basım, Ankara: Ocak Yayınları.

- _____ (2007), **Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma**, 1.Basım, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hawkins, Jeff (2010), **Zeka**, (Çev. Z.Duman), 1.Baskı, İstanbul: Yakamoz Yay.
- Karasar, Niyazi (2011), **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, 22.Basım, Ankara: Nobel Yay.
- Karatekin, Kadir (2006), **İlköğretim 4.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Yön ve Yön Bulma Yöntemleri Konusunun Çoklu Zekâ Kuramına Göre Öğretilmesinin Öğrenci Başarısına Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kayadibi, Nuray (2008), **Türkmen Türkçesi ve Türkiye Türkçesinde Fiilimsi Ekleri-Aygıtlı Ädim Romanı Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Keskinoglu, M.Şerif (2011), **Bana IQ'nu Söyle**, 1.Basım, İstanbul: Elit Kültür.
- Kılıç (Demirkaya), Ezgi (2006), **İlköğretim Okulu Müzik Derslerinde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretimin 6. Sınıf Öğrencilerinin Başarısına ve Öğrendikleri Bilgilerin Kalıcılığına Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kırkılıç, Ahmet (Ed.) (2002), **Türk Dili Yazılı Anlatım ve Kompozisyon Bilgileri**, Erzurum: Aktif Yayınevi.
- Kuşdemir Kayıran, Bilge (2007), **Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin Türkçe Dersine İlişkin Tutum ve Okuduğunu Anlamaya Yönelik Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kükey, Mazhar (2003), **Türkçenin Dilbilgisi**, Birinci Basım, Samsun: Cem Ofset.
- Madi, Bülent (2011), **Öğrenme Beyinde Nasıl Oluşur?**, 2.Basım, Ankara: Efil Yayınevi.
- Markham, Ursula (2001), **%100 Düşünce Gücü ve Bellek Geliştirme**, (Çev. Dr. Ali Ülger), 1.Baskı, İstanbul: Bilim Teknik Yayınevi.
- MEB (2006), **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu**, 1.Baskı, Ankara: MEB Devlet kitapları Müdürlüğü.
- Medina, John (2010), **Beyin Kuralları**, (Çev. F. Gökhan Tuna), 1. Basım, İstanbul: İdil Matbaası.
- Muradoğlu (Özbay), Süeda (2008), **İlköğretim II. Kademe (6. ve 7. Sınıf) Fen Bilgisi Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Çoklu Zekâ Yaklaşımı (Kuramı) Açısından İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özden, Yüksel (2010), **Eğitimde Yeni Değerler**, 8.Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- _____ (2011), **Öğrenme ve Öğretme**, 11.Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Rogers, Kirsten, Henderson, Carinne (2007), **İnsan Vücudu**, (Çev. Ş.Girgin) 1.Baskı, İstanbul: İletişim Yayınları.

- Saban, Ahmet (2010), **Çoklu Zekâ Kuramı ve Türk Eğitim Sistemine Yansıması**, 6.Basım, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- _____ (2005), **Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim**, 5.Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sağır, Mukim (2002), **Türkçe Dilbilgisi Öğretimi**, 1. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Schunk, H.Dale (2011), **Öğrenme Teorileri**, (Çev. Muzaffer Şahin), 2.Basım, Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Selçuk, Ziya ve diğerleri (2004), **Çoklu Zekâ Uygulamaları**, 3.Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sharma, Ram Nath and Rajendra Kumar, Sharma (2006), **Advanced Educational Psychology**, 2nd. Ed., New Delhi: Atlantic Publishers.
- Sönmez, Veysel (Ed.) (2011), **Eğitim Bilimine Giriş**, 8.Baskı, Ankara: Anı Yay.
- Susar (Kırmızı), Fatma (2006), **İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Erişi, Tutumlar, Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zekâ Alanları Üzerindeki Etkileri**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şimşek, Nazmi (2007), **Akıllı Zekâ**, 1.Baskı, Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Taşkın, Harun ve Adalı, Mehmet Rıza (2004), **Teknolojik Zekâ ve Rekabet Stratejileri**, İstanbul: Değişim Yayınları.
- Temiz, Nida (2007), **Kimim? 1**, 1.Basım, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- _____ (2010), **Kimim? 2**, 1.Basım, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Terry, W.Scott (2011), **Öğrenme ve Bellek**, (Çev. Prof. Dr. Banu Cangöz), 4. Basım, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tilbe, Satı (2006), **Çoklu Zekâ Kuramına Göre Hazırlanan Türkçe Öğretiminin Öğrenci Erişisine ve Kalıcılığa Etkisi**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ungan, Suat (2008), Yapısalıcı Eğitim Anlayışı İçinde Yabancı Sözcüklerin Yeri, **İlköğretmen Eğitimci Dergisi**, Mart 2008, 17-21.
- URL, “Beyin Hakkında Her Şey” (t.y.), <http://www.canlibilimi.com/beyin-nedir.asp> (01.04.2012)
- URL, “Beynimiz ve Çoklu Zekâ” (t.y.), <http://www.bayramarici.com/beynimizvecokluzeka.html> (01.04.2012)
- URL, “Sinir Hücresinin (Nöronun) Yapısı ve Görevleri” (t.y.), <http://www.bilimvesaglik.com/sinir-sistemi/sinir-hucresinin-noronun-yapisi-ve-gorevleri.html> (01.04.2012)
- Vural, Birol (2005), **Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zekâ**, 3.Baskı, Ankara: Hayat Yayıncılık.
- Wiseman, Stephen (1973), **Intelligence and Ability**, 2nd. Ed., England: Penquin Books

Yavuz, Kudret Eren(2009), **Çoklu Zekâ**, 1.Basım: Ankara: Hayat Yayıncılık.

Yekrek, Şengül (2006), **İlköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Çoklu Zekâ Kuramın Öğrencilerin Erişisine ve Derse Karşı Tutumlarına Etkisi**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

TDK (2012), **TDK Güncel Türkçe Sözlük**,

<http://tdk.org.tr/TR/Genel/SozBul.aspx?F6E10F8892433CFFAAF6AA849816B2EF4376734BED947CDE&Kelime=zek%C3%A2> (23/12/2011)

TDK (2012), **TDK Büyük Türkçe Sözlük**, <http://tdkterim.gov.tr/bts/> (23/12/2011)

Gardner, Howard (2011), Howard Gardner, <http://www.howardgardner.com/index.html> (23/12/2011)

Harvard Üniversitesi (2011), **Howard Gardner**, <http://pzweb.harvard.edu/PIs/HG.htm> (23/12/2011)

EKLER

EK 1: Ders Planları

AY	HAFTA	TEMA	METİN ADI	KAZANIMLAR				Etkinlikler	Ölçme ve Değerlendirme	Açıklamalar
				OKUMA	KONUŞMA	YAZMA	DİL BİLGİSİ			
EKİM	20-24.09.2010	ZAMAN ve MEKÂN	1. METİN KIZ KALEŞİ	<p>1. Okuma kurallarını uygulama</p> <p>1. Sesini ve beden dilini etkili kullanır.</p> <p>2. Akıcı biçimde okur.</p> <p>3. Kelimeleri doğru telaffuz eder.</p> <p>5. Okuma yöntem ve tekniklerini kullanır.</p> <p>2. Okuduğu metni anlama ve çözümleme</p> <p>9. Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.</p> <p>12. Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.</p> <p>13. Metne ilişkin sorulara cevap verir.</p> <p>17. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.</p> <p>20. Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.</p> <p>21. Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duyguları, düşünce ve hayalleri yorumlar.</p> <p>4. Söz varlığını zenginleştirme</p> <p>1. Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbirleriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.</p> <p>5. Okuma alışkanlığı kazanma</p> <p>8. Ailesi ile okuma saatleri düzenler.</p> <p>9. Beğendiği kısa yazıları ezberler.</p>	<p>1. Konuşma kurallarını uygulama</p> <p>9. Olayları ve bilgileri araya koyarak anlatır.</p> <p>2. Sesini ve beden dilini etkili kullanma</p> <p>5. Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapar.</p> <p>3. Hazırlıklı konuşmalar yapma</p> <p>6. Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir.</p> <p>12. Konuşma yöntem ve tekniklerini kullanır.</p> <p>5. Kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma</p> <p>2. Anlamadıklarını ve merak ettiklerini sorar.</p> <p>4. Yeni öğrendiği kelime, kavram, atasözü ve deyimleri kullanır.</p>	<p>1. Yazma kurallarını uygulama</p> <p>1. Kağıt ve sayfa düzenine dikkat eder.</p> <p>2. Düzgün, okunaklı ve işlevli "bitişik eğik yazı"yla yazır.</p> <p>5. Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurar.</p> <p>9. Yazısında amaç-sonuç ilişkileri kurar.</p> <p>2. Planlı yazma</p> <p>12. Yazma yöntem ve tekniklerini kullanır.</p>	<p>1. Filimsiler ile ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama</p> <p>1. Filimsilerle, film ve isim soylu kelimeler arasındaki farkları kavrar.</p>	1-8. ETKİNLİKLER	PROJE ÖDEMLİ ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU DEĞERLENDİRME AMAÇLARI	
	27-30.09/01.10.2010									

AY	HAFTA	TEMA	METİN ADI	KAZANIMLAR				Etkinlikler	Ölçme ve Değerlendirme	Açıklamalar
				OKUMA	KONUŞMA	YAZMA	DİL BİLGİSİ			
EKİM	04-08.10.2010	ZAMAN ve MEKÂN	2. METİN GEÇMİŞ ZAMAN ŞİRLERİ	<p>1. Okuma kurallarını uygulama</p> <p>4. Sözin ezgisine dikkat ederek okur.</p> <p>5. Okuma yöntem ve tekniklerini kullanır.</p> <p>2. Okuduğu metni anlama ve çözümleme</p> <p>10. Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.</p> <p>12. Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.</p> <p>13. Metne ilişkin sorulara cevap verir.</p> <p>18. Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.</p> <p>25. Şiir dilinin farklılığını ayırır eder.</p> <p>26. Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.</p> <p>4. Söz varlığını zenginleştirme</p> <p>4. Okuduklarından hareketle öğrendiği kelimelerin sözlük oluşturur.</p> <p>5. Okuma alışkanlığı kazanma</p> <p>7. Şiir ezberler, şiir dinletilen düzenler, ezberlediği şiirleri uygun ortamlarda okur.</p>	<p>1. Konuşma kurallarını uygulama</p> <p>5. Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurar.</p> <p>3. Hazırlıklı konuşmalar yapma</p> <p>7. Konuşmasını sunarken görsel, işitsel materyalleri ve farklı iletişim araçlarını kullanır.</p> <p>12. Konuşma yöntem ve tekniklerini kullanır.</p>	<p>1. Yazma kurallarını uygulama</p> <p>2. Düzgün, okunaklı ve işlevli "bitişik eğik yazı"yla yazır.</p> <p>2. Planlı yazma</p> <p>10. Yazma, konuşma ile ilgili kısa ve dikkat çekici bir başlık bulur.</p> <p>12. Yazma yöntem ve tekniklerini kullanır.</p> <p>3. Farklı türlerde metinler yazma</p> <p>2. Düşünce yazıları yazar.</p> <p>4. Kendi yazdıklarını değerlendirme</p> <p>3. Yazdıklarını yazım ve noktalama kurallarına uygunluk yönünden değerlendirir.</p> <p>5. Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma</p> <p>2. Yeni öğrendiği kelime, kavram, atasözü ve deyimleri kullanır.</p> <p>3. İlgili alanına göre yazar.</p> <p>4. Şiir defteri tutar.</p> <p>6. Beğendiği sözleri, metinleri ve şiirleri derler.</p> <p>10. Yazma yarışmalarına katılır.</p>	<p>1. Filimsiler ile ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama</p> <p>2. Filimsilerin işlevlerini ve kullanım özelliklerini kavrar.</p>	1-7. ETKİNLİKLER	ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU	
	11-15.10.2010									

Ders Planı

Dersin adı	Türkçe	
Sınıf	8	
Ünitenin, Temanın Adı/No	Zaman ve Mekân	
Konu	Kız Kalesi	
Önerilen Süre	10 ders saati	
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	Sözel-Dilsel	Kız Kalesi adlı metin okunmadan önce öğrencilere Mersin'e gittiniz mi, Kız Kalesini gördünüz mü? Sorusuyla derse başlanacak, öğrencilerin ilgileri çekilmeye çalışılacak ve onlar konuşturulacaktır.
	Doğacı	Öğrencilerin doğacı zekâlarını harekete geçirmek için Kız Kalesinin fotoğrafları öğrencilere gösterilecektir.
	Sosyal -Kişiler arası	Fotoğraflardaki insanlar sizce nasıl bir yaşam sürüyorlar? sorusundan yola çıkılarak öğrencilerin toplumsal yaşam ve insanlarla ilişkileri ortaya konulmaya çalışılacaktır.
	Mantıksal-Matematiksel	Kız Kalesinin günümüzden kaç yıl önce yapıldığını hesap edelim, ifadesiyle öğrencilerin mantıksal/matematiksel zekâları harekete geçirilecektir.
	İçsel-Bireysel	Siz kralın kızının yerinde olsaydınız o kalede ne yapardınız, siz kral olsaydınız kızınızı korumak için nasıl bir yol izlerdiniz? Kendinizi onun yerine koyarak anlatır mısınız? Sorularıyla öğrencilerin bireysel zekâları tetiklenecektir.
	Görsel-Uzamsal	Fotoğraflarda gördüklerinizle günlük hayatta yaşadıklarınızı karşılaştırır mısınız?
	Müziksel-Ritmik	Metni okurken vurgu, tonlama ve sözün ezgisine dikkat ederek okumaları istenecektir.
	Bedensel-Kinestetik	Siz kral olsaydınız nasıl bir kale yapardınız, planızı çizip kalenizin tasarımını yapar mısınız?
	DİL BİLGİSİ ETKİNLİKLERİ	
	Sözel-Dilsel	Fiilimsilerle tekerleme yapabilir misiniz?
	Doğacı	Sıcaktan kendinden geçen evcil hayvanların fotoğrafları öğrencilere gösterilecek, mayışmak (mek, ma, iş) isim fiil ekleri kavratılacaktır. Fotoğraflarda gördüğünüz hayvanların seslerini çıkarabilir misiniz?
	Sosyal -Kişiler arası	Fiillerle isimler arasında nasıl bir bağlantı var, insanlar arasındaki ilişkilerle karşılaştırır mısınız? Fiiller ne zaman isim oluyorlar?
	Mantıksal-Matematiksel	Okuduğunuz metinde kaç tane fiilimsi eki vardır? Sayar mısınız?
	İçsel-Bireysel	İçinde çok sayıda fiilimsi bulunan şiirler yazalım. Akrostiş de yazabilirsiniz.
Görsel-Uzamsal	İzlediğiniz klip size gerçekçi geldi mi? Klipteki hangi unsurlar fazla abartılmıştı? Sanatçının giysileri nasıl?	
Müziksel-Ritmik	Mahmure şarkısı öğrencilere dinletilerek şarkıda geçen fiilimsileri bulmaları istenecektir.	
Bedensel-Kinestetik	Sınıfta yere sek sek oyunu oynamak için oyun alanı çizilecek, çizgilerle ayrılan bölümlere fiilimsi ekleri yazılacaktır. Her bölme geçen öğrenci orada bulunan fiilimsinin türünü söyleyecektir.	

Sek Sek Oyunu

SEK SEK OYNAYARAK EYLEMSİLERİ ÖĞRENIYORUZ

7 -ken	BURADA TERCİH SENİN İSTEDİĞİN TARAFTAN DEVAM EDEBİLİRSİN	6 -mez
8 Burada 1 şarkı söylemelisin.	8 -ip	5 -ası
9 -meden	9 Burada bir fıkra anlatmalısın.	4 -an
10 Burada bir taklit yapmalısın.	10 -miş	3 -iş
11 -erek	11 Burada bir tekerleme söylemelisin.	2 -ma
BITİŞ ↓ -dikçe	BITİŞ ↓ -ince	1 ↑ BAŞLANGIÇ -mek

OYUNUN OYNANIŞI:

1. Oyunda karelerin içindeki rakamlar takip edilecektir.
2. Kareye gelen öğrenci o karede yazılı fiilimsi ekini cümlede kullanacaktır. Fiilimsi ekini cümlede kullanan oyuncu elindeki taşı ya da tahta parçasını bir sonraki kareye atıp oyuna devam edecektir.
3. Fiilimsi ekini cümlede kullanamayan öğrenci ceza olarak bulunduğu karede bekleyecektir.
4. Oyununu başarıyla tamamlayan öğrenci ödül kazanacaktır.

Dersin İşlenişi:

Ders öğretmeni sınıfa elinde bir sepetle girer. Çocukları selamladıktan sonra, onlara: “Size bir hikâye anlatayım mı?” der. Bütün çocuklar hikâye dinlemeyi sevdiklerinden kabul ederler bu teklifi. Öğretmen onlara metindeki hikâyeyi anlatır. Hikâyeyi anlatırken anlattıklarını beden diliyle de öğrencilere göstermeye çalışır. Sepetin içinde ne olduğunu merak eden öğrencilere sepetteki üzümlerden ikram eder. Daha sonra öğrencilerin sözel-dilsel zekâlarını ortaya çıkarmak amacıyla “Kız Kalesi” adlı metni kendisi okuyup onlara okutmadan önce “Mersin’e gittiniz mi, Kız Kalesini gördünüz mü? Sorusunu sorar ve öğrencilerin sözel-dilsel zekâlarını harekete geçirir.

Öğrencilerin doğacı zekâlarını harekete geçirmek için Kız Kalesinin fotoğraflarını öğrencilere gösterir ve gördüklerini anlatmalarını ister. Onlara orada yaşayıp yaşamama isteklerinizi nedenleriyle birlikte anlatınız der. Böylelikle çocukların doğacı zekâları harekete geçmeye başlar. Öğrencilerin sosyal/toplumsal/kişiler arası zekâlarını ortaya çıkarmak amacıyla fotoğraflardaki insanlar sizce nasıl bir yaşam sürüyorlar? Sorusunu yöneltir, bu soruyla da öğrencilerin toplumsal yaşam ve insanlarla ilişkileri ortaya konulmaya çalışılır.

Kız Kalesinin günümüzden kaç yıl önce yapıldığını hesap edelim, ifadesiyle öğrencilerin mantıksal/matematikselsel zekâları harekete geçirilecektir. Öğrencilerden aldığı dönütlerle dersini sürdürür. “Siz kralın kızının yerinde olsaydınız o kalede ne yapardınız, siz kral olsaydınız kızınızı korumak için nasıl bir yol izlerdiniz? Kendinizi onun yerine koyarak anlatır mısınız?” sorularıyla öğrencilerin bireysel zekâlarını tetiklemeye çalışır. “Fotoğraflarda gördüklerinizle günlük hayatta yaşadıklarınızı karşılaştırır mısınız? diyerek onların düşünme becerilerini geliştirmek için tartışma ortamı oluşturur.

Metni okurken vurgu, tonlama ve sözün ezgisine dikkat ederek okumaları ister ve öğrencilerin müziksel-ritmik zekâlarını devreye sokar. “Siz kral olsaydınız nasıl bir kale yapardınız, planınızı çizip kalenin tasarımını yapar mısınız?” Metnin okuma işlemi tamamlandıktan sonra onlara şu soruları yöneltir:

Okuduğunuz ve dinlediğiniz hikâneyi canlandırabilir misiniz? Bu sorularla da onların bedensel-kinestetik zekâlarını kullanmalarını sağlar.

Dil bilgisi becerilerini geliştirmek amacıyla önce onlara kendisinin hazırladığı video filmini izletir, filmi izletirken belirli bölümlerde filmi durdurup onlara sorular sorarak dikkatlerini toplar. Film izlendikten sonra filmdeki fiilimsilerle ilgili görsellerden yola çıkarak öğrencilere: “Fiilimsi ekleriyle tekerleme yapabilir misiniz?” der ve öğrencilerin sözel-dilsel zekâları aktif hale gelir. Sıcaktan kendinden geçen evcil hayvanların fotoğraflarını öğrencilere gösterip: “Fotoğraflarda gördüğünüz hayvanların seslerini çıkarabilir misiniz?” sorusuyla da doğacı zekâlarını geliştirir. Bu çalışmayla isim fiil (mayışmak diye bildiğimiz, -mek, -ma, -iş) eklerini kavratır.

Fiillerle isimler arasında nasıl bir bağlantı var, insanlar arasındaki ilişkilerle karşılaştırır mısınız? Fiiller ne zaman isim oluyorlar? Sorularıyla sosyal/toplumsal zekâları harekete geçirir. Okuduğunuz metinde kaç tane fiilimsi eki vardır? Sayar mısınız? diyerek de mantıksal/matematikselsel zekâ alanını sahaya sürer.

İçinde çok sayıda fiilimsi bulunan şiirler yazalım. Akrostiş de yazabilirsiniz. Diyerek çocukların bireysel/içsel zekâlarını kullanmalarını sağlar. İzlediğiniz film size gerçekçi geldi mi? Filmdeki hangi unsurlar fazla abartılmıştı? Sanatçının giysileri nasıl? sorularıyla öğrencilerin görsel zekâlarını harekete geçirir. Mahmure şarkısını öğrencilere dinletip kısa filmini de izleterek şarkıda geçen fiilimsileri bulmalarını ister. Böylelikle de öğrencilerin müziksel/ritmik zekâları gelişir. Sek sek oyunu oynamak için sınıfın zeminine oyun alanı çizer ve çizgilerle ayrılan bölümlere fiilimsi eklerini yazar. Bu işlemleri öğrencilerle birlikte yapar. Oyunda her bölmeye geçen öğrencinin orada bulunan fiilimsinin türünü söyleyeceğini ve o fiilimsiyi cümlede kullanacağını belirtir. Çocuklar oyun oynarken öğrenme etkinliğini gerçekleştirmiş olurlar.

Bayram Arıcı

Türkçe Öğretmeni

EK 2: Metinler ve Etkinlikler

KIZ KALESİ

Yurdumuzda pek çok Kız Kalesi vardır. Bunların hepsinin, hemen hemen birbirini hatırlatan hikâyeleri halk arasında nesilden nesile anlatılmaktadır. Bunlardan biri de Silifke sahillerinde, kıydan birkaç yüz metre uzaktadır. Uzaktan bakıldığı zaman deniz içindeki heybetli duruşu ile dikkatleri üzerine çeken bu Kale'nin şöyle bir hikâyesi anlatılır.

Vaktiyle bugünkü İçel ilimizin bulunduğu bölgeye hâkim olan bir bey varmış. Bu beyin bir kızı olur. Baba da devrin âdetine uyarak kızını bir kâhine götürür ve onun geleceği hakkında bilgi edinmek ister. Kâhin, kızın on dokuz yaşına girince bir yılın tarafından sokulmak suretiyle öleceğini söyler. Buna çok üzülen baba derin derin düşünmeye başlar. Ne yapsa da kızını bu kötü gelecekte kurtarsa.



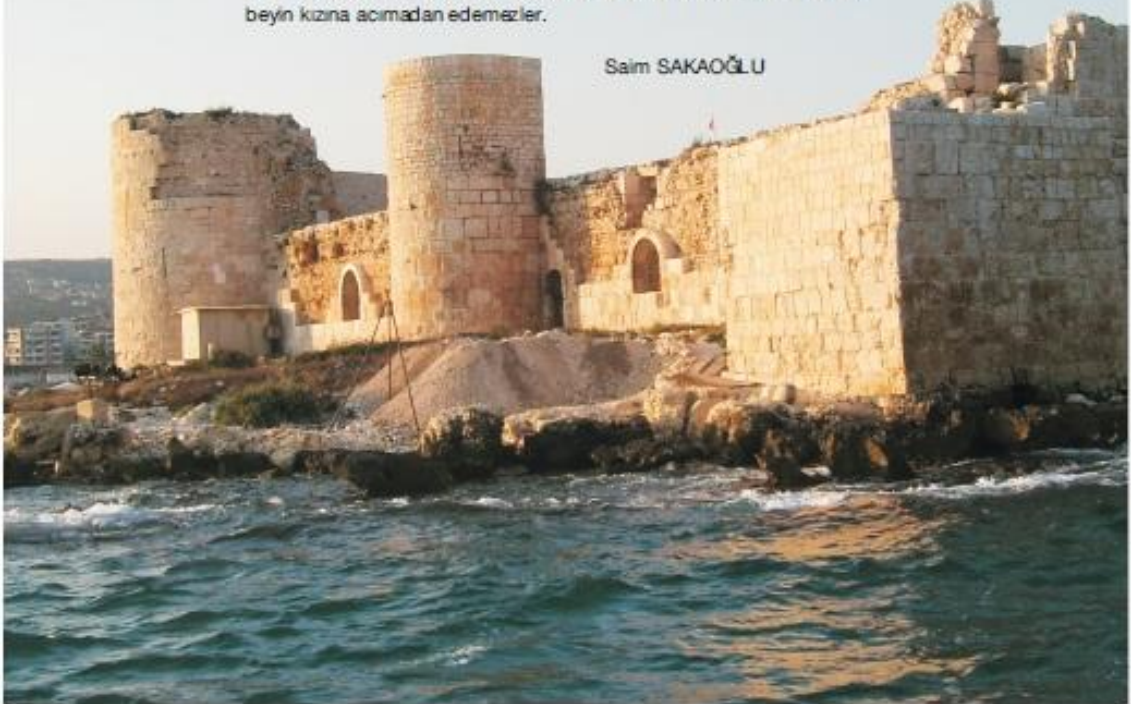
Beyin aklına güzel bir fikir gelir. Denizin ortasına bir kale yapacaktır. Kızını da oraya yerleştirecektir. Yılan sudan geçemeyeceğine göre de kız kurtulacaktır. Hemen bu fikrin gerçekleşmesi için planlar hazırlar ve bugünkü Kız Kalesi'nin bulunduğu yerde binanın yapımına başlar. Aradan günler, aylar, yıllar geçer; sonunda Bey'in istediği kale ortaya çıkar. Artık kızını daima orada oturmakta, karşı tarafa hiç geçitmemektedir.

Beyin kızı on dokuz yaşını tamamlar, onun şerefine kalede eğlenceler tertip edilir. Bu eğlencelere davet edilen bir köylü kadın da hediye olmak üzere başındaki nefis üzümünden bir sepet dolusu getirir. Fakat kader bu ya kadın üzümünü doldururken dalgınlığından istifade ederek sepetin içine gizlenen yılanı görmez. Üzümü çok seven beyin kızı da bu sepeti doğruca odasına çıkarttır. Gece geç vakit herkes gittikten sonra üzümünü yiyecektir.

Misafirler gittikten, eğlenceler bittikten sonra odasına çıkan genç kız çok sevdiği üzümünden yemeye başlar fakat tam bu sırada sepetin içinden çıkan yılan, kızcağızı sokar ve ölümüne sebep olur.

Bugün Akdeniz'in bu şirin köşesinden geçenler Kale'yi mutlaka görürler ve hikâyesini öğrenmeden oradan ayrılmazlar fakat ayrılırken de beyin kızına acımadan edemezler.

Saim SAKAOĞLU

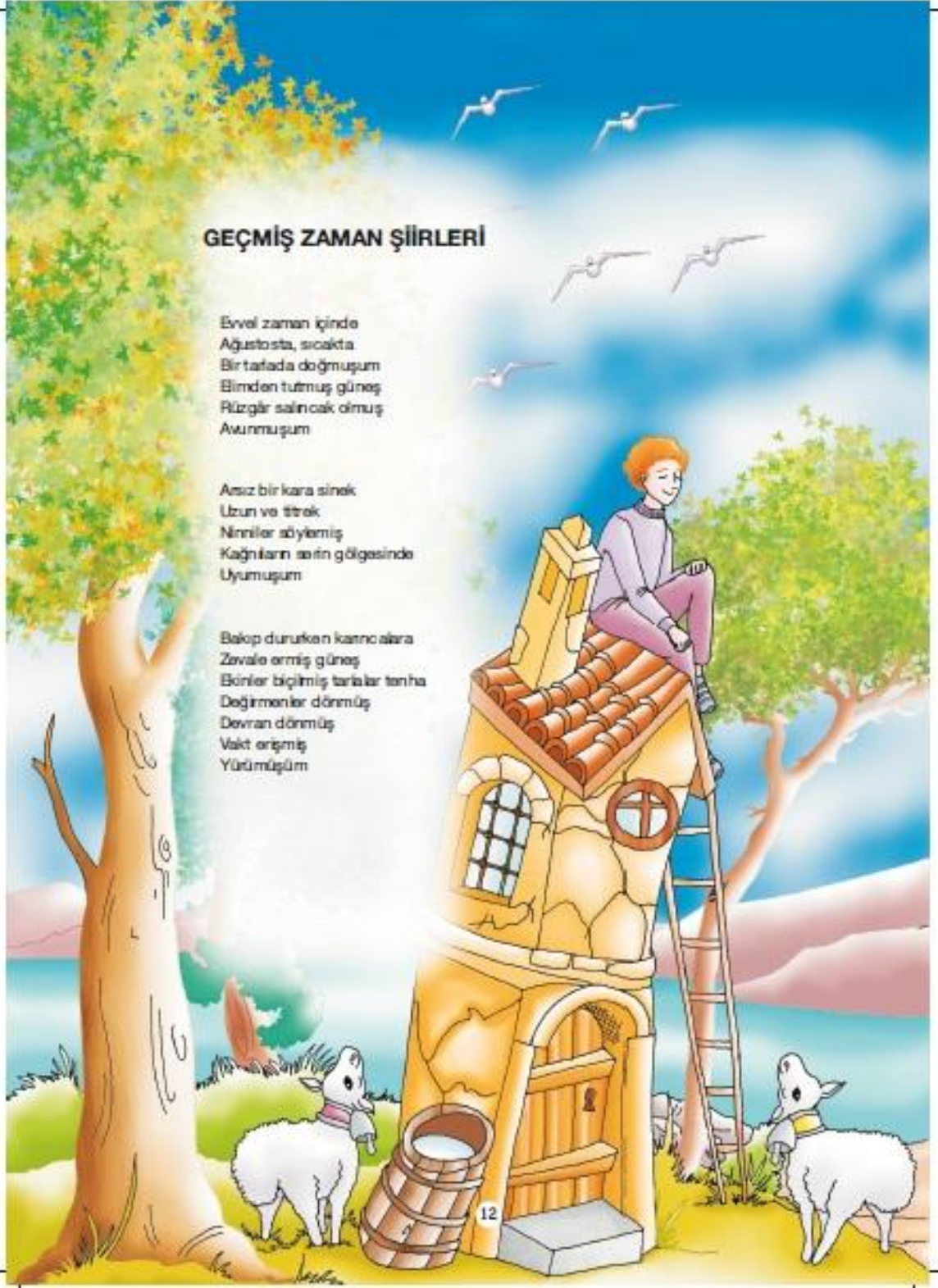


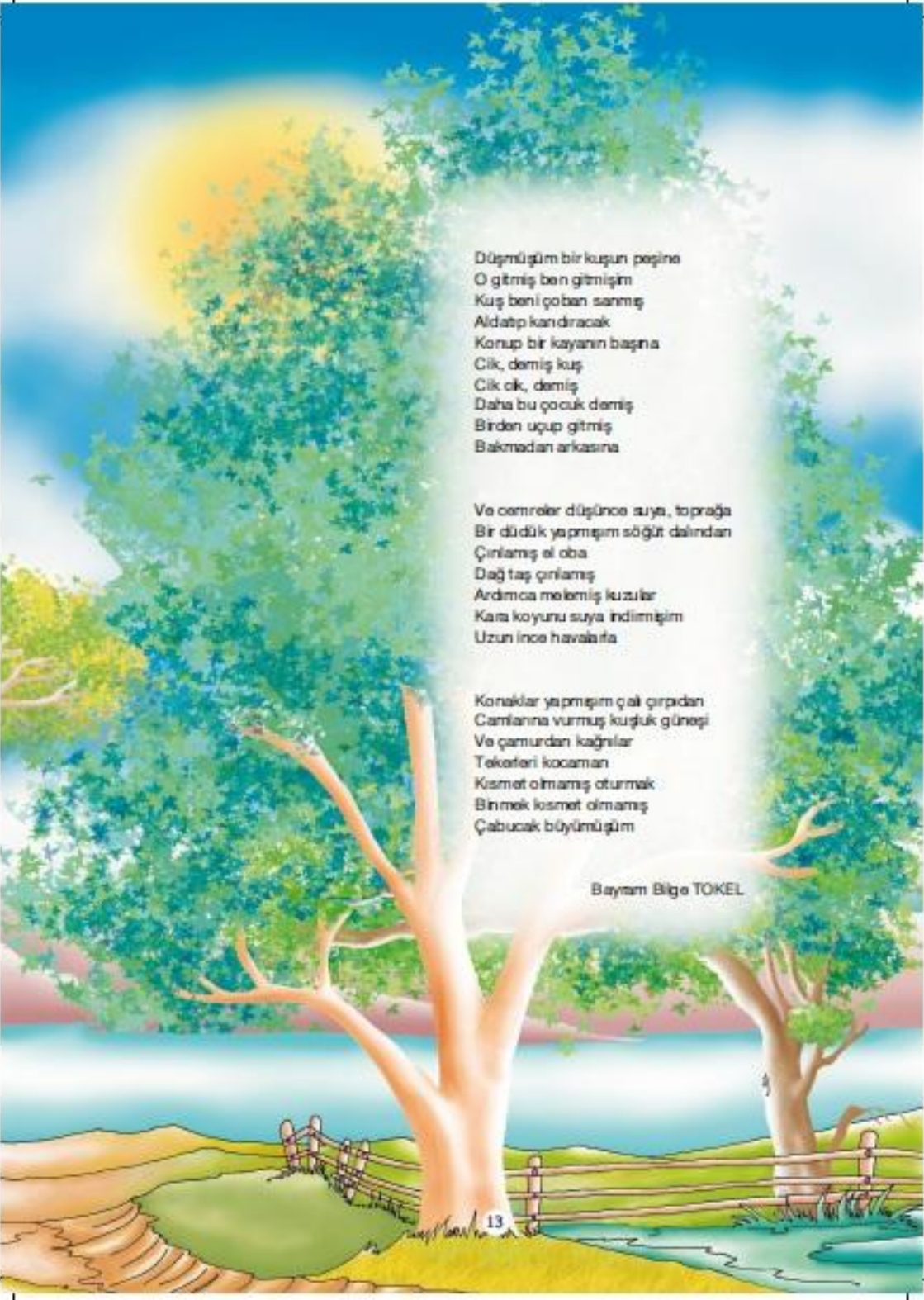
GEÇMİŞ ZAMAN ŞİRLERİ

Evvel zaman içinde
Ağustosta, sıcakta
Bir tatada doğmuşum
Eimden tutmuş güneş
Rüzgâr salıncaak olmuş
Awinmuşum

Amız bir kara sinek
Uzun ve titrek
Ninniler söylemiş
Kağnıların serin gölgesinde
Uyumuşum

Bakop dururken kano alıra
Zevale olmuş güneş
Böcüler biçilmiş tarıklar ten ha
Doğırmanlar dönmüş
Devran dönmüş
Vakt orışmış
Yürümüşüm





Düştüğüm bir kuşun peşine
O gitmiş ben gitmişim
Kuş beni çoban sanmış
Aldatıp kandıracak
Konup bir kayanın başına
Çik, demiş kuş
Çik ok, demiş
Daha bu çocuk demiş
Birden uçup gitmiş
Bakmadan arkasına

Ve emreler düşünce suya, toprağa
Bir düdük yapmışım söğüt dalından
Çınlamış el oba
Dağ taş çınlamış
Ardınca mekemmiş kuzular
Kara koyunu suya indirmişim
Uzun ince havalarda

Konaklar yapmışım çakı çırpıdan
Camlarına vurmuş küçük güneşi
Ve çamurdan kağıtlar
Tekeferi kocaman
Kismet olmamış oturmak
Binmek kismet olmamış
Çabucak büyümüşüm

Bayram Bilge TOKEL

KIZ KALESİ



7. Etkinlik: a. Aşağıdaki kelimelerde boş bırakılan yerlere ünlüler getirerek anlamlı kelimeler oluşturunuz.

1. GRUP	II. GRUP	III. GRUP
b...ş...n	b...ş...y...n...k	b...ş
y...ş...m...z	y...ş...m...k	y...ş
t...ş...y...c...k	t...ş...y...n	t...ş

b. Yukarıdaki gruptan bir varlığın ismi olan kelimelere "İ", hareket bildiren kelimelerin yanına "F" koyunuz ve bunları aşağıya yazınız.

.....
.....
.....

c. Hangi gruptaki kelimeler ağızta kaldı?

.....
.....
.....

ç. İkinci gruptaki kelimeleri kullanarak birer cümle kurunuz.

.....
.....
.....

8. Etkinlik: Altı çizili kelimeleri ilgili kutucuklara yazınız.**IHLAMUR KASIRLARI**

Beşiktaş, Yıldız ve Nişantaşı arasında kalan Ihlamur Vadisi'nin 18. yüzyılda Hacı Hüseyin Bağları adıyla tanınan bir mesire yeri olduğu bilinmektedir. Sultan III. Ahmed Döneminde Padişah'a ait bir "Has Bahçe"ye dönüştürülmesine karşılık 19. yüzyılın ikinci yarısına kadar "Hacı Hüseyin Bağları" olarak bilinen bu alan, I. Abdülhamit ve III. Selim dönemlerinde de ilgi çekmiştir. _____

Sultan Abdülmecit'in Osmanlı tahtına geçmesiyle birlikte yeni yapılaşmalara gidilmiş, Beşiktaş'ta Dolmabahçe Sarayı, Küçüksu Kasrı ve Ihlamur Mesiresi'nin bulunduğu bu alanda da Ihlamur Kasırları'nın yapımına başlanmıştır.

Cumhuriyet'in kuruluşundan sonra 1966 yılında TBMM Millî Saraylar bünyesine katılan Ihlamur Kasırları'nın Merasim Köşkü bir müze-saray olarak ziyarete açık tutulmakta, Maiyet Köşkü ve bahçenin bir bölümünde kafeterya hizmetleri yapılmakta ve bu bahçede, diğer saray ve kasırlarımızda olduğu gibi ulusal ya da uluslararası resepsiyonlar verilebilmektedir. Öte yandan yine bahçede, yakın bir geçmişe dek lojman olarak kullanılan Cumhuriyet Dönemi yapısı da müze-sanat ilişkisi kuran yeni işleviyle özellikle çocukların, güzel sanatlardaki becerilerini geliştiren resim, heykel ve tiyatro çalışmalarını sürdürdükleri mekânlar olarak değerlendirilmiştir.

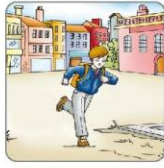
www.kultur.gov.tr.

İSİM	FİİL	FİİLİMSİ

GEÇMİŞ ZAMAN ŞİİRLERİ



6. Etkinlik: a. Aşağıdaki resimlerin yanında boşluk olarak verilen kelimelerle anlamlı cümleler oluşturunuz.



1.
(on- Hüseyin -
dakikadır- **koşuyor**)

.....



2.
(okula - Hüseyin -gidiyor-
koşarak)

.....



3.
(Hüseyin- **koşan**-takıldı-
çocukların- peşine)

.....



4.
(Hüseyin'e-çok -iyi-**koşmak**-
gelmedi)

.....



5.
(Hüseyin'in -bilmiyor -
arkadaşları-**koştuğunu**)

.....



6.
(yoruldu-çok-Hüseyin-
koşunca)

.....

b. Yukarıda oluşturduğunuz cümlelerde "koş-" kelimesinin aldığı ekleri inceleyiniz ve aşağıdaki soruları cevaplayınız.

• "koş-" kelimesi hangi cümlede zaman ve kişi eki almıştır?.....

• "koş-" kelimesi hangi cümlede zaman anlamı kazandırmıştır?.....

• "koş-" kelimesi hangi cümlede sıfat olarak kullanılmıştır?.....

• Hangi cümlede "koş-" kelimesi durum bildiriyor?.....

GEÇMİŞ ZAMAN ŞİİRLERİ

7. Etkinlik: Aşağıdaki şiirde altı çizili kelimelerden fiilimsi olanları bularak yuvarlak içine alınız. Ardından bu kelimelerin altındaki harfleri sırasıyla kutucuklara yazarak deyimini bulunuz.

<u>Düşmüşüm</u> bir kuşun peşine M	Ve cemreler <u>düşünce</u> suya, toprağa Z
O <u>gitmiş</u> ben gitmişim K	Bir <u>düdük</u> <u>yapmışım</u> söğüt dalından
Kuş beni <u>çoban</u> sanmış	<u>Çınlamış</u> el oba Ç
<u>Aldatıp</u> kandıracak Z	Dağ taş <u>çınlamış</u>
<u>Konup</u> bir kayanın başına M	<u>Ardımca</u> melemiş kuzular E
Cik <u>demiş</u> kuş	Karakoyunu suya <u>indirmişim</u> T
Cik cik <u>demiş</u> S	Uzun ince havalarda
Daha bu çocuk <u>demiş</u>	<u>Konaklar</u> yapmışım çalı çırpıdan R
Birden <u>uçup</u> gitmiş N	Camlarına vurmuş <u>kuşluk güneşi</u> M
<u>Bakmadan</u> arkasına K	Ve çamur kağnılar
	Tekerleri <u>kocaman</u> Z
	Kismet olmamış <u>oturmak</u> N
	<u>Binmek</u> kismet olmamış K
	<u>Çabucak</u> büyümüşüm U

A A A A M A

EK 3: Öğrencilere Yönelik Çoklu Zekâ Envanteri

ÖĞRENCİLERE YÖNELİK ÇOKLU ZEKA ALANLARI GÖZLEM FORMU								
SINIFINIZ :		CİNSİYETİNİZ :		KIZ ()	ERKEK ()			
KAÇ KARDEŞSİNİZ :		BABANIZIN MESLEĞİ :		ANNENİZİN MESLEĞİ :				
<p>AÇIKLAMA : Sevgili öğrenciler, bu çalışma sizlere daha iyi öğrenme ortamları hazırlamak, sizin hangi şekilde daha iyi öğrendiğinizi ortaya koymak amacıyla yapılmaktadır. Vereceğiniz bilgiler sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır ve isimler saklı tutulacaktır. Samimi cevaplar vermeniz sizin yararınıza olacaktır. Teşekkürler.</p> <p>Bayram ARICI - Türkçe öğretmeni</p>								
				Hiç Uygun Değil (0)	Çok Az Uygun (1)	Kısmen Uygun (2)	Oldukça Uygun (3)	Tamamen Uygun (4)
BÖLÜM 1	1	Normal öğrencilerden daha iyi yazırım.						
	2	Uzun hikayeler ve fıkralar anlatırım.						
	3	İsimler, yerler ve tarihler hakkında hafızam güçlüdür.						
	4	Yaşıma uygun kelimeleri doğru bir şekilde telaffuz ederim.						
	5	Başkaları ile yüksek düzeyde sözel iletişime girerim ve sözel tartışmalarda başarılıyım.						
	6	Yaşıma göre iyi bir kelime hazinesine sahibim.						
	7	Tekerlemeleri ve kelime oyunlarını çok severim.						
	8	Kitap okumayı çok severim.						
	9	Öğrendiğim yeni kelimeleri anlamlarına uygun olarak konuşma veya yazı dilinde kullanırım.						
	10	Dinleyerek öğrenmeyi severim.						
BÖLÜM 2	1	Olayların oluşumu ve işleyişi hakkında çok soru sorarım.						
	2	Sayılarla çalışmayı ve hesaplamayı çok severim.						
	3	Mantıksal bulmacaları çözmeyi ve satranç veya dama gibi mantıksal ilişki içinde düzenlemeyi severim.						
	4	Nesneleri kategorilere ayırmayı veya olayları belli bir mantıksal ilişki içinde düzenlemeyi severim.						
	5	Matematiksel hesaplama oyunlarını çok severim.						
	6	Bilgisayar oyunlarını ilginç bulurum.						
	7	Matematik dersini çok severim.						
	8	Fen Bilgisi dersinde deney yapmayı ve yeni şeyler denemeyi severim.						
	9	Yaşıtlarına kıyasla soyut düşünme veya sebep-sonuç ilişkisi kurabilme kabiliyetlerim çok gelişmiştir.						
	10	Makinaların nasıl çalıştığına ilişkin çok soru sorarım.						
BÖLÜM 3	1	Okuma materyallerine sık sık karalamalar yaparım.						
	2	Renklere karşı çok hassas ve duyarlıyım.						
	3	Haritaları, çizelgeleri, diyagramları veya tabloları sadece düz metinden oluşan yazılı materyallere kıyasla daha kolay anlarım.						
	4	Sanat içerikli etkinlikleri severim.						
	5	Arkadaşlarımla oranın daha çok hayal kurarım.						
	6	Yaşıma göre yüksek düzeyde beceri gerektiren figürleri ve resimleri çizerim.						
	7	Filmleri, slaytları ve benzeri diğer görsel sunuları izlemeyi severim.						
	8	Yaşıma göre ilginç üç boyutlu yapılar veya modeller oluştururum.						
	9	Okurken kelimelere oranla resimlerden daha çok öğrenirim.						
	10	Varlıkların görsel imgelerini veya daha önceden bulunduğu yerleri çok iyi ve net olarak hatırlarım.						
BÖLÜM 4	1	Şarkıların melodilerini çok iyi hatırlarım.						
	2	Güzel şarkı söyleyebilme sesine ve yeteneğine sahibim.						
	3	Bir müzik aletini çok iyi çalarım ya da çalmayı çok isterim.						
	4	Müzik dersini çok severim.						
	5	Konuşurken veya hareket ederken ellerim ve ayaklarımla ritim tutarım.						
	6	Farkında olmadan kendi kendime mırıldanırım.						
	7	Ders çalışırken farkında olmadan masaya vurarak ritim tutarım.						
	8	Çevremdeki seslere karşı aşırı duyarlı ve hassasım.						
	9	Bir şarkı duyduğumda farkında olmadan ona eşlik ederim.						
	10	Ders çalışırken veya bir şey öğrenirken müzik dinlemekten çok hoşlanırım.						

ÖĞRENCİLERE YÖNELİK ÇOKLU ZEKA ALANLARI GÖZLEM FORMU		Hiç Uygun Değil (0)	Çok Az Uygun (1)	Kısmen Uygun (2)	Oldukça Uygun (3)	Tamamen Uygun (4)
BÖLÜM 5	1	Bir veya birden fazla sportif faaliyette başarılıyım.				
	2	Bir yerde uzun süre kaldığımda hareket etmeye ve kıvılcılamaya başlarım.				
	3	Başkalarının jest, mimik ve yüz ifadelerini kolaylıkla taklit ederim.				
	4	Gördüğüm her nesneyi dokunarak inceleme ve analiz etme eğilimindeyim.				
	5	Koşmayı, sıçramayı ve benzeri fiziksel hareketleri yapmayı çok severim.				
	6	El becerisi gerektiren etkinliklerde çok başarılıyım.				
	7	Kendimi veya isteğimi anlatmada kendime özgü dramatik bir yolum vardır ve vücut dilini çok iyi kullanırım.				
	8	Çamurla oynamayı ve diğer devinimsel nitelikteki etkinliklere katılmayı severim.				
	9	Bir şeyi parçalarına ayırmayı ve onları tekrar birleştirmeyi çok severim.				
	10	Bir şeyi en iyi yaparak ve yaşayarak öğrenirim.				
BÖLÜM 6	1	Arkadaşlarımla ya da akranlarımla sosyalleşmeyi çok severim.				
	2	Grup içerisinde doğal bir lider görünümdeyim.				
	3	Problemi olan arkadaşlarıma her zaman yardım ederim.				
	4	Dışarıda iken kendi başımın çaresine bakabilirim.				
	5	Başkaları ile birlikte ders çalışmayı ve oyun oynamayı çok severim.				
	6	En az iki veya üç yakın arkadaşım vardır ve onları sık sık ararım.				
	7	Başkaları daima benim yanımda olmak ister.				
	8	Başkalarına selam verir, onların hatırlarını sorar ve onları çok önemserim.				
	9	Empati (kendimi başkalarının yerine koyabilme) yeteneğim çok gelişmiştir.				
	10	Bir şeyi başkalarıyla iş birliği yaparak, onlarla paylaşarak veya onlara öğreterek öğrenmeyi severim.				
BÖLÜM 7	1	Bağımsız olma eğilimindeyim.				
	2	Kendi zayıf ve güçlü yanlarım hakkında gerçekçi bir görüşe sahibim.				
	3	Yalnız oynamaya ve ders çalışmaya bırakıldığımda daha başarılıyım.				
	4	Hakkında çok fazla bahsetmediğim en az bir ilim, hobim veya uğraşım vardır.				
	5	Hayattaki amacımın ne olduğuna dair iyi bir anlayışa sahibim.				
	6	Duygularımı, hislerimi ve düşüncelerimi açıklıkça ve doğru bir şekilde dile getiririm.				
	7	Hayattaki başarılarımdan ve başarısızlıklarımdan ders almasını bilirim.				
	8	Kendime güvenim yüksektir.				
	9	Yaptığım işin bilincindeyim ve başkalarına pek fazla akıl danışmam.				
	10	Kendime saygım yüksektir.				
BÖLÜM 8	1	Doğaya, hayvanat bahçelerine veya tıhnel müzelerle olan gezileri çok severim.				
	2	Doğa olaylarına ve oluşumlarına karşı çok hassas ve duyarlıyım.				
	3	Sınıftaki çiçekleri sularım ve onların bakımını üstlenirim.				
	4	Ekoloji, doğa, bitkiler, hayvanlar gibi konuları işlerken çok meraklıyım.				
	5	Sınıfta hayvan hakları veya çevreyi koruma ile ilgili ateşli konuşmalar yaparım.				
	6	Kuş beslemek, kelebek ve böcek kolleksiyonu oluşturmak gibi doğa ile ilgili projelere katılmayı çok severim.				
	7	Doğayı ve canlıları içeren konularda çok başarılıyım.				
	8	Toprakla oynamayı ve bitki yetiştirmeyi çok severim.				
	9	Mevsimlere ve iklim olaylarına karşı çok ilgiliyim.				
	10	Çevre bilincim çok gelişmiştir.				
BÖLÜM 9: Ne zaman öğrenme sizin için daha zevkli oluyor? Nasıl daha iyi öğreniyorsunuz?						

EK 4: Türkçe Dersi Tutum Ölçeği

Cinsiyetiniz : Kız () Erkek ()						
Açıklama : Bu form Türkçe dersine yönelik tutumunuzu belirlemek için hazırlanmıştır. Aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuyup seçeneklerden sizin için en uygun olanını işaretlerseniz Türkçe dersi ile ilgili durumunuzu anlamama yardımcı olursunuz. Teşekkür ederim. Bayram ARICI-Türkçe Öğretmeni						
TÜRKÇE DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ						
		Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1.	Türkçe dersi benim için eğlencelidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.	Türkçe dersine girerken büyük sıkıntı duyarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.	Türkçe dersi olmasa öğrencilik hayatı daha zevkli olur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.	Arkadaşlarımla Türkçe ile ilgili konuları tartışmaktan zevk alırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.	Türkçe dersine ayrılan ders saatlerin fazla olmasını isterim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.	Türkçe dersine çalışırken canım sıkılır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.	türkçe dersi benim için gereksizdir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.	Türkçe dersinde zaman çabuk geçer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.	Türkçe dersi sınavından çekinirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.	Türkçe dersi benim için ilgi çekicidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.	Türkçe, bütün dersler içinde en korktuğum derstir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.	Diğer derslere göre Türkçe dersini daha çok severek çalışırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.	Türkçe dersi beni huzursuz eder.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.	Çalışma zamanımın çoğunu Türkçe dersine ayırmak isterim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.	Türkçe dersinin konuları aklıma karışır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.	Türkçe dersinde mutlu olurum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17.	Derslerin içinde en sevimsizi Türkçedir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.	Türkçe ile ilgili bilgiler can sıkıcıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19.	Türkçe dersi beni hayata hazırlar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20.	Türkçe dersini dört gözle beklerim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



EK 5: Veli İzin Belgesi

Sayın veli,

Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda yaptığım yüksek lisans tezimin uygulamasını Türkçe öğretmeni olduğum Kavaklı İlköğretim Okulu'nda dersine girdiğim öğrencinizin bulunduğu sınıfta yapmak, derslerde yapılan etkinlikleri fotoğraf ve kamerayla kayıt altına almak istiyorum. Lütfen aşağıdaki bilgileri doldurup imzalayınız.

Bayram Arıcı-Türkçe Öğretmeni

Velisi bulunduğum okulunuz /.... sınıfı numaralı öğrencisi 'nın Türkçe derslerinde yapılan etkinliklerde fotoğraf ve kamerayla kayıt altına alınmasına izin veriyorum.

Adres :

.....
.....
.....

Telefon :

Öğrenci Velisinin

:

Tarih

Adı :

Soyadı :

İmzası :

EK 6: Araştırma İzni



TRABZON 2011
AVRUPA GENÇLİK
OLİMPİYATLARI

Sayı : B.08.4.MEM.4.61.00.04-01.04/ 33812

T.C.
TRABZON VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



27 EKİM 2010

Konu : Araştırma İzni.

VALİLİK MAKAMINA

Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Bayram ARICI'nın Müdürlüğümüze bağlı İlimiz Akçaabat İlçesi Kavaklı İlköğretim Okulunda çalışmalar yapmak isteği Müdürlüğümüz Bilimsel Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiştir.

Adı geçen kişinin, "8.Sınıf Öğrencilerine 4 Hafta Süreyle Çoklu Zeka Destekli Ders İşlemesi ve Çoklu Zeka Destekli İşlenen Derslerin Öğrencilerin Türkçe Dersine Olan İlgileri ve Fiilimsileri Öğrenme Durumları İncelenmesi" konulu araştırmasını İlimiz Akçaabat İlçesi Kavaklı İlköğretim Okulunda uygulamak isteği öğrencilerle yapılacak çalışmalarla ilgili veli izni alındığı takdirde Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Selim Yavuz SANDIKÇI
Millî Eğitim Müdürü

26 OLUR
10/2010

Hüseyin ECE
Vali a.
Vali Yardımcısı



Trabzon Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Ayrıntılı bilgi: A.AKSOY İl Millî Eğitim Şb.Md.
Tlf:462 230 20 94 (323) – 230 39 95
Faks : 230 20 96
e-posta : trabzonmem@meh.gov.tr
bilgiedinme61@meh.gov.tr
kultur61@meh.gov.tr



www.ozelmelek.meh.gov.tr

www.baylikilfarkokulu.org

www.bilgenegitimdesek.org

TRABZON İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
OKUL VE KURUMLARDA YAPILACAK ARAŞTIRMA VE ARAŞTIRMA DESTEĞİNE YÖNELİK
İZİN VE UYGULAMA KONTROL ÇİZELGESİ
(Lisans, yüksek lisans, doktora ve doktora üstü araştırma izni ve uygulamaları için)

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN :				
Adı Soyadı :		Bayram ARICI		
Bağlı Bulunduğu Üniversite/Kurum:		KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi		
Araştırmanın konusu		8. Sınıf Öğrencilerine 4 Hafta Süreyle Çoklu Zeka Destekli Ders İşlenmesi ve Çoklu Zeka Destekli İşlenen Derslerin Öğrencilerin Türkçe Dersine Olan İlgileri Ve Fiilimsi Öğrenme		
Araştırmanın Yapılacağı Okul/Kurum		Akçaabat Kavaklı İ.O.		
S.N.	KONTROLÜ YAPILACAK KONU BAŞLIKLARI (KRİTERLER)	E	H	AÇIKLAMALAR
1	Okul ve kurumlarda yapılacak araştırmanın veri toplama araçları izin onayı başvurusu, uygulama tarihinden en az dört hafta önce yapılmış mı?	*		UYGUN
2	Araştırma öneri ve veri toplama araçlarında; Anayasa ve Millî Eğitim Temel Kanunu ile millî ve manevi değerlere aykırı, kişilik haklarını ihlal edici, Aile ve özü mahramiyeti ifşa edici, öğrencilerde ilgi ve merak uyandırarak kötü alışkanlıklara yönelebilecek hususlar (uyuşturucu, alkol vb.), dini inanç ve kanaatleri sorgulayıcı, cinsiyet, din ve ırk ayrımını körükleyici, belli politik yaklaşımları destekleyici, kesin yargı içererek; yönetici ve öğretmen ve eğitim sistemini kötüleyici ve küçük düşürücü, eğitim öğretim ortamını olumsuz yönde etkileyici ve aksatıcı, eğitim-öğretime belirgin şekilde katkısı olmayan, öğrencilerin bedensel, ruhsal ve ahlaki gelişmelerini engelleyici, araştırma amacı/amaçlarıyla örtüşmeyen, müstehcenliği teşvik edici, İnsan Hakları Evrensel Beyanname'si'nce suç kabul edilen hususları içeren, ifadeler, resimler ve simgelere yer verilmiş mi ?		*	UYGUN
3	Araştırmabilimsel bilgiye erişmek, bilimsel değerlendirmeler yolu ile yeni bir bilgiyi elde etmek amacına yönelik mi?	*		UYGUN
4	Araştırmanın uygulayıcıları yüksek lisans, doktora ve üzeri akademik çalışmalarda bulunulacaklarsa, bu çalışmanın gerekliliği ilgili üniversite tarafından belirtilmiş mi?	*		UYGUN
5	Araştırma, uygulama süresi olarak bir ders saatinin aşırıyor mu?	*		UYGUN
6	Araştırma önerisinin, amaç ve alt amaçlarına göre hazırlanan veri toplama araçları içerik ve kapsam yönünden, Türk Millî Eğitimi'nin genel amaçlarına uygun mu?	*		UYGUN
7	Araştırmacı, araştırma alanını kapsayan il, ilçe, okul ve kurum isimleriyle örneklem sayılarını eğitim kademelerine göre belirtmiş mi?		*	UYGUN
8	Araştırma anket soruları veya uygulama gibi veri toplama araçları içeriğinde, katılımcıların kişilik haklarına uymada sakınca veya konu dışı çağrışım oluşturacak ifade ve anlatımlara yer vermiş mi?	*	*	UYGUN
9	Araştırmanın veri toplama araçlarında kişi, kurum ve kuruluşlara yönelik reklâm veya tanıtım gibi ifadeler var mı?		*	UYGUN
10	Araştırma veri toplama araçlarının okul ve kurumlarda uygulanması eğitim-öğretim faaliyetini engellememesi için, ilk ve ikinci yarıyılın bitimine en az üç hafta kalıncaya kadar yapılmış mı?		*	Takvim Belirtilmiş
11	Okul ve kurumlarda yapılacak araştırma konusu, tıbbî konu içeriyorsa araştırmacı, bağlı bulunduğu üniversite etik kurulundan araştırma onay yazısı alınmış mı?		*	Tıbbî konu içermiyor



FORM: 2

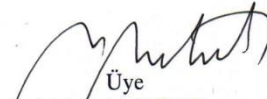
T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Bayram ARICI
Kurumu / Üniversitesi	KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Araştırma yapılacak iller	Trabzon
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Akçaabat Kavaklı İ.O.
Araştırmanın konusu	“8. Sınıf Öğrencilerine 4 Hafta Süreyle Çoklu Zeka Destekli Ders İşlenmesi ve Çoklu Zeka Destekli İşlenen Derslerin Öğrencilerin Türkçe Dersine Olan İlgileri Ve Fiilimsi Öğrenme Durumlarının İncelenmesi”
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Tez
Veri toplama araçları	5 sayfadan oluşan veri toplama aracı
Görüş istenilecek Birim/Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Öğrenci veli izni alınması koşulu ile araştırmanın yapılması uygun görülmüştür.	
Komasyon kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhafif üyenin Adı ve Soyadı:	Gerekçesi; araştırmanın yapılması oy birliği ile uygun görülmüştür.

KOMİSYON

22/10/2010
Komasyon Başkanı
AYRARSOY
İl Millî Eğitim Şube Müdürü


Üye
Arzu AKTAŞ


Üye
Mahmut MARAP

Sınıf ve numarası:



DEĞERLENDİRME SINAVI

1. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir fiilimsi kullanılmıştır?

- A) Bahçede neşeyle top oynuyorlar.
B) Araba sesleri kulağında yankılanıyor.
C) Güneş yavaş yavaş gülen yüzünü gösteriyor.
D) Yazın kavurucu sıcaklığı ağaçları kurutuyor.



2. Kaybettiklerinize yanarak hayatı kendinize zehir edeceğinize, sizi kayba sürükleyen hatalarınızdan ders çıkarıp onları tekrarlamamaya çalışın.

Yukarıdaki cümlede kaç fiilimsi vardır?

- A) 3 B) 4 C) 5 D) 6

3. Başarı, yaptığını sevmek veya sevdiğini yapmaktır. Hedeflerinize sınımsız sarılırsanız hayatınız sevmediğiniz işlerin işgali altında ezilebilir. Hayatınız anlam katacak bir hedef bulmak, yaşamak için heyecan ve istek bulmaktır.

Yukarıdaki parçada kaç fiilimsi vardır?

- A) 6 B) 7 C) 8 D) 9

4. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde isim-fiil, sıfat-fiil ve zarf-fiil bir arada kullanılmıştır?

- A) Sorunları çizmeyip geleceğe havale etmek yükümü çikmez hâle getirir.
B) Her sorunun çözüm yolunu bulmak akıllı insanların belirgin özelliğidir.
C) Sorun yaratmak bazı insanlar için adeta meslek haline gelmiştir.
D) Geleceği göremeyenler, günümüzün basit meselelerini büyütürler.

5. Aşağıdaki atasözlerinden hangisinde farklı türden bir fiilimsi vardır?

- A) Minareyi çalan kılıfını hazırlar.
B) Eşek, yükü olunca anırmaz.
C) Üzüm üzümüne baka baka kararır.
D) Gün doğmadan neler doğar.



6. Aşağıdakilerin hangisinde fiilimsi yoktur?

- A) İzmir'e giderken beni de götür.
B) Beni unutan gözleri ben de unuttum.
C) Bugün her sıkıntı bizde, her olanak onlardadır.
D) Kıyıda gezerken ayağına çivi batmış.

7. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde fiilimsi yoktur?

- A) Çocuklar onar onar saymayı öğrendiler.
B) Koşa koşa gidersen çabuk yetişirsin.
C) O, konuşkan bir insandır.
D) O gün şafak sökerken uzanmış.



8. Aşağıdakilerin hangisinde farklı bir fiilimsi vardır?

- A) Görünen köy, kılavuz istemez.
B) Öpülesi elleri vardı annemin.
C) Yapılacak işlerin listesini yapıyordu.
D) İki saat boyunca konuşmadan oturdular.

9. I. Çalışırken müzik dinlemeyi seviyordu.

II. Çocuklar bahçeye doluşunca, minik kedi yavrularının keyfi kaçtı.

III. Halamlarla görüşmeyi uzun yıllar oluyordu.

IV. Aynı anda birçok dertle uğraşmak zorunda kalıyorum.

Numaralanmış dizelerin hangisinde zarf fiil yoktur?

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



10. Aşağıdakilerin hangisinde zarf - fiil cümleye zaman anlamı katmamıştır?

- A) Güçlerimizi birleştirerek bu işin üstesinden geleceğiz.
B) Hava kararmaya başlayınca sokaklar boşaldı.
C) Hastalığını öğrenir öğrenmez onu ziyaretteğitti.
D) Yaşlandıkça iyice çekilmez oluyordu.

11. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde isim-fiil yoktur?

- A) Perşembenin gelişi, çarşambadan bellidir.
B) Güzel yaşamak, bir sanattır.
C) Hızlı gitmesi, kaza yapmasına neden oldu.
D) Böyle sevimli görünerek herkesi kandırdı.

12. "Taşınmaya karar verince ev aramaya başladılar." cümlesinde kaç fiilimsi vardır?

- A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

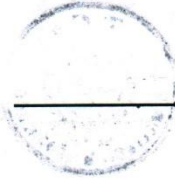
13.

- I. Görünen köy kılavuz istemez.
II. Bir bekleyiş içindeydi sanırım.
III. Bekleyen derviş, muradına ermiş.
IV İnsanlar dünyaya ağlayarak gelir.
V Yaz gelmeden ısınamayacağız galiba.



Yukarıdaki cümlelerde geçen eylemsiler tür yönünden eşleştirilirse hangisi dışarıda kalır?

- A) II. B) III. C) IV.



14. Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde isim-fiil, sıfat-fiil, zarf-fiil bir arada kullanılmıştır?

- A) Sevmek nasıl bir duygudur ki sevilen için ölüm bile göze alınır.
- B) Susayan çocuk çeşmeye koşuyordu.
- C) İnsana can veren kanın akıp gittiği bir yaradır şiir yazmak.
- D) Hatayı itiraf etmek üstün insanlara mahsustur.

15. Alıp başımı giderim buralardan
Giderim de arkamda kalanlar var
Yolumu gözleyerek
Öğretmenim, diyenler var
Umutlarını bana bağlamış
Yeni filizlenmiş geleceğe ışık saçan
Taze canlar var



Yukarıdaki parçada kaç tane fiilimsi kullanılmıştır?

- A) 4 B) 5 C) 6 D) 7

16. Sıfat-fiil ekiyle türetildikleri halde bazı sözcükler fiil anlamını yitirip bir varlığa ad olabilir.

Aşağıdakilerin hangisinde bu açıklamaya uygun bir örnek vardır?

- A) Akacak kan damarda durmaz.
- B) Görünen köy kılavuz istemez.
- C) Yönetici, yakacak paralarını peşin topladı.
- D) Benim için gelen aғam, giden paşamdır.

17. Aşağıdaki dizelerin hangisinde farklı türde iki fiilimsi bir arada kullanılmıştır?

- A) Çiziyorum havaya dünyamı bir çiçekle
Ve hayran bırakıyorum bu rüya gibi şekle
- B) Koca şehrin üstünde ipi kopmuş bir uçurtmayım
Rüzgarlara kayıyor göğsüm sarsıla sarsıla
- C) Koca şehrin üstünde ipi kopmuş bir uçurtmayım
Ki uçurtmuştu beni çocukluğum, hülyalarıyla
- D) Üfleme bana anneciğim korkuyorum
Dua edip edip geceleri

18. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde fiilimsi kullanılmamıştır?

- A) Çocukların kendi aralarındaki oyunlarına imreniyorum.
- B) Sürekli yenilikler peşinde koşan bir sanatçıydı.
- C) Elini yüzünü yıkayınca kendine gelmişti.
- D) Yaz gelince konu komşu kapı önlerine çıkardı.

19. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde fiilimsi vardır?

- A) Yolda pek çok tanıdık kimseyle karşılaştık.
- B) Biraz konuştuk, sonra ayrıldık.
- C) Onu uzaktan gördük, ama ona yetişemedik.
- D) Okuldan çıktık, hemen eve geldik.

20. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde farklı bir fiilimsi vardır?

- A) Bütün sevgileri atıp içimden, varlığımı yalnız ona verdim ben.
- B) Veda partisine giderken hangi elbiseni giyeceksin?
- C) Çok çalışmasına karşın bir türlü başarılı olamıyor.
- D) Genç kız ağlayarak eve doğru ilerliyordu.

21. Sıfat - fiiller "-an, -ası, -mez, -ar, -dik, -ecek, -miş" ekleriyle fiillerden türeyen ve sıfat görevi yapan sözcüklerdir.

Buna göre aşağıdakilerin hangisinde sıfat-fiil kullanılmamıştır?

- A) On yıl sonra gelen kuraklık çiftçinin belini büktü.
- B) Rahatımızı kaçıran bu hayvandan kurtulmalıyız.
- C) Gelecek yıl memleketine tayin isteyecekmış.
- D) Pencereyi açınca büyük ve yeşil çınar ağacını gördü.

22. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde fiilimsi yoktur?

- A) Sınavı kazanıp istediğim okula gideceğim.
- B) Öğle yemeği için evden bir şeyler getirdim.
- C) Herkesçe bilinen kitapları okuyorum.
- D) Kaybolmuş yıllarımı şimdi arıyorum.

23. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde zarf-fiil kullanılmıştır?

- A) Bu yol üzerinde, Dirhemli hariç dört köy daha bulunuyordu.
- B) Yol üstündeki diğer köylerde de evler ahşaptı, taş malzemeye hiç rastlanmıyordu.
- C) Derinkuyu'da dikkatimizi çeken bir başka şey de yan yana sıralanmış çömlüklerin göz alıcı sergileriydi.
- D) İğneli çamlarla çevrili bölge, sahile birkaç kilometre kala daralır; sahile yaklaştıkça çoraklaşır.

24. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde fiilimsi (eylemsi) kullanılmamıştır?

- A) İyi bir yazar, seslendiği okur kitlesinin niteliğini dikkate alır.
- B) Sanatın büyüklüğünü, nedense hala anlayamadık.
- C) Siyah beyaz fotoğraflardaki özgür yorum gücü her zaman ilgimi çekmiştir.
- D) Gazeteler, insanların ilgisini artık çekmiyor.

25. Güldürü dergileri, neden bu kadar çok okunuyor sanıyorsunuz? Onca sorunun, çevre kirliliğinin, savaşın, ölümün, çıkarıcılığın, cahilliğin yer aldığı dünyamızda sevgi, iyimserlik ve neşeye her zamankinden fazla gereksinimimiz var da ondan. Bu nedenle hayatınızı daha güzel yaşamak istiyorsanız, önce içindeki güzellikleri geliştirin, ortaya çıkarın, sevinin, düşünün, konuşun, iyimser olun ve bütün bunları elde etmek için de doyusuya gülün.

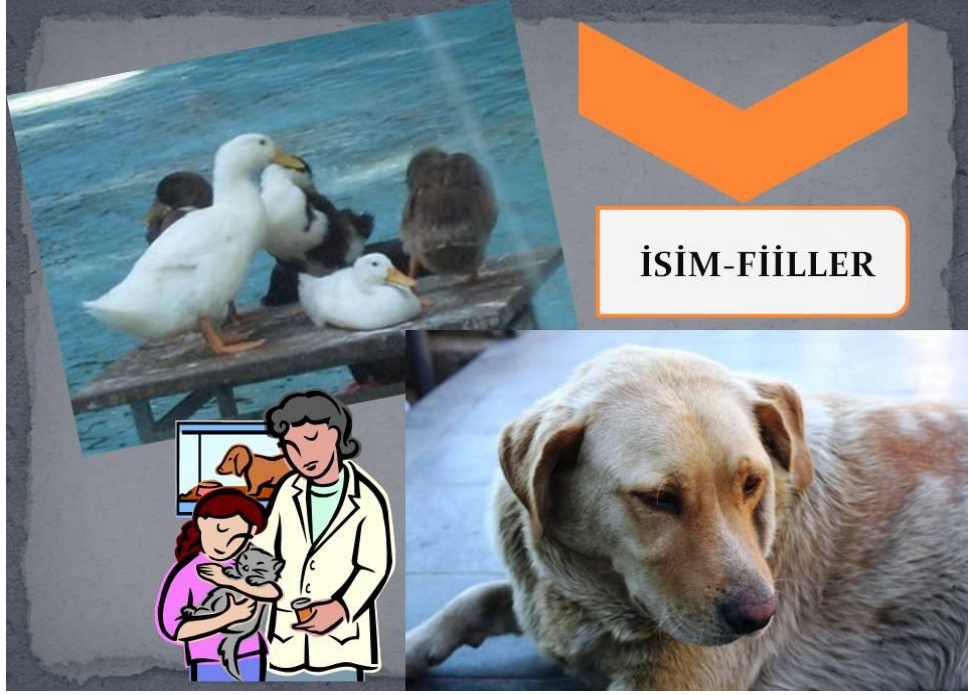
Bu parçada kaç eylemsi vardır?

- A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

BAŞARILAR...
Bayram Arıcı - Türkçe Öğretmeni



EK 8: Fotoğraflar





ZARF-FİLLER



FİİL SİLER (EYLEMSİLER)
Bayram Aracı

ISIM FİİLLER (MASTARLAR)
(MAYIŞMAK)
FİL + -mek/-mak
FİL + -me/-ma
FİL + -ış/-ış/-üş/-üş

Uçağın kalkışını izledik.
Sınavı kazanmak istiyorsan ders çalışmaya alış.

SIFAT FİİLLER (ORTAÇLAR)
(ANASI MEZAR DIKECEKİMİŞ)
FİL + -an/-ası/-mez/-ar/-dik/-ecek/-miş

Kırılan ayağı kırk günde iyileşti.
Çözülecek testi getirmemişim.
Ummadık taş baş yarar.
Görüğüzüm işitir kulağımsın evladım sen.
Opülesi ellerini uzat bana anneciğim.

ZARF FİİLLER (ULAÇLAR)
FİL + -ken/-e/-meden/-ip/-ince/ -eli/-dikçe/ -alı/-erek/ -maksızın/ -r/-mez/-diği/-diğinden/ -madıkça/ -maksızın/ -mayınca/ -casına/

İç çekmeksizin ağlarken beni görünce hemen susup koşarak yanıma geldi.
Eve gider gitmez ödevlerimi yaparım.
Çalışmadan, yorulmadan, öğrenmeden verinizde saydıkça başaramazsınız.

Baş başa vermeyince taş yerinden kalkmaz.

NOT: İsim fiil ve sıfat fiil eklerinden sonra kalan ekler zarf fiil ekleridir.

www.fayramaricil.com

İSİM FİİLLER (MASTARLAR)

(MAYIŞMAK)

Fiil + -mek/-mak

Fiil + -me/-ma

Fiil + -ış/-iş/-uş/-üş



Uçağın kalkışını izledik.



Sınavı kazanmak istiyorsan ders çalışmaya alış.

SIFAT FİİLLER (ORTAÇLAR)

(ANASI MEZAR DİKECEKMİŞ)

Fiil + -an/-ası/-mez/-ar/-dik/-ecek/-miş



Kırılan ayağı kırk günde iyileşti.

Çözülecek testi getirmemişim.

Ummadık taş baş yarar.

Görürgözüm işitir kulağımsın evladım sen.

Öpülesi ellerini uzat bana anneciğim.

ZARF FİİLLER (ULAÇLAR)

Fiil + -ken/-e/-maden/-ip/-ince/-eli/-dikçe/-
alı/-erek/-meksizin/ -r-mez/-diği/diğinden/-
madıkça/-maksızın/-mayınca/-casına/



İç çekmeksizin ağlarken beni görünce hemen
susup koşarak yanıma geldi.

Eve gider gitmez ödevlerimi yaparım.

Çalışmadan, yorulmadan,
öğrenmeden yerinizde
saydıkça başaramazsınız.



Baş başa vermeyince taş yerinden kalkmaz.



ÖZGEÇMİŞ

1980 yılında Erzurum ili, Tortum ilçesi, Bağbaşı Beldesinde doğdu. 2006 yılında Atatürk Üniversitesi KKEF Türkçe Öğretmenliği Bölümünden mezun oldu. Halen Trabzon Akçaabat Kavaklı İlköğretim Okulunda Türkçe öğretmenliğine devam etmekte olan Bayram Arıcı bekâr olup iyi derecede bilgisayar ve orta derecede İngilizce bilmektedir.