

**TÜRKÇE DERSİNDE ÇOKLU ZEKÂ KURAMININ
KULLANILMASININ ORTAOKUL 7. VE 8. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARI DURUMLARINA ETKİSİ**

AHMET DEREKÖY
Yüksek Lisans Tezi
Danışman: Yrd. Doç. Dr. Selcen ÇİFCİ
UŞAK
Şubat, 2014

**TÜRKÇE DERSİNDE ÇOKLU ZEKÂ KURAMININ KULLANILMASININ ORTAOKUL 7. VE 8.
SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARI DURUMLARINA ETKİSİ**

Ahmet DEREKÖY

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Danışman: Yrd. Doç. Dr. Selcen ÇİFCİ**

**Uşak
Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Şubat, 2014**

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ

TÜRKÇE DERSİNDE ÇOKLU ZEKÂ KURAMININ

KULLANILMASININ ORTAOKUL 7. VE 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN

BAŞARI DURUMLARINA ETKİSİ

Ahmet DEREKÖY
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şubat 2014
Danışman: Yrd. Doç. Dr. Selcen ÇİFCİ

Bu çalışmada, Türkçe dersinde Çoklu Zekâ Kuramı'nın kullanılmasının ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin başarı durumları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu amaçla çalışma deneysel nitelikte yapılmıştır. Çalışma grubunu, Uşak ili Sivasslı ilçe merkezinde bulunan Muammer Yazgan İlkokulu 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmuştur.

Bu araştırma kapsamında ortaokul 7. sınıfta, “Zarflar” konusu ile “Haber ve Dilek Kipleri” konusu; 8. sınıfta, “Fıilimsiler” konusu ile “Cümlenin Ögeleri” konuları seçilmiştir. Her sınıf seviyesi için bir kontrol, bir de deney grubu oluşturulmuştur. Deney gruplarındaki dersler Çoklu Zekâ Kuramı destekli işlenirken, kontrol gruplarındaki dersler düz anlatım yöntemiyle işlenmiştir.

Öğrencilerin baskın olan zekâ alanlarını belirleyebilmek amacıyla öğrencilere, “Öğrencilere Yönelik Çoklu Zekâ Alanları Belirleme Formu” uygulanmıştır. Öğrencilerin konular öncesindeki hazırbulunuşluk düzeylerini tespit etmek amacıyla başarı ön testleri, konular bittikten sonraki başarı durumlarını tespit etmek amacıyla başarı son testleri ve öğrenilen konuların kalıcılıklarını tespit etmek için de son testlerden 21 gün sonra kalıcılık testleri uygulanmıştır.

Elde edilen veriler, çalışmanın amacına uygun olarak frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{x}), standart sapma (ss), t testi ve Bonferroni testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı $\alpha=.05$ düzeyinde test edilmiştir.

Araştırma sonucunda, Çoklu Zekâ Kuramı'nı Türkçe derslerindeki dil bilgisi konularında kullanmanın, öğrencilerin başarı durumları ve öğrenilen bilgilerin kalıcılıkları üzerinde, düz anlatım yönteminin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerine göre son derece yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Zekâ, çoklu zekâ, Türkçe dersi, başarı durumu, dil bilgisi öğretimi.

ABSTRACT

THE IMPACT ON 7TH AND 8TH GRADE STUDENTS' ACADEMIC STANDING OF MULTIPLE INTELLIGENCE THEORY USED IN TURKISH LESSON

Ahmet DEREKÖY

Turkish Education Department

Uşak University the Institute of Social Sciences, February, 2014

Advisor: Asst. Prof. Dr. Selcen ÇİFCİ

In this study, it is searched the impact on 7TH and 8TH grade students' academic standing of multiple intelligence theory used in Turkish Lesson. For this purpose, this study is made on experimental quality. The study group consists of 7th and 8th grade students in Muammer Yazgan Primary School in Sivaslı in Uşak.

In the research, in 7th grade “adverbs” and “subjunctive” in 8th grade “gerundials” and “the elements of sentence” are chosen. For each grade, a control and an experimental group was created. While lessons were taught with multiple intelligence theory in the experimental group, in the control group the method of discourse centred was used.

In order to determine the students' dominant intelligences" Reporting Form for Students Multiple Intelligences Areas" was applied. In order to determine students of the subjects prior to the readiness levels, the success of the pre-test, in order to determine success that Subjects were finished, last tests and learned the issues persistence to determine the final tests 21 days after there tention tests were applied.

The resulting data for the purpose of working frequency (f), percent (%), arithmetic mean (\bar{x}) and standard deviation (sd), t test and were analyzed using

Bonferroni tests. Whether there is a significant difference between groups at the level of $\alpha = .05$ was tested.

In conclusion, the Multiple Intelligences Theory of Turkish course in the grammar issues of using students' achievement and the permanent learned, on teaching method that uses the control group students according to the extremely high that it is concluded.

Keywords: Intelligence, multiple intelligences, Turkish language, success condition, language grammar education.



UŞAK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMLARI

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Türkiye Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı 124009009 No'lu öğrencisi Ahmet DEREKÖY'ün "Türkçe Dersinde Çoklu Zeka Kuramının Kullanılmasının Ortaokul 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Başarı Durumlarına Etkisi" adlı tezi 14 /03 /2014 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, Yüksek Lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ

İmza

Üye (Tez Danışmanı)	:Yrd.Doç.Dr. Selcen	ÇİFÇİ
Üye	:Yrd.Doç.Dr. Zekerya	BATUR
Üye	:Yrd.Doç.Dr. Hakan	GÜLVEREN

Prof. Dr. Cemil ERTÜRKÜL
Müdür

Not: Tutarak (jürinin karar ve imzaları haricinde) bilgisayarda doldurulmalıdır.

ÖN SÖZ

Bir ülkenin manevî ve kültürel değerlerinin temellerinin sağlam bir zemine oturmasının altında yatan, kaliteli ve çağın gerekleriyle paralel bir doğrultuda yürütülen eğitim anlayışının bulunmasıdır.

Bu eğitim anlayışının plânlı ve etkili bir şekilde yürütülmesinde öğretmenlerin üzerlerine düşen görevleri samimiyetle ve büyük bir özveriyle yerine getirmeleri gerekmektedir. Bir öğretmen olarak ben de okyanustaki bir damla misali elimden geldiği kadarıyla eğitim çalışmalarına katkıda bulunmak ve Çoklu Zekâ Kuramı hakkında çalışan araştırmacılara farklı bir bakış açısıyla bu konuya yaklaşmalarını sağlamak amacıyla bu tezimi hazırlamış bulunmaktayım. Umarım bu tezimle eğitim meşalesi daha kuvvetli yanar ve güçlenerek toplumu aydınlatır.

Bu çalışmanın hazırlanmasında çok büyük emeği geçen danışman hocam Yard. Doç. Dr. Selcen ÇİFCİ'ye çok teşekkür ediyor, rehberliği ve yardımlarından dolayı kendisine minnettar olduğumu ifade etmek istiyorum.

Yüksek lisansın her aşamasında bizleri yüreklendiren ve destekleyen çok kıymetli hocam Prof. Dr. Musa ÇİFCİ ve Yard. Doç. Dr. Zekerya BATUR hocalarıma saygılarımı ifade etmeyi bir borç biliyor, kendilerine çok teşekkür ediyorum.

Çalışmamın istatistiksel boyutlarında, oldukça yoğun çalışma temposuna sahip olmalarına rağmen bana rehberlik eden değerli hocam Yard. Doç. Dr. Hakan GÜLVEREN ve Araştırma Görevlisi Gökhan DEMİRHAN'a çok teşekkür ederim.

Son olarak, çalışmamı hazırlarken desteklerini her zaman yanımda hissettiğim canım annem Ayşe Aytül ÖZTÜRK'e ve kardeşim Umut DEREKÖY'e çok teşekkür ediyorum.

Ahmet DEREKÖY

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler:

Adı Soyadı : Ahmet DEREKÖY
Doğum Yeri ve Tarihi : Polatlı/Ankara 23/10/1988
Lisans Öğretimi :Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Türkçe Öğretmenliği
Yüksek Lisans Öğretimi :
Bildiği Yabancı Dil : İngilizce (Orta)
Bilimsel Faaliyetleri :

İş Deneyimi:

1. Sivashlı Muammer Yazgan İlkokulu (2012-)

İletişim:

e-posta adresi : derekoy_ahmet@hotmail.com

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Beynin Sağ ve Sol Yarı Küreleri ve İşlevleri.....	33
Tablo 2: Geleneksel ve Modern Zekâ Anlayışlarının Karşılaştırılması.....	37
Tablo 3: Beynin Sağ ve Sol Yarı Küreleri ve İşlevleri.....	51
Tablo 4: Zekâ Alanlarının Temel Yapısı ve Öğrencilerin Bilmesi Gerekenler.....	93
Tablo: 5 Bloom'un Hedef Alanlarına Karşılık Gelen Zekâ Türleri.....	101
Tablo 6: Çoklu Zekâ Alanları Plânlama Soruları.....	131
Tablo 7: Geleneksel ve Otantik Ölçme Değerlendirme Teknikleri.....	138
Tablo 8: Standartlaştırılmış Testler ve Otantik Değerlendirmenin Karşılaştırılması.....	139
Tablo 9: Öğrencilerin sınıflara ve cinsiyetlere göre dağılımları.....	153
Tablo 10: Deneysel İşlemin Simgesel Dağılımı.....	157
Tablo 11: Çalışma Gruplarına Ait Veriler.....	165
Tablo 12: Öğrencilerin Cinsiyetlerine İlişkin Bulgular.....	166
Tablo 13: Öğrencilerin Yaşlarına İlişkin Bulgular.....	166
Tablo 14: Öğrencilerin Yaşadıkları Eve İlişkin Bulgular.....	167
Tablo 15: Öğrencilerin İkâmetgah Durumlarına İlişkin Bulgular.....	167
Tablo 16: Öğrencilerin Annelerine İlişkin Bulgular.....	167
Tablo 17: Öğrencilerin Babalarına İlişkin Bulgular.....	168
Tablo 18: Öğrencilerin Anne Eğitim Durumlarına İlişkin Bulgular.....	168
Tablo 19: Öğrencilerin Annelerinin Mesleklerine İlişkin Bulgular.....	168
Tablo 20: Öğrencilerin Annelerinin Mesleklerine İlişkin Bulgular.....	169

Tablo 21: Öğrencilerin Babalarının Mesleklerine İlişkin Bulgular.....	169
Tablo 22: Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelirlerine İlişkin Bulgular.....	170
Tablo 23: Öğrencilerin Kendilerine Ait Oda Durumlarına İlişkin Bulgular...	170
Tablo 24: Öğrencilerin Kendilerine Ait Bilgisayar Durumlarına İlişkin Bulgular.....	171
Tablo 25: Öğrencilerin Bilgisayarda Günlük Geçirdikleri Süreye İlişkin Bulgular.....	171
Tablo 26: Öğrencilerin Kardeş Sayılarına İlişkin Bulgular.....	172
Tablo 27: Öğrencilerin Televizyon Karşısında Günlük Geçirdikleri Süreye İlişkin Bulgular.....	172
Tablo 28: Öğrencilerin Hobilerine İlişkin Bulgular.....	173
Tablo 29: Öğrencilerin Günlük Gazete Okumalarına İlişkin Bulgular.....	173
Tablo 30: Öğrencilerin Aylık Okudukları Kitap Sayfa Sayısına İlişkin Bulgular.....	174
Tablo 31: Öğrencilerin Ders Çalışırken Kullandıkları Yöntemlere İlişkin Bulgular.....	174
Tablo 32: Öğrencilerin Kompozisyon Yazarken Kullandıkları Ortalama Kelime Sayısına İlişkin Bulgular.....	175
Tablo 33: Öğrencilerin Öğretmenden Bekledikleri Ders Anlatma Şekline İlişkin Bulgular.....	176
Tablo 34: Öğrencilerin Dershaneye Gitme Durumlarına İlişkin Bulgular.....	176
Tablo 35: Öğrencilerin Sözel / Dilsel Zekâ Alanına İlişkin Bulgular.....	177
Tablo36: Öğrencilerin Mantıksal / Matematiksel Zekâ Alanına İlişkin Bulgular.....	178
Tablo37: Öğrencilerin Görsel / Uzamsal Zekâ Alanına İlişkin Bulgular.....	179
Tablo 38: Öğrencilerin Müziksel / Ritmik Zekâ Alanına İlişkin Bulgular.....	180
Tablo 39: Öğrencilerin Bedensel / Kinestetik Zekâ Alanına İlişkin Bulgular..	181
Tablo 40: Öğrencilerin Sosyal / Kişiler Arası Zekâ Alanına İlişkin Bulgular..	182
Tablo 41: Öğrencilerin İçsel / Öze Dönük Arası Zekâ Alanına İlişkin Bulgular.....	183

Tablo 42: Öğrencin Doğacı Zekâ Alanına İlişkin Bulgular.....	184
Tablo 43: Zarflar Konusuna İlişkin Grup İstatistikleri.....	186
Tablo 44: Haber ve Dilek Kipleri Konusuna İlişkin Grup İstatistikleri.....	187
Tablo 45: Fiilimsiler Konusuna İlişkin Grup İstatistikleri.....	188
Tablo 46: Cümlelerin Ögeleri Konusuna İlişkin Grup İstatistikleri.....	190
Tablo 47: 7. Sınıf Kontrol Grubunun Zarflar Konusuna İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	191
Tablo 48: 7. Sınıf Kontrol Grubunun Zarflar Konusundaki Ölçümler Arası Etki Testine Ait Bulgular.....	192
Tablo 49: 7. Sınıf Kontrol Grubunun Zarflar Konusundaki İkili Karşılaştırmalara Ait Bulgular.....	192
Tablo 50: 7. Sınıf Deney Grubunun Zarflar Konusuna İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	193
Tablo 51: 7. Sınıf Deney Grubunun Zarflar Konusundaki Ölçümler Arası Etki Testine Ait Bulgular.....	194
Tablo 52: 7. Sınıf Deney Grubunun Zarflar Konusundaki İkili Karşılaştırmalara Ait Bulgular.....	195
Tablo 53: 7. Sınıf Kontrol Grubunun Haber ve Dilek Kipleri Konusuna İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	196
Tablo 54: 7. Sınıf Kontrol Grubunun Haber ve Dilek Kipleri Konusundaki Ölçümler Arası Etki Testine Ait Bulgular.....	197
Tablo 55: 7. Sınıf Kontrol Grubunun Haber ve Dilek Kipleri Konusundaki İkili Karşılaştırmalara Ait Bulgular.....	197
Tablo 56: 7. Sınıf Deney Grubunun Haber ve Dilek Kipleri Konusuna İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	199
Tablo 57: 7. Sınıf Deney Grubunun Haber ve Dilek Kipleri Konusundaki Ölçümler Arası Etki Testine Ait Bulgular.....	199
Tablo 58: 7. Sınıf Deney Grubunun Haber ve Dilek Kipleri Konusundaki İkili Karşılaştırmalara Ait Bulgular.....	200
Tablo 59: 8. Sınıf Kontrol Grubunun Fiilimsiler Konusuna İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	201

Tablo 60: 8. Sınıf Kontrol Grubunun Fiilimsiler Konusundaki Ölçümler Arası Etki Testine Ait Bulgular.....	202
Tablo 61: 8. Sınıf Kontrol Grubunun Fiilimsiler Konusundaki İkili Karşılaştırmalara Ait Bulgular.....	202
Tablo 62: 8. Sınıf Deney Grubunun Fiilimsiler Konusuna İlişkin Betimleyici İstatistikler..	204
Tablo 63: 8. Sınıf Deney Grubunun Fiilimsiler Konusundaki Ölçümler Arası Etki Testine Ait Bulgular.....	204
Tablo 64: 8. Sınıf Deney Grubunun Fiilimsiler Konusundaki İkili Karşılaştırmalara Ait Bulgular.....	205
Tablo 65: 8. Sınıf Kontrol Grubunun Cümlelerin Ögeleri Konusuna İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	206
Tablo 66: 8. Sınıf Kontrol Grubunun Cümlelerin Ögeleri Konusundaki Ölçümler Arası Etki Testine Ait Bulgular.....	207
Tablo 67: 8. Sınıf Kontrol Grubunun Cümlelerin Ögeleri Konusundaki İkili Karşılaştırmalara Ait Bulgular.....	207
Tablo 68: 8. Sınıf Deney Grubunun Cümlelerin Ögeleri Konusuna İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	209
Tablo 69: 8. Sınıf Deney Grubunun Cümlelerin Ögeleri Konusundaki Ölçümler Arası Etki Testine Ait Bulgular.....	209
Tablo 70: 8. Sınıf Deney Grubunun Cümlelerin Ögeleri Konusundaki İkili Karşılaştırmalara Ait Bulgular.....	210

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Zekâ Türleri.....	98
Şekil 2: Zekâ Türlerinin Sınıflandırılması.....	100

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1: Sözel / Dilsel Zekâ Alanındaki Gelişmişlik Düzeylerine Ait Öğrenci Sayıları.....	178
Grafik 2: Mantıksal / Matematiksel Zekâ Alanındaki Gelişmişlik Düzeylerine Ait Öğrenci Sayıları.....	179
Grafik 3: Görsel / Uzamsal Zekâ Alanındaki Gelişmişlik Düzeylerine Ait Öğrenci Sayıları.....	180
Grafik 4: Müziksel / Ritmik Zekâ Alanındaki Gelişmişlik Düzeylerine Ait Öğrenci Sayıları.....	181
Grafik 5: Bedensel /Kinestetik Zekâ Alanındaki Gelişmişlik Düzeylerine Ait Öğrenci Sayıları.....	182
Grafik 6: Sosyal / Kişiler Arası Zekâ Alanındaki Gelişmişlik Düzeylerine Ait Öğrenci Sayıları.....	183
Grafik 7: İçsel / Öze DÖnük Zekâ Alanındaki Gelişmişlik Düzeylerine Ait Öğrenci Sayıları.....	184
Grafik 8: Doğacı Zekâ Alanındaki Gelişmişlik Düzeylerine Ait Öğrenci Sayıları.....	185

KISALTMALAR VE SİMGELER

Akt.	: Aktaran
Bas.	: Baskı
C.	: Cilt
Çev.	: Çeviren
ÇZ.	: Çoklu Zekâ
ÇZK.	: Çoklu Zekâ Kuramı
Ed.	: Editör
f	: Frekans
Hzl.	: Hazırlayan
IQ	: Intelligence Quotient
İ.Ö.T.D.Ö.P.K.	: İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu
MEB.	: Millî Eğitim Bakanlığı
N	: Toplam Kişi Sayısı
No.	: Sayı
p.	: Anlamlılık düzeyi
s.	: Sayfa
ss	: Standart Sapma
Std:	: Standart
t	: t Testi
TDK.	: Türk Dil Kurumu
vb.	: Ve benzeri
vd.	: Ve diğerleri
Yay.	: Yayınları
%	: Yüzde
η^2	: Eta Kare
\bar{x}	: Aritmetik Ortalama

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
YÜKSEKLİSANS TEZ ÖZETİ	iii
ABSTRACT	v
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	vii
ÖN SÖZ	viii
ÖZGEÇMİŞ	ix
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
GRAFİKLERLER LİSTESİ	xv
KISALTMALAR VE SİMGELER	xvi
İÇİNDEKİLER.....	xvii
1. BÖLÜM	
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Problem Cümlesi.....	3
1.3. Araştırmanın Alt Problemleri.....	4
1.4. Araştırmanın Amacı	4
1.5. Araştırmanın Önemi.....	6
1.6. Varsayımlar (Sayıtlar).....	8
1.7. Sınırlılıklar.....	8
1.8. Tanımlar.....	8
2. BÖLÜM	
2. DİL VE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ	10
2.1. Dil Nedir?.....	10
2.2. Ana Dili Nedir?.....	11
2.3. Dilin Birey ve Toplum Yaşamındaki Önemi.....	12

2.4. Türk Dili	13
2.4.1. Türkçe Öğretimi.....	14
2.4.2. Türkçe Dersiyle Kazandırılacak Temel Beceriler.....	18
2.4.3. Programda Türkçe Dersinin Yeri ve Önemi.....	19
2.4.4. TEMEL DİL BECERİLERİ.....	20
2.4.4.1. Dinleme Becerisi.....	20
2.4.4.2. Konuşma Becerisi.....	22
2.4.4.3. Okuma Becerisi.....	23
2.4.4.4. Yazma Becerisi.....	24
2.4.4.5. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerisi.....	26
2.5. Türkçe Öğretiminde Yararlanılan Eğitim Anlayışı, Yöntem, Teknik ve Kuramlar.....	27
3. BÖLÜM	
3. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ.....	29
3.1. Zekâ Nedir?.....	29
3.2. Zekânın Genetik ve Toplumsal Temelleri	31
3.3. Zekâ ve Beyin Arasındaki İlişki.....	32
3.4. Zekâ Testleri.....	34
3.5. Zekâyâ Yönelik Geleneksel ve Modern Bakış Açları.....	37
3.6. ZEKÂ KURAMLARI.....	38
3.6.1. İki Faktör Kuramı	39
3.6.2. ÇOK FAKTÖR KURAMI.....	39
3.6.2.1. Thorndike'nin Çok Faktör Kuramı	39
3.6.2.2. Guilford'un Çok Faktör Kuramı	40
3.6.3. Grup Faktör Kuramı	40
3.6.4. Piaget'in Zekâ Kuramı	41
3.6.5. Vygotsky'nin Zekâ Kuramı	42
3.6.6. Biyo – Ekolojik Zekâ Kuramı	42
3.6.7. ÇOKLU ZEKÂ YAKLAŞIMLARI	43
3.6.7.1. Sternberg ve Üç Aşamalı (Triarşik) Zekâ Kuramı	43
3.6.7.2. Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı	43
3.7. ÇOKLU ZEKÂ KURAMI VE ÇOKLU ZEKÂ KURAMININ TARİHİ GELİŞİMİ	44

3.7.1. Çoklu Zekâ Kuramına Göre Zekânın Özellikleri	49
3.7.2. Çoklu Zekâ Kuramının İlkeleri	50
3.8. ÖĞRENCİLERİN ÇOKLU ZEKÂ ALANLARININ	
BELİRLENMESİNDE KULLANILAN YÖNTEM VE TEKNİKLER .	52
3.8.1. Gözlem	53
3.8.2. İşaretleme Listesi ve Dereceleme Ölçekleri	55
3.8.3 Belge Toplamak.	55
3.8.4. Anekdot Kaydı	56
3.8.5. Öğrencilere Sormak	56
3.8.6. Görüşme	57
3.8.7. Okul Kayıtlarını İnceleme	58
3.8.8. Kimdir Bu? Tekniği	58
3.9. Zekâ Alanlarının Belirlenmesinde Kullanılan Ölçütler	59
3.10. ÇOKLU ZEKÂ KURAMINA GÖRE ZEKÂ ALANLARI	62
3.10.1. Sözel / Dilsel Zekâ (Verbal / Linguistic İntelligence).....	63
3.10.2. Mantıksal / Matematiksel Zekâ (Logical / Mathematical	
İntelligence).....	67
3.10.3. Görsel / Uzamsal Zekâ (Verbal / Spatural İntelligence)....	70
3.10.4. Bedensel / Kinestetik Zekâ (Bodily / Kinesthetic	
İntelligence).....	73
3.10.5. Müziksel / Ritmik Zekâ (Musical / Ritmic İntelligence)...	77
3.10.6. İçsel / Öze Dönük Zekâ (İntrapersonel İntelligence).....	81
3.10.7. Sosyal / Kişiler Arası Zekâ (İnterpersonal İntelligence)....	85
3.10.8. Doğacı Zekâ (Naturalist İntelligence).....	89
3.11. Zekâ Alanlarının Sınıflandırılması	97
3.12. ZEKÂ ALANLARININ GELİŞİMİNİ ETKİLEYEN	
UNSURLAR.....	101
3.12.1. Çevresel Unsurlar	102
3.12.1.1. Kaynaklara Ulaşma Şansı.....	102
3.12.1.2. Tarihsel ve Kültürel Unsurlar	102
3.12.1.3. Coğrafi Unsurlar	103
3.12.1.4. Ailesel Unsurlar	103
3.12.1.5. Durumsal Unsurlar	103
3.12.1.6. Kristalleştirici ve Felce Uğratici Deneyimler	103

3.12.2. Biyolojik Unsurlar	104
3.13. ÇOKLU ZEKÂ KURAMI VE EĞİTİM ÖĞRETİM İLİŞKİSİ ...	105
3.13.1. Millî Eğitimin Genel Amaçlarıyla Çoklu Zekâ Kuramı Arasındaki İlişki.....	106
3.13.2. Çoklu Zekâ Kuramı'nın Okullarda Kullanılma Stratejileri	107
3.14. ÇOKLU ZEKÂ KURAMINA DAYALI ÖĞRETİM STRATEJİLERİ.....	109
3.14.1. Sözel / Dilsel Zekâ Alanına Yönelik Öğretim Stratejileri.....	109
3.14.1.1 Öyküleştirme	109
3.14.1.2. Beyin Fırtınası	109
3.14.1.3. Sesi Kayıt Altına Alma	110
3.14.1.4. Günlük Tutma	110
3.14.1.5. Yayınlama	110
3.14.2. Mantıksal / Matematiksel Zekâ Alanına Yönelik Öğretim Stratejileri.....	110
3.14.2.1. Ölçme ve Hesaplama Bulunma.....	110
3.14.2.2. Sokratik Sorgulama Yapma.....	111
3.14.2.3. Bilimsel Yöntemle Düşünme.....	111
3.14.2.4. Ayrışma ve Benzerlik.....	111
3.14.2.5. Kategorilendirme.....	111
3.14.3. Görsel / Uzamsal Zekâ Alanına Yönelik Öğretim Stratejileri....	112
3.14.3.1. Zihin Haritaları Kullanma.....	112
3.14.3.2. Grafikler ve Sembollerden Yararlanma.....	112
3.14.3.3. Görsel Yapıya Sahip Metafor Kullanma.....	112
3.14.3.4. Renklendirmeler.....	112
3.14.3.5. Zihinde Canlandırma.....	113
3.14.4. Müziksel / Ritmik Zekâ Alanına Yönelik Öğretim Stratejileri...	113
3.14.4.1. Dinletiler.....	113
3.14.4.2. Duygusal Müzik.....	113
3.14.4.3. Müzikte Tonsal Yapı.....	113
3.14.4.4. Hafıza Güçlendirici Müzik.....	114
3.14.4.5. Ritimler, Şarkılar, Türküler, Melodiler.....	114
3.14.5. Bedensel / Kinestetik Zekâ Alanına Yönelik Öğretim Stratejileri.....	114

3.14.5.1. Bedenin Tepkisel İfadesi.....	114
3.14.5.2. El Becerileri.....	114
3.14.5.3. Referans Kaynağı Olarak Bedenin Kullanılması.....	115
3.14.5.4. Kinestetik Yapıdaki Kavramlar.....	115
3.14.5.5. Sınıf Tiyatrosu.....	115
3.14.6. Sosyal / Kişiler Arası Zekâ Alanına Yönelik Öğretim	
Stratejileri.....	115
3.14.6.1. Kubaşık Öğrenme.....	115
3.14.6.2. Proje ve Model Çalışmaları.....	116
3.14.6.3. Eşli Okuma.....	116
3.14.6.4. Düşünce Paylaşma Çiftleri.....	116
3.14.6.5. Simülasyon Desteği.....	116
3.14.7. İçsel / Öze Dönük Zekâ Alanına Yönelik Öğretim Stratejileri...	116
3.14.7.1. Sonuç Cümleleri Yazdırılması.....	117
3.14.7.2. Konuşmak ya da “Pas” Demek.....	117
3.14.7.3. Seçenek Zamanı.....	117
3.14.7.4. Bir Dakikalık Yansıma Dönemleri.....	117
3.14.7.5. Duygu Yüklü Anlar Yaratma.....	117
3.14.8. Doğacı Zekâ Alanına Yönelik Öğretim Stratejileri.....	118
3.14.8.1. Ekolojik Yapıdaki Çalışmalar.....	118
3.14.8.2. Alan Gezileri ve Gözlemleri.....	118
3.14.8.3. Doğal Yaşamdan Canlıların Sınıfa Getirilmesi.....	118
3.14.8.4. Sınıftaki Doğal Ortam Penceresi.....	118
3.15. Çoklu Zekâ Kuramı Çerçevesinde Öğretmenin Görevleri.....	119
3.16. Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarının Öğretmen ve Öğrencilere	
Faydaları.....	119
3.17. ÇOKLU ZEKÂ KURAMI’NIN UYGULANMASI SIRASINDA	
KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER.....	121
3.17.1. Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler.....	121
3.17.2. Öğrencilerin Karşılaştıkları Güçlükler.....	122
3.17.3. Velilerin Karşılaştıkları Güçlükler.....	123
3.18. Çoklu Zekâ Kuramı’na Göre Program Geliştirme.....	123
3.18.1. Çoklu Zekâ Kuramı’na Göre Geliştirilen Programların Çeşitli	
Süreçlerde Meydana Getirdiği Değişimler ve Etkiler.....	126

3.19. Çoklu Zekâ Kuramı'na Göre Ders Plânı Hazırlama.....	128
3.19.1. Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanlarının Belirlenmesine ve Bu Zekâ Alanlarının Plânlarda Ne şekilde Yer Alabileceğine İlişkin Sorular...	130
3.20. Çoklu Zekâ Kuramına Göre Öğretimin Düzenlenmesindeki Temel İlkeler.....	132
3.21. Çoklu Zekâ Kuramına Göre Sınıf Ortamının Yapısı.....	133
3.21.1. Sınıftaki Ekolojik Yapı.....	133
3.21.2. Sınıftaki Öğrenme Alanının Yapısı	134
3.22. Çoklu Zekâ Kuramına Göre Ölçme ve Değerlendirme.....	135
3.22.1. Ölçme Nedir?	135
3.22.2. Değerlendirme Nedir?	136
3.22.3. Çoklu Zekâ Kuramı'nın Değerlendirme İlkeleri.....	136
3.22.4. Çoklu Zekâ Kuramı'na Göre Değerlendirme Süreci ve Teknikleri.....	137
3.23. Çoklu Zekâ Kuramı'na Yönelik Yapılan Eleştiriler.....	141
4. BÖLÜM	
4. ÇOKLU ZEKÂ KURAMI İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR...	144
4.1. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	144
4.2. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	147
5. BÖLÜM	
5. YÖNTEM.....	152
5.1. Araştırmanın Modeli.....	152
5.2. Çalışma Grubu.....	153
5.3. Verilerin Toplanması.....	153
5.3.1. Veri Toplama Araçları.....	154
5.3.1.1. Öğrenci Kişisel Bilgi Anketi.....	154
5.3.1.2. Öğrencilere Yönelik Çoklu Zekâ Alanları Belirleme Formu.....	154
5.3.1.3. Başarı Testleri.....	155
5.3.2. Deneysel İşlemin Uygulanma Süreci.....	156
5.3.2.1. Yedinci Sınıfta Uygulanan Deneysel İşlem Süreci.....	158
5.3.2.2. Sekizinci Sınıfta Uygulanan Deneysel İşlem Süreci.....	161

5.4. Verilerin Analizi.....	164
6. BÖLÜM	
6. BULGULAR VE YORUM.....	165
6.1. ÖĞRENCİLERİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	165
6.1.1. Çalışma Gruplarına ait Veriler.....	165
6.1.2. Öğrencilerin Cinsiyet ve Yaşlarına İlişkin Bulgular	166
6.1.3. Öğrencilerin Yaşadığı Ev ve İkâmetgâh Durumlarına İlişkin Bulgular.....	167
6.1.4. Öğrencilerin Anne – Baba Bilgilerine İlişkin Bulgular.....	167
6.1.5. Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelirlerine İlişkin Bulgular.....	170
6.1.6. Öğrencilerin Kendisine Ait Odaya Sahip Olmasına İlişkin Bulgular.....	170
6.1.7. Öğrencilerin Bilgisayara Sahip Olmasına ve Bilgisayar Başında Geçirmiş Olduğu Günlük Süreye İlişkin Bulgular.....	171
6.1.8. Öğrencilerin Kardeş Sayılarına İlişkin Bulgular.....	172
6.1.9. Öğrencilerin Televizyon Karşısında Geçirmiş Olduğu Günlük Süreye İlişkin Bulgular.....	172
6.1.10. Öğrencilerin Hobilerine İlişkin Bulgular.....	173
6.1.11. Öğrencilerin Günlük Gazete Okumalarına ve Aylık Okudukları Kitap Sayfa Sayısına İlişkin Bulgular.....	173
6.1.12. Öğrencilerin Ders Çalışırken Kullandıkları Yöntemlere İlişkin Bulgular.....	174
6.1.13. Öğrencilerin Kompozisyon Yazarken Kullandıkları Ortalama Kelime Sayısına İlişkin Bulgular.....	175
6.1.14. Öğrencilerin Öğretmenden Bekledikleri Ders Anlatma Şekline İlişkin Bulgular.....	176
6.1.15. Öğrencilerin Dershaneye Gitme Durumlarına İlişkin Bulgular.....	176
6.2. ÖĞRENCİLERİN ÇOKLU ZEKÂ ALANLARINA İLİŞKİN BULGULAR.....	177
6.2.1. Sözel / Dilsel Zekâ Alanına İlişkin Bulgular.....	177

6.2.2. Mantıksal / Matematiksel Zekâ Alanına İlişkin Bulgular.....	178
6.2.3. Görsel / Uzamsal Zekâ Alanına İlişkin Bulgular.....	179
6.2.4. Müziksel / Ritmik Zekâ Alanına İlişkin Bulgular.....	180
6.2.5. Bedensel / Kinestetik Zekâ Alanına İlişkin Bulgular....	181
6.2.6. Sosyal / Kişiler Arası Zekâ Alanına İlişkin Bulgular.....	182
6.2.7. İçsel / Öze Dönük Zekâ Alanına İlişkin Bulgular.....	183
6.2.8. Doğacı Zekâ Alanına İlişkin Bulgular.....	184
6.3. ALT PROBLEMLERE İLİŞKİN BULGULAR.....	185
6.3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	185
6.3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	187
6.3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	188
6.3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	189
6.3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	191
6.3.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	193
6.3.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	196
6.3.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	198
6.3.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	201
6.3.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	203
6.3.11. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	206
6.3.12. On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	208
7. BÖLÜM	
7. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	212
7.1. Sonuçlar ve Tartışma.....	212
7.1.1. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Sonuçlar.....	212
7.1.2. Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanlarına İlişkin Sonuçlar.....	214
7.1.3. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Sonuçlar.....	215
7.1.3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	215
7.1.3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	216
7.1.3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	217
7.1.3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	217
7.1.3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	218
7.1.3.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	218

7.1.3.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	218
7.1.3.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	219
7.1.3.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	219
7.1.3.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	219
7.1.3.11. On Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	219
7.1.3.12. On İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	220
7.2. Öneriler.....	221
7.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	221
7.2.2. Yapılacak Yeni Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	222
KAYNAKÇA	224
EKLER	236

I. BÖLÜM

1.GİRİŞ

Modern toplumların refah seviyesindeki artış, eğitim kurumlarının öğrencilere vermiş olduğu eğitimle doğrudan bağlantılıdır. Günümüzde, teknoloji çağı olarak adlandırılan dönem etkisini yitirerek, bilgi çağı olarak adlandırılan bir dönem başlamıştır. Böyle bir dönemde eğitim kurumlarındaki idarecilerin ve öğretmenlerin öğrencilerle olan iletişimlerinde onların zihinsel süreçlerini aktif olarak kullanabilecekleri ortamlar hazırlamaları gerekmektedir. Ayrıca, gerek eğitim alanında yapılan çalışmalarla gerekse de psikoloji alanında yapılan çalışmalarla bireylerin biricikliğinin önem kazanmasıyla beraber eğitim anlayışında da birtakım değişikliklerin meydana gelmesi önem kazanmıştır.

Eğitim öğretim faaliyetlerinin merkezinde öğrencilerin yer almaya başlamasıyla beraber öğretim faaliyetlerinde de önemli değişiklikler ortaya çıkmaya başlamıştır. Eğitimciler, aynı yaş seviyesinde ve aynı sınıfta bulunan öğrencilerin, zekâ, ilgi, yetenek, çevresel ve kalıtsal özellikler ve hazırbulunuşluk gibi özelliklerini dikkate almayarak, sınıfta işlenen konularla ilgili bilgileri aynı tarz ve aynı yöntemle vermeye çalışmışlardır. Bu şekilde, sınıftaki her öğrencinin aynı oranda öğreneceği umulmuştur. Her ne kadar eğitim sistemimizde yeni felsefî anlayışlar benimsense de “Yığın Eğitimi” olarak adlandırılan bu anlayış ne yazık ki etkisini halâ sürdürmektedir (Çoban, 2003: 14).

Binlerce yıldan bu yana, insanlığın özüne dair yapılan tartışmalar belirli kavramsal çerçeveler etrafında şekillenmiştir. Bu kavramsal çerçeveler zihinsel yetilerin, akılcılık, zekâ veya zihniyet sahibi olmak gibi terimlerle ifade edilen becerilerin hassasiyet ve önemine dikkat çekmektedir. İnsanlığın kendini araması ve özüne dair arayışları, bilgi üzerine yoğunlaşmayı arttırmış ve bilmeye ilgili yetilere önem atfetmiştir. Sokrates’in “Kendini bil.”, Aristo’nun “Bütün insanlar doğaları gereği öğrenmeyi ister.” ve Descartes’in “Düşünüyorum: O halde varım.” sözleri, bütün bir uygarlığın çerçevesini çizmiştir (Gardner, 1983’ dan akt: Akar, 2006: 1).

Bireyin öğrenmesini sağlayan en önemli süreçlerden birisi düşünme sürecidir. Düşünme olmadan öğrenmenin olamayacağı son derece önemli bir noktadır ki belki de insan zihninin aktif olarak çalışması ve idrak gücünün doruk noktasına ulaşmasında düşünme süreci anahtar konumundadır. Konfiçyüs, “Düşünme eylemi kullanılmadan meydana gelen öğrenme karmaşayla sonlanır” diyerek bu konudaki düşüncelerimizdeki haklılığımızı desteklemiştir.

Başka bir açıdan bakılacak olursa, öğrenmeyi gerçekleştirmenin gayesi, düşünmeyi sağlamaktır. Bireylerin bireysel farklılıklarından ötürü düşünme süreçlerinde farklılıklar ve dolayısıyla zekâ alanlarında farklılıklar meydana gelmektedir (Chongde & Tsingan, 2003: 837). Çağın gereklerine uygun ve bireysel farklılıklara önem veren bir eğitim sisteminde ise bu farklılıklara önem vererek “Bireysel temelli toplumcu anlayış” öne çıkarılmalı ve bireylerin kendi bireysel özelliklerine uygun olacak şekilde yetiştirilmeleri, toplumun refah seviyesinde artış meydana getirecek ve toplumsal buhranların ortadan kaldırılmasında önemli bir rol oynayacaktır.

Bu bölümde; araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı ve önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar üzerinde durulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Modern dünya toplumlarının üzerinde en fazla durduğu ve savaşa yol açabilecek kadar önemli olan “bilgi” kavramı, şu an içinde bulunduğumuz çağı “bilgi çağı” olarak adlandırmamızda önemli bir yer teşkil etmektedir. Toplumsal hayatta böylesine önemli bir yer teşkil eden bu kavramın eğitime olan yansımaları çok daha fazladır.

Bilgi toplumlarında, insani değerler ve bireylerin kendine has özellikleri gereği tek bir kalıp yerine varyasyon, farklılık, yaratıcılık, katılımcılık, eşitlik, adalet ve sorumluluk gibi temel yapı taşları öne çıkmaktadır. Postmodernist eğitim yaklaşımlarında da, eğitim programlarının standartlaştırılması yerine, öğrenciler programın odak noktasında yer almakta ve öğrencilerin sorumluluk alması sağlanarak eğitim ortamlarında daha aktif olmaları sağlanmaktadır. Her ne kadar çağdaş eğitim anlayışlarını benimseyen eğitimciler ve çağdaş eğitim programları olsa da, günümüzde bireyselleştirilmiş eğitim yerine kitle eğitimine, bireylerin yetenek ve

zekâ alanlarına uygun eğitimin yerine standartlaştırılmış ve katı bir eğitimin uygulandığı da görülmektedir (Şişman, 2003: 236).

Ülkemizde, öğretmenler eğitim öğretim faaliyetlerini daha çok sözel / dilsel ve mantıksal / matematiksel zekâlar üzerinde yoğunlaşarak sürdürmekte ve diğer zekâ alanlarına sahip öğrenciler ihmal edilmekte (Şimşek, 1997) ve bu öğrenciler kendi gizli potansiyellerini ortaya çıkaramadıkları için başarısız sayılmaktadır. Sözel / dilsel ve mantıksal / matematiksel zekâ alanlarında başarılı ve güçlü olmanın ölçüsü de öğrencilere uygulanan standart testlerden aldıkları puanlar olmuştur. Böyle bir sınırlandırma, öğrencilerin yaratıcılıklarını köreltmekte ve zihinsel yetilerini yeterince kullanamamalarına neden olmaktadır. Bugün bile yetişkinler, öğrencilerin başarı durumlarını tespit ederken Türkçe ve Matematik derslerindeki notlarına bakmaktadırlar.

Öğrencilerin başarılarını, bu şekilde dar kalıpları ölçü olarak kullanarak tespit etmek son derece yanlış bir tespittir. Bu şekilde bir tespit sonucunda “İnsanın sözel / dilsel veya mantıksal / matematiksel zekâlı olabileceği anlayışı; güzel resim yapan, iyi bir müzik kulağı olan ve bir müzik aletini başarılı bir şekilde çalan, sportif alanlarda başarı gösteren ve sosyal hayatta başarılı olan insanların bu yeteneklerinin görmezden gelinmesine neden olmuştur” (Dağlı, 2006: 7).

Eğitim sistemimizde, öğretmenlerin öğrencilere yaklaşım tarzları öğrenci başarısını etkilemektedir. Öğretmenlerimiz, eğitim süreci içerisinde öğrencilerin zayıf ve yetersiz yönlerine odaklanmakta, öğrencilerin hangi şartlar altında, hangi yollarla en iyi öğrenebildiklerini tespit edememekte, dolayısıyla da öğrencilere başarılı olmaları için yeterli imkân sağlanamamaktadır (Saban, 2004:2).

Eğitim sistemimizin amacı, öğrencilerin kendi zekâ alanlarının üstün ve zayıf yönlerini fark etmelerini sağlamak ve öğretmenlerin öğrenme ortamında kullanacak olduğu farklı yöntem ve tekniklerle kendilerinde güçlü olan zekâ alanlarını geliştirmek, zayıf olan zekâ alanlarını da güçlendirmek olmalıdır (Kılıç, 2002:166).

Eğitmcilerin, öğrencilerin başarı durumlarını incelerken onların zekâ alanlarını derinlemesine ve farklı perspektiflerden ele almaları, öğrencilere kendilerini daha iyi ve çok yönlü olarak ifade etme olanağı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

Bu çalışmanın problem cümlesini, “Türkçe dersinde Çoklu Zekâ Kuramı'nın kullanılmasının ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin başarı durumlarına etkisi

nedir?” oluşturmaktadır. Bu problem cümlesinin araştırmada daha detaylı olarak incelenebilmesi için, aşağıdaki alt problemler ışığında bu çalışma çok yönlü olarak ele alınmıştır.

1.3. Araştırmanın Alt Problemleri

1. Kontrol ve deney gruplarının zarflar konusu ön test, son test ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Kontrol ve deney gruplarının haber ve dilek kipleri konusu ön test, son test ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Kontrol ve deney gruplarının fiilimsiler konusu ön test, son test ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Kontrol ve deney gruplarının cümlenin ögeleri konusu ön test, son test ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. 7. sınıf kontrol grubunun zarflar konusunda ön test - son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. 7. sınıf deney grubunun zarflar konusunda ön test - son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. 7. sınıf kontrol grubunun kipler konusunda ön test - son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
8. 7. sınıf deney grubunun kipler konusunda ön test - son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
9. 8. sınıf kontrol grubunun fiilimsiler konusunda ön test - son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
10. 8. sınıf deney grubunun fiilimsiler konusunda ön test - son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
11. 8. sınıf kontrol grubunun cümlenin ögeleri konusunda ön test - son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
12. 8. sınıf deney grubunun cümlenin ögeleri konusunda ön test - son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Geleneksel eğitim anlayışında, bireyin düşünme süreçleri, yetenek, ilgi, çevresel ve kalıtsal özellikleri dikkate alınmadan tek yönlü, dar kapsamlı ve öğretmen merkezli bir eğitim anlayışı eğitim kurumlarımızda etkisini sürdürmüştür. Geleneksel

anlayışta öğrencilerin başarı durumları belirlenirken, onların sözel veya sayısal alandaki derslerde göstermiş oldukları başarılar dikkate alınmıştır. Eğitim kurumlarımıza bu tarz bir düşüncenin hâkim olması sonucu bireyin zekâ kapasitesi de son derece dar bir şekilde ele alınmıştır. Bireyde sözel / dilsel zekâ ve mantıksal / matematiksel zekâ alanından başka zekâ alanlarının olabileceği düşünülmemiştir.

Eğitim ve psikoloji alanında yapılan deneysel ve betimsel çalışmalar ve bu çalışmaların sonunda meydana gelen gelişmelerle birlikte bireyin ne yapabildiğinden çok neler yapabileceği düşünölmeye başlanmış, öğrencilerin başarı durumlarının ortaya konulup değerlendirilmesinde, potansiyel yeteneklerinin ortaya çıkarılmasında standart testlerin yeterli olmadığı görüşü önem kazanmaya başlamıştır. Böyle bir ortamda zekânın tek yönlü olmadığı ve çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunun öne sürölmesi, zekâ ile ilgili önceden bilinenlerin de dikkate alınmasıyla beraber, çoklu zekâ araştırmalarının başlamasına neden olmuştur (Tarman, 1998: 12).

Günümüzde, kendini rahat ve doğru bir şekilde ifade edebilen ve eleştirel düşünebilen bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu anlayışın yerleşmesiyle beraber, öğretmenin rolü “öğreten” olmaktan çıkmış, “öğrenmede rehber olma” konumuna dönüşmüştür. Bunun sonucunda “bireye nasıl öğretebilirim?” anlayışı, yerini “birey nasıl ve hangi koşullarda öğrenebilir” anlayışına bırakmıştır (Bozdeveci, 2005: 14).

Bu açıdan öğretmenin de eğitim faaliyetlerini plânlarken öğrencinin derslere aktif olarak katıldığı ve anlamlı öğrenmeler gerçekleştirebildiği öğrenme ortamları oluşturabilmek için çeşitli yöntem, teknik, strateji ve kuramdan yararlanması gerekmektedir (MEB, 2002: 24-25). Bu kuramlardan bir tanesi olan ÇZK, bizim çalışmamızda Türkçe dersiyle ilişkilendirilerek incelenmiştir. Gardner, 1997 ve 1999a’da, ÇZK’den eğitimde nasıl yararlanılabileceğini şöyle belirtmiştir:

- ❖ Öğrencilerin zihinsel ve bedensel yetilerinin ortaya çıkarılıp geliştirilmesi sağlanabilir.
- ❖ Bireylerin, bireysel farklılıkları dikkate alınarak eğitim öğretim ortamlarının çeşitlendirilmesi sağlanabilir.
- ❖ Öğrencilerin baskın oldukları zekâ alanlarına uygun bir meslek seçmeleri konusunda rehberlik edilebilir.

Bu araştırmanın amacı, öğrenmeyi etkileyen faktörlerden birisi olan zekânın öneminden yola çıkarak öğrencilerin baskın olan zekâ alanlarını betimlemek ve Türkçe derslerinin bu zekâ alanlarına uygun bir şekilde işlendiği takdirde,

öğrencilerin başarı durumlarında artış meydana geldiğini göstermeye çalışmaktadır. Bu çalışmanın alana katkısı, biyoloji, matematik, fen ve teknoloji gibi sayısal ağırlıklı derslerde daha fazla kullanılan ÇZK'nin, ortaokul 7. ve 8. sınıf Türkçe derslerindeki dil bilgisi konularının öğretimindeki başarısını ortaya koymaktır. Bu bakımdan çalışmanın, alan yazına farklı bir bakış açısı katacağı düşünülmektedir. Uygulanan bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin farklı zekâ alanlarına olan yatkınlıkları betimlenerek, alanda yapılan diğer çalışmalarda bunun nasıl şekillendirilebileceğine zemin oluşturması düşüncesi esas alınmıştır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Değişen ve gelişen dünyada birçok toplum, tarım toplumundan sanayi toplumuna doğru hızlı bir değişim süreci yaşamaktadır. Bu değişim sürecinden en çok etkilenen alan ise toplumların geleceğine yön veren eğitim sistemleridir. Sanayi toplumlarının eğitim sistemlerinde öğrenciler son derece aktif ve sorumluluk sahibi olarak yetiştirilmektedir. Ayrıca, bireylerin ilgi, yetenek ve zekâ alanları dikkate alınarak eğitim öğretim faaliyetleri yürütülmektedir.

Ülkemizin içinde bulunduğu konjonktür açısından tarım toplumundan sanayi toplumuna doğru hızlı bir dönüşüm söz konusudur. Bu açıdan eğitim sistemimizde de yeniden yapılandırılma ihtiyacı hissedilmiştir. MEB 2005 programı da bu doğrultuda hazırlanmış ve eğitim sistemimizdeki aksaklıklar giderilmeye çalışılmıştır. “Türkçe dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı doğrultusunda eğitim sistemimizde yapılandırmacı yaklaşım odak noktası olmakla beraber, çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, sarmal, tematik ve beceri yaklaşımı gibi çeşitli yaklaşımlardan yararlanılmıştır.” şeklinde ortaya konulmuştur (MEB, 2005a). Bu açıdan bakılacak olursa, önemli olan noktanın öğrenme değil, “öğrenmeyi öğrenme” olduğu görülecektir.

Her ne kadar yeni anlayış benimsenmiş gibi görünse de zekâ konusundaki ve eğitim öğretimdeki uygulamalar konusunda geleneksel anlayışı benimseyen eğitimcilerin sayısı hiç de az değildir. Geleneksel anlayışı benimsemiş eğitimcilere göre zekânın doğuştan mevcut ve geliştirilemez olduğu, zekânın sözel ve mantıksal olmak üzere iki boyutu olduğu, ayrıca zekânın standart testlerle ölçülebileceği görüşleri hâkimdir (Susar Kırmızı, 2006: 4).

Eğitim alanında zekânın doğru bir şekilde tespit edilmesi ve doğru kanallar vasıtasıyla yönlendirilmesi son derece önemlidir. Zekânın durağan, ölçülebilir, tek

boyutlu, niceliksel, öğrencileri kategorik olarak sınıflandırdığı ve hayattan soyutladığı geleneksel zekâ anlayışı (Gardner, 1993; Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004: 11; Saban, 2004: 4), öğrencilerin yaratıcılıklarını köreltmekte ve öğrencileri sadece sözel ve matematiksel zekâ alanlarında gösterdikleri başarıya göre başarılı – başarısız saymaktaydı. Zekâyı sığ ve tek yönlü bir şekilde ele almak, şüphesiz zekânın gerçek manâ ve işlevini tam olarak kavramamıza engel olacaktır. Zekâyı farklı perspektiflerden ele alırsak, onun derin manâsını anlamakla kalmayıp hayatımızın daha verimli ve başarılı geçmesini de sağlayabiliriz.

Her öğrencinin düşünme boyutları, hazırbulunuşlukları, çevresel ve kalıtsal özellikleri ve baskın olan zekâ alanları, dikkat süreleri, güdülenmişlik düzeyleri ve tutumları birbirinden farklıdır. Bu sebeple her öğrencinin bir konuyu aynı materyallerle öğrenmesi ve aynı başarıyı göstermesi beklenemez (Demirel, 1999: 92). Zekâ alanları farklı olan bu öğrencilere, baskın olan zekâ alanlarına uygun materyallerle eğitim verildiği takdirde, öğrencinin kendisini daha rahat ve kolay ifade edebileceği, aynı zamanda başarı durumunda da artış meydana geleceği düşünülmektedir.

Farklı perspektifler etrafında eğitimin amacını değerlendirecek olursak, eğitimde fırsat eşitliğini sağlayarak öğrencilerdeki farklı ilgi ve yetenekleri ortaya çıkararak, onları eğitim sürecinin aktif birer ögesi durumuna getirmek olduğu görülmektedir (Saban, 2004: 3).

Öğretmenlerin öğretim sürecinin merkezinde yer aldığı ve sadece aktarıcı konumunda yer aldığı geleneksel eğitim anlayışı, öğrencileri doldurulacak kaplara dönüştürmekte ve iyi öğretmenliğin göstergesinin, kabı tıka basa doldurmaktan geçtiği anlayışı benimsenmekteydi. Böyle bir anlayışta öğretmen aktaran konumunda, öğrenci ise dinleyen olarak edilgen bir konumda kalmaktaydı. Sınıf ortamındaki bu iletişimi sağrlar diyaloguna çevirmemenin en önemli yolunun paylaşım ortamları yaratmak ve her öğrencinin zekâ boyutlarının dikkate alınarak bu doğrultuda etkinlikler düzenlenmesinden geçtiği açıktır (Karakaş, 2003: 31). Sınıf ortamında öğretmen ve öğrencilerin rollerinin değişmesiyle birlikte, seyirci pozisyonunda bulunan öğrenci, lokantadaki müşteri modundan sıyrılarak mutfağın içine girmiş, aşçı ve garson rolünü üstlenmiştir (Uzunöz, 2008:9). Bu noktada eğitimcilerimizin sınıf ortamlarında kullanabilecekleri en etkili kuramın Çoklu Zekâ Kuramı olduğu söylenebilir.

Çoklu Zekâ Kuramı ile ilgili yapılan çalışmaların büyük bir kısmı fen bilimleri alanında yapılmıştır. Türkçe dersi ile ilgili yapılan çalışmalarda ise ya tek sınıf seviyesinde bu kuram ele alınmış, ya bu kuramla ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri incelenmiş ya da Türkçe ders kitapları, öğrenci çalışma kitapları, öğretmen kılavuz kitapları ve Türkçe müfredat programlarının Çoklu Zekâ Kuramı'na uygunluğu incelenmiştir. Bu çalışmanın özgün yönü, ortaokul 7. ve 8. sınıf Türkçe derslerindeki dil bilgisi öğretiminde ÇZK'nin etkisinin incelenmiş olmasıdır.

1.6. Varsayımlar (Sayıtlar)

1. Kontrol altına alınamayan değişkenler her iki grubu da aynı oranda etkilemiştir.
2. Araştırmada seçilen deney ve kontrol gruplarının denk olduğu, varsayılmıştır.
3. Araştırmaya katılan öğrencilerin çalışmaları isteyerek ve severek yaptıkları varsayılmıştır.

1.7. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2013 – 2014 eğitim öğretim yılı ile,
2. Uşak ili Sivashlı ilçesi Muammer Yazgan İlkokulu 7. ve 8. sınıf öğrencileri ile,
3. Bu öğrencilerin görmüş oldukları haftalık 5 saatlik Türkçe dersi ile,
4. Bu dersi yürütecek olan araştırmacı ile,
5. 7. sınıf için “Zarflar” ile “Haber ve Dilek Kipleri” konuları; 8. sınıf için “Fıilimsiler” ile “Cümlenin Ögeleri” konularıyla sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Eğitim: Fiziksel uyarımlar sonucu, bireyin kendi yaşantısı yoluyla beyinde istenilen biyokimyasal değişiklikler meydana getirme sürecidir (Sönmez, 2001: 29; Ertürk, 1998: 77).

Öğretim: Bireylerde meydana getirilmek istenen davranış değişikliklerinin eğitim kurumlarında bir plân ve program doğrultusunda yapılandırılması süreci veya öğretmeyi kılavuzlama etkinliğidir (Senemoğlu, 2001: 7; Demirel, 1999: 141).

Öğretme: Öğrenmenin kolaylaştırılması ve bireyin öğrenmesine rehberlik edilmesi, öğrenene öğrenmeyi gerçekleştirirken yardımcı olma sürecidir (Ün Açıkgöz, 1998: 11).

Öğrenme: Bu kavramın ne olduğu hakkında farklı eğitim felsefelerini benimsemiş eğitimciler tarafından çok çeşitli tanımlar yapılmıştır.

Özden (2003)'e göre öğrenme, bireyin çevre tarafından kendisine ulaştırılan verileri değerlendirmesi ve bu değerlendirme sonucunda düşünsel, duyuşsal ve davranışsal tepkide bulunmasıdır (Özden, 2003: 21).

Vural (2004)'da yukarıdaki tanıma benzer bir düşünce ortaya koyarak öğrenmeyi, bireyin kendi algılarından, bilişsel ve duyuşsal süzgeçlerden geçirerek edindiği bilgi ve deneyimlerden anlamı keşfederek yapılandırması ve davranışta bulunması olarak tanımlamıştır (Vural, 2004: 28).

Yukarıdaki tanımlarda da görüldüğü üzere, öğrenmenin farklı tanımları yapılmasına rağmen, bu tanımlardaki ortak noktanın; “öğrenme süreci sonunda bireyin davranışlarında bir değişikliğin meydana gelmesi” olduğu görülmektedir.

Geleneksel Yöntem: Sınıf ortamında öğrencinin pasif konumda olduğu, soru cevap, anlatım, sunuş gibi yöntemlerin öğretim etkinliklerinin büyük bir kısmında kullanıldığı, sınıftaki disiplin mekanizmasının ödül ve ceza üzerine kurulduğu yöntemdir (Doğan Temur, 2001: 36).

Çoklu Zekâ Kuramı: Harvard Üniversitesi profesörlerinden Howard Gardner tarafından ortaya konan, zekânın tek boyutlu olmayıp çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu, öğrencilerin bireysel farklılıklarına, baskın zekâ alanlarına uygun öğretim stilleri ve materyal zenginliği sunan bir kuramdır (Baykal, 2005: 72-73).

Demirel (1999)'e göre, bilişimsel bilim, gelişimsel psikoloji ve nörobilimden yararlanarak her bireyin zekâ düzeyinin otonom güçleri ve yeteneklerinin belirlediğini savunan ve en az sekiz zekânın olduğunu savunan bir kuram olarak tanımlanmıştır (Demirel, 1999: 287).

Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Öğretim: Sekiz zekâ alanının da eğitim öğretim sürecinde dikkate alınarak geliştirilmesine yönelik etkinlikler plânlanıp uygulanması ve bu sekiz zekâ alanına uygun bir değerlendirme anlayışının bulunduğu, hedefi öğrencilerin bütün zekâ alanlarını geliştirmek olan çalışmaların tümüdür (İflazoğlu, 2003: 15).

Akademik Başarı: Öğrencilerin okulda göstermiş oldukları akademik performanslarının, yıl sonu ağırlıklı not ortalamaları ile ifade edilen göstergeleridir (Soner, 1995).

II. BÖLÜM

2.DİL VE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Çalışmanın bu bölümünde, dil ve ana dilin niceliği ve niteliği, dilin birey ve toplum yaşamındaki önemi, Türkçe, Türkçe öğretimi, Türkçe dersiyle kazandırılacak temel beceriler, programda Türkçe dersinin yeri ve önemi, temel dil becerileri ve Türkçe öğretiminde yararlanılan eğitim anlayışı, yöntem, teknik ve kuramlar üzerinde durulmuştur.

2.1. Dil Nedir?

Toplumların kurumsallaşarak devlet olma yolundaki adımlarında, toplumsal hayata yön veren, bireylerin birbirleriyle olan iletişimlerini sağlayan “dil”in öneminin görmezden gelinmesi son derece yanlış bir düşüncedir. Modern dünyaya yön veren, küresel bir yapıya sahip olan devletlerin güçlü bir kültüre sahip olmaları bu düşüncenin en önemli kanıtı olarak görülmektedir.

Bir milletin kendi kültürel yapısını oluşturup köklü bir devlet bünyesine sahip olmasının ana unsuru, diline sahip çıkıp, dilinin asimilasyonunu önlemesiyle mümkün olabilmektedir. Böylesine önemli bir konuma sahip olan “dil”in çeşitli araştırmacılar ve dil uzmanları tarafından çeşitli tanımları yapılmıştır.

Aksan (2000)’a göre dil, duygu, düşünce ve isteklerin bir toplumda fonem ve manâ yönünden ortak olan semboller ve kurallardan yararlanarak başka bireylere aktarılmasını sağlayan son derece gelişmiş bir dizgedir, şeklinde tanımlamıştır (Aksan, 2000: 55).

Dil, insanların iletişim kurarak anlaşmalarını sağlayan natürel bir araç, kendine özgü bir yasalar sistemini bünyesinde bulunduran ve bu yasalar etrafında gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş toplumsal bir mekanizmadır (Ergin, 1986: 3).

Dil, bireyler arasında haberleşme aracı olarak kullanılan; duygu, düşünce ve isteklerin fonem, morfem ve manâ bakımından her kültürün kendi değer yargılarına

göre oluşturduğu kuralların karşı tarafla iletişim kurulmasını sağlayan çok yönlü ve gelişmiş bir sistemdir (Korkmaz, 1992: 43).

Yukarıda, iletişimin temel aracı olan dil ile ilgili yapılmış tanımlar farklı bakış açılarını yansıtmakla beraber, bu tanımlardaki ortak temel öğeler şöyle özetlenebilir (Demirel, 2000: 2-3):

1. Dil bir sistemdir.

Dilin kendine özgü yasaları vardır ve bu yasalara uyarak kendine özgü bir kodlama mekanizması oluşturur.

2. Dil seslerden oluşur.

Dilin kendi yapısı içindeki sesler birer sembolle ifade edilir ve her sesin farklı toplumlarda farklı anlamları bulunmaktadır.

3. Dil bir iletişim aracıdır.

Dilin, bireyler arasında iletişim aracı görevini üstlenmesi, dile toplumsal bir işlev yüklemekte ve toplumla onun kültürü arasında etkileşimi sağlama görevini de yerine getirmektedir.

4. Dil bir düşünce aracıdır.

Bireyin bilişsel ve duyuşsal süreçlerinin olgunlaşıp dışa vurulmasında, dilin düşünce aracı olarak görevini yerine getirmesi etkili olmaktadır.

5. Dil, insanların oluşturduğu toplumlarda kullanılır.

İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli özellik, düşünüp konuşabilmesidir. Bu konuşma edimi sayesinde diğer bireylerle iletişim kurup anlaşabilmesi, dil olgusuyla gerçekleşmektedir.

2.2. Ana Dili Nedir?

Dil kavramı üzerine yapılan farklı tanımlar olduğu gibi ana dili kavramı üzerine de birçok farklı tanım yapılmıştır. Bu tanımlardan bazıları şöyledir:

Ana dili, başlangıç itibariyle anneden ve bireyin yakın çevresinden, daha sonra da bireyin kurmuş olduğu toplumsal ilişkiler neticesinde sosyal çevreden öğrenilen, insanın bilinçaltında yer edinilen, bireyin toplumla olan bağını güçlendiren dildir (Aksan, 2000: 81).

Korkmaz (1992)'a göre ana dili, bireyin doğduğu ve yaşamının bir kısmını birlikte geçirdiği aile ve soyca bağlı bulunduğu toplum çevresinden öğrenmiş olduğu, bilinçaltına inen ve bireyle toplum arasındaki ilişkilerin güçlü olmasını sağlayan bağı oluşturan dildir (Korkmaz, 1992: 8).

Bir toplumun sosyal ve kültürel yapısına canlılık kazandıran, bireyler arasındaki ilişkilerin anlaşılır olmasında ana dilin son derece özel ve önemli bir yer teşkil ettiği düşünülebilir. Bu doğrultuda ana dili eğitimi de belirli amaçlar doğrultusunda yürütülmelidir. Bu amaçlar, temel ilkeler çerçevesinde aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. Ana dili öğretiminde, çocuğun dilsel evreni, öğretimin temel noktasını oluşturmalıdır. Çocuğun dilsel evresinin sınırları çizilirken, onun ilgi ve gereksinimleri dikkate alınmalıdır. Eğitim öğretimin ilk basamağından son basamağına kadar olan süreçte öğrenme gelişimi, bireyin sadece eğitimiyle değil, onun çevresel faktörleri tarafından da şekillenip tamamlanacaktır.
2. Ana dili etkinlikleri, öğrenme alanlarının etkileşim içerisinde bulunmasıyla bir ilişki ağı ve bir bütün oluşturur; konuşma, dinlemeyi; dinleme, anlamayı; anlama ise söze ve yazıya dönüştürmeyi gerektirmektedir. Bu etkinlikler arasında mevcut olan ilişki ağı, derslerin akışı ve değişkenliğinde etkili olmaktadır.
3. Ana dili dersi bilgi dersi olarak görülmemeli, beceri ve alışkanlık dersi olarak görülmelidir. Alışkanlığın oluşup becerilerin kazanılması ise, aktif olarak sürece katılıp uygulama yapmayı gerektirir.
4. Ana dili dersi, beceri ve alışkanlık dersi olmasının yanında, bireyin kişiliğini geliştirme dersi olarak da kabul edilmelidir (Özdemir, 1983: 27).

Ana dili eğitiminde dikkate alınacak yukarıdaki temel ilkelerle birlikte, ana dili eğitiminin doğru, etkili ve açık bir iletişimi sağlama, bireylerin düşünme süreçlerini geliştirip yetkinleştirme ve temel dil becerilerini etkili bir şekilde kullanarak bireylerin toplumsal süreçlerine katkıda bulunmak gibi temel amaçları da vardır.

2.3. Dilin Birey ve Toplum Yaşamındaki Önemi

Ülkelerin ekonomik, politik ve sosyal yapılarının dinamik ve gelişmiş bir yapıya sahip olmasında donanımlı bireylerin toplumsal hayatta aktif rol alması gerekmektedir. Kendi yeteneklerinin farkına varan ve bu yetenekleri toplumsal yapı içerisinde ortaya koyabilen bireyler sayesinde ülkelerin potansiyel güçlerinde önemli

artışlar meydana geleceği düşünülmektedir. Böylesine önemli bir görevi üstlenen bireylerin kuşkusuz, donanımlı bir eğitim öğretim süreçlerinden geçmeleri ve anlama ve anlatma becerilerini son derece iyi kullanmaları gerekmektedir.

Bireylerin bu becerileri kazanabilmeleri için öncelikle dilin yapısını bilmeleri ve kurallarına hâkim olmaları gerekmektedir. Bir örnek vermek gerekirse, kitleleri peşinden sürükleyen ve ülkelerin siyasi tarihlerinde derin izler bırakan politikacıların dile son derece hâkim oldukları ve güçlü bir hatiplik yeteneklerine sahip oldukları görülmüştür ki bu da dilin kitleler üzerindeki gücünü göstermektedir.

Tarihsel, toplumsal, dinsel, ekonomik ve coğrafi etmenlerle zenginleşerek bir renk cümbüşünü içinde barındıran kültürel özgürlükler, dil sayesinde kendi özünü bulur. Bireylerin düşünceleri, hüznüleri, özlemleri, sevinçleri ve ortak duyguları, geçmişten geleceğe köprü görevi üstlenerek taşınır (Özdemir, 1991: 241).

MEB (2005a)'e göre dilin birey ve toplum yaşamındaki önemi, bireylerin zihinsel yetilerinin gelişmesini, bilişsel ve duyuşsal becerilerini geliştirerek ifade gücü kazanmalarını sağlamak, eleştirel düşünme becerileri kazanarak toplumun çağdaşlaşma süreçlerine katkıda bulunmak olarak belirtilmiştir (MEB, 2005a: 12).

2.4. Türk Dili

Dünya genelinde aktif olarak konuşanı bulunan çok sayıda dil bulunmaktadır. Bu dillerden bir tanesi olan Türkçenin de milyonlarca konuşanı bulunmakta ve dünyanın en büyük dillerinden bir tanesi olarak kabul edilmektedir.

Türkçe, tarih sahnesinde VI. yüzyıl başlarında kurulan Köktürk devletinin dili olmasıyla yer alamaya başlamıştır fakat Türkçenin en eski örnekleri VII. yüzyılda, Orhun, Yenisey ve Talas bölgelerinde dikilmiş olan anıt taşlar üzerinde görülmektedir. Bu anıtlar içerisinde en tanınmış olan yazıtlar, Bilge Kağan, Kültigin ve Tonyukuk yazıtlarıdır. Bu anıtlardaki yazıtların diline Köktürkçe, burada bulunan ilk Türk yazısına da Köktürk yazısı denilmektedir (Gülensoy, 2001: 9).

İnsanlar arasında aile bağları olduğu gibi diller arasında da aile bağları mevcuttur. Diller arasında akrabalık bağlarının bulunup bulunulmadığını belirlemek için, dilin konuşulduğu bölge, dilin kökeni ve yapısı gibi birtakım unsurlar dikkate alınmıştır. Bu unsurlar arasından köken birliğine sahip olma, dillerin akraba olup olmadığını belirleyen en önemli ölçüt olarak kabul edilmektedir ve ortak kökenden gelen diller aynı dil ailesi içerisinde yer almaktadır (Demir ve Yılmaz, 2009: 42).

Dünyada bulunan belli başlı dil aileleri şunlardır:

1. Hint – Avrupa ailesi
2. Ural – Altay ailesi
3. Çin – Tibet ailesi
4. Hami – Sami ailesi
5. Bantu ailesi

Türkçe, dil aileleri arasından Ural – Altay dil ailesinin Altay kolu içerisinde yer almaktadır (Karamanlıoğlu, 1972: 11). Bu dil ailesi grubundan Türkçeye en yakın olan dil ise Moğolca'dır (Ergin, 1986: 6-9).

2.4.1. Türkçe Öğretimi

Eğitim kurumlarımızın ilk kademesinden son kademesine kadar Türkçe eğitim ve öğretilimi verilmektedir. Bu eğitim gerek Türkçe dersi adı altında gerekse dil ve edebiyat dersi adı altında verilmekle beraber, Türkçe öğretilimiyle ulaşılmak istenen hedefin odak noktasının bireyin kendi özünü bilmesi olduğu düşünölmektedir. Kendi özünü bilen bir bireyin aslını ve kültürel geçmişini inkâr etmesi çok da muhtemel değildir. Eğitim kurumlarımızda Türkçe derslerinin ayrı bir önemi ve ağırlığının olması böyle bir döngünün olduğuna işaret etmektedir.

Türk eğitim sisteminde, bireylerin bilişsel ve duyuşsal gelişimleri ve toplumsal gereksinimlerine dayalı olarak temel dil becerilerinin kazandırılması Türkçe dersi yoluyla sağlanmaktadır fakat, Türkçe derslerinin ne şekilde işleneceği ve Türkçe öğretiliminin nasıl olması gerektiği her zaman tartışılan bir konu olmuştur (Sever, 2000).

Türkçe dersi, diğer derslerin temelini oluşturmuştur ve bu ders ilköğretim programında diğer derslerden farklı bir şekilde ele alınmıştır. Türkçe öğretilimi verilirken, Türkçe dersleriyle diğer dersler arasında ilişki kurulmalı, öğrencilerin günlük hayatlarında işlerine yarayacakları bilgiler verilmeli ve öğrenciler öğretim sürecinin merkezinde yer almalılar, ilgi çekici etkinlikler ve oyunlar yoluyla öğrencilerin dersin her anında dikkat düzeyleri yüksek tutulmalı ve öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırılmalıdır (Öz, 2003: 4-5).

Dil eğitiminin ve öğretiliminin olmadığı bir yerde eğitim ve öğretimden söz edilemeyeceği düşünölmektedir. Dil eğitimi, bireyin hem yazılı hem de sözlü araç gereçlerden faydalanabilmesinde son derece önemli bir yere sahiptir. Bundan dolayı, diğer derslerde başarının sağlanmasında Türkçe dersinin hedeflerine uygun bir

şekilde işlenmesi önem kazanmaktadır. Türk Millî Eğitimi'nin hedeflerinden birisi de Türkçenin eğitimin her kademesinde öğretilerek Türk dilinin korunması, geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması olduğudur (Gözaydın, 1990).

Türkçe öğretimi, çağın kapısını açacak anahtar olgu olan iletişimin bireyler arasında sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesinde, bireylerin toplumsallaşabilmeleri için gereken pek çok özelliğin kazanıldığı bir alan olarak yer almaktadır. Bugün yaşanan iletişim sorunlarının temelinde, Türkçe öğretimiyle ulaşılmaması beklenen hedeflere ulaşamaması yatmaktadır. Gelişen ve değişen şartlar çerçevesinde Türkçe eğitim ve öğretiminin amacını, okuma kültürüne sahip, eleştirel düşünebilen, yaratıcı, iletişim becerileri güçlü ve yenilikçi bireyler yetiştirmek olarak kabul edebiliriz (Eğilmez, 2007: V).

İlköğretim okullarında verilen Türkçe öğretiminin amaçları da, bireyin dil yeterliliğini, duyu ve düşünce evrenini geliştirme doğrultusunda ele alınmıştır. İlköğretimde Türkçe öğretiminin amacı, Millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak;

Öğrencilerin;

1. Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin gelişimini sağlamak,
2. Türkçeyi sevmelerini ve Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalarını sağlamak,
3. Zihinsel gelişimlerine uygun olarak anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz – sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerinin gelişimini sağlamak,
4. Metinler arası düşünme becerilerinin gelişmesini sağlayarak söz varlığını zenginleştirmek,
5. Eleştirel, yaratıcı, bilimsel düşünme, kendini ifade etme, girişimcilik, problem çözme ve iş birliği içinde bulunma gibi becerilerini geliştirmek,
6. Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yeniden yapılandırma becerilerini geliştirmek,
7. Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve bilginin yeniden üretilmesi becerilerini geliştirmek,
8. Bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerinin gelişimini sağlamak,
9. Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajları sorgulama becerilerini geliştirmek,

10. Kişisel, sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yönlerden gelişmelerini sağlamak,
11. Millî, manevî, ahlakî, tarihî, kültürel, sosyal ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmek,
12. Yazılı ve sözlü ürünlerle Türk ve dünya kültürünü tanımalarını sağlamak,
13. Okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmalarını sağlamaktır (MEB, 2005a:12).

Türkçe öğretimine ilişkin ilköğretim programında belirtilen genel amaçlarla, öğrencilerden bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlarla ilgili çok boyutlu ve etkileşimsel davranış örüntülerini kazanmaları beklenmektedir. Sistemik olarak değerlendirilecek olursa yukarıda belirtilen amaçların, Türk Millî Eğitimi'nin genel amaçlarının gerçekleştirilmesinde de önemli bir görev üstlendiği anlaşılmaktadır (Sever, 2000: 6).

Türkçe eğitiminde belirlenen bu amaçların gerçekleştirilebilmesi için çeşitli etkinliklerin sınıflarda uygulanırken bazı ilkelerinin olduğu düşünülmektedir. Bu ilkeleri şu şekilde sıralayabiliriz:

- ❖ Türkçenin temelini oluşturan beş temel dil becerisi olan konuşma, dinleme, okuma, yazma ve görsel okuma ve görsel sunu, bir bütün oluşturacak şekilde birlikte öğretilmelidir.
- ❖ Birey, Türkçeyi ilk olarak aile ortamında öğrenmeye başlar. Bu ortamda öğrenilen dil, doğal bir ortamda öğrenilir ve plânlı ve programlı bir yapıya sahip değildir. Türkçe öğretiminin plânlı, programlı ve dilin kendi yasalarına uygun bir şekilde öğretildiği yer olan eğitim kurumlarımızda bu eğitimin doğal çevre koşullarında olması gerekir. Aksi halde, soyut yapıların ezberci bir anlayışla öğretilmeye çalışılmasıyla dil öğretimi gerçekleştirilemez. Türkçe öğretiminde başarıya giden yol, öğretim yapılan ortamın doğal olmasından geçmektedir.
- ❖ Ülkemizin ana dili Türkçedir. Bu sebeple Türkçe dersinin temelini oluşturan konuşma, dinleme, okuma, yazma ve görsel okuma ve görsel sunu gibi temel dil becerileri diğer derslerde de kullanıldığı için, diğer derslerde de bu becerilerin kurallarına dikkat edilmelidir. Diğer ders öğretmenleriyle Türkçe öğretmenleri arasında iş birliği yapılarak bu becerilerin kazandırılmasında dersler arasında kopukluklar yaşanmamalıdır.

- ❖ Türkçe derslerinde soyut kavramlar ezberletilerek öğretim yapılması, öğrencilerin sıkılmalarına ve bilginin kalıcı olmamasına neden olmaktadır. Türkçe dersi gerçek yaşamla ilişkilendirilmeli, bol bol örnekler verilmeli, bütünden parçaya giden bir anlayışla kurallar öğrencilere buldurulmalıdır.
- ❖ Türkçe öğretimindeki konular işlenirken öğrencilerin uygulama yapabilecekleri temalar seçilmelidir. Temaların içerik kısmı belirlenmiştir ancak, konular zorunlu değildir. Öğretmenler ortak karar vererek, aynı temayı içeren ancak bireylerin seviyesine uygun farklı konuları seçebilirler.
- ❖ Türkçe öğretiminde bilişim teknolojilerinin tüm imkânlarından yararlanılmalıdır. Bir öğretiminin kaliteli olabilmesinin en önemli özelliği, öğrencinin birçok duyusuna hitap etmesi gerekir. Farklı duylara hitap eden araç gereçler öğretimde ne kadar çok kullanılırsa, öğrenme de o kadar kalıcı olur (Demirel ve Şahinel, 2006: 19-22).

Dil öğretimiyle ilgili son yıllarda farklı içerik düzenleme yaklaşımları benimsenmekte ve programda da bu yaklaşımlara yer verilmektedir. Türkçe öğretiminde son zamanlarda en çok benimsenen içerik düzenleme yaklaşımları, aşağıda açıklamalarıyla şu şekilde belirtilmiştir (Demirel, 1999: 30-33):

1. Doğrusal Yaklaşım:

Ana dilde okutulması plânlanan okuma metinlerinin ve bu metinlerle bağlantılı olarak işlenecek dil bilgisi konularının, basitten karmaşığa doğru sıralanarak işlenmesidir.

2. Sarmal Yaklaşım:

Türkçe dersinde işlenecek olan konuların, yeri ve zamanı geldikçe tekrar işlenmesidir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, konunun sıfırdan öğretilmesi değil, geri dönüşler yapılarak hatırlatılmasıdır.

3. Modüler Yaklaşım:

Her konu ya da üniteye uygun seçilen okuma parçaları bir modül oluşturmakta ve o modül içerisinde yer alan ve öğrenilmesi gereken dil bilgisi kuralları belli bir sıra gözetmeden verilmektedir.

Bu yaklaşımların hiçbiri, tek başına amaçlara ulaşmada yeterli olmamaktadır. Her yaklaşımın kendine göre olumlu ve olumsuz yönleri bulunmaktadır. Türkçe öğretimi

gerçekleştirilirken durumu uygun olacak şekilde bu yaklaşımlarda biri ya da birkaçı kullanılabilir.

İlköğretim okullarındaki Türkçe ders kitapları incelendiğinde, içeriğin konu merkezli yaklaşımla; dil bilgisi kurallarının da yapısal ve doğrusal yaklaşımlarla verilmeye çalışıldığı görülmektedir (Demirel, 1999: 33).

2.4.2. Türkçe Dersiyle Kazandırılacak Temel Beceriler

Günümüz, bilgi çağını yaşamaktadır ve bilgiye ulaşmak son derece kolaylaşmıştır. Bilgi çağı, toplumsal birçok sistemde egemen olduğu gibi eğitim sistemimizde de etkili olmuştur. Artık eğitim kurumlarımızda, öğrencilerimize balık tutup vermek yerine, kendilerinin balık tutmayı öğrenmeleri anlayışı kuramsal düzeyde benimsenmiş ve bu konuda çalışmalar başlatılmıştır.

Başlatılan bu çalışmalar, eğitim kurumlarında birçok ders üzerinde uygulamaya geçirilmeye çalışılmaktadır. Bu derslerden bir tanesi olan Türkçe dersinin amacı da, öğrencilerin bilginin taşıyıcısı olmaları yerine, zihinsel süreçlerini kullanarak bilgiyi üretme ve yeniden yorumlama alışkanlığı kazanmalarını sağlamaktır. Öğrencilerin bu alışkanlığı kazanabilmeleri için bazı temel becerilere sahip olmaları gerekmektedir (Eğilmez, 2007: 14).

Bu temel beceriler, Millî Eğitim Bakanlığınca yayınlanan “İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu (İ.Ö.T.D.Ö.P.K.)” adlı kitapta “Ulaşılması Beklenen Temel Beceriler” başlığı altında şu şekilde verilmiştir:

- “Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
- Eleştirel düşünme
- Yaratıcı düşünme
- İletişim kurma
- Problem çözme
- Araştırma
- Karar verme
- Bilgi teknolojilerini kullanma
- Girişimcilik
- Kişisel ve sosyal değerlere önem verme
- Estetik zevk kazanma
- Millî, manevî ve evrensel değerlere duyarlı olma” (MEB, 2005b).

Yukarıdaki becerileri kazanan bir bireyin, içsel güdülenme yoluyla hareket geçerek, toplumsal hayatta aktif görev alacağı düşünülmektedir. Bu nedenle eğitim kurumlarımızdaki öğretmenlerin, sınıflarında bu becerilerin kazanılmasını sağlayacak etkinliklerde bulunmaları ve kendi üzerlerine düşen sorumluluğu yerine getirmeleri gerekmektedir.

2.4.3. Programda Türkçe Dersinin Yeri ve Önemi

Program, bir eğitim kurumu tarafından, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağlanan, millî eğitim ve kurumun temel amaçlarını gerçekleştirmek için yapılan tüm etkinliklerdir (Varış, 1994: 18).

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun 12.07.2004 tarih ve 114, 115, 116 ve 118 sayılı kararıyla kabul edilen İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın 2004 – 2005 eğitim öğretim yılında pilot uygulaması yapılmış ve 2005 – 2006 eğitim öğretim yılından itibaren program, ülke genelinde uygulanmaya başlanmıştır. Kabul edilen İlköğretim Türkçe Programı, yapılandırmacı eğitim anlayışını odak noktaya alarak ve Çoklu Zekâ Kuramı, aktif öğrenme, öğrenci merkezli öğrenme, iş birlikli öğrenme, istasyon yöntemi, beyin fırtınası gibi yöntem, teknik ve kuramlara yer verilerek hazırlanmıştır. Programdaki beceriler yatay ve dikey olmak üzere ele alınmıştır. Yatay düzlemde, öğrencilerin bir yılın sonunda, dikey düzlemde de, beşinci sınıfın sonunda kazanacakları ve hayatın her anında kullanabilecekleri beceriler olarak tanımlanmışlardır (MEB, 2005a: 17).

İnsanlar, günlük yaşamların büyük bir kısmında temel dil becerileri olarak adlandırılan konuşma, dinleme, okuma ve yazma edimlerinden biri veya birkaçını kullanmaktadırlar ancak, çoğu insan bu becerileri kurallarına uygun bir biçimde kullanamamaktadır. Böyle bir durumun sonucu olarak da, bireyler arasında iletişim bozuklukları ve birbirlerini anlamada ve kendilerini ifade etmede büyük sıkıntılar yaşanabilmektedir. Bu noktadaki eksikliğin ortadan kaldırılmasında, bireylere eğitim kurumlarında özellikle Türkçe derslerinde bu beceriler kurallarına uygun bir şekilde kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2005)'yla beraber “Görsel Okuma ve Görsel Sunu” olarak adlandırılan bir beceri alanı programda ilk defa yer almıştır. Bu programda benimsenen eğitim anlayışı çerçevesinde öğrencilere, dile ilişkin kuralların aktarılması yerine; öğrencilerin konuşma, dinleme, okuma, yazma ve

görsel okuma ve görsel sunu becerilerini geliştirmek benimsendiği için dil bilgisi, programda ayrı bir öğrenme olarak ele alınmamıştır (Kuşdemir Kayıran, 2007: 16).

Bu programla, öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınmış, onların sorumluluk alma, grup içinde uyumlu bir şekilde çalışma, millî ve manevî değerlerine sahip çıkan, bireysel çalışabilen bireyler olarak yetiştirmeleri hedeflenmiştir (Güney, Aytan ve Gün, 2010:228).

Bu programda, Türkçe dersinin diğer derslerle ilişki içerisinde olduğu ve diğer derslerde başarının sağlanmasında, Türkçe dersinde kazandırılmak istenen temel becerilere diğer derslerde de önem verilmesi gerektiği görülmektedir. Bu açıdan Türkçe dersinin diğer derslerin temelini oluşturduğu düşünülebilir.

Programda, Türkçe dersinde öğrenilen bilgilerin okulla sınırlı olmadığı, hayat boyunca kullanılabilmesi belirtilmektedir. Bu yönüyle Türkçe dersinin sosyal yönüne vurgu yapılmakta, bireyin tüm alanlardaki gelişmesini etkileyen ve yönlendiren bir beceri dersi olduğu ifade edilmektedir (Güney, Aytan ve Gün, 2010:228).

2.4.4. Temel Dil Becerileri

Bir toplumsal ilişkiler ağı üzerine kurulu olan dil, bireysel ve toplumsal hayatımızda önemli bir konuma sahiptir. Dili öğrenme basit bir olgu olarak görülmeseyse de, dile yön veren temel dil becerilerinin kuramsal ilkelerinin bilinmesi ve bu ilkelerin yaşam sürecimizin her anında aktif olarak kullanıldığı unutulmamalıdır. Bu temel beceriler, her ne kadar ayrı başlıklar altında incelenmiş olsa da, bu becerilerin sınıf ortamında ele alınmasında ilişki bütünlük kurulmalıdır. Yani her beceri kendi başına bir alan olmasına rağmen, derslerde bir beceriyi kullanırken diğer temel beceriyle ilişki kurulmalı ve bütün temel beceriler bir amaca ulaşmada bütünlük arz etmelidir.

Aşağıda, temel dil becerileri, dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu olmak üzere 5 başlık altında verilmiş ve bu temel dil becerileri, çeşitli yönlerden ele alınmıştır.

2.4.4.1. Dinleme Becerisi

Son derece basit bir iş gibi görünse de, dinleme becerisi belki de hayatta insanların en zorlandıkları becerilerden birisidir. Günümüzde insanlar arasında iletişim sorunlarının ve anlaşmazlıkların temelinde birbirlerini yeterince

dinlememelerinin olduğu düşünülmektedir. Doğal olarak anlamak için öncelikle dinlemek gerekir. Peki, toplumsal ilişkilerimizde sıkıntı yaşamamıza bile sebep olan dinleme nedir?

Dinlemenin farklı uzmanlar tarafından farklı tanımları yapılmıştır. Örnek olması maksadıyla, bunlardan birkaçını aşağıda verilmiştir.

Dinleme, işitilenlerin anlamlandırılması ve saklanması ya da işitilen seslerin anlaşılması amacıyla dikkat harcanması olarak tanımlanabilir (Sever, 2000: 9)

Demirel (2002)'e göre dinleme, konuşmacının vermek istemiş olduğu mesajı doğru bir şekilde anlayıp söz konusu uyarıcıya karşı tepkide bulunma edimidir (Demirel, 2002: 70).

Dinleme eğitimi birtakım amaçları gerçekleştirmek için verilmektedir. Bu amaçları şöyle sıralayabiliriz:

1. Dinlenenleri pürüzsüz bir şekilde anlayabilmek,
2. Okunanları doğru bir şekilde anlayabilmek,
3. Dinlenenler arasında neden sonuç bağı kurabilmek,
4. Dinlediklerinin ana fikirlerini doğru tespit edebilmek,
5. Dinlenenlerin değerlendirilmesinde objektif davranabilmek,
6. Dinlediklerinin eksik, yanlış, abartılı, gerçek ve faydalı yönlerini bulabilmek,
7. Dinlenenleri hızlı bir şekilde değerlendirebilmek,
8. Dinlenenlere karşı hoşgörü duygusu geliştirebilmek (Demirel, 2002: 70).

Türkçe derslerinde ele alınan dinleme eğitiminin amaçlarına ulaşmasında ve öğrencilere faydalı olmasında, aşağıdaki ilkelere uyulmasının faydalı olacağı söylenebilir (Şahin ve diğerleri, 2007: 155):

- ❖ Dinleme eğitimi küçük yaşlardan itibaren vermeye başlanmalıdır.
- ❖ Dinleme eğitiminde hedeflenen amaçlara ulaşabilmek için programın ve okulun tüm imkânlarından yararlanılmalıdır.
- ❖ Öğretmenin iyi bir dinleyici olarak öğrencilere örnek olması gerekmektedir.
- ❖ Kullanılan öğretim yöntemlerinin içeriği, dinleme eğitiminin başarısını etkilemektedir.
- ❖ Dinleme eğitiminde modern öğretim araçlarından yararlanılmalıdır.

Çocukların ana dillerini duyarak öğrendikleri ve dilin kurallarını, hayatları boyunca işlerine yarayabilecek önemli bilgileri öğrenmelerinde dinleme becerisinin etkili olduğu düşünülmektedir. Günümüzde gelişen ve sayıca artan iletişim

araçlarıyla doğru orantılı olarak dinleme becerisi de daha fazla önem kazanmaya başlamıştır (Kırcı, 2011: 9).

Nas (2001)'a göre birey, uyku dışında geçirmiş olduğu sürenin %75'ini iletişimle, bunun da %45'ini dinleme etkinliğiyle geçirmektedir. Böyle bir durumda dinlemenin günlük hayatımızdaki önemi daha fazla anlaşılmaktadır (Nas, 2001: 36).

Dinleme becerisinin geliştirilmesi ve bu beceriyle öğrencilerin kazanması beklenen zihinsel beceriler, 2005 Türkçe programında; dinlediklerini / izlediklerini sıralama, sınıflama, sorgulama, eşleştirme, ilişkilendirme ve bunlarla ilgili çıkarımlar yapma olarak belirlenmiştir.

2.4.4.2. Konuşma Becerisi

Konuşma niceliği ve niteliğinin ne olduğu hakkında yüzyıllardır süren tartışmalarda bugün bile nihayete varılamamıştır. Konuşmanın ne olduğu hakkında öne sürülen görüşlerden bazılarına değinmekte yarar vardır.

Konuşma, bireyin duygularını, düşüncelerini, isteklerini, hayallerini, özlemlerinin söz vasıtasıyla dışavurumudur (Sever, 2000: 61).

Korkmaz ve diğerleri (2008)'ne göre dinleme, bilgilerin, gözlemlerin, duyguların dil aracılığıyla anlatılması işlemi olarak tanımlanmıştır (Korkmaz ve diğerleri, 2008: 190).

Öğretmenlerin, konuşma eğitimi sürecinde, öğrencilerde konuşma isteği uyandırmaları ve kendi konuşmalarıyla öğrencilere örnek olmaları, bu sürecin sağlıklı bir şekilde yürütülmesinde önemlidir (Şahin ve diğerleri, 2007: 94-95).

Konuşma eğitiminin amaçları çeşitli beceriler yönünden belirlenmiş ve aşağıda maddeler halinde şu şekilde verilmiştir (Yıldız, 2003: 63-64):

1. Bildirme Yönünden:

Bireyin bilgilerini, düşüncelerini söz vasıtasıyla karşı tarafa aktarabilmek; sözlerindeki amaç - sonuç ve neden - sonuç ilişkisini gözetebilmek; konuşmasını sunarken çabuk düşünme yetisine sahip olmak; kendisine sorulan sorulara doğru ve net cevaplar verebilmek; konuşmasını sunarken konunun özünden ayrılmamaya çalışmaktır.

2. Kişilik Kazanma Yönünden

İşindeki beceri hakkında konuşurken karşı tarafa güven verebilmek; duygu ve düşüncelerini anlatırken samimi olabilmek; kendi yaşantısından örnekler verebilmek; günlük hayatta yapmış olduğu konuşmalarda kendine güven kazanabilmektir.

3. *Topluluk Önünde Konuşabilme Yönünden:*

Duygu ve düşüncelerini topluluk önünde paylaşabilmek; bir topluluktaki tartışmaya katılıp konunun aydınlanmasında faydalı olabilmek; topluluğa haber verici türden tanıtım ve duyuru konuşmalarını yapabilmektir.

4. *Söyleyiş Yönünden:*

Konuşmalarındaki vurgu ve tonlamaları yerinde ve dikkatlice yapabilmek; konu, yer ve zamana göre konuşma becerisi kazanabilmektir.

Konuşma eğitimi sürecinin sonunda öğrencilerden beklenen davranışlar 2005 Türkçe Programında; konuşmasını sunarken iletişim araçlarından ve materyallerinden yararlanma, konuşmasında beden dilini etkili kullanarak jest ve mimikleriyle konuşmasının gücünü arttırma, kendi konuşmasıyla ilgili öz eleştiri yapabilme, kendini sözlü olarak ifade edebilme ve konuşma kurallarını uygulayabilme olarak belirlenmiştir.

2.4.4.3. Okuma Becerisi

Okuma, çeşitli materyaller tarafından bireye yansıtılan duygu, düşünce ve bilgilerin çözümlenerek değerlendirilmesi ve içerisinde fizyolojik, bilişsel ve duyuşsal yönleri sahip karmaşık bir süreçtir (Sever, 2000: 11).

Ünalın (2006)'a göre okuma, bir metindeki yazıyı, kelimelerle, cümlelerle ve noktalama işaretleriyle bir bütün olarak görerek anlama, kavrama ve yorumlama etkinliği olarak tanımlanmıştır (Ünalın, 2006: 62).

Okuma, psikomotor becerilerin zihinsel edimlerle birlikte çalışması sonucu, bireylerin daha önceden oluşturmuş oldukları sembolik şekillerden anlam çıkarma ve yorumlama etkinliğidir (Demirel, 2002: 77).

Okuma, toplumsal yapı içerisinde bulunan bireylerin, kendi aralarında önceden kararlaştırmış oldukları sembolik işaretlerin, duyu organlarının algılanması ve zihinsel süreçler kullanılarak anlamlandırılması ve değerlendirilmesi işlemidir (Yalçın, 2002: 47).

Akyol, bireyin ön bilgilerini işe koşarak, yazarla okuyucu arasındaki etkileşime dayalı, uygun yöntemlerin ve amaçların kullanılarak oluşturulduğu anlamsal süreç olarak tanımlanmıştır (Akyol, 2005: 1).

Bireyin okuma ediminde bulunmasının birçok sebebi bulunabilmektedir. Okumanın yapılmasının birey tarafından kazanımı olarak düşünülebilecek noktası, bireyin kendi hissî ve manevî dünyasının yansımasını okuduğu metinlerde bulup

kendini deşarj edebilmesi ve ruhsal sıkıntısını bir nebze olsun giderebilmek olduğu düşünülebilir.

Okuma edimi bir süreç ve çaba gerektirmektedir. Bu sürecin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesinde, okuyucunun metni anlamlandırmaya çalışması ve anladıklarıyla ön bilgilerinin ilişkilendirilerek mukayese etmesi sonucu, yeni anlamların ortaya ne derecede çıkarıldığı önemlidir (Şahin ve diğeri, 2007).

Bilgi çağının bireylerden beklediği görev, bireye iletilen mesajın olduğu gibi kabul edilmemesi, eleştirel ve sorgulayıcı bakış açısıyla bilginin idrak edilmesi ve bilgiyi yeni yapılar üzerinde temellendirerek yeniden üretmek olduğu bilinmektedir. Böylesine önemli bir görevin yerine getirilmesinde, eğitim kurumlarında verilen okuma eğitiminin önemi bir kat daha artmaktadır. Okuma eğitiminin ailede başlayıp eğitim kurumlarında kesintisiz olarak uygulanması gerekmektedir.

Akçamete, okuma üzerinde birçok duyunun etkili olduğunu söylemekle beraber, gözün okuma süreci üzerinde büyük bir etkisi olduğunu belirtmiştir. Bireyin hızlı okuması, okuduğunu anlaması ve okuma düzeyi, gözün hareketleriyle doğrudan ilişkili bir durumdur. Okuma kalitesinin geliştirilmesinde zihin ve gözlerimizin uyum ve bütünlük içinde çalışması gerekmektedir (Akçamete, 1990: 3).

İlköğretim basamağında Türkçe derslerinde öğrencilere kazandırılması gereken ve başarı durumlarında artış meydana getirebilecek okuduğunu anlama becerileri aşağıda maddeler halinde belirtilmiştir (Tekin, 1980: 80; Demirel, 2002: 79):

1. Okunan metne farklı başlıklar bulabilme,
2. Okunan metnin ana fikrini ortaya koyabilme,
3. Okunan metnin yardımcı fikirlerini ortaya koyabilme,
4. Metinde anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını tahmin edebilme,
5. Okunan metni, özüne sadık kalınarak kendi ifadeleriyle anlatabilme,
6. Metin kahramanlarının özelliklerini doğru bir şekilde bulabilme,
7. Metinde geçen zamanı doğru bir şekilde bulabilme,
8. Okunan metindeki neden - sonuç ve amaç - sonuç ilişkilerini bulabilme.

2.4.4.4. Yazma Becerisi

Duyduklarımızın, düşündüklerimizin, hayallerimizin yaşantılarımızın ve izlenimlerimizin, çeşitli semboller aracılığıyla yazılı olarak ifade edilmesine yazma denmektedir (Şahin ve diğeri, 2007: 56).

Özby (2007)'a göre yazma, birtakım kurallar dahilinde bireyin duygu, düşünce ve bilgilerini sembollerden yararlanarak yazılı olarak ifade etmesidir şeklinde tanımlanmaktadır (Özby, 2007: 115).

Yukarıda verilmiş olan tanımlara benzer bir tanım da Kavcar ve diğerleri tarafından yapılmıştır. Ona göre yazma, bireyin gördükleri, duydukları, bildikleri ve hissettiklerinin semboller kullanılarak yazılı olarak dışavurumdur şeklinde tanımlanmıştır (Kavcar ve diğerleri, 1997: 59).

Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere, yazma ediminden bireyin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerileri birbirleriyle uyumlu bir şekilde çalışmaktadır. Birey, zihinsel süreçlerini kullanarak düşünür, düşündüklerinin kendinde uyandırdıklarıyla duygusal süreçleri harekete geçer. En son olarak da düşünüp duyduklarını, insanın tabiatı gereği başkalarıyla paylaşmak ister. Eğer bu paylaşım sözlü olarak yapılırsa konuşma; yazılı olarak yapılırsa yazma eylemi ortaya çıkmış olur.

Köksal (2001) da, yazmanın bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olmak üzere 3 boyutu olduğunu söylemiştir (Köksal, 2001: 7). Bu boyutlar şu şekilde açıklanmıştır:

1. *Bilişsel Boyut:* Bireydeki bilgilerin, duyguların ve izlenimlerin zihinsel süzgeçlerden geçirilerek sıraya konması ve yorumlanmasıdır.
2. *Duyuşsal Boyut:* Anlatımdaki etkileyciliğin, yalınlığın ve okunaklığın sağlanmasıdır.
3. *Psikomotor Boyut:* Yazma araçlarının kullanılabilmesi ve zihin - kas eş güdümünün sağlanmasıdır.

Öğrencilerin eğitim kurumlarında edinmiş oldukları bilgiler, yazma süreçleri kullanılarak pratik yaşamda kullanılabilir. Böylece, bireyin yere sağlam adımlarla basacağı ve kendine olan güveninin de artacağı düşünülmektedir. Yazma edimi sayesinde birey, toplumsal yaşamda tüketen birey olmaktan çıkıp fikirleri ve eserleriyle toplumu aydınlatarak üretken birey konumuna gelebilmektedir.

Yazma edimi, bireyin duygu, düşünce ve bilgilerini anlatmanın ötesinde bireye düzenli düşünme alışkanlığı kazandırır. Yazmayı öğretmenin düşünmeyi öğretmek olduğu kabul edilmektedir (Ünalın, 2006: 99).

Yazma eğitiminin gerçekleşmesinde birtakım süreçlerin dikkate alınması ve belirli ilkelere uyulması gerekmektedir. Bu süreç ve ilkeler, aşağıda kısaca şu şekilde belirtilmiştir (Şahin ve diğerleri, 2007: 51-54):

1. Öğrencide yazma edimiyle ilgili olumsuz tutumlar ve korkular mevcutsa, öncelikle bu olumsuzluklar giderilmelidir.
2. Öğrencinin yazma eğitimi için zihinsel açıdan hazır hale gelmesinde öğrenciye yardımcı olunmalıdır.
3. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar dikkate alınarak çalışmalar plânlanmalıdır.
4. Öğretmenin yazma ile ilgili özel amaçları yoksa öğrenciler belli bir konuda yazmaya zorlanmamalı, onlara konu seçme özgürlüğü tanınmalıdır.
5. Yazma çalışmaları tek bir metin türünde yapılmamalı, öğrencilerin farklı metin türleriyle ilgili uygulama yapabilecekleri çalışmalara da yer verilmelidir.
6. Öğrenciler yazma süreçlerinde teşvik edilmeli ve öğrencilerin, yaratıcılıklarını ortaya çıkarabilecekleri bir ortam oluşturulmalıdır.
7. Yazılı anlatım çalışmalarının değerlendirilmesinde amaç sadece nota dönük değerlendirmeler değil, öğrencilerin sorun yaşadıkları alanları tespit edebilmek olmalıdır.

Yazma ile ilgili öğrencilerden kazanması beklenen amaçlar 2005 Türkçe Öğretim Programında; plânlı yazma, yazma ile ilgili kuralları uygulama, kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma, yazım ve noktalama kurallarını kavrama ve uygulama, kendi yazdıklarını değerlendirme olarak belirlenmiştir.

2.4.4.5. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerisi

Bu beceri alanı 2005 Türkçe Öğretim Programı'na kadar programlarda yer almamış, ilk defa bu programda yer almıştır. Günümüzde teknolojinin hızlı bir gelişim süreci içerisinde olduğu ve eğitim kurumlarının da bu gelişim karşısında modern teknolojik araçlarla donatılmaya başlandığı düşünülürse, görsel okuma ve görsel sununun bir beceri alanı olarak daha fazla önem kazandığı düşünülebilir.

Görsel okuma ve görsel sunu beceri alanı olarak ilk defa ilköğretim 1-5. sınıflar arasında uygulanmaya başlanmış, daha sonra ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıflarda da uygulamaya konulmuştur (Kılınç, 2008: 18).

Bu beceri alanı ile birlikte öğrenciler, şekilleri, grafikleri, resimleri, tabloları, beden dillerini, doğa ve sosyal olayları daha rahat okur, anlar ve zihinlerinde daha çabuk bir şekilde yapılandırır (MEB, 2005a: 18). Bu beceri alanının eğitim kurumlarımızda yerleşmeye başlamasıyla beraber, sınıftaki öğrenme kalitesinin

arttığı ve öğretmenlerin kendilerini geliştirmek için daha fazla çaba harcamak zorunda oldukları söylenebilir.

Öğrenciler görsel okuma yoluyla, çeşitli bilgileri, duyguları ve fikirleri görseller aracılığıyla öğrenmekte; görsel sunu yoluyla ise bu bilgi, duygu ve fikirleri, görseller yardımıyla aktarmaktadırlar (MEB, 2005a: 18).

Yukarıda kısaca incelenen temel dil becerilerinin Türkçe öğretiminde kullanılmasında ilişkisel bütünlük kurularak sınıf ortamında kullanılmasının daha doğru olacağı düşünülmektedir. Nitekim Sever (2000) de bu konuda, Türkçe öğretiminin tek boyutlu olmadığını, birbiriyle ilişki içerisinde ve karmaşık bir yapıya sahip farklı boyutlardan oluştuğunu ayrıca bu farklı boyutların birbiriyle ilişki içerisinde ele alınması gerektiğini belirtmektedir (Sever, 2000: 22).

2.5. Türkçe Öğretiminde Yararlanılan Eğitim Anlayışı, Yöntem, Teknik ve Kuramlar

Ülkemizde tartışılan sorunların başında eğitim sistemimiz gelmektedir. Eğitim sisteminde büyük çaplı sorunların mevcut olması, bir ülkenin geleceğine yön verecek olan genç nesillerin donanımlı ve bilinçli bir şekilde yetiştirilememesine dolayısıyla da bir ülkenin gelecekteki ekonomik, kültürel ve politik konumunda sıkıntıların ortaya çıkmasına zemin hazırlayabilir.

Öğrencilere sorulan kapalı uçlu ve cevabı önceden belli olan sorular, öğrencilerin bireysel özelliklerini ve farklı zekâ alanlarını dikkate almayan, öğretmenin eğitimin merkezinde yer aldığı yaklaşımlar, geleneksel eğitim anlayışının temelini oluşturmaktaydı (Bozdeveci, 2005: 14).

Geleneksel eğitim sisteminin temellerini oluşturan davranışçı eğitim anlayışı, 2005 müfredat programına kadar eğitim sisteminde dinamo görevini üstlenmiş ve eğitim kurumlarında yapılan bütün çalışmalar bu anlayış çerçevesinde şekillendirilmiştir.

Türkçe dersi, sahip olmuş olduğu önemden dolayı bütün derslerin temelinde yer almış ve bu derste temel dil becerilerini etkili ve başarılı bir şekilde kullanan bir öğrencinin diğer derslerde de başarıya ulaşmasının daha muhtemel olduğu düşünülmüştür.

Temel dil becerilerin geliştirilmesinin amaçlandığı Türkçe dersleri çok yönlü bir yapıya sahiptir. Bu sebeple Türkçe derslerinde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması hem doğal bir gereksinim hem de bir zorunluluk olarak kabul edilmeli

ve bu doğrultuda gerekli uygulamalara sınıflarda yer verilmelidir (Kavcar ve diğerleri, 1997: 16; Ünalın, 2006: 68).

Türkçe derslerinde 2005 programıyla beraber, ders kitaplarında sunulan bilgiyi ve onun aktarıcısı konumunda olan öğretmen merkezli eğitim anlayışları yerine, öğrenciyi eğitimin odak noktası olarak kabul eden ve bilginin öğrenci tarafından yapılandırıldığı eğitim anlayışı kabul edilmiştir (Doğanay, 2002: 171).

İlköğretim ikinci kademe Türkçe Öğretim Programının yapısı, öğrencinin bireysel farklılıkları, gelişim özellikleri ve farklı zekâ alanlarına yer veren, öğrenci merkezli bir anlayış temel alınarak oluşturulmuştur. Aynı şekilde bu anlayış İlköğretim birinci kademe (1-5. Sınıflar) Türkçe Öğretim Programında da benimsenmiş ve bu doğrultuda "Yapılandırmacı eğitim anlayışı merkeze alınmakla beraber, çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, sarmal, tematik ve beceri yaklaşımı gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır." şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2005a: 10).

Öğrencilerin Türkçe derslerinde, temel dil becerilerinin geliştirilmesiyle beraber, öğrenciler kendilerini daha rahat ifade edebilmekteler ve kendilerine iletilen mesajı doğru bir şekilde anlamlandırabilmektedirler. Temel dil becerileri gelişmiş bireylerin sosyal yönleri artmakta, yaratıcılıkları gelişmekte ve öğrenme ortamına aktif bir şekilde katılmaktadırlar.

Türkçe Öğretim Programında da, öğrencilerin bu becerilerini geliştirebilmeleri doğrultusunda iş birlikli öğrenme, istasyon yöntemi, beyin fırtınası gibi yöntem ve tekniklere yer verilmiştir. Bu sayede farklı zekâ alanları baskın olan öğrencilerin, çeşitli etkinlikler içerisinde yer alması sağlanarak, baskın olan zekâ alanlarını güçlendirmeleri ve zayıf olan zekâ alanlarını geliştirmeleri sağlanabilir. Değişik yöntem, teknik ve kuramların öğretim etkinliklerinde kullanıldığı sınıflarda da, öğrencilerin başarı durumlarında artış meydana gelmesi doğal bir sonuç olarak görülmelidir.

Tüm bu bilgiler ışığında unutulmaması gereken nokta, Türkçe öğretiminde hangi eğitim anlayışı, yöntem, teknik ve kuram benimsenirse benimsensin, bu yöntem, teknik ve kuramların dil öğretimine, dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalara, Türkçe ile ilgili çalışma alanlarına ve öğrencilerin seviyelerine ve zekâ alanlarına uygunlukları dikkate alınmalıdır (Cemiloğlu, 1998: 81).

III. BÖLÜM

3. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

3.1. Zekâ Nedir?

İnsanı diğer canlılardan ayıran ve insanı insan yapan donanımların başında konuşma becerisine sahip olması ve düşünebilmesi gelmektedir. İnsanın yaşam içerisindeki zihni etkinlikleri ve karmaşık performansları ortaya koyabilmesinde hangi gücün etkili olduğu hakkında çeşitli araştırmalar yapılmış ve ortaya zekâ kavramı çıkmıştır.

Zekâ kavramının ortaya çıkışı Aristoteles'e kadar götürülebilir. Bu kavramın alan yazındaki bilimsel karşılığı Latince'den gelmekte ve "intelligence" olarak kabul edilmektedir (Bümen, 2004: 1).

Son yıllarda, eğitim ve psikoloji alanında tartışılan konulardan bir tanesi olan zekâ kavramının niteliği ve niceliğinin ne olduğu hakkında çok sayıda görüş öne sürülmüş ancak, zekânın sınırları tam olarak çizilememiştir.

Zekâ üzerinde farklı bilim dallarının uzmanlarınca kabul edilen tanımları vardır ve bu tanımlar şu şekildedir:

- Eğitimcilere göre; öğrenme isteği,
- Psikoloğlara göre; muhakeme yaparak sonuca ulaşma isteği,
- Biyoloğlara göre; çevreye uyum sağlama isteği,
- Bilgisayar bilimcilerine göre; bilginin işlenebilme yeteneği olarak tanımlanmıştır (Başbay, 2000: 5).

İlgili literatür incelendiğinde zekânın ne olduğu ile ilgili araştırmacıların üç görüş üzerinde yoğunlaştığı söylenebilir. Bu görüşler, bir testten alınan puan, çevreye uyum sağlama ve problem çözme olarak belirlenmiştir (Bümen, 2004: 1).

Araştırmacıların ve düşünürlerin zekâ kavramı ile ilgili yaptıkları tanımlardan birkaçı aşağıda örnek olması amacıyla verilmiştir.

Farabi'ye göre zekâ, düşünme gücü, çalışan akıl, sonuca etki etme ve yeniliklere uyum sağlama olmak üzere dört aşamada ele alınmaktadır. Zekâ, maddi yapıda

olamayan ve sadece eylemsel değere sahip olan bir yetenektir şeklinde tanımlanmaktadır (San ve Güleriyüz, 2004: 153).

Zekâyı ilk defa ölçmeye çalışan bilim adamı olan Galton, temel duyuların duyarlılığını incelemiş ve zekâyı, bilgilerin zihinsel süreçler yardımıyla yapılandırılması ve kullanılması olarak tanımlamıştır (Bümen, 2004: 1).

Zekâ, anlama, kavrama, ilişkiler kurma, yorumlama, yordama ve değerlendirmeler yapabilme gibi özelliklerin ifadesidir (Akbaba, 1995: 12).

Zekâ, yeni ve şaşırtıcı bir durum karşısında çevreye uyum sağlayabilme, problem çözebilme ve soyutlamalarda bulunabilme gücüdür (Selçuk, 1999: 63).

Budak (2003)'a göre zekâ, bireyin problem çözebilme, akıl yürütme, geçmiş deneyimleriyle kazanılan bilgileri yeni bilgilerle ilişkilendirebilme gibi zihinsel becerilerinin bütünü olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2003: 848).

Zekâ, bireyin gerçek yaşamda karşılaşmış olduğu problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisi veya bir ya da daha fazla kültürel çevre içerisinde değer kazanan bir ürün ortaya koyabilme becerisidir (Gardner, 1999a: 36).

Bir başka tanım da Sezik tarafından yapılmıştır. Ona göre zekâ, olaylar arasında ilişkiler kurarak çıkarımlarda bulunma, öğrenilenlerin bütünleştirilmesi ve bilgilerin anlamlı bir biçimde değerlendirilmesi yeteneğidir (Sezik, 2003: 66).

Bu ve buna benzer tanımlarda da görüldüğü üzere, zekânın ne olduğu üzerinde tam bir uzlaşa sağlanamamıştır. Her ne kadar zekânın niteliği ve niceliği hakkında uzlaşa sağlanamasa da ilgili alan yazın incelendiğinde zekânın, bireyin zihinsel süreçlerinin çalışması sonucu işlendiği söylenebilir.

Ün Açıkgöz (1998)'e göre, araştırmacıların yapmış olduğu zekâ tanımlarında üç nokta dikkate değer bulunmuştur. Bu noktalar şu şekilde belirtilmiştir (Ün Açıkgöz, 1998: 35):

1. Bugüne kadar herkesin üzerinde anlaşmaya vardığı zekâ tanımı yapılamamıştır.
2. Ortak bir zekâ tanımı yapılamamış olmasına rağmen, yapılan tanımlar birbiriyle çelişkili değil ve birbirini reddeden tanımlar değildir.
3. Yapılan zekâ tanımlarının özünü, bireyin çevreyle baş edebilmesi ve problemlerin çözümünde zihinsel süreçlerin işletilmesi oluşturmaktadır.

Yukarıdaki tanımlardan da anlaşılacağı üzere, zekânın basit bir olay olmadığı, belirli etkinlikler yoluyla ortaya çıkan bir süreç olduğu anlaşılmaktadır. Bu sürecin

sonuçlarının birey için faydalı olabilmesinde, bireyin zihin jimnastikleri yoluyla otokontrolünü sağlayabilmesi ve uygun yer ve zamanda bu zihinsel süreçlerinin ürünlerini ortaya koyabilecek edimler sergilemesi etkili olabilir. Akboy (2000)'a göre bu zihinsel süreçler; algılama, bellek, muhakeme, düşünme ve kavrama gibi zihni becerilerle ortaya çıkmaktadır (Akboy, 2000: 85).

Zekâ kavramına farklı bir bakış açısıyla yaklaşan Gardner'ın zekâ tanımından yola çıkarak bir özelliğin zekâ olabilmesinin dört ölçüte sahip olması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu ölçütler:

1. Bir dizi sembolik yapıya sahip olması,
2. Kültürel yapı içerisinde bir değere sahip olması,
3. Bu özellikler vasıtasıyla bir ürün veya hizmet üretilebilmesi,
4. Problem çözebilme gücüne sahip olabilmesi (Demirel ve diğerleri, 1998: 533).

3.2. Zekânın Genetik ve Toplumsal Temelleri

Zekâ kavramının karmaşık ve kolektif bir yapıya sahip olduğu, araştırmacıların zekâ kavramı hakkındaki görüşlerinden anlaşılabilir. Bireyin zekâsını şekillendiren yapının salt genetiksel özelliklerden oluştuğunu söyleyen ve bu görüşe karşı çıkarak zekâyı şekillendiren gücün salt çevresel ve toplumsal etmenlerden kaynaklandığını ileri süren araştırmalar yapılmıştır.

Zekâ üzerinde çevresel ve toplumsal koşulların etkili olduğu düşüncesi ilk defa 17. yüzyılda İngiliz düşünür John Locke tarafından öne sürülürken; zekâ üzerinde genetiksel temellerin etkili olduğu görüşü ilk defa 18. yüzyılda Jean Jacques Rousseau tarafından öne sürülmüştür. Bu konu hakkında yapılan araştırmaların temellerini, yukarıda adı geçen iki düşünürün birbiriyle çelişen ifadelerinin araştırılması ve zekâ konusunda kalıtım ve çevreden hangisinin etkili olduğunu belirleyebilmek oluşturmaktadır. İkizler üzerinde yapılan araştırmalarla zekâ üzerinde genetiksel özelliklerin etkisi incelenirken; evlat edinilen çocuklar üzerinde yapılan araştırmalarla da zekâ üzerinde çevresel ve toplumsal özelliklerin etkileri incelenmiştir. Bu araştırmalar sonunda zekâ üzerinde genetiksel ve kalıtsal özelliklerin değişen oranlarda etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Liebert, Nelson ve Kail, 1986: 30-46'den akt: Gürel ve Tat, 2010: 340).

Davranışsal genetik üzerinde çalışan bilim adamlarının tespitlerine göre, belirli davranışların alt ve üst sınırlarını kalıtım belirlemektir. Bu sınırlar doğrudan doğruya

davranışın hangi seviyede yer alacağını çevresel ve toplumsal temeller tarafından belirlenmektedir (Cüceloğlu, 1991: 94). Bu doğrultuda, zekânın temelleri üzerine bugün yapılan çalışmalarda, bu temellerden hangisinin zekâ üzerinde etkili olduğunun belirlenmesi yerine, bu temellerin hangi oranlarda zekâ üzerinde etkili olduğunu belirlemeye yönelik çalışmalar yapılmaya başlanmıştır.

3.3. Zekâ ve Beyin Arasındaki İlişki

Zekânın yapısı ve gelişimi hakkında bilim adamlarının uzun yıllardır araştırmalar yaptıkları bilinmektedir. Bu araştırmalarla birlikte bireyin beyin yapısı üzerinde durulmaya başlanmıştır. Beyin ve zekâ gelişimi üzerinde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu başlık altında, yapılan çalışmalardan elde edilen bilgilere göre zekâ ve beyin arasındaki ilişkiden bahsedilmiştir.

California Berkeley Üniversitesinden bir grup bilim adamı (Krech, Rosenzweig, Diamond ve Bennet), fareler üzerinde beyinle ilgili birtakım araştırmalar yapmışlardır. Bu araştırmaların sonunda, zenginleştirilmiş çevresel ortamlarda (merdiven, oyuncak, tekerlek, ses, ısı ve ışık) yaşayan farelerin beyinlerindeki glial hücrelerin (sinapsların taşınmasında ve beyin beslenmesinde görevli hücre), karanlık ve sessizliğin bulunduğu çevresel ortamlarda yaşayan farelere göre çok daha fazla bulunduğu tespit edilmiştir (Caine ve Caine, 2002: 30-31'den akt: Kurtcuoğlu, 2007: 6).

Bu araştırmanın sonuçlarının eğitim ortamlarına uyarlaması yapıldığında şöyle bir sonuçla karşılaşılabileceği düşünülmektedir: Öğretmenler, sınıfta farklı uyarıcıların bulunduğu bir sınıf ortamı yarattıklarında, öğrencilerin beyinlerinin daha fazla gelişeceği, motivasyon ve dikkat düzeylerinde bir artışın meydana geleceği, bunun sonucunda da öğrencilerin öğrenmelerinin daha kolay olacağı ve başarı durumlarında artışın meydana geleceği düşünülmektedir.

Fareler ve beyin hasarlı bireyler üzerinde yapılan başka bir çalışmada da zekâ ve beyin arasındaki ilişkinin diğer bir yönü ortaya çıkarılmıştır. Bireyin farklı zekâ alanlarıyla ilgili davranışlarının beynin belirli merkezleri tarafından yönetildiği tespit edilmiştir. Örnek vermek gerekirse, beynin sağ tarafında meydana gelen bir hasar, resimlerin tanınmasında aksaklığa yol açarken; beynin sol tarafında meydana gelen hasar ise, bireylerde konuşma bozukluklarına yol açmaktadır. Bazı insanların beyinlerinin sağ tarafı, bazılarının sol tarafı, bazılarının da beyinlerinin her iki tarafı gelişmiştir. Bireylerin davranışlarına yön veren beyinlerinin güçlü olan bölgeleridir

ve bu güçlü olan bölgeler sayesinde bireyler bir ya da daha fazla alanda yüksek düzeyde performans gösterebilirler (Ülgen, 1997: 27-28).

Bireyin yaşadığı çevreyi anlayıp başkalarına anlatabilmesinde, gözlem yapması, temel dil becerilerini kullanması, mantık çerçevesi içerisinde muhakeme yapabilmesi etkili olmaktadır. Bireyin çevresiyle etkileşimiyle ortaya çıkan bu işlemler Çoklu Zekâ Kuramı'nın da temel yapı taşlarını oluşturan zekâ alanlarıdır. Bu zekâ alanlarının kullanılmasında beynin farklı bölümleri işlemektedir. Problem çözme, teknik konular, tartışma, analiz, mantık, eleştiri, kuşku, beynin sol üst lobunun; hayal gücü, canlandırma, sentez becerisi, şema ve grafik yapma, resim çizme, beynin sağ üst lobunun; sonuç çıkarma, listeleme yapma, plânlama ve kontrol etme becerisi, listeleme ve sayılar, beynin sol alt lobunun; ikna etme becerisi, kodlama, açıklama ve coğrafi bilgi beceriler, beynin sağ alt lobunun işlemesiyle ortaya çıkan becerilerdir (Alaz, 2007: 53). Aşağıda Tablo-1'de beynin sağ ve sol yarı küreleri ve işlevleri gösterilmiştir.

Tablo-1: Beynin Sağ ve Sol Yarı Küreleri ve İşlevleri

SAG YARIM KÜRE	SOL YARIM KÜRE
• Sol elin denetlenmesi	• Sağ elin denetlenmesi
• Tek sözcük anlamları, ses perdeleri	• Konuşma, ses, gramer
• Sezgisel olarak mantık yürütme	• Düşünme ve mantığa dayanma
• Bütünleştirme	• Analiz
• Görme, hayal edebilme, tasarım	• Dakiklik
• Müzik ve sanatsal yetenek	• Matematiksel olgularda yetenekli olma
• Duyusal imge belleği	• Kısa süreli işitsel bellek
• Yeniliğin sevilmesi	• Otomatik tekrarların sevilmesi

• Bakar, yapar	• Dinler, konuşur
----------------	-------------------

*(Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004: 18)

Beyin ve zekâ arasındaki ilişkiyi belirlerken dikkat edilmesi gereken bir nokta vardır: Beyin bütün olarak çalışan bir sistemdir. Bazı beyin bölgelerinin dolayısıyla da zekâ alanları, belirli işler üzerinde uzmanlaşmıştır. Ancak, en basit beyin işlemlerinin temelinde bile son derece karmaşık ilişkiler mevcuttur. Bu sebeple beyin, birbirinden kopuk işlemler toplamı şeklinde değerlendirilmemelidir. Beyindeki her bölüm, birbiriyle ilişki halindedir ve bundan dolayı beyin ve zekâ arasındaki ilişki bütüncül bir anlayışla değerlendirilmelidir (Cüceloğlu, 1991: 84).

3.4. Zekâ Testleri

Modern eğitim anlayışında, her bireyin biricikliğine önem verilmekte ve eğitim kurumlarında öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınarak eğitim öğretim faaliyetleri yürütülmektedir. Bu anlayış çerçevesinde, bireyin zekâsına yönelik değerlendirme ölçümlerinde de değişiklikler ortaya çıkmıştır.

Geleneksel eğitim anlayışının egemen olduğu dönemlerde, bireye ve bireyin zekâsına yönelik geleneksel bir anlayış benimsenmekteydi. Bu anlayış, bireyin gerçek potansiyelinin ve gizil güçlerinin gerçek manâsıyla ortaya çıkarılmamasına neden olmuştur. Bu anlayış doğrultusunda, bireyin zekâsını ölçmeye yönelik son derece yüzeysel zekâ testleri geliştirilmiştir.

Eski eğitim anlayışları ve programlar doğrultusunda zekâ, bireyin sözel ve matematiksel alanlardaki yeterliliği şeklinde ele alınmış, bireyin zekâsının ölçülmesi için geliştirilen geleneksel zekâ testleri de (IQ), öğrencileri yıllarca kategorik olarak sınıflandırmış ve öğrenciler hakkında kesin hüküm veren araçlar olarak kullanılmıştır. Hazırlanan İntelligence Quotient (IQ) testleriyle bireyin zekâsının ölçülebileceği anlayışı, 1900'lü yıllardan 1980'li yıllara kadar geçerliliğini sürdürmüştür. Ölçüm için önerilmiş olan çözümlere göre de, bireylerin doğrulukları, çabuklukları ve kavrayış düzeyleri kestirilmeye çalışılmıştır (Bümen, 2004: 3).

Bireyin zekâsının son derece sınırlı bir yapı içerisinde ölçüldüğü zekâ testlerinin ortaya çıkışı, yüzyıllar öncesinde dayanmaktadır. Bu testlerin ortaya çıkışında, eğitim

kurumlarındaki problemleri tespit etmek ve onlara yönelik farklı etkinlikler geliştirerek bu problem durumlarını ortadan kaldırmak amaçlanmış olsa da zekâ testleri yoluyla bireyler arasında sınıflandırma yapılması, bu problemlerin daha da belirginleşmesine yol açmıştır. Aşağıda zekâ testlerinin ortaya çıkış tarihçesinden kısaca bahsedilmiştir.

Zekâyı ilk kez Galton (1822 – 1911) ölçmeye çalışmıştır. Galton bu çalışmasında, bireylerin fiziksel ve entelektüel güçlerine göre sıralanabildiği ve bu ölçümlerin birbirleriyle ilişkilendirilebildiği istatistiksel tekniklerin geliştirilmesini sağladı. Galton'un başlatmış olduğu bu gelenek, psikolog McKeen Cattel tarafından ABD'ye taşınmıştır. Thorndike'nin de katkılarıyla, zekâ testleri ve zekâ ölçümleri için gerekli temel kurumsal çalışma gerçekleştirilmiştir (Bümen, 2004: 1).

Fransa Eğitim Bakanlığı, 1900'lü yılların başında okullarda öğrenme güçlüğü yaşayan ve zor öğrenen öğrencilerin tespit edilmesi için Alfred Binet ve arkadaşlarını görevlendirdi. Bu öğrencilerin tespit edilmesiyle birlikte bu öğrencilerin ayrı bir uygulamaya tâbi tutulması amaçlanmıştır. Binet, çeşitli uygulamalar sonunda bir çeşit zekâ testi geliştirmiştir ve bu test daha sonra ABD'de IQ testi olarak uygulamaya konulmuştur. Binet ve arkadaşlarının bu çalışmaları ilk zekâ testinin de ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu testten alınan sonuçlara göre öğrenciler, zekî olanlar ve zekî olmayanlar şeklinde iki grupta sınıflandırılmıştır (Boydak, 2001: 105).

Geliştirilen bu testlerdeki sorular ve problemler, bireyin özel ilgilerine odaklanmamış ve pek de önemli sorular değildir. “İlyada'yı kim yazdı?” ya da “2, 5, 3, 4, 7 sayılarını geriye doğru sayın” gibi sorularda da görüldüğü gibi bu sorular hiç de ilginç problemler değildir fakat psikologlar bireylerin zekâ düzeylerinin tespit edilmesinde ve ölçülmesinde bu soru ve problemleri kullanmışlardır (MEB Tebliğler Dergisi, 2005: 29).

Binet'in geliştirmiş olduğu test, daha sonraları ABD'deki Stanford Üniversitesinde Lewis Tarman tarafından geliştirilmiş ve standartlaştırılmıştır. Alman psikolog Stern, zekâ yaşı ve doğum yaşı gibi kavramları geliştirerek, zekâ puanlarının hesaplanmasında büyük bir kolaylık sağlamıştır. Bu çalışmalar genel itibariyle Tarman tarafından da benimsenince, günümüzde de kullanılan Stanford – Binet zekâ testi oluşturulmuştur. Bu testlerde kişinin zekâ puanı, testten almış olduğu puanın kronolojik yaşına bölünüp 100 ile çarpılması sonucu belirlenmektedir (Özden, 2005: 108-128).

Bir başka zekâ testi de, 1949 yılında psikolog David Wechsler tarafından geliştirilen Wechsler Zekâ testidir. Bu test sözel ve performans olmak üzere iki bölümden ve bu iki bölümü oluşturan 12 alt testten oluşmaktadır. Sözel bölüm içerisinde çocuğun genel bilgi, benzerlik, sözcük dağarcığı, sayı dizileri ve aritmetik ile ilgili yetenekleri değerlendirmenin konusunu oluştururken; performans bölümü ise, resim tamamlayabilme, yeni resimler oluşturabilme, verilen malzemelerle geometrik şekiller oluşturma, şifre çözme ve labirentler içinde yol bulma gibi yetenek ve becerileri, değerlendirmenin konusunu oluşturmaktadır. Bu sayede, bireyin çeşitli yetenekleri için ayrı puanlar elde edilebilmektedir. 12 alt testin bireyin yetenek ve becerilerine göre düzenlenmiş olması, bu testi Stanford – Binet testinden ayıran en önemli fark olarak karşımıza çıkmaktadır (Erden ve Akman, 2007: 237-246).

Her toplumsal yapının kendine has kültürel dokusu ve bu dokuyu oluşturan bazı öğelere verdikleri değer diğer öğelerden farklı olabilmektedir. Aynı şekilde bir toplumda önem verilen bir öge, başka bir toplumda son derece önemsiz bir hal teşkil edebilir. Bu bakış açısını zekâ testleri üzerine yöneltmek, bir nebze olsun zekâ testlerinden biraz daha gerçekçi sonuçlar almamızı sağlayabilir.

Zekâ testlerinde kullanılan malzemeler genel itibariyle sayısal, sözel ve şekil – uzay içerikli bir yapıya sahiptir. Sayısal olanların tüm kültürler için geçerli olabileceğini ancak sözel kısımda kullanılan malzemelerin, kültürden kültüre değişebilmektedir. Bundan dolayı, bir kültür için geliştirilen bir zekâ testinin başka bir kültür için kullanılması yanıltıcı sonuçların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Ülgen, 1997: 25).

Günümüzde eğitim ve psikoloji alanlarında meydana gelen gelişmelerle birlikte, bireyin neler yaptığından çok, neler yapabileceği görüşü önem kazanmıştır. IQ adı verilen zekâ testlerinin, bireylerin zekâ düzeylerini ölçme ve değerlendirmede yeterli olmayacağı ortaya çıkmıştır. Bundan dolayı öğrencilerin potansiyel yeteneklerinin ortaya çıkarılmasına önem veren yaklaşım ve kuramlar önem kazanmaya başlamıştır (Talu, 1999: 164). Bu kuramlar içerisinde şu anki eğitim sistemimizce benimsenen Çoklu Zekâ Kuramı, bireyin zekâsına yönelik çok boyutlu bir yaklaşım benimseyerek geleneksel zekâ anlayışlarına ve zekâ testlerine karşı çıkmıştır. Bu çalışmanın ilerleyen bölümlerinde ÇZK'ye göre zekâ boyutları ve ÇZK'de bireyi değerlendirme tekniklerine yer verilecektir.

3.5. Zekâya Yönelik Geleneksel ve Modern Bakış Açıları

Öğrencilerin sadece sözel ve sayısal alanlardaki başarılarına odaklanan ve onların bu alanlarda göstermiş oldukları başarıya göre başarılı – başarısız olarak sınıflandırıldığı anlayış, zekâya yönelik geleneksel bakış açısını yansıtmaktadır.

Zekâya geleneksel açıdan yaklaşan araştırmacılar bireylerin başarı durumunu ölçerken IQ adı verilen ve bireyin sadece sözel ve sayısal alandaki becerilerini ölçen testlerden yararlanmışlardır. Oysaki, araştırmacıların yapmış olduğu zekâ tanımlarından da anlaşılacağı üzere zekânın, bireyin bu iki becerisinden öte daha kompleks ve ilişkisel bir yapıya sahip olduğu ortaya konmuştur (Saban, 2004: 39).

Zekânın tarihsel gelişimi doğrultusunda zekâya yönelik bakış açılarında da birtakım değişiklikler olmuştur. Geleneksel ve modern anlayışların zekâya yönelik bakış açıları aşağıdaki Tablo-2’de kısaca özetlenecektir.

Tablo-2: Geleneksel ve Modern Zekâ Anlayışlarının Karşılaştırılması

<u>GELENEKSEL ZEKÂ ANLAYIŞI</u>	<u>MODERN ZEKÂ ANLAYIŞI</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Zekâ tekildir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Zekâ çoğuldur.
<ul style="list-style-type: none"> • Zekâ doğuştan kazanılır, sabittir ve değiştirilip geliştirilemez. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bireyin genetiksel olarak mevcut olan zekâ kapasitesinin sınırları, çevresel ve toplumsal koşullar uygun hale getirildiğinde değiştirilebilir ve geliştirilebilir.
<ul style="list-style-type: none"> • Zekâ niceliksel olarak ölçülebilir ve tek bir sayıya indirgenebilir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Zekâ herhangi bir ürün oluşturmada, performansta ve problem çözme sürecinde sergilendiğinden niceliksel olarak ölçülemez.
<ul style="list-style-type: none"> • Zekâ, gerçek yaşam durumlarından soyutlanarak ölçülür. 	<ul style="list-style-type: none"> • Zekâ, gerçek yaşam durumlarından soyutlanarak ölçülemez.

<ul style="list-style-type: none"> • Zekâ, bireyleri kategorik olarak sınıflandırmak ve başarılarını kestirmek için kullanılır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Zekâ, bireyin gizil güç ve potansiyellerini anlamak ve bireylerin başarılı olabilmeleri için farklı yollar keşfetmeleri için kullanılır.
--	--

*(Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004: 11; Saban, 2004: 4)

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere, zekâyaya yönelik geleneksel bakış açısına göre tüm bireyler mekanik olarak değerlendirilmekte, öğrencilerin bireysel özellikleri, yetenekleri, zekâ alanlarının dikkate alınmadığı bir eğitim anlayışı çerçevesinde eğitim faaliyetlerinin yürütüleceği düşünülmektedir. Modern zekâ anlayışlarına göreyse, birey gelişme ve değişmeye yönelimli olarak görülmekte, bireyin kendi öz benliğini gerçekleştirebileceği ve farklı zekâ alanlarını dikkate alan bir eğitim anlayışının benimsendiği düşünülmektedir.

Geleneksel ve modern zekâ anlayışlarını benimseyen bilim adamları ve araştırmacılar, zekâyaya yönelik bakış açılarını belli bir kuramsal sisteme oturtmaya çalışmışlar ve bunun sonucunda da ortaya çeşitli zekâ kuramları çıkmıştır.

3.6. Zekâ Kuramları

Zekâ kavramının ortaya çıkışı Aristoteles'e kadar uzanmaktadır ve bu kavramın bilimsel anlamda Latince "İntelligence" kelimesi olarak ilk defa kullanan düşünür Cicero'dur. Cicero'nun kullandığı bu kavram, Aristoteles'in "*dia – noesis*" teriminin eş değeri bir anlam özelliği göstermektedir. Skolâstik felsefeye göre bu terimin yapısı, dinamik ve örektik (duygusal ve hazsal) süreçleri içinde barındırmakta ve bilişsel özelliklerin iki katlı bir sınıflaması olarak düşünülmektedir (Spatar, 1995: 6). Bu kavram, eski Yunan devletlerinin kültürel alt yapısının oluşmasında ve o günün şartları doğrultusunda zekânın niteliği ve niceliğiyle ilgili farklı bakış açılarını gündeme getirmiş ve günümüze kadar da zekâ üzerine farklı araştırmacılar çeşitli bakış açılarıyla zekâ üzerine yönelmişlerdir. Zekâyaya yönelik farklı bakış açıları sonucunda da, farklı zekâ kuramları geliştirilmiş ve zekâ kavramı farklı yönlerden ve değişik bakış açılarıyla ele alınmıştır.

Farklı görüşleri bünyesinde bulunduran zekâ kuramları ve bu kuramı benimseyen araştırmacıların zekâyâ yönelik bakış açıları aşağıda özetlenmiştir.

3.6.1. İki Faktör Kuramı

Sperman, insanların zihinsel etkinlikleri kullanırken ortak bir yönde bulduklarını göstermeye çalışmıştır. Bu noktada, bireylerin çeşitli alanlarda göstermiş oldukları başarılar ile genel zekâları ve duyum keskinlikleri arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Araştırma sonucunda, bu değişkenlerin arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir korelasyon elde etmiştir. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasını, bütün insanlarda mevcut olan genel bir zekânın varlığına bağlamıştır (Toker, Kuzgun, Cebe ve Uçkunkaya: 1968: 31-35).

Yapılan faktör analizleri sonunda, bireylerin zihinsel etkinlikleri gerçekleştirme sürecinde genel bir zihinsel enerjileri olduğunu belirlemiş ve buna da “g faktörü” (genel faktör) demiştir. Bireylerin belli başlı zihinsel etkinlikleri gösterebilmesinde, gerek duyulan genel faktörün dışında mevcut olan zihinsel güce de “s faktörü” (özel faktör) demiştir. Sperman’a göre zekâyı ölçmek, “g”yi ölçmektir (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004: 2).

3.6.2. Çok Faktör Kuramı

“Thorndike’nin Çok Faktör Kuramı” ve “Guilford’un Çok Faktör Kuramı” genel itibariyle Çok Faktör kuramını oluşturmaktadır ve bu kuram iki başlık altında incelenmektedir.

3.6.2.1. Thorndike’nin Çok Faktör Kuramı

Thorndike’ye göre zekâ, “g” faktörüyle tanımlanabilecek kadar basit bir olgu olmadığını belirterek “g” faktörünü reddetmiştir. Ona göre zekâ, birbirinden farklı faktörlerden meydana geldiğini ve her bir faktörün de birbirinden bağımsız olarak işlediğini belirtmiştir. Bireyin problem çözme sürecinde genel bir zekânın değil, birden fazla faktörün etkili olduğunu ifade etmiştir (Demirel, Başbay ve Erdem, 2006: 9).

Thorndike zekâyı, mekanik, sosyal ve soyut zekâ olmak üzere üç alt boyutta incelemiştir. Ayrıca bir problemin çözümünde bireyin, muhakeme, uzay ilişkilerini görselleştirme, hafıza, sözel kavrama, sözel akıcılık ve algısal hız gibi yetenekleri kullandığını belirtmiştir (Bacanlı, 1999: 84).

Thorndike, zekânın hız, genişlik ve düzey olmak üzere üç yönü olduğunu belirtmiştir. Hız, bireyin çözüme ulaşma süresini; genişlik, yapılacak olan işlerdeki içeriğin farklılığını; düzey ise, bireyin yapacak olduğu işin zorluk derecesini kapsamaktadır (Erkuş, 1999a).

3.6.2.2. Guilford'un Çok Faktör Kuramı

Zekânın kuramsal düzeyde incelenmesi Guilford ile beraber başlamıştır. Guilford, bireyin zihninin birbirinden farklı 120 faktörden meydana geldiğini ve bu faktörlerin kendi içerisinde sınıflandırılabilirliğini söylemiştir. Faktörler, belirli bir içeriğin çeşitli zihinsel işlemler sonunda ürün haline getirebilen zihin etkinlikleri olarak tanımlanabilir. Her zihinsel etkinlik de; içerik, işleme ve ürün olmak üzere üç boyut üzerine kuruludur (Selçuk, Kayılı ve Okut 2004: 2).

İşleme boyutu; alışılmış ve alışılmışın dışındaki düşünceleri ve değerlendirmeleri, iraksak ve yakınsak düşünceleri, biliş ve belleğin faaliyetlerini içerir.

İçerik boyutu; şekilleri, semboller, anlam ve davranışları içermektedir.

Ürün boyutu; birimleri, sınıfları, sistem ve dönüşümleri içerir (Erkuş, 1999b).

(Toker, Kuzgun, Cebe ve Uçkunkaya, 1968)' ya göre Guilford'un "Çok Faktör Kuramı"nın temel dayanak noktasını oluşturan üç özellik bulunmaktadır. Bu özellikler:

1. İnsan zihni, birbirinden bağımsız faktörlerden meydana gelir ve faktörlerin sınıflandırılması, faktörler ayrılığı ilkesine aykırı olamaz.
2. Zihinsel etkinliğin gerçekleşmesinde içerik, işleme ve ürün olma üzere üç boyuta ihtiyaç vardır. Bu boyutlardan birinin eksik olmasında dahi zihinsel etkinlik gerçekleşmez.
3. Birey, her zihinsel etkinlikte aynı başarıyı gösteremeyebilir. Birey, bir alanda başarısız olurken başka bir alanda başarı gösterebilir.

3.6.3. Grup Faktör Kuramı

Bu kuramın en önemli savunucusu olan Thurstone'ye göre bireyin zihinsel farklılıkları sadece "g faktörü"nden meydana gelmemektedir. Yedi ayrı faktör vardır ki bunlar, bireyler arasındaki zihinsel farklılıkların ortaya çıkmasında etkili olmaktadır. Bireyin zihinsel etkinliğini gerekli kılan işler gruplandırılabilir. Gruplardan her biri için gerekli olan zihin gücüne faktör veya yetenek adı verilmiştir.

Thurstone, çalışmaları sonucunda 12 faktör bulmuş olsa da bunlardan sadece 7 tanesini adlandırmıştır. Bu yedi faktör şunlardır (Toker, Kuzgun, Cebe ve Uçkunkaya, 1968: 56-58):

1. **Sayısal:** Sayısal işlemlerin doğru ve çabuk bir şekilde yapılabilmesi yeteneği,
2. **Sözel:** Kelimeler arasındaki ilişkilerin görülebilmesi yeteneği,
3. **Yersel:** Bir cismin uzaydaki çeşitli durumlarını göz önünde canlandırılabilme yeteneği,
4. **Kelime Akıcılığı:** Bireyin belli bir süre içerisinde, mümkün olduğu kadar çok kelime söyleyebilme yeteneği,
5. **Akıl yürütme:** Bir kural veya ilkenin bulunabilmesi yeteneği,
6. **Anlamsız Belleme:** Bireyin mümkün olan en kısa sürede bir şeyi belleyebilme yeteneği,
7. **Algısal:** Çeşitli şekillerin karşılaştırılması sonucu, aralarındaki ince farklılıkları algılayabilme yeteneğidir.

Bireyler arasındaki farklılıkların temelinde, bireylerde bu yeteneklerin belirli düzeylerde ve birbirlerinden farklı oranlarda nitel ya da nicel olarak bulunması yatmaktadır. Yani her bireyin zihinsel donanımları birbirinden farklıdır ve bu farklılığın sonucu olarak da bireyin gerçekleştirmiş olduğu zihinsel etkinliklerin düzeyi ve kalitesi birbirinden farklı olmaktadır. Thurstone göre, bireyin zihinsel düşünme yetisinin yapısal düzeni, yaşın ilerlemesiyle beraber genel yetenekten başlayarak birbirinden bağımsız yetenek gruplarına ayrılmakta ve bu yetenek gruplarında zamanla uzmanlaşmaktadır (Topses, 2003: 61).

3.6.4. Piaget'in Zekâ Kuramı

Piaget geleneksel zekâ anlayışına karşı çıkararak zekânın, zekâ testlerinden alınan bir puan olarak ele alınmasını eleştirmiştir. Ona göre zekâ, bireyin çevresine uyum sağlama süreci ve zihnin kendini yenileyebilme gücüdür. Piaget, zekâyâ gelişimsel açıdan yaklaşmış ve çocukların ilkel zihin yapısına sahip küçük yetişkinler olmadığını söylemiştir (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004: 3).

Denge durumunda olan bir zihin, yeni bir şey öğrenirken öncelikle zihinsel denge düzeyini kaybeder. Daha sonra birey, gerçekleştirmiş olduğu zihinsel süreçlerle özümseme ya da uyum sürecini yaşar. Zihin çevreye uyum sağladıktan

sonra da tekrar zihinsel denge düzeyine kavuşur. Böylelikle, bireyin bilişsel yapısı sürekli bir döngü halinde çalışmaktadır.

Piaget'in zihinsel yaklaşımında zihin, sindirim sistemine; bilgiler ise besin maddelerine benzetilmiştir. Bireyin algılamış olduğu bilgilerin, besin maddelerinin organizmayı değiştirdiği gibi bilişsel fonksiyonları değiştirdiği ve geliştirdiği belirtilmiştir. Böylelikle, yeni ve bilinmeyen durumlarla karşılaşan bireyin, eski tecrübe ve yaşantılarından faydalanarak daha etkili kararlar verdiği; karşılaşmış olduğu problemleri daha kolay çözebildiği ifade edilmiştir (Toker, Kuzgun, Cebe ve Uçkunkaya, 1968: 60; Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004: 3).

3.6.5. Vygotsky'nin Zekâ Kuramı

Vygotsky'nin zekâ kuramını, Piaget'in zekâ kuramından ayıran temel özellik; Piaget, zihin gelişiminin bireyin tek başına sürdürdüğü bir çaba sonucu gerçekleştiğini söylemiştir. Vygotsky ise, bireyin zihin gelişiminin sağlanmasında, bireyin tek başına gerçekleştirdiği çabaların yeterli olmadığını, bireyin problemleri çözerken çevresindeki bireylerin ona yardımcı olduğunu söylemiştir. Böylelikle zekâ gelişiminin toplumsal yönüne vurgu yapılmaktadır. Vygotsky'e göre, belirli bir gelişim döneminde olan bir çocuğun tek başına gerçekleştirebileceği davranışlar olabileceği gibi, bir yetişkinin yardımıyla gerçekleştirebileceği davranışlar da bulunmaktadır. Bireyin yetişkin yardımıyla gerçekleştirebileceği davranışlarda "yakınsak gelişim alanı" etkili olmaktadır. Bireyin kendiliğinden edindiği kavramlara, gündelik yaşamda kullanılan kavramlara kardeş kavramı; öğretilen kavramlara ise sömürü kavramı örnek olarak verilebilir (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004: 6; Vygotsky, 1985: 130).

3.6.6. Biyo – Ekolojik Zekâ Kuramı

Ceci, biyo – ekolojik yaklaşımı savunan en önemli araştırmacıdır. Ona göre zekâ, "g faktörü" şeklinde tanımlanan tek bir zekâ anlayışına karşı çıkmış ve zekâyı, biyolojik temelli bir yapıya sahip olan çoklu zihinsel potansiyel, bağlam ve bilgi bütünlüğü içerisinde değerlendirmiştir. Bu yaklaşımda, bazı zihinsel etkinliklerde cinsiyet farklılıkları ile ilgili farkındalıklar da büyük bir önem kazanmaktadır (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004: 6).

3.6.7. Çoklu Zekâ Yaklaşımları

Bu başlık altında Sternberg'in “Üç Aşamalı (Triarşik) Zekâ Kuramı” ve Gardner'in “Çoklu Zekâ Kuramı” incelenecektir. Çalışmanın temel araştırma konusu olması amacıyla Gardner'in kuramı üzerinde burada fazla durulmayacak, ilerleyen bölümlerde bu kuram tüm yönleriyle incelenmeye çalışılacaktır.

3.6.7.1. Sternberg ve Üç Aşamalı (Triarşik) Zekâ Kuramı

Triarşik Zekâ Kuramı'nın savunucu olan Sternberg, zekâyâ farklı bir bakış açısıyla yönelmiştir. Ona göre zekâ, farklı bileşenlerin etkileşerek işlenmesiyle ortaya çıkmaktadır ve bireyin içsel, dışsal zekâlarının ve deneyimlerinin zekâyâ ilgisi olduğunu belirtmiştir (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004: 7).

Sternberg'e göre zekânın üç ögesi bulunmaktadır. Bu ögeler: Problemin ne olduğunun belirlenmesinde ve problemin çözümünde hangi stratejinin kullanılacağına değerlendirilmesinde kullanılan “üst ögeler”; seçilmiş olan yöntemlerin uygulanmasında kullanılan “performans ögeleri” ve bireyin yeni bilgiler kazanmasında kullanılan “bilgi kazanma ögesi”dir (Bacanlı, 2003: 127).

Sternberg, geliştirmiş olduğu zekâ kuramında, yürütücübiliş – üstbiliş (metacognitive) ya da yönlendirici (monitoring) stratejilerinin üzerinde büyük bir özenle durmakta ve bu noktaya dikkat çekmektedir. Sternberg'i önceki kuramcılardan ayıran temel nokta, yürütme kontrolü ve yönlendirici sistemin sadece düşünme ve öğrenme süreçleriyle etkileşim içerisinde olmadığını, bunların yanında bu süreçlerin entelektüel bir hiyerarşik yapı içinde düzenlendiğini belirtmektedir (Yavuz, 2004).

3.6.7.2. Gardner'in Çoklu Zekâ Kuramı

Harvard Üniversitesi profesörlerinden Howard Gardner tarafında bilim dünyasına kazandırılmış bir kuramdır.

Bu kuramın bilimsel temelleri, Sperman'ın “Çift Etmen Kuramı”na dayanmakla beraber bu kuram, Thorndike ve Thurstone'ın bilim dünyasına kazandırmış oldukları “Çok Etmen Kuramları”nın da devamı niteliği göstermektedir (Karatekin, 2006: 32).

Eski bakış açılarının zekâyâ yönelimleri, bütünsel bir becerinin niceliksel bir ifadesi olarak şekillenmiştir. Çoklu Zekâ Kuramı ise, bu bakış açılarının tersine zekâda, nicelikten çok niteliğe önem vererek ve bireydeki becerilerin uygulanabilmesindeki yeterliliklere önem veren bir anlayışla, yeni bakış açılarını

benimseyen ve özellikle eğitim camiasında son derece ilgi gören bir kuram olarak karşımıza çıkmaktadır (Gündeşli, 2006: 8).

Araştırmamızın temelini “Çoklu Zekâ Kuramı” oluşturduğundan dolayı, bu kuram çeşitli yönlerden aşağıdaki başlıklar altında detaylıca incelenmiştir.

3.7. Çoklu Zekâ Kuramı ve Çoklu Zekâ Kuramının Tarihi Gelişimi

Geleneksel eğitim anlayışı, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara önem vermeyen, sınıfta tek bir öğretim yönteminin kullanıldığı ve her öğrencinin aynı şekilde öğrenebileceğini savunan bir anlayıştır. Bu anlayışla yürütülen eğitim etkinliklerinin, öğrenci başarısında, öğrenilen bilgilerin kalıcılığında ve tutum üzerinde olumlu etkilerinin olması pek de muhtemel görülmemektedir.

2005 öğretim programına kadar ülkemizde, geleneksel anlayışı temel alan programlar uygulamada kalmıştır. Bu programlarda öğrencinin sözel ve matematiksel zekâ alanlarına yönelik etkinliklerle eğitim öğretim süreci gerçekleşmekte, öğrencinin farklı zekâ alanlarını dikkate alan bir eğitim öğretim ortamı sağlanmamaktaydı.

Ülkemizde, 2005 yılına kadar uygulanan sınavlarda, öğrencilerin sadece bilişsel (sözel ve matematiksel) alandaki becerileri dikkate alınmış ve programlar da öğrencilerin sınav başarısını geliştirmeye yönelik uygulanmıştır. Sadece sınav başarısına odaklanan bir anlayışta, öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmeleri ve öğrendikleri bilgileri içselleştirmeleri mümkün olmamaktadır (Demircioğlu ve Güneysu, 2000: 47-50).

XX. yüzyılda eğitim ve psikoloji alanında yapılan çalışmaların yoğunlaşması üzerine birey ve bireyin zekâsı üzerine yapılan çalışmalarda da bir artış meydana gelmiştir. Zekânın niteliği ve niceliği üzerine yapılan çalışmaların, öğrenme etkinlikleri üzerinde yoğunlaşmaya başlamasıyla birlikte bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarını ön plâna çıkaran eğitim modelleri ve öğrenme öğretim stratejilerinde çeşitlilik meydana gelmiş, bunun sonucu olarak da yeni yaklaşım ve teoriler ortaya çıkmıştır. Bu amaçla yapılan Holt (1967) “Çocuklar Nasıl Öğrenir?” (How Children Learn), Hilgard (1948) “Öğrenme Teorileri” (Theories of Learning), Bloom’un (1976) çalışmaları, Ned Herman’ın geliştirmiş olduğu dört çeyrekli beyin başatlığı modeli vb. gibi araştırma ve çalışmalar, Gardner’ın Çoklu Zekâ Kuramı’nın ortaya çıkmasını hazırlamış ve Çoklu Zekâ Kuramının temellerini atmıştır (Nacakçı, 2006: 11).

Gardner (1999a)'a göre, öğrenme yaşantılarının odak noktasında öğrencinin olduğu bir anlayışta öğrencinin geçmiş yaşantılarının, güçlü ve zayıf yanlarının, ilgi alanlarının ve hazırbulunuşluk düzeylerinin ve amaçlarının bilinmesi önemlidir. Öğrencileri tek bir kalıp olarak görmek yerine, alınacak eğitimsel kararların öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olması gerekir (Gardner, 1999a: 151).

Nöropsikoloji ve gelişim uzmanı olan Howard Gardner bu düşüncelerden hareketle, geleneksel zekâ anlayışını detaylıca incelemiş ve 1970'li ve 1980'li yıllarda bireylerin zihinsel yetilerini ve bilişsel kapasitelerini araştırmaya başlamıştır. Bireylerdeki yeteneklerin örüntüsünü anlamaya, bilişsel ve duyuşsal kazaların etkisini belirlemeye çalıştığı araştırmalarının yanı sıra, Harvard Üniversitesi'nde "Project Zero" (0 Projesi) adlı bir projede, normal ve üstün yetenekli çocuklarla ilgili çeşitli araştırmalar yapmış, çocukların bilişsel gelişimlerini incelemiştir. Bu çalışmaların sonucunda psikometrik bakış açısıyla tanımlanamayan farklı bir şeyler gözlediğini fark etmiştir (Bümen, 2004: 4).

Gardner'ın başkanlığını yürütmüş olduğu "0 Projesi", ilkokulun ilk yılları ve okul öncesi için programı geliştirmede farklı bir bakış açısı önermektedir. Bu projenin en önemli varsayımı olarak "her çocuk bir veya birkaç alanda gelişim için potansiyele sahiptir" düşüncesi benimsenmiştir (Gardner, 1993: 89).

Gardner çalışmasını 3 ana soru üzerinde temellendirmiştir. Bu üç ana soru şunlardır:

1. Farklı etkinliklerdeki performanslar arasında herhangi bir ilişki mevcut mudur?
2. Çocuk genel güçlerinde olduğu gibi, özel bir alanda da güce sahip midir?
3. Bir çocuğun bir alanda göstermekte olduğu performans, diğer alanlarda gösterdiği performansı kolaylaştırıcı ya da zorlaştırıcı mıdır? (Gardner, 1993: 94).

Gardner, felç olan bir insanın beyninin bir bölümünün hasara uğradığını ve bu hasar sonucu hangi sonuçların ortaya çıktığı üzerine araştırmalar da yapmıştır. Bu araştırmalar sonucunda, müziksel yeteneklerini kaybeden insanların halen konuşma becerisini sürdürebildiklerini, dilsel yeteneklerini kaybeden insanların da halen şarkı söyleyebildiklerinin farkına varmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda, bir yetenek kaybedildiğinde diğer yeteneklerin korunabileceği görüşü önem kazanmıştır. Bu araştırmalar ve sonuçları, Gardner'ı sadece beyin araştırmaları dünyasına götüren bir

anlayışla kalmamış, Çoklu Zekâ Kuramı'na götüren ve bu kuramın temellerinin atılmasını sağlayan araştırmalar da olmuştur (Tarman, 1999: 13).

Çoklu Zekâ Kuramı (ÇZK), 1983 yılında Howard Gardner tarafından “Frames of Mind” (Zihin Çerçevesi) adlı kitapta tanıtılmış ve ilk defa zekâ alanlarından bahsedilmiştir (Armstrong, 2000: 1’ dan akt: Işık Karagöz, 2007: 4). Gardner’a göre her birey çeşitli zekâ türlerine farklı düzeylerde sahiptir. Bu teorinin temel prensiplerini dikkate alan eğitimciler, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almakta ve bu kurama uygun programlar geliştirerek öğrencilere, bireysel özelliklerini ve yaratıcılıklarını geliştirebilecekleri yeni ufuklar sunmaktadırlar (Demircioğlu ve Güneysu, 2000). Bu kuramdan ilk defa 1983 yılında yayınlanan “Frames of Mind” adlı kitapta bahsedilmesine rağmen, kuramın eğitim ve psikoloji alanında büyük yankılar uyandırıp benimsenmesi, Gardner’ın 1993 yılında yayınlamış olduğu “Multiple Intelligences – Theory in Practice” adlı eserden sonra ortaya çıkmıştır. Bu kuram özellikle eğitimciler tarafından o kadar benimsenmiştir ki, zekâ türlerine dayalı öğretim etkinlikleriyle ilgili çok sayıda farklı model öne sürülmüştür (Bümen, 2004: 31).

Bu düşünceleri sistematik bir temele oturtan Gardner, 1983 yılında yayınlamış olduğu “Frames of Mind” (Zihin Çerçevesi) adlı kitabında zekânın çok boyutlu bir yapı olduğunu ve bir bireyde en az yedi temel zekânın olduğunu söylemiştir. Bu zekâların her bireyde doğuştan olduğunu ancak, farklı kültürlerin bu zekâ alanlarına yönelişleri farklı olduğundan, bireylerde de bu zekâların farklı biçimlerde ortaya çıkması muhtemeldir. Gardner’ın geliştirmiş olduğu ÇZK’ye göre zekâ, biyopsikolojik bir potansiyele sahiptir (Bümen, 2005:3).

Gardner zekâyı, bir bireyin gerçek yaşamda karşılaşmış olduğu problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisi veya bir ya da birden fazla kültürel çevre içerisinde değer bulan bir ürün yaratabilme becerisi olarak tanımlamıştır (Gardner, 1999a: 36).

Gardner, bir özelliğin zekâ olabilmesi için dört ölçüt belirlemiş ve bu ölçütleri şu şekilde sıralamıştır:

1. Bir dizi sembole sahip olması,
2. Kültürel yapıda bir değere sahip olması,
3. Aracılığıyla mal ya da hizmet üretilebilmesi,
4. Problemlerin çözülebilmesi (Campbell, 1992: 197-201’ dan akt: Yağcı, 2006: 6).

Çoklu Zekâ Kuramı, bireylerin ilgi, yetenek, baskın olan zekâ alanlarını ve gizil güçlerini ortaya çıkararak bunları geliştirmeyi hedefleyen, bireylerin farklı zekâ alanlarına sahip olabileceğini savunan ve bireylere seçme hakları sunan yeni bir kuramdır. Bu kuramın uygulanmasıyla beraber, eğitimsel açıdan olumlu sonuçlar alınabilmesinde, öğrencilerin ilgi, yetenek ve baskın olan zekâ alanları öncelikli olarak tespit edilmeli ve bu doğrultuda uygulamalar plânlanmalıdır (Gardner, 2004: 428).

Çoklu Zekâ Kuramı, geleneksel zekâ anlayışlarında egemen olan ve bireyleri “zekî olanlar” ve “zekî olmayanlar” şeklindeki kategorik olarak sınıflandıran anlayışa karşı çıkmıştır. Bu kuram, zekânın tek etmenle açıklanamayacak kadar son derece karmaşık bir süreçten meydana geldiğini ve bireyin çok sayıda bilişsel yeteneğinin aynı anda işlemesiyle zekânın ortaya çıktığını savunmaktadır. Gardner, insanlarda mevcut olan yeteneklerin birer zekâ alanı olduğunu savunmuştur (Topses, 2003: 62).

Gardner, tanımlamış olduğu zekâ alanlarına yetenek ya da beceri dememiştir. Gardner, Armstrong ve Checkley ile yaptığı görüşmelerde bunun sebebini de; bireyin göstermiş olduğu bu kapasitelere, yetenek yerine zekâ alanı diyerek insanları bu konu hakkında sarsıp düşündürmek istediğini ve bugüne kadar zekâ olarak düşünülmeyen şeylerin aslında zekâ olduğunu, zekânın da bu özelliğinden dolayı birden fazla olduğunu vurgulamak istediği olarak açıklamıştır. Gardner, görüşmenin devamında, bireyin bu kapasitelerine, yetenek demenin yanlış olmayacağını ancak, bazılarını yetenek deyip bazılarını zekâ demenin hatalı olacağını belirtmiştir. Bunu da Mozart üzerinden verdiği bir örnekle açıklamıştır. “Mozart’a çok yetenekli ama zekî değil demek büyük bir haksızlıktır.” şeklinde açıklamıştır (Armstrong, 1994: 3-4 ve Checkley, 1997: 12’den akt: Bümen, 2004: 7).

Gardner’ın bu teoriyle ulaşmak istediği en önemli hedef, “öğrenen toplumlar” oluşturabilmektir. Çünkü yaşam boyu gelişerek öğrenme heyecanlarını kaybetmeyen çocuklar, küçük yaşlardan itibaren eğitim ve öğrenmeye karşı olumlu duygularla yetiştirilirse, beyinlerini maksimum düzeyde kullanabilirler, toplumsal hayatta aktif görevler alabilirler, öğrenilen bilgiler üzerinde üst düzey düşünme becerilerini kullanarak eleştiri ve sorgulama yaparak, düşündükleri ile gerçek yaşam arasında gerçekçi bağlar kurabilirler (Gardner, 1993).

Çoklu Zekâ Kuramı’nın, bireyi merkeze alması ve her bireyin kendine göre zekî olduğu görüşünü öne sürmesi, kuramı hümanist ve pragmatist anlayışın

temellendirdiğini göstermektedir. Hümanisttir çünkü, bireyleri zekâ puanlarına göre sınıflandıran IQ anlayışını reddeder ve bireyleri tanımayı ve keşfetmeyi gaye edinir. Pragmatisttir çünkü, bireyleri gerçek hayattan soyutlayan IQ anlayışının aksine, gerçek yaşam faaliyetlerini temel alır ve gelişim ve değişime açıktır (Bümen, 2005: 3).

İnsan beyninin modüler bir yapıdan oluştuğunu söyleyen Gardner, bireyin beyninin modüler bir yapıda olduğunu ve beyinde gerçekleşen işlemlerin, dilsel, sayısal, görsel, mimiksel ve başka sembol sistemlerinin kullanılarak gerçekleştiğini söylemektedir. Bu konuda yapılan araştırmalar da göstermiştir ki, farklı sembol yapıları, beynin farklı bölümlerini harekete geçirmektedir. Gardner, eğitim kurumlarıyla ilgili yaptığı çalışmada, eğitim kurumlarında sadece sözel ve sayısal sembolik yapıların dikkate alındığını ve kullanıldığını, diğer sembolik yapılara ise eğitim kurumlarında yer verilmediğini tespit etmiştir. Gardner, böyle bir uygulamaya karşı çıkmış ve sözel ve sayısal beceriler bir zekâ belirtisi olarak görülebiliyorsa, resim yapma, nota ve ritim becerisinin de birer zekâ belirtisi olabileceğini savunmuştur (Talu, 1999: 164).

Gardner'ın zekâ tanımı da daha önceki bilim adamları ve araştırmacıların tanımlarından farklılık göstermektedir. O, zekâyı çoklu bir bakış açısıyla ele almış ve her bireyin bir şekilde zekâ bir yönünün olduğunu vurgulamıştır.

Çoklu Zekâ Kuramı'na göre bireydeki bir zekâ alanı diğer alanlardan çok daha fazla bir şekilde baskın olabilir. Bu demek değildir ki insanların baskın oldukları tek bir zekâ alanı vardır. Her insanın belli oranlarda zekâ alanları geliştirilip güçlendirilebilir.

Yukarıdaki paragraftaki düşüncelere örnek vermek gerekirse Rain Man (Yağmur Adam) filminde (gerçek yaşam anlatılmaktadır) Dustin Hoffman, Raymond karakterini canlandırmaktadır. Matematik üzerine süper bir dehadır ve ezberinden çok basamaklı sayıları çarpıp sonuçlarını doğru bir şekilde bulmaktadır. Raymond, matematiksel birçok işlemde süper bir başarı göstermesine rağmen, sosyal ilişkilerinde son derece başarısız ve yetersiz kalmaktadır (Armstrong, 1994: 4'dan akt: Karatekin, 2006: 34).

Çoklu Zekâ Kuramı'nın anahtar kavramı, kuramın adında da geçen "çoğul" kelimesidir. Çünkü zekâ çok yönlüdür ve bireyin doğuştan kalıtımla getirmiş olduğu zekâsı geliştirilmeye müsaittir. Kuram, bilim dünyasında ortaya koymuş olduğu bu düşüncelerle geleneksel zekâ anlayışlarının tahtını sallamış ve o anlayışların

eksikliklerini vurgulayarak zekâ konusunda yeni bir bakış açısı yaratmıştır (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004: 11). Pek çok zekâ kuramı için, öğrencilerin sadece not ve puanları önemli bir değişken olarak kabul edilmekteydi. Çoklu Zekâ Kuramında ise, bireylerin öğrenmelerinin hangi ortamlarda, nasıl ve ne zaman gerçekleştiği üzerinde durulmuş ve bu noktalara önem verilmiştir (Gardner, 2006: 210).

Görüldüğü gibi, Çoklu Zekâ Kuramı'nın bireye ve onun zekâ alanına olan yaklaşımının merkezinde, yine bireyin kendisi olduğu görülmektedir. Bu kuramla, bireyin zekâ alanının durağan olmadığı ve geliştirilebilecek bir yapıya sahip olduğu anlayışı benimsenmiş, bireyin problemleri çözerken sadece matematiksel ya da sözel zekâ alanlarını değil, başka zekâ alanlarını da kullanabileceği anlayışı benimsenmiştir. ÇZK'nin de kendine özgü birtakım ilkeleri ve özellikleri vardır. Aşağıdaki bölümlerde ÇZK'nin ilke ve özellikleri ayrı ayrı ele alınmıştır.

3.7.1. Çoklu Zekâ Kuramına Göre Zekânın Özellikleri

Öğretmen ve yöneticilerin, eğitim kurumlarında Çoklu Zekâ Kuramı'nı kullanmadan önce bu kuramı ve bu kurama göre zekânın özelliklerini iyi bilmeleri gerekmektedir. ÇZK, modern eğitim anlayışı içerisinde yer bulan bir kuramdır ve bu kuramı geleneksel eğitim anlayışında kullanılan kuramlardan ayıran birtakım zekâ özellikleri bulunmaktadır. Bu konuyla ilgili literatürden yararlanılarak oluşturulan özellikler aşağıda maddeler halinde şu şekilde belirtilmiştir:

1. Her insan zekâsını arttırma ve geliştirme yeteneğine sahiptir.

Geleneksel zekâ anlayışları, zekânın doğuştan geldiğini ve geliştirilemez olduğunu savunmuşlardır. Oysaki ÇZK'ye göre zekâ çok boyutludur ve bireyin zekâsı belli bir noktaya kadar geliştirilebilir.

2. Zekâ sadece değişmekle kalmaz, aynı zamanda başkalarına da öğretilebilir.

Birey hangi yaş ve seviyede olursa olsun, bireyin zihinsel işlevleri ve performansı değiştirilebilir.

3. Zekâ, insandaki beyin ve zihin sistemlerinin birbirleriyle etkileşimleri sonucu ortaya çıkan çok yönlü bir olgudur.

Bireyin zekâsının, bireyin içinde yaşadığı sosyal, kültürel ve fiziksel çevresini anlamasını, algılamasını ve uygun davranışlarda bulunmasını sağlayan birçok yönü vardır.

4. Zekâ çok yönlülük göstermesine rağmen kendi içinde bir bütündür.

Her zekâ alanı bağımsız çalışıyor gibi görünmesine rağmen, bir problem durumu karşısında bir bütün oluşturacak şekilde uyum içerisinde çalışmaktadırlar.

5. Her insan, çeşitli zekâ alanlarının tümüne sahiptir.

Her insan, doğuştan 8 zekâ alanına da sahiptir ancak, her insanda bu zekâ alanlarının gelişmişlik düzeyleri farklılık gösterebilir.

6. Her insan, zekâ alanlarından her birini belirli düzeylerde geliştirebilir.

ÇZK'ye göre her birey zekâdır ve her bireyin kişisel özellikleri tanınıp uygun çevresel ortamlar bireylere sunulursa, her insan bütün zekâ alanlarında gelişme gösterebilir.

7. Çeşitli zekâ alanları, genellikle bir arada ve belli bir uyum içinde çalışırlar.

İnsanlardaki zekâ alanları sürekli bir etkileşim halindedir. Birey bir iş yaparken birden fazla zekâ alanını kullanır. Örnek vermek gerekirse, bir futbolcu top oynaması esnasında koşarken ve topa vururken bedensel / kinestetik zekâsını; arkadaşına pas atarken sahanın ve topun açısını hesaplar ve görsel / uzamsal zekâsını; saha içerisinde yaşanan bir anlaşmazlığı çözerken de sosyal / kişiler arası zekâsını kullanmaktadır. Görüldüğü gibi tek bir iş yani futbol oynamak vardı ama birden fazla zekâ alanı kullanılmaktadır.

8. Bir insanın bütün alanlarda zekâ olabilmemesinin birden fazla yolu bulunmaktadır.

Zekâ olabilmek için sadece, herkesçe belirlenen alanlarda başarılı olmak gerekmez. Her bireyin başarılı olabileceği zekâsını gösterebileceği alanlar farklıdır. Bir birey, bense / kinestetik zekâ alanı futbol ya da basketbolda yeterince ortaya koyamayabilir fakat, tiyatro ve dramada güzel bir performans ortaya koyabilir (Saban, 2004: 49-51; Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004: 12).

3.7.2. Çoklu Zekâ Kuramının İlkeleri

Çoklu Zekâ Kuramı, bir psikolog olan Howard Gardner tarafından öne sürülmesine rağmen, psikoloji alanında çalışan araştırmacı ve bilim adamlarından daha çok eğitim camiası tarafından benimsenmiş ve sahip çıkmıştır. Bu kuramın uygulanacak olduğu eğitim ortamlarından verimli ve etkili sonuçlar alınabilmesinde, kuramın bünyesinde bulunan ve kurama yön veren temel ilkelerinin bilinmesinde fayda vardır. Bu konuyla ilgili literatürden yararlanılarak oluşturulan ilkeler aşağıda Tablo-3'te maddeler halinde şu şekilde belirtilmiştir:

Tablo-3: Beynin Sağ ve Sol Yarı Küreleri ve İşlevleri

Çoklu Zekâ Kuramı'nın İlkeleri
<ul style="list-style-type: none"> • İnsanlar farklı zekâ türlerine sahiptirler.
<ul style="list-style-type: none"> • Her insan, aktif olarak kullanmış oldukları zekâları ile özel bir karışıma sahiptir.
<ul style="list-style-type: none"> • Her insanın kendine özgü bir zekâ profili vardır.
<ul style="list-style-type: none"> • Zekâların her biri, insanda farklı bir gelişim sürecine sahiptir.
<ul style="list-style-type: none"> • Bütün zekâlar dinamiktir.
<ul style="list-style-type: none"> • İnsandaki zekâlar tanımlanabilir ve geliştirilebilir.
<ul style="list-style-type: none"> • Her insan, kendi zekâsını geliştirmek ve tanımak fırsatına sahiptir.
<ul style="list-style-type: none"> • Her bir zekânın gelişimi kendi içerisinde değerlendirilmelidir.
<ul style="list-style-type: none"> • Her bir zekâ, hafıza, dikkat, algı ve problem çözme açısından farklı bir sisteme sahiptir.
<ul style="list-style-type: none"> • Bir zekânın kullanımı sırasında farklı zekâlardan da yararlanılabilir.
<ul style="list-style-type: none"> • Zekâların gelişimi üzerinde kişisel altyapı, kültür, kalıtım ve inançlar etkili olabilmektedir.
<ul style="list-style-type: none"> • Bütün zekâlar, insanın kendini gerçekleştirme yolunda farklı ve özel kaynaklardır.
<ul style="list-style-type: none"> • İnsan gelişimini değerlendiren tüm bilimsel teoriler, çoklu zekâ teorisini desteklemektedir.
<ul style="list-style-type: none"> • Şu anda bilinen zekâ türlerinden daha farklı zekâlar da olabilir.
<ul style="list-style-type: none"> • Yaşamdaki hiçbir aktivite tek bir zekâ bölümünü içermez.
<ul style="list-style-type: none"> • Yapılan çok basit işlerde bile farklı zekâ bölümleri kullanılır.
<ul style="list-style-type: none"> • Her birey, dinamik zekânın eşsiz bir karışımıdır.

<ul style="list-style-type: none"> • Zekânın gelişimi gerek bireysel gerekse bireyler arasında çok fazla çeşitlilik gösterir.
<ul style="list-style-type: none"> • Bütün zekâlar dinamik bir yapıya sahiptir.
<ul style="list-style-type: none"> • Çoklu zekâ özleştirilebilir ve tanımlanabilir.
<ul style="list-style-type: none"> • Her birey, çok yönlü zekâyı tanıma ve geliştirme olanaklarına sahip olmayı hak eder.
<ul style="list-style-type: none"> • Zekâlardan birinin kullanımı, diğerlerinin arttırılması için kullanılabilir.
<ul style="list-style-type: none"> • Bireyin geçmişteki kişisel yaşantılarının yoğunluğu ve ayrışması, tüm zekâlarda bilgi, beceri ve inançlar için kritiktir.
<ul style="list-style-type: none"> • Tüm zekâlar yaş veya çevre farkı gözetmeksizin, insani niteliklerin artmasını, farklı kaynaklar ve potansiyel kapasiteler sağlar.
<ul style="list-style-type: none"> • Saf bir zekâ çok nadir görülür.
<ul style="list-style-type: none"> • Gelişimsel teori, Çoklu Yönlü Zekâ Teorisi'ni uygular.
<ul style="list-style-type: none"> • Çok yönlü zekâ hakkındaki bilgilerimiz arttıkça tüm zekâ listeleri değişmeye adaydır.

*(Vural, 2004: 233-234; Büyükalın, 2003: 9; Yavuz, 2004: 11; Filiz, 2003: 2-3; Yağcı, 2006: 7)

3.8. Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanlarının Belirlenmesinde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Geleneksel eğitim anlayışında öğrencilerin başarı durumları ve zekâ potansiyellerini belirlemek amacıyla sadece standart testler dikkate alınmış ve öğrencinin zekî olup olmadığı, bu testlerden alınan puana göre belirlenmiştir. Özellikle IQ adı verilen bu testlerde yüksek puan alan öğrenciler zekî; düşük puan alan öğrencilerse zekî değil şeklinde kategorik olarak sınıflandırılmışlardır. Bu testlerde sorulan sorular da genel itibarıyla öğrencilerin sözel / dilsel ve matematiksel / mantıksal zekâ alanlarını kullanarak yanıtlayabileceği bilişsel tarzda sorulardır. (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004: 23)'ta da belirtildiği üzere ÇZK, zekânın sayısal

olarak sabitlemesine şiddetle karşı çıkan bir kuramdır ve bu yüzden, öğrencilerin zekâ alanlarının belirlenmesinde test dışı teknikler ve yöntemlerden de yararlanmıştır.

Çoklu Zekâ Kuramı'yla birlikte öğrencilere yönelik zekâ anlayışı değişmiştir. Bu kuramla, öğrencilerin sadece sözel / dilsel ve matematiksel / mantıksal zekâ alanlarına değil, görsel / uzamsal, içsel / öze dönük, müziksel / ritmik, sosyal / kişiler arası, bedensel / kinestetik ve doğacı zekâ alanlarına da sahip olabileceği anlayışı kabul edilmiştir.

Geleneksel zekâ anlayışına göre bir öğrenci bir matematik problemini çözemediği takdirde başarısız kabul edilmekteyken Çoklu Zekâ Kuramı ile birlikte bu öğrenci futbol ve basketbol gibi spor dallarında başarı gösterebiliyorsa veya bir müzik aletini başarılı bir şekilde çalabiliyorsa zekâ olarak kabul edilmektedir. (Saban, 2004: 2)'a göre eğitim sürecinde, öğrencilerin yetersizliklerine ve zayıf oldukları alanlara odaklanmaktan çok, onların öğrenmeyi öğrenmelerini sağlayacak etkinlikler ve baskın oldukları zekâ alanları tespit edilmeli ve öğrencilere başarılı olmalarında yardımcı olunmalıdır.

Böyle bir anlayışın benimsenmesiyle beraber, öğrencilerin zekâ alanlarının belirlenmesinde de testlerin yanında birtakım yöntemlerden yararlanılmaktadır. Bu konuyla ilgili yapılan literatür taramasından elde edilen bilgilere göre, öğrencilerin çoklu zekâ alanlarının belirlenmesinde kullanılan yöntem ve tekniklerden bazıları şu şekilde açıklanmıştır:

3.8.1. Gözlem

Öğrencilerin çoklu zekâ alanlarının belirlenebilmesi için küçük yaşlardan itibaren ailesi tarafından ve okul ortamlarında da öğretmenleri tarafından gözlenmesi, öğrencilerin zekâ alanları hakkında biraz fikir sahibi olunmasını sağlayabilir. Öğrenciler, doğuştan itibaren belirli zekâ alanlarına daha çok eğilimlidirler. Bu durum zamanla baskın olan zekâ alanları ile aynı tarzdaki öğrenme yollarının da gelişmesini sağlayabilir (Burma, 2003: 25).

Gözlem tekniğiyle, bireyin çeşitli zekâ alanlarına ait etkinliklere katılımları ve etkinlikler sırasında ortaya koymuş oldukları davranışlar gözlenir. Gözlemde dikkat edilmesi gereken husus, gözlemin uzman kişiler ya da bu konuda iyi yetişmiş öğretmenler tarafından yapılmasıdır ve gözlemcinin, bireyi tarafsız bir şekilde gözlemleyebilmesidir. Gözlem tekniğiyle öğrencilerin zekâ alanları belirlenirken,

gözlenecek davranışların her bir zekâ alanını yansıtacak tarzdaki davranışlar olmasına dikkat edilmelidir. Örnek vermek gerekirse, “problemleri çabuk çözme” matematiksel / mantıksal zekânın; “ritimleri kolayca tekrarlama” müziksel / ritmik zekânın gözlemlenebilecek tipik davranışları olabilir. Bazen de öğrenciler kendiliğinden baskın olan zekâ alanlarını sergileyebilmektedirler. Örneğin, derslerde başarısız olan ama sempatik davranışlarda bulunana ve tam anlamıyla “tatlı yaramaz” şeklinde ifade edilen öğrencilerin, sosyal / kişiler arası zekâlarının geliştiği söylenebilir (Açıkgöz, 2003: 290).

Öğrencilerin gözlem yoluyla çoklu zekâ alanlarının belirlenmesinde üç farklı yönden gözlem yapılabilir. Bunlar, öğrencilerin olumlu davranışlarının gözlenmesi, öğrencilerin olumsuz davranışlarının gözlenmesi ve öğrencilerin okuldaki boş zamanlarında yapmış olduğu davranış ve etkinliklerin gözlenmesi.

Öğrencilerin zekâ alanlarının belirlenmesinde kullanılacak gözlem yönteminin ilk yönü, öğrencilerin sınıf içerisindeki olumlu davranışlarının gözlemlemektir. Bazı öğrenciler sınıf içerisinde derslere karşı göstermiş oldukları ilgi ve çabayla aslında baskın olan zekâ alanları hakkında öğretmenlerine ipucu verebilirler. Örneğin, sosyal bilgiler dersinde tahtaya bir harita çizileceğinde bazı öğrencilerin çok istekli oldukları ve derse olan dikkatlerinin arttığı görülmektedir. Bu tarz öğrencilerin görsel / uzamsal zekâ alanlarının baskın olduğu düşünülebilir.

Öğrencileri gözlemlemenin ikinci yönü, öğrencilerin olumsuz davranışlarını gözlemlemektir. (Saban, 2004: 62)’a göre, yüksek düzeyde sözel / dilsel zekâyâ sahip bir öğrenci, ders esnasında sürekli yanındaki, önündeki ve arkasındaki öğrencilerle konuşma eğiliminde olacak ve arkadaşlarının derse olan dikkatini dağıtacaktır. Yüksek düzeyde bedensel / kinestetik zekâyâ sahip bir öğrenci, derste yerinde duramayacak ve hareket etme eğiliminde bulunacaktır. Aynı şekilde, doğacı zekâ alanı yüksek olan bir öğrenci de öğretmeninden habersiz bahçeden aldığı karınca, kelebek, taş veya bitkileri sınıfa getirme eğiliminde olacaktır.

Öğrencilerin sergilemiş oldukları bazı olumsuz davranışlar, aslında öğrencilerin öğretmenlere vermek istedikleri birer mesaj olarak düşünülebilir ve bazı olumsuzluklardan olumlu sonuçlar çıkarmak eğitimcilerin pedagojik formasyonlarındaki beceri düzeylerini yansıtır niteliktedir.

Derslerde çok fazla dalan ve sürekli hayal dünyasında gezinen bir öğrenciye öğretmeni kızdığında, öğrenci aslında öğretmenine şöyle seslenmektedir:

“Sevgili öğretmenim, ben sıklıkla dalıyor ya da hayal kuruyorum. Çünkü sen dersini sözel dilsel olarak sunuyorsun tahtada. Benim doğal öğrenme kanalım olan görsel uyarıcılarla dersini sunmadığın için ben de kendi ihtiyacımı hayal kurarak kendim gidermeye çalışıyorum” (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004: 23).

Öğrencileri gözlemlenmenin üçüncü yönü ise, öğrencilerin okuldaki boş zamanlarında hangi davranışlar sergiledikleri ve hangi etkinliklere yöneldikleridir. Öğretmenler, öğrencilere bir dizi etkinlik içerisinde ilgisi doğrultusunda seçim yapıp orada çalışmasına izin verirse, öğrencinin baskın olan zekâ alanını tespit etme imkânı bulabilir. Örneğin, grup çalışmalarına yönelen bir öğrencinin sosyal / kişiler arası zekâsının; kitaplara yönelen bir öğrencinin sözel / dilsel zekâsının; el becerisine dayanan etkinliklere yönelen öğrencilerin bedensel / kinestetik zekâ alanlarının baskın oldukları söylenebilir (Saban, 2004: 63-64).

3.8.2. İşaretleme Listesi ve Dereceleme Ölçekleri

İşaretleme listeleri ve dereceleme ölçekleriyle öğrencilerin çoklu zekâ alanlarını belirleyebilmek için öncelikle öğrencilerin gözlenmesi gerekmektedir.

Bu listeler, anne – babalar veya öğretmenler tarafından doldurulabilen formlardır. Bu formlar zekâ testi olmadıkları için, bunlarla öğrencilerin zekâ puanları değil, öğrencilerin zekâ alanları ve bunların düzeyleri hakkında fikir edinilebilir. Bu listelerin sonuçlarından elde edilen bilgilerdeki amaç öğrencileri birbirleriyle kıyaslamak değildir (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004: 24). Bu liste ve ölçeklerden elde edilen bilgiler sayesinde öğrencilerin güçlü ve zayıf oldukları zekâ alanları tespit edilebilir ve güçlü oldukları zekâ alanlarını daha fazla güçlendirebilecekleri, zayıf olan zekâ alanlarını da geliştirebilecekleri etkinlikler sınıf ortamlarında daha fazla kullanılabilir.

3.8.3. Belge Toplamak

Bu yöntem, öğrencilerin kısa süre içerisinde göstermiş oldukları davranış ve becerilerin görüntüsünün çekilmesi veya fotoğraflanmasıyla daha sonra da incelenmesine olanak veren bir yöntemdir. Öğretmenler öğrencilerin yapmış oldukları ürünlerin (çizilen resimler, üç boyutlu yapılar, boyama becerisi içeren etkinlikler) fotoğraflarını çekerek ya da kameraya çekerek belgelemeyi düşünebilirler. Bu sayede kısa sürede içinde kaybolacak ürünler, öğretmenler tarafından belgelenmiş olurlar. Bunların yanında, öğrencilerin söylemiş olduğu

şarkılar, şiirler ve hikâyeleri de birer belge olarak kabul edilmekte ve bunların ses kasetlerine çekilmesi de belge toplamı yöntemi içerisinde yer almaktadır (Saban, 2004: 43).

3.8.4. Anekdot Kaydı

Anekdot kayıtlarını tutan kişi, objektiflikten ödün vermeden bu kayıtları doğru tutabilirse öğrencinin zekâ alanlarının doğru bir şekilde belirlenmesinde önemli dokümanlara sahip olmuş olur.

Anekdot, öğrencinin belli bir ortamda göstereceği özgül bir davranışın ayrıntılı ve çeşitli yönlerden betimlenmesidir. Anekdotlardan sağlıklı veriler elde edilebilmesi için bu kayıtların objektif betimleri barındırması gerekmektedir. Çünkü anekdotlar, doğal koşullarda ortaya çıkan gerçek davranışları yansıttığı ölçüde faydalı olacaktır. Anekdot kayıtlarındaki bir diğer önemli husus, her davranışın anekdot olarak tutulmamasıdır. Yani, anekdotu tutulacak davranış özgül bir yapıda olmalıdır. Öğretmenler bahçede, sınıfta, koridorda, öğrencinin önem arz eden davranışları için anekdot kaydına başvurabilirler. Ayrıca bu kayıtlar öğrencinin bir iki defa göstermiş olduğu davranışlar da değil, öğrencinin istikrarlı bir şekilde göstermiş olduğu davranışlarda kullanılmalıdır. Öğrencilerin zekâ alanlarının belirlenmesinde bu kaynakların kullanılması, öğrencinin daha sonra gelecek öğretmenleri için de verimli birer kaynak olacaktır (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004: 30).

Anekdot kayıtlarının öğrenciler ve öğretmenler için faydalı dokümanlar olarak kullanılabilmesi için, bu kayıtların her öğrenci için birden fazla ve belirli zaman dilimlerinde doldurulduğunda faydalı olacağı düşünülmektedir.

3.8.5. Öğrencilere Sormak

Eğitim öğretim süreci içerisinde öğretmenlerden beklenen görevlerden birisi de, öğrencilerin çoklu zekâ alanlarını tespit etmek ve eğitim öğretim uygulamalarında, öğrencilerin zekâ alanlarını harekete geçirecek etkinliklere yer vermektir. Bu anlamda öğretmen, öğrencilerle sürekli bir etkileşim hali içerisinde bulunmaktadır. Öğrencilerin zekâ alanlarının tespit edilmesinde belki de dolaysız olmayan tek yöntem öğrencilere sorma yöntemidir. Çünkü öğrenci kendi ilgi duyduğu, başarılı olduğu alanları ve kendi öğrenme tercihlerini en iyi kendisi bilebilir.

Bu doğrultuda öğrencinin baskın ve gelişmemiş zekâ alanlarını tespit etmek amacıyla öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltebilir:

“

1. İçinizden kaç kişi iyi hikâye yazabilir?
2. İçinizden kaç kişi matematik problemlerini çözmeyi sever?
3. İçinizden kaç kişi güzel resim çizebilir?
4. İçinizden kaç kişi bir müzik aletini çok iyi alar?
5. İçinizden kaç kişi en az bir spor dalıyla ilgilenmektedir?
6. İçinizden kaç kişi en azından bir yakın arkadaşa sahiptir?
7. İçinizden kaç kişinin yalnız kalmak için gittiği gizli bir yeri vardır?
8. İçinizden kaç kişi evde hayvan besler?” (Saban, 2004: 37).

3.8.6. Görüşme

Eğitim öğretim sürecinin başında öğrencilerin kazanmaları hedeflenen davranışları, sürecin sonunda kazanabilmelerinde öğretmen – veli – yönetici üçgeninin, ayrıca öğretmenlerin de birbirleriyle iletişim halinde olmaları gerekmektedir. Okullarda düzenlenen veli toplantıları ve öğretmenler odasında öğretmenlerin birbirleriyle olan fikir alışverişleri bu noktada son derece etkili yollardır. Öğrencilerin kişisel özelliklerini yakından bilen ve onları en iyi tanıyan kişilerin aileleri olduğu düşünülecek olursa, öğrencilerin zekâ alanlarının belirlenmesinde velilerle yapılan görüşmelerin büyük bir önem arz edeceği görülecektir.

San ve Gülerüz (2004) görüşmeyi, belirli bir konu hakkında öğrencilerle, öğrenci velileriyle ve öğrencinin arkadaşlarıyla yapılan konuşmalarda elde edilen veriler şeklinde tanımlanmaktadır (San ve Gülerüz, 2004: 234).

Öğretmenlerin özellikle veliler ile yapacak oldukları görüşmelerde, öğrencilerin eksiklik ve yetersizliklerinden daha çok öğrencilerin olumlu yönleri üzerinde durmalılardır. Görüşmeye negatiflik yaratabilecek bir konuyla başlamak hem öğretmenin hem de velinin konu üzerindeki dikkat ve enerjisini azaltacaktır. Öğretmenlerin birbirleri ile yapmış olduğu görüşmelerde öğrencinin zekâ alanları hakkında ipucu verebilir. Bir derste yeterli olmayan bir öğrenci, başka bir derste yeteneklerini başarılı bir şekilde ortaya koyuyor olabilir. Bu doğrultuda öğretmenler arasında yapılabilecek bir görüşmede öğrencinin çeşitli zekâ alanlarına yönelik olarak göstermiş olduğu davranışlar hakkında çeşitli açılardan bilgi edinilmiş olur (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004: 31).

3.8.7. Okul Kayıtlarını İnceleme

Öğrencilerin okul yaşamları boyunca çeşitli derslerden almış oldukları yazılı, performans ve proje gibi notları, öğrencilerin zekâ alanlarının belirlenmesinde fikir verebilir. Bu notlar sayesinde öğrencinin hangi zekâ alanının gelişmemiş, hangi zekâ alanının baskın olduğu hakkında bir fikir yürütülebilir. Örneğin, resim dersinden çok iyi notlar almış, matematik dersinden sınıfı zor geçen bir öğrencinin görsel / uzamsal zekâsının baskın olduğu, matematiksel / mantıksal zekâsının pek de fazla gelişmemiş olduğu gibi bir sonuç çıkarılabilir (Açıkgöz, 2003: 291). Aynı şekilde, müzik derslerinde başarılı olan ve çok yüksek notlar almış, Türkçe derslerinden çok düşük notlar almış olan bir öğrencinin müziksel / ritmik zekâsının baskın, sözel / dilsel zekâsının ise pek de gelişmemiş olduğu gibi bir sonuç çıkarılabilir.

3.8.8. Kimdir Bu? Tekniği

Bu teknik, öğrencinin zekâ alanlarının belirlenmesinde diğer arkadaşlarının değerlendirmelerinin dikkate alındığı bir teknik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yeşilyaprak (2003) kimdir bu tekniğini, “*Grubun sosyal dokusu içinde üyelerin birbirlerini nasıl algıladıklarını, ilişki biçimini, kabul ve ret derecesini anlamaya yarayan bir tekniktir. Birbirini tanıyan bir grup içindeki bireylerin birbirleri hakkındaki görüşlerine dayanır. Gruptaki bireylerin bazı özelliklerinin belirlenmesi amaçlanır.*” şeklinde açıklamıştır (Yeşilyaprak, 2003: 318).

“Kimdir Bu?” tekniğini uygulamadan önce bu tekniği uygulamakla ne amaçladığımızı ve ne türde bilgiler elde etmek istediğimize karar vermemiz ve bu doğrultuda bu tekniği uygulamamız gerekmektedir.

Öğrencilerin zekâ alanlarını belirlemeye yönelik uygulanabilecek “Kimdir Bu?” tekniği için; “Sürekli müzik söyler, müzik araçlarını çok sever, matematik çalışmaktan hoşlanır, şiir okumayı sever, ikna edici bir yanı vardır” gibi soruların sonuna “Kimdir Bu?”arkadaşınız şeklinde bir ifade ekleyerek gerekli veriler toplanabilir. Toplanan bu verilerden sağlıklı yorumlar yapılabilmesi için gözlem, görüşme ve diğer yöntem ve tekniklerden elde edilen verilerle, bu veriler karşılaştırılmalıdır (San ve Güleriyüz, 2004: 234).

Öğrencilerin zekâ alanlarının belirlenmesinde yukarıdaki yöntem ve teknikler tek başına güvenilir sonuçlar vermeyebilir. Bu yüzden zekâ alanlarının doğru bir şekilde tespit edilmesinde mümkün olduğu kadar çok sayıda yöntem ve teknikten

yararlanılmalıdır. Ayrıca, bu yöntem ve tekniklerden elde edilen bilgilerin kesin sonuçlar olmadığı bilinmelidir.

3.9. Zekâ Alanlarının Belirlenmesinde Kullanılan Ölçütler

Gardner, Çoklu Zekâ Kuramını oluştururken çok sayıda zekâ alanı öne sürmüştür. Uzun bir çalışmanın ürünü olarak ortaya çıkan Çoklu Zekâ Kuramı'ndaki zekâ alanları rastgele bir şekilde belirlenmemiştir. Gardner, zekâ alanlarını belirlerken birtakım ölçütler kullanmıştır. Bu ölçütler aşağıda maddeler halinde kısaca açıklanmıştır.

1. Tanımlanabilir Çekirdek İşlemler Seti:

Gardner, her zekâ alanının kendinden beklenen birtakım etkinlikleri yürütebilmek için temel işlemlere sahip olmasını söylemiştir. Örnek vermek gerekirse, bireyin bedensel / kinestetik zekâ alanında, diğerlerinin fiziksel hareketlerini takip edebilme yeteneği ve becerisine sahip olmayı kapsayabilir. Aynı şekilde müziksel / ritmik zekâ alanında, bireyin ritmik yapıları ayırt ederek ritme karşı duyarlılık bu zekâ alanının çekirdek işlemlerini oluşturmaktadır (Armstrong, 2000: 8).

2. Evrimsel Tarih ve Evrimsel Akla Yatkınlık:

Gardner, belirlemiş olduğu zekâ alanlarının insanın evrim tarihiyle beraber geliştiğini ve insanların evrimsel tarih içerisinde farklı zamanlarda farklı zekâ alanlarına ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Örneğin görsel / uzamsal zekânın tarih öncesi dönemlerde mağara duvarlarına çizilmiş resimlerle ortaya konmaya başladığını; aynı şekilde tarih öncesi dönemlere ait yapılan arkeolojik kazılarda bulunan müzik aletlerinin müziksel / ritmik zekânın insan evrimiyle beraber geliştiğini ortaya koymaktadır. Bütün bunların yanında konuya tarihsel açıdan yaklaştığımızdaysa, bazı zekâ alanlarının bazı dönemlerde insanlar tarafından daha baskın bir şekilde kullanıldığıdır. Örneğin bundan yüz – yüz elli yıl öncesinde kırsal kesimde yaşayan ve tarım ve avcılık gibi işlerle uğraşan insanlar için (o zamanlar tarımsal araç gereçler fazla gelişmemiştir) doğacı ve bedensel / kinestetik zekâ alanları çok daha fazla öneme sahipti (Gardner, 2004: 91; Armstrong, 2000: 7). Aynı şekilde bugün yaşamımızın her anında teknolojinin imkânlarından yararlanmaktayız. Artık 3 boyutlu filmler yerlerini 4 ve 5 boyutlu filmlere bırakmakta, inşaat sektöründe hayal gücümüzü zorlayacak yapılar tasarlanmaktadır. Bugünün şartları

içerisinde ve belki de gelecekte görsel / uzamsal zekânın baskın olduğu ve olacağı söylenebilir.

3. Sembolik Sistemler İçinde Şifreleme Duyarlılığı:

İnsanların, doğaları gereği birtakım zihinsel işlemlerde sembolik yapıları kullanmaları ve bunları bir düzen içerisinde kodlayarak şifreleme kapasiteleri kastedilmektedir. Gardner, sembolik sistemlerdeki şifreleme becerisinin insanlardaki zekâ davranışların belirleyici göstergesi olarak kabul edilebileceğini ve tüm zekâ alanlarının da kendilerine özgü birtakım sembolik yapıları olduğunu belirtmiştir. Örnek vermek gerekirse, sözel / dilsel zekâ için Türkçe, İngilizce, Arapça ve Fransızca gibi sözlü ve yazılı olarak kullanılan birçok dil; görsel / uzamsal zekâ için mühendisler, mimarlar, grafikerler ve modacıların kullanmış olduğu grafiksel özellikleri içinde barındıran semboller bu kapsam içinde değerlendirilebilecek bir yapıdadır (Gardner, 2004: 89-93; Armstrong, 2000: 8).

4. Beyin Hasarıyla Oluşan Potansiyel İzolasyon:

Gardner, Çoklu Zekâ Kuramı'nın temellerini oluşturan ve insan beyniyle zekâ arasındaki ilişkileri araştırdığı çalışmalarında; beynin kaza veya hastalık sonucu bir bölümünde meydana gelebilecek bir hasarın, beynin o bölümünün işlemesiyle harekete geçen yeteneklerinin ortadan kalkabileceğini ancak, hasar görmeyen bölümlerin içerisinde bulunan yeteneklerin kullanılmaya devam ettiğini ortaya koymuştur. Örnek vermek gerekirse, beynin sol ön lobunu kapsayan Broca bölgesinde meydana gelebilecek bir hasar sonucu, bireyin sözel / dilsel becerileri zarar görmüş ve bireyin konuşma, okuma ve yazmada büyük sıkıntı çektiği, şarkı söyleme, dans etme, matematiksel işlemleri yapma, diğer bireylerle sosyal ilişkiler kurma ve kendi duygularının farkına varıp onları ifade edebilmesi gibi farklı zekâ alanlarının yeteneklerini kapsayan özellikleri yitirmediği görülmüştür (Gardner, 2004: 89; Armstrong, 2000: 3).

5. İdiot Savant'lar, Dâhiler ve Diğer Olağanüstü Bireylerin Varlığı:

Gardner, bazı insanlarda birtakım insani yeteneklerin çok fazla ve vaktinden önce geliştiğini ve bu tarz bireylerin dâhi olarak adlandırıldığını; yaşlılarına göre birçok alanda son derece geri kalmış performans düzeyine sahip olan ve bazı becerileri ve yeteneklerin gelişmediği bireylerin de idiot savan't olarak adlandırıldığını söylemiştir. Bu tarz bireylerin varlığı, belirli zekâ alanlarının varlığını güçlendirmekle kalmayıp, belli entelektüel becerilerin yokluğu da bir zekâ alanının eksikliğini göstermektedir (Gardner, 2004: 89).

6. Diğerlerinden Farklı Gelişimsel Tarih ve Tanınmış Uzman Grubunun Performansları:

Gardner, her zekâ alanının belirli bir kültür çevresi içerisinde değer bulan etkinliklere katılmakla gelişebileceğini ve her zekâ alanının gelişimsel bir tarihinin olduğunu belirtmiştir. Genel itibariyle her etkinliğin bireyin çocukluk çağlarında kendisini gösterdiği, bireyin ilerleyen yaşlarında artarak devam ettiğini ve yaşamının son yıllarına doğru azaldığı gibi kendine özgü özellikleri olabilmektedir. Gardner'a göre zekâ alanları için böyle kesin yargılar kullanmak yanlıştır. Müziksel / ritmik zekânın anne karnındayken başladığı yapılan araştırmalarla kanıtlanmıştır ve bu yüzden bireyde harekete geçen ilk zekâ alanlarından birisi müziksel / ritmik zekâdır. Örneğin dünyaca ünlü besteci Mozart'ın besteciliğe 4-5 yaşlarında başladığı bilinmektedir. Dünyaca ünlü birçok sanatçının da 80 hatta 90 yaşında en aktif zamanlarını yaşamış ve en güzel bestelerini bu yaşlarında ortaya koymuşlardır (Gardner, 2004: 89; Armstrong, 2000: 3).

7. Psikometrik Bulguların Desteği:

Howard Gardner, her ne kadar zekânın ölçülmesi hususunda standart testlere karşı çıkmış olsa da, birçok zekâ ölçeğinin Çoklu Zekâ Kuramı'nı desteklediğini söylemiştir. Örneğin, çocuklar için geliştirilmiş olan Wechsler Zekâ Ölçeği, sözel / dilsel, matematiksel / mantıksal, görsel / uzamsal ve bedensel / kinestetik zekâların alt ölçeklerini içermektedir. Aynı şekilde Coopersmith Kendine Güven ve Benlik Saygısı Envanterinin de bireyin kişisel zekâlarının ölçülmesinde kullanılabileceğini belirtmiştir (Armstrong, 2000: 7-8).

8. Deneysel ve Psikolojik Çalışmalarla Destekleme:

Psikoloji alanında yapılan çeşitli çalışmaların bulgularına bakıldığında zekâ alanlarının birbirlerinden ayrı çalıştığı görülmüştür. Bu çalışmaların odak noktasını, bir zekâ alanının örneğin sözel / dilsel zekânın bir becerisi olan okuma yeteneğine sahip bir bireyin, okuduklarını matematiksel / mantıksal zekâ alanına transfer edememesi oluşturmaktadır. Hafıza, dikkat ve algı üzerinde yapılan diğer çalışmalar da, bireylerin farklı beceri ve yeteneklere sahip olduklarını göstermiştir. Örneğin, bazı insanlar çok iyi hafızaya sahip olabilir ve kelimeleri ve anlamlarını akılda tutabilirken, insan yüzlerini hatırlayamayabilirler. Aynı şekilde bazı insanlar müzikal sesleri çok iyi algılayabilirken, sözel sesleri çok iyi algılayamamaktadırlar (Armstrong, 2000: 8).

Gardner yukarıdaki bilgiler ışığında her bireyin en az sekiz zekâ alanına sahip olduğunu ve yukarıdaki sekiz ölçütü kullanarak zekâları özelleştirmiştir. Yani psikometrik bir aracın sonuçlarına dayanmadan, kültürler arası karşılaştırmalardan, insan gelişimi ve beyin hakkında çalışmaların sonuçlarından yararlanarak yukarıdaki sekiz ölçütü geliştirmiştir (Bümen, 2004).

3.10. Çoklu Zekâ Kuramına Göre Zekâ Alanları

Gardner, 1983 yılında “Frames of Mind” (Zihin Çerçevesi) adlı kitapla bilim dünyasına tanıttığı Çoklu Zekâ Kuramı’nda ilk etapta her insanda bulunan 7 zekâ alanından bahsetmiştir. İnsanın, bu 7 temel zekâ alanındaki çeşitli yetenekler yelpazesine sahip olduğunu söylemiştir. Ayrıca insandaki yeteneklerin sadece bu 7 zekâ alanıyla betimlemenin yeterli olamayacağını, insanlardaki zekâ alanlarının yediden daha fazla olabileceğini söylemiştir. Nitekim Gardner, Checkley (1997) ile yapmış olduğu bir görüşmede, “doğacı zekâ” olarak sekizinci bir zekâ alanının varlığından bahsetmiş ve 1999 yılında yayımlanmış olduğu “Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21. Century” adlı kitabında bu sekizinci zekâ alanını da içerecek şekilde kuramını yeniden düzenlemiştir (Saban, 2004: 6).

Gardner, Checkley (1997) ile yapmış olduğu görüşmede, doğacı zekâ alanını neden diğer zekâ alanlarının içine kattığı sorusuna cevap vermiş ve doğayı sınıflandırma yetisini kendi başına bir zekâ türü olarak kabul etmesinin gerekçelerini şu şekilde açıklamıştır:

“İlk olarak, bu bizim insanoğlu olarak kalabilmemiz için gereksinim duyduğumuz bir yetenektir. Örneğin, hangi hayvanı avlamamız, hangisinden de kaçmamız gerektiğini bilmemiz gerekmektedir. İkinci olarak bu yetenek sadece insanla sınırlı değildir. Diğer hayvanlar da hayatta kalabilmek için doğa zekâsına gereksinim duyarlar. Son olarak, en önemli nokta şudur ki: Beyin yapısı doğa zekâsının varlığını destekleyen deliller niteliindedir. “Doğal” denen şeylerin adlandırılması ve tanınmasına ayrılmış beynin belli bölgeleri vardır” (Checkley, 1997’den akt: Bulut, 2003: 67).

(Gardner, 1983, 1999a)’da belirtilen ve Çoklu Zekâ Kuramı’nın özünü oluşturan 8 temel zekâ alanı şunlardır:

1. Sözel / Dilsel Zekâ
2. Mantıksal / Matematiksel Zekâ
3. Görsel / Uzamsal Zekâ

4. Bedensel / Kinestetik Zekâ
5. Müziksel / Ritmik Zekâ
6. İçsel / Öze Dönük Zekâ
7. Sosyal / Kişiler Arası Zekâ
8. Doğacı Zekâ (Yavuz, 2004: 15; Saban, 2004: 6-7)

3.10.1. Sözel / Dilsel Zekâ (Verbal / Linguistic Intelligence)

Değişik kültürlerde yaşayan insanların dil kullanma becerisine sahip oldukları bilinmektedir. Ancak, kimi insanlar dili iletişim amacı ile kullanırken kimi insanlar da birden fazla dil ve iletişim becerileri sergilemektedirler. Bu bağlamda sözel / dilsel zekâ, sözcükleri hem sözlü hem de yazılı bir biçimde etkili kullanma becerisi olarak düşünülebilir (Demirel, 2000: 150).

(Checkley, 1997: 12'den akt: Kolaç, 2008: 29)'a göre sözel / dilsel zekâ, bireyin kendi duygu ve düşüncelerini ifade ederken ve diğer insanların duygu ve düşüncelerini anlarken kendi ana dilini ya da diğer dilleri kullanabilme becerisi olarak ifade edilmiştir.

Günlük hayatta hemen hemen bütün insanlar sözel / dilsel zekâ alanlarını bilinçli ya da bilinçsiz olarak harekete geçirmekte ve bu zekâ alanından etkili bir şekilde yararlanmaktadır. Bireylerin dilin çeşitli formlarıyla yapmış olduğu her etkinlik sözel / dilsel zekâ alanı içerisinde değerlendirilmektedir. (Gardner, 2004: 108), sözel / dilsel zekâ bağlamında dilin üç yönünden bahsetmiştir. Dilin ilk yönü retoriktir. Bundan kasıt, bireyin ikna kabiliyeti, siyasetçiler ve hukukçuların dili üst düzeyde geliştirme becerileridir. İkinci yön olarak dilin şifre potansiyelinden bahsetmiştir. Dilin bu yönünde, bir makine veya aracın kullanma kılavuzlarını çözme becerisi kastedilmiştir. Dilin üçüncü ve son yönü olarak da açıklamalarda üstlenilen rolüdür. Öğrenme ve öğretmenin dil ile gerçekleştiği düşünülecek olursa bu yön daha net olarak anlaşılacaktır. Ayrıca dilin kurallarının, atasözü ve deyimlerin anlamlarının öğrenilmesinde bu yön etkili olarak kullanılmaktadır.

Dilin bütün formlarını içerisinde barındıran sözel / dilsel zekâ alanının kullanılmasıyla, yazılı materyalleri okuma, bir kitle karşısında konuşma yapabilme, karşıdaki insanın söylediklerini dinleme, anlama gibi davranışlar bu zekâ alanının içerisinde değerlendirilmektedir (Bümen, 2001: 29).

Sözel / Dilsel zekâ alanı için literatürde kullanılan başka isimlerin olduğu da görülmüştür. Bu isimler; Dilbilimsel zekâ, dilci zekâ, dil zekâsı, söz zekâsı ve kelime zekâsıdır (Temiz, 2007: 20).

Gardner'a göre, sözel / dilsel zekâ alanını oluşturan dört ana eleman vardır. Bu elemanlar (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004: 44)'ta şu şekilde belirtilmiş:

1. Ses Bilgisi (Fonoloji):

Sözcükleri meydana getiren sesleri tanıyabilmektir.

2. Söz Dizimi (Sentaks):

Dilin yapısal düzeniyle ilgilidir. Dilin gramer kuralları ve sözcüklerin sıralanma biçimini ele alır.

3. Anlam Bilgisi (Semantik):

Cümlelerin ana yapıları olan sözcüklerin anlamlarının farkında olmak ve bu anlamlar çerçevesinde insanlarla etkileşime girmekle ilgilidir.

4. Edim Bilim (Pragmatik):

Direkt olarak dilin yapısal düzeniyle değil de, bireyin bir amaç doğrultusunda dili nasıl kullandığıyla ilgilidir.

Sözel / dilsel zekâ, özünde birtakım kapasiteler bulundurmaktadır. Sözel / dilsel zekâ alanı, bu kapasiteler üzerine temellendirilmiştir. (Bümen, 2001: 12-13)'e göre bu kapasiteler şu şekilde açıklanabilir:

a) Düzeni ve Sözcüklerin Anlamsal Özelliklerini Kavrama:

Bu kapasite, bireyin karşılaşmış olduğu metindeki sözcüklerin anlamlarını kavrama ve bu anlamları değiştirmek için tekrardan nasıl düzenlenebileceğini içeren karmaşık yapıya bir süreçtir. (Örneğin, 10 sözcükten oluşan bir cümledeki sözcüklerin yerlerini değiştirerek kaç cümle yapılabileceği gibi).

b) Açıklama Yapma, Öğretme, Öğrenme:

Bireyin, bir bilgiyi sözel veya yazılı olarak başka birine açıklayabilme veya kendisine verilen bir talimatı anlayabilmesi gücüdür. Örnek vermek gerekirse, bazı ürünlerin ki genellikle elektronik araç gereçlerin kullanım kılavuzlarında kısa yollar açıklanmıştır. Diğerlerini anlamak zorken, bunların anlaşılması daha kolaydır.

c) Mizah Destekli Anlatım:

Bu kapasite, kelimeler üzerinde cinas yapma ve kelimelerle oynama (bilmeceler, şakalar ve mecazlar) şeklinde 2 açıdan ele alınmaktadır. Sosyokültürel faktörlerin etkisiyle, mizahi faktörler farklı anlaşılabilir. Yani, bir kültürde şaka anlamı taşıyan bir söz başka bir kültür için hakaret anlamını barındırabilmektedir.

d) Yazılı ya da Sözlü Olarak Etkili Hitabet Gücü, İkna ve Güdüleme Yetisi:

Politikacılar, hukukçular ve sunucuların topluluk önünde rahat ve etkili bir şekilde konuşabilmeleri, hitabet tarzında etkileyici ve güdüleyici yazılar yazabilmeleri bu kapasite içerisinde değerlendirilmektedir.

e) Hatırlayıp Geri Getirme Fonksiyonu:

Beynin kısa ve uzun süreli bellekte bilgileri tutabilme gücü, bu kapasiteyi ifade etmektedir.

f) Metalinguistik Yapıda Veri Analizi:

Bu kapasite, sözel / dilsel zekânın en ilginç özelliklerinden birisidir. Dilin, araştırma amacıyla kullanılması yeteneğine metalinguistik analiz denilmektedir. Örnek vermek gerekirse, bazı konuşmalarda konuşmacının ne demek istediğini tam olarak anlayamadığımız olmuştur ve bu durumda, konuşmacıdan daha açık olmasını talep ettiğimiz olmuştur. Bu esnada genellikle, konuşmacının ne demek istediği ile ilgili olarak sorular sorulur. Böylelikle, karşıdaki bireyin düşüncesi, onu başka bir düşünceye itmeden öğrenilmiş olur ve sorun çözülür.

Bir öğrencinin, sözel / dilsel zekâ alanının güçlü olduğuna işaret eden birtakım davranışlar bulunmaktadır. Uzun gözlemler ve yapılan araştırmalardan elde edilen bilgiler sonucunda belirlenen bu davranışlar şunlardır:

- Uzun hikâyeler ve masallar anlatmayı sever ve kafasından yeni senaryolar üretebilir.
- İsimler, yerler ve tarihler hakkında güçlü bir hafızaya sahiptir.
- Sözcük oyunları yapmayı sever ve sözcük oyunlarını başarılı bir şekilde kullanır.
- Yaşına göre sözcük hazinesi son derece gelişmiştir.
- Sözel iletişimlerde son derece başarılıdır.
- Diğer insanların seslerini, dil üsluplarını, okuma ve yazmalarını başarılı bir şekilde taklit edebilir.
- Hikâye, şiir ve fıkra kitapları okumaktan hoşlanır.
- Öğrenmiş olduğu yeni sözcükleri anlamlarına uygun olarak, konuşma ve yazı dilinde kullanabilir.
- Dinleyici kitlesini konuşmasıyla etkileyebilir.
- Etkili dinleme becerisine sahiptir.
- Yeni dil formları oluşturmada başarılıdır.

- Farklı dilleri hızlıca ve kolaylıkla öğrenebilme becerisine sahiptir (Vural, 2004: 239; Gardner, 1999b: 41; Saban, 2004: 7; Bümen, 2004: 22; Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004: 43; Başbay, 2000: 16; Tarman, 1999: 16; Yavuz, 2004: 32).

Sınıf ortamında, sözel / dilsel zekâ alanına yönelik birtakım etkinlikler ve uygulamalar yapılabilmektedir. Öğrencilerin bu zekâ alanlarına uygun olarak, sınıfta yapılabilecek etkinlikler ve uygulamalar aşağıda verilmiştir. Bu etkinlik ve uygulamalar:

- ❖ Sınıf sekreteri olma,
- ❖ Sözcük bankası oluşturma,
- ❖ Şiir, masal, efsane ve hikâye, slogan, mektup, biyografi ve mektup yazma,
- ❖ Sözel yapıda bulmaca hazırlama,
- ❖ Sözcük yapılarını bulma,
- ❖ Sözlük kullanma,
- ❖ Araştırma projeleri hazırlayıp bunların raporlarını yazma,
- ❖ Çizgi film çalışmaları yapma,
- ❖ Konu ile ilgili olan bir hikâyeyi, romanı ya da şiiri ilişkilendirme,
- ❖ Ezberden şiir okuma,
- ❖ Röportaj yapma,
- ❖ Bülten, kitapçık ya da sözlük yazma (Bümen, 2004: 33-34; Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004: 45),
- ❖ Diyalog oluşturma,
- ❖ Başka ifadeye çevirme,
- ❖ Anlatma, özetleme ve açıklama yapma,
- ❖ Kısaltma,
- ❖ Yüksek sesle okuma (Ün Açıkgöz, 2003: 293).

Öğrencideki sözel zekâ alanını geliştirmek için, ilgili literatürden yararlanılarak oluşturulan aşağıdaki etkinliklerin yapılması önerilmektedir:

- Her gün, yeni ve ilginç bir kelimenin anlamının öğrenilmesinin istenmesi ve bu kelimenin kullanılması,
- Hoşlanılan bir hikâyenin okunmasının istenmesi ve bu hikâyenin sonunun öğrenciye tamamlanması,

- Öğrenciyi en çok heyecanlandıran ve ilgisini çeken bir konuda söylev verilmesi,
- Öğrencinin ilgi alanına giren bir konuyla ilgili bir dergiye abone olunmasının istenmesi,
- Sınıfta tartışma ortamı oluşturarak karşıdaki bireyin fikirlerinin saygıyla dinlenmesini isteme ve bu tartışma ortamına katılmasını isteme (Tarman, 1998: 12; Demirel, 2002: 145; Ülgen, 1997: 24; Gardner, 2004: 21).

Sözel / dilsel zekâ alanı baskın olan bireyler daha çok; yazarlık, şairlik, siyaset, hukuk, gazetecilik, arşivcilik, tercümanlık gibi alanlarda başarılı ve istekli olarak çalışırlar (Saban, 2004: 16; Temiz, 2007: 21; Vural, 2004: 239-240).

3.10.2. Mantıksal / Matematiksel Zekâ (Logical / Mathematical Intelligence)

Gardner, küçük çocukların nesnel dünyasıyla karşılaşarak, onların yapısal düzenini anlamaya çalışarak ve onları yeniden düzenleyerek, mantıksal / matematiksel zekâ ile ilgili ilk temel bilgileri edindiğini belirtmiştir (Gardner, 2004: 180). Matematik sorularını çözmeye, sınıflandırmalar ve kıyaslamalar yapma bu zekâ alanı için temel bir başlangıç olarak kabul edilebilir (Öktem, 2001: 6).

Mantıksal / matematiksel zekâ, matematikçi, istatistikçi ya da bir vergi memuru gibi sayılarla içli dışlı olarak sayıları etkili kullanma veya bir bilim adamı, mantık uzmanı veya bilgisayar programcısı gibi olaylar arasındaki sebep sonuç ilişkilerini inceleyerek olayların işleyişi hakkında mantık yürütebilme becerisi olarak düşünülebilir (Saban, 2004: 8).

Ergin (2007)'e göre mantıksal / matematiksel zekâ, bir bireyin sayıları etkili bir şekilde kullanabilmesi, sayılar üzerinde oynamalar yapabilmesi, tümevarım ve tümdengelim yöntemlerini kullanarak akıl yürütebilmesi, soyut düşünerek kavramlar ve olaylar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarabilmesi ve problem çözebilmeye yeteneğidir (Ergin, 2007: 7).

Mantıksal / matematiksel zekâ alanı için literatürde kullanılan başka isimlerin olduğu da görülmüştür. Bu isimler; Sayı zekâsı, mantık zekâsı ve işlem zekâsıdır (Temiz, 2007: 20).

Mantıksal / matematiksel zekâ, özünde birtakım kapasiteler bulundurmaktadır. Mantıksal / matematiksel zekâ alanı, bu kapasiteler üzerine temellendirilmiştir. (Bümen, 2001: 13-14)'e göre bu kapasiteler şu şekilde açıklanabilir:

a) Soyut Tarzdaki Yapıları Tanıma:

Bireyin, çevrede bulunan örüntüleri ayırt edebilme gücüdür. Örnek vermek gerekirse, doğal çevrede bulunan ve tekrarlı yapılara sahip yıldız örüntüleri ve spiral yapıları bulma.

b) Tümevarım Destekli Akıl Yürütme Yetisi:

Bir nesne veya olayı oluşturan parçalardan yola çıkarak bütüne ulaşma sürecinde kullanılan mantıktır.

c) Tümdengelim Destekli Akıl Yürütme Yetisi:

Bir nesne ya da olayın bütününden yola çıkarak, onu oluşturan küçük yapılara ulaşma sürecinde kullanılan mantıktır.

d) Veriler Arasındaki Bağlantı ve İlişkileri Ayırt Etme:

Bu kapasite, bireylerin günlük yaşam içerisinde etki alanına giren verileri, sıralama ve kategorilere ayırma davranışlarını içermektedir.

e) Karmaşık Yapılara Sahip Hesaplamalar Yapma:

Yıllardır zekânın temsilcisi olarak en fazla kabul edilen kapasitedir. Bu kapasite, sadece okullarda öğrenilmekte olan matematiksel işlemleri değil, bunların günlük yaşam içerisinde aktif olarak kullanabilme becerisini de içermektedir.

f) Bilimsel Yöntemin Aktif Kullanımı:

Bu süreç içerisinde, gözlem yapma, değerlendirme yapma, karar verme ve uygulama yer almaktadır. Bireylerin günlük yaşamda karşılaşmış oldukları bir problem durumunda bu yöntem kullanılmaktadır. Öncelikle problemi meydana getiren tüm olaylar gözlenir, sonra problemin ortaya çıkmasında hangi olayın daha baskın olduğu belirlenir. Daha sonra da değerlendirmelerde bulunup karar verilir ve uygulanır.

Bir öğrencinin, mantıksal / matematiksel zekâ alanının güçlü olduğuna işaret eden birtakım davranışlar bulunmaktadır. Uzun gözlemler ve yapılan araştırmalardan elde edilen bilgiler sonucunda belirlenen bu davranışlar şunlardır:

- Makinelerin çalışma düzenine dair sorular sorar.
- Bilgisayar oyunlarına karşı ilgili davranır.
- Yaşıtlarına oranla daha soyut düşünebilir.
- Neden – sonuç ilişkilerini başarılı bir biçimde kurar.
- Miktar tahminlerinde bulunur.
- Grafikler ve şekillerle desteklenmiş görsel bilgileri yorumlamada başarılıdır.

- Bilgisayar programları hazırlayabilir.
- Nesnelere sınıflandırabilir ve olayları belirli bir mantık düzeni içinde düzenleyebilir.
- Sayısal ağırlıklı dersleri daha çok sever.
- Mantıksal bulmacalar çözmeyi, satranç, dama ve sudoku gibi oyunları oynamayı sever.
- Güçlü bir muhakeme becerisine sahiptir.
- Üst düzey düşünme becerilerini etkili bir şekilde kullanır (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004: 26; Saban, 2004: 8-9; Oral, 2001; Bümen, 2004: 23; Gardner, 1999b: 41; Yavuz, 2004: 76).

Öğrencilerin mantıksal / matematiksel zekâ alanlarına uygun olarak sınıfta yapılabilecek etkinlikler ve uygulamalar aşağıda verilmiştir. Bu etkinlik ve uygulamalar:

- ❖ Zaman çizelgeleri hazırlama,
- ❖ Matematiksel tarzda bulmacalar yapma,
- ❖ Sayısal tarzda oyunlar oynama,
- ❖ Konunun anlaşılmasını sağlamak amacıyla analogi oluşturma,
- ❖ Beyin fırtınasından yararlanarak fikirler üretme ve bu fikirleri değerlendirme,
- ❖ Karşılaştırmalar yapma,
- ❖ Önemli ve önemsiz bilgileri belirleme,
- ❖ Olayların gelişimi hakkındaki tahminlerde bulunma (Bümen, 2004: 34; Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004: 50).

Öğrencideki mantıksal zekâ alanını geliştirmek için, ilgili literatürden yararlanılarak oluşturulan aşağıdaki etkinliklerin yapılması önerilmektedir:

- Öğrencilerin zihinsel becerilerini aktif olarak kullanacakları açık uçlu sorular sormak,
- Öğrencilerden, anladıklarını somut nesnelere kullanarak ifade etmelerini istemek,
- Öğrencilerden, söylediklerini kanıtlamalarını istemek (Demirel, 1999: 111),
- Öğrencilerden, hobilerinin dört ana noktasını belirlemeleri, bu noktaların her birinin altında dört alt başlık oluşturmaları ve oluşturmuş oldukları bu alt başlıkların her biri altında dört alt nokta oluşturmalarını istemek,

- İki nesnenin kıyaslanması yoluyla zihinsel düşünme egzersizleri yapılmasının istenmesi. Örnek vermek gerekirse, bir daktilo ya da bilgisayarın kendine özgü dört tipik özelliğinin bulunması ve daha sonra bu iki nesnenin ortak olan dört tipik özelliğinin bulunmasının istenmesi gibi.
- Saçma olduğu düşünülen bir konuyu, gerekçelerini göstererek ikna edici bir konuşma yapmalarını isteme. Örnek vermek gerekirse, öğrencilerden futbolu basketbol topuyla oynamanın yararları üzerine bir konuşma yapmalarını isteme gibi.
- Öğrencilerden, bilimsel yöntemin kullanılacak olduğu bir projede yer almalarını isteme (Tarman, 1998: 12; Ülgen, 1997: 24; Demirel, 1999: 145; Gardner, 2004: 21).

Mantıksal / matematiksel zekâ alanı baskın olan bireyler daha çok; bilgisayar programcılığı, sayısal branşlardaki öğretmenlik, muhasebe, fen bilimleri, istatistik, mühendislik gibi alanlarda başarılı ve istekli olarak çalışırlar (Saban, 2004: 16; Temiz, 2007: 23; Vural, 2004; 243-244).

3.10.3. Görsel / Uzamsal Zekâ (Verbal / Spatual Intelligence)

Görsel / uzamsal zekâ, bireyin resimler, şekiller grafikler ve tablolarla düşünebilme, şekil, renk ve dokuları zihin gözüyle görüp algılayabilme ve bunları sanatsal yapılara dönüştürebilme yeteneğidir (Yavuz, 2004: 109).

Saban (2004)'a göre görsel / uzamsal zekâ, bir insanın avcı, izci, pilot, denizci ve rehber gibi görsel / uzamsal dünyayı doğru bir şekilde algılaması veya bir dekoratör, mimar ve ressam gibi dış dünyadan edinmiş olduğu izlenimler üzerine işlemler yapıp değişik formlara dönüştürebilme yeteneğidir (Saban, 2004: 9).

Görsel / uzamsal zekânın sadece sanatçılarda olabileceğini düşünmek yanlış bir düşüncedir. Birey bir harita okurken ya da evde kaybettiği bir şeyi ararken bu zekâ alanını etkili bir şekilde kullanmaktadır. Ayrıca bu zekâ alanında sadece nesnelere görsel / uzamsal olarak kavrama yeteneği de yer almamaktadır. (Campbell, Campbell ve Dickinson, 2004: XX'dan akt: Kolaç, 2008: 31)'a göre görsel / uzamsal zekâ, bireyin karşılaştığı imgeleri yeniden oluşturarak değiştirmesini, bu imgelerden grafiksel bilgiler üreterek bunları anlamasını ve yorumlamasını sağlar.

Görsel / uzamsal zekâ alanı için literatürde kullanılan başka isimlerin olduğu da görülmüştür. Bu isimler; sanatsal zekâ, resim zekâsı, uzamsal zekâ, sanat zekâsı, derinsel zekâ, üç boyutlu zekâ (Temiz, 2007: 24).

L.L. Thurstone, görsel / uzamsal zekânın üç ana unsuru olduğunu söylemektedir ve bu unsurlar: Bir nesneye değişik bakış açılarıyla bakıldığında dahi o nesnenin tanınabilmesi; bütünü oluşturan parçaların yer değişimini zihinde canlandırabilmek; bir problemin kaynağının, gözlemcinin duruşundan kaynaklandığı durumlarda, uzamsal ilişkileri hayal edebilmek (Gardner, 2004: 248).

Gardner'a göre, görsel / uzamsal zekâ alanını oluşturan üç ana eleman vardır. Bu elemanlar (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004: 53)'ta şu şekilde belirtilmiştir:

1. Nesnelere tam ve doğru bir şekilde algılamak,
2. Bir nesneyi başka birinin bakış açısıyla algılayarak resimleyerek yönlendirme ya da bu nesnenin uzaydaki hareketini hayal etmek,

3. Bir bireyin algılarını, en az iki boyutlu hatta üç boyutlu olarak transfer etmek.

Görsel / uzamsal zekâ, özünde birtakım kapasiteler bulundurmaktadır. Görsel / uzamsal zekâ alanı, bu kapasiteler üzerine temellendirilmiştir. (Bümen, 2001: 14)'e göre bu kapasiteler şu şekilde açıklanabilir:

- a) Aktif Yapıya Sahip İmgelem / Hayal Gücü:

Bireyin hayal gücünü kullanarak dış dünyadaki nesnelere yeni formlara dönüştürebilme yeteneğidir.

- b) Zihin Ortamında Canlandırma:

Bireyin görmediği bir nesneyi ya da daha önce gördüğü fakat o anda ortamda bulunmayan bir nesneyi zihninde üç boyutlu olarak canlandırabilmesidir.

- c) Uzayda Hedefe Ulaşma (Yer / Yol Bulma):

Bireyin gideceği bir adresi kolaylıkla bulabilmesidir. Özellikle izci ve avcılarının ormanda yönlerini tayin etmede bu kapasitenin etkili olduğu düşünülmektedir.

- d) Grafikselle Yapıların Temsili (fotoğraf, heykel, resim vb.):

Dış dünyanın görüntüsünü, somut yapılar şeklinde ortaya koyan bir kapasitedir.

- e) Uzaydaki Nesnelere Arasındaki Mevcut İlişkileri Algılama:

Bir olayın gelişim evresi sırasında, birkaç adım sonra gerçekleşebilecek olay ve işlemleri kestirebilme kapasitesidir. Örnek vermek gerekirse, bir dama oyununda rakibin birkaç hamle sonra yapacaklarını tahmin edebilme gibi.

- f) İmajlar Yardımıyla Zihinsel Manevralarda Bulunma:

Bireyin ilk bakışta algılamış olduğu bir nesneye daha sonraları dikkatli bir şekilde baktığında daha önce göremediği yeni şeyler görmesidir. Resimlerle uygulanan psikolojik testlerde bu kapasitenin kullanıldığı düşünülmektedir.

g) Objeler Arasında Bulunan Benzerlik ve Farklılıkları Değişik Açılardan Tanıma:

Dış dünyada bulunan bir nesneye değişik açılardan bakıldığında, bu nesnede görülenlerdeki benzerlikler ve farklılıkları ayırt edebilmedir. Örneğin bir sandalyeye karşıdan ve yukarıdan bakmak gibi.

Bir öğrencinin, görsel / uzamsal zekâ alanının güçlü olduğuna işaret eden birtakım davranışlar bulunmaktadır. Uzun gözlemler ve yapılan araştırmalardan elde edilen bilgiler sonucunda belirlenen bu davranışlar şunlardır:

- Sayfaları dalgın bir şekilde resmeder.
- Sanatsal etkinliklere katılmaktan zevk alır.
- Harita, grafik, şema ve tabloları, yazılı materyallere göre daha kolay okur.
- Yaşıtlarına kıyasla hayal gücü daha zengindir.
- Daha önce gitmiş olduğu bir yeri daha sonra zorlanmadan hatırlar.
- Renklere karşı son derece duyarlıdır.
- Kitap, defter, sıra vb. materyaller üzerine şekiller ve resimler çizer.
- Üç boyutlu ürünler hazırlamaya istekli davranır.
- Öğrenmiş olduğu bilgileri görsel ve somut sunumlara dönüştürebilir.
- Film, slayt ve görsel sunumlar izlemeyi daha çok sever.
- Yaşına göre yüksek düzeyde beceri gerektiren resim ve şekilleri çizebilir.
- Özellikle, üç boyutlu bulmacaları rahatlıkla çözer.
- Yapboz ve logo gibi oyunlar oynamaktan hoşlanır.
- Dinlemiş olduklarından zihinsel objeler ve resimler üretebilir (Gardner, 1999b: 41; Ayaydın, 2005: 43; Pektaş, 2002: 20; Saban, 2004: 9-10; Seber, 2001: 22; Bümen, 2004: 23; Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004: 52; Demirel, 1999: 148).

Sınıf ortamında, görsel / uzamsal zekâ alanına yönelik birtakım etkinlikler ve uygulamalar yapılabilmektedir. Öğrencilerin bu zekâ alanlarına uygun olarak, sınıfta yapılabilecek etkinlikler ve uygulamalar aşağıda verilmiştir. Bu etkinlik ve uygulamalar:

- ❖ Kavram haritaları tasarlama,
- ❖ Üç boyutlu bulmacalar çözme,
- ❖ Deneyler yapma,
- ❖ Zihinde canlandırmalar yapma,

- ❖ Renklendirme (Saban, 2004: 116-117),
- ❖ Hikâye panosu ve köşeleri oluşturma,
- ❖ Dinlenen veya okunan bir hikâyenin resmini çizme,
- ❖ Video kayıtları yapma,
- ❖ Yapboz oluşturma,
- ❖ Resim kitapları hazırlama,
- ❖ Harita, tablo, grafik ve çizelge inceleme,
- ❖ Fotoğraf albümleri oluşturma,
- ❖ Reklam ya da ilan oluşturma,
- ❖ Yazıların altlarını renkli kalemlerle çizme,
- ❖ Resimlerden yararlanarak tahminlerde bulunma (Bümen, 2004: 35-36),
- ❖ Posterler, karikatürler ve afişler hazırlama,
- ❖ Üç boyutlu maketler tasarlama (Ün Açıkgöz, 2003: 293).

Öğrencideki görsel / uzamsal zekâ alanını geliştirmek için, ilgili literatürden yararlanılarak oluşturulan aşağıdaki etkinliklerin yapılması önerilmektedir:

- Fikir ve düşünceleri ifade etmek için estetik araçların imkânlarından yararlanılmalı,
- Öğrencilerden hayal kurmalarını isteme. Örneğin, öğrencilerden ideal bir tatil yerinin nasıl olabileceğine yönelik görsel yönleri ağır basan bir hayal kurmalarını isteme.
- Öğrencilerin hayal güçlerini arttıracak çalışmalara yer verilmesi.
- Fikir ve düşünceleri başka bireylere anlatmak için poster, afiş ve karikatürden yararlanma (Vural, 2004: 247; Tarman, 1998: 14; Ülgen, 1997: 24; Gardner, 2004: 21; Demirel, 1999: 145).

Görsel / uzamsal zekâ alanı baskın olan bireyler daha çok; mimarlık, fotoğrafçılık, ressamlık, izcilik, avcılık, dekoratörlük, mühendislik, heykeltıraşlık, kameramanlık, görsel sanatlar öğretmenliği, deniz kaptanlığı, pilotluk ve moda tasarımcılığı gibi alanlarda başarılı ve istekli olarak çalışırlar (Saban, 2004: 16; Vural, 2004: 246; Yavuz, 2004: 16; Kaya, 2002: 25; Temiz, 2007: 25).

3.10.4. Bedensel / Kinestetik Zekâ (Bodily / Kinesthetic Intelligence)

Bedensel / kinestetik zekâ alanı, bireyin kendisini beden yoluyla ifade edebildiği zekâ alanıdır ve bu zekâ, insanların vücutlarını etkili bir şekilde kullanabilme,

duygularının dışavurumunda bedensel süreçleri kullanabilme, bir problemin çözümünde vücutlarını ustaca kullanabilme yeteneğidir (Tarman, 1999: 18).

Saban (2004)'a göre bedensel / kinestetik zekâ ile bir balerin, dansçı, aktör vb.nin duygularını düşüncelerini ve hislerini dışavurmada bedenlerini kullanmadaki ustalıkları veya, heykeltıraşın, cerrahın, mobilya ustasının vb.nin ellerini kullanarak yeni şeyler üretme becerisi kastedilmektedir (Saban, 2004: 11).

Bedensel / kinestetik zekâ, duyguların dile getirilme aşamasında vücudun kullanılarak (dans ederek, vücut diliyle), oyun oynayarak (spor yapma gibi), ya da bir ürün oluşturarak (zihinsel beceriler sonunda bir ürün ortaya koymak) ortaya konulabilen zekâ alanıdır (Armstrong, 1999: 10'dan akt:Kolaç, 2008: 32).

Bireyin günlük yaşam içerisinde edindiği bilgilerin bazılarının temelini bedensel / kinestetik zekâ alanını aktif halde kullanması oluşturmaktadır. (Yavuz, 2004: 32), bireyin fiziksel dünyayı kavrayabilmesinin ve algılayabilmesinin odak noktasının bedensel / kinestetik zekâ olduğunu belirtmektedir.

İnsanın duyuları konusunda bugüne kadar bilinen ve yaygın olarak kabul edilen nokta, bireyin beş duyusu olduğu noktasıydı. Gardner, ÇZK içerisinde yer alan bedensel / kinestetik zekâ alanının yani kinestezinin, bireyin altıncı duyusu olduğunu söylemiştir ve kinestezinin, nazikçe hareket edebilme ve diğer insanların hareketlerini doğrudan kavrayabilmede bedensel faaliyetlerde bulunmakla ilgili olduğunu belirtmiştir (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004: 63). Bu zekâ alanının bireye sağlamış olduğu kazanımlardan en önemlileri, nesnelerin becerikli bir şekilde tutulabilmesi ve vücut hareketlerin dengeli bir şekilde kontrol edilebilmesi olduğu görülmektedir (Demirel, Başbay ve Erdem, 2006: 25).

Yapılandırmacı eğitim anlayışının eğitim sistemlerine getirmiş olduğu yeniliklerden birisi olan öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenme faaliyetleri içerisinde yer alması, bedensel / kinestetik zekânın eğitim ortamlarında daha fazla harekete geçirilebilecek ortamlar sağlanmasını gerektirmektedir. Çünkü bireyin yaparak yaşayarak öğrenmesinin gerçekleşmesinde, bedensel / kinestetik zekânın yeri son derece fazladır.

Bedensel / Kinestetik zekâ alanı için literatürde kullanılan başka isimlerin olduğu da görülmüştür. Bu isimler; Devinimsel zekâ, sportif zekâ, hareketsel zekâ, duyu devinimsel zekâ, beden zekâsı, spor zekâsı (Temiz, 2007: 28).

(Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004: 63)'a göre, bedensel / kinestetik zekâ alanını oluşturan dört ana eleman vardır. Bu elemanlar şu şekilde belirtilmiştir:

1. Bedensel hareketleri son derece başarılı bir biçimde denetleyebilme:

Yapılan bedensel hareketlerin, belirlenen amaçlara ulaşım ulaşmadığının kontrol edilebilmesidir.

2. Nesnelere yetkin bir şekilde yönlendirebilme:

Bedensel hareketlerle birlikte, bir nesneye yeniden şekil verilebilmesidir.

3. Zihin ve beden arasında ahenk ve koordinasyonu sağlamak:

Birey, belirli amaçlara ulaşmada bedensel hareketlerde bulunur. Bireyin, zihin – kas koordinasyonu arasında bir uyum olması, bu amaçlara ulaşmada son derece önemli olmaktadır.

Bedensel / kinestetik zekâ, özünde birtakım kapasiteler bulundurmaktadır. Bedensel / kinestetik zekâ alanı, bu kapasiteler üzerine temellendirilmiştir. (Bümen, 2001: 15)'e göre bu kapasiteler şu şekilde açıklanabilir:

a) Vücut Hareketlerinin İşlemlerini Kontrol Etme:

Bu kapasiteyle, bireyin bir işlemi gerçekleştirirken aynı anda birden fazla fiziksel hareketi yürütmesi kastedilmektedir.

b) Önceden Plânlanmış Olan Vücut Hareketlerini Kontrol Etme:

Bireyin gerçekleştirmiş olduğu bazı fiziksel hareketler vardır ki, bunları birey farkında olmadan ya da eğitim alarak gerçekleştirir. Örneğin, araba sürme, yürüme, koşma, futbol oynama gibi.

c) Bedenin Farkına Varma ve Bedene Güvenme:

Bu kapasiteyle, bireyin bedenine kulak vermesi ve ona güvenmesi kastedilmektedir. Bedenimiz adeta bir radar istasyonu gibi görev yapmakta ve çeşitli yollardan bize dönütler vermektedir. Örneğin, korkunca kalbimizin çarpıntı yapması veya sıcakta terlememiz gibi.

d) Zihin ve Beden Arasında Etkili ve Güçlü Bir Bağ Kurmak:

Bireyin zihninde veya bedeninde gerçekleşen bir şeyin birbirini etkilemesi kastedilmektedir. Örneğin, kapı gıcirtısı duyulduğunda verilen tepki gibi.

e) Pantomim Yeteneklerini Kullanma:

Drama ve rol yapma etkinlikleri, pantomimin kapsamı içerisinde yer almaktadır. İnsanların konuşmalarını desteklerken kullanmış olduğu jest ve mimikler örnek olarak verilebilir.

f) Bedeni Tanıma ve Bedeni Tümüyle İyi Kullanma:

İnsanlar eğer bedenlerine tam manâsıyla güvenip onu yönlendirebilirlerse, zayıf olan bedensel yönlerini güçlendirme fırsatına sahip olabilirler. Örneğin, solak bir futbolcu sağ ayağıyla ustaca şutlar atabilir.

Bir öğrencinin, bedensel / kinestetik zekâ alanının güçlü olduğuna işaret eden birtakım davranışlar bulunmaktadır. Uzun gözlemler ve yapılan araştırmalardan elde edilen bilgiler sonucunda belirlenen bu davranışlar şunlardır:

- Bir veya birden fazla sportif faaliyetle uğraşır.
- Yerinde uzun süre hareketsiz olarak oturamaz.
- Fiziksel işlerin yapılmasında hız, denge, zarafet ve başarı gösterir.
- Çevrede bulunan nesne ve eşyaları tanımada dokunma yolunu tercih eder.
- Model ve maket yapma gibi projelerde yer almakta istekli davranır.
- Bir şeyi parçalayıp tekrar birleştirmeyi sever.
- Kendisini tiyatroya şekilde ifade etmekten hoşlanır.
- Başka bireylerin jest ve mimiklerini kolaylıkla ve başarılı bir şekilde taklit eder.
- Rol yapma, dans, dikiş – nakış gibi fiziksel beceri isteyen alanlarda başarılı performans sergilerler.
- Zihin – kas koordinasyonlarını etkili bir şekilde kullanırlar.
- Çamurla oynama, yontma gibi devinimsel çalışmalara katılmaktan hoşlanırlar.
- Duyguların ifade edilmesinde vücut dilinden sıkça yararlanırlar (Vural, 2004: 248; Gardner, 1999b: 41; Saban, 2004: 11; Yavuz, 2004: 146; Seber, 2001: 22; Tarman, 1999: 18; Başbay, 2000: 20; Bümen, 2004: 27; Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004: 62).

Sınıf ortamında, bedensel / kinestetik zekâ alanına yönelik birtakım etkinlikler ve uygulamalar yapılabilmektedir. Öğrencilerin bu zekâ alanlarına uygun olarak, sınıfta yapılabilecek etkinlikler ve uygulamalar aşağıda verilmiştir. Bu etkinlik ve uygulamalar:

- ❖ Gösterip yaptırma,
- ❖ Taklit yapma,
- ❖ Heykel yapma,
- ❖ Harflerin vücut ile gösterilmesi,

- ❖ Görev ya da bulmaca kartları hazırlama,
- ❖ Dans etme,
- ❖ Kesip yapıştırma (Bümen, 2004: 34-35),
- ❖ Bedensel tepkilerin kullanılması,
- ❖ Drama ve tiyatro etkinliklerinden yararlanma (Saban, 2004: 123).

Öğrencideki bedensel / kinestetik zekâ alanını geliştirmek için, ilgili literatürden yararlanılarak oluşturulan aşağıdaki etkinliklerin yapılması önerilmektedir:

- Dramatik yapıdaki oyunlara yer verilmeli,
- Güncel bir olay, pandomimden yararlanarak anlatılmalı,
- İçerisinde fiziksel etkinlikler ve devinimsel hareketlerin fazlaca kullanıldığı, yarışma olmayan bir oyun oynatılmalı,
- Halk dansları, koşma, yürüme gibi fiziksel etkinlikler düzenlenmeli,
- Vücudun bildiklerinin ve fonksiyonlarının nasıl olduğunun farkına varmak için, fiziksel güç gerektiren işlerde bireyin dikkatlice kendini gözlemesi sağlanmalı (Vural, 2004: 247; Tarman, 1998: 14; Ülgen, 1997: 24; Demirel, 1999: 145; Gardner, 2004: 21).

Bedensel / kinestetik zekâ alanı baskın olan bireyler daha çok; teknik direktörlük, oyunculuk, cerrahlık, spor, balerinlik gibi alanlarda başarılı ve istekli olarak çalışırlar (Demirel, Başbay ve Erdem, 2006: 26; Saban, 2004: 17).

3.10.5. Müziksel / Ritmik Zekâ (Musical / Ritmic Intelligence)

Müziksel / ritmik zekâ, müzikten hoşlanma, melodi üretebilme, ritim tutabilme, sesleri tanıma ve bu seslere duygusal tepkiler verebilme yeteneğidir (Ün Açıkgöz, 2003: 286). Ritmik kavramların yapısını tanıma ve kullanma, çevreden gelen seslere ve müzik aletlerinin seslerine hassas olabilme kapasitesini içermektedir. Müziksel / ritmik zekâ, bireyin ritmik formları algılayıp aralarındaki benzerlik ve farklılıkları çözebilmesi ve bunları ifade edebilmesi yeteneğidir (Armstrong, 1999: 10'dan akt: Kolaç, 2008: 33).

Gardner bu zekâyı, insanların anlam ve önem teşkil eden yapıları ritmik olarak şekillendirilmiş notalar haline getirme ve başka bireylerle iletişim kurmada bu tarzda düzenlenmiş yapılar üretme becerisi olarak değerlendirmektedir (Gardner, 2004: 137).

Demirel (2003)'e göre müziksel / ritmik zekâ, bireyin duygu ve düşüncelerini aktarmada müziksel yapının imkânlarından yararlanma, ritim, melodi ve tona karşı duyarlı olma yeteneği şeklinde tanımlanmıştır (Demirel, 2003: 126).

Müziksel / ritmik zekâyı diğer zekâlardan ayıran temel özellik, bu zekânın en erken şekillenen zekâ olduğudur. Çocuğun anne karnındayken ritmik seslere karşı vermiş olduğu tepkiler bu durumu en iyi şekilde açıklamaktadır (Yıldız, 2009: 23). Bu zekâ alanının, diğer zekâ alanlarını ve insan beynini bilinçli olarak harekete geçirmede etkisi son derece fazladır. Örnek vermek gerekirse, çocuk çarpım tablosunu ya da alfabedeki harfleri, belli bir ritimle öğrenmektedir (Küçükahmet, 2001: 34).

Müziksel / Ritmik zekâ alanı için literatürde kullanılan başka isimlerin olduğu da görülmüştür. Bu isimler; sanatsal zekâ, müzik zekâsı, ritim zekâsı, sessel zekâ, müzikal zekâ (Temiz, 2007: 26).

(Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004: 58)'a göre, müziksel / ritmik zekâ alanını oluşturan üç ana eleman vardır. Bu elemanlar şu şekilde belirtilmiştir:

1. *Sesin Perdesi*: Müziksel yapı içerisinde yer alan melodiyi yansıtır.
2. *Ritim*: Müzikteki tempoyu oluşturan hızı ve akışı yansıtır.
3. *Sesin Ayırıcı Tonuna Karşı Duyarlı Olma*: Müzikteki ses tonunun kalitesini anlayabilmeyi ifade eder.

Müziksel / ritmik zekâ, özünde birtakım kapasiteler bulundurmaktadır. Müziksel / ritmik zekâ alanı, bu kapasiteler üzerine temellendirilmiştir. (Bümen, 2001: 15)'e göre bu kapasiteler şu şekilde açıklanabilir:

a) Müziğin ve Ritmin Yapısını Hissetme ve Ona Değer Verme:

Müziğin, bireyin duyuşsal davranışlarıyla olan ilişkisi kastedilir. Örneğin korku filmlerindeki müzikler bireyi gerginleştirirken, romantik ve komedi filmlerindeki müziklerin bireyi gevşetmesi gibi.

b) Müzikle İlgili Farklı Şemalar Kurma:

Bilinçli ya da bilinçsiz olarak, belirli müzik kalıplarının belirli durumlarla ilişkilendirilmesi kapasitesidir. Sirklerde kullanılan müziklerle savaş sahnelerinde kullanılan müziklerin farklı olması gibi.

c) Seslere Karşı Hassasiyet İçerisinde Olma:

Bireyler, günlük hayat içerisinde seslerle ilgili birçok uyarıcıyla karşılaşmaktadırlar. Bu seslerin öğrenilmesi ve duyulması, bu kapasiteyi

oluşturmaktadır. Havanın durumunu kestirme, bir insanı ayak seslerinden tanıma bu kapasiteye örnek olarak verilebilir.

d) Melodi, Ritim ve Sesleri Taklit Etme, Tanıma ve Yeniden Yaratma Yetisi:

Bu kapasitenin temelinde, bireyin başka birinin yaptığı ritmik yapıdaki örüntüleri tekrarlaması ve yeni ritmik yapılar oluşturması yatmaktadır. Örneğin, yeni bir halk oyunu ya da yeni bir şarkı öğrenmede olduğu gibi.

e) Ton ve Ritimlerin Yapısında Bulunan Değişik Özellikleri Kullanma:

Bireyin, sesleri, tonları ve ritimleri bir iletişim aracı olarak kullanması kapasitesidir. Bu sayede birey konuşmalardaki duygusal durumları, kültürler arası ritim farklılıklarını ayırt edebilir.

Bir öğrencinin, müziksel / ritmik zekâ alanının güçlü olduğuna işaret eden birtakım davranışlar bulunmaktadır. Uzun gözlemler ve yapılan araştırmalardan elde edilen bilgiler sonucunda belirlenen bu davranışlar şunlardır:

- Şarkı ve türkülerin melodilerini gayet iyi hatırlar.
- Müzik derslerine katılmaktan hoşlanır.
- Ders çalışırken ya da bir işle uğraşırken farkında olmadan bir yerlere vurarak ritim tutar.
- Çevresinde oluşan seslere son derece duyarlılık gösterir.
- Öğrenmiş olduğu şarkı ve türkülerini başka bireylerle paylaşmaya istekli davranır.
- Bir ya da birden fazla müzik aleti çalar veya çalma konusunda istekli davranır.
- Müziği farklı hareketlerle birleştirmesi sonucu değişik figürler ortaya koyar.
- Detone olan bir müziği kolaylıkla tanır.
- Hareketlerinde ve konuşmalarında ritmik davranışlar gösterir.
- Orijinal tarzda müzik kompozisyonları oluşturur.
- Farkında olmadan mırıldanma davranışları gösterir (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004: 57; Tarman, 1999: 18; Seber, 2001: 22; Gardner, 1999b: 41; Demirel, 1999: 149-150; Saban, 2004: 10; Bümen, 2004: 26; Başbay, 2000: 22).

Sınıf ortamında, müziksel / ritmik zekâ alanına yönelik birtakım etkinlikler ve uygulamalar yapılabilmektedir. Öğrencilerin bu zekâ alanlarına uygun olarak, sınıfta yapılabilecek etkinlikler ve uygulamalar aşağıda verilmiştir. Bu etkinlik ve uygulamalar:

- ❖ Kitaplardaki dinleme metinlerini kasetlerden dinleme,
- ❖ Tekerlemeler, şarkılar ve türküler söyleme,
- ❖ Fon müziği eşliğinde konuyu dinleme,
- ❖ Şiirlerdeki kafiyeleri bulma,
- ❖ Anlatılan konuyla ilgili duygu ve düşüncelerin belirtildiği şarkı sözleri yazıp bunları besteleme,
- ❖ Dilin kuralları ile müziğin kurallarını ilişkilendirerek, benzerlik ve farklılıkları bulma,
- ❖ Sesli okuma çalışmaları yapılırken sözcüklerdeki vurgulu yerleri belirtmede bir yere yavaşça vurma (Bümen, 2004: 35),
- ❖ Müzikal hazırlama,
- ❖ Konuya uygun bir müzik bulma (Ün Açıkgöz, 2003: 293).

Öğrencideki müziksel / ritmik zekâ alanını geliştirmek için, ilgili literatürden yararlanılarak oluşturulan aşağıdaki etkinliklerin yapılması önerilmektedir:

- Bireyin ruh hali üzerinde etkili olabilecek ve ruh halinin düzeltilmesinde etkili olabilecek farklı türlerde müzikler dinlettirilmeli. Örnek vermek gerekirse, bireyin sınav öncesindeki gerginliğini azaltmak için klasik müzik dinlettirilmesi.
- Güncel bir melodinin mırıldatılması ve bireyin duygularının anlattırılmasında şarkı ve türkülerin gücünden yararlanılmalı,
- Bireyin zihninde değişik titreşimler oluşturmak amacıyla ünlü harfleri değişik yükseklik ve kalınlıkla söylettirmek,
- Doğayla ilgili farklı sesler içeren kasetler dinlettirilmeli ve bireye, doğanın ritmi ve örüntüsünün kendilerinde hissettirdikleri sorulmalıdır (Vural, 2004: 253; Tarman, 1998: 12; Ülgen, 1997: 24; Gardner, 2004: 21; Demirel, 1999: 145).

Müziksel / ritmik zekâ alanı baskın olan bireyler daha çok; şarkıcılık, müzik aletleri yapım ve satımı, bestecilik, orkestra şefliği, müzik yapımcılığı ve müzik öğretmenliği gibi alanlarda başarılı ve istekli olarak çalışırlar (Saban, 2004: 16; San ve Güteryüz, 2004: 217).

3.10.6. İçsel / Öze Dönük Zekâ (İntrapersonel İntelligence)

İçsel / Öze Dönük zekâ, bireyin kendisini tanıması ve anlamasıyla ilgili bilişsel yeteneklerini ifade etmektedir. Bireyin kim olduğu, hangi duyguyu ne sebeple hissettiğini anlaması, bu zekânın beceri alanı içerisine girmektedir (Talu, 1999: 167).

İçsel / Öze Dönük zekâ, bireyin duygu ve düşüncelerini şekillendirerek bunlara yön verme, yaşam serüveni içerisinde öğrendikleri ve kazanmış olduklarıyla yaşam felsefesi oluşturabilme, hayatını plânlamada kendi özelliklerini dikkate alarak hayaller ve istekler oluşturabilme yetisidir (Yavuz, 2004: 178).

Bireyin belki de farkına varmakta zorlanacağı tek zekâ alanı içsel / öze dönük zekâdır. Birey kendisinde mevcut olan bu zekâ potansiyelini anlayabilmek için kendisine birtakım sorular sorabilir. (Bümen, 2004: 17)'e göre bireyin kendisine yönelmiş olduğu bu sorular; “ben kimim?, yalnız kaldığı zamanlarda beni dinlendiren etkinlikler nelerdir?, kendi kişisel gelişimimi sağlamak için neler yapıyorum?, sinirlendiğim durumlarda sınırlarımı yenmek için ne gibi faaliyetlerde bulunuyorum?” şeklindedir.

Gardner'a göre içsel / öze dönük zekânın temelinde, bireylerin kendi hislerini ve fikirlerini anlamaları yatmaktadır. Ona göre, bireyin hoşnutluğu acıdan ayırıp bir duruma yaklaşım uzaklaşmasında bu zekâ etkili olmaktadır (Gardner, 2004: 344).

Dünya genelinde önemli buluşların ortaya çıkmasında bu zekâ alanının etkisi olduğu düşünülmektedir. Çünkü bireyin bir eser ortaya koyma sürecinde kendisiyle yalnız kalması ve kendine güvenmesi son derece etkili olmaktadır. Bu zekâ alanının duygusal zekâ olarak kabul eden bilim adamları da bulunmaktadır. Bu bilim adamları içerisinde en önemlisi Goleman'dır.

Goleman, içsel / öze dönük zekâyı duygusal zekâ olarak tanımlamıştır. Ona göre bu zekâ alanı, bireyin aksilikler karşısında yılmadan yoluna devam edebilme, ruh dünyasındaki karmaşaları ortadan kaldırma, kendini empati yapmaya yönlendirme ve hayata karşı umut besleme becerilerini içermektedir (Goleman, 1995: 50).

İçsel / öze dönük zekâ alanı için literatürde kullanılan başka isimlerin olduğu da görülmüştür. Bu isimler; kişisel zekâ, içe dönük zekâ, bireysel zekâ, ben zekâsı, benlik zekâsı ve özcül zekâdır (Temiz, 2007: 31).

Gardner'a göre, içsel / öze dönük zekâ alanını oluşturan üç ana eleman vardır. Bu elemanlar (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004: 77)'ta şu şekilde belirtilmiştir:

1. Kişinin Kendi İç Dünyasının ve Sahip Olduğu Kaynakların Farkında Olmak:

Bireyin, kendi duygu ve düşüncelerini tanıması ve çevresinde gerçekleşen olayları anlamlandırabilmesidir.

2. Düşünce ve Duyguları Ayırt Etmek:

Bu kapasiteyle, bireylerin kendisine haz ve acı veren duygu ve düşünceler arasındaki benzerlik ve farklılıkları ayırt edebilmesi kastedilmektedir.

3. Bütün Bunları Davranışları Anlama ve Yönlendirme Amacıyla Kullanmak:

Bireyin bir davranışı gerçekleştirmesinde temel bir amacı olmalıdır. Bu kapasiteyle beraber, davranışlardaki amaçlar daha net bir şekilde belirlenir ve çeşitli şekillerde yönlendirilebilir.

İçsel / Öze Dönük zekâ, özünde birtakım kapasiteler bulundurmaktadır. İçsel / Öze Dönük zekâ alanı, bu kapasiteler üzerine temellendirilmiştir. (Bümen, 2001: 17)'e göre bu kapasiteler şu şekilde açıklanabilir:

a) Konsantrasyon Gücü:

Tek bir konuya, etkinliğe, işe odaklanarak, çevrede bulunan diğer uyarıcılara karşı kapanmayı ifade etmektedir. Örnek vermek gerekirse, önemli bir sınava çalışırken dışarıdan gelen müzik sesini fark etmeyebiliriz.

b) Düşünsel Otomatiklik:

Bireyin günlük yaşam içerisinde ortaya koymuş olduğu etkinlik, otomatik bir şekilde yapılmaktadır. Bu kapasiteyle, bireyin kendini duyması, tanıması, anlaması ve yaşamdaki küçük detaylara bile önem verip kendisini bu doğrultuda eğitmesi kastedilmektedir.

c) Düşünmeyi Düşünme:

Bir etkinliğin yapılması aşamasında, bireyin düşünme süreçleri üzerinde düşünerek yürütücü bilişini kullanması kastedilmektedir. Bireyin vermiş olduğu kararları analiz ederek değerlendirmesi, bu kapasite içerisinde yer almaktadır.

d) Farklı Duyguların Bilincinde Olma:

Birey günlük yaşam içerisinde çok sık olarak farklı duygular yaşamaktadır ancak, bu duyguların çoğu dikkat süreçlerinin kullanılmasıyla fark edilebilir. Bireyin bu duygularının bilincinde olması, kendini tanıma süreci açısından önemli bir kapasitedir.

e) “Öz Ben”i Tanıma ve Buna Değer Verme:

Bireyin kendisinin evrenin bir parçası olduğunu, evrenin de kendisinin bir parçası olduğunu anlama; aynı şekilde bireyin diğer insanların bir parçası olduğu, diğer insanların da bireyin birer parçası olduğu görüşü bu kapasiteyi ifade etmektedir.

f) Üst Düzey Düşünme Becerileri ve Akıl Yürütme Bağıntısı:

Bireylerin akıl yürütme ve düşünme süreçleri, aşamalar içindeki aşamalardan meydana gelmektedir. Bu süreçlerin bireye en büyük katkısı, bireyler kendi düşünme süreçlerini analiz ederek bu bilgileri öğrenme süreçleriyle bütünleştirirler ve anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlayabilirler.

Bir öğrencinin, içsel / öze dönük zekâ alanının güçlü olduğuna işaret eden birtakım davranışlar bulunmaktadır. Uzun gözlemler ve yapılan araştırmalardan elde edilen bilgiler sonucunda belirlenen bu davranışlar şunlardır:

- Yalnız kalmaktan keyif alır.
- Yaşamış oldukları olaylar ve deneyimler üzerinde kafa yorarlar.
- Kendi değerler sistemlerini ve yaşam felsefelerini oluşturabilirler.
- Hakkında çok fazla bahsetmedikleri bir hobileri ve ilgi alanları mevcuttur.
- Yapmış oldukları iş ve etkinliklerin bilincinde olurlar ve başka insanlara akıl danışmayı pek sevmezler.
- Kendilerinin güçlü ve zayıf oldukları yönler hakkında gerçekçi fikirlere sahiptirler.
- Bağımsız olma çabası içerisinde bulunmaktadırlar.
- Verilen bir etkinlik, iş veya ödevlerde bireysel çalışmalarını tercih ederler.
- Toplumsal hayatta yaşamış oldukları başarı ve başarısızlıklardan gerekli dersleri çıkarmayı bilirler.
- Kişisel duygu, düşünce ve görüşlerini açık bir şekilde dile getirebilirler.
- Kendi duygularıyla nasıl baş edebileceklerini bilirler.
- Kişisel problemlerini çözmede başarılıdırlar.
- Toplumsal yaşamda dinamik kalmalarını sağlayan motivasyon kaynakları hedefleridir.
- Bağımsız olabilme duyguları ve öz saygıları son derece gelişmiştir.
- Kendisini sever ve kendisiyle gurur duyar (Yavuz, 2004: 178; Vural, 2004: 256-259; Saban, 2004: 14; Ayaydın, 2005: 44; Demirel, 1999: 144; Gardner, 1999b: 43).

Sınıf ortamında, içsel / öze dönük zekâ alanına yönelik birtakım etkinlikler ve uygulamalar yapılabilmektedir. Öğrencilerin bu zekâ alanlarına uygun olarak, sınıfta yapılabilecek etkinlikler ve uygulamalar aşağıda verilmiştir. Bu etkinlik ve uygulamalar:

- ❖ Konu hakkındaki duygu ve düşünceleri bulma, konuya yönelik algıları tespit etme,
- ❖ Özdeğerlendirme çalışmaları yapma (Ün Açıköz, 2003: 293),
- ❖ Kişisel sözlük geliştirme,
- ❖ Teori üretme,
- ❖ Günlük tutma,
- ❖ Okumanın amacını belirleme,
- ❖ Olaylar hakkında “Neden” ve “Niçin soruları sorma,
- ❖ Konu ile ilgili sorular üretme,
- ❖ Sınıf içi etkinlikleri özetleme (Bümen, 2004: 37-38),
- ❖ Bireysel proje çalışmaları,
- ❖ Bireysel okuma etkinlikleri,
- ❖ Seçenekler oluşturma,
- ❖ Sonuç cümleleri yazma,
- ❖ Bireyin duygu dünyasını hareketlendirecek ortamlar yaratma (Saban, 2004: 132-134).

Öğrencideki içsel / öze dönük zekâ alanını geliştirmek için, ilgili literatürden yararlanılarak oluşturulan aşağıdaki etkinliklerin yapılması önerilmektedir:

- Öğrencilerin sessizce çalışabilecekleri ortamlar oluşturulmalı,
- Kişisel düşüncelerin ifadesine olanak tanıyan açık uçlu sorular sorulmalı,
- Serbest çağrışım etkinlikleri yaptırılmalı,
- Derslerin bir kısmı, öğrencilerin içsel değerlendirme yapmalarına ayrılmalı,
- Yapılan bir etkinlik sırasında, öğrencilerin bütün dikkatleriyle etkinlik üzerine odaklanmaları sağlanmalı,
- Tarafsız bir şekilde öğrenciler gözlenmeli ve onlar hakkında küçük notlar alınmalıdır. Böylece öğrencinin bu zekâ alanını geliştirmeye yönelik farklı etkinliklerin neler olabileceği tespit edilebilir.
- Öğrencilerin problem çözme stratejileri ve çözümsel düşünme süreçlerini harekete geçirebilecek ödevler verilmelidir.

- Öğrencilerden “Ben kimim?, Hedeflerim nelerdir?” gibi sorulara 25-30 kelimeyle cevap vermeleri istenebilir (Vural, 2004: 259; Tarman, 1998: 15; Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004: 77; Demirel, 1999: 145; Gardner, 2004: 21; Ülgen, 1997: 24).

İçsel / öze dönük zekâ alanı baskın olan bireyler daha çok; psikoloji, din kültürü öğretmenliği, rehber öğretmenliği ve hâkimlik gibi alanlarda başarılı ve istekli olarak çalışırlar (Saban, 2004: 17).

3.10.7. Sosyal / Kişiler Arası Zekâ (İnterpersonal İntelligence)

Sosyal / Kişiler arası zekâ, bireylerin grup halinde çalışabilme, sözel ve bedensel zekâ başta olmak üzere diğer zekâların dillerini de iletişim sürecinde etkili bir biçimde kullanarak diğer insanlarla etkili ve başarılı ilişkiler kurabilme ve insanları yönetebilme ve onlarla uyum içerisinde çalışma becerisidir (Yavuz, 2004: 160). Bu zekâ kapsamı içerisinde, bireyin sözel ya da sözel olmayan davranışları ile diğer insanları anlama, grup içerisinde iş birliği yaparak çalışma, diğer insanların duygusal durumlarına karşı hassas davranabilme gibi yeteneklerin olduğu düşünülmektedir. Bir başka şekilde ifade edilecek olursa sosyal zekâ, insanların duygularını, düşüncelerini, isteklerini, hayallerini anlama ve bu doğrultuda, bireylerin özgürlük alanlarını ihlal etmeden bunları karşılayabilme kapasitesidir (Saban, 2004: 12).

Gardner’a göre sosyal / kişiler arası zekâ, bireylerin duygularını, düşüncelerini anlama ve bu doğrultuda olumlu sosyal ilişkiler geliştirmeye yönelik bir zekâdır. Bu zekâ ile birlikte birey, diğer insanların motivasyon kaynaklarını, niyetlerini ve ruh hallerini, gerçekçi bir biçimde anlayabilir. En basit anlamda, küçük bir çocuğun çevresinde bulunan insanların duygusal ve ruhsal davranışları arasındaki farklılıkları ayırt edebilmesi, bu zekâ alanı içerisinde yer almaktadır (Öktem, 2001: 6).

Akinoğlu (2009)’na göre sosyal / kişiler arası zekâ, bireyin grup içerisinde iş birlikli çalışma, sözlü ve sözsüz iletişimin olanaklarından yararlanarak insanların duygu, düşünce ve davranışlarını anlama, yorumlama, bunlara uygun tepkiler verme ve insanları ikna etme yeteneğidir (Akinoğlu, 2009: 149).

Her bireyin toplumsal yaşamda başarılı ve etkili ilişkiler kurabilmesi için sosyal / kişiler arası zekâ alanının gelişmiş olması gerekmektedir. Özellikle, çalışma alanı insan olan her bireyde, sosyal / kişiler arası zekâ alanının daha çok gelişmiş olması ve bu alandaki yeteneklerini en üst düzeyde ortaya koyabilmesi gerekmektedir (Checkley, 1997: 12’den akt: Demirkaya Kılıç, 2006: 27).

İnsanlar arasındaki karşılıklı saygı ve anlayış, toplumsal barışın sağlanması adına son derece önemlidir. İnsanlar arasındaki görüş farklılıklarına duyarlı davranmak, sosyal zekânın gelişmişliği adına önemli bir gösterge olarak kabul edilebilir. Campbell (1994)'da sosyal / kişiler arası zekânın, sözlü ve sözsüz iletişime imkân sağladığını ve insanlar arasındaki görüş farklılıklarını görüp anlayabilmeye ayrıca, bunları değerlendirebilmeye olanak sağladığı belirtilmiştir (Campbell, 1994: 214).

Eğitim sistemimizin en büyük eksikliklerinden birisi de bireyselliğe önem vermesi ve öğrencilere grup olma bilincini aşılayamamış olmasıdır. Bu doğrultuda da eğitim sistemimizde sosyal / kişiler arası zekânın gelişimine yönelik pek fazla amaç benimsenmemiştir. Ancak, bireyin toplumsal hayatta başarılı olabilmesinin temelinde güçlü bir sosyal / kişiler arası zekâyâ sahip olması gerektiği unutulmamalıdır (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004: 73).

Sosyal / kişiler arası zekâ alanı için literatürde kullanılan başka isimlerin olduğu da görülmüştür. Bu isimler; insanlar arası zekâ, insan zekâsı, toplumcu zekâ (Temiz, 2007: 30).

Sosyal / kişiler arası zekâ, özünde birtakım kapasiteler bulundurmaktadır. Sosyal / kişiler arası zekâ alanı, bu kapasiteler üzerine temellendirilmiştir. (Bümen, 2001: 16-17)'e göre bu kapasiteler şu şekilde açıklanabilir:

a) İnsanlarla Sözlü veya Sözsüz Güçlü ve Başarılı İlişkiler Kurma:

Bu kapasitenin kapsamı içerisinde sadece, bireyin söylemiş oldukları yer almaz. Karşıdaki insanın söylemiş olduklarını anlayıp yorumlamasının yanı sıra, söylediklerinin geri plânını ifade eden beden dilini ve ses tonunu da fark etme bu kapasite içerisinde ele alınır.

b) Bir Bireyin Ruh Halini ve Duygu Dünyasını Anlama:

Bireyin kızgın, mutlu, üzüntülü, kederli olma gibi çeşitli duygusal ve ruhsal durumlarını doğru olarak fark edebilmek bu kapasite içerisinde değerlendirilmektedir.

c) Grup Yapısına Uygun Olarak İş birliği İçerisinde Çalışma:

Bir grup içerisinde ortaya çıkarılacak ürünün ya da işin kalitesi grup üyeleri arasında sağlanacak olumlu bağlılığa bağlıdır. Ürün ya da işin, grup içerisinde hangi kalitede yapıldığı ve gruptaki iş birliği düzeyinin ne derece olduğu bu kapasite içerisinde incelenmektedir.

d) Karşımızdaki Kişiyi Odaklanarak Empati Kurma:

Çoğu zaman, günlük yaşam içerisindeki konuşmalarda karşı tarafın söylemiş olduklarını kaçıırız. Bunun altında yatan sebep ise, olaylara kendi bakış açımızdan bakmamızın baskın olması yatmaktadır. Bu durum, bireyin söylediklerine odaklanarak ve onun bakış açısına empatik yaklaşarak aşılabilir. Burada unutulmaması gereken nokta, bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını benimsemeden yani sempati kurmadan, sadece empati yoluyla yaklaşılmasıdır.

e) Sinerjinin Gücüne İnanıp Sinerji Yaratma:

Bu kapasiteyle, grubun ortaya koymuş olduğu ürünün bireylerin tek tek çabasıyla değil de grubun tamamının bir ürünü olduğunu anlama ve bu doğrultuda çaba harcanması kastedilmektedir.

Bir öğrencinin, sosyal / kişiler arası zekâ alanının güçlü olduğuna işaret eden birtakım davranışlar bulunmaktadır. Uzun gözlemler ve yapılan araştırmalardan elde edilen bilgiler sonucunda belirlenen bu davranışlar şunlardır:

- Empati yetenekleri son derece gelişmiştir.
- Grup içerisinde çalışmaktan keyif alırlar.
- Bir grup içerisinde doğal bir lider konumdadırlar.
- Başka bireyleri önemserler ve onlara değer verirler.
- Çatışma ve problemleri çözmede başarılıdırlar ve kendilerine güvenirlere.
- En az iki ya da daha fazla yakın arkadaşına sahiptirler.
- Problemi olan arkadaşlarına gerektiğinde öğüt verirler.
- Çevresindeki bireyler onunla iletişim kurmak isterler.
- Güçlü bir espri yeteneğine sahiptirler.
- Küçük yaşlarda bile toplumsal ve kültürel sorunlarla ilgilenirler ve bu sorunlara çözüm bulma gayreti içerisinde bulunurlar.
- Diğer bireyleri konuşmalarıyla etkiler ve ikna edebilirler.
- Sözel ve beden dillerini başarılı ve uyumlu bir biçimde kullanırlar.
- Yeni bir sosyal çevreye girdiklerinde, o çevreye kolaylıkla uyum sağlayabilirler.
- Farklı kültürler ve farklı yaşam tarzlarını öğrenme konusunda meraklıdırlar.
- Kulüp, komite ve diğer sosyal gruplara katılırlar (Seber, 2001: 23-24; Yavuz, 2004: 160; Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004: 26; Gardner, 1999b: 43; Pektaş, 2002: 22).

Sınıf ortamında, sosyal / kişiler arası zekâ alanına yönelik birtakım etkinlikler ve uygulamalar yapılabilmektedir. Öğrencilerin bu zekâ alanlarına uygun olarak, sınıfta yapılabilecek etkinlikler ve uygulamalar aşağıda verilmiştir. Bu etkinlik ve uygulamalar:

- ❖ Grup çalışmaları yapma,
- ❖ Okunanların anlatılması,
- ❖ Grup oyunları oynanması,
- ❖ Tiyatro ve drama yapma,
- ❖ Başka öğrencilerle beyin fırtınası yapma,
- ❖ Görüşme yapma,
- ❖ Tartışma düzenleme,
- ❖ Sınıf mitingleri gerçekleştirme (Bümen, 2004: 37),
- ❖ Fikir paylaşma,
- ❖ Proje oluşturma,
- ❖ Eşli okuma ve eşli dinleme çalışmaları (Saban, 2004: 125-130),
- ❖ Röportaj yapma,
- ❖ Hayali bir sorun oluşturup bunu çözme,
- ❖ Bir konuyu arkadaşlarına öğretme,
- ❖ Soru avlama takımları oluşturma (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004: 75).

Öğrencideki sosyal / kişiler arası zekâ alanını geliştirmek için, ilgili literatürden yararlanılarak oluşturulan aşağıdaki etkinliklerin yapılması önerilmektedir:

- Tamamlanması gereken bir iş ya da proje için, farklı görevleri üstlenmiş öğrenciler bir grup içerisinde ortak çalışmaya yönlendirilmeli,
- Bir konuşmacı konuşmasını sunarken, öğrencilerin odak noktalarını konuşmacıya vermeleri sağlanmalı ve ön yargılardan uzak bir dinlemede bulunmaları sağlanmalı,
- Bir bireyin, konuşmalarındaki sözlü ve sözsüz ipuçlarının gerisinde yatan anlamları tahmin etme ve bu tahminlerin doğruluğunu kontrol etme çalışmaları yapılmalı,
- Birisiyle konuşmadan, beden diliyle iletişim kurma çalışmaları yapılmalı (Tarman, 1998: 14; Gardner, 2004: 21; Ülgen, 1997: 24; Demirel, 1999: 145).

Sosyal / kişiler arası zekâ alanı baskın olan bireyler daha çok; işletme, yönetim, psikolojiler, pazarlamacılık, politikacılık, öğretmenlik, organizatörlük, sosyal hizmet

uzmanlığı gibi alanlarda başarılı ve istekli olarak çalışırlar (Saban, 2004: 17; Demirel, Başbay ve Erdem, 2006: 39; Yavuz, 2004: 160).

3.10.8. Doğacı Zekâ (Naturalist İntelligence)

Gardner'ın, 1999 yılında yayınlamış olduğu "Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21. Century" adlı kitabında yer verdiği bu zekâ, ÇZK'ye eklenen son zekâ alanıdır. Bu zekâ alanı, doğal yaşamla ilgilenmeyi, bitki ve hayvanları kategorileştirmeyi, bunları tanımayı ve bunlar üzerinde düşünmeyi kapsamaktadır (Başbay, 2000: 26). Doğacı zekâ alanıyla, bir bireyin biyolog yaklaşımıyla bitki ve hayvanları; bir jeolog yaklaşımıyla kayaları ve taşları tanıması, incelemesi, yapılarını anlamaya çalışması ve bunlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları tanıyarak bunlara karşı ilgili olması ve hassasiyet göstermesi kastedilmektedir (Saban, 2004: 46).

Gardner, doğacı zekâ ile ilgili düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır: "*Şu an hepimiz kedileri, köpekleri, ağaçları tanıyabiliyoruz ama bazı insanlar, daha çok küçük yaşlarda ürünleri tanımada ve sınıflandırmada aşırı derecede başarılı oluyorlar. Örneğin hepimiz, dinazorları tanıması bakımından birçok yetişkinden daha iyi olan 3 – 4 yaşlarında olan çocuklar tanıyoruz*" (Checkley, 1997: 11'den akt: Namlı, 2008: 25).

Doğacı zekâ alanı için literatürde kullanılan başka isimlerin olduğu da görülmüştür. Bu isimler; tabiat zekâsı, doğasal zekâ, doğal zekâ, natüralist zekâ (Temiz, 2007: 33).

Doğacı zekâ, özünde birtakım kapasiteler bulundurmaktadır. Doğacı zekâ alanı, bu kapasiteler üzerine temellendirilmiştir. (Bümen, 2001: 18)'e göre bu kapasiteler şu şekilde açıklanabilir:

a) Doğayla Tek Vücut Olma:

Doğayı benimseme ve ona sahip çıkmayı içerir. Doğayı yaşam alanı olarak görür ve doğadaki farklı tatlara, renklere, kokulara ve şekillere ait özel bilgileri bilme davranışlarını içermektedir.

b) Doğal Bitki Örtüsüne Karşı Hassasiyet:

Doğal çevrede bulunan farklı yapı ve özelliklere sahip bitki örtülerini tanıma ve onlara karşı hassasiyet gösterme, bu kapasite içerisinde yer almaktadır.

c) Canlılar İle Etkileşimde Bulunma ve Onları Koruma:

Doğada bulunan canlılara karşı ilgi duyma, onları besleme, canlıları ve canlıların yaşam alanlarını koruma davranışları, bu kapasitenin içerisinde değerlendirilmektedir.

d) Doğadan Gelen Tepkilere Karşı Duyarlılık Gösterme ve Farkındalık:

Bu kapasiteyle, doğadan gelecek olan tepkilere karşı duyarlılık gösterme ve bu tepkilere farkındalık kazanma kastedilmektedir. Örneğin, bir deprem ya da sel gibi.

e) Doğal Yaşamdaki Bitki ve Hayvanları Tanıma ve Kategorilere Ayırma:

Doğada bulunan bitki ve hayvanları tanıma, bunların özelliklerini belirleme, bunları benzerlik ve farklılıklarına göre kategorilere ayırma bu kapasite içerisinde ele alınmaktadır.

Bir öğrencinin, doğacı zekâ alanının güçlü olduğuna işaret eden birtakım davranışlar bulunmaktadır. Uzun gözlemler ve yapılan araştırmalardan elde edilen bilgiler sonucunda belirlenen bu davranışlar şunlardır:

- Çevre bilinçleri son derece gelişmiştir.
- Toprakla oynamayı ve bitki yetiştirmeyi severler.
- Mevsimsel değişmelere karşı ilgilidirler.
- Doğa ve müze gezilerine, pikniklere katılma konusunda istekli davranırlar.
- Kelebek ve böcek koleksiyonu yaparlar.
- Doğayı ilgilendiren projelerde görev almak isterler.
- Bitki ve hayvan yetiştirmeyi severler.
- Bir uzman gibi, çevrelerindeki canlıları tanımaya çalışırlar ve onları incelerler.
- Sınıfta çevre kirliliği ve hayvan hakları gibi doğayı ilgilendiren konularda etkileyici ve ikna edici konuşmalar yaparlar.
- Ekolojik çevre, doğa ve hayvanlar hakkındaki konular işlenirken bu konuları öğrenmeye meraklı olduklarını gösteren davranışlar sergilerler.
- Belgesel izlemeyi ve doğa dergileri okumayı severler.
- Doğayla baş başa kalmak isterler.
- Açık havada dolaşmayı severler (Saban, 2004: 15; Yavuz, 2004: 208; Checkley, 1997: 12'den akt: Kolaç, 2008: 37; Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004: 66; Vural, 2004: 259-262).

Sınıf ortamında, doğacı zekâ alanına yönelik birtakım etkinlikler ve uygulamalar yapılabilmektedir. Öğrencilerin bu zekâ alanlarına uygun olarak, sınıfta yapılabilecek etkinlikler ve uygulamalar aşağıda verilmiştir. Bu etkinlik ve uygulamalar:

- ❖ Çevreye yönelik gözlemler yaptırma ve sınıfta bunların tartışılması,
- ❖ Dürbün ve teleskop gibi araçlarla tabiatın inlenmesi (Nolen, 2003: 119),
- ❖ Doğayı konu alan materyaller hazırlanması (dergi, broşür, kitap),
- ❖ Doğa ve doğa olaylarını konu alan araştırmalar yapılması,
- ❖ Doğadan toplanmış olan materyallerle sergi düzenlenmesi,
- ❖ Deneyler yapma,
- ❖ Harfleri hayvan ya da bitkilere benzeterek öğretme,
- ❖ Doğayla ilgili sesleri dinleme,
- ❖ Anlatılan konuyla ilgili doğa fotoğrafları bulma,
- ❖ Bitki yetiştirme,
- ❖ Belgesel izleme,
- ❖ Doğal yaşam ile ilgili kitap ve dergiler okuma,
- ❖ Doğal nesnelere öğrenilen bilgiler arasında bağ kurma (Bümen, 2004: 36-37).

Öğrencideki doğacı zekâ alanını geliştirmek için, ilgili literatürden yararlanılarak oluşturulan aşağıdaki etkinliklerin yapılması önerilmektedir:

- Öğrencilere doğa ve müze gezileri yaptırılmalı,
- Doğa olaylarındaki değişimler izlettirilmeli,
- Bir bitki ya da hayvan hakkında araştırma raporları hazırlattırılmalı,
- Doğa gözlemleri yaptırılmalı,
- Doğayı konu alan belgesel ve filmler izlemeleri sağlanmalı,
- Evde ya da okulda bitki yetiştirme projeleri düzenlenmeli,
- Doğa olaylarının ve doğal yaşamın insanlar üzerinde ne gibi etkileri olduğu tarzında sorular sorulmalıdır (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004: 70; Vural, 2004: 262).

Doğacı zekâ alanı baskın olan bireyler daha çok; zooloji, arkeoloji, biyoloji, jeoloji, çiftçilik, meteoroloji uzmanı, akvaryumculuk, dalgıçlık, ziraat mühendisliği gibi alanlarda başarılı ve istekli olarak çalışırlar (Saban, 2004: 17; Yavuz, 2005: 47).

Gardner, ÇZK'yi 8 zekâ alanı üzerine temellendirilmekle beraber, bu sayının her zaman artabileceği ve değişebileceğini belirtmiştir. Bu doğrultuda insanlarda olması

muhtemel olan dokuzuncu ve aday zekâ alanı olarak “varoluşçu zekâ” (existential intelligence) üzerinde çalışmalarını sürdürmektedir. Bu çalışmaların nasıl sonuç vereceğini tam olarak kestiremediği için, kurama bu zekâ alanını dahil etmemiştir (Demirel, Başbay ve Erdem, 2006). Gardner, varoluşçu zekâ alanının sadece, yaşamın sonu hakkında negatif ya da pozitif bir düşünceye sahip olan, kendi ahlaki değerler sistemini oluşturabilen insanlara özgü bir zekâ alanı olmadığını, bazı konular hakkında ince ayrıntıları dikkate alarak ve ustaca düşünebilen her insan tarafından geliştirilebilecek zekâ alanı olabileceğini ifade etmiştir (Gardner, 1999: 69’ dan akt: Babacan, 2012: 32).

Tüm bu bilgiler ışığında, Howard Gardner’ın Çoklu Zekâ Kuramı içerisinde incelemiş olduğu 8 temel zekâ alanına yönelik öğrencilerin bilmesi gereken bilgiler ve bu zekâ alanlarının temel yapıları, Saban’dan yararlanılarak oluşturulan aşağıdaki Tablo-4’te özetlenmiştir.

Tablo-4: Zekâ Alanlarının Temel Yapısı ve Öğrencilerin Bilmesi Gerekenler

ZEKÂ ALANI	TANIMI	ANAHTAR KAVRAMLAR	MESLEK GRUPLARI	NASIL DÜŞÜNÜR?	NE YAPMAYI SEVER?	NELERE İHTİYACI VARDIR?
Sözel / Dilsel	Ses, kavram, sözcük ve dilin gramer yapısına karşı duyarlı olma kapasitesi	Okuma, yazma, konuşma, sözcük, kitap, kompozisyon	Yazarlık, şairlik, hukukçu	Kavram ve sözcükler yardımıyla	Kelime oyunları oynamayı, hikâye, masal ve fıkra anlatmayı, okuma ve yazmayı	Kalem, kâğıt, kitap, ses kasetlerine
Mantıksal / Matematiksel	Sayı ve niceliksel ilişkilere, muhakeme yapabilmeye, neden-sonuç ilişkilerine karşı duyarlı olma kapasitesi	Sayı, rakam, neden-sonuç, analiz, sentez, muhakeme, formül	Matematik ve fen bilgisi öğretmenliği, bilgisayar programcılığı, muhasebecilik	Muhakeme ederek, analiz ve sentez yaparak, sorgulayarak	Soru sormayı ve mantıksal bulmacalar çözmeyi	Bulmacalara, zihinsel oyunlara, üzerinde düşünebileceği mantık problemlerine

Görsel / Uzamsal	Görsel dünyayı doğru bir şekilde algılama ve dış dünyanın izlenimlerini çizimlerle ortaya koyabilme kapasitesi	Resim, şekil, pusula, görsel araç ve gereçler, diyagram ve grafik	Mimarlık, heykeltıraşlık, ressamlık, pilotluk, deniz kaptanlığı	İmgelerle, resimlerle, grafiklerle	Resim çizmeyi, grafik tasarlamayı, maket ve model tasarlamayı	Sanat galerisi gezilerine, slaytlara, videolara, resimli kitap ve dergilere
Bedensel / Kinestetik	Duygu ve düşüncelerin bedensel hareketlerle ifade edilebilmesi ve bedeni kullanarak yeni ürünler ortaya koyabilme kapasitesi	Beden, denge, koordinasyon, vücut, spor, dans, üretim	Aktör / aktrist, sporculuk, dansçılık, cerrahlık	Dokunarak ve hareket ederek	Dans etmeyi, spor yapmayı, üretimde bulunmayı	Fiziksel beceri gerektiren oyunlara, spor yapmaya, dans etmeye, tiyatro ve drama etkinliklerine, el becerilerini kullanmaya

Müziksel / Ritmik	Ritim, ton ve melodiye duyarlılık ve müziksel sesleri fark edebilme kapasitesi	Ses, melodi, ritim, ton, beste, enstrüman	Şarkıcılık, bestecilik, müzik eleştirmenliği, müzisyenlik	Seslerle, melodilerle, ritimlerle	Çalışırken tempo tutmayı, şarkı söylemeyi, müzik enstrümanı çalmayı	Konserlere gitmeye, müzik aletine sahip olmaya, müzikle uğraşmaya
İçsel / Öze Dönük	Kendi güçlü ve zayıf olan yönlerini bilme ve bu yönde doğru kararlar alabilme kapasitesi	Öz güven, bireysel sorumluluk, huy, öz saygı	Psikoterapistlik, imamlık, din kültürü ve rehber öğretmenlikleri	Kendi ilgi, yetenek, güdü ve amaçları ile ilişki kurarak	Hayal kurmayı, hedef ve amaçlar belirlemeyi, bir olay veya konuyu en ince ayrıntısına kadar düşünmeyi	Bireysel çalışmaya, öz eleştiri yapmaya, gizli yerlere,

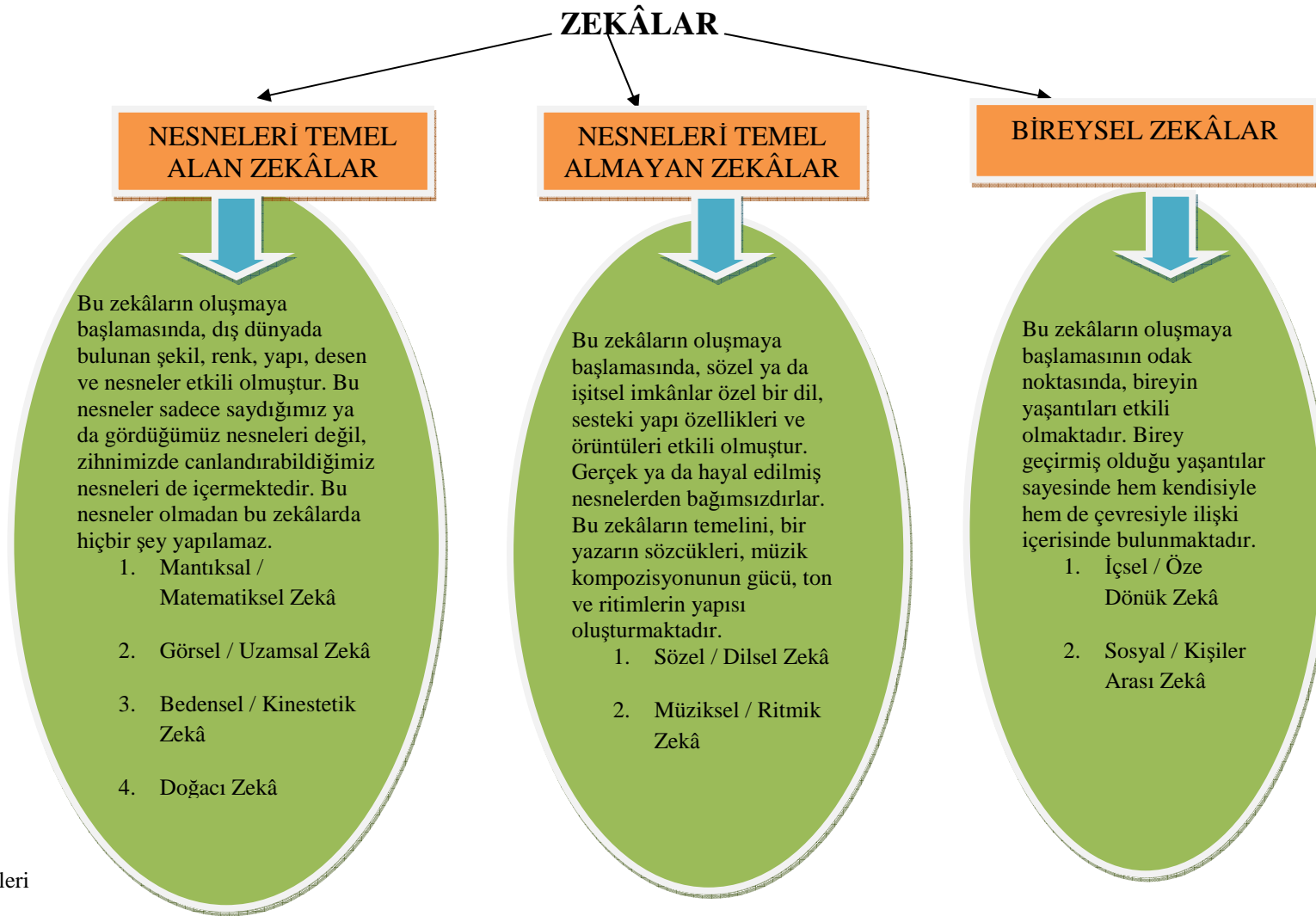
Sosyal / Kişiler Arası	İnsanların duygu ve düşüncelerini doğru bir şekilde anlama ve bu doğrultuda onlarla güçlü ilişkiler kurabilme kapasitesi	İletişim, etkileşim, sosyallik, empati, saygı, iş birliği	Pazarlamacılık , politikacılık, psikologluk, öğretmenlik	Diğer bireylerin duygu ve düşüncelerini , kendininkiyle ilişkilendirerek	Liderlik etmeyi, bir olayı organize etmeyi, sosyalleşme içerisinde olmayı, arabuluculuk yapmayı	Sosyal aktivitelere, arkadaş gruplarına, başka bireylerle iletişim ve etkileşim içerisinde olmaya
Doğacı	Doğa ve doğa olaylarına karşı duyarlı olma ve mineralleri, flora ve faunayı anlayabilme, ayırt edebilme ve kategorilendirme kapasitesi	Ekolojik yaşam, bitki, hayvan, doğa, iklim, keşif, doğal kaynaklar	Jeologluk, biyologluk, doğa fotoğrafçılığı, arkeologluk, çiçekçilik, meteoroloji uzmanlığı, veterinerlik	Ekolojik çevre, doğa ve doğa olaylarının çeşitli formlarının zihinde şekillendirilmesiyle	Evcil hayvanlarla oynamayı ve toprak işleriyle uğraşmayı, doğa ve doğa olayları hakkında araştırma yapmayı	Kır ve hayvanat bahçesi gezilerine, bitki yetiştirmeye, doğa kamplarına katılmaya

*(Saban, 2004: 62-63; Saban, 2005: 48)

3.11. Zekâ Alanlarının Sınıflandırılması

Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı'nda belirtilmiş olan zekâlar, yapıları ve barındırmış oldukları özellikler dikkate alınarak çeşitli araştırmacılar tarafından birtakım sınıflandırmalara tâbi tutulmuştur. Bu sınıflandırmalar aşağıdaki tablolarda ele alınacaktır.

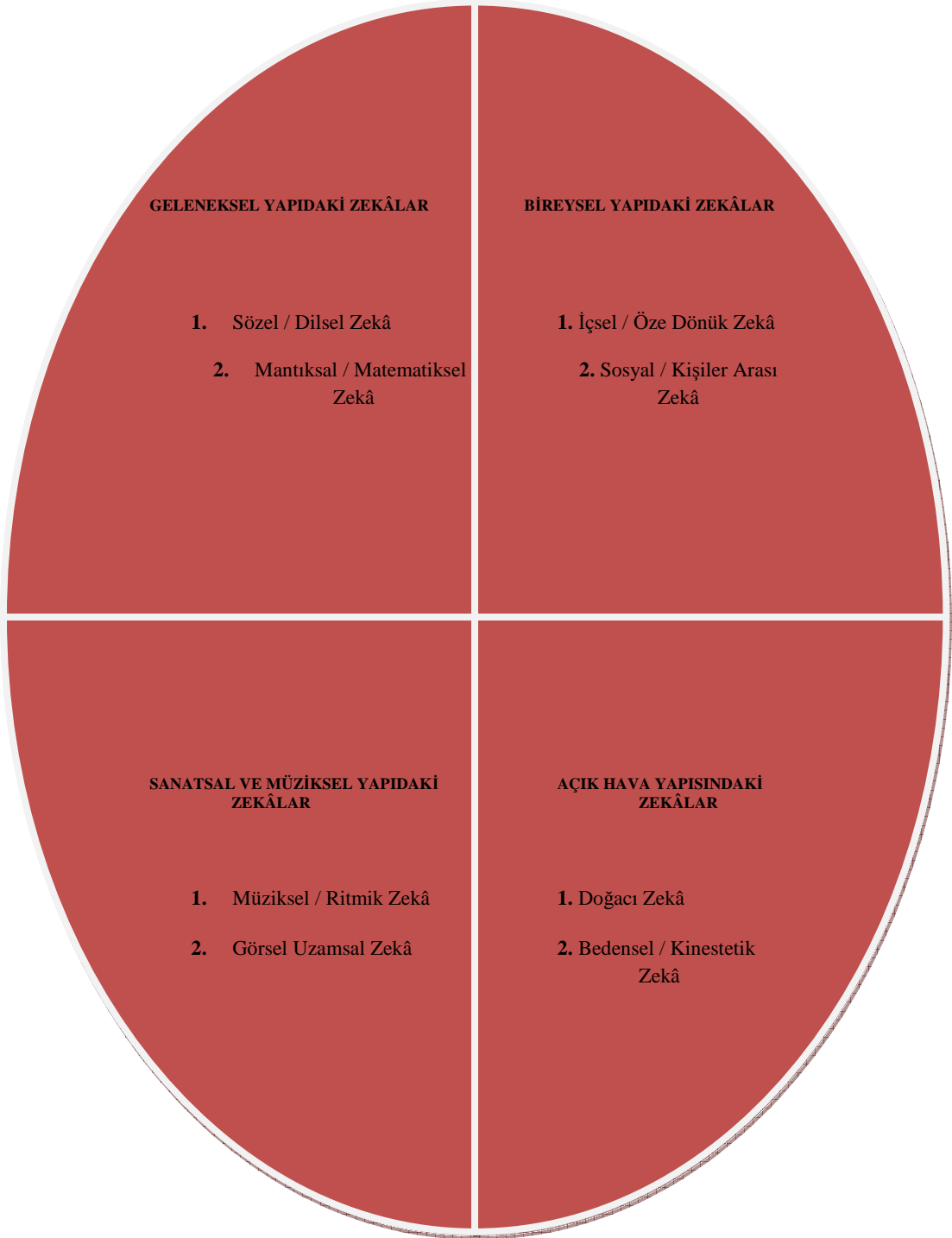
(Lazear, 2000: 18, 29, 35'dan akt: Bümen, 2001: 19)'e göre, Çoklu Zekâ Kuramı'nda belirtilen zekâlar üç ana başlık altında sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma aşağıda Şekil-1'de gösterilmiştir.



Şekil-1: Zekâ Türleri

Yukarıdaki şekil de de görüldüğü üzere, mantıksal / matematiksel zekâ, görsel / uzamsal zekâ, bedensel / kinestetik zekâ ve doğacı zekâ, nesnelere temel alan zekâlar olarak; sözel / dilsel zekâ ve müziksel / ritmik zekâ nesnelere temel almayan zekâlar; içsel / öze dönük zekâ ve sosyal / kişiler arası zekâ da bireysel zekâ başlıklarında sınıflandırılmıştır.

Çoklu Zekâ Kuramı'nda belirtilen zekâ türleri hakkında bir başka sınıflandırma da Saban (2004) tarafından yapılmıştır. Saban'ın sınıflandırması aşağıda Şekil-2'de gösterilmiştir.



Şekil-2: Zekâ Türlerinin Sınıflandırılması

Yukarıdaki şekilde zekâ türleri dört ana başlık altında incelenmiştir. Buna göre sözel / dilsel zekâ ve mantıksal / matematiksel zekâ geleneksel yapıdaki zekâlar; içsel / öze dönük zekâ ve sosyal / kişiler arası zekâ bireysel yapıdaki zekâlar; müziksel / ritmik zekâ ve görsel / uzamsal zekâ sanatsal ve müziksel yapıdaki

zekâlar; doğacı zekâ ve bedensel / kinestetik zekâlar açık hava yapısındaki zekâlar şeklinde sınıflandırılmıştır.

Bloom Taksonomisine göre incelenen hedef alanlarının içeriği ile Çoklu Zekâ Kuramı'ndaki zekâ türleri arasındaki ilişki, (Tarman, 2002: 85)'dan yararlanılarak incelenmiş ve aşağıda Tablo-5'te gösterilmiştir.

Tablo-5: Bloom'un Hedef Alanlarına Karşılık Gelen Zekâ Türleri

BLOOM	GARDNER
Taksonomik Yapıdaki Hedef Alanları	Çoklu Zekâ Kuramı'nda İncelenen Zekâ Alanları
Bilişsel	Sözel / Dilsel Zekâ, Mantıksal / Matematiksel Zekâ, Doğacı Zekâ
Duyuşsal	Müziksel / Ritmik Zekâ, Görsel / Uzamsal Zekâ, İçsel / Öze Dönük Zekâ, Sosyal / Kişiler Arası Zekâ
Devinişsel /Psikomotor	Bedensel / Kinestetik Zekâ

3.12. Zekâ Alanlarının Gelişimini Etkileyen Unsurlar

Gardner, bireylerin zekâ – zekâ değil şeklinde kategorik olarak sınıflandırılmasına karşı çıkmıştır. Ona göre uygun şartlar sağlandığı takdirde her bireyin zekâ olarak kabul edilebileceği ve kendi potansiyellerini dışavuracaklarını belirtmiştir. Bu görüş doğrultusunda bakacak olursak, bireylerin zekâ alanlarının gelişimleri üzerinde avantaj ve dezavantaj yaratan unsurlar olduğu görülecektir.

Robert Ornstein zekânın gelişimini etkileyen unsurların; annenin çocukla konuşma durumu, bireydeki vitamin ve mineral düzeyleri, doğum ağırlığı, askorbik asit düzeyleri ve bireyin kafa büyümesi olduğunu belirtirken; Sternberg zekânın gelişimini etkileyen unsurların; annenin çocuğa olan bakımı ve ilgisi, çocuğun keyfi olarak cezalandırılmaması, oyun materyalleriyle yeterli zaman geçirebilmesi, çocuğun günlük yaşam içerisinde karşılaşmış olduğu fırsatların çeşitliliği olarak belirtmiştir (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004: 21-22).

Konu ile ilgili yapılan literatür taraması sonucunda zekâ alanlarının gelişimleri üzerinde araştırmacılar tarafından farklı görüşler ortaya konmakla beraber, burada en çok kabul gören unsurlar ele alınacaktır. Bir zekâ alanının gelişmesinde çevresel ve

biyolojik unsurlar etkili olmaktadır. Zekâ alanlarının gelişmesinde avantaj ve dezavantaj yaratan çevresel etkenler şu şekilde belirtilmiştir (Armstrong, 1994: 23'dan akt: Akamca, 2003: 26):

3.12.1. Çevresel Unsurlar

Bu başlığın kapsamı içerisinde, zekâ alanlarının gelişimini etkileyen çevresel unsurlardan; kaynaklara ulaşma şansı, tarihsel ve kültürel unsurlar, coğrafi unsurlar, ailesel unsurlar, durumsal unsurlar, kristalleştirici ve felce uğraticı deneyimler incelenecektir.

3.12.1.1. Kaynaklara Ulaşma Şansı

Kaynaklara ulaşım şansı ile kastedilen, bireyin yaşadığı ortamdaki kaynaklar ve bireyin bu kaynaklara ulaşabilirlik durumu kastedilmektedir. Örnek vermek gerekirse, bir ailenin maddi durumunun zayıf olması durumunda, çocuğun müziksel / ritmik zekâ alanının gelişmesinde etkili olabilecek saz, keman, gitar gibi müzik aletlerine ulaşamayacak ve çocuğun müziksel / ritmik zekâ alanının gelişmesinde sıkıntı yaşanacaktır (Demirel, Başbay ve Erdem, 2006: 14). Aynı şekilde maddi durumu iyi olan bir ailenin, çocuğa piyano, keman, gitar gibi müzik enstrümanları aldığı takdirde, çocuğun müziksel / ritmik zekâ alanının gelişmesinde olumlu katkıları olacağı söylenebilir.

3.12.1.2. Tarihsel ve Kültürel Unsurlar

Bir birey, doğup büyüdüğü kültürel çevreye uygun bir tarihsel ve kültürel bir gelişim süreci izlemektedir. Eğitim sisteminin çocuğun okul çağı döneminde benimsemiş olduğu anlayış, çocuğun o anlayışla paralel özellikler gösteren zekâ alanının gelişmesi için avantaj oluştururken, diğer zekâ alanlarının gelişmesi için dezavantaj yaratan bir etkisi olabilmektedir. Örneğin, öğretim programları sayısal ağırlıklı olarak düzenlenmişse, öğrencinin mantıksal / matematiksel zekâ alanı daha fazla gelişme şansına sahip olabilir (Akamca, 2003: 26). Aynı şekilde, toplumun benimsemiş olduğu, maddi ve manevî olarak desteklemiş olduğu kültürel unsurlar da örneğin tiyatroya toplumda önemli bir yer teşkil etmesi, bireyin de bu doğrultu da tiyatroya olan ilgisini arttıracak, muhtemelen sözel / dilsel zekâ ve sosyal / kişiler arası zekâ alanının gelişmesinde olumlu etkiler yaratacaktır (Saban, 2004: 20-21).

3.12.1.3. Coğrafi Unsurlar

Coğrafi unsurların kapsamı içerisinde, bireyin yaşadığı yerin coğrafi yapısı ve özellikleri kastedilmektedir. Örneğin, şehir ortamında apartman kültürü içerisinde büyümüş olan bir çocuğun eğer özel imkânları yoksa köy ya da çiftlik gibi doğal yaşamla iç içe olan bir yerleşim yerinde yaşayan bir çocuğa göre doğacı zekâ alanının daha az gelişmiş olabileceği söylenebilir. Köyde yaşayan çocuğunda yaşamış olduğu coğrafi yerin özelliklerinden dolayı doğacı ve bedensel zekâ alanlarını geliştirme şansı daha fazla olmaktadır (Bümen, 2004: 9).

3.12.1.4. Ailesel Unsurlar

Ailesel unsurlar çocukların zekâ alanlarının gelişmesi üzerinde son derece etkilidir. Özellikle, otoriter aile yapısı içerisinde yetişen çocukların, yatkın oldukları ve daha çok başarılı olabilecekleri zekâ alanlarını geliştirmekten ziyade ailenin geliştirmesini istediği zekâ alanı üzerine ağırlık verdikleri görülmektedir. Örneğin ressam olmayı isteyen ve bu alana yönelmek isteyen bir çocuğun ailesi onun avukat olmasını istiyorsa ve bu konuda çocuk üzerinde baskıcı bir tutum oluşturursa, çocuğun görsel / uzamsal zekâ alanının gelişimi körelirken, sözel / dilsel zekâ alanının gelişimi desteklenmiş olacaktır (Bümen, 2004).

3.12.1.5. Durumsal Unsurlar

Bireyin içinde yaşamış olduğu aile ve toplumun şartları bireylerin zekâ alanlarının gelişimi üzerinde etkili olmaktadır. Örneğin, kalabalık bir aile yapısına sahip bir birey, doğasında sosyallik bulunmadığı sürece, kendisini geliştirmek için daha az zamana sahip olmaktadır (Büyükalın, 2003: 21).

3.12.1.6. Kristalleştirici ve Felce Uğratici Deneyimler

Bir bireyin zekâ alanlarının gelişiminde kritik bazı dönemler etkili olmaktadır. Birey eğer bu dönemlerde çevresinden ve ailesinden gerekli desteği alabilir ve olumlu deneyimler yaşayabilirse o zekâ alanının gelişmesinin önü açılabilir. Aynı şekilde, bu kritik dönemde birey çevresinden ve ailesinden gerekli desteği alamaz, olumsuz deneyimler yaşarsa ve baskıcı bir şekilde eleştirilere maruz kalırsa, o zekâ alanının gelişimi engellenir ve o zekâ alanı körelmeye yüz tutar.

Gardner'a göre, zekâ alanlarının gelişimi için kritik olarak kabul edilebilecek dönemde, öğrencilerin tüm zekâ alanlarını geliştiren eğitim öğretim ortamları

sağlanır, gerekli aktiviteler yapılır, öğrencinin o zekâ alanlarında göstermiş olduğu yetenekler desteklenir ve öğrenci bu zekâ alanlarıyla ilgili olumlu deneyimler yaşarsa bu kristalleştirici deneyimler; bunun tam tersine bir şekilde, tek bir zekâ alanını geliştiren eğitim öğretim ortamları oluşturulur, öğrencinin bir zekâ alanında göstermiş olduğu yetenekler çevre ve ailenin eleştirel tutumuyla karşılaşır ve öğrenci o zekâ alanıyla ilgili olumsuz deneyimler yaşarsa bu da birey için felce uğratici deneyimler olmaktadır (Temiz, 2007: 56). Örnek vermek gerekirse, Albert Einstein çevreye karşı ilgili bir çocuktur ve 5 yaşındayken babasının ona hediye etmiş olduğu pusula onun bu ilgisini ve merakını arttırarak onun için kristalleştirici deneyim olmuştur. Mozart dünyanın en ünlü bestecilerinden birisidir. Mozart küçük yaşlardan itibaren müzikle uğraşmaya başlamıştır. Eğer Mozart'ın babası, Mozart küçükken ona "gürültü yapma", "bir daha elinde müzik aleti görmeyim" şeklinde baskıcı ve eleştirel bir tutum sergileseydi bu da felce uğratici deneyim içerisinde değerlendirilirdi. Çoğu insan resim derslerini sevmez. Bunun temelinde okul yıllarında yapılan bir resmin arkadaşlar ya da öğretmenler tarafından beğenilmemesi ve "bunu kargalar da yapar" şeklinde dalga geçilmesi gibi felce uğratici deneyimlerin etkili olduğu söylenebilir (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004: 2004: 22).

3.12.2. Biyolojik Unsurlar

Bireyin zekâ alanlarının gelişiminde etkili olan çevresel unsurlar yukarıda belirtilmiştir ancak, birey bir bütündür ve zekâ gelişiminde de çevresel unsurlar kadar biyolojik unsurlar da etkili olmaktadır. Biyolojik nitelikler arasında, bireyin genetiksel ve kalıtsal olarak taşımış olduğu özellikler, doğum öncesinde, doğum sırasında ve doğumdan sonra bireyin beyinde meydana gelen hasarlar bulunmaktadır. Örnek vermek gerekirse, hamile olan bir annenin özellikle hamileliğinin kritik dönemlerinde içki, sigara, uyuşturucu vb. zararlı şeyler kullanması anne karnındaki bebeğin sinir sistemlerinin zarar görmesine neden olacak ve fiziksel ve zihinsel gelişimi üzerinde yıkıcı bir etki meydana getirecektir. Bu şartlar altında doğacak olan bebeklerin de zekâ seviyelerinin düşük olacağı ve zekâ alanlarını geliştirmede büyük sıkıntılar yaşayacakları bilinmektedir (Vural, 2004: 228).

3.13. Çoklu Zekâ Kuramı ve Eğitim Öğretim İlişkisi

Ülkemizde 2004 - 2005 eğitim öğretim yılından itibaren yapılandırmacı eğitim anlayışını temel alan öğretim programları uygulanmaktadır. Bu programlarda, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi, ilgi, yetenek ve zekâ alanlarını kısacası onların bireysel farklılıklarını dikkate alan ve öğrenciyi eğitim sürecinin odak noktasında bulunduran bir anlayış benimsenmiştir. Bu doğrultuda program içerisinde yer alan Çoklu Zekâ Kuramı da eğitim öğretim süreci açısından önem kazanmıştır.

Öğrencilerin zekâlarını en az sekiz ayrı türe ayırmak, geleneksel eğitim sistemlerinin ele aldığı iki zekâ türüne (sözel ve matematiksel) sahip olamayan ancak zekâlarının farklı boyutları gelişen öğrencilere ulaşmada büyük bir kolaylık sağlamıştır. Eğitimin amacının da, öğrencilerin kendi zekâ alanlarının üstün ve zayıf olan yönlerini fark etmelerini sağlamak, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak onların zayıf olan zekâ alanlarını geliştirmek ve güçlü olan zekâ alanlarının daha da güçlenmesini sağlamak olduğu kabul edilirse, ÇZK'nin eğitim öğretim süreciyle ilişkisi daha net bir şekilde anlaşılabilir (Kılıç, 2002: 166).

ÇZK, öğretmenlerin öğrencilerine bakış açıları üzerinde de etkili olmuş ve eğitim öğretim sürecine olumlu katkılar sağlamıştır. Sınıfta, öğrencilerin göstermiş oldukları davranışların temelinde, öğretmenlerin öğrencileri algılama düzeyleri etkili olmaktadır. ÇZK'ye dayalı bir öğretim anlayışını benimsemiş olan bir öğretmen, öğrencilerine yönelik olumlu düşüncelere ve yüksek beklentilere sahiptir. Böyle bir eğitim öğretim ortamında da, her öğrencinin öğrenebileceği, başarılı olabileceği ve zekâ olarak kabul edilecek bir özelliğinin olduğu, öğretmen tarafından kabul edilmektedir (Saban, 2004: 63).

Çoklu Zekâ Kuramı ile eğitim öğretim süreçleri arasındaki ilişkiyi belirten diğer bir görüş de Yavuz tarafından şu şekilde açıklanmıştır: *"Her öğrencinin kolaylıkla öğrenebileceği bir yol mutlaka vardır ve yine her öğrencinin ne kadar çok öğrenme zorluğu çekse de mutlaka yetenekli olduğu bir beceri vardır. Önemli olan eğitimcilerin ve ailelerin çocuklarının ilgi ve yetenek alanlarını dikkatle gözlemleyerek, onların kendilerini güçlü hissettikleri yollarla bu çocuklara güven desteği vererek öğrenme süreçlerine yardımcı olabilmektir"* (Yavuz, 2004: 26). diyerek, öğretmenlerin eğitim öğretim süreçlerini plânlarken ÇZK'den yararlanmaları gerektiğini belirtmiştir.

3.13.1. Millî Eğitimin Genel Amaçlarıyla Çoklu Zekâ Kuramı Arasındaki İlişki

Öznesi insan olan bir yapının donanım kazanması ve toplumsal süreçlere uyum sağlamasında eğitim önemli bir göreve sahiptir. Her toplumun kendi iç dinamiklerinin, gelişim süreçlerinin, hedef ve ihtiyaçlarının farklılık göstermesinden dolayı eğitim sistemlerinin genel amaçları da farklılık göstermektedir. Bu açıdan bakılacak olursa, Türk millî eğitiminin genel amaçlarının da Türk milletinin bütün bireylerini;

"

1. Atatürk ilke ve inkılâplarına ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk Milliyetçiliği'ne bağlı; Türk milletinin millî, ahlakî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;
2. Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı bir şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;
3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamaktır" (MEB, 2005b: 1). şeklinde açıklanmıştır.

Bu amaçlar doğrultusunda eğitim sistemimiz öğrencilerin; bireysel özelliklerine önem veren, onların keşfedilmemiş gizil potansiyellerini açığa çıkarmayı hedefleyen, bağımsız düşünebilme ve karar verme becerilerine önem veren, zekâ alanları hakkında farkındalık yaratarak, zayıf olan zekâ alanlarının gelişmesini sağlayan, güçlü olan zekâ alanlarını daha da güçlendirmek amacıyla, eğitim programlarımız yapılandırmacı eğitim anlayışını ve Çoklu Zekâ Kuramı'nı temel alarak hazırlanmıştır.

Millî eğitimin genel amaçlarınının 3. maddesi incelenecek olursa, bu maddeyle Çoklu Zekâ Kuramı arasındaki ilişkinin çok net bir şekilde görüleceği

düşünülmektedir. Eğitim öğretim faaliyetlerini yürütmekle görevli olan öğretmenlerimiz, öğrencilerin bireysel farklılıklarını, ilgi ve yeteneklerini dikkate alarak eğitim öğretim faaliyetlerini yürüttükleri takdirde öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini bilen bireyler olarak yetişmesine, her öğrencinin eğitim faaliyetlerinden kendi zekâ alanlarına uygun olarak yararlanmalarına, öğrencilerin kendi özelliklerine uygun olan, istekli ve başarılı bir şekilde çalıştıkları meslekler edinmelerine ve böylece toplumsal refahın sağlanmasına katkıda bulunmuş olacaklardır. Aksi takdirde Güleriyüz (2002)'e göre öğretmen, öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate almadan eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürürse, farklı zekâ alanları güçlü olan bireylere hizmet vermekte sıkıntılar yaşanacak, bu da işlenen konuların tüm öğrenciler tarafından anlaşılmasını zorlaştıracaktır. Bunun da millî eğitimin genel amaçlarına aykırı bir şekilde, öğrenciler arasında fırsat eşitliğinin sağlanamamasına neden olacaktır.

Eğitim kurumlarımızdaki öğretmenlerimizin, millî eğitimin genel amaçları doğrultusunda eğitim öğretim faaliyetlerini yürütebilmelerine ve bu amaçlardan sapmamalarına yardımcı olmak için, ÇZK'den yararlanmaları gerekmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken husus, bütün eğitim öğretim faaliyetlerinde ÇZK'nin kullanılmaması, başka yöntem, teknik ve kuramlardan da destek alınmalıdır. Unutulmamalıdır ki hiçbir yöntem, teknik ve kuram tek başına bir kurtarıcı değildir.

3.13.2. Çoklu Zekâ Kuramı'nın Okullarda Kullanılma Stratejileri

Çoklu Zekâ Kuramı, eğitim öğretim süreçlerinin başarılı ve olumlu yönde ilerlemesinde öğretmenlere büyük kolaylıklar sağlamakta ve kılavuzluk yapmaktadır ancak, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda ÇZK'yi kullanırken bazı temel ilkelere de dikkat etmeleri ve eğitim öğretim faaliyetlerini bu temel ilkeler çerçevesinde şekillendirmeleri gerekmektedir. Konu ile ilgili literatürden yararlanarak elde edilen bilgilere göre bu temel ilkeler şunlardır:

1. Öğretmenler zekâ alanları arasında ayırım yapmadan bütün zekâ alanlarına eşit derecede önem vermelilerdir.
2. Öğretmenler ders sunumlarında tüm zekâ alanlarını geliştirmeye yönelik çeşitli materyallerden yararlanarak etkinliklerini gerçekleştirmelilerdir.
3. Her birey en az sekiz temel zekâ alanına sahip olarak doğmaktadır ancak, öğrenciler sınıf ortamlarına farklı zekâ alanları baskın olarak gelmektedirler. Öğretmeler de bunun bilincinde olarak her zekâ alanına yönelik değişik ve

yaratıcı faaliyetler düzenlemelidirler (Talu, 1999: 164-172; Zabun, 2002: 11; Demirel, Başbay ve Erdem, 2006: 71; Akınoğlu ve diğerleri, 2009: 147; Tarman, 2002: 125).

Gardner, Çoklu Zekâ Kuramı'nın eğitim öğretim ortamlarında kullanılmasının öğrenciler, öğretmenler açısından son derece faydalı olduğunu belirtmiştir ancak, bu kuramın kesinlikle bir eğitim reçetesi olmadığını söylemiştir. Bu kuram, eğitim öğretim uygulamalarını temel almaktadır ve günlük ders dağılım düzeyleri, ders yılının uzunluk ya da kısalığı veya eğitim sisteminin kritik ve hassas konuları üzerinde bir görüş belirtmemektedir. Gardner, eğitim öğretim faaliyetlerinin değişik zekâ alanlarını içerecek şekilde plânlanmasını benimsemiş fakat, bütün konu ve kavramların 8 temel zekâyâ da hitap edilmesi için çaba harcanmasına karşı çıkmıştır (Yılmaz, 2002: 20).

Gardner, ÇZK'nin okullarda kullanılabilmesi maksadıyla olumlu üç strateji belirlemiştir. Bu stratejiler şunlardır:

1. Yeteneklerin Geliştirilip Güçlendirilmesi:

Okullar, eğitim öğretim faaliyetlerinin kalbidir. Öğretim yoluyla öğrencilerin bilgi kazanması sağlanırken eğitim yoluyla da, toplumun bireylerden kazanmasını beklediği beceriler ve geliştirmesini istediği yetenekler üzerine eğitim verilmektedir. Örnek vermek gerekirse bir toplum, müzisyen, balerin, sporcu, heykeltıraş yetiştirilmesi yerine avukat, mimar ve mühendis yetiştirilmesini benimsemişse, o toplumun eğitim sistemi ve programları sözel ve sayısal ağırlıklı olacaktır.

2. Bir Kavramın, Ders Konusunun ya da Bir Bilim Dalının Değişik Perspektiflerle Ele Alınması:

Bir kavram ya da konunun değişik bakış açılarıyla ve farklı yöntem, teknik ve materyallerle ele alınması neticesinde, farklı zekâ alanları baskın olan çocukların konuyu öğrenme düzeyleri artar, çocukların zihinlerinde uzmanlık kavramı oluşur ve kendilerinin de bir konuyu değişik şekillerde açıklayabilmeleri konusunda kendilerine olan güvenleri artar.

3. Eğitim Ortamlarının Kişiselleştirilmesi:

Çoklu Zekâ Kuramı'nın temel prensibinin "Herkes aynı değildir ve aynı yollarla öğrenemez" olduğu düşünülürse, aynı öğretim programı uygulanıyor olsa bile her öğrencinin ilgi yetenek ve baskın olan zekâ alanlarının farklı olmasından dolayı, konuyu her öğrenciye aynı yöntem, teknik ve materyallerle öğretmek ve değerlendirmeyi de buna göre yapmak yanlış bir yaklaşımdır. Bu bağlamda, eğitimde

verimin ve kalitenin artmasında, öğretmenlerin öğrencilerini bütün yönleriyle iyi tanıyıp analiz etmeleri gerekmektedir (Gardner, 1999b: 129-133).

3.14. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim Stratejileri

Sınıf ortamına gelen her birey biriciktir ve her bireyin kendi öz kapasitesini ortaya koyabilecek, performans düzeyini arttırabilecek ve zekâ alanlarını en iyi şekilde kullanabilecek öğretim stratejileriyle karşılaşmaya ihtiyacı vardır. Her öğrenciye tek bir öğretim stratejisi çerçevesinde öğretim yapıldığı takdirde, öğrencinin göstermiş olduğu performans istenilen düzeyde olamayacak ve eğitim öğretimin kalitesi ve veriminde beklenen düzey sağlanamayacaktır. Bundan dolayı, öğretmenlerin öğretim süreçlerini plânlarken farklı öğretim stratejilerinden yararlanmaları ve bütün öğrencilere hitap etmeleri gerekmektedir (Saban, 2004: 105).

Aşağıda, Çoklu Zekâ Kuramı'na Dayalı Öğretim Stratejileri ve bu stratejilerin özellikleri belirtilmiştir. Bu bölüm oluşturulurken (Özden, 2003: 124-127; Burma, 2003: 41-44; Namlı, 2008: 52-55; Saban, 2004: 107-139)'dan yararlanılmıştır.

3.14.1. Sözel / Dilsel Zekâ Alanına Yönelik Öğretim Stratejileri

Bu stratejilerin eğitim öğretim ortamında kullanılmasıyla hedeflenen ana düşünce, öğrencilerin sözel / dilsel zekâ alanlarındaki potansiyellerini ortaya çıkarmak ve bu potansiyelleri geliştirerek, öğrencilerin bu zekâ alanından en iyi şekilde yararlanmalarını sağlamaktır. Bu zekâ alanında kullanılacak belli başlı öğretim stratejileri: Öyküleştirme, beyin fırtınası, sesi kayıt altına alma, günlük tutturma, yayınlamadır.

3.14.1.1. Öyküleştirme

Bu stratejiyle, çeşitli kavram ya da fikirler öykü yoluyla öğrencilere açıklanmaktadır. Bu sayede işlenen kavram veya konuların ana düşünceleri, ilgi çekici bir şekilde vurgulanmış olur. Öyküleştirme stratejisinin diğer bir avantajı, sadece sözel derslerde değil, matematik ve fen gibi derslerde de kullanılabilmesidir.

3.14.1.2. Beyin Fırtınası

Beyin fırtınası, mantıksal süzgeçten geçirmeden bir konu veya kavram hakkında çok sayıda fikir üretilebilmesidir. Bu stratejinin fikir üretme aşamasında eleştirel bir ortama yer verilmez, tüm öğrencilerin fikirleri değerli görülür ve öğrenci,

fikirlerinden dolayı kınanmaz. Tüm fikirler üretildikten sonra, benzer nitelikler gösteren fikirler aynı kategoride toplanır. Çözüme katkı sağlaması muhtemel fikirler üzerinde değerlendirmelere devam edilir.

3.14.1.3. Sesi Kayıt Altına Alma

Bu stratejiyle öğrenciler, sesi kayıt altına alan bir alete duygu ve düşüncelerini açıklarlar. Böylece öğrenciler kendi sözel / dilsel zekâ potansiyelleri hakkında gerçekçi fikirlere sahip olurlar.

3.14.1.4. Günlük Tutma

Bir öğrencinin bir ders ya da bir ders günü hakkındaki duygu ve düşüncelerinin düzenli olarak bir deftere yazmasıdır. Günlüklere bir konu hakkında düşüncelerinin yanı sıra o gün içerisinde derste öğrenilmiş olan önemli noktalar da yazılabilir.

3.14.1.5. Yayınlama

Öğrencilerin yapmış olduğu yazılı çalışmaların yayınlanmasıdır. Okul gazeteleri ya da öğrenci dergileri bu çalışmaların yayınlanması için önemli araçlardır. Öğrenciler, yazmış oldukları çalışmaların yayınlandığını gördükleri takdirde, yazma konusundaki dikkat ve motivasyonları artacak ayrıca, yazma becerilerine daha çok önem vererek bu alandaki yeteneklerinin gelişmesine de yardımcı olunmuş olacaktır.

3.14.2. Mantıksal / Matematiksel Zekâ Alanına Yönelik Öğretim Stratejileri

Bu stratejilerin eğitim öğretim ortamında kullanılmasıyla hedeflenen ana düşünce, öğrencilerin analitik ve eleştirel düşünme becerilerini kullanarak olaylara ve konulara karşı bütüncül ve sorgulayıcı bir tarzda yaklaşmalarını sağlamaktır. Bu zekâ alanında kullanılacak belli başlı öğretim stratejileri: Ölçme ve hesaplamada bulunma, sokratik sorgulama yapma, bilimsel yöntemle düşünme, ayrışma ve benzerlik, kategorilendirme.

3.14.2.1. Ölçme ve Hesaplamada Bulunma

Bu öğretim stratejisi sadece fen ve matematik gibi derslerde kullanılmakla kalmayıp, sosyal bilgiler ve coğrafya gibi sözel yanı ağır basan derslerde de kullanılır. Örnek vermek gerekirse, sosyal bilgiler dersinde savaşların yapılma tarihi, coğrafya dersinde ülkelerin nüfus yoğunlukları gibi konularda ölçme ve hesaplamada

bulunmaktadır. Ayrıca günlük hayatta pazar ve market alışverişlerinde de fiyat hesaplamalarında bu stratejiden yararlanılmaktadır. Böylelikle öğrenciler, ölçme ve hesaplama yapmanın hayatın her alanında kullanıldığını ve yaşamımızın bir parçası haline geldiğini anlamış olurlar.

3.14.2.2. Sokratik Sorgulama Yapma

Eğitim sistemimizde öğrenci merkezli eğitim anlayışının benimsenmesiyle beraber öğretmenin sınıf içi rolünde birtakım değişiklikler meydana gelmiştir. Öğretmen sınıfta bilginin aktarıcısı konumundan sıyrılarak, öğrencilere rehberlik etme ve onların bir konu hakkındaki görüşlerinin sorgulanmasına yardımcı olma görevini üstlenmektedir. Bu stratejinin kullanılmasıyla öğrenciler öncelikle bir konu hakkında ne bildikleri üzerine düşündürülmeye teşvik edilir ve bir şey bilmediklerini zannederler. Daha sonra öğrencilere verilen ipuçlarıyla, öğrencilerin düşünceleri sağlanır ve aslında o konu hakkında neler bildiklerini ortaya çıkarmaları amaçlanır. Böylelikle öğrencilerin eleştirel ve analitik düşünme becerilerini kullanmaları sağlanır.

3.14.2.3. Bilimsel Yöntemle Düşünme

Bu stratejinin kullanılmasıyla öğrenciler, bir problem durumuyla karşılaştıklarında bilimsel yöntemle düşünerek problemi çözebilirler. Bilimsel yöntemin aşamaları da, problemi tanımlama, problemle ilgili veri toplama, toplanan verilerin analiz edilmesi ve son olarak problemin çözülmesi şeklinde ifade edilebilir.

3.14.2.4. Ayrışma ve Benzerlik

Bu stratejiyle, öğrencilerin iki kavram, düşünce, madde veya olayın nasıl ve ne şekilde birbirlerinden ayrıştıklarını ya da birbirlerine benzediklerini kavramaları sağlanmaktadır.

3.14.2.5. Kategorilendirme

Bu öğretim stratejisi öz olarak, öğrencilerin belli nesne, kavram, düşünce ve olayların belli yapı ve özelliklerini dikkate alarak, öğrencilerin bunları kategorilere ayırabilmesini sağlamaktadır. Bu sayede, öğrencilerin analiz ve sentez yapma becerileri gelişmektedir.

3.14.3. Görsel / Uzamsal Zekâ Alanına Yönelik Öğretim Stratejileri

Bu stratejilerin eğitim öğretim ortamında kullanılmasıyla hedeflenen ana düşünce, öğrencilerin dış dünyada bulunan ve kendi zihninde canlandırmış olduğu nesnelere görsel, resimsel, imgesel ve üç boyutlu olarak kavrayabilmesini ve bunlara karşı tepkide bulunabilmesini sağlayabilmektir. Bu zekâ alanında kullanılacak belli başlı öğretim stratejileri: Zihin haritaları kullanma, grafikler ve sembollerden yararlanma, görsel yapıya sahip metafor kullanma, renklendirmeler ve zihinde canlandırmadır.

3.14.3.1. Zihin Haritaları Kullanma

Bu stratejinin kullanılmasıyla, belli kavram ve konuya ilişkin öğrencinin zihninde kurmuş olduğu ilişkinin yapısı anlaşılabilir. Kavram, olay ve konular hakkında zihinde kurulan ilişkinin görselleştirilmesi sağlanmış olur.

3.14.3.2. Grafikler ve Sembollerden Yararlanma

Öğretilmek istenen kavram ve bilgilerin grafik, sembol ve şekillerden yararlanarak öğretilmesi stratejisidir. Bu stratejinin kullanılmasıyla beraber, veriler arasındaki ilişkilerin yapısı öğrenciler tarafından daha net bir şekilde anlaşılabilir. Bu strateji, görsel / uzamsal zekâ alanı gelişmiş bireylerin konu ve kavramları daha kolay anlamasını sağlamaktadır.

3.14.3.3. Görsel Yapıya Sahip Metafor Kullanma

Metafor, bir fikir, nesne veya kavramın, kendisiyle alâkalı olabilecek bir imge ile benzerlik kurularak açıklanmasını kapsamaktadır. Görsel metafor kullanma da bu imgelerin görsel şekilde kullanılması durumudur. Bu strateji, gözle görülemeyen ya da o anda ortamda mevcut olmayan durumları açıklamada kolaylık sağlamaktadır ve öğrencinin öğrenecek olduğu bir konuyu, kendisinin daha öncesinden o konu hakkında sahip olduğu bilgilerle ilişki kurmasını sağlamaktadır.

3.14.3.4. Renklendirmeler

Bu strateji, görsel / uzamsal zekâ alanı gelişmiş ve renklere karşı aşırı derecede duyarlılık gösteren öğrencilerin konuları öğrenmesinde büyük kolaylık sağlamaktadır. Bu strateji, öğretmenin dersi anlatırken renkli kalem ve tebeşirlerden yararlanılmasıyla kullanılabilir.

3.14.3.5. Zihinde Canlandırma

Bu strateji, öğrencilerin belli konu ve kavramları imgesel yapılara dönüştürmesiyle beraber, öğrenilen bilgilerin zihinde canlandırılmasını kapsamaktadır. Bu şekilde öğrenciler, hatırlamak istedikleri konu ve kavramları zihinlerine kaydederek istedikleri zaman geriye dönük tekrarlar yapabilirler.

3.14.4. Müziksel / Ritmik Zekâ Alanına Yönelik Öğretim Stratejileri

Bu stratejilerin eğitim öğretim ortamında kullanılmasıyla hedeflenen ana düşünce, öğrencilerin müziksel / ritmik zekâ alanlarını geliştirmek ve müziksel formlardan yararlanarak, öğrencilerin öğrenmiş oldukları konu ve kavramlarda kalıcılığın sağlanmasıdır. Bu zekâ alanında kullanılabilecek belli başlı öğretim stratejileri: Dinletiler, duygusal müzik, müzikte tonal yapı, hafıza güçlendirici müzik, ritimler, şarkılar, türküler ve melodilerdir.

3.14.4.1. Dinletiler

Öğrencilerin konu ve kavramları öğrenmeden önce, o konu ve kavram alanına yönelik ön bilgilerini harekete geçirmeye yönelik olarak kullanılan bir stratejidir. Türkçe derslerinde şiir türleri konusu işlenmeden önce belli başlı şiir türlerine örnek olabilecek şiirlerden seçmeler yapılması ve bunların sınıf ortamında dinlettirilmesi bu stratejiye uygun olabilecek bir örnektir.

3.14.4.2. Duygusal Müzik

Öğrencilerin belli bir konuya olan motivasyon düzeylerini arttırmaya yönelik olarak dinlenen ve öğrencilerin duygusal süreçlerini harekete geçirecek bir yapıya sahip olan müziklerin dinlettirilmesi stratejisidir.

3.14.4.3. Müzikte Tonal Yapı

Bu stratejiyle, öğrencilerin ders esnasında dikkat düzeylerini sürekli olarak yüksek tutmak amaçlanmaktadır. Bir ders esnasında öğrencilerin dikkatlerinin dağıldığı noktalarda yüksek bir ses tonunun kullanılması ya da gürültünün arttığı bir ortamda ses tonunun çok düşük bir seviyeye indirilmesiyle öğrencilerde farkındalık oluşturularak, öğrencilerin tekrar derse yönelik olarak dikkatlerini vermeleri sağlanabilir.

3.14.4.4. Hafıza Güçlendirici Müzik

Öğretmenlerin, konuları anlatırken klasik ya da barok tarzı müziklerden yararlanmaları, özellikle müziksel / ritmik zekâ alanı gelişmiş öğrencilerin, konuları daha kolay bir şekilde öğrenmesine ve bu bilgileri hafızalarına daha kolay kaydetmelerine yardımcı olabilir.

3.14.4.5. Ritimler, Şarkılar, Türküler, Melodiler

Bu strateji, bazı konu ve kavramların müziksel formlara dönüştürülmesinde ve bir konu veya kavramın önemli noktalarının ritimlerle vurgulanması şeklinde kullanılabilir. Öğretmenlerin öğrencilere çarpım tablosunu öğretirken belli ritimlerden yararlanmaları bu stratejiye örnek olarak gösterilebilir.

3.14.5. Bedensel / Kinestetik Zekâ Alanına Yönelik Öğretim Stratejileri

Bu stratejilerin eğitim öğretim ortamında kullanılmasıyla hedeflenen ana düşünce, öğrencilerin bedensel / kinestetik zekâ alanlarını kullanarak öğretim aktivitelerindeki görevlerini başarıyla yerine getirmeleri ve öğrencilerin bedensel / kinestetik zekâ alanlarını geliştirmek amaçlanmıştır. Bu zekâ alanında kullanılacak belli başlı öğretim stratejileri: Bedenin tepkisel ifadesi, el becerileri, referans kaynağı olarak bedenin kullanılması, kinestetik yapıdaki kavramlar, sınıf tiyatrosudur.

3.14.5.1. Bedenin Tepkisel İfadesi

Bu strateji öğrencilerden, kendilerini bir topluluğa karşı ifade ederken jest ve mimiklerini kullanmalarının istenmesi şeklinde aktif halde kullanılabilir. Bu sayede öğrenci, bedensel tepkilerinin konuşmasının gücünü arttırmasına ilk elden şahit olmuş olur.

3.14.5.2. El Becerileri

Öğrencilere derslerle ilgili konular, kavramlar veya bir problem durum hakkında bir proje konusu verilebilir. Böylelikle öğrenciler hem aktif olarak öğrenme süreçlerini kullanırken hem de bedensel / kinestetik zekâ alanını geliştirme fırsatına sahip olmaktadır.

3.14.5.3. Referans Kaynağı Olarak Bedenin Kullanılması

Bu öğretim stratejisi, öğrencilerin bedenlerini birer araç olarak düşünüp kullanabilmelerini içermektedir. Bu sayede öğrenciler, bedenlerini daha iyi tanıma fırsatına sahip olurlar. Öğrenmek için bedenlerini birer kavram ya da harf olarak kullanırlar.

3.14.5.4. Kinestetik Yapıdaki Kavramlar

Bazı kavramlar içerisinde barındırmış özelliklerden dolayı kinestetik bir yapıya sahiptirler. Örneğin “basketbol” kavramı bunlardan biridir. Bu stratejinin kullanılma amacı, öğrencilerin belirli kavramları bedensel hareketlerle bulmalarını sağlamaktır.

3.14.5.5. Sınıf Tiyatrosu

Bu strateji, öğrencilerin öğrenilen konularla ilgili tiyatro ve drama yapmalarını kapsamaktadır. Bu stratejinin öğretimde kullanılmasının öğrencilere en önemli faydası, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini başka bir kimliğe bürünerek ifade etme imkânı bulmalarıdır.

3.14.6. Sosyal / Kişiler Arası Zekâ Alanına Yönelik Öğretim Stratejileri

Bu stratejilerin eğitim öğretim ortamında kullanılmasıyla hedeflenen ana düşünce, öğrencilerin sosyal / kişiler arası zekâ alanını geliştirerek, onların konu ve kavramların öğrenilmesinde sosyal yapıdaki aktivitelerden en iyi şekilde yararlanmalarını sağlamaktır. Bu zekâ alanında kullanılacak belli başlı öğretim stratejileri: Kubaşık öğrenme, proje ve model çalışmaları, eşli okuma, düşünce paylaşma çiftleri, simülasyon desteğidir.

3.14.6.1. Kubaşık Öğrenme

Öğrenciler bir konu üzerinde küçük gruplar halinde çalışırlar ve her öğrenci grupta aktif olarak görev alır. Grubun başarılı olması, grup üyelerinin başarılı olmalarına bağlı olduğu için, gruptaki her öğrencinin, diğer arkadaşlarının çalışmalarından sorumlu olduğu bir yapı söz konusudur. Bu sayede hem öğrencilerin sosyal / kişiler arası zekâ alanlarının gelişmesine yönelik bir çalışma yapılmış olur, hem de öğrencilerin öğrenim süreçlerini aktif olarak kullanması sağlanır.

3.14.6.2. Proje ve Model Çalışmaları

Bu öğretim stratejisi, bireylerin el becerilerini kullanmaları yönüyle bedensel / kinestetik zekâ alanına yönelik stratejiler içerisinde yer aldığı gibi, öğrencilerin grup içerisinde çalışarak bir ürün ortaya çıkarmaları yönüyle sosyal / kişiler arası zekâ alanına yönelik öğretim stratejileri arasında yer almaktadır. Bu stratejinin öğretimde kullanılmasının öğrencilere en büyük katkısının, öğrencilerdeki sorumluluk duygusunu geliştirme ve grupla çalışma bilinci kazanmaları olduğu söylenebilir.

3.14.6.3. Eşli Okuma

Bu öğretim stratejisinde, iki öğrencinin dönüşümlü olarak bir metni sesli bir şekilde okuyarak konunun ne olduğunu anlamaları amaçlanmaktadır. Bu stratejiyle birlikte öğrenciler, temel okuma alışkanlığı kazanma fırsatını da yakalamış olurlar.

3.14.6.4. Düşünce Paylaşma Çiftleri

Bu stratejiyle öğrenciler, ikili gruplar oluşturarak bir ders, konu, kavram veya olay hakkında düşüncelerini paylaşırlar. Bu stratejinin öğrencilere en büyük faydasının, öğrencilerin zihinlerinde netlik kazanmayan fikirlerin anlaşılır hale gelmesini sağladığı söylenebilir. Bunun da, bir ders, konu, kavram veya olay hakkında öğrencilerin, kendi fikirlerinin yanı sıra başkalarının fikirleri hakkında da bilgi sahibi olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir.

3.14.6.5. Simülasyon Desteği

Simülasyon, bir olayın gerçekleşmesinin tehlikeli ya da maliyetli olması durumunda, “sanki” durumu oluşturmak şeklinde ifade edilebilir. Bu stratejiyle birlikte öğrencilerin, birbirleriyle iletişim ve etkileşim içerisinde bulunarak yeni anlamlar elde edebilecekleri düşünülebilir.

3.14.7. İçsel / Öze Dönük Zekâ Alanına Yönelik Öğretim Stratejileri

Bu stratejilerin eğitim öğretim ortamında kullanılmasıyla hedeflenen ana düşünce, öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini tanıyarak, bu yönlerini geliştirebilmelerine yönelik aktiviteler içerisinde bulunmalarını sağlamaktır. Bu zekâ alanında kullanılabilecek belli başlı öğretim stratejileri: Sonuç cümleleri yazdırılması, konuşmak ya da “pas” demek, seçenek zamanı, Bir dakikalık yansıma dönemleri, duygu yüklü anlar yaratmadır.

3.14.7.1. Sonuç Cümleleri Yazdırılması

Bu strateji, okunan bir metnin ya da dinlenen bir hikâyenin belli bir noktasına kadar okunup ya da dinlendikten sonra, öğrencilerden kendilerine göre sonuç kısmını yazmalarının istenmesi şeklinde gerçekleştirilebilir. Bu şekilde, öğrencilerin ilgili konu hakkındaki duygu ve düşüncelerinin öğrenilmesinin yolu açılmış olur ve öğrenciler öğrenmiş olduklarından bireysel bir anlam çıkarabilirler.

3.14.7.2. Konuşmak ya da “Pas” Demek

Her öğrencinin ilgili konuyla alakalı konuşmasını sağlayan bir stratejidir. İlgili konu hakkında sırayla her öğrenci görüşlerini, duygu ve düşüncelerini söyler, konuşmak istemeyen öğrenciler ise “pas” diyerek bir sonraki turda konuşurlar. Bu strateji, utangaç öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerine imkân tanır ayrıca, öğrencilerin kendilerini kontrol edebilme ve yönetme becerilerini geliştirme konusunda onlara yardımcı olmaktadır.

3.14.7.3. Seçenek Zamanı

Öğretmen öğrencilere, konu hakkında ne bilmek istediklerini sorar ve öğrencilerden alınan cevaplardan konuya uygun olanlar konu içerisine eklenebilir. Bu strateji, öğrencilerin kendi öğrenme yaşantıları hakkında sorumluluk alma ve karar verme becerilerini geliştirmektedir.

3.14.7.4. Bir Dakikalık Yansıma Dönemleri

İşlenen konuların belirli bölümlerinden sonra öğrenciler için birer dakikalık kısa aralar verilir. Bu aralar öğrencilerin, o ana kadar işlenmiş olan konunun önemli noktalarını zihinlerinden geçirerek konuyu özümsemelerini sağlamaları için verilir. Bu sayede öğrencilerin zihinleri hem dinlenmiş olur hem de konunun yeni bölümlerine hazırlanmaları sağlanır.

3.14.7.5. Duygu Yüklü Anlar Yaratma

Her insan özü gereği birtakım duygulara sahip olarak dünyaya gelmektedir. Öğretmenler de bunun bilincinde olarak, öğrencilerinin kendi duygusal çalkantılarını ortaya çıkarmak için sınıfta gülmek, kızmak, heyecanlanmak, korkmak gibi farklı duyguların yaşanmasına ortam hazırlamalıdır. Öğrenciler öğretmenlerini model

aldıkları için, öğretmenler öncelikle kendileri bu duygularını sınıf ortamında paylaşmalıdırlar.

3.14.8. Doğacı Zekâ Alanına Yönelik Öğretim Stratejileri

Bu stratejilerin eğitim öğretim ortamında kullanılmasıyla hedeflenen ana düşünce, öğrencilere doğa bilinci kazandırarak onların doğacı zekâ alanlarının gelişmesine yardımcı olmaktır. Bu zekâ alanında kullanılacak belli başlı öğretim stratejileri: Ekolojik yapıdaki çalışmalar, alan gezileri ve gözlemleri, doğal yaşamdan canlıların sınıfa getirilmesi, sınıftaki doğal ortam penceresidir.

3.14.8.1. Ekolojik Yapıdaki Çalışmalar

Bu stratejinin özünü, doğal yaşamı ilgilendiren çalışmaların, sınıfta işlenen konularla ilişkilendirilmesi oluşturmaktadır. Bu şekilde, öğrencilerin sınıf ile doğal yaşam arasında ilişki kurarak öğrenmeleri gerçekleşir ve onlarda çevre bilincinin oluşması sağlanır.

3.14.8.2. Alan Gezileri ve Gözlemleri

İşlenen konunun doğal ortamda ilk elden somut yaşantılar geçirilerek öğrenilmesini sağlayan bir stratejidir. Bu strateji, öğrenme amaçlı gezileri kapsamaktadır. Geziler sonrasında öğrenciler, yapmış oldukları gözlem ve incelemeleri raporlaştırırlar.

3.14.8.3. Doğal Yaşamdan Canlıların Sınıfa Getirilmesi

Bu strateji, doğal yaşamda bulunan bir bitki ya da hayvanın sınıfa getirilmesi ya da sınıfta bitki yetiştirilmesi gibi bir etkinliği kapsamaktadır. Bu sayede öğrencilerin, canlı bir varlığın bakımını üstlenme gibi sorumlulukları gelişir ve konu ile ilgili bitki ve bazı hayvanlar hakkında yakından bilgi sahibi olunmuş olur.

3.14.8.4. Sınıftaki Doğal Ortam Penceresi

Özellikle doğacı zekâ alanı gelişmiş öğrenciler, sınıf ortamında anlatılan teorik bilgilerden sıkılmakta ve konuya olan ilgi ve dikkat düzeyleri düşmektedir. Böyle bir olumsuzluğun yaşanmaması için, doğal ortamlarla ilgili projeler öğrencilere verilir ve sınıfın öğrenciler tarafından doğal ortama açılan bir pencere olarak algılanması sağlanır.

3.15. Çoklu Zekâ Kuramı Çerçevesinde Öğretmenin Görevleri

Toplumsal ve kültürel değişmelerin bir sonucu olarak, toplumun bireylerden beklemiş olduğu davranışlar ve zihinsel becerilerde de birtakım değişmeler meydana gelmiştir. Bunun bir yansıması olarak da, eğitim sistemimizde geleneksel eğitim anlayışı olarak da bilinen davranışçı eğitim anlayışı eğitimin odak noktası olmaktan çıkarak, modern eğitim anlayışı olarak da kabul edilen yapılandırmacı eğitim anlayışı eğitimin odak noktası haline gelmiştir. Yapılandırmacı eğitim anlayışında, öğretmenlerin sınıf içi görevleri ve öğrencilere yaklaşma tarzlarında da birtakım değişmeler meydana gelmiştir.

Modern eğitim anlayışının bir parçası olarak kabul edilebilecek olan Çoklu Zekâ Kuramı'nda öğretmenler, sınıfın tek hâkimi olma ve her öğrenciye aynı yöntem ve stratejiyle eğitim verme gibi davranış ve görevleri bir kenara bırakmalıdırlar. ÇZK bağlamında öğretmenlerden öğrencilerin ilgi, yetenek ve zekâ gibi bireysel farklılıklarına değer vermeleri, onların eksik yönlerine odaklanmaktan ziyade, güçlü ve başarılı olabilecek yönlerini tespit edip bu yönlerine odaklanmaları gibi görevleri yerine getirmeleri beklenmektedir. Bu görevleri başarılı bir şekilde yerine getirebilen öğretmenlerin, modern eğitim anlayışının benimsemiş olduğu "eğitimde fırsat eşitliği" ilkesine uygun bir eğitim öğretim ortamı sağlamış olurlar (Saban, 2004: 3). Öğretmenlerden ÇZK kapsamında beklenen en önemli görev belki de öğretim aşamasında tek bir yöntem, teknik ve stratejiden yararlanmayıp, dersi sözel, sayısal, görsel, müziksel, sosyal, bedensel vb. farklı materyal ve etkinliklerle işleyerek eğitim öğretim ortamını zenginleştirmek, bu sayede de etkili ve anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlamak olduğu söylenebilir (Armstrong, 1994: 146).

Öğretmenler ÇZK ile birlikte öğretmen merkezli eğitim anlayışı yerine öğrenciyi temel alan bir eğitim anlayışını benimsemişlerdir. Öğretmen, öğrencilere sınıfta veya sınıf dışında yapılacak olan çalışmalarda yol gösterme, rehberlik etme, onlara davranışlarıyla örnek olma, onları yüreklendirerek yapacakları çalışmalarda başarıya ulaşacaklarına olan güvenlerini kaybetmemelerini sağlama gibi görevlere sahip olmuşlardır (Özden, 2002: 79).

3.16. Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarının Öğretmen ve Öğrencilere Faydaları

Çoklu Zekâ Kuramı, psikoloji profesörü olan Howard Gardner tarafından bilim dünyasına kazandırılmakla beraber, daha çok bu kuram eğitimciler tarafından benimsenmiş ve eğitim kurumlarında uygulanmıştır. Bu kuramın eğitim

kurumlarında uygulanmasıyla birlikte öğretmen ve öğrencilerde olumlu değişimler meydana geldiği ve bu kuramın uygulanmasının öğretmen ve öğrencilere birçok fayda sağladığı yapılan çeşitli araştırmalarla ortaya çıkmıştır.

Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarının öğretmenlere olan faydaları şu şekildedir:

1. Öğretmenler kendi zayıf ve güçlü oldukları zekâ alanlarını gerçekçi bir şekilde tespit edebilirler (Saban, 2004: 70).
2. Öğretimin nasıl olması gerektiği konusunda öğretmenler, pedagojik yaklaşımları öğrenirler,
3. Okuldaki öğretmenler arasındaki iş birliğini ve ekip ruhunu geliştirir (Saban, 2004: 141).
4. Öğretmenlerin, öğretim stratejileri, yöntemleri ve teknikleri geliştirmedeki yaratıcılıkları artmaktadır (Bümen, 2004: 32).
5. Öğretmenlere sınıfta geniş bir hareket imkânı sağlar ve konuların sunumunda öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almalarını sağlar (Güleryüz, 2002: 30).
6. Sınıftaki disiplin problemlerini azaltarak, öğretmene eğitim öğretim için ayıracağı zamanda ekonomiklik sağlar.
7. Öğrencilerle olan iletişimlerinin etkili ve başarılı olmasını sağlar.

Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarının öğrencilere olan faydaları şu şekildedir:

1. Öğrencilerin kendilerini başarılı bir şekilde ifade etme ve kendilerini gerçekleştirme süreçlerine yardımcı olur,
2. Öğrenmenin kalıcı olmasını sağlar (Güleryüz, 2002: 30).
3. Öğrenmenin kendi istek ve çabalarıyla gerçekleşebileceğini anlarlar,
4. Öğrencilerin iletişim kurma becerileri gelişir,
5. Öğrencilerin ekip içerisinde çalışma becerileri gelişir,
6. Öğrencilerin birtakım değer yargıları geliştirmelerini ve bu değer yargılarını yaşamlarının bir parçası haline getirmelerine olanak sağlar (Demircioğlu ve Güneysu, 2000).
7. Kendi öğrenme yollarının neler olduğu konusunda bilinç oluşturmalarını sağlar (Saban, 2004: 141).
8. Öğrenciler kendilerini iyi bir şekilde tanırlar,
9. Kendilerine güvenirlirler, tartışma ve muhakeme becerileri gelişir,
10. Soru sorma becerileri gelişir,

11. Empati kurma ve problem çözüme becerileri gelişir,
12. Çevrelerinde yaşanan olayları doğru bir şekilde algılayabilirler,
13. Bir ürün ortaya koyabilirler (Vural, 2004: 235).

3.17. Çoklu Zekâ Kuramı'nın Uygulanması Sırasında Karşılaşılan Güçlükler

Hayatta hemen hemen hiçbir iş emek verilmeden, zorluk çekilmeden bireyleri başarıya ulaştırmaz. “Gülü seven dikenine katlanır.” atasözünde de belirtildiği gibi, başarıya giden yolda bireyler çeşitli güçlükler ve sıkıntılarla karşılaşabilirler ancak unutulmamalıdır ki bu zorlukların bitiminde güzellikler ve başarılar bizleri beklemektedir. Bu durum eğitim öğretim süreci için de geçerlidir. ÇZK ile ilgili çeşitli araştırmacılar, eğitimciler ve bilim adamları çalışmalarda bulunmuş ve bu kuramın eğitim öğretim ortamlarında kullanılması ve uygulanması sırasında öğretmen, öğrenci ve velilerin birtakım güçlüklerle karşılaştıkları tespit edilmiştir. Bu güçlükler öğretmenler, öğrenciler ve veliler açısından farklı başlıklar altında aşağıda ele alınmıştır.

3.17.1. Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler

Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarının 3.15. numaralı başlıkta belirtildiği gibi öğretmen ve öğrencilere çok sayıda faydası olmakla birlikte, bu kuramın uygulanması sırasında birçok güçlük ortaya çıkmaktadır. Bu kuramın uygulanması sırasında öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler aşağıda maddeler halinde şu şekilde belirtilmiştir:

1. Okul yöneticilerinin akademik başarı durumları ve çoktan seçmeli sınavların sonuçlarına büyük önem vermesinden dolayı, okul yöneticilerinin de öğretmenlerden bu doğrultuda plân ve program beklmeleri,
2. Öğrenci velilerinin Çoklu Zekâ Kuramı'nın değerine olan inançlarının zayıf olması ve öğretmenlere bu doğrultuda baskı yapmalarıdır (Yavuz, 2005: 494).
3. Öğretmenlere hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde ÇZK hakkında yeterli bir bilgi verilmemiş olmasıdır. Bundan dolayıdır ki ÇZK, ülkemizde eğitimciler tarafından yeteri kadar tanınmamakta ve tanıtılmamakta,
4. Kuramın uygulanması için gereken zamanın yetersiz kalması,
5. Ders içeriklerinin yoğun bir yapıya sahip olması,
6. ÇZK'nin uygulanabilmesi için zengin öğretim materyallerine gereksinim duyulmasıdır. Bunun aynı zamanda ekonomik bir yük getirmesi,

7. Sınıfta kullanılan farklı öğretim etkinliklerinin sayısının artmasının öğrencilerin dersleri oyun olarak algılamalarına ve ÇZK'nin özünü kavrayamamalarına sebep olması,
8. ÇZK'ye göre işlenen derslerin değerlendirme süreçlerinde objektifliğin sağlanmasındaki güçlüklerdir (Bümen, 2004: 37).
9. ÇZK ile ilgili yapılan çalışmaların, uygulamaların ve örneklerin az olması,
10. Öğretmenlerin bireysel farklılıklara karşı ön yargılı yaklaşımları ve değişimi kolay kabullenememeleri,
11. Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik sendromlarının etkisi,
12. Öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki eksiklikleri,
13. Sınıf mevcutlarının kalabalık olması,
14. Öğretmenlerin özgüven düzeylerinin düşük olması (Yavuz, 2005: 469).

3.17.2. Öğrencilerin Karşılaştıkları Güçlükler

Eğitim öğretim sürecinin başında belirlenmiş olan kazanımların, öğrenciler tarafından istenilen düzeyde kazanılmasında öğrencilerin derse olan ilgi, motivasyon ve hazırbulunuşluk düzeylerinin yanı sıra, öğretmenler tarafından uygulanmakta olan kuram, yöntem ve tekniklerin de etkili olabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin sınıf içi performans düzeyleri üzerinde uygulanan kuram, yöntem ve teknikler büyük bir öneme sahiptir. ÇZK'de bu kuramlardan bir tanesidir ve yapılandırmacı eğitim anlayışı çerçevesinde hazırlanmış olan son müfredat programında da bu kurama büyük önem verilmiştir. Bu kuramın uygulanması sırasında öğrenciler birtakım güçlüklerle karşılaşabilmektedir. Bu güçlükler aşağıda maddelere halinde şu şekilde belirtilmiştir:

1. Öğrenciler dinlemeye ve söylenenleri hemen yazma eğilimine sahip olduklarından dolayı, öğrencilerin düzenli bir defter tutma ve ders notlarıyla çalışmaya alışık olmaları,
2. Çoklu Zekâ Kuramı etkinlikleriyle işlenen derslerde içeriğin farklı şekilde sunulmasından dolayı öğrencilerin sınav zamanı yaklaştıkça içeriği bilmedikleri ve düşük puan alma korkusu yaşamaları (Bümen, 2004: 155),
3. Öğrencilerin bu kuramı ve bu kuramın özelliklerini bilmemeleri,
4. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda bireysel öğrenme sorumluluğu, araştırma ve inceleme yapma, ortaya bir ürün çıkarma gibi beceriler hakkında öğrencilere yeteri kadar yardımcı olamaması sonucu öğrencilerin de bu tür

çalışmalar içerisinde yer alma konusunda isteksiz davranmaları (Bümen, 2004: 106),

5. Öğrencilerin ÇZK etkinliklerini oyun olarak algılaması sonucu derse yönelik dikkat düzeylerinin düşük olması ve dersi önemsememeleridir.

3.17.3. Velilerin Karşılaştıkları Güçlükler

Eğitim öğretim sürecinin verimli bir şekilde gerçekleşmesinde, öğretmen – öğrenci – veli iş birliği büyük bir öneme sahiptir. Öğrenciler okul çağına gelmeden önceki yaşamlarını aile ortamı içerisinde geçirmektedir. Ayrıca öğrenciler, okuldan sonraki zamanlarının büyük bir kısmını da ailesi ile beraber geçirmektedir. Öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde başarılı olabilmelerinde, velilerin de kendilerini bu sürecin bir parçası olarak algılamaları ve bu doğrultuda okul idaresi ve öğretmenlerle iş birliği içerisinde olmaları gerekmektedir.

ÇZK'nin uygulanması sırasında velilerin karşılaşmış oldukları en büyük güçlüğü, velilerin bu kuram hakkında yeterince bilgiye sahip olmamaları ve kuramın özünü bilmemeleri olduğu söylenebilir (Müderisgil, 2008: 37). Öğretmen merkezli bir ders yapısına ve standart testlere ya da klasik sınavlara alışmış olan bir veli, ÇZK'den yararlanılarak işlenen derslerde çocuğun bir şey öğrenip öğrenmediğinden kuşku duyacak ve bu durumda da okula ve öğretmene karşı bir güvensizlik oluşacaktır. Bunun önüne geçilebilmesi için de, velilere yönelik seminerler ya da veli toplantıları düzenlenerek bu kuramın velilere tanıtılması gerekmektedir.

3.18. Çoklu Zekâ Kuramı'na Göre Program Geliştirme

Eğitim programı, kazanım, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme basamaklarından oluşan ve öğrencilerin daha önceden belirlenmiş olan eğitimsel kazanımlara sahip olabilmeleri için plânlı olarak yapılan ve gerçekleştirilen bir programdır. Eğitim programı sadece okutulacak konuları değil, eğitim iş görenleri tarafından plânlanmış olan tüm eğitsel etkinliklerini içermektedir (Başaran, 2000: 142).

Öğretim süreci gerek geleneksel anlayış olsun, gerekse modern anlayış olsun, yapısı gereği belli bir program çerçevesinde yürütülmüştür ve yürütülmektedir. Bir öğretmen derste hangi konuları işleyeceğini, hangi yöntem ve teknikleri kullanacağını, işlemiş olduğu konuların öğrenciler tarafından ne derecede

kazandığını belirlemek için yapacağı değerlendirmeleri belli bir program etrafında şekillendirmektedir.

Eğitim sistemimiz ile ilgili yapılan çalışmalar sonucu müfredat programlarımızda da birtakım değişiklikler ve gelişmeler meydana gelmiş ve bu programlar Çoklu Zekâ Kuramı'nın öğretim yöntem, teknik ve etkinlikleriyle zenginleştirilmiştir. Bu programlar içerisinde yer alan bilgilerin öğrenciler tarafından öğrenilmesi ve kalıcılıklarının sağlanabilmesi için, önce onlara gerekli olan düşünme becerileri kazandırılmalı ve öğrendikleri bilgileri gerçek yaşam durumlarına transfer edebilmelerini sağlayan düşünme yöntemlerinin öğretilmesi gerekmektedir (Yavuz, 2004: 218).

ÇZK, yapılandırmacı eğitim anlayışının benimsemiş olduğu ve 2005 yılından itibaren müfredat programlarda yer alan bir kuramdır. Bu kuram geleneksel anlayışın aksine öğrenciyi merkeze almış ve farklı yöntem, teknik ve materyaller kullanılarak bir konunun farklı zekâ alanlarına sahip olan öğrenciler tarafından kolaylıkla öğrenilebilmesini sağlayan bir kuram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kuramın da, uygulamaya konmadan önce belli bir program etrafında şekillendirilmesi gerekmektedir.

Burma (2003)'ya göre, ÇZK'yi program geliştirme süreciyle bütünleştirmenin en iyi yolunun, bir konunun bir zekâ alanından başka bir zekâ alanına nasıl transfer edilebileceğinin düşünülmesidir. Başka bir şekilde ifade edilecek olursa, önemli olan çeşitli zekâlar arasında bağlantıların ne şekilde kurulabileceğinin bilinmesi olduğudur (Burma, 2003: 38).

Campbell, ÇZK'nin sınıf içi uygulamalarında çok farklı şekillerde kullanılabileceğini ve her öğretmenin farklı yöntem, teknik ve materyallerle konuları işleyebileceğini ve bunlardan hangisinin en doğrusu olduğunun belirlenemeyeceğini belirtmektedir. Bazı eğitimciler sınıflarını sanat tabanlı olarak, bazıları kubaşık öğrenme tabanlı bazıları da disiplinler arası olarak düzenlemektedir. ÇZK'yi eğitim programlarıyla bütünleştirme çabaları da bu noktada ortaya çıkmıştır. Campbell, ÇZK'nin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için gerekli olan programın 5 ana başlık üzerine temellendirilerek yapılması gerektiğini belirtmiş ve bu temelleri şu şekilde özetlemiştir (Talu, 1999: 164-172):

1. Çoklu Zekâ Temelli Ders Tasarımı:

Ders tasarımı aşamasında bazı öğretmenler konuların öğretilmesi aşamasında başlangıç noktası olarak zekâ alanlarını kabul etmektedirler. Örneğin matematik ve

geometrinin öğretiminde bedensel / kinestetik zekâyı kullanmaktadırlar. Bu şekilde yazıp çizerek öğrenemeyen öğrenciler modeller oluşturarak ya da formülleri canlandırarak daha kolay ve kendi zekâ alanlarına uygun bir şekilde öğrenebilmektedir. Bazı öğretmenler ders tasarımlarını tüm zekâ alanlarını bütünleştirerek oluşturmaktayken bazıları da, öğrencilere o konuyu hangi zekâ alanı ile öğrenmek istediklerini sormaktadırlar. Bu şekilde belirlenen ders tasarımında konular her hafta bir zekâ alanına uygun şekilde işlenmekte böylece öğrenciler kendi güçlü ve zayıf oldukları zekâ alanlarının farkına daha kolay varabilmektedirler.

2. Disiplinler Arası Öğretim Programlarına Başvurmak:

Bir derste işlenen konu sadece o dersi içine alacak şekilde tek bir bakış açısıyla değil de, verilen örneklerle diğer dersleri de ilgilendirecek şekilde işlendiğinde öğrencinin o konuyu anlaması daha kolay olmaktadır. Bu konuda öğretmenlerin en çok kullanabilecekleri yaklaşım, çekirdek programlama yaklaşımıdır (core curriculum). Bu yaklaşımda öğrenciler, kendi ilgi alanlarına uygun konulardaki dersleri seçmektedirler. Bu yaklaşım, öğrenme istasyonları kurma, farklı derslerden uzmanlar getirme gibi farklı şekillerde uygulanabilmektedir.

3. Öğrenci Projeleri ve Ürünleri:

Bazı eğitimciler, zekâ alanlarının eğitimle bütünleştirilip bir kombinasyon oluşturulması amacıyla öğrencilere, araştırma becerilerini geliştirmek için ödev mahiyetinde sorular sorarak, kendi kendilerine ya da grup şeklinde bu sorulara uygun bir proje ya da ürün geliştirmeleri istenebilir. Bu şekilde öğrenciler konuyla ilgili literatürü taramakta, araştırma, sınıflandırma, yorumlama ve tartışma gibi zihinsel becerilerini etkili bir şekilde kullanabilmektedirler.

4. Çıraklık Uygulaması:

Gardner, ilk ve orta dereceli eğitim kurumlarının bireyselleştirilmiş eğitim programları uygulayarak, öğrencilere çıraklık uygulaması fırsatları sunulması gerektiğini belirtmektedir. Bu şekilde bir öğrenci 3 farklı çıraklık grubuna dahil olmaktadır. Öğrenci birinde sanat, diğerinde akademik, üçüncüsünde de dans ve spor gibi çıraklık alanlarında eğitime tâbi olmaktadır. Bu eğitimlerden sonra öğrenci istek ve başarı durumuna göre bu alanlardan birinde seçim yapmaktadır. Çıraklık programları okul yetişliğinin bir parçası ya da programın dışında bir fırsat şeklinde eğitimciler tarafından plânlanmaktadır.

5. Ölçme ve Değerlendirme:

Gardner, akademik başarıyı ölçtüğü düşünülen standart testler; bireyin zekâsını ve yeteneğini ölçtüğü düşünülen IQ ve SAT gibi testlerin bireylerin bu özelliklerinin sadece bir kısmını ölçebileceğini belirtmektedir. Eğitimde baz alınması gereken nokta, öğrencilerin neler bildiği değil, neler bilebileceğidir. Yani öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerinin doğru tespit edilip bu doğrultuda eğitim öğretim faaliyetleri düzenlenmelidir. Bu standart testlerle ölçüm yapmak yerine, öğrencilerin gerçek potansiyellerini ortaya çıkaracak, öğrencilerin düşünme becerilerini ortaya koyabilecek, konuların içeriğiyle yaşantılarını ilişkilendirecekleri, öğrendikleri bilgileri başka alanlara da transfer edebilecekleri ölçme değerlendirme tekniklerine yer verilmelidir. Bu amaçla öğrenci gelişim dosyaları (portfolyo) değerlendirmede geniş bir veri yelpazesini içerisinde barındırmaktadır. Ölçümler, bireyi gerçek hayattan soyutlamamalı ve bireyin yaşantılarına uygun olmayan durumlar seçilmemelidir. Değerlendirme, öncelikle öğrencilere yardım amacı gütmelidir. Ayrıca ölçme ve değerlendirmede kullanılan materyallerin, öğrencilerin belli bir yaş grubu ve kültürel özelliklerine uygun olabileceği, diğerlerinde geçerli ve güvenilir sonuçlar veremeyeceği göz önünde bulundurulmalıdır. Kısacası, zekâ alanları psikolojik bir süreç gösterdiğinden, zekâ tabanlı bir değerlendirme anlayışı benimsenmelidir.

3.18.1. Çoklu Zekâ Kuramı'na Göre Geliştirilen Programların Çeşitli Süreçlerde Meydana Getirdiği Değişimler ve Etkiler

Çoklu Zekâ Kuramı, geleneksel anlayıştaki bazı uygulamaları reddetmemekle beraber bu kuram, kendi özellikleri ve ilkeleri sebebiyle farklı süreçler üzerinde birtakım değişiklikler meydana getirmiş ve bu süreçleri farklı şekillerde etkilemiştir. Öğretim programlarının bu kuramla ilişkilendirilerek yapılandırılması, çeşitli süreçlerin yapısı ve ilişkilerinin bu kurama uygun bir şekilde yeniden gözden geçirilmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır.

Hoerr, ÇZK'yi 1988'den beri New City Okulu'nda uyguladığını ve bu kuramla birlikte öğretim programlarını yapılandırma, değerlendirme süreçlerinin ele alınma, veli – okul ilişkileri ve öğretmenler arasındaki iş birliğinin değiştiğini belirtmiştir ve bu değişim ve etkileri de şu şekilde belirtmiştir (Karatekin, 2006: 105-106):

1. Programın Yapılandırılma ve Geliştirilme Süreçlerindeki Değişimler ve Etkiler:

Çoklu Zekâ Kuramı ile birlikte öğrencilerin tüm zekâ alanlarına değer verilmiş ve programların yapılandırılma geliştirilme süreçlerinde, tüm zekâ alanlarını içerecek uygulamalara yer vermeye çalışılmıştır. Örneğin, eski programlarda öğrencilerin bir şiiri açıklarken sadece sözel olarak anlatmalarına önem verilmekteydi. ÇZK ile ilişkili programlarda ise, öğrencilerin bir şiiri açıklarken resimler çizme, beden diliyle, müziksel formlarla vb. gibi şekillerde ifade etmelerine önem verilmiş ve programlar bu doğrultuda ele alınmaya başlanmıştır.

2. Değerlendirme Süreçlerindeki Değişimler ve Etkiler:

Bu kuram, öğrencilerin değerlendirilmesine çok önem vermiştir çünkü, öğrencileri değerlendirmeye, onların güçlü ve zayıf yönlerini doğru bir şekilde tespit etmek ve öğrencilere bu yönleri hakkında farkındalık kazandırmak amaçlanmıştır. Bu doğrultudan bakılacak olursa, öğrencilerin değerlendirilme aşamasında sadece klasik sınavlar ya da standart testlere tâbi tutulması değerlendirmenin sağlıklı ve yeterli bir şekilde yapılabilmesi için yeterli görünmemektedir. Eğitimci tarafından belirlenmiş olan hedefler, öğrenci gelişim dosyaları (portfolyo), proje çalışmaları, çeşitli sunumlar, öğrencinin kendi değerlendirmeleri, arkadaşlarının öğrenci hakkındaki değerlendirmeleri ve veli değerlendirmeleri dikkate alınarak öğretmen tarafından daha geniş bir değerlendirme yelpazesıyla değerlendirilme imkânına kavuşmuş ve öğrencinin çoklu zekâ alanlarına göre doğru bir şekilde değerlendirilme fırsatı sağlanmıştır.

3. Veli – Okul İlişkilerindeki Değişimler ve Etkiler:

Çoklu Zekâ Kuramı'nın eğitim öğretim ortamlarında uygulanmaya başlanmasıyla beraber, velinin de görevlerinde birtakım değişimler meydana gelmiştir. Geleneksel anlayışın temel alındığı programlar öğretmen merkezlidir ve bu anlayışta veli daha pasif bir konumdaydı. Çoklu Zekâ Kuramı ile ilişkili olarak yapılandırılan ve geliştirilen programlarda veli, eğitim öğretim sürecinin aktif bir ögesi haline gelmiş, okul ile veli arasındaki iletişim daha da gelişmiştir. Veliler, öğrencilerin yapmış olduğu çalışmaları ve etkinlikleri daha yakından takip edebilme, öğrencilerin okul ortamında göstermiş oldukları performans düzeylerini daha kolay izleyebilme imkânı bulmuşlar. Ayrıca veliler, öğrencilerin çeşitli derslerde yapmış oldukları çalışmalarını sundukları sergilere davet edilmiştir. Böylece veli – okul arasındaki ilişkiler güçlenmiştir.

4. Öğretmenler Arasındaki İş Birliğindeki Değişimler ve Etkiler:

Bu kuramın eğitim öğretim ortamlarında uygulanmaya başlamasıyla beraber öğretmenler, kendi güçlü ve zayıf zekâ alanlarının farkına daha kolay varmışlar ve her öğretmenin derslerde farklı bir biçimde öğretim yaptıklarını anlamışlardır. Eski programların yapısından kaynaklanan derslerle ilgili öğretmenler arasındaki statik ilişkiler, ÇZK ilişkili olarak hazırlanan programlarda yerini dinamik ilişkilere bırakmıştır. Başarı için iş birliğinin önemini anlaşılmasıyla beraber de, öğretim ekipleri oluşturulması yoluna gidilmiş böylece tüm zekâ alanlarının derslerde kullanılması amaçlanmıştır. Bu şekilde tüm öğretmenlerin iş birliği içerisinde çalışmaları sağlanmıştır.

Öğretim programlarının geliştirilme süreçlerinde Çoklu Zekâ Kuramı'nın yeri ve önemini değerlendirecek olursak, bu kuramın programların geliştirilme süreçlerini tümüyle etkilediği söylenebilir. Ayrıca, ÇZK ile ilişkili olarak geliştirilen programların öğretimsel uygulamalarında, tematik, disiplinler arası ve takım öğretimi gibi yaklaşımların kullanıldığı söylenebilir (Bümen, 2004: 119-120).

3.19. Çoklu Zekâ Kuramı'na Göre Ders Plânı Hazırlama

Öğretmenlerin sınıf ortamına gelmeden önce, işlenecek olan konunun ana hatlarını, soracağı soruları, derste kullanılacak materyalleri ve dersi ne şekilde işleyeceklerini belirlediği yazılı doküman plân olarak kabul edilebilir. ÇZK çerçevesinde hazırlanacak olan ders plânlarının tüm zekâ alanlarına yönelik hazırlanması, öğrencilerin derse yönelik ilgi ve dikkat düzeylerinin yüksek düzeyde olmasını sağlayabilmektedir.

Geleneksel eğitim anlayışında hazırlanmış olan ders plânlarında dersler, birbirinden bağımsız bir şekilde matematik modülü, Türkçe modülü, sosyal bilgiler modülü, müzik modülü vb. gibi farklı modüllerde ele alınmaktaydı. ÇZK ile ilişkili olarak hazırlanmış olan ders plânları ise “tematik yaklaşım” çerçevesi içerisinde ele alınmış ve bu doğrultuda etkinlikler düzenlenerek dersler işlenmiştir. Bu şekilde öğrenilecek olan bilgilerin anlamlı kılınması hedeflenmiştir (Saban, 2004: 66).

Ders plânlarının hazırlanmasında dikkate alınan “tematik yaklaşım”, derslerin disiplinler arası şekilde ele alınmasını ve uygulanmasını gerektirmektedir. Bu anlayışla beraber, öğrencilerin konuları bütüncül bir anlayışla değerlendirebileceği ve diğer derslerle olan ilişkileri daha kolay kurabilecekleri düşünülmektedir. Böyle düşünülmesinin nedeni ise, “tema”lar sayesinde dersler arasındaki sınırlar ortadan

kalkar ve farklı dersler ile ilgili dış dünyada mevcut olan bilgiler birbirleriyle mukayese edilerek ilişkilendirilir. Bunun sonucu olarak da öğrencilerin farklı zekâ alanlarını aktif olarak kullanmaları sağlanmış olur (Saban, 2004: 73).

Çoklu Zekâ Kuramı ile ilişkili ders plânları belli aşamalar gözetilerek hazırlanmaktadır. Bu aşamalar zincirin halkaları gibi birbirleriyle ilişkili durumdadırlar. Bir aşamada meydana gelebilecek bir sorun diğer aşamaları da etkilemektedir. Bu yüzden öğretmenler ders plânlarını hazırlarken öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini, zekâ alanlarını, sınıf ortamının yapısını, kendi özelliklerini ve bunun gibi başka etkenleri de dikkatlice değerlendirmelidirler.

Çoklu Zekâ Kuramı temelli ders plânlarının hazırlanma aşamaları aynı zamanda, planın hazırlanmasında dikkat edilecek kurallardır. Bu kurallar aşağıda şu şekilde belirtilmiştir (Demirel, 2002: 160):

1. Özel Hedeflerin ya da Konunun Tespit Edilmesi:

Bu aşamada, ünitelendirilmiş yıllık plânlarda olduğu gibi hedef belirleme söz konusudur. Hedefler belirlenirken dikkat edilmesi gereken husus, hedeflerin açık, anlaşılır ve öğrencilerin düzeylerine uygun olması gerekmektedir.

2. Anahtar Görevindeki Çoklu Zekâ Sorularının Sorulması:

Öğretmenler belirlemiş oldukları hedefleri gerçekleştirebilmek ve derslerde zekâ türlerini nasıl kullanabileceklerini belirlemek üzere her bir zekâ alanının özelliklerini yansıtan sorular sorarlar.

3. Olasılıklar Üzerinde Düşünme:

Hedeflere ulaşmak ve farklı zekâ türleriyle ilgili olarak sınıfta neler yapılabileceği düşünülür ve bu doğrultuda hangi yöntem, teknik ve öğretim materyallerinin kullanılabileceği tasarlanır.

4. Beyin Fırtınası Yapma:

Çoklu zekâların kullanıldığı bir plânlama yapabilmek için planlama sayfalarından yararlanılmaktadır. Bu sayfalarda, her bir zekâ için kullanılacak öğretim yaklaşımları beyin fırtınası yönteminden yararlanılarak belirlenir. Bu aşamada önemli olan, mümkün olduğu kadar çok fikir üretilmesidir.

5. Uygun Olan Etkinliklerin Seçilmesi:

Plânlama sayfası tamamlandıktan sonra, öğretmenler hedeflere uygun olan yaklaşımları belirler.

6. Aşamalı Ders Planlarının Hazırlanması:

Öğretmenler belirlemiş oldukları yaklaşımları kullanarak, hedeflerle ilgili ders ya da ünite planlarını hazırlarlar. Planlar konunun kapsamına göre 1 – 2 haftalık da yapılabilmektedir.

7. Plânın Uygulamaya Konulması:

Bu kısma kadar yapılan çalışmalar, gerekli materyallerden de yararlanılarak uygulamaya konulur. Uygulama aşamasında meydana gelebilecek aksaklıklara göre planlarda değişiklikler yapılabilir.

Çoklu Zekâ Kuramı ile ilişkili olarak hazırlanacak ders planlarının başarılı bir şekilde uygulanmasıyla, öğrenciler tam anlamıyla işin mutfağında yetişirler. Yani, öğrenciler yaşantılarıyla ve katılmış oldukları çeşitli etkinliklerle öğrenme işinin odak noktasının kendileri olduğunu anlarlar. Bu plânlar öğrenme etkililiğinin yanında, öğrenciler açısından olumlu duygusal süreçlerin yaşanmasına da yardımcı olur (Temur, 2004: 23-24).

3.19.1. Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanlarının Belirlenmesine ve Bu Zekâ Alanlarının Plânlarda Ne şekilde Yer Alabileceğine İlişkin Sorular

Eğitim ortamına gelen hiçbir öğrenci birbirinin aynısı değildir ve öğrencilerin farklı zekâ alanları gelişmiştir. Bunun bilincinde olan bir öğretmen ders plânlarını hazırlarken öğrencilerin bireysel tercihlerini ve zekâ alanlarını öğrenmeye çalışmalıdır. Bu doğrultuda öğrencilere aşağıdaki soruları yöneltmeli ve öğrencilerin bu sorulara vermiş oldukları cevaplardan bir sonuç çıkarmaya çalışmalıdır.

Bu sorular şu şekilde ifade edilebilir (Lash, 2004: 13-16'den akt: Turhan, 2006: 47):

- Favori olarak söyleyebileceğiniz aktiviteleriniz ve hobileriniz nelerdir?
- Favori olarak gördüğünüz dersler nelerdir?
- Favori olarak gördüğünüz öğretmeniniz ya da büyükleriniz kimlerdir?
- Hangi aktivitelere katıldığınızda kendinizi zekî hissediyorsunuz?
- Hangi aktivitelere katılmadığınızda kendinizi zekî hissetmiyorsunuz?
- Öğrenme ortamını daha iyi hale getirebilmek için neleri değiştirirsiniz?

Yukarıdaki sorulara öğrencilerin vermiş oldukları cevaplardan çıkarılan sonuçlardan hareketle öğretmenlerin zihinlerinde, yapacakları ders plânlarında çeşitli zekâ alanlarıyla ilgili yer verebilecekleri etkinlikler hakkında bir fikir oluşabilir.

Öğretmenler, konular doğrultusunda belirlenen hedefleri gerçekleştirebilmek için hazırlanacak ders plânlarında, öğrencilerin farklı zekâ alanlarını aktif olarak nasıl kullanabileceklerine yönelik sorular belirlerler ve plânlarını bu sorular çerçevesinde şekillendirirler. Bu sorular aşağıda Tablo-6’da verilmiştir.

Tablo-6: Çoklu Zekâ Alanları Plânlama Soruları

ZEKÂ ALANI	PLÂNLAMA SORULARI
SÖZEL / DİLSEL ZEKÂ	Konuşmalardaki veya yazılı metinlerdeki kelimeleri veya kavramları ne şekilde kullanabilirim?
MANTIKSAL/ MATEMATİKSEL ZEKÂ	Sayıları, hesaplamaları, eleştirel düşünme becerilerini kullanmayı, muhakeme yapmayı sınıf ortamında nasıl sağlayabilirim?
GÖRSEL / UZAMSAL ZEKÂ	Görselleri, şekilleri, renkleri, figürleri, zihin haritaları ve metaforları sınıfta nasıl kullanabilirim?
BEDENSEL / KİNESTETİK ZEKÂ	Öğrencilerin bedenlerini ve el becerilerini kullanmalarını gerektiren öğrenme yaşantıları nasıl gerçekleştirebilirim?
MÜZİKSEL / RİTMİK ZEKÂ	Müziği, ritmi, ton ve vurguyu, öğrenci öğrenmelerini destekleyen unsurlar olarak derste ne şekilde kullanabilirim?
İÇSEL / ÖZE DÖNÜK ZEKÂ	Öğrencilerdeki kişisel duyguları ortaya çıkarmak ve onlara öğrenme sürecinde seçenekler sunmak için neler yapabilirim?
SOSYAL / KİŞİLER ARASI ZEKÂ	Öğrencileri paylaşma, iş birliği içinde bulunma, sorumluluk alma ve birbirlerinin öğrenmelerinden sorumlu olduğu etkinliklere nasıl yönlendirebilirim?
DOĞACI ZEKÂ	Doğayı, canlı ve cansız varlıkları, ekolojik sınıf ortamında nasıl kullanabilirim? Öğrencilerdeki ekolojik çevre bilincini nasıl geliştirebilirim?

*(Saban, 2004: 63)

3.20. Çoklu Zekâ Kuramına Göre Öğretimin Düzenlenmesindeki Temel İlkeler

Eğitim programının öğelerinden birisi de öğretim durumudur. Öğretmenlerin derslerde işleyecekleri konularda seçmiş oldukları yöntem, teknik, strateji, öğretim materyalleri ve dersin işlenişi sırasında yapılan tüm etkinlikler ve sorular öğretim durumunu oluşturmaktadır. ÇZK'nin dikkate alınarak yürütüldüğü öğretim durumlarında, ders ya da konu ile ilgili daha önceden belirlenmiş olan hedeflerin öğrenciler tarafından kazanılabilmesinde, öğretmenlerin öğrencilerin zekâ alanlarına derslerin uygulama aşamasında ne derece önem verdiği etkili olmaktadır.

Çoklu Zekâ Kuramı'na göre öğretimin düzenlenebilmesi için öğretmenlerin öğretim durumları aşamasında dikkat etmeleri gereken dört temel ilke mevcuttur. Bu ilkeler aşağıda şu şekilde belirtilmiştir (Küçükahmet, 2001: 35):

1. Öğrencilerin Zekâlarının Uyandırılması:

Zekâ alanlarının her birisi beş duyu organıyla ilişkilidir. Öğretmenler derslerine hangi zekâ alanını içerecek şekilde başlayacaklarsa, öğrencilere o zekâ alanına uygun beyin jimnastikleri yaptırmalıdır.

2. Öğrencilerin Zekâlarının Güçlendirilmesi:

Öğrencilerin uyandırılıp, aktif hale getirilen zekâlarının düzenli olarak kullanılmasına yönelik öğretim etkinlikleri düzenlemek, zekânın güçlenmesini ve derinlik kazanmasını sağlamaktadır. Aksi takdirde üzerine yoğunlaşılmayan bir zekâ alanı diğer becerilerde de olduğu gibi giderek körelmektedir.

3. Öğrencilerin Zekâlarını Öğretimde Kullanmak:

ÇZK'ye göre öğretimin düzenlenmesinde öğretmenler tarafından dikkate edilecek bir diğer husus da, bir dersin içeriğinin tek bir zekâ alanına göre değil de farklı zekâ alanlarına sahip öğrencileri de düşünerek farklı zekâ alanlarına uygun bir şekilde düzenlemesidir.

4. Zekânın Transfer Edilebilmesini Sağlama:

Öğretmenlerin, öğrencilerin geliştirilmiş olan zekâ alanlarını gerçek yaşam durumlarına transfer edip, günlük yaşamda karşılaşılan problemleri çözmede kullanabilmelerine imkân sağlayan öğretim durumları düzenlemeleri gerekmektedir. Bu ilkenin öğretimin düzenlenmesinde dikkate alınmasının amacı, zekânın öğrencinin bilişsel ve duyuşsal yaşantılarının bir parçası haline gelmesini sağlamaktır.

Çoklu Zekâ Kuramı'na uygun olacak bir öğretim etkinliği, konuyla ilgili verilerin ne anlama geldiği, bu verilerin teorik kavramlarla nasıl açıklanabileceği gibi

durumların öğrenci tarafından anlaşılmasını sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Öğretim etkinliklerinin her aşamasında öğrencilere, yaptıkları işlerin konu ile ilgisini anlamalarında rehberlik edilmelidir. Eğer bu şekilde bir rehberlik öğretmen tarafından yapılmazsa, öğrenci ezberle öğrenme gibi olumsuz bir öğrenme şekli ortaya koymuş olur ki bu da yapılandırmacı eğitim anlayışına göre uygulanmakta olan ÇZK için istenen bir durum değildir (MEB, 2005c: 16).

3.21. Çoklu Zekâ Kuramına Göre Sınıf Ortamının Yapısı

Her bireyin günlük hayatta zamanının büyük bir kısmını geçirdiği çeşitli mekânlar bulunmaktadır. Bu mekânlar gerek iş bağlamındadır, gerekse de sosyal alan bağlamındadır. Bu doğrultuda öğretmenler ve öğrenciler, günlük hayatlarının büyük bir kısmını okulda ve sınıf ortamında geçirmektedirler.

Eğitim öğretim amacıyla bulunulan sınıf ortamlarının da bu amaçlar çerçevesinde, önceden belirlenen hedefleri gerçekleştirebilmek için düzenlenmesi gerekmektedir. Bu düzen sınıf ortamının yapısını oluşturmaktadır. ÇZK'ye göre sınıf ortamı, “sınıftaki ekolojik yapı” ve “sınıftaki öğrenme alanının yapısı” olmak üzere iki şekilde yapılandırılmaktadır.

3.21.1. Sınıftaki Ekolojik Yapı

Ekoloji, çevreyle ilgili olan durumları içermektedir ve sınıfın ekolojik yapısı da bu bağlamda, ÇZK'den yararlanılarak işlenecek olan derslere uygun olarak öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde fizîki olarak düzenlenmesini içermektedir.

Bir sınıfın ekolojik yapısını etkileyen fiziksel değişkenler; öğrenci sıraları, öğretmen masası, dolaplar, panolar, eğitsel köşeler, kitaplık, ecza dolabı, boş alanlar, öğrenci sayıları ve öğrencilerin yerleşim düzenleri gibi birbirleriyle bütünlük oluşturan öğelerden meydana gelmektedir (Tutkun, 2002: 150).

ÇZK'nin derslerde başarılı ve etkili bir şekilde uygulanabilmesinde özellikle öğrencilerin sınıftaki oturma düzenleri önemli olmaktadır. Geleneksel eğitim anlayışına uygun olarak işlenen derslerdeki öğrencilerin oturma düzenleri genellikle sıra düzeni şeklindedir.

Yapılandırmacı eğitim anlayışının benimsendiği ve ÇZK'ye uygun olarak işlenen derslerde öğrencilerin sınıf içerisindeki yerleşim düzenleri; U düzeni, çalışma istasyonları düzeni, daire düzeni, proje ya da özel çalışma grupları düzeni vb. olmak

üzere çok farklı şekillerde düzenlenebilmektedir (Demirel, Başbay ve Erdem, 2006: 138).

ÇZK temelli olarak işlenen derslerden en etkili ve verimli sonuçlar alınabilmesi için öğretmenlerin sınıfın ekolojik yapısını bu kuramın başarılı bir şekilde uygulanabilmesine imkân tanıyacak düzeyde düzenlemeler yapmaları gerekmektedir.

3.21.2. Sınıftaki Öğrenme Alanının Yapısı

ÇZK'ye göre sınıf ortamı ele alınırken sınıfın ekolojik yapısını içeren fiziksel düzenin yanında, daha spesifik uygulamaların da düzenlenmesi gerekmektedir. Bu uygulamalar genel itibariyle sınıfta etkinlik merkezlerinin oluşturulmasını içermektedir. Bu etkinlik merkezleri her zekâ alanının uygulanmasına imkân tanıyacak şekilde en az 8 şekilde düzenlenebilir. Etkinlik merkezlerinin isimleri belirlenirken de, o zekâ alanının özelliklerini anımsatacak bir varlık, ünlü ismi ya da o zekâ alanının ismi verilebilir. Dersler de, öğrencilerin bu zekâ alanlarına uygun olarak düzenlenen etkinlik merkezlerinde çalışmalarına imkân verecek şekilde işlenmektedir (Temiz, 2007: 63).

Sınıftaki öğrenme alanının yapısı içerisinde değerlendirilebilecek olan etkinlik merkezleri, öğrencilerin aynı anda bir iş ya da görevi gerçekleştirebilmelerini sağlayan bölümler veya bölgeler olarak tanımlanabilir. Bu merkezleri oluşturmanın öğrenciye olumlu yönü ise, öğrencilerin kendilerine sunulmuş olan bireysel seçeneklerden kendi zekâ alanlarına uygun olanları tercih edip bunları uygulamaya geçirmesi sonucu öğrenme süreçlerine aktif olarak katılmaları ve kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenebilmeleridir (Saban, 2004: 81).

ÇZK'ye göre sınıf ortamının yapısı genel olarak ele alındığında, öğretmenlerin sınıf ortamlarını düzenlerlerken belli temel ilkeleri dikkate almaları gerekmektedir. Bu temel ilkelerin dikkate alınarak uygulanan derslerde, öğrencilerin performans, ilgi ve motivasyon düzeyleri ve başarı durumlarında artışın meydana geleceği, sınıftaki disiplin problemlerinin azalacağı düşünülmektedir.

ÇZK temelli işlenecek olan derslerde, öğretmenlerin sınıf ortamlarını düzenlerken dikkat etmeleri gereken temel ilkeler şunlardır (Alaz, 2007: 49-50):

1. Öğrenme alanı sadece sınıf değil, dış çevre de eğitim merkezi olarak ele alınabilir.

2. Öğretmenlerin ders plânları ve programları çoklu zekâ alanları dikkate alınarak hazırlanmalı, bu plân ve programlara uygun olarak sınıf alt yapısı önceden hazırlanmalıdır.
3. Öğrencilerin ÇZK hakkında önceden bilgi sahibi olmaları, varsa eksiklikleri derse başlamadan önce öğretmen tarafından giderilmesi gerekmektedir.
4. Öğrenci, konu ile ilgili düşüncelerini öne sürerken ya da etkinliklere katılıp ürünler ortaya çıkarttığında, bu düşünce veya ürünlerden dolayı diğer öğrenciler ya da öğretmen tarafından dalga geçilip azarlanmayacağına dair sınıf atmosferi oluşturulmalıdır.
5. Öğrenciler sınıflara ayrılırken, sınıflar mümkün olduğu kadar kalabalık olmamalı ve öğrencilere birebir vakit ayrılması gerekmektedir. Aksi takdirde, derslerdeki çoklu zekâ etkinliklerinin uygulanmasında ve değerlendirilmesinde sıkıntılar ortaya çıkabilir.

3.22. Çoklu Zekâ Kuramına Göre Ölçme ve Değerlendirme

ÇZK temel alınarak işlenen derslerde, derslerin işleniş tarzı, öğrenci ve öğretmenin görevleri, ölçme ve değerlendirme yöntemleri, geleneksel anlayışla işlenen derslere göre farklılık göstermektedir. Özellikle, bu kuramın temel alınarak yapıldığı ölçme ve değerlendirme, geniş bir yöntem yelpazesinden yararlanmaktadır.

3.22.1. Ölçme Nedir?

İnsanlar toplumsal yaşama başladıkları ilk günden itibaren, yaşamsal faaliyetlerini idame ettirebilmek amacıyla yapmış oldukları tarımsal işlerde, yapılan bir işin ne derecede başarılı olduğunu belirlemede ölçme işinden yararlanmışlardır ve ölçme eylemi bireyler için tarihin her çağında son derece önemli bir yer teşkil etmiştir. Örnek vermek gerekirse, eski Mısır'da insanlar Nil nehrinin taşma zamanlarını ve nehirde ne kadar bir seviye artışı olduğunu, bunun da ne kadarlık bir alanı etkilediğini belirlemişler ve tarımsal uğraşlarını bu doğrultuda şekillendirmişlerdir. Aynı şekilde eğitim kurumlarında eğitim gören öğrencilerin, verilen eğitim öğretim sürecinden ne kadar yararlanabildiklerini tespit etmek amacıyla da ölçme eylemine başvurulmuştur.

Bu doğrultuda bakılacak olursa ölçme, belli bir nesnenin ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadıklarının, sahipse bu özelliklere sahip oluş derecelerinin gözlenip gözlem sonuçlarının sayı ya da sembollerle ifade edilmesi sürecidir (Tekin,

2004: 31). Bireyler açısından yapılan ölçmenin en önemli amacının, bireyin ölçme sürecine konu olan niteliklerini veya özelliklerini, diğer nitelik veya özelliklerden ayırarak, yapılacak olan gözlemin sonuçlarının hedeflenen düzeyde geçerli ve güvenilir bir şekilde sayısallaştırabilme olduğu söylenebilir (Turgut, 1997: 3).

ÇZK temelli olarak işlenen derslerde, öğrencilerin önceden belirlenmiş olan hedeflere ne ölçüde ulaşıp ulaşamadığını belirlemede kullanılan ölçme işlemi, derslerin işlenişinde olduğu gibi ölçme işleminde de çok boyutlu bir süreç gerektirmektedir. Yani öğrenciler standart testler gibi tek boyutlu araçlarla ölçülmenin yanında, farklı bilişsel, duyuşsal ve psikomotor süreçlerini yansıtabilecekleri ölçme araçlarıyla da değerlendirilmelidirler.

3.22.2. Değerlendirme Nedir?

Değerlendirme, yapılan ölçme sonuçlarının belirli kıstaslarla karşılaştırarak, ölçümler hakkında değer yargılarına varma olarak tanımlanabilir. Ölçme, bir niteliğin ya da özelliğin miktarını belirtmektedir. Değerlendirme ise, bu miktarların az – çok, amaca uygun – amaca uygun değil şeklindeki değer yargılarını belirtir (Öncü, 1995: 18).

Eğitim öğretim süreçleri değerlendirme süreçlerinden ayrı düşünülemez ve değerlendirme süreçleri eğitim öğretimi bütünleyen, ona anlam kazandıran bir süreç olarak ifade edilebilir. Eğitim öğretim süreçleri açısından değerlendirme büyük bir öneme sahiptir. Süreç sonunda yapılan değerlendirme bize, yapılan eğitim öğretimin kalitesi, öğretmen ve öğrencilerin yeterli ve yetersiz olduğu alanlar, daha önceden belirlenmiş olan hedeflerin öğrencilere uygunluk düzeyleri vb. gibi birçok özellik hakkında dönüt sağlamaktadır.

Gardner değerlendirmeyi, bireylerin yetenekleri ve potansiyelleri hakkında gerekli bilgileri edinmek, bu bilgilerden hareketle bireye faydalı olacak dönütler sağlamak ve bireyin çevresinde bulunanlara birey hakkında veriler sunmak şeklinde belirtmiştir. Bundan dolayı Gardner, değerlendirme süreçleri içerisinde öğrenci, öğretmen ve velinin aktif olarak yer aldığı bir yaklaşım savunmuştur (Bümen, 2004: 135).

3.22.3. Çoklu Zekâ Kuramı'nın Değerlendirme İlkeleri

Geleneksel eğitim anlayışının temel alınarak işlendiği derslerin değerlendirme süreçleri de geleneksel yapıdaki bir değerlendirme anlayışını beraberinde

getirmektedir. Ancak ÇZK, benimsemiş olduğu yapılandırmacı eğitim anlayışı içerisinde ele alınmakta, değerlendirme süreçleri de bu doğrultuda geleneksel anlayışta benimsenen değerlendirme ilkelerinden bazı yönlerden farklılıklar göstermektedir.

Aşağıda, ÇZK'nin eğitim öğretim süreçlerinde benimsemiş olduğu değerlendirme ilkeleri verilmiştir. Bu ilkeler şunlardır (Yıldız, 2009: 49):

1. Değerlendirme, öğrencilerde zaman içinde meydana gelen değişim ve gelişimleri görmek amacıyla yapılmalıdır.
2. Değerlendirme, çok boyutlu bir sürece sahip olmalıdır.
3. Değerlendirme, öğretme etkinliklerinin gözden geçirilmesine imkân tanınmalıdır.
4. Değerlendirmede, resmî olmayan değerlendirme araçları da (gözlem, görüşme) resmî olan değerlendirme araçlarıyla aynı öneme sahip olmalıdır.
5. Öğrenciler değerlendirme süreçlerine dahil edilmelidirler.

Yukarıda belirtilen ÇZK'nin değerlendirme ilkeleri, değerlendirme süreçleri içerisinde öğretmen tarafından samimi olarak benimsenip kullanılırsa, öğretim sürecinde meydana gelen aksaklıkların, öğrencilerde bulunan öğrenme eksikliklerinin, öğretmenlerin öğretme süreçlerindeki eksikliklerinin azaltılmasında büyük faydasının olacağı düşünülmektedir.

3.22.4. Çoklu Zekâ Kuramı'na Göre Değerlendirme Süreci ve Teknikleri

ÇZK temelli olarak işlenen derslerde farklı eğitim öğretim materyalleri öğrenme ortamları içerisinde kullanılmış ve öğrencilerin de bu materyallerden yararlanarak bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini ortaya koymaları beklenmiştir. Bu da ders ve konu ile ilgili önceden belirlenmiş olan hedeflerin ölçme değerlendirilme mahiyetlerindeki şekillerinde önemli değişiklikler meydana getirmiştir (Burma, 2003: 50).

Eğitim öğretim süreçlerinde çok boyutlu zekâya dikkat çekilmesi ve bunun eğitimde kullanılmaya başlanması, öğrencinin bilgiyi nasıl kullanacağı ve bu bilgiyi nasıl yorumlayacağına önem kazanması, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri gibi üst düzey düşünme becerilerine odaklanması, iş birliğinin geliştirilmesi, karmaşık hedeflerin saptanması ve bu etkenlerin ölçülmesinde geleneksel eğitim anlayışının ürünü olan standart testlerin yetersiz kalması, eğitimde ölçme ve değerlendirme konusunda yeni anlayışların ortaya çıkmasına zemin

hazırlamıştır (Bademci, 2001: 172). Bu anlayış, ÇZK temelli değerlendirme süreçlerinde, öğretmenin yanı sıra, öğrencinin kendisinin, velisinin ve arkadaşlarının da değerlendirme süreçleri içerisinde aktif olarak rol aldığı bir ilişkiyi de beraberinde getirmiştir.

Eğitim öğretimin değişmez öğelerinden birisi olarak kabul edilebilecek olan değerlendirme süreci, yapılan araştırmaların sonuçlarına ve toplumun gereksinimlerine uygun bir yapı içerisinde olmalıdır. Değerlendirmede kullanılan standart testler her ne kadar güvenilir sonuçlar verip objektif olarak değerlendirilebilse de, bu testler öğrencinin sadece sözel / dilsel ve mantıksal / matematiksel zekâ alanlarını ölçmekte, öğrencilerin diğer zekâ alanlarındaki potansiyellerini ölçme ve değerlendirme açısından yetersiz kalmaktadır. Değerlendirme sürecini ÇZK bağlamında ele alacak olursak, öğrenci değerlendirmesinin sürekli ve otantik bir yapıda olması gerekmektedir. Çünkü otantik değerlendirmeyle farklı ölçme araçları kullanılarak öğrencilerin çeşitli zekâ alanlarının ölçülüp değerlendirilebileceği bilinmektedir (Saban, 2004: 32-33). Bu sayede, değerlendirme faaliyetleri özel bir durum olmaktan çıkarak, öğretim sürecinin her anında yer almış olur. Öğrencilerin, farklı zekâ alanlarında göstermiş oldukları performanslar gerçekçi bir biçimde değerlendirilir, öğrencilerin düşünme biçimleri gelişir ayrıca, öğrenciler kendilerini değerlendirmeyi öğrenirler (Yavuz, 2004: 27).

Eğitim öğretim süreci, plânlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarının birleşiminden oluşan dinamik bir süreç göstermektedir. Değerlendirme sürecinin sonunda birçok öğrenci, “Bildiğim şeyi gösterme imkânı bulamadım.”, “Soruda ne demek istendiğini tam olarak anlayamadım.” vb. gibi ifadeleri kullanmaktadırlar (Kaya, 2002: 38).

Geleneksel ölçme değerlendirme teknikleri ve otantik ölçme değerlendirme teknikleri aşağıda Tablo-7’de gösterilmiştir.

Tablo-7: Geleneksel ve Otantik Ölçme Değerlendirme Teknikleri

GELENEKSEL TEKNİKLER	OTANTİK TEKNİKLER
Kısa ve uzun cevaplı yazılı sınavlar	Ürün dosyası (portfolyo)
Sözlü sınavlar	Yapılandırılmış grid
Çoktan seçmeli testler	Tanılayıcı dallanmış ağaç

Eşleştirmeli sınavlar	Kavram haritaları
Boşluk doldurma soruları	Proje, performans ödevleri ve deneyler
Doğru – yanlış soruları	Görüşme, gösteri, gözlem
	Akran ve öz değerlendirme
	Dereceleme ölçekleri (rubrik)

*(Temiz, 2007: 100)

Öğrencilerin değerlendirilmesinde kullanılacak olan otantik değerlendirme teknikleri, öğrencilerin gerçek performans düzeylerini ortaya koymasından önemlidir. Standartlaştırılmış testler ile yapılan değerlendirme sonucunda öğrenciler belirli kalıplar içerisine sıkıştırılmakta ve öğrenciler öğrenme odaklı çalışmaktan çok ezber odaklı çalışmaktadırlar. Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi geleneksel teknikler öğrencilerin basit düzeydeki bilişsel özelliklerini ölçmeye dayalıdır ve öğrencilerin daha çok sözel ve sayısal zekâ alanlarını yansıtmalarına imkân vermektedir. Otantik teknikler ise, öğrencileri çok boyutlu bir değerlendirme süreci içerisinde, onların farklı zekâ alanlarındaki performans düzeylerini ortaya koyabilecekleri şekilde değerlendirmektedir.

Aşağıda Tablo-8’de standartlaştırılmış testler ile otantik değerlendirmenin farklı yönlerden karşılaştırılması gösterilmiştir.

Tablo-8: Standartlaştırılmış Testler ve Otantik Değerlendirmenin Karşılaştırılması

STANDARTLAŞTIRILMIŞ TESTLER	OTANTİK DEĞERLENDİRME
<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerin zengin ve karmaşık yaşamlarını puan ve yüzde cinsine indirgeyerek yüzeysel olarak ele alırlar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmenlerin, öğrencilerin karmaşık ve zengin yaşantılarının farkına varmalarını sağlar.
<ul style="list-style-type: none"> • Çocuğun başarısını olumsuz yönde etkileyen stres durumlarını ortaya çıkarır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenci için, ilginç, dinamik ve heyecan dolu yaşantılar sağlar.

<ul style="list-style-type: none"> • Belli öğrenci yüzdesinin başarılı olamayacağı standart bir norm olarak kabul edilir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Her öğrenciye gerekli fırsatlar verildiğinde, başarılı olabileceği düşüncesi kabul edilir.
<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmenleri, sınavda test edecekleri bir öğretim programı doğrultusunda sınırlandırılır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmenlerin, anlamlı bir öğretim yapabilecekleri program geliştirmelerine izin verir.
<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerin bilgilerinin bir sınavda değerlendirilmesini temel alır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerin değerlendirilmesinde süreç temelli bir anlayış benimsenir.
<ul style="list-style-type: none"> • Hata, yanlış, eksik, puan gibi öğrencilerin yapamadığı şeyler üzerine odaklanılır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerin neler yaptığı ya da neler yapabilecekleri gibi güçlü oldukları noktalar üzerine odaklanır.
<ul style="list-style-type: none"> • Tüm öğrencileri tek bir yaklaşımla hitap edilir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Her öğrencinin biricik olduğu anlayışı benimsenir.
<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenme stilleri ve kültürel geçmişlerinden dolayı bazı öğrencilere ayrımcılık yapılır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Herkese eşit başarı şansı verilir ve ayrımcılık yapılmaz.
<ul style="list-style-type: none"> • Değerlendirme ve öğretim birbirinden ayrı olarak ele alınır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Değerlendirme ve öğretim birbirini bütünleyecek şekilde ele alınır.
<ul style="list-style-type: none"> • Sonuçları tümüyle anlamak için profesyonel bir eğitim almış olmak gerekir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Çocuğun performansı herkesin anlayabileceği bir şekilde açıklanır.
<ul style="list-style-type: none"> • Sonuca odaklanır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sürece odaklanır.
<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenciler yapay bir öğrenme ortamında değerlendirilir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenciler doğal bir öğrenme ortamlarında değerlendirilir.
<ul style="list-style-type: none"> • Genellikle düşük düzeyli düşünme becerilerine odaklanılır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Genellikle yüksek düzeydeki düşünme becerilerine odaklanılır.
<ul style="list-style-type: none"> • Verilen görevi yapması ve düşünmesi için öğrenciye çok kısa süre verilir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencinin, proje, performans ya da görevi yapması için yeteri kadar zaman verilir.

<ul style="list-style-type: none"> • Genellikle öğrenci etkileşimi yasaktır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Görüşme, problem çözme, gösterme ve tartışma gibi öğrenci etkileşimlerine müsaade eder.
<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenciler birbirleriyle karşılaştırılır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenciler daha önceki kendi performanslarıyla karşılaştırılır.

*(Bümen, 2004: 137-138)

Eğitim öğretim sürecinin değerlendirilmesinde hiçbir yöntem tek başına yeterli ve doğru sonuçlar vermeyebilir. Hem standartlaştırılmış testler hem de otantik değerlendirme teknikleri, yapıları gereği olumlu ve olumsuz özellikleri beraber barındırmaktadır. Bu yüzden öğrencilerle ilgili ölçme ve değerlendirmede bulunurken her iki anlayışın teknikleri beraber kullanılmalıdır.

3.23. Çoklu Zekâ Kuramı'na Yönelik Yapılan Eleştiriler

Eğitimin, toplumların geleceğini şekillendirip ona yön verecek olan bireylerin yetiştirilmesi gibi zor ve hassas bir görevi vardır. Eğitim, bu görevi yerine getirebilmek için eğitimcilerin ve bu konuyla ilgili araştırmacıların bilgi, tecrübe ve çalışmalarından yararlanmaktadır.

Bir ülkede uygulanmakta olan eğitim süreçleri, ülkenin benimsemiş olduğu eğitim felsefe ve yaklaşımları doğrultusunda şekillenmektedir. Ülkemiz de 2005 yılından itibaren pragmatist eğitim felsefesinin yansıması olarak kabul edilebilecek olan yapılandırmacı eğitim anlayışını benimsemiştir. Bu eğitim anlayışının uygulamadaki temel dinamiklerinden birisi de ÇZK'dir. Bu kuram eğitime getirmiş olduğu yenilikler ve eğitimde öğrenci, öğretmen, yönetici ve veli açısından araştırmalarla kanıtlanmış olan olumlu özellikleri nedeniyle ülkemizdeki müfredat programlarında yerini almış ve uygulamaya konmuştur.

Bazı eğitimciler ve araştırmacılar bu kurama sıkı sıkı sarılırken, bazı araştırmacı ve eğitimciler de bu kuramın sınırlı kadar iyi bir kuram olmadığını söyleyerek kurama çeşitli yönlerden eleştirilerde bulunmuşlardır. ÇZK'ye yönelik yapılan eleştiriler şu şekilde özetlenebilir:

Davis, Vygotsky'nin görüşlerinden de yararlanarak kuram hakkında eleştirilerde bulunurken şu saptamalardan yola çıkmıştır: Gardner, ÇZK'ye göre her bireyin

doğuştan tüm zekâ alanlarına sahip olarak geldiğini belirtmektedir ancak, çocuklar sanatsal ve diğer alanlar hakkında önceden programlanmamışlardır. Çocuğun ilk yıllarından başlayarak ve ileriki yıllarda da devam eden, bir düzeyden başka bir düzeye geçmesinde çevresi etkili olmaktadır. Çocuğun farklı ilişkiler içerisine girerek farklı zekâ alanlarını kazanması başka bireylerin yardımıyla olmaktadır (Davis, 2000'den akt: Nacakcı, 2006: 34).

ÇZK'ye yapılan bir başka eleştiri, kuramın daha çok öğrencilerin becerilerinin gelişmesine odaklanması ve bütüncül olarak felsefik ve kültürel bir varlık yetiştirme kaygısını dikkate almamasıdır (San ve Gülyüz, 2004: 31-32). ÇZK ile beraber, insanı insan yapan beynin bütünselliği göz ardı edilerek, yaşamdaki olaylar arasında bütünlük ve ilişki kuramayan ve hayattaki her şeyin birbirinin devamı olduğunu anlamayan birey yetiştirilmektedir. Bu şekilde yetiştirilen bireyler de dünyada yaşanan acı ve ızdıraplar ile emperyalist anlayışlar arasında bağ kuramadan kendi kabukları içine çekilmeye mahkûm bırakılmaktadır (Morgül, 2004).

Başka bir eleştiri de, terminoloji konusunda yapılmıştır. Zekâ ve yetenek konusundaki ilişkiye değinilerek, zekânın genel bir kapasiteyi ifade edecek şekilde kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Farklı yeteneklerin farklı zekâ alanları olarak adlandırılması yerine bunların yetenek şeklinde ifade edilmesi gerektiği belirtilmiştir (Nacakcı, 2006: 35).

Kuram üzerine yapılan bir diğer eleştiri de, zekâ alanlarındaki farklı becerileri ölçmeye yönelik testler üzerinedir. Araştırmacılar, farklı yetenekleri ölçen testler arasında olumlu bir ilişki olamayacağını savunmuşlardır. Örnek olarak da uzamsal zekâyı ölçen test ile dil zekâsını ölçen testin birbirine denk sonuçlar veremeyeceğini, eğer böyle bir sonuç ortaya çıkıyorsa da bunun genel zekâ olarak açıklanması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, 8 farklı zekâ testinin tek bir testten daha kötü olduğunu belirtmişler ve bunu bireylerin bir alanda yetersiz olmalarıyla kendilerini kötü hissedecekleri ve sınıf içerisinde gruplaşmalar olacağı için farklı zekâ alanlarını ölçen testleri reddetmişlerdir (Nacakcı, 2006: 35-36).

ÇZK'ye yönelik eleştirilerin başka bir boyutunu, kuramın bir yenilik getirmediğinin savunulması oluşturmaktadır. Çoklu zekâ listelerinin, öğrenme ve çalışma biçimleri üzerine çalışan, bireylerin kişilik tarzları ve insan tipleriyle ilgilenen araştırmacıların çıkarmış oldukları listelerle örtüştüğünü, dolayısıyla da ÇZK'de yeni olan bir şey olmadığı savunulmuştur (Nacakcı, 2006: 36).

ÇZK ile ilgili her ne kadar eleştiriler yapılmış olsa da kuram, eğitim öğretim süreci üzerinde pek çok olumlu etkiye sahip olmuş ve halâ, müfredat programların odak noktasında yer almaya devam etmektedir.

IV. BÖLÜM

4. ÇOKLU ZEKÂ KURAMI İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, Çoklu Zekâ Kuramı ile ilgili yapılmış olan çalışmalardan kısaca bahsedilecektir. Yerli ve yabancı literatür incelendiğinde ÇZK ile ilgili çok sayıda makale, tez, kitap, bildiri vb. çalışmalara rastlanmıştır. Kuram ile ilgili yapılan çalışmalar yurt dışında, kuramın bilim dünyasına sunulmasıyla beraber başlamıştır. Ülkemizde ise, bu çalışmalara 1997 ve 1998 yıllarından itibaren başlanmıştır.

Kuram ile ilgili yapılan çalışmalar, yurt dışında yapılan çalışmalar ve yurt içinde yapılan çalışmalar olmak üzere iki alt başlık altında incelenecektir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışmaların büyük bir kısmının eğitim alanında özellikle matematik, fen bilgisi, biyoloji gibi sayısal alanlarda ağırlıklı olarak yapıldığı görülmüştür. ÇZK ile ilgili çok sayıda çalışma yapılmış olmasına rağmen, Türkçe dersini ilgilendiren çalışmaların sayısının son derece az olduğu görülmüştür. Bu bölümde örnek teşkil etmesi bakımından her iki başlıkta da onar çalışmadan kısaca bahsedilecektir.

4.1. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Cobb (2001) tarafından, “Çoklu Zekâ Öğretim Stratejilerinin İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Başarıları Üzerine Etkisi” yapılan çalışmada, okuma becerisi üzerinde Çoklu Zekâ Kuramı’nın ne derece etkili olduğu araştırılmıştır. Çalışma Miami – Dade bölgesindeki dört ilköğretim okulundan seçilen ilköğretim dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Çalışmada;

- a) Öğrenciler, öğretmenleri onların bireysel zekâ alanlarına odaklanmadıkları için mi okuma konusunda başarısız oluyorlar?
- b) Öğretmenler, etkinliklerini kalem – kağıt tipi görevlerin ötesine geçmeyecek şekilde plânladıkları için mi öğrenciler okuma konusunda başarısız oluyorlar?
- c) Öğretmenler, öğrencilerin bireysel kapasitelerine uygun okuma için ihtiyaç duydukları öğretim stratejilerini kullanmadıkları için mi okuma konusunda başarısız oluyorlar?

Tarzındaki sorular üzerine yapılandırılmıştır. Araştırmanın sonunda;

- a) Yüksek okuma puanlarına sahip olan okulların, bütün derslerde Çoklu Zekâ Kuramı stratejilerini, gelişimsel okuma metinlerini ve etkinliklerini kullandıkları tespit edilmiştir.
- b) Düşük okuma puanlarına sahip olan okulların, derslerde çoklu zekâ stratejilerini, gelişimsel okuma metinleri ve etkinliklerini kullanmadıkları tespit edilmiştir.
- c) Bazı öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı stratejilerinden haberdar olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Cobb (2001) ayrıca, ÇZK'nin okuma becerileri üzerindeki etkisini tespit etmek için, okuma puanları düşük 4. sınıfta okuyan 12 öğrencisi üzerinde, ÇZK'nin akademik davranış ve stratejilerini içeren bir öğretim programı uygulamış, program sonunda tüm öğrencilerin okuma puan ve davranışlarında artış meydana geldiği sonucuna ulaşmıştır (akt: Kuşdemir Kayıran, 2007: 52-53).

Beam (2000) tarafından, seçilmiş beşinci sınıf üzerinde “Çoklu Zekâ Kuramı İle Öğretimin, Geleneksel Ders Kitabı – Öğretmen Öğretimiyle Karşılaştırılması” adlı doktora çalışması yapılmıştır. Araştırma, bir devlet okulundan seçilen 5. sınıf öğrencilerinde deney ve kontrol grupları oluşturularak gerçekleştirilmiştir. 5 hafta boyunca, kontrol grubunda geleneksel yöntem, deney grubunda ise ÇZK uygulanmıştır. Çalışmada, ÇZK'nin, öğrencilerin sosyal bilimler dersindeki başarıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonunda, ÇZK ile uygulanan derslerdeki öğrenciler ile geleneksel yöntemlerin uygulandığı derslerdeki öğrencilerin başarı durumları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (akt: Nacakcı, 2006: 40).

Armstrong (1994), ÇZK uygulamalarının çocuk yaşta denebilecek öğrencilerde zamanı okuma ve söyleme konusu üzerine bir çalışma yapmıştır. Bilgisel amaçlarla, sözcükler, sayılar, resim, müzik, bedensel amaçlar, sosyal yapıdaki ilişkiler ve kişisel deneyimler arasında bağ kurularak ders işlendiğinde öğrencilerin başarı durumlarında artış meydana geldiği sonucuna ulaşmıştır (akt: Doğan Temur, 2001: 37).

Campbell ve Campbell (1999) yapmış oldukları çalışmada, ÇZK'ye göre hazırlanmış öğretim programlarının 5 yıl boyunca uygulanmasının öğrencilerin başarı durumları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin zekâ konusu hakkında bildiklerinin tamamen değiştiği, öğrencilerin

özgüvenlerinde ve başarı durumlarında artış meydana geldiği ve hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin motivasyon düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır (akt: Turhan, 2006: 63).

Gannon (2004) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin ÇZK'ye göre zekâ alanlarının sınıftaki uygulamalara, ders plânlarına ve yapılan değerlendirmelere etkisi araştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, farklı zekâ alanlarına sahip 5 öğretmen seçilmiş ve bu öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları, yapmış oldukları plân defterleri ve öğrencilerin portfolyoları incelenmiştir. Bu araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin öğretim uygulama ve etkinlikleri, plânlama faaliyetleri ve değerlendirme süreçleri üzerinde baskın zekâ alanlarından daha çok, öğretmenin kişisel deneyimleri ve okulun ihtiyaçlarının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (akt: Kucur, 2007: 35).

Allen (1997) yapmış olduğu, Jamestown ortaokulunda ÇZK'ye uygun öğrenme projeleri ve etkinlikler bir yıl süreyle uygulanmış, uygulamalar sonunda başarı testi yaklaşımının başarılı olduğu tespit edilmiş, 7 zekâ alanı yoluyla öğrenme fırsatları birleştirildiği takdirde, öğrencilerin akademik başarı durumlarında artış meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu uygulamalarla birlikte öğrencilerin kendi öğrenme stratejilerinin farkına vardıkları ve kendilerine olan güvenlerinde de artış meydana geldiği tespit edilmiştir (akt: Susar Kırmızı, 2006: 45).

Greenhawk (1997), "ÇZK destekli eğitimin eyalet çapında yapılan testlerdeki başarıya etkisi" adlı yapmış olduğu çalışmada Maryland İlköğretim Okulu'nun ÇZK ile tanışması ve öğrencilerin eyalet çapında yapılmakta olan testlerdeki başarı durumlarında ÇZK'nin etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Öncelikle, öğrenciye ÇZK tanıtılmış, onlara liderlik yapılarak değerlendirmelerde bulunmalarına, kendi zekâ alanlarını anketler ve diğer etkinlik yoluyla doğru olarak keşfedebilmelerine yardımcı olunmuştur. Bu aşamadan sonra sınıf öğretmenleri, öğrencilerin yapılan sınıf etkilerinde hangi zekâ alanlarını daha fazla kullandıklarını gözlemlemişlerdir. Bu çalışmanın sonucunda, öğrencilerin yapılan testlerdeki başarı durumlarında %20 artışın meydana geldiği, grup çalışmalarında daha başarılı oldukları ve problem çözme konusunda daha bilgili oldukları, kendilerine olan güvende artış meydana geldiği tespit edilmiştir (akt: Uzunöz, 2008: 28).

Reidel, Tomaszewski ve Weaver (2003) tarafından yapılan "Improving Student Academic Reading Achievement Through The Use Of Multiple Intelligence Teaching Strategies" adlı araştırma projesiyle, ÇZK uygulamalarının öğrencilerin

okumaya yönelik güdüleri ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu doğrultuda, Bolingbrook, Illionis'te yer alan Wood View İlköğretim Okulu beşinci sınıf öğrencileri üzerinde araştırma yapılmıştır. Proje deneysel desende olup nicel araştırma yöntemiyle uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin okumaya yönelik güleri, okuduğunu anlama düzeyleri ve öğretim sürecine katılma konusunda olumlu yönde bir artış meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır (akt: Babacan, 2012: 52).

Adamus (2000) tarafından yapılan “Bir Örnek Olay Çalışması: Lise Öğrencilerine Çoklu Zekâ Kuramı Uygulanmasının Etkileri” adlı çalışma ÇZK ile ilgili yapılan çalışmalardan bir diğeridir. Bu çalışmada, ÇZK'nin etkisi altında kalmış olan lise öğrencilerinin gerçekliği algılama konusundaki düşüncelerinin ne şekilde değiştiği belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın sonunda deneklerin, başka insanların çoklu zekâ alanlarını fark edebildikleri ve bireylerin bu farklı zekâ alanlarına karşı hoşgörülü yaklaşabildikleri belirlenmiştir. Ayrıca deneklerin, ÇZK'yi, aileleri, arkadaşları ve diğer sosyal çevreyle olan ilişkilerini ve seçmiş oldukları kariyer yollarını geliştirmek için kullandıkları belirlenmiştir (akt: Nacacı, 2006: 41).

Johnson (2007), ÇZK tabanlı öğretim programlarının uygulandığı ilköğretim okullarındaki öğrencilerin temel derslerde başarı durumları üzerinde ÇZK'nin etkisinin olup olmadığının belirlenmesine yönelik olarak yapmış olduğu çalışmada yöntem olarak literatür taramasından yararlanmıştır. Araştırma ÇZK'ye programlarında yer verip sınıflarda uygulamaya koyan okulların ana sınıfından 6. sınıfa kadarki öğrencilerle ve fen öğretimiyle sınırlandırmıştır.

Yapılan uygulamalar sonucunda elde edilen verilere göre, ÇZK tabanlı program uygulayan okullardaki öğrencilerin gerek ders içi genel başarı durumlarında gerekse de standart testlerde göstermiş oldukları performans düzeylerinde artış meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır (akt: Kılıç, 2008: 56).

4.2. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Kuşdemir Kayıran (2007) yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında, Türkçe dersinde çoklu zekâ destekli kubaşık öğrenme yönteminin kullanılmasının, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe derslerindeki okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarılarına ve derse yönelik tutumları üzerinde bir etkisinin olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma ön test – son test deneysel desen modelinde

yapılandırılmış ve bir devlet okulunda okuyan 115 beşinci sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”, “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği” ve “Teele Çoklu Zekâ Envanteri” kullanılmıştır.

Araştırma sonucundan elde edilen verilere göre, öğrencilerin akademik başarı durumları ve Türkçe dersine yönelik tutumlarında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Namlı (2008)’nin “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanları İle Akademik Başarılarının Karşılaştırılması” adlı yüksek lisans tez çalışmasındaki çalışma grubunu, üç farklı sosyo-ekonomik seviyeye sahip devlet okullarında öğrenim gören 270 öğrenci ve 16 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak öğretmen ve öğrenci tanıma formları, Sue Teele tarafında geliştirilen “Teele Inventory of Multiple Intelligences” (TIMI) testi ve Ahmet Saban tarafından geliştirilmiş olan “Öğrencilere Yönelik Çoklu Zekâ Alanları Gözlem Formu” kullanılmıştır.

Araştırma sonucundan elde edilen verilere göre, öğrencilerin çoklu zekâ alanları ile akademik başarıları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Susar Kırmızı (2006), yapmış olduğu doktora çalışmasıyla, Türkçe dersinde Çoklu Zekâ Kuramı’na dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin erişileri, tutumları, öğrenme stratejileri ve çoklu zekâ alanları üzerindeki etkilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma, ön test – son test kontrol gruplu deneysel desen modelinde yapılandırılmıştır ve bir devlet okulunun 4. sınıflarında okuyan 178 öğrenci, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Okuduğunu Anlama Basarı Testleri, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği, Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği ve Çocuklar İçin Çoklu Zekâ Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucundan elde edilen verilere göre, ÇZK destekli işbirlikli öğrenme yönteminin, geleneksel yönteme göre öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarına ve derse yönelik tutumları üzerinde daha olumlu etkilere sahip olduğu tespit edilmiştir.

Kılınç (2008)’in ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ yöntemi ve sunuş yolu ile öğretimin başarı durumları üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik olarak yaptığı araştırmanın çalışma grubunu bir devlet okulunun 8. sınıflarında okuyan 44 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak, öğrenci kompozisyonları ve test

sonuçları kullanılmıştır. Bu çalışma sonucunda ulaşılan sonuçlar şu şekilde belirtilmiştir:

Türkçe dersinin Çoklu Zekâ Kuramı destekli olarak işlendiği sınıftaki öğrencilerin;

1. Dil becerileri daha fazla gelişmiş ve konuşmalarında daha çok kelime kullandıkları tespit edilmiştir.
2. Yaratıcı yazılar yazdıkları görülmüştür.
3. Derslerdeki akademik başarılarında daha fazla artış meydana gelmiştir.
4. Vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okuma ediminde bulunmaya başlamışlardır.
5. Not almaya yönelik dinleme süreci kazanmışlardır.

Ergin (2007), “Yeni İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Türkçe Programının Çoklu Zeka Kuramı Açısından Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, 2005 – 2006 öğretim yılında uygulamaya konulan yeni ilköğretim 4. ve 5. sınıf Türkçe programında Çoklu Zekâ Kuramı’nın ne şekilde ele alındığını tespit etmeye çalışmıştır. Araştırma nitel bir çalışma olup, doküman analizi ve görüşme yöntemlerinden yararlanılarak veriler toplanmıştır.

Araştırmanın sonucundan elde edilen verilere göre, yeni Türkçe ders programı Çoklu Zekâ Kuramı temelli olarak hazırlanmıştır fakat, tüm zekâ alanlarına eşit derecede önem verilmemiştir. Aynı durumun öğrenci ders ve çalışma kitaplarında da mevcut olduğu tespit edilmiştir.

Avanoğlu (2006), “Türkçe Dersindeki Başarı İle Çoklu Zekâ Alanları Arasındaki İlişki Düzeyi (Kastamonu Örneği)” adlı çalışmasında, ilköğretimin sekizinci sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin çoklu zekâ alanları ve Türkçe dersindeki başarı durumları arasındaki ilişki düzeylerini incelemiştir. Bu çalışma Kastamonu ilindeki iki devlet okulunda öğrenim gören 84 sekizinci sınıf öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak, öğrencilere uygulanan “Çoklu Zekâ Anketi”, öğretmen görüş ve gözlemleri kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucundan elde edilen verilere göre;

1. Türkçe dersinde sözel, mantıksal, bedensel zekâ alanları güçlü olan öğrenciler daha başarılıdır.
2. Diğer zekâ alanları ile Türkçe dersi notları arasında belirgin bir ilişki bulunamamıştır.

3. Çoklu zekâ alanları ile Türkçe dersindeki başarı arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Coşkungönüllü (1998), yapmış olduğu “Çoklu Zekâ Kuramının 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Erişisine Etkisi” adlı çalışmasıyla, öğrencilerin derse yönelik tutumlarında bir değişiklik meydana gelip gelmediğini araştırmıştır. Çalışma, özel bir okuldaki 5. sınıf öğrencilerinden ÇZK'nin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grupları oluşturularak yürütülmüştür. Yapılan uygulamalar sonucunda elde edilen verilere göre, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere oranla matematik dersindeki erişilerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiş ancak, gruplar arasında matematik dersine yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanılmamıştır.

Bümen (2004), “Okulda Çoklu Zekâ Kuramı” isimindeki kitabında, okul ortamlarında gerçekleştirmiş olduğu çoklu zekâ uygulamalarına yer vermiştir. Bu kurama uygun ders plânları ve programlar geliştirmiş, öğrenme etkinlikleri hazırlamış ve kurama uygun değerlendirme süreçlerini işe koşturmuştur. Son olarak da ÇZK'nin uygulanma aşamasında öğretmen, öğrenci ve velilerin karşılaştıkları güçlüklerden bahsetmiştir ve bugün faaliyette olmayan köy enstitülerinin Çoklu Zekâ Kuramı'nın en iyi uygulanabileceği birer mutfak olarak kabul edilebileceğini belirtmiştir.

Aşçı ve Demircioğlu (2002)'nin, ÇZK temelli olarak işlenen ekoloji ünitesinin 9. sınıf öğrencilerinin ekoloji başarısı ve ekolojiye yönelik tutumlarının incelenmesine yönelik olarak yapılan deneysel tarzdaki çalışma, ÇZK ile ilgili yapılan bir diğer çalışma olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışma 9. sınıfta öğrenim gören 70 öğrenciyle yürütülmüştür. Yapılan uygulamalar sonucunda elde edilen verilere göre, ÇZK temelli olarak işlenen derslerdeki öğrencilerin ekoloji başarısı, geleneksel yöntemle işlenen derslere oranla daha yüksek çıkmıştır ancak, derse yönelik tutum arasında gruplar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır.

Temur (2001), “Çoklu Zekâ Kuramına Göre Hazırlanan Öğretim Etkinliklerinin 4. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Erişilerine ve Öğrenilen Bilgilerin Kalıcılığına Etkisi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, 4. sınıf matematik dersindeki “Zaman Ölçütleri” ünitesini Çoklu Zekâ Kuramı temelli etkinliklerden yararlanarak deneysel bir biçimde incelemiştir. Yapılan uygulamalar sonucunda elde edilen verilere göre, ÇZK'nin uygulandığı deney grubunun, geleneksel yöntemlerin uygulandığı kontrol grubundan anlamlı derecede başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ayrıca, deney

grubundaki öğrencilerin derslere yönelik ilgi ve motivasyon düzeylerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Yukarıda, ÇZK ile ilgili yerli ve yabancı literatürden ulaşılan çalışmalardan verilen örnekler incelendiğinde, çalışmaların genel itibarıyla öğrencilerin akademik başarı durumu, erişimi ve tutum üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre eğitim öğretim süreçlerinde ÇZK'den yararlanmanın, öğrencilerin başarı durumları ve erişimlerinde geleneksel anlayışla yapılan eğitim öğretim faaliyetlerine oranla anlamlı bir farklılık meydana getirdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerinde ÇZK den yararlanmak, erişimi ve başarı durumu kadar kesin bir ayırım meydana getirmemiş, kimi çalışmalarda tutum, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık gösterirken kimi çalışmalarda da tutum konusunda, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır.

V. BÖLÜM

5. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizi detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

5.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, Türkçe dersinde Çoklu Zekâ Kuramı'nın kullanılmasının ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin başarı durumlarına etkisi, çeşitli alt problemlerden yararlanılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada, nicel yöntemler arasında yer alan deneysel model, ön test – son test kontrol gruplu deneysel yöntem şeklinde incelenmiştir.

Deneysel çalışmada gruplar, deneysel işlemden önce ve sonra bağımlı değişken açısından ölçülürler. Bu yönüyle ön test – son test kontrol gruplu desen ilişkili bir desen olarak kabul edilir. Kontrol ve deney grubu şeklindeki farklı grupların ölçümlerinin birbirleriyle karşılaştırılmasından dolayı da ilişkisiz bir desen olarak kabul edilir. Bu sebepten dolayı ön test – son test kontrol gruplu desen, karışık bir desen olarak kabul edilir (Büyüköztürk, 2001: 21).

Araştırmalarda ön test – son test kontrol gruplu deneysel desenin kullanılması araştırmacıya deneysel işlem açısından iki önemli fayda sağlamaktadır. Birinci fayda, aynı denekler üzerinde ölçümler yapıldığından, çeşitli deneysel işlem koşulları neticesinde elde edilmiş olan ölçümlerin pek çok deneyde yüksek düzeyde ilişki olmasıdır. Bu da araştırmalardaki hata teriminin düşmesine ve araştırmanın istatistiksel gücünün artmasına neden olacaktır. İkinci fayda ise, çalışmada incelenecek denek sayısının az olması, her bir işlemde aynı deneklerin test edilmelerine bağlı olarak zaman açısından araştırmacıya ekonomiklik sağlamasıdır. Bu avantajlarından dolayı ön test – son test kontrol gruplu deneysel model, deneysel işlemin araştırma sonucuna olan gerçek etkisinin belirlenmesinde araştırmacıya önemli bir katkı sağlamaktadır (Büyüköztürk, 2001: 25).

5.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma, sınırlı bir öğrenci grubu ve kısıtlı bir alanda yapılmıştır. Bundan dolayı bu çalışmada evren ve örneklem yerine çalışma grubu başlığı kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 eğitim öğretim yılında adı geçen okulda bulunan 2 adet 7. sınıf ve 2 adet 8. sınıfta öğrenim gören toplam 76 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 22 tanesi (% 28,9) kız; 54 tanesi (% 71,1) erkektir. Öğrencilerin sınıflara ve cinsiyetlere göre dağılımı Tablo-9'da gösterilmiştir.

Tablo-9: Öğrencilerin sınıflara ve cinsiyetlere göre dağılımları

SINIF	N	ERKEK	%	KIZ	%
7. Sınıf	32	23	71,8	9	28,13
8. Sınıf	44	31	70,4	13	29,55
Toplam	76	54	71,1	22	28,9

Çalışma grubunda yer alan sınıfların oluşturulmasında, öğrencilerin bir önceki yıla ait akademik başarıları ve yıl içerisinde il genelinde yapılan deneme sınavlarının dikkate alındığı, sınıflar arasında başarılı - başarısız ya da iyi - kötü şeklinde gruplamaya gidilmeden her sınıfta farklı başarı düzeylerine sahip öğrencilerin bulunduğu okul idaresi tarafından belirtilmiştir. Bu yönüyle deney ve kontrol gruplarını oluşturan sınıfların sene başında birbirlerine denk sınıflar olduğu söylenebilir.

5.3. Verilerin Toplanması

Bu araştırma ile ilgili veriler, temelde 3 farklı şekilde toplanmıştır. Bunlar şu şekilde özetlenebilir:

1. Araştırmanın kuramsal boyutlarının oluşturulması aşamasında yerli ve yabancı literatür taranmıştır (kitaplar, tezler, makaleler, dergi ve internet ortamındaki kaynaklar).
2. Anket tekniğinden ve başarı testlerinden yararlanılmıştır.
3. Deneysel işlemin uygulanmasından elde edilen verilerden yararlanılmıştır.

5.3.1. Veri Toplama Araçları

Bu deneysel çalışmanın tamamlanma aşamaları içerisinde 3 farklı veri toplama aracından yararlanılmıştır. Bu araçlar: Öğrenci Kişisel Bilgi Anketi (Ek-1), Öğrencilere Yönelik Çoklu Zekâ Alanları Belirleme Formu (Ek-2), 7. Sınıflar için, “Zarflar” ile “Haber ve Dilek Kipleri”; 8. Sınıflar için, “Fıilimsiler” ile “Cümlelerin Öğeleri” konularıyla ilgili hazırlanmış çoktan seçmeli Başarı Testleri’dir (Ek-3). Bu araçlarla ilgili ayrıntılı bilgiler, aşağıda alt başlıklar altında verilmiştir.

5.3.1.1. Öğrenci Kişisel Bilgi Anketi

Bu anket, deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin kişisel, sosyo-kültürel ve farklı zekâ alanlarıyla ilgili olan özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Hazırlanan bu anket formu, önce taslak olarak oluşturulmuş, hazırlanmış olan bu taslak uzman grupları içerisinde tartışılmıştır. Uzman grubunun anket formu hakkında yapmış olduğu öneriler ve eleştiriler ışığında anket formu düzenlenerek son şeklini almıştır. Anket formu 23 sorudan oluşmaktadır. Bu sorular; öğrencilerin kaçınıcı sınıfta okudukları, cinsiyetleri, yaşları, yaşadıkları ev ve yer, anne-babanın eğitim ve meslek özellikleri, aylık gelir, öğrenciye ait bir oda ve bilgisayar olup olmadığı, bilgisayar ve televizyon karşısında geçirmiş olduğu günlük süre, öğrencinin hobileri, kardeşi ve günlük okuduğu gazete olup olmadığı, ayda kaç sayfa kitap okuduğu, öğrencinin ders çalışırken hangi yöntemi kullandığı, öğretmenin ders anlatırken hangi yöntemi kullanmasının istediği, dershaneye gidip gitmeme gibi konulardan oluşmaktadır. Öğrenci Kişisel Bilgi Anketi Ek-1’de verilmiştir.

5.3.1.2. Öğrencilere Yönelik Çoklu Zekâ Alanları Belirleme Formu

Bu form, Ahmet Saban’dan 26.09.2013 tarihinde alınan izinle bu çalışmada kullanılmıştır. Bu form, içerdiği yapı bakımından hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından doldurulmaya müsaittir. Gardner’a göre öğrencinin kendisi hakkındaki gözlemleri, öğrencinin öğrenim sürecine daha aktif katılım sağlamasını ve öğrencinin kendisinin güçlü ve zayıf olduğu yönleri yakından tanımasını sağlamaktadır (Tarman, 1999: 36). Bu sebepten dolayı bu form öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Bu form, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin baskın olan çoklu zekâ alanlarını belirlemek için Saban (2004)’dan alınmıştır. Bu form, 8 bölümden oluşur ve her bölümün 10 maddeyi içerdiği toplamda 80 maddelik bir formdur. Bu

formdaki 8 bölüm, öğrencilerin sözel / dilsel, mantıksal / matematiksel, görsel / uzamsal, müziksel / ritmik, bedensel / kinestetik, sosyal / kişiler arası, içsel / öze dönük ve doğacı zekâ alanlarına hitap eden maddelerden oluşmaktadır.

Öğrencilerden, maddelerde verilen özelliklere uygunluk düzeylerine göre “0 = Bana Hiç Uygun Değil, 1 = Bana Çok Az Uygun, 2 = Bana Kısmen Uygun, 3 = Bana Oldukça Uygun, 4 = Bana Tamamen Uygun” şeklinde işaretleme yapmaları istenmiştir. Bu formun puan aralığı 0-40 arasını kapsamaktadır. Formda verilen cevaplara göre öğrencilerin farklı zekâ alanları, “Gelişmemiş” (0-7) puan, “Biraz Gelişmiş” (8-15) puan, “Orta Düzeyde Gelişmiş” (16-23) puan, “Gelişmiş” (24-31) puan, “Çok Gelişmiş” (32-40) puan arası şeklinde 5’li likert tipte değerlendirilmiştir. Öğrencilere Yönelik Çoklu Zekâ Alanları Gözlem Formu Ek-2’de verilmiştir.

5.3.1.3. Başarı Testleri

Bu çalışma, doğası gereği ön test-son test deneysel desen üzerine yapılandırılmıştır. Araştırmacı, ön test ve son testleri hazırlarken Millî Eğitim Bakanlığının 7. sınıf Türkçe dersi müfredatında yer alan “Zarflar” ile “Haber ve Dilek Kipleri” konularındaki amaç ve kazanımlar ile 8. sınıf Türkçe dersi müfredatında yer alan “Fiilimsiler” ile “Cümlelerin Öğeleri” konularındaki amaç ve kazanımları temel almıştır. Bu doğrultuda sorular hazırlanırken gerek SBS’de daha önce çıkmış olan sorular, gerekse de piyasada mevcut olan yayınlar taranarak ilgili konularla alakalı bir soru havuzu oluşturulmuştur. Bu soru havuzundan toplamda 320 çoktan seçmeli soru seçilmiş, bunlar kırkar soruluk 8 teste indirgenmiştir. Bu testlerden 4 tanesi ön test, 4 tanesi de son test olarak kullanılmıştır. Bu ön test ve son testlerden sınıf seviyelerine uygun olan konulara göre her sınıf seviyesine ikişer adet ön test, ikişer adet de son test uygulanmıştır. Bu testlerle ilgili 9 Türkçe öğretmenin ve 4 alan uzmanının görüşleri alınmış, testlerle ilgili yapılan öneriler ve eleştiriler doğrultusunda maddelere gerekli eklemeler ve çıkartmalar yapılarak testler yeniden düzenlenmiş ve testlerin kapsam geçerlilikleri sağlanmıştır.

Gerekli düzeltmelerden sonra 7. ve 8. sınıflarda işlenecek olan ikişer konu için yirmişer sorudan oluşan toplamda 8 adet testi içeren 160 çoktan seçmeli soru hazırlanmıştır. Bu testlerden 4 tanesi ön test, 4 tanesi de son test olarak kullanılmıştır. Bu ön test ve son testlerden sınıf seviyelerine uygun olan konulara göre her sınıf seviyesine ikişer adet ön test, ikişer adet de son test uygulanmıştır. Konulara başlamadan önce 7. ve 8. sınıftaki hem deney gruplarındaki öğrencilere

hem de kontrol gruplarındaki öğrencilere bu ön testler uygulanmıştır. Bu ön testler, 7. sınıf öğrencileri için “Zarflar” ile “Haber ve Dilek Kipleri” konusunda; 8. sınıf öğrencileri içinse, “Fiilimsiler” ile “Cümlenin Öğeleri” konularında hazırlanmıştır. Konular işlendikten sonra, ilgili konular için hazırlanmış olan son testler 7. ve 8. sınıf deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır.

Öğrencilere, gerek ön testleri cevaplarırken gerek de son testleri cevaplarırken her test için otuzar dakika süre verilmiş ve puanlar 100 üzerinden değerlendirilmiştir. Başarı ön test ve son testlerini oluşturan toplam 8 test Ek-3’te verilmiştir.

5.3.2. Deneysel İşlemin Uygulanma Süreci

Bu çalışmadaki deneysel bölüm, uygulanan test ve anketlerle birlikte yaklaşık 8 hafta sürmüştür. Bu araştırmaya, 04.11.2013 tarihinde başlanmış ve 30.12.2013 tarihinde uygulama son bulmuştur. Bu araştırma çerçevesinde, öğrenciler üzerinde 88 ders saati uygulama yapılmıştır. Bu 88 ders saatinin 44 ders saati 7. sınıf öğrencileriyle, 44 ders saati de 8. sınıf öğrencileriyle işlenmiştir. 7. ve 8. sınıf öğrencileriyle işlenen kırk dörder ders saati de, her sınıf seviyesindeki deney ve kontrol guruplarına yirmi ikişer saat olarak bölünmüştür. Uygulamada, hem deney gruplarındaki hem de kontrol gruplarındaki tüm dersler araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Böylece, gruplar arasında ortaya çıkabilecek olan akademik başarı değişkenliğinin öğretmen faktörüne bağlı olmaması kontrol altına alınmıştır. Deney ve kontrol gruplarının simgesel dağılımı ve bu gruplara uygulanan işlemler aşağıda Tablo-10’da gösterilmiştir.

Tablo-10: Deneysel İşlemin Simgesel Dağılımı

GRUPLAR	UYGULAMA ÖNCESİ	UYGULAMA ŞEKLİ	UYGULAMA SONRASI
G ₁	Öğrenci Kişisel Bilgi Anketi Öğrencilere Yönelik Çoklu Zekâ Alanları Belirleme Formu O ₁ O ₂	Geleneksel Yöntem	S ₁ S ₂
G ₂	Öğrenci Kişisel Bilgi Anketi Öğrencilere Yönelik Çoklu Zekâ Alanları Belirleme Formu O ₁ O ₂	Çoklu Zekâ Kuramı	S ₁ S ₂
G ₃	Öğrenci Kişisel Bilgi Anketi Öğrencilere Yönelik Çoklu Zekâ Alanları Belirleme Formu O ₃ O ₄	Geleneksel Yöntem	S ₃ S ₄
G ₄	Öğrenci Kişisel Bilgi Anketi Öğrencilere Yönelik Çoklu Zekâ Alanları Belirleme Formu O ₃ O ₄	Çoklu Zekâ Kuramı	S ₃ S ₄

G₁ : 7. Sınıf Kontrol Grubu (7/A) **O₁** : Zarflar Konusu Ön Testi

G₂ : 7. Sınıf Deney Grubu (7/B) **O₂** : Haber ve Dilek Kipleri Konusu Ön Testi

G₃ : 8. Sınıf Kontrol Grubu (8/A) **O₃** : Fiilimsiler Konusu Ön Testi

G₄ : 8. Sınıf Deney Grubu (8/B) **O₄** : Cümlelerin Öğeleri Konusu Ön Testi

S₁ : Zarflar Konusu Son Testi

S₂ : Haber ve Dilek Kipleri Konusu Son Testi

S₃ : Fiilimsiler Konusu Son Testi

S₄ : Cümlenin Ögeleri Konusu Son Testi

Bu araştırmadaki deneysel işlemin uygulanma süreci, aşağıda sınıf seviyelerine göre ders ders anlatılmıştır.

5.3.2.1. Yedinci Sınıfta Uygulanan Deneysel İşlem Süreci

Çalışmanın ilk haftasındaki 5 derslik zaman periyodunda G₂'ye, ilk üç derste ‘‘Öğrenci Kişisel Bilgi Anketi’’, ‘‘Öğrencilere Yönelik Çoklu Zekâ Alanları Belirleme Formu’’ ve ‘‘Zarflar’’ konusu ile ilgili olan O₁ uygulanmıştır. Dördüncü derste, öğrenciler derse gelirken yazılı materyallerden zarflar konusuyla ilgili bilgileri yanlarında getirmişler ve sınıfta okumuşlardır. Ayrıca, ğretmen tarafından öğrencilerin sözel / dilsel zekâ alanlarını harekete geçirecek tarzda bu konu sözel olarak anlatılmıştır. Beşinci derste, zarfların cümlede kurmuş oldukları anlam ilişkilerinin öğrenciler tarafından kazanılmasına çalışılmıştır. Bu doğrultuda öğrenciler, mantıksal / matematiksel zekâ alanlarını kullanarak, konuyla ilgili neden-sonuç ilişkileri kurmuşlar ve zarf çeşitlerinin cümlede kurmuş oldukları anlam ilişkilerini, farklı cümlelerden yararlanarak birbirleriyle karşılaştırmışlardır. Çalışmanın ilk haftasındaki 5 derslik zaman periyodunda G₁'e de, ilk üç derste ‘‘Öğrenci Kişisel Bilgi Anketi’’, ‘‘Öğrencilere Yönelik Çoklu Zekâ Alanları Belirleme Formu’’ ve ‘‘Zarflar’’ konusu ile ilgili olan O₁ uygulanmıştır. Dördüncü ve beşinci derslerde aynı konular düz anlatım yöntemiyle ğretmen tarafından anlatılmıştır.

Çalışmanın ikinci haftasının ilk dersinde G₂ öğrencilerinden, defterlerine zarflar konusunun ana hatlarını açıklayacak tarzda bir tablo çizmeleri istenmiştir. Öğrenciler çizimlerini bitirdikten sonra tabloları ğretmen kontrol etmiştir. Bu etkinlik bittikten sonra ğretmen, zarflar konusunun ana hatlarını açıklayacak tarzdaki bir tabloyu tahtaya çizmiştir ve öğrencilerin görsel / uzamsal zekâ alanlarını harekete geçirecek tarzda dersi işlemiştir. İkinci derste, öğrencilerin bedensel / kinestetik zekâ alanlarına uygun olacak şekilde zarflar konusu sessiz film tarzında işlenmiştir. Bu amaçla öğrenciler, sıra arkadaşlarıyla eşleşerek ğretmen tarafından dağıtılan ve içerisinde zarfların bulunduğu kısa cümleleri birbirlerine sınıfın önünde anlatmaya çalışmışlardır. Cümleler bulunduktan sonra tahtadaki öğrenciler, kendilerine

anlatılmaya çalışılan cümlelerde geçen zarfı ve çeşidini söylemişlerdir. Üçüncü derste, öğrencilerin müziksel / ritmik zekâ alanlarını harekete geçirecek tarzda öğrencilerden zarflar konusunu anlatan bir beste yapmaları istenmiştir. Yapılan besteler sınıfta seslendirilmiş, diğer öğrenciler de tempo tutarak bu besteleri tekrarlamışlardır. Dördüncü derste, öğrencilerin içsel / öze dönük zekâ alanlarını harekete geçirecek tarzda her öğrencinin, bireysel olarak zarflar konusuna çalışması ve konu hakkında soru hazırlaması istenmiştir. Hazırlanan sorular, öğretmen masasında bulunan kese kâğıdı içine atılmış ve karıştırılmıştır. Bu işlem bittikten sonra her öğrenci, kese kâğıdındaki sorulardan birini çekmiş, çıkan sorunun cevabını tahtada söylemiştir. Beşinci derste, öğrencilerin sosyal / kişiler arası zekâ alanlarını harekete geçirecek tarzda sınıf random olarak 4 gruba ayrılmış ve gruplardaki her öğrenciye farklı bir zarf çeşidi verilmiştir. Daha sonra farklı gruplarda aynı zarf çeşidini alan öğrenciler uzmanlık gruplarında bir araya gelip o zarf çeşidini her yönüyle kendi aralarında incelemişlerdir. Son aşamada ise uzmanlık gruplarındaki öğrenciler ilk gruplarına dönmüşler ve her bir zarf çeşidini alan öğrenci, diğer grup arkadaşlarına o zarf çeşidini farklı yönleriyle anlatmıştır. Böylece öğrencilerin, birbirlerinin öğrenmesine olumlu katkıda bulunmaları sağlanmıştır. Çalışmanın ikinci haftasında aynı konular, aynı ders sayısı ile G₁'e düz anlatım yöntemiyle öğretmen tarafından anlatılmıştır.

Çalışmanın üçüncü haftasının ilk dersinde G₂'yi öğretmen, okul bahçesine çıkartarak zarflar konusuyla ilgili doğadan örnekler vermiş ve öğrencilerden de bu konuyla ilgili doğadan örnekler vermelerini isteyerek onların doğacı zekâ alanlarını harekete geçirecek tarzda dersi işlemiştir. İkinci derste G₂'ye “Zarflar” konusu ile ilgili S₁ uygulanmış ve ilk konu böylece sona ermiştir. Üçüncü derste, G₂'ye, “Haber ve Dilek Kipleri” konusu ile ilgili O₁ uygulanmıştır. Dördüncü derste, öğrenciler derse gelirken yazılı materyallerden “Haber ve Dilek Kipleri” konusuyla ilgili bilgileri yanlarında getirmişler ve sınıfta okumuşlardır. Ayrıca, öğretmen tarafından öğrencilerin sözel / dilsel zekâ alanlarını harekete geçirecek tarzda bu konu sözel olarak anlatılmıştır. Beşinci derste, haber ve dilek kiplerinin cümlede kurmuş oldukları anlam ilişkilerinin öğrenciler tarafından kazanılmasına çalışılmıştır. Bu doğrultuda öğrenciler, mantıksal / matematiksel zekâ alanlarını kullanarak, konuyla ilgili neden-sonuç ilişkileri kurmuşlar ve haber ve dilek kiplerinin cümlede kurmuş oldukları anlam ilişkilerini, farklı cümlelerden yararlanarak birbirleriyle

karşılaştırmışlardır. Çalışmanın ikinci haftasında aynı konular, aynı ders sayısı ile G_1 'e düz anlatım yöntemiyle öğretmen tarafından anlatılmıştır.

Çalışmanın dördüncü haftası, 25 – 29 Kasım tarihlerini kapsamaktadır. MEB'in 8. sınıflara yönelik yaptığı merkezi sınavlar 28 – 29 Kasım tarihlerinde gerçekleştirilmiştir ve bu tarihlerde okulda eğitim öğretim yapılmamıştır. Bu doğrultuda bu hafta, G_2 ile 3 ders saati ders işlenirken, G_1 ile 1 ders saati ders işlenmiştir. İlk derste G_2 öğrencilerinden, defterlerine haber ve dilek kipleri konusunun ana hatlarını açıklayacak tarzda bir tablo çizmeleri istenmiştir. Öğrenciler çizimlerini bitirdikten sonra tabloları öğretmen kontrol etmiştir. Bu etkinlik bittikten sonra öğretmen, haber ve dilek kipleri konusunun ana hatlarını açıklayacak tarzda bir tabloyu tahtaya çizmiştir ve öğrencilerin görsel / uzamsal zekâ alanlarını harekete geçirecek tarzda dersi işlemiştir. İkinci derste, öğrencilerin bedensel / kinestetik zekâ alanlarına uygun olacak şekilde haber ve dilek kipleri konusu sessiz film tarzında işlenmiştir. Bu amaçla öğrenciler, sıra arkadaşlarıyla eşleşerek öğretmen tarafından dağıtılan ve içerisinde haber ve dilek kiplerinin bulunduğu kısa cümleleri birbirlerine sınıfın önünde anlatmaya çalışmışlardır. Cümleler bulunduktan sonra tahtadaki öğrenciler, kendilerine anlatılmaya çalışılan cümlelerde geçen kip eklerini ve hangi kip olduklarını söylemişlerdir. Üçüncü derste, öğrencilerin müziksel / ritmik zekâ alanlarını harekete geçirecek tarzda öğrencilerden haber ve dilek kipleri konusunu anlatan bir beste yapmaları istenmiştir. Yapılan besteler sınıfta seslendirilmiş, diğer öğrenciler de tempo tutarak bu besteleri tekrarlamışlardır. Çalışmanın dördüncü haftasında, G_1 'e haber ve dilek kipleri konusunun bir kısmı bir ders saati düz anlatım yöntemiyle öğretmen tarafından anlatılmıştır.

Çalışmanın beşinci haftasının ilk dersinde, G_2 öğrencilerinin içsel / öze dönük zekâ alanlarını harekete geçirecek tarzda her öğrencinin, bireysel olarak haber ve dilek kipleri konusuna çalışması ve konu hakkında soru hazırlaması istenmiştir. Hazırlanan sorular, öğretmen masasında bulunan kese kâğıdı içine atılmış ve karıştırılmıştır. Bu işlem bittikten sonra her öğrenci, kese kâğıdındaki sorulardan birini çekmiş, çıkan sorunun cevabını tahtada söylemiştir. İkinci derste, öğrencilerin sosyal / kişiler arası zekâ alanlarını harekete geçirecek tarzda sınıf random olarak 4 gruba ayrılmış ve gruplardaki her öğrenciye farklı bir kip çeşidi verilmiştir. Daha sonra farklı gruplarda aynı kip çeşidini alan öğrenciler uzmanlık gruplarında bir araya gelip o kip çeşidini her yönüyle kendi aralarında incelemişlerdir. Son aşamada ise uzmanlık gruplarındaki öğrenciler ilk gruplarına dönmüşler ve her bir kip çeşidini

alan öğrenci, diğer grup arkadaşlarına o kip çeşidini farklı yönleriyle anlatmıştır. Böylece öğrencilerin, birbirlerinin öğrenmesine olumlu katkıda bulunmaları sağlanmıştır. Üçüncü derste öğretmen, G_2 'yi okul bahçesine çıkartarak haber ve dilek kipleri konusunda ilgili doğadan örnekler vermiş ve öğrencilerden de bu konuyla ilgili doğadan örnekler vermelerini isteyerek onların doğacı zekâ alanlarını harekete geçirecek tarzda dersi işlemiştir. Dördüncü derste, G_2 'ye “Haber ve Dilek Kipleri” konusu ile ilgili S_2 uygulanmış ve ikinci konu böylece sona ermiştir. Çalışmanın beşinci haftasında, haber ve dilek kipleri ile ilgili konunun geçen haftadan kalan kısmı 5 ders saati G_1 'e düz anlatım yöntemiyle öğretmen tarafından anlatılmış, altıncı haftanın ilk dersinde de G_1 'e, S_2 uygulanarak ikinci konu bitirilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarında işlenen her konu bittikten ve aradan 21 gün geçtikten sonra iki gruba da son test olarak uygulanan testler kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.

5.3.2.2. Sekizinci Sınıfta Uygulanan Deneysel İşlem Süreci

Çalışmanın ilk haftasındaki 5 derslik zaman periyodunda G_4 'e, ilk üç derste “Öğrenci Kişisel Bilgi Anketi”, “Öğrencilere Yönelik Çoklu Zekâ Alanları Belirleme Formu” ve “Fiilimsiler” konusu ile ilgili olan O_3 uygulanmıştır. Dördüncü derste, öğrenciler derse gelirken yazılı materyallerden “Fiilimsiler” konusuyla ilgili bilgileri yanlarında getirmişler ve sınıfta okumuşlardır. Ayrıca, öğretmen tarafından öğrencilerin sözel / dilsel zekâ alanlarını harekete geçirecek tarzda bu konu sözel olarak anlatılmıştır. Beşinci derste, fiilimsilerin cümlede kurmuş oldukları anlam ilişkilerinin öğrenciler tarafından kazanılmasına çalışılmıştır. Bu doğrultuda öğrenciler, mantıksal / matematiksel zekâ alanlarını kullanarak, konuyla ilgili neden-sonuç ilişkileri kurmuşlar ve fiilimsilerin cümlede kurmuş oldukları anlam ilişkilerini, farklı cümlelerden yararlanarak birbirleriyle karşılaştırmışlardır. Çalışmanın ilk haftasındaki 5 derslik zaman periyodunda G_3 'e de, ilk üç derste “Öğrenci Kişisel Bilgi Anketi”, “Öğrencilere Yönelik Çoklu Zekâ Alanları Belirleme Formu” ve “Fiilimsiler” konusu ile ilgili olan O_3 uygulanmıştır. Dördüncü ve beşinci derslerde aynı konular düz anlatım yöntemiyle öğretmen tarafından anlatılmıştır.

Çalışmanın ikinci haftasının ilk dersinde G_4 öğrencilerinden, defterlerine fiilimsiler konusunun ana hatlarını açıklayacak tarzda bir tablo çizmeleri istenmiştir. Öğrenciler çizimlerini bitirdikten sonra tabloları öğretmen kontrol etmiştir. Bu etkinlik bittikten sonra öğretmen, fiilimsiler konusunun ana hatlarını açıklayacak

tarzdaki bir tabloyu tahtaya çizmiştir ve öğrencilerin görsel / uzamsal zekâ alanlarını harekete geçirecek tarzda dersi işlemiştir. İkinci derste, öğrencilerin bedensel / kinestetik zekâ alanlarına uygun olacak şekilde fiilimsiler konusu sessiz film tarzında işlenmiştir. Bu amaçla öğrenciler, sıra arkadaşlarıyla eşleşerek öğretmen tarafından dağıtılan ve içerisinde fiilimsilerin bulunduğu kısa cümleleri birbirlerine sınıfın önünde anlatmaya çalışmışlardır. Cümleler bulunduktan sonra tahtadaki öğrenciler, kendilerine anlatılmaya çalışılan cümlelerde geçen fiilimsi eklerini ve fiilimsi çeşidini söylemişlerdir. Üçüncü derste, öğrencilerin müziksel / ritmik zekâ alanlarını harekete geçirecek tarzda öğrencilerden fiilimsiler konusunu anlatan bir beste yapmaları istenmiştir. Yapılan besteler sınıfta seslendirilmiş, diğer öğrenciler de tempo tutarak bu besteleri tekrarlamışlardır. Dördüncü derste, öğrencilerin içsel / öze dönük zekâ alanlarını harekete geçirecek tarzda her öğrencinin, bireysel olarak fiilimsiler konusuna çalışması ve konu hakkında soru hazırlaması istenmiştir. Hazırlanan sorular, öğretmen masasında bulunan kese kâğıdı içine atılmış ve karıştırılmıştır. Bu işlem bittikten sonra her öğrenci, kese kâğıdındaki sorulardan birini çekmiş, çıkan sorunun cevabını tahtada söylemiştir. Beşinci derste, öğrencilerin sosyal / kişiler arası zekâ alanlarını harekete geçirecek tarzda sınıf random olarak 3 gruba ayrılmış ve gruptaki her öğrenciye farklı bir fiilimsi çeşidi verilmiştir. Daha sonra farklı gruplarda aynı fiilimsi çeşidini alan öğrenciler uzmanlık gruplarında bir araya gelip o fiilimsi çeşidini her yönüyle kendi aralarında incelemişlerdir. Son aşamada ise uzmanlık gruplarındaki öğrenciler ilk gruplarına dönmüşler ve her bir fiilimsi çeşidini alan öğrenci diğer grup arkadaşlarına o fiilimsi çeşidini farklı yönleriyle anlatmıştır. Böylece öğrencilerin, birbirlerinin öğrenmesine olumlu katkıda bulunmaları sağlanmıştır. Çalışmanın ikinci haftasında aynı konular, aynı ders sayısı ile G_3 'e düz anlatım yöntemiyle öğretmen tarafından anlatılmıştır.

Çalışmanın üçüncü haftasının ilk dersinde G_4 'ü öğretmen, okul bahçesine çıkartarak fiilimsiler konusuyla ilgili doğadan örnekler vermiş ve öğrencilerden de bu konuyla ilgili doğadan örnekler vermelerini isteyerek onların doğacı zekâ alanlarını harekete geçirecek tarzda dersi işlemiştir. İkinci derste G_4 'e “Fiilimsiler” konusu ile ilgili S_3 uygulanmış ve ilk konu böylece sona ermiştir. Üçüncü derste, G_4 'e, “Cümlelerin Öğeleri” konusu ile ilgili O_4 uygulanmıştır. Dördüncü derste, öğrenciler derse gelirken yazılı materyallerden “Cümlelerin Öğeleri” konusuyla ilgili bilgileri yanlarında getirmişler ve sınıfta okumuşlardır. Ayrıca, öğretmen tarafından öğrencilerin sözel / dilsel zekâ alanlarını harekete geçirecek tarzda bu konu sözel

olarak anlatılmıştır. Beşinci derste, ögelerin cümlede kurmuş oldukları anlam ilişkilerinin öğrenciler tarafından kazanılmasına çalışılmıştır. Bu doğrultuda öğrenciler, mantıksal / matematiksel zekâ alanlarını kullanarak, konuyla ilgili neden-sonuç ilişkileri kurmuşlar ve ögelerin cümlede kurmuş oldukları anlam ilişkilerini, farklı cümlelerden yararlanarak birbirleriyle karşılaştırmışlardır. Çalışmanın üçüncü haftasında aynı konular, aynı ders sayısı ile G₃'e düz anlatım yöntemiyle öğretmen tarafından anlatılmıştır.

Çalışmanın dördüncü haftası, 25 – 29 Kasım tarihlerini kapsamaktadır. MEB'in 8. sınıflara yönelik yaptığı merkezi sınavlar 28 – 29 Kasım tarihlerinde gerçekleştirilmiştir ve bu tarihlerde okulda eğitim öğretim yapılmamıştır. Bu doğrultuda bu hafta, G₄ ile 5 ders saati ders işlenirken, G₃ ile 3 ders saati ders işlenmiştir. İlk derste G₄ öğrencilerinden, defterlerine cümlenin ögeleri konusunun ana hatlarını açıklayacak tarzda bir tablo çizmeleri istenmiştir. Öğrenciler çizimlerini bitirdikten sonra tabloları öğretmen kontrol etmiştir. Bu etkinlik bittikten sonra öğretmen, cümlenin ögeleri konusunun ana hatlarını açıklayacak tarzda bir tabloyu tahtaya çizmiştir ve öğrencilerin görsel / uzamsal zekâ alanlarını harekete geçirecek tarzda dersi işlemiştir. İkinci derste, öğrencilerin bedensel / kinestetik zekâ alanlarına uygun olacak şekilde cümlenin ögeleri konusu sessiz film tarzında işlenmiştir. Bu amaçla öğrenciler, sıra arkadaşlarıyla eşleşerek öğretmen tarafından dağıtılan ve içerisinde cümlenin çeşitli ögelerinin bulunduğu kısa cümleleri birbirlerine sınıfın önünde anlatmaya çalışmışlardır. Cümleler bulunduktan sonra tahtadaki öğrenciler, kendilerine anlatılmaya çalışılan cümlelerdeki geçen ögeleri ve bu ögeleri bulmak için yükleme sordukları soruları söylemişlerdir. Üçüncü derste, öğrencilerin müziksel / ritmik zekâ alanlarını harekete geçirecek tarzda öğrencilerden cümlenin ögeleri konusunu anlatan bir beste yapmaları istenmiştir. Yapılan besteler sınıfta seslendirilmiş, diğer öğrenciler de tempo tutarak bu besteleri tekrarlamışlardır. Dördüncü deste, öğrencilerin içsel / öze dönük zekâ alanlarını harekete geçirecek tarzda her öğrencinin, bireysel olarak cümlenin ögeleri konusuna çalışması ve konu hakkında soru hazırlaması istenmiştir. Hazırlanan sorular, öğretmen masasında bulunan kese kâğıdı içine atılmış ve karıştırılmıştır. Bu işlem bittikten sonra her öğrenci, kese kâğıdındaki sorulardan birini çekmiş, çıkan sorunun cevabını tahtada söylemiştir. Beşinci derste, öğrencilerin sosyal / kişiler arası zekâ alanlarını harekete geçirecek tarzda sınıf random olarak 4 gruba ayrılmış ve gruplardaki her öğrenciye, cümlenin farklı bir ögesi verilmiştir. Daha sonra farklı gruplarda aynı ögeyi alan

öğrenciler, uzmanlık gruplarında bir araya gelip cümlenin o ögesini her yönüyle kendi aralarında incelemişlerdir. Son aşamada ise uzmanlık gruplarındaki öğrenciler ilk gruplarına dönmüşler ve her bir ögeyi alan öğrenci, diğer grup arkadaşlarına o ögeyi farklı yönleriyle anlatmıştır. Böylece öğrencilerin, birbirlerinin öğrenmesine olumlu katkıda bulunmaları sağlanmıştır. Çalışmanın dördüncü haftasında, G₃'e cümlenin ögeleri konusunun bir kısmı üç ders saati düz anlatım yöntemiyle öğretmen tarafından anlatılmıştır.

Çalışmanın beşinci haftasının ilk dersinde, G₄'ü öğretmen, okul bahçesine çıkartarak cümlenin ögeleri konusuyla ilgili doğadan örnekler vermiş ve öğrencilerden de bu konuyla ilgili doğadan örnekler vermelerini isteyerek onların doğacı zekâ alanlarını harekete geçirecek tarzda dersi işlemiştir. İkinci derste G₄'e "Cümlenin Ögeleri" konusu ile ilgili S₄ uygulanmış ve ikinci konu böylece sona ermiştir. Çalışmanın beşinci haftasında, cümlenin ögeleri ile ilgili konunun geçen haftadan kalan kısmı 3 ders saati G₃'e düz anlatım yöntemiyle öğretmen tarafından anlatılmış, dördüncü derste de G₃'e, S₄ uygulanarak ikinci konu bitirilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarında işlenen her konu bittikten ve aradan 21 gün geçtikten sonra iki gruba da son test olarak uygulanan testler kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.

5.4. Verilerin Analizi

Bu çalışma kapsamında toplanan veriler, bilgisayar ortamına tek tek aktarılmış ve SPSS 17.0 (Statistical Package For Social Sciens) paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçların yorumlanmasında anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

VI. BÖLÜM

6. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmada yararlanılan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bulgular, öğrencilerin çoklu zekâ alanlarına ilişkin bulgular ve araştırmanın temel problemi doğrultusunda alt problemlere ilişkin nitel ve nicel verilerin istatistiksel analiziyle elde edilen bulgulara ve bu bulguların yorumlarına yer verilmiştir. Elde edilen bulgular önce tablolar şeklinde gösterilmiş, daha sonra sözel olarak açıklanmış ve yorumlanmıştır.

6.1. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

6.1.1. Çalışma Gruplarına Ait Veriler

Tablo-11: Çalışma Gruplarına Ait Veriler

Grup	f	%	Geçerli Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Kontrol 7	16	21,1	21,1	21,1
Deney 7	16	21,1	21,1	42,1
Kontrol 8	22	28,9	28,9	71,1
Deney 8	22	28,9	28,9	100,0
Toplam	76	100,0	100,0	

Tablo-11'e göre bu çalışma, 32 adet yedinci sınıf öğrencisi; 44 adet sekizinci sınıf öğrencisi olmak üzere toplamda 76 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Yedinci sınıftaki öğrencilerin 16 tanesi kontrol grubunu 16 tanesi de deney grubunu oluşturmuştur. Aynı şekilde, sekizinci sınıftaki öğrencilerin 22 tanesi kontrol grubunu 22 tanesi de deney grubunu oluşturmuştur.

6.1.2. Öğrencilerin Cinsiyet ve Yaşlarına İlişkin Bulgular

Tablo-12: Öğrencilerin Cinsiyetlerine İlişkin Bulgular

Cinsiyet	f	%	Geçerli Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Kız	22	28,9	28,9	28,9
Erkek	54	71,1	71,1	100,0
Toplam	76	100,0	100,0	

Bu araştırmada, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin 22 tanesi kız; 54 tanesi erkek öğrencidir.

Tablo-13: Öğrencilerin Yaşlarına İlişkin Bulgular

Yaş	f	%	Geçerli Yüzde	Yığılmalı Yüzde
12	9	11,8	11,8	11,8
13	27	35,5	35,5	47,4
14	38	50,0	50,0	97,4
15	2	2,6	2,6	100,0
Toplam	76	100,0	100,0	

Bu araştırmada, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin 9 tanesi 12 yaşında, 27 öğrenci 13 yaşında, 38 öğrenci 14 yaşında ve 2 öğrenci de 15 yaşındadır.

6.1.3. Öğrencilerin Yaşadığı Ev ve İkametgâh Durumlarına İlişkin Bulgular

Tablo-14: Öğrencilerin Yaşadıkları Eve İlişkin Bulgular

Yaşanılan Ev	f	%	Geçerli Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Kendi evimiz	49	64,5	64,5	64,5
Kira	20	26,3	26,3	90,8
Akraba evi	7	9,2	9,2	100,0
Toplam	76	100,0	100,0	

Öğrenciler ve ailelerinin 49 tanesi kendi evlerinde, 20 tanesi kirada ve 7 tanesi de akrabalarının evinde oturmaktadır.

Tablo-15: Öğrencilerin İkametgâh Durumlarına İlişkin Bulgular

Yaşanılan Yer	f	%	Geçerli Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Köy	12	15,8	15,8	15,8
Kasaba	14	18,4	18,4	34,2
İlçe Merkezi	50	65,8	65,8	100,0
Toplam	76	100,0	100,0	

Öğrencilerin 12 tanesi köyde, 14 öğrenci kasabada, 50 öğrenci de ilçe merkezinde ikametgâh etmektedir.

6.1.4. Öğrencilerin Anne – Baba Bilgilerine İlişkin Bulgular

Tablo-16: Öğrencilerin Annelerine İlişkin Bulgular

Durum	f	%	Geçerli Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Sağ – Öz	76	100,0	100,0	100,0

Çalışma grubundaki tüm öğrencilerin annesi sağ ve öz durumdadır.

Tablo-17: Öğrencilerin Babalarına İlişkin Bulgular

Durum	f	%	Geçerli Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Sağ - Öz	74	97,4	97,4	97,4
Sağ - Üvey	1	1,3	1,3	98,7
Ölü - Öz	1	1,3	1,3	100,0
Toplam	76	100,0	100,0	

Çalışma gurubunda öğrencilerin 74 tanesinin babası sağ ve öz, 1 öğrencinin babası sağ ve üvey, 1 öğrencinin babası da ölü ve öz durumundadır.

Tablo-18: Öğrencilerin Anne Eğitim Durumlarına İlişkin Bulgular

Eğitim Durumu	f	%	Geçerli Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Okuryazar Değil	3	3,9	3,9	3,9
İlkokul	38	50,0	50,0	53,9
Ortaokul	12	15,8	15,8	69,7
Lise	21	27,6	27,6	97,4
Üniversite	2	2,6	2,6	100,0
Toplam	76	100,0	100,0	

Çalışma grubundaki öğrencilerin 3 tanesinin annesi okuryazar değil, 38 öğrencinin annesi ilkokul mezunu, 12 öğrencinin annesi ortaokul mezunu, 21 öğrencinin annesi lise mezunu ve 2 öğrencinin annesi de üniversite mezunudur.

Tablo-19: Öğrencilerin Annelerinin Mesleklerine İlişkin Bulgular

Meslek	f	%	Geçerli Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Ev Hanımı	65	85,5	85,5	85,5
Memur	5	6,6	6,6	92,1
İşçi	6	7,9	7,9	100,0
Toplam	76	100,0	100,0	

Çalışma grubundaki öğrencilerin 65 tanesinin annesi ev hanımı, 5 öğrencinin annesi memur ve 6 öğrencinin annesi de işçidir.

Tablo-20: Öğrencilerin Baba Eğitim Durumlarına İlişkin Bulgular

Meslek	f	%	Geçerli Yüzde	Yığılmalı Yüzde
İlkokul	19	25,0	25,0	25,0
Ortaokul	24	31,6	31,6	56,6
Lise	23	30,3	30,3	86,8
Üniversite	10	13,2	13,2	100,0
Toplam	76	100,0	100,0	

Çalışma grubundaki öğrencilerin 19 tanesinin babası ilkokul mezunu, 24 öğrencinin babası ortaokul mezunu, 23 öğrencinin babası lise mezunu ve 10 öğrencinin babası da üniversite mezunudur.

Tablo-21: Öğrencilerin Babalarının Mesleklerine İlişkin Bulgular

Meslek	f	%	Geçerli Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Memur	20	26,3	26,3	26,3
İşçi	27	35,5	35,5	61,8
Esnaf	22	28,9	28,9	90,8
Çiftçi (Diğer)	6	7,9	7,9	98,7
Siyasetçi (Diğer)	1	1,3	1,3	100,0
Toplam	76	100,0	100,0	

Çalışma grubundaki öğrencilerin 20 tanesinin babası memur, 27 öğrencinin babası işçi, 22 öğrencinin babası esnaf, 6 öğrencinin babası çiftçi ve 1 öğrencinin babası da siyasetçidir.

6.1.5. Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelirlerine İlişkin Bulgular

Tablo-22: Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelirlerine İlişkin Bulgular

Aylık Gelir	f	%	Geçerli Yüzde	Yığılmalı Yüzde
1000 TL'den az	22	28,9	28,9	28,9
1000-2000 TL	35	46,1	46,1	75,0
2000-4000 TL	14	18,4	18,4	93,4
4000 TL'nin üstü	5	6,6	6,6	100,0
Toplam	76	100,0	100,0	

Çalışma grubundaki öğrencilerin 22 tanesinin ailesinin aylık geliri 1000 TL'den az, 35 öğrencinin ailesinin aylık geliri 1000-2000 TL arasında, 14 öğrencinin ailesinin aylık geliri 2000-4000 TL arasında ve 5 tane öğrencinin ailesinin aylık geliri de 4000 TL'nin üstündedir.

6.1.6. Öğrencilerin Kendisine Ait Odaya Sahip Olmasına İlişkin Bulgular

Tablo-23: Öğrencilerin Kendilerine Ait Oda Durumlarına İlişkin Bulgular

Oda	f	%	Geçerli Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Var	43	56,6	56,6	56,6
Yok	33	43,4	43,4	100,0
Toplam	76	100,0	100,0	

Çalışma grubundaki öğrencilerin 43 tanesinin kendisine ait bir odası varken, 33 öğrencinin kendisine ait bir odası olmadığı görülmektedir.

6.1.7. Öğrencilerin Bilgisayara Sahip Olmasına ve Bilgisayar Başında Geçirmiş Olduğu Günlük Süreye İlişkin Bulgular

Tablo-24: Öğrencilerin Kendilerine Ait Bilgisayar Durumlarına İlişkin Bulgular

Bilgisayar	f	%	Geçerli Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Var	57	75,0	75,0	75,0
Yok	19	25,0	25,0	100,0
Toplam	76	100,0	100,0	

Tablo-24'e göre, çalışma grubundaki öğrencilerin 57 tanesinin bilgisayarı varken, 19 öğrencinin bilgisayarı olmadığı görülmektedir.

Tablo-25: Öğrencilerin Bilgisayarda Günlük Geçirdikleri Süreye İlişkin Bulgular

Süre	f	%	Geçerli Yüzde	Yığılmalı Yüzde
0-30 dk	26	34,2	34,2	34,2
30-60 dk	15	19,7	19,7	53,9
1-2 saat	25	32,9	32,9	86,8
2-3 saat	6	7,9	7,9	94,7
3 saat üstü	4	5,3	5,3	100,0
Toplam	76	100,0	100,0	

Tablo-25'e göre, çalışma grubundaki öğrencilerin 26 tanesinin bilgisayar başında günlük 0-30 dk, 15 öğrencinin 30-60 dk , 25 öğrencinin 1-2 saat, 6 öğrencinin 2-3 saat ve 4 öğrencinin de günlük 3 saat ve üzerinde vakit geçirdiği görülmektedir.

6.1.8. Öğrencilerin Kardeş Sayılarına İlişkin Bulgular

Tablo-26: Öğrencilerin Kardeş Sayılarına İlişkin Bulgular

Kardeş	f	%	Geçerli Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Yok	8	10,5	10,5	10,5
2	39	51,3	51,3	61,8
3	21	27,6	27,6	89,5
4	8	10,5	10,5	100,0
Toplam	76	100,0	100,0	

Çalışma grubundaki öğrencilerin 8 tanesi ailenin tek çocuğu, 39 öğrenci 2 kardeş, 21 öğrenci 3 kardeş ve 8 öğrenci de 4 kardeştir.

6.1.9. Öğrencilerin Televizyon Karşısında Geçirmiş Olduğu Günlük Süreye İlişkin Bulgular

Tablo-27: Öğrencilerin Televizyon Karşısında Günlük Geçirdikleri Süreye İlişkin Bulgular

Süre	f	%	Geçerli Yüzde	Yığılmalı Yüzde
0-30 dk	13	17,1	17,1	17,1
30-60 dk	8	10,5	10,5	27,6
1-2 saat	35	46,1	46,1	73,7
2-3 saat	17	22,4	22,4	96,1
3 saat üstü	3	3,9	3,9	100,0
Toplam	76	100,0	100,0	

Tablo-27'ye göre, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin 13 tanesinin televizyon karşısında günlük 0-30 dk, 8 öğrencinin 30-60 dk, 35 öğrencinin 1-2 saat, 17 öğrencinin 2-3 saat ve 3 öğrencinin de günlük 3 saat ve üzerinde vakit geçirdiği görülmektedir.

6.1.10. Öğrencilerin Hobilerine İlişkin Bulgular

Tablo-28: Öğrencilerin Hobilerine İlişkin Bulgular

Hobi	f	%	Geçerli Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Müzik Dinlemek	14	18,4	18,4	18,4
Spor Yapmak	17	22,4	22,4	40,8
Kitap Okumak	4	5,3	5,3	46,1
Resim Yapmak	5	6,6	6,6	52,6
Bulmaca Çözmek	4	5,3	5,3	57,9
Bahçe İşleriyle Uğraşmak	9	11,8	11,8	69,7
Arkadaşlarla Sohbet Etmek	6	7,9	7,9	77,6
Odama Çekilip Yalnız Kalmak	10	13,2	13,2	90,8
Bisiklete Binmek (Diğer)	3	3,9	3,9	94,7
Müzik Aleti Çalmak (Diğer)	3	3,9	3,9	98,7
Bilgisayar Oynamak (Diğer)	1	1,3	1,3	100,0
Toplam	76	100,0	100,0	

Çalışma grubundaki öğrencilerin 14 tanesinin hobisinin müzik dinlemek, 17 öğrencinin hobisinin spor yapmak, 4 öğrencinin hobisinin kitap okumak, 5 öğrencinin hobisinin resim yapmak, 4 öğrencinin hobisinin bulmaca çözmek, 9 öğrencinin hobisinin bahçe işleriyle uğraşmak, 6 öğrencinin hobisinin arkadaşlarla sohbet etmek, 10 öğrencinin hobisinin odasında yalnız başına vakit geçirmek, 3 öğrencinin hobisinin bisiklete binmek, 3 öğrencinin hobisinin bir müzik aleti çalmak ve 1 öğrencinin hobisinin de bilgisayar oynamak olduğu görülmektedir.

6.1.11. Öğrencilerin Günlük Gazete Okumalarına ve Aylık Okudukları Kitap Sayfa Sayısına İlişkin Bulgular

Tablo-29: Öğrencilerin Günlük Gazete Okumalarına İlişkin Bulgular

Gazete Okuma	f	%	Geçerli Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Var	21	27,6	27,6	27,6
Yok	55	72,4	72,4	100,0
Toplam	76	100,0	100,0	

Çalışma grubundaki öğrencilerin 21 tanesi her gün gazete okurken, 55 öğrencinin her gün gazete okumadığı görülmektedir.

Tablo-30: Öğrencilerin Aylık Okudukları Kitap Sayfa Sayısına İlişkin Bulgular

Okunan Sayfa	f	%	Geçerli Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Okumam	13	17,1	17,1	17,1
100-300	37	48,7	48,7	65,8
300-500	19	25,0	25,0	90,8
500-1000	7	9,2	9,2	100,0
Toplam	76	100,0	100,0	

Tablo-30 'a göre, çalışma grubundaki öğrencilerin 13 tanesinin kitap okumadığı, 37 öğrencinin aylık 100-300 sayfa arasında kitap okuduğu, 19 öğrencinin 300-500 sayfa arasında kitap okuduğu ve 7 öğrencinin de aylık 500-1000 sayfa arasında kitap okuduğu görülmektedir.

6.1.12. Öğrencilerin Ders Çalışırken Kullandıkları Yöntemlere İlişkin Bulgular

Tablo-31: Öğrencilerin Ders Çalışırken Kullandıkları Yöntemlere İlişkin Bulgular

Kullanılan Yöntem	f	%	Geçerli Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Daha Önceki Konularla İlişki Kurarak Çalışma	10	13,2	13,2	13,2
Ezber Yaparak Çalışma	8	10,5	10,5	23,7
Müzik Dinleyerek Çalışma	13	17,1	17,1	40,8
Resimler Ve Şekiller Çizerek Çalışma	6	7,9	7,9	48,7
Kendi Kendime Konuşarak Çalışma	13	17,1	17,1	65,8
Arkadaşlarla Beraber Grup Olarak Çalışma	8	10,5	10,5	76,3
Bir Yerde Oturamayıp Sürekli Hareket Halindeyken Çalışma	8	10,5	10,5	86,8
Açık Havada Oturarak Çalışma	10	13,2	13,2	100,0
Toplam	76	100,0	100,0	

Tablo-31'e göre, çalışma grubundaki öğrencilerden 10 tanesi, daha önceki konularla ilişki kurarak, 8 tanesi ezber yaparak, 13 tanesi müzik dinleyerek, 6 tanesi resimler ve şekiller çizerek, 13 tanesi kendi kendine konuşarak, 8 tanesi arkadaşlarla beraber grup olarak, 8 tanesi bir yerde oturamayıp sürekli hareket halinde olarak, 10 öğrenci de açık havada oturarak ders çalışma gibi yöntemleri kullanmaktadır.

6.1.13. Öğrencilerin Kompozisyon Yazarken Kullandıkları Ortalama Kelime Sayısına İlişkin Bulgular

Tablo-32: Öğrencilerin Kompozisyon Yazarken Kullandıkları Ortalama Kelime Sayısına İlişkin Bulgular

Kelime Sayısı	f	%	Geçerli Yüzde	Yığılmalı Yüzde
0-50	12	15,8	15,8	15,8
50-100	20	26,3	26,3	42,1
100-200	21	27,6	27,6	69,7
200-400	17	22,4	22,4	92,1
400 ve üzeri	6	7,9	7,9	100,0
Toplam	76	100,0	100,0	

Tablo-32'ye göre, öğrencilerden 12 tanesinin bir kompozisyon yazarken ortalama 0-50 kelime kullandığı, 20 öğrencinin 50-100 kelime kullandığı, 21 öğrencinin 100-200 kelime kullandığı, 17 öğrencinin 200-400 kelime kullandığı ve 6 öğrencinin de 400 ve üzerinde kelime kullandığı görülmektedir.

6.1.14. Öğrencilerin Öğretmenden Bekledikleri Ders Anlatma Şekline İlişkin Bulgular

Tablo-33: Öğrencilerin Öğretmenden Bekledikleri Ders Anlatma Şekline İlişkin Bulgular

Beklenen Ders Anlatma Şekli	f	%	Geçerli Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Daha Önceki Konularla İlişki Kurması	11	14,5	14,5	14,5
Ezber Yaptırması	9	11,8	11,8	26,3
Müzik Dinleterek Anlatması	10	13,2	13,2	39,5
Resimler ve Şekiller Çizdirmesi	8	10,5	10,5	50,0
Bireysel Çalışmalara Yer Vermesi	12	15,8	15,8	65,8
Grup Çalışmalarına Yer Vermesi	10	13,2	13,2	78,9
Beden Hareketlerini Kullandırması	6	7,9	7,9	86,8
Doğadan Örnekler Vermesi	10	13,2	13,2	100,0
Toplam	76	100,0	100,0	

Çalışma grubundaki öğrencilerden 11 tanesi, öğretmenin ders anlatırken daha önceki konularla ilişki kurmasını, 9 öğrenci öğretmenin ders anlatırken ezber yaptırmasını, 10 öğrenci öğretmenin ders anlatırken müzik dinletmesini, 8 öğrenci öğretmenin ders anlatırken resimler ve şekiller çizdirmesini, 12 öğrenci öğretmenin ders anlatırken bireysel çalışmalara yer vermesini, 10 öğrenci öğretmenin ders anlatırken grup çalışmalarına yer vermesini, 6 öğrenci öğretmenin ders anlatırken beden hareketlerini kullandırmasını ve 10 öğrenci de öğretmenin ders anlatırken doğadan örnekler vererek ders anlatmasını istemektedir.

6.1.15. Öğrencilerin Dershaneye Gitme Durumlarına İlişkin Bulgular

Tablo-34: Öğrencilerin Dershaneye Gitme Durumlarına İlişkin Bulgular

Dershane Gitme Durumu	f	%	Geçerli Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Gidiyor	42	55,3	55,3	55,3
Gitmiyor	34	44,7	44,7	100,0
Toplam	76	100,0	100,0	

Yukarıdaki tabloya göre, çalışma grubundaki öğrencilerden 42 tanesi dershaneye giderken, 34 öğrenci dershaneye gitmemektedir.

6.2. Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanlarına İlişkin Bulgular

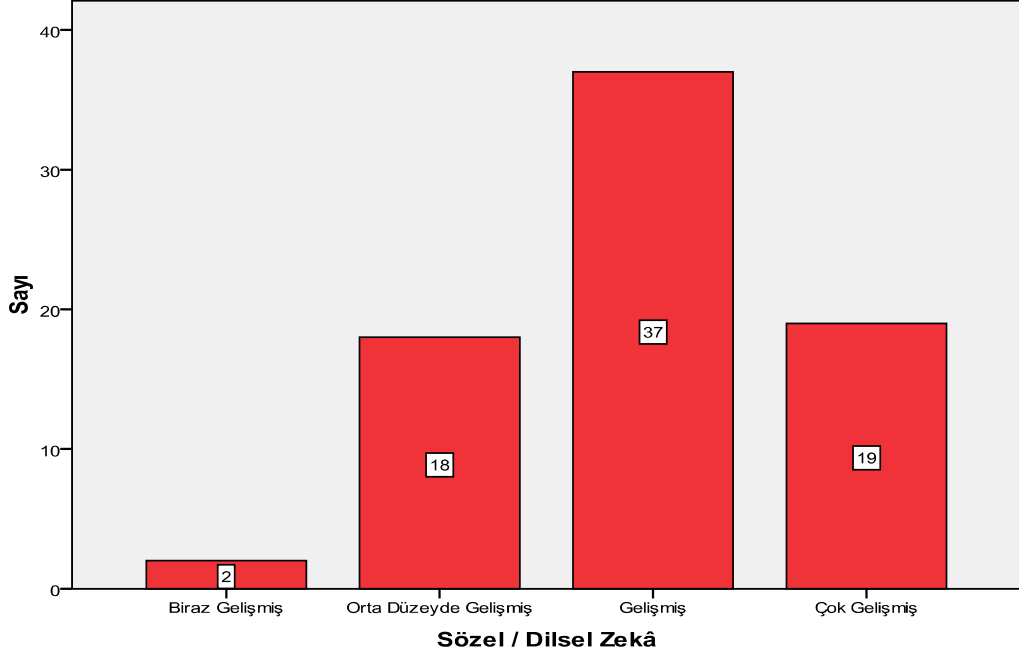
Bu bölümde, öğrencilerin cevaplandığı “Öğrencilere Yönelik Çoklu Zekâ Alanları Belirleme Formu”na ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

6.2.1. Sözel / Dilsel Zekâ Alanına İlişkin Bulgular

Tablo-35: Öğrencilerin Sözel / Dilsel Zekâ Alanına İlişkin Bulgular

Gelişmişlik Düzeyi	f	%	Geçerli Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Biraz Gelişmiş	2	2,6	2,6	2,6
Orta Düzeyde Gelişmiş	18	23,7	23,7	26,3
Gelişmiş	37	48,7	48,7	75,0
Çok Gelişmiş	19	25,0	25,0	100,0
Toplam	76	100,0	100,0	

Tablo-35’e göre, bu araştırmada yer alan öğrencilerden 2 tanesinin Sözel / Dilsel zekâ alanı biraz gelişmiş, 18 tanesinin orta düzeyde gelişmiş, 37 tanesinin gelişmiş ve 19 öğrencinin de çok gelişmiş olduğu görülmektedir. Böyle bir bulgunun ortaya çıkmasında, öğrencilerin günün büyük bir kısmını konuşarak ve başta öğretmen olmak üzere çevrelerinde bulunan kişileri dinleyerek geçirmelerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Aşağıdaki grafikte, öğrencilerin sözel / dilsel zekâ alanındaki gelişmişlik düzeylerine ait sayılar net bir şekilde ortaya konulmuştur.



Grafik-1: Sözel / Dilsel Zekâ Alanındaki Gelişmişlik Düzeylerine Ait Öğrenci Sayıları

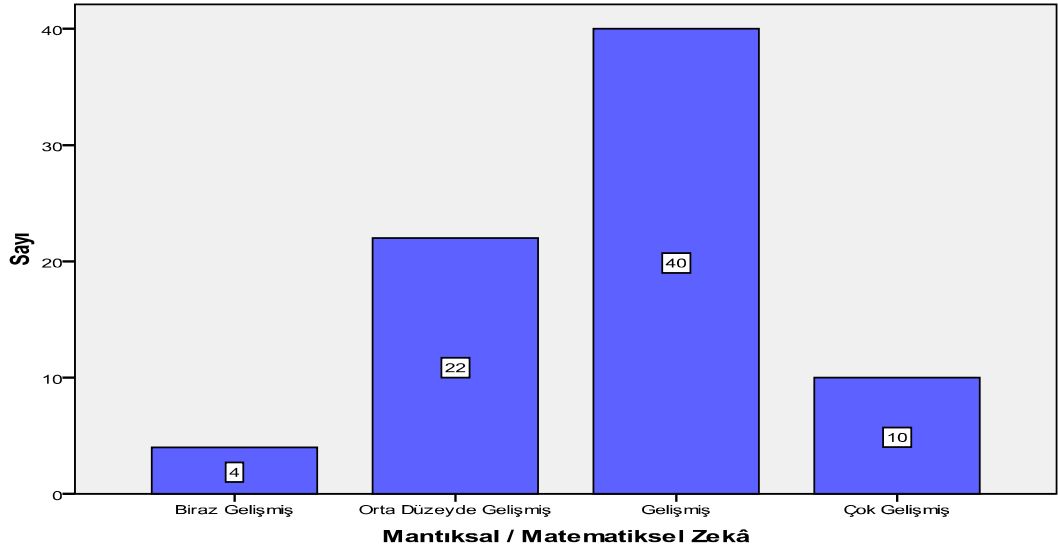
6.2.2. Mantıksal / Matematiksel Zekâ Alanına İlişkin Bulgular

Tablo-36: Öğrencilerin Mantıksal / Matematiksel Zekâ Alanına İlişkin Bulgular

Gelişmişlik Düzeyi	Frekans (f)	Yüzde (%)	Geçerli Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Biraz Gelişmiş	4	5,3	5,3	5,3
Orta Düzeyde Gelişmiş	22	28,9	28,9	34,2
Gelişmiş	40	52,6	52,6	86,8
Çok Gelişmiş	10	13,2	13,2	100,0
Toplam	76	100,0	100,0	

Tablo-36'ya göre, bu araştırmada yer alan öğrencilerden 4 tanesinin Mantıksal / Matematiksel zekâ alanı biraz gelişmiş, 22 tanesinin orta düzeyde gelişmiş, 40 tanesinin gelişmiş ve 10 öğrencinin de çok gelişmiş olduğu görülmektedir. Böyle bir bulgunun ortaya çıkmasında, öğrencilere düz anlatım yöntemleriyle çok fazla ders anlatılmasının ve buna bağlı olarak kendilerine anlatılan konular hakkında çıkarımlarda bulunmak zorunda bırakılmalarının etkili olduğu düşünülmektedir. Yani sözel ve sayısal alandaki başarıya odaklanılmasının, öğrencilerin mantıksal / matematiksel zekâ alanlarını harekete geçirmelerinde etkili olmaktadır. Aşağıdaki

grafikte, öğrencilerin mantıksal / matematiksel zekâ alanındaki gelişmişlik düzeylerine ait sayılar net bir şekilde ortaya konulmuştur.



Grafik-2: Mantıksal / Matematiksel Zekâ Alanındaki Gelişmişlik Düzeylerine Ait Öğrenci Sayıları

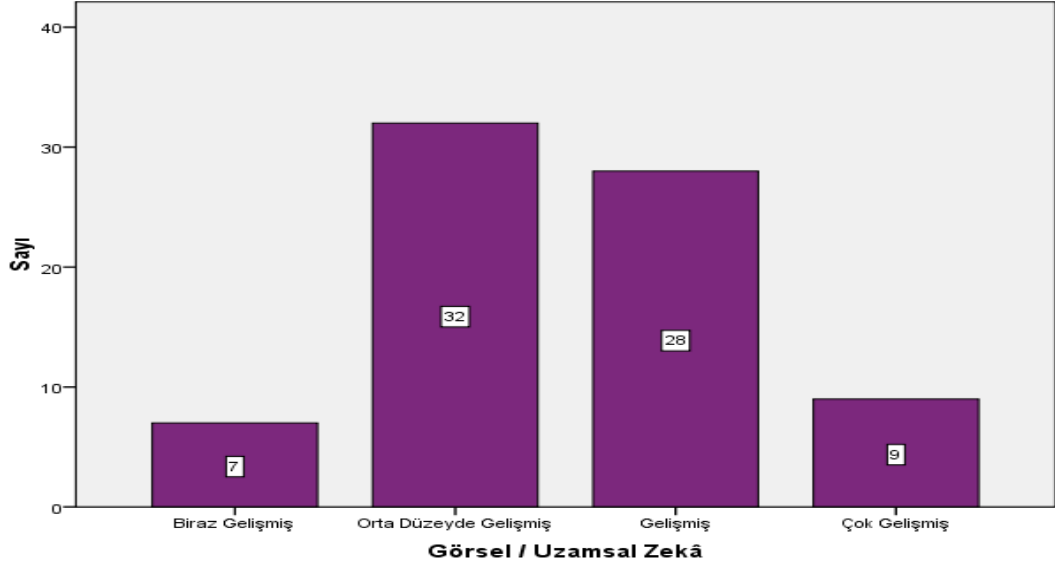
6.2.3. Görsel / Uzamsal Zekâ Alanına İlişkin Bulgular

Tablo-37: Öğrencilerin Görsel / Uzamsal Zekâ Alanına İlişkin Bulgular

Gelişmişlik Düzeyi	f	%	Geçerli Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Biraz Gelişmiş	7	9,2	9,2	9,2
Orta Düzeyde Gelişmiş	32	42,1	42,1	51,3
Gelişmiş	28	36,8	36,8	88,2
Çok Gelişmiş	9	11,8	11,8	100,0
Toplam	76	100,0	100,0	

Tablo-37'ye göre, bu araştırmada yer alan öğrencilerden 7 tanesinin Görsel / Uzamsal zekâ alanı biraz gelişmiş, 32 tanesinin orta düzeyde gelişmiş, 28 tanesinin gelişmiş ve 9 öğrencinin de çok gelişmiş olduğu görülmektedir. Müfredat program her ne kadar yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun olarak hazırlanmış olsa da uygulama aşamasında geleneksel eğitim anlayışının etkileri hala devam etmektedir. Bundan dolayı, öğrencilerin resim gibi derslerde elde ettikleri başarı, başarı olarak kabul edilmemektedir. Bu durumun da öğrencilerin görsel zekâ alanındaki gelişmişlik düzeyleri üzerinde olumsuz bir etki yaptığı düşünülmektedir. Aşağıdaki

grafikte, öğrencilerin görsel / uzamsal zekâ alanındaki gelişmişlik düzeylerine ait sayılar net bir şekilde ortaya konulmuştur.



Grafik-3: Görsel / Uzamsal Zekâ Alanındaki Gelişmişlik Düzeylerine Ait Öğrenci Sayıları

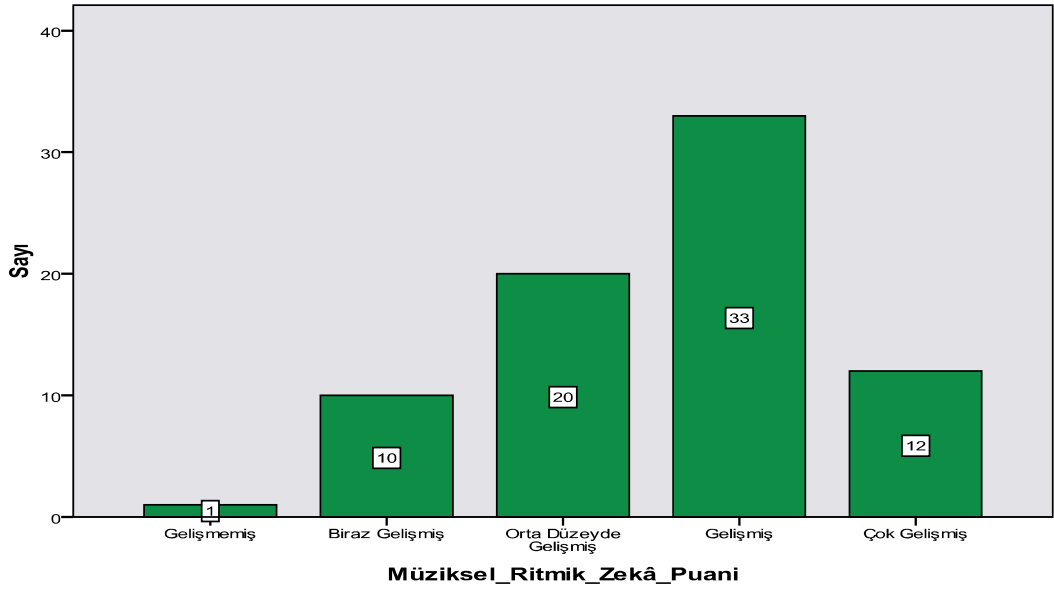
6.2.4. Müziksel / Ritmik Zekâ Alanına İlişkin Bulgular

Tablo-38: Öğrencilerin Müziksel / Ritmik Zekâ Alanına İlişkin Bulgular

Gelişmişlik Düzeyi	f	%	Geçerli Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Gelişmemiş	1	1,3	1,3	1,3
Biraz Gelişmiş	10	13,2	13,2	14,5
Orta Düzeyde Gelişmiş	20	26,3	26,3	40,8
Gelişmiş	33	43,4	43,4	84,2
Çok Gelişmiş	12	15,8	15,8	100,0
Toplam	76	100,0	100,0	

Tablo-38'e göre, bu araştırmada yer alan öğrencilerden 1 tanesinin Müziksel / Ritmik zekâ alanı gelişmemiş, 10 tanesinin biraz gelişmiş, 20 tanesinin orta düzeyde gelişmiş, 33 tanesinin gelişmiş ve 12 öğrencinin de çok gelişmiş olduğu görülmektedir. Yapılandırmacı eğitim anlayışına uygulamada yeterince yer verilememesinin ve öğretmenler tarafından sözel ve matematiksel zekâ alanlarını ağırlıklı olarak ilgilendiren derslerin diğer zekâ alanlarını ilgilendiren derslere göre çok daha değerli görülmesinin, öğrencilerin resim dersinde olduğu gibi müzik

dersinde elde ettikleri başarının da başarı olarak kabul edilmemesine neden olmaktadır. Bu durumun, öğrencilerin yaratıcılık becerileri ve müziksel zekâ alanındaki gelişmişlik düzeyleri üzerinde olumsuz bir etki yaptığı düşünülmektedir. Aşağıdaki grafikte, öğrencilerin müziksel / ritmik zekâ alanındaki gelişmişlik düzeylerine ait sayılar net bir şekilde ortaya konulmuştur.



Grafik-4: Müziksel / Ritmik Zekâ Alanındaki Gelişmişlik Düzeylerine Ait Öğrenci Sayıları

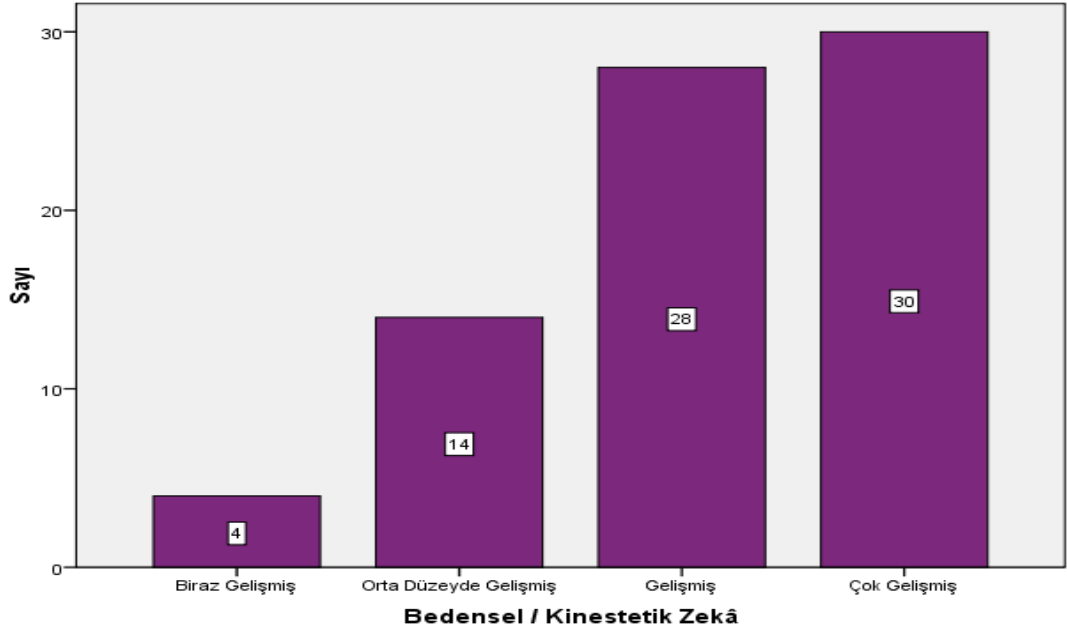
6.2.5. Bedensel / Kinestetik Zekâ Alanına İlişkin Bulgular

Tablo-39: Öğrencilerin Bedensel / Kinestetik Zekâ Alanına İlişkin Bulgular

Gelişmişlik Düzeyi	Frekans (f)	Yüzde (%)	Geçerli Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Biraz Gelişmiş	4	5,3	5,3	5,3
Orta Düzeyde Gelişmiş	14	18,4	18,4	23,7
Gelişmiş	28	36,8	36,8	60,5
Çok Gelişmiş	30	39,5	39,5	100,0
Toplam	76	100,0	100,0	

Tablo-39'a göre, bu araştırmada yer alan öğrencilerden 4 tanesinin Bedensel / Kinestetik zekâ alanı biraz gelişmiş, 14 tanesinin orta düzeyde gelişmiş, 28 tanesinin gelişmiş ve 30 öğrencinin de çok gelişmiş olduğu görülmektedir. Böyle bir bulgunun elde edilmesinde, bu araştırmada incelenen öğrencilerin büyük bir kısmının (54 kişi,

%71,1) erkek olması etkili olmuş olabilir. Erkek öğrenciler kendilerinin bedensel zekâ alanındaki gelişmişlik düzeylerini genellikle gelişmiş ve çok gelişmiş şeklinde belirtmişlerdir. Aşağıdaki grafikte, öğrencilerin bedensel / kinestetik zekâ alanındaki gelişmişlik düzeylerine ait sayılar net bir şekilde ortaya konulmuştur.



Grafik-5: Bedensel /Kinestetik Zekâ Alanındaki Gelişmişlik Düzeylerine Ait Öğrenci Sayıları

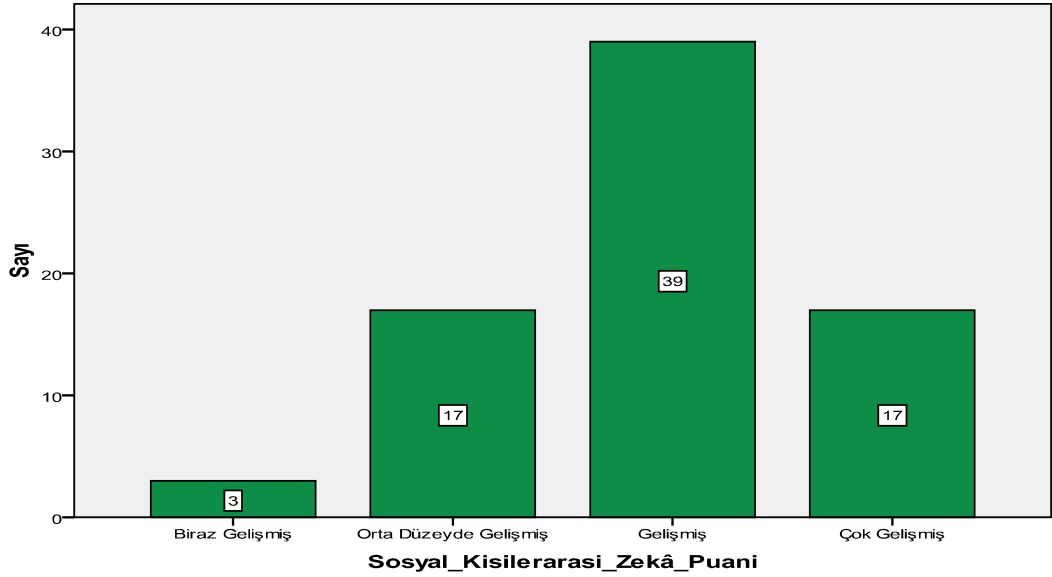
6.2.6. Sosyal / Kişiler Arası Zekâ Alanına İlişkin Bulgular

Tablo-40: Öğrencilerin Sosyal / Kişiler Arası Zekâ Alanına İlişkin Bulgular

Gelişmişlik Düzeyi	f	%	Geçerli Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Biraz Gelişmiş	3	3,9	3,9	3,9
Orta Düzeyde Gelişmiş	17	22,4	22,4	26,3
Gelişmiş	39	51,3	51,3	77,6
Çok Gelişmiş	17	22,4	22,4	100,0
Toplam	76	100,0	100,0	

Tablo-40'a göre, bu araştırmada yer alan öğrencilerden 3 tanesinin Sosyal / Kişiler Arası zekâ alanı biraz gelişmiş, 17 tanesinin orta düzeyde gelişmiş, 39 tanesinin gelişmiş ve 17 öğrencinin de çok gelişmiş olduğu görülmektedir. Böyle bir bulgu elde edilmesinde, öğrencilerin günün büyük bir kısmını okulda arkadaş çevresi ve öğretmenleriyle geçirmesi ve bu durumun doğal bir sonucu olarak da sosyalleşme

düzeylerinin artmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Ancak, bazı öğrencilerin sosyal bir ortamda bulunmalarına rağmen sosyal zekâ alanındaki gelişmişlik düzeyinin fazla gelişmemiş olmasında, öğrencinin içine kapanık bir yapısının olmasının ve içsel / öze dönük zekâ alanının daha baskın olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Aşağıdaki grafikte, öğrencilerin sosyal / kişiler arası zekâ alanındaki gelişmişlik düzeylerine ait sayılar net bir şekilde ortaya konulmuştur.



Grafik-6: Sosyal / Kişiler Arası Zekâ Alanındaki Gelişmişlik Düzeylerine Ait Öğrenci Sayıları

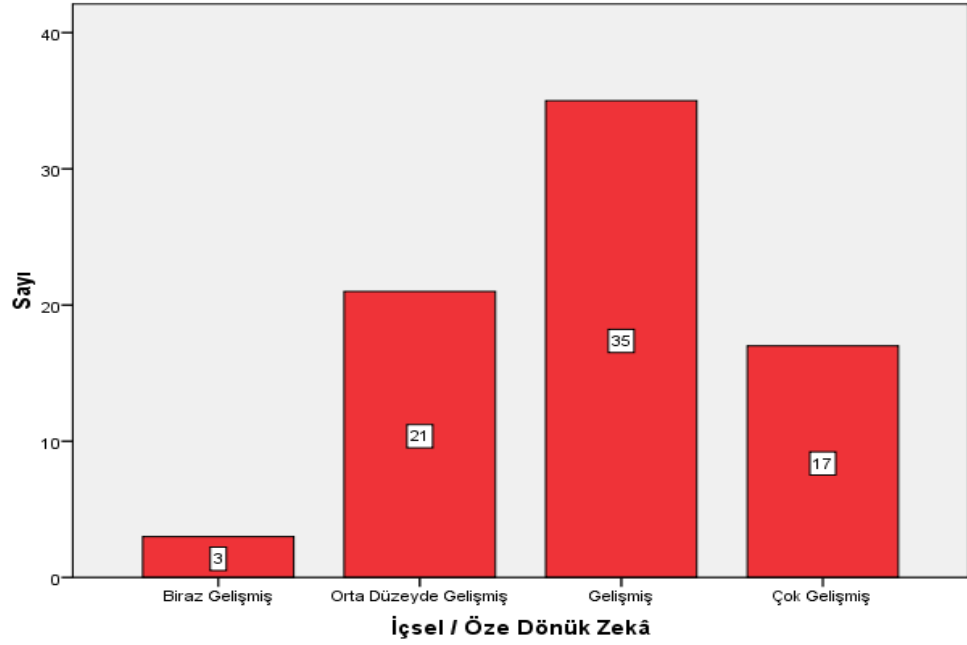
6.2.7. İçsel / Öze Dönük Zekâ Alanına İlişkin Bulgular

Tablo-41: Öğrencilerin İçsel / Öze Dönük Arası Zekâ Alanına İlişkin Bulgular

Gelişmişlik Düzeyi	f	%	Geçerli Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Biraz Gelişmiş	3	3,9	3,9	3,9
Orta Düzeyde Gelişmiş	21	27,6	27,6	31,6
Gelişmiş	35	46,1	46,1	77,6
Çok Gelişmiş	17	22,4	22,4	100,0
Toplam	76	100,0	100,0	

Tablo-40'e göre, bu araştırmada yer alan öğrencilerden 3 tanesinin İçsel / Öze Dönük zekâ alanı biraz gelişmiş, 21 tanesinin orta düzeyde gelişmiş, 35 tanesinin gelişmiş ve 17 öğrencinin de çok gelişmiş olduğu görülmektedir. Böyle bir bulgu

elde edilmesinde, öğrencilerin kendilerini gerçekçi bir şekilde tanımlarının ve kendilerinin zayıf ve güçlü yönlerini iyi bilmelerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Aşağıdaki grafikte, öğrencilerin içsel / öze dönük zekâ alanındaki gelişmişlik düzeylerine ait sayılar net bir şekilde ortaya konulmuştur.



Grafik-7: İçsel / Öze Dönük Zekâ Alanındaki Gelişmişlik Düzeylerine Ait Öğrenci Sayıları

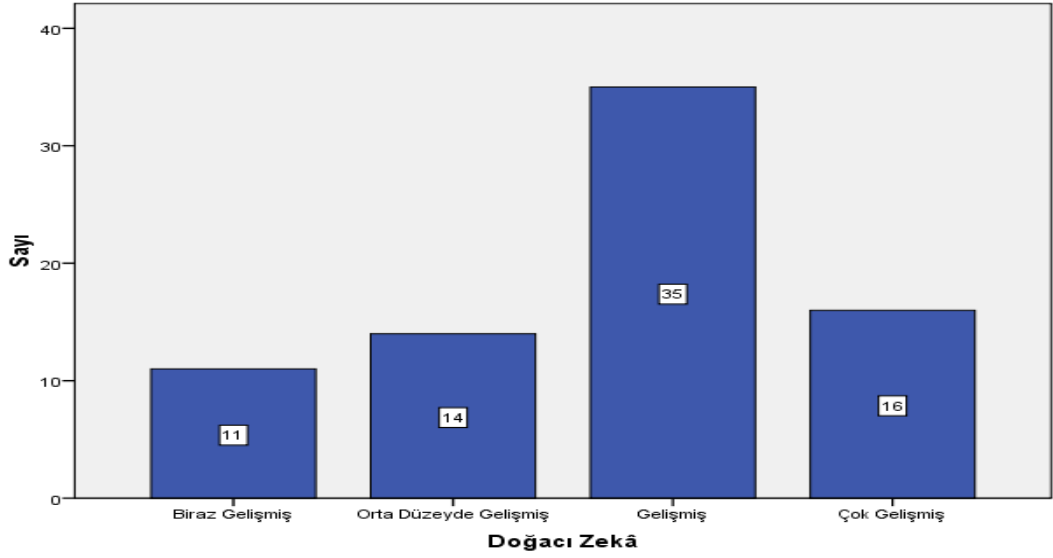
6.2.8. Doğacı Zekâ Alanına İlişkin Bulgular

Tablo-42: Öğrencin Doğacı Zekâ Alanına İlişkin Bulgular

Gelişmişlik Düzeyi	f	%	Geçerli Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Biraz Gelişmiş	11	14,5	14,5	14,5
Orta Düzeyde Gelişmiş	14	18,4	18,4	32,9
Gelişmiş	35	46,1	46,1	78,9
Çok Gelişmiş	16	21,1	21,1	100,0
Toplam	76	100,0	100,0	

Tablo-42'ye göre, bu araştırmada yer alan öğrencilerden 11 tanesinin Doğacı zekâ alanı biraz gelişmiş, 14 tanesinin orta düzeyde gelişmiş, 35 tanesinin gelişmiş ve 16 öğrencinin de çok gelişmiş olduğu görülmektedir. Böyle bir bulgunun elde edilmesinde, bu çalışmanın yapıldığı ilçe merkezinde hayvancılığın gelişmiş

olmasının, ilçenin doğayla iç içe bir yapıya sahip olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin büyük bir kısmının doğacı zekâ alanının gelişmişlik düzeyinin fazla olmasında, bu sebeplerin etkili olduğu düşünülmektedir. Aşağıdaki grafikte, öğrencilerin doğacı zekâ alanındaki gelişmişlik düzeylerine ait sayılar net bir şekilde ortaya konulmuştur.



Grafik-8: Doğacı Zekâ Alanındaki Gelişmişlik Düzeylerine Ait Öğrenci Sayıları

6.3. Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, araştırma kapsamında ele alınan alt problemlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

6.3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Kontrol ve deney gruplarının zarflar konusu ön test, son test ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo-43: Zarflar Konusuna İlişkin Grup İstatistikleri

Testler	Grup	N	\bar{x}	ss	Std. Hata Ortalaması	t	p
ZARFLAR KONUSU ÖN TEST NOTU	Kontrol 7	16	55,6250	13,27592	3,31898	,650	,521
	Deney 7	16	52,8125	11,10086	2,77522		
ZARFLAR KONUSU SON TEST NOTU	Kontrol 7	16	66,5625	11,93297	2,98324	-2,347	,026
	Deney 7	16	75,6250	9,81071	2,45268		
ZARFLAR KONUSU KALICILIK TESTİ NOTU	Kontrol 7	16	56,5625	11,65029	2,91257	-4,520	,000
	Deney 7	16	74,0625	10,20110	2,55028		

Tablo-43'te görüldüğü üzere, “Zarflar” konusu işlenmeden önce 7. sınıf kontrol ve deney gruplarına uygulanan “Zarflar Konusu Ön Testi” puan ortalamalarında kontrol (\bar{x} : 55,6250) ve deney (\bar{x} : 52,8125) grupları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (t: ,650, p: ,521). Bu bulgular araştırmamız açısından olumludur. Çünkü konu işlenmeden önce kontrol ve deney gruplarının hazırbulunuşluk düzeylerinin birbirlerine denk olduğu varsayılmıştı. Bulgular bu varsayımımızı destekler niteliktedir.

“Zarflar” konusu işlendikten sonra deney ve kontrol gruplarına uygulanan “Zarflar Konusu Son Testi” puan ortalamalarında [Kontrol (\bar{x} : 66,5625); Deney (\bar{x} : 75,6250)] deney grubu lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir (t: -2,347, p: ,026). Tablo-43'ten de anlaşılacağı gibi kontrol grubuyla düz anlatım yöntemiyle işlenen derslerin, öğrencilerin başarı durumları üzerinde kısmen de olsa olumlu bir etkisi vardır. Ancak, deney grubuyla ÇZK ile destekli işlenen Türkçe dersi dil bilgisi konularının, öğrencilerin başarı testinden elde edilen puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarına son test olarak uygulanan test, kalıcılık testi olarak “Zarflar” konusu işlendikten 3 hafta sonra tekrar uygulanmıştır. “Zarflar Konusu Kalıcılık Testi” puan ortalamalarında [Kontrol (\bar{x} : 56,5625); Deney (\bar{x} : 74,0625)] deney grubu lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir (t: -4,520, p: ,000). Bu bulgular Türkçe dersindeki dil bilgisi konularını ÇZK destekli işlemenin, öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin kalıcılığı üzerinde daha etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo-43 bütün olarak değerlendirildiğinde, “Zarflar” konusu işlenmeden önce kontrol ve deney grupları arasında konuyla ilgili ön bilgi açısından anlamlı bir fark olmadığı, ÇZK’nin Türkçe derslerindeki dil bilgisi konularında kullanılmasının öğrencilerin başarı durumları üzerinde ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığı üzerinde olumlu etkiler meydana getirdiği söylenebilir.

6.3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Kontrol ve deney gruplarının haber ve dilek kipleri konusu ön test, son test ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo-44: Haber ve Dilek Kipleri Konusuna İlişkin Grup İstatistikleri

Testler	Grup	N	\bar{x}	ss	Std. Hata Ortalaması	t	p
HABER VE DİLEK KİPLERİ KONUSU ÖN TEST NOTU	Kontrol 7	16	56,5625	9,07722	2,26930	,581	,566
	Deney 7	16	55,0000	5,77350	1,44338		
HABER VE DİLEK KİPLERİ KONUSU SON TEST NOTU	Kontrol 7	16	67,1875	8,75000	2,18750	-3,845	,001
	Deney 7	16	78,1250	7,27438	1,81860		
HABER VE DİLEK KİPLERİ KONUSU KALICILIK TESTİ NOTU	Kontrol 7	16	58,4375	8,10735	2,02684	-6,868	,000
	Deney 7	16	76,8750	7,04154	1,76039		

Tablo 44’te görüldüğü üzere, “Haber ve Dilek Kipleri” konusu işlenmeden önce 7. sınıf kontrol ve deney gruplarına uygulanan “Haber ve Dilek Kipleri Konusu Ön Testi” puan ortalamalarında kontrol (\bar{x} : 56,5625) ve deney (\bar{x} : 55,0000) grupları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (t: ,581, p: ,566). Bu bulgular araştırmamız açısından olumludur. Çünkü konu işlenmeden önce kontrol ve deney gruplarının hazırbulunuşluk düzeylerinin birbirlerine denk olduğu varsayılmıştı. Bulgular bu varsayımımızı destekler niteliktedir.

“Haber ve Dilek Kipleri” konusu işlendikten sonra deney ve kontrol gruplarına uygulanan “Haber ve Dilek Kipleri Konusu Son Testi” puan ortalamalarında [Kontrol (\bar{x} : 67,1875); Deney (\bar{x} :78,1250)] deney grubu lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir (t: -3,845, p: ,001). Tablo-44’ten de anlaşılacağı gibi kontrol grubuyla düz anlatım yöntemiyle işlenen derslerin, öğrencilerin başarı durumları üzerinde kısmen

de olsa olumlu bir etkisi vardır. Ancak, deney grubuyla ÇZK ile destekli işlenen Türkçe dersi dil bilgisi konularının, öğrencilerin başarı durumları üzerinde çok daha fazla olumlu bir etkisinin olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarına son test olarak uygulanan test, kalıcılık testi olarak “Haber ve Dilek Kipleri” konusu işlendikten 3 hafta sonra tekrar uygulanmıştır. “Haber ve Dilek Kipleri Konusu Kalıcılık Testi” puan ortalamalarında [Kontrol (\bar{x} : 58,4375); Deney (\bar{x} :76,8750)] deney grubu lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir (t: -6,868, p: ,000). Bu bulgular Türkçe dersindeki dil bilgisi konularını ÇZK destekli işlemenin, öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin kalıcılığı üzerinde daha etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo-44 bütün olarak değerlendirildiğinde, “Haber ve Dilek Kipleri” konusu işlenmeden önce kontrol ve deney grupları arasında konuyla ilgili ön bilgi açısından anlamlı bir fark olmadığı, ÇZK’nin Türkçe derslerindeki dil bilgisi konularında kullanılmasının öğrencilerin başarı durumları üzerinde ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığı üzerinde olumlu etkiler meydana getirdiği söylenebilir.

6.3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Kontrol ve deney gruplarının fiilimsiler konusu ön test, son test ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo-45: Fiilimsiler Konusuna İlişkin Grup İstatistikleri

Testler	Grup	N	\bar{x}	ss	Std. Hata Ortalaması	t	p
FİILIMSİLER KONUSU ÖN TEST NOTU	Kontrol 8	22	50,0000	12,90994	2,75241	,344	,733
	Deney 8	22	48,8636	8,58179	1,82964		
FİILIMSİLER KONUSU SON TEST NOTU	Kontrol 8	22	60,6818	12,17877	2,59652	-3,143	,003
	Deney 8	22	71,1364	9,75068	2,07885		
FİILIMSİLER KONUSU KALICILIK TESTİ NOTU	Kontrol 8	22	51,5909	12,38147	2,63974	-5,449	,000
	Deney 8	22	69,7727	9,57144	2,04064		

Tablo-45’te görüldüğü üzere, “Fiilimsiler” konusu işlenmeden önce 8. sınıf kontrol ve deney gruplarına uygulanan “Fiilimsiler Konusu Ön Testi” puan ortalamalarında kontrol (\bar{x} : 50,0000) ve deney (\bar{x} : 48,8636) grupları arasında

anlamli bir fark bulunamamıştır (t: ,344, p: ,733). Bu bulgular araştırmamız açısından olumludur. Çünkü konu işlenmeden önce kontrol ve deney gruplarının hazırbulunuşluk düzeylerinin birbirlerine denk olduğu varsayılmıştı. Yukarıdaki bulgular bu varsayımımızı destekler niteliktedir.

“Fiilimsiler” konusu işlendikten sonra deney ve kontrol gruplarına uygulanan “Fiilimsiler Konusu Son Testi” puan ortalamalarında [Kontrol (\bar{x} : 60,6818); Deney (\bar{x} :71,1364)] deney grubu lehine anlamli bir fark elde edilmiştir (t: -3,143, p: ,003). Tablo-45’ten de anlaşılacağı gibi kontrol grubuyla düz anlatım yöntemiyle işlenen derslerin, öğrencilerin başarı durumları üzerinde kısmen de olsa olumlu bir etkisi vardır. Ancak, deney grubuyla ZK ile destekli işlenen Türkçe dersi dil bilgisi konularının, öğrencilerin başarı durumları üzerinde çok daha fazla olumlu bir etkisinin olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarına son test olarak uygulanan test, kalıcılık testi olarak “Fiilimsiler” konusu işlendikten 3 hafta sonra tekrar uygulanmıştır. “Fiilimsiler Konusu Kalıcılık Testi” puan ortalamalarında [Kontrol (\bar{x} : 51,5909); Deney (\bar{x} :69,7727)] deney grubu lehine anlamli bir fark elde edilmiştir (t: -5,449, p: ,000). Bu bulgular Türkçe dersindeki dil bilgisi konularını ZK destekli işlemenin, öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin kalıcılığı üzerinde daha etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo-45 bütün olarak değerlendirildiğinde, “Fiilimsiler” konusu işlenmeden önce kontrol ve deney grupları arasında konuyla ilgili ön bilgi açısından anlamli bir fark olmadığı, ZK’nin Türkçe derslerindeki dil bilgisi konularında kullanılmasının öğrencilerin başarı durumları üzerinde ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığı üzerinde olumlu etkiler meydana getirdiği söylenebilir.

6.3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Kontrol ve deney gruplarının cümlenin ögeleri konusu ön test, son test ve kalıcılık test puanları arasında anlamli bir fark var mıdır?

Tablo-46: Cümlenin Ögeleri Konusuna İlişkin Grup İstatistikleri

Testler	Grup	N	\bar{x}	ss	Std. Hata Ortalaması	t	p
CÜMLENİN ÖGELERİ KONUSU ÖN TEST NOTU	Kontrol 8	22	49,3182	9,29611	1,98194	,346	,731
	Deney 8	22	48,4091	8,07500	1,72160		
CÜMLENİN ÖGELERİ KONUSU SON TEST NOTU	Kontrol 8	22	60,0000	8,99735	1,91824	-4,572	,000
	Deney 8	22	71,5909	7,77456	1,65754		
CÜMLENİN ÖGELERİ KONUSU KALICILIK TESTİ NOTU	Kontrol 8	22	50,0000	9,12871	1,94625	-7,717	,000
	Deney 8	22	70,4545	8,43873	1,79914		

Tablo-46’da görüldüğü üzere, “Cümlenin Ögeleri” konusu işlenmeden önce 8. sınıf kontrol ve deney gruplarına uygulanan “Cümlenin Ögeleri Konusu Ön Testi” puan ortalamalarında kontrol (\bar{x} : 49,3182) ve deney (\bar{x} : 48,4091) grupları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (t: ,346, p: ,731). Bu bulgular araştırmamız açısından olumludur. Çünkü, konu işlenmeden önce kontrol ve deney gruplarının hazırbulunuşluk düzeylerinin birbirlerine denk olduğu varsayılmıştı. Bulgular bu varsayımımızı destekler niteliktedir.

“Cümlenin Ögeleri” konusu işlendikten sonra deney ve kontrol gruplarına uygulanan “Cümlenin Ögeleri Konusu Son Testi” puan ortalamalarında [Kontrol (\bar{x} : 60,0000); Deney (\bar{x} :71,5909)] deney grubu lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir (t: -4,572, p: ,000). Tablo-46’dan da anlaşılacağı gibi kontrol grubuyla düz anlatım yöntemiyle işlenen derslerin, öğrencilerin başarı durumları üzerinde kısmen de olsa olumlu bir etkisi vardır. Ancak, deney grubuyla ÇZK ile destekli işlenen Türkçe dersi dil bilgisi konularının, öğrencilerin başarı durumları üzerinde çok daha fazla olumlu bir etkisinin olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarına son test olarak uygulanan test, kalıcılık testi olarak “Cümlenin Ögeleri” konusu işlendikten 3 hafta sonra tekrar uygulanmıştır. “Cümlenin Ögeleri Konusu Kalıcılık Testi” puan ortalamalarında [Kontrol (\bar{x} : 50,0000); Deney (\bar{x} :70,4545)] deney grubu lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir (t: -7,717, p: ,000). Bu bulgular Türkçe dersindeki dil bilgisi konularını ÇZK destekli

işlemenin, öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin kalıcılığı üzerinde daha etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo-46 bütün olarak değerlendirildiğinde, “Cümlenin Ögeleri” konusu işlenmeden önce kontrol ve deney grupları arasında konuyla ilgili ön bilgi açısından anlamlı bir fark olmadığı, ÇZK’nin Türkçe derslerindeki dil bilgisi konularında kullanılmasının öğrencilerin başarı durumları üzerinde ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığı üzerinde olumlu etkiler meydana getirdiği söylenebilir.

6.3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

7. sınıf kontrol grubunun zarflar konusunda ön test - son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo-47: 7. Sınıf Kontrol Grubunun Zarflar Konusuna İlişkin Betimleyici İstatistikler

Grup ve Testler	Ortalama \bar{x}	Std. Sapma (ss)	N
Kontrol_Zarflar_Ön_Testi (1)	55,6250	13,27592	16
Kontrol_Zarflar_Son_Testi (2)	66,5625	11,93297	16
Kontrol_Zarflar_Kalıcılık_Testi (3)	56,5625	11,65029	16

Tablo-47’de görüldüğü üzere, 7. sınıf kontrol grubu 16 öğrenciden oluşmaktadır. Grubun “Zarflar” konusu ön test ortalaması \bar{x} : 55,6250, son test ortalaması \bar{x} : 66,5625 ve kalıcılık testi ortalaması da \bar{x} : 56,5625’tir.

Puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ölçümler arası etki testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo-48’de verilmiştir.

Tablo-48: 7. Sınıf Kontrol Grubunun Zarflar Konusundaki Ölçümler Arası Etki Testine Ait Bulgular

Measure: MEASURE_1

Source		Kareler Toplamı (Type III)	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi Eta Kare(η^2)
factor1	Sphericity Assumed	1176,042	2	588,021	125,444	,000	,893
	Greenhouse-Geisser	1176,042	1,846	637,095	125,444	,000	,893
	Huynh-Feldt	1176,042	2,000	588,021	125,444	,000	,893
	Lower-bound	1176,042	1,000	1176,042	125,444	,000	,893
Hata (factor1)	Sphericity Assumed	140,625	30	4,688			
	Greenhouse-Geisser	140,625	27,689	5,079			
	Huynh-Feldt	140,625	30,000	4,688			
	Lower-bound	140,625	15,000	9,375			

Tablo-48’de verilen ölçümler arası etki testi sonuçlarına göre, kontrol grubunun “Zarflar” konusundaki ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır (F: 125,444, p: ,000). Aşağıda Tablo-49’da ikili karşılaştırmalar sonucunda, bu anlamlı farklılığın hangi testler arasında olduğu gösterilmiştir.

Tablo-49: 7. Sınıf Kontrol Grubunun Zarflar Konusundaki İkili Karşılaştırmalara Ait Bulgular

Measure: MEASURE_1

(I) factor1	(J) factor1	Ortalamaları n Farkı(I-J)	Std. Hata	p.(a)	(a) Farklar için %95 Güven Aralığında	
					Alt Sınır	Üst Sınır
1	2	-10,938(*)	,819	,000	-13,143	-8,732
	3	-,938	,819	,811	-3,143	1,268
2	1	10,938(*)	,819	,000	8,732	13,143
	3	10,000(*)	,645	,000	8,261	11,739
3	1	,938	,819	,811	-1,268	3,143
	2	-10,000(*)	,645	,000	-11,739	-8,261

Hesaplanan marjinal ortalamalara dayalıdır.

* ile işaretlenen ortalamalar .05 düzeyinde anlamlıdır.

a : Çoklu Karşılaştırma için kullanılan Prosedür: Bonferroni

Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda, kontrol grubunun “Zarflar” konusundaki ön test puan ortalamaları (\bar{x} : 55,6250) ile son test puan ortalamaları (\bar{x} : 66,5625) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır (I-J: -10,938, p: ,000). Görüldüğü üzere son test puan ortalamaları anlamlı şekilde daha yüksektir. Bu bulgu bize, Türkçe dersinde zarflar konusunda düz anlatım yönteminin kullanılmasının, öğrencilerin başarı durumlarında kısmen de olsa etkili olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubunun “Zarflar” konusundaki ön test puan ortalamaları (\bar{x} : 55,6250) ile kalıcılık testi puan ortalamaları (\bar{x} : 56,5625) arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır (I-J: -938, p: ,811). Türkçe dersinde “Zarflar” konusunda düz anlatım yönteminin kullanılmasının öğrencilerin konu ile ilgili ön bilgi puan ortalamalarıyla, öğrendikleri bilgilerin kalıcılığındaki puan ortalamalarının neredeyse hiç değişmediği görülmektedir. Buradan yola çıkarak, zarflar konusunda düz anlatım yönteminin kullanılmasının öğrenciler açısından çok da etkili olmayacağı düşünülebilir.

Kontrol grubunun “Zarflar” konusundaki son test puan ortalamaları (\bar{x} : 66,5625) ile kalıcılık testi puan ortalamaları (\bar{x} : 56,5625) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır (I-J: 10,000, p: ,000). Bu bulgular bize, Türkçe dersinde zarflar konusunda düz anlatım yönteminin kullanılmasının, öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin kalıcılığı üzerinde olumlu bir etki meydana getirmediğini göstermektedir. Yani kontrol grubunda, zarflar konusu ile ilgili öğrenilen bilgilerin öğrencilerin hafızasında çok da uzun süre yer edinemeyeceği söylenebilir.

6.3.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

7. sınıf deney grubunun zarflar konusunda ön test - son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo-50: 7. Sınıf Deney Grubunun Zarflar Konusuna İlişkin Betimleyici İstatistikler

Grup ve Testler	Ortalama \bar{x}	Std. Sapma (ss)	N
Deney_Zarflar_Ön_Testi (1)	52,8125	11,10086	16
Deney_Zarflar_Son_Testi (2)	75,6250	9,81071	16
Deney_Zarflar_Kalıcılık_Testi (3)	74,0625	10,20110	16

Tablo-50’de görüldüğü üzere, 7. sınıf deney grubu 16 öğrenciden oluşmaktadır. Grubun “Zarflar” konusu ön test ortalaması \bar{x} : 52,8125, son test ortalaması \bar{x} : 75,6250 ve kalıcılık testi ortalaması da \bar{x} : 74,0625’tir.

Puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ölçümler arası etki testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo-51’de verilmiştir.

Tablo-51: 7. Sınıf Deney Grubunun Zarflar Konusundaki Ölçümler Arası Etki Testine Ait Bulgular

Measure:MEASURE_1

Source		Kareler Toplamı (Type III)	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi Eta Kare(η^2)
factor1	Sphericity Assumed	5196,875	2	2598,438	307,963	,000	,954
	Greenhouse-Geisser	5196,875	1,364	3811,253	307,963	,000	,954
	Huynh-Feldt	5196,875	1,453	3576,069	307,963	,000	,954
	Lower-bound	5196,875	1,000	5196,875	307,963	,000	,954
Hata (factor1)	Sphericity Assumed	253,125	30	8,438			
	Greenhouse-Geisser	253,125	20,453	12,376			
	Huynh-Feldt	253,125	21,799	11,612			
	Lower-bound	253,125	15,000	16,875			

Tablo-51’de verilen ölçümler arası etki testi tablosuna göre, deney grubunun “Zarflar” konusundaki ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır (F: 307,963, p: ,000). Aşağıda Tablo-52’de ikili karşılaştırmalar sonucunda, bu anlamlı farklılığın hangi testler arasında olduğu gösterilmiştir.

Tablo-52: 7. Sınıf Deney Grubunun Zarflar Konusundaki İkili Karşılaştırmalara Ait Bulgular

Measure:MEASURE_1

(I) factor1	(J) factor1	Ortalamaların Farkı (I-J)	Std. Hata	p.(a)	(a) Farklar için %95 Güven Aralığında	
					Alt Sınır	Üst Sınır
1	2	-22,813 ^(*)	1,115	,000	-25,816	-19,809
	3	-21,250 ^(*)	1,250	,000	-24,617	-17,883
2	1	22,813 ^(*)	1,115	,000	19,809	25,816
	3	1,563	,598	,059	-,049	3,174
3	1	21,250 ^(*)	1,250	,000	17,883	24,617
	2	-1,563	,598	,059	-3,174	,049

Hesaplanan marjinal ortalamalara dayalıdır.

* ile işaretlenen ortalamalar .05 düzeyinde anlamlıdır.

a : Çoklu Karşılaştırma için kullanılan Prosedür: Bonferroni

Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda, deney grubunun “Zarflar” konusundaki ön test puan ortalamaları (\bar{x} : 52,8125) ile son test puan ortalamaları (\bar{x} : 75,6250) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır (I-J: -22,813, p: ,000). Görüldüğü üzere son test puan ortalamaları anlamlı şekilde daha yüksektir. Bu bulgu bize, Türkçe dersinde zarflar konusunda ÇZK’nin kullanılmasının, öğrencilerin başarı durumlarında etkili olduğunu göstermektedir.

Deney grubunun “Zarflar” konusundaki ön test puan ortalamaları (\bar{x} : 52,8125) ile kalıcılık testi puan ortalamaları (\bar{x} : 74,0625) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır (I-J: -21,250, p: ,000). Türkçe dersinde “Zarflar” konusunda ÇZK’nin kullanılmasının öğrencilerin konu ile ilgili ön bilgi puan ortalamalarıyla, öğrendikleri bilgilerin kalıcılığındaki puan ortalamalarının arasındaki farkın kalıcılık testi lehine yüksek olduğu görülmektedir. Zarflar konusunda ÇZK’nin kullanılmasının öğrenciler açısından son derece etkili olduğu söylenebilir.

Deney grubunun “Zarflar” konusundaki son test puan ortalamaları (\bar{x} : 75,6250) ile kalıcılık testi puan ortalamaları (\bar{x} : 74,0625) arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır (I-J: 1,563, p: ,059). Bu bulgular bize, Türkçe dersinde zarflar konusunda ÇZK’nin kullanılmasının, öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin kalıcılığı

üzerinde olumlu bir etki meydana getirdiğini göstermektedir. Yani deney grubunda, zarflar konusu ile ilgili öğrenilen bilgilerin öğrencilerin hafızasında uzun süre yer edinebileceği söylenebilir.

6.3.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

7. sınıf kontrol grubunun kipler konusunda ön test - son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo-53: 7. Sınıf Kontrol Grubunun Haber ve Dilek Kipleri Konusuna İlişkin Betimleyici İstatistikler

Grup ve Testler	Ortalama \bar{x}	Std. Sapma (ss)	N
Kontrol_Kipler_Ön_Testi (1)	56,5625	9,07722	16
Kontrol_Kipler_Son_Testi (2)	67,1875	8,75000	16
Kontrol_Kipler_Kalıcılık_Testi (3)	58,4375	8,10735	16

Tablo-53'te görüldüğü üzere, 7. sınıf kontrol grubu 16 öğrenciden oluşmaktadır. Grubun “Haber ve Dilek Kipleri” konusu ön test ortalaması \bar{x} : 56,5625, son test ortalaması \bar{x} : 67,1875 ve kalıcılık testi ortalaması da \bar{x} : 58,4375'tir.

Puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ölçümler arası etki testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo-54'te verilmiştir.

Tablo-54: 7. Sınıf Kontrol Grubunun Haber ve Dilek Kipleri Konusundaki Ölçümler Arası Etki Testine Ait Bulgular

Measure:MEASURE_1

Source		Kareler Toplamı (Type III)	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi Eta Kare(η^2)
factor1	Sphericity Assumed	1029,167	2	514,583	148,200	,000	,908
	Greenhouse-Geisser	1029,167	1,923	535,167	148,200	,000	,908
	Huynh-Feldt	1029,167	2,000	514,583	148,200	,000	,908
	Lower-bound	1029,167	1,000	1029,167	148,200	,000	,908
Hata (factor1)	Sphericity Assumed	104,167	30	3,472			
	Greenhouse-Geisser	104,167	28,846	3,611			
	Huynh-Feldt	104,167	30,000	3,472			
	Lower-bound	104,167	15,000	6,944			

Tablo-54'te verilen ölçümler arası etki testi tablosuna göre, kontrol grubunun "Haber ve Dilek Kipleri" konusundaki ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır (F: 148,200, p: ,000). Aşağıda Tablo-55'te ikili karşılaştırmalar sonucunda, bu anlamlı farklılığın hangi testler arasında olduğu gösterilmiştir.

Tablo-55: 7. Sınıf Kontrol Grubunun Haber ve Dilek Kipleri Konusundaki İkili Karşılaştırmalara Ait Bulgular

Measure:MEASURE_1

(I) factor 1	(J) factor1	Ortalamaların Farkı (I-J)	Std. Hata	p. (a)	(a) Farklar için %95 Güven Aralığında	
					Alt Sınır	Üst Sınır
1	2	-10,625 ^(*)	,625	,000	-12,309	-8,941
	3	-1,875 ^(*)	,625	,027	-3,559	-,191
2	1	10,625 ^(*)	,625	,000	8,941	12,309
	3	8,750 ^(*)	,722	,000	6,806	10,694
3	1	1,875 ^(*)	,625	,027	,191	3,559
	2	-8,750 ^(*)	,722	,000	-10,694	-6,806

Hesaplanan marjinal ortalamalara dayalıdır.

* ile işaretlenen ortalamalar .05 düzeyinde anlamlıdır.

a : Çoklu Karşılaştırma için kullanılan Prosedür: Bonferroni

Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda, kontrol grubunun “Haber ve Dilek Kipleri” konusundaki ön test puan ortalamaları (\bar{x} : 56,5625) ile son test puan ortalamaları (\bar{x} : 67,1875) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır (I-J: -10,625, p: ,000). Görüldüğü üzere son test puan ortalamaları anlamlı şekilde daha yüksektir. Bu bulgu bize, Türkçe dersinde “Haber ve Dilek Kipleri” konusunda düz anlatım yönteminin kullanılmasının, öğrencilerin başarı durumlarında kısmen de olsa etkili olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubunun “Haber ve Dilek Kipleri” konusundaki ön test puan ortalamaları (\bar{x} : 56,5625) ile kalıcılık testi puan ortalamaları (\bar{x} : 58,4375) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır (I-J: -1,875, p: ,027). Türkçe dersinde “Haber ve Dilek Kipleri” konusunda düz anlatım yönteminin kullanılmasının öğrencilerin konu ile ilgili ön bilgi puan ortalamalarıyla, öğrendikleri bilgilerin kalıcılığındaki puan ortalamalarının arasındaki farkın kalıcılık testi lehine çok az olduğu görülmektedir. Buradan yola çıkarak, haber ve dilek kipleri konusunda düz anlatım yönteminin kullanılmasının öğrenciler açısından çok da etkili olamayacağı söylenebilir.

Kontrol grubunun “Haber ve Dilek Kipleri” konusundaki son test puan ortalamaları (\bar{x} : 67,1875) ile kalıcılık testi puan ortalamaları (\bar{x} : 58,4375) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır (I-J: 8,750, p: ,000). Bu bulgular bize, Türkçe dersinde haber ve dilek kipleri konusunda düz anlatım yönteminin kullanılmasının, öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin kalıcılığı üzerinde olumlu bir etki meydana getirmediğini göstermektedir. Yani kontrol grubunda, haber ve dilek kipleri konusu ile ilgili öğrenilen bilgilerin öğrencilerin hafızasında çok da uzun süre yer edinemeyeceği söylenebilir.

6.3.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

7. sınıf deney grubunun kipler konusunda ön test - son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo-56: 7. Sınıf Deney Grubunun Haber ve Dilek Kipleri Konusuna İlişkin Betimleyici İstatistikler

Grup ve Testler	Ortalama \bar{x}	Std. Sapma (ss)	N
Deney_Kipler_Ön_Testi (1)	55,0000	5,77350	16
Deney_Kipler_Son_Testi (2)	78,1250	7,27438	16
Deney_Kipler_Kalıcılık_Testi (3)	76,8750	7,04154	16

Tablo-56’da görüldüğü üzere, 7. sınıf deney grubu 16 öğrenciden oluşmaktadır. Grubun “Haber ve Dilek Kipleri” konusu ön test ortalaması \bar{x} : 55,0000, son test ortalaması \bar{x} : 78,1250 ve kalıcılık testi ortalaması da \bar{x} : 76,8750’dir.

Puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ölçümler arası etki testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo-57’te verilmiştir.

Tablo-57: 7. Sınıf Deney Grubunun Haber ve Dilek Kipleri Konusundaki Ölçümler Arası Etki Testine Ait Bulgular

Measure:MEASURE_1

Source		Kareler Toplamı (Type III)	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi Eta Kare(η^2)
factor1	Sphericity Assumed	5412,500	2	2706,250	779,400	,000	,981
	Greenhouse-Geisser	5412,500	1,731	3126,260	779,400	,000	,981
	Huynh-Feldt	5412,500	1,937	2794,339	779,400	,000	,981
	Lower-bound	5412,500	1,000	5412,500	779,400	,000	,981
Hata (factor1)	Sphericity Assumed	104,167	30	3,472			
	Greenhouse-Geisser	104,167	25,970	4,011			
	Huynh-Feldt	104,167	29,054	3,585			
	Lower-bound	104,167	15,000	6,944			

Tablo-57’de verilen ölçümler arası etki testi tablosuna göre, deney grubunun “Haber ve Dilek Kipleri” konusundaki ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır (F: 779,400, p: ,000). Aşağıda Tablo-58’te ikili karşılaştırmalar sonucunda, bu anlamlı farklılığın hangi testler arasında olduğu gösterilmiştir.

Tablo-58: 7. Sınıf Deney Grubunun Haber ve Dilek Kipleri Konusundaki İkili Karşılaştırmalara Ait Bulgular

Measure:MEASURE_1

(I) factor1	(J) factor1	Ortalamaların Farkı (I-J)	Std. Hata	p. (a)	(a) Farklar için %95 Güven Aralığında	
					Alt Sınır	Üst Sınır
1	2	-23,125 [*]	,625	,000	-24,809	-21,441
	3	-21,875 [*]	,774	,000	-23,960	-19,790
2	1	23,125 [*]	,625	,000	21,441	24,809
	3	1,250	,559	,123	-,256	2,756
3	1	21,875 [*]	,774	,000	19,790	23,960
	2	-1,250	,559	,123	-2,756	,256

Hesaplanan marjinal ortalamalara dayalıdır.

* ile işaretlenen ortalamalar .05 düzeyinde anlamlıdır.

a : Çoklu Karşılaştırma için kullanılan Prosedür: Bonferroni

Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda, deney grubunun “Haber ve Dilek Kipleri” konusundaki ön test puan ortalamaları (\bar{x} : 55,0000) ile son test puan ortalamaları (\bar{x} : 78,1250) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır (I-J: -23,125, p: ,000). Görüldüğü üzere son test puan ortalamaları anlamlı şekilde daha yüksektir. Bu bulgu bize, Türkçe dersinde haber ve dilek kipleri konusunda ÇZK'nin kullanılmasının, öğrencilerin başarı durumlarında etkili olduğunu göstermektedir.

Deney grubunun “Haber ve Dilek Kipleri” konusundaki ön test puan ortalamaları (\bar{x} : 55,0000) ile kalıcılık testi puan ortalamaları (\bar{x} : 76,8750) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır (I-J: -21,875, p: ,000). Türkçe dersinde “Haber ve Dilek Kipleri” konusunda ÇZK'nin kullanılmasının öğrencilerin konu ile ilgili ön bilgi puan ortalamalarıyla, öğrendikleri bilgilerin kalıcılığındaki puan ortalamalarının arasındaki farkın kalıcılık testi lehine yüksek olduğu görülmektedir. Buradan yola çıkarak, haber ve dilek kipleri konusunda ÇZK'nin kullanılmasının öğrenciler açısından etkili olduğu söylenebilir.

Deney grubunun “Haber ve Dilek Kipleri” konusundaki son test puan ortalamaları (\bar{x} : 78,1250) ile kalıcılık testi puan ortalamaları (\bar{x} : 76,8750) arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır (I-J: 1,250, p: ,123). Bu bulgular bize, Türkçe dersinde haber ve dilek kipleri konusunda ÇZK'nin kullanılmasının, öğrencilerin

öğrendikleri bilgilerin kalıcılığı üzerinde olumlu bir etki meydana getirdiğini göstermektedir. Yani deney grubunda, haber ve dilek kipleri konusu ile ilgili öğrenilen bilgilerin, öğrencilerin hafızasında uzun süre yer edinebileceği söylenebilir.

6.3.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

8. sınıf kontrol grubunun fiilimsiler konusunda ön test - son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo-59: 8. Sınıf Kontrol Grubunun Fiilimsiler Konusuna İlişkin Betimleyici İstatistikler

Grup ve Testler	Ortalama \bar{x}	Std. Sapma (ss)	N
Kontrol_Fiilimsiler_Ön_Testi (1)	50,0000	12,90994	22
Kontrol_Fiilimsiler_Son_Testi (2)	60,6818	12,17877	22
Kontrol_Fiilimsiler_Kalıcılık_Testi (3)	51,5909	12,38147	22

Tablo-59’da görüldüğü üzere, 8. sınıf kontrol grubu 22 öğrenciden oluşmaktadır. Grubun “Fiilimsiler” konusu ön test ortalaması \bar{x} : 50,0000, son test ortalaması \bar{x} : 60,6818 ve kalıcılık testi ortalaması da \bar{x} : 51,5909’dur.

Puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ölçümler arası etki testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo-60’ta verilmiştir.

Tablo-60: 8. Sınıf Kontrol Grubunun Fiilimsiler Konusundaki Ölçümler Arası Etki Testine Ait Bulgular

Measure:MEASURE_1

Source		Kareler Toplamı (Type III)	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi Eta Kare(η^2)
factor1	Sphericity Assumed	1461,364	2	730,682	221,361	,000	,913
	Greenhouse-Geisser	1461,364	1,926	758,631	221,361	,000	,913
	Huynh-Feldt	1461,364	2,000	730,682	221,361	,000	,913
	Lower-bound	1461,364	1,000	1461,364	221,361	,000	,913
Hata (factor1)	Sphericity Assumed	138,636	42	3,301			
	Greenhouse-Geisser	138,636	40,453	3,427			
	Huynh-Feldt	138,636	42,000	3,301			
	Lower-bound	138,636	21,000	6,602			

Tablo-60’da verilen ölçümler arası etki testi tablosuna göre, kontrol grubunun “Fiilimsiler” konusundaki ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır (F: 221,361, p: ,000). Aşağıda Tablo-61’de ikili karşılaştırmalar sonucunda, bu anlamlı farklılığın hangi testler arasında olduğu gösterilmiştir.

Tablo-61: 8. Sınıf Kontrol Grubunun Fiilimsiler Konusundaki İkili Karşılaştırmalara Ait Bulgular

Measure:MEASURE_1

(I) factor1	(J) factor1	Ortalamaların Farkı (I-J)	Std. Hata	p. (a)	(a) Farklar için %95 Güven Aralığında	
					Alt Sınır	Üst Sınır
1	2	-10,682*	,597	,000	-12,235	-9,128
	3	-1,591*	,508	,015	-2,913	-,269
2	1	10,682*	,597	,000	9,128	12,235
	3	9,091*	,534	,000	7,701	10,480
3	1	1,591*	,508	,015	,269	2,913
	2	-9,091*	,534	,000	-10,480	-7,701

Hesaplanan marjinal ortalamalara dayalıdır.

* ile işaretlenen ortalamalar .05 düzeyinde anlamlıdır.

a : Çoklu Karşılaştırma için kullanılan Prosedür: Bonferroni

Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda, kontrol grubunun “Fiilimsiler” konusundaki ön test puan ortalamaları (\bar{x} : 50,0000) ile son test puan ortalamaları (\bar{x} : 60,6818) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır (I-J: -10,682, p: ,000). Görüldüğü üzere son test puan ortalamaları anlamlı şekilde daha yüksektir. Bu bulgu bize, Türkçe dersinde “Fiilimsiler” konusunda düz anlatım yönteminin kullanılmasının, öğrencilerin başarı durumlarında kısmen de olsa etkili olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubunun “Fiilimsiler” konusundaki ön test puan ortalamaları (\bar{x} : 50,0000) ile kalıcılık testi puan ortalamaları (\bar{x} : 51,5909) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır (I-J: -1,591, p: ,015). Türkçe dersinde “Fiilimsiler” konusunda düz anlatım yönteminin kullanılmasının öğrencilerin konu ile ilgili ön bilgi puan ortalamalarıyla, öğrendikleri bilgilerin kalıcılığındaki puan ortalamalarının arasındaki farkın kalıcılık testi lehine çok az olduğu görülmektedir. Buradan yola çıkarak, haber ve dilek kipleri konusunda düz anlatım yönteminin kullanılmasının öğrenciler açısından çok da etkili olamayacağı söylenebilir.

Kontrol grubunun “Fiilimsiler” konusundaki son test puan ortalamaları (\bar{x} : 60,6818) ile kalıcılık testi puan ortalamaları (\bar{x} : 51,5909) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır (I-J: 9,091, p: ,000). Bu bulgular bize, Türkçe dersinde fiilimsiler konusunda düz anlatım yönteminin kullanılmasının, öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin kalıcılığı üzerinde olumlu bir etki meydana getirmediğini göstermektedir. Yani kontrol grubunda, haber ve dilek kipleri konusu ile ilgili öğrenilen bilgilerin öğrencilerin hafızasında çok da uzun süre yer edinmeyeceği söylenebilir.

6.3.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

8. sınıf deney grubunun fiilimsiler konusunda ön test - son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo-62: 8. Sınıf Deney Grubunun Fiilimsiler Konusuna İlişkin Betimleyici İstatistikler

Grup ve Testler	Ortalama \bar{x}	Std. Sapma (ss)	N
Deney_Fiilimsiler_Ön_Testi (1)	48,8636	8,58179	22
Deney_Fiilimsiler_Son_Testi (2)	71,1364	9,75068	22
Deney_Fiilimsiler_Kalıcılık_Testi (3)	69,7727	9,57144	22

Tablo-62’de görüldüğü üzere, 8. sınıf deney grubu 22 öğrenciden oluşmaktadır. Grubun “Fiilimsiler” konusu ön test ortalaması \bar{x} : 48,8636, son test ortalaması \bar{x} : 71,1364 ve kalıcılık testi ortalaması da \bar{x} : 69,7727’dir.

Puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ölçümler arası etki testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo-63’te verilmiştir.

Tablo-63: 8. Sınıf Deney Grubunun Fiilimsiler Konusundaki Ölçümler Arası Etki Testine Ait Bulgular

Measure:MEASURE_1

Source		Kareler Toplamı (Type III)	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi Eta Kare(η^2)
factor1	Sphericity Assumed	6857,576	2	3428,788	637,893	,000	,968
	Greenhouse-Geisser	6857,576	1,508	4548,808	637,893	,000	,968
	Huynh-Feldt	6857,576	1,599	4288,971	637,893	,000	,968
	Lower-bound	6857,576	1,000	6857,576	637,893	,000	,968
Hata (factor1)	Sphericity Assumed	225,758	42	5,375			
	Greenhouse-Geisser	225,758	31,659	7,131			
	Huynh-Feldt	225,758	33,577	6,724			
	Lower-bound	225,758	21,000	10,750			

Tablo-63’te verilen ölçümler arası etki testi tablosuna göre, deney grubunun “Fiilimsiler” konusundaki ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır (F: 637,893, p: ,000). Aşağıda Tablo-64’te ikili

karşılaştırmalar sonucunda, bu anlamlı farklılığın hangi testler arasında olduğu gösterilmiştir.

Tablo-64: 8. Sınıf Deney Grubunun Fiilimsiler Konusundaki İkili Karşılaştırmalara Ait Bulgular

Measure:MEASURE_1

(I) factor1	(J) factor1	Ortalamaların Farkı (I-J)	Std. Hata	p. (a)	(a) Farklar için %95 Güven Aralığında	
					Alt Sınır	Üst Sınır
1	2	-22,273*	,715	,000	-24,133	-20,412
	3	-20,909*	,847	,000	-23,114	-18,705
2	1	22,273*	,715	,000	20,412	24,133
	3	1,364*	,486	,032	,100	2,628
3	1	20,909*	,847	,000	18,705	23,114
	2	-1,364*	,486	,032	-2,628	-,100

Hesaplanan marjinal ortalamalara dayalıdır.

* ile işaretlenen ortalamalar .05 düzeyinde anlamlıdır.

a : Çoklu Karşılaştırma için kullanılan Prosedür: Bonferroni

Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda, deney grubunun “Fiilimsiler” konusundaki ön test puan ortalamaları (\bar{x} : 48,8636) ile son test puan ortalamaları (\bar{x} : 71,1364) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır (I-J: -22,273, p: ,000). Görüldüğü üzere son test puan ortalamaları anlamlı şekilde daha yüksektir. Bu bulgu bize, Türkçe dersinde fiilimsiler konusunda ÇZK’nin kullanılmasının, öğrencilerin başarı durumlarında etkili olduğunu göstermektedir.

Deney grubunun “Fiilimsiler” konusundaki ön test puan ortalamaları (\bar{x} : 48,8636) ile kalıcılık testi puan ortalamaları (\bar{x} : 69,7727) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır (I-J: -20,909, p: ,000). Türkçe dersinde “Fiilimsiler” konusunda ÇZK’nin kullanılmasının öğrencilerin konu ile ilgili ön bilgi puan ortalamalarıyla, öğrendikleri bilgilerin kalıcılığındaki puan ortalamalarının arasındaki farkın kalıcılık testi lehine yüksek olduğu görülmektedir. Buradan yola çıkarak, haber ve dilek kipleri konusunda ÇZK’nin kullanılmasının öğrenciler açısından etkili olduğu söylenebilir.

Deney grubunun “Fiilimsiler” konusundaki son test puan ortalamaları (\bar{x} : 71,1364) ile kalıcılık testi puan ortalamaları (\bar{x} : 69,7727) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır (I-J: 1,364, p: ,032). Bu bulgular bize, Türkçe dersinde fiilimsiler konusunda ÇZK'nin kullanılmasının, öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin kalıcılığı üzerinde olumlu bir etki meydana getirdiğini göstermektedir. Yani deney grubunda, fiilimsiler konusu ile ilgili öğrenilen bilgilerin öğrencilerin hafızasında uzun süre yer edinebileceği söylenebilir.

6.3.11. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

8. sınıf kontrol grubunun cümlelerin öğeleri konusunda ön test - son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo-65: 8. Sınıf Kontrol Grubunun Cümlelerin Öğeleri Konusuna İlişkin Betimleyici İstatistikler

Betimleyici İstatistikler			
Grup ve Testler	Ortalama \bar{x}	Std. Sapma (ss)	N
Kontrol_Cümlenin_Ögeleri_Ön_Testi (1)	49,3182	9,29611	22
Kontrol_Cümlenin_Ögeleri_Son_Testi (2)	60,0000	8,99735	22
Kontrol_Cümlenin_Ögeleri_Kalıcılık_Testi (3)	50,0000	9,12871	22

Tablo-65'te görüldüğü üzere, 8. sınıf kontrol grubu 22 öğrenciden oluşmaktadır. Grubun “Cümlelerin Öğeleri” konusu ön test ortalaması \bar{x} : 49,3182, son test ortalaması \bar{x} : 60,0000 ve kalıcılık testi ortalaması da \bar{x} : 50,0000'dir.

Puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ölçümler arası etki testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo-66'da verilmiştir.

Tablo-66: 8. Sınıf Kontrol Grubunun Cümlelerin Ögeleri Konusundaki Ölçümler Arası Etki Testine Ait Bulgular

Measure:MEASURE_1

Source		Kareler Toplamı (Type III)	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi Eta Kare(η^2)
factor1	Sphericity Assumed	1573,485	2	786,742	552,114	,000	,963
	Greenhouse-Geisser	1573,485	1,947	808,047	552,114	,000	,963
	Huynh-Feldt	1573,485	2,000	786,742	552,114	,000	,963
	Lower-bound	1573,485	1,000	1573,485	552,114	,000	,963
Hata (factor1)	Sphericity Assumed	59,848	42	1,425			
	Greenhouse-Geisser	59,848	40,893	1,464			
	Huynh-Feldt	59,848	42,000	1,425			
	Lower-bound	59,848	21,000	2,850			

Tablo-66’da verilen ölçümler arası etki testi tablosuna göre, kontrol grubunun “Cümlelerin Ögeleri” konusundaki ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır (F: 552,114, p: ,000). Aşağıda Tablo-67’de ikili karşılaştırmalar sonucunda, bu anlamlı farklılığın hangi testler arasında olduğu gösterilmiştir.

Tablo-67: 8. Sınıf Kontrol Grubunun Cümlelerin Ögeleri Konusundaki İkili Karşılaştırmalara Ait Bulgular

Measure:MEASURE_1

(I) factor1	(J) factor1	Ortalamaların Farkı (I-J)	Std. Hata	p. (a)	(a) Farklar için %95 Güven Aralığında	
					Alt Sınır	Üst Sınır
1	2	-10,682 [*]	,374	,000	-11,656	-9,708
	3	-,682	,374	,249	-1,656	,292
2	1	10,682 [*]	,374	,000	9,708	11,656
	3	10,000 [*]	,329	,000	9,144	10,856
3	1	,682	,374	,249	-,292	1,656
	2	-10,000 [*]	,329	,000	-10,856	-9,144

Hesaplanan marjinal ortalamalara dayalıdır.

* ile işaretlenen ortalamalar .05 düzeyinde anlamlıdır.

a : Çoklu Karşılaştırma için kullanılan Prosedür: Bonferroni

Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda, kontrol grubunun “Cümlelerin Öğeleri” konusundaki ön test puan ortalamaları (\bar{x} : 49,3182) ile son test puan ortalamaları (\bar{x} : 60,0000) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır (I-J: -10,682, p: ,000). Görüldüğü üzere son test puan ortalamaları anlamlı şekilde daha yüksektir. Bu bulgu bize, Türkçe dersinde “Cümlelerin Öğeleri” konusunda düz anlatım yönteminin kullanılmasının, öğrencilerin başarı durumlarında kısmen de olsa etkili olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubunun “Cümlelerin Öğeleri” konusundaki ön test puan ortalamaları (\bar{x} : 49,3182) ile kalıcılık testi puan ortalamaları (\bar{x} : 50,0000) arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır (I-J: -,682, p: ,249). Türkçe dersinde “Cümlelerin Öğeleri” konusunda düz anlatım yönteminin kullanılmasının öğrencilerin konu ile ilgili ön bilgi puan ortalamalarıyla, öğrendikleri bilgilerin kalıcılığındaki puan ortalamalarının arasındaki farkın kalıcılık testi lehine çok az olduğu görülmektedir. Buradan yola çıkarak, cümlelerin öğeleri konusunda düz anlatım yönteminin kullanılmasının öğrenciler açısından çok da etkili olamayacağı söylenebilir.

Kontrol grubunun “Cümlelerin Öğeleri” konusundaki son test puan ortalamaları (\bar{x} : 60,0000) ile kalıcılık testi puan ortalamaları (\bar{x} : 50,0000) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır (I-J: 10,000, p: ,000). Bu bulgular bize, Türkçe dersinde cümlelerin öğeleri konusunda düz anlatım yönteminin kullanılmasının, öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin kalıcılığı üzerinde olumlu bir etki meydana getirmediğini göstermektedir. Yani kontrol grubunda, cümlelerin öğeleri konusu ile ilgili öğrenilen bilgilerin öğrencilerin hafızasında çok da uzun süre yer edinemeyeceği söylenebilir.

6.3.12. On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

8. sınıf deney grubunun cümlelerin öğeleri konusunda ön test - son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo-68: 8. Sınıf Deney Grubunun Cümlelerin Ögeleri Konusuna İlişkin Betimleyici İstatistikler

Grup ve Testler	Ortalama \bar{x}	Std. Sapma (ss)	N
Deney_Cümlelerin_Ögeleri_Ön_Testi (1)	48,4091	8,07500	22
Deney_Cümlelerin_Ögeleri_Son_Testi (2)	71,5909	7,77456	22
Deney_Cümlelerin_Ögeleri_Kalıcılık_Testi (3)	70,4545	8,43873	22

Tablo-68’de görüldüğü üzere, 8. deney grubu 22 öğrenciden oluşmaktadır. Grubun “Cümlelerin Ögeleri” konusu ön test ortalaması \bar{x} : 48,4091, son test ortalaması \bar{x} : 71,5909 ve kalıcılık testi ortalaması da \bar{x} : 70,4545’tir.

Puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ölçümler arası etki testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo-69’da verilmiştir.

Tablo-69: 8. Sınıf Deney Grubunun Cümlelerin Ögeleri Konusundaki Ölçümler Arası Etki Testine Ait Bulgular

Measure:MEASURE_1

Source		Kareler Toplamı (Type III)	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi Eta Kare(η^2)
factor1	Sphericity Assumed	7514,394	2	3757,197	780,146	,000	,974
	Greenhouse-Geisser	7514,394	1,541	4877,731	780,146	,000	,974
	Huynh-Feldt	7514,394	1,639	4585,018	780,146	,000	,974
	Lower-bound	7514,394	1,000	7514,394	780,146	,000	,974
Hata (factor1)	Sphericity Assumed	202,273	42	4,816			
	Greenhouse-Geisser	202,273	32,352	6,252			
	Huynh-Feldt	202,273	34,417	5,877			
	Lower-bound	202,273	21,000	9,632			

Tablo-69’da verilen ölçümler arası etki testi tablosuna göre, deney grubunun “Cümlelerin Ögeleri” konusundaki ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır (F: 780,146, p: ,000). Aşağıda Tablo-70’te ikili

karşılaştırmalar sonucunda, bu anlamlı farklılığın hangi testler arasında olduğu gösterilmiştir.

Tablo-70: 8. Sınıf Deney Grubunun Cümlelerin Ögeleri Konusundaki İkili Karşılaştırmalara Ait Bulgular

Measure:MEASURE_1

(I) factor1	(J) factor1	Ortalamaların Farkı (I-J)	Std. Hata	p. (a)	(a) Farklar için %95 Güven Aralığında	
					Alt Sınır	Üst Sınır
1	2	-23,182 [*]	,701	,000	-25,006	-21,357
	3	-22,045 [*]	,783	,000	-24,081	-20,010
2	1	23,182 [*]	,701	,000	21,357	25,006
	3	1,136	,457	,064	-,053	2,326
3	1	22,045 [*]	,783	,000	20,010	24,081
	2	-1,136	,457	,064	-2,326	,053

Hesaplanan marjinal ortalamalara dayalıdır.

* ile işaretlenen ortalamalar .05 düzeyinde anlamlıdır.

a : Çoklu Karşılaştırma için kullanılan Prosedür: Bonferroni

Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda, deney grubunun “Cümlelerin Ögeleri” konusundaki ön test puan ortalamaları (\bar{x} : 48,4091) ile son test puan ortalamaları (\bar{x} : 71,5909) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır (I-J: -23,182, p: ,000). Görüldüğü üzere son test puan ortalamaları anlamlı şekilde daha yüksektir. Bu bulgu bize, Türkçe dersinde cümlelerin ögeleri konusunda ÇZK'nin kullanılmasının, öğrencilerin başarı durumlarında etkili olduğunu göstermektedir.

Deney grubunun “Cümlelerin Ögeleri” konusundaki ön test puan ortalamaları (\bar{x} : 48,4091) ile kalıcılık testi puan ortalamaları (\bar{x} : 70,4545) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır (I-J: -22,045, p: ,000). Türkçe dersinde “Cümlelerin Ögeleri” konusunda ÇZK'nin kullanılmasının öğrencilerin konu ile ilgili ön bilgi puan ortalamalarıyla, öğrendikleri bilgilerin kalıcılığındaki puan ortalamalarının arasındaki farkın kalıcılık testi lehine yüksek olduğu görülmektedir. Buradan yola

çıkarak, cümlenin öğeleri konusunda ÇZK'nin kullanılmasının öğrenciler açısından etkili olduğu söylenebilir.

Deney grubunun “Cümlenin Öğeleri” konusundaki son test puan ortalamaları (\bar{x} : 71,5909) ile kalıcılık testi puan ortalamaları (\bar{x} : 70,4545) arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır (I-J: 1,136, p: ,064). Bu bulgular bize, Türkçe dersinde cümlenin öğeleri konusunda ÇZK'nin kullanılmasının, öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin kalıcılığı üzerinde olumlu bir etki meydana getirdiğini göstermektedir. Yani deney grubunda, cümlenin öğeleri konusu ile ilgili öğrenilen bilgilerin öğrencilerin hafızasında uzun süre yer edinebileceği söylenebilir.

VII. BÖLÜM

7. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde, araştırma bulgularına dayanılarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar ışığında eğitimcilere ve araştırmacılara yönelik sunulan önerilere yer verilmiştir.

7.1. Sonuçlar Ve Tartışma

Bu araştırmanın problem cümlesi, “Türkçe dersinde Çoklu Zekâ Kuramı’nın kullanılmasının ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin başarı durumlarına etkisi nedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap ararken çeşitli alt problemler oluşturulmuş ve incelenen dil bilgisi konuları ile ilgili ön test, son test ve kalıcılık testlerine ait bulgular elde edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bulgular ve öğrencilerin çoklu zekâ alanlarına ilişkin bulgular elde edilmiştir. Aşağıda, elde edilen bu bulguların sonuçları özetlenmiştir.

7.1.1. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde araştırmada yer alan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin elde edilen bulguların sonuçlarına yer verilmiştir.

1. Bu araştırmadaki 7. sınıf kontrol ve deney grupları on altışar kişiden oluşmaktadır ve araştırmadaki tüm öğrencilerin % 42,2’lik bir bölümünü oluşturmaktadır. 8. sınıf kontrol ve deney grupları yirmi ikişer kişiden oluşmaktadır ve araştırmadaki tüm öğrencilerin % 57,8’lik bir bölümünü oluşturmaktadır.
2. Bu çalışmada yer alan öğrencilerin cinsiyet dağılımlarına bakıldığında erkek öğrenciler, kız öğrencilerden çok daha fazladır. Erkek öğrenciler % 71,1’lik yani 54 kişilik bir grubu, kız öğrenciler % 28,9’luk yani 22 kişilik bir oranı oluşturmaktadır. Öğrenciler yaş açısından da belli yaşlarda yığılmaktadır. 27 öğrenci (% 35,5) 13 yaşında, 38 öğrenci (% 50,0) 14 yaşındadır.

3. Öğrencilerin 49 kişilik (% 64,5) büyük bir kısmının evleri, ailelerinin kendi evidir. Ayrıca, çalışmada yer alan öğrencilerin 50 kişilik (%65,8) çok büyük bir kısmı da ilçe merkezinde ikâmet etmektedir.
4. Bütün öğrencilerin anneleri sağ ve öz, 74 (% 97,4) öğrencinin babası sağ ve özdür. Ayrıca, öğrencilerin annelerinin 38 kişilik (% 50,0) büyük bir kısmı ilkokul mezunudur ve 65 öğrenci annesi de (% 85,5) ev hanımıdır. Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyleri ortaokul mezunu 24 kişi (% 31,6) ve lise mezunu 23 kişi (% 30,3) şeklinde iki grupta ağırlık kazanmıştır. Öğrencilerin baba meslekleri ağırlıklı olarak işçi 27 kişi (% 35,5), esnaf 22 kişi (% 28,9) ve memur 20 kişi (% 26,3) olarak 3 grupta yoğunlaşmıştır.
5. Öğrencilerin ailelerinin 35 kişilik (% 46,1) yarıya yakın bir kısmı 1000-2000 TL arasında orta düzey bir gelire sahiptir.
6. Öğrencilerin yarıdan fazlasının (43 kişi %56,6) kendisine ait bir odası vardır.
7. Öğrencilerin 57 kişilik (% 75,0) büyük bir bölümünün kendisine ait bilgisayarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, çalışmada yer alan öğrencilerden 26 tanesi (% 34,2) günlük 0-30 dk, 25 tanesi de (% 32,9) günlük 1-2 saat bilgisayar başında zaman geçirmektedir.
8. Öğrencilerin yarıdan fazlasının (39 kişi % 51,3) iki kardeş olduğu, 21 öğrencinin de (% 27,6) 3 kardeş olduğu görülmüştür.
9. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (35 kişi % 46,1), günlük 1-2 saat televizyon karşısında zaman geçirmektedir.
10. Bu çalışmada yer alan öğrencilerin 17 tanesi (% 22,4) sporla uğraşmaktan, 14 tanesi (% 18,4) müzik dinlemekten, 10 öğrenci de (% 13,2) odasına çekilip yalnız kalmaktan hoşlanmaktadır. Bu üç hobiyle uğraşan öğrenciler tüm öğrencilerin yarıdan fazlasını oluşturmaktadır.
11. Öğrencilerin çok büyük bir kısmının (55 kişi % 72,4) günlük gazete okumadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, tüm öğrencilerin % 48,7'sini oluşturan 37 öğrencinin de ayda 100-300 sayfa gibi az sayılabilecek bir sayfa sayısında kitap okudukları sonucuna da ulaşılmıştır.
12. Öğrencilerin ders çalışırken kullandıkları yöntemler arasında çok fazla bir farklılık görülmemiştir. En fazla oranı oluşturan 4 yöntem şöyle sıralanmıştır: 13 öğrenci (% 17,1) müzik dinleyerek çalışma, 13 öğrenci (% 17,1) kendi kendime konuşarak çalışma, 10 öğrenci (% 13,2) daha önceki konularla ilişki

kurarak çalışma ve 10 öğrenci de (% 13,2) açık havada oturarak çalışma yöntemlerini kullandıklarını belirtmiştir.

13. Öğrencilerin kompozisyon yazarken kullanmış oldukları kelime sayıları değişiklik göstermekle beraber 3 kategoride yoğunlaşmıştır. Öğrencilerin 21 tanesinin (% 27,6) 100-200 kelime, 20 tanesinin (% 26,3) 0-50 kelime ve 17 tanesinin de (% 22,4) 200-400 kelime kullanarak kompozisyonlarını yazdıkları sonucuna ulaşılmıştır.
14. Çalışmada yer alan öğrencilerin öğretmenden bekledikleri ders anlatma şekline ilişkin elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuç, öğretmenin ders anlatma şekliyle ilgili öğrenciler arasında çok büyük farklılıklar olmadığıdır. Öğretmenden beklenen en fazla ders anlatma şeklinin 12 öğrenciyle (% 15,8) “Bireysel çalışmalara yer vermesi” yönünde olduğu ve bunu 11 öğrenciyle (% 14,5) “Daha önceki konularla ilişki kurması” izlemektedir.
15. Çalışmada yer alan öğrenciler arasında dershaneye gitme açısından oransal yönde, dershaneye gidenler lehine bir fazlalık söz konusunun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin 42 tanesi (%55,3) dershaneye giderken, 34 öğrenci (%44,3) dershaneye gitmemektedir.

7.1.2. Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanlarına İlişkin Sonuçlar

Bu başlık altında, araştırma kapsamında incelenen öğrencilerin çoklu zekâ alanlarına ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

- a) Sözel / dilsel zekâ alanı gelişmemiş öğrenci bulunmamaktadır ve öğrencilerin büyük bir kısmının sözel / dilsel zekâ alanı gelişmiş (%48,7) ve çok gelişmiş (%25) şeklinde tespit edilmiştir.
- b) Mantıksal / matematiksel zekâ alanı gelişmemiş öğrenci bulunmamaktadır ve öğrencilerin büyük bir kısmının mantıksal / matematiksel zekâ alanı orta düzeyde gelişmiş (%28,9) ve gelişmiş (%52,6) şeklinde tespit edilmiştir.
- c) Görsel / uzamsal zekâ alanı gelişmemiş öğrenci bulunmamaktadır ve öğrencilerin büyük bir kısmının görsel / uzamsal zekâ alanı orta düzeyde gelişmiş (%42,1) ve gelişmiş (%36,8) şeklinde tespit edilmiştir.
- d) Müziksel / ritmik zekâ alanı gelişmemiş 1 öğrenci (%1,3) bulunmaktadır ve öğrencilerin büyük bir kısmının müziksel / ritmik zekâ alanı orta düzeyde gelişmiş (%26,3) ve gelişmiş (%43,4) şeklinde tespit edilmiştir.

- e) Bedensel / kinestetik zekâ alanı gelişmemiş öğrenci bulunmamaktadır ve öğrencilerin büyük bir kısmının bedensel / kinestetik zekâ alanı gelişmiş (%36,8) ve çok gelişmiş (%39,5) şeklinde tespit edilmiştir.
- f) Sosyal / kişiler arası zekâ alanı gelişmemiş öğrenci bulunmamaktadır ve öğrencilerin büyük bir kısmının sosyal / kişiler arası zekâ alanı orta düzeyde gelişmiş (%22,4), gelişmiş (%51,3) ve çok gelişmiş (%22,4) şeklinde tespit edilmiştir.
- g) İçsel / Öze dönük zekâ alanı gelişmemiş öğrenci bulunmamaktadır ve öğrencilerin büyük bir kısmının içsel / öze dönük zekâ alanı orta düzeyde gelişmiş (%27,6) ve gelişmiş (%46,1) şeklinde tespit edilmiştir.
- h) Doğacı zekâ alanı gelişmemiş öğrenci bulunmamaktadır ve öğrencilerin büyük bir kısmının doğacı zekâ alanı gelişmiş (%46,1) ve çok gelişmiş (%21,1) şeklinde tespit edilmiştir.

Elde edilen bu sonuçlar, Avanoğlu (2006)'nun daha önce yapmış olduğu ve ÇZK'yi ele alan çalışmasıyla da benzerlik göstermektedir.

7.1.3. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Sonuçlar

Bu çalışmada ele alınan alt problemlerden elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıda verilen sonuçlara ulaşılmıştır.

7.1.3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

7. sınıf kontrol ve deney grubu öğrencilerinin “Zarflar” konusundaki ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (t: ,650, p: ,521). Bu tür çalışmalarda böyle bir sonuç istenilen bir durumdur. Çünkü araştırma sonucunu etkileyebilecek olan grupların seviye farkının etkisi böyle bir sonuçla ortadan kalkmaktadır. Elde edilen bu sonuç, Kaya (2002); Türkün (2004); Baykal (2005) ve Kurtcuoğlu (2007) tarafından yapılan çalışmalarla da benzerlik göstermektedir:

7. sınıf kontrol ve deney grubu öğrencilerinin “Zarflar” konusundaki son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (t: -2,347, p: ,026). Bu sonuç, düz anlatım yöntemiyle kıyaslandığında, ÇZK destekli işlenen “Zarflar” konusunun öğrencilerin başarı durumları üzerinde çok daha etkili olduğunu göstermektedir. Düz anlatım yöntemiyle işlenen derslerin öğrencilerin başarı durumlarını kısmen de olsa artırdığı görülmüştür ancak, bu artışın yeterli düzeyde

olmadığı söylenebilir. Elde edilen bu sonuç, Dincer Çengelöglü (2005) ve Doğan Temur (2001) tarafından yapılan çalışmalarla da benzerlik göstermektedir.

7. sınıf kontrol ve deney grubu öğrencilerinin “Zarflar” konusundaki kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t: -4,520$, $p: ,000$). Bu değerler, .05 manidarlık düzeyinde deney grubu lehinedir. Elde edilen bu sonuç, daha önce ÇZK’yi ele alan başka çalışmayla da benzerlik göstermektedir: Doğan Temur, 2001. Ayrıca, Aydoğan (2006)’ın “İlköğretim Matematik Derslerinde Çoklu Zekâ Kuramı’nın Öğrenmeye, Öğrenmede Kalıcılığa ve Matematiğe Olan Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde, ÇZK ile destekli matematik öğretiminin yapıldığı deney grubu ile geleneksel yöntemle matematik öğretimin yapıldığı kontrol grubu arasında, öğrenilen bilgilerin kalıcılığı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

7.1.3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

7. sınıf kontrol ve deney grubu öğrencilerinin “Haber ve Dilek Kipleri” konusundaki ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t: ,581$, $p: ,566$). Kontrol ve deney gruplarının karşılaştırıldığı deneysel çalışmalarda grupların ön bilgi yönünden benzer olması, araştırma sonuçlarını etkileyebilecek olan grupların seviye düzeyi faktörünün de önüne geçecektir. Elde edilen bu sonuç, Görür (2008) ve Kurtcuoğlu (2007) tarafından yapılan çalışmalarla da benzerlik göstermektedir:

7. sınıf kontrol ve deney grubu öğrencilerinin “Haber ve Dilek Kipleri” konusundaki son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t: -3,845$, $p: ,001$). Bu sonuç, düz anlatım yöntemiyle kıyaslandığında, ÇZK destekli işlenen “Haber ve Dilek Kipleri” konusunun öğrencilerin başarı durumları üzerinde çok daha etkili olduğunu göstermektedir. Düz anlatım yöntemiyle işlenen derslerin öğrencilerin başarı durumlarını kısmen de olsa arttırdığı görülmüştür ancak, bu artışın yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Elde edilen bu sonuç, Dincer Çengelöglü (2005); Belkıs Çayır (2011) ve Şirin (2010) tarafından yapılan çalışmalarla da benzerlik göstermektedir:

7. sınıf kontrol ve deney grubu öğrencilerinin “Haber ve Dilek Kipleri” konusundaki kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t: -6,868$, $p: ,000$). Bu değerler, .05 manidarlık düzeyinde deney grubu

lehinedir. Elde edilen bu sonuç, Demirkaya Kılıç (2006) tarafından yapılan çalışmayla da benzerlik göstermektedir:

7.1.3.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

8. sınıf kontrol ve deney grubu öğrencilerinin “Fiilimsiler” konusundaki ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (t: ,344, p: ,733). Kontrol ve deney gruplarının karşılaştırıldığı deneysel çalışmalarda grupların ön bilgi yönünden benzer olması, araştırma sonuçlarını etkileyebilecek olan grupların seviye düzeyi faktörünün de önüne geçecektir. Elde edilen bu sonuç, Aydoğan (2006) ve Karatekin (2006) tarafından yapılan çalışmalarla da benzerlik göstermektedir:

8. sınıf kontrol ve deney grubu öğrencilerinin “Fiilimsiler” konusundaki son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (t: -3,143, p: ,003). Bu sonuç, düz anlatım yöntemiyle kıyaslandığında, ÇZK destekli işlenen “Fiilimsiler” konusunun öğrencilerin başarı durumları üzerinde çok daha etkili olduğunu göstermektedir. Düz anlatım yöntemiyle işlenen derslerin öğrencilerin başarı durumlarını kısmen de olsa arttırdığı görülmüştür ancak, bu artışın yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Elde edilen bu sonuç, Kılınc (2008) ve Demirkaya Kılıç (2006) tarafından yapılan çalışmalarla da benzerlik göstermektedir:

8. sınıf kontrol ve deney grubu öğrencilerinin “Fiilimsiler” konusundaki kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (t: -5,449, p: ,000). Bu değerler, .05 manidarlık düzeyinde deney grubu lehinedir. Elde edilen bu sonuç, Özdemir (2002) ve Kaya (2002) tarafından yapılan çalışmalarla da benzerlik göstermektedir:

7.1.3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

8. sınıf kontrol ve deney grubu öğrencilerinin “Cümlenin Öğeleri” konusundaki ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (t: ,346, p: ,731). Kontrol ve deney gruplarının karşılaştırıldığı deneysel çalışmalarda grupların ön bilgi yönünden benzer olması, araştırma sonuçlarını etkileyebilecek olan grupların seviye düzeyi faktörünün de önüne geçecektir. Elde edilen bu sonuç, Bümen (2001) ve Türkuzan (2004) tarafından yapılan çalışmalarla da benzerlik göstermektedir:

8. sınıf kontrol ve deney grubu öğrencilerinin “Cümlenin Öğeleri” konusundaki son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (t: -4,572, p: ,000). Bu sonuç, düz anlatım yöntemiyle kıyaslandığında, ÇZK destekli işlenen

“Cümlenin Öğeleri” konusunun öğrencilerin başarı durumları üzerinde çok daha etkili olduğunu göstermektedir. Düz anlatım yöntemiyle işlenen derslerin öğrencilerin başarı durumlarını kısmen de olsa arttırdığı görülmüştür ancak, bu artışın yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Elde edilen bu sonuç, Uzunöz (2008); Yılmaz ve Fer (2003) tarafından yapılan çalışmalarla da benzerlik göstermektedir:

8. sınıf kontrol ve deney grubu öğrencilerinin “Cümlenin Öğeleri” konusundaki kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t: -7,117$, $p: ,000$). Bu değerler, $.05$ manidarlık düzeyinde deney grubu lehinedir. Elde edilen bu sonuç, Korkmaz (2001) ve Özdemir (2002) tarafından yapılan çalışmalarla da benzerlik göstermektedir:

7.1.3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

7. sınıf kontrol grubu öğrencilerinin;

“Zarflar” konusundaki ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (I-J: $-10,938$, $p: ,000$).

“Zarflar” konusundaki ön test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (I-J: -938 , $p: ,811$).

“Zarflar” konusundaki son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (I-J: $10,000$, $p: ,000$).

7.1.3.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

7. sınıf deney grubu öğrencilerinin;

“Zarflar” konusundaki ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (I-J: $-22,813$, $p: ,000$).

“Zarflar” konusundaki ön test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (I-J: $-21,250$, $p: ,000$).

“Zarflar” konusundaki son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (I-J: $1,563$, $p: ,059$).

7.1.3.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

7. sınıf kontrol grubu öğrencilerinin;

“Haber ve Dilek Kipleri” konusundaki ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (I-J: $-10,625$, $p: ,000$).

“Haber ve Dilek Kipleri” konusundaki ön test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (I-J: -1,875, p: ,027).

“Haber ve Dilek Kipleri” konusundaki son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (I-J: 8,750, p: ,000).

7.1.3.8. Sekizci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

7. sınıf deney grubu öğrencilerinin;

“Haber ve Dilek Kipleri” konusundaki ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (I-J: -23,125, p: ,000).

“Haber ve Dilek Kipleri” konusundaki ön test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (I-J: -21,875, p: ,000).

“Haber ve Dilek Kipleri” konusundaki son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (I-J: 1,250, p: ,123).

7.1.3.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

8. sınıf kontrol grubu öğrencilerinin;

“Fiilimsiler” konusundaki ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (I-J: -10,682, p: ,000).

“Fiilimsiler” konusundaki ön test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (I-J: -1,591, p: ,015).

“Fiilimsiler” konusundaki son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (I-J: 9,091, p: ,000).

7.1.3.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

8. sınıf deney grubu öğrencilerinin;

“Fiilimsiler” konusundaki ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (I-J: -22,273, p: ,000).

“Fiilimsiler” konusundaki ön test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (I-J: -20,909, p: ,000).

“Fiilimsiler” konusundaki son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (I-J: 1,364, p: ,032).

7.1.3.11. On Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

8. sınıf kontrol grubu öğrencilerinin;

“Cümlenin Ögeleri” konusundaki ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (I-J: -10,682, p: ,000).

“Cümlenin Ögeleri” konusundaki ön test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (I-J: -682, p: ,249).

“Cümlenin Ögeleri” konusundaki son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (I-J: 10,000, p: ,000).

7.1.3.12. On İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

8. sınıf deney grubu öğrencilerinin;

“Cümlenin Ögeleri” konusundaki ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (I-J: -23,182, p: ,000).

“Cümlenin Ögeleri” konusundaki ön test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (I-J: -22,045, p: ,000).

“Cümlenin Ögeleri” konusundaki son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (I-J: 1,136, p: ,064).

Yukarıdaki alt problemlerle ilgili elde edilen sonuçlara genel olarak bakıldığında, ortaokul 7. ve 8. sınıf Türkçe dersi dil bilgisi konularını düz anlatım yöntemine göre anlatmak, öğrencilerin başarı durumlarında kısmen artış meydana getirir de, ÇZK destekli işlenen Türkçe derslerinin, öğrencilerin başarı durumlarında çok daha fazla bir artış meydana getirdiği ve bu artışın da .05 düzeyinde istatistiksel olarak olumlu yönde anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. ÇZK ile ilgili yapılan benzer araştırmalarda da, ÇZK kuramı destekli işlenen derslerin düz anlatım yöntemine göre işlenen derslere oranla, öğrencilerin başarı durumlarında istatistiksel olarak olumlu yönde artış meydana getirdiği görülmüştür. Alt problemlere ilişkin sonuçlarda bu çalışmalardan bahsedilmiştir. Tekrara düşmemek amacıyla bu çalışmalardan tekrar bahsedilmeyecektir.

Aynı şekilde, öğrenilen bilgilerin kalıcılığı konusunda da ÇZK destekli işlenen Türkçe dersi dil bilgisi konularının, öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin kalıcılığı üzerinde, düz anlatım yönteminin kullanıldığı derslere göre çok daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. ÇZK ile ilgili yapılmış ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığı konusunu ilgilendiren çalışmalar, her ne kadar kalıcılık konusunda bizim bulduğumuz sonuçları desteklese de, bizim bulduğumuz sonuçları desteklemeyen bazı çalışmalar olduğu da görülmüştür. Aydoğan (2006)'ın yapmış olduğu çalışmaya

göre, ÇZK destekli işlenen matematik dersleri ile, geleneksel yöntem kullanılarak işlenen matematik derslerinde, öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin kalıcılığı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Bu çalışmanın dikkat çekici sonuçlarından bir diğeri de, çalışmada ele alınan konulara ilişkin kontrol ve deney grupları arasındaki puan farklarıdır. Kontrol gruplarıyla işlenen derslerde ön testler – son testler arasında yaklaşık olarak 10 – 11 puanlık son testler lehine bir fark oluşurken, deney gruplarıyla işlenen derslerde ön testler – son testler arasında yaklaşık olarak 22 – 23 puanlık son testler lehine bir fark oluşmaktadır. Son testler – kalıcılık testleri arasında kontrol gruplarında 9 – 10 puanlık son testler lehine bir fark oluşurken, deney gruplarında 1 – 2 puanlık son testler lehine bir fark meydana gelmiştir.

Yukarıda belirtilen testler arasındaki farklar, bu çalışmada ele alınan konuların tümünde hemen hemen aynı puan aralıklarında gerçekleşmiştir. Elde edilen bu sonuçlara göre, ÇZK temelli işlenen Türkçe dersi dil bilgisi konularının, düz anlatım yönteminin kullanıldığı Türkçe dersi dil bilgisi konularına göre, öğrencilerin başarı durumlarında ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığı konusunda çok daha etkili olduğu söylenebilir.

7.2. Öneriler

Bu araştırmayla, Türkçe dersinde Çoklu Zekâ Kuramı'nın kullanılmasının 7. ve 8. sınıf öğrencilerin başarı durumlarına etkisi araştırılmış ve bu araştırmadan elde edilen bulgular ve sonuçlara dayalı olarak oluşturulan öneriler aşağıda, uygulamaya yönelik öneriler ve yapılacak yeni araştırmalara yönelik öneriler şeklinde 2 alt başlık şeklinde sunulmuştur.

7.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. ÇZK temelli işlenen Türkçe derslerinde materyal, etkinlik vb. çalışmaların seçiminde öğrencilerin bu süreçlere katılımları sağlanmalıdır.
2. ÇZK temelli işlenecek olan derslerin ve etkinliklerin ders öğretmeni tarafından uygulanması önerilmektedir. Çünkü, etkinlikleri araştırmacının uygulaması ve dersleri onun işlemesi sınıfın doğal ortamını bozabilir, öğretmen ve öğrencilerin rahat hareket etmesini engelleyebilir. Ancak, ders öğretmenin etkinlikleri doğru bir biçimde uygulayabilmesi için ÇZK ile ilgili ön bilgiye sahip olması gerekmektedir.

3. Öğrencilerin baskın olan zekâ alanlarını betimleyici testler uygulanabilir ve bu testlerin sonuçları eğitim süreçlerine yansıtılabilir.
4. Gerçek yaşamla ilişkilendirilen öğrenim deneyimlerinin öğrencilerin hatırlama düzeyleri üzerinde etkisinin fazla olduğu düşünülmektedir. Bundan dolayı, ÇZK temelli işlenen derslerin gerçek yaşamla ilişkilendirilmesi gerekmektedir.
5. ÇZK temelli işlenecek olan derslerde, öğrencilerin bireysel zekâ alanlarının farkına varmasına ve yaratıcılıklarını arttırmalarına yönelik uygulamalara yer verilmelidir.
6. Uygulamayı yapacak olan öğretmenlerin rehber olma görevinin yanı sıra yönlendirici olma görevi de bulunmalıdır. Çünkü, ilk defa bu şekilde bir etkinlikle karşılaşan öğrenciler bunu bir oyun gibi algılayabilir ve hedeften uzaklaşabilirler.
7. ÇZK temelli öğretim sürecine başlanmadan önce sınıf ortamının yapısı, çalışmaya uygun hale getirilmelidir. Kalabalık sınıflarda bu kuramın uygulanmasından verimli sonuçlar alınamayacağı düşünülmekte ve sınıf mevcutlarının 20-25 kişiyi geçmemesi gerekmektedir. Ayrıca okulların donanım yönünden de zenginleştirilmesi gerekmektedir.
8. Öğretmenler öğrencileri zekâ gruplarına göre ayırmaktan, zekâ gruplarını birbirinden soyutlamaktan, belli bir zekâ grubunu daha üstün görmekten ve belli zekâ alanlarına yönelik ders işlemekten kaçınmalıdır.
9. ÇZK temelli işlenecek olan derslerde öğretmen, tek bir öğretim yöntemine bağlı kalmamalı, konuya, etkinliğe ve zamana uygun olarak farklı öğretim yöntemlerinden yararlanarak dersin işlenişine zenginlik katmalıdır.

7.2.2. Yapılacak Yeni Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu tarzdaki araştırmalar farklı sosyo- ekonomik düzeydeki okullarda ve farklı derslerde yapılabilir.
2. Benzer çalışmalar çok daha uzun süreli olarak, daha geniş bir çalışma grubu üzerinde yapılabilir.
3. ÇZK'nin başarı üzerindeki etkisini inceleyecek olan diğer çalışmalar daha fazla nitel ve nicel verilerle desteklenmelidir.
4. Bu araştırma dar bir yaş sınırındaki öğrencileri kapsamaktadır. Çok daha geniş bir yaş aralığında yapılacak araştırmaların farklı gelişim

dönemlerindeki öğrencilerin gelişimleri ve zekâ alanları arasındaki farkların daha net görülmesini sağlayacaktır.

5. Yapılacak olan benzer araştırmalarda veriler, testler ve anketler yanında, özgün değerlendirme sisteminde yer alan projeler, öğrenci gelişim dosyaları vb. farklı ölçme araçları kullanılarak da toplanabilir.
6. Bu araştırma 7. sınıf için “Zarflar” ile “Haber ve Dilek Kipleri” konularıyla; 8. sınıf için “Fiilimsiler” ile “Cümlenin Ögeleri” konuları ile sınırlıdır. Yapılacak olan benzer çalışmalar farklı Türkçe konularında da yapılabilir. Ayrıca hangi konularda ÇZK’nin kullanılmasının öğrencilerin başarı durumları üzerinde daha fazla etkisi olduğu tespit edilebilir.
7. Öğrencilerin çoklu zekâ alanlarıyla, branş derslerindeki akademik başarılarını karşılaştıran daha fazla çalışma yapılabilir.
8. ÇZK’ye yönelik öğretmen tutumlarının, öğrenci başarısı ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığı üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- AKAMCA, G. Ö. (2003). *İlköğretim Beşinci Sınıf Fen Bilgisi Dersi Isı Ve Isının Maddedeki Yolculuğu Ünitesinde Çoklu Zeka Kuramı Tabanlı Öğretimin Öğrenci Başarısı, Tutumu Ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- AKAR, K. (2006). *İlköğretim 6., 7., 8. Sınıf Öğrencilerinin Çoklu Zeka Kuramına Göre Sahip Oldukları Zekâ Alanları Ve Akademik Başarılarının Karşılaştırılması.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi / Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- AKBABA, S. (1995). *Öğrenme Psikolojisi.* Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- AKBOY, R. (2000). *Eğitim Psikolojisi.* Konya: Mikro.
- AKÇAMETE, G. (1990). Okuma Akıcılığı ve Anlama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23 (2). 435-440.
- AKINOĞLU, O., TAN, Ş., ERCİYES, G., GÜVEN, B., KILIÇ, A., KÖKSAL, F. N., YETİM, H., ORAL, B. ve PALA, A. (2009). *Öğretim İlke ve Yöntemleri.* Ankara: Pegem A.
- AKSAN, D. (2000), *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*, Ankara: Türk Dil Kurumu: 439.
- AKYOL, H. (2005). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi.* Ankara: Gündüz Eğitim.
- ALAZ, A. (2007). *Coğrafya Öğretiminde Çoklu Zeka Uygulamaları.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ARMSTRONG, T. (2000). *Multiple Intelligences in the Classroom*, Second Edition, Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- AŞCI, Z. ve H. DEMİRCİOĞLU (16–18 Eylül 2002). *Çoklu Zekâ Teorisine Göre Geliştirilen Ekoloji Ünitesinin 9. Sınıf Öğrencilerinin Ekoloji Başarısına ve Tutumlarına Olan Etkileri.* ODTÜ V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Kongresi, Bildiriler, C.-I: 33– 39, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

- AVANOĞLU, A. (2006). *Türkçe Dersindeki Başarı İle Çoklu Zeka Alanları Arasındaki İlişki Düzeyi (Kastamonu Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- AYAYDIN, A. (2005). Çoklu Zekâ Kuramı ve Görsel Sanatlar Eğitimi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Dergisi*, No.:69, Ankara.
- AYDOĞAN, B. (2006). *İlköğretim 7. Sınıf Matematik Derslerinde Çoklu Zeka Kuramı'nın Öğrenmeye, Öğrenmede Kalıcılığa ve Matematiğe Olan Öğretmen Ve Öğrenci Görüşlerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi / Fen Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Eskişehir.
- BABACAN, T. (2012). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejileri İle Çoklu Zeka Alanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- BACANLI, H. (1999). *Sosyal Beceri Eğitimi*. Ankara: Nobel.
- BACANLI, H. (2003). *Gelişim ve Öğrenme* (6. Bas.). Ankara: Nobel.
- BADEMÇİ, V. (2001). *Türkiye'deki Okullar Ne İşe Yarar?*. Ankara : Alp.
- BAŞARAN, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi: Nitelikli Okul* (4. Bas.). Ankara: Feryal.
- BAŞBAY, A. (2000). *Çoklu Zekâ Kuramına Göre Eğitim Programları ve Sanat İçi Etkinliklerin Düzenlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- BAYKAL, A. İ. (2005). *Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanan Çoklu Zeka Kuramının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- BELKIS ÇAYIR, N. (2011). *İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersi Öğretiminde Çoklu Zeka Uygulamalarının Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ve Yazılı Anlatım Becerileriyle İlgili Deneysel Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- BOYDAK, A. (2001). *Öğrenme Stilleri*, İstanbul: Beyaz.
- BOZDEVECİ, Z. (2005). *İlköğretim Okulu 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi "Avrupa'da Yenilikler" Ünitesinde Çoklu Zeka Temelli Öğretimin Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi (Afyonkarahisar İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- BUDAK, S. (2003). *Psikoloji Sözlüğü* (2. Bas.). İstanbul: Bilim ve Sanat.

- BULUT, İ. (2003). *Çocuklara Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi Ve Çoklu Zeka Teorisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- BURMA, Ş. (2003). *Çoklu Zeka Kuramına Göre Öğretim Ortamlarının Yapılandırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- BÜMEN, N. (2001). *Gözden Geçirme Stratejisi İle Desteklenmiş Çoklu Zeka Kuramı Uygulamalarının Erişi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- BÜMEN, N. (2004). *Okulda Çoklu Zekâ Kuramı*. Ankara: Pegem A.
- BÜMEN, N. (2005). *Çoklu Zekâ Kuramı ve Eğitim*. Demirel, Ö. (Ed.) Eğitimde Yeni Yönelimler. Ankara: Pegem A.
- BÜYÜKALAN, F. S. (2003). Çoklu Zeka Kuramı, *Eğitim ve Denetim Dergisi*, No.:1, Ankara.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2001). *DeneySEL Desenler*. Ankara, Pegem A.
- CAMPBELL, B. (1994). *The Multiple Intelligences Handbook: Lesson Plans and More*. Seattle, WA: New Horizons for Learning.
- CEMİLOĞLU, M. (1998). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. Bursa: Uludağ Ün., No:125.
- CHECKLEY, K. (1997). The First Seven and The Eight: A Conservation With Howard Gardner, *Educational Leadership*, 55 (1), 8-13.
- CHONGDE, L. and TSİNGAN, L. (2003). Multiple Intelligence and Structure of Thinking. *The Journal of Theory&Psychology*, 13(6), 829-845.
- COŞKUNGÖNÜLLÜ, R. (1998). *Çoklu Zeka Kuramı'nın 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Erişisine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi / Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- CÜCELOĞLU, D. (1991). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi.
- ÇOBAN, A. (2003). Bireysel farklılıklar ve eğitim süreci. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi* (77).
- DAĞLI, A. (2006). *1990–2000 Yılları Arası İlköğretim II. Kademe Türkçe Ders Kitaplarındaki Halk Şiiri Metinlerinin “Çoklu Zeka Teorisi” Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- DEMİR, N. ve YILMAZ, E. (2009). *Türk Dili El Kitabı* (4. Bas.). Ankara: Grafiker.

- DEMİRCİOĞLU, H. ve GÜNEYSU, S. (2000). Eğitimde Yeni Hedefler ve Çoklu Zeka Yaklaşımı. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(2), 47-50.
- DEMİREL, Ö. (1999). *Plandan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem A.
- DEMİREL, Ö. (2000). *Türkçe Öğretimi*, Ankara: Pegem A.
- DEMİREL, Ö. (2002). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A.
- DEMİREL, Ö. (2003). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem A.
- DEMİREL, Ö. ve diğerleri. (9-11 Eylül 1998). *İlköğretimde Çoklu Zekâ Kuramının Uygulanması*. 7. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, C.-1, s.531-546, Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi
- DEMİREL, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi* (7.Bas.). Ankara: Pegem A.
- DEMİREL, Ö., BAŞBAY, A. ve ERDEM, E. (2006). *Eğitimde Çoklu Zeka Kuram ve Uygulama*, Ankara: Pegem A.
- DEMİRKAYA KILIÇ, E. (2006). *İlköğretim Okulu Müzik Derslerinde Çoklu Zeka Kuramı'na Dayalı Öğretimin 6. Sınıf Öğrencilerinin Başarısına Ve Öğrendikleri Bilgilerin Kalıcılığına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- DİNCER ÇENGELOĞLU, G. (2005). *Çoklu Zeka Kuramına Göre Düzenlenen Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Etkinliklerinin Öğrenci Başarı ve Tutumuna Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- DOĞAN TEMUR, Ö. (2001). *Çoklu Zeka Kuramına Göre Hazırlanan Öğretim Etkinliklerinin 4. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Erişilerine ve Öğrenilen Bilgilerin Kalıcılığına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- DOĞANAY, A. (2002), *Yaratıcı öğrenme: Sınıfta demokrasi*, Ali Şimşek (Ed.), Ankara: Eğitim-Sen.
- EĞİLMEZ, K. (2007). *Yeniden Yapılanma Bağlamında Türkçe Öğretiminde Metin Çalışmaları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ERDEN, M. ve AKMAN, Y. (2007). *Eğitim Psikolojisi: Gelişim- Öğrenme- Öğretme* (16. Baskı). Ankara: Arkadaş.

- ERGİN, G. (2007). *Yeni İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Türkçe Programının Çoklu Zeka Kuramı Açısından Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi / Sosyal Bilimler Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- ERGİN, M. (1986). *Türk Dil Bilgisi* (14. Baskı). İstanbul: Boğaziçi.
- ERKUŞ, A. (1999a), Zeka Ölçümleri Ne Amaçla ve Nasıl Yapılmalı?. *Bilim Teknik Dergisi*.
- ERKUŞ, A. (1999b), Zeka Konusundaki Son Gelişmeler-1: Yaşam Boyu Öğrenme ve Başarıda Zekanın Rolü. *Türk Psikoloji Bülteni*, 12, 42-45.
- ERTÜRK, S. (1998). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- FİLİZ, B. S. (2003). Çoklu Zeka Kuramı. *Eğitim ve Denetim Dergisi*, No: 1, s.8-12.
- GARDNER, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Newyork: Basic Books.
- GARDNER, H. (1993). **Multiple Intelligence: The Theory in Practice**, New York: Basic Books.
- GARDNER, H. (1997). Multiple intelligences as a partner in school improvement. *Educational Leadership*, 55 (1), 20-21. <<http://www.newhorizons.org>> (Ocak, 2013).
- GARDNER, H. (1999a). *İntelligence Reframed: Multiple İntelligences for the 21. Century*, New York: Basic Books.
- GARDNER, H. (1999b). *Çoklu Zeka: Görüşmeler ve Makaleler*, C. J. Vickers (Ed.), M. Tüzel (Çev.), İstanbul: Enka Okulları BZD.
- GARDNER, H. (2004). *Zihin Çerçevesleri: Çoklu Zeka Kuramı*. Kılıç Ebru (çev.), İstanbul: Alfa.
- GARDNER, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. New York: Basic Books.
- GOLEMAN, D.(1995). *Duyusal Zeka* (7.Bas.). Yüksel, B.S. (Çev.), İstanbul: Varlık.
- GÖRER, H. M. (2008). *İlköğretim Okulu Müzik Derslerinde Çoklu Zeka Kuramı'na Dayalı Öğretimin 6. Sınıf Öğrencilerinin Başarısına ve Öğrendikleri Bilgilerin Kalıcılığına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- GÖZAYDIN, N. (1990). *Türkçe'nin Öğretimi Meselesi*. Ankara: I. Türk Dili Kurultayı.
- GÜLENSOY, T. (2001). *Türkçe El Kitabı* (3.Bas.). Kayseri: Akçağ.

- GÜLERYÜZ, H. (2002). *İlköğretim Programı*. Ankara: Pegem A.
- GÜNEY, N., AYTAN, T. ve GÜN, M. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Programı İle Çoklu Zekâ Kuramının Örtüşme Düzeyi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, C.: 3, No.: 12.
- GÜNDEŞLİ, F. (2006). *Çoklu Zeka Kuramı ve İlköğretim Kurumlarının Yönetim Yapısına Potansiyel Etkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- GÜREL, E. ve TAT, M. (2010). Çoklu Zekâ Kuramı: Tekli Zekâ Anlayışından Çoklu Zekâ Yaklaşımına. *The Journal of International Social Research*, Volume 3 / 11 Spring.
- IŞIK KARAGÖZ, D. (2007). *Çoklu Zeka Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarılarına ve Kalıcılığa Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- İFLAZOĞLU, A. (2003), *Çoklu Zeka Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersindeki Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- KARAKAŞ, B. (2003). *Ankara İli Merkez İlköğretim Okulları 4 ve 5. Sınıflarda Fen Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Yöntemler ve Karşılaşılan Sorunlar*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi / Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KARAMANLIOĞLU, A. (1972). *Türk Dili Nereden Geldi Nereye Gidiyor*. İstanbul: Hareket.
- KARATEKİN, K. (2006). *İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Yön ve Yön Bulma Yöntemleri Konusunun Çoklu Zeka Kuramına Göre Öğretilmesinin Öğrenci Başarısına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KAVCAR, C., OĞUZKAN, F. ve SEVER, S. (2005). *Türkçe Öğretimi: Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin*. Ankara: Engin.
- KAYA, O. N. (2002). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Atom ve Atomik Yapı Konusundaki Başarılarına, Öğrendikleri Bilgilerin Kalıcılığına, Tutum ve Algılamalarına Çoklu Zeka Kuramının Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KILIÇ, Ç. (2002). Çoklu Zeka Kuramının Amerikan Okullarındaki Uygulamaları Üzerine Ulusal Bir Çalışma (SUMIT Projesi), *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2:8.

- KILIÇ, M. (2008). *İlköğretim Öğretmenlerinin Yapılandırmacılık Programı Kapsamında Derlerde Çoklu Zeka Kuramının Uygulanmasına Yönelik Tutum ve Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- KILINÇ, S. (2008). *İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Dersi Uygulamalarında Çoklu Zeka İle Sunuş Yönteminin Öğrenci Başarısındaki Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- KIRCI, I. (2011). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitapları, Öğrenci Çalışma Kitapları Ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Çoklu Zeka Kuramına Uygunluk Durumları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- KOLAÇ, E. (2008). *Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin İlkokuma Öğretiminde Uygulanabilirliği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- KORKMAZ, Z. (1992). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK.
- KORKMAZ, B., TAZEBAY, A., ÇELENK, S., ÜNAL, E., ERGİNER, E., GÜLERYÜZ, H. ve İŞERİ, K. (2008). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.
- KORKMAZ, H. (2001). Çoklu Zeka Kuramı Tabanlı Etkin Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci Başarısı ve Tutumuna Etkisi. *Eğitim ve Bilim, XXVI, 119*, s: 71 - 7
- KÖKSAL, K. (2001). *Okuma Yazmanın Öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- KUCUR, K. F. (2007). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersinde Çoklu Zeka Uygulamaları ve Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi / Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- KURTCUOĞLU, S. (2007). *.Lise II. Sınıf Biyoloji Dersi Sindirim Sistemi Konusunda Uygulanan Çoklu Zeka Kuramının Öğrencilerin Başarılarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KUŞDEMİR KAYIRAN. B. (2007). *Çoklu Zeka Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin Türkçe Dersine İlişkin Tutum ve Okuduğunu Anlamaya Yönelik Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- KÜÇÜKAHMET, L. (2001). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- MEB (2002). *Öğretmen Yeterlilikleri*. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Milli Eğitim Bakanlığı: 3749, Kaynak Kitaplar Dizisi: 137, Ankara: Milli Eğitim.

- MEB (2005a). *İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- M.E.B. (2005b). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- M.E.B. *Tebliğler Dergisi*. (2005). 2575, Ağustos.
- M.E.B. (2005c). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MORGÜL, M. (2004). Çoklu Zekâ Aldatmacası. *Öğretmen Dünyası*, Sayı: 296, Ankara.
- MÜDERRİSGİL, B. (2008). *Çoklu Zeka Alanlarından Müzikal Zekâyâ Sahip İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuldaki Başarı Durumları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- NACAKCI, Z. (2006). *Çoklu Zeka Kuramı Dayanaklı Ders İşleme Modelinin İlköğretim 7. Sınıf Müzik Dersinde Öğrencilerin Müziksel Öğrenme Düzeylerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- NAMLI, S. (2008). *İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Çoklu Zeka Alanları İle Akademik Başarılarının Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- NAS, R. (2001). *Metinlerle İllokuma Yazma Öğretimi*. Bursa: Ezgi.
- NOLEN, J. L. (2003). Multiple Intelligences In The Classroom. *Education Leadership*, 124(1), 115-119.
- ORAL, B. (2001). Branşlarına Göre Üniversite Öğrencilerinin Zeka Alanlarının İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, C.26, No.: 122, s. 19-31, Ankara.
- ÖKTEM, F. (2001). Eğitim Sürecinde Zeka ve Yaratıcı Düşünme Çalıştayı. *Bilimin ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 22(4):6-14, MEB.
- ÖNCÜ, H. (1995). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Dizgi.
- ÖZ, F. (2003). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi* (2.Bas.). Ankara: Anı.
- ÖZBAY, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü.
- ÖZDEN, Y. (2002). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem A.
- ÖZDEN, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem A.
- ÖZDEN, Y. (2005). *Kendini Keşfet* (2. Bas.). Ankara: Babil.

- ÖZDEMİR, E. (1983). “Anadili Öğretimi” *Türk Dili*, TDK, No.: 379-380.
- ÖZDEMİR, E. (1991). Okuma ve Metin İnceleme. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- ÖZDEMİR, P. (2002). *Çoklu Zeka Kuramı Tabanlı Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Canlılar Çeşitlidir Ünitesini Anlamaları Üzerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). ODTÜ / Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- PEKTAŞ, P. (2002). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Çoklu Zeka Uygulamaları*. Ankara: Özel Ceceli Okulları.
- SABAN, A. (2004). *Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitim*. Ankara: Nobel.
- SABAN, A. (2005). *Öğrenme Öğretme Süreci*. Ankara: Nobel.
- SAN, İ. ve GÜLERYÜZ, H. (2004). *Yaratıcı Eğitim ve Çoklu Zeka Uygulamaları*. Ankara: Artım.
- SEBER, G. (2001). *Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- SELÇUK, Z. (1999). *Gelişim ve Öğrenme*, Ankara: Nobel.
- SELÇUK, Z., KAYILI, H. ve OKUT, L. (2004). *Çoklu Zekâ Uygulamaları*. Ankara: Nobel.
- SENEMOĞLU, N.(2001). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara, Gazi.
- SEVER, S. (2000). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Ankara: Anı.
- SEZİK, N. (2003). *Sınırsız Beyin Gücü* (4. Baskı). İstanbul: Hayat.
- SONER, O. (1995). *Aile Uyumu, Öğrenci Özgüveni ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- SÖNMEZ, V. (2001). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı.
- SPATAR, H. M. (1995). Zekâ Testlerinin Serüveni. *Bilim ve Ütopya*. 10(16). 6-9.
- SUSAR KIRMIZI, F. (2006). *İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Öğretiminde Çoklu Zeka Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Erişi, Tutumlar, Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zekâ Alanları Üzerindeki Etkileri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- ŞAHİN, A., KARADÜZ, A., GÖÇER, A., ŞAHİN, E., COŞKUN, E., AKYOL, H., GÜNDÜZ, O., UMAGAN, S., ŞİMŞEK, T. ve TEMUR, T. (2007). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*, Ankara: Pegem A.
- ŞİMŞEK, H. (1997). *Paradigmalar Savaşı: Kaostaki Türkiye*. İstanbul: Sistem.
- ŞİRİN, Ö. (2010). *Çoklu Zeka Uygulamalarının Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- ŞİŞMAN, M. (2003). *Öğretmenliğe Giriş*. Ankara: Pegem A.
- TALU, N. (1999). Çoklu Zeka Kuramı ve Eğitime Yansımaları. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, No.: 15, s. 164-172.
- TARMAN, S. (1998). Çoklu Zeka Teorisi ve Zekanın Yedi Türü. *Yasadıkça Eğitim Dergisi*, No:58, s.12-16, İstanbul: Kültür Koleji.
- TARMAN, S. (1999). *Program Geliştirme Sürecinde Çoklu Zeka Kuramının Yeri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- TARMAN, S. (08-09 Haziran 2002). *Çoklu Zekâ Kuramı'nın Lise Programlarında Uygulanabilirliği*. 2000'li Yıllarda Lise Eğitimine Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu, Bildiriler, No.25, s.109-122. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi.
- TEKİN, H. (1980). *Okuduğunu Anlama Gücü İle Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirme Yönünden Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi*. Ankara: Mars.
- TEKİN, H. (2004). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (Gözden Geçirilmiş 17. Bas.). Ankara: Yargı.
- TEMİZ, N. (2007). *Çoklu Zekâ Kuramı Okulda ve Sınıfta*. Ankara: Nobel.
- TEMUR, Ö. (2001). *Çoklu Zeka Kuramına Göre Hazırlanan Öğretim Etkinliklerinin 4. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Erişilerine ve Öğrenilen Bilgilerin Kalıcılığına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- TEMUR, H. (2004). *Çoklu Zeka Kuramını Temel Alan Etkinliklerin Hayat Bilgisi Dersinde Öğrenci Erişimine ve Kalıcılığa Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- TOKER, F., KUZGUN, Y., CEBE, N. ve UÇKUNKAYA, B. (1968). *Zeka Kuramları*. Ankara: MEB Talim Terbiye Dairesi Araştırma ve Değerlendirme Bürosu.
- TOPSES, G. (2003). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Nobel.

- TURGUT, M. F. (1997). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları**. Ankara: Yargıcı.
- TURHAN, A. E. (2006). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Öğreniminde Mıknatıs ve Özellikleri Konusunu Kavramada Çoklu Zeka Modelinin Öğrenci Başarı ve Tutumuna Etkilerinin Araştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- TUTKUN, Ö. F. (2002). *Sınıf Yönetimi*. Zeki KAYA (Ed.), Ankara: Pegem A.
- TÜRKUZZAN, N. (2004). *Çoklu Zeka Kuramı'nın Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Öz Kütle Konusu Anlamalarına ve Öğrendikleri Bilgilerin Kalıcılığına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- UZUNÖZ, A. (2008). *Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf Coğrafya Dersinde Çoklu Zeka Destekli Öğretimin Öğrenci Başarısı, Tutumu ve Kalıcılığa Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- ÜLGEN, G. (1997). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Alkım.
- ÜN AÇIKGÖZ, K. (1998). *Etkili Öğrenme ve Öğretme* (2.Bas.). İzmir: Kanyılmaz.
- ÜN AÇIKGÖZ, K. (2003). *Aktif Öğrenme*. Ankara: Eğitim Dünyası.
- ÜNALAN, Ş. (2006). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel.
- VARIŞ, F. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme: Teori Ve Teknikler*. Ankara: Alkım.
- VURAL, B. (2004). *Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zeka*. İstanbul: Hayat.
- VYGOTSKY, L. S. (1985). *Düşünce ve Dil* (2. Bas.). S. Koray (Çev.), İstanbul: Toplumsal Dönüşüm.
- YAĞCI, Z. (2006). *Çoklu Zeka Kuramının İlköğretim Altıncı Sınıf Fen Bilgisi Öğretiminde Öğrenci Başarısına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi / Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- YALÇIN, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri, Yeni Yaklaşımlar*, Ankara: Akçağ.
- YAVUZ, K. E. (2004). *Eğitim Öğretimde Çoklu Zekâ Teorisi ve Uygulamaları* (5. Baskı). Ankara: Ceceli.
- YAVUZ, K. E. (2005). *Öğrenen ve Gelişen Eğitimciler İçin Çoklu Zeka Teorisi Uygulama Rehberi* (2. Baskı). Ankara: Ceceli.

- YEŞİLYAPRAK, B. (2003). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri: Gelişimsel Yaklaşım* (6. Baskıdan Tıpkı Basım), Ankara: Nobel.
- YILDIZ, C. (2003). *Anadili Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- YILDIZ, D. (2009). *İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Çoklu Zeka Kuramına Dair Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Kağıthane Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- YILMAZ, G. (2002). *İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Vatan ve Millet Ünitesinde Çoklu Zeka Kuramına Göre Geliştirilen Eğitim Durumunun Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi ve Öğrenci Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- YILMAZ, G. ve FER, S. (2003). Çok Yönlü Zeka Alanlarına Göre Düzenlenen Öğretim Etkinliklerine İlişkin Öğrencilerin Görüşleri ve Başarıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 25:235-245. Ankara.
- ZABUN, B. (2002). *Çoklu Zeka Kuramı Ve Öğretim Uygulamaları Öğretme Stratejilerinde Yeni Yaklaşımlar*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EKLER

Ek-1: Öğrenci Kişisel Bilgi Anketi

Ek-2: Öğrencilere Yönelik Çoklu Zekâ Alanları Belirleme Formu

Ek-3: Başarı Ön Testleri, Başarı Son Testleri ve Kalıcılık Testleri

Ek-4: Dersler Esnasında Çekilen Fotoğraflar

Ek-5: İzin Belgeleri

EK-1: ÖĞRENCİ KİŞİSEL BİLGİ ANKETİ

ÖĞRENCİ KİŞİSEL BİLGİ ANKETİ

Değerli öğrencim, bu ankete vereceğin yanıtlar bilimsel bir çalışmada veri olarak kullanılacak ve 3. kişilerle paylaşılmayacaktır. Ankete vereceğin cevaplarda gerçek bilgilerini yansıtan maddeleri işaretlemen, çalışmanın sağlıklı bir şekilde yürütülmesinde önemli rol oynayacaktır. Vereceğin cevaplar için şimdiden teşekkür ederim.

Ahmet DEREKÖY

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yüksek Lisans Öğrencisi

AÇIKLAMA : Anketi doldururken gerekli yerlere çarpı işareti (X) koyunuz.

1. Kaçınıcı sınıfta okuyorsunuz?

7. () 8. ()

2. Cinsiyetiniz?

E () K ()

3. Yaşınız?

12 () 13 () 14 () 15 ()

4. Yaşadığınız Ev?

Kira () Kendi Evimiz () Akrabamızın Evi, Kira Vermiyoruz ()

5. Yaşadığınız Yer?

İlçe Merkezi () Kasaba () Köy ()

6. Anneniz Sağ () Ölü () Öz () Üvey ()

7. Babanız Sağ () Ölü () Öz () Üvey ()

8. Annenizin Eğitim Durumu?

Okuryazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Lisansüstü ()

9. Annenizin Mesleği?

Ev Hanımı () Memur () İşçi () Esnaf () Diğer (Yazınız) -----

10. Babanızın Eğitim Durumu?

Okuryazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Lisansüstü ()

11. Babanızın Mesleği?

Memur () İşçi () Esnaf () İşsiz () Diğer (Yazınız) -----

12. Ailenizin Aylık Geliri?

1000 TL'den az () 1000-2000 TL () 2000-4000 TL () 4000 TL'nin üstü ()

13. Kendinize Ait Odanız Var mı?

Var () Yok ()

14. Bilgisayarınız var mı?

Var () Yok ()

15. Bilgisayar karşısında günlük geçirdiğiniz süre ne kadardır?

0-30 dk () 30-60 dk () 1-2 saat () 2-3 saat () 3 saat üstü ()

16. Kardeşiniz Var mı? Varsa kaç kardeşiniz?

Kardeşim Yok () 2 () 3 () 4 () 5 ve üstü ()

17. Televizyon karşısında günlük geçirdiğiniz süre ne kadardır?

0-30 dk () 30-60 dk () 1-2 saat () 2-3 saat () 3 saat üstü ()

18. Yapmaktan hoşlandığınız şeyler (hobileriniz) nelerdir?

Müzik Dinlemek () Spor Yapmak () Kitap okumak () Resim Yapmak ()

Bulmaca Çözmek () Bahçe İşleriyle Uğraşmak () Arkadaşlarla Sohbet Etmek ()

Odama çekilip yalnız kalmak () Diğer (Yazınız) -----

19. Günlük okuduğunuz gazete var mı?

Var () Yok ()

20. Ayda, ortalama kaç sayfa kitap okursunuz?

Okumam () 100-300 () 300-500 () 500-1000 () 1000 sayfanın üstünde ()

21. Derslerinize çalışırken, aşağıdaki yöntemlerden hangisini kullanarak çalışmanızı yürütürsünüz?

Daha Önceki Konularla İlişki Kurarak () Ezber Yaparak () Müzik Dinleyerek ()
Resimler ve Şekiller Çizerek () Kendi Kendime Konuşarak () Arkadaşlarımla Beraber grup olarak () Bir yerde oturamayıp, sürekli hareket halindeyken () Açık havada oturarak ()

22. Öğretmeninizin verdiği bir konu hakkında yazacağınız bir yazıyı (kompozisyonu), ortalama kaç kelimeyle yazarsınız?

0-50 () 50-100 () 100-200 () 200-400 () 400 ve üzeri ()

23. Derslerinizi daha kolay anlamanız için, öğretmenlerinizin dersleri nasıl anlatmasını isterdiniz?

Daha Önceki Konularla İlişki Kurarak () Ezber Yaptırarak () Müzik Dinleterek ()
Resimler ve Şekiller Çizdirerek () Bireysel çalışmalara Yer Vererek ()
Grup çalışmalarına Yer Vererek () Beden Hareketlerimizi Kullanabileceğimiz Şekilde ()
Doğadan Örnekler Vererek () Diğer (Yazınız) -----

**EK-2: ÖĞRENCİLERE YÖNELİK ÇOKLU ZEKÂ ALANLARI
BELİRLEME FORMU**

**ÖĞRENCİLERE YÖNELİK ÇOKLU ZEKÂ ALANLARI
BELİRLEME FORMU**

Öğrencinin Adı – Soyadı :

Tarih:

Cinsiyeti :

Sınıfı :

Sevgili Öğrenci,

Lütfen, bu formda yer alan her ifadenin sizin için uygunluk derecesini aşağıdaki beşli dereceleme ölçeğinde belirtiniz. Bunun için her ifadede, uygun gördüğünüz rakamın altına X işareti koymanız yeterlidir. Her bir rakamın ifade ettiği anlam aşağıda verilmiştir. Lütfen, her bir ifade ile ilgili düşüncenizi belirtiniz ve ifadeleri boş bırakmayınız.

- 0= Benim İçin Hiç Uygun Değil
1= Bana Çok Az Uygun
2= Bana Kısmen Uygun
3= Bana Oldukça Uygun
4= Bana Tamamen Uygun

BÖLÜM 1: SÖZEL – DİLSEL ZEKÂ ALANI		RAKAMLAR				
		0	1	2	3	4
1	Arkadaşlarıma göre daha iyi yazarım.					
2	Uzun hikâyeler ve fıkralar anlatabilirim.					
3	İsimler, yerler ve tarihler hakkında hafızam güçlüdür.					
4	Yaşıma uygun kelimeleri doğru bir şekilde telaffuz edebilirim.					
5	Yaşıma göre iyi bir kelime hazinesine sahibim.					
6	Başkaları ile yüksek düzeyde sözel iletişime girebilirim ve sözel tartışmalarda başarılı olurum.					
7	Tekerlemeleri ve kelime oyunlarını çok severim.					
8	Kitap okumayı çok severim.					
9	Öğrendiğim yeni kelimeleri anlamalarına uygun olarak konuşabilir ve yazı dilinde kullanabilirim.					
10	Dinleyerek öğrenmeyi severim.					

BÖLÜM 2: MANTIKSAL – MATEMATİKSEL ZEKÂ ALANI		RAKAMLAR				
		0	1	2	3	4
1	Olayların oluşumu ve işleyişi hakkında çok soru sorarım.					
2	Sayılarla çalışmayı ve hesaplama yapmayı çok severim.					
3	Sayısal dersleri çok severim.					
4	Mantıksal bulmacaları çözmeyi ve satranç veya dama gibi stratejik oyunları oynamayı çok severim.					
5	Nesneleri kategorilere ayırmayı veya olayları belli bir mantıksal ilişki içinde düzenlemeyi severim.					
6	Matematiksel hesaplama oyunlarını çok severim.					
7	Bilgisayar oyunlarını ilginç bulurum.					
8	Fen Bilgisi dersinde deney yapmayı ve yeni şeyler denemeyi severim.					
9	Yaşıtlarıma kıyasla soyut düşünebilme veya sebep-sonuç ilişkisi kurabilme yeteneğim çok iyi gelişmiştir.					
10	Makinelerin nasıl çalıştığına dair çok soru sorarım.					

BÖLÜM 3: GÖRSEL – UZAMSAL ZEKÂ ALANI		RAKAMLAR				
		0	1	2	3	4
1	Renklere ve şekillere karşı çok hassas ve duyarlıyım.					
2	Haritaları, çizgileri, diyagramları veya tabloları sadece düz metinden oluşan yazılı materyallere kıyasla daha kolay anlarım.					
3	Sanat içerikli etkinlikleri severim.					
4	Arkadaşıma oranla daha fazla hayal kurarım.					
5	Yaşıma göre yüksek düzeyde beceri gerektiren figürleri ve resimleri çizebilirim.					
6	Filmleri, slaytları ve benzeri diğer görsel sunuları izlemeyi severim.					
7	Yaşıma göre ilginç üç boyutlu yapılar veya modeller oluşturabilirim.					
8	Okurken kelimelere oranla, resimlerden daha çok öğrenirim.					
9	Varlıkların görsel imgelerini veya daha önceden bulunduğu yerleri çok iyi ve net olarak hatırlayabilirim.					
10	Okuma materyallerine sık sık karalamalar yaparım.					

BÖLÜM 4: MÜZİKSEL – RİTMİK ZEKÂ ALANI		RAKAMLAR				
		0	1	2	3	4
1	Şarkıların melodilerini iyi hatırlarım.					
2	Güzel şarkı söyleyebilme yeteneğine ve sesine sahibim.					
3	Bir müzik aletini çok iyi çalabilirim veya çalmayı çok isterim.					
4	Müzik dersini çok severim.					
5	Konuşurken veya hareket ederken ellerimle ve ayaklarımla ritim tutarım.					
6	Farkında olmadan kendi kendime mırıldanırım.					
7	Çevremdeki seslere karşı aşırı duyarlı ve hassasımdır.					
8	Ders çalışırken farkında olmadan masaya vurarak ritim tutarım.					
9	Bir şarkı duyduğumda farkında olmadan ona eşlik ederim.					
10	Ders çalışırken veya bir şey öğrenirken müzik dinlemekten hoşlanırım.					

BÖLÜM 5: BEDENSEL – KİNESTETİK ZEKÂ ALANI		RAKAMLAR				
		0	1	2	3	4
1	Bir veya birden fazla sportif faaliyette başarılıyım.					
2	Bir yerde uzun süre oturduğumda hareket etmeye ve kıvılcılamaya başlarım.					
3	Başkalarının jest, mimik ve yüz ifadelerini kolaylıkla taklit ederim.					
4	Gördüğüm her nesneyi dokunarak inceleme ve analiz etme eğilimindeyimdir.					
5	Konuşmayı, sıçramayı ve benzeri fiziksel hareketleri yapmayı çok severim.					
6	El becerisi gerektiren etkinliklerde çok başarılıyım.					
7	Kendimi veya sıkıntılarımı anlatmada kendime özgü bir yolum vardır ve beden dilimi çok iyi kullanırım.					
8	Çamurla oynamayı veya diğer bedensel nitelikteki etkinliklere katılmayı çok severim.					
9	Bir şeyi parçalarına ayırmayı ve onları tekrar birleştirmeyi çok severim.					
10	Bir şeyi en iyi yaparak ve yaşayarak öğrenirim.					

BÖLÜM 6: SOSYAL – KİŞİLER ARASI ZEKÂ ALANI		RAKAMLAR				
		0	1	2	3	4
1	Arkadaşlarımla ya da akranlarımla sosyalleşmeyi çok severim.					
2	Grup içerisinde lider görünümündeyimdir.					
3	Problemi olan arkadaşlarıma her zaman yardım ederim.					
4	Dışarıdayken kendi başımın çaresine bakabilirim.					
5	Başkaları ile birlikte ders çalışmayı veya oyun oynamayı çok severim.					
6	En az iki veya üç tane yakın arkadaşım vardır ve onları sık sık ararım.					
7	Çevremdekiler benimle arkadaşlık kurmak ister.					
8	Başkalarına selam verir, onların hatırlarını sorar ve onları önemserim.					
9	Başkalarını anlayabilme (empati) yeteneğim çok iyi gelişmiştir.					
10	Bir şeyi başkalarıyla işbirliği yaparak, onlarla paylaşarak veya onlara öğreterek öğrenmeyi severim.					

BÖLÜM 7: İÇSEL – ÖZE DÖNÜK ZEKÂ ALANI		RAKAMLAR				
		0	1	2	3	4
1	Bağımsız olma eğilimindeyimdir.					
2	Kendimin güçlü ve zayıf yönleri hakkında gerçekçi bir görüşe sahibimdir.					
3	Yalnız başıma oynamaya veya ders çalışmaya bırakıldığımda daha başarılıyım.					
4	Hakkında çok fazla bahsetmediğim en az bir ilgilim, hobim veya uğraşım vardır.					
5	Hayattaki amacımın ne olduğuna ilişkin iyi bir anlayışa sahibimdir.					
6	Duygularımı, hislerimi ve düşüncelerimi açıklıkla ve doğru bir şekilde dile getirebilirim.					
7	Hayattaki başarılarımdan ve başarısızlıklarımdan ders almasını bilirim.					
8	Kendime olan güvenim yüksektir.					
9	Yaptığım işin bilincindeyimdir ve başkalarına pek fazla akıl danışmam.					
10	Kendime olan saygım yüksektir.					

BÖLÜM 8: DOĞACI ZEKÂ ALANI		RAKAMLAR				
		0	1	2	3	4
1	Doğaya, hayvanat bahçelerine veya tarihsel müzelere olan gezileri çok severim.					
2	Doğa olaylarına ve oluşumlarına (örneğin volkanlara, dağlara ve bulutlara) karşı çok hassas ve duyarlıyım.					
3	Çevremdeki çiçekleri sular ve onların bakımını üstlenirim.					
4	Ekoloji, doğa, bitkiler, hayvanlar vb. gibi konular işlenirken çok meraklanırım.					
5	Sınıfta hayvan hakları veya çevreyi koruma ile ilgili heyecanlı konuşmalar yaparım.					
6	Kuş beslemek, kelebek ve böcek koleksiyonu oluşturmak gibi doğa ile ilgili projelere katılmayı çok severim.					
7	Doğayı ve canlıları içeren konuşmalarda çok başarılıyım.					
8	Toprakla oynamayı ve bitki yetiştirmeyi çok severim.					
9	Mevsimplere ve iklim olaylarına karşı çok ilgiliyimdir.					
10	Çevre bilincim çok iyi gelişmiştir.					

ÖĞRENCİLERE YÖNELİK ÇOKLU ZEKÂ ALANLARI BELİRLEME FORMU'NUN DEĞERLENDİRME PROFİLİ

Öğrencinin Adı – Soyadı :						Sınıfı :						
Öğrencinin Numarası :						Cinsiyeti :						
MADDELER / ÖNERMELER												
ZEKÂ ALANI		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOPLAM PUAN
Sözel / Dilsel												
Mantıksal / Matematiksel												
Görsel / Uzamsal												
Müziksel / Ritmik												
Bedensel / Kinestetik												
Sosyal / Kişiler Arası												
İçsel / Öze Dönük												
Doğacı												
SEÇENEKLER		ZEKÂ ALANINDAKİ TOPLAM PUAN					ZEKÂ ALANINDAKİ GELİŞMİŞLİK DÜZEYİ					
Bana Tamamen Uygun	4	32 – 40 Arası					Çok Gelişmiş					
Bana Oldukça Uygun	3	24 – 31 Arası					Gelişmiş					
Bana Kısmen Uygun	2	16 – 23 Arası					Orta Düzeyde Gelişmiş					
Bana Çok Az Uygun	1	8 – 15 Arası					Biraz Gelişmiş					
Bana Hiç Uygun Değil	0	0 – 7 Arası					Gelişmemiş					

NOT: Öğrencilere Yönelik Çoklu Zekâ Alanları Belirleme Formu, Saban (2004)'ten alınmıştır.

**EK-3: BAŞARI ÖN TESTLERİ, BAŞARI SON TESTLERİ VE
KALICILIK TESTLERİ**

ZARFLAR KONUSU BAŞARI ÖN TESTİ

1) Aşağıdakilerden hangisinde “açık” sözcüğü türü yönünden, ötekilerden farklıdır?

- A) Açık havada yarım saat dolaş, açılırsın.
B) Çünkü gazetede başyazara yazılmış açık mektubu okudun mu?
C) Konuyu saptırma, ne demek istediğini açık söyle.
D) Pazar günü çok aradık ama, açık eczane bulamadık.

2) Aşağıdaki cümlelerde geçen ikilemelerden hangisi zarf değildir?

- A) Çocukları sorguya çektiler teker teker.
B) Adamın gözleri mutluluktan ıslı ıslı parlıyordu.
C) Sizi bulmak için akşama kadar ev ev dolaştık.
D) Üç gün boyunca tüm caddeler pınl pınlı.

3) Aşağıdaki dizelerden hangisinde ötekilerden farklı türde bir zarf vardır?

- A) İsmi dinleyeceksin rüzgârın fısıltısıyla.
B) Hatırlayacaksın beni gözlerin yaşla dolu
C) Bu mahallelerde ömürler akşamüstü başlar.
D) Güz gülleri gibi boynumu büküp ağladım.

4) Aşağıdaki cümlelerden hangisinde hal eki alan sözcük fiili durum yönüyle nitelenmiştir?

- A) Bir pazar günü tüm arkadaşlarla bizim evde toplanalım.
B) Dün durumu oldukça iyiydi, bizi ayakta karşıladı.
C) Toplantı salonundaki kalabalığın içinde gözlerim seni aradı.
D) Yaptığı her işte mükemmellik arar, kimseyi işine karıştırmazdı.

5) Aşağıdaki atasözlerinin hangisinde "iyi" sözcüğü zarf görevindedir?

- A) Son gülen iyi güler. B) Adamın iyisi alışverişte belli olur.
C) Dereyi tepeyi sel bilir, iyiyi kötüyü el bilir. D) İyi dost kötü günde belli olur.

6) Aşağıda numaralandırılmış cümlelerin hangisinde zarf kullanılmıştır?

- I. Bitkiler sonbahara hazırlanıyor. II. Bu şehir o eski İstanbul mudur?
III. Sokak lambaları birden yanıyor. IV. Kaldırımlarda yağmur kokusu var.
A) I. B) II. C) III. D) IV

7) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde miktar zarfı vardır?

- A) Sonradan unutabileceğim küçücük ayrıntıları not ettim.
B) Kısa bir sessizlikten sonra sözü yine o adam aldı.
C) Bütün bunlardan haberi olduğunu belirtmek istiyordu.
D) Babanızın aramızdan ayrılmış olmasına çok üzüldüm.

8) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde isim tamlaması zarf görevinde kullanılmıştır?

- A) İstanbul'un sıkıntısı da çoktur, mutluluğu da.
- B) Yaz aylarında şehirdeki insanlar kıyı kasabalarına giderler.
- C) İşten döndükten sonra evin balkonunda kahve içerdik.
- D) Dağdan esen meltem, kasabayı serinletiyordu.

9) Aşağıdaki cümlelerden hangisinde soru anlamı zarfla sağlanmıştır?

- A) Bu soğuk havada o kadar yolu nasıl yürüyeceksiniz?
- B) Ne zaman geleceğini size de mi söylemedi?
- C) Satın aldığınız yeni ev kaçınca kattaydı?
- D) Kapıdaki çocuk sana heyecanlı heyecanlı ne anlatıyordu?

10) Aşağıdaki atasözlerinin hangisinde ötekilerden farklı türde bir zarf vardır?

- A) Böyle gelmiş, böyle gider.
- B) Boş gezmekten bedava çalışmak yeğdir.
- C) Gündüzün mum yakan geceleyin bulamaz.
- D) Çocuk düşse kalka büyür.

11) Aşağıdaki cümlelerin hangisindeki "güzel" sözcüğü "'Buradan bakınca şehir çok çirkin görünüyor." cümlesindeki "çirkin" sözcüğü ile görevce özdeştir?

- A) Bu tür yemekleri annem de güzel yapar.
- B) Az önce giydiğin elbise daha güzel.
- C) Daha güzelini bulamazsan bu kravatın aynısını al.
- D) Şu güzelim çiçekleri nasıl kuruttunuz?

12) Aşağıda numaralanmış cümlelerden hangisinde "artık" sözcüğü zarf görevindedir?

- I. Yemek artıklarını atmaz, mutlaka tüketirirdi.
 - II. Bu türden kitapları artık okumuyoruz.
 - III. İletişim araçları geliştiği için artık mektup da yazmıyoruz,
 - IV. Şubat ayının 29 çektiği yıllara artık yıl deniyor.
- A) I. Ve II. B) II. ve III. C) II. ve IV. D) III. ve IV.

13) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde farklı türde zarflar bir arada kullanılmıştır?

- A) Az önce, kardeşim dışarı çıktı.
- B) Yarınımızı bugünden düşünmelisiniz.
- C) Her zaman onu arar, hep yardım ederdi ona.
- D) Biz çok çalıştık, az uyuduk.

14) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde cümlenin anlamını "durum" bakımından tamamlayan bir sözcük vardır?

- A) Şiddetli soğuklar sebebiyle okullar bugün tatil edildi.
- B) Bu ilçe gündüzleri nefes alamıyor.
- C) Her sabah buraya geldiğini bilmiyordum.
- D) Bir araç hızla olay yerinden uzaklaştı.

15) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde pekiştirilmiş sözcük zarf görevinde kullanılmıştır?

- A) İçimize bin bir umut aşıl原因an deniz bugün masmaviydi.
- B) Öğretmenimiz her zaman ütülü ve tertemiz giyinir.
- C) Sepetteki kıpkırmızı elmalardan herkese birer tane verdik.
- D) Yemyeşil ağaçlarla doluydu parkın her tarafı.

16) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde "akşam" sözcüğü, belirteç olarak kullanılmıştır?

- A) Akşam, her zaman aydınlığın habercisidir.
- B) "Akşam oldu, hüznümlendim ben yine " dizesini mırıldanıp duruyordu.
- C) Akşam, arkadaşımı ziyarete gittim.
- D) Yazlan, akşam kahvesini balkonda içmeyi çok severiz.

17) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde eylem zaman anlamıyla sınırlanmamıştır?

- A) Çoğu insan otuzundan sonra gelecek kaygısı duyar.
- B) Buradan geçtiğimde bir sızı duyuyorum içimde.
- C) Bazı günler sabaha kadar ders çalışırlardı.
- D) Yaz, bütün güzelliğiyle hüküm sürüyor ilçemizde.

18) Aşağıdaki cümlelerin kaç tanesinde zarf kullanılmıştır?

- Ahmet öğretmen bize yarın gelecek.
 Sen onu neden sevmiyorsun?
 Türkçe yazılısından sonra konsere gideceğiz.
 Uçak, dev bir kuş gibiydi.
 Sen bize gelme, biz sana geliriz.

- A) 2 B) 3 C) 4 D) 5

19) "Yukarı" sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde yer – yön zarfı olarak kullanılmıştır?

- A) Yukarısı ile aşağısı birbirine çok uzak, çok...
- B) O, bizden yukarı sınıftaydı, pek tanımıyorum.
- C) Sen yukarıyı ne zaman tamir edeceksin?
- D) Yemekten sonra yukarı çıktı, hemen giyindi.

20) Aşağıdakilerin hangisinde "olasılık" anlamlı bir zarf kullanılmıştır?

- A) Seninle asla konuşmayacağım.
- B) Çok güzel konuşup insanları etkiliyor.
- C) Elbette bugün ağlıyorsam yarın güleceğim.
- D) Sizinle birlikte belki ben de gelirim.

HABER VE DİLEK KİPLERİ KONUSU BAŞARI ÖN TESTİ

- 1) Aşağıdaki cümlelerin yüklemelerinden hangisinde zaman anlamı yoktur?
 A) Vatanımızı her zaman düşünmeliyiz. B) Onun ödevini kontrol etmeni istiyorum.
 C) Bu konuyu sonuna kadar savunacağım. D) Tiyatroya gitmeyi çok istedi.
- 2) Aşağıda, geniş zamanla çekimlenmiş kaç fiil vardır?
 Görüyor Okuyacak Koşar Seviyor Alacakmış Bakar İster Konuşacak
 A) 2 B) 3 C) 4 D) 5
- 3) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “-miş-miş” eki yükleme, duyulan geçmiş zaman anlamı katmamıştır?
 A) Amcamın oğlu okula başlamış. B) Kitap okumaktan gözün kanlanmış.
 C) Beni unutamadığımı söylemiş. D) Yıllar önce burada okula başlamışım.
- 4) “Bu dünya böyle gelmiş fakat, böyle gitmez.” Cümlesinde geçen fiillerin kipi sırasıyla aşağıdaki seçeneklerin hangisinde doğru olarak verilmiştir?
 A) Görülen geçmiş zaman – Geniş zaman B) Duyulan geçmiş zaman – Gelecek zaman
 C) Emir – Geniş zaman D) Duyulan geçmiş zaman – Geniş zaman
- 5) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yüklem “istek” kipindedir?
 A) Tatilde bari dinlenebilse.
 B) Bu yorgunluktan sonra bir güzel uyumalı.
 C) Türkçe dersini geçmek için düzenli şekilde çalıştımız.
 D) Arkadaşlarla birlikte sinemaya gidelim.
- 6) Aşağıdaki fiillerden hangisinin kipi diğerlerinden farklıdır?
 A) Gezmeyeyim B) Gezmezsın C) Gezmem D) Gezmezler
- 7) “Körle yatan şaşı kalkar.” Atasözündeki fiilin kipi ve zamanı aşağıdakilerden hangisidir?
 A) Dilek kipi – Gelecek zaman B) Haber kipi – Görülen geçmiş zaman
 C) Haber kipi – Geniş zaman D) Dilek kipi – Duyulan geçmiş zaman
- 8) Aşağıdaki cümlelerde haber kipi niteliği taşımayan fiil hangi seçenekte verilmiştir?
 A) Daha sonra aramızdaki ilişkiler kopar. B) Ağaçtaki kuruyan yaprakları elinle kopar.
 C) Zaman zaman aramızdaki bağlılık kopar. D) Çok yorulunca öndeki gruptan kopar.
- 9) Aşağıdakilerden hangisi “çalışmak” fiili emir kipinde değildir?
 A) Çalış B) Çalışın C) Çalışsan D) Çalışsın
- 10) Aşağıdaki dizelerden hangisinde haber kipiyle çekimlenmiş eylem yoktur?
 A) Artık hep çocuklar oynasın bahçelerimde.
 B) Gözlerim kapalı; fakat hislerimle görüyorum
 C) Her gün aynı vapur iskeleden geçer.
 D) Kimse uyumayacak bu gece partide.
- 11) “Kabahat, samur kürk olsa kimse sırtına almaz.” atasözündeki fiillerin kipleri sırasıyla aşağıdakilerden hangisidir?
 A) Emir - Gereklilik B) Gereklilik- Emir
 C) Şart - Geniş zaman D) İstek - Geniş zaman

12) Aşağıdaki dizelerin hangisinde yüklem, istek kipi birinci çoğul kişisiyle çekimlenmiştir?

- A) Her şey bir çıkmaz sokakta, gelecek, ölüm- kalım...
 B) Sen sen ol, hiç kimseye yalan söyleme.
 C) Rüzgâr kanatlı bir değirmendir beni öğüten.
 D) Bu tünelden geçerken hazırlıklı olalım.

13) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yüklem gelecek zamanın rivayetiyle çekimlenmiştir?

- A) Her bahar beni yıldızlara götürecekti.
 B) Uykuyla uyanıklık arasında bir yere konacaktım.
 C) Oysa o olayda ona hiçbir şey olmamıştı.
 D) Kendi talihinizden bir yıldız gibi düşmeyecektiniz.

14) “Akıllı köprü arayınca dek deli suyu geçer.” Bu atasözündeki yüklem kipiyle aşağıdaki cümlelerden hangisinin kipi arasında benzerlik yoktur?

- A) Demir tavında dövülmelidir. B) Sağır işitmez uydurur.
 C) Dost, kötü günde belli olur. D) Acıklı başta akıl olmaz.

15) Aşağıdaki dizelerin hangisinde yüklem gereklik kipindedir?

- A) Çınar yeşili sundurmamda B) Akçakavaklar ıslanırken
 Bakmalıyım ayçiçeği tarlasına Örtür bizi güz ananın yaprakları
 C) İşte duruyor bir çocuk D) Bir yüce dağdan bir yüce dağa
 Mürdüm eriği gözleriyle Dikmişim ışıklı direklerimi

16) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde fiil ötekilerden farklı bir kiple çekimlenmiştir?

- A) Konuyu tekrar etmedikçe anlamazsın. B) Öğretmenin gözüne gözükmeyin.
 C) İnsanları rahatsız edemezsin D) Sen yalan söylemezsin hiçbir zaman.

17) Aşağıda verilen kip ekleri ve bu eklerin ait olduğu kipler hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?

- A) se/sa – Emir kipi B) a/e – Şart kipi
 C) acak/ecek – Geniş zaman kipi D) dı/di – Görülen geçmiş zaman kipi

18) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde haber kipi almış bir fiil yoktur?

- A) Vatanın koruyucusu millet olmuş.
 B) Ahmet, her sabah işe gitmeden spor yapar.
 C) Keşke hayallerimizin hepsi gerçek olsa.
 D) Hepimiz büyüyünce vatana bağlı insanlar olacağız.

19) Aşağıdaki cümlelerin hangisinin yüklemi şimdiki zaman kipiyle çekimlenmiştir?

- A) Anladım ne demek istediğini. B) Onu görmek için yola çıkar.
 C) Öğrencilerle pikniğe gitmeyi istemiş. D) Neden ders çalışmıyorsun Duygu?

20) Aşağıdaki hangi cümlenin yüklemde şimdiki zaman eki, gelecek zaman yerine kullanılmıştır?

- A) Her gün çıkmadan önce temizlik yapıyorum. B) Dedem sabahları erken kalkıyor.
 C) Şiir okuma yarışması törenden sonra başlıyor. D) Çiçekler ne güzel kokuyor.

FİİLİMSİLER KONUSU BAŞARI ÖN TESTİ

1) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde, altı çizili sözcük eylemsi değildir?

- A) Annenden beklediğin paket miydi o? B) Evden kaçıp yıkıntılar arasına gizlendi.
C) Onursuz bir milletin insanları değiliz. D) Acur turşusu en sevdiği yiyeceklerdendi.

2) Aşağıdaki cümlelerin hangisindeki altı çizili sözcükte "ma, -me" eki, ötekilerden farklı bir görevde kullanılmıştır?

- A) Çocuk, arkadaşlarını göremeyince beklemekten vazgeçti.
B) Bahçeyi sulamaya çıktığımda karşılaştım babamla.
C) Gelme deyince ben de ısrar edemedim anneme.
D) Görünmemek için elimizden geleni yapacağız anlaşılan.

3) Rektörle yaptığı bir toplantıda rektör, hızını alamayıp kendisini bir güzel haşladığında, "Hocam, belediye başkanıydım beni fırçalıyordunuz, başbakan oldum, hâlâ fırçalamalarınızdan kurtulamadım. Tamam, eleştirin; ama biraz da çözüm üretin." dediği, akademik çevrelerde kulaktan kulağa dolaşıyor.

Yukarıdaki paragrafta kaç eylemsi vardır?

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

4) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde farklı bir eylemsi kullanılmıştır?

- A) Sınav günü yaklaştıkça heyecanı artıyordu. B) Bunu ondan öğrenince çok üzüldü.
C) İçeride onu görür görmez tanıdı. D) Sararmış yapraklar yolları doldurmuştu.

5) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde fiilimsi vardır?

- A) Üstündekileri aceleyle değiştirdi. B) Yemekten sonra odasına çekildi.
C) Arkadaşlığımız giderek pekişiyordu. D) Tavlayı koltuğunun altına sıkıştırdı.

6) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde isim - fiil kullanılmamıştır?

- A) Boşuna nefesini tüketme, sana inanmıyorum.
B) Ahmet öğretmen seninle görüşmek istiyor.
C) Kardeşine kızmasına en çok ben şaşırılmıştım.
D) Yalan söyleme hastalığı yüzünden bu hale geldi.

7) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde hem sıfat - fiil hem de zarf fiil kullanılmıştır?

- A) Olayı çözmek için sabahlara kadar çalışıyordu.
B) Buradan taşınalı beş yıl olacak, demişti.
C) Görülen o ki, biraz sabredip süssaydın kazançlı çıkacaktın.
D) Dönülmez bir hata yapan insanlara özgü bir hava içindeydi.

8) Aşağıdaki cümlelerde geçen tamlamalardan hangisi fiilimsi alarak oluşmuştur?

- A) Yıkık duvarların resmini çekmeye gitti.
B) Sözde sevgine inanacağını mı sanıyorsun?
C) Güzelim çiçekleri koparıp kenara atmış.
D) Veren el, alan elden üstündür.

9) Aşağıdaki atasözlerinin hangisinde fiilimsi yoktur?

- A) Veren el, alan elden üstündür. B) Gülme komşuna, gelir başına.
C) Yuvarlanan taş, yosun tutmaz. D) Çıkmadık candan ümit kesilmez.

10) Aşağıdaki dizelerde, numaralanmış sözcüklerden hangileri fiilimsidir?

Ne doğan güne hükmüm geçer.

I II

Ne halden anlayan bulunur.

III

Ah, aklımdan ölümüm geçer.

IV V

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

11) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde birden fazla sıfat-fiil kullanılmıştır?

- A) Çevreyi keşfetmek için birkaçımız gruptan ayrılmıştık.
B) Öğretmenimiz bu yıl okunacak kitapların listesini vermişti.
C) Hiç olmamış şeyleri süsleyip püsleyip anlatıyordu arkadaşlarına.
D) Kendini bulunmaz biri gibi gören insanları gördükçe çok gülüyorum.

12) Zarf - fiiller cümlelerin anlamını zaman bakımından da tamamlar.

Aşağıdaki cümlelerin hangisinde zarf - fiil yukarıdaki açıklamayı örneklemez?

- A) Berkay, elindeki oyuncakıyla güle oynaya eve gidiyordu.
B) Buraya gelince Orkun' u aramasını söyler misin?
C) Rüzgâr beni içimden titretirken, o yürüyüşe çıkmış.
D) Bu elbiseyi almadan şuradan şuraya gitmeyeceğim.

13) Sevgilerin en ölmezini sana sakladım, gel.

Şimdi denizler en mavi, ormanlar en yeşil

Seninle olayım da dünya umrumda değil.

Dinle; kalbimin tıkırtısından belli oluyor seni sevdiğim.

Yukarıdaki dördlük için hangisi söylenemez?

- A) Çekimli fiil vardır. B) İsim fiil vardır.
C) Zarf fiil yoktur. D) Sıfat fiil vardır.

14) "Zarf filler, isim fiil ve sıfat fiil gibi herhangi bir çekim eki almaz."

Yukarıdaki açıklamaya ters düşen cümle aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Beni anlayınca kadar sürekli tekrar edeceğim.
B) Sadece okuyarak bu kadar bilgi kazanılmaz.
C) Bu olayı bana anlatmamana çok üzüldüm.
D) Benden aldıklarımı ne zaman getireceksin?

15) Aşağıdakilerden hangisi fiilimsilerin özelliklerinden değildir?

- A) Hiç biri çekim eki almazlar. B) Türemiş kelimelerdir.
C) İsim, sıfat ya da zarf olabilirler. D) Fiil kök ya da gövdelerinden türer.

16) Hangisinde sıfat fiil adlaşmamıştır?

- A) Gemiden suya atlayanlara selam. B) İyiliği bilmeyenlerden uzak durun.
C) Geçmiş günleri hatırlayalım. D) Uslanmazı uslandırdı babası.

CÜMLENİN ÖGELERİ KONUSU BAŞARI ÖN TESTİ

1) "Sahildeki tarihi yalıya mermerden yapılmış basamakları kullanarak çıkılırdı." Cümlesinin ögeleri aşağıdaki şıkların hangisinde sırasıyla doğru olarak verilmiştir?

- A) Dolaylı Tümleç - Zarf Tümleci – Yüklem
- B) Özne-Dolaylı Tümleç - Zarf Tümleci-Yüklem
- C) Özne - Nesne - Zarf Tümleci - Yüklem
- D) Dolaylı Tümleç - Dolaylı Tümleç – Yüklem

2) "Deniz dalgaları" sözü aşağıdaki cümlelerin hangisinde "özne" görevinde kullanılmıştır?

- A) Bu neşeli şarkılar, deniz dalgalarıdır.
- B) Deniz dalgalarının sesinden, senin seslendiğini duymadım.
- C) Deniz dalgalarını her gün farklı melodiyle duyuyorum.
- D) Gecenin sessizliğinde deniz dalgaları bütün sahili kaplar.

3) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde özne, soyut bir isimdir?

- A) Yaşlı adam sabahleyin yine yürüyordu.
- B) Sevgi, herkesin muhtaç olduğu bir gıdadır.
- C) Özlem, bugün size gelecek mi?
- D) Rüzgârın etkisiyle saat kulesi yıkılmış.

4) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde ögelere ayırmada yanlışlık yapılmamıştır?

- A) Bazen /dinlenmek için /güzel şeyler /düşünmeye /çalışıyorum.
- B) Son çalışmalarından sonra /park ve bahçeler /şehri güzelleştirmiş.
- C) Soruların cevaplarını hazırlamadan uyumam / mümkün değil.
- D) Ödevlerinizi /öğretmene zamanında/teslim etmeniz gerekiyor.

5) "Cumhuriyet dönemi inkılâpları daha ilk yıllarında, halkta modernleşme bilincini hayata geçirme duyarlılığı yaratmıştı."

Yukarıdaki cümlelerin ögelerini sırasıyla bulabilmek için yükleme aşağıdaki sorulardan hangileri sırasıyla sorulmalıdır?

- | | |
|------------------------|-------------------------|
| A)Ne-Ne zaman-Kimde-Ne | B)Ne zaman-Ne-Kimde-Ne |
| C)Kimde-Ne-Ne zaman-Ne | D)Ne -Kimde-Ne zaman-Ne |

6) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde dolaylı tümleç kullanılmıştır?

- A) Buradaki insanlar mutlu değillerdi.
- B) Gönderdiğiniz hediye çok beğendim.
- C) Bir gün, haklı olduğumu sen de anlayacaksın.
- D) Varacağım yere erken saatlerde ulaşmalıyım.

7) Aşağıdaki cümlelerde geçen altı çizili sözcük ya da sözcük gruplarından hangisi farklı bir öge oluşturmuştur?

- A) Çetin, Türkçe derslerine sinavlardan önce çalışırdı.
- B) Siz onu gençliğinde görmeliydiniz, şimdi o günlerinden eser yok.
- C) Küçük kasabalarda herkes birbirini tanır ve birbirlerine yardım eder.
- D) O günlerde buraya tren gelmezdi, şehre traktör römorklarında giderdik.

8) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde öge sayısı en fazladır?

- A) Yağmur yağmaya başlayınca aklıma hemen yağmurla ilgili şiirler geliyor.
 B) Bacanın üstündeki leylek yuvası dışarıdan bakıldığında çok görkemli görünüyordu.
 C) Savaşta ölenlerin anısına yapılan büyük bronz heykel beni çok duygulandırdı.
 D) İstanbul'daki tarihî yerlerin birçoğunu iki yıl önce bir iş için İstanbul'a geldiğimde gezmişim.

9) "Beni görünce yüzüme şaşkın şaşkın baktı."

Aşağıdaki cümlelerden hangisi, yukarıdaki cümleyle ögeleri ve ögelerinin sıralanışı yönüyle özdeştir?

- A) Misafirlige gittiğimizde bizi çok sıcak karşılamıştı.
 B) Bilmediklerini büyük bir merak içinde bana tek tek soruyordu.
 C) Vakitli vakitsiz ziyaretime gelmesi beni iyice canımdan bezdirmişti.
 D) Güneş batarken, ağaçların koyu gölgesinde sessizce ağlıyordu.

10) "Polatlı, Türkiye'nin tahıl ambarı olarak yıllardır buğday üretiminde ilk sıralarda yer almaktadır."

Yukarıdaki cümlede aşağıdaki ögelerden hangisi yoktur?

- A) Özne B) Belirtili Nesne C)Zarf Tümleci D)Dolaylı Tümleç

11) Bir gün Sivaslı'nın ana caddelerinden birinden geçerken spor malzemeleri satan yeni bir mağaza açıldığını gördüm.

Bu cümlede altı çizili bölüm cümlelerin hangi ögesidir?

- A) Özne B) Belirtisiz nesne C) Dolaylı Tümleç D) Belirtili nesne

12) Aşağıdaki sorulardan hangisi dolaylı tümleci buldurmaya yöneliktir?

- A) Onun Ankara'ya gelince nerede kalacağını biliyor musun?
 B) Otobüsün nerede mola vereceğini biliyor musun?
 C) Bu sözleri toplantıda söylediğimi kimden duydunuz?
 D) Bu konuda kime başvurman gerektiğini söylediler mi?

13) "Şiire çok küçükken başlayan Yahya Kemal, çocukluğunu besleyen iki kaynağın ailesi ve yakın çevresi olduğunu anılarında vurgular."

Yukarıdaki cümlelerin öznesi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Yahya Kemal B) Şiire çok küçükken başlayan Yahya Kemal
 C) çocukluğunu besleyen iki kaynak D) ailesi ve yakın çevresi

14) Aşağıda cümlelerin ögeleri hakkında verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?

- A) Öznenin yaptığı işten etkilenen öge dolaylı tümleçtir.
 B) Bir cümlede birden fazla özne, nesne, zarf tümleci bulunabilir.
 C) Şiirde, yüklem başta ya da ortada bulunması eksilteli cümleye sebep olmaz.
 D) Cümleye sorulan "ne" sorusu belirtisiz nesneyi bulmaya yöneliktir.

15) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde nesne kullanılmamıştır?

- A) Toplantının üç gün ertelendiğini toplantıdan üç gün önce açıkladılar.
 B) Bir akşamüstü güneş batarken sahilde tek başıma bir süre dolaşım.
 C) İki saat içinde dükkânda bulunan tüm malları tek tek sayarak kayıt altına aldık.
 D) Serin esen bir bahar yeli saçlarımızı hüzünlü bir şekilde okşuyordu.

16) Aşağıdaki cümlelerin hangisi, sadece özne ve yüklemden oluşmuştur?

- A) Gelecek yüzyılın insanlarını kışkırtıyorum.
- B) Onlar bizden daha çok bilgiye ulaşacaklar.
- C) Onların asıl avantajları birikimleridir.
- D) Geçmiş, onlar için değerli bir hazinedir.

17) "Cümlede önemsenen ögeyi vurgulamanın bir yolu da onu yükleme yaklaşımdır."

Aşağıdaki cümlelerin hangisinde "dolaylı tümlec" vurgulanmıştır?

- A) Ayşenur tatilde halasına gitmişti.
- B) Dün akşam mışıl mışıl uyumuşum.
- C) Sabahleyin bahçede birkaç çocuk oynuyordu.
- D) Haberi duyunca bankayı aradı.

18) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yüklem anlamını zaman bakımından tamamlayan bir sözcük vardır?

- A) Kışın sonu çok çabuk bir şekilde gelmişti.
- B) İlkbaharda bizim memleket bir başka güzel olur.
- C) Annem, akşam vakitlerini çok sevdiğini söylerdi.
- D) Bugünün işlerini masanın üstüne bırakıp ayrılmış.

19) Aşağıdaki cümlelerde geçen soru sözcükleri karşıladıkları ögeler bakımından üçerli gruplandırılırsa hangisi dışta kalır?

- I. İki saattir kime söylenip duruyorsun?
- II. Sen bu kitabı kimden aldın?
- III. Öğretmenin saati nerede kaybolmuş?
- IV. Buradan Ankara'ya nasıl gidilir?

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

20) Aşağıdaki cümlelerde yer alan deyimlerden hangisi zarf tümleci görevinde kullanılmıştır?

- A) Bu çocuğun karnı doysa, gözü doymuyor.
- B) Trafiki kazasız atlatmak için gözünü dört aç.
- C) Sıcaklar ortalığı kasıp kavurduğunda yaylaları özlüyorum.
- D) Bu yıl kış erken bastırdı; ama bahar da erken geldi.

9) Aşağıdaki cümlelerden hangisinde soru anlamı zarfla sağlanmıştır?

- A) Ona doğum gününde hediye olarak ne aldın?
 B) Arkadaşlarını görmeye hangi gün gideceksin?
 C) Küçük çocukları neden ağlatıyorsun Mehmet?
 D) Sınavdan hangi notu aldığın bilmiyor musun?

10) Aşağıdaki atasözlerinin hangisinde ötekilerden farklı türde bir zarf vardır?

- A) El öpmekle ağız aşınmaz. B) Balık baştan kokar.
 C) Davul dengi dengine çalar. D) Kara haber tez duyulur.

11) Aşağıdaki cümlelerin hangisindeki "zarif" sözcüğü "Bu adam kendince akıllı geçiniyor." cümlesindeki "zarif" sözcüğü ile görevce özdeştir?

- A) Ablamın giydiği elbise çok zarifti. B) Annem çok titiz ve zarif bir bayandır.
 C) Bana karşı hiç zarif davranmadın. D) Zarif, benim en yakın arkadaşım.

12) Aşağıda numaralanmış cümlelerden hangisinde "boş" sözcüğü zarf görevindedir?

- I. Boş laflarla beni kandıracağını zannetme Kerem.
 II. Yapılan oylamada sandıktan üç adet boş oy çıktı.
 III. Sevgi ablanın aldığı kalem pillerin içi boş çıktı.
 IV. Mustafa, öğretmenin anlattıklarına boş boş baktı.
 A) I. Ve II. B) II. ve III. C) II. ve IV. D) III. ve IV.

13) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde farklı türde zarflar bir arada kullanılmıştır?

- A) Bağlasan durmam, en kısa zamanda giderim.
 B) Müfettişler geldiğinde, okulda kimse yoktu.
 C) Duygu'ya çaya çağırdım ama çok yorgunmuş.
 D) Av malzemesi almak için dışarı çıktı.

14) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde cümlenin anlamını "durum" bakımından tamamlayan bir sözcük vardır?

- A) Televizyon programları reyting için kıyasıya yarışıyor.
 B) Türkiye'nin ciğerleri olan ormanları yakarak katlediyorlar.
 C) Bu sabah yoğun sis nedeniyle deniz ve hava ulaşımı aksadı.
 D) Türk futbolu yaşanan olumsuzlukları atlatmasını bildi.

15) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde pekiştirilmiş sözcük zarf görevinde kullanılmıştır?

- A) Mamavi elbisesiyle partideki insanların gözünü kamaştırıyordu.
 B) Arkadaşımın kardeşi, sapsarı saçlarıyla yabancılara benziyordu.
 C) Söylediği yalanların ortaya çıkmasıyla yüzü kıpkırmızı olmuştu.
 D) Dedemin köydeki evinin bahçesindeki erikler kocaman ve mosmordu.

16) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde "sabah" sözcüğü, belirteç olarak kullanılmıştır?

- A) Sabah sporu yapmak, güne dinç başlamanın anahtarıdır.
 B) Sabahları kahvaltımı yapmadan evden dışarı adım atmam.
 C) Sabahçı kahveleri, balıkçıların sıkça uğradığı mekânlardır.
 D) Coşkun Sabah, müzik alanında önemli bir yere sahiptir.

17) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde eylem zaman anlamıyla sınırlanmamıştır?

- A) Dostlar geri viteste diyerek bana düne kadar tavır yaptı.
- B) Hayatının en sıkıntılı günlerini üniversitede okurken yaşadım.
- C) Bana tuzak kuracağını yaptığı davranışlardan hemen anladım.
- D) Kış, şehrimize bıraktığı kar taneleriyle bizleri gururla selamladı.

18) Aşağıdaki cümlelerin kaç tanesinde zarf kullanılmıştır?

- Sana sarı laleler aldım çiçek pazarından.
- Akşamki yemekte soslu makarna yenildi.
- Benim evimdeki hangi balkonu beğendin?
- Ormanlar kralı aslan avını tek vuruşta avladı.
- Camların dışarısındaki lekeleri silmeyi unutma.

- A) 2
- B) 3
- C) 4
- D) 5

19) "Aşağı" sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde yer – yön zarfı olarak kullanılmıştır?

- A) Evimizin su tesisatının değişmesi gerektiğini aşağı kata su sızmasından anladık.
- B) Öğretmenler kurulu toplantısının evraklarını bırakmak için yukarı çıktım.
- C) Kardeşimin evinin bulunduğu sokak, çalıştığı okulun hemen aşağısındaydı.
- D) Binalardaki çatı katları aşağıdaki dairelere göre daha kullanışsız olmaktadır

20) Aşağıdakilerin hangisinde "olasılık" anlamlı bir zarf kullanılmıştır?

- A) Bundan böyle kesinlikle Davos'a gelmem.
- B) Ankara'ya yolun düşerse mutlaka bana uğra.
- C) Telaşlı davranışları konuşmasını gölgeleyebilir.
- D) Muhtemelen pazar günü orada olacağım.

11) “Arabanın ön tekeri nereden geçerse arka tekeri de oradan geçer.” atasözündeki fiillerin kipleri sırasıyla aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Emir - Gelecek zaman
B) Şart - Geniş zaman
C) İstek - Geniş zaman
D) Geniş zaman - Duyulan geçmiş zaman

12) Aşağıdaki dizelerin hangisinde yüklem, istek kipi birinci çoğul kişisiyle çekimlenmiştir?

- A) Mutluluk bir denizdir bizi avutan...
B) Merdivenlerden çıksaydınız beni görecektiniz.
C) Sizi, sevgimizden mahrum etmemeliyiz.
D) Toplantıda neler konuşulduğunu biz de bilelim.

13) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yüklem gelecek zamanın rivayetiyle çekimlenmiştir?

- A) Kelebekler, sabahın ilk ışıklarının belirmesiyle birlikte uçmaya başlayacaklarmış.
B) Her yeni günün, beni sana daha çok yaklaştıran bir umut olduğunu düşünmeyecektim.
C) Hayattaki tek amacının, biricik annesi ile kardeşini mutlu etmek olduğunu söylemişti.
D) Umut, çocukluğunun annesinin anlatmış olduğu masallarla rüya gibi geçtiğini söylerdi.

14) “El eli yıkar, el de yüzü.” Bu atasözündeki yüklem kipiyle aşağıdaki cümlelerden hangisinin kipi arasında benzerlik yoktur?

- A) Meyve veren ağacı taşlarlar.
B) Taş yerinde ağırdır.
C) Taşıma suyla değirmen dönmez.
D) Aç ayı oynamaz.

15) Aşağıdaki dizelerin hangisinde yüklem gerekli kipindedir?

- A) Akşam yine akşam yine akşam
B) Artık demir almak günü gelmişse zamandan
Göllerde bu dem bir kâmiş olsam. Meçhule giden bir gemi kalkar bu limandan.
C) Karların izi bu toraklardan silindiğinde
D) Okyanus beni sana özlemle kavuşturduğunda,
Beni bırakıp gittiğini hatırlamalıyım. En mutlu insan ben olacağım sevgilim.

16) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde fiil ötekilerden farklı bir kiple çekimlenmiştir?

- A) Dersi dinlemedi sınıfı geçemezsin.
B) Arkadaşlarıyla balığa gitmeyi sever.
C) Hafta sonları çok sakın geçer.
D) Bu akşam da oyun oynanmayacakmış.

17) Aşağıda verilen kip ekleri ve bu eklerin ait olduğu kipler hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?

- A) se/sa – İstek
B) ar/er – Geniş zaman
C) mış/miş – Görülen geçmiş zaman
D) a/e – Şart kipi

18) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde haber kipi almış bir fiil yoktur?

- A) Bana alınan arabayı size de göstereyim.
B) Aytül, çok güzel kek ve kurabiye yapar.
C) Mehmetçik, vatanını yılmaz bekçisidir.
D) Güldüğüme bakmayın, içim kan ağlıyor.

19) Aşağıdaki cümlelerin hangisinin yüklemi şimdiki zaman kipiyle çekimlenmiştir?

- A) Senin beni sevebilme ihtimalini sevdim.
- B) Numan, hayatı boyunca hiç sevilmemiş.
- C) Kardelen son yıllarda fazla görülüyor.
- D) Araba fuarına gitmek için yola çıkar.

20) Aşağıdaki hangi cümlenin yüklemde şimdiki zaman eki, gelecek zaman yerine kullanılmıştır?

- A) Konferansa katılmak için Antalya'ya gidiyor.
- B) Antalya'ya giden otobüs hareket ediyor.
- C) Konuşmacılar kürsüye teker teker çıkıyor.
- D) Konferans açılış töreninden sonra başlıyor.

9) Aşağıdaki atasözlerinin hangisinde fiilimsi yoktur?

- A) Alma mazlumun âhını, çıkar aheste aheste.
 B) Bir mih bir nal kurtarır, bir nal bir at kurtarır.
 C) Kaz gelen yerden tavuk esirgenmez.
 D) Perşembenin gelişi çarşambadan bellidir.

10) Aşağıdaki cümlelerde, numaralanmış sözcüklerden hangileri fiilimsidir?

İstanbul'u alarak Bizans İmparatorluğunu ortadan kaldırdı.

I

Unutmadım yolda kalmış gözlerdeki o tebessümlü vefayı.

II

III

Annemin yaptığı dolmaları çok özlediğimi sen de biliyorsun.

IV

Her seste senin sedamı duyup silya dönüşü geciktirdim.

V

VI

A) I. ve IV.

B) I. ve VI.

C) II. ve IV.

D) II. ve III.

11) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde birden fazla sıfat-fiil kullanılmıştır?

- A) Girdiği her ortama şefkat götüren bu küçük kız benim kardeşimdi.
 B) Akşam ezanı okunurken bir anda tatlı bir yağmur yağmaya başlamış.
 C) Ölüm döşeğindeki adam, titremeye başlayarak yorgana sıkıca büründü.
 D) Çölde safariye katılacak her grubun yanına birer de rehber verildi.

12) Zarf - fiiller cümlelerin anlamını zaman bakımından da tamamlar.

Aşağıdaki cümlelerin hangisinde zarf - fiil yukarıdaki açıklamayı örnekler?

- A) Kenyalı Asiye ince ipi alarak hızlıca evine götürdü.
 B) Her ayın ilk haftası arkadaşlarla buluşup top oynarız.
 C) Ekinler baş vermeden kör buzağı topallamazmış.
 D) Bahçedeki güllerin koparılıp sınıfa getirilmesine kızdı.

13) Giden geri gelmez bunu sen de gördün.

Artık, bulutlar üzgün, ormanlar elemli

Onun yanında olayım da gerisi önemli değil.

İşte bak; kalbim küt küt atıyor senin sevginle sevdiğim.

Yukarıdaki dördlük için hangisi söylenemez?

A) Çekimli fiil yoktur.

B) İsim fiil yoktur.

C) Zarf fiil yoktur.

D) Sıfat fiil vardır.

14) “Zarf filler, isim fiil ve sıfat fiil gibi herhangi bir çekim eki almaz.”

Yukarıdaki açıklamaya ters düşmeyen cümle aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Kirlarda dolaştığımız günleri çok özledim.
 B) Okula gelmeden ödevini yapmayı unutma.
 C) Üzgün bakışlarını aklımdan hiç çıkaramadım.
 D) Teklifimi kabul edinceye kadar bekleyeceğim.

15) Aşağıdakilerin hangisi fiilimsilerin özelliklerinden biridir?

- A) Cümlede ad soylu sözcük gibi görev yaparlar.
 B) Master ekini alamazlar.
 C) Fiil çekim eklerini değil, isim çekim eklerini alırlar.
 D) Olumsuzluk eki alamazlar.

CÜMLENİN ÖGELERİ KONUSU BAŞARI SON TESTİ

1) "İstanbul'daki tarihi ahşap evlerde çıkan yangınlar, ülkemizin kültür mirasının katledilmesiyle, büyük kayıplar olarak tarihe yazıldı."Cümlesinin öğeleri aşağıdaki şıkların hangisinde sırasıyla doğru olarak verilmiştir?

- A) Dolaylı Tüm.-Zarf Tüm – Belirtisiz Nesne- Zarf Tüm. – Yüklem
 B) Özne-Dolaylı Tüm. - Zarf Tüm.-Belirtisiz Nesne-Yüklem
 C) Özne – Zarf Tüm. - Zarf Tüm. – Dolaylı Tüm.- Yüklem
 D) Belirtisiz Nesne - Dolaylı Tüm. – Özne- Zarf Tüm. Yüklem

2) "Yıldız parıltısı" sözü aşağıdaki cümlelerin hangisinde "özne" görevinde kullanılmıştır?

- A) Güneşin batmasıyla yıldız parıltıları bütün gökyüzünü kaplar.
 B) Bu renkli ışıklar yıldız parıltılarıdır.
 C) Telefonuma gelen mesajı, yıldız parıltılarına bakmaktan görmemişim
 D) Yıldız parıltılarını her akşam farklı güzellikte görüyorum.

3) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde özne, soyut bir isimdir?

- A) Bugün çok kötü bir rüya gördüm. B) Korkuların insanı esir aldığını söyledi.
 C) Duygu, her akşam spor yapardı. D) Özlem, gurbetteki insanın çektiği sızıdır.

4) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde öğelere ayırmada yanlışlık yapılmamıştır?

- A) Mehmet hoca /yeni aldığı arabasını/ çok temiz/ ve yavaş/ kullanıyordu.
 B) Kütüphanedeki kitaplarının bazılarının el yazması oldukları /belirlendi.
 C) Okulun bahçesindeki/ biriken çöpleri/ belediye iççileri/hızlıca /topladı.
 D) Yaklaşan belediye seçimlerinden dolayı /ilçedeki /kaldırım taşları /yenilendi.

5) "Türk Yıldızları olarak bilinen gösteri uçaklarımız, törene katılanlar izleyicilerde tören sonunda büyük heyecan yarattı."

Yukarıdaki cümlelerin öğelerini sırasıyla bulabilmek için yükleme aşağıdaki sorulardan hangileri sırasıyla sorulmalıdır?

- A)Kim- Kimde- Ne zaman- Ne B)Kim -Ne-Kimde-Nasıl
 C)Ne- Ne zaman- Kimde- Nasıl D) Ne zaman-Ne-Kimde-Ne

6) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde dolaylı tümleş kullanılmıştır?

- A) Bu okulu hayırsever bir iş adamımız yaptırdı.
 B) Bayram telaşı otogarlarda şimdiden başladı.
 C) Ahmet öğretmen bu konuda üç makale yazdı.
 D) Ben seni ömrüm boyunca hesapsızca sevdim.

7) Aşağıdaki cümlelerde geçen altı çizili sözcük ya da sözcük gruplarından hangisi farklı bir öge oluşturmuştur?

- A) Balıkçı kasabalarında, sakinlik ve deniz kokusu en güzel haliyle hissedilebilmektedir.
 B) Ali, arkadaşının yaptığı şakaya kızgın olduğunu bakışlarıyla tüm sınıfa göstermişti.
 C) Silahların sustuğu, barışın olduğu, bir dünya düşünüyorum zihnimin derinliklerinde.
 D) Sevgi yoksunu insanlar, sevginin değerini ve önemini hastane köşelerinde anlarlar.

8) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde öge sayısı en fazladır?

- A) Çanakkale toprakları, büyük kahramanlıkların ve destanların yazıldığı topraklardır.
 B) Düşman kuvvetleri, şanlı bayrağımız altında toplanan askerlerimizi geçememiş.
 C) Türk milleti, bütün gücünü ortaya koyarak cephede başarıyla mücadele etmiştir.
 D) Aziz milletimiz bu sıkıntıyı canını ortaya koyarak ortadan kahramanca kaldırmış.

9) " Bütün gururunu ayaklar altına alarak sabahın ilk ışıkları doğarken karşıma çıktı." **Aşağıdaki cümlelerden hangisi, yukarıdaki cümleyle ögeleri ve ögelerinin sıralamış yönüyle özdeştir?**

- A) Hayatı boyunca çok kazanma hirsına sahip olması sonunu hazırlamıştı.
 B) Tatlı mırıltılar ve kuş sesleri eşliğinde kahvaltıdan önce bana uğradı.
 C) Öğretmenler günü olan 24 Kasım okullarımızda şenlik havasında geçti.
 D) Dün gece başlayan şiddetli çatışmalar, bugün yerini sakin bir güne bıraktı.

10) "Osmanlı İmparatorluğu, Üç kıtayı içine alan geniş bir bölgeyi hoşgörü anlayışını benimseyerek yüzyıllarca yönetmiştir."

Yukarıdaki cümlede aşağıdaki ögelerden hangisi yoktur?

- A) Nasıl B) Neyi C) Nerede D) Kim

11) "Konya, barındırmış olduğu kültürel değerler ve manevî atmosferinden dolayı Türkiye'nin manevî başkenti olarak kabul edilebilir." **cümlede altı çizili bölüm cümlelerin hangi ögesidir?**

- A) Özne B) Belirtisiz nesne C) Dolaylı tümleç D) Belirtili nesne

12) **Aşağıdaki sorulardan hangisi dolaylı tümleci buldurmaya yöneliktir?**

- A) Kardeşinin, bankadaki paralarını kime bağışladığını biliyor musun?
 B) Bu çocuk hiç kimseye haber vermeden nereye gitmiş olabilir?
 C) Kayıt yaptırmaya gidince nerede kalacağını biliyor musun acaba?
 D) Ahmet yeni arabasını nereden aldığını sana da mı söylemesi?

13) "İstanbul'un Üsküdar semtinde yaşayan insanlara buz tutmuş dar sokaklar uzun kış aylarında kâbusu yaşatıyordu. **Yukarıdaki cümlelerin öznesi aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) İstanbul'un Üsküdar semti B) uzun kış ayları
 C) yaşayan insanlar D) buz tutmuş dar sokaklar

14) **Aşağıda cümlelerin ögeleri hakkında verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?**

- A) Bir cümlede birden fazla yüklem ve birden fazla özne olamaz.
 B) Cümlede işi, hareketi, yargıyı, bildiren çekimli unsura yüklem denir.
 C) Yükleme sorulan "neden" sorusu dolaylı tümleci bulmaya yöneliktir.
 D) Bir cümlede birden fazla nesne, zar tümleci ve dolaylı tümleç olabilir.

15) **Aşağıdaki cümlelerin hangisinde nesne kullanılmamıştır?**

- A) Balıkesir'i çok özlediğini ve oraya gideceğini yazdığı mektupta belirtmişti.
 B) Lodos'un Bursa şiddetli estiğinde, Bursa'da soba zehirlenmeleri olduğunu gördü..
 C) Hırçın bir bebek gibi sarp yamaçlara vuruyordu denizin şiddetli dalgaları.
 D) Avrupa Fatih'i olarak bilinen takımımız, bizi bu sene Avrupa'da hüsrana uğrattı.

16) **Aşağıdaki cümlelerin hangisi, sadece özne ve yüklemden oluşmuştur?**

- A) Okullarımızda eğitim meşalelerinin sönmemesi gerekmektedir.
 B) Ayağını yorganına göre uzatmayanlar bugün zor durumdadır.
 C) Çatışma ihtimalinden dolayı köylerin boşaltılmasına başlandı.
 D) Bankaya borcu olan insanların asıl dezavantajları faizlerdir.

17) "Cümlede önemsenen ögeyi vurgulamanın bir yolu da onu yükleme yaklaştırmaktır."

Aşağıdaki cümlelerin hangisinde "zarf tümleci" vurgulanmıştır?

- A) Umut, yeni görevine Ankara'da başladı. B) Yemekten sonra kadayıf yemeye bayılıyorum.
 C) Samsun'a gitmeye nihayet karar verdim. D) Dersten önce içilen ayran uykuyu getiriyor.

18) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yüklemnin anlamını yer bakımından tamamlayan bir sözcük vardır?

- A) Pazar günleri ilçedeki insanlar Evrenli'yi dolduruyordu.
- B) Rahmetli annesini hatırlayınca gözleri de nemlendi.
- C) Denizler Altında Yirmi Bin Fersah sürükleyici bir kitap.
- D) Seni yıllardan sonra dün akşam yolda gördüm.

19) Aşağıdaki cümlelerde geçen soru sözcükleri karşıladıkları ögeler bakımından üçerli gruplandırılırsa hangisi dışta kalır?

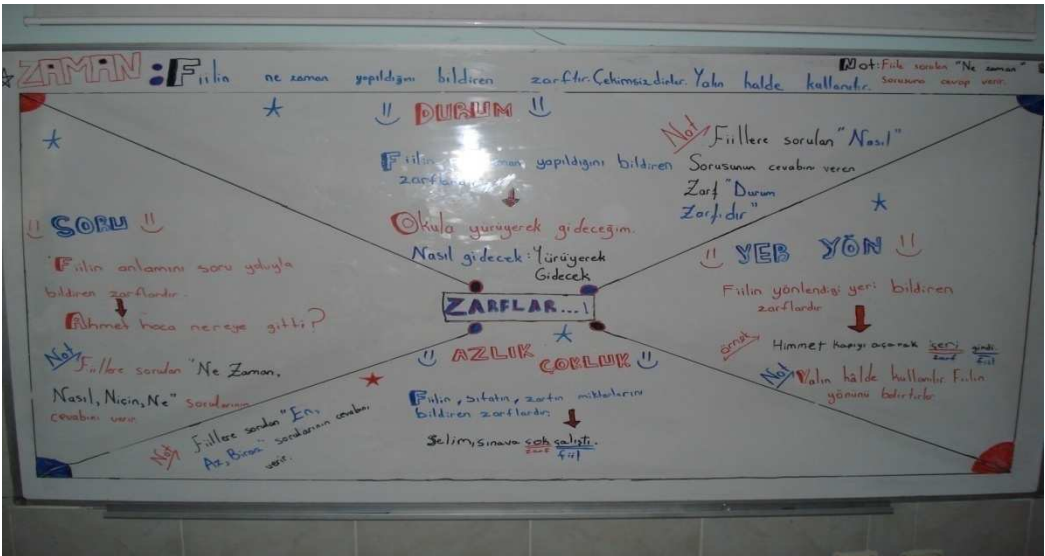
- I. Beni nerede bekleyeceksin?
- II. O adam seni niçin arıyormuş?
- III. Tatile ne zaman çıkacaksın ?
- IV. Bu halde arabayı nasıl kullandın?

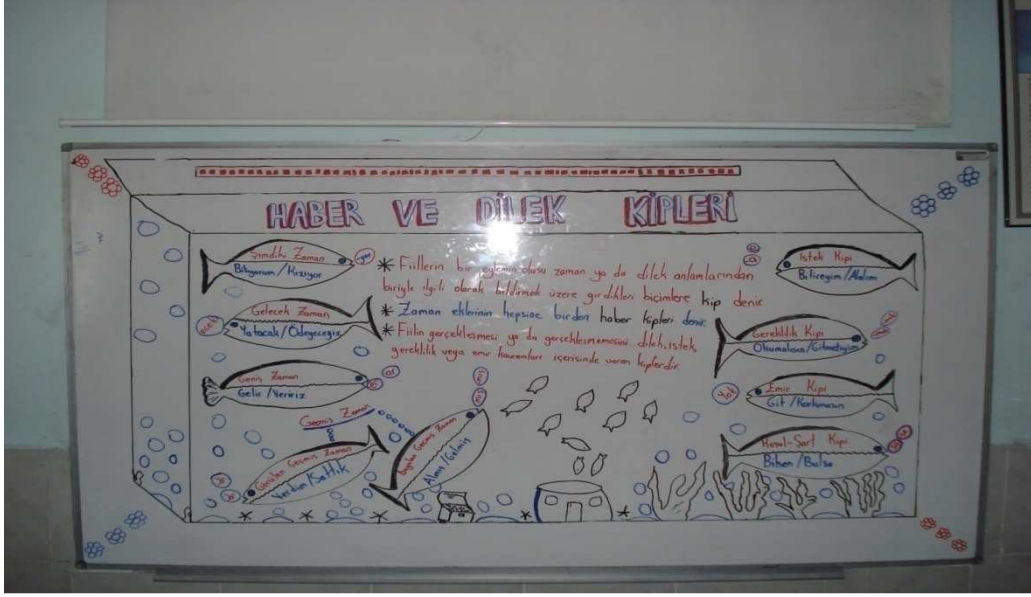
- A) I.
- B) II.
- C) III.
- D) IV.

20) Aşağıdaki cümlelerde yer alan deyimlerden hangisi zarf tümleci görevinde kullanılmıştır?

- A) Müşterilerin yapmış olduğu kapislerden dolayı canı burnuna gelmişti.
- B) Bu adamın düşüncelerinden, onun dar kafalı birisi olduğunu anlamıştık.
- C) Toplantıda alınan kararlara ateş püskürerek toplantı salonunu terk etti.
- D) Kapalı çarşı esnafı, yağlı müşterileri hemen anlar ve ona göre davranırlar.

EK-4: DERSLER ESNASINDA ÇEKİLEN FOTOĞRAFLAR







EK-5: İZİN BELGELERİ

T.C.
SİVASLI KAYMAKAMLIĞI
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı: 20793495-806/2683
Konu: Araştırma İzni (Ahmet DEREKÖY)

26.11/2013

KAYMAKAMLIK MAKAMINA

İlgi : Uşak Üniv. Rektörlüğü Sosyal Bilimler Enstitü Md.lüğünün 20/11/2013 tarih ve 1037 sayılı yazısı

İlçemiz Muammer Yazgan İlkokulu Türkçe Öğretmeni Ahmet DEREKÖY 'ün Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Tezi Yüksek Lisans Programı kapsamında "Türkçe Dersinde Çoklu Zeka Kuramının Kullanılmasının Ortaokul 7. ve 8.sınıf öğrencilerinin Başarı Durumlarına Etkisi" konulu çalışması için Muammer Yazgan İlkokulundaki öğrencilere anket çalışması yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.

K. GÜRLEVİK
Kemal GÜRLEVİK
İlçe Milli Eğitim Müdürü V.

OLUR
27/11/2013

Serkan KEÇELİ
Serkan KEÇELİ
Kaymakam

GELİN İZİN BELGESİ	
Tarih:	27.11.2013
Kayıt No:	414
Dosya No:	800

Ahmet DEREKÖY
Tez Hedefine
Ahmet DEREKÖY
27.11.2013

EKLER:
1- Yazı Fot. (1 adet)

Atatürk Mahallesi Uşak-Yolu Üzeri
Telefon-faks-0-276-618 1368

Ayrıntılı bilgi için irtibat V.H.K.İ: İ.LALTIN

EĞİTİMDE REFORM
Daha aydınlık
gelecek!

RE: Öğrencilere Yönelik Çoklu Zekâ Alanları Gözlem Formu



Bununla ilişkili iletileri görmek için, [iletileri konuşmaya göre gruplandırın](#).



Ahmet Dereköy 27.09.2013

Kime: Ahmet SABAN ↕

Teşekkür ederim hocam.

Date: Thu, 26 Sep 2013 23:52:36 -0700

From: ahmet_saban@yahoo.com

Subject: Re: Öğrencilere Yönelik Çoklu Zekâ Alanları Gözlem Formu

To: derekoy_ahmet@hotmail.com

Tabi ki kullanabilirsin.

From: Ahmet Dereköy <derekoy_ahmet@hotmail.com>

To: "ahmet_saban@yahoo.com" <ahmet_saban@yahoo.com>

Sent: Thursday, September 26, 2013 5:25 PM

Subject: Öğrencilere Yönelik Çoklu Zekâ Alanları Gözlem Formu

Hocam, tez çalışmamda Öğrencilere Yönelik Çoklu Zekâ Alanları Gözlem Formu'nu, öğrencilerin zeka profilleri hakkında genel bir fikir edinebilmek amacı ile öğrencilerin verdikleri cevaplara göre kullanmayı düşünüyorum. Bu form sanırım bu yönüyle bu amaca hizmet edecektir. Sizin için bir sorun teşkil etmeyecekse bu formu çalışmamda kullanmak istiyorum.