

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKÖĞRETİM 4. SINIF TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİMİNDE
ÇOKLU ZEKÂ UYGULAMALARININ
ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA VE YAZILI ANLATIM
BECERİLERİYLE İLGİLİ
DENEYSEL BİR ARAŞTIRMA

NECLA BELKİS ÇAYIR

İZMİR

2011

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKÖĞRETİM 4. SINIF TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİMİNDE
ÇOKLU ZEKÂ UYGULAMALARININ
ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA VE YAZILI ANLATIM
BECERİLERİYLE İLGİLİ
DENEYSEL BİR ARAŞTIRMA

NECLA BELKİS ÇAYIR

İZMİR

2011

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “**İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersi Öğretiminde Çoklu Zekâ Uygulamalarını Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerileriyle İlgili Deneysel Bir Araştırma**” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu doğrularım.

ÖZET

İLKÖĞRETİM 4. SINIF TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİMİNDE ÇOKLU ZEKÂ UYGULAMALARININ ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA VE YAZILI ANLATIM BECERİLERİYLE İLGİLİ DENEYSEL BİR ARAŞTIRMA

NECLA BELKIS ÇAYIR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI

TEZ DANIŞMANI: YARD. DOÇ. DR. MEHMET ÖZER

Bu çalışmada Türkçe Dersi öğretiminde çoklu zekâ kuramının okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerisi üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

Araştırma, 2010-2011 eğitim öğretim yılı 2. döneminde Manisa ili Turgutlu ilçesi Dağmarmara Niyazi Üzmez ilköğretim Okulu 4. sınıflar üzerinde uygulanmıştır. Örneklemdeki 17 öğrenci *deney grubunu*, 17 öğrenci *kontrol grubunu* oluşturmuştur. Farklı iki şubeden bir grup *deney*, diğeri ise *kontrol grubu* olarak belirlenerek çalışma yapılmıştır. Araştırmada “öntest - son test kontrol gruplu deney deseni” kullanılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Ş. Dilek Belet (2005) tarafından geliştirilen “Yazma Becerisi Başarı Testi” ve Ergin Erginer (1998) tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel analizi SPSS 17 paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler, normal dağılım göstermediğinden parametrik olmayan yöntemler tercih edilmiştir. Verilerin analizinde Man Whitney U Testi, Wilcoxon testleri uygulanmıştır. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında 0,05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar şoyledir:

1. İlköğretim 4.sınıf Türkçe Dersi ğretiminde oklu Zekâ Kuramının kullanıldığı *deney grubunda* okuduğunu anlama puanları ön test ve son teste göre anlamlı farklılık göstermektedir.
2. İlköğretim 4.sınıf Türkçe Dersi ğretiminde oklu Zekâ Kuramının kullanıldığı *deney grubunda* yazma becerileri puanları ön test ve son teste göre anlamlı farklılık göstermektedir
3. İlköğretim 4.sınıf Türkçe Dersi ğretiminde oklu Zeka Kuramının kullanıldığı *deney grubu* ile mevcut öğrenme yönteminin kullanıldığı *kontrol grubunun* okuduğunu anlama son test puanları *deney grubu* lehine anlamlı farklılık göstermektedir.
4. İlköğretim 4.sınıf Türkçe Dersi ğretiminde oklu Zekâ Kuramının kullanıldığı *deney grubu* ile *mevcut öğrenme* yönteminin kullanıldığı kontrol grubunun yazma becerileri son test puanları arasında *deney grubu* lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

Anahtar Kelimeler : Dil, Anadil, Türkçe, Türkçe ğretimi,Türkçe ğretim Yöntemleri, Okuduğunu Anlama, Yazma Becerisi, oklu Zeka Kuramı

ABSTRACT

**AN EXPERIMENTAL STUDY ABOUT THE EFFECT OF MULTIPLE
INTELLIGENCE APPLICATIONS ON STUDENTS' APPREHENDING
WHAT IS BEING READ AND WRITTEN EXPRESSION SKILLS IN
TEACHING OF TURKISH LESSON AT FOURTH CLASS OF PRIMARY
SCHOOL**

NECLA BELKIS CAYIR

HIGH LICENSE THESIS

EDUCATIONAL SCIENCE INSTITUTE

DEPARTMENT OF PRIMARY SCHOOL

SCHOOLTEACHING PROGRAMME

THESIS ADVISOR: ASSISTANT PROFESSOR MEHMET OZER

The effect of multiple intelligence theory on apprehending what is being read and written expression skills in teaching of turkish lesson was investigated in this study.

The investigation was applied on all fourth classes at Dagmarmara Niyazi Uzmez primary school in Turgutlu township of Manisa city in Turkey during second school period of 2010-2011 educational term. The experiment and also the control group were constituted by every 17 students in this study. The study was designed by determining one group as the experiment and the other as control group from two different departments. In this study, “the experiment model with firsttest-lasttest control group” was used.

“Writing skill success test” developed by S.Dilek Belet in 2005 and “Apprehending what is being read success test” developed by Ergin Erginer in 1998 were used as collecting data instruments.

The software SPSS version 17 was used in all statistical analyses of the study data. Nonparametric methods were preferred due to the study data obtained did not show normal distribution. Mann-Whitney U test and Wilcoxon test were used in analyzing the data. The results obtained were evaluated with 95% confidence interval and a value of $P<0.05$ was considered statistically significant.

The results obtained in the study are as follows:

- 5. In teaching of turkish lesson at primary school fourth class, apprehending what is being read points demonstrated significant difference according to firsttest and lasttest in the experiment group which the multiple intelligence theory was applied.**
- 6. In teaching of turkish lesson at primary school fourth class, writting skills points demonstrated significant difference according to firsttest and lasttest in the experiment group which the multiple intelligence theory was applied.**
- 7. Apprehending what is being read lasttest points indicate significant difference in favor of experiment group when comparing the experiment group which the multiple intelligence theory was applied and the control group which available teaching technique was used.**
- 8. Writting skills lasttest points show significant difference in favor of experiment group when comparing the experiment group which the multiple intelligence theory was applied and the control group which available teaching technique was used.**

Key Words: Language, Native Language, Turkish, Teaching Turkish, Methods of Teaching Turkish, Comprehending What Has Been Read, Writing Skills, Multiple Intelligence Theory

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
BAŞLIK SAYFASI.....	I
YEMİN METNİ.....	IV
DEĞERLENDİRME KURULU ÜYELERİ.....	
TEZ VERİ FORMU.....	
TEŞEKKÜR.....	
ÖZET.....	V
ABSTRACT.....	VII
BÖLÜM 1.....	
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Dil Nedir?.....	3
1.3. Anadil Nedir?.....	4
1.4. Türkçe.....	5
1.5. Türkçe Öğretimi	6
1.6. Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yöntemler.....	16

1.6.1.Yapılandırmacı Yaklaşım.....	17
1.6.2.Beyin Temelli Öğrenme.....	18
1.6.3.Tematik ve Sarmal Yaklaşım:.....	18
1.6.4.Öğrenci Merkezli Eğitim.....	19
1.6.5.Beceri Yaklaşımı.....	20
1.6.6.Çoklu Zekâ Kuramı	21
1.6.6.1.Çoklu Zeka Teorisinin İlkeleri.....	23
1.6.6.2.Çoklu Zekâ Kuramına Göre Zekâ Çeşitleri.....	24
1.6.6.2.1.Doğacı Zeka.....	26
1.6.6.2.2.Mantıksal/ Matematiksel Zeka.....	26
1.6.6.2.3.Görsel/Uzamsal Zekâ.....	27
1.6.6.2.4.Bedensel/ Kinestetik Zeka.....	27
1.6.6.2.5.Müziksel/ Ritmik Zekâ.....	27
1.6.6.2.6.Sosyal/ Kişilerarası Zekâ.....	28
1.6.6.2.7.Kişisel/ Öze Dönük Zekâ.....	29
1.6.6.2.8. Sözel/ Dilsel Zeka.....	29
1.6.7.Çoklu Zekâ Alanlarının Gelişimini Etkileyen Etmenler.....	31
1.6.8.Çoklu zekâ kuramı Uygulamaları İçin Etkinlik Önerileri.....	32
1.6.9.Çoklu Zeka Kuramına Göre Öğrenmenin Sekiz Yolu.....	35
1.7.Araştırmanın Amacı.....	38
1.8. Araştırmanın Önemi.....	39
1.9.Problem.Cümlesi.....	40
1.10.Alt Problemler	40
1.11.Sayıtlılar.....	41
1.12.Sınırlılıklar.....	42

1.13.Tanımlar.....	42
1.14.Kısaltmalar.....	43
BÖLÜM II	
İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	44
2.1. Çoklu Zeka Kuramına Yönelik Yapılan Yayın ve Araştırmalar ...	44
A. Çoklu Zeka Kuramına Yönelik Yapılan Araştırmalar.....	44
B. Çoklu Zeka Kuramına Yönelik Yapılan Yayınlar.....	50
2.2. Okuduğunu Anlama İle İlgili Yayın ve Araştırmalar.....	53
A. Okuduğunu Anlama İle İlgili Yayınlar.....	53
B. Okuduğunu Anlama İle İlgili Araştırmalar.....	55
2.3.Yazma Becerisiyle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	62
BÖLÜM III	
YÖNTEM.....	65
3.1.Araştırma Modeli.....	65
3.2. Araştırmanın Değişkenleri.....	66
3.2.1.Bağımsız Değişkenler.....	66
3.2.2. Bağımlı Değişkenler.....	67
3.3.Örneklem.....	67
3.4.Veritoplama Aracının Geliştirilmesi ve Uygulama.....	68
3.4.1.Okuduğunu Anlama Başarı Testi.....	68
3.4.2.Yazma Becerisi Başarı Testi.....	70
3.5. Deneysel İşlemlerin Uygulanması.....	71
3.6.Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	73

BÖLÜM IV	74
BULGULAR VE YORUM.....	74
4.1.Okuduğunu Anlama Başarı Testine ilişkin Bulgular.....	74
4.1.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testine İlişkin Genel Bulgular...	74
4.1.2 Deney ve Kontrol Grubu Ön test Karşılaştırması.....	76
4.1.3 Kontrol Grubu Ön ve Son OABT Karşılaştırması.....	77
4.1.4 Deney Grubu Ön ve Son OABT Karşılaştırması.....	77
4.1.5 Deney ve Kontrol Grubu Son OABT Karşılaştırması.....	78
4.2. Yazma Becerisine İlişkin Bulgular.....	78
4.2.1. Yazma Becerisine ait Genel Bulgular.....	79
4.2.2. Deney ve Kontrol Grubu Ön test YBBT Karşılaştırması.....	81
4.2.3 Kontrol Grubu Ön ve Son YBBT Karşılaştırması.....	82
4.2.4 Deney Grubu Ön ve Son YBBT Karşılaştırması	82
4.2.5 Deney ve Kontrol Grubu Son YBBT Karşılaştırması.....	83
BÖLÜM V	
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	84
5.1.Sonuçlar.....	85
5.2. Öneriler.....	86
KAYNAKÇA.....	87
EKLER.....	100
EK:1 YAZMA BECERİSİ BAŞARI TESTİ.....	100
EK:2 OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ.....	106
EK:3 İzin Belgeleri	114
EK:4 Ders İçerisinde Uygulanan Çalışma Kağıtları.....	116

1.BÖLÜM

GİRİŞ

Teknolojinin hızla gelişip değiştii dünyada bireylerin dengeli ve sağlıklı bir şekilde yaşayabilmesi için bu değişikliğe uyum sağlaması gerekmektedir. Bu süreçte ayakta kalabilmek; ancak gelişmeleri yakından takip etmek ve bu gelişmelere uygun bir şekilde hayatı düzenlenmek ile mümkün olabilir. Geçmişteki var olan, öğretmen ne söylerse doğrudur düşüncesi artık ortadan kalkmıştır. Bu anlayışın yerini çok boyutlu düşüncenin egemen olduğu, öğrencilerin derslerde aktif olarak görev aldığı, öğretmenin yol gösteren bir rehber olarak, bireylere balık vermeyi değil de balık tutmayı öğrettiği bir anlayış almıştır.

Bireyin okul hayatında başarılı olabilmesi için duygu ve düşüncelerini açık ve anlaşılır bir biçimde ifade edebilmesi gerekir. Okulda verilen okuma, yazma ve dinleme etkinlikleri, anlama ile desteklendiğinde amacına ulaşır. Bireyin okuduğunu, dinlediğini ve yazdığını öğrenebilmesi için bunları birtakım zihinsel işleme tabi tutup anlaması gerekir. Birey, ancak, öğrendiği şeyleri anlayabilirse, bu öğrendiği şeyleri sözlü ya da yazılı olarak düzgün bir şekilde ifade edebilir. (Tekin, 1980: 18).

Bu bölümde; araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi ile ilgili araştırmalar, problem cümlesi, alt problemler, sayılılar, tanımlar ve sınırlılıklar üzerinde durulmuştur.

1.1.PROBLEM DURUMU

Ülkemizde tüm derslerin temelini Türkçe dersi oluşturur. Türkçe dersinin ilköğretim programında özel bir yeri vardır. Diğer derslerdeki başarı Türkçe dersinin doğru bir şekilde öğrenilmesine bağlıdır. Türkçe dersi amaçları hayatta kullanılabilen biçimde belirlenmelidir. Bireyler günlük hayatta kullanacakları bilgileri öğrenmeye daha istekli olurlar ve bu istek başarıyı da beraberinde getirir. Türkçe dersinde bireylere öğretilmesi gereken en önemli şey, anadilini doğru ve etkili bir şekilde kullanabilmesidir. Anadilini doğru kullanmayı bilen kişi, düzgün bir şekilde iletişim kurabilir, okuduğunu anlayabilir, duygu ve düşüncelerini anlaşılır bir şekilde dile getirebilir. Bu sebeplerden ötürü diğer derslerden farklı olarak Türkçe dersinin ayrı bir önemi vardır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda; Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanabilen, çok boyutlu düşünme düşüncelerini anlaşılır bir şekilde dile getiren bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır. Bu ders ile üretici, öğrendiği bilgileri olduğu gibi kabul etmeyip eleştirel gözle bakarak, sorgulayarak kabul eden, bilgiyi okulda öğrendiğiyle yetinmeyip değişik ortamlarda da kullanabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Programda yetiştirilmek istenen bireylerin çözüm odaklı olması, karşılaştığı problemlere çözüm üretmesi esas alınmıştır. Program yaratıcı düşünebilen, üretebilen, girişimci, kişisel ve sosyal değerlere önem veren bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçlara hizmet edebilmesi açısından Türkçe Dersi Öğretim Programı hazırlanırken çağdaş öğretim yöntemleri temel alınmıştır.(İ.T.D.Ö.P.K., 2009:3)

Bu bölümde problem durumunu açıkça ortaya koymak için Dil, Anadil, Türkçe, Türkçe Öğretimi, Türkçe Öğretiminde Kullanılan Başlıca Yöntemler ve Çoklu Zekâ Kuramı hakkında bilgi verilecek.

1.2.Dil Nedir?

İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliği düşünebilmesi ve bu düşüncesini anlaşılır bir şekilde ifade edebilmesidir. Dil bir iletişim aracıdır. Bireyler arasında bağ kurmayı sağlar. Geçmiş bugüne, bugünü de yarına taşıyan bir araçtır.

Dil, “İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban.”(<http://tdkterim.gov.tr/bts>: 2011)

Dil, "insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş toplumsal bir kuruluştur".(Ergin, 1986:3)

Dil, “İnsanlar arasında karşılıklı haberleşme aracı olarak kullanılan; duygu, düşünce ve isteklerin ses, şekil ve anlam bakımından her toplumun kendi değer yargılarına göre şekillenmiş ortak kurallarının yardımıyla başkalarına aktarılmasını sağlayan, seslerden örülü çok yönlü ve gelişmiş bir sistem”.(Korkmaz, 1992:43)

Dil, “Bir ulusu ulus yapan bağların en güçlüsü, dildir. Bireyleri ulusuna, yurduna, geçmişine sıkı sıkıya bağlar; kuşaktan kuşağa aktarılarak gelen dil, bireyi geçmişle gelecek arasındaki zincirin bir halkası durumuna getirir”.(Aksan, 2003:13)

Dil,insana özgü bir olgudur.İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliği iletişim kurma becerisidir.İnsan dünyaya gelirken belli bir dil donanımıyla gelir.Bu donanım sayesinde kendi dilini daha hayata yeni gelmişken bile başka dillerden ayırt edebilir.Dil seslerden,onların belli bir şekilde sıralanması ile oluşan kelimelerden ve kelimelerin de bir araya gelerek oluşturdukları cümlelerden oluşan bir sistemdir.Dil yaşayan bir varlıktır.Çünkü zamanla gelişir ve yeni kelimeler eklenebilir.Bu bağlamda üretkendir.Gelişen zamana ayak uydurur.Geçmişte olmayan kelimeler ihtiyaç halinde dile eklenebilir.Dil,nesilden nesile sözlü olarak aktarılır.Geçmişte henüz yazı yokken bu şekilde olduğu ve yazı yazmayı bilmeyen bireylerin bile ana

dillerini doğru biçimde kullandıkları bunun en önemli kanıtıdır.Dil toplumsal bir olgudur.Bir toplumun dili sahip olduğu en önemli mirasıdır.Toplumdan bir kişi istediği gibi dili değiştiremez. (Demir ve Yılmaz, 2009:17)

Dil ile öğrencilerin zihinsel becerileri, iletişim kurma, duygu ve düşüncelerini ifade etme becerileri gelişir. Dilin bireylerin bilgi edinme ve öğrenmeleri üzerindeki etkisi büyüktür. Dil ve zihinsel becerilerin gelişimi ile öğrenciler çok yönlü düşünerek olayları sorgulayabilir, değerlendirip karar verebilir. Dil, bireylerin daha sosyal olmasını ve çağdaşlaşma süreçlerini kolaylaştırmaktadır.(İ.Ö.T.D.Ö.P.K.(1- 5. Sınıflar),2009:12)

1.3. Anadil Nedir?

“Anadili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden daha sonra da ilişkili bulunan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağı oluşturan dildir”.(Aksan, 2003:81)

“İnsanın doğup büyüdüğü aile ve soyca bağlı bulunduğu toplum çevresinden öğrendiği, bilinçaltına inen ve kişilerle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dil”dir. (Korkmaz,1992:8)

“Aynı kökten gelen çeşitli dillerin varsayılan kaynağı. Bugünkü Türk lehçeleri, eski bir anadilden doğarak gelişmiştir.”(<http://tdkterim.gov.tr/bts>: 2011)

Toplum bir iletişim ağıdır. Bir toplumda yaşayan bireylerin birbirlerinin ne demek istediklerini anlamaları gerekir. Bireyler ihtiyaçlarını giderebilmek, duygu ve düşüncelerini paylaşması, bilgi kazanmak ve dengeli bir biçimde yaşayabilmek için iletişim kurmak zorundadır. Kurduğu iletişimin sağlıklı olabilmesi, anadilin etkili kullanılmasıyla bağlantılıdır. Anadilin doğru bir şekilde kullanılmasıyla bireyler hem toplum içinde birbirleriyle rahat anlaşabilirler hem de eğitim alanındaki öğrenmeleri daha kolaylaşır.(Ünalın, 2001:5)

“İlköğretim okulu, bir ilköğretim kurumu olarak, yapısına aldığı çocukları insanlık ilişkileri, ekonomik yaşam ve toplum yaşamı bakımından her Türk yurttaşını gerekli bilgi ve becerilerle donatıp yetiştirmeye çalışır. Bu yetiştirme sürecinde anadil öğretimi büyük önem taşır” .(Kavcar, ve Ark.,2005:3)

1.4.Türkçe:

Türk dili, bütün dünya dilleri arasında Ural-Altay ailesinin Altay koluna bağlı bir dildir. (Karamanlıoğlu,1972:11). Bu diller içinde Türkçeye en yakın olan dil Moğolcadır.(Ergin, 1986:6-9)

“Türkçe, VI. yüzyıl başlarında kurulan Kök Türk devletinin dili olarak tarih alanına girmektedir. Dilimizin en eski örnekleri ise ancak VII. yüzyıl sonlarından itibaren Talas, Yenisey ve Orhun bölgelerinde dikilmiş taş anıtlar üzerinde görülüyor. En tanınmışları Kültigin, Bilge Kağan ve Tonyukuk yazıtlarıdır. Anılan bu taş anıtların diline Köktürkçe ve burada ilk Türk yazısına Köktürk yazısı adını veriyoruz.”(Gülensoy, 1995:9)

Diller, köken, yapı, konuşuldukları bölge gibi ölçütler göz önünde bulundurularak gruplara ayrılırlar. Diller, geriye doğru gidildikçe çeşitli özellikleri bakımından ortak bir kökene ulaşıyorlarsa bunlara akraba diller denir. Ortak kökenden gelen diller dil ailelerini oluştururlar. Diller arasındaki tarihi bağlar gösterilirken dil ailelerinden bahsedilir ve bu yapılırken de akrabalık adları kullanılır.(Demir ve Yılmaz, 2009:42)

Dünyada bulunan başlıca dil ailesi beş tanedir:

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

1.5. TÜRKÇE ÖĞRETİMİ:

Türkçe dersi bütün derslerin temelidir. Bu ders ilköğretim programında diğer derslerden farklı olarak ele alınmıştır. Türkçe dersindeki etkinlikler ile diğer dersler arasında bağ kurulmalıdır. Bu kurulan bağlantılar ne kadar doğal olursa diğer derslerle olan etkileşim o kadar artar. Türkçe dersi öğretilirken çocukların günlük hayatta işlerine yarayacak bilgilerin verilmesi dersi daha dikkatle dinlemelerini sağlar. Ders işlenirken ilgi çekici ve oyun tarzında etkinlikler öğrencilerin dikkatlerini canlı tutar. Türkçe dersinde kazanılan beceriler diğer derslerde de kullanılmalıdır. Türkçe derslerinde öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırılmalı onların yaşlarına ve seviyelerine uygun kitaplar sınıfta bulundurulmalıdır. Türkçe dersinde öğrencilerin hayata atılır atılmaz ihtiyaç duyacakları bilgi ve beceriler öğrenciler kazandırılmaya çalışılmalıdır.(Öz, 2003:4-5)

Türkçe dersinin başlıca hedefi, öğrencilerin okuduğunu tam ve doğru olarak anlayabilmesi, duygu ve düşüncelerini açık ve anlaşılır bir biçimde ifade edebilmesidir.(Ünalın , 2001:5)

Türkçe dersi öğretim programının temel amacı öğrencilere bütün hayatları boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili dil ve zihinsel becerileri kazanmalarını sağlamaktır. Bireylerin kazandıkları becerileri kullanıp etkili iletişim kurabilmeleri, kendilerini bireysel ve sosyal yönlerden geliştirmeleri hedeflenmiştir. Türkçe dersi öğrencilere sevdirilerek bu dersin temel becerilerinden olan okuma ve yazmayı ilgi ve istekle yapmaları amaçlanmıştır.

Bu derste öğrencilerin doğru, güzel ve etkili bir şekilde Türkçeyi kullanması, kendini ifade edebilen, kolaylıkla iletişim kurabilen ve iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen bireyler yetiştirmek hedeflenmiştir. Türkçe dersi ile bireylerin bilimsel düşünerek araştırma yapan, inceleyen, eleştiren bulduğu bilgileri sorgulayarak, yorumlayan birer araştırmacı olarak yetiştirmek amaçlanmıştır. Her bireyin kendi hak

ve sorumluluklarından haberdar olmasını yani bilinçli bireyler yetiştirmeyi esas almıştır. Bilgi teknolojilerini kullanabilen, üretici bireylerden oluşan, kendi geleceğine yön verebilen bir toplum hedeflenmektedir.(İ.Ö.T.D.Ö.P.K .(1- 5. Sınıflar), 2009:10)

Türkçe öğretiminde, dilin öğrenme alanları olan dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu birbirini etkilemekte ve tamamlamaktadır. Bu sebepten Türkçe dersi içerisinde dil öğretilirken ve zihinsel becerileri geliştirmek için etkinlikler hazırlanırken bu öğrenme alanları bir bütün olarak ele alınmaktadır. (İ.Ö.T.D.Ö.P.K., 2009:9)

“İlköğretim okullarında verilen Türkçe eğitiminin amaçları da bireyin dil yeterliliğini, duygu ve düşünce evrenini geliştirme doğrultusundadır. İlköğretimde Türkçe eğitiminin amacı, Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak;

Öğrencilerin;

1. Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini geliştirmek,
2. Türkçeyi sevdirmek, 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 becerilerini geliştirmek,
4. Metinler arası düşünme becerilerini geliştirerek söz varlığını zenginleştirmek,
5. Eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, işbirliği yapma, problem çözme ve girişimcilik becerilerini geliştirmek,

6. Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma becerilerini geliştirmek,
7. Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek,
8. Bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirmek,
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.” (İ.Ö.T.D.Ö.P.K .,2009:12)

Türkçe öğretimi programı hazırlanırken öğrencileri çok yönlü geliştirmek esas alınmıştır. Bireylerin dil becerilerini geliştirmekle beraber zihinsel becerilerini de geliştirmek amaçlanmıştır. Türkçe dersinin asıl amacı bireylere hayat boyu kullanacakları bilgi ve becerileri kazandırmaktır. (İ.Ö.T.D.Ö.P.K .,2009:9)

Türkçe öğretiminde belirlenen amaçların gerçekleşebilmesi için etkinlikler uygulanırken dikkat edilmesi gereken bazı ilkeler vardır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

- Türkçenin beş temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma,yazma,görsel okuma ve görsel sunu birlikte öğretilmelidir.

- Türkçe ilk olarak çocuğun ailesinde öğrenildiği için bu öğrenme planlı bir şekilde olmaz. Okul ortamına giren çocuk bu öğrenmeyi planlı, programlı bir şekilde yapar. Öğrenmenin tam olabilmesi için ortamın doğal çevre koşullarında olması gerekir. Aksi halde soyut kavramlara dayalı bir öğrenme ile ezber yapılarak öğrenme ile dil öğrenimi olmaz. Bu sebepten Türkçe öğretimi yapılan ortamın doğal olması başarıyı artırır.
- Ülkemizde kullanılan anadil Türkçedir. Her derste doğal olarak Türkçe konuşulup, dersler Türkçe anlatılıyor. Türkçe dersinde kullanılan okuma, anlatma, dinleme ve konuşma becerileri diğer derslerde de kullanıldığı için diğer derslerde de Türkçe derslerinde dikkat edildiği gibi kurallara uyulmasına dikkat edilmelidir. Türkçe eğitimi çok önemlidir. Okuduğunu anlayan bireyin akademik olarak başarısı artar. Öğrencilerin tüm derslerde not tutma, sözlü olarak ve yazılı olarak ifade etme, ders içerisinde öğretmeni dinleme gibi faaliyetleri yapması gerekmektedir. Bu sebepten öğretmenlerin işbirliği yaparak tüm bu davranışları bireylere kazandırması gerekir. Yani Türkçe öğretimi sadece Türkçe dersinde değil diğer derslerde de yapılmalıdır.
- Türkçe öğretilirken bol bol örnekler verilmelidir. Öğrencilere soyut olarak kurallar verilirse öğrenme sağlıklı olmaz. Doğal ortam içerisinde, örneklerle dilin etkili bir şekilde kullanılması sağlanır. Bu şekilde bir öğretim ile kurallar öğrenciler tarafında buldurulur. Bütünden parçaya doğru bir hareket vardır.
- Türkçe öğretiminde etkinlikler işlenirken beş temel dil becerisi bir arada kullanılmalıdır. Dil öğretiminde bütünsel yaklaşım çok önemlidir. Hazırlanan etkinlikler dil becerilerini geliştirmeye yönelik olmalıdır.
- Türkçe öğretiminde konular işlenirken bireylerin edindikleri bilgi ve becerileri uygulayabilecekleri temalar seçilmelidir. Temaların içerik kısımları belirlenmiştir ancak konular zorunlu değildir. Öğretmenler birlikte karar vererek aynı temayı içeren fakat bireylerin seviyesine daha uygun farklı bir konuyu seçebilirler.
- Türkçe öğretilirken bilişim teknolojilerinden yararlanılmalıdır. Öğretimin kaliteli olabilmesi için bireyin birçok duyusuna hitap etmesi gerekir.

Ortamda ne kadar çok duyuya hitap edecek araç gereç varsa öğrenme o kadar kalıcı ve iyi olur. Bireylerin istek duyacağı şekilde öğrenme ortamı hazırlanmalıdır.(Demirel, ve Şahinel, 2006:19-22)

Türkçe dersi öğretim programı; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudan oluşan beş öğrenme alanı üzerinde yapılandırılmıştır. Bu öğrenme alanları bir bütünlük içerisinde ele alınmıştır. Seçilen etkinlikler bir bütünlük içerisinde öğrencilere sunularak öğrencilerin dil ve zihinsel becerilerini geliştirme, dili etkili kullanma, öğrenme ve bilgileri zihinde yapılandırma süreci kolaylaşmaktadır. (İ.Ö.T.D.Ö.P.K.,2009:14)

Beş temel dil becerisine kısaca değinmek gerekirse;

a)Dinleme:

Konuşan kişinin vermek istediği mesajı doğru ve eksiksiz bir şekilde algılayabilmektir. Dinlemek işitmekten farklıdır. Dinlemekte bir amaç varken işitmekte istek dışı bir faaliyet vardır.(Demirel, 1999:33)

Çocuklarda dil öğrenme dinleme ile başlarlar. Dinleme diğer dört alanın temelini oluşturur. Dinleme becerileri ile öğrencilerin iletişim kurma becerisi gelişir. Dinleme becerileri kullanılarak bireylerin hem öğrenme düzeyleri artar hem de zihinsel yapıları gelişir.(İ.Ö.T.D.Ö.P.K.,2009:14)

b)Konuşma:

Kişinin duygu ve düşüncelerini sözle bildirmesidir. Eğitimin temel aracıdır. Bireylerin birbirleriyle doğru ve düzgün bir şekilde anlaşabilmesi, söylenen sözün hedefine ulaşabilmesi için anlaşılır ve güzel konuşma gereklidir.(Ünalın, 2001:111)

Konuşma ile dinleme birbirleriyle doğrudan bağlantılıdır. Çocuklar ilk önce dinlemeyi daha sonra konuşmayı öğrenirler. Konuşma öğrencilerin kendilerini ifade etme, iletişim kurma, öğrenme ve zihinsel becerilerini geliştirmeleri açısından önemli bir alandır. Öğrenciler duygularını, düşüncelerini konuşarak anlatırlar. Bireylerin birbirleriyle iletişim kurmasını sağlar öğrenciler arasında zihinsel ve sosyal etkileşimi gerçekleştirir. Konuşma becerileri, öğrencilerin iş birliği yapma, tartışma, ortak karar verme ve sorun çözme becerilerinin de gelişimine katkı sağlar.(İ.Ö.T.D.Ö.P.K.,2009:15)

c)Görsel Okuma ve Görsel Sunu:

Görsel okuma, öğrencilerin anlama ve zihinde yapılandırma süreçlerini kolaylaştırır. Öğrencilere sunulan görsellerle zihinlerinde görüntüler oluşturulur. Oluşturulan bu görüntüler ile birçok kavramı anlamak ve olayları zihinde canlandırmak daha kolay olmaktadır. .

Görsel sunu alanında ise öğrenciler duygu, düşünce ve bilgilerini görseller aracılığıyla aktarırlar. Öğrenciler, duygu ve düşüncelerini ifade etmek, bilgilerini aktarmak için şema, resim, fotoğraf, desen gibi görsellerden; rol oynama, tiyatro, oyun, taklit gibi görsel etkinliklerden ve video, ses-görüntü kasetleri, bilgisayar gibi araçlardan yararlanabilirler. .(İ.Ö.T.D.Ö.P.K.,2009:18)

d) Yazma:

Bireylerin kendi gördüğünü, duyduğunu, düşündüğünü ve yaşadığını yazarak anlatmasıdır.(Kavcar ve Ark., 2005: 59)

Yazma süreci ön bilgileri gözden geçirme, düzenleme ve aktarma olmak üzere üç aşamada gerçekleşir. Yazma işlemine zihinde yapılandırılmış duygu, düşünce ve bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlanır. Yazının amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenerek yazılacak bilgiler seçilir. Seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek düzenlenir. Düzenleme sonucu aktarılmasına karar verilen duygu, düşünce ve bilgiler, harf, hece, kelime ve cümleler aracılığıyla aktarılır. Yazma, çeşitli zihinsel becerileri geliştirmeyi gerektirir. Öğrenciler yazma becerileri yoluyla düşüncelerini sıralama, sınırlama, düzenleme ve yazma kurallarını uygulamayı öğrenirler. Yazma becerileri dinleme, konuşma ve okuma becerileriyle doğrudan ilişkilidir. Öğrenciler düşüncelerini kâğıt üzerine yazarak aktarırlar. Kâğıt üzerine aktarılan düşünceler karşılaştırılmakta, genişletilmekte ve yeniden düzenlenmektedir. Bu işlemler öğrencinin hem düşüncelerini hem de zihin yapısını düzenlemeye yardım etmektedir. Bu nedenle yazma becerileri öğrencilerin zihinsel gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır. Yazma becerileri; öğrencilerin düşüncelerini geliştirme, bilgilerini düzenleme, dili etkili kullanma, öğrenme, düşünme, anlama, iletişim kurma ve duygularını aktarma becerilerini de geliştirmektedir. (İ.Ö.T.D.Ö.P.K.,2009:17)

Yazma Becerisi İle İlgili Kazanımlar:

1. Yazmak için hazırlık yapar.
2. Yazma amacını belirler.
3. Kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluklar bırakır.
4. Anlamalı ve kurallı cümleler yazar.
5. Yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanır.
6. Yazılarında imlâ kurallarını uygular.
7. Sayfa düzenine ve temizliğine dikkat eder.
8. Yazılarında sözlük ve imlâ kılavuzundan yararlanır.
9. Sıralamalarda sayı, sembol ve işaretlerden yararlanır.
10. Bütün yazılarını bitişik eğik yazı ile yazar.
11. Konu dışına çıkmadan yazar.
12. Yazılarında kelime tekrarından kaçınır.
13. Yazma yöntemini belirler.

14. Yazma konusunu belirler.

<http://iogm.meb.gov.tr/pages.php?page=program&type=education>

e)Okuma:

Okuma, öğrencinin zihinsel gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanıdır. Okuma sürecinde duygu, düşünce ve bilgiler zihinsel kavramlara çevrilmekte, anlamlandırılmakta ve zihinde yapılandırılmaktadır. Bu nedenle Türkçe öğretiminde okuma alanına ayrı bir önem verilmektedir.

Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu süreç görme, anlama ve zihinde yapılandırma olmak üzere üç aşamayı içermektedir. Görme aşamasında yazıdaki çizgi, harf ve semboller algılanmaktadır. Ardından bunlara dikkat yoğunlaştırılarak kelime ve cümleler tanınmakta, ilgi duyulan ve gerekli görülenler seçilmektedir. Seçilen bilgiler, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma, sorun çözme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilerek anlamlandırılmaktadır. Bu aşamada metinde sunulan görsellerden de yararlanılmaktadır. Öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, ön bilgileri ve okuma deneyimleri anlama sırasında belirleyici olmaktadır. Son aşamada ise anlamlandırılan bilgiler ön bilgilerle birleştirilerek bütünleştirilmekte ve zihinde yapılandırılmaktadır. Okuma becerileri bu üç aşamadaki çalışmalarla geliştirilmektedir

Programda öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla önce okuma kuralları üzerinde durulmaktadır. Bu çerçevede okumaya hazırlık, okuma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, dikkatini yoğunlaştırma ile ilgili kazanımlar verilmektedir. Ardından öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmektedir. Bu amaçla ön bilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma, zihninde canlandırma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi çeşitli anlama ve zihinsel becerileri geliştirmeye dönük kazanımlar sıralanmaktadır. Ayrıca metin içi ve metinler arası anlam kurma, çeşitli

tekniklerden yararlanarak söz varlığını geliştirme ile ilgili kazanımlar da verilmektedir. Bunlara ek olarak eğlendirici, bilgilendirici, sorgulayıcı ve serbest okuma gibi tür, yöntem ve teknikleri geliştirmeye dönük kazanımlar da yer almaktadır. (<http://iogm.meb.gov.tr/pages.php?page=program&type=education>).

4.Sınıf Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerisi İle İlgili Kazanımlar Şu Şekildedir:

Okuduğunu Anlama:

1. Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.
2. Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.
3. Okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır.
4. Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri hakkında tahminlerde bulunur.
5. Okuduklarını zihninde canlandırır.
6. Okuduklarındaki duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular.
7. Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.
8. Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okur.
9. Önem belirten ifadeleri dikkate alarak okur.
10. Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.
11. Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
12. Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur.
13. Genel ve özel durumları bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.
14. Destekleyici ve açıklayıcı ifadeleri dikkate alarak okur.
15. Özetleyen ve sonuç bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.
16. Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder.
17. Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
18. Okuduklarının konusunu belirler.
19. Okuduklarının ana fikrini belirler.
20. Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.
21. Okuduğu şiirin ana duygusunu belirler.
22. Okumasını, metnin içeriğini ve okuma ortamını değerlendirir.

23. Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.
 24. Metindeki anlam bakımından çelişkili ifadeleri saptar.
 25. Okuduklarından çıkarımlar yapar.
 26. Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.
 27. Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.
 28. Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.
 29. Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
 30. Okuduğunu özetler
 31. Okuduklarında “hikâye unsurları” nı belirler.
 32. Yazarın amacını belirler.
 33. Okuduğu metnin yazarı hakkında bilgi edinir.
 34. Okuduklarında geçen varlıkları ve olayları sınıflandırır.
 35. Görsellerden yararlanarak metnin içeriğini tahmin eder.
 36. Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.
 37. Metin içerisindeki renkli, altı çizili, koyu vb. ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okur.
 38. Okuduklarındaki dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirler.
 39. Başlıktan hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder.
 40. Okuduklarında eksik bırakılan ve ilgisi olmayan bilgiyi fark eder.
 41. Okuduklarını başkalarıyla paylaşır.
- <http://iogm.meb.gov.tr/pages.php?page=program&type=education>

Türkçe öğretiminin gerçekleştirilmesi için;

1-Türkçe dersinin beş ayağını oluşturan dinleme, konuşma, okuma ve yazma,görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri birbirini tamamlayacak şekilde geliştirilmelidir. Dilbilgisi çalışmalarında bu etkinlikler somut örneklerle öğrencilere sunulmalıdır.

2-Öğrencilerin Türkçe dersine olan ilgileri arttırılmalıdır. Türkçe dersi sadece ders saatlerinde yapılan uygulamalarla sınırlı kalmamalı öğrencileri ders saatleri dışında da okuma yapmaya, yazınsal ve öğretici metinleri okumaya ve bu okuduklarını etrafındakilerle paylaşmaya özendirilmelidir.

3-Türkçe dersi öğretiminde geleneksel öğretim yöntemlerinin yerine çağdaş öğretim yöntemleri uygulanmalıdır. Türkçe dersinde birden çok yöntemin bir arada kullanıldığı bütünleştirilmiş bir yaklaşım ile ders işlenmelidir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri doğasına uygun çeşitli yöntem ve teknikler kullanılarak öğrencilere kazandırılmalıdır.

4-Türkçe dersinde farklı yeteneklere sahip, ilgi ve istekleri birbirinden ayrı olan öğrencileri derse etkin olarak katabilmek için birden fazla duyularına hitap edecek çok uyaranlı eğitim ortamları oluşturulmalıdır. Bu ortamlarda teknolojik olanaklar kullanılmalı, bilgisayardan yararlanılarak öğretim yapılmalıdır.

5-Türkçe öğretiminde temel ilke Türkçenin söz varlığının yansıtılması, doğru ve etkili bir şekilde kullanılmasıdır. Öğrencilerin seviyelerine uygun edebi metinler seçilmeli bunlar ile öğretim yapılmalıdır.(Sever,S. ve Ark.2006:21-22)

1.6.TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YÖNTEMLER

Türkçe dersi öğretiminin temelini dil öğretimi oluşturur. Türkçenin yaygınlaşması ve etkinleşmesi dil öğretimi ile mümkündür. Türkçe dersi öğretilirken dil öğretim tekniklerinin uygulanması esas alınır. Dil öğretimiyle amaç bireyin öğrendiği her şeyi hayatının bir parçasında uygulayabilmesini sağlamaktır. Uygulamalı Türkçe öğretimi ile insan beyninin kapasitesini dil öğretimine uygun bir şekilde planlamak amaçlanmıştır.(Yalçın, 2002: 9-10)

Türkçe dersinde çağdaş öğretim yöntemleri kullanılır. Bu öğretim yöntemleri öğrenciyi merkeze alır. Öğretmen rehber konumundadır. Bütün etkinliklerde öğrenci aktiftir. Etkinlikler, öğrencilerin iletişim kurma, öğrenme, yaratıcılık, iş birliği yapma, sorun çözme, girişimcilik gibi becerilerini geliştirecek şekilde hazırlanmıştır.

Türkçe dersi öğretim programı temel olarak yapılandırıcı yaklaşıma göre hazırlanmıştır. Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı'nda yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, sarmal, tematik ve beceri

yaklaşımı gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır. (İ.Ö.T.D.Ö.P.K.,2009:10)

1.6.1.Yapılandırıcı Yaklaşım:

Yapılandırıcı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde öğrenme, öğrencinin bilgileri zihninde yapılandırarak çeşitli becerileri geliştirmesi ve yeni bilgiler üretmesi temeline dayalıdır. Bu nedenle öğretimden çok öğrenme üzerinde durulmaktadır.

Yapılandırıcı yaklaşıma göre dilin kullanım alanları dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve sunudur. Dilin kullanım alanları aynı zamanda dil ve zihinsel becerilerin geliştirileceği öğrenme alanları olmaktadır. Bu nedenle Türkçe öğretiminde dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve sunu öğrenme alanı olarak ele alınmıştır. Bu öğrenme alanları öğrencilerin dil, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişimlerini sağlayacak bilgi, beceri, tutum ve değerleri içermektedir.

Yapılandırıcı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde öğrenme alanları bütün olarak ele alınmaktadır. Çünkü öğrenme ve beceri geliştirme sürecinde dilin bütün alanlarından

yararlanılmaktadır. Öğrenme sürecinde dinleme, okuma ve görsel okumayla alınan bilgiler sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, analiz, sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilerek anlamlandırılmaktadır. Anlamlandırılan bilgiler ön bilgilerle bütünleştirilerek zihinde yapılandırılmaktadır. Konuşma, yazma ve görsel sunu ile zihinde yapılandırılan bu bilgiler gözden geçirilmekte ve seçilmektedir. Seçilen bilgiler belirlenen amaç ve yönetime göre sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, analiz ve sentez yapma gibi işlemlerden geçirilerek düzenlenmektedir. Düzenlenen bilgiler ses, harf, hece, kelime ve cümlelerle aktarılmaktadır. Bu süreç öğrenme alanlarını bütün olarak ele almayı gerektirmektedir. (İ.Ö.T.D.Ö.P.K.,2009:145-148)

1.6.2.Beyin Temelli Öğrenme:

Beyine dayalı öğrenme Caine ve Caine (1991) tarafından geliştirilmiştir. Beyin temelli öğretim, öğrencinin anlamlı deneyimler kazanabilmesi için zengin ve uygun ortamların yaratılmasıdır. Beyin temelli öğretim ilkeleri şunlardır:

- Beyin pek çok işlevi aynı anda yapar.
- Öğrenme fizyolojik bir olaydır.
- Anlam arayışı içseldir.
- Beyin, kalıpları algılamaya planlanmıştır.
- Duygu ve biliş birbirinden ayrılmaz.
- Beyin, parça ve bütünü aynı zamanda algılar.
- Öğrenme hem çevresel algıyı hem de odaklanmış dikkati içerir.
- Öğrenme, bilinç ve bilinç dışı süreçleri içerir.
- En az iki tür hafıza vardır.
- Beynimiz olgu ve becerileri doğal uzamsal hafızada yapılandırdığı zaman en iyi anlar.
- Öğrenme, zihni zorlayan etkinliklerle artar, tehditle engellenir.
- Her beyin eşsizdir.(Aktaran: Üstünlüoğlu, 2007:468-470)

1.6.3.Tematik ve Sarmal Yaklaşım:

Sarmal öğrenmenin kurucusu Bruner' dir. Bu yaklaşımda öğretmen, yeni öğrenilen konular ile önceki öğrenilen konular arasında bir bağ kurar. Bu şekilde öğrencinin bilgiyi yapılandırmasını sağlar. Bu durum Türkçe (1–5. Sınıflar) Öğretim Programında da dikkate alınmış, dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanları ile kazanımlar sarmal olarak düzenlenmiştir. Programdaki bütün kazanımların öğrenme-öğretme sürecine dağılımı örnek olarak gösterilmiştir. Bu dağılımda kazanımların sarmal bir anlayışla nasıl öğretileceği verilmiştir. Ayrıca öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılmasını, bilgileri keşfetmesini ve anlamlandırmasını kolaylaştırmak için etkinliklerin sarmal verilmesi

öngörölmüştür. Öğrenme-öğretme sürecinde etkinliklerin nerelerde ve nasıl verileceği örneklerle gösterilmiştirdir. Böylece öğrencinin her aşamada bütün öğrenme alanlarıyla ilgili etkinlikler yapması ve dil becerilerini bütün olarak geliştirmesine olanak sağlanmıştır.(Güneş, 2009: 9-10)

Türkçe derslerinde konular seçilirken tematik yaklaşım benimsenmiştir. Bu yaklaşım ile düşünme, anlama, sorgulama, inceleme, araştırma, keşfetme, günlük hayatla ilişkilendirme ve değerlendirme gibi beceriler öğrencilere kazandırmak hedeflenmiştir. Temalar öğrencilerin öğrendikleri bilgi ve becerileri genişletme, düzenleme, zihninde yapılandırma ve günlük hayata aktarma olanakları sağlar, bilgi ve becerilerin uygulanabilirliğini artırır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda zorunlu ve seçmeli temalar belirlenmiştir. Temaların seçilmesi ve belirlenmesinde Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amaçları, temel becerileri ve diğer dersler dikkate alınmıştır. (İ.Ö.T.D.Ö.P.K., 2009:145)

1.6.4.Öğrenci Merkezli Eğitim:

Öğrencinin merkezde olduğu, öğretmenin rehber konumunda olduğu eğitim, öğrenci merkezli eğitimdir. Öğrenci merkezli eğitimde öğrenmeyi öğrenmek esastır. Öğrenciler yeni bilgileri eski bilgileri ile bağlantı kurarak öğrenir. Her öğrencinin düşünmeyi öğrenmesine önem verilir. Bireylerin eleştirel, yaratıcı, yansıtıcı ve sorgulayıcı öğrenmesini sağlar. Her öğrenci, elde ettiği verilerden bir anlam yaratmak, bunu gözden geçirmek ve diğerleri için anlaşılır hâle getirmek üzere çaba gösterir. Bu nedenle, öğrenci merkezli eğitimde her öğrenci öğrenebilir olarak kabul edilir. Öğrenci merkezli eğitimde bireylerin motivasyonuna önem verilir. Motivasyon düzeyi yüksek olan birey daha iyi öğrenir. Her birey birbirinden farklıdır. Öğrenci merkezli eğitimde bu farklılık dikkate alınarak eğitim verilir. Bireysel farklılıklarına göre eğitim verildiği zaman başarabilme duygusunu her birey yaşama şansı olur. Öğrenme merkezli eğitimde bireysel farklılıklara önem verildiğinden farklı yöntem ve tekniklerle ders anlatılır. Bir yöntem ile anlamayan öğrenci başka bir yöntemle dersi daha iyi anlamasına olanak tanır. Farklı yeteneklere sahip bireyler bir araya getirilerek sahip oldukları bilgi ve becerileri paylaşmalarına

olanak sağlayan grup çalışmaları ile ders işlenmesine ağırlık verilir. Öğrenci merkezli eğitimde değerlendirme ise öğrencilerin öğrenmelerini destekler şekilde yapılır. (Demirel, 2009:229-232)

1.6.5.Beceri Yaklaşımı:

Türkçe ğretim Programında anlama ve anlatma becerileri olan dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu yapılandırmacı yaklaşıma göre beceri değil de öğrenme alanı olarak anılmaktadır.

Geleceğin insanına öğretilecek becerilerin ne olduğuna ilişkin son yıllarda önemli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmaların en kapsamlısı OCDE tarafından gerçekleştirilmiştir. alışmalar sonunda geleceğin insanına öğretilmesi gereken anahtar beceriler belirlenmiştir. Bunlar zihinsel, bireysel, sosyal ve zihinsel bağımsızlık becerileri olarak sıralanmıştır.(Güneş,F., 2009:9)

Ülkemizde İlköğretim programında ele alınan beceriler ise ; Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem vermedir. Bu beceriler ile zihinsel, dil, sosyal ve bağımsızlık becerilerini geliştirme ön plana alınmıştır.(İ.Ö.T.D.Ö.P.K., 2009:13)

Zihinsel Beceriler: Düşünme ve sorgulama bu becerinin temelidir. Düşünme ve sorgulama bütün zihinsel işlem- süreçleri etkilemekte ve geliştirmektedir.

Bireysel Beceriler: Bu becerinin temelini dil becerisi oluşturmaktadır. Dili kullanarak bilgiye ulaşma, iletişim kurma, bilgi teknolojilerini kullanabilme.

Sosyal Beceriler: Sosyal beceriler başkalarıyla iyi ilişkiler kurma, işbirliği yapma, çatışmaları çözme ve yönetme vb. becerileridir.

Zihinsel Bağımsızlık Becerileri: Zihinsel bağımsızlık becerileri karar verme, seçme, amaçlarını belirleme ve gerçekleştirme, ihtiyaçlarını, ilgilerini, haklarını ifade etme ve savunma becerileridir.

1.6.6.Çoklu Zekâ Kuramı

Yüzyıllardır zekanın tanımı yapılmış ve genel olarak zekanın doğuştan getirilen bir yetenek olduğu, değişmeyeceği ve gelişmeyeceği kanısına ulaşılmıştır. Çoklu zeka kuramına göre ise zeka çok boyutludur. Zeka testleri sözel ve matematiksel becerileri ölçmeye yarar. Tüm insanların sahip olduğu birbirinden farklı sekiz zeka alanı vardır.

Okullarda yapılan zeka testlerin bireylerin okuldaki başarılarını ölçmek amacıyla yapılır. Fakat bu ölçüm ile çoğunlukla çocukların sayı, sözcük ve sembollerle ifade edebildikleri beceriler ölçülebiliyor. Okul dışındaki hayatta bu becerilerin yanında daha başka becerilerin de olması gerekmektedir. Bilişsel becerilerin yanında duyuşsal ve psikomotor becerilerin de olması gerekmektedir. Bu sebepten Gardner zeka konusunda bu beceriler dikkate alınmadığı için bir takım eksikliklerin olduğunu düşünerekten zeka kavramına geçmişte olan sözel ve matematik yeteneklerine müzik, bedensel, kişisel ve içsel yetenekleri ekleyerek çoklu zeka kuramını ortaya çıkarmıştır. (Kuzgun, ve Deryakulu, 2004:26)

Gardner' a göre zeka kişinin bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme kapasitesidir. Gardner zekaya daha geniş açıdan bakmıştır.Bireylerin sahip olduğu yetenekleri,kabiliyetleri zeka alanları olarak tanımlamıştır.Zeka insanların gerçek hayatta karşılaştığı problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisi, çözüme kavuşturulması gereken yeni veya karmaşık yapıları keşfetme yeteneğidir. (Gardner, 2004, s.85)

Gardner'a göre zekâlar farklıdır ve birbirinden bağımsız çalışır. Bilişsel yetenekler de zekalar gibi bağımsız çalışır. Bazı insanların sözcük belleği çok iyi iken yüzleri akılda tutamayabilirler. Kimi insan müzik seslerini çok iyi algılayarak

sözlerin çıkardığı sesleri aynı düzeyde algılayamayabilir. Yani bilişsel alanın her biri kendine has zekaya sahiptir. İnsan her bilişsel alanında sekiz zeka tipini farklı düzeyde kullanır. (Aktaran: Akboy, 2005: 254-255)

Zekânın özellikleri, nitelikleri ve sınırları hakkında yapılan son araştırmalar ve elde edilen bulgular, insanın sahip olduğu zekâ potansiyeline ilişkin olarak aşağıdaki görüşler ileri sürülmektedir:

- **Her insan kendi zekâsını artırma ve geliştirme yeteneğine sahiptir.**

Eski tanımlara göre zeka, doğuştan gelir ve hiçbir şekilde değişmez. Oysa çoklu zeka kuramına göre zeka çok boyutludur ve insan sahip olduğu zekasını geliştirme yeteneğine sahiptir. Zekânın insanın yapabilecekleriyle ilgili kendisi hakkında sahip olduğu ufkuyla paralellik gösterdiği kabul edilmektedir.

- **Zekâ, sadece değişmekle kalmaz aynı zamanda başkalarına da öğretilir.**

Bu anlayışa göre hangi yaş ve seviyede olursa olsun insanın zihinsel işlevleri, performansları ve kapasitesi değiştirilebilir, iyileştirilebilir ve geliştirilebilir.

- **Zekâ, insandaki beyin ve zihin sistemlerinin birbiriyle etkileşimi sonucu ortaya çıkan çok yönlü bir olgudur.**

İnsan zekâsının, insanın içinde yaşadığı fiziksel, sosyal ve kültürel çevresini algılamasını, anlamasını ve kontrol etmesini sağlayan birçok yönü vardır.

- **Zekâ çok yönlülük göstermesine rağmen kendi içinde bir bütündür.**

Zeka alanları karşılaşılan bir problem durumunda bütünlük göstererek belli bir uyum içinde çalışırlar.

- **Her insan çeşitli zekâ alanlarının tümüne sahiptir.**

Bütün insanlar belirlenen sekiz zekâ tipine sahiptir. Ancak, her insanda bu zekâ alanları değişik düzeylerde bulunmaktadır.

- **Her insan çeşitli zekâ alanlarından her birini yeterli bir düzeyde geliştirebilir.**

Her birey zekidir. Eğer yeterli ve uygun destek, imkân ve eğitim sağlanırsa herkes zekâ alanlarının hepsini oldukça yüksek bir düzeyde geliştirebilir.

- **Çeşitli zekâ alanları, genellikle bir arada ve belli bir uyum içinde çalışır.**

Çeşitli zekâ alanları birbirleriyle sürekli olarak etkileşim içindedir. Bir işi yaparken birçok zekamızı bir arada kullanırız. Futbol oynayan bir kişinin, koşmak, topu başkasına atmak ve topu yakalamak gibi özellikleri için bedensel-kinestetik zekâyâ sahip olması gerekir. Bu zeka alanına sahip olmasının yanında, bu kişinin kendisi adapte edebilmesi için görsel-uzaysal zekâyı ve oyunda ortaya çıkabilecek muhtemel anlaşmazlıkların çözümü için de sosyal zekâyı kullanması gerekir.

- **Bir insanın her alanda zeki olabilmesi için birden fazla yol vardır.**

Zeki olabilmek için herkesçe belirlenmiş alanlarda başarılı olmak gerekmez.Zeka çok boyutludur.Her bireyin zeki olup başarı gösterdiği alan farklıdır.Örneğin, bir birey bedensel-kinestetik zekâsıyla basketbol, futbol gibi sportif etkinliklerde başarılı olmayıp yüksek düzeyde tiyatro, drama veya oyun yeteneği sergileyebilir. (Saban, 2001:17-18)

1.6.6.1.ÇOKLU ZEKA TEORİSİNİN İLKELERİ

- İnsanlar çok farklı zekâ türlerine sahiptirler.
- Her insan aktif olarak kullandığı zekâları ile özel bir karışıma sahiptir.
- Her insanın kendine özgü bir zekâ profili vardır.
- Zekâların her biri insanda farklı gelişim sürecine sahiptir.
- Bütün zekâlar dinamiktir.
- İnsandaki zekâlar tanımlanabilir ve geliştirilebilir.
- Her insan kendi zekâsını tanımak ve geliştirmek fırsatına sahiptir.
- Her bir zekânın gelişimi kendi içinde değerlendirilmelidir.
- Her bir zekâ hafıza, dikkat, algı ve problem çözme açısından farklı bir sisteme sahiptir.
- Bir zekânın kullanımı esnasında diğer zekâlarından da faydalanılabilir.

- Kişisel altyapı, kültür, kalıtım, inançlar zekâların gelişimi üzerinde etkiye sahiptir.
- Bütün zekâlar, insanın kendini gerçekleştirmesi yolunda farklı ve özel kaynaklardır.
- İnsan gelişimini değerlendiren tüm bilimsel teoriler çoklu zeka teorisini desteklemektedir.
- Şu anda bilinen zekâ türlerinden daha farklı zeka türleri de olabilir.
- Yaşamsa hiçbir aktivite yoktur ki tek bir zeka bölümünü içersin.
- Yaptığımız çok basit işlerde bile farklı zeka bölümlerini kullanırız.
- Her birey dinamik zekanın eşsiz bir karışımıdır.
- Zekanın gelişimi gerek bireysel gerekse insanlar arasında çok çeşitlilik gösterir.
- Çoklu zeka özelleştirilebilir ve tanımlanabilir.
- Her birey çok yönlü zekayı tanıma ve geliştirme olanaklarına sahip olmayı hak eder.
- Zekalardan birinin kullanımı, diğerinin arttırılması için kullanılabilir.
- Geçmişteki kişisel yaşantıların yorgunluğu ve ayrışması, tüm zeka türlerinde bilgi, inanç ve beceri açısından önemli bir yere sahiptir.
- Saf bir zeka çok seyrek görülür.
- Her grup zeka, yaş ya da çevre farkı gözetmeksizin ,insani niteliklerin artması yönünde,farklı kaynak ve potansiyel güce sahiptir
- Gelişimsel teori, Çok Yönlü Zeka Teorisi'ni uygular.
- Çok yönlü zeka hakkındaki bilgimiz arttıkça tüm zeka listeleri değişmeye adaydır.(Yavuz, 2004: 11)

1.6.6.2.ÇOKLU ZEKÂ KURAMINA GÖRE ZEKÂ ÇEŞİTLERİ

Son yıllarda eğitim alanında yapılan araştırmalar, çoklu zekâ teorisine dayalı çeşitli alanlarının öğretiminin öğrencilerin başarılarına olan etkisini belirlemek yönündedir.Bu araştırmanın amacı da Türkçe dersi öğretiminde okuduğunu anlama ve yazma becerisi üzerinde mevcut öğretim yöntemi ile çoklu zekâ teorisine dayalı öğretim yönteminin öğrenci başarısına olan etkilerini belirlemektir. Çoklu Zekâ Teorisi, Gardner tarafından ilk olarak 1983 yılında ele alınmıştır. Çoklu Zekâ Teorisi

bireyi merkeze alır, Bu teoriye göre zekâ çok parçalıdır. Çoklu zeka kuramına göre her birey farklı zeka alanlarına sahiptir ve her zeka alanını ortaya çıkaran farklı öğrenme stilleri vardır.

Gardner çalışmalarını; dahiler, zeki insanlar, beyni hasar görmüş hastalar, normal çocuklar ve normal yetişkinlerden meydana gelen oldukça geniş bir çalışma grubu üzerinde gerçekleştirmiştir. (Gardner, 2004, s.11)

Gardner 1993'e kadar yedi farklı zekâ tanımlamıştır. Bunlar; matematiksel-mantıksal, görsel-uzamsal ve bedensel-kinestetik zekâ, sözel-dilsel ve müziksel ritmik zekâ ve sosyal ve içsel zekâdır. Daha sonra bu zeka alanlarına Doğacı zekasını da ekleyerek sekiz farklı zeka alanı olduğunu, zekanın tek bir yapıdan meydana gelmediğini ve zekanın zamanla değişerek gelişebileceğini ileri sürmüştür. (Gardner, 2004, s.398)

Gardner'in teorisine göre 8 farklı zekâ alanı bulunmaktadır:

1. Sözel-Dilsel zekâ
2. Mantıksal-Matematiksel zekâ
3. Görsel-Uzamsal Zekâ
4. Bedensel-Kinestetik zekâ
5. Kişilerarası-Sosyal zekâ
6. İçsel-Öze dönük zekâ
7. Doğacı-Doğa zekâsı
8. Müzikal-Ritmik zekâsı

1.6.6.2.1. Doğacı Zeka:

Doğadaki tüm canlıları tanıma, araştırma ve canlıların yaratılışları üzerine düşünme becerisidir. Özellikle farklı özelliklerin sınıflandırılması yöntemi öğrenme etkinliğini artırabilir

Bu zeka alanında gelişmiş öğrencilerin belirgin özelliklerinden bazıları şunlardır: Doğanın insanlar üzerindeki ve insanın doğa üzerindeki etkisi ile ilgilenir. Doğal mekanlara, hayvanat bahçelerine olan gezileri çok severler. Ekolojik çevreyi, doğayı, bitkileri veya hayvanları içeren konuları işlerken çok meraklanırlar. Kendilerine özgü etkinlikler düzenlerler. Bahçede toprakla, bitkilerle oynamayı çok severler. Hayvanları beslemekten ve onlarla ilgili koleksiyon oluşturmaktan zevk alırlar. Çevre kirliliğine karşı çok duyarlıdır. bitki ya da hayvanlarla ilgili belgesellere ilgi duyarlar. Doğa ve gezi dergilerini incelemekten hoşlanırlar. Mevsimlerle ya da iklim olaylarıyla çok ilgilidir. Değişik meyve ve sebzelere karşı ilgilidir. Doğayla ilgili araştırmalar yapmaktan zevk alırlar. Toprakla oynamayı, bitki beslemeyi sever; çevre bilinci çok gelişmiştir. (Saban, 2001:14; Selçuk ve başk., 2002:66; Yavuz, 2004:127)

1.6.6.2.2.Mantıksal/ Matematiksel Zeka:

Sayılarla düşünme, hesaplama, sonuç çıkarma, mantıksal ilişkiler kurma, hipotezler üretme, problem çözme, eleştirel düşünme, sayılar, geometrik şekiller gibi soyut sembollerle tanışma, bilginin parçaları arasında ilişkiler kurma becerisidir.

Bireyin sayıları etkili bir şekilde kullanabilmesi, sebep-sonuç ilişkisi kurarak olayların oluşumu ve işlenişi hakkında etkili bir şekilde mantık yürütebilme kapasitesidir. Mantıksal zekaya sahip olan bireyler problemleri çok hızlı çözer, çok sayıda hipotez üretebilir, aniden buluşlar yapabilir ve kelimeler söze dökülmeden çözüm üretebilir. Arşimet'in aniden "buldum" diyerek ünlü Arşimet prensibini bulması mantıksal-matematiksel zekâya örnek olarak verilebilir. (Saban, 2001: 7, Akboy, 2005: 236)

1.6.6.2.3.Görsel/Uzamsal Zekâ:

Resimler, imgeler, şekiller ve çizgilerle düşünme, üç boyutlu nesnelere algılama ve muhakeme etme becerisidir.

Görsel-uzamsal zeka, insanın dünyayı doğru bir şekilde algılaması, bir ressamın dış dünyadan edindiği izlenimler üzerinde değişik şekiller uygulama kapasitesidir. Bu zeka alanına sahip olan bireyler renklere karşı aşırı duyarlıdır, arkadaşlarına oranla daha çok hayal kurar, haritaları, çizimlerini okuma becerileri yüksektir. Film, slayt gibi görselleri izlemeyi sever, okumaktan çok görselleri izleyerek öğrenir. (Saban, 2001: 8-9)

1.6.6.2.4.Bedensel/ Kinestetik Zeka:

Hareketlerle, jest ve mimiklerle kendini ifade etme, beyin ve vücut koordinasyonunu etkili bir biçimde kullanabilme becerisidir.

Türe özgü beden hareketleri vardır. Bu hareketlerin gelişimi o türe büyük avantajlar sağlamaktadır. Çocuklarda beden hareketleri belirlenmiş gelişimsel bir takvime göre olur. Bu da bedensel-kinestetik zekanın var olduğunu göstermektedir. (Akboy, 2005:.235)

Bireyin duygu ve düşüncelerini anlatmak için vücudunu, ellerini kullanabilme yeteneğidir. Bu zekaya sahip bireyler yaparak yaşayarak en iyi öğrenirler. El becerisi gerektiren işlerde çok başarılıdırlar. Gördükleri nesnelere dokunarak incelerler. Bir yerde uzun süre kalınca hareket etmeye başlarlar ve sportif faaliyetlerde çok başarılıdırlar. (Saban, 2001:10-11)

1.6.6.2.5.Müziksel/ Ritmik Zekâ:

Sesler, notalar, ritimlerle düşünme, farklı sesleri tanıma ve yeni sesler, ritimler üretme becerisidir.

Müziksel zekanın diğer zeka türleriyle bir ilişkisi yoktur. Bu zeka türünün kendine has kuralları vardır. Müzikte üç temel öge vardır ve Gardner'a göre müzikle sürekli iç içe olan bir insan bu üç temel öge olan; ses perdesi, ritim ve tonu kullanarak beste yapabilir, şarkı söyleyebilir, enstrüman çalabilir.(Demirel, 2007:8)

Bu zeka alanında gelişmiş öğrencilerin belirgin özelliklerinden bazıları şunlardır: Şarkıların melodilerini rahatlıkla hatırlar; güzel şarkı söyler; müzik aleti çalar ya da çalmayı sever; müzik dersini çok sever; detone müziği tanır; çevre seslerine duyarlıdır; melodileri tanır; okul dışı öğrendiği şarkıları söyler; ritmik konuşur ya da hareket eder; farkında olmadan mırıldanır; çalışırken eliyle ya da ayağıyla ritim tutar; öğrendiği şarkıları paylaşmayı sever; çevresindeki seslere karşı aşırı duyarlı ve hassastır; ders çalışırken veya bir şey öğrenirken müzik dinlemekten çok hoşlanır (Saban, 2001:10).

1.6.6.2.6.Sosyal/ Kişilerarası Zekâ:

Grup içerisinde işbirlikçi çalışma, sözel ve sözsüz iletişim kurma, insanların duygu, düşünce ve davranışlarını anlama, paylaşma, ifade edebilme, yorumlama ve insanları ikna edebilme becerisidir.

Bu zeka alanında gelişmiş öğrencilerin belirgin özelliklerinden bazıları şunlardır: Arkadaşlarıyla oynamaktan hoşlanır; çevresinde bir lider olarak görülür; problemi olan arkadaşlarına öğütler verir; arkadaşları onun fikirlerine değer verir; empati yeteneği gelişmiştir; dışarıda iken kendi başının çaresine bakabilir; bir şeyi başkalarıyla işbirliği yaparak, onlarla paylaşarak ve onlara öğreterek öğrenmeyi sever; bir veya birden fazla yakın arkadaşı vardır; yaşlıları ile konuşmaktan zevk alır; doğal bir lider olarak davranır; pratik yaşam tecrübesi vardır; organizasyonların, etkinliklerin vazgeçilmez elemanıdır; arkadaşlarını sık sık arar; arkadaşlarının sorunlarına yardımcı olmaktan hoşlanır; çevresindekiler onunla arkadaşlık kurmak ister; insanlara selam verir, hatır sorar. (Saban, 2001:12)

Kişilerarası zekâya sahip bireyler insanlar arasındaki farklılıkları fark edebilme yeteneğine sahiptirler. İnsanlar birbirinden gerek huy olarak gerekse mizaç olarak çok farklıdır. Bu zekâ tipine sahip bireyler başkalarının isteklerini, niyetlerini daha kolay anlayabilir. Bu zeka alanı gelişmiş bireyler genellikle dini ya da politik liderler, öğretmenler, terapistlerdir. (Akboy, 2005: 240)

1.6.6.2.7. Kişisel/ Öze Dönük Zekâ:

İnsanın kendi duygularını, duygusal tepki derecesini, düşünme sürecini tanıma, kendini değerlendirebilme ve kendisiyle ilgili hedefler oluşturabilme becerisidir. Diğer zeka türlerinin tümünü kapsar.

Bu zeka alanında gelişmiş öğrencilerin belirgin özelliklerinden bazıları şunlardır: Bağımsız olmayı sever; kendisinin güçlü ve zayıf yanlarını bilir; yalnız çalışmayı daha çok sever; yaptığı işleri arkadaşlarıyla paylaşmayı sevmez; yaptığı işlerin bilincindedir; hakkında çok fazla bahsetmediği en az bir ilgisi veya hobisi vardır; hayattaki başarılarından ve başarısızlıklarından ders almasını bilir; yaptığı işin bilincindedir ve başkalarına pek fazla akıl danışmaz; kendine saygısı yüksektir; yoğun olarak uğraştığı bir ilgi alanı, hobisi vardır; yardım istemeden kendi başına ürünler ortaya koyar (Selçuk ve başk., 2002:76; Saban, 2001:13).

1.6.6.2.8. Sözel/ Dilsel Zeka:

Kelimelerle düşünme ve ifade etme, dildeki kompleks anlamları değerlendirme, kelimelerdeki anlamları ve düzeni kavrayabilme, şiir okuma, mizah, hikaye anlatma, gramer bilgisi, mecazi anlatım, benzetme, soyut ve simgesel düşünme, kavram oluşturma ve yazma gibi karmaşık olayları içeren dili üretme ve etkili kullanma becerisidir.

Tüm insanlarda dil gelişimi aynı şekilde olur. Kültürler farklı olsa da dil gelişim aşamaları değişmezdir. Sağır olan bireylere dil öğretilmemesine rağmen, kendilerine

has bir dil geliştirirler. Bu şekilde bir özellik zekanın herhangi bir yöntem öğrenmeden kendi kendine çalışabilme özelliğine sahip olduğunu gösterir.(Akboy, 2005:237)

Sözel-dilsel zeka alanı gelişmiş bireyler; söylenenleri etkili bir biçimde dinler, anlar, hatırlar, yeniden şekillendirip söyler ve söylenenlerden çıkarımlarda bulunur. Okuduğunu anlar, özetler, açıklar, okuduğundan çıkarımlarda bulunur; çeşitli izleyicilere çeşitli amaçlarla konuşabilir. Uygun zamanlarda nasıl basit, etkili, inandırıcı ve tutkulu konuşulabileceğini bilir; etkili bir yazardır. Dilbilgisi, imla, noktalama kurallarına uygun olarak ve etkili bir sözcük hazinesiyle yazar; başka dilleri öğrenme yetisi gösterir; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini, hatırlama, iletişim kurma, tartışma, açıklama, ikna etme, bilgi üretme ve anlam çıkarmada kullanır ve dilin kendisi hakkında derinlemesine düşünür; kendine özgü dil kullanımını artırmaya çabalar; gazeteciliğe, şairliğe, hikayeciliğe, düşünürliğe, konuşma, yazma ve editörlüğüne ilgi gösterir; yazılı ya da sözel iletişim için orijinal çalışmalar ya da dilsel biçimler üretir; kelimeleri doğru şekilde telaffuz eder; isimler, yerler ve tarihler konusunda belleği iyidir; resimlerden çok yazılar dikkatini çeker; hafızaları iyidir; bilmecelerden, kelime oyunlarından hoşlanır; sözel tartışmalarda başarılıdır (Gardner, 1999:41 ; Saban, 2001:7; Selçuk ve başk., 2002:44 ; Yavuz, 2004:13).

Sözel –dilsel zeka alanında kullanılan öğretim stratejileri kısaca şöyle özetlenebilir;

- **Hikayeleştirme:** Tüm derslerin daha iyi anlaşılması, bireylerin aklında kalabilmesi için konular hikaye şekline getirilerek zevkli bir biçimde konuların işlenmesidir.
- **Beyin fırtınası:** Öğrencilerin herhangi bir konu hakkında doğruluğunu ya da yanlışlığını düşünmeden olabildiğince çok fikir üretmesidir. Bu fikirler asla üretilmez. Ne kadar çok fikir üretilirse bu yöntemde o kadar başarılı

olunur.Öğretmenin yapması gereken fikirlerin eleştirilmediği,dalga geçilmediği özgür bir ortam oluşturmaktır.

- **Ses kayıt cihazı:** Öğrenciler duygu ve düşüncelerini dile getirirken,sosyal içerikli problemleri çözerken ses kayıt cihazından yararlanırlar.Yazma becerisi iyi olmayan bireyler bu cihazı sözel mektup aracı olarak kullanırlar ve duygularını,düşüncelerini bu cihaza kayıt ederek başkalarına iletirler.
- **Günlük tutma:** Bireylerin tüm derslerde herhangi bir konu hakkında belirli aralıklarla yazılı kayıtlar tutmasıdır.
- **Yayınlama:** Öğrencilerin herhangi bir konuda fikirlerini yazılı olarak ifade ettikten sonra bunu çoğaltarak arkadaşlarıyla paylaşmasıdır.Bu paylaşım yazılan yazıların kitap haline getirilerek sınıfın ya da okulun kütüphanesinde sergilenerek başka insanların da kullanımına sunulabilir.(Saban, 2001:102-104)

1.6.7.Çoklu Zekâ Alanlarının Gelişimini Etkileyen Etmenler

Zekâ alanının gelişip gelişmemesi dört faktöre bağlıdır:

1. Biyolojik Nitelik: Bireyin genetiğinde oluşan izler ile doğum sırasında ve sonrasında beyinde meydana gelen bazı tahripler zekayı etkiler. Annenin gebelik esnasında kullandığı ilaçlar, zararlı maddeler, yaşadığı olumsuz tecrübeler bebekte tahriplere yol açar.

2. Kişisel Hayat Hikâyesi: Bireyin, ailesi, arkadaşları, öğretmen ve diğer insanlarla olan bütün ilişkilerinin, etkileşimleri zekâ gelişimini olumlu ya da olumsuz anlamda etkiler. Bireyin sahip olduğu zeka alanı ailesi tarafından görmezden gelinirse ya da bu zeka alanının gelişmesi için gereken ortam hazırlanmazsa zeka alını gelişmez. Örneğin, bir müzik aracını alamayan yoksul bir ailenin çocuğu müziksel ritmik zekâ açısından geri kalabilir. Bir çocuk ressam olmak istediği halde, ailesi hukuk

okumasını isterse, çocuğun görsel zekası gelişmeyecektir. Diğer yandan, sözel-dilsel zekâsının gelişimi için uygun bir zemin hazırlayacaklardır. Kırsal kesimde doğup büyüyen bir çocuğun ise doğa zekası diğer zekalarına oranla daha fazla gelişme imkanı bulacaktır.

3. Tarihsel ve Kültürel Özgeçmiş: Bireyin zekâ gelişimini içinde yaşadığı toplum ve büyüdüğü yer etkilemektedir. Sosyal etkinliklerin maddi ve manevi olarak desteklendiği bir ortamda bu tür faaliyetlere katılan bireyin sosyal zekası ve bedensel zekası bu faaliyetlere katılma imkanı bulamayan bireylere oranla daha fazla gelişecektir.

4. Kristalleştirici / Felce Uğratici Deneyimler: Bireyin yeteneklerinin ve potansiyellerinin gelişiminde dönüm noktası sayılabilecek yaşantıları içerir. Einstein'ın babasının manyetik bir pusula hediye etmesi ile evrenin gizemine karşı içinde büyük bir merak oluşmuş ve bu merak onda keşif isteği uyandırmıştır. Bireyde varolan zekâ potansiyelini körelten, söndüren deneyimlere felce uğratici deneyimler denilmektedir. Bir müzik aletini öğrenmeye çalışan çocuğun babası ona “gürültü yapmaması” konusunda baskı kursaydı bu çocuğun zeka alanı engellenmiş olacak ve çocuk bir daha asla müzik aletlerinin yanına bile yaklaşmayacaktır. Öğretmenine büyük bir heyecanla yapmış olduğu resmi gösteren çocuğu öğretmeni sınıf arkadaşlarının içinde resmini aşağılayarak ve rencide edici sözler söyleyerek resmini beğenmediğini söylerse çocuğun bu zeka alanı sona erer. Öğretmenin bu hareketi çocuk için bu felce uğratici bir yaşantı olur. (Armstrong' tan aktaran: Saban, 2001:19-22)

1.6.8.Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamaları İçin Etkinlik Önerileri

Çoklu zeka kuramına göre zeka çok boyutludur ve her bir zekâyı harekete geçirmeye yarayan teknikler, etkinlikler mevcuttur. Hangi zeka alanına ne tür etkinliklerle ders işleneceği araştırılmış, zekâların temel özellikleri belirlenmiş, belli bir zekada gelişme gösteren bireylerin hangi tür öğrenme etkinliklerinden zevk alabileceği kararlaştırılmıştır. Bu etkinlikler zeka alanlarına göre aşağıda tabloda sunulmuştur.

Tablo:1

Zeka alanları	Öğretimsel iş örnekleri
Dil-Sözel Zekası	Verilen bilgileri betimleme, araştırma projeleri hazırlama ve rapor yazma, Şiir, masal, efsane, hikaye, kısa oyun veya makale yazma, günlük yazma, sözlük kullanma, kavramlar dizini kullanma, kelime bankası oluşturma, tartışma yaratma, röportaj yapma, slogan yaratma, bülten, kitapçık ya da sözlük yazma, konuyla ilgili sunu yapma konu ile bir hikayeyi, romanı, şiiri ilişkilendirme
Mantıksal- Matematiksel Zeka	Beyin fırtınası yaparak, üretilen fikirleri sıralamayabilir.Çizelgeler hazırlama, sınıflama yapma, seçenek ve adımların gösterildiği tablo geliştirme, problemi, harita ya da akış şeması haline getirme, problemin adımlarını şekil çizerek gösterme, anahtar kelimeleri belirleme, öğrenilenleri matematiksel bir formüle dönüştürme, konuyla ilgili bir strateji oyunu kurma, karşılaştırma yapma. Şifre tasarlama
Görsel - Uzamsal Zeka	Karikatür çizme, hikaye ya da notları renklerle kodlama, fikirleri tablo haline getirme, yap-boz hazırlama, hikaye panosu hazırlama, konuşulan ya da okunan şeyin resmini yapma, yazmayı seven bir arkadaşla resim kitabı hazırlama, hikayenin resmini çizme, konuyla ilişkili ya da konuyu açıklayan resimler bulma, zihin haritası veya kavram haritası yapma, harita, tablo ve şekil inceleme, video izleme, resimlerden yararlanarak tahminde bulunma, çevrede, kelime veya sayılara benzeyen şekiller bulma, slayt hazırlama, fotoğraf albümü yapma, poster hazırlama, reklam ve ilan hazırlama
Bedensel- Kinestetik Zeka	Göstererek yaptırma, heykel yapma, kesip yapıştırma, dans etme, pandomima ya da taklit yapma, drama yapma, beden dilini kullanma, harfleri vücut ile gösterme, okunan bir şeyi canlandırma
Müziksel-	Dinlenen müziğin yarattığı duyguları ifade etme, tekerlemeler

Ritmik Zeka	söyleme, ritim yaratma, mırıldanma, yazarken ya da formülleri ritimlere yerleştirme, dil kuralları ve müzik kurallarını ilişkilendirme, şarkı söyleme, konuyu müzik eşliğinde sunma, müzik aleti yapma veya kullanma
Sosyal Zeka	Öğrendiğini drama ile gösterme, başkalarıyla beyin fırtınası yapma, tartışma, görüşme yapma, başkalarının yaşantılarından ders alma, dinleme, grup çalışmalarına katılma, insanları betimleme, karakterlerin davranışlarını tahmin etme, aldığı notları arkadaşınıninkiyle karşılaştırma, toplantı düzenleme, grupla birlikte ödev yapma, kitap kulübüne üye olma.
Öze dönük-İçsel Zeka	Senaryo yazma, tek başına beyin fırtınası yapma, günlük tutma, araştırma, sınıf etkinliklerini ve öğrenilen bilgileri özetleyerek ne anlama geldiğini açıklama, kişisel sözlük geliştirme, gün veya dönem içinde kendini değerlendirme, kişisel bir “neden-sonuç” ya da “etki-tepki” şeması hazırlama, konuyla ilgili hisleri, düşünceleri yazma, herhangi bir konuda hedef ortaya koyma ve bu hedefi takip etme, konuyla ilgili bir makale yazma.
Doğacı Zeka	Yakın çevre ile öğrenilenler arasında ilişki kurma, taş, yaprak vb. biriktirme. Öğrenilen yeni bilgilerle doğal nesnelere arasında ilişki kurma, doğada zaman geçirme, doğal zenginliklere geziler düzenleme, deneyler hazırlama, harfleri hayvan ya da bitkilere benzetme(z=zebra), harflerin okunuşlarını hayvan seslerine benzetme, hava durumunu takip etme, belgesel izleme, doğa sesleri dinleme, bitki yetiştirme, konuyla ilgili doğa fotoğrafları bulma.

Kaynak:Demirel,Ö., 2000:163–197, Bümen,N., 2002: 33–38

Bu etkinlikler sınıf ortamında uygulanırken;

1. Derste sadece bir zekâ alanına değil bütün zekalar dikkate alınmalıdır.
2. Çoklu öğrenme ortamı oluşturularak tüm zekalara hitap eden etkinliklerle ders işlenmelidir.

3. Her birey birbirinden farklı ve zekidir. Öğretmen bu bilinçte olmalı ve öğrencilerden her birinin farklı zeka alanına sahip olduğunu bilerek etkinlikleri düzenlenmelidir (Talu, 1999: 164- 172).

1.6.9.Çoklu Zeka Kuramına Göre Öğrenmenin Sekiz Yolu

Çoklu zeka kuramına göre her birey birbirinden farklıdır. Öğretmenin ders işlerken bu farklılığı göz önünde tutması ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğrenci merkezli bir eğitim ortamında ders işlemesi gerekmektedir. Çoklu zeka kuramı ile öğretmenler bir çok öğrenme stratejisini derslerde kullanarak öğrencilerin kendileri hakkında olumlu duygular geliştirmelerine olanak tanır. Öğretmenler bir konuyu birden çok duyularına hitap edilerek öğrettikleri için çocukların öğrenme düzeyi artar.Bir etkinlikten anlayamayan birey başka bir etkinlikle öğrenebilir.Bu şekilde başarı düzeyleri artacağı için bireylerin kendilerine güvenleri artar.Öğrenciler başardıkça başarma istekleri de artar.Çoklu zeka kuramına göre öğrenmenin sekiz farklı yolu vardır.Öğrencilere sunulan çoklu öğretim yaklaşımı ile öğrencilerin öğrenme düzeyinin artmasına olanak tanır.

Aşağıda farklı zeka alanlarına sahip bireylerin öğrenmeleri için gereken bilgiler tablolştırılmıştır:

Tablo:2

Zekası Güçlü Olan Birey	Nasıl düşünür?	Ne Yapmayı Sever?	Nelere İhtiyacı Vardır?
Sözel- Dil	Kavramlarla, kelimelerle	Okumayı, yazmayı, hikaye anlatmayı, kelime oyunlarını oynamayı, dinlemeyi	Kitaplara, ses kasetlerine, kağıtlara, kalemlere, konuşmaya
Mantıksal-	Muhakeme ederek,	Soru sormayı,	Üzerinde

Matematiksel	sorgulayarak, sebep-sonuç ilişkisi kurarak	hesaplamayı, mantıksal bilmeceleeri çözmeyi, varsayımları sorgulamayı, tecrübe edinmeyi	düşünecekleri veya bir deneyi gerçekleştirmek için kullanabilecekleri materyallere bilimsel müze gezilerine, bulmacalara, zihinsel oyunlara
Görsel-Uzaysal	İmgelerle, resimlerle, şekillerle	Resim çizmeyi, harita ve grafik oluşturmayı, tasarımılamayı, desen oluşturmayı	Videolara, slaytlara, filmlere, sanat eserlerine, resimli eserlere, resimli kitaplara, sanatsal müze gezilerine
Bedensel-Kinestetik	Dokunarak, duyularla, hareket ederek	Dans etmeyi, koşmayı, zıplamayı, dokunmayı, jest ve mimikler kullanmayı, hareket etmeyi, inşa etmeyi	Rol oynamaya, drama ile ilgili çalışmalara, hareket etmeye, sportif etkinliklere, fiziksel beceri gerektiren oyunlara, el becerilerini kullanmaya
Müziksel – Ritmik	Ritimlerle, melodilerle, seslerle	Şarkı söylemeyi, ıslık çalmayı, dinlemeyi, ayak ve elleriyle tempo	Şarkı söylemeye, konserlere gitmeye, enstrümanlara, müzikle uğraşmaya

		tutmayı, mırıldanmayı	
Sosyal	Başkalarının düşünce ve duygularını bağdaştırarak	Liderlik etmeyi, organize etmeyi, ilişkilendirmeyi, uzlaştırmayı, kontrol etmeyi, sosyalleşmeyi	Arkadaşlara, gruplara, sosyal etkinliklere, başkalarıyla iletişim ve etkileşime girmeye, danışmanlara, kulüplere
İçsel	Kendi ilgileri, ihtiyaçları ve amaçları ile ilişki kurarak	Amaç belirlemeyi, hayal kurmayı, plan yapmayı, enine boyuna düşünüp tartmayı, uzlaştırmayı	Gizli yerlere, yalnız kalmaya, bireysel projelere, seçeneklere, önemsenmeye
Doğacı	Ekolojik çevre doğa ve doğa formlarıyla	Evcil hayvanlarla oynamayı, toprakla uğraşmayı, doğayı ve doğa olaylarını araştırmayı, hayvan beslemeyi, ekolojik çevreyi ve dünyayı önemsemeyi	Doğaya ulaşma fırsatı, arkeolojik kazılara, doğa gezilerine, hayvanat bahçelerine, seralara, kamplara, toprakla uğraşmaya, bitki yetiştirmeye

Kaynak: Saban,2001: 62- 63

Çoklu zeka kuramı kullanılarak ders işlendiğinde bireylerin tümü derse ilgi ile katılırlar. Çünkü her birey birbirinden farklıdır. Her birinin başarılı olduğu zeka

alanı farklı olduğu için derslerde değişik öğrenme yolları ve düşünmeye dayalı etkinliklerin yer verildiği için öğrenciler beyinlerini aktif olarak kullanabilirler. Derslerde aktif olarak rol alan bireylerin öğrendikleri bilgileri gerçek hayata aktarması kolaylaşır. Başarı düzeyleri artar.

Ders işlenen ortamlarda etkinliklerin zenginleştirilerek sunulması konunun daha kolay anlaşılmasını ve öğrenenlerin öğretim etkinliklerinden zevk almasını sağlar. Öğretim ortamları farklı zeka türlerine hizmet edecek etkinliklerle desteklemek öğrencilerin konuyu farklı boyutları ile görmelerini sağlar. Ele alınan konunun farklı zeka alanlarını içeren etkinliklerle öğretilmesi, farklı bireysel özelliklere ve farklı öğrenme stillerine sahip olan bireylerin hemen hepsi tarafından anlaşılmasını sağlayacaktır (Başbay, 2000: 28–29).

Çoklu Zeka Teorisinin eğitim ve öğretimde kullanımı ile bireysel farklılıkların gelişmesi için ortam oluşur. Her bireyin birbirinden farklı ve özel olduğu kabul edilerek farklı etkinliklerle ders işlendiğinden başarı düzeyi ve derse olan ilgi artar. Ders içerisinde birbirinden ayrı tekniklerin kullanılması ile farklı zeka alanına sahip bireylerin dikkatleri çekilerek her öğrenciye eşit öğrenme fırsatı verilir.

1.7.Araştırmanın Amacı

2005'e kadar yaygın olarak kullanılan klasik öğrenme yöntemleri ile öğretilen dersler öğrencileri ezberciliğe yöneltmiştir. Öğrenciler üreten birer birey olmak yerine bilgiyi alıp üzerine hiçbir şey katmadan olduğu gibi ezberleyen, fikir üretemeyen, yorum yapamayan, öğrendiklerinden farklı bir şekilde soru yöneltildiğinde cevap veremeyen, tamamen birbirinin aynısı bireyler olarak yetişmişlerdir. Bir sorunun tek bir cevabı vardır. O da öğretmenin doğru olarak kabul ettiği cevaptır.

Oysa çağdaş öğretim yöntemlerinin deşindiği ve üzerinde durduğu şey, her birey birbirinden farklı ve değerlidir. Her biri farklı zeka alanlarına sahiptir. Bir bireyin zeki olabilmesi için sadece matematikten başarılı olması gerekmez, çünkü, zeka çok boyutludur. Her insanın zeki olduğu alanlar farklı farklıdır.

Gerçek öğretmen öğrenciye balık tutmayı öğretendir, öğrencinin eline tutulmuş hazır balığı veren değil. Bireyin bilgiye emek sarf etmeden ulaşması bireyin başarısı açısından oldukça sakıncalıdır. Birey bu sistem ile daima hazırcılığa alıştığı için bilgi kendisine hazır olarak sunulmadığında ne yapacağını bilmeden sudan çıkmış balık gibi şaşırıp kalıyor. Amacımız, öğrencileri birer bilim adamı gibi yetiştirebilmek olmalıdır. Öğrenciler, bilgiye ulaşmayı bilmeli, sorunlar karşısında çözüm üretebilmeli, yaratıcı çözümler bulmak için çalışan üretici bireyler yetiştirmek olmalıdır.

Yapılan araştırmalarla, genellikle klasik öğrenme yöntemiyle işlenen Türkçe dersinin yüzeysel ve sıkıcı bir öğrenme olduğu, çocukları sınırladığı ve yaratıcı düşüncelerine engel olduğu;

Çoklu zeka kuramı ile işlenen Türkçe dersinde ise öğrencilerin hiç sıkılmadan, sürekli bir şeyler ürettiği, öğrencinin aktif olarak derse katıldığı tespit edilmiştir.

Bu araştırmanın amacı İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersi Öğretiminde Çoklu Zeka Uygulamalarının Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisini ortaya koyabilmektir.

1.8. Araştırmanın Önemi

Anadil öğretiminin kaynağını oluşturan Türkçe dersi diğer derslere göre daha büyük bir öneme sahiptir. Diğer tüm derslerin öğrenilmesi, doğru anlaşılması anadilin öğrenilmesine bağlıdır. Çoklu Zeka Kuramı ile tüm öğrencilerin ilgilerini çekebilecek bir ders yapısına ulaşmak hedeflenmiştir. Çünkü her birey farklıdır. Ders farklılıklar dikkate alınarak sunulursa, bireyler en az bir zeka alanına sahip olduğundan, dersin anlaşılması kolaylaşır ve başarı artar. Türkçe dersindeki başarı diğer derslerdeki başarıyı da olumlu yönde etkiler.

Yeni eğitim anlayışında öğrenci aktif ve katılımcıdır. Çoklu Zeka Kuramının kullanıldığı bu ortam öğrencilerin ilgi, yetenek ve potansiyellerini kullanabilmelerine olanak sağlar. Çoklu Zeka Kuramı bireyde sekiz farklı zeka tipi olduğunu kabul ederek her bir zeka tipine özel etkinlik yapılmasını öngörür. Dersin tek bir yöntemle

değil birçok yöntem kullanarak işlenmesini sağlar. Eğitimde Çoklu Zeka Kuramının kullanılmasıyla öğrencilerin sahip olduğu potansiyeller ortaya çıkarak her bireyin ilgi, istek ve becerileri doğrultusunda derslerdeki bilgi ve becerileri zenginleşmekte, gerek okuldaki başarıları gerekse meslek seçimleri kolaylaşmaktadır. Araştırmalar Çoklu Zeka Kuramı ile öğrencilerin kendilerine olan güvenleri arttığını göstermektedir. Çünkü her insan zekidir ve zeka çok boyutludur. Her insanın zeki olduğu en az bir alan vardır. Bu şekilde bir düşünceyi temel alan Çoklu Zeka Kuramı, her açıdan öğrencilerin başarılarını arttırmaktadır. Çoklu zeka kuramı öğrencilere bir yandan öğrenme potansiyellerini artırma fırsatı tanırken, diğer yandan kendini tanıma, kendine güvenme, etkili iletişim kurma gibi kişisel ve sosyal gelişim imkanları sunar. Bu araştırma Çoklu Zeka Kuramı ile ilköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersinde;

- Öğrencilerin merkezde olduğu öğretmenin rehber konumunda bulunduğu bir ortamda ders yapılmasına imkân hazırlar.
- Her birey birbirinden farklı ve özel olduğu için bireylere özel çalışma kağıtları, etkinlikler hazırlanmasını gerektirir.
- Dersler bireylerin sahip olduğu zeka alanına göre çeşitli etkinlikler hazırlanarak sunulduğu için daha verimli geçecektir.
- Öğrencilerin derse olan ilgileri artacak dersteki başarıları yükselecektir.

1.9.Problem Cümlesi

İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersi öğretiminde çoklu zeka uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi.

1.10.Alt Problemler

1.Çoklu Zeka kuramının kullanıldığı deney grubu ile mevcut öğretim yönteminin kullanıldığı kontrol grubunun okuduğunu anlama başarısını ölçen ön testleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Mevcut öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun okuduğunu anlama başarılarını ölçen ön test ile son testleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Çoklu Zeka Kuramının kullanıldığı deney grubunun okuduğunu anlama başarılarını ölçen ön test ile son test arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Çoklu Zeka Kuramının kullanıldığı deney grubu ile mevcut öğretim yönteminin kullanıldığı kontrol grubunun okuduğunu anlama başarılarını ölçen son testleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5. Çoklu Zeka Kuramının kullanıldığı deney grubu ile mevcut öğretim yönteminin kullanıldığı kontrol grubunun yazma becerileri başarılarını ölçen ön testleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

6. Mevcut öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun yazma becerisi başarılarını ölçen ön test ile son testi arasında anlamlı bir fark var mıdır?

7. Çoklu Zeka Kuramının kullanıldığı deney grubunun yazma becerileri başarılarını ölçen ön test ile son testi arasında anlamlı bir fark var mıdır?

8. Çoklu Zeka Kuramının kullanıldığı deney grubu ile mevcut öğretim yönteminin kullanıldığı kontrol grubunun yazma becerilerini başarılarını ölçen son testleri anlamlı bir fark var mıdır?

1.11. Sayıtlılar

1. Denetim altına alınamayan değişkenler örneklem gruplarını aynı şekilde etkiler.

2. Çoklu Zeka Kuramına göre hazırlanan İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersi öğretiminde çoklu zeka uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi konunun amaç ve kazanımlarının gerçekleşip gerçekleşmemesine bağlıdır.

3. Örneklem grubunun ölçekteki sorulara samimi olarak cevap verdikleri varsayılıyor.

1.12. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Manisa ili, Turgutlu ilçesi, Dağmarmara Niyazi Üzmez İlköğretim Okulunda bulunan 4.Sınıf öğrencileriyle,
2. 2010-2011 eğitim-öğretim yılı ile,
3. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı, başarı testine verdikleri cevaplar ile,
4. Öğrencilerin yazma becerisi, yazma becerisi başarı testine verdikleri cevaplar ile,
5. İlköğretim 4.sınıf Türkçe dersinde Çoklu Zeka Kuramının kullanıldığı 10 konu ile sınırlıdır.

1.13. Tanımlar

Çoklu Zeka: Araştırmada, İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Howard Gardner tarafından ortaya atılan, insanlarda sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, bedensel-kinestetik, müziksel-ritmik, sosyal, içsel ve doğa zekası olmak üzere sekiz zeka alanını kapsayan, deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerisi üzerindeki etkisi ölçülmek istenen öğretim kuramı.

Okuduğunu Anlama: Yazılı olan şeyleri algılama, anlamlandırma ve kavrama işidir. Okuyucunun aktarılmak istenen bilgi, duygu ve düşünceleri bir yanlışlığa yol açmadan, kendi akışı içinde ve hiçbir şüpheli nokta kalmayacak biçimde bütün boyutları ile kavramasıdır.(Kavcar ve Ark. 2005)

Yazma becerisi: Öğrencinin gördüğünü, duyduğunu, düşündüğünü ve yaşadığını yazarak anlatmasıdır.(Ünalın, 2001:123)

Başarı Testi: İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde okuduğunu anlama ve yazma becerisini ölçmek amacıyla *deney grubunda* Çoklu Zeka Kuramı ile *kontrol grubunda* ise mevcut öğretim yöntemiyle seçilen konuların işlenmesi sonucunda başarının ölçülmesi için uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilen 20 soruluk test.

2010-2011 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Yapılan Öğrenme: 2005-2006 yılından itibaren denenip geliştirilerek uygulanmak üzere kabul edilen Türkçe Dersi Öğretim Programıyla Türkçe öğretimine yeni bir yaklaşım getirilmiştir. Programda yapılandırıcı yaklaşım esas alınmış, öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarından ve çoklu zeka kuramından yararlanılmıştır.

1.14. Kısaltmalar

OABT:Okuduğunu Anlama Başarı Testi

YBBT:Yazma Becerisi Başarı Testi

İ.T.D.Ö.P.K:İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programları Kılavuzu

İstatistiksel Kısaltmalar

Ort: Aritmetik Ortalama

Ss : Standart Sapma

N: Katılımcı Sayısı

P : Anlamlılık Düzeyi

SPSS: Statistic Package For Social Science

MW: Mann Whitney-U testi

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

2.1. Çoklu Zeka Kuramına Yönelik Yapılan Yayınlar ve Araştırmalar

A. Çoklu Zeka Kuramına Yönelik Yapılan Araştırmalar

Coşkungönüllü (1998) tarafından Orta Doğu Teknik Üniversitesi Yüksek Lisans tezi olarak “Çoklu Zekâ Kuramının 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Erişisine Etkisi” araştırılmıştır. Coşkungönüllü bu araştırmayı TED Ankara Koleji Vakfı İlköğretim 5.sınıflara uygulamıştır.5.sınıflardan rasgele iki grup seçmiştir. Deneysel bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmayı üç hafta uygulamıştır. Dersler Çoklu zeka kuramına göre hazırlanarak işlenmiştir. Araştırma sonucunda çoklu zeka ile işlenen dersteki başarı miktarı geleneksel yöntemle göre daha yüksek bulunmuştur. Tutumların her iki grupta da benzer olduğu görülmüştür.

Kazak, Yürük, Çakır ve Sungur (1999) tarafından öğretmen adayları ile yüksek lisans öğrencilerinin, Çoklu Zekâ Kuramında vurgulanan öğretmen rolüne ilişkin görüş ve düşüncelerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada çoklu zeka kuramını çok bilen ve az bilen öğrenciler ile bu kuramı hiç bilmeyen öğrenciler arasında anlamlı fark bulunmuştur. Araştırmanın sonuçlarına Çoklu Zekâ Kuramını tanıyan öğretmenler, öğrencileri merkeze alıp kendileri rehber, yönlendirici öğretmen rolünü benimsemişlerdir. Çoklu Zekâ Kuramının başarılı olması, öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı hakkında bilgilenmeleri ve bu kuramı benimsemeleri ile doğrudan bağlantılıdır. Araştırma lisans düzeyindeki öğrencilerin de Çoklu Zekâ Kuramı hakkında bilgilendirilmesini önermektedir.

Doğan (2000) tarafından yapılan çalışmada “oklu Zekâ Kuramına Göre Hazırlanan ğretim Etkinliklerinin 4. Sınıf ğrencilerinin Matematik Erişilerine ve öğrenilen Bilgilerin Kalıcılığına Etkisi ” araştırılmıştır. Bu araştırma Gazi Üniversitesi Vakfı zel İlköğretim Okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin erişi puanları ve kalıcılık testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bümen (2001) yaptığı çalışmayla Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinde, “Demokrasi ve İnsan Hakları” nitelerinin ğretiminde, gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş oklu Zeka Kuramının uygulandığı grup ile geleneksel yöntemin uygulandığı grubun erişileri, derse yönelik tutumları ve ğrenmelerindeki kalıcılığı araştırmıştır. Veri toplama aracı olarak erişi testleri ve tutum leği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş oklu Zeka Kuramının uygulandığı grubun erişileri, son tutum puanları ile geleneksel yöntemin uygulandığı grup arasında önemli bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Emur (2001), oklu Zeka Kuramına göre hazırlanan ğretim etkinliklerinin öğrencilerin matematik başarılarına ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığına etkisini ortaya çıkarmaya yönelik deneysel bir çalışma yapmıştır. Araştırma Gazi Üniversitesi Vakfı zel İlköğretim Okulu dördüncü sınıflarda, “zaman ölçüleri”ne yöneliktir. Araştırmanın başlangıcında kalıcılık testi uygulanmıştır. Bu test grupların unutma derecesi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla “zaman ölçüleri” nitesi için hazırlanan çoktan seçmeli lme aracı kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre oklu Zeka Kuramı ile ğretim yapılan deney grubunun başarısı ve kalıcılığı, kontrol grubuna göre daha yüksektir. Aralarında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Batman (2002), Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Orta ğretim Alan ğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Bölümü 1. dönem öğrencilerinden iki grup üzerinde yürüttüğü araştırmasında öğrencileri “ğretmenlik mesleğine giriş” dersinde incelemiş. Çoklu Zekâ Kuramının uygulandığı deney grubunun erişi, kalıcılık, tutum puanlarının geleneksel yöntemin

uygulandığı kontrol grubuna göre yüksek olduğu, deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Özdemir (2002), yaptığı çalışmada, 4. sınıflarda, Çoklu Zeka kuramına göre geliştirilmiş olan “Canlılar Çeşitlidir” ünitesinin öğrencilerin Fen Bilgisi Dersindeki başarı, tutum, zeka alanları ve kalıcılığa etkisini araştırmıştır. Çalışma 35’er kişilik deney ve kontrol gruplarıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, Çoklu Zeka Kuramına dayalı öğretimde deney grubu öğrencilerinin lehine fen başarısı ve bilgilerin kalıcılığında önemli farklılıklar tespit edilmiştir. Öğrencilerin Fen Bilgisi Dersi’ ne yönelik tutumlarında önemli bir farklılık bulunmamıştır. 4. sınıf öğrencilerinin baskın zeka türlerinin mantıksal matematiksel zeka ve kişiler arası-sosyal zeka olarak tespit edilmiştir fakat Çoklu Zeka Yöntemi kullanılarak eğitim alan öğrencilerin, uygulama sonrası kullandıkları zeka türlerinde de değişiklikler gözlenmiştir.

İflazoğlu (2003),yaptığı çalışmasında “Çoklu Zeka Kuramı Destekli İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Matematik Dersindeki Akademik Başarı Ve Tutuma Etkisi’ni araştırmıştır. Araştırma Adana ilinin Seyhan ilçesine bağlı bir devlet okulunda 61 besinci sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama toplam sekiz hafta sürmüştür. Araştırma sonucunda akademik başarı açısından, küme destekli bireyselleştirme tekniğinin, tüm sınıf öğretimi yöntemine göre daha etkili olduğunu, ancak matematiğe karşı olumlu tutum geliştirme açısından, işe koşulan yöntemler arasında önemli düzeyde farklılaşma olmadığını tespit edilmiştir.

Özaçık (2003), yaptığı çalışma ile Fen Bilgisi dersinin “Maddedeki Değişim ve Enerji” ünitesinin “Asitler ve Bazlar” konusunda, Çoklu Zeka Kuramının uygulandığı grup ile geleneksel yöntemin uygulandığı grup arasında, başarı düzeyleri açısından, bir farkın olup olmadığını araştırmıştır. Çalışma İzmir’de, bir Devlet İlköğretim Okulunun 8. sınıflarından toplam 62 öğrenciye uygulanmıştır. Kontrol Grubunda geleneksel yöntem uygulanırken, deney grubunda Çoklu Zeka Kuramına dayalı program uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda,

Çoklu Zeka Kuramının uyguladığı grubun, geleneksel yöntemin uygulandığı gruba göre, daha etkili ve önemli bir öğrenme gerçekleştirdiği saptanmıştır.

Özyılmaz (2003), yaptığı çalışmayla ilköğretim fen bilgisi programında “ısı ve ısının maddedeki yolculuğu” ünitesinde Çoklu Zeka Kuramına dayalı öğretimin öğrenci başarısı, tutumu ve hatırdaki tutma üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırma deneysel bir çalışma olup, deney grubu dersleri Çoklu Zeka Kuramına göre, kontrol grubu dersleri geleneksel yöntemle göre hazırlanan ders planları ile işlenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda Çoklu Zeka Kuramının beşinci sınıf öğrencilerinin fen başarılarında ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığında etkisi büyükken, tutum üzerinde etkisinde geleneksel yöntemle göre bir fark bulunmamıştır.

Türkmen (2005), yaptığı çalışmada “canlılar ve doğayla etkileşimleri” ünitesinde, Çoklu Zeka Kuramına dayalı olarak materyaller geliştirmiş ve bu materyallerin öğretim sürecindeki etkililiğini araştırmıştır. Çalışmada yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırma üçü deney, üçü kontrol grubu olmak üzere altı grup üzerinde yürütülmüştür. Deney gruplarında çoklu zeka kuramı uygulanırken, kontrol grupları geleneksel eğitime devam etmişlerdir. Bulgular öğrenci tutumları ve fen başarısı açısından gruplar arasında deney grupları lehine önemli farklar olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Uslu (2005), yaptığı çalışmayla “Canların Çeşitliliği ve Sınıflandırma” ünitesinin öğretiminde, Çoklu Zeka Kuramının uygulandığı grup ile geleneksel yöntemin uygulandığı grubun başarıları, biyoloji dersine yönelik tutumları ve kullandıkları zeka alanları arasında önemli bir farkın bulunup bulunmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma lise birinci sınıflarda uygulanmıştır. Deneysel bir çalışmadır. Araştırmada deney grubu ve kontrol grubu başarıları arasında bilişsel alanın bilgi, kavrama düzeyinde ve genel test başarılarında deney grubu lehine önemli fark bulunmuştur. Başarıda cinsiyete göre önemli bir fark tespit edilmemişken, cinsiyete göre yapılan çözümlenmelerde kız öğrencilerin lehine önemli bir fark tespit edilmiştir. Öğrencilerin tutumları arasında önemli bir farklılık

bulunmamıştır. Elde edilen sonuçlara göre, her iki gruptaki öğrencilerin sekiz zeka alanına ait ön test ve son test puanları arasında önemli bir fark bulunmamıştır.

Kuloğlu, S.(2005) yaptığı çalışmada “Çoklu Zeka Kuramının İlköğretim Sekizinci Sınıflarda Matematik Öğretiminde Öğrenci Başarısına Etkisi”ni incelemiştir. Deney grubunda Çoklu Zeka öğrenme teknikleri, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma 8.sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın sonunda Çoklu Zeka kuramına dayalı öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin matematik başarısını artırdığı saptanmıştır. Çoklu Zeka kuramına dayalı öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin matematiksel tutumlarını etkilediği ve geleneksel öğretim yöntemleri ile arasındaki farkın önemli olduğu bulunmuştur. Çoklu Zeka kuramına dayalı öğrenme yöntemlerinin, öğrencilerin matematiksel tutumlarını etkilediği ve geleneksel öğretim yöntemleri ile arasındaki farkın önemli olduğu belirlenmiştir.

Selçioğlu (2005),yaptığı çalışmasında Çoklu Zeka Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin Müzikte Erişi ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkilerini araştırmıştır. Kontrol grubunda Ezginin Ritminden Yola Çıkararak Öğretim Tekniği uygulanırken, deney gruplarından birinde Çoklu Zeka Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme diğerinde İşbirlikli Öğrenme etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Çoklu Zeka Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin ritmik başarı ve hatırd tutuma düzeyleri üzerinde önemli derecede etkili olduğu tespit edilmiştir.

Gündeşli F. (2006) yaptığı çalışmada “Çoklu Zeka Kuramı ve İlköğretim Kurumlarının Yönetim Yapısına Potansiyel Etkileri”ni incelemiştir. Bu çalışmada Çoklu Zekâ Kuramı ve İlköğretim Kurumlarının yönetim yapısına potansiyel etkilerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada Çoklu Zekâ Kuramı’ndan önceki zekâ anlayışları ve Çoklu Zekâ Kuramına göre zekâ anlayışları karşılaştırmaları yapılmış. İlköğretim kurumlarında uygulanmasının eğitim-öğretime getirdiği faydalar ve sınırlılıkları araştırılmıştır. Araştırma sonucunda Çoklu Zekâ Kuramı’na göre yapılan eğitim-öğretimin geleneksel eğitime göre daha etkin olduğu, ancak milli

eğitim sistemimizde uygulanabilir olması için bazı düzenlemelere gereksinim bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Susar(Kırmızı),F. (2006) “İlköğretim 4. Sınıf Türkçe öğretiminde Çoklu Zeka Kuramına dayalı İşbirlikli Öğrenme yönteminin Erişi, Tutumlar, Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zeka Alanları Üzerindeki Etkileri” üzerinde bir çalışma yapmıştır. Araştırmada, ön test, son test kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. 178 öğrenciyle yapılan çalışma, Türkçe dersinde 4. sınıflarda, 3 deney grubu, 1 kontrol grubuyla gerçekleştirilmiştir. Deney gruplarından birisinde, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, diğerinde İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, bir gruba Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme uygulanırken, kontrol grubunda da 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı uygulanmıştır. İzmir’de yapılan araştırma Buca’da bir İlköğretim Okulunda, on dört hafta boyunca devam etmiştir.

Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır; 1.Okuduğunu anlama başarısına yönelik olarak hem İşbirlikli Öğrenme Yöntemi hem Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programıyla yapılan öğrenmeye göre daha etkilidir. 2. Okumaya Yönelik Tutumun gelişmesinde, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme, İşbirlikli Öğrenme ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programıyla yapılan öğrenmeye göre daha etkilidir. 3. Okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımının geliştirilmesinde hem Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme hem de İşbirlikli Öğrenme, 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programıyla yapılan öğrenmeye daha etkilidir. 4. Araştırma sonucunda Sözel-Dilsel Zekâ, Görsel-Uzaysal Zekâ, Bedensel-Kinestetik Zekâ, İçsel-Özedönük Zekâ Alanlarının harekete geçirilmesi lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir.

Uçak, E.(2006) yaptığı araştırmada “Maddenin Sınıflandırılması ve Dönüşümleri” Konusunda Çoklu Zeka Kuramı Destekli Öğretim Yöntemi’nin Öğrenci Başarısı, Tutumu Ve Hatırda Tutma Düzeyine Etkisi”ni incelemiştir. Bu araştırmada, Çoklu Zeka Kuramı’na göre düzenlenmiş öğretim etkinliklerinin “Maddenin Sınıflandırılması ve Dönüşümleri” konusunun, 7.sınıf öğrencilerinin

Fen Bilgisi Dersindeki başarılarına, Fen Bilgisi Dersi'ne yönelik tutumlarına ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığına etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Denizli İli Kınıklı Beldesi Kınıklı Basma Boyama İlköğretim Okulu'ndaki toplam 54 öğrenciyle haftada 3 ders saati olmak üzere 4 hafta boyunca yürütülmüştür. İki sınıftan rastgele seçilen kontrol grubunda dersler düz anlatım ve soru cevaba dayalı geleneksel öğretim yöntemiyle, deney grubunda ise Çoklu Zeka Kuramı'na göre işlenmiştir. Deney ve Kontrol Grubunda dersler Fen Bilgisi öğretmeni tarafından işlenmiş olup, araştırmacı derslere katılımcı-gözlemci olarak katılmıştır. Deney Grubunda ders planları ve etkinlikler laboratuvarlardaki düzen ve materyaller göz önüne alınarak, araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Sonuç olarak, Çoklu Zeka Kuramı'na dayalı öğretim etkinliklerinin 7.sınıf öğrencilerinin “Maddenin Sınıflandırılması ve Dönüşümleri” konusundaki başarılarına, Fen Bilgisi Dersine yönelik tutumlarına ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığına anlamlı bir katkı sağladığı görülmüştür.

Tilbe (2006), yaptığı çalışmasında “Çoklu Zekâ Kuramına Göre Hazırlanan Türkçe Öğretiminin Öğrenci Erişisine ve Kalıcılığa Etkisi” ni araştırmıştır. Araştırma İstanbul ili, Esenler ilçesi, Habibler İlköğretim Okulu 3. sınıf öğrencilerinden 3-B ve 3-C sınıflarından oluşmaktadır. Çoklu Zekâ Kuramına göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin uygulandığı Türkçe Dersinin öğretimi, *kontrol grubunda* uygulanan geleneksel öğretime göre öğrencilerin başarısında *deney grubu* lehine bir farklılık oluşturmaktadır. Türkçe dersinin öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramının uygulandığı deney grubu, geleneksel öğretim uygulanan kontrol grubundan daha başarılıdır. Deney grubunun kontrol grubuna göre erişim düzeyi daha yüksektir ve öğrenilenlerin kontrol grubunda öğrenilenlere oranla daha az unutulduğu tespit edilmiştir.

B. Çoklu Zeka Kuramına Yönelik Yapılan Yayınlar

Demirel (1998) yılında yaptığı çalışmasında Çoklu Zeka Kuramının yabancı dil eğitimi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Ankara Üniversitesinde hazırlık sınıfında okuyan 62 öğrenci üzerinde deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma birbirine eşit gruplar üzerinde gerçekleştirmiştir. Gruplardan deney grubuna çoklu zeka kuramına göre hazırlanmış öğretim etkinlikleri ile ders işlenmiştir. İki grup

arasında ön test sonuçları benzer iken son test sonuçları deney grubu lehine bir değişim gösterdikleri tespit edilmiştir.

Tarman (1999) tarafından yapılan çalışmada Çoklu Zekâ Kuramının program tasarımında hedefler, eğitim durumları ve sınama durumlarında nasıl işe koşulabileceği araştırılmıştır. Araştırma sonucunda hedef olarak öğrencilerin konuyu sekiz zeka alanında öğrenmesi belirlenmiştir. Programda eğitim durumlarında öğrenci merkezli ve her bir zekayı harekete geçirecek ayrı etkinlikler ele alınmıştır. Sınama durumunu ise; bireyin yetenekleri ve potansiyeli ile ilgili bilgi edinmek, bireye faydalı dönütler vermek amacıyla değerlendirme yapılması olarak belirlenmiştir.

Demirel ve Şahinel (1999) tarafından Ankara Özel Tevfik Fikret İlköğretim Okulu 4. Sınıf öğrencileri üzerinde bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışma ile Düşünme becerileri ve Çoklu Zeka Kuramı tabanlı Türkçe dersi öğretim programı ile tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesi modelinin sınıf ortamında uygulanmasının Geleneksel Yönteme göre erişime ve öğrencinin duyuşsal tutumlarına etkisini bulma amacıyla yapılmıştır. Araştırmada tarama yöntemi öğrencilerin tutumlarını belirlemek için, “Denk Olmayan Kontrol Gruplu Ön Test – Son Test Deseni” ise erişilerini belirlemek için kullanılmıştır. Verilerin elde edilmesinde “gözlem kayıtları, anket, öğrenci dosyaları, tutum ölçeği, erişme testi” kullanılmıştır. Deney grubundaki erişimler ile geleneksel yöntemin uygulandığı sınıftaki öğrencilerin toplam erişimleri arasında deney grubu lehine önemli bir fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Oral (2001) üniversite öğrencilerinin, branşlarına göre Çoklu Zeka Kuramı açısından zeka alanlarını incelemiştir. Araştırma D.Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi, Eğitim Fakültesi ile Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinden toplam 615 öğrenci seçilerek uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, branşlarına göre öğrencilerin Sosyal-Kişilerarası, Mantıksal- Matematiksel, Sözel-Dilsel, Görsel-Uzamsal ve Doğa Zeka Alanlarına ilişkin ortalama puanları arasında önemli fark olduğu tespit edilmiştir.

Korkmaz (2001) yaptığı araştırmada “Çoklu Zekâ Kuramı Tabanlı Etkin Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci Başarisına ve Tutumuna Etkisi”ni incelemiştir. Bu araştırma Ankara ili Beytepe İlköğretim Okulu birinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Bu çalışma ile, ilköğretim 1. sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Çoklu Zekâ Kuramı tabanlı etkin öğrenme yaklaşımının geleneksel öğrenme yöntemine göre öğrenci başarısına ve tutumlarına etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda Çoklu Zekâ Kuramı tabanlı etkin öğrenme yaklaşımının öğrenci gelişimini olumlu yönde etkilediği, Çoklu Zekâ Kuramı tabanlı etkin öğrenme yaklaşımının uygulandığı sınıftaki öğrencilerin başarı düzeyleri ve tutumları ile geleneksel yöntemin uygulandığı sınıftaki öğrencilerin başarı düzeyleri ve tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aşcı ve Demircioğlu (2002), Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Ekoloji Öğretiminin, Öğrenci Başarisına Ekolojiye Yönelik Tutumlarına ve Zeka Alanlarına Etkisini araştırmıştır. Lise 1.sınıf öğrencilerinden 70 kişi üzerinde, biyoloji dersinde uygulanmıştır. Araştırma, Çoklu Zeka Kuramının uygulandığı deney grubunun başarısı kontrol grubuna göre daha yüksekken ekoloji tutumları açısından her iki grup arasında önemli bir fark tespit edilememiştir.

Ekici (2003) yapmış olduğu çalışma ile Liselerde Uygulanan Biyoloji Dersi Öğretiminin Öğrencilerin Zeka Alanlarına Uygun Yapılıp Yapılmadığını araştırmıştır. Araştırma Ankara ili Çankaya merkez ilçesinde görev yapan toplam 80 biyoloji öğretmeni üzerinde yapılmış, betimsel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırma verilerinin değerlendirilmesi sonunda; biyoloji öğretmenlerinin ders sırasında en fazla tartışma yapma, not tutturma, kitaptaki bilgileri okuma gibi öğretim yaklaşımlarını kullandığı tespit edilmiş, bu özelliklerin ait olduğu zeka grubu sözel- dilsel zeka olduğu için bu zeka alanına hitap eden öğretim yaklaşımları kullandıkları kanısına varılmıştır.

Gök ve Harmandar (2005) ,yaptığı çalışmasında Çoklu Zeka Kuramına uygun öğretim etkinliklerinin, 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve konuları hatırlama düzeylerine etkisini araştırmıştır. Araştırma sonunda çoklu zeka kuramının

kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin Fen Bilgisi dersine ait başarısının ve konuları hatırlama düzeyinin geleneksel öğretim yönteminin kullanıldığı kontrol grubuna göre daha yüksek çıktığı görülmüştür.

Oral (2005), yaptığı çalışmayla 6. sınıf Fen Bilgisi dersinde “Canlının İç Yapısına Yolculuk” ünitesinin öğretiminde Tam Öğrenme Destekli Çoklu Zeka Kuramı, Çoklu Zeka Kuramı, Tam Öğrenme ve Geleneksel Yöntemin uygulandığı gruplar arasında erişim, kalıcılık ve derse yönelik tutum üzerine önemli bir farkın olup olmadığını ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma sonucuna göre, Tam Öğrenme Destekli Çoklu Zeka Kuramı, Çoklu Zeka Kuramı uygulamaları erişim açısından etkili olmuştur. Fen Bilgisi Dersine yönelik tutum ve bilgilerin kalıcılığı açısından gruplar arasında önemli bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

2.2. Okuduğunu Anlama İle İlgili Yayın ve Araştırmalar

A.Okuduğunu Anlama İle İlgili Yayın

Egelioğlu (1989), yapmış olduğu çalışmada okuduğunu anlama düzeyi ile öğrenme için harcanan zamanın bilişsel öğrenme düzeyine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda okuduğunu anlama düzeyi yükseldikçe toplam öğrenme ve bilgi düzeyindeki öğrenmelerde de yükselme olduğunu tespit etmiştir.

Tazebay (1995), yaptığı çalışma ile “İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin, okuduğunu anlamaya etkisi”ni araştırmıştır. Araştırma sonucunda yanlış okuma davranışlarının okuduğunu anlama puanlarını düşürdüğünü belirlemiştir.

Sever (2000), araştırmasında öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin “bilgi, kavrama ve toplam erişim” düzeyindeki davranışlarını kazandırmada geleneksel yöntemle tam öğrenme yöntemi arasındaki farklılıkları belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda bilgi düzeyindeki davranışlar için bir fark çıkmamış; kavrama ve toplam erişim düzeyindeki davranışların kazandırılmasında tam öğrenme yöntemi etkili olmuştur.

Uluslar Arası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) 2001 yılında yapılmış, ilköğretim 4. sınıf öğrencileri üzerinde uygulanmış bir çalışmadır. Bu çalışmanın amacı okuma becerileri, okuma alışkanlıkları, öğrencilere okuma becerisini kazandırmak için öğretmenlerin uyguladıkları öğretim yöntemleri, öğretim materyallerinin yeterli olup olmadığı, öğrencilerin okuma becerilerini kazanmalarında ailelerinin katkıları gibi konular uluslararası standart test ve anketlerle belirlenmekte ve projeye katılan ülkelerin verileri ile karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıklar ortaya çıkarılmaktadır.

PIRLS ile okumanın üç yönü ele alınmıştır; kavrama süreçleri, okuma amaçları, okuma alışkanlıkları ve okumaya yönelik tutumlar. Otuz beş ülkenin katıldığı bu araştırmada Türkiye yirmi sekizinci olmuştur. İsveç ve İngiltere okuma deneyimi amacıyla okumada en yüksek başarı ortalamasına sahiptir. Bilgiyi elde etme ve kullanma amacıyla yapılan okumada İsveç, Hollanda ve Bulgaristan en yüksek başarı ortalamasına sahiptir. Türkiye bilgiyi elde etme ve kullanma içeriği taşıyan sorularda okuma deneyimi sorularına oranla daha başarılı bir sonuç elde etmiştir

Ocak (2004), “İlköğretim Okulu 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma-Anlama Düzeyine Videonun Etkisi” adlı araştırmasında video kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi üzerinde olumlu yönde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sidekli ve Buluç (2006) yaptıkları çalışmada ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini karşılaştırmışlardır. Araştırmada okuduğunu anlama becerisi ile öğretici ve öyküleyici metinler arasında, okul türlerine ve uygulanan ilköğretim programlarına ve cinsiyete göre farklılığın olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öyküleyici metinlerin öğretici metinlerden daha çok anlaşıldığı, yeni ilköğretim programıyla eğitim veren okullardaki çocukların okuduklarını anlama düzeyinin düşük olduğu, özel okuldaki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin diğerlerine göre yüksek olduğu ve kızların erkeklere göre okuduğunu anlama düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir.

Uluslar Arası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA- 2003), üç yıllık aralarla yapılan bir tarama araştırmasıdır. PISA–2003 temel eğitim sonunda öğrencilerin hayata ne kadar hazırlandıkları, "Matematik", "Problem Çözme", "Okuma ve Anlama", "Fen Bilimleri" alanlarında kazanmaları gereken becerilere ne derece sahip oldukları ve başarılarına/başarısızlıklarına nelerin etki ettiği araştırılmıştır. Araştırma sonucuna göre PISA'da okuma yeterliliği, öğrencilerin yaşamlarında karşılaştıkları durumlarda yazılı bilgilerden yararlanma kabiliyetleri açısından ölçülmektedir. Öğrenciler farklı yazılı metin türleriyle karşı karşıya getirilmektedirler. İşlenen metinlerle ilgili olarak öğrencilerden, belirlenen bilgiyi elde etme, metni yorumlama, okudukları metin üzerinde düşünme ve metni değerlendirme şeklindeki çeşitli işlemler yapmaları istenmektedir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre;

1. Türkiye okuma becerileri bakımından OECD ülkeleri ortalamasının altında kalan ülkelerden olmuştur.
2. Okuma başarısı iç Anadolu ve Marmara bölgelerinde Güneydoğu Anadolu ve Doğu Anadolu Bölgesi'ne göre daha yüksektir.
3. Kızlar okuma becerileri bakımından erkeklere göre daha iyi bir durumda oldukları tespit edilmiştir.

B. Okuduğunu Anlama İle İlgili Araştırmalar

Çakır (1995), Dijk ve Knitsch (1983) tarafından geliştirilen etkileşimli okuma kuramı çerçevesinde, büyük ölçekli stratejilerin ilkökul 4. sınıf öğrencilerine özet yazma kuralları biçiminde öğretilmesinin okuduklarını anlama becerisine etkilerini incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, özet yazma stratejilerinin öğretiminin, genel olarak, öğrencilerin verilen bir metnin büyük ölçekli yapısını oluşturmalarında ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu belirtilmektedir.

Acat (1998), yaptığı çalışmayla “Okuma Güçlükleri İle Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişkinin Düzeyi” ni araştırmıştır. Araştırma dördüncü sınıfa giden 300 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Bu öğrencilerin okuma güçlüklerini belirlemek

amacıyla sesli ve sessiz okumalar yaptırılmıştır.Okuduğunu anlama testiyle öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları belirlenmiştir. Bu araştırma sonucunda; sözcüklerin anlamını bilme düzeyi, cümledeki yargıları belirleyebilme düzeyi ve paragraflardaki düşünceleri belirleyebilme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sonuç olarak okuduğunu anlamanın ön koşulu olarak etkili bir okuma stratejisine sahip olma kanısına ulaşılmıştır.

Sünbül (1998) tarafından yapılan çalışmada, “Farklı Öğrenme Stratejilerinin Başarı, Tutum, Okuduğunu Anlama ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi” araştırılmıştır. öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve öğrenmenin kalıcılığını ne derece etkilediği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğrenci başarısı ve öğrenmenin kalıcılığı açısından en etkili öğrenme stratejisinin örgütleme ve anlamlandırma olduğu bulunurken, okuduğunu anlama düzeyine etkisi bakımından stratejiler arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Öğrenme stratejilerine yönelik tutumlar açısından en yüksek tutum düzeyi sağlayan stratejinin örgütleme stratejisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Anılan (1998) tarafından yapılan çalışmada da ilköğretim beşinci sınıflara uygulanan okuduğunu anlama testi sonuçları değerlendirildiğinde kız öğrencilerin erkeklere oranla daha başarılı oldukları görülmüştür.

Gelen (2003), ilköğretim 7. sınıf öğrencileri üzerine yaptığı çalışmada, okuduğunu kavrama konusunda, okunan metne karşı bilişsel farkındalık stratejilerini kullanmayı öğrenen öğrencilerin hem okuduğunu anlama başarısının hem de metinden kavradıkları bilgilerin kalıcılığının bu konuda herhangi bir eğitim almayan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu saptamıştır.

Ay (2003), çalışmasında okuma stratejileri ile çoklu zekâ kuramını ilişkilendirmiştir. Bu çalışma sonucunda bireylerin zekâları birbirinden farklı olduğu için hangi zeka türü daha baskın ise o zekaya ait stratejiler kullanılır. Bu farklı stratejilerin yanında ortak stratejilerin sayısının oldukça fazla olduğu tespit edilmiştir. Zekâları birbirinden farklı okuyucuların kullandığı stratejiler, zekâ

özelliklerinden çok fazla etkilenmemektedir. Araştırmanın sonucuna göre başarılı okuyucular, farklı zekâları alanlarına sahip olsalar bile sadece baskın zeka alanlarına yönelik stratejileri değil benzer okuma stratejileri de kullandıkları ortaya çıkmaktadır.

Kuzu (2003), yaptığı çalışmada okuma öğretiminde, “Etkileşimsel Model”e uygun olarak yapılan öğretim etkinliklerinin bilgilendirici metinlere ilişkin okuduğunu anlama becerisi, kavrama düzeyindeki erişim ortalaması ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan grubun okuduğunu anlama becerisinin, kavrama düzeyindeki erişim ortalaması arasında, etkileşimsel model grubu öğrencilerinin lehine anlamlı farkın olduğunu belirlemiştir.

Çam (2006)’ın, yaptığı çalışmada “İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama, Eleştirel Okuma Ve Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki” araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; Ailenin eğitim durumu, ortalama gelir yüksekliği, sürekli bir çocuk dergisi takip etme ve eve her gün gazete alma, evde bulunan teknolojik araçların çeşitliliği, yerleşim yeri büyüklüğü, ayda bir tiyatro – sinemaya gitmenin, öğrencilerin görsel okuma becerisini yükseltirken ailede kişi sayısının artışı, günlük televizyon izleme saatinin fazlalığı görsel okuma becerisini olumsuz etkilemiştir. Özel okuldan devlet okuluna doğru görsel okuma becerisi azalmaktadır. Okuduğunu anlama düzeyi, eleştirel okuma becerisi, öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarısı ile görsel okuma arasında yüksek düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin görsel okuma puanları, erkek öğrencilerin görsel okuma puanlarından yüksektir.

Karakuş (2006), yaptığı çalışmada “Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Okuma Gelişimine Etkisi” ni araştırmıştır. Ankara’nın Kızılcahamam ilçesindeki farklı sosyo-ekonomik çevrelerde bulunan 360 öğrencinin karşılaştıkları çocuk edebiyatı metinlerinin okuma becerisine etkisini tespit etmiştir. Bu verilerden hareketle, öğrencilerin okuma becerileri ile okuduklarını anlama başarıları arasındaki ilişki; karşılaştıkları çocuk edebiyatı metinlerinin okuma becerilerine etkisi değerlendirilmiştir. Araştırma sonucuna göre; Öğrencilerin cinsiyetleri, sosyo-

ekonomik düzeyleri ve çalışma ortamlarına ilişkin verilere göre okuma becerilerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğrencinin ders dışında kitap okuması, evinde kitaplık bulunması ve okumaya zaman ayırmasına göre de okuma becerilerinde anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Öğrencilerin kütüphaneye gidip gitmemelerine göre okuma becerilerinde anlamlı fark meydana gelmemiştir.

Özaslan A. (2006), yapmış olduğu çalışmada “Kelime Oyunları İle Kelime Dağarcığının Geliştirilmesinin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi”ni araştırmıştır.Araştırmada deneysel desen kullanmıştır.Sınıftaki öğrencilerin on ikisi deney grubuna, on ikisi de kontrol grubu olarak seçilmiştir.Deney grubuna kelime oyunları uygulanmış, kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.Sonuçlar incelendiğinde kelime boyutunda, bilgi ve kavrama düzeylerinde gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmazken, cümle ve paragraf kavrama ile okuduğunu anlama hedeflerine ulaşmada deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Suna (2006),yapmış olduğu çalışmada “ İlköğretim Öğrencilerinin Okuma İlgisi Ve Alışkanlıklarının Analitik Olarak İncelenmesi Değerlendirilmesi”ni araştırmıştır. İlköğretim öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarını etkileyen etmenlerin analitik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi amacı ile yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerinin okumaya karşı ilgi duydukları ve yüksek düzeyde okuma alışkanlığına sahip oldukları, öğrencilerinin okuma ilgi düzeyleri cinsiyete, devam edilen sınıf düzeyine ve anne baba öğrenim durumuna göre farklılaştığı,İlköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığı düzeyleri ise devam edilen sınıf düzeyine göre farklılaşırken, cinsiyete ve anne baba öğrenim durumuna göre farklılaşmadığı,İlköğretim öğrencilerinin okuma ilgisi düzeyleri ile okuma alışkanlığı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu,Çocuğun evinin yakınında kütüphane bulunması, öğretmeni ile birlikte kütüphane, kitap fuarı vb. yerlere gitmesi, sınıf kitaplığından istediği kitabı istediği zaman alması, okulunda kütüphane bulunması çocuğun okuma ilgisi düzeyini etkilemediği tespit edilmiştir.

Yılmaz, M. (2006),yaptığı çalışmada “İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hatalarını Düzeltmede Ve Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmede Tekrarlı Okuma Yönteminin Etkisi”ni araştırmıştır. Araştırmada deneysel desenlerden “denekler arası çoklu yoklama modeli” kullanılmıştır. 3. sınıf seviyesine uygun hikâye ve masal kitapları, okuma metinleri ve öğrencilerin okuma hatalarını ve anlama seviyelerini belirlemek için, hata analiz envanteri kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar tekrarlı okuma yönteminin, sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir.

Yılmaz, Ö. (2006) “Okuma Becerisini Çözümleme Yöntemi İle Kazanan İlköğretim Okulu İkinci Sınıf Öğrencilerinin Anlama, Okuma Hızı Ve Okumada Doğruluk Düzeyleri” ni araştırmıştır. Araştırma sonucuna göre;

1. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri orta seviye olarak belirlenmiş, Milli Eğitimin hedeflediği okuduğunu anlama erişimine ulaşılmadığı,
2. Okuma hızının ve doğru okuma düzeyinin ortalama düzeyin altında olduğu,
3. Öğrencilerin okuma becerisi düzeyinin cinsiyet, anne- babanın eğitim seviyesi, ailenin gelir durumuna göre değişmediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Toraman (2006), yapmış olduğu çalışmasında “Öğrenci Merkezli Öğretim Uygulamalarında Yer Alan Ve Almayan Farklı Başarı Amaç Yönelimli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması”ni araştırmıştır. Bu çalışmanın genel amacı dördüncü sınıf öğrencilerinin “okuduğunu anlama gücü”nü ölçen PIRLS, okuduğunu anlama gücünü ölçen OKAT’ ta gösterilen başarıda, yeni ilköğretim programının yapıldığı ve yapılmadığı okullardaki başarı farkının ne olduğunu ölçmektir. Ülkemizde çeşitli uluslararası akademik karşılaştırma sınavlarında ortaya çıkan belirgin başarısızlık sonrasında ilköğretim programlarında değişiklikler yapılmıştır. Yapılan değişikliklerin etkilerini gözlemek amacıyla yapılan araştırmada; Öğrenci merkezli öğretim deneme uygulamasının, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya,F.(2006), yaptığı çalışmada “İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Bazı Öğrenme Stratejilerinin Tutum ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi” üzerinde

araştırma yapmıştır. Bu deneysel araştırmanın amacı, İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde, bazı öğrenme stratejilerini, geleneksel öğretmen merkezli yöntemle karşılaştırarak bunların okuduğunu anlama ve Türkçe dersine karşı tutumuna etkisini belirlemektir. Araştırma deney grubunda bazı öğrenme stratejilerinin uygulanmasına, kontrol grubunda ise geleneksel-öğretmen merkezli yöntemlere dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler, Türkçe dersinde okuduğunu anlamaya yönelik başarı testi ve Türkçe dersine karşı ile toplanmıştır. Sonuç olarak araştırmanın bulguları, deney grubuyla kontrol grubu arasında bazı öğrenme stratejilerinin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı fark görülürken, tutumlarında herhangi bir fark bulunmamıştır.

Çiftçi (2007)' nin yaptığı çalışmada “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamaya İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi” adlı çalışmada, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin, ilköğretim Türkçe öğretim programındaki okuduğunu anlamaya ilgili kazanımlara ulaşma düzeylerini; örnekleme alınan öğrencilerin sosyoekonomik durumları ve cinsiyetlerine göre kazanımlara ulaşma düzeylerini incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda; Sosyoekonomik düzeyde başarı sıralaması üst sosyoekonomik, orta sosyoekonomik ve alt sosyoekonomik düzey şeklinde tezahür etmiştir. Cinsiyete göre yapılan değerlendirmede ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Kaldan (2007),yaptığı çalışmada “İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerilerini Etkileyen Ekonomik ve Demografik Faktörler” i araştırmıştır. Araştırmada betimsel tarama metodu kullanmıştır. Araştırma sonucunda; İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ile babanın annenin eğitimi, meslek sahibi olması, aylık geliri, öğrencinin okul dışında farklı bir işte çalışması, çalışma odasının olması, eve gazete alınması, düzenli kitap okuması, okul öncesi eğitim almış olması arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ancak okuduğunu anlama ile cinsiyet, evin kendilerine ait olması ve kardeş sayısında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Karatay (2007)'ın yaptığı çalışmada “İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması”nı araştırmıştır. Türkçe öğretmeni adayı 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri incelenmiştir. Araştırma öğretmen adaylarının okuma stratejileri konusundaki bilişsel farkındalık düzeyi, okuma süreçleri ve okuduğunu anlama başarısının metin türleri ve yapıları açısından değişip değişmediğini ortaya çıkarma, Eğitim Fakülteleri Türkçe Öğretmenliği Bölümlerinde öğrencilere bu konularda verilen eğitimin yeterliliğinin tespiti amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre; Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarısı, metin türleri arasında anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Kız öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı, öyküleyici metin ve şiirde erkeklere göre yüksek ve anlamlıdır. Okuduğunu anlama başarısının en yüksek olduğu metin türü şiir, en düşük olduğu metin türü ise öyküleyici metindir. Metin yapılarına ilksin okuduğunu anlama başarısının en yüksek olduğu yapı, kelime-kelime grubu ve paragraflardır. Öğretmen adaylarının, metin okuma sonrası süreçlerde okuduğunu değerlendirmede yeterli bir donanımına sahip olmadığı anlaşılmaktadır.

Şahinli, A.(2008),yaptığı çalışmasında “Hikaye Okumanın Okuduğunu Anlamaya ve Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkisi” ni araştırmıştır. Deney ve kontrol grubu, doğal sınıf koşullarının korunmasını sağlamak amacıyla ayrı şubeler olarak seçilmiştir. Deney öncesi, ön başarı ve tutum testi uygulanmış, kampanyada kullanılmak üzere hikâyeler seçilmiştir. Bu hikâyeler 8 haftalık deney sürecinde deney grubu öğrencileri tarafından günde en az bir hikâye hedefiyle okunmuş, deney süreci sonunda son başarı ve tutum ölçekleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; Okuduğunu anlama başarısında deney grubu lehine anlamlı fark oluşturduğu, tutum puanlarını ise anlamlı fark oluşturacak kadar etkilemediği, cinsiyetin başarı ve tutumda etkili olmadığı, Bu kampanyayı kız öğrencilerde okuma alışkanlığını geliştirdiği tespit edilmiştir.

2.3.Yazma Becerisiyle İlgili Yapılan Araştırmalar

Akbayır, S.(2006) yaptığı araştırmada “Yazılı Anlatım Biçimlerinin Yazma Becerisi Edinimindeki İşlevleri” üzerindeki etkisini araştırmıştır. Yazılı anlatım biçimlerini, dört temel başlık altında toplanmıştır: Açıklama- Tartışma (düşünsel); Betimleme-Öyküleme (yazınsal). Yazma becerisinin edinimi ve kullanımı ile ilgili çalımsalar, ileride öğretmen olacak eğitim fakültesi öğrencileriyle yapıldı. Öğretmen adaylarından oluşan 20 kişilik uygulama grubuna 10 hafta içerisinde 80 metin yazdırıldı. Bu metinlerin verilerinden yola çıkılarak hazırlanan bu çalışmada, yazılı anlatımda biçimin bir ögesi olarak kullanılan anlatım biçimlerinin yazma becerisindeki işlevleri edinim ve kullanım bağlamında ele alınmıştır.

Araştırma sonucunda ise, anlatım biçimlerini kuram ve uygulama bağlamında kavrayan, yeterli donanımı alan öğretmen adayı bir öğrencinin, düşünsel ya da yaratıcı yönü yüksek, özgün bir metin ortaya koymasa da kurgu ve dil kullanımı açısından nitelikli metinler oluşturmada belirli bir düzeye ulaşabildiği görülmüştür.

Belet,D. (2005) yaptığı araştırmada “Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi”ni belirlemeye çalışmıştır.Araştırma deneme modellerinden kontrollü öntest sontest modele göre gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya 2004-2005 öğretim yılı güz döneminde Ahmet Olcay İlköğretim Okulu’na devam eden 5-A ve 5-B sınıflarındaki öğrenciler katılmış, araştırma deney grubunda 22, kontrol grubunda 21 olmak üzere toplam 43 öğrenci üzerinde yürütülmüştür.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testleri, ders materyalleri ve yapılandırılmış gözlem formları ile Acat (2000) tarafından geliştirilen “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmayla ilgili tüm istatistiksel çözümlenelerde SPSS paket programından yararlanılmış, deney ve kontrol grubundan elde edilen puanlar arasındaki farkın

anamlı olup olmadığı "t" testi ile sınanmıştır. Gruplar arası karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi. 05 olarak benimsenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar şöyledir:

1. İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrenme stratejilerinden not alma, özetleme ve kavram haritalarının kullanıldığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

2. İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrenme stratejilerinden not alma, özetleme ve kavram haritalarının kullanıldığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin yazma becerileri arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

3. İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrenme stratejilerinden not alma, özetleme ve kavram haritalarının kullanıldığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumları arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı fark vardır. 4. İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrenme stratejilerinden not alma, özetleme ve kavram haritalarının kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin denel işlem süresinde, sınıf-içi etkinliklere katılım düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin not alma ve kavram haritası oluşturmaya yönelik yapılandırılmış gözlem formlarındaki davranışları kazandıkları belirlenmiş; ancak, özetleme stratejisine ilişkin "Okunan materyaldeki başlığı bulma" ve "Materyalde anlatılmak istenen ana fikri bulma" davranışlarının gözlem sistematiği içinde göreceli olarak daha az kazanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Selvikavak,E.(2006), "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İleri Düzeydeki Öğrencilerin Paragraf Yazma Becerisini Geliştirme Üzerine Bir Uygulama" konulu bir araştırma yapmıştır.

Çalışmada A.Ü. TÖMER iki yüksek düzey başlangıç sınıfı öğrencileri yer almıştır. Çalışmaya 11 deney, 12 kontrol olmak üzere 23 yüksek düzey öğrencisi katılmıştır. Bu öğrenciler aynı eğitim programından geçmiş ve aynı yazma

etkinlikleriyle yazmayı öğrenmeye çalışmışlardır. Her iki gruba da araştırmacı tarafından seçilen konularda ikişer paragraf yazdırılmıştır.

Araştırma beş aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada araştırmacı A.Ü. TÖMER'de öğretilen beş yabancı dilin ders ve çalışma kitaplarını, bu dillerin öğretmenleriyle birlikte incelemiş ve yazma etkinlikleri açasından araştırmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında deney ve kontrol grubuna aynı konuda birer paragraf yazdırılmıştır. Araştırmanın üçüncü aşamasında deney grubu öğrencileri, araştırmacı tarafından Türkçeye çevirisi yapılmış olan 'Let's Write' kitabının paragraf yazımı bölümünün Türkçeye uyarlanmış eğitim programı kapsamında yedi haftalık ileri düzey paragraf yazma eğitiminden geçmişlerdir. Çalışmanın dördüncü aşamasında her iki gruba da yine araştırmacı tarafından seçilmiş olan bir konuda birer paragraf yazdırılmıştır. Araştırmacın beşinci ve son aşamasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin birinci ve ikinci paragrafları, önce araştırmacı ve tez danışmanının ortak olarak oluşturduğu paragraf yazımı değerlendirme ölçütlerine göre değerlendirilmiş, daha sonra üçüncü bağımsız değerlendirici tarafından değerlendirilmiştir.

Sonuçta, bu çalışmayla karşılaşılan tüm sınırlılıklara ve zaman kısıtlamasına rağmen yazma becerisinin, düzenli bir eğitim-öğretim programı sonucunda öğretilbilir ve geliştirilebilir bir beceri olduğu ve genel dil öğretim programları içerisinde yer alması durumunda öğrencilerin bu alanda başarılı olacakları ortaya çıkmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın değişkenleri, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, araştırmanın uygulanışı, veri çözümleme teknikleri hakkında bilgi verilecektir.

3.1.Araştırma Modeli

Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Belirlenen deneklerden seçkisiz olarak iki grup oluşturulur. Bu gruplardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak rasgele belirlenir. İki grupta yer alan deneklerin bağımlı ve bağımsız değişkenleri belirlenerek uygulama öncesi bağımsız değişkenleri ölçülür. Uygulama sırasında deney grubuna test edilen deneysel işlem uygulanırken kontrol grubuna uygulanmaz. Deneysel işlem sonunda başlangıçta uygulanan test tekrar uygulanır. Ön test ile son test arasındaki fark belirlenir. (Büyüköztürk, Ş. ,2008:196)

Araştırma iki grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Grupları 4-A ve 4-B sınıfından, deney ve kontrol grubunun benzer özellikleri dikkate alınarak belirlenmiştir. Grupların hangisinin deney, hangisinin kontrol grubu olacağı rasgele belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan deney deseni aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Çalışmanın Araştırma Deseni

Gruplar	Ön test	Kullanılan öğretim yöntemi	Son test
Deney Grubu	OABT, YBBT Ö1 Y1	Çoklu Zeka Kuramı	OABT, YBBT Ö3 Y3
Kontrol Grubu	OABT, YBBT Ö2 Y2	Mevcut Öğretim Yöntemi	OABT, YBBT Ö4 Y4

OABT: Okuduğunu Anlama Başarı Testi

YBBT: Yazma Becerisi Başarı Testi

Ö1, Ö2; Deney öncesi yapılan okuduğunu anlama başarı testi ölçümleri

Ö3,Ö4; Deney sonunda yapılan Okuduğunu anlama başarı testi ölçümleri

Y1,Y2;Deney öncesi yapılan yazma becerisi başarı testi

Y3,Y4; Deney sonunda yapılan yazma becerisi başarı testi

Çalışmada öğrencilerin Türkçe Dersi okuduğunu anlama ve yazma becerisini ölçmek amacıyla “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ve “Yazma Becerisi Başarı Testi” hazırlanıp ön test ve son test olarak her iki gruba da uygulanmıştır. Araştırma; bu testlerden elde edilen veriler üzerinden yürütülmüştür.

3.2.Araştırmanın Değişkenleri

Bir durumdan diğer duruma değişiklik gösteren özelliklere değişken denir. Değişkenler çok çeşitlidir. Neden sonuç ilişkisinde bulunan değişkenler *bağımlı* ve *bağımsız* değişkenlerdir. Araştırmacının ölçmek istediği bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisidir.

3.2.1.Bağımsız Değişkenler

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni Çoklu Zeka Kuramı’dır.

3.2.2. Bağımlı Değişkenler

Araştırmanın bağımlı değişkenleri ise öğrencilerin Türkçe dersinde okuduğunu anlama ve yazma becerileridir.

3.3.Örneklem

Araştırmanın örneklemini 2010–2011 eğitim-öğretim yılında Manisa ili Turgutlu ilçesi Dağmarmara Niyazi Üzmez İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencisi 4/A (n=17) ve 4/B (n=17) olmak üzere 2 şube ve toplam 34 öğrenci oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grupları öğretmenin görüşleri doğrultusunda, grupların benzer özellikleri dikkate alınarak seçilmiştir. Ancak hangisinin deney grubu (4/B), hangisinin kontrol grubu (4/A) olacağı rasgele belirlenmiştir. Sınıflardan 4/A şubesi Çoklu Zeka Kuramı etkinlikleriyle destekli öğretimin uygulandığı deney grubunu, 4/B şubesi de mevcut öğretimin uygulandığı kontrol grubunu oluşturmaktadır. Her iki grubun öğrenci sayıları eşit olup, deney grubu (4/A) 8 kız, 9 erkek öğrenciden kontrol grubu ise (4/B) 7 kız,10 erkek öğrenciden oluşmaktadır. Çoklu Zeka Kuramı etkinlikleriyle destekli öğretim uygulanan deney grubu ve mevcut öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerin dağılımı Tablo 3.2' de sunulmuştur.

Deney ve kontrol gruplarının öğrenci dağılımları

	Kız	Erkek	Toplam
Deney	8	9	17
Kontrol	7	10	17

Aslında deney grubunda 18, kontrol grubunda ise 19 öğrenci bulunmaktadır. Ancak ünite süresince derslere devam edemeyen, ölçeklerden herhangi birine cevap vermemiş olan, ön test, son test ya da hatırd tutma testlerinden birinde eksik olan öğrenciler araştırmaya dahil edilmemiştir. Bu nedenle çalışma deney grubundan 17

ve kontrol grubundan 17 olmak üzere toplam 34 öğrenci üzerinde yürütülmüştür.

3.4. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Uygulama

Bu araştırmada veriler Okuduğunu Anlama Başarı Testi (OABT) ve Yazma Becerisi Başarı Testi (YBBT) ile toplanmıştır.

3.4.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi (OABT) (Ek 1)

Okuduğunu anlama testi olarak Erginer tarafından 1998 yılında hazırlanan “İlköğretim 3. 4. Ve 5. Sınıf öğrencileri İçin Okuduğunu Anlama Testi” kullanılmıştır. Bu başarı testi hazırlanırken Erginer (1998) tarafından “okuduğunu tam ve doğru olarak anlayabilme” hedefini gerçekleştirmek üzere 15 “hedef beceri” belirlenmiştir. Bir analiz tablosu hazırlanarak, bu tabloda her bir beceri 3 test maddesiyle temsil edilmiştir. Bu maddeler tablo halinde aşağıda sunulmuştur:

İlköğretim 3. , 4. ve 5. Sınıf Öğrencileri Okuduğunu Anlama Becerileri Analiz Tablosu

Hedef: Okuduğu bir metni tam ve doğru olarak anlayabilme.	
Hedef Beceriler	
1	Metne en uygun gelen başlığı verilenler arasından seçip işaretleme
2	Metindeki bir kelime ya da kelime grubunun metindeki anlamını verilenler arasından seçip işaretleme
3	Olayın nerede geçtiğini verilenler arasından seçip işaretleme.
4	Olay kahramanlarının sayısını verilenler arasından seçip işaretleme.
5	Metne anlamca denk olan başka bir ifadeyi verilenler arasından seçip işaretleme.
6	Metinde geçen bir kelimenin karşıt anlamlısı olan kelimeyi verilenler arasından seçip işaretleme.
7	Metnin ana fikrini verilenler arasından seçip işaretleme.
8	Metinde geçen bir kelimenin gerçek anlamının dışında kullanılan bir kelimeyi verilenler arasından seçip işaretleme.

9	Metindeki yardımcı fikirleri verilenler arasından seçip işaretleme
10	Metinde geçen bir kelimenin eş anlamlısı olan kelimeyi verilenler arasından seçip işaretleme
11	Olay kahramanlarının özelliklerini verilenler arasından seçip işaretleme
12	Olayın geçtiği zamanı verilenler arasından seçip işaretleme.
13	Metinde geçen bir kelimenin gerçek anlamını verilenler arasından seçip işaretleme.
14	Metnin maksadını verilenler arasından seçip işaretleme.
15	Metnin anlamını bozan kelimeyi verilenler arasından seçip işaretleme.

15 beceri üzerine geliştirilen test maddeleri, uzman görüşleri ile kapsam geçerliliği sağlanmış, 30 kişilik bir pilot uygulamayla test maddelerindeki ifadeler son şekli verilmiştir.

Araştırmacı tarafından, ITEMAN istatistik paket programıyla test analizleri yapılmış, her bir maddenin güçlük indisleri (p_j), ayıricılık gücü indisleri (r_{jx}), madde varyansları (s_j^2), ve madde güvenilirlikleri (r_j) hesaplanmıştır. Analizler sonucu, 45 test maddesinden ayıricılık güçleri en yüksek olan 20 test maddesi alınmış ve testte son şekli verilmiştir.

Yapılan değişikliklerle ulaşılan nihai testin istatistikleri;

Testin Ortalaması: (\bar{x})= 10,3

Ortalama Güçlüğü: (p_j) = 0.51

Standart Sapması: (S_x) = 5.54

Güvenirliği: ($KR-20$) = 0.90 şeklindedir.

Testin güvenilirliği 0.90 çıkması, testin homojenliğini ve ölçülmek istenen özelliklerin daha az hata ile ölçülebileceğini göstermektedir. Erginer (1998), testin güvenilirliğinin yüksek olması bireysel farklılıklarına göre bireyleri birbirinden ayırdığını, maddelerin güçlük indislerinin de bilenle bilmeyeni birbirinden ayıracak nitelikte olduğunu belirtmiştir. Erginer'e göre bu test 3, 4, 5. sınıfları gelişimsel özellikleri bakımından birbirinden ayıracak niteliktedir.

Bu çalışmada her bir soru 1 puana karşılık gelmektedir. Testte bulunan 20 soruyu da doğru cevaplayan öğrenci toplam 20 puan alacaktır. Bütün soruları yanlış cevaplayan öğrenci 0 puan alacaktır. Böylece puanların 0- 20 arasında değişmesi beklenilmektedir.

3.4.2.Yazma Becerisi Başarı Testi

Ş.Dilek BELET tarafından hazırlanan test ile yazma becerisi ölçülmeye çalışılmıştır. Programın amaçları doğrultusunda, yazma becerisiyle ilgili başarı düzeylerini ölçmek amacıyla 20'şer sorudan oluşan dört seçenekli çoktan seçmeli başarı testleri hazırlanmıştır. Testin kapsam geçerliliği için test maddelerinin yazma becerisi konusunu dengeli olarak örneklemesine ve test maddelerinin her birinin davranışları ölçebilecek nitelikte olmasına dikkat edilmiştir.

Başarı testlerinin güvenilirliğiyle ilgili olarak, araştırmanın yapıldığı gruba benzer özellikte, Avukat Mail Büyükerem İlköğretim Okulu'na devam eden 32 öğrenciye başarı testleri uygulanmış ve testin iki yarıya bölünmesi yöntemi ile testlerin güvenilirliği belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu yöntemle test güvenilirliğini tahmin etmede, uygulanmış olan test iki eş değer yarıya bölünür ve öğrencilerin testin iki yarısından aldıkları puanlar arasında korelasyon hesaplanır ve daha sonra Spearman-Brown formülünden yararlanılarak testin bütününe güvenilirliği kestirilir. Araştırmada:

$$r_{oe} = \frac{(\sum xy) - \frac{(\sum x)(\sum y)}{N}}{\sqrt{\left[(\sum x^2) - \frac{(\sum x)^2}{N} \right] \left[(\sum y^2) - \frac{(\sum y)^2}{N} \right]}}$$

Formülü kullanılarak yarı testin güvenilirliği hesaplanmış; testin bütününe güvenilirliğini

Hesaplamak için ise Spearman-Brown formülü kullanılmıştır.

$$r_{xx} = 2r_{oe}/1 + r_{oe}$$

r_{oe} = yarı testin güvenilirliği

r_{xx} = testin bütününün güvenilirliği

Yapılan güvenilirlik çalışması sonucunda yazma becerisi başarı testinin güvenilirlik katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değerler testlerin güvenilirliği için yeterli görülmüştür.

3.5. Deneysel İşlemlerin Uygulanması

1. Uygulamaya başlamadan önce okul idaresi ile görüşülmüş uygulanacak olan tez çalışması hakkında bilgi verilmiştir.
2. Deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur.
3. Deneysel sürece 14 Şubat 2011 tarihinde araştırmacı tarafından deney ve kontrol grubuna yapılan ön OABT ve ön YBBT ile başlamıştır.
3. Araştırma 14 Şubat 2011- 22 Nisan 2011 tarihleri arasında gerçekleşmiştir.
4. Ön testlerin uygulanması ile birlikte, elde edilen veriler SPSS 17.0 programıyla çözümlenmiş, deney ve kontrol grupları arasında uygulanan OABT ve YBBT puanları arasındaki farkın önemsiz olduğu tespit edilmiştir.
5. Her hafta yaklaşık 6 saatten olmak üzere İlköğretim Türkçe Ders kitabından seçilen konular işlenmeye başlanmıştır. Konular işlenirken deney grubuna Çoklu Zeka ile öğretim yapılmış, diğer gruba mevcut öğretim yöntemiyle öğretim yapılmıştır.

6. Uygulamalarda MEB'in hazırlayıp okullara gönderdiği İlköğretim Türkçe 4.Sınıf Ders Kitabı ve İlköğretim Türkçe 4 Öğretmen Kılavuz Kitabı esas alınmıştır. Tüm konular buradan seçilmiş etkinlikler ise Çoklu Zeka Kuramına göre düzenlenmiştir.

7. Konular işlenirken olabildiğince bütün zekâ alanlarına yönelik olarak etkinlikler uygulanmaya çalışılmıştır. Bu grupla gerçekleştirilen çalışmalarda hikaye haritası oluşturma, grafik yorumlama, tebrik kartı yazma, masal tamamlayabilme, hikaye tamamlayabilme, balık kılıcı tamamlama, hikaye ağacı oluşturma, kitap raporu yazma, yönergeleri uygulayabilme, resim çizme, fotoğraf çekme, başlıklara uygun içerik bulma, ritim tutuma, bilinen bir şarkıya farklı sözler yazma, drama çalışması gibi etkinliklere yer verilmiştir.

İşlenen Konular ve Planlarının Uygulama Tarihleri

Temalar	Haftalar	Tarih	Konular
Değerlerimiz	1.Hafta	14-18 Şubat 2011	Bayrağım (ön testler)
Değerlerimiz	2. Hafta	21-25 Şubat 2011	Söğütlü Ali
Değerlerimiz	3. Hafta	28- 04 Mart 2011	Nasrettin Hoca'nın Köyünde
Birey ve Toplum	4. Hafta	07-11 Mart 2011	A'dan Başlar Aydınlık
Birey ve Toplum	5.Hafta	14-18 Mart 2011	Pinokyo
Birey ve Toplum	6.Hafta	21-25 Mart 2011	Çivi
Hayal Gücü	7.Hafta	28-01 Nisan2011	Düş Kurmak
Hayal Gücü	8.Hafta	04-08 Nisan 2011	Bir Yer Düşünüyorum
Hayal Gücü	9. Hafta	11-15 Nisan 2011	Yağmur Gözlü Çocuk
Eğitsel ve Sosyal Etkinlikler	10.Hafta	18-22 Nisan2011	Deneyci Bora (Son test)

3.6.Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırma kapsamına giren deneklerle ilgili ölçmeler tamamlandıktan sonra verilerin çözümlemesine geçilmiştir. İstatistiksel hesaplamalar deney grubunda 17, kontrol grubunda 17 olmak üzere toplam 34 denek üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Örnekleme oluşturan grupların ve bu gruplardaki öğrencilerin cinsiyetine göre dağılımında frekans ve yüzde ile puan dağılımlarının çözümlemesinde aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel analizi SPSS 17 paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler normal dağılım göstermediğinden dolayı parametrik olmayan yöntemler tercih edilmiştir. Verilerin analizinde Man Whitney U testi, Wilcoxon testleri uygulanmıştır. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında 0,05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Sayı, Yüzde) kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırmanın problem ve alt problemlerine ilişkin yapılan çalışmalardan toplanan verilerin SPSS 17.0 paket programıyla yapılan istatistiksel çözümlenmeleri sonucu elde edilen bulgular ve bu bulguların yorumları yer almaktadır.

4.1.Okuduğunu Anlama Başarı Testine ilişkin Bulgular

Araştırmaya başlamadan önce deney ve kontrol grubuna hazırlanan okuduğunu anlamayı ölçen test uygulanmıştır. Bu testin sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

4.1.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testine İlişkin Genel Bulgular

Ön Test Okuduğunu Anlama Puanlarının Deney ve Kontrol Grubuna Göre Farklılaşması

	Grup	N	Ort	Ss	MW	P
Ön test okuduğunu anlama	Deney Grubu	17	52,706	20,049	144,000	0,986
	Kontrol Grubu	17	52,824	20,845		

$p=0,986>0,05$

Araştırmaya katılan öğrencilerin ön test okuduğunu anlama puanları ortalamalarının deney ve kontrol grubu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi

sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (Mann Whitney $U=144,000$; $p=0,986>0,05$). Deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama puanları açısından benzer olduğu görülmektedir.

Deney Grubu Okuduğunu Anlama Puanlarının Ön Test Ve Son Test Karşılaştırması

Gruplar	N	Ort	Ss	Z	P
Son test okuduğunu anlama	17	66,235	15,377	-3,627	0,000
Ön test okuduğunu anlama	17	52,706	20,049		

$p=0,000<0,05$

Son test okuduğunu anlama ve ön test okuduğunu anlama ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş gruplar için Wilcoxon testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ($Z=-3,627$; $p=0,000<0,05$). Deney grubunun son test okuduğunu anlama puanı ortalaması ön test okuduğunu anlama ortalamasından yüksektir.

Kontrol Grubu Okuduğunu Anlama Puanlarının Ön Test Ve Son Test Karşılaştırması

Gruplar	N	Ort	Ss	Z	p
Son test okuduğunu anlama	17	53,059	20,702	-1,054	0,292
Ön test okuduğunu anlama	17	52,824	20,845		

$p=0,292>0,05$

Son test okuduğunu anlama - ön test okuduğunu anlama ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan

eşleştirilmiş gruplar için Wilcoxon testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($Z=-1,054; p=0,292 > 0,05$).

Son Test Okuduğunu Anlama Puanlarının Deney ve Kontrol Grubuna Göre Farklılaşması

	Grup	N	Ort	Ss	MW	p
Son test okuduğunu anlama	Deney Grubu	17	68,176	14,875	86,000	0,044
	Kontrol Grubu	17	53,529	20,181		

$p=0,044 < 0,05$

Araştırmaya katılan öğrencilerin son test okuduğunu anlama puanları ortalamalarının deney ve kontrol grubu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney $U=86,00$; $p=0,044 < 0,05$). Deney Grubunun son test okuduğunu anlama puanları, Kontrol Grubunun son test okuduğunu anlama puanlarından yüksektir.

4.1.2. Çoklu Zeka Kuramının kullanıldığı deney grubu ile mevcut öğretim yönteminin kullanıldığı kontrol grubunun okuduğunu anlama başarılarını ölçen ön testleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

	Grup	N	Ort	Ss	P
Öntest okuduğunu anlama	Deney Grubu	17	52,706	20,049	0,986
	Kontrol Grubu	17	52,824	20,845	

$p=0,986 > 0,05$

Aralarında anlamlı bir fark yoktur. Başlangıçta her iki grubun okuduğunu anlama başarıları birbirine yakındır.

4.1.3. Mevcut öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun okuduğunu anlama başarılarını ölçen ön test ile son test arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Gruplar	N	Ort	Ss	P
Son test okuduğunu anlama	17	53,059	20,702	0,292
Ön test okuduğunu anlama	17	52,824	20,845	

$p=0,292>0,05$

Son test okuduğunu anlama - ön test okuduğunu anlama ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Kontrol grubuna deneysel gruba uygulanan etkinliklerin hiç biri uygulanmamıştır. Öğrencilerin başlangıçta gösterdiği başarı ile uygulamalar sonrasında gösterdiği başarı arasında pek bir fark yoktur.

4.1.4. Çoklu Zeka kuramının kullanıldığı deney grubunun okuduğunu anlama başarılarını ölçen test ön test ile son test arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Gruplar	N	Ort	Ss	P
Son test okuduğunu anlama	17	66,235	15,377	0,000
Ön test okuduğunu anlama	17	52,706	20,049	

$p=0,000<0,05$

Son test okuduğunu anlama ve ön test okuduğunu anlama

ortalamlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş Deney grubunun ön test ile son test puanları karşılaştırıldığında aritmetik ortalamalar arasındaki fark anlamlı bulunmuştur..Deney grubunun son test okuduğunu anlama puanı ortalaması ön test okuduğunu anlama ortalamasından yüksektir.Çoklu zeka kuramının bireylerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir.

4.1.5. Çoklu Zeka Kuramının kullanıldığı deney grubu ile mevcut öğretim yönteminin kullanıldığı kontrol grubunun okuduğunu anlama başarılarını ölçen son testleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

	Grup	N	Ort	Ss	P
Son test okuduğunu anlama	Deney Grubu	17	68,176	14,875	0,044
	Kontrol Grubu	17	53,529	20,181	

$p=0,044<0,05$

Araştırmaya katılan öğrencilerin son test okuduğunu anlama puanları ortalamalarının deney ve kontrol grubu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan test sonucunda fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Deney Grubunun son test okuduğunu anlama puanları, Kontrol Grubunun son test okuduğunu anlama puanlarından yüksektir. Deney grubuna uygulanan çoklu zeka kuramı öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde pozitif yönde etki etmiş,bireylerin bu becerilerinin gelişmesini sağlamıştır.

4.2.Yazma Becerisi Başarı Testine İlişkin Bulgular

Hazırlanmış olan yazma becerisini ölçen başarı testi araştırmanın başlangıcında deney ve kontrol grubuna uygulanmıştır. Bu uygulama sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

4.2.1. Yazma Becerisine Ait Genel Bulgular

Ön Test Yazma Becerisi Puanlarının Deney Ve Kontrol Grubuna Göre Farklılaşması

	Grup	N	Ort	Ss	MW	P
Ön test yazma becerisi	Deney Grubu	17	54,647	18,698	141,000	0,904
	Kontrol Grubu	17	53,882	18,661		

$p=0,904>0,05$

Araştırmaya katılan öğrencilerin ön test yazma becerisi puanları ortalamalarının deney ve kontrol grubu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (Mann Whitney $U=141,000$; $p=0,904>0,05$). Deney ve kontrol grubunun yazma becerisi puanları açısından benzer olduğu görülmektedir.

Deney Grubu Yazma Becerisi Puanlarının Ön Test Ve Son Test Karşılaştırması

Gruplar	N	Ort	Ss	Z	P
Son test yazma becerisi	17	62,824	17,537	-3,553	0,000
Ön test yazma becerisi	17	54,647	18,698		

$p=0,000<0,05$

Son test yazma becerisi - ön test yazma becerisi ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş gruplar için Wilcoxon testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($Z=-3,553$; $p=0,000<0,05$). Son test

yazma becerisi puanı ortalaması ön test yazma becerisi ortalamasından yüksektir.

Kontrol Grubu Yazma Becerisi Puanlarının Ön Test Ve Son Test Karşılaştırması

Gruplar	N	Ort	Ss	Z	p
Son test yazma becerisi	17	55,176	18,696	-2,057	0,040
Ön test yazma becerisi	17	53,882	18,661		

p=0,040<0,05

Son test yazma becerisi - ön test yazma becerisi ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş gruplar için Wilcoxon testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($Z=-2,057$; $p=0,040<0,05$). Son test yazma becerisi puanı ortalaması ön test yazma becerisi ortalamasından yüksektir. Kontrol grubunda son test yazma becerisi puanındaki artış deney grubunun son test yazma becerisi puanındaki artıştan daha az olmuştur.

Son Test Yazma Becerisi Puanlarının Deney Ve Kontrol Grubuna Göre Farklılaşması

	Grup	N	Ort	Ss	MW	p
Son test yazma becerisi	Deney Grubu	17	68,412	15,244	85,500	0,042
	Kontrol Grubu	17	55,176	18,696		

p=0,042<0,05

Araştırmaya katılan öğrencilerin son test yazma becerisi puanları ortalamalarının deney ve kontrol grubu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney U=85,50; p=0,042<0,05). Deney Grubunun son test yazma becerisi puanları, Kontrol Grubunun son test yazma becerisi puanlarından yüksektir.

4.2.2. Araştırmanın beşinci alt problemi: Çoklu Zeka kuramının kullanıldığı deney grubu ile mevcut öğretim yönteminin kullanıldığı kontrol grubunun yazma becerileri başarılarını ölçen ön testler arasında anlamlı bir fark var mıdır?

	Grup	N	Ort	Ss	P
Ön test yazma becerisi	Deney Grubu	17	54,647	18,698	0,904
	Kontrol Grubu	17	53,882	18,661	

p=0,904>0,05

Araştırmaya katılan öğrencilerin ön test yazma becerisi puanları ortalamalarının deney ve kontrol grubu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan test sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Deney ve kontrol grubunun yazma becerisi puanları açısından benzer olduğu görülmektedir. Bu problemle ilgi üretilen hipotez doğrudur. Başlangıçta gruplar benzer özelliklerde seçilmiştir. Ön test açısından birbirlerine benzer durumdadırlar.

4.2.3. Araştırmanın altıncı alt problemi: Mevcut öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun yazma becerileri başarılarını ölçen ön test ile son test arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Gruplar	N	Ort	Ss	P
Son test yazma becerisi	17	55,176	18,696	0,040
Ön test yazma becerisi	17	53,882	18,661	

p=0,040<0,05

Son test yazma becerisi - ön test yazma becerisi ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş gruplar için uygulanan test sonucunda aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Son test yazma becerisi puanı ortalaması ön test yazma becerisi ortalamasından yüksektir. Kontrol grubunda son test yazma becerisi puanındaki artış deney grubunun son test yazma becerisi puanındaki artıştan daha az olmuştur. Kontrol grubunun başlangıçtaki ön testleri ile uygulama sonunda son test puanları arasında fark anlamlı bulunmuştur. Mevcut öğretim yöntemi öğrencilerin yazma becerilerini deney grubundaki artış kadar olmasa da arttırmıştır.

4.2.4. Araştırmanın yedinci alt problemi: Çoklu Zeka kuramının kullanıldığı deney grubunun yazma becerileri başarılarını ölçen ön test ile son test arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Gruplar	N	Ort	Ss	P
Son test yazma becerisi	17	62,824	17,537	0,000
Ön test yazma becerisi	17	54,647	18,698	

p=0,000<0,05

Son test yazma becerisi - ön test yazma becerisi ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş gruplar için uygulanan test sonucunda aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Son test yazma becerisi puanı ortalaması ön test yazma becerisi ortalamasından yüksektir. Çoklu zeka kuramı bireylerin yazma becerileri üzerinde etkili olmuş ve bu becerilerinin gelişmesini sağlamıştır.

4.2.5. Araştırmanın sekizinci alt problemi: Çoklu zeka kuramının kullanıldığı deney grubu ile mevcut öğretim yönteminin kullanıldığı kontrol grubunun yazma becerisi başarılarını ölçen son testleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

	Grup	N	Ort	Ss	MW	p
Son test yazma becerisi	Deney Grubu	17	68,412	15,244	85,500	0,042
	Kontrol Grubu	17	55,176	18,696		

$p=0,042<0,05$

Araştırmaya katılan öğrencilerin son test yazma becerisi puanları ortalamalarının deney ve kontrol grubu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan test sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Deney Grubunun son test yazma becerisi puanları, Kontrol Grubunun son test yazma becerisi puanlarından yüksektir. Başlangıçta yaklaşık aynı düzeyde yazma becerisine sahip olan gruplardan Çoklu zeka kuramı ile ders işlenen deney grubunun yazma becerisindeki artış kontrol grubundaki artıştan daha fazla olmuştur.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Çoklu zekâ kuramının Türkçe dersinde okuduğunu anlama ve yazma becerisi üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik olarak yapılan bu araştırma, deneme modellerinden kontrollü ön test son test modele göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 2010–2011 öğretim yılı güz döneminde Dağmarmara Niyazi Üzmez İlköğretim Okulu'na devam eden 4-A ve 4-B sınıflarındaki öğrenciler katılmış, araştırma deney grubunda 17, kontrol grubunda 17 olmak üzere toplam 34 öğrenci üzerinde yürütülmüştür.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı Ş.Dilek BELET tarafından hazırlanan Okuduğunu Anlama başarı testi ve ERGİNER tarafından hazırlanan Yazma Becerisi Başarı testi kullanılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin Çoklu Zeka Kuramının okuduğunu anlama ve yazma becerilerine etkisini ölçmek amacıyla haftada altı saat olmak üzere on hafta süresince Türkçe dersleri Çoklu Zeka Kuramı'na uygun olarak ders işlenmiştir.

Kontrol grubunda ise, geleneksel öğretim yoluyla ders yapılmıştır. Araştırmada toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda, aşağıdaki sonuçlar ortaya konmuş ve bu sonuçlara dayalı olarak öneriler geliştirilmiştir.

5.1.Sonuçlar

1. İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde çoklu zekâ kuramının kullanıldığı deney grubu ile mevcut öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır. Bir başka deyişle, çoklu zeka kuramı kullanımı, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmektedir.

2. İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde çoklu zekâ kuramının kullanıldığı deney grubu ile mevcut öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin yazma becerileri arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır. Bir başka deyişle, çoklu zekâ kullanımı, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmektedir.

3. İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde çoklu zeka kuramının kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin denel işlem süresinde, sınıf-içi etkinliklere katılım düzeylerinin yüksek olduğu; öğrencilerin yaratıcı fikirler ürettiği,değişik etkinliklerle dersi hiç sıkılmadan geçirdikleri,konuyla ilgili resim yaparak öğrendiklerini görsele dökülebilmeyi,konuyla ilgili şarkı söyleyerek dersi zevkle işledikleri görülmüştür.Ders işlenirken daha aktif olarak derse katılmaları ve her bireyin zeka tipine uygun etkinliklerin bulunması tüm öğrencilerin dersteki başarılarını olumlu yönde arttırmıştır.Dersteki etkin katılım sınıfta olumlu bir atmosfer oluşturmuş bu da öğrencilerin sıkılmadan dersi işlemelerine etki etmiştir.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda, ilköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde çoklu zekâ kuramının, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca, Çoklu Zeka Kuramı' nın kullanıldığı *deney grubundaki* öğrencilerin denel işlem süresince sınıf-içi etkinliklere katılım düzeylerinin yüksek olduğu ve kendilerinden beklenen davranışları gösterdikleri de araştırma sonuçları arasında yer almaktadır.

5.2. Öneriler

Araştırmanın ortaya koyduğu bulgular ışığında şu öneriler geliştirilmiştir:

1. Yeni programa göre her ders için Çoklu Zekâ Kuramının kullanılması için, her ne kadar kılavuz kitap hazırlanmış olsa da geleneksel eğitimi benimsemiş öğretmenler bu kuramı uygulamakta zorlanmaktadır. Tecrübeli oldukları halde Çoklu Zeka eğitimi almayan öğretmenlere kuramın nasıl uygulanacağını eğitimi verilerek öğretilmelidir.
2. Çocukların derse aktif olarak katılabildiği, öğrenci merkezli öğretimi gerçekleştirmek için öğretim sürecinde Çoklu Zekâ Kuramı kullanılmalıdır.
3. Yapılan araştırma sonuçlarına göre, Çoklu Zekâ Kuramı ile öğretimin yapıldığı sınıfın, mevcut öğretim yöntemiyle öğretim yapılan sınıfa göre okuduğunu anlama ve yazma becerisi açısından daha başarılı olduğu görülmüştür. Bu nedenle Çoklu Zekâ Kuramı ile öğretim yapmaya ağırlık verilmelidir.
4. Mevcut öğretim yöntemi olarak yapılandırmacı yaklaşım ile öğretimin yapılması öğretim programlarında esas alınmıştır. Fakat gözlemlerimiz yapılandırmacı yaklaşımın uygulanamadığını gösteriyor. Çünkü yapılandırmacı yaklaşım bireyi merkeze alan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım ile ders işlendiği zaman öğrenci aktif bir roledir ve bilgiyi kendisi yapılandırır. Bu yaklaşımın tam olarak kullanıldığı ortamda bireylerin başarılı olması ve öğrenme düzeyinde bir artış olması beklenir. Bu sebepten öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilerek, kurslar düzenlenerek bu yaklaşımın nasıl uygulanacağı öğretilmelidir.

KAYNAKÇA

- Acat, B. (1998). **Okuma Güçlükleri ile Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişkinin Düzeyi**. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Cilt 1., 577-584. Konya Selçuk Üniversitesi
- Acat, B.(2000). **Dilin İşlevselliği Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Türkçe Öğretimi Programının Temel Dil Becerilerinin Kazanılmasına Etkisi**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akbayır, S.(2006). **“Yazılı Anlatım Biçimlerinin Yazma Becerisi Edinimindeki İşlevleri”**. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi
- Akboy, R.(2005).**Öğrenme Psikolojisi ve Çoklu Zeka**, Dinazor Kitapevi
- Aksan, D.(2003).**Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dil Bilim**,3.b. Türk Dil Kurumu, Ankara.
- Akyol,H.(2010). **Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri**, 3.b., Ankara, Pegem Akademi
- Anılan, H. (1998). **Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerisiyle İlgili Hedef Davranışların Gerçekleşme Düzeyleri**. Pamukkale Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi.
- Aslan, C. (2006), **Yazınsal Nitelikli Çocuk Kitaplarının Çocuğun Okuduğunu**

Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi, Ankara Üniversitesi,
Sosyal Bilimler Enstitüsü

Aşçı, Z. ve Demircioğlu, H. (2002). **Çoklu Zekâ Teorisine Göre Geliştirilen Ekoloji Ünitesinin 9. Sınıf Öğrencilerinin Ekoloji Başarısına ve Tutumlarına Olan Etkileri**. ODTÜ, Eğitim Fakültesi, OÖFMAE Bölümü, Ankara

AYDIN, A. (1999). **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**. Ankara: Anı Yayıncılık.

AY, S.(2003). **Okuma Stratejileri ile Çoklu Zeka Kuramının İlişkilendirilmesi**. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Dil Öğretimi Ana Bilim Dalı.

Başbay, Alper.(2000).**Çoklu Zeka Kuramına Göre Eğitim Programları ve Sınıf İçi Etkinliklerin İncelenmesi**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi

Batman, K. (2002). **Çok Boyutlu Zekâ Kuramı Etkinlikleriyle Destekli Öğretimin Erişi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Doktora Tezi

Belet,D.(2005), **Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Ve Yazma Becerileri İle Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi**, Eskisehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi

Bümen, N. (2001). **Gözden Geçirme Stratejisi ile Desteklenmiş Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarının Erişi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi**. Ankara:

Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi.

Bümen, N. (2002). **Okulda Çoklu Zekâ Kuramı**. Ankara: PegemA Yayınları.

Büyüköztürk, Ş.,(2008),**Bilimsel Araştırma Yöntemleri** ,2.b.,Ankara,PegemA yayınları

Coşkungönüllü, R. (1998). **Çoklu Zekâ Kuramının 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Erişisine Etkisi**. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.Yüksek Lisans Tezi

Çakır, Ö. (1995). **Büyük Ölçekli Kuralların Öğretiminin Okuduğunu Anlamaya Etkisi**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Doktora Tezi.

Çam, B. (2006). **İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama, Eleştirel Okuma Ve Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki**. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi,

Çengeloğlu,G. (2005), **Çoklu Zeka Kuramına Göre Düzenlenen Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Etkinliklerinin Öğrenci Başarı ve Tutumuna Etkisi**, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi

Çırakoğlu, M. (2003). **İlköğretim Birinci Kademesinde Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarının Erişime Etkisi**. İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,Yüksek Lisans Tezi.

- Çiftçi, Ö. (2007). **İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi.** Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi.
- Demirel, Ö. ve Ark. (1998). **İlköğretimde Çoklu Zekâ Kuramının Uygulanması. 7. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi,** 9-11 Eylül 1998. Konya. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları, Eğitim Bilimleri Bölümü, nr: 1,531-546.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, S. (1999). **Çoklu Zeka Kuramı ve Düşünme Becerileri ile İlköğretim 4. sınıf Türkçe Dersinde Tümlleşik Dil Becerilerinin Geliştirilmesi.** Dil Dergisi, nr: 17, 9-11.
- Demirel,Ö. ve Şahinel,M.,(2006),**Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi,**7.b., PegemA y. Ankara
- Demirel, Ö. (2002). **Plandan Uygulamaya Öğretme Sanatı.** Ankara: PegemA y. Ankara
- Demirel, Ö, (2002). **Eğitimde Program Geliştirme.** 4.Basım. Ankara: Pegem y. Ankara
- Demirel, Ö, (2009).**Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme.** 12.b. PegemA y. Ankara
- Demir, N. ve Yılmaz E., (2009).**Türk Dili El Kitabı,**4. Baskı,Grafiker y., Ankara

- Doğan, Ö. (2000). **Çoklu Zekâ Kuramına Göre Hazırlanan Öğretim Etkinliklerinin 4. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Erişilerine ve Öğrenilen Bilgilerin Kalıcılığına Etkisi**. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Egelioğlu, V. (1993). **Okuduğunu Anlama Düzeyinin ve Öğrenme İçin Harcanan Zamanın Bilişsel Öğrenme Düzeyine Etkisi**, Eğitim Bilimleri I. Ulusal Kongresi, Bildiriler I, Eğitim Teknolojisi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Ekici, G. (2003). **Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Biyoloji Öğretiminin Analizi**. Çağdaş Eğitim, nr: 300, 27-36.
- Emur, Ö. (2001). **Çoklu Zekâ kuramına Göre Hazırlanan Öğretim Etkinliklerinin 4. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Erişilerine ve Öğrenilen Bilgilerin Kalıcılığına Etkisi**. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara. Yüksek lisans Tezi.
- Ergin, M. (1986), **Türk Dil Bilgisi**, 14. b, Boğaziçi y. İstanbul
- İflazoğlu, A. (2003). **Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin İlköğretim Besinci Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersindeki Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi**. Çukurova Üniversitesi. Adana: Sosyal Bilimler Enstitüsü. Doktora Tezi.
- Gardner, H. (2004), **Zihin Çerçevesleri: Çoklu Zeka Kuramı**, (Çev. Ebru Kılıç), İstanbul: Melisa Matbaacılık.
- Gardner, H. (1999), **Çoklu Zeka: Görüşmeler ve Makaleler**, (Ed.) C. J. Vickers,

Çev: M. Tüzel, İstanbul: Enka Okulları BZD y.

Gardner ,H.(2006),**Eğitimli Akıl**. Ankara,Morpa y.

Gelen, İ. (2003). **Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi**. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Doktora Tezi

Gök, D. ve Harmandar, M. (2005). **Çoklu Zekâ Teorisine Göre Hazırlanmış Isı ve Işık Ünitesinin Öğrenci Başarısına ve Hatırda Tutma Düzeylerine Etkisi**. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

Gülensoy,T.,(1995),**Türkçe El Kitabı**,2.B.,Kayseri

Güneş,F.,**Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırıcı Yaklaşım**, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,2009,cilt:6,sayı:11

Gündeşli,F.,**Çoklu Zekâ Kuramı ve İlköğretim Kurumlarının Yönetim Yapısına Potansiyel Etkileri**. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Projesi.

Kaldan E.S. (2007). **İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerilerini Etkileyen Ekonomik ve Demografik Faktörler**. Gaziantep Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi

Kaptan, F. (1999). **Fen Bilgisi Öğretimi**. Ankara: Anı y.

Karakuş, I. S. (2006). **Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Okuma Gelişimine Etkisi.**
Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.

Karatay, H. (2007). **İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu
Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması.** Gazi Üniversitesi. Eğitim
Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi.

Karamanlıoğlu,A.,(1972), **Türk Dili Nereden Geldi Nereye Gidiyor.**Hareket y.
İstanbul

Koşar,E., **Türkçe Derslerinde Çoklu Zekâ Kuramının Uygulanmasına İlişkin
Öğretmen Görüşleri,**Eğitim Fakültesi Dergisi XIX nr: 2, 2006, 345-358

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2005). **Türkçe Öğretimi Türkçe ve Sınıf
Öğretmenleri İçin,** 8.b.,Ankara: Engin y.

Kazak, S., Yürük,N., Çakır,Ö., Sungur,S. (1999). **Çoklu Zekâ Kuramı Öğretmen
Rolüne İlişkin Görüşler ve Düşünceler.** D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi
Dergisi Özel, nr: 10, 269-274.

Kaya, F. (2006). **İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Bazı Öğrenme
Stratejilerinin Tutum ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi.** Mustafa Kemal
Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.

Kaya,O.(2009), **Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Öğretim Tasarımı Modellerinin
Analizi.** Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt:17, No:3 755-766

Korkmaz, H. (2001). **Çoklu Zeka Tabanlı Etkin Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci Başarısına ve Tutumuna Etkisi**. Eğitim ve Bilim, 26(119), 71-78.

Korkmaz,Z.(1992=, **Gramer Terimleri Sözlüğü**,TDK,Ankara

Kuloğlu,S.(2005), **Çoklu Zeka Kuramının İlköğretim Sekizinci Sınıflarda Matematik Öğretiminde Öğrenci Başarısına Etkisi**,Balıkesir Üniversitesi.Fen Bilimleri Enstitüsü , Yüksek Lisans Tezi

Kuzu, T. (2003). **Etkileşimsel Model'e Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi**. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Ana Bilim Dalı. Doktora Tezi.

Kuzgun,Y. ve Deryakulu,D.,(2004), **Eğitimde Bireysel Farklılıklar**, Ankara, Nobel y.

Oral, B. (2001). **Branşlarına Göre Üniversite Öğrencilerinin Zekâ Alanlarının İncelenmesi**. Eğitim ve Bilim. Cilt/Vol: 26. Sayı: 122. 19-31.

Oral, B. (2005). **Tam Öğrenme Destekli Çoklu Zekâ Kuramının Fen Bilgisi Öğretiminde Uygulanması**. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

Ocak, G. (2004). **İlköğretim okulu Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Anlama Düzeyine Videonun Etkisi**. *İlköğretim – Online*, 3(2), 19 – 25. [Online]:

<http://ilkogretim-online.org.tr>

Öz,F.,(2003),**Uygulamalı Türkçe Öğretimi**,2.B.,Anı y.,Ankara

Özaçık, E., M. (2003). **İlköğretim 8. Sınıf Asit Baz Konusu Üzerine**

Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamaları. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi

Özaslan, A.(2006). **Kelime Oyunları ile Kelime Dağarcığının Geliştirilmesinin**

Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi. Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi

Özyılmaz, G. (2003). **İlköğretim Besinci Sınıf Fen Bilgisi Dersi Isı ve Isının**

Maddedeki Yolcuğu Ünitesinde Çoklu Zekâ Kuramı Tabanlı Öğretimin Öğrenci Başarısı, Tutumu ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir: Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.

Özdemir, P. (2002). **Çoklu Zeka Kuramı Tabanlı Öğretim Yönteminin**

Öğrencilerin Canlılar Çeşitlidir Ünitesini Anlamaları Üzerine Etkisi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi

PIRLS (2001) **Uluslar arası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi.** Milli Eğitim

Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Haziran: 2003.

PISA (2003) **Uluslar Arası Öğrenci Başarısını Belirleme Programı Projesi**

Ulusal Nihai Rapor. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

Saban, A. (2001). **Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim.** Ankara: Nobel y.

Şahinli, A. **Hikâye Okumanın Okuduğunu Anlamaya Ve Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkisi**, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi

Senemoğlu, Nuray. (2005). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim. Kuramdan Uygulamaya**. Ankara.12.b, Gazi Kitabevi

Selçuk, Ziya, H. Kayılı, L. Okut. (2002). **Çoklu Zekâ Uygulamaları**,1.b.,Ankara, Nobel Yayın Dağıtım

Selçioğlu, E. (2005). **Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin Müzikte Erişi ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri**. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.

Selvikavak, E.(2006). **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İleri Düzeydeki Öğrencilerin Paragraf Yazma Becerisini Geliştirme Üzerine Bir Uygulama**. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Sever, S.(2000) **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**. Ankara: Anı y.

Sever. S., Kaya, Z. ve Aslan, C., **Etkinliklerle Türkçe Öğretimi**: Morpa y.,2006

Sever, Sedat (2000) **“Çocuk Kitaplarında Dilsel ve Görsel Duyarlık”** I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu: Sorunlar ve Çözüm Yolları (Yay. Haz.: S. Sever)

- Sidekli, S. ve Buluç, B. (2006). **İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması**. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Kongre Kitabı. 156-167. Ankara Gazi Üniversitesi.
- Suna, Ç. (2006). **İlköğretim Öğrencilerinin Okuma İlgi ve Alışkanlıklarının Analitik Olarak İncelenmesi ve Değerlendirilmesi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi,
- Susar (Kırmızı),F., **İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Erişi, Tutumlar, Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zekâ Alanları Üzerindeki Etkileri**.Dokuz Eylül Üniversitesi,Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Doktora Tezi
- Sünbül,A.(1998). “**Öğrenme Stratejilerinin Öğrenci Erişi Ve Tutumlarına Etkisi**”. Ankara :Hacettepe Üniversitesi, Doktora Tezi.
- Tarman, S. (1998). **Çoklu Zekâ Teorisi ve Zekânın Yedi Türü**. Yaşadıkça Eğitim Dergisi, nr: 58, 12-17.
- Talu, N. (1999). **Çoklu Zeka Kuramı ve Eğitime Yansımaları**. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. nr: 15, 164 – 172.
- Tanrıdağ, O. (1994). **Teoride ve Pratikte Davranış Nörolojisi**. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi y.
- Tazebay, A. (1997). **İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi**. Ankara: Milli Eğitim Basım Evi.
- Tekin, H.,(1980) **Okuduğunu Anlama Gücü İle Yazılı Anlatım Becerisini**

Geliştirme Yönünden Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi. Ankara,Mars matbaası

Tilbe,S. (2006),**Çoklu Zekâ Kuramına Göre Hazırlanan Türkçe Öğretiminin Öğrenci Erişisine ve Kalıcılığa Etkisi**, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Yüksek Lisans Tezi

Toraman, Ç. (2006). **Öğrenci Merkezli Öğretim Uygulamalarında Yer Alan ve Almayan Farklı Başarı Amaç Yönelimli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması.** Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi

Türkmen, N.(2005). **“Canlılar ve Doğayla Etkileşimleri” Ünitesine Yönelik Çoklu Zekâ Kuramı Tabanlı Rehber Materyal Geliştirilmesi ve Öğretim Sürecindeki Etkililiği.** Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi. Doktora Tezi

Uslu F. (2005). **Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Biyoloji Öğretiminin Öğrencilerin Başarı ve Tutumuna Etkisi.** Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir: Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi.

Ünalın,Ş.,**Türkçe Öğretimi**,2.b.,Ankara 2001,Nobel y.

Üstünlüoğlu, E.,(2007), **Beyin Temelli Öğretime Eleştirel Bir Yaklaşım**, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:7- sayı/no: 2 : 467-476

Uçak,E.,**“Maddenin Sınıflandırılması ve Dönüşümleri” Konusunda Çoklu Zeka Kuramı Destekli Öğretim Yöntemi'nin Öğrenci Başarısı, Tutumu ve**

Hatırda Tutma Düzeyine Etkisi, Pamukkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi

Yalçın, A.(2002), **Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar**, Akçağ y.,Ankara

Yeşildere,S., **İlköğretim Yedinci Sınıf Matematik Dersi Tamsayılar Ünitesinde Çoklu Zeka Teorisi Tabanlı Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi** , GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 24, Sayı2 (2004) 25-41

Yılmaz, M. (2006). **İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hatalarını Düzeltmede ve Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmede Tekrarlı Okuma Yönteminin Etkisi**. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi,

Yılmaz, Ö. (2006) **Okuma Becerisini Çözümleme Yöntemi ile Kazanan İlköğretim Okulu İkinci Sınıf Öğrencilerinin Anlama, Okuma Hızı ve Okumada Doğruluk Düzeyleri**. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi

Yavuz, K. E. (2004). **Öğrenen ve Gelişen Eğitimciler İçin Çoklu Zekâ Teorisi ve Uygulama Rehberi**. Ankara: Özel Ceceli Okulları Yayınları.

EKLER

Ek:1

YAZMA BECERİSİ BAŞARI TESTİ

Yönerge: Bu test sizin yazma becerilerinizi ölçmek için hazırlanmıştır. Testte 20 soru vardır. Her bir soru ve seçeneği dikkatle okuduktan sonra, doğru yanıt olabileceğini düşündüğünüz seçeneğin üzerine (X) işareti koyunuz. Süreniz 25 dakikadır. Başarılar dilerim.

SORULAR

1. “Küçük kız bütün gün kedisini aradı.” cümlesinde hangi sözcüğün sonuna virgül konmalıdır?

A) Küçük

B) Kız

C) Kedisini

D) Bütün

2. Atalarımız () Aynası ister kişinin () lafa bakılmaz () demişler, sözünde parantez içlerine hangi noktalama işaretleri konulmalıdır?

A) (!) (,) (.)

B) (;) (?) (;)

C) (-) (:) (-)

D) (“) (,) (’)

3. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde noktalama işareti yanlış kullanılmıştır?

A) Eyvah, cüzdanımı evde unuttum.

B) Zeynep, çarşıdan ne alacaksın?

C) Yolculuk, insanı rahatlatır.

D) Dürüst, faydalı ve çalışkan insanlar olalım.

4. Bir Nisan akşamı eve babası daha kapıdan girerken şöyle seslenmişti()

() Hazırlan bakalım Almus'a gidiyoruz () () deninceye kadar İstanbul dışına çıkmamış bir çocuktü Aslı.

() Almus mu () () diye sordu annesi ()

Parçada parantez içlerinde hangi noktalama işaretleri kullanılmalıdır?

A) (!) (.) (“”) (?) (‘) (“) (“)

B) (:) (“) (.) (“) (“) (?) (“) (.)

C) (!) (.) (“) (“) (,) (.) (?) (!)

D) (:) (.) (-) (?) (-) (.) (?) (.)

5. Aşağıdaki sözcüklerden hangisi yapım eki almıştır?

A) Kuşçu

B) Kuşlar

C) Kuşu

D) Kuştan

6. Aşağıda verilen sözcüklerden hangisi önce yapım sonra çekim eki almıştır?

A) Evleri

B) Gözlükçü

C) Yurттаşlar

D) Bahçede

7. “Demir kapı açılınca, sarı saçlı, uzun boylu, yaşlı adam içeriye girdi.” cümlesinde kaç tane sıfat tamlaması vardır?

A) 4

B) 3

C) 2

D) 1

8. “Atatürk, bir ulusun gelişmesindeki önemini çok iyi değerlendiren bir adamıdır.” cümlesini en anlamlı biçimde tamlayan sözcük ikilisi aşağıdakilerden hangisidir?

A. Askerliğin-bilim

B. Aklın-eğitim

C. Bilimin-devlet

D. Askerliğin-asker

9. “Çağdaşlaşmak için yenilikleri kavrayıp bağlıdır.” cümlesini en anlamlı biçimde tamlayan sözcük ikilisi aşağıdakilerden hangisidir?

A) ilerleme-teknik

B) Uygulama-koşmaya

C) Okuma-eğitime

D) Başarı-çalışmaya

10. Aşağıdakilerden hangisi belirtisiz isim tamlamasıdır?

- A) Kitabın sayfası
- B) Çocuğun durumu
- C) Yastık kılıfı
- D) Demir kapı

11. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir isim tamlaması kullanılmıştır?

- A) Ağacın yemişini ye kabuğunu soyma.
- B) Meyveli ağacı taslarlar.
- C) Kurt dumanlı havayı sever.
- D) Sokaklar insanlarla doluydu.

12. Aşağıda verilen cümlelerdeki tamlamalardan hangisi diğerlerinden farklıdır?

- A) Demir kapı
- B) Yün kazak
- C) Tahta masa
- D) Yeşil panjur

13. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir tahmin vardır?

- A) Çalışmayı olduğu gibi eğlenmeyi de seviyor.
- B) Bu sırrı hep saklayacağına eminim.
- C) O çok dürüst bir öğrencidir.
- D) Çocuklarına düşün bir anne olduğu konuşmalarından anlaşılıyor.

14. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “heyecan” belirten bir ifade yoktur?

A) Bir an önce okula gitmek istiyordu.

B) Yemek yerken dilini ısırıldı.

C) Onu görünce kalbi hızlı hızlı attı.

D) Yeni evine taşınmak için acele ediyordu.

15. Aşağıdaki cümlelerin hangisi bir “amaca” yönelik değildir?

A) Derdini anlatmaya geldi.

B) Oğlunu karşılamaya gitti.

C) Alış-veriş için pazara çıktı.

D) Okul masraflarını karşıladı.

16. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “kararsızlık” yoktur?

A) Onları bahçeye çağırırsam mı?

B) Annemi tekrar arasam mı?

C) Merak ettiğimi söylesem mi?

D) Bakalım sonunda görecek miyiz?

17. Aşağıdaki sözcüklerden hangisi çekim eki almıştır?

A. Bilgi

B. Çirkinlik

C. Oturuş

D. Kardeşimin

18. “Cimriliği yaratan yoksulluk değil, daha çok zengin olma isteğidir.” cümlesinde aşağıdakilerden hangisi anlatılmak istenmektedir?

- A) Yoksullar cimri olur.
- B) Zengin olma isteği insanı cimri yapar.
- C) Cimrilik yoksulluktan kaynaklanır.
- D) Cimrilik zengin olduğunda ortadan kalkar.

19. Yazım ve noktalama yönünden doğru cümle aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Kuşçu masadaki bıçağı aldı.
- B) Ayçanın ayağı burkuldu.
- C) Barış, geceleri iyi çalışır.
- D) Uzun ince güzel bir kızdı.

20. “Kalemi çantadan aldım.” cümlesinde altı çizili sözcüğün aldığı ek aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Yapım eki
- B) Durum eki
- C) Tamlayan eki
- D) Tamlanan eki

EK:2

OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ

AÇIKLAMA

Okuduğunu anlama gücünü ölçmeyi amaçlayan bu test her biri dört seçenekten oluşan 20 sorudan oluşmaktadır. Her sorunun tek bir doğru cevabı vardır. Sorunun doğru cevabı olan seçeneği bulup onun önündeki harfi cevap kağıdınıza işaretleyiniz. Her doğru cevap size bir puan kazandıracaktır.

Testi cevaplamak için size ayrılan süre 40 dakikadır.

Başarılar dilerim.

1. ve 2. SORULAR

AŞAĞIDAKİ PARÇAYA GÖRE CEVAPLANDIRILACAKTIR.

Çocukken kırlangıçları pek severdim; bana onları pek sevimli olarak tanıtmışlardı. Onun için ne uçanlarına tas atar, ne de yuvalarına tırmanırdım.

Bir sabah bahçede iki kırlangıcın bütün hızlarıyla döndüklerini gördüm. O derece alçalıyorlardı ki, adeta kendi kendime korktum.

Hava çiselediği için ve rüzgârlı da olduğundan bahçeye doğru uzanmış olan saçağın altına sığınmıştım. İki kırlangıç hücum eder gibi gidip geliyorlar, gittikçe yere yaklaşıyorlardı.

Yuvaların yerini bildiğim için saçağa doğru baktım. Yuva yok. Yere göz gezdirdim; parçalanmış bir kus yuvası. Derhal üzerlerine doğru gittim. Onlar da karsımda uçuşmaya başladılar. Geri çekildim; bahçe kapısının yanında durdum. Cıvıltılar çoğaldı, üç yavru sesi... Haber vermek için içeriye girdim. Bir de hizmetçinin elinde minimini, henüz tüyleri belirmiş bir yavru görmeyeyim mi? Zavallı yaralıydı. Bu yuvayı bizim pamuk bozmuş. Duvara dayalı merdivenden çıkarak birden bire atlamış, ne var ne yok hepsini kendisiyle birlikte yere indirmiş.

Pamuk, evde on gün kendisini dayaktan kurtaramadı.

Ahmet RASİM

1. Bu parçaya en uygun başlık aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) Bizim Pamuk C) Yavru Kırlangıçlar
B) Kırlangıç Yuvası D) Yaralı Kırlangıç

2. “Henüz tüyleri belirmiş” kelimesi parçada hangi anlama gelmektedir?

- A)Tüyleri dökülüp yerine yenileri çıkmış
B)Tüyleri yetişkin kırlangıçlar gibi çıkmış
C)Tüyleri yeni çıkmaya başlamış
D)Hiç yeni tüyleri çıkmamış

3., 4., 5. ve 6. SORULAR

AŞAĞIDAKİ PARÇAYA GÖRE CEVAPLANDIRILACAKTIR.

Ormanların kralı, kocamış, yatalak olmuş. İnde “Hey gidi günler hey!” diye içini çeker dururmuş. Dünkü uşakları onun güçsüzlüğü ile güçlenmeye başlamışlar, önünde titreyenler üstüne yürümüşler. At gelmiş böğrüne bir çifte atmış. Kurt gelmiş ısırılmış. Öküz gelmiş boynuz vurmuş. Aslan zavallı, bitkin, mahzun, perişan bir hale gelmiş. ihtiyarlıktan gücü kalmamış. Boşuna kendisini üzmeden ölmek istiyormuş. Tam kendini bırakmış, bir de ne görsün?.. Eşek karşısında durarak tekme atmaya hazır beklemiyor mu?

Yoo, demiş. Kalkmış ayağa. Ölmeye razı olduk yeter. Senden tekme yemek ölümden de beter!..

(La Fonta ine”den Hikayeler)

3.Olay nerede geçmektedir?

- A)Ormanda B) Çiftlikte C) Yatakta D) İnde

4.Parçada kaç hayvan vardır?

- A)Altı B) Beş C) Dört D) Üç

5. “Senden tekme yemek ölümden de beter” cümlesindeki aslanın düştüğü durumu aşağıdaki ifadelerden hangisi **en iyi** açıklamaktadır?

- A)Aslanın ölmeye razı olması
- B)Yaslılıktan gücünün kalmaması
- C)Gururunun çok fazla incinmesi
- D)Eski günleri hatırlayarak üzülməsi

6. “Yatalak” kelimesinin karşıt anlamlısı olan kelime aşağıdakilerden hangisidir?

- A)Bitkin B) Zavallı C) ihtiyar D) Sağlıklı

7. ve 8. SORULAR

AŞAĞIDAKİ PARÇAYA GÖRE CEVAPLANDIRILACAKTIR.

Ayşegül okuldan eve geliyordu. Yolun bir kısmını arkadaşı Elif’le yürürken robotlardan bahsetmişlerdi. Elif’e göre insan beyni gelişmiş bir bilgisayar gibiydi. Ayşegül ise bundan pek emin değildi. İnsan beyninin makineden daha öte bir şey olması gerekmez miydi? Üstelik öğretmeni de böyle düşünüyordu. Marketin önünde ayrıldılar. Ayşegül geniş bir alana uzanan tek katlı evlerden birinde oturuyordu. Evlerinin önü uçsuz bucaksız yemyeşil tarlalarla kaplıydı. Evleri Elif’in evinden iki misli daha uzaktı. Ardında başka bir ev olmayıp orman başladığından, Ayşegül’e evleri dünyanın taa en ucundaymış gibi gelirdi.

Evleri, güzel evleri... Bu uzak ev ve içinde yaşayan insanlar. Kendisiyle birlikte annesi, bir de babası. Arkadaş gibiydiler babasıyla da. Babası her zaman insanların birbirlerinden farklı olduklarını, hiç bir zaman birbirlerine benzemeyeceklerini, birbirinden farklı beyinleri olan insanların, yine birbirinden

farklı düşünceler üretebileceklerini söylerdi. Ayşegül, Elif'in söylediklerini tekrar düşündü. İnsanlar böyle çok farklı düşünceler ürettiklerine göre, insan beyninin de makineden daha öte bir şey olması gerekirdi. Makineler hep aynı is aynı biçimde yaparlardı. Oysa insanlar! Ayşegül yine farklı düşünmüştü.

7.Parçadaki ana düşünce aşağıdakilerden hangisidir?

- A)Makineler insan beyninin ürünüdürler
 - B)İnsan beyni gelişmiş bir bilgisayar gibidir
 - C)İnsan beyni makineler kadar hızlı çalışmaktadır
 - D)İnsan beyni makinelerden daha öte bir şey değildir
- 8.“Öte” kelimesi parçada hangi anlamda kullanılmıştır?
Uzak B) Değişik C) Sonra D) Ayrı

9. ve 10. SORULAR

AŞAĞIDAKİ ŞİİRE GÖRE CEVAPLANDIRILACAKTIR.

İnsanlar var çocuğum
Kimi fedakârdır, kimi umursamazdır hiç bir şeyi
İnsanlar vardır, pırlanta misali çocuğum
Dünyada öyle çok insan var ki çocuğum
İnsanların olduğu dünyada çocuğum
Kavga var, gürültü var kimi zaman
Ama sakın unutma!
Sevgi var, kardeşlik var, her zaman çocuğum

9.“Kimi fedakârdır kimi umursamazdır hiç bir şeyi” cümlesinde, “kimi” kelimesindeki anlam aşağıdaki cümlelerin hangisinde aynıdır?

- A)Bazılarının yaptıklarını beğendim, bazılarınıninkini beğenmedim
- B)Öyle birisidir ki! Özüne inanılmaz yalancı biri!
- C)Herhangi biri buraya gelsin, kim olduğu fark etmiyor

D) Bunların hepsi de fedakârlıktan anlamaz tiplerdir

10. Aşağıda verilen kelimelerden hangisi gerçek anlamının dışında kullanılmıştır?

A) Fedakâr B) Umursamaz C) Kardeşlik D) Pırlanta

11., 12. ve 13. SORULAR

ASAGIDAKİ PARÇAYA GÖRE CEVAPLANDIRILACAKTIR.

ALİŞ ÇOBAN

Aliş Çoban, yetim bir çocuktur. Tatillerde iyi yürekli bir yakınının sürülerini otlatırdı. Bir gün kendisine hızlı yaklaşan bir atlı gördü. iri yarı, pala bıyıklı bir adamdı. Aliş Çobanın yanına varınca atını durdurup seslendi:

-Hey çocuk! Zengin olmak ister misin?

Aliş, bu beklenmedik soru karşısında biraz şaşırılmıştı. Gülümseyerek cevap verdi:

-Zengin olmayı kim istemez ki?

-Su koyunları bana sat, sana binlerce lira veririm.

-Nasıl olur? dedi Aliş. Bu koyunlar benim değil ki, bunlar bana emanet. Pala bıyıklı adam bir kahkaha attı.

-Su düşündüğün şeye bak, dedi. Sahibi nereden görecek? Paraları alır ortadan kaybolursun.

- Hayır diye başını salladı Aliş Çoban. Ben emanete hıyanet edemem. Hadi git başımdan.

O anda beklenmedik bir şey oldu. Pala bıyıklı adam attan inip Aliş'i kucaklayıp öptü.

- Aferin sana Aliş , dedi. Sen artık benim çobanım değil, oğlumsun. Sonra da Aliş'in meraklı bakışları altında basına geçirdiği şapka ile takma bıyığını çıkarıp attı.

Meğer bu garip adam, Aliş'in dürüstlüğünü sınamaya gelen sürülerin sahibi değil miymiş?

Hasan DEMİR

11. Atlı adam Aliş Çobandan ne yapmasını istiyor?

- A) Koyunlarını iyi otlatmasını C) Koyunları iyi saymasını
B) Sürüyü ona satmasını D) Sürüyü bırakmasını

12. Atlı adam Aliş'in hangi özelliğini deniyor?

- A) Çalışkanlığını C) Dürüstlüğünü
B) Yardımseverliğini D) Sürüyü bırakmasını

13. "Beklenmedik" kelimesinin es anlamlısı olan kelime aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Aniden B) Hemencecik C) Umulmadık D) Birden bire

14., 15. ve 16. SORULAR

AŞAĞIDAKİ PARÇAYA GÖRE CEVAPLANDIRILACAKTIR

Benim iyimser bir kişi olduğumu söylerler. Bunu ben de açıkça belirtmek isterim. Bir gün hepimiz bu ölümlü dünyadan göçüp gideceğiz. Öyleyse, yaşadığımız sürece niçin huzur ve mutluluk içinde olmayalım? İyimserliğin en büyük yararı, insanlara hayatlarını düzene koyma fırsatı vermesidir. Hayatlarını düzene koymuş kişilerse her zaman iyi olanı görmeyi başarırlar.

Ben, insanlara inandığım için iyimserim. İnsan, soyluluğunu hala koruyor. Bu yüzden ben, bir zorlukla karşılaştığım zaman, onun kötü yanlarından çok, iyi yönlerini düşünürüm. Çünkü bazen kötü gibi görünen şeyler iyi sonuç verirler. Söz gelimi, benim bir ay süreyle hastalanıp odamdan çıkmadığımı düşünün. Kötümserler bunu büyük bir felaket sayarlar. Oysa ben, yatağa bağlı olduğum sürece kitap okuyacağımı, sessiz bir hayat süreceğimi ve düşünmek için bol bol zaman bulacağımı tasarlayarak sevinirim. Ben her sabahın ilk saatlerinde bunları düşünür, ertesi sabahı mutlu karşılarım.

14.Parçaya göre yazarın en önemli özelliği aşağıdakilerden hangisidir?

- A)Huzurlu olması C) İnançlı olması
B)Mutlu olması D) İyimser olması

15.Parçadaki olay ne zaman geçmektedir?

- A) Akşamüstlerinde C) Her sabahın ertesinde
B) Bir ay süreyle D) Sabahın ilk saatlerinde

16. “Dünyadan göçüp gitmek” kelimesinin anlamı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Göçmek B) Geçmek C) Düşmek D) Ölmek

17., 18. ve 19. SORULAR

AŞAĞIDAKİ PARÇAYA GÖRE CEVAPLANDIRILACAKTIR

Kartalın biti ağa tutulmuş. Oradan bir çiftçi geçiyormuş. Kusun o güzelliğine, gözlerinin o bakısına dayanamamış, kurtarıp azat etmiş. Kartal da bilmiş kendine edilen iyiliği. Çiftçi gidip bir duvarın dibine oturmuş. Kartal bakmış ki duvar çürük, çöküverecek, hemen adamın üzerine doğru inmiş. Çiftçinin basından külahını kapıvermiş. Çiftçi hemen arkasından gitmiş, kartal külahı bırakmış. Çiftçi külahı alıp yine geldiği yere dönmüş; bir de ne görsün? Duvar çöküvermemiş mi! Kalsaymış ölecekmış, tevekkeli değil! Gördüğü iyiliğe karşılık o kuşcağız beni kurtarmak istemiş, demiş. İyilik etmekten çekinmeyin, karşılık görürsünüz.

(Ezop Masalları'ndan)

17. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde, parçadaki ana düşünce en iyi açıklanmaktadır?

- A) Kartal da bilmiş kendine edilen iyiliği
B) Kalsaymış ölecekmış, tevekkeli değil
C) İyilik etmekten çekinmeyin, karşılık görürsünüz.
D) Çiftçinin basından külahını kapıvermiş.

18. Basından külahı alınan çiftçi ne yapmış?

- A) Hemen arkasından gitmiş C) Külahını almadan uzaklaşmış
B) Duvarın dibine oturmuş D) Duvara doğru yürümüş

19. Çiftçi ile kartal hikâyesinden çıkarılacak sonuç aşağıdakilerden hangisinde verilmiştir?

- A) Sakla samanı, gelir zamanı C) İyilik eden, iyilik bulur

B)Gülme komsuna, gelir basına D) Tuzak kuran, tuzağa da düşer

20. SORUYU AŞAĞIDAKİ AÇIKLAMAYA GÖRE CEVAPLAYINIZ.

Aşağıdaki paragrafta paragrafın anlam bütünlüğünü bozan bir kelime ya da kelime grubu vardır. *Anlamı bozan kısım altı çizili olanlardan birisidir. Paragraftaki anlamı bozan kısmı bulup onun altındaki harfi cevap kağıdınıza işaretleyiniz.*

20. Delikanlı merakla “Sen kimsin?” diye sormuş. Aksakallı ihtiyar, “Ben

(A)

Bayındır babayım” diye cevap vermiş. “Sen askere çağrılınca beni ziyarete

gitmiştin. İşte şimdi ben de sana geldim.” Böyle dedikten sonra geldiği gibi,

(B)

(C)

Bir yerden kaybolup gitmiş.

(D)

Ek:3

İZİN BELGELERİ

Yapmış olduğum çalışmada Dilek Belet(2005) tarafından hazırlanan “Yazma Becerisi Başarı Testi” ve Ergin Erginer(1998) tarafından hazırlanan “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” , internet üzerinden iletişime geçilerek e-mail olarak alınmıştır. Aşağıda bu e-mailler bulunmaktadır:

ergin.erginer@gop.edu.tr

Kime: pahtiz_85@hotmail.com

Sevgili Meslektaşım,

İstedığınız test ve testitle ilgili yayın ekte. Çalışmanın psikometrik özellikleriyle ilgili bilgilere de makaleden ulaşabilirsiniz. Çalışmalarınızda başarılar dilerim. Çalışmanızı tamamladığınızda bir örneğini gönderirseniz sevinirim.Sağlıkla kalın. Ergin

From: sdbelet@gmail.com

To: pahtiz_85@hotmail.com

Merhaba, kaynak göstermek koşuluyla kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar

Dilek Belet

T.C.
TURGUTLU KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü


SAYI : B.08.4.MEM.0.45.54-10.903.99- 7604
KONU : Necla Belkis ÇAYIR.

DAĞMARMARA NİYAZİ ÜZMEZ İÖO MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi :11/05/2011 tarih ve 900/67 sayılı yazınız.

İlgi yazınızla bildirilen Okulunuz Sözleşmeli 4/b Sınıf Öğretmeni Necla Belkis ÇAYIR'ın Yüksek Lisans tez çalışmaları nedeniyle okulunuz 4.sınıf Türkçe derslerine girmesinde Müdürlüğümüzce herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Ali AVCIBAŞI
Müdür
Şube Müdürü

EĞİTİMDE REFORM
Daha aydınlık
gelecektir

7 Eylül Mahallesi Eski Manisa Yolu Üzeri Turgutlu Tlf : (0236) 3132246 – 3143580 – 3134829 / 15
Fax: (0236) 3132173 e-posta: turgutlu45@meh.gov.tr Şube Müdürü : Ali AVCIBAŞI

KONUŞMA ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Adım, Soyadım : Tarih:

Sınıfım :

Numaram :

Konu :

Yönerge: Başarınızı en doğru yansıtan seçeneği işaretleyiniz.

Kazanımlar	Başarılıyım	Başarısızım
1. Dinleyicilerle göz teması kurmada		
2. Akıcı konuşmada		
3. Sesime duygu tonu katmada		
4. Konu dışına çıkmadan konuşmada		
5. Kendime güvenerek konuşmada		
6. Düşüncemi destekleyen örnek vermede		
7. Fikrimi açıkça ortaya koymada		
8. Dinleyicileri ikna etmede		
9. Anlamlı ve kuralı cümleler kurmada		
10. Sebep - sonuç ilişkisi kurmada		
11. Konuşmayı özetlemede		
12. Dinleyicilerin sorularını cevaplamada		
13. Ses tonumu ayarlamada		
Toplam		
Genel toplam		

DEĞERLENDİRME

Konuşmamı geliştirmem için

Konuşmam sırasında zorlandığım anlar:

KİTAP OKUMA GÖZLEM FORMU

Yönerge: Öğrencilerinizin kitap okumadaki başarısını, verilen ölçütlere göre değerlendiriniz. Başarılı olduğunuz ölçütleri çarpı (x) ile işaretleyiniz. Her çarpı işaretine 5 puan veriniz.

	Öğrencilerin Ad ve Soyadları									
1. Okumaya hazırlık yapıyor.										
2. Okuma amacını belirliyor.										
3. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okuyor.										
4. Akıcı okuyabiliyor.										
5. Dikkatini kitaba yoğunlaştırıyor.										
6. Okuduklarını zihninde canlandırıyor.										
7. Okuduklarında duygusal ve abartılı öğeleri bulabiliyor.										
8. Okuduklarında 5N 1K sorularına cevap arıyor.										
9. Önem belirten ifadeleri dikkate alarak okuyor.										
10. Okuduklarında sebep - sonuç ilişkileri kuruyor.										
11. Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırabiliyor.										
12. Okuduğunun konusunu belirliyor.										
13. Okuduğunun ana fikrini belirliyor.										
14. Başlık ve içerik ilişkisini sorguluyor.										
15. Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirliyor.										
16. Okuduğunu özetleyebiliyor.										
17. Yazanın amacını bulabiliyor.										
18. Sorgulayıcı okuyor.										
19. Okuduklarıyla ilgili yaşantısından, günlük hayattan örnek veriyor.										
20. Bilmediği kelimelerin anlamını araştırıyor.										
Toplam										

İMZA:

Öğretmenin Adı, Soyadı:

MASALI TAMAMLAYABİLME ÇALIŞMA KÂĞIDI

Adım, Soyadım : Tarih:

Sınıfım :

Numaram :

Yönerge: Bir masalın, aşağıda verilen ilk bölümünü okuyunuz. Masalda, bundan sonra neler olabileceğini düşününüz. Horoz, ne yapar? Tilki, amacına ulaşabilir mi? Masal, nasıl sonuçlanır?

Bu sorulardan da yararlanıp masalı tamamlayınız. Masalın başına uygun bir başlık yazınız.

.....
Bir gün tilkinin karnı çok acıkmış. Karnını doyurmak için ormanda dolaşırken bir horoza rastlamış. Horoz, yüksek bir ağacın dalında bulunuyormuş. Tilkinin aklına bir kurnazlık gelmiş. Koşa koşa ağacın altına yaklaşmış:

"Miyde horoz kardeş!" diye bağırmış. "Artık hayvanlar arasındaki savaş bitti. Dünyanın bütün hayvanları barıştılar."

Dilini bir iki şaplattıktan sonra konuşmasını sürdürmüştü:

"Haydi, aşağı in de sarılıp öpüşelim. Barışı kutlayalım."

DEĞERLENDİRME

Masalı tamamlamada

TEBRİK KARTI YAZMA ÇALIŞMA KÂĞIDI

Adım, Soyadım : Tarih:
Sınıfım :
Numanam :

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

..... İmza
.....
.....
.....

DEĞERLENDİRME

1. Seslenme sözünden sonra kullandım.
2. Önemli gün adının ilk harflerini yazdım.
3. Adresimi alt köşeye yazdım.
4. Adımı ve soyadımı alt köşeye yazdım.
5. Adımın ve soyadımın üstünü

Bu çalışma kâğıdına göre kendimi buluyorum. Çünkü

.....
.....

İmzam

DINLEME ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Adım, Soyadım : Tarih:

Sınıfım :

Numaram :

Yönerge: Çalışmalarınızı en doğru yansıtan seçeneği işaretleyiniz.

Kazanımlar	Evet	Kısmen	Hayır
1. Görgü kurallarına uygun dinledim.			
2. Dinlediğime dikkatimi yoğunlaştırdım.			
3. Konuşmacıyı ve söylediklerini önemse- dim.			
4. Anlamadığım yerleri sordum.			
5. Konuşmacının sorularını cevaplandırdım.			
6. Dinlediklerimi zihnimde canlandırdım.			
7. Dinlediklerimle ilgili hayatımdan örnekler buldum.			
8. Dinlediklerimle ilgili notlar aldım.			
Toplam			
Genel toplam			

DEĞERLENDİRME

+ Dinleme sırasında izlediğim yol:

+ Dinlerken zorlandığım anlar:

+ İyi bir dinleyici olabilmem için:

+ Bu forma göre kendimi buluyorum.

İmzam




YAZMA ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Adım, Soyadım : Tarih:

Sınıfım :

Numaram :

Yönerge: Başarınızı en doğru yansıtan seçeneği belirleyip işaretleyiniz.

Kazanımlar			
1. Serbest zamanlarımda yazıyorum.			
2. Yazma amacını belirledim.			
3. Yazarken sözlük ve yazım kılavuzunu kullandım.			
4. Yazılarımı bitişik eğik yazıyla yazdım.			
5. Kelimeleri yerinde kullandım.			
6. Anlamlı ve kurallı cümleler kurdum.			
7. Sayfa düzenine dikkat ettim.			
8. Noktalama işaretlerini yerinde kullandım.			
9. Konu dışına çıkmadım.			
10. Yazımda ana fikre yer verdim.			
11. Yazıma uygun başlık koydum.			
12. Yazımın sonunu imzaladım.			
Toplam			
Genel toplam			

DEĞERLENDİRME

* Bu formdan puan topladım. Topladığım puanın not değeri dir.

Bu forma göre kendimi buluyorum.

İmzam

GRUP DEĞERLENDİRME FORMU

Grubun adı :

Sınıfı :

Gruptaki öğrenciler :

Yönerge: Grubun düzeyini, aşağıdaki ölçütleri göz önüne alarak değerlendiriniz.

KAZANIMLAR	DERECELER				
	Her Zaman (5)	Sıkça (4)	Bazen (3)	Pek Az (2)	Hiçbir Zaman (1)
1. Birbirleriyle yardımlaştılar.					
2. Birbirlerinin düşüncelerini dinlediler.					
3. Birbirlerinin düşüncelerine saygı gösterdiler.					
4. Sorumluluklarını bildiler.					
5. Bilgilerini paylaştılar.					
6. Birbirlerine güvendiler.					
7. Birlikte çalışmaktan hoşlandılar.					
8. Farklı görüşleri ölçülü tartıştılar.					
9. Sıkıntıya düştüklerinde birbirlerini cesaretlendirdiler.					
10. Ortak bir sonuca ulaştılar.					
Toplam					
Genel Toplam					

Yorumlar :

.....

GRUP ETKİNLİĞİ ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Adım, Soyadım : Tarikh:

Sınıfım :

Numaram :

Yönerge: Her bir ölçütte çalışmalarınızı en doğru yansıtan seçeneği işaretleyiniz.

	Her Zaman (5)	Bazen (3)	Hiçbir Zaman (1)
1. Yönergeyi dinledim.			
2. Yönergeye ilişkin düşüncelerimi söyledim.			
3. Gruptaki arkadaşlarımla yardımlaşım.			
4. Arkadaşlarımla düşüncelerine saygı gösterdim.			
5. Grup üyelerine güvendim.			
6. Grup üyelerini cesaretlendirdim.			
7. Grup üyelerini kıracak davranışlarda bulunmadım.			
8. Anlamadığım yerleri sorarak öğrendim.			
9. Çalışmalarım sırasında zamanımı iyi kullandım.			
10. Birlikte çalışmaktan hoşlandım.			
Toplam			
Genel toplam			

DEĞERLENDİRME

Bu formdan puan topladım.

Bu etkinlikten öğrendiklerim :

Grupla çalışmada daha başarılı olabilmem için

HİKÂYE OKUMAYI SEVİYORUM (1)

Adım, Soyadım :

Tarih:

Sınıfım :

Numaram :



• Hikâyenin adı:

• Hikâyenin yazarı:

- Hikâye resimli mi?

Hikâye

- Resimli ise resim içeriğe uygun mu?

.....

- Hikâyenin ana ve ikincil karakteri kimlerdir?

Hikâyenin

.....

- Olay nerede, ne zaman geçiyor?

Olay

- Hikâyenin konusu nedir?

Hikâyenin konusu

.....

- Olay nasıl sonuçlanıyor? Siz olsaydınız olayı nasıl sonuçlandırırınız?

.....

.....

- Hikâyeyi okumaları için arkadaşlarınıza önerir misiniz? Neden?

Bu hikâyeyi okuması için arkadaşlarıma

.....

İmzam

ROMAN OKUMAYI SEV

Adım, Soyadım :

Sınıfım :

Numaram :



• Kitabın adı:

• Kitabı kim yazmış?

• Kitabı ne zaman okumaya başladınız?

• Okumayı ne zaman bitirdiniz?

• Romanın ana karakteri kimdir?

Romanın ana karakteri

• Romanın konusu nedir?

• Olay nerede, ne zaman geçiyor?

Olay

• Olay nasıl sonuçlanıyor?

Olay

• Romanın adı içeriğe uygun mu?

Romanın adı içeriğe

• Karakterlerden en çok kimi beğendiniz? Bu k

Karakterlerden en çok

• Kitabın en beğendiğiniz bölümünü ve neden

• Romanı arkadaşlarınıza okuması için tavsiye

Romanı arkadaşlarıma okuması

GRAFİĞİ YORUMLAMA ÇALIŞMA KÂĞIDI

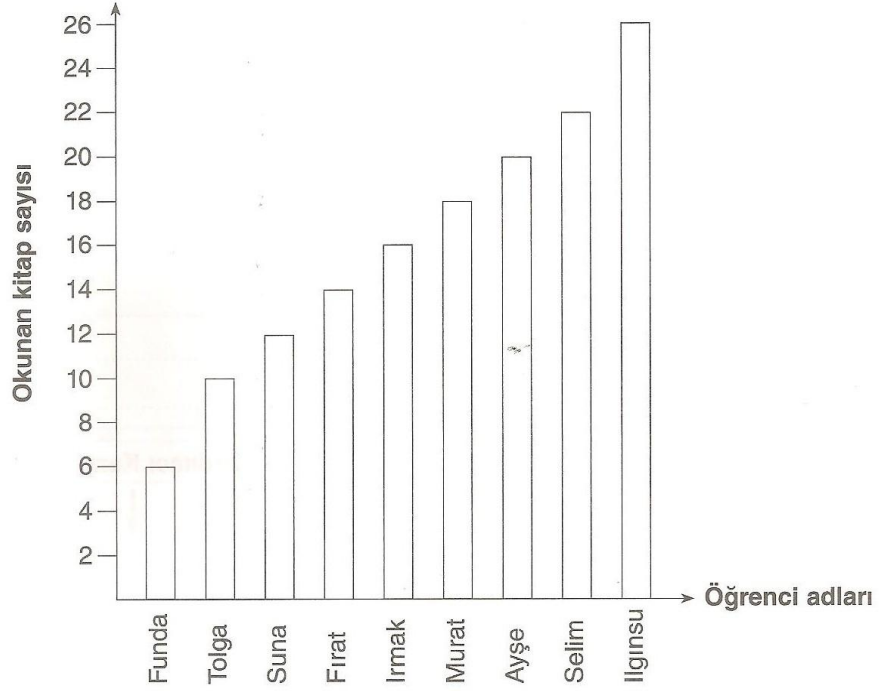
Adım, Soyadım :

Tarih:

Sınıfım :

Numaram :

Yönerge: Aşağıdaki dokuz öğrencinin şiir okuma durumunu gösteren grafiği inceleyiniz. Sütunları renkli kalem ile boyayınız.



1. En az şiir okuyan kimdir ?
2. En çok kim şiir okumuştur ?
3. Tolga, kaç şiir okumuştur ?
4. Selim'in okuduğu şiir sayısı kaçtır ?
5. Okuduğunuz şiir sayısını tahmin ediniz. Bu grafiğe göre kendinizi değerlendiriniz.

KİTAP OKUMA FORMU

Adım, Soyadım :..... Tarih:

Sınıfım :.....

Numaram :.....

1. Kitabın adı:

2. Kitabın yazarı:

3. Kitabın türü:

4. Okumaya başladığım tarih:

5. Okumayı bitirdiğim tarih:

6. Kitabın konusu:

7. Ana karakterler:

8. Yardımcı karakterler:

9. Kitaptan çıkardığım sonuç:

10. Kitabı ben yazsaydım olayı nasıl sonuçlandırardım?:

11. Kitabı arkadaşlarıma tavsiye ederim / etmem. Çünkü

12. Kitapta en beğendiğim bölüm:

13. Kitapta beğenmediğim yerler:

İmzam

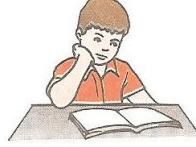
MASAL OKUMAYI SEVİYORUM

Adım, Soyadım :

Tarih:

Sınıfım :

Numaram :



• Kitabın adı:

• Kitabın yazarı:

- Kitabı ne zaman okumaya başladınız?

Kitabı

- Kitabı okumayı ne zaman bitirdiniz?

Kitabı okumayı

- Kitapta kaç masal vardır?

Kitapta *masal* vardır.

- Beğendiğiniz masallardan birini 3–5 cümle ile özetleyiniz.

.....

.....

.....

.....

- Masalın ana karakterini betimleyiniz.

.....

.....

- Siz olsaydınız masalı nasıl bitirirdiniz?

.....

.....

- Masalı okumaları için arkadaşlarınıza tavsiye eder misiniz? Neden?

.....

Masalı okumaları için arkadaşlarıma tavsiye

Çünkü

İmzam

OYUN YAZMA ÇALIŞMA KÂĞIDI

Grupumuzun Adı:..... Tarih:

Grupumuzdaki Arkadaşlarımız:

.....

.....

.....

Olay	Kişiler	Dış Görünüş
1. Anne ve babası ile birlikte pazara gitmek	1. Ayşe	1. Esmen
2. Pazarda gördükleri	2. Ömer	2. Samşın
3. Okul bahçesinde davranışlarımız	3. Sinan	3.
4.	4.	4.
5.	5.	5.
6.	6.	6.
	7.	7.
		8.

Hoşlandıkları	Hoşlanmadıkları	Ailesi
1. Şiir yazmak	1. Dizi seyretmek	1. Annesi
2. Futbol oynamak	2. Futbol oynamak	2. Babaannesi
3.	3.	3.
4.	4.	4.
5.	5.	5.
6.	6.	6.
7.	7.	7.
8.	8.	8.

Kişisel özellikler	Meslek
1. Çalışkan	1. Şoför
2. Dürüst	2. İşçi
3.	3.
4.	4.
5.	5.
6.	6.

BAŞLIK ÇEŞİTLERİ ÇALIŞMA KÂĞIDI

Adım, Soyadım : Tarih:

Sınıfım :

Numaram :

A. Aşağıdaki gazete başlıklarının hangi haber türüne ait olduğunu yazınız.

spor

tıp

ekonomi

sağlık

dış siyaset

eğitim

siyaset

Haberin türü

1. Başbakanımız, Avrupa gezisine çıkıyor.
2. Halkteki başarılarımız herkesi şaşırttı.
3. Okullarımız açılıyor.
4. Türkiye, Avrupa Birliğine girmek için çok mücadele etti.
5. İnsan ömrü sürekli uzuyor.
6. Son günlerde dolar düşmeye başladı.
7. Kanserin ilacı bulundu mu?

B. Haber türlerine uygun güncel başlıklar bulup yazınız.

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.

İmzam

YÖNERGELERİ UYGULAYABİLME ÇALIŞMA KÂĞIDI

Adım, Soyadım :

Sınıfım :

Numaram :

Süre : *Beş dakika*

Aşağıda, yönergelere ne ölçüde uyduğunuzu ölçmek amacıyla hazırlanmış bir test vardır. Testteki yönergelerin tamamını okumadan istenilenleri yapmayınız.

1. Adınızı ve soyadınızı, kâğıdın sol üst köşesine yazınız.
2. Sağ üst köşeye günün tarihini yazınız.
3. Tarihin altını çiziniz.
4. Kâğıdın sağ alt köşesine imzanızı atınız.
5. Başlıktaki "ÇALIŞMA KÂĞIDI" yazısını dikdörtgen içine alınız.
6. Kâğıdın sol alt köşesine evinizin adresini yazınız.
7. "ÇALIŞMA KÂĞIDI" başlığı altına "Başaracağım." diye yazınız.

Yukarıdaki yedi maddeyi okuduğunuza göre başa dönünüz. Yalnızca birinci maddede istenileni yapınız.

DEĞERLENDİRME

1. Çalışma kâğıdında istenileni doğru cevaplayabildiniz mi?

2. İstenileni doğru yapamadıysanız bunun nedenini yazınız.

3. Bu etkinlikten nasıl bir sonuç çıkardınız?

HİKÂYE HARİTASI ÇALIŞMA KÂĞIDI

Ders : Türkçe
Sınıf : 4
Yaklaşık Süre : 25 dakika
Öğrenme Alanı : Dinleme
Kazanım : Dinlediklerinde hikâye unsurlarını belirler.
Beceriler : Karar verme
Araç-Gereç, Ortam : Hikâye haritası, sınıf

Adım, Soyadım : *Tarih:*

Sınıfım :

Numaram :

Öğretmeninizin okuduğu metne göre aşağıdaki noktalı yerlere istenilenleri yazınız.

Ana Fikri		
.....		
Ana Karakter	Metnin Başlığı	Yardımcı Karakterler
↓	↓	↓
.....
.....		
Olay	Zaman	Yer
↓	↓	↓
.....

HİKÂYE TAMAMLAMA ÇALIŞMA KÂĞIDI

Adım, Soyadım : Tarih:
Sınıfım :
Numaram :

Aşağıdaki yarım bırakılmış hikâyeyi tamamlayınız.

TUTSAKLIK

Güneşli bir kış günüydü. Yaşlı bir adam, elindeki bastonu ile ağır ağır yürüyordu. Karşından bir çocuğun geldiğini gördü. Çocuğun elinde bir kafes, kafeste de iki kuş vardı. Kuşlar kafesi gagalıyor, dışarı çıkmak için çırpınıp duruyorlardı. Yaşlı adam, bu durumdan üzüntü duydu. Çocuğa seslendi:

- Nereye gidiyorsun küçük?
- Pazara!
- Pazarda ne yapacaksın?
- Kuşları satacağım.
- Kuşları bana satmaz mısın?
- Niçin olmasın?

Yaşlı adam, çocuğa istediği parayı verip kafesi aldı.

Emin ÖZDEMİR
Türkçemi İlerletiyorum
(Düzenleme yapılmıştır.)

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

ATASÖZÜNÜ BULMA ÇALIŞMA KÂĞIDI

Adım, Soyadım : Tarikh:
Sınıfım :
Numaram :

“Ayağını yorganına göre uzat.”

“Damlaya damlaya göl olur.”

Yukarıdaki sözlerin söyleyeni belli değildir. Bunlar, halkın ortak malıdır. Uzun deneme ve gözlemlere dayanılarak söylenmiştir. Öğüt verir. Söyleyeni bilinmeyen, insanlara öğüt veren, halka mal olmuş sözlere **atasözü** denir.

Aşağıdaki noktalı yerlere, kutu içindeki kelimelerden uygun olanlarını yazıp atasözü oluşturunuz. Gerekliğinde atasözleri sözlüğünden yararlanınız.

altın	üzüm	yüzün	nesi	elin
sesi	eşiğe	göl	yol	yüce
taş	başa	ayağa	birlik	olun
	varlığa	darlığa	kana	

- eşik, gümüş..... muhtaçtır.
- Bağa bak..... olsun, üzüm yemeğe..... olsun.
- Bir elin..... var, iki..... var.
- Baş başa vermeyince..... yerinden kalkmaz.
- Dağ ne kadar..... olsa,..... onun üstünden aşar.
- Damlaya damlaya..... olun.
- Güvenme....., düşersin.....
- Nerde birlik, orda.....
- Dost,..... günde belli.....
- Dost..... bakan, düşman.....

DEĞERLENDİRME

Bu çalışma kâğıdında tane atasözünü doğru belirledim.
Kendimi buluyorum.

OKUMA ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Adım, Soyadım : Tarih:

Sınıfım :

Numaram :

Yönerge: Başarınızı en doğru yansıtan seçeneği belirleyip işaretleyiniz.

Kazanımlar	Evet (3)	Kısmen (2)	Hayır (1)
1. Okuma amacını belirledim mi?			
2. Metnin konusunu tahmin edebildim mi?			
3. Kelimeleri doğru telaffuz ettim mi?			
4. Noktalamaya dikkat ederek okudum mu?			
5. Dikkatimi okuduğuma yoğunlaştırdım mı?			
6. Metne uygun tahminde bulundum mu?			
7. Önemli yerleri not aldım mı?			
8. Okuduğumun konusunu bulabildim mi?			
9. 5N 1K sorularına cevap aradım mı?			
10. Okuduğumun ana fikrini belirleyebildim mi?			
Toplam			
Genel toplam			

DEĞERLENDİRME

* Bu formdan puan topladım. Bu forma göre kendimi
..... buluyorum. Daha iyi bir okuyucu olabilmem için
.....
.....
..... gerekiyor.

İmzam

ŞİİR OKUMAYI SEVİYORUM (1)

Adım, Soyadım : Tarih:

Sınıfım :

Numaram :



• Şiirin adı:

• Şairin adı ve soyadı:

- Okuduğunuz şiir resimli mi?

.....

- Şiir resimli ise resimlerini nasıl buldunuz?

.....

- Şiirde anlamını bilmediğiniz çok kelime var mı?

.....

- Şiirin başlığını beğendiniz mi? Siz olsaydınız bu şiire hangi başlığı koyardınız?

Şiirin başlığını

.....

- Şiirin hangi bölümünü beğendiniz?

Şiirin

- Şiirde beğenmediğiniz bölüm var mı? Neden?

Şiirde

.....

- Şiirin bitirilişini beğendiniz mi? Siz olsaydınız bu şiiri nasıl bitirirdiniz?

Şiirin bitirilişini

Ben olsaydım, şiiri şöyle bitirirdim:

.....

.....

.....

.....

İmzam

