



T.C.

**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**YENİ İSTANBUL ULUSLARARASI ÖĞRENCİLER İÇİN
TÜRKÇE ÖĞRETİM SETİNDEKİ ETKİNLİKLERİN
ÇOKLU ZEKÂ KURAMINA GÖRE İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DENİS ERDİN EMİN

Tez Danışmanı

DOÇ. DR. FUNDA ÖRGE YAŞAR

ÇANAKKALE – 2023



T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**YENİ İSTANBUL ULUSLARARASI ÖĞRENCİLER İÇİN
TÜRKÇE ÖĞRETİM SETİNDEKİ ETKİNLİKLERİN
ÇOKLU ZEKÂ KURAMINA GÖRE İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Denis Erdin EMİN

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Funda ÖRGE YAŞAR

Çanakkale – 2023



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



Denis Erdin EMİN tarafından Doç. Dr. Funda ÖRGE YAŞAR yönetiminde hazırlanan ve 30/01/2023 tarihinde aşağıdaki jüri karşısında sunulan “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Setindeki Etkinliklerin Çoklu Zekâ Kuramına Göre İncelenmesi” başlıklı çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı’nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Doç. Dr. Funda ÖRGE YAŞAR

.....

(Danışman)

Doç. Dr. Mehtap ÖZDEN

.....

Doç. Dr. Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER

.....

Tez No : 10377248

Tez Savunma Tarihi : 30/01/2023

Doç. Dr. Yener PAZARCIK

Enstitü Müdürü

....../....../2023

ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

Denis Erdin EMİN

30/01/2023

TEŞEKKÜR

Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Setindeki Etkinliklerin Çoklu Zekâ Kuramına Göre İncelenmesi adlı tezimin yazma sürecinde bana akademik araştırma ve inceleme disiplini kazandıran, kıymetli bilgilerini benimle paylaşıp bana rehberlik eden, yorulduğum noktalarda beni yüreklendirip motivasyonumu yükselten, her soruma sabırla cevap verip değerli zamanını ayıran, sadece tez sürecinde değil benden yardımını, güler yüzünü, samimiyetini ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, fedakârlığıyla hayatımda her zaman özel bir yerde olacak olan, sevgili danışman hocam Doç. Dr. Funda ÖRGE YAŞAR’a ne kadar teşekkür etsem azdır. Sizi tanımak ve sizinle çalışma ayrıcalığını yaşamak, benim için her zaman bir onur kaynağı olacak. Ayrıca Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Bilim Dalında bulunan tüm hocalarıma teşekkürü borç bilirim.

Tanıştığımız ilk günden beri beni her konuda destekleyen, başarımdan dolayı mutluluk duyan, yolumu kaybettiğimde bana yön gösteren, tezimi yazma sürecimde nazımı çekip nezaket gösteren sevgili eşim, en yakın arkadaşım Osman Alp AYTEKİN’e, en zor zamanlarımda varlığı ve sıcaklığıyla beni ayakta tutan, bir gülümsemesi ile bana güç veren hayatımın en güzel çiçeği biricik kardeşim Tefik Aliosman’a çok teşekkür ederim.

Sizler olmasaydınız bu çalışmayı gerçekleştirmem mümkün olmazdı. Hayatımda olduğunuz, yaşadığımız ve yaşayacağımız her şey için sonsuz teşekkür ederim...

Denis Erdin AYTEKİN
Çanakkale, Ocak 2023

ÖZET

YENİ İSTANBUL ULUSLARARASI ÖĞRENCİLER İÇİN TÜRKÇE ÖĞRETİM SETİNDEKİ ETKİNLİKLERİN ÇOKLU ZEKÂ KURAMINA GÖRE İNCELENMESİ

Denis Erdin EMİN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Funda ÖRGE YAŞAR

30/01/2023, 165

Bireylerin farklılıkları onları biricik ve özel kılmaktadır. Howard Gardner'in geliştirdiği Çoklu Zekâ Kuramı da tam bu fıkirden doğmuş ve eğitim camiasında büyük yankılar uyandırmıştır. Her bireyin doğuştan gelen sekiz zekâ stiline sahip olduğu ve bu zekâ stillerinin kişiden kişiye değişip gelişebileceğini savunan bu kuram, yabancı dil öğretiminde de benimsenmiştir. Öğrenciyi merkeze alan bir eğitim anlayışına dayanan kuramın uygulama boyutunda, günümüzde hâlâ birtakım eksikliklerin olduğunu söylemek mümkündür. Bu araştırmanın amacı Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti”nde bulunan etkinlikleri Çoklu Zekâ Kuramı kapsamında incelemektir. Bu doğrultuda ders ve çalışma kitaplarındaki tüm etkinliklerin hangi zekâ alanlarına yönelik olduğu tespit edilmiş, zekâ alanlarının yer alma düzeylerinin dil seviyelerine göre farklılık gösterip göstermediği ortaya konmuştur. Çalışmada ulaşılmak istenen hedeflere nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi ile ulaşılmıştır. Araştırmanın çalışma materyalini Kültür Sanat Basımevi tarafından yayımlanan “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti”nin A1, A2, B1, B2 ve C1 seviyelerindeki ders ve çalışma kitapları oluşturmaktadır. Verilerin analizinde adı geçen setin ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin, Çoklu Zekâ Kuramının temel ilkeleri çerçevesinde oluşturulan ölçütlere göre incelenmesine dikkat edilmiştir. Bu kapsamda etkinlik ve yönlendirici ifadeler tema bazında incelenerek hangi zekâ alanını yansıttığı konusunda bir sonuca varılmıştır. Elde edilen sonuçlar yüzdeler kullanılarak tablo ve grafiklere aktarılmıştır. Araştırmanın sonucunda incelenen sette yer alan etkinliklerin en

çok sözel-dilsel zekâ alanına yönelik olduğu; en fazla ihmal edilen zekâ alanının ise bedensel-kinestetik zekâ olduğu saptanmıştır. Çalışmanın sonuçlarından hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılacak kaynak kitaplarının hazırlanması aşamasında Çoklu Zekâ Kuramı kapsamında; etkinliklerde az yer verilen zekâ alanlarının geliştirilmesi, etkinliklerde hiç yer verilmemiş olan zekâ alanlarının da dikkate alınması, zekâ alanlarına dengeli bir şekilde yer verilmesi ve kuramın uygulanışı konusunda bilincin artırılması hususunda karar veren mercilere, yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerine, ebeveynlere ve araştırmacılara yönelik birtakım öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Zekâ, Çoklu Zekâ Kuramı, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Ders Kitabı, Etkinlik.



ABSTRACT

AN EXAMINATION OF THE ACTIVITIES IN THE TEACHING SET YENİ İSTANBUL ULUSLARARASI ÖĞRENCİLER İÇİN TÜRKÇE ACCORDING TO THE THEORY OF MULTIPLE INTELLIGENCE

Denis Erdin EMİN

Çanakkale Onsekiz Mart University

School of Graduate Studies

Master of Science Thesis in Department of Turkish and Social Science Education

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Funda ÖRGE YAŞAR

30/01/2023, 165

Individual differences make individuals unique and special. The Theory of Multiple Intelligences, developed by Howard Gardner, has emerged from this idea and has caused great echoes in the education community. This theory, which asserts that every individual has eight innate intelligence styles and that these intelligence styles can vary and develop from person to person, has also been adopted in the teaching of foreign languages. In the application dimension of the theory, which is based on an education perspective that centers the student, it is still possible to say that there are certain deficiencies. The aim of this research is to examine the activities in the set for “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe” used in the teaching of Turkish as a foreign language according to the Theory of Multiple Intelligences. In this direction, it has been determined which intelligence fields the activities in the course and workbooks are aimed at and whether the levels of presence of the intelligence fields differ according to language levels. In the study, the document analysis method was used to reach the desired objectives. The study material of the research consists of the course and workbooks at the A1, A2, B1, B2 and C1 levels published by Kültür Sanat Basımevi. In the analysis of the data, attention was paid to examining the activities in the course and workbooks of the aforementioned set according to the criteria formed within the framework of the basic principles of the Theory of Multiple Intelligences. Within this scope, activities and guiding statements were examined theme by theme and a conclusion was reached as to which intelligence field they reflected. The results obtained were transferred to tables and graphs using percentages. As a result of the research, it was determined that the

activities in the studied set are mostly related to verbal-linguistic intelligence; the least neglected intelligence field was found to be bodily-kinesthetic intelligence. In addition, it has been determined that the level of presence of intelligence fields in the activities in the set changes according to the language levels. Finally, suggestions for increasing the efficiency of the set-in terms of the Theory of Multiple Intelligences have been made.

Keywords: Intelligence, Theory of Multiple Intelligence, Teaching Turkish to Foreigners, Textbook, Activity.



İÇİNDEKİLER

Sayfa No

JÜRİ ONAY SAYFASI	i
ETİK BEYAN	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
SİMGELER ve KISALTMALAR	x
TABLolar DİZİNİ	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiii

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	3
1.2. Problem Cümlesi	6
1.3. Alt Problemler	6
1.4. Araştırmanın Amacı	8
1.5. Araştırmanın Önemi	8
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	10
1.7. Varsayımlar	10
1.8. Tanımlar	10

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE/ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR

2.1. Zekâ ve Çoklu Zekâ	12
2.2. Çoklu Zekâ Kuramının İlkeleri	21
2.3. Çoklu Zekâ Türleri	24
2.3.1. Sözel-Dilsel Zekâ	24
2.3.2. Mantıksal-Matematiksel Zekâ	29
2.3.3. Görsel-Uzamsal Zekâ	33

2.3.4. Müzikal-Ritmik Zekâ	36
2.3.5. Bedensel-Kinestetik Zekâ	40
2.3.6. Kişilerarası-Sosyal Zekâ	44
2.3.7. Özedönük-İçsel Zekâ	48
2.3.8. Doğacı Zekâ	52
2.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi	56
2.5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yapan Bazı Kurum ve Kuruluşlar	59
2.6. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar	60
2.7. Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi ve Çoklu Zekâ	62
2.8. İlgili Alan Yazın	66

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM ARAŞTIRMA YÖNTEMİ/MATERYAL YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	72
3.2. Çalışma Materyali	73
3.3. Veri Toplama Araçları	75
3.3.1. Sözel-Dilsel Zekâyı Belirleme Ölçütleri	75
3.3.2. Mantıksal-Matematiksel Zekâyı Belirleme Ölçütleri	76
3.3.3. Görsel-Uzamsal Zekâyı Belirleme Ölçütleri	78
3.3.4. Müzikal-Ritmik Zekâyı Belirleme Ölçütleri	79
3.3.5. Bedensel-Kinestetik Zekâyı Belirleme Ölçütleri	80
3.3.6. Kişilerarası-Sosyal Zekâyı Belirleme Ölçütleri	81
3.3.7. Özedönük-İçsel Zekâyı Belirleme Ölçütleri	82
3.3.8. Doğacı Zekâyı Belirleme Ölçütleri	83
3.4. Verilerin Toplanması	84
3.5. Verilerin Analizi	85

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM ARAŞTIRMA BULGULARI

4.1. Zekâ Alanlarının Yeni İstanbul A1 Düzeyi Ders ve Çalışma Kitabında Yer Alma Düzeyine Yönelik Bulgular	86
4.1.1. Yeni İstanbul A1 Düzeyi Ders ve Çalışma Kitabındaki Zekâ Alanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular	92

4.2.	Zekâ Alanlarının Yeni İstanbul A2 Düzeyi Ders ve Çalışma Kitabında Yer Alma Düzeyine Yönelik Bulgular	94
4.2.1.	Yeni İstanbul A2 Düzeyi Ders ve Çalışma Kitabındaki Zekâ Alanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular	100
4.3.	Zekâ Alanlarının Yeni İstanbul B1 Düzeyi Ders ve Çalışma Kitabında Yer Alma Düzeyine Yönelik Bulgular	101
4.3.1.	Yeni İstanbul B1 Düzeyi Ders ve Çalışma Kitabındaki Zekâ Alanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular	108
4.4.	Zekâ Alanlarının Yeni İstanbul B2 Düzeyi Ders ve Çalışma Kitabında Yer Alma Düzeyine Yönelik Bulgular	110
4.4.1.	Yeni İstanbul B2 Düzeyi Ders ve Çalışma Kitabındaki Zekâ Alanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular	115
4.5.	Zekâ Alanlarının Yeni İstanbul C1 Düzeyi Ders ve Çalışma Kitabında Yer Alma Düzeyine Yönelik Bulgular	117
4.5.1.	Yeni İstanbul C1 Düzeyi Ders ve Çalışma Kitabındaki Zekâ Alanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular	123
4.6.	Zekâ Alanlarının Yeni İstanbul Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alma Düzeyine Yönelik Bulgular	125
4.6.1.	Sözel-Dilsel Zekânın Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alma Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular	125
4.6.2.	Mantıksal-Matematiksel Zekânın Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alma Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular	126
4.6.3.	Görsel-Uzamsal Zekânın Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alma Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular	127
4.6.4.	Müzikal-Ritmik Zekânın Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alma Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular	128
4.6.5.	Bedensel-Kinestetik Zekânın Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alma Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular	129
4.6.6.	Kişilerarası-Sosyal Zekânın Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alma Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular	130
4.6.7.	Özedönük-İçsel Zekânın Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alma Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular	131
4.6.8.	Doğacı Zekânın Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alma Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular	133

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1.	Sonuç	134
------	-------------	-----

5.1.1.	Sözel-Dilsel Zekânın “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti”nde Yer Alma Düzeyine Yönelik Sonuçlar	134
5.1.2.	Mantıksal-Matematiksel Zekânın “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti”nde Yer Alma Düzeyine Yönelik Sonuçlar	135
5.1.3.	Görsel-Uzamsal Zekânın “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti”nde Yer Alma Düzeyine Yönelik Sonuçlar	137
5.1.4.	Müzikal-Ritmik Zekânın “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti”nde Yer Alma Düzeyine Yönelik Sonuçlar	138
5.1.5.	Bedensel-Kinestetik Zekânın “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti”nde Yer Alma Düzeyine Yönelik Sonuçlar	139
5.1.6.	Kişilerarası-Sosyal Zekânın “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti”nde Yer Alma Düzeyine Yönelik Sonuçlar	140
5.1.7.	Özedönük-İçsel Zekânın “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti”nde Yer Alma Düzeyine Yönelik Sonuçlar	141
5.1.8.	Doğacı Zekânın “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti”nde Yer Alma Düzeyine Yönelik Sonuçlar	143
5.2.	Öneriler	147
5.2.1.	Karar Veren Mercilere Yönelik Öneriler	147
5.2.2.	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreticilerine Yönelik Öneriler	149
5.2.3.	Araştırmacılara Yönelik Öneriler	150
KAYNAKÇA		152

SİMGELER VE KISALTMALAR

akt.	Aktaran
BKZ	Bedensel-Kinestetik Zekâ
ÇK	Çalışma Kitabı
DK	Ders Kitabı
DZ	Doğacı Zekâ
GUZ	Görsel-Uzamsal Zekâ
KSZ	Kişilerarası-Sosyal Zekâ
MMZ	Mantıksal-Matematiksel Zekâ
MRZ	Müzikal-Ritmik Zekâ
ÖİZ	Özedönük-İçsel Zekâ
SDZ	Sözel-Dilsel Zekâ
TES	Toplam Etkinlik Sayısı
vb.	ve benzeri
vd.	ve diğerleri
%	Yüzde oranı

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 1	Geleneksel Zekâ Anlayışı ile Modern Zekâ Anlayışı Arasındaki Farklar	21
Tablo 2	Çalışma Kapsamında İncelenen Kitaplara Yönelik Bilgiler	74
Tablo 3	Yeni İstanbul A1 Düzeyi Ders ve Çalışma Kitabındaki Etkinliklerin Sözel-Dilsel Zekâya Göre Dağılımı	86
Tablo 4	Yeni İstanbul A1 Düzeyi Ders ve Çalışma Kitabındaki Etkinliklerin Mantıksal-Matematiksel Zekâya Göre Dağılımı	87
Tablo 5	Yeni İstanbul A1 Düzeyi Ders ve Çalışma Kitabındaki Etkinliklerin Görsel-Uzamsal Zekâya Göre Dağılımı	88
Tablo 6	Yeni İstanbul A1 Düzeyi Ders ve Çalışma Kitabındaki Etkinliklerin Müzikal-Ritmik Zekâya Göre Dağılımı	88
Tablo 7	Yeni İstanbul A1 Düzeyi Ders ve Çalışma Kitabındaki Etkinliklerin Bedensel-Kinestetik Zekâya Göre Dağılımı	89
Tablo 8	Yeni İstanbul A1 Düzeyi Ders ve Çalışma Kitabındaki Etkinliklerin Kişilerarası-Sosyal Zekâya Göre Dağılımı	90
Tablo 9	Yeni İstanbul A1 Düzeyi Ders ve Çalışma Kitabındaki Etkinliklerin Özedönük-İçsel Zekâya Göre Dağılımı	91
Tablo 10	Yeni İstanbul A1 Düzeyi Ders ve Çalışma Kitabındaki Etkinliklerin Doğacı Zekâya Göre Dağılımı	92
Tablo 11	Yeni İstanbul A2 Düzeyi Ders ve Çalışma Kitabındaki Etkinliklerin Sözel-Dilsel Zekâya Göre Dağılımı	94
Tablo 12	Yeni İstanbul A2 Düzeyi Ders ve Çalışma Kitabındaki Etkinliklerin Mantıksal-Matematiksel Zekâya Göre Dağılımı	95
Tablo 13	Yeni İstanbul A2 Düzeyi Ders ve Çalışma Kitabındaki Etkinliklerin Görsel-Uzamsal Zekâya Göre Dağılımı	96
Tablo 14	Yeni İstanbul A2 Düzeyi Ders ve Çalışma Kitabındaki Etkinliklerin Müzikal-Ritmik Zekâya Göre Dağılımı	97
Tablo 15	Yeni İstanbul A2 Düzeyi Ders ve Çalışma Kitabındaki Etkinliklerin Bedensel-Kinestetik Zekâya Göre Dağılımı	97

Tablo 16	Yeni İstanbul A2 Düzeyi Ders ve Çalışma Kitabındaki Etkinliklerin Kişilerarası-Sosyal Zekâya Göre Dağılımı	98
Tablo 17	Yeni İstanbul A2 Düzeyi Ders ve Çalışma Kitabındaki Etkinliklerin Özedönük-İçsel Zekâya Göre Dağılımı	99
Tablo 18	Yeni İstanbul A2 Düzeyi Ders ve Çalışma Kitabındaki Etkinliklerin Doğacı Zekâya Göre Dağılımı	100
Tablo 19	Yeni İstanbul B1 Düzeyi Ders ve Çalışma Kitabındaki Etkinliklerin Sözel-Dilsel Zekâya Göre Dağılımı	102
Tablo 20	Yeni İstanbul B1 Düzeyi Ders ve Çalışma Kitabındaki Etkinliklerin Mantıksal-Matematiksel Zekâya Göre Dağılımı	103
Tablo 21	Yeni İstanbul B1 Düzeyi Ders ve Çalışma Kitabındaki Etkinliklerin Görsel-Uzamsal Zekâya Göre Dağılımı	104
Tablo 22	Yeni İstanbul B1 Düzeyi Ders ve Çalışma Kitabındaki Etkinliklerin Müzikal-Ritmik Zekâya Göre Dağılımı	105
Tablo 23	Yeni İstanbul B1 Düzeyi Ders ve Çalışma Kitabındaki Etkinliklerin Bedensel-Kinestetik Zekâya Göre Dağılımı	105
Tablo 24	Yeni İstanbul B1 Düzeyi Ders ve Çalışma Kitabındaki Etkinliklerin Kişilerarası-Sosyal Zekâya Göre Dağılımı	106
Tablo 25	Yeni İstanbul B1 Düzeyi Ders ve Çalışma Kitabındaki Etkinliklerin Özedönük-İçsel Zekâya Göre Dağılımı	107
Tablo 26	Yeni İstanbul B1 Düzeyi Ders ve Çalışma Kitabındaki Etkinliklerin Doğacı Zekâya Göre Dağılımı	108
Tablo 27	Yeni İstanbul B2 Düzeyi Ders ve Çalışma Kitabındaki Etkinliklerin Sözel-Dilsel Zekâya Göre Dağılımı	110
Tablo 28	Yeni İstanbul B2 Düzeyi Ders ve Çalışma Kitabındaki Etkinliklerin Mantıksal-Matematiksel Zekâya Göre Dağılımı	111
Tablo 29	Yeni İstanbul B2 Düzeyi Ders ve Çalışma Kitabındaki Etkinliklerin Görsel-Uzamsal Zekâya Göre Dağılımı	111
Tablo 30	Yeni İstanbul B2 Düzeyi Ders ve Çalışma Kitabındaki Etkinliklerin Müzikal-Ritmik Zekâya Göre Dağılımı	112
Tablo 31	Yeni İstanbul B2 Düzeyi Ders ve Çalışma Kitabındaki Etkinliklerin Bedensel-Kinestetik Zekâya Göre Dağılımı	113
Tablo 32	Yeni İstanbul B2 Düzeyi Ders ve Çalışma Kitabındaki Etkinliklerin Kişilerarası-Sosyal Zekâya Göre Dağılımı	113

Tablo 33	Yeni İstanbul B2 Düzeyi Ders ve Çalışma Kitabındaki Etkinliklerin Özedönük-İçsel Zekâya Göre Dağılımı	114
Tablo 34	Yeni İstanbul B2 Düzeyi Ders ve Çalışma Kitabındaki Etkinliklerin Doğacı Zekâya Göre Dağılımı	115
Tablo 35	Yeni İstanbul C1 Düzeyi Ders ve Çalışma Kitabındaki Etkinliklerin Sözel-Dilsel Zekâya Göre Dağılımı	117
Tablo 36	Yeni İstanbul C1 Düzeyi Ders ve Çalışma Kitabındaki Etkinliklerin Mantıksal-Matematiksel Zekâya Göre Dağılımı	118
Tablo 37	Yeni İstanbul C1 Düzeyi Ders ve Çalışma Kitabındaki Etkinliklerin Görsel-Uzamsal Zekâya Göre Dağılımı	119
Tablo 38	Yeni İstanbul C1 Düzeyi Ders ve Çalışma Kitabındaki Etkinliklerin Müzikal-Ritmik Zekâya Göre Dağılımı	120
Tablo 39	Yeni İstanbul C1 Düzeyi Ders ve Çalışma Kitabındaki Etkinliklerin Bedensel-Kinestetik Zekâya Göre Dağılımı	120
Tablo 40	Yeni İstanbul C1 Düzeyi Ders ve Çalışma Kitabındaki Etkinliklerin Kişilerarası-Sosyal Zekâya Göre Dağılımı	121
Tablo 41	Yeni İstanbul C1 Düzeyi Ders ve Çalışma Kitabındaki Etkinliklerin Özedönük-İçsel Zekâya Göre Dağılımı	122
Tablo 42	Yeni İstanbul C1 Düzeyi Ders ve Çalışma Kitabındaki Etkinliklerin Doğacı Zekâya Göre Dağılımı	123
Tablo 43	Yeni İstanbul Ders ve Çalışma Kitaplarındaki Etkinliklerin Sözel-Dilsel Zekâya Göre Dağılımı	125
Tablo 44	Yeni İstanbul Ders ve Çalışma Kitaplarındaki Etkinliklerin Mantıksal-Matematiksel Zekâya Göre Dağılımı	126
Tablo 45	Yeni İstanbul Ders ve Çalışma Kitaplarındaki Etkinliklerin Görsel-Uzamsal Zekâya Göre Dağılımı	127
Tablo 46	Yeni İstanbul Ders ve Çalışma Kitaplarındaki Etkinliklerin Müzikal-Ritmik Zekâya Göre Dağılımı	129
Tablo 47	Yeni İstanbul Ders ve Çalışma Kitaplarındaki Etkinliklerin Bedensel-Kinestetik Zekâya Göre Dağılımı	130
Tablo 48	Yeni İstanbul Ders ve Çalışma Kitaplarındaki Etkinliklerin Kişilerarası-Sosyal Zekâya Göre Dağılımı	131
Tablo 49	Yeni İstanbul Ders ve Çalışma Kitaplarındaki Etkinliklerin Özedönük-İçsel Zekâya Göre Dağılımı	132

Tablo 50 Yeni İstanbul Ders ve Çalışma Kitaplarındaki Etkinliklerin
Doğacı Zekâya Göre Dağılımı

133



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil No	Şekil Adı	Sayfa No
Şekil 1	Gardner'in Çoklu Zeka Alanları	23
Şekil 2	Yeni İstanbul A1 Düzeyi Ders ve Çalışma Kitabındaki Etkinliklerin Zekâ Alanlarına Göre Dağılımı	93
Şekil 3	Yeni İstanbul A2 Düzeyi Ders ve Çalışma Kitabındaki Etkinliklerin Zekâ Alanlarına Göre Dağılımı	101
Şekil 4	Yeni İstanbul B1 Düzeyi Ders ve Çalışma Kitabındaki Etkinliklerin Zekâ Alanlarına Göre Dağılımı	109
Şekil 5	Yeni İstanbul B2 Düzeyi Ders ve Çalışma Kitabındaki Etkinliklerin Zekâ Alanlarına Göre Dağılımı	116
Şekil 6	Yeni İstanbul C1 Düzeyi Ders ve Çalışma Kitabındaki Etkinliklerin Zekâ Alanlarına Göre Dağılımı	124

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Teknolojinin ilerlemesiyle değişen ve gelişen dünyada, yabancı dil öğrenimi ve öğretimi her geçen gün daha da önem kazanmaktadır. Yabancı dil öğrenimi ve öğretiminde hız kesmeden yapılan yeni çalışmalar beraberinde yeni yöntem, teknik ve yaklaşımları da getirmiştir. Bu yaklaşımlardan biri de Çoklu Zekâ Kuramıdır.

Eğitimde, geleneksel olarak tanımlanan öğretmen merkezli eğitim anlayışının karşısında olan bu kuram, bireysel farklılıkları dikkate alarak eğitim-öğretim ortamlarının oluşturulup şekillendirilmesini ve öğretimi, bütün öğrencilere hitap edecek şekilde düzenlemeyi amaçlamaktadır. Bireysel farklılıkları önemseyen ve öğrencileri öğretimin merkezine alan bu kuram, eğitimin diğer alanlarında olduğu gibi yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde de kullanılmaktadır.

Keskin (2019), yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemlerin, tekniklerin, ders kitaplarının ve etkinliklerin Çoklu Zekâ Kuramının ilkeleri doğrultusunda hazırlandığında; yabancı dil öğretiminin zevkli ve kalıcı hâle geldiğini, öğrencilerin akademik başarılarının arttığını ifade etmiştir. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak, dersi ilgi çekici hâle getirmek ve akademik başarılarını arttırmak için kullanılan ders ve çalışma kitaplarının Çoklu Zekâ Kuramı ilkeleri doğrultusunda hazırlanması önem arz etmektedir.

Çoklu Zekâ Kuramının yabancı dil öğretimi üzerindeki bu olumlu etkileri dikkate alındığında ve Türkçenin hem yurt içinde hem de yurt dışında yabancı dil olarak öğretilmesi hususu göz önünde bulundurulduğunda, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarının farklı zekâ alanlarına hitap eden etkinlikler ile zenginleştirilmesi gerekli görülmektedir. Bu nedenle çalışmada, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti” Çoklu Zekâ Kuramı açısından incelenmiştir.

Çoklu Zekâ Kuramı, Howard Gardner'in 1983 yılında "her birey farklıdır" düşüncesinden yola çıkarak geliştirdiği ve geleneksek kuramın tam karşısında yer alan bir teoridir. Bu teoriye göre Gardner, bireylerin tek tip zekâ tipine değil, birden fazla ve birbirinden farklı pek çok zekâ tipine sahip olduğunu savunmuştur. Gardner, yaptığı ilk araştırmalarda yedi farklı zekâ türünden bahsetmiştir. Bunlar: sözel-dilsel zekâ, mantıksal-matematiksel zekâ, görsel-uzamsal zekâ, müzikal-ritmik zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, kişilerarası-sosyal zekâ ve özedönük-içsel zekâdır. Bu zekâ alanlarına, sekizinci zekâ türü olarak daha sonra doğacı zekâ eklenmiştir.

Çoklu Zekâ Kuramı; zekânın çok yönlü olduğunu ileri süren, bireylerin var olan yeteneklerini ve potansiyellerini geliştirmeyi amaçlayan çağdaş bir eğitim-öğretim felsefesidir (Yılmaz, 2010: 4). Bireysel farklılıklardan yola çıkılarak geliştirilmiş bu kurama göre, eğitim-öğretimde sekiz farklı zekâ türüne dikkat edilerek oluşturulacak olan ders materyalleri son derece önemlidir. Yıldırım (2008: 306) ders materyalini, basit bir şekilde, eğitim ve öğretim ortamını zenginleştiren, öğrenmeyi destekleyen öğeler olarak tanımlamaktadır. İster kırsal kesimde ister merkezi yerleşimlerde olsun, en birincil ders materyallerinden biri de hiç şüphesiz, ders kitaplarıdır.

Ders kitapları öğretme-öğrenme sürecinde planlı eğitim uygulamalarında öğrencilerin neler öğreneceğini ve öğretmenlerin de neleri öğreteceğini önemli ölçüde belirleyen kaynaktır (Tertemiz vd., 2003: 34). Dolayısıyla eğitim-öğretimde ders kitapları hazırlanırken öğrencilerin bireysel farklılıkları göz ardı edilmeden, öğrenilen bilgilerin öğrenciler üzerinde hangi farklı yollarla algılandığı incelenerek hazırlanması, şüphesiz ki edinilen bilgilerin kullanılmasında ve sürdürülmesinde büyük rol oynayacaktır. Burada ders kitaplarının bu kriterlere göre hazırlanmasından bahsederken eğitimcilere düşen görevlerden bahsetmeden olmaz. Eğitimin içinde temel yapı taşı olan öğretmenlerimizin, ders kitapları içerisinde, söz konusu olan bu zekâ alanlarına hitap ederek hazırlanmış olan her türlü metin, görsel ve etkinlikleri göz ardı etmeksizin, her öğrenci için doğru bir değerlendirme ve gözlemle ne şekilde ortaya çıkaracağını belirlemesi de son derece önemlidir.

Buradan hareketle, bu araştırma, "Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti"nde yer alan etkinliklerin bu zekâ türlerine ne kadar yer verdiğini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda bu bölümde çalışmanın ana problem durumu, alt

problemleri, araştırmanın amacı ve önemi, araştırmanın varsayımları, sınırlılıkları ve araştırmada sıkça kullanılan kavramların tanımları açıklanmıştır.

1.1. Problem Durumu

1980’li yıllara kadar eğitim-öğretim sisteminde sözel-dilsel ve mantıksal-matematiksel zekânın ön planda olduğu, öğrencilerin IQ puanlarından hareketle zeki olan ya da zeki olmayan (başarılı ya da başarısız) şeklinde kategorize edildiği ve geleneksel yöntem olarak ifade edebileceğimiz bir eğitim anlayışı benimsenmiştir. Bireyleri ölçmek yerine, onları sınıflandıran ve gelişmelerini sınırlandıran bu anlayış, bilim ve teknolojiye yaşanan birtakım değişikliklerin eğitim alanına da yansmasıyla birlikte terk edilmeye başlanıp tüm dünyada, eğitim sisteminin gereksinimlere göre tekrar yorumlanıp yeni yaklaşımların geliştirilmesine zemin oluşturmuştur (Karakaya vd., 2018).

Öğretmeni merkeze alıp öğrenciyi bilginin pasif bir alıcısı konumunda gören geleneksel eğitimin, çağın gerektirdiği insan özelliklerini yetiştirmede ve çağın ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığı söylenebilir (Ün Açıkgöz, 2007: 4-8). Özellikle toplumların ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirebilmek, düşünen, merak eden, araştırıp sorgulayan, kritik düşünebilen, toplumsal sorunlar karşısında duyarlı, problemlere farklı açılardan bakıp çözümüne yönelik öneriler üreten, analiz, sentez ve değerlendirme becerilerine sahip, yeni fikirlere açık bireyler yetiştirebilmek gayesiyle eğitim süreçlerinde ve eğitim programlarında köklü bir değişikliğe gidilmesini gerektirmiştir. Bu değişikliğin sadece eğitim sürecinde ve programında yapılacak düzenlemelerle yeterli olmayacağını, aynı zamanda eğitimcilerin de doğru yönde bilinçlendirilmesi ve eğitilmesiyle mümkün kılınacak bir bütün olduğu unutulmamalıdır.

Davranışçı yaklaşımın terk edilip yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesiyle yeniden şekillenen günümüz eğitim sisteminde bile hâlâ bazı eksikliklerin olduğunu söylemek mümkündür. Öğrencilerin sadece sayısal ve sözel becerilerine yönelik değerlendirildikleri, derste işlenen konuların sadece ders kitaplarından işlenip araştırma boyutunun ihmal edildiği, öğretmenin sadece “kendince” önemli gördüğü yerleri not aldırıldığı, sınıfta sorulan soruların bilgi boyutunda kaldığı bir eğitim-öğretim sürecinin kimseye yarar sağlamayacağı unutulmamalıdır. Eğitim-öğretim sürecine dâhil olan her

öğrencinin farklı öğrenme ve düşünme stillerine sahip olduğu gerçeği göz önünde bulundurularak eğitimin temel amacı, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmelerini sağlamakla birlikte, onlara değişik yöntemlerle üstün zekâ alanlarını geliştirmeleri için imkânlar yaratıp bir taraftan da diğer zekâ alanlarına hitap etmektir (Kılıç, 2002). Zaman içerisinde bireylerin birbirinden farklı olduğu anlayışı yaygınlaşmaya başlayınca eğitim anlayışında buna ilişkin farklı yöntem, teknik ve kuramlar ortaya çıkmıştır. Bunlardan biri de Çoklu Zekâ Kuramı olmuştur.

Çoklu Zekâ Kuramı, Howard Gardner'ın 1983 yılında "Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences" (Zihin Çerçeveleri: Çoklu Zekâ Kuramı) adlı kitabında, zekâyı yeniden tanımlayarak ortaya koyduğu bir kuram olmuştur. Gardner'in (2010) Çoklu Zekâ Kuramı ile öne sürdüğü sekiz zekâ alanı şu şekildedir:

1. Sözel-Dilsel Zekâ (Linguistic Intelligence)
2. Matematiksel-Mantıksal Zekâ (Logical-Mathematical Intelligence)
3. Görsel-Uzamsal Zekâ (Spatial Intelligence)
4. Müzikal-Ritmik Zekâ (Musical Intelligence)
5. Bedensel-Kinestetik Zekâ (Bodily-Kinesthetic Intelligence)
6. Kişilerarası-Sosyal Zekâ (Interpersonal Intelligence)
7. Özedönük-İçsel Zekâ (Intrapersonal Intelligence)
8. Doğacı Zekâ (Naturalist Intelligence)

Çoklu Zekâ Kuramını, geleneksel zekâ yaklaşımlarının karşısında tutan en önemli özelliği, kalıplaşmış zekâ tanımına farklı bir yorum getirmesidir. Gardner'a göre zekâ, gerçek hayatta karşılaşılan çeşitli sorunlara çözüm bulabilme ve ürün elde etme becerisidir (Bümen, 2005). Buna bağlı olarak kuramın, eğitime sunduğu en önemli katkısı, geleneksel yöntemlerin aksine, öğretim sürecinde sözel-dilsel ve mantıksal-matematiksel zekâ türlerinin dışındaki zekâ alanlarına da dikkat çekip önem vermesidir (Gülfil, 2010).

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan bir araçtır. Bu yönüyle dil, aynı zaman dilimi içinde yaşayan kişiler ve kuşaklar arasında iletişimi sağlarken diğer yandan da insanlığın ortak birikimini farklı zaman dilimlerine taşıyabilir. Başka bir ifadeyle, geçmişin birikimi dil sayesinde günümüze taşınmakta, günümüzün birikimi de yine dil aracılığıyla

geleceğe aktarılmaktadır (Beyreli vd., 2017: 4). Dilin en temelde işlevi, aktif olarak bir iletişim aracı olmasıdır. Bireyler dil aracılığıyla sürekli değişim hâlinde olan duygu, düşünce ve fikirlerini başkalarıyla paylaşır ve etkileşimde bulunurlar (Riyadhus Sholichah ve Purbani, 2018: 330). Özbay’a göre (2006: 1-2) dil, genel olarak insanlar arasında anlaşmayı sağlayan çok güçlü ve yaygın kullanılan bir araçtır. Dil, hayatın hemen hemen tüm alanlarında farklı duygu, düşünce, inanç, tutum ve değerleri anlama ve anlatmada; yaşamda karşılaşılan olaylarla ilgili bazı bilgileri ve kültürel birikimleri aktarmada kullanılmaktadır.

Hızla değişen ve gelişen dünyada; milletler arası kültürel, siyasi, ekonomik, dini gibi bazı alanlarda etkileşimlerin artış göstermesi, ülkeler arasında iletişim kurabilmek için yabancı bir dili öğrenmeyi bir zorunluluk hâline getirmiştir. Bu bağlamda insanlar ya başka dilleri öğrenmeye çalışmış ya da kendi dillerini başkalarına öğretme çabası içerisine girmiştir. Buna bağlı olarak çok kültürlülüğün ve çok dilliliğin yaygınlaştığı 21. yüzyılda, yabancılara Türkçenin öğretilmesi de hız kazanmış ve Türkiye’nin diğer ülkelerle olan ekonomik, askeri, siyasi vb. ilişkilerin artması, beraberinde Türkçenin önemini de arttırmıştır (Göde ve Türkan, 2013).

Diğer tüm alanlarda olduğu gibi yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde de her öğrencinin bireysel farklılıkları söz konusu olacaktır. Öğrencilerin; dilin özelliklerini algılama, kavrama ve benimseme biçimleri farklılık gösterecektir. Bu bağlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, öğrencilerin dil öğrenme süreçleri dikkate alınarak dil öğrenme profillerinin belirlenmesi; buna uygun yöntem, teknik ve stratejilerin öğrenim sürecine dâhil edilmesi son derece önemli bir husustur. Yabancı dil öğretimi, “duygu, düşünce, kavram, olgu ve görüşleri hem sözlü hem de yazılı olarak kişinin istek ve ihtiyaçlarına göre eğitim, öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi uygun bir dizi sosyal ve kültürel bağlamda anlama, ifade etme ve yorumlama becerisine dayalı” (MEB, 2019: 4) olarak gerçekleştirilmelidir.

Teknoloji ne kadar ilerlemiş olursa olsun, günümüzün eğitim sisteminde, öğrencilere belli başlı davranışları kazandırabilmek ve kazandırılan bu davranışların yaşam boyu kalıcı olabilmesi için ders kitapları, eğitim-öğretim hayatının en birincil ve temel araç-gereçlerindendir. Ders kitapları, eğitim programına paralel bir şekilde hazırlanmakta olup ülkenin hemen her yerinde öğrenciler tarafından kolaylıkla ulaşılır, kullanılabilir ve bilginin

özünü ve temelini verir niteliktedir (Yaşar ve Gültekin, 2015; Yanpar Yelken, 2017; Örgü Yaşar, 2022). Kaynak kitapların varlığı, yabancı dil öğrenmek isteyen bireylere büyük fayda sağlamaktadır. Özellikle bireylerin dil öğretiminde her zaman bir eğitmen yardımı olmadan da yararlanıp verim alabileceği kaynaklara ihtiyaç duyulur. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesinde kullanılan ders kitaplarının; Çoklu Zekâ Kuramı kapsamında, bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak, her bir öğrenciye hitap edebilecek nitelikte olması son derece önemlidir. İlgili kuram kapsamında hazırlanacak olan etkinliklerin sekiz zekâ türüne hitap edebilecek bir biçimde düzenlenmesi hem öğretimi kolaylaştırıp dersi zevkli, canlı hâle getirerek akademik başarıyı arttıracak hem de öğrencilerin bireysel farklılıklarının önemini vurgulanmasına katkı sağlayacaktır. Bu amaçla hazırlanacak olan ders kitaplarının içindeki yönergelerin de açık ve anlaşılır olması önemlidir. Yönergeler, yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenmek isteyen öğrencilerin edindikleri beceri ve yeterlilikler kapsamında hazırlanmalıdır. Bununla birlikte ders kitaplarındaki içeriklerin Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnine göre düzenlenmesi gerekmektedir.

Türkçenin hem yurt içinde hem de yurt dışında yabancı dil olarak öğretimi kapsamında, Çoklu Zekâ Kuramının dil öğretimi üzerindeki etkileri göz önünde bulundurulduğunda, söz konusu kitapların farklı zekâ alanlarına hitap edecek etkinlikler ile zenginleştirilmesi önem kazanmaktadır. Bu bağlamda çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti”nde yer alan etkinlikler Çoklu Zekâ Kuramı açısından değerlendirilip bu etkinliklerin sekiz zekâ alanına ne ölçüde yer verildiği incelenecektir.

1.2. Problem Cümlesi

“Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti”nde yer alan etkinliklerin Çoklu Zekâ Kuramı açısından durumu nedir?

1.3. Alt Problemler

Bu çalışmada, problem durumuna cevap getirebilmek için aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur.

- Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe A1 ders kitabında bulunan etkinlikler “Çoklu Zekâ Kuramı” kapsamındaki sekiz zekâ alanının tümünü örnekendirir nitelikte midir?

- Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe A1 çalışma kitabında bulunan etkinlikler “Çoklu Zekâ Kuramı” kapsamındaki sekiz zekâ alanının tümünü örnekendirir nitelikte midir?

- Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe A2 ders kitabında bulunan etkinlikler “Çoklu Zekâ Kuramı” kapsamındaki sekiz zekâ alanının tümünü örnekendirir nitelikte midir?

- Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe A2 çalışma kitabında bulunan etkinlikler “Çoklu Zekâ Kuramı” kapsamındaki sekiz zekâ alanının tümünü örnekendirir nitelikte midir?

- Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe B1 ders kitabında bulunan etkinlikler “Çoklu Zekâ Kuramı” kapsamındaki sekiz zekâ alanının tümünü örnekendirir nitelikte midir?

- Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe B1 çalışma kitabında bulunan etkinlikler “Çoklu Zekâ Kuramı” kapsamındaki sekiz zekâ alanının tümünü örnekendirir nitelikte midir?

- Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe B2 ders kitabında bulunan etkinlikler “Çoklu Zekâ Kuramı” kapsamındaki sekiz zekâ alanının tümünü örnekendirir nitelikte midir?

- Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe B2 çalışma kitabında bulunan etkinlikler “Çoklu Zekâ Kuramı” kapsamındaki sekiz zekâ alanının tümünü örnekendirir nitelikte midir?

- Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe C1 ders kitabında bulunan etkinlikler “Çoklu Zekâ Kuramı” kapsamındaki sekiz zekâ alanının tümünü örnekendirir nitelikte midir?

- Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe C1 çalışma kitabında bulunan etkinlikler “Çoklu Zekâ Kuramı” kapsamındaki sekiz zekâ alanının tümünü örnekendirir nitelikte midir?

- Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti ders kitaplarında bulunan etkinliklerin A, B, C seviyeleri arasında zekâ alanları açısından farklılık göstermekte midir?

- Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti çalışma kitaplarında bulunan etkinliklerin A, B, C seviyeleri arasında zekâ alanları açısından farklılık göstermekte midir?

1.4. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti”nde yer alan etkinlikleri Çoklu Zekâ Kuramına göre incelemektir. Bu bağlamda ders ve çalışma kitaplarındaki tüm etkinlikler incelenerek etkinliklerin hangi zekâ alanlarına hitap ettikleri tespit edilecek, zekâ alanlarının yer alma düzeyinin dil seviyelerine göre bir farklılık gösterip göstermediği incelenecektir.

1.5. Araştırmanın Önemi

Eğitim programlarını şekillendiren temel unsurlardan biri de ders kitaplarıdır. Son yıllarda, okullarda teknolojik araç-gereç sayısında bir artış olmasına karşın ders kitapları hâlâ sınıf içinde ve sınıf dışında kullanılabilen önemli kaynaklardır. Öğretmenlerin birçoğu dersin amaçlarını, içeriğini, derste uygulanacak etkinlikleri, öğretim yöntemlerini ve ödevleri ders kitabından yararlanarak belirlemektedir. Bu durum, ders kitabının önemini hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından arttırmaktadır (Kılıç ve Seven, 2007).

Öğretim materyallerinden biri olan ders kitaplarının hazırlanmasında, dikkat edilmesi gereken önemli hususlar bulunmaktadır. Ders kitapları her şeyden önce öğrencilerin ilgili derse ait öğretim programında verilen kazanımlarla ilgili temel bilgileri edinmesini; bu bilgileri belirli bir sıra içerisinde öğrenmesini sağlayacak içerikte hazırlanmalıdır. İçerik, öğrencinin herhangi bir kişiye ihtiyaç duymadan da okuyup anlamlandırabileceği yapıda verilmelidir. Bununla birlikte içerik, kazanımların gerçekleşebilmesi için anlaşılır bir üslupla sunulmalıdır (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2022).

Ders kitapları, öğrencilerin kendi öğrenmeleriyle ilgili ilk tecrübelerini edindikleri araçlardır. Çeşitli ders araçları arasında önemli bir yere sahip olan ders kitapları; bilgileri, herhangi bir zamana ve mekâna bağlı olmaksızın saklar ve gerektiğinde kullanılmak üzere hazır bulundururlar. Ayrıca ders kitapları, arzu edildiği kadar çoğaltılabilecekleri için, geniş öğrenci kitleleri tarafından rahatlıkla okunabilmektedir (Hesapçıoğlu, 1998'den akt. Yaşaroğlu, 2018: 171).

Son yıllarda dil öğrenimi ve öğretimi kapsamında hazırlanan ders kitapları birçok akademik çalışmanın ilgi odağı olmuştur. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi için hazırlanan ders kitapları için de aynı durum geçerlidir. Bu kitapların hazırlanmasında geleneksel eğitim yöntemlerinin yanı sıra, öğrenciyi merkeze alan yeni yöntem, teknik ve yaklaşımlardan hareketle çalışmalar yapılmaktadır. Yeni eğitimin temel ilkelerini destekleyen Çoklu Zekâ Kuramı, okullardaki öğrencileri öğrenme sürecine aktif olarak katan, problem çözme becerisini kazandıran, bireysel öğrenme farklılıklarına ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına, ilgilerine, öğrenme stillerine dikkat çeken yeni ve oldukça etkili bir kuramdır (Yılmaz, 2010).

Bu kuram, her öğrencide hem birbirinden farklı hem de birbirini destekleyen sekiz zekâ alanı olduğunu ve öğrenme stillerinin bu alanlar doğrultusunda şekillendiğini savunmaktadır. Bu zekâ alanlarının tümünü içeren ders kitaplarının hazırlanması, her öğrencinin kendi öğrenme stiline göre bir öğretim yolu seçmesine imkân verecek ve öğrenmenin daha kolay ve eğlenceli bir hâle gelmesini sağlayacaktır.

Bu çalışma, Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Setindeki etkinliklerin Çoklu Zekâ Kuramında belirtilen tüm zekâ alanlarına ne derecede yer

verildiğini ortaya çıkarması açısından önem arz etmektedir. Bununla birlikte çalışma, Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti kitaplarında -varsa- eksik olan zekâ alanlarını tespit edip kitapların hangi zekâ alanları yönünden geliştirilmeye ihtiyaç duyduğu konusunda uzmanlara ışık tutması bakımından önemlidir. Ayrıca Çoklu Zekâ Kuramının yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan ders ve çalışma kitaplarındaki durumunu karşılaştırmalı olarak incelemek isteyen araştırmacılar için bu çalışma, yol gösterici bir özelliكتedir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Bu çalışma, Gardner'ın “Çoklu Zekâ Kuramı” ile Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik hazırlanmış ders kitaplarından olan “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti”ni oluşturan A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeyindeki ders ve çalışma kitapları ile sınırlıdır.

- Çoklu Zekâ Kuramının ilkeleri bağlamında adı geçen ders ve çalışma kitaplarındaki etkinlikler ve bu etkinliklerin A, B, C seviyeleri arasında zekâ alanları açısından ne tür farklılıklar oluşturdukları incelenmiştir.

1.7. Varsayımlar

- Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yaygın olarak kullanılan “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti”nde yer alan etkinliklerin Çoklu Zekâ Kuramı dikkate alınarak hazırlandığı varsayılmaktadır.

1.8. Tanımlar

Çoklu Zekâ Kuramı: “İnsanlardaki zekâyı IQ temelli bakış açısına karşı gelen, zekânın parçalı olduğunu ifade eden, bireylerin öğrenme ortamına farklı öğrenme stilleriyle geldiklerini vurgulayan bir yaklaşımdır” (Köksal, 2006: 474).

Sözel-Dilsel Zekâ: “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” (Vural, 2005: 238).

Mantıksal-Matematiksel Zekâ: Tümdengelim ve tümevarım kullanarak akıl yürütme, soyut problem çözme ve birbiri ile ilişkili kavramlar ve düşünceler arasındaki karmaşık ilişkiyi anlama yeteneğidir” (Başaran, 2004: 9).

Görsel-Uzamsal Zekâ: “Resimler, imgeler, şekiller ve sezgilerle düşünme, üçboyutlu nesneleri algılama ve muhakeme etme becerisidir” (Tuğrul ve Duran, 2003: 226).

Müzikal-Ritmik Zekâ: “Ses (ezgi), ritim (süre), tempo (hız), nüans (gürlük), armoni ve müzik formları gibi müziğin çeşitli öğelerini kolaylıkla ayırt etmek ve bellekte tutmak, çalgı çalmada ve şarkı söylemede üstün başarı, beste yapabilme, çeşitli olayların oluşumunu ve işleyişini müziksel bir dille düşünmeye, yorumlamaya ve ifade etmeye çalışma” (Çuhadar, 2017: 5) becerisidir.

Bedensel-Kinestetik Zekâ: “Bir problemi çözmek, bir model inşa etmek, kendini ifade etmek veya bir ürün meydana getirmek için vücudunun tamamını veya belli bir bölümünü kullanabilme yeteneğidir” (Temiz, 2007: 28).

Kişilerarası-Sosyal Zekâ: “Yetenek, sözlü ve sözsüz işaretleri okuma, bilgileri kullanma, insanları bilgilendirme gibi birçok farklı bileşeni” (Hançer ve Tanrısevdi, 2003: 213) olan zekâ alanıdır.

Özedönük-İçsel Zekâ: “Bireyin kendisini, güçlü ve zayıf yönlerini, ruh halini, istek ve niyetlerini anlama ve bu doğrultuda yaşamını planlama ve yönlendirme yeteneğidir” (Ekici vd., 2008: 95).

Doğacı Zekâ: Bireyin “bölgesel ya da global çevre değişikliklerini açıklama, ev hayvanları, doğa hayatı, bahçe ve park sevgisi, teleskop, mikroskop kullanarak doğayı inceleme ve fotoğraf çekme gibi davranışları” (Talu, 1999: 167) kapsayan zekâ alanıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE/ ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR

Bu bölümde, araştırma konusunun daha iyi bir şekilde kavranması için araştırmanın teorik boyutuyla ilgili açıklamalar yapıp araştırma kapsamında yerli ve yabancı kaynaklardan yararlanılarak, konuyla ilişkin bilgiler aktarılmıştır.

2.1. Zekâ ve Çoklu Zekâ

Zekânın ne olduğu ve nasıl tanımlanması gerektiği, bireylerin zekâ potansiyellerinin nasıl belirlenebileceği konuları yüzyıllar boyunca birçok araştırmacının dikkatini çekmiş, pek çok kez tartışılmış ve sorgulanmıştır (Fasko, 2001: 126; Gardner, 2010; Steinberg 1985). “Terimin ortaya çıkışı Aristoteles’e kadar uzanmaktadır. Zekâ sözcüğünün bilimsel alanyazında kullanılan Latince “intelligence” (inter-legentia) sözcüğünü, Aristoteles’in “dianoesis” teriminin neredeyse birebir çevirisi olarak ilk kullanan Cicero olmuştur” (Bümen, 2005: 1).

19. yüzyılda temellerinin giderek güç kazandığı zekâ, soyut bir kavram olduğundan zekâyı tanımlamak kolay olmamıştır. Bu nedenle birçok düşünür ve bilim adamı zekâyı tanımlamak, zekânın sınırlarını çizmek ve özelliklerini belirlemek için çeşitli çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmalarda zekâ ile yapılan tanımlardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Zekâ; beynin öğrenme, kavrama, hüküm verme, soyut düşünme, akıl yürütme, nesnel ilişkileri görme ve yargılama gibi zihinsel işlevleri kullanabilme yeteneğidir (Binet ve Simon, 1916; Thorndike, 1932; Wechsler, 1939’dan akt. Ünal Karagüven, 2018).

Piaget’ye göre ise zekâ, çevre ile uyum hâlinde olma, yaşayan ve hareket eden işlemler sistemi, organizma ile çevre arasındaki uyum ve etkileşimdir (Ginsburg ve Opper, 2016: 25). Çevreyle uyum hâlinde olmayı, başa çıkabilme olarak ele almak mümkündür. Piaget’e göre zekâ, “bütün canlılarda var olan iki biyolojik niteliğe dayanır. Biri temeldeki yapı, diğeri ise, uyum yeteneğidir. Yapı, çevreye uyabilmeyi sağlayan davranış ve düşünce kalıpları, uyum da çevreyle etkileşim anlamındadır” (İlgar ve Coşgun İlgar, 2018: 786).

Başka bir tanıma göre zekâ; yeni ve şaşırtıcı durumlarda çevreye uyum sağlayabilme, soyutlama ve problem çözüme gücüdür (Selçuk, 2015: 75).

Starddat (1943) zekâyı; bireylerin karmaşık, çok boyutlu, soyut birtakım kavramları hedefe uygun, sosyal değerler çerçevesinde özgün davranışlar sergileyebilme olarak tanımlamıştır (Başbay, 2000).

Dalbudak Pekdemir ve Köksal Akyol (2011: 155) ise zekâyı “zeka insan beyninin karmaşık bir yeteneğidir. Başka bir deyişle, zihnin birçok yeteneğinin uyumlu çalışması sonucu ortaya çıkan bir yetenekler bileşenidir” şeklinde ifade etmiştir.

Haensly ve Reynolds (1989) zekânın belli bir yaratıcı düşünme olduğunu, ancak yaratıcılık ile zekânın sınırlı bir şekilde örtüşebileceğini savunmuştur. Hayes (1989) zekâ ve yaratıcılığın aslında birbiriyle ilişkili olmadığını ancak yaratıcılığı göstermek için zekânın gerekli olabileceğini belirtmiştir (Sternberg, 2000’den akt. Ogurlu, 2014: 338).

Bir başka tanıma göre zekâ “1. Bir öğrenme kapasitesidir, 2. Bireylerin sahip oldukları bilgilerin toplamıdır ve 3. Bireylerin yeni çevreye ve durumlara uyum sağlayabilme kabiliyetidir” (Woolfolk, 2010: 111).

Zekâ, Güncel Türkçe Sözlük’te “insanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı, anlık, dirayet, zeyreklik, feraset” şeklinde tanımlanmıştır (tdk.gov.tr).

Türk hekim ve filozoflarından biri olan İbn-i Sina zekâyı, duyunların bir fonksiyonu olarak tanımlamıştır (Gürel ve Tat, 2010). İbn-i Sina’ya göre insan, organik varlık tabakasının en üst seviyesini oluşturur ve diğer tüm canlılardan sahip olduğu düşünme yetisiyle ayrılır (Peker, 2008: 160).

Gardner ise zekânın; bir kültür için belirli bir öneme sahip olan bazı sorunları çözmek ya da ürünler yaratabilmek için kültürel çevrelerde etkinleşebilecek biyopsikolojik bir potansiyel olduğunu belirtmiştir (Gardner ve Moran, 2006: 227).

Tüm bu tanımlardan yola çıkarak zekâ ile ilgili düşüncelerin, zamanla tek boyutluluktan çok boyutluluğa doğru bir yol izlediğini söylemek mümkündür. Bununla birlikte genel olarak zekânın; akıl yürütme, olaylar karşısında objektif bir şekilde düşünme, gerçekleri algılama, algıladıklarından sonuç çıkarma, problem çözme, yaratıcı düşünme, çevreye uyum sağlama, somut ve soyut nesneler arasında ilişkiyi sağlayabilme, var olan becerilerini geliştirebilme yetisi olduğu sonucuna varılabilir.

Zekânın tanımı ile ilgili birbirinden farklı olan görüşlerin yanı sıra çok tartışılan bir diğer konu ise zekânın ölçülebilirliğidir. Zekânın ölçülebilirliği ile ilgili ilk çalışmalar, İngiliz bilim insanı Francis Galton (1822-1911) tarafından yapılmıştır. Galton, çalışmalarında temel duyuların duyarlılığını inceleyerek zekâyı, bilgiyi yapılandırma ve bilgiyi kullanma olarak ele almıştır (Bümen, 2020; Ülgen, 1997). Deha, üstünlük ve başarının farklı türlerine özel bir ilgi duyan Galton; insanları hem fiziksel hem de entelektüel güçlerine göre sıralayabilecek ve bu ölçümleri birbiriyle ilişkilendirebilecek istatistiksel yöntemler geliştirmiştir. Geliştirdiği bu yöntemler sayesinde soyağacı ve profesyonel yaşam arasında bir bağlantının olup olmadığına yönelik çeşitli gözlemler yapmıştır (Gardner, 2010: 19).

Galton'a göre bireyler arasında zekâ farklılıkları vardır ve bu farklılıklar, kalıtsal özelliklere dayanmaktadır. Galton, bu tezini test etmek amacıyla her biri en az bir üstün yetenekli aile bireyine sahip 300 aileyi oluşturan 977 kişi ile görüşmüştür (Galton, 1869: 317). Galton, yaptığı bu çalışmada üstün yetenekli bireylerin, üstün yetenekli çocuklara sahip olma ihtimallerinin normal bireylere göre daha yüksek olduğunu ve bu bireyler arasında akrabalık ilişkisinin yüksek olduğunu istatistiksel analizlerden hareketle göstermiştir (Cura ve Çankaya, 2017).

Ancak gerçekte, bireyleri ölçüme tabi tutabilmek için hem ölçümde hem de kıyaslamada dikkate alınması gereken birçok boyutu da işe koşmak gerekirdi. Bu bağlamda psikologların birtakım testleri geliştirerek insanları bu testlerden elde edilen puanlara göre sıralamaları sadece bir zaman sorunu olmuştur. Başta yaygın olan düşünce zekânın; duyarlılıktaki farkları ölçmeye yönelik çeşitli çalışmalarla, örneğin ışıklar, ağırlıklar, ses tonları gibi aralarındaki farkı ayırt edebilme gibi çalışmalar; zekânın ne derecede güçlü olduğunun anlaşılabilmesi için yeterli olacağı yönünde olmuştur. Galton aslında daha rafine

ve bilgili olan bireylerin, duyarlılık düzeyleri yönüyle diğer bireyler arasından kolaylıkla fark edilebileceğini düşünmüştür. Ancak zamanla birçok nedenden dolayı bilim dünyasında, bireylerin entelektüel güçleriyle ilgili geçerliliği daha yüksek olan bir değerlendirme yapabilmek için ya dil veya soyutlama gibi daha karmaşık olan becerilerin ya da “bütün içinde yer alan” becerilerin dikkate alınması gerektiği görüşü benimsenmiştir (Gardner, 2010: 19-20).

1904 yılında ise Fransız psikolog Alfred Binet, Fransa Eğitim Bakanlığının isteği üzerine; yavaş öğrenen ve akademik desteğe ihtiyaç duyan çocuklarla ilgili başlatılan bir çalışma kapsamında göreve çağırılmıştır. Binet, öğrencisi Theodore Simon ile birlikte zekâ düzeyi düşük olan çocukların belirlenmesi ve onların uygun okullara yerleştirilmesi amacıyla bir zekâ ölçeği geliştirmiştir (Eriş, 2008: 64; Woolfolk, 1993: 116). Bu zekâ ölçeği çabuk ve kolayca uygulanabilen 30 maddeden oluşmaktadır. 1905 tarihli bu yapıt, dünyadaki ilk başarılı zekâ testidir (Öner, 1994: 28). Zekâyı algısal farklılıklar üzerine çalışan bilim adamlarının aksine, doğuştan gelen sabit bir olguyla birlikte, akıl yürütme, karar verme, hafızada tutma gibi çok daha karmaşık bir takım zihinsel faaliyetler olarak kabul eden Binet, meslektaşı Theodore Simon ile birlikte ilk zekâ testlerini engelli çocukları, diğerlerinden ayırt edip uygun sınıflara yerleştirebilmek amacıyla geliştirmiştir (Gardner, 2010).

Binet ve Simon Testi adıyla anılan bu ölçekte farklı yaşlarda olan çocukların cevaplayabileceği özellikteki sorular, bulmaca ve matematiksel işlemler yer almaktadır ve bu ölçekle; çocukların, doğru yanıtladıkları soru sayıları dikkate alınarak performansları belirlenmeye çalışılmıştır. Ölçeğin 1908 yılında güncellenmiş olan versiyonunda test performansı, “zekâ yaşı” kavramıyla ifade edilmiştir. Zekâ yaşı, testi alan aynı yaştaki çocukların ortalama test performanslarının karşılaştırılması sonucunda bulunan değerdir (İlgar ve Coşgun İlgar, 2018: 787). *Binet ve Simon Testi* 1910 yılına gelindiğinde Amerika’da değerlendirilmiş, 1916 yılında Lewis Terman tarafından gözden geçirilerek yetişkinlerin de değerlendirilmesini içerecek şekilde revize edilmiş, *Stanford ve Binet Testi* adıyla geniş kitlelere yayılmıştır (Aslan, 2013: 7).

Stanford Binet testinden sonra geliştirilerek yaygınlaşmaya başlayan zekâ testleri, insan zekâsının IQ puanı olarak bilinen tek bir sayıya indirgenerek zekâ seviyelerinin

ölçülebilir nitelikte olduğunu savunmuştur. Bu görüş, günümüze değin birçok eğitimeci arasında yaygınlaşarak kabul görmüştür (Saban, 2005).

Yirminci yüzyılın başlarında yaşamış olan Psikolog Charles Spearman, yaptığı araştırmalarda Galton ve Binet'ten farklı olarak zekânın genel bir yapı olduğunu, zekâ kelimesinin birçok çağrışımından kaçınmak için genel bilişsel beceriye yansız bir işaret yaratmak amacıyla “g” faktörü (general ability/ genel yetenek) olarak adlandırmıştır (Swain, 2003).

Bu görüşün yanı sıra Piaget, Vygotsky, Feuerstein gibi bilim insanları yaptıkları araştırmalar sayesinde zekânın değişken özelliklere sahip olduğunu ileri sürmüşlerdir (Taşpınar, 2005'ten akt. İzci vd., 2007: 119). Piaget yaptığı klinik çalışmalardan yola çıkarak Bilişsel Gelişim Kuramını geliştirmiştir. Ona göre bilişsel gelişim, bebeklik dönemiyle başlamakta ve ergenliğin sonuna kadar devam etmektedir (Senemoğlu, 2021). Piaget; dönemindeki araştırmacılardan farklı olarak çocuklar arasındaki bilişsel farklılıklar üzerinde durmak yerine, çocuklardaki zihinsel gelişme üzerine odaklanmıştır. Piaget, yaptığı çalışmalardan hareketle yaşa bağlı olarak farklı yapısal özellikler gösteren ve birbirini sırasıyla takip eden dört zihinsel gelişim dönemi olduğunu dile getirmiştir. Bu dönemler sırasıyla; duygusal devinim dönemi (0 ila 2 yaş), işlem öncesi dönem (2 ila 7 yaş), somut işlemler dönemi (7 ila 11 yaş) ve soyut işlemler dönemi (11 yaş ve üzeri) olarak nitelendirilmektedir (Özen, 2011: 67). Çocuklar bu süreçte düşünce ve davranış kalıplarını edinip geliştirmekte, dil becerisini kullanarak içinde yaşadığı çevrede problem çözme becerisini kazanmakta ve problem çözmede kullanacağı kuralları belirlemektedir.

Gardner, Zihin Çerçevesi kitabında İsviçreli psikolog Jean Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramının olumlu ve olumsuz noktalarına değinmiş, görüşlerini şöyle açıklamıştır:

Piaget tarafından yapılan bilimsel çalışmalara bakıldığında, Binet-Simon programının bazı yetersizliklere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Her şeyden önce bütün bir IQ hareketi körlük derecesinde deneyseldi. Basit bir şekilde, okul başarısına yönelik bir parça tahmin gücüne sahip olan testlere dayanıyor, zihnin işleyişine dair kuramı pek az dikkate alıyordu. Bu nedenle bir sorunun nasıl çözüldüğü ile ilgili süreci dikkate alan bir bakış açısı gelişmemiştir. Bununla birlikte sadece doğru cevabın verilip verilmeyeceği dikkate

alınyordu. IQ testinde bireyin yerine getirmesi gereken işlerin kasten mikroskobik boyutlara çekilmesi, çoğunlukla birbiriyle ilgisiz olması ve insan zekâsına “zorlama” bir değerlendirmeye yaklaşması bunun sebeplerinden sadece birkaçıydı. Zekâ testlerinde yapılması istenen işler ise gündelik hayattan oldukça uzaktı... Piaget, buna benzer eleştirel değerlendirmeleri zihninin gerisinde tutmayı başarmış, yıllar içinde insan zekâsına ilişkin tamamen farklı ve son derece güçlü bir bakış açısı geliştirmişti. Ona göre, insan bilincine dair bütün araştırmalar, dünyayı anlama çabasında olan bireyle başlamalıydı... Bireysel gelişim hem Piaget’nin bahsettiğinden daha fazla süreklilik taşır hem de daha aşamalıdır... Örneğin çocukların, rakamları akıllarında tutabildikleri, tutarlı bir biçimde sınıflandırabildikleri ve ben merkezliği henüz üç yaşındayken terk edebildiklerine dair kanıtlar mevcuttur. Bunlar, Piaget’nin kuramının hiçbir biçimde tahmin edemediği hatta mümkün görmediği bulgulardır (Gardner, 2010: 23-27).

1905-1998 yılları arasında yaşayan, kişilik ve mizacın temel boyutları, motivasyon ve duyguların dinamik boyutları, kişiliğin klinik boyutları, grup ve sosyal davranış kalıpları konularındaki çalışmalarıyla öne çıkan ABD’li psikolog Raymond Bernard Cattell; zekâ konusunda yaptığı bilimsel çalışmalar ile kavramın gelişimine büyük katkılar sunmuştur (Seyrek, 2021: 43). Cattell, psikoloji alanında ilk kez 1890 yılında zihinsel test kavramını kullanmıştır (Sweet, 1991: 293).

Cattell’e göre zekâ; akıcı zekâ ve kristalize zekâ olarak iki ana bileşenden oluşmaktadır. Akıcı zekâ, genetik faktörlerden etkilenirken kristalize zekâ; akıcı zekânın, yaşam deneyimlerine uygulanmasının bir sonucu olarak kazanılan belirli bilgileri içermektedir (Baron, 1992: 412). Akıcı zekâ; kavram oluşturma ve benzerlikleri tanımlama için gerekli olan yetenekleri içermekte olup var olan bazı zihinsel yapılardan yararlanmaktan ziyade yeni yapılar kurmada aktiftir. Kristalize zekâ ise daha çok, kelime hazinesi testleri, sınıfta uygulanan bazı testler ve bazı sosyal durumlarla ilgilidir (Gürel ve Tat, 2010). Bununla birlikte Cattell, akıcı zekânın gençlik yıllarında zirveye ulaştığını, kristalize zekânın ise yaşam boyunca artabileceğini ifade etmiştir (Baron, 1992: 412).

Bu düşüncelerden farklı olarak Smagorinsky (1995) zekânın ölçülebilir bir olgu olmadığını, zekâyı “ölçmek” için kullanılan standart testlerin de çoğunlukla sözel-dilsel ve mantıksal-matematiksel zekâ alanlarına yönelik olduğunu belirtmiştir.

Zekânın ölçülebilirliği hakkındaki eleştiriler ve yapılan farklı çalışmalar çok tartışılmış olsa da bu konuda Howard Gardner geleneksel kuramı şiddetle eleştirerek zekânın çok farklı boyutlarda değerlendirilmesi gerektiği görüşünü ortaya atarak konuyla ilgili önemli bir soluk getirmiştir. Filozof Nelson Goodman, 1967 yılında Harvard Eğitim Bilimleri Enstitüsünde (Harvard Graduate School of Education), Proje Sıfır (Project Zero) adını verdiği bir proje başlatmıştır. Çoklu Zekâ Kuramının ortaya çıkışı; Howard Gardner'in 1979 yılında bu projeye "İnsan Potansiyelinin Doğası ve Ortaya Çıkarılması" (The Nature and Realization of Human Potential) konusunu çalışmak üzere bir grup araştırmacıya katılmasıyla başlamıştır (Altan, 2012).

Nöropsikoloji ve gelişim uzmanı Howard Gardner 1983 yılında yayımladığı Zihnin Çerçeveleri: Çoklu Zekâ Kuramı (*Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*) adlı eserinde, zekânın çok kısıtlı olarak tanımlanıp ele alınmaması gerektiğini, aksine, zekânın birden fazla faktörü içerdiğini, üstelik zekânın geliştirilebilir bir yeti olduğunu belirtmiştir (Armstrong, 2002, Gardner ve Hatch, 1989).

Gardner (1999: 42) zekâyı, "bir ya da birden fazla kültürel çerçeve içinde değerlendirilen bir sorun çözme veya ürün yaratma becerisi" olarak tanımlamaktadır. Gardner, yapmış olduğu bu tanımla zekânın problem çözme becerisi olduğuna vurgu yaparak zekânın yaratıcı ve özgün düşünebilme yeteneği olduğu ve kültürel çerçeve içinde değerlendirildiğini savunmuştur.

Gardner; *Zihnin Çerçeveleri: Çoklu Zekâ Kuramı (Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences)* adlı eserinin yayımlanmasından sadece birkaç ay sonra Ulusal Bağımsız Okullar Derneğinin yıllık toplantısında konuşma yapmak üzere davet alarak hiç beklemediği bir fırsatı yakalamıştır. Gardner, böylece binlerce insanın önünde konuşarak kuramını anlatma olanağını elde etmiştir. Gardner, gelişen bu hadiseden sonra bütün zamanını bu kuramı geliştirmeye ayırmış ve ardından 1993 yılında *Multiple Intelligences: The Theory in Practice* adlı kitabını yayınlamıştır (Altan, 2012).

Gardner, beyin tahribatına uğramış bireyler üzerine bazı çalışmalar sırasında felç geçiren bireylerde beynin sadece belirli bir kısmının hasar aldığını ve bu hasar sayesinde beyinde ilgili bölümün hangi işlevi yerine getirdiğini anlamının mümkün olduğunu tespit

etmiştir. Bu bireylerden, şarkı söyleme yeteneğini yitirmiş bir bireyin hâlâ konuşabildiğini, konuşma yeteneğini yitirmiş bir bireyin ise hâlâ şarkı söyleyebildiğini tespit etmiştir. Bireylerin bazı yeteneklerini yitirmesi, bazılarını ise hâlâ kullanmaya devam edebilmeleri Gardner’ın kişilerde tek bir zekâ alanından ziyade birden fazla zekâ alanının olduğu düşüncesine yöneltmiştir (Checkley, 1997). Bu düşünceden hareketle Howard Gardner zekânın tanımlanmasında ve ölçülmesinde yepyeni bir bakış açısı getirecek olan Çoklu Zekâ Kuramını ileri sürmüştür.

Eğitim sisteminde zekâ alanları hâlen sözel-dilsel ve mantıksal-matematiksel zekâ etrafında şekillenmektedir. Özellikle bu iki zekâ alanında başarı gösteren öğrenciler “zeki” olarak adlandırılırken diğerleri başarısız olarak görülmekte ve “zeki olmayanlar” şeklinde kategorize edilmektedir. Çoklu Zekâ Kuramının şiddetle reddettiği bu sınıflama; zekânın birden çok boyutta olduğunu, bu boyutların bireylerin beyinlerinde farklı bölgelere yerleştiğini, hatta birbiriyle uyum içinde çalışabileceği gibi birbirinden bağımsız da çalışabileceğini savunmaktadır. Bu boyutların sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, müzikal-ritmik, bedensel-kinestetik, kişilerarası-sosyal, özedönük-içsel ve doğacı zekâ olarak ayrıldığını belirtmektedir. Zekâ türlerinden ilk yedisi kuramın başlangıcını teşkil ederken Gardner daha sonra, doğacı zekâ türünü de kurama dahil etmiştir. Bununla birlikte, zekâ türlerinin bunlarla sınırlandırılmaması gerektiğini, zekâ türlerinin yeni çalışmalar ışığında çoğalabileceğini de ifade etmiştir (Gardner, 2010).

Gardner’a göre herhangi bir niteliğin zekâ türü olarak kabul edilebilmesi için bazı kriterleri taşıması gerekmektedir. Bu kriterler şöyle sıralanabilir:

- Bir dizi sembole sahip olması,
- Kültürel yapıda bir değere sahip olması,
- Aracılığıyla mal veya hizmet üretebilmesi,
- İçinde problem çözülebilmesi (Baran, 2000’den akt. Duran ve Akdeniz, 2016: 709).

Gardner’a göre (2010) zekâ alanlarının tümünü kapsayan bir öğretim şekli, öğrencilerin var olan yeteneklerini ve potansiyellerini geliştirmesine olanak tanıdığından ve her öğrenciye kendi öğrenme stiline uygun bir öğretim yolu seçmesine imkân verdiğiinden, öğrenme hem daha kolay hem de daha eğlenceli bir hâle gelecektir.

Proje Sıfır'da yer alan araştırmacılardan biri olan Mindy L. Kornhaber, Kuzey Amerika'daki öğretmen ve siyasetçilerin Gardner'in Çoklu Zekâ Kuramını neden bu kadar olumlu ve ilgiyle karşıladıkları hakkında bir tespitte bulunmuştur (Holtz ve Lapetina, 2003; Lisk, 2007). Kornhaber'in bu konudaki görüşü şöyledir:

Çoklu Zekâ Kuramının eğitim ve öğretimde önemsenmesinin birkaç nedeni vardır. Bu nedenlerden biri kuramın; eğitimcilerin, öğrencilerin birbirlerinden farklı şekillerde düşünüp öğrendiklerine dair gözlemlerini doğrulamasıdır. Bununla birlikte kuram, eğitimcilere eğitsel uygulamalarını düzenlemek, müfredat ve ölçme değerlendirme çalışmalarını organize etmek için kuramsal bir çerçeve sağlamaktadır. Bunun doğal bir yansıması olarak da pek çok eğitimci, sınıflarında bulunan farklı özellikteki öğrencilerinin ihtiyaçlarını daha iyi karşılayabilmek için yeni yaklaşım, yöntem ve teknikler geliştirme olanağını elde etmiştir (Kornhaber, 2001: 276).

Çoklu Zekâ Kuramı; zekâyı ölçüp bireyleri bu ölçüm sonuçlarına göre sınıflandırmak ve gelişmelerini sınırlandırmak yerine, bireylerin potansiyellerini ortaya çıkarmak ve yeteneklerini geliştirmek konusunda yardımcı olmaktadır. Birçok ülkede öğretim programlarının hazırlanmasında; derslerde hangi öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılacağına belirlenmesinde Çoklu Zekâ Kuramı dikkate alınmaktadır. Bu uygulamaların olumlu sonuçlar verdiğini, bazı ülkelerdeki Çoklu Zekâ okullarının varlığı ile anlamak mümkündür (Altan, 2011).

Çalışmanın kuramsal çerçevesinde ele alınan geleneksel zekâ anlayışı ile modern, yani çoklu zekâ anlayışının daha iyi anlaşılabilmesi amacıyla Tablo 1'de iki zekâ anlayışı arasındaki farklar gösterilmiştir.

Tablo 1

Geleneksel zekâ anlayışı ile modern zekâ anlayışı arasındaki farklar

Geleneksel Zekâ Anlayışı	Modern Zekâ Anlayışı
Zekâ; doğuştan gelmektedir, değişmez ve sabittir.	Zekâ, doğuştan gelse de değiştirilebilir, iyileştirilebilir ve geliştirilebilir.
Zekâ, çeşitli yöntemler ile ölçülebilmekte ve sayısal ifadelere dönüştürülebilmektedir.	Zekâ ölçülemez ve sayısal ifadelere dönüştürülemez.
Zekâ, tek bir yolla açıklanabilmektedir.	Zekâ farklı bakış açıları ile açıklanabilir.
Zekâ, çeşitli ölçekler ile ölçülebilmektedir.	Zekâ gerçek hayattan soyutlanamaz ve basit ölçekler ile ölçülemez.
Bireylerin zekâ durumları sınıflandırılarak gelecek hakkında başarıya ilişkin tahminlerde bulunmak mümkündür.	Bireylerin zekâ durumları tespit edilerek henüz keşfedilmemiş zekâ kapasitelerini ortaya çıkarmak mümkündür.

Kaynak: Taşdemir, 2020: 26

2.2. Çoklu Zekâ Kuramının İlkeleri

Çoklu Zekâ Kuramını oluşturan bazı ilkeler vardır. Bu ilkeler, temelde Çoklu Zekâ Kuramının özeti niteliğinde olup kuramın daha iyi anlaşılabilmesinde yol gösterici nitelik taşımaktadır. Aşağıda, bu ilkelere yer verilmiştir.

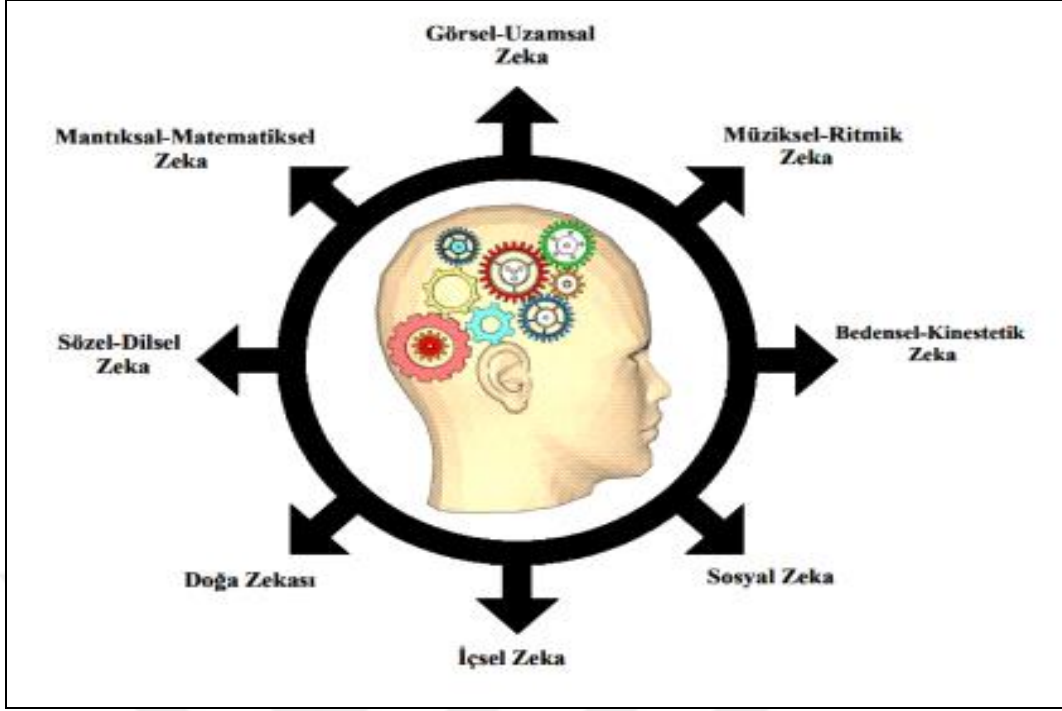
- İnsanlar sadece tek bir zekâ alanına değil, çeşitli zekâ alanlarına sahiptir.
- Bütün insanlar, en çok kullandıkları zekâ türleri ile tanınırlar.
- Her insanın zekâ profili kendine özgüdür.
- Bütün zekâ alanları birbirinden bağımsız bir gelişim evresi geçirirler.
- Bütün zekâlar devimseldir.
- Kişilerin zekâ türlerini açıklamak ve geliştirmek mümkündür.
- Kişiler, kendi zekâlarını tanıma ve geliştirmek imkânına sahiptir.
- Her bir zekânın gelişimi sadece kendi içinde değerlendirilmelidir.
- Her bir zekâ türünün dikkat, problem çözme ve bellek işleyişi farklıdır.
- Aynı anda birden fazla zekâ türü kullanılabilir.
- Zekânın gelişiminde bireyin içinde yaşadığı toplum, genetik, dini inançlar vb. etkilidir.
- Bütün zekâ türleri kişinin kendisini gerçekleştirmesini destekler.
- İnsanların gelişimi üzerinde yapılan bütün bilimsel çalışmalar, çoklu zekâ alanlarının varlığını kabul etmektedir.

▪ Çalışmalar sürdükçe mevcut zekâ alanları dışında başka zekâ türleri de keşfedilebilir.

- Bütün evrende sadece bir zekâ alanını kapsayan eylem bulunmamaktadır.
- En küçük etkinlikte dahi birden fazla zekâ türü kullanılır.
- İnsanlar canlı zekânın özel bir birleşimidir.
- Zekânın gelişimi kişilere ve toplumlara göre farklılaşır.
- Çoklu zekânın ne olduğu açıklanabilir.
- Katkısız zekâyâ çok nadir rastlanır.
- Bütün zekâ türleri bireyin potansiyelini artırır.
- Bir zekâ türünü geliştirmek için diğer zekâ türlerinden faydalanılabilir.
- Zekâ alanları konusunda araştırmalar çoğaldıkça var olan zekâ kavramları değişebilir (Viens ve Kallenbach, 2003'ten akt. Kaygusuz ve Dindar, 2022: 15-16).

Gardner'ın (2010) Çoklu Zekâ Kuramı ile öne sürdüğü sekiz zekâ alanı, aşağıda verilmiş, zekâ alanlarının orijinal adları parantez içerisinde belirtilmiştir.

- Sözel-Dilsel Zekâ (Linguistic Intelligence)
- Matematiksel-Mantıksal Zekâ (Logical-Mathematical Intelligence)
- Görsel-Uzamsal Zekâ (Spatial Intelligence)
- Müzikal-Ritmik Zekâ (Musical Intelligence)
- Bedensel-Kinestetik Zekâ (Bodily-Kinesthetic Intelligence)
- Kişilerarası-Sosyal Zekâ (Interpersonal Intelligence)
- Özedönük-İçsel Zekâ (Intrapersonal Intelligence)
- Doğacı Zekâ (Naturalist Intelligence)



Şekil 1. Gardner'in çoklu zeka alanları (Kaynak: Kılılıoğlu, 2020: 35).

Campbell et al., (2004) sekiz zekâ alanının kendi içerisinde üç farklı gruba ayrıldığını belirtmiştir. Bu gruplar şöyledir:

- Nesneye Bağımlı (object-related)
- Nesneden Bağımsız (object-free)
- Kişiyeye Bağımlı (person-related)

Belirtilen bu kategorilere göre çoklu zekâyı oluşturan sekiz zekâ alanından dördü; görsel-uzamsal zekâ, mantıksal-matematiksel zekâ, bedensel-kinestetik zekâ ile doğacı zekâ, “nesneye bağımlı” zekâ alanları olarak nitelendirilirken sözel-dilsel zekâ ve müzikal-ritmik zekâ “nesneden bağımsız” zekâ alanları olarak nitelendirilebilir. “Kişiyeye bağımlı” zekâ alanları olarak ise özedönük-içsel zekâ ile kişilerarası-sosyal zekâ örnek gösterilebilir (Campbell et al., 2004: XXI).

2.3. Çoklu Zekâ Türleri

2.3.1. Sözel-Dilsel Zekâ

Gardner (2010), *Zihin Çerçevesi* kitabında Çoklu Zekâ Kuramını açıklarken öncelikle sözel-dilsel zekâyı ele almıştır. Gardner'in sözel-dilsel zekâya verdiği öncelik, onu zekâların en üstünü olarak görmesinden kaynaklanmaktadır. Beynin konuşma alanları hasar görmüş birçok birey üzerinde çalışma yapmış olması ona, dil olgusunu derinlemesine inceleme fırsatını sunmuştur. Gardner; toplumsal ilişkiler açısından önemli bir öge olan dilin, insan zekâsının en önemli boyutu olduğunu belirtmiştir. Ayrıca söz dizimini ustalıkla kullanmanın önemine, başkalarını ikna etme yeteneğine, bellek kapasitesine, bireyin kavradıklarını açıklamada dilin potansiyeline, bireyin kendisini analiz etmesinde dilin önemine de dikkat çekmiştir (Demirel vd., 2006).

Sözel-dilsel zekâ, insanların dillerine ait kavramları yazılı veya sözlü olarak etkili bir biçimde kullanabilme becerisi olarak da tanımlanabilir (Demirel, 2020). Sözel-dilsel zekâ alanı baskın olan bireyler eğitim ortamındaki öğrenmelerini; duyarak, konuşarak, tartışarak, okuyarak ve birbirleriyle iletişime geçerek daha etkili bir şekilde gerçekleştirirler (Gardner, 2010). Richards ve Rodgers (2001: 116) ise sözel-dilsel zekâyı “bir bireyin dili; bir avukat, yazar, editör ve tercüman gibi özel ve yaratıcı bir şekilde kullanma yeteneği” olarak tanımlamıştır.

Bümen (2005: 9) ise sözel-dilsel zekâyı şöyle tanımlamaktadır:

“Okuma, yazma, dinleme ve konuşma ile iletişim sağlayarak, bu zekânın en belirgin özellikleri kullanılır. Daha önemlisi, dil zekâsının kullanımı, önceki bilgiyi ve anlamayı yeni bilgiye bağlamaya yardımcı olmakta ve bağlantının nasıl olduğunu açıklamaktadır. Dil zekâsı iletilenin bireysel olarak algılanmasını sağlar. Okullarda bu zekâ türüne çok değer verilir” (Bümen, 2005: 9).

Sözel-dilsel zekâ, mevcut olan zekâ türleri içerisinde insan zekâlarının en üstünü olarak kabul edildiği için çok ayrıntılı olarak incelenmiştir. Boydak'a göre (2017: 106) sözel-dilsel zekâ çok küçük yaşta fark edilir ve yaşam boyunca etkin kalır. Bu zekâ alanı edebiyat, masal ya da bir olayı anlatma gibi özelliklerle toplumda kendini belli eder. Başka bir

ifadeyle, sözel-dilsel zekâ becerileri (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) yaşamı öğrenme ve kolaylaştırmada mutlaka gereklidir. Bu beceriler, toplumsallık sürecinde de vazgeçilmez unsurlardandır. Çünkü birey, sözel-dilsel zekâsını kullanarak, çevre ile iletişimini daha sağlıklı bir boyuta taşıyarak sürdürmekte, toplum içinde kendini aktif olarak ifade edebilmekte ve meslek seçiminde bu zekâ türünün özelliklerini yansıtabilmektedir (Alaz, 2007: 22).

Gardner’a göre sözel-dilsel zekâ, dört ana unsura sahiptir. Bu unsurlar şöyledir (Selçuk vd., 2004: 44):

- *Ses bilgisi (fonoloji)*: Bir kelimeyi oluşturan seslerden haberdar olmayı ifade etmektedir.
- *Söz dizimi (sentaks)*: Dilin yapısıyla ilgili olup dilbilgisi kurallarını ve kelimelerin sıralanmasını içermektedir.
- *Anlam bilgisi (semantik)*: Kelimelerin anlamlarından haberdar olup bu anlamlar çerçevesinde insanlarla etkileşime girmeyi ifade etmektedir.
- *Pragmatik*: Açıklamak, ikna etmek, cesaretlendirmek ya da herhangi bir amaç için dilin kullanılmasını belirtmektedir. Burada birey, dilin yapısıyla ya da kullanılan kelimelerin gerçekten doğru olup olmadığıyla ilgilenmeden karşısındaki kişilerle başarılı bir etkileşim içerisinde olmayı amaçlamaktadır.

Lazear (2000: 31-32) sözel-dilsel zekânın özünde bazı kapasitelerin olduğundan bahsetmektedir. Bu kapasiteler şöyledir:

- *Sözcüklerin düzenini ve anlamını kavrama*: Verilen bir metinde yer alan kelimelerin anlamını kavramayı, anlamı değiştirebilmek için kelimeleri yeniden nasıl düzenleyeceği ile ilgili bilgileri içeren oldukça karmaşık bir süreçtir. Örneğin, “Adam sadece çocuğa bundan bahsetmek istedi.” cümlesindeki sözcüklerin yerini değiştirmek suretiyle kaç farklı cümle kurulabileceğini bulmak bu kapasite ile ilgilidir.

▪ *Açıklama, öğrenme ve öğretme:* Bir bilgiyi sözlü ya da yazılı olarak başka bir kişiye açıklayabilme veya verilen bir bilgiyi anlayabilme olarak açıklanabilir. Bazı elektronik araçların kullanım kılavuzlarındaki talimatların dikkate alınarak, kullanımı ile ilgili detayların kolayca anlaşılabilmesi bu kapasite sayesinde mümkündür.

▪ *Mizaha dayalı anlatım:* Bu kapasite sözcüklerle birtakım oyunlar oynamayı kapsamaktadır. Cinas yapma, mecaz kullanma, bilmeceler, sürpriz sonla biten öyküler, alaylı şiirler, şakalar gibi unsurlar buna örnek verilebilir. Bazı mizahi anlatımların anlaşılabilmesinde sosyokültürel faktörlerin önemli olduğu gözden kaçmamalıdır. Bir kişi için komik olan bir söz, başka bir kültürdeki biri için hakaret niteliğinde olabilir.

▪ *İkna ve güdüleme yeteneği:* Sunucu, siyasetçi, spiker gibi belli bir kitleye hitap eden kişilerin; rahat, etkileyici, ikna ve motive edici konuşmaları bu kapsamda değerlendirilmektedir.

▪ *Hafıza ve geri getirme:* Bu kapasite, beynin kısa ve uzun süreli hafızasında bilgileri saklama ve gerekli zamanlarda bu bilgilere erişebilme yeteneğini kapsamaktadır.

▪ *Metalinguistik analiz:* Metalinguistik analiz, dili kullanarak dili araştırmak kapasitesidir. Örneğin gündelik hayatta biriyle konuşurken bazen anlatılmak istenileni anlayamayız ve o kişiden daha açık olmasını isteriz. Bazen de o kişiye ne demek istediği ile ilgili birtakım sorular sorarız. Böylece karşı taraftaki kişinin düşüncesini, onu başka bir düşünceye itmeden öğreniriz.

Ülkemizde eğitim sistemine bakıldığında en fazla dikkate alınan zekâ alanlarının hiç şüphesiz sözel-dilsel zekâ ve mantıksal-matematiksel zekâ olduğu görülmektedir. Bunun en başta gelen nedenlerinden biri çoktan seçmeli sınavların bu iki zekâ alanına yönelik olmasıdır. Bu durumda, sözel-dilsel ve mantıksal-matematiksel zekâ alanları baskın olan öğrencilerin, diğer öğrencilere kıyasla daha avantajlı olduğu söylenebilir. Bununla birlikte çoktan seçmeli sınavlara şartlanan çocuklar; dinleme, konuşma, okuma, yazma gibi sözel-dilsel zekânın gerektirdiği yetenek ve bunlara bağlı beceriler konusunda yetersiz kalmaktadır. Diğer bir ifade ile okuduğunu anlamada ve anladığını aktarmada zayıf olan bir öğrencinin böyle bir eğitim sisteminde başarılı olması da öngörülemez (Selçuk vd., 2004:

44). Farklı zekâ alanlarının eğitim-öğretim ortamında daha fazla uygulanması, uygun materyallerle desteklenmesi, öğrenci ve öğretmene kendi içlerindeki potansiyellerinin ve ilgi alanlarının ortaya çıkmasını sağlayacaktır (Rattanavich, 2013; Tamilselvi ve Geetha, 2015).

Sözel-Dilsel Zekâsı Gelişmiş Bireylerin Özellikleri

Bu zekâ alanı baskın olan bireylerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri gelişmiştir. Sözlü olarak kendilerini etkili bir şekilde ifade edip başkalarıyla iletişim kurmakta ustadırlar. Bununla birlikte konuşmalarını uygun ses tonu ve vurguyla destekleyerek karşısındaki kişiyi ikna etme konusunda başarılıdırlar. Bir okuma metninin düzenini ve sözcüklerin anlamını kolayca kavrayabilirler. Özellikle okuduklarından hareketle çeşitli çıkarımlar yapıp özet çıkarırlar. Kelime hazineleri son derece gelişmiştir. Aynı şekilde, kuvvetli bir hafızaya da sahiptirler. Dilbilgisi kurallarını etkili bir şekilde kullanırlar. Hikâye, masal ve fıkra anlatmakta ustadırlar. Ayrıca şiir, makale, yaratıcı yazma çalışmalarından zevk alırlar. Grup çalışmalarında da oldukça iyidirler. Bununla birlikte mizaha dayalı bir anlatım yönleri de vardır. Çeşitli kelime oyunlarını, tekerlemeleri hızla söylemeyi, bulmaca çözmeyi severler. Başkalarının seslerini ve üsluplarını taklit edebilirler. Yabancı bir dili öğrenmede zorluk çekmezler. Vural (2005: 239-240), benzer bir görüşle sözel-dilsel zekâsı gelişmiş öğrencilerin öğrenmede ağırlıklı olarak okuma, yazma, dinleme materyallerine; tartışma, konuşma ve görüşme etkinliklerine ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Bununla birlikte bu öğrenciler kelimelerle oynayarak ve mizahı kullanarak daha iyi öğrenmekte, öykü oluşturma ve sunum yapma; öykü, dergi ve kitap okuma; mektup ve kompozisyon yazmaktan hoşlanmaktadır.

Sözel-Dilsel Zekâ Alanını Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler

Öğrencilerin hem sözel-dilsel zekâ alanlarını geliştirmek hem de ilgilerini derse çekmek, öz motivasyonlarını sağlamak, dersi ilgi çekici hâle getirmek, öğrendiklerini pekiştirmek ve günlük hayata da uyarlayabilmek amacıyla çeşitli çalışmalara aşağıda yer verilmiştir.

- Bir hikâye yazma, anlatma ve tamamlama,
- Çeşitli kelimelerin kökenini araştırıp bulma,

- Tartışma hazırlama,
- Şiir, masal, efsane, kısa oyun ya da gazete makalesi yazma,
- Sunu hazırlama ve sunum yapma,
- Bülten hazırlama, kitapçık ya da sözlük yazma,
- Slogan yazma ve pankart hazırlama,
- TV, radyo programı yapma,
- Ses kaseti hazırlama,
- Röportaj yapma,
- Mektup yazma,
- Kitap okuma,
- Akrostiş kullanma,
- Kelime oyunu oynama,
- Bir kavramla ilgili “Nesi var?” oyunu oynama,
- Çapraz bulmaca hazırlama,
- Doğaçlama yapma,
- Biyografi yazma,
- İnternet, e-posta çalışmaları yapma,
- Akran öğretimi yapma,
- Sessiz okuma ve yüksek sesle okuma çalışmaları yapma,
- Karikatür hazırlama,
- Komik yazılar yazma,
- Fıkra anlatma,
- Araştırma raporu yazma,
- Günlük tutma (Demirel vd., 2006: 72; Saban, 2010: 32).

Sözel-dilsel zekâ, mesleki açıdan değerlendirildiğinde; öğretmen, yazar, şair, gazeteci, avukat, sunucu, haber spikeri, komedyen, politikacı, antrenör gibi meslekleri icra eden kişilerde sözel-dilsel zekânın, diğer zekâ türlerine oranla daha baskın olduğu görülmektedir (Baum et al., 2005; Campbell et al., 2004). Nazım Hikmet Ran, Cem Yılmaz, William Shakespeare (Demirel vd., 2006) sözel-dilsel zekâsı baskın, toplumda öne çıkan kişilere örnektir.

2.3.2. Mantıksal-Matematiksel Zekâ

Gardner'e göre, bir çocuğun mantıksal-matematiksel zekâ ile ilgili ilk temel bilgilerini edinmesi; nesneler dünyasıyla karşılaşması ile başlatılabilir. Bu bağlamda çocuk, mantıksal-matematiksel zekâyâ yönelik ilk bilgilerini karşılaştığı nesneleri yeniden düzenleyerek ve parmaklarıyla sayarak edinmektedir. Bir çocuğun, sarı arabalarını diğer arabalarından ayırarak bir yerde toplaması, ortak özelliklere sahip olan bazı nesneleri gruplara bölme becerisini kazanmaya başladığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Küçük yaştaki çocuklarda mantıksal-matematiksel düşüncenin şekillenmeye başlaması; çocukların, çeşitli nesneleri tutarlı bir biçimde sınıflayabilme yönündeki ilk çabalarıyla mümkündür. Bu çaba, çocukların gözlem ve fiziksel nesneleri hareket ettirmeleri yoluyla kendini gösterir. Başka bir ifadeyle, mantıksal-matematiksel zekânın temeli, nesnelerin ele alınma biçimine dayanmaktadır. Ancak bu eylemler, zihinsel olarak da yapılabilir. Bir süre sonra bu işlemler, çocukta içselleşmeye başlar ve böylece, çocuğun işlemleri yapması için illaki bir nesneye dokunması gerekmez; gerekli olan kıyaslamaları, eklemeleri ve çıkarmaları “kafasından” yapabilir hâle gelir (Gardner, 2010: 180-184).

Bunlardan hareketle Gardner (2010), mantıksal-matematiksel zekâyı; sayılarla düşünebilme, sayılar ve geometrik şekiller gibi soyut düşünme, hesaplama, mantıksal ilişkiler kurma, problem çözme, sonuç çıkarma, farklı bilgiler arasında ilişkiler kurabilme yeteneği olarak tanımlamıştır. Benzer olarak Armstrong (2002: 2); mantıksal-matematiksel zekâyı hesap yapabilme, akıl yürütebilme, sorunları çözme ve kavramlar arası ilişkileri anlama becerisi olarak tanımlamıştır. Richards ve Rodgers'a göre (2001: 116) mantıksal-matematiksel zekâ, “genellikle doktor, mühendis, yazar ve bilim adamlarında görülen mantıklı düşünme gücüdür”. Mantıksal-matematiksel zekâsı gelişmiş olan kişiler; nesneleri belli özelliklere göre sınıflandırarak, bazı olaylar arasında mantıklı ilişkiler kurarak, nesnelerin belli başlı özelliklerini sayısallaştırıp hesaplayarak ve olaylarla ilgili soyut ilişkiler hakkında düşünebilen kişilerdir (Saban, 2010). Aslında bu zekâ türü; insan ilişkilerindeki birtakım çatışmaların çözülmesinde, kişilerin psikolojik sorunlarla baş edip mutlu olmasında, bununla birlikte seçimlerini doğru yapması ve eleştirel düşünebilmesi gibi birçok önemli konuda oldukça etkilidir (Selçuk vd., 2004).

Lazear (2000: 27-28) mantıksal-matematiksel zekânın sadece sayılarla ilgili olmadığını, bu zekâ alanının içindeki “mantık bölümünün” çoğunlukla göz ardı edildiğini belirtmektedir. Ona göre bu zekâ alanının özünde şu kapasiteler yer almaktadır:

- *Soyut yapıları tanıma*: Bireyin çevresindeki yapıları ayırt edebilme kapasitesidir. Örneğin kişinin çevresindeki spiral örüntüleri, üçgenleri, yıldız örüntüleri bulabilmesi buna örnektir.

- *Tümevarım yoluyla akıl yürütme*: Parçadan bütüne ulaşmak için izlenilen mantıksal düşünce sürecini ifade etmektedir.

- *Tümdengelim yoluyla akıl yürütme*: Bütünden parçaya ulaşmak için izlenilen mantıksal düşünce sürecini ifade etmektedir.

- *Bağlantı ve ilişkileri ayırt etme*: Bu kapasitesi gelişmiş olan bireyler giderek karmaşılaşan birtakım verileri kolaylıkla sıralayabilir ve anlamlandırabilir. Bununla birlikte kendisi için önemli ve anlamlı bilgileri seçip diğerlerini eleyebilme yeteneğini kazanır.

- *Karmaşık hesaplar yapma*: Bu kapasite mantıksal-matematiksel zekânın temsilcisi olarak bilinir. Bunun yanı sıra okullarda öğrenilen sayısal ilişkileri ve bazı matematiksel işlemlerinin çok ötesine geçerek bunların günlük hayatta etkili bir biçimde kullanılabilmesi yeteneğini de kapsamaktadır.

- *Bilimsel muhakeme*: Bu kapasite gözlem, yargılama, tartma, karar verme ve uygulama süreçlerini kapsamaktadır. Günlük yaşamda karşılaşılan bir sorunun çözülmesinde bilimsel bir yöntem kullanılmaktadır. Bu bağlamda ilk önce sorunla ilgili tüm gerçekler gözlemlenip ardından o sorunla ilgili olayın ne olduğu belirlenir. Sonrasında ise sorunun çözümü için mantıklı bir uygulamaya karar verilip uygulamaya geçilir.

Mantıksal-matematiksel zekâ günümüz eğitim sisteminde sözel-dilsel zekâ ile birlikte en çok yer verilen bir diğer zekâ alanıdır. Öğretim sürecinde öğretmen, bu zekâ alanının gelişmesini desteklemek için öğrencilere bazı ödevler vererek onları öğrenme sürecinde etkin kılmalıdır. Bunun için öğrencilerin basitçe “evet/ hayır” cevaplarını

verebilecekleri problemlerden ziyade; akıl yürütmelerini gerektirecek, somut-soyut bazı örnekler tasarlamalarına olanak sağlayacak problemler kullanılmalıdır.

Bununla birlikte öğretmenin; bulmaca hazırlama, bir sorunun adımlarını grafiklerle gösterme, kavram ve zihin haritaları oluşturma, karşılaştırma ve gruplandırma yapma, diyagram ve grafikler hazırlama gibi etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin mantıksal-matematiksel zekâlarını desteklemesi önem arz etmektedir (Aykaç, 2018).

Mantıksal-Matematiksel Zekâsı Gelişmiş Bireylerin Özellikleri

Bu zekâ alanı gelişmiş kişilerin sayılarla çalışmaktan hoşlandıkları, konuşmalarında sayısal ifadeleri kullanmaktan kaçınmadıkları ve sayısal düşündükleri bilinmektedir. Bu kişiler, neden-sonuç ilişkisi kurmakta başarılı olup satranç ve bilgisayarda çeşitli stratejik oyunları oynamaktan hoşlanırlar. Mantıksal bulmacaları çözmeyi çok seven mantıksal-matematiksel zekâlar; analiz, sentez, grupta ve soyut bağlantılar kurmada başarılıdırlar.

Benzer bir görüşle Demirel vd., (2006: 22) mantıksal-matematiksel zekâsı baskın olan bireylerde öne çıkan bazı özellikleri şu şekilde belirtilmişlerdir:

- Nesneleri ve nesneler arasındaki ilişkileri algılama,
- Nitelik, zaman ve etki kavramları ile tanışık olma,
- Somut kavram ve nesneleri temsil eden soyut sembolleri kullanma,
- Mantıksal problemleri çözmede beceri sahibi olma,
- İlişki ve benzerlikleri algılama,
- Denence kurma ve test etme,
- Sonuçları tahmin etme, problem çözme basamaklarını kullanarak hesap yapma, istatistikleri yorumlama ve bilgileri grafik ile gösterebilme gibi becerilere sahip olma,
- Hesaplama, fizik, bilgisayar programları, araştırma yapma gibi karmaşık çalışmalardan hoşlanma,
- Model formüle etme, örnekler geliştirme, zor tartışmalar oluşturma,
- Matematik problemlerinin çözümünde teknolojiye yararlanma,
- Hesap uzmanlığı, bilgisayar teknolojisi, hukuk, mühendislik ve kimya gibi meslek alanlarına ilgi duyma,

- Yeni modeller oluşturma, matematik ya da fen bilimlerinde henüz keşfedilmeyenleri algılama,
- Neden-sonuç ilişkilerini ortaya koyma (Demirel vd., 2006: 22).

Mantıksal-Matematiksel Zekâ Alanını Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler

Öğrencilerin mantıksal-matematiksel zekâ alanlarını geliştirmek amacıyla yapılabilecek bazı çalışmalar aşağıda sıralanmıştır.

- Beyin fırtınası yapma,
- Konuyla ilgili kategorize ve gruplandırma çalışmaları yapma,
- Konuyla ilgili benzerlik ve farklılıkları bulma,
- Mantıksal problemler çözme,
- Tümdengelim ve tümevarım düşünce tekniklerini kullanma,
- Soyut semboller kullanma,
- Verilerden grafik oluşturma,
- Tangram oynama,
- Zaman çizelgeleri oluşturma
- Soru bankaları hazırlama,
- Süreli yarışlar düzenleme,
- Şifre çözümleme,
- Sayı dizileri oluşturma (Selçuk vd., 2004: 50).

Mantıksal-matematiksel zekâyâ sahip olan bireyler mesleki açıdan değerlendirildiğinde; bilim adamlarının, ekonomistlerin, muhasebecilerin, mühendislerin, istatistikçilerin ve bilgisayar programcılarının öne çıktığı ve bu kişilerde mantıksal-matematiksel zekâ alanının diğer mesleklerde çalışanlara göre daha gelişmiş olduğu görülmektedir (Campbell et al., 2004: 53). Mantıksal-matematiksel zekâsı gelişmiş bireylere Sir Isaac Newton, Albert Einstein, Bill Gates, Cahit Arif (Demirel vd., 2006), Stephen Hawking, Garry Kasparov vb. kişileri örnek göstermek mümkündür.

2.3.3. Görsel-Uzamsal Zekâ

Howard Gardner, görsel-uzamsal zekânın özünün, görsel dünyayı doğru biçimde algılamaktan geçtiğini savunmuştur. Ona göre görsel-uzamsal zekâ; bir algı üzerinde değişim ve dönüşümler yapabilmenin yanı sıra, görsel deneyimi fiziksel birtakım uyaranların olmadığı durumlarda bile yeniden üretebilmektir (Gardner, 2010). Gardner, bu düşüncesine yönelik şu örneği vermiştir:

“İnsanın görsel algısı doğru olabilir, ama artık ortada olmayan bir dünyayı çizmeye, tahayyül etmeye ya da değiştirmeye yeteneği yoktur. Müzik yeteneğinin zaman zaman birbirinden ayrı düşen ritim ve melodi çıkarma becerisini, dil zekâsının da bazen birlikte gitmeyen sentaktik ve pragmatik becerileri kapsamı gibi, uzamsal zekâ da farklı becerilerin toplamıdır” (Gardner, 2010: 246). Bu durumu Aykanat (2008: 17), şöyle ifade etmiştir:

“Gardner, ‘Zihin Çerçevesi’ adlı kitabında; ağır bir otistik olan beş yaşındaki İngiliz bir kızın olağanüstü nitelikteki resimlerini, normalin altında bir IQ’ya sahip olsa da tabloları yüksek fiyatla satılan İngiliz ressam Bryan Pearce’ı örnek verir. Bunlar diğer zekâ türlerinden yoksun olsalar dahi, uzamsal zekânın yüksek düzeyde geliştiğinin etkili bir örneğidir” (Aykanat, 2008: 17).

Armstrong’a (2002: 2) göre görsel-uzamsal zekâ; renk, şekil, çizgi, biçim gibi öğeler arasındaki ilişkileri görme yeteneğidir. Bu yetenek, değişik fikirleri grafikler aracılığıyla görselleştirme, temsil etme ve yönlendirme becerilerini içermektedir.

Bu zekânın temelinde, görme duyusu ve buna bağlı olarak da çeşitli şekiller tasarlama ve zihinde resimler oluşturma yeteneği yer almaktadır. Üç boyutlu düşünebilme yeteneği olarak da adlandırabilecek olan görsel-uzamsal zekâ alanı; kendi hayal dünyalarının derinliklerine dalan, kendilerini görünmezmiş gibi kabul edip ona göre hareket eden, kendilerini gizemli dünyalara ve belirsiz zamanlara doğru seyahat ediyormuş havasına sokan çocuklarda bu zekâ alanının baskın olduğu söylenebilir (Bulut, 2003).

Lazear’a göre (2000: 21-22) görsel-uzamsal zekânın özünde bazı kapasiteler bulunur. Bu kapasiteler şöyledir:

▪ *Aktif imgelem/ hayal gücü:* Bireylerin bazı şekilleri hayal etme becerisini ifade etmektedir. Örneğin, bulutlara bakarak onları birtakım hayvanlara, farklı nesnelere benzetmek bu kapasite kapsamında yapılan eylemlerdir.

▪ *Zihinsel canlandırma:* Olayların zihinde resimlenerek canlandırılması olarak ifade edilebilir. Arabanın park edildiği yerin hatırlanması, kaybolan bir eşyanın yerinin hatırlanması veya kitap okurken sayfada yazılı olanların, zihinde görselleştirilmesi örnek verilebilir.

▪ *Uzayda yer-yön/ yol bulma:* Hareket noktasından varış noktasına doğru rotadan sapmadan ulaşma kapasitesidir.

▪ *Grafik temsili:* Bir duygunun, fikrin ya da bazı kavramların aktarılmasında çeşitli görseller oluşturabilme kapasitesi olarak ifade edilmektedir. Fotoğraf, resim, çizim, heykel, kolaj gibi çalışmalar bu kapasitenin ürünlerindendir.

▪ *Uzaydaki nesneler arasındaki ilişkileri tanıma:* Satrançta birkaç hamle sonrasında tahmin etme bu kapasiteye gösterilebilecek en güzel örnektir.

▪ *Zihinsel manipülasyon:* Çeşitli illüzyonlarla zihinsel manevralar yapma kapasitesi olarak tanımlanabilir. Psikolojide kullanılan resimlerde farklı bakış açılarıyla farklı şekiller görülebilir. İlk başta genç bir kadının yer aldığı resimde birtakım optik illüzyonlarla birden yaşlı bir kadının görülmesi buna örnek verilebilir.

▪ *Farklı açılardan algılama:* Farklı açılardan görülen nesneler arasındaki benzerlik ve farklılıkları tanıyabilme kapasitesidir.

Gardner'e göre görsel-uzamsal zekâ alanı üç temel beceriyi içermektedir. Bunlar: 1. Nesneleri doğru bir şekilde algılamak, 2. Bir nesneyi uzayda hareket ediyormuş gibi hayal ederek ya da başka birinin bakış açısıyla resimleyerek yönlendirmek, 3. Birinin algılarını iki ya da üç boyutlu somut örnekler hâlinde transfer etmek (Selçuk vd., 2004: 53) olarak sıralanabilir.

Görsel-Uzamsal Zekâsı Gelişmiş Bireylerin Özellikleri

Bu zekâ alanı gelişmiş olan kişiler harita, grafik, diyagram, çizelge vb. kolaylıkla okur; dinlediklerinden hareketle zihinsel resimler oluşturarak öğrendikleri bilgileri hatırlama ve geri getirmede bu resimlerden yararlanır. Video, film, slayt gibi görsel gösterimleri izlemekten keyif alırlar. Ayrıca, okuma sırasında kelimelerden ziyade resimler üzerine yoğunlaşırlar ve kitap, defter, kâğıt vb. materyaller üzerine karalamalar yaparlar. Origami, maket ve üç boyutlu ürünler hazırlama konusunda başarılıdırlar. Herhangi bir nesnenin üç boyutlu perspektifini zihinlerinde canlandırıp çizebilirler. Bununla birlikte akranlarına göre çok fazla hayal kurup hayallerini görsellere dönüştürmekten hoşlanırlar.

Görsel-uzamsal zekâyı sadece sanatla ilgilenen kişilerin sahip oldukları bir zekâ alanı olarak görmek doğru olmayacaktır. Bu zekâ alanı aynı zamanda kişinin; harita okuması, bir odayı düzenlemesi, yer yön bulması, bir eşyanın yerini hatırlaması, başkasının beden dilini yorumlaması, taslak çıkartması ve kişinin kendisini sözel olmayan bir şekilde ifade etmesi demektir. Bireylerin hayal gücü yeteneği, onların eğitimsel kariyerini de doğrudan etkiler. Çünkü bu zekâ alanına sahip kişiler görsel okuma, görsel bir şekilde düşünme, gelecekle ilgili çıkarımlar yapma gibi birtakım özelliklere sahiptirler (Selçuk vd., 2004: 53).

Görsel- Uzamsal Zekâ Alanını Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler

Görsel-uzamsal zekâ alanını geliştirmeye yönelik etkinliklerin planlanması aşamasında “görsel destekleyicileri, hayal etmeyi, renk, resim veya mecazları nasıl kullanabilirim?” (Kaya, 2009: 757) vb. sorulardan yararlanmak mümkündür. Bu zekâ alanını geliştirmeye yönelik bazı etkinlikler şöyledir:

- Zihin/ kavram haritaları hazırlama,
- Zihinde canlandırma ve resmetme,
- Grafik, şekil ve resimlerden yararlanma,
- Sınıf panosu oluşturma,
- Bir problemi resimlendirme,
- Slayt hazırlama ve gösterme,
- Akıllı tahta, bilgisayar, tepegöz vb. araçlar kullanma,

- Yap-boz hazırlama,
- Önemli hususları renkli kalemlerle çizme,
- Verilen resimler/ görseller hakkında hikaye yazma,
- Şekil, grafik, harita hazırlama ve onları boyama,
- Konuyla ilgili film izleme (Selçuk vd., 2004; Temiz, 2007; Vural, 2005).

Sanatçı, tasarımcı, mimar ve heykeltıraşların (Aykaç vd., 2022) bu zekâ alanında diğer kişilere göre öne çıktıkları söylenebilir. Görsel-uzamsal zekâsı öne çıkan bireylere; Leonardo Da Vinci, Piri Reis, İbrahim Çallı (Demirel vd., 2006), Salvador Dali, Pablo Picasso, Osman Hamdi Bey örnek verilebilir.

2.3.4. Müzikal-Ritmik Zekâ

Gardner (2010), müzikal-ritmik zekâyı ilk müzik aletlerinden günümüze değin süren bir gelişim içinde ele almıştır. Bu zekâ türünün diğer bütün zekâ alanlarından daha önce ortaya çıktığına dikkat çekmiş ve müzikal-ritmik zekânın, diğer zekâ alanlarından bağımsız olarak kendi kural ve düşünme yapısına sahip olduğunu belirtmiştir.

“Hayatın ilk yıllarındaki müzikal becerinin mahiyeti, okul öncesi çağdaki üç çocuğun vereceği bir konserde görülebilir. İlk çocuk, teknik bir doğruluk ve hisle solo keman için bir Bach süiti çalar. İkinci çocuk, tek bir kez dinlediği bir Mozart operasından bir aria okur. Üçüncüsü ise, piyanonun başına oturup kendi bestesi olan basit bir minüet çalar. Üç müzik dehasından üç performans. Peki bu beceriyi genç yaşlarda edinirken, hepsi de aynı yolu mu izlemiştir?” (Gardner, 2010: 138-139). Gardner’e göre (2010) burada örnek verilen çocuklardan ilki, yaylı bir çalgının nasıl çalınması sırasında dikkat edilmesi gereken konularda ustalaşmış bir çocuk olabilir. İkinci çocuk bilişsel becerilerin önemli olduğu bazı alanlarda ciddi sorunlara sahip olan ancak bir kez bile dinlediği bir parçayı kusursuz okuyabilecek derecede bir performans gösteren otistik bir çocuk olabilir. Üçüncü çocuk ise müzikle içli dışlı olan bir ailede yetişmiş, kendi kendine besteler yapmaya başlamış bir çocuk olabilir. Gardner’in bu düşüncesinden hareketle, müzikal-ritmik zekânın bireylerde farklı koşullarda oluşup şekillenebileceği ve diğer zekâ alanlarından bağımsız, özerk bir biçimde de işleyebileceğinin sonucuna varmak mümkündür.

Müzik; insanlığın varoluşundan itibaren ortaya çıkan, bireyin ses ve vücudunu kullanarak kendisini ifade etme şeklidir. Bu yönüyle müzik, sanatın ilk biçimlerinden birini oluşturmaktadır. Müzikal-ritmik zekânın ortaya çıktığı en önemli dönem, çocukluk dönemidir. Bu bağlamda 4-6 yaş arası, ses ve tona duyarlılığın ön planda olduğu kritik dönemi ifade etmektedir (Demirel vd., 2006: 33).

Lazear’a göre (2000: 33) müzikal-ritmik zekâ, bireylerin henüz doğmadan önce sahip oldukları ilk zekâdır. Anne karnındayken annemizin kalp atışlarının yanı sıra sindirimden nefes alış verişine kadar diğer bütün vücut fonksiyonlarını duyarız. Anne karnındayken aynı zamanda tartışan, gülen ve ağlayan insanların sesi başta olmak üzere havlama, korna, siren vb. dış dünyaya ait birçok sese maruz kalırız. Bümen’e göre (2001) bu seslerden anlam çıkarma her ne kadar müzikal-ritmik zekâ dendiğinde akla ilk gelen yeteneklerden biri olmasa da bu zekâ alanının önemli bir parçasını oluşturmaktadır.

Müziksel-ritmik zekâ; seslerin perdesine, tınısına ve ritmine duyarlılığın yanı sıra bu müzik unsurlarının; duygusal etkilerine olan duyarlılığını da içermektedir. Melodileri hatırlayan ya da frekans ve ritmi tanıyan öğrenciler, müziksel-ritmik zekâlarını sergilemiş olurlar. Müzik dinlemekten zevk alırlar ve çevredeki seslerin farkındadırlar (Nicholson Nelson, 1998: 11). Müzikal-ritmik zekânın temellerinin; öğrencilerin sesleri dinleyerek ve sesler arasındaki nüansların farkına vardıkları zaman atıldığını söylemek mümkündür (Bellanca, 2009’dan akt. Erkan ve Üster, 2012: 276-277).

Józef Maria Hoene-Wroński’nin “Müzik, sesteki zekânın vücut bulmuş hâlidir” (Perlis ve Van Cleve, 2005’ten akt. Stedman, 2012: 31) sözü, müziğin zekâ üzerindeki etkisini kanıtlar niteliktedir.

Gardner’a göre müziksel-ritmik zekânın üç ögesi bulunmaktadır. Bu ögeler şöyledir (Selçuk vd., 2004: 58):

- *Sesin perdesi*: Sesteki perde, müziğin melodisini ifade etmektedir.
- *Ritim*: Sesteki ritmi, müziğin temposunu ve akışını belirtmektedir.

- *Sesin ayırıcı tonuna karşı duyarlı olmak:* Ses tonunun kalitesini ifade etmektedir.

Müzik bu üç öge aracılığıyla konuşulan bir dildir. Gardner, müzikle sürekli bir arada olan her insanın, bu üç ögeden yararlanarak şarkı söyleme, beste yapma ve enstrüman çalma gibi müzikal etkinliklerde başarılı olabileceğini ifade etmiştir (Campbell et al., 2004: 129).

Lazear (2000: 34-35) müzikal-ritmik zekânın özünde şu kapasitelerin olduğunu belirtmektedir:

- *Müzik ve ritim yapısına önem verme:* Müzik ve ritmin gücü çok etkilidir. Bazı müzik türleri bize enerji verirken bazıları ise bizi sakinleştirir. Müziğe ve ritme duygusal nitelikli bir değer vermek, bu zekâ kapasitesi ile ilgilidir.

- *Müzikle ilgili şemalar oluşturma:* Müzikle, bazen bilinçli bazen de bilinçsiz olarak çeşitli bağlantılar kurulabilir. Bir savaş sahnesinde benzer ritimler duymaya alışmak ve şemalar oluşturmak bu kapasiteye örnek olarak verilebilir.

- *Seslere karşı duyarlı olma:* Günlük yaşamda bizi etkileyen çok çeşitli uyaranlara maruz kalırız. Bu uyaranları tespit etmek, işlemeyi öğrenmek, işitme kapasitesini yükseltmek ile ilgili bir beceridir. Örneğin, birinin ayak seslerini, doğayı ya da trafiği dinleyerek pek çok şey öğrenmek mümkündür.

- *Melodi, ritim ve seslerin tanınması, oluşturulması ve çoğaltılması:* Başka bir kişi tarafından üretilen bir melodiyi, duyulan bir sesi ya da ritmi doğru bir şekilde tekrarlamaktır. Yeni bir şarkı öğrenirken veya yeni bir dans adımının ritimlerini öğrenirken bu kapasiteye başvurulmaktadır.

- *Farklı tonları ve ritimleri kullanma:* Çeşitli duyguları içeren bir konuşmadaki ritimleri algılama ve farklı kültürlerdeki ritimleri ayırt edebilme kabiliyetidir.

Müzikal-Ritmik Zekâsı Gelişmiş Bireylerin Özellikleri

Müzikal-ritmik zekâsı gelişmiş olan kişiler; çevreden gelen her türlü sese karşı duyarlıdırlar ve sesleri kolaylıkla fark edip birbirinden ayırabilirler. Enstrümanlara karşı ilgili oldukları için onlarla oynamayı, nota basmayı, belli besteleri çalmayı ve notasını bilmedikleri parçaları çalışmayı severler. Bir veya birden fazla enstrümanı kolaylıkla çalabilirler. Müziğe özel bir ilgisi olan bireylerin, çalışırken tempo ve ritim tuttuklarını sıklıkla görürüz. Özellikle iş esnasında şarkı söylediklerini, mırıldandıklarını ve müzik dinlediklerini gözlemleyebiliriz. Müzikal-ritmik zekâsı gelişmiş bireylerin, hafızaları da kuvvetlidir. Şarkıları hafızalarında tutabilirler; özellikle yabancı dillerdeki şarkı sözlerini ve kelime öbeklerini kolayca ezberlerler.

Benzer bir görüşle bu zekâ alanına sahip insanlarda notalar, sesler, ritimler ile düşünme; değişik sesleri tanıma, yeni seslerin yanında ritimler üretme yeteneği bulunmaktadır. Soslere, nota ve ritimlere karşı özel bir ilgiye sahiptirler (Vural, 2005: 251). Güçlü bir müzikal-ritmik zekâyâ sahip olan bireyler; kalıplar, ritimler ve sesler üzerinde düşünmekte başarılıdırlar. Müzikle güçlü bir bağları vardır ve sonat bestelemek konusunda çok iyi bir performans sergilerler (Sternberg, 2012). Özellikle enstrüman kullanarak, müziğin yapısını kavrayarak, melodi ve ritim yaratarak öğrenme yollarını tercih ederler (Kula, 2005).

Saban (2005: 10-11), *Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim* adlı kitabında müzikal-ritmik zekâsı gelişmiş olan bir öğrencinin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Şarkılara ait melodileri çok iyi hatırlar.
- Sesi güzeldir ve şarkı söyleyebilme konusunda yeteneklidir.
- Bir müzik aletini çok iyi çalar ya da çalmayı çok ister.
- Müzik dersini çok sever.
- Konuşurken ya da hareket hâlindeyken elleri ve ayakları ile ritim tutar.
- Farkında olmadan kendi kendine mırıldanır.
- Ders çalışırken farkında olmadan masaya vurarak ritim tutar.
- Çevresindeki seslere karşı aşırı duyarlıdır.
- Bir şarkı duyduğu zaman farkında olmadan şarkıya eşlik eder.

- Ders çalışırken ya da bir şey öğrenirken müzik dinlemeyi çok sever (Saban, 2005: 10-11).

Müzikal-Ritmik Zekâ Alanını Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler

Müzikal-ritmik zekâyı geliştirmek için kullanılabilecek bazı etkinlik önerileri (Demirel, 2017: 145 ve 150) şöyledir:

- Şarkı söyleme,
- Şarkı sözü yazma,
- Şarkı besteleme,
- Şarkı ya da müzik bestesinin sonuna yeni bir bölüm ekleme,
- Şarkıları dersle ilişkilendirme,
- Müzik eşliğinde sunum yapma,
- Ritmik örüntüleri belirleme,
- Enstrüman çalma,
- Öğrenmeyi geliştirmek için müzikten yararlanma,
- Mırıldanma,
- Tempo tutma,
- Fon müziği kullanma (Demirel, 2017: 145 ve 150).

Müzikal-ritmik zekâ alanına sahip olan bireylerin meslek olarak müzisyenlik, bestekârlık, söz yazarlığı, aranjörlük, müzik öğretmenliği, şarkıcılık, opera sanatçılığı vb. meslekleri seçtikleri görülmektedir. Müzikal-ritmik zekâ boyutunda toplumda öne çıkan bazı bireylere; Wolfgang Amadeus Mozart, Âşık Veysel, Cemal Reşit Rey, Fazıl Say (Demirel vd., 2006), Michael Jackson, Luciano Pavarotti ve Zeki Müren örnek olarak verilebilir.

2.3.5. Bedensel-Kinestetik Zekâ

Gardner, zekâ ile bedenin birbirinden bağımsız bir şekilde incelenmesinin son derece yanlış olduğunu savunmaktadır. Ona göre bedensel-kinestetik zekâ, beyin ve vücut koordinasyonunu etkili bir biçimde kullanabilme duygu ve düşüncelerini jest ve mimiklerle ifade etme, bedeni kullanarak ürün oluşturma kapasitesi olarak tanımlanabilir (Büyükalın

Filiz, 2003). Bu zekâ alanının temel özelliği, bedeni hem duygu ve düşünceleri ifade etmek hem de bir amaca ulaşmak için farklı biçimlere sokarak kullanabilmesidir (Gardner, 2010: 296). Bedensel-kinestetik zekâ; bireyin, duygu ve düşüncelerini ifade ederken veya problemleri çözerken bedeni kullanabilme yeteneği ile ilgilidir. Bir ürün meydana getirme sürecinde veya problemin çözülme aşamasında vücudun belli bir bölümü veya bütün kısmını vücut kasları ile belli bir oranda kullanabilme yeteneğidir. Bedensel-kinestetik zekâ denge, güç, koordinasyon, hız gibi fiziksel yeteneklerin bir arada işlenmesi sonucunda oluşan devinimsel özel becerilerden oluşur (Demirel vd., 2006).

Bedensel-kinestetik zekâ; elleri, ayakları ve vücutlarının diğer bölümleriyle düşünebilen kişilerin zekâsıdır. Vücudu duyarlı ve etkin şekilde kullanma yeteneğidir. Vücudu bir bütün olarak (parmak, el, kol) kullanma potansiyelidir. Bu zekâ alanına sahip olan insanlar zihin ve vücudun ilişkisini çok etkin bir biçimde kurabildikleri için tiyatro, bale, dans ve sporda başarı gösterirler (Özden, 2021: 119). Saban'ın (2002: 45); bedensel-kinestetik zekâyla bir kişinin atlet, aktör veya dansçı gibi fikir ve hislerini anlatma amacıyla bedenini kullanmadaki yetkinliği ya da bir heykeltıraş, bir tamirci veya bir cerrah gibi ellerini kullanma ve elleri ile yeni şeyleri üretme yetenekleri ifade edilir şeklindeki görüşü bunu destekler niteliktedir. Bir başka ifadeyle bedensel-kinestetik zekâ; vücudun zihinle birlikte uyumlu bir şekilde çalışarak kişinin bedeninin tüm hareketlerini doğru ve etkili kullanmasıyla, duygu, düşünce ve durumlarını karşısındakine aktarma becerisi olarak ifade edilebilir.

Lazear'a göre (2000: 23-24) bedensel-kinestetik zekânın özünde yer alan kapasiteler şöyledir:

- *Vücut hareketlerini kontrol etme:* Bu kapasite aynı anda, farklı olan birkaç bedensel hareketi yapabilme ve kontrol edebilme kapasitesi olarak tarif edilebilir. Çocukken oynadığımız; bir elimizle karnımızı kaşırken aynı zamanda diğer elimizle başımıza vurmamız ya da tam tersi, bir elimizle başımızı kaşırken aynı anda diğer elimizle karnımıza vurmamız oyunu buna örnek olarak verilebilir.

- *Önceden planlanmış vücut hareketlerini denetleme:* İlk başlarda öğrenirken zorlandığımız ancak daha sonra farkında olmadan yapabileceğimiz ve yürümek, bisiklet

sürmek, araba kullanmak vb. önceden planlanmış vücut hareketlerini denetlemek; bedensel-kinestetik zekâyı güçlendirme kapasitelerinden biridir.

- *Vücudunun farkında olma:* Vücudunu dinleme ve ona güvenme kapasitesi olarak adlandırılabilir. Vücudumuz, dış dünyada neler olup bittiği konusunda bize önemli dönütlerde bulunan karmaşık bir radar istasyonuna benzemektedir. En küçük bir tehlike anında bile kalp atışlarımızın hızlanması, bu kapasiteyi örneklendirir niteliktedir.

- *Zihin ve vücut arasında güçlü bir bağ oluşturma:* Zihinle vücut arasında güçlü bir bağ vardır. Zihinde olup biten bir şeyin vücudu etkilemesi ya da vücutta meydana gelen bir değişikliğin zihni etkilemesi durumudur. Ekşi bir yiyecek düşünülüğünde ağzın kamaşması buna örnek verilebilir.

- *Jest ve mimikleri kullanma yeteneği:* Bu kapasite; pandomim, drama ve rol yapma becerilerini kapsamaktadır. Bu kapasiteye; çevremizde bulunan kişilerin konuşma sırasında kullandıkları jest ve mimikleri örnek vermek mümkündür.

- *Vücut hareketlerinin geliştirilmesi:* Bireylerin kendi vücutları ile ilgili farkındalığa sahip olması, baskın olmayan el ile kaşık, çatal ve bıçak tutmak; zayıf olan kol kaslarını güçlendirmek için spor yapmak gibi etkinlikleri kapsamaktadır.

Bedensel-Kinestetik Zekâsı Gelişmiş Bireylerin Özellikleri

Bedensel-kinestetik zekâsı gelişmiş bireylerin, bir veya birden fazla sportif faaliyetle uğraşmayı sevdikleri bilinmektedir. Bu bireyler uzun süre hareketsiz kalamaz ve oturdukları yerde bile el ve ayaklarını oynatarak kıpırdanmaya başlar. Bu zekâ alanı baskın kişilerin özellikle konuşurken ya da bir konuyu anlatırken sabit bir noktada kalamadıklarını gözlemlemek mümkündür. Ayrıca bu kişilerin taklit yetenekleri gelişmiştir. Özellikle başkalarının jest, mimik ve yüz ifadelerini taklit etmekten keyif alırlar. Yeni karşılaştıkları her nesneye bakmak yerine ona dokunmak ihtiyacını hissederler. Herhangi bir nesneyi parçalarına ayırıp tekrar birleştirmekten keyif alırlar. Boş zamanlarını spor, jimnastik, dans gibi etkinliklerle geçirmekten hoşlanırlar. Bununla birlikte çamurda oynamayı, yontmayı ve diğer devinimsel nitelikteki etkinliklere karşı da ilgi duyarlar. Bedensel-kinestetik zekâsı

gelişmiş bireyler eğitim ortamlarında düşünüldüklerinde içinde bolca hareket barındıran beden eğitimi dersine ilgili duydukları söylenebilir. Beden eğitimi dersinin yanında el becerisi gerektiren pek çok ders ve etkinlikte başarılı oldukları aşikârdır.

Saban (2005: 11-12) da benzer bir görüşle bedensel-kinestetik zekâsı kuvvetli olan bir öğrencinin özelliklerini şöyle sıralamıştır:

- En az bir sportif faaliyette başarılıdır.
- Bir yerde uzun süre kaldığında kımıldamaya başlar.
- Başka kişilerin jest ve mimiklerini kolaylıkla taklit eder.
- Gördüğü nesneleri dokunarak incelemeye ve analiz etmeye meyillidir.
- Koşma ve sıçrama gibi fiziksel hareketleri yapmayı çok sever.
- El becerisi gerektiren işlerde oldukça başarılıdır.
- Kendini veya derdini anlatmada kendine özgü bir yolu ve üslubu vardır.
- Çamurla oynamayı, yontmayı ya da diğer devinimsel özellikteki etkinliklere katılmayı çok sever.
- Bir şeyi parçalarına ayırıp onları tekrar birleştirmeyi çok sever.
- Bir konuyu, en iyi yaparak ve yaşayarak öğrenir (Saban, 2005: 11-12).

Bedensel-Kinestetik Zekâ Alanını Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler

Eğitim-öğretim sürecinde yaparak yaşayarak öğrenme modeli, uzun zamandır bilinen ve herkesçe kabul gören bir modeldir. Bedensel-kinestetik zekânın bu tarzda bir öğrenmeye hizmet ettiği düşünülürse buna yönelik etkinliklerin de eğitim sürecine katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu bağlamda bir derste hangi etkinliklerin yaptırılacağı planlanırken “tüm vücut veya el becerilerini nasıl kullanabilirim?” (Kaya, 2009: 757) sorusundan faydalanmak bedensel-kinestetik zekâ alanının geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Bu zekâ türü baskın olan öğrencilere konular öğretilirken onları derse aktif olarak katacak ortamlar hazırlanabilir. Örneğin, dersleri zaman zaman açık havada işlemek, doğa gezilerine çıkmak, drama çalışmaları yapmak gibi. Bu tür faaliyetler, öğrencilerin dokunarak, yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine imkân tanıyacaktır. Bununla birlikte konuları somut bir şekilde öğrenebilecekleri araç-gereçler geliştirilebilir, el becerisi, fiziksel

hareket gerektiren bazı etkinlikler düzenlenebilir. Bu etkinlikler, yapboz, yer ve tahta oyunları, sessiz sinema oyunları, model-maket yapımı, koreografi hazırlama gibi etkinliklerle çeşitlendirilebilir.

Bedensel-kinestetik zekâ alanları meslekî açıdan dikkate alındığında bu zekâ alanı baskın olan kişilerin ağırlıklı olarak cerrah, teknisyen, pandomim sanatçısı, illüzyonist, balet/ balerin, dansçı, sporcu, futbolcu ve aktör olduğu görülmektedir. Charlie Chaplin, Selim Sırrı Tarcan, Tan Sağtürk (Demirel vd., 2006), Lionel Messi, Prof. Dr. Gazi Yaşargil, Michelangelo gibi isimler bedensel-kinestetik zekâsı baskın olan tanınmış bireylerdir.

2.3.6. Kişilerarası-Sosyal Zekâ

Howard Gardner (2010) kişilerarası-sosyal zekânın; beynimizin ön lobunda bulunup bireyin duygu, istek ve ihtiyacı anlayabilme, başkalarıyla etkili iletişim kurabilme ve geliştirebilme yeteneği olduğunu belirtir. Ona göre, beynin bu bölgesi herhangi bir sebeple zarar alıp tahribata uğrarsa bireyin bu zekâ tipi ve kişilik özelliklerinde de değişim gözlenebilmektedir. Gardner'in, kişilerarası-sosyal zekânın ilk ortaya çıkış biçimi ile ilgili düşünceleri şöyledir:

Kişisel zekânın ilk izlerini, ilk başta bebek ve bakıcısı, birçok durumda da bebek ve annesi arasında görmek mümkündür. Evrimsel ve kültürel tarih, bu bağı normal gelişimin ayrılmaz bir parçası olarak görmekte söz birliği etmektedir. Hayatın ilk yılında çocuk, annesine karşı güçlü bir bağ oluşturmakta ancak bu bağın oluşmasında annenin kendi yavrusuna duyduğu aynı seviyedeki güçlü çekim de etkili olmaktadır. Tıpkı kişisel bilginin köklerinde olduğu gibi bu köklere eşlik eden duygularda da bu güçlü bağlara rastlamak mümkündür. Bu nedenle bebek ve annesi arasındaki bu bağ, kişisel zekânın düzgün biçimde oluşabilmesi için doğanın bir çabası olarak görülebilir (Gardner, 2010: 350-351). Gardner'e göre bu zekâ tipinin en basit şekli, küçük bir çocuğun çevresinde bulunan insanları gözlemleyip onları karşılaştırarak insanların ve onların ruh hâlleri arasındaki farklılıkları görebilmesidir. En gelişmiş biçimiyle de kişilerarası-sosyal zekâ; bir yetişkinin, birçok kişinin niyetini ve isteğini kavrayıp ona göre hareket etmesidir (Gardner, 2010: 344).

Kişilerarası-sosyal zekâ, başka bireyleri anlama yetisidir. Kişilikleri tanıma ve onları analizde çok yetenekli olan bireyler için bu tip zekâyâ sahip oldukları söylenebilir. Başkalarını anlama ve ilişkilerde mantık çerçevesinde davranma kişilerarası-sosyal zekâsı gelişmiş kimselerin en önemli özelliklerindendir (Özden, 2021: 120).

Armstrong (2000), kişilerarası-sosyal zekâyı bir bireyin duygularını, düşüncelerini, isteklerini, duygu durumlarını anlama, fark etme kapasitesi olarak tanımlamıştır. Ona göre bu zekânın özündeki kapasite insanlar arasındaki ruh hallerin, mizaç ve yönelimlerin ayırt edilmesidir. Bu tip zekâ yüz ifadelerine, mimiklere, seslere karşı duyarlı olmayı, kişilerin farklı özelliklerinin farkında olmayı, etkili ve uygun bir şekilde cevap verebilme kabiliyetidir (Armstrong, 2000: 2). Saban (2002: 45), buna benzer bir görüşle kişilerarası-sosyal zekânın; bir kişinin tıpkı bir öğretmen, terapist, pazarlamacı gibi etrafında bulunan kişilerin hislerini, arzularını, ihtiyaç ve gereksinimlerini anlama, ayırt etme ve karşılama yeteneği olduğunu ifade eder. Ona göre kişilerarası-sosyal zekâsı baskın olan bir kişinin, karşısındakinin karakterini, isteklerini, düşüncelerini çok iyi algılayabileceğini hatta sadece yüzlerine bakarak çıkarımlar yapabileceğini belirtir. İnsanlarla iyi iletişim ve güçlü ilişkiler kurma yeteneğini ifade eden kişilerarası-sosyal zekâ; kişilere bir grubun yönetimi, organizasyonu, yeni bir ortama adaptasyon, empati kurma gibi becerileri sunar (Gürel ve Tat, 2010). Özetle, kişilerarası-sosyal zekâ başkalarıyla sözlü ya da sözsüz etkili iletişim kurma, bulunduğu grupta uyum ve iş birliği içerisinde olma, başkalarıyla empati kurma, düşünme ve akıl yürütme kabiliyetidir (Güneş ve Gökçek, 2010).

Lazear (2000: 36-37) kişilerarası-sosyal zekânın özünde şu kapasiteler yer almaktadır:

- *Sözlü ya da sözsüz iletişim kurma:* Bireyin karşısındaki kişiyle sözlü veya sözsüz iletişim kurmasının yanında karşısındaki kişinin beden dilini ve ses tonunu da anlamayı ifade etmektedir.

- *Başkalarının ruhsal durumunu okuma:* Bireyin, başka kişilerle konuşurken onların mutlu, üzgün, sıkılğan ya da heyecanlı olup olmadıklarını anlayabilme kapasitesi olarak ifade edilebilir.

▪ *Grupla iş birliği içinde çalışma:* Bir gruba bağlı olarak iş birliği içinde hareket edip, grubun hedefi doğrultusunda grup üyeleriyle uyum hâlinde çalışmayı ifade etmektedir.

▪ *Farklı bakış açılarıyla dinleme:* Günlük hayatımızda kafamızdaki düşüncelerden dolayı karşımızdaki kişinin söylediklerini çoğu zaman kaçıırız. Bu kapasite, kişinin zihnini tamamen susturup sadece karşısındakinin söylediklerine yoğunlaşması durumunu içermektedir.

▪ *Empati yapma:* Bir başkasının (özellikle yabancı birinin) bakış açısını, düşünce ve duygularını, değer ve inançlarını anlayabilme, eş duyum kurma yeteneğini ifade etmektedir.

▪ *Sinerji yaratma ve devamlılık:* Grup çalışmasında ortaya çıkan ürünün grup üyelerinin ayrı ayrı çabaları ile ortaya çıkacak üründen daha değerlidir. Bu nedenle bu kapasite, grup bilincini ifade etmektedir.

Kişilerarası-Sosyal Zekâsı Gelişmiş Bireylerin Özellikleri

Kişilerarası-sosyal zekâsı gelişmiş olan bir birey, çevresindeki insanlarla iyi iletişim kurduğu için çok sayıda arkadaşına sahiptir. Başkalarının problemleriyle yakından ilgilenir ve çözüm odaklıdır. Yardım etmeyi sever. Sosyal grup çalışmalarını sever, grubu yönetmekten ve grupla uyum içerisinde olmaktan keyif alır. Organizasyon düzenleme, projelere katılma, etkinlikler düzenleme konularında oldukça iyidir.

Saban (2005: 12) kişilerarası-sosyal zekâsı gelişmiş olan bir bireyin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Arkadaşlarıyla ve akranlarıyla sosyalleşmeyi çok sever.
- Grup içerisinde doğal bir liderdir.
- Sorunu olan arkadaşlarına her zaman ve her koşulda yardım eder.
- Dışarıdayken kendi başının çaresine bakabilir.
- Başkalarıyla ders çalışmayı veya oyun oynamayı çok sever.
- En az iki veya üç yakın arkadaşı vardır ve arkadaşlarını sık sık arar.
- Başkaları, onunla birlikte olmaktan mutluluk duyar.

- Başkalarına mutlaka selam verir, onlara hatırlarını sorar ve onları önemseydiğini belli eder.
- Empati yeteneği çok gelişmiştir.
- Bir konuyu, başkalarıyla iş birliği yaparak, onlarla paylaşarak ve onlara öğretmek öğrenmeyi sever (Saban, 2005: 12).

Kişilerarası-Sosyal Zekâ Alanını Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler

Kişilerarası-sosyal zekâ alanını geliştirmeye yönelik etkinliklerin hazırlanmasında “öğrencileri nasıl kaynaştırabilir, işbirlikçi öğrenme veya büyük gruplar halinde nasıl çalıştırabilirim?” (Kaya, 2009: 757) vb. soruları dikkate almak olumlu sonuçların elde edilmesine katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda öğrencilere birbirleriyle uyum içerisinde çalışabilecekleri fırsatlar yaratılmalıdır. Örneğin onlara, takım hâlinde çalışabilecekleri etkinlikler yaptırılabilir, projeler veya ödevler verilebilir. Zaman zaman öğrencilerin yerleri değiştirilebilir ya da öğrencilerin birbirlerinin yüzünü görebilecekleri bir oturma düzeni oluşturulabilir.

Kişilerarası-sosyal zekâ için öğretim stratejileri şu şekilde belirtilebilir:

- İşbirlikçi Öğrenme: Öğrencilerin kendi öğrenmeleriyle birlikte sınıftaki diğer öğrencilerin de öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmak amacıyla yapılan ve az sayıda öğrenci ile oluşturulan küçük grup çalışmalarına dayanır. İşbirlikçi öğrenme sayesinde başarı, gruplara mâl edilir, bu sayede öğrencilere birlikte hareket etmeleri, üretmeleri ve öğrenmeleri sağlanabilir.

- Fikir Paylaşma Çiftleri: Öğrencilerin belli bir ders, konu ya da olay öncesinde sırasında ya da sonrasında fikirlerini paylaşmak amacıyla yapılan ve iki öğrenciden oluşturulan grup çalışmalarına dayanır. Eşli gruplarda öğrencilerden biri konuşurken diğeri dinler ve birbirlerinin görüşlerine saygı duymayı öğrenirler.

- Eşli Okumak: İki öğrencinin dönüşümlü olarak birbirlerine seçmiş oldukları bir metni sesli okumalarına dayanır.

▪ Proje Çalışması: Öğrencilerin somut bir ürün oluşturmak amacıyla küçük gruplar hâlinde yaptıkları çalışmalardır (Saban, 2005). Bunun için sınıf gazetesi çıkarma, okul dergisi hazırlama vb. çalışmalar aracılığıyla öğrencilerin birlikte çalışması, birbirlerine yardım etmesi sağlanabilir.

Kişilerarası-sosyal zekâsı baskın olan bireyler meslek tercihleri açısından değerlendirildiklerinde; bu kişilerin öğretmen, sosyolog, psikolog, antropolog, politikacı, lider, rehber uzman, sosyal hizmet uzmanı, diplomat, pazarlamacı, iş adamı, hemşire, organizatör vb. olarak görev yaptıkları bilinmektedir (Baum et al., 2005; Vural, 2005). Mustafa Kemâl Atatürk, Mahatma Gandhi (Demirel vd., 2006), Sigmund Freud, bu zekâ tipi gelişmiş kişilere örnek olarak verilebilir.

2.3.7. Özedönük-İçsel Zekâ

Howard Gardner, özedönük-içsel zekâ alanının, diğer zekâ türleri içerisinde en özel olanı olduğunu vurgulamıştır. Ona göre, günlük hayatta sıklıkla kullanılan içsel zekâ, en yalın hâliyle; iyiyi kötüden, hoşnutluğu acıdan ayırabilme ve bu ayırmadan hareketle bir duruma yaklaşma ya da ondan uzaklaşma anlamına gelmektedir. En gelişmiş düzeyinde ise insanın karmaşık ve son derece farklı duyguların farkında olup sembolleştirilmesi durumu söz konusudur (Gardner, 2010: 344).

Gardner, *Zihin Çerçeveleri* adlı kitabında, günümüzde kişilerarası-sosyal zekâ ile özedönük-içsel zekâ olarak ayrı ayrı ele alınan zekâ alanlarını, *kişisel zekâ* adı altında tek başlıkta ele almıştır. Kendisi bunun nedenini şöyle açıklamıştır:

Diğer zekâ alanları bağımsız olarak ele alınacak özelliktedir ancak burada iki zekâ biçimini birbirine bağladım. Her birinin ayrı bir çekim alanı vardır. Bunlardan kişisel zekâ (günümüzdeki adıyla özedönük-içsel zekâ), temelde bir bireyin kendi duygularını araştırıp öğrenmesiyle ilgilidir, oysaki kişilerarası ilişkiler zekâsı (günümüzdeki adıyla kişilerarası-sosyal zekâ), başkalarının davranışlarına, duygularına ve motivasyonlarına; yani kısacası dışarıya yönelir. Bu nedenle bu iki zekâyı birlikte ele almamın tümüyle açıklama yapmak istemiş olmamdan kaynaklanmaktadır (Gardner, 2010: 346).

Gardner’a göre içsel zekânın üç temel ögesi bulunmaktadır. Bu ögeleri: 1. Bireyin kendi iç dünyasının ve sahip olduğu kaynakların farkında olması, 2. Bireyin düşünce ve duyguları ayırt etmesi ve 3. Bireyin tüm bunları; davranışları anlama, yönlendirme ve geliştirme amacıyla kullanması (Selçuk vd., 2004: 77) şeklinde sıralamak mümkündür.

Özedönük-içsel zekâ “bireyin kendisini, güçlü ve zayıf yönlerini, ruh halini, istek ve niyetlerini anlama ve bu doğrultuda yaşamını planlama ve yönlendirme yeteneğidir” (Ekici vd., 2008: 95). Demirel vd.’ne göre (2006) özedönük-içsel zekâ alanının özünde kişinin kendisini tanıması ve anlamlandırması vardır. Bireyin var oluşunu sorgulaması ve benliğini fark etmesi içsel zekâyla ilgili bir durumdur. Özedönük-içsel zekâsı gelişmiş bireyler, bireysel çalışmalarda dikkatli ve başarılıdırlar. Öz güvenleri yüksektir ve hedefe yönelik problem çözme kapasiteleri oldukça gelişmiştir. Goleman ise bu zekâyı “duygusal zekâ” olarak tanımlamıştır. Ona göre bu zekâ tipi, bireyin; dürtülerini kontrol edebilmesi ve ruh hâlini düzenleyebilmesi, kendisini harekete geçirmesi, birtakım sorunlara rağmen yola devam etmesi, yaşanan olumsuzlukların düşünmeyi engellemesine izin vermemesi, kendini başkasının yerine koyabilmesi ve empati kurması için gerekli olan yetenektir (Goleman, 2002: 50). Özedönük-içsel zekâ, kişinin benliğini tanıması ve kendisi hakkındaki barındırdığı bilgi ve farkındalık ile bulunduğu çevrede uyumlu davranışlar göstermesi becerisidir (Ermiş 2012). Paralel olarak öze dönük-içsel zekâ kişinin kendisini anlayıp çözmesi ve kişiliği ile ilgili tutarlı ve etkili bir profil elde etmesi olarak belirtilebilir (Şahin Zeteroğlu, 2014).

Phillips’in ifadesiyle öze dönük-içsel ve kişilerarası-sosyal zekâ, bireyin hem kendinin hem de başkalarının duygularını, düşüncelerini, ruhunu, motivasyonlarını gibi bir takım çeşitli zihinsel durumların farkına varabilmesini ve bu farkındalığını bir davranış rehberi olarak kullanmasını sağlar (Phillips, 2010). Ortak bir tanımla ifade edilecek olursa özedönük-içsel zekâ, kişinin kendisini tanıması ve kim olduğunu, neyi yapıp yapmak istemediğini bilmesi, kendisi hakkında sahip olduğu bilgi ve anlayış ile çevresinde uyumlu davranışlar geliştirmesi ve hayatında doğru kararlar sergilemesi yeteneğidir (Bacanalı, 2000: 124; Demirel, 2017: 144).

Vural’a göre (2005) göre, özedönük-içsel zekâ alanı diğer zekâ türlerinin tamamını kapsamaktadır. Bu zekâ tipi gelişmiş bireyler kendi değerlerini ve kendi yaşam felsefelerini

oluşturmada son derece beceriklidirler. Özgürlüklerine de düşkün olan bu bireylerin temel motivasyon kaynakları, yaşamları için belirledikleri hedefleridir. Bu zekâ tipi ile bireyin kendisi hakkında tarafsız, objektif bir biçimde değerlendirme yapması; sahip olduğu duyguların, ihtiyaç, istek veya hedeflerinin bilincinde olması, akabinde kendisini iyi disipline etmesi ve özgüvene sahip olması gibi beceriler vurgulanmaktadır (Ürgüp, 2015).

Lazear (2000: 38-39), bu zekâ türüne ait kapasiteleri şu şekilde sıralamıştır:

- *Konsantrasyon/ yoğunlaşma*: Tek bir konuya veya duruma odaklanma ve çevredeki değişkenlere karşı ilgisiz olmayı ifade etmektedir. Bir kitabı okurken çevredeki seslere karşı duyarsız olma buna örnek verilebilir.

- *Farkındalık*: Günlük hayatın büyük çoğunluğunu otomatik davranışlar sergileyerek sürdürürüz. Bu kapasite, kişinin en sıradan durumlarda bile kendisini durmaya, düşünmeye ve detaylara odaklanmaya yönlendirir.

- *Yürütücü biliş/ üstbiliş*: Düşünme hakkındaki düşünce etkinlikleridir. Verilen kararları analiz ederek değerlendirme olarak tanımlanabilir. Bir mağazaya gittiğimizde bir şeyi alıp almamakla ilgili kendimizle konuşmamız buna örnektir.

- *Duyguların farkındalığı ve ifadesi*: Gündelik hayatta farkında olmadığımız duygu durumlarını hissetme, nelerin motivasyonumuzu düşürüp yükselttiğinin farkında olma kapasitesidir. Bu kapasiteyi geliştirmek, kişinin kendisini tanımasına ve duygularını yönetmesine yardımcı olur.

- *Benlik-ötesi benlik duygusu*: Bireyin kendisini tanıyıp değer vermesi bu kapasitenin özündedir. Biz başka insanların bir parçasıyız, başkaları da bizim bir parçamız; biz evrenin bir parçasıyız, evren de bizim bir parçamızdır görüşünü yansıtır.

- *Üst düzey düşünme/ muhakeme*: Düşünme ve akıl yürütme sürecinde aşamaların içinde çeşitli aşamalar yer almaktadır. Üst düzey düşünme becerileri ve akıl yürütme yoluyla kişi kendisinin farkında olup bu düşüncelerini analiz ederek, bilgilerini öğrenme süreciyle birleştirerek/ bütünleştirerek daha anlamlı bir yaşam yolunda ilerlemeyi başarabilir.

Özedönük-İçsel Zekâsı Gelişmiş Bireylerin Özellikleri

Özedönük-içsel zekâsı gelişmiş bireyleri, kendilerini iyi tanıyan ve bu yolda kendilerini gerçekleştirmeyi hedef edinmiş kişiler olarak tanımlamak mümkündür. Bu bireyler, kendilerinin güçlü ve zayıf yönlerinin farkındadırlar. Motivasyonları her zaman yüksektir. Başkalarından bağımsız olmayı, tek başlarına ve kendi yöntemleriyle hareket etmeyi severler. Yaptıkları çalışmaları, ilgilerini ve hobilerini arkadaşlarıyla paylaşmaktan kaçınırlar. Kendilerine sıklıkla hayat amaçlarını hatırlatırlar ve bu doğrultuda ilerlemeye devam ederler.

Saban'a göre (2005: 14) içsel zekâsı güçlü olan bir öğrencinin bazı özellikleri şöyledir:

- Bağımsızlığına düşkündür.
- Zayıf ve güçlü yanlarının farkındadır.
- Yalnız oynadığında ya da yalnız ders çalıştığında daha başarılı sonuçlar elde eder.
- Hakkında çok konuşmadığı en az bir ilgi alanı ya da hobisi vardır.
- Hayattaki amacının ne olduğu konusunda iyi bir vizyonu vardır.
- Duygu ve düşüncelerini açık ve net bir şekilde dile getirir.
- Hayattaki başarılarından ve başarısızlıklarından ders almasını bilir.
- Kendine güveni yüksektir.
- Yaptığı işin bilincinde olup başkalarına pek akıl danışmaz.
- Kendisine saygısı yüksektir (Saban, 2005: 14).

Özedönük-İçsel Zekâ Alanını Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler

Özedönük-içsel zekâsı gelişmiş bireyler; iç sesleriyle konuşurlar, bu konuşmalarda olumlu zihinsel tepkileri sıklıkla kullanırlar ve bu konuşmaları, kendilerine motivasyon oluşturacak şekilde düzenlerler. Bu bağlamda sınıf içinde uygulanabilecek etkinliklerin başında, kendini ve sessizliği dinleme çalışmaları gelebilir. Öğretmenler zaman zaman kendimizi dinlemenin, yaşamımıza olan katkılarından bahsedip bu konuya dikkat çekebilir. Sınıf içinde yoğun geçen bir öğrenme sürecinin ardından öğrencilerin, öğrendikleri bilgileri içselleştirmeleri ve değerlendirmeleri için belli aralıklara ihtiyaç duyulur. Öğrenme

sürecinde öğrencilere verilen bir dakikalık düşünme tarzındaki etkinlikler, öğrencilerin dikkatlerinin devam etmesine ya da dağılan dikkatlerini toplayıp konuya tekrar yoğunlaştırmalarına fayda sağlar. Buna ek olarak günlük tutma, kişisel sözlük geliştirme, bir konu hakkındaki düşünce ve duygularını yazma, bir konu hakkında soru üretme ve yanıt arama, otobiyografi yazma, kişisel şiir yazma, senaryo yazma, empati çalışması yapma, kişisel hayat felsefesini oluşturma ve açıklama gibi etkinlikler eğitim-öğretim ortamlarında bu zekâ tipi baskın olan öğrenciler için kullanılabilecek, uygulaması kolay ve etkili bazı etkinliklerdendir.

Selçuk vd.lerine göre (2004: 77) öğrencilerde özedönük-işsel zekânın geliştirilebilmesi için öğretmenler, bazı düzenlemeler yapmak zorundadır. Bu düzenlemeleri kolaylaştırmak amacıyla yapılabilecek bazı çalışmalar aşağıda sıralanmıştır.

- Öğrencilerin kişisel görüşlerini ifade etmelerine imkân tanıyan açık uçlu sorular sormak,
- Öğrenilen konuların işsel olarak değerlendirilmesi için, derslerde zaman ayırmak,
- Öğrencilerin kişisel düşünceleri ve bağımsız çalışmaları için zaman yaratmak,
- Kütüphane gibi sessiz çalışma alanlarına sahip olmak,
- Konsantrasyon ve odaklaşma etkinlikleri yapmak,
- Serbest çağrışım yapmak,
- Öğrencilere, düşündükleri üzerinde düşündürme çalışmaları yapmak,
- Öğrencilerin, duygusal olarak öğrendikleri şeylere katılmalarını sağlamak,
- Zaman yönetimi çalışmaları yapmak (Selçuk vd., 2004: 77).

Psikolog, filozof, araştırmacı, şair, yazar ve din adamları bu zekâ alanı baskın olan mesleklere örnek verilebilir. Mevlâna, Sokrates (Demirel vd., 2006), Descartes, Konfüçyüs gibi isimler toplumlara mâl olmuş, bu zekâ tipi gelişmiş bireylerdendir.

2.3.8. Doğacı Zekâ

Howard Gardner'in (1999) çoklu zekâ teorisini revize etmesiyle kurama sonradan dahil edilen son zekâ alanı doğacı zekâdır. Bu zekâ tipi temelde, insanın doğayı tanıma merakını içermektedir. Gardner'e göre doğacı zekâ, kişilerin doğal kaynaklara ve çevreye

bir jeolog yaklaşımı ile yoğun ilgi göstermesi, hayvanları ve bitkileri bir biyolog edasıyla tanınması, onları belli özelliklere göre sınıflandırması, canlı ve cansız arasındaki farkı ayırt edebilmesi gibi becerileri üst düzeyde kullanılabilmesine imkân tanıyan zekâ alanıdır (Bacanlı, 2000: 128). Doğacı zekâ; kuş gözlemciliği, doğa yürüyüşü, hava tahmini ve yıldızları izleme gibi etkinliklerde kendini gösteren bir zekâ alanıdır (Fogarty ve Stoeher, 2008: 18). Başka bir tanımda; doğada var olan tüm canlıları araştırma, tanıma ve onların yaratılışları üzerine düşünmeye yönelik çalışmaların tümü doğacı zekâyla ilgili becerileri kapsamaktadır. Sınırlı doğal kaynaklarla sınırsız insan arzuları arasındaki dengenin kurulması, doğanın kendine özgü dilinin anlaşılması ve ortaya çıkabilecek muhtemel sorunlara çözüm yollarının geliştirilmesi; doğacı zekânın kullanılmasına örnek olarak verilebilir (Muradoğlu Özbay, 2008). Gardner'a göre, bu tür zekâyı sahip kişiler doğa ile bir uyum hâlinindedir ve genellikle beslenmeye, çevreyi keşfetmeye ve diğer türler hakkında bilgi edinmeye ilgi duyarlar (Bakić-Mirić, 2010). Bu özellikteki bireylerin, çevrelerinde olup biten en ufak değişikliklerin bile oldukça farkında oldukları görülmektedir (Umar, 2022).

Doğacı zekâ; özedönük-işsel ve mantıksal-matematiksel zekâ alanları ile bağlantılıdır. Özedönük-işsel zekâ tipi baskın olan bireylerde görülen toplumsal uyarıcılardan uzak, tek başına ve başkalarından bağımsız olma arzusuna; doğacı zekâsı baskın olan kişilerde de rastlamak mümkündür. Kişilerin kendi iç dünyalarına dönme arzusuyla doğanın güzelliklerine dönme arzusu çoğu zaman örtüşmektedir. Benzer şekilde; matematikte nesneleri, problemleri kategorizelendirmek ile doğal olayları, hayvanları ve bitkileri kategorize etmek arasında benzerlik vardır (Selçuk vd., 2004: 68).

Lazear'a göre (2000: 25-26) doğacı zekânın özünde bazı kapasiteler vardır. Bunlar:

- *Doğa ile bütünleşme*: Kişinin doğayı, kendi evi gibi hissetmesi ile ilgilidir. Çevrede bulunan farklı doğal yapılar, desenler, şekiller, dokular, sesler, renkler, kokular ve tatlarla ilgili özel bilgi ve becerilere sahip olma kapasitesini ifade etmektedir.

- *Doğadaki bitki örtüsüne duyarlılık*: Bu kapasite, bitkilere karşı olan duyarlılığı kapsamaktadır. Onlarla ilgilenmeyi, onları tanımayı ve anlamayı ifade etmektedir.

- *Canlılarla ilgilenme ve etkileşim kurma, onları koruma:* Bu kapasite, doğada bulunan tüm canlıları anlama ve onlarla ilgilenme becerisidir.

- *Doğanın tepkilerine karşı duyarlı olma ve farkındalık gösterme:* Doğayı hissetme, anlama ve tepkilerine karşı hassasiyet geliştirmeyi ifade etmektedir. İnsanların doğa üzerindeki etkilerinin yanı sıra, doğanın insan üzerindeki etkilerinin de fark edilmesi ve bunlara karşı duyarlılık geliştirebilme kapasitesidir.

- *Doğadaki türleri tanıma ve sınıflama:* Doğada bulunan tüm hayvan ve bitkileri tanıma, benzer ve farklı özelliklerini belirleme, sınıflama becerisini ifade etmektedir.

- *Bitki yetiştirme:* Bu kapasite; bireylerin çeşitli bitkileri ekip biçmesi, büyütmesi, hastalıklarını iyileştirmesi gibi çeşitli davranışları içermektedir.

Doğacı Zekâsı Gelişmiş Bireylerin Özellikleri

Doğacı zekâsı güçlü olan bir birey, çevreye karşı son derece hassas olup diğer bireylere göre çevreyi temiz tutma ve koruma gibi konulara karşı daha duyarlıdır. Aynı şekilde, etrafındaki canlıları koruma bilinci de gelişmiştir. Evcil hayvan beslemekten, bitkilerle ilgilenmekten ve onlara bakım yapmaktan keyif alan doğacı zekâsı baskın olan bir birey; mevsim, iklim ve doğa olaylarına karşı da son derece ilgilidir. Bu nedenle doğayla iç içe olabileceği gezilere (hayvanat bahçesi, müze, doğa yürüyüşü) katılmaktan hoşlanır; gezilere katılamadığı zaman ise bol bol belgesel izler. Doğacı zekâ alanı baskın olan bireyler; doğadaki canlıları gözlemleyip incelemekten keyif alır, canlıların varoluş nedenlerini sorgular, özellikle farklı canlı türlerine ve isimlerine karşı dikkatlidir, doğadaki her türlü bitki ve hayvan türü ilgilerini çeker, belgesel izlemeyi ve seyahat etmeyi sever, başkalarına karşı paylaşımcıdır, seyahat dergilerinden hoşlanır, insan ve doğa etkileşimi ile yakından ilgilenir (Vural, 2005).

Doğacı Zekâ Alanını Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler

Eğitim ortamında öğrencilerin doğacı zekâ becerilerini geliştirmek amacıyla bazı etkinlikleri uygulamak mümkündür. Bu bağlamda öğrencilere doğayla ilgili videolar

izletmek, konuları doğa ile ilişkilendirmek gibi sınıf içinde uygulanması son derece kolay olan çalışmalar yapılabilir. Bununla birlikte öğrenciyi sahada aktif kılacak, yaparak yaşayarak deneyimlemesine olanak sağlayacak, doğa gezileri ve kamplar yapmak; doğada vakit geçirmek, doğa fotoğrafları çekmek, doğadaki sesleri dinleyip çeşitli çıkarımlarda bulunmak, bitki yetiştirmek gibi çalışmaların yapılmasında öğretmenler rehberlik edebilir.

Doğacı zekâ alanını geliştirmeye yönelik bazı etkinlik örnekleri şu şekildedir (Demirel vd., 2006: 121-124; Saban, 2010: 35, Çökmez, 2017: 25):

- Çeşitli konularda öğrenilenlerle doğal yaşam arasında bağlantı kurma,
- Doğa olaylarını gözlemleme ve gözlem sırasında not alma,
- Çeşitli doğa olayları arasında neden-sonuç ilişkilerini ortaya koyma,
- Bitki yetiştirme,
- Çeşitli konularda doğayla uyumlu projeler geliştirme,
- Doğayı ilgilendiren konularda sınıflamalar yapma,
- Doğa gezileri düzenleme,
- Bir grupla kamp yapma,
- Çeşitli koleksiyonlar oluşturma,
- Doğanın değişimi konusunda araştırmalar yapma, bu değişimleri fotoğraflama ya da kamerayla kaydetme,
- Doğa ile ilgili videolar ve belgeseller izleme,
- Dersleri sınıf dışına taşıma,
- Bir nehri, gölü ya da doğal parkı ziyaret etme,
- Bir seyir defteri tutma,
- Doğal nesnelerle ilgili bir sınıflandırma sistemi oluşturma ve nesneleri sınıflandırma,
- Doğa fotoğrafları çekme,
- Bir hayvan ya da bitki hakkında rapor yazma,
- Yağmur sesini dinleme ve hava tahminleri yapma,
- Meyve ve sebzelerin çekirdeklerini inceleme,
- Doğada zaman geçirme ve kır yürüyüşlerine çıkma,
- Bir hayvan ya da bitki ile empati kurma,
- Doğaya ait çeşitli sesleri dinleme,

▪ Harfleri çeşitli hayvanlara benzetme (Demirel vd., 2006: 121-124; Saban, 2010: 35, Çökmez, 2017: 25).

Mesleki açıdan bir değerlendirme yapıldığında doğacı zekâsı gelişmiş bireylerin; veteriner, peyzaj mimarı, jeolog, ziraat mühendisi, çevre mühendisi, astronom, zoolog, biyolog, arkeolog, coğrafya öğretmeni, çevre bilimci, çiftçi vb. olarak görev yaptıkları söylenebilir. Charles Darwin, Hayrettin Karaca (Demirel vd., 2006), Galileo Galilei, Stephen Hawking doğacı zekâ tipi gelişmiş bireylerdir.

2.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi çok eskilere dayanmaktadır. Yapılan araştırmalar Türkçenin Göktürk dönemi öncesinde, Göktürk döneminde ve Uygur döneminde yabancılar tarafından öğrenilmiş olduğuna dair bilgiler (Biçer, 2012) içerse de bu kapsamda yapılan ilk çalışma on birinci yüzyılda, Türk dilleri üzerinde derin bir bilgiye sahip Kaşgarlı Mahmut tarafından kaleme alınan *Divanü Lugati't Türk* adlı esere dayanmaktadır. *Divanü Lugati't Türk*, o dönemde Araplara Türkçeyi öğretebilmek amacıyla hazırlanan Türkçe-Arapça iki dilli bir sözlüktür (Adıgüzel, 2009). Dil öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, Türk kaynakları arasında adı geçen eserden önce, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde müstakil bir eserin olmadığı görülmektedir (Barın, 2010: 122). Bu bağlamda *Divanü Lugati't Türk* bu alanda yazılmış ilk ve temel eser olarak kabul edilir. Sözlük sekiz bölümden oluşmakta olup 7.500 sözcük içermektedir. Yabancı dil öğretim yöntemi olarak dil bilgisi çeviri yöntemi kullanılan eserde, biçim bilgisel öğeler yapısalci yaklaşımla ele alınmıştır (İşcan, 2018). *Divanü Lugati't Türk*, ilk bakışta sadece Türkoloji ile ilgili çalışmalarda fayda sağlayabilecek bir eser gibi algılansa da aslında bu kaynak, yabancı dil öğretimi açısından, yazıldığı dönemin sınırlarını aşp iddialı bir içerikle ve güçlü bir yöntemle günümüze kadar gelmiştir (Onan, 2003). Bu bağlamda *Divan-ü Lugati't Türk*'ü, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kaynak kitaplardan yapan özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür:

1. Kültürel öğelerin aktarımına ve duygusal zekâyı önem verilmiş olması,
2. Eserde, tümevarım yönteminin kullanılmış olması,
3. Yazarın, iki dillilik ve çok dillilik kavramlarının bilincinde olması,

4. Eserin, ansiklopedik bir sözlük niteliğinde olması,
5. Eserde, lengüistik metodun kullanılmış olması (Onan, 2003).

Divanü Lugati't Türk'ten sonra Türkçenin yabancılara öğretilmesi kapsamında çeşitli çalışmalar yapılmış, bu çalışmaların sonucunda güzel eserler ortaya çıkmıştır. Bu eserler, genel olarak iki ya da daha fazla dilden oluşmuş sözlük ve/ veya gramer kitabı niteliği taşımaktadır. Bu alandaki bir diğer önemli eser, Ebû Hayyân Muhammed bin Yûsuf tarafından kaleme alınmış *Kitâbü'l İdrâk li-Lisâni'l-Etrâk* (Türklerin Dilini Anlama Kitabı) adlı kitaptır. Kıpçakça-Arapça bir sözlük olan bu eser, 1312 yılında Kahire'de yazılmıştır. Eser, dil bilgisi ve sözlük olmak üzere iki ayrı bölümden oluşmakta olup yaklaşık 3.500 sözcük içermektedir (Aldemir, 2019). Yabancı dil öğretim yöntemi olarak dil bilgisi çeviri yönteminin baskın olduğu eserde biçim bilgisel öğeler, yapısalcı yaklaşımla ele alınmıştır (Bayraktar, 2003).

Bir başka eser ise 15. yüzyıl başlarında Mısır'da yazıldığı tahmin edilen ve yazarının bilinmediği *El-Kavânînü'l-Küllîyye Li-Zabti'l-Lügati't-Türkiyye* (Türk Dilinin Öğrenilmesi İçin Bütün Kurallar) adlı eserdir. Bu eser, Araplara Türkçe öğretmek amacıyla yazılmış bir dil bilgisi kitabıdır. Eser, sözlük bölümüne sahip olmaması yönüyle diğer eserlerden ayrılmaktadır. 169 sayfadan oluşan eserde yaklaşık 500 sözcük yer almaktadır ve yazar, sadece Kıpçakçayı esas almıştır. Öğretim yöntemi olarak tümevarım, yabancı dil öğretim yöntemi olarak da dil bilgisi çeviri yöntemi yapısalcı yaklaşımla verilmiştir (İşcan, 2018).

Diğer bir eser ise Cemâlû'd-Din Ebû Muhammed Abdullah et-Türkî tarafından yazılmış *Kitâbu Bulgati'l Müştâk fi Lugâti't-Türk ve'l Kıpçâk* (Türk ve Kıpçak Sözcüklerinin Türevlerinin Kitabı) adlı eserdir. Kitap, isimler ve fiiller olmak üzere iki ana bölümden oluşmakta ve toplam 1.500 sözcük içermektedir. Bu eserin diğer eserlerden ayrılan en önemli yönü, kitabın yazma düzenidir. Kelimeler baklava dilimi şeklinde Arapça ve Türkçe karşılıklı yer alacak şekilde yazılmıştır. Yabancı dil öğretim yöntemi olarak dil bilgisi çeviri yöntemi karşılaştırmalı dil bilim ilkeleri çerçevesinde kullanılmış, dil bilgisi kurallarının açıklanıp örneklendirildiği kısımlarda ise yapısalcı yaklaşım uygulanmıştır (al Türk, 2018; Bayraktar, 2003; Sülükçü, 2017).

Bu alandaki bir diğ er eser *Et-Tuhfetü'z-Zekiyye fi'l-L  gati't-Türkiyye* (Yeni ve Arı Türkçenin Sözlüğü) adlı çalışmadır. Eserin yazarı bilinmemekle birlikte, 1425'ten önce Mısır'da kaleme alındığı tahmin edilmektedir. Arapça-Türkçe bir sözlük ve dil bilgisi kitabı olan bu eserdeki Türkçe kelime sayısının 3.000'e yakın olduğu görülmektedir (Ercilasun, 2004). Eserin sözlük bölümünde Arapça harflerle alfabetik olarak sıralanan kelimelerin önce isim, ardından da fiil olarak karşılıkları verilmiş; dil bilgisi bölümünde ise oldukça kapsamlı açıklamalar yapılmıştır (S  l  k  , 2017). Yabancı dil  ğretim yöntemi olarak dil bilgisi  eviri yöntemi benimsenmiştir (Barın, 2010).

Diğ er bir önemli eser ise Ali şir Nev  y   tarafından 15. yüzyılda yazılan *Muhâkemetü'l Lügateyn* (  ki Dilin Mukayesesi) adlı eserdir. Türkçenin Farsça ile karşılaştırıldığı bu eserde, Türkçenin edebi dil olarak daha üstün olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Asar vd., 2020). Türkçenin söyleyiş ve anlatım zenginliği örneklerden hareketle açıklanmıştır. Eserde 100'e yakın Türkçe sözcük Farsça karşılıkları yönünden incelenmiştir. Yabancı dil  ğretim yöntemi olarak dil bilgisi  eviri yöntemi ve tümevarım yöntemi kullanılmış, akademik düzeyde Türkçe  ğretimi amaçlanmıştır (Arslan, 2012; Güzel ve Barın, 2013).

Bu alandaki önemli eserlerden biri de *Codex Cumanicus* (Kuman Kitabı) adlı kitaptır. Toplam 2.500 Türkçe sözcük içeren kitabın en önemli özelliği Latin-Gotik harfleriyle yazılmış olmasıdır. Kitap İtalyan ve Almanlar tarafından derlenmiş iki bölümlük bir eserdir. İlk 55 yaprak İtalyanlar, sonraki 26 yaprak Almanlar tarafından yazılmıştır. Kumanlara Hristiyanlığı kabul ettirmek amacını güden eserde; İncil'den  eviriler, Bazı Katolik ilahilerin çevirileri ile birlikte Kıpçakça dil bilgisi kuralları, 46 adet Türk bilmececi ve 47 adet Türk atasözü yer almaktadır (Güzel ve Barın, 2013).

Bir diğ er eser, 1343 yılında Halil bin Muhammed el-Konev   isimli Konyalı bir Türk tarafından yazılmış veya istinsah edilmiş bir sözlük ve dil bilgisi kitabı olan *Kit  b-ı Mecm  -i Terc  m  n-ı T  rk   ve Acem   ve Mug  l  * (Türkçe, Farsça ve Moğolcanın  evirisini Toplayan Kitap) adlı eserdir. Eserin 63 yaprağı Arapça-Türkçe sözlük ve dil bilgisi, 13 yaprağı ise Moğolca-Farsça sözlüktür (Ercilasun, 2004). Sözlükte tümevarım yöntemi hâkim olmakla birlikte yabancı dil  ğretim yöntemlerinden dil bilgisi  eviri yöntemi ile de dil  ğretimi amaçlanmıştır (Bayraktar, 2003).

2.5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yapan Bazı Kurum ve Kuruluşlar

Yabancılar Türkçenin öğretilmesi kapsamında gerek ulusal gerekse uluslararası çalışmalarda bulunan kuruluşlar bulunmaktadır. Bu bağlamda ülkemizde özellikle 1950 yılından sonra ciddi çalışmaların yapıldığı bilinmektedir. Yabancılar Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmalara üniversiteler bünyesinde ilk defa 1982 yılında Boğaziçi Üniversitesinin *Türk Dili ve Kültürü Programı* ile adım atılmıştır. 1984 yılında Ankara Üniversitesinin bünyesinde yer alan TÖMER'in (Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi) kurulmasıyla yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi hızlanmıştır (Erdil, 2017). 1988 yılının Mart ayında TÖMER Dil Dergisi'nin ilk sayısı yayın hayatına başlamasıyla bu alana bir hareketlilik kazandırılmıştır (Keskin, 2019). Ankara Üniversitesi TÖMER dışında, 1987 yılında İstanbul ve İzmir'de birer şube açılmıştır. Bu şubeleri daha sonra farklı illerde açılan diğer şubeler izlemiştir. TÖMER'lerin amacı hem yurt içinde hem de yurt dışında öğrencilere Türkçeyi öğretmek ve Türk kültürünü tanıtmak olmuştur. TÖMER'in yurt dışındaki kimi merkezlerde de şubesi olmuştur. Bu şubelerden en uzun ömürlüsü Almanya Frankfurt Şubesi olmuştur (Köse ve Özsoy, 2020). Bu bağlamda TÖMER'ler kendi ders materyallerini de geliştirerek birçok öğrencinin hizmetine sunmuştur. Bunlardan bazıları; Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti, Gazi Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti, Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti, İzmir Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Setidir. Erdil (2018), "Türkiye Cumhuriyeti Yükseköğretim Kuruluna Bağlı 209 Üniversitede Yabancılar Türkçe Öğretimi" adlı çalışmasında ülkemizde 209 üniversiteden; 89'u devlet ve 36'sı vakıf üniversitesi olmak toplam 125 üniversitede TÖMER, DİLMER, Yabancı Diller Yüksekokulu, Rektörlüğe Bağlı Türk Dili Bölümü vb. kurumlar bünyesinde yabancılar Türkçe öğretiminin yapıldığını ifade etmiştir. Bununla birlikte "TÖMER" adı altında yabancılar Türkçe öğreten üniversite sayısı toplamda 72 olup TÖMER'lerden 63'ü devlet, 9'u vakıf üniversitelerinin bünyesinde yer almaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, 1992 yılında Süleyman Demirel tarafından başlatılan "Büyük Öğrenci Projesi" ile daha da önemli hâle gelmiştir. Adı geçen projenin amacı Türkiye ile akraba topluluklar arasında süregelen tarihî ve kültürel bağları pekiştirmek, geliştirmek ve bu ülkelerin yetişmiş insan gücü ihtiyacını karşılamaya yardımcı olmaktır. Yine 1992 yılında, başbakanlığa bağlı Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansının (TİKA) kurulmasıyla özellikle yurt dışında bulunan yabancı üniversitelerin bünyelerindeki Türkoloji

bölümleri desteklenmiştir. Bu bağlamda bu kurumlara öğretim üyesi ve ders materyali desteğinde bulunulmuştur (Al-Sharabi, 2022). TİKA, bu desteklerini kararlılıkla sürdürmektedir.

05.05.2007 tarihinde 5653 sayılı Kanun ile kurulan Yunus Emre Vakfına bağlı bir kuruluş olarak 2009 yılında faaliyetlerine başlamıştır. Yunus Emre Enstitüsü tarafından yurt dışında kurulan merkezlerde yabancılara Türkçe öğretilmekte, ülkemizin tanıtımı amacıyla kültür ve sanat faaliyetleri yürütülmekte ve bilimsel çalışmalara destek verilmektedir. Enstitü tarafından hazırlanan Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti, Türkiye’de ve dünyada 40’tan fazla merkezde yabancılara Türkçenin öğretiminde kaynak olarak kullanılmaktadır (Köse ve Özsoy, 2020; Şahin, 2022).

Yabancılara Türkçe öğretimi kapsamında bir diğer önemli gelişme ise 17.06.2016 tarihinde 6721 sayılı Kanun ile kurulan Türkiye Maarif Vakfının, Türkçe öğretimini uluslararası dil öğretimi standartlarına taşıyabilmek ve sürdürebilmek amacıyla önce 2019 yılında Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Programı’nı, ardından da 2020 yılında Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı’nı hazırlaması olmuştur. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni esas alınarak geliştirilen bu program; örgün veya yaygın eğitim kapsamında hem yurt içinde hem de yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel kullanılacak yöntem ve teknikleri, amaçlanan kazanımları, ölçme ve değerlendirme süreçlerini, dil öğretimi için gerekli içerikleri düzenleyici ve aynı zamanda dil öğretimi ile ilgili standartları belli bir çerçevede yapılandıracak nitelikte hazırlanmıştır (Türkiye Maarif Vakfı, 2020; Örgü Yaşar, 2021).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi hususunda yurt içinde ve yurt dışında kurulan kurum ve kuruluşlar, geliştirilen öğretim programları, hazırlanan kaynak kitaplar ve bu alanda görev alan öğretmenler sayesinde günümüze kadar binlerce yabancı dil öğrencisinin Türkçeyi öğrendiğini söylemek mümkündür.

2.6. Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında yaşanan sorunları belirlemek, öğrenim-öğretim sürecinin daha sağlıklı ilerleyebilmesi için son derece önemlidir. Birçok

kişi, yabancı bir dili öğrenme aşamasındayken bazı zorluklarla karşı karşıya kalabilir. Bu zorluklar pek çok etmeden kaynaklanabilir (Erdil, 2016). Eğitim-öğretim sürecinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin bireysel farklılıklarını temel alan bir programın olmaması, programların “tek tip” olarak hazırlanıp bütün öğrencileri kapsayan doğru yöntem ve yaklaşımların uygulanmaması sorunların başında gelmektedir. Sınıf ortamı düşünüldüğünde ise farklı kültürlerden bir araya gelen öğrencilerin hedef dili öğrenirken ortak bir paydada buluşamamaları, öğrencilerin ana dillerinin farklı dil ailelerine mensup olması, dil sistemlerinin Türkçeden farklı bir yapıda olması, öğrencilerin dili kavrama, algılama ve anlatma şekillerinin farklı olması ve bu tarz karma sınıf ortamlarında ders veren öğretmenlerin donanım yetersizliğine sahip olmaları, kullandıkları araç, gereç ve materyallerin yetersizliği karşılaşılan diğer sorunlardır.

Er, Biçer ve Bozkırlı (2012) “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi” adlı çalışmalarında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunları tespit etmeye çalışmışlardır. İncelenen 34 çalışma sonucunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin karşılaştıkları sorunlar şöyle sıralanmıştır:

- Türkçe öğretimi alanının yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, ikinci dil olarak Türkçe öğretimi, iki dillilere Türkçe öğretimi gibi farklı ana bilim dallarına ayrılmamış olması,
- Öğretim programı yetersizliği,
- Derslerde uygulanan yöntem ve teknikler bakımından yaşanan sıkıntılar,
- Türkçe öğretimi ile ilgilenen kurumlarla ilgili sorunlar,
- Lisans ve lisansüstü düzeyde görev yapan öğretim elemanlarından kaynaklanan çeşitli sorunlar,
- Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yararlanılabilecek kaynak sayısının az olması,
- Teknolojik araç-gereç yetersizliği ve alt yapı sorunları,
- Eğitim öğretim ortamından kaynaklı olumsuzluklar,
- Derslerde kullanılan öğretim araç ve gereçlerinin yetersiz olması,
- Öğrencilerle ilgili çeşitli sorunlar (Er vd., 2012: 62).

Mutlu ve Bağcı Ayrancı (2017) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Süregelen Problemler” adlı çalışmalarında; Er, Biçer ve Bozkırlı tarafından tespit edilen sorunlara ek olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde eşgüdüm, devlet politikasının olmaması ve Türkçenin dil özelliklerinden kaynaklanan sorunların var olduğunu belirtmişlerdir (Mutlu ve Bağcı Ayrancı, 2017: 70).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan tüm bu sorunlar yaklaşım, yöntem ve teknik; içerik, öğreticilerin yeterliliği vb. konularda bir birliğin olmaması ve dil öğretiminin belirli bir sisteme oturtulmamasından kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda hem yurt içinde hem de yurt dışında Türkçeyi bir yabancı dil olarak öğrenenler için hedef kitlenin yaşı, cinsiyeti, ilgi alanları, öğrenme biçimleri ve zekâ alanları dikkate alınarak öğretim programlarının hazırlanması, ders materyallerinin oluşturulması ve özellikle de ders kitaplarında dört temel dil becerisine eşit oranda yer verilmesiyle bu alanda yaşanan sorunların giderilmesi mümkündür (Çalışır Zenci, 2013).

2.7. Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi ve Çoklu Zekâ

Toplumlar, birbiriyle iletişim ve etkileşim hâlinde olabilmek için dile ihtiyaç duymuşlardır. Özellikle toplumlararası ilişkilerin geliştirilmesi ve devamlılığın sağlanmasında ana dilinin yetersiz kalması, yabancı bir dili öğrenme ihtiyacını da beraberinde getirmiştir. Bu noktada yabancı bir dili öğretmenin, toplumsal yaşamın bir parçası hâline geldiği söylenebilir. “İnsan zihninin sınırsız becerisini ortaya koyan dil eğitimin kalbidir” (İnal ve Çakır, 2021: 91) sözünden de anlaşılacağı üzere dili eğitimden bağımsız düşünmek olanaksızdır.

Değişen dünya koşullarıyla birlikte bilimsel, kültürel, siyasal, ekonomik, turistik vb. alanlarda yaşanan gelişmeler ve Türkiye’nin jeopolitik konumu göz önünde bulundurulduğunda Türkçeye olan ilginin günden güne neden arttığı daha iyi anlaşılacaktır. Uzun (2018: 677) yabancılara Türkçe öğretiminin son 10 yılda hızlı bir gelişme gösterdiğini ve bu gelişmenin yaşanmasında en önemli etkenlerden birinin küreselleşme olduğunu belirtmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile, Türkçeyi kendi anadili olarak bilmeyen kişilere Türkçe öğretilmesi hedeflenmektedir. Bu alanın amacı sadece Türk dilinin yapısal özelliklerini ve kurallarını öğretmek değil; Türkçenin sesletim özelliklerini, Türkçeye has

vurgu, tonlama, jest ve mimiklerin yanında kültürü de kazandırmayı hedeflemektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında uzun yıllardır çalışan çeşitli kurum ve kuruluşlar bu alanda varlıklarını sürdürmektedir. Bu kapsamda, birçok yabancı dil için olduğu gibi, Türkçenin öğretiminde de rehberlik eden *Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (CEFR)*, dil öğretiminin sadece gramere dayalı bir müfredattan ibaret olmadığını, kişilerin ihtiyaçlarına göre, özellikle yaşamdan izler taşıyan, dilin işlevselliğini merkeze alarak öğretilmesi gerektiğini savunmaktadır (CEFR, 2018).

Eğitim-öğretimde yıllarca hâkim olan geleneksel bakış açısı, öğrencileri sayısal ve sözel açılardan değerlendirmiş, bu iki alan dışında kalan öğrenciler başarısız olarak nitelendirilmiştir. Gardner'in geliştirdiği Çoklu Zekâ Kuramı sayesinde eğitim-öğretim sürecine yeni bir soluk getirilerek bu yanlış tutumun önüne geçilmiştir. Kurama göre, her insanda doğuştan gelen sekiz farklı zekâ alanının var olduğu, bu zekâ alanlarının her insanda farklı düzeylerde yer alabileceği görüşü hâkimdir. Böylece, geleneksel zekâ anlayışında sadece sözel-dilsel ve mantıksal-matematiksel zekâ alanları olarak değerlendirilen öğrencilerin, başka zekâ alanlarına da sahip oldukları düşüncesi önem kazanmıştır. Gardner'e göre Çoklu Zekâ Kuramı eğitim-öğretim süreci için iki önemli fayda sağlamaktadır. Bunlar:

- Öğrencilerde istendik davranışlar geliştirebilmek için eğitim programlarının planlanmasına olanak sağlar.
- Farklı disiplinlerde yer alan önemli kuram ve konuları öğrenmeye çalışan daha çok öğrenciye ulaşılmasına katkı sağlar (Bümen, 2005).

Gardner'in Çoklu Zekâ Kuramı sayesinde her öğrenci kendi zekâ alanlarının gelişmişlik düzeylerinin farkına varıp öğrenmelerini buna göre düzenleyeceği için, öğrenme süreci daha kolay geçecektir. Öğrenme sürecinin kolaylaşması ise öğrencilerin akademik başarılarının artmasına imkân sağlayacaktır. Ayrıca bu kuramın eğitim-öğretim sürecine dâhil edilmesi sadece öğrenciler için değil, kuramı uygulayacak öğretmenler için de önem arz etmektedir. Kuramın eğitim camiasında büyük yankılar uyandırıp benimsenmesini Kincheloe (2004: 4) şöyle açıklamıştır:

- Öğrenme kültürel bir durumdur.

- Farklı topluluklar farklı zekâ alanlarına değer vermektedir.
- Bilişsel gelişim süreci karmaşık bir süreçtir.
- Yaratıcılık, zekânın önemli bir boyutudur.
- Psikometri ile insanın tüm yönlerini ölçmek mümkün değildir.
- Psikometrik temelli standartlaştırılmış testlere dayalı öğretim öğrenciler tarafından sıkıcı olarak değerlendirilmektedir.

Çoklu Zekâ Kuramı; eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin öğrenme stillerini temel olarak etkinliklerin sekiz zekâ alanına yönelik olmasını vurgulamaktadır. Bu bağlamda zekâ alanları sözel-dilsel zekâ, mantıksal-matematiksel zekâ, görsel-uzamsal zekâ, müzikal-ritmik zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, kişilerarası-sosyal zekâ, özedönük-işsel zekâ ve doğacı zekâ olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla uygulayıcılar tarafından; öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alınmadığında ve öğrencilerdeki belirtilen sekiz zekâ stillerini göz ardı edildiğinde; bu durum öğrencilerin ilgi, yetenek ve zekâlarını geliştirememelerine, saklı kalmış yeteneklerinin ortaya çıkmamasına, öğretilmek istenen bilginin her öğrenci tarafından istendik düzeyde anlaşılmamasına yol açacaktır. Bu da öğrencilerin ileriki yıllarda belki de kişiliklerine hiç uygun olmayan bir mesleğe yönelmelerine ve buna bağlı problemler yaşamalarına neden olacaktır. Bunların önüne geçmek için ilk başta programın uygulanmasında öğretmenlere gerekli bilgiler verilmeli, bu konuda bazı bilgi eksiklikleri varsa bu eksiklikler tamamlanmalıdır. Ardından, dersin işlenişinde kullanılacak olan araç-gereçler kurama uygun olarak seçilmelidir. Özellikle en sık kullanılan ders araç-gereçlerinden biri olan ders kitaplarının içerikleri gözden geçirilerek etkinlik, metin, görsel ve yönergeler kuram kapsamında düzenlenmelidir.

Çoklu Zekâ Kuramı pek çok alanda olduğu gibi Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde de önemsenmektedir. Bu süreçte dil öğreticileri ile yabancı uyruklu öğrenciler, birbirine bağımlı ve birbirini etkileyen iki önemli unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Dil öğretiminden beklenen verimin alınabilmesi, öğretici ve öğrenci arasındaki uyuma bağlıdır (Şahin, 2020: 488). Bu uyumun sağlanmasında ders kitapları da önemli bir işleve sahiptir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ders kitaplarının önemi dikkate alındığında söz konusu ders kitaplarının hedef kitleye uygun hazırlanması gerektiği de unutulmamalıdır. Bu bağlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders ve çalışma kitaplarının içeriği Çoklu Zekâ Kuramının ilkeleri doğrultusunda hazırlanmalıdır.

Christison ve Kennedy (1999), Çoklu Zekâ Kuramının yabancı dil öğretiminde nasıl kullanılabileceğine yönelik şu önerileri getirmişlerdir:

- Christison (1999), “A Guidebook for Applying Multiple Intelligences Theory in the ESL/EFL Classroom” adlı çalışmasında İngilizce öğrenen yetişkinlerin zekâ alanlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmiştir. Bu ölçeği başka dillere uyarlamak mümkündür. Ölçek aracılığıyla baskın olan zekâ alanları belirlendikten sonra öğrencilerin ihtiyaç ve isteklerine göre etkinlikler tespit edilebilir.

- Çoklu Zekâ Kuramı, öğrencilerin zekâ alanlarını daha iyi anlamak için bir araç olarak kullanılabilir. Kuramın iyi bir şekilde anlaşılıp kavranması öğretmenin, öğrencilerinin bilgi ve becerilerine ilişkin farkındalığını geliştirerek, her bir öğrencinin güçlü olduğu zekâ alanı doğrultusunda değerlendirilmesini kolaylaştıracaktır. Öğretmenler, belirli bir konu veya beceriyi öğrencilere kazandırmak için birçok farklı etkinliği beyin fırtınasıyla seçebilirler. Bu tarz bir uygulamanın yapılması, öğrencilerin öğrenme tercihlerini kendilerinin belirlemesine olanak sağlayacaktır.

- Çoklu Zekâ Kuramı, öğrencilerin öğrenme biçimlerinde farklılıklar sunarak onlar için çeşitli yollar arayışında olan bir rehber niteliğindedir. Öğrencilerin güçlü oldukları yönlerini tanıyabilmelerini, özgüvenlerini geliştirerek derste kullanılan etkinliklere karşı daha açık olmalarını ve konuyu daha iyi anlamalarını sağlamaktadır. Öğrenciler iş birliğine dayalı çalışmalarda bulunurken zekâ alanları doğal olarak ortaya çıkabilir. Bu nedenle grup çalışmasını gerektiren proje görevleri verilebilir.

- Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik derslerin planlanmasında Çoklu Zekâ Kuramı rehberlik edebilir. Ancak Çoklu Zekâ destekli bir sınıf ortamındaki amacın belirli etkinlikler aracılığıyla zekâ alanlarını öğretmek olmadığı unutulmamalıdır. Çoklu Zekâ Kuramına uygun düzenlenmiş bir derste; önceki materyalleri incelemek, metnin içeriğini tahmin etmek gibi okuma öncesi etkinliklerle başlamak; sesli ve sessiz okuma, sözcük geliştirme, metin tartışması gibi etkinliklerle devam etmek; ardından da bireysel ya da grup olarak proje çalışması yaptırılabilir. Öğretmen, proje çalışması kapsamında betimleyici yazma, harita çizme, diyalog ya da skeç hazırlama, zaman çizelgesi oluşturma, şarkı yazma

vb. çalışmalar yapılmasını isteyebilir. Böylece öğrenciler derslere karşı daha ilgili ve hevesli katılarak yeni bilgileri daha kolay öğrenip kavrayabilirler.

2.8. İlgili Alan Yazın

Bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti”nde yer alan etkinliklerin Çoklu Zekâ Kuramı kapsamında durumunu incelemek amacıyla yapılmıştır. Ders kitaplarında ve yabancı dil öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramının kullanımıyla ilgili yapılan, aynı zamanda araştırmaya katkı sağlayacağı düşünülen bazı çalışmalar bu bölümde ele alınmıştır.

Aygül (2015), “*Tunceli Üniversitesi Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanları ile Öğrenme Stillerinin İncelenmesi*” adlı araştırmasında Tunceli Üniversitesi Tunceli Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin çoklu zekâ alanları ile öğrenme stillerinin bazı değişkenlere göre değişip değişmediğini ve Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin çoklu zekâ alanları ve öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmada tarama modellerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Tunceli Üniversitesi Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, müzikal-ritmik, bedensel-kinestetik, özedönük-işsel ve doğacı zekâ düzeylerinin yüksek; kişilerarası-sosyal zekâ ortalamalarının ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte araştırmada, meslek yüksekokulu öğrencilerinin baskın olan zekâ alanları ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir bağlantı olmadığı sonucuna varılmıştır.

Demir (2016), “*Türkçe Dersi Çalışma Kitaplarındaki Etkinliklerin Çoklu Zekâ Kuramı Bakımından İncelenmesi*” adlı çalışmasında Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca hazırlanan ve 2015-2016 eğitim-öğretim yılında ortaokullarda okutulan 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinlikleri Çoklu Zekâ Kuramında yer alan zekâ alanları açısından incelemiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesinin kullanıldığı bu çalışmanın sonucunda, bahsi geçen kitaplarda yer alan etkinliklerin sekiz zekâ alanına eşit derecede yer vermediğini, üstelik bazı temalardaki etkinliklerde zekâ alanlarına hiç yer verilmediğini tespit etmiştir. Bununla beraber ilgili kitaplarda en fazla yer alan zekâ alanının sözel-dilsel zekâ olduğu

belirlenmiştir. Bu zekâ alanına ağırlıklı olarak yer verilmiş olmasının, söz konusu kitapların geleneksel etkilerden tam anlamıyla kurtulamadığını göstermekte olduğu sonucuna varılmıştır. Etkinlik bazında çok az yer verilen ya da hiç yer verilmeyen zekâ alanının da mantıksal-matematiksel zekâ olduğu tespit edilmiştir.

Demir (2017), “*Ortaokul Türkçe Eğitiminde Çoklu Zekâ Kuramı*” adlı çalışmasında ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe öğretmen kılavuz kitaplarındaki metinlerin çoklu zekâ alanlarına göre uygunluğunu değerlendirmeyi ve Türkçe dersinin öğrenme-öğretme sürecinde çoklu zekâ kuramının uygulanması ile öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Karma araştırma desenlerinden karma çeşitleme deseni ile gerçekleştirilen çalışmanın sonucunda ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe öğretmen kılavuz kitaplarındaki metinlerin ağırlıklı olarak sözel-dilsel ve mantıksal-matematiksel zekâ alanlarına yönelik olduğu; özedönük-işsel zekâ alanına ise diğer alanlara kıyasla daha az yer verildiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte Türkçe öğretmenlerinin eğitim ortamlarının çoklu zekâ kuramına göre zenginleştirilmesi gerektiğini düşündükleri, Türkçe dersinin öğrenme-öğretme sürecinde dersleri farklı yöntem ve tekniklerle, öğrencilerin zekâ alanlarını geliştirmeye yönelik etkinliklere yer vererek sürdürdükleri, çoklu zekâ kuramı sayesinde öğrencilerin Türkçe dersine daha aktif katılacaklarını düşündükleri sonucuna varılmıştır.

Çökmez (2017), “*Çoklu Zeka Kuramının Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarında İncelenmesi ve Değerlendirilmesi*” adlı araştırmasında İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi tarafından hazırlanan İstanbul; Gazi Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan Yabancılar İçin Türkçe; Dokuz Eylül Üniversitesi DEDAM tarafından hazırlanan İzmir ve Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan Yeni Hitit ders kitaplarının Çoklu Zekâ Kuramı kapsamında incelemiştir. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı sınıflandırmasına göre ilgili kitapların orta düzey B1 seviyeleri değerlendirilmiştir. Araştırmada B1 seviyesinin temel alınmış olması, bu seviyedeki öğrencilerin dil konusunda belirli bir yetkinliğe ulaşmış olması düşüncesiyle temellendirilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden betimsel yöntem aracılığıyla, adı geçen ders kitaplarındaki etkinlikler detaylı bir şekilde incelenmiştir. Dört kitaptan elde edilen toplam verilere göre ağırlıklı olarak sözel-dilsel zekâ alanına (%43,4 ile % 59,1 oranları arasında) yer verildiği, bu zekâ alanını mantıksal-matematiksel zekâ alanının (% 24,3 ile %35,7 oranları arasında) izlediği, üçüncü sırada ise özedönük-işsel zekâ alanının (%2,5 ile %13,1 oranları arasında) olduğu tespit edilmiştir.

Buradan hareketle ders kitaplarındaki etkinliklerin sekiz zekâ alanına yönelik eşit oranda dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Epçaçan ve Kırbaş (2018), “*Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Çoklu Zekâ Yaklaşımı Temelli Öğretim Açısından Değerlendirilmesi*” adlı araştırmalarında, ortaokul 8. sınıf ders kitabında yer alan etkinliklerin çoklu zekâ kuramındaki zekâ türlerini ne ölçüde kapsadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu bağlamda çalışmada, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanan ve Siirt ilindeki ortaokullarda okutulan Dörtel Yayınlarına ait Ortaokul 8. Sınıf Türkçe Dersi Çalışma kitabında bulunan 6 temanın alt birimlerinde yer alan 24 konu başlığındaki 204 etkinlik incelenmiştir. Betimsel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yönteminin kullanıldığı araştırmanın sonucunda, ilgili kitaptaki tüm metinlerde sözel-dilsel zekâyâ yer verildiği (198 etkinlik), akabinde mantıksal-matematiksel zekâ alanının geldiği (94 etkinlik), üçüncü sırada da özedönük-işsel zekâ alanının (60 etkinlik) bulunduğu tespit edilmiştir. Görsel-uzamsal zekâ (33 etkinlik) ve kişilerarası-sosyal zekâ (14 etkinlik) türlerinin yeterli düzeyde olmadığı görülüp söz konusu kitapta hiç yer verilmeyen zekâ alanlarının müzikal-ritmik zekâ, bedensel-kinestetik zekâ ve doğacı zekâ alanları olduğu saptanmıştır.

Dolunay ve Savaş (2018), “*Çoklu Zeka Kuramı Destekli Dil Bilgisi Öğretimi*” adlı çalışmalarında, Çoklu Zekâ Kuramına dayalı dil bilgisi öğretiminin, yerli alan yazından faydalanılarak nasıl gerçekleştirildiğini belirlemek ve bu tür bir öğretimin nasıl gerçekleştirilebileceğine dair öneriler sunmak amacıyla ayrıntılı bir ders planı hazırlamışlardır. Bu bağlamda Çoklu Zekâ Kuramı destekli dil bilgisi öğretimi için çeşitli çalışmalarda geliştirilen örneklerin çoğunda öğretmenlerin derslerinde yararlanabilecekleri ve diğer ders planlarına da uyarlayabilecekleri ayrıntılı yönergelerin olmayışı nedeniyle bu konuda bir model oluşturulması hedeflenmiştir. Böylelikle Çoklu Zekâ Kuramına dayalı öğretimin ve uygulamaların, eğitimin niteliğini arttırarak öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırdığını savunmuşlardır.

Kalenderoğlu ve Zorluoğlu (2018), “*Çoklu Zekâ Kuramına Göre Yurtdışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi İle İlgili Öğretmen Görüşleri*” adlı araştırmalarında ana dili öğretiminin önemini vurgulamak amacıyla, Almanya’da yaşayan Türk çocuklarına Türkçe ve Türk kültürü öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramı ilkelerine uygun

olarak verilecek eğitimin elverişliliği ile ilgili öğretmen görüşlerini almışlardır. Örnek olay yönteminin kullanıldığı ve öğretmen görüşlerinin yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla alındığı bu araştırmanın örneklem seçiminde, seçkisiz örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Çalışmanın sonucunda mevcut koşullar sağlandığında Çoklu Zekâ Kuramına dayalı yöntemlerin verimliği olabileceği tespit edilmiştir.

Keskin (2019), “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan ‘Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti’nin Çoklu Zekâ Kuramı Açısından İncelenmesi*” adlı çalışmada setin içeriğini oluşturan A1, A2, B1, B2, C1, C2 düzeylerindeki ders, çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarını doküman analizi yöntemi ile incelemiştir. Çalışmanın sonunda, Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti’nin genelinde ağırlıklı olarak sözel-dilsel zekânın yer aldığı, bireysel farklılıkları esas alan Çoklu Zekâ Kuramı kapsamındaki sekiz zekâ alanına eşit oranda yer verilmediği sonucuna varılmıştır.

Rahayu (2019), “*The Representative Activities Of Multiple Intelligences In English Textbook ‘When English Rings A Bell’ For 8th Graders*” adlı araştırmasında Endonezya’da 8. sınıf düzeyinde okutulan “When English Rings a Bell” adlı İngilizce ders kitabını Çoklu Zekâ Kuramına göre inceleyip değerlendirmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden belgesel tarama yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, ilgili kitapta bedensel-kinestetik zekâ alanının %28,85 gibi büyük bir oranla ilk sırada bulunduğunu saptamıştır. Sözel-dilsel zekâ alanının %24,45’lik bir oranla ikinci sırada yer aldığını, hemen ardından ise %20,33’lük bir oranla görsel-uzamsal zekâ alanının geldiğini belirtmiştir. Bununla birlikte ilgili çalışmada %1,92’lik bir oranla doğacı zekâ alanının son sırada yer aldığı ve adı geçen zekâ alanının en çok ihmal edilen zekâ alanı olduğu sonucuna varılmıştır.

Monje ve Saavedra (2020), “The Use of Multiple Intelligence Based Activities to Reduce Students’ Foreign Language Classroom Anxiety While Adapting to a Bilingual System” adlı çalışmalarında Şili’nin Concepción şehrinde bulunan iki dilli bir okulun ilköğretim 3 ve 4. sınıflarında okuyan öğrenciler kapsamında Çoklu Zekâ Kuramına uygun hazırlanan etkinliklerin dil öğrenimine katkısını belirlemek ve bu etkinliklerin, öğrencilerin dil öğrenme kaygı düzeylerini ne ölçüde azaldığını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Bu bağlamda okula yeni gelen ve yaşları 8-10 arasında değişen toplam 18 öğrenciye Çoklu Zekâ Kuramına dayalı etkinliklerin uygulandığı iki oturumluk bir test uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda;

Çoklu Zekâ temelli etkinliklerin, öğrencilerin iki dilli eğitim sistemine uyumu bağlamında yabancı dil öğrenme kaygılarını azaltmada yardımcı olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte Çoklu Zekâ Kuramına uygun hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin öğrenmelerini ve performanslarını iyileştirdiği sonucuna da varılmıştır.

Başbayrak ve Örgü Yaşar (2021), “6 ve 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Çoklu Zekâ Kuramı Çerçevesinde Değerlendirilmesi” adlı çalışmalarında, 6 ve 7. sınıf düzeylerinde okutulan Türkçe ders kitaplarını Çoklu Zekâ Kuramına uygunluk açısından inceleyip zekâ alanlarının yer alma düzeyinin yayınevlerine ve sınıflara göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye çalışmışlardır. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yönteminin kullanıldığı bu araştırmanın materyalini 2019-2020 eğitim öğretim yılında okutulması uygun görülen Ekoyay Yayıncılık 6. sınıf Türkçe ders kitabı, MEB Yayınları 6 ve 7. sınıf Türkçe ders kitapları ve Özgün Yayınları 7. sınıf Türkçe ders kitabı oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda incelenen ders kitapları değerlendirildiğinde, en çok yer verilen zekâ alanının sözel-dilsel zekâ olduğu, ders kitaplarında en çok ihmal edilen zekâ alanının ise bedensel-kinestetik zekâ olduğu sonucuna varılmıştır.

Yüksel ve Çeliköz (2021), “İlkokul Öğrencilerine Yönelik Çoklu Zekâ Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması” adlı araştırmalarında bir Çoklu Zekâ Ölçeği geliştirip bu ölçeği İstanbul ilinde bir devlet okulunun ilköğretim kademesinde 1, 2, 3 ve 4. sınıflardan birinde öğrenim gören 241 erkek, 244 kız öğrenci olmak üzere toplam 485 öğrenciye uygulamışlardır. Genel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada elde edilen veriler analiz edilmiş; geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir sonuçlar verdiği, öğretmenler tarafından rahatlıkla uygulanabileceği; bu ölçek aracılığıyla tüm öğrencilerin zekâ türlerinin tespit edilerek baskın zekâ alanlarının belirlenebileceği, buna paralel olarak öğrencilerin doğru mesleklere yönlendirilebileceği saptanmıştır.

Başbayrak (2022), “BİLSEM Türkçe Etkinlik Kitabındaki Çoklu Zekâ Alanlarının BİLSEM’deki Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanlarıyla Uyumu” adlı çalışmada Şırnak ilinin Cizre ilçesinde bulunan BİLSEM okuluna devam eden öğrencilerin Çoklu Zekâ alanlarıyla BİLSEM Türkçe etkinlik kitabındaki Çoklu Zekâ alanlarının uyumluluk düzeylerini araştırmıştır. Öğrencilerin zekâ alanlarının tespiti için ilişkisel tarama yönteminin kullanıldığı ve Likert tipi ölçeğin uygulandığı çalışmada; öğrencilerin mantıksal-

matematiksel zekâlarının %75,2 ve sözel-dilsel zekâlarının %69,1 oranla baskın olduğu; müzikal-ritmik zekâ alanının ise %58,3 oranla en düşük zekâ alanı olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte doküman incelemesi yöntemi ile incelenen BİLSEM Türkçe etkinlik kitabında yer alan toplam 126 etkinlik, oluşturulan ölçütler doğrultusunda incelenmiştir. Elde edilen verilere göre sözel-dilsel zekânın %90,5 oranla birinci olduğu, ikinci sırada ise %55,6'lık bir oranla görsel-uzamsal zekânın yer aldığı belirlenmiştir. Doğacı zekânın ise diğer zekâ alanlarına göre %1,6 gibi bir oranla daha az düzeyde yer aldığı saptanmıştır. Öğrencilerin zekâ alanlarıyla etkinlik kitabındaki zekâ alanları karşılaştırılıp bunların uyumluluk düzeylerine bakıldığında, sözel-dilsel zekâ, görsel-uzamsal zekâ ve bedensel-kinestetik zekâ alanlarının uyum içerisinde olduğu, kişilerarası-sosyal zekâ ve müzikal-ritmik zekânın kısmen uyumluluk gösterdiği; mantıksal-matematiksel zekâ, özedönük-işsel zekâ ve doğacı zekânın ise yeterince uyumluluk göstermediği sonucuna varılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ/ MATERYAL VE YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde sırasıyla araştırmanın modeli, çalışma materyali, veri toplama araçları ve verilerin analiziyle ilgili detaylara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada Çoklu Zekâ Kuramının ilkeleri bağlamında “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti”ni oluşturan A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeyindeki ders ve çalışma kitaplarındaki etkinliklerin hangi zekâ alanlarına hitap ettikleri, zekâ alanlarının yer alma düzeyleri ve bu etkinliklerin A, B, C seviyeleri arasında zekâ alanları açısından farklılık gösterip göstermediği nitel araştırma yöntemi ile belirlenmeye çalışılmıştır.

Nitel araştırma, algı ve olayların doğal bir çevrede ortaya konulmasına yönelik bir dizi yorumlayıcı uygulamalardan oluşup gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama tekniklerinin kullanıldığı araştırmalardır. Bu araştırmalarda, gözlem ve görüşmenin yanında fotoğraf, belge ve kişisel not gibi birçok veriden yararlanılarak araştırma konusu farklı açılardan ele alınır (Denzin ve Lincoln, 2005: 3). “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti”nde yer alan etkinliklerin Çoklu Zekâ Kuramının temel ilkelerine göre incelenmesinde nitel araştırma yöntemlerinden biri olan belgesel tarama, bir diğer adıyla, doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2021: 189).

Bu yöntemde hangi dokümanların önemli olduğu ve hangilerinin veri kaynağı olarak kullanılabileceği araştırma problemiyle doğrudan ilgilidir. Örneğin eğitimle ilgili bir çalışmada; ders kitapları, müfredat, öğrenci ve öğretmen el kitapları, öğrenci ders ödevleri ve sınavları, ünite planları gibi dokümanlar veri kaynağı olarak kullanılabilir (Bogdan ve Biklen, 1992’den akt. Şahin, 2019: 28). Bu dokümanlar verilerin toplanmasında tek odak

noktası olarak kullanılabilirdiği gibi başka bir veri toplama yönteminin içinde bu yöntemi tamamlamak için araç olarak kullanılabilir (Given, 2021).

Alan yazında belgesel tarama olarak da adlandırılan bu yöntem, araştırılmak istenen olgulara göre genel tarama ve içerik çözümlemesi olarak iki farklı şekilde değerlendirilmektedir. Bunlardan genel tarama, “çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir” (Bailey, 1982’den akt. Köse, 2020: 112). Buradan hareketle genel tarama, “araştırmacının araştırdığı konuda incelediği, okuduğu, çalışmasına aktardığı, literatür taramasını” (Cemaloğlu, 2014: 154) içeren bir taramadır.

İçerik çözümlemesi ise “belli bir metnin, kitabın, belgenin, belli özelliklerini sayısallaştırarak belirleme amacı ile yapılan bir taramadır” (Karasar, 2005: 184). Başka bir deyişle “bir mesajın belli özelliklerinin objektif ve sistematik bir şekilde tanınmasına yönelik çıkarımların yapıldığı bir tekniktir” (Büyüköztürk vd., 2020: 259).

Bu bağlamda Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti’ni oluşturan A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeyindeki ders ve çalışma kitaplarındaki etkinlikler Çoklu Zekâ Kuramının ilkeleri bağlamında genel tarama yöntemi ile incelenmiştir. Söz konusu etkinliklerin hangi zekâ alanlarına hitap ettikleri ve zekâ alanlarının yer alma düzeyleri ise içerik analizi yöntemi ile incelenip elde edilen veriler tablolar hâlinde sunulmuştur. Her bir düzeyde her bir zekâ alanına yönelik ayrı ayrı oluşturulan tablolar yorumlanmış; ardından hazırlanan grafiklerden hareketle düzeyler kendi içlerinde zekâ alanları açısından karşılaştırılmıştır. Ardından, her zekâ alanı için bütün düzeylerin bir arada sunulduğu tablolardan hareketle etkinliklerin A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeyleri açısından bir farklılığa sahip olup olmadıkları açıklanarak bazı sonuçlara varılmıştır.

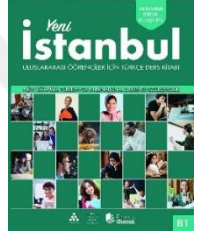
3.2. Çalışma Materyali

Araştırmanın çalışma materyalini yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaygın olarak kullanılan ders kitaplarından olup Kültür Sanat Basımevi tarafından 2020 yılında yayınlanmış, A1, A2, B1, B2 ve C1 olmak üzere beş dil seviyesi için tasarlanmış “Yeni

İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti” oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında incelenen ders ve çalışma kitaplarına yönelik bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Çalışma kapsamında incelenen kitaplara yönelik bilgiler

Kitabın Adı	Editörler	Yayınevi	Yılı	Kapak Sayfası
Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı A1 Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Çalışma Kitabı A1	Doç. Dr. Fatma Bölükbaş Doç. Dr. Mehmet Yalçın Yılmaz	Kültür Sanat Basımevi	2020	
Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı A2 Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Çalışma Kitabı A2	Doç. Dr. Fatma Bölükbaş Doç. Dr. Mehmet Yalçın Yılmaz	Kültür Sanat Basımevi	2020	
Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı B1 Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Çalışma Kitabı B1	Doç. Dr. Fatma Bölükbaş Doç. Dr. Mehmet Yalçın Yılmaz Funda Keskin	Kültür Sanat Basımevi	2020	
Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı B2 Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Çalışma Kitabı B2	Doç. Dr. Fatma Bölükbaş Doç. Dr. Mehmet Yalçın Yılmaz Funda Keskin	Kültür Sanat Basımevi	2020	
Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı C1 Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Çalışma Kitabı C1	Doç. Dr. Fatma Bölükbaş Doç. Dr. Mehmet Yalçın Yılmaz Funda Keskin	Kültür Sanat Basımevi	2021	

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti”nde yer alan etkinliklerin Çoklu Zekâ Kuramına yer verilme düzeylerini belirlemek amacıyla söz konusu olan tüm zekâ alanlarına yönelik ölçütler hazırlanmıştır. Bu ölçütler maddeler halinde sunulmuştur. Oluşturulan ölçütlerden hareketle etkinliklerin hangi zekâ alanlarına hitap ettikleri tespit edilmiş, zekâ alanlarının yer alma düzeyinin dil seviyelerine göre bir farklılık gösterip göstermediği belirlenmiştir.

Ölçütlerin hazırlanmasında Howard Gardner’ın Çoklu Zekâ Kuramı temel olarak alınsa da inceleme ve değerlendirmelerin daha güvenilir olması adına Ayaydın (2021: 77-85), Başbayrak, (2021: 50-59), Bümen (2005: 9-18), Demirel vd., (2006: 17-48), Doğan Temur (2014: 176-179), Göğebakan Yıldız (2018: 28-31) ile Şeyihoğlu ve Uzunöz (2012: 11-25) tarafından yapılan çalışmalardan da faydalanılmıştır.

3.3.1. Sözel-Dilsel Zekâyı Belirleme Ölçütleri

- Etkili okuma, yazma, dinleme ve konuşma,
- Akıcı konuşma (fonetik konuşma),
- Konuşan kişinin vermek istediği mesajı pürüzsüz bir şekilde anlama ve başkalarına anlatma,
- Yazılı sembolleri doğru anlama ve başkalarına anlatma,
- Düşünceleri retorik ve şiirsel ifade etme,
- Verilen bilgiyi etkili bir şekilde kullanma,
- Kelimeleri etkili ve akıcı kullanma,
- Kelimelerden yeni örüntüler oluşturmak,
- Soyut akıl yürütme,
- Edebi ürünler meydana getirme (roman, hikâye, şiir, vb.),
- Deneme, makale, haber yazısı, oyun, gezi yazısı, röportaj yazma,
- Bulmaca çözme,
- Kütüphane kurma,
- Kelime oyunları oynama,
- Kelime bankası oluşturma,

• Kelimeler üzerine oynama yapma (cinas, sonu sürpriz ile biten hikayeler, bilmeceler, şakalar, alaylı şiirler, mecazlar),

- Tekerlemeleri hızlı söyleme,
- Doğru tonlama ve vurgu yapma,
- Dil bilgisi kurallarını bilme,
- Bir kitleye karşı konuşma (sunum) yapma,
- Sözcük dağarcığı geliştirme,
- Cümleleri yorumlama,
- Etkili şiir okuma,
- Ezberden şiir okuma,
- Hikâye anlatma,
- Kitaplara ilgi duyma,
- Yazı yazmaktan hoşlanma,
- Not tutma,
- Yeni kelime öğrenme ve cümle içinde kullanma,
- Verilen kelimelerden akrostiş yazma,
- Sesli okuma çalışmaları yapma,
- Sessiz okuma,
- Konu ile ilgili özet çıkarma,
- Konu ile ilgili soru sorma,
- Yabancı dil öğrenme ve yeni dil formları oluşturma,
- Espri yapma,
- Verilen bilgiyi hatırlama ve geri getirme,
- Metalinguistik analiz yapma (dili araştırmak için kullanma), (Ayaydın, 2021: 77-

78; Başbayrak, 2021: 50-51; Bümen, 2005: 9-10; Demirel vd., 2006: 17-21; Doğan Timur, 2014: 176; Göğebakan Yıldız, 2018: 29; Şeyihoğlu ve Uzunöz, 2012: 11-13).

3.3.2. Mantıksal-Matematiksel Zekâyı Belirleme Ölçütleri

- Problem çözme,
- Problem çözümünde farklı teknolojik aletler kullanma,
- Problemleri mantık çerçevesinde analiz etme,
- Tümdengelim/ tümevarım ile akıl yürütme,

- Test çözme,
- Hipotez kurma, test etme ve sonuçları tahmin etme,
- İstatistik oluşturma ve yorumlama,
- Grafik oluşturma ve yorumlama,
- Tablo oluşturma ve yorumlama,
- Zaman çizelgesi hazırlama,
- Etkinlik hazırlama,
- Matematiksel işlemler yürütme,
- Mantıksal düşünme,
- Bilimsel muhakeme yapma,
- Soyut problem çözme,
- Zihinden hesap yapma,
- Yaklaşık olarak hesaplama (kestirim),
- Strateji yapma ve geliştirme,
- Mantık oyunları (yapboz vb.),
- Bulmaca çözme,
- Nesneleri ve aralarındaki ilişkiyi anlama,
- Anahtar kelimeleri belirleme,
- Bilgileri grafik formlarında görsel olarak gösterme,
- Bilgisayar programlarını kullanma,
- Bilgisayar programları (kod) yazma,
- Konuyla ilgili örnek geliştirme,
- Konuyla ilgili sonuçları tahmin etme
- Konuyla ilgili genelleme yapma,
- Neden-sonuç ilişkisi ortaya koyma,
- Karmaşık resimlerden şekil çıkarma,
- Objektif gözlem yapma,
- Verilerden sonuç çıkarma,
- Soyut sembolleri yorumlama,
- Sayıları etkili kullanma,
- Model formüle etme,
- Kendisi için anlamlı ve önemli bilgiyi seçme,
- Eleştirel düşünme,

- Deney yapma,
- Sistematik düşünme,
- Beyin fırtınası yapma (Ayaydın, 2021: 78-79; Başbayrak, 2021: 51-52; Bümen, 2005: 11-12; Demirel vd., 2006: 21-25; Doğan Temur, 2014: 176-177; Gögebakan Yıldız, 2018: 29; Şeyihoğlu ve Uzunöz, 2012: 13-14).

3.3.3. Görsel-Uzamsal Zekâyı Belirleme Ölçütleri

- Çevredeki nesneleri anlama ve yorumlama,
- Harita okuma ve yorumlama,
- Çizelge okuma ve yorumlama,
- Grafik okuma ve yorumlama,
- İmge ve resimlerle düşünme,
- Öğrenilen bilgiyi zihinde canlandırma,
- Öğrenilen bilgiyi daha iyi anlayabilmek için somut bir resme dönüştürme,
- Öğrenilen bilgiyi renklerle kodlama,
- Konuyla ilişkili veya konuyu açıklayan resimler bulma,
- Konuyla ilgili resimleri yorumlama ve tahminde bulunma,
- Farklı renklerle yazıların altını çizme,
- Zihinsel benzetme yapma,
- Görsel ayrıştırma,
- Uzamsal akıl yürütme,
- İki-üç boyutlu nesneler tasarlayabilme, benzerlik ve farklılıkları ayır etme,
- Yön bulma,
- Hayal kurma,
- Senaryo yazma,
- Ayrıntılara dikkat etme,
- Düşüncelerini ifade ederken boya, kil, renkli ve keçeli kalemler kullanma,
- Tasarım yapma,
- Şekiller tasarlama,
- Kitap, defter, sıra, tahta gibi nesnelere resim çizme,
- Sınıf içi pano tasarlama,
- Reklam, broşür, ilan hazırlama,

- Sunum (slayt) hazırlama,
- Perspektif algılama,
- Zihin haritaları oluşturma,
- Uzaydaki nesneler arasında ilişki kurma,
- Renklere karşı duyarlı olma,
- Bulmaca çözme,
- Fotoğraf çekme ve albüm yapma,
- Video izleme ve oluşturma,
- Kitapların resimlerini inceleme,
- Sanatsal etkinliklere duyarlı olma,
- Çevreyi izleme,
- Görsel oyunlara (yapboz, şekil seçme, tanıma, yön bulma) ilgi duyma (Ayaydın, 2021: 79; Başbayrak, 2021: 52-54; Bümen, 2005: 12-13; Demirel vd., 2006: 29-32; Doğan Temur, 2014: 177; Göğebakan Yıldız, 2018: 30; Şeyihoğlu ve Uzunöz, 2012: 15-16).

3.3.4. Müzikal-Ritmik Zekâyı Belirleme Ölçütleri

- Özgün besteler yapma,
- Beste yorumlama,
- Müzikal motifleri değerlendirme,
- Şarkı söyleme,
- Okuma esnasında müzik dinleme,
- Enstrüman toplama ve çalma,
- Müzik formlarını algılama,
- Çevredeki seslere duyarlı olma ve algılama,
- Çevredeki seslere tepkide bulunma,
- Çevredeki sesleri anlamlı örüntüler içerisinde örgütleme,
- Çevredeki farklı sesleri sınıflandırma,
- Öğrendiklerini ritim ve melodiye uyarlama,
- Detone müziği tanıma,
- Koro halinde söyleme,
- Melodileri hatırlama,
- Ritmik şekilde konuşma,

- Tekerleme ezberleme ve oluşturma,
- Melodi, ritim ve sesleri taklit etme,
- Farklı müzik türlerini ve stillerini tanıma ve tartışma,
- Tempo tutma,
- Seslerle oynama (doğaçlama yapma),
- Nota kullanma ve nota dilini bilme,
- Konuşan kişinin ses tonundan duygu durumunu kestirme,
- Konuyla ilişkili temaya uygun müzik bulma,
- Konuyu sunarken fon müziği kullanma,
- Müzikle ilgili semboller oluşturma,
- Okuma ve konuşma esnasında tonlama ve vurgular kullanma,
- İ mırıldanma,
- alışırken el ayak ile ritim tutma,
- Dinlediği müziğin yarattığı duyguları ifade etme,
- Resital, konser vb. gitme (Ayaydın, 2021: 81-82; Başbayrak, 2021: 54-55; Bümen, 2005: 13-14; Demirel vd., 2006: 33-37; Doğan Temur, 2014: 178; Göğebakan Yıldız, 2018: 30; şeyihoğlu ve Uzunöz, 2012: 18-20).

3.3.5. Bedensel-Kinestetik Zekâyı Belirleme ltleri

- Duygularını anlatırken vücudunu kullanma,
- Vücudu hareketlerini kontrol etme,
- Vücut hareketlerini yorumlama,
- Vücut ile zihni aynı anda koordine etme,
- Bedeninin farkında olma,
- Jest ve mimik kullanma,
- Bir konuyu yaparak (deneyerek) ğrenme,
- Nesneleri dokunarak tanıma,
- Nesneleri inceleme ve manipüle etme,
- Zamanı iyi kullanma,
- Doğrudan katılımcı olma,
- Somut ğrenme eğiliminde olma,
- Ders ile ilgili materyal oluşturma,

- Spor yapma ve sportif faaliyetlere katılma,
- Çabuk cevap verme,
- Drama, pandomim ya da taklit yapma,
- Açık alanda çalışma,
- Boş vakitleri dışarıda geçirme,
- Denge ve vücut dili (fiziksel) oyunlarına ilgi duyma,
- Çeşitli koreografiler hazırlayarak dans etme,
- Jimnastik hareketleri yapma,
- Koşma ve atlama,
- Organizasyon yapma ve organizasyonlarda aktif görev alma (Ayaydın, 2021: 80-81; Başbayrak, 2021: 55; Bümen, 2005: 14-15; Demirel vd., 2006: 25-29; Doğan Temur, 2014: 177-178; Göğebakan Yıldız, 2018: 30; Şeyihoğlu ve Uzunöz, 2012: 17-18).

3.3.6. Kişilerarası-Sosyal Zekâyı Belirleme Ölçütleri

- Sözel ve sözsüz iletişim kurma,
- İnsanların duygu, düşünce, niyet, motivasyon ve arzularını anlama ve tahmin etme,
- Sosyal faaliyetlere katılma,
- İş birlikçi çalışmalarda bulunma,
- Bilgi alışverişinde bulunma,
- Duygularını kontrol etme,
- İnsanlardaki farklılıklara duyarlı olma,
- Analiz, yorumlama ve değerlendirme yapma,
- Grup çalışması yapma,
- Grupla birlikte ödev yapma,
- Grup üyeleri ile ilgili değişik rolleri paylaşma ve geliştirme,
- Ortak çalışmalarda liderlik etme,
- Konu ile ilgili öneride bulunma,
- Empati kurma,
- Yardımcı olma,
- Destek olma,
- Paylaşma,
- Ara bulma,

- Motive etme (güdüleme),
- Sinerji oluşturma,
- Beyin fırtınası yapma,
- Tartışmaya katılma,
- Rol yapma,
- Okuduklarını başkalarına anlatma,
- İşbirlikçi öğrenme,
- Yeni kişiler tanıma ve kolaylıkla iletişim kurma,
- İyi bir etkileşim içinde olma,
- Sosyal ilişkileri sağlıklı bir şekilde kurma,
- Jest ve mimikleri anlama ve yorumlama,
- Takım oyunlarına katılma,
- Akran öğretimi yapma,
- Etkili dinleme,
- Yardım kuruluşlarına üye olma,
- Sınıf içi toplantı düzenleme,
- Yaptıklarını başkalarıyla paylaşma (Ayaydın, 2021: 82-83; Başbayrak, 2021: 56-57; Bümen, 2005: 15-16; Demirel vd., 2006: 38-41; Doğan Temur, 2014: 178; Göğebakan Yıldız, 2018: 31; Şeyihoğlu ve Uzunöz, 2012: 22-24).

3.3.7. Özedönük-İçsel Zekâyı Belirleme Ölçütleri

- Empati kurma,
- Motive olma,
- Odaklanma (sadece konuya, etkinliğe odaklanma, çevresel etkenlere kapanma),
- Disiplinli olma,
- Problem çözme,
- Günlük tutma,
- Senaryo yazma,
- Tartışmada bulunma,
- Tartışmalı konularla ilgili güçlü fikirlerde bulunma,
- Öğrendiklerini günlük hayat ile ilişkilendirme,
- Hayat boyu öğrenme,

- Hayat felsefesi oluşturma,
- Sorumluluk alma,
- Hedef belirleme ve başarılı olma,
- Kendini objektif olarak değerlendirme,
- Kendini tanıma,
- Kendini eleştirme,
- Kendine gúvenme,
- Ders çalışma yöntemini kendisi oluşturma,
- Okumanın amacını belirleme ve buna yönelik okuma,
- Konuyla ilgili kendi düşüncelerini yazma,
- Prensip ve değer yargıları geliştirme,
- Kendi davranışlarını yönetebilme,
- Zamanında düşünme ve yanıtlama,
- İe dönük sorular sorma,
- Kendisiyle sessiz konuşma,
- Çevreyle uyumlu davranışlar sergileme,
- Bağımsız düşünme,
- Akıl yürütme,
- Grup çalışmasının yanı sıra bireysel çalışma yapma,
- Ödev ve proje alma,
- Meditasyon yapma,
- Kişilik duygusunun beslenmesinde gerekli olan çevreyi oluşturma,
- Başkaları aracılığıyla kendini tanıma,
- Meraklı olma,
- Çevreyle uyumlu davranışlar sergileme,
- Yalnızlıktan hoşlanma (Ayaydın, 2021: 83-84; Başbayrak, 2021: 57-58; Bümen, 2005: 16-17; Demirel vd., 2006: 41-45; Doğan Temur, 2014: 179; Göğebakan Yıldız, 2018: 30-31; şeyihoğlu ve Uzunöz, 2012: 20-22).

3.3.8. Doğacı Zekâyı Belirleme Ölçütleri

- Bitkileri sevme ve yetiştirme,
- Hayvanları sevme ve besleme,

- Çevredeki seslere duyarlı olma,
- Canlı/ cansız nesneleri tanıma,
- Canlı/ cansız nesneleri sınıflandırma,
- Canlı/ cansız nesneleri ayırt etme,
- Çevreye karşı duyarlı ve ilgili olma,
- Çevreye ve canlılara karşı korumacı olma,
- Doğal yaşamda meydana gelen olayları gözlemleme,
- Doğal yaşamda meydana gelen olayları karşılaştırma,
- Doğal yaşamda meydana gelen olaylar hakkında çıkarımlarda bulunma,
- Doğal sesleri dinleme,
- Biyoloji, zooloji, gökbilim, botanik, yerbilim, paleontoloji gibi bilim dallarına ilgi duyma ve araştırma,
- Hava tahminlerinde bulunma,
- Öğrenme ortamı olarak doğal ortamı seçme,
- Öğrenilen yeni bilgiler ile doğal nesneler arasında ilişki kurma,
- Harfleri hayvan ve bitkilere benzetme (2=tavşan, z=zebra, 3=fare),
- Doğa ile ilgili yapılan organizasyonlara katılma,
- Doğa gezileri düzenleme,
- Koleksiyon (taş, yaprak) oluşturma,
- Doğa fotoğrafları çekme,
- Kamp yapma,
- Yürüyüş yapma,
- Belgesel izleme ve izlediklerinden hareketle çıkarımlarda bulunma,
- Bahçe ve peyzaj ile ilgilenme,
- Gözlem yapma ve kaydetme (Ayaydın, 2021: 84-85; Başbayrak, 2021: 58-59; Bümen, 2005: 18; Demirel vd., 2006: 45-48; Doğan Temur, 179; Göğebakan Yıldız, 2018: 31; Şeyihoğlu ve Uzunöz, 2012: 24-25).

3.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan öğretim setlerinden birini oluşturan Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı (A1, A2, B1, B2 ve C1) ile Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Çalışma Kitabı

(A1, A2, B1, B2 ve C1) adlı ders ve çalışma kitaplarının her bir zekâ alanı için belirlenen ölçütlere göre incelenmesiyle toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

“Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti”nde yer alan etkinliklerin Çoklu Zekâ kuramına yer verilme düzeylerinin belirlenmesi için ders ve çalışma kitaplarındaki tüm etkinlik ve yönlendirici ifadeler Gardner’in Çoklu Zekâ Kuramının temel ilkeleri çerçevesinde oluşturulan ölçütler ışığında incelenmiştir.

Buradan hareketle ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerdeki ifadeler tek tek incelenerek hangi zekâ alanını/ alanlarını yansıttığı konusunda bir sonuca varılmıştır. Çıkan sonuçlar her temanın içerisinde yer alan ana başlıklar olarak tablo halinde belirtilmiştir. Her tema için hazırlanan tablolar zekâ gruplarına göre (sözel-dilsel zekâ, mantıksal-matematiksel zekâ, görsel-uzamsal zekâ, müzikal-ritmik zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, kişilerarası-sosyal zekâ, özedönük-içsel zekâ ve doğacı zekâ) ayrı ayrı ele alınmıştır.

Böylece “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti”nde yer alan tüm etkinlikler incelenmiş, bu etkinliklerin zekâ alanlarının hangilerini, ne kadar içerdikleri tespit edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

Tezin bu bölümünde “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti”ni oluşturan A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeylerindeki ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin incelenmesi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Zekâ Alanlarının Yeni İstanbul A1 Düzeyi Ders ve Çalışma Kitabında Yer Alma Düzeyine Yönelik Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti”nin bir parçası olan A1 düzeyi ders ve çalışma kitabında yer alan etkinliklerin hangi zekâ alanlarına hitap ettikleri incelenmiştir. Bu bağlamda tüm zekâ alanları kuramdaki sıralamaya göre; sözel-dilsel zekâ, mantıksal-matematiksel zekâ, görsel-uzamsal zekâ, müzikal-ritmik zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, kişilerarası-sosyal zekâ, özedönük-işsel zekâ ve doğacı zekâ şeklinde sıralanarak A1 düzeyi ders ve çalışma kitabında yer alan etkinliklere ilişkin bulgular tablolastırılarak bu bulgulara ilişkin yorumlar beraberinde sunulmuştur.

Tablo 3

Yeni İstanbul A1 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerin sözel-dilsel zekâyâ göre dağılımı

Tema Adı	A1 DÜZEYİ								
	Ders Kitabı			Çalışma Kitabı			DK+ÇK Genel Toplam		
	TES	SDZ	%	TES	SDZ	%	TES	SDZ	%
Merhaba	35	20	57,14	23	20	86,96	58	40	68,97
Nerede?	47	36	76,60	19	14	73,68	66	50	75,76
Ne Yapıyorsun?	42	37	88,10	23	23	100	65	60	92,31
Benim Dünyam	44	39	88,64	25	25	100	69	64	92,75
Zaman Zaman	48	44	91,67	18	18	100	66	62	93,94
Çevremiz ve Biz	42	39	92,86	16	16	100	58	55	94,83
Toplam	258	215	83,33	124	116	93,55	382	331	86,65

TES: Toplam Etkinlik Sayısı, SDZ: Sözel-Dilsel Zekâ, DK: Ders Kitabı, ÇK: Çalışma Kitabı

Tablo 3 incelendiğinde sözel-dilsel zekânın Yeni İstanbul A1 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerde yer alma düzeyine yönelik veriler görülmektedir. Ders kitabını

oluşturan toplam 258 etkinlikten 215 tanesi (%83,33), çalışma kitabında ise yer alan 124 etkinlikten 116 tanesi (%93,55) sözel-dilsel zekâyla ilişkilendirilmiştir.

Ders ve çalışma kitaplarına bir bütün olarak bakıldığında, toplam 382 etkinlikten 331 tanesi sözel-dilsel zekâ ile ilişkili olup bu zekâ alanı ile ilgili olan etkinlik sayısı %86,65'lik bir orana tekabül etmektedir.

Tablo 4

Yeni İstanbul A1 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerin mantıksal-matematiksel zekâyı göre dağılımı

Tema Adı	A1 DÜZEYİ								
	Ders Kitabı			Çalışma Kitabı			DK+ÇK Genel Toplam		
	TES	MMZ	%	TES	MMZ	%	TES	MMZ	%
Merhaba	35	2	5,71	23	0	0	58	2	3,45
Nerede?	47	6	12,77	19	2	10,53	66	8	12,12
Ne Yapıyorsun?	42	2	4,76	23	0	0	65	2	3,08
Benim Dünyam	44	0	0	25	0	0	69	0	0
Zaman Zaman	48	1	2,08	18	1	5,56	66	2	3,03
Çevremiz ve Biz	42	0	0	16	0	0	58	0	0
Toplam	258	11	4,26	124	3	2,42	382	14	3,66

TES: Toplam Etkinlik Sayısı, MMZ: Mantıksal-Matematiksel Zekâ, DK: Ders Kitabı, ÇK: Çalışma Kitabı

Tablo 4'te Yeni İstanbul A1 düzeyi ders ve çalışma kitabında bulunan tüm etkinliklerin mantıksal-matematiksel zekâyı göre dağılımı yer almaktadır. Ders kitabında bulunan 258 etkinlikten 11'i, çalışma kitabında ise bulunan 124 etkinlikten 3'ü mantıksal-matematiksel zekâ ile ilgilidir. Başka bir ifade ile ders kitabındaki etkinliklerin %4,26'sı, çalışma kitabındaki etkinliklerin %2,42'si mantıksal-matematiksel zekâ ile ilişkilidir.

Etkinlikler bir bütün olarak değerlendirildiğinde toplam 382 etkinlikten 14 tanesi mantıksal-matematiksel zekâ ile ilgili unsurlar barındırmaktadır. Bu da ortalama %3,66'lık bir orana denk gelmektedir. *Benim Dünyam* ile *Çevremiz ve Biz* temalarında mantıksal-matematiksel zekâ ile ilgili etkinliklere rastlanmamıştır.

Tablo 5

Yeni İstanbul A1 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerin görsel-uzamsal zekâya göre dağılımı

Tema Adı	A1 DÜZEYİ								
	Ders Kitabı			Çalışma Kitabı			DK+ÇK Genel Toplam		
	TES	GUZ	%	TES	GUZ	%	TES	GUZ	%
Merhaba	35	18	51,43	23	7	30,43	58	25	43,1
Nerede?	47	18	38,3	19	4	21,05	66	22	33,33
Ne Yapıyorsun?	42	11	26,19	23	2	8,70	65	13	20
Benim Dünyam	44	13	29,55	25	2	8	69	15	21,74
Zaman Zaman	48	12	25	18	0	0	66	12	18,18
Çevremiz ve Biz	42	17	40,48	16	4	25	58	21	36,21
Toplam	258	89	34,5	124	19	15,32	382	108	28,27

TES: Toplam Etkinlik Sayısı, GUZ: Görsel-Uzamsal Zekâ, DK: Ders Kitabı, ÇK: Çalışma Kitabı

Tablo 5'e bakıldığında Yeni İstanbul A1 düzeyi ders ve çalışma kitabında bulunan tüm etkinliklerin görsel-uzamsal zekâya göre dağılımı görülmektedir. Verilere göre, ders kitabında yer alan 258 etkinlikten 89'u (%34,5), çalışma kitabında yer alan 124 etkinlikten 19'u (%15,32) görsel-uzamsal zekâya yöneliktir. Görsel-uzamsal zekâya yönelik etkinlikler en çok *Merhaba* (%43,1), en az ise *Zaman Zaman* (%18,18) temasında yer almaktadır. Toplamda 382 etkinlikten 108 tanesi görsel-uzamsal zekâ ile ilişkili olup etkinlik sayısı %28,27'lik bir orana tekabül etmektedir.

Tablo 6

Yeni İstanbul A1 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerin müzikal-ritmik zekâya göre dağılımı

Tema Adı	A1 DÜZEYİ								
	Ders Kitabı			Çalışma Kitabı			DK+ÇK Genel Toplam		
	TES	MRZ	%	TES	MRZ	%	TES	MRZ	%
Merhaba	35	2	5,71	23	0	0	58	2	3,45
Nerede?	47	3	6,38	19	0	0	66	3	4,55
Ne Yapıyorsun?	42	3	7,14	23	1	4,35	65	4	6,15
Benim Dünyam	44	5	11,36	25	0	0	69	5	7,25
Zaman Zaman	48	3	6,25	18	0	0	66	3	4,55
Çevremiz ve Biz	42	3	7,14	16	0	0	58	3	5,17
Toplam	258	19	7,36	124	1	0,81	382	20	5,24

TES: Toplam Etkinlik Sayısı, MRZ: Müzikal-Ritmik Zekâ, DK: Ders Kitabı, ÇK: Çalışma Kitabı

Tablo 6'ya bakıldığında müzikal-ritmik zekânın Yeni İstanbul A1 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerde yer alma düzeyine yönelik veriler görülmektedir. Verilere göre ders kitabında yer alan 258 etkinlikten 19'u (%7,36) müzikal-ritmik zekâyla ilgili olup çalışma kitabında müzikal-ritmik zekâyla ilgili tek etkinlik *Ne Yapıyorsun?* temasında yer almaktadır. Buradan hareketle kitaptaki toplam 382 etkinlikten 20 tanesinin adı geçen zekâ alanı ile ilişkili olduğu ve bu etkinliklerin %5,24'lük bir orana karşılık geldiği tespit edilmiştir.

Tablo 7

Yeni İstanbul A1 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerin bedensel-kinestetik zekâyâ göre dağılımı

Tema Adı	A1 DÜZEYİ								
	Ders Kitabı			Çalışma Kitabı			DK+ÇK Genel Toplam		
	TES	BKZ	%	TES	BKZ	%	TES	BKZ	%
Merhaba	35	0	0	23	0	0	58	0	0
Nerede?	47	1	2,13	19	0	0	66	1	1,52
Ne Yapıyorsun?	42	1	2,38	23	0	0	65	1	1,54
Benim Dünyam	44	0	0	25	0	0	69	0	0
Zaman Zaman	48	0	0	18	0	0	66	0	0
Çevremiz ve Biz	42	1	2,38	16	0	0	58	1	1,72
Toplam	258	3	1,16	124	0	0	382	3	0,79

TES: Toplam Etkinlik Sayısı, BKZ: Bedensel-Kinestetik Zekâ, DK: Ders Kitabı, ÇK: Çalışma Kitabı

Tablo 7'de Yeni İstanbul A1 düzeyi ders ve çalışma kitabında bulunan tüm etkinliklerin bedensel-kinestetik zekâyâ göre dağılımı görülmektedir. Ders kitabında yer alan *Nerede?* *Ne Yapıyorsun?* ile *Çevremiz ve Biz* temalarında bedensel-kinestetik zekâyâ ilişkin birer etkinliğin yer aldığı görülürken çalışma kitabındaki etkinliklerden hiçbirinin bu zekâ alanına yönelik olmadığı tespit edilmiştir. Bedensel-kinestetik zekâyâ yönelik etkinliklerin sayısı %0,79'luk bir orana denk gelmektedir.

Tablo 8

Yeni İstanbul A1 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerin kişilerarası-sosyal zekâya göre dağılımı

Tema Adı	A1 DÜZEYİ								
	Ders Kitabı			Çalışma Kitabı			DK+ÇK Genel Toplam		
	TES	KSZ	%	TES	KSZ	%	TES	KSZ	%
Merhaba	35	6	17,14	23	0	0	58	6	10,34
Nerede?	47	7	14,89	19	0	0	66	7	10,61
Ne Yapıyorsun?	42	7	16,67	23	0	0	65	7	10,77
Benim Dünyam	44	4	9,09	25	0	0	69	4	5,80
Zaman Zaman	48	7	14,58	18	0	0	66	7	10,61
Çevremiz ve Biz	42	5	11,90	16	0	0	58	5	8,62
Toplam	258	39	15,12	124	0	0	382	39	10,21

TES: Toplam Etkinlik Sayısı, KSZ: Kişilerarası-Sosyal Zekâ, DK: Ders Kitabı, ÇK: Çalışma Kitabı

Tablo 8’de kişilerarası-sosyal zekânın Yeni İstanbul A1 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerde yer alma düzeyine yönelik veriler bulunmaktadır. Bulgulardan hareketle çalışma kitabında kişilerarası-sosyal zekâ alanına yönelik herhangi bir etkinliğe rastlanmazken ders kitabında toplam 258 etkinlikten 39’unun (%15,15) adı geçen zekâ alanı ile ilgili olduğu ve bütün temalarda bu zekâ alanına yönelik etkinliklere yer verildiği tespit edilmiştir.

Ders kitabı ve çalışma kitabı bir bütün olarak değerlendirildiğinde 382 etkinlikten sadece 39’unun kişilerarası-sosyal zekâya yönelik olduğu, bu sayının %10,21’lik bir orana karşılık geldiği anlaşılmaktadır.

Tablo 9

Yeni İstanbul A1 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerin özedönük-işsel zekâya göre dağılımı

Tema Adı	A1 DÜZEYİ								
	Ders Kitabı			Çalışma Kitabı			DK+ÇK Genel Toplam		
	TES	ÖİZ	%	TES	ÖİZ	%	TES	ÖİZ	%
Merhaba	35	0	0	23	1	4,35	58	1	1,72
Nerede?	47	2	4,26	19	0	0	66	2	3,03
Ne Yapıyorsun?	42	0	0	23	0	0	65	0	0
Benim Dünyam	44	0	0	25	0	0	69	0	0
Zaman Zaman	48	0	0	18	0	0	66	0	0
Çevremiz ve Biz	42	0	0	16	0	0	58	0	0
Toplam	258	2	0,78	124	1	0,81	382	3	0,79

TES: Toplam Etkinlik Sayısı, ÖİZ: Özedönük-İşsel Zekâ, DK: Ders Kitabı, ÇK: Çalışma Kitabı

Tablo 9’da Yeni İstanbul A1 düzeyi ders ve çalışma kitabında bulunan tüm etkinliklerin özedönük-işsel zekâya göre dağılımı yer almaktadır. Veriler incelendiğinde ders kitabında sadece *Nerede?* temasındaki 47 etkinlikten 2’sinde (%4,26); çalışma kitabında ise *Merhaba* temasındaki 23 etkinlikten 1’inde (%4,35) özedönük-işsel zekâya ilişkin bulgu saptandığı görülmektedir.

Ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklere bütün olarak bakıldığında toplam 382 etkinlikten sadece 3’ünün özedönük-işsel zekâyı ilgili olduğu; bu etkinliklerden 2’sinin *Nerede?* temasında, 1’inin ise *Merhaba* temasında yer aldığı sonucuna varılmıştır. Özedönük-işsel zekâ ile ilgili etkinlikler, %0,79’luk bir orana denk gelmektedir.

Tablo 10

Yeni İstanbul A1 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerin doğacı zekâya göre dağılımı

Tema Adı	A1 DÜZEYİ								
	Ders Kitabı			Çalışma Kitabı			DK+ÇK Genel Toplam		
	TES	DZ	%	TES	DZ	%	TES	DZ	%
Merhaba	35	0	0	23	0	0	58	0	0
Nerede?	47	0	0	19	0	0	66	0	0
Ne Yapıyorsun?	42	0	0	23	0	0	65	0	0
Benim Dünyam	44	0	0	25	0	0	69	0	0
Zaman Zaman	48	0	0	18	0	0	66	0	0
Çevremiz ve Biz	42	1	2,38	16	1	6,25	58	2	3,45
Toplam	258	1	0,39	124	1	0,81	382	2	0,52

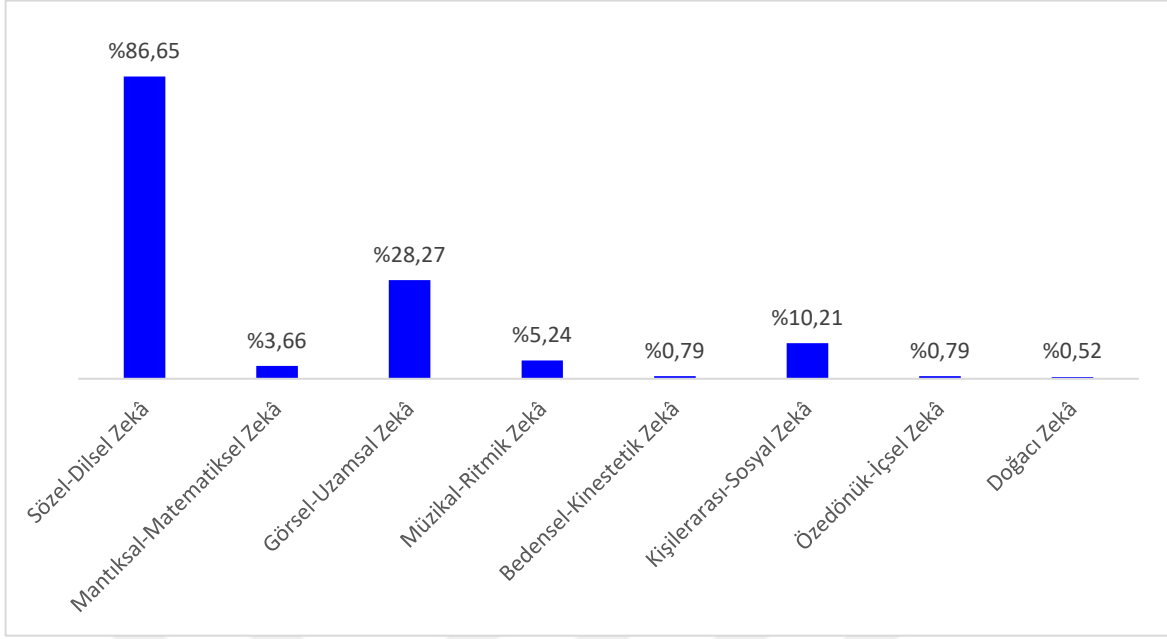
TES: Toplam Etkinlik Sayısı, DZ: Doğacı Zekâ, DK: Ders Kitabı, ÇK: Çalışma Kitabı

Tablo 10 incelendiğinde doğacı zekânın Yeni İstanbul A1 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerde yer alma düzeyine yönelik veriler görülmektedir. Bu verilere göre ders ve çalışma kitabında *Çevremiz ve Biz* teması dışındaki hiçbir temada doğacı zekâya ilişkin bulgu saptanmamıştır.

Ders ve çalışma kitabında yer alan toplamda 382 etkinlikten sadece 2 tanesi doğacı zekâ ile ilgilidir. Bu da ortalama %0,52 gibi bir orana denk gelmektedir.

4.1.1. Yeni İstanbul A1 Düzeyi Ders ve Çalışma Kitabındaki Zekâ Alanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Bu bölümde, Yeni İstanbul A1 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerin sayısı, hitap ettikleri zekâ alanları açısından karşılaştırılmıştır.



Şekil 2. Yeni İstanbul A1 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerin zekâ alanlarına göre dağılımı.

Şekil 2'ye bakıldığında Yeni İstanbul A1 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerin zekâ alanlarına yönelik dağılımları görülmektedir. Verilere göre zekâ alanlarına yer verilme düzeyi büyükten küçüğe doğru sırasıyla; sözel-dilsel zekâ (%86,65), görsel-uzamsal zekâ (%28,27), kişilerarası-sosyal zekâ (%10,21), müzikal-ritmik zekâ (%5,24), mantıksal-matematiksel zekâ (%3,66), bedensel-kinestetik zekâ (%0,79) ile özedönük-içsel zekâ (%0,79) ve doğacı zekâ (%0,52)'dir.

Oranlara bakıldığında ders ve çalışma kitabındaki tüm etkinliklerde en çok sözel-dilsel zekâ alanına yer verildiği, sözel- dilsel zekânın diğer zekâ alanları ile kıyaslandığında açık bir farkla ilk sıraya yerleştiği görülmektedir. Sözel-dilsel zekâyı, görsel-uzamsal zekâ takip ederek ikinci sırada yer almaktadır. Kişilerarası-sosyal zekâ %10,21 ile üçüncü sıraya yerleşmiştir. İhmal edilen zekâ alanlarına bakıldığında ise özellikle doğacı zekâ, bedensel-kinestetik zekâ ve özedönük-içsel zekâ alanlarının ön plana çıktığı görülmektedir.

4.2. Zekâ Alanlarının Yeni İstanbul A2 Düzeyi Ders ve Çalışma Kitabında Yer Alma Düzeyine Yönelik Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti”nin bir parçası olan A2 düzeyi ders ve çalışma kitabında yer alan etkinliklerin hangi zekâ alanlarına hitap ettikleri incelenmiştir. Bu bağlamda tüm zekâ alanları kuramdaki sıralamaya göre; sözel-dilsel zekâ, mantıksal-matematiksel zekâ, görsel-uzamsal zekâ, müzikal-ritmik zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, kişilerarası-sosyal zekâ, özedönük-içsel zekâ ve doğacı zekâ şeklinde sıralanarak A2 düzeyi ders ve çalışma kitabında yer alan etkinliklere ilişkin bulgular tablolaştırılarak bu bulgulara ilişkin yorumlar beraberinde sunulmuştur.

Tablo 11

Yeni İstanbul A2 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerin sözel-dilsel zekâyâ göre dağılımı

Tema Adı	A2 DÜZEYİ								
	Ders Kitabı			Çalışma Kitabı			DK+ÇK Genel Toplam		
	TES	SDZ	%	TES	SDZ	%	TES	SDZ	%
Gezelim Görelim	47	42	89,36	21	20	95,24	68	62	91,18
Haberiniz Olsun	48	40	83,33	19	19	100	67	59	88,06
Neler Olacak?	42	36	85,71	20	19	95	62	55	88,71
Evvel Zaman İçinde	40	35	87,5	14	13	92,36	54	48	88,89
Ne Olur Ne Olmaz	41	37	90,24	25	25	100	66	62	93,94
Ne Yapabilirsiniz?	45	41	91,11	23	22	95,65	68	63	92,65
Toplam	263	231	87,83	122	118	96,72	385	349	90,65

TES: Toplam Etkinlik Sayısı, SDZ: Sözel-Dilsel Zekâ, DK: Ders Kitabı, ÇK: Çalışma Kitabı

Tablo 11 incelendiğinde sözel-dilsel zekânın Yeni İstanbul A2 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerde yer alma düzeyine yönelik veriler görülmektedir. Ders kitabını oluşturan toplam 263 etkinlikten 231 tanesi (%87,83), çalışma kitabında yer alan toplam 122 etkinlikten 118 tanesi (%96,72) sözel-dilsel zekâyâ ilişkilendirilmiştir.

Ders ve çalışma kitaplarına bir bütün olarak bakıldığında, toplam 385 etkinlikten 349 tanesi sözel-dilsel zekâ ile ilişkili olup bu zekâ alanı ile ilgili olan etkinlik sayısı %90,65’lik bir orana tekabül etmektedir.

Tablo 12

Yeni İstanbul A2 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerin mantıksal-matematiksel zekâya göre dağılımı

Tema Adı	A2 DÜZEYİ								
	Ders Kitabı			Çalışma Kitabı			DK+ÇK Genel Toplam		
	TES	MMZ	%	TES	MMZ	%	TES	MMZ	%
Gezelim Görelim	47	0	0	21	0	0	68	0	0
Haberiniz Olsun	48	0	0	19	0	0	67	0	0
Neler Olacak?	42	1	2,38	20	0	0	62	1	1,61
Evvel Zaman İçinde	40	0	0	14	0	0	54	0	0
Ne Olur Ne Olmaz	41	0	0	25	0	0	66	0	0
Ne Yapabilirsiniz?	45	0	0	23	0	0	68	0	0
Toplam	263	1	0,38	122	0	0	385	1	0,26

TES: Toplam Etkinlik Sayısı, MMZ: Mantıksal-Matematiksel Zekâ, DK: Ders Kitabı, ÇK: Çalışma Kitabı

Tablo 12’de Yeni İstanbul A2 düzeyi ders ve çalışma kitabında bulunan tüm etkinliklerin mantıksal-matematiksel zekâya göre dağılımı yer almaktadır. Verilere göre çalışma kitabında mantıksal-matematiksel zekâ alanına yönelik herhangi bir etkinliğe rastlanmazken ders kitabındaki toplam 263 etkinlikten sadece 1’inin (%0,38) adı geçen zekâ alanı ile ilgili olduğu ve bu etkinliğin *Neler Olacak?* temasında yer aldığı tespit edilmiştir.

Etkinlikler bir bütün olarak değerlendirildiğinde toplam 385 etkinlikten 1 tanesi mantıksal-matematiksel zekâ ile ilgili unsurlar barındırmaktadır. Bu da ortalama %0,26’lık bir orana denk gelmektedir. Söz konusu etkinlik, *Neler Olacak?* temasında yer almaktadır.

Tablo 13

Yeni İstanbul A2 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerin görsel-uzamsal zekâya göre dağılımı

Tema Adı	A2 DÜZEYİ								
	Ders Kitabı			Çalışma Kitabı			DK+ÇK Genel Toplam		
	TES	GUZ	%	TES	GUZ	%	TES	GUZ	%
Gezelim Görelim	47	20	42,55	21	5	23,81	68	25	36,76
Haberiniz Olsun	48	18	37,5	19	2	10,53	67	20	29,85
Neler Olacak?	42	11	26,19	20	4	20	62	15	24,19
Evvel Zaman İçinde	40	9	22,5	14	1	7,14	54	10	18,52
Ne Olur Ne Olmaz	41	10	24,39	25	1	4	66	11	16,67
Ne Yapabilirsiniz?	45	11	24,44	23	3	13,04	68	14	20,59
Toplam	263	79	30,04	122	16	13,11	385	95	24,68

TES: Toplam Etkinlik Sayısı, GUZ: Görsel-Uzamsal Zekâ, DK: Ders Kitabı, ÇK: Çalışma Kitabı

Tablo 13'e bakıldığında Yeni İstanbul A2 düzeyi ders ve çalışma kitabında bulunan tüm etkinliklerin görsel-uzamsal zekâya göre dağılımı görülmektedir. Verilere göre ders kitabında yer alan 263 etkinlikten 79'u (%30,04), çalışma kitabında yer alan 122 etkinlikten ise 16'sı (%13,11) görsel-uzamsal zekâya yöneliktir.

Görsel-uzamsal zekâya yönelik etkinlikler en çok *Gezelim Görelim* (%36,76), en az ise *Ne Olur Ne Olmaz* (%16,67) temasında yer almaktadır. Toplamda 385 etkinlikten 95 tanesi görsel-uzamsal zekâ ile ilişkili olup bu zekâ alanını kapsayan etkinlik sayısı %24,68'lik bir orana tekabül etmektedir.

Tablo 14

Yeni İstanbul A2 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerin müzikal-ritmik zekâyâ göre dağılımı

Tema Adı	A2 DÜZEYİ								
	Ders Kitabı			Çalışma Kitabı			DK+ÇK Genel Toplam		
	TES	MRZ	%	TES	MRZ	%	TES	MRZ	%
Gezelim Görelim	47	3	6,38	21	0	0	68	3	4,41
Haberiniz Olsun	48	2	4,17	19	0	0	67	2	2,99
Neler Olacak?	42	4	9,52	20	0	0	62	4	6,45
Evvel Zaman İçinde	40	3	7,5	14	0	0	54	3	5,56
Ne Olur Ne Olmaz	41	3	7,32	25	0	0	66	3	4,55
Ne Yapabilirsiniz?	45	4	8,89	23	0	0	68	4	5,88
Toplam	263	19	7,06	122	0	0	385	19	4,94

TES: Toplam Etkinlik Sayısı, MRZ: Müzikal-Ritmik Zekâ, DK: Ders Kitabı, ÇK: Çalışma Kitabı

Tablo 14'e bakıldığında müzikal-ritmik zekânın Yeni İstanbul A2 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerde yer alma düzeyine yönelik veriler görülmektedir. Verilerden hareketle ders kitabında yer alan 263 etkinlikten 19'u (%7,06) müzikal-ritmik zekâyâ ilgili olup çalışma kitabında müzikal-ritmik zekâyâ ilgili etkinlik bulunamamıştır. Buradan hareketle kitaptaki toplam 385 etkinlikten 19 tanesinin adı geçen zekâ alanı ile ilişkili olduğu ve bu etkinliklerin %4,94'lük bir orana karşılık geldiği tespit edilmiştir.

Tablo 15

Yeni İstanbul A2 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerin bedensel-kinestetik zekâyâ göre dağılımı

Tema Adı	A2 DÜZEYİ								
	Ders Kitabı			Çalışma Kitabı			DK+ÇK Genel Toplam		
	TES	BKZ	%	TES	BKZ	%	TES	BKZ	%
Gezelim Görelim	47	0	0	21	0	0	68	0	0
Haberiniz Olsun	48	0	0	19	0	0	67	0	0
Neler Olacak?	42	0	0	20	0	0	62	0	0
Evvel Zaman İçinde	40	0	0	14	0	0	54	0	0
Ne Olur Ne Olmaz	41	0	0	25	0	0	66	0	0
Ne Yapabilirsiniz?	45	0	0	23	0	0	68	0	0
Toplam	263	0	0	122	0	0	385	0	0

TES: Toplam Etkinlik Sayısı, BKZ: Bedensel-Kinestetik Zekâ, DK: Ders Kitabı, ÇK: Çalışma Kitabı

Tablo 15'te Yeni İstanbul A2 düzeyi ders ve çalışma kitabında bulunan tüm etkinliklerin bedensel-kinestetik zekâya göre dağılımı görülmektedir.

Ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklere bütün olarak bakıldığında toplam sayıları 385 olan etkinliklerden hiçbirinin bedensel-kinestetik zekâyla ilgili olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 16

Yeni İstanbul A2 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerin kişilerarası-sosyal zekâya göre dağılımı

Tema Adı	A2 DÜZEYİ								
	Ders Kitabı			Çalışma Kitabı			DK+ÇK Genel Toplam		
	TES	KSZ	%	TES	KSZ	%	TES	KSZ	%
Gezelim Görelim	47	2	4,26	21	2	9,52	68	4	5,88
Haberiniz Olsun	48	7	14,58	19	0	0	67	7	10,45
Neler Olacak?	42	7	16,67	20	0	0	62	7	11,29
Evvel Zaman İçinde	40	9	22,5	14	1	7,14	54	10	18,52
Ne Olur Ne Olmaz	41	5	12,2	25	0	0	66	5	7,58
Ne Yapabilirsiniz?	45	11	24,44	23	0	0	68	11	16,18
Toplam	263	41	15,59	122	3	2,46	385	44	11,43

TES: Toplam Etkinlik Sayısı, KSZ: Kişilerarası-Sosyal Zekâ, DK: Ders Kitabı, ÇK: Çalışma Kitabı

Tablo 16'da kişilerarası-sosyal zekânın Yeni İstanbul A2 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerde yer alma düzeyine yönelik veriler bulunmaktadır. Bulgulardan hareketle ders kitabındaki toplam 263 etkinlikten 41'inin (%15,59), çalışma kitabındaki 122 etkinlikten 3'ünün (%2,46) kişilerarası-sosyal zekâ alanına yönelik olduğu tespit edilmiştir.

Ders kitabı ve çalışma kitabı bir bütün olarak değerlendirildiğinde 385 etkinlikten 44'ünün kişilerarası-sosyal zekâyla yönelik olduğu, bu sayının %11,43'lük bir orana karşılık geldiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte bütün temalarda bu zekâ alanına yönelik etkinliklere yer verildiği de görülmüştür.

Tablo 17

Yeni İstanbul A2 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerin özedönük-işsel zekâya göre dağılımı

Tema Adı	A2 DÜZEYİ								
	Ders Kitabı			Çalışma Kitabı			DK+ÇK Genel Toplam		
	TES	ÖİZ	%	TES	ÖİZ	%	TES	ÖİZ	%
Gezelim Görelim	47	0	0	21	0	0	68	0	0
Haberiniz Olsun	48	0	0	19	0	0	67	0	0
Neler Olacak?	42	2	4,76	20	0	0	62	2	3,23
Evvel Zaman İçinde	40	2	5	14	0	0	54	2	3,7
Ne Olur Ne Olmaz	41	3	7,32	25	2	8	66	5	7,58
Ne Yapabilirsiniz?	45	1	2,22	23	0	0	68	1	1,47
Toplam	263	8	3,04	122	2	1,64	385	10	2,6

TES: Toplam Etkinlik Sayısı, ÖİZ: Özedönük-İşsel Zekâ, DK: Ders Kitabı, ÇK: Çalışma Kitabı

Tablo 17’de Yeni İstanbul A2 düzeyi ders ve çalışma kitabında bulunan tüm etkinliklerin özedönük-işsel zekâya göre dağılımı yer almaktadır. Veriler incelendiğinde ders kitabında yer alan 263 etkinlikten 8’inde (%3,04); çalışma kitabındaki 122 etkinlikten 2’sinde (%1,64) özedönük-işsel zekâya ilişkin bulgu saptandığı görülmektedir.

Ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklere bütün olarak bakıldığında toplam 385 etkinlikten 10’unun özedönük-işsel zekâyla ilgili olduğu; bu etkinliklerden 5’inin *Ne Olur Ne Olmaz* temasında, ikişer tanesinin *Neler Olacak?* ve *Evvel Zaman İçinde* temalarında, 1’inin ise *Ne Yapabilirsiniz?* temasında yer aldığı sonucuna varılmıştır. Özedönük-işsel zekâ ile ilgili etkinlikler, %2, 6’lık bir orana denk gelmektedir

Tablo 18

Yeni İstanbul A2 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerin doğacı zekâya göre dağılımı

Tema Adı	A2 DÜZEYİ								
	Ders Kitabı			Çalışma Kitabı			DK+ÇK Genel Toplam		
	TES	DZ	%	TES	DZ	%	TES	DZ	%
Gezelim Görelim	47	0	0	21	0	0	68	0	0
Haberiniz Olsun	48	0	0	19	0	0	67	0	0
Neler Olacak?	42	4	9,52	20	0	0	62	4	6,45
Evvel Zaman İçinde	40	0	0	14	0	0	54	0	0
Ne Olur Ne Olmaz	41	5	12,2	25	1	4	66	6	9,09
Ne Yapabilirsiniz?	45	2	4,44	23	0	0	68	2	2,94
Toplam	263	11	4,18	122	1	0,82	385	12	3,12

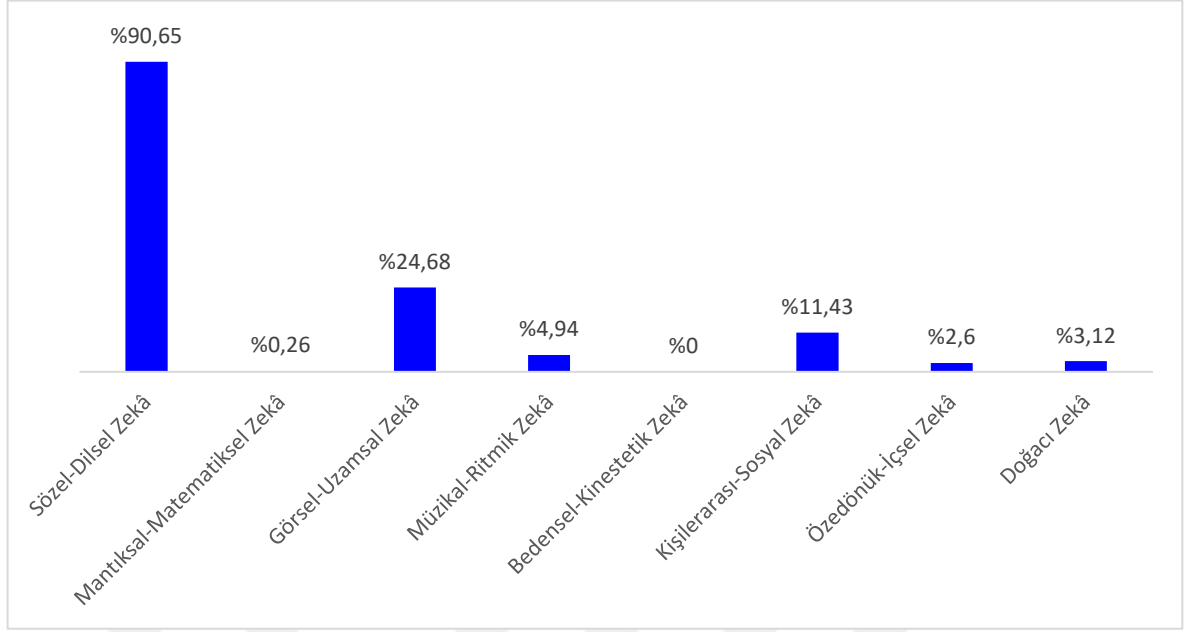
TES: Toplam Etkinlik Sayısı, DZ: Doğacı Zekâ, DK: Ders Kitabı, ÇK: Çalışma Kitabı

Tablo 18’de doğacı zekânın Yeni İstanbul A2 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerde yer alma düzeyine yönelik veriler görülmektedir. Ders kitabındaki 263 etkinlikten 11’i (%4,18), çalışma kitabındaki 122 etkinlikten ise 1’i (%0,82) doğacı zekâya yöneliktir.

Ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklere bütün olarak bakıldığında toplam 385 etkinlikten 12’si doğacı zekâ ile ilişkilidir. Söz konusu etkinliklerden 6’sı *Ne Olur Ne Olmaz*, 4’ü *Neler Olacak?* ve 2’si *Ne Yapabilirsiniz?* temalarında yer almaktadır. Doğacı zekâ ile ilgili olan etkinlikler %3,12’lik bir orana denk gelmektedir.

4.2.1. Yeni İstanbul A2 Düzeyi Ders ve Çalışma Kitabındaki Zekâ Alanlarının Karşılaştırılması

Bu bölümde, Yeni İstanbul A2 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerin sayısı, hitap ettikleri zekâ alanları açısından karşılaştırılmıştır.



Şekil 3. Yeni İstanbul A2 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerin zekâ alanlarına göre dağılımı.

Şekil 3 incelendiğinde Yeni İstanbul A2 düzeyinde ders ve çalışma kitabındaki tüm etkinliklerin zekâ alanları açısından birbirinden farklı dağılımlara sahip olduğu sonucuna varılmaktadır. Verilerden hareketle zekâ alanlarına yer verilme düzeyi büyükten küçüğe doğru sırasıyla; sözel-dilsel zekâ (%90,65), görsel-uzamsal zekâ (%24,68), kişilerarası-sosyal zekâ (%11,43), müzikal-ritmik zekâ (%4,94), doğacı zekâ (%3,12), özedönük-işsel zekâ (%2,60), mantıksal-matematiksel zekâ (%0,26), bedensel-kinestetik zekâ (%0)'dır.

Oranlar incelendiğinde ders ve çalışma kitabındaki tüm etkinliklerde açık ara farkla en çok sözel-dilsel zekâ alanına yer verildiği görülmektedir. Mantıksal-matematiksel ve özedönük-işsel zekâ ihmal edilen zekâ alanlarından olup bedensel-kinestetik zekâ alanına hiç yer verilmemiştir.

4.3. Zekâ Alanlarının Yeni İstanbul B1 Düzeyi Ders ve Çalışma Kitabında Yer Alma Düzeyine Yönelik Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti”nin bir parçası olan B1 düzeyi ders ve çalışma kitabında yer alan etkinliklerin hangi zekâ alanlarına hitap ettikleri incelenmiştir. Bu bağlamda tüm zekâ alanları kuramdaki

sıralamaya göre; sözel-dilsel zekâ, mantıksal-matematiksel zekâ, görsel-uzamsal zekâ, müzikal-ritmik zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, kişilerarası-sosyal zekâ, özedönük-içsel zekâ ve doğacı zekâ şeklinde sıralanarak B1 düzeyi ders ve çalışma kitabında yer alan etkinliklere ilişkin bulgular tablolaştırılarak bu bulgulara ilişkin yorumlar beraberinde sunulmuştur.

Tablo 19

Yeni İstanbul B1 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerin sözel-dilsel zekâyâ göre dağılımı

Tema Adı	B1 DÜZEYİ								
	Ders Kitabı			Çalışma Kitabı			DK+ÇK Genel Toplam		
	TES	SDZ	%	TES	SDZ	%	TES	SDZ	%
Yeni Bir Hayat	47	37	78,72	13	13	100	60	50	83,33
İş Dünyası	46	43	93,48	14	14	100	60	57	95
Her Şeyin Başı Sağlık	47	46	97,87	14	14	100	61	60	98,36
Eğitim Hayatı	43	42	97,67	14	14	100	57	56	98,25
Hayallerimiz	39	35	89,74	12	12	100	51	47	92,16
Bir Dünya Kültür	39	36	92,31	13	13	100	52	49	94,23
Toplam	261	239	91,57	80	80	100	341	319	93,55

TES: Toplam Etkinlik Sayısı, SDZ: Sözel-Dilsel Zekâ, DK: Ders Kitabı, ÇK: Çalışma Kitabı

Tablo 19 incelendiğinde sözel-dilsel zekânın Yeni İstanbul B1 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerde yer alma düzeyine yönelik veriler görülmektedir. Ders kitabını oluşturan toplam 261 etkinlikten 239 tanesi (%91,57), çalışma kitabında ise yer alan 80 etkinlikten tamamı (%100) sözel-dilsel zekâyâ ilişkilendirilmiştir.

Ders ve çalışma kitaplarına bir bütün olarak bakıldığında, toplam 341 etkinlikten 319 tanesi sözel-dilsel zekâ ile ilişkili olup bu zekâ alanı ile ilgili olan etkinlik sayısı %93,55’lik bir orana tekabül etmektedir.

Tablo 20

Yeni İstanbul B1 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerin mantıksal-matematiksel zekâya göre dağılımı

Tema Adı	B1 DÜZEYİ								
	Ders Kitabı			Çalışma Kitabı			DK+ÇK Genel Toplam		
	TES	MMZ	%	TES	MMZ	%	TES	MMZ	%
Yeni Bir Hayat	47	2	4,26	13	0	0	60	2	3,33
İş Dünyası	46	0	0	14	0	0	60	0	0
Her Şeyin Başı Sağlık	47	0	0	14	0	0	61	0	0
Eğitim Hayatı	43	0	0	14	0	0	57	0	0
Hayallerimiz	39	2	5,13	12	0	0	51	2	3,92
Bir Dünya Kültür	39	1	2,56	13	0	0	52	1	1,92
Toplam	261	5	1,92	80	0	0	341	5	1,47

TES: Toplam Etkinlik Sayısı, MMZ: Mantıksal-Matematiksel Zekâ, DK: Ders Kitabı, ÇK: Çalışma Kitabı

Tablo 20’de Yeni İstanbul B1 düzeyi ders ve çalışma kitabında bulunan tüm etkinliklerin mantıksal-matematiksel zekâya göre dağılımı yer almaktadır. Çalışma kitabında bulunan etkinliklerin hiçbirinde mantıksal-matematiksel zekâ ile ilgili veri bulunmazken ders kitabındaki 261 etkinlikten 5’i (%1,92) adı geçen zekâ alanına yöneliktir.

Etkinlikler bir bütün olarak değerlendirildiğinde toplam 341 etkinlikten sadece 5 tanesi mantıksal-matematiksel zekâ ile ilgili unsurlar barındırmaktadır. Söz konusu etkinliklerden ikişer tanesi *Yeni Bir Hayat* ve *Hayallerimiz* temalarında, biri ise *Bir Dünya Kültür* temasında yer almaktadır. Toplam sayıları 5 olan etkinlikler, %1,47’lik bir orana denk gelmektedir.

Tablo 21

Yeni İstanbul B1 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerin görsel-uzamsal zekâya göre dağılımı

Tema Adı	B1 DÜZEYİ								
	Ders Kitabı			Çalışma Kitabı			DK+ÇK Genel Toplam		
	TES	GUZ	%	TES	GUZ	%	TES	GUZ	%
Yeni Bir Hayat	47	11	23,4	13	1	7,69	60	12	20
İş Dünyası	46	6	13,04	14	0	0	60	6	10
Her Şeyin Başı Sağlık	47	6	12,77	14	0	0	61	6	9,84
Eğitim Hayatı	43	7	16,28	14	0	0	57	7	12,28
Hayallerimiz	39	10	25,64	12	0	0	51	10	19,61
Bir Dünya Kültür	39	11	28,21	13	0	0	52	11	21,15
Toplam	261	51	19,54	80	1	1,21	341	52	15,25

TES: Toplam Etkinlik Sayısı, GUZ: Görsel-Uzamsal Zekâ, DK: Ders Kitabı, ÇK: Çalışma Kitabı

Tablo 21'e bakıldığında Yeni İstanbul B1 düzeyi ders ve çalışma kitabında bulunan tüm etkinliklerin görsel-uzamsal zekâya göre dağılımı görülmektedir. Verilere göre ders kitabında yer alan 261 etkinlikten 51'i (%19,54), çalışma kitabında yer alan 80 etkinlikten ise sadece 1'i (%1,21) görsel-uzamsal zekâya yöneliktir.

Görsel-uzamsal zekâya yönelik etkinlikler en çok *Bir Dünya Kültür* (%21,15), en az ise *Her Şeyin Başı Sağlık* (%9,84) temasında yer almaktadır. Toplamda 341 etkinlikten 52 tanesi görsel-uzamsal zekâ ile ilişkili olup etkinlik sayısı %15,25'lik bir orana tekabül etmektedir.

Tablo 22

Yeni İstanbul B1 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerin müzikal-ritmik zekâyâ göre dağılımı

Tema Adı	B1 DÜZEYİ								
	Ders Kitabı			Çalışma Kitabı			DK+ÇK Genel Toplam		
	TES	MRZ	%	TES	MRZ	%	TES	MRZ	%
Yeni Bir Hayat	47	4	8,51	13	0	0	60	4	6,67
İş Dünyası	46	4	8,7	14	0	0	60	4	6,67
Her Şeyin Başı Sağlık	47	5	10,64	14	0	0	61	5	8,2
Eğitim Hayatı	43	4	9,3	14	0	0	57	4	7,02
Hayallerimiz	39	5	12,82	12	0	0	51	5	9,8
Bir Dünya Kültür	39	5	12,82	13	0	0	52	5	9,62
Toplam	261	27	10,34	80	0	0	341	27	7,92

TES: Toplam Etkinlik Sayısı, MRZ: Müzikal-Ritmik Zekâ, DK: Ders Kitabı, ÇK: Çalışma Kitabı

Tablo 22'ye bakıldığında müzikal-ritmik zekânın Yeni İstanbul B1 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerde yer alma düzeyine yönelik veriler görülmektedir. Verilere göre ders kitabında yer alan 261 etkinlikten 27'si (%10,34) müzikal-ritmik zekâyâ ilgili olup çalışma kitabında adı geçen zekâ alanıyla ilgili hiçbir etkinlik yer almamaktadır. Buradan hareketle kitaptaki toplam 341 etkinlikten 27 tanesinin müzikal-ritmik zekâ alanı ile ilişkili olduğu ve etkinlik sayısının %7,92'lik bir orana karşılık geldiği tespit edilmiştir.

Tablo 23

Yeni İstanbul B1 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerin bedensel-kinestetik zekâyâ göre dağılımı

Tema Adı	B1 DÜZEYİ								
	Ders Kitabı			Çalışma Kitabı			DK+ÇK Genel Toplam		
	TES	BKZ	%	TES	BKZ	%	TES	BKZ	%
Yeni Bir Hayat	47	0	0	13	0	0	60	0	0
İş Dünyası	46	0	0	14	0	0	60	0	0
Her Şeyin Başı Sağlık	47	0	0	14	0	0	61	0	0
Eğitim Hayatı	43	0	0	14	0	0	57	0	0
Hayallerimiz	39	0	0	12	0	0	51	0	0
Bir Dünya Kültür	39	0	0	13	0	0	52	0	0
Toplam	261	0	0	80	0	0	341	0	0

TES: Toplam Etkinlik Sayısı, BKZ: Bedensel-Kinestetik Zekâ, DK: Ders Kitabı, ÇK: Çalışma Kitabı

Tablo 23'te Yeni İstanbul B1 düzeyi ders ve çalışma kitabında bulunan tüm etkinliklerin bedensel-kinestetik zekâya göre dağılımı görülmektedir.

Ders ve çalışma kitabındaki toplam 341 etkinlikten hiçbirinde bedensel-kinestetik zekâya yönelik veri bulunmamaktadır.

Tablo 24

Yeni İstanbul B1 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerin kişilerarası-sosyal zekâya göre dağılımı

Tema Adı	B1 DÜZEYİ								
	Ders Kitabı			Çalışma Kitabı			DK+ÇK Genel Toplam		
	TES	KSZ	%	TES	KSZ	%	TES	KSZ	%
Yeni Bir Hayat	47	5	10,64	13	0	0	60	5	8,33
İş Dünyası	46	6	13,04	14	0	0	60	6	10
Her Şeyin Başı Sağlık	47	8	17,02	14	0	0	61	8	13,11
Eğitim Hayatı	43	10	23,26	14	0	0	57	10	17,54
Hayallerimiz	39	5	12,82	12	0	0	51	5	9,8
Bir Dünya Kültür	39	6	15,38	13	0	0	52	6	11,54
Toplam	261	40	15,33	80	0	0	341	40	11,73

TES: Toplam Etkinlik Sayısı, KSZ: Kişilerarası-Sosyal Zekâ, DK: Ders Kitabı, ÇK: Çalışma Kitabı

Tablo 24'te kişilerarası-sosyal zekânın Yeni İstanbul B1 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerde yer alma düzeyine yönelik veriler bulunmaktadır. Bulgulara göre çalışma kitabında kişilerarası-sosyal zekâ alanına yönelik herhangi bir etkinliğe rastlanmazken ders kitabındaki toplam 261 etkinlikten 40'ının (%15,33) adı geçen zekâ alanı ile ilgili olduğu tespit edilmiştir.

Ders kitabı ve çalışma kitabı bir bütün olarak değerlendirildiğinde 341 etkinlikten 40'ının kişilerarası-sosyal zekâya yönelik olduğu, bu sayının %11,73'lük bir orana karşılık geldiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte bütün temalarda bu zekâ alanına yönelik etkinliklere yer verildiği de görülmektedir.

Tablo 25

Yeni İstanbul B1 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerin özedönük-işsel zekâya göre dağılımı

Tema Adı	B1 DÜZEYİ								
	Ders Kitabı			Çalışma Kitabı			DK+ÇK Genel Toplam		
	TES	ÖİZ	%	TES	ÖİZ	%	TES	ÖİZ	%
Yeni Bir Hayat	47	0	0	13	0	0	60	0	0
İş Dünyası	46	2	4,35	14	0	0	60	2	3,33
Her Şeyin Başı Sağlık	47	2	4,26	14	0	0	61	2	3,28
Eğitim Hayatı	43	0	0	14	0	0	57	0	0
Hayallerimiz	39	4	10,26	12	0	0	51	4	7,84
Bir Dünya Kültür	39	1	2,56	13	0	0	52	1	1,92
Toplam	261	9	3,45	80	0	0	341	9	2,64

TES: Toplam Etkinlik Sayısı, ÖİZ: Özedönük-İşsel Zekâ, DK: Ders Kitabı, ÇK: Çalışma Kitabı

Tablo 25'te Yeni İstanbul B1 düzeyi ders ve çalışma kitabında bulunan tüm etkinliklerin özedönük-işsel zekâya göre dağılımı yer almaktadır. Veriler incelendiğinde ders kitabında bulunan 261 etkinlikten 9'unun (%3,45) özedönük- işsel zekâ ile ilgili olduğu, çalışma kitabında bu zekâ alanına ilişkin bulgu saptanmadığı görülmektedir.

Ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklere bütün olarak bakıldığında toplam 341 etkinlikten sadece 9'unun özedönük-işsel zekâyla ilgili olduğu; bu etkinliklerden 4'ünün *Hayallerimiz* temasında, ikişer tanesinin *İş Dünyası* ve *Her Şeyin Başı Sağlık* temalarında, 1'inin ise *Bir Dünya Kültür* temasında yer aldığı sonucuna varılmıştır. Özedönük-işsel zekâ ile ilgili etkinlikler, %2,64'lük bir orana denk gelmektedir.

Tablo 26

Yeni İstanbul B1 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerin doğacı zekâya göre dağılımı

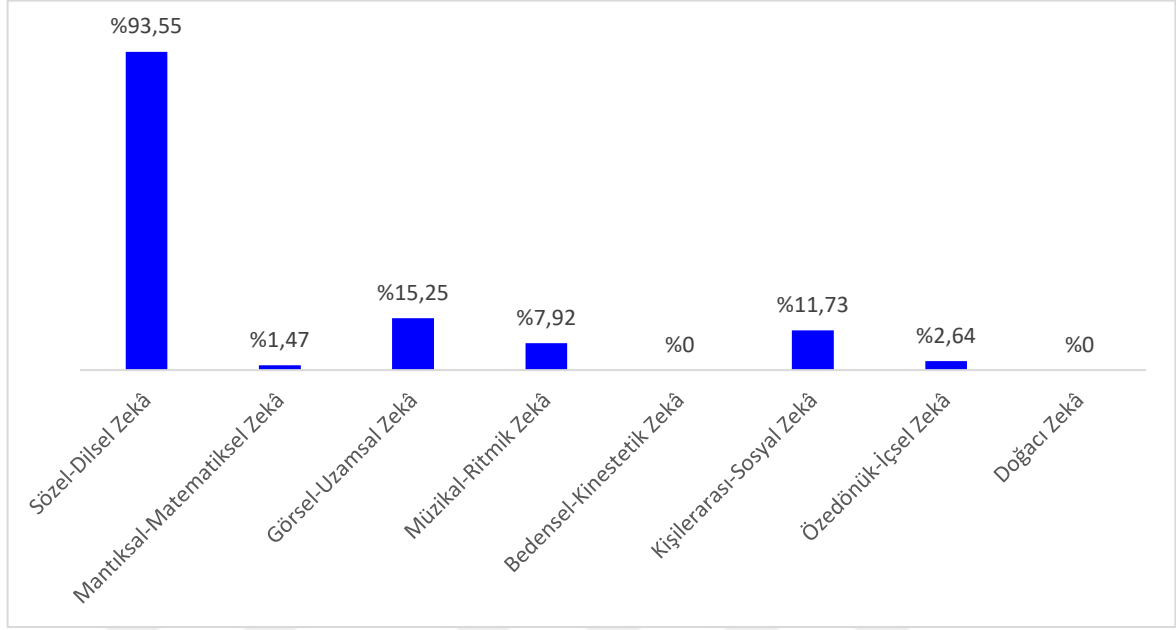
Tema Adı	B1 DÜZEYİ								
	Ders Kitabı			Çalışma Kitabı			DK+ÇK Genel Toplam		
	TES	DZ	%	TES	DZ	%	TES	DZ	%
Yeni Bir Hayat	47	0	0	13	0	0	60	0	0
İş Dünyası	46	0	0	14	0	0	60	0	0
Her Şeyin Başı Sağlık	47	0	0	14	0	0	61	0	0
Eğitim Hayatı	43	0	0	14	0	0	57	0	0
Hayallerimiz	39	0	0	12	0	0	51	0	0
Bir Dünya Kültür	39	0	0	13	0	0	52	0	0
Toplam	261	0	0	80	0	0	341	0	0

TES: Toplam Etkinlik Sayısı, DZ: Doğacı Zekâ, DK: Ders Kitabı, ÇK: Çalışma Kitabı

Tablo 26 incelendiğinde doğacı zekânın Yeni İstanbul B1 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerde yer alma düzeyine yönelik veriler görülmektedir. Bu verilere göre ders ve çalışma kitabındaki toplam 341 etkinlik arasından doğacı zekâ ile ilgili bir etkinlik saptanamamıştır.

4.3.1. Yeni İstanbul B1 Düzeyi Ders ve Çalışma Kitabındaki Zekâ Alanlarının Karşılaştırılması

Bu bölümde, Yeni İstanbul B1 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerin sayısı, hitap ettikleri zekâ alanları açısından karşılaştırılmıştır.



Şekil 4. Yeni İstanbul B1 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerin zekâ alanlarına göre dağılımı.

Şekil 4'e göre Yeni İstanbul B1 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki tüm etkinliklerin zekâ alanları açısından birbirinden farklı dağılımlarda olduğu görülmektedir. Bulgulara göre zekâ alanlarına yer verilme düzeyi büyükten küçüğe doğru sıralandığında; sözel-dilsel zekânın %93,55 ile birinci sırada yer aldığı görülmektedir. Sözel-dilsel zekâyı, %15,25 ile görsel-uzamsal zekâ, %11,73 ile kişilerarası-sosyal zekâ, %7,92 ile müzikal-ritmik zekâ, %2,64 ile özedönük-işsel zekâ, %1,47 ile mantıksal-matematiksel zekâ takip etmektedir. Bedensel-kinestetik zekâ ile doğacı zekânın oranı %0'dır.

Oranlara bakıldığında çalışma ve ders kitabındaki etkinliklerde bedensel-kinestetik zekâ ile doğacı zekâ alanına hiç yer verilmediği, sözel- dilsel zekânın %93,55'lik bir oranla en çok yer verilen zekâ alanı olarak ilk sıraya yerleştiği görülmektedir. Sözel-dilsel zekâyı takiben görsel-uzamsal zekâ %15,25'lik bir oranla ikinci sıraya yerleşirken üçüncü sırada %11,73 ile kişilerarası-sosyal zekâ bulunmaktadır. İhmal edilen zekâ alanlarında ise müzikal-ritmik zekâ, özedönük-işsel zekâ ve mantıksal-matematiksel zekâ alanları yer almaktadır.

4.4. Zekâ Alanlarının Yeni İstanbul B2 Düzeyi Ders ve Çalışma Kitabında Yer Alma Düzeyine Yönelik Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti”nin bir parçası olan B2 düzeyi ders ve çalışma kitabında yer alan etkinliklerin hangi zekâ alanlarına hitap ettikleri incelenmiştir. Bu bağlamda tüm zekâ alanları kuramdaki sıralamaya göre; sözel-dilsel zekâ, mantıksal-matematiksel zekâ, görsel-uzamsal zekâ, müzikal-ritmik zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, kişilerarası-sosyal zekâ, özedönük-içsel zekâ ve doğacı zekâ şeklinde sıralanarak B2 düzeyi ders ve çalışma kitabında yer alan etkinliklere ilişkin bulgular tablolaştırılarak bu bulgulara ilişkin yorumlar beraberinde sunulmuştur.

Tablo 27

Yeni İstanbul B2 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerin sözel-dilsel zekâyâ göre dağılımı

Tema Adı	B2 DÜZEYİ								
	Ders Kitabı			Çalışma Kitabı			DK+ÇK Genel Toplam		
	TES	SDZ	%	TES	SDZ	%	TES	SDZ	%
Leyleği Havada Görmek	42	38	90,48	13	13	100	55	51	92,73
Geçmişten Günümüze	47	43	91,49	18	18	100	65	61	93,85
Değişen Dünya	44	39	88,64	14	14	100	58	53	91,38
Dünyadan Haberler	47	42	89,36	18	17	94,44	65	59	90,77
Harikalar Dünyası	42	41	97,62	12	12	100	54	53	98,15
Bilinmeyene Yolculuk	43	39	90,7	11	11	100	54	50	92,59
Toplam	265	242	91,32	86	85	98,84	351	327	93,16

TES: Toplam Etkinlik Sayısı, SDZ: Sözel-Dilsel Zekâ, DK: Ders Kitabı, ÇK: Çalışma Kitabı

Tablo 27 incelendiğinde sözel-dilsel zekânın Yeni İstanbul B2 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerde yer alma düzeyine yönelik veriler görülmektedir. Ders kitabını oluşturan toplam 265 etkinlikten 242 tanesi (%91,32), çalışma kitabında ise yer alan 86 etkinlikten 85 tanesi (%98,84) sözel-dilsel zekâyâ ilişkilendirilmiştir.

Ders ve çalışma kitaplarına bir bütün olarak bakıldığında, toplam 351 etkinlikten 327 tanesi sözel-dilsel zekâ ile ilişkili olup bu zekâ alanı ile ilgili olan etkinlik sayısı %93,16'lık bir orana tekabül etmektedir.

Tablo 28

Yeni İstanbul B2 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerin mantıksal-matematiksel zekâya göre dağılımı

Tema Adı	B2 DÜZEYİ								
	Ders Kitabı			Çalışma Kitabı			DK+ÇK Genel Toplam		
	TES	MMZ	%	TES	MMZ	%	TES	MMZ	%
Leyleği Havada Görmek	42	0	0	13	0	0	55	0	0
Geçmişten Günümüze	47	1	2,12	18	0	0	65	1	1,54
Değişen Dünya	44	0	0	14	0	0	58	0	0
Dünyadan Haberler	47	3	6,38	18	0	0	65	3	4,62
Harikalar Dünyası	42	0	0	12	0	0	54	0	0
Bilinmeyene Yolculuk	43	2	4,65	11	0	0	54	2	3,7
Toplam	265	6	2,26	86	0	0	351	6	1,71

TES: Toplam Etkinlik Sayısı, MMZ: Mantıksal-Matematiksel Zekâ, DK: Ders Kitabı, ÇK: Çalışma Kitabı

Tablo 28’de Yeni İstanbul B2 düzeyi ders ve çalışma kitabında bulunan tüm etkinliklerin mantıksal-matematiksel zekâya göre dağılımı yer almaktadır. Ders kitabında bulunan 265 etkinlikten sadece 6’sı (%2,26) mantıksal-matematiksel zekâ ile ilgili olup çalışma kitabında bulunan 86 etkinlikten hiçbirisi bu zekâ alanına yönelik değildir. Etkinlikler bir bütün olarak değerlendirildiğinde toplam 351 etkinliğin 6 tanesi mantıksal-matematiksel zekâ ile ilgili unsurlar barındırmaktadır. Bu da ortalama %1,71’lik bir orana denk gelmektedir.

Tablo 29

Yeni İstanbul B2 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerin görsel-uzamsal zekâya göre dağılımı

Tema Adı	B2 DÜZEYİ								
	Ders Kitabı			Çalışma Kitabı			DK+ÇK Genel Toplam		
	TES	GUZ	%	TES	GUZ	%	TES	GUZ	%
Leyleği Havada Görmek	42	9	21,43	13	0	0	55	9	16,36
Geçmişten Günümüze	47	7	14,89	18	0	0	65	7	10,77
Değişen Dünya	44	11	25	14	0	0	58	11	18,97
Dünyadan Haberler	47	8	17,02	18	0	0	65	8	12,31
Harikalar Dünyası	42	7	16,67	12	0	0	54	7	12,96
Bilinmeyene Yolculuk	43	4	9,3	11	0	0	54	4	7,41
Toplam	265	46	17,36	86	0	0	351	46	13,11

TES: Toplam Etkinlik Sayısı, GUZ: Görsel-Uzamsal Zekâ, DK: Ders Kitabı, ÇK: Çalışma Kitabı

Tablo 29'a bakıldığında Yeni İstanbul B2 düzeyi ders ve çalışma kitabında bulunan tüm etkinliklerin görsel-uzamsal zekâya göre dağılımı görülmektedir. Verilere göre ders kitabında yer alan 265 etkinlikten 46'sı (%17,36) görsel-uzamsal zekâya yönelik olup çalışma kitabındaki 86 etkinlikten ise hiçbirinin adı geçen zekâ alanıyla ilgili olmadığı belirlenmiştir.

Görsel-uzamsal zekâya yönelik etkinlikler en çok *Değişen Dünya* (%18,97), en az ise *Bilinmeyene Yolculuk* (%7,41) temasında yer almaktadır. Toplamda 351 etkinlikten 46 tanesi görsel-uzamsal zekâ ile ilişkili olup etkinlik sayısı %13,11'lik bir orana tekabül etmektedir.

Tablo 30

Yeni İstanbul B2 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerin müzikal-ritmik zekâya göre dağılımı

Tema Adı	B2 DÜZEYİ								
	Ders Kitabı			Çalışma Kitabı			DK+ÇK Genel Toplam		
	TES	MRZ	%	TES	MRZ	%	TES	MRZ	%
Leyleği Havada Görmek	43	5	11,63	13	0	0	55	5	9,09
Geçmişten Günümüze	47	3	6,38	18	0	0	65	3	4,62
Değişen Dünya	44	10	22,73	14	0	0	58	10	17,24
Dünyadan Haberler	47	5	10,64	18	0	0	65	5	7,69
Harikalar Dünyası	42	3	7,14	12	0	0	54	3	5,56
Bilinmeyene Yolculuk	43	5	11,63	11	0	0	54	5	9,26
Toplam	265	31	11,7	86	0	0	351	31	8,83

TES: Toplam Etkinlik Sayısı, MRZ: Müzikal-Ritmik Zekâ, DK: Ders Kitabı, ÇK: Çalışma Kitabı

Tablo 30'a bakıldığında müzikal-ritmik zekânın Yeni İstanbul B2 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerde yer alma düzeyine yönelik veriler görülmektedir. Verilere göre çalışma kitabında müzikal-ritmik zekâya yönelik etkinlik bulunmazken ders kitabında toplam 265 etkinlikten 31 tanesinin (%11,7) ilgili zekâ alanına yönelik olduğu belirlenmiştir. Buradan hareketle kitaptaki toplam 351 etkinlikten 31 tanesinin müzikal-ritmik zekâ alanı ile ilişkili olduğu ve bu etkinliklerin %8,83'lük bir orana karşılık geldiği tespit edilmiştir.

Tablo 31

Yeni İstanbul B2 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerin bedensel-kinestetik zekâyâ göre dağılımı

Tema Adı	B2 DÜZEYİ								
	Ders Kitabı			Çalışma Kitabı			DK+ÇK Genel Toplam		
	TES	BKZ	%	TES	BKZ	%	TES	BKZ	%
Leyleği Havada Görmek	42	0	0	13	0	0	55	0	0
Geçmişten Günümüze	47	0	0	18	0	0	65	0	0
Değişen Dünya	44	0	0	14	0	0	58	0	0
Dünyadan Haberler	47	0	0	18	0	0	65	0	0
Harikalar Dünyası	42	0	0	12	0	0	54	0	0
Bilinmeyene Yolculuk	43	0	0	11	0	0	54	0	0
Toplam	265	0	0	86	0	0	351	0	0

TES: Toplam Etkinlik Sayısı, BKZ: Bedensel-Kinestetik Zekâ, DK: Ders Kitabı, ÇK: Çalışma Kitabı

Tablo 31’de Yeni İstanbul B2 düzeyi ders ve çalışma kitabında bulunan tüm etkinliklerin bedensel-kinestetik zekâyâ göre dağılımı görülmektedir.

Ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklere bütün olarak bakıldığında toplam 351 etkinlikten hiçbirinin bedensel-kinestetik zekâyâ ilgili olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 32

Yeni İstanbul B2 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerin kişilerarası-sosyal zekâyâ göre dağılımı

Tema Adı	B2 DÜZEYİ								
	Ders Kitabı			Çalışma Kitabı			DK+ÇK Genel Toplam		
	TES	KSZ	%	TES	KSZ	%	TES	KSZ	%
Leyleği Havada Görmek	42	6	13,04	13	0	0	55	6	10,91
Geçmişten Günümüze	47	6	12,77	18	0	0	65	6	9,23
Değişen Dünya	44	16	36,36	14	0	0	58	16	27,59
Dünyadan Haberler	47	4	8,51	18	0	0	65	4	6,15
Harikalar Dünyası	42	6	14,29	12	0	0	54	6	11,11
Bilinmeyene Yolculuk	43	4	9,3	11	0	0	54	4	7,41
Toplam	265	42	15,85	86	0	0	351	42	11,97

TES: Toplam Etkinlik Sayısı, KSZ: Kişilerarası-Sosyal Zekâ, DK: Ders Kitabı, ÇK: Çalışma Kitabı

Tablo 32’de kişilerarası-sosyal zekânın Yeni İstanbul B2 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerde yer alma düzeyine yönelik veriler bulunmaktadır. Bulgulardan hareketle çalışma kitabında kişilerarası-sosyal zekâ alanına yönelik herhangi bir etkinliğe rastlanmazken ders kitabındaki toplam 265 etkinlikten 42’sinin (%15,85) adı geçen zekâ alanı ile ilgili olduğu tespit edilmiştir.

Ders kitabı ve çalışma kitabı bir bütün olarak değerlendirildiğinde 351 etkinlikten 42’sinin kişilerarası-sosyal zekâyâ yönelik olduğu ve bütün temalarda bu zekâ alanına yönelik etkinliklere yer verildiği, bu etkinliklerin %11,97’lik bir orana karşılık geldiği anlaşılmaktadır.

Tablo 33

Yeni İstanbul B2 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerin özedönük-içsel zekâyâ göre dağılımı

Tema Adı	B2 DÜZEYİ								
	Ders Kitabı			Çalışma Kitabı			DK+ÇK Genel Toplam		
	TES	ÖİZ	%	TES	ÖİZ	%	TES	ÖİZ	%
Leyleği Havada Görmek	42	0	0	13	0	0	55	0	0
Geçmişten Günümüze	47	0	0	18	0	0	65	0	0
Değişen Dünya	44	0	0	14	0	0	58	0	0
Dünyadan Haberler	47	1	2,13	18	1	5,56	65	2	3,08
Harikalar Dünyası	42	0	0	12	0	0	54	0	0
Bilinmeyene Yolculuk	43	0	0	11	0	0	54	0	0
Toplam	265	1	0,38	86	1	1,16	351	2	0,57

TES: Toplam Etkinlik Sayısı, ÖİZ: Özedönük-İçsel Zekâ, DK: Ders Kitabı, ÇK: Çalışma Kitabı

Tablo 33’te Yeni İstanbul B2 düzeyi ders ve çalışma kitabında bulunan tüm etkinliklerin özedönük-içsel zekâyâ göre dağılımı yer almaktadır. Veriler incelendiğinde ders kitabında sadece *Dünyadan Haberler* temasındaki 1 etkinlikte (%2,13), çalışma kitabında yine aynı temaya yönelik etkinlikler arasından 1’inde (%5,56) özedönük-içsel zekâyâ ilişkin bulgu saptandığı görülmektedir.

Ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklere bütün olarak bakıldığında toplam 351 etkinlikten sadece 2’sinin özedönük-içsel zekâyâ ilgili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu da ortalama %0,57’lik bir orana denk gelmektedir.

Tablo 34

Yeni İstanbul B2 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerin doğacı zekâya göre dağılımı

Tema Adı	B2 DÜZEYİ								
	Ders Kitabı			Çalışma Kitabı			DK+ÇK Genel Toplam		
	TES	DZ	%	TES	DZ	%	TES	DZ	%
Leyleği Havada Görmek	42	5	11,9	13	0	0	55	5	9,09
Geçmişten Günümüze	47	0	0	18	0	0	65	0	0
Değişen Dünya	44	0	0	14	0	0	58	0	0
Dünyadan Haberler	47	0	0	18	0	0	65	0	0
Harikalar Dünyası	42	6	14,29	12	0	0	54	6	11,11
Bilinmeyene Yolculuk	43	2	4,65	11	0	0	54	2	3,7
Toplam	265	13	4,91	86	0	0	351	13	3,7

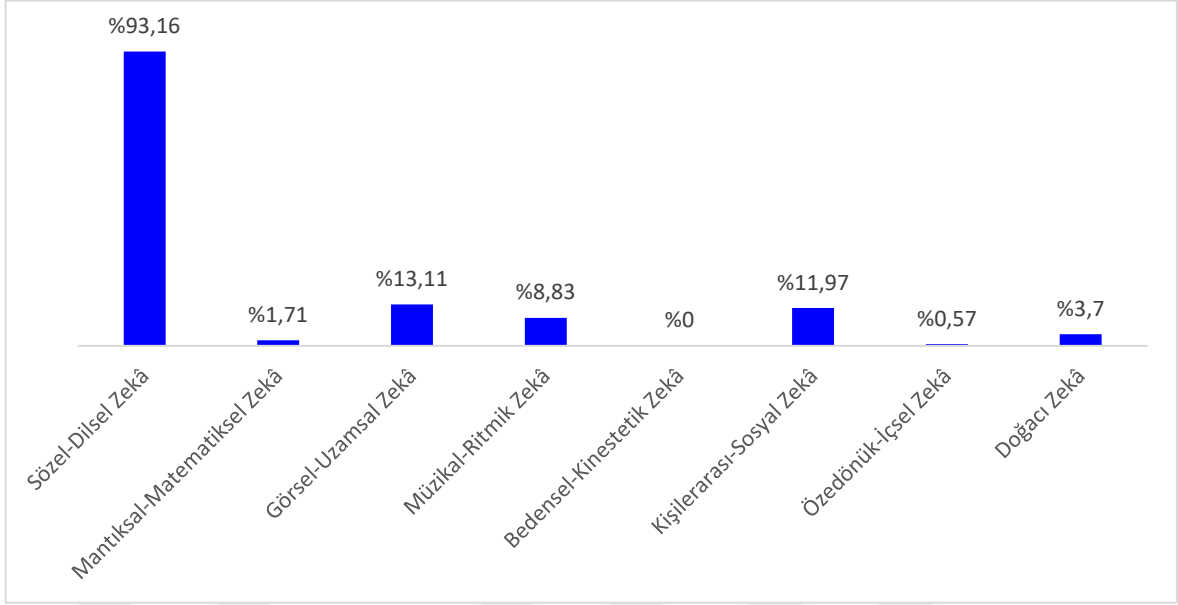
TES: Toplam Etkinlik Sayısı, DZ: Doğacı Zekâ, DK: Ders Kitabı, ÇK: Çalışma Kitabı

Tablo 34 incelendiğinde doğacı zekânın Yeni İstanbul B2 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerde yer alma düzeyine yönelik veriler görülmektedir. Bu verilere göre çalışma kitabında doğacı zekâ alanına yönelik herhangi bir etkinliğe rastlanmazken ders kitabındaki toplam 265 etkinlikten 13'ünün (%4,91) adı geçen zekâ alanı ile ilgili olduğu tespit edilmiştir.

Ders kitabı ve çalışma kitabı bir bütün olarak değerlendirildiğinde 351 etkinlikten 13'ünün doğacı zekâya yönelik olduğu görülmüştür. Söz konusu etkinliklerden 6'sı *Harikalar Dünyası*, 5'i *Leyleği Havada Görmek* ve 2'si *Bilinmeyene Yolculuk* temalarında yer almaktadır. Doğacı zekâ ile ilgili olan etkinliklerin sayısı, %3,7'lik bir orana karşılık gelmektedir.

4.4.1. Yeni İstanbul B2 Düzeyi Ders ve Çalışma Kitabındaki Zekâ Alanlarının Karşılaştırılması

Bu bölümde, Yeni İstanbul B2 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerin sayısı, hitap ettikleri zekâ alanları açısından karşılaştırılmıştır.



Şekil 5. Yeni İstanbul B2 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerin zekâ alanlarına göre dağılımı.

Şekil 5 incelendiğinde Yeni İstanbul B2 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki tüm etkinliklerin zekâ alanları bakımından birbirinden farklı dağılımlara sahip olduğu sonucuna varılmaktadır. Verilere göre zekâ alanlarına yer verilme düzeyi büyükten küçüğe doğru sırasıyla; sözel-dilsel zekâ (%93,16), görsel-uzamsal zekâ (%13,11), kişilerarası-sosyal zekâ (%11,97), müzikal-ritmik zekâ (%8,83), doğacı zekâ (%3,70), mantıksal-matematiksel zekâ (%1,71), özedönük-içsel zekâ (%0,57) ve bedensel-kinestetik zekâ (%0)'dır.

Oranlar incelendiğinde ders ve çalışma kitabındaki tüm etkinliklerde en çok sözel-dilsel zekâyı yer verildiği; sözel-dilsel zekânın diğer zekâ alanları ile kıyaslandığında açık bir farkla ilk sıraya yerleştiği görülmektedir. Sözel-dilsel zekâyı, görsel-uzamsal zekâ takip ederek %13,11'lik bir oranla ikinci sırada yer almaktadır. Ardından kişilerarası-sosyal zekâ %11,97 ile üçüncü sıraya yerleşmiştir. Bedensel-kinestetik zekâ alanına hiç yer verilmediğinden, bu zekâ alanının en çok ihmal edilen zekâ alanı olduğu sonucuna varılmıştır.

4.5. Zekâ Alanlarının Yeni İstanbul C1 Düzeyi Ders ve Çalışma Kitabında Yer Alma Düzeyine Yönelik Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti”nin bir parçası olan C1 düzeyi ders ve çalışma kitabında yer alan etkinliklerin hangi zekâ alanlarına hitap ettikleri incelenmiştir. Bu bağlamda tüm zekâ alanları kuramdaki sıralamaya göre; sözel-dilsel zekâ, mantıksal-matematiksel zekâ, görsel-uzamsal zekâ, müzikal-ritmik zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, kişilerarası-sosyal zekâ, özedönük-içsel zekâ ve doğacı zekâ şeklinde sıralanarak C1 düzeyi ders ve çalışma kitabında yer alan etkinliklere ilişkin bulgular tablolaştırılarak bu bulgulara ilişkin yorumlar beraberinde sunulmuştur.

Tablo 35

Yeni İstanbul C1 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerin sözel-dilsel zekâyâ göre dağılımı

Tema Adı	C1 DÜZEYİ								
	Ders Kitabı			Çalışma Kitabı			DK+ÇK Genel Toplam		
	TES	SDZ	%	TES	SDZ	%	TES	SDZ	%
Öyle Bir Geçer Zaman Ki	42	40	95,24	12	12	100	54	52	96,3
Aşk Olsun	59	47	79,66	13	13	100	72	60	83,33
Bir Maruzatım Var	39	36	92,31	13	13	100	52	49	94,23
Ekonomi	42	37	88,1	10	10	100	52	47	90,38
Film Şeridi Gibi	35	34	97,14	13	13	100	48	47	97,92
Akademiye Giriş	36	34	94,44	11	11	100	47	45	95,74
Toplam	253	228	90,12	72	72	100	325	300	92,31

TES: Toplam Etkinlik Sayısı, SDZ: Sözel-Dilsel Zekâ, DK: Ders Kitabı, ÇK: Çalışma Kitabı

Tablo 35 incelendiğinde sözel-dilsel zekânın Yeni İstanbul C1 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerde yer alma düzeyine yönelik veriler görülmektedir. Ders kitabını oluşturan toplam 253 etkinlikten 228 tanesi (%90,12), çalışma kitabında ise yer alan 72 etkinlikten tamamı (%100) sözel-dilsel zekâyla ilişkilendirilmiştir.

Ders ve çalışma kitaplarına bir bütün olarak bakıldığında, toplam 325 etkinlikten 300 tanesi sözel-dilsel zekâ ile ilişkili olup bu zekâ alanı ile ilgili olan etkinlik sayısı %92,31’lik bir orana tekabül etmektedir.

Tablo 36

Yeni İstanbul C1 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerin mantıksal-matematiksel zekâya göre dağılımı

Tema Adı	C1 DÜZEYİ								
	Ders Kitabı			Çalışma Kitabı			DK+ÇK Genel Toplam		
	TES	MMZ	%	TES	MMZ	%	TES	MMZ	%
Öyle Bir Geçer Zaman Ki	42	0	0	12	0	0	54	0	0
Aşk Olsun	59	1	1,69	13	0	0	72	1	1,39
Bir Maruzatım Var	39	0	0	13	0	0	52	0	0
Ekonomi	42	1	2,38	10	0	0	52	1	1,92
Film Şeridi Gibi	35	1	2,86	13	0	0	48	1	2,08
Akademiye Giriş	36	3	8,33	11	0	0	47	3	6,38
Toplam	253	6	2,37	72	0	0	325	6	1,85

TES: Toplam Etkinlik Sayısı, MMZ: Mantıksal-Matematiksel Zekâ, DK: Ders Kitabı, ÇK: Çalışma Kitabı

Tablo 36’da Yeni İstanbul C1 düzeyi ders ve çalışma kitabında bulunan tüm etkinliklerin mantıksal-matematiksel zekâya göre dağılımı yer almaktadır. Ders kitabında bulunan 253 etkinlikten 6’sı (%2,37) mantıksal-matematiksel zekâ ile ilgili olup çalışma kitabında adı geçen zekâ alanına yönelik bir etkinlik bulunamamıştır.

Etkinlikler bir bütün olarak değerlendirildiğinde toplam 325 etkinliğin 6 tanesi mantıksal-matematiksel zekâ ile ilgili unsurlar barındırmaktadır. Bu da ortalama %1,85’lik bir orana denk gelmektedir. *Öyle Bir Geçer Zaman Ki* ile *Bir Maruzatım Var* temalarında mantıksal-matematiksel zekâ ile ilgili etkinliklere rastlanmamıştır.

Tablo 37

Yeni İstanbul C1 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerin görsel-uzamsal zekâyâ göre dağılımı

Tema Adı	C1 DÜZEYİ								
	Ders Kitabı			Çalışma Kitabı			DK+ÇK Genel Toplam		
	TES	GUZ	%	TES	GUZ	%	TES	GUZ	%
Öyle Bir Geçer Zaman Ki	42	8	19,05	12	0	0	54	8	14,81
Aşk Olsun	59	4	6,78	13	0	0	72	4	5,56
Bir Maruzatım Var	39	7	17,95	13	0	0	52	7	13,46
Ekonomi	42	5	11,9	10	0	0	52	5	9,62
Film Şeridi Gibi	35	6	17,14	13	0	0	48	6	12,5
Akademiye Giriş	36	4	11,11	11	0	0	47	4	8,51
Toplam	253	34	13,44	72	0	0	325	34	10,46

TES: Toplam Etkinlik Sayısı, GUZ: Görsel-Uzamsal Zekâ, DK: Ders Kitabı, ÇK: Çalışma Kitabı

Tablo 37'ye bakıldığında Yeni İstanbul C1 düzeyi ders ve çalışma kitabında bulunan tüm etkinliklerin görsel-uzamsal zekâyâ göre dağılımı görülmektedir. Verilere göre ders kitabında yer alan 253 etkinlikten 34'ü (%13,44) görsel-uzamsal zekâyâ yönelik iken çalışma kitabında bulunan etkinliklerde bu zekâ alanına yönelik herhangi bir veriye ulaşılamamıştır.

Görsel-uzamsal zekâyâ yönelik etkinlikler en çok *Öyle Bir Geçer Zaman Ki* (%14,81), en az ise *Aşk Olsun* (%5,56) temasında yer almaktadır. Toplamda 325 etkinlikten 34 tanesi görsel-uzamsal zekâ ile ilişkili olup etkinlik sayısı %10,46'lık bir orana tekabül etmektedir.

Tablo 38

Yeni İstanbul C1 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerin müzikal-ritmik zekâya göre dağılımı

Tema Adı	C1 DÜZEYİ								
	Ders Kitabı			Çalışma Kitabı			DK+ÇK Genel Toplam		
	TES	MRZ	%	TES	MRZ	%	TES	MRZ	%
Öyle Bir Geçer Zaman Ki	42	4	9,52	12	0	0	54	4	7,41
Aşk Olsun	59	3	5,08	13	0	0	72	3	4,17
Bir Maruzatım Var	39	3	7,69	13	0	0	52	3	5,77
Ekonomi	42	4	9,52	10	0	0	52	4	7,69
Film Şeridi Gibi	35	3	8,57	13	0	0	48	3	6,25
Akademiye Giriş	36	2	5,56	11	0	0	47	2	4,26
Toplam	253	19	7,51	72	0	0	325	19	5,85

TES: Toplam Etkinlik Sayısı, MRZ: Müzikal-Ritmik Zekâ, DK: Ders Kitabı, ÇK: Çalışma Kitabı

Tablo 38'e bakıldığında müzikal-ritmik zekânın Yeni İstanbul C1 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerde yer alma düzeyine yönelik veriler görülmektedir. Verilere göre çalışma kitabında müzikal-ritmik zekâya yönelik bir etkinlik bulunmazken ders kitabında yer alan 253 etkinlikten 19'unun (%7,51) adı geçen zekâ alanına yönelik olduğu belirlenmiştir. Buradan hareketle kitaptaki toplam 325 etkinlikten 19 tanesinin müzikal-ritmik zekâ alanı ile ilişkili olduğu ve bu etkinliklerin %5,85'lik bir orana karşılık geldiği tespit edilmiştir

Tablo 39

Yeni İstanbul C1 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerin bedensel-kinestetik zekâya göre dağılımı

Tema Adı	C1 DÜZEYİ								
	Ders Kitabı			Çalışma Kitabı			DK+ÇK Genel Toplam		
	TES	BKZ	%	TES	BKZ	%	TES	BKZ	%
Öyle Bir Geçer Zaman Ki	42	0	0	12	0	0	54	0	0
Aşk Olsun	59	0	0	13	0	0	72	0	0
Bir Maruzatım Var	39	0	0	13	0	0	52	0	0
Ekonomi	42	0	0	10	0	0	52	0	0
Film Şeridi Gibi	35	0	0	13	0	0	48	0	0
Akademiye Giriş	36	0	0	11	0	0	47	0	0
Toplam	253	0	0	72	0	0	325	0	0

TES: Toplam Etkinlik Sayısı, BKZ: Bedensel-Kinestetik Zekâ, DK: Ders Kitabı, ÇK: Çalışma Kitabı

Tablo 39’da Yeni İstanbul C1 düzeyi ders ve çalışma kitabında bulunan tüm etkinliklerin bedensel- kinestetik zekâya göre dağılımı görülmektedir. Bulgulardan hareketle ders ve çalışma kitabında yer alan toplam 325 etkinlikten hiçbirinin bedensel-kinestetik zekâyla ilgili olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 40

Yeni İstanbul C1 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerin kişilerarası-sosyal zekâya göre dağılımı

Tema Adı	C1 DÜZEYİ								
	Ders Kitabı			Çalışma Kitabı			DK+ÇK Genel Toplam		
	TES	KSZ	%	TES	KSZ	%	TES	KSZ	%
Öyle Bir Geçer Zaman Ki	42	3	7,14	12	0	0	54	3	5,56
Aşk Olsun	59	5	8,47	13	0	0	72	5	6,94
Bir Maruzatım Var	39	2	5,13	13	0	0	52	2	3,85
Ekonomi	42	4	9,52	10	0	0	52	4	7,69
Film Şeridi Gibi	35	5	14,29	13	0	0	48	5	10,42
Akademiye Giriş	36	4	11,11	11	0	0	47	4	8,51
Toplam	253	23	9,09	72	0	0	325	23	7,08

TES: Toplam Etkinlik Sayısı, KSZ: Kişilerarası-Sosyal Zekâ, DK: Ders Kitabı, ÇK: Çalışma Kitabı

Tablo 40’ta kişilerarası-sosyal zekânın Yeni İstanbul C1 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerde yer alma düzeyine yönelik veriler bulunmaktadır. Bulgulardan hareketle çalışma kitabında kişilerarası-sosyal zekâ alanına yönelik herhangi bir etkinliğe rastlanmazken ders kitabındaki toplam 253 etkinlikten 23’ünün (%9,09) adı geçen zekâ alanı ile ilgili olduğu tespit edilmiştir.

Ders kitabı ve çalışma kitabı bir bütün olarak değerlendirildiğinde 325 etkinlikten 23’ünün kişilerarası-sosyal zekâyı yönelik olduğu ve bütün temalarda bu zekâ alanına yönelik etkinliklere yer verildiği, bu sayının ise %7,08’lik bir orana karşılık geldiği anlaşılmaktadır.

Tablo 41

Yeni İstanbul C1 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerin özedönük-işsel zekâya göre dağılımı

Tema Adı	C1 DÜZEYİ								
	Ders Kitabı			Çalışma Kitabı			DK+ÇK Genel Toplam		
	TES	ÖİZ	%	TES	ÖİZ	%	TES	ÖİZ	%
Öyle Bir Geçer Zaman Ki	42	3	7,14	12	0	0	54	3	5,56
Aşk Olsun	59	0	0	13	0	0	72	0	0
Bir Maruzatım Var	39	0	0	13	0	0	52	0	0
Ekonomi	42	2	4,76	10	0	0	52	2	3,85
Film Şeridi Gibi	35	1	2,86	13	0	0	48	1	2,08
Akademiye Giriş	36	0	0	11	0	0	47	0	0
Toplam	253	6	2,37	72	0	0	325	6	1,85

TES: Toplam Etkinlik Sayısı, ÖİZ: Özedönük-İşsel Zekâ, DK: Ders Kitabı, ÇK: Çalışma Kitabı

Tablo 41’de Yeni İstanbul C1 düzeyi ders ve çalışma kitabında bulunan tüm etkinliklerin özedönük-işsel zekâya göre dağılımı yer almaktadır. Veriler incelendiğinde ders kitabındaki 253 etkinlikten 6’sı (%2,37) özedönük-işsel zekâyla ilişkili olup çalışma kitabında bu zekâ alanına yönelik herhangi bir etkinlik bulunmamıştır.

Ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklere bütün olarak bakıldığında toplam 325 etkinliğin sadece 6’sının özedönük-işsel zekâyla ilgili olduğu sonucuna varılmıştır. Söz konusu etkinliklerden 3’ü *Öyle Bir Geçer Zaman Ki*, 2’si *Ekonomi*, 1’i ise *Film Şeridi Gibi* temalarında yer almaktadır. Bu da ortalama %1,85’lik bir orana denk gelmektedir.

Tablo 42

Yeni İstanbul C1 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerin doğacı zekâya göre dağılımı

Tema Adı	C1 DÜZEYİ								
	Ders Kitabı			Çalışma Kitabı			DK+ÇK Genel Toplam		
	TES	DZ	%	TES	DZ	%	TES	DZ	%
Öyle Bir Geçer Zaman Ki	42	0	0	12	0	0	54	0	0
Aşk Olsun	59	0	0	13	0	0	72	0	0
Bir Maruzatım Var	39	0	0	13	0	0	52	0	0
Ekonomi	42	1	2,38	10	0	0	52	1	1,92
Film Şeridi Gibi	35	0	0	13	0	0	48	0	0
Akademiye Giriş	36	1	2,78	11	0	0	47	1	2,38
Toplam	253	2	0,79	72	0	0	325	2	0,62

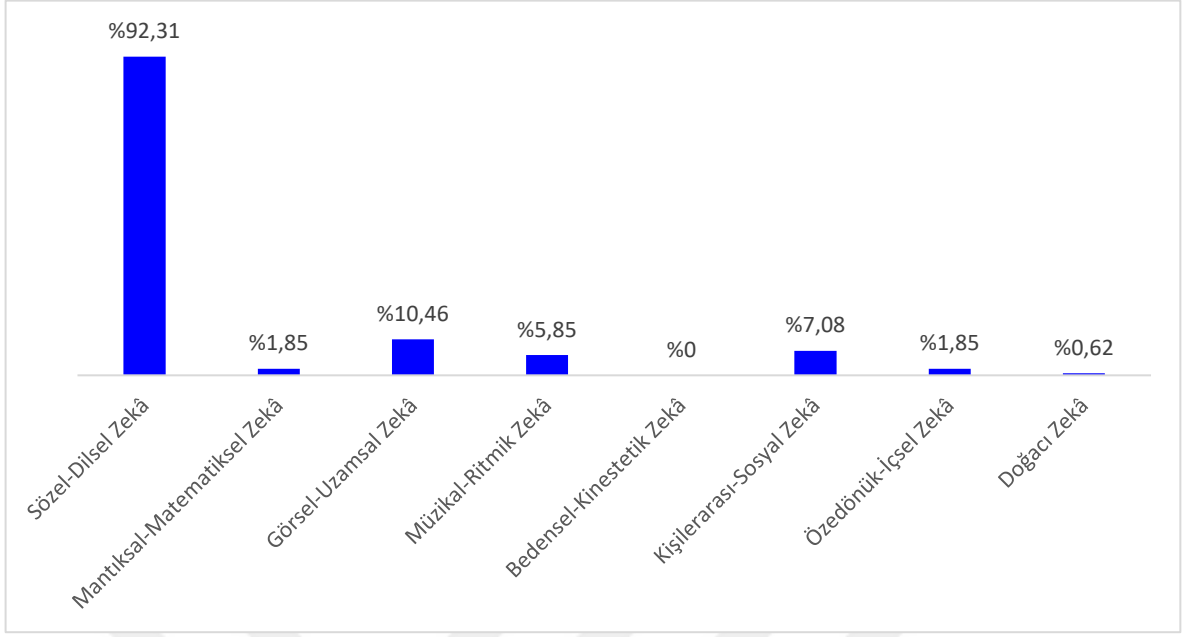
TES: Toplam Etkinlik Sayısı, DZ: Doğacı Zekâ, DK: Ders Kitabı, ÇK: Çalışma Kitabı

Tablo 42 incelendiğinde doğacı zekânın Yeni İstanbul C1 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerde yer alma düzeyine yönelik veriler görülmektedir. Çalışma kitabında doğacı zekâ alanına yönelik bir etkinliğe rastlanmazken ders kitabında bulunan toplam 253 etkinlik arasından 2'sinin (%0,79) adı geçen zekâ alanına yönelik olduğu tespit edilmiştir.

Ders ve çalışma kitabındaki toplam 382 etkinlikten sadece 2 tanesi doğacı zekâ ile ilgilidir. Söz konusu etkinliklerden biri *Ekonomi*, diğeri ise *Akademiye Giriş* temasında yer almaktadır. Doğacı zekâ ile ilgili olan bu etkinlikler, %0,62 gibi bir orana denk gelmektedir.

4.5.1. Yeni İstanbul C1 Düzeyi Ders ve Çalışma Kitabındaki Zekâ Alanlarının Karşılaştırılması

Bu bölümde, Yeni İstanbul C1 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerin sayısı, hitap ettikleri zekâ alanları açısından karşılaştırılmıştır.



Şekil 6. Yeni İstanbul C1 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerin zekâ alanlarına göre dağılımı.

Şekil 6'ya göre Yeni İstanbul C1 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki tüm etkinliklerin zekâ alanları bakımından birbirinden farklı dağılımlara sahip olduğu görülmektedir. Verilerden hareketle zekâ alanlarına yer verilme düzeyi büyükten küçüğe doğru sırasıyla; %92,31 ile sözel-dilsel zekâ, %10,46 ile görsel-uzamsal zekâ, %7,08 ile kişilerarası-sosyal zekâ, %5,85 ile müzikal-ritmik zekâ, %1,85 ile özedönük-içsel zekâ ve mantıksal-matematiksel zekâ, %0,62 ile doğacı zekâ yer almaktadır. Bedensel-kinestetik zekâ ise sahip olduğu %0'lık oran ile sonuncu sırada yer almaktadır.

Oranlar incelendiğinde ders ve çalışma kitabındaki tüm etkinliklerde açık ara farkla en çok %92,31 ile sözel-dilsel zekâ alanına yer verildiği görülmektedir. Sözel-dilsel zekânın ardından görsel-uzamsal zekâ ile kişilerarası-sosyal zekâ alanlarına yer verilmiştir. Müzikal-ritmik zekâ, mantıksal-matematiksel zekâ ve özedönük-içsel zekâ ise ihmal edilen zekâ alanlarından olmuştur.

4.6. Zekâ Alanlarının Yeni İstanbul Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alma Düzeyine Yönelik Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti”ni oluşturan A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeyi ders ve çalışma kitaplarındaki zekâ alanları seviyelerine göre karşılaştırılmıştır. Bu bağlamda tüm zekâ alanları kuramdaki sıralamaya göre; sözel-dilsel zekâ, mantıksal-matematiksel zekâ, görsel-uzamsal zekâ, müzikal-ritmik zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, kişilerarası-sosyal zekâ, özedönük-içsel zekâ ve doğacı zekâ şeklinde sıralanarak her bir zekâ alanı A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeylerinde yer alma durumlarına göre değerlendirilmiştir.

4.6.1. Sözel-Dilsel Zekânın Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alma Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Bu bölümde, çalışma kapsamında incelenen “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti”ni oluşturan A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeyi ders ve çalışma kitapları sözel-dilsel zekâ alanına yer verme düzeyleri açısından karşılaştırılmıştır.

Tablo 43

Yeni İstanbul ders ve çalışma kitaplarındaki etkinliklerin sözel-dilsel zekâyâ göre dağılımı

Seviye	Kitap Türü								
	Ders Kitabı			Çalışma Kitabı			DK+ÇK Genel Toplam		
	TES	SDZ	%	TES	SDZ	%	TES	SDZ	%
A1 Düzeyi	258	215	83,33	124	116	93,55	382	331	86,65
A2 Düzeyi	263	231	87,83	122	118	96,72	385	349	90,65
B1 Düzeyi	261	239	91,57	80	80	100	341	319	93,55
B2 Düzeyi	265	242	91,32	86	85	98,84	351	327	93,16
C1 Düzeyi	253	228	90,12	72	72	100	325	300	92,31
Toplam	1.300	1.155	88,85	484	471	97,31	1.784	1.626	91,14

TES: Toplam Etkinlik Sayısı, SDZ: Sözel-Dilsel Zekâ, DK: Ders Kitabı, ÇK: Çalışma Kitabı

Tablo 43’e bakıldığında sözel-dilsel zekâyâ yönelik etkinliklerin ders kitaplarında birbirine yakın düzeylerde yer aldığı görülmektedir. Sözel-dilsel zekâyâ yer verilme oranı %83,33 ila %91,57 arasında değişmektedir. Bu bakımdan bütün seviyelerde adı geçen zekâ alanına ait etkinliklere yer verildiği anlaşılmaktadır.

Sözel-dilsel zekânın çalışma kitaplarında yer alma düzeyleri dikkate alındığında ise bu oranın B1 ve C1 düzeylerinde %100 olduğu; diğer düzeyler de ise sözel-dilsel zekâ alanına yer verilme oranının %93,55 ile %98,84 arasında değişiklik gösterdiği belirlenmiştir.

“Yeni İstanbul Uluslararası Öğrencileri İçin Türkçe Öğretim Seti”nde her düzey, ders kitabı ve çalışma kitabı bağlamında bütün olarak değerlendirildiğinde, sözel-dilsel zekâ alanı ile ilgili etkinliklere en çok %93,55 oranla B1 düzeyinde yer verildiği; bunu sırasıyla %93,16 ile B2, %92,31 ile C1, %90,65 ile A2 ve %86,65 ile A1 düzeylerinin takip ettiği görülmektedir.

4.6.2. Mantıksal-Matematiksel Zekânın Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alma Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, incelenen “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti”ni oluşturan A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeyi ders ve çalışma kitapları mantıksal-matematiksel zekâ alanına yer verme düzeyleri açısından karşılaştırılmıştır.

Tablo 44

Yeni İstanbul ders ve çalışma kitaplarındaki etkinliklerin mantıksal-matematiksel zekâyâ göre dağılımı

Seviye	Kitap Türü								
	Ders Kitabı			Çalışma Kitabı			DK+ÇK Genel Toplam		
	TES	MMZ	%	TES	MMZ	%	TES	MMZ	%
A1 Düzeyi	258	11	4,26	124	3	2,42	382	14	3,66
A2 Düzeyi	263	1	0,38	122	0	0	385	1	0,26
B1 Düzeyi	261	5	1,92	80	0	0	341	5	1,47
B2 Düzeyi	265	6	2,26	86	0	0	351	6	1,71
C1 Düzeyi	253	6	2,37	72	0	0	325	6	1,85
Toplam	1.300	29	2,23	484	3	0,62	1.784	32	1,79

TES: Toplam Etkinlik Sayısı, MMZ: Mantıksal-Matematiksel Zekâ, DK: Ders Kitabı, ÇK: Çalışma Kitabı

Tablo 44 incelendiğinde mantıksal-matematiksel zekâyâ yönelik etkinliklerin ders kitaplarında %4,26 ile en çok A1 düzeyinde yer aldığı; A1 düzeyini sırasıyla %2,37 ile C1 düzeyinin, %2,26 B2 düzeyinin, %1,92 ile B1 düzeyinin takip ettiği görülmektedir. A2

düzeyi, mantıksal-matematiksel zekâ ile ilgili etkinliklere yer verilmesi açısından %0,38 ile son sırada yer almaktadır.

Mantıksal-matematiksel zekânın çalışma kitaplarında yer alma düzeyleri dikkate alındığında ise A1 düzeyi dışında mantıksal-matematiksel zekâ ile ilgili etkinliklere yer verilmediği tespit edilmiştir. A1 düzeyinde mantıksal-matematiksel zekâyâ yer verilme oranı %2,42 düzeyinde kalmıştır.

“Yeni İstanbul Uluslararası Öğrencileri İçin Türkçe Öğretim Seti”nde her düzey, ders kitabı ve çalışma kitabı bağlamında bütün olarak değerlendirildiğinde, mantıksal-matematiksel zekâ alanı ile ilgili etkinliklere en çok %3,66 oranla A1 düzeyinde yer verildiği; bunu sırasıyla %1,85 ile C1, %1,71 ile B2, %1,47 ile B1 ve %0,26 ile A2 düzeylerinin takip ettiği anlaşılmaktadır.

4.6.3. Görsel-Uzamsal Zekânın Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alma Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, incelenen “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti”ni oluşturan A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeyi ders ve çalışma kitapları görsel-uzamsal zekâ alanına yer verme düzeyleri açısından karşılaştırılmıştır.

Tablo 45

Yeni İstanbul ders ve çalışma kitaplarındaki etkinliklerin görsel-uzamsal zekâyâ göre dağılımı

Seviye	Kitap Türü								
	Ders Kitabı			Çalışma Kitabı			DK+ÇK Genel Toplam		
	TES	GUZ	%	TES	GUZ	%	TES	GUZ	%
A1 Düzeyi	258	89	34,5	124	19	15,32	382	108	28,27
A2 Düzeyi	263	79	30,04	122	16	13,11	385	95	24,68
B1 Düzeyi	261	51	19,54	80	1	1,21	341	52	15,25
B2 Düzeyi	265	46	17,36	86	0	0	351	46	13,11
C1 Düzeyi	253	34	13,44	72	0	0	325	34	10,46
Toplam	1.300	299	23	484	36	0,41	1.784	335	18,78

TES: Toplam Etkinlik Sayısı, GUZ: Görsel-Uzamsal Zekâ, DK: Ders Kitabı, ÇK: Çalışma Kitabı

Tablo 45 incelendiğinde görsel-uzamsal zekâya yönelik etkinliklerin ders kitabında %34,5 ile en çok A1 düzeyinde yer aldığı; A1 düzeyini sırasıyla %30,04 ile A2 düzeyinin, %19,54 ile B1 düzeyinin, %17,36 ile B2 düzeyinin ve %13,44 ile C1 düzeyinin takip ettiği görülmektedir.

Görsel-uzamsal zekânın çalışma kitaplarında yer alma düzeyleri dikkate alındığında ise görsel-uzamsal zekâ ile ilgili etkinliklere yer verilmeyen dil düzeylerinin B2 ve C1 düzeyleri olduğu görülmektedir. Çalışma kitaplarında görsel-uzamsal zekâya yönelik etkinliklere %15,32 oranla A1, %13,11 oranla A2 ve %1,21 oranla B1 düzeylerinde rastlanmıştır.

“Yeni İstanbul Uluslararası Öğrencileri İçin Türkçe Öğretim Seti”nde her düzey, ders kitabı ve çalışma kitabı kapsamında bir bütün olarak ele alındığında, görsel-uzamsal zekâ alanı ile ilgili etkinliklere en çok %28,27 oranla A1 düzeyinde yer verildiği; A1 düzeyini sırasıyla A2 (%24,68), B1 (%15,25), B2 (%13,11) ve C1 (%10,46) düzeylerinin takip ettiği tespit edilmiştir.

4.6.4. Müzikal-Ritmik Zekânın Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alma Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Bu bölümde, çalışma kapsamında incelenen “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrencileri İçin Türkçe Öğretim Seti”ni oluşturan A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeyi ders ve çalışma kitapları müzikal-ritmik zekâ alanına yer verme düzeyleri açısından karşılaştırılmıştır.

Tablo 46

Yeni İstanbul ders ve çalışma kitaplarındaki etkinliklerin müzikal-ritmik zekâya göre dağılımı

Seviye	Kitap Türü								
	Ders Kitabı			Çalışma Kitabı			DK+ÇK Genel Toplam		
	TES	MRZ	%	TES	MRZ	%	TES	MRZ	%
A1 Düzeyi	258	19	7,36	124	1	0,81	382	20	5,24
A2 Düzeyi	263	19	7,06	122	0	0	385	19	4,94
B1 Düzeyi	261	27	10,34	80	0	0	341	27	7,92
B2 Düzeyi	265	31	11,7	86	0	0	351	31	8,83
C1 Düzeyi	253	19	7,51	72	0	0	325	19	5,85
Toplam	1.300	115	8,85	484	1	0,21	1.784	116	8,92

TES: Toplam Etkinlik Sayısı, MRZ: Müzikal-Ritmik Zekâ, DK: Ders Kitabı, ÇK: Çalışma Kitabı

Tablo 46'ya bakıldığında müzikal-ritmik zekâya yönelik etkinliklerin ders kitapları kategorisinde %11,7 ile en çok B2 düzeyinde yer aldığı; B2 düzeyini sırasıyla %10,34 ile B1 düzeyinin, %7,51 ile C1 düzeyinin, %7,36 ile A1 düzeyinin ve %7,06 ile A2 düzeyinin izlediği görülmektedir.

Müzikal-ritmik zekânın çalışma kitaplarında yer alma düzeyleri dikkate alındığında ise A1 düzeyi dışında adı geçen zekâ alanı ile ilgili etkinliklere yer verilmediği tespit edilmiştir. A1 düzeyinde müzikal-ritmik zekâya yer verilme oranı 1 etkinlik ile %0,81 düzeyinde kalmıştır.

“Yeni İstanbul Uluslararası Öğrencileri İçin Türkçe Öğretim Seti”nde her düzey, ders kitabı ve çalışma kitabı bağlamında bütün olarak ele alındığında, müzikal-ritmik zekâ ile ilgili etkinliklerin sırasıyla %8,83 ile B2, %7,92 ile B1, %5,85 ile C1, %5,24 ile A1 ve %4,94 ile A2 düzeyinde yer aldığı anlaşılmıştır.

4.6.5. Bedensel-Kinestetik Zekânın Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alma Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, incelenen “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti”ni oluşturan A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeyi ders ve çalışma kitapları bedensel-kinestetik zekâ alanına yer verme düzeyleri açısından karşılaştırılmıştır.

Tablo 47

Yeni İstanbul ders ve çalışma kitaplarındaki etkinliklerin bedensel-kinestetik zekâya göre dağılımı

Seviye	Kitap Türü								
	Ders Kitabı			Çalışma Kitabı			DK+ÇK Genel Toplam		
	TES	BKZ	%	TES	BKZ	%	TES	BKZ	%
A1 Düzeyi	258	3	1,16	124	0	0	382	3	0,79
A2 Düzeyi	263	0	0	122	0	0	385	0	0
B1 Düzeyi	261	0	0	80	0	0	341	0	0
B2 Düzeyi	265	0	0	86	0	0	351	0	0
C1 Düzeyi	253	0	0	72	0	0	325	0	0
Toplam	1.300	3	0,23	484	0	0	1.784	3	0,17

TES: Toplam Etkinlik Sayısı, BKZ: Bedensel-Kinestetik Zekâ, DK: Ders Kitabı, ÇK: Çalışma Kitabı

Tablo 47 incelendiğinde bedensel-kinestetik zekânın sadece A1 düzeyine yönelik ders kitabında yer aldığı ve bedensel-kinestetik zekâya yer verilme oranının ders kitabı kapsamında %1,16 oranında, toplamda ise %0,79 oranında olduğu görülmektedir.

4.6.6. Kişilerarası-Sosyal Zekânın Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alma Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Bu bölümde, çalışma kapsamında incelenen “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti”ni oluşturan A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeyi ders ve çalışma kitapları kişilerarası-sosyal zekâ alanına yer verme düzeyleri açısından karşılaştırılmıştır.

Tablo 48

Yeni İstanbul ders ve çalışma kitaplarındaki etkinliklerin kişilerarası-sosyal zekâya göre dağılımı

Seviye	Kitap Türü								
	Ders Kitabı			Çalışma Kitabı			DK+ÇK Genel Toplam		
	TES	KSZ	%	TES	KSZ	%	TES	KSZ	%
A1 Düzeyi	258	39	15,12	124	0	0	382	39	10,21
A2 Düzeyi	263	41	15,59	122	3	2,46	385	44	11,43
B1 Düzeyi	261	40	15,33	80	0	0	341	40	11,73
B2 Düzeyi	265	42	15,85	86	0	0	351	42	11,97
C1 Düzeyi	253	23	9,09	72	0	0	325	23	7,08
Toplam	1.300	185	14,23	484	3	0,62	1.784	188	10,54

TES: Toplam Etkinlik Sayısı, KSZ: Kişilerarası-Sosyal Zekâ, DK: Ders Kitabı, ÇK: Çalışma Kitabı

Tablo 48'e bakıldığında kişilerarası-sosyal zekâ ile ilgili etkinliklerin ders kitabında A1, A2, B1 ve B2 düzeylerinde birbirine yakın oranlarda (%15,12 ile %15,85) yer aldığı görülmüştür. C1 düzeyi ise kişilerarası-sosyal zekâ alanına yönelik etkinlik oranı açısından %9,09 oranı ile geriden gelmektedir.

Kişilerarası-sosyal zekânın çalışma kitaplarında yer alma düzeyleri dikkate alındığında ise adı geçen zekâ alanına yönelik etkinliklerin %2,46 ile sadece A2 düzeyinde yer aldığı tespit edilmiştir.

“Yeni İstanbul Uluslararası Öğrencileri İçin Türkçe Öğretim Seti”nde her düzey, ders kitabı ve çalışma kitabı şeklinde bir bütün olarak değerlendirildiğinde ise kişilerarası-sosyal zekâ alanı ile ilgili etkinliklere en çok %11,97 oranla B2 düzeyinde yer verildiği; B2 düzeyini sırasıyla B1 (%11,73), A2 (%11,43), A1 (%10,21) ve C1 (%7,08) düzeylerinin izlediği görülmektedir.

4.6.7. Özedönük-İçsel Zekânın Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alma Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, incelenen “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti”ni oluşturan A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeyi ders ve çalışma kitapları özedönük-içsel zekâ alanına yer verme düzeyleri açısından karşılaştırılmıştır.

Tablo 49

Yeni İstanbul ders ve çalışma kitaplarındaki etkinliklerin özedönük-işsel zekâya göre dağılımı

Seviye	Kitap Türü								
	Ders Kitabı			Çalışma Kitabı			DK+ÇK Genel Toplam		
	TES	ÖİZ	%	TES	ÖİZ	%	TES	ÖİZ	%
A1 Düzeyi	258	2	0,78	124	1	4,35	382	3	0,79
A2 Düzeyi	263	8	3,04	122	2	1,64	385	10	2,6
B1 Düzeyi	261	9	3,45	80	0	0	341	9	2,64
B2 Düzeyi	265	1	0,38	86	1	1,16	351	2	0,57
C1 Düzeyi	253	6	2,37	72	0	0	325	6	1,85
Toplam	1.300	26	2	484	4	0,83	1.784	30	1,68

TES: Toplam Etkinlik Sayısı, ÖİZ: Özedönük-İşsel Zekâ, DK: Ders Kitabı, ÇK: Çalışma Kitabı

Tablo 49 incelendiğinde özedönük-işsel zekâya yönelik etkinliklerin ders kitaplarında %3,45 ile en çok B1 düzeyinde yer aldığı; B1 düzeyini sırasıyla %3,04 ile A2 düzeyinin, %2,37 ile C1 düzeyinin ve %0,78 ile A1 düzeyinin takip ettiği görülmektedir. B2 düzeyi, özedönük-işsel zekâ ile ilgili etkinliklere yer verilmesi açısından %0,38 ile son sırada yer almaktadır.

Özedönük-işsel zekânın çalışma kitaplarında yer alma düzeyleri dikkate alındığında ise B1 ve C1 düzeylerinin dışında bütün düzeylerde özedönük-işsel zekâ ile ilgili etkinliklere yer verildiği tespit edilmiştir. A1 düzeyinde özedönük-işsel zekâ alanına yer verilme oranı %4,35 iken A2 düzeyinde %1,64 ve B2 düzeyinde %1,16'dır.

“Yeni İstanbul Uluslararası Öğrencileri İçin Türkçe Öğretim Seti”nde her düzey, ders kitabı ve çalışma kitabı bir bütün olarak değerlendirildiğinde, özedönük-işsel zekâ alanı ile ilgili etkinliklere sırasıyla B1 (%2,64), A2 (%2,6), C1 (%1,85), A1 (%0,79) ve B2 (%0,57) düzeylerinde yer verildiği görülmüştür.

4.6.8. Doğacı Zekânın Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alma Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Bu bölümde, çalışma kapsamında incelenen “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti”ni oluşturan A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeyi ders ve çalışma kitapları doğacı zekâ alanına yer verme düzeyleri açısından karşılaştırılmıştır.

Tablo 50

Yeni İstanbul ders ve çalışma kitaplarındaki etkinliklerin doğacı zekâya göre dağılımı

Seviye	Kitap Türü								
	Ders Kitabı			Çalışma Kitabı			DK+ÇK Genel Toplam		
	TES	DZ	%	TES	DZ	%	TES	DZ	%
A1 Düzeyi	258	1	0,39	124	1	0,81	382	2	0,52
A2 Düzeyi	263	11	4,18	122	1	0,82	385	12	3,12
B1 Düzeyi	261	0	0	80	0	0	341	0	0
B2 Düzeyi	265	13	4,91	86	0	0	351	13	3,7
C1 Düzeyi	253	2	0,79	72	0	0	325	2	0,62
Toplam	1.300	27	2,08	484	2	0,41	1.784	29	1,63

TES: Toplam Etkinlik Sayısı, DZ: Doğacı Zekâ, DK: Ders Kitabı, ÇK: Çalışma Kitabı

Tablo 50’ye bakıldığında doğacı zekânın B1 düzeyi ders kitabında yer almadığı görülmektedir. Ders kitabında doğacı zekâya yönelik etkinliklerin %4,91 ile en çok B2 düzeyinde yer aldığı; B2 düzeyini sırasıyla %4,18 ile A2 düzeyinin, %0,79 ile C1 düzeyinin, %0,39 ile A1 düzeyinin takip ettiği görülmektedir.

Doğacı zekânın çalışma kitaplarında yer alma düzeyleri dikkate alındığında ise doğacı zekâ ile ilgili etkinliklere yer verilmeyen dil düzeylerinin B1, B2 ve C1 düzeyleri olduğu görülmektedir. Çalışma kitaplarında doğacı zekâya yönelik etkinliklere %0,82 oranla A2, %0,81 oranla A1 düzeylerinde rastlanmıştır.

“Yeni İstanbul Uluslararası Öğrencileri İçin Türkçe Öğretim Seti”nde her düzey, ders kitabı ve çalışma kitabı şeklinde bir bütün olarak değerlendirildiğinde ise doğacı zekâ alanı ile ilgili etkinliklere en çok %3,7 oranla B2 düzeyinde yer verildiği; B2 düzeyini sırasıyla A2 (%3,12), C1 (%0,62), ve A1 (%0,52) düzeylerinin izlediği görülmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde, “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti”ni oluşturan A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeyi ders ve çalışma kitaplarındaki etkinliklerin Çoklu Zekâ Kuramı açısından incelenmesine yönelik sonuçlar, her bir zekâ alanı için ayrı başlıklar hâlinde verilmiş ve öneriler getirilmiştir.

5.1. Sonuç

5.1.1. Sözel-Dilsel Zekânın “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti”nde Yer Alma Düzeyine Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın alt problemleri kapsamında “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti”ni oluşturan A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeyindeki ders ve çalışma kitaplarında bulunan tüm etkinlikler sözel-dilsel zekânın yer alma düzeyleri bakımından incelenmiş ve bu kapsamda, kitaplar karşılaştırılmıştır.

Yeni İstanbul A1 düzeyindeki ders ve çalışma kitabında bulunan tüm etkinliklerin sözel-dilsel zekânın yer alma düzeyleri incelendiğinde, toplam 382 etkinlikten %86,65’inin (331 etkinlik) sözel-dilsel zekâ alanına yönelik olduğu tespit edilmiştir. Sözel-dilsel zekâ ile ilgili etkinliklere yer verilme oranının ders kitabında %83,33 oranında, çalışma kitabında ise %93,55 oranında olduğu görülmüştür.

Yeni İstanbul A2 düzeyindeki ders ve çalışma kitabında yer alan etkinliklerin sözel-dilsel zekâyâ yer verilme oranlarına bakıldığında, toplam 385 etkinlikten 349’unun (%90,65) adı geçen zekâyâ ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Sözel-dilsel zekâyâ yönelik etkinliklere ders kitabında %87,83 oranında, çalışma kitabında ise %96,72 oranında yer verildiği belirlenmiştir.

Yeni İstanbul B1 düzeyi ders ve çalışma kitabında yer alan etkinlikler sözel-dilsel zekâyâ yer verme oranları bakımından incelendiğinde, 341 etkinlikten %93,55’i (319 etkinlik) sözel-dilsel zekâyâ ilişkilendirilmiştir. Bahsi geçen etkinliklerden 239’u ders

kitabında, 80'i çalışma kitabında yer almaktadır. Bununla birlikte çalışma kitabındaki bütün etkinliklerin sözel-dilsel zekâya hitap etmesi nedeniyle çalışma kitabında ilgili zekâ alanına yer verilme oranının %100 olduğu tespit edilmiştir.

Yeni İstanbul B2 düzeyindeki ders ve çalışma kitabında yer alan etkinliklerin sözel-dilsel zekâya yer verme oranları değerlendirildiğinde, toplam 351 etkinlikten %93,16'sı adı geçen zekâ alanına yönelik olduğu belirlenmiştir. Sözel-dilsel zekâ ile ilgili etkinliklere yer verilme oranının ders kitabında %91,32 oranında, çalışma kitabında ise %98,84 oranında olduğu görülmüştür.

Yeni İstanbul C1 düzeyi ders ve çalışma kitabında yer alan etkinliklerin sözel-dilsel zekâya yer verme düzeyleri incelendiğinde 325 etkinlikten 300'ünün (%92,31) sözel-dilsel zekâyla ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Söz konusu etkinliklerin 228'i ders kitabında yer alırken 72'si çalışma kitabında yer almaktadır. Ayrıca çalışma kitabındaki bütün etkinlikler sözel-dilsel zekâya yönelik olduğundan çalışma kitabında ilgili zekâ alanına yer verilme oranı %100 olmuştur.

Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti bir bütün olarak değerlendirildiğinde, ders ve çalışma kitaplarında bulunan toplam 1.784 etkinlikten 1.626'sının (%91,14) sözel-dilsel zekâ alanına yönelik olduğu tespit edilmiştir. Bu oranlardan hareketle etkinliklerin çok büyük bir kısmının sözel-dilsel zekâya yönelik unsurlar barındırdığı sonucuna varılmıştır.

5.1.2. Mantıksal-Matematiksel Zekânın “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti”nde Yer Alma Düzeyine Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın alt problemleri kapsamında “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti”ni oluşturan A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeyindeki ders ve çalışma kitaplarında bulunan tüm etkinlikler mantıksal-matematiksel zekânın yer alma düzeyleri bakımından incelenmiş ve bu kapsamda, kitaplar çeşitli yönlerden karşılaştırılmıştır.

Yeni İstanbul A1 düzeyindeki ders ve çalışma kitabında bulunan tüm etkinliklerin mantıksal-matematiksel zekânın yer alma düzeyleri incelendiğinde toplam 382 etkinlikten

%3,66'sının (14 etkinlik) mantıksal-matematiksel zekâ alanına yönelik olduğu tespit edilmiştir. İlgili etkinliklerin 11'i ders kitabında, 3'ü ise çalışma kitabında yer almaktadır.

Yeni İstanbul A2 düzeyi ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerin mantıksal-matematiksel zekâyâ yer verilme oranlarına bakıldığında, toplam 385 etkinlikten sadece 1'inin (%0,26) adı geçen zekâyâ ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bahsi geçen etkinlik, *Neler Olacak?* teması kapsamında ders kitabında yer bulmuştur.

Yeni İstanbul B1 düzeyindeki ders ve çalışma kitabında yer alan etkinlikler, mantıksal-matematiksel zekâyâ yer verme oranları bakımından incelendiğinde 341 etkinlikten %1,47'si (5 etkinlik) mantıksal-matematiksel zekâyâ ilişkilendirilmiştir. Mantıksal-matematiksel zekâ ile ilgili olan etkinliklerin tamamı ders kitabında yer almaktadır.

Yeni İstanbul B2 düzeyi ders ve çalışma kitabında yer alan etkinliklerin mantıksal-matematiksel zekâyâ yer verme oranları değerlendirildiğinde toplam 351 etkinlikten %1,71'inin adı geçen zekâ alanına yönelik olduğu ve bu etkinliklerin sadece ders kitabında yer aldığı belirlenmiştir.

Yeni İstanbul C1 düzeyindeki ders ve çalışma kitabında yer alan etkinliklerin mantıksal-matematiksel zekâyâ yer verme düzeyleri incelendiğinde 325 etkinlikten 6'sının (%1,85) mantıksal-matematiksel zekâyâ ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. İlgili etkinliklerin hepsi ders kitabında yer almakta olup mantıksal-matematiksel zekâ alanına yönelik etkinlikler en çok *Akademiye Giriş* temasında bulunmaktadır.

Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti bir bütün olarak değerlendirildiğinde ders ve çalışma kitaplarında bulunan toplam 1.784 etkinlikten 32'sinin (%1,79) mantıksal-matematiksel zekâ alanına yönelik olduğu ve çalışma kitaplarından ziyade ders kitaplarında bu zekâ alanına yönelik etkinliklere yer verildiği tespit edilmiştir. Bu oranlardan hareketle mantıksal-matematiksel zekânın büyük oranda ihmal edildiği açıkça görülmektedir.

5.1.3. Görsel-Uzamsal Zekânın “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti”nde Yer Alma Düzeyine Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın alt problemleri kapsamında “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti”ni oluşturan A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeyindeki ders ve çalışma kitaplarında bulunan tüm etkinlikler görsel-uzamsal zekânın yer alma düzeyleri bakımından incelenmiş ve bu kapsamda, kitaplar çeşitli yönlerden karşılaştırılmıştır.

Yeni İstanbul A1 düzeyindeki ders ve çalışma kitabında bulunan tüm etkinliklerin görsel-uzamsal zekânın yer alma düzeyleri incelendiğinde, toplam 382 etkinlikten %28,27’sinin (108 etkinlik) görsel-uzamsal zekâ alanına yönelik olduğu tespit edilmiştir. Bu etkinliklerden 89’u ders kitabında, 19’u ise çalışma kitabında yer almaktadır.

Yeni İstanbul A2 düzeyi ders ve çalışma kitabında yer alan etkinliklerin görsel-uzamsal zekâyâ yer verilme oranlarına bakıldığında, toplam 385 etkinlikten 95’inin (%24,68) adı geçen zekâyâ ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Söz konusu etkinliklerden 79’u ders kitabında, 16’sı ise çalışma kitabında bulunmaktadır.

Yeni İstanbul B1 düzeyindeki ders ve çalışma kitabında yer alan etkinlikler, görsel-uzamsal zekâyâ yer verme oranları bakımından incelendiğinde 341 etkinlikten %15,25’i (52 etkinlik) görsel-uzamsal zekâyâ ilişkilendirilmiştir. Bahsi geçen etkinliklerden sadece 1’i çalışma kitabında yer almakta olup temanın adı *Yeni Bir Hayat*’tır.

Yeni İstanbul B2 düzeyi ders ve çalışma kitabında yer alan etkinliklerin görsel-uzamsal zekâyâ yer verme oranları değerlendirildiğinde, toplam 351 etkinlikten %13,11’inin adı geçen zekâ alanına yönelik olduğu belirlenmiştir. Söz konusu etkinliklerin hepsi ders kitabında yer almaktadır.

Yeni İstanbul C1 düzeyindeki ders ve çalışma kitabında yer alan etkinliklerin görsel-uzamsal zekâyâ yer verme düzeyleri incelendiğinde, 325 etkinlikten 34’ünün (%10,46) görsel-uzamsal zekâyâ ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Adı geçen etkinliklerin hepsi ders kitabında yer almakta olup görsel-uzamsal zekâ ile ilgili etkinlikler en çok *Öyle Bir Geçer Zaman Ki* temasında bulunmaktadır.

Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti bir bütün olarak değerlendirildiğinde ders ve çalışma kitaplarında bulunan toplam 1.784 etkinlikten 335'inin (%18,78) görsel-uzamsal zekâ alanına yönelik olduğu belirlenmiştir. Bu oranlardan hareketle kitaplarda görsel-uzamsal zekânın yer alma düzeyinin istenilen düzeyde olmadığı, bu zekâ alanına yönelik etkinliklerin arttırılmasının gerekli olduğu görülmektedir.

5.1.4. Müzikal-Ritmik Zekânın “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti”nde Yer Alma Düzeyine Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın alt problemleri kapsamında “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti”ni oluşturan A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeyindeki ders ve çalışma kitaplarında bulunan tüm etkinlikler müzikal-ritmik zekânın yer alma düzeyleri bakımından incelenmiş ve bu kapsamda, kitaplar karşılaştırılmıştır.

Yeni İstanbul A1 düzeyi ders ve çalışma kitabında bulunan tüm etkinliklerin müzikal-ritmik zekânın yer alma düzeyleri incelendiğinde, toplam 382 etkinlikten %5,24'ünün (20 etkinlik) müzikal-ritmik zekâ alanına yönelik olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu etkinliklerin 19'u ders kitabında yer alırken 1'i de çalışma kitabında yer almaktadır.

Yeni İstanbul A2 düzeyindeki ders ve çalışma kitabında yer alan etkinliklerin müzikal-ritmik zekâyâ yer verilme oranlarına bakıldığında, toplam 385 etkinlikten 19'unun (%4,94) adı geçen zekâyâ ilişkili olduğu ve söz konusu etkinliklerin sadece ders kitabında yer aldığı sonucuna varılmıştır.

Yeni İstanbul B1 düzeyi ders ve çalışma kitabında yer alan etkinlikler müzikal-ritmik zekâyâ yer verme oranları bakımından incelendiğinde, 341 etkinlikten %7,92'si (27 etkinlik) müzikal-ritmik zekâyâ ilişkilendirilmiştir. Bahsi geçen etkinliklerin tamamı ders kitabında yer almaktadır.

Yeni İstanbul B2 düzeyindeki ders ve çalışma kitabında yer alan etkinliklerin müzikal-ritmik zekâyâ yer verme oranları değerlendirildiğinde toplam 351 etkinlikten %8,83'ü adı geçen zekâ alanına yönelik olduğu ve bu etkinliklerin sadece ders kitabında yer aldığı belirlenmiştir.

Yeni İstanbul C1 düzeyi ders ve çalışma kitabında yer alan etkinliklerin müzikal-ritmik zekâya yer verme düzeyleri incelendiğinde 325 etkinlikten 19'unun (%5,85) müzikal-ritmik zekâyla ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Söz konusu etkinliklerin tamamı ders kitabında yer almakta olup müzikal-ritmik zekâya yönelik etkinlikler en az *Aşk Olsun* temasında yer almaktadır.

Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti bir bütün olarak değerlendirildiğinde ders ve çalışma kitaplarında bulunan toplam 1.784 etkinlikten 116'sının (%8,92) müzikal-ritmik zekâ alanına yönelik olduğu ve bu zekâ alanına yönelik etkinliklerin çalışma kitaplarından ziyade ders kitaplarında yer aldığı tespit edilmiştir. Bu oranlardan hareketle müzikal-ritmik zekâya yer verilme düzeyinin istenilen düzeyde olmadığı ve bu zekâ alanı ile ilgili daha fazla çalışmanın yapılması gerektiği anlaşılmaktadır.

5.1.5. Bedensel-Kinestetik Zekânın “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti”nde Yer Alma Düzeyine Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın alt problemleri kapsamında “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti”ni oluşturan A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeyindeki ders ve çalışma kitaplarında bulunan tüm etkinlikler bedensel-kinestetik zekânın yer alma düzeyleri bakımından incelenmiş ve bu kapsamda, kitaplar çeşitli yönlerden karşılaştırılmıştır.

Yeni İstanbul A1 düzeyindeki ders ve çalışma kitabında yer alan etkinliklerin bedensel-kinestetik zekânın yer alma düzeyleri incelendiğinde, toplam 382 etkinlikten sadece %0,79'unun (3 etkinlik) bedensel-kinestetik zekâ alanına yönelik olduğu ve bu etkinliklerin ders kitabında yer aldığı tespit edilmiştir.

Yeni İstanbul A2 düzeyi ders ve çalışma kitabında yer alan etkinliklerin bedensel-kinestetik zekâya yer verilme oranlarına bakıldığında, toplam 385 etkinlikten hiçbirinin adı geçen zekâyla ilişkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

Yeni İstanbul B1 düzeyindeki ders ve çalışma kitabında yer alan etkinliklerin bedensel-kinestetik zekâya yer verme oranları bakımından incelendiğinde, toplam 341 etkinliğin hiçbirinde bedensel-kinestetik zekânın izlerine rastlanmamıştır.

Yeni İstanbul B2 düzeyi ders ve çalışma kitabında yer alan etkinliklerin bedensel-kinestetik zekâya yer verme oranları değerlendirildiğinde, toplam 351 etkinlikten hiçbirinin adı geçen zekâ alanına yönelik olmadığı saptanmıştır.

Yeni İstanbul C1 düzeyindeki ders ve çalışma kitabında yer alan etkinliklerin bedensel-kinestetik zekâya yer verme düzeyleri incelendiğinde, 325 etkinlikten hiçbirinin adı geçen zekâyla ilişkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti bir bütün olarak değerlendirildiğinde ders ve çalışma kitaplarında bulunan toplam 1.784 etkinlikten sadece 3'ünün (%0,17) bedensel-kinestetik zekâ alanına yönelik olduğu ve ilgili etkinliklerin A1 düzeyine yönelik ders kitabında yer aldığı tespit edilmiştir. Bu orandan hareketle, bedensel zekânın ihmal edildiği sonucuna ulaşmak mümkündür.

5.1.6. Kişilerarası-Sosyal Zekânın “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti”nde Yer Alma Düzeyine Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın alt problemleri kapsamında “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti”ni oluşturan A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeyindeki ders ve çalışma kitaplarında bulunan tüm etkinlikler kişilerarası-sosyal zekânın yer alma düzeyleri bakımından incelenmiş ve bu kapsamda, kitaplar karşılaştırılmıştır.

Yeni İstanbul A1 düzeyi ders ve çalışma kitabında bulunan tüm etkinliklerin, kişilerarası-sosyal zekânın yer alma düzeyleri incelendiğinde toplam 382 etkinlikten %10,21'inin (39 etkinlik) kişilerarası-sosyal zekâ alanına yönelik olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu etkinliklerin tamamı ders kitabında yer almaktadır. Kişilerarası-sosyal zekâ ile ilgili etkinliklere 4 etkinlik ile en az *Benim Dünyam* temasında yer verilmiştir.

Yeni İstanbul A2 düzeyindeki ders ve çalışma kitabında yer alan etkinliklerin kişilerarası-sosyal zekâyı yer verme oranlarına bakıldığında, toplam 385 etkinlikten 44'ünün (%11,43) adı geçen zekâyla ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Etkinliklerden 41'i ders kitabında, 3'ü ise çalışma kitabında yer almaktadır.

Yeni İstanbul B1 düzeyi ders ve çalışma kitabında yer alan etkinliklerin kişilerarası-sosyal zekâya yer verme oranları bakımından incelendiğinde, 341 etkinlikten %11,73'ü (40 etkinlik) kişilerarası-sosyal zekâyla ilişkilendirilmiştir. Söz konusu etkinliklerin tamamı ders kitabında yer almakla birlikte kişilerarası-sosyal zekâ ile ilgili etkinlikler en çok *Eğitim Hayatı* temasında yer almaktadır.

Yeni İstanbul B2 düzeyindeki ders ve çalışma kitabında yer alan etkinliklerin kişilerarası-sosyal zekâya yer verme oranları değerlendirildiğinde, toplam 351 etkinlikten %11,97'sinin adı geçen zekâ alanına yönelik olduğu belirlenmiştir. Bahsi geçen etkinliklere sadece ders kitabında yer verilmiştir.

Yeni İstanbul C1 düzeyi ders ve çalışma kitabında yer alan etkinliklerin kişilerarası-sosyal zekâya yer verme düzeyleri incelendiğinde 325 etkinlikten 23'ünün (%7,08) kişilerarası-sosyal zekâyla ilişkili olduğu ve bu etkinliklerin tamamının ders kitabında yer aldığı sonucuna varılmıştır.

Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti bir bütün olarak değerlendirildiğinde ders ve çalışma kitaplarında bulunan toplam 1.784 etkinlikten 188'inin (%10,54) kişilerarası-sosyal zekâ alanına yönelik olduğu tespit edilmiştir. Bu incelemelerden hareketle sosyal zekânın ihmal edildiği, istenilen düzeye gelebilmesi için kişilerarası-sosyal zekâ ile ilgili daha fazla çalışmalara yer verilmesinin gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.7. Özedönük-İçsel Zekânın “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti”nde Yer Alma Düzeyine Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın alt problemleri kapsamında “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti”ni oluşturan A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeyindeki ders ve çalışma kitaplarında bulunan tüm etkinlikler özedönük-içsel zekânın yer alma düzeyleri bakımından incelenmiş ve bu kapsamda, kitaplar çeşitli yönlerden karşılaştırılmıştır.

Yeni İstanbul A1 düzeyindeki ders ve çalışma kitabında bulunan tüm etkinlikler özedönük-içsel zekânın yer alma düzeyleri açısından incelendiğinde toplam 382 etkinlikten

%0,79'unun (3 etkinlik) özedönük-işsel zekâ alanına yönelik olduğu; söz konusu etkinliklerden 2'si *Nerede?* teması kapsamında ders kitabında, 1'i ise *Merhaba* teması kapsamında çalışma kitabında tespit edilmiştir.

Yeni İstanbul A2 düzeyi ders ve çalışma kitabında yer alan etkinliklerin özedönük-işsel zekâyâ yer verilme oranlarına bakıldığında, toplam 385 etkinlikten 10'unun (%2,6) adı geçen zekâyâ ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Özedönük-işsel zekâ ile ilgili etkinliklerden 8'i ders kitabında, 2'si çalışma kitabında bulunmaktadır.

Yeni İstanbul B1 düzeyindeki ders ve çalışma kitabında yer alan etkinlikler özedönük-işsel zekâyâ yer verme oranları bakımından incelendiğinde 341 etkinlikten %2,64'ü (9 etkinlik) özedönük-işsel zekâyâ ilişkilendirilmiştir. Bahsi geçen etkinliklerin tamamı ders kitabında yer almakta olup özedönük-işsel zekâyâ yönelik etkinlikler en çok *Hayallerimiz* temasında tespit edilmiştir.

Yeni İstanbul B2 düzeyi ders ve çalışma kitabında yer alan etkinliklerin özedönük-işsel zekâyâ yer verme oranları değerlendirildiğinde toplam 351 etkinlikten %0,57'si adı geçen zekâ alanına yönelik olduğu belirlenmiştir. Bu zekâ alanına yönelik etkinliklerden 1'i ders kitabında, diğeri ise çalışma kitabında yer almakta olup her iki etkinliğe *Dünyadan Haberler* teması kapsamında yer verilmiştir.

Yeni İstanbul C1 düzeyindeki ders ve çalışma kitabında yer alan etkinliklerin özedönük-işsel zekâyâ yer verme düzeyleri incelendiğinde 325 etkinlikten 6'sının (%1,85) özedönük-işsel zekâyâ ilişkili olduğu ve bu etkinliklerin sadece ders kitabında yer aldığı sonucuna varılmıştır.

Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti bir bütün olarak değerlendirildiğinde ders ve çalışma kitaplarında bulunan toplam 1.784 etkinlikten sadece 30'unun (%1,68) özedönük-işsel zekâ alanına yönelik olduğu tespit edilmiştir. Bu oranlardan hareketle özedönük-işsel zekânın ihmal edildiğini söylemek mümkündür.

5.1.8. Doğacı Zekânın “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti”nde Yer Alma Düzeyine Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın alt problemleri kapsamında “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti”ni oluşturan A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeyindeki ders ve çalışma kitaplarında bulunan tüm etkinlikler doğacı zekânın yer alma düzeyleri bakımından incelenmiş ve bu kapsamda, kitaplar karşılaştırılmıştır.

Yeni İstanbul A1 düzeyi ders ve çalışma kitabında bulunan tüm etkinlikler doğacı zekânın yer alma düzeyleri açısından incelendiğinde toplam 382 etkinlikten %0,52’sinin (2 etkinlik) doğacı zekâ alanına yönelik olduğu; etkinliklerden 1’inin ders kitabında, diğerinin ise çalışma kitabında yer aldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte her iki etkinlik de *Çevremiz ve Biz* temasında yer almaktadır.

Yeni İstanbul A2 düzeyindeki ders ve çalışma kitabında yer alan etkinliklerin doğacı zekâyâ yer verilme oranlarına bakıldığında, toplam 385 etkinlikten 12’sinin (%3,12) adı geçen zekâyâ ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Söz konusu etkinliklerden 11’i ders kitabında, 1’i ise çalışma kitabında bulunmaktadır.

Yeni İstanbul B1 düzeyi ders ve çalışma kitabında yer alan etkinlikler doğacı zekâyâ yer verme oranları bakımından incelendiğinde, toplam 341 etkinlikten hiçbirinde doğacı zekânın izlerine rastlanmamıştır.

Yeni İstanbul B2 düzeyindeki ders ve çalışma kitabında yer alan etkinliklerin doğacı zekâyâ yer verme oranları değerlendirildiğinde toplam 351 etkinlikten %3,7’sinin adı geçen zekâ alanına yönelik olduğu belirlenmiştir. Bahsi geçen etkinliklerin hepsi ders kitabında yer almaktadır.

Yeni İstanbul C1 düzeyi ders ve çalışma kitabında yer alan etkinliklerin doğacı zekâyâ yer verme düzeyleri incelendiğinde 325 etkinlikten 2’sinin (%0,62) doğacı zekâyâ ilişkili olduğu ve bu etkinliklerin ders kitabında yer aldığı sonucuna varılmıştır.

Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti bir bütün olarak

değerlendirildiğinde ders ve çalışma kitaplarında bulunan toplam 1.784 etkinlikten 29'unun (%1,63) doğacı zekâ alanına yönelik olduğu ve B1 düzeyi dışındaki diğer düzeylerin hepsinde az sayıda da olsa doğacı zekâyâ yönelik etkinliklere yer verildiği ancak bu sayının yeterli olmaması nedeniyle doğacı zekânın son derece ihmal edilen bir zekâ alanı olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle Çoklu Zekâ Kuramının “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti”ni oluşturan A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeyindeki ders ve çalışma kitaplarında bulunan tüm etkinliklerin hangi zekâ alanlarına hitap ettikleri, zekâ alanlarının yer alma düzeyleri ve bu etkinliklerin A, B, C seviyeleri arasında, zekâ alanları açısından farklılık gösterip göstermediği tespit edilmiştir. Çalışmanın bu bölümünde, araştırmada elde edilen sonuçlar ile alan yazında yapılan benzer kapsamdaki çalışmalar karşılaştırılmış, benzer ve farklı olan yönler ortaya çıkarılarak değerlendirilip tartışılmıştır.

Dağlı (2006), “1990-2000 Yılları Arası İlköğretim II. Kademe Türkçe Ders Kitaplarındaki Halk Şiiri Metinlerinin ‘Çoklu Zekâ Teorisi’ Açısından İncelenmesi” adlı araştırmasında incelediği etkinliklerde en çok sözel-dilsel zekâyâ yer verildiği sonucuna varmıştır. Bu araştırmada da ders ve çalışma kitaplarındaki etkinliklerde en çok sözel-dilsel zekâ alanına yer verildiği sonucu dikkate alındığında, iki araştırmanın benzer sonuçlara ulaştığı söylenebilir.

Kum (2009), “Türk Edebiyatı 9. Sınıf ve 10. Sınıf Ders Kitaplarındaki Divan Şiiri Örneklerinin Çoklu Zekâ Kuramı Açısından İncelenmesi” adlı araştırmasında incelemiş olduğu kitaplardaki etkinliklerin, ağırlıklı olarak sözel-dilsel zekânın gelişmesini destekleyici unsurlar barındırdığını tespit etmiştir. Bu araştırmada da ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerde en çok sözel-dilsel zekâyâ yer verildiği sonucuna varılmıştır. Bu nedenle iki araştırmanın benzer sonuçlara sahip olduğu görülmektedir.

Yılmaz (2010), “Türkiye’de Fransızca Dil Öğretimi ve Çoklu Zekâ Kuramı: İlköğretim 4. Sınıf Fransızca Ders Kitaplarında Çoklu Zekâ Kuramının Yeri ve Uygulamaları” adlı çalışmasında ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin Fransızca dersinde okutulan “*Bonjour le Français 4*” adlı ders ve çalışma kitaplarını incelemiş, adı geçen

kitaplarda en çok hitap edilen zekâ alanının sözel-dilsel zekâ alanı olduğu; sözel-dilsel zekâ alanını ise görsel-uzamsal zekâ alanının takip ettiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, en çok yer verilen zekâ alanları içerisinde üçüncü sırada mantıksal-matematiksel zekânın yer aldığını belirtmiştir. Ders ve çalışma kitaplarındaki etkinliklerde en az yer verilen zekâ alanının doğacı zekâ olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda iki araştırma, yabancı dil öğretiminde kullanılan kaynak kitaplar bakımından kıyaslandığı zaman, sonuçların paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır.

Benzer şekilde Kırcı (2011), *“İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Ders Kitapları, Öğrenci Çalışma Kitapları ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Çoklu Zekâ Kuramına Uygunluk Durumları”* adlı araştırmasında ilköğretimde kaynak olarak kullanılan kitapların Çoklu Zekâ Kuramına yeterli derecede önem verilerek hazırlanmadığı, öğrenci çalışma kitaplarının büyük oranda sözel-dilsel zekâyâ yönelik olduğu sonucuna varmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarında da etkinliklerde büyük oranda sözel-dilsel zekânın hâkim olduğu durumu söz konusudur. Bu nedenle her iki araştırmanın da benzer sonuçlara sahip olduğu görülmektedir.

Yiğit (2011), *“Orta Öğretim 10. Sınıf Türk Edebiyatı Ders Kitabındaki Metin Altı Sorularının ve Etkinliklerin Çoklu Zekâ Kuramı Çerçevesinde İncelenmesi”* adlı incelemesinde ders kitabındaki etkinliklerin %60,7’sinin sözel-dilsel zekâ ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte bedensel-kinestetik zekâ ve doğacı zekânın ihmal edilen zekâ alanlarından olduğunu belirtmiştir. Bu kapsamda her iki araştırmanın sonuçlarının benzer doğrultuda olduğu söylenebilir.

Kırbaçoğlu Kılıç, Baki ve Bayram (2014), *“Ortaokul 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabındaki Etkinliklerin Çoklu Zekâ Kuramı ile Örtüşme Düzeyi”* adlı çalışmalarında, inceledikleri etkinliklerde sözel-dilsel zekânın diğer zekâ alanlarına kıyasla çok büyük bir oranla önde olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada da ders ve çalışma kitaplarındaki etkinliklerde en çok sözel-dilsel zekâyâ yer verildiği sonucu göz önünde bulundurulursa iki araştırmanın benzer doğrultuda sonuçlara ulaştığı çıkarımı yapılabilir.

İnan (2015), *“İlkokullarda Türkçe Dersinde Kullanılan Metinlerin Çoklu Zekâ Kuramı Açısından İncelenmesi”* adlı çalışmasında ilkokul düzeyinde Türkçe dersi öğretim

programına göre hazırlanan Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitaplarında Çoklu Zekâ Kuramında belirlenen sekiz zekâ alanının hepsine yeterli düzeyde seslenilmediği; ağırlıklı olarak sözel-dilsel zekâ, görsel-uzamsal zekâ, özedönük-işsel zekâ, kişilerarası-sosyal zekâ ve mantıksal-matematiksel zekâ alanlarına yer verildiği görüşünde bulunmuştur. Bahsedilen zekâ alanları dışında bulunan doğacı zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, müzikal-ritmik zekâ alanlarına hiç değinilmediğini saptamıştır. İki araştırma karşılaştırıldığında en çok yer verilen zekâ alanlarının aynı olduğu görülse de bu araştırma, hiç yer verilmeyen zekâ alanları bakımından farklılık göstermektedir.

Benzer şekilde Demir (2017), “*Ortaokul Türkçe Öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramı*” adlı araştırmasında Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe öğretmen kılavuz kitabındaki metinleri çoklu zekâ alanları açısından incelemiş; sözel-dilsel zekâ ile mantıksal-matematiksel zekânın diğer zekâ alanlarına kıyasla daha fazla, özedönük-işsel zekâ alanına ise diğer alanlara göre daha az yer verildiği sonucuna varmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarında da etkinliklerde büyük oranda sözel-dilsel zekânın hâkim olduğu durumu söz konusu olsa da araştırma, ihmal edilen zekâ alanları bakımından farklılık göstermektedir.

Çökmez (2017), “*Çoklu Zeka Kuramının Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarında İncelenmesi ve Değerlendirilmesi*” adlı çalışmasında incelediği İstanbul B1, İzmir B1, Yabancılar İçin Türkçe B1 ve Yeni Hitit B1 ders kitaplarında sözel-dilsel zekâ alanına ait etkinliklerin %43,4 ile %59,1 oranla baskın olduğu sonucuna varmıştır. Her dört kitapta da mantıksal-matematiksel zekâ alanı %24,3 ile %35,7 oranla ikinci sırada yer almaktadır. Her dört ders kitabının toplam verilerine göre yaygın olarak bulunan üçüncü alan %2,5 ile %13,1 oranla özedönük-işsel zekâdır. İhmal edilen zekâ alanlarına bakıldığında ise bu alanların; bedensel-kinestetik zekâ, doğacı zekâ ve müzikal-ritmik zekâ olduğu sonucuna varmıştır. İki araştırma kıyaslandığında; sözel-dilsel zekâ alanına yönelik olan etkinliklerin %91,14'lük bir oranla diğer zekâ alanlarına kıyasla baskın olduğu yönünde bir benzerlik görülse de ilgili çalışma, görsel-uzamsal zekânın ikinci sırada yer aldığına dair sonuçla Çökmez'in (2017) çalışmasından farklılaşmaktadır. Çünkü Çökmez (2017), kendi araştırmasında ders kitaplarında, görsel-uzamsal zekâyâ çok az yer verildiğini tespit etmiştir.

Keskin ve Yeşilyurt (2019), “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan ‘Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti’nin Çoklu Zekâ Kuramı Açısından İncelenmesi*” adlı

çalışmalarında ders ve çalışma kitaplarında her seviyede en fazla kullanılan zekâ alanının sözel-dilsel zekâ alanı olduğunu tespit etmişlerdir. Bu bağlamda iki araştırma, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan kılavuz kitaplardaki etkinliklerde sözel-dilsel zekâ alanına yer verme düzeyleri açısından kıyaslandığı zaman paralellik göstermektedir.

Başbayrak (2021) tarafından yapılan “2019-2020 Öğretim Yılında Okutulan 6 ve 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin ve Etkinliklerin Çoklu Zekâ Kuramı ve Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi” adlı çalışmada, incelemiş olduğu Türkçe ders kitaplarında sınıf düzeyi ve yayınevlerine göre küçük değişiklikler olmakla birlikte, sözel-dilsel zekâyâ %70 civarlarında yer verildiği, özellikle doğacı ve bedensel-kinestetik zekâyâ çok az yer verildiği sonucuna ulaşmıştır. Her iki araştırma sonuçlar bakımından kıyaslandığında, iki çalışmada da en çok sözel-dilsel zekâ alanına yer verildiği tespit edilmiştir. Doğacı zekâ ise iki çalışmada da en az yer verilen zekâ alanlarından biri olarak belirlenmiştir. Sonuçlardan hareketle iki çalışmada da benzer sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir.

5.2. Öneriler

Çalışmanın bu kısmında “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti”nde yer alan tüm etkinliklerin, Çoklu Zekâ Kuramındaki zekâ alanlarının yer alma düzeylerinden hareketle çeşitli öneriler getirilmiştir. Bu öneriler üç başlık altında açıklanmıştır.

5.2.1. Karar Veren Mercilere Yönelik Öneriler

- Millî Eğitim Bakanlığı; Çoklu Zekâ Kuramına yönelik yaşadıkları problemlerin (bilgi eksikliği, materyal yetersizliği, kültürel, fiziksel, coğrafi koşullar gibi) çözümüne yönelik çalışmalar yapmalıdır. Bu nedenle özellikle sahada görev yapan öğretmenlerle sürekli bilgi alışverişinde olunmalıdır. Kuramın uygulama boyutu öne çıkarılarak konuyla ilgili öğretmen görüşleri düzenli olarak alınmalı, istek ve arzuları takip edilmelidir.

- YÖK Üniversitelerin Eğitim Fakülteleri ile iş birliği içerisinde olmalıdır. Bölümlerin müfredatlarında, Çoklu Zekâ Kuramına yer verilmelidir. Özellikle, aday

öğretmenler çağdaş eğitim anlayışına uygun olarak tasarlanmış Çoklu Zekâ Kuramı ve bu çerçevede yapılabilecek etkinlik ve uygulamalar hakkında bilgilendirilmelidir.

- Çoklu Zekâ Kuramı, eğitim ve öğretim sürecine yeni bir bakış açısıdır. Günümüze kadar yapılan pek çok araştırmada zekâyı yalnızca sözel ve sayısal kriterlerle açıklamaya çalışan IQ'cu zihniyetin benimsendiğini söylemek mümkündür. Çalışmada incelenen setin sonuçlarından hareketle en çok yer verilen zekâ alanının sözel-dilsel zekâ alanı olduğu, onu görsel-uzamsal zekâ alanının takip ettiği görülmüştür. Sonuçlardan da anlaşıldığı üzere bu zihniyetin giderek terk edildiğini ve bu konuda gelişmelerin olduğunu söylemek mümkündür. Unutulmamalıdır ki ders boyutunda kullanılacak olan materyallerin ihtiyaca cevap verebilecek nitelikte olmasına; ders kitaplarındaki etkinlik, metin, görsel gibi unsurların Çoklu Zekâ Kuramına göre düzenlenmesine ve çeşitlendirilmesine dikkat edilmelidir. Bununla birlikte etkinlik ve metinler öğrencileri araştırmaya, tartışmaya, yorum yapmaya itecek; okumaya ve okuduğunu anlatmaya teşvik edecek, dili bilinçli kullanmasını sağlayacak ve sözcük dağarcığını geliştirecek şekilde düzenlenmelidir.

- Eğitim-öğretim ortamlarında araç-gereç kullanımı konusunda iyileştirmeye gidilmeli ve özellikle sınıf mevcutlarının azaltılmasına önem verilmelidir. Kalabalık sınıflarda bu kuramın uygulanmasının zorlaşacağı gerçeği göz ardı edilmemelidir.

- Öğrencilerin dil seviyeleri arttıkça onları sınav mantığına daha da yaklaştırarak ders ve çalışma kitaplarındaki farklı zekâ alanlarına yer verilme düzeyleri azaltılmamalıdır. Aksine, öğrencilerin her seviyede derslerde kendilerini bulması ve daha kolay öğrenebilmeleri için farklı zekâ türlerine yer verilmelidir.

- Ders kitaplarında sadece Türkçe ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi derslerinde değil, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri vb. diğer derslerde de Çoklu Zekâ Kuramı dikkate alınmalıdır. Ders kitaplarındaki metin ve etkinlikler, Çoklu Zekâ Kuramı açısından incelenip bundan sonra hazırlanacak olan ders kitapları için kaynak niteliğinde olmalıdır.

- Çoklu Zekâ Kuramı yabancı dil öğretiminde rahatlıkla kullanılabilir. Bu bağlamda hazırlanacak olan kaynak kitaplarda, kullanılacak etkinlikler, yönlendirici ifadeler, ev

ödevleri vb. tek bir zekâ alanına hitap edecek şekilde değil, birden fazla zekâ alanını kapsayacak nitelikte olmalıdır.

5.2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreticilerine Yönelik Öneriler

▪ Çoklu Zekâ Kuramı ile ilgili sıkıntıların en başında, hiç şüphesiz uygulayıcıların kuram hakkında hizmet içi ya da hizmet öncesi herhangi bir eğitim almamış olmaları gelmektedir. Bu nedenle öncelikle bu eksikliğin giderilmesi gerekmektedir. Bu tarz eğitimlerde öğreticilerin farklı zekâ alanına sahip olan öğrenciler için hangi öğretim yaklaşımlarının, hangi yöntemlerin ve hangi tekniklerin kullanılabileceği konusu üzerinde yoğunlaşılmalıdır. Bununla birlikte öğreticilere, farklı zekâ alanlarına uygun öğretim materyallerinin nasıl hazırlanabileceği ve bunların yabancı dil derslerinde nasıl uygulanabileceği konularında destek verilmelidir.

▪ Yabancı dil olarak Türkçe öğreticileri, öğrencilere Çoklu Zekâ Kuramını destekleyen yöntem ve stratejilerin nasıl kullanılacağını öğretmeli ve bu stratejileri kullanmalarını sağlamalıdır. Bu nedenle, farklı öğrenme stratejilerinin kullanımına yönelik örnek uygulamaların gerçekleştirilmesi yoluna gidilmelidir.

▪ Öğretmenin amacı öğrencilerinin baskın olan zekâ alanını saptamak ve onları söz konusu zekâ alanı ile yetiştirmek olmamalıdır. Öğretmen, öğrencilerde tüm zekâ alanlarının değişip gelişebileceğinin farkında olup kuramı yeni ve popüler bir kavram olarak değil, öğrencilerin bireysel farklılıklarını tanımak, beraberinde becerilerini geliştirmek adına bir fırsat olarak görmeli, öğrenme-öğretme ortamında dengeli bir şekilde uygulamaya özen göstermelidir. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğreticileri; derste kullanacakları materyal ve etkinlikleri, öğrencilerini çok iyi analiz ederek zekâ açısından farklılık gösterenlere uygun olarak seçmeli ve çeşitlendirmelidir.

▪ Dersin uygulama boyutundaki en önemli materyallerinden biri ders kitaplarıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğreticileri bu kitaplarda yer alan farklı zekâ alanlarına hitap eden etkinlikleri, öğrencilerin sınava yönelik işine yaramayacağını düşünerek ihmal etmemelidir. Aksine öğrencinin; kendi zekâ alanına uygun olan bir etkinliği diğerlerine oranla çok daha kısa bir sürede kavrayacağını bilincinde olmalıdır. Bunun yanı sıra öğrencilere görseller

içeren, sanatsal yönü baskın olan metinler sunularak onlara yaratıcı yazma vb. çalışmalar yaptırılmalıdır. Ders kitabı dışında başka kaynak ve metinlerden de yararlanılmalıdır. Tek bir metne ve tek bir görsel unsura bağlı kalınmamalıdır.

- Öğreticiler, sınav ya da değerlendirme tasarlarken öğrencilerin salt bir biçimde sözel ya da sayısal zekâ alanlarını ölçmekten ziyade çoklu zekâ alanlarına uygun ölçme araçları geliştirmelidir.

- Yabancı dil olarak Türkçe öğreticileri ders boyutunda Çoklu Zekâ Kuramının dil öğretimindeki etkisini göz önünde bulundurmalıdır. Öğrencilerin, kendi çoklu zekâ profilleri doğrultusunda bilgilerini pekiştirmeleri ve öğrendiklerini yaşamlarına aktarabilmeleri için farklı zekâ alanlarını kullanmalarını ve yaratıcılıklarını güçlendirmelerini sağlayacak eğlenceli, teknolojik, sıra dışı olan proje, ev ve araştırma ödevleri verilmelidir. Aynı şekilde ders kitapları da bu amaca yönelik olmalıdır.

5.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Öncelikle Çoklu Zekâ Kuramı ile ilgili daha fazla çalışma yapılmalıdır. Araştırmacılar; kuramın başka araştırmacılar, öğretmenler, yabancı dil öğreticileri, veliler ve öğrenciler tarafından daha sık duyulmasına ve farkındalığın artmasına katkı sağlamalıdır.

- Çoklu Zekâ Kuramı ile ilgili kaynakların büyük bir kısmı İngilizce olduğu için bu alandaki başucu kaynaklarının Türkçeye tercüme edilmesi, kaynakların daha fazla kitleye ulaşmasını kolaylaştıracak ve bu kaynaklardan yararlanılmasına katkı sağlayacaktır.

- Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan kaynak kitapların Çoklu Zekâ Kuramı alanları bakımından incelenmesi, bundan sonra alanda yazılacak ders kitaplarına yol göstereceği için araştırmaya değer bir konu olarak düşünülebilir. Yabancı dil öğretimi ve Çoklu Zekâ alanları arasındaki ilişki ile birlikte kurama uygun işlenen dil öğretimi derslerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri araştırılabilir.

- Çoklu Zekâ Kuramının uygulanmasında eğitim öğretim ortamında karşılaşılan sorunlar araştırılmalıdır. Sorunların çözümüne yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

- Gerçekleştirilen bu çalışmada Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan kaynak kitaplardaki etkinliklerin Çoklu Zekâ Kuramına uygunluğu tespit edilmiştir. Yurt içindeki benzer çalışmalarla yurt dışında yapılan çalışmalar karşılaştırılabilir.

- Özellikle üniversite düzeyinde Çoklu Zekâ Kuramının öğrenciler ve müfredatlar üzerindeki etkisi hakkında daha fazla araştırma yapılabilir.

- Çoklu Zekâ Kuramı ile ilgili yapılan araştırmalar kuramsal boyuttan çok işin uygulama boyutuna dikkat çekmelidir. Özellikle öğretmen ve yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin görüşlerine sıklıkla yer verilmelidir.



KAYNAKÇA

- Adıgüzel, M. S. (2009). “Kaşgarlı Mahmut’un Türkçe öğretim yöntemi”. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, XXVII, 27-35.
- al Türk, G. (2018). “Kitâbu Bulgatı’l-Muşâk Fi Lugatı’t-Türk We’l-Kıfçâk sözlüğünün içeriği ve eserdeki alıntı kelimeler”. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(3), 1444-1455.
- Alaz, A. (2007). Coğrafya Öğretiminde Çoklu Zekâ Uygulamaları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aldemir, Ü. (2019). “Nüshaları ışığında Kitâbu’l-İdrâk Li-Lisâni’l-Etrâk”. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı- Belleten*, 67, 65-86. DOI: 10.32925/tday.2019.20.
- Al-Sharabi, T. A. T. A. (2022). “Yemen Sana’a Üniversitesinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin değerlendirilmesi”. *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*, Ö(11), 90-108. DOI: 10.29000/rumelide.1146506.
- Altan, M. Z. (2011). “Çoklu zekâ kuramı ve değerler eğitimi”. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 53-57.
- Altan, M. Z. (2012). “Eğitim, çoklu zekâ kuramı ve çoklu zekâ kuramında onuncu boyut: Ahlâkî zekâ”. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 137-144.
- Armstrong, T. (2000). *Multiple Intelligences In The Classroom* (2nd Edition). ASCD: Alexandria-Virginia.
- Arslan, M. (2012). “Tarihi süreçte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi-öğrenimi çalışmaları”. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 167-188.
- Asar, A., Çifci, M. ve Batur, Z. (2020). “Muhâkemetü’l Lügateyn’in propaganda açısından incelenmesi”. *Turkish Studies*, 15(7), 2761-2782. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.46135>.
- Aslan, Ş. (2013). *Duygusal Zeka Dönüştürücü ve Etkileşimci Liderlik*. Eğitim Yayınevi: Konya.
- Ayaydın, A. (2021). *Öğrenci Merkezli Görsel Sanatlar ve Çoklu Zekâ Kuramı*. Astana Yayınları: Ankara.
- Aygül, İ. (2015). Tunceli Üniversitesi Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanları İle Öğrenme Stillerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Aykaç, N. (2018). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (4. Baskı). Pegem Akademi: Ankara.

- Aykaç, N., Aykaç, M., Alıcı Altun, R. ve Bacakoğlu, Y. G. (2022). *Çoklu Zeka Yaratıcı Drama Uygulamaları*. Pegem Akademi: Ankara.
- Aykanat, Ş. (2008). Köy Enstitüleri ve Çoklu Zekâ İlişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Bacanlı, H. (2000). *Gelişim ve Öğrenme* (3. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Bakić-Mirić, N. (2010). “Implementation of multiple intelligences theory in the English language course syllabus at the University of Niš Medical School”. *Language of Medicine*, 138(1-2), 105-110.
- Barın, E. (2010). “Yabancılar Türkçe öğretimi amacıyla yazılan ‘Ecnebilere Mahsus’ Elifbâ Kitabı üzerine”. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, XXVII, 121-136.
- Baron, R. A. (1992). *Psychology* (2nd Edition). Allyn & Bacon: Boston.
- Başaran, B. I. (2004). “Etkili öğrenme ve çoklu zekâ kuramı: Bir inceleme”. *Ege Eğitim Dergisi*, 5, 7-15.
- Başbay, A. (2000). Çoklu Zekâ Kuramına Göre Eğitim Programları ve Sınıf İçi Etkinliklerin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Başbayrak, M. (2021). 2019-2020 Öğretim Yılında Okutulan 6 ve 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin ve Etkinliklerin Çoklu Zekâ Kuramı ve Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Başbayrak, M. ve Örgü Yaşar, F. (2021). “6 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarının çoklu zekâ kuramı çerçevesinde değerlendirilmesi”. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 8(69), 1066-1077. <http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.2417>.
- Baum, S., Viens, J. and Slatin, B. (2005). *Multiple Intelligences In The Elementary Classroom*. Teachers College Press: New York.
- Bayraktar, N. (2003). “Yabancılar Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi”. *Dil Dergisi*, 119, 58-71.
- Beyreli, L., Çetindağ, Z. ve Celepoğlu, A. (2017). *Yazılı ve Sözlü Anlatım* (9. Baskı). Pegem Akademi: Ankara.
- Biçer, N. (2012). “Hunlardan günümüze yabancılar Türkçe öğretimi”. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(4), 107-133.
- Boydak, H. A. (2017). *Öğrenme Stilleri* (22. Baskı). Beyaz Yayınları: İstanbul.

- Bölükbaş, F. ve Yılmaz, M. Y. (2020). *Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı A1*. Kültür Sanat Basımevi: İstanbul.
- Bölükbaş, F. ve Yılmaz, M. Y. (2020). *Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı A2*. Kültür Sanat Basımevi: İstanbul.
- Bölükbaş, F. ve Yılmaz, M. Y. (2020). *Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Çalışma Kitabı A1*. Kültür Sanat Basımevi: İstanbul.
- Bölükbaş, F. ve Yılmaz, M. Y. (2020). *Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Çalışma Kitabı A2*. Kültür Sanat Basımevi: İstanbul.
- Bölükbaş, F.; Yılmaz, M. Y. ve Keskin, F. (2020). *Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı B1*. Kültür Sanat Basımevi: İstanbul.
- Bölükbaş, F.; Yılmaz, M. Y. ve Keskin, F. (2020). *Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı B2*. Kültür Sanat Basımevi: İstanbul.
- Bölükbaş, F.; Yılmaz, M. Y. ve Keskin, F. (2020). *Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Çalışma Kitabı B1*. Kültür Sanat Basımevi: İstanbul.
- Bölükbaş, F.; Yılmaz, M. Y. ve Keskin, F. (2020). *Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Çalışma Kitabı B2*. Kültür Sanat Basımevi: İstanbul.
- Bölükbaş, F.; Yılmaz, M. Y. ve Keskin, F. (2021). *Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı C1*. Kültür Sanat Basımevi: İstanbul.
- Bölükbaş, F.; Yılmaz, M. Y. ve Keskin, F. (2021). *Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Çalışma Kitabı C1*. Kültür Sanat Basımevi: İstanbul.
- Bulut, İ. (2003). Çocuklara Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi ve Çoklu Zekâ Teorisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bümen, N. (2001). Gözden Geçirme Stratejisi İle Desteklenmiş Çoklu Zeka Kuramı Uygulamalarının Erişi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bümen, N. (2005). *Okulda Çoklu Zekâ Kuramı* (3. Baskı). PegemA Yayıncılık: Ankara.
- Bümen, N. (2020). “Çoklu Zekâ Kuramı ve Eğitim” (8. Baskı). Ö. Demirel (ed.). içinde *Eğitimde Yeni Yönelimler*. (s. 1-39). Pegem Akademi: Ankara.
- Büyükalın Filiz, S. (2003). “Çoklu zekâ kuramı”. *Eğitim ve Denetim Dergisi*, 1, 1-18.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (29. Baskı). PegemA Yayıncılık: Ankara.

- Campbell, L., Campbell, B. and Dickinson, D. (2004). *Teaching and Learning Through Multiple Intelligences* (3rd Edition). Pearson: Boston.
- CEFR. (2018). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Erişim: 30.12.2022, <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.
- Cemaloğlu, N. (2014). “Veri Toplama Teknikleri: Nicel-Nitel” (4. Baskı). A. Tanrıöğen (ed). içinde *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (s. 131-164). Anı Yayıncılık: Ankara.
- Checkley, K. (1997). “The first seven... and the eighth: A conversation with Howard Gardner”. *Educational Leadership*, 55(1), 8-13.
- Christison, M. A. and Kennedy, D. (1999). “Multiple Intelligences: Theory and Practice in Adult ESL”. National Clearinghouse for ESL Literacy Education, Washington DC <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED441350.pdf>
- Cura, D. O. ve Çankaya, T. (2017). “Genetik faktörlerin şiddet davranışı üzerine etkisi”. *Dokuz Eylöl Üniversitesi Tıp Faköltesi Dergisi*, 31(2), 97-102.
- Çalışır Zenci, S. (2013). “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar”. *Muhafazakâr Düşünce*, 10(38), 211-218.
- Çökmez, N. (2017). Çoklu Zeka Kuramının Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarında İncelenmesi ve Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çuhadar, C. H. (2017). “Müziksel zekâ”. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(3), 1-12.
- Dağlı, A. (2006). 1990-2000 Yılları Arası İlköğretim II. Kademe Türkçe Ders Kitaplarındaki Halk Şiiri Metinlerinin “Çoklu Zekâ Teorisi” Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Dalbudak Pekdemir, Z. ve Köksal Akyol, A. (2011). “Farklı türdeki ilköğretim okullarına devam eden beşinci sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarının incelenmesi”. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(1), 154-163.
- Demir, B. (2016). Türkçe Dersi Çalışma Kitaplarındaki Etkinliklerin Çoklu Zekâ Kuramı Bakımından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ahî Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

- Demir, R. (2017). Ortaokul Türkçe Eğitiminde Çoklu Zekâ Kuramı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Demirel, Ö. (2017). *Öğretim İlke ve Yöntemleri- Öğretme Sanatı* (23. Baskı). Pegem Akademi: Ankara.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde Program Geliştirme- Kuramdan Uygulamaya* (29. Baskı). Pegem Akademi: Ankara.
- Demirel, Ö., Başbay, A. ve Erdem, E. (2006). *Eğitimde Çoklu Zeka: Kuram ve Uygulama*. PegemA Yayıncılık: Ankara.
- Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (Ed). (2005). *The Sage Handbook Of Qualitative Research* (3rd Edition). Sage Publications: California.
- Doğan Temur, Ö. (2014). “Çoklu zekâ kuramı”. S. Büyükalan Filiz (ed.). içinde *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* (3. Baskı), (s. 171-204). Pegem Akademi: Ankara.
- Dolunay, S. K. ve Savaş, Ö. (2018). “Çoklu zekâ kuramı destekli dil bilgisi öğretimi”. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1433-1455. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.39790-471138>.
- Duran, M. ve Akdeniz, H. (2016). “Çoklu zekâ kuramı”. G. Ekici (ed.). içinde *Öğrenme- Öğretme Kuramları ve Uygulamadaki Yansımaları*, (s. 701-771). Pegem Akademi: Ankara.
- Ekici, G., Gülay, H. ve Taşkın, N. (2008). “Öğretmen adaylarının zekâ türleriyle bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi”. *Akademik Dizayn*, 3, 94-103.
- Epçaçan, C. ve Kırbaş, A. (2018), “Türkçe ders kitabı etkinliklerinin çoklu zekâ yaklaşımı temelli öğretim açısından değerlendirilmesi”. *EKEV Akademi Dergisi*, Yıl: 22, Sayı: 76, 57-78.
- Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). “Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi”. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(2), 51-69. <https://doi.org/10.7884/teke.51>.
- Ercilasun, A. B. (2004). *Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi*. Akçağ Yayınları: Ankara.
- Erdil, M. (2016). TÖMER’de Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye İlişkin Kaygı Düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

- Erdil, M. (2017). “Türkçe okutmanlarının yabancı öğrencilerin Türkçe yazma becerisine karşı öznel algıları”. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History*, 12(28), 281-306. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12409>.
- Erdil, M. (2018). “Türkiye Cumhuriyeti Yükseköğretim Kuruluna bağlı 209 üniversitede yabancılara Türkçe öğretimi”. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(60), 93-112. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2018.2764>.
- Eriş, B. (2008). “Zekâ: Amerikan deneyiminin kritik kuram perspektifinden analizi”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(1), 59-87.
- Erkan, T. and Üster, S. (2012). “Application of Multiple Intelligences Theory in art history instruction”. *Süleyman Demirel University Faculty of Arts and Sciences Journal of Social Sciences*, 25, 273-297.
- Fasko, D. (2001). “An analysis of multiple intelligences theory and its use with the gifted and talented”. *Roeper Review*, 23(3), 126-130. <https://doi.org/10.1080/02783190109554083>.
- Fogarty, R. and Stoehr, J. (2008). *Integrating Curricula with Multiple Intelligences* (2nd Edition). Corwin Press: California.
- Galton, F. (1869). *Hereditary Genius: An Inquiry Into Its Laws and Consequences*. MacMillan and Co: London.
- Gardner, H. (1999). *Çoklu Zekâ- Görüşmeler ve Makaleler*. Meral Tüzel (çev.). Enka Okulları: İstanbul.
- Gardner, H. (2010). *Zihin Çerçevesi: Çoklu Zekâ Kuramı* (2. Baskı). Ebru Kılıç (çev.). Alfa Yayınları: İstanbul.
- Gardner, H. and Hatch, T. (1989). “Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences”. *Educational Researcher*, 18(8), 4-10.
- Gardner, H. and Moran, S. (2006). “The science of multiple intelligences theory: A response to Lynn Waterhouse”. *Educational Psychologist*, 41(4), 227-232.
- Ginsburg, H. P. and Oppen, S. (2016). *Piaget’s Theory of Intellectual Development* (3rd Edition). International Psychotherapy Institute: USA.
- Given, L. M. (2021). *100 Soruda Nitel Araştırma*. Arif Bakla ve İsmail Çakır (çev.). Anı Yayıncılık: Ankara.

- Goleman, D. (2002). *Duygusal Zekâ* (22. Baskı). Banu Seçkin Yüksel (çev.). Varlık Yayınları: İstanbul.
- Göde, H. A. ve Türkan, H. K. (2013). “Yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretiminde millî kültürümüzü oluşturan halkbilimi (folklor) unsurlarından yararlanma”, *Uluslararası Dil ve Edebiyat Çalışmaları Konferansı “Balkanlarda Türkçe”*, 14-16 Kasım 2013, Tiran/ Arnavutluk. 162-169.
- Gögebakan Yıldız, D. (2018). *Beceri Gelişiminde Çoklu Zekâ ve Bütünleştirilmiş Program Yaklaşımı* (2. Baskı). Pegem Akademi: Ankara.
- Gülfil, D. (2010). Fransızca Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Çoklu Zeka Kuramına Göre Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Güneş, G. ve Gökçek, T. (2010). “Lisansüstü öğrencilerin çoklu zekâ türleri üzerine özel durum çalışması”. *İlköğretim Online*, 9(2), 459-473.
- Gürel E. ve Tat, M. (2010). “Çoklu zekâ kuramı: Tekli zekâ anlayışından çoklu zekâ yaklaşımına”. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(11), 336-356.
- Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Akçağ Yayınları: Ankara.
- Hançer, M. ve Tanrısevdi, A. (2003). Sosyal zeka kavramının bir boyutu olarak empati ve performans üzerine bir inceleme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2), 211-225.
- Holtz, R. F. and Lapetina, B. (2003). “Multiple intelligences”. N. Skolnik Moskowitz (ed.). in: *The Ultimate Jewish Teacher’s Handbook*, (pp. 323-333). A.R.E. Publishing: Springfield, New Jersey.
- İlgar, M. Z. ve Coşgun İlgar, S. (2018). “Sternberg’in başarılı (üçlü) zeka kuramı”. *Turkish Studies Social Sciences*, 13(18), 781-800. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13957>.
- İnal, M. ve Çakır, R. (2021). “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çoklu ortam materyallerinin kullanımı”. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 3(2), 87-112. <https://doi.org/10.47157/jietp.954946>.
- İnan, G. (2015). İlkokullarda Türkçe Dersinde Kullanılan Metinlerin Çoklu Zekâ Kuramı Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- İşcan, A. (2018). “Yabancı dil öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi”. A. Şahin. (ed.). içinde *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi/ Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler* (s. 3-30). Pegem Akademi: Ankara.
- İzci, E., Kara, A. ve Dalaman, F. (2007). “Dershane öğrencilerinin çoklu zeka kuramı açısından incelenmesi”. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-14.
- Kalenderoğlu, İ. ve Zorluoğlu, Y. (2018). “Çoklu zekâ kuramına göre yurtdışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi ile ilgili öğretmen görüşleri”. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum-Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(20), 577-601.
- Karakaya, F., Ünal, A., Çimen, O. ve Yılmaz, M. (2018). “Fen bilimleri öğretmenlerinin STEM yaklaşımına yönelik farkındalıkları”. *JRES Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 124-138.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (15. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Kaya O. N. (2009). “Çoklu zeka kuramına dayalı öğretim tasarımı modellerinin analizi”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 755-766.
- Kaygusuz, C. ve Dindar, M. D. (2022). *Zekâ ve Fanatizm*. Efe Akademik Yayıncılık: İstanbul.
- Keskin, H. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan “Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti”nin Çoklu Zekâ Kuramı Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Keskin, H. ve Yeşilyurt, E. (2019). “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ‘Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti’nin çoklu zekâ kuramı açısından incelenmesi”. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 7(1), 1-18.
- Kılıç, A. ve Seven, S. (2007). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi* (6. Baskı). PegemA Yayıncılık: Ankara.
- Kılıç, Ç. (2002). “Çoklu zeka kuramının Amerikan okullarındaki uygulamaları üzerine ulusal bir çalışma (SUMIT Projesi)”. *Eurasian Journal of Educational Research*, 8, 165-174.
- Kılıçoğlu, Z. F. (2020). Çoklu Zeka Kuramının Mimari Anlatım Dili Eğitiminde Kullanımına Yönelik Model Önerisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

- Kırbaçoğlu Kılıç, L., Baki, Y. ve Bayram, B. (2014). “Ortaokul 8. Sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuzu kitabındaki etkinliklerin çoklu zekâ kuramı ile örtüşme düzeyi”. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 72-89.
- Kırcı, I. (2011). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Ders Kitapları, Öğrenci Çalışma Kitapları ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Çoklu Zekâ Kuramına Uygunluk Durumları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Kincheloe, J. L. (2004). “Twenty-First Century Questions About Multiple Intelligences,” J. L. Kincheloe (ed.). in: *Multiple Intelligences Reconsidered* (pp. 3-28). Peter Lang: New York.
- Kornhaber, M. L. (2001). “Howard Gardner”. J. A. Palmer (ed.). in: *Fifty Modern Thinkers on Education: From Piaget to the Present*. (pp. 272-279). Routledge: London.
- Köksal, M. S. (2006). “Kavram öğretimi ve çoklu zekâ teorisi”. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 473-480.
- Köse, D. ve Özsoy, E. (2020). “Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretiminin otuz yılı: 1990-2020”. *Turkophone*, 7(2), 27-54.
- Köse, E. (2020). “Bilimsel Araştırma Modelleri”. R. Y. Kıncal (ed.). içinde *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (s. 99-123). Nobel Akademik: Ankara.
- Kula, F. (2005). Çoklu Zekâ Kuramı İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Ondalık Sayılar Konusundaki Başarılarına ve Bilgilerinin Kalıcılığına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kum, Z. (2009). Türk Edebiyatı 9. Sınıf ve 10. Sınıf Ders Kitaplarındaki Divan Şiiri Örneklerinin Çoklu Zekâ Kuramı Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lazear, D. (2000). *The Intelligent Curriculum. Using Multiple Intelligences to Develop Your Students’ Full Potential*. Zephyr Press: Chicago.
- Lisk, E. S. (2007). *The Creative Director: Conductor, Teacher, Leader*. Meredith Music Publications: Galesville.
- MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı: Ankara.
- Monje, V. Y. and Saavedra, L. S. (2020). “The use of multiple intelligence based activities to reduce students’ foreign language classroom anxiety while adapting to a bilingual system”. *Humanising Language Teaching*, 22(3).

- Muradoğlu Özbay, S. (2008). İlköğretim II. Kademe (6. ve 7. Sınıf) Fen Bilgisi Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Çoklu Zekâ Yaklaşımı (Kuramı) Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Mutlu, H. H. ve Bağcı Ayrancı, B. (2017). “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geçmişten günümüze süregelen problemler”. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 3(2), 66-74. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/jilses/issue/33265/366746>
- Nicholson Nelson, K. (1998). *Developing Students’ Multiple Intelligences*. Scholastic Professional Books: New York.
- Ogurlu, Ü. (2014). “Çocuklarda zekâ ve yaratıcılık ilişkisi”. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(27), 337-348.
- Onan, B. (2003). “Divanü Lûgat-it-Türk’ün dil öğretim yöntemleri ve dünya filolojisine katkıları bakımından bir değerlendirmesi”. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, XIII, 425-445.
- Öner, N. (1994). *Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testler*. Boğaziçi Üniversitesi Üniversite Matbaası: İstanbul.
- Örge Yaşar, F. (2021). “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yönelik Hazırlanmış Öğretim Programları”. E. Özkan (ed.). içinde *Yabancılarla Türkçe Öğretimi* (s. 9-52). Eğitim Yayınevi: Konya.
- Örge Yaşar, F. (2022). “KKTC’de okutulan 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki resim ve fotoğrafların türlerine ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi basamaklarına göre incelenmesi”. *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*, 29, 152-172. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1164046>.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I. Öncü Kitap*: Ankara.
- Özden, Y. (2021). *Öğrenme ve Öğretme* (14. Baskı). Pegem Akademi: Ankara.
- Özen, Y. (2011). “Etik mi? Ahlak mı? Modernite mi? Medeniyet mi? Değerler eğitimi sosyal psikolojik bir yaklaşım”. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 63-87.
- Peker, H. (2008). “Fârâbî ve İbn Sina’nın felsefelerinde vahyin kavramsal muhtevası”. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(1), 157-176.

- Rahayu, N. S. (2019). "The representative activities of multiple intelligences in English textbook 'When English Rings A Bell' for 8th graders". *E-Link Journal*, 6(1), 138-147. <https://doi.org/10.30736/ej.v6i1.122>.
- Rattanaich, S. (2013). "Comparison of effects of teaching English to Thai undergraduate teacher-students through cross-curricular thematic instruction program based on multiple intelligence theory and conventional instruction". *English Language Teaching*, 6(9), 1-18. DOI: 10.5539/elt.v6n9p1.
- Richards, J. C. and Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd Edition). Cambridge University Press: Cambridge.
- Riyadhus Sholichah, I. and Purbani, W. (2018). "Fostering language skill development through fairy tales: A literature study. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 165, 330-334.
- Saban, A. (2002). *Öğrenme-Öğretme Süreci* (2. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Saban, A. (2005). *Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitim* (5. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Saban, A. (2010). *Çoklu Zekâ Kuramı ve Türk Eğitim Sistemine Yansıması* (6. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Selçuk, Z. (2015). *Eğitim Psikolojisi* (22. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.
- Selçuk, Z., Kayılı, H. ve Okut, L. (2004). *Çoklu Zekâ Uygulamaları* (4. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Senemoğlu, N. (2021). "Eğitimin Psikolojik Temelleri". V. Sönmez (ed.). içinde *Eğitim Bilimine Giriş* (16. Baskı), (s. 113-142). Anı Yayıncılık: Ankara.
- Seyrek, A. M. (2021). *Psikoloji Sözlüğü* (3. Baskı). Yediveren Yayınları: İstanbul.
- Smagorinsky, P. (1995). "Multiple intelligences in the English class: An overview". *The English Journal*, 84(8), 19-26.
- Stedman, K. D. (2012). *Musical Rhetoric and Sonic Composing Processes*. Unpublished Graduate Theses and Dissertations. University of South Florida, Department of English, College of Arts and Sciences, Florida.
- Sternberg, R. J. (2012). "Intelligence". *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 14(1), 19-27.
- Sülükçü, Y. (2017). "Memlukler Döneminde Mısır'da Araplara Türkçe öğretmek amacıyla yazılmış Türkçe öğretimi kitaplarının karşılaştırmalı incelemesi". *International Journal of Language Academy*, 5(7), 423-436. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3800>.
- Swain, H. (2003). *Bilimin Büyük Soruları*. Murat Sağlam (çev.). Güncel Yayıncılık: İstanbul.

- Sweet, J. J. (1991). "Psychological Evaluation and Testing Services in Medical Settings". J.J. Sweet, R. H. Rozensky and S. M. Tovian (ed.). in: *Handbook of Clinical Psychology in Medical Settings* (pp. 291-313). Springer Science and Business: New York.
- Şahin Zeteroğlu, E. (2014). Altı Yaşındaki Çocukların Anne Baba Tutumları ile Çoklu Zekâ Alanları ve Grup İçi Etkinlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Şahin, E. (2019). Orta Öğretim 9. Sınıf Tarih Ders Kitabında Bulunan Etkinliklerin ve Metin Altı Sorularının Çoklu Zekâ Kuramı Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Şahin, M. M. (2022). "Yunus Emre Enstitüsünün Türkçe öğretimi kapsamında Ortadoğu'daki varlığı ve 2020 Faaliyet Raporu'na göre Ortadoğu vatandaşlarının Türkçe Öğretim Portalı'na ilgisi". *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 5(1), 55-71.
- Şahin, N. (2020). "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Eğitimcilerin Yabancı Öğrencilerin Sosyal ve Ekonomik Sorunlarına Yönelik İlgileri". C. Alyılmaz, O. Er ve İ. Çoban (ed.). içinde *Türkçe Eğitiminin Güncel Sorunları* (s. 469-492). Eğiten Kitap: Ankara.
- Şeyihoğlu, A. ve Uzunöz, A. (2012). *Ders Planları ve Uygulama Örnekleriyle Coğrafya Öğretiminde Çoklu Zekâ*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2022). Taslak ders kitabı ve eğitim araçları ile bunlara ait elektronik içeriklerin incelenmesinde değerlendirmeye esas olacak kriterler ve açıklamaları. (s. 1-40) Erişim: 20 Aralık 2022, <https://kitapinceleme.meb.gov.tr/De%C4%9Ferlendirmeye%20Esas%20Olacak%20Kriterler%20ve%20A%C3%A7%C4%B1klamalar%C4%B1.pdf>.
- Talu, N. (1999). "Çoklu zekâ kuramı ve eğitime yansımaları". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 164-172.
- Tamilselvi, B. and Geetha, B. (2015). "Efficacy in teaching through 'multiple intelligence' instructional strategies", *i-manager's Journal on School Educational Technology*, 11(2), 1-10.
- Taşdemir, D. D. (2020). *Çok Kültürlü Çalışma Ortamında Kültürel Zeka ve Duygusal Emek*. H. Gündüz Çekmecelioğlu (ed.). Efe Akademi: İstanbul.
- Temiz, N. (2007). *Çoklu Zekâ Kuramı Okulda ve Sınıfta*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.

- Tertemiz, N., Ercan, L., ve Kayabaşı, Y. (2003). “Ders Kitabı ve Eğitimdeki Önemi”. L. Küçükahmet (ed.). içinde *Konu Alanı Ders Kitabı Kılavuzu* (s. 33-66). Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Tuğrul, B. ve Duran, E. (2003). “Her çocuk başarılı olmak için bir şansa sahiptir: Zekanın çok boyutluluğu çoklu zeka kuramı”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 224-233.
- Türk Dil Kurumu. www.tdk.gov.tr
- Türkiye Maarif Vakfı. (2020). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (2. Baskı). İ. Gültekin (ed.). Matsis Matbaa Hizmetleri San. Tic. Ltd. Şti.: İstanbul. https://www.turkiyemaarif.org/uploads/Turkcenin_Yabanci_Dil_Olarak_Ogretimi_Programi_2_Baski.pdf (ET: 25.12.2022).
- Umar, B. K. (2022). Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Çoklu Zeka Kuramı Hakkındaki Görüşleri (Elazığ İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Uzun, N. E. (2012) “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Yeni Gelişmeler Üzerine”. A. Şahin (ed.). içinde *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi/ Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler* (2. Baskı), (s. 677-681). Pegem Akademi: Ankara.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim Psikolojisi*. Alkım Yayınevi: Ankara.
- Ün Açıkgöz, K. (2007). *Aktif Öğrenme* (9. Baskı). Biliş Yayıncılık.
- Ünal Karagüven, M. H. (2018). “Çoklu zekâ teorisi ve eğitimde uygulamaları”. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 1-17.
- Ürgüp, S. (2015). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunun Üç Farklı Bölümünde Eğitim Gören Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanlarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Vural, B. (2005). *Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zekâ* (3. Baskı). Hayat Yayıncılık: İstanbul.
- Woolfolk, A. E. (1993). *Educational Psychology* (5th Edition). Allyn and Bacon: Boston.
- Yanpar Yelken, T. (2017). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* (14. Baskı). Anı Yayıncılık: Ankara.
- Yaşar, Ş. ve Gültekin, M. (2015). “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Araç-Gereç Kullanımı”. C. Öztürk (ed.). içinde *Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi* (s. 309-342). Pegem Akademik: Ankara.

- Yaşaroğlu, C. (2018). “Ders kitapları ne söyler, öğrenciler ne anlar: Ders kitapları görselleri hakkında bir değerlendirme. *Katre*, 5, 167-179. DOI: 10.31120/katre.2018.59.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- Yıldırım, K. (2008). “A case study on the use of materials by classroom teachers”. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 8(1), 305-322.
- Yılmaz, A. (2010). Türkiye’de Fransızca Dil Öğretimi ve Çoklu Zekâ Kuramı: İlköğretim 4. Sınıf Fransızca Ders Kitaplarında Çoklu Zekâ Kuramının Yeri ve Uygulamaları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, G. ve Fer, S. (2003). “Çok yönlü zeka alanlarına göre düzenlenen öğretim etkinliklerine ilişkin öğrencilerin görüşleri ve başarıları”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 235-245.
- Yiğit, E. (2011). Orta Öğretim 10. Sınıf Türk Edebiyatı Ders Kitabındaki Metin Altı Sorularının ve Etkinliklerin Çoklu Zekâ Kuramı Çerçevesinde İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yüksel, Z. ve Çeliköz, N. (2021). “İlkokul öğrencilerine yönelik çoklu zekâ ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması”. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 154-174.