

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ  
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
FRANSIZ DİLİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**FRANSIZCA ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN DERS KİTAPLARININ ÇOKLU  
ZEKA KURAMINA GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Derya GÜLFİL**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ADANA-2010**

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ  
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
FRANSIZ DİLİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**FRANSIZCA ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN DERS KİTAPLARININ  
ÇOKLU ZEKA KURAMINA GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Derya GÜLFİL**

**Danışman: Prof. Dr. A. Necmi YAŞAR**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ADANA-2010**

**Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne**

Bu çalışma jürimiz tarafından Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda  
YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. A. Necmi YAŞAR  
(Danışman)

Üye: Doç. Dr. Erdoğan BADA

Üye: Yrd. Doç. Dr. Mediha ÖZATEŞ

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

...../...../.....

Prof. Dr. Azmi YALÇIN  
Enstitü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 Sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

## ÖZET

### FRANSIZCA ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN DERS KİTAPLARININ ÇOKLU ZEKÂ KURAMINA GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Derya GÜLFİL

Yüksek Lisans Tezi, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. A. Necmi YAŞAR

Haziran 2010, 143 Sayfa

Eğitim bilimciler insan beyninin kullanım yüzdeliğini artırarak, etkili ve verimli öğrenmenin gerçekleşmesini amaçlamakta; dolayısıyla da yeni kuram, yaklaşım ve farklı öğrenme stilleri ortaya koymaktadırlar.

Ülkemizde sözel ve sayısal zeka alanına yönelik tekdüze bir eğitim sistemi uygulanmaktadır. Bu uygulamayla birlikte insan beyni ve her iki zeka alanında başarısız olan bireyler, sistemin dışına itilmektedirler.

Çoklu zeka kuramı bireysel farklılıklara değer veren, bireyin üretkenliğini sağlayan, problem çözme becerisini geliştiren bir kuramdır.

Bu çalışmanın örneklemini Ç. Ü Eğitim Fakültesi FLE/Fransızca Öğretmenliği hazırlık sınıfı öğrencileri oluşturmaktadır. Bu çalışmada öncelikle, hazırlık sınıfında okutulan ders kitaplarının öğrencilerin potansiyellerini ne kadar ortaya çıkarabilecek ve geliştirecek nitelikte olduğu tespit edilmiştir. İkinci olarak ta, bu kitaplarda hangi çoklu eğitim modelleri ve öğrenme stilleri kullanıldığı ve kitaplardaki etkinliklerin Fransızca hazırlık sınıfı öğrencilerinin zeka profilleri ile uyumlu olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu çalışma altı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde problem, alt problem cümleleri, hipotez ve varsayımlara yer verilmiştir. İkinci bölümde kuramsal açıklamalar ve ilgili araştırmalar tanıtılmıştır; üçüncü bölümde uygulanacak yöntem ve veri toplama araçları üzerinde durulmuştur. Dördüncü bölümde Fransızca ders kitaplarında bulunan zeka alanlarının dağılım bulguları sunulmuştur. Beşinci bölümde, bulgular kuramın savları ve ilgili araştırmalar doğrultusunda değerlendirilmiştir. Son bölümde ise, sonuç ve

bulgular çerçevesinde kuramın ders kitaplarında kullanılmasına yönelik öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:**Çoklu Zeka Kuramı, Yabancı Dil Öğretimi, Fransızca Ders Kitapları

**RESUME****LES MANUELS SCOLAIRES DES FRANÇAISE UTILISES DANS  
L'ÉVALUATION SELON LA THÉORIE DES INTELLIGENCES MULTIPLES****Derya GÜLFİL****Thèse de master 2, Département de Didactique du Français Langue Etrangère****Directeur: Prof. Dr. A. Necmi YAŞAR****Juin 2010, 143 Pages**

En augmentant le pourcentage d'utilisation du cerveau humain, les pédagogues visent à augmenter les capacités d'apprentissage. Ils dévoilent de la sorte de nouvelles théories et approches et différents modes d'apprentissage.

En Turquie, le système éducatif repose sur un système uniforme basé sur l'utilisation des intelligences verbale et numérique. Dans cette démarche, les personnes qui ne fonctionnent pas selon ces modes d'intelligence se retrouvent hors du système.

La théorie des intelligences multiples est une théorie basée sur les différences individuelles qui permet de développer la productivité individuelle et d'améliorer les compétences de résolution des problèmes.

L'échantillon de cette étude est constitué des étudiants en classe préparatoire de français de la Faculté de Pédagogie de l'université de Çukurova. Cette étude vise en priorité à déterminer en quoi les manuels scolaires permettent de découvrir et développer les potentiels des étudiants. Dans un deuxième temps ont été étudiés les multiples modèles d'enseignement et les styles d'apprentissage utilisés dans ces manuels.

Ce travail se compose de six chapitres. Le premier chapitre pose le problème et évoque des hypothèses. Le deuxième chapitre présente les fondements théoriques et la littérature relative au sujet. Le troisième chapitre porte ensuite sur les méthodes et les outils de collecte de données. Le quatrième chapitre présente la répartition des formes d'intelligence auxquelles font appelle les manuels de français. Le cinquième chapitre évalue les résultats de la recherche à la lumière de la théorie. Le dernier chapitre, enfin, expose des recommandations concernant l'utilisation de la théorie dans les livres de cours.

**Mots-clés** : Théorie des intelligences multiples, Enseignement des Langues étrangères, manuels scolaires de français.

## ÖNSÖZ

Günümüzde son 20 yıldır; eğitim bilimeiler ve farklı alanlardaki bilim adamları, bireyin sahip olması gereken 21.yy becerilerinden; iletişim, risk alma, problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi birçok becerilerin kazanımı için eğitim ve öğretimde yeni yaklaşımların gerekliliğini ifade etmiş, bireylerin zihinsel yapılarına uygun öğrenmenin yalnızca okuldan ibaret olmadığını savunmuşlardır.

Bu bağlamda bireyin yaşadığı toplumda ve gerçek hayatta karşılaştığı problemlerin çözümü ve istenilen öğrenmenin etkili olması ve kalıcılığının sağlanması için farklı öğrenme ve eğitim modelleri gerçekleştirilmiştir. Ortaya çıkan yeni model ve yaklaşımlar yalnızca öğrenme ortamına yansımamakla birlikte ders kitaplarında da yerini almıştır. Özellikle dil öğretiminde başarının artırılmasında etkili olacak ders kitaplarının çağdaş öğretim yöntemleriyle hazırlanması gerekmektedir.

Ders kitaplarının çoklu zeka kuramının ilkeleri ve ileri sürmüş olduğu bilimsel sonuçlarla birleştirilerek hazırlanmasının öğrencilerin akademik başarılarını artırma, çoklu zeka potansiyellerini ortaya çıkarma, geliştirme ve diğer duyuşsal özellikleri açısından onlara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çoklu zeka kuramı, bireylerin öğrenmeye karşı, yaşama ve kendisine olan bakış açılarını değiştirebilen bir kuramdır. Bu kuramda bireyin, genetik kalıtımından daha önemli olan onların sahip olduğu gizil güçleri ve potansiyelleridir. Bu araştırma, çoklu zeka kuramının temel ilkeleriyle hazırlanan ders kitaplarının; bireylerin farklı zeka alanlarını açığa çıkarma ve sekiz zeka alanının geliştirilmesinde önemli bir araç olduğu gerçeğini ortaya koymaktadır.

Araştırma sürecinin planlaması, uygulanması, değerlendirmesi ve raporlaştırılması aşamasında birçok kişinin katkısı olmuştur.

Bu çalışmanın gerçekleşmesi için; öğrenme, gelişme ve her şeyden önemlisi kendimi yeniden keşfetme fırsatını bana tanıyan Fransız dilinin duayeni, değerli hocam Prof. Dr. A. Necmi YAŞAR'a, akademik tecrübelerini bütün samimiyeti, içtenliği ve sabrıyla aktarırken bana öğrenmenin zevkini yaşatan ikinci manevi danışmanım dediğim uzmanı olduğu bilim alanı için değerli ve önemli bir akademisyen olan Doç. Dr. Asım YAPICI'ya, bu çalışma sürecinde değerli bilgi ve tecrübeleriyle yoluma ışık tutan zaman zaman karışık olan düşüncelerimin netleşmesinde bana yardımcı olan güler yüzlü sevgili hocam Mme. Hélène ÇAN'a, yüksek lisans derslerime girerek bana bilgi ve

tecrübelerini aktaran sayın hocalarım Yrd. Doç. Dr. Mediha ÖZATEŞ ve Yrd. Doç Dr. Nuran ASLAN'a, meslek yaşamım boyunca uyguladığım fakat; bilimsel alanda bir çalışmaya dönüştürmeyi düşünemediğim bir anda beni çoklu zeka kuramının içine çekecek; bu kuramı daha fazla tanımamı sağlayan sevgili arkadaşım Öğr. Gör. Mustafa MAVAŞOĞLU'na, bu araştırmanın istatistik çalışmalarında bana yardımını esirgemyen Arş. Gör. Murat ERİŞOĞLU'na, çoklu zeka kuramı belirleme ölçeği ve kuramla ilgili gerekli kaynaklara ulaşmamda bana yardımcı olan Yrd. Doç. Dr. Ayten İFLAZOĞLU'na öğrenim yaşamım süresinde bana emeği geçen değerli hocam Arş. Gör. Volkan KOÇKAR ve Öğrt. Gör. Mme. Marie ABAK'a beni heyecanlandıran bu süreç içinde bütün sıkıntılı zamanlarımda bana yardım elini uzatarak bu anları benimle paylaşan sevgili dostum Yrd. Doç. Dr. Ferhat YILMAZ'a ve... yıllar boyunca bana karşı hiç bitmeyen sabrı, anlayışı, büyük inancı ve her şeyden önemlisi gerçek sevgisiyle hep desteğini başucumda hissettiğim canım annem Aysel GÜLFİL'e sonsuz teşekkürler.

Not: Ç.Ü. Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi EF2009YL26

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖZET.....	ii
RESUME.....	iv
ÖNSÖZ.....	vi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	xiv
EKLER LİSTESİ.....	xv

### BÖLÜM I

#### GİRİŞ

1.1. Problem.....	1
1.1.2. Problem Cümlesi.....	4
1.1.3. Alt Problem Cümleleri.....	4
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Varsayımlar.....	6
1.5. Hipotezler.....	6
1.6. Sınırlılıklar.....	7
1.7. Tanımlar.....	7
1.8. Kısaltmalar.....	7

### BÖLÜM II

#### KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yabancı Dil ve Önemi.....	9
2.1.2. Türkiye De Yabancı Dille Eğitimin Tarihsel Gelişimi.....	9
2.1.3. Belirli Ya Da Mesleki Amaçlı Dil Eğitimi.....	10

2.2. Yabancı Dil Öğretiminde Kuramsal Yaklaşım.....	11
2.2.1. İşitsel- Dilsel Yaklaşım.....	11
2.2.2. Durumsal Yaklaşım.....	12
2.2.3. Bilişsel Yaklaşım.....	12
2.2.4. İşitsel-Görsel Yaklaşım.....	13
2.2.5. İnsancıl(Hümanistic) Yaklaşım.....	13
2.2.6. İşlevsel Kavramsal Yaklaşım.....	15
2.2.7. İletişimsel Yaklaşım.....	15
2.3. Eğitim Öğretimde Materyal.....	16
2.3.1. Materyallerin Öğretimdeki Yeri ve Önemi.....	16
2.3.2. Öğretim Materyallerin Hazırlanmasında İlkeler.....	18
2.3.3. Görsel Materyaller.....	18
2.3.4. Basılı Materyaller.....	19
2.3.5. Ders Kitapları.....	19
2.3.5.1. Ders Kitaplarında Aranacak Nitelikler.....	21
2.3.5.2. Ders Kitaplarının Hazırlanmasında Temel İlkeler.....	22
2.3.5.3. Ders Kitaplarının Yararlılıkları ve Sınırlılıkları.....	23
2.4. Zeka ve Çoklu Zeka Kuramı.....	24
2.4.1. Beyin.....	24
2.4.2. Beynimizin İşleyişi.....	24
2.4.3. Zeka.....	25
2.4.3.1. Çoklu Zeka Kuramı.....	28
2.4.3.2. Zekanın Özellikleri.....	29
2.4.3.3. Zeka Alanlarının Biyolojik Bölümlerinin Belirlenmesi.....	29
2.4.3.4. Çoklu Zeka Kuramının Ayırt Edici Özellikleri.....	31
2.4.3.5. Zeka Alanlarının Gelişimini Etkileyen Faktörler.....	32
2.5. Çoklu Zeka Alanları Ve Özellikleri.....	33
2.5.1. Çoklu Zeka Alanlarının Belirlenmesi.....	38
2.5.2. Çoklu Zeka Kuramı İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	40

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

3.1. Araştırmanın modeli.....	43
3.2. Evren-Örneklem.....	43
3.3. Veri Toplama Araçları.....	44
3.3.1. Çoklu Zeka Alanları Belirleme Ölçeği.....	44
3.3.2. Champion ve Alter Ego Adlı Ders Kitapları.....	46

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

4.1. Alter Ego ve Champion Adlı Kitaba İlişkin Bulgular.....	64
4.2. Öğrencilerin Sahip Olduğu Zeka Alanlarına İlişkin Bulgular.....	84

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Alter Ego ve Champion Adlı Kitaplara Yönelik Tartışma ve Yorum.....	90
5.2. Öğrencilerin Sahip Oldukları Zeka Alanlarına Yönelik Tartışma ve Yorum.....	107

## BÖLÜM VI

### SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar.....	113
6.2. Öneriler.....	115

<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>117</b>
-----------------------	------------

<b>EK .....</b>	<b>128</b>
-----------------	------------

<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>143</b>
----------------------	------------

## TABLOLAR LİSTESİ

	<b>Sayfa</b>
<b>Tablo 3.1.</b> Örneklem Grubunun Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	44
<b>Tablo 3.1.2.</b> Örneklem Grubunun Yaşa Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	44
<b>Tablo 3.2.</b> Çoklu Zeka Alanı Belirleme Ölçeği Güvenirlilik Analizi.....	46
<b>Tablo 4.1.</b> Her İki Kitapta Sekiz Zeka Türünün Kullanım Oranı ve Arasındaki Farklılıklar (t-testi).....	67
<b>Tablo 4.2.</b> Her Bir Zeka Alanının Birbirleriyle Olan İlişkileri Arasındaki Korelasyon Analizleri.....	68
<b>Tablo 4.2.1.</b> Zeka alanlarının Vurgulanma Sıklıklarının Birbirleriyle Karşılaştırılması	72
<b>Tablo 4.3.1.</b> Zeka Alanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşması .....	84
<b>Tablo 4.3.2.</b> Her Bir Zeka Alanının Diğer Zeka Alanlarıyla Olan korelasyon İlişkileri	85
<b>Tablo 4.3.3.</b> Öğrencilerin Zeka Alanlarının Gelişmişlik Düzeyi.....	88
<b>Tablo 4.3.4.</b> Öğrencilerin Sahip Olduğu Zeka Alanlarının Birbiriyle Uyumu.....	89

**ÇİZELGELER LİSTESİ**

	<b>Sayfa</b>
<b>Çizelge 4.1.</b> Etkinliklerin alter ego adlı ders kitabında kullanılma sıklığı.....	64
<b>Çizelge 4.1.1.</b> Etkinliklerin champion adlı ders kitabında kullanılma sıklığı.....	64
<b>Çizelge 4.2.</b> Alter ego ve Championda Zeka Türlerinin Kullanım Sıklığı ve Yüzdelik Oranları.....	65
<b>Çizelge 4.3.</b> Her İki Kitaptaki Etkinlikler Arasındaki Zeka Dağılım Yüzdesi ve Gruplar .....	77
<b>Çizelge 4.3.1.</b> Her İki Kitabın Birleştirilmiş Dosyalarında Yer Alan Zeka Alanlarının Vurgulanma Sıklıkları ve Yüzdelik Oranları.....	79

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

#### 1.1. Problem

Toplumsal bir varlık olması sebebiyle varlığını sadece toplum içinde gösteren insan doğduğu andan itibaren kendisini sosyo-kültürel bir ortamda ve belirli bir dilin içinde bulur. (Akt: Akar, 2000, 1)

Kültürün kazanılıp aktarılmasında dil öğrenme süreci, araç görevini yerine getirmekte böylece bireyin kendisi ve çevresiyle olan ilişkilerine katkı sağlamaktadır. Johnson, Carlisle ve onun gibi düşünen bilim adamları; dili, düşüncenin veya fikrin elbisesi olarak tanımlamaktadırlar. Dolayısıyla da dil bilmek, öğrenmek duygu ve düşünceleri ifade etmekte bir araç olmakla birlikte sözlü iletişimin gerçekleştirilmesi için gerekli ve şarttır.(Akt:Akar, 2000,11)

Dilin etkili bir iletişim aracı olarak kullanılması dile toplumsal bir işlev kazandırmakta, dilin üslendiği bu işlev ona kullanıldığı toplumla o toplumun kültürü arasında ilişki kurma gibi önemli bir görev yüklemektedir.Vossler dili “**kültürün aynası**” olarak tanımlamaktadır.(Akt:Koçkar, 1998, 8)

Demirel (2007) ifadesine göre, bilim ve teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler, kitlesel iletişim araçlarının yaygınlaşmasına, diğer taraftan da ülkeler arasındaki sınırların ortadan kalkmasına ve dünyanın küçülmesine neden olmuştur. Dünyada yaşanan bu gelişmeler ticaret, ekonomi, siyaset, askeri, eğitim, sanat, ve kültürel ilişkilerin artmasına yol açmış, bu durum dış turizmin önem ve değerini artırarak hızla başka ülkelerin dillerini öğrenmeyi bir gereksinim haline dönüştürmekte; dolayısıyla da bu süreç; iletişimde bulunan insanların birbirlerini anlayabilmesi ve tüm bu ilişkilerin sağlanması için ortak bir dil kullanımını zorunlu ve gerekli bir hale getirmektedir.

Bütün bu ihtiyaçlar doğrultusunda bu gün ülkemizde tüm eğitim kurumlarında yabancı dil öğretimi önem kazanmakta ve birçok farklı program uygulamaları ile başarıya ulaşmanın yolları aranmaktadır.Bütün çaba ve eğitim çalışmalarına rağmen ülkemizde yabancı dil öğretimi arzu edilen seviyeye ulaşmamaktadır.Bu noktadaki tartışmalar ağırlıklı olarak bizi “Yabancı dil etkili bir şekilde nasıl öğretilir?” sorusuna çözüm aramaya yönelmektedir.

Bu soru doğrultusunda hareket eden; dil bilimciler, etkili ve başarılı bir yabancı dil öğretimini gerçekleştirilmek amacıyla yeni kuramlar ortaya atmış ve yeni yöntem denemeleri gerçekleştirmişlerdir. (Hengirmen, Trz, 11)

Toplumların gelişebilmesi ve uygarlaşabilmesi için düşünebilen, kendini ifade edebilen ve sürekli yenileyebilen bireylere ihtiyaç vardır. Dolayısıyla da bu durum eğitim kurumlarının amacını belirlemektedir. Yeni eğitim anlayışının amacı, çocuklardaki farklı ilgileri, ihtiyaçları, yetenekleri ortaya çıkararak öğrencilerin kendi potansiyellerini tanımalarını sağlayarak onları öğrenme-öğretme sürecinin merkezine almaktır. (Saban, 2002, 3)

Geleneksel öğretimde bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmaz eğitim genellikle öğretmen merkezlidir. Geleneksel eğitim, bir dizi bilgi parçasının öğrenciye aktarılması ve bu bilgilerin öğretilmesine dayandırılmaktadır. Dolayısıyla bu anlayış öğrencilere düşünme yeteneklerini geliştirici bir içerik tanımamakta onları kolayca ezberciliğe yöneltebilmektedir. Oysa ki, bireyler bilgiyi işleme süreçleri ve zihinsel özellikleri bakımından birbirlerinden farklılık göstermektedir. Ayrıca öğrenme süreçleri bireysel hıza göre değişiklik göstermektedir. Dolayısıyla da öğrenme süreçleri tüm bireyler için aynı değildir. Bu nedenle öğrenmeyi yönlendiren fiziksel yapılar, her birey için değişebilen süreçlerin oluşmasına yol açmaktadır. (Özden, 1999, 87)

İnsanın bütün yönelimleri kendi kendini gerçekleştiren bir varlık olmasından doğar. Dolayısıyla da bireyin öz benliğinin geliştirilmesini gizil güçlerinin yönlendirilmesini sağlayan ve dış çevrenin denetiminden uzak bireyin sahip olduğu zeka potansiyelini en yüksek düzeyde geliştirebilmesine fırsat ve olanak verecek öğrenme ortamının sunulması gerekmektedir. (Karakuş, 2004, 15)

Öğretme ve öğrenme süreci öğrenciyi motive etmeli konuları sıkılmadan eğlenerek öğrenmesini sağlamalı öğrencilerin kendisine yakın gelen öğrenme stilleriyle birlikte zevk aldıkları ilgi ve yetenek alanlarını etkili birer araç olarak kullanmasını sağlamalıdır. Bu süreç ancak öğrencinin farklı gizil güçlerini tanımaya fırsat veren sınıfa uygun yöntemlerle gerçekleşmektedir. (Yavuz, 2001, 25)

Geleneksel eğitimin temel problemi, öğretim yaklaşımlarını farklı yollardan öğrenen öğrencilere uyarlamakta isteksiz ve yetersiz olmasından kaynaklanmaktadır. Bu uygulamayla birlikte geleneksel anlayış, öğrenme-öğretme sürecinde sadece dil ve matematik zekayı dikkate almakta; diğer zeka alanlarını sistemin dışına itmektedir. Farklı yeteneklere sahip öğrencileri; dahi ; öğrenme güçlüğü yaşayan ya da başarısız öğrenciler olarak adlandırmaktadır.

Oysa ki eğitim süreci öğrencilerin nasıl ve hangi yollarla daha iyi öğrenebildiklerini ortaya çıkarmalı ve öğrencilerin yeteneklerini belirleyerek onlara bu alanlarda başarılı olmaları için yardım etmelidir. (Saban, 2002, 2)

Çoklu zeka teorisine dayalı öğretim anlayışı eğitimde arzu edilen ve istenilen hedefe ulaşmakta etkili bir kuramdır. Çoklu zeka teorisi, her öğrencinin öğrenebileceği, başarılı olabileceği ve gerektiğinde zeki bir birey olarak davranabileceğine inanmak demektir. Bu açıdan ele alındığında çoklu zeka kuramının eğitime en önemli katkısı öğretim stratejisinin mantıksal-matematiksel ve sözel-dilsel zeka alanının dışına çıkararak öğretimin genişlemesini sağlamasıdır.

Çoklu zeka kuramına göre öğretimin amacı herhangi bir bilişsel, duyuşsal, motor beceriyi konu, içerik ve temayı en az sekiz farklı yol geliştirerek bir kuramsal çerçeve içinde sunmaktır. (Saban, 2002, 63-67)

Çoklu zeka kuramı öğrencilerin zeka profillerini belirlemekte, onların yeteneklerinin betimlenmesi ve yorumlanması açısından öğretmenlere rehberlik etmektedir. Kuram aracılığıyla elde edilen farklı zeka profilleri öğrencilerin neler yapmaktan hoşlandıkları, neyi iyi yaptıklarını, daha iyi nasıl öğrendiklerini belirlemekte yardımcı olur.

Çoklu zeka kuramının uygulanma alanlarından biri de yabancı dil öğretimidir. Günümüzde iletişimsel dil öğretim yöntemlerinin ön plana çıktığı ve dilin daha çok günlük yaşamı yansıtan işlevsel yönüyle öğretilmesi gerektiği savunulmaktadır. Böylece dil öğretimi mantıksal bir sistemle örülmüş gramer-çeviri yönteminin dışına çıkarak yapı ve içerik boyutuyla gerçek hayatı yansıtan sınıf ortamına taşınmıştır.

Gerçek hayat bireyin doğuştan getirdiği bütün zeka türlerine açıktır. Aynı zamanda bireyin zeka alanlarının kullanımına fırsat ve olanak tanır bu nedenle derse aktif katılımı sağlamak için ders kitaplarının öğrencilerin doğasına ve gerçek yaşama uygun etkinlikler ile hazırlanması şart ve gereklidir. Yabancı dil öğretiminde rolü yadsınamayacak kadar önemli olan ders kitaplarının sözel-dilsel zeka üzerine odaklanmış etkinliklerden kurtararak öğrencileri etkileşimli bir ortamda kendini farklı yollarla ifade edebilen bireyler haline getirecek şekilde hazırlanması gerekmektedir.

Çoklu zeka kuramı temelinde hazırlanmış ders kitaplarının eğitim öğretime çok önemli katkılar sağlaması nedeniyle bu çalışmada Fransızca öğretmenliği hazırlık sınıfında okutulan Champion ile 2009-2010 eğitim-öğretim yılında okutulması düşünülen Alter ego adlı ders kitapları incelenmiştir.

### 1.1.1. Problem Cümlesi

“Fransızca öğretiminde kullanılan ders kitaplarının çoklu zeka kuramına göre değerlendirilmesi” temel problemi oluşturmaktadır.

### 1.1.2. Alt Problem Cümleleri

1- Champion ve Alter ego adlı ders kitaplarında yer alan etkinlik ve alıştırmaların hazırlanılmasında tüm zeka alanları eşit ve uyumlu bir dağılım içerisinde midir?

2- Her iki kitaptaki etkinliklerde kullanılan zeka alanları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

3- Öğrencilere uygulanan çoklu zeka alanları dereceleme ölçeği veri sonuçlarından elde edilen öğrenci zeka profilleri ile kitaplarda yer alan etkinliklerde çoklu zeka kuramının kullanımı arasında eşit ve uyumlu bir dağılım görülmekte midir?

4- Kitaplar öğrencilerin sahip olduğu zeka alanlarını ortaya çıkaracak ve geliştirecek nitelikte midir?

## 1.2. Araştırmanın Amacı

İnsan beyninin işleyişi fizyolojik yapısı, temel duygular aynı sistem ve belli bir düzen içerisinde işlemektedir Buna rağmen duygu ve temel duygular her bireyle farklı bir şekilde bütünleşmektedir. Öğrenme, fiilen beynin yapısını değiştirmektir. Öğrenme arttıkça öğrenmenin kendine özgüllüğü de artmaktadır. (<http://www.egitimcihaber.net/inceleme/bir-egitimcinin> insan beyni hakkında bilmesi gerekenler) (25.08.2009)

Zeka dinamik olma, sürekli bir gelişim ve değişim gösterme özelliğine sahiptir. Her öğrencide bulunan farklı zeka yapılarının farklı yöntem ve etkinliklerle kullanılması bireysel farklılıkları azaltarak baskın olan zeka alanlarının gelişmesini sağlamakta ve bireyin öğrenmesinde ona kendine özgülük ve kolay öğrenme yolunu sunmaktadır.

Öğrencilerin bireysel farklılıkları, farklı kültür ve çevreden getirdikleri özellikler ile birlikte, öğrenme-öğretme süreçlerini bütünleştirdiğimizde yabancı dil öğretiminin aynı seviyede ve tek tip öğretim yoluyla sağlanılmasının mümkün olmadığı görülmektedir.

Çünkü, yabancı dil öğretim süreci içerisinde dili anlama, okuma, yazma, konuşma becerileri aynı seviyede ve aynı öğrenme yolu ile gerçekleşmemektedir. (Karadeniz, 2000, 7) Çoklu zeka kuramının uygulama alanlarından biride yabancı dil öğretimidir.

Kuram öğrencilere; farklı öğrenme yolu, problem çözme, iletişim kurma, kendilerine güvenlerini kazanma, yaratıcı düşüncelerinin geliştirilmesini sağlamakta; ayrıca onlara çok değişkenli ve birden fazla öğretim yöntemleri sunarak, hayatın karmaşıklığını yansıtan öğretim ortamları sunmaktadır.(<http://www.egitimbilim.com/makaleler1.htm>) (06.06.2009)

Bu, çalışma Fransızca öğretimindeki ders kitaplarının çoklu zeka kuramı temelinde hazırlanması halinde yabancı dil öğretimini nasıl etkilediğinin belirlenmesi ve başarılı bir hale getirilmesi için önerilerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Demirel (2007) dünyada bilim ve teknoloji alanında yaşanan hızlı gelişmelerin yabancı dil bilmenin önemini ortaya çıkardığını bunun sonucunda da bir değil birkaç yabancı dil bilmenin zorunluluk haline geldiğini ifade etmektedir. Fakat; ülkemizde yabancı dil öğretimi ile ilgili çalışmalar; bütün çaba ve harcanan zamana karşılık öğrencilerin yabancı dil seviyelerinin arzulanan düzeyde olmadığını dili iyi öğrenemediklerini kanıtlamaktadır. Bu durum dil öğretiminde önemli sorunların olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Yabancı dil öğretiminde, uygulanan programlarla birlikte ders kitapları da önemli bir rol oynamaktadır. Her bireyin algılama, kişisel yeteneği deneyimleri öğrenme yöntemleri birbirinden farklıdır. Bundan dolayı insan doğasına aykırı gelen hiçbir şey uzun ömürlü olamaz. Dolayısıyla da öğretimde en iyi yöntem insanın düşünce yapısına, yani bilinç üstü ve bilinçaltı etkinliğine en uygun olan yöntemdir. İnsanın doğasında ezber, düşünme, analiz, sentez ve taklit gibi yetenekler vardır. Daha etkin ve kalıcı bir dil öğretimi için yabancı dil programları ve dil öğretiminde kullanılan ders kitapları içerisinde bu yeteneklerin hepsinden yararlanılmalıdır. (Hengirmen, trz, 44)

Yabancı dil öğretiminde sözel-dilsel zeka alanı ön planda tutulmakta dinle-konuş yöntemiyle, dilbilgisine ağırlık verilmektedir. Eğitim sistemimizde günlük yaşamla ilişkilendirilmemiş tekdüze bir yabancı dil öğretim programı uygulanarak öğrencinin motivasyonu ve ilgisi azaltılmakta böylece dersten soğutulmaktadır. (Karadeniz, 2006, 8)

Çoklu zeka kuramı bireylerin farklı yetenek, ilgi ve gereksinimlerini dikkate alan, her bireyin farklı zeka profillerine sahip olduğunu savunan onların gizil güçlerini ortaya çıkararak bu yeteneklerinin geliştirilmesini hedefleyen eğitimsel bir düzenlemedir. (Bümen, 2001, 4)

Çoklu zeka kuramı geleneksel anlayışının aksine gerçek yaşamda problem çözme, bir ürün ortaya koyma zekanın çoğul olarak ele alınmasına bireylerin neler yapabildiğinden çok neler yapabileceğine dayanır. Bütün zekalar eşit değere sahiptir. Bir zeka alanı diğer bir zeka alanından daha önemli ve daha üst düzeyde değildir. Bir problemin çözümü sırasında birden fazla zeka alanı zihinsel işlemler sürecinde birlikte hareket etmekte ve karmaşık yollarla birbirleriyle etkileşim haline girmektedir. (Vural, 2005, 199-264)

Çoklu zeka kuramı uygulaması öğrencilerin problem çözme becerilerini ve üretkenliğini, kendilerini keşfetmelerini, kendilerine güvenmelerini, başkalarının ilgi ve yeteneklerine saygı duymayı yaratıcı güçlerini geliştirmeyi sağlamaktadır.(Bümen, 2001, 46)

Bu çalışmada, Fransızca dil öğretiminde kullanılan ders kitapları içerisinde yer alan alıştırmalar ve etkinliklerin, öğrencilerin sahip olduğu zeka profillerine göre eşit ve uyumlu bir şekilde dağılım gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak; ders kitaplarının çoklu zeka kuramı temelinde hazırlanması için önerilerin geliştirilmesini amaçlanmaktadır.

#### **1.4. Varsayımlar**

1-Yabancı dil bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin tamamı yüksek öğrenim seçme ve yerleştirme sınavı dil puanları sonucunda bu bölümlerde öğrenim görme hakkını elde etmektedir. Dolayısıyla da yabancı dil bölümlerinde okutulan ders kitaplarında yer alan etkinliklerin sözel-dilsel ağırlıkta olduğu, diğer zeka profillerinin ise göz ardı edildiği düşünülmektedir.

2-Öğrencilere yönelik çoklu zeka alanları dereceleme ölçeğinden elde edilen veriler gerçeği yansıtmaktadır.

#### **1.5. Hipotezler**

1- Alter ego ve Champion adlı ders kitaplarının farklı zeka profillerine sahip öğrencilere yönelik hazırlanması konusunda dengeli ve uyumlu bir dağılımın sağlanmadığı düşünülmektedir.

2- Bu çalışmada kullanılan her iki kitapta sözel-dilsel zeka alanına ilişkin alıştırtma ve etkinliklerin diğer zeka alanlarına ilişkin alıştırtma ve etkinliklere oranla farklılaşacağı,

3- Her iki kitap içerisinde yer alan etkinliklerde doğacı zeka alanının etkinlik ve alıştırtmalarda kullanılmışlık oranının en düşük zeka alanı olacağı; ve bu zeka alanının etkinlikler içerisinde kullanım oranı sözel-dilsel zeka alanının kullanım oranına göre anlamlı bir biçimde farklılaşacağı,

4-Fransızca öğrencilerinin dilsel zeka alanlarının diğer zeka alanlarına oranla gelişmişlik düzeyinin daha fazla olduğu ileri sürülmektedir.

5- Kadın öğrencilerin dilsel zeka puanları ile erkek öğrencilerin dilsel zeka puanları arasında anlamlı bir düzeyde farklılaşmanın olmayacağı ileri sürülmektedir.

### **1.6. Sınırlılıklar**

1- Araştırma örneklemiyle sınırlıdır.

2- Araştırma kullanılan ölçekler ve değişkenleriyle sınırlıdır.

3- Bu araştırma Ç.Ü Eğitim Fakültesi Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı Hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrenciler ile sınırlıdır.

4- Bu araştırma, 2008-2009 eğitim öğretim yılında Ç.Ü Eğitim Fakültesi Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı hazırlık sınıflarında okutulan Champion adlı ders kitabı ve 2009-2010 eğitim öğretim yılında okutulması düşünülen Alter ego adlı ders kitabı ile sınırlıdır.

### **1.7. Tanımlar**

Çoklu zeka kuramı: Bireylerin farklı ilgi, yetenek ve gereksinimlerini dikkate alan, her bir bireyin farklı zeka alanlarına sahip olduğunu savunan ve bu zeka alanlarını geliştirmeyi hedefleyen yeni eğitimsel bir düzenlemedir.(Bümen, 2002, 7)

Yabancı dil: İnsanların doğduğu ülkede konuşulmayan ancak bireyin başka bir milletle iletişim kurması için sonradan öğrendiği başka bir ulusun veya topluluğun dilidir.

### **1.8. Kısaltmalar Listesi**

Araştırmada kullanılan kısaltmalar aşağıda verilmiştir.

**ÇZK:** Çoklu Zeka Kuramı

**SD :** Sözel- Dilsel Zeka

**MM:** Matematiksel - Mantıksal Zeka

**GU:** Görsel-Uzamsal Zeka

**BK:** Bedensel-Kinestetik Zeka

**SK:** Sosyal-Kişilerarası Zeka

**MR:** Müziksel- Ritmik Zeka

**OB:** Öze dönük-Bireysel Zeka

**D:** Doğacı Zeka

## II. BÖLÜM

### KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Yabancı Dil ve Önemi

Akademik ve mesleki yaşamda birden fazla yabancı dil bilmek; gelişmiş ülkelerin bilimsel ve teknolojik alanda ilerlemesini takip edebilme, ve bireyin kendi potansiyelini dış ülkelere tanıtabilmesi düşüncelerini aktarabilmesi açısından bir ön koşul olarak görülmektedir. (Kocaman, 1983, 3)

Dünyadaki gelişmelerin gerisinde kalmamak ve diğer ülkelerdeki hızlı gelişmelere ayak uydurmak, yabancı ülkeler ile uluslar arası ilişkileri kuvvetlendirmek ve çağdaşlaşma sürecini hızlandırmak amacı içerisinde olan ülkemizde gençlerin birden fazla dil öğrenmesi önem taşımaktadır. Bu konu doğrultusunda velilerin gittikçe artan talep ve isteklerini karşılamak amacıyla ülkemizde yabancı dilde öğretim yapan okulların sayısında bir artış görülmektedir. (Demirel, 1990, 11)

#### 2.1.2. Türkiye de Yabancı Dille Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Türkiye de yabancı dil eğitiminin tarihsel başlangıcını Fransızca oluşturmaktadır. Teokratik bir yapıya sahip olan Osmanlı İmparatorluğunda eğitim tamamıyla dine dayanmaktaydı. (Tanilli, 1989, 31)

1973 yılında Mekteb-i Bahriyenin açılmasıyla batılılaşma ve çağdaşlaşmaya yönelik eğitim reformunun temeli atılmış; Böylelikle eğitim programlarına yabancı dil dersi olarak ilk kez Fransızca konulmuş ve okullarda Fransızca ders olarak okutulmaya başlanmıştır.

1796 yılında Mühendishane-i Berri Hümayun da tıp alanında yabancı dil olarak Fransızca eğitimi yapılmış; 1863 yılında Mekteb-i mülkiye de Fransızca öğretimi zorunlu ders olarak eğitim programına girmiştir.

1827 de Tıphane de yoğun olarak Fransızca eğitimi yapılyordu. 1939 da yabancı dille eğitim yapan ilk üniversite Mekteb-i Tıbbiye-i Adliye-i Şahane de uzmanların eşliğinde Fransızca bilgiler verilmekteydi (Koçer, 1987, 34)

1847 yılında Mekteb-i Ulüm-u Harbiye okuluna yabancı uzman öğretmen ve Avrupa da eğitim yapmış genç öğretmenlerden oluşan bir kadro ders vermiş; daha son-

rada bu okulda yabancı dil olarak Fransızca dersi okul programında yerini almıştır. (Koçer, 1987, 39)

Osmanlı İmparatorluğunda Fransızca öğretimi diğer dillere oranla öncelik ve güncelliğiyle Tanzimat dönemine damgasını vurmuş; meşrutiyet döneminde Fransızca'nın yerini Almanca, ikinci dünya savaşını izleyen dönemde ise İngilizce ülke üzerinde hâkimiyetini sağlamıştır.

Tanzimat ilanı ve Islahat Fermanı sonrası başta Fransa olmak üzere İngiltere, Amerika, Almanya ve İtalya kendi dillerini ve kültürlerini yaymak amacıyla Osmanlı imparatorluğunda okullar açmışlardır. (Koçer, 1987, 80)

Bu okullardan Robert Koleji 1912 yılından Cumhuriyet dönemine kadar uzanan tarihlerde İngilizce öğretim yaparak etkinliğini sürdürmüştür. 1955-1956 yılında Orta-doğu Teknik Üniversitesi'nin açılmasıyla yabancı dille yükseköğretim kurumlaştırılmıştır. Bu kurumlaşma 1971-1972 yılında Robert Koleji'nin yüksek kısmı Boğaziçi Üniversitesi'ne dönüştürülerek devam etmiş; bu iki üniversiteye ek olarak yüksek öğretim kanununun 49. maddesi gereğince İngilizce ve Almanca öğretim yapan bölüm ve anabilim dalları ortaya çıkmıştır. (Demircan, 1988, 122)

### **2.1.3. Belirli yada Mesleki Amaçlı Dil Öğretimi**

Ülkemizde, 19.10.1983 tarihli, resmi gazetede yayınlanan 2547 sayılı yasanın 5. maddesi ile 18196 ve 2923 sayılı yasayla birlikte “Yabancı dil eğitim ve öğretim Kanunu” belirlenmiş; ayrıca 20. 04. 1984 tarihli Resmi Gazete de yayımlanan 18378 sayılı yasa ile “yabancı dilde eğitim ve öğretim yapan yüksek öğretim kurumları hakkında yabancı dil yönetmelikleri düzenlenmiştir. Aynı yasa, yabancı dil eğitim-öğretimini ve yabancı dille eğitim-öğretimin amaçlarını belirlemiştir.

Yabancı dille eğitim-öğretimin amacı, öğrencilere amaç dilde konuşabilme, anlayabilme, çeviri yapabilme, duygu ve düşüncelerini yazı ile ifade edebilme yetisi kazandırmayı hedeflemektedir. Ayrıca yabancı dildeki bilimsel ve teknolojik gelişmelerle ilgili yayınları takip edebilme, uluslar arası toplantı ve tartışmalarda bireye kendi düşüncelerini ifade edebilme yeteneğini kazandırmaktır. (Yükseköğretim Kanunu ve Yönetmelikler, 219-220)

2547 sayılı yüksek öğretim kanununa bağlı çerçeve programında üniversitelerde yapılan yabancı dil eğitiminin amacı öğrencilerin 4-5 yıllık eğitim ve öğretim sonunda yetkinlik kazandığı alanda yazılmış bir dildeki bilimsel metinleri sözlük yardımıyla

okuyup anlayabilecek ve günlük konuşmalarda rahatlıkla kendini ifade edebilecek seviyeye ulaşması sağlanılmaktadır. Bu çerçeve programı yüksek öğretim kurumlarının sahip olduğu yabancı dil eğitim programlarını ortak bir çatıda yeniden yapılandırmayı hedeflemektedir. Program dilbilgisi öğretimine ağırlık verse de bunun yanı sıra belirli ya da mesleki amaçlı dil etkinliklerine de yer vermektedir

Genel anlamda bir dilin bütün yönüyle öğretme ve öğrenme sürecinde yaşanan zaman ve emek kaybı nedeniyle son yıllarda dil öğretimi yerini akademik ve mesleki alanda bireyi özel amaçlara götüren ve bireyin amaçları doğrultusunda dilin araç görevini üstlendiği belirli amaçlı dil öğretimine bırakmıştır. Bu amaç mesleki gereksinimleri karşılamanın yanı sıra hukuk tıp havacılık gibi profesyonellik gerektiren alanlarda amaç olarak da kullanılmaktadır.

Belirli amaca yönelik dil öğretiminin temelini, öğrencinin gereksinimleri ve dil öğrenmedeki amacı belirlemektedir. Amacın saptanmasından sonra hedefe göre programların hazırlanması önem taşımaktadır. Belirli amaca yönelik dil öğretiminin en önemli özelliği öğrenci gereksinimi ve amacının belirlenmesi sonucunda tüm programların bu amaç doğrultusunda geliştirilip uygulanmasıdır. Belirli amaca yönelik dil öğretim programı gereksinimlere uygun bir içerikle ve öğrenci giriş davranışlarının belirlenmesiyle geliştirilmektedir. (YÖK yabancı dil çerçeve programı,1983)

## **2.2. Yabancı Dil Öğretiminde Kuramsal Yaklaşımlar**

Yabancı dil öğretiminin etkili ve başarılı olması için birçok kuramsal yaklaşımlar ortaya atılarak yeni denemelere gidilmiş, etkili ve başarılı olan kuramsal yaklaşımlar geliştirilerek amaca ulaşmanın yolları aranmıştır. Bu kuramsal yaklaşımlardan bazıları ise aşağıda yer almaktadır.

### **2.2.1. İşitsel Dilsel Yaklaşım**

Temeli davranışçı kuramın yöntemlerine dayanan bu yaklaşımda sözlü becerinin geliştirilmesi diyalog ve sözlü alıştırmalar yoluyla sağlanmaktadır. Dilin kuralları belli bir sıra ve yapı içerisinde, öğretilerek öğrenciye dinlediğini anlama ve konuşma becerisi kazandırmayı hedeflemektedir. Brooks göre dil konuşmadır. Dilin üretici yanı yazma ise sözün bir türevi olarak tanımlamıştır. Bu yaklaşıma göre dinlediğini anlama ve konuşma becerisinde öğrenci en üst seviyeye gelinceye kadar yazmaya başlamaz. Başka bir deyişle öğrencinin duymadıklarını sözlü olarak ifade etmemesi, söyleyemediklerini oku-

yamaması, okuyamadığı cümleleri yazmaması ilk dönemlerde zorunludur. Çünkü bu yaklaşıma göre, yazma sesletimi bozan bir unsur olarak görülmektedir. Öğretimin ilk aşaması günlük dilin öğretilmesi ile başlamaktadır. Daha sonra öğretme aşaması diyalogların ezberletilmesi veya taklit yoluyla öğretilmesi sözlü alıştırmaların yaptırılması ile devam etmektedir. (Demircan, 1990, 182-190)

### **2.2.2. Durumsal Yaklaşım**

Bu yaklaşımda günlük konuşma ve özel alana yönelik dil öğretiminin dil birimleri tespit edilerek durum listesi çıkartılmaktadır. Daha sonra bunların nasıl sunulması ve uygulanması gerektiği tespit edilerek öğrencinin beklentileri doğrultusunda izlenenin durumları belirlenmektedir.

Durumsal yaklaşımda konular günlük yaşamda öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak şekilde ele alınmaktadır. Dilin anlaşılması onun toplumsal bağlam içerisinde olmasını gerektirmektedir. İzlemler dilsel durumların belirlenmesi betimlenmesiyle ve dil gereksinimlerinin, toplumsal ihtiyaçları karşılandığı ölçüde değer bulmaktadır. Konular bir garson, bir turist ya da santral memurunun günlük yaşamındaki türlü gereksinimini karşılayabileceği ölçüde önemli sayılmaktadır.

### **2.2.3. Bilişsel Yaklaşım**

Bilişsel yaklaşım, işitsel dilsel yaklaşıma bir alternatif olarak ortaya çıkmıştır. Öğrencilerde dil becerileri geliştirilirken amaç anadilde konuşulan benzer yapıdaki ses çıkarımı, telaffuzu ve sözdizimini geliştirmektedir. Bu yaklaşımda öğrencilere belirli tümce kalıpları yerine daha önce karşılaşmadıkları farklı duruma uygun tümceler yaratılabilme düzeneği öğretilmektedir.

Bilişsel yaklaşımın temel ilkesi öğrenmenin anlamlı olması, bilginin algılanması, işlenmesi ve saklanmasına yani usçu olmasına dayanmaktadır. Beynin bilgiyi işleyebilmesi için bilginin anlamlı olması gerekmektedir. Bilgiler parçalar halinde bellekte saklanmamakta dolayısıyla da yeni öğrenilenler anlamlı bilgi birimlerine dönüştürülmektedir. Eski bilgilerle yeni bilgiler arasında anlamlı ilişkiler kurulduktan sonra birimlere dönüştürülen bilgiler ileride tekrar kullanılmak üzere bellekte saklanmaktadır.

Bilişsel yaklaşıma göre, dil yapısal alıştırmalarla öğretilmemektedir. Bu nedenle dil sonsuz değişik sayıdaki kurallara elverişli yeni dil üretimini gerçekleştirecek düzen öğretilmelidir. Dil sonsuz değişime elverişlidir. Kişinin dile getirdiği her sözü nasıl kul-

lanacağını bilmesi onun dil edincini oluşturmaktadır. Öğrencilerin edinç yoluyla düşüncelerini sözlü anlatıma geçirebilmesi öğrenilecek olan amaç dilin düzenini bilmesi ve söyleyeceklerinin anadilinde öğrendiklerine göre düzenlenmesi önemlidir.

#### 2.2.4. İşitsel-Görsel Yaklaşım

Fransızca öğretiminde dil deneyliliğinin ortaya çıkmasıyla (projeksiyon aleti + teyp) eş zamanda görsel bağlamın ses ile birleştirilmesi dil öğretiminin daha yararlı olmasını sağlamış ve dili kolay öğrenilir kılmıştır.

İşitsel-görsel yaklaşımda dil öğretimi üç farklı yolla sağlanmaktadır. İşitsel fonograf yolla yapılan dil öğretimi; linguafon, kulaklıkla-dil, radyo, bantçalar, tape-recorder dil deneyliği ve kasetçalar aracılığıyla yapılmaktadır.

Görsel yolla öğretime yapılan katkı resim, kukla, duvar resmi, slayt, film, flash ile gerçekleştirilen eğitimidir. İşitsel-görsel yolla yapılan katkı ise televizyon, video ve bilgisayardır.

Bu yaklaşımda amaç dili anadili gibi konuşanların sesletimi işitsel araçlarla sağlanmakta, o dilin konuşulduğu ortamlar, kültür öğeleri genel ayrımlar ise görsel araçlarla yansıtılmaktadır.

Görsel ve işitsel araçlar edilgin yüklemeye uygundur. Görseller sözcüksel, konusal ve öyküsel olarak üçe ayrılmakta ve her birinin dil öğretiminde farklı işleve sahip olduğu ve işlevlerine göre kullanılması gerektiği ifade edilmektedir.

Anadilinde sözcükleri algılayan bir kişi amaç ve anadilde yer alan sözcükler arasındaki ilişkiyi ve sözcüklerin dizimsel yerlerini daha kolay belirleyebilmektedir. Somut ve kültürle ilgili bilgilerin öğretiminde görsel araçlar daha etkili olmaktadır. İşitsel-görsel yaklaşımda, görsel sunum ile eş zamanda buna eşlik eden kayıtlı ses, amaç dilde konuşulan sözcüklerle değil de görsel uyarıcılarla sağlanmakta, böylece anadilin kullanılmasına gerek duyulmamaktadır. Görsel sunumlarla anlatılan ders öğrenciye soyutlamalar şeklinde öğretilen ders ortamından daha eğlenceli ve ilginç gelmekte onları güdülemektedir. Dolayısıyla da öğrenci üzerinde güçlü duyuşsal bir etki bırakmaktadır. (Demircan, 1990, 197-198)

#### 2.2.5. İnsancıl (Hümanistic) Yaklaşım

1960'lı yıllarda hayvanlar üzerine yapılmış öğrenme deneyleri insanların öğrenmesine uyarlanmış bunun sonucunda bilgiyi işleme özellikleriyle birlikte bilişsel öğ-

renme öne çıkmıştır.1970'den sonra dil öğreniminde, dil biliminin yerini ruhbilimi almış karşılıklı etkileşimli öğrenimin öğretmen merkezli öğretime oranla daha uygun olduğu görüşü savunulmuştur.Rogers, bilişsel fiziksel ve duygusal değişiklikleri tam çalışan kişinin duygu ve tepkilerinin birbiriyle uyum içerisinde olduğunu ve her türlü tecrübeye açık iletişim kurmaktan çekinmeyen davranışlarıyla ve kararlarıyla değişime, kendini yenilemeye açık olduğunu ifade etmektedir.

Rogers'ın tanımını oluşturduğu birey ancak öğrencinin özgürlüğüne ve saygınlığına değer veren eğitim sistemi ile gerçekleşmektedir. Öğretmenin öğrencileriyle açık, net bir iletişim içerisinde olması ve onların güvenini kazanması önemlidir. Hümanistic yaklaşıma göre öğrenci; kendini keşfedebilen ve düşüncelerini başkalarına özgürce ifade edebilen bireylerdir. Öğretmen, yalnızca bilgiyi aktaran değil, öğrencinin bilgiyi kolayca anlamasını ve özümlemesini sağlayan rehber kişi olmalıdır.Yoksa öğrenci başarısızlık, rekabet ve eleştirilme korkusundan dolayı savunmalı bir öğrenim yoluna yönelir.Eğitim ve öğretimde bireylerin tek bir varlık olduğu hepsinin birbirinden farklı gizil güçleri ve yetenekleri olduğu göz önünde bulundurulmalı öğrencilerin bireysel ayrılıklarına uygun, yeteneklerini rahatça ve özgürce yaşayabilecekleri onların bütün bu ayrılıklarına uygun ve yeteneklerini sergileyebilecekleri yabancı dil sınıfları açılmalıdır.

Öğrenme sürecinde duygusal etmenler bilişsel etmenler kadar önem taşımaktadır. Öğrenciler dil edinim sürecinde öğrenme ortamlarına kişilik özellikleriyle gelirler. Bu süreçte iki dilin yanı sıra iki ayrı kültüründe karşı karşıya gelmektedir.Dolayısıyla da dil öğreniminde eşzaman içerisinde gerçekleşen ikinci dil öğreniminin yanı sıra ikinci kültüründe öğrenilmesi şarttır. Dil ediniminde kişiler arası etkileşim; kişilik etmenleri, ben merkezli ve karşılıklı edimsel güdülenme olarak üç'e ayrılmaktadır.

Ben merkezli etmene göre birey kendini tanımlamaya başkaları tarafından kabul ve değer görmeye ihtiyaç duymaktadır. Bireyin öz beğenisi değişken olmamakla birlikte çekingenlik kavramı ile doğrudan ilişki içerisinde.

Karşılıklı edimsel etmen; duygu paylaşımı, dışa dönüklük ve saldırganlık olmak üzere üç'e ayrılmaktadır. Birey dil aracılığıyla kişiler arası empati kurma ve başkalarıyla başarılı bir iletişime girebilmesi için karşısındaki kişilerin duygusal ve bilişsel özelliklerini tanımak ve anlamak zorundadır. Bireyin dışa dönüklük özelliği dil edinimini kolaylaştırmaktadır. Saldırganlık duygusu ise öğrencide kızgınlık duygusunun yarattığı tepki yoluyla onu hızlı konuşmaya iten yapıcı bir davranıştır. Bu yaklaşıma göre, ikinci bir dil öğreniminde güdülenmenin başarıya etkisi kültürel ve toplumsal uzaklık arasındaki bağlantıya dayandırılmıştır. (Demircan, 1990, 202-208)

### 2.2.6. İşlevsel Kavramsal Yaklaşım

İşlevsel kavramsal yaklaşımın amacı; kavramsal bir izleni üzerinde, ders konularının dilin hangi işlevleriyle kullanıldığını ve bu işlevlerin hangi kavramlara bölündüğünü ortaya çıkarmaktır. Bireyin dil ediniminde dili kullanması toplumsal ve ruhsal dil dışı koşullar tarafından belirlenir.

Dilin türleri ve kullanımı ortamlara göre değişiklik göstermektedir. Devlet kurumunda kullanılan dil ile arkadaş toplantılarında kullanılan dil birbirinden farklıdır. Birey bulunduğu ortama göre dilin türünü ve kullanımını belirlemektedir. Dilin işlevleri kullanılış amacına göre değişik biçimlerde ifade edilmiş ve farklı işlevlere ayrılmıştır. Bunlar gerçeklerle ilgili bilgi alma ve verme, ussal davranışları açıklama ve öğrenme, duygusal tavırları açıklama ve öğrenme, başkalarına iş yaptırabilme ve başkalarıyla ilişki kurmadır. Bu yaklaşımda, her kavram ile verilmek istenen anlam; yapısal ve işlevsel kavramlarla farklı izleniler üzerinde yoğunlaşmıştır. Bilgi iletimi, betimlemeler, yapısal izleni ve eylemler; işlevsel-kavramsal bölümlerle ifade edilmiştir. İşlevsel-kavramsal yaklaşımda izleniler amaca göre düzenlenmektedir. Ulamaları belirleyen dil birimleri dilin öğrenilme amacına göre belirlenmektedir. Örneğin, dilin anlama-anlatım için mi yoksa anlam için mi öğrenileceği belirlenmekte daha sonra, bireyin hedefine uygun özel amaçlı yada alan dili öğretimi uygulanmaktadır. Dil öğretiminde, yapısal izleni öğretimi seviyeleri; başlangıç, orta ve ileri seviyededir. İşlevsel-kavramsal izleni seviyeleri konuşma düzeyi olarak belirlenen yaşamsal düzey, iş görme ve en alt düzey olan eşik düzeyidir. (Demircan, 1990, 249-253)

### 2.2.7. İletişimsel Yaklaşım

İletişimsel yaklaşımda, öğretim yöntemleri materyaller, sınıf içi etkileşim, öğretmen öğrenci rolleri ve davranışları dilin kullanım modeline göre düzenlenmektedir. İletişimsel yaklaşımıcılar yapısalcılığı reddederek bu yaklaşıma alternatif olarak dilin yapısı ve kullanımı ile ilgili çalışmalar yapmışlardır. İletişimselciler, üretilen tümceler dilbilgisi kurallarına uygunluğunu denetleyerek dil ediminin toplumsal bağlam ve kültürel yönden dili kullanmada yetersiz kaldığını ve dil edincinin toplumsal bağlama uygun olmadığını savunarak iletişimsel edinç kavramını ortaya atmışlardır. İletişim ve kültür iç içe geçecekse öncelikle tümceler arasında anlam ve sözdiziminde biçimsel bağların olabilirliliği, araçlara uygulanabilirliği, kullanım ortamına uygunluğu uygulama sırasında duyulan ihtiyaçların neler olduğu ayrımı yapılmalıdır.

Canale ve Swain göre iletişimsel edinç; dört boyuta ayrılmaktadır. Bunlar; dilbilgisel edinç, toplumsal dilsel edinç, söylemsel edinç ve stratejik edinçten oluşmaktadır. İletişimsel yaklaşıma göre dil, etkileşim ve iletişim işlevi olan anlam açıklama dizgesi özelliğini taşımaktadır. Dilin; dilbilgisel ve yapısal özelliğinin yanı sıra, işlevsel ve iletişimsel ulama, tümce ve anlatımda kullanılması gerekmektedir. Dil becerilerindeki sıralama öğrencinin gereksinimlerine göre düzenlenmekte bir beceri diğer bir beceriye göre daha öncelikli olmamaktadır. Dilin işitsel ortamda algılama düzeyi dinleme sürecinde ise, üretme konuşma eyleminde olur. Görsel ortamda okuma edilgen düzeyde ise üretme yazma eylemi şeklinde gerçekleşmektedir. Bu yaklaşım öğretimin amaçlarını; öğrencinin yeterlilik düzeyi ve iletişim isteklerine göre düzenlemektedir. (Demircan, 1990, 249-253)

### **2.3. Eğitim-Öğretimde Materyal**

#### **2.3.1. Materyallerin Öğretimdeki Yeri ve Önemi**

Öğrenme; öğretim süreci boyunca bireyin davranış, tutum, kapasite, düşünce yapısı ve sosyal yaşantısında pozitif yönde gerçekleşen değişimlerin tümü olarak tanımlanmaktadır. Her eğitim yaklaşımı öğrenmeyi farklı şekilde tanımlamaktadır: Davranışsal eğitim anlayışı öğrenmeyi, bireyin öğretilmesi amaçlanan içerik ile etkileşim sürecine girmesini sağlayarak davranışlarında ölçülebilir değişimler olarak tanımlamaktadır.

Bireyin durağan olmadığını karmaşık ve sürekli değişim gösteren sosyo-dinamik bir yapıya sahip olduğunu savunan bilişselciler ise öğrenmeyi bireyin önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda gözlenebilir ve ölçülebilir uygun davranışları gösterebilmesi olarak tanımlamaktadırlar.

Yeni bir görüş olan oluşturma anlayışına göre öğrenme; bireylerin problem çözme sürecinde eski bilgilerini kullanarak tecrübelerini yeniden anlamlandırarak yapılandırması ve yorumlaması sonucunda yeni özgün bir bilgi yada ürün meydana getirmesidir. (Şahin Yapar; Yıldırım, 1999, 8-10)

Bireyler; fiziksel, bilişsel duygusal sosyal gelişim, öğrenme isteği, biçimi, hızı, kapasitesi, psiko-motor koordinasyonu, kendini ifade etme yeteneği olgu ve kavramları anlama, hatırlama yönünden ayrılarak birbirlerinden farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin etkili ve başarılı bir öğretim ortamı oluşturabilmeleri için öğrencilerinin bireysel farklılıkları hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Öğrencilerin bireysel farklılıkları doğrultusunda hangi yöntemin kullanılmasının gerekliliği içerik araç gereç seçimi

ve kullanımını belirlemektedir. Öğrenmeyi artırmak, zenginleştirmek, çoklu ortamlar oluşturmak daha önemlisi bilginin kalıcılığını sağlamak için yöntem ve içeriğe uygun iyi tasarlanmış materyaller kullanılmalıdır.

Edgar Dale göre öğrenme ilkeleri yaşantı tecrübelerine dayanmaktadır. Dale; öğrenme işleminin gerçekleşmesi sırasında, bireyin tüm duyu organları ile bu süreç içerisine katıldığını, öğrenme süreci somuttan soyuta basitten karmaşığa doğru yaparak-yaşayarak gerçekleştiriliyorsa öğrenmenin bir o kadar kalıcı olduğunu ifade etmektedir. Öğrencilerin % 83'ü görme %3,5 koklama %11' i işitme %1,5'i dokunma %1'i tatma yoluyla öğrenmektedir. Öğrencilerin öğrenmeleri okuma yoluyla gerçekleşiyorsa işittiklerinin %20'sini, görsel sunumla yapılan öğretimde gördüklerinin %30'unu hem görsel hem işitsel materyallerin kullanıldığı öğretim ortamlarında %50'sini, derse aktif katılımlarında %70'i, yapıp söylediklerinde ise %90'ını hatırladıkları ortaya çıkmıştır. (<http://www.egitimbilim.com/makaleler1.htm>) (06.06.2009)

Öğrencilerin ihtiyaç ve öğrenme biçimleri aynı olmadığı için öğrenme stilleri de birbirinden farklılık göstermektedir. Bazı öğrenciler en çok bakarak öğrenirler bu tip öğrenciler görsel öğrencilerdir. Bu öğrenciler için kullanılacak araç-gereçler arasında tepegöz, slayt, çizgi film, tahta, resimler, fotoğraflar ve bilgisayarlar en etkili öğretim materyalleridir. İşitsel tip öğrenciler ise duyarak öğrenirler video, ses bantları, radyo, televizyon bu tipler için iyi bir uyarıcıdır. Devinimsel tipler ise dokunarak ve dokunduklarını hissederek en iyi şekilde öğrenmektedirler. Üç boyutlu öğretim materyalleri gösteri yapma rapor yazma değerlendirme bu tip öğrencilerin öğrenmelerinde kalıcılık sağlamaktadır. (Demirel, 1997, 137-139)

Öğretim materyalleri; öğretime çoklu öğrenme ortamı sağlama, her öğrencinin bireysel öğrenme ihtiyacını karşılama, dikkat çekme, bilgiyi hatırlamasını kolaylaştırma soyut kavramları somutlaştırma gibi yararlar sağlamaktadır. Ayrıca öğretilmek istenenlerin resim ve çizimlerle görselleştirilmesi anlatımı kolaylaştırmaktadır. Bunun yanı sıra, materyaller güvenli gözlem yapmayı, birbirleriyle tutarlı içeriklerin farklı zamanlarda sunulmasını kolaylaştırarak düşünmeyi sürekli hale getirmektedir. Geliştirilen bir materyalin farklı sınıflarda tekrar kullanılması da materyallerin yararları arasında sayılmaktadır.

Bir materyalin etkili olması öğrenmeyi kolaylaştırmasına öğrenmeye yön vermesine öğrenciyi araştırmaya yöneltmesine ve öğrenme sürecinde zaman tasarrufu yapmasına bağlıdır. Bu özelliklere sahip bir materyalin somuttan soyuta, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene doğru hazırlanması gerekmektedir. (Karataş; Yapıcı, trz, 317)

### 2.3.2. Öğretim Materyallerini Hazırlama İlkeleri

-Öğretim materyalleri öğrencinin kolaylıkla kullanabileceği şekilde basit, sade anlaşılabilir ve dayanıklı olmalıdır.

-Materyaller dersin amacına, hedefine ve öğrencide oluşturulmak istenen istenilen davranışlara uygun seçilmelidir.

-Dersin konusunu oluşturan önemli özet bilgilerle donatılmalıdır.

-Yazılı metinler ve görsel işitsel öğeler öğrencilerin gelişim düzeyleri ve öğrenim özelliklerine uygun olması gerekmektedir. Ayrıca gerçek hayatı yansıtmalıdır.

-Materyaller öğrenci kullanımına açık ve onların kolayca erişebileceği şekilde olmalıdır.

-Materyaller gerektiğinde gereksinimlere uygun bir şekilde geliştirilmeli ve güncelleştirilebilmelidir.

### 2.3.3. Görsel Materyaller

Gerektiğinden fazla yazılı materyallerle sunulan geleneksel eğitim öğrenmeyi istenilen başarıya ulaştıramamaktadır. Eğitim görsel sunumlarla betimlenir ve desteklenirse soyut bilgiler somutlaştırıldığından dolayı öğrenmenin daha kolaylaştığı görülmektedir. Görsel tip öğrenciler dışında sözel yolla öğrenen öğrenciler dahi bazı kavramları görsel sunumların desteği ile daha kolay öğrenmektedirler.

Materyallerdeki bilgiler görsel öğeler aracılığıyla somutlaştırılmakta kavramların anlaşılması basitleştirilmekte böylece şekiller yoluyla bilginin alınması ve yorumlanması sağlamaktadır. Ayrıca kavramlarla ilgili öğeler arasındaki ilişkiler şemalar yoluyla kolayca öğretilebilir. Bilgilerin aktarımıyla birlikte eş zamanda verilen görsel sunumlar bireylerin konu üzerine dikkatlerini çekerek onları güdülemektedir. Görsel öğelerin anlaşılması ve yorumlanmasında birçok değişken etkindir. Örneğin; çocukların, bir resmin vermek istediği mesajı algılamaları yaş gruplarına göre farklılık göstermektedir. On iki yaş altı çocuklar resimleri parça parça yorumlama eğilimi gösterirken daha büyük çocuklar ise resimleri bütün olarak algılamaktadırlar. On iki yaş ve altında olan çocuklar resimlerin renkli olmasına dikkat etmekte ayrıca görsel sunumlarda çizimleri değil resimleri tercih etmektedirler. Aynı zamanda kültürel geçmiş görsel öğelerin yorumlanmasında önemlidir. Öğretimde görsel sunumlarla sözel bilgilerin okunaklığı sağlanırken, böylece iletilmek istenen mesaj için harcanan emek miktarı azaltılmakta, ve bu yol-

la mesajın en önemli kısmına öğrencinin dikkati çekilmektedir. (Demirel; Seferoğlu; Yağcı, 2002, 28-32)

#### **2.3.4. Basılı Materyaller**

Basılı materyalleri; ders kitapları, çalışma kitapları, el kitapları, çalışma kılavuzları, romanlar ve broşürler oluşturmaktadır.

Basılı materyallerin üretim ve satışının ucuz olması, kullanılırken kolay taşınabilme ve temin edebilme özelliğinin kolay olması öğretime sağladığı yararlar arasında sayılmaktadır. Öğrencileri ezberlemeye yöneltmesi, küçük bir metin içerisinde birden fazla sözcük ve kavramın bulunması bilişsel açıdan öğrencinin zorlanmasına neden olmaktadır. Basılı materyaller ön koşul bilgiye sahip olmayı gerektirmektedir. Materyaller; yeterli ön bilgiye sahip olmayan öğrencilere bilgi aktarımı sağlayamaz. Materyaller öğrencinin hazır bulunuşluğuna, sınıfın fiziki şartlarına ve dersin içeriğine uygun seçilmez ise amaçları gerçekleştirmede yetersiz kalabilmektedir. (Kaya, 2006, 43-44)

#### **2.3.5. Ders Kitapları**

Ders kitapları geçmişten bu gününe doğru incelenildiğinde insanların düşünce ve duygularını ifade etme gereksinimlerini her devirde farklı araçlarla sağladığı görülmektedir. İnsanlar kimi zaman, mağara duvarlarına şekiller çizmiş kimi zaman taş, bronz, kil kimi zamanda papirüs ve parşömen gibi araçlar aracılığıyla düşünce ve duygularını anlatmışlardır. İlk ders kitabı örneği olan papirüs rulo sistemi, M.Ö.1300 yılında eski mısırda hazırlanmış daha sonrada yakın bölgelere hızla yayılmıştır. Eski yunanda ise ge-yik, ceylan ve dana derisinden yapılmış parşömenler kitapların hazırlanması ve biçimlendirilmesini sağlamış kitaplarda yaşanan bu yenilik kodeks yöntemi ile katlanabilir sayfalar haline gelmiş ve bugünkü kitapların temelini oluşturmuştur.

İnsancıl akımın kabul görmesiyle önemi artan kitaplar, insanların kültürel gelişimine önemli katkı sağlamıştır. Matbaanın bulunması materyallerin oluşumunda yeni gelişmelere yol açmış; kitabın tarihi gelişimi kitap basımı ve resim tekniklerindeki gelişmelerle devam etmiştir. 1904 yılında ofset baskı tekniğinin kullanılmasıyla baskı sayısındaki artış kitapların maliyetini düşürmüş gittikçe çoğalıp yaygınlaşmasına neden olmuştur. Günümüzde ise radyo, televizyon ve bilgisayar gibi kitle iletişim araçlarının gelişimi kitapların önüne geçerek kitleleşen kültür iletişiminde tek araç olma özelliğini kayıp etmesine yol açmıştır.

Ders kitapları doğruluğu ve sürekliliği değişebilen ussal, zihinsel, görsel ve algısal edinimlerin bütünü olan bilgi birikimlerinin sunulduğu kaynaklardır. Bu edinimler kitapların niteliğini birçok açıdan etkilemektedir. (Kaya, 2006, 78-79)

Ders kitapları belirlenmiş bir dersin öğretiminde kullanılan öğretim programına ve amacına uygun bir içerikle hazırlanmış ve öğrencilere yönelik yazılmış kaynakları kapsamaktadır. (Demirel; Seferoğlu; Yağcı, 2002, 86)

Öğrenciye aradığı bilgiyi bulma ve kullanma konusunda rehber olması, toplumsal tecrübe kazandırması ve problemleri çözmede faydalı olması ders kitaplarının temel amaçlarından. Ülkemizin politikasına uygun genel ve özel hedeflerin uygulanmasında önemli bir görev üslenen eğitim programı dört öğeden oluşmaktadır. Bunlar amaç, içerik öğrenme-öğretme ve değerlendirmedir. İçeriğin en önemli ögesi olan ders kitapları eğitim programlarının amaçlarını gerçekleştirmekte aynı zamanda gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde ders programı olarak kullanıldığı görülmektedir. Ülkemizde temel kaynak olan ders kitaplarında niceliğin artırılmasının yanı sıra konulardaki niteliğinde artırılmasına yönelik çalışmalar yapılmıştır. Ders kitapları yönetmenliği gereğince 16.1.1991 gün ve 10 sayılı karar ile ders kitaplarının hazırlanması özel sektöre bırakılmış, kitapların içerik ve fiziki görünümündeki niteliğinin artırması görevi ise milli eğitim bakanlığının sorumluluğuna bırakılmıştır.

Ders kitapları dünyadaki önemli eğitim araçları arasında yer almakta, Japonya'da öğrenme-öğretme sürecinde temel kaynak sayılırken Amerika Birleşik Devletlerinde yapılan araştırmada öğrencilerin sınıftaki zamanlarının % 70'i ile % 95'ini ders kitaplarına ve ders kitaplarıyla ilgili etkinliklere harcadıkları ortaya çıkmıştır. Yine A.B.D'de yapılan başka bir araştırma da ise ilköğretim ve ortaöğretimdeki öğretmenlerin % 56.3'ü ders kitaplarını okumada kullanırken % 26.2'sinin ise ders kitaplarındaki konuları kaynak olarak kullandığı görülmüş, öğretmenlerin toplam %81.5'i ders kitaplarını öğretimde kullanarak önemli bir materyal ve eğitim aracı olduğunu ortaya koymuşlardır.

Ülkemize bakıldığında ders kitaplarının öğretim ve öğrenme amaçlı olarak kullanıldığı görülmektedir. Ders kitapları dünyada farklı ülkelerde uygulanan uzaktan eğitim programlarında temel öğrenme kaynağı olma özelliği göstermektedir. Fransa öğretim sürecinde öğrenci ders kitaplarını birinci derece kaynak olarak, kullanırken Almanya % 80' İngiltere % 75' ders kitaplarından yararlanmaktadır.

Türkiye'de ise öğrencilerin uzaktan eğitim programı öğrenmelerinde kullandıkları zamanın çoğunu ders kitaplarına harcadıkları ortaya çıkmıştır.(Kaya, 2006, 80-83)

### 2.3.5.1. Ders Kitaplarında Aranacak Nitelikler

-Ders kitapları ders programına uygun olarak hazırlanmalı ve yazarlar ders kitaplarındaki bilgileri yazabilecek uzmanlığa sahip olmalıdır.

-İçerik günlük yaşantıyla ilişkili olmalı öğrenciler öğrendikleri konuları günlük yaşamda kullanabilmelidir.

-Her konu bilimsel düşünme yöntemi ile işlenmelidir.

-Konulardaki dil ve anlatım öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olmalıdır.

-Konular kendi aralarında eşit şekilde dağıtılmalı öğrencilerin ilgi yetenek ve gereksinimlerine göre yer almalıdır.

-Konular öğretim ilkelerine uygun hazırlanmalı kazandırılması istenen davranış, bilgi, ve beceriler öğrencilerin bulunduğu gelişim dönemleri ile buldukları sınıfın seviyesine uygun olmalı temel bilgilerin anlaşılmasına yetecek kadar detaylara yer verilmelidir.

-İşlenecek olan konular bir önceki sınıfın konularıyla bağlantılı bir sonraki sınıfın konularına hazırlayıcı olmalıdır.

-Konular öğrenciyi bilimsel araştırmaya yöneltmeli, etkinliklerle uyum ve ilişki içinde olmalıdır.

-Konular da kullanılan metinlerin dili sade, açık ve anlaşılır bir dille yazılmış olmalıdır.

-Kitaplar da konuya başlamadan önce ön bilgileri harekete geçirici hazırlık soruları yer almalı ayrıca her bölüm ya da ünitenin sonunda değerlendirme soruları bulunmalıdır.

-Konulardaki metinlerin anlaşılabilirliğini kolaylaştırmak için hemen metin yanına gerekli açıklamalar yapılmalı tablo, grafik, şekil ve resim gibi yardımcı unsurlar konulmalıdır.

-Kitaplar gözü yormamalı göz sağlığına uygun ve estetik açıdan yeterli olmalıdır. (Kaya, 2006, 92-94)

Ders kitapları bilişsel, devinişsel ve duyuşsal hedeflerin gerçekleşmesini sağlama konusunda yetersizdir. Bilişsel hedefler olgusal bilgi çalışma işlevlerinde kullanılan sözcük gerçek ve iş yaşamında karşılaşması mümkün olan durumların yer almasını gerektirmektedir. Ders kitapları devinişsel hedeflerin gerçekleşmesini sağlamakta oldukça sınırlıdır. Becerileri öğretmek için kullanılan hareketsiz şekiller hareket nesnelerini gösterse de kitaplarda hareketi göstermek oldukça zordur. Duyuşsal hedefleri gerçekleştir-

mede bazı duyguları harekete geçiren araçlar öğrenciye ilginç gelse de bu hedefin gerçekleşmesinde ders kitapları kullanılmamaktadır. (Kaya, 2006, 99)

Ders kitapları incelenildiğinde içeriklerin bölünmüşlüğü, öğrenciyi bütünden uzaklaştırarak yalnızca bilgi parçacıklarını ezberletmeye yönelttiği görülmektedir. Oysa ki, kitaplardaki yöntemlerin kendi doğası ve bütünlüğünü yansıtan bilginin analiz sentez arasındaki ilişkisini ortaya çıkaracak ve farklı özelliklere sahip bireylere ulaşabilecek şekilde hazırlanması gerekmektedir. (Karakuş, 2006, 79)

### 2.3.5.2. Ders Kitaplarının Hazırlanmasında Temel İlkeler

-Ders kitapları öğrencinin yaşı dil yeteneği okuma stili ve alışkanlıklarına göre hazırlanmalıdır.

-Metinleri daha ilginç hale getirmeyi sağlayan yazı türleri, sayfa düzeni ve tasarımı konusunda bilgi sahibi olunmalı yada bu alanda uzmana danışılmalıdır.

-Hazırlanacak metin konuyu bilmeyen bir öğrenci üzerinde sınanmalı metnin kullanımı ve açıklığı denenmelidir.

-Metin içerisinde ağır, mesleki bir dil kullanılmamalı anlatım basit ve cümleler kısa olmalıdır.

-Alt konular temel konunun gelişmesini destekleyecek şekilde hazırlanmalıdır.

-Yazı karakterleri ve sayfa düzeni öğrenci özelliklerine uygun olmalıdır.

-Metin içerisinde geçen bilinmeyen terim, kısaltma ve kısa yazılımlar açıklanmalıdır.

-Metinler de büyük ve kalın harflerin kullanılması öğrenci üzerinde olumsuz etki yaratarak cümlelerin anlaşılmasını ve okunmasını zorlaştırmaktadır.

-Eğitimle ilgili kavramların açıklanmasında resimlerden yararlanılmalıdır.

-Fotoğraf, grafik ve şekiller okuma zamanını kısaltarak metnin anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır.

-Resimlerin kullanımında bilinen nesnelere tercih edilmeli ve resimler metinleri tamamlayıcı özellikte olmalıdır. (Kaya, 2006, 101-103)

Ders kitaplarında sayfa düzeninin oluşturulması için; çeşitlilik, hizalama denge ve basitlik gibi konular önemlidir. Ders kitapları içerisinde resimlerin bulunması sayfa- lardaki beyaz alanı artırdığından dolayı öğrencinin ilgisini daha fazla çekmektedir. Buna rağmen sayfa içerisinde gereğinden fazla resim bulundurulmamalıdır.

Koyu rengin ağırlıkta olduğu sayfalarda açık ve belirgin türler kullanılmalıdır. Sayfa düzeni ve kompozisyon oluşturulur iken, konu başlıklarının koyu renk ve büyük yazılması metnin içeriğini ikinci plana itmektedir.

Ders kitaplarında metnin anlaşılabilirliğini belirleyecek teknikler kullanılmalı, metnin ortalama zorlukları bulunarak öğrenci seviyelerine uygunluğu tespit edilmelidir. Metnin anlaşılabilirlik işleminde indeksin yüksek olması metnin anlaşılır olmadığını göstermektedir. (Kaya, 2006, 103-107)

### **2.3.5.3. Ders kitaplarının Yararlılıkları ve Sınırlılıkları**

-Öğrencinin kendi hızına göre ilerlemesine izin verdiği için öğrenmeyi bireyselleştirmektedir.

-Ders kitapları ekonomiktir ve taşınabilir özelliktedir.

-Öğretimi yapıyılaştırmaktadır.

-Öğrenciyi derse ve konuya karşı güdülemekte ayrıca değerlendirme bölümüyle öğrenciyi bilgiyi geliştirme ve pekiştirme fırsatı tanımaktadır.

-İşitsel araçlarla karşılaştırıldığında kitaplar aracılığıyla gerçekleştirilen öğrenme daha etkindir. Öğrenciyi bilgiyi tekrar gözden geçirme fırsatı vermektedir.

-Kitaplar öğretmenin sözlü dersini tamamlamaktadır

-Öğrencinin aktif düşünmesini sağlamakta; ayrıca öğrenciyi anlatım, soru kalıpları ve çözümlerle karşı karşıya getirmektedir.

-İçindeki bilgilerin zamanla kullanılamaz hale gelmesi ve güncelliğini yitirmesi kitapların sınırlılıkları arasındadır.

-Kitaplar bilgiyi zincirleme ve tek yönlü sunmaktadır. Bu sunuş şekli düşünmeyi engellemekte ve öğrenciyi ezberciliğe itmektedir.

-Bilgiyi yüzeysel ve genel hatlarıyla sunmaktadır.

-Kitaplar öğretim programı içinde bulunan konular etrafında koşullandırılmaktadır.

-Renkli fotoğraf uyarlaması kitapların maliyetini yükseltmektedir.

-Sayfa üzerinde hareketlerin gösterilmesi oldukça zordur. (Kaya, 2006, 108-109)

## 2.4. Zeka ve Çoklu Zeka Kuramı

Zeka ve zeka ile ilgili yaklaşımların bilimsel kanıtlarının temeli nöro-psikolojiye dayandırılmıştır. Bundan dolayı zeka ve çoklu zeka kuramı ile ilgili açıklamalara geçmeden önce beynimizin işleyişi konusunda genel bir bilgi verilecektir.

### 2.4.1. Beyin

Beyin bir kilogramdan biraz ağır, küflü peynir kokan yapışkan, peltamsi bir maddeden oluşmaktadır. İnsanlar, beden ağırlığına oranla, büyük bir beyne sahiptir. Beynin %78'i sudan %10'u yağdan ve %8'i de proteinden oluşmaktadır.(Yapıcı, trz, 3 )

Beyin; iki yarı küreye ayrılmakta; ön ve arka kısımda alın lobu bulunmaktadır. Beyincik, içe doğru kıvrılmış beyin kökünü oluşturan pons, uzun süreli belleği tarama, beyine kayıt edilmiş bilgileri hatırlatmaya yarayan talamus, bilgilerin kalıcılığını sağlayan hipokampus, omurilik soğanı, ağsı yapı, beynin sol ve sağ yarımküresi arasındaki iletişimi sağlayan nasırsı maddelerden oluşmaktadır.

Beynin sol yarı küresi, bireyin konuşma yazma gibi sözel dili kullanma yeteneğinden sorumludur. Ayrıca dili kullanma ile ilgili davranışların belirli bir düzen içerisinde yapılmasını gerçekleştiren analitik, mantıksal düşünme ve problem çözme gibi becerilerde de uzmanlaşmıştır.

Sağ yarı küre ise, sezgisel, artistik algılamalardan, uzamsal ve kinestetik yeteneklerden sorumludur. Ayrıca sağ yarı küre sol yarı küre ile dilsel bir ilişki içerisinde dir. Beynin iki yarı küresi sinirsel bir bağ aracılığıyla birbirine bilgi aktarmaktadır Herhangi bir öğrenmenin gerçekleşmesi için her iki yarı küre birbirleriyle iletişim halinde çalışmak durumundadır. Kısacası insanoğlu ne yarım nede iki beyine sahiptir.

Uzmanlaşmış iki yarı küre, davranış ve yeteneklerin oluşmasında birbirine katkıda bulunmaktadır. Her iki yarım küresiyle bütün olan beyin, farklılaşmış bölgeleriyle iletişim içerisine girmekte; gerçekleştirdiği her işlem sonucunda tek bir beyinin tümünü ilgilendiren fonksiyonların çalışmasıyla birlikte bir ürün ortaya koymaktadır.(Senemoğlu, 2003, 363-374)

### 2.4.2. Beynimizin İşleyişi

İnsanda bulunan 100 trilyon hücrenin yaklaşık 100 milyarı beynimizdedir. Beyin vücudun yaklaşık %2'si kadar bir ağırlığa sahiptir. Beynin ağır olması ya da sinir hücrelerinin yani nöronların sayısının fazla olması zeka ile bağlantılı değildir. Nöronlar uyarılma ve alınan uyarıcıyı iletebilme özelliğine sahip-

tir. Hücre gövdesi dentrit ve akson olmak üzere nöronlar üç kısma ayrılır. Her nöron dentritler aracılığıyla komşu nöronların aksanlarından gelen iletileri alır. Bu iletileri kimyasal ve elektriksel işlemler yoluyla akson boyunca sinaps adı verilen boşluklara aktarır. Sinaps oluşturamayan nöronların çoğu ölür. Hayatın ilk yılında beyin hücrelerinin sayısı azalır. Ama beyin ağırlığı iki kat artar Çünkü, nöronlar işitilen, görülen, dokunulan, koklanan, tadılan uyarılara tepki verirken dentritler yoluyla fiziksel bağlantılar kurar ve geliştirir.

Çocuğun aktif yaşantısı, zihinsel çabası ve zengin çevresel uyarıcılar dentritlerin dallanmasını hızlandırır. Böylece zeka gelişir. Öğrenciler beyinlerini kullanmaları için fırsatlarla karşı karşıya bırakılmadıklarında dentritler uyarılmazlar. Bu durum sınıflarda ciddi bir sorun olarak karşımıza çıkabilir. Öğretmenler, uygun uyarıcılar vermediğinde neural budanmaya neden olabilirler yada öğrencilerin bilgiyi algılamak için gerekli olan yeteneklerini köreltebilirler. Örneğin bir öğrencinin beyni, genellikle hareket ederek işlem görüyorsa ve bu öğrenciye de hareket etme serbestliği tanınmıyorsa, beyin süreçlerin de neural budanmaya neden olan bir azalma söz konusu olabilir. Görsel zekası baskın olan başka bir öğrencinin zekasına yönelik, sınıfta görsel uyarıcılar yetersiz ise öğrenci bu gereksinmesini karşılamak için hayal kurmaya ve dalmaya başlayabilir. Buna izin verilmediğinde yada görsel uyarıcı sunulmadığında yine neural budanma olabilir. (Selçuk, 2003, 13-14)

### 2.4.3. Zeka

Uzun yıllardan bu yana üzerinde çalışılan zeka soyut bir kavram olması nedeniyle bir çok bilim adamının ilgi alanını oluşturmaktadır. Zekanın ne olduğu nasıl tanımlanması gerektiği merak edilmiş, sorgulanmış, çerçeveleri çizilerek somut bir kavram haline getirilmiştir. Bilimsel alan yazınında zeka sözcüğü cicero tarafından kullanılarak latince “intelligence”(interlegentia) teriminde anlam bulmuştur. Bu terim dinamik ve orektik başka bir deyişle duygulanımsal ve hazzal süreçlere karşıt olarak zihinsel özelliklerin anlaksal ya da bilişsel özellikleri biçiminde iki katlı bir sınıflama olarak tanımlanmıştır.

Tarihsel gelişim sürecinde zeka; kaba kuramlar, standart psikometrik yaklaşım, çoğullaştırma, hiyerarşi yaratma şeklinde sıralanabilir.

Kaba kuramlar zeka kavramı üzerine insanları zeki, aptal, az ya da çok akıllı gibi sıfatlarla nitelendirmektedir. Kaba kuramlara göre ünlü sayılan Frederick, Douglos, Mohatma Gandhi gibi ünlüler zeki olarak nitelendirilmektedir. İnsanlar tartışırken zeka konusunda fikir ayrılıklarına girmezler bütün bu zeki, aptal, akıllı gibi nitelendirmelerin altın-

da yatan sebep insanların zekanın ne anlama geldiği konusunda tartışmalarından ve birbirlerine karşı çıkmayışlarından kaynaklanır.

Standart psikometrik yaklaşım; zekayı, teknik olarak tanımlayabilmek için zeka ölçebilecek IQ testleri geliştirmiş bu ilk başlarda bilimsel psikolojide bir ilerleme ve başarı olarak kabul edilmiş; fakat IQ testlerinin psikometrik yaklaşımı savunan bilim adamlarının kuramsal ilerlemesine katkısı az olmuştur.

Çoğullaştırma ve Hiyerarşi yaratma konusunda zeka üzerine çalışan Sperman, Terman gibi psikologlar zekayı sorun çözmeye yönelik genel ve tekil bir kapasite olarak incelemişlerdir. Bu yaklaşımı savunan çevreler IQ testlerinden elde edilen sonuçlar bir grubunun ancak tekil bir unsuruna işaret ettiğini savunmuşlardır. (Bümen, 2002, 1)

Zekayı ölçmeye yönelik ilk çalışma Galton tarafından yapılmıştır. O zekayı ölçmeye dayanan çalışmasında temel duyuların duyarlılığını incelemiş; zekayı bilgileri yapısallaştırma ve kullanma olarak tanımlamıştır.

Sperman ise zeka yı “g” ve “s” faktörü adını verdiği iki çift element olarak açıklamıştır. Spermanın kuramına göre zihinsel enerji olarak belirtilen genel faktör “g” faktörüdür. Diğer zihinsel etkinlikte rol oynayan zihin gücü olarak belirtilen “s” faktörüdür. Zeka içerisinde yer alan özel faktörlerin sayısı birbirinden farklı zihin etkinliklerinin sayısı kadardır. (Karadeniz, 2006, 13)

Thorndike ise Spearman’ın “g” faktörünü reddederek zekanın birbirinden bağımsız çok sayıda faktörden oluştuğunu, bireyde bir değil birden fazla zeka olduğunu öne sürmüştür. Thorndike zekayı soyut zeka, sosyal zeka, ve mekanik zeka olarak 3’e ayırmıştır. Soyut zekayı sayı, sözcük cinsinden sembollerini anlama ve kullanma, sosyal zekayı insanların iyi ilişkiler kurma ve birbirlerini anlama yeteneği, mekanik zekayı ise çeşitli araç-gereç ve makineleri anlama, kullanma yeteneği olarak tanımlamıştır. (Bümen, 2002, 2)

Guilford zekayı kuramsal düzeyde bilişsel işlemler olarak 3 boyutta ele almıştır. Bunları; işlemler, ürünler ve içerik adı altında incelemiştir. Ancak düşünmenin karmaşıklığı ve soyut olması nedeniyle zihnin yapısını yeterince açıklayamamıştır. Zihnin birbirinden bağımsız sınıflandırılabilen 120 faktörden oluştuğunu açıklamıştır. Zihin yeteneğini faktörlerin belli bir içeriği işlemler sürecinden geçirerek bir ürün haline getirebilme olarak tanımlamıştır. (Demirel, 1997, 37)

Piaget’e göre zeka bireyin olgunlaşma düzeyine bağlı değişen çevre koşullarında zekice etkinliklerde bulunması ve yaşamı için en uygun koşulları sağlamasıdır. Dolay-

sıyla bireyin gösterdiği performans zeka düzeyine bağlı olarak değişiklik göstermektedir. (Senemoğlu, 2003, 41)

Thurstone, birbirinden bağımsız unsurlardan ve farklı performanslarla ölçülebilecek bir dizi zihinsel becerilerin varlığından söz etmektedir. Thurstone yedi faktör sıralamaktadır. Bunlar; sözel ifade, sözel yatkınlık, sayısal yatkınlık, uzamsal hayal gücü, birleştirici hafıza, algı hızı ve akıl yürütmedir. (Gardner, 2004, 21)

Birçok bilim adamı, eğitimci ve psikolog tarafından tanımı yapılan insan zekasına ilişkin tek bir liste yoktur. Zekaya yönelik yapılan bilimsel araştırmaların sonucunda kültürler arası gözlemler, eğitsel çalışmalar gibi birçok kanıt ortaya çıkmıştır. Bütün bu kanıtların doğrultusunda zeka ile ilgili olarak daha etkili bir iletişim kurabilmek zihinsel güçlere ilişkin bir liste sunabilme ve kendi içinde entelektüel yetkinlikleri sınıflandırmak için Harvard üniversitesi öğretim üyelerinden psikolog Howard Gardner zekanın niteliksel olarak ölçülmesine karşı çıkmış, zekaya yeni bir bakış açısıyla çoğul bir anlayış getirmiştir.

Gardner, her bireyin birden fazla zeka alanına sahip olduğunu kişinin içinde bulunduğu kültür ve yetiştirilme tarzına bağlı olarak bütün zeka alanlarının istenilen düzeyde uzmanlaştırılabileceği ve geliştirilebileceği savını ortaya koymaktadır. Gardner'in yaptığı çalışmalar zekanın sabit olmadığını göstermektedir.(Vural, 2005, 223)

Gardner'e göre zeka bir veya birden fazla kültürel yapıda değeri olan bir ürün, hizmet ortaya koyabilme yeteneği, kişinin gerçek yaşamda karşılaştığı karmaşık yapıdaki bir sorunu keşfedebilme bu soruna etkili bir çözüm üretebilme ve değişimlere uyum sağlayabilme kapasitesidir. (Saban, 2002, 5)

Bu tanım zekayı, kişilerin neler yapabildiği gerçek yaşamda hangi ürünleri ortaya koyabildiği noktasına yerleştirmektedir. Bu yeni anlayış eski anlayışın tam tersidir. Bu tanımlamadan hareketle, eski ve yeni anlayışa göre genel bir çerçeve içerisinde çizilmiş zekanın karşılaştırılması şöyledir:

ZEKAYA İLİŞKİN ESKİ ANLAYIŞ	ZEKAYA İLİŞKİN YENİ ANLAYIŞ
1- Zeka, doğuştan kazanılır, sabittir ve bu nedenle de asla değiştirilemez.	1-Bir bireyin genetiksel olarak kalıtımla birlikte getirdiği zeka kapasitesi iyileştirilebilir, geliştirilebilir ve değiştirilebilir.
2- Zeka, niceliksel olarak ölçülebilir ve tek bir sayıya indirgenebilir.	2-Zeka herhangi bir performansta, üründe veya problem çözme sürecinde sergilendiğinden sayısal olarak hesaplanamaz.
3- Zeka, tektir	3- Zeka çoğuldur ve çeşitli yollarla sergilenebilir.
4- Zeka, gerçek hayattan soyutlanarak (yani, belli zeka testleri ile ) ölçülür.	4-Zekaya gerçek hayat durumlarından veya koşullarından soyutlanamaz.
5- Zeka, öğrencileri belli seviyelere göre sınıflandırmak ve onların gelecekteki başarılarını tahmin etmek için kullanılır.	5-Zekâ, öğrencilerin sahip oldukları gizil güçleri veya doğal potansiyelleri anlamak ve onların başarmak için uygulayabilecekleri farklı yolları keşfetmek için kullanılır.

(Saban 2002, 4)

#### 2.4.3.1. Çoklu Zeka Kuramı

Gardner, normal, üstün zekalı, ve beyinde hasar oluşmuş çocuklar üzerine yaptığı “Project zero” adlı çalışmasında onların; bilişsel ve potansiyel gelişimlerinin psikometrik bakış açısıyla açıklanmasının mümkün olmadığını gözlemlemiştir. Bireyin herhangi bir zeka alanında var olan üstün yeteneğinin diğer bir zeka alandaki üstünlüğü ile kıyaslanmanın çok kolay olmadığını ifade etmiştir. Gardner bu çalışmasında, herhangi bir kaza sonucu bireyin beyinde oluşan bir hasarın onun herhangi bir alana ait yeteneğini yitirmesine neden olduğuna buna karşın diğer yeteneğin işlevini koruduğunu gözlemlemiştir; bu noktadan hareket ederek, insan zekasının tek faktörlü olmadığını ve birden fazla zeka potansiyeline sahip olduğu çıkarımına ulaşmıştır. Bu çıkarım çoklu zeka kuramının başlangıç noktasını oluşturmaktadır.

Çoklu zeka kuramının temelinde nöro biyolojik ve kültürel boyutlar yer almaktadır. Nörobiyolojik kuram öğrenmenin, hücreler arasında sinaptik değişimler sonucu gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Kuramın diğer temelinden biri olan kültürel değerlerin ise; zeka göstergesi olarak değerlendirilen davranışları oldukça fazla etkilediği görülmüştür. Değer verilen herhangi bir zeka alanı diğer zeka alanlarına göre daha hızlı ve çok daha fazla gelişmektedir. (Demirel, 2004, 206)

#### 2.4.3.4. Zekanın Özellikleri

1-Her birey yaşamı boyunca zeka alanlarını artırma ve geliştirme kapasitesine sahiptir.

2-Zeka hangi yaş ve seviyede olursa olsun değişebilmektedir.

3-Zeka; bireyin beyin ve zihin sistemlerinin etkileşimi sonucu yaşadığı fiziksel, sosyal ve kültürel çevresini algılayıp anlamlandırabilen ve denetleyebilen çok yönlü bir olgudur.

4-Her birey, günlük yaşamda karşılaştığı problemleri zekanın çok yönlü yanları ile uyum ve bütünlük için de çözmektedir

5-Her insan bir zeka alanına değil birden fazla zeka alanlarının tümüne sahiptir.

6-Her zeka alanı bireye sunulan uygun imkan ve yeterli eğitim ortamlarında yüksek bir seviyede gelişebilme yeteneğine sahiptir.

7-Zeka alanları birlikte etkileşim içerisinde çalışır iken aynı zamanda birbirleriyle sürekli bir uyum halindedir.

8-İnsan zekasını standart bir takım kriterlerle belirlemek doğru değildir. Her alanda zeki olabilmenin birçok yolu vardır. (Saban, 2002, 20)

#### 2.4.3.3. Zeka Alanlarının Biyolojik Bölümlerinin Belirlenmesi

1-Beyin hasarıyla potansiyel izolasyon/nörolojik delil:

Yapılan beyin araştırmaları, beyinde oluşan hasar sonucu insan zekasının ayırt edici becerileriyle ilgili öğretici bilgiler sunmaktadır. Kaza veya herhangi bir hastalık sonrası beyninin belli bir kısmı hasara uğramış insanlar üzerinde yapılan çalışmalar ve gözlemler, beyninin sol lobu zarar gören hastaların dilsel becerilerinde çok fazla zorluk yaşadıklarını açıkça ortaya koymaktadır. Bu araştırmalar sonucunda, birey okuma, yazma ve konuşma esnasında yaşadığı güçlüğü şarkı söyleme, matematiksel işlemleri yapabilme, dans edebilme veya duygularını ifade edebilme becerilerinde yaşamadığı, bu becerilere yönelik herhangi bir değişikliğin ise olmadığı görülmektedir. Beynin sol lobunda meydana gelen hasar dilsel zekanın büyük bir kısmına zarar verdiğinden dolayı sadece sözel becerilerin etkilendiği ortaya çıkmaktadır.

2-Özel bir becerinin mevcudiyeti ile ayırt edilmiş bireylerin varlığı (idiot, savantlar, dahiler, üstün yetenekliler):

Dahiler, insani zihinsel yetkinliklerinden bir ve birden fazlası zamanından önce gelişmiş bireyler olarak tanımlanmıştır. Başka alanlarda fazlasıyla geri kalmış bir performans, belli bir entelektüel becerinin yokluğuna sahip bunun yanı sıra belli bir beceri alanı gelişmiş olan idiot savanlar, gibi istisnai bireyler beceri ve kuralları bakımından diğer bireylerden farklı, sıra dışı bir profil sergilemektedir. Keşfedilme ve zeka alanlarının belirlenmesinde beyin hasarından sonra yer alan ikinci bir ölçüttür.

### 3-Tanımlanabilir bir kilit operasyon yada operasyonlar dizisi :

Her zekanın dışarıdan ya da içeriden gelen bilgi aracılığıyla kendine özgü çeşitli etkinlikleri yürütebilmesi için sinirsel bir mekanizmaya sahip olması gerekmektedir.

Farklı zeka alanlarının göstergesi çeşitli yetenekleri içermektedir.Örneğin müzikal zeka göstergesi ses perdelerini fark edebilme duyarlılığını içerirken bedensel kinestetik zeka ise fiziksel hareketleri taklit etme yeteneğini içermektedir.

### 4-Farklı bir gelişim hikâyesi ve tanımlanabilir bir uzman performansı:

Zeka alanlarının gelişimsel tarihi süreci; her bireyin alt yetkinlik düzeyinden üst yetkinlik düzeyine kadar farklı uzmanlık seviyelerinde değişim gösterebilmesi tanımlanabilir, ayırt edilebilir kritik dönem içerisinde gerçekleşmektedir. Her bir zeka alanının etkinlik gösterdiği tarihi süreç kişiden kişiye değişebilmektedir. Çok sayıda ressam yada müzisyen 60-70 li yaşlarda aktif zamanlarını yaşarken kimi ressam yada müzisyen 5 yaşında üst yetkinlik düzeyine erişebilmekte ve sanat hayatını bu yaşlarda aktif olarak sürdürebilmektedir.

### 5-Evrimsel bir tarih ve olası evrim (Aklın evrimi):

Türlerin gösterdiği bütün alanların her birinin tarihsel gelişimini insan evrimi içerisinde incelemek gerekir. Mağra duvarlarına çizilmiş resimler ve arkeolojik kazılar sonucu elde edilen müzik aletleri zeka alanlarının evrimsel tarihine örnek gösterilmektedir. Belirli zeka türlerinin tarih öncesinde belli kesimde yaşayan nüfusa oranla daha fazla önem taşıdığı görülmektedir. Benzer şekildeki bu zekalar gelecekte daha da önemli olabilmektedir.

### 6-Deneysel psikolojik çalışmaların desteği:

Zekanın göreceli bağımsızlığı üzerine yapılan araştırmalarda birbiriyle kaynaşan yada farklı alanlara transfer edebilen (transfer edilmeyen) etkinlik ve belli bir alana öz-

gü yeteneklerde başarılı bir birey diğer alanlarda gösterdiği algılama biçimi ile hafıza yada aktarımda gösterdiği başarıyı başka bir zeka alanında farklı biçimde gösterebilmektedir. Örneğin müziksel sesleri algılayan bir birey sözel sesleri algılayamayabilir.

#### 7-Psikometrik bulguların desteği:

Gardner, zeka testlerinin zekayı ölçme konusunda yetersiz olduğunu ileri sürmüştü; bir zeka alanının başka bir zeka alanı ile uyum içerisinde olduğu durumlarda ve çoklu zeka kuramını desteklediği ölçüde güvenilir olduğuna dikkat çekmiştir.

Psikometrik testler her zaman ölçmeyi hedeflediği becerileri sınamada yeterli değildirlir. Psikometrik verilerin ölçüm güvenilirliğini artırmak için test verilerinin farklı biçimlerde yorumlanması gerekmektedir.

#### 8-Bir sembol içerisinde şifreleme hassasiyeti:

Bilgiyi anlatma; aktarma ve biçimsel sembolize etme yeteneği sayesinde gerçekleşmektedir. İnsan, dil, sayı ve görsel bilgileri kültür tarafından biçimlendirerek bir sembol sistemi içinde kendini gerçekleştirmeye yatkındır. Örneğin görsel uzamsal zekanın mimarlar tarafından bir seri grafik dili aracılığıyla ham bir becerinin insan için faydalı hale getirilmesi ve bir sembol sistemi içinde kullanılmasıdır. (Gardner, 2004, 87-94)

### 2.4.3.4. Çoklu Zeka Kuramının Ayırt Edici Özellikleri

Çoklu zeka kuramı bireyleri sınıflayan ve bütüncül zekayı savunan geleneksel anlayışın tersine gerçek yaşamda kültürel yapıda değeri olan bir ürün elde etme ve problem çözme becerisine dayanmaktadır. Çoklu zeka kuramının iki özelliğinden birincisi bireylerin zekalarını nasıl kullandığı ikinci ise zekanın çoğul olarak ele alınmasıdır. Bu iki özellik çoklu zeka kuramının temelini oluşturmaktadır. Kurama göre her zeka alanlarından biri ayırt edici sembol sistemine ve bilgiyi şekillendirme hususunda farklı yöntemlere sahiptir. Kuramın ayırt edici özelliklerinin sıralandırılması şöyledir:

1-Çoklu zeka kuramına göre zekanın tanımı, gerçek yaşamdaki zekaya dayanmaktadır.

2-Kuram zekaya çoğul bir bakış açısıyla bakar.

3-Tüm zekalar evrenseldir.

4-Zekanın bütünsel profili gelişim ve değişim göstermektedir.

5-Her zeka alt ya da ikincil yetenekler içermekte ya da farklı biçimlerde ortaya çıkmaktadır.

6-Zekalar birbirinden bağımsız olarak değil; birleşerek, kaynaşarak çalışırlar.

Çoklu zeka kuramına göre bütün zekalar eşit öneme sahiptir. Biri diğerinden daha değerli değildir. Zekaların birlikte birbirleriyle etkileşim içinde çalışması karmaşık yollarla gerçekleşmektedir. (Bümen, 2002, 8)

#### 2.4.3.5. Zeka Alanlarının Gelişimini Etkileyen Faktörler

Zeka alanlarının birbirleriyle etkileşimi sırasında bireyin her hangi bir zeka alanının olumlu ya da olumsuz yönde gelişmesini sağlayan faktörler bulunmaktadır Bu faktörler; biyolojik nitelik, kişisel hayat hikayesi, tarihsel ve kültürel özgeçmiş, kristalleştirici ve felce uğraticı deneyler olarak sıralanmaktadır.

**Biyolojik nitelik:**Bireyin beyinde genetik, kalıtımsal, doğum öncesi doğum sonrası ya da doğumu sonrası meydana gelen hasarlar oluşmaktadır. Gebelik sırasında annenin kullandığı çeşitli maddeler bebeğin sinir sisteminde hasar oluşturacaktır. Bu durum sonucunda çocuğun doğuştan getirdiği bir takım engeller zeka alanlarının gelişimini olumsuz yönde etkileyecektir.

**Kişisel hayat hikayesi:**Her bireyin farklı zeka alanlarının gelişimi insanlarla olan ilişki ve çevresel etkileşimleri sonucu şekillenmektedir.Varlıklı bir ailede yetişmeyen bir çocuk istediği bir müzik aletine sahip olamayacağından dolayı onun müziksel-ritmik zekası da gerileyecek ya da bu zeka alanının güçlenmesi zorlaşacaktır.

Eğer görsel zeka alanı güçlü olan bir çocuğa ailesi bu alanda gelişmesine izin vermeyip doktor ya da hukukçu olması yönünde bir eğitim sağlamış ise çocuğun görsel zeka gelişimi engellenecek böylece mantıksal-matematik ya da sözel-dilsel zeka alanı gelişecektir.

Coğrafi etkenler bireyin zeka alanlarını etkilemektedir. Köyde yetişen bir çocuğun şehirde yetişen bir çocuğa oranla doğacı ve bedensel zeka alanı daha fazla gelişim gösterecektir.

Geniş bir ailede yetişmiş bir birey ailesine yardım için çalışmak durumunda kalırsa sosyalleşemeyecek, aynı zamanda hayallerini gerçekleştiremediği içinde özeldönük zekası gelişmeyecektir.

**Tarihsel ve kültürel özgeçmiş:** Bireyin doğduğu yer, zaman, yaşadığı toplumun kültürel ve tarihsel gelişimi onun zeka alanlarından bir ya da birkaç tanesini etkileyecektir. Örneğin müziksel faaliyetlerin desteklendiği bir dönemde yaşayan bir bireyin müziksel-ritmik zekası gelişim gösterecektir.

**Kristalleştirici ve felce uğraticı deneyimler:** İki süreçte oluşan kristalleştirici ve felce uğraticı deneyimler, genellikle bireyin çocukluk dönemlerinde olumlu yada olumsuz yönde gelişen yaşantıları sonucunda ortaya çıkmaktadır. Dahı diye nitelendirdiğimiz bireylerin edindikleri deneyimlerin yetenek ve performanslar üzerinde olumlu etkisi görülmektedir.

Bireyin yeteneğini ve gizilgüçlerini ortaya çıkaran bu yeteneklerin gelişiminde etkili olan kristalleştirici deneyimler, bir anlamda kişinin potansiyellerinin dönüm noktası sayılabilecek tecrübelerinin tamamını içermektedir.

Felce uğraticı süreç ise utanma, aşağılanma, suçluluk, korku ve kızgınlık duygularıyla birlikte bireyin yetenek ve potansiyellerini törpüleyen ya da ortadan kaldıran tecrübelerdir. (Saban, 2002, 20-23 ; Demirel, Başbay, Erdem, 2006, 14-15)

## 2.5. Çoklu Zeka Alanları ve Özellikleri

Gardner geleneksel yapıdaki zeka alanlarını incelemiş ve bu anlayışın sınırlılıklarını fark etmiştir. Bununla birlikte bireylerin bilişsel kapasitelerini araştırmış 1983 yılında yayımladığı zihin çerçeveleri adlı kitabında bir insanın doğuştan getirdiği en az sekiz zihinsel kapasitenin varlığından bahsetmiştir. Gardner'in insanın doğuştan getirdiği ve geliştirilmeye uygun olduğunu ileri sürdüğü sekiz zeka alanları şunlardır:

Sözel-Dilsel, Mantıksal-Matematiksel, Görsel-Uzamsal, Müziksel-Ritmik, Bedensel-Kinestetik, Sosyal-kişilerarası, Öze dönük-içsel ve Doğacı zekadır. (Saban, 2002, 6)

**Sözel-dilsel zeka:** Bir dilin bütün işlevlerini kullanabilme yeteneğidir. Ses bilgisi, söz dizimi, anlam ve pragmatikten oluşan 4 temel elemandan oluşmaktadır. Dilsel zeka alanında dilin etkili kullanımı sembollerin üretilmesi ile gerçekleşirken dilin gelişmesi ise bu semboller aracılığıyla gerçekleşmektedir. Bu zeka da soyut kavramlar, düşünceler somutlaştırılarak bireyin zihninde nesne, yer, zaman ve süreçler bilindik hale dönüştürülmektedir.

Sözel-dilsel zekaya sahip bireyler dilin gramer kurallarına göre sıralanmasında uygun kelimelerin anlamlarını doğru yerde kullanabilen, bilgileri açıklayan yorumlayan

çevresindeki kişilerle başarılı bir etkileşim içerisine girebilen bireylerdir. Sözel-dilsel zekaya sahip olanlar, geniş bir kelime hazinesine sahiptirler. Cümleleri dinleme bunları yorumlama ve kendilerine özgü bir yapıda ifade edebilme yeteneğine ve anadilinden farklı başka bir dili öğrenme becerisine sahiptirler. Sözel–dilsel öğrencilerin öğrenmeleri daha çok kitap, teyp, yazma, görüşme, tartışma, konuşma ve dinleme becerilerini sergileyebilecekleri materyallerle sağlanmalıdır.

Sözel-dilsel zekaya sahip bireylerin özellikleri şunlardır:

-İyi bir hafızaya sahiptirler.

-Kişiler ile sözel iletişim kurmakta başarılıdırlar.

-Dil sanatlarını farklı yapılarda oluşturabilme kapasitelerine sahiptirler.

-Öğrendiği kelimelerle yeni dil formatları oluşturma,

-Dinleme hikaye yazma, kelime oyunu oynama, tekerleme, ve kitap okumada başarılıdırlar. (Vural, 2003, 238)

**Mantıksal-matematiksel zeka:** Mantıksal-matematiksel zeka tündengelim ve tümevarım yöntemi ile soyut problemler üzerinde neden-sonuç ilişkileri kurabilme akıl yürütebilme sayıları etkili bir şekilde kullanabilme yeteneğidir.

Mantıksal-matematiksel zeka alanı güçlü olan bireyler nesnelere belli grupların özelliklerine uygun kategorize ederek niceliksel olarak sayısallaştırıp öğrenmektedirler. Soyut semboller ve bilginin parçaları arasında bağlantıları neden sonuç ilişkisi içerisinde etkili bir mantık yürütme yeteneği ile çözümlenmektedirler. Matematikteki zihinsel aktivitelerde ve mantıksal problemlerin çözümünde hızlıdırlar. Strateji, mantık bulmacalarından, hipotez kurmaktan hipotezlerini sınamaktan hoşlanırlar.

Mantıksal–matematiksel zekaya sahip olan bireylerin özellikleri şunlardır:

-Olaylar arasındaki bağlantı ve ilişkilerin işleyişi hakkında sorular sorarlar.

-Sayı ve matematik işlemlerinden hoşlanırlar. Bunları günlük hayatta kullanmayı severler.

-Bilgisayar, satranç, dama gibi strateji oyunları oynamaktan zevk alırlar.

-Günlük yaşamda nesnelere sıralama sınıflama olaylar arasındaki örüntüleri mantıksal ilişki içinde düzenleme becerilerinde başarılıdırlar. (Sevinç, 2005, 75)

**Görsel-uzamsal zeka:** Görsel-uzamsal zekası gelişmiş bireyler görsel sembolleri kullanarak kendilerine özgü imgeler oluşturabilme, bu imgeleri diğer bireylerin zihinlerinde canlandırabilme, ve başkaları için bu imgelerden yeni görüntüler yaratabilme kapasitesine sahiptirler.

Görsel-uzamsal zekaya sahip bireyler için görsel sunumlar ve zihinsel imajlar onların zihin gözüdür. Düşünme, algılama ve muhakeme etme sürecinde bir resim bin sözcüğün ifade edemediği kadar etkilidir. Bu zekaya sahip bireyler nesneyi farklı açılardan algılama, zihinde canlandırabilme ve muhakeme etme yeteneğine sahiptirler. Bilgileri görsel sunumlara dönüştürebilme; olayları, mekânları nesne ve şekilleri zihinlerinde canlandırabilmede oldukça başarılıdırlar.

Objelerin benzerlik ve farklılıklarını kolayca bulur. Üç boyutlu resimlerde görülmeyeni ilk bakışta fark edebilme yeteneğine sahiptirler.

Görsel-uzamsal zekaya sahip bireylerin özellikleri şunlardır:

- Renklere karşı ilgilidirler. Renklendirme ve gölgelendirme yapmayı severler.
- Grafik, şekil, tablo, diyagram, harita gibi görsel materyalleri okuma ve yorumlamada başarılıdırlar.
- Sanatsal etkinliklere düşkündürler.
- Tasarım yapmaktan hoşlanırlar.
- Hayal kurmayı severler.
- Video, slayt, film gibi görsel sunumları izlemeyi severler.
- Yaştlarına göre yüksek düzeyde resim çizme yeteneğine sahiptirler. (Yavuz, 2001, 109)

**Müziksel-ritmik zeka:** Müziksel-ritmik zekası güçlü bireyler beyinlerinin sol ve sağ yarımkürelerini aynı anda etkin olarak kullanabilmektedirler. Ses, nota, ritimleri hatırlamakla birlikte olayların oluşumunu durumların işleyişini notalara ve ritimlere dönüştürmekte düşüncelerini müziksel bir ifade ile yorumlamakta başarılıdırlar. Bu zekaya sahip bireyler çevrelerinde bulunan her türlü sese karşı duyarlıdırlar. Bu seslerden anlam çıkarma, bireylerin ses tonlarından ruhsal durumlarını fark edebilme, kişilerin ayak seslerinden kim olduklarını, herhangi bir makinanın çıkardığı sestən o makinanın bozulabileceğini tahmin edebilmektedirler.

Müziksel- Ritmik zekaya sahip olan bireylerin özellikleri şunlardır:

- Şarkıların sözlerini ve melodilerini kolayca hatırlayabilirler.
- Şarkı söylemekten ve müzik aleti çalmaktan hoşlanırlar.
- Konuşurken ve hareket ederken elleri ayakları ile ritim tutarlar.
- Çevresinde duydukları bütün seslere karşı hassas ve duyarlıdırlar.
- Bir şarkıyı duyduklarında farkında olmadan şarkıya eşlik ederler.
- İyi bir müzik kulağına sahip olduklarından dolayı müzik türlerini ayırt edebilme yeteneğine sahiptirler.

-Beste yapma becerileri vardır. (Berman, 2002, 25-32)

**Bedensel-kinestetik zeka:** Bedensel-kinestetik zekaya sahip bireyler beden hareketlerini doğrudan doğruya kontrol edebilme, nesnelere hareketlerini kavrama, yorumlama zihin ile kas arasındaki koordinasyonu sağlama becerilerinde en üst seviyededirler.

Bu zeka alanına sahip bireyler, bir ürünü meydana getirme, bir problemi çözme veya duygu ve düşüncelerini aktarmada ellerini kullanarak yeni şeyler üretme becerilerine sahiptirler. Denge, hız, esneklik, koordinasyon sağlama gibi fiziksel hareketlerde aynı anda birden farklı hareketleri yapabilme gibi özel yetenekler sergileyebilmektedirler. Bu zeka alanına sahip bireyler akademik konularda başarısızdırlar. Onlara beden dilini kullanabilecekleri öğrenme ortamları sunulmalıdır.

Bedensel-kinestetik zekaya sahip bireylerin özellikleri şunlardır:

-Yaparak yaşayarak öğrenirler.

-Birden fazla spor faaliyetlerinde başarı gösterirler.

-Fiziksel beceri ve oyunlarda yaşıtlarına göre daha üst seviyede başarı gösterirler. (Dans, spor)

-Dinlemeyi, konuşmayı dans etmeyi, dokunmayı ve hareket etmeyi çok severler.

-El becerilerinde başarılıdırlar.

-Nesnelerin parçalarını bütünleştirmeyi severler.

-Gezi-inceleme, organizasyon ve maket yapmaktan hoşlanırlar. (Yavuz, 2001, 149)

**Sosyal-kışilerarası zeka:** Sosyal-kışilerarası zeka alanı gelişmiş bireyler sadece sözlü iletişim kurmada başarılı değildir. Mimiklere yüz ifadelerine, ses tonlarına ve beden dillerine olan duyarlılıklarıyla karşılarındaki bireylerin kişisel özelliklerini kestirebilme özelliğine sahiptirler.

Sosyal-kışiler arası zekaya sahip bireyler çevresinde bulunan kişilerle empati kurma, başkalarının düşünce, duygu, inanç ve değerlerinin farkına varabilme yetenekleri sayesinde çevresindeki kişileri çok iyi algılayabilmektedir. Bu tür zeka alanına sahip bireyler ayrıca kişilerin ruhsal durumları ve duygularına göre onların öfkeli, kızgın, sevinçli, hüzünlü mutlu veya mutsuz olduklarının farkına varmakta bütün bu durumları analiz etme yorumlama kapasiteleri sayesinde çevresi ile etkili ve anlamlı bir iletişim içerisine girmektedir.

Sosyal-kışiler arası zeka alanına sahip bireylerin özellikleri şunlardır:

-Arkadaşları ve yaşlılarıyla birlikte olmaktan hoşlanırlar.

-Liderlik özelliğine sahip bireylerdir. Kulüp, dernek ve komite gibi yerlerde aktif olmaktan hoşlanırlar.

-Empati kurma ve ikna etme becerileri yüksek seviyededir.

-Arkadaşlarının problemlerine çözüm üretir; onlara yardım etmekten çok hoşlanırlar.

-Birden fazla arkadaşları vardır. Onlarla birlikte olmaktan zevk alırlar. Arkadaşları tarafından aranılan kişilerdir.

-Başkalarına gülümser selam verir, nasıl olduklarını sorar ve onları önemsediklerini gösterirler.

-Grup çalışmalarından, işbirliği yapmaktan ve arkadaşlarına öğretmekten öğrenmekten hoşlanırlar. (Vural, 2003, 252)

**Öze dönük-işsel zeka:** Bireyin kendi sınırlarını güçlü ve zayıf yanlarını tanıması neleri yapabileceğini yada yapamayacağını bilmesi ile ilgili bu bilgileri kullanarak çevresi ile uyumlu davranışlar gösterebilmesidir

Öze dönük-işsel zeka alanına sahip bireyler; kendi sınır ve güçlerinin farkına varabilme, hedef, amaç, yöneliş ve uzak durması gereken durumları belirleme konusunda oldukça başarılıdır. İçselciler, bu yeteneklerinden dolayı doğru kararlar almakta ve uygulayabilmektedirler.

Düşünce ve duygular arasındaki bağların güçlenmesi günlük yaşamla iç dünyamız arasındaki bağların güçlenmesi anlamına gelmektedir. Ayrıca bireyin farkındalığının farkına varması kendini gözlemlemesi bu zeka alanının gelişmesinde etkilidir. Öze dönük-işsel zeka alanının temelinde bulunan kapasiteleri; konsantrasyon, düşüncellik, yürütücü biliş, değişik duyguların farkında olunması, özü tanıma, değer verme, yüksek düzeyli düşünme ve akıl yürütme becerileri olarak sıralayabiliriz.

Bu zekaya sahip bireylerin özellikleri şunlardır:

-Özgürlüklerine düşkündürler.

-Yalnız kalmayı ve diğer kişilerden bağımsız hareket etmekten hoşlanırlar.

-Bireysel çalışmalardan zevk alırlar.

-Başarı ve başarısızlıklarından zevk alırlar.

-Kendilerini severler, özgüvenleri yüksektir.

-Kendileri ve iç dünyaları hakkında düşünmekten hoşlanırlar; hedefler koymayı ve hayaller kurmayı severler.

-Duygu ve düşüncelerini birbirinden ayırabilmekte yada onları uyumlu hale getirmekte başarılıdırlar. Dolayısıyla da duygu ve düşüncelerindeki hisleri nettir.

-Kendi yaptıklarının ve yapabileceklerinin farkındadırlar. Gelecekte yapmayı planladıkları işler hakkında başka insanlara danışmaya, veya onların fikirlerini almaya gerek duymazlar.

-Kendilerine karşı özsaygıları yüksektir. (Vural, 2003, 257)

**Doğacı zeka:**Doğacı zekaya sahip olan bireyler doğayı tanımaya isteklidirler. Doğadaki bütün canlıların yaradılışlarını merak eder, onlar üzerinde düşünür ve inceleme yaparlar. Canlıların var oluş nedenleri ile birlikte kendi var oluş nedenlerini de düşünmekten zevk alırlar. Bu zeka alanına sahip bireyler, insanların doğa üzerindeki etkilerini araştırmaktan hoşlanırlar. Ayrıca evrenin bir parçası olduklarının farkındadırlar. Doğada var olan bütün oluşumların gözlenmesi onlar için çekici gelmektedir.

Doğacı zekaya sahip bireylerin özellikleri şunlardır:

-Doğada yürüyüş gezileri yapmayı, seyahat etmeyi, doğa ile ilgili belgesel izlemekten zevk alırlar.

-Hayvan beslemeyi ve bitki yetiştirmeyi severler.

-Doğayla ilgili konuşmaktan hoşlanırlar.

Ekolojik çevreyle ilgili projelere katılmaktan, bu projelerde etkin ve aktif olmaktan hoşlanırlar.

-Doğa olaylarına karşı ilgilidirler. (Sevinç, 2005, 77)

### 2.5.1. Çoklu Zeka Alanlarının Belirlenmesi

Gardner, zekayı yalnızca IQ testleriyle belirlemenin yeterli olmadığını ortaya koymuş, bireyin başarısında IQ seviyesinin belirleyici rol oynamadığını, başarının gerçekleşmesinde zeka tiplerinin belirleyici bir unsur olduğunu ifade etmektedir. (Vural, 2003, 227)

Gardner kuramında; IQ testlerinin sayısal sorulara sabitlenmesi nedeniyle karşı çıkmakta; zeka alanlarının test dışı tekniklerle belirlenmesi gerektiğini savunmaktadır. (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2002, 23)

Çoklu zeka kuramının savunduğu test dışı teknikler şunlardır:

**Gözlem:**Bir kimsenin duyu organlarını kullanarak gelişi güzel veya sistemli bir şekilde bireyi tanınması, belirli davranışlarını doğal yaşam alanları içerisinde gözlemlemesidir. (Kuzgun, 2000, 43)

Çoklu zeka kuramı; gözlem tekniği aracılığıyla bireylerin çeşitli zeka alanlarının ne kadarını kullanabildiği, etkinliklere katılımları sırasında gösterdikleri davranışları gözlemlemektedir. Gözlem sırasında belirlenen olumlu ve olumsuz bütün davranışlar bireyin zeka alanları hakkında bize fikir vermektedir.

Her zeka alanı kendine özgü tipik davranışlara sahiptir. Örneğin bir öğrenci derslerde sürekli hareket halindeyse bir şeyler bahane ederek sınıf dışına çıkmak istiyor, arkadaşlarına dokunarak onları rahatsız ediyor ise her gördüğü nesneyi eline alma ihtiyacı hissediyorsa bu onun bedensel-kinestetik zeka alanına sahip olduğunu göstermektedir. (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2002, 23)

Bireyi tanıma tekniği ve zeka alanlarını belirleme ölçekleri; gözlem yapacak kişiye gözlenilecek bireyin özellikleri hakkında karar ve yargıya varması için yol gösteren bir başka gözlem şeklidir. Öğretmenler, bu ölçek ve teknik aracılığıyla öğrencilerin ilgilerinin neler olduğunu boş zamanlarda ne ile uğraştıkları hangi etkinliklere katıldıkları ve bu etkinliklerden en çok tercih ettikleri faaliyetlerin hangileri olduğu konusunda bilgi sahibi olmaktadır.

Öğretmenler öğrencilerin karakteristik özelliklerini ortaya çıkarmak için gözlemlerini belli bir yapı ve sistem içerisinde çoklu zeka alanları gözlem formu üzerinde saptamaktadırlar. Öğrenci nitelikleri forum üzerine konulan işaretler yoluyla belirlenmektedir. Bu forum öğrencileri belirli bir kategori içerisinde sınıflandırmadığı gibi bir zeka testi de değildir. Çoklu zeka alanları gözlem formları bireysel farklılıkların, ilgi ve ihtiyaçların ortaya çıkarılıp karşılanmasına yönelik bir uygulamadır. (Saban, 2002, 37)

**Olay Kaydı (Anekdot):** Bireyin özgül davranışlarının belirli bir ortam içerisinde objektif olarak betimlenmesidir. Bir başka deyişle, doğal ortamlarda bir anlık davranış ve olayın gözlemci tarafından fotoğrafla yakalanmasıdır.

Olay kaydında; gözlem yapılırken bireyin davranışları ile birlikte söz, hareket, ses tonu, mimik ve duygularının kısa, öz bir şekilde betimlenmesidir. Olay kayıtları öğrencilerin süreklilik gösteren davranışlarının kayıt edilmesi için kullanılmalıdır. (Kuzgun, 2000, 47)

**Kimdir Bu Tekniği:** Bireylerin kişilik özellikleri ve davranış özellikleri ile ilgili öğrencilerin birbirleri hakkında edindiği düşüncelerini göstermektedir. Kimdir bu tekniği ile öğrenciler hakkında öğrenilmek istenilen kişilik özellikleri veya davranışların neler olduğu belirlenmektedir. Kimdir bu tekniği hazırlanır iken amacı ve öğrenilmek istenilen bilgileri ortaya çıkaracak sorular sorulmalıdır. Örneğin; öğrencilere “ Evinde hayvan

besleyen kimdir?” “Bir müzik aleti çalan kimdir?” şeklinde sorular yöneltilerek onların hangi zeka profiline yakın ve yatkın olduğu belirlenmektedir. (Bulut, 2003, 70)

**Görüşme:** Öğrencilerin güçlü olduğu zeka alanlarını saptamakta; öğretmen, aile ve öğrencinin kendisi başvurulması gereken en doğru kişilerdir. Bir öğrencinin notalara ve seslere olan yatkınlığını müzik öğretmeni, kas-motor beceri hareketlerindeki başarısını beden eğitimi öğretmeni belirlemekte uzman olan en uygun kişidir.

Aile ise çocuklarının zeka alanlarını kapsayacak olay ve yaşam öykülerini bilen ve onların hangi tecrübeler zincirinde büyüdüğü ve geliştiğini gözlemleyecek zengin yaşantı imkanlarına sahiptirler.

Öğrenme yolu ya da sivil, tercih, yetenek ve ilgiler hakkında en doğru bilgi öğrencilerin kendilerinden elde edilmektedir. (Saban, 2002, 45)

**Dereceleme Ölçekleri:** Dereceleme ölçeği; bir kişinin, başka bir kimse hakkında gerçekleştireceği sistemli ya da sistemsiz gözlemleri sonucu gözlenilmek istenilen kimsenin kişilik özellikleri hakkında genel olarak elde ettiği yargıların bütününden oluşmaktadır.

Gözlemci, dereceleme ölçeklerinde bulunan betimleyici ifadelerden gözlemlediği kimsenin kişilik özelliklerine uygun gelen ifade üzerine işaret koyarak bireyleri tanımakta ve onlar hakkında öğrenmek istediği kanıya ulaşmaktadır.

Dereceleme ölçekleri bireyleri birbirleriyle yetenek olarak kıyaslamamaktadır. Dereceleme ölçekleri zeka testi olmadığı için sadece öğrencilerin yatkın olduğu zeka alanları hakkında yüzeysel bir bilgi elde etmemizi sağlamaktadır. (Kuzgun, 2000, 48)

### 2.5.2. Çoklu Zeka Kuramı İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Champbell (1990) araştırmasında 1989-1990 öğretim yılı sürecinde öğrencilerin çoklu zeka alanına dayalı öğrenme modeline olan tepkilerini belirlemiş, öğrencilerin müzik, hareket, görsel ve işbirliğine dayalı çalışmalarındaki davranışları, tutum ve becerilerini incelemiştir.

Champbell bu araştırmasında sınıf atmosferi ile ilgili anketini öğrenciler üzerinde bir yıl boyunca on sekiz defa uygulamış; öğrencilerin öğrenme merkezlerinde çalışma performanslarını dokuz defa değerlendirmiş; ve öğrencilerin özel durumlarının kaydedildiği günlükler kullanılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda bu programla yetiştirilen öğrencilerin çok yönlü çalışma becerilerine sahip olacaklarını belirtmiştir.

Muller (1995) heterojen ve homojen zeka grubundan oluşan iki kubaşık öğrenme grubu arasındaki sosyal etkileşimi belirlemek için; çoklu zeka kuramına göre oluşturulmuş kubaşık öğrenme gruplarının eğitimsel uygulamaları adlı çalışmayı gerçekleştirmiştir. Bu çalışmayı mantıksal-matematiksel zeka alanları baskın 4 öğrenci grubu (homojen) ile farklı zeka alanları gelişmiş olan 4 öğrenci grubu (heterojen) üzerinde yürütmüştür.

Bu araştırmada başarı düzeyinin belirlenmesi için başarı testi, ön test–son test olarak verilmiş, kontrol listeleri, gözlem, görüşme ve anketlerden yararlanılmıştır. Bulgular; homojen grubun, heterojen gruba göre sorumluluklarını daha fazla yerine getirdiklerini, grubun başarısını artırmak için üstlerine düşen görevleri tam olarak yaptıklarını ve projelerini heterojen gruba göre daha verimli bir şekilde tamladıklarını ortaya koymuştur.

Sınıfa uygulanan başarı testi sonucunda tüm öğrencilerin kazanımlarının aynı olduğu, kubaşık öğrenme gruplarının oluşturması ile öğrencilerin bilgiyi öğrenmeleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür.

Emig (1997) öğretmenlerin yeni öğretim değerlendirme stratejilerini kullanarak sosyal bilgiler derslerine yeni bir enerji katabileceklerini vurgulamıştır. Öğrencilerin yaratıcılığını, nitelikli durumlarını, ön bilgi ve iletişimlerini anlamak için onlardan “Dünya kültürleri” ile ilgili buluş, yenilik ve yayılma arasındaki farklılıkları incelemelerini istemiş; ayrıca öğrencilerden kavramları tanımlamalarını ve sözel-dilsel, kavramlarla günlük olayları ilişkilendirmelerini istemiştir. Daha sonra mantıksal–matematiksel üç kavramı, uygun grafiksel anlatıma dönüştürmelerini isteyerek; görsel-uzamsal zeka alanları ile birlikte sosyal kişiler arası zeka alanlarını kullanmalarını gerektirecek çalışmalar yaptırmıştır. Çalışma sonunda ise; öğrencilerden, etkinliklerin hangisinin buluş, yenilik yayılma olduğunu oylama yaparak bulmalarını ve sonuçlarını tartışmalarını istemiştir.

Emig, bu çalışmayı farklı kavram ve gruplar üzerinde deneyerek çoklu zeka envanterini geliştirmiştir.

Tarman (1999) program geliştirme sürecinde çoklu zeka kuramının yeri adlı çalışmasında çoklu zeka kuramı ve çoklu zeka alanları tanıtılmış; araştırmada literatür tarama modeli kullanılmış ve görüşme yöntemine yer verilmiştir. Araştırma sonucunda öğretimin her aşamasında yapılacak projelerin değişik disiplinlerdeki deneysel araştırmalarının izlenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Başbay (2000) sınıf öğretmenliği programı ile ilköğretimin ilk kademe programlarında yer alan sınıf içi etkinliklerinin çoklu zeka kuramının özelliklerini yansıtır yan-

sıtmadığını araştırmıştır. Bu çalışmada betimsel yöntem, doküman inceleme, gözlem ve görüşme teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucu, sınıf öğretmenliği programlarında çoklu zeka kuramının özelliklerinin yalnızca seçmeli derslerde ele alındığını diğer derslerde ise, sözel–dilsel ve mantıksal–matematikselsel zeka alanının ağırlıkta yapıldığı görülmüş; ayrıca milli eğitim bakanlığı tarafından 2000 yılında hazırlanmış ilköğretim programlarının 1995 yılında hazırlanan ilköğretim programlarından daha nitelikli olduğu ve çoklu zeka kuramının özelliklerini daha fazla yansıttığı ortaya çıkmıştır.

Bümen (2001) yaptığı çalışmada, vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinde “Demokrasi ve İnsan hakları” ünite öğretimini gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş; bununla birlikte çoklu zeka kuramının öğrencilerin derse yönelik tutumları, erişileri ve öğrenmeleri arasında kalıcılık düzeylerinin anlamlı bir farklılaşmaya ulaşp ulaşmadığını belirlemeye çalışmıştır.

Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak eriş testi ile tutum ölçeği kullanılmış elde edilen bulgular sonucunda her iki grubun bilgi düzeyi erişileri arasındaki farklılaşmanın anlamlı düzeyde olmadığını, gözden geçirme stratejileri ile desteklenmiş çoklu zeka kuramı uygulamalarının daha etkili olduğu ve aralarında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersi öğretiminde gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş çoklu zeka kuramı uygulamalarının öğrencilerin bilişsel öğrenmeleriyle ilgili davranışlarını geliştirmekte etkili olduğunu ve bunun yanı sıra onlara duyuşsal özellikler kazandırmada etkili olabileceğini ifade etmiştir.

Özdemir (2002) Çoklu zeka kuramının 4. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersindeki akademik başarıları ve bilgilerin kalıcılığını araştırmış, canlılar çeşitlidir ünitesinin öğrencilerin anlamaları üzerinde etkisinin olup olmadığını ön test–son test kontrol gruplu deneme modeli desenine göre incelenmiş veri toplama aracı olarak fen bilgisi başarı testi, fen tutum ölçeği ve Teele çoklu zeka envanteri kullanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda 4. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersindeki akademik başarıları üzerinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülürken; fen bilgisi dersine ilişkin tutumları üzerinde anlamlı bir farklılaşma görülmemiş, çoklu zeka kuramının uygulandığı eğitim sonrasında öğrencilerin kullandıkları zeka türlerinde ise anlamlı değişiklikler görüldüğü ifade edilmiştir. (Yıldırım, İflazoğlu, 2006, 43-56)

## III. BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, evren-örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve veri analizlerine yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada Fransızca öğretiminde kullanılan ders kitapları içerisindeki etkinliklerin çoklu zeka alanlarına göre dağılımı ile hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrencilerin çoklu zeka alanlarının karşılaştırılması planlanmış, Fransızca öğretiminde kullanılan ders kitaplarının çoklu zeka kuramına göre değerlendirilmesi sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırma modelinde, kuramsal çerçeve için literatür taraması yapılmış, ders kitapları içerisinde yer alan etkinliklerin çoklu zeka alanlarına göre dağılımını tespit etmek için Alter ego, champion adlı ders kitapları incelenmiş; ayrıca Fransızca hazırlık sınıfı öğrencilerinin çoklu zeka alanlarının belirlenmesi için çoklu zeka alanları belirleme ölçeğinden yararlanılmıştır.

Araştırmada nitel ve nicel yöntemler birlikte kullanılmıştır. Çoklu zeka alanı belirleme ölçeği; değişkenler ve ölçekler olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan cinsiyet, yaş, ailenin gelir düzeyine yönelik öznel yargılardan oluşan sosyodemografik değişkenler bağımsız değişkenler olarak ele alınmış, bu değişkenlerin öğrencilerin çoklu zeka alanlarına yönelik tercihlerini etkileyebilecek düzeyde oldukları düşünülmüştür. Çoklu zeka alanlarına yönelik değişkenler ise öğrencilerin ilgi, yetenek alanlarının tespitine yöneliktir.

#### 3.2. Evren-Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2008-2009 eğitim öğretim yılında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fransızca Öğretmenliği Bölümü hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, 6'sı erkek, 16'sı kadın öğrenci olmak üzere toplam 22 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Örneklem grubundaki öğrencilerin cinsiyet dağılımı tablo 1'de yaş dağılımı ise tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo3.1.** Örneklem Grubunun cinsiyete göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Cinsiyet	Frekans	%
Erkek	6	23,3
Kadın	16	72,27
Toplam	22	100,0

**Tablo 3.1.2.** Örneklem Grubunun Yaşa göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Yaş	Frekans	%
19,00	3	13,6
20,00	5	22,7
21,00	2	9,1
22,00	3	13,6
23,00	3	13,6
24,00	6	27,3
Toplam	22	100,0

### 3.3. Veri Toplama Araçları ve Analizi

Bu araştırmada, champion ve alter ego adlı ders kitapları içerisinde yer alan etkinlikler çoklu zeka kuramına göre incelenmiş, araştırmacı tarafından örneklem içerisinde yer alan öğrencilere çoklu zeka alanları belirleme ölçeği uygulanmış, veri sonuçlarından elde edilen puanlar düzenlenerek istatistiksel işlemler yapılmak üzere bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 15.00 paket programı kullanılmış yüzdeler, frekans, ortalama, ki-kare ve t-testi tekniğinden yararlanılmış; sonuçların yorumlanmasında ise, .05 hata payı üst değer olarak ele alınmıştır.

#### 3.3.1. Çoklu Zeka Alanlarını Belirleme Ölçeği

Bu araştırmada, Fransızca hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrencilerin çoklu zeka profilleri “MİDAS Çoklu zeka alanlarını belirleme ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir.

MİDAS, 1996 yılında gelişim psikologu Dr. Branton Shearer tarafından geliştirilmiştir. MİDAS; zihinsel yeteneği ölçen sekiz ana ölçek ile birlikte, 24 alt ölçekten

oluşmaktadır. Ölçekteki sorular, ilişki kurma, muhakeme yapmayı gerektiren ve bilişsel yeteneği ölçen, günlük etkinliklerle ilgili sorulardan oluşmaktadır.

Ölçek; sözel-dilsel zeka, mantıksal-matematiksel, sosyal-kişiler arası, Görsel-uzamsal, müziksel-ritmik bedensel-kinestetik içsel-öze dönük ve Doğacı olmak üzere sekiz alt ölçekten oluşmaktadır. Her alt bölümde yer alan sorular ilgili olduğu zeka alanlarının belirleme düzeyini yordamaya yönelik hazırlanmıştır.

Ölçek; bireyin mantık, liderlik buluş yapma becerilerinden hangisinin daha öncelikli ve baskın olduğunu yordamaya çalışır. Her soruda yer alan nitelik bilgisi belirli zihinsel etkinliklerin ve gerçek sonuçların tanımını karşılamaktadır.

Shearer'in geliştirdiği MİDAS, iki ölçekten oluşmaktadır:

1- 70 sorudan oluşan bu ölçekte öğrenciler kendi özelliklerinin belirlenmesine yönelik sorulara yanıt vermektedir.

2- Veliler ile öğretmenlere uygulanan ölçek:93 sorudan oluşmakta; bu ölçekte öğretmenler öğrencileri, veliler çocukları hakkında sorulan sorulara yanıt vermektedir.

Shearer (1997) MİDAS'ın geçerlilik, güvenilirlik ve kullanılabilirlik analizlerini 98 kolej öğrencisi üzerinde gerçekleştirmiştir. Ölçüm sonuçları MİDAS'ın güvenilirlik katsayısının 0.76 ile 0.87 arasında olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca MİDAS'ın güvenilirlik analizleri Kim(1999), Wiswell ve diğ. (2001), Yoong (2001), Pizarro (2003) tarafından yapılmış güvenilirlik katsayısı 0.85 ile 0.90 arasında bulunmuştur.

Kaya (2002), tarafından MİDAS 10-14 yaş grubu ölçeği Türkçeye uyarlanarak Gazi Üniversitesi Vakıf Özel İlköğretim Okulunda Fen Bilgisi dersinde öğretmenler, veliler ve öğrenciler üzerinde analiz edilmiş, ölçeğin Cronbach Alpa Güvenirlilik katsayısı 0.79 değerinde bulunmuştur. (Ertura ve Göde, 2008, 23-34)

Bu araştırmada yetişkinlere yönelik geliştirilmiş çoklu zeka alanlarını belirleme ölçeği kullanılmış, ölçek "Hayır", "Biraz", "İyiye yakın", "İyi", "Mükemmel", "Bilmiyorum" şeklinde altılı likert tipi olarak derecelendirilmiş ve her zeka alanını içeren sekiz alt başlık altında toplanmıştır. 14 madde müziksel, 13 madde bedensel, 17 madde matematiksel, 15 madde uzamsal, 20 madde dilsel, 18 madde sosyal, 9 madde içsel, 13 madde doğacı zeka olmak üzere toplam 119 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan soruların güvenilirlik ve geçerlilik analizleri SPSS15.00 paket programı kullanılarak belirlenmiş, bedensel zeka (24,27) matematiksel (28), sosyal (95,96), içsel (98,99, 100,106) ve doğacı zeka alanına ait (109) sorular güvenilirlik ve geçerliliği düşürdüğünden dolayı ölçekten çıkartılmış geriye kalan toplam 109 soru üzerinden elde edilen ölçeğin Cron-

bach Alpha Güvenirlilik katsayısı 0.866 olarak tespit edilmiş, ölçek oldukça yüksek derecede güvenilir bulunmuştur.

**Tablo 3.2.** Çoklu Zeka Alanı Belirleme Ölçeği Güvenirlilik Analizi

Zeka Alanı	Soru Sayısı	Cronbach Alfa Güvenirlilik Katsayısı	Toplanmazlık	
			F <sub>hesap</sub>	P
Müziksel	14	0. 832	0. 486	0. 486
Bedensel (24,27)	11	0. 842	0. 279	0. 598
Matemetiksel	16	0. 726	0. 080	0. 777
Uzamsal	15	0. 808	0. 149	0. 700
Dilsel	20	0. 850	0. 568	0. 451
Sosyal (95,96)	16	0. 847	0. 171	0. 680
İçsel (98,99,100,106)	5	0. 783	0. 372	0. 543
Doğa (116)	12	0. 866	2. 195	0. 140

Bu tanımların yer aldığı Çoklu zeka alanlarını belirleme ölçeği Ek 1’de sunulmuştur.

Çoklu zeka alanlarını belirleme ölçeği bir zeka testi değildir.Bu tür ölçekler sayesinde yalnızca öğrencilerin yetenekleri ve hangi alanlara yatkın olduklarına yönelik yüzeysel bir kaniya varılabilir.

Bireysel farklılıkları gereği Fransız dili eğitimi alan öğrencilerin her birinin farklı yetenek ve becerileriyle birlikte sınıfa geldikleri bilinmektedir. Bu çalışmada; belirleme ölçeğini kullanmadaki amacımız öğrencilerin baskın gelen zeka profilini belirlemek ve Fransızca öğretiminde kullanılan ders kitaplarında yer alan etkinliklerin öğrencilerin sahip oldukları yetenek, beceri ve ilgi alanlarının ne kadarını göz önünde bulundurarak hazırlandığını ortaya koymaktır.

### 3.3.2. Champion ve Alter Ego Adlı Ders Kitabı

Eğitim ve öğretim süreci içerisinde ders kitapları önemli bir yere sahiptir. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fransızca Öğretmenliği Bölümü hazırlık sınıfında ders kitabı olarak okutulması düşünülen Alter ego Berthet, A. ; Hugot, C. ; Kızırgan, V. M.; Sampsonis, B. ; Waendendries, M. tarafından hazırlanmıştır.Yetişkin öğrenenler

için dört seviyeye ayrılan, bir metod kitabıdır. Her biri üç dersten oluşan dokuz dosyanın, her bir dersi iki çift sayfadan meydana gelmektedir.

Alter ego, dil öğretimine yeni başlayanlara “Avrupa ortak diller referans çerçevesi kapsamında 120 saatlik öğrenim/öğretim aktivitesi sonunda değerlendirme bölümüyle tamamlanarak, öğrenenlere A1 ve A2 seviyelerin de belirlenen yetkinliği elde etme imkânı sunmakta; ayrıca öğrenenleri DELF1 sınavına hazırlamaktadır. Yapısında öğrenme, gösterme, değer biçme gibi üç yaklaşımı yansıtmakla birlikte Avrupa ortak diller referans çerçevesinin ilkelerini içinde entegre etmeyi amaçlamaktadır. Kitap incelendiğinde bütün bu hedeflenenlerin yapısalcı bir yaklaşım içerisinde yoğunlaştığı etkinliklerin aynı tip öğrenme stili ile gerçekleştirildiği dildeki sembol sistemlerinin genellikle dilsel zeka alanıyla ilişkilendirildiği ve diğer zeka alanlarının zenginleştirmeye yönelik hazırlanmadığı görülmüştür.

Fransızca hazırlık sınıfında ders kitabı olarak okutulan ve bu çalışmada ikinci kitap olarak incelenilen Champion, Annie Monnerie ve Evelyne Sirejols tarafından yazılmıştır.

Champion, selamlaşma ve tanışma konusunun sunulduğu dosya sıfırla birlikte her biri üç ayrımı içeren toplam on altı dosyadan oluşmaktadır. Her dosyanın birinci ayrımı diyalog içerisindeki konuşma eylemlerinin sunulduğu ve gramer hususlarını derinleştiren egzersizlerin hâkim olduğu konuşma, yazma ve anlama gücüne yönelik çalışmalara olanak sağlayan kısımdır. Bu ayrımda gramatikal hususlar ve sözcük dağarcıkları yeniden ele alınmaktadır. Ses bilgisi egzersizleri, yazı dikte, dinleme, konuşma ve okuma gibi aktiviteler A1-A4 DELF’e yönelik hazırlanmıştır.

Kitapta iletilen çalışmalar ve dilbilim üzerine durum saptamasının yapıldığı tamamı dört dosyadan oluşan bir bilanço mevcuttur. Bu bilanço içerisine DELF için direktif yapılı yeni egzersizler yerleştirilmiştir.

Gramatikal hususlar kitabın sonunda bileşimsel tarzda yeniden düzenlenerek gramatikal özet biçiminde sunulmuştur. Kitabın sonunda açıklamalı katalog içerisinde yer alan bellekte tutma çevirim oyunluğu, yeniden düzeltilerek öğrencilere örnek ödevler olarak geri verilmiş, ayrıca katalog içerisinde fiil çekim örnekleri yer almıştır.

Champion adlı ders kitabının izlencelerini gösteren tablo aşağıda verilmiştir.

ÜNİTELER	ÜNİTE KONULARI	KİTABIN İZLENESİ
ÜNİTE 1	Tanıştırma ve kişisel bilgi verme	-Tu as quel age? -J'ai 19 ans. -il habite où? -15 rue pasteur à Rennes.
ÜNİTE 2	İstemek ve sipariş vermek	-Qu'est- ce- que tu prends? -Je voudrais un jus de fruit.
ÜNİTE 3	Oturma ,(ev- konut)	-Tu habites à Paris? -Non, j'en habite pas à Paris. -Tu as un appartement? -Non, j'ai une maison.
ÜNİTE 4	Yer-yön tarif etme	-Je voudrais aller au musée de la Marines? -Pour aller au musée de la Marine , vous prenez la première rue à droite, puis la deuxième rue à gauche.
ÜNİTE 5	Teklif, Davetler	-On va au cinéma ce soir? -Non j'ai mon cour, désolée. -Je suis d'accord.
ÜNİTE 6	Yolculuklar	-Vous aimez le portugal? -Oui justement, je prends le train pour aller au portugal lundi matin.
ÜNİTE 7	Giyisiler	-Qu'est-ce que tu mets avec ta jupe verte? -Avec ma jupe verte, mon pull rouge.
ÜNİTE 8	Beslenme	-Vous voulez un dessert? -Non, pas de dessert. Je voudrais de la chocolat.

ÜNİTE 9	Kayıp ve unutmalar	-Tu as oublié ton sac? -Ah oui, j'ai oublié mon sac au restaurant.
ÜNİTE 10	Turizm Turistik yerler	-Vous passe vos vacances en Bretagne? -Oui, j'y passe mes vacances.
ÜNİTE 11	Arabalar	-Quel type de voiture? -Elle est de quelle couleur? -Ce modèle est- à quel prix?
ÜNİTE 12	Hava Bilgisi	-Il a fait quel temps aujourd'hui? -Il pleut. -il y a du soleil.
ÜNİTE 13	Sporlar	-Vous faites du sports? -Oui, j'ai du football.
ÜNİTE 14	Sağlık	-Où a-t-il mal? -Il a mal au dos.
ÜNİTE 15	Meslekler	-C'est vous que j'ai eue au téléphone ce matin. -C'est ça c'est moi qui ai appelé et je envoyé un C. V.
ÜNİTE 16	Aile ilişkileri	-Qui est-ce ? -C'est oncle. -C'est le fils de votre tante.

Alter ego ve champion adlı ders kitaplarında bulunan etkinlik ve alıştırmalar gelenekselci, eğitim sistemi içerisinde ağırlıklı olarak sözel-dilsel zeka etrafında bir yapılanma göstermektedir. Etkinliklerin çoğu boşluk doldurma, dinle-tekrar et, gibi pekiştirmeye yönelik ezberci bir anlayışla hazırlanmış bağlam içerisinde dil kullanımından uzak kontrollü çalışmalarla dilbilgisinin yapıları öğretilmeye çalışılmıştır. Oysa ki, yabancı dil izlenceleri içerisinde dilbilgisi yapılarının özellikleri şöyle sıralanmaktadır:

.Yapıların zorluğu

.Öğrenebilirlik

.Yararlılık

Öğretim; öğrencilerin deneyimleri, ilgi yetenek ve duyuşsal özelliklerini dikkate aldığı sürece etkili ve verimli olmaktadır. Böyle bir öğretim ve öğrenim sürecinde ise öğrenci rolleri şöyledir:

-Kurallarla ilgili varsayımlarda bulunmak,

-Etkinliklere katılmak,

-Ders araç ve gereçlerini kendi deneyimleriyle ilişkilendirmek,

-Problem çözüme kapasitesini güçlendirmeye yönelik çalışmalar gerçekleştirmek-tir. (Bulut, 2003, 83)

Bu araştırmada incelenilen her iki kitaptaki etkinlikler içerisinde dilsel ağırlıklı bir yapılanma görülmektedir. Değişik yapılarda bulunan 1206 tane etkinlik ve alıştıırma içerisinde farklı zeka alanlarının birbirleri ile kombine edildiği görülmüş; fakat bir zeka alanının diğer bir zeka alanına göre daha baskın olarak kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Örneğin konuşma etkinliklerinde sözel-dilsel zeka alanı daha baskın olarak kullanılır iken aynı etkinlik içerisinde sosyal-kişilerarası ve bedensel-kinestetik zeka alanının daha yüzeysel bir biçimde kullanılarak sözel-dilsel zeka alanı ile etkileşim içerisinde olduğu görülmektedir.

Oysa araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin gelişmişlik düzeyleri sekiz zeka alanında farklılık göstermektedir. Sosyal-kişilerarası zeka alanında 15 öğrenci gelişmişlik gösterirken görsel-uzamsal zeka alanında 1 öğrenci, sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, bedensel-kinestetik, öze dönük-bireysel ve doğacı zeka alanlarının her birinde 2 öğrencinin gelişmişlik düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretimin verimli ve başarılı olması öğrencilerin farklı zeka alanlarını aktif hale getirecek ve geliştirecek farklı zeka alanlarına yönelik öğrenme etkinlikleri ve alıştıırmalarla mümkündür.

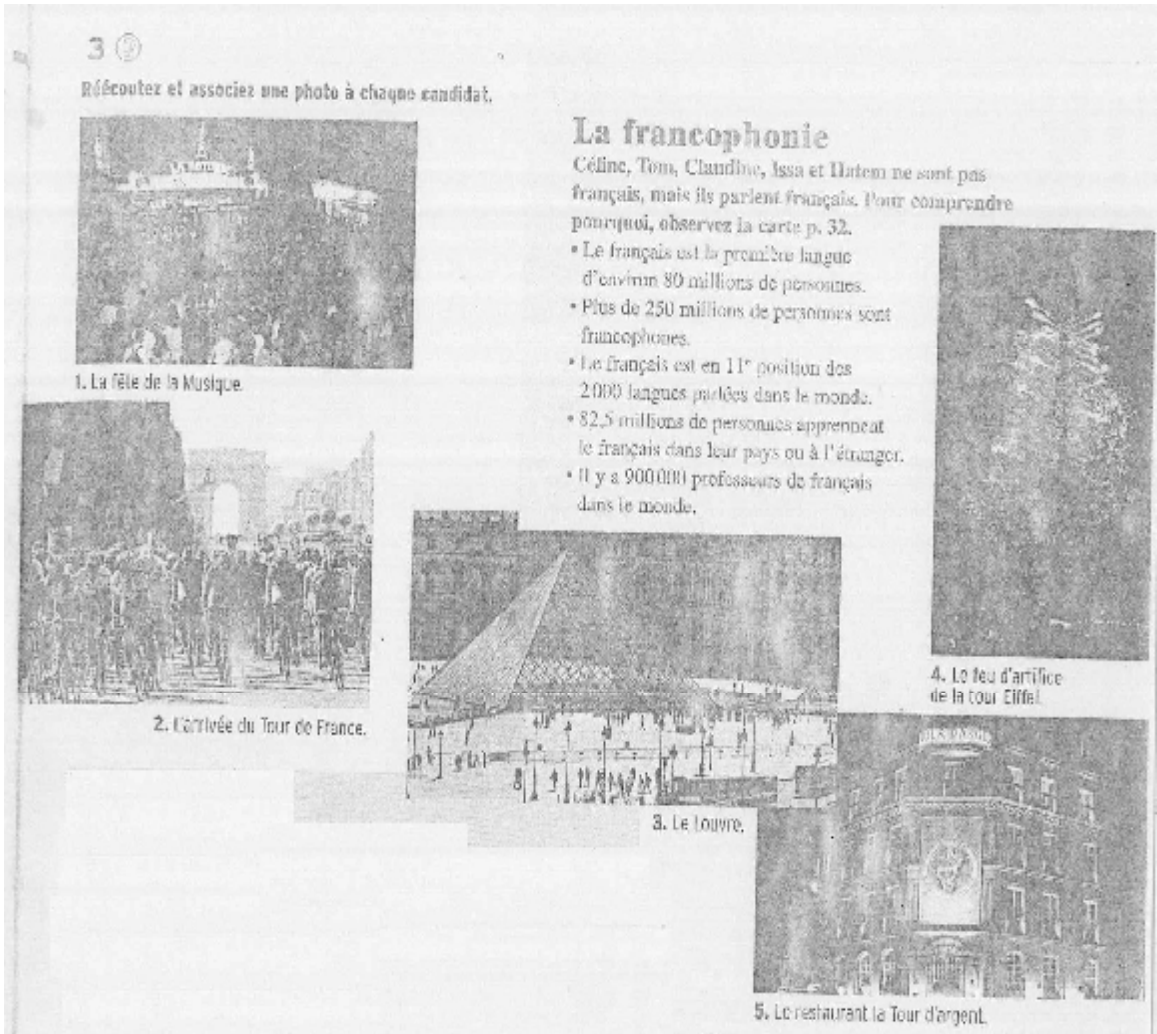
Araştırmanın bu bölümünde Alter ego ve champion adlı kitapta yer alan etkinlik ve alıştıırmalar çoklu zeka kuramı temeline göre incelenmiştir.

Eğitim sistemi içerisinde her zaman değer bulan zeka alanları bu iki kitapta aynı tarz öğrenme stilliyle aktif duruma getirilmeye çalışılmış; öğrenme bireyin yalnızca belirli bilişsel becerilerine yönelik hazırlanan etkinliklerle gerçekleştirilmiştir. Bu kitaplar içerisinde yer alan alıştıırma ve etkinliklerde içsel ve doğacı zeka alanlarının dilsel ve matematiksel zeka alanına oranla daha az kullanıldığı ve bu iki zeka alanının eğitim sistemi dışına itilmiş olduğu görülmektedir. Doğacı ve içsel zeka alanlarının eğitim-

öğretim süreci içerisinde daha az değer bulduğuna ilişkin genel bir kanı oluşmaktadır. Kitapların her zaman aynı zeka alanlarına yönelik aynı tarz etkinliklerle hazırlanması öğrenme-öğretme sürecini sıkıcı ve monoton bir hale getirmektedir.

Her iki kitapta yer alan etkinlikler içerisinde kullanılan zeka alanlarının dağılım örnekleri ise şöyledir:

Alter egonun 27. sayfasında bulunan 3. etkinlikte öğrencilerden teypte işittikleri bilgileri görsel sunumlarla eşleştirmeleri istenilmektedir. Bu yöntem aracılığıyla öğrencilere Fransadaki bayramlar önemli etkinlikler ve dünyaca tanınmış turistik yerler hakkında bilgi verilmeye çalışılmıştır. Alıştırma sözel-dilsel zeka alanının özelliklerinden biri olan dinleme becerisinin etkin olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu etkinlikte öğrencilere dinletilen bilgilerin uygun gelen her bir fotoğrafla birleştirmelerinin istenilmesi ise görsel-uzamsal zeka ya yönelik bir uygulamadır.



**Resim 1:** Alter Ego Adlı Ders Kitabında Yer Alan Sözel-Dilsel ve Görsel-Uzamsal Zeka Alanına Yönelik Bir Etkinlik.

Bu etkinlik farklı yollarla düzenlenebilir;

-Öğrencilerden sandalyelerini daire şekline getirmeleri istenilir. Dairenin ortasına bir teyp ve mikrofon konulur. Bir öğrenci mikrofonu alarak ana dilinde “Bu gün hangi konuda konuşacağız” diye sorar. Öğretmen biraz önce sorulan soruyu öğrencinin kulağına yabancı dilde fısıldar. Öğrenci yabancı dile çevrilen bu soruyu tekrar eder. Kendini hazır hissettiğinde dairenin ortasına geçer, mikrofonu alarak bu soruyu arkadaşlarına yöneltir. Böylece grup konuşması başlatılır. Grup konuşması öğretmenin yeterli bulunduğu ana kadar devam eder. Daha sonra etkinlik öğrencilere 1 kez dinletilir böylece dilin kuralları tekrarlanır, sözcükler ya da cümleler tahtaya yazılarak incelenir, ana dile çevrilir ve üzerinde tartışılır. Bu sırada dilin kuralları öğretmen tarafından açıklanır. Daha sonra öğrencilerden teypte işittikleri bilgileri etkinlikteki görsel sunumlarla birleştirerek buradaki yer ve olaylar hakkında bir metin hazırlamaları istenilir. Öğrenciler tarafından oluşturulan metnin doğru telaffuzu ve vurgulanması için metin bir kez öğretmen tarafından okunur. Daha sonra öğrencilerden bireysel bilgi ve becerileri doğrultusunda metine ekleme yapmaları istenilir. Metinlerin tamamı sınıfa okunur cümleler öğretmen tarafından düzeltilerek tekrar edilir. (sözel-dilsel, görsel uzamsal, sosyal-kişiler arası, öze dönük bireysel zeka)

-Öğrencilerden dinledikleri bilgileri ve resimlerde gördükleri imajları kullanarak Fransa da yapılan etkinlik, müzik bayramı ve dünyaca tanınmış yer hakkında bir slayt hazırlamaları istenilebilir, öğrencilerin hazırladıkları bu slaytları Fransız müziği eşliğinde sınıfa izlettirilmesi istenilir daha sonra diğer öğrencilerden izledikleri bu slaytlar hakkında yorum yapmaları istenilebilir. (Görsel-uzamsal, müziksel-ritmik, sözel-dilsel zeka)

-Öğrencilerden fotoğraflarda gördükleri tanınmış yerler, müzik bayramı ve etkinlikler hakkında bir araştırma yapmaları istenilebilir. Elde edikleri bilgileri fonda Fransız müziği eşliğinde sınıfa sunmaları istenilebilir.(sözel-dilsel, müziksel ritmik, öze dönük-bireysel zeka)

-Öğrencilere, görsel sunumlar kullanarak “Fransa daki önemli yer ve olaylar ile Türkiye deki önemli yer ve olaylar arasındaki benzerlikler farklılıklar nelerdir?” sorusu yöneltilecek tartışma konusu açılabilir. (Sözel-dilsel, Mantıksal matematiksel zeka)

Alter egonun 56. sayfasında yer alan 10. etkinlikte niteleme sıfatlarının öğrencilere öğretilmesi hedeflenmiş kişilerin olumlu ve olumsuz karakteristik özelliklerinin iki kategori içerisinde sınıflandırılması istenilmiştir. Sınıflama yapma mantıksal-

matematiksels zeka alanına yönelik bir çalışmadır. Bu çalışma görsel sunumla desteklenmiş fakat görsel uzamsal zeka alanı etkin olarak derinlemesine kullanılmamıştır.

http://www.planetejeunes.com

planetejeunes.com, votre magazine Web

### L'ENQUÊTE DE LA SEMAINE

Filles / Garçons

Suivez les flèches:

Vous êtes une fille? Vous êtes un garçon?

Quelle image avez-vous des garçons? Quelle image avez-vous des filles?

Choisissez dans la liste suivante deux ou trois qualificatifs pour caractériser...

les garçons les filles

responsables superficiels intelligents compliqués prétentieux sérieux timides

responsables superficelles intelligentes compliquées prétentieuses sérieuses timides

Laissez vos réponses sur la boîte postale de notre magazine: 00 80 00 90 00.  
Précisez à chaque fois votre prénom, votre âge, votre ville.

10

Classez les caractéristiques en deux catégories, positives et négatives.

## Resim 2: Alter Egoda Mantıksal-Matematiksels ve Görsel Uzamsal Zeka Alanına Yönelik Bir Etkinlik

Bu etkinlik farklı yollarla düzenlenebilir,

-Öğrencilere öğretilmesi hedeflenen sıfat kelimelerinin bulunduğu bir hikaye öğretmenin kendi sesinden ses kayıt cihazına kayıt edilir, öğrencilerden internette kendi bloglarını oluşturmaları istenilir, öğretmenin kendi sesinden kayıt edilmiş hikaye öğrencilerin bloglarına gönderilir. Öğrenciler dinledikleri bu hikaye üzerinde kelime çalışması yaparlar. Daha sonra bu hikaye hakkında bir yorum yazmaları ve internet üzerinden öğretmenlerinin bloglarına göndermeleri istenilebilir. Gönderilen yorumlar slayt şeklinde sınıfa gösterilir. Böylece öğrenciler birbirlerinin yorumlarını slayt aracılığıyla görme ve öğrenme fırsatı bulurlar. (Sözel-dilsel, Görsel-Uzamsal, Öze dönük-bireysel, kişilerarası sosyal zeka)

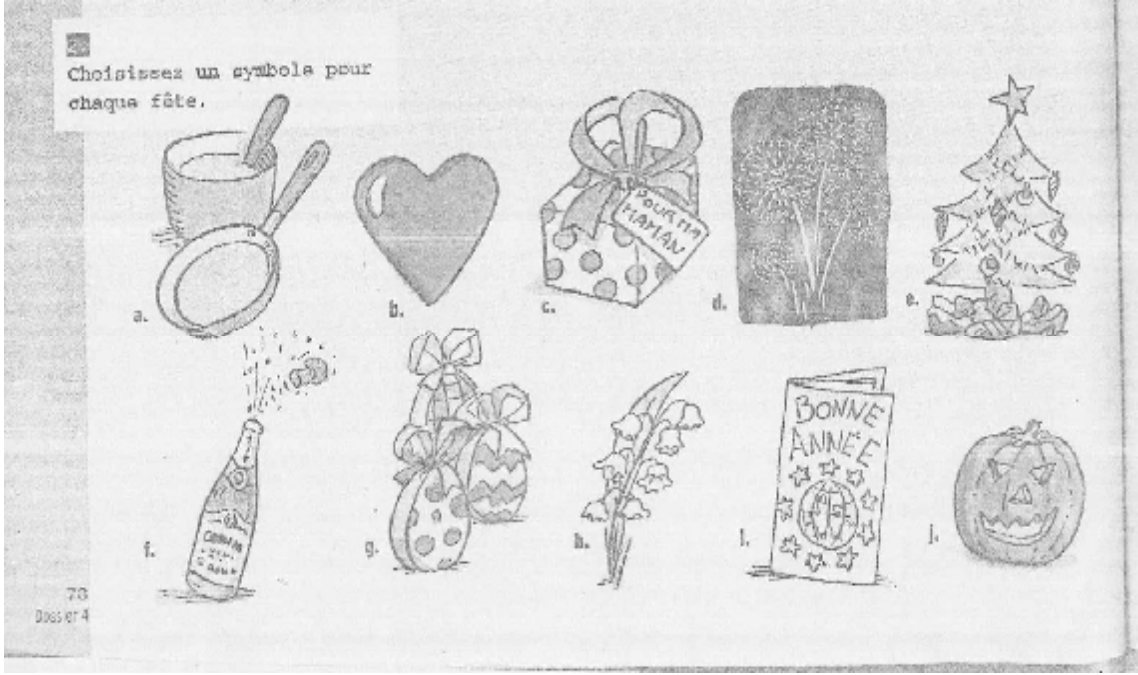
-Olumlu ve olumsuz karakteristik özelliklerin bulunduğu hikaye, bir öğrenci tarafından sınıfa okutulur, başka bir öğrenci gitar çalarak arkadaşına eşlik eder, eş zamanda diğer bir öğrenci hikaye içerisinde geçen karakteristik özellikleri vücut dili ile canlandırır. (Sözel-dilsel, Bedensel-kinestetik, müziksel-ritmik)

-İsteyen öğrencilerden karakteristik özellikleri yansıtan bir karikatür çizmeleri istenilebilir. Öğrenciler çizdikleri karikatürü sınıfa slayt şeklinde gösterirler, karikatür çizemeyen diğer öğrencilerden ise karikatürlerde anlatılan karakteristik özellikleri yorumlamaları istenilir. (Görsel-uzamsal, öze dönük-bireysel, sosyal kişilerarası sözel-dilsel)

-Öğrenciler 2 şerli gruplara ayrılır. Öğretilmek istenen sıfat kelimelerle ilgili bir metin kasetten dinletilir. Daha sonra aynı metin öğrenci gruplarına dağıtılır. Öğrencilerden öğrenmek istedikleri veya ilginç buldukları sözcüklerin altını çizmeleri istenir. Her grup altını çizdikleri sözcüklerin anlamlarını anlatmaya çalışırlar anlatılamayan sözcükler tüm gruplara sunulur. Diğer gruplardan da doğru cevaplar gelmez ise öğretmen devreye girer. (Sözel-dilsel, sosyal-kişiler arası)

-Öğrencilerden beden dil ile canlandırdıkları karakterlerin özelliklerini ve davranışlarını tahmin etmeleri istenilebilir. (Bedensel-kinestetik, sosyal-kişiler arası zeka)

Alter egonun 78. sayfasında bulunan 2. etkinlikte öğrencilerden resimde gördükleri her bayram için bir sembol seçmeleri istenilmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin ilgisini çekecek görsel sunumlardan yararlanılmıştır. (Görsel-uzamsal zeka)



**Resim 3:** Alter Egoda Görsel Uzamsal Zeka Alanına Yönelik Bir Etkinlik

Bu etkinlik farklı yollarla düzenlenebilir,

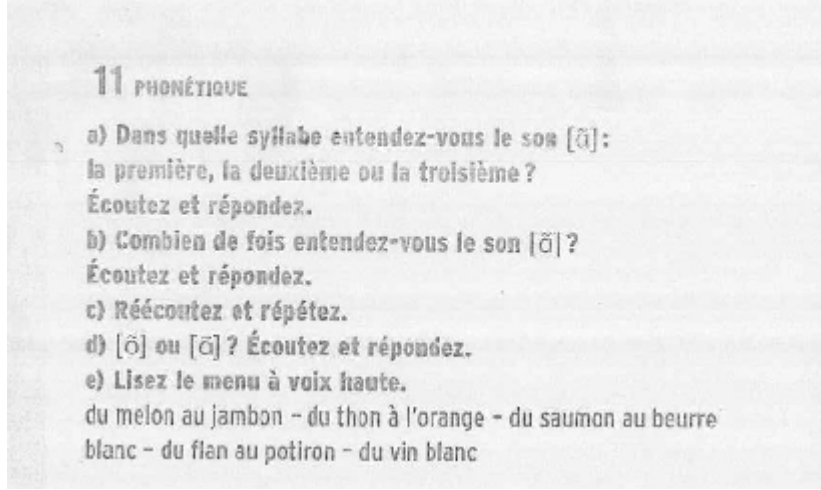
-Öğrencilerden zaman çizelgesi oluşturarak Fransa'daki bayramlarla ilgili bir şema hazırlamaları istenebilir. Bu konuda öğrencilerin özgür bırakılması, istedikleri şekil, yazı ve renklerin seçimini kendilerinin yapmaları istenebilir. (Görsel-uzamsal, mantıksal-matematiksel zeka)

-Seçtikleri sembolün hangi bayrama ait olduğu ve bu bayrama ait geleneklerin araştırılıp sınıfta canlandırılması istenebilir. (Öze dönük-bireysel bedensel-kinestetik)

-Seçtikleri sembollerin yalnızca Fransa'daki bayramlara özgü olup olmadığının tartışılması istenebilir. (Sözel-dilsel, sosyal kişiler arası zeka)

-Kendi ülkelerindeki bayramlara özgü kullanılan sembollerle Fransa'daki bayramlara özgü sembollerin kullanımının karşılaştırmaları istenebilir. (Mantıksal-matematiksel, sözel-dilsel)

Alter egonun 133. sayfasında phonétique çalışmasının yer aldığı 5. etkinlikte (õ), (ã) harflerini kaç kez duydukları ve bu iki harfin çıkardıkları ses titreşimleri arasındaki farklılığın algılanması hedeflenmektedir. Bu etkinlikte sözel-dilsel zeka alanına ait dinleme becerisi etkin olarak kullanılmış; harfler aracılığıyla sesler arasındaki farklılıkların ayrt edilmesi istenilmiştir. (Sözel-dilsel, müziksel ritmik)



**Resim 4:**Alter Egoda Sözel-Dilsel ve Müziksel-Ritmik Zeka Alanına Yönelik Bir Etkinlik

Bu etkinlik farklı yollarla düzenlenebilir;

-Öğrencilerden, duydukları harfleri tekrar ederken çıkardıkları sesleri vücut dilleri ile göstermeleri istenilebilir.(Bedensel-kinestetik zeka, sözel-dilsel)

-Öğrencilerden (õ) ve (ã) seslerinin bulunduğu bir şarkı yazıp enstrüman eşliğinde bu şarkıyı seslendirmeleri istenilebilir. (Sözel-dilsel, müziksel ritmik)

-(õ) ve (ã) seslerinin okunuşunu hayvan seslerine yada bitkilere benzetmeleri istenilebilir (Doğacı Zeka)

-Ana dilde tüm sesler bir panoda gösterilmeye başlanılır. Bu sesler her bir renkle eşleştirilir. Daha sonra öğretmen hiç konuşmadan seslerin renklerine uygun renkli sopa ile sözcükleri öğrencilere göstererek sesleri söylemelerini sağlar. Öğrenciler anadillerinde hangi sesin hangi renk ile örtüştüğünü öğrendikten sonra aynı yöntem aracılığıyla öğretilmek istenen yabancı dildeki seslerin hangi renkle eşleştiği gösterilir. Amaç ve araç dildeki seslerin renklerle eşleştiği bir renk kartonu oluşturulup panoya asılır. Böylece öğrencilere her iki dilde de her harfin verdiği sesin hangi renkle eşleştiğini iki dilde de görme fırsatı sağlanır. Örneğin (ã) sesi mavi (õ) sesi kırmızı renkle eşleştiğini her iki dilde de (ã)sesinin mavi, (õ) sesinin kırmızı renk olduğu farkına varır. Bu uygulama bir sesin tamamen öğrenilmesine kadar devam eder. Öğrenme gerçekleşikten sonra diğer harfin sesinin öğretilmesine geçilir. Doğru telaffuzlar yapıldığında öğretmen metal bir çubuk kaldırarak öğrenciye dönüt verir. (Bümen, 2002, 39-63; Darancık, 2008, 24-56)

Champion kitabının 17. sayfasında sayılar konusunun yer aldığı şöyle bir alıştırmaya ile karşılaşmaktayız. Öğrencilere 30'dan 101'e kadar olan sayılar dinlettirilerek dildeki farklı yapıları fark edebilme ve yeni yapılar oluşturabilme becerisini kazandırmak amacıyla sayılarla çalışma, rakamsal düşünme ve sayısal ifadelerin kullanımına imkan verilmiş ancak sözel-dilsel ve mantıksal-matematiksel zeka alanları yüzeysel olarak kullanılmıştır.

Böyle bir çalışma ile öğrenciler üzerinde ilgi ve motivasyon oluşturmak oldukça zordur. Öğrencilerin sayıları eğlenceli bir şekilde öğrenmesi ve pekiştirmesi onların gelişmiş zeka alanlarının özelliklerine uygun etkinliklerin düzenlenmesi yoluyla mümkündür.

Sayılar konusunun öğretimi çoklu zeka kuramı temelinde farklı etkinlikler şeklinde düzenlenebilir.

**Vocabulaire**  
2 Les nombres.

**De 30 à 101**

30 trente	40 quarante	70 soixante-dix	80 quatre-vingt(s)
31 trente et un	41 quarante et un	71 soixante et onze	81 quatre-vingt-un
32 trente-deux	...	72 soixante-douze	82 quatre-vingt-deux
33 trente-trois	50 cinquante	73 soixante-treize	...
34 trente-quatre	51 cinquante et un	74 soixante-quatorze	90 quatre-vingt-dix
35 trente-cinq	...	75 soixante-quinze	91 quatre-vingt-onze
36 trente-six	60 soixante	76 soixante-seize	92 quatre-vingt-douze
37 trente-sept	61 soixante et un	77 soixante-dix-sept	...
38 trente-huit	...	78 soixante-dix-huit	100 cent
39 trente-neuf	...	79 soixante-dix-neuf	101 cent un

a) Complétez la grille par des nombres de 0 à 10 :

b) Retrouvez et notez les nombres (il y a parfois plusieurs possibilités) :

Quinze/sept/douze/vingt/trente/deux/vingtsept/  
15  
trois/vingt/huit/dix/neuf/vingtsix/quatre/vingtneuf  
huit/dixsept

*pas de 1/10/10*

*pas de 1/10/10*

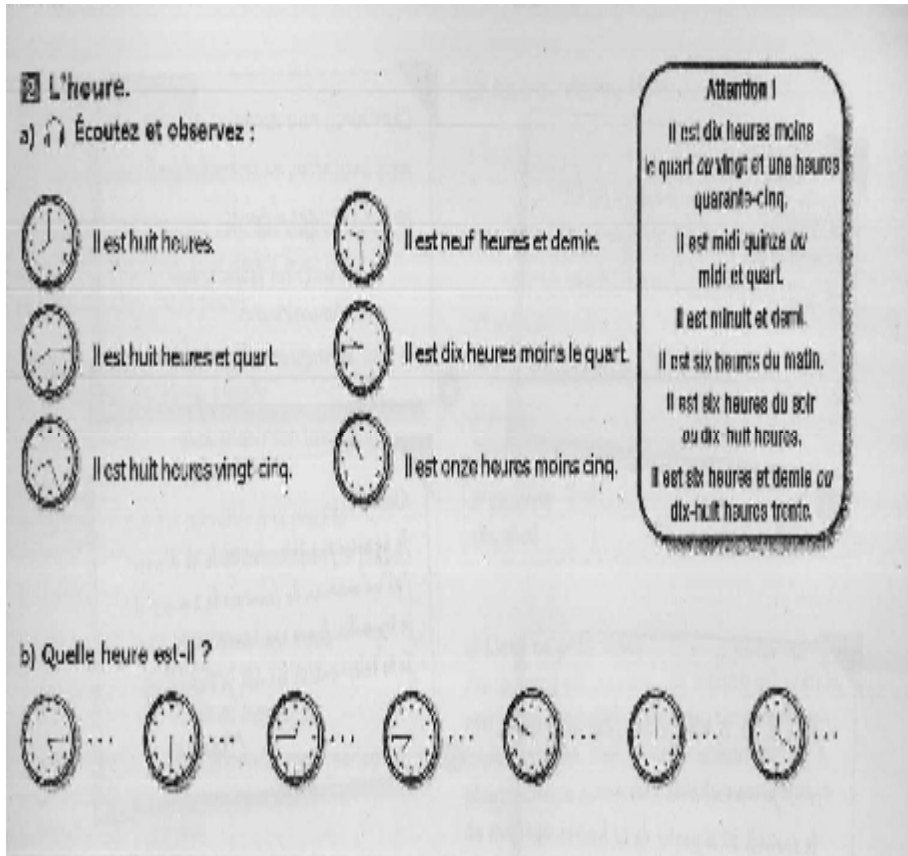
**Resim 5:**Champion Adlı Kitapta Sözel-Dilsel ve Mantıksal-Matematiksel Zeka Alanına Yönelik Bir Etkinlik

- Öğrencilerden 30' dan 101'e kadar olan sayılar için bir şarkı yazmalarını yazdıkları şarkıyı bir enstürman eşliğinde seslendirmeleri istenebilir. (Müziksel-ritmik, sözel-dilsel zeka)

- 30' dan 101' e kadar olan sayıları kullanarak öğrencilerden kendi geometrik desenlerini çizmeleri ve bu sayıları çizdikleri desen üzerinde göstererek saymaları istenebilir.(Görsel-uzamsal zeka)

- Öğrencilere, "sizin için hayatınızda sayıların önemi nedir?" sorusu yöneltilerek tartışma konusu açılır.(derse giriş) (öze dönük-bireysel zeka)

Champion'un 45. sayfasında yer alan 2a etkinliğinde saatlerle ilgili alıştırma sorusu ile dilbilgisel yapının öğretilmesi ve pekiştirilmesi sözel-dilsel zeka alanına, 2b'de yer alan etkinlikte saatin kaç olduğu sorusunun ise görsel sunumlarla desteklenmesi görsel-uzamsal zekaya yöneliktir.



**Resim 6:**Championda Sözel Dilsel ve Mantıksal Matematiksel Zeka Alanına Yönelik Bir Etkinlik

Bu etkinlik şu çalışmalarla düzenlenebilir;

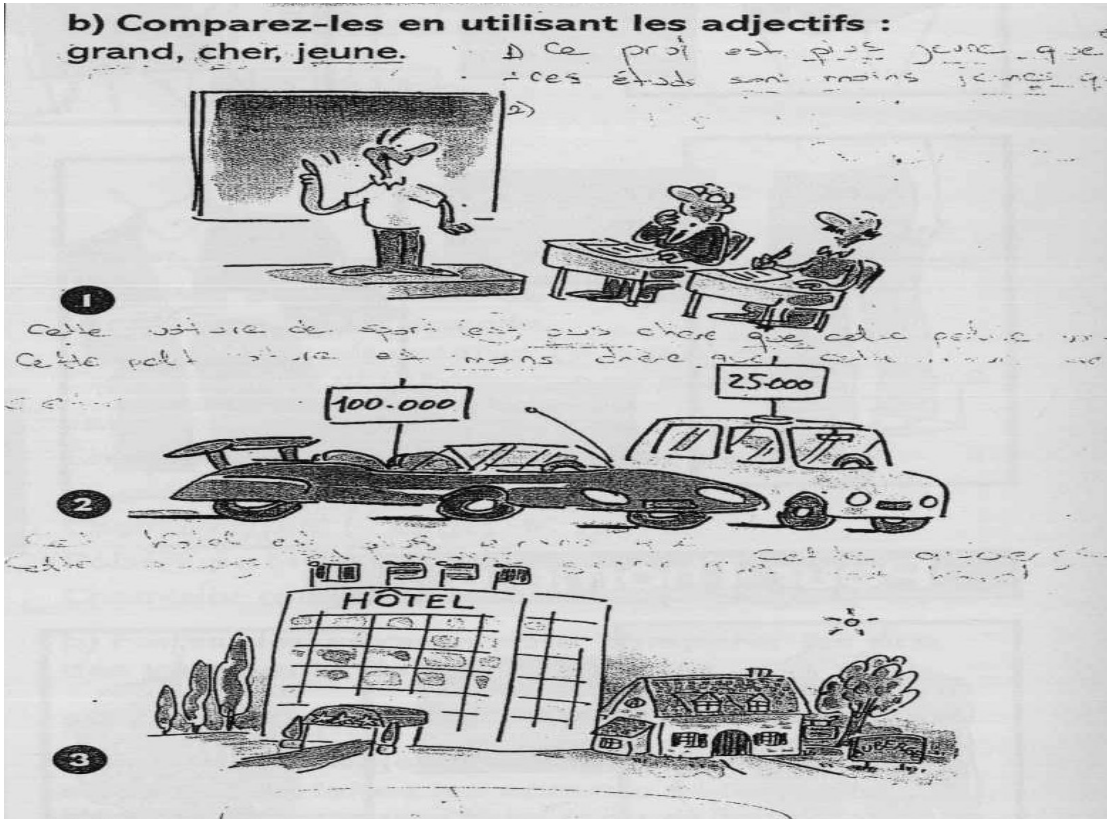
- Öğrencilerin 24 saat içerisinde yaptıkları günlük aktiviteleri sözlü bir sunum içerisinde anlatmaları istenilebilir. (Sözel-dilsel zeka)

- Öğrencilerden ikişerli gruplar halinde bir sekreterin patronunun randevularını not etmesini role-play tekniği kullanarak canlandırılmaları istenilebilir. (Sosyal-kişilerarası, Bedensel-kinestetik, Sözel-dilsel zeka)

- Öğrencilerden 24 saatte yapılan aktiviteleri bir zaman çizgisi üzerinde zamansal olarak resimlendirerek sunum şeklinde hazırlamaları istenilebilir. (Mantıksal-matematiksel, Görsel-uzamsal zeka)

- Klasik müzik eşliğinde karton kağıtlardan farklı zaman aralıklarını gösteren saatler yapmaları istenilebilir. (Müziksel-ritmik, Bedensel-kinestetik zeka)

Aynı kitabın 57. sayfasında yer alan 2b. etkinliğinde sıfatlardan yararlanarak karşılaştırma yapılması istenilmektedir. sözel dilsel, mantıksal–matematiksel ve görsel-uzamsal zeka alanı diğer etkinliklerde olduğu gibi benzer öğrenme stilinde hazırlanmış, konuların etkinliklerde aynı tarzda düzenlenmesi ve öğretilmeye çalışılması dersi öğrenci açısından monoton ve sıkıcı hale getirmektedir.



**Resim 7:** Championda Sözel-Dilsel, Mantıksal-Matematiksel ve Görsel Uzamsal Zeka Alanına Yönelik Bir Etkinlik.

Bu etkinlik çoklu zeka kuramına göre çok farklı şekillerde düzenlenebilir;

- Öğrencilerden sıfatları farklı nesnelere kullanarak (renk, biçim, şekil) görsel içerikli çalışma kağıtları aracılığıyla karşılaştırmaları istenebilir. (Görsel-uzamsal zeka)

- Öğrencilerden; sıfat ve zarf karşılaştırmalarının karışık bir şekilde verildiği bir metin içerisinde sıfat karşılaştırmalarını kullanarak bir tablo içerisine yerleştirmeleri istenebilir. (Mantıksal-matematiksel zeka)


- Öğrencilerden verilen somut nesnelere, sıfat karşılaştırmalarını yapmaları istenebilir. Flaş kartlarla oynanan oyunlar kullanılabilir.(Bedensel-kinestetik zeka)

- Öğrencilerden sıfat karşılaştırmalarını kullanarak bir şarkı bestelemeleri istenebilir. (Müziksel-ritmik zeka)

- Öğrencilerden doğada farklı şekillerde ve renklerde buldukları nesnelere sınıfa getirip bunları renk, şekil, sayı, biçim özelliklerine göre karşılaştırmaları istenebilir. (Doğacı zeka)

Championun 112. sayfasında “yolculuk hazırlıkları” adlı çalışmada tatilcilere maddeler halinde öğütlerin verildiği ve bu öğütlerin görsel sunumlarla desteklendiği etkinlik içerisinde görsel-uzamsal ve sözel-dilsel zeka alanları yüzeysel bir biçimde kullanılmıştır.

## PRÉPARATIFS DE VOYAGE




**AVANT DE PARTIR POUR UN PAYS CHAUD :**

- Vous devez vous renseigner sur les vaccinations obligatoires
- Informez-vous sur les médicaments à prendre pendant votre séjour
- Il faut voir votre médecin pour avoir des médicaments courants.
- Il est conseillé de prendre une assurance en cas d'accident ou de maladie. Votre assurance peut vous rembourser votre voyage.
- Renseignez-vous sur les médecins et les hôpitaux les plus proches.


**QUELQUES CONSEILS AVANT DE PRENDRE L'AVION :**

- Portez des vêtements et des chaussures assez larges.
- Pendant le voyage, il est conseillé de boire de l'eau.
- Levez-vous et marchez pendant le vol pour vous détendre les jambes.



**QUELQUES CONSEILS PENDANT VOTRE SÉJOUR :**

- Ne rester pas couché au soleil entre 12 heures et 16 heures.
- Il vaut mieux porter un chapeau quand vous êtes au soleil.
- Pour éviter la déshydratation, il faut boire 1,5 litre d'eau par jour.
- Il est conseillé de prendre des vêtements adaptés au pays visité. Dans les régions désertiques, il fait très chaud le jour, mais froid la nuit.



**Entraînez-vous**

■ Relevez dans cette brochure 5 formulations différentes pour donner un conseil.

**Resim 8:** Championda sözel-dilsel ve görsel uzamsal zeka alanına yönelik bir etkinlik

Bu çalışma, farklı etkinlikler şeklinde düzenlenebilir,

- Öğrencilerden tedbirsizliklerinden dolayı yaşadıkları kötü bir tatil anılarını arkadaşlarına karikatür içerisinde öğüt vererek anlatmaları istenilebilir.(Özedönük-bireysel, sözel-dilsel, Görsel-uzamsal zeka)

- İsteyen öğrencilerden yolculuk öncesi yapılması gerekenleri "drama" yoluyla öğütlemeleri istenilebilir.(sosyal-kişilerarası, sözel-dilsel, bedensel-kinestetik)

- Öğrencilerden tatile gitmeden önce yanlarına almaları gerekenleri ve tatil boyunca alınması gereken önlemleri akış şeması haline getirmeleri istenilebilir. (Mantıksal-matematiksel zeka)

Öğrencilerden, champion'un 102. sayfasında yer alan fotoğraflarda bulunan kişilerden en iyi tanıdıkları birini seçip bu kişinin biyografisini yazmaları istenmektedir. Bu etkinlik, öğrenciye amaç dile ait kavramları etkili bir biçimde kullanma fırsatı verdiği


için sözel-dilsel, etkinlik içerisinde biyografisi yazılması istenen kişilerin fotoğrafları görsel sunum oluşturduğundan dolayı da görsel-uzamsal zekaya yönelik hazırlanmıştır.

**Bilan 3**


**ÉCRIRE**

**1 Rédiger une biographie**


Rédigez la biographie des personnages suivants.  
Choisissez celui que vous connaissez le mieux pour le présenter de façon plus précise.



**COLETTE**  
Écrivain, actrice de music-hall, journaliste  
1873 : naissance : St-Sauveur-en-Puisaye  
1900-1903 : la suite des *Claudine*  
(en collaboration avec Willy).  
1920 : *Chéri*  
1930 : *Fido*  
1944 : *Gigi*  
1954 : mort à Paris



**SAINT-EXUPÉRY**  
Aviateur et écrivain.  
• 1900 : naissance à Lyon.  
• Romans :  
*Vol de nuit* (1931)  
*Terre des hommes* (1939)  
*Pilote de guerre* (1942)  
*Le Petit Prince* (1943)  
*Citadelle* (posthume, 1948)  
• 1944 : disparition au cours d'une mission aérienne.



**ALBERT CAMUS**  
Écrivain de l'absurde, défenseur de l'humanisme.  
• 1913 : naissance en Algérie  
• Essais :  
*Le Mythe de Sisyphe* (1942)  
*L'Homme révolté* (1951)  
*L'Été* (1954)  
• Théâtre :  
*Caligula* (1938)  
*Le Malentendu* (1942)  
*Les Justes* (1949)  
• Romans :  
*L'Étranger* (1942)  
*La Peste* (1947)  
*La Chute* (1956)  
• Prix Nobel 1957  
• 1960 : mort accidentelle.

**Resim 9:** Championda Sözel-Dilsel ve Görsel Uzamsal Zekaya Yönelik Bir Etkinlik

Bu çalışma birden farklı yollarla düzenlenebilir,

- Öğrencilerden kişilerin biyografilerini sunum şeklinde ses kayıt cihazına kaydetmeleri istenilebilir. Öğrencilerin kendi seslerinden kayıt edilmiş biyografiler sınıfa dinlettirilirken diğer taraftan biyografisi sunulan kişinin yaşadığı döneme ait bir şarkı fonda çalınabilir. (sözel-dilsel, özedönük-bireysel, müziksel-ritmik)

- Öğrencilerden biyografilerini yazdıkları kişilerin karakter, eser, yaşadıkları dönem vb. şeylerin benzerlik ve farklılıklarının karşılaştırılması amacıyla kıyaslama soruları hazırlamaları istenilebilir . (Mantıksal-matematiksel)

## IV. BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUM

#### 4.1. Alter Ego Ve Champion Adlı Ders Kitaplarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde Champion ve Alter ego adlı ders kitaplarında yer alan etkinliklerin kullanım yüzdeleri ile Ç.Ü Fransız Dili Anabilim Dalı hazırlık sınıfı öğrencilerinin zeka profillerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Zeka Türleri	Etkinlik Sayısı	%
SD	751	89. 0
MM	69	8. 2
GU	170	20. 1
BK	29	3. 4
SK	48	5. 7
OB	12	1. 4
MR	45	5. 3
D	16	1. 9

Çizelge 4.1. Etkinliklerin alter ego adlı ders kitabında kullanıma sıklığı

Zeka türleri	Etkinlik Sayısı	%
SD	455	97. 4
MM	15	3. 2
GU	64	13. 7
BK	5	1. 1
SK	5	1. 1
OB	0	0. 0
MR	31	6. 6
D	6	1. 3

Çizelge 4.1.1.Etkinliklerin Champion Adlı Ders Kitabında Kullanılma Sıklığı

Çizelge:4.1.1. deki sonuçlara göre Alter ego'da (I.kitap) yer alan etkinliklerde zeka türlerinin vurgulanma sıklığı; SD % 89.0 (f:751), MM % 8.2 (f:69), GU % 20.1 (f:170), BK %3.4 (f:29), SK%5.7 (f:48), OB %1.4 (f:12), MR %5.3 (f:45)'dir.

Çizelge 4.1.1. Champion'da (II.kitap) yer alan etkinliklerdeki zeka türlerinin vurgulanma sıklığı SD %97.4 (f:455), MM %3.2 (F:15), GU % 13.7 (f:64), BK %1.1 (f:5), SK % 1.1 (f:5), OB %0.0 (f:0), MR %6. 6 (f:31), D % 1.3 (f:6)'dir.

	SD		MM		GU		BK		SK		OB		MR		D	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>1</b>	751	89	69	8,2	170	20,1	29	3,□	48	5,7	12	1,4	45	5,3	16	1,9
<b>2</b>	455	97,4	15	3,2	64	13,7	5	1,1	5	1,1	0	0	31	6,6	6	1,3
<b>Toplam</b>	1206	92	84	6,4	234	17,8	34	2,6	53	4	12	0,9	76	5,8	22	1,7
<b>x<sup>2</sup></b>	29,132		12,351		8,497		6,659		16,517		6,701		0,94		0,68	
<b>df</b>	1		1		1		1		1		1		1		1	
<b>p</b>	,000,		,000,		,004.		,010,		,000,		,010,		,332,		,410,	

**Çizelge 4.2.**Alter ego ve Championda zeka türlerinin kullanım sıklığı ve yüzdelik oranları

Alter ego ve Champion adlı ders kitaplarında yer alan etkinliklerde zeka türlerinin kullanım oranları arasındaki farklılıklar, karşılaştırıldığında SD ve GU zeka alanlarının her iki kitapta diğer zeka alanlarına oranla daha fazla öne çıktığı görülmektedir. SD (I.kitap %89; II.kitap %97.4) GU(I.kitap %20.1, II.kitap %13.7) dir. MM (I.kitap % 8.2; II.kitap %3.2), MR (I.kitap %5.3; II.kitap %6.6), BK (I.kitap %3.4; II. kitap 1.1), SK (I.kitap %5.7; II. kitap %1.1), OB (I.kitap 1.4; II. kitap % .0), D (I.kitap % 1.9; II.kitap %1.3).

SD ve GU zeka alanlarının ki-kare sonuçlarına bakıldığında; SD zeka alanı ( $x^2$ :29.132, p.000)  $p<.05$  düzeyinde anlamlı bulunmuş; GU zeka alanının ise kuvvetli olmamakla beraber anlamlılık seviyesine ulaştığı görülmektedir. ( $x^2$ :.8.497, p.004.)  $p<.05$ .

Her iki kitapta yer alan etkinlikler içerisinde MM zeka alanının vurgulanma sıklığı karşılaştırıldığında Alter ego adlı ders kitabında bu zeka alanına ait etkinliklerin % 8.2 oranında Champion daki etkinliklere oranla daha fazla kullanıldığı görülmektedir. Champion adlı ders kitabında ise bu oran % 3.2 dir. MM zeka alanının her iki kitaptaki

kullanım sıklığı arasında ( $\chi^2:12.351$ ,  $p.000$ )  $p<.05$  anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür.

Sonuçlara bakıldığında; GU zeka alanının %20.1 kullanım oranı ile Alter ego adlı kitabın içerisindeki etkinliklerde ağırlıklı olarak vurgulandığı görülmektedir. GU zekasının vurgulanma sıklığı Champion adlı kitapta %13.7 dir. Her iki kitapta zeka alanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir ( $\chi^2: 6.659$ ,  $p.010$ )  $p<.05$ .

SK zeka alanı Champion'da % 1.1 oranında vurgulanırken Alter ego'da % 5.7 oranında vurgulanmıştır. SK zeka alanında gözlenen farklılaşma ( $\chi^2:16. 517$ ,  $p. 000$ )  $p<.05$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Her iki kitapta OB zeka alanı karşılaştırıldığında; Champion adlı ders kitabında bu zeka alanının hiçbir etkinlik içerisinde kullanılmadığı görülmüştür. OB zeka alanı Alter ego adlı ders kitabında ise %1.4 oranında kullanılmıştır.  $\chi^2$  sonuçlarına bakıldığında ise ( $\chi^2:6.701$ ,  $p.0.10$ )  $p<.05$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Doğa zekası alter ego adlı ders kitabında %1.9 oranında vurgulanırken, Champion adlı ders kitabında ise bu oran % 1.3 dür. D zeka alanının her iki kitaptaki etkinliklerde vurgulanma sıklığı incelenildiğinde bu zeka alanının anlamlılık seviyesine ulaşmadığı görülmektedir. ( $\chi^2:.680$ ,  $p.410$   $p>.05$ )

**Tablo 4 1.** Her iki kitapta sekiz zeka türünün kullanım oranı ve arasındaki farklılıklar (t-testi)

Zeka Türleri	Kitap	N	F	Ort.	ss	sd	t	P
SD	1,00	844	751	,8898	,31331	1309	-5.454	000
	2,00	467	455	,9743	,15840			
MM	1,00	844	69	,0818	,27415	1309	3.528	000
	2,00	467	15	,0321	,17651			
GU	1,00	844	170	,2014	,40130	1309	2,922	004
	2,00	467	64	1370	,34426			
BK	1,00	844	29	,0344	,18226	1309	2,585	010
	2,00	467	5	,0107	,10303			
SK	1,00	844	48	,0569	,23174	1309	4,087	000
	2,00	467	5	,0107	,10303			
OB	1,00	844	12	,0142	,11846	1309	2,593	010
	2,00	467	-	,0000	,00000			
D	1,00	844	16	,0190	,13646	1309	824	410
	2,00	467	6	,0128	,11274			
MR	1,00	844	45	,0533	,22480	1309	-969	333
	2,00	467	31	,0664	,24921			

Tablo:4. 1.deki t-testi analiz sonuçlarına göre Alter ego ve Champion adlı kitaplarda yer alan etkinliklerde zeka alanlarının kullanım oranları ve arasındaki farklılıklar incelenilmiş, SD zeka alanının (t:-5.454; p.000 ), MM zeka alanının (t:3.558; p.000) ve SK zeka alanının (t:4.087; p.000) yüksek düzeyde anlamlılık seviyesine ulaştığı görülmüştür. GU zeka alanının (t:2.922; p.004)  $p < .05$  düzeyinde anlamlı BK zeka alanı (t:2.585; p.010) ve OB zeka alanı (t:2593; p.0.10) düzeyinde daha az anlamlı bulunmuştur. MR zeka alanı (t:-969; p.333) ve Doğacı zeka alanında (t:333; p.410) anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür  $p > .05$ .

**Tablo 4.2.** Zeka Alanlarının Birbirleriyle Olan İlişkileri Arasındaki Korelasyon İlişkisi

			<b>Correlation</b>	<b>ig</b>
pair 1	SD & MM	311	-347	000
Pair 1	SD & MM	311	-0,347	000
Pair 2	SD&GU	1311	-0,288	,000
Pair 3	SD&BK	1311	-0,217	,000
Pair 4	SD&SK	1311	-,182	,000
Pair 5	SD&OB	1311	-,267	,000
Pair 6	SD&D	1311	,017	,546
Pair 7	SD&MR	1311	,037	,179
Pair 8	MM&GU	1311	,024	,376
Pair 9	MM&BK	1311	-,023	,403
Pair 10	MM&SK	1311	-,006	,821
Pair 11	MM&OB	1311	-,025	,363
Pair 12	MM&D	1311	-,034	,216
Pair 13	MM&MR	1311	,042	,131
Pair 14	GU&BK	1311	-,026	,348
Pair 15	GU&SK	1311	-,026	,353

**Tablo 4.2. (Devam)**

			<b>Correlation</b>	<b>ig</b>
Pair 16	GU&OB	1311	-,024	388
Pair 17	GU&D	1311	-,110	000
Pair 18	GU&MR	1311	-0,09	001
Pair 19	BK&SK	1311	0,746	,000
Pair 20	BK&OB	311	-0,016	,57
Pair 21	BK&D	311	-0,021	,441
Pair 22	BK&MR	311	-0,04	,143
Pair 23	SK&OB	311	0,021	,449
Pair 24	SK&D	311	0,003	,904
Pair 25	SK&MR	311	-0,034	,214
Pair 26	OB&D	311	-0,13	,65
Pair 27	OB&MR	311	0,01	,706
Pair 28	D&MR	311	-0,032	,241

Tablo 4.2. de zeka alanlarının birbirleriyle olan korelasyon ilişkilerine bakıldığında; SD ile MM zekası ( $r:-347$ ;  $p<.05$ ), SD ile GU ( $r:-288$ ;  $p<.05$ ) SD ile BK ( $r:-217$ ;  $p<.05$ ) SD ile SK ( $r:-182$ ;  $p<.05$ ) SD ile OB ( $r:-267$ ;  $p<.05$ ) arasında ters yönlü anlamlılık seviyesine ulaşan bir ilişkinin olduğu görülmektedir. SD oranı artıka MM, GU, BK, SK, ve OB zeka alanının kullanım oranı azalmaktadır.

SD ile D ( $r:.017$ ;  $p<.05$ ) ve SD ile MR ( $r:.37$ ;  $p>.05$ ) arasında anlamlı olmayan pozitif yönlü bir ilişki mevcuttur.

MM ile GU zeka alanı arasında pozitif yönde gelişen bir korelasyon gözlenmektedir ( $r:.024$ ;  $p>.05$ ). MM zeka alanının vurgulanma sıklığı artıkça GU zeka alanının vurgulanma sıklığı artmaktadır. Her iki zeka alanının vurgulanma sıklıkları incelendiğinde anlamlılık seviyesine ulaşmayan bir farklılaşmanın olduğu ortaya çıkmaktadır ( $p>0.5$ ).

MM ile BK zeka alanlarının korelasyon ilişkilerine bakıldığında; bu iki zeka arasında anlamlılık seviyesine ulaşmayan ters yönlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir. ( $r:-0.23$ ;  $p>.05$ ). MM ile SK zeka alanları arasında ( $r:-0.06$ ;  $p>.05$ ) anlamlı olmayan negatif yönlü bir ilişki söz konusudur. MM ile OB zeka alanları arasında ( $r:-0.25$ ;  $p>.05$ ) düzeyinde anlamlılık seviyesine ulaşmayan negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır.

MM ve D zeka alanları arasında ( $r:-.034$ ;  $p>.05$ ) ters yönlü bir ilişki mevcuttur. MM zeka alanının etkinlikler içerisinde vurgulanma sıklığı artıkça D zeka alanının etkinliklerde kullanma veya vurgulanma sıklığı azalmaktadır. Her iki zeka arasında anlamlı olmayan bir ilişki söz konusudur. ( $r:-0.34$ ;  $p>.05$ ). MM ile MR zeka alanlarının korelasyon ilişkileri karşılaştırıldığında bu iki zeka alanı arasında ( $r:.042$ ;  $p<.05$ ) anlamlı ve pozitif yönde gelişen bir ilişki mevcuttur.

GU ile BK zeka alanları arasında ( $r:-.026$ ;  $p>.05$ ) anlamlı olmayan fakat pozitif yönde gelişen bir ilişki söz konusudur. GU ile OB zeka alanları arasında ( $r:-0.24$ ;  $p>.05$ ) anlamlı olmayan negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. GU ile D zeka alanları arasında ise anlamlılık seviyesine ulaşan pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. GU ile MR zeka alanlarının korelasyon ilişkileri karşılaştırıldığında ( $r:-0.90$ ;  $p<.05$ ) düzeyinde anlamlılık seviyesine ulaşan ters yönlü bir ilişkinin mevcut olduğu görülmektedir.

BK ile D zeka alanı arasındaki ilişkiye bakıldığında, ( $r:-0.21$ ;  $p>.05$ ) düzeyinde negatif yönlü bir ilişki görülmektedir. Başka bir deyişle; BK zekasının vurgulanma sıklığı artıkça D zekasının vurgulanma sıklığı azalmaktadır. Bu iki zeka arasındaki ilişki ise anlamlılık seviyesine ulaşmamaktadır. BK ile MR zeka alanları arasındaki korelasyon ilişkilerine bakıldığında ise ( $r:-0.40$   $p>.05$ ) negatif yönlü anlamlı olmayan bir ilişkinin mevcut olduğu görülmektedir.

SK ile OB zeka alanlarının korelasyon ilişkileri karşılaştırıldığında ( $r:.021$ ;  $p>.05$ ) SK zekasının vurgulanma sıklığı artıkça OB zekasının vurgulanma sıklığı da artmaktadır. Fakat; bu iki zeka arasındaki korelasyon ilişkisinin anlamlı bir seviyeye ulaşmadığı görülmektedir. SK ile D zeka alanları arasında ( $r:.003$ ;  $p>.05$ ) düzeyinde an-

lamli olmayan fakat pozitif yönde gelişen bir ilişki mevcuttur. SK ile MR zeka alanları arasında ( $r:-0.34$ ;  $p>.05$ ) düzeyinde anlamlı olmayan bir ilişki mevcuttur.

OB ile D zekaları arasında ( $r:-0.13$ ;  $p>.05$ ).OB zeka alanının vurgulanma sıklığı artarken D zeka alanının vurgulanma sıklığı azalmıştır. Bu iki zeka arasındaki ilişki ise anlamlılık seviyesine ulaşmamaktadır.

OB ile MR zekaları arasında ( $r:0.01$ ;  $p>.05$ ) anlamlı olmayan fakat; pozitif yönde gelişen bir ilişki görülmektedir.

D ile MR zeka alanları arasındaki korelasyon ilişkilerine bakıldığında ( $r:-0.032$ ;  $p>.05$ ) negatif yönde gelişen başka bir deyişle ters yönlü bir ilişki gözlenmektedir. D zekasının vurgulanma sıklığı artıkça MR zekasının vurgulanma sıklığı azalmıştır. Bu iki zeka alanı arasındaki ilişki ise anlamlılık seviyesine ulaşmamaktadır.

**Tablo 4.2.1.** Zeka Alanlarının Vurgulanma Sıklıklarının Birbirleriyle Karşılaştırılması (T- Testi)

		<b>Etkinlik Sayısı</b>	<b>F</b>	<b>Mean (Ortalama)</b>	<b>SS</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Pair 1	SD MM	1311	1206 84	. 9199 . 0641	. 27154 . 24498	73. 046	. 000
Pair 2	SD GU	1311	1206 234	. 9199 . 1785	. 27154 . 38307	50. 695	. 000
Pair 3	SD BK	1311	1206 34	. 9199 . 0259	. 27154 . 15900	94. 326	. 000
Pair 4	SD SK	1311	1206 53	. 9199 . 0404	. 27154 . 19703	87. 638	. 000
Pair 5	SD OB	1311	1206 12	. 9199 . 0092	. 27154 . 09527	106. 095	. 000
Pair 6	SD D	1311	1206 22	. 9199 . 0168	. 27154 . 12850	109. 561	. 000
Pair 7	SD MR	1311	1206 76	. 9199 . 0580	. 27154 . 23378	88. 744	. 000
Pair 8	MM GU	1311	84 234	. 0641 . 1785	. 24498 . 38307	-9. 214	. 000
Pair 9	MM BK	1311	84 34	. 0641 . 0259	. 24498 . 15900	4. 679	. 000
Pair 10	MM SK	1311	84 53	. 0641 . 0404	. 19703 . 24498	2. 715	. 007
Pair 11	MM OB	1311	84 12	0. 641 . 0092	. 09527 . 24498	7. 502	. 000
Pair 12	MM D	1311	84 22	. 0641 . 0168	. 24498 . 12850	6. 105	. 000
Pair 13	MM MR	1311	84 76	. 0641 . 0580	. 24498 . 23378	. 667	. 505
Pair 14	GU BK	1311	234 34	. 1785 . 0259	. 38307 . 15900	13. 191	. 000

**Tablo 4.2.1. (Devam)**

Pair	GU		234	. 1785	. 38307		
15	SK	1311	53	. 0404	. 19703	11. 728	. 000
Pair	GU		234	. 1785	. 38307		
16	OB	1311	12	. 0092	. 09527	15. 446	. 000
Pair	GU		234	. 1785	. 38307		
17	D	1311	22	. 0168	. 12850	14. 996	. 000
Pair	GU		234	. 1785	. 38307		
18	MR	1311	76	. 0580	. 23378	9. 356	. 000
Pair	BK		34	. 0259	. 15900		
19	SK	1311	53	. 0404	. 19703	-3. 984	. 000
Pair	BK		34	. 0259	. 15900		
20	OB	1311	12	. 0092	. 09527	3. 256	. 001
Pair	BK		34	. 0259	. 15900		
21	D	1311	22	. 0168	. 12850	1. 605	. 109
Pair	BK		34	. 0259	. 15900		
22	MR	1311	76	. 0580	. 23378	-4. 028	. 000
Pair	SK		53	. 0404	. 19703		
23	OB	1311	12	. 0092	. 09527	5. 213	. 000
Pair	SK		53	. 0404	. 19703		
24	D	1311	22	. 0168	. 12850	3. 645	. 000
Pair	SK		53	. 0404	. 19703		
25	MR	1311	76	. 0580	. 23378	-2. 043	. 041
Pair	OB		12	. 0092	. 09527		
26	D	1311	22	. 0168	. 12850	-1. 716	. 086
Pair	OB		12	. 09527	. 09527		
27	MR	1311	76	. 23378	. 23378	-7. 027	. 000
Pair	D		22	. 12850	. 12850		
28	MR	1311	76	. 23378	. 23378	-5. 516	. 000

Tablo 4.2.1.'deki t-testi veri sonuçlarına göre her iki kitapta SD ve MM zeka alanlarının vurgulanma sıklıkları karşılaştırıldığında SD (ort.:9199; f:1206) ve MM

(ort.:0641; f:84) zeka alanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir (t:73.046 p.000 p<.05).

SD (ort.:9199; f:1246) ve GU (ort.:1785; f:234) zeka alanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir (t:50.695 p.000 p<.05). SD ve BK zeka alanları karşılaştırıldığında SD (ort.:9199; f:1206) ve BK zeka alanı (.0259; f:34) arasındaki farklılaşmanın anlamlılık seviyesine ulaştığı görülmektedir (t:94.326 p.000 p<.05).

SD (ort.:9199; f:1206) ve SK (ort.:0404; f:53) zeka alanlarına bakıldığında, SK zeka alanı vurgulanma sıklığının SD zekasına göre daha az olduğu görülmektedir. Bu noktada t-testi analizi bu iki zeka alanı arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olduğunu ortaya koymaktadır (t:87.688 p.000 p<.05). SD (ort.:199; f:1206) ve OB (ort.:0092; f:12) zeka alanlarına bakıldığında bu iki zekanın vurgulanma sıklığı arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Tabloya bakıldığında SD ve OB zekaları arasında kuvvetli olmakla beraber anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olduğu açıkça görülmektedir (t:106.095 p.000 p<.05). SD ve D zeka alanları tablo 4.2.1. göre karşılaştırıldığında SD (ort.:9199; f:1206) ile D (ort.:0168; f:22) zekalarının vurgulanma sıklığı açısından anlamlı ve kuvvetli bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. (t:109.561 p.000 p<.05).

SD ve MR zeka alanlarının vurgulanma sıklığına bakıldığında ise SD (ort.:9199; f:1206); MR (ort.:0168; f:76) SD zekası ile MR zekası arasında anlamlılık seviyesine ulaşan kuvvetli bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir (t:88.744 p.000 p<.05).

t-testine bakıldığında; GU zeka alanının vurgulanma sıklığının (ort.:1785; f:234); MM (ort.:641; f:84) zeka alanına oranla daha kuvvetli bir anlamlılık düzeyine ulaşan bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir (t:-9.214 p.000 p<.05).

MM (ort.:0641; f:84) ve BK(ort.:0259; f:34) zeka alanlarının vurgulanma sıklığı karşılaştırıldığında her iki zeka alanının anlamlılık seviyesine ulaştığı görülmektedir (t:4.679 p.000 p<.05). MM zeka alanı (ort.:0641; f:84) ile SK zeka alanının (ort.:404; f:53) vurgulanma sıklığı arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir (t:2.715 p.007 p<.05). MM (ort.:0641; f:84) ve OB (ort.:0092; f:12) zeka alanlarının vurgulanma sıklığını karşılaştırdığımız da iki zeka arasında anlamlılık seviyesine ulaşan bir farklılaşmanın olduğu ortaya çıkmaktadır. (t:7.502 p.000 p<.05)

MM zeka alanı (ort.:0641; f:84) ile D zeka alanı (ort.:0168; f:22) arasında belirgin bir farklılaşmanın olduğu ve bu farklılaşmanın anlamlılık düzeyine ulaştığı görül-

mektedir(t:6.105 p.000 p<.05). t-testinde MM (ort:.0641; f:84) ve MR (ort:.0580; f:76) zeka alanlarının vurgulanma sıklığı karşılaştırıldığında her iki zeka alanı arasındaki farklılaşmanın anlamlılık seviyesine ulaşmadığı görülmektedir (t:.667; p 505;p>.05).

GU (ort: .1785; f: 234) ve BK (ort:.0259; f:34) zekalarının vurgulanma sıklığı arasındaki farklılığın anlamlılık seviyesine ulaştığı görülmektedir. (t:13.191; p.000; p.<05) GU (ort:1785; f:234) ve SK (ort:.0404; f:53) arasında belirgin ve anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir (t:11.728 p.000 p<.05). GU (ort:.1785; f:234) ve OB (ort:.0092; f:12) zeka alanlarının vurgulanma sıklıklarının kuvvetli bir anlamlılık seviyesine ulaştığı görülmektedir (t:15446; p. 000; p<.05).

t testi analiz sonucuna göre GU (ort:.1785; f:234) ile D (.0168; f:22) zeka alanlarının vurgulanma sıklığı karşılaştırıldığında her iki zeka alanı arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir (t:14.946 p:000 p.<05). GU (ort:-1785; f:234) ve MR (ort:.0580; f:76) zeka alanı arasında anlamlılık seviyesine ulaşan kuvvetli bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir (t:9. 356 p.000 p<.05).

BK(ort:.0259; f:34) ile SK (ort:.0404; f:53) zekaları arasında anlamlılık seviyesine ulaşan bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir (t:-3. 984 p.000 p<.05).

BK (ort:.0259; f:34) ve OB (ort:.0092; f:12) zeka alanları arasında çok kuvvetli olmamakla birlikte anlamlı seviyesine ulaşan bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir (t:3.256 p.001 p<. 05). BK (ort:.0259; f:34) zeka alanı ve D (ort:.168; f:22) zeka alanına göre daha fazla vurgulanmıştır. t-testi sonuçlarına göre bu iki zeka alanı arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir.MR zeka alanı (t:1.605; p.109; p>.05) BK alanı ise (ort:.0.259; f:34) oranında vurgulanma sıklığı gösterirken; etkinlikler içerisinde MR zeka alanının (ort:.0580; f:76) daha fazla vurgulandığı tespit edilmiştir.t-testi bu iki zeka arasındaki farklılaşmanın anlamlılık seviyesine ulaştığını ortaya koymaktadır (t:-4.028; p.000; p<.05).

Tabloya göre, SK (ort:.404; f:53) ve OB (ort:.0092; f:12) zeka alanlarının vurgulanma sıklığı karşılaştırıldığında OB zeka alanının SK zeka alanına oranla daha az vurgulandığı ve bu iki zeka alanı arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir (t:5.213; p.000; p<. 05) t-testi sonuçlarına göre SK (ort:.0404; f:53) ve D (.0168; f:22 ) zeka alanının vurgulanma sıklığı karşılaştırıldığında; D zeka alanının vurgulanma sıklığının SK zeka alanına göre daha düşük olduğu görülmektedir.Bu iki zeka alanı arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir(t:3.645; p.000; p<.05). SK (ort: .0404; f: 53) ile MR (ort:.580; f:76) zeka alanı vurgulanma sıklıkları arasında çok

kuvvetli olmamakla birlikte anlamlılık seviyesine ulaşan bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir( $t=-2.043$   $p=0.041$   $p<.05$ ).

OB zeka alanı (ort.:0092; f:12) ile D zeka alanının (ort.:0168; f:22) vurgulanma sıklıkları arasında çok kuvvetli olmamakla birlikte anlamlılık seviyesine ulaşan bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir( $t=-1.716$ ;  $p=0.086$   $p>.05$ ). Tabloya bakıldığında OB (ort.:0092; f:12) ve MR (ort.:580; f:76) zeka alanlarının vurgulanma sıklığı arasında anlamlılık seviyesine ulaşan bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir.( $t=-7.027$   $p=0.000$   $p<.05$ ). t-testine bakıldığında D (ort.:0168; f:22) zekasının MR (ort.:0580; f:76) zeka alanına oranla daha fazla vurgulandığı görülmektedir. Bu noktada t-testi sonuçları her iki zeka arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğunu ortaya koymaktadır ( $t=-5.516$   $p=0.000$   $p<.05$ ).

GRUPLAR		SD		MM		GU		BK		SK		OB		MR		D	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Katogori dışı	<b>0</b>	151	11,7	6	.5	32	2,3	0	0	0	0	0	0	3	2,1		.2
Question	<b>1</b>	427	32,6	40	3,1	112	8,5	26	2.0	42	3,2	2	2	41	3,1	13	1.0
s'exercier Dossier	<b>3</b>	22	1,7	0	.0	3	.2	0	.0	0	.0	0	0	0	.0	0	0
Point langue	<b>4</b>	114	8,7	5	.4	6	.5	0	.0	0	.0	0	0	0	.0	0	0
Point culture	<b>5</b>	22	1,7	9	.7	6	.5	1	.1	1	.1	0	0	0	.0	0	0
Le Carnet	<b>6</b>	56	4,3	12	.9	33	0	2	.2	4	.3	0	0	4	.3	0	0
Portaileu	<b>7</b>	0	0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	10	.8	0	.0	0	0
Aide memoire	<b>8</b>	6	0,5	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	2	.2
s'exercier Dossier	<b>9</b>	103	7,9	3	.2	10	.8	0	.0	1	.1	0	.0	0	.0	1	.1
Vocabulaire	<b>10</b>	23	1,8	2	.2	9	.7	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0
Phonetique	<b>11</b>	79	6	2	.2	7	.5	0	.0	0	.0	0	.0	28	2.1	2	.2
Grammaire	<b>12</b>	27	2,1	4	.3	1	.1	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0
Graphie	<b>13</b>	40	3,1	0	.0	3	.2	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0
Ecouter	<b>14</b>	34	2,6	0	.0	4	.3	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	1	.1
Parler	<b>15</b>	27	2,1	0	.0	0	.0	5	.4	5	.4	0	.0	0	.0	0	.0
Ecrire	<b>16</b>	46	3,5	0	.0	7	.5	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0
Bilan	<b>17</b>	24	1,8	1	.1	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0
Lire	<b>18</b>	4	0,3	0	.0	1	.1	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0
<b>Toplam</b>		1206	92	84	6,4	234	17,8	34	2,6	53	4	12	0,9	76	5,8	22	1,7
<b>x<sup>2</sup></b>		203.090		69.714		94.753		61.136		70.122		1.091.412		178.759		48.473	
<b>df</b>		20		20		20		20		20		20		20		20	
<b>p</b>		.000		.000		.000		.000		.000		.000		.000		.000	

**Çizelge 4.3.** Her İki Kitaptaki Etkinlikler Arasındaki Zeka Dağılım Yüzdesi ve Gruplar

Çizelge:4.3. deki her iki kitapta yer alan etkinlikler arasındaki zeka dağılım yüzdelere bakıldığında; kategori dışı adı altında toplanılan etkinlikler içerisinde SD'nin %10.9 oranıyla en çok vurgulanan zeka türü olduğu görülmektedir. Bu zeka alanını MM %5 ve GU %2.3 oranında takip etmektedir. MR ve D zeka alanları arasında %2 oranında eşit bir dağılım görülmektedir. BK ve OB zeka alanları ise etkinlikler içerisinde yer almamıştır.

Question adı altında toplanan etkinliklerde en çok SD zeka alanı % 32.6 vurgulanmaktadır. Bunu sırasıyla GU % 8.5, SK % 3.2, MM % 3.1, MR % 3.1, BK % 2.0 zeka alanları takip etmektedir.

S'exercier adlı başlıkta toplanan etkinlikler arasındaki zeka dağılım yüzdesi sırasıyla GU %2, SD %1.7, iken bu etkinliklerde MM, BK, SK, OB, MR, ve D zeka alanlarının dağılım yüzdelere rastlanılmamıştır.

Point Langue adı altında toplanan etkinlikte SD %8.7, GU %5 ve MM zeka alanı %4, vurgulanmakta iken; BK, SK, OB, MR ve D zeka alanları ise bu etkinlikler içerisinde göz ardı edilerek kullanılmamıştır.

La carnet adlı başlıkta toplanan etkinlikler incelendiğinde ise MM %9, SD %4.3, SK %3, MR %3, GU %2.5, BK %2 iken OB ve D zeka alanları bu etkinlikler içerisinde yer almamıştır.

Portaileu' da en çok OB zeka alanı %8 oranıyla vurgulanmaktadır. SD, MM, GU, BK, MR ve D zeka alanlarına ise bu etkinliklerde yer verilmemiştir. Aide-memoire adlı etkinlikte en çok vurgulanan zeka alanı %5 oranı ile SD'dir Bunu %2 oranında D zeka alanı takip etmektedir. MM, GU, BK, SK, OB zeka alanlarına ise bu etkinliklerde yer verilmemiştir.

Phonétique adı altında toplanan etkinliklerde SD %6.0 oranıyla en çok vurgulanan zeka alanıdır. Bu zeka alanını GU %5, MR % 2.1, D %2, MM %2 dağılım oranıyla takip etmekte, BK, SK, ve OB zeka alanları ise bu etkinlikler içerisinde göz ardı edilmektedir.

Oral'da ise SD %5 oranıyla diğer zeka alanlarına göre daha fazla vurgulanmıştır. Bunu %1 dağılım yüzdesi ile GU zeka alanı takip etmiştir. Oral'da ise MM, BK, SK, OB, MR ve D zeka alanlarını ortaya çıkaracak ya da geliştirecek bir etkinliğe rastlanılmamıştır.

Grammaire adı altında toplanan etkinliklerde ise MM zeka alanına %3, SD zeka alanına %2.1, GU zeka alanına ise %1 oranında yer verilmiştir. BK, SK, OB, MR ve D zekaları ise; Grammaire adı altında toplanan etkinlik içerisinde kullanılmayarak göz ar-

dı edilmiştir. Graphie’de ise SD %3.1 ve GU zeka alanlarına %2, oranında yer verilmiştir. MM, BK, SK, OB D zeka alanları ise bu etkinlikler içerisinde vurgulanmamıştır.

Ecouter’de GU %3 oranında vurgulanır iken SD %2.6, D zekası ise; %1 oranında vurgulanmıştır. MM, BK, SK, OB ve MR zeka alanları bu etkinlikte dağılım yüzdesi içerisinde yer almamıştır. Parler adı altında toplanan etkinliklerde ise BK ve SK zeka alanları %4 oranında eşit düzeyde vurgulanırken; SD zekası % 2.1 oranında vurgulanmıştır. MM, GU, OB, MR, ve D zekası ise Parler adı altında toplanan etkinliklerde vurgulanmamıştır.

Çizelge:4.3. bakıldığında Ecrire adı altında toplanan etkinliklerde GU zeka alanının %5 SD zeka alanının %3.5 oranında vurgulandığı görülmektedir. Bu etkinlikler içerisinde MM, BK, SK, OB ve D zeka alanlarını geliştirecek ve ortaya çıkaracak bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bilan adı altında toplanan etkinliklerde SD zeka alanına % 1.8, MM %1 oranında yer verilirken GU, BK, SK, OB, MR ve D zeka alanlarına ise bu etkinlikler içerisinde yer verilmemiştir.

Epeler adı altında toplanan etkinliklerde SD %2, GU %1, MR %1 oranında vurgulanır iken; MM, BK, SK, OB, MR ve D zeka alanlarına bu etkinliklerde rastlanılmamıştır. Lire’de ise en çok SD %3 vurgulanır iken; bu zeka alanını GU %1 oranıyla takip etmektedir. Epeler adı altında toplanan etkinliklerde ise MM, BK, SK, OB, MR ve D zeka alanlarına yer verilmemiştir.

Ayrıca her iki kitaptaki etkinlikler arasındaki zeka dağılım yüzdelerinin  $\chi^2$  sonuçlarına bakıldığında SD ( $\chi^2$ :203.090; p:.000; p<.05), MM ( $\chi^2$ :69.714; p:.000 p<.05), GU( $\chi^2$ :94.753 ; p:.000 p<.05), BK( $\chi^2$ :61.136; p:.000 p<.05), SK ( $\chi^2$ :70.122; p:.000 p<.05), OB ( $\chi^2$ :1091.412; p:.000 p<.05), MR( $\chi^2$ :178.759; p:.000; p<.05) ; D( $\chi^2$ : 48.473 ; p:.000; p<.05) düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

	SD		MM		GU		BK		SK		OB		MR		D	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>0</b>	24	1.8	8	.6	17	1.3	2	.2	2	.2	0	.0	1	.1	0	.0
<b>1</b>	82	6.3	25	1.9	27	2.1	3	.2	5	.4	1	.1	13	.1	0	.0
<b>2</b>	70	5.3	2	.1.2	25	1.9	1	.1	3	.2	0	.0	7	.5	0	.0
<b>3</b>	79	6.0	4	.3	15	1.1	5	.4	8	.6	1	.1	2	.2	5	.4
<b>4</b>	76	5.8	5	.4	17	1.3	2	.2	4	.3	4	.3	3	.2	0	.0

Çizelge 4.3.1. (Devam)

5	80	6.1	5	.4	15	1.1	2	.2	7	.5	1	.1	1	.1	0	.0
6	78	5.9	0	.0	10	0.8	3	.2	4	.3	2	.2	7	.5	11	.8
7	87	6.6	8	.6	24	1.8	4	.3	6	.5	1	.1	2	.2	0	.0
8	81	6.2	6	.5	6	0.5	5	.4	5	.4	1	.1	8	.6	0	.0
9	93	7.1	6	.5	14	1.1	2	.2	4	.3	1	.1	1	.1	0	.0
10	7	0.5	0	.0	5	0.4	0	.0	0	.0	0	.0	0	0	1	.1
11	20	1.5	4	.3	4	0.3	0	.0	0	.0	0	.0	1	.1	0	.0
12	20	1.5	1	.1	1	0.1	0	.0	0	.0	0	.0	2	.2	0	.0
13	17	1.3	1	.1	1	0.1	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0
14	66	5.0	0	.0	13	1.0	5	.4	5	.4	0	.0	3	.2	0	.0
15	23	1.8	4	.3	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	2	.2	0	.0
16	18	1.4	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	3	.2	0	.0
17	20	1.5	3	.2	7	.5	0	.0	0	.0	0	.0	2	.2	0	.0
18	54	4.1	2	.2	6	.5	0	.0	0	.0	0	.0	2	.2	0	.0
19	27	2.1	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	2	.2	0	.0
20	22	1.7	0	.0	2	.2	0	.0	0	.0	0	.0	2	.2	0	.0
21	16	1.2	0	.0	2	.2	0	.0	0	.0	0	.0	2	.2	0	.0
22	37	2.8	0	.0	5	.4	0	.0	0	.0	0	.0	2	.2	4	.3
23	21	1.6	0	.0	4	.3	0	.0	0	.0	0	.0	2	.2	0	.0
24	21	1.6	0	.0	6	.5	0	.0	0	.0	0	.0	2	.2	0	.0
25	22	1.7	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	.0	2	.2	0	.0
26	45	3.4	0	.0	7	.5	0	.0	0	.0	0	.0	2	.2	0	.0

Çizelge 4.3.1. Her İki Kitabın Birleştirilmiş Dosyalarında Yer Alan Zeka Alanlarının Vurgulanma Sıklıkları ve Yüzelik Oranları

Çizelge:4.3.1. de Alter ego ve Champion adlı ders kitaplarının birleştirilmiş dosyaları içerisinde yer alan zeka alanlarının vurgulanma sıklıkları ve yüzdelik oranlarına bakıldığında sıfıncı dosyada yer alan etkinlikler içerisinde vurgulanma sıklığı en fazla olan zeka alanı SD %1.8 (f:2) dir. Bu zeka alanını sırasıyla GU %1.3 (f:17), BK ve SK %2 (f:2), MR %1 (f:1) takip etmektedir. OB ve D zeka alanları ise bu dosya içerisinde yer almamıştır.

Her iki kitabın birinci dosyasına bakıldığında etkinliklerde en çok kullanılan zeka alanı sırasıyla SD % 6.3 (f:82), GU %2.1 (f:27), MM % 1.9 (f:25), MR %1.0 (f:13), SK% 4 (f:5), BK % 1 (f:1) dir.Bu dosyada yer alan etkinlikler içerisinde D zeka alanı kullanılmamıştır.

İkinci dosyada en çok vurgulanan zeka alanı SD % 5.3 (f:70) dir. Bu zeka alanını ise GU %1.9 (f:25), MR %5 (f:70) SK% 2 (f:3), BK %1 (f:1) takip etmektedir. OB ve D zeka alanı bu dosyada yer almamıştır. Üçüncü dosyada ise; en çok vurgulanan zeka alanı SD % 6.0 (f:79) iken bu zeka alanını sırasıyla GU %1.1 (f:15), SK %6 (f:8), BK %4 (f:5), D % 4 (f:5), MM %3 (f:4), MR %2 (f:2) takip etmektedir. Bu dosya içerisindeki etkinliklerde en az vurgulanan zeka alanı ise; OB %1 (f:1) dir.

Her iki kitabın dördüncü dosyasında bulunan etkinliklerde en çok vurgulanan zeka alanı; SD % .5.8 (f:76) dir. Bunu sırasıyla GU % .1.3 (f:17), MM % 4 (f:5), SK %3 (f:4), OB %3 (f:4), MR %2 (f:3), BK %2 (f:2) takip etmektedir. Doğacı zeka alanı ise bu dosyada kullanılmamıştır. Çizelge:4.3.1.'in beşinci dosyasında en çok kullanılan zeka alanı SD %6.1 (f:80)'dir .Bu zeka alanını sırasıyla GU %1.1 (f: 15), SK %5 (f:7) MM %4 (f:5), BK %2 (f:2), MR %1 (f:1) takip etmektedir. Bu dosyadaki etkinlikler içerisinde D zeka alanına yer verilmemiştir.

Altıncı dosyada en çok kullanılan zeka alanları sırasıyla SD %5.9 (f:78), D %8 (f:11), GU %8 (f:10), MR %5 (f:7), SK %3 (f:4), BK%2 (f:3) dir.MM zeka alanı ise bu dosyadaki etkinlikler içerisinde kullanılmamıştır. Çizelge:4.3.1.deki yedinci dosya incelenildiğinde SD %6.6 (f:87) zeka alanının ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Bu zeka alanını sırasıyla GU %1.8 (f:24), MM %6 (f:8), SK %5 (f:6), BK %3 (f:4) MR %2, OB %1 (f:1) takip etmektedir. Doğacı zeka alanı ise bu dosyada kullanılmamaktadır.

Sekizinci dosyada yer alan etkinliklerde sırasıyla en çok kullanılan zeka alanı SD %6.2 (f:81)dir. Bu dosya içerisinde MR %6 (f:8), GU, MM %5 (f:6) BK ve SK zeka alanları %4 (f:5) eşit değerinde kullanılmıştır Etkinliklerde en az kullanılan zeka alanı OB%1 (f:1) iken D zekası bu dosyada kullanılmamıştır.

Dokuzuncu dosyayı incelediğimizde etkinlikler içerisinde en çok kullanılan zeka alanı GU %1.1 (f:14) zeka alanıdır. Bunu sırasıyla MM %5 (f:6), SK %3 (f:4), BK %2 (f:2), takip etmektedir. Bu dosyada en az kullanılan zeka alanları ise OB %1 (f:1) ve MR %1 (f:1) dir. D zeka alanına ise bu dosyada yer verilmemiştir.

Çizelge:4.3.1.'e göre her iki kitapta yer alan onuncu dosyayı incelediğimizde bu dosya içerisinde en çok kullanılan zeka alanları sırasıyla SD %5 (f:7), GU %4 (f:5), D%1 (f:1), dir.MM, BK, SK, OB ve MR zeka alanları ise bu dosyadaki etkinler içerisinde kullanılmıştır.

On birinci dosya içerisindeki etkinliklerde sırasıyla SD %1.5 (f:20), MM ve GU %3 (f:4) oranında vurgulandığı görülmektedir. Etkinlikler içerisinde en az kullanılan zeka alanı ise, MR %1 (f:1) zekasıdır. BK, SK, OB ve D zeka alanları ise bu dosyadaki etkinlikler içerisinde kullanılmamıştır.12. dosyada ise SD %20 (f:1.5) MR %2 (f:2) MM ve GU zeka alanları %1 (f:1) oranında kullanılmış diğer zeka alanları ise bu dosyada yer almamıştır. Çizelge:4.3.1. deki on üçüncü dosyada yer alan etkinliklere bakıldığında SD %1.3 (f:17) oranında kullanılmaktadır. Bu zeka alanını sırasıyla MM %1 (f:1), GU %1 (f:1) zeka alanları takip etmektedir. BK, SK, OB, MR ve D zeka alanları bu etkinlikler içerisinde kullanılmamıştır.

SD zeka alanı %5.0 (f:66) on dördüncü dosya da en çok kullanılan zeka alanıdır. Bu zeka alanını sırasıyla GU %1.0 (f:13), BK%4 (f:5), SK %4 (f:5), MR %2 (f:3) takip etmektedir. On dördüncü dosya içerisinde MM, OB ve D zeka alanlarına ise yer verilmemiştir. Çizelge: 4.3.1.'e göre on beşinci dosya içerisindeki etkinliklerde en fazla kullanılan zeka alanları, SD %1. 8 (f:23), MM %. 3(f:4), MR %. 2 (f:2)dir. Bu dosya içerisindeki etkinliklerde kullanılmayan zeka alanları ise GU, BK, SK, OB ve D zekasıdır.

Kitapların birleştirilmiş dosyaları içerisinde yer alan on altıncı dosyadaki etkinliklerde SD %1.4 (f:18) MR %2 (f:3)'dir. MM, GU, BK, SK, OB ve D zeka alanları bu dosya içerisindeki etkinliklerde yer almamıştır.

Çizelge:4.3.1'e göre on yedinci dosyadaki zeka alanlarının vurgulanma sıklıkları incelenildiğinde sırasıyla zeka alanlarının SD %1.5 (f:20), GU %5 (f:7), MM %2 (f:3) MR %2 (f:2) oranlarına sahip olduğu görülmektedir. BK, SK, OB, ve D zeka alanlarına ise bu dosyadaki etkinliklerde rastlanılmamıştır.

On sekizinci dosyada SD zeka alanı %4.1 (f:54) kullanılma sıklığı ile ilk sırada yer almaktadır. Bu zeka alanını sırasıyla GU %5 (f:6), MM %2 (f:2), MR %2 (f:2) ze-

ka alanları izlemektedir. Dosya içerisindeki etkinliklerde kullanılmayan zeka alanları ise BK, SK, OB, ve D zekalarıdır.

On dokuzuncu dosya içerisinde yer alan etkinliklerde ise yalnızca iki zeka alanına yer verilmiştir. Bu zeka alanları; SD % .2.1 (f:27) ve MR %2 (f:2)'dir. Bu dosyada yer alan etkinliklerde MM, GU, BK, SK OB ve D' zeka alanlarına yer verilmemiştir. Yirminci dosyadaki etkinlikler içerisinde en çok kullanılan zeka alanı SD %1.7 (f:22) dir Bu zeka alanını GU %2 (f:2) ve MR %2 (f:2) zeka alanları izlemektedir. Diğer zeka alanları MM, BK, SK, OB, ve D etkinliklerde kullanılmayarak göz ardı edilmiştir.

Çizelge:4.3.1.deki yirmi birinci dosya incelenildiğinde etkinliklerde SD zeka alanının %1.2 (f:16) oranında kullanıldığı, GU ve MR %2 (f:2) zeka alanlarının ise eşit oranda vurgulandığı görülmektedir Diğer zeka alanları MM, BK, SK, OB, ve D zekaları bu dosyadaki etkinlikler içerisinde kullanılmamıştır.

Yirmi ikinci dosyadaki etkinliklerde zeka alanlarının kullanım sıklığı incelendiğinde ilk sırada SD %2.8 (F:37) zeka alanı yer almaktadır. Bunu GU zeka alanı % 4 (f:5), D %3 (f:4) ,MR %2 (f:2) takip etmektedir. MM, BK, SK, OB zeka alanları ise bu dosyadaki etkinlikler içerisinde yer almamıştır.

Çizelge:4.3.1.deki yirmi üçüncü dosya incelenildiğinde etkinlikler içerisinde en çok vurgulanılan zeka alanları sırasıyla, SD %1.6 (f:21) , GU %3 (f:4) , MR %2 (f:2) dir. MM, BK, SK, ve D zekası bu dosyadaki etkinlikler içerisinde kullanılmamıştır. Yirmi dördüncü dosya içerisindeki etkinlikler içerisinde en çok kullanılan zeka alanı SD % 1.6 (f:21) ilk sırada yer alırken bu zeka alanını GU %5 (f:6) takip etmektedir. Bu iki zeka alanına oranla daha az kullanılan MR zeka alanı %2 (f:2) iken diğer zeka alanlarına ise bu dosyada yer verilmemiştir.

Yirmi beşinci dosyadaki etkinliklerde zeka alanlarının vurgulanma sıklığı incelendiğinde SD %1.7 (f:22) ve MR zeka alanı %2 (f:2) dışında diğer zeka alanları MM, GU, BK, SK, OB, ve D zekasının kullanılmadığı görülmektedir.

Çizelge:4.3.1.'e göre Yirmi altıncı dosyadaki etkinliklerde yer alan zeka alanları incelenildiğinde SD %3.4 (f:45) en çok vurgulanan zeka alanı iken bunu GU %5 (f:7) ve MR %2 (f:2) takip etmektedir Diğer zeka alanları MM, BK, SK, OB ve D bu dosya içerisinde kullanılmamıştır.

## 4.2. Öğrencilerin Sahip Olduğu Zeka Alanlarına İlişkin Bulgular

**Tablo 4.3.1.** Zeka alanlarının cinsiyete göre ortalaması

ZEKA TÜRÜ	CİNSİYET	N	ORTALAMA	STD. SAP-MA	STD. HATA	MANN-WHİTNEYU	P
MÜZİKSEL	ERKEK	6	277,3817.	110,60566.	45,15457.	36500	0. 396
	KADIN	16	302,6788.	45,76451.	11,44113.		
BEDENSEL	ERKEK	6	277,2717.	115,53151.	47,16554.	36. 000	0. 375
	KADIN	16	227,2725.	59,93566.	14,98391.		
MATEMATİKSEL	ERKEK	6	228,1250.	49,33147.	20,13949.	42. 000	0. 657
	KADIN	16	247,2656.	48,08677	12,02169.		
UZAMSAL	ERKEK	6	246,6683.	102,50255.	41,84649.	46. 000	0. 882
	KADIN	16	242,4994.	45,98673	11,49668.		
DİLSEL	ERKEK	6	298,3333.	82,01626.	33,48300.	47. 500	0. 931
	KADIN	16	309,0625.	46,23198.	11,55799.		
SOSYAL	ERKEK	6	330,2083.	57,88143.	23,63000.	30. 500	0. 194
	KADIN	16	356,6406	60,05504.	15,01376.		
İÇSEL	ERKEK	6	323,3333	107,64138.	43,94441.	40. 000	0. 553
	KADIN	16	302,5000.	72,24957.	18,06239.		
DOĞA	ERKEK	6	252,7767.	92,89650.	37,92484.	47. 000	0. 941
	KADIN	16	260,9362.	72,43919.	18,10980.		

Tablo 4.3.1deki zeka alanlarının cinsiyet ortalamaları incelendiğinde MR zeka alanı ortalamasının erkek öğrencilere (ort:302,6788) oranla (ort:277,3817) kadın öğrencilerde daha yüksek olduğu yönündedir. Her iki cinsiyet arasındaki ilişkinin  $p>.05$  düzeyinde anlamlılık seviyesine ulaşmadığı görülmektedir.

Tablo:4.3.1.incelendiğinde, erkeklerin BK zeka alanı ortalamasının (ort:277,2717), kadınların BK zeka alanı ortalamasına (ort:227,2725) oranla daha yüksek olduğu gözlenmektedir. BK zeka alanının her iki cinsiyet ile arasındaki ilişkinin  $p>.05$  düzeyinde anlamsız olduğu yönündedir.

Kadınlarda MM zeka alanı ortalamasının (ort:247,2656) erkeklerin MM zeka alanı ortalamasına (ort:228,1250) oranla daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. MM zeka alanının her iki cinsiyetle arasındaki ilişki  $p>.05$  düzeyinde anlamsızdır.



**Tablo 4.3.2. (Devam)**

MATEMATİKSEL	Pearson Correlation	,244	,571**	1	,504*	,315	,410	,121	,390
	Sig. (2-tailed)	,274	,006		,017	,154	,058	,590	,073
	N	22	22	22	22	22	22	22	22
UZAMSAL	Pearson Correlation	,451*	,486*	,504	1	,624*	,404	,345	,525*
	Sig. (2-tailed)	,035	,022	,017		,002	,062	,116	,012
	N	22	22	22	22	22	22	22	22
DİLSEL	Pearson Correlation	,710**	,508	,315	,624**	1	,733 *	,701	,517
	Sig. (2-tailed)	,000	,016	,154	,002		,000	,000	,014
	N	22	22	22	22	22	22	22	22
SOSYAL	Pearson Correlation	,591**	,335	,410	,404	,733	1	,742	,273
	Sig. (2-tailed)	,004	,127	,058	,062	,000		,000	,219
	N	22	22	22	22	22	22	22	22
İÇSEL	Pearson Correlation	,653**	,405	,121	,345	,701*	,742*	1	,147
	Sig. (2-tailed)	,001	,061	,590	,116	,000	,000		,514
	N	22	22	22	22	22	22	22	22
DOĞA	Pearson Correlation	,323	,411	,390	,525*	,517*	,273	,147	1
	Sig. (2-tailed)	,143	,057	,073	,012	,014	,219	,514	
	N	22	22	22	22	22	22	22	22

Tablo 4.3.2. den anlaşılacağı üzere MR zeka alanı ile GU zeka alanı arasında  $p < .05$  düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. MR zeka alanının SD zeka alanı ile arasında  $p < .01$  düzeyinde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. MR zeka alanı ile SK zeka alanının  $p < .01$  düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. MR zeka alanının OB zeka alanı ile arasında  $p < .01$  düzeyinde anlamlı bir ilişki söz konusudur. MR zeka alanının etkinliklerde kullanım oranı artıkça SD, SK ve OB zeka alanlarının etkinliklerde kullanım oranları azalmaktadır.

BK zeka alanı ile MM zeka alanı arasında  $p < .01$  düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. BK zeka alanı ile GU zeka alanı arasında görülen ilişki  $p < .05$  düzeyinde anlamlı bulunmaktadır. BK zeka alanı ile SD zeka alanı arasında anlamlılık seviyesine ulaşan bir farklılaşma bulunmaktadır. BK zeka alanının etkinliklerde kullanım oranı ile MM, GU ve SD zeka alanlarının kullanım oranları arasında negatif yönde bir ilişki bulunmaktadır.

MM zeka alanı ile BK zeka alanı arasındaki ilişki  $p < 0.01$  düzeyinde anlamlı bulunmaktadır. MM zeka alanının GU zekası ile arasında  $p < 0.05$  düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. MM zeka alanı ile BK ve GU zeka alanı arasında negatif yönde gelişen bir ilişki bulunmaktadır.

GU ve MR zeka alanları arasındaki farklılaşmanın  $p < 0.05$  düzeyinde anlamlılık seviyesine ulaştığı görülmektedir. GU zeka alanı BK zeka alanından anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır ( $p < 0.05$ ). GU zeka alanı ile MM zeka alanı arasındaki farklılaşmanın istatistiksel olarak  $p < 0.05$  düzeyinde anlamlılık seviyesine ulaştığı görülmektedir. GU ile SD zeka alanı arasında  $p < 0.01$  düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. GU zekası ile D zekası arasında anlamlılık seviyesine ulaşan bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir ( $p < 0.05$ ). GU zeka alanının etkinliklerde kullanım oranı artıkça MR, BK, MM, SD ve D zeka alanlarının etkinliklerde kullanım oranı azalmaktadır.

Tabloya bakıldığında SD zeka alanı ile MR zeka alanı arasında  $p < 0.01$  düzeyinde anlamlılık seviyesine ulaşan bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. SD zeka alanı ile BK zeka alanı arasındaki ilişki  $p < 0.05$  düzeyinde anlamlı bulunmaktadır. SD zeka alanının GU zeka alanı ile arasında  $p < 0.01$  düzeyinde anlamlılık seviyesine ulaşan bir ilişki görülmektedir.

SD zeka alanı ile SK zeka alanı arasında anlamlılık seviyesine ulaşan bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. ( $p < 0.01$ ) SD zeka alanının baskın olduğu durumlarda OB zeka alanı arasında  $p < 0.01$  düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. SD zeka alanı ile MR, BK, GU, SK, OB zeka alanları arasında ters yönde gelişen bir ilişki söz konusudur. Başka bir deyişle SD zeka alanı artıkça bu zeka alanlarının kullanımlarında bir azalma gözlenmektedir.

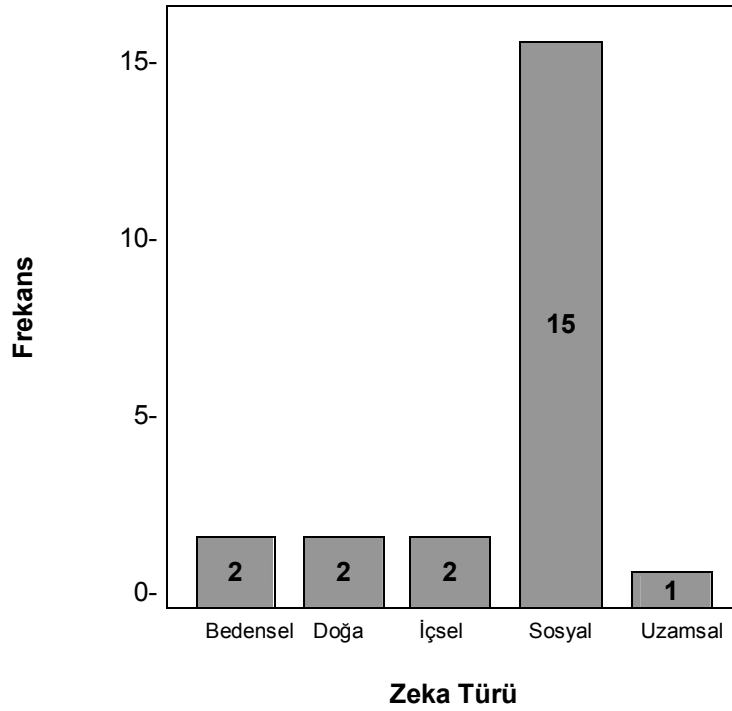
Tablo:4.3.2. 'de görüldüğü üzere SK zeka alanının MR zeka alanı ile  $p < 0.05$  düzeyinde anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir. SK zeka alanının etkinliklerdeki kullanım oranı ile MR zeka alanının etkinliklerde kullanım oranı arasında negatif yönde gelişen bir ilişki bulunmaktadır. SK zeka alanı ile SD zeka alanı arasındaki korelasyon ilişkisi incelenildiğinde bu iki zeka alanı arasında yüksek düzeyde bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. SK zeka alanı artıkça SD zeka alanı artacaktır. SK zeka alanı ile OB zeka alanı arasında  $p < 0.01$  düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. SK zeka alanı ile bu zeka alanı arasındaki ilişki ters yönde gelişmektedir.

OB zeka alanı ile MR zeka alanı arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. OB zeka alanı ile SD zeka alanı arasında  $p < 0.01$  düzeyinde bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Tablo.4.3.2. de görüldüğü üzere OB ile SK zeka

alanı arasındaki ilişki  $p < 0.01$  düzeyinde anlamlıdır. OB zeka alanı arttıkça MR, SD ve SK zeka alanlarının etkinliklerde kullanım sayısı azalacaktır.

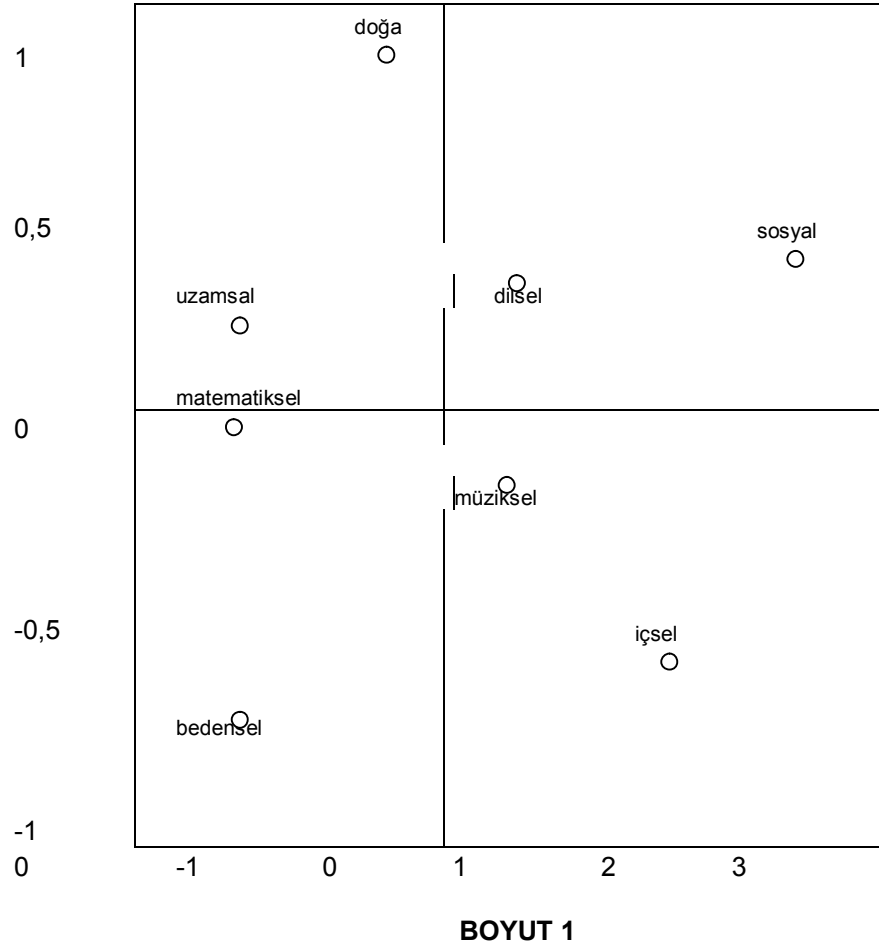
D zeka alanı ile GU zeka alanı arasında  $p < 0.05$  düzeyinde anlamlılık seviyesine ulaşan bir ilişkinin olduğu görülmektedir. D zeka alanının SD zeka alanı ile arasındaki ilişki  $p < 0.05$  düzeyinde anlamlıdır. D zeka alanı ile GU ve SD zeka alanı arasında ters yönde gelişen bir ilişki bulunmaktadır.

**Tablo 4.3.3. Öğrencilerin Zeka Alanlarının Gelişmişlik Düzeyi**



Tablo.4.3.3. deki grafik'e bakıldığında Fransızca hazırlık sınıfında öğrenim gören toplam 22 öğrenciden 15 öğrencinin Kişilerarası-sosyal zeka alanına, 2 öğrencinin Bedensel-kinestetik, 2 öğrencinin Doğacı, 2 öğrencinin Öze dönük-içsel 1 öğrencinin Görsel-uzamsal zeka alanına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3.3.'deki veri sonucuna bakıldığında, Fransızca hazırlık sınıfı öğrencilerinin gelişmiş zeka alanı dağılım düzeylerinin sosyal kişiler arası zeka alanı üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Dolayısıyla da öğrencilerin dilsel zeka alanı gelişmişlik düzeyinin diğer zeka alanlarına oranla daha fazla yoğunlaşacağı yönünde ortaya atılan hipotez 4'ün tablo 4.3.3.'ü desteklemediği ve bu veri sonucu ile örtüşmediği görülmektedir.

**Tablo:4.3.4. Öğrencilerin Sahip Olduğu Zeka Alanlarının Birbiriyle Uyumu**

Tablo 4.3.4.'de her iki kitapta yer alan etkinlik çalışmalarında öğrencilerin sahip oldukları zeka alanlarının dağılım yüzdeleri ve birbirleriyle olan uyumlarına bakıldığında, zeka alanlarının birbiriyle oldukça uyumlu olduğu söylenilebilir.

## V. BÖLÜM

### TARTIŞMA VE YORUM

#### 5.1. Alter Ego ve Champion Adlı Kitaplara Yönelik Tartışma ve Yorum

Bu çalışmada öncelikle, Alter ego ve Champion adlı ders kitaplarında yer alan etkinlik ve alıştırmaların hazırlanmasında tüm zeka alanlarının eşit bir dağılım içerisinde olup olmadığı sorgulanmış böylece kitaplar içerisinde yer alan etkinlerin kullanım sıklıkları yüzdelerle değişkenler bağlamında tartışılmıştır.

Alter ego ve Champion da zeka türlerinin kullanım sıklığı ve yüzdeler oranları arasındaki farklılaşmadan elde edilen bulgu sonuçlarına bakıldığında, Alter ego adlı kitapta sözel-dilsel zeka alanının etkinlik ve alıştırmalar içerisinde (f:751) %89.0 oranında kullanıldığı görülmektedir. Bu zeka alanı Champion'da ise yer alan etkinlik ve alıştırmalar içerisinde SD zeka alanı (f:455) %97.4 oranında diğer zeka alanlarına göre daha fazla vurgulandığı görülmektedir.

Ülkemizde, yabancı dil öğrencileri ilköğretimden başlayarak üniversite öğretimi boyunca geleneksel eğitim anlayışının belirleyici ve hakim olduğu bir eğitim sistemi içerisinde yetiştirilmektedir. Bu sistemde öğrencilerin sözel-dilsel mantıksal-matematiksel zeka alanlarının geliştirildiği, sistemin diğer zeka alanlarını ise ortaya çıkaracak ve geliştirecek nitelikte olmadığı söylenilebilir. Ancak sistem içerisinde göz ardı edilen zeka alanları etkinlikler içerisinde aktif kullanılarak gelişmektedir. Çalışmamızda incelenilen her iki kitabın gelenekselci eğitim anlayışı içerisinde hazırlandığı görülmektedir. Bu anlayışla hazırlanmış kitapların öğrencilerin zeka alanlarına gelişimsel bir katkı sağlayamayacağı söylenilebilir.

Çizelge 4.2.ye bakıldığında Alter ego adlı ders kitabında MM zeka alanının etkinlik ve alıştırmalarda 69 defa vurgulanarak % 8.2 oranında kullanıldığı, bu zeka alanının Champion adlı ders kitabında ise 15 defa % 3.2 oranında vurgulandığı görülmektedir. Bu iki kitapta MM zeka alanı sayılar, telefon numaraları gibi basit matematiksel işlemlerin gerçekleştirildiği öğretim etkinlikleri içerisinde yüzeysel olarak kullanılmıştır. Bu zeka alanının gelişimi için üst düzey bilişsel işlemler gerektiren zihinsel etkinliklerin derinlemesine kullanılması gerekmektedir.

Oysa ki mantıksal-matematiksel zeka alanı soyut ve bilimsel düşünme, muhakeme yeteneğini geliştirme, gruplama, sınıflama, formülle düşünme, karışık hesaplar

yapabilme yeteneği gerektirir. Bu çalışmada incelenilen her iki kitapta öğrenciler matematiksel zeka alanlarını yeteri kadar kullanamamaktadır. Dolayısıyla da MM zeka alanının bu etkinlikler içerisinde gelişme imkanı bulamadığı düşünülmektedir.

GU zeka türü ise, Alter ego adlı ders kitabında etkinlik ve alıştırmalar içerisinde 170 defa kullanılarak %20.1 oranında vurgulanmış, Champion adlı ders kitabında ise 64 defa %13.7 oranında kullanılmıştır. Her iki kitapta ise sözel–dilsel zeka alanından sonra en çok kullanılan zeka türü olmuştur. Kitaplarda yer alan resimler bu zeka alanının gelişimine yönelik olmaktan çok, öğrencinin ilgisini çekecek görsel sunumlardan oluşmaktadır. Görsel zeka alanının etkili kullanılması ve gelişimi için, bir nesnenin başka birinin perspektifinden resimleyerek yönlendirme, herhangi birinin algısını iki ya da üç boyutlu somut örnekler halinde transfer edebilme, boşlukta yön bulma, harita, tablo ve diyagram okuyabilme yeteneklerinin etkin hale getirecek resimler olması gerekmektedir. Her iki kitapta bu zeka alanının yalnızca yön sorma yön tarif etme konusunda etkin olarak kullanıldığı görülmektedir. Alter ego adlı ders kitabında bedensel–kinestetik zeka alanı etkinlik ve alıştırmalar içerisinde 29 defa vurgulanarak %3.4 oranında kullanılmış, Champion adlı ders kitabında ise, bu zeka alanının 5 defa vurgulanarak %1.1 oranında kullanıldığı görülmektedir. Yavuz (2001) göre gelenekselci eğitim sisteminde içe vurumlu düşüncenin baskın olduğu pasif öğrenme yöntemleri kullanılmakta, öğrencilerin sorumluluk almasına ve motivasyonunu artırmasına yönelik dışa vurumlu fiziksel aktiviteler kullanılmamaktadır. Zamanla, kinestetik zeka gelişimi keskin bir dürtü ile ustaca vücudun tümünü kullanabilme yoluyla gerçekleşmektedir. Geleneksel yapıda hazırlanmış bu iki kitap dokunsal ve kinestetik zeka alanına sahip olan öğrencilere somut örnek ve tecrübelerden uzak etkinlikler sunmakta, onlara yaparak ve yaşayarak gerçekleştirebilecekleri doyumlu tecrübeler yaşama olanağı tanımadığı söylenilebilir.

SK zeka alanı Alter ego adlı ders kitabında 48 defa vurgulanarak % 5.7 oranında kullanılmış, Champion adlı ders kitabında ise SD zekası 5 defa vurgulanarak %1.1 oranında kullanılmıştır. Öğrencilerin sosyalleşme olaylara başkalarının bakış açısıyla bakabilme, işbirliği yapma, karşılaştırarak öğrenme yeteneğini ortaya çıkaracak bütün bunları kullanmasına fırsat verecek ve bu zeka alanını geliştirecek proje çalışmalarına yer verilmelidir.

Her iki kitapta bu zeka alanı genellikle sözel–dilsel zeka alanı ile birlikte kullanılmıştır. Oysa ki; bu çalışmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin en gelişmiş zeka alanı SK'dır. Fransızca hazırlık sınıfı öğrencileri için etkili bir dil öğretimi gerçekleştirebilmenin yolu öğrenciyi aktif kılacak rol yapma, drama, tartışma, görüşme gibi grup ça-

alışma tekniklerinin kullanılmasıyla sağlanılabilir. Bu zeka türünün diğer zeka alanları ile birlikte farklı teknikler aracılığıyla desteklenerek etkinlik ve alıştırmalarda kullanılması gerektiği söylenilebilir. Nitekim her iki kitap gelenekselci eğitim zihniyetinin hâkimiyetini kanıtlar niteliktedir.

Alter ego daki etkinlik ve alıştırmalarda OB zeka alanı 12 defa vurgulanarak, %1.4 oranında kullanılmıştır. Champion adlı ders kitabındaki etkinlik ve alıştırmalarda ise bu zeka alanına hiç yer verilmemiştir. Alter ego'da bu zeka alanı yalnızca her ünite sonunda portfölyo şeklinde yer almıştır.

Alter ego ve Champion; araştırma, teori üretme, tek başına beyin fırtınası yapabileme gibi kişisel etkinliklere yer vermemekte, bu iki kitapta öğrencilerin odaklaşma, yoğunlaşma, bağımsızlık duygusunu geliştirme zayıf ve güçlü yanlarını tanıma ve kendi kendilerini motive etme ve yeteneklerini ortaya çıkarma imkânı bulamadıkları düşünülebilir. Oysa ki, Saban (2002) çoklu zeka kuramına göre her bir öğrencinin kendini sunabilme ve başarılı olabilme potansiyeline sahip olduğunu savunur. Kurama uygun bir eğitimin, ancak tüm zeka alanlarının etkinlikler içerisinde eşit oranda kullanılmasıyla mümkün olacağı, etkinlikleri bireyselleştiren ve bireylerin farklılıklarını kullanmaya fırsat tanıyan bir eğitim sistemiyle gerçekleştirilebileceği ileri sürülebilir.

MR zeka alanı Alter ego adlı ders kitaplarında yer alan etkinlik ve alıştırmalarda 45 defa vurgulanarak %5.3 oranında kullanılmıştır. Champion adlı kitaptaki etkinlik ve alıştırmalarda ise 31 defa vurgulanarak %6.6 oranında kullanılmıştır. MR zeka alanının her iki kitapta phonetique yani ses bilim etkinliklerinde ağırlıklı olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu zeka alanı her iki kitapta dinle ve tekrar et gibi basit alıştırmalarla birlikte kullanılmaktadır. Yavuz (2001) e göre Müziksel-ritmik zeka alanı bireyin müziksel olarak düşünmesi ve belli bir olayın oluş biçimini, düzenini ve ilişkilerini müziksel olarak algılaması yorumlaması iletişimde bulunmasını gerektiren bir zeka türüdür. Bu noktadan hareketle, bilinci etkileme gücü en fazla olan MR zeka alanı ile SD zeka alanı iç içe ve birlikte çalıştırılabilir. Dilin kullanımında seslerin harfler aracılığıyla tanımlanması müzikte melodilerin notalar aracılığıyla aktarılması gibi bir benzerliğin oluşturulabileceği dolayısıyla da, dil kurallarının müzik kurallarıyla ilişkilendirilerek kullanılabilirliği söylenilebilir.

Alter egoda bulunan etkinlik ve alıştırmalarda Doğacı zeka 16 defa vurgulanarak %1.9 oranında kullanılmış. Champion adlı kitapta bulunan etkinliklerde ise Doğacı zeka 6 defa vurgulanarak %1.3 oranında kullanılmıştır. Zeka türleri; bireylerin ilgi alanları hobileri ve neleri merak ettiklerini yansıtmaktadır. Dolayısıyla, ders kitapları içerisinde

farklı zeka alanlarının kullanımı çeşitli etkinlikler yoluyla sağlanmalıdır. Böylece öğrenci farklı etkinlikler içerisinde kendi ilgi ve hobilerini keşfetme imkanı bulacaktır. Doğa ile ilgilenen bir öğrenci kitaplarda doğacı zeka alanına yönelik etkinlikler aracılığıyla bu zeka alanını aktif kullanabilecektir. Dolayısıyla da etkinliklerin, doğaya karşı ilgi duyan öğrencinin okul ortamı ile dış dünya arasında ilişki kurmasını sağlamakta yardımcı olacağı, bireyin doğa ile ilgili olumlu tutumlar geliştirebileceği düşünülebilir.

Tablo 4.1.deki bulgu sonucuna göre, MR zeka alanı Alter ego da 45 defa (f:45, % 5.3), Champion adlı ders kitabında ise 31 defa (f:31, %6.6) vurgulanmıştır Bu durum her iki kitap içerisinde MR zekası arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını ortaya çıkarmaktadır. Lazear (1991a) göre müziğin sistemli bir şekilde kullanıldığı durumlarda beynin sol tarafı çalışmakta beynin sağ tarafı ise sistemli veya sistemli bir şekilde etkinleşmektedir.

Ayrıca müzik notalarının tanımlanmasında melodilerin notalar aracılığıyla aktarılması ile dilin kullanımı sırasında seslerin harf aracılığıyla tanınması arasında kurulan benzerlik nedeniyle sözel-dilsel ve müziksel-ritmik zeka arasında bağ kurulmaktadır. Başka bir deyişle; bilişsel yeteneklerden sözel zekanın işleyişinde etkili olan beynin sol tarafı müziksel yeteneklerin işleyişinde etkili olan beynin sağ tarafını olumlu yada olumsuz yönde etkilemektedir. Ders kitaplarındaki etkinlikler içerisinde MR zeka alanının kullanımının artırılması sözel-dilsel zeka alanının gelişimini olumlu yönde etkileyebileceği düşünülebilir.

Tablo 4.1. incelenildiğinde Doğacı zeka alanı Alter ego da 16 kez kullanılırken (f:16, %1.9) Champion da 6 kez kullanılmaktadır. Alter ego da 69 defa (f:69; %8.2) Champion da 15 defa kullanılan MM zeka alanı Alter egoda bulunan etkinlik ve alıştırmalara oranla daha az kullanılmıştır. Dolayısıyla Doğa zekasının özelliklerinden olan doğal olaylar, hayvanlar, ve bitkilerin sınıflandırması ile matematik zeka alanının özellikleri arasında sayılan nesnelere, problemlerin sınıflandırılması arasındaki benzerlik kurulması nedeniyle bu iki zeka türü arasında bağ kurulabileceği düşünülebilir. Öte yandan D zekasının bireyin kendi iç dünyasına dönme isteği OB zekası ile doğanın güzelliklerine dönme isteği arasında da bağ kurulabilir.

Çalışmamızda OB zekası Alter ego daki etkinlik ve alıştırmalarda 12 defa kullanılırken Champion da hiç kullanılmamıştır. Her iki kitapta da bu zeka türleri arasında  $p < .05$  düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Lazear (1991b)'in ifadesine göre, içsel zeka alanının diğer zeka türleri içerisinde en özel olduğu kişinin

kendisini açığa vurmasında dil, müzik, sanat ve dansa kullanılan sembollerle birlikte kişiler arası iletişimi oluşturabilmesi için diğer zeka alanlarını kullandığı söylenilebilir.

OB zeka alanının ders kitaplarında yer alan alıştırmalarda daha fazla kullanılarak artırılması ve etkinlikler içerisinde değerlendirilmesi gereklidir. Ayrıca bu zeka alanının etkinlik ve alıştırmalarda kullanılması diğer zeka alanlarının gelişimi için kısmen de olsa etkili olabileceği söylenilebilir. Sonuç olarak bu verilerden hareketle; OB ve diğer zeka alanları her iki kitapta yer alan alıştırmalar ve etkinlikler içerisinde eşit oranda dağılım göstermemekte, birbirleri ile önemli oranda farklılaşmaktadır. Dolayısıyla da hipotez 1 de savunulan düşüncenin desteklendiği ve bu verilerin hipotez 1 ile örtüşüğünü söyleyebiliriz.

Bu çalışmada Alter ego ve Champion adlı her iki kitapta yer alan etkinlikler çoklu zeka kuramına göre incelenmiş, her iki kitapta sekiz zeka türünün kullanım oranı ve arasındaki farklılıklar t-testi ile tespit edilmeye çalışılmıştır.

Elde edilen bulgular sonucunda Tablo 4.1.'e göre SD, MM, GU, BK, SK ve OB zekaları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülürken ( $p < .05$ ). Her iki kitapta yer alan etkinlik ve alıştırmalarda MR ve D zeka alanları arasında vurgulanma sıklığı açısından anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ( $p > .05$ ). Elde edilen veri sonuçlarına göre SK, BK ve OB zekaları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Doğacı zeka alanı ise her iki kitapta yer alan etkinliklerde kullanılma sayısı en az olan zeka türüdür. Her iki kitapta; Fransızca öğrencilerinin gelişmişlik düzeyinin en yüksek olduğu SK zeka alanını geliştirmeye yönelik yeterli düzeyde etkinliğe rastlanılmamıştır Bu zeka alanı ile birlikte BK, OB ve D zeka alanları da etkinlik içerisinde sınırlı sayıda kullanılmıştır Etkinlikler içerisinde öğrenciler kendi özelliklerini kısıtlı bir şekilde kullanabilmektedir. Halliwell (1992) göre dilin içselleştirilebilmesi dil öğretiminde kullanılan yaklaşımlar, öğrencilerin sınıf ortamına taşıdıkları doğal kapasite ve özelliklere göre şekillenmesine dayanmaktadır.

Öğrenciler BK, OB ve D yeteneklerini sergileyebilecekleri sınıf ortamları bulamaz yada bu potansiyellerini geliştirmede ders kitapları yetersiz kalır ise, öğrenciler yetenek ve özelliklerini yeterince kullanılmazlar dolayısıyla da onların bu potansiyellerinin zaman içerisinde köreltilebileceği söylenilebilir.

Yabancı dil kitaplarında bulunan izlencelerin hem içerik amaçlarına hem de öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini bütünüyle kullanabilecekleri davranış amaçlarına göre hazırlanması gerekmektedir. Böylece öğrenciler kendi özelliklerini kullanabilecekleri kitaplar aracılığıyla dili keşfetme zevki, güveni deneme, iletişim kurma isteği konusun-

da cesaretli olmaktadır. Her iki kitapta SK zekasının diğer zeka alanları arasındaki farklılaşma seviyesine baktığımızda Alter ego da 48 etkinlik aracılığıyla kullanılan bu zeka türünün Champion adlı kitapta 5 etkinlik içerisinde %5.7 oranında kullanıldığı görülmektedir. Oysa ki, karşılıklı bilgi aktarımı söz konusu olduğunda karşılıklı iletişim kurma, birlikte çalışma ve öğrenme gibi gereksinimler başka insanlarla etkileşim halini gerektiren SK zekasıyla karşılanmaktadır.

Cameron (1998) 'a göre dolaylı öğrenimin sağlanması için karşılıklı iletişim kurulmalı ve bilgi aktarımında bulunulmalıdır. Aksi takdirde, her iki tarafında bildiği şeyleri birbirlerine aktarmaları beklenemez. Öğrencilerden birisi kendisinin sahip olmadığı ancak gereksinim duyduğu bir bilginin ona diğer arkadaşı tarafından alıştırma yoluyla aktarılmasının ancak öğrenci özelliklerine uygun çeşitli etkinlikler aracılığıyla sağlanabileceği söylenilebilir. Ayrıca etkinliklerin çözümünde öğrencilerin bilgiyi alma ve aktarma süreci içerisinde kendi özelliklerini kullanması ve birbirleriyle etkileşim içerisine girmesinin öğrenimi özgünleştirebileceği düşünülebilir.

Bu bölümde sekiz zeka alanlarının birbirleriyle olan korelasyon ilişkileri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 4.2. ye bakıldığında SD zeka düzeyi arttıkça MM zeka düzeyinde bir azalma ortaya çıkmıştır. Negatif yönde ortaya çıkan bu durum arasında anlamlılık seviyesine ulaşan bir ilişki mevcuttur( $p < .05$ )

Armstrong (1994) e göre, ÇZK'na dayalı bir öğretim sürecinde dil zekasına yönelik bir etkinlik yapıldıktan sonra bedensel zekaya daha sonra mantıksal-matematiksel zeka alanına yönelik bir uygulamanın yapılması gerekmektedir. Başka bir ifadeyle öğretilen konuya uygun olarak bütün zeka alanlarının aynı konu içerisinde eşit oranda kullanılarak etkinliklerin bir zekadan diğer bir zeka türüne uyarlanması gerekmektedir.

Bu noktadan hareket edilecek olunursa, dil öğretiminde kullanılan kitaplardaki alıştırma ve etkinliklerin bir zeka alanından diğer bir zeka alanına dönüştürülebilmesi için uygun bir yapı içerisinde hazırlanılmasının gerekliliğini söyleyebiliriz. Böylece bütün zeka alanları birbirleriyle ilişkilendirilebilir.

Bulgulara bakıldığında SD ve D zekası arasında pozitif yönde anlamlılık seviyesine ( $p > .05$ ) ulaşmayan bir ilişki söz konusudur. Her iki kitaptaki etkinlik ve alıştırma incelediğimizde D zeka alanının yalnızca mevsimler konusunda basit etkinlikler şeklinde sözel-dilsel zeka alanı ile birlikte kullanıldığı görülmektedir. SD zeka alanı ile GU, BK, SK ve OB zeka alanları arasında negatif yönde anlamlılık seviyesine ulaşan

bir ilişki mevcuttur ( $p < .05$ ). Bu bulgular sonucunda her iki kitabın geleneksel eğitim anlayışı çerçevesinde hazırlandığını, alıştırma ve etkinliklerin yalnızca sözel-dilsel zeka alanını ortaya çıkaracak ve geliştirecek nitelikte olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca SD zeka oranının artmasıyla birlikte etkinlik ve alışırtmalarda GU, BK, SK, ve OB zeka alanının kullanım oranında bir azalma görülmektedir. Gelenekselci eğitimin dayatmacı anlayışı sonucunda her hangi bir zeka alanında üstün özelliklere sahip bir öğrenci gizil güç ve yeteneklerini bu alışırtmalarda kullanma imkanı bulamayacağından bütün bu gizil güç ve yeteneklerinin olumsuz yönde etkileneyeceği ve giderek zayıflayacağı söylenilebilir. Bulgularda MM zekasının GU ve MR zeka alanlarıyla olan ilişkisi incelenildiğinde her iki kitaptaki alıştırma ve etkinlikler içerisinde MM zeka alanının kullanım oranının artıkça GU ve MR zeka puanlarında artış olduğu gözlenmekte fakat; bu durumun anlamlılık düzeyine ulaşmadığı tespit edilmektedir. ( $p > .05$ ) MM zekasının BK, SK, OB ve D zekaları arasında negatif yönde gelişen bir ilişki söz konusudur. Bu zeka türü ile diğer zeka türleri arasındaki ilişkinin anlamlılık düzeyine ulaşmadığı görülmektedir ( $p > .05$ ). Selçuk (2002) göre, MM ve D zekaları arasında mantıksal bir örgü söz konusudur. Bu iki zeka türü birbirleriyle bağlantılıdır. Bu noktadan hareketle, MM zeka alanının, öze dönme, psikolojik sorunlarla baş etme mutlu olma seçimlerini doğru yapabilme özellikleri ile OB zeka alanı arasında bir bağlantının kurulabileceği söylenilebilir. Yavuz (2001)'e göre insanlar arası çatışma nedenlerinin bilinmesi mantısal-matematiksel zeka alanına ait problem çözme becerisinin gelişimini olumlu yönde etkileyecektir. Ayrıca bu zeka alanına ait eleştirel düşünme becerisi ve muhakeme edebilme becerisi ile öze dönük zeka alanının yaşadıkları her olayı muhakeme etme ve deneyimler üzerinde düşünme becerileri arasında doğrusal bir ilişki bulunmaktadır. Dolayısıyla da sekiz zeka alanının birbirinden bağımsız çalışmasının mümkün olmayacağı belirli zeka alanına yönelik yapılan öğretimin bireyin zeka alanları üzerinde herhangi bir gelişim sağlamayacağı söylenilebilir

GU ile BK ve OB zeka alanları arasında negatif yönlü ve anlamlı olmayan bir ilişki tespit edilmiştir. GU zeka alanının kullanımı alıştırma ve etkinliklerde artıkça BK ve OB zeka alanlarının kullanımı azalmıştır. Yavuz (2001) 'a göre zekalar yaptığımız çok basit işlerde birbirlerinden bağımsız çalışır iken bazen de iç içe ve kombine şekilde çalışmaktadır. GU zeka alanının BK ve OB zeka alanlarıyla kombine edilmediği ve bu iki kitapta yer alan diğer zeka alanlarının etkinlikler içerisinde genellikle bağımsız kullanıldığını söyleyebiliriz.

Tablo 4.2.'ye bakıldığında SK zeka alanının MR zeka alanı ile negatif yönlü ve anlamlı olmayan bir ilişkisi mevcuttur. ( $p>.05$ ) Ancak her iki kitapta yer alan SK zeka alanının alıştırmalarda kullanım oranı artıka OB ve D zeka alanlarının etkinlik ve alıştırmalarda kullanım oranları azalmaktadır.

Kitaplar da değişik zeka türleri çeşitli öğrenme etkinlikleriyle birlikte kullanıldığında her öğrenciye eşit öğrenme fırsatı tanıdığını ayrıca alıştırma ve etkinliklerin çeşitlendirilmesi ile kişisel farklılıkların daha belirgin bir şekilde ortaya çıkmasında etkili olacağı ve potansiyellerin geliştirilmesinde önemli bir araç olduğu söylenilebilir.

Elde edilen bulgular sonucunda OB zeka alanının artmasıyla birlikte Doğacı zeka oranında bir azalma ile birlikte anlamlı olmayan bir ilişki söz konusudur ( $p>.05$ ).

Bümen (2002) e göre, İnsan; evrenin, doğanın bir parçasıdır ya da evren ve doğa, insanın bir parçasıdır görüşü nedeniyle her iki zeka arasında bir ilişkinin varlığından söz edilebilir. Doğanın içerisinde yer alan birey gittikçe kendi özüne dönecek kendini tanıma fırsatı bulacaktır. Dolayısıyla da bu iki zeka alanı arasındaki ilişkinin doğrusal ve pozitif yönlü bir ilişki olabileceği düşünülebilir.

OB ve MR zekası arasında pozitif yönlü anlamlı olmayan bir ilişki söz konusudur ( $p>.05$ ).Yavuz (2001)'a göre MR zekası duygu ve düşünceleri dışa vurma ve aktarmada en etkili kullanılabilecek bir zeka türüdür. MR zekasının kitaplardaki etkinlik ve alıştırmalarda kullanılmasıyla birlikte bireyin sahip olduğu duygu ihtiyaç ve amaçlarını sergileme fırsatını bulabileceği düşünülebilir. Ayrıca müziğin duygusal gelişimde etkili bir araç olduğu da söylenilebilir.

D ve MR zeka alanları arasında negatif ve anlamlı olmayan bir ilişki söz konusudur. ( $p>. 05$ ) Müzik duygu aktarımında etkilidir. Çevreye ve doğaya karşı duyulan duyarlılıklar melodi ve şarkı sözleriyle aktarılabilir. Öğretim süreci boyunca sınıf ortamında farklı zeka alanlarının kullanımı farklı tekniklerin kullanılmasını gerektirir. ÇZK öğretmenlere ve öğrencilere; geleneksel eğitim sisteminde kullanılan öğretim stratejisi uygulamalarına yönelik çok farklı strateji ve yöntemler sunmakta; onlara geleneksel eğitimde en çok yer alan sözel-dilsel zeka alanının dışına çıkma fırsatı tanımaktadır.

Saban (2002) e göre çoklu zeka kuramı, bir konuyu veya içeriği bir zeka alanından diğer bir zeka alanına çevirebileceğimiz bir öğretim anlayışıdır. Buradan yola çıkarak etkinlikler içerisinde kullanım oranı düşük olan doğacı zeka alanının müziksel zeka alanı ile iç içe geçerek sözel ifadeler yoluyla sağlanmasının başka bir deyişle, doğaya duyulan his ve duyguların aktarılması, dilsel aktarıma müziksel etkinlikler aracılığıyla dönüştürülebileceği söylenilebilir. Böylece canlandırıcı olumlu bir sınıf atmosferi sağ-

lanmasıyla birlikte öğrenciler üzerinde enerji verici dikkat çekici ve stres azaltıcı bir etkinin yaratabileceği düşünülebilir.

Bu çalışmada her iki kitapta yer alan zeka alanlarının vurgulanma sıklıklarının birbirleriyle karşılaştırılması sonucu elde edilen bulguların doğrultusunda kitaplarda kullanılan sekiz zeka alanının eşit bir dağılım gösterip göstermediği tespit edilmeye çalışılmıştır.

Tablo:4.2.1. göre SD ile MM zekası arasında vurgulanma açısından anlamlı bir farklılık vardır. SD zeka alanı 1206, MM zeka alanı ise 84 frekans değerine sahiptir. Bu iki zeka alanı arasındaki farklılaşmanın nedeni, yabancı dil öğrencilerinde dilsel zeka alanının ağırlıklı olarak geliştiği düşüncesine yönelik genel bir kanı oluşmaktadır. Bu farklılaşma geleneksel öğretim yaklaşımının etkisi sonucunda yabancı dil öğretiminin SD zeka ağırlıklı etkinliklerle daha iyi öğretilebileceği düşüncesinden kaynaklanabileceği söylenebilir.

SD ile GU zeka alanının vurgulanma sıklığı açısından anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. SD zeka alanı etkinlikler içerisinde 1206 defa vurgulanırken GU zeka alanı ise 234 defa vurgulanmıştır. Her iki kitaptaki etkinlikler incelenildiğinde GU zeka alanının basit etkinliklerle kullanılmış olduğu çoğunlukla etkinliklerin bu zeka alanını geliştirici nitelikte olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle her iki kitapta yer alan etkinliklerde ilgi çekici ve renkli görsel sunumlarla öğrencilerin dikkatlerinin konuya çekilmeye çalışıldığı söylenebilir.

SD ile BK zeka alanı arasında vurgulanma sıklığı açısından anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. SD zeka alanı 1206, BK zeka alanı ise 34 frekans değerine sahiptir. Gardner (1993,1999) Armstrong (1994) Chambell (1994) eğitim ortamının çoklu zeka kuramına göre düzenlenmesinin akademik başarı, psiko-motor ve diğer duyuşsal özellikler açısından önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bu nedenle psiko-motor beceri gerektiren etkinlikler ve alıştırmaların daha fazla vurgulanması dil öğretimindeki başarıyı artırmakla birlikte bilişsel ve duyuşsal özellikleri olumlu yönde etkileyebileceği düşünülebilir.

SD zeka alanı ile SK zeka alanı arasında vurgulanma sıklığı açısından anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. SD 1206, SK 53 frekans değerine sahiptir (t:87.638 p.000). Analiz sonucunda her iki kitapta bulunan zeka türleri arasında eşit bir dağılımın söz konusu olmadığı söylenilebilir. SD ile OB zeka alanlarının vurgulanma sıklığı t testi analiz sonucuna göre karşılaştırılmış, her iki zeka türü arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür.

Saban (2002)'a göre ÇZK da her öğrencinin öğrenme yolu farklıdır. Öğrenciler kendilerine uygun farklı öğrenme yolu ile çeşitli öğrenme stratejileri geliştirmektedir. Her öğrencinin kendine uygun farklı öğrenme yolu ile öğrenebileceği ve en az bir alanda başarılı olabileceği, gerektiğinde de zeki bir birey olarak davranabileceği görüşünü savunmaktadır.

Dolayısıyla da öğrencilerin bütün zeka alanlarını eşit ve uyumlu bir şekilde çalıştırabilmek için ders kitaplarında yer alan etkinliklerde öğrencilerin bireysel hızlarına uygun, kendi öğretim stratejilerini kullanabilme ve uygulayabilme fırsatının sağlanması sonucunda akademik başarılarının olumlu yönde etkilenebileceği düşünülebilir. Ayrıca öğrencilerin etkinlikler yoluyla kendilerine uygun farklı öğrenme yollarını uygulayabilmesi onların güçlü ve zayıf olduğu yönlerinin ortaya çıkmasına ve gelişmesine katkı sağlamakla birlikte öğretim stratejilerinin genişletilmesinde de etkili olabileceği söylenebilir.

Tabloya 4.2.1.'e bakıldığında SD zeka alanının 1206, D zeka alanının ise 22 frekans değerine sahip olduğu; eşli t-testi analiz sonucunda her iki zeka türü arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir (t:109.561 p.000). Elde edilen bulgu sonucunda doğacı zeka alanı ile sözel dilsel zeka alanı arasında anlamlı bir farklılaşmanın görülmesine karşın etkinliklerde en az kullanılan zeka alanı OB zeka alanıdır. Bu noktada hipotez 3 ün destek bulmadığı söylenilebilir.

D zeka alanı (f:22)değeri ile OB zeka alanından (f:12) sonra gelen ve diğer zeka türlerine oranla etkinliklerde en az vurgulanan zeka alanıdır. Bunun nedenin D zeka alanı ve OB zeka alanının yabancı dil öğretimindeki alıştırma ve etkinliklerde etkili bir şekilde nasıl kullanılabileceğinin bilinmemesinden kaynaklandığı düşünülebilir.

SD zeka alanı ile MR zeka alanı arasında vurgulanma sıklığı açısından anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. SD 1206 MR ise 76 frekans değerine sahiptir. Yavuz (2001) 'e göre bu iki zeka alanı arasında güçlü bir bağ söz konusudur. Her iki kitapta bulunan alıştırma ve etkinlikler incelenildiğinde MR zeka alanının dilin kullanımında ve seslerin harf aracılığıyla tanınmasında etkili bir şekilde kullanılabileceği söylenilebilir.

MR zeka alanı dilsel öğrenmede zorlanan öğrenciler için etkili bir araç olarak kullanılır ise öğrenme ortamı zevkli ve eğlenceli bir atmosfere dönüştürülebilir. Ayrıca MR zeka alanının etkinlikler içerisinde diğer zeka alanları ile eşit oranda kullanılmasının öğrencilerin dilsel öğrenmelerine karşı tutumlarını olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir.

t-testi sonucuna bakıldığında MM zeka alanı 84, GU zeka alanının 234 frekans değerine sahip olduğu görülmektedir. Bu iki zeka türü arasında negatif yönlü anlamlılık seviyesine ulaşan bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir (t:-9.214; p.000).

Yavuz (2001)'a göre ÇZK hangi ders ve konu olursa olsun öğrenmenin her aşamasında bilgiyi alma, işleme ve kullanma gibi bilişsel süreçlerde sekiz zeka alanını sekiz farklı araç olarak kullanılmaktadır. t-testi analiz sonuçlarına bakıldığında, MM 84, SK 53, BK 34, D 22, OB 12 frekans değerine sahiptir. MM zekası ile diğer zeka türleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir.

MM zeka alanının diğer zeka alanları ile eşit bir dağılım göstermemesi her iki kitaptaki alıştırmalar ve etkinliklerin geleneksel eğitim anlayışıyla hazırlandığını gösteren önemli bir kanıt olduğu söylenilebilir. MM zeka alanı 84, MR zeka alanı ise 76 frekans değerine sahiptir. Her iki kitap için t-testi analiz sonuçlarını incelediğimizde etkinlik ve alıştırmalarda vurgulanma sayıları arasında anlamlı olmayan bir farklılaşma görülmektedir (t:667 p.505). Ulaştığımız bulguların sonucunda MM ile MR arasında kısmen de olsa uyumlu ve doğrusal bir ilişkinin var olduğu söylenilebilir.

Tablo 4.2.1. de t-testi analiz sonuçları incelendiğinde GU zekası 234 frekans değeri ile SD zeka türünden sonra etkinliklerde en çok vurgulanılan zeka türüdür. GU zekası ile vurgulanma sıklığı arasında en kuvvetli anlamlılık OB zeka alanında görülmektedir (t:15.446 p.000). Oysa ki, OB zekasına sahip bireyler kendilerini farklı tarzda ifade edebilme özelliklerine sahiptirler. Yavuz (2001) OB zekaları gelişmiş bireyler zihin gözleriyle görebilen ve bunları farklı sanatsal formlara dönüştürebilen kişiler olarak ifade etmektedir. Bu özelliklerinden dolayı GU zeka alanına sahip bireyler ile benzeşmektedirler.

Başka bir ifadeyle her iki zeka türüne sahip bireyler duygu ve düşüncelerini farklı tarzlarda ifade edebilme açığa vurma yeteneğine sahiptirler. Bu nedenle her iki zeka türü etkinlikler içerisinde kombine edilerek uygulanır ise dil öğretiminin daha etkili olabileceği söylenilebilir.

GU zekası ile anlamlı bir farklılaşmanın en az olduğu zeka alanı MR zeka alanıdır (t:9.356 p.000). GU 234, MR ise 76 frekans değerine sahiptir. Alter ego ve Champi-ondaki etkinliklerde GU ve MR zeka alanlarının kullanımları arasındaki ilişkiyi incelediğimizde, MR zekasının teyp ve kasetlerle birlikte ses bilgisi çalışmalarında basit etkinlikler şeklinde uygulandığı, aynı etkinlikler içerisinde GU zeka alanında basit etkinlikler ve görsel sunumlarla desteklenerek kullanıldığı görülmektedir. Kitaplarda yer alan

etkinliklerin bu iki zeka alanını geliştirmeye yönelik olmadığı ve etkinlikler içerisinde her iki zeka alanının derinlemesine kullanılmadığı söylenilebilir

Tablo.4.2.1. göre BK zeka alanı frekans değeri 34 iken MR zekasının frekans değeri 76'dır.BK zekasının frekans değeri 34 iken SK zekasının frekans değeri 53'dür Bulgular sonucunda BK zeka alanının MR ve SK zekaları arasında negatif yönde kuvvetli bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Çalışmada elde edilen bulguların aksine BK zeka alanına sahip bireylerin özelliklerine uygun role-play ve drama gibi teknikler SK zeka alanının özelliklerine uygun grup ve çalışma teknikleriyle uyumlu bir şekilde kullanılabilir.

BK ile MR zeka alanları arasında ( $t:-4.028$ ;  $p.000$ ) negatif yönde kuvvetli olmakla birlikte anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Saban (2001)'e göre geleneksel eğitim anlayışına göre her iki zeka türünden birinin dokunsal diğer zeka türünün ise işitsel özellik taşıması bu iki zeka türünün etkinliklerde birlikte kullanılmasını zorlaştırabilir.Tekdüze geleneksel eğitim anlayışıyla işlenen derslerde eş zamanda kullanılan yöntem ve teknik sayısı bir ya da iki taneyi geçmez. Bu noktadan hareketle, ders kitaplarında iki farklı performansın etkili bir şekilde kullanılmasının çok güç olduğu düşünülebilir. Ancak, ÇZK çok kapsamlı bir öğretim modeli ortaya koyarak yöntem zenginliği sunar. Ayrıca sınıfta ele alınacak konuyla ilgili çeşitli öğrenme etkinliklerinin disiplinler arası bir anlayışla planlanması ve uygulanması gerektiği söylenilebilir.

Tablo 4.2.1 'e göre SK ile OB zekası arasında vurgulanma açısından anlamlı bir fark vardır. SK ( $f:53$ ), OB ise ( $f:12$ ) değerine sahiptir. Her iki kitaptaki etkinlik ve alıştırmalar incelenildiğinde OB zekası Alter ego da ünite sonunda (portfolio) gelişim dosyası değerlendirmesi şeklinde sunulmuştur. Bu kitapların öğrencilerin SK ve OB zeka alanlarını ortaya çıkaracak nitelikte olmadığı söylenilebilir. Ayrıca; öğrencilerin, sahip oldukları SK ve OB zeka alanını sergileyebilecekleri veya zekalarını geliştirebilecekleri etkinlikler bulunmamaktadır.

Champion adlı kitaptaki alıştırmalar ve etkinliklerde ise; OB zeka alanı kullanılmamıştır. Lazear (1991b)'e göre öğrencilerin, kendi duygu ve değerlerini fark etmelerini sağlayan içsel etkinlikler onların çevreleriyle uyumlu ilişkiler kurmalarına yardımcı olmaktadır.

Etkinlik ve alıştırmalarda OB zeka alanının kullanılması SK zeka alanını olumlu yönde etkileyecektir. Dolayısıyla OB zeka alanının etkinlikler içerisinde kullanımının artması, öğrencilerin toplum içerisinde başarılı sosyal ilişkiler kurmasını etkili olabile-

ceği söylenilebilir. Ayrıca bireyde bu zeka alanının gelişmesi onların toplum içinde uyumlu bireyler haline gelmesinde etkili olabileceği düşünülebilir.

Tabloya 4.2.1. e' göre SK (f:53) değerine sahip iken MR ise (f:76) değerine sahiptir. t-testi analizlerine göre her iki zeka türü arasında negatif yönde kuvvetli olmayan anlamlı bir ilişki söz konusudur (t:-2.043 p.041).

Allen (1997) tarafından yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin kitaplarda bulunan egzersizlere ve her gün aynı etkinliklere yer verilmesine %89 oranında tamamen karşı oldukları ortaya çıkmıştır. Buna karşın, öğrenciler birlikte çalışmayı ve grup etkinlikleri gerçekleştirmeyi daha çok tercih ettikleri görülmüştür.

Allen tarafından yapılan araştırmanın bulgularından hareket edilirse Alter ego ve Champion adlı kitaplarda yer alan etkinliklerde SK zeka alanı vurgulanma sayısının yetersizliği nedeniyle bu kitapların öğrencilere, arkadaşlarıyla birlikte olma, öğretme isteği işbirliği, paylaşma ve grup çalışmalarında lider görevinde olma fırsatı tanınmadığı söylenilebilir. Ayrıca, araştırmada incelediğimiz her iki kitapta yer alan etkinliklerin bireyin sahip olduğu sekiz zeka alanı ile öğrenme stillerini birleştiren bir anlayışa sahip olmadığı söylenilebilir.

OB ile D zeka alanı arasında anlamlı olmayan negatif yönlü bir ilişki vardır. (t:-1.716 p>.086) OB (f:12) değerine sahip iken D zekası (f:22) değerine sahiptir. Akmaca ve Hamurcu (2005) tarafından yapılan araştırmada ÇZK tabanlı öğretimin öğrencilerin fen başarısı, tutumları, hatırdaki tutma üzerine etkileri araştırılmış araştırmada içsel zeka alanı için bir dakikalık yansıtma periyotları ve günlükler kullanılmış, öğrencilere doğacı zeka alanı araştırması için doğaya zarar vermeyecekleri ve ısınma yollarını araştıracakları grup projeleri verilmiştir.

Bu araştırma sonucunda çoklu zeka kuramı öğretiminin farklı öğrenme yolları sunarak dersin daha kolay, zevkli ve eğlenceli geçmesini sağladığı bilgisine ulaşılmıştır.

İncelediğimiz her iki kitapta da yer alan etkinlikler içerisinde, OB ve D zeka alanlarının çok az vurgulandığı, etkinlikler içerisinde sözel-dilsel zeka alanının kullanım oranının ağırlıkta olduğu görülmüştür. Hamurcu'nun araştırma sonucundan hareketle, bu iki kitabın hazırlanmasında geleneksel eğitim anlayışının hakim olduğu görülmektedir. Dolayısıyla da, incelenilen her iki kitaptaki etkinliklerin dilsel zeka alanı ağırlıklı olması nedeniyle yapılan ders ortamının öğrenciler üzerinde sıkıcı, eğlenceli ve zevkli olmayan olumsuz bir sınıf atmosferi yarattığı, ayrıca sözel dilsel zeka alanı gelişmemiş öğrenciler için bu etkinliklerin zor olduğu söylenilebilir.

Tabloda görüldüğü üzere OB 12, MR 76 ve D zeka alanı 22 frekans değerine sahiptir. OB ve D zeka alanlarının MR zeka alanı ile arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki görülmektedir. Her iki kitaptaki etkinliklerde kullanılan bu zeka türlerinin vurgulanma sıklığı açısından birbirleriyle eşit ve uyumlu bir dağılım içerisinde olmadığı görülmektedir. İncelenilen her iki kitabın öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almadığı onların bireysel ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak olduğu ve bu amaca hizmet etmeye yönelik hazırlanmadığı söylenilebilir.

Bu çalışmada, her iki kitapta gruplara ayrılmış etkinlikler arasındaki zeka dağılımlarının çoklu zeka kuramı özelliklerini hangi ölçüde, ne kadar yansıttığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Çizelge 4.3. göre Champion adlı kitapta vocabulaire adı altında toplanan etkinlikler içerisinde SD zeka alanı dağılım oranı f:23, %1.8; MM f:2, %2 dağılım oranına sahiptir. BK, SK, ve OB zekaları ses bilgisi çalışmalarını içeren bu etkinliklerde kullanılmamıştır. Kitapta yer alan phonetique çalışmalarında SD ve MR zekaları etkinlikler içerisinde otuz kez birlikte kullanılmıştır. Lazear (1991) göre dil öğretiminde dilin daha etkili kullanılabilmesi için dikkat edilmesi gereken unsurlardan biriside tonlama ve vurgudur. Dildeki tonlama ve vurgu müziksel-ritmik zeka türü içerisine girmektedir. Dolayısıyla da sözel-dilsel zeka ile müziksel-ritmik zeka arasında böyle bir bağın varlığından söz edilebilir. MR zeka alanının phonetique çalışmalarında etkili olabileceği söylenilebilir.

Po-ying (2003) Tam dil öğrenme yaklaşımına göre dilin bütünlüğü ve gerçekliği için etkin bir dil öğretiminde bedensel-kinestetik, sosyal-kişilerarası, öze dönük-bireysel zeka alanlarının birlikte ve uyum içerisinde olması gerekmektedir.

Bu düşünceden hareket edilirse seslerin harflerle tanıtılmasını hedefleyen phonetique çalışmalarında öğrencilerin müzik eşliğinde gruplar oluşturarak vücutlarının mümkün olduğu kadar fiziksel hareketler aracılığıyla tonlama ve vurguların öğretilmesinin ancak etkinlikler yoluyla gerçekleştirilebileceği söylenilebilir.

Çizelge 4.3.'ü incelediğimizde grammaire adı altında toplanan çalışmada SD f:27, % 2.1; MM f: 4, % 3; GU f:1, %1 dağılım yüzdesine sahiplerdir. Gramer çalışmalarıyla dilin kuralları öğretilmektedir. Gramer konusunun öğretilmesiyle ilgili hedeflenen davranışların oluşturulmasında sözel-dilsel zeka alanı için öğrencilerden öğretilecek gramer konusunun geçtiği hikayelerin yazılması istenilebilir Bu grupta SD zeka alanına oranla daha az kullanılan görsel-uzamsal zeka alanına uygun konuyla ilgili görsel içerikli çalışma kağıtları verilebilir. Mantıksal-matematiksel zeka alanına uygun konuyla

ilgili karşılaştırmalar venn şemasında gösterilmesi istenilebilir. Böylece öğretimin bu tür çalışmalarla öğrenciler için çok boyutlu öğrenme fırsatlarına dönüştürülebileceği söylenilebilir.

Bu grupta göz ardı edilmiş diğer zeka alanlarından Bedensel-kinestetik zeka alanlarının kullanılmasına yönelik flaş kartlarla oynanan oyunlar düzenlenebilir. Müziksel-ritmik zeka alanına yönelik ise konuyla ilgili şarkı yazdırılabilir ve yazılan bu şarkılar öğrencilere gruplar halinde söylettirilebilir.

Çizelge 4.3. göre graphie adı altında toplanan çalışmalarda SD zekası f:40, %3.1; GU f:3, %2 oranında dağılım göstermiştir. SD ve GU zeka alanı etkinlikler içerisinde birlikte bir kez kullanılmış diğer zekalara ise bu kategori de yer verilmemiştir. Bu çalışmadaki etkinliklerde SD ve GU zeka alanları eş zaman içerisinde kullanılabilir. Öğrencilere sesleri belli işaretlerle gösteren yönergeler dağıtılmalı eş zamanda yönergede gösterilen işaretler kasetten dinletilerek öğrencilerden bu işaretlerin çıkardığı seslere dikkat etmeleri istenilebilir. Daha sonra onlardan kasetten duydukları seslerin işaretlerini tahtaya yazmaları istenilebilir. Dolayısıyla da bir çok teknik ve yöntemle birlikte birden fazla zeka alanı kullanılarak sınıfta daha fazla sayıda öğrenciye ulaşılabileceği söylenilebilir.

Çizelge 4.3. göre ecouter adlı çalışmanın yüzdeler oranlarına bakıldığında SD f:34, %2.6; GU f:4, %3; D f:1, %1' dir. Bu kategori içerisindeki çalışmalar dinle ve tekrar et gibi basit etkinliklerden oluşmaktadır.

Tarcan (2004)'e göre yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler görsel-ışitmele (audio-visuel) dayanmaktadır. Ancak görme ve işitmeyi odak alan bu yöntem yabancı dil öğretiminde aynı duyu organlarına, kulağa ve göze hitap eden kırk yöntem ile birlikte kullanılmaktadır.

Bu noktadan hareket edilecek olunursa öğrenmede ne kadar görme-ışitme başat rol oynasa da tümleşik algı ve etkili öğrenme için bu iki duyunun tek başına yeterli olmadığı, dil öğreniminde öğrencilerin bütün duyularını kullanarak bu sürece katılmalarının gerekli olduğu söylenilebilir.

Çizelge 4.3. incelediğimizde parler adlı çalışmada SD f:27, %2.1; BK f:5, %4 SK f:5, %4 değerine sahiptir. Parler çalışmasında SD, SK ve BK zekaları 5 etkinlik içerisinde birlikte kullanılmıştır.

Stephenson (2002)'a göre öğretimde birden fazla duyu ortamlarının işe koşulması algı, hafıza, performans motor becerileri görsel dikkat ve görsel hafıza üzerinde etkilidir.

Anlamli ve kalici bir öğrenme için çoklu ortamlarla birlikte çoklu zeka kuramının yabancı dil öğretiminde etkili olacağı söylenilebilir.

Çizelge 4.3.'e göre ecrire adı altında toplanan çalışmada f:46, %3.5; GU f:7, %5; değerine sahiptir. Bu gruptaki etkinliklerde SD ve GU zekaları yedi kez birlikte kullanılmıştır.

Akpınar; Aydın (2009) aktarımına göre eğitimin temel amacı bireyi tümel olarak bütün yönlerden optimum düzeyde geliştirmektedir. Öğretim programları farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak ve bireylerin potansiyellerini geliştirecek nitelikte olmalıdır. Öğrenme teknikleri ve eğitim teorileri bireyi bütün olarak ele alıp onlara çok yönlü eğitimi hedeflemelidir. Akpınar; Aydın'nın aktarımından hareketle; yabancı dil öğretiminde öğrenciyi bütün yönleriyle en üst düzeye ulaştırmak için çoklu zeka teorisinin temel ilkeleriyle hazırlanmış kitapların öğretimde kullanılmasının gerekli olduğu söylenebilir.

Bilan adı verilen kategori diğer grupların alıştırmaya ve etkinliklerini kendi bünyesinde toplamıştır. Çizelgeyi incelediğimizde SD f:24 % 1.8; MM f:1, %1 dir. MM zekası bilan grubu içerisindeki etkinliklerde bir defa vurgulanmış ve SD zekası ile kombine edilerek kullanılmıştır.

Saban (2002) öğrencilerin belli konular da bilgi sahip olmalarının tek başına yeterli olmadığını bilginin ötesinde sahip oldukları belli zeka alanlarını kullanarak bilgiyi farklı yollarla sergileyebilmeleri gerektiğini ifade etmektedir. Bu noktadan hareketle, öğrenciler her iki kitapta sahip oldukları bilgi birikimlerini kendi zeka alanlarına en uygun ve en yakın yollarla sunabilme olanağı bulamamışlardır.

Çizelge 4.3.'e göre Lire adı altında toplanan etkinliklerde SD zekası f:1, %1 oranına sahiptir. Etkinliklerde SD ve GU zeka alanları birlikte kombine edilerek birer defa kullanılmıştır. Diğer etkinlikler ise bu kategori içerisinde yer almamıştır. Sonuç olarak her iki kitaptaki gruplar içerisindeki zeka dağılımlarının eşit yüzdelerle sahip olmadığını söyleyebiliriz.

Bu çalışmada Alter ego ve Champion'un konulara göre ayrılmış ünitelerin birleştirilmiş dosyalarında yer alan zeka alanlarının vurgulanma sıklıkları ve yüzdeler oranları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Her iki kitapta bulunan ünitelerin birleştirilmiş dosyalarında yer alan zeka alanları incelenildiğinde, dil ve dilin kuralları tek bir zekadan kaynaklanan becerilerle öğretilmeye çalışıldığı görülmüştür. Alter egonun 9.dosyasında yaşam yerleri ile Championun 14.dosyasında yer değiştirme konularının yer aldığı etkinliklerde öğretimde gramatikal,

sözcük dağarcığı ve ses bilgisi edinimleri sözel-dilsel zeka aracılığıyla aktarılmaya çalışılmıştır. (f:93, %7.1; f:66, %5.0 )

Gardner (2004)'e göre eğitsel bir girişimde uzmanlık kazanılacak alanda beceriler belli bir zeka alanının sınırları içerisinde yer almaktadır. Öğrenilecek bilgi doğası itibarıyla dilsel olsa da eğitsel beceriler çeşitli araçlarla gerçekleştirilmelidir.

Uzmanlık kazanılacak alanda beceri kazanımını gerçekleştirecek araçlardan bir tanesi de farklı zeka alanlarıdır. Bireyde var olan entelektüel beceriler ve farklı zeka alanları farklı biçimlerde harekete geçmektedir. Örneğin bireyin dil becerisi dil dışında başka bir becerinin kullanımını gerektiren durumlarda bir yöntem olarak kullanılmalıdır.

Çizelge 4.3.1.de incelenilen her iki kitapta bilgi aktarımı sundukları bilgiye göre çoklu zeka alanlarında farklılaşmamaktadır. Bilgi ve becerilerin kazanımı bir veya en fazla üç zeka alanı ile kazanılmaya çalışılmaktadır. Her iki kitapta matematiksel bir kazanım yalnızca mantıksal-matematiksel zeka alanına ait becerilerin kullanımıyla öğretildiği ve farklı zeka alanlarının bu becerinin kazanımında kullanılmadığı söylenilebilir.

Vural (2004)'e göre her birey beyinde kendi düşünce sistemine uygun öğrenme modelleri oluşturmaktadır. Ancak öğrenilmesi istenilen bilginin sunuluş şekli bireyin beyinde oluşturduğu modelle örtüşürse başarılı bir öğrenme gerçekleşmektedir. Her bireyde değişik kurulan beyin ağı öğrenme, düşünme ve hatırlama süreçlerini bireysel farklılıkları biçimlendirmede ana model olma özelliği taşımaktadır.

Çizelgeyi 4.3.1.'i incelediğimizde ünitelerdeki bütün konular dilsel ve onu takip eden uzamsal zeka alanlarının kullanımıyla öğretilmeye çalışılırken her iki kitapta bulunan etkinliklerin hazırlanmasında öğrencilerin bireysel farklılıkları beyinsel ağları, düşünce modelleri ve öğrenme tiplerinin göz ardı edildiği ileri sürülebilir.

Çizelgeye bakıldığında ünitelerde yer alan konular içerisinde OB zekası ile D zekasının değer bulmadığı bu iki zekaya sahip olan öğrencilerin SD ve GU zekasına sahip öğrencilere oranla Alterego ve Champion dan eşit şekilde yararlanamadıkları söylenebilir.

Champion'un içerisinde yer alan 17 dosya içerisinde BK zeka alanı f:5, %4 ile SK zeka alanı f:5, %4 oranında yalnızca 14.dosyalardaki etkinliklerde kullanılır iken, D zeka 10. dosyadaki etkinlikler içerisinde f:1, %1 defa kullanılmış, tüm dosyada yer alan etkinlikler içerisinde ise OB zeka alanına rastlanılmamıştır.

Kitaplarda yer alan etkinlikler incelendiğinde 10. ve 14. dosyalarda yer alan alıştırmalar içerisinde BK ve D zeka alanlarının derinlemesine kullanımını gerektirecek

etkinliklerin bulunmadığı görülmektedir. Oysa ki, derslerde işlenecek konular öğrencilerin zeka alanlarıyla ilişkilendirilmeli ve onların kendine özgü zeka yapılarını, ortaya çıkaracak, geliştirecek ve aktif olarak kullanımına fırsat verebilecek nitelikte olmalıdır.

Saban (2002)'e göre geleneksel yapıdaki sınıf atmosferinde dersler bilgi aktarımına dayalı sunuş yöntemiyle gerçekleştirilmektedir. Gelenekselci öğretimin % 70'i öğretmen merkezli, % 30'u ise sıkıcı türden alıştırmalarla gerçekleştirilmektedir. Oysa ki çoklu zeka kuramı; öğrencilerin zeka alanlarını yaratıcı şekilde, farklı yollarla harekete geçirmekte ve onların sahip oldukları zeka alanlarıyla öğretim metotlarını kendine özgü bütünlük içinde ilişkilendirerek sunmaktadır.

Alter ego ve Championun hazırlanmasında bilgi aktarım aracı olan etkinliklerin düzenlenmesinde bireysel farklılıkların ciddiye alınarak hazırlanması ve bununla birlikte öğrenci merkezli bir anlayışa yönelik değişimin gerekli olduğu söylenilebilir.

Yıldırım Tarım ve İflazoğlu (2006)'na göre çoklu zeka kuramı ile düzenlenen etkinliklerde sınıf ortamları zenginleşmekte konular daha kolay ve keyifle öğrenilmektedir. Öğretilecek konu farklı zeka alanlarına hizmet edecek etkinliklerle desteklenir ise öğrenciler konuları farklı boyutlarıyla görebileceklerdir.

Ele alınacak konular sekiz zeka alanını içeren etkinlikler yoluyla öğretilirse farklı zeka profillerine ve öğrenme stillerine sahip olan öğrenciler konuları daha kolay anlayacaklardır. İncelediğimiz her iki kitapta bulunan etkinliklerin öğrencilere farklı seçeneklerde düşünme, çoklu yanıtlar verebilme, yaratıcı düşünme ve üretim yapmaya özendirmediği görülmektedir. Bu bağlamda Alter ego ve Champion'nun öğrencilerin potansiyellerini sınırladığı söylenilebilir.

## **5.2. Öğrencilerin Sahip Olduğu Zeka Alanlarına Yönelik Tartışma ve Yorum**

Bu çalışmada, Fransızca hazırlık sınıfında öğrenim gören 22 öğrencinin cinsiyet ile zeka alanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığı parametrik testlerle analiz edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda bağımsız değişken olarak kabul edilen sekiz zeka alanı puanlarının öğrenci cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmada elde edilen veri sonuçları incelenildiğinde, kadın öğrencilerinin müziksel zeka alanı puan ortalamasının (ort:302,6788) erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Her iki cinsiyet ile bu zeka türü arasında anlamlı bir

ilişki bulunmamakla birlikte kadın öğrencilerin müziksel-ritmik zeka alanlarının erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Yavuz (2001)'e göre yaşamın ilk yılları özellikle 4-6 yaş müziksel gelişim için çok önemlidir. Müziğe ve farklı seslere olan ilgi bu yaş dönemleri arasında ortaya çıkmaktadır. Müziksel yeteneğin gelişmesinde müziksel ilgiye olan desteğin müziksel çevreden daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu noktadan hareketle araştırmada yer alan kadın öğrencilerin ilk çocukluk yıllarında müziksel ilgilerinin desteklenmiş olabileceği söylenilebilir. Tablodan da anlaşılacağı üzere, erkeklerin (ort:277,2717) bedensel zeka alanı ortalamasının kadınlara oranla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Selçuk (2002)'a göre Gardner kinestetik zekanın altıncı duyumuz olduğunu vurgulamaktadır. Kinestetik zeka dengeli bir şekilde hareket etmeyi, vücut hareketlerini yorumlamayı, fiziksel nesnelere manipüle etmeyi ve vücut ile zeka arasındaki uyumu sağlamaktadır. Geleneksel eğitim sisteminde işitselliğin egemen olduğu sunuş-aktarım yönteminin kullanıldığı sınıf ortamları kinestetik zeka alanı gelişmiş olan öğrencilerin gereksinimlerini karşılamamaktadır Dolayısıyla da bu zeka alanına sahip olan öğrenciler eğitim öğretimde başarılı olamayacaklardır.

Bu nedenle hazırlık sınıfındaki erkek öğrencilerin dersler içerisinde hareket olanağı bulabilecekleri etkinliklere yer verilmesinin gerekliliği söylenilebilir.

İstatistik verileri, mantıksal-matematiksel zeka puanları ile her iki cinsiyet arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığını ortaya koymuştur ( $p > .05$ ).

Bümen (2001)'e göre geleneksel eğitim anlayışının merkezini oluşturan mantıksal-matematiksel zeka alanı sadece sayılarla ilgili değildir. Özünde mantık, akıl yürütme, tümevarım, tümdengelim bağlantı ve ilişkileri ayırt etme gibi kapasiteleri de barındırmaktadır. Akıl yürütme becerileri fen bilimleri, sosyal, edebiyat ve yabancı dil alanında kullanılmaktadır. Dolayısıyla da bu zeka alanının geliştirilmesi her iki cinsiyetin yabancı dil öğrenimini kolaylaştırabileceği gibi diğer zeka alanlarını olumlu yönde geliştirebileceği söylenilebilir.

Araştırmanın istatistik verileri incelenildiğinde, GU zeka alanının erkek öğrencilerde kadın öğrencilere oranla daha yüksek olduğu görülmüştür (ort:246,6683). Yavuz (2001)'a göre erkek öğrencilerin görsel dünyayı algılayabilme, şekil renk ve dokuları zihin gözleriyle görebilme bunları sanatsal forma dönüştürme yetenekleri ve psiko-motor becerilerinin daha fazla geliştiği söylenilebilir.

Verilere bakıldığında kadın öğrencilerin dilsel zekaları ile erkek öğrencilerin dilsel zeka alanları arasında  $p > .05$  düzeyinde anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmekle birlikte kadın öğrencilerin dilsel zeka puanlarının erkek öğrencilerinin dilsel zeka puanlarına oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç hipotez 5'i destekler niteliktedir.

Bümen (2002)'e göre dilsel zeka alanı gelişmiş olan bireyler yabancı dilleri kolaylıkla öğrenme becerisine sahiptir. Bu noktadan hareketle, kadın öğrencilerin Fransızca öğreniminde erkeklere göre daha başarılı olduğu söylenilebilir.

Araştırma verileri incelendiğinde kadın öğrencilerin sosyal zeka puanları ortalamasının (ort:356,6406) erkek öğrencilere oranla daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Saban (2002)'a göre bireyin doğduğu, büyüdüğü yer, zaman ve yaşadığı toplumun çeşitli boyutlarındaki tarihsel-kültürel gelişim ve değişimler onun sosyal ve bedensel zeka alanı gelişimini etkilemektedir.

Araştırmadaki kadın öğrencilerin öğretim programı dışındaki sosyal etkinlikleri yaşadıkları yer ve toplumda maddi-manevi olarak desteklendiği bir dönem ya da ortam içerisinde gelişmiş olabileceği söylenilebilir.

Tablo 4.3.1'e bakıldığında erkek öğrencilerin içsel zeka puanlarının ortalaması (ort:323,3333) kadın öğrencilerin içsel zeka alanı puan ortalamalarına oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. İçsel zeka kişiye kalıtım yoluyla geçmektedir. Daha sonra bireyin çevre ile etkileşimi tecrübeleri ve bütün ilişkileri içsel zeka alanının gelişimini etkilemektedir. Bu gelişim hayat boyunca yaşamın her anında her yeni olayla devam etmektedir.

Bu noktadan hareket edilirse, kadın öğrencilerin içsel zeka alanlarını yeterli düzeyde geliştirecekleri çevresel ilişki ve etkileşim kurma ortamı bulamadıkları düşünülebilir.

Tablo 4.3.1. deki araştırma verilerine bakıldığında, kadın öğrencilerin Doğacı zeka alanı puan ortalamaları (ort:260.9362) erkek öğrencilerin doğacı zeka alanı puan ortalamalarına oranla daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Saban (2002)'a göre bireyin yetiştiği coğrafi koşullar onun doğacı ve bedensel zeka alanlarının daha fazla gelişmesinde önemli rol oynamaktadır. Kadın öğrencilerin yaşadığı çevresel ilişkiyle birlikte buldukları coğrafyanın etkisini doğacı zekalarına olumlu yönde yansıttıkları söylenilebilir.

Bu çalışmada öğrencilerin sahip olduğu her bir zeka alanının diğer zeka alanları ile arasındaki korelasyon ilişkisi tespit edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 4.3.2. de MR zeka alanı arttıkça SD, GU, SK ve OB zeka alanları artmaktadır. Zeka alanlarının birbirleriyle olan ilişkisi ( $p < .05$ ,  $p < 0.01$ ) düzeyinde anlamlıdır. Lazear (1991)'a göre Müziksel-ritmik zeka alanına yönelik etkinlikler bütün bu zeka alanlarını geliştirdiği gibi öğrencilerin dil yeteneğini, duygusal sosyal gelişimi, bedensel-kinestetik ve psiko-motor gelişimini de etkilemektedir. Bu görüşten hareketle, Fransızca hazırlık öğrencilerinin Müziksel ritmik zeka alanı gelişmişlik düzeylerinin bireyin diğer zeka alanlarından sözel-dilsel, sosyal-kişilerarası, öze dönük-bireysel ve görsel-uzamsal zeka alanını olumlu yönde etkilediği söylenilebilir. Ayrıca MR zeka alanının bu zeka alanları ile arasında uyumlu bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3.2.deki veri sonuçlarına bakıldığında, BK zeka alanı ile MM, GU ve SD zeka alanı arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir. BK zeka alanı arttıkça öğrencilerin MM, GU, SD zeka alanların da artış görülmekte, BK zeka alanı ile Doğacı zeka alanı arasında nötr bir ilişki görülmektedir. Başka bir deyişle, BK zeka alanının artış gösterdiği durumlarda D zeka alanında bir azalma veya artma görülmemektedir. Lazear (2000)'e göre GU, BK, MM, ve D zeka alanları nesnelere dayalı zekalardır. Bu zekalar dış dünyada birlikte olduğumuz nesne, şekil renk desen imaj ve yapıların aracılığıyla oluşmaya ve gelişmeye başlar. Bu dört zeka alanı olmadan doğada göremediğimiz ve sayılamayan nesnelere zihinde hayal edip canlandıramayız. Bu noktadan hareketle, öğrencilerin BK zeka alanı ile D zeka alanı arasındaki ilişkinin aynı yönde bir paralellik göstermediği, öğrencilerin nesnelere algılaması ve canlandırmasında, dış dünya yada yaşadıkları coğrafyanın koşullarını kullanmadıklarını dolayısıyla da dış dünyadaki nesnelere onların bu zeka alanlarına olumlu yada olumsuz bir etki yaratmadığı söylenilebilir.

Tablo 4.3.2. de mantıksal-matematiksel zeka alanının diğer zeka alanları ile olan korelasyon ilişkisine baktığımızda, Fransızca hazırlık sınıfında MM zeka alanı gelişmiş olan öğrenci grubunun BK ve GU zeka alanları ile arasında pozitif yönde gelişen bir artış görülmektedir. Bu üç zeka alanı birbirlerini olumlu yönde etkilemektedir. Dolayısıyla da; MM zeka alanına sahip öğrencilerin derse olan ilgi ve motivasyonlarını artırmak için çoklu öğretim tekniklerinden drama, role-play, tiyatro, oyun, dans etkinlikleri, akış zincir, örümcek haritaları, kavram haritaları ve görselleştirme etkinliklerinin kullanılması gerektiği söylenilebilir.

Tablo 4.3.2. incelenildiğinde GU zeka ile MR, BK, SD, MM, SD ve D zekaları arasında pozitif yönde bir ilişki görülmektedir. Elde edilen veri sonuçları Fransızca hazırlık sınıfında GU zeka alanı gelişmiş olan bireylerin MR, BK, MM, SD ve D zekalarının gelişmişlik düzeyinin de yüksek olduğunu kanıtlar niteliktedir. Görsel tip öğrencilerin bütün bu zeka alanlarını uyumlu bir şekilde birlikte çalıştırabilmek ve geliştirebilmek için çok kapsamlı bir öğretim modelinin ortaya konulması ve öğretimde yöntem zenginliğine gidilmesi gerektiği söylenilebilir.

Tablo 4.3.2. de açıkça görüldüğü üzere SD zeka alanı ile MR, BK, GU, SK, OB ve D zeka alanı arasında negatif yönde ve ( $p<.05$ ,  $p<0.01$ ) düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Beynin doğasına ve işleyişine ters olan gelenekselci eğitim-öğretim ortamında öğretmenler ağırlıklı olarak SD ve MM zeka alanlarını kullanmaktadır.

Yavuz (2001)'a göre derslerinde çoklu zeka kuramını uygulayan öğretmenler aynı konuyu farklı etkinliklerle öğretme konusunda yaratıcıdır. Gelenekselci eğitim sisteminde yetişmiş öğretmenlerin dilsel ve sayısal zeka alanlarının gelişmiş olması ve çoklu zeka kuramını uygulamada ki yetersizliklerinden dolayı eğitim-öğretim sürecinde ders ve etkinlikleri sözel-sayısal alanlara yönelik uygulamaktadırlar.

Elde edilen veri sonuçları, birden fazla zeka alanı gelişmiş öğrencilerin çoklu öğretim ortamlarından geldiklerini kanıtlar niteliktedir. Öğrencilerin sözel-dilsel zekasının gelişmişlik düzeyindeki artış ile diğer zeka alanlarının gelişmişlik düzeyi arasında pozitif bir ilişkinin görülmesi öğrencilerin öğrenim süreçleri boyunca birden farklı zeka alanlarını ortaya çıkarma ve geliştirme olanağı buldukları söylenebilir.

Tablo 4.3.2. incelenildiğinde öğrencilerde OB zekası artıkça MR, SD, SK, zekalarında bir artış görülmektedir. Bu ilişki ( $p<.05$ ,  $p<0.01$ ) düzeyinde anlamlıdır. Lazear (1991) göre birey kendinde var olan duyguları ifade etme ve açığa vurmada etkin olarak dili, müziği, dansı, ve kişiler arası ilişkileri kullanmaktadır. Bütün bu zeka alanlarının kullanımını gerektirecek performansların olumlu yönde gelişebilmesi için ergenlik dönemlerinde anne baba ve öğretmenler ile sağlıklı ilişki kurmanın uyumlu rahat bir ergenlik geçirmenin önemli olduğunu ifade etmektedir. Öğrencilerin bütün bu zeka alanlarının gelişimi sağlıklı bir ergenlik döneminin geçirmesine bağlı olduğu söylenilebilir ayrıca kişisel hedef, inanç ve değer sisteminin farkında olan OB zeka alanına sahip öğrencilerin fiziksel ve iç iletişimlerinin gelişimi için farklı sosyal platformlarda, müzik dans edebiyat gibi alanlarda çalıştırılması gerektiği söylenilebilir.

Bu çalışmada Fransızca hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrencilerin sahip oldukları zeka türlerinin gelişmişlik düzeylerinin frekans dağılımları grafiklerle gösterilmiştir.

Tablo 4.3.3 deki grafikte açıkça görüleceği üzere kişilerarası-sosyal zeka alanı baskın olan öğrenci grubunun oluşturduğu bir sınıfta gelenekselci anlayışın hâkim olduğu öğretim ortamında düz-anlatım, soru-cevap, gösterip-yaptırma gibi yöntemler işe koşulursa yabancı dil öğretimi verimsiz ve başarısız olacaktır.

Saban (2002)'a göre çoklu zeka kuramı, bir çok gelenekselci eğitim sisteminde öğretmenlerin sıklıkla kullandıkları sözel-dilsel ve mantıksal matematiksel-zeka alanlarının dışına çıkmalarını sağlayarak onlara daha geniş bir öğretim stratejisi sunmaktadır. Çoklu zeka kuramı çok kapsamlı öğretim modeliyle birlikte öğretimde yöntem zenginliğine giderek birden daha fazla sayıda öğrenciye ulaşılabilir.

Bu araştırmayla birlikte Fransızca hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrencilerin hangi zeka alanlarında gelişim gösterdikleri genel olarak belirlenmiş elde edilen bulgu sonucunda 22 öğrenciden 15'nin sosyal-kişilerarası, 2'sinin bedensel, 2'si doğacı, 2'si içsel, 1 öğrencinin ise uzamsal zeka alanına sahip olduğu görülmüştür. Bu noktadan hareket edildiğinde, farklı zeka alanlarına sahip öğrencilerin oluşturduğu bu sınıfta onların hangi tür öğrenme etkinliklerinden zevk alabileceği ya da hangi tür etkinliklerle daha kolay öğrenebileceği konusunda genel bir kaniye varılabilir.

Veri sonuçlarına bakıldığında Fransızca hazırlık sınıfında öğrenim görenlerin tek tip öğrenci olmadıkları öğrenim ortamına beş farklı zeka alanı ile katıldıkları görülmektedir. Yavuz (2001) öğretmenlerin; öğrencileri farklı amaçlar doğrultusunda düşünme etkinliklerine yönlendirmesi sonucunda onların yaratıcılık, yüksek düşünme becerileri gibi birçok önemli yeteneklerinin gelişmesine katkı sağlanacağını ifade etmektedir. Fransızca hazırlık sınıfı birden farklı zeka alanlarına sahip öğrencilerden oluşmaktadır. Dolayısıyla da Fransızcanın öğretiminde başarılı bir dil öğretimi için; başta sosyal-kişilerarası zeka alanının özelliklerine uygun bir öğretimin ağırlıkta olması ve onların en az 5 farklı zeka alanlarını etkin olarak kullanabileceği çoklu öğretim ortamları ve yöntemlerin sağlanması yoluyla gerçekleştirilebileceği söylenilebilir. Ayrıca öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri ve yeteneklerinin gelişmesi için farklı amaçlar doğrultusunda özel amaçlı turizm amaçlı gibi dil öğretimini gerektirecek çoklu etkinliklerin sağlanmasının gerektiği söylenilebilir.

## VI. BÖLÜM

### SONUÇLAR VE ÖNERİLER

#### 6.1. Sonuçlar

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı sonuçlar üzerinde durulmuştur. Ayrıca araştırma bulguları çerçevesinde, hem bu uygulamaya, hem de bu konuda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar araştırmanın denenceleri doğrultusunda aşağıda verilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemiyle ilgili bulgular, Champion ve Alter ego daki alıştırmaya ve etkinliklerin hazırlanmasında tüm zeka alanlarının eşit ve uyumlu bir dağılım gösterip göstermediğini ortaya çıkarmaktadır.

I. kitap alter egoda sözel-dilsel zeka alanının kullanım oranı %89.0, II. kitap Champion'da ise sözel dilsel zeka alanı kullanım oranı %97.4 olarak tespit edilmiş, elde edilen veri sonuçlarının zeka alanları arasında eşit ve uyumlu bir dağılım olmadığını, her iki kitabın gelenekselci öğretim anlayışıyla hazırlandığını kanıtlar nitelikte olduğu söylenilebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemiyle ilgili bulgular, her iki kitaptaki etkinlikler içerisinde zeka alanlarının kullanım oranında anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Eğitim-öğretimin etkili ve verimli olabilmesi için, öğretim sürecinde kullanılan ders kitaplarının hazırlanmasında öğrencilerin gelişim ve öğrenme özellikleri, bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulması ve sekiz zeka alanının kullanımına yönelik hazırlanması gerektiği söylenilebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemiyle ilgili bulgular, her iki kitapta yer alan etkinlikler ile öğrenci zeka profilleri arasında uyumlu ve eşit bir dağılımın olmadığını ortaya koymaktadır. Kitaplarda bulunan etkinliklerin öğrencilerin zeka profilleriyle uyum göstermemesi onların derse olan ilgi ve motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyeceği söylenilebilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemiyle ilgili bulgular, her iki kitabın öğrencilerin sahip olduğu zeka alanlarını ortaya çıkaracak ve geliştirecek nitelikte olmadığını ortaya koymaktadır. Öğretim sürecinde kullanılan ders kitaplarının öğrencilerin sahip olduğu zeka alanları ile öğrenme stillerinin birleştirilmesinin gerekli olduğu, ayrıca bu iki

ders kitabının öğrencilerin zeka profillerini ortaya çıkaracak ve geliştirecek bir anlayışa sahip olmadığı, ağırlıklı olarak sözel-dilsel ve görsel-uzamsal zeka alanlarına yönelik basit etkinliklerden oluştuğu söylenilebilir.

Araştırmanın birinci hipoteziyle ilgili bulgular, Alter ego %89.0 Championun %97.4 yüzdeline oranı ile sözel-dilsel zeka alanı etrafında yoğunlaştığı diğer zeka alanlarının etkinlikler içerisinde derinlemesine kullanılmadığını veri sonucu doğrultusunda kitapların farklı zeka profillerine sahip öğrencilere yönelik hazırlanması konusunda dengeli ve uyumlu bir dağılım sağlamadığı ve veri sonuçları ile hipotez 1'in örtüştüğü söylenilebilir.

Araştırmanın ikinci hipoteziyle ilgili bulgular, her iki kitapta bulunan sözel-dilsel zeka alanına ilişkin alıştırmalar ve etkinliklerin kullanım puanları ile diğer zeka alanlarına ilişkin alıştırmalar ve etkinliklerin kullanım puanları arasında sözel-dilsel zeka alanı lehine anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencilerin sözel-dilsel zeka alanı dışındaki diğer zeka alanlarının gelişimini olumsuz yönde etkilediği söylenilebilir.

Araştırmanın üçüncü hipoteziyle ilgili bulgular, doğacı zeka alanının her iki kitapta yer alan etkinlikler içerisinde en az kullanım puanına sahip olmadığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, bulgular, sözel-dilsel zeka alanı lehine doğacı zeka alanının kullanım puanı arasında anlamlı bir biçimde farklılaştığını ortaya koymaktadır. Her iki kitapta doğacı zeka alanı kullanımının yetersiz olduğu, etkinliklerin bu zekayı ortaya çıkaracak yada geliştirecek nitelikte olmadığı söylenilebilir.

Araştırmanın dördüncü hipoteziyle ilgili bulgularda, Fransızca hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrencilerin sözel-dilsel zeka alanı gelişmişlik puanları lehine diğer zeka alanları ile arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. Bu durum yabancı dil öğrencilerinin sözel-dilsel zeka alanlarının gelişmişlik düzeyinin diğer zeka alanlarına göre daha yüksek olduğu kanısını desteklemediğini ortaya koymakta, bu bulgu sonucu hipotez 3 ile örtüşmemektedir.

Araştırmanın beşinci hipoteziyle ilgili bulgular, kadın öğrencilerin dilsel zeka puanlarıyla erkek öğrencilerin dilsel zeka puanları arasında kadın öğrenciler lehine anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. Bu durum, Fransızca hazırlık öğrencilerinin sekiz zeka alanı gelişmişlik düzeylerinde cinsiyetin önemli olmadığını öğretim sürecinde farklı tekniklerin kullanılmasıyla birlikte onların sahip oldukları zeka alanlarını sergileyebilecekleri çoklu ortamların sunulmasıyla ilişkili olduğu söylenilebilir.

## 6.2. Öneriler

1- Öğrencilerin kendi gizilgüçlerini, velilerin ise çocuklarının potansiyellerini keşfedip bunu günlük yaşantıda işlevsel hale getirebilmeleri için onlara çoklu zeka kuramı ile ilgili eğitim seminerleri verilebilir.

2- Öğretmenler kendileri ve öğrencilerinin zeka profillerinin farkında olmalı ve buna göre ders işlemeli; her ders, konu ve sürenin elverdiği ölçüde her zeka alanının kullanımına yönelik etkinlikleri içermelidir.

3- Öğretmenler farklı zeka alanlarını harekete geçirici öğretim etkinlikleri planlamalı ve etkili tartışma ortamları oluşturmalarıdır. Ayrıca çoklu zeka kuramına dayalı öğretim yöntemi, teknik ve materyal hazırlayabilmeleri için onlara çoklu zeka kuramı konusunda eğitim kursları verilmelidir.

4- Bütün öğrencilerin aynı hedefe ulaşabilmesi için, aynı konuyu en etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlamak amacıyla çoklu zeka kuramı temelinde hazırlanmış ders kitaplarının sayısı artırılabilir.

5- Ders kitaplarının hazırlanmasın da tek bir öğretim yoluna bağlı kalınmamalı etkinlikler konuya en uygun yöntemlerle hazırlanmalı, bu yolla dersin işlenişine zenginlik katılması sağlanmalıdır.

6- Ders kitaplarındaki etkinlikler öğrencilerin bireysel ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurularak hazırlanmalı ayrıca kitaplar işitsel-görsel sunumu sağlayacak CD ler ile desteklenmelidir.

7- Üniversitelerin öğretmen yetiştiren kurumların farklı eğitim programlarında, bu çalışma sonrası yapılacak çoklu zeka kuramı destekli çalışmaların kuramsal ve uygulamalı kısmı artırılabilir.

8- Benzer çalışmalarda çoklu zeka kuramının farklı boyutları ele alınarak, farklı deneysel çalışmalar yapılabilir.

9- Çoklu zeka kuramı ile ilgili çalışmalar farklı sınıflarda farklı derslere uygulanabilir.

10- Yapılacak farklı çalışmalarda belirleme ölçekleri yanı sıra anket, görüşme, gelişim dosyaları, proje dosyaları, vb. değerlendirme tekniklerinin kullanıldığı araştırmalar yapılabilir.

11- Bu araştırmada Fransızca öğretiminde kullanılan ders kitaplarının çoklu zeka kuramı temelinde değerlendirilmesi incelenmiş, benzer çalışmalarla Fransızca öğretimi

minde çoklu zeka kuramının başarıya ve kalıcılığa etkisinin olup olmadığı incelenilebilir.

## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2005), *Aktif Öğrenme*, İzmir:Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akbay, R. (2005), *Eğitim ve Psikolojisi ve Çoklu Zeka*, İzmir:Dinazor Kitabevi.
- Akpınar, B.& Aydın, B (2009), *Çok Duyulu (Multisensory) Yabancı Dil Öğretimi* , Cilt: 2 Sayı:1 ss:105-112 [http:// www. dergi. tubav. org. tr/issues/2009\\_2\\_1\\_105\\_112. pdf](http://www.dergi.tubav.org.tr/issues/2009_2_1_105_112.pdf) (2.11.2009)
- Alacaklı, H. (1990), “Yabancı Dil Öğretiminde Eğitim Teknolojisi”, *Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi*, Ankara:24-28 Eylül Bildiriler: Eğitim Teknolojisi. Milli Eğitim Basımevi Ankara,1993, ss:109-117
- Allen, D. (1997), *The effectiveness of multiples intelligence approach in a gifted social studies classrom*, USA: Georgia Collage & State University
- Alkan, C (1997), *Eğitim Teknolojisi*, Ankara: Anı Yayıncılık
- Alkan, C. (1984), *Eğitim Teknolojisi*, Ankara: Yargıçoğlu Matbaası.
- Alptekin, C. (2003), *İlköğretim Çağında Yabancı Dil Öğretimi Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Arayışları*, İstanbul: Özel Okulları Derneği Yayınları
- Armstrong, T (1994), “Multiple Intelligences in the classroom”, *Alexandria*, ASCD
- Ateş, A. (2007), “Çoklu Zeka Kuramına Göre Düzenlenen İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Osmanlı Kültür ve Uygarlığı Ünitesi İçin Hazırlanan Eğitim Durumunun Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon
- Ayaydın, A. (2002), “İlköğretim Okullarındaki Sanat (Resim-İş) Eğitiminde Çoklu Zeka Kuramının Uygulanması”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana
- Ayaydın, A. (2004.), “Sanat Eğitiminde Çoklu Zeka Yöntemi ve Uygulama Örneği”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), ss:27-44
- Azar, A. ; Presley, A. İ. & Baklaya, Ö. (2006), “Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Başarı, Tutum Hatırlama Ve Bilişsel Süreç Becerilerine Etkisi”, *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt-7, ss:45-54
- Babacan, Ş. (2006), “Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Coğrafya Ünitelerinden Türkiye’imizin Öğretimindeki İşbirlikli Yöntem Destekli Çoklu Zeka Kuramının Erişi ye

- Etkisi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale
- Balcioğulları, A.; İflazoğlu, A. & Bolat, H. (2006), “Çoklu Zeka Kuramı Destekli Öğretimin İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarılarına Ve Tutumlarına Etkisi ”, *XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Muğla Üniversitesi, Muğla
- Başbay, A. (2000), “Çoklu Zeka Kuramına Göre Eğitim Programları ve Sınıf İçi Etkinliklerin İncelenmesi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Başbay, A. (2000), “Çoklu Zeka Kuramına Göre Eğitim Programları ve Sınıf İçi Etkinliklerinin İncelenmesi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Batman, K. A. (2002) “Çok Boyutlu Zeka Kuramı Etkinlikleriyle Destekli Öğretimin Erişi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi”, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Bayram, S. (2006), *İlköğretimde Materyal Kullanımı*, İstanbul. Morpa Kültür Yayıncılık
- Berthet, A.; Hugot, C; Kızıran, V. M.; Sampsonis, B. & Waendendries, M. (2006), *Alter ego*, Hachette Livre Paris.
- Berman, M. (2002), *A multiple intelligences road to an ELT classroom*, Carmarthen, Wales Crown House Publishing, Ltd.
- Bloom, B. S. (1979), *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*, Çeviren:D.A. Özçelik Ankara:Milli Eğitim Basımevi.
- Boran, A. (2000), “Üniversite Öğrencilerinin Çoklu Yetenek-Öğrenme Stilleri İle Benlik Saygısı ve Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Bozdeveci, Z. (2005), “İlköğretim Okulu 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi” “Avrupa’da Yenilikler” Ünitesinde Çoklu Zeka Temelli Öğretimin Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi ”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri
- Bulut, İ. (2003), “Çocuklara Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi ve Çoklu Zeka Teorisi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

- Burma, Ş. (2003), “Çoklu Zeka Kuramına Göre Öğretim Ortamlarının Yapılandırılması”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum
- Bümen, N. (2002), *Okulda Çoklu Zeka Kuramı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Bümen, N. (2001), “Gözden Geçirme Stratejisi İle Desteklemiş Çoklu Zeka Kuramı Uygulamalarının Erişi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi”, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Bümen, N. T. (2005), *Okulda Çoklu Zeka Kuramı*, Ankara: Pegem A. Yayıncılık
- 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
- Caner, O. (2006), *Çoklu Zeka Kuramına Göre Oyunla Eğitim*, Ankara. Nobel Yayınları
- Chambell, B. (1994), *The Multiple Intelligences*, Handbook Lesson Plans and More
- Cameron, K (1998), *Multimedia CAIL: Theory and practice*, Exeter, UK: Elm BANK Publications.
- Champbell, L. (1997), “Variations on a theme: how teachers interpret theory” *Educational Leadership*, 55 (1), s. 14-19
- Christison, M. A. (1998), “Applying Multiple Intelligences Theory in Preservice and Inservice TEFL Education Programs”, *English Teaching Forum* , C:32, No:2 , ss. 3-13
- Çakan, S. H. (2006), “Çoklu Zeka Teorisinin Kimya Eğitiminde Uygulanması”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çakır, İ. (2003), “Eğitimde Yeni Bir Yaklaşım: Çoklu Zeka Kuramı”, *Eğitim Bilim*, [http:// www. egitimbilim. com/ makaleler 1. htm](http://www.egitimbilim.com/makaleler/1.htm) (06.06.09)
- Çelebi, A. (2002), “Anadil Öğretiminde Materyal Geliştirme ve Teknikleri”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Çelen, A. (2006), “İlköğretim Beden Eğitimi Dersinde Çoklu Zeka Kuramı Doğrultusunda Yapılan Etkinliklerin Öğrencilerin Bilişsel, Duyuşsal ve Devinişsel Erişi Düzeylerine Etkisi”, *Yüksek Lisans Tezi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu
- Çengeloğlu, G. D. (2005), “Çoklu Zeka Kuramına Göre Düzenlenen Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Etkinliklerinin Öğrenci Başarı ve Tutumuna Etkisi”,

*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu

- Çilenti, K. (1988), *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*, Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Dağlı, A. (2006), “1990-2000 Yılları Arası İlköğretim II. Kademe Türkçe Ders Kitaplarındaki Halk Şiiri Metinlerinin Çoklu Zeka Teorisi Açısından İncelenmesi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Çanakkale
- Demir, E. (2004), “İlköğretim 6.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Coğrafya Konularının Çoklu Zeka Teorisi Kullanılarak Öğretilmesi”, *Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Demircan, Ö. (1990), *Yabancı-Dil Öğretim Yöntemleri*, İstanbul:Ekin Eğitim Yayıncılık
- Demircioğlu, H. & Güneysu, S. (2000), “Eğitimde Yeni Hedefler ve Çoklu Zeka Yaklaşımı”, *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(2), 47-50
- Demirel Ö. (2003), *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*, İstanbul:Ekin Eğitim Yayıncılık ve Dağıtım
- Demirel, Ö. (2004), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara:Pegem A Yayıncılık
- Demirel, Ö.; Seferoğlu, S. S. & Yağcı, E. (2002), *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Demirel,Ö.; Başbay, A. & Erdem, E. (2006), *Eğitimde Çoklu Zeka Kuram ve Uygulama*, Ankara:Pegem A Yayıncılık
- Demirel, Ö.; Akınoğlu, O.; Acat, M. B.; Avanoğlu, Y. ;Balcıoğlu,G.; Özkan;B. Sayan, H; Sıvacı,S. Y. & Talu, N. (1998), “İlköğretimde Çoklu Zeka Kuramının Uygulanması”, *XVII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 9-11 Eylül 1998, Konya:Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Eğitim Bilimleri Bölümü, cilt-1. ss. 531-546
- Emig, V. B. (1997), *A Multiple Intelligence Inventorry Educational Leadership*, 55 (1) s: 47-50
- Ergin, A.(1990), “Yabancı Dil Öğretiminde Eğitim Araçlarından Yararlanma”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakülte Dergisi*, Cilt: 23, ss: 2 Ankara.
- Ergin, A. (1998), *Öğretim Teknolojisi İletişim*, (2. Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık
- Erkuş, A. (1999b), “Zeka Ölçümleri Ne Amaçla ve Nasıl Yapılmalı?”, *Cumhuriyet Bilim Teknik Dergisi*, 635:18-19

- Erkuş, A. (1999a), “Zeka Konusundaki Son Gelişmeler-1: Yaşam Boyu Öğrenme ve Başarıda Zekanın Rolü”, *Türk Psikoloji Bülteni*, 12, 42-45
- Gardner, H. (2004), *Zihin Çerçevesi Çoklu Zeka Kuramı*, İstanbul: Alfa Yayınları
- Gardner, H. (1999a), *Çoklu Zeka Teorisini Daha Derinden İncelemek*, Çoklu Zeka: Görüşmeler ve Makaleler, İstanbul BZD Yayıncılık
- Gardner, H. (1999), *Çoklu Zeka: Görüşmeler ve Makaleler*, (Ed) Vickers C. J. ,(Çev) Tüzel, M. İstanbul:Enka okulları BZD Yayıncılık
- Gardner, H. (2000), *Eğitilmiş Akıl: Olayların ve Standart Testlerin Ötesinde Her Çocuğun Hak Ettiği Eğitim Sistemi*, Çeviren:Özden Akbaş. İstanbul:Morpa yayıncılık
- Gardner, H. (2006), *Eğitilmiş Akıl*, İstanbul:Morpa Yayıncılık
- Gardner, H. (1993), *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, Basic Boks
- Goarin, A. M. & Siréjols, E. (2003), *Champion*, CLE International/SEJER
- Güneş, B. (2002), “7. Sınıflarda Kaldırma Kuvveti Kavramını Geliştirmede ve Öğretmede Çoklu Zeka Temelli Öğretim Teknikleri Uygulaması”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü , Ankara
- Gürbüz R. & Çatlıoğlu, H. (2004), “Çoklu Zeka Kuramına Göre Olasılık Konusunda Geliştirilen Materyallerin Uygulanabilirliğine Yönelik Değerlendirmeler”, *Ankara:Gazi Üniversitesi XII. Eğitim Bilimleri Kongresi*, 3 (1781-1787)
- Gürüm, B. H. (2004), “Malzeme Bilgisi Dersi Öğretim Programının Çoklu Zeka Teorisi Temel Alınarak Değerlendirilmesi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Halliwell, S. (1992), *Teaching English in the Primary classroom*, Longman, London
- Işık, D.; Tarım,K. & İflazoğlu, A. (2007) “Çoklu Zeka Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarılarına Etkisi”, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, cilt-8 Sayı:1 ss: 63-77
- Işık Karagöz, D. (2007), “Çoklu Zeka Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarılarına ve Kalıcılığa Etkisi”, *Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- İflazoğlu, A. (2003), “Çoklu Zeka Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersindeki Akademik Başarılarına Etkisi”, *Doktora Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- İflazoğlu, A. (2008), “Çoklu Zeka Kuramının Eğitim Ortamında Kullanımı”, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 33, (350), 15-22
- Jasmine, J. (1996), *Teaching with multiple intelligences westminster*, CA:Teacher created materials Inc.
- Kapıcıoğlu, M. & Kurtkan, O. (1990), “Kara Harp Okulu Yabancı Dil Öğretmenlerinin Eğitimde Araç-Gereç Kullanımına İlişkin Görüşleri”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karadeniz, N. G. (2006), “Çoklu Zeka Kuramı Tabanlı Öğretimin Anadolu Lisesi 9. Sınıf Öğrencilerin İngilizce Dersindeki Başarılarına ve Öğrenilen Bilgilerin Kalıcılığına Etkisi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta
- Karakoç, İ. (2006), “İlköğretim II. Kademe Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularının Öğretiminde Çoklu Zeka Uygulamalarının Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde
- Karakuş, M. (2006), “Öğretmen Yetiştirmede Felsefenin Yeri ve Önemi”, *Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, cilt:1 sayı:31 ss: 79 85
- Karasar, N. (2004), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, On Üçüncü Basım Ankara: Nobel Yayınları
- Karataş, S. ve Yapıcı, M. (2006),”Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Dersinin İşlenişi ve Uygulama Örnekleri” [http:// www. sosbil. aku. edu. tr/dergi/VIII2/myapici. pdf](http://www.sosbil.aku.edu.tr/dergi/VIII2/myapici.pdf)-microsoft internet expoler (18.08.2008)
- Kaya, Z. (2006), *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Ankara:Pegem A Yayıncılık
- Kayıran, T. (2009), “Çoklu Zeka Kuramı Destekli Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin Sosyal Bilgiler Dersinde Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Kazak, S.; Yürük, N.;Çakır, Ö. S. & Sugur, S. (1999), “ Çoklu Zeka Kuramı Öğretmen Rolüne İlişkin Görüşler ve Düşünceler”, *D.E.Ü Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel sayı:10,ss:269-274
- Kilimci, A. (1998), *Anadilinde Çocuk Olmak*, Yabancı Dilde Eğitim Papirüs Yayınları
- Kocaman A. (1978), “Uygulamalı Dilbilim Üzerine:Kuramsal Bir Yaklaşım Denemesi”, *Genel Dilbilim Dergisi*, Sayı:1, ss:6-16 Ankara.
- Koç, İ. (2008), “Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Olarak Gerçekleştirilen Proje Tabanlı Öğrenmenin 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Tutum ve Erişilerine Etkisi ”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Koçkar, V. (1998), “Türk Öğrencilerin Fransızca Öğrenmelerinde Anadili Alışkanlıklarının Olumsuz Etkileri”, *Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Koçer, H. A.(1987), *Türkiye de Modern Eğitimin Doğuşu*, Ankara:Uzman Yayınları, (34-39-65-80)
- Koman, E. (2001), “Zeka Ne Değildir?”, *Çocuk Çocuk Dergisi*, Sayı:71
- Korkmaz, H. (2001), “Çoklu Zeka Tabanlı Etkin Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci Başarısına ve Tutumuna Etkisi”, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 26 (119, ss:71-78)
- Kuşdemir Kayıran, B. (2007), “Çoklu Zeka Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin Türkçe Dersine İlişkin Tutum ve Okuduğunu Anlamaya Yönelik Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Kuzgun, Y.(2000), *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*, Ankara: ÖSYM yayınları
- Lazear, D. (1991b), *David, Seven Pathways of Learning Teaching Student and Parents About Multiple Intelligences*, Zephyr Pres, Arizona
- Lazear, D. (2000) *The Intelligent Curriculum,Using MIto Develop Your Student's Full Potensial*, New York, Zephyr Pres, p. 19-20
- Mavaşoğlu M. (2006), “Theorie de intelligences multiple et enseignement du français langue étrangère”, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, cilt-2 sayı:32 ss:222-228.
- Meletli, F. (2007), “Yabancı Dil Öğretimi Yapılan Sınıflarda Çoklu Zeka Kuramı ve Kısa Hikaye Kullanımı”, *Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

- Mueller, M. M. (1995), *The educational implication of multiple intelligence groupings within a cooperative learning environmet*, Dissertation Abstracts international.
- Ongün, V. (2008), “Une etude sur le role et la place des intelligences multiples dans enseignement des langues etrangeres”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Oral, B. ,Öner, M. (2005), “Tam Destekli Çoklu Zeka Kuramının Fen Bilgisi Öğretiminde Uygulanması”, *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Kongre Kitabı*, Cilt-1 28-30 Eylül 2005, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Denizli
- Orul, T. Ö. (2008), “Çoklu Zeka Teorisinin Karışımların Fiziksel Olarak Ayrılması Konusunun Öğretimine Uygulanması”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Özdemir, P. (2002), “Çoklu Zeka Kuramı Tabanlı Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Canlılar Çeşitlidir Ünitesini Anlamaları Üzerine Etkisi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Özdemir, P.; Korkmaz, H. & Kaptan, F. (2002), “İlköğretim okullarında Çoklu Zeka Kuramı Temelli Fen Eğitimi Yoluyla Üst Düzey Düşünme Becerilerini Geliştirme Üzerine Bir İnceleme”, *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, Ankara.
- Özdemir, P. (2002), “Çoklu Zeka Kuramı Tabanlı Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Canlılar Çeşitlidir Ünitesini Anlamaları Üzerine Etkisi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Öztürkmen, B. (2006), “Orta Öğretim Öğrencilerinin Çoklu Zeka Kuramına Göre Zeka Alanlarıyla Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelemesi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep
- Özyılmaz Akmaca, G. & Hamurcu, H. (2005), “İlköğretim 5.Sınıf Fen Bilgisi Dersi, Isı ve Isının Maddedeki Yolculuğu Ünitesinde Çoklu Zeka Kuramı Tabanlı Öğretimin Öğrenci Başarısı Tutum ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri”, *Hacettepe Üniversitesi Dergisi*, Sayı:28 ss:178-187

- [http://www.193.140.216.63/200528G%C3%\)CZ%C4%BON%20%C3%\)96ZYILMAZ%20AKAMCA.pdf](http://www.193.140.216.63/200528G%C3%)CZ%C4%BON%20%C3%)96ZYILMAZ%20AKAMCA.pdf) (08.11.2009)
- Potur, Ö. (2004), "Dördüncü ve beşinci sınıf türkçe öğretiminde materyal geliştirme", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Po-ying, L. (2003), "Multiple Intelligences Theory and English Language Teaching", <http://higscool.englis.nccu.edu.tw/paper/ying.doc>, (21.12.2008)
- Saban, A. (2003), *Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitim*, Nobel Yayın ve Dağıtım, Ankara
- Saban, A. (2002), *Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitimi*, Nobel Yayın ve Dağıtım, geliştirilmiş II. Baskı, Ankara
- San, İ.; Güteryüz, H. (2004), *Yaratıcı Eğitim ve Çoklu Zeka Uygulamaları*, Ankara: Artım yayınları
- Seber, G. (2001), "Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Selçuk, Z. (2002), *Çoklu Zeka Uygulamaları*, Ankara: Nobel Yayınları
- Selçuk, Z.; Kayılı, H. & Okut, L. (2003), *Çoklu Zekâ uygulamaları*, Nobel Yayın Dağıtım, II. Baskı, Ankara,
- Senemoğlu, N. (2003), *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulama*, Ankara: Gazi Kitapevi
- Sevinç, M (2005), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
- Stephenson, J. (2002), "Characterization of Multisensory Environments :Why do Teachers Use Them?", *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, ss:73-90
- Susar, F. (2006), "İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Öğretiminde Çoklu Zeka Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Erişi, Tutumlar, Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zeka Alanları Üzerindeki Etkileri", *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Şen, M. (2006), "Çoklu Zeka Kuramına Göre Yapılan İngilizce Derslerinin Öğrencilerin Güdülenmesi, Benlik Saygısı Özgüveni ve Çoklu Zekaları Üzerindeki Etkisi", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

- Şimşek, N. (1998), *Derste Eğitim Teknolojisi Kullanımı*, Ankara: Anıl matbaa ve cilt evi.
- Talu, N. (1999), “Çoklu Zeka Kuramı ve Eğitime Yansımaları”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15/164-172
- Tarcan, A. (2004), *Yabancı Dil Öğretim İlkeleri*, Ankara: Nobel yayınları
- Tarman, S. (1999), “Program Geliştirme Sürecinde Çoklu Zeka Kuramının Yeri”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Tarman, S. (1999), “Program Geliştirme Sürecinde Çoklu Zeka Kuramının Yeri”, *Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Teker, N. (1993), “Çağdaş Eğitim Teknolojisi Uygulamaları Olarak Bireysel Öğrenme Yöntemleri”, *Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 24-28 Eylül, ss: 45-51.
- Temur, Ö. D. (2001), “Çoklu Zeka Kuramına Göre Hazırlanan Öğretim Etkinliklerinin 4. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Erişilerine ve Öğrenilen Bilgilerin Kalıcılığına Etkisi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Temur, Ö. D. (2001), “Çoklu Zeka Kuramına Göre Hazırlanan Öğretim Etkinliklerinin 4. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Erişilerine ve Öğrenilen Bilgilerin Kalıcılığına Etkisi”, *Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Toker, F.; Kuzgun Y.; Cebe, N. & Uçkunkaya B. (1968), *Zeka kuramları*, MEB Talim Terbiye Dairesi Araştırma ve Değerlendirme Bürosu, Ankara
- Toker, F. (1968), *Zeka Kuramları*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Dairesi Araştırma ve Değerlendirme.
- Uşun, S.(2000), *Özel Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Oral, B. (2004), “Eğitimde Çoklu Zeka Kuramları”, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya D.Ü Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi.  
<http://www.pegema.net/dosya/dokuman/320.pdf>.(24.8.2009)
- Vural, B. (2003), *Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zeka*, İstanbul: Hayat Yayıncılık
- Vural, B. (2005), *Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitim*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd şti.

- Yalın, H. İ. (2002), *Öğretim Teknolojileri Materyal Geliştirme*, Ankara: Nobel Yayınları
- Yalın, H. İ.(1999), *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Yayın No: 129
- Yanpar Şahin, T. ve Yıldırım, S.(1999), *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Ankara: Anı Yayıncılık
- Yapıcı, M. (Trz), “Beyin Temelli Öğrenme Açısından Öğretmen ve Ders”, [htt://www.universite-toplum.org/pdf\\_UT\\_357.pdf](http://www.universite-toplum.org/pdf_UT_357.pdf) (13.12.2009)
- Yavuz, K. E. (2001), *Eğitim-Öğretimde Çoklu Zeka Teorisi ve Uygulamaları*, Ankara:Özel Ceceli Okulları yayınları.
- Yeşildere, S. (2003), “İlköğretim Yedinci Sınıf Matematik Konularının Öğretiminde Çoklu Zeka Teorisi”, *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yıldırım, K.& Tarım, K.(2008), “Çoklu Zeka Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin İlköğretim Beşinci Sınıf Matematik Dersinde Akademik Başarı ve Hatırda Tutma Düzeyine Etkisi”, *İlköğretim Online Dergisi*, 7 (1), 174-187.
- Yıldırım, A.; Şimşek, H. (2005), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara:Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, G. (2002), “İlköğretim 5. sınıf sosyal Bilgiler Dersi Vatan ve Millet Ünitesinde Çoklu Zeka Kuramına Göre Geliştirilen Eğitim Durumunun Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi Ve Öğrenci Görüşleri”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

## EK : ÇOKLU ZEKA ALANLARINI BELİRLEME ÖLÇEĞİ

### Açıklama

Bu sorulara yanıt vermek 35 dakikanızı alacaktır.Sorular sekiz ilgi alanını içermektedir.Soruları kendinizle konuşuyormuşsunuz gibi düşünerek yanıtlayınız.Dikkatli bir şekilde düşünürseniz kendi hakkınızda bildikleriniz sizi şaşırtacaktır.Her soruya yanıt vermek ya da tahmin yürütmek zorunda değilsiniz, çünkü her soruda “Bilmiyorum” veya “Bana uymuyor ” seçenekleri bulunmaktadır.Başka bir deyişle bazı sorular hatırlayamadığınız ya da yapmak zorunda olmadığınız durumlar içerebilir.

Örneğin;1. Melodiye uyararak şarkı söyleyebilir misiniz?

A) biraz      B) orta      C) iyi      D) çok iyi      E) mükemmel      F) bilmiyorum

### MÜZİKSEL

1.Çocukken müziği yada müzik derslerini sever miydiniz?

- A) hayır
- B) çok nadir
- C) bazen
- D) hemen hemen her zaman
- E) her zaman
- F) bilmiyorum, hatırlamıyorum

2. Herhangi bir müzik aleti çalmak için hiç ders aldınız mı?

- A) hayır
- B) 1-2 gün
- C) 1-2 hafta
- D) 1-2 ay
- E) 1-2 yıl
- F) bilmiyorum, hatırlamıyorum

3. Bir şarkıya eşlik edebilir misiniz?

- A) hayır
- B) biraz
- C) iyiye yakın
- D) iyi bir şekilde
- E) mükemmel bir şekilde
- F) bilmiyorum, denemedim

4. Sizce diğer insanlarla uyum içinde şarkı söyleyecek kadar iyi bir sesiniz var mı?

- A) hayır
- B) biraz
- C) iyiye yakın
- D)iyi
- E) mükemmel
- F) bilmiyorum

5. Bir müzik aleti çalıyor musunuz ya da hayatınızın herhangi bir döneminde çaldığınız oldu mu?

- A) hiçbir zaman
- B) bir veya iki kez
- C) bazen
- D) hemen hemen her zaman
- E) her zaman
- F) bilmiyorum, böyle bir şansım olmadı

6. Müzik dinlemeye çok zaman ayırır mısınız?

- A) hayır
- B) çok nadir

- C) bazen  
D) hemen hemen her zaman  
E) her zaman  
F) bilmiyorum, hiç düşünmedim

7. Hiç şarkı sözü yazdığınız ya da beste yaptığınız oldu mu/ oluyor mu?

- A) hiçbir zaman  
B) bir ya da iki kez  
C) bazen  
D) hemen hemen her zaman  
E) her zaman  
F) bilmiyorum

8. Parmaklarınızla tempo tutar, ıslıkla bir şarkıya eşlik eder ya da kendi kendinize şarkı söyler misiniz?

- A) hayır  
B) çok nadir  
C) bazen  
D) hemen hemen her zaman  
E) her zaman  
F) bilmiyorum, hiç düşünmedim

9. Sık sık aklınıza sevdiğiniz şarkılar gelir mi?

- A) hayır  
B) çok nadir  
C) bazen  
D) hemen hemen her zaman  
E) her zaman  
F) bilmiyorum, hiç düşünmedim

10. Müzik hakkında konuşmaktan hoşlanırmısınız?

- A) hayır  
B) çok nadir  
C) bazen  
E) her zaman  
F) bilmiyorum, hiç düşünmedim

11. Ritim duygunuz iyi midir?

- A) hayır  
B) iyiye yakın  
C) iyi  
D) neredeyse mükemmel  
E) mükemmel  
F) bilmiyorum

12. Belli bir enstrümanın sesini ya da yaptığı müziği beğendiğiniz, bir müzik grubundan hoşlandığınız oldu mu?

- A) hayır  
B) çok nadir  
C) bazen  
D) hemen hemen her zaman  
E) her zaman  
F) bilmiyorum, hiç düşünmedim

13. Gün ışığına çıkmamış bir müzik yeteneğiniz ya da beceriniz olduğunu düşünür müsünüz?

- A) hayır  
B) çok nadir  
C) bazen  
D) hemen hemen her zaman  
E) her zaman  
F) bilmiyorum, hiç düşünmedim

14. Çalışırken ya da dinlenirken müzik dinler misiniz?

- A) hayır  
B) çok nadir  
C) bazen  
D) hemen hemen her zaman  
E) her zaman  
F) bilmiyorum, hiç düşünmedim

**BEDENSEL**

15. Okulda spor ya da beden eğitimi derslerinden diğer derslere göre daha çok hoşlanır mıydınız?

- A) hayır
- B) biraz
- C) hepsi aynıydı
- D) spordan çok hoşlanırdım
- E) bilmiyorum, hatırlamıyorum

16. Gençken spor ya da diğer bedensel etkinliklere ne sıklıkta katılırdınız?

- A) hiçbir zaman
- B) çok nadir
- C) bazen
- D) hemen hemen her zaman
- E) her zaman
- F) bilmiyorum, hatırlamıyorum

17. Okulda bir oyunda rol aldığınız ya da oyunculuk veya dans dersleri aştığınız oldu mu?

- A) hayır
- B) belki bir kez
- C) birkaç kez
- D) hemen hemen her zaman
- E) her zaman
- F) bilmiyorum, hatırlamıyorum

18. Başkaları (örneğin bir çalıştırıcı) sizin yetenekli ve iyi bir sporcu olduğunuzu söyledi mi?

- A) hayır
- B) belki bir kez
- C) birkaç kez
- D) hemen hemen her zaman
- E) her zaman
- F) bilmiyorum

19. Her hangi bir sporu öğrenmek için hiç ders aldınız mı?

- A) hayır
- B) 1-2 gün
- C) 1-2 hafta
- D) 1-2 ay
- E) 1-2 yıl
- F) bilmiyorum, hatırlamıyorum

20. Bir spor takımında hiç yer aldınız mı?

- A) hayır
- B) belki bir kez
- C) birkaç kez
- D) hemen hemen her zaman
- E) her zaman
- F) bilmiyorum, hatırlamıyorum

21. Yetişkin olarak fiziksel güç gerektiren iş ya da egzersiz yapar mısınız?

- A) hayır
- B) çok nadir
- C) bazen
- D) hemen hemen her zaman
- E) her zaman
- F) bilmiyorum, hiç düşünmedim

22. Kart karıştırmak veya el çabukluğu gerektirecek oyunlar gibi ellerinizle yaptığınız şeylerde iyi misinizdir?

- A) hiç iyi değilim
- B) biraz iyiyim
- C) iyiyim
- D) neredeyse mükemmelim
- E) mükemmelim
- F) bilmiyorum

23. Dikiş, fiyonk bağlama, bilgisayarda yazı yazma ya da el yazısı gibi elle dikkatli yapılması gereken şeyleri yapmada iyi misinizdir?

- A) hiç iyi değilim

- B) biraz iyiyim
- C) iyiyim
- D) neredeyse mükemmelim
- E)mükemmelim
- F) bilmiyorum

24.Tamir bir şey inşa etme, süslü yiyecekler hazırlama, heykel gibi elle yapılan işlerden hoşlanır mısınız?

- A) hayır
- B) çok nadir
- C) bazen
- D) hemen hemen her zaman
- E) her zaman
- F) bilmiyorum, hiç düşünmedim

25.Vücudunuzu veya sesinizi kullanarak öğretmenlerinizi, arkadaşlarınızı ya da aileden birini taklit etmekte usta mısınız?

- A) hayır
- B) biraz
- C) iyiye yakın
- D) iyiyim
- E) çok iyiyim
- F) bilmiyorum, hiç denemedim

26.İyi bir dansçı ya da jimnastikçi misiniz?

- A) hayır
- B) biraz
- C) iyiye yakın
- D) neredeyse mükemmel
- E) mükemmel
- F) bilmiyorum

27) Birilerinin açıklamasıyla mı yoksa kendiniz yaparak mı daha iyi öğrenirsiniz?

- A) açıklama ile her zaman daha iyi öğrenirim
- B) açıklama ile bazen daha iyi öğrenirim
- C) fark etmez
- D) neredeyse mükemmelim
- E) her zaman yaparak daha iyi öğrenirim
- F) bilmiyorum, hiç düşünmedim

### MATEMATİKSEL

28. Çocukken toplama, bölme, kesirler gibi matematik problemlerini öğrenmek sizin için kolay mıydı?

- A) hayır
- B) oldukça zordu
- C) biraz kolaydı
- D) ortalamanın üzerinde oldu
- E) her zaman oldu
- F) bilmiyorum, hatırlamıyorum

30. Yüksek düzey matematik dersleriniz nasıldı?(Ör: Cebir ya da aritmetik)

- A) bu dersleri hiç almadım
- B) çok iyi değildi
- C) ortadaydı (50-60)
- D) iyiydi ( 70-80)
- E) çok iyiydi (90-100)
- F) bilmiyorum, hatırlamıyorum

31.Fen konularını incelemek ya da fen problemlerini çözmek ilginizi çeker miydi?

- A) hayır
- B) orta düzeyde az
- C) orta düzeyde
- D) ortadan biraz fazla
- E) oldukça
- F) bilmiyorum

32.İyi satranç yada dama oynar mısınız?

- A) hayır
- B) biraz iyi
- C) iyi
- D) mükemmele yakın
- E) mükemmel
- F)bilmiyorum, hiç denemedim

33.Kağıt oyunlarında ya da bulmaca çözmeye dayalı oyunlarda başarılı mısınız?

- A) hiç değilim
- B) orta düzeyin altında
- C) orta düzeyde
- D) ortanın üzerinde
- E) mükemmelim
- F) bilmiyorum, hiç düşünmedim

34. Kelime oyunu ya da kare bulmaca çözmek gibi oyunları sık sık oynar mısınız?

- A)hayır
- B) çok nadir
- C)bazen
- D) hemen hemen her zaman
- E) her zaman
- F) bilmiyorum

35.gelir giderlerinizi ayarlamakta başarılı mısınız?

- A)hayır
- B) biraz iyiyim
- C) iyiyim
- D) mükemmele yakın
- E) mükemmel
- F) bilmiyorum

36 Telefon numaralarını ya da adreslerde bulunan numaraları hatırlamada hafızanız iyi midir?

- A) hiç iyi değildir
- B) biraz iyi
- C) iyi
- D) mükemmele yakın
- E) mükemmel
- F) bilmiyorum

37 Zihinden matematiksel hesap yapmakta nasılsınız?

- A) hiç yapamam
- B) orta düzeyin altında
- C) orta düzeydeyim
- D) ortanın üzerinde
- E) mükemmelim
- F) bilmiyorum

38 Olayların neden ve nasılını bulma merakınız var mıdır?

- A) hayır
- B) çok nadir
- C) bazen
- D) hemen hemen her zaman
- F) bilmiyorum

39.Uzun ya da karmaşık problemlerin çözümünü için sistem geliştirmede nasılsınız?

- A) hiç iyi değilim
- B) biraz iyiyim
- C) iyiyim
- D)mükemmele yakın
- E)mükemmel
- F) bilmiyorum, hiç düşünmedim

40. Balıklar, hayvanlar, bitkiler ya da yıldızlar, gezegenler gibi doğa olaylarını merak eder misiniz?

- A) hayır
- B) çok nadir
- C) bazen
- D) hemen hemen her zaman
- E) her zaman
- F) bilmiyorum

41. Koleksiyon yapmaktan yada antikalar, atlar, futbol gibi konular hakkında bir şeyler öğrenmekten hoşlanırmısınız?

- A) hayır
- B) çok nadir
- C) bazen
- D) hemen hemen her zaman
- E) her zaman
- F) bilmiyorum

42. Matematik kullanmanız ya da organizasyon yapmanız gereken projelerde ya da işlerde nasılsınız?

- A) hiç iyi değilim
- B) biraz iyiyim
- C) iyiyim
- D) mükemmel yakın
- E) mükemmel
- F) bilmiyorum

43. Okul dışında takım ortalamalarını hesaplamak, arabanın kaç kilometrede ne kadar benzin yakacağını ya da bütçe hesaplamak gibi konularda sayılarla çalışmaktan hoşlanırmısınız?

- A) hayır
- B) çok nadir
- C) bazen
- D) hemen hemen her zaman
- E) her zaman
- F) bilmiyorum

44. Sosyal etkinlikleri planlamak, evde tamirat yapmak ya da mekanik problemler çözmek gibi işlerde sağduyunuzu kullanırmısınız?

- A) hayır
- B) çok nadir
- C) bazen
- D) hemen hemen her zaman
- E) her zaman
- F) bilmiyorum

### UZAMSAL

45. Çocukken küp ya da kutularla bir şeyler yapar, bilyeyle oynayıp, ip atlar mıydınız?

- A) hayır
- B) çok nadir
- C) bazen
- D) hemen hemen her zaman
- E) her zaman
- F) bilmiyorum, hatırlamıyorum

46. Gençken ya da yetişkin olduğunuzda teknik çizim saç yapma, ağaç işleri resim projeleri, araba tamiri gibi mekanik işleri ne kadar iyi yapardınız?

- A) hiç yapamam
- B) orta
- C) iyi (50-60)
- D) çok iyi (70-80)
- E) mükemmel (90-100)
- F) bilmiyorum hiç birini yapmadım

47. Oda yerleştirme ya da dekore etme, el işi projeleri, mobilya ya da makine yapımı gibi şeyleri tasarlama yeteneğiniz nasıldır?

- A) hiç iyi değilim

- B) biraz iyiyim
- C) iyiyim
- D) mükemmele yakın
- E) mükemmel
- F) bilmiyorum

48. İlk denemede bir arabayı çizgiye paralel bir şekilde park edebilir misiniz?

- A) hayır
- B) çok nadir
- C) bazen
- D) hemen hemen her zaman
- E) her zaman
- F) bilmiyorum, hiç denemedim

49. Yeni bir bina ya da şehirde yolunuzu bulmakta ne kadar ustasınız?

- A) hiç iyi değilim
- B) biraz iyiyim
- C) iyiyim
- D) mükemmele yakın
- E) mükemmel
- F) bilmiyorum

50) Yolunuzu bulmak için harita kullanmakta ne kadar ustasınız?

- A) hiç iyi değilim
- B) biraz iyiyim
- C) iyiyim
- D) mükemmele yakın
- F) bilmiyorum haritayla yola hiç çıkmadım

51. Araba, lamba, mobilya ya da makine gibi şeyleri tamir etmekte ne kadar ustasınız?

- A) hiç iyi değilim
- B) iyi değilim
- C) biraz iyiyim

- D) iyiyim
- E) mükemmelim
- F) bilmiyorum, hiç denemedim

52. Oyuncak yap- boz ya da elektronik aletleri ne kadar kolaylıkla kurabilirsiniz?

- A) hiç kuramam
- B) zor kuraram
- C) biraz kolay kurarım
- D) kolay kurarım
- E) çok kolay kurarım
- F) bilmiyorum hiç denemedim

53. Hiç dikiş, maragozluk, tığ işi, ağaç işleri gibi projelerde kendi plan ya da kalıplarınızı çıkardınız mı?

- A) hayır
- B) belki bir kez
- C) bazen
- D) hemen hemen her zaman
- E) her zaman
- F) bilmiyorum

54. Hiç resim yapar ya da boyar mısınız?

- A) hayır
- B) çok nadir
- C) bazen
- D) hemen hemen her zaman
- E) her zaman
- F) bilmiyorum

55. Dekorasyon, bahçe düzenlenmesi ya da çiçek yetiştirme yeteneğiniz iyimidir?

- A) hiç iyi değil
- B) biraz iyi
- C) iyi
- D) hemen hemen her zaman

- E) her zaman  
F) bilmiyorum

56. Yabancı bir yerde yönünüzü kolayca bulabilir misiniz?

- A) hayır  
B) çok nadir  
C) bazen  
D) hemen hemen her zaman  
E) her zaman  
F) bilmiyorum

57. Bilardo, dart, ok atma, bowling oynamada iyi misinizdir?

- A) hiç iyi değilim  
B) biraz iyiyim  
C) iyiyim  
D) mükemmel yakın  
E) mükemmel  
F) bilmiyorum

58. Yol tarif etmek ya da bir fikri açıklamak için resim ya da plan çizer misiniz?

- A) hayır  
B) çok nadir  
C) bazen  
D) hemen hemen her zaman  
E) her zaman  
F) bilmiyorum, hiç düşünmedim

59. Yaratıcı mısınız? Özgün desen, giyisi ya da proje tasarlamayı/yaratmayı sever misiniz?

- A) hayır  
B) çok nadir  
C) bazen  
D) hemen hemen her zaman  
E) her zaman  
F) bilmiyorum, hiç denemedim

## DİLSEL

60. Hikaye anlatmaktan ya da sevdiğiniz filmler ve kitaplar hakkında konuşmaktan hoşlanır mısınız?

- A) hayır  
B) çok nadir  
C) bazen  
D) hemen hemen her zaman  
E) her zaman  
F) emin değilim

61. Tekerlemeli şarkı ya da uyak yapmak için sözcüklerin sesleriyle oynar mısınız? ya da insanlara , eşyalara kulağa komik gelen isimler takar mısınız?

- A) hayır  
B) çok nadir  
C) bazen  
D) hemen hemen her zaman  
E) her zaman  
F) bilmiyorum

62. Konuşurken süslü sözcükler ya da ifadeler kullanır mısınız?

- A) hayır  
B) çok nadir  
C) bazen  
D) hemen hemen her zaman  
F) bilmiyorum

63. Hiç öykü, şiir ya da şarkı sözü yazdınız mı?

- A) hayır  
B) belki bir kez  
C) birkaç kez  
D) hemen hemen her zaman  
E) her zaman  
F) bilmiyorum, hatırlamıyorum

64. İkna edici bir konuşmacı mısınız?

- A) hayır
- B) çok nadir
- C) bazen
- D) hemen hemen her zaman
- E) her zaman
- F) bilmiyorum

65. Pazarlık etmekte ya da insanlarla anlaşmakta nasılsınız?

- A) hiç iyi değilim
- B) biraz iyiyim
- C) iyiyim
- D) mükemmele yakınım
- E) mükemmelim
- F)bilmiyorum

66. İnsanlarla konuşarak, bir şeyleri sizin istediğiniz şekilde yaptırabilir misiniz?

- A) hayır
- B) çok nadir
- C) bazen
- D) hemen hemen her zaman
- E) her zaman
- F) emin değilim

67. Hiç topluluk önünde konuşur musunuz ya da gruplara konuşma yapar mısınız?

- A) hayır
- B) çok nadir
- C) bazen
- D) hemen hemen her zaman
- F) bilmiyorum/ bu soru benim için geçerli değil

68. İnsanları yönetme ve yönlendirmede nasılsınız?

- A)hiç iyi değilim

B) biraz iyiyim

- C) iyiyim
- D) mükemmele yakınım
- E) mükemmelim
- F) bilmiyorum / bu soru benim için geçerli değil

69. Haberler, spor, din ya da aileye ilişkin konular vb. hakkındaki konuşmalar ilginizi çeker mi?

- A) hayır
- B) orta düzeyin altında
- C) orta düzeyde
- D) ortanın üzerinde
- E) oldukça
- F) bilmiyorum

70. Başkaları sizinle aynı fikirde değilse düşüncelerinizi ya da hissettiklerinizi rahatlıkla söyleyebilir misiniz?

- A) hayır
- B) çok nadir
- C) bazen
- D) hemen hemen her zaman
- E) her zaman
- F) bilmiyorum

71. Sözlüğe bakmayı ya da doğru kelime kullanma konusunda birileriyle tartışmayı sever misiniz?

- A) hayır
- B) çok nadir
- C) bazen
- D) hemen hemen her zaman
- E) her zaman
- F) bilmiyorum

72. İyi konuştuğumuz için aileniz ya da arkadaşlarımız tarafından konuşma

yapması istenen kişi sıkça siz olur musunuz?

- A) hayır
- B) çok nadir
- C) bazen
- D) hemen hemen her zaman
- E) her zaman
- F) bilmiyorum

73. Başka insanların konuşmalarını taklit etmekte iyi misinizdir?

- A) hayır
- B) çok nadir
- C) bazen
- D) mükemmel yakını
- E) mükemmelim
- F) bilmiyorum

74. Okulda ya da işte rapor yazmada iyi misinizdir?

- A) hayır
- B) biraz iyiyim
- C) iyiyim
- D) mükemmel yakını
- E) mükemmelim
- F) bilmiyorum, hiç rapor yazmadım

75. İyi bir mektup yazabilir misin?

- A) hiç yazamam
- B) biraz iyi yazarım
- C) iyi yazarım
- D) mükemmel yakın yazarım
- E) mükemmel yazarım
- F) bilmiyorum

76. Türkçe dersinde okumaktan ya da başarılı olmaktan hoşlanırsınız mı?

- A) hayır
- B) çok nadir
- C) bazen

- D) hemen hemen her zaman
- E) her zaman
- F) bilmiyorum

77. Yapacağınız şeyleri unutmamak için not alır ya da liste yapar mısınız?

- A) hayır
- B) çok nadir
- C) bazen
- D) hemen hemen her zaman
- E) her zaman
- F) bilmiyorum

78. Sözcük dağarcığınız geniş midir?

- A) hayır
- B) ortalamanın altında
- C) ortalama
- D) ortalamanın üzerinde
- E) mükemmel
- F) bilmiyorum

79. Doğru sözcüğü seçme ve açık net konuşma beceriniz var mıdır?

- A) hayır
- B) çok nadir
- C) bazen
- D) hemen hemen her zaman
- E) her zaman
- F) bilmiyorum

### SOSYAL

80. Uzun süreli arkadaşlıklarınız oldu mu?

- A) hayır
- B) bir ya da iki defa
- C) bir kaçtan fazla
- D) oldukça fazla
- E) epeyce uzun süreli arkadaşlıklarım oldu
- F) bilmiyorum

81. Evde, işte ya da arkadaşlarınız arasında uzlaşma sağlamakta başarılı mısınız?

- A) başarılı değilim
- B) biraz başarılıyım
- C) başarılıyım
- D) mükemmele yakınım
- E) mükemmelim
- F)bilmiyorum

82. Okulda, arkadaşlar arasında ya da işte lider olduğunuz oldu mu?

- A) hayır
- B) çok nadir
- C) bazen
- D) hemen hemen her zaman
- E) her zaman
- F) bilmiyorum

83. Okulda özel bir gruba ya da topluluğa (tiyatro grubu, okul takımı vb.) katıldınız mı?

- A) hayır
- B) çok nadir
- C) bazen
- D) hemen hemen her zaman
- E) her zaman
- F)bilmiyorum, hatırlamıyorum

84. Başkalarının duygularını, isteklerini veya ihtiyaçlarını kolayca anlar mısınız?

- A) hayır
- B) çok nadir
- C)bazen
- D)hemen hemen her zaman
- E) her zaman
- F) bilmiyorum

85. Hasta, yaşlı insanlara ya da arkadaşlarınıza yardım önerisinde bulunur musunuz?

- A) hayır
- B) çok nadir
- C) bazen
- D) hemen hemen her zaman
- E) her zaman
- F) bilmiyorum

86. Arkadaşlarınız ya da aile bireyleri kişisel sorunlarını konuşmak üzere ya da öğüt almaya size gelirler mi?

- A) hayır
- B) çok nadir
- C) bazen
- D) hemen hemen her zaman
- E) her zaman
- F) bilmiyorum

87. Kişilikleri doğru tahmin eder misiniz?

- A) hayır
- B) çok nadir
- C) bazen
- D) hemen hemen her zaman
- E) her zaman
- F) bilmiyorum

88. İnsanların kendilerini rahat hissetmelerini nasıl sağlayacağınızı bilir misiniz?

- A) hayır
- B) çok nadir
- C) bazen
- D) hemen hemen her zaman
- E) her zaman
- F) bilmiyorum

89. Arkadaşlarınızın olumlu önerilerini dikkate alır mısınız?

- A) hayır
- B) çok nadir
- C) bazen
- D) hemen hemen her zaman
- E) her zaman
- F) bilmiyorum

90. Kendi yaşantılarınızla birlikteken kendinizi rahat hissedersiniz mi?

- A) hayır
- B) çok nadir
- C) bazen
- D) hemen hemen her zaman
- E) her zaman
- F) bilmiyorum

91. Eşinizin, erkek ya da kız arkadaşınızın fikir ve duygularını anlamakta başarılı mısınız?

- A) hayır
- B) çok nadir
- C) bazen
- D) hemen hemen her zaman
- E) her zaman
- F) bilmiyorum/bu soru benim için geçerli değil

92. İnsanlar sizinle kolayca arkadaş olabilirler mi?

- A) hayır
- B) çok nadir
- C) bazen
- D) hemen hemen her zaman
- E) her zaman
- F) bilmiyorum

93. Çocuklarla başa çıkmanız zor mudur?

- A) genellikle zordur
- B) bazen zordur
- C) genellikle kolaydır
- D) hemen her zaman kolay
- E) her zaman çok kolay
- F) bilmiyorum

94. Öğretmenlik, antrenörlük ya da danışmanlık yapmaya ilgili duydunuz mu?

- A) hayır
- B) çok nadir
- C) bazen
- D) hemen hemen her zaman
- E) her zaman
- F) bilmiyorum/bu soru benim için geçerli değil

95. Satış, resepsiyon, polislik ya da garsonluk gibi işlerde insanlarla iletişim kurmakta başarılı mısınız?

- A) hiç iyi değilim
- B) biraz iyiyim
- C) iyiyim
- D) mükemmel yakın
- E) mükemmel
- F) bilmiyorum/ bu soru benim için geçerli değil

96. Yalnız mı çalışmayı yoksa bir grupla mı çalışmayı yeğlersiniz?

- A) Her zaman yalnız
- B) genellikle yalnız
- C) bir tercihim yok
- D) genellikle grupla
- E) her zaman grupla
- F) bilmiyorum

97. İnsanlar arasında sorunları çözüp tartışmaları tatlıya bağlamak için özgün ve yaratıcı yöntemler denediniz mi?

- A) hiçbir zaman
- B) çok az
- C) bazen
- D) hemen hemen her zaman
- E) her zaman
- F) bilmiyorum, hiç düşünmedim

### İÇSEL

98. Kim olduğunuzu ve yaşamdan ne beklediğinizi açıkça biliyor musunuz?

- A) hayır
- B) çok az
- C) bazen
- D) hemen hemen her zaman
- E) her zaman
- F) bilmiyorum, hiç düşünmedim

99. Duygularınızın farkında olup, ruh halinizi kontrol edebilir misiniz?

- A) hayır
- B) çok nadir
- C) bazen
- D) hemen hemen her zaman
- E) her zaman
- F) bilmiyorum

100. Okulda, evde ya da işte kişisel amaçlarınızı planlıyor ve bunlara ulaşmak için çabalıyor musunuz?

- A) hayır
- B) çok nadir
- C) bazen
- D) hemen hemen her zaman
- E) her zaman
- F) bilmiyorum

101. Kendinizi tanımada ve ders seçme, iş değiştirme, tanışma gibi önemli kişisel kararları almakta başarılı mısınız?

- A) hayır
- B) çok nadir
- C) bazen
- D) hemen hemen her zaman
- E) her zaman
- F) bilmiyorum

102. Seçtiğiniz işten, becerilerinize ve ilgi alanınıza uygun olduğu için mi memnun musunuz?

- A) hayır
- B) çok nadir
- C) bazen
- D) hemen hemen her zaman
- E) her zaman
- F) bilmiyorum

103. Hangi konuda başarılı ( ya da başarısız) olduğunuzu genellikle bilir ve becerilerinizi geliştirmeye çalışır mısınız?

- A) hayır
- B) çok nadir
- C) bazen
- D) hemen hemen her zaman
- E) her zaman
- F) bilmiyorum

104. Başarısız olduğunuzda ya da düş kırıklığına uğradığınızda kendinize kızar mısınız?

- A) her zaman
- B) hemen hemen her zaman
- C) bazen
- D) çok nadiren
- E) hayır

F) bilmiyorum

105. “Kişisel gelişim” ile hiç ilgilendiniz mi? Örneğin, yeni beceriler öğrenmek için kurslara katıldınız mı ya da bu tür kitap ya da dergiler okudunuz mu?

- A) hayır
- B) çok nadir
- C) bazen
- D) hemen hemen her zaman
- E) her zaman
- F) bilmiyorum

106. Kişisel sorunlarınızı çözmek ya da amaçlarınıza ulaşmak için özgün ya da alışılmamış yöntemler bulur musunuz?

- A) hiçbir zaman
- B) bir ya da iki kez
- C) bazen
- D) hemen hemen her zaman
- E) her zaman
- F) bilmiyorum

### DOĞA

107. Hiç evcil hayvan ya da diğer tür hayvan beslediniz mi?

- A) hayır
- B) bir ya da iki kez
- C) bazen
- D) hemen hemen her zaman
- E) her zaman
- F) bilmiyorum, hatırlamıyorum

108. Hayvanları anlamak ya da onları sevmek sizin için kolay mıdır?

- A) hayır
- B) biraz kolay
- C) kolay
- D) çok kolay

E) çok çok kolay

F) bilmiyorum

109. Hiç evcil hayvan terbiye ettiğiniz, avlandığınız ya da doğal hayatı incelediğiniz oldu mu?

- A) hiçbir zaman
- B) çok nadir
- C) bazen
- D) hemen hemen her zaman
- E) her zaman
- F) bilmiyorum/ hiç böyle bir fırsatım olmadı

110. Çiftlik hayvanları ile uğraşmakta başarılı mısınız ya da hiç veteriner ya da doğa bilimcisi olmayı düşündünüz mü?

- A) hayır
- B) çok nadir
- C) bazen
- D) hemen hemen her zaman
- E) her zaman
- F) bilmiyorum

111. Hayvanlar arasında kişilik, özellik ya da alışkanlık farklarını anlamak sizin için kolay mıdır?

- A) hayır
- B) biraz kolay
- C) kolay
- D) çok kolay
- E) çok çok kolay
- F) bilmiyorum

112. Evcil hayvanların cinsini ya da hayvan çeşitlerini tanımakta başarılı mısınızdır?

- A) hayır
- B) biraz

- C) iyiye yakın
- D) iyi
- E) mükemmel
- F) bilmiyorum

113. Doğayı gözlemlemek ve doğa hakkında bir şeyler öğrenmekte başarılı mısınız?(bulut türleri, hava durumu, hayvan ya da bitki yaşamı gibi)

- A) hayır
- B) biraz
- C) iyiye yakın
- D) iyi
- E) mükemmel
- F) bilmiyorum

114. Bitki yetiştirmek ya da bahçe düzenlemek konusunda başarılı mısınız?

- A) hayır
- B) biraz
- C) iyiye yakın
- D) iyi
- E) mükemmel
- F) bilmiyorum

115). Farklı bitki türleri arasındaki ayrımı anlayabilir misiniz?

- A) hayır
- B) çok nadir
- C) bazen
- D) hemen hemen her zaman
- E) her zaman
- F) bilmiyorum, hiç düşünmedim

116. Kimya, elektrik, fizik, jeoloji vb. alanlarındaki konular sizi hayrete düşürür mü?

- A) hayır
- B) çok nadir
- C) bazen

- D) hemen hemen her zaman
- E) her zaman
- F) bilmiyorum, hiç düşünmedim

117. Doğayla ilgilenir ve kağıt, plastik gibi maddelerin yeniden kullanıma dönüştürülmesi, kampçılık, yürüyüş ya da kuş gözlemine katılır mısınız?

- A) hayır
- B) çok nadir
- C) bazen
- D) hemen hemen her zaman
- E) her zaman
- F) bilmiyorum

118. Hiç doğa fotoğrafı çeker, doğayla ilgili hikaye ya da resim yapar mısınız?

- A) hayır
- B) çok nadir
- C) bazen
- D) hemen hemen her zaman
- E) her zaman
- F) bilmiyorum

119. Doğada zaman geçirmek yaşamınızın önemli bir parçasını oluşturur mu?

- A) hayır
- B) çok nadir
- C) bazen
- D) hemen hemen her zaman
- E) her zaman
- F) bilmiyorum, hiç düşünmedim

## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

**Adı ve Soyadı** : Derya GÜLFİL  
**Doğum Yeri ve Yılı:** Adana, 1973  
**Medeni Durumu** : Bekar  
**e-posta** : [derya.7208@hotmail.com](mailto:derya.7208@hotmail.com)

### ÖĞRENİM DURUMU

**2008–2010** : Yüksek Lisans, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Adana.  
**1995–2000** : Lisans, Çukurova Üniversitesi Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı,  
Adana.  
**1989–1991** : Lise, Çobanoğlu Ticaret Lisesi, Adana.  
**1987–1989** : Ortaokul, 23 Nisan Ortaokulu, Adana.  
**1980–1985** : İlkokul, Birinci İnönü İlköğretim Adana.

### ÇALIŞMA DURUMU

**2010-** : Denizli İlköğretim Okulu, Adana.

### MAKALELER

Yabancı Dil Programları ile Farklı Programların Çoklu Zeka Karşılaştırması (Çukurova Örneği)