

**T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE
ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN “YEDİ İKLİM
TÜRKÇE ÖĞRETİM SETİ”NİN ÇOKLU ZEKÂ
KURAMI AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Hilal Keskin

Zonguldak 2019

**T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE
ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN “YEDİ İKLİM
TÜRKÇE ÖĞRETİM SETİ”NİN ÇOKLU ZEKÂ
KURAMI AÇISINDAN İNCELENMESİ**

**Hazırlayan
Hilal Keskin**

**Tez Danışmanı
Dr. Öğretim Üyesi Erhan Yeşilyurt**

Zonguldak 2019

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım Yüksek Lisans Tezinin/Doktora Tezinin/Sanatta Yeterlik çalışmasının bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, yazımda enstitü yazım kılavuzuna uygun davranıldığını taahhüt ederim.

20/05/2019



Hilal KESK N

T.C.
BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında 165282111008 numaralı Hilal Keskin'in hazırladığı “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan “Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti”nin Çoklu Zekâ Kuramı Açısından İncelenmesi” konulu DOKTORA/YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 02/05/2019 Perşembe günü saat 14:00’de yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezinin onayına OYBİRLİĞİYLE/OYÇOKLUĞUYLA karar verilmiştir.

Başkan

Doç. Dr. Filiz METE

Üye

Dr. Öğretim Üyesi Erhan YEŞİLYURT (Danışman)

Üye

Dr. Öğretim Üyesi Celal Can ÇAKMAKÇI

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Ertuğrul YILDIRIM

Enstitü Müdürü

ÖZET

Kurum : BEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Tez Başlığı : Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan “Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti”nin Çoklu Zekâ Kuramı Açısından İncelenmesi
Tez Yazarı : Hilal Keskin
Tez Danışmanı : Dr. Öğretim Üyesi Erhan Yeşilyurt
Tez Türü, Yılı : Yüksek Lisans, 2019
Sayfa Adedi : 117

Bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan “Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti”ni Çoklu Zekâ Kuramı açısından incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini set içerisindeki ders, çalışma ve öğretmen kılavuz kitapları (A1, A2, B1, B2, C1, C2) oluşturmaktadır. Araştırmada ders ve çalışma kitaplarındaki tüm etkinlikler incelenerek hangi zekâ alanlarına hitap ettikleri belirlenmiş ve toplam zekâ alanları içindeki yüzdeleri bulunmuştur. Öğretmen kılavuz kitaplarında ise tüm yönlendirici ifadeler ve ek etkinlikler incelenerek hangi zekâ alanlarına hitap ettikleri belirlenmiş ve toplam zekâ alanları içindeki yüzdeleri bulunmuştur. Daha sonra setin ders, çalışma ve öğretmen kılavuz kitapları A, B ve C seviyeleri şeklinde gruplandırılmış ve gruplar içerisindeki zekâ alanlarının yüzdeleri hesap edilmiştir. Araştırmanın devamında ders, çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarındaki her bir zekâ alanının hangi seviyede yüzde kaç kullanıldığı hesap edilerek, zekâ alanlarının seviyeler arasındaki yüzdeleri karşılaştırılmıştır.

Araştırmanın sonucunda, Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti’nin genelinde en fazla sözel-dilsel zekâ alanının kullanıldığı fakat bireysel farklılıkları temel alan Çoklu Zekâ Kuramı kapsamındaki sekiz zekâ alanına sette eşit derecede yer verilmediği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil öğretimi, Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Çoklu Zekâ Kuramı.

ABSTRACT

Institution : BEÜ Institute of Social Social, Department of Turkish Education
Title : Examination of "Yedi İklim Turkish Teaching Set" Which is Used in Teaching Turkish as a Foreign Language in Terms of Multiple Intelligence Theory
Author : Hilal Keskin
Adviser : Asst. Prof. Dr. Erhan Yeşilyurt
Type of Thesis, Year : MSc. Thesis, 2019
Total Number of Pages : 117

The aim of this study is to examine “Yedi İklim Turkish Teaching Set” which is used in teaching Turkish as a foreign language in terms of the Theory of Multiple Intelligences. In this study, the document analysis method is used. The sample of the study consists of lecture, study and teacher guide books (A1, A2, B1, B2, C1, C2). In the study, examining all activities in the course and workbooks were determined which areas of intelligence the activities are related to and were found the percentages of activities in total intelligence areas. Then, the lecture, study and teacher guide books of the set were grouped as A, B and C levels and the percentage ratios of intelligence areas within the groups were calculated. In the continuation of the study, calculating how many percent and which level were used each of the intelligence areas in the course, study and teacher's guidebooks, the percentages of the intelligence areas between the levels are compared.

As a result of the research, it was concluded that generally the verbal-linguistic intelligence was used in Yedi İklim Turkish Teaching Set. But regarding the theory of multiple intelligences with the eight criteria of abilities, where the individual differences are selected as the baseline, it can be seen that these eight criteria doesn't have a balanced coverage throughout this set.

Key Words: Foreign Language Teaching, Turkish as a Foreign Language, Multiple Intelligence Theory.

ÖNSÖZ

Teknolojik gelişmelerle birlikte giderek küreselleşen dünyada yabancı dil öğretimi ve öğrenimi her geçen gün önem kazanmaktadır. Yabancı dil öğrenimi ve öğretimi üzerinde gün geçtikçe artan yeni çalışmaların yapılıyor olması yabancı dil öğretiminde kullanılan yaklaşım, yöntem ve tekniklerin de önemsenmesine neden olmaktadır. Bu nedenle araştırmacılar tarafından yıllarca yabancı dil öğretimi ve öğreniminin en iyi nasıl yapılabileceği üzerine çeşitli yaklaşım, yöntem ve teknikler geliştirilmeye çalışılmıştır.

Son yıllarda eğitimde, geleneksel olarak tabir edilen öğretmen merkezli eğitim anlayışından, yaparak-yaşayarak öğrenmeyi hedef alan ve bireysel farklılıkları önemseyen öğrenci merkezli yeni eğitim anlayışına geçilmiştir. Bu eğitim anlayışı doğrultusunda bireysel farklılıkları temel alan yeni yaklaşım, yöntem ve teknikler geliştirilmeye başlanmıştır. Bu yaklaşımlardan biri de Çoklu Zekâ Kuramıdır. Çoklu Zekâ Kuramı, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak eğitim-öğretim ortamlarının şekillendirilmesini ve öğretimi tüm öğrencilere hitap edecek şekilde düzenlemeyi sağlar. Bireysel farklılıkları önemseyen ve öğrencileri öğretimin merkezine alan bu kuram eğitimin her alanında olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de kullanılmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemlerin, tekniklerin, ders kitaplarının, etkinliklerin vb. öğretim araç-gereçlerinin Çoklu Zekâ Kuramı ilkeleri doğrultusunda hazırlanması ve uygulanması yabancı dil öğretimini zevkli ve kalıcı hâle getirerek öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı çeşitli araştırmalar ile kanıtlanmıştır. Bu doğrultuda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak, dersi ilgi çekici hâle getirmek ve akademik başarılarını arttırmak için yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan kitapların Çoklu Zekâ Kuramı ilkeleri doğrultusunda hazırlanması önemli görülmektedir. Tüm bu açıklamalar sonucunda çalışmanın amacı, “Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti”ni Çoklu Zekâ Kuramı açısından incelemek olarak belirlenmiştir. Çalışma, Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti ders, çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarında Çoklu Zekâ Kuramında belirtilen sekiz

zekâ alanına ne derecede yer verildiğini ortaya çıkarması açısından önemlidir. Ayrıca çalışma, Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti kitapları içerisinde eksik olan zekâ alanı varsa bunları açığa çıkarıp, kitapların hangi zekâ alanları yönünden geliştirilmesi gerektiği ile ilgili uzmanlara ışık tutması bakımından da önem arz etmektedir.

Çalışmam süresince benden yardımlarını ve bilgilerini esirgemeyen değerli danışmanım Dr. Öğretim Üyesi Erhan YEŞİLYURT'a, çalışmama başlarken fikirleri ile bana yol gösteren manevi danışmanım Doç. Dr. Filiz METE'ye, katkılarından dolayı kuzenim Dr. Öğretim Üyesi Muzaffer ÜZÜMCÜ'ye, araştırmam süresince bana yardımcı olan sevgili arkadaşlarım Zehra GÜLLE ve Merve BAŞKAYA'ya, en çok da hayatım boyunca maddi ve manevi desteklerini benden esirgemeyen ve süreç boyunca her türlü kahrımı çekip sabır gösteren sevgili anne ve babama teşekkür ederim.

ZONGULDAK, 2019

Hilal KESKİN

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii
GİRİŞ	1
1. ARAŞTIRMANIN GENEL ÇERÇEVESİ.....	5
1.1. Problem Durumu	5
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Varsayımlar	8
1.5. Sınırlılıklar	8
1.6. Tanımlar	9
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1. Dil Öğretimi	10
2.1.1. Yabancı Dil Öğretimi	11
2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Tarihsel Gelişimi	13
2.2.1. Yurt Dışında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	20
2.2.2. Türkiye’de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	22
2.2.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Kaynaklar.....	23
2.2.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yaşanan Sorunlar.....	30
2.3. Eğitim-Öğretimde Ders Kitaplarının Yeri ve Önemi	34
2.4. Zekâ ve Çoklu Zekâ Kuramı	36
2.4.1. Zekâ	36
2.4.2. Çoklu Zekâ Kuramı	39
2.4.3. Çoklu Zekâ Alanlarının Gelişimini Etkileyen Faktörler	41
2.4.3.1. Biyolojik Nitelik.....	42
2.4.3.2. Kişisel Hayat Hikayesi.....	42
2.4.3.3. Tarihsel ve Kültürel Özgeçmiş.....	42
2.4.3.4. Kristalleştirici ve Felce Uğratici Deneyimler.....	42
2.4.4. Çoklu Zekâ Kuramına Göre Zekâ Alanları ve Özellikleri	43

2.4.4.1. Sözel-Dilsel Zekâ	43
2.4.4.2. Mantıksal-Matematiksel Zekâ.....	45
2.4.4.3. Görsel-Uzamsal Zekâ.....	47
2.4.4.4. Müziksel-Ritmik Zekâ.....	48
2.4.4.5. Bedensel-Kinestetik Zekâ	50
2.4.4.6. Sosyal-Kişilerarası Zekâ	51
2.4.4.7. İçsel-Öze dönük Zekâ	52
2.4.4.8. Doğacı Zekâ	54
2.4.5. Çoklu Zekâ Alanlarının Özeti	55
2.4.6. Eğitim-Öğretim Ortamlarında Çoklu Zekâ Kuramı	56
2.4.7. Yabancı Dil Öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramı	60
2.4.8. Ders Kitaplarında Çoklu Zekâ Kuramı.....	62
3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	64
3.2. Yabancı Dil Öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramının Kullanılması İle İlgili Araştırmalar.....	67
4. YÖNTEM.....	70
4.1. Araştırma Modeli	70
4.2. Evren ve Örneklem	70
4.3. Veri Toplama	71
4.4. Veri Analizi	71
5. BULGULAR	75
5.1. Yedi İklim Türkçe A1 Ders Kitabına İlişkin Bulgular.....	75
5.2. Yedi İklim Türkçe A1 Çalışma Kitabına İlişkin Bulgular	76
5.3. Yedi İklim Türkçe A1 Öğretmen Kılavuz Kitabına İlişkin Bulgular	77
5.4. Yedi İklim Türkçe A2 Ders Kitabına İlişkin Bulgular.....	78
5.5. Yedi İklim Türkçe A2 Çalışma Kitabına İlişkin Bulgular	78
5.6. Yedi İklim Türkçe A2 Öğretmen Kılavuz Kitabına İlişkin Bulgular	79
5.7. Yedi İklim Türkçe B1 Ders Kitabına İlişkin Bulgular	80
5.8. Yedi İklim Türkçe B1 Çalışma Kitabına İlişkin Bulgular	81
5.9. Yedi İklim Türkçe B1 Öğretmen Kılavuz Kitabına İlişkin Bulgular.....	82
5.10. Yedi İklim Türkçe B2 Ders Kitabına İlişkin Bulgular	83
5.11. Yedi İklim Türkçe B2 Çalışma Kitabına İlişkin Bulgular	85
5.12. Yedi İklim Türkçe B2 Öğretmen Kılavuz Kitabına İlişkin Bulgular.....	86
5.13. Yedi İklim Türkçe C1 Ders Kitabına İlişkin Bulgular	87
5.14. Yedi İklim Türkçe C1 Çalışma Kitabına İlişkin Bulgular	87
5.15. Yedi İklim Türkçe C1 Öğretmen Kılavuz Kitabına İlişkin Bulgular.....	89

5.16. Yedi İklim Türkçe C2 Ders Kitabına İlişkin Bulgular	90
5.17. Yedi İklim Türkçe C2 Çalışma Kitabına İlişkin Bulgular	91
5.18. Yedi İklim Türkçe C2 Öğretmen Kılavuz Kitabına İlişkin Bulgular	92
5.19. Yedi İklim Türkçe Ders Kitaplarının Seviyelerine İlişkin Bulgular	93
5.20. Yedi İklim Türkçe Çalışma Kitaplarının Seviyelerine İlişkin Bulgular ...	94
5.21. Yedi İklim Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Seviyelerine İlişkin Bulgular.....	96
5.22. Yedi İklim Türkçe Ders Kitaplarının Seviyeler Arası Farklarına İlişkin Bulgular.....	98
5.23. Yedi İklim Türkçe Çalışma Kitaplarının Seviyeler Arası Farklarına İlişkin Bulgular.....	100
5.24. Yedi İklim Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Seviyeler Arası Farklarına İlişkin Bulgular	102
SONUÇ.....	105
KAYNAKÇA	112
ÖZ GEÇMİŞ.....	118

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2.1: Eski ve Yeni Zekâ Anlayışlarının Karşılaştırılması	38
Tablo 2.2: Çoklu Zekâ Alanlarının Özeti	55
Tablo 4.1: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Kitaplarının Etkinlik ve Yönlendirici İfade Sayıları.....	73
Tablo 4.2: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Kitaplarının Seviye Türlerine Göre Etkinlik ve Yönlendirici İfade Sayıları.....	74
Tablo 5.1: A1 Ders Kitabı İçerisindeki Zekâ Alanlarının Dağılımı	75
Tablo 5.2: A1 Çalışma Kitabı İçerisindeki Zekâ Alanlarının Dağılımı.....	76
Tablo 5.3: A1 Öğretmen Kılavuz Kitabı İçerisindeki Zekâ Alanlarının Dağılımı	77
Tablo 5.4: A2 Ders Kitabı İçerisindeki Zekâ Alanlarının Dağılımı	78
Tablo 5.5: A2 Çalışma Kitabı İçerisindeki Zekâ Alanlarının Dağılımı.....	79
Tablo 5.6: A2 Öğretmen Kılavuz Kitabı İçerisindeki Zekâ Alanlarının Dağılımı	80
Tablo 5.7: B1 Ders Kitabı İçerisindeki Zekâ Alanlarının Dağılımı	81
Tablo 5.8: B1 Çalışma Kitabı İçerisindeki Zekâ Alanlarının Dağılımı.....	82
Tablo 5.9: B1 Öğretmen Kılavuz Kitabı İçerisindeki Zekâ Alanlarının Dağılımı	83
Tablo 5.10: B2 Ders Kitabı İçerisindeki Zekâ Alanlarının Dağılımı	84
Tablo 5.11: B2 Çalışma Kitabı İçerisindeki Zekâ Alanlarının Dağılımı.....	85
Tablo 5.12: B2 Öğretmen Kılavuz Kitabı İçerisindeki Zekâ Alanlarının Dağılımı	86
Tablo 5.13: C1 Ders Kitabı İçerisindeki Zekâ Alanlarının Dağılımı	87
Tablo 5.14: C1 Çalışma Kitabı İçerisindeki Zekâ Alanlarının Dağılımı.....	88
Tablo 5.15: C1 Öğretmen Kılavuz Kitabı İçerisindeki Zekâ Alanlarının Dağılımı	89
Tablo 5.16: C2 Ders Kitabı İçerisindeki Zekâ Alanlarının Dağılımı	90
Tablo 5.17: C2 Çalışma Kitabı İçerisindeki Zekâ Alanlarının Dağılımı.....	91
Tablo 5.18: C2 Öğretmen Kılavuz Kitabı İçerisindeki Zekâ Alanlarının Dağılımı	92
Tablo 5.19: Yedi İklim Türkçe Ders Kitaplarının Seviyelerine Göre Çoklu Zekâ Alanları Dağılımı.....	93
Tablo 5.20: Yedi İklim Türkçe Çalışma Kitaplarının Seviyelerine Göre Çoklu Zekâ Alanları Dağılımı	95
Tablo 5.21: Yedi İklim Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Seviyelerine Göre Çoklu Zekâ Alanları Dağılımı.....	97
Tablo 5.22: Yedi İklim Türkçe Ders Kitaplarının Seviyeleri Arasında Çoklu Zekâ Alanları Dağılımı	98

Tablo 5.23: Yedi İklim Türkçe Çalışma Kitaplarının Seviyeleri Arasında Çoklu Zekâ Alanları Dağılımı	100
Tablo 5.24: Yedi İklim Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Seviyeleri Arasında Çoklu Zekâ Alanları Dağılımı.....	103



KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.	: Aktaran
Çev.	: Çeviren
Ed.	: Editör
IQ	: Intelligence Quotient
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
s.	: sayfa
TDK	: Türk Dil Kurumu
TİKA	: Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı
TÖMER	: Türkçe Öğretim Merkezi
vb.	: ve benzeri
vd.	: ve diğerleri
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurulu
y.y.	: yayın yeri yok

GİRİŞ

Teknoloji alanında yaşanan ilerlemeler kitle iletişim araçlarının gelişmesine ve yaygınlaşmasına neden olurken dünya, iletişim ve ulaşım ağı bakımından giderek küçülmektedir. Bu küçülme yabancı dil öğrenimini zorunlu kılarak; ülkelerin siyasi, ticari, ekonomik vb. alanlardaki ilişkilerini geliştirmeyi ve bu ilişkilerin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesini sağlamaktadır. Bu zorunluluk doğrultusunda devletler, vatandaşlarının gelişen ve değişen dünya şartlarına uyum sağlayabilmeleri, teknolojik ve bilimsel faaliyetleri takip edebilmeleri, akademik anlamda yabancı kaynakları takip ederek kendilerini geliştirebilmeleri ve sonuç olarak ülkesini uluslararası platformlarda temsil edebilecek bireyler konumuna gelebilmeleri için yabancı dil öğretimine önem verirler.

“Bütün bu ihtiyaçlara cevap verebilmek adına, ülkemizin 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 ulaşamamaktadır” (Gülfil, 2010:1).

“Bu durumun en önemli nedenlerini özetlemek gerekirse; birincisi izlenen öğretim yöntemlerinin yanlış ve hatalı olması, ikincisi ise öğrenciye pasif bir rol yükleyen öğretim yaklaşımıdır. Bu açıdan bakıldığında, yabancı dil öğretimi daha nitelikli kılmak ve verimli hâle getirmek için amaca uygun yabancı dil öğretim yöntem, teknik ve öğrenme kuramlarını iyi bilmek gerekir. Yani artık günümüzün en önemli tartışma konularından biri yabancı bir dilin daha iyi nasıl öğretilceği ve öğrenileceğidir” (Yılmaz, 2010:2).

Yabancı dil öğretiminin en iyi şekilde nasıl yapılabileceği üzerine dil bilimciler araştırmalar yaparak “yeni kuramlar ortaya atmış ve yeni yöntem denemeleri gerçekleştirmişlerdir” (Gülfil, 2010:2). 1980’li yıllara kadar eğitimde geleneksel anlayış olarak tabir edilen sadece sözel-dilsel ve mantıksal-matematiksel zekâyı ön plana alıp öğrencileri IQ puanları doğrultusunda zeki veya zeki olmayan şeklinde kategorize eden birçok kuram ve yöntem uygulanmıştır. Bu geleneksel yöntemler eğitimin her alanında olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de kullanılmıştır. Öğrenciyi sadece sözel-dilsel ve mantıksal-matematiksel zekâ profillerine göre değerlendiren bu eğitim anlayışı bireysel farklılıkları göz ardı ederek farklı zekâ profilleri, ilgi ve yetenekleri olan öğrencileri başarısız olarak nitelendirmektedir. Oysa unutulmuş bir şey vardır ki o da her bireyin farklı ihtiyaç, ilgi ve özelliklere sahip olduğudur. Sonraki yıllarda bireylerdeki bu farklılıklar çeşitli araştırmacılar tarafından fark edilmiş ve geleneksel eğitim anlayışının bu tek düze işleyişinden kurtulmak için eğitimde bireysel farklılıkları, yaşam boyu

öğrenmeyi, problem çözme becerisini ve aktif öğrenmeyi temel alan yeni eğitim anlayışı benimsenmiştir. Bu yeni anlayışta öğrenci öğretimin merkezinde yer almakta ve öğretim öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda şekillenmektedir. Yeni eğitim anlayışı ile birlikte öğrenciler, öğretim sürecinde pasif olmaktan kurtulup öğrenmeye aktif katılım sağlayarak yaparak-yaşayarak öğrenme imkanı bulurken problem çözme becerilerini de geliştirme fırsatı yakalarlar. Bu eğitim anlayışını temel alan birçok farklı yöntem, teknik ve kuram geliştirilmiştir. Bunlardan biri de Çoklu Zekâ Kuramıdır.

Çoklu Zekâ Kuramı, Howard Gardner tarafından ortaya konulmuştur. Gardner zekânın tek boyutlu olmadığını ve her insanda doğuştan sekiz zekâ alanı olduğunu savunmaktadır. Bu zekâ alanlarının gelişimi kişiler arasında farklılık gösterebilmektedir. Bunun sonucu olarak bireysel farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Çoklu Zekâ Kuramı zekânın çok yönlü olduğunu ileri süren, bireylerin var olan yeteneklerini ve potansiyellerini geliştirmeyi amaçlayan bir eğitim-öğretim felsefesidir (Yılmaz, 2010:4). Bu felsefe ile sadece sözel-dilsel ve mantıksal-matematiksel zekâ alanlarını temel alan tek tip öğretim ve tek tip öğrenci anlayışı ortadan kaldırılarak öğretimde çeşitlilik sağlanmıştır. Çoklu Zekâ Kuramı ile sözel-dilsel ve mantıksal-matematiksel zekâ alanları dışında diğer zekâ alanlarında başarı gösteren öğrenciler de başarılı veya zeki olarak nitelendirilme fırsatı bulmuşlardır. Çoklu Zekâ Kuramının temelinde eğitim-öğretimde öğrenciyi aktif kılma, öğrenci ihtiyaçlarına göre öğretim ortamını şekillendirme ve yaparak-yaşayarak öğrenme anlayışını yaygınlaştırmak vardır. Çoklu Zekâ Kuramının eğitim-öğretimde kullanılmaya başlanmasıyla birlikte öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alan yeni yöntem ve teknikler geliştirilmeye başlanmıştır.

Çoklu Zekâ Kuramının temelini oluşturan bireysel farklılık ilkesi, kuramın eğitimin birçok alanında kullanılmasına imkân sağlamıştır. “Çoklu Zekâ Kuramının uygulanma alanlarından biri de yabancı dil öğretimidir” (Gülfil, 2010:3). Daha öncede bahsedildiği gibi yabancı dil öğretiminin en iyi şekilde nasıl öğretileceği ile ilgili çeşitli yöntemler denenmiştir. Bunlardan biri de Çoklu Zekâ Kuramıdır. Yabancı dil öğretiminin en iyi şekilde yapılabilmesi için öğrencinin öğretim sürecine aktif olarak katılması gerekmektedir. Çoklu Zekâ Kuramı da bireysel farklılıkları temel alarak öğretim ortamını şekillendirdiğinden farklı

özelliklere ve zekâ alanlarına sahip öğrencilerin öğretim sürecine aktif olarak katılmasına fırsat sağlayacaktır. Böylece yabancı dil öğrenimi, yaparak-yaşayarak öğrenme felsefesi ile gerçekleştirilecektir.

Yabancı dil öğretiminde kullanılan en önemli materyal ders kitaplarıdır. Bu nedenle iyi bir yabancı dil öğretimi için ders kitaplarının bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak hazırlanması ve her öğrenciye hitap edebilecek hâle getirilmesi gerekmektedir. Özellikle ders kitaplarında kullanılan etkinliklerin bireysel farklılıklara göre hazırlanması yabancı dil öğretiminin daha kalıcı olmasını sağlayacaktır. Ders kitaplarında kullanılan etkinliklerin bireysel farklılıklar açısından zenginleştirilebilmesine yardımcı olacak yaklaşımlardan biri de Çoklu Zeka Kuramıdır. Yabancı dil öğretimi kitaplarında kullanılan etkinliklerin sekiz zekâ alanına hitap edebilecek şekilde düzenlenmesi hem öğretimi zevkli hâle getirerek akademik başarıyı arttıracak hem de öğrencilerin bireysel farklılıklarının önemi vurgulanacaktır.

Çoklu Zekâ Kuramının yabancı dil öğretimi üzerindeki bu etkileri düşünüldüğünde ve Türkçenin hem yurt içi hem de yurt dışında yabancı dil olarak öğretilmesi göz önüne alındığında, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarının farklı zekâ alanlarına hitap eden etkinlikler ile zenginleştirilmesi gerekli görülmektedir. Bu sebeple çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan “Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti” Çoklu Zekâ Kuramı açısından incelenmiştir. Çalışmada setin Çoklu Zekâ Kuramı açısından ne durumda olduğu incelenirken ders kitapları ve öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerden yola çıkılmıştır. Kitaplardaki toplam etkinlikler içinde zekâ alanlarına ait dağılım belirlenmiş ve sonuçlar tablolar şeklinde sunulmuştur. Öğretmen kılavuz kitaplarında ise kılavuzda bulunan yönlendirici ifadeler ve varsa ek etkinliklerdeki zekâ alanlarına ait dağılım belirlenmiş ve toplam içindeki oranları hesap edilerek veriler tablolar hâlinde sunulmuştur.

Araştırma giriş ve sonuç bölümleri hariç toplam beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın genel çerçevesi çizilerek araştırmanın; problem durumu, problem cümlesi, alt problemleri, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırma ile ilgili tanımlara yer verilmiştir. İkinci bölümde araştırmanın kavramsal çerçevesi verilmeye çalışılmıştır. Bu bölümde dil

öğretimi, yabancı dil öğretimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi; tarihi, durumu, sorunları ve kaynakları, eğitim-öğretimde ders kitaplarının önemi, ayrıntılı olarak Çoklu Zekâ Kuramı ve Çoklu Zekâ Kuramının; eğitim-öğretim ortamları, yabancı dil öğretimi ve ders kitaplarında kullanılması konuları üzerinde durulmuştur. Üçüncü bölümde literatür taraması sonucunda araştırmanın konusuna kaynaklık edebilecek çalışmalara yer verilmiştir. Dördüncü bölümde araştırmanın yöntemine yer verilerek araştırmanın; modeli, evren ve örnekleme, verilerinin toplanması ve verilerin analizi ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır. Beşinci bölümde ise araştırmanın bulgularına detaylı olarak yer verilmiştir.

Araştırmada, tartışma ve sonuç bölümüne yer verilerek araştırmadan elde edilen sonuçlar ile benzer araştırmalardan elde edilen sonuçlar karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

1. ARAŞTIRMANIN GENEL ÇERÇEVESİ

1.1. Problem Durumu

Bu araştırmada; “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan “Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti”nin Çoklu Zekâ Kuramı açısından durumu nedir?” sorusuna cevap aranmıştır.

Bu problem durumuna cevap verebilmek için aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur.

1. Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabında bulunan etkinlikler “Çoklu Zekâ Kuramı” kapsamındaki sekiz zekâ alanının tümünü örnekendirir nitelikte midir?
2. Yedi İklim Türkçe A1 çalışma kitabında bulunan etkinlikler “Çoklu Zekâ Kuramı” kapsamındaki sekiz zekâ alanının tümünü örnekendirir nitelikte midir?
3. Yedi İklim Türkçe A1 öğretmen kılavuz kitabında bulunan ek etkinlikler ve yönlendirici ifadeler “Çoklu Zekâ Kuramı” kapsamındaki sekiz zekâ alanının tümünü örnekendirir nitelikte midir?
4. Yedi İklim Türkçe A2 ders kitabında bulunan etkinlikler “Çoklu Zekâ Kuramı” kapsamındaki sekiz zekâ alanının tümünü örnekendirir nitelikte midir?
5. Yedi İklim Türkçe A2 çalışma kitabında bulunan etkinlikler “Çoklu Zekâ Kuramı” kapsamındaki sekiz zekâ alanının tümünü örnekendirir nitelikte midir?
6. Yedi İklim Türkçe A2 öğretmen kılavuz kitabında bulunan ek etkinlikler ve yönlendirici ifadeler “Çoklu Zekâ Kuramı” kapsamındaki sekiz zekâ alanının tümünü örnekendirir nitelikte midir?
7. Yedi İklim Türkçe B1 ders kitabında bulunan etkinlikler “Çoklu Zekâ Kuramı” kapsamındaki sekiz zekâ alanının tümünü örnekendirir nitelikte midir?
8. Yedi İklim Türkçe B1 çalışma kitabında bulunan etkinlikler “Çoklu Zekâ Kuramı” kapsamındaki sekiz zekâ alanının tümünü örnekendirir nitelikte midir?

9. Yedi İklim Türkçe B1 öğretmen kılavuz kitabında bulunan ek etkinlikler ve yönlendirici ifadeler “Çoklu Zekâ Kuramı” kapsamındaki sekiz zekâ alanının tümünü örneklendirir nitelikte midir?

10. Yedi İklim Türkçe B2 ders kitabında bulunan etkinlikler “Çoklu Zekâ Kuramı” kapsamındaki sekiz zekâ alanının tümünü örneklendirir nitelikte midir?

11. Yedi İklim Türkçe B2 çalışma kitabında bulunan etkinlikler “Çoklu Zekâ Kuramı” kapsamındaki sekiz zekâ alanının tümünü örneklendirir nitelikte midir?

12. Yedi İklim Türkçe B2 öğretmen kılavuz kitabında bulunan ek etkinlikler ve yönlendirici ifadeler “Çoklu Zekâ Kuramı” kapsamındaki sekiz zekâ alanının tümünü örneklendirir nitelikte midir?

13. Yedi İklim Türkçe C1 ders kitabında bulunan etkinlikler “Çoklu Zekâ Kuramı” kapsamındaki sekiz zekâ alanının tümünü örneklendirir nitelikte midir?

14. Yedi İklim Türkçe C1 çalışma kitabında bulunan etkinlikler “Çoklu Zekâ Kuramı” kapsamındaki sekiz zekâ alanının tümünü örneklendirir nitelikte midir?

15. Yedi İklim Türkçe C1 öğretmen kılavuz kitabında bulunan ek etkinlikler ve yönlendirici ifadeler “Çoklu Zekâ Kuramı” kapsamındaki sekiz zekâ alanının tümünü örneklendirir nitelikte midir?

16. Yedi İklim Türkçe C2 ders kitabında bulunan etkinlikler “Çoklu Zekâ Kuramı” kapsamındaki sekiz zekâ alanının tümünü örneklendirir nitelikte midir?

17. Yedi İklim Türkçe C2 çalışma kitabında bulunan etkinlikler “Çoklu Zekâ Kuramı” kapsamındaki sekiz zekâ alanının tümünü örneklendirir nitelikte midir?

18. Yedi İklim Türkçe C2 öğretmen kılavuz kitabında bulunan ek etkinlikler ve yönlendirici ifadeler “Çoklu Zekâ Kuramı” kapsamındaki sekiz zekâ alanının tümünü örneklendirir nitelikte midir?

19. Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti A, B, C seviyeleri içerisindeki ders kitaplarında bulunan etkinlikler “Çoklu Zekâ Kuramı” kapsamındaki sekiz zekâ alanının tümünü örneklendirir nitelikte midir?

20. Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti A, B, C seviyeleri içerisindeki çalışma kitaplarında bulunan etkinlikler “Çoklu Zekâ Kuramı” kapsamındaki sekiz zekâ alanının tümünü örneklendirir nitelikte midir?

21. Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti A, B, C seviyeleri içerisindeki öğretmen kılavuz kitaplarında bulunan ek etkinlikler ve yönlendirici ifadeler “Çoklu Zekâ Kuramı” kapsamındaki sekiz zekâ alanının tümünü örneklendirir nitelikte midir?

22. Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti ders kitaplarında bulunan etkinliklerin A, B, C seviyeleri arasında zekâ alanları açısından ne tür farklılıklar vardır?

23. Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti çalışma kitaplarında bulunan etkinliklerin A, B, C seviyeleri arasında zekâ alanları açısından ne tür farklılıklar vardır?

24. Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti öğretmen kılavuz kitaplarında bulunan ek etkinlikler ve yönlendirici ifadelerin A, B, C seviyeleri arasında zekâ alanları açısından ne tür farklılıklar vardır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan “Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti”ni Çoklu Zekâ Kuramı açısından incelemektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Geleneksel eğitim anlayışına tepki olarak ortaya çıkan yeni eğitim anlayışı; öğrencinin öğretim sürecinde aktif olarak yer almasını, hayat problemlerini çözebilecek becerileri kazanmasını, yaparak-yaşayarak öğrenme kabiliyeti kazanmasını ve ezbercilikten kaçınan, araştıran, sorgulayan bir birey olmasını istemektedir. Yeni eğitimin temel prensiplerini destekleyen Çoklu Zekâ Kuramı, okullarda öğrenciyi öğrenme sürecine aktif olarak katan, problem çözme becerisi kazandıran, bireysel öğrenme farklılıklarına ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına,

ilgilerine, öğrenme stillerine dikkat çeken yeni ve etkili bir yöntemdir (Yılmaz, 2010:6). Bu yöntem her öğrencide sekiz zekâ alanı olduğunu ve öğrenme stillerinin bu alanlar doğrultusunda şekillendiğini savunmaktadır. Bu zekâ alanlarının tümünü kapsayan ders kitapları, her öğrencinin kendi öğrenme stiline göre bir öğretim yolu seçmesine imkân vererek öğrenmenin daha kolay ve eğlenceli bir hâle gelmesini sağlayacaktır.

Bu çalışma, Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti ders, çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarında Çoklu Zekâ Kuramında belirtilen tüm zekâ alanlarına ne derecede yer verildiğini ortaya çıkarması açısından önemlidir. Yine çalışma, Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti kitapları içerisinde eksik olan zekâ alanı varsa bunları açığa çıkarıp, kitapların hangi zekâ alanları yönünden geliştirilmesi gerektiği ile ilgili uzmanlara ışık tutması bakımından önem arz etmektedir. Ayrıca Çoklu Zekâ Kuramının yabancı dil olarak Türkçe öğretim kitaplarındaki durumunu karşılaştırmalı olarak incelemek isteyen araştırmacılar için bu çalışma yol gösterici ve kaynak görevini üstlenmektedir.

1.4. Varsayımlar

Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti'nde bulunan etkinliklerin Çoklu Zekâ Kuramı göz önünde bulundurularak hazırlandığı varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Çalışmada sadece Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı dikkate alınmıştır.
2. Çalışma yalnızca Yunus Emre Enstitüsü'nün hazırladığı Yedi İklim Türkçe Seti ders, çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarıyla sınırlı tutulmuş, diğer yayınevlerine ve TÖMER'lere ait kitaplar incelemeye alınmamıştır.
3. Çalışma, kitaplardaki etkinlikler ve yönlendirici ifadeler ile sınırlı tutulmuş, kitapların içerisindeki metin ve serbest okuma parçalarının içerikleri çalışmaya dâhil edilmemiştir. Bu nedenle kitaplarda yer alan metin ve okuma parçalarının tüm zekâ alanlarına yönelik olup olmadığı bilinmemektedir; bu çalışma açısından önemli bir sınırlılıktır.

1.6. Tanımlar

Dil: Dil, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir (Aksan, 1977:13).

Yabancı Dil: Ana dilin dışında olan dillerden her biri (TDK, 2018).

Zekâ: Bir ya da birden fazla kültürel çerçeve içinde değerlendirilen bir sorun çözme veya ürün yaratma becerisidir (Gardner, 2017:29).

Çoklu Zekâ Kuramı: 1983 yılında Howard Gardner tarafından geliştirilen ve sekiz zekâ türünü kapsayan (sözel-dilsel zekâ, mantıksal-matematiksel zekâ, görsel-uzamsal zekâ, müzik-ritmik zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, içsel-öze dönük zekâ, kişilerarası-sosyal zekâ, doğacı zekâsı), geleneksel zekâ anlayışına karşı oluşturulmuş bir kuramdır (Yılmaz, 2010:8).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Dil Öğretimi

Dil insanların duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini dışa aktarmayı sağlayan doğal bir araçtır. Dil insanoğlunun varlığı ile hayat bulmuştur. İnsanları diğer canlılardan ayıran en önemli özellik düşünme yetisine sahip olmalarıdır. Bu yeti dil aracılığıyla şekle bürünerek insanlar arasında varlık gösterir.

Dil ile ilgili araştırmacılar tarafından çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Ergin (1990:234) dili, “İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir.” şeklinde ifade ederek dilin birçok boyutu olduğunu vurgulamıştır. Banguoğlu (1986:9) dili en genel şekilde tanımlayarak “İnsanların meramını anlatmak için kullandıkları bir sesli işaretler sistemidir.” demiştir. Mete vd. (2017:20) ise, “Dil, insanoğlunun varlığıyla birlikte ortaya çıkan, insanın iç dünyasındakileri dış dünyasına yansıtmasını sağlayan bir iletişim aracıdır.” şeklindeki tanımlarıyla dilin iletişim boyutu üzerinde durmuşlardır.

Demirel (2004:2), dili tanımlamaktan ziyade dille ilgili yapılan tüm tanımların ortak yönlerini tespit ederek dili şu şekilde özetlemiştir:

- “Dil, bir sistemdir.
- Dil, seslerden oluşur.
- Dil, bir iletişim aracıdır.
- Dil, bir düşünme aracıdır.
- Dil, insanların oluşturduğu toplumlarda konuşulur; insana aittir.
- Dil, bir milletin birliğini sağlayan en önemli unsurdur.
- Dil, konuşulduğu toplumun kültürü ile sıkı ilişkiler içindedir. Onun yaşayışını ve düşünme şeklini yansıtır.”

Tanımların ortak yönlerine bakıldığında dil, milletlerin kültürlerini yansıtan ve yaşatan bir sistem aracı olarak görülmektedir. Bu nedenle dil öğretimi aynı zamanda kültür öğretimidir de. Dil öğretimi ana dili öğretimi ve yabancı dil öğretimi olmak üzere iki ana başlık altında gerçekleştirilmektedir. Hem ana dili hem de yabancı dil öğretiminin yapıldığı esnada kültür öğretimi de yapılmaya devam etmektedir. Çünkü dil kullanıldığı toplumun ruhudur.

“Anadili dünyaya gelişle birlikte okul çağına kadar doğal olarak kendiliğinden kazanılan, herhangi bir öğretim gerektirmeyen süreçtir” (Topbaş, 1998:10). Her insanın doğuştan gelen dil donanımı vardır. Bu donanım aile ve çevre vasıtasıyla şekillenip gelişerek ana dili öğretimini gerçekleştirir. Dil öğretimi dört temel dil becerisinin gelişimini kapsamaktadır. İlk etapta aile ve çevreden duyularak öğrenilen anadili doğal olarak insanların dinleme ve konuşma becerilerinin gelişmesini sağlar. Daha sonra eğitim kurumlarında planlı ve programlı bir şekilde ana dili dersi öğretiminin yapılması okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesini sağlar. Böylece ana dili öğretiminde temel dil becerileri, doğal ve planlı olmak üzere iki şekilde gelişir.

Yabancı dil öğretimi ise ana dili öğretiminden tamamen farklı olarak kişinin ana dilinden farklı bir dili planlı ve programlı bir şekilde öğrenmesidir. Bu da yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisinin planlı ve programlı bir şekilde kazanıldığının göstergesidir. Yabancı dil öğretiminde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri tamamen planlı ve programlı bir şekilde eğitimciler tarafından öğretilmektedir.

Ana dili ve yabancı dil öğretimi birbirinden tamamen farklı iki dil öğretim yoludur. Ana dili öğretimi kişinin kendi dilini ve toplumunu yakından tanımasını sağlayarak kültürel değerler edinip kendi benliğine kavuşmasına yardımcı olur. Yabancı dil öğretimi ise kişinin küreselleşen dünya üzerindeki entelektüel bilgi birikiminin artmasını sağlar. Kişi yabancı dil öğretimi ile kendi ana dili dışındaki tüm gelişmeleri takip etme fırsatı bularak, olaylara farklı kültürlerin bakış açısıyla yaklaşmayı ve farklı kültürleri tanıma fırsatı bulabilmektedir. Bu nedenle günümüzde farklı kültürleri tanımak, kültürel ve siyasi olayları takip etmek, kişilerin dünya görüşlerini geliştirmek ve genişletmek amacıyla en az bir yabancı dil öğrenmek son derece önemli bir hadisedir.

2.1.1. Yabancı Dil Öğretimi

Hızla gelişen teknoloji sayesinde dünya giderek küçülmüş, istenilen her bilgiye bir tuş aracılığıyla ulaşmak mümkün hâle gelmiştir. Ulaşım ve iletişim araçlarının bu denli gelişmesi ülkelerin birbirleriyle siyasi, ekonomik, bilimsel ve kültürel alanlarda etkileşimlerini kolaylaştırmıştır. Ülkeler arasındaki bu etkileşim sonucunda yabancı dil öğrenimi ve öğretimi kaçınılmaz hâle gelmiştir. Her dil

farklı bir kültürün temsilcisidir. Bu nedenle bir dil öğrenildiğinde sadece o dildeki kelimeler öğrenilmiş olmaz o dili kullanan toplumun; kültürü, inancı, yaşam tarzı, gelenek ve görenekleri gibi birçok özelliği hakkında da bilgi edinilmiş olunur. Bu nedenle “Bir ulusu tam olarak tanımak ve anlayabilmek için onun dilini de bilmek gerekmektedir” (Dilâçar, 1978:10). “Yabancı bir dil öğrenmek her şeyden önce yeni bir dünyaya kapılarını açmak, yeni yerler görmek, yeni insanlar ve kültürlerle tanışmak, tanıdık kavramlara ve düşüncelere değişik açılardan bakmak ve benzeri yeni deneyimler edinmektir” (Yaylı ve Bayyurt, 2011:1).

Günümüz dünyasında her insanın hem kültürel olarak hem de iş hayatı gereği en az bir yabancı dil bilmesi beklenmektedir. Skutnabb – Kangas’ın (2000:185), “Tek dillilik, kolera veya cüzzam gibi derhal ortadan kaldırılması gereken bir hastalıktır.” (Akt.: Mete, 2012:28) ifadesinden de anlaşılacağı üzere günümüz dünyasında tek dil bilmek yeterli görülmemekte ve yabancı bir dil öğrenmenin önemi vurgulanmaktadır.

Yabancı dil öğretiminin tam olarak ne zaman başladığı bilinmemekle birlikte toplumların iletişime geçmesi ile yabancı dil öğrenimine ihtiyaç duyulduğu tahmin edilmektedir. Yazının bulunması dönemine varana kadar dil ve yabancı dil öğretiminin sözel gerçekleştiği tahmin edilmektedir (Mete ve Gürsoy, 2013:344).

Geçmişten günümüze son derece önem arz eden yabancı dil öğretiminin bilinen tarihi ise MÖ 2225’e kadar dayanmaktadır. Akadlar MÖ 2225’te kendilerinden daha ileri bir uygarlık olan Sümerlerin ülkesini ele geçirip onların dilini öğrenmişlerdir, bu olay insanlık tarihindeki ilk yazılı ve sözlü yabancı dil öğretiminin başlangıcı olarak kabul edilmiştir (Hengirmen, 1997: 3).

Mounin (1997:107) kurumsal olarak yabancı dil öğretiminin okullarda başlamasının XV. yüzyıl sonları ile XVI. yüzyıl başlarında gerçekleşmiş olduğunu söylerken (Akt.: Şahin, 2014:7). “Katerinov (1984:7) ise yabancı dil öğretimi ile ilgili çalışmaların Aydınlanma Çağında, özellikle de Fransız Devriminden (1789) sonra eğitim proramlarında yer aldığını belirtir” (Akt.: Şahin, 2014:7).

Türkiye’de yabancı dil öğretiminin tarihi çok eski yıllara dayanmaktadır. Yıllarca çeşitli milletlerle iletişim içerisinde olan Türkler bu milletlerin

dillerinden de etkilemiştir. Türklerin İslamiyeti kabul etmesiyle birlikte Arapça, Türkler tarafından yabancı dil olarak öğrenilmeye başlanmıştır. Selçuklu devleti zamanında ise yazı dili olarak Farsça, bilim dili olarak Arapça kullanılmış, Türkçe sadece belli bir kısım tarafından konuşma dilinde varlığını sürdürmüştür. Geçmişten günümüze Türklerin öğrendiği yabancı dilleri şu şekilde sıralamak mümkündür: Osmanlı İmparatorluğu zamanında Arapça ve Farsça; Tanzimat döneminde

Fransızca; Meşrutiyet döneminde Almanca; İkinci Dünya Savaşı ve sonrasında ise İngilizce Türkler tarafından yabancı dil olarak öğrenilmiştir. Bahsi geçen bu diller, söz konusu dönemlerin siyasi ve sosyal şartları gereği önem kazanmış ve çeşitli kurumlar tarafından yabancı dil olarak öğretimi yapılmıştır.

2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Tarihsel Gelişimi

Bu başlık altında alt başlıklar açılarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihi, sorunları, öğretimde kullanılan kaynakları, yurt dışında ve yurt içinde öğretiminin nasıl yapıldığıyla alakalı detaylı bilgilere yer verilmiştir

Her geçen gün küreselleşen ve küçülen dünyada insanlar çeşitli sebeplerle yabancı dil öğrenme ihtiyacı hissetmektedir. İnsanlar; iş, seyahat, eğitim, akademik çalışma, sosyal ve kültürel pek çok nedenden ötürü yabancı dil öğrenme ihtiyacı hissederler. İnsanların yabancı dil öğrenme istekleri üzerinde ülkelerin dünya üzerindeki siyasal güçlöleri de oldukça etkili bir faktördür.

Türkiye dünya üzerindeki jeopolitik konumu itibariyle tarih boyunca dikkat çekici bir ülke olmuştur. Ayrıca Türklerin dünya üzerinde geniş bir coğrafyaya yayılıp yaşam sürmesi diğer milletlerden insanların Türkçeye olan ilgisini de arttırmıştır. Bunların haricinde Türkiye'nin İslam dünyasının koruyucusu ve lideri konumunda olması, son yıllardaki ticari ve siyasi ilişkileri dünya arenasında Türkiye'nin önemini ve Türkçe öğrenmek isteyenlerin sayısını her geçen gün arttırmaktadır. “Dünyada en çok konuşulan dillerden biri olan Türkçe UNESCO’nun anadil sıralamasındaki tespitlerine göre dünyada üçüncü sırayı, resmi diller sıralamasında ise beşinci sırayı almaktadır. Bu da göstermektedir ki Türkçe; bir yandan konuşulan anadil, diğer yandan da yabancı dil olarak öğrenilen

Türkçe bazında görevini bütün dünyada sürdürmektedir” (Güzel ve Barın, 2016:20).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin, bilinen tarihinden çok daha eski yıllara dayanmakta olduğu düşünülmektedir. Yazının olmadığı dönemlerde Türklerin siyasi ve ticari amaçlı olarak diğer milletlerle ilişkileri olduğu bilinmektedir. Araştırmacılar bu dönemlerde dil öğretiminin doğal yöntemlerle sözlü olarak gerçekleştiği düşünmektedir. Türklerin bilinen ilk yazılı kaynağı olan ve Kök Türk döneminde yazılan Orhun yazıtlarında Türkçenin diğer milletler tarafından öğrenildiğine dair bilgiler mevcuttur. “Orhun yazıtlarında Çinli elçilerin sık sık (Kök)Türk ülkesine gelmesi ve Çin’in (Kök)Türklerle kurduğu yakın siyasi, ticari ve ekonomik ilişkiler, Çin’de Türkçe bilen kişilerin olabileceğini göstermektedir” (Biçer, 2012:111). Orhun Yazıtlarının bir yönünün Çince olması da bu bilgiyi doğrular niteliktedir (Durmuş ve Okur, 2013).

Uygurlar döneminde Çin’de çıkan isyanı bastırmak için Çin’e yardıma giden Böğü Kağan burada Mani rahipleriyle tanışır ve dört rahiple Uygur başkentine gelerek Maniheizm dinini yaymaya başlarlar. Biçer (2012) yapmış olduğu çalışmada, rahiplerin Mani dinini Türklere öğretebilmeleri için öncelikle Türkçe öğrendiklerini daha sonraki dönemlerde ise bu rahiplerin Türkçe eserler yazdığını ifade etmiştir. Anlaşılabacağı üzere Uygurlar döneminde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dini amaçlı olarak yapılmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin gerçek manada başlaması ise Karahanlılar dönemine denk gelmektedir. Bu dönemde Kaşgarlı Mahmut tarafından kaleme alınan “*Divan-ü Lugati’t Türk*” adlı eser yabancılara Türkçe öğretimi konusunda bilinen ilk yazılı eserdir. Bu eserle Araplara Türkçe öğretmek hedeflenmiştir. Eserin asıl amacı ise Türkçenin, Arapçadan daha üstün bir dil olduğunu göstermektir. Eser Arapça olarak yazılmış fakat eserde kullanılan örnekler Türkçedir. “Kaşgarlı Mahmut, *Divan-ü Lugati’t-Türk* adlı eserinde yalnızca Türkçe sözcükleri öğretmeyi amaç edinmeyip aynı zamanda çeşitli Türk topluluklarının gelenek ve inançları hakkında da bilgiler vermiştir” (Biçer, 2012:115). *Divan-ü Lugati’t-Türk*’te kullanılan örnekler günlük hayattan, atasözlerinden ve manzum eserlerdendir. Kaşgarlı Mahmut, örneklerden kurala giderek tümevarım yöntemini kullanmıştır. “Türkçeyi öğretirken Türk kültürünü

de öğretme amacını güden Kaşgarlı, dilin kültür taşıyıcılığı fonksiyonunun olduğunu belirterek tekrarlara büyük önem vermiştir” (Barın, 1994:55).

Divan-ü Lugati’t-Türk’ü, yabancı dil olarak Türkçe öğretim kitabı yapan temel özellikleri ise şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Kültürel aktarım ve duygusal zekâ kavramlarının kullanılması.
- Tümevarım yönteminin kullanılmış olması.
- İki dillilik kavramına dikkat çekilmesi.
- Eserin, ansiklopedik bir sözlük niteliği taşıması.
- Eserin yazılma sürecinde dil bilimsel bir yaklaşımın sergilenmesidir (Onan, 2003).

Divan-ü Lugati’t Türk’ten sonra yabancı dil olarak Türkçe öğretimiyle ilgili çeşitli eserler yazılmaya başlamıştır. Bu eserler genel itibariyle iki ya da daha çok dilden oluşmuş sözlük veya gramer kitabı şeklindedir. Özellikle Kıpçak döneminde yabancılara Türkçe öğretimi konusunda büyük ilerlemeler kaydedilmiştir. Belirli bir sistematığe dayanan, nitelikli Türkçe öğretim kitapları bu dönemde yazılmıştır. Memluk devletinin yönetici ve ordu kesimi Türk olduğu için Türkçeye ve Türkçenin öğretimine oldukça fazla önem verilmiştir (Biçer, 2012:116).

Codex Cumanicus, Latin-Gotik harfleriyle XIV. yüzyılın başlarında yazılan Latince-Farsça-Kıpçak Türkçesi bir sözlüktür. Bu eser Fransiskan rahipleri tarafından Kıpçaklar arasında Hristiyanlığı yaymak amacıyla yazılmıştır. Eser sayesinde Batılı misyonerler Kıpçak dilini öğrenip Hristiyanlığı Türkler arasında daha kolay bir şekilde yayabilme imkânı bulmuşlardır. Bir milletin dinini değiştirmek için öncelikle o milletin dilini konuşabilmek ve onlarla iletişim kurabilmek gerekmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde yazılış amacı ve içeriği yönünden *Codex Cumanicus* misyonerlik faaliyeti açısından Türkçe öğretimini amaçlayan bir eser olarak değerlendirilebilir. Eser iki bölümden oluşmaktadır. İlk 55 sayfası İtalyanca, sonraki 26 sayfası Almanca yazılmıştır. Eserde “ticaretle ve günlük yaşamla ilgili 2500 Türkçe sözcük, İncil’den çeviriler, bazı Katolik ilahilerinin çevirileri, Kıpçakça dil bilgisi kuralları ve 47 atasözü vardır” (Güzel ve Barın, 2016:26). Eserin içerisindeki metinlere ve sözcüklere bakıldığında

eserin din eğitimi, ticari ve pratik amaçlı Türkçe öğretimine örnek sayılabilecek bir nitelikte olduğu dikkat çekmektedir. Bu bağlamda kitabın özel amaçlı Türkçe öğretimine yönelik olduğu da söylenebilir (Erdem, 2009:897). Ayrıca eserde 46 Türk bilmecesi de yer almaktadır.

Ebu Gırnatalı Esirü'd-din Ebu Hayyan Muhammed bin Yusuf tarafından yazılan *Kitab'ül-İdrak li-Lisâni'l-Etrak*, Kıpçakça-Arapça bir sözlük grameridir. Yapısalcı yaklaşımla yazılmış olan eserde tümevarım ve dil bilgisi çeviri yöntemleri kullanılmıştır. “Eser; sözlük, tasrif (morfoloji) ve nahiv (sentaks) olmak üzere üç bölümde düzenlenmiştir” (Ercilasun, 2004:388). “Yabancı dil olarak Türkçe öğretimini amaçlayan eserde ticari Türkçenin öğretiminin hedeflendiği bölümlere de rastlanır” (Bayraktar, 2002:2). Eserde yaklaşık olarak 3500 sözcük bulunmaktadır.

1343 yılında Halil bin Muhammed el-Konevi adlı bir Türk tarafından yazılmış veya istinsah edilmiş olduğu tahmin edilen, *Kitâb-ı Mecmû-i Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mongolî* adlı eser Arapça-Türkçe ve Moğolca-Farsça olmak üzere iki bölümden oluşan bir sözlüktür. Eserde yaklaşık 2000 sözcük bulunmaktadır ve sözcüklerin Türkçeleri kırmızı mürekkeple yazılmıştır. “Sözlükte, tümevarım yöntemi egemen olmakla birlikte dilbilgisi çeviri yöntemi kullanılarak dil öğretimi hedeflenmiştir” (Erdem, 2009:897). Sözlüğün ardından biçim bilgisi ve söz dizimi konusu çekimlerle ele alınmıştır. Eser günlük konuşma Türkçesini öğretmeyi amaçlamış olsa da içeriğinde bulunan çok sayıda ticaretle ilgili sözcük eserin bir yandan da özel amaçlı Türkçe öğretimine yönelik olduğunu göstermektedir.

14. yüzyılın ikinci yarısında Arapça-Türkçe bir sözlük olarak yazılmış olan *Kitabü Bulgati'l-Müştak Fi Lugâti't-Türk ve'l-Kıfçak'ın* yazarı Cemâleddin Ebü Muhammed Abdullah et-Türkî adlı bir Türk'tür. Eserdeki 1500 sözcük Kıpçakça ve Türkmence olarak ayrılarak ele almış ve örneklendirilmiştir. Tümevarım yöntemiyle yazılan eserde yabancı dil öğretim yöntemlerinden dil bilgisi çeviri yöntemi kullanılmıştır. Amacı günlük konuşma Türkçesini öğretmek olan eserde, dil bilgisi kuralları Arapça yapılardan yola çıkılarak açıklanıp örneklendirilmiştir. “Kitabın bir başka ilginç yönü de yazıların alt alta üç baklava dilimi biçiminde yazılmış olmasıdır” (Bayraktar, 2002:3).

15. yüzyılın başlarında kim tarafından yazıldığı bilinmeyen Arapça-Türkçe bir sözlül ve gramerden oluşan *Et-Tuhfetü'z-Zekiyye fi'l-Lügati't-Türkiyye* adlı eser tümevarım yöntemiyle yazılmıştır. “Eserin gramer bölümünde morfoloji ve sentaks konuları yer almaktadır” (Ercilasun, 2004:391). Bayraktar’ın (2002:3) çalışmasında da belirttiği gibi eserde yer alan kelimeler günlük yaşam Türkçesinden olmakla birlikte dil bilgisi açısından başlangıç düzeyinde değildir. Bu da eserin ileri düzey ve akademik amaçlı Türkçe öğretimi için yazılmış olduğunu göstermektedir.

Eserin mukaddime bölümünden Türkçeyi çok iyi bilen fakat Türk olmayan bir kişi tarafından 15. yüzyılın ilk yarısında yazıldığı anlaşılan *El-Kavaninü'l-Külliyeye Li Zabtü'l- Lügati't- Türkiyye* (Türk Dilinin Öğrenilmesi İçin Bütün Kurallar) adlı eser Araplara Kıpçak Türkçesi öğretmek amacıyla yazılan bir dil bilgisi kitabıdır (Bayraktar, 2002). Yaklaşık 500 sözcük içermektedir. Dil bilgisi çeviri yönteminin kullanıldığı eserde, pratik amaçlı Türkçe öğretimi amaçlanmıştır. Ancak bazı bölümlerde ileri düzey Türkçe öğretimine yönelik bilgilerin verildiği de görülmektedir.

Yazarı, yazıldığı tarih ve yer bilinmemekle birlikte 14. veya 15. yüzyılda yazılmış olduğu tahmin edilen *Ed-Dürretü'l-Mudiyye fi'l-Lügati't-Türkiyye* Arapça-Türkçe sözlük ve konuşma kılavuzudur. Kitabın adı “Türk Dilinin Parlayan İncisi” anlamına gelmektedir. Eserin dikkat çekici noktası konuşma kılavuzu özelliği taşımasıdır.

Kıpçak döneminden sonra Çağatay döneminde de birçok gramer kitabı ve sözlük yazılmıştır. Ancak yazılan bu eserlerin tamamına yakını ana dili öğretimine ilişkindir. Ali Şir Nevâî’nin yazmış olduğu *Muhakemetü'l-Lûgateyn* (İki Dilin Mukayesesi) adlı eser yabancılara Türkçe öğretimi açısından bu dönem içerisinde değerlendirilmektedir. Nevâî, bu eserinde Türkçenin Farsçadan üstün olduğunu çeşitli örneklerle göstererek ses ve biçim bilgisi olarak Farsça ve Türkçeyi karşılaştırmıştır. Eserde 100 Türkçe kelimenin Farsça karşılığı verilmiştir. Nevâî gerekli durumlarda bu kelimelerin Arapçalarını da parantez içinde vermiştir. “Eserde, dil bilgisi çeviri yöntemi kullanılarak tümevarım ve karşılaştırmalı dil bilimi ilkeleriyle akademik amaçlı Türkçe öğretimi amaçlanmıştır” (Bayraktar, 2002:4).

Türklerin Anadolu'ya göç edip yerleşmeleriyle başlayan Eski Anadolu Türkçesi döneminde, Türkçeye verilen önem son derece az olmakla birlikte bu dönemde Arapça ve Farsça yoğun ilgi görmekteydi. Özellikle Selçuklu döneminde bilim dili olarak Arapça, resmi dil ve edebiyat dili olarak Farsçanın kullanılması, Türkçenin saray ve orduda konuşma dili dışında kullanılmasına engel olmuştur. Karamanoğlu Mehmet Bey'in 1277 yılında yayımladığı "Bugünden sonra, divanda, dergâhta, bargâhta, mecliste, meydanda Türkçeden başka dil konuşulmaya!" buyruğu ile Türkçe, Arapça ve Farsçanın etkisinden korunmaya çalışılmıştır.

"Eski Anadolu Türkçesi kapsamına girebilecek yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili tek eser, *İbnü Mühennâ Lûgati* olarak da bilinen *Hilyetü'l-İnsân ve Heybetü'l-Lisân'dır*" (Güzel ve Barın, 2016:31). Önceki dönemdeki eserler gibi bu eserde tümevarım ve dil bilgisi çeviri yöntemiyle yazılmıştır. Eser Arapça-Türkçe-Moğolca bir sözlüktür.

Osmanlı İmparatorluğu döneminde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin temeli devşirme sistemine dayanmaktadır. Bu dönemde Yeniçeri Ocağına alınan gayrimüslim çocukların, savaşlarda esir alınanların, devletin çeşitli kademelerinde çalıştırılmak üzere ailelerinden alınan devşirmelerin ve kendiliğinde Müslüman olanların Türkçe öğrenmesi için bazı çalışmalar yapılmıştır. Ayrıca Osmanlı Devletinin üç kıtaya yayılmış olması da Türk diline olan ilgiyi arttırmıştır. Nitekim Osmanlı ile siyasi ve ticari ilişki içerisinde olan birçok Avrupa devletinde Türkçe öğrenenlerin sayısı artmıştır. Avrupa devletleri elçiliklerde çalıştıracakları personeller için Türkçe öğretim kitapları hazırlatmış ve tercüman yetiştirmek amacıyla da konuşma kılavuzları oluşturmuşlardır. İlerleyen yıllar içerisinde bazı ülkelerde dil okulları ve üniversiteler bünyesinde kurulan kürsüler aracılığıyla Türkçe öğretimi yapılmıştır (Biçer, 2012).

Ayrıca Osmanlı döneminde İngilizlere Türkçe öğretmek amacıyla İngilizce olarak yazılan 15 kitap bulunmaktadır. Bu kitaplar şunlardır:

- Grammar of The Turkish language
- Arthur Lumley Davids, Grammar of The Turkish Language
- The Turkish Interpreter or ANew Grammar of The Turkish Language
- A Reading Book of The Turkish Language
- A Practical Grammar of The Turkish Language; With Dialogues and Vocabulary

- The Turkish Campaigner's Vade-mecum of Ottoman Colloquial Language
- A Simple Transliterated Grammar of The Turkish Language With Dialogues and Vocabulary
- Frank Lawrence Hopkins, Elementary Grammar of The Turkish Language: With a Few Easy Exercises
- A Turkish Manual Comprising A Condensed Grammar With Idiomatic Phrases, Exercises, And Dialogues, And Vocabulary
- A Practical Grammar the Turkish Language
- A Simplified Grammar of The Turkish Language
- A Practical Elementary Turkish Grammar
- A Turkish Grammar, Containing Also Dialogues And Terms Connected With The Army, Navy, Military Drill, Diplomatic And Social Life
- Ottoman - Turkish Conservation – Grammar
- Key Ottoman – Turkish Conservation – Grammar (Yeşilyurt, 2015).

Yeşilyurt (2015), “Osmanlı Döneminde İngilizlere Türkçe Öğretimi” başlıklı doktora tezinde söz konusu kitapları tek tek incelemiştir. Yeşilyurt (2015), çalışmasının sonucunda Osmanlı döneminde İngilizlere Türkçe öğretmek amacıyla yazılan eserlerde kültür aktarımına dikkat edildiği ve eserlerde kültürel öğelere bolca yer verildiğini tespit etmiştir. Ayrıca Yeşilyurt (2015), eserlerin dil becerilerine yönelik etkinlikler açısından eksik kaldıklarını, genellikle eserlerin okuma becerisine yönelik olduklarını tespit etmiştir.

Cumhuriyet dönemine gelindiğinde ise yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kurumsal bir boyut kazanmaya başlamıştır. Türk Dili Tetkik Cemiyetinin kurulmasıyla Türk diline verilen önem artmış ve Türkçenin öğretimi hız kazanmıştır. Türkiye’de 1950 yılından sonra üniversiteler bünyesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ciddi bir önem kazanmıştır.

Cumhuriyet döneminde yabancılara Türkçe öğretimi çeşitli üniversitelerin önderliğinde gelişmiştir. Boğaziçi Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin kurumsallaşmasının öncüleridir. Yabancılara Türkçe öğretimine öncülük eden bu kurumlar yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili ilk kaynakların yazılmasını da sağlamışlardır.

1984’te Ankara Üniversitesi bünyesinde TÖMER’in kurulmasıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretimi tam manasıyla kurumsallaşmıştır. Önce Ankara’da kurulan TÖMER, daha sonra Gaziantep ve İzmir’de de kurumsallaşarak yaygınlaşmıştır. Ayrıca Ankara TÖMER tarafından Mart 1988 yılında ilk sayısı yayın hayatına başlayan TÖMER Dil Dergisi, bu alana apayrı bir canlılık katmıştır. Gazi Üniversitesi TÖMER’in kurulması, yabancılara Türkçe öğretimi

alanına farklı bir bakış kazandırırken 1990'lı yıllardan sonra yabancılara Türkçe öğretimi akademik çalışmaların da konusu olmaya başlamıştır. Çeşitli üniversitelerin bünyesinde açılan TÖMER'lerin amacı yurt dışında ve yurt içinde Türkçe öğretmek, Türk kültürünü tanıtmak şeklinde özetlenebilmektedir. TÖMER'ler amaçları doğrultusunda kendi ders materyallerini de geliştirmişlerdir.

2.2.1. Yurt Dışında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Küreselleşen ve küçülen dünyamızda yabancı dil öğretimi ve öğrenimi her geçen gün daha da önem kazanmaktadır. Dünyada en çok konuşulan “resmi diller sıralamasında beşinci sırayı alan Türkçe” (Güzel ve Barın, 2016:20) dünya dili olma konusundaki gayretini günden güne arttırmaktadır. Özellikle yurt dışındaki okul ve çeşitli kurumların bünyesinde yabancı dil olarak öğretilmesi ve akademik çalışmalara konu olması bakımından Türkçe dünya dilleri arasında son derece önemli bir yere sahiptir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine Türkiye'den çok daha önce yurt dışında başlanılmıştır. Bunun en büyük nedenlerinden biri de özellikle 1960'lı yıllardan itibaren Almanya başta olmak üzere çeşitli Avrupa ülkelerine göç eden Türklerin Türk dilinin daha geniş coğrafyalara yayılmasına neden olmalarıdır. Böylece Türkçe dünyada yabancı dil olarak öğrenilmeye ve öğretilmeye başlanmıştır.

Akalın (2009), Türk diliyle ilgili yapmış olduğu çalışmasında yurt dışında Türkçe öğretimi yapan ortaöğretim kurumları, özel kurslar, üniversiteler ve Türkoloji bölümleri hakkında çeşitli bilgiler sunmuştur.

“Ülkelerdeki Türk nüfusun yoğunluğuna ve isteme göre ortaöğretim kurumlarında Türkçenin öğretildiği seksen yedi ülke bulunmaktadır. En az bir ortaöğretim kurumunda Türkçenin öğretildiği ülkeler ise şunlardır:

ABD, Afganistan, Almanya, Angola, Arjantin, Arnavutluk, Avustralya, Avusturya, Azerbaycan, Bangladeş, Belçika, Benin, Bosna-Hersek, Brezilya, Bulgaristan, Burkina-Faso, Burma, Çad, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Ekvator Ginesi, Endonezya, Etiyopya, Fas, Fildişi Sahilleri, Filipinler, Fransa, Gabon, Gana, Gine, Güney Afrika Cumhuriyeti, Güney Kore, Gürcistan, Hindistan, Hollanda, Irak, İngiltere, Japonya, Kamboçya, Kamerun, Kanada, Kazakistan, Kenya, Kırgızistan, Kongo Demokratik Cumhuriyeti, Kosova, Laos, Letonya, Liberya, Litvanya, Macaristan, Madagaskar, Makedonya, Malavi, Maldiv Adaları, Malezya, Mali, Meksika, Moğolistan, Moldova, Moritanya, Mozambik, Nepal, Nijer, Nijerya, Orta Afrika Cumhuriyeti, Pakistan, Papua Yeni Gine, Polonya, Romanya, Rusya, Senegal, Sırbistan, Sri Lanka, Sudan, Suudi Arabistan, Tacikistan, Tanzanya, Tayland, Tayvan, Togo, Türkmenistan, Uganda, Ukrayna, Ürdün, Vietnam, Yemen.

Bazı ülkelerde ortaöğretim kurumlarında Türkçenin öğretilmesinin yanı sıra özel kurslarda da talebe göre Türkçe öğretilmektedir. Kurslarında Türkçenin öğretildiği kırk altı ülke saptanmıştır. Bu ülkeler şunlardır:

ABD, Almanya, Belçika, Beyaz Rusya, Bosna- Hersek, Bulgaristan, Cezayir, Çin, Danimarka, Estonya, Finlandiya, Fransa, Gürcistan, Hollanda, Irak, İngiltere, İrlanda, İspanya, İsveç, İsviçre, İtalya, İzlanda, Japonya, Kırgızistan, Kolombiya, Letonya, Litvanya, Lübnan, Lüksemburg, Makedonya, Malta, Meksika, Mısır, Moğolistan, Norveç, Peru, Polonya, Portekiz, Rusya, Singapur, Slovakya, Slovenya, Şili, Türkmenistan, Vietnam, Yunanistan.

Bünyesinde Türkçe öğretilen, Türk dili ve edebiyatı araştırmalarının yapıldığı, Türkoloji bölümlerinin bulunduğu yirmi sekiz ülke vardır. Bu ülkeler şunlardır:

Almanya, Avustralya, Azerbaycan, Beyaz Rusya, Bosna-Hersek, Bulgaristan, Endonezya, Fildişi Sahilleri, Gürcistan, Irak, İran, İsveç, Japonya, Kamerun, Kazakistan, Kırgızistan, Kolombiya, Kosova, Litvanya, Macaristan, Mısır, Moldova, Romanya, Rusya, Türkmenistan, Ukrayna, Venezuela, Yemen.” (Akalın, 2009:203).

Ayrıca Akalın (2009:203), aynı çalışmasında dokuz ülkede Türkçe öğretimi yapan üniversitenin bulunduğundan da bahsetmektedir. Bu ülkeler; Arnavutluk, Irak, Azerbaycan, Bosna-Hersek, Gürcistan, Kazakistan, Kırgızistan, Romanya ve Türkmenistan’dır.

Dolunay’ın (2005) Türkiye ve dünyadaki Türkçe öğretim merkezleri ve Türkoloji bölümleri hakkında yapmış olduğu araştırmalar sonucunda 57 ülkedeki 223 merkezde daha ziyade akademik ve eğitim amaçlı olmak üzere ticarî ve turistik amaçlarla da Türkiye Türkçesi öğretiminin yapıldığı tespit edilmiştir. Söz konusu ülke ve merkezlerin sayısı aşağıdaki gibidir:

“Amerika Birleşik Devletleri (20), Afganistan (1), Almanya (13), Arnavutluk (1), Avustralya (1), Azerbaycan (1), Belarus (6), Belçika (4), Bosna-Hersek (2), Bulgaristan (6), Çin Halk Cumhuriyeti (2), Danimarka (1), Endonezya (2), Estonya (1), Filipinler (1), Finlandiya (2), Fransa (2), Güney Kore (6), Güney Kıbrıs Rum Kesimi (1), Gürcistan (1), Hollanda (3), Irak (2), İngiltere (6), İran (1), İspanya (4), İsveç (2), İsviçre (1), İtalya (3), Japonya (6), Kazakistan (1), Kırgızistan (8), Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (6), Litvanya (2), Lübnan (1), Macaristan (2), Mısır (3), Moğolistan (1), Moldova (3), Özbekistan (1), Pakistan (1), Polonya (2), Romanya (8), Rusya (14), Sırbistan (1), Singapur (1), Suriye (2), Tayland (2), Tayvan (2), Türkiye (17), Türkmenistan (1), Ukrayna (13), Ürdün (4), Yakutistan (1), Yugoslavya (1), Yunanistan (5) ve internet siteleri (16).” (Dolunay, 2025:2).

2007 yılında Türkiye’de kurulan ve Türkçenin yurt dışında yabancı dil olarak öğretilmesini sağlayan en önemli kurumlardan biri de Yunus Emre Vakfı’dır. Ankara’da kurulan ve yurt dışında Yunus Emre Kültür Vakfı olarak bilinen kurumun amaçları arasında; Türkiye’yi, Türk dilini, tarihini, kültürünü ve sanatını tanıtmak; Türk dili, kültürü ve sanatı alanında eğitim almak isteyenlere yurt dışında hizmet vermek; Türkiye’nin diğer ülkeler ile kültürel alışverişini arttırıp dostluğunu geliştirmek gelmektedir. Vakfa bağlı olan Yunus Emre

Enstitüsü'nün kuruluş amacı ise yurt dışında açtığı kültür merkezleri aracılığıyla yabancılara Türkçe öğretmek, Türk kültürü, tarihi, sanatı ve dili hakkında araştırmalar yapmak, bilimsel çalışmaları desteklemek ve ortaya çıkan sonuçları çeşitli yayınlar vasıtasıyla kamuoyuna duyurmaktır. Ayrıca Enstitüye bağlı Yunus Emre Türk Kültür Merkezleri bulunmaktadır. 2009 yılında faaliyetlerine başlayan Yunus Emre Enstitüsünün yurt dışında birçok kültür merkezi bulunmaktadır. Bu kültür merkezlerinde Türkçe eğitiminin yanı sıra, farklı ülkelerdeki eğitim kurumlarıyla yapılan iş birlikleri ile Türkoloji bölümleri ve Türkçe öğretimi desteklenmektedir. Yunus Emre Enstitüsünün yurt dışındaki kültür merkezleri ise şunlardır:

“ABD-Washington DC, Afganistan-Kabil, Almanya-Berlin, Almanya-Köln, Arnavutluk-İşkodra, Arnavutluk-Tiran, Avusturya-Viyana, Azerbaycan-Bakü, Belçika-Brüksel, Bosna Hersek-Foynitsa, Bosna Hersek-Mostar, Bosna Hersek-Saraybosna, Cezayir-Cezayir, Fas-Rabat, Fransa-Paris, Güney Afrika-Johannesburg, Gürcistan-Tiflis, Hollanda-Amsterdam, Hırvatistan-Zagreb, İngiltere-Londra, İran-Tahran, İtalya-Roma, Japonya-Tokyo, Karadağ-Podgoritsa, Katar-Doha, Kazakistan-Astana, KKTC-Lefkoşa, Kosova-Prizren, Kosova-İpek, Kosova-Priştine, Lübnan-Beyrut, Macaristan-Budapeşte, Makedonya-Üsküp, Malezya-Kuala Lumpur, Mısır-Kahire, Moldova-Komrat, Pakistan-Lahor, Polonya-Varşova, Romanya-Köstence, Romanya-Bükreş, Rusya Federasyonu-Kazan, Rusya Federasyonu-Moskova, Senegal-Dakar, Sırbistan-Belgrad, Sudan-Hartum, Somali-Mogadişu, Tunus-Tunus, Ukrayna-Kiev ve Ürdün-Amman” (YEE, 2018).

Ayrıca Yunus Emre Enstitüsü Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi amacıyla A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 olmak üzere toplam altı seviyeden oluşan “Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti”ni de hazırlamıştır. Söz konusu çalışmanın da temelini oluşturan set altı ders kitabı, altı öğrenci çalışma kitabı ve altı öğretmen kılavuz kitabı olmak üzere toplam 18 kitaptan oluşmaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak yurt dışında öğretimi; çeşitli üniversitelere bağlı dil okullarında veya yabancı diller bölümlerine bağlı birimlerde, yurt dışındaki Türkoloji merkezlerinde, özel ve resmi kuruluşlara bağlı dil kurslarında, vakıf ve derneklerde yapılmaktadır.

2.2.2. Türkiye’de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Türkiye’de, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine ilk olarak 1984 yılında Ankara Üniversitesi bünyesinde kurulan TÖMER ile başlanmıştır. Bu merkez alana ciddi katkılarda bulunmuş, yabancı dil olarak Türkçe öğretimiyle ilgili pek çok yüksek lisans, doktora tezi, kitap ve materyal hazırlama konusunda öncülük etmiştir. Ankara üniversitesinden sonra YÖK’e bağlı birçok üniversitede

Türkçe Öğretim Merkezi açılmaya başlamıştır. “MEB ve üniversitelerimizin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda herhangi bir yönlendirmesi ve politikası yoktur” (Avcı, 2018:2). Bu nedenle günümüzde birçok üniversitenin bünyesinde bulunan Türkçe öğretim merkezleri kendi amaçları doğrultusunda Türkçe öğretim kitapları hazırlamakta ve kendilerine özgü bir eğitim programı yürütmektedirler. Söz konusu bu durum yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında bir birliğin sağlanamadığını göstermektedir.

“Türkiye’de Türkçe öğretimi kısmi oranda üniversitelerin veya farklı kurumların yabancılara Türkçe öğretim merkezleri/birimleri tarafından, büyük oranda da eğitim fakültelerinin Türkçe Eğitimi Bölümleri tarafından yürütülmektedir. Türkçe öğretimi ile ilgili adı ön plana çıkan kurumların/merkezlerin/birimlerin başında şunlar gelmektedir:

Ahmet Yesevi Üniversitesi Hazırlık, Dil Öğretim Merkezi Türk Dili Bölümü, Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi (Ankara TÖMER), Atatürk Üniversitesi Dil Öğretim Merkezi (DİLMER), Boğaziçi Üniversitesi Dil Merkezi, Dicle Üniversitesi Yabancı Diller Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Araştırma ve Uygulama Merkezi (DEDAM), Ege Üniversitesi Türk Dünyası Araştırmaları Enstitüsü Türkçe Öğretimi Birimi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Uzaktan Türkçe Öğretim Programı, Fatih Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi (FÜSEM) Temel Düzey Türkçe Eğitimi, Fırat Üniversitesi Dil Eğitim - Öğretim ve Araştırma Merkezi (FÜDEM), Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi (Gazi TÖMER), Hacettepe Üniversitesi Dil Öğretimi, Uygulama ve Araştırma Merkezi (HÜDİL), İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi Türkçe Birimi, Kara Kuvvetleri Komutanlığı Lisan Okulu Türkçe Bölümü, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Türkiye Türkçesi Öğretimi Koordinatörlüğü, Millî Eğitim Bakanlığı, Süleyman Demirel Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi, Trakya Üniversitesi Dil Eğitimi ve Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, Türk Dil Kurumu, Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı (TİKA), Yunus Emre Vakfı” (Alyılmaz, 2010:729-730).

Yukarıdaki kurumların dışında pek çok üniversitede de benzer programlar açılmıştır. Ayrıca çeşitli vakıf ve özel dernekler de Türkçe öğretimi için etüt ve kurslar açmaktadırlar. Bu vakıfların başında Yunus Emre Vakfı gelmektedir. Yunus Emre Enstitüsü aracılığıyla her yaz düzenlenen “Türkçe Yaz Okulu” projesiyle farklı kültür ve ülkelerden Türkiye’ye gelen milyonlarca öğrenci hem Türkçe öğreniyor hem de Türk kültürünü yerinde tanıma fırsatı bularak yeni arkadaşlıklar ediniyorlar.

2.2.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Kaynaklar

Türkçenin yabancılara öğretimi farklı kurumlarca hazırlanan kitap ve kılavuzlarla yürütülmektedir. Hazırlanan kitaplar genellikle seviyelendirilmiş setler veya ana dil ile hedef dil karşılaştırmalı sözlükler hâlinindedir. Son dönemde hazırlanan kitaplar, yabancı dil kitapları incelenip Türkçeye uyarlamalar yaparak hazırlanmaktadır. Bu kitaplarda da amaç, içerik ve süreçte birlik sağlanamamış

ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde her kurum kendi yolunu kendisi belirlemiştir. Aşağıda 1960'lı yıllardan sonra yazılmış Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi amacıyla kullanılan kitaplardan basım tarihleri sıralamasına göre örnekler verilmiştir:

- Olcay, Selahattin (1963); *Yabancılar için Türkçe Dersleri: Gramer*, Ankara Üniversitesi Yayınları, Ankara.
- Gencan, Tahir Nejat (1964); *Türkçe Öğreniyorum: Yabancı Uyruklu Öğrenciler İçin*, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul.
- Akyüz, Kenan (1965); *Yabancılar İçin Türkçe Dersleri: Konuşma/Okuma*, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- Lewis, Geoffrey (1967); *Turkish Grammar*, Oxford University Press, Oxford.
- Aytaç, Hüseyin ve M. Agah Önen (1972); *Yabancılar İçin Açıklamalı Uygulamalı Türkçe*, Ayyıldız Matbaası A.Ş., Ankara.
- Şems, Hüseyin (1974); *Türkçeyi Kısa Sürede Öğretmensiz Öğrenme*, Beyrut.
- Tanış, Asım (1975); *Corso di Lingua Turca Moderna*, İnkılap ve Aka, İstanbul.
- Gönençen, Şerafettin (1976); *Turkish For Foreign Learners,-Yabancı Öğrenciler İçin Türkçe*, Ayyıldız Matbaası, Ankara.
- Gönençen, Şerafettin (1976); *Türkçe Öğreniyorum- I'm Learning Turkish*, y.y., Ankara.
- Uysal, Sermet Sami (1977); *Yabancılar Türkçe Dersleri I-II, III*, İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Okulu Yayını, İstanbul.
- Türker, İbrahim (1978-1993); *Türkçe Dersleri (Dil- Kültür- Sosyal Bilgiler) 5-6-7-8*, Önel Verlag, Köln.
- Uysal, Sermet Sami (1979); *Yabancılar Türkçe Dersleri: Konuşma, Okuma, Yazma ve Dil Bilgisi*, İstanbul Sermet Matbaası, İstanbul.
- Koç, Nurettin ve Akça, Mesut (1979); *Yabancılar İçin Temel Türkçe I*, Genel Kurmay Başkanlığı Yayınları, Ankara.

- Zülfikar, Hamza (1980); *Yabancılar İçin Türkçe Dilbilgisi*, Ankara Üniversitesi Türkçe Kursu Yayınları, Ankara.
- Ersen-Rasch, Margarete (1980); *Türkisch für Sie: Sizin İçin Türkçe; Türkisch für Sie, Wortschatz-Schlüssel: Sizin İçin Türkçe, Kelime Hazinesi-Anahtar; Türkisch für Sie, Grammatik: Sizin İçin Türkçe, Dilbilgisi*, Max Hueber Verlag, Müncher.
- Güre, Mensure (1980); *Türkisch Im Deutschen Sprachgebiet: Almanca Yoluyla Türkçe*, Hürriyet Ofset Matbaacılık ve Gazetecilik A. Ş., İstanbul.
- Mardin, Yusuf (1984); *Turkish Phrase Book*, Haset Kitabevi, İstanbul.
- Mardin, Yusuf (1984); *Colloquial Turkish*, Haset Kitabevi, İstanbul.
- Hengirmen, Mehmet (1986); *Türkçe Öğreniyorum I, II, III ve Ekleri*, Engin Yayınevi, Ankara.
- Hengirmen, Mehmet ve Nurettin Koç (1986); *Türkçe Öğreniyoruz I*, Nurol Matbaacılık, Ankara.
- Hengirmen, Mehmet (1986); *Türkçe Öğreniyoruz*, Engin Yayınları, Ankara.
- Koç, Nurettin (1986-1987); *Güzel Türkçeyi Öğreniyorum 1,2,3,4 Serisi*, İnkılap Yayınevi, İstanbul.
- Savaşçı, Özgür (1989); *Türkçe Öğreniyorum: Turkish Aktiv I, Dil Bilgisi Çalışma Kılavuzu*, Langenscheidt Verlag, München.
- Harkort, Kalus Liebe (1989); *Türkisch für Deutsche: Almanlar İçin Türkçe*, Frankfurt:Scriptor.
- Can, Kaya (1991); *Yabancılar İçin Türkçe İngilizce Açıklamalı Türkçe Dersleri*, ODTÜ, Ankara.
- Koç, Nurettin (1994); *Yabancılar İçin Türkçe Dilbilgisi, Güzel Türkçeyi Öğreniyorum I-II- III., Öğrenci Kitabı*, İnkılap Yayınları, İstanbul.
- Aksan, A., Tuzkapan, A., Türkmen, E., de Waal Rein, K., Adsız, S. (1994); *Türkçemizi Geliştirelim, 9-10 Yaş Grubu İçin; Okuma Kitabı*, Schulbuch Verlag, Hückelhoven.
- Vural, Gürkan (1996); *Yabancılar İçin Türkçeye Doğru I-II, III, Öz-Eğit-Der Yayınları*, İstanbul.
- Yıldırım, Müfit (1996); *A Pratical Course in Turkish: Yabancılar Pratik Türkçe Dersleri*, Doruk yayıncılık, Ankara.

- Kornfilt, Jaklin (1997); Turkish, London: Routledge.
- Sebüktekin, Hikmet (1997); *Turkish for Foreigners, Yabancılar İçin Türkçe 1-2*, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Serin, Muammer ve E. Eser Taylan (1997); *Alıştırma Kitabı*, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Doğan, Bekir Orhan (1999); *Modern Turkish Yabancılar Türkçe Dersleri (CD'li)*, Beşir Yayınevi, İstanbul.
- Çetin, Mustafa (1999); *Türkofoni Dene Kendini Test Kitabı*, Dil Evi Yayınları, İstanbul.
- Çetin, Mustafa (1999); *Türkofoni Türkçe Öğren 1, 2, 3, 4, 5, 6*, Dil Evi Yayınları, İstanbul.
- Çetin, Mustafa (1999); *Türkofoni Türkçe Öğren 1, 2, 3, 4, 5, 6 Alıştırma Kitabı*, Dil Evi Yayınları, İstanbul.
- Çetin, Mustafa (1999); *Türkofoni Türkçe Öğren 1, 2, 3, 4 English Keybook*, Dil Evi Yayınları, İstanbul.
- Çetin, Mustafa (1999); *Türkofoni Türkçe Öğren 1, 2, 3, 4 French Keybook*, Dil Evi Yayınları, İstanbul.
- Çetin, Mustafa (1999); *Türkofoni Türkçe Öğren 1, 2, 3, 4 German Keybook*, Dil Evi Yayınları, İstanbul.
- Çetin, Mustafa (1999); *Türkofoni Türkçe Öğren 1, 2, 3, 4 Japanese Keybook*, Dil Evi Yayınları, İstanbul.
- Çetin, Mustafa (1999); *Türkofoni Türkçe Öğren 1, 2 Metin Yardımcısı*, Dil Evi Yayınları, İstanbul.
- Çetin, Mustafa (1999); *Türkofoni Türkçe Öğren 1, 2, 3, 4, 5, 6 Öğretmen El Kitabı*, Dil Evi Yayınları, İstanbul.
- Çetin, Mustafa (1999); *Türkofoni Türkçe Öğren 1, 2, 3, 4 Portuguese Keybook*, Dil Evi Yayınları, İstanbul.
- Kabardin, Oleg (1999); *Türkçe Öğreniyorum, Multilingual Yabancı Dil Yayınları*, İstanbul.
- Şeylan, Ali, Alev Özışık ve Selim Cihan (2000); *Türkçe Öğreniyorum-Turkish Active Temel Türkçe I-II*, Medi-T.Ö.MER. Kitapları.
- Şeylan, Ali, Alev Özışık ve Selim Cihan (2000); *Türkçe Öğreniyorum-Turkish Active Orta Türkçe I-II*, Medi-T.Ö.MER. Kitapları.

- Şeylan, Ali, Alev, Özışık ve Selim Cihan (2000); *Türkçe Öğreniyorum-Turkish Active Yüksek Türkçe I-II*, Medi-T.Ö.MER. Kitapları.
- Komisyon, (2000-2006); *Yabancılar İçin Türkçe Gökkuşağı*, Dilset Yayınları, İstanbul.
- Komisyon, (2000-2002); *Yabancılar İçin Türkçe 1 ve Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi 1*, Gazi Üniversitesi TÖMER Yayınları, Ankara.
- Açıkgöz, Emine (2002); (Ed.) *Hitit Yabancılar için Türkçe Seti (1-2-3 Ders ve Çalışma Kitapları)*, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- Akış, İbrahim ve Ferhat Aslan (2003); *Yabancılar için Temel Türkçe Alıştırmalar Kitabı 1-2-3*, Çantay Yayınları.
- Çetin, Mustafa (2003); *Ekler Sözlüğü*, Dil Evi Yayınları, İstanbul.
- Çetin, Mustafa (2003); *Turkuaz Cümleler*, Dil Evi Yayınları, İstanbul.
- Çetin, Mustafa (2003); *Turkuaz Çekim*, Dil Evi Yayınları, İstanbul.
- Çetin, Mustafa (2003); *Turkuaz Dilbilgisi*, Dil Evi Yayınları, İstanbul.
- Çetin, Mustafa (2003); *Turkuaz Türkçe Konuşalım 1-2*, Dil Evi Yayınları, İstanbul.
- Çetin, Mustafa (2003); *Turkuaz Zamanlar*, Dil Evi Yayınları, İstanbul.
- Hengirmen, Mehmet (2003); *Türkçe Öğrenelim 1-2-3-4 Let's Learn Turkish*, Engin Yayınevi, Ankara.
- Özbay, Murat ve Fahri Temizyürek (2003); *Türkçe Öğreniyoruz- Orhun Dil Öğretim Seti*, TİKA Yayınları, Ankara.
- Özbay, Murat ve Fahri Temizyürek (2003); *Türkçe Öğreniyoruz- Güneş Dil Öğretim Seti (1-2-3-4 Ders ve Çalışma Kitapları)*, TİKA Yayınları, Ankara.
- Yıldırım, Müfit (2003); *Yabancılar Pratik Türkçe Dersleri*, Doruk Yayınları, Ankara.
- Kavas, Yakup (2004); *Türkçe Konuşmak İstiyorum: Yabancılar İçin İngilizce Açıklamalı Türkçe Dersleri*, Alfa Yayınları.
- Sözer, Zeki (2004); *Yabancı Dilim Türkçe 1, 2, 3, 4*, Dilmer Yayınları, Ankara.
- Göksel, Aslı ve Celia Kerslake (2005); *Turkish: A Comprehensive Grammar*. Routledge. London.

- Öztürk, Tuncay, Sezgin Akçay, Abdullah Yiğit, Ercan Taşdemir ve S. Serkan Başak (2005); *Yeni Öğrenenler için Gökkuşuğu Türkçe Öğretim Seti*, Dilset Yayınları, İstanbul.
- Yılmaz, Hakan (2005); *Türkçe Okuyorum 1*, Dilmer Yayınları. (Cd ile).
- Jackel, Ralph ve Gülnur Doğanata Erciyes (2006); *A Dictionary of Turkish Verbs: In Context And By Theme*, Georgetown University Press.
- Kononov, Andrey Nikolayevich (2006); *Ruslar İçin Türkçe*, Milenyum Yayınları.
- Polat, Yusuf ve Gökay Abeş (2006); *Yabancılar İçin Betimlemelerle Türkçe Dilbilgisi Alistirmaları*, Multilingual Yabancı Dil Yayınları, İstanbul.
- Güçer, Adem ve Mehmet Ali Selçuk (2007); *Yabancılar İçin Pratik Türkçe Konuşma Kılavuzu (Almanlar İçin)*, Güven Kitap Yayın Dağıtım.
- Mirici, İ. Hakkı, Özlem Saka, Binnur İlter Genç ve Philip Glover (2007); *Turkish Language Course for Complete Beginners*, Gazi Kitabevi, Ankara.
- Polat, Yusuf (2007); *Yabancılar İçin Betimlemelerle Türkçe Dilbilgisi Alistirmaları (Rusça Bilenler İçin)*, Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Dudina, L. N. (2008); *Pratik Türkçe Öğrenme-Ruslar İçin*, Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Duru, Hüseyin (2008); *Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi- Temel Seviye*, Ebruli Ajans Yayınları, İstanbul.
- Meriç, Şükrü ve Birsen Çankaya (2008); *Easy Turkish Course/İngilizler İçin Kolay Türkçe*, Fono Yayınları.
- Polat, Yusuf (2008); *Türkçe'nin Kapıları /Yabancılar İçin Türkçe (Cd Ekli)*, Kurmay Basım Dağıtım, İstanbul.
- Tüm, Gülден (2008); *Türkçe Alistirma Kitabım (My Turkish Exercise Book)*, Nobel Yayınevi, Adana.
- Uzun, N. Engin (Ed.), (2008-2010); *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti (A1, A2, B1, B2, C1 Ders ve Çalışma Kitapları)*, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- Ülker, Çiğdem (2008); *Makedonlar İçin Türkçe*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

- Arslan, Mustafa (2010); *Yabancılar Türkçe Öğretim Kılavuzu-Temel Seviye*, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Doğan, B. Orhan (2010); *Modern Turkish*, Beşir Kitabevi, y.y.
- Tüm, Gül den (2010); *Acaba Ne Demek İstiyor? (Cominon Mistakesin Turkish Phrases). Turkish Test Book For Foreign Students*. Nobel Yayınevi, Adana.
- Beyazıt, Hakan ve Servet Kemikli (2011); *Türkçe Öğreniyoruz (Yabancılar İçin Türkçe/Cd ilaveli)*, Alfa Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.
- Arslan, Ferhat (Ed.), (2011); *Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı (Temel-Orta-İleri)*, İstanbul Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Arslan, Ferhat (Ed.), (2011); *Yabancılar İçin Türkçe Alıştırma Kitabı (Temel Türkçe- Orta Türkçe)*, İstanbul Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Bölükbaş, Fatma, Funda Keskin, Enver Gedik ve Fazilet Özenç (2012); *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı (A1, A2, B1, B2, C1 Ders ve Çalışma Kitapları)*, Kültür Sanat Basımevi, İstanbul.
- Günay, Doğan, Özden Fidan, Funda Uzdu Yıldız ve Betül Çetin (2012); *İzmir Yabancılar İçin Türkçe A1-A2 (Ders ve Alıştırma Kitabı)*, DEDAM-Papatya Yayınları.
- Ketrez, F. Nihan (2012); *A Student Grammar of Turkish*, Cambridge University Press.
- Kuşzade, Münir (2012); *Araplar İçin Türkçe Konuşma Kılavuzu*, Çantaş Yayınları.
- Erensayın, Muhammed Ensar (2014); *Yabancılar İçin Temel Türkçe Dilbilgisi-Basic Turkish Grammer For Foreigners*, Başka Yerler, y.y.
- Barın, Erol, Şaban Çobanoğlu, Şeref Ateş, Mustafa Balcı ve Cihan Özdemir, (Ed.) (2015); *Yedi İklim Türkçe Seti (A1, A2, B1, B2, C1, C2 Ders, Çalışma ve Öğretmen Kılavuz Kitapları, Cd ilaveli)*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık ve Ticaret İşletmesi, Ankara.
- Polat, Hüseyin (2015); *Yabancılar İçin Rusça Açıklamalı Türkçe Okuma Metinleri-Temel Düzey A1-A2*, Kurmay Yayınları, y.y. (Dilbilim, 2018; Erdem, 2009; Göçer vd., 2012).

Yukarıda örnek olarak verilen kitaplara bakıldığında ağırlıklı olarak seviyelendirilmiş setler ve ana dil ile hedef dil karşılaştırmalı sözlüklerin yer

aldığı görülmektedir. Seviyelendirilmiş setler genellikle ders kitabı, çalışma kitabı, öğretmen kitabı ve özel sözlükler içermektedir. Bazı setlerde ise çoklu ortam anlayışı benimsenerek kaset ve CD'ler kullanılmıştır. Ne yazık ki hazırlanan setler, kullanılan kurumlarda benimsenen yaklaşım ve uygulamalardan dolayı farklılık içermekte ve birbirinden fazlasıyla ayrılmaktadır.

2.2.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yaşanan Sorunlar

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusu ülkemizde son birkaç yılda önem kazanmış ve üzerinde çalışılmaya başlanılan bir alan hâline gelmiştir. Ülkemiz, Batılı ülkelerin aksine yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanı üzerine araştırma ve çalışmalar yapma konusunda geç kalmıştır. Bu gecikme yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çeşitli alt yapı sorunlarını da beraberinde getirmiştir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi yurt içi ve yurt dışı olmak üzere iki farklı çevrede gerçekleşmektedir. Ayrıca yurt içinde ve yurt dışında Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi farklı hedef kitle ve farklı öğrenme amacı çeşitliliklerini de beraberinde getirmiştir. Bu durum doğal olarak yurt içinde ve yurt dışında Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda farklı sorunlara neden olmaktadır.

“MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından 6-8 Nisan 2010 tarihinde Marmaris’te “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Öğretmenliği Çalıştayı” yapılmıştır. Çalıştayda katılımcılar, Türkçenin Türkiye’de Yabancı Dil Olarak Öğretimi, Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi ve Yurt Dışında Yabancılar Türkçe Öğretimi ana başlıklarıyla 3 gruba ayrılmışlar ve aşağıdaki alt başlıklar üzerinde çalışmışlardır:

1. Türkçenin Türkiye’de Yabancı Dil Olarak Öğretimi Çalışma Grubunda
 - a. Mevcut uygulamalar ve sorunlar
 - b. Türkçenin öğretiminde yöntem konusu
 - c. Öğretmen yetiştirme- Öğretmen yeterlikleri-Eğitim programları
2. Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Çalışma Grubunda
 - a. Türkçe dersinin çok dilli ortamlarda verilmesi
 - b. Dersi verecek öğretmenin sahip olması gereken nitelikler
 - c. Dersin etkin ve verimliliği için öğretmenin sahip olması gereken donanım
 - d. Bu donanımın hangi yolla ve nasıl verileceği
 - e. Türkçe dersinin ülkelerde okul sistemine dahil edilmesinin önemi
3. Yurt Dışında Yabancılar Türkçe Öğretimi Çalışma Grubunda
 - a. Materyal geliştirme (Ders kitapları)
 - b. Öğretmen yetiştirme
 - c. Dil politikaları” (Mete, 2012:68-69).

Çalıştayın çalışma konularına bakıldığında Türkiye’de veya yurt dışında Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesiyle ilgili farklı alanlarda sorunların yaşandığı görülmektedir. Söz konusu bu sorunlar Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunun bir devlet politikası hâline gelmemesinden kaynaklanmaktadır. Yurt içinde ve yahut yurt dışında Türkçe öğretimiyle ilgili faaliyetler devlet tarafından koordine edilmemekte ve bu alandaki eksikliği çeşitli eğitim kurumları kendi yöntemleriyle gidermeye çalışmaktadır. Bahsi geçen bu kurumlar Türkçeyi yabancı dil olarak öğretirken farklı yöntem ve teknikler uygulamaktadırlar. Bu da kurumlar arasında bir yöntem birliğinin ve eş güdümün sağlanamamasına neden olmaktadır.

Yurt içinde ve yurt dışında yabancılara Türkçe öğreten çeşitli kurumlar bulunmaktadır. Yurt dışında üniversiteler, ortaöğretim kurumları, özel kurslar ve Türkoloji bölümlerinde yabancılara Türkçe öğretilirken, Türkiye’de ise üniversitelere bağlı dil merkezlerinde, özel ve resmi dil kurslarında yabancılara Türkçe öğretimi yapılmaktadır. Bahsi geçen bu kurumlar kendi amaçları doğrultusunda öğretim programı hazırlamakta fakat bu kurumlar arasında bir öğretim birliği bulunmamaktadır. Her kurum tarafından farklı amaç ve içerikle hazırlanan bu programlar Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda yetersiz görülmektedir. Bu nedenle “Yabancılara Türkçe öğretiminde programlar hazırlanırken hedef kitlenin ana dili, yaşı, eğitim düzeyi, kültürü dikkate alınmalıdır” (Er vd., 2012:63). Candaş Karababa (2009:276), öğretim programlarıyla ilgili sorunu şu şekilde ifade etmiştir: “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin; gereksinimlerine, düzeylerine, çeşitliliğine uygun öğretim programları bulunmamaktadır. Türkçeyi Türkiye’de öğrenenlerin yanı sıra yurt dışında öğrenenlerin veya yurt dışında yaşayan Türk çocukların Türkçe öğrenimi için çeşitli ders programları oluşturulmalıdır.”

Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı hazırlanırken dikkat edilmesi gereken bir hususta programın uygulanacağı ortamdır. Mete (2013), yapmış olduğu çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı hazırlamanın özellikle yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler için oldukça önemli olduğunu vurgulamıştır. Çünkü yurt dışında yapılan yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencinin öğrendiği dili kullandığı tek ortam sınıftır. Bu

nedenle yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin en iyi şekilde yapılabilmesi için uygulanabilir bir öğretim programının olması önemlidir. Yurt dışında Türkçe öğrenen öğrenciler için sınıf öğrenilen dilin kullanıldığı tek ortam olduğundan etkili ve uygulanabilir bir öğretim programının hazırlanması gereklidir. Mete (2013), çalışmasında iyi bir program hazırlanmazsa öğretimde zaman ve emek kaybı olacağını bunun da öğrencilerin motivasyonunu ve öğrenme isteğini olumsuz etkileyeceğini vurgulamıştır.

Ayrıca hazırlanacak programların yeni yönelimlerden ve gelişmelerden yararlanılarak hazırlanması da son derece önemlidir. Özellikle öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat edilerek, fikirlerini özgürce ifade edebildikleri, öğretim sürecine aktif bir şekilde katılacakları, iş birliğini temel alan çağdaş yönelimlerle hazırlanacak ortak bir program oluşturulmalıdır. Eryaman ve Kana (2014:219-223) yaptıkları çalışmada hazırlanacak bir yabancı dil olarak Türkçe öğretim programının yeni yönelimleri temel alan; Çoklu Zekâ Kuramı, yapılandırmacılık, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme, etkin öğrenme, yaşam boyu öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, beyin temelli öğrenme ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımlarıyla hazırlanması gerektiğini belirtmişlerdir.

Alandaki bir diğer sorun da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerin eğitim alt yapılarının birbirinden farklı olmasıdır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde üniversitelerin Türkçe Öğretmenliği, Türkçe Eğitimi, Türk Dili ve Edebiyatı, Dilbilim ve Yabancı Diller gibi bölümlerinde eğitim gören öğretmenler görev almaktadırlar.

“...Bu bölümler, yabancılara Türkçe öğretimi görevini üstlenmeye uygun ya da en yakın alanlar gibi görünse de söz konusu bölümlerin lisans ve varsa lisansüstü programları incelendiğinde; program içeriklerinin, yabancılara Türkçe öğretiminin gerekliliklerini yerine getirebilecek nitelikte ve yabancılara Türkçe öğretmek gibi özel bir alana öğretmen yetiştirmek için yeterli olmadığı görülmektedir” (Candaş Karababa, 2009:270-271).

Türkçe öğretimi ve yabancı dil öğretimi bölümleri birbirinden amaç ve kapsamı bakımından tamamen farklıdır. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi özel bir alandır. Bu alanla ilgili üniversitelerde ayrı bir lisans programı oluşturulmalı ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında uzman öğretmenler yetiştirilmelidir.

Görüldüğü üzere Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda birçok sorun yaşanmaktadır. Er vd.'nın (2012) sorunlarla ilgili yapmış oldukları çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin konular on ana başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklar şu şekildedir:

1. “Ders öğretim araç gereçleri bakımından yaşanan yetersizlikler
2. Lisans ve lisansüstü düzeyde görevli öğretim elemanları ile ilgili sorunlar
3. Öğretim programı yetersizliği
4. Türkçe öğretimi alanının farklı ana bilim dallarına ayrılmamış olması
5. Türkçenin dil özelliklerinden kaynaklanan sorunlar
6. Türkçe öğretimi ile ilgilenen kurumlarla ilgili sorunlar
7. Eğitim öğretim ortamı bağlamındaki yetersizlikler
8. Kullanılan yöntem ve teknikler bakımından yaşanan sıkıntılar
9. Alfabeden kaynaklanan sorunlar
10. Devlet politikasının olmaması” (s. 59-60).

Adı geçen çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaşanan sorunlarla ilgili yazılan makaleler incelenmiş ve bu sorunlar içerisinde en çok makalenin yazıldığı konu “ders öğretim araç-gereçleri bakımından yaşanan yetersizlikler” olmuştur. Ders öğretim araç-gereçleri bakımından yaşanan yetersizliklerle ilgili makaleler ise şu konular üzerine yazılmıştır:

1. “Alandaki ders materyallerinin azlığı
2. Yabancılar Türkçe öğretimi için ciddi bir internet sayfasının/ağının bulunmaması
3. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni doğrultusunda ders materyallerinin hazırlanması
4. Ders kitaplarının ölçme-değerlendirme kısımlarındaki eksiklikler
5. Ders kitaplarının günümüz şartlarına uygun olmaması
6. Basılı materyalin görsel araç gereçle desteklenmemesi
7. İngilizce için hazırlanan yabancı dil setlerinin yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılması
8. Modern ders araçları sorunu” (Er vd., 2012:59).

Çalışmadan da anlaşılacağı üzere yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin bir devlet politikası hâline gelmemesi gibi temel teşkil eden bir problemten sonra uygulama alanında karşılaşılan en sık sorunların başında araç-gereçlerin yetersizlikleri, eksiklikleri, şartlara uygun olmaması vb. nedenler gelmektedir. Bunun nedeni Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten kurumlar arasında bir öğretim birliğinin olmaması ve her kurumun kitapları kendi yöntem ve tekniklerine göre kendilerinin hazırlıyor olmasıdır. Bu da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tüm kurumlar tarafından eş güdümlü bir şekilde yürütülmesine engel olmaktadır. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanacak kitapların tüm

kurumlar tarafından benimsenen ortak bir yöntemle, bireysel farklılıkları dikkate alarak dersin amaç ve içeriğine uygun bir biçimde hazırlanması gerekmektedir.

2.3. Eğitim-Öğretimde Ders Kitaplarının Yeri ve Önemi

Eğitim ve öğretimde materyal denilince akla hiç şüphesiz ilk gelen kaynak ders kitaplarıdır. Ders kitapları geçmişte olduğu gibi bugün de eğitim ve öğretimin vazgeçilemez bir parçasıdır. Halis (2002:51)'e göre, ders kitapları; eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek üzere öğrencinin öğrenme yaşantılarına kaynaklık eden öğretim materyallerinden biri, hatta birçok durumda tek öğretim materyalidir. Kılıç ve Seven de (2002:17) okullarda öğretim programlarına dayalı olarak hazırlanmış ders kitaplarının en çok kullanılan öğretim materyali olduğunu vurgulamaktadırlar.

Ders kitapları dünyada kullanılan en önemli eğitim materyalinin başında gelmektedir. Japonya'da ders kitapları öğrenme öğretme sürecinde temel kaynak sayılırken, ABD'de yapılan bir araştırmada, öğrencilerin sınıftaki zamanlarının %70'i ile %95'ini ders kitapları ve ders kitaplarıyla ilgili etkinliklere harcadıkları tespit edilmiştir. Yine ABD'de yapılan başka bir araştırmada ise ilköğretim ve ortaöğretimdeki öğretmenlerin %56.3'ü ders kitaplarını okumada kullanırken, %26.2'sinin ise ders kitaplarındaki konuları kaynak olarak kullandığı görülmüş böylece öğretmenlerin toplam %81.5'i ders kitaplarını öğretimde kullanarak önemli bir materyal ve eğitim aracı olduğunu ortaya koymuşlardır (Kaya, 2005:82).

Türkiye'de ders kitaplarının durumuna bakıldığında ise öğrenme ve öğretme amaçlı olarak kullanıldıkları görülmektedir. Ders kitapları, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin neler öğreneceğini, öğretmenlerin neler öğreteceğini önemli ölçüde belirleyen kaynaklardır (Küçükahmet, 2003: 18).

Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği'nde ders kitabı, “her tür ve derecedeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılacak olan, konuları öğretim programları doğrultusunda hazırlanmış, öğrenim amacı ile kullanılan basılı eser” olarak tanımlanmıştır (MEB, 1995:598). Ur (1996) ise ders kitaplarını, düzenleyici ve zamanlayıcı yönüyle öğretim programlarının iskeleti şeklinde tanımlamaktadır. Bu da ders kitaplarının, öğrenci

ve öğretim programları arasında bir köprü vazifesi görerek öğretilmek istenilen amaç ve kazanımların taşıyıcısı olduğunu göstermektedir. Ders kitapları öğretim programlarının taşıyıcısı olarak düşünüldüğünde ders kitabını, “bir eğitim programında yer alan kazanım, içerik, öğrenme- öğretme süreci ile ölçme değerlendirme boyutlarına uygun olarak hazırlanmış ve öğrenme amaçlı kullanılan basılı bir öğretim materyali” olarak da tanımlamak mümkün olacaktır (Demirel ve Kırımlı, 2005:2).

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere ders kitaplarının, öğretim programlarının hedeflerine uygun bir biçimde hazırlanmış olması oldukça önemlidir. Çünkü öğretmenler, ders aracı olarak öğretim programlarını değil ders kitaplarını kullanmaktadırlar. Bu nedenle öğretmen için temel kaynak sayılan ders kitaplarının öğretim programına uygun şekilde hazırlanması önemli bir husustur. “Öğretmen açısından ders kitabı, izlenmesi öngörülen eğitim programının hem bir tamamlayıcısıdır hem de sınıf içi uygulamalara kılavuzluk eden temel bir kaynaktır” (Esen ve Bağlı, 2002:144).

Öğretmenler için kılavuz görevinde olan ders kitapları öğrenciler için ise edindikleri tüm bilgi, beceri ve alışkanlıkların temel kaynağıdır. Öğrenciler için ders kitabının temel amacı, aranılan bilgiye kolay ve doğru yoldan ulaşmada temel kaynak olması ve problem çözme becerisini geliştirerek sorunlara çözüm üretebilir olmaktır. Öğrenciler eğitim hayatları boyunca öğretim programlarının ön gördüğü beceri ve alışkanlıkları büyük oranda ders kitabı ve öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinlikler vasıtasıyla edinirler. Bu sebeple kitaplarda bulunan etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çekecek düzeyde olması son derece önemlidir. Bireysel farklılıklar düşünüldüğünde her öğrencinin ilgi alanı ve öğrenme stili birbirinden farklı olacaktır. Bu durum kitaplarda kullanılacak etkinliklerin bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak hazırlanması gerektiğini göstermektedir. Sadece etkinliklerin değil kitabın genelinin de bireysel farklılıklar göz önüne alan bir yaklaşım veya yöntemle hazırlanması öğrencilerin istenilen hedeflere daha kolay ulaşmasına yardımcı olacaktır. Bireysel farklılıkların en çok önemsendiği ve vurgulandığı kuram Çoklu Zekâ Kuramıdır. Bu nedenle hazırlanacak ders kitaplarında bu kuramı temel almak oldukça önemlidir. Çoklu

Zekâ Kuramının eğitim ortamları ve ders kitaplarında kullanılmasının önemi aşağıdaki bölümde ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

2.4. Zekâ ve Çoklu Zekâ Kuramı

Bu bölümde; zekânın tanımı, zekâ ile ilgili Kuramlar, Çoklu Zekâ Kuramının ortaya çıkışı, zekâ alanları ve özellikleri, zekâ alanlarının gelişimini etkileyen faktörler, eğitimde Çoklu Zekâ Kuramının önemi, yabancı dil öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramının yeri ve ders kitaplarında Çoklu Zekâ Kuramının kullanılması konuları üzerinde durulacaktır.

2.4.1. Zekâ

Zekâ, geçmişten günümüze üzerinde çalışılmaya devam eden soyut bir kavramdır. Bu nedenle araştırmacılar tarafından hep merak edilen ve sınırları çizilmeye çalışılarak somutlaştırılmak istenilen bir kavram olmuştur. Bilimsel alan yazınında zekâ sözcüğü Cicero tarafından, Latince “intelligence” (interlegentia) terimiyle kullanılmıştır. “Bu terim dinamik ve orektik başka bir deyişle duygulanımsal ve hazsal süreçlere karşıt olarak zihinsel özelliklerin anıksal ya da bilişsel özellikleri biçiminde iki katlı bir sınıflama olarak tanımlanmıştır” (Gülfil, 2010:25). Stenberg zekâyı, “çevresel unsurları seçme ve değiştirmede gerekli olan zihinsel yetenekler” olarak tanımlarken Wechsler ise zekâyı “bir bireyin, amaca uygun davranma, rasyonel düşünme ve çevresiyle etkili iletişim içinde olma yetisi” olarak tanımlamaktadır (Akt. Demirel vd., 2006:8). William Sten’e göre ise zekâ, bireyin düşüncesini yeni durumlara bilinçli olarak aktarabilmesine ilişkin genel yetenektir (Akt. Demirel vd., 2006:7). Araştırmacılar arasında zekânın tanımıyla ilgili tam bir fikir birliği sağlanamasa da tanımlardaki ortak örüntünün; “yüksek düzeyde yetenekler (soyut muhakeme, zihinsel temsil, problem çözme, karar verme), çevreye uyum ve öğrenme yeteneği” olduğu görülmektedir (Demirel vd., 2006:13). “Günümüze dek, araştırmacılar bireylerin zihinsel yapılarına ve davranışlarına bakarak zekâ üzerinde fikirler yürütmüşlerdir. Buna göre zekâ, kimi zaman bir testten alınan puan, kimi zaman çevreye uyum sağlama, kimi zaman da problem çözme olarak düşünülmüştür” (Bümen, 2005:1).

Geçmişten günümüze araştırmacılar tarafından insan zekâsı birçok kuram ile açıklanmaya çalışılmıştır. İnsan zekâsı ile ilgili kuramları iki ana başlık altında

ele almak mümkündür. Bu başlıklardan birincisi zekâyı tek faktörle açıklayan kuramlardır. Zekâyı tek faktörle açıklayan kuramcılar ve kuramları şu şekildedir:

Zekâyı ölçmeye yönelik ilk çalışma Galton tarafından yapılmıştır. Galton insanın duyu organları ne derece keskin ise zekâsının da o derece iyi olduğunu ileri sürmüş ve duyum keskinliği ile zekâ arasında bağlantı kurmuştur. Duyu organlarının keskinliğini ölçmek için ölçüm araçları geliştiren Galton yaptığı çalışmada temel duyuların duyarlılığını incelemiş; zekâyı bilgileri yapısallaştırma ve kullanma olarak ele almıştır (Ülgen, 1997:26).

Galton'un başlattığı bu geleneği, Psikolog Mc Keen Cattell ABD'ye taşıyarak zekâ testleri ve zekâ ölçümü için gereken temel kuramsal çalışmayı gerçekleştirmiştir (Bümen, 2005:2).

Binet de kendisinden öncekiler gibi zekâyı duyum keskinliğini saptamaya yarayan araçlarla ölçmeye çalışmıştır. Binet 1900'lü yılların başında Fransız eğitim bakanının isteğiyle bir grup arkadaşıyla okulda başarı gösteremeyen risk altındaki çocukları belirlemek üzere bir test geliştirmiştir. Bu test daha sonraları bireylerin genel kapasitelerini ya da zekâlarını ölçmede kullanılan psikometrik bir ölçek hâline gelmiştir (Bümen, 2005:2).

Yukarıda adı geçen araştırmacıların çalışmaları sonucunda zekânın tek faktör ile nasıl açıklandığına dair bilgiler edinilmiştir. Zekâ kuramlarıyla ilgili ikinci başlık ise zekâyı çok faktörle açıklayan kuramlardır. Zekâyı çok faktörle açıklayan kuramcılar ve kuramları şu şekildedir:

Sperman zekâyı “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. Zekâ içerisinde yer alan özel faktörlerin sayısı birbirinden farklı zihin etkinliklerinin sayısı kadardır (Karadeniz, 2006:13).

Thorndike, Spearman'ın “g” faktörünü reddederek zekânın tek bir faktörden oluşmadığını zekânın birçok faktörden meydana geldiğini savunur. Thorndike zekâyı soyut zekâ, sosyal zekâ ve mekanik zekâ olarak üçe ayırır. Thorndike soyut zekâyı; sayı, sözcük cinsinden sembollerini anlama ve kullanma yeteneği, sosyal

zekâyı; insanları anlama ve onlarla iyi ilişkiler kurma yeteneği, mekanik zekâyı ise çeşitli araç-gereç ve makineleri anlama ve kullanma yeteneği olarak tanımlar (Bümen, 2001:2).

Guilford belli bir zihinsel etkinliğin oluşabilmesi için içerik, işlem ve ürün olmak üzere üç boyuta ihtiyaç duyulduğunu açıklamıştır. Bu üç boyutun birbiriyle etkileşimi sonucunda birbirinden bağımsız 120 çeşit özel zekâ türünün söz konusu olabileceğini ileri sürmüştür. “Ancak düşünmenin karmaşıklığı ve soyut olması nedeniyle zihnin yapısını yeterince açıklayamamıştır” (Gülfil, 2010:26).

Thurstone, birbirinden bağımsız unsurlardan ve farklı performanslarla ölçülebilecek bir dizi zihinsel becerilerin varlığından söz etmektedir. Thurstone zekâyı yedi faktörle açıklamaktadır. Bunlar; sözel kavrama, sayısal yetenek, uzamsal görsellik, sözcük akıcılığı, tümevarımcı akıl yürütme, belek gücü ve algılama gücüdür (Saban, 2010:7-8).

Sternberg ise “Triarşik” kuramı ile analitik, yaratıcı ve pratik olmak üzere zekânın üç boyutu olduğunu belirtmektedir (Paik, 1998; Sternberg, 1996; Akt.; Temiz, 2007:8).

Son olarak Gardner “Çoklu Zekâ Kuramı” ile her insanın doğuştan sekiz zekâ türüne sahip olduğunu ve bu zekâ türlerinin geliştirilebilir nitelikte olduğunu vurgulamıştır. Gardner zekânın çok bileşenli bir yapı olduğunu, IQ testleri gibi geleneksel testlerin yetenek ya da performansın bir kısmını ölçebildiğini, öğrencilerin çoklu yeteneklerinin değerlendirilmesinde klasik zekâ testlerinin yetersiz kaldığını belirtmiştir.

Görüldüğü üzere zekâ araştırmacılar tarafından çeşitli kuramlar doğrultusunda incelenmiştir. Gardner ortaya attığı kuramla daha önceki kuramları temelden sarsarak zekâyı yeni bir boyut getirmiştir. Bunun sonucunda zekâ eski ve yeni olmak üzere iki anlayış etrafında şekillenmiştir. Eski ve yeni zekâ anlayışlarının karşılaştırılması ise şu şekildedir:

Tablo 2.1: Eski ve Yeni Zekâ Anlayışlarının Karşılaştırılması

ZEKÂYA İLİŞKİN ESKİ ANLAYIŞ	ZEKÂYA İLİŞKİN YENİ ANLAYIŞ
--	--

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

Kaynak: Ahmet Saban, (2005). Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim, (5. Baskı), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, s. 4.

Tablo 2.1'e bakıldığında eski zekâ anlayışına göre zekâ, doğuştan kazanılır, tektir, değiştirilemez, sabittir, gerçek hayattan soyutlanır, IQ testleriyle ölçür ve öğrencileri sınıflandırmak için kullanılır. Yeni zekâ anlayışına göre ise zekâ, kalımsaldır, iyileştirebilirdir, çoğuldur, IQ testleriyle ölçülemez, gerçek hayattan soyutlanamaz ve öğrencileri sınıflandırmak için değil öğrencilerdeki gizil güçleri ortaya çıkarmak için kullanılır.

2.4.2. Çoklu Zekâ Kuramı

Nöropsikoloji ve gelişim uzmanı olan Gardner, insan zekâsının geleneksel zekâ anlayışının savunduğu IQ testleriyle ölçülebileceği görüşüne karşı çıkmakta, hatta insan zekâsının tek bir faktörle açıklanamayacak kadar çok sayıda yeteneğe sahip olduğunu belirtmektedir. Gardner 70'li ve 80'li yıllarda bireylerin bilişsel kapasitelerini araştırmaya başlamıştır. "Boston Üniversitesindeyken yeteneklerin örüntüsünü anlamaya, bilişsel ya da duyuşsal kazaların etkilerini belirlemeye çalışmıştır" (Bümen, 2005:4). Aynı zamanda Harvard Üniversitesinde "Project Zero" adlı projede normal ve üstün yetenekli çocuklarla ilgili araştırmalar yapmış, bilişsel yeteneklerin gelişimini incelemiştir. 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 gözlem sonucunda Gardner, insan zekâsının tek

faktörlü olmadığı ve birden fazla zekâ potansiyeline sahip olduğu çıkarımına ulaşmıştır. Bu çıkarım Çoklu Zekâ Kuramının başlangıç noktasını oluşturmuştur.

Söz konusu çıkarım sonucunda Gardner zekâyı, “bir ya da birden fazla kültürel çerçeve içinde değerlendirilen bir sorun çözme veya ürün yaratma becerisi” olarak tanımlamaktadır (Gardner, 2017:29). Bu tanımla Gardner, zekânın üç boyutunu öne çıkarmaktadır. Bunlar:

1. “Zekâ, bir bireyin içinde yaşadığı toplumda veya başka bir kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme kapasitesidir.
2. Zekâ, bir bireyin gerçek hayatta karşılaştığı problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisidir.
3. Zekâ, bir bireyin çözüme kavuşturması gereken yeni veya karmaşık yapılı problemleri keşfetme yeteneğidir” (Saban, 2010:8-9).

Ayrıca Gardner insanlardaki farklı yetenek ve becerileri “zekâ alanları” olarak adlandırmış böylece zekâyı geniş bir bakış açısı kazandırmıştır. Gardner, neden özellikle müziksel, görsel, bedensel ve sosyal alanlardaki becerileri sadece yetenek olarak değil, farklı zekâ alanları olarak kavramsallaştırdığını, Weinreich-Haste (1985:48) ile yaptığı bir görüşmede şu şekilde açıklamaktadır:

“İnsanlar birini tanımlarken genellikle ‘o, mükemmel bir müzik yeteneğine sahip olmasına rağmen çok fazla zeki değildir’ gibi ifadeler kullanmaktadır; çünkü uzun yıllar zekilik, sadece sözel ve sayısal yeteneklerle sınırlandırılmış ve özdeşleştirilmiştir. Eğer ben de ‘insanlarda yedi [ya da sekiz] farklı yetenek vardır’ deseydim, birçok kimsenin de hâlihazırda sahip olduğu zekâ anlayışına farklı bir bakış açısı kazandırmamış olacaktım. Diğer yandan, bütün bu yetenek alanlarını farklı zekâ alanları olarak tanımlamakla daha önceden sadece tekil olarak algılanan, fakat gerçekte çoğul olan zekâ olgusuna yeni bir yorum ve bakış açısı getirerek insanların dikkatlerini bu yöne çekmeyi başardım” (Akt.; Saban, 2014:41-42).

Gardner bu söylemleriyle zekâyı, IQ testleriyle ölçmeye çalışan ve zekânın tek bir faktörden meydana geldiğini savunan geleneksel zekâ anlayışını temelden sarsmış ve zekânın çok faktörlü bir yapı olduğunu ortaya koymuştur. Gardner, 1983’te yayımladığı “Frames of Mind (Zihin Çerçeveleri)” adlı kitabıyla bir insanın en az yedi temel zekâ alanına sahip olduğunu açıklamıştır. Ayrıca Gardner, yedi zekâ alanını tanımlarken bu sayının insan yeteneklerinin çokluğunu ifade etmekte asla yeterli olmadığına ve her zaman daha fazla zekâ alanlarının olabileceğine de vurgu yapmıştır. Nitekim Gardner yapmış olduğu bir görüşmede sekizinci bir zekâ alanının varlığından söz etmiş ve 1999 yılında “Intelligence Reframed (Zekâ Yeniden Yapılandırıldı)” adlı eserinde bu zekâ alanını da

kapsayacak şekilde Çoklu Zekâ Kuramını yeniden formüle etmiştir. Gardner'ın ileri sürdüğü sekiz zekâ alanı ise şunlardır: Sözel-dilsel zekâ, mantıksal-matematiksel zekâ, görsel-uzamsal zekâ, müziksel-ritmik zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, sosyal zekâ, öze dönük zekâ ve doğacı zekâ.

Ayrıca insanın varoluşu ile ilgili temel soruları sorma eğilimini kapsayan varoluşsal zekâ dokuzuncu zekâ alanı olarak düşünülmekte ve hâlen araştırılmaktadır. Bu zekâ alanının nörolojik temeli ve bağlantılı olduğu beyin bölgesine dair kesin kanıt bulunmaması nedeniyle bilimsel bağlamda somutlaştırılamamış bir zekâ türüdür (Gürel ve Tat, 2010:352). Çünkü Gardner'ın bir yeteneği zekâ alanı olarak tanımlayabilmesi için nörolojik bir kanıtı ihtiyacı vardır. Gardner, bu zekâyı biyolojik bir alan bulamadığından “yarım zekâ” adını vermiş ve bu özelliği listeye daha sonra ekleyebileceklerini belirtmiştir (Bümen, 2005:6).

Sonuç itibariyle Gardner tarafından “Çoklu Zekâ Kuramı” olarak adlandırılan sekiz zekâ alanı bulunmaktadır. Bu zekâ alanlarının temelinde nörobiyolojik ve kültürel boyutlar yer almaktadır. Nörobiyolojik temelli araştırmalar öğrenmenin, hücreler arasında sinaptik değişimler sonucu gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Yani değişik öğrenme ürünlerinin beynin değişik bölgelerinde gerçekleştiği düşünülmektedir. Kuramın kültürel temelin de ise farklı kültürlerin farklı zekâ alanlarına değer vermesi yer almaktadır. Bir kültürde fazla değer verilen zekâ alanları diğerlerine göre daha hızlı ve çok daha fazla gelişmektedir (Bümen, 2001:9-10). Kısacası nörobiyolojik ve kültürel temeller zekâ alanlarının gelişimini etkileyen temel faktörlerdir. Bu faktörleri ayrı bir başlık altında incelemek mümkündür.

2.4.3. Çoklu Zekâ Alanlarının Gelişimini Etkileyen Faktörler

Çoklu Zekâ Kuramına göre her birey sekiz zekâ alanına sahiptir. Fakat bireylerdeki bu zekâ alanlarının olumlu veya olumsuz yönde gelişmesini etkileyen bazı faktörler mevcuttur. Bu faktörler biyolojik nitelik, kişisel hayat hikayesi, tarihsel ve kültürel özgeçmiş, kristalleştirici ve felce uğraticı deneyimler olmak üzere dört başlık hâlinedir. Sırasıyla bu faktörler şu şekildedir:

2.4.3.1. Biyolojik Nitelik

Bu faktör, bir bireyin genetiksel veya kalıtsal olarak taşıdığı izler ile bu bireyin beyinde doğumdan önce, doğum sırasında ve doğumdan sonra meydana gelen tüm tahripleri kapsar. Örneğin, bir annenin gebelik esnasında kullandığı çeşitli maddeler (sigara, alkol vb.) bebeğin sinir isteminde çeşitli hasarlara neden olacaktır. Sinir sisteminde hasar meydana gelen çocuklar zekâ alanlarını geliştirmede çeşitli engellerle karşılaşacaklardır.

2.4.3.2. Kişisel Hayat Hikayesi

Bu faktör, bir bireyin çeşitli zekâ alanlarının gelişimini hem olumlu hem de olumsuz yönde etkileyen ebeveynleri, arkadaşları, öğretmenleri ve diğer insanlarla olan bütün ilişkilerinin, etkileşimlerinin ve tecrübelerinin doğasını kapsar. Örneğin, bir müzik enstrümanı alamayan yoksul bir ailenin çocuğu müziksel-ritmik zekâ açısından geri kalabilir. Bir çocuk ressam olmak istediği hâlde, ailesi hukuk okumasını isterse çocuğun görsel zekâsının gelişimin engellemiş olacaklardır. Diğer yandan, sözel-dilsel zekâsının gelişimi için uygun bir zemin hazırlayacaklardır.

2.4.3.3. Tarihsel ve Kültürel Özgeçmiş

Bireyin zekâ alanlarının gelişimini etkileyen bir diğer faktörde bireyin içerisinde yaşadığı tarihsel dönem ve kültürdür. Örneğin, tiyatro ve resmin önem kazandığı ve desteklendiği bir dönemde ressam ve tiyatrocı olmak isteyen bir bireylerin görsel, sosyal ve bedensel zekâ alanları olumlu yönde gelişme fırsatı bulacaktır. Fakat resim ve tiyatronun yasak olduğu bir dönemde ressam ve tiyatrocı olmak isteyen bireylerin görsel, sosyal ve bedensel zekâ alanlarında çok fazla gelişim sağlanamayacaktır.

2.4.3.4. Kristalleştirici ve Felce Uğratici Deneyimler

İki süreçte oluşan kristalleştirici ve felce uğratici deneyimler, genellikle bireyin çocukluk dönemlerinde olumlu ya da olumsuz yönde gelişen yaşantıları sonucunda ortaya çıkmaktadır. Kristalleştirici deneyimler, bir bireyin yetenek ve potansiyellerinin gelişiminde “dönüm noktası” sayılabilecek tecrübeleri ifade eder. Dahilerin hayat hikayeleri incelendiğinde bir çoğunun kristalleştirici

deneyimler sonucunda yetenek ve performanslarının olumlu şekilde geliştiği görülmektedir.

Felce uğraticı deneyimler ise, kristalleştirici deneyimlerin aksine bir bireyde var olan zekâ potansiyellerini söndüren, körelten veya yok eden tecrübeleri içerir. Felce uğraticı deneyimler genellikle zekâ alanlarının gelişimini engelleyen utanma, aşağılanma, korku, suçluluk duygusu ve kızgınlık gibi olumsuz duygularla doludur. Mozart'ın babası kendi kariyerini hiçe sayarak müzik hayatını sonlandırmış kendisini küçük oğlunun yetişmesine adanmıştır ve böylece bir müzik dehası ortaya çıkmıştır. Mozart müzikle uğraşırken babası ona “gürültü yapmaması” konusunda baskı kursaydı, bu felce uğraticı bir deneyim olacaktı (Saban, 2005:204-24; Gülfil, 2010:32-33; Bulut, 2003:56-57).

2.4.4. Çoklu Zekâ Kuramına Göre Zekâ Alanları ve Özellikleri

Gardner yaptığı araştırmalar sonucunda, her insanda doğuştan var olan ve geliştirilebilen en az sekiz zekâ alanı bulunduğunu belirtmektedir. Bu zekâ alanları her bireyde farklı oranda gelişim göstermektedir. Söz konusu zekâ alanları ve özellikleri aşağıdaki gibidir.

2.4.4.1. Sözel-Dilsel Zekâ

Bu zekâ alanı dil becerilerinin etkin bir şekilde kullanılmasını sağlamaktadır. Sözel-Dilsel zekâ dilin temel becerileri olan konuşma, yazma, okuma ve dinleme ile doğrudan bağlantılıdır. Kişi bu beceriler sayesinde dildeki kelimeleri doğru ve etkili kullanabilmektedir. Bu zekâ alanına sahip kişiler kelimeleri sözlü ve yazılı olarak ustaca kullanma yeteneğine sahiptirler.

Gardner, dilin insan zekâsının üstün bir örneği olduğunu ve toplumsallaşma sürecinin vazgeçilmez bir ögesi olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Gardner sözel-dilsel zekânın dört ana elemanı olduğunu da belirtmektedir. Bunlar:

1. “Ses bilgisi (fonoloji): Kelimelerin seslerinden haberdar olmaktadır.
2. Söz dizimi (sentaks): Dilin yapısıyla ilgilidir. Gramer kurallarını ve kelimelerin sıralanmasını içerir.
3. Anlam bilgisi (semantik): Kelimelerin anlamlarından haberdar olmak ve bu anlamlar çerçevesinde insanlarla etkileşime girmekle ilgilidir.
4. Pragmatik: Açıklamak, ikna etmek, cesaretlendirmek ya da herhangi bir amaç için dilin kullanılmasıdır. Birey dilin yapısıyla ya da kullanılan kelimelerin gerçekten doğru olup olmadığıyla ilgilenmez. Amaç, karşıdaki kişilerle gerçekten başarılı bir şekilde etkileşim kurmaktır.

Bunlardan fonoloji ve sentaks dilin nasıl kullanıldığıyla ilgilenmezken semantik ve pragmatik genel insanlık bilgi süreci ile yakından ilgili ve diğer zekâ alanları ile bağlantılıdır” (Selçuk vd., 2002:44).

Yani sözel- dilsel zekâ, dilin hem sosyal hem de gramer boyutu ile alakalıdır. Dilin gramer kurallarını doğru ve etkili kullanabilen bireylerin iletişimleri de bir o kadar etkili ve başarılı olacaktır. Bu zekâ alanının temelindeki kapasiteler ise şunlardır:

- a) “*Düzeni ve sözcüklerin anlamını kavrama*: Bu kapasite verilen bir metindeki sözcüklerin anlamını kavrama ve bu anlamı değiştirmek için sözcüklerin yeniden nasıl düzenleneceğini içeren karmaşık bir süreçtir.
- b) *Açıklama, öğretme, öğrenme*: Bir bilgiyi sözel ya da yazılı olarak bir başkasına açıklayabilme veya verilen bir yönergeyi anlayabilme yetisidir.
- c) *Mizaha dayalı anlatım*: Bu kapasite kelimeler üstünde oynama şeklinde ifade edilebilir. Ancak mizahi kullanımların anlaşılmasında toplumsal ve kültürel etkenler önem taşımaktadır. Komik bir söz farklı bir kültürde hakaret niteliği taşıyabilir.
- d) *Yazılı ya da sözlü olarak etkili hitabet, ikna ve güdüleme yeteneği*: Politikacılarda ve sunucularda görülen topluluk önünde rahat ve etkileyici konuşabilme, hitabet tarzında etkili yazılar yazabilme ve güdüleyici olabilme yeteneği.
- e) *Hatırlama ve geri getirme*: Bu kapasite beynin kısa ve uzun süreli bellekte bilgileri tutma gücünü ifade eder.
- f) *Üst dilsel analiz*: Bu zekânın en ilginç özelliklerinden biridir. Üst dilsel analiz dili araştırma için kullanabilme yeteneğidir” (Lazear, 2000; Akt: Meletli, 2007:30-31).

Bu kapasiteler göz önüne alındığında sözel-dilsel zekâyâ sahip kişilerin özelliklerinden bazılarını şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Dinleyerek öğrenmeyi severler.
- Yazılı ve sözlü iletişimde başarılıdırlar.
- İyi bir hafızaları ve kelime hazineleri vardır.
- Okuduklarını anlar, özetler ve kolayca hatırlarlar.
- Anlatmayı, dinlemeyi, okumayı ve tartışmayı severler.
- Öğrendiği kelimelerle yeni dil formatları oluşturabilirler.
- Hikaye, şiir yazmaktan ve okumaktan keyif alırlar.
- Diğer öğrencilere göre tekerleme söylemede daha başarılıdırlar.
- Dil sanatlarını farklı yapılarla oluşturabilme kapasitelerine sahiptirler.
- Yabancı dil, edebiyat, sosyal bilgiler gibi sözel içeriğe sahip derslere karşı ilgilidirler (Vural, 2004:238; Temiz, 2007:20-21; Saban, 2005:7-8).

Söz konusu özellikler dikkate alındığında eğitim-öğretim ortamlarında sözel-dilsel zekâsı baskın olan öğrenciler için kullanılabilecek etkinliklerden bazıları şunlardır: Özet çıkarma, tartışma oluşturma, sunu yapma, öykü dinleme,

slogan bulma, hikaye tamamlama, ven şeması kullanma, röportaj yapma, şiir yazma, diyalog oluşturma, rapor, makale, masal, oyun vb. yazma, akrostiş yapma, kelime oyunları oynama, kelime bankası oluşturma, kavram haritaları hazırlama, sesli okuma yapma, günlük tutma, beyin fırtınası yapma, talk-show yapma, bülten, kitapçık ya da sözlük yazma, bulmaca hazırlama, doğaçlama yapma, biyografi ve otobiyografi yazma, konuşma baloncukları kullanma, internetten araştırma yapma vb. (Saban, 2005:106-109; Bümen, 2005:33-34; Demirel vd., 2006:72; Yavuz, 2004:14-15; Selçuk vd., 2002:45).

2.4.4.2. Mantıksal-Matematiksel Zekâ

Mantıksal-matematiksel zekâ sayıları iyi kullanabilme, sayısal verileri anlamlandırabilme, olayları sebep-sonuç ilişkisi içerisinde değerlendirebilme veya karşılaşılan problemleri mantık yürüterek çözüme kavuşturma yeteneği olarak tanımlanabilir. Sayılarla düşünme, sayıları kullanabilme ve anlamlandırabilme zekâsı olarak da ifade edilen mantıksal ve matematiksel zekâ, bireyin, sayılarla çalışma, muhakeme etme, tümevarım ve tümdengelim teknikleri ile düşünebilme, soyut ve sembolik problemleri çözebilme, kavramlar, düşünceler ve fikirler arası karışık ilişkileri anlayabilme becerisidir (Yavuz, 2004: 76). Mantıksal-matematiksel zekânın temelinde önemli problemleri fark etme ve bunları çözüme becerisi yatmaktadır (Gardner, 2017:206).

Lazear (2000), mantıksal-matematiksel zekânın sadece sayılarla ilgili olmadığını içindeki mantık bölümünün çoğunlukla gözden kaçırıldığını ancak öneminin çok büyük olduğunu vurgulamaktadır (Lazear, 2000; Akt.: Bümen, 2005:11-12). Çünkü bu zekâ türü, insan ilişkilerindeki çatışmaların çözülmesi, psikolojik sorunlarla baş etme, mutlu olma, iş başarısı, doğru tercihler yapma, eleştirel düşünme gibi birçok hayati konuda oldukça etkilidir (Selçuk vd., 2002: 49). Bu zekâ alanının temelindeki kapasiteler ise şunlardır:

- a) “*Soyut yapıları tanıma*: Çevredeki örüntüleri ayırt etme gücüdür. Örnek olarak doğal çevrede tekrarlanan örüntüleri (spiral örüntüler, yıldız örüntüler, üçgenler vb.) bulma gibi.
- b) *Tümevarım yoluyla akıl yürütme*: Bu kapasite, parçalardan bütüne gitme sürecinde kullanılan mantıktır.
- c) *Tümdengelim yoluyla akıl yürütme*: Bu kapasitede bütünden parçalara gitme mantığıyla hareket edilir.
- d) *Bağlantı ve ilişkileri ayırt etme*: Bu kapasite günlük yaşamda bireyleri bombardımana tutan verileri sıralama ve sınıflama davranışlarını içerir. Bu zekası gelişkin bireyler kendisi için anlamlı şeyleri seçer, diğerlerini eler.

- e) *Karmaşık hesaplamalar yapma*: Bu kapasite yıllardır en çok zeka temsilcisi olarak kabul edilendir. Buna rağmen, sadece okulda öğrenilen sayı ilişkileri ve matematik işlemlerini değil; bunları günlük hayatta kullanabilme becerisini de içerir.
- f) *Bilimsel yöntemi kullanma*: Bu süreçte gözleme, yargılama, tartma, karar verme ve uygulama vardır. Günlük yaşamda bir problemle karşılaşıldığında bu yöntem kullanılır. Önce problemle ilgili tüm olaylar gözlenir, sonra problemle en çok hangi olayın ilgili olduğu belirlenir. Daha sonra da bir karar verilip uygulanır” (Lazear, 2000; Akt.: Bümen, 2005:11-12).

Bu kapasiteler göz önüne alındığında mantıksal-matematiksel zekâyâ sahip kişilerin özelliklerinden bazılarını şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Sayılarla çalışmayı ve hesaplama yapmayı çok severler.
- Muhakeme becerileri gelişmiştir.
- Nesnelerin nasıl çalıştığına dair sorular sorular.
- Gruplama, sentez ve analiz etmede başarılıdırlar.
- Grafik, şema ve şekillerle çalışmaktan hoşlanır grafikler ya da şekiller hâlinde verilen (görsel) bilgileri yorumlarlar.
- Nesneleri kategorilere ayarmayı veya olayları belli bir mantıksal ilişki içinde düzenlemeyi çok severler.
- Yaşıtlarına kıyasla soyut düşünebilme ve sebep- sonuç ilişkisi kurabilme kabiliyetleri çok iyi gelişmiştir (Saban, 2005: 8-9; Temiz, 2007:22; Vural, 2004:242).

Söz konusu özellikler dikkate alındığında eğitim-öğretim ortamlarında mantıksal-matematiksel zekâsı baskın olan öğrenciler için kullanılabilecek etkinliklerden bazıları şunlardır: Olaylar veya durumlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları bulma, belli nesne, fikir veya olayları kategorilere ayırma, bir olay veya durumdan sonuç çıkarma, deney yapma, beyin fırtınası yapma, zaman çizelgesi hazırlama, anahtar kelimeleri belirleme, 5N 1K soruları sorma, karşılaştırma yapma, konuyu açıklamak için analogi oluşturma, venn diagramı kullanma, problem çözme, şifre tasarlama ve çözümleme, cevaplara soru oluşturma, web sayfası hazırlama, gelecekle ilgili tahmin üretme, verilenlerden grafik oluşturma, bulmaca çözme, örgüt şeması oluşturma, tartışma ekibi oluşturma, kavram haritası oluşturma, sokratik sorgulama, bilmece hazırlama, bilgi sayar kullanma vb. (Temiz, 2007:82; Bümen, 2005:34; Demirel vd., 2006:79; Selçuk vd., 2002:50; Saban, 2005:109-115; Yavuz, 2004:51-52).

2.4.4.3. Görsel-Uzamsal Zekâ

İnsan beyninin ilk kullandığı dillerden biri görsel-uzamsal zekâdır. Çünkü insan doğduğu andan itibaren görme duyusuyla çevresindeki şekil ve formları zihninde anlamlandırmaya çalışmaktadır. Beyin sözcüklere ulaşmadan önce, imaj ve resimlerle düşünmektedir. Görsel-uzamsal zekânın dili renkler, şekiller, desenler, dokular, imajlar, resimler ve diğer görsel sembollerdir (Lazear, 2000:2). Görsel-uzamsal zekâ, resimlerle, şekillerle düşünebilme, görsel dünyayı algılayabilme, şekil-renk ve dokuları zihnin gözleriyle görebilme ve bunları sanatsal formlara dönüştürebilme yeteneğidir (Yavuz, 2004:109). Gardner (2017:239)'a göre, görsel-uzamsal zekânın özü; görsel dünyayı doğru biçimde algılamak, başlangıçtaki algı üzerinde değişim ve dönüşümler yapabilmek, görsel deneyimi fiziksel uyarıcının yokluğunda dahi yeniden üretebilmektir. Bu zekâ alanının temelindeki kapasiteler ise şunlardır:

- *“Etkin imgelem / hayal gücü:* Bulutlara bakıp şekilleri hayvanlara, nesnelere, yüzlere ve olaylara benzetmede olduğu gibi, bireylerin zihinsel hayal gücünü ifade eder.
- *Zihinde canlandırma:* Olayların, kişilerin ve şekillerin akılda resimlenmesidir. Bu kapasiteyi arabayı nereye park ettiğimizi hatırlarken, gözlüğümüzü kaybedip onu en son nerede kullandığımızı hatırlamaya çalışırken, kitaptan okuduklarımızı zihnimizde canlandırırken kullanırız.
- *Uzayda yer / yol bulma:* Günlük yaşamda sık sık yaşadığımız bir olaydır. ‘Bazı insanlar asla kaybolmaz; bazıları asla bulunmaz’ sözü bu durumu özetlemektedir.
- *Grafik temsili:* Bu kapasite bir fikir, bir kavram veya bir duyguyu daha iyi anlatabilmek için yapılmış görsel resimler yaratmayı içermektedir. Fotoğraf, heykel, resim, video gibi çalışmalar bu kapasitenin bir ürünüdür.
- *Uzaydaki nesneler arasındaki ilişkileri tanıma:* Arabayı kaldırıma paralel park etme, satrançta birkaç hamle sonrasını tahmin etme gibi becerileri kapsar.
- *İmgelerle zihinsel manevralar yapma:* Psikolojide kullanılan optik illüzyonların en çok bilineni iç içe geçmiş iki yüzün bulunduğu bir resimdir. Bu resme bakanların bazıları genç bir kadını, bazıları yaşlı bir kadını görürler. Yine gazete ve dergilerde yer alan üç boyutlu sihirli göz resimleri vardır. Bunlara belli bir süre odaklanıldığında ilk bakışta görünmeyen farklı bir resim görülür. Bu kapasite bu tür becerilerin kullanımını işaret etmektedir.
- *Farklı açılardan nesneler arasındaki benzerlik ve farklılıkları tanıma:* Bu kapasite karmaşık ve farklı açılardan, nesneler arasındaki benzerlik ve farklılıkları tanımayı ifade etmektedir” (Lazear, 2000; Akt.: Meletli, 2007:36-37).

Bu kapasiteler göz önüne alındığında görsel-uzamsal zekâyâ sahip kişilerin özelliklerinden bazıları şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Hayal kurmayı severler.
- Sanatsal etkinliklere düşkündürler.
- Tasarım yapmaktan hoşlanırlar.
- Yer-yön duyguları kuvvetlidir.

- Ayrıntılı tasvirler yapabilirler.
- Okuma materyallerine sık sık karalama yaparlar.
- Video, slayt, film gibi görsel sunumları izlemeyi severler.
- Renklere karşı ilgilidirler. Renklendirme ve gölgelendirme yapmayı severler.
- Haritaları, çizgileri, grafikleri ve diyagramları kolay okurlar ve anlamlandırırılar (Yavuz, 2004:109; Saban, 2005:9-10; Demirel vd., 2006:30; Temiz, 2007:24-25).

Söz konusu özellikler dikkate alındığında eğitim-öğretim ortamlarında mantıksal-matematiksel zekâsı baskın olan öğrenciler için kullanılabilecek etkinliklerden bazıları şunlardır: zihin veya kavram haritası yapma, hayal kurma, logo hazırlama, poster hazırlama, zamanda yolculuk yapma, resim ve renklendirme çalışmaları yapma, karikatür çizme, yap-boz hazırlama, hikaye ya da notları renklerle kodlama, farklı renklerle yazıların altını çizme, slayt hazırlama, reklam ve ilan hazırlama, video izleme, hikaye panosu tasarlama, resimlerden hareketle tahminde bulunma, harita, tablo ve şekil inceleme vb. (Selçuk vd., 2002:50; Bümen, 2005:35-36; Temiz, 2007:80).

2.4.4.4. Müziksel-Ritmik Zekâ

İnsanda doğmadan önce gelişmeye başlayan ilk zeka türü müziksel-ritmik zekâdır. Çünkü bebek daha anne karnındayken sesleri duyabilir ve böylece müziksel-ritmik zekâsı gelişir. Gardner'ın (2017:157), “insana verilmiş lütuflardan hiçbirisi, müzikal yetenek kadar önce ortaya çıkmaz” sözü de bu zekanın bebeğin daha anne karnındayken geliştiğini destekler niteliktedir. Müziksel-ritmik zekâ diğer zekâ alanları ile ilişkisi olmayabilen, kendi kural ve düşünme yapılarına sahip bir zekâ alanıdır (Bümen, 2001:14). Müziksel-ritmik zekâ seslere, melodilere karşı duyarlılık gösterebilme yeteneğidir. Müziksel zekâ beste yapmak, şarkı söylemek, bir müzik aleti çalmak, sesleri ayırt edebilmek, ritim tutabilmek gibi çok farklı yeteneklerden oluşur (Yavuz, 2005:134).

Gardner'a göre müziksel-ritmik zekânın üç ögesi bulunmaktadır: (1) Sesin perdesi, (2) Ritim, (3) Sesin ayırıcı tonuna karşı duyarlı olmak. Perde, müziğin melodisini yansıtır. Ritim, tempoyu ve akışı işaret eder. Üçüncü öge ise, ses tonunun kalitesi ile ilgilidir (Selçuk vd., 2002:58).

Lazear, müziksel-ritmik zekâ ile ilgili olarak önemli bir ayrıntıya dikkat çekmektedir. Ona göre çevredeki seslerden anlam çıkarma, konuşan kişinin ses tonundan ruh durumunu kestirme, arabanın motor sesinden problem olduğunu anlama gibi davranışlar da müziksel-ritmik zekâ dendiğinde akla gelmeyen ama onun önemli bir parçası olan yetilerdir. Bu zekâ alanının temelindeki kapasiteler ise şunlardır:

- a) “*Müziğin ve ritmin yapısına değer verme*: Müziğin duyuşsal davranışlarla ilişkisini ifade eder. Bazı müziklerin insanları rahatlatıp, bazılarının gerginleştirmesi gibi.
- b) *Müzikle ilgili şemalar oluşturma*: Bilinçli ya da bilinçsiz olarak belli müzik ya da ritmin belli olaylarla ilişkilendirilmesidir. (Örneğin filmlerde eğlenceli sahnelerde farklı, savaş sahnelerinde farklı müzikler duymaya alışmışsınız. Bazı reklamlar cingıllarıyla özdeşleşmiştir.)
- c) *Seslere karşı duyarlılık*: Bu kapasite günlük hayatımızda bizi uyaran seslerin öğrenilme duyulma kapasitesidir. Bir kişiyi ayak seslerinden tanıma, trafik yoğunluğunu ve hava durumunu seslerden kestirmek gibi.
- d) *Melodi, ritim ve sesleri taklit etme, tanıma ve yaratma*: Bu yeti bir başkasının yaptığı tonsal ya da ritmik örüntüleri tekrarlamaya dayanır. Yeni bir şarkı ya da yeni bir dansın adımlarını öğrenirken bu kapasiteyi kullanırız.
- e) *Ton ve ritimlerin değişik özelliklerini kullanma*: Bu kapasite ses, ton ve ritimlerin bir iletişim aracı olarak kullanılmasını ifade eder. Sıkıntılı, heyecanlı, korku dolu ya da mutlu bir konuşmadaki ritimleri fark etme; farklı kültürlerdeki ritimleri, kalabalık bir şehir ile bir mahalleyi ayırt etme gibi davranışlar örnek olarak verilebilir” (Lazear, 2000; Akt.: Meletli, 2007:40).

Bu kapasiteler doğrultusunda müziksel-ritmik zekâsı güçlü olan kişilerin bazı özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Şarkıların melodilerini çok iyi hatırlarlar.
- Çevresindeki seslere karşı duyarlı ve hassastırlar.
- Çalışırken müzik dinlemekten hoşlanırlar.
- Farkında olmadan kendi kendine mırıldanırlar.
- Bir müzik aletini çok iyi çalar ya da çalmayı çok isterler.
- Konuşurken, yazarken ve hareket ederken elleri ve ayakları ile ritim tutarlar (Saban, 2005: 10-11; Temiz, 2007:26).

Söz konusu özellikler dikkate alındığında eğitim-öğretim ortamlarında müziksel-ritmik zekâsı baskın olan öğrenciler için kullanılabilecek etkinliklerden bazıları şunlardır: şarkı söyleme, kitap kaseti dinleme, okurken ya da yazarken tempo tutma, fonda müzik dinlemek, konuyu müzik eşliğinde sunma, sesli okuduklarını teybe kaydedip dinleme, müzik aleti yapmak ya da çalmak, şarkı yazmak, bir müzisyen, enstrüman veya müzik akımı hakkında rapor yazmak vb. (Bümen, 2005:35; Temiz, 2007: 81; Selçuk vd., 2002:60).

2.4.4.5. Bedensel-Kinestetik Zekâ

Bu zekâ alanı, beyin ile vücut arasında koordinasyon sağlayarak beden hareketlerini kontrol edebilme becerisini geliştirir. Bedensel-kinestetik zekâ, tüm vücut ve eller alakalı bir zekâdır. Başka bir deyişle bu zekâ, vücut hareketlerini kontrol etmeyi ve yorumlamayı, fiziksel nesneleri manipule etmeyi ve vücut ile zihin arasında bir uyum oluşturmaya sağlar (Bümen, 2005:14).

Bedensel-kinestetik zekâsı kuvvetli olan insanlar kimlerdir diye düşünüldüğünde genellikle akla ilk gelen isimler sporcu ve dansçılardır. Fakat bu zekâ alanını sadece atletik yapıdaki insanlarla sınırlı tutmamak gerekmektedir. Bir doktorun ameliyat yaparken gösterdiği ince devinim kontrolü ya da bir çömlek ustasının çömleği yaparken gösterdiği el ve ayak koordinasyonu da bu zekâ alanı sayesinde gerçekleşmektedir. Hatta insanlar gün içerisinde farkında olmadan belki de en çok bu zekâ alanını kullanmaktadırlar. Çünkü vücut gün içerisinde sürekli hareket hâlinindedir ve beyin bu hareketleri sürekli olarak kontrol etmeyi sağlamaktadır. Bu zekâ alanının temelindeki kapasiteler ise şu şekildedir:

- a) *“Vücut hareketlerini kontrol etme:* Bu kapasite aynı anda farklı birkaç fiziksel hareketi yürütme olarak değerlendirilebilir. Buna bir oyun örnek verilebilir. Bu oyunda aynı anda bir elimizle karnımızı kaşırken diğeriyle de başımıza vurur sonra da tersini yaparız.
- b) *Önceden planlanmış vücut hareketlerini denetleme:* Bazı bedensel hareketleri günlük yaşamda farkında olmadan ya da bir eğitim olarak öğreniriz. Örnek olarak, yürüme, koşma, motosiklet ya da bisiklete binme araba kullanma gibi.
- c) *Bedenin farkında olma:* Bu kapasite bedeni dinleme ve ona güvenmeyi ifade eder. Bedenimiz bize karmaşık bir radar istasyonu gibi çevrede olanlar hakkında dönüt verir. Örneğin tehlike anında kalp atışlarımız hızlanır.
- d) *Zihin ve beden arasında güçlü bir bağ kurma:* Zihinde gerçekleşen bir şeyin bedeni etkilemesi ya da bunun tersini ifade eder. Tatlı ya da ekşi bir yiyecek düşünüldüğünde verilen fiziksel tepkiler gibi.
- e) *Pantomim yetenekleri:* Pantomim, rol yapma ve drama yeteneklerini kapsar. Çevremizdeki insanların konuşurken kullandıkları jest ve mimikler, vücut dillerinin farkındalığı örnek olarak verilebilir.
- f) *Bedeni tümüyle iyi kullanma:* Eğer bireyler bedenlerinin tüm boyutlarıyla farkında olurlarsa ve onu yönetebiliyorlarsa , baskın olmayan elleriyle tenis oynayabilir, arabalarını kaldırma paralel bir şekilde park edebilirler” (Lazear, 2000; Akt.: Meletli, 2007:42-43).

Bu kapasiteler doğrultusunda bedensel-kinestetik zekâsı güçlü olan kişilerin bazı özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür:

- En iyi yaparak yaşayarak öğrenirler.
- Bir veya birden fazla sportif faaliyette başarılıdırlar.
- El becerisi gerektiren etkinliklerde çok başarılıdırlar.

- Başkalarının jest, mimik ve yüz ifadelerini kolaylıkla taklit ederler.
- Jimnastik yapmaktan ve dans etmekten hoşlanırlar.
- Bir şeyi parçalarına ayırmayı ve tekrar birleştirmeyi çok severler.
- Konuşurken jest ve mimiklerini etkili bir şekilde kullanırlar.
- Uzun süre oturmaktan, hareketsiz kalmaktan sıkılırlar, kıpırdamaya başlarlar (Temiz, 2007: 28; Saban, 2005:12).

Söz konusu özellikler dikkate alındığında eğitim-öğretim ortamlarında bedensel-kinestetik zekâsı baskın olan öğrenciler için kullanılabilecek etkinliklerden bazıları şunlardır: canlandırma yapmak, pandomim sergilemek, sessiz sinema oynamak, alan gezisi yapma, model-maket yapma, yap-boz yapma, koreografi hazırlama, drama yapma, tahta ve yer oyunları yaratma vb. (Temiz, 2007:81; Bümen, 2005:34-35; Demirel vd., 2006:86).

2.4.4.6. Sosyal-Kişilerarası Zekâ

Sosyal-kişilerarası zekâ, kişinin karşısındaki ile sözlü veya sözsüz gerçekleştirdiği iletişim sonucunda karşısındakinin kişisel özelliklerini tahmin edebilme yetisidir. Bu zekâ alanı gelişmiş olan insanlar diğer kişilerle kolaylıkla iletişim kurabilirler. Yine bu zekâ alanı güçlü ve gelişmiş olan kişilerin önemli özellikleri arasında başkalarının duygularına, korkularına, meraklarına ve inançlarına empati gösterme, yargılamadan dinleme ve performanslarını en üst düzeye çıkarmalarında yardımcı olma isteği vardır (Bümen, 2005:15).

Gardner Çoklu Zekâ Kuramını ilk öne sürdüğünde kişilerarası ve içsel zekâyı aynı başlık altında toplamış, daha sonraları tam olarak değilse bile bu iki alanın birbirinden bağımsız olduğu yargısına varmıştır (Selçuk vd., 2002:73). Bu zekâ alanının temelindeki kapasiteler ise şunlardır:

- a) *“İnsanlarla sözlü ya da sözsüz etkili iletişim kurma:* Bu yeti sadece konuşabilmek anlamına gelmez. Karşımızdaki kişinin söylediklerinin yanı sıra, söylemedikleri, kullandığı beden dili ve ses tonunu da ayırt etmeyi içerir.
- b) *Bir bireyin ruhsal durumunu, duygularını okuma:* Bu kapasite karşımızdaki kişinin mutlu, mutsuz, sıkılgan ya da kızgın olup olmadığını anlamamızı içerir. Etkili ve anlamlı bir iletişimin anahtarıdır.
- c) *Grupta işbirliği içinde çalışma:* Bir grupta ortaya çıkarılacak ürün, grup üyelerinin yaptıklarına bağlıdır. Bu gruba bağlı olarak neler yapıldığı ve işbirliği düzeyi bu kapasitede yer alır.
- d) *Karşıdaki kişinin bakış açısıyla dinleme:* Günlük yaşamdaki konuşmalarda karşımızdakinin neler söylediğini çoğunlukla kaçıırız, çünkü kendi kafamızdakiler

baskındır. Bu yeti sadece karşıdakinin ne söylemek istediği ile ilgilenip, onun söylediklerine konsantre olmayı kendi zihnimizi kapatmayı ifade eder.

- e) *Empati kurma*: Bu kapasite, bir başkasının bakış açısını, duygularını, değerlerini, inançlarını özellikle kendimizinkinden farklı olduğunda anlayabilmeyi ifade eder. Bu durum karşımızdaki kişinin bakış açısına katılmayı gerektirmez; sadece onun bakış açısına değer verme ve onu anlamayı işaret eder.
- f) *Sinerji kazanma ve yaratma*: Bir grup çalışmasında elde edilen ürünün tek tek bireylerin eseri değil, grubun gücünün ürünü olduğuna inanmayı ve bu yönde çaba harcamayı ifade eder” (Lazear, 2000; Akt: Meletli, 2007:45).

Bu kapasiteler doğrultusunda sosyal-kişilerarası zekâsı güçlü olan kişilerin bazı özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Empati yetenekleri çok iyi gelişmiştir.
- Başkalarını ikna etmede başarılıdırlar.
- En az iki veya üç yakın arkadaşı vardır.
- Grup içerisinde doğal bir lider görünümündedirler.
- Arkadaş ya da akranlarıyla sosyalleşmeyi çok severler.
- Arkadaşlarının kötü zamanlarında onlarla ilgilenirler.
- Başkalarıyla birlikte ders çalışmayı veya oyun oynamayı çok severler (Saban, 2005:13; Temiz, 2007:30).

Söz konusu özellikler dikkate alındığında eğitim-öğretim ortamlarında sosyal-kişilerarası zekâsı baskın olan öğrenciler için kullanılabilecek etkinliklerden bazıları şunlardır: röportaj yapma, akran öğretimi yapma, grup etkinlikleri düzenleme, tartışma, görüşme yapma, öğrendiğini drama ile gösterme, mektup yazma vb. (Temiz, 2007:81; Bümen, 2005:37).

2.4.4.7. İçsel-Öze dönük Zekâ

Bu zekâ alanı kişinin kendisinin zayıf ve güçlü yönlerini tanımasıyla ilgilidir. Campbell, bu zekâyı; kendini anlama, kendi duygu ve düşüncelerinin farkına varma ve bu bilgiler ışığında yaşamını planlama ve yönetme becerisi olarak açıklamıştır (Yılmaz, 2010:93).

Gardner bu zekâ alanının zekâ türleri içerisinde en özel olanı olduğunu vurgulamıştır. Ona göre, günlük hayattaki en önemli zekâ olan içsel zekâ en yalın hâliyle, hoşnutluğu acıdan ayırabilme ve bu ayrım temelinde bir duruma yaklaşma ya da ondan uzaklaşma becerisinden bir parça daha fazlası anlamına gelir. En gelişmiş düzeyinde ise, insanın karmaşık ve son derece farklı duyguları fark edip

sembolleştirilmesini sağlar (Gardner, 2017). Bu zekâ alanının temelindeki kapasiteler ise şunlardır:

- a) “*Konsantrasyon*: Sadece bir konuya veya etkinliğe odaklaşma ve çevredeki diğer etkenlere karşı ilgisizleşmeyi ifade eder. Örneğin bir kitabı ilgiyle ve severek okurken çevredeki sesleri fark etmeyiz.
- b) *Düşünsellik*: Günlük hayatta pek çok etkinliğimiz otomatik olarak yaşanır. Bu kapasite ise, insanın, kendisini durmaya, düşünmeye ve yaşantıdaki her detaya değer vermeye doğru yönlendirir.
- c) *Üstbiliş*: Düşünme hakkındaki düşünce etkinlikleridir. Problemler hakkında kendi kendine konuşma, verilen kararları analiz ederek değerlendirme bu kapasite içinde düşünülebilir.
- d) *Değişik duyguların farkında olma*: Günlük yaşamda farkında olamayacağımız duygu durumu değişikliklerini hissetmeyi içerir. Bireysel tepkilerin, değişik duyguların farkında olmaya ve kendini tanımaya yardımcı olan önemli bir kapasitedir.
- e) *Öz’ü tanıma ve değer verme*: Biz diğer insanların bir parçasıyız, diğer insanlar da bizim bir parçamız; biz evrenin bir parçasıyız, evren de bizim bir parçamızdır görüşüne sahip olmayı ifade eder.
- f) *Yüksek düzeyli düşünme becerileri ve akıl yürütme*: Düşünme ve akıl yürütme sürecimizde aşamaların içinde aşamalar vardır. Yüksek düzeyli düşünme becerileri ve akıl yürütme yoluyla bireyler kendi düşünme süreçlerini analiz ederek, bu bilgileri öğrenme süreciyle bütünleştirerek daha anlamlı bir yaşam elde ederler” (Lazear, 2000; Akt. Meletli, 2007:47-48).

Bu kapasiteler doğrultusunda sosyal-kişilerarası zekâsı güçlü olan kişilerin bazı özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Bağımsız olma eğilimindedirler.
- Kendilerine güvenleri ve saygıları yüksektir.
- Gerçekçi amaçlar oluştururlar.
- Duygularını, hislerini ve düşüncelerini açık ve net bir şekilde dile getirirler.
- Başarı ve başarısızlıklarından ders alırlar.
- Günlük tutmaktan hoşlanırlar.
- Yaptığı işin bilincindedir ve başkalarına pek fazla akıl danışmazlar.
- Özgürlüklerine düşkündürler.
- Yalnız oynamaya ve ders çalışmaya bırakıldığında daha başarılıdır.
- Kendileri ve iç dünyaları hakkında düşünmekten hoşlanır; hedefler koymayı ve hayaller kurmayı severler.
- Kendilerinin zayıf ve güçlü yanları hakkında gerçekçi bir görüşe sahiptirler (Vural, 2004:257; Saban, 2005:14; Temiz, 2007:31-32).

Söz konusu özellikler dikkate alındığında eğitim-öğretim ortamlarında sosyal-kişilerarası zekâsı baskın olan öğrenciler için kullanılabilecek etkinliklerden bazıları şunlardır: günlük tutma, senaryo yazma, kişisel sözlük üretme, konuyla ilgili his ve düşünceleri yazma, makale yazma, soru üretmek, otobiyografi yazma, kişisel şiir yazma, empati çalışması yapma, sevdiği ya da sevmediği şeyleri ifade etme vb. (Bümen, 2005:37-38; Temiz, 2007:82; Selçuk vd., 2002:78).

2.4.4.8. Doğacı Zekâ

Gardner tarafından 1999 yılında kuramın yeniden formüle edilmesiyle birlikte kurama sonradan dâhil edilen son zekâ alanı doğacı zekâsıdır. Bu zekâ alanı insanın doğayı tanıma merakını içerir. Gardner’a göre doğacı zekâyâ sahip olan bireyler, doğal kaynaklara ve sağlıklı çevreye yoğun ilgi gösteren, bitki ve hayvanları tanıyan, canlı ve cansız arasındaki farkı doğal olarak ayırt edebilen ve bu yeteneklerini üst düzey olarak kullanabilen bireylerdir (Gardner, 2017). Bu zekânın temelindeki kapasiteler ise şunlardır:

- “Doğa ile bütünleşme:* Doğal ortamı ev olarak hissetme, farklı doğal yapı, renk, ses, koku, şekil ve tatlarla ilgili özel bilgilere sahip olma davranışlarını içerir.
- Doğal bitki örtüsüne duyarlılık:* Bu kapasite bitki örtüsüyle ilgilenme, onları tanıma ve anlamayı ifade eder. Botanik organizmaları tanıma ve dünyamıza etkilerini inceleme gibi etkinlikleri içerir.
- Doğanın tepkilerine karşı duyarlılık, farkındalık:* Doğayı hissetme ve tepkilerine karşı hassasiyet göstermeyi ifade eder. Sadece doğanın insanlara etkileriyle ilgilenmeyi değil, insanların doğaya etkilerini fark etmeyi de kapsar.
- Canlılar ile etkileşim kurma, koruma:* Doğadaki canlılarla ilgilenme, onları anlama ve besleme davranışlarına işaret eder.
- Doğadaki bitki ve hayvanları tanıma ve sınıflama:* Doğadaki canlıları tanıma, sınıflama, özelliklerini belirleme ve benzerlik / farklılıkları ayırt etmeyi işaret eder.
- Bitki yetiştirme:* Bitkileri ekip biçme, olgunlaştırma, hastalıklarıyla mücadele etme gibi davranışları içerir” (Lazear, 2000; Akt. Meletli, 2007:49-50).

Bu kapasiteler doğrultusunda sosyal-kişilerarası zekâsı güçlü olan kişilerin bazı özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Evcil hayvan beslemeyi severler.
- Çevre bilinçleri iyi gelişmiştir.
- Doğa olaylarına karşı çok hassas ve duyarlıdırlar.
- Doğa dergilerini okumaktan ve belgesel izlemekten hoşlanırlar.
- Toprakla oynamayı ve bitki yetiştirmeyi severler.

- Doğaya, hayvanat bahçelerine veya tarihsel müzelere olan gezileri çok severler.
- Mevsimlere, iklim olaylarına, yeryüzü şekillerine, gökyüzüne karşı meraklı ve ilgilidirler (Saban, 2005:15; Temiz, 2007:33).

Söz konusu özellikler dikkate alındığında eğitim-öğretim ortamlarında sosyal-kişilerarası zekâsı baskın olan öğrenciler için kullanılabilecek etkinliklerden bazıları şunlardır: bitki yetiştirme, hayvan besleme, açık alan gezileri yapma, belgesel izleme, doğa olaylarını gözlemleme ve not alma, kamp yapma, doğa seslerini dinleme, doğayla ilgili koleksiyon oluşturma, harfleri hayvan ya da bitkilere benzetme (z: zebra), yakın çevre ile öğrenilenler arasında ilişki kurma, doğa fotoğrafları çekme, işlenen konuyu doğa ile ilişkilendirme vb. (Demirel vd., 2006:124; Selçuk vd., 2002:70; Bümen, 2005:36-37).

2.4.5. Çoklu Zekâ Alanlarının Özeti

Bu başlık altında zekâ alanlarıyla ilgili tanımlar, anahtar kavramlar ve meslek grupları hâlinde özetlenerek sunulmuştur.

Tablo 2.2: Çoklu Zekâ Alanlarının Özeti

Zekâ Alanı	Tanımı	Anahtar Kavramlar	Meslek Grupları
Sözel- Dilsel	Seslere, kavramlara; kelimelerin telaffuzlarına, vurgularına ve anlamlarına; dilin gramer yapısına ve fonksiyonlarına karşı aşırı duyarlılık ve kapasite	Kelime, kavram, sözcük, kitap, vurgu, telaffuz, ifade, günlük tutma, okuma, yazma, konuşma, anlam, yorum, kompozisyon, şiir, gazete	Yazar, şair, hatip, editör, gazeteci, politikacı, hukukçu
Mantıksal- Matematiksel	Sayılarla ve niceliksel ilişkilere; muhakemeye, mantığa, sorgulamaya ve neden-sonuç ilişkilerine karşı aşırı duyarlılık ve kapasite	Sayı, rakam, mantık, neden-sonuç, veri, muhakeme, idrak etme, analiz, sentez, hesaplama, kategori, sınıflandırma, formül, istatistik	Matematikçi, bilgisayar programcısı, bilim adamı, muhasebeci
Görsel- Uzamsal	Görsel ve uzaysal dünyayı doğru bir şekilde algılama ve dış dünyadan edinilen izlenimleri değişik şekiller veya çizimler yoluyla sergileme kapasitesi	Resim, şekil, çizgi, renk, desen, biçim, tasarım, figür, harita, diyagram, yön, pusula, plan, proje, film, görsel araç-gereç	Ressam, mimar, dekoratör, izci, rehber, fotoğrafçı
Müziksel- Ritmik	Ritim, nota, melodi, ahenk ve ses tonu gibi müziksel unsurlara karşı aşırı duyarlılık; müziksel formları, sesleri ve eserleri fark etme, değerli bulma ve ifade etme kapasitesi	Melodi, ritim, nota, tempo, ahenk, ses, uyum, enstrüman, beste, şarkı, dinleme, ayak uydurma, kulak dolgunluğu	Şarkıcı, besteci, müzisyen, orkestra şefi, müzik eleştirmeni

Bedensel- Kinestetik	Duygu ve düşüncelerini vücudu ile ifade edebilme ve nesneleri becerikli bir şekilde kullanarak yeni yapılar üretebilme kapasitesi	Beden, vücut, denge, koordinasyon, el becerisi, üç boyutlu model, üretme, inşa etme, spor, dans, drama, tiyatro, gösteri	Aktör, atlet, dansçı, heykeltıraş, cerrah, teknik direktör
Sosyal- Kişilerarası	İnsanların karakterlerini, duygularını, mizaçlarını, ilgilerini, ihtiyaçlarını, motivasyonlarını doğru bir şekilde anlama, ayırt etme ve karşılama kapasitesi	İnsanlar, ilişkiler, iletişim, etkileşim, anlaşma, iş birliği, birliktelik, empati, yüz ifadesi, jest, mimik, sosyalleşme, kulüpler	Psikolog, rehber uzmanı, öğretmen, siyasi lider
İçsel- Öze dönük	Kendi ilgilerinin, ihtiyaçlarının, ideallerinin, zayıf ve güçlü yanlarının farkında olma ve bunlara bağlı olarak hayatında doğru kararlar alma kapasitesi	Öz benlik, özsaygı, özgüven, özdenetim, huy, bireysel sorumluluk, zayıf ve güçlü yanlar, amaç belirleme, inzivaya çekilme, karakter, mizaç,	Psikoterapist, dini lider, sanatçı, iş adamı, sosyal hizmet uzmanı
Doğacı	Doğaya, doğa olaylarına ve doğal kaynaklara karşı aşırı duyarlılık; mineralleri, florayı ve faunayı anlama, ayırt etme ve sınıflandırma kapasitesi	Doğa, hayvan, bitki, canlı, ekolojik çevre, doğal kaynak, doğal olay, araştırma, fosil, inceleme, keşif, iklim, mevsim, sebze, meyve,	Biyolog, jeolog, meteoroloji uzmanı, botanikçi, çiçekçi, arkeolog

Kaynak: Ahmet Saban, (2014); Öğrenme-Öğretme Süreci, Nobel Yayıncılık, Ankara, s. 47-48.

2.4.6. Eğitim-Öğretim Ortamlarında Çoklu Zekâ Kuramı

Geleneksel eğitim anlayışının benimsendiği dönemlerde zekâ tekil, değiştirilemez ve geliştirilemez bir yapı olarak düşünülmekteydi. Bu anlayış zekânın sözel-dilsel ve mantıksal-matematiksel beceriler temel alınarak ölçülmesini öngörmekteydi. Yapılan ölçümler sonucunda sözel-dilsel ve mantıksal-matematiksel zekâları kuvvetli olan öğrenciler “zeki” olarak nitelendirilirken bu zekâ alanları zayıf olan öğrencilere “zeki değil” damgası vurulmaktaydı. Dolayısıyla öğrenciler zeki olanlar ve zeki olmayanlar şeklinde iki kategoriye ayrılmaktaydılar. Oysa her öğrenci birçok alanda olduğu gibi zekâ alanlarının güçleri ve öğrenme stilleri bakımından da birbirlerinden farklıdır.

Gardner, öne sürdüğü Çoklu Zekâ Kuramıyla her insanda doğuştan sekiz zekâ alanının var olduğunu fakat bu zekâ alanlarının her insanda farklı düzeylerde olduğunu savunmaktadır. Gardner’ın bu kuramı geleneksel zekâ anlayışını temelden sarsarak insanların iki kategoriye ayrılmasını önlemektedir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde bu kuram dikkate alındığında öğrencilerin başarısı sadece sözel-dilsel ve mantıksal-matematiksel zekâ kapsamında değerlendirilmeyecek ve bu iki zekâ alanı dışında kalan öğrenciler başarısız sayılmayacaktır.

Gardner bu kuramı eğitim-öğretim faaliyetlerinde uygulamak amacıyla değil psikolojik çalışmalar sonucunda beynin nasıl çalıştığının anlaşılması amacıyla geliştirmiştir. Fakat kuram beklenen ilgiyi psikologlar tarafından değil eğitimciler tarafından görmüştür. Öyle ki eğitim-öğretim alanında zekâ türlerine yönelik birçok değişik model ortaya atılarak, kısa sürede başarılı sonuçlar elde edilmiş ve bu da teorinin bu alanda hızla yayılmasına sebep olmuştur (Yılmaz, 2010:111-112).

“Bu Kuram eğitimsel uygulamalar konusunda belirli bir model önermemektedir. Ancak Gardner’a göre Çoklu Zeka Kuramı eğitime iki önemli yarar sağlamaktadır:

1. Öğrencileri istendik durumlara getirebilmek için eğitim programlarını planlamamıza imkan verir.
2. Farklı disiplinlerde önemli Kuram ve konuları öğrenmeye çalışan daha fazla sayıda öğrenciye ulaşmamızı sağlar. Başka bir deyişle, öğrencilere bu zeka alanları kullanılarak eğitim verilirse öğrenme daha kolay gerçekleşir” (Bümen, 2005:21).

Gardner’ın da dediği gibi bu kuram sayesinde öğrenme daha kolay gerçekleşecek ve her öğrenci kendi öğrenme stiline göre öğreneceğinden derse karşı daha istekli olacaktır. Çoklu Zekâ Kuramı ile eğitim-öğretim ortamlarının düzenlenmesi ve derslerin bu kuramı temel alan yöntemlerle yürütülmesi sadece öğrenciler için değil öğretmenler için de büyük önem arz etmektedir. Hoer, eğitimciler tarafından bu kuramın neden önemli olduğunu ve neden bu kadar benimsendiğini şu şekilde ifade etmektedir: “Çoğu öğretmen, çocuklar üzerinde yapmış olduğu olumlu değişikliklerin verdiği tatmin olma duygusuyla bu mesleği seçmekte ve devam ettirmektedir. Daha fazla çocuğun başarılı olmasında etkin bir şekilde rol alma ve yardımcı olma duygusu öğretmenleri Çoklu Zeka Kuramını anlamaya ve uygulamaya yönlendirir” (Hoer, 1996; Akt: Meletli, 2007:53). Ayrıca kuramın öğretmenler için önemli görülen bir diğer unsuru da öğretim sürecindeki yaratıcılıklarını arttırmasıdır. Bu kuramı benimseyen öğretmenler her bir zekâ alanına yönelik etkinlik tasarlamaya çalışırken farkında olmadan yeni yöntem ve teknikler ortaya çıkarabilmektedirler (Bümen, 2005:32). Anlaşılacağı üzere Çoklu Zekâ Kuramı öğretmenin farklı yöntemler kullanarak daha fazla öğrenciye ulaşmasını sağlarken bir yandan da öğretmenin yaratıcılığını arttırmaktadır.

Geleneksel yöntemlerde dersin büyük bir bölümü öğretmenin konuşmalarıyla geçmektedir. Bu durumda derste öğretmen aktif konumdayken öğrenci pasif konumda kalmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımın da ön gördüğü

gibi eğitim-öğretim ortamlarında yaparak-yaşayarak öğrenme modeli benimsenmelidir. Çoklu Zekâ Kuramının özüne baktığımızda yaparak-yaşayarak öğrenme modelini desteklediği görülmektedir. Bu sebeple eğitim-öğretim faaliyetlerinin temelinde öğretmen değil öğrenci olmalıdır. Eğitim, öğrenci merkezli olmalı ve öğrenci ders içerisinde aktif konumda bulundurulmalıdır. Öğrenci merkezli eğitim anlayışında öğrencilerin bireysel farklılıkları da ön planda tutulmalı derslerde kullanılacak yöntem ve teknikler her öğrenciye hitap edecek şekilde düzenlenmelidir. Burada bir yanlış anlaşılmanın önüne geçmek gerekmektedir. Çoklu Zekâ Kuramının benimsendiği bir eğitim sisteminde öğrenciler zekâ profillerine göre gruplara ayrılarak eğitim yapılmamalı ve yahut öğrencilerin sadece bir zekâ alanı üzerine yoğunlaşan uygulamalar kullanılmamalıdır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta öğretmenlerin derse başlamadan önce öğrencilerinin zekâ profilleri, öğrenme stilleri ve bireysel farklılıkları hakkında bilgi sahibi olması ve derste kullanacakları yöntem, teknik veya materyalleri bu farklılıkları birleştirecek şekilde kullanmalarıdır. Unutmamak gerekir ki her öğrenci sekiz zekâ alanına sahip olup bu zekâ alanları birbiriyle bağlantılı ve geliştirilebilir özelliktedir. Bu nedenle öğretmen tarafından seçilecek bir yöntem bir teknik veya bir materyalin farklı birçok öğrenciye hitap edebilecek özellikleri içerisinde barındırıyor olması gerekmektedir. Tüm bunlar dikkate alındığında öncelikle, öğretmenlerin kuramın uygulanmasına ilişkin bazı unsurları bilmesi gerekmektedir. Çoklu Zekâ Kuramının sınıf içerisinde uygulanmasında dikkat edilecek hususlar şu şekilde belirtilebilir:

1. “Öğretmenler bütün zekâ alanlarına aynı oranda önem vermelidir. Geleneksel öğretimde yoğunlaşılacak dil ve matematik zekâsından farklı olarak, öğrencilerin tüm güç ve yeteneklerinin tanınması ve öğretilmesi görüşü temel alınmıştır.
2. Materyal sunumunda, tüm zekâ alanlarını geliştirici ya da onları kullanmaya yönelik etkinlikler hazırlanmalıdır. Örneğin, tarih dersinde konuyla ilgili haritalar gösterilebilir, müzik dinletilebilir veya öğrencilere rol oynatılabilir. Böylelikle, farklı zekâ alanları kullanılarak konu daha iyi anlaşılabilir.
3. Öğrenciler farklı zekâ alanlarına sahip olarak sınıfa gelirler. Bu bakımdan öğretmenler, öğrencilerin daha çok gelişmiş zekâlarını kullanarak konuyu öğrenmesini sağlamalıdır” (Demirel, 2010).

Söz konusu bu hususlar incelendiğinde Çoklu Zekâ Kuramını uygulayan bir öğretmenin ders planı hazırlamadan önce öğrencilerinin zekâ profilleri, konuyla ilgili ön bilgileri, istek ve ilgileri hakkında bilgi sahibi olması ve uygulayacağı programı bunlara göre şekillendirmesi gerekmektedir.

Çoklu Zekâ Kuramına dayalı öğretim anlayışında bütün öğrencilere ulaşma amacı güdülmektedir. Böylece öğrenciler eğitim-öğretim faaliyetlerinin merkezinde yer almakta ve kendilerini değerli görmektedirler. Bu da doğal olarak öğrencilerin akademik başarılarının artmasına ve öğrencilerden kaynaklanan sorunların büyük oranda ortadan kalkmasını sağlamaktadır.

“Harvard Üniversitesi ‘Project Zero’ kapsamında yürütülen çalışmalarda, araştırmalara katılan 41 okulda öğrencilerin; akademik başarı puanlarında %78 yükselme, özellikle öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin performanslarında %80 artış, öğrencilerin disiplin problemlerinde %81 oranında azalma ve ailelerin eğitim çalışmalarına katılımında %80 oranında artış gibi çok önemli sonuçlara ulaşılmıştır” (Meletli, 2007:56).

Görüldüğü üzere Çoklu Zekâ Kuramının eğitim-öğretim ortamlarında kullanılması birçok alanda fayda sağlamaktadır. Özellikle yapılan çalışmalar (Gülfıl, 2010; Kırıcı, 2011; Meletli, 2007) sonucunda derslerde kullanılan etkinliklerin Çoklu Zekâ Kuramına göre hazırlanması öğrencilere birçok yönden fayda sağlamaktadır. Çoklu Zekâ etkinliklerinin sınıfta uygulanması konusunda Wilson (2002), şunları belirtmektedir:

1. “Çoklu Zekâya dayalı etkinlikler, öğretmene çeşitlendirilmiş öğretim deneyimleri sağlar.
2. Öğrencilere sekiz zekâ alanına yönelik bilişsel düzeyde ilişki kurabilme olanağı sağlar.
3. Öğretmenlere, öğretim sürecinde, kişisel, kişilerarası ve kültürel düzeyde daha etkili açıklamalar yapma olanağı verir.
4. Öğrencilerin motivasyon düzeylerini uyararak, kendi kendilerine güdülenmelerini sağlar.
5. Öğretmene, eğitimi bireyselleştirme kolaylığı ve deneyimi verir.
6. Öğretmene ve aileye, çocuğun bir ya da daha fazla yeteneğinin olabileceği eşitlikçi bir bakış açısı sağlar” (Wilson, 2002; Akt: Acar, 2013:18-19).

Çoklu Zekâ Kuramı ile zenginleştirilmiş etkinlikler sayesinde öğretilmek istenen bir konu farklı birçok etkinlikle öğrencilere öğretilir. Öğrenciler, bu etkinliklerden kendi zekâ alanlarına uygun olanı veya olanları seçerek aynı konuyu farklı yollarla öğrenebilirler. Böylece öğretime zenginlik katılmış olur.

Sonuç olarak eğitim-öğretim ortamlarının Çoklu Zekâ Kuramını temel alan yöntem, teknik, materyal vb. araçlarla zenginleştirilmesi bireysel farklılıklara sahip öğrencilerin akademik başarılarını arttırırken, öğrenme ortamlarından da keyif almalarını sağlayacaktır.

2.4.7. Yabancı Dil Öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramı

Çoklu Zekâ Kuramının ortaya çıkmasıyla birlikte eğitimde öğretmen merkezli geleneksel anlayışın yerini yavaş yavaş öğrenci merkezli çağdaş anlayış almaya başlamıştır.

“Özellikle 70’li ve 80’li yıllarda yabancı dil öğretiminde öğrencilerin sahip oldukları duyuşsal özelliklerin vurgulandığı Sessiz Yol, Doğal Yöntem, Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi, Göreve Dayalı Öğrenme gibi farklı yeni yaklaşımlar ve teknikler ortaya çıkmaya başlamıştır. Ortaya çıkan bu yaklaşım ve tekniklerde dikkati çeken konu, Çoklu Zekâ Kuramında da olduğu gibi öğrencilerin farklı gereksinimleri ve ilgilerinin eğitim sürecinin merkezini oluşturmasıdır. Örneğin, Sessiz Yol, öğrencinin içsel düşünme becerisinin geliştirilmesi üzerinde dururken (içsel zekâ), Tüm Fiziksel Tepki Yaklaşımı fiziksel hareketler aracılığıyla dil öğrenme konusu üzerinde durmaktadır (bedensel-kinestetik zekâ). Tam Dil Öğrenme yaklaşımı ise dilin bütünlüğü ve gerçekliği (sözel-dilsel zekâ) üzerinde durmakla birlikte aynı zamanda etkin bir dil öğrenimi için bedensel-kinestetik zekanın, kişiler arası ve içsel zekâların birliktelik ve uyum içerisinde bulunmaları gerektiğini savunur (Po-Ying, 2003; Akt.: Bulut, 2003:74).”

Yukarıda ifade edilenlerden de anlaşılacağı üzere Çoklu Zekâ Kuramının eğitimde benimsenmesinden sonra yabancı dil öğretim yaklaşım, yöntem ve teknikleri de bu kuram doğrultusunda şekillenmeye başlamıştır. “Eğitimin her alanında olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de öğrencilere ait farklı zekâ türlerinin geliştirilerek öğrenme süreçlerinde olumlu değişikliklerin meydana getirilmesi, kuramın bu alanda uygulanmasının önemini vurgulamaktadır” (Meletli, 2007:58). Çoklu Zekâ Kuramı, öğrencilerin dinleyici konumundan kurtularak yabancı dili kullanan ve etkileşim ortamında kendini ifade etmeye çalışan bireyler hâline gelmesine yardımcı olur (Yılmaz, 2010:118). Böylece yabancı dil öğretimi daha kolay ve zevkli hâle gelmektedir.

Yabancı dil öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramının nasıl uygulanabileceğine yönelik bazı çalışmalar dikkat çekmektedir. Christison ve Kennedy (2001) bu alanda bir çalışma yapmış ve Çoklu Zekâ Kuramının yabancı dil öğretiminde nasıl kullanılabileceğine dair bir değerlendirmede bulunmuşlardır. Bu değerlendirmeye göre Çoklu Zekâ Kuramı yabancı dil öğretiminde şu şekilde kullanılabilir:

1. “Çoklu Zekâ Kuramı sınıfta, öğrencilerin daha iyi bir anlama geliştirmeleri ve kendi güçlerini ve öğrenme tercihlerini algılamaları için bir araç olarak kullanılabilir. Christison, İngilizce öğrencileri için zeka tercihlerinin tanımlanması adına bir envanter geliştirmiştir. Öğretmenler bu envanterdeki etkinlikleri uyarlayarak dil öğrencilerinin ihtiyaçlarını belirleyebilirler. Bu envanterdeki bilgi ve fikirler öğrencilerin ihtiyaçlarını ve hedef belirleme süreçlerini yönlendirir.
2. Çoklu Zekâ Kuramı, öğrencilerin zekâlarının daha iyi bir biçimde anlaşılması için bir araç olarak kullanılabilir. Çoklu Zekâ Kuramının iyi anlaşılması öğretmenin, öğrencilerinin bilgi ve yetenekleri hakkındaki farkındalığını geliştirir ve her öğrenciyi sahip olduğu kapasite doğrultusunda değerlendirmesini sağlar. Verilen bir konu ya da

beceride öğretmenler öğrencilerle birçok farklı etkinliği kullanarak beyin fırtınası yapabilirler. Böylece her öğrenci bireysel yeteneklerini ve tercihlerini kullanarak dil yetilerini edinebilir.

3. Çoklu Zekâ Kuramı öğrenme biçimlerinde farklılıklar sunarak öğrenciler için yönlendirici bir araç olarak değerlendirilebilir. Bireysel yeteneklerin tanımlanabilmesi öğrencilerin öğrenme etkinliklerini daha iyi algılamalarını sağlar ve kendilerine olan güvenlerini geliştirir. Öğrenciler ve öğretmenler birlikte çalışacakları için zekâlar doğal olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler bu kuramı uygulamanın daha birçok yararından bahsetmişlerdir. Çoklu Zekâ etkinlikleri daha fazla öğrencinin derse katılmasını ve dil edinimi imkânlarından yararlanmasını sağlamaktadır. Bir Çoklu Zekâ programında öğrenciler, farklı insanların farklı yeteneklere sahip olduğunu ve herkesin ortaya çıkarabileceği bir yetisinin olduğunu fark ederler. Bu durum grup çalışmasını gerektiren projelerde kolaylıkla gözlenebilir. Örneğin, bir öğrenci, planlamada iyi olduğunu düşünürken diğeri yazmayı tercih edebilir, bir başkası ise projeyi sınıfa sunmaktan hoşlanabilir.
4. Çoklu Zekâ Kuramı, öğrenci ihtiyaçlarını en geniş anlamda karşılayabilecek bir ders planı geliştirilmesi için rehber olarak değerlendirilebilir. Burada amaç belirli etkinlikleri kullanarak zekâları öğretmek ya da aralarında bağlantı kurmak değildir. Asıl amaç, öğrencilerin tercih ettikleri yolları uygulamalarına izin vermek ve böylece bilgiye ulaşmalarını sağlamaktır. Çoklu Zekâ Kuramını ders programlarında kullanan öğretmenler öğrencilerin öğrenme tercihlerine ve bireysel yeteneklerine dair daha derin bir anlayış geliştirmektedirler. Öğrencilerin bu kuramla birlikte öğrenme biçimlerinde artan başarıları öğretmenlerin de onlara dair beklentilerini yükseltmektedir. Böylece beklenti-yanıt döngüsü her düzeyde başarının artmasına yol açmaktadır” (Akt.: Meletli, 2007:58-60).

Palmberg (2003), bu çalışmalardan yola çıkarak, Çoklu Zekâ Kuramını anlamış; ancak kuramı uygulamaya tam olarak nasıl ve nereden başlayacağını bilmeyen yabancı dil öğretmenleri için sekiz basamaklı bir etkinlik planı hazırlamıştır (Akt.: Meletli, 2007:60-62). Bu etkinlik planında; öncelikle öğretmenin kendini tanıması, sonra öğrencilerini tanıması ve onların ilgi, istek ve beklentilerinin farkında olması, derste kullanacağı etkinlikleri öğrencilerin isteklerine ve zekâ türlerine göre gruplandırması ve böylece öğrenci merkezli bir öğretimin gerçekleştirilmesi konuları üzerinde durulmuştur.

Tüm bu araştırmalar sonucunda kuramın yabancı dil öğretiminin yapıldığı sınıflara kazandırdığı kazanımlardan bazıları aşağıdaki gibi özetlenmiştir:

- “Yabancı dil öğretiminin farklı zekâ türlerine göre çeşitlendirilmesi, öğrencilerin güçlü yönlerinin ortaya çıkmasına yardımcı olur. Yabancı dil öğretimini sadece dilsel zekâyâ sahip öğrencilerle kısıtlamak ve dilsel materyal ve etkinliklere ağırlık vermek kuramın uygulamada başarısız olmasına neden olacaktır.
- Kurama dayalı bir öğretim programı, öğrencilerin zayıf oldukları zekâ boyutlarını geliştirmelerini sağlar. Örneğin, bir boşluk doldurma alıştırmasının sözcük bulmaca yolu ile gerçekleştirilmesi öğrencinin sınıfta daha az sıklıkla kullanılan görsel-uzamsal zekâ boyutunu güçlendirmesine yardımcı olur.
- Kurama göre hazırlanan öğretim programları, öğrencilerin güçlü yanlarını ortaya çıkaracağından, onların özgüvenlerini artırarak başarıları üzerinde olumlu etkiler yaratır. Sınıf içi etkinlik çeşitliliğinin artırılması, öğrencinin konu ile ilgili en azından birkaç güçlü yanını keşfetmesini sağlayacağından öğrenmeyi engelleyen duygusal bariyerin etkisi azalacaktır.

- Çeşitli zekâ türlerini dikkate alan bir öğretim programı, öğrencinin kendi zekâ profilini anlamasına yardımcı olarak onun kendini daha iyi tanımasına ve ileriki yaşamında bu yönde hareket etmesine imkân sağlar.
- Dil sınıfında uygulanan etkinlikler aracılığıyla güçlü olduğu zekâ boyutunu öğrenen öğrenci, bu zekâ türü ile ilgili diğer alanları da keşfetme şansını yakalar” (Yılmaz, 2010:118-119).

Çoklu Zekâ Kuramı eğitimin her alanında olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle iyi bir yabancı dil öğretimi için zekâ alanlarının tümüne önem verilmeli ve derslerde kullanılan etkinlikler tüm zekâ alanlarına hitap edecek şekilde düzenlenmelidir. Çünkü öğrenci, yapılan etkinliklerde ne kadar çok zekâ alanını kullanırsa, öğrenme de o kadar etkili, kalıcı ve verimli bir şekilde gerçekleşmiş olacaktır (Baş, 2010). Ayrıca, bu kuram yabancı dil öğretiminde öğrenciye geniş bir bakış açısı sunması, dili bir bütün olarak (örneğin; kültürel ve sosyolojik, dilbilimsel, tarihsel, vb.) algılanmasına yardım etmesi yönünden de büyük bir önem arz etmektedir (Armstrong, 1999; Akt.: Baş, 2010:414). Fakat Çoklu Zekâ Kuramı yabancı dil öğretimi alanında eğitim bilimlerine oranla yeterince yaygınlaşmamıştır. Meletli (2007), bu durumun nedenlerinden biri olarak yabancı dil öğretiminde kullanılan materyallerin Çoklu Zekâ Kuramına uygun olarak hazırlanmamış olmasını göstermektedir.

2.4.8. Ders Kitaplarında Çoklu Zekâ Kuramı

Ders kitapları öğretim programlarına uygun olarak hazırlanmakta ve programın öğrenciye kazandırmak istediği davranışlar ders kitapları aracılığıyla öğrenciye aktarılmaktadır. Kısacası ders kitapları öğretim programlarının uygulama basamağı niteliğindedir ve bu yüzden eğitimde en çok kullanılan materyaldir. Eğitimin vazgeçilmez bir parçası olan ders kitaplarının içeriğinin hazırlanmasında kullanılan yöntem ve teknikler oldukça önemlidir. Bu nedenle çağdaş eğitim sisteminde; öğretim ortamının ve ders kitaplarının öğrencilerin bireysel farklılıklarını, ilgi ve ihtiyaçlarını temel alan bir anlayışla hazırlanması uygun görülmektedir. Bireysel farklılığı temel alan Çoklu Zekâ Kuramının öğretim ortamlarını düzenlemede ve ders kitaplarını hazırlamada en uygun anlayış olduğu düşünülmektedir.

Çoklu Zekâ Kuramına göre öğretimin ve bir öğretim materyali olan ders kitabının düzenlenmesinde dikkate alınması gereken dört aşama bulunmaktadır. Bu aşamalar Küçükahmet (2003)'e göre sırasıyla şu şekildedir:

1. “Zekânın Ayaklandırılması: Hangi zekâ ile öğretime başlanacaksa, bu zekâyâ ilişkin olarak, dersin başında öğretmenin kasıtlı olarak yaptığı beyin jimnastiği çalışmaları bu aşamayı oluşturur.
2. Zekânın Güçlendirilmesi: Ayaklandırılmış ya da etkin hâle getirilmiş olan zekânın geliştirilmesi, derinleştirilmesi ve beslenmesini kapsar.
3. Zekânın Öğretimde Kullanılması / Zekâyla Öğretim: Bu aşamada verilmekte olan bir dersin özel muhtevasının öğrencilerin sahip olduğu farklı zekâlara uygun olarak düzenlenmiş farklı bilgiye ulaşma yolları ile nasıl öğretilceğinin öğrenilmesi gerekmektedir. Böylece daha önceleri düşümemizde dahi göremeyeceğimiz bir biçimde her çocuğu daha zeki olabilecek biçimde eğitiriz. Bunun yanında her konuyu bütün zekâlarla öğretmek de mümkün olabilmektedir. Bunun anlamı, % 95'i mantık /matematik ya da sözel /dil zekâlara göre önceden hazırlanmış olan ders kitaplarını, programları öğretmenlerin geriye kalan zekâları da dikkate alarak tüm yedi zekâyâ göre uygulama aşamasında yeniden düzenlemesi gerekmektedir.
4. Zekânın Transferi: Geliştirilmiş olan bu zekâların günlük yaşamda ya da okul dışındaki gerçek dünyadaki problemleri çözmeye uyarlanması son aşamayı oluşturmaktadır. Bu aşamanın amacı, zekâları bilişsel, duyuşsal ve duygusal yaşantıların bir parçası hâline getirmektir” (s.37-39).

Bireysel farklılıkları temel alan bir eğitim anlayışında hem öğretim ortamı hem de öğretim materyali olan ders kitapları Çoklu Zekâ Kuramını temel alınarak oluşturulmalıdır. Çünkü her birey farklı öğrenme stillerine diğer bir ifadeyle farklı zekâ alanlarına sahiptir. Bu nedenle eğitimin kapsamlı ve elverişli bir şekilde yapılabilmesi için her öğrenciye hitap edebilecek ders kitaplarının hazırlanması gerekmektedir. Hazırlanan ders kitaplarındaki etkinlikler, geleneksel eğitim anlayışındaki gibi sadece sözel ve mantıksal zekâyâ hitap etmemeli çağdaş eğitim anlayışının uygun gördüğü gibi tüm zekâ alanlarını kapsayacak şekilde hazırlanmalıdır. “Çünkü bireyi temele alan bir öğrenme sürecinde tekdüze etkinliklerin, sadece sözel ve mantıksal zekâyâ hitap eden ders kitaplarının yeterli olamayacağı aşîkârdır” (Keleş, 2009:51-52).

3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu araştırma yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan “Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti” içerisindeki etkinliklerin ve yönlendirici ifadelerin Çoklu Zekâ Kuramı açısından ne durumda olduğunu incelemek amacıyla yapılmıştır. Ders kitaplarında ve yabancı dil öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramının kullanımıyla ilgili yapılan ve araştırmaya katkı sağlayacağı düşünülen bazı araştırmalar bu bölümde ele alınmıştır. Yapılan alan taraması sonucunda bu çalışmanın hazırlandığı tarihe kadar, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde Çoklu Zekâ Kuramına dayalı ulaşılabılır bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle alan taraması sonucunda konuyla ilgili araştırmalar, ders kitaplarında ve yabancı dil öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramının kullanılması ile ilgili araştırmalar olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır.

3.1. Ders Kitaplarında Çoklu Zekâ Kuramının Kullanılması İle İlgili Araştırmalar

Demir (2016), “Türkçe Dersi Çalışma Kitaplarındaki Etkinliklerin Çoklu Zekâ Kuramı Bakımından İncelenmesi” adlı çalışmada Cem yayınları 5. sınıf, MEB yayınları 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe çalışma kitaplarındaki etkinlikleri Çoklu Zekâ Kuramında yer alan zekâ alanları açısından incelemiştir. Çalışmanın sonucunda her üniteye tüm zekâ alanlarına yönelik etkinliklerin bulunmadığını, bazı konularda bazı zekâ alanlarının üstünde durulup bazı zekâ alanlarının ihmal edildiğini, hatta hiç yer verilmediğini tespit etmiştir.

Kırcı (2011), araştırmasında ilköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde kaynak olarak kullanılan ders kitapları, öğrenci çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarının Çoklu Zekâ Kuramına uygunluk durumlarını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini ise Millî Eğitim Bakanlığı Yayınlarının ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi ders, öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitapları oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında, öğrenci ders kitaplarından seçilen metinler incelenerek metinlerde geçen ifadelerin öğrencilerin hangi zekâ alanlarına hitap ettikleri belirlenmeye çalışmıştır. Yine aynı şekilde, öğrenci çalışma kitaplarında yer alan tüm etkinlikleri inceleyerek hangi zekâ alanlarına hitap ettiklerini yüzdelik oranlarla belirlemiş, elde edilen verileri tablolastırmıştır. Öğretmen kılavuz kitaplarında ise, kılavuz kitapta yer alan tüm yönlendirici

ifadeleri ve varsa ek etkinlikleri incelemiş, hangi zekâ alanlarına uygun olduklarını belirleyip tablolara aktarmıştır. Araştırmanın sonucunda, ilköğretimde kaynak olarak kullanılan söz konusu kitapların Çoklu Zekâ Kuramına yeteri kadar dikkat edilmeden hazırlandığını tespit etmiştir. Ayrıca seçilen metinlerin kuramda söz konusu olan sekiz zekâ alanından çoğunu içermesine rağmen öğrenci çalışma kitaplarında bulunan etkinliklerin ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan yönlendirici ifadelerin çoğunlukla sözel-dilsel zekâyâ hitap eden etkinlikler olduğunu tespit etmiştir.

Yiğit (2011), çalışmasında 2005 Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersi Programı'na göre hazırlanan 10. Sınıf Türk Edebiyatı ders kitabında yer alan metin altı sorularına ve etkinliklerinde Çoklu Zekâ Kuramının ne ölçüde uygulandığını incelemiştir. Araştırmada 10. Sınıf Türk Edebiyatı kitabında yer alan tüm metin altı sorularının ve etkinliklerin zekâ alanlarına göre dağılımı yüzde olarak analiz edilmiş ve tablo şeklinde sunulmuştur. Sonuç olarak 2005 yılı eğitim programı ışığında hazırlanan 10. sınıf Türk edebiyatı ders kitabındaki metin altı sorularının % 60,7'sinin sözel-dil zekâsına; % 11,3'ünün görsel zekâyâ; % 10,3'ünün mantıksal-matematik zekâyâ; % 7,5'inin sosyal-kişiler arası zekâyâ; % 5,2'sinin müziksel-ritmik zekâyâ; % 5'inin ise içsel zekâyâ yönelik olduğu tespit edilmiştir. Sorularda bedenî zekâyâ ve doğacı zekâyâ yönelik hiçbir unsura rastlanmamıştır. 10. sınıf Türk Edebiyatı ders kitabındaki etkinliklerin ise % 54,35'inde sözel-dil zekâsına; % 13,4'ünde sosyal-kişiler arası zekâyâ; % 11'inde görsel zekâyâ; % 9,45'inde mantıksal-matematik zekâyâ; % 6,3'ünde müziksel-ritmik zekâyâ; % 3,9'unda bedenî zekâyâ; % 0,8'inde içsel zekâyâ; % 0,8'inde ise doğacı zekâyâ yönelik unsurlara rastlanmıştır.

Dağlı'nın (2006), "1990-2000 Yılları Arası İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarındaki Halk Şiiri Metinlerinin Çoklu Zekâ Teorisi Açısından İncelenmesi" adlı çalışmasında dört ayrı yayınevi tarafından hazırlanan Türkçe kitaplarındaki bazı halk şiiri metinlerinin işleniş Çoklu Zekâ Kuramı çerçevesinde incelenmiştir. Buna ek olarak dört ayrı halk şiiri metninin de Çoklu Zekâ Kuramına uygun işleniş verilmiştir. Geleneksel yöntemle hazırlanan kitaplarda Çoklu Zekâ Kuramına uygun ne kadar soru ve etkinlik olduğu tespit edilmiştir. İnceleme sonucunda, bu kitaplarda halk şiiri metinlerinin işlenişinde

kullanılan soru ve etkinliklerin daha çok sözel-dilsel zekâya yönelik olduğu; mantıksal-matematiksel, içsel-öze dönük ve bedensel-kinestetik zekâ alanlarına yönelik etkinlikler olsa da sayısının yetersiz olduğu ve diğer zekâ alanlarının dolayısıyla diğer zekâ alanları gelişmiş öğrencilerin ihmal edildiği tespit edilmiştir.

Özbay Muradoğlu'nun (2008), çalışmasında ilköğretim 6. ve 7. sınıf fen ve teknoloji dersi öğrenci ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinlikler Çoklu Zekâ Kuramında yer alan zekâ alanları açısından incelenmiştir. Araştırma 2007-2008 eğitim-öğretim yılında ilköğretim ikinci kademe 6. ve 7. sınıflarda kullanılan öğrenci ders ve çalışma kitapları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında öğrenci ders ve çalışma kitaplarında yer alan üniteler ve tüm alt konu başlıkları Çoklu Zekâ Kuramı bağlamında sekiz zekâ alanını içerip içermemesi açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda, incelenen tüm kitaplarda ve her ünite de tüm zekâ alanlarına yönelik etkinliklerin bulunmadığı; bazı konularda bazı zekâ alanlarının üstünde durulduğu, bazı zekâ alanlarının göz ardı edildiği, hatta bazı durumlarda hiç yer verilmediği saptanmıştır.

Bulut'un (2003), yapmış olduğu çalışmada İngilizce ders kitaplarındaki etkinliklerin planlanmasında öğrencilerin zekâ alanlarının göz önünde bulundurulup bulundurulmadığı incelenmiştir. Bu amaçla, İstanbul Beyazıt İlköğretim Okulu beşinci sınıf İngilizce dersinde okutulan “Enjoy English 5” adlı ders ve alıştırmaları kitaplarında yer alan etkinlikler okuldaki beşinci sınıf öğrencilerinin zekâ profilleriyle karşılaştırılmıştır. Araştırmaya katılan 71 öğrencinin zekâ profilleri belirlenmiş ve her öğrencinin zekâ alanlarının farklı oranlarda gelişmiş olduğu görülmüştür. “Enjoy English 5” adlı ders ve alıştırmaları kitaplarında yaklaşık 211 adet etkinlik tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucunda etkinliklerin öğrencilerin zekâ alanlarına göre dağılımları incelendiğinde, sözel-dilsel ve mantıksal-matematiksel zekâ alanları dışındaki tüm zekâ türlerinde çok açık bir uyumsuzluk olduğu görülmüştür. 211 etkinlikten 134'ü (%63,5) sözel-dilsel, 35'i (%16,5) mantıksal-matematiksel, 19'u (%9) sosyal-kişilerarası, 10'u (%4,7) görsel-uzamsal, 4'ü (%1,9) müziksel-ritmik, 4'ü (%1,9) içsel-öze dönük, 3'ü (1%,4) bedensel-kinestetik ve 2'si (%0,9) de doğacı zekâ alanıyla ilişkilendirilmiştir. Buna göre örneğin, okuldaki içsel-öze dönük zekâ alanında

çok gelişmiş veya gelişmiş olan 48 öğrenciye karşılık, ders kitabında bu zekâ alanıyla doğrudan ilişkili olan sadece dört etkinliğin olması büyük bir çelişki olarak değerlendirilmiştir.

Yılmaz (2010), “Türkiye’de Fransızca Dil Öğretimi ve Çoklu Zekâ Kuramı: İlköğretim 4.Sınıf Fransızca Ders Kitaplarında Çoklu Zekâ Kuramının Yeri ve Uygulamaları” adlı çalışmasında devlet okullarında ilköğretim 4. sınıf Fransızca dersinde kullanılan “Bonjour Le Français” kitabındaki etkinlik ve alıştırmaları Çoklu Zekâ Kuramı kapsamında incelemiştir. Bu inceleme sonucunda “Bonjour Le Français” adlı kitabın içindeki etkinlik ve alıştırmaların çoğunluğunun sözel-dilsel zekâ ağırlıklı olduğunu ortaya çıkarmıştır.

3.2. Yabancı Dil Öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramının Kullanılması İle İlgili Araştırmalar

Ongün’ün (2008), çalışmasında öncelikle öğrencilerin zekâ türleri belirlenmiş ve belirlenen zekâ türlerine uygun ders planları hazırlanmış ve uygulanmıştır. Böylelikle, Çoklu Zekâ Kuramına dayalı yabancı dil öğretiminde öğrencilerin derse katılım oranlarının arttığı tespit edilmiş ve geleneksel yöntemle büyük ölçüde hakim olan sözel-dilsel ve mantıksal-matematiksel zekâ dışında, diğer zekâ türleri gelişmiş olan öğrencilerin de başarılı olduğu saptanmıştır. Elde edilen bulgular, Çoklu Zekâ Kuramına göre tasarlanan bu uygulamanın yabancı dil öğretimine zenginlik getirdiği, dersi geleneksel yöntemle göre daha eğlenceli ve verimli kıldığını ortaya çıkarmıştır.

Aydın’ın (2005), “Çoklu Zekâ Kuramı ve Yabancılar Arapça Öğretimi” adlı çalışmasında yabancılar Arapça öğretimi Çoklu Zekâ Kuramı örnekleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretim ortamları oluşturulurken bu kuramın dikkate alınmasının öğrenme ve öğretme süreçlerine olumlu katkılar sağlayacağı görüşüne varılmıştır.

Hamurlu’nun (2007), yaptığı çalışmada “Çoklu Zekâ Kuramına göre geliştirilen eğitim durumlarının yabancı dil ağırlıklı lise 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarılarına ve derse ilişkin tutumlarına etkisi nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. Araştırma, ön test-son test gruplu deneysel bir çalışma olup, araştırma grubunu 2005- 2006 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili Şahinbey

ilçesi Cumhuriyet Lisesinde 9. sınıfta öğrenim görmekte olan 60 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden 30'u kontrol grubunda 30'u ise deney grubunda yer almaktadır. Kontrol ve deney gruplarına uygulama öncesinde ve sonrasında başarı testi ve tutum ölçeği uygulanmıştır. Bu araştırmanın sonucunda, Çoklu Zekâ Kuramına göre geliştirilen eğitim durumlarının öğrencilerin İngilizce dersindeki başarılarını arttırdığı ve derse ilişkin tutumlarında olumlu yönde değişiklikler yarattığı görülmüştür.

Temel'in (2008), "Çoklu Zekâ Kuramının İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Öğretimi İçin Kullanımı" isimli çalışmasında Çoklu Zekâ Kuramına dayalı öğrenme etkinliklerinin İngilizce dersine etkisi araştırılmıştır. Ön test, son test ve kontrol grup tasarımının kullanıldığı bu deneysel çalışma, İzmir-Selçuk İsbey İlköğretim Okulundaki dört sınıftan toplam seksen öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. 4-A ve 5-A sınıfları kontrol grupları; 4-B ve 5-B sınıfları da deney gruplarını oluşturmaktadır. Deney gruplarında Çoklu Zekâ öğrenme teknikleri, kontrol gruplarında ise geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Çoklu Zekâ Kuramına dayalı öğrenme yöntemlerinin, öğrencilerin İngilizce dersindeki başarılarını etkilediği ve geleneksel öğretim yöntemleri ile arasındaki farkın önemli olduğu kanaatine varılmıştır.

Baş'ın (2010), yapmış olduğu çalışmada İngilizce dersi deney grubuna Çoklu Zekâ Kuramına göre yapılandırılmış öğretim yöntemleriyle anlatılmış, kontrol grubuna ise geleneksel dil öğretim yöntemleriyle anlatılmıştır. Daha sonra kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin akademik başarıları ve derse yönelik tutumları incelenmiştir. Çoklu Zekâ Kuramının uygulandığı deney grubu ve geleneksel yöntemlerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin erişileri arasında anlamlı farklar gözlenmiştir. Araştırma sonunda, Çoklu Zekâ Kuramına dayalı olarak ders yapılan sınıfta öğrencilerin başarısının ve İngilizce dersine karşı tutumlarının, geleneksel öğretim yöntemleriyle ders işlenen sınıftaki öğrencilerin başarı ve derse yönelik tutumlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Yapılan çalışmaların sonuçlarına bakıldığında dil öğretiminin Çoklu Zekâ Kuramına göre yapılandırılmış yöntemlerle yapıldığı sınıflarda öğrencilerin başarıları, geleneksel dil öğretim yöntemlerinin kullanıldığı sınıflardaki

öğrencilerin başarılarından daha yüksek çıkmıştır. Yine yapılan çalışmalar sonucunda yabancı dil öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramının kullanılmasının dil öğretimine fayda sağladığı görülmüştür. Fakat çalışmalarda derslerde kullanılan kitapların Çoklu Zekâ Kuramının önerdiği tüm zekâ alanlarına hitap etmediği, ders kitaplarında ağırlıklı olarak sözel-dilsel ve mantıksal-matematiksel zekâ alanlarının kullanıldığı görülmüştür. Söz konusu çalışmalara bakıldığında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında Çoklu Zekâ Kuramıyla ilgili ulaşılabilir bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma hem bu alandaki eksikliği gidermek hem de yabancı dil olarak Türkçe öğretimin de kullanılan “Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti’ni Çoklu Zeka Kuramı açısından incelemek amacıyla yapılmıştır.



4. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna (evren/örneklem), veri toplama ve veri analizine yer verilmektedir.

4.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerine göre gerçekleştirilmiştir. “Nitel araştırmalarda araştırmacı; verilere doğrudan kaynağından ulaşabilir, olgu ve olayları gerçekleştiği doğal ortam içerisinde inceleyebilir, detaylı betimlemeler yapabilir ve tümevarımcı veri analizi yaparak ikna edici genellemelerde bulunabilir” (Büyüköztürk vd., 2013). Ayrıca nitel araştırmalar, nicel araştırmalara göre daha esnek ve dinamiklidir.

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi kullanılmıştır. “Doküman incelemesi, araştırması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2005:187). Doküman incelemesinde hangi dokümanların önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanabileceği araştırma problemiyle yakından ilgilidir. Örneğin eğitimle ilgili araştırmada, ders kitapları, müfredat, öğrenci ve öğretmen el kitapları, öğrenci ders ödevleri ve sınavları, ünite planları gibi dokümanlar veri kaynağı olarak kullanılabilir (Bogdan ve Biklen, 1992; Akt: Yiğit, 2011:30).

4.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan kitaplar oluştururken araştırmanın örneklemi ise 2015 yılında Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti ders, çalışma ve öğretmen kılavuz kitapları (A1, A2, B1, B2, C1, C2) oluşturmaktadır.

Erdil (2018), yapmış olduğu araştırmada Türkiye’deki devlet üniversitelerinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde en fazla tercih edilen ders kitabının Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca Yunus Emre Enstitüsünün yurt dışındaki 58 kültür merkezinde de Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti kullanılmaktadır (YEE, 2018). Görüldüğü üzere yurt içinde ve yurt dışında en fazla kullanılan yabancı dil olarak Türkçe öğretim seti, Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti’dir. Bu da setin birbirinden farklı yeteneklere ve zekâ

alanlarına sahip birçok öğrenci ile buluştuğunu göstermektedir. Çalışmanın amacı doğrultusunda birbirinden farklı zekâ alanlarına sahip öğrenciler tarafından kullanılan bu setin çalışmaya daha zengin bir içerik sunacağı düşünülmüş ve örneklem olarak seçilmiştir.

Araştırmada örneklem seçilirken amaçsal örneklem yöntemi kullanılmıştır. Amaçsal örneklem, araştırmanın amacına bağlı olarak zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırılmasını sağlamaktadır (Koç Başaran, 2017:490). Amaçsal örneklemde araştırmacı, evreni temsil ettiğini, evrenin tipik bir örneği olduğunu düşündüğü bir alt grubu örneklem olarak seçer. “Amaçsal örneklemenin amacı, araştırmada çalışılan problemleri aydınlığa kavuşturacak zengin bilgi içeren durumları seçmektir” (Tarhan, 2015:653).

4.3. Veri Toplama

Araştırmanın veri toplama sürecinde ilk yapılması gereken veri toplama aracının belirlenmesidir. Veri toplama aracı olarak çeşitli türdeki dokümanlar kullanılabilir. Bu çalışmanın veri toplama araçlarını yabancılara Türkçe öğretmeye dair dokümanlardan Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti içerisindeki kitaplar oluşturmaktadır. Araştırmada Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti içerisindeki ders, çalışma ve öğretmen kılavuz kitapları incelenmiştir.

Nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama yöntemleri görüşme, odak grup görüşmesi, gözlem ve doküman incelemesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Öncelikle araştırmanın amacına uygun kaynaklar taranmış, gerekli notlar alınmış ve kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Oluşturulan kavramsal çerçeve ışığında Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti ders, çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarındaki etkinlik, yönlendirici ifadeler ve varsa ek etkinlikler Howard Gardner’ın Çoklu Zekâ Kuramı çerçevesinde incelenerek sınıflandırılmıştır.

4.4. Veri Analizi

Bu çalışmada elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman inceleme yöntemiyle ortaya çıkarılmak istenen konu ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir.

“Doküman incelemesinde, dokümanlar dört aşamada analiz edilir: Analize konu olan dokümandan örneklem seçme, kategorilerin geliştirilmesi, analiz biriminin saptanması, sayısallaştırma” (Yıldırım ve Şimşek, 2005:197).

Dokümanların incelenmesi aşamasında takip edilen yol şu şekildedir:

Bu araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan “Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti”ni Çoklu Zekâ Kuramı açısından incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçla dokümanlardaki tüm etkinlikler ve yönlendirici ifadeler örneklem olarak seçilmiştir. Araştırmada etkinlikler ve yönlendirici ifadeler Gardner’ın Çoklu Zekâ Kuramının zekâ gruplarına göre incelenmiş; zekâ grupları ise sözel-dilsel zekâ, mantık-matematiksel zekâsı, müziksel-ritmik zekâ, görsel-uzamsal zekâ, sosyal-kişilerarası zekâ, içsel-öze dönük zekâ, bedensel-kinestetik zekâ ve doğacı zekâ kategorilerinden oluşmuştur. Etkinliklerin ve yönlendirici ifadelerin zekâ gruplarına göre incelenmesi sürecinde etkinliklerde ve yönlendirici ifadelerde yer alan soru, yönerge, ifade ve içerikler analiz birimi olarak kullanılmıştır.

Analiz biriminin belirlenmesinden sonra sayısallaştırma aşamasına geçilmiştir. Yedi İklim Türkçe ders ve çalışma kitaplarındaki tüm etkinlikler incelenerek hangi zekâ alanlarına uygun oldukları tespit edilmiştir. Daha sonra her kitaptaki etkinlik sayıları ve etkinlikler içerisindeki zekâ alanları sayıları belirlenmiştir. Bir etkinlik bir veya birden fazla zekâ alanına hitap edebileceği için toplam etkinlik sayıları ile toplam zekâ alanı sayıları arasındaki oran ve her zekâ alanıyla ilgili yüzdeler hesap edilerek tablolar hâlinde sunulmuştur. Aynı işlem Yedi İklim Türkçe öğretmen kılavuz kitapları içerisindeki yönlendirici ifadeler ve varsa ek etkinlikler için de uygulanmış, veriler tablolar hâlinde sunulmuştur. Öğretmen kılavuz kitapları içerisinde yer alan ek etkinlikler ve yönlendirici ifadeler içerisindeki zekâ alanları birlikte hesap edilmiştir.

Tüm setin ders, çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarındaki veriler tek tek tablolar hâlinde sunulduktan sonra sayısallaştırmanın ikinci aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada ders kitapları, çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitapları kendi aralarında A, B ve C seviyeleri şeklinde gruplandırılmıştır. Her seviyedeki ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinlikler içerisindeki zekâ alanı sayıları bulunarak

yüzdelikleri hesap edilmiştir. Aynı işlem öğretmen kılavuz kitabında yer alan yönlendirici ifadelerde de kullanılmıştır. Çalışmanın devamında A, B ve C seviyelerindeki ders, çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan her bir zekâ alanının hangi seviyede yüzde kaç oranında kullanıldığı hesap edilerek, zekâ alanlarının kitap seviyeleri arasındaki yüzdelikleri karşılaştırılmıştır.

Tablo 4.1’de A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 ders ve çalışma kitaplarındaki etkinlik sayıları ile öğretmen kılavuz kitaplarındaki yönlendirici ifadelerin ve varsa ek etkinliklerin sayıları gösterilmiştir.

Tablo 4.1: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Kitaplarının Etkinlik ve Yönlendirici İfade Sayıları

SEVİYE TÜRÜ	KİTAP TÜRÜ	FREKANS
A1	Ders Kitabı	301
	Çalışma Kitabı	180
	Öğretmen Kılavuz Kitabı	453 (Ek etkinlik + yönlendirici ifade)
A2	Ders Kitabı	287
	Çalışma Kitabı	143
	Öğretmen Kılavuz Kitabı	358 (Ek etkinlik + yönlendirici ifade)
B1	Ders Kitabı	271
	Çalışma Kitabı	142
	Öğretmen Kılavuz Kitabı	375 (Yönlendirici ifade)
B2	Ders Kitabı	277
	Çalışma Kitabı	134
	Öğretmen Kılavuz Kitabı	326 (Yönlendirici ifade)
C1	Ders Kitabı	214
	Çalışma Kitabı	88
	Öğretmen Kılavuz Kitabı	363 (Ek etkinlik + yönlendirici ifade)
C2	Ders Kitabı	184
	Çalışma Kitabı	78
	Öğretmen Kılavuz Kitabı	302 (Ek etkinlik + yönlendirici ifade)

Kitaplardaki incelenen etkinlik, ek etkinlik ve yönlendirici ifadelerin sayıları ile bulgular bölümünde yer alan tablolarda verilen sayılar aynı değildir. Bu farklılık bir unsurun (etkinlik, ek etkinlik, yönlendirici ifade) içerisinde birden fazla zekâ alanının bulunmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 4.2'de ise tek tek incelenen ders, çalışma ve öğretmen kılavuz kitapları A, B ve C olmak üzere üç seviyede toplanmış ve her seviyedeki toplam etkinlik ve yönlendirici ifade sayıları gösterilmiştir.

Tablo 4.2: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Kitaplarının Seviye Türlerine Göre Etkinlik ve Yönlendirici İfade Sayıları

SEVİYE	KİTAP TÜRÜ	FREKANS
A	Ders Kitabı	588
	Çalışma Kitabı	323
	Öğretmen Kılavuz Kitabı	811 (Ek etkinlik + yönlendirici ifade)
B	Ders Kitabı	548
	Çalışma Kitabı	276
	Öğretmen Kılavuz Kitabı	701 (Yönlendirici ifade)
C	Ders Kitabı	398
	Çalışma Kitabı	166
	Öğretmen Kılavuz Kitabı	665 (Ek etkinlik + yönlendirici ifade)

Kitaplarda incelenen etkinlik, ek etkinlik ve yönlendirici ifade sayıları ile bulgular bölümünde yer alan tablolarda verilen sayılar aynı değildir. Bu farklılık bir unsurun (etkinlik, ek etkinlik, yönlendirici ifade) içerisinde birden fazla zekâ alanının bulunmasından kaynaklanmaktadır.

5. BULGULAR

5.1. Yedi İklim Türkçe A1 Ders Kitabına İlişkin Bulgular

A1 ders kitabında toplam 301 etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinliklerin içerisinde bir veya birden fazla zekâ alanı bulunduğu ve toplamda etkinlikler içerisinde 564 zekâ alanı olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu verilerin frekans sayıları ve yüzdelik dilimleri Tablo 5.1’de gösterilmektedir.

Tablo 5.1: A1 Ders Kitabı İçerisindeki Zekâ Alanlarının Dağılımı

ZEKÂ ALANLARI	FREKANS	YÜZDE
Sözel-Dilsel Zekâ	293	%51,95
Görsel-Uzamsal Zekâ	157	%27,84
Mantıksal-Matematiksel Zekâ	42	%7,45
İçsel-Öze dönük Zekâ	35	%6,21
Sosyal-Kişilerarası Zekâ	17	%3,01
Bedensel-Kinestetik Zekâ	6	%1,06
Doğacı Zekâ	10	%1,77
Müziksel-Ritmik Zekâ	4	%0,71
TOPLAM	564	%100,00

Tablo 5.1’de A1 ders kitabındaki etkinliklerin zekâ alanlarının toplam sayısı 564’tür. Hazırlanan etkinliklerin 293’ü (%51,95) çoklu zekâ alanlarından sözel-dilsel zekâyâ, 157’si (%27,84) görsel-uzamsal zekâyâ, 42’si (%7,45) mantıksal-matematiksel zekâyâ, 35’i (%6,21) içsel-öze dönük zekâyâ, 17’si (%3,01) sosyal-kişilerarası zekâyâ, 6’sı (%1,06) bedensel-kinestetik zekâyâ, 10’u (%1,77) doğacı zekâyâ, 4’ü (%0,71) müziksel-ritmik zekâyâ hitap etmektedir.

Tablo 5.1’e bakıldığında A1 ders kitabında Çoklu Zekâ Kuramı kapsamındaki tüm zekâ alanlarına hitap eden etkinlik örneklerinin kullanıldığı görülmektedir. A1 ders kitabındaki etkinliklerde en fazla sözel-dilsel zekâ alanı kullanılmaktadır. Bunun nedeni sözel-dilsel zekânın dil öğretimine en uygun zekâ alanı olmasıdır. Ayrıca görsel-uzamsal zekâ alanının en fazla kullanılan ikinci zekâ alanı olması yabancı dil öğretiminde görsel öğelerin kullanılmasının ne kadar önemli olduğunu destekler niteliktedir. Yine bu zekâ alanının mantıksal-matematiksel zekâ alanından fazla kullanılması kitabın geleneksel eğitim anlayışı doğrultusunda hazırlanmadığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

5.2. Yedi İklim Türkçe A1 Çalışma Kitabına İlişkin Bulgular

A1 çalışma kitabında toplam 180 etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinliklerin içerisinde bir veya birden fazla zekâ alanı bulunduğu ve toplamda etkinlikler içerisinde 309 zekâ alanı olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu verilerin frekans sayıları ve yüzdelik dilimleri Tablo 5.2’de gösterilmektedir.

Tablo 5.2: A1 Çalışma Kitabı İçerisindeki Zekâ Alanlarının Dağılımı

ZEKÂ ALANLARI	FREKANS	YÜZDE
Sözel-Dilsel Zekâ	177	%57,28
Görsel-Uzamsal Zekâ	84	%27,18
Mantıksal-Matematiksel Zekâ	36	%11,65
İçsel-Öze dönük Zekâ	3	%0,97
Sosyal-Kişilerarası Zekâ	0	%0,00
Bedensel-Kinestetik Zekâ	1	%0,32
Doğacı Zekâ	8	%2,59
Müziksel-Ritmik Zekâ	0	%0,00
TOPLAM	309	%100,00

Tablo 5.2’de A1 çalışma kitabındaki etkinliklerin zekâ alanlarının toplam sayısı 309’dur. Hazırlanan etkinliklerin 177’si (%57,28) çoklu zekâ alanlarından sözel-dilsel zekâyâ, 84’ü (%27,18) görsel-uzamsal zekâyâ, 36’sı (%11,65) mantıksal-matematiksel zekâyâ, 3’ü (%0,97) içsel-öze dönük zekâyâ, 1’i (%0,32) bedensel-kinestetik zekâyâ, 8’i (%2,59) doğacı zekâyâ hitap etmektedir. Kitapta öğrencilerin sosyal-kişilerarası zekâ ve müziksel-ritmik zekâ alanlarına hitap eden herhangi bir etkinlik bulunmamaktadır.

Tablo 5.2’ye bakıldığında A1 çalışma kitabında Çoklu Zekâ Kuramı kapsamındaki tüm zekâ alanlarına hitap eden etkinlik örneklerinin kullanılmadığı görülmektedir. Tablo 5.2’de A1 çalışma kitabında sosyal-kişilerarası ve müzik-ritmik zekâ alanlarına yönelik etkinlik örneklerinin kullanılmadığı görülürken bedensel-kinestetik zekâ alanıyla ilgili sadece bir etkinlik örneğinin kullanıldığı görülmektedir. Bunun nedeni olarak söz konusu zekâ alanlarıyla ilgili etkinlik örneklerinin sınıfta kontrol edilmesinin zor olduğu düşünülebilir. Bunların yanı sıra hem sınıfta kontrol edilmesi kolay hem de dil öğretimine en uygun zekâ alanı olan sözel-dilsel zekâ alanının A1 çalışma kitabında en fazla kullanıldığı görülmektedir.

5.3. Yedi İklim Türkçe A1 Öğretmen Kılavuz Kitabına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında A1 öğretmen kılavuz kitabında yer alan ek etkinlik ve yönlendirici ifadeler içerisindeki toplam zekâ alanlarının dağılımı incelenmiştir. A1 öğretmen kılavuz kitabındaki ek etkinlik ve yönlendirici ifadelerin toplamı 453'tür. Bu ek etkinlikler ve yönlendirici ifadeler içerisinde bir veya birden fazla zekâ alanının bulunduğu ve toplamda söz konusu unsurlar içerisinde 653 zekâ alanı olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu verilerin frekans sayıları ve yüzdelik dilimleri Tablo 5.3'te gösterilmektedir.

Tablo 5.3: A1 Öğretmen Kılavuz Kitabı İçerisindeki Zekâ Alanlarının Dağılımı

ZEKÂ ALANLARI	FREKANS	YÜZDE
Sözel-Dilsel Zekâ	395	%60,49
Görsel-Uzamsal Zekâ	101	%15,47
Mantıksal-Matematiksel Zekâ	34	%5,21
İçsel-Öze dönük Zekâ	38	%5,82
Sosyal-Kişilerarası Zekâ	42	%6,43
Bedensel-Kinestetik Zekâ	24	%3,68
Doğacı Zekâ	13	%1,99
Müziksel-Ritmik Zekâ	6	%0,92
TOPLAM	653	%100,00

Tablo 5.3'te A1 öğretmen kılavuz kitabındaki ek etkinlik ve yönlendirici ifadelerin zekâ alanlarının toplam sayısı 653'tür. Söz konusu kitaptaki unsurların 395'i (%60,49) çoklu zekâ alanlarından sözel-dilsel zekâyâ, 101'i (%15,47) görsel-uzamsal zekâyâ, 34'ü (%5,21) mantıksal-matematiksel zekâyâ, 38'i (%5,82) içsel-öze dönük zekâyâ, 42'si (%6,43) sosyal-kişilerarası zekâyâ, 24'ü (%3,68) bedensel-kinestetik zekâyâ, 13'ü (%1,99) doğacı zekâyâ, 6'sı (%0,92) müziksel-ritmik zekâyâ hitap etmektedir.

Tablo 5.3'e bakıldığında A1 öğretmen kılavuz kitabında Çoklu Zekâ Kuramı kapsamındaki tüm zekâ alanlarına hitap eden ek etkinlik ve yönlendirici ifade örneklerinin kullanıldığı görülmektedir. A1 öğretmen kılavuz kitabındaki ek etkinlik ve yönlendirici ifadelerde en fazla sözel-dilsel en az ise müzik-ritmik zekâ alanının kullanıldığı görülmektedir.

5.4. Yedi İklim Türkçe A2 Ders Kitabına İlişkin Bulgular

A2 ders kitabında toplam 287 etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinliklerin içerisinde bir veya birden fazla zekâ alanı bulunduğu ve toplamda etkinlikler içerisinde 456 zekâ alanı olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu verilerin frekans sayıları ve yüzdelik dilimleri Tablo 5.4’te gösterilmektedir.

Tablo 5.4: A2 Ders Kitabı İçerisindeki Zekâ Alanlarının Dağılımı

ZEKÂ ALANLARI	FREKANS	YÜZDE
Sözel-Dilsel Zekâ	276	%60,53
Görsel-Uzamsal Zekâ	91	%19,96
Mantıksal-Matematiksel Zekâ	22	%4,82
İçsel-Öze dönük Zekâ	34	%7,46
Sosyal-Kişilerarası Zekâ	16	%3,51
Bedensel-Kinestetik Zekâ	5	%1,10
Doğacı Zekâ	10	%2,19
Müziksel-Ritmik Zekâ	2	%0,44
TOPLAM	456	%100,00

Tablo 5.4’te A2 ders kitabındaki etkinliklerin zekâ alanlarının toplam sayısı 456’dır. Hazırlanan etkinliklerin 276’sı (%60,53) çoklu zekâ alanlarından sözel-dilsel zekâyâ, 91’i (%19,96) görsel-uzamsal zekâyâ, 22’si (%4,82) mantıksal-matematiksel zekâyâ, 34’ü (%7,46) içsel-öze dönük zekâyâ, 16’sı (%3,51) sosyal-kişilerarası zekâyâ, 5’i (%1,10) bedensel-kinestetik zekâyâ, 10’u (%2,19) doğacı zekâyâ, 2’si (%0,44) müziksel-ritmik zekâyâ hitap etmektedir.

Tablo 5.4’e bakıldığında A2 ders kitabında Çoklu Zekâ Kuramı kapsamındaki tüm zekâ alanlarına hitap eden etkinlik örneklerinin kullanıldığı görülmektedir. A2 ders kitabındaki etkinliklerde en fazla sözel-dilsel zekâ alanı kullanılmaktadır. Bunun nedeni sözel-dilsel zekânın dil öğretimine en uygun zekâ alanı olmasıdır. Ayrıca görsel-uzamsal ve içsel-öze dönük zekâ alanlarının mantıksal-matematiksel zekâ alanından daha fazla kullanılması kitabın geleneksel eğitim anlayışı doğrultusunda hazırlanmadığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

5.5. Yedi İklim Türkçe A2 Çalışma Kitabına İlişkin Bulgular

A2 çalışma kitabında toplam 143 etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinliklerin içerisinde bir veya birden fazla zekâ alanı bulunduğu ve toplamda etkinlikler

içerisinde 193 zekâ alanı olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu verilerin frekans sayıları ve yüzdelik dilimleri Tablo 5.5’te gösterilmektedir.

Tablo 5.5: A2 Çalışma Kitabı İçerisindeki Zekâ Alanlarının Dağılımı

ZEKÂ ALANLARI	FREKANS	YÜZDE
Sözel-Dilsel Zekâ	143	%74,09
Görsel-Uzamsal Zekâ	33	%17,10
Mantıksal-Matematiksel Zekâ	13	%6,74
İçsel-Öze dönük Zekâ	3	%1,55
Sosyal-Kişilerarası Zekâ	0	%0,00
Bedensel-Kinestetik Zekâ	0	%0,00
Doğacı Zekâ	1	%0,52
Müziksel-Ritmik Zekâ	0	%0,00
TOPLAM	193	%100,00

Tablo 5.5’te A2 çalışma kitabındaki etkinliklerin zekâ alanlarının toplam sayısı 193’tür. Hazırlanan etkinliklerin 143’ü (%74,09) çoklu zekâ alanlarından sözel-dilsel zekâyâ, 33’ü (%17,10) görsel-uzamsal zekâyâ, 13’ü (%6,74) mantıksal-matematiksel zekâyâ, 3’ü (%1,55) içsel-öze dönük zekâyâ, 1’i (%0,52) doğacı zekâyâ hitap etmektedir. Kitapta öğrencilerin sosyal-kişilerarası zekâ, bedensel-kinestetik zekâ ve müziksel-ritmik zekâ alanlarına hitap eden herhangi bir etkinlik bulunmamaktadır.

Tablo 5.5’e bakıldığında A2 çalışma kitabında Çoklu Zekâ Kuramı kapsamındaki tüm zekâ alanlarına hitap eden etkinlik örneklerinin kullanılmadığı görülmektedir. Tablo 5.2.1’de A2 çalışma kitabında sosyal-kişilerarası, bedensel-kinestetik ve müzik-ritmik zekâ alanlarına yönelik etkinlik örneklerinin kullanılmadığı görülürken doğacı zekâ alanıyla ilgili sadece bir etkinlik örneğinin kullanıldığı görülmektedir. Bunun nedeni olarak söz konusu zekâ alanlarıyla ilgili etkinlik örneklerinin sınıfta kontrol edilmesinin zor olduğu düşünülebilir. Bunların yanı sıra A2 çalışma kitabındaki etkinliklerde en fazla sözel-dilsel zekâ alanının kullanıldığı görülmektedir.

5.6. Yedi İklim Türkçe A2 Öğretmen Kılavuz Kitabına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında A2 öğretmen kılavuz kitabında yer alan ek etkinlik ve yönlendirici ifadeler içerisindeki toplam zekâ alanlarının dağılımı incelenmiştir. A2 öğretmen kılavuz kitabındaki ek etkinlik ve yönlendirici ifadelerin toplamı 358’dir. Bu ek etkinlikler ve yönlendirici ifadeler içerisinde bir veya birden fazla

zekâ alanının bulunduğu ve toplamda söz konusu unsurlar içerisinde 487 zekâ alanı olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu verilerin frekans sayıları ve yüzdelik dilimleri Tablo 5.6’da gösterilmektedir.

Tablo 5.6: A2 Öğretmen Kılavuz Kitabı İçerisindeki Zekâ Alanlarının Dağılımı

ZEKÂ ALANLARI	FREKANS	YÜZDE
Sözel-Dilsel Zekâ	308	%63,24
Görsel-Uzamsal Zekâ	50	%10,27
Mantıksal-Matematiksel Zekâ	23	%4,72
İçsel-Öze dönük Zekâ	36	%7,39
Sosyal-Kişilerarası Zekâ	36	%7,39
Bedensel-Kinestetik Zekâ	15	%3,08
Doğacı Zekâ	16	%3,29
Müziksel-Ritmik Zekâ	3	%0,62
TOPLAM	487	%100,00

Tablo 5.6’da A2 öğretmen kılavuz kitabındaki ek etkinlik ve yönlendirici ifadelerin zekâ alanlarının toplam sayısı 487’dir. Söz konusu kitaptaki unsurların 308’i (%63,24) çoklu zekâ alanlarından sözel-dilsel zekâyâ, 50’si (%10,27) görsel-uzamsal zekâyâ, 23’ü (%4,72) mantıksal-matematiksel zekâyâ, 36’sı (%7,39) içsel-öze dönük zekâyâ, 36’sı (%7,39) sosyal-kişilerarası zekâyâ, 15’i (%3,08) bedensel-kinestetik zekâyâ, 16’sı (%3,29) doğacı zekâyâ, 3’ü (%0,62) müziksel-ritmik zekâyâ hitap etmektedir.

Tablo 5.6’ya bakıldığında A2 öğretmen kılavuz kitabında Çoklu Zekâ Kuramı kapsamındaki tüm zekâ alanlarına hitap eden ek etkinlik ve yönlendirici ifade örneklerinin kullanıldığı görülmektedir. A2 öğretmen kılavuz kitabındaki ek etkinlik ve yönlendirici ifadelerde en fazla sözel-dilsel en az ise müzik-ritmik zekâ alanının kullanıldığı görülmektedir.

5.7. Yedi İklim Türkçe B1 Ders Kitabına İlişkin Bulgular

B1 ders kitabında toplam 271 etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinliklerin içerisinde bir veya birden fazla zekâ alanı bulunduğu ve toplamda etkinlikler içerisinde 408 zekâ alanı olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu verilerin frekans sayıları ve yüzdelik dilimleri Tablo 5.7’de gösterilmektedir.

Tablo 5.7: B1 Ders Kitabı İçerisindeki Zekâ Alanlarının Dağılımı

ZEKÂ ALANLARI	FREKANS	YÜZDE
Sözel-Dilsel Zekâ	261	%63,81
Görsel-Uzamsal Zekâ	54	%13,20
Mantıksal-Matematiksel Zekâ	25	%6,11
İçsel-Öze dönük Zekâ	48	%11,74
Sosyal-Kişilerarası Zekâ	11	%2,69
Bedensel-Kinestetik Zekâ	6	%1,47
Doğacı Zekâ	1	%0,24
Müziksel-Ritmik Zekâ	3	%0,73
TOPLAM	409	%100,00

Tablo 5.7’de B1 ders kitabındaki etkinliklerin zekâ alanlarının toplamı 408’dir. Hazırlanan etkinliklerin 261’i (%63,81) çoklu zekâ alanlarından sözel-dilsel zekâyâ, 54’ü (%13,20) görsel-uzamsal zekâyâ, 25’i (%6,11) mantıksal-matematiksel zekâyâ, 48’i (%11,74) içsel-öze dönük zekâyâ, 11’i (%2,69) sosyal-kişilerarası zekâyâ, 6’sı (%1,47) bedensel-kinestetik zekâyâ, 1’i (0,24) bedensel-kinestetik zekâyâ, 3’ü (%0,73) müziksel-ritmik zekâyâ hitap etmektedir.

Tablo 5.7’ye bakıldığında B1 ders kitabında Çoklu Zekâ Kuramı kapsamındaki tüm zekâ alanlarına hitap eden etkinlik örneklerinin kullanıldığı görülmektedir. B1 ders kitabındaki etkinliklerde en fazla sözel-dilsel en az ise doğacı zekâ alanının kullanıldığı görülmektedir. Bunun nedeni olarak B1 seviyesinin en yoğun dil bilgisi konularını kapsaması ve dolayısıyla temaların dil bilgisi ağırlıklı olup doğacı zekâ alanıyla çok fazla ilişkili olmaması düşünülebilir. Ayrıca görsel-uzamsal ve içsel-öze dönük zekâ alanlarının mantıksal-matematiksel zekâ alanından daha fazla kullanılması kitabın geleneksel eğitim anlayışı doğrultusunda hazırlanmadığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

5.8. Yedi İklim Türkçe B1 Çalışma Kitabına İlişkin Bulgular

B1 çalışma kitabında toplam 142 etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinliklerin içerisinde bir veya birden fazla zekâ alanı bulunduğu ve toplamda etkinlikler içerisinde 201 zekâ alanı olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu verilerin frekans sayıları ve yüzdelik dilimleri Tablo 5.8’de gösterilmektedir.

Tablo 5.8: B1 Çalışma Kitabı İçerisindeki Zekâ Alanlarının Dağılımı

ZEKÂ ALANLARI	FREKANS	YÜZDE
Sözel-Dilsel Zekâ	141	%70,15
Görsel-Uzamsal Zekâ	31	%15,42
Mantıksal-Matematiksel Zekâ	19	%9,45
İçsel-Öze dönük Zekâ	7	%3,48
Sosyal-Kişilerarası Zekâ	0	%0,00
Bedensel-Kinestetik Zekâ	0	%0,00
Doğacı Zekâ	1	%0,50
Müziksel-Ritmik Zekâ	2	%1,00
TOPLAM	201	%100,00

Tablo 5.8’de B1 çalışma kitabındaki etkinliklerin zekâ alanlarının toplam sayısı 201’dir. Hazırlanan etkinliklerin 141’i (%70,15) çoklu zekâ alanlarından sözel-dilsel zekâyâ, 31’i (%15,42) görsel-uzamsal zekâyâ, 19’u (%9,45) mantıksal-matematiksel zekâyâ, 7’si (%3,48) içsel-öze dönük zekâyâ, 1’i (%0,50) doğacı zekâyâ, 2’si (%1,00) müziksel-ritmik zekâyâ hitap etmektedir. Kitapta öğrencilerin sosyal-kişilerarası zekâ ve bedensel-kinestetik zekâ alanlarına hitap eden herhangi bir etkinlik bulunmamaktadır.

Tablo 5.8’e bakıldığında B1 çalışma kitabında Çoklu Zekâ Kuramı kapsamındaki tüm zekâ alanlarına hitap eden etkinlik örneklerinin kullanılmadığı görülmektedir. Tablo 5.8.1’de B1 çalışma kitabında sosyal-kişilerarası ve bedensel-kinestetik zekâ alanlarına yönelik etkinlik örneklerinin kullanılmadığı görülürken doğacı zekâ alanıyla ilgili sadece bir etkinlik örneğinin kullanıldığı görülmektedir. Bunun nedeni olarak söz konusu zekâ alanlarıyla ilgili etkinlik örneklerinin sınıfta kontrol edilmesinin zor olduğu düşünülebilir. Bunların yanı sıra B1 çalışma kitabındaki etkinliklerde en fazla sözel-dilsel zekâ alanının kullanıldığı görülmektedir.

5.9. Yedi İklim Türkçe B1 Öğretmen Kılavuz Kitabına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında B1 öğretmen kılavuz kitabında yer alan yönlendirici ifadelerdeki zekâ alanlarının dağılımı incelenmiştir. B1 öğretmen kılavuz kitabı içerisinde hiçbir ek etkinlik örneğine yer verilmemiştir. B1 öğretmen kılavuz kitabında yer alan yönlendirici ifadelerin toplam sayısı ise 375’tir. Söz konusu yönlendirici ifadelerin içerisinde bir veya birden fazla zekâ alanı bulunduğu ve toplamda yönlendirici ifadeler içerisinde 517 zekâ alanı olduğu tespit edilmiştir.

Söz konusu verilerin frekans sayıları ve yüzdelik dilimleri Tablo 5.9’da gösterilmektedir.

Tablo 5.9: B1 Öğretmen Kılavuz Kitabı İçerisindeki Zekâ Alanlarının Dağılımı

ZEKÂ ALANLARI	FREKANS	YÜZDE
Sözel-Dilsel Zekâ	352	%68,09
Görsel-Uzamsal Zekâ	63	%12,19
Mantıksal-Matematiksel Zekâ	21	%4,06
İçsel-Öze dönük Zekâ	42	%8,12
Sosyal-Kişilerarası Zekâ	27	%5,22
Bedensel-Kinestetik Zekâ	7	%1,35
Doğacı Zekâ	0	%0,00
Müziksel-Ritmik Zekâ	5	%0,97
TOPLAM	517	%100,00

Tablo 5.9’da B1 öğretmen kılavuz kitabındaki yönlendirici ifadelerin zekâ alanlarının toplam sayısı 517’dir. Kullanılan yönlendirici ifadelerin 352’si (%68,09) çoklu zekâ alanlarından sözel-dilsel zekâya, 63’ü (%12,19) görsel-uzamsal zekâya, 21’i (%4,06) mantıksal-matematiksel zekâya, 42’si (%8,12) içsel-öze dönük zekâya, 27’si (%5,22) sosyal-kişilerarası zekâya, 7’si (%1,35) bedensel-kinestetik zekâya, 5’i (%0,97) müziksel-ritmik zekâya hitap etmektedir. Kitapta öğrencilerin doğacı zekâ alanına hitap eden herhangi bir yönlendirici ifade bulunmamaktadır.

Tablo 5.9’a bakıldığında B1 öğretmen kılavuz kitabında Çoklu Zekâ Kuramı kapsamındaki tüm zekâ alanlarına hitap eden yönlendirici ifade örneklerinin kullanılmadığı görülmektedir. B1 öğretmen kılavuz kitabındaki yönlendirici ifadelerde en fazla sözel-dilsel zekâ alanı kullanılırken doğacı zekâ alanıyla ilgili hiçbir yönlendirici ifade örneği kullanılmamıştır. Bunun nedeni olarak B1 seviyesinin en yoğun dil bilgisi konularını kapsaması ve dolayısıyla temaların dil bilgisi ağırlıklı olup doğacı zekâ alanıyla çok fazla ilişkili olmaması düşünülebilir.

5.10. Yedi İklim Türkçe B2 Ders Kitabına İlişkin Bulgular

B2 ders kitabında toplam 277 etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinliklerin içerisinde bir veya birden fazla zekâ alanı bulunduğu ve toplamda etkinlikler

içerisinde 435 zekâ alanı olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu verilerin frekans sayıları ve yüzdelik dilimleri Tablo 5.10’da gösterilmektedir.

Tablo 5.10: B2 Ders Kitabı İçerisindeki Zekâ Alanlarının Dağılımı

ZEKÂ ALANLARI	FREKANS	YÜZDE
Sözel-Dilsel Zekâ	267	%61,38
Görsel-Uzamsal Zekâ	50	%11,49
Mantıksal-Matematiksel Zekâ	25	%5,75
İçsel-Öze dönük Zekâ	63	%14,48
Sosyal-Kişilerarası Zekâ	15	%3,45
Bedensel-Kinestetik Zekâ	4	%0,92
Doğacı Zekâ	11	%2,53
Müziksel-Ritmik Zekâ	0	%0,00
TOPLAM	435	%100,00

Tablo 5.10’da B2 ders kitabındaki etkinliklerin zekâ alanlarının toplam sayısı 435’tir. Hazırlanan etkinliklerin 267’si (%61,38) çoklu zekâ alanlarından sözel-dilsel zekâyâ, 50’si (%11,49) görsel-uzamsal zekâyâ, 25’i (%5,75) mantıksal-matematiksel zekâyâ, 63’ü (%14,48) içsel-öze dönük zekâyâ, 15’i (%3,45) sosyal-kişilerarası zekâyâ, 4’ü (%0,92) bedensel-kinestetik zekâyâ, 11’i (%2,53) doğacı zekâyâ hitap etmektedir. Kitapta öğrencilerin müziksel-ritmik zekâ alanına hitap eden herhangi bir etkinlik bulunmamaktadır.

Tablo 5.10’a bakıldığında B2 ders kitabında Çoklu Zekâ Kuramı kapsamındaki tüm zekâ alanlarına hitap eden etkinlik örneklerinin kullanılmadığı görülmektedir. B2 ders kitabındaki etkinliklerde en fazla sözel-dilsel zekâ alanı kullanılırken müzik-ritmik zekâ alanıyla ilgili hiçbir etkinlik örneğinin kullanılmadığı görülmektedir. Ayrıca bu kitapta sözel-dilsel zekâdan sonra en çok kullanılan zekâ alanı içsel-öze dönük zekâdır. Etkinliklerde içsel-öze dönük zekâ alanın, görsel-uzamsal ve mantıksal-matematiksel zekâ alanlarından fazla kullanılmasının sebebi B seviyesindeki kazanımların içsel-öze dönük zekâyâ yönelik olmasıdır. Ayrıca bu zekâ alanının mantıksal-matematiksel zekâ alanından fazla kullanılması kitabın geleneksel eğitim anlayışı doğrultusunda hazırlanmadığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

5.11. Yedi İklim Türkçe B2 Çalışma Kitabına İlişkin Bulgular

B2 çalışma kitabında toplam 134 etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinliklerin içerisinde bir veya birden fazla zekâ alanı bulunduğu ve toplamda etkinlikler içerisinde 177 zekâ alanı olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu verilerin frekans sayıları ve yüzdelik dilimleri Tablo 5.11’de gösterilmektedir.

Tablo 5.11: B2 Çalışma Kitabı İçerisindeki Zekâ Alanlarının Dağılımı

ZEKÂ ALANLARI	FREKANS	YÜZDE
Sözel-Dilsel Zekâ	133	%75,14
Görsel-Uzamsal Zekâ	12	%6,78
Mantıksal-Matematiksel Zekâ	22	%12,43
İçsel-Öze dönük Zekâ	10	%5,65
Sosyal-Kişilerarası Zekâ	0	%0,00
Bedensel-Kinestetik Zekâ	0	%0,00
Doğacı Zekâ	0	%0,00
Müziksel-Ritmik Zekâ	0	%0,00
TOPLAM	177	%100,00

Tablo 5.11’de B2 çalışma kitabındaki etkinliklerin zekâ alanlarının toplam sayısı 177’dir. Hazırlanan etkinliklerin 133’ü (%75,14) çoklu zekâ alanlarından sözel-dilsel zekâyâ, 12’si (%6,78) görsel-uzamsal zekâyâ, 22’si (%12,43) mantıksal-matematiksel zekâyâ, 10’u (%5,65) içsel-öze dönük zekâyâ hitap etmektedir. Kitapta öğrencilerin sosyal-kişilerarası zekâ, doğacı zekâ, bedensel-kinestetik zekâ ve müziksel-ritmik zekâ alanlarına hitap eden herhangi bir etkinlik bulunmamaktadır.

Tablo 5.11’e bakıldığında B2 çalışma kitabında Çoklu Zekâ Kuramı kapsamındaki tüm zekâ alanlarına hitap eden etkinlik örneklerinin kullanılmadığı görülmektedir. Tablo 5.11.1’de B2 çalışma kitabında sosyal-kişilerarası, bedensel-kinestetik, doğacı ve müzik-ritmik zekâ alanlarına yönelik etkinlik örneklerinin kullanılmadığı görülmektedir. Bunun nedeni olarak söz konusu zekâ alanlarıyla ilgili etkinlik örneklerinin sınıfta kontrol edilmesinin zor olduğu düşünülebilir. Bunların yanı sıra B2 çalışma kitabındaki etkinliklerde en fazla sözel-dilsel zekâ alanının kullanıldığı görülmektedir.

5.12. Yedi İklim Türkçe B2 Öğretmen Kılavuz Kitabına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında B2 öğretmen kılavuz kitabında yer alan yönlendirici ifadelerdeki zekâ alanlarının dağılımı incelenmiştir. B2 öğretmen kılavuz kitabı içerisinde hiçbir ek etkinlik örneğine yer verilmemiştir. B2 öğretmen kılavuz kitabında yer alan yönlendirici ifadelerin toplam sayısı ise 326'dır. Söz konusu yönlendirici ifadelerin içerisinde bir veya birden fazla zekâ alanı bulunduğu ve toplamda yönlendirici ifadeler içerisinde 429 zekâ alanı olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu verilerin frekans sayıları ve yüzdelik dilimleri Tablo 5.12'de gösterilmektedir.

Tablo 5.12: B2 Öğretmen Kılavuz Kitabı İçerisindeki Zekâ Alanlarının Dağılımı

ZEKÂ ALANLARI	FREKANS	YÜZDE
Sözel-Dilsel Zekâ	319	%74,36
Görsel-Uzamsal Zekâ	28	%6,53
Mantıksal-Matematiksel Zekâ	21	%4,90
İçsel-Öze dönük Zekâ	37	%8,62
Sosyal-Kişilerarası Zekâ	11	%2,56
Bedensel-Kinestetik Zekâ	3	%0,70
Doğacı Zekâ	10	%2,33
Müziksel-Ritmik Zekâ	0	%0,00
TOPLAM	429	%100,00

Tablo 5.12'de B2 öğretmen kılavuz kitabındaki yönlendirici ifadelerin zekâ alanlarının toplam sayısı 429'dur. Kullanılan yönlendirici ifadelerin 319'u (%74,36) çoklu zekâ alanlarından sözel-dilsel zekâyâ, 28'i (%6,53) görsel-uzamsal zekâyâ, 21'i (%4,90) mantıksal-matematiksel zekâyâ, 37'si (%8,62) içsel-öze dönük zekâyâ, 11'i (%2,56) sosyal-kişilerarası zekâyâ, 3'ü (%0,70) bedensel-kinestetik zekâyâ, 10'u (%2,33) doğacı zekâyâ hitap etmektedir. Kitapta öğrencilerin müziksel-ritmik zekâ alanına hitap eden herhangi bir yönlendirici ifade bulunmamaktadır.

Tablo 5.12'ye bakıldığında B2 öğretmen kılavuz kitabında Çoklu Zekâ Kuramı kapsamındaki tüm zekâ alanlarına hitap eden yönlendirici ifade örneklerinin kullanılmadığı görülmektedir. B2 öğretmen kılavuz kitabındaki yönlendirici ifadelerde en fazla sözel-dilsel kullanılırken müzik-ritmik zekâ alanına yönelik hiçbir yönlendirici ifade örneğinin kullanılmadığı görülmektedir.

5.13. Yedi İklim Türkçe C1 Ders Kitabına İlişkin Bulgular

C1 ders kitabında toplam 214 etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinliklerin içerisinde bir veya birden fazla zekâ alanı bulunduğu ve toplamda etkinlikler içerisinde 372 zekâ alanı olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu verilerin frekans sayıları ve yüzdelik dilimleri Tablo 5.13'te gösterilmektedir.

Tablo 5.13: C1 Ders Kitabı İçerisindeki Zekâ Alanlarının Dağılımı

ZEKÂ ALANLARI	FREKANS	YÜZDE
Sözel-Dilsel Zekâ	206	%55,38
Görsel-Uzamsal Zekâ	56	%15,05
Mantıksal-Matematiksel Zekâ	34	%9,14
İçsel-Öze dönük Zekâ	51	%13,71
Sosyal-Kişilerarası Zekâ	14	%3,76
Bedensel-Kinestetik Zekâ	1	%0,27
Doğacı Zekâ	9	%2,42
Müziksel-Ritmik Zekâ	1	%0,27
TOPLAM	372	%100,00

Tablo 5.13'te C1 ders kitabındaki etkinliklerin zekâ alanlarının toplam sayısı 372'dir. Hazırlanan etkinliklerin 206'sı (%55,38) çoklu zekâ alanlarından sözel-dilsel zekâyâ, 56'sı (%15,05) görsel-uzamsal zekâyâ, 34'ü (%9,14) mantıksal-matematiksel zekâyâ, 51'i (%13,71) içsel-öze dönük zekâyâ, 14'ü (%3,76) sosyal-kişilerarası zekâyâ, 1'i (%0,27) bedensel-kinestetik zekâyâ, 9'u (%2,42) doğacı zekâyâ ve 1'i (%0,27) müziksel-ritmik zekâyâ hitap etmektedir.

Tablo 5.13'e bakıldığında C1 ders kitabında Çoklu Zekâ Kuramı kapsamındaki tüm zekâ alanlarına hitap eden etkinlik örneklerinin kullanıldığı görülmektedir. Fakat C1 ders kitabındaki etkinliklerde bedensel-kinestetik ve müzik-ritmik zekâ alanlarına yönelik sadece bir etkinlik örneğinin kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca görsel-uzamsal ve içsel-öze dönük zekâ alanlarının mantıksal-matematiksel zekâ alanından daha fazla kullanılması kitabın geleneksel eğitim anlayışı doğrultusunda hazırlanmadığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

5.14. Yedi İklim Türkçe C1 Çalışma Kitabına İlişkin Bulgular

C1 çalışma kitabında toplam 88 etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinliklerin içerisinde bir veya birden fazla zekâ alanı bulunduğu ve toplamda etkinlikler

içerisinde 110 zekâ alanı olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu verilerin frekans sayıları ve yüzdelik dilimleri Tablo 5.14’te gösterilmektedir.

Tablo 5.14: C1 Çalışma Kitabı İçerisindeki Zekâ Alanlarının Dağılımı

ZEKÂ ALANLARI	FREKANS	YÜZDE
Sözel-Dilsel Zekâ	88	%80,00
Görsel-Uzamsal Zekâ	7	%6,36
Mantıksal-Matematiksel Zekâ	4	%3,64
İçsel-Öze dönük Zekâ	8	%7,27
Sosyal-Kişilerarası Zekâ	1	%0,91
Bedensel-Kinestetik Zekâ	0	%0,00
Doğacı Zekâ	2	%1,82
Müziksel-Ritmik Zekâ	0	%0,00
TOPLAM	110	%100,00

Tablo 5.14’te C1 çalışma kitabındaki etkinliklerin zekâ alanlarının toplam sayısı 110’dur. Hazırlanan etkinliklerin 88’i (%80,00) çoklu zekâ alanlarından sözel-dilsel zekâyâ, 7’si (%6,36) görsel-uzamsal zekâyâ, 4’ü (%3,64) mantıksal-matematiksel zekâyâ, 8’i (%7,27) içsel-öze dönük zekâyâ, 1’i (%0,91) sosyal-kişilerarası zekâyâ, 2’si (%1,82) doğacı zekâyâ hitap etmektedir. Kitapta öğrencilerin bedensel-kinestetik zekâ ve müziksel-ritmik zekâ alanlarına hitap eden herhangi bir etkinlik bulunmamaktadır.

Tablo 5.14’e bakıldığında C1 çalışma kitabında Çoklu Zekâ Kuramı kapsamındaki tüm zekâ alanlarına hitap eden etkinlik örneklerinin kullanılmadığı görülmektedir. Tablo 5.14’te C1 çalışma kitabında bedensel-kinestetik ve müzik-ritmik zekâ alanlarına yönelik etkinlik örneklerinin kullanılmadığı görülürken sosyal-kişilerarası zekâ alanıyla ilgili sadece bir etkinlik örneğinin kullanıldığı görülmektedir. Bunun nedeni olarak söz konusu zekâ alanlarıyla ilgili etkinlik örneklerinin sınıfta kontrol edilmesinin zor olduğu düşünülebilir. Bunların yanı sıra C1 çalışma kitabındaki etkinliklerde en fazla sözel-dilsel zekâ alanının kullanıldığı görülmektedir.

5.15. Yedi İklim Türkçe C1 Öğretmen Kılavuz Kitabına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında C1 öğretmen kılavuz kitabında yer alan ek etkinlik ve yönlendirici ifadeler içerisindeki toplam zekâ alanlarının dağılımı incelenmiştir. C1 öğretmen kılavuz kitabındaki ek etkinlik ve yönlendirici ifadelerin toplamı 363'tür. Bu ek etkinlikler ve yönlendirici ifadeler içerisinde bir veya birden fazla zekâ alanının bulunduğu ve toplamda söz konusu unsurlar içerisinde 541 zekâ alanı olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu verilerin frekans sayıları ve yüzdelik dilimleri tablo 5.15'te gösterilmektedir.

Tablo 5.15: C1 Öğretmen Kılavuz Kitabı İçerisindeki Zekâ Alanlarının Dağılımı

ZEKÂ ALANLARI	FREKANS	YÜZDE
Sözel-Dilsel Zekâ	334	%61,74
Görsel-Uzamsal Zekâ	41	%7,58
Mantıksal-Matematiksel Zekâ	23	%4,25
İçsel-Öze dönük Zekâ	83	%15,34
Sosyal-Kişilerarası Zekâ	32	%5,91
Bedensel-Kinestetik Zekâ	7	%1,29
Doğacı Zekâ	19	%3,51
Müziksel-Ritmik Zekâ	2	%0,37
TOPLAM	541	%100,00

Tablo 5.15'te C1 öğretmen kılavuz kitabındaki ek etkinlik ve yönlendirici ifadelerin zekâ alanlarının toplam sayısı 541'dir. Söz konusu kitaptaki unsurların 334'ü (%61,74) çoklu zekâ alanlarından sözel-dilsel zekâyâ, 41'i (%7,58) görsel-uzamsal zekâyâ, 23'ü (%4,25) mantıksal-matematiksel zekâyâ, 83'ü (%15,34) içsel-öze dönük zekâyâ, 32'si (%5,91) sosyal-kişilerarası zekâyâ, 7'si (%1,29) bedensel-kinestetik zekâyâ, 19'u (%3,51) doğacı zekâyâ, 2'si (%0,37) müziksel-ritmik zekâyâ hitap etmektedir.

Tablo 5.15'e bakıldığında C1 öğretmen kılavuz kitabında Çoklu Zekâ Kuramı kapsamındaki tüm zekâ alanlarına hitap eden ek etkinlik ve yönlendirici ifade örneklerinin kullanıldığı görülmektedir. C1 öğretmen kılavuz kitabındaki ek etkinlik ve yönlendirici ifadelerde en fazla sözel-dilsel en az ise müzik-ritmik zekâ alanının kullanıldığı görülmektedir. Tablo 5.15'e bakıldığında içsel-öze dönük zekâ alanının en çok kullanılan ikinci zekâ alanı olduğu görülmektedir. Bu

durum kitabın geleneksel eğitim anlayışı doğrultusunda hazırlanmadığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

5.16. Yedi İklim Türkçe C2 Ders Kitabına İlişkin Bulgular

C2 ders kitabında toplam 184 etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinliklerin içerisinde bir veya birden fazla zekâ alanı bulunduğu ve toplamda etkinlikler içerisinde 279 zekâ alanı olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu verilerin frekans sayıları ve yüzdelik dilimleri Tablo 5.16’da gösterilmektedir.

Tablo 5.16: C2 Ders Kitabı İçerisindeki Zekâ Alanlarının Dağılımı

ZEKÂ ALANLARI	FREKANS	YÜZDE
Sözel-Dilsel Zekâ	176	%63,08
Görsel-Uzamsal Zekâ	23	%8,24
Mantıksal-Matematiksel Zekâ	9	%3,23
İçsel-Öze dönük Zekâ	56	%20,07
Sosyal-Kişilerarası Zekâ	11	%3,94
Bedensel-Kinestetik Zekâ	2	%0,72
Doğacı Zekâ	2	%0,72
Müziksel-Ritmik Zekâ	0	%0,00
TOPLAM	279	%100,00

Tablo 5.16’da C2 ders kitabındaki etkinliklerin zekâ alanlarının toplam sayısı 279’dur. Hazırlanan etkinliklerin 176’sı (%63,08) çoklu zekâ alanlarından sözel-dilsel zekâyâ, 23’ü (%8,24) görsel-uzamsal zekâyâ, 9’u (%3,23) mantıksal-matematiksel zekâyâ, 56’sı (%20,07) içsel-öze dönük zekâyâ, 11’i (%3,94) sosyal-kişilerarası zekâyâ, 2’si (%0,72) bedensel-kinestetik zekâyâ, 2’si (%0,72) doğacı zekâyâ hitap etmektedir. Kitapta öğrencilerin müziksel-ritmik zekâ alanına hitap eden herhangi bir etkinlik bulunmamaktadır.

Tablo 5.16.’ya bakıldığında C2 ders kitabında Çoklu Zekâ Kuramı kapsamındaki tüm zekâ alanlarına hitap eden etkinlik örneklerinin kullanılmadığı görülmektedir. C2 ders kitabındaki etkinliklerde en fazla sözel-dilsel zekâ alanı kullanılırken müzik-ritmik zekâ alanıyla ilgili hiçbir etkinlik örneğinin kullanılmadığı görülmektedir. Tablo 5.16’ya bakıldığında içsel-öze dönük zekâ alanının en çok kullanılan ikinci zekâ alanı olduğu görülmektedir. Bu durum kitabın geleneksel eğitim anlayışı doğrultusunda hazırlanmadığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Ayrıca öğrenci C2 seviyesinde kendi duygu, düşünce ve

hayallerini Türkçe olarak en iyi ifade edebileceği seviyede olduğundan içsel-öze dönük zekâ alanının bu seviyedeki etkinliklerde fazla olması oldukça doğaldır.

5.17. Yedi İklim Türkçe C2 Çalışma Kitabına İlişkin Bulgular

C2 çalışma kitabında toplam 78 etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinliklerin içerisinde bir veya birden fazla zekâ alanı bulunduğu ve toplamda etkinlikler içerisinde 103 zekâ alanı olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu verilerin frekans sayıları ve yüzdelik dilimleri Tablo 5.17’de gösterilmektedir.

Tablo 5.17: C2 Çalışma Kitabı İçerisindeki Zekâ Alanlarının Dağılımı

ZEKÂ ALANLARI	FREKANS	YÜZDE
Sözel-Dilsel Zekâ	78	%75,73
Görsel-Uzamsal Zekâ	7	%6,80
Mantıksal-Matematiksel Zekâ	5	%4,85
İçsel-Öze dönük Zekâ	12	%11,65
Sosyal-Kişilerarası Zekâ	0	%0,00
Bedensel-Kinestetik Zekâ	0	%0,00
Doğacı Zekâ	1	%0,97
Müziksel-Ritmik Zekâ	0	%0,00
TOPLAM	103	%100,00

Tablo 5.17’de C2 çalışma kitabındaki etkinliklerin zekâ alanlarının toplam sayısı 103’tür. Hazırlanan etkinliklerin 78’i (%75,73) çoklu zekâ alanlarından sözel-dilsel zekâyâ, 7’si (%6,80) görsel-uzamsal zekâyâ, 5’i (%4,85) mantıksal-matematiksel zekâyâ, 12’si (%11,65) içsel-öze dönük zekâyâ, 1’i (%0,97) doğacı zekâyâ hitap etmektedir. Kitapta öğrencilerin sosyal-kişilerarası zekâ, bedensel-kinestetik zekâ ve müziksel-ritmik zekâ alanlarına hitap eden herhangi bir etkinlik bulunmamaktadır.

Tablo 5.17’ye bakıldığında C2 çalışma kitabında Çoklu Zekâ Kuramı kapsamındaki tüm zekâ alanlarına hitap eden etkinlik örneklerinin kullanılmadığı görülmektedir. Tablo 5.17’ye C2 çalışma kitabında sosyal-kişilerarası, bedensel-kinestetik ve müzik-ritmik zekâ alanlarına yönelik etkinlik örneklerinin kullanılmadığı görülürken doğacı zekâ alanıyla ilgili sadece bir etkinlik örneğinin kullanıldığı görülmektedir. Bunun nedeni olarak söz konusu zekâ alanlarıyla ilgili etkinlik örneklerinin sınıfta kontrol edilmesinin zor olduğu düşünülebilir. Bunların yanı sıra C2 çalışma kitabındaki etkinliklerde en fazla sözel-dilsel zekâ alanının kullanıldığı görülmektedir.

5.18. Yedi İklim Türkçe C2 Öğretmen Kılavuz Kitabına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında C2 öğretmen kılavuz kitabında yer alan ek etkinlik ve yönlendirici ifadeler içerisindeki toplam zekâ alanlarının dağılımı incelenmiştir. C2 öğretmen kılavuz kitabındaki ek etkinlik ve yönlendirici ifadelerin toplamı 302'dir. Bu ek etkinlikler ve yönlendirici ifadeler içerisinde bir veya birden fazla zekâ alanının bulunduğu ve toplamda söz konusu unsurlar içerisinde 411 zekâ alanı olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu verilerin frekans sayıları ve yüzdelik dilimleri tablo 5.18'de gösterilmektedir.

Tablo 5.18: C2 Öğretmen Kılavuz Kitabı İçerisindeki Zekâ Alanlarının Dağılımı

ZEKÂ ALANLARI	FREKANS	YÜZDE
Sözel-Dilsel Zekâ	280	%68,13
Görsel-Uzamsal Zekâ	23	%5,60
Mantıksal-Matematiksel Zekâ	7	%1,70
İçsel-Öze dönük Zekâ	66	%16,06
Sosyal-Kişilerarası Zekâ	25	%6,08
Bedensel-Kinestetik Zekâ	7	%1,70
Doğacı Zekâ	2	%0,49
Müziksel-Ritmik Zekâ	1	%0,24
TOPLAM	411	%100,00

Tablo 5.18'de C2 öğretmen kılavuz kitabındaki ek etkinlik ve yönlendirici ifadelerin zekâ alanlarının toplam sayısı 411'dir. Söz konusu kitaptaki unsurların 280'i (%68,13) çoklu zekâ alanlarından sözel-dilsel zekâyâ, 23'ü (%5,60) görsel-uzamsal zekâyâ, 7'si (%1,70) mantıksal-matematiksel zekâyâ, 66'sı (%16,06) içsel-öze dönük zekâyâ, 25'i (%6,08) sosyal-kişilerarası zekâyâ, 7'si (%1,70) bedensel-kinestetik zekâyâ, 2'si (%0,49) doğacı zekâyâ, 1'i (%0,24) müziksel-ritmik zekâyâ hitap etmektedir.

Tablo 5.18'e bakıldığında C2 öğretmen kılavuz kitabında Çoklu Zekâ Kuramı kapsamındaki tüm zekâ alanlarına hitap eden ek etkinlik ve yönlendirici ifade örneklerinin kullanıldığı görülmektedir. C2 öğretmen kılavuz kitabındaki ek etkinlik ve yönlendirici ifadelerde en fazla sözel-dilsel en az ise müzik-ritmik zekâ alanının kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca C2 öğretmen kılavuz kitabında en fazla kullanılan ikinci zekâ alanı ise içsel-öze dönük zekâ alanıdır. Bu durum kitabın geleneksel eğitim anlayışı doğrultusunda hazırlanmadığının bir göstergesi

olarak kabul edilebilir. Ayrıca öğrenci C2 seviyesinde kendi duygu, düşünce ve hayallerini Türkçe olarak en iyi ifade edebileceği seviyede olduğundan, öğretmenlerin bu seviyede kullanacakları ek etkinlik ve yönlendirici ifadelerde içsel-öze dönük zekâ alanının fazla olması oldukça doğaldır.

5.19. Yedi İklim Türkçe Ders Kitaplarının Seviyelerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında A, B, C seviyeleri ders kitaplarında yer alan etkinlikler içerisindeki toplam zekâ alanlarının dağılımı incelenmiştir. A seviyesi ders kitaplarında toplam 588 etkinlik, B seviyesi ders kitaplarında toplam 548 etkinlik ve C seviyesi ders kitaplarında ise toplam 398 etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinliklerin içerisinde bir veya birden fazla zekâ alanının bulunduğu ve toplamda A seviyesi etkinlikleri içerisinde 1020, B seviyesi etkinlikleri içerisinde 844, C seviyesi etkinlikleri içerisinde ise 651 zekâ alanı olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu verilerin frekans sayıları ve yüzdelik dilimleri tablo 5.19’da gösterilmektedir.

Tablo 5.19: Yedi İklim Türkçe Ders Kitaplarının Seviyelerine Göre Çoklu Zekâ Alanları Dağılımı

SEVİYE		ZEKÂ ALANLARI								TOPLAM
		Sözel-Dilsel Zekâ	Görsel-Uzamsal Zekâ	İçsel-Öze Dönük Zekâ	Mantıksal-Matematiksel Zekâ	Sosyal-Kişilerarası Zekâ	Bedensel-Kinestetik Zekâ	Doğacı Zekâ	Müziksel-Ritmik Zekâ	
A	Frekans	569	248	69	64	33	11	20	6	1020
	Yüzde	%55,78	%24,31	%6,76	%6,27	%3,24	%1,08	%1,96	%0,59	%100,00
B	Frekans	528	104	111	50	26	10	12	3	844
	Yüzde	%62,56	%12,32	%13,15	%5,92	%3,08	%1,18	%1,42	%0,36	%100,00
C	Frekans	382	79	107	43	25	3	11	1	651
	Yüzde	%58,68	%12,14	%16,44	%6,61	%3,84	%0,46	%1,69	%0,15	%100,00

Tablo 5.19’da göre A seviyesi ders kitapları içerisindeki etkinliklerin zekâ alanlarının toplam sayısı 1020’dir. Hazırlanan etkinliklerin 569’u (%55,78) çoklu zekâ alanlarından sözel-dilsel zekâyâya, 248’i (%24,31) görsel-uzamsal zekâyâya, 69’u (%6,76) içsel-öze dönük zekâyâya, 64’ü (%6,27) mantıksal-matematiksel zekâyâya, 33’ü (%3,24) sosyal-kişilerarası zekâyâya, 11’i (%1,08) bedensel-kinestetik zekâyâya, 20’si (%1,96) doğacı zekâyâya, 6’sı (%0,59) müziksel-ritmik zekâyâya hitap

etmektedir. B seviyesi ders kitapları içerisindeki etkinliklerin zekâ alanlarının toplam sayısı 844'tür. Hazırlanan etkinliklerin 528'i (%62,56) çoklu zekâ alanlarından sözel-dilsel zekâya, 104'ü (%12,32) görsel-uzamsal zekâya, 111'i (%13,15) içsel-öze dönük zekâya, 50'si (%5,92) mantıksal-matematiksel zekâya, 26'sı (%3,08) sosyal-kişilerarası zekâya, 10'u (%1,18) bedensel-kinestetik zekâya, 12'si (%1,42) doğacı zekâya, 3'ü (%0,36) müziksel-ritmik zekâya hitap etmektedir. C seviyesi ders kitapları içerisindeki etkinliklerin zekâ alanlarının toplam sayısı ise 651'dir. Hazırlanan etkinliklerin 382'si (%58,68) çoklu zekâ alanlarından sözel-dilsel zekâya, 79'u (%12,14) görsel-uzamsal zekâya, 107'si (%16,44) içsel-öze dönük zekâya, 43'ü (%6,61) mantıksal-matematiksel zekâya, 25'i (%3,84) sosyal-kişilerarası zekâya, 3'ü (%0,46) bedensel-kinestetik zekâya, 11'i (%1,69) doğacı zekâya, 1'i (%0,15) müziksel-ritmik zekâya hitap etmektedir.

Tablo 5.19'a bakıldığında üç seviyede de en fazla kullanılan zekâ alanının sözel-dilsel zekâ alanı olduğu görülmektedir. Bunun nedeni kitapların dil öğretim kitapları olmasıdır. Çünkü dil öğretimi doğrudan sözel-dilsel zekâ alanıyla bağlantılıdır ve dört temel dil becerisini geliştirmeye yönelik bir olgudur. Dolayısıyla kitaplarda sözel-dilsel zekâ alanının fazla çıkması doğaldır. Lakin Tablo 5.19.1'e bakıldığında kitaplarda zekâ alanlarına eşit derecede yer verilmediği hatta en az müzik-ritmik zekâ alanının kullanıldığı görülmektedir. Tablo 5.19'da üç seviyedeki toplam zekâ alanı sayılarına bakıldığında en fazla zekâ alanının A seviyesinde en az ise C seviyesinde kullanıldığı görülmektedir. Yani ders kitaplarında seviye arttıkça etkinlikler içerisindeki toplam zekâ alanı sayılarında azalma olduğu görülmektedir.

5.20. Yedi İklim Türkçe Çalışma Kitaplarının Seviyelerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında A, B, C seviyeleri çalışma kitaplarında yer alan etkinlikler içerisindeki toplam zekâ alanlarının dağılımı incelenmiştir. A seviyesi çalışma kitaplarında toplam 323 etkinlik, B seviyesi çalışma kitaplarında toplam 276 etkinlik ve C seviyesi çalışma kitaplarında toplam 166 etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinliklerin içerisinde bir veya birden fazla zekâ alanının bulunduğu ve toplamda A seviyesi etkinlikleri içerisinde 502, B seviyesi etkinlikleri içerisinde 378, C seviyesi etkinlikleri içerisinde ise 213 zekâ alanı olduğu tespit edilmiştir. Söz

konusu verilerin frekans sayıları ve yüzdelik dilimleri Tablo 5.20’de gösterilmektedir.

Tablo 5.20: Yedi İklim Türkçe Çalışma Kitaplarının Seviyelerine Göre Çoklu Zekâ Alanları Dağılımı

SEVİYE		ZEKÂ ALANLARI								
		Sözel-Dilsel Zekâ	Görsel-Uzamsal Zekâ	İşsel-Öze Dönük Zekâ	Mantıksal-Matematiksel Zekâ	Sosyal-Kişilerarası Zekâ	Bedensel-Kinestetik Zekâ	Doğacı Zekâ	Müziksel-Ritmik Zekâ	TOPLAM
A	Frekans	320	117	6	49	0	1	9	0	502
	Yüzde	%63,75	%23,31	%1,20	%9,76	%0,00	%0,20	%1,79	%0,00	%100,00
B	Frekans	274	43	17	41	0	0	1	2	378
	Yüzde	%72,49	%11,38	%4,50	%10,85	%0,00	%0,00	%0,26	%0,53	%100,00
C	Frekans	166	14	20	9	1	0	3	0	213
	Yüzde	%77,93	%6,57	%9,39	%4,23	%0,47	%0,00	%1,41	%0,00	%100,00

Tablo 5.20’ye bakıldığında A seviyesi çalışma kitapları içerisindeki etkinliklerin zekâ alanlarının toplam sayısı 502’dir. Hazırlanan etkinliklerin 320’si (%63,75) çoklu zekâ alanlarından sözel-dilsel zekâya, 117’si (%23,31) görsel-uzamsal zekâya, 6’sı (%1,20) işsel-öze dönük zekâya, 49’u (%9,76) mantıksal-matematiksel zekâya, 1’i (%0,20) bedensel-kinestetik zekâya, 9’u (%1,79) doğacı zekâya hitap etmektedir. A seviyesindeki çalışma kitaplarında öğrencilerin sosyal-kişilerarası zekâ ve müziksel-ritmik zekâ alanlarına hitap eden herhangi bir etkinlik bulunmamaktadır. B seviyesi çalışma kitapları içerisindeki etkinliklerin zekâ alanlarının toplam sayısı 378’dir. Hazırlanan etkinliklerin 274’ü (%72,49) çoklu zekâ alanlarından sözel-dilsel zekâya, 43’ü (%11,38) görsel-uzamsal zekâya, 17’si (%4,50) işsel-öze dönük zekâya, 41’i (%10,85) mantıksal-matematiksel zekâya, 1’i (%0,26) doğacı zekâya, 2’si (%0,36) müziksel-ritmik zekâya hitap etmektedir. B seviyesindeki çalışma kitaplarında öğrencilerin sosyal-kişilerarası zekâ ve bedensel-kinestetik zekâ alanlarına hitap eden herhangi bir etkinlik bulunmamaktadır. C seviyesi çalışma kitapları içerisindeki etkinliklerin zekâ alanlarının toplam sayısı ise 213’tür. Hazırlanan etkinliklerin 166’sı (%77,93) çoklu zekâ alanlarından sözel-dilsel zekâya, 14’ü (%6,57) görsel-uzamsal zekâya, 20’si (%9,39) işsel-öze dönük zekâya, 9’u (%4,23) mantıksal-

matematiksel zekâya, 1'i (%0,47) sosyal-kişilerarası zekâya, 3'ü (%1,41) doğacı zekâya hitap etmektedir. C seviyesindeki çalışma kitaplarında öğrencilerin bedensel-kinestetik zekâ ve müziksel-ritmik zekâ alanlarına hitap eden herhangi bir etkinlik bulunmamaktadır.

Tablo 5.20'ye bakıldığında üç seviyede de en fazla kullanılan zekâ alanının sözel-dilsel zekâ olduğu görülmektedir. Bunun nedeni dil öğretim kitaplarının sözel-dilsel zekâ alanı temelli olmasıdır. Çalışma kitabı, ders kitabına paralel olarak verilen etkinliklerden oluşmaktadır (Göçer ve Tabak, 2012:794). Bu sebeple ders kitabındaki etkinliklerde kullanılan zekâ alanları ile çalışma kitaplarındaki etkinliklerde kullanılan zekâ alanları birbirini destekleyici ve tamamlayıcı nitelikte olmalıdır. Fakat Tablo 5.19 ve Tablo 5.20'ye bakıldığında ders kitaplarındaki etkinliklerde kullanılan zekâ alanlarının çalışma kitaplarındaki etkinliklerde kullanılmadığı görülmektedir. Çalışma kitaplarının A ve B seviyelerinde sosyal-kişilerarası zekâ, B ve C seviyelerinde bedensel-kinestetik zekâ, A ve C seviyelerinde müziksel-ritmik zekâ alanına hitap eden herhangi bir etkinliğe yer verilmediği görülmektedir. Bu durum ders ve çalışma kitaplarının zekâ alanları açısından birbirini destekleyici ve tamamlayıcı olmadığını göstermektedir. Bunun yanı sıra söz konusu bu zekâ alanlarının bazı çalışma kitaplarında kullanılmamış veya çok az kullanılmış olması, bu zekâ alanlarına yönelik etkinliklerin sınıfta öğretmen tarafından kontrol edilebilecek formatta olmaması düşünülebilir. Yani çalışma kitaplarında bu zekâ alanlarına yönelik etkinliklerin kullanılmama sebebi olarak söz konusu zekâ alanlarına yönelik etkinliklerin sınıfta kontrol edilebilmesi için yeterli sürenin olmadığı düşünülebilir. Tablo 5.20'de üç seviyedeki toplam zekâ alanı sayılarına bakıldığında en fazla zekâ alanının A seviyesinde en az ise C seviyesinde kullanıldığı yani seviye arttıkça etkinlikler içerisindeki toplam zekâ alanı sayılarında azalma olduğu görülmektedir. Bu durum ders kitaplarıyla doğru orantılıdır. Tablo 5.19'a bakıldığında ders kitaplarında da seviye arttıkça kitaplardaki toplam zekâ alanları sayılarında azalma olduğu görülmektedir.

5.21. Yedi İklim Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Seviyelerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında A, B, C seviyeleri öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan yönlendirici ifadeler ve ek etkinlikler içerisindeki toplam zekâ alanlarının dağılımı

incelenmiştir. Öğretmen kılavuz kitaplarındaki ek etkinlikler ve yönlendirici ifadeler birlikte hesap edilmiştir. A seviyesi öğretmen kılavuz kitaplarında toplam 811 unsur (yönlendirici ifade + ek etkinlik), B seviyesi öğretmen kılavuz kitaplarında toplam 701 yönlendirici ifade ve C seviyesi öğretmen kılavuz kitaplarında toplam 665 unsur (yönlendirici ifade + ek etkinlik) bulunmaktadır. Bu unsurlar içerisinde bir veya birden fazla zekâ alanının bulunduğu ve toplamda A seviyesi içerisinde 1140, B seviyesi içerisinde 946, C seviyesi içerisinde ise 952 zekâ alanı olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu verilerin frekans sayıları ve yüzdelik dilimleri Tablo 5.21’de gösterilmektedir.

Tablo 5.21: Yedi İklim Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Seviyelerine Göre Çoklu Zekâ Alanları Dağılımı

SEVİYE		ZEKÂ ALANLARI								TOPLAM
		Sözel-Dilsel Zekâ	Görsel-Uzamsal Zekâ	İçsel-Öze Dönük Zekâ	Mantıksal-Matematiksel Zekâ	Sosyal-Kişilerarası Zekâ	Bedensel-Kinestetik Zekâ	Doğacı Zekâ	Müziksel-Ritmik Zekâ	
A	Frekans	703	151	74	57	78	39	29	9	1140
	Yüzde	%61,67	%13,25	%6,49	%5,00	%6,84	%3,42	%2,54	%0,79	%100,00
B	Frekans	671	91	79	42	38	10	10	5	946
	Yüzde	%70,93	%9,62	%8,35	%4,44	%4,02	%1,06	%1,06	%0,53	%100,00
C	Frekans	614	64	149	30	57	14	21	3	952
	Yüzde	%64,50	%6,72	%15,65	%3,15	%5,99	%1,47	%2,21	%0,32	%100,00

A seviyesi öğretmen kılavuz kitaplarındaki yönlendirici ifadeler ek etkinliklerle birlikte değerlendirildiğinde zekâların toplam sayısı 1140’tır. A seviyesindeki unsurların 703’ü (%61,67) çoklu zekâ alanlarından sözel-dilsel zekâyâ, 151’i (%13,25) görsel-uzamsal zekâyâ, 74’ü (%6,49) içsel-öze dönük zekâyâ, 57’si (%5,00) mantıksal-matematiksel zekâyâ, 78’i (%6,84) sosyal-kişilerarası zekâyâ, 39’u (%3,42) bedensel-kinestetik zekâyâ, 29’u (%2,54) doğacı zekâyâ, 9’u (%0,79) müziksel-ritmik zekâyâ hitap etmektedir. B seviyesi öğretmen kılavuz kitapları içerisindeki yönlendirici ifadelerin zekâ alanlarının toplam sayısı 946’dır. Bu seviyedeki kitapların içerisinde herhangi bir ek etkinlik örneği kullanılmamıştır. B seviyesindeki unsurların 671’i (%70,93) çoklu zekâ alanlarından sözel-dilsel zekâyâ, 91’i (%9,62) görsel-uzamsal zekâyâ, 79’u (%8,35) içsel-öze dönük zekâyâ, 42’si (%4,44) mantıksal-matematiksel zekâyâ, 38’i (%4,02) sosyal-kişilerarası zekâyâ, 10’u (%1,06) bedensel-kinestetik zekâyâ,

10'u (%1,06) doğacı zekâya, 5'i (%0,53) müziksel-ritmik zekâya hitap etmektedir. C seviyesi öğretmen kılavuz kitaplarındaki yönlendirici ifadeler ek etkinliklerle birlikte değerlendirildiğinde zekâ alanlarının toplam sayısı ise 952'dir. C seviyesindeki unsurların 614'ü (%64,50) çoklu zekâ alanlarından sözel-dilsel zekâya, 64'ü (%6,72) görsel-uzamsal zekâya, 149'u (%15,65) içsel-öze dönük zekâya, 30'u (%3,15) mantıksal-matematiksel zekâya, 57'si (%5,99) sosyal-kişilerarası zekâya, 14'ü (%1,47) bedensel-kinestetik zekâya, 21'i (%2,21) doğacı zekâya, 3'ü (%0,32) müziksel-ritmik zekâya hitap etmektedir.

Tablo 5.21'e bakıldığında üç seviyede de en fazla kullanılan zekâ alanının sözel-dilsel zekâ olduğu, en az kullanılan zekâ alanlarının ise müziksel-ritmik zekâ alanı olduğu görülmektedir. Tablo 5.21'den elde edilen bu sonuçlar ders kitaplarıyla doğru orantılıdır. Çünkü öğretmen kılavuz kitapları içerisinde sayfa sayfa ders kitaplarının resimleri bulunmakta ve ders kitaplarındaki etkinliklerin nasıl yapılacağıyla ilgili yönlendirici ifadeler yer almaktadır. Bu durum ders ve öğretmen kılavuz kitaplarında en çok ve en az kullanılan zekâ alanlarının aynı olmasını destekler niteliktedir. Tablo 5.21'de üç seviyedeki toplam zekâ alanı sayılarına bakıldığında en fazla zekâ alanının A seviyesinde en az ise B seviyesinde kullanıldığı görülmektedir. Bu durum ders kitaplarının üç seviye içerisindeki toplam zekâ alanı sayılarına ters düşmektedir. Bunun nedeni ise A ve C seviyesindeki öğretmen kılavuz kitaplarında ek etkinlik örneklerine yer verilmesi ve bu etkinliklerdeki zekâ alanlarının çalışmada yönlendirici ifadelerle birlikte hesaplanmış olmasıdır. Fakat B seviyesindeki öğretmen kılavuz kitaplarında hiçbir ek etkinlik örneğine rastlanılmamıştır. Dolayısıyla B seviyesindeki toplam zekâ alanı sayı C seviyesine göre daha az çıkmıştır.

5.22. Yedi İklim Türkçe Ders Kitaplarının Seviyeler Arası Farklarına İlişkin Bulgular

Tablo 5.22'de hangi zekâ alanının hangi seviyedeki ders kitabında ne oranda kullanıldığı gösterilmiştir. Tablodaki verilerden hareketle zekâ alanlarının seviyeler arasındaki yüzdelikleri karşılaştırılmıştır.

Tablo 5.22: Yedi İklim Türkçe Ders Kitaplarının Seviyeleri Arasında Çoklu Zekâ Alanları Dağılımı

DERS KİTAPLARI

ZEKÂ ALANLARI	SEVİYELER				
		A	B	C	TOPLAM
Sözel-Dilsel Zekâ	Frekans	569	528	382	1479
	Yüzde	%38,47	%35,70	%25,83	%100,00
Görsel-Uzamsal Zekâ	Frekans	248	104	79	431
	Yüzde	%57,54	%24,13	%18,33	%100,00
İçsel-Öze dönük Zekâ	Frekans	69	111	107	287
	Yüzde	%24,04	%38,68	%37,28	%100,00
Mantıksal-Matematiksel Zekâ	Frekans	64	50	43	157
	Yüzde	%40,76	%31,85	%27,39	%100,00
Sosyal-Kişilerarası Zekâ	Frekans	33	26	25	84
	Yüzde	%39,29	%30,95	%29,76	%100,00
Bedensel-Kinestetik Zekâ	Frekans	11	10	3	24
	Yüzde	%45,83	%41,67	%12,50	%100,00
Doğacı Zekâ	Frekans	20	12	11	43
	Yüzde	46,51%	27,91%	25,58%	100,00%
Müziksel-Ritmik Zekâ	Frekans	6	3	1	10
	Yüzde	%60,00	%30,00	%10,00	%100,00

Tablo 5.22’ye göre ders kitaplarının üç seviye içerisindeki toplam zekâ alanı sayıları tek tek şu şekildedir: Sözel-dilsel zekâ 1479, görsel-uzamsal zekâ 431, içsel-öze dönük zekâ 287, mantıksal-matematiksel zekâ 157, sosyal-kişilerarası zekâ 84, bedensel-kinestetik zekâ 24, doğacı zekâ 42, müziksel-ritmik zekâ 10’dur. Ders kitaplarının seviyeleri arasındaki zekâ alanlarının yüzdelik dağılımı ise şu şekildedir: Sözel-dilsel zekâ alanı A seviyesinde %38,47, B seviyesinde %35,70, C seviyesinde %25,83 oranında kullanılmıştır. Görsel-uzamsal zekâ alanı A seviyesinde %57,54, B seviyesinde %24,13, C seviyesinde %18,33 oranında kullanılmıştır. İçsel-öze dönük zekâ alanı A seviyesinde %24,04, B seviyesinde %38,68, C seviyesinde %37,28 oranında kullanılmıştır. Mantıksal-matematiksel zekâ alanı A seviyesinde %40,76, B seviyesinde %31,85, C seviyesinde %27,39 oranında kullanılmıştır. Sosyal-kişilerarası zekâ alanı A seviyesinde %39,29, B seviyesinde %30,95, C seviyesinde %29,76 oranında kullanılmıştır. Bedensel-kinestetik zekâ alanı A seviyesinde %45,83, B seviyesinde %41,67, C seviyesinde %12,50 oranında kullanılmıştır. Doğacı zekâ alanı A seviyesinde %46,51, B seviyesinde %27,91, C seviyesinde %25,58 oranında kullanılmıştır. Müziksel-ritmik zekâ alanı A seviyesinde %60,00, B seviyesinde %30,00, C seviyesinde %10,00 oranında kullanılmıştır.

Tablo 5.22’deki zekâ alanlarının seviyeler arasındaki dağılımına bakıldığında içsel-öze dönük zekâ alanı hariç diğer tüm zekâ alanlarının en fazla

A seviyesinde kullanıldığı ve seviye arttıkça kullanım oranlarının azaldığı görülmektedir. İçsel-öze dönük zekâ alanı ise en fazla B seviyesinde kullanılmaktadır. Bunun nedeni Avrupa Dil Öğretimi Ortak Çerçeve Metni B seviyesindeki kazanımlarda “Kendi ilgi alanımdan çoğu konularda açık ve ayrıntılı bir sunuşta bulunabilirim.”, “Beni ilgilendiren çok sayıda konu üzerine açık ve ayrıntılı metinler yazabilirim.”, “Deneyim ve izlenimlerimi içeren mektup yazabilirim.” (MEB, 2013:32) gibi ifadelerin yer alması gösterilebilir. Çünkü bu kazanımlar içsel-öze dönük zekâ alanına hitap etmektedir. Öğrenci bu kazanımlardan da anlaşılacağı üzere kendi ilgi alanlarının farkındadır ve bu ilgi alanları doğrultusunda kendi duygu ve düşüncelerini açık bir şekilde ifade edebilmektedir. Setin B seviyesinde içsel-öze dönük zekâ alanının fazla kullanılması, Dil Öğretimi Ortak Çerçeve Metni B seviyesi kazanımlarının daha çok içsel-öze dönük zekâ alanına yönelik olması ile açıklanabilir. Üç seviye içerisindeki ders kitaplarında kullanılan tüm zekâ alanlarının toplamına bakıldığında ders kitaplarında en fazla kullanılan zekâ alanının sözel-dilsel zekâ alanı olduğu ikinci sırada ise görsel-uzamsal zekâ alanının olduğu görülmektedir. Bu durum kitapların geleneksel eğitim anlayışının dışına çıkarak öğrenci merkezli bir yapıda hazırlanmaya çalışıldığını göstermektedir. Çünkü geleneksel eğitim anlayışını temel alan mantıksal-matematiksel zekâ alanının ders kitaplarında kullanımı dördüncü sırada gelmektedir. Fakat kitaplar her ne kadar öğrenci merkezli hazırlanmaya çalışılsa da öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate alan çoklu zekâ kuramındaki sekiz zekâ alanına eşit derecede yer verilmediği ayrıca en az müziksel-ritmik zekâ alanının kullanıldığı görülmektedir.

5.23. Yedi İklim Türkçe Çalışma Kitaplarının Seviyeler Arası Farklarına İlişkin Bulgular

Tablo 5.23'te hangi zekâ alanının hangi seviyedeki çalışma kitabında ne oranda kullanıldığı gösterilmiştir. Tablodaki verilerden hareketle zekâ alanlarının seviyeler arasındaki yüzdelikleri karşılaştırılmıştır.

Tablo 5.23: Yedi İklim Türkçe Çalışma Kitaplarının Seviyeleri Arasında Çoklu Zekâ Alanları Dağılımı

ÇALIŞMA KİTAPLARI					
ZEKÂ ALANLARI	SEVİYELER				
		A	B	C	TOPLAM
Sözel-Dilsel Zekâ	Frekans	320	274	166	760

	Yüzde	%42,11	%36,05	%21,84	%100,00
Görsel-Uzamsal Zekâ	Frekans	117	43	14	174
	Yüzde	%67,24	%24,71	%8,05	%100,00
İçsel-Öze dönük Zekâ	Frekans	6	17	20	43
	Yüzde	%13,95	%39,53	%46,51	%100,00
Mantıksal-Matematiksel Zekâ	Frekans	49	41	9	99
	Yüzde	%49,49	%41,41	%9,09	%100,00
Sosyal-Kişilerarası Zekâ	Frekans	0	0	1	1
	Yüzde	%0,00	%0,00	%100,00	%100,00
Bedensel-Kinestetik Zekâ	Frekans	1	0	0	1
	Yüzde	%100,00	%0,00	%0,00	%100,00
Doğacı Zekâ	Frekans	9	1	3	13
	Yüzde	%69,23	%7,69	%23,08	%100,00
Müziksel-Ritmik Zekâ	Frekans	0	2	0	2
	Yüzde	%0,00	%100,00	%0,00	%100,00

Tablo 5.23'e göre ders kitaplarının üç seviye içerisindeki toplam zekâ alanı sayıları tek tek şu şekildedir: Sözel-dilsel zekâ 760, görsel-uzamsal zekâ 174, içsel-öze dönük zekâ 43, mantıksal-matematiksel zekâ 99, sosyal-kişilerarası zekâ 1, bedensel-kinestetik zekâ 1, doğacı zekâ 13, müziksel-ritmik zekâ 2'dir. Çalışma kitaplarının seviyeleri arasındaki zekâ alanlarının dağılımı ise şu şekildedir: Sözel-dilsel zekâ alanı A seviyesinde 320 (%42,11), B seviyesinde 274 (%36,05), C seviyesinde 166 (%21,84) kez kullanılmıştır. Görsel-uzamsal zekâ alanı A seviyesinde 117 (%67,24), B seviyesinde 43 (%24,71), C seviyesinde 14 (%8,05) kez kullanılmıştır. İçsel-öze dönük zekâ alanı A seviyesinde 6 (%13,95), B seviyesinde 17 (%39,53), C seviyesinde 20 (%46,51) kez kullanılmıştır. Mantıksal-matematiksel zekâ alanı A seviyesinde 49 (%49,49), B seviyesinde 41 (%41,41), C seviyesinde 9 (%9,09) kez kullanılmıştır. Sosyal-kişilerarası zekâ alanı A seviyesinde 0 (%0,00), B seviyesinde 0 (%0,00), C seviyesinde 1 (%100,00) kez kullanılmıştır. Bedensel-kinestetik zekâ alanı A seviyesinde 1 (%100,00), B seviyesinde 0 (%0,00), C seviyesinde 0 (%0,00) kez kullanılmıştır. Doğacı zekâ alanı A seviyesinde 9 (%69,23), B seviyesinde 1 (%7,69), C seviyesinde 3 (%23,08) oranında kullanılmıştır. Müziksel-ritmik zekâ alanı A seviyesinde 0 (%0,00), B seviyesinde 2 (%100,00), C seviyesinde 0 (%0,00) kez kullanılmıştır.

Tablo 5.23'teki verilerden hareketle zekâ alanlarının seviyeler arasındaki dağılımına bakıldığında sosyal-kişilerarası zekâ alanının sadece C seviyesinde,

bedensel-kinestetik zekâ alanının sadece A seviyesinde ve müziksel-ritmik zekâ alanının sadece B seviyesinde kullanıldığı görülmüştür. Yani A seviyesinde sosyal-kişilerarası zekâ ve müziksel-ritmik zekâ, B seviyesinde sosyal-kişilerarası zekâ ve bedensel-kinestetik zekâ, C seviyesinde ise bedensel-kinestetik zekâ ve müziksel-ritmik zekâ alanlarına yönelik herhangi bir etkinlik kullanılmamıştır. Tüm seviyelerdeki çalışma kitaplarında en fazla kullanılan zekâ alanı sözel-dilsel zekâ iken en az kullanılan zekâ alanları ise sosyal-kişilerarası zekâ ve bedensel-kinestetik zekâ alanlarıdır. Kitapların “Kendimi Değerlendiriyorum” bölümünde yer alan “...Öğrencilerin kişisel farklılıklarına göre ayrı ayrı ödevler vermeniz gerekir. Verdiğiniz her ödevi de mutlaka kontrol edip öğrenciye dönüt vermelisiniz.” (Barın vd., 2015a:30) ifadeleri öğrenciye verilen ödevlerin mutlaka öğretmen tarafından kontrol edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Çalışma kitaplarında bazı zekâ alanlarına yönelik etkinliklerin hiç kullanılmaması veya çok az kullanılmasının sebebi olarak bu zekâ alanlarına hitap edecek etkinliklerin öğretmen tarafından kontrol edilebilmesi için ders saatlerinin yeterli olmaması düşünülebilir. Tablo 5.23'teki verilerden hareketle sözel-dilsel zekâ, görsel-uzamsal zekâ ve mantıksal-matematiksel zekâ alanlarının seviye arttıkça kullanım oranlarının azaldığı görülürken, içsel-öze dönük zekâ alanının seviye arttıkça kullanım oranının arttığı görülmektedir. Bunun sebebi olarak MEB (2009), Dil Öğretimi Ortak Çerçeve Metninin B (bağımsız dil kullanıcısı) ve C (yetkin dil kullanıcısı) seviyelerinde daha çok öğrencilerin içsel-öze dönük ve sözel-dilsel zekâ alanlarına yönelik kazanımların yer alması gösterilebilir. Tablo 5.23'teki verilerden hareketle içsel-öze dönük ve sosyal-kişilerarası zekâ alanlarının C seviyesinde, müziksel-ritmik zekâ alanının B seviyesinde, geriye kalan tüm zekâ alanlarının ise A seviyesinde diğer seviyelere göre daha fazla kullanıldığı görülmektedir.

5.24. Yedi İklim Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Seviyeler Arası Farklarına İlişkin Bulgular

Tablo 5.24'te hangi zekâ alanının hangi seviyedeki öğretmen kılavuz kitabında ne oranda kullanıldığı gösterilmiştir. Tablodaki verilerden hareketle zekâ alanlarının seviyeler arasındaki yüzdellikleri karşılaştırılmıştır.

Tablo 5.24: Yedi İklim Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Seviyeleri Arasında Çoklu Zekâ Alanları Dağılımı

ÖĞRETMEN KILAVUZ KİTAPLARI					
ZEKÂ ALANLARI	SEVİYELER				
		A	B	C	TOPLAM
Sözel-Dilsel Zekâ	Frekans	703	671	614	1988
	Yüzde	%35,36	%33,75	%30,89	%100,00
Görsel-Uzamsal Zekâ	Frekans	151	91	64	306
	Yüzde	%49,35	%29,74	%20,92	%100,00
İçsel-Öze dönük Zekâ	Frekans	74	79	149	302
	Yüzde	%24,50	%26,16	%49,34	%100,00
Mantıksal-Matematiksel Zekâ	Frekans	57	42	30	129
	Yüzde	%44,19	%32,56	%23,26	%100,00
Sosyal-Kişilerarası Zekâ	Frekans	78	38	57	173
	Yüzde	%45,09	%21,97	%32,95	%100,00
Bedensel-Kinestetik Zekâ	Frekans	39	10	14	63
	Yüzde	%61,90	%15,87	%22,22	%100,00
Doğacı Zekâ	Frekans	29	10	21	60
	Yüzde	%48,33	%16,67	%35,00	%100,00
Müziksel-Ritmik Zekâ	Frekans	9	5	3	17
	Yüzde	%52,94	%29,41	%17,65	%100,00

Tablo 5.24'e göre öğretmen kılavuz kitaplarının üç seviye içerisindeki toplam zekâ alanı sayıları tek tek şu şekildedir: Sözel-dilsel zekâ 1988, görsel-uzamsal zekâ 306, içsel-öze dönük zekâ 302, mantıksal-matematiksel zekâ 129, sosyal-kişilerarası zekâ 173, bedensel-kinestetik zekâ 63, doğacı zekâ 60, müziksel-ritmik zekâ 17'dir. Öğretmen kılavuz kitaplarının seviyeleri arasındaki zekâ alanlarının dağılımı ise şu şekildedir: Sözel-dilsel zekâ alanı A seviyesinde 703 (%35,36), B seviyesinde 671 (%33,75), C seviyesinde 614 (%30,89) kez kullanılmıştır. Görsel-uzamsal zekâ alanı A seviyesinde 151 (%49,35), B seviyesinde 91 (%29,74), C seviyesinde 64 (%20,92) kez kullanılmıştır. İçsel-öze dönük zekâ alanı A seviyesinde 74 (%24,50), B seviyesinde 79 (%26,16), C seviyesinde 149 (%49,34) kez kullanılmıştır. Mantıksal-matematiksel zekâ alanı A seviyesinde 57 (%44,19), B seviyesinde 42 (%32,56), C seviyesinde 30 (%23,26) kez kullanılmıştır. Sosyal-kişilerarası zekâ alanı A seviyesinde 78 (%45,09), B seviyesinde 38 (%21,97), C seviyesinde 57 (%32,95) kez kullanılmıştır. Bedensel-kinestetik zekâ alanı A seviyesinde 39 (%61,90), B seviyesinde 10 (%15,87), C seviyesinde 14 (%22,22) kez kullanılmıştır. Doğacı zekâ alanı A seviyesinde 29 (%48,33), B seviyesinde 10 (%16,67), C seviyesinde

21 (%35,00) kez kullanılmıştır. Müziksel-ritmik zekâ alanı A seviyesinde 9 (%52,94), B seviyesinde 5 (%29,41), C seviyesinde 3 (%17,65) kez kullanılmıştır.

Tablo 5.24'teki verilere bakıldığında sözel-dilsel, görsel-uzamsal, mantıksal-matematiksel ve müziksel-ritmik zekâ alanlarının seviye arttıkça kullanım oranlarının azaldığı görülmektedir. İçsel-öze dönük zekâ alanında ise seviye attıkça kullanım oranında da artış görülmektedir. Sosyal-kişilerarası zekâ, bedensel-kinestetik zekâ ve doğacı zekâ alanlarının C seviyesinde B seviyesine oranla daha fazla kullanıldığı, A seviyesine oranla ise daha az kullanıldığı görülmektedir. Tablo 5.24'e bakıldığında içsel-öze dönük zekâ alanının C seviyesinde diğer seviyelere oranla fazla kullanıldığı, geri kalan tüm zekâ alanlarının ise A seviyesinde diğer seviyelere oranla daha fazla kullanıldığı görülmektedir. Bunun nedeni öğretmen kılavuz kitaplarındaki yönlendirici ifadelerin C seviyesindeki kazanımlarla doğru orantılı olarak içsel-öze dönük zekâ alanına yönelik olmasıdır. Setin tüm seviyelerindeki zekâ alanlarının toplamına bakıldığında öğretmen kılavuz kitaplarında en çok kullanılan zekâ alanının sözel-dilsel zekâ alanı en az kullanılanın ise müziksel-ritmik zekâ alanı olduğu görülmektedir. Müzik-ritmik zekâ alanının öğretmen kılavuz kitaplarında az kullanılmasının sebebi bu alana yönelik etkinlik hazırlamanın özel bir yetenek gerektirmesidir. Çünkü müzik-ritmik zekâ alanı sadece müzik dinleme veya şiir okuma gibi etkinliklerden oluşan bir zekâ alanı değildir. Etkinliklerde daha çok melodi ve ahengin hâkim olduğu bir zekâ alanıdır. Öğretmen kılavuz kitaplarındaki yönlendirici ifadeler öğretmene yönelik olduğundan ve her öğretmende bu zekâ alanının gelişmiş olması mümkün olmadığından bu zekâ alanının az kullanıldığı düşünülebilir.

SONUÇ

Bu bölümde çalışma bulgularından hareketle tartışılarak sonuca ulaşılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

1. Setin ders kitaplarına ilişkin sonuçlar

Yedi İklim Türkçe Öğretim seti içerisindeki ders kitaplarına tek tek bakıldığında A1, A2, B1 ve C1 ders kitaplarında tüm zekâ alanlarını örneklendiren etkinliklere yer verildiği, B2 ve C2 ders kitaplarındaki etkinliklerde ise müziksel-ritmik zekâ alanına hiç yer verilmediği tespit edilmiştir. Ders kitaplarının A, B ve C seviyeleri içerisindeki zekâ alanlarına tek tek bakıldığında üç seviyede de en fazla kullanılan zekâ alanının sözel-dilsel zekâ alanı olduğu, en az kullanılan zekâ alanının ise müziksel-ritmik zekâ alanı olduğu tespit edilmiştir. Üç seviyedeki toplam zekâ alanı sayılarına bakıldığında ise seviye yükseldikçe ders kitapları içerisindeki zekâ alanı sayılarının azaldığı tespit edilmiştir. Ders kitaplarındaki zekâ alanlarının seviyeler arasındaki karşılaştırma sonuçlarına bakıldığında içsel-öze dönük zekâ alanının B seviyesinde, diğer tüm zekâ alanlarının ise A seviyesinde diğer seviyelere oranla daha fazla kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca zekâ alanlarının seviyeler arasındaki dağılımına bakıldığında içsel-öze dönük zekâ alanı hariç tüm zekâ alanlarının seviye ilerledikçe kullanım oranlarının azaldığı tespit edilmiştir. Üç seviyenin toplam zekâ alanı sayılarına bakıldığında en fazla sözel-dilsel zekâ alanının, en az müziksel-ritmik zekâ alanının kullanıldığı tespit edilmiştir.

Ders kitaplarının inceleme sonuçlarıyla ilgili olarak şunları söylemek mümkündür: Ders kitaplarının tamamında en fazla sözel-dilsel zekâ alanının kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunun nedeni dil öğretiminin insanın sözel-dilsel zekâ alanına hitap eden bir olgu olmasıdır. Ders kitaplarında en az müzik-ritmik zekâ alanının kullanılmasının nedeni olarak gramer kurallarının bu zekâ alanıyla öğretilmesi için öğretmenlerin özel bir yeteneğe ve fazladan zamana ihtiyaçları olduğu düşünülebilir. Ders kitaplarının seviyeler arasındaki toplam zekâ alanı sayılarına bakıldığında seviye ilerledikçe zekâ alanı sayılarında azalma olduğu tespit edilmiştir. Ders kitaplarındaki zekâ alanlarının seviyeler arasındaki dağılımına bakıldığında ise içsel-öze dönük zekâ alanı hariç diğer tüm zekâ

alanlarının en fazla A seviyesinde kullanıldığı ve seviye arttıkça kullanım oranlarının azaldığı tespit edilmiştir. Sadece içsel-öze dönük zekâ alanının B seviyesinde diğer seviyelere göre daha fazla kullanıldığı görülmüştür. Bunun nedeni olarak Avrupa Dil Öğretimi Ortak Çerçeve Metni B seviyesindeki kazanımlarda içsel-öze dönük zekâ alanına yönelik ifadelerin fazla olması gösterilebilir. Avrupa Dil Öğretimi Ortak Çerçeve Metninde B seviyesi için “Bağımsız Dil Kullanıcısı” (MEB, 2013) ifadesi yer almaktadır. Bu ifade öğrencinin B seviyesinde dilin farkındalık düzeyinde olduğunu ve neyi bilip bilmediğinin farkında olarak kendi duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebileceğini göstermektedir. Bu da öğrencinin içsel-öze dönük zekâ alanını bu seviyede fazlasıyla kullanması demektir.

Benzer şekilde Yılmaz (2010), yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde kullanılan “Bonjour Le Français” adlı ders kitabındaki etkinlikleri Çoklu Zekâ Kuramı açısından incelemiştir. Çalışmanın sonucunda etkinliklerde en fazla sözel-dilsel zekâ alanının kullanıldığını tespit etmiştir. Yılmaz’ın (2010), yapmış olduğu çalışma bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Dil öğretiminde kullanılan kitaplarda sözel-dilsel zekâ alanın fazla çıkması oldukça doğaldır çünkü dil öğretimi sözel-dilsel zekâyâ dönük bir olgudur. Bu nedenle iki çalışmanın sonucunda da sözel-dilsel zekâ alanın fazla çıkması doğaldır.

2. Setin çalışma kitaplarına ilişkin sonuçlar

Yedi İklim Türkçe Öğretim seti içerisindeki çalışma kitaplarına tek tek bakıldığında kitaplardaki etkinliklerin sekiz zekâ alanını da örnekendirir nitelikte olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin; A1 çalışma kitabında sosyal-kişilerarası ve müziksel-ritmik zekâ alanlarına, A2 çalışma kitabında sosyal-kişilerarası, bedensel-kinestetik ve müziksel-ritmik zekâ alanlarına, B1 çalışma kitabında sosyal-kişilerarası ve bedensel-kinestetik zekâ alanlarına, B2 çalışma kitabında sosyal-kişilerarası, bedensel-kinestetik, doğacı ve müziksel-ritmik zekâ alanlarına, C1 çalışma kitabında bedensel-kinestetik ve müziksel-ritmik zekâ alanlarına, C2 çalışma kitabında ise sosyal-kişilerarası, bedensel-kinestetik ve müziksel-ritmik zekâ alanlarına hitap eden herhangi bir etkinlik bulunmadığı tespit edilmiştir. Çalışma kitaplarının A, B ve C seviyeleri içerisindeki zekâ alanlarına tek tek bakıldığında her seviyede en fazla kullanılan zekâ alanının sözel-dilsel zekâ alanı

olduğu tespit edilmiştir. A ve B seviyelerindeki çalışma kitaplarında sosyal-kişilerarası zekâ, B ve C seviyelerindeki çalışma kitaplarında bedensel-kinestetik zekâ, A ve C seviyelerindeki çalışma kitaplarında ise müziksel-ritmik zekâ alanına hitap eden herhangi bir etkinliğe yer verilmediği tespit edilmiştir. Tüm seviyelerdeki toplam zekâ alanı sayılarına bakıldığında ise seviye yükseldikçe etkinlikler içerisindeki zekâ alanı sayılarının azaldığı tespit edilmiştir. Çalışma kitaplarındaki zekâ alanlarının seviyeler arasındaki karşılaştırma sonuçlarına bakıldığında ise sosyal-kişilerarası zekâ alanının sadece C seviyesinde, bedensel-kinestetik zekâ alanının sadece A seviyesinde ve müziksel-ritmik zekâ alanının sadece B seviyesinde kullanıldığı görülmüştür. Tüm seviyelerdeki çalışma kitaplarında en fazla kullanılan zekâ alanının sözel-dilsel zekâ alanı olduğu, en az kullanılan zekâ alanlarının ise sosyal-kişilerarası zekâ ve bedensel-kinestetik zekâ alanları olduğu tespit edilmiştir. Çalışma kitaplarının seviyeleri ilerledikçe sözel-dilsel zekâ, görsel-uzamsal zekâ ve mantıksal-matematiksel zekâ alanlarının kullanım oranlarının azaldığı, içsel-öze dönük zekâ alanının ise kullanım oranının arttığı görülmüştür. Çalışma kitaplarında içsel-öze dönük ve sosyal-kişilerarası zekâ alanlarının C seviyesinde, müziksel-ritmik zekâ alanının B seviyesinde, geriye kalan tüm zekâ alanlarının ise A seviyesinde diğer seviyelere göre daha fazla kullanıldığı tespit edilmiştir.

Çalışma kitaplarının inceleme sonuçlarıyla ilgili olarak şunları söylemek mümkündür: Çalışma kitaplarının tamamında en fazla sözel-dilsel zekâ alanının kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunun nedeni dil öğretiminin sözel-dilsel zekâ alanına hitap eden bir olgu olmasıdır. Yedi İklim Öğretmen kılavuz kitaplarının “Kendimi Değerlendiriyorum” bölümünde yer alan şu ifadeler yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bireysel farklılıkların dolayısıyla da Çoklu Zekâ Kuramının dikkate alındığını göstermektedir: “Bu bölümde; Öğrencilerinizden değerlendirme cümlelerini sözlük yardımıyla anlamaya çalışmalarını isteyiniz. Zorlandıkları yeterlikle ilgili ek çalışma ve ödev istemelerini söyleyiniz. Öğrencilerin kişisel farklılıklarına göre ayrı ayrı ödevler vermeniz gerekir. Verdiğiniz her ödevi de mutlaka kontrol edip öğrenciye dönüt vermelisiniz” (Barın vd., 2015a:30). Bu ifadelerden öğrencinin eksik kaldığı bir yeterlilikle ilgili ona ek ödevler verilmesi ve bu ödevlerin her öğrencinin bireysel farklılıklarına göre seçilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Burada kitap öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre etkinlikler

kullanılmasını öğretmenin sorumluluğuna bırakmıştır. Bunun nedeni sosyal-kişilerarası zekâ, bedensel-kinestetik zekâ ve müzik-ritmik zekâ alanlarıyla ilgili ödevleri öğrencilerin evde uygulaması ve sınıf ortamında bu ödevlerin kontrolünün zor olmasından kaynaklı olduğu düşünülebilir. Örneğin; sosyal-kişilerarası zekâ ile ilgili bir etkinlik için öğrencinin ikinci bir kişiye ihtiyacı olabilir. Öğrenci bu etkinliği evde uygulayabilse bile derste bu ödevin kontrolünün yapılması ders süresi bakımından zorluk oluşturabilir. Bu sebeplerden ötürü setin bazı çalışma kitaplarında ve bazı seviyelerde sosyal-kişilerarası zekâ, bedensel-kinestetik zekâ ve müzik-ritmik zekâ alanlarının kullanılmadığı ya da az kullanıldığı düşünülmektedir. Çünkü öğretmen tarafından kontrol edilemeyecek bir ödevin öğrenciye verilmesinin bir faydası yoktur. Lakin bu zekâ alanları daha fazla gelişmiş öğrenciler düşünüldüğünde çalışma kitabında yer alacak etkinliklerin sınıf ortamında kontrol edilebilecek düzeyde hazırlanmaya çalışılması ve bu zekâ alanlarına yönelik etkinliklerin çalışma kitaplarında bulunması çoklu zekâ kuramı açısından önemlidir.

Benzer şekilde Demir (2016), 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi çalışma kitaplarını çoklu zekâ kuramı açısından incelemiştir. Araştırmanın sonucunda sosyal-kişilerarası, bedensel-kinestetik, müziksel-ritmik ve doğacı zekâ alanlarına çalışma kitaplarında hiç yer verilmediğini tespit etmiştir. Demir'in (2016) yapmış olduğu çalışma bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Fakat bu çalışmanın sonucunda Demir'in çalışmasından farklı olarak çalışma kitaplarında doğacı zekâ alanına az da olsa yer verildiği tespit edilmiştir.

3. Setin öğretmen kılavuz kitaplarına ilişkin sonuçlar

Setin öğretmen kılavuz kitapları Çoklu Zekâ Kuramı doğrultusunda incelenirken yönlendirici ifadeler ve varsa ek etkinlikler birlikte incelenmiştir. Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti içerisindeki öğretmen kılavuz kitaplarına tek tek bakıldığında kitaplardaki yönlendirici ifadelerin sekiz zekâ alanını örneklendirir nitelikte olmadığı görülmüştür. B1 öğretmen kılavuz kitabında doğacı zekâ alanına, B2 öğretmen kılavuz kitabında ise müziksel-ritmik zekâ alanına hitap eden herhangi bir yönlendirici ifade kullanılmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca B seviyesindeki kitaplarda herhangi bir ek etkinlik örneği kullanılmamıştır. Öğretmen kılavuz kitaplarının A, B ve C seviyeleri içerisindeki zekâ alanlarına

tek tek bakıldığında her seviyede en fazla kullanılan zekâ alanının sözel-dilsel zekâ alanı olduğu, en az kullanılan zekâ alanının ise müziksel-ritmik zekâ alanı olduğu tespit edilmiştir. Tüm seviyelerdeki toplam zekâ alanı sayılarına bakıldığında en fazla zekâ alanının A seviyesinde kullanıldığı görülmüştür. Öğretmen kılavuz kitaplarındaki zekâ alanlarının seviyeler arasındaki karşılaştırma sonuçlarına bakıldığında içsel-öze dönük zekâ alanının C seviyesinde, geri kalan tüm zekâ alanlarının ise A seviyesinde diğer seviyelere oranla daha fazla kullanıldığı tespit edilmiştir. Bedensel-kinestetik zekâ ve doğacı zekâ alanları en fazla A seviyesinde kullanılmasına rağmen, bu zekâ alanlarının C seviyesindeki kullanım oranları B seviyesine göre fazladır. Sözel-dilsel, görsel-uzamsal, mantıksal-matematiksel ve müziksel-ritmik zekâ alanlarının seviye yükseldikçe kullanım oranlarının azaldığı, içsel-öze dönük zekâ alanının ise seviye yükseldikçe kullanım oranının arttığı görülmüştür. Üç seviyenin toplam zekâ alanı sayılarına bakıldığında öğretmen kılavuz kitaplarında en fazla sözel-dilsel zekâ, en az müziksel-ritmik zekâ alanının kullanıldığı tespit edilmiştir.

Öğretmen kılavuz kitaplarının inceleme sonuçlarıyla ilgili olarak şunları söylemek mümkündür: Öğretmen kılavuz kitaplarının tamamında en fazla kullanılan zekâ alanının sözel-dilsel zekâ alanı olduğu tespit edilmiştir. Yedi İklim'in bir dil öğretim seti olması bakımından çıkan bu sonuç normaldir. Fakat öğretmen kılavuz kitaplarında sekiz zekâ alanının eşit derecede kullanılmadığı tespit edilmiştir. Üç seviye arasında zekâ alanlarının ağırlıklı olarak en fazla A seviyesinde kullanıldığı tespit edilmiştir. İçsel-öze dönük zekâ alanının seviye arttıkça kullanım oranının arttığı ve en fazla C seviyesinde kullanıldığı görülmüştür. Bu durumun MEB'in (2013) çevirisini yaptığı, Avrupa Dil Öğretimi Ortak Çerçeve Metni B ve C seviyesindeki kazanımların içsel- öze dönük zekâ alanına yönelik olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğretmen kılavuz kitaplarının tamamında en az kullanılan zekâ alanının müziksel-ritmik zekâ alanı olduğu görülmüştür. Öğretmen kılavuz kitaplarındaki yönlendirici ifadeler öğretmene yönelik olduğundan ve her öğretmende bu zekâ alanının gelişmiş olması mümkün olmadığından veya bu alana yönelik etkinlik uygulamaları için öğretmenlerin fazladan zamana ve özel yeteneğe ihtiyaçları olacağından bu zekâ alanının öğretmen kılavuz kitaplarında az kullanıldığı düşünülmektedir.

Benzer şekilde Kırıcı (2011), ikinci kademe Türkçe ders, çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarını Çoklu Zekâ Kuramı açısından incelediği çalışmasının sonucunda öğretmen kılavuz kitaplarındaki yönlendirici ifadelerde en fazla sözel-dilsel zekâ alanının kullanıldığını tespit etmiştir. Söz konusu bu çalışmada da öğretmen kılavuz kitaplarındaki yönlendirici ifadelerde en fazla kullanılan zekâ alanının sözel-dilsel zekâ alanı olduğu tespit edilmiştir. Kırıcı'nın (2011), yapmış olduğu çalışma bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Fakat Kırıcı'nın (2011), çalışmasında yönlendirici ifadelerde en az kullanılan zekâ alanı doğacı zekâ alanı iken bu çalışmanın sonucunda yönlendirici ifadelerde en az kullanılan zekâ alanı müzik-ritmik zekâ alanı olarak tespit edilmiştir. Bu iki çalışma arasında öğretmen kılavuz kitaplarında en az kullanılan zekâ alanı açısından farklılık olduğu görülmüştür.

Gardner tarafından ortaya atılan, bireysel farklılıkları temel alan ve her insanda sekiz ayrı zekâ alanı olduğunu savunan Çoklu Zekâ Kuramı eğitim alanında çeşitli araştırmalara konu olmuştur. Eğitim-öğretimin temel kaynağı olan ders, çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarının Çoklu Zekâ Kuramına uygunluğu çeşitli çalışmalarla incelenmiştir. Eğitim-öğretim ortamlarında, bireysel farklılıklara dikkat edilerek öğrenci merkezli eğitim anlayışının benimsenmesi gerektiği öğretim programlarında en çok vurgulanan husustur. Buna rağmen yapılan çalışmalara bakıldığında eğitim-öğretimin temel materyali olan kitapların, bireysel farklılıkları temel alan Çoklu Zekâ Kuramına yeterince uygun olarak hazırlanmadığı veya kitapların Kuramın öne sürdüğü sekiz zekâ alanının tümüne hitap etmediği görülmüştür. Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti'nin geneline bakıldığında sette en fazla sözel-dilsel zekâ alanının kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunun nedeni Yedi İklim'in bir dil öğretim seti olması ve dil öğretiminin de sözel-dilsel zekâyâ dönük bir olgu olmasıdır. Bu nedenle dil öğretim kitaplarında sözel-dilsel zekâ alanının fazla çıkması oldukça doğaldır. Fakat her ne kadar sette bireysel farklılıklara dikkat edilmeye çalışılsa da bireysel farklılıkları temel alan Çoklu Zekâ Kuramı kapsamındaki sekiz zekâ alanına eşit derecede yer verilmediği tespit edilmiştir. Söz konusu çalışmanın bulgularından elde edilen sonuçlara bakıldığında Yılmaz (2010), Demir (2016) ve Kırıcı'nın (2011) yapmış oldukları çalışmalarla bazı açılardan benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

Aşağıda bundan sonra hazırlanacak yeni kitaplar ve yapılacak yeni çalışmalar için öneriler sunulmaktadır:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanacak yeni kitaplarda Çoklu Zekâ Kuramı kapsamındaki sekiz zekâ alanına mümkün olduğunca eşit yer verilmesine dikkat edilmelidir.

2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanacak yeni kitaplarda kullanılacak etkinlik, ek etkinlik ve yönlendirici ifadeler tek bir zekâ alanına yönelik değil, birden fazla zekâ alanına yönelik olmalıdır.

3. Çoklu Zekâ Kuramına göre işlenen yabancı dil olarak Türkçe öğretimi derslerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri araştırılmalıdır.

4. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılabilecek, zekâ alanlarına yönelik alternatif etkinlikler hazırlama konusunda çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Acar, Ferit (2013); “*Yükseköğretimde Yabancı Dil Öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramı’na Dayalı Olarak Geliştirilen Programın Etkililiğinin Değerlendirilmesi,*” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akalın, Şükrü H. (2009); “Türk Dili: Dünya Dili,” <http://www.tdk.gov.tr/images/css/TDD/2009s687/2009s68701AKALIN.pdf>, (Erişim tarihi: 26.02.2018).
- Aksan, Doğan (1977); *Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Alyılmaz, Cengiz (2010); “Türkçe Öğretiminin Sorunları,” *Turkish Studies*, Cilt 5, Sayı 3, s. 728-749.
- Arslan, Mustafa (2012); “Tarihi Süreçte Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi-Öğrenimi Çalışmaları,” *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 9, Sayı 2, s. 167-188.
- Avcı, Yusuf (2018); “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminin Kültür ve Yöntem Boyutu,” <http://www.turkcede.org/yeni-ogrenenlere-turkce-ogretimi/64-turkcenin-yabanci-dil-olarak-ogretiminin-kultur-ve-yontem-boyutu.html>, (Erişim tarihi: 03.02.2018).
- Aydın, Tahirhan (2005); “*Çoklu Zekâ Kuramı ve Yabancılar Arapça Öğretimi,*” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Banguoğlu, Tahsin (1986); *Türkçenin Grameri*, TDK Basımevi, Ankara.
- Barın, Erol (1994); “Yabancılar Türkçenin Öğretimi Metodu,” *Dil Dergisi* Cilt 17, Sayı 1, s. 53-56.
- Barın, Erol, Şaban Çobanoğlu, Şeref Ateş, Mustafa Balcı ve Cihan Özdemir, (Ed.) (2015a); *Yedi İklim Türkçe (A1,A2,B1,B2,C1,C2) Ders Kitabı*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayın ve Matbaacılık, Ankara.
- Barın, Erol, Şaban Çobanoğlu, Şeref Ateş, Mustafa Balcı ve Cihan Özdemir, (Ed.) (2015b); *Yedi İklim Türkçe (A1,A2,B1,B2,C1,C2) Çalışma Kitabı*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayın ve Matbaacılık, Ankara.
- Barın, Erol, Şaban Çobanoğlu, Şeref Ateş, Mustafa Balcı ve Cihan Özdemir, (Ed.) (2015c); *Yedi İklim Türkçe (A1,A2,B1,B2,C1,C2) Öğretmen Kitabı*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayın ve Matbaacılık, Ankara.

- Baş, Gökhan (2010); “İngilizce Dersinde Çoklu Zekâ Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Derse Yönelik Tutum Düzeylerine Katkıları,” *E-Journal of New World Sciences Academy*, Cilt 5, Sayı 2, s. 411-430.
- Bayraktar, Nesrin (2002); “Yabancılar Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi,” *I. Uluslararası Truva-Çanakkale Dil Eğitimi ve Okul Gelişimi Sempozyumu*, 22-25 Haziran, Çanakkale.
- Biçer, Nurşat (2012); “Hunlardan Günümüze Yabancılar Türkçe Öğretimi,” *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi (TEKE)*, Cilt 1, Sayı 4, s. 107-133.
- Bulut, İrfan (2003); “Çocuklara Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi ve Çoklu Zeka Teorisi,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bümen, Nilay (2001); “Gözden Geçirme Stratejisi İle Desteklenmiş Çoklu Zeka Kuramı Uygulamalarının Erişi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bümen, Nilay T. (2005); *Okulda Çoklu Zekâ Kuramı* (3. Baskı), Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Büyüköztürk, Şener, Ebru Kılıç Çakmak, Özkan Erhan Akgün, Şirin Karadeniz ve Funda Demirel (2013); *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (15. Baskı), Pegem Akademi, Ankara.
- Candaş Karababa, Z. Canan (2009); “Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi ve Karşılaşılan Sorunlar,” *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt 42, Sayı 2, s. 265-277.
- Dağlı, Ahmet (2006); “1990-2000 Yılları Arası İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarındaki Halk Şiiri Metinlerinin Çoklu Zekâ Teorisi Açısından İncelenmesi,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Demir, Burak (2016); “Türkçe Dersi Çalışma Kitaplarındaki Etkinliklerin Çoklu Zekâ Kuramı Bakımından İncelenmesi,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Demirel, Özcan (2004); *Yabancı Dil Öğretimi*, Pegem Akademi, İstanbul.
- Demirel, Özcan (2010); *Eğitimde Program Geliştirme* (12. Baskı), Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Demirel, Özcan ve Kasım Kiroğlu (2005); *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*, (Ed.: Özcan Demirel ve Kasım Kiroğlu), Pegem Akademi, Ankara.
- Demirel, Özcan, Alper Başbay ve Eda Erdem (2006); *Eğitimde Çoklu Zekâ Kuram ve Uygulama*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

- Dilâçar, Agop (1978); *Ana Dili İlkeleri ve Türkiye Dışındaki Başlıca Uygulamaları*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Dilbilim (2018); <http://www.dilbilimi.net>, (Erişim Tarihi: 02.01.2018).
- Dolunay, Salih Kürşad (2005); “Türkiyedeki ve Dünyadaki Türkçe Öğretim Merkezleri ve Türkoloji Bölümleri Üzerine Bir Değerlendirme,” <http://www.turkcede.org/yabancilara-turkce-ogretimi>, (Erişim tarihi: 25.12.2017).
- Durmuş, Mustafa ve Alparslan Okur (2013); *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*, Grafiker Yayınları, Ankara.
- Er, Onur, Nurşat Biçer ve Kürşad Çağrı Bozkırlı (2012); “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi,” *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi (TEKE)*, Cilt 1, Sayı 2, s. 51-69.
- Ercilasun, Ahmet Bican (2004); *Türk Dili Tarihi*, Akçağ Yayınevi, Ankara.
- Erdem, İlhan (2009); “Yabancılara Türkçe Öğretimiyle İlgili Bir Kaynakça Denemesi,” *Turkish Studies*, Cilt 4, Sayı 3, s. 888-937.
- Erdil, Melike (2018); “Türkiye Cumhuriyeti Yükseköğretim Kuruluna Bağlı 209 Üniversitede Yabancılara Türkçe Öğretimi”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi (The Journal of International Social Research)*, Cilt 11, Sayı 60, s. 93-112.
- Ergin, Muharrem (1990); *Türk Dilbilgisi*, Bayrak Yayınevi, İstanbul.
- Eryaman, Mustafa Yunus ve Fatih Kana (2014); Yeni Yönelimler Işığında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı, Abdullah Şahin (Ed.) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler* içinde, (s. 219-223), Pegem Akademi, İstanbul.
- Esen, Yasemin ve Melike Türkan Bağlı (2002); “İlköğretim Ders Kitaplarındaki Kadın ve Erkek Resimlerine İlişkin Bir İncelem,” *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt 1, Sayı 2, s. 143-154.
- Gardner, Howard (2017); *Zihin Çerçeveleri: Çoklu Zekâ Kuramı* (3. Baskı), (Çev.: Ebru Kılıç ve Güneş Tunçgenç), Alfa Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.
- Göçer, Ali, Gürkan Tabak ve Aydın Coşkun (2012); “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kaynakçası,” *TÜBAR-XXXII*, s. 73-126.
- Göçer, Ali ve Gürkan Tabak (2012); “İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitaplarının Görsel Okuma Etkinlikleri Bağlamında İncelenmesi,” *Elementary Education Online*, Cilt 11, Sayı 3, s. 790-799.

- Gülfil, Derya (2010); “*Fransızca Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Çoklu Zeka Kuramına Göre Değerlendirilmesi*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gürel, Emet ve Merba Tat (2010); “Çoklu Zekâ Kuramı: Tekli Zekâ Anlayışından Çoklu Zekâ Yaklaşımına,” *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt 3, Sayı 11, s. 336-356.
- Güzel, Abdurrahman ve Erol Barın (2016); *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (2. Baskı), Akçağ Yayınları, Ankara.
- Halis, İsa (2002); *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Nobel Yayınları, Ankara.
- Hamurlu, Mehmet Kürşat (2007); “Çoklu Zeka Kuramına Göre Geliştirilen Eğitim Durumlarının Yabancı Dil Ağırlıklı Lise 9. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Başarılarına ve Derse İlişkin Tutumlarına Etkisi,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Hengirmen, Mehmet (1997); *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve TÖMER Yöntemi*, Engin Yayınları, Ankara.
- Karadeniz, Nuran Gürel (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.
- Kaya, Zeki (2005); *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Pegem Akademi, Ankara.
- Keleş, Nilgün (2009); “Orta Öğretim Dokuzuncu Sınıf Türk Edebiyatı Ders Kitaplarındaki Görsel Zekâ, Sosyal Zekâ ve İçsel Zekâ Unsurları Üzerine Bir Araştırma,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, Abdurrahman ve Serdal Seven (2002); *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi* (2. Baskı), Pegem Akademi, Ankara.
- Kırcı, Işık (2011); “İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Ders Kitapları, Öğrenci Çalışma Kitapları ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Çoklu Zekâ Kuramına Uygunluk Durumları,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Koç Başaran, Yağmur (2017); “Sosyal Bilimlerde Örneklem Kuramı,” *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Sayı 47, s. 480-495.
- Küçükahmet, Leyla (2003); *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- MEB (1995); “Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği,” *Tebliğler Dergisi*, Cilt 58, Sayı 2434, s. 597-616.

- MEB (2013); *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme* (2. Baskı), Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları, Ankara.
- Meletli, Feride (2007); “*Yabancı Dil Öğretimi Yapılan Sınıflarda Çoklu Zeka Kuramı ve Kısa Hikaye Kullanımı*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Mete, Filiz (2012); “*Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Özel Alan Yeterlikleri Üzerine Bir Araştırma*,” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mete, Filiz (2013); “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ortam Farkının Yeterliklere Verilen Önem Derecesine Etkisi,” *Toplum Bilimleri Dergisi*, Cilt 7, Sayı 13, s. 171-192.
- Mete, Filiz ve Ülkü Gürsoy (2013); “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Görüşler”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (Hacettepe University Journal of Education)*, Cilt 28, Sayı 3, s. 343-356.
- Mete, Filiz, İpek Ceylan ve Hilal Keskin (2017); “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yapısına Göre Cümle Türlerinin Matematikteki Kümeler İle İlişkilendirilmesi,” *ZfWT*, Cilt 9, Sayı 2, s. 17-38.
- Özbay Muradoğlu, Süeda (2008); “*İlköğretim II. Kademe (6. ve 7. Sınıf) Fen Bilgisi Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Çoklu Zekâ Yaklaşımı (Kuramı) Açısından İncelenmesi*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Onan, Bilginer (2003); “Divanü Lûgat-it-Türk’ün Dil Öğretim Yöntemleri ve Dünya Filolojisine Katkıları Bakımından Bir Değerlendirmesi,” *TÜBAR-XIII*, s.425-445.
- Ongün, Volkan (2008); “*Une Étude Sur Le Rôle Et La Place Des Intelligences Multiples Dans L’enseignement Des Langues Étrangères*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Saban, Ahmet (2005); *Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitim* (5. Baskı), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Saban, Ahmet (2010); *Çoklu Zekâ Kuramı ve Türk Eğitim Sistemine Yansıması* (6. Baskı), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Saban, Ahmet (2014); *Öğrenme-Öğretme Süreci* (7. Baskı), Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Selçuk, Ziya, Hüseyin Kayılı ve Levent Okut (2002); *Çoklu Zekâ Uygulamaları* (4. Baskı), Nobel Yayınları, Ankara.

- Şahin, Abdullah (2014); *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler*, Pegem Akademi, Ankara.
- Tarhan, Özge (2015); “Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının politik okuryazarlığa ilişkin görüşleri.” *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Sayı 9, s. 649-669.
- TDK (2018); <http://www.tdk.gov.tr/>, (Erişim tarihi: 04.01.2018).
- Temel, Çağrı Zafer (2008); “Çoklu Zekâ Kuramı’nın İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Öğretimi İçin Kullanımı,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Temiz, Nida (2007); *Kimim-1? Çoklu Zeka Kuramı "Okulda ve Sınıfta"*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Topbaş, Seyhun (Ed.) (1998); *Türkçe Öğretimi*, Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi Yayınları No:587, Eskişehir.
- Ur, Penny (1996); *A Course In Language Teaching: Practice and Theory*, Cambridge:University Press.
- Ülgen, Gülten (1997); *Eğitim Psikolojisi*, Alkım Yayınevi, Ankara.
- Vural, Birol (2004); *Öğretim Faaliyetlerinde Yöntem- Teknik ve Etkinlikler*, Hayat Yayıncılık, İstanbul.
- Yavuz, Kudret Eren (2004); *Çoklu Zekâ Teorisi Uygulama Rehberi*, Ceceli Yayınları, Ankara.
- Yaylı, Derya ve Yasemin Bayyurt (2011); *Yabancılar Türkçe Öğretimi - Politika Yöntem ve Beceriler*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- YEE (2018); <http://www.yee.org.tr/tr/kurumsal/yunus-emre-enstitusu>, (Erişim tarihi:24.02.2018).
- Yeşilyurt, Erhan (2015); “Osmanlı Döneminde İngilizlere Türkçe Öğretimi,” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Yiğit, Esra (2011); “Ortaöğretim 10. Sınıf Türk Edebiyatı Ders Kitabındaki Metin Altı Sorularının ve Etkinliklerin Çoklu Zekâ Kuramı Çerçevesinde İncelenmesi,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, Ali ve Hasan Şimşek (2005); *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (5. Baskı)*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yılmaz, Ayfer (2010); “Türkiye’de Fransızca Dil Öğretimi ve Çoklu Zekâ Kuramı: İlköğretim 4.Sınıf Fransızca Ders Kitaplarında Çoklu Zekâ Kuramının Yeri ve Uygulamaları,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ÖZ GEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Hilal KESKİN
Doğum Yeri : İstanbul
e-posta : hilalkskn.34@hotmail.com

İŞ DENEYİMİ

2018 - : Ankara Üniversitesi TÖMER İstanbul Taksim Şubesi

ÖĞRENİM DURUMU

2012-2016 : Giresun Üniversitesi
2008-2012 : Mehmet Tekinalp Lisesi

MAKALELER

Mete, Filiz, Erhan Yeşilyurt ve Hilal Keskin (2018); “İkidiilli Türk Çocukları İçin Hazırlanan “Türkçe ve Türk Kültürü” Kitaplarında Atasözü Öğretimi,” *International Journal of Languages’ Education and Teaching (IJLET)*, Cilt 6, Sayı 2, s. 174-183.

Bağcı Ayrancı, Bilge, Filiz Mete ve Hilal Keskin (2017); “İki Dilli Türk Çocukları İçin “Türkçe ve Türk Kültürü” Kitaplarının Şekil Açısından Değerlendirilmesi,” *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, Cilt 2, Sayı 2, s. 23-64.

Mete, Filiz, İpek Ceylan ve Hilal Keskin (2017); “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yapısına Göre Cümle Türlerinin Matematikteki Kümeler İle İlişkilendirilmesi,” *ZfWT*, Cilt 9, Sayı 2, s. 17-38.

BİLDİRİLER

Yeşilyurt, Erhan ve Hilal Keskin (2018); *Yurt Dışında Yaşayan İki Dilli Türk Çocukları İçin Yazılan Türkçe Öğretim Kitaplarındaki Atasözü ve Deyimlerin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi*, 3. Uluslararası Değerler Eğitimi Kongresi, 5-6 Nisan, Zonguldak.