

1.GİRİŞ

Edebiyat ve edebiyat eğitimi, insanla ve insan topluluklarıyla ilgilenip uğraşma bakımından birbirini tamamlayan, birbiriyle yakından ilişkili olan iki alandır. Çünkü edebiyatın da, eğitimin de konusu insandır. İnsanoğlunun yeryüzündeki serüvenleri, doğal ve toplumsal çevresiyle ilişkileri, sağlıklı bir yaşayış özlemi, bu iki alanın ortak konusunu oluşturur (Kavcar, 1999:2).

İnsancıl (hümanist) yaklaşımı kendilerine hareket noktası yapan edebiyat ile eğitimin kesişim noktası olan edebiyat eğitimi, iki temel amacı kendiliğinden beraberinde getirir. Onlar:

a. Güzel sanatların bir dalı olan edebiyatı merkeze alarak, bireye, estetik bakış açısı kazandırmak; edebiyat, dil bilgisi ve yazılı-sözlü anlatım (kompozisyon) şeklindeki üç alana ait birikimden hareketle bireyin okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmek,

b. Edebiyatı bir araç şeklinde değerlendirip bireyin eğitimine katkı sağlayan temel alanlardan biri olarak kullanmak; bireyin edebiyattan yararlanarak gündelik yaşamına ait duyuş, düşünüş ve davranış şekilleri geliştirmesine yardımcı olmaktır.

Bu çerçevede çağdaş eğitimin gerektirdiği “yapılandırıcı eğitim yaklaşımı (YY)” ile “çoklu zekâ kuramından (ÇZK)” ve Türk Milli Eğitim Sisteminin bütün alanlarında olduğu kadar, onun alt başlığı olan Türk Dili ve Edebiyatı (TDE) öğretiminde de en üst seviyede yararlanmak gerekir. Öğrencinin; keşfederek ya da çözerek öğrendiği bilgiyi, daha önce öğrendikleri ile birleştirmesini ve sentezlenen bu bilgiyi yeni alanlara aktarmasını öngören YY’de doğal olarak öğretmen de yol

gösterici, buldurucu en yeni sentezlere izin verici olmaktadır (Cemiloğlu, 2003:34).

Yapılandırmacılıkta esas olan, bireye bilgi aktarmak değil, onun bilgiyi kendi başına oluşturmalarını sağlamaktır (Taşpınar, 2004:112).

Bireysel farklılıklara dikkat çeken ÇZK uygulamaları, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmakta, kendilerini tanımalarını, kendilerine güvenmelerini, bireysel farklılıklara saygı duymalarını, yaratıcı düşüncelerini geliştirmelerini ve gelecekte hangi mesleği seçeceklerini düşünmeye başlamalarını sağlamaktadır. Bu nedenle, bu kuramın program geliştirme süreçlerinde yer alması gerekmektedir. Zekânın bireyselliğine ilişkin tanımı ise Howard Gardner'ın "Multiple Intelligences Theory" kapsamında yer almıştır. Eğitime yeni bir yaklaşım getiren ÇZK bilişsel gelişim, gelişim psikolojisi ve nörolojiden yararlanarak her bireyin zekâ düzeyinin otonom güçler ya da yetenekler tarafından oluştuğunu savunmaktadır (Demirel, 2002).

Gardner tarafından, 1983 yılında ilk basımı yapılan "Frames of Mind; The Theory of Multiple Intelligences" isimli kitapta ÇZK izah edilmiştir. Bu teori, insanlardaki zekâyı IQ temelli bakış açısına karşı gelen, zekânın çok parçalı olduğunu ifade eden, bireylerin öğrenme ortamına farklı öğrenme stilleriyle geldiklerini vurgulayan bir yaklaşımdır. ÇZK, bireyi merkeze alan bir yaklaşımdır. Zekâyı çoklu bir yaklaşımla bakan Gardner'a göre zekâ; bir veya daha fazla kültürde değer bulan ürün ortaya koyabilme ve problem çözebilme becerisidir. Gardner'ın teorisine göre sekiz farklı zekâ alanı bulunmaktadır: Sözel/dilsel, mantıksal/matematiksel, görsel/uzamsal, bedensel/kinestetik, müziksel/ritmik, sosyal/kişiler arası, içsel/öze dönük, doğacı zekâdır (Vural, 2004:238-262).

ÇZK'da, Gardner'ın da vurguladığı gibi anahtar sözcük "çoğul"dur; yani zekâ çok yönlüdür. Ayrıca bir bireyin doğuştan getirdiği zekâsı iyileştirilebilir, geliştirilebilir ve değiştirilebilir. Yani bir birey zeki olmayı öğrenebilir. Dolayısıyla, ÇZK, bir insanın yetenek repertuarının, günümüzdeki birçok okulun da geleneksel olarak üstünde yoğunlaştığı üzere, birtakım sözel ve sayısal becerilerin çok ötesinde

olduğunu vurgulamaktadır (Saban, 2003:6). İşte edebiyat eğitiminde hareket noktası olarak belirlenen YY ve ÇZK çerçevesinde yapılacak etkinlikler, öğrencilerin sözel-dilsel zekâlarını da içeren geniş bir zekâ yelpazesini geliştirme imkanı verecektir.

Özden'e (2002:17) göre son yıllarda bilimde, teknolojiye, iletişimde ve toplumun hemen her kesiminde yaşanan hızlı gelişmeler, yeni ürünler ortaya koyarak kendini aşma girişimleri, toplumun aynası olan eğitim sistemlerinde de değişimi zorunlu kılmıştır. Türkiye Cumhuriyeti (TC) Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca (TTKB) 2005 yılında kabul edilen, orta öğretim Türk Edebiyatı dersi öğretim programında YY esas alınmış ve ÇZK'nın da verilerinden faydalanılarak ders kitaplarının hazırlanması amaçlanmıştır.

Kitaplar, eğitim hizmetlerinin vazgeçilmez araçları olarak, insan kaynaklarının niteliğinin geliştirilmesinde, öğretmenler, fiziki olanaklar ve eğitim programları kadar önemli bir yere sahiptirler. Bu nedenle bir derste temel alınacak kitapların bilinçli bir şekilde seçilmesi ve kullanılması gelecek kuşakların istenilen şekilde yetiştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Ceyhan ve Yiğit, 2003:25).

Öğretim araçları, kullanılması gereken strateji, yöntem ve tekniklerin başarılı bir şekilde uygulanması sırasında ihtiyaç duyulan materyallerdir. Okullarda öğretim programlarına dayalı olarak hazırlanmış ders kitapları en çok kullanılan öğretim materyalidir (Kılıç ve Seven, 2002:17).

Türkiye'de 2005 yılından önce orta öğretim kurumları (OÖK) lise birinci sınıflarda okutulan ders kitapları davranışçı kuram (DK) anlayışına göre hazırlanmaktaydı. 2005 yılından itibaren ise YY ve ÇZK anlayışına göre hazırlanmaktadır. Bu nedenle, bilgiler kazanımlar yoluyla verilmektedir. Ders kitaplarında, kavram haritası, organizasyon şeması, gözlem, araştırma, sorgulama, yorumlama ve uygulama gibi etkinlikler ön planda yer almaktadır. Bu özellikler YY'nin ders kitaplarına yansımaları olarak kabul edilebilir.

Bahsedilen ders kitaplarında yer alan sözel ya da görsel destekleyici malzemelerin değeri ve kullanışlılığı, yalnızca onların kendi nitelikleri ile ilişkili değildir. Bu tür malzemeler, öğretim sürecinde öğretmen tarafından etkili kullanılmakla ve öğretmene yaratıcı öğretim etkinlikleri ilham etmekle değer kazanabilirler. Sungu'ya göre, ders kitaplarında yer alan görsel bir malzemenin kullanışlı olabilmesi için; bir konuyu özetlemesi, mekanın belirgin olması, kişi ya da nesnelerin ana özelliklerinin belirgin olması gerekmektedir (Köksal, 2001:28-32).

ÇZK'nın belirlediği zekâ alanlarını geliştirici ders kitapları öğrencilerin öğrenmelerini geliştirdiği gibi öğretmenlerin de ders işleme yöntemlerine yön vermektedir. Görsel, sosyal ve içsel zekânın gelişimine yardımcı olan unsurların ders kitaplarında yeterince kullanılması bahsi geçen diğer zekâ alanları ile ilişki kurulmasına olanak sağlamaktadır. Görsel zekâ, sosyal zekâ ve içsel zekâ edebiyat eğitimi sırasında geliştirilmesi kolay ve diğer zekâ alanları ile ilişki kurulabilecek önemli alanlardır.

TC MEB ve TTKB tarafından 2005 yılında kabul edilen, orta öğretim Türk Edebiyatı dersi öğretim programına ve TC MEB TTKB tarafından 1992 yılında uygulamaya konulmuş eski TDE dersi orta öğretim programına (OÖP) göre hazırlanmış 9. sınıf Türk Edebiyatı ders kitaplarında yer alan görsel zekâ, sosyal zekâ ve içsel zekâ unsurlarının yeterliliği konusunda yapacağımız araştırma ve karşılaştırma, eğitim alanındaki gelişmelerin, temel materyal olan ders kitaplarımıza yansımaya ışık tutacaktır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, 1992 ve 2005 yıllarında TC MEB TTKB tarafından uygulamaya konulan Türk Edebiyatı dersi OÖP'ye uygun olarak hazırlanmış 9. sınıf Türk Edebiyatı ders kitaplarındaki görsel zekâ, sosyal zekâ ve içsel zekâ unsurlarının ne derece yer aldığının belirlenmesidir. Ayrıca sözü edilen orta öğretim 9. sınıf Türk Edebiyatı dersi OÖP'ye göre hazırlanmış ders kitaplarında

görsel zekâ, sosyal zekâ ve içsel zekâ unsurlarının kullanılışlarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmayla, ders kitaplarında kullanılan görsel, sosyal ve içsel zekâ unsurları ve yeterlilikleri belirlenmeye çalışılmaktadır. Çalışmada eski programa uygun ders kitaplarında görsel, sosyal ve içsel zekâ unsurlarının yeterince kullanılmadığı düşünülmektedir. YY ve ÇZK ile hazırlanan 2005 Türk Edebiyatı OÖP'ye uygun kitaplardaki görsel, sosyal ve içsel zekâ unsurlarının daha etkili olduğu varsayılmaktadır.

ÇZK'ya göre sekiz zekâ alanı birbiriyle ilişki içerisindedir. Bu nedenle 9. sınıf Türk Edebiyatı ders kitaplarındaki görsel, sosyal ve içsel zekâ unsurlarının yukarıda açıklamaları verilen diğer zekâ alanlarıyla ilişkisi var mıdır? Görsel unsurlar öğrencilerin zekâ alanlarının gelişimine ne kadar etkilidir? Sosyal ve içsel zekâyı geliştirici unsurlar yeterli ve seviyeye uygun mudur? İncelenen ders kitaplarında yer alan görsel, sosyal ve içsel zekâ unsurlarının nitelikleri nelerdir ve bu nitelikler zekâ alanlarının gelişimine etkili midir? Soruları bizim çalışmamızın amaçlarını belirleyecek sorularımızdır.

Sonuç olarak;

1. TC MEB TTKB tarafından 1992 ve 2005 yıllarında kabul edilen, Türk Edebiyatı dersi OÖP'ye göre hazırlanmış ders kitaplarında yer alan görsel zekâ (resim, karikatür, şekil, şema, diyagram, tablo, harita v.b.) sosyal ve içsel zekâ unsurlarının niteliklerinin ortaya konulması, karşılaştırılması,
2. Belirlenen 9. sınıf Türk Edebiyatı ders kitaplarında yer alan görsel, sosyal ve içsel zekâ unsurlarının diğer zekâ alanlarıyla olan ilişkisinin ve yeterliliğinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

1.2.Araştırmanın Önemi

Okullarımızda artık öğrenciyi, öğrenme sürecine aktif olarak katan ve sürekli olarak öğrenmesini sağlayan diğer bir deyişle, öğrenmeyi öğreten, yeni yöntemlere gereksinim olduğu bilinmektedir. Bu anlayışa uygun H. Gardner'in ÇZK'nın zekâ, etkili öğrenme, düşünme stili ilişkisi ve uygulamaya yönelik yönleri incelenmekte ve çoklu zekâ ile öğrenci performanslarının değerlendirilmesinin deneyim yolu ile gelişebileceği ileri sürülmektedir.

Ders kitapları eğitim öğretimde temel materyal olarak kullanılmaktadır. Bu nedenle ÇZK'yı esas alan Türk Edebiyatı dersi OÖP'na uygun ders kitaplarında zekâ alanlarını geliştirici unsurlara yer verilmelidir. Görsel, sosyal ve içsel zekâ unsurlarının incelenmesinin 9. sınıf Türk Edebiyatı ders kitaplarının yeterliliği konusunda bilgi vereceği düşünülmektedir. Bu konularda yapılan araştırmaların yetersizliği ve ÇZK'ya ilişkin uygulamaların TC MEB TTKB tarafından 2005 yılı Türk Edebiyatı dersi OÖP'de uygulamaya konulması araştırmamızın önemini ve gerekliliğini ortaya koymuştur. Ders geçme sisteminin ve kredili sistemin uyguladığı, 1992 yılına ait Türk Edebiyatı dersi OÖP'na göre hazırlanmış lise 1 TDE ders kitaplarında ÇZK'ya ve görsel, sosyal, içsel zekâ unsurlarına ne derece önem verildiğinin tespiti de iki program arasında karşılaştırma yapılmasının gerekliliğini ortaya koymuştur. Bu nedenle yapacağımız araştırmanın yeni ders kitapları yazımına ve bu konuya ilişkin yapılacak akademik çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

TDE Öğretmenliği Bilim Dalında ÇZK'ya ilişkin yapılan akademik çalışmaların yetersizliği de bizi bu çalışmayı yapmaya yönlendirmiştir. Ders kitaplarının incelenmesi, ÇZK uygulamalarının değerlendirilmesine ve daha kapsamlı çalışmalar yapılmasına ışık tutacaktır.

1.3. Varsayımlar

1. Araştırma sırasında kullanılacak ders kitaplarının veri toplamada geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmıştır.
2. 2005 yılı Türk Edebiyatı dersi OÖP’na uygun olarak hazırlanmış ders kitaplarında görsel, sosyal ve içsel zekâ unsurlarının 1992 yılı Türk Edebiyatı dersi OÖP’na göre hazırlanan ders kitaplarına nispeten daha etkili kullanıldığı varsayılmıştır.
3. 2005 yılı Türk Edebiyatı dersi OÖP’na uygun olarak hazırlanmış ders kitaplarında görsel, sosyal ve içsel zekâ unsurlarının yeterli olmadığı varsayılmıştır.
4. Belirlenen ders kitaplarında kullanılan görsel, sosyal ve içsel zekâ unsurlarının yukarıda açıklamaları bulunan diğer zekâ alanlarıyla ilişki kurmada yeterli olmadığı varsayılmıştır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma TC MEB TTKB tarafından 2005 yılında kabul edilen, Türk Edebiyatı dersi OÖP’na göre MEB tarafından hazırlanmış Türk Edebiyatı 9. sınıf ders kitabı (2006) ve TC MEB TTKB tarafından 1992 yılında uygulamaya konulmuş eski Türk Edebiyatı dersi OÖP’na göre hazırlanmış MEB Yay. (Yayını, yayınları) TDE Edebiyat 1 (2003), İnkılâp Yay. TDE Edebiyat 1 (2001), Serhat Yay. TDE Edebiyat 1 (2003), Şimşek Yay. Lise TDE Edebiyat 1 (2000) kitaplarıyla sınırlandırılmıştır.

Araştırmanın öneriler bölümünü desteklemek amacıyla öğretmenlerin görüşlerini almak üzere uygulanan anket formu, Ankara ili Keçiören ilçesinde bulunan 25 OÖK’de görev yapan 100 TDE öğretmeni ile sınırlandırılmıştır.

1.5. Tanımlar/Terimler

Literatürdeki eğitim tanımlarına bakıldığında: (Ataünal, 2000:5-6; Fidan ve Erden, 2001:8).

Eğitim:

“Bir toplumda yetişkin kuşağın henüz yeni yetişmeye başlayan kuşağa düşünce ve duygularını vermesidir.” (Ziya Gökalp)

“Kişinin yaşadığı toplum içinde değeri olan yetenek, tutum ve diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçlerin tümüdür.” (Good)

“Önceden saptanmış esaslara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler dizesidir.” (Ferhan Oğuzkan)

“Yeni kuşakların toplum yaşayışında yerlerini almak için hazırlanırken, gereken bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine ve kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme etkinliğidir.” (Ferhan Oğuzkan)

“Kişilerin zihinsel, bedensel, duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının istenilen doğrultuda geliştirilmesi ya da ona birtakım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmaların tümüdür.” (Yahya Akyüz)

“Toplumun yaratıcı gücünü ve verimini arttıran, bireye yeteneklerini geliştirme olanağı veren sosyal adalet, fırsat ve olanak eşitliği ilkelerini geliştirmede en etkili araçtır.”

“Bireyin davranışında, kendi yaşantısı yoluyla ve amaçlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir.” (Selahattin Ertürk)

Öğrenme,bireyin çevresi ile etkileşimi sonucunda ve kalıcı olan davranış değişmesidir (Bilen,1993:11). Öğretme, öğrenmeyi kılavuzlama ve sağlama etkinliğidir (Bilen,1993:15).

Gardner’ın geliştirdiği kurama göre, zekâ biyopsikolojik bir potansiyeldir ve şöyle tanımlanmıştır (Bümen, 2002:5): “Zekâ bir ya da daha fazla kültürel yapıda değeri olan bir ürüne şekil verme ya da problemleri çözme yeteneğidir ” Gardner,

“zekâyı bir bireyin problem çözme, kendi kültüründe (veya başka bir kültürde) değer bulan bir ürün ortaya koyabilme ve çözüm bekleyen yeni veya karmaşık durumları tespit edebilme kapasitesi olarak” tanımlamaktadır (Gardner, 2004: 83).

Kitap, eğitim açısından kullanma kolaylığı olan, her öğrencinin ulaşabildiği, bilgilerin dolaysız olarak verildiği, sürekli kullanılabilen, her an başvurulabilen, sözel öğretimin boşluklarını doldurabilen bir araçtır (Kılıç ve Seven, 2002:26).

Ders kitabı; her tür ve derecedeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılacak olan, konuları müfredat programları doğrultusunda hazırlanmış, öğrenim amacı için kullanılan basılı yayındır (MEB TD,1995:2434).

Öğrenme stratejileri, öğrencinin kendi kendine öğrenebilmesi için kullandığı işlemlerdir (Gagne ve Driscoll, 1988: 134).

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin hem kendi hem de diğer öğrencilerin öğrenmelerini en yüksek düzeye çıkarmak için birlikte çalışmasını sağlayan, küçük grupların eğitimsel kullanımıdır (Johnson, Johnson ve Holubec, 1994).

ÇZK’ya dayalı öğrenme, çoklu zekâ etkinliklerinin bireysel ve geleneksel grup çalışmalarıyla yürütüldüğü öğrenme ve öğretme sürecidir.

2. KURAMSAL TEMEL

2.1. Zekâ ve Zekâ Türleri

Zekâ, günümüzde en çok tartışılan ve ilgi çeken kavramlardan biridir. Eğitimciler, biyologlar, psikologlar ve bilgisayar alanıyla ilgilenen birçok bilim adamı tarafından farklı bakış açısıyla tanımlanmaya çalışılmıştır. Geleneksel yaklaşımla “Zekâ nedir ?” sorusuna en sık verilen cevap; bireyin problem çözme, mantığını kullanma ve eleştirel düşünme becerisidir (Talu, 1999: 164). Bümen, geleneksel zekâ anlayışını, zekânın doğuştan geldiğine ve her bireyin belli bir zekâ ile doğup, yaşamını onunla sürdürme görüşünün hakim olduğu ve çocuğun tek bir zekâyâ sahip olup, onun bir birey olduğunu göz ardı eden ve her öğrencinin benzer şekilde öğrendiğini kabul eden zekâ anlayışı olarak tanımlamaktadır (Bümen, 2002:3).

Zekânın ne olduğu ve nasıl tanımlanması gerektiği konusu uzun yıllardan beri birçok eğitimcinin ilgi alanını oluşturmaktadır. Bazı eğitimciler, insanın zihinsel işlevlerini veya performanslarını baz alıp insan zekâsını ölçtüğünü varsayan çeşitli IQ testleri geliştirerek zekâyı kendilerinin hazırladıkları bu “testlerin ölçtüğü nitelik” (yani, zekâ düzeyi, zekâ seviyesi veya zekâ katsayısı) olarak tanımlarken, diğer bazıları da zekâyı bir bireyin sahip olduğu “öğrenme gücü” olarak yorumlamışlardır (Saban, 2005: 3).

Genel olarak zekâ, yeni ve şaşırtıcı durumlarda çevreye uyum sağlayabilme, problem çözebilme, muhakeme yapabilme gücü olarak tanımlanır (Burma, 2003: 3).

Bilişsel süreçlere açılan kültürel ya da biyolojik çeşitli pencerelerden elde edilen bulguların, analiz edilmesiyle, bir arada incelenen hangi entelektüel yetkinlik

ailelerinin bir anlam ifade ettiğini ortaya çıkarmak (Gardner, 2004:82) amacından yola çıkan Gardner'a göre zekâ, bir kişinin bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme veya günlük ya da mesleki hayatında karşılaştığı bir problemi etkin ve verimli bir şekilde çözebilme yeteneğidir. Bir başka deyişle, değişen dünyada yaşamak ve değişimlere uyum sağlamak amacıyla her insanda kendine özgü bulunan yetenekler ve beceriler bütünüdür ve yaşadığınız toplumda faydalı şeyler yapabilme kapasitesidir (Gardner 1983: 20).

Günümüz araştırmacılarından olan Stenberg'e göre ise zekâ, bir sac ayağı üzerine kuruludur ve ayaklardan biri standart matematik yeteneğini, ikincisi sözel ifade yeteneğini, üçüncüsü ise yeniliklere açıklığı temsil eder. Zekânın çevresel unsurları seçme ve değiştirmede gerekli olan yetenekleri barındırdığı, bu nedenle de bir kişinin zeki davranmasının çevresel bağlama göre değiştiği ifade edilmiştir (Burma, 2003,15).

Bir başka tanıma göre zekâ; olaylar arasındaki bağlantıları kavrama, analogi (benzetme) yoluyla sonuçlar çıkarma, öğrenilenler arasında kombinasyonlar kurma ve bilgileri anlamlı biçimde değerlendirme yeteneğine verilen addır (Sezik,2003:66).

Bloom'a göre ise genel zekânın ölçüleri, belli bir alanda gerçekleşecek olan başarıyı bu alanın bilişsel ön şartların kapsadıkları oranda yani bu alana özel bilişsel giriş davranışları ölçüsüyle örtüştükleri ve bu bilişsel giriş davranışlarının varlığını yansıttıkları oranda ortaya çıkarlar (Bloom, 1998: 63).

Starddat'a göre zekâ, bireyin zor, karmaşık, soyut, ekonomik, amaca uygun, sosyal değeri olan ve orijinal nitelikler taşıyan zihinsel davranışları yapabilme; bu koşullar altında enerjisini davranışlar üzerinde toplayabilme ve heyecanlara karşı koyabilme yeteneğidir (Demirel ve başk., 2006:7).

Binet'e göre zekâ, kavrama, hüküm verme, akıl yürütme gibi karmaşık üst düzey işlemlerde kendini gösterir. Bireyin zekâsı çözümü yüksek zihinsel işlemler

gerektiren problem durumlarıyla karşı karşıya getirilerek ölçülebilir (Selçuk ve başk., 2004:2).

Fransız Joseph Gall’ın ortaya attığı frenolojinin dayandığı temel düşünce şudur: İnsanların kafatasları birbirinden farklılık gösterir. Bu da beynin şekli ve büyüklüğünde gözlenen farklılığın bir yansımasıdır. Beynin farklı bölümleri farklı işlevleri yerine getirir. Dolayısıyla insan kafatasını dikkatlice inceleyen bir uzman, onun zihinsel kuvvetleri ve zayıflıklarına ilişkin bir profil çıkarabilir (Gardner, 2004:15). Bu düşüncenin doğruluğu yapılan bilimsel araştırmalarla tartışılmış ve zekânın kafatasının büyüklüğü ile ölçülemeyeceği ispatlanmıştır. Ancak Fransız cerrah ve antropolog Pierre-Paul Broca, beynin belli bir bölümüyle belli bir zihinsel yetenek arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak Gall’ın tezini bir yönüyle desteklemiştir.

Zekânın ölçülebilirliğine ilişkin bu ilk araştırmaları takiben, 1904 yılında Fransız psikolog Alfred Binet ve bir grup arkadaşından ilk öğretim birinci kademesinde başarısız olma riski taşıyan öğrencilerin belirlenmesinde kullanılabilecek bir araç geliştirmeleri istendi (Gardner, 1999). Onların bu yöndeki ortak çabaları, ilk zekâ testlerini de doğurmuş oldu. Bu testler, daha sonra zamanla geliştirilerek başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere birçok ülkede yaygın olarak kullanılmaya başlandı. Bunun sonucu olarak da insan zekâsının objektif olarak ölçülebileceği ve zekâ seviyesinin de IQ puanı olarak bilinen tek bir sayıya indirgenebileceği görüşü günümüze değin birçok eğitimci arasında yaygınlaşarak kabul gördü (Saban, 2005:4).

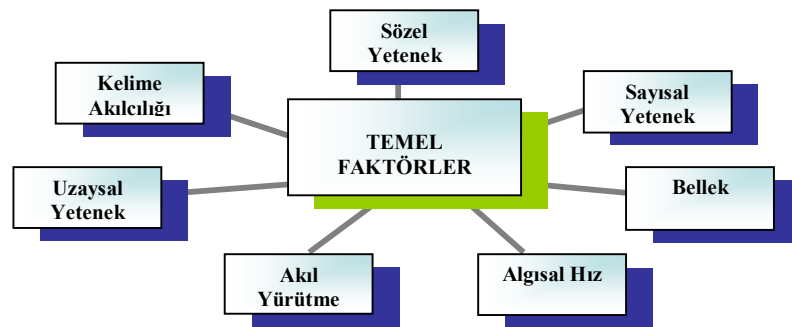
IQ testine bir örnek de günümüzde halen kullanılmakta olan Scholastic Aptitude Test (SAT)’tir. Bu test öğrencinin matematik, dil bilgisi, okuduğunu kavrama ve kelime bilgisi gibi yeteneklerini ölçmekte ve üniversite eğitimi için gerekli nitelikleri taşıyıp taşımadığını gösteren bir belge olarak kullanılmaktadır (Talu, 1999:164).

Zekâ testleri psikolojik testler arasındaki en eski testlerdendir. 20. yüzyılın başlarında Binet ve Simon tarafından geliştirilen testler, eğitimden

faydalanabilenlerin ortaya çıkarılmasını hedeflemiştir. Zamanla bu testler, çok geniş bir kullanımı olan bireysel zekâ testlerini meydana getirmiştir (Kline, 1993:171).

Başlangıçta zekâ testleri, çok çeşitli zihin fonksiyonlarını örnekleyecek test durumlarından oluşturulmuş, bireyin genel zihin gelişiminin bir göstergesi olacak biçimde heterojen bir yapıda düzenlenmişti. Ancak daha sonraları kullanılan zekâ testlerinin kapsamı incelendiğinde, bu testlerin zekâ envanterinin tüm niteliklerini değil, “dille” ilgili faktörler, “sayı” ile ilgili faktörler, bunlara bağlı “muhakeme” gibi faktörleri ölçtüğü, kapsam olarak homojen bir yapı gösterdiği anlaşılmıştır. Bu faktörler, genel faktörler olmak yerine daha çok okul başarısının talep ettiği zihinsel faktörlerdir. Bu nedenle “zekâ testi” terimi 1920’li yıllardan sonra, “Akademik Yetenek Testi” gibi daha dar kavramlarla ifade edilmiştir (Özgüven, 1994:23).

Genel olarak zekâ testlerinde kullanılan malzemeler sayısal, sözel, şekil-uzay içeriklidir. Sayısal malzemelerin tüm kültürler için ortak bir yapı sergilediği kabul edilebilir. Sözel kısımda kullanılan semboller ve kavramlar ise kültürden kültüre değişiklik göstermektedir. Şekillerde de farklılık olabilir. Bu nedenle bir kültür için geliştirilen zekâ testlerinin bir başka kültürde uygulanması olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Kültürler arası farklılığı elimine eden bir zekâ testinin geliştirilmesi oldukça güç görülmektedir (Ülgen, 1995:25).



Şekil 2.1

Klasik Zekâ Testlerinin Genel İçeriği

Klasik zekâ testlerine ilişkin verilen Şekil 2.1 incelendiğinde görülüyor ki bu testler tam anlamıyla insan zihninin niteliklerini ölçme noktasında yeterli değildir. Pek çok yeterliliğin tespitine imkan vermeyen zekâ testlerinin dayanağı olan zekâ tanımlarının değişime uğraması sonucu bu testlerde güvenilirliklerini yitirmiştir.

Günümüzde eğitim ve psikoloji alanındaki gelişmelerle birlikte bireylerin neler yapabildiğinden çok, neler yapabileceği düşünölmeye başlanmıştır. IQ testlerinin çocukların değerdendirilmesinde yeterli olmayacağı, onların potansiyel yeteneklerinin ortaya çıkarılması gerektiğı görüşü yaygınlaşmaktadır (Talu, 1999:164).

Literatürde zekâ tanımları konusunda tam anlamıyla fikir birliğı olmasa da Stenberg (1997) önerilen tanımlarda en yaygın unsurların;

- a. Yüksek düzeyde yetenekler (soyut akıl yürütme, zihinsel temsil, problem çözme ve karar verme),
- b. Öğrenme yeteneğı ve çevrenin isteklerini etkili bir şekilde karşılayabilme konusunda uyum olduğunu söylemektedir (Erkuş, 1998:31).

Yukarıda verdiğimiz tanımlar gibi zekâyâ ilişkin daha pek çok tanım yapılmıştır. Ancak fikir birliğı ile ortak bir tanıma ulaşılammıştır. Zekânın ne olduğu ve nasıl ölçölebileceğı konusunda ulaşılan bir sonucun olmaması, geleneksel IQ testlerinin birçok problem taşıması, farklı zekâ kuramların ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır.

Sperman'ın ileri sürdüğü iki faktör kuramına göre zekâ, bir genel yetenek ve bu genel yeteneğe bağılı olarak da diğerdere özel yeteneklerden oluşmaktadır. Bir zihinsel etkinlik için genel yetenek birinci, özel yetenek ise ikinci faktördür (Başaran, 1992:82). Bireyler sahip oldukları genel zihinsel yetenek yönüyle farklılık gösterirler. Bu nedenle zekâyı ölçmek demek genel yetenekleri ölçmek anlamına gelir.

Thorndike’a göre zekâ birbirinden ayrı faktörlerden meydana gelmektedir. Faktörler birbirlerinden bağımsızdırlar. Bu duruma göre genel bir zekânın sözü edilemez. Bir zihinsel problemin çözümünde birden fazla faktör yer almaktadır. Ölçme gibi pratik amaçlarla, birbirine benzeyen zihinsel işlerde çoğu zaman birlikte çalışan faktörleri gruplamak mümkün olabilir. Thorndike’ın bu görüşü Sperman’ın “g” faktörüne karşıdır. Zekânın birbirinden bağımsız faktörlerden oluştuğunu ileri sürmektedir (Demirel ve başk., 2006:9).

Zekâyı ilk kez kuramsal düzeyde inceleyen psikolog J.P.Guilford’dur. Zekânın sadece matematiksel ve dilsel boyutu olmadığını, birçok bileşenden oluştuğunu savunmuş ve bu amaçla çalışmalar yapmıştır. Guilford’un geliştirdiği zekâ testi, insanın bilişsel sisteminin yapısal bütünlüğü olduğu ve süreçlerle ilgili işlemlerin bireyden bireye farklılık gösterdiği görüşüne dayanır (Yılmaz, 2002: 1). Thorndike’ın ileri sürdüğü çok faktör kuramına farklı bir bakış açısı getiren Guilford, bireyin her zihinsel etkinlik alanında aynı ölçüde yeteneğe sahip olmayabileceğini belirtmiştir.

Thurstone’un “Grup Faktör Kuramına” göre zihinsel etkinlikleri gerekli kılan işler gruplandırılmıştır. Bu gruplarda toplanmış yeteneklerde bireysel farklılıklar vardır. Bireysel farklılıkların nedeni, kalıtım ve gelişimdir (Başaran, 1992:84).

Zekâ kuramları; psikometrik, gelişimsel, biyo-ekolojik ve çoklu yaklaşımlar olmak üzere dört ana grupta değerlendirilmektedir. Psikometrik yaklaşım öncelikle öğrenmenin sözel-dilsel ve mantıksal-matematiksel yolunu öne çıkarmaktadır. Bunun nedeni bu yaklaşımı benimseyen bilim adamlarının zekâyı nicel, tek ve bütünlük bir kavram olarak kabul etmeleridir.

Gelişimsel yaklaşımın önemli ismi olan Piaget “Uyum Kuramını” ortaya atmıştır. Bu kurama göre zekâ, bireyin çevresine uyum sağlama sürecidir. Uyum, organizma ve çevre etkileşimindeki dengeyle gerçekleşir. Her zihinsel etkinliğin amacı da dengeye ulaşmaktır. Ancak organizma ile çevre arasında tam ve sürekli bir denge kurulmamasına karşılık, bütün çabalar denge kurmaya yöneliktir. Birey, her

denge-sizlik durumunda dengeyi yeniden kurmak için etkinlikte bulunur. Piaget, zekânın işleyiş ve gelişimini biyolojik etmenlerle açıklamıştır (Toker ve başk., 1968:58-59).

Vygotsky'ye göre zihin gelişim Piaget'nin ileri sürdüğü gibi kendi başına oluşan bir süreç değildir. Çocuğun çevresindeki bireyler ona problem durumlarında yardımcı olur ve bazı bilgiler verir. Bu nedenle zekâ gelişiminin toplumsal yönü de vurgulanmalıdır. (Selçuk ve başk., 2004:6).

Biyo-ekolojik yaklaşım zekâyı tek faktör teorisi ile açıklamaktan ziyade farklı şekillerde açıklamaktadır. Ceci'nin zekâ ile ilgili olan biyo-ekolojik teorisi, bir tek bilişsel potansiyelin ya da bir “g” faktörünün olmadığını ileri sürer. Bunun yerine farklı sayılarda potansiyelin olduğunu iddia eder. Bilginin ve doğal yeteneğin ayrılmaz olduklarını, bununla birlikte ortamsal, biyolojik, üst bilişsel ve güdüsel değişkenlerin de zekâ kavramı içerisinde yer aldıklarını belirtmiştir (Selçuk ve başk., 2004:6).

Çoklu yaklaşımlar içinde ise Triarşik Zekâ Kuramı ile ÇZK yer almaktadır. Robert Sternberg zekâyı yeniden tanımlama noktasında yeni bir bakış açısı geliştirmiştir. Zekânın etkileşerek işleyen farklı bileşenlerden oluştuğunu, bireyin içsel ve dışsal dünyası ile deneyimlerinin zekâ ile ilişkili olduğunu savunmuştur. Şimdiye kadar yapılan zekâ tanımları içerik, yapı ve süreç boyutlarında gruplandırıldığında Sternberg'in tanımı “süreç” boyutundadır. Gardner bireylerde zekânın farklı türleri bulunduğunu ve her bir zekâ türünün içinde farklılaşan derecelerde yetenek bulunduğunu ileri sürerek “içerik” tanımlaması yapmıştır. H.J. Eysenck ise “yapı” boyutunda tanım yapan zekâ araştırmacılarına örnek verilebilir (Selçuk ve başk., 2004:7).

Öğrenme, öğrenilenden yararlanabilme, yeni durumlara uyabilme ve yeni çözüm yolları bulabilme yeteneği olarak nitelenen zekâ, artık tek bir tip ve tanımla açıklanmıyor. IQ seviyesi ne olursa olsun hangi alanda başarılı olacağınızı, zekâ tipiniz belirliyor. Yani kişinin zeki olup olmadığı değil hangi zekâ tipine sahip

olduğu önemli (Vural, 2005:224). Zekâya ilişkin çoklu yaklaşımlar, yıllarca hakimiyetini sürdüren ve insanların tek tip zekâya sahip olduklarını vurgulayan IQ anlayışının eksikliklerini göstererek zekânın anlaşılabilmesi için yeni bir pencere açmıştır. Bu nedenle günümüzde zekâya ilişkin çoklu yaklaşımlar önemsenmekte ve pek çok alanda uygulamaya konulmaktadır. Özellikle eğitim alanında eski zekâ anlayışını esas alan programlar yerine, yeni anlayışın kabullerinin ışık tuttuğu sistemlerin geliştirildiği gözlenmektedir.

Her insan farklıdır, tektir ve özeldir. Her insanın da insanlık kültürüne katkısı farklı yönlerdendir. Dünyanın en ünlü atletleri, en büyük müzisyenleri girdikleri IQ sınavlarından çok düşük puanlar almışlardır. Böylesine düşük IQ puanları ile bu insanlara zeki diyemiyorsak, onları kendi alanlarında bu denli başarılı kılan ne olabilir? Bu başarılı insanların zihinsel yeterliliği, farklı ilgi ve beceri alanları ile yeniden tanımlanabilir. Çünkü, her insanın kendini ifade ederken kullandığı dil farklıdır. Bir müzisyen kendini yaptığı bestelerle, bir tiyatrocunu kendini canlandırdığı rollerle ya da bir ressam çizgileriyle kendini ifade ederken farklı diller kullanır. Gardner'a göre insanların sahip oldukları çoklu zekâların her biri yaşamak, öğrenmek, problem çözmek ve insan olmak için kullanılan etkili birer araçtır (Mendi ve başk., 2004:56).

Gardner Zihin Çerçeveleri, ÇZK adlı kitabının önsözünde zekâya ilişkin kuramları;

1. Kaba Kuramlar
2. Standart Psikometrik Yaklaşım
3. Çoğullaştırma ve Hiyerarşi Yaratma
4. Bağlamlaştırma
5. Dağılımcı (Gardner, 2004:XIII-XIV) olarak gruplara ayırmaktadır.

Tablo 2.1
Zekâya İlişkin Geliştirilen Eski ve Yeni Anlayışların Karşılaştırılması

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

Tablo 2.1 incelendiğinde görülüyor ki yeni zekâ anlayışları eski anlayışın kabullerini tamamen reddetmektedir. Bireyin doğuştan kodlanan bir zekâya sahip olduğunu savunan ve zekânın niceliksel olduğunu ileri sürerek, insanları zekiler ve zeki olmayanlar olarak sınıflara ayıran eski anlayışın aksine yeni yaklaşımlar, zekânın kalıtım ve çevre faktörleriyle geliştirilebildiğini, çok yönlü olduğunu ve niceliksel olarak ifade edilemeyeceğini savunmaktadır.

Arthur Jensen (1980) ve Hans Eysenck (1981) gibi bazı akademisyenler Gardner'ın kuramına karşı olarak zekânın tekilliğine dayanarak, zekâyı beyni temel olarak ölçen psikometrik araçlara yönelmişlerdir. Thomas Bouchard ve meslektaşları Minnesota Üniversitesinde yaptıkları çalışmalar ile psikometrik zekânın kalıtıma bağlı olduğunu ileri sürmüşlerdir. Zekânın ölçülebilir ve tekil olduğuna yönelik inanç, günümüzde de kimi araştırmacılar tarafından benimsenmekte ve ispat edilmeye çalışılmaktadır.

Zekânın ne olduğuna ve nasıl geliştirilebileceğine ilişkin yapılan araştırmalar asırlardır devam etmektedir. Ortaya atılan farklı görüşler zekânın sırlarını çözme noktasında bir kilit daha açarken, elde edilen her bulgu farklı bilimsel alanlarda da araştırmaların ve uygulamaların yön değiştirmesine fırsat vermektedir. Bugün eğitim anlayışı da yenilenen zekâ kavramı gibi değişmekte ve öğrenci başarısını, eğitim kalitesini arttırmaya yönelik uygulamalara zemin hazırlamaktadır.

2.2. Çoklu Zekâ Kuramı ve Doğuşu

Beynin yapısı ve işleyişi üzerine yapılan araştırmaların geçtiğimiz yüzyılda hız kazanması ile bilimsel alanda pek çok yeni veri elde edilmiştir. Dr. Paul Mac Lean 1050'de üçlü beyin kavramını geliştirmiştir ve inan beyninin birbirinden farklı üç katmandan oluştuğu göstermiştir. 1981 yılında Dr. Roger Sperry beynin sol ve sağ yarı kürelerinin bilgiyi işleme sürecinde farklılıkları olduğunu ortaya koyan çalışmasını dünyaya duyurmuştur. Sol yarı kürenin bilgiyi daha doğrusal işlerken sağ yarı kürenin daha yaratıcı bir işlem gerçekleştirdiği tespit edilmiştir. Bilim adamlarının bulguları incelendiğinde görülmektedir ki oldukça karışık bir işleyiş yapısı olan insan beyni bununla beraber, çeşitli bölümlere ayrılmaktadır ve her bölümde farklı bedensel işleyişler ya da zihinsel faaliyetler idare edilmektedir. Bu bilimsel sonuçlar, Gardner'ın zekâyı çoğulcu bir anlayışla değerlendiren kuramını geliştirmesinde etkili olmuştur. Kendi içinde birçok bölüme ayrılan beyin nasıl bir bütündür, Gardner'a göre zekâ da çeşitli bölümlere ayrılmış bir bütündür.

Gardner, geleneksel zekâ anlayışlarını inceledikten sonra 1970’li ve 1980’li yıllarda bireylerin bilişsel kapasitelerini araştırmaya başlamıştır. Yeteneklerin örüntüsünü anlamaya, bilişsel veya duyuşsal kazaların etkisini belirlemeye uğraştığı araştırmalarının yanı sıra Harvard Üniversitesinde “Project Zero” adlı bir projede normal ve üstün yetenekli çocuklarla ilgili araştırmalar yapmış, bilişsel yeteneklerin gelişimini incelemiştir (Bümen, 2002:4). Projenin sayıtlısı “her çocuk, bir ya da birkaç alanda gelişim için potansiyele sahiptir” şeklindedir (Gardner, 1993:89).

Gardner, Piagetçi yaklaşım ve bilgi işlem yaklaşımlarını belli bir tür mantıkçı ya da dilsel çözüme odaklanarak biyolojiyi görmezden gelmekle suçlamakta ve semboller sistemi yaklaşımını desteklemektedir. Kendi ifadesi ile kuramının temeli olan çalışmasının amacı şudur: Harvard Project Zero’da meslektaşlarım ve ben, farklı sembol sistemlerinde gelişimin yapısını ayrıntılı bir biçimde açığa çıkarmaya çalıştık. Farklı sembol sistemlerinde belli bazı ortak süreçlerin varolup olmayacağını araştırdık; sembol sistemlerinin en iyi kendi gelişim çerçeveleri içinde anlaşılıp anlaşılamayacağı üzerinde durduk. Daha sonra Boston Veterans Administration Medical Center’da tümüyle farklı bir soru yönelttik. İnsanın çeşitli sembolik becerileri, beynin ne tür bir hasar görmesiyle yitip gidebilir? Gelişim psikolojisi ve nöropsikolojinin sunduğu bilgilerden hareketle, insanın sembolik işlevselliğinin yapısı ve örgütlenmesi konusunda daha doyurucu bir kavrayışa ulaştık. Amacımız sembol sistemlerinin “doğal türleri”; bir arada (ya da ayrı) duran sembol sistemleri aileleri olduğu, bunların insanın sinir sisteminde belli bazı biçimlerde yer alabileceği sonucuna varmaktı (Gardner 2004:38-39).

Gardner, ÇZK’nın temelinde, biyolojik ve kültürel boyutların yer aldığını savunmaktadır. Nörobiyolojik araştırmalar, öğrenmenin hücreler arasında sinaptik değişimlerin bir sonucu olduğunu göstermektedir. Değişik öğrenme türlerinin temel elemanları, beyinde bu transformasyonların gerçekleştiği belli alanlarında bulunmuştur. Böylece, değişik öğrenme ürünlerinin beynin değişik bölgelerinde gerçekleştiği düşünülmektedir (Talu, 1999:165).

ÇZK bilişsel bilim, gelişimsel psikoloji ve nörobilimden yararlanarak her bireyin zekâ düzeyinin otonom güçler ya da yetenekler tarafından oluştuğunu ve sekiz zekâ gücünün var olduğunu savunmaktadır. Zekâlar her zaman birlikte çalışırlar; ancak bu çok karmaşık yollarla gerçekleşir. Bir zekâ, dahiler ve (beyinden kaynaklanan) özürlü bireyler dışında her zaman birbiriyle etkileşim halindedir (Talu, 1999:166).

Gardner, yaptığı çalışmada şu üç ana soru üzerinde durmuştur:

1. Çocuk, genel güçleri gibi özel bir alandaki güce de sahip midir?
2. Farklı etkinliklerdeki performanslar arasında herhangi bir ilişki var mıdır?
3. Bir çocuğun bir alanda sahip olduğu güç, diğer alanlardaki performansını kolaylaştırıcı ya da zorlaştırıcı mıdır? (Gardner, 1993:94)

Christison ve Kennedy çalışmalarında, Gardner'ın zekâyı bir ya da daha fazla kültürel yapıda değeri olan bir ürüne şekil verme ya da problemleri çözme yeteneği olarak tanımladığını belirtmiştir (Christison; Kennedy, 1999:1).

Gardner'ın ÇZK'nın Thurstone, Thorndike ve Guilford hatta daha geniş açıdan bakıldığında Spearman tarafından ortaya atılmış eski bir görüş olduğu ortaya çıkmaktadır. Gardner standart IQ testlerini yetersiz bulan ve zekânın birden fazla boyutu olduğunu söyleyen ilk bilim adamı olmamakla beraber, onun Guilford'a kadar uzanan kuramcılardan farkı, ÇZK'da insan beyninin evrimine ve kültürel/toplumsal değerlerin farklılığına yer vermesidir (Yılmaz, 2001:2).

Kuramı bazı eleştiriler almış olsa da Gardner ÇZK ile zekâ konusuna farklı bir görüş açısı getirmiş ve bireyin çok yönlü gelişimini tartışmaya açmıştır. Armstrong ÇZK'nın dayandığı temel fikirleri şöyle özetlemektedir:

1. Her insan, çeşitli zekâ alanlarının tümüne sahiptir. Ancak her insanda var olan bu alanlar değişik düzeylerde olabilmektedir.
2. Her insan, çeşitli zekâ alanlarından her birini yeterli düzeyde geliştirebilir.

3. Çeşitli zekâ alanları, genellikle bir arada ve karmaşık bir yapıda çalışırlar (Gürkan, 2001:19).

Nöropsikoloji ve gelişim uzmanı Gardner ÇZK'yı ortaya atmadan önce pek çok bilimsel araştırmanın sonucundan faydalanmıştır. Bu çalışmalar sonucu insan beyninin farklı bölümlerden oluştuğu ve her bir bölümün özel işlevlere sahip olduğu gerçeği ortaya çıkmıştır. IQ'ya karşı ilk meydan okuyan, beynin farklı yarı kürelerden oluştuğu gerçeğini içeren teori "Split-Brain Theory"dir. Kaza ya da hastalık sonucu hasar görmüş beyinleri inceleyen Gardner, bir bölümü hasar gördüğünde çoğu kez tümüyle sağlıklı kalacak ölçüde birbirinden bağımsız çalışan ayrı ayrı yetenekler gözlemlemiştir. Onun araştırmalarına göre, beyin hasarlarından doğan zekâ bozuklukları üzerine elde edilen araştırma bulguları sonucunda, insanların beyinlerinin belli bir bölümü zarar gördüğünde bile, beynin kalan bölümü ile insanlar belli alanlarda performans gösterebilmekte ve yaşamlarına devam edebilmektedir.

Kaliforniya Üniversitesi eğitim uzmanlarından Dr. Tee'nin araştırmalarına göre insanoğlu yedi farklı beceri alanında kendini ifade etme olanağı bulmuştur. ÇZK teorisyeni Howard Gardner, Dr. Tee'nin çalışmalarından faydalanarak insanların gerçeği öğrenmesini ve fark edebilmesini sağlayan yedi farklı zekâ kavramını ortaya atmıştır (Eren Yavuz, 2001: 15).

Howard Gardner geleneksel zekâ teorilerinin bağlı olduğu iki temel varsayımı yıkmaktadır. Bunlar; zekâ tekildir ve zekâ niceliksel olarak ölçülebilir savlarıdır. Ona göre birey geleneksel anlayışa göre zeki olmayabilir; ancak mükemmel bir müzik yeteneğine sahip olabilir (Campbell, Campbell ve Dickinson, 1999: 15; Armstrong, 2000: 3).

1995 yılında doğa zekâsı, (doğadaki nesneleri tanıma ve sıralama becerisi) sekizinci zekâ olarak kabul edildi ve üzerinde çalışmalar sürmektedir (Yavuz, 2001: 13-15).

Armstrong’a göre zekâyı etkileyen dört etmen vardır (1998):

1. Biyolojik Nitelik: Bir bireyin genetiksel veya kalıtımsal olarak taşıdığı izler ile bu bireyin beyinde doğumdan önce, doğum sırasında ve doğumdan sonra meydana gelen tüm tahripleri kapsar. Örneğin, bir anne gebelik esnasında içki, sigara veya çeşitli uyuşturucu maddeleri kullanmaktaysa bu durum muhtemelen dana cenin halindeki çocuğun hassas bir şekilde gelişen sinir sistemini tahrip etmiş ve onun ileride tamir edilemez bir şekilde beynini zedelemiş olacaktır.

2. Kişisel Hayat Hikâyesi: 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 aracını alamayan yoksul bir ailenin çocuğu müziksel ritmik zekâ açısından geri kalabilir. Bir çocuk ressam olmak istediği halde, ailesi hukuk okumasını isterse çocuğun görsel zekâsının gelişimini engellemiş olacaklardır. Diğer yandan, sözel-dilsel zekâsının gelişimi için uygun bir zemin hazırlayacaklardır. Kırsal kesimde doğup büyüyen bir çocuk ise doğa zekâsı açısından daha çok fırsata sahip olacaktır.

3. Tarihsel ve Kültürel Özgeçmiş: Bir bireyin doğduğu ve büyüdüğü yer ve zamanla birlikte bu bireyin doğumdan sonra içinde yaşadığı toplumun çeşitli boyutlarındaki tarihsel ve kültürel gelişim ve değişimlerin doğasını kapsar. Sosyal etkinliklerin desteklendiği bir dönemde yaşayan bir çocuk bu konuda zengin fırsatlara sahip olacaktır. Sanatın yasak ya da ayıp olduğu bir toplumda dünyaya gelen çocuk ise bazı alanlar açısından sınırlı bir ortamla karşılaşacaktır.

4. Kristalleştirici ve Felce Uğraticı Deneyimler: Bir bireyin yeteneklerinin ve potansiyellerinin gelişiminde dönüm noktası sayılabilecek tecrübelerle “kristalleştirici deneyimler” bireyde var olan zekâ potansiyelini körelten, söndüren deneyimlere ise felce uğraticı deneyimler denilmektedir. Örneğin Einstein’a babasının manyetik bir pusula hediye etmesi onun uyuyan dehasını harekete geçirmiştir. Mozart’ın babası

kendi kariyerini hiçe sayarak küçük oğlunun yetişmesine kendini adanmış ve böylece başka bir deha ortaya çıkmıştır. Mozart müzikle uğraşırken babası ona “gürültü yapmaması” konusunda baskı kursaydı, bu felce uğraticı bir deneyim olacaktı. Yaptığı resmi öğretmenine gösteren çocuğa, öğretmeni arkadaşlarının içinde resmini beğenmediğini gösteren, rencide edici sözler söylerse o çocuk için bu felce uğraticı bir yaşantıdır (Saban, 2005:20-24).

Amstrong zekâların gelişmesinde avantaj ve dezavantaj yaratan çevresel etkenleri şu şekilde sıralamıştır:

- Kaynaklara ulaşma şansı
- Tarihsel kültürel etkenler
- Coğrafi etkenler
- Ailesel etkenler
- Durumsal etkenler (Vural, 2005:228).

Strenberg, “Succesfull Intelligence” adlı kitabında zekâyı etkileyen bazı etmenleri şöyle sıralamaktadır:

1. Çocukla esas olarak meşgul olan bakıcının ilgisi.
2. Keyfi cezalandırmadan kaçınma.
3. Çocuğun çevresinin ve zaman çizelgesinin organize olması.
4. Oyun materyallerinin sağlanabilirliği.
5. Çocuğun karşılaştığı günlük fırsatların çeşitliliği (Selçuk ve başk., 2004:22).

Gardner, zekânın sadece dilsel/sözel ve mantıksal/matematiksel zekâlara bağlı olmadığını daha sonra eklediği doğa zekâsı ile sekiz yönünün olduğunu savunarak, sadece matematik ve dilde başarılı olanların değil, müzikte, sporda, dansa, iletişimde, resimde başarılı olan ve aynı zamanda kendini iyi tanıyanların da zeki olduğunu belirtmektedir (Kaya, 2002: 22).

Zekâ ile ilgili araştırmaların öncülüğünü, Harvard Üniversitesi Bilişsel Araştırma “Proje 0”ın müdürü Dr.Harward Gardner yapmaktadır. Gardner ilk başta, bireyin belirlenebilen yedi zekâsı olduğunu söylemiş, daha sonra buna bir yenisini ekleyerek sayıyı sekize çıkarmıştır. Bu kesin bir sayı değildir, bu alandaki çalışmalar devam etmektedir. Gardner’ın sınıflaması şöyledir: 1-Sözel/Dil Zekâ, 2 Mantık/Matematik Zekâ, 3-Görsel/Uzamsal Zekâ, 4-Bedensel/Devimduyumsal Zekâ (Kinestetik), 5-Müzik/Ritim Zekâ, 6-Kişlerarası Zekâ, 7-Kişisel Zekâ, 8-Doğacı Zekâ (Küçükahmet, 2002:34-38).

ÇZK merkezinde, normal ve yetenekli çocukların bilişsel potansiyellerinin gelişiminin ve beyindeki hasarlardan doğan zekâ bozukluklarının incelendiği araştırmanın bir sonucudur. Gardner, bir insanın felç olduğunda beynin belirli bir kısmının hasara uğradığını ve beynin bu hasarı hangi kısmının yaptığını söylediğini ifade etmektedir. Müziksel yeteneğini kaybeden insanlar halen konuşabilmekte, dilsel yeteneğini kaybeden insanlar da halen şarkı söyleyebilmektedir. Bir yetenek kaybedildiğinde diğerleri korunabilmektedir. Öyleyse insanların tek bir zekâya sahip olmaları mümkün değildir. Bu Gardner’ı, sadece beyin araştırmaları dünyasına götüren bir anlayış değil aynı zamanda ÇZK’ya götüren neden olmuştur (Tarman, 1999: 13).

Gardner, zekânın dokuzuncu bir yönü üzerinde de çalışmalarını sürdürmektedir. Dokuzuncu zekânın varoluşla ilgili olduğunu düşünen Gardner buna “varoluş zekâsı” (existential intelligence) adını vermiştir. Ancak, çalışmaların nasıl bir sonuç ortaya çıkaracağı henüz belli değil (Demirel ve başk., 2006:15). Günümüzde Gardner, dokuzuncu zekâ alanını da kabul ettiğini bilimsel toplantılarda dile getirmektedir.

Bümen kuramın iki temel özelliğinin onu geleneksel anlayıştan ayırmakta olduğunu belirtmiştir. Bunlardan birincisi kuramın zekâ tanımı gerçek yaşamda problem çözmeye ve bir ürün elde etmeye yönelik olması ve niceliksel anlayışa bağlı bütüncül zekâ tanımının tersine ÇZK anlayışı bireylerin zekâlarını nasıl kullandıklarını anlamaya dayanmakta olmasıdır. İkincisi ise, zekânın çoğul olarak ele

alınmasıdır ve buna göre zekâların her biri ayırt edici bir sembol sistemine ve bilgiyi işlemede çeşitli yöntemlere sahip olmaktadır (Bümen, 2002: 7).

İnsan zekâlarını ve kombinasyonlarını fark etmemiz ve geliştirmemiz son derece önemlidir. Birbirimizden bu kadar farklı oluşumuz, hepimizin farklı zekâ kombinasyonlarına sahip olmamızdan kaynaklanmaktadır. Bunun farkında olursak hayatta karşımıza çıkan sorunlarla baş etmemiz kolaylaşır (Kaptan 2001: 47).

Yapılan araştırmalar sonucunda Gardner zekâyı ilgili bazı ölçütler ortaya koymuştur. Bu ölçütler, biyolojik köken, insan türünün evrenselliği, yeteneğin kültürel değeri, nörolojik temelin varlığı ve sembolik temsil yeteneğidir (Demirel ve başk., 2006:13).

Gardner, neden özellikle müziksel, görsel, bedensel veya sosyal gibi alanları sadece “yetenekler” veya “beceriler” olarak değil; fakat farklı “zekâ alanları” olarak kavramsallaştırdığını Weinreich-Haste 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 kullanırlar; çünkü, uzun yıllar boyunca ‘zekilik’, sadece sözel ve sayısal becerilerle sınırlandırıldı ve özdeşleştirildi. Eğer ben de ‘insanlarda yedi (veya sekiz) farklı yetenek vardır’ deseydim, birçok kimsenin de halihazırda sahip olduğu zekâ anlayışına farklı bir bakış açısı kazandırmamış olacaktım. Diğer yandan, bütün bu alanları ‘farklı zekâlar’ (zihnin farklı çerçeveleri) 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.” (Weinreich-Haste, 1985:48)

Gardner, insanın sahip olduğu zekâ potansiyeline ilişkin olarak yaptığı araştırmalar sonucu zekânın özelliklerini şu şekilde belirlemiştir:

1. Her insan, kendi zekâsını arttırma ve geliştirme yeteneğine sahiptir.
2. Zekâ, sadece değişmekle kalmaz, aynı zamanda başkalarına da öğretilebilir.

3. Zekâ, insandaki beyin ve sinir sistemlerinin birbiriyle etkileşimi sonucu ortaya çıkan çok yönlü bir olgudur.
4. Zekâ, çok yönlülük göstermesine rağmen kendi içinde bir bütündür.
5. Her insan, çeşitli zekâ alanlarının tümüne sahiptir.
6. Her insan, çeşitli zekâ alanlarından her birini yeterli bir düzeyde geliştirebilir.
7. Çeşitli zekâ alanları, genellikle bir arada ve belli bir uyum içinde çalışırlar.
8. Bir insanın her alanda zeki olabilmesinin birçok yolu bulunmaktadır (Saban, 2005:18-20).

ÇZK'yı ve getirilerini savunanlar olduğu gibi, bu kuramı reddeden ve eleştirilerde bulunan araştırmacılar da vardır. ÇZK'ya ilişkin eleştiriler şu ana başlıkları içermektedir:

1. Terminoloji: İnsanlara ait bazı becerilerin zekâ olarak adlandırılması büyük eleştiri almıştır.
2. Zekâlar Arasındaki Bağntı: Farklı zekâ alanlarına ilişkin yapılan testlerin sözel ya da mantıksal zekâ ile yanıtlanabiliyor olması, zekâ alanlarının ölçümü sırasında olumlu bir bağntı kurulmasına neden olmaktadır. Kuramının bu yönüyle eleştirilen Gardner, bütün zekâ alanlarını güvenilir şekilde ölçebilecek zekâ testlerinin oluşturulamadığını kabul etmekte; ancak bunun kuramı geçersiz kılmayacağına da dikkat çekmektedir.
3. Zekâ ve Tarz: ÇZK daha önce ortaya atılmış çoğulcu kuramların ve yetenek merkezli kuramların tekrarı olmakla eleştirilmiştir.
4. Zekâ Süreçleri: Zekâ ve zekâ süreçlerine ilişkin tanımlama yapmanın psikologların işi olduğunu ileri sürenlerce de ÇZK benimsenmemiştir.
5. Zekâ Testlerinin Günahlarını Tekrarlama: Klasik zekâ testlerini eleştiren çoklu zekâ yaklaşımlarının da insan zekâsını ölçmeye yönelik testler geliştirmiş olması, eleştiri oklarına tutulmasına sebep olmuştur.

Prof Dr. Ali Osman Özcan: “Aklına geleni yazıp çıkarına uygun diye “çoklu zekâ” fırtınası estirip ortalığı karartarak bilimsel diye bilime ihanet etmek, bilimsel ahlâka da aykırı bir davranıştır. Bilimsellik yerini siyasî ve kişisel çıkar sağlamaya

bırakmıştır. Zekâ, anlayış ve uyanıklık bilincinin üst seviyelerini ilgilendirir. Olay ve olguları çabuk anlama, keskin bir zihne sahip olma, zihindekileri düzenleme ve kullanma gücü vb. nitelikleri kapsayan zekâ kavramının içeriğini, zekâ biçimlerine dönüştürme becerisi kurnaz çıkarıcılara özgüdür.” diyerek yeni eğitim programlarımıza dahil edilen ÇZK’ya oldukça sert bir eleştiri getirerek, kuramın geçerli olmadığını sert bir dille ifade etmektedir (Özcan, 2008).

ÇZK’nın uygulanmasıyla ilgili ortaya konan olumsuz görüşler; zamanın yetmediği, Türkiye’deki ders programlarının yoğunluğu, değerlendirme sistemi ve sınıflardaki öğrenci sayılarının fazlalığı nedenlerine bağlanmaktadır. ÇZK’nın uygulamalarda bazı güçlükler doğurduğu ve bunların büyük ölçüde seviye, konu, ve zekâ alanı ilişkisini yeterince kuramamaktan kaynaklandığı ortaya konmuştur (Acat, 2009:13).

Bu ve benzeri eleştirilerin olmasına karşılık bireysel eğitim anlayışına geçişte, bu tür sıkıntıların olacağına ancak zamanla ve imkânların gelişmesi ile zorlukların aşılacak, eğitim-öğretimde istenilen hedefin yakalanabileceğine inanan büyük bir kesim bulunmaktadır.

2.3. Zekâ Alanları ve Özellikleri

Gardner, ÇZK ile zekâ kavramına daha geniş bir bakış açısı kazandırarak insanların sahip oldukları yetenekleri ve potansiyelleri ‘zekâ alanları’ olarak adlandırmıştır. Gardner’in zekâ alanlarını inceleyen pek çok kişi, bu kategorilerin (özellikle de bedensel, müzikal ve uzaysal zekâ alanlarının) niçin yetenek ya da beceri değil de zekâ olarak ele alındığını merak etmişlerdir. Gardner, insanlar arasında “çok zeki değil ama müthiş bir müzik yeteneği var” gibi konuşmalar geçtiğini belirterek her kategoriyi zekâ olarak vurguladığını belirtmektedir (Tuğrul ve Duran, 2003:225).

ÇZK'ya göre insanların sahip olduğu sekiz zekâ alanı bulunmaktadır. Bu zekâ alanları her bireyde farklı oranda gelişim göstermektedir. Bu nedenle öğretim ortamları tüm zekâ alanlarını kapsayan bir anlayışla düzenlenmelidir.

2.3.1. Sözel/Dilsel Zekâ

Dil insana iki önemli katkıda bulunur: Birincisi, birbirimizle iletişim kurmamızı sağlar (kişiler arası iletişim), ikincisi ise düşünmeyi başlatır veya sağlar (kişinin kendiyle iletişimi). Birincisi ile (kişiler arası iletişim ile) insanlar, birbirlerine fikirlerini, tutumlarını, duygularını, niyetlerini ve çeşitli konular hakkında bilgi iletirler. Bu yolla birbirlerini anlarlar, birbirleriyle geçinirler, grup kurabilirler ya da çeşitli konularda birbirlerine açık, kapalı mesajlar iletirler. Böylece dilin, ailelerin, arkadaşların, ekonomik, politik, dinsel kuruluşların temelini oluşturduğunu görmekteyiz (Kızıltepe, 2004:62).

Gardner, dilin insan zekâsının en önemli boyutu olduğunu söylemekte ve toplumsallık için vazgeçilmez olduğunu belirtmektedir. Söz dizimindeki ustalığın önemi ve başkalarını inandırma yeteneğine, belek kapasitesine, dilin bireyin kavradıklarını açıklama kapasitesine ve bunu yapmada öğrenmenin değerine, dilin bireyin kendisini analiz etmedeki önemine dikkat çekmektedir (Demirel ve başk., 2006:17).

Sözel-dilsel zekâ; kelimelerle düşünme ve ifade etme, dildeki kompleks anlamları değerlendirme, kelimelerdeki anlamları ve düzeni kavrayabilme, şiir okuma, mizah, hikâye anlatma, gramer bilgisi, mecazî anlatım, benzetme, soyut ve simgesel düşünme, kavram oluşturma ve yazma gibi karmaşık olayları içeren dili üretme ve etkili kullanma becerisidir (Vural, 2005: 238).

Armstrong'a göre (1994:2), sözel-dilsel zekâ, konuşma ve yazma dilinde kelimeleri etkili bir biçimde kullanma kapasitesini belirtir.

Bellanca'ya (1998: 16) göre sözel-dilsel zekâsı güçlü olan bir birey, dil gelişiminin en üst düzeyinde kendini ifade edebilir ve dil tekniklerini iyi kullanır. Sözel zekânın değeri, okumayı, dil sanatlarını ve diğer içeriklerde kavramayı ölçerek ortaya çıkar.

Dil, insan zekâlarının en üstün düzeyi diyen Gardner, dilin önemli olan dört unsuruna dikkat çekmektedir: Dili kullanabilme becerisi, dilin şifre potansiyeli, dilin açıklama rolü, dilin dil üstü analizleri yapma becerisidir. Gardner'a göre sözel-dilsel zekânın dört ana elemanı vardır: Ses bilgisi, söz dizimi, anlam ve pragmatik (Selçuk ve başk., 2004:44).

Zekâ ile ilgili olarak geliştirilen kriterler açısından, sentaks ve fonolojinin dil zekâsının çekirdeği olduğunu, semantik ve pragmatiğin başka zekâlardan veriler (mantıksal- matematiksel zekâ ve insanlar arası ilişki zekâsı) gerektirdiğini söyleyebiliriz (Gardner, 2004:112).

İnsan zekâsının en gelişmiş ayağı olarak kabul edilen sözel zekâ, görsel okuma ile eşleştirildiğinde uzamsal zekâyâ daha yakın durmaktadır. Oysa dilsel zekâ karmaşık bir yapıya sahiptir ve diğer zekâları da kapsayan bir özelliği mevcuttur.

Sözel/dilsel zekânın özündeki kapasiteler şunlardır; (1) düzeni ve sözcüklerin anlamını kavrama, (2) açıklama, öğretme, öğrenme, (3) mizaha dayalı anlatım, (4) yazılı ya da sözlü olarak etkili hitabet, ikna ve güdüleme yeteneği, (5) hatırlama ve geri getirme, (6) metalinguistik (dili araştırma için kullanabilme yeteneği), analiz (Bümen, 2002: 10).

Sözel-dilsel zekâ alanı için kullanılabilecek öğretim stratejileri; hikâyeleştirme, beyin fırtınası, ses kayıt cihazı, günlük tutma, yayınlamadır (Saban, 2005; 106-109).

Sözel-dilbilimsel zekânın temele alındığı bir öğrenme ortamında öyküler oluşturma, tamamlama, bir konuda söylev verme, yeni sözcükler öğrenme ve

kullanma, kelime oyunları yaratma ve oynama, gazete, kitap, dergi okuma, görüşme yapma etkinlikleri ağırlıklı olarak kullanılabilir. Dinleme becerileri de bu zekâ boyutundaki diğer önemli bir parçadır. Öğretmenler dinleme konusunda iyi bir model olmalı, öğrenci ve kaynak kişileri sınıfta dikkatle dinlemesi konusunda onlara yol gösterici olmalıdır (Demirel ve başk., 2006:73).

2.3.2. Mantıksal/Matematiksel Zekâ

Klasik zekâ anlayışının özünde sözel ve matematiksel zekâ yatmaktadır. Karmaşık insan zekâsını açıklamada tek yönlü bir yaklaşımın yetersiz olacağını savunan Gardner, mantıksal zekâyı bir temel zekâ olmaktan çok diğer zekâ alanları gibi gelişim gösteren bütünün bir parçası olarak değerlendirmektedir.

Matematiksel zekâ belli türde problemleri ele almaya uygun bir yetkinliktir. Ancak hiçbir biçimde, diğer zekâlardan üstün değildir (Gardner, 204:238).

Saban'a (2005:8) göre mantıksal-matematiksel zekâ, bir bireyin bir matematikçi, bir vergi memuru veya bir istatistikçi gibi sayıları etkili bir şekilde kullanılabilmesi ya da bir bilim adamı, bir bilgisayar programcısı veya bir mantık uzmanı gibi sebep-sonuç ilişkisi kurarak olayların oluşumu ve işleyişi hakkında etkili bir şekilde mantık yürütebilmesi kapasitesidir.

Mantıksal/matematiksel zekâ; sayılarla düşünme, hesaplama, sonuç çıkarma, mantıksal ilişkiler kurma, hipotezler üretme, problem çözme, eleştirel düşünme, sayılar, geometrik şekiller gibi soyut sembollerle tanışma, bilginin parçaları arasında ilişkiler kurma becerisidir (Vural, 2005:241).

Bu zekâ bireyin matematiksel hesap yapma, mantıksal düşünme, sayıları etkili kullanma, sebep sonuç ilişkisi kurabilme, problemlere bilimsel çözümler üretme, kavramlar arasındaki ilişkileri ayırt etme, sınıflandırma, tümevarım, tündengelimci akıl yürütme, benzerlik ve ilişkileri belirleme, hesaplama, hipotez test

etme, benzetmeler yapma gibi davranışlarını kapsar (Campbell and another, 1996:35).

Mantıksal-matematiksel zekâ, bilimsel hipotezi sınıflandırma, öngörü, öncelik verme ve oluşturma, neden-sonuç ilişkilerini anlama becerilerini içerir. Akıl yürütme becerileri, çok geniş alanlara uygulanabilir: Fen bilimlerinde, sosyal çalışmalarda, edebiyatta ve diğer alanlarda (okuma ve yaratma, yabancı dil öğrenme, model inşa etme, internet kullanma ve müzik notalarını öğrenme gibi) kullanılır. Küçük çocuklar bu zekâ özelliğini somut işlemlerle uğraşırken, sayı ve birebir eşlemeyi kavrarırken kullanırlar. Sembolik dil ile somut düşünceden, formüller ve denklemlerle çalışarak temsilî düşünceye ilerler ve mantık dünyasını soyutlaştırmayı öğrenirler. Sıralama, analiz ve yaklaşık olarak hesaplama (kestirim) birçok okul programlarında öğretilir ancak öğrenmenin aktif olması gereklidir (Bellanca, 1998:28).

Bu zekâ, insan ilişkilerindeki çatışmaların çözülmesi, psikolojik sorunlarla baş etme, mutlu olma, iş başarısı, doğru seçim yapma, eleştirel düşünme gibi birçok hayatî konuda etkilidir (Selçuk ve başk. 2004: 49).

Mantıksal-matematiksel zekâsı kuvvetli olan bir öğrenci, olayların işleyişi hakkında çok soru sorar. Matematik dersini çok sever. Mantıksal bulmacaları çözmeyi ve satranç gibi stratejik oyunları oynamayı çok sever. Matematiksel hesaplama oyunlarını oynamayı çok sever. Bilgisayar oyunlarını ilginç bulur. Yaştlarına kıyasla soyut düşünebilme veya sebep-sonuç ilişkisi kurabilme kabiliyetleri çok iyi gelişmiştir. Makinelerin nasıl çalıştığına dair çok soru sorar (Seber, 2001:21).

Mantıksal-matematiksel zekânın özünde; (1) soyut yapıları tanıma, (2) tümevarım yoluyla akıl yürütme, (3) tündengelim yoluyla akıl yürütme, (4) bağlantı ve ilişkileri ayırt etme, (5) karmaşık hesaplamalar yapma, (6) bilimsel yöntemi kullanma gibi kapasiteler yer almaktadır (Bümen, 2002).

Matematiksel zekâsı gelişmiş birey, öğrenmede daha çok keşifler, düşünme, tümevarım ve problem çözmeden yararlanırlar. Neden-sonuç ilişkilerini çok iyi kurar. Somut cisimleri soyut sembolik ifadelere dönüştürebilir. Mantıksal problem çözümlerinde başarılıdır. Hipotezler kurar ve sınar (Vural, 2005:242).

Bu tür zekâyâ sahip insanlar, mantık kurallarına, neden-sonuç ilişkilerine, varsayımları oluşturmaya ve sorgulamaya ve bunlara benzer soyut işlemlere karşı çok hassas ve duyarlıdırlar. Mantıksal-matematiksel zekâsı güçlü olan bireyler, nesneleri belli kategorilere ayırarak, olaylar arasında mantıksal ilişkiler kurarak, nesnelerin belli özelliklerini niceliksel olarak sayısallaştırarak ve hesaplayarak ve olaylar arasındaki birtakım soyut ilişkiler üzerinde kafa yorarak en iyiyi öğrenirler (Saban,2005:43-44).

Günümüzdeki “matematiksel okur-yazarlık” fikri, matematiğin disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınmasını ön görmektedir. Öğrencilerdeki mantıksal-matematiksel zekâ alanının gelişimini destekleyen öğretim stratejileri arasında şunlar sıralanabilir: Ölçme ve hesaplama yapma, sınıflandırma, Benzerlik nedir? Fark nedir?, sokratik sorgulama, bilimsel düşünme mantığı (Saban, 2005:110-116).

2.3.3. Görsel/Uzamsal Zekâ

Uzamsal zekâ görme duyusu ile ilişkilidir ancak; kör olan bir insanda dahi gelişim göstermesi görsel dünyayla doğrudan bir ilişkisi olmadığını göstermektedir. Bu zekâ alanının ana elemanı, zihinde imajlar kurmaktır. Görme duyusunun sağladığı imkanlar zihnin ulaşabildiği şeyler olmakla kalmazlar, zihnin işlemesi için zorunludurlar da (Arnheim, 2007:34). Görsel algı, niteliklerin, nesnelerin, olayların imgelerini sağlayarak kavram oluşumuna zemin hazırlarlar. Gözlerin doğrudan ve anlık aldığı uyarının çok ötesin uzanan zihin, bellek yoluyla erişilen geniş imgeler alanında iş görmekte ve bütün bir hayat deneyimini bir görsel kavramlar sistemi olarak örgütlemektedir (Arnheim, 2007:326).

Görsel/ mekansal/ uzamsal zekâ; resimler, imgeler, şekiller ve çizgilerle düşünme, üç boyutlu nesneleri algılama ve muhakeme etme becerisidir (Vural, 2005:245).

Görsel - uzamsal zekâ renklerin, uzunlukları, şekilleri, formları, yüzeyleri ve öğelerin arasında var olan ilişkileri içerir (Armstrong, 1994:2).

Uzaysal zekâ, resimlerle, şekillerle düşünebilme, görsel dünyayı algılayabilme, şekil, renk ve dokuları zihninin gözleriyle görebilme ve bunları sanatsal formlara dönüştürebilme yeteneğidir (Yavuz, 2002: 109).

Uzamsal zekânın özü görsel dünyayı doğru biçimde algılamak, başlangıçtaki algı üzerinde değişim ve dönüşümler yapabilmek, görsel deneyimi fiziksel uyarıcının yokluğunda dahi yeniden üretebilmektir (Gardner, 2004: 246).

Gardner, görsel-uzamsal zekâ alanının ana elemanları olarak üç yetenek ileri sürer. Bu yetenekler şunlardır:

1. Nesneleri doğru bir şekilde algılamak.
2. Bir nesneyi uzayda hareket ediyor gibi hayal ederek ya da başka birinin perspektifinden resimleyerek yönlendirmek.
3. Birinin algılarını iki ya da üç boyutlu somut örnekler halinde transfer etmek (Selçuk ve başk., 2004:53)

Bu zekânın temelindeki anahtar duyu, görme duyusu ve buna bağlı olarak şekiller tasarlama ve zihinde resimler yaratma yeteneğidir. Aşağıdaki liste görsel-uzamsal zekânın göstergelerini sıralamaktadır:

1. Fikir ya da düşünceleri ifade etmek için boya, kil, renkli ve keçeli kalemlerle çalışma
2. Düş kurma
3. Görsel detaylarla ilgilenme

4. Ayrıntıları inceleme
5. Tasarım yapma
6. Mimari, heykel, resim, grafik gibi alanlara ilgi duyma
7. Yön tayini yapabilme
8. Ayrıntılı tasvirler yapabilme
9. Perspektifi algılama, üç boyutlu düşünme
10. Zihinde haritalar oluşturma (Demirel ve başk., 2006:30).

Görsel-uzaysal zekâ, bir insanın bir avcı, bir izci ya da bir rehber gibi görsel ve uzaysal dünyayı doğru bir şekilde algılaması veya bir dekoratör, bir mimar ya da bir ressam gibi dış dünyadan edindiği izlenimler üzerine değişik şekiller uygulaması kapasitesidir (Saban, 2005:44).

Gardner'a göre, Görsel / uzamsal zekâyâ sahip öğrenciler şu davranışları gösterir (1999: 41):

- Net zihinsel imaj gördüğünü söyler.
- Harita çizelge ve şemaları rahatlıkla okur.
- Yaşıtlarından daha hayalcidir.
- Sanat etkinliklerinden zevk alır.
- Görsel gösterimleri sever.
- Boz yap ve yolunu bul oyunlarını sever.
- Okurken kelimelerden çok resimlerden öğrenir.
- Sayfaları dalgınca resimler.

Gelişim çizgisini giderek daha soyut düzeye taşıyan mantıksal-matematiksel bilgilerin tersine, uzamsal zekâ temelde somut dünyaya, nesneler dünyasına ve nesnelerin dünyadaki konumlarına bağlıdır. Belki bu zekânın (kalıcılığının) bir sebebi de budur (Gardner,2004:292).

Bu zekâ, resimler ve imgeler zekâsı veya görsel dünyayı doğru olarak algılama ve kişinin kendi görsel yaşantılarını yeniden yaratma kapasitesidir. Şekil,

renk biçim ve dokunuşu ve bunları somut ürünlere dönüştürme yeteneklerini içerir. Bu zekâ özelliği duygusal motor algının keskinleşmesi ile başlar. Göz, renk, şekil, biçim, dokunuş, derinlik, boyut ve ilişkilerini ayırıştırır. Zekâ gelişirken el-göz koordinasyonu, ince hareket kontrolü ile kişinin algılanan şekil ve renkleri çeşitli ortamlarda yeniden üretmesini sağlar. Mimarlar, heykeltıraşlar, ressamalar, dekoratörler, bahçıvan, grafik tasarımcılar uzamsal zekâlarını en üst düzeyde kullanırlar (Demirel 2000,150).

Görsel zekâsı gelişmiş öğrenciler, harita, tablo ve diyagramları anlayabilir. Sanat ve proje aktivitelerini, görsel sunuşları sever. Okurken kelimelerden çok resimlerden anlar. Tasarım, çizim ve görsellikten zevk alır. Öğrenmede daha çok sanat, video, filmler, bulmacalar ve haritalardan yararlanır. Kolaylıkla yön bulma becerisine sahiptir (Vural, 2005:245).

Görsel-uzaysal zekâ alanı için öğretim stratejileri:

1. Zihinde Canlandırma: Bu stratejinin uygulanması, öğrencilerin kendi zihinlerindeki “yazı tahtalarını” yine kendi zihinlerinin bakış açısıyla oluşturmalarını sağlar.
2. Renklendirme: Öğretmenler renkleri kendi öğretimsel sunuları sırasında belli ilişkileri, kuralları veya kategorileri vurgulamak için kullanabilirler.
3. Görsel Metaforlar: Görsel bir metaforla, bir fikri veya düşüncüyü görsel bir imge ile benzerlikler kurarak açıklamaya çalışılır.
4. Zihin Haritaları: Belli bir konu, olgu veya probleme ilişkin öğrenciler tarafından geliştirilen ilişkilerin zihinsel modellerini görselleştirmektedir.
5. Grafiksel semboller: Bu strateji, basit olarak, bir öğretmenin öğrettiği kavramları bir grafiksel sembole görselleştirmesini gerektirir (örneğin, sütun grafiği, zaman çizelgesi) (Saban, 2005:117-120).

Kitaplar, ders kitapları, öğretmen kitabı, alıştırma kitabı, yazı tahtaları kara tahta pazen tahta manyetik tahta, bülten tahtası, resimler düz resimler çizgi resim, flaş kartlar, figürinler, duvar resimleri, levhalar, afişler gerçek eşyalar ve modeller

projektörleri grafikler, opak projektörü, tepegöz, slayt projektörü, slaytları film şeridi projektörü ve film şeridi öğretimde kullanılan görsel-işitsel araçlar içinde yer almaktadır (Küçükahmet, 2005:272).

Yapılan araştırmalar sınıflarda yer alan görsel uyarıcıların bellekte kalıcı izler bıraktığını ortaya koymuştur. Bu nedenle duvara asılan poster, tablo v.b. gibi görsel materyaller ile bireylerin öğrenmeleri daha anlamlı bir şekilde gerçekleşmektedir (Demirel ve başk., 2006:94).

2.3.4. Müziksel/Ritmik Zekâ

Gardner'ın ortaya attığı zekâ boyutları içerisinde en çok tartışma yaratan müzikal-ritmik zekâdır. Tartışma daha çok müzikal-ritmik zekânın zekâ boyutları içerisinde tanımlanmasının doğru bulunmamasından kaynaklanmaktadır. Eleştirilerin temelinde bunun bir zekâ boyutu değil bir yetenek olmasıdır. Gardner'ın savunması ise kuramın mantığı ile çelişmemektedir. Gardner kuramda zaten yetenek ya da zekâ boyutu ayrımı üzerinde durmaktan daha çok bireysel farklılıklar ve bu farklılıkların değerine vurgu yapmak istemiştir (Demirel ve başk., 2006:101).

Müziksel-ritmik zekâ, bir kişinin bir besteci, müzisyen ya da bir şarkıcı gibi müzik formlarını algılaması, ayırt etmesi ve ifade etmesi yeteneği olup, bu zekâ alanı bireyin müziksel olarak düşünmesi ve belli bir olayın oluş biçimini, seyrini veya düzenini müziksel olarak algılaması, yorumlaması ve iletişimde bulunması olarak tanımlanabilir (Saban, 2005:10).

Gardner'a göre, Müzikal / ritmik zekâyâ sahip öğrenciler şu davranışları gösterir (1999: 41):

Detone müziği tanır.

Melodileri hatırlar.

Koroda söyler veya bir enstrüman çalar.

Ritmik şekilde konuşur veya hareket eder.

Gardner, insanlarda müziksel zekânın ilk önce ortaya çıktığını ve gelişim gösterdiğini belirtmektedir. Ritmik zekâ ile diğer zekâ alanlarının ilişkisine dayanarak öğretimde müziğin kullanılması gereğine vurgu yapmaktadır.

Öğrencilerin müzikal bir öğrenme ortamından yarar sağlamaları için edilgin olarak fon müziği dinlemelerinin yanında etkin bir konuma geçmeleri de gerekir. Bunun için dikkatlerini müziğin kendisi üzerinde yoğunlaştırmaları gerekmektedir. Bu amaçla öğretmenin müzikal besteleri, nitelikleri ve kendileri üzerinde bıraktığı etkiyi tartışmak için öğrencileri yönlendirmesi yararlı olacaktır (Demirel, 2002:113).

Müziksel zekâyâ yönelik etkinlikler arasında, sözcükler ile küçük besteler oluşturma, müzikle ilgili bilgisayar yazılımı, fon müziği, ses efektleri kullanma, çalışırken müzik dinleme, matematikle ilgili şarkılar söyletme sayılabilir (Selçuk ve diğerleri, 2004: 60).

Müziksel-ritmik zekâsı güçlü bir öğrencinin müziğe olan ilgisi, tarih derslerindeki bilgileri öğrenmede bir araç olarak kullanabilir. Öğrencilerimizden, öğrendikleri bilgileri dörtlüklere dönüştürmesini ve onlardan bir şarkı hazırlamasını istediğimizde, bu işi zevkle yapacak, kendi hazırladığı şarkıyı unutmayacağından, şarkının sözlerindeki bilgileri de bu yolla çok daha kalıcı öğrenmiş olacaktır (Mendi, Toktaş ve Karabıyık, 2004:569). Bu yaklaşım bütün derslerin öğretiminde etkin olarak kullanılabilir.

Müziği öğretim programına entegre etmeye başlama aşamasında öğretmenlere yardımcı olabilecek öğretim stratejiler; ritimler, melodiler ve şarkılar, müziksel koleksiyonlar, hafıza müziği, müziksel ton ve duygusal müziktir (Saban, 2005: 120-122).

2.3.5. Bedensel/Kinestetik Zekâ

Bedensel-duyu devinimsel zekâ, karşılaşılan bir problemi çözmek ya da bir ürün meydana getirmek için vücudun bütünsel ya da vücut kaslarının özel bir alandaki kullanımındaki yeteneğe işaret eder. Bu zekânın, nesneleri becerili bir biçimde tutma ve vücut hareketlerini kontrol etmede etkili bir rolü vardır. Zihin-kas koordinasyonundaki üstün başarı bu zekâ boyutunun en belirgin özelliğidir (Demirel ve başk., 2006:25).

Bedensel-kinestetik zekâ; hareketlerle, jest ve mimiklerle kendini ifade etme, beyin ve vücut koordinasyonunu etkili bir biçimde kullanabilme becerisidir (Vural, 2005:247).

Gardner'a göre, bedensel / kinestetik zekâyâ sahip öğrenciler şu davranışları gösterir (1999:41):

Bir veya birden fazla spor dalında başarılıdır.

Uzun süre oturunca kıpırdanır, elini ayağını sallar.

Bir şeyleri parçalayıp tekrar birleştirmeyi sever.

Yeni şeyleri eller.

Kendini tiyatrovari şekilde ifade etmesini sever.

Bedensel zekânın özündeki kapasiteler şöyle sıralanabilir: Vücut hareketlerini kontrol etme, önceden planlanmış vücut hareketlerini kontrol etme, bedeninin farkında olma, zihin ve beden arasında güçlü bir bağ kurma, pandomim yetenekleri, bedeni tümüyle iyi kullanma (Bümen, 2002: 14).

Öğrenme ortamında kinestetik zekâ öğrencileri bir konuyu materyaller üzerinde çalışarak, göstererek, parçalara ayırarak, bütünler oluşturarak, yaparak, deneyerek, yeni yapılar oluşturarak öğrenirler ve bu öğrencilerin bazı zayıf yönleri ise okumayı çok sevmemeleri, uzun süre oturmaktan hoşlanmamaları, kendi öğrenme

tarzlarına uymayan konuları algılamakta zorlanabilmeleri olarak sıralanabilir (Yavuz, 2004:32).

Bedensel-duyu devinimsel zekâ vücut ile zekâyı fiziksel bir performansta birleştirir. Bu performansta zamanlama ve düşüncüyü harekete geçirme önemlidir. Bu gelişmiş bedensel zekâyı dansçılar, sporcular ve aktörlerde baskın bir şekilde görebiliriz (Demirel ve başk., 2006:26).

Bedensel zekânın öğrenme yolu; zihinle bedeni birleştirerek, mimiklerle, vücudu geliştirerek, dokunarak, dans ederek, üç boyutlu tasarımlar oluşturarak öğrenmedir. Gezi-inceleme-model/maket yapma gibi fiziksel aktivitelere katılım bu zekâsı gelişmiş öğrenciler için zevkli etkinliklerdir (Vural, 1995:249).

2.3.6. Sosyal/Kişiler Arası Zekâ

Hayattaki başarıyı etkileyen en önemli etkenlerden biri kişiler arası zekâdır. Tek başına IQ hayattaki başarıyı açıklamakta oldukça yetersizdir. Zira çok üstün zekâlı olmakla ortalama zekâyı sahip olmak, hayattaki başarı açısından bir fark yaratmamaktadır (Selçuk ve başk., 2004:72). Kişisel zekâ, temelde bireyin kendi duygularını araştırıp öğrenmesiyle ilgilidir; kişiler arası ilişkiler zekâsı ise dışarıya yönelir; başkalarının davranışlarına, duygularına ve motivasyonlarına (Gardner, 2004:346).

İnsanlarla ilişkisi kuvvetli olmayan bir bireyin, üstün zekâlı olması onun yaşamında bir önem ifade etmeyecektir. Çünkü kişiler arası ilişkiler yaşamımızın merkezini oluşturan ve sosyal hayatımızı düzenleyen unsurlardır. Bu sebeptendir ki, bence Gardner'ın kuramında en önemli zekâ alanı sosyal zekâdır.

Kişiler arası ilişki zekâsının en basit biçimi, küçük bir çocuğun çevresindeki insanlar ve onları ruh halleri arasındaki farklılıkları görebilmesidir. En gelişmiş biçimindeyse, becerikli bir yetişkinin birçok bireyin niyetini ve arzusunu okuduğunu-

bunlar gizli olsa bile ve bu bilgiye dayanarak hareket ettiğini görürüz (Gardner, 2004: 344).

Sosyal zekâ, insanlarla birlikte çalışılabilme, sözel ve bedensel zekâ dilini etkili bir biçimde kullanarak çok farklı karakterlere sahip insanlarla kolaylıkla iletişim kurabilme, insanları yönetebilme, onlarla uyumlu çalışabilme ve insanları ikna edebilme becerisidir (Yavuz, 2002:160).

Bir başka tanıma göre, sosyal-kişiler arası (Interpersonal) zekâ; grup içinde işbirlikçi çalışma, sözel ve sözsüz iletişim kurma, insanların duygu, düşünce ve davranışlarını anlama, paylaşma, ifade edebilme, yorumlama ve insanları ikna edebilme becerisidir (Vural, 2005:253).

Sosyal/kişiler arası zekânın özünde; (1) insanlarla sözlü ya da sözsüz iletişim kurma, (2) bir bireyin ruhsa durumunu, duygularını okuma, (3) grupta işbirliği içinde çalışma, (4) karsıdaki kişinin bakış açısıyla dinleme, (5) empati kurma, (6) sinerji kazanma ve yaratma (bir grup çalışmasında elde edilen ürünün tek tek bireyin eseri değil, grubun gücünün ürünü olduğuna inanmayı ve bu yönde çaba harcamayı ifade eder) kapasiteleri vardır (Bümen, 2002).

Sosyal-kişiler arası zekâsı güçlü olan bir öğrencinin bazı özellikleri şunlardır:

1. Arkadaşlarıyla ya da akranlarıyla sosyalleşmeyi çok sever.
2. Grup içerisinde doğal bir lider görünümündedir.
3. Problemi olan arkadaşlarına her zaman yardım eder.
4. Dışarıda iken kendi basının çaresine bakabilir.
5. Başkaları ile birlikte ders çalışmayı veya oyun oynamayı çok sever.
6. En az iki veya üç yakın arkadaşı vardır ve onları sık sık arar.
7. Başkaları daima onunla birlikte olmak ister.
8. Başkalarına selam verir, onların hatırlarını sorar ve onları önemser.
9. Empati yeteneği çok iyi gelişmiştir.
10. Bir şeyi başkalarıyla işbirliği yaparak, onlarla paylaşarak ve onlara öğreterek öğrenmeyi sever (Saban, 2005: 13).

Okullarda sosyal zekâ gelişim ortamlarının oluşturulmasında ciddi çalışmalar yapılmaktadır. Okullarda gerek ders içi ortamlar gerekse de öğrenci ile birlikte olunan her an, paylaşılan her zaman dilimi sosyal zekânın gelişimi için önemli bir fırsattır. Farklı kişilerin bir arada olduğu sınıflarda “biz ruhu” nu oluşturabilmek sosyal zekâ öğrenme ortamlarının oluşumuna örnektir. Grup etkinlikleri, ikili çalışmalar, sosyal zekâ öğretim araçları arasındadır. Her sınıf öğretmeninin etkili grup oluşturabilme yeteneği olmalıdır. Bir sosyal zekâ yeteneği olan “liderlik” öğretmen tarafından tespit edilip bu becerinin geliştirilmesi sağlanmalıdır. Bunun için öğrenme ortamlarında her öğrenciye kendini ifade edebilme fırsatı tanınmalı, zaman zaman sınıf başkanlığı görevi verilmelidir (Burma, 2003, 20).

Sosyal zekânın öğrenme yolu, sinerji oluşturarak, sempati kurarak, işbirliği yaparak, kaynaşarak, iletişim kurarak öğrenmedir (Vural, 2005:255).

Sosyal zekâ alanı güçlü olan öğrenciler, en iyi olarak işbirliğine ve etkileşime dayalı öğrenme etkinliklerinde öğrenirler. Aşağıdaki öğretim stratejileri, öğrencilerin bir gruba ait olma ve diğerleri ile ilişkili olma ihtiyaçlarını karşılamak için öğretmenlere yardım edebilir:

1-Fikir paylaşma çiftleri: Öğrencilerin belli bir ders, konu, olay, film veya gösteri öncesinde, esnasında ya da sonrasında fikirlerini paylaşmak ve birlikte çalışmak için bir araya getirilmiş ikili gruplardır (Harmin, 1994).

2-Eşli okumak: İki öğrenci dönüşümlü bir şekilde birbirlerine sesli olarak okur.

3-Proje çalışması: Öğrencilerin genellikle somut bir ürüne ulaşmak için tek başına veya küçük gruplar halinde bir görev üzerinde uzun bir süre için bireysel veya birlikte çalışmaları olarak tanımlanır (Champbell, 1997).

4-İşbirlikçi öğrenme: Öğrencilerin kendi ve diğer öğrencilerin öğrenmelerini en yüksek düzeye çıkarmak için birlikte çalışmayı sağlayan küçük grupların öğretimsel kullanımıdır.

5- Simülasyonlar: Bir grup öğrencinin bir araya gelerek “sanki” durumunu oluşturması olarak tanımlanabilir (Saban, 2005:125-130).

Kişiler arası zekâ alanı gelişmiş olan bireyler, insanları kolayca okuyabilir. Kendilerini, bir başkasının yerine rahatlıkla koyabilir. Çatışmaları çözümlemeye ve aile anlaşmazlıklarını çözmekte başarılıdırlar. İyi etkileşime girerler ve bulundukları ortamda doğal bir lider gibidirler (Selçuk ve başk., 2004:72). Bu özelliklerin dikkate alındığı bir öğrenme ortamında, bireysel farklılıklardan hareketle sosyal zekâyâ yönelik ders uygulamaları gerçekleştirilebilir.

2.3.7. İçsel/Öze Dönük Zekâ

En ilkel biçimiyle içsel zekâ, hoşnutluğu acıdan ayırabilme ve bu ayrım temelinde bir duruma yaklaşma ya da ondan uzaklaşma becerisinden bir parça daha fazlasına tekabül eder. En gelişmiş düzeyinde ise, insanın karmaşık ve son derece farklı duyguları fark edip sembolleştirebilmesini sağlar (Gardner, 2004:344).

Kişinin kendi kültürünü semboller sistemini öğrenmesiyle birlikte kişisel zekânın karakteristik bir biçim kazandığını söyleyebiliriz (Gardner,2004: 394). Öze dönük zekâ bireysel olduğu kadar, kişinin içinde bulunduğu toplumun değerleri ile de şekillenmektedir. Gardner, kuramında zekâ alanlarının gelişimini toplumsal kuralların etkilediğini vurgulayarak, zekânın sosyal boyutunu da gözler önüne sermiştir.

Gardner'in açıklamalarına göre, içsel zekânı üç temel ögesi vardır:

- 1- Kişinin kendi iç dünyası ve sahip olduğu kaynakların farkında olmak,
- 2- Düşünce ve duyguları ayırt etmek,
- 3- Bütün bunları davranışları anlama ve yönlendirme amacı ile kullanmak (Selçuk ve başk., 2004: 77).

İçsel zekâ, bir kişinin kendisini tanıması ve kendisi hakkında sahip olduğu bu bilgi ve anlayış ile çevresinde uyumlu davranışlar sergilemesi yeteneğidir (Saban, 2005:13).

Bir başka tanıma göre, kişisel öze dönük zekâ, insanın kendi duygularını, duygusal tepki derecesini, düşünme sürecin, tanıma, kendini değerlendirebilme ve kendisiyle ilgili hedefler oluşturabilme becerisidir (Vural, 2005:256).

Bireyin kendini tanıma ve anlamasıyla ilgili bilişsel yeteneği içsel-öze dönük zekânın temelini oluşturmaktadır. Kim olduğumuzu, hangi duygularımızı neden hissettiğimizi düşünmemiz bu zekâmızla ilgilidir. Bu zekâsı yüksek bireyler odaklanma, kendine güvenme, disiplinli olma, hedeflerini belirleme ve kişisel problemlerini çözme becerisi gösterirler (Demirel ve başk., 2006:41).

Kişisel/ öze dönük zekâ: İnsanın kendi duygularını, duygusal tepki derecesini, düşünme sürecini tanıma, kendini değerlendirebilme ve kendisiyle ilgili hedefler oluşturabilme becerisidir. Diğer zekâ türlerinin tümünü kapsar (Köksal, 2006:475).

Öze dönük/bireysel (içsel) zekânın özünde; (1) konsantrasyon, (2) düşünsellik, (3) yürütücü biliş/üst biliş (problemler hakkında kendi kendine konuşma, verilen kararları analiz ederek değerlendirme bu yeti içinde düşünülebilir), (4) değişik duyguların farkında olma, (5) özü tanıma ve değer verme, (6) yüksek düzeyli düşünme becerileri ve akıl yürütme gibi kapasiteler yer almaktadır (Bümen, 2002).

Goleman bu zekâyı duygusal zekâ olarak tanımlamıştır. Ona göre bu zekâ kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek tatmini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkasının yerine koyabilme ve umut beslemedir (Goleman, 1995:52).

Bu tür zekâyı sahip olan öğrenciler en iyi kendi başlarına öğrenirler. Din adamları, psikologlar, filozoflar bu zekâ alanları gelişmiş bireylerdir (Armstrong, 1994:3).

Gardner’a göre ise, Öze dönük / bireysel zekâya sahip öğrenciler şu davranışları gösterir (1999: 41):

Bağımsızlık gösterir.

Kuvvetli yönlerini gerçekçi olarak bilir.

Kendini yönlendirebilir.

Grup ile çalışmaktansa yalnız çalışmayı tercih eder.

Özgüveni ve öz tanımı yüksektir.

Öğretmenler sınıf zamanının belli bir bölümünü içsel zekâsı gelişmiş öğrencilerin kendilerini özerk, bağımsız ve bireysel hissetmelerini sağlayacak fırsatlar yaratarak harcamalıdır. Bu amaç için öğretmenler, aşağıdaki stratejilerden faydalanabilirler:

- 1- Bir dakikalık yansıma periyotları: Öğrencilerin öğrenmekte oldukları belli bir bilgiyi sindirmek ve onu kendi kişisel hayatlarıyla ilişkilendirmek için gerekli olan zamana sahip olmalarını sağlarlar.
- 2- Seçenek zamanı: Temel olarak öğrencilerin kendi öğrenme yaşantıları hakkında karar vermelerine fırsat tanımak ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını sağlamaktır.
- 3- Konuşmak veya “geçiniz” demek: Öğrencilerin değişik perspektiflerini ortaya çıkarmada etkili bir yoldur.
- 4- Duygusal anlar yaratmak: Öğretmenlerin, öğrenciler için sınıfta gülmek, Kızgın olmak veya bir şey hakkında heyecanlanmak gibi birçok duyguyu yaşayabilecekleri anları yaratmalarıdır.
- 5- Sonuç cümlesi yazma: Öğrencilerin bir dersin veya kişisel bir deneyimin üzerine yansıyarak sonuç cümleleri yazmalarını istemektir (Saban, 2005:131-135).

Goleman bu zekâ türünde hazırlanmış etkili programların temel öğelerini şöyle sınıflandırmıştır:

1- Duygusal Beceriler: Duyguları tanıyıp adlandırabilmek, duyguları ifade edebilmek, duyguların şiddetini değerlendirebilmek, duyguları idare edebilmek, doyumunu erteleyebilmek, stresi azaltabilmek, duygular ve eylem arasındaki farkı bilmek.

2- Bilişsel Beceriler: Kendi kendisiyle konuşmak, bir konu ya da zorlanmayla baş etme yolu olarak ya da kendi davranışını pekiştirmek için, bir “iç diyalog” sürdürebilmek, sosyal işaretleri okuyabilmek ve yorumlayabilmek, örneğin davranış üzerindeki sosyal etkileri fark edip kendine geniş toplumun açısından bakabilmek, sorun çözme ve karar verme aşamalarını kullanabilmek, örneğin dürtü kontrolü, hedef belirleme, hareket seçeneklerini tanımlama, sonuçları sezinleyebilme, diğer bakış açılarını anlayabilme, davranış normlarını anlayabilme (kabul edilebilir ve edilemez davranışlar), hayata karşı olumlu bir tavır, öz bilinç, örneğin kendi hakkında gerçekçi beklentiler geliştirebilmek.

3- Davranışsal Beceriler: Sözsüz, göz teması, yüz ifadesi, ses tonu, el kol hareketleri ve benzeri yollarda iletişim kurabilmek, sözel, açıkça anlaşılır taleplerde bulunmak, eleştiriye etkili bir şekilde tepki vermek, olumsuz etkilere direnebilmek, başkalarını dinleyebilmek, başkalarına yardımcı olabilmek, olumlu akran grupları içinde yer alabilmek (Goleman 1995, 373-374).

2.3.8. Doğacı Zekâ

Gardner tarafından açıklanan ve doğal çevreyi anlama, tanıma ile ilgili olan bu zekâ, etrafımızdaki dünyayı fark etmemizle ilgilidir.

Doğa zekâsı bireylerin, doğal çevreyi değerlendirebilme ile ilgili (varlıkları birbirinden ayırt etme, sınıflandırma gibi) tüm becerileri kapsar. Gardner, bu yeteneğin insanlığın evrimsel geçmişi ile ilgili olduğuna inanmaktadır. Ona göre, insanlığın avcı-toplayıcılık dönemi ve tarım yapmaya başladığı dönemlerde doğa zekâsı toplumlara yarar sağlamaktaydı. Günümüzde ise bu yönleri güçlü olan

insanların çoğunlukla doğa bilimcisi ya da benzeri alanlarda gelişme ve ilerleme gösterdiğini düşünmektedir (Demirel ve başk., 2006:124).

Doğacı-varoluşçu zekâ; doğadaki tüm canlıları tanıma, araştırma ve canlıların yaratılışları üzerine düşünme becerisidir (Vural, 2005:259).

Gardner, doğa zekâsına sahip bireyleri, bir bölgedeki bitki ve hayvan yapısını tanıyabilen, doğal dünyada önemli farklılıklar ortaya koyabilen ve yeteneğini örneğin avcılık, çiftçilik, biyoloji gibi alanlarda üretici bir şekilde kullanabilen birey olarak tanımlar (Meyer, 1997: 32).

Bu zekâ aslında hem yapay hem de doğal çevreyi kapsamakta olup özündeki yeterlilikler şöyle sıralanabilir: (Bümen, 2002:18)

Doğa ile bütünleşme: Doğal ortamı ev olarak hissetme, farklı doğal yapı, renk, ses, koku, şekil ve tatlarla özel bilgilere sahip olma davranışlarını içerir.

Doğal bitki örtüsüne duyarlılık: Bu yeterlilik bitki örtüsü ile ilgilenme, onları tanıma ve anlamayı işaret eder.

Canlılar ile etkileşim kurma, koruma: Doğadaki canlılarla ilgilenme, onları anlama ve besleme davranışlarına işaret eder.

Doğanın tepkilerine karşı duyarlılık ve farkındalık: Doğayı hissetme ve etkilerine karşı hassasiyet göstermeyi ifade eder. Sadece doğanın insanlara etkileri ile ilgilenmeyi değil insanların doğaya etkilerini fark etmeyi de kapsar.

Doğadaki bitki ve hayvanları tanıma ve sınıflama: Doğadaki canlıları tanıma, sınıflama, özelliklerini belirleme ve benzerlik ile farklılıkları ayırt etmeyi ifade eder.

Bitki yetiştirme: Bitkileri ekip biçme, olgunlaştırma, hastalıklarıyla mücadele etmek gibi davranışları içerir.

Öğrenmenin büyük bir bölümünün sınıf dışında doğal ortamda gerçekleşmesi veya doğal dünyanın sınıfa ve okul binasına daha çok taşınması yaklaşımları üzerine inşa edilmiş öğretim stratejileri şunlardır:

- 1.Doğa yürüyüşleri
- 2.Alan gezileri
- 3.Sınıftaki öğrenme penceresi
- 4.Sınıftaki bitkiler ve hayvanlar
- 5.Ekolojik çalışmalar (Saban, 2005:136-139).

Bu zekâya sahip öğrencilere, doğa gezisi, kamp yaptırılabilir, doğayla ilgili videolar seyrettirilebilir, bir doğa olayında değişimler izlenebilir, bazı özelliklere (renk, boyut, form vb.) göre sınıflandırmalar yapılabilir, sınıflandırma sistemi oluşturulabilir, bir bahçe düzenlenebilir, işlenen konu doğayla ilişkilendirilebilir, büyüteçlerle incelemeler yapılabilir, bir hayvan veya bitki hakkında rapor yazılabilir, doğa gözlemleri yapılabilir (Selçuk ve diğerleri, 2004: 70).

2.4. Çoklu Zekâ Kuramı ve Ders Kitapları

Okullarda öğretim programlarına dayalı olarak hazırlanmış ders kitapları en çok kullanılan öğretim materyalidir (Kılıç ve Seven, 2002:17). Kitaplar, eğitim hizmetlerinin vazgeçilmez araçları olarak, insan kaynaklarının niteliğinin geliştirilmesinde, öğretmenler, fizikî olanaklar ve eğitim programları kadar önemli bir yere sahiptirler. Bu nedenle bir derste temel alınacak kitapların bilinçli bir şekilde seçilmesi ve kullanılması gelecek kuşakların istenilen şekilde yetiştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Ceyhan ve Yiğit, 2003:25).

Eğitim sistemimizde en sık kullanılan öğretim materyali şüphesiz ders kitaplarıdır. Ders kitaplarının kullanılmasının birinci sebebi organizasyondur. Ders kitapları eğitim programına uygun olarak hazırlanmaktadır. Eğitim programındaki amaçlar, içerik, faaliyetler ve değerlendirme özelliklerine uygun bilgiler sırayla yer almaktadır. İkinci sebep, bir öğretim aracı olarak kullanılmasıdır. Pek çok öğretmenin bir ders kitabı seçmesinin ve kullanmasının üçüncü sebebi rahatlığıdır. Takip etmesi, ödevlendirmesi vs. kolaydır. Başka bir sebeple öğrenci

değerlendirmesinin amaçlanmasıdır. Çünkü, bir ders kitabı, bilginin özünü ve kolay ulaşılabilir derli toplu bilgiyi sağlar (Halis, 2002:50).

Eğitim programlarında programın başarısını etkileyen önemli unsurlardan biri “ders kitapları”dır. Ders kitapları programla öğrenci arasında köprü kuran temel materyaldir. İyi bir ders kitabı programdan etkilenen herkese programın diğer boyutları hakkında fikir veren temel materyallerdir. Örneğin bir öğrenci kitap aracılığıyla programın amacından, kendisinin öğrenmesi gereken muhtevadan haberdar olur. Kitabın içindeki değerlendirme soruları onun öğrendiklerini ölçme fırsatı bulmasına imkan sağladığı kadar ilgililere de “ne kadar öğrettik?” sorusunun cevabını bulma fırsatı verir (Küçükahmet, 2004:13-14).

DK’nın hakim olduğu eski eğitim anlayışımızda ders kitapları da eğitim programlarına hizmet ettiğinden, öğrencilerde davranış değişikliği meydana getirmeye yönelik bir misyona sahipti. Ancak YY’de ve onu destekleyen ÇZK’da bireylerin öğrenme-öğretme süreçlerindeki kazanımlarını günlük yaşamlarına aktarabilmeleri önem kazanmıştır. Bu yaklaşıma uygun olarak hazırlanan ders kitaplarında, zekâ alanlarının tümüne hitap eden ve öğrenme ortamını sınıfın dışına da çıkaran etkinliklere yer verilmelidir.

ÇZK’ya göre öğretimin ve bir öğretim materyali olan ders kitabının düzenlenmesinde dikkate alınması gereken dört aşama bulunmaktadır. Bu aşamalar Küçükahmet (2005)’e göre sırasıyla şunlardır:

1. Zekânın Ayaklandırılması: Hangi zekâ ile öğretime başlanacaksa, bu zekâyı ilişkin olarak, dersin başında öğretmenin kasıtlı olarak yaptığı beyin jimnastiği çalışmaları bu aşamayı oluşturur.
2. Zekânın Güçlendirilmesi: Ayaklandırılmış ya da etkin hale getirilmiş olan zekânın genişletilmesi, 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 öğretileceğinin 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 haline getirmektir (Küçükahmet, 2005:37-39).

Çalışmamızın temelini oluşturan görsel, sosyal ve içsel zekânın ders kitaplarındaki yerini belirlemek için, bu zekâ alanlarının varlığını araştıracağımız görsel unsurlar ve sorular hususunda dikkat edilmesi gereken noktalara değinmek yerinde olacaktır.

Ders kitaplarında yer alan, görsel düzeni oluşturan öğeler görsel öğeler ve yazılı öğeler olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Görsel öğeler; gerçekçi araçlar (fotoğraf), benzer araçlar (resim, karikatür), düzenleyici araçlardan (grafik, şema, harita, tablo) oluşurlar. Yazı öğeleri ise; yazı tipi, yazı boyutu ve büyük harflerdir.

Kılıç ve Seven (2002), görsel düzende dikkat edilmesi gereken özellikleri şöyle sıralanmaktadır:

- Görsel araçlar konuya uygun olmalıdır: Başlık, metin ve diğer araçların hep birlikte uyum içerisinde olması gerekir.
- Tasarım öğeleri ve ilkelerine uygun düzenlenmelidir: Öğretici araç iyi tasarlanmazsa görevini yerine getiremeyebilir. Bütünlük, denge ve vurgu ilkelerine dikkat edilmelidir.

- Ögeye yeteri oranda yer verilmelidir.
- Görsel öğelerde ipuçları kullanılmalıdır.
- Öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olmalıdır. Öğrenci seviyesinin çok üstünde ya da çok altında hazırlanmış araçlar, istenilen verimin alınmasını engeller. Öğrencilerin yaşlarına göre bilişsel, psikomotor, fiziksel gelişim özelliklerinin belirlenip, arın bu özellikler doğrultusunda hazırlanması gerekir .
- Algısal özelliklere uyum olarak hazırlanmalıdır: Fon (zemin) ve figür (şekil, grafik, yazı) rengi birbirine zıt olmalıdır.
- Öğrencilerden olumlu psikolojik tepkiler alacak şekilde düzenlenmelidir: Öğrencilerin kitaba karşı motivasyonlarını artırıcı, ilgi çekici olmalıdır.
- Amaca uygun zihinsel tepkiler için gerekli önlemler alınmalıdır: Zihinsel tepki, öğrencilerin aracı anlamlandırmalarıyla ilgilidir. Gerekli yerlerde çizgi, renk, şekil, alan, doku gibi tasarım öğeleri vurgu aracı olarak kullanılmalıdır.
- Görsel araçların altında açıklamalara yer verilmelidir: Açıklamalar verilen mesajla ilişkili olmalıdır.
- Sayfa düzenine dikkat edilmelidir: Bilgilerin kim tarafından, nasıl kullanılacağını belirlenmesi; ilgili parçaların ilgili öğelere yakın olması; araçların birbirinin işlevlerini engellememesi; araçların etkili olacakları yerlere yerleştirilmesi; kenar boşlukları ve diğer boşlukların yeterli ve tutarlı olması; sayfa yapılarının tutarlı olması; kitabın fiziksel özelliklerinin dikkate alınması gerekmektedir (Kılıç ve Seven, 2002:137-139).

Sorular ders kitaplarında yerleşim ve sıklık açısından önem taşır. Sorular dikkat çekme ya da değerlendirme amacıyla sorulabilir. Soruların çeşitleri değişik olmalıdır. Bilgi düzeyini ölçen sorular yanında, kavrama, uygulama vs. soruları da yer almalıdır. Olgularla ilgili sorularda günümüzle bağlantı sağlanmalıdır (Şahin ve Yıldırım,1999:48).

Tüm bu özellikler yanında ders kitaplarının ÇZK'ya hizmet edebilmesi için, tüm zekâ alanlarını kapsayan ve bireysel farklılıkları önemseyen bir yapıda olması gerekmektedir. Çünkü bireyi temele alan bir öğrenme sürecinde tekdüze

etkinliklerin, sadece sözel ve mantıksal zekâyâ hitap eden ders kitaplarının yeterli olamayacağı aşikârdır.

2.5. Çoklu Zekâ Kuramı ile İlgili Yayın ve Araştırmalar

Son yıllarda ÇZK, eğitim-öğretim süreci içerisinde önemli bir yere sahip olmuştur. Gerek yurt dışında, gerekse yurt içinde bu konuya dair bir çok yayın ve araştırma yapılmıştır. Ülkemizde ÇZK temelli ders kitaplarında yer alan bulgulara ilişkin yüksek lisans ya da doktora düzeyinde yapılmış araştırma mevcut değildir. TDE bilim dalında ÇZK araştırmalarına rastlanmamaktadır. Diğer bilim dallarında yapılan çalışmalar, uygulama esaslı ve nicel çalışmalardır. Genellikle ÇZK'nın öğrenci başarısı üzerindeki etkileri saptanmaya çalışılmıştır.

Gardner'ın 1983 yılında yayınlanan “Frames of Mind” adlı kitabında kişilerin öğrenmesi üzerine yazdığı bölümlerle eğitimcilerin dikkatini çekmiştir. Özellikle zekânın ölçülebilirliğini tartışması birçok çevrelerde ilgi uyandırmış, zekâ ve öğrenme konusu araştırmacıların ilgisini toplamış ve bu alandaki gelişmelerine hız vermişlerdir. Araştırmacılar ÇZK'yı yaş, cinsiyet, sınıf ortamı, öğrencilerin başarı düzeyleri, öğrenilen bilgi ve davranışların kalıcılığı, derse karşı geliştirdikleri tutuma etkisi, öğretmen ve öğrenci görüşlerini hem nitel hem de nicel araştırmalar yaparak incelemeye çalışmışlardır.

Armstrong (1994), ÇZK'yı çocuk yaştaki öğrencilerde zamanı okuma-söyleme araştırmalarına uygulamıştır. Yapılan çalışmayla, zamanı okuma ve söylemede sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, müziksel-ritmik, bedensel-kinestetik, sosyal-kişiler arası, veya içsel zekâ alanlarına yönelik deneyimler arasında bağ kurularak ders işlendiğinde öğrenci başarılarının arttığı ortaya konulmuştur.

Kline (1995), kendisinin de psikoloji profesörü olduğu GCC'de, Psikoloji dersinde ÇZK'yı uygulayan Dr. Lefebvre'nin dönem başında öğrencilerine,

meslektaşlarından biri tarafından geliştirilmiş olan Tefl Çoklu Zekâ Envanterini uygulamıştır. Öğrencilerin hangi zekâlarının daha baskın olduğunu tespit etmeye ve çeşitli öğrenme seçenekleri sunmaya çalışmıştır. Bu çalışma sonucunda, öğrencilerin teşvik edildikleri ve cesaretlendirildikleri zaman, farklı öğrenme tarzlarında başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Farklı zekâ alanlarının su yüzüne çıkarılmasında, öğretim etkinliklerinin çeşitlendirilmesinin önemi vurgulanmıştır.

Campbell (1997) tarafından belirtilen Washington'da bir orta dereceli okulda yapılan ders tasarımları uygulaması yurt dışında yapılan önemli çalışmalardandır. Bu okulda çoğu öğretmenler ÇZK'yı dersin içeriğine giriş noktası olarak kullanmaktadır. Örneğin cebir ve geometri bedensel olarak öğretilmekte, matematiksel formüller, model yapılarak veya rol alınarak öğrenilmektedir. Bazı öğretmenler ise sekiz zekâ türünün hepsini derslerinde kullanmaktadırlar. Bu okuldaki sınıflardan birinde, bir öğretmen tarafından öğrencilerin sırasıyla uğradığı sekiz tane öğrenme istasyonu kurulmuştur. Başka bir uygulama ise, öğretmenler tarafından hazırlanan sekiz hafta boyunca sekiz öğrenme mönüsü vasıtasıyla gerçekleştirilen ev ödevi sistemidir. Yine Campbell (1997)'nin belirttiğine göre Kentucky'de bir orta dereceli okulda öğretmenler, kendi zekâ yeteneklerine dayalı olarak planlama yaparlar ve öğretirler. Her beş öğretmen iki zekâ türüne göre sorumluluk üstlenir ve kendi öğrettiği seviyedeki eğitim programına katkıda bulunmuş olur. Öğrenciler daha sonra çalışmanın her konusu için, üç veya dört öğretmenden öğrendikleri bilgileri paylaşmak üzere sınıftan sınıfa yer değiştirirler. Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda, öğrencilerin bu uygulamadan memnun oldukları belirtilmiştir. Yine Campbell (1997) tarafından belirtilen bir diğer uygulama, bir lisenin düzenlediği uluslararası çoklu zekâlar haftası uygulamasıdır. Bu uygulamada öğretmenler kendi tarzlarında öğretme yöntemlerine devam etmektedirler; ancak buna ek olarak uluslararası platformda ders ortamları oluşturmaktadırlar. Örneğin edebiyat öğretmenleri kendi öğrencilerinin kültürlerinden kısa hikâyeler takdim etmektedir. Campbell (1997) tarafından belirtilen başka bir uygulama Washington'da bir orta dereceli okuldaki çalışmadır. Bu okuldaki eğitimciler ÇZK'yı kendi kendine öğrenmeyi öğretmek için kullanmaktadırlar. Öğrencilere, karmaşık projelere nasıl başlayacakları ve nasıl

yönetecekleri öğretilmekte ve hayata hazırlamaktadırlar. Bu uygulamaların tümünün neticesinde ÇZK esasları dikkate alınarak tasarlanan öğretim programları ve okulların, öğrenmeye olumlu etkisi ortaya konulmuştur.

Mettedal, Jordan ve Harper (1998), ÇZK'nın eğitimdeki uygulamaları ile ilgili yaptıkları araştırma ile öğretmen, öğrenci ve velilerin, ÇZK'yı esas ala öğretim programlarına olan tutumlarını incelemiştir. Farmington İlk Okulunda yaptıkları araştırmada veriler gözlem, görüşme ve standartlaştırılmış testlerle toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin ÇZK'ya yönelik programlara ilişkin olumlu tutumlar geliştirdikleri ve özgüvenlerinin de arttığı belirlenmiştir.

Johnson, Johnson ve Stanne (2000) İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ile ilgili yapılan 164 araştırmayı incelemiştir. Bu incelemeler sonucunda yaptıkları değerlendirmeye göre İşbirlikli Öğrenme Yönteminin bütün tekniklerinin öğrenci başarısını arttırdığını ortaya koymuşlardır. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ile yapılan çalışmalarla, rekabete dayalı öğrenme ortamında yapılan çalışmalar karşılaştırıldığında birlikte öğrenme tekniğinin öğrenme düzeyi üzerinde en etkili teknik olduğu ortaya çıkmıştır. Bireysel öğrenme ve İşbirlikli Öğrenme Teknikleri karşılaştırıldığında da birlikte öğrenme tekniğinin öğrenci başarısı üzerinde daha olumlu etkisinin olduğunu tespit etmişlerdir. Bu çalışma sosyal zekânın öğretim stratejilerini destekleyici niteliktedir.

Demirel ve Şahinel (1999), düşünme becerileri ve ÇZK tabanlı Türkçe dersi öğretim programı ile tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesi modelinin sınıf ortamında uygulanmasının geleneksel yöntemle göre erişime ve öğrencinin duyuşsal tutumlarına etkisini ortaya koymak amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Öğrencilerin derse yönelik tutumlarını belirleme amacıyla tarama yöntemi, erişilerini belirlemek amacıyla da deneysel desenlerden “Denk Olmayan Kontrol Gruplu Ön Test – Son Test Deseni” kullanılmışlardır. Araştırma Ankara Özel Tevfik Fikret İlköğretim Okulu 4. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Verilerin elde edilmesinde gözlem kayıtları, anket, öğrenci dosyaları, tutum ölçeği, erişi testi kullanılmıştır. Düşünme becerileri ve ÇZK tabanlı Türkçe dersi öğretim programı ile tümleşik dil

becerilerinin geliştirilmesi modelinin uygulandığı sınıftaki öğrencilerin toplam erişileri ile geleneksel yöntemin uygulandığı sınıftaki öğrencilerin toplam erişileri ile geleneksel yöntemin uygulandığı sınıftaki öğrencilerin toplam erişileri arasında modelin uygulandığı sınıf lehine önemli bir fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Tarman (1999) tarafından yapılan program geliştirme süreçlerinde ÇZK'nın yeri konulu çalışmada, tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma Ankara'daki kütüphanelerden, araştırmacının kendi kütüphanesinden ve internetten ulaşılabilen kaynaklarla sınırlı tutulmuştur. Çalışma sonucunda program geliştirme süreçlerinde ÇZK'ya dayalı hedef belirlemede; klasik hedef yazma ilkelerinin hiç kullanılmadığı, hedeflerin “öğrencilerin konuyu sekiz zekâ türünde öğrenmeleri” şeklinde ifade edilerek, davranışa temel oluşturan hedef alanlarının yerini çeşitli zekâ türlerinin aldığı belirtilmiştir. Eğitim durumlarının tamamı öğrenci merkezli olan, her bir zekâ türünde yapılacak etkinliklerle belirlendiği, sınama durumlarının ise, değerlendirmenin bireyin yetenekleri ve potansiyeli ile ilgili bilgi edinmek, bireye faydalı dönütler sağlamak ve çevresindeki topluluğa yararlı veriler vermek olarak tanımlandığı belirtilmiştir.

Kaptan ve Korkmaz (2000) tarafından yapılan ÇZK Tabanlı Fen Öğretiminin Öğrenci Başarısı ve Tutumuna Etkisi adlı çalışmada, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin, fen konuları ile ilgili başarı ve tutumlarında ÇZK'nın etkililiği araştırılmıştır. Uygulamaların sonucunda, başarı bakımından deney grubundaki öğrencilerin, kontrol grubundakileri nispeten anlamlı fark kaydettikleri tespit edilmiştir.

Bümen'in (2001) yapmış olduğu Gözden Geçirme Stratejisi ile Desteklenmiş Çoklu Zekâ Uygulamalarının Erişi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi adlı çalışmada ise, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinin öğretiminde, gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş ÇZK'nın uygulandığı grup ile geleneksel yöntemin uygulandığı grubun erişiler, derse yönelik tutumları, öğrenmelerindeki kalıcılık arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Neticede, bilgi düzeyi erişileri açısından gruplar arasında anlamlı bir farka rastlanmazken, kavrama uygulama düzeyleri

erişileri ile toplam erişileri arasında ve grupların derse yönelik tutumları açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Seber (2001) tarafından yapılan çoklu zekâ alanlarında kendini değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi konulu araştırma, Ankara ili sınırları içinde, farklı sosyoekonomik özellikler taşıyan bölgelerde yer alan üç ilköğretim okulunun 5. sınıf öğrencisi ve on üç öğretmeni ile yürütölmüştür. Çalışmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Veriler, oklu zekâ alanlarında kendini değerlendirme ölçeği deneme formunun öğrenci grubuna bir hafta ara ile uygulanması ile toplanmıştır. Yordama geçerliliğine ilişkin verilere ulaşmak amacıyla aynı ölçek ifadelerin söyleniş biçimi değiştirilip, öğretmenlere de uygulanarak öğrenci ve öğretmenlerin görüşleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Geliştirilen ölçeğin, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin gelişim özelliklerini yansıtmaması, ilgili zekâ alanlarını temsil edebilmesi, dil ve anlaşılabilirlik düzeyinin yaş grubuna uygun olması açılarından kapsam geçerliliğine sahip bir ölçek olduğu ortaya çıkarılmıştır. Ölçeğin öğrenmede bireysel potansiyeli, yaratıcılığı ve duyarlılığı belirleme olanağı sunduğu belirtilmiştir. Birey hakkında daha gerçekçi bilgilerin edinilebilmesi ve karar verilebilmesi açılarından ailelere ve öğretmenlere de uygulanabileceği söylenmektedir.

Kaya'nın (2002) yapmış olduğu İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Atom ve Atomik Yapı Konusundaki Başarılarına, Öğrendikleri Bilgilerin Kalıcılığına, Tutum ve Algılamalarına ZK'nın Etkisi adlı araştırmada, ilköğretim 7. sınıf fen bilgisi öğrencilerinin atom ve atomik yapı konusundaki başarılarına, öğrendikleri bilgilerin kalıcılığına, tutum ve algılamalarına geleneksel öğretim yöntemine kıyasla ZK'nın etkisi araştırılmış ve ZK'nın ilköğretim fen müfredatı açısından uygulanabilirliği belirlenmeye çalışılmıştır. Bir ilköğretim okulunun yedinci sınıf seviyesinden seçilen iki şubesinde bulunan öğrencilere yapılan uygulamalarda, mantıksal düşünme testi, zihinsel döndürme testi, tutum ve algılama anketi, ön bilgi testi, başarı testi ve kalıcılık testi kullanılmıştır. Araştırmada yapılan istatistiksel analizler sonucunda, ZK'ya dayalı öğretim etkinliklerinin öğrencilerin atom ve atomik yapı konusundaki başarılarına, öğrendikleri bilgilerin kalıcılığına, fene olan tutum ve bilim ve bilimi öğrenme yollarını algılamalarına anlamlı bir katkı sağladığı ortaya koyulmuştur.

Yılmaz'ın (2002) yaptığı İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Vatan ve Millet Ünitesinde ÇZK'ya Göre Geliştirilen Eğitim Durumunun Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi ve Öğrenci Görüşleri adlı başka bir araştırmada ise sosyal bilgiler dersinde ÇZK'ya göre geliştirilen eğitim durumunun öğrencilerin akademik başarısına etkisi değerlendirilmiş ve bu noktada öğrencilerin görüşlerine de başvurulmuştur. Beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılan uygulamaların neticesinde, ÇZK doğrultusunda geliştirilen eğitim ortamlarında öğrencilerin akademik başarılarında artış tespit edilmiştir.

Acat (2002) tarafından yapılan ÇZK'nın Türkiye Koşullarında Öğrenme Öğretme Ortamlarının Planlanmasında ve Düzenlenmesinde Kullanılabilirliği adlı çalışmada ise, üniversitede sertifika programına dahil olan bir grup öğretmen adayına teorik ve uygulamalı bir eğitim verildikten sonra, onlara ÇZK'ya dayalı ders materyalleri hazırlatılmış ve mikro öğretim uygulamaları yaptırılmıştır. Öğretmen adayları daha sonra hazırladıkları materyalleri ilköğretimin ilk beş sınıfında bir ünite uygulamışlardır. Öğretmen adaylarının gerçekleştirdikleri uygulamalara yönelik algılarını belirlemek amacıyla, araştırmacının hazırladığı açık uçlu sorular son test olarak onlara yöneltilmiş ve sonuçta ÇZK'nın sınıf kontrolünü sağlamada ve dersin öğrenilmesinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Burma (2003), ÇZK'ya Göre Öğretim Ortamlarının Yapılandırılması adlı Yüksek Lisans tezinde ÇZK'ya göre öğretim ortamlarının yapılandırılmasında öncelikle kurama dayalı öğretim programı hazırlamış, ardından bu programa uygun bir sınıf ortamı organize ederek bir ders planı hazırlamıştır. Bu hazırlıkları eğitim-öğretim sürecine uygulayarak kurama dayalı ölçme değerlendirmeyi gerçekleştirmiştir. Sonuç olarak eğitim öğretim ortamları hazırlanırken ÇZK'nın işe koşulmasının, öğrenme-öğretme sürecine olumlu katkılar sağladığı görüşüne ulaşılmıştır.

Canoglu (2004), araştırmasında Üsküdar Amerikan Lisesi'nde Türk Dili ve Edebiyatı dersinde Yahya Kemal Beyatlı, (hayatı-eserleri-eserlerinde ele aldığı

temalar) örnek ders için konu olarak seçilmiştir. Çağdaş eğitim teknolojilerinin desteklediği öğrenme-öğretme kuramlarıyla yapılan ders sonucunda, öğrencilere bu dersle ilgili; beğendikleri, ilgilerini en çok çeken, öğrenmelerini ve anlamalarını kolaylaştıran yöntem ve teknikleri sıralamaları istenmiştir. Bu sıralama sonucunda öğrencilerin verdiği yanıtlar; öğrencilere daha önce uygulanan çoklu zekâ anketi ile karşılaştırılmış ve değerlendirilmiştir.

Bu çalışmada ÇZK doğrultusunda yapılan derslerde şu sonuçlar elde edilmiştir:

- 1) Farklı zekâ alanları yüksek olan öğrencilerin öğrenme-öğretme süreci başarıyla tamamlanmıştır.
- 2) Farklı zekâ alanları düşük olan öğrencilerin de öğrenme-öğretme süreci başarıyla tamamlanmıştır.
- 3) Gelişmemiş veya az gelişmiş zekâ alanları, harekete geçirilerek geliştirilebilir düşüncesinin geçerliliği ortaya konulmuştur.
- 4) En önemlisi öğrencilerin tamamının ilgisi çekilmiş ve verilmesi amaçlanan bilgilerin öğretilmesi sağlanmıştır.

Canbay'ın 2006 yılında yaptığı İlköğretim Birinci Kademedeki ÇZK Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri isimli çalışmada 240 ilköğretim öğretmenine ulaşılmış ve ÇZK'ya dair görüşleri anket yoluyla tespit edilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre ÇZK'ya dayalı öğretim öğrencilerde katılımı ve kalıcılığı arttıran geleneksel yöntemlere göre daha olumlu sonuçlar vermektedir. Ancak; araç gereç noksanlığı, sınıfların kalabalık olması, öğretmen ve idarecilerin bu konuda yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmamaları kuramın Türk Millî Eğitim sistemi içindeki aksayan yönlerini teşkil etmektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama teknikleri, verilerin çözümü ve yorumlanması açıklanmaktadır. Bu araştırma belirlenen orta öğretim 9. sınıf Türk Edebiyatı ders kitaplarındaki görsel zekâ (resim, karikatür, şekil, şema, diyagram, tablo, harita v.b.), sosyal ve içsel zekâ unsurlarının yeterliliğine yönelik “betimsel” bir araştırmadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada öncelikle konuyla ilgili olarak belgesel tarama yapılarak ÇZK, zekâ alanları, görsel, sosyal ve içsel zekânın ders kitaplarında kullanılmasının yeri ve önemi, zekâ alanları arasındaki ilişki, 2005 ve 1992 yılları Türk Edebiyatı dersi 9. sınıf OÖP’de ÇZK’ya uygun görsel, sosyal ve içsel zekâ unsurları kavramsal düzeyde ele alınmaktadır.

Belirlenen ders kitapları incelenerek görsel, sosyal ve içsel zekâ unsurları tespit edilmekte, daha önce tanımları verilen diğer zekâ alanlarıyla ilişkisi tespit edilmeye çalışılmaktadır. Yapılacak araştırmada 2005 ve 1992 yılları Türk Edebiyatı dersi OÖP’ye göre hazırlanmış ders kitapları karşılaştırılmaktadır.

ÇZK esaslı 9. sınıf Türk Edebiyatı ders kitabının görsel, sosyal ve içsel zekâ açısından yeterliliğini belirlemeye yönelik öğretmen görüşlerini içeren niceliksel anket çalışmasıyla da araştırma ve elde edilen bulgulara ilişkin öneriler desteklenmektedir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, TC MEB TTKB tarafından 1992 ve 2005 yıllarında kabul edilen, Türk Edebiyatı dersi OÖP'ye uygun olarak hazırlanmış 9. sınıf Türk Edebiyatı ders kitaplarıdır. Tezin amacına uygun olacak şekilde, 2005 Türk Edebiyatı dersi OÖP'ye göre MEB tarafından hazırlanmış olan 9. sınıf Türk Edebiyatı ders kitabı ile 1992 Türk Edebiyatı dersi OÖP'ye göre hazırlanmış farklı yayınlara ait üç ders kitabı belirlenmiştir.

Araştırmanın öneriler bölümünü desteklemek için Ankara ili Keçiören ilçesinde bulunan yirmi beş devlet ve özel orta öğretim kurumunda görev yapan 100 öğretmene anket çalışması uygulanmıştır.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada öncelikle kavramsal çerçeve ile ilgili olarak, kaynak taraması yapılmıştır. Kavramsal çerçeve oluşturulduktan sonra bu çerçeve göz önünde bulundurularak, belirlenen ders kitapları elde edilmiştir. Çalışmanın yapılacağı ders kitaplarında görsel zekâ (resim, karikatür, şekil, şema, diyagram, tablo, harita v.b.), sosyal zekâ ve içsel zekâ unsurları ve bu unsurların daha önce belirtilen diğer zekâ alanlarıyla ilişkisi belirlenmekte, bu bağlamda her iki programa uygun ders kitapları mukayese edilmektedir.

Tarafımdan hazırlanan öğretmen görüşlerine ilişkin anket maddeleri, 100 öğretmene dağıtılarak, bir hafta süre içinde cevaplandırmaları istenmiş ve veriler planlanan zaman içinde toplanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

2005 Türk Edebiyatı dersi OÖP'ye göre MEB tarafından hazırlanmış Türk Edebiyatı 9. sınıf ders kitabı (2006) ve 1992 Türk Edebiyatı dersi OÖP'ye göre hazırlanmış MEB Yay. TDE Edebiyat 1 (2003), İnkılâp Yay. TDE Edebiyat 1 (2001), Serhat Yay. TDE Edebiyat 1 (2003), Şimşek Yay. TDE Edebiyat 1 (2000) kitapları üzerinde ÇZK'ya göre görsel, sosyal ve içsel zekâ unsurlarının yeterliliği incelenmekte ve karşılaştırılmaktadır.

Araştırmanın öneri bölümüne yardımcı olması amacıyla hazırlanan 36 soruluk anket çalışması, 100 öğretmene uygulandığından yüzde hesabına göre niceliksel olarak değerlendirilmektedir.

4. BULGULAR ve YORUMLAR

4.1. İncelenen Ders Kitaplarındaki Görsel Zekâ Unsurlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

4.1.1. Kazanımlar ve Etkinlikler

Uzamsal zekânın temeli hayal kurma yeteneğidir. Zihinde grafiksel olarak şekillendirme önemli bir noktadır. YY’de ÇZK esasları dikkate alınmıştır. 2005 9. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı müfredatında tüm zekâ alanları ile birlikte görsel zekâ da dikkate alınarak kazanımlar ve etkinlikler hazırlanmıştır. Bu bölümde 9. sınıf Türk Edebiyatı programındaki kazanım, sınıf-okul içi ve okul dışı etkinlikler ünitelere göre ayrılarak ele alınacaktır.

1. Ünite Güzel Sanatlar ve Edebiyat

Güzel sanatlar içinde edebiyatın yerini belirleme kazanımına ilişkin önerilen okul dışı etkinliklerde, öğrencilerin insan olan her yerde sanat etkinliği olup olmadığını araştırmaları ve araştırma sonucunun tartışılarak maddeler halinde tahtaya yazmaları istenmektedir. Bu etkinlik görsel zekânın öğretim stratejilerinden olan zihin haritalarını kullanmaya dolaylı olarak elverişlidir. Çünkü öğrenciler araştırma sonuçlarını zihinsel bir faaliyetle şemalaştırabilirler. Böylece grafiksel olarak bir sunum hazırlamaya yönlendirilebilirler. Aynı kazanım için tespit edilen, bir doğal görünüşle bir doğal görünüşü konu alan manzara resminin karşılaştırılması etkinliği tam anlamıyla uzamsal zekâyı hitap etmektedir. Öğrencilerin düş kurmalarına ve görsel malzemeye düşünmelerine yardımcı olabilecek bu etkinlik ÇZK’nın öğretim stratejilerine de uyum göstermektedir.

Bir resmin, bir heykelin öğrenciye düşündürdüklerini sorma, insan etkinliklerinin güzel sanatlar içindeki yerini belirleme kazanımıyla ilişkilendirilmiştir. Görsel zekâsı gelişmiş öğrencilerin düş kurma becerileriyle, zihinde canlandırma stratejisini birleştirmelerine imkan sağlayan bu etkinlik, doğrudan görsel öğrenmeye yöneliktir.

Güzel sanatların hangi ölçütlere göre sınıflandırıldığını belirleme kazanımında öngörülen okul dışı etkinliklerde, öğrencilerin şiir, heykel, resim, film tiyatro metni bularak sınıfa getirmeleri ve gruplar oluşturarak bu eserlerin malzemeleri üzerinde tartışmaları, bunlardan sesle, sözle , çizgi ve renkle, taşla, ahşapla vb. maddelerle oluşturulanlarını bir tablo üzerinde göstermeleri istenmektedir. Bu çalışma düş gücünü kullanma ve tablolaştırma stratejilerinin kullanılmasını sağlayarak öğrenmeyi kolaylaştıran bir etkinliktir.

Öğrencilere edebiyatın güzel sanatlar içindeki yerini fark ettirmeyi amaçlayan okul dışı etkinlik; tablo, şiir, müzik parçası, bilimsel metin, tarih metni karşılaştırması yapan öğrencilerin gruplar oluşturarak, elde ettikleri sonuçları poster şeklinde sunmalarını istemektedir. Bu çalışma görsel zekâ açısından oldukça dikkat çekicidir. Çünkü uzamsal zekâsı gelişmiş öğrenciler sunum yaparak daha kolay öğrenmektedirler. Ayrıca karşılaştırma yaptırarak, öğrencilerin zihin haritaları oluşturmalarına da fırsat verilmektedir.

Öğrencilere her türlü birikimin dil aracılığıyla sonraki kuşaklara aktarıldığını kavratmak için sınıf içi etkinlikte “dil olmazsa toplum hayatı nasıl olurdu?” sorusunun tartışılması ve sonuçların maddeleştirilmesi istenmektedir. Öğrencilerden zihin haritaları oluşturmalarını istemek daha etkili bir yöntem olsa da bu etkinlikte dolaylı olarak görsel zekâyı olumlu tesir etmektedir.

Dilin kültür taşıyıcısı rolünün önemini ve değerini tartışan öğrencilerin, elde ettikleri sonuçları poster hazırlayarak sunmaları ÇZK’nın öngördüğü öğretim anlayışını uygulamaya fırsat vermektedir.

Metnin iletişim aracı olduğunu fark etme kazanımında öğrencilerin sınıf içinde farklı metin örneklerinin yazılış nedenlerini tartışarak, sonuçlarını maddelemeleri görsel zekânın gelişimi için kullanılan zihinde canlandırma ve şemalaştırma yöntemine fırsat verebilir.

Sınıf içi etkinlik olarak öğrenciler, metni meydana getiren unsurları belirleme ve bu unsurların birbirine nasıl bağlandığını açıklama kazanımı doğrultusunda inceledikleri metinlerden elde ettikleri bulguları maddeleştirirler. Bu etkinliğin de dolaylı olarak görsel zekâyâ uygun olduğunu söyleyebiliriz.

Edebî metnin özelliklerini kavrama kazanımında dikkat edilmesi gereken husus olarak belirtilen, problem çözmeye ilişkin etkinlikte; öğrencilerin edebî metnin özelliklerini tespit etmeye çalışmaları ve sonuçları kartonlara yazmaları istenmektedir. Bu etkinlik ile öğrenciler, bireysel bir çalışma yaparak görsel bir sunu hazırlamaktadırlar. Uzamsal zekâ açısından bu oldukça önemli bir çalışmadır.

Öğrencilere edebî metinlerin kurmaca olduğunu fark ettirmek için, seyrettikleri bir filmi anlatmalarını temel alan ders içi etkinlik sayesinde, öğrencilerin görsel zekâ öğretim stratejisi olan zihinde canlandırmayı ve düşünmeyi kullanmaları sağlanmış olur.

Edebî metnin her okunduğunda yeni anlamlar kazanıp kazanmadığını belirleme kazanımında öğrencilerin “otuz beş yaş” şiirini farklı yaş gruplarına okumaları ve onlarda bıraktığı izleri araştırarak sınıf içinde tartışmaları istenmektedir. Tartışma sonuçlarını maddeleyen öğrenciler dolaylı olarak bilgiyi şemalaştırmaktadırlar.

Öğrencilerin edebiyatın diğer bilim ve bilgi alanlarının ortaya koyduğu verilerden nasıl yararlandığını fark etmelerine ilişkin kazanımda, öngörülen ders içi etkinlik, bir coğrafya metniyle herhangi bir romandan mekan anlatan bir parça seçip okutulması ve aralarındaki farkın sorularak tartışma sonuçlarının posterleştirilmesidir. Görsel zekâsı gelişmiş öğrencilerin poster hazırlayarak daha

kolay öğrenmeleri, bu etkinliğin öğretimin bireyselleştirilmesi açısından ne derece önemli olduğunu göstermektedir.

2.Ünite Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler (Şiir)

Şiirin yazıldığı dönemdeki hakim zihniyeti fark etme kazanımı için öğrencilerden istenen ön hazırlık ödevinin mahiyeti, çeşitli dönemlere ait zihniyetin, sanat anlayışının, sosyal ve kültür hayatına dair özelliklerin belirlenmesidir. Öğrenciler elde ettikleri sonuçları , görsel zekâya uygun olarak maddeleştirirler. Bu etkinlik, öğrencileri üniteye hazırlarken zihinlerinde şema oluşturmalarına fırsat verebilir.

Kısa bir şiirin ahenk bakımından incelenmesini esas alan okul dışı etkinlik, çeşitli dönemlere ait şiirleri ses ve ritim özellikleri bakımından karşılaştırma kazanımıyla ilişkilendirilmiştir. Öğrencilerin, şiiri düz yazıdan, ses ve söyleyiş bakımından ayıran özellikleri konu alan bir sunum hazırlamaları uzamsal zekânın su yüzüne çıkarılmasında etkilidir.

Şiir dilini inceleme kazanımında, öğrenci grupları, bir paragraf boyutunda düz yazı ile kısa bir şiir parçasını dil bakımından karşılaştırırlar. Bu okul dışı etkinlik sonucu öğrencilerin ortak maddelerden oluşan bir poster oluşturmaları istenmektedir. Görsel zekâsı gelişmiş öğrencilerin poster oluşturarak sınıfta sergilemeleri öğrenmelerini olumlu yönde etkilemektedir.

Öğrencilerin grup oluşturarak şarkı söylemekle sohbet etmek; dans etmekle doğal olarak yürümek; fotoğraf çekmekle resim yapmak arasındaki farkları araştırmaları ve sonuçları sınıfta sunmaları, şiirde imgenin kullanılma nedenlerini açıklama kazanımı için tespit edilmiş okul dışı etkinliktir. Öğrencilerin sunumlarını görsel malzemeyle zenginleştirmesi, uzamsal zekânın öğrenme stratejilerine fırsat vermektedir.

Sınıf duvarına asılan posterler, görsel zekâsı gelişmiş öğrencilerin öğrenme seviyelerini yükseltmektedir. Farklı dönemlere ait şiirleri anlam ve gerçeklik yönünden karşılaştırma kazanımına ilişkin, öğrenci gruplarından istenen posterler, öğretime öğrencilerin dahil olmasını sağlayan ve ÇZK'nın önemsedığı bir etkinliktir.

Anlam ile yorum arasındaki ilişkiyi belirleme kazanımında, aynı resmin farklı insan gruplarına farklı şeyler düşündürebildiğini hatırlatma etkinliği mevcuttur. Bu husus sınıfa getirilen resimlerle gerçekleştirildiği takdirde, öğrencilerin zihinde canlandırma yapmalarına ve düş kurmalarına olanak sağlayarak uzamsal zekânın gelişimine katkıda bulunulabilir.

3.Ünite Olay Çevresinde Gelişen Edebî Metinler

Olay çevresinde oluşan edebî metinleri gruplandırma kazanımında, sınıf içi etkinlik olarak öğrencilerden seçtikleri göstermeye bağlı metinleri canlandırmaları istenmektedir. Bu etkinlik tüm zekâ alanlarını kapsamaktadır ve görsel zekâ için de uygundur.

Ders içi etkinlikte, gruplara ayrılan öğrencilerin okudukları metindeki olay örgüsünün özelliklerini belirlemeleri, bunları yazıyla ifade etmeleri ve şemalaştırmaları istenerek; metnin olay örgüsünü bulma kazanımı davranışa dönüştürmek amaçlanmaktadır. Görsel zekânın öğretim stratejilerinden olan grafiksel semboller ve şemalar oluşturma açısından bu etkinlik bireysel öğretime elverişlidir.

Olay örgüsünün insana özgü bir gerçekliği ifade edip etmediğini belirleme kazanımında uygulanan sınıf içi etkinlik, “insana özgü gerçeklik” söz grubundan ne anladıkları sorulan öğrencilerin, beyin fırtınası ile bu konuyu tartışmalarıdır. Bu etkinlik sayesinde uzamsal zekânın temeli olan hayal kurmaya vurgu yapılabilir. Çünkü programda hayal, tasarı, izlenim ve benzeri hususların insan gerçekliğindeki yeri ve değerinin sezdirilmesine dikkat çekilmektedir.

Öğrenci gruplarından saptadıkları temayı konu alan yazılar kaleme alıp, resimler ve karikatürler yaparak okudukları metnin temasını güncelleştirmelerini isteyen okul dışı etkinlik; temanın sosyal hayatla, düşünce tarihiyle ve eserin yazıldığı dönemle ilişki kurma kazanımını desteklemektedir. Bu etkinlik ÇZK ışığında sözel ve görsel zekâyı içine almaktadır. Öğrencilerin resim ve karikatür hazırlamaları, uzamsal zekâsı gelişmiş olanlar için bireysel bir öğrenme şeklidir.

Metnin kim tarafından anlatıldığını açıklama kazanımında, aynı yerin farklı açılardan çekilen fotoğraflarının yan yana getirilerek farklılığın bakış açısından kaynaklandığını vurgulayan sınıf içi etkinlikle, öğrenciler görsel malzeme üzerinden zihinsel ilişkilendirme yaparak öğrenmeye hazırlanmaktadırlar.

Yaşanan gerçeklik ile metindeki gerçekliğin ilişkisini belirleme kazanımına ilişkin sınıf içi ve okul dışı etkinlikler görsel zekâsı gelişmiş öğrencilerin öğrenmelerine katkıda bulunacak niteliktedir. Öğrenci grupları, bilimsel bir metin ile anlatmaya bağlı edebî metni anlamları bakımından karşılaştırırlar, farklılıkları maddeler halinde sıralarlar. Bu maddeleri fon kağıdına yazar ve sınıfta sergilerler. Öğrenciler gruplar oluşturarak tarihî gerçeklikle edebî gerçeklik arasındaki ilişkiyi araştırır, bulduklarını şemalaştırırlar. Tüm bu etkinlikler görsel zekânın öğretim stratejilerine imkan sağlayıcı niteliktedir. Zihinde canlandırma, şemalaştırma, görsel materyal hazırlayarak sergileme, maddeleme görsel zekâsı gelişmiş öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı etkinliklerdir.

Öğrenci gruplarının, edebî metinlerin her okunduğunda neden ve nasıl yeniden anlam kazandığını araştırmalarını; saptamalarını afişler halinde sınıfa sunmalarını ön gören okul dışı etkinlik, metnin her okunduğunda yeni anlam değerleri kazanıp kazanmadığını belirleme kazanımıyla ilişkilendirilmiştir. Bu etkinlik sayesinde öğrencilerin, görsel sunum yapmak suretiyle uzamsal zekâlarına yönelmeleri mümkündür.

Tiyatronun güzel sanatlar içerisindeki yerini ve tiyatronun özelliklerini belirleme kazanımlarına paralel, öğrencilere sunum etkinlikleri yaptırmak, ÇZK

temelli olan bireysel eğitimin görsel zekâ ayağına uygundur. Öğrencilerin görsel malzemelerle süslenmiş, şemalaştırılmış bir sunum hazırlaması, uzamsal zekâyla öğrenenlerin bu kazanımı elde etmelerine olanak sağlamaktadır.

Öğrencilere, incelenen tiyatro metinlerinden uygun olanını canlandırma görevi vermek; metin türünün hangi dönemde ortaya çıktığını fark etme kazanımının okul dışı etkinliklerindendir. Bu etkinlik ile öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmelerine imkan verilirken, tüm öğrencilerin görsel öğrenmeleri de kolaylaştırılmaktadır.

4.Ünite Öğretici Metinler

Metnin yazıldığı dönemdeki hakim zihniyeti fark etme kazanımı için öğrencilerden istenen hazırlık etkinliğinde, öğrenci gruplarının seçilen metinlerden hareketle yazıldıkları dönemin sosyal, siyasî ve kültürel durumu hakkında çıkarımlarda bulunup, bunları ilgili resim, ses ve şekillerden yararlanarak afiş haline getirmeleri bulunmaktadır. Bu etkinlik görsel zekâyı harekete geçirecek sunumları içermesi bakımından önemlidir.

Öğrencilerin, çeşitli öğretici metinlerin yazılış amaçlarını belirleyerek döviz ve afiş hazırlamaları etkinliği, metnin yazıldığı dönemin sosyal, siyasî ve kültürel hayatının özelliklerini belirleme kazanımıyla ilişkilendirilmiştir. Öğrenci gruplarının bireysel ve grupta çalışma tekniklerini kullanarak, görsel bir ürün meydana getirmeleri ÇZK açısından öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir etkinliktir.

4.1.2. Görsel Malzemeler

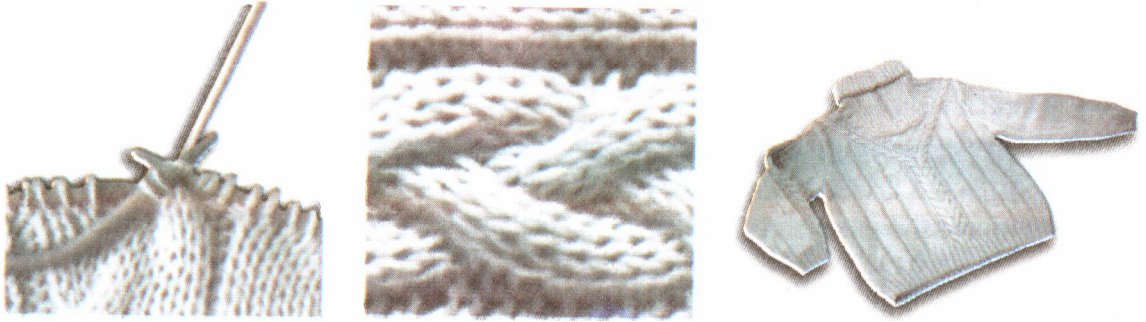
Görsel düşünme becerisini geliştirmek için gerekli olan görsel araçlar, gerçekçi araçlar (fotoğraf), benzer araçlar (resim, karikatür) ve düzenleyici araçlardan (grafik, şema, harita, tablo) oluşmaktadır. Uzamsal zekâsı gelişmiş öğrencilerin öğrenme yaşantılarında görsel öğelerin önemli bir yeri vardır. Görsel

malzemeler, gerçekçi ve benzer araçlar ile düzenleyici araçlar başlıkları altında incelenecektir.

4.1.2.1. Gerçekçi ve benzer araçlar: YY'a ve ÇZK'ya uygun olarak MEB tarafından yayınlanan 9. sınıf Türk Edebiyatı ders kitabında, görsel malzemelerin gerçekçi (fotoğraf) ve benzer (resim, karikatür) araçlar, konularla paralel olarak kullanılmaya çalışılmıştır. Seçilen metinlerle ilişkilendirilen görsel öğeler, tutarlılık ve vurgulama ilkelerine bağlı olarak sayfa planına yerleştirilmiştir. Ancak yer yer kullanılan görsellerin uzamsal zekâyı geliştirici nitelikte olmadığını görmekteyiz. Sadece ders kitabını görsel olarak zenginleştirmeyi amaçlayan öğeler, uzamsal zekâsı gelişmiş öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmayı sağlamamaktadır. Görsel malzemeler açısından olumsuz örnekler olduğu gibi olumlu örnekler de mevcuttur.

Güzel Sanatlar ve Edebiyat ünitesinde; kullanılan görsel öğeler daha çok gerçekçi araçlardan oluşmaktadır. 16 tane fotoğraf, 8 tane ise resim kullanılmıştır.

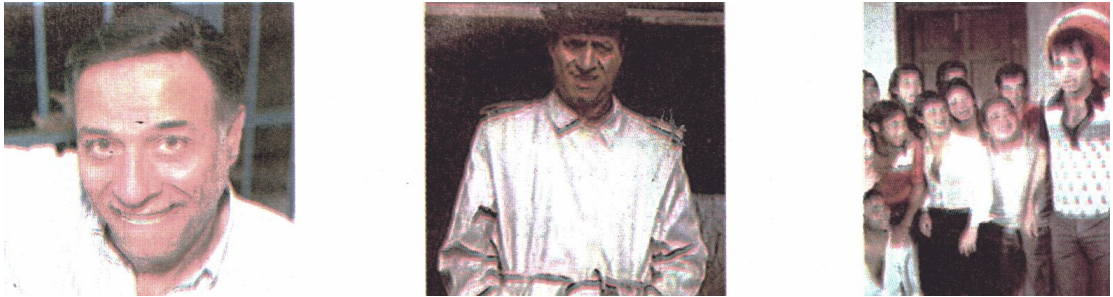
Uzamsal zekânın öğrenme stratejilerinden olan zihinde canlandırmayı, özellikle hazırlık çalışmalarında kullanılan görsellerle gerçekleştirmek mümkündür. Güzel Sanatlar ve Edebiyat ünitesinin hazırlık çalışmalarında yalnızca fotoğraflar kullanılmıştır. Soyut düşünceye imkân sağlamıyor olsa da gerçekçi araçlar konu işlenmeden öğrencilerin zihinsel işlem yapmalarına ve ilişki kurmalarına fırsat vermektedir. Metin konusunda örgü fotoğraflarının hazırlık çalışmasında verilmesi bahsi olunan husus açısından dikkat çekici bir örnektir (s.129). Dilin İnsan Hayatındaki Yeri ve Önemi Konusunun hazırlık çalışmasında verilen fotoğraflar da (s.9) bunun gibi değerlendirilebilir.



Resim 4.1

MEB Türk Edebiyatı s.12

Edebi Metin başlığı altında, hazırlık çalışmasında Kemal Sunal'a ait fotoğraflar sorularla ilişkilendirilerek ele alınmıştır (s.15). Bu gerçekçi fotoğraflar, soyut düşünmeye imkan vermese de öğrencilerin görsel düşünmelerine fırsat tanımaktadır.



Resim 4.2

MEB Türk Edebiyatı s.15

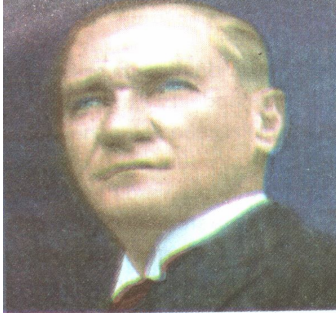
Soyut işlemler dönemindeki öğrencilerin hayal kurmalarına çok da fırsat vermeyen bu görseller gibi Güzel Sanatlar İçinde Edebiyatın Yeri konusundaki hazırlık görselleri de (s.1) aynı özelliği göstermektedir.



Resim 4.3

MEB Türk Edebiyatı s.1

İnceleme bölümlerinde metinlerle bağlantısı kurulan görsel öğelerden, benzer araçlar öğrencilerin düş kurmalarına ve zihinde canlandırma yapmalarına yardımcı olmaktadır. A. Muhip Dranas'ın Kar şiiri ile ilişkilendirilen Yuliy Klever'a ait görselde (s.1) uzamsal zekânın zihinde canlandırma stratejisine uygun bir örnektir. Aynı şekilde Balzac'ın Vadideki Zambak romanından yapılan alıntı metinde kullanılan Pieter Bruegel (s.6), Nazım Hikmet Ran'ın Hasret şiirinde verilen Ivan Aivazovsky (s.13), Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın Malazgirt Ululaması şiirindeki Alparslan'ın temsili resimleri görsel zekâsı gelişmiş öğrenciler için öğrenmeye katkıda bulunabilmektedir.



Resim 4.4

MEB Türk Edebiyatı s.3

Atatürk, Sanat ve Edebiyat metninde verilen Atatürk fotoğrafı (s.3) görsel düşünmeye fırsat vermeyen sadece metni süsleyen bir özellik göstermektedir. Yahya Kemal Beyatlı'nın Kar Mûsikîleri şiirinde, Sait Faik Abasıyanık'ın Güğüm metninde kullanılan gerçekçi araçlardan yapacağımız çıkarımlar da örnekteki gibidir.

Anlama ve Yorumlama bölümlerinde, öğrencilere yöneltilen sorular görsel malzemelerle desteklenmiştir. Düşünmeye, hayal etmeye ve karşılaştırma yapmaya imkân sağlamaları açısından oldukça önemlidir; ancak yetersiz sayıda kullanılmıştır. Edebiyat ve Gerçeklik konusunda şema içine yerleştirilen Necati Ünal'a ait tablo (s.22) düşünmeye olanak sağlamaktadır. Aynı şekilde Güzel Sanatların İçinde

Edebiyatın yeri konusunda, anlama ve yorumlamaya dair verilen fotoğraf ve resimler dikkat çekicidir (s.4).



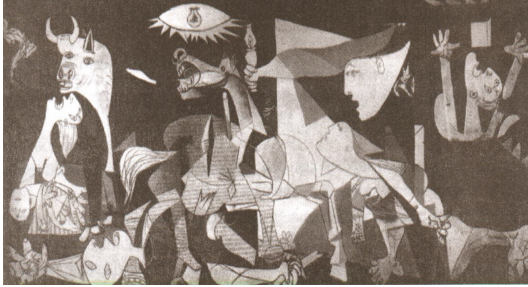
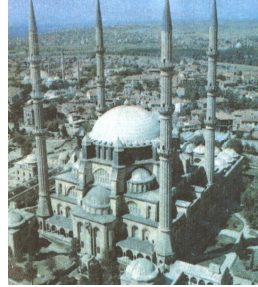
Resim 4.5

MEB Türk Edebiyatı s.4

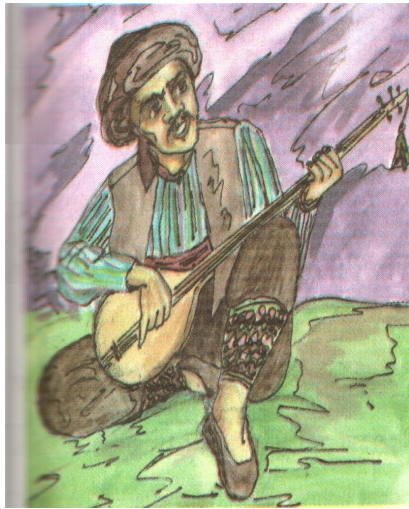
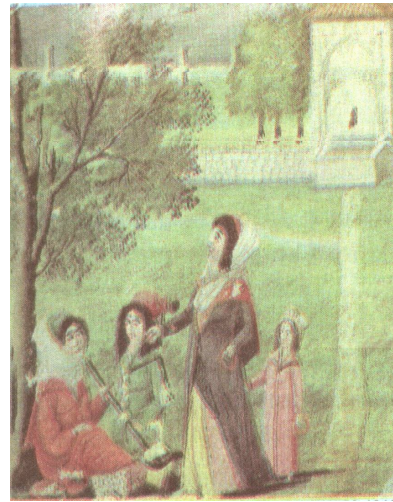
Edebiyatın Bilimlerle İlişkisi konusunda, Jules Supervielle'nin Matematik şiiriyle birlikte verilen fotoğraf da (s.7) yorum yapabilme imkanı vermektedir. Özellikle görsel zekâsı gelişmiş öğrenciler, bu unsurların yardımıyla daha kolay öğrenebilmektedir.

Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler (Şiir) ünitesinde, 16 tane resim, 14 tane de fotoğraf kullanılmıştır. Hazırlık çalışmalarında görsel malzemelere çok az yer verilmiştir. Bu durum uzamsal zekânın göz ardı edilmesi olarak değerlendirilebilir. Çünkü görsel zekâyı geliştirici öğretim stratejileri derse hazırlık aşamasında çok rahat kullanılabilir.

Şiirde Yapı konusunda kullanılan, hazırlık sorularını cevaplamaya yardımcı olabilecek mimarî fotoğrafları (s.40) edebî metinlerin farklılık göstereceği kazanımının öğrenciye verilmesine zemin hazırlamaktadır. Aynı şekilde Yorum başlığı altında verilen Picasso tablosu (s.59) da, öğrencileri yorum yapmaya yönlendirmekte ve zihinlerini harekete geçirmelerini sağlamaktadır.

Resim 4.6**MEB Türk Edebiyatı s.40****Resim 4.7****MEB Türk Edebiyatı s.59**

İnceleme bölümünde ele alınan şiirlerle ilgili görseller metinlerle ilişkilidir. Fakat kullanılan görsel malzemelerin büyük bir çoğunluğu öğrenme yaşantılarına doğrudan etki etmemektedir. Yunus Emre'nin İlâhi'sinde (s.27), Köroğlu'nun Koçaklama'sında (s.31), Aşık Veysel'in Çırpınıp İçinde Döndüğüm Deniz (s.55) adlı şiirinde, Asaf Halet Çelebi'nin Cüneyd ve Mansur (s.62), C.Sıtkı Tarancı'nın Ölümünden Sonra ve Gün Eksilmesin Pencereyden (s.62) adlı şiirlerinde, şairlere ait resim ve fotoğraflara yer verilmiştir. Bu durum görsel zekâyı geliştirmemekte, zihinde canlandırmaya olanak sağlamamaktadır.

**Resim 4.8****MEB Türk Edebiyatı s.31****Resim 4.9****MEB Türk Edebiyatı s.27**

Divan şiiri ile ilgili örneklerde kullanılan benzer araçlar da öğrencilerin Klasik Edebiyata dair mazmunları, zihinlerinde canlandırmaları için yetersizdir. Ancak klasik yaşamı değerlendirmelerine nispeten imkân vermektedir. Nedim'in Gazeli'ne ilişkin yukarıda verilen örneğe benzer görseller; Âşık Ömer'in (s.74) , Gevherî'nin Koşma'larında (s.75) ve gazel örneğinde (s.41) kullanılmıştır.

Fotoğraflarla desteklenen şiirlerde seçilen görsel öğeler, doğrudan şiirin isminden ya da konusundan hareketle tercih edilmiştir. Görsel zekâsı gelişmiş öğrencilerin okumaktan ziyade görerek öğrendiğini düşünürsek bu malzemeler, öğrenmeyi gerçekleştirmeye elverişli değildir; ancak öğrenme isteğini harekete geçirebilir. Orhan Veli Kanık ve Ahmet Haşim'e ait Karanfil adlı şiirlerde böyle malzemeler kullanılmıştır. Faruk Nafiz Çamlıbel'in Çoban Çeşmesi (s.36), Orhan Veli Kanık'ın Birdenbire (s.37), Arif Nihat Asya'nın Bayrak (s.49); M.Cevdet Anday'ın Rahatı Kaçan Ağaç (s.52), Ömer Bedrettin Uşaklı'nın Munzur Dağları (s.52), Karacaoğlu'nın Koşma (s.55), Ahmet Haşim'in Bir Günün Sonunda Arzu (s.59), Cahit Külebi'nin Hikâye (s.67), Yahya Kemal Beyatlı'nın Ok (s.78), N.Fazıl Kısakürek'in Şehirlerin Dışında (s.79); N.Hikmet Ran'ın Davet (s.81), A.Hamdi Tanpınar'ın Bursa'da Zaman (s.82), Johann Wolfgang von Goethe'nin Sevgilinin Yakınlığı (s.83) şiirlerinde kullanılan gerçekçi ve benzer araçlar aynı özelliği göstermektedir.

Yukarıdaki şiirlerde kullanılan görsel malzemelerden uzamsal zekâyı en iyi şekilde etkileyecek olanlar N.F.Kısakürek'in şiirinde kullanılan Efim Volkov'a ait tablo (s.79) ve Sezai Karakoç'un şiirindeki Saadet Gözde tablosudur (s.35).



Resim 4.10

MEB Türk Edebiyatı s.79



Resim 4.11

MEB Türk Edebiyatı s.35

Bu iki örnekteki görseller, öğrencilerin şiiri yorumlamalarında ve zihinsel değerlendirme yapmalarında görme duyularını kullanmalarını sağlamaktadır.



Resim 4.12

MEB Türk Edebiyatı s.32

Anlama ve yorumlama bölümlerinde, soruların kaynağı olan şiirler görsellerle süslenmiştir. Şiir Dili konusunda ele alınan Gurbet şiirinde böyle bir fotoğraf kullanılmıştır (s.32). Aynı şekilde Şiirde Tema konusunda A.Nihat Asya'nın şiirinde bir fotoğrafa, Metin ve Şiir konusunda Havuz şiiriyle ilişkili bir havuz fotoğrafına yer verilmiştir.

Olay Çevresinde Gelişen Edebî Metinler ünitesinde 10 fotoğraf, 19 resim kullanılmıştır. Uzamsal zekâsı gelişmiş bir öğrenci için görsellerle süslenen metinleri hayal dünyalarında canlandırmaları daha kolay olmaktadır. Ancak ders kitabımızda her metinde düşe olanak sağlayan görsellere yer verilmemiştir.

Bu ünite sadece Dil ve Anlatım konusuna ait hazırlık çalışmasında görsellere yer verilmiştir. Gerçekçi araçlardan faydalanılarak anlatımdaki farklılığı

düşündürmeye çalışan Sepetçiler Kasrı'na ait fotoğraflar (s.107), öğrencilerin karşılaştırma yapmalarına fırsat verdiği için dikkat çekicidir. Ancak diğer hazırlık çalışmalarında görsel malzemeye yer verilmemiş olmasını eksiklik olarak değerlendirebiliriz.



Resim 4.13

MEB Türk Edebiyatı s.107

İnceleme bölümlerinde ele alınan metinlerin içerik ve başlıklarıyla ilişkilendirilen görsel malzemeler, zihinde canlandırmaya fırsat vermemektedir. R.Halit Karay'ın Köpek adlı hikâyesinde (s.89), M.Şevket Esendal'ın Eşek metninde (s.108), Tarık Buğra'nın Bitmemiş Senfoni'sinde (s.115), A.Hamdi Tanpınar'ın Huzur'unda (s.118), A.Turan Oflazoğlu'nun Sinan adlı tiyatro metninde (s.168) fotoğraf kullanılmıştır. Gerçekçi araçlar hayal kurmaya elverişli değildir. Oysa benzer araçların kullanıldığı metinler uzamsal zekâyâ daha fazla hizmet etmektedir. Kerem ile Aslı hikâyesinde yer alan resimler buna en güzel örnektir (s.135).



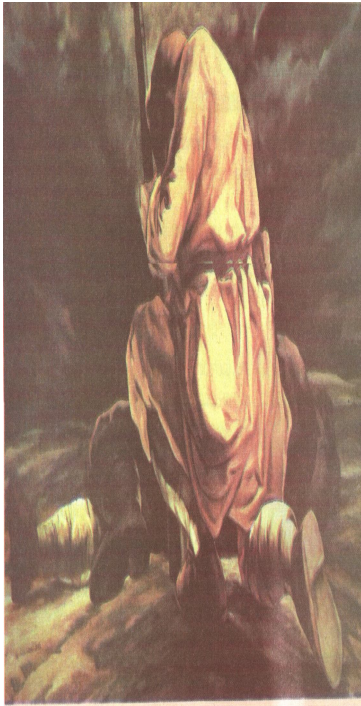
Resim 4.14

MEB Türk Edebiyatı s.168



Resim 4.15

MEB Türk Edebiyatı s.135



Resim 4.16

MEB Türk Edebiyatı s.90

Namık Kemal'in Vatan Yahut Silistire'sinde kullanılan Nedret Sekban tablosu da (s.90) önemli bir örnektir. R.Nuri Güntekin'in Kavak Yelleri'nde (s.94), Ömer Seyfettin'in Forsa'sında (s.97), Kırk Yalan Masalı'nda (s.103), Orhan Kemal'in Elli Kuruş'unda (s.111), Herman Melville'nin Moby Dick'inde (s.114), Muradına Eren Kız Masalı'nda (s.121), Oğuz Kağan Destanı'nda (s.124), M.Akif Ersoy'un Seyfi Babası'nda (s.141), S.Faik Abasıyanık'ın Köy Hocası ile Sığırtmaç 'ında (s.144), Peyami Safa'nın Dokuzuncu Hariciye Koğuşu'nda (s.147), Shakespeare'in Hamlet'inde (s.158), Karagöz ve Hacivat'ta (s.164) benzer araçlara yer verilmiştir.

Göstermeye bağlı edebî metinlerin ve olay çevresinde gelişen edebî metinlerin görsellerle desteklenmesine çok önem gösterilmemiştir. Bu nedenle uzamsal zekâsı gelişmiş öğrencilerin sadece sözel zekâ ile ilişkili olan okuma

çalışmalarıyla kazanımları elde etmeleri mümkün değildir. Bu hususa daha fazla dikkat edilmelidir.

Olay Çevresinde Gelişen Edebî Metinleri Tanıma ve Gruplandırma konusunda verilen fotoğraf ve resim görsel düşünmeye oldukça elverişlidir (s.93). Ayrıca sorularla ilişkili metinleri desteklemek için de görsellere başvurulmuştur.



Resim 4.17

MEB Türk Edebiyatı s.93

Anlatmaya Bağlı Edebî Metinleri İnceleme Yöntemi konusunda Metin ve Zihniyet başlığında Mithat Enç'in Asiye Teyze'nin Evi metnindeki fotoğraf (s.95) bu amaçla tercih edilmiştir.

Öğretici Metinler ünitesinde 3 fotoğraf, 5 resim kullanılmıştır. Görsel malzemeler açısından oldukça yetersiz olan bu bölümde, yazıya çok daha fazla yer verilmiştir. Sözel zekâyı, uzamsal zekâdan çok hitap eden bu üniteye görsel araçlar, zihinde canlandırmaya elverişli değildir.

Hazırlık bölümlerinde hiçbir görsel malzemeye yer verilmemiştir. Bu oldukça büyük bir eksikliklerdir.

İnceleme bölümlerinde uzamsal zekâyı geliştirici görsel öğelerin kullanıldığını söyleyemeyiz. Atilla İlhan'ın o 'ses' ki bizindir'inde (s.175), Borges

ile Söyleşi’de (s.193), F.Rıfkı Atay’ın Taç Mahal’inde (s.209) gerçekçi araç kullanılırken, Yılmaz Öztuna’nın İtrî’sinde (s.178), S.Kemal Yetkin’in Fil Dışından Kule’sinde (s.183), Ernst Cassier’in Sanat’ında (s.186), Salâh Bırsel’in Günlük’ünde (s.196), Cemil Meriç’in Gölün Dili: Şiir metninde (s.199) benzer araç kullanılmıştır.



Resim 4.18

MEB Türk Edebiyatı s.193



Resim 4.19

MEB Türk Edebiyatı s.186

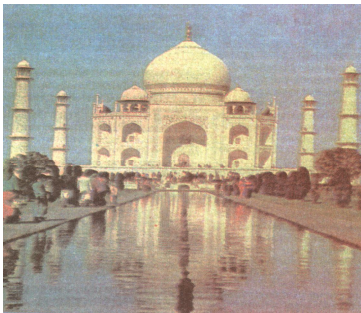
Borges ile Söyleşi’ye ait gerçekçi araç ve Sanat metnine ait benzer aracı örnek olarak değerlendirebilirsek; uzamsal zekâ için yetersiz olmalarına rağmen tablo ve resimlerin zihinde canlandırma stratejisine daha uygun olduğu sonucuna varabiliriz. Çünkü bu tür görseller düş kurmaya elverişlidir.

DK’nın esas alındığı 1992 TDE OÖP’na göre hazırlanmış lise 1 TDE ders kitaplarında, ÇZK verileri dikkate alınmamıştır. Ancak tesadüfi olarak; uzamsal zekâsı gelişmiş öğrencilere yönelik görsel öğelere rastlanması mümkündür. Genel olarak, incelediğimiz ders kitaplarının görsel malzeme açısından yetersiz olduğunu söyleyebiliriz. Eğitim-öğretimi sadece davranış değişikliği meydana getirme prensibinden yola çıkarak gerçekleştirmeyi amaçlayan bir öğretim programında, bireysel farklılıklar göz önüne alınmamaktadır. Bunun bir sonucu olarak da,

Ülkemizde temel ğretim aracı olan ders kitapları, zekâ alanlarının tümünü geliştirmeye yönelik malzemelerden yoksun bırakılmıştır. İncelenen ders kitapları görsel zekâya hitap etmediği gibi, kullanılan görsel malzemelerin tutarlılık ve vurgulama ilkelerine de tam olarak uymadığını görmekteyiz. Renk ve resimlerle çalışmayı seven, zihin gücünü kullanma ve gözünde canlandırarak hayal kurma stratejileriyle daha kolay öğrenen bir ğrenci için, aşağıda değerlendireceğimiz ders kitapları uygun bir eğitim-ğretim aracı değildir.

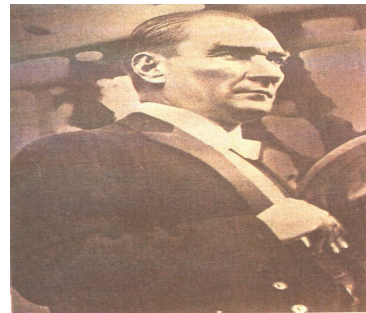
MEB tarafından yayınlanan, Kredili Sistem ve Ders Geçme sistemine dayalı müfredata uygun olarak hazırlanmış Edebiyat 1 ders kitabında, görsel ögeler çok az kullanılmıştır. Hazırlık çalışmalarında, metin üzerine çalışmalar bölümlerinde, açıklamalarda, sorular bölümlerinde ve edebiyat bilgilerinin verildiği kısımlarda hiçbir görsel malzeme bulunamamıştır. Kullanılan görsel ögeler, sadece metinlerle birlikte verilmiştir. İncelediğimiz ders kitabında 2 gerçekçi araç, 22 benzer araç kullanılmıştır. Soyut işlemler döneminde olan öğrenciler için resimlerin tercih edilmesi oldukça yerindedir. Çünkü bu görseller zihinde canlandırarak hayal etmeye yardımcıdır.

Gerçekçi görsel araçlar, gezi türüne örnek olarak verilen F.Rıfkı Atay'ın Tac-Mahal metninde (s.167), hitabet türünün rneği olan M.Kemal Atatürk'n Onuncu Yıl Nutku'nda (s.176) ve H.Suphi Tanrıöver'in Çanakkale'sinde (s.176) kullanılmıştır.



Resim 4.20

MEB Lise 1 Edebiyat s.167



Resim 4.21

MEB Lise 1 Edebiyat s.176

Bu görsel malzemeler, hayal kurmaya fırsat vermemekle beraber, uzamsal zekâsı gelişmiş öğrencilerin metni anlamlandırmalarına yardımcı olabilir.

Manzum eserler bölümünde kullanılan resimler, eserlerin başlıklarıyla ve konularıyla ilişkilendirilmiştir. Görsel zekâ açısından olumlu kabul edemeyeceğimiz bu durum, yer yer zihinde canlandırmaya fırsat verebilir.



Resim 4.22

MEB Lise 1 Edebiyat s.56

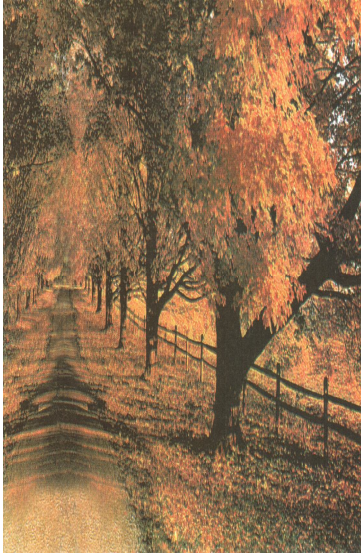


Resim 4.23

MEB Lise 1 Edebiyat s.83

Ninni örneklerinde kullanılan resim (s.56) ve Nedim'in Kasidesi'ne uygun olarak yerleştirilen benzer görsel araç (s.83) uzamsal zekânın öğrenme stratejilerine doğrudan katkı sağlayacak nitelikte değildir. Yalnızca şiirleri görsel olarak renklendirmek için kullanılmıştır. Öğrencilerin düş kurmalarına ise yeteri kadar imkan sağlamamaktadır. A.Kutsi Tecer'in Çingirak (s.30), F.Nafiz Çamlıbel'in Çoban Çeşmesi (s.32), R.Tevfik Bölükbaşı'nın Uçun Kuşlar (s.34), M.Âkif Ersoy'un Seyfi Baba (s.42), O.Veli Kanık'ın İstanbul Türküsü (s.45), Bilmeceler (s.58), Âşık Veysel'in Koşma (s.90), Erçişli Emrah'ın Semaî (s.75) adlı eserler örnek olarak

verilmiştir. Yukarıdaki örnekte olduğu gibi bu şiir ve manzumelerde kullanılan görseller de uzamsal zekânın gelişimi için doğru tercihler değildir.

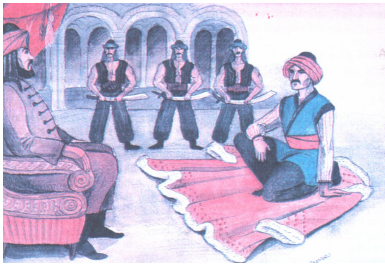


Resim 4.24

MEB Lise 1 Edebiyat s.93

Y.Kemal Beyatlı'nın Şarkı'sında (s.93), kullanılan resim, öğrencilerin görsel malzemeden hareketle hayal kurmalarını kısmen sağlamaktadır. Sözel zekâsı gelişmiş öğrencilerin okuyarak anlayabilecekleri şiiri, düş dünyasında, görseller sayesinde canlandırma yapabilen, uzamsal zekâsı gelişmiş öğrenciler daha zor anlamlandırmaktadır. Örnekteki resim soyut düşünceye fırsat verebilmektedir. Farkında olunmadan ÇZK'ya uygun bir tercih yapıldığını söyleyebiliriz.

Mensur Eserler bölümünde ele alınana metinlerin konuları ve başlıklarıyla ilişkili görsel malzemeler tercih edilmiştir. Bu tür görseller uzamsal zekâsı gelişmiş öğrencilerin öğrenmelerine doğudan etki etmemektedir; ancak zihinde canlandırma stratejilerine daha uygun olduklarını söyleyebiliriz. Çünkü seçilen benzer görsel araçlar zihin gözünü kullanarak olay akışını hayal etmeye yardımcıdır.



Resim 4.25

MEB Lise 1 Edebiyat s.103

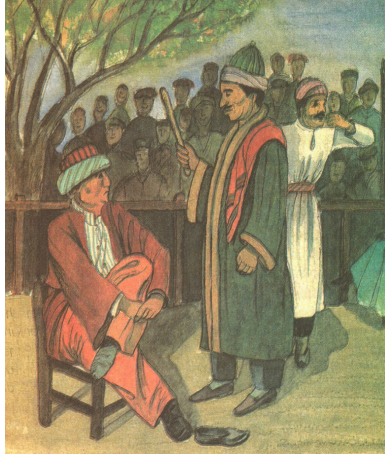


Resim 4.26

MEB Lise 1 Edebiyat s.115

Ömer Seyfettin Pembe İncili Kaftan ve Haldun Taner On İkiye Bir Var hikâyelerinde kullanılan yukarıdaki görseller gibi öğrencilerin metni zihinsel olarak canlandırmalarına kısmen olanak sağlayan diğer örneklerle, R.Nuri Güntekin'in Çalıkuşu (s.120), Peyami Safa'nın Fatih Harbiye (s.129) adlı roman alıntılarında rastlamaktayız.

Geleneksel Türk tiyatrosu ile ilgili kullanılan görsel malzemeler dikkat çekicidir. Uzamsal zekâ açısından, öğrencilerin gözlerinde canlandırma yaparak hayal kurmalarını sağlamaktadır. Orta Oyunu (s.154) ve Meddah (s.164) örneklerindeki gibi, Köy Seyirlik Oyunu (s.161), Gölge Oyunu (s.149) metinlerinde de aynı özellikteki görsellere yer verilmiştir.



Resim 4.27

MEB Lise 1 Edebiyat s.154



Resim 4.28

MEB Lise 1 Edebiyat s.164

Tarık Buğra İbiş'in Rüyası (s.136), Yahya Akengin'in Eski Çarıklar (s.144) adlı eserleri tiyatro türüne örnek olarak verilirken; metinlerin adlarıyla paralel görsel araçlar kullanılmıştır.



Resim 4.29

Şimşek Lise 1 Edebiyat s.51

Şimşek Yay. ait Edebiyat 1 ders kitabında, yalnızca metinlerle ilişkili görsel araçlara yer verilmiştir. 5 gerçekçi ve 6 benzer araçtan oluşan görsel malzemeler uzamsal zekâ açısından yetersizdir. Sadece Şiirde Dil ve Üslup konusunun tartışma-yazma bölümünde “Doğa, her yaprağında derin yazılar olan biricik kitaptır.” özdeyişini destekleyen bir fotoğrafa yer verilmiştir (s.51). Bu görsel öge uzamsal zekâsı gelişmiş öğrencilerin, görsel düşünme stratejisini kullanmasını sağlaması bakımından etkileyici bir tercihtir. Ancak bunun dışında, ders kitabının başka bölümlerinde görsel malzemeye rastlanmamaktadır.

Manzum Eserler bölümünde, Y.Kemal Beyatlı’nın Eylül Sonu (s.44) ve R.Tevfik Bölükbaşı’nın Uçun Kuşlar (s.46) şiirlerinde kullanılan fotoğraflar, görsel düşünmeden ziyade zihinsel ilişkilendirmeye yardımcıdır.



Resim 4.30

Şimşek Lise 1 Edebiyat s.44



Resim 4.31

Şimşek Lise 1 Edebiyat s.46

Kimi şiir ve manzumelerle ilişkilendirilen resimler öğrencilerin yaş seviyesine uygun değildir. Bu nedenle soyut düşünerek hayal kurmalarına da yardımcı olmamaktadırlar.



Resim 4.32

Şimşek Lise 1 Edebiyat s.59

Ahmet Haşim'in Kış (s.59) şiirindeki görsel öge yukarıdaki açıklamaya verilebilecek en güzel örnektir. M.Akif Ersoy'un Seyfi Baba (s.62) adlı manzum hikâyesinde, Şeyh Galip'in Hüsn-ü Aşk (s.120) mesnevisinde yer alan benzer araçlar da görsel zekâya hitap etmemektedir.



Resim 4.33

Şimşek Lise 1 Edebiyat s.97

Âşık Tarzı Türk şiirine örnek olarak işlenen Erçişli Emrah'ın Koşma'sında (s.97) verilen resim, âşıklık geleneğini zihinde canlandırmaya fırsat verebileceğinden, şiiri anlamaktan öte edebî bilgilerin uzamsal zekâsı gelişmiş öğrencilere daha kolay aktarılmasına yardımcı olmaktadır.



Resim 4.34

Şimşek Lise 1 Edebiyat s.200

Mensur Eserler bölümünde geleneksel Türk tiyatrosu ile ilgili olarak Karagöz ve Hacivat (s.194) resmine ve Meddah Sururî (s.200) resmine yer verilmiştir. Meddahlık geleneğini zihinde canlandırmaya hiçbir fırsat vermeyen bu resim, ÇZK açısından başarısız bir görsel malzeme olarak kabul edilmelidir.

Hitabet türüne örnek verilen Onuncu Yıl Nutku (s.212) ve Gazi'nin Heykeli (s.216) metinlerinde yer alan fotoğraflar, sayfa düzenini renklendirmek için kullanılmış ve uzamsal zekâyâ hitap etmeyen görsel araçlardır.

Serhat Yay. ait Edebiyat 1 ders kitabında 13 benzer araç ve 2 gerçekçi araç kullanılmıştır. Görsel malzemeler konu sonlarında boş kalan sayfa planına yerleştirilmiştir. Bu nedenle ÇZK'ya uygun malzemeler değildir; sadece ders kitabının bütünlüğünü korumaktadırlar. Farkında olunmadan uzamsal zekânın gelişimine yardımcı kimi görsel öğeler tercih edilmiş olsa da incelediğimiz bu ders kitabındaki görsel araçlar yetersizdir.



Resim 4.35

Serhat Lise 1 Edebiyat s.14

Haldun Taner'in Sebati Bey'in İstanbul Seferi öyküsünün ve H.Suphi Tanrıöver'in Gazi'nin Heykeli adlı hitabet örneğinin, metin üzerine çalışmalar bölümüne yerleştirilen fotoğraflar (s.145) boş kalan sayfayı tamamlama çabasından başka bir amaca hizmet etmemektedir.



Resim 4.36

Serhat Lise 1 Edebiyat s.20

Sözlü Anlatım konusunda, Necip Fazıl'la Şiir Üzerine metni ele alınırken, metin üzerine çalışmalardan sonra kullanılan resim (s.20), hayal gücünü destekleyicidir. Ancak kullanıldığı yer yanıltır. Edebî bilgilerle ilişkilendirilmesi gerekirken konunun sonunda sayfa planına yerleştirilmiş olması, görsel zekâyâ olumlu etkide bulunmasını kısıtlandırmıştır. Yazılı Anlatım konusunda da aynı kullanım söz konusudur (s.24).

Manzum Yapıtlar bölümünde, ele alınan şiirlerle beraber görsel öğeler kullanılmamıştır. Konunun sonuna yerleştirilen resimler ise zihinde canlandırmaya elverişsiz, kimi zaman şiirlerle ve konuyla da alakasızdır.

F. Nafiz Çamlıbel'in Sanat şiirinde ve Nedim'in İstanbul Kasidesi'nde verilen görsel araçlar (s.29 ve s.102) metin üzerine çalışmaların altına yerleştirilmiştir. Ancak bu resimlerin metni anlama sorularıyla ya da şiirlerle doğrudan ilişkisi bulunmamaktadır. Bu durum görsel zekâsı gelişmiş öğrencilerin, öğrenme yaşantılarını olumsuz etkilemektedir. O. Veli Kanık'ın Bir İş Var (s.50), Nef'i Kaside (s.108), Nedim Şarkı (s. 118) şiirlerinde de aynı şekilde de bir görsel malzeme kullanımı söz konusudur.



Resim 4.37

Serhat Lise 1 Edebiyat s.29



Resim 4.38

Serhat Lise 1 Edebiyat s.102

Manzum Yapıtlar bölümünde sadece Âşık Tarzı Türk Şiiri hakkında edebî bilgi verilirken resim kullanılmıştır (s.80). Bu görsel araç da uzamsal zekâyâ uygun değildir.

Ders kitabımızın geneline hakim olan görsel malzemeleri yerleştirme kuralı, mensur yapıtlar bölümünde de korunmuştur. Görsel araçlar, metin üzerine çalışmaların altına konu sonlarına yerleştirilmiştir.



Resim 4.39

Serhat Lise 1 Edebiyat s.159

Y. Kadri Karaosmanoğlu'nun Ankara romanından yapılan alıntıda Ankara'yı çağrıştıran (s.159) bir resim kullanılmıştır; fakat görsel zekâyâ doğrudan etki eden bir araç değildir. Bu örnekteki gibi; R. Nuri Güntekin Çalığışu (s.153) roman alıntısında da benzer araç kullanılmıştır.



Resim 4.40

Serhat Lise 1 Edebiyat s.176

Tiyatro metni örneklerinden Orhan Asena'nın Tohum ve Toprak adlı eserinde kullanılan temsili resim (s.176) hayal kurmaya elverişlidir. Ancak Karagöz ve Hacivat (s.181) metnine uygun olarak seçilen resim sadece Karagöz ve Hacivat'ı görsel olarak sembolleştiren bir özellik göstermektedir ve uzamsal zekâsı gelişmiş öğrenciler için uygun bir tercih değildir. Mehmet Kaplan'ın yazarak düşünmek (s.205) adlı denemesinin işlendiği konuda yer alan benzer görsel araç da uzamsal zekâyâ uygun değildir.

İnkılâp Yay. hazırladığı Edebiyat 1 ders kitabında hiçbir görsel malzemeye yer verilmemiştir. Sözel zekâyâ dayalı klasik eğitim öğretim anlayışının iyi bir örneği olan bu ders kitabı, ÇZK'nın ön gördüğü tüm zekâ alanlarını kapsama anlayışından uzaktır. Görsel zekâsı gelişmiş öğrencilerin dikkate alınmadığı bu kaynak kitap tasarımında da uygun değildir. Görsel öğelere hiç yer verilmemesi ders kitabının monoton olmasına neden olmuştur.

4.1.2.2. Düzenleyici araçlar: ÇZK'nın ışığında hazırlanan Türk Edebiyatı 9. sınıf ders kitabında, düzenleyici araçlardan şema ve tablo tercih edilmiştir. Sosyal alanlarda grafik, harita, diyagram gibi malzemelerin kullanılmasına çok nadir rastlanmaktadır. Ders kitabımızın genelini değerlendirecek olursak, düzenleyici araçlar yerinde kullanılmaktadır ve bilgi vermek, bilgileri desteklemek, ilgi çekmek, konuları özetlemek, olgular kavramlar arasındaki ilişkileri göstermek, zihinde canlandırılması güç durumları açıklamak amaçlarına hizmet etmektedir. Öğrencilerin kendilerini değerlendirmesini sağlayan ve her bölümün sonuna yerleştirilmiş olan öz eleştiri tabloları dikkat çekicidir. Çünkü birçok zekâyı kapsayan bu tablolar, şekil yönüyle de görsel zekâyı hitap etmektedir (s.58).

Tablo 4.2
MEB Türk Edebiyatı s. 58

ÖZ ELEŞTİRİ TABLOSU		
Bu bölümden önce <i>Şiir ve Gelenek</i> hakkında	Bu bölümde <i>Şiir ve Gelenek</i> ile ilgili	
neler biliyordum?	neler öğrendim?	neleri kavrayamadım?
kavrayamadıklarımı nasıl öğrenebilirim?		

Kavram haritaları tek bir kavramdan hareketle tüm konuyu özetleyen ve öğrencinin görsel bir şemayla zihinde kodlama yapmasına fırsat tanıyan düzenleyici araçlardır. Ne yazık ki ders kitabımızda kavram haritaları kullanılmamıştır. Oysa ele alınan her üniteye ilişkin bir kavram haritası oluşturulabilir ve uzamsal zekâsı gelişmiş öğrencilerin bütüncül bir bakış açısıyla konuları zihinlerinde canlandırmalarına imkân verilebilir. Bu husus en büyük eksikliktir.

Ders kitabında kullanılan şemalar, kazanımlara paralel olarak verilmiştir. Sanatları Sınıflandırma Şeması (s.2), güzel sanatların hangi ölçütlere göre sınıflandırıldığını belirleme kazanımıyla ilişkilendirilmiştir. Öğrencilerin şemayı

okuyarak görsel düşünme aşamasına geçmesini sağlayan bu araç, zihinde kodlama yapmaya da yardımcıdır.

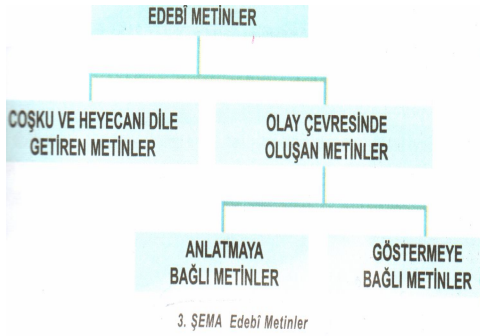
Edebî metnin oluşmasına sebep olan temel ifade tarzlarını belirleme kazanımı, Edebî Metinlerin Temel İfade Şekilleri şeması (s.17) ve edebî metinlerini sınıflandırma kazanımına dair verilen edebî metinler şeması (s.17) ile görsel öğrenme desteklenmiştir.

Yazıldığı dönemin zihniyeti ile şiirin ilişkisini belirleme kazanımı için zihniyet kavramının şemalaştırılması (s.28) görsel zekâ açısından dikkate değerdir. Çünkü uzamsal zekâsı gelişmiş öğrenciler okumaktan ziyade görerek ve şemalaştırarak öğrenirler. Şiirde imgenin doğuş nedenlerini gerekçeleriyle birlikte açıklama kazanımı da şema (s.36) ile desteklenmiştir.

Olay çevresinde oluşan edebî metinleri gruplandırma kazanımı bir şema (s.92) ile ve göstermeye bağlı edebî metinleri gruplandırma kazanımı da göstermeye bağlı edebî metinler şeması (s.159) ile desteklenmiştir. Aynı şekilde Türk tiyatrosunu gruplandırmak için de şema (s.161) kullanılmıştır.

Öğretici metinlerin yazılış amaçlarını belirleme kazanımına ilişkin verilen şema (s.181) diğer şemalardan farklı olarak balık kılıcı modeli şeklindedir. Bu şema modeli kavram haritası oluşturmada sıklıkla başvurulmuş bir yöntemdir. Ancak bu şema bir kavram haritası şeklinde hazırlanmamıştır. Yine de öğrencilerin görsel düşünmeyi gerçekleştirmelerini sağlamaktadır. Ana düşünce terimi ile ne ifade edilmek istendiğini açıklama kazanımına paralel olarak verilen balık kılıcı şeması da (s.184) aynı özelliktedir.

Öğretici metinlerde dilin işlevini belirlemek için verilen şema (s.188) ve öğretici metin türleri şeması (s.188), bilgi verme ve özetleme amacıyla hazırlanmıştır. Sözel ve görsel zekâyı kapsayan bu şemalar kavram haritasına yaklaşan bir özellik gösterdiklerinden dikkat çekicidirler.



Şekil 4.2

MEB Türk Edebiyatı s.17

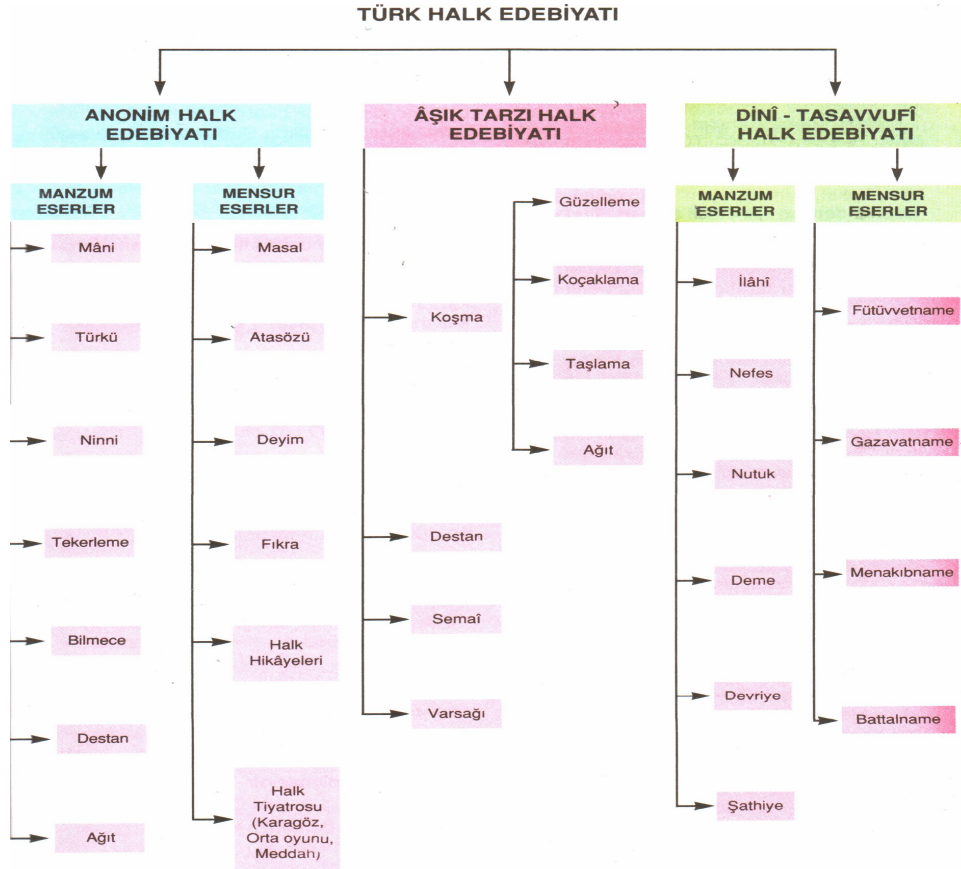


Şekil 4.3

MEB Türk Edebiyatı s. 181

İncelediğimiz ders kitabında, genel edebî bilgileri vermek amacıyla kullanılan şemalar yukarıdaki örnekler gibidir. Renk seçiminin değişiklik göstermesi tutarlılık ilkesine aykırı kabul edilse de, renklerle daha kolay öğrenen görsel zekâsı gelişmiş öğrenciler için öğrenmeye güdüleyici renklerin kullanılması daha uygundur. Fakat kitabımızda tek renk kullanılarak bu nokta göz ardı edilmiştir.

1992 programına uygun olarak hazırlanmış TDE 1 ders kitaplarında düzenleyici araçlar bilinçli bir şekilde kullanılmamıştır. Aşağıda ele alacağımız ders kitaplarında görsel zekâyâ katkı sağlayabilecek ya da sağlayamayacak düzenleyici görseller değerlendirilecektir. Genel olarak, ÇZK'ya dayalı eğitimin prensiplerinden uzak olan bu ders kitaplarında yetersiz malzeme kullanılmıştır; ancak yer yer olumlu örneklerle de karşılaşılacaktır.



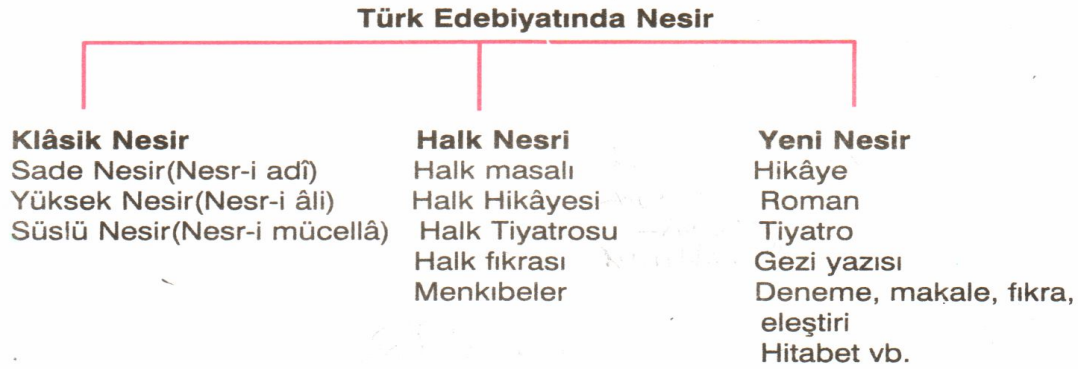
Şekil 4.4

MEB Lise 1 Türk Edebiyatı 1 s. 49

MEB tarafından yayınlanan ders kitabında, Türk edebiyatının devirleri (s.21), Türk halk edebiyatı (s.49), Türk edebiyatında mensur eserler (s.98) konuları şemalarla özetlenmektedir (s.49). Örnekteki gibi şemalar, renk seçimleri ve bütüncül yaklaşımlarıyla uzamsal zekâsı gelişmiş öğrenciler için doğru tercihlerdir. Şemaları zihinde canlandırmak, görerek öğrenenler için oldukça kolaydır. Sayıları yetersiz olmasına karşın kitaba yerleştirilen şemalar ÇZK'ya uygundur. Ancak, tüm bölümleri özetleyecek kavram haritaları, şemalar, tablolar ve diyagramlar kullanılmış olsaydı, uzamsal zekâyı geliştirici olduğunu söyleyebilirdik.

Şimşek Yay. Edebiyat 1 ders kitabında, iki yerde düzenleyici araç kullanılmıştır ve bunlar elbette ki yetersizdir. Görsel öğrenme ve zihinde şemalaştırma stratejilerinin göz ardı edildiği ve ÇZK'dan uzak, sadece sözel zekâyı

hitap eden DK esaslı bu ders kitabındaki şemalar; Türk edebiyatının devirleri (s.29) ve Türk edebiyatında nesir (s.139) konularında özet bilgiler veren bir özellik göstermektedir (s.139).



Şekil 4.5

Şimşek Lise 1 Edebiyat s. 139

Örnekte görüldüğü gibi renklerle düşünmeye ve zihinsel kodlamalar yapmaya imkân verecek şemalar kullanılmamıştır. Bu durum görsel zekânın gelişimini engellemektedir.

Serhat Yay. Edebiyat 1 ders kitabında, görsel malzemelerin hepsinde var olan yetersizlik, düzenleyici araçlarda da görülmektedir. Yalnızca Türk edebiyatının dönemlerine ilişkin bir şema (s.13) kullanılmıştır.

İnkılâp Yay. ders kitabında ise hiçbir düzenleyici araç kullanılmamıştır. Bu durum ÇZK'nın verilerinin dikkate alınmadığının göstergesidir.

TÜRK EDEBİYATI	
İSLÂMIYET ÖNCESİ TÜRK EDEBİYATI (→ - XI. yüzyıl)	İSLÂMÎ DÖNEM TÜRK EDEBİYATI (XI. - XIX. yüzyıl)
1. Sözlü Eserler 2. Yazılı Örnekler	1. Türk Halk Edebiyatı a. Anonim b. Dinî – Tasavvufî c. Âşık Tarzı 2. Klâsik Türk Edebiyatı (Divan Edebiyatı)
BATİ ETKİSİNDE GELİŞEN TÜRK EDEBİYATI (XIX. yüzyıl - →)	
1. Tanzimat Dönemi Türk Edebiyatı (1860 - 1896) 2. Edebiyat-ı Cedîde (Servet-i Fünûn Edebiyatı) (1896 - 1901) 3. Fecr-i Âti Topluluğu (1909 - 1911) 4. Millî Edebiyat Akımı (1911 - 1918) 5. Millî Mücadele Dönemi Edebiyatı (1919 - 1922) 6. Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı (1923 - →) a. 1940'a Kadar Türk Edebiyatı b. Son Dönem Türk Edebiyatı	

Şekil 4.6

Serhat Lise 1 Edebiyat s. 13

4.1.3. Sorular

Ders kitaplarında yer alan sorular; alıştırma ve hazırlık soruları, ara sorular ve ünite sonu değerlendirme sorularıdır. Soruların görsel zekâyla ilişkisi, öğrencilerin görsel düşünmelerine fırsat vermesi ya da görsel sunumlara yönlendirmesidir. İncelediğimiz ders kitaplarındaki sorular, hazırlık soruları, ara sorular ile anlama-yorumlama soruları ve ölçme değerlendirme ile ünite sonu değerlendirme soruları başlıkları altında ele alınacaktır.

4.1.3.1. Hazırlık soruları ve çalışmaları: Yeni eğitim anlayışımıza uygun olarak hazırlanan 9.sınıf Türk Edebiyatı ders kitabında, hazırlık sorularının yanı sıra hazırlık etkinlikleri ile öğrencilerin görsel zekâlarına yönelik çalışmalar yaptırılmaktadır.

Müfredatta yer alan kazanımlar ve etkinlikler ders kitabıyla paralellik göstermektedir. Kazanımlar ve etkinlikler başlığı altında, sınıf içi ve okul dışı etkinlikler görsel zekâ açısından değerlendirildiğinden sadece sorular incelenecektir.

“Çanakkale Türküsü, Çanakkale Şehitleri şiiri ve Çanakkale Şehitleri Anıtı’nda aynı konu işlenmesine rağmen farklı teknikler kullanılmıştır. Siz de konusu ve teması aynı olan bir anıt resmi, bir türkü ve bir şiir bulup sınıfa getiriniz. Getirilen malzemeleri konuyu işleme teknikleri bakımından birbirleriyle karşılaştırınız. Ulaştığınız sonuçları sözlü olarak ifade ediniz.” ifadesi, Güzel Sanatların İçinde Edebiyatın Yeri konusuyla ilişkilendirilen hazırlık çalışmalarındandır. Bu hazırlık öğrencilerin sözel, görsel ve ritmik zekâlarını kapsamaktadır. Uzamsal zekâ açısından, sonuçların sözel olarak değil, sunumla ifade edilmesi daha uygundur. Ancak bu çalışmada sözel zekâ esas alınmıştır. Öğrencilerin elde ettikleri malzemelerden bir sunum hazırlamalarını istemek, görerek öğrenebilen öğrenciler için uygun bir öğretim stratejisi olmaktadır. Aynı konuda, “Atatürk’ün sanatla ilgili özdeyişlerini bularak sınıf panosuna asınız.” şeklinde verilen çalışma, sunum hazırlamaya elverişlidir. Ancak tam olarak uzamsal zekâyı hitap ettiğini söyleyemeyiz.

Bilgilerin maddeler haline getirilmesi ve görsel olarak sunulması, uzamsal zekânın zihinde tablolaştırma stratejisine uygun bir hazırlık çalışmasıdır. Edebiyat ve Gerçeklik konusunda verilen “Okuduğunuz bir gazete haberi ile bir hikâyeyi gerçekliği ele alış açısından karşılaştırınız. Sonuçları maddeler halinde tahtaya yazınız.” şeklindeki çalışma, öngördüğümüz fikre uygundur. Şiir ve Zihniyet konusundaki “Yabancı bir filmde seyrettiğiniz aile yaşantısı ile kendi aile yaşantınızı karşılaştırınız. Tespit ettiğiniz farklılıkları sebepleriyle birlikte maddeler halinde defterinize yazınız.” çalışması da sözel zekâ ile uzamsal zekâyı kapsayan bir özellik göstermektedir.

“Güneşi farklı renklerde görebiliyoruz ama güneşin görünüşünü bir ana renkle ifade etmemiz mümkün değildir. Bu gibi durumlarda farklı benzetmelere başvururuz. Sizce bu durum neyin göstergesidir? Tartışınız. Ulaştığınız sonuçları

defterinize yazınız.” Şiir Dili konusuyla ilişkilendirilen bu soru, görme duyusunun verilerini gerektirmektedir. Öğrencilerin zihinde canlandırmasına ve renklerle düşünmesine yardımcı olan bu çalışma sözel zekâyla birleştirilmiştir. Görsel düşünen bir öğrencinin tartışma sonuçlarını görsel olarak ifade etmesi daha doğru olacaktır.

Şiirde Yapı konusunun hazırlık çalışmasında, mimarî yapı ile ilişkilendirme yapılmıştır. “Yaşadığınız çevredeki mimarî eserlerin resimlerini sınıfa getiriniz. Aralarındaki yapı farklılıklarını karşılaştırınız. Sonuçları sözlü olarak ifade ediniz.” çalışmasında öğrenciler görsel malzemelerle karşı karşıya getirilmektedir. Görsel düşünce ile muhakeme yapabilen öğrencilerden, uzamsal zekânın sunum şekli değil de sözel zekânın ifade biçimi istenmektedir. Bu bize iki zekâ alanını da kapsayan bir çalışma olduğunu göstermektedir.

“Okuduğunuz şiirlerden yola çıkarak günlük dil ile şiir dilinin gerçekliği yansıtmada birbirlerinden ayrılan yanlarını tartışınız. Ulaştığınız sonuçları maddeler halinde defterinize yazınız.” çalışması Şiirde Gerçeklik ve Anlam konusunu vermeden önce, öğrencilerin düşünme faaliyetlerinde bulunmalarına ve maddeleme yaparak zihinsel şemalar oluşturmalarına olanak sağlamaktadır.

Şiir ve Gelenek konusunun hazırlık çalışmaları uzamsal zekânın öğretim stratejilerine uygunluk göstermektedir. “Gelenek” kavramının değişik alanlardaki kullanımlarına ilişkin kartonlar hazırlayarak pano hazırlama ve tarih boyunca halı ve kilim motiflerini içeren görsel malzemelerin sınıf panosunda sergileme, uzamsal zekâsı gelişmiş öğrencilerin görsellerden hareketle düşünmelerine yardımcı olmaktadır.

Olay Çevresinde Gelişen Edebî Metinleri Tanıma ve Gruplandırma konusunda öğrencilere yöneltilen “Bir spor karşılaşmasının radyodan yayınlanması ile televizyondan yayınlanması anlatım yolları bakımından üzerimizde ne gibi etkiler bırakır?” sorusu, görsel ve işitsel zekâsı gelişmiş öğrencilerin tespit edilmesine yardımcı olabilir. Televizyon yayınından etkilendiğini söyleyen bir öğrencinin, görerek öğrenmeye yatkın olduğunu anlayabiliriz.

Metin ve Zihniyet konusunda öğrencilerden, zihniyet kavramını değerlendirebilmeleri için, seyrettikleri yerli bir filmle yabancı bir filmi karşılaştırmaları istenmektedir. Zihinde canlandırma stratejisine uygun olan bu çalışma görsel zekâsı gelişmiş öğrencilere eğlenceli gelebilmektedir.

“Anlatmaya bağlı edebî metinleri hangi yönlerden inceleyebiliriz?” sorusu, Anlatmaya Bağlı Edebî Metin Örneklerini İnceleme konusunda öğrencilere yöneltilmiştir ve onlardan sorunun cevabını maddeleyerek yazmaları istenmiştir. Öğrendiklerini zihinlerinde canlandıran ve sonuçları maddeler haline getiren öğrenciler uzamsal zekâlarını kullanmaktadırlar.

“Bilimsel bir buluş yaptığınızı düşünelim. Bu buluşu konu alan yazınızla doğum gününde yaşadığınız duyguları anlattığınız bir yazı arasında amaç bakımından ne gibi farklar vardır?” sorusu, Öğretici Metinlerde Yapı konusuna hazırlık olması bakımından dikkat çekicidir. Öğrencilerin hayal kurmalarına yardımcı olan bu soru, görsel zekâ için de önemlidir.

Öğretici Metin ve Gelenek konusunda, “Tanzimat Dönemi’ndeki öğretici metinlerde çoğunlukla vatan, millet, hürriyet, ilerleme, Batılılaşma gibi konular işlenmiş ve bu metinler okuma yazma bilen aydın kesime ve bürokratlara hitap eden bir dille yazılmıştır. Bu durum, öğretici metinler ve bunları kaleme alan yazarların gelenekle ilişkisi hakkına size neler düşündürür? Tartışınız. Ulaştığınız sonuçları maddeler halinde tahtaya yazınız.” şeklinde verilen çalışma bilgi verici olduğu kadar düşünmeye de sevk edicidir. Öğrencilerin sonuçları maddelemesi de görsel zekâyâ hitap etmektedir. Maddelerin bir şema ile sunulması uzamsal zekâsı gelişmiş öğrenciler için daha etkili bir yöntem olabilir.

“Aynı filmi ikinci kez seyrettiğinizde filmin üzerinizdeki etkisi ve filmle ilgili düşünceleriniz ilk seyrettiğinizdeki gibi mi olur?” sorusu görsel zekâsı gelişmiş öğrencilerin daha kolay cevap verebileceği ve yorum konusuyla ilişkilendirebileceği bir özelliktir.

Öğretici Metin Örneklerini İnceleme ve Araştırma konusunda öğrencilerden, bulundukları ilin tarihî ve coğrafi özelliklerini anlatan ve bir sanatçı , düşünür veya bilim adamını konu alan birer metin oluşturmaları, daha sonra, bu metinleri oluştururken nelere dikkat ettiklerini maddelemeleri istenmektedir. Görsel zekâ açısından maddelemekten öte şemalaştırma istense daha etkili olacaktır. Yukarıda ele aldığımız ders kitabının harlık soruları ve çalışmaları, genelde sözel zekâyâ hitap etmektedir. Görsel zekâyla ilişkili çalışmaların olmasına karşın, tüm zekâ alanlarını kapsayan ve tek bir zekâ alanına ağırlık verilmeyen çalışmalara yer verilmesi gerekmektedir.

DK esasıyla hazırlanmış olan ders kitaplarında, görsel zekâyâ doğrudan hitap eden hazırlık çalışmaları bulunmamaktadır. Farkında olunmadan, uzamsal zekâyı kapsayan sorulara yer verilmiş olsa da, geleneksel eğitim-öğretim anlayışına paralel olarak, sözel zekâsı gelişmiş öğrenciler dikkate alınmıştır. Hazırlık çalışmalarında, metinlerle ilgili ön bilgiler yer yer doğrudan verilmiş ve öğrencilere buldurulmamıştır. Bu hazır bilgilerin dışında, öğrencileri araştırmaya yönelten, bilgi edinme merkezli ve sadece dilsel ifadeyi gerektiren çalışmalar ÇZK bulgularından uzaktır. Genel itibarıyla hazırlık soruları, öğrencileri açıklama ve araştırma yapmaya, yazılı ya da sözlü olarak, edinilen bilgileri aktarmaya yöneltmektedir.

MEB Yay. TDE 1 ders kitabındaki hazırlık çalışmaları DK esaslıdır. Genellikle bilgi vermeye yöneliktir. Ancak kimi zaman görsel zekâsı gelişmiş öğrencilere hitap eden soru ve çalışmalara da yer verilmiştir. Mehmet Kaplan’a ait Dil ve Kültür metninin hazırlık çalışmalarında yer alan “Bulunduğunuz yerde kütüphane var mı? Yörenizdeki en kapsamlı kütüphaneye giderek işleyişi hakkında bilgi edininiz” şeklindeki ön hazırlık uzamsal zekâ açısından oldukça dikkat çekicidir. Çünkü görsel zekâsı gelişmiş öğrenciler geziler aracılığıyla daha kolay öğrenmektedirler. Bir kütüphane ziyareti öğrencilerin görerek kalıcı öğrenmelerine katkı sağlayabilmektedir.

Hikâyede Zaman ve Mekan konusuyla ilişkili olarak verilen S.Faik Abasıyanık’ın Hişt! Hişt! Adlı hikâyesinin hazırlık çalışmasında, “Bugün evinize,

okulunuza giderken çevrenizi gözlemleyiniz. Daha önce görmediğiniz güzellikleri yakalayınız. Sonra, bunları biran tümüyle kaybettiğinizi hayal ediniz. Duygularınızı arkadaşlarınızla paylaşınız.” şeklinde bir çalışma verilmiştir. Uzamsal zekâ, hayal gücünü geliştirmeye yöneliktir. Bu nedenle öğrencilerin gözlem yapmalarına ve zihinde canlandırma yapmalarına imkan sağlayan bu çalışma görsel zekâ açısından önemlidir.

Orhan Asena’nın Tohum ve Toprak adlı tiyatro metninde “Televizyonda veya sahnede, konusunu tarihten almış bir oyun seyrettiniz mi? Tarihî bir oyunda rol alan oyuncuların, seyirciyi, canlandırdıkları dönemin içine taşımaları nasıl mümkündür?” soruları öğrencilerin zihinde canlandırma stratejisini uygulamalarına yardımcıdır.

Köy Seyirlik Oyunu konusunda hazırlık çalışması olarak öğrencilerden doğaçlama bir oyun sergilemeleri istenmektedir. Yaparak-yaşayarak öğrenme ÇZK’nın esasıdır. Bu uygulama görsel zekâ ile birlikte tüm zekâ alanlarını kapsayan örnek bir çalışmadır. Tiyatro konusunun verimli bir şekilde işlenmesini sağlamaktadır. “Tek kişilik modern tiyatro örneği izlediniz mi? Tek kişilik bir oyunda başarılı olabilmek için bir sanatçının hangi özellikleri taşıması gerekir?” soruları meddah konusuyla ilişkili olarak verilen hazırlık çalışmalarındandır. Konuyla paralel olarak öğrencilerin görsel zekâsına hitap eden tiyatro ürünlerini zihinde canlandırmayı sağlayan bu çalışmalar, düşünmeye ve zihinsel ilişkilendirmeye yardımcıdır.

Şimşek Yay. Edebiyat 1 ders kitabındaki hazırlık çalışmaları, sözel zekâ esaslı hazırlanmıştır. Ancak kimi zaman farkında olunmaksızın görsel zekâyla ilişkili sorulara yer verilmiştir. Manzum Eserler bölümünde F.Nafiz Çamlıbel’in Bizim Memleket şiirinin hazırlık sorularında “Siz gerek bulunduğunuz yöreyi (il, ilçe, köy) gerekse ülkemizi gezip tanımak için uygun fırsatlar yaratıyor musunuz?” sorusu öğrencilerin gezerek görerek öğrenip öğrenmediklerini değerlendiren niteliktedir. Uzamsal zekâsı gelişmiş öğrencilerin gezerek öğrenmelerinin daha kolay olduğunu düşünürsek, bu soruya verecekleri cevaplara göre öğrencilerin gelişmiş zekâ alanlarını tespit etmenin kolay olduğunu söyleyebiliriz.

“Hiç deniz yolculuğu yaptınız mı? Bir rıhtımdan uğurlandığınız ya da yolcu uğurladığınız oldu mu? Böyle bir durumda , yolcu ne yapıyor, onu uğurlayan ne yapıyor?” soruları, Yahya Kemal’in Sessiz Gemi şiirinin hazırlık çalışması olarak verilmiştir. İşlenecek metine ön hazırlık sağlayan bu sorular görsel zekâsı gelişmiş öğrencilerin, sözel ifadeler kullanarak gördüklerini yorumlamalarını sağlamaktadır.

Ömer Seyfettin’in Eleğimsağma adlı hikâyesinde “Gerçekleşemeyeceğini bildiğiniz halde olmasını çok istediğiniz bir konuda hayaller kurdunuz mu? Kurdunuzsa bunlardan birkaçını anlatınız.” şeklinde öngörülen hazırlık çalışması, sözel zekâ ile birlikte öğrencilerin hayallerine yönelmesini sağlayarak uzamsal zekâyı hitap etmektedir.

Haldun Taner, İsteddiği Şarkıyı Dinleyebilmek hikâyesinde radyo dinlemekle televizyon izlemek arasındaki farklar sorulmuştur. Görsel zekâyı doğrudan ilişkisi olmasa da bu hazırlık çalışması öğrencilerin zekâ alanlarını tespit etmede yardımcı olabilmektedir. Özellikle görsel ve işitsel zekâ alanlarının tespitine yardımcı bir çalışmadır.

Psikolojik roman ele alınırken Peyami Safa’nın Dokuzuncu Hariciye Koğuşu’ndan alıntılar yapılmıştır ve hazırlık çalışması olarak da öğrencilerden, muayene odaları önünde sıra bekleyen insanların davranışlarına ilişkin gözlemlerini anlatmaları istenmektedir. Uzamsal zekâsı gelişmiş öğrencilerin gözlem yetenekleri kuvvetlidir. Bu nedenle, bu çalışmanın görsel zekâyı uygun olduğunu söyleyebiliriz.

Göstermeye bağlı bir edebî tür olan tiyatro konusu işlenirken görsel zekâ ile ilişkili hazırlık çalışmalarına daha fazla yer verilmektedir. Köy Seyirlik Oyunu ile ilgili hazırlık çalışmalarında öğrencilerden, köy ya da kasabalarında oynanan oyunları yerinde izleyerek metinleştirmeleri ve derste dramatizasyon çalışması yaptılarsa bunlarla köy oyunlarını karşılaştırmaları istenmektedir. Bu çalışmalar öğrencilerin gözlem yapmalarına ve gözlemlerini zihinde canlandırmalarına yardımcı olmaktadır.

Meddah hikâyelerinin hazırlık çalışmalarında öğrencilerin televizyondan ya da radyodan dinledikleri meddah hikâyelerinden ne yönde etkilendikleri ve tek kişilik bir oyun izledilerse bunun hayal dünyalarını nasıl etkilediği sorulmaktadır. Öğrencilerin yaşamlarından hareketle hayal kurmalarına imkan veren bu çalışmalar görsel zekânın öğrenme stratejilerine uygundur.

F. Rıfkı Atay'ın Bir Yeşim Hançer adlı gezi yazısında “Bir müzeyi, tarihi bir yeri gezdiğiniz ya da tarihi değeri olan bir nesne ile karşılaştığınız zaman ne gibi duygulara kapıldığınızı anlatınız.” ve “ tarih kitaplarını okumayla, tarihi bir yeri gezip gözleme arasında bir fark görüyor musunuz, bu konuda okumayla gezme arasında bir tercih yapmak doğru mudur, niçin?” şeklinde hazırlık çalışmaları verilmiştir. Bu sorular öğrencilerin zekâ alanlarını ölçme ve buna bağlı olarak öğretim stratejileri geliştirme noktasında dikkate değerlerdir.

H.Suphi Tanrıöver'in Gazi'nin Heykeli metninde “Sizce bir heykelde anlam aranabilir mi; aranabilirse bunu heykelin hangi özelliklerinden çıkarabiliriz? Açıklayınız.” şeklinde verilen hazırlık çalışmasında öğrencilerin görsel bir malzemedен yola çıkmalarının istenmesi, uzamsal zekâyâ uygundur. Ancak öğrencilerin beğendikleri heykel resimlerini sınıfta sergilemelerinin istenmesi görsel zekâ açısından çok daha uygun olmaktadır.

Serhat Yay. Edebiyat 1 ders kitabında, “Ülkemizin hangi yörelerini gezip gördünüz? Büyük şehirlerle kıyasladığınızda nasıl bir tablo çıkıyor?” sorusu F.Nafiz Çamlıbel'in Sanat şirinin hazırlık çalışmalarındandır. Bu sorular zihinde canlandırma ve tablolaştırma stratejilerine uygundur.

O.Veli Kanık'ın Bir İş Var şiirinde “Mutluluk duyduğunuz anlarda size; çevre, eşya, insanlar her zaman olduğundan daha güzel görünür mü? Niçin?” şeklinde verilen hazırlık çalışması, öğrencilerin gözlemlerini değerlendirmelerine yöneliktir. Doğrudan olmasa da dolaylı olarak uzamsal zekâyâ hitap eden bir çalışmadır.

Orta Oyunu konusunda, “Sahnede ya da televizyonda severek seyrettiğimiz güldürü sanatçılarını hatırlayınız. Bu sanatçıların Karagöz ve Meddah tiplerine yakınlıkları var mıdır?” sorusu hazırlık çalışması olarak verilmiştir. Öğrencilerin gördüklerini anımsamalarını esas alan bu soru, zihinde canlandırma ve muhakeme yapmaya uygundur.

Ahmet Haşim Faust’un Mürekkep Lekeleri adlı gezi yazısında öğrencilere “Dünyada olduğu gibi ülkemizde de ünlü edebiyatçılarımızdan bazılarının doğdukları ve yaşadıkları evler müze haline getirilmiştir. Bu müzelerden hangilerini biliyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilere bir müze gezisi yaptırmak ÇZK açısından daha uygundur. Bu soru bir müze gezisiyle genişletilirse görsel zekâyâ uyumlu hale gelebilir.

F.Nafiz Çamlıbel’in Çoban Çeşmesi adlı şiirinin hazırlık çalışmasında öğrencilerden gezi sırasında ilgilerini çeken görüntüleri anlatmaları istenmektedir. Bu çalışma için öğrencilerin geçmiş yaşantılarında gezdikleri yerleri hayallerinde canlandırmaları gerekmektedir. A.Kutsi Tecer’in Tabiat Odam adlı şiirinde de öğrencilerin bir kır gezintisindeki izlenimlerini betimlemeleri istenmektedir. Görsel zekâdan çok sözel zekâyâ uygun olan bu soru, uzamsal zekâyı da dolaylı olarak kapsamaktadır.

Âşık Veysel’in Sazım’a adlı koşmasının hazırlık çalışmasında öğrencilerin sazın genel yapısını tanıtmaları istenmektedir. Bu çalışma görsel olarak desteklenir, sınıfa bir saz getirilirse uzamsal zekânın gelişimine katkı sağlayabilir.

Haldun Taner Bir Kavak ve İnsanlar adlı hikâyede “Çevrenizdeki ilgi çeken kişilerden ya da gözlemlediğiniz olaylardan birini tanıtmaya, anlatmaya çalışınız.” şeklinde verilen hazırlık çalışmasında sözel zekâ esas alınmıştır; ancak öğrencilerin gözlemlerini zihinde canlandırmalarına fırsat sağladığı için görsel zekâyâ da yardımcıdır.

Tiyatro konusunda hazırlık çalışması olarak, öğrencilerin izledikleri oyundaki izlenimlerini anlatmaları istenmektedir. Sözel ifadeye dayalı olsa da öğrencilerin görsel zekâyla elde ettikleri bilgileri aktarmaları gerekmektedir. Aynı şekilde gezi türü ele alınırken öğrencilerin gezip gördükleri bir yerde, ilgilerini çeken noktaları betimlemeleri istenmektedir.

4.1.3.2. Ara sorular ve anlama-yorumlama soruları: YY'ye uygun olarak hazırlanan yeni müfredatın 9.sınıf Türk Edebiyatı ders kitabında, metinlerle ilişkili ara soruların yanı sıra anlama-yorumlama sorularına da yer verilmiştir. Ders kitapları sözel zekâ merkezli hazırlanmış olsa da görsel zekâsı gelişmiş öğrencilerin rahatlıkla cevaplayabileceği ve öğrenmelerine katkı sağlayacak uzamsal zekâ unsurlarına da yer verilebilmektedir.

“Çanakkale Şehitleri Anıtı’nın, Kar şiirinin ve yanındaki resmin size neler düşündürdüğünü sözlü olarak ifade ediniz.” ara sorusu, Güzel Sanatlar İçinde Edebiyatın Yeri konusunda işlenen A.Muhip Dıranas’ın Kar şiirindeki ve hazırlık çalışmasındaki görsellerle ilişkilendirilmiştir. Uzamsal zekâ açısından öğrencilerin görsel malzemelerden hareketle soruyu yanıtlaması yerinde bir tercihtir. “Kar şiirini, şiirin yanındaki resmi ve seyrettiğiniz bir sinema filmini, seçtikleri anlatım yolları bakımından değerlendiriniz. Aşağıdaki şemayı da dikkate alarak güzel sanatların hangi ölçütlere göre sınıflandırıldığını belirleyiniz.” Düzenleyici araçlar bölümünde değerlendirdiğimiz şema ve gerçekçi-benzer araçlarda ele aldığımız görsel malzemeler, yukarıdaki önerme ile öğrencilerin yorum yapmalarında kullanılmaktadır. Bu durum görsel öğrenmenin gerçekleşmesine olanak sağlamaktadır. Aynı konunun anlama-yorumlama bölümünde verilen gerçekçi ve benzer görsel araçlardan hareketle öğrencilerin sanat dallarını belirlemeleri istenmektedir. Görsel malzemeleri kullanarak daha kolay öğrenen öğrenciler için, soruların resim, fotoğraf ya da karikatür ile desteklenmesi gerekmektedir.

Edebî Metin konusunun anlama-yorumlama bölümünde edebî dile ilişkin verilen şemadan hareketle yazar ve okuyucunun ortak paydalarının, eserin

anlaşılabilirliğini nasıl etkilediğinin okunan eserler göz önüne alınarak açıklanması istenmektedir. Uzamsal zekâsı gelişmiş öğrencilerin şemayı inceleyerek yorum yapmaları daha kolay olmaktadır.

Edebiyat ve Gerçeklik konusunda, “cazgır ve Kırkpınar Güreşleri isimli metinler arasındaki farklı ve ortak noktalar nelerdir? Tartışınız. Tartışma sonuçlarından bir poster oluşturarak sınıfın duvarına asınız.” şeklinde bir ara soru bulunmaktadır. Bu çalışmada öğrencilerin bir sunu hazırlanması istenmektedir. Görsel zekâ açısından öğrencilerin poster hazırlamaları yerinde bir tercihtir. Aynı konunun anlama-yorumlama bölümünde verilen şema öğrencilerin görerek düşünmelerine ve anladıklarını sözlü olarak ifade etmelerine yardımcıdır.

Metin ve Şair konusunun anlama-yorumlama bölümünde verilen şiirlerin, Ahmet Haşim ya da Karacaoğlan’dan hangisine ait olduğunun belirlenmesi ve ders kitabındaki tabloya sebepleriyle yazılması istenmektedir. Öğrencilerden tablo doldurmalarını istemek uzamsal zekâyı dolaylı olarak geliştiren bir etkinliktir.

“Hasta Çocuk metnindeki olayları bir zincirin halkaları gibi düşününüz. Olayların birbirini nasıl izlediğini, olay sırasını bozmadan aşağıdaki zincir halkaları içine yazınız ve manzumenin olay örgüsünü oluşturunuz.” çalışması Manzume ve Şiir konusunda verilmiştir. Öğrencilerin görsel şema oluşturmaya fırsat veren bu ara soru görsel zekâyı uygundur.

Manzume ve Şiir Örneklerini İnceleme konusunda, Âşık Ömer’in koşması ile Gevherî’nin koşmasını inceleyen öğrenciler, tespit ettikleri benzer ve farklı yönleri ders kitabında verilen tabloya yazmaktadırlar. Görsel zekâsı gelişmiş öğrencilerin tablolaştırma ile öğrenmeleri daha kolay olmaktadır

N.Fazıl Kısakürek’in Şehirlerin Dışında adlı şiirine ilişkin verilen ara sorularda “Şiirden çevre sorunları ile ilgili hangi sonuçlara varılabilir.” sorusunun cevabını tartışan öğrencilerden sonuçları renkli kartonlara yazarak sınıf panosuna asmaları istenmektedir. Öğrencilerin yaparak öğrenmelerine ve görsel olarak

bilgilerini pekiştirmelerine fırsat veren bu çalışma uzamsal zekâsı gelişmiş öğrenciler için yerinde bir tercihtir.

Olay Çevresinde Oluşan Edebî Metinleri Tanıma ve Gruplandırma konusunda işlenen Köpek ve Vatan yahut Silistre adlı metinlerin dilini ve ifade biçimlerini inceleyen öğrenciler, tespit ettikleri benzer ve farklı yönleri ders kitabındaki tabloda göstermektedir. Görsel zekânın öğretim stratejilerinden tablolaştırmaya uygun olan bu çalışma ile metinlere ilişkin ara sorular görsel olarak desteklenmiştir. Olay Çevresinde Oluşan Edebî Metinler şemasından hareketle öğrencilerin sınıflandırma yapmalarına da yardımcı olunmaktadır. Soruların şema ve tablolarla desteklenmesi görsel zekânın gelişimine katkı sağlamaktadır. Aynı konunun, anlama-yorumlama bölümünde verilen resimlerin hangi edebî metin türleriyle ilişkilendirilebileceği sorulmaktadır. Görsel düşünmeye ve zihinsel ilişki kurmaya yardımcı olan bu soru da uzamsal zekâyâ hitap etmektedir.

Ömer Seyfettin'in Forsa adlı hikâyesine ilişkin ara sorulardan birinde, hikâyedeki olayların birbirini nasıl izlediğini bir grafik çizerek gösterme istenmektedir. Öğrencilerin olay örgüsünü grafik haline getirmeleri görsel zekâsı gelişmiş olanlar için etkili bir çalışmadır.

Olay Çevresinde Oluşan Edebî Metinler ünitesinde işlenen metinlerdeki tip ve karakterlere ilişkin tablolar verilmiştir ve öğrencilerin tabloda verilen soruları cevaplayarak tip-karakter ayrımını yapmaları sağlanmıştır. Ö.Seyfettin Forsa, Muradına Eren Kız, Oğuz Kağan Destanı, Kerem ile Aslı hikâyesi, M.Âkif Ersoy Seyfî Baba, S.Faik Abasıyanık Köy Hocası ile Sığirtmaç, Peyami Safa Dokuzuncu Hariciye Koğuşu, A.Kutsi Tecer Koçyiğit Köroğlu, Yeni Bilmececeler, Karagöz Ağılığı, A.Turan Oflazoğlu Sinan adlı metinlerde tip-karakter tablolarına yer verilmiştir. Bu tabloların görsel zekâyâ doğrudan olmasa da dolaylı olarak hitap ettiğini söyleyebiliriz.

Anlatmaya Bağlı Edebî Metinlerde Tema konusunun anlama-yorumlama bölümünde, öğrencilerden kendi belirledikleri bir tema etrafında metin oluşturmaları

istenmektedir. Aynı temayı içeren resimler ve karikatürler yaparak sınıf panosuna asan öğrenciler, sözel zekâları ile görsel zekâlarını bir arada kullanmaktadırlar. Sözel ifade yeteneği gelişmemiş öğrencilerin, görsel olarak kendilerini anlatması ÇZK açısından dikkate değerdir.

Anlatmaya Bağlı Edebî Metin Örneklerini İnceleme konusunda, anlama-yorumlama bölümünde tabloda gruplandırılmış edebî türlerin hangi ölçütlere göre sınıflandırıldığı sorulmaktadır. Öğrencilerin tabloyu okuyarak zihinde canlandırma işlemi yapmasını sağlayan bu çalışma uzamsal zekâyâ dolaylı da olsa hitap etmektedir.

Göstermeye Bağlı Edebî Metinler konusunda anlama-yorumlama bölümünde “Bir tiyatro metnini okumakla sahnede oyun olarak seyretmek arasında konunun anlatımı ve üzerimizde bıraktığı etki bakımından ne gibi farklılıklar vardır?” şeklinde yöneltilen soru öğrencilerin geçmiş yaşantılarına yöneliktir. Tiyatro metni okuyan ya da seyreden öğrencilerin öğrenme şekillerini tespit etmek için uygun bir çalışmadır. Tiyatro oyununu seyrederek zihinde daha kolay canlandırabilen öğrencilerin görsel zekâsı gelişmiştir.

Öğretici Metinlerde Dilin İşlevi şemasından hareketle Ernst Cassirer’in Sanat adlı metninde dilin öncelikle hangi işlevde kullanıldığı sorulmaktadır. Öğrencilerin şema okumasını sağlayan bu soru, zihinde canlandırmaya fırsat vermektedir.

DK esaslı TDE programına uygun olarak hazırlanan ders kitaplarında ele alınan metinlere ilişkin sorulara yer verilmiştir. Bu sorular genellikle sözel zekâyâ hitap eden, anlama ve açıklama esaslıdır. Sorular hazırlanırken görsel zekâ dikkate alınmamış olsa da yer yer uzamsal zekâyâ uygun sorulara rastlanmaktadır.

MEB tarafından yayınlanan Edebiyat 1 ders kitabında metin üzerine çalışmalar başlığı altında sorular bölümü bulunmaktadır. Ninni konusunda verilen ninni örneğinde çocuğun uyuması için hangi varlıklardan yararlanılarak nasıl bir tablo oluşturulduğu sorulmaktadır. Öğrencilerin hayal güçlerini kullanmalarına ve

zihinde canlandırma stratejisini uygulamalarına fırsat veren bu soru sözel zekâ ile birlikte uzamsal zekâyı da kapsamaktadır.

“İnsanların, tabiata, dış çevreye olan ilgi ve merakı nedeniyle gözlemlerine dayanarak vardıkları sonuçlar, oluşturdukları eserlere yansımıştır. Bu gözlem yeteneğini özellikle yukarıdaki bilmecelelerden hangilerinde görüyorsunuz?” sorusu bilmece metinleriyle ilişkilendirilmiştir. Gözlem, görsel zekânın önemli unsurlarındandır. Bu soru dolaylı olarak görsel zekâsı gelişmiş öğrencilere hitap etmektedir.

İlâhi konusunda “İlâhide Yunus Emre, tabiattaki varlıklardan yararlanarak benzetmeler yapıyor. Yunus Emre’nin ve diğer halk şairlerinin yaşam biçimlerini düşünerek bunun nedenini açıklayınız.” şeklinde yöneltilen soru, öğrencilerin hayal kurmalarına ve zihinlerinde tabiat unsurlarını canlandırmalarına yardımcı olmaktadır.

Neff’ye ait Kaside’ye ilişkin soruda öğrencilerin, kasidenin bölümlerini bir şema halinde göstermeleri istenmektedir. Bilgilerin şemaya dönüştürülmesi, görsel öğrenmeyi kolaylaştıran bir öğretim tekniğidir.

Şimşek, Serhat ve İnkılâp Yay. TDE 1 kitaplarındaki metin üzerine çalışmalar, araştırmalar ya da araştırma soruları başlıkları altında verilen sorularda görsel zekâyla ilişkili unsurlara rastlanmamıştır. Bahsi geçen ders kitaplarında, DK’nın yansıması olarak sorular sözel zekâyı yöneliktir. Diğer zekâ alanları dikkate alınmamıştır.

4.1.3.3. Ölçme-değerlendirme ve ünite sonu değerlendirme soruları: ÇZK esaslı hazırlanan Türk Edebiyatı 9. sınıf ders kitabında konu ve ünite sonlarında yer alan ölçme değerlendirme soruları klasik, boşluk doldurma ve çoktan seçmeli olarak hazırlanmıştır. Ancak bu soruların geneli görsel zekâyı uygun değildir.

Şiir dili konusunun ölçme değerlendirme bölümünde kullanılan renkli tablolarla ilişkili boşluk doldurma soruları, görsel zekâyâ dolaylı olarak hitap etmektedir. Sözel zekâ esaslı olan bu sorular, sadece renkli tablolarla süslenerek görsel olarak etkili hale getirilmeye çalışılmıştır.

Kutu içinde verilen terim ya da kavramların eşleştirmesini isteyen konu sonu ölçme değerlendirme soruları da uzamsal zekâyâ kısmen uygundur. Görsel zekâsı gelişmiş öğrencilerin doğrudan öğrenmelerine katkı sağlamasa da bu tür sorular öğrenme isteklerini artırabilir. Şiirde Yapı, Metin ve Şiir, Manzume ve Şiir, Göstermeye Bağlı Edebî Metinleri Tanıma konularının ölçme değerlendirme bölümlerinde eşleştirmeli sorulara yer verilmiştir.

Bilgilerin maddeleştirilmesini esas alan sorular, öğrencilerin zihinde şema kurmalarına yardımcı olabilmektedir; ancak teorik bilginin maddeler haline getirilmesi uzamsal açıdan öğrenmeyi tam olarak kolaylaştırmamaktadır. Şiir ve Gelenek, Yorum konularının sonunda bulunan ölçme değerlendirme sorularında bu tür örneklerle rastlanmaktadır.

Ünite sonu değerlendirme sorularında yer alan bulmacalar, görsel zekâ açısından en dikkate değer çalışmalardır. Çünkü uzamsal zekâsı gelişmiş öğrenciler bulmaca çözerek kolay öğrenebilirler.

Şimşek, Serhat ve İnkılâp Yay. TDE 1 ders kitaplarında ünite sonlarına yerleştirilmiş olan çoktan seçmeli testler görsel zekâyâ uygun değildir. MEB tarafından yayınlanan TDE 1 kitabında ise sadece ders kitabının sonuna konulan çoktan seçmeli test yetersiz olduğu kadar görsel zekâ unsurları açısından da uygun değildir.

4.2. İncelenen Ders Kitaplarındaki Sosyal Zekâ Unsurlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

4.2.1. Kazanımlar ve Etkinlikler

Sosyal zekâsı gelişmiş öğrenciler işbirliğine ve etkileşime dayalı öğrenme etkinliklerinde öğrenirler. Bir gruba ait olma istekleri vardır ve grup içinde lider konumunda olmayı severler. 2005 yılında kabul edilen YY esaslı 9. sınıf Türk Edebiyatı ders programının genelinde de grupla çalışma önemsenmiştir. Öğrencilerin sosyalleşmelerini sağlayan işbirlikçi öğrenme stratejisi, kazanımlara paralel olan okul içi ve okul dışı etkinliklere yansıtılmıştır.

1.Ünite Güzel Sanatlar ve Edebiyat

İşbirlikçi öğrenme stratejisine uygun olarak öğrencilerin gruplar oluşturarak etkinlikler yapmaları pek çok kazanımla ilişkilendirilmiştir. Güzel sanatlar içinde edebiyatın yerini belirleme kazanımında, seçilmiş metin parçaları üzerinde öğrenci gruplarının çalışmaları ve yorum yapmaları istenmektedir. Öğrenciler güzel sanatların hangi ölçütler göre sınıflandırıldığını belirlemek için şiir, heykel, resim, film, tiyatro metni üzerinde gruplar oluşturarak tartışır. Güzel sanatların insan hayatındaki yerini ve önemini belirleme kazanımında, öğrenci grupları müzik, resim, şiir olmazsa hayatımızda nelerin eksileceğini tartışır ve sonuçlar üzerinde konuşurlar. Edebiyatın güzel sanatlar içerisindeki yerini fark etmek için öğrenci grupları tablo, şiir, müzik parçası, bilimsel metin, tarih metni üzerinde karşılaştırma yaparlar.

İnsanın, her türlü birikimini dil aracılığıyla sonraki kuşaklara aktardığını kavramak üzere grup oluşturan öğrenciler dil olmazsa toplum hayatının nasıl olacağını tartışır, her türlü sosyal ve tarihî olayın kuşaktan kuşağa nasıl aktarıldığını araştırır.

Öğrenci grupları dilin kültür taşıyıcısı rolünün önemini ve değerini tartışarak dilin kültür taşıyıcısı rolünü belirlerler. Sosyal zekâsı gelişmiş öğrenciler, lider konumunda olduklarından grup sözcülüğü yaparlar.

İkili ya da üçlü grup oluşturarak manzum ve mensur metinlerden kısa bölümler okuyarak, farklılıkları üzerinde konuşan öğrenciler, metni ifade şekilleri bakımından gruplandırma kazanımını elde ederler. Bu çalışma sosyal zekânın fikir paylaşma çiftleri ve işbirlikçi öğrenme stratejilerine uygundur. Metinleri gerçeklikle ilişkileri, işlevleri ve yazılış amaçları bakımından gruplandıran öğrenciler de gruplar oluşturarak farklı metinleri anlatım tarzları bakımından karşılaştırırlar.

Edebî metnin özelliklerini, grup oluşturan öğrenciler okudukları metinleri değerlendirerek bulmaya çalışırlar.

2.Ünite Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler (Şiir)

Şiirin yazıldığı dönemdeki hakim zihniyeti fark etmek üzere, gruplara ayrılan öğrenciler dönemin zihniyeti, sanat anlayışı, sosyal ve kültür hayatına ait özellikleri tartışarak maddeleştirirler. Şiirde ahengin, hangi öğelerle sağlandığını belirleme kazanımında da işbirlikçi öğrenme stratejisine uygun olarak öğrenci grupları, bir şiiri nesre çevirerek şiir ve nesir farkı üzerinde yorum yaparlar.

Grup oluşturan öğrenciler aruz, hece ve serbest vezinle yazılmış şiir parçalarındaki ritim farklılıklarını bulmaya çalışarak, şiirde ritmin önemini ve ritmin nasıl sağlandığını açıklamayı kazanırlar. Söyleyiş tarzı, kafiye, redif, iç kafiye ve aliterasyon, asonans gibi ses benzerliklerinin şiirdeki işlevini açıklama kazanımında da öğrenciler gruplar halinde farklı temalardaki şiirleri incelerler.

Bir paragraf boyutunda düz yazı ile kısa bir şiir parçasını dil bakımından karşılaştıran öğrenci grupları, şiir dilini incelemeyi öğrenmektedirler.

Düz yazı ile şiir dili arasındaki farkları tartışan öğrenci grupları şiirde imgenin kullanım nedenlerini açıklarlar. Söz sanatlarının şiirdeki işlevini belirlemek üzere de işbirlikçi öğrenme stratejisine uygun olarak gruplara ayrılan öğrenciler, söz sanatlarının çok kullanıldığı şiirlerle az kullanıldığı şiirleri karşılaştırırlar.

Sınıfı gruplara ayıran öğretmen, şiirde yapıyı oluşturan birimlerin özelliklerini belirlemek üzere, öğrencilerin her eseri meydana getiren küçük birimlerin olup olmadığını belirlemelerini ister. Ses ve anlam kaynaşmasından oluşan birimlerin bir tema etrafında nasıl birleştiğini belirleme kazanımında da grupta çalışma tekniği kullanılmıştır. Öğrenciler gruplar halinde, şiirde birimlerin hangi düşünce ve duygu etrafında nasıl birleştiğini araştırırlar. Şiirde gerçekliğin özelliklerini de öğrenci grupları ele aldıkları şiirleri inceleyerek belirlerler.

Öğrenci grupları aynı temada yazılmış farklı şairlerin şiirlerini anlam ve gerçeklik yönünden karşılaştırarak, farklı dönemlere ait şiirleri anlam ve gerçeklik yönünden karşılaştırma kazanımını elde ederler. Ayrıca şiir geleneğinin, daha önce yaşamış şairlerin eserleriyle oluştuğunu da inceledikleri şiirlerden hareketle fark ederler.

Anlam ve yorum arasındaki ilişkiyi belirleme kazanımında-öğretmen sınıfı gruplara ayırır. Manzume ve şiirde kullanılan kavramların anlamlarını ve nerede nasıl kullanıldıklarını açıklamak üzere gruplara ayrılan öğrenciler, manzume ve şiir örneklerini karşılaştırarak işbirliği ile öğrenirler.

3.Ünite Olay Çevresinde Oluşan Edebî Metinler

Olay çevresinde oluşan metinleri gruplandırma ve yazıldığı dönemin zihniyetiyle metnin ilişkisini belirleme kazanımlarında, öğrenci grupları ele aldıkları metinleri incelerler ve göstermeye bağlı metinleri sınıfta canlandırarak simülasyon yaparlar.

Grup oluşturan öğrenciler bir masal, bir destan, bir hikâye okurlar ve ortak yönlerini belirlerler. Yapıya, temaya, anlatmaya ait öğeleri gruplandırır. Böylece metnin yapısını oluşturan unsurları belirlemiş olurlar. Her grup okuduğu metindeki olay örgüsünün özelliklerini de bulurlar.

İnsana özgü gerçekliğin olay örgüsü çevresinde nasıl somutlaştırıldığını, öğrenci grupları okunan metinde anlatılan olayların, tanıtılan kişilerin benzerlerinin yakın çevrelerinde bulunup bulunmadığını araştırarak keşfederler.

Masal metinlerini inceleyen öğrenci grupları, metnin temasını işbirlikçi öğrenme stratejisine uygun olarak birlikte bulurlar. Saptadıkları temayı konu alan yazılar kaleme alıp resim ve karikatürler yaparak okudukları metnin temasını güncelleştiren öğrenciler, temanın sosyal hayatla, düşünce tarihiyle ve eserin yazıldığı dönemle ilişkisini kurarlar.

Üzerinde durdukları metinlerde anlatılanların kimin dikkatiyle ve hangi bakış açısıyla dile getirildiğini belirleyen öğrenci grupları, metnin kim tarafından anlatıldığını ve kişilerle ilişkisini açıklar.

Metinle yazıldığı dönem arasında ilişki kurmak üzere öğrenci grupları, ders kitabında yer alan metinleri yapı, tema ve anlatın özelliklerini dikkate alarak inceleyerek karşılaştırırlar.

Metnin anlam özelliklerini belirleme, metni yorumlayarak güncelleştirme, yaşanan gerçeklik ile metindeki gerçekliğin ilişkisini belirleme metnin her okunduğunda yeni anlam değerleri kazanıp kazanmadığını tespit etme kazanımlarında, öğrenciler gruplara ayrılarak metin incelemesi yaparlar ve işbirliği ile öğrenirler.

Simülasyon sosyal zekâsı gelişmiş öğrenciler için etkili bir öğretim stratejisidir. Göstermeye bağlı edebî metin örneklerini inceleme/karşılaştırma

bölümünde, metin türünün hangi dönemde ortaya çıktığını fark etmek üzere öğrenci gruplarından tiyatro metinlerini sahnelemeleri istenmektedir.

4.Ünite Öğretici Metinler

Metnin yazıldığı dönemdeki hakim zihniyeti fark etme kazanımında, gruplara ayrılan öğrenciler zihniyetle ilgili, parçalardaki sosyal, siyasî ve kültürel unsurları tespit ederler. Metnin yazıldığı dönemin, sosyal, siyasî ve kültürel hayatının özelliklerini belirleyen gruplar, öğretici metin parçalarının yazılış amaçlarını da bulurlar.

Seçtikleri köşe yazılarının kaleme alınış nedenini tartışan öğrenci grupları, anlamlı kümelerin metnin iletisi etrafında birleşerek metnin ortaya çıkmasında araç olduğunu fark ederler.

ÇZK ilkelerine uygun olarak hazırlanan programda işbirlikçi öğrenmeye dikkat edilmiştir. Bu durum sosyal zekâsı gelişmiş öğrencilerin, öğrenme etkinliklerine isteyerek katılmalarına yardımcı olmaktadır.

4.2.2. Sorular

Ders kitaplarında yer alan sorular, öğrencilerin bir grup içinde bulunmalarına olanak sağladığı ve empati yeteneğini geliştirdiği oranda sosyal zekâyı hizmet etmektedir.

4.2.2.1. Hazırlık soruları ve çalışmaları: YY esaslı Türk Edebiyatı 9. sınıf ders kitabındaki hazırlık bölümlerinde yer alan sorular, sosyal zekâsı gelişmiş öğrencilere tam olarak uygun değildir. Sözel zekâyı temel alan ve bireysel çalışmaya elverişli olan hazırlık soruları, öğrencileri grup çalışmasına yönlendirmemektedir. Grupta lider olmayı seven, empati yetenekleri gelişmiş, işbirlikçi öğrenmeye yatkın sosyal

zekâsı gelişmiş öğrenciler, yalnız çalışmaktan hoşlanmazlar. Hazırlık çalışmaları grup oluşturmaya müsait ve öğrencilerin organizasyon düzenlemelerine fırsat veren nitelikte düzenlenmelidir. Öğretmenler ders içinde tüm öğrencilerin bir konu üzerinde tartışmalarını sağlayarak sosyal zekâ nispeten etkin hale getirilmiş olur. Hazırlık sorularının bazılarında öğrenciler tartışmaya yönlendirilmektedir. Bu tür sorular sosyal zekâyı doğrudan etkilemese de dolaylı olarak, öğrencilerin birbirleriyle ilişki kurmalarına ve sosyalleşmelerine fırsat vermektedir.

Güzel Sanatlar İçinde Edebiyatın Yeri konusunda, “Güzel, doğru , iyi ve faydalı kavramlarıyla insan etkinliklerinin ve bilgi alanlarının hangileri arasında ilişki kurabiliriz? Tartışınız.” sorusunda, öğrenciler düşüncelerini sözel olarak ifade ederken karşılıklı olarak fikir paylaşımında bulunmaktadır. Sosyal zekâ açısından fikir paylaşımı bir öğretim stratejisi olarak kabul edilebilir; ancak öğrencilerin grupla çalışmaya teşvik edilmesi daha uygundur.

“Derslerde konuyla ilgili birden fazla aracın kullanılması ve ders işlenişinde farklı yöntemlere başvurulması ele alınan konunun sürecini nasıl etkiler. Tartışınız.”, Edebiyatın Bilimlerle İlişkisi konusunda, öğrencileri sosyal etkileşime yönlendiren bir hazırlık çalışmasıdır.

Dilin İnsan ve Toplum Hayatındaki Yeri ve Önemi kazanımında, “Arılar ve kuşlar çağlar boyu hep aynı biçimde yaşadığı halde, insan her çağda kendini gerçekleştirebilmiştir. Bu gelişimi sağlayan araçlar neler olabilir? Tartışınız.” sorusu ile öğrencilerin insan ve toplum üzerinde düşünmeleri ve fikir paylaşım çiftleri oluşturmaları sağlanabilir. Aynı sırayı paylaşan öğrencilerin bu soru üzerinde tartışmaları ve sonuca birlikte ulaşmaları sağlarsa, sosyal zekânın gelişimine katkıda bulunmuş olur.

Edebî Metin konusunda, Orhan Veli’nin İstanbul’u Dinliyorum şiiri ile İstanbul’u konu alan bir gazete yazısını inceleyen öğrencilerin, birer iletişim aracı olarak benzer ve farklı yönlerini karşılaştırmaları ve düşüncelerini arkadaşlarıyla

paylaşmaları istenmektedir. Bu hazırlık sorusu öğrencilerin sosyal etkileşime girmelerine ve düşüncelerini paylaşarak özgüvenlerini kazanmalarına yardımcıdır.

“La Fontaine (La Fonten)’in bir fablını okuyunuz. Anlatılanların insan hayatıyla benzerlik gösterip göstermediğini tartışınız.” Edebiyat ve Gerçeklik konusunun hazırlık çalışmalarındandır. Tartışma aynı fikirde olan öğrencilerin bir grup oluşturmalarına yardımcıdır. Sosyal zekâsı gelişmiş öğrenciler, lider olma özellikleriyle gruplarının sözcüsü olabilirler. Şiirde Ahenk konusunun hazırlık bölümünde de öğrencilere tartışmaya yönlendiren sorulara yer verilmiştir.

Şiir Dili konusunda, öğrencilerin benzetme kullanmanın neyin göstergesi olduğunu tartışmaları istenmektedir. Bununla şiir dilindeki farklılığın sezdirilmesi amaçlanmaktadır. Farklı görüşlere sahip öğrencilerin, düşüncelerini paylaşmaları sonucu sosyalleşmeye yardımcı olunabilir.

Şiirde yapının oluşumunu tartışan öğrenciler, bu konuda mimarî eserlerin farklı olma sebeplerini ve hastanenin birimlere ayrılmasındaki amacı değerlendirerek, Şiirde yapının oluşumunu kavramaktadırlar. Öğretmenlerin tartışma grupları oluşturmaları hazırlık çalışmalarında sosyal zekâsı gelişmiş öğrenciler için daha uygun olacaktır.

“Okuduğunuz şiirlerden yola çıkarak günlük dil ile şiir dilinin gerçekliği yansıtmada birbirinden farklı yanlarını tartışınız.” Şiirde Gerçeklik ve Anlam konusunun hazırlık çalışmalarındandır. Burada da öğrencilerin tartışma yöntemiyle sosyalleşmeleri sağlanmaktadır.

Şiir ve Gelenek konusunun hazırlık bölümünde “gelenek” kavramının anlamını ve değişik alanlardaki kullanımını tartışan öğrenciler, tarih boyunca halı ve kilim motiflerinin gelişimini araştırarak elde ettikleri sonuçları arkadaşlarıyla paylaşmaktadırlar. Millî kültürlerine eğilen öğrenciler, bir topluma ait olma fikrini hissedebilecekleri gibi arkadaşlarıyla da ortak bir gruba dahil olduklarını

kavrayabilirler. Bu çalışma ile öğrencilere, sosyal bir varlık oldukları millî bir birlik içinde yer aldıkları düşündürülebilir.

Pablo Picasso resmine dair düşüncelerini tartışan öğrenciler, Şiirde Yorum konusunun hazırlık bölümünde görsel, sözel, sosyal, içsel zekâlarını kullanmaktadırlar. Bir resmin düşündürdüklerini arkadaşlarıyla paylaşan öğrenciler aynı fikirlerden oluşan gruplar meydana getirebilirler.

Olay Çevresinde Oluşan Edebî Metinlerde Yapı konusunda “Bildığınız bir Nasrettin Hoca fıkrasındaki olayı, kişileri, zamanı ve mekanı tespit ediniz. Bu unsurların bir bütün olarak gerçek hayatta aynen yaşanmasının mümkün olup olmadığını sebepleriyle birlikte tartışınız.” şeklinde verilen hazırlık çalışmasıyla öğrencilerin fıkra kahramanlarıyla empati kurmaları sağlanırken, sınıf içinde de grup oluşturmalarına imkan verilebilir.

Görsel malzemelerden hareketle görünümdeki farklılığı tartışan öğrenciler, farklı gazetelerden aynı olayı ele alan haber ve yorum yazılarındaki farklılığın sebeplerini de tartışmaktadırlar. Olay Çevresinde Gelişen Metinlerde Dil ve Anlatım konusuyla ilişkili olan yukarıdaki hazırlık çalışmaları, görsel zekâsı ve sözel zekâsı gelişmiş öğrencilere doğrudan etki ederken, dolaylı olarak sosyalleşmeye de yardımcı olabilmektedir.

Anlama ve Yorumlama konusunda “yorum” kavramını tartışan öğrenciler, aynı türkünün ya da şarkının başka kişiler tarafından söylendiğinde ortaya çıkan farklılıkların sebeplerini de tartışırlar. Öğrenci gruplarının tespit ettikleri türkü ve şarkıların farklı yorumlarını sınıfa getirerek tartışma ortamı oluşturmaları sosyal zekâ açısından daha etkileyici bir çalışma olabilir. Böylece bütün zekâ alanlarını kapsayan bir çalışma yaptırılabilir.

“Okuduğumuz kitapların yazarlarının hayat hikâyelerini ve kişiliklerini niçin merak ederiz. Tartışınız.” “Ahmet Hamdi Tanpınar rolünü üstlenen öğrenci , röportaj yapılmak üzere kürsüye gelir ve A.H.Tanpınar’ın sanat hayatında

etkilendiği kişiler ve romancılığı çerçevesinde sorulan soruları cevaplar.” Bu iki hazırlık çalışması Metin ve Yazar konusunda yer almaktadır. Birinci çalışma öğrencilerin sınıf içi sosyalleşmelerine olanak sağlarken, ikinci çalışma ile öğrencilerin empati yeteneği geliştirilmektedir. Burada ikinci çalışma oldukça dikkat çekicidir. Çünkü sosyal zekâsı gelişmiş öğrenciler empati kurarak öğrenmekten zevk alırlar.

Anlatmaya Bağlı Edebi Metin Örneklerini İnceleme ve Göstermeye Bağlı Edebi Metinleri Tanımı Konularında da öğrencileri tartışmaya yönlendiren hazırlık çalışmalarına yer verilmiştir. Konu başlıkları, öğrencilerin empati kurmalarına fırsat verecek hazırlık çalışmaları düzenlemek için elverişlidir. Ancak bu hususa dikkat edilmemiştir.

Öğretici Metin ve Zihniyet konusunda, ” Bir kitabın içinde gazeteden kesilmiş, tarihi belli olmayan bir köşe yazısı bulduğumuzda yazının hangi döneme ait olduğunu nasıl tespit ederiz? Tartışınız” sorusu ile öğrencilerin beyin fırtınası yapmaları istenmektedir. Sınıf içinde ortaya çıkan benzer ve farklı düşünceler gruplar oluşturulmasına yardımcı olduğu gibi, öğrencilerin farklı görüşlere karşı nasıl davranması gerektiğini öğretmek için de fırsat vermektedir.

Öğretici Metinlerde Yapı konusunda öğrencilerden bilimsel bir buluş yaptıklarını düşünmeleri istenmektedir. Kendisini daha önceden tanıdığı mucitlerin yerine koyan öğrenciler, empati yeteneklerini kullanırlar. Bu buluşu konu alan yazılarıyla doğum günlerinde yaşadıkları duyguları anlattıkları yazılarını karşılaştıran öğrenciler, iki yazı arasındaki amaç farklılıklarını tartışırlar. Böylece arkadaşlarıyla fikir çiftleri oluşturmalarına da fırsat verilerek, sosyal zekâsı gelişmiş öğrencilerin öğrenmeleri kolaylaştırılmış olabilir. Ana Düşünce konusunda yazarın okuyucuya vermek istediği mesajın bir kelime ya da kelime grubuyla ifade edilip edilemeyeceği öğrenciler tarafından tartışılmaktadır. Bu hazırlık çalışmasıyla sınıf içinde her öğrencinin söz hakkı alması sağlanarak sosyal zekânın gelişimine katkı sağlanabilir. Dil ve Anlatım konusunun hazırlık çalışmasında da gazete yazılarından hareketle

anlatım farklılığını hissettirmek amaçlanmakta ve öğrenciler tartışmaya yönlendirilmektedir.

Öğretici metinlerin gelenekle olan ilişkisini öğrencilere kavratmak amacıyla verilen hazırlık sorularında, iletişim araçlarıyla öğretici metin türleri arasındaki ilişkiyi tartışan öğrenciler, Tanzimat Dönemi’ndeki öğretici metinlerden hareketle gelenek ve metin kavramlarını değerlendirirler. Sınıf içinde tartışma ortamı oluşturarak sosyal zekânın gelişimine yardımcı olmak, öğretmenlerin ders işleme teknikleri ile doğrudan ilişkilidir. Salt bu sorularla sosyal zekâyı geliştirmek tam olarak mümkün değildir. Sorular daha eğlenceli ve sosyal zekâsı gelişmiş olan öğrencilerin dikkatlerini çekecek şekilde etkinliklerle süslenebilir. Örneğin; Tanzimat Dönemi öğretici metinlere ilişkin bir çalışma, sınıf gruplara ayrılarak yaptırılabilir, grup sözcüleri de sosyal zekâsı gelişmiş öğrencilerden tercih edilebilir.

“Okuyucu, zaman ve mekân faktörlerinin öğretici metinlerin anlamını etkileyip etkilemediğini tartışınız.” Öğretici metinlerde Anlam konusunun hazırlık çalışmalarından olan bu tartışma sorusu da öğrenciler arası ilişkilerin ve ifade kabiliyetinin gelişimine katkı sağlayabilir. Yorum konusunda yer alan “Aynı filmi ikinci kez seyrettiğinizde filmin üzerinizdeki etkisi ve filmle ilgili düşünceleriniz ilk seyrettiğiniz gibi mi oldu? Tartışınız. Ulaştığınız sonuçları defterinize yazınız.” Hazırlık çalışması görsel, sosyal ve sözel zekâyı kapsamaktadır. Temelde sözel zekâsı gelişmiş öğrencilere hitap eden bu çalışma dolaylı olarak da sosyal zekâyı etkilemektedir.

Atatürk’ün her alanda yaptığı inkılapların hangi temele dayandığını tartışan öğrenciler, Öğretici Metin Örneklerini İnceleme ve Karşılaştırma konusuna hazırlık yapmaktadırlar. Bu çalışmada öğrencilerin sosyal bir ortam oluşturmalarına dolaylı olarak hizmet etmektedir.

ÇZK’nın esas alınmadığı, DK merkezli 9. sınıf TDE ders kitaplarında bulunan hazırlık çalışmalarında kimi zaman öğrencilerin sosyal zekâsına hitap eden sorulara yer verilmiştir. Genellikle sorular sözel zekâ esaslı ve bireysel çalışmaya

yöneliktir. Ancak tartışmaya ve fikir paylaşımına dayalı hazırlık çalışmaları da bulunmaktadır.

MEB tarafından yayınlanan ders kitabının Manzum Eserler ünitesinde; “Uzun yolculuklara çıktıysanız yolların sürekliliğinin, iklim farklılıklarının, duygularınızda ne gibi değişmelere neden olduğunu arkadaşlarınıza anlatınız.” şeklinde verilen hazırlık çalışmasında sözel zekâsı gelişmiş öğrenciler dikkate alınmıştır; fakat öğrencilerin karşılıklı fikir alışverişinde bulunmalarına, sınıf içi etkinlikler geliştirilerek yardımcı olunabilir. Aynı şekilde İstanbul için yazılan şiirlerden örnekler bularak sınıfta arkadaşlarıyla paylaşan öğrencilerin de sosyalleşmelerine fırsat verilebilir.

Koşma konusu işlenirken öğrencilerin, “türkü söylemek” anlamında kullanılan “Karacaoğlan çağırmak” söz grubundan anladıklarına ve halk şiirimizi gelecek kuşaklara tanıtır sevdirmek için neler yapabileceklerini tartışmaları istenmektedir. Sınıfta öğrenci grupları oluşturarak bu konular üzerine tartışmalarını sağlamak sosyal zekâ açısından çok daha faydalı olabilir.

“ Herhangi bir müzik aleti çalabiliyor musunuz? Bu niteliğiniz size sosyal olarak neler kazandırıyor?” sorusu Koşma konusunun hazırlık çalışmalarındandır. Öğrencilerin sosyal olmanın yolları üzerine fikirlerini sunmalarını sağlayabilecek olan bu soru; organizasyon düzenlemek için de elverişlidir. Müzik aleti çalabilen öğrencilerin müzik dinletisi düzenlemeleri istenirse, sosyal zekâsı gelişmiş öğrencilerin zevk alacağı sınıf içi etkinliklere imkan verilmiş olur.

Hikâyede Zaman ve Mekan konusunda; görsel, sözel, içsel ve sosyal zekâyı kapsayan, “Bugün evinize, okulunuza giderken çevrenizi gözlemleyiniz. Daha önce görmediğiniz güzellikleri yakalayınız, sonra bunların biran tümüyle kaybettiğinizi hayal ediniz. Duygularınızı arkadaşlarınızla paylaşınız.” şeklindeki hazırlık çalışmasında öğrenciler duygularını arkadaşlarına ifade ederken özgüvenlerini kazanabilirler. Hikâyede Kişi, kişiler, Dil ve İfade Çeşitleri konusunun çalışmalarından olan Atatürk’ün “Türk dili zengin, geniş bir dildir. Her mefhumu

ifadeye kabiliyeti vardır. Yalnız onun bütün varlıklarını aramak, bulmak, toplamak, onların üzerinde işlemek lazımdır.” sözünün tartışılması, sınıf içinde grupların oluşturulmasına ve öğrencilerin bir gruba dahil olarak fikirlerini savunmalarına imkan vermektedir.

Öğrencilerin zamanı dolu dolu yaşamaktan ne anladıklarını tartışmalarının istendiği hazırlık çalışması, Modern hikâye konusunda verilmiştir. Tartışma tekniği öğrencilerin aynı fikri paylaşılanlardan gruplar oluşturmalarına ve bir gruba dahil olmalarına yardımcı olmaktadır.

“İnsana, ‘ Dur hele, nelerin noksan, nelere yaramazsın’ şeklinde değil, ‘Gel hele, nelerin var, nelere yararsın?’ şeklinde yaklaşmanın, topluma neler kazandırabileceğini tartışınız.” şeklindeki hazırlık çalışması Tiyatro Unsurları konusunda verilmiştir. Bu tartışma konusu öğrencilerin insan ve toplum psikolojisine eğilmelerine fırsat veren dikkat çekici bir örnektir. Öğrenci gruplarının toplumsan bir mesele üzerinde tartışmaları sosyal zekâları üzerinden oldukça önemlidir.

Tiyatroda Dil ve İfade Çeşitleri konusunda, öğrencilerden geçmişte yaşanan olayların, çekilen acıların unutulmamasının milletimize ne gibi yararları olduğunun tartışılması istenmektedir. Bu tartışma konusu, milli şuurun oluşturulması ve öğrencilerin bir millete ait olma fikrini kazanımlarına yardımcı olan bu çalışma sosyal zekânın gelişimi içinde dikkate değerdir.

Karagöz oyununun halkımız ve çocuklar tarafından hala ilgi görüyor olmasının nedenlerini tartışan öğrenciler, Gölge Oyunu konusunda hazırlık yapmaktadırlar. Öğrencilerin bir karagöz oyununu organize etmelerini sağlamak, bu çalışmanın sosyal zekâ açısından daha etkili olmasına yardımcı olabilir. Orta Oyunu konusunda da öğrencilerden, yazılı bir metne dayanmayan bir tiyatro oyununda oyuncuların başarısının sırrını tartışmaları istenmektedir. Öğrenci gruplarına doğaçlama yaptırılarak bu etkinlik ÇZK’ya uygulanabilir. Özellikle sosyal zekâsı gelişmiş öğrencilerin lider seçilmesiyle oluşturulan grupların yapacakları organizasyonlar zekâ alanlarının pek çoğunun gelişimine katkıda bulunacaktır.

Köy Seyirlik Oyunu konusunda, öğrencilerden doğaçlama bir oyun sergilemeleri istenmektedir. Bu yukarıda da bahsettiğimiz gibi, ÇZK açısından önemli bir etkinliktir ve sosyal zekâ ile birlikte pek çok zekânın gelişimine katkı sağlamaktadır.

“Anlattıklarıyla dinleyenleri duygularından, coşturan ya da ağlatan, üzüntü ve merak uyandıran insanlar vardır. Bu kimselerin insanları etkileyebilme başarılarının sırrı ne olabilir? Düşündüklerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız.” şeklindeki hazırlık çalışması meddah konusunda verilmiştir ve tartışma yöntemi ile öğrencilerin sosyalleşmesine yardımcı olmaktadır.

Deneme türü konusunun hazırlık çalışmalarından olan yeni şiir yazıldıktan yıllar sonra da yeni olan şiirdir tezinin tartışılması grupla çalışma tekniklerine uygundur ve bu özelliği ile sosyal zekâyâ hitap etmektedir. Deneme Türünün Diğer Unsurları başlığı altında verilen hazırlık çalışmalarında da uygarlığın gelişmesinde ellerin rolü üzerine öğrencilerin tartışması istenmektedir.

Şimşek Yay. TDE 1 ders kitabına, Sözlü ve Yazılı İfade konusunda, öğrencilerin hazırlık çalışmasında hayatımızda konuşmanın mı yoksa yazılı ifadenin mi daha çok yer tuttuğunu tartışmaktadırlar. Aynı zamanda yazının bilinmediği çağlarda insanların hangi yolla iletişim kurduklarını tartışan öğrenciler, sınıfça sözlü ve yazılı anlatım konusunda bir sonuca varmaya çalışırlar. Bu etkinlikte fikir çiftleri oluşturulabileceği gibi grupla çalışma yöntemlerine de başvurulabilir. Böylece sosyal zekânın gelişimine katkı sağlanabilir.

Klasik Edebiyatta Belli Başlı Türler konusunda Kaside işlenirken, hazırlık çalışmasında öğrencilerden bir şiirin belli bir maksatla yazılması konusunda neler düşündüklerini, edebiyat ve şiir konusunda öğrendiklerini göz önünde bulundurarak tartışmaları istenmektedir. Kaside konusu işlenmeden önce bu tür bir tartışmanın yapılması öğrencilerin konuyu bir grup içinde değerlendirmelerinde yardımcı olmaktadır.

Gerçekleşmeyecek hayallerin insana yararı ve zararını tartışma çalışması, Hikâyenin Unsurları konusunda verilmiştir. Öğrencilerin bir gruba dahil olma isteğini dolaylı olarak sağlayan bu çalışma sosyal zekânın gelişimine yardımcıdır. Romanın Unsurları konusunda da öğrenciler, Kurtuluş Savaşı'ndan önce Türk aydınının Anadolu'yu ve Anadolu insanını tanımaması üzerine tartışmaktadırlar. Bu konuya ilişkin oluşturulacak öğrenci gruplarının tartışarak bilgi edinebilecekleri gibi sosyal zekâlarını da geliştireceklerdir.

Gezi Yazısının Tanımı, Unsurları konusunda “İnsanların bir kenti, bir yöreyi, bir ülkeyi görme isteği duyduğunu hepimiz biliriz. Siz kendi içinizi gözleyerek bu isteği niçin duyduğunuzu ayrı ayrı anlatınız ve bu anlattıklarınızı birleştirerek insanların niçin gezip görme isteği duyduklarını sınıfça belirlemeye çalışınız.” ve “Evcil olmayan hayvanların ve doğanın korunması insan ve toplum hayatı açısından nasıl bir önem taşıyor? Tartışınız.” şeklinde verilen hazırlık çalışmalarında öğrenciler tartışma tekniği ile sosyalleştirilmeye çalışılmaktadırlar.

İnsanların birbirlerini, doğayı, sanatı, Tanrı'yı, başka varlıkları sevme nedenlerini tartışma çalışması Denemenin Tanımı, Unsurları konusunda verilmiştir. Sözel zekâ merkezli olan bu çalışma, tartışma tekniği ile sosyal zekânın gelişimine de olumlu etkide bulunmaktadır.

Ders kitabında yer elen tartışma bölümlerinde, öğrencilerin bir fikir etrafında tartışmaları ve yorum yapmaları amaçlanmaktadır. Bu etkinlikler ile öğrencilerin grup oluşturarak sosyalleşmeleri sağlanabilir.

Serhat Yay. TDE 1 ders kitabında, Dil, Kültür, Edebiyat İlişkisi konusunun hazırlık çalışması olarak, kültürdeki değişmelerin dile, dolayısıyla edebiyata yansması hususunda tartışma ön görülmüştür. Bu konu üzerinde tartışan öğrenci grupları ortak noktalara varabilir ve böylece sosyalleşmeye fırsat verilmiş olur.

“Sanat, ulusal olmadan evrensel olabilir mi? Tartışınız.” Nazım, Manzume, Manzum Yapıt konusunda verilen hazırlık çalışmalarındandır. Öğrencilerin

münazara yapmasına fırsat veren bu çalışma sosyal zekânın gelişimine etkiye bulunur.

Meddah konusunu hazırlık çalışmasında öğrencileri, günümüzde meddahlık geleneğinin yerini tutan etkinliklerini tartışmaktadırlar. Gezi Yazısının Tanımı konusunda da öğrencilerden gezi yazısının hangi ihtiyaçlardan doğmuş olabileceğini tartışmaları istenmektedir. Tartışma yöntemiyle sosyal zekâyı geliştirme çalışmalarına bir diğer örnek de Denemenin Öğeleri konusunun hazırlık çalışmasında karşımıza çıkmaktadır. “Yazarak düşünmek” sözünden, düşünceyi daha planlı, daha disiplinli bir düzeye yükseltme anlamı çıkıp çıkmayacağını tartışan öğrenciler, gruplar oluşturarak sosyal zekânın gelişimine yardımcı olunabilir.

İnkılâp Yay. Edebiyat 1 ders kitabının hazırlık çalışmalarında sosyal zekâyı geliştirici, grupta çalışmaya fırsat veren sorulara yer verilmemiştir. Öğrenciler daha ziyade bireysel araştırmaya ve yazılı olarak kendilerini ifade etmeye yönlendirilmiştir.

4.2.2.2. Ara sorular ve anlama-yorumlama soruları: ÇZK esaslı olarak hazırlanan 9. sınıf Türk Edebiyatı ders kitabında, müfredatta yer alan öğrenci etkinliklerine paralel olarak verilen etkinlik bölümlerinde grupta çalışmaya teşvik vardır. Ancak ara sorular ve anlama-yorumlama sorularında öğrenciler grupta çalışmaya yönlendirilmemiştir. Bu eksiklik tartışma temelli sorularla telafi edilmeye çalışılmıştır. Bu tür sorular, sosyal zekânın gelişimine tam anlamıyla katkıda bulunmasa da öğrencilerin tartışma gruplarını, öğretmenlerin yönlendirmesi ile oluşturmalarına yardımcıdır. Bununla birlikte tartışma sorularının grupta çalışmaya elverişli olması gerekmektedir. Her “tartışınız” şeklinde ifade edilen soru, öğrencilerin fikir çiftleri oluşturmaya yardımcı olmaz. Bu nedenle sorular değerlendirilirken, sosyal zekânın kabulleriyle sorular arasındaki ilişki göz önünde bulundurulacaktır.

Güzel Sanatlar İçinde Edebiyatın Yeri konusunda verilen ara soruda, öğrenciler ilmî eserlerde hayallere yer verilip verilmeyeceğini tartışmaktadırlar. A.Muhip Dıranas'ın Kar ve Y.Kemal Beyatlı'nın Kar Mûsikîleri adlı şiirlerinde geçen bazı ifadelerin müzik, resim ve heykel sanatları ile anlatılıp anlatılamayacağını da tartışan öğrencilerin, fikirlerini karşılıklı gruplar halinde ifade ederlerse sosyalleşmeleri sağlanmış olur.

Edebiyatın Bilimlerle İlişkisi başlığı altında işlenen Balzac'ın Vadideki Zambak romanının inceleme sorularında, öğrenciler metinde ifade edilen düşüncelerin bilimsel açıdan bir değer taşıyıp taşımadığını ve metindeki temanın başka bilim dallarında ele alınabilirliğini tartışmaktadırlar. Öğrenciler işbirlikçi öğrenmeye yönlendirilirse sosyal zekânın gelişimine yardımcı olunabilir. Anlama-yorumlama bölümünde de bir edebî eserin değişik bilim dallarından faydalanmasının edebî esere bilimsel bir sere niteliği kazandırabilirliği tartışılmaktadır. Bu çalışma, fikir paylaşma çiftleri oluşturularak yapılırsa sosyal zekânın öğretim stratejilerine uygun hareket edilmiş olur. Bu önerimize, yine anlama-yorumlama bölümünde yer alan, yazarların bilimsel gelişme ve bazı icatları önceden hayal etmesi ile edebiyat-bilim ilişkisi arasındaki ilişkinin tartışılmasını da dahil edebiliriz.

Mehmet Kaplan'ın Dil ve Kültür metninde, dilimize başka dillerden kelimeler girmesinin nasıl ifade edildiğini belirten öğrenciler, bu durumun dilin hangi yönünü belirttiğini tartışırlar. Dilin İnsan ve Toplum Hayatındaki Yeri ve Önemi konusunda, bu soru gibi, verilen farklı metinlerden hareketle dilin kullanım farklılıklarının sebeplerinin de tartışılmasına dair soru bulunmaktadır. Bu çalışmalar panel ya da sempozyum şeklinde de sunulabilir. Böylece sosyal zekânın gelişimine daha fazla fırsat verilebilir. Anlama-yorumlama bölümünde de farklı dilleri konuşan insanların farklı kültürel değerlere ve düşünce tarzlarına sahip olması, dil-kültür-birey açısından tartışılmaktadır.

Edebiyat ve Gerçeklik konusunda işlenen S.Faik Abasıyanık'ın Güğüm ve Atillâ İlhan'ın cazgır adlı metinleri arasındaki farklı ve ortak noktaları belirleyen öğrenciler, tartışarak sonuçları poster haline getirmektedirler. Bu çalışmada sınıf iki

gruba ayrılarak, metinlerin gruplar tarafından incelenmesini sağlamak sosyal zekânın gelişimine yardımcı olacaktır. Yaparak-yaşayarak öğrenmeye elverişli olan bu çalışma, zekâ alanlarının pek çoğunu kapsamı açısından da önemlidir. Aynı metinlerden hareketle edebî metnin konusunun ne olabileceğinin öğrenciler tarafından tartışılması da bilginin öğrenciye buldurulması noktasında dikkate değerdir. Anlama-yorumlama bölümünde de bilimsel bir bilgi ya da buluşun edebî esere konu olup olamayacağını tartışan öğrenciler, fikir çiftleri şeklinde eşleştirilirse, sosyal zekânın öğretim stratejileri önemsenmiş olur.

Şiir ve Zihniyet konusunda, “İlahî, Gazel, Karanfil (Ahmet Haşim), Karanfil (Orhan Veli) şiirlerinin farklı dönemlere ait olduklarının hangi kelime, kavram ve söyleyiş özelliklerinden çıkarabiliriz? Tartışınız. Ulaştığınız sonuçları defterinize yazınız.” şeklinde verilen ara soruda, öğrenciler grupla çalışmaya yönlendirilmelidir. Gruplar şiirleri paylaşarak incelemeli ve sonuçları grup sözcüleri sunmalıdır. Böylece bu soru sosyal zekâsı gelişmiş öğrencilerin ilgilerini çekecek bir hale getirilebilir. “ ‘Yârin dudağından getirilmiş/ Bir katre alevdir bu karanfil’ ve ‘Ve benzememesi/ Bir motörlü kıtanın bir karanfile’ dizelerinden yola çıkarak iki farklı sanat anlayışını yansıtan Karanfil adlı şiirlerin yazıldıkları dönemlerin sanat anlayışlarıyla ilgili neler söylenebilir? Tartışınız.” sorusu da proje çalışması şekline dönüştürülebilir. Öğrenci gruplarının, şiirlerin yazıldıkları dönemin sanat anlayışını araştırmaları sağlanırsa, işbirlikçi öğrenme gerçekleştirilmiş olur. Anlama-yorumlama bölümünde “Bir şiiri kendinden önceki şiir gelenekleriyle hangi yönlerden ilişkilendirebiliriz? Tartışınız.” şeklinde verilen soru da grupla çalışma tekniklerine uygundur.

“ ‘Merhametin ta kendisiydi gözlerin.’ ifadesiyle ‘Çok merhametli bir insansın.’ ifadesi arsında anlatım bakımından nasıl bir fark vardır? Bu farkın sebeplerini tartışınız.” Şiir Dili konusunda verilen ara sorulardandır. Öğrenci gruplarının oluşturulması ile sosyal zekânın gelişimine katkı sağlanabilir. Anlama-yorumlama bölümünde de şiirde söyleyiş ve sesin anlamı ne şekilde etkilendiğini tartışan öğrenciler, işbirliği içinde çalışmaya yönlendirilmelidir.

Şiirde Yapı konusunda gazel, semaî (Erzurumlu Emrah) ve Lavinia (Özdemir Asaf) şiirlerinin yapılarındaki farklılığın sebepleri tartışılırken, şiirlerin öğrenci grupları tarafından incelenmesini sağlamak sosyal zekânın öğretim stratejilerini uygun olacaktır.

“Aşk, savaş, kahramanlık konularında yazılmış pek çok şiir arasında bazıları daha etkili ve başarılıdır. Bunun sebeplerini tartışınız. Ulaştığınız sonuçları defterinize yazınız.” Şiirde Tema konusunun anlama-yorumlama bölümünde yer alan çalışmalardandır. Öğrenci gruplarından aşk, savaş, kahramanlık konularında yazılmış farklı şiir örneklerini incelemelerini isteyerek işbirlikçi öğrenme gerçekleştirilebilir.

Şiirde Gerçeklik ve Anlam konusunda, öğrencilerin şiirdeki gerçekliğin her zaman ve herkes için aynı olup olmadığını tartışmaları istemektedir. Kazanımla doğrudan ilişkili olan bu soru, öğrencilerin düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşmalarına fırsat vermektedir. Anlama-yorumlama bölümünde doğal dil ve şiir dilinin gerçekliği ele alışı tartışan öğrencilerin, fikir üretmeleri ve kendilerini ifade etmeleri sağlanmaktadır.

“Bir dilin yapısı ve söyleyiş özellikleri, o dildeki farklı şiir geleneklerine göre değişiklik gösterir mi?” sorusu, Şiir ve Gelenek konusunun anlama-yorumlama bölümünde bulunmaktadır. Bu sorudan hareketle tartışan öğrencilerden, farklı şiir geleneklerine ait şiirleri bulmaları ve grup halinde bunları incelemeleri istenirse, sosyal zekânın gelişimine yardımcı olunabilir.

Şiirde Yorum konusunda, “Bir eleştirmen ‘sonsuz iri güller’ ifadesini, ‘ebedî hayat’ olarak yorumlayabilir mi? Neden. Tartışınız.” şeklinde verilen soruyla, olumlu ve olumsuz cevap veren öğrencilerden oluşturulacak gruplar, sosyal zekâ açısından etkili bir çalışma yöntemidir.

“Hasta Çocuk (Tevfik Fikret) manzumesindeki olay örgüsünden hareketle, manzumedeki olayların gerçek hayatta yaşanabilir ya da yaşanmış olup olmadığını tartışınız.” Manzume ve Şiir konusunun ara sorularındandır. Sosyal zekâsı gelişmiş

öğrencilerin empati yeteneklerini kullanmalarına yardımcı olan bu soruda, öğrenciler kendilerini kahramanın yerine koyarak olay örgüsünü anlamlandırabilirler ve gerçek hayatla ilişkisini belirleyebilirler.

Manzume ve Şiir Örneklerini İnceleme konusunda, N.Fazıl Kısakürek'in Şehirlerin Dışında adlı şiirine ilişkin verilen soruların birinde öğrencilerin, şiirden hareketle çevre sonuçlarına ilişkin ulaştıkları sonuçları tartışmaları ve sonuçları kartonlara yazarak sınıf panosunda sergilemeleri istenmektedir. Bu çalışma, grupta lider olmayı seven sosyal zekâsı gelişmiş öğrenciler için uygundur. N.Fazıl'a ait dizelerden hareketle, şiirlerin yazıldıkları dönemin sosyal durumuna ilişkin fikirlerin tartışılması şeklinde verilen ara soru da, öğrencilerin gruplar halinde çalışma yapmalarına uygundur.

A.Hamdi Tanpınar'ın Bura'da Zaman şiirine ilişkin verilen "Şiirde kullanılan Gerçeklik unsurlarını bulunuz. Şiirdeki tarihsel gerçeklik ve doğal gerçeklik hangi kavran üzerinde birleşmiştir?" sorusunda öğrenciler gruplara ayrılarak, tarihsel ve doğal gerçeklik unsurlarını belirlemeleri ve tartışmaları sağlanmalıdır. Anlama-yorumlama bölümünde "Yabancı dil derslerinizdeki birikimlerinizden hareketle bir şiirin tam olarak tercümesinin mümkün olup olmayacağını şiir sanatının özelliklerini de dikkate alarak tartışınız." şeklinde verilen çalışma, öğrencilerin yorum yapmasına ve karşılıklı tartışarak sonuca varmasına elverişlidir. Bu durumun sosyal zekânın gelişimine olumlu etkisi olduğunu söyleyebiliriz.

Anlatmaya Bağlı Edebî Metinleri İnceleme Yöntemi, Metin ve Zihniyet konusunda işlenen R.Nuri Güntekin'in Kavak Yelleri roman alıntısında yansıtılan dönemin, sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasî unsurlarından herhangi birini anlatmak amacıyla mı yazıldığını belirten öğrencilerden, edebî metnin yazılış amacını ve yapısını göz önünde bulundurarak tartışmaları istenmektedir. Metin ve Zihniyet konusunun tartışılarak öğrenilmesini sağlayan bu çalışma, öğrenci grupları oluşturmaya elverişlidir. Anlama-yorumlama bölümünde de edebî eserin hangi yönleriyle yazıldığı dönemin sanat anlayışını yansıttığı tartışılmaktadır. Verilen ara sorularla öğrenciler grupla çalışmaya ve işbirlikçi öğrenmeye yönlendirilmektedir.

Ömer Seyfettin'in Forsa adlı öyküsü incelenirken, hikâyedeki olay örgüsünün gerçek hayatta yaşanıp yaşanmayacağını tartışan öğrenciler, hikâyeye kahramanlarıyla empati kurabilirler. Olayın geçtiği mekanı değerlendirerek, hikâyeyi farklı bir mekanda kurgularsak etkisinin ne olacağını tartışan öğrenciler, hikâyede yapı konusunu kavrarken, sınıf içinde sosyal bir ortam oluşturulmuş olur.

“İnsana özgü gerçeklik” söz grubunun tartışılması istenirken, öğrencilerin gruplara ayrılması sosyal zekânın öğretim stratejilerine uygundur. Anlama-yorumlama bölümünde “Anlatmaya bağlı bir edebî metinde; olay örgüsü, kişiler, zaman ve mekan unsurları ile mesaj arasında araç ve amaç bakımından nasıl bir ilişki olduğunu tartışınız.” şeklinde verilen soru, öğrencilerin fikir paylaşma çiftleri oluşturmaları için uygundur. Fikirlerini arkadaşlarıyla tartışarak sonuca ulaşan öğrencilerin sosyal zekâları gelişme gösterir.

Anlatmaya Bağlı Edebî Metinlerde Tema konusunda ele alınan Kırk Yalan Masalı ve Bay Korbes masalı öğrenci grupları tarafından parçalara ayrılır ve parçalara metin içinde anlam kazandıran, parçaların diğer parçalarla birlikte anlamlı bir bütün olmasını sağlayan unsurun ne olduğunu belirlerler. Bu çalışmanın sonuçlarını grup sözcüleri sınıfa bildirmektedir. Bu işlemin anlatmaya bağlı edebî metinlerin tamamı içim mümkün olup olmadığını tartışan öğrenciler, işbirlikçi öğrenme ile sosyalleşebilmektedirler. Anlama-yorumlama bölümünde verilen tartışma konusu bir metnin temasının olaydan bağımsız olarak ele alınıp alınamayacağıdır. Karşıt görüşlü öğrenci gruplarının fikirlerini paylaşmaları sağlanırsa, sosyal zekânın öğretim stratejilerine uygun olur.

Anlatmaya Bağlı Edebî Metinlerde Dil ve Anlatım konusunun anlama-yorumlama bölümünde, bakış açısının inandırıcılık üzerindeki etkisini ve metnin inandırıcılığının başka hangi unsurlarla sağlanabileceğini tartışan öğrenciler, gruplara ayrılarak metin incelemesi yaparlarsa varacakları ortak sonuçların, öğrenmedeki kalıcılığı ÇZK kabullerine göre daha fazla olacaktır.

Anlatmaya Bağlı Edebî Metinler ve Gelenek konusunun anlama-yorumlama bölümünde, yazarların kendinden önceki metinlerden faydalanmasının okuyucuya metni doğru değerlendirmesi konusunda ne gibi görevler yüklediğini ve bir edebî metnin yazıldığı dönemden bağımsız olarak ele alınıp alınamayacağını tartışan öğrenciler, grup içinde çalışarak ve yorum yaparak sosyal açıdan kendilerini geliştirebilirler.

Moby Dick (Herman Melville) ve Bitmemiş Senfoni (Tarık Buğra) metinlerinden hareketle, metinlerin farklı şekilde yorumlanmasının amaçlara ve iletilere zarar verip vermeyeceğini tartışan öğrenci grupları, Anlatmaya Bağlı Edebî Metinleri Anlama ve Yorumlama konusunda, işbirlikçi öğrenmeyi uygulayabilirler.

A.Hamdi Tanpınar'ın Huzur romanından alınan metinden hareketle yazarın hayatı ve sosyal görüşü hakkında ulaştıkları fikirleri tartışan öğrenciler, fikir paylaşma çiftleri oluşturularak Metin ve Yazar konusunda gerekli bilgilere ulaştırılabilir.

Muradına eren Kız (Proben) masalını inceleyen öğrenciler, gruplara ayrılarak metnin yazıldığı dönemin sosyal, siyasî ve dinî yapısıyla ilgili yorum yapmaya yönlendirilirlerse işbirlikçi öğrenmeye fırsat verilmiş olur. Anlatmaya Bağlı Edebî Metin Örneklerini İnceleme konusunda, Muradına eren Kız masalında olduğu gibi ele alınan metinlerin inceleme ve anlama-yorumlama bölümlerinde öğrenciler grupla çalışmaya teşvik edilmelidir.

Göstermeye Bağlı Edebî Metinler konusu işlenirken ara ve anlama-yorumlama sorularında öğrenciler tartışmaya yönlendirilmektedir. Ancak öğrencilerin organizasyon düzenlemesine fırsat veren bu konuda, etkinlikler dışında sorularda bu husus dikkate alınmamıştır. Tiyatro metinlerinde anlatıcı olup olmadığını tartışan öğrenciler, yorum yaparak bilgiye ulaşmaktadırlar. Sinan (A.Turan Oflazoğlu) adlı tiyatro metnini dil, anlatım, yapı ve tema açısından inceleyen öğrenciler, yazarın edebî kişiliği ile ilgili ulaştıkları sonuçları tartışır. Bu çalışmanın gruplar arsında yapılması sosyal zekâ açısından daha uygundur.

Öğretici Metinlerde Zihniyet konusunun anlama-yorumlama bölümünde metinlerin yazıldıkları dönemle ilişkisini tartışan öğrenciler, konunun özünü yorumlayarak kavramaktadırlar. Bu etkinliğin kalıcılığını arttırmak için öğrenciler işbirlikçi öğrenmeye teşvik edilmelidir.

Öğretici Metinlerde Ana Düşünce başlığı altında verilen ara soruda, “Aynı ana düşünceyle başka metinlerin meydana getirilip getirilemeyeceğini tartışınız.” ifadesi kullanılmaktadır. Öğrenci gruplarından aynı temada yazılmış farklı metinleri bulmaları istenirse, bu çalışma işbirlikçi öğrenmeye yaklaşmış olur. Anlama-yorumlama bölümünde de yazarların düşüncelerini bir tek cümleyle değil de yazıyla aktarmalarının edenini sorgulayan öğrenciler, fikir paylaşma çiftleri oluşturmalarıdır.

Ernst Cassirer’in Sanat metninin sorularından, “ ‘Nesnelerin gerçekliğini, doğruluğun yasalarını bozmaksızın nasıl aşabiliriz? Bu kuramın görüş açısına göre genel olarak şiir ve sanat, hoş giden birer yanılmadan başka bir şey olmazlar.’ ifadesinde söylenmek istenen nedir? Tartışınız.” şeklinde verilen soru öğrencilerin yorum yapmalarına ve fikirlerini arkadaşlarıyla paylaşmalarına uygundur.

Öğretici Metinler ve Gelenek konusunun anlama-yorumlama bölümünde hatırat, günlük ve röportaj türündeki öğretici metinlerin yazar, dönem ve gelenek ilişkisi tartışılırken öğrenciler, gruplara ayrılarak türler paylaştırılmalı ve işbirlikçi öğrenmeye yönlendirilmelidir.

“Sınıf iki gruba ayrılır. Grup sözcüleri seçilir. Bir grup Gönülün Dili: Şiir, ikinci grup İnsan Hâli metnindeki düşüncelerin günümüzde geçerli olup olmadığını aralarında tartışır. Grup sözcüleri ulaşılan sonuçları tahtaya yazarlar. Sonuçlar metinlerin anlamının zaman içinde ne ölçüde değiştiği düşüncesi etrafında değerlendirilir. Değerlendirme sonuçları deftere yazılır.” Öğretici Metinlerde Yorum konusunda verilen ara sorularda yer almaktadır. Sosyal zekâ açısından önemli olan bu çalışma haricinde verilen tartışma soruları doğrudan grupla çalışmaya hitap etmemektedir. “Tartışınız” sözel ifadenin gerçekleştirilmesi için kullanılmaktadır. Öğrencilerin metinlerden hareketle dönemin zihniyeti ve yazar hakkında yaptıkları

tartışmalar; ancak öğretmenlerin yönlendirmesi ile sosyal zekânın öğretim stratejilerine uygun hale getirilebilir.

DK sözel ve matematiksel zekâyı merkeze aldığından, öğrencilerin dilsel becerilerini önemsemektedir. Bu kuramın ışığında hazırlanan MEB Yay. Lise 1 TDE ders kitabında, incelenen metinlere ilişkin verilen sorularda, bireysel çalışma esas alınmıştır. Bu nedenle grupla çalışmaya yönlendirme yoktur. Öğrencilerin tartışmasını sağlayan sorular, farkında olunmadan sınıf içi sosyalleşmeye ve gruplar oluşturmaya yardımcı olabilmektedir. Fikir çiftleri oluşturulması ve işbirlikçi öğrenme açısından, bu soruların öğretmenler tarafından, sosyal zekânın öğretim stratejilerine uyarlanması gerekmektedir.

Terkib-i Bend konusunda, “Batı uygarlığına ulaşmanın yolu sizce nedir? Tartışınız.” şeklinde verilen soru, öğrencilerin farklı görüşleri gruplar halinde tartışmalarına ve işbirliği içinde bulunmalarına yardımcıdır.

Modern hikâye örneği olarak verilen Haldun Taner’in On İkiye Bir Var adlı öyküsünün sorularından birinde, öğrencilerin, yazarın durumuyla ilgili olarak düzenlenen doktor raporuna dayanarak iç içe yaşadığımız çevredeki canlı ve cansız varlıkların kişiliğimize ve değer yargılarımıza etkisini tartışmaktadırlar. Bu tartışma konusu sosyal bir varlık olan öğrencilerin, kendilerini değerlendirmelerine ve arkadaşlarıyla fikir alışverişinde bulunmalarına yardımcıdır.

Sodom ve Gomore (Y.Kadri Karaosmanoğlu), Fatih Harbiye (Peyami Safa), Tohum ve Toprak (Orhan Asena), Eski Çarıklar (Yahya Akengin), Tac-Mahal (F.Rıfkı Atay) ve Sincaplar, Kuşlar Vesaire (Ahmet Haşim) adlı metinlere ilişkin verilen sorularda tartışmaya imkan verilmektedir. Bu tür sorular sosyal zekâyı doğrudan hitap etmiyor olsa da öğretmenlerin yönlendirmeleri ve uygun öğretim stratejileriyle desteklenebilir.

Şimşek Yay. Edebiyat 1 ders kitabında bulunan metinlere ilişkin verilen araştırma sorularında, tartışma esaslı olanlar genellikle metinle ilgilidir. Bu sorular

sosyal zekânın gelişimine doğrudan bir katkıda bulunmaz; fakat öğrencilerin fikir çiftleri oluşturmalarına yardımcı olabilir. Nâbî'nin Gazel'inde, Şeyh Gâlip'in Hüsn ü Aşk'ında, S.Faik Abasıyanık'ın Yılan Uykusu'nda, Orhan Asena'nın Hürrem Sultan'ında, Ahmet Haşim'in Sincaplar, Kuşlar Vesaire'sinde, Nurullah Ataç'ın Sevgi Üzerine Sözler'inde verilen tartışma soruları doğrudan metinle ilgilidir ve öğrencilerin grup oluşturarak yorum yapmalarına elverişsizdir.

Ziya Paşa'nın Terkîb-i Bend'inde kişinin özgün olabilmesinin bağlandığı düşünceyi tartışan öğrenciler, benzer ve farklı fikirler üretebilirler. Bunu fikir paylaşma çiftleri halinde yapmaları sosyal zekânın gelişimine yardımcı olabilir.

Yaban (Y.Kadri Karaosmanoğlu) romanından yapılan alıntı metindeki kahramanın karamsarlığı üzerine tartışan öğrenciler, Aile Bağları (Yahya Akengin) metninde de anne babaların, evlilik çağına gelmiş, kazancını elde etmiş insanları yönlendirmesinin sakıncalarını da tartışmaktadırlar. Bu çalışmalar ile öğrencilerin bireysel ve sosyal meseleler üzerinde grupta çalışmaları sağlanabilir.

Serhat Yay. TDE 1 ders kitabında, Sezai Karakoç'un Edebiyat ve İnsan metni üzerine çalışmalar bölümünde "Gazete, dergi, radyo, televizyon gibi basın yayın araçlarının, edebiyata karşı ilginin arttırılmasına; okuyan, yazan, düşünen kültürlü kuşakların yetiştirilmesine ne gibi katkıları olabilir? Tartışınız." şeklinde verilen soru, öğrencilerin grup oluşturarak sosyal bir meseleyi tartışmalarına oldukça müsaittir. "Maddî, manevî ortak değer" sözünden ne anlaşıldığını Kültür, Millet ve Ordu (Mehmet Kaplan) metninden hareketle tartışan öğrencilere toplumsal değerler buldurulabilir. Bu çalışma, işbirlikçi öğrenme ile gerçekleştirilirse sosyal zekânın gelişimine katkı sağlanmış olur.

Gezi türüne örnek olarak verilen Londra ve İstanbul (F.Rıfkı Atay) metninin araştırmalar bölümünde verilen " 'Biz, dağları yeşil kabuğundan soyup kayalaştıranlar' sözü ile değinilen konuyu tartışınız." çalışması, grupta çalışmaya müsaittir. Ortak fikirde bulunan öğrencilerin oluşturacağı grupların bu konuyu tartışması, sosyal zekânın gelişimine katkı sağlayabilir.

Meddah konusunda, öğrencilerden meddahın öyküyü nasıl canlandığını tartışmaları istenmektedir. Bu çalışma, öğrenci gruplarının seçtikleri meddah hikâyelerini incelemeleri ve isteğe bağlı olarak canlandırma yapmaları şeklinde düzenlenirse, sosyal zekâsı gelişmiş öğrencilerin dikkatleri çekilmiş olur.

İnkılâp Yay. Edebiyat 1 ders kitabındaki araştırmalar bölümünde yer alan soruların geneli açıklamaya, belirlemeye, özetlemeye ve sözlü-yazılı ifade etmeye dayalı bireysel çalışmalardır. R.Nuri Güntekin'in Yaprak Dökümü adlı romanından yapılan alıntı metnin araştırma sorularından “Asrî (modern) hayat; ölçsüzlük, har vurup harman savurmak mı demektir? Bunu tartışınız.” şeklinde verilen soru, öğrencilerin yorum yapmalarına ve gruplar oluşturarak tartışmalarına uygundur. “Yaprak Dökümü ne türde bir roman sayılabilir? Tartışınız.” sorusu ise yoruma elverişsizdir ve öğrencilerin fikir çiftleri oluşturmaya da uygun değildir.

4.2.2.3. Ölçme-değerlendirme ve ünite sonu değerlendirme soruları: MEB Yay., ÇZK esaslı 9.sınıf Türk Edebiyatı ders kitabında yer alan ölçme değerlendirme ve ünite sonu değerlendirme soruları doğru-yanlış, boşluk doldurma, çoktan seçmeli ve klasik şekilde düzenlenmiştir. Bu sorular öğrencilerin bireysel çalışmaları için hazırlandığından, sosyal zekâ ile bir ilişkisi bulunamamıştır.

MEB Yay. TDE 1 ders kitabının sonunda bulunan çoktan seçmeli test, Şimşek Yay. ders kitabındaki değerlendirme testleri, Serhat Yay. ders kitabında her bölümün sonunda yer alan testler ve İnkılâp Yay. ders kitabındaki testler sosyal zekânın öğretim stratejilerinden uzaktır. Testler, öğrencileri seçenekler arasında seçim yapmaya zorlayan, zekâ alanlarının gelişimine değil ezber yeteneğine dayanan, ÇZK'nın desteklemediği sorulardan oluşmaktadır.

4.3. İncelenen Ders Kitaplarındaki İçsel Zekâ Unsurlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

4.3.1. Kazanımlar ve Etkinlikler

İçsel zekâsı gelişmiş öğrenciler, kendilerini bağımsız ve bireysel hissedecekleri etkinliklerden hoşlanırlar. Kendi içine dönerek, “Ben kimim?” soruna cevap arayan öğrenciler için uygun çalışmalar tercih edilmelidir. Özellikle duygusal gelişimi olumlu etkileyecek durumların, etkinlikler aracılığı ile sınıf ortamında oluşturulması gerekmektedir.

1.Ünite Güzel Sanatlar ve Edebiyat

Öğrencilerden insan olan her yerde ve her zamanda değerleri duyma, birlikte olma, inanma, çalışma gibi etkinlik ve durumların olup olmadığının araştırılmasının istenmesi, güzel sanatların içinde edebiyatın yerini ve önemini belirleme kazanımıyla ilişkilendirilen okul dışı bir etkinliktir. Öğrencilerin duygusal anlar yaratmaları ve içlerine dönerek duygu ve düşüncelerini yorumlamaları sağlanmaktadır.

İçsel zekâsı gelişmiş öğrenciler film seyretmekten hoşlanırlar. Edebiî metinlerin varlık nedenlerini açıklama kazanımında, öğrencilerden seyrettikleri bir filmi anlatmaları ve filmin konusunu, filmdeki kişilerin gerçek olup olmadığını tartışmaları istenmektedir. İç dünyalarını film aracılığıyla anlatma imkanı bulan öğrenciler, duygularını da ifade edebilmektedirler.

2.Ünite Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler (Şiir)

Öğrencilerin şiirdeki ses akışını ifade etmeleri için bir robotun konuşmasıyla insan konuşmasını karşılaştırmaları istenmektedir. İnsan sesindeki duyguya dikkat çekilmesi, içsel zekânın öğretim stratejilerinden olan duygusal anlar yaratmak stratejisine uygundur.

Duygu ve düşüncelerini yazarak ifade etmekten hoşlanan içsel zekâsı gelişmiş öğrenciler, şiirdeki gerçekliğin özelliklerini belirleme kazanımında şiirdeki gerçekliğin toplumdan topluma, kişiden kişiye hangi yönleriyle değiştiğini, hangi yönleriyle değişmediğini ifade eden kısa yazılar hazırlarlar. Bu etkinlik doğrudan içsel zekâyâ uygun olmasa da, öğrencilerin seçtikleri şiirleri, içsel olarak yorumlayabilmelerine ve kişisel farklılığı anlamalarına yardımcı olmaktadır. Yine bu şekilde öğrencilerin bireysel farklılık konusuna eğilmelerine olanak sağlayan, aynı resmin farklı insan gruplarına farklı şeyler düşündürebildiğini hatırlatma etkinliği, anlam ile yorum arasındaki ilişkiyi belirleme kazanımında verilmiştir.

İçsel zekânın öğretim stratejilerinden olan günlük tutmaya paralel olarak şiir defteri ve antoloji hazırlama etkinlikleri, sevdiği şiirlerden antoloji oluşturma kazanımıyla ilişkilendirilmiştir. Bu çalışmalar öğrencilerin içsel seçimler yapmalarını ve duygularını şiirle ifade etmelerini sağlamaktadır.

Öze dönük zekâsı gelişmiş öğrenciler müzik dinlemekten hoşlanırlar. Çünkü müzik eşliğinde iç dünyalarına yönelebilmektedirler. Topluluk karşısında şiir okuma kazanımında öğrencilere devlet tiyatrosu sanatçıları veya şairler tarafından seslendirilmiş kasetler dinlettirilmektedir. Bu çalışma içsel zekâyı geliştirmekten ziyade öğrencilerin topluluk karşısına çıkmasını öngörse de, bireysel olarak öze dönük bir süreç de hizmet etmektedir.

3.Ünite Olay Çevresinde Oluşan Edebî Metinler

Öğrencilere, “İnsana özgü gerçeklik” söz grubundan ne anladıkları sorularak beyin fırtınası yaptırılması, olay örgüsünün estetik kaygıyla düzenlendiğini sezme kazanımıyla ilişkilendirilmiştir. Öğrencilerin içsel bir yolculuk yapmasına imkan sağlayan bu etkinlik, düşünme çalışması olarak değerlendirilebilir.

Metindeki kişi-mekan ilişkisini fark etme kazanımında incelenen metnin, kişileri, zamanı, mekanı vb. üzerinde düşüncelerini yazılı olarak ifade eden

öğrenciler, sözel zekânın yanı sıra metinlerden hareketle içsel zekâlarını da harekete geçirebilirler.

Saptadıkları temayı konu alan yazılar kaleme alıp resimler ve karikatürler yaparak okudukları metnin temasını güncelleştiren öğrenciler, temanın sosyal hayatla, düşünce tarihiyle ve eserin yazıldığı dönemle ilişkisini kurarlar. Bu etkinlik, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini sağlamaktadır. İçine yönelen öğrenciler duygu ve düşüncelerini ifade ederek kendilerini de sorgulamaktadırlar.

Anlatmaya bağlı edebî metinlerin anlam özelliklerini, ders kitabında yer alan metin parçalarından ne anladıklarını yazılı olarak belirleyerek kavrayan öğrenciler, metinlerden hareketle iç dünyalarına yönelme fırsatı bulmaktadırlar.

4.Ünite Öğretici Metinler

Metnin yazıldığı dönemin sosyal, siyasî ve kültürel hayatının özelliklerini belirleme kazanımında, öğrenciler seçilen metinlerin yazılış amaçlarını belirlerler ve bunların varlık sebeplerini ifade eden döviz ve afiş hazırlarlar. Grupla çalışma tekniğinin kullanıldığı bu etkinlikte sosyal ve görsel zekâ bir arada kullanılmaktadır. Bunun yanı sıra bireysel olarak öğrencilerin kendilerini ve metnin yazıldığı dönemi değerlendirmesine de imkan sağlanmaktadır.

Öğretmenin belirleyeceği bir konuda öğrencilere okul müdürüne, ailelerine ve arkadaşlarına hitap eden bir yazı yazdırılması, metnin dilinin ifade edilmek istenen düşünceye, seçilen anlatım türüne ve hitap eden okuyucuya, kullanılan iletişim aracına göre değişip değişmediğini fark etme kazanımında verilen sınıf içi etkinlik, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini sağlamakta ve içsel düşünmeye yardımcı olmaktadır.

4.3.2. Sorular

İçsel zekâsı gelişmiş öğrenciler için hazırlanacak sorular, özerk, bağımsız ve bireysel hissetmeye elverişli olmalıdır. Özellikle öğrencilerin iç dünyalarına yönelmelerini sağlayacak yazma etkinliklerinin ve bireysel projelerin bulunmasına dikkat edilmelidir. Bilgiyi buldurmaya amaçlayan sorular, sözel zekâyâ hitap ederken, yorum gerektiren sorular içsel zekânın gelişiminde etkilidir.

4.3.2.1. Hazırlık soruları ve çalışmaları: MEB Yay. Türk Edebiyatı 9.sınıf ders kitabı yeni programa göre ve zekâ alanları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Hazırlık bölümlerinde yer alan sorular, yer yer öğrencilerin iç dünyalarına yönelmelerine fırsat vermektedir.

“İnsanların çevrelerini, eşyalarını ve kendilerini güzelleştirmeye neden ihtiyaç duyduklarını sözlü olarak ifade ediniz.” Güzel Sanatlar İçinde Edebiyatın Yeri konusunda verilen hazırlık çalışmalarındandır. Öğrencilerin kendilerine ilişkin bir sorulama yapmasına fırsat veren bu çalışma, içsel zekâ açısından dikkate değerdir.

Edebî Metin konusunda Beethoven’a ait “Niçin yazıyorum? Kalbimde olanın dışarı çıkması lazımdır. İşte bunun için yazıyorum.” sözünden hareketle sanat eserlerinin ortaya çıkış nedenlerini bulan öğrenciler, bu sözün çağrıştırdıklarıyla duygularına yönelebilir ve kendilerini değerlendirebilirler; ancak bu dolaylı bir şekilde içsel zekâyâ hitap edebilir. Aynı konunun bir başka hazırlık çalışması, öğrencilerin on yıl sonrası için nasıl bir hayat düşlediklerini yazmalarına yöneliktir. Bireysel olan bu çalışma, öğrencilerin içsel bir yolculuk yaparak “Ben kimim?” sorusuna yanıt aramalarına müsaittir.

Film seyretmek içsel zekâsı gelişmiş öğrencilerin zevk aldıkları bir etkinliktir. “Seyrettiğiniz bir filmi veya tiyatro oyununu hikâyeleştirerek yazınız.” şeklinde verilen hazırlık çalışması, Olay Çevresinde Oluşan Edebî Metinleri Tanıma ve

Gruplandırma konusunda bulunmaktadır. Öğrencilerin etkisi ayında kaldıkları bir filmi veya tiyatro oyununu anımsayarak hikâyeleştirmeleri, bireysel olarak yapılan bir etkinlik olmasının yanı sıra, öğrencilerin kendilerini özerk ve bağımsız hissetmelerini de sağlamaktadır.

Anlatmaya Bağlı Edebî Metinleri İnceleme Yöntemi başlığı altında ele alınan Metin ve Zihniyet konusunun hazırlık bölümünde, öğrenciler seyrettikleri yerli bir filmle yabancı bir filmi karşılaştırarak, ulaştıkları sonuçları defterlerine yazmaktadırlar. Bu çalışma, yukarıda da ifade ettiğimiz gibi, öğrencilerin bireysel olarak yapabilecekleri ve iç dünyalarına yönelebilecekleri bir etkinliktir.

Anlatmaya Bağlı Edebî Metinlerde Yapı konusunda, “Başınızdan geçen bir olayı ve bu olayın nerede, ne zaman ve kimler arasında geçtiğini defterinize yazınız.” şeklinde verilen bireysel çalışma ile öğrenciler geçmiş yaşamlarına yönelebilirler. Böylece yaşamlarını sorgulama imkanı bulan öğrencilerin kendi doğrularına ulaşmaları sağlanabilir. Ancak, bu çalışmanın ifade ettiğimiz amaca ulaşabilmesinde öğretmenlerin yönlendirmeleri önemlidir.

Kitap okuma, içsel zekâsı gelişmiş öğrencilerin zevk aldıkları etkinliklerdendir. Anlatmaya Bağlı Edebî Metinlerde Tema konusuna hazırlık olarak, öğrenciler dostlukla ilgili bir hikâye okumakta ve hikâyeden çıkardıkları bir bölüme kişi, zaman ve mekanı değiştirmeden doğa sevgisi ile ilgili bir bölüm yazmaktadırlar. Hikâyedeki değişimi defterlerine yazan öğrenciler, bu çalışma ile dolaylı olarak iç dünyalarına yönelebilirler. Özellikle dostluk ve doğa sevgisi üzerine düşünen öğrencilerin, bu kavramları sorgulamaları ve bunların kendilerinde ne şekilde ifade bulunduğunu tespit etmeleri sağlanabilir.

Anlatmaya Bağlı Edebî Metinleri Anlama ve Yorumlama konusunda, “Bütün parçaların toplamından fazla bir şeydir.” sözünden anladıklarını yazmaları istenen öğrenciler, bireysel çalışmaya yönlendirilmektedir. Bu çalışma, sözel zekânın yanı sıra kişisel bir yoruma fırsat verdiğinden içsel zekâyı da hitap etmektedir.

Öğretici Metinlerde Dil ve Anlatım konusunun hazırlık bölümünde, “Öğretmeninizin belirlediği bir konuda okul müdürünüze, ailenize ve arkadaşlarınıza hitaben bir yazı yazınız.” şeklinde verilen çalışma, yazmaktan hoşlanan içsel zekâsı gelişmiş öğrenciler için uygundur. Fakat bu çalışmada öğretmenler, duygusal anlar yaratmak stratejisini göz önünde bulundurarak, bireysel farklılıkların ışığında konular tespit etmeye özen göstermelidirler.

“ ‘Geçenlerde bir yazarın tarih üzerine düşüncelerini içeren yazısını tekrar okudum. Bu düşünceler, nedense bana çok geçersiz göründü. Halbuki birkaç yıl önce aynı yazıyı okuduğumda benim için bir keşif olmuştu.’ ” diyen bir okuyucu için neler söyleyebiliriz? Siz de benzer bir durum yaşadınız mı? Defterinize yazınız.” şeklinde verilen hazırlık soruları, Öğretici Metinlerde Yorum konusunda yer almaktadır. Bireysel çalışmaya uygun olan sorular, öğrencilerin kendi yaşamlarını değerlendirmelerine ve yorum yaparak iç dünyalarına eğilmelerine fırsat vermektedir.

Öğretici Metin Örneklerini İnceleme ve Karşılaştırma konusunda, hazırlık çalışması olarak öğrencilerden bulundukları ilin tarihî ve coğrafi özelliklerini anlatan bir metin oluşturmaları istenmektedir. Bu çalışma, bireysel proje oluşturmaya elverişlidir ve içsel zekânın gelişimine katkı sağlamaktadır. Aynı hazırlık bölümünde, “Bir sanatçı, düşünür ya da bilim adamını konu alan bir metin oluşturunuz. Metni oluştururken nelere dikkat ettiğinizi maddeler halinde yazınız.” şeklinde verilen hazırlık çalışması, öğrencilerin kendilerini bağımsız ve özerk hissetmelerine fırsat vermektedir.

DK esaslı hazırlanan TDE ders kitaplarında zekâ alanları dikkate alınmamıştır. Ancak yer yer edebiyatın kimlik gelişimini sağlama amacına uygun olarak, içsel zekâyı hitap eden hazırlık sorularına yer verilmiştir.

MEB Yay. Edebiyat 1 ders kitabında, Dil ve Kültür konusunun hazırlık çalışmasında, “Kültürlü insan” nitelemesinden ne anladıkları sorulan öğrenciler,

kültürlü olmak noktasında kendilerini değerlendirme fırsatı bulmaktadırlar. Böylece kendi iç dünyalarını ve kişiliklerini sorgularlar.

Nazım, Manzume, Manzum Eser konusunda, “İstiklâl Marşı’mızı okurken veya dinlerken neler hissediyorsunuz?” şeklinde verilen hazırlık sorusu, sınıf içinde duygusal anlar yaratmak için uygundur. Öğrencilerin millî duygularına eğilmeleri sağlanarak duygusal gelişimlerine katkıda bulunulur.

“Ana gibi yâr, vatan gibi diyar olmaz.” atasözünün öğrencilere neler düşündürdüğü, Şiirin Ahenk Unsurları konusunda verilen hazırlık sorularındandır. Bu çalışma ile öğrenciler, duygusal anlar yaratabilirler ve iç dünyalarını yazılı ya da sözlü olarak ifade ederler.

Bağımsız ve özerk çalışmalar yapmaktan hoşlanan içsel zekâsı gelişmiş öğrenciler, müzik dinlemekten zevk duyarlar. Türkü konusunda, “Türkü söylemek ya da dinlemek nasıl bir ihtiyaçtır?” sorusu hazırlık çalışması olarak verilmiştir. İçsel zekâsı gelişmiş öğrenciler, türkü dinlemenin üzerlerindeki etkisini ve önemini düşünerek kendilerini değerlendirirler.

Nutuk konusunun hazırlık çalışması olarak öğrencilere, iyi ahlâka sahip bir insan olarak yetişmesi için verilmesi gereken eğitimin ilk olarak nerede başladığı sorulmaktadır. Bu soru, öğrencilerin “ahlâk” kavramı üzerinde düşünmelerine ve kendilerini değerlendirmelerine yardımcıdır. “Ben kimim?” sorusunun cevabını arayan, içsel zekâsı gelişmiş öğrenciler için ahlâk kavramının değerlendirilmesi önemlidir.

“Hiç, doğup büyüdüğünüz yerden uzaklara gittiniz mi? Gittiyseniz doğup büyüdüğünüz yerlerden, sevdiklerinizden uzaklarda neler hissettiniz?” sorusu Semaî konusunun hazırlık çalışmalarındandır. Duygusal anlar yaratmak içsel zekânın önemli öğretim stratejilerindendir. Bu sorular sayesinde öğrencilerin özlem duygusundan hareketle kendilerini değerlendirmelerine yardımcı olmaktadır.

“Bazı insanlar, bir mevki sahibi olduklarında çevrelerine gerçekçi ve tarafsız bir gözle bakamazlar.” düşüncesine katılıp katılmadıkları, Gazel konusunun hazırlık çalışması olarak öğrencilere sorulmuştur. Kişilik gelişimi için öze dönük bir eleştiri yapma fırsatı veren bu soru içsel zekâyâ uygundur.

Kaside konusunda hazırlık çalışması olarak, insanın kendini övmesinin doğru olup olmadığını değerlendiren öğrenciler, kendilerine özgü ve bağımsız çalışarak iç dünyalarına yönelirler.

“Şarkılarda konu olarak genellikle aşk, sevgi ve doğa güzellikleri ele alınır. Şarkıların bir müzik eşliğinde söylenmesi insan üzerinde büyük bir etki yapmaktadır. Sizin de dinlediğinizde etkilendiğiniz şarkılar var mı?” sorusu Şarkı konusunun hazırlık çalışmasıdır. Müzik dinlemekten hoşlanan içsel zekâsı gelişmiş öğrenciler için uygun olan bu soru, sınıf içinde dinletilecek şarkılar vasıtasıyla yaratılacak duygusal anlarla desteklenirse, içsel zekâyâ daha fazla hitap edilmiş olur.

Hikâyede Plan ve Konu başlığı altında verilen hazırlık çalışmalarında, vatanseverlik kavramını değerlendiren öğrenciler, yurdumuzun kalkınması, ulusumuzun mutluluğu ve rahatlığı için neler yapabileceklerini düşünürler. Bu çalışmalar içsel bir yolculuk yapmaya ve kimlik gelişimini olumlu yönde etkilemeye elverişlidir.

“Doğanın sesini dinlediğiniz olur mu? Bu ses hangi zamanlarda kulağınıza tatlı bir melodinin nağmelerini fısıldar, hangi zamanlarda yaprak hışırtısından fırtınalar duyarsınız?” Hikâyede Zaman ve Mekan konusunun hazırlık çalışmalarındandır. İçsel zekânın gelişimi adına dikkat çekici olan bu soru, öğrencilerin iç dünyalarını değerlendirmelerine ve duygularını gözden geçirmelerine uygundur.

Modern Hikâye konusunun hazırlık çalışmasında, “Zamanın anlamını bilen insan, yaşamının da anlamını öğrenmiş demektir.” sözü üzerine düşünen öğrenciler,

iç dünyalarına yönelmektedirler. Zamanı sorgulamak içsel zekâsı gelişmiş öğrenciler için eğlendirici ve etkileyici bir çalışmadır.

“Herkesin bir üstünlüğü, bir kabiliyeti vardır, marifet onu görebilmekte.” sözünü, Tiyatro Unsurları konusunun hazırlık çalışmasında açıklayan öğrenciler, bireysel olarak kendilerini değerlendirirler. Bu da içsel zekânın öğretim stratejilerine uygundur.

Tiyatroda Dil ve İfade Çeşitleri konusunun hazırlık çalışmasında. “Geçmişten ders almak” sözünden anladıklarını açıklayan öğrenciler, iç dünyalarına eğilirler ve kendi yaşantılarını sorgulayabilirler.

Şimşek Yay. ders kitabında, Edebiyat ve Edebî Eser konusunun hazırlık çalışmasında, “Siz de şiir, roman, hikâyeye ilgi duyuyor musunuz? Niçin?” şeklinde verilen soru, öğrencilerin edebiyata olan ilgilerini tespit etmeye yöneliktir. İçsel zekâsı gelişmiş bireyler, iç dünyalarını edebiyat aracılığı ile yansıtmayı tercih ederler. Bu soru, öğrencilerin zekâ alanlarını belirleme noktasında kullanılabilir.

“Siz yarına inanıyor musunuz? Gelecek için ne gibi tasarılarınız vardır?” soruları, Edebiyat Tarihi konusunun hazırlık çalışmalarındandır. Bu sorular, öğrencilerin kendi öz benliklerini değerlendirmelerine ve kimliklerini sorgulamalarına yardımcıdır.

İçsel zekâsı gelişmiş öğrencileri belirlemek üzere “Kitap okuyor musunuz? En çok hangi tür edebî eserlerden hoşlanıyorsunuz? Niçin?” soruları yerindedir. Edebiyat İfade Tarzları konusunda yer alan bu hazırlık soruları ile, kitap okumaktan hoşlana içsel zekâsı gelişmiş öğrenciler tespit edilebilir. Böylece öğretmenlerin öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları bilmeleri mümkün olur.

Şiirin Muhteva Unsurları konusunda hazırlık çalışması olarak, öğrencilerin hangi mevsimlerden etkilendikleri sorulmaktadır. Bu soru, mevsimlerin insan üzerindeki tesirinden hareketle iç dünyaların su yüzüne çıkarılmasında etkilidir.

Sınıf içinde duygusal anlar yaratmak, içsel zekâsı gelişmiş öğrencilerin duygusal gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Şiirde Ahenk Unsurları konusunda, “İnsan, memleketinden uzunca bir süre ayrı kalınca doğup büyüdüğü yerleri özlemeye başlar. Doğup büyüdüğünüz yerden hiç ayrı kaldınız mı? Bu durum siz de ne gibi duygular uyandırdı?” şeklinde verilen hazırlık soruları ile öğrencilerin “özlem” duygusu üzerinde yoğunlaşmaları sağlanırken, içsel zekânın gelişimine de yardımcı olunmaktadır.

Şiirde Dil ve Üslûp konusunun hazırlık çalışması olarak, öğrenciler günün hangi saatlerini daha çok sevdikleri sorulmaktadır. Böylece kişilik özellikleri belirlenebilen öğrenciler, içsel bir yorumlama sürecine de girerler.

Klâsik Edebiyatta Belli Başlı Nazım Türleri konusunda, “Sevdiklerinden, yakın çevresinden ilgi görmeyen bir insan, ne tür duygulara kapılabilir? Kendi yaşantılarınıza dayanarak açıklayınız.” şeklinde verilen hazırlık sorusu ile öğrencilerin kendi yaşantılarını değerlendirmelerine fırsat verilmektedir. “Uzaklarda olan ve özlediğimiz bir insan için bazı duygulara kapılmamız çok doğaldır. Siz de böyle bir duyguya kapılmışsınızdır. Bunlardan birini defterinize yazınız.” çalışması da “özlem” duygusunu yorumlayan öğrencilerin, özlerine ve yaşamlarına eğilmeleri sağlanmaktadır.

“Yalnız kaldığınız zamanlarda ne tür duygulara kapılırsınız, anlatınız.” Hikâyenin Unsurları konusunda verilen bu hazırlık çalışması, içsel zekâsı gelişmiş öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine uygundur. Bu çalışma kompozisyon yazdırma şeklinde yaptırılırsa, öğrencilerin iç dünyalarına eğilmeleri ve bireysel olarak çalışmaları sağlanmış olur.

Romanın Unsurları konusunda, “Toplum içinde başkalarının duygularını kendi istek ve emellerine göre yönlendirenler vardır. Bu tür insanlar, kendilerine ve çevrelerine ne gibi zararlar verebilir? Düşününüz.” şeklinde verilen hazırlık çalışması, öğrencilerin ahlâki gelişimlerine katkı sağladığı gibi, içsel olarak kendilerini değerlendirmelerine de fırsat tanır.

Sınıf içinde duygusal anlar meydana getirmeye uygun olarak, Gezi Yazısının Unsurları konusunda verilen hazırlık çalışmasında tarihî bir nesne veya mekanla karşılaştıklarında hissettikleri duyguları ifade eden öğrenciler, duyguları üzerine yoğunlaşarak benliklerini sorgulama imkanı bulurlar.

Hitabet konusunun hazırlık çalışmasında da Nutuk'u Atatürk'ün sesinden dinleyen öğrencilerin hisleri sorulmaktadır. Bu çalışma ile öğrencilerin millî duyguları harekete geçirilerek kimlik oluşumlarına katkıda bulunulmuş olur.

Serhat Yay. ders kitabının Edebiyat, İnsan ve Toplum konusunda verilen hazırlık bölümünde yer alan “Edebiyatın size neler kazandırmasını bekliyorsunuz?” ve “Namık Kemal'in ‘Edebiyatsız ulus dilsiz insan gibidir.’ Sözünden ne anlıyorsunuz?” soruları ile öğrencilerin, edebiyat dersine ilişkin beklentileri sorgulanırken edebiyatın önemi üzerine de düşünceleri sağlanmaktadır. Bu sorular içsel zekâyı doğrudan etkilemese de dolaylı olarak geliştirmektedir.

Şiirde Konu ve Tema konusunda, “Çok sevdiğiniz arkadaşlarınızın ayrı kaldığınız zaman nasıl bir duyguya kapılırsınız?” sorusu hazırlık çalışması olarak verilmiştir. Bu soru ile öğrencilerin duygu dünyalarına eğilmeleri sağlanırken içsel bir yolculuk yapmalarına da fırsat verilmiş olur.

Öğrencilerin bireysel olarak kendi yaşamlarını ve kabullerini sorgulamalarına imkan sağlayan sorular, içsel zekânın öğretim stratejilerine uygundur. Serbest Nazım konusuna hazırlık olarak verilen “Bir günün ardından ‘Güzel bir gündü.’ ya da ‘Berbat bir gündü.’ dediğiniz oldu mu? Bir günü güzel, berbat ya da sıradan yapan nedenler sizce nelerdir?”, “Mutluluk duyduğunuz anlarda size; çevre, eşya, insanlar her zaman olduğundan daha güzel görünür mü? Niçin?” soruları ile öğrencilerin duygularını değerlendirmeleri sağlanabilir. Kendini bağımsız ve özerk hisseden içsel zekâsı gelişmiş öğrenciler, sözlü ifade yollarından ziyade yazılı ifadeleri tercih ederler.

Manzum öykü konusunun hazırlık çalışmasında, öğrencilerin “sosyal dayanışma” kavramından anladıkları sorulmaktadır. Dolaylı olarak öğrencilerin kendilerini ve kişilik özelliklerini değerlendirmelerine fırsat veren bu soru, içsel zekâyı harekete geçirebilir. Aynı şekilde Biçimde ve İçerikte Yenilik konusunda da “vatanseverlik” kavramını yorumlayan öğrencilerin karakter gelişimini etkilemek amaçlanmıştır.

“Üzüntülü anlarınızda, kimlerden yardım beklersiniz?” sorusu, Murabba konusunun hazırlık çalışması olarak verilmiştir. Bu soru ile öğrencilerin içsel zekâ seviyesi tespit edilebilir. Çünkü içsel zekâsı gelişmiş öğrenciler, yardım almaktan çok sorunlarını yalnız çözümlemeye yatkındırlar.

Şarkı konusunda hazırlık çalışması olarak insanların daha çok hangi mevsimde hüznülandikleri sorulmaktadır. Bu soru ile “hüzün” kavramına eğilen öğrenciler, iç dünyalarını sorgulama fırsatı bulurlar.

Öykü Türü konusunun hazırlık çalışmasında, öğrencilerin karşılaştıkları sorunları nasıl çözümledikleri sorulmaktadır. Bu soru sayesinde öğrencilerin sorunlarla baş etme yolları üzerine düşünmeleri ve kendilerini değerlendirmeleri sağlanır.

“Bir insanı sevmekle başlar her şey. (S.Faik Abasıyanık)” sözünü, Öyküde Zaman, Yer, Kişi konusunun hazırlık çalışması olarak yorumlayan öğrencilerin duygusal gelişimine katkı sağlanmaktadır. “Sevgi” kavramı üzerine düşünen öğrenciler, duygularını tahlil etme fırsatı bulurlar.

Öykü Türleri konusunda hazırlık çalışması olarak “Sizce yaşamı anlamlı kılmanın yolları nelerdir?” sorusu verilmektedir. Bu soru sayesinde öğrenciler yaşamı sorgulamakta ve kendi değer yargılarını tahlil etmektedirler.

“Okumak, hayatı, kitaplarda tekrar bulmak ve kitaplar sayesinde daha iyi anlamak sanattır.” sözünü, Deneme Türünün hazırlık çalışması olarak yorumlayan

öğrenciler, “okumak” kavramı üzerinde düşündürülmektedir. İçsel zekâsı gelişmiş öğrencilerin kitap okumaktan hoşlandığını göz önünde bulundurursak, bu çalışma ile kendilerini değerlendirebileceklerini söyleyebiliriz.

İnkılâp Yay. ders kitabının Şiirde Ahenk Unsurları konusunda, "Yurdunuzdan, oturduğunuz kentten uzun ya da bir süre ayrı kaldınız mı? Bu süre içinde gördüklerinizi ve duyumsadıklarınızı anlatınız." şeklinde verilen hazırlık çalışması ile öğrencilerin, kendi yaşamlarını değerlendirmelerine ve “ayrılık”, “özlem” duyguları üzerinde yoğunlaşmalarına fırsat verilmektedir. Dil ve Üslûp konusunun hazırlık çalışmasında da öğrencilerin anılarını anlatmaları istenerek, geçmiş yaşamlarına ayna tutmaları sağlanmaktadır.

Semaî konusuna hazırlık olarak öğrencilerden sevgi ya da yaşama sevinci temasını işleyen bir şiir üzerindeki görüşlerini belirtmeleri istenmektedir. Bu çalışma ile öğrenciler, “sevgi” kavramı üzerinde düşünmeye yönlendirilirler. İçsel zekânın gelişimine de katkıda bulunulmuş olur.

“Hastalandığınız ya da yalnız kaldığınız zamanlar neler duyarsınız? Aklınızdan en çok neler geçer?” soruları Hikâye konusunun hazırlık çalışmalarındandır. Bu sorular sayesinde öğrenciler iç dünyalarına yolculuk yapabilirler ve duygu değerlendirmesinde bulunurlar.

Tiyatro konusunun hazırlık çalışmalarından “Bireylerin kişiliklerini oluşturan etmenler sizce neler olabilir?” sorusu, öğrencilerin kendi kişilik gelişimlerini değerlendirmelerine yardımcıdır. Böylece içsel zekânın gelişimine katkı sağlanmış olur.

4.3.2.2. Ara sorular ve anlama-yorumlama soruları: 2005 yılı Türk Edebiyatı ders programına uygun olarak hazırlanmış 9.sınıf ders kitabında, Güzel Sanatların İçinde Edebiyatın Yeri konusunun anlama-yorumlama bölümünde “ ‘Yüksek uygarlığın merdiveni sanattır.’ Atatürk’ün bu sözüyle ilgili düşüncelerinizi defterinize yazınız.”

şeklinde verilen çalışma ile öğrenciler “sanat” kavramı üzerinde düşünmekte ve bireysel yazma çalışmaları yapmaktadırlar. Bu durum içsel zekânın öğretim stratejilerine uyum göstermektedir.

Bahaeddin Özkişi’nin Koltuk Değnekleri adlı metnine ilişkin verilen inceleme sorusunda, okuyucunun anlayışına, sezgisine bırakılan ifadeler hakkındaki duygu ve düşüncelerini metnin bütünlüğüyle ilişkilendirilerek ifade eden öğrencilerin, duygu gelişimlerine dolaylı olarak katkı sağlanırken, bireysel çalışmaya da fırsat verilmektedir.

Edebî Metin konusunun anlama-yorumlama bölümünde verilen “Şiir, hikâye, roman veya günlük yazmaya neden ihtiyaç duyarız?” sorusu ile günlük tutmaktan hoşlanan içsel zekâsı gelişmiş öğrencilerin zekâ alanlarının belirlenmesiyle dersler daha etkili hale getirilebilir. Bu nedenle öğretmenler, bu tür soruları zekâ alanlarının tespiti için kullanabilirler.

Şiirde Gerçeklik ve Anlam konusunda, “Yukarıda işlenen şiirlerin sizde uyandırdığı duyguları defterinize yazınız.” şeklinde verilen çalışma ile öğrenciler yazma etkinliğine yönlendirilmektedir. Duygularını değerlendiren öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etmeleri içsel zekâyâ uygundur. Anlama-yorumlama bölümünde de yağmurun yağışının uyandırdığı duyguları ifade eden bir şiir yazmaları istenen öğrencilerin iç dünyalarına yönelmeleri ve bireysel projeler gerçekleştirmeleri sağlanmaktadır.

Bir Günün Sonunda Arzu (Ahmet Haşim) şiirinin inceleme bölümünde, “Şiirin sizde uyandırdığı duygu ve düşünceleri sözlü olarak ifade ediniz.” şeklinde verilen çalışma ile öğrencilerin duygu ve düşüncelerini değerlendirmelerine, kendi iç dünyalarına yönelmelerine yardımcı olunmaktadır. Anlama-yorumlama bölümünde, N.Fazıl Kısakürek’in Yağmur şiirinden alınan bir dörtlülle ilgili yorumları sorulan öğrenciler, şiirin ruh dünyalarında uyandırdığı hislerden hareketle iç dünyalarına eğilmektedirler.

“İnsana özgü gerçeklik” söz grubundan ne anlıyorsunuz? sorusu Anlatmaya Bağlı Edebî Metinlerde Yapı konusu işlenirken öğrencilere yöneltilmiştir. Bu soru ile öğrencilerin düşünmeleri sağlanırken, içsel zekâlarına da hitap edilmektedir.

Anlatmaya Bağlı Edebî Metinlerde Tema konusunda ele alınan metinlerin temalarını, güncel olaylar ve kendi hayatlarıyla ilişkilendirerek yorumlayan öğrenciler, yaşamlarını değerlendirme fırsatı bularak içsel bir yolculuk yapma şansı edinirler. İçsel zekâsı gelişmiş öğrenciler için bu tür bireysel çalışmalar yapmak eğlendiricidir. Aynı konunun anlama-yorumlama bölümünde, “Kendi belirlediğiniz bir tema etrafında bir metin oluşturunuz. Aynı temayı içeren resim ve karikatürler yaparak bunları sınıf panosuna asınız.” şeklinde verilen bireysel çalışma, görsel zekâyı geliştirdiği gibi öğrencilerin bağımsız ve özerk çalışmalarına fırsat vererek içsel zekâsı gelişmiş öğrencilere de hitap etmektedir.

Göstermeye Bağlı Edebî Metinleri Tanıma (Tiyatro) konusunun anlama-yorumlama bölümünde, öğrencilerden “çevre temizliği” konulu kısa bir oyun yazmaları istenmektedir. Bu çalışma ile öğrencilerin kendilerini bağımsız ve özerk hissetmeleri sağlanır, duygu ve düşüncelerini ifade etme imkanı verilir.

Öğretici Metinlerde Dil ve Anlatım konusunda ele alınan Sanat (Ernst Cassirer) metnindeki ana düşünceden hareketle bir metin yazmaları, anlama-yorumlama bölümünde istenen öğrencilerin yorum yetenekleri ve sözel zekâlarına paralel olarak yazma becerileri geliştirilirken, tema etrafında iç dünyalarına yönelerek bireysel çalışma yapmaları da sağlanmaktadır.

“Bir gazeteci olsaydınız kiminle röportaj yapmak isterdiniz? Niçin? Sözlü olarak ifade ediniz.” Öğretici Metinlerde Anlam konusunda verilen ara sorulardandır. Seçimleri doğrultusunda iç dünyalarına yönelen öğrenciler, kendilerini sözlü olarak ifade ederler. Sözel zekâ ağırlıklı olan bu çalışma dolaylı olarak içsel zekânın gelişimine de yardımcı olmaktadır.

Öğretici Metin ve Yazar konusunun anlama-yorumlama bölümünde, “Bugün yaşadığınız olaylar ve okuduğunuz yazılarla ilgili duygu ve düşüncelerinizi tarih belirterek defterinize yazınız.” şeklinde verilen çalışma, öğrencileri günlük tutmaya yönlendirmektedir. İçsel zekâsı gelişmiş öğrencilerin günlük tutmaya yatkın olduklarını hatırlarsak, bu çalışmanın i.sel zekâ açısından dikkate değer olduğunu söyleyebiliriz.

“Gönlün Dili:Şiir (Cemil Meriç), İnsan Hâli (Montaigne) adlı metinlerin sizde uyandırdığı duyguları defterinize yazınız.” Öğretici Metinlerde Yorum konusunda verilen ara çalışmalardandır. Duygusal anlar yaratmak stratejisine uygun olan bu çalışma bireysel çalışmaya ve duyguların değerlendirilmesine fırsat vermektedir.

Öğretici Metin Örneklerini İnceleme ve Karşılaştırma başlığı altında ele alınan Edebiyat (Nurullah Ataç) metni hakkındaki görüş ve duygularına ilişkin bir yazı kaleme aldırma çalışması, içsel zekâsı gelişmiş öğrenciler için önerilen kompozisyon etkinliklerine uygundur. Tac-Mahal (F.Rıfkı Atay) adlı metnin hakkında, öğrencilerin duygu ve düşüncelerine ilişkin yazma çalışması yaptırılması da içsel zekânın öğretim stratejilerine uyum göstermektedir.

DK temelli lise 1 TDE ders kitaplarında, edebiyatın kişilik gelişimine katkı sağlama amacına yönelik olarak içsel gelişime yardımcı sorulara rastlanmaktadır. Bu durum, ÇZK dikkate alınarak yapılmamış olsa da öğrencilerin duygu gelişimlerini etkilemektedir.

MEB Yay. TDE 1 ders kitabında yer alan sorular, işlenen metinleri anlamaya yöneliktir. Tema, ana fikir ve mesaj belirlemeye yönelik sorular, dolaylı olarak kişilik gelişimini etkilemektedir.

Manzum Eserler konusunda incelenen Seyfi Baba (M.Âkif Ersoy) metnine ilişkin olarak “Seyfi Baba ‘Kim kazanmazsa bu dünyada bir ekmek parası; dostunun yüzkarası; düşmanının maskarası!’ sözüyle çalışma ilkesini açıklamaktadır. Bu görüşe katılıp katılmadığınızı açıklayınız.” şeklinde verilen çalışma ile öğrencilerin

kimlik gelişimlerine katkı sağlanmaktadır. İçsel bir sorgulama imkanı bulan öğrenciler, hayata ilişkin de bir değerlendirme yaparlar.

Mani konusunda ele alınan bir metinde geçen “Arslan gücünden düşse, karınca oyar gözün.” cümlesinde ifade edilen görüşü açıklayan öğrencilerin, dolaylı olarak içsel zekâlarına hitap edilmektedir. Hayatı ve insanları sorgulamalarına fırsat veren bu çalışma, bireysel değerlendirme yapmaya meyilli, içsel zekâsı gelişmiş öğrenciler için uygundur.

Yunus Emre’ye ait İlâhi şiirinde, anlatılan insan tipinin ihtiyaçları, hayata bakışı ile günümüz insanınıninki arasında ne gibi farklar olduğunu değerlendiren öğrenciler, idealize ettikleri insan tipi üzerine düşünme fırsatı bulmaktadırlar. Böylece iç dünyalarına yönelen öğrencilerin kendi değer yargılarını oluşturmalarına yardımcı olunmaktadır.

Erzurumlu Emrah’ın Koşma’sından hareketle “kendini bilmek” söz grubu üzerine düşündürülen öğrenciler, iç dünyalarını değerlendirme ve “Ben kimim?” sorusuna yanıt arama fırsatı bulmaktadırlar.

Ziya Paşa’nın Terkib-i Bend’ine ilişkin verilen “Taklitçilik her zaman kötü müdür?” sorusu ile öğrencilerin kişilik gelişimlerine destek sağlamak amaçlanmaktadır ve böylece dolaylı da olsa içsel zekânın gelişimine katkı sağlanmaktadır.

Hikâyede Zaman ve Mekan konusunda ele alınan Hişt Hişt (S.Faik Abasıyanık) öyküsünden, kendi yaşamlarına yönelik sonuçlar çıkarması istenen öğrenciler, empati kurarak kendi hayatlarını değerlendirmektedirler. Bu çalışma içsel zekânın öğretim stratejilerine uygundur.

İçsel zekâsı gelişmiş öğrenciler hayatı ve kendilerini sorgularlar. “Yazarın bizleri birer saat, yaşamayı da kurulmadan ve çözülmeden ibaret görmesi hakkında düşünceleriniz nelerdir?” sorusu Modern Hikâye konusunda işlenen On İkiye Bir Var

(Haldun Taner) öyküsünde verilmektedir. Bu soruyla öğrencilerin hayatı yorumlaması sağlanabilir. Aynı metne ilişkin bir başka soru “Kurulmuş saat olmak veya saat gibi kurulmak; eğitimin ‘İnsana bağımsız birey olabilmeyi öğretmek’ amacına ters düşmez mi?” şeklindedir. Bu soru ile de öğrencilerin hem kendilerini hem de toplumu değerlendirmelerine imkan verilmektedir. Böylece içsel zekânın gelişimine yardımcı olunabileceğini söyleyebiliriz.

Çalikuşu (R.Nuri Güntekin) metnine dair verilen “Sabır ve kaderciliğin, ümitsiz hastalıkların, kaçınılmaz felaketlerin son ilacı olduğu düşüncesine katılıyor musunuz?” sorusu ile öğrencilerin “sabır” kavramı üzerinde düşünmeleri ve kendilerini değerlendirmeleri sağlanmaktadır. Roman kahramanı Feride’nin yerine kendilerini koymaları istenen öğrencilere, öğretmenlerinin deneyim ve birikimlerinden yararlanmak için üzerlerine düşeni tam olarak yapıp yapmadıkları sorulmaktadır. Bu soruyla da öğrencilerin kendi davranışlarını sorgulamalarına yardımcı olunmaktadır.

“Parçanın ana fikri nedir? Cahilliğin kişiyi düşürebileceği durumları belirleyiniz.” sorusu Gölge Oyunu (Hacivat-Karagöz) konusunda ele alınan metne ilişkin olarak verilmiştir. Ana fikri bulan öğrencilerin “cahillik” kavramı üzerinde düşünmelerini sağlamak içsel zekânın gelişimi için önemlidir.

Deneme konusunda incelenen Nurullah Ataç’a ait Yeni Şiir metnine ilişkin “Yazarın yeni şair ve yeni şiirle ilgili görüşlerini dikkate alarak siz de bir deneme yazınız.” şeklinde verilen çalışma, öğrencilerin özerk bir ürün ortaya koymalarına amaçlamaktadır. Bu çalışma, içsel zekâsı gelişmiş öğrencilerin bireysel ve özerk öğrenme stratejilerine uygundur.

Şimşek Yay. Edebiyat 1 ders kitabında bulunan araştırma soruları, ele alınan metinlerin incelenmesine yöneliktir. Bu sorulardan tema ve ana fikir buldurmaya yönelik olanlar, öğrencilerin duygusal gelişimlerine katkı sağlayarak içsel zekâyâ kısmen hitap etmektedir. Bizim Memleket (F.Nafiz Çamlıbel), Vaveylâ (Namık Kemal), Seyfi Baba (M.Âkif Ersoy), Maniler (Anonim), İlâhi (Yunus Emre), Şathiye

(Kaygusuz Abdal), Nutuk (Aziz Mahmut Hüdâî), Koşma (Karacaoğlu), Koşma (Erçişli Emrah), Semaî (Erzurumlu Emrah) şiirlerinin temasını; Eleğimsağma (Ömer Seyfettin), Hayat Ne Tatlı (M.Şevket Esendal) metinlerinin ana fikirlerini bulmaya yönelik olan aynı tip sorular, öğrencilerin kendilerini sorgulamalarına ve iç dünyalarına eğilmelerine dolaylı olarak katkı sağlanmaktadır.

Bazı konuların sonunda bulunan “Yazma Konusu” başlığı altındaki çalışmalarla, öğrencilerin bireysel ve özerk ürünler ortaya koymaları sağlanmaktadır. İçsel zekâsı gelişmiş öğrenciler kendilerini yazılı olarak daha rahat ifade etmektedirler. Bu nedenle der kitabındaki kompozisyon yazdırmaya yönelik olan bölümlerin içsel zekâyâ hitap ettiğini söyleyebiliriz. Aynı zamanda kompozisyon çalışmaları öğrencilerin kendi iç dünyalarına yönelmeleri ve bireysel sorgulama yapmaları için de uygundur.

Serhat Yay. TDE 1 ders kitabında ele alınan metinlerle ilişkili sorular inceleme esaslıdır. İçsel zekâsı gelişmiş öğrencilerin kendilerini bağımsız ve özerk hissetmelerini sağlayacak çalışmalara yer verilmemiştir. Manzum Yapıtlar ünitesinde ele alınan şiirlerin şekil ve muhteva açısından incelenmesini sağlayan sorular, doğrudan içsel zekânın gelişimine yardımcı değildir. Öğrencilerin duygu dünyalarını etkileyecek soru kökleri kullanılmamıştır. Yollar (Ahmet Haşim), Vaveylâ (Namik Kemal), Maniler (Anonim), Ziya’nın Ağıtı (Anonim), İlâhi (Yunus Emre), Nutuk (Aziz Mahmut Hüdâî), Murabba (Taşlıcalı Yahya), Şarkı (Y.Kemal Beyatlı), Terki-i Ben (Ziya Paşa) şiirlerinin temasını buldurmaya yönelik sorular, duygusal anlar yaratmak ve öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri noktasında yetersizdir; ancak dolaylı olarak içsel zekâsı gelişmiş öğrencilerin iç dünyalarına yönelmelerine yardımcı olabilir.

Mensur Yapıtlar ünitesinde ele alınan metinlerden çıkarılacak sonuçların sorulması ile öğrencilerin kişilik gelişimlerine dolaylı olarak katkı sağlanmaktadır. Edebiyat öğretiminin kişilik gelişimine yardımcı olmak amacına paralel olarak, metinlerden çıkarılacak sonuçların öğrencileri olumlu yönde etkileyeceğini

söyleyebiliriz. Sinağrit Baba (S.Faik Abasıyanık) ve Akümülatörlü Radyo (Tarık Buğra) metinlerde bu şekilde sorulara yer verilmiştir.

“İnsanlar her şeyi, her zaman güzel bulabilir mi? İnsanları, her şeyi güzel bulma ya da her şeyi çirkin, kötü, can sıkıcı bulma çizgisine çeken nedir?” sorusu Serbest Nazım konusunda verilmektedir. Bu sorular öğrencilerin ruh dünyalarını değerlendirmeleri ve içsel bir yolculuk yapmaları sağlanmaktadır.

Vaveylâ (Namık Kemal) şiirinin metin üzerine çalışmalar bölümünde “Vatan üzerinde yaşayanlarla, vatan için şehit olanlar hangi özellikleri ile anlatılıyor? Bu duyguları paylaşıyor musunuz?” şeklinde verilen sorular, duygusal anlar yaratma stratejisine dolaylı olarak katkıda bulunmaktadır.

“Öyküyü siz yazmış olsaydınız sonucu nasıl bağlardınız?” sorusu, Yüksek Ökçeler (Ömer Seyfettin) hikâyesinde verilmektedir. Bu soru, yazma çalışması ile desteklendiği takdirde bireysel ve bağımsız bir çalışma özelliği kazanacağından içsel zekâyâ daha uygun hale gelecektir.

“Kitapların dünyası, beni boğan, ezen, dar ve kapalı çevreden çok geniş ve derindi.” sözünden anladıklarını, Denemenin Öğeleri konusunda, ifade etme; kitap okumaktan zevk duyan içsel zekâsı gelişmiş öğrencilerin “kitap okumak” üzerine düşünmelerine ve kendilerini değerlendirmelerine elverişlidir.

İnkılâp Yay. Lise 1 TDE ders kitabında, araştırmalar başlığı altında ele alınan metinlere ilişkin sorulara yer verilmiştir. Bu sorular genellikle bilgiyi buldurmaya yöneliktir ve öğrencilerin kendi iç dünyalarını sorgulamalarına fırsat vermektedir. Yer yer içsel zekâyâ dolaylı ya da doğrudan etkisi olabilecek sorulara rastlanmaktadır.

“Donuk hayatımıza biraz renk, biraz ışık vermek” sözü, Canım Kitap (S.Kemal Yetkin) metninin araştırmalar bölümünde öğrencilerin yorumuna sunulmuştur. Bu çalışma ile öğrencilerin duygu dünyalarını yorumlamalarına ve kendi hayatlarına ilişkin değerlendirmeler yapmalarına fırsat vermektedir. Kitap

okumak içsel zekâsı gelişmiş öğrencilerin ilgilerini çeken bir etkinliktir. “İnsan niçin kitap okur? Kitap okuma okuyuculara neler kazandırır? “ sorularına aynı bölümde yer verilmektedir. Bu sorular sayesinde öğrencilerin ilgi alanlarını gerekçeleriyle ifade etmeleri sağlanırken, içsel zekâ alanının tespit edilmesine imkan verilmiş olur.

“Ömrünü herhangi bir emel peşinde tüketmiş olan bir kişinin ülküsü uğruna yaşadığı evreleri, şiirde anlatılan gençlerinkine uygulayabilir miyiz? Düşündüklerinizi karşılaştırma yaparak açıklayınız.” Mehlika Sultan (Y.Kemal Beyatlı) şiirinin araştırmalar bölümünde bulunan sorulardandır. Bu soru dolaylı olarak öğrencilerin kendi kişiliklerini sorgulamalarına olanak sağlayarak içsel zekâyâ hitap etmektedir.

Sınıf içinde duygusal anlar yaratılarak öğrencilerin iç dünyalarını sorgulamaları sağlanabilir. Derste işlenen metinlerdeki duygu ve düşüncelerin öğrencilere buldurulması yeterli bir etkinlik olmasa da içsel zekâsı gelişmiş olanlar için özlerine yönelme fırsatı verebilir.

Maniler (Anonim) ve Gazel (Nâbî) şiirlerinden çıkarılacak sonuçlar ile ele alınan duygular öğrencilere sorularak, duygusal gelişimlerine katkı sağlanmaktadır. Akümülatörlü Radyo (Tarık Buğra) metninden çıkarılacak sonuçların sorulmasıyla da öğrencilerin kişilik gelişimlerini sorgulamalarına yardımcı olunmaktadır.

“ ‘Ölmezden evvel ölüben’ ne demektir?” sorusu Aziz Mahmut Hüdaî’nin Nutuk şiirinde verilmektedir. Bu söz grubuyla öğrencilerin “Ben kimim?” sorgusunu gerçekleştirmeleri sağlanabilir ve böylece içsel zekânın gelişimine de katkı sağlanmış olur.

Dülger Balığının Ölümü (S.Faik Abasıyanık) öyküsünü okuduktan sonra balık ve ölüm ile insan yaşamı ve ölüm üzerindeki düşünceleri sorulan öğrencilerin de ölüm hayat ve ölüm sorgulaması yapmalarına yardımcı olunmaktadır. Bu çalışmaların içsel zekâsı gelişmiş öğrencilerde etkili olabileceğini söyleyebiliriz.

4.3.2.3. Ölçme-değerlendirme ve ünite sonu değerlendirme soruları: ÇZK dikkate alınarak hazırlanmış olan Türk Edebiyatı 9.sınıf der kitabında bulunan konu ve ünite sonlarındaki ölçme-değerlendirme bölümlerinde doğru-yanlış, boşluk doldurma, çoktan seçmeli ve klasik şekilde hazırlanmış sorular yer almaktadır. Öğrencilerin bireysel olarak bilgilerini sınamalarına fırsat veren bu soruların içsel zekâyâ yönelik olanları, kompozisyon çalışmalarını esas alan klasik tarzda olanlardır. Öğrencilere yaptırılacak yazma çalışmaları, kimlik gelişimine katkı sağlayacak ve iç dünyalara eğilmeye imkan verecek nitelikte olmalıdır.

Dilin İnsan Hayatındaki Yeri ve Önemi konusunun sonunda yer alan ölçme-değerlendirme sorularından “Dilin, bireyin kültürel kimliğini meydana getirmesindeki önemi nedir? Defterinize yazınız.” şeklindeki kompozisyon çalışması, öğrencilerin “kültürel kimlik” kavramını değerlendirmelerini sağlamaktadır. Böylece kimliğe ayna tutan öğrencilerin içsel zekâlarının gelişimine yardımcı olunmaktadır.

“Kavuşmak bir gün toprağa/ Bir bahar cümbüşü olmak/ Dört mevsimde ayrı ayrı/ Tabiatın düşü olmak (Y.Ziya Ortaç) dörtlükten hareketle şiirin temasını bulup aşağıya yazınız.” Şiirde Tema konusunun ölçme-değerlendirme sorularındandır. Öğrencilerin dörtlüğe yoğunlaşarak temayı özümsemeleri ile duygusal gelişimlerine katkı sağlanabileceği gibi kompozisyon çalışması yaptırılarak bağımsız etkinlik yapmalarına da fırsat verilebilir.

Şiirde Yorum konusunda ölçme-değerlendirme çalışması olarak, Hilmi Yavuz’a ait dizelerde açıkça ifade edilmeyen ama şiirin tamamından çıkarılabilecek yorumları maddeler halinde yazmaları istenen öğrenciler, Doğunun Sevdaları (Hilmi Yavuz) şiirindeki duygulara kendileriyle özdeşleştirerek iç dünyalarına yönelebilirler.

Anlatmaya Bağlı Edebî Metinlerde Yapı konusunda, Mustafa Kutlu’ya ait bir hikâyeye parçasındaki kahramanla ilgili düşüncelerini, ölçme-değerlendirme bölümünde yazmaları istenen öğrenciler, hikâyeye kahramanından hareketle kendi

kişiliklerini değerlendirme ve yorum yapma fırsatı bulurlar. Bu uygulama içsel zekânın öğretim stratejilerine uygundur.

“Çözümleme diye adlandırdığımız düşünce gücünün kendisi çözümlemeye pek elverişli değildir. Onu, sadece verdiği sonuçlarla değerlendirebiliriz. Bildiğimiz bir şey de şu: Çözümleme gücüne aşırı derecede sahip olmak insanoğlu için her zaman gerçek bir tat kaynağıdır. (Edgar Allan Poe)” Anlatmaya Bağlı Edebî Metinleri Anlama ve Yorumlama konusunun ölçme-değerlendirme bölümünde verilen yukarıdaki paragrafla ilgili yorumlarını yazan öğrencilerin bireysel bir çalışma yaparken, iç dünyalarına yönelerek yorum yapma şansı da bulmaktadırlar.

DK kabulleriyle hazırlanmış olan 1992 TDE programının esas alındığı, incelediğimiz MEB, Şimşek, Serhat ve İnkılâp Yay. TDE ders kitaplarında, öğrencilerin ünite sonlarında bilgilerini ölçmelerini amaçlayan çoktan seçmeli testler, bireysel çalışmaya dayanmaktadır. Fakat bu testler, öğrencilerin içsel zekâlarını geliştirici nitelikte değildir. Şıklar arasında seçim yapan öğrencilerin iç dünyalarını sorgulamaları mümkün değildir.

4.4. Ders Kitapları Hakkındaki Öğretmen Görüşleri ve Yorumları

Tablo 4.3
Öğretmen Görüşleri

Ders Kitapları Hakkındaki Görüşler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	Kararsızım	TOPLAM	MADDE DAĞILIMI
1. Çoklu zekâ kuramı esas alınarak hazırlanmıştır.	19	62	16	1	2	100	ÇZK GENEL
2. Zekâ alanlarının gelişmesine katkı sağlamaktadır.	12	65	21	2	-		
3. Çoklu zekâ kuramını destekleyen öğretme stratejilerine yardımcı olmaktadır.	12	60	22	2	4		
4. Bireysel çalışmaya elverişlidir.	22	41	31	4	2		
5. Öğrencileri araştırmaya teşvik etmektedir.	41	41	14	2	2		
6. Bilgiyi ezberlemeye değil kullanmaya yöneltmektedir.	21	55	18	3	3		
7. Çoklu zekâ kuramı temelli ders işleme yöntemlerine imkan sağlamaktadır.	18	56	17	5	4		
8. Öğretmen ve öğrenciler için birincil ders araç-gereci durumundadır.	14	24	46	13	3		
9. Bilimsel veriler ışığında her öğrencinin gelişmiş zekâ alanına hitap edecek şekilde hazırlanmıştır.	7	33	41	11	8		
10. Harita, tablo, çizelge, şema, grafik yönünden yeterlidir.	8	41	35	12	4		GÖRSEL ZEKÂ
11. Seçilen resim, fotoğraf, karikatür gibi görsel malzemeler uzamsal zekâyı destekleyicidir.	7	56	24	6	7		
12. Bulmaca ve oyunlar dersin amacına hizmet etmektedir.	13	64	17	3	3		
13. Öğrencilere tasarım ve çizim yapma imkanı sağlayacak etkinliklere yer verilmektedir.	2	35	39	16	8		
14. Görsel materyaller öğrencilerin ilgisini çekmekte ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.	11	45	35	8	1		

15. Görsel unsurlar öğrencilerin yaş ve öğrenme seviyelerine uygundur.	7	49	27	10	7		
16. Öğrencilerin hayal gücünü geliştirici metinlere ve görsel malzemelere yer verilmiştir.	15	49	33	3	-		
17. Ders dışı etkinlikler ile öğrencilerin görerek öğrenmeleri amaçlanmaktadır.	15	56	23	3	3		
18. Öğrencileri görsel sunum yapmaya teşvik edici etkinlikleri içermektedir.	21	54	19	3	3		
19. Seçilen metinler öğrencilerin bir topluma ait olma hissini kuvvetlendirmektedir.	17	46	29	3	5		
20. Öğrencilerin sosyalleşmesini sağlayacak ders içi etkinliklere fırsat tanımaktadır.	13	61	20	4	2		
21. Bireysel çalışmalardan çok işbirliğine dayalı uygulamalara, grupla çalışmalara yönlendirmektedir.	14	61	18	3	4		
22. Öğrenci etkinlikleri ve performans ödevleri sosyal zekâyı geliştirmeye yönelik olarak düzenlenmiştir.	16	56	23	2	3		
23. Seçilen sorular öğrencilerin kendi aralarında iletişim kurmalarına fırsat vermektedir.	15	45	31	8	1		
24. Öğrencilerin birlikte iş yapma becerilerini destekleyicidir.	16	53	22	5	4		
25. Ders dışı etkinlikler ile öğrencilerin kişiler arası ilişkilerini güçlendirmek amaçlanmaktadır.	12	53	26	5	4		
26. Sosyal ve kültürel etkinliklere olanak sağlayan önermeler içermektedir.	12	58	21	2	7		
27. Ders içi etkinliklerde genel ve açık oturumların yapılmasına olanak sağlayan bir içeriğe sahiptir.	13	57	25	2	3	100	SOSYAL ZEKÂ
28. Öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerini geliştirmektedir.	29	49	15	4	3		
29. Seçilen metinler içsel zekâyı geliştirici niteliktedir.	10	52	24	6	8		
30. Öğrencilerin özgüvenini arttırmaya yönelik etkinlikleri içermektedir.	13	55	21	7	4		
31. Seçilen sorular içsel zekânın ortaya çıkarılmasına yardımcıdır.	10	46	31	5	8		
32. Öğrencilerin kendi benliklerini sorgulamalarını sağlayan bir içeriğe sahiptir.	8	38	44	2	8		İÇSEL ZEKÂ

33. Bireysel ve yalnız çalışmayı tercih eden öğrenciler için yeterli bir kaynaktır.	3	31	47	14	5		
34. Öğrencilerin kişilik gelişimine katkı sağlayacak, benlik saygısını geliştirecek etkinliklere fırsat vermektedir.	14	52	27	2	5		
35. Ders dışı etkinlikler ile öğrencilerin içsel zekâ gelişimi desteklenmektedir.	8	44	31	3	14		
36. Öğrencilerin zayıf ve kuvvetli yönlerini fark etmelerine yardımcı olacak metinlere yer verilmiştir.	9	44	36	5	6		

Ankara ili, Keçiören İlçesindeki 25 OÖK’da görev yapmakta olan 100 TDE öğretmenine uygulanan anket maddelerine ilişkin verilen cevapların dağılımı Tablo 4.3’te gösterilmiştir. Kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum seçeneklerinden hareketle olumlu görüşler hesaplanırken, katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum seçenekleri olumsuz görüşlerin hesaplamasında kullanılmıştır. Karasızım cevabı veren öğretmenlerin ilgili anket maddesine dair hiçbir görüşü olmadığından, bu seçeneğe ilişkin verilen cevaplar değerlendirme dışı bırakılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %81’i, 2005 yılında kabul edilen yeni programa uygun olarak hazırlanmış 9.sınıf Türk Edebiyatı ders kitabının ÇZK esas alınarak hazırlandığı görüşündedir. Eğitim bilimlerinde ders işleme tekniği olarak kullanılan bu kuram, zekâ alanlarının gelişimine ve bireysel çalışmaya olanak sağlamakta, öğrencileri ezberlemeye değil, araştırmaya sevk etmekte, öğretmenlere ise öğretme stratejileri geliştirmede yardımcı olmaktadır. Bizim çalışmamızda da 2., 3., 4., 5., 6. ve 7. sorularda denetlenen ÇZK’nın temel faydalarının, öğretmenlerin büyük çoğunluğu (2-%77, 3-%72, 4-%63, 5-%82, 6-%76, 7-%74) tarafından bu kitap ile sağlandığı bildirilmiştir. Ancak 8. ve 9. soruya verilen cevaplardan, bu kitabın birincil ders araç-gereci durumunda olmadığı ve her öğrencinin gelişmiş zekâ alanına uygun olmadığı bulunmuştur (8-%59, 9-%52).

Benzer zekâ alanlarında her insan aynı uyarana, aynı noktada cevap vermeyebilir. Algı düzeyi yüksek olan insanın düşük olan insana göre verilen bilgiyi özümsemesi farklı seviyededir. Bu nedenle ortalama zekânın altında olan bir kitap

üstündekilere, üstünde olan bir kitap da altındakilere cevap vermeyebilir. Bu nedenle ders kitabının her öğrencinin gelişmiş zekâsına hitap etmesi imkansızdır.

Ders kitabını görsel zekâ açısından yorumlayan sorulara bakacak olursak; harita, tablo, çizelge, şema ve grafik yönünden yeterli olmadığı (%47) ancak seçilen resim, fotoğraf, karikatür gibi görsel malzemelerin uzamsal zekâyı büyük oranla desteklediği (%63) bildirilmiştir. Görsel materyaller öğrencilerin ilgisini çekmekte ve öğrenmeyi kolaylaştırmakta (%56) ancak onlara tasarım ve çizim yapma imkanı sağlayacak etkinliklere yer vermemektedir (%55). Görsel sunum yapmaya ise büyük oranda (%75) teşvik edici etkinlikleri içermektedir.

Sosyal zekâ açısından verilen cevapları tartışacak olursak; öğretmenlerin %74'ü öğrencilerin sosyalleşmesini sağlayacak ders içi etkinliklere, fırsat tanındığı görüşündedirler. Öğrenci etkinlikleri ve performans ödevlerinin ise %72'lik bir oranla sosyal zekâyı yönelik olduğu bildirilmiştir. Bu alanla ilgili soruların tümüne verilen cevaplardan çıkan sonuca göre, diğer iki zekâ alanına yönelik eleştiriler varken, sosyal alanda kitabın amacına uygun hizmet ettiği görüşünün hakim olduğunu görmekteyiz.

İçsel zekâ açısından ise; kitabın öğrencilerin kendi benliklerini sorgulamalarını sağlayacak bir içeriğe sahip olmadığını (%46), bireysel ve yalnız çalışmayı tercih edenler için yeterli bir kaynak niteliği taşımadığını (%34) görmekteyiz. Ancak öğretmenlerin %78'i, ders kitabının öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerini geliştirdiği görüşündedirler.

Sonuç olarak; ele alınan 9. Sınıf TDE ders kitabı ÇZK esas alınarak hazırlanmıştır. YY uygundur; ancak katılımcıların %60'nın devlet, %40'nın özel okul ve anadolu lisesi öğretmenleri olduğu düşünüldüğünde, ders içi ve ders dışı uygulamalar, öğretmenler ve imkanlar yetersiz olduğundan amaca hizmet etmemektedir. ÇZK'nın etkili bir şekilde uygulanabilmesi için ders kitaplarından çok öğretmenlerin, kurama ilişkin donanımları elde etmiş olması gerekmektedir.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Betimsel araştırma yöntemi ile değerlendirilen çalışmamızda ÇZK'nın Türk Edebiyatı eğitimi ve öğretimine faydaları, 9.sınıf Türk Edebiyatı ders kitabının görsel, sosyal ve içsel zekâ açısından kurama uygunluğu; DK'ya yönelik hazırlanmış ders kitaplarıyla da karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Bulgulardan çıkan sonuçlar ve öneriler aşağıda verilmiştir.

5.1. Sonuç

1. ÇZK'ya uygun olarak 2005 yılında uygulamaya konulan Türk Edebiyatı programına göre hazırlanmış 9. sınıf ders kitabının belirlenen kazanımlara uygun olduğu görülmektedir. Programda yer alan öğrenci etkinlikleri; görsel, sosyal ve içsel zekâ alanlarıyla beraber diğer bütün zekâ alanlarını kapsayıcı şekilde hazırlanmıştır. Bu etkinlikler ÇZK'yı uygulama noktasında öğretmenlere rehber olmakta, temel öğretim materyali olan ders kitaplarını önemli ölçüde bütünlemektedir.
2. DK esaslarıyla hazırlanmış ve 1992 yılında uygulamaya konulmuş olan OÖP'ye göre hazırlanmış Lise 1 TDE ders kitaplarından incelenenlere bakıldığında ÇZK'ya ilişkin etkinliklerin bulunmadığı görülmektedir. Bu durum ders kitaplarının sözel zekâ merkezli bir özellik göstermesinde etkili olmaktadır.
3. Görsel malzemeler açısından, ÇZK temelli 9.sınıf Türk Edebiyatı ders kitabı zihinde canlandırma stratejisine uygun olup soyut düşünme evresindeki öğrencilerin bu alandaki zekâsını desteklemektedir. Gerçekçi, benzer ve düzenleyici araçların fazlaca yer aldığı ders kitabında olumsuz örneklerle de rastlanmaktadır. Bu durum genellikle seçilen görsel malzemenin, öğrencilerin soyut düşüncelerine fırsat

vermeyecek nitelikte olması şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Özellikle düzenleyici araçların kullanılması noktasında, kavram haritalarına yer verilmemiş olması görsel zekâ açısından önemli bir eksikliktir. DK merkezli lise 1 TDE ders kitaplarındaki görsel malzemelerin bazılarının, ÇZK dikkate alınarak tercih edilmiş olmasa da, farkında olunmaksızın soyut düşünmeye ve zihinde canlandırmaya uygun olduğu görülmektedir.

4. ÇZK'ya yönelik olarak hazırlanan 9. sınıf Türk Edebiyatı ders kitabının içerdiği sorulardan görsel tasarım yaptırmayı amaçlayan özellikte olanları dikkat çekicidir. Okul dışı ve sınıf içi etkinliklerde görsel sunum yapmaya teşvik edilen öğrenciler, ders kitabında yer alan hazırlık, anlama-yorumlama ve ölçme-değerlendirme soruları ile de görsel zekâ açısından geliştirilebilmektedir. Görsel sunum hazırlama; sorulara maddeleyerek, şemalaştırarak, tablolaştırarak cevap verme; bulmaca, eşleştirme çalışmaları yapma görsel zekâsı gelişmiş öğrencilere hitap eden soruların temelinde bulunan etkinliklerdir. DK esaslı lise 1 TDE ders kitapları ağırlıklı olarak sözel zekâyâ yönelik soru köklerini içermektedir ve görsel zekâyâ ilişkin sorular yok denecek kadar azdır.

5. Sosyal zekâ alanını geliştirmeye yönelik işbirlikçi öğrenmeyi hedef alan, grupla çalışma etkinliklerine fırsat veren sorulara, ÇZK'ya uygun olarak hazırlanan 9.sınıf Türk Edebiyatı ders kitabının etkinlikler bölümünde fazlaca yer verildiğinden sorular, bireysel çalışma ağırlıklıdır. Ancak “Tartışınız?” şeklinde verilen sorular ile öğrencilerin beyin fırtınası yaparak, sınıf içinde gruplar ya da fikir paylaşım çiftleri oluşturmalarına fırsat verilmektedir. İncelenen DK temelli ders kitaplarında grupla çalışmaya sevk edecek sorulara yeteri kadar yer verilmemiştir; daha çok bireysel çalışmaya elverişlidir. Yer yer sınıf içi tartışma ortamları yaratılarak öğrencilerin sosyalleşmesine imkan veren sorular da bulunmaktadır.

6. Öğrencilerin kişilik gelişimlerini ve benliklerini sorgulamalarını esas alan içsel zekâ alanına yönelik sorulara, DK'ya göre hazırlanmış TDE ders kitaplarında şaşırtıcı şekilde yer verildiği gözlemlenmektedir. Bu durum edebiyatın öğrencilerin kimlik gelişimlerini olumlu yönde etkileme amacına yönelik bir bilim dalı

olmasından kaynaklanmaktadır. Tüm zekâ alanlarının üstünde kabul edilen içsel zekâ unsurlarına, ÇZK esaslı 9.sınıf Türk Edebiyatı ders kitabındaki sorularda tatmin edici şekilde yer verilmemektedir. Öğrencilerin kimlik oluşturmalarına yardımcı olacak bireysel çalışmaların yetersizliği dikkat çekicidir.

5.2. Öneriler

1. Öneriler, günümüzde uygulanan edebiyat programını ve ders kitabını esas alarak belirlenecektir. ÇZK merkezli hazırlanan 9.sınıf Türk Edebiyatı ders kitabındaki görsel, sosyal ve içsel zekâ unsurlarına ilişkin öğretmen görüşlerini almayı amaçlayan anket çalışmamız da göstermektedir ki, ders kitabının ÇZK açısından eksiklikleri mevcuttur. Hazırlanacak yeni kitaplarda bu tür eksikliklerin telafi edilmesi gerekmektedir.

2. Görsel materyallerin seçiminde soyut düşünme ve zihinde canlandırma stratejilerine uygunluk dikkat edilmesi gereken en önemli noktadır. Düzenleyici araçlardaki eksiklikler yeni hazırlanacak ders kitaplarında giderilmelidir. Özellikle kavram haritaları düzenlenerek ders kitabına yerleştirilmelidir. Bunun yanı sıra uzamsal zekâyı hitap edebilmesi için öğrencilerin görsel düşünmelerine fırsat verecek çalışmalara daha fazla yer verilmelidir.

3. Sosyal zekânın gelişimi için gerekli olan grupta çalışma yöntemine, ders kitaplarında daha fazla yer verilmelidir. Ayrıca sosyal zekânın öğretim stratejileri dikkate alınarak, öğrencilerin organizasyon düzenlemelerine fırsat verilmelidir. Bunun için okul içinde öğretmenler tarafından yapılan programlara öğrenciler dahil edilmelidir. Şiir dinletisi, imza günü, tiyatro gösterimi gibi organizasyonların öğrenciler tarafından düzenlenmesini içeren etkinlikler ders kitaplarına yerleştirilerek, kazanımlarla da uyumlu hale getirilmelidir.

4. Edebiyat öğretiminin önemli amaçlarından biri olan kişilik gelişimini desteklemek için içsel zekânın öğretim stratejilerini kullanmak oldukça yerindedir. Ders kitabında

öğrencilerin içsel bir yolculuk yapmalarına fırsat verecek, yazma çalışmalarına daha fazla yer verilmelidir. Bunun için öğrencilerin olumlu düşünceler geliştirmelerine yardımcı olacak yazma konuları belirlenmelidir.

5. Ders kitapları hazırlanırken, öğretim programları hassas bir şekilde dikkate alınmalı ve kazanımlar göz ardı edilmemelidir. Bunun yanı sıra ülke koşullarının ve eğitim-öğretim ortamının, uygulanacak kuramlara fırsat verecek nitelikte olmasına önem verilmelidir. ÇZK uygulanabildiği takdirde, öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirilmesi mümkündür. Bunun için gerekli koşulların sağlanması gerekmektedir. Ülkemizde eğitim-öğretim kurumlarının ÇZK uygulamalarına fırsat verecek araç-gereç ve materyallerle donatılması şarttır. Çünkü ÇZK sadece ders kitaplarının kullanılmasıyla uygulanabilecek bir kuram değildir. Ders kitapları saç ayağının sadece birini oluşturmaktadır.

6. TDE öğretmenlerinin ÇZK noktasında gerekli bilgilere sahip olması gerekmektedir. Ders kitapları ÇZK verilerine uygun olarak hazırlanmış olsa dahi, öğretmenler uygulama noktasında başarısız olurlarsa amaca ulaşamaz. Bu nedenle eğitim fakültelerinde ÇZK ve uygulamalarını esas alan dersler öğretim programlarına dahil edilmelidir. Böyle bir dersin bağımsız bir şekilde öğretmen adaylarına verilmesi, teori ve uygulama noktasında kendilerini geliştirmelerine fırsat verecektir. Bunun yanı sıra hizmet içi eğitim kursları ile de görev yapan öğretmenlerin ÇZK konusunda bilgilenmeleri sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- ACAT, B. (2009, Ocak 05). **Çoklu Zekâ Kuramının Türkiye Koşullarında Öğrenme-Öğretme Ortamlarının Planlamasında ve Düzenlenmesinde Kullanılabilirliği**. <<http://www.anadolu.edu.tr>>
- ARMSTRONG, T. (1994). **Multiple Intelligences in The Classroom**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- ARMSTRONG, T. (1994). **Multiple Intelligences: Sewen Waysto Approach Curriculum**. Educational Leadership.
- ARMSTRONG, T. (2000). **Multiple Intelligences in The Classroom**. (Second Edition). Virginia USA: ASCD Publication.
- ARNHEIM, R. (2007). **Görsel Düşünme**. Çeviren: ÖĞDÜL, RAHMİ. İstanbul: Metis Yayınları.
- BAŞARAN, İ. E. (1992). **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- BELLANCA, J. (1998). **Active Learning Handbook for the Mulpile Intelligences Classroom**. USA: IRI/Skylight Training and Publishing, Inc.
- BİLEN, M. (2003). **Plandan Uygulamaya Öğretim**. Ankara: Takav Yayıncılık.
- BLOOM, B. (1998). **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme**. Çeviren: SARI, N. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- BURMA, Ş. (2003). **Çoklu Zekâ Kuramına Göre Öğretim Ortamlarının Yapılandırılması**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BÜMEN, N. (2002). **Okulda Çoklu Zekâ Kuramı**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- CAMPBELL, B., CHAMPBELL L., and DICKINSON D. (1996). **Teaching & Learning Through Multiple Intelligences**. Massachusetts: Allyn and Bacon, A Simon and Schuster Company.
- CAMPBELL, B., CHAMPBELL L., and DICKINSON D. (1996). **Teaching & Learning Through Multiple Intelligences**. (Second Edition). Massachusetts: Allyn and Bacon, A Simon and Schuster Company.
- CEMİLOĞLU, M. (2003). **Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi**. Bursa: Alfa Yayınları
- CEYHAN, E., Yiğit, B. (2003). **Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi**. Ankara: Anı Yayıncılık.

- CHRISTISON M., KENNEDY D. (1999). **MI: Theory and Practise in ESL**. <<http://www.Eric Digest.com>>. Washington DC.
- DEMİREL Ö. (2000). **Planlamadan Uygulamaya Öğretme Sanatı**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- DEMİREL, Ö. (2002). **Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı**. (Dördüncü Baskı). Ankara : Pegem Yayıncılık.
- DEMİREL, Ö., BAŞBAY, A., ERDEM E. (2006). **Eğitimde Çoklu Zekâ Kuram ve Uygulama**. Ankara: PegemA Yayınları.
- ERKUŞ, A. (1998). **Goleman'ın Duygusal Zekâ Görüşünün Psikometrik Açıdan Eleştirisi ve Dinamik Etkileşimsel Model Örneği**. Türk Psikoloji Yazıları Dergisi. 31-40.
- FİDAN, N., ERDEN M. (2001). **Eğitime Giriş**. İstanbul: Alkım Yayınları
- GAGNE, R. M., DRISCOLL M. P. (1988). **Essential of Learning For Instruction**. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice-Hall.
- GARNER, H. (1983). **Zihin Çerçevesleri: Çoklu Zekâ Teorisi**. (Birinci Baskı). Çeviren: KILIÇ E.. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- GARDNER, H. (1993). **Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences**. (Second Edition). London: Fontana Press.
- GARDNER, H. (1993). **Multiple Intelligences: The Teory In Prractice**. Ny:Basicbooks.
- GARDNER, H. (1997). Multiple Intelligences as a partner in school improvement. **Educational Leadership**. 55 (1)
- GARDNER, H. (1999). **Multiple İntelligences:The Theory and Essasy**. Çeviren: TÜZEL Meral. İstanbul: Enka Okulları.
- GARDNER, H. (2004). **Zihin Çerçevesleri Çoklu Zekâ Kuramı**. Çeviren: KILIÇ Ebru. İstanbul: Alfa Yayınları.
- GOLEMAN, D. (1995). **Duygusal Zekâ**. (Yedinci Baskı). Çeviren: YÜKSEL B.Seçkin. İstanbul: Varlık/Bilim Yayınları.
- GOLEMAN, D. (2000). **Duygusal Zekâ Neden IQ'dan Daha Önemlidir?.** Çeviren: YÜKSEL B.S. İstanbul: Varlık yayınları.
- HALİS, İ. (2002). **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**. (Birinci Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R.T., and HOLUBEC E., J. (1994). **The Nuts And Bolts Of Cooperative Learning**. Edina, Minesota: Interaction Book Company.
- KAPTAN, F., KORKMAZ, H. (2001). **İlköğretimde Fen Bilgisi Öğretimi**. Ankara: MEB Yayınları.
- KAVCAR, C. (1999). **Edebiyat ve Eğitim**. Ankara: Engin Yayınevi
- KAYA, O.N. (2002). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Atom ve Atomik Yapı Konusundaki Başarılarına, Öğrendikleri Bilgilerin Kalıcılığına, Tutum ve Algılamalarına Çoklu Zekâ Kuramının Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı.
- KILIÇ, A., SEVEN, S. (2002). **Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi**. (İkinci Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- KIZILTEPE (AVANOĞLU), Z. (2004). **Öğretim, Eğitim Psikolojisine Çağdaş Bir Yaklaşım**. İstanbul: Ofset Yayınevi.
- KLINE, P. (1993). **The Handbook Of Psychological Testing**. London.
- KÖKSAL M. S. (2006). Kavram Öğretimi ve Çoklu Zekâ Teorisi. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. Cilt:14, No:2, 473-480.
- KÖKSAL, H. (2001). **Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında Görsel Materyaller**. Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Hayat Bilgisi 1-3. KÜÇÜKAHMET, L. (Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- KÜÇÜKAHMET, L. (2004). **Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu**. (İkinci Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KÜÇÜKAHMET, L. (2005). **Sınıf Yönetimi**. (Yedinci Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- KÜÇÜKAHMET, L. (2005). **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**. (On yedinci Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (1995). **Ders Kitapları Yönetmeliği**. Tebliğler Dergisi, Cilt:58, Sayı:2434. Ankara
- MENDİ, F., TOKTAŞ, İ., KARABIYIK, Ö. (2004). Teknik Resim Dersinde Açınımlar Konusunun Çoklu Zekâ Kuramına Göre Bilgisayar Destekli Öğretimi. **Teknoloji Dergisi**. Cilt:7, Sayı:4, 565-578.

- MEYER, M. (1997). **The Greening of Learning: Using the Eighth Intelligence.** Educational Leadership-September, pp. 32-34. Massachusetts: A Simon & Schuster Company.
- ÖZCAN A. O. (2008). **Öğretimde “Çoklu Zekâ Fırtınası”.**
<http://www.ufukotesi.com>. 04.09.2008
- ÖZDEN, Y. (1998). **Öğrenme ve Öğretme.** Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- ÖZDEN, Y. (2002). **Eğitimde Yeni Değerler.** Ankara: Pegem A Yayıncılık
- ÖZGÜVEN, İ. E. (1994). **Psikolojik Testler.** Ankara: Yeni Doğu Matbaası.
- SABAN, A. (2005). **Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim.** (Beşinci Baskı).
 Ankara: Nobel Yayınları.
- SABAN, A. (2005). **Öğrenme Öğretme Süreci, Yeni Teori ve Yaklaşımlar.**
 (Dördüncü Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- SEBER G. (2001). Çoklu Zekâ Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- SELÇUK, Z., KAYILI, H., OKUT, L. (2004). **Çoklu Zekâ Uygulamaları.**
 (Üçüncü Baskı). Ankara : Nobel Yayın Dağıtım.
- SEZİK, N. (2003). **Sınırsız Beyin Gücü.** (Dördüncü Baskı).
 İstanbul: Hayat Yayınları.
- SUSAR (KIRMIZI) F. (2006). İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Erişi, Tutumlar, Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zekâ Alanları Üzerindeki Etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı.
- ŞAHİN, T., YILDIRIM, S. (1999). **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme.**
 Ankara: Anı Yayıncılık.
- TALU, N. (1999). Çoklu Zekâ Kuramı ve Eğitime Yansımaları. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** Sayı15, s. 164-172.
- TARMAN, S. (1999). Program Geliştirme Sürecinde Çoklu Zekâ Kuramının Yeri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- TAŞPINAR, M. (2004). **Kuramdan Uygulamaya Öğretim Yöntemleri**. Elazığ: Üniversite Kitabevi.
- TOKER, F. (1968). **Zekâ Kuramları**. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Dairesi Araştırma ve Değerlendirme Bürosu.
- TOPSES, G. (2001). **Hayat Bilgisi Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Hazırlama Gerekeşi**. Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Hayat Bilgisi 1-3.
- KÜÇÜKAHMET, L. (Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- TUĞRUL, B., DURAN E. (2003). Her Çocuk Başarılı Olmak İçin Bir Şansa Sahiptir: Zekânın Çok Boyutluluğu Çoklu Zekâ Kuramı. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 24, 224-233.
- ÜLGEN, G. (1995). **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Lazer Ofset.
- VURAL, B. (2005). **Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zekâ**. (Üçüncü Baskı). İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- WEINREICH-HASTE, H. (1985). The varieties of intelligence: An interview with Howard Gardner. **New Ideas in Psychology**. 3(4), 47-65.
- YAVUZ, K. E. (2001). **Eğitim Öğretimde Çoklu Zekâ Teorisi ve Uygulamaları**. Ankara: Özel Ceceli Okulları, Eğitim Dizisi 1.
- YAVUZ, K. E. (2002). **Eğitim-Öğretimde Çoklu Zekâ Teorisi ve Uygulamaları**. Ankara: Ceceli Okulları Yayınları.
- YILMAZ, G. (2001). İlköğretim 5.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Vatan ve Millet Ünitesinde Çoklu Zekâ Kuramına Göre Geliştirilen Eğitim Durumunun Öğreniminin Akademik Başarıya Etkisi ve Öğrenci Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

EK 1.
ANKET FORMU

Sayın Meslektaşlarım,

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bilim Dalı'nda yapmakta olduğum Yüksek Lisans tez çalışmamın konusunu destekleyici olarak hazırlamış olduğum bu anket, yeni program doğrultusunda hazırlanmış olan 9. sınıf Türk Edebiyatı ders kitapları hakkındaki görüşlerinizi almayı amaçlamaktadır.

Sonuçlar, bilimsel bir araştırma için kullanılacağından kesinlikle saklı tutulacaktır. Araştırmanın güvenilirliği için gerçek fikirlerinizi yazmanız önemlidir. Her sorunun yanında “kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum, kararsızım” seçenekleri vardır. Sizce hangi seçenek en uygunsa (X) şeklinde işaretleyiniz. Eğer maddelerdeki hiçbir durum size uymuyorsa, lütfen “kararsızım” kısmını işaretleyiniz. Her sütun için yalnızca bir işaret kullanınız. Araştırmanın planlanan sürede tamamlanabilmesi için anketlerin en geç bir hafta içinde cevaplandırılması gerekmektedir. En kısa sürede yanıtlayacağınızı umar, yardımlarınız için şimdiden çok teşekkür ederim.

Nilgün KELEŞ

Ders Kitapları Hakkındaki Görüşleriniz	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	Kararsızım
1. Çoklu zekâ kuramı esas alınarak hazırlanmıştır.					
2. Zekâ alanlarının gelişmesine katkı sağlamaktadır.					
3. Çoklu zekâ kuramını destekleyen öğretme stratejilerine yardımcı olmaktadır.					
4. Bireysel çalışmaya elverişlidir.					
5. Öğrencileri araştırmaya teşvik etmektedir.					
6. Bilgiyi ezberlemeye değil kullanmaya yöneltmektedir.					
7. Çoklu zekâ kuramı temelli ders işleme yöntemlerine imkan sağlamaktadır.					
8. Öğretmen ve öğrenciler için birincil ders araç-gereci durumundadır.					
9. Bilimsel veriler ışığında her öğrencinin gelişmiş zekâ alanına hitap edecek şekilde hazırlanmıştır.					
10. Harita, tablo, çizelge, şema, grafik yönünden yeterlidir.					
11. Seçilen resim, fotoğraf, karikatür gibi görsel malzemeler uzamsal zekâyı destekleyicidir.					
12. Bulmaca ve oyunlar dersin amacına hizmet etmektedir.					
13. Öğrencilere tasarım ve çizim yapma imkanı sağlayacak etkinliklere yer verilmektedir.					
14. Görsel materyaller öğrencilerin ilgisini çekmekte ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.					
15. Görsel unsurlar öğrencilerin yaş ve öğrenme seviyelerine uygundur.					
16. Öğrencilerin hayal gücünü geliştirici metinlere ve görsel malzemelere yer verilmiştir.					
17. Ders dışı etkinlikler ile öğrencilerin görerek öğrenmeleri amaçlanmaktadır.					

18. Öğrencileri görsel sunum yapmaya teşvik edici etkinlikleri içermektedir.					
19. Seçilen metinler öğrencilerin bir topluma ait olma hissini kuvvetlendirmektedir.					
20. Öğrencilerin sosyalleşmesini sağlayacak ders içi etkinliklere fırsat tanımaktadır.					
21. Bireysel çalışmalardan çok işbirliğine dayalı uygulamalara, grupla çalışmalara yönlendirmektedir.					
22. Öğrenci etkinlikleri ve performans ödevleri sosyal zekâyı geliştirmeye yönelik olarak düzenlenmiştir.					
23. Seçilen sorular öğrencilerin kendi aralarında iletişim kurmalarına fırsat vermektedir.					
24. Öğrencilerin birlikte iş yapma becerilerini destekleyicidir.					
25. Ders dışı etkinlikler ile öğrencilerin kişiler arası ilişkilerini güçlendirmek amaçlanmaktadır.					
26. Sosyal ve kültürel etkinliklere olanak sağlayan önermeler içermektedir.					
27. Ders içi etkinliklerde genel ve açık oturumların yapılmasına olanak sağlayan bir içeriğe sahiptir.					
28. Öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerini geliştirmektedir.					
29. Seçilen metinler içsel zekâyı geliştirici niteliktedir.					
30. Öğrencilerin özgüvenini arttırmaya yönelik etkinlikleri içermektedir.					
31. Seçilen sorular içsel zekânın ortaya çıkarılmasına yardımcıdır.					
32. Öğrencilerin kendi benliklerini sorgulamalarını sağlayan bir içeriğe sahiptir.					
33. Bireysel ve yalnız çalışmayı tercih eden öğrenciler için yeterli bir kaynaktır.					
34. Öğrencilerin kişilik gelişimine katkı sağlayacak, benlik saygısını geliştirecek etkinliklere fırsat vermektedir.					
35. Ders dışı etkinlikler ile öğrencilerin içsel zekâ gelişimi desteklenmektedir.					
36. Öğrencilerin zayıf ve kuvvetli yönlerini fark etmelerine yardımcı olacak metinlere yer verilmiştir.					

