



ÇOKLU ZEKÂ KURAMINA DAYALI ÖĞRETİM UYGULAMALARININ ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNE ETKİSİ*

*Cahit EPÇAÇAN***

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, İlköğretimde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim Uygulamalarının Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisini belirlemektir. Araştırmada kontrol gruplu ön test-son test deneysel modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Siirt ili Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Sancaklar İlköğretim Okulundaki ikinci kademe 7. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Bu öğrencilerden deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Araştırmanın amaçlarını gerçekleştirmek için Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim Uygulamalarına uygun ders etkinlikleri hazırlanmıştır. Bu etkinlikler öğrencilerin gelişim ve öğrenme düzeylerine göre uygulanmıştır. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim Uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisini belirlemek için hem nicel hem de nitel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri, Türkçe dersi hazırbulunuşluk testi ve okuduğunu anlama testinin uygulanmasıyla elde edilmiştir. Araştırmanın nitel verileri ise, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim Uygulama ve etkinlikleri ile öğrenme - öğretme süreci hakkında öğretmen - öğrenci görüşlerini saptamaya yönelik görüşme formunun uygulanmasıyla toplanmıştır. Nicel ve nitel verilerden elde edilen sonuçlara göre, İlköğretimde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim Uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin artmasında daha etkili olduğu saptanmıştır. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim Uygulamalarının öğrencilerin okuma alışkanlıklarının geliştirilmesine ilişkin olarak; hem araştırmanın nicel bulgularının, hem öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayalı nitel bulguların hem de çoklu zekâ kuramının öğretimdeki etkililiğine ilişkin daha önceden yapılmış araştırma sonuçlarının örtüştüğü saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Öğretimi, Çoklu Zekâ, Okuma, Okuduğunu Anlama

* Bu çalışma yazarın “Çoklu Zeka Uygulamalarına Dayalı Öğretim Uygulamalarının İlköğretim Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine ve Duyuşsal Özelliklerine Etkisi” başlıklı doktora tezinden hazırlanmıştır

** Yrd. Doç. Dr., Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü, El-mek: epcacan@siirt.edu.tr

**THE EFFECT OF TEACHING APPLICATIONS BASED ON
MULTIPLE INTELLIGENCE THEORY ON STUDENTS' READING
COMPREHENSION SKILLS*****

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the effect of teaching implementations based on multiple intelligence theory on students' reading comprehension skills in primary school. In the study, experimental model of pre-test and post-test with control group have been used. The group of study has been composed of 7. class students of second grade in Sancaklar Primary School which is dependent on Public Education Management in Siirt. Experiment and control groups are composed of these students. In order to achieve the objectives of the study, appropriate class activities have been prepared for the teaching applications based on Multiple Intelligence Theory. These activities have been implemented according to students' growth and learning levels. On the purpose of determining the effects of teaching implementations based on multiple intelligence theory on students' reading comprehension skills not only quantitative but also qualitative means of data collections have been put into account. The quantitative data collections have been obtained by the readiness test of Turkish language course and test of reading comprehension. The qualitative data of study, has been collected by making use of interview form providing teachers and students' views regarding the learning and teaching process. According to the results obtained from the quantitative and qualitative data, it has been appointed that The teaching applications based on Multiple Intelligence Theory in primary school have been more effective on increasing the levels of student's reading comprehension. By means of the effectiveness of the teaching implementations based on multiple intelligence theory on developing students' reading comprehension skills, It was determined that the quantitative data of the study, the qualitative data based on the views of the teachers and students, and the research results on the multiple intelligence theory's effectiveness in teaching all corresponds to each other.

Key Words: Turkish Teaching, Multiple Intelligence, Reading, Reading Comprehension

GİRİŞ

1.1. Okuma ve Okuduğunu Anlama

Dil eğitimi ve öğretimi toplumsal kaynaşma ve dayanışma, millet olma bilincinin oluşmasında önemli rol oynamaktadır. Dil eğitim ve öğretiminin temel amacı, kişilerin düşünce ve iletişim becerilerini geliştirmektir. Türkçe Öğretim Programında dil öğretiminin hedefi şu şekilde geçmektedir (MEB, Türkçe Öğretim Programı, 2005:2): "Dil öğretiminin temel hedefi,

*** This study was prepared of the author's doctoral thesis named "The Effect of Multiple Intelligence Applications Based Teaching Practices on Elementary School Students' Reading Comprehension Skills and Sensorial Properties"

öğrencilerin, dilin farklı bağlamlarda aldığı görünümleri kavramaları, dil aracılığıyla kendilerini ifade edebilmeleri, değişik bilgi kaynaklarına ulaşarak duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmeleridir.” Bütün ülkeler ana dil eğitimine önem vermektedir. Bireyin ve toplumun yaşamındaki önemi göz önüne alındığında dil eğitim ve öğretimi önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Dil eğitim ve öğretiminin olmadığı bir yerde eğitim ve öğretimden söz edilemez. O, kişinin hem sözlü, hem yazılı araç ve gereçlerden faydalanmasında büyük önem taşır. Bunun içindir ki, diğer derslerin başarı ile öğretiminin sağlanması Türkçenin iyi öğretimine bağlıdır.

Günümüzde Türkçe öğretimi; sadece dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili temel becerilerin geliştirilmesi değil, aynı zamanda metinler arası düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerileri de geliştirme olarak anlaşılmaktadır. Böylece Türkçe dersi öğretiminde temel becerilerin geliştirilmesinin yanında öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirme de hedeflenen kazanımlardır. Bunlara ek olarak, iletişim kurma, çağdaş toplumun gereklerini yerine getirme, bilinçli kararlar verme, öğrenmeyi sürdürme gibi üst düzey becerilere de ağırlık verilmektedir. Buradan hareketle öğrencilerin hayatları boyunca kullanacakları bilgi ve becerileri edinmeleri beklenmektedir.

Ülkemizde son yıllarda etkili bir eğitim modeli gerçekleştirmek için yoğun girişimlerde bulunmaktadır. Bu girişimler, eğitim sistemimizin alt yapısını oluşturan tekdüze mantık yerine çoklu sebep ve çoklu sonuçlara dayalı bir anlayışın oluşması yönünde yoğunlaşmaktadır. Bu çerçevede, öğretim programlarımızın dayandığı teorik alt yapı için davranışçı bir anlayıştan, yapılandırmacı bir anlayışı içeren dönüşüme girmek ve bu dönüşümü gerçekleştirmek için yoğun çalışmalar yapılmaktadır. Geleneksel eğitim yaklaşımlarının yetersiz kaldığı bu çağda, çoklu zekâ ve yapılandırmacı eğitim yaklaşımları ön plana çıkmaktadır. Bu yaklaşımlarla eğitim sürecinde, öğretmen merkezli anlayışla öğrencinin davranışını değiştirmek yerine; öğrenci merkezli anlayışla öğrencinin zihinsel becerilerini ve duyuşsal özelliklerini geliştirmeye ve bilgiyi yapılandırmaya ağırlık verilmekte, bireysel farklılıklara dikkat çekilmektedir.

Bireylerin yaşamları boyunca kullandıkları en etkili öğrenme yollarından biri olan okuma, okullardaki öğrenme-öğretme süreçlerinin temel etkinliklerinden biridir. Öğrenme-öğretme sürecinde okumanın büyük bir yere sahip olması, bu süreçte gerçekleşen öğrenmelerin, öğrencilerin okuduklarını anlama güçlerine bağlılığını arttırmaktadır. İlköğretimden üniversiteye kadar, bütün okul programları içinde okuma en önemli yeri oluşturur. Aynı zamanda günlük yaşama ayak uydurabilmek için de iyi bir okuma gerekir. Okul yaşamında herhangi bir dersteki başarısızlık, o dersin gerektirdiği özel yeteneğin yanı sıra, okumanın zayıf olmasından kaynaklanmaktadır. “Özellikle ders kitapları dışındaki öğretim gereçlerinin az kullanıldığı eğitim ortamlarında okuduğunu anlama, başlıca öğrenme yolu durumuna gelebilmektedir. Bu durumda okuduğunu anlama becerileri yüksek olan öğrencilerin öğrenmesi kolaylaşmakta, düşük olanların öğrenmesi ise zorlaşmaktadır” (Özçelik, 1992, s.101-102). “Okuduğunu anlama ile akademik başarı arasında yüksek ilişki olduğu belirlenmiştir.” (Yangın, 1999: 67). Fidan ve Baykul’un (1994) araştırmasında öğrencilerin okuduğunu anlama testindeki başarılarıyla diğer derslerdeki başarıları arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur.

Ses ve göz organlarıyla algılanan nesne ve işaretlerin beyinde yorumlanarak değerlendirilme ve anlamlandırılma süreci olan okuma ile ilgili literatür incelendiğinde, okumanın çeşitli tanımlarının yapıldığı görülmüştür. Bu tanımlardan bazıları aşağıda verilmiştir:

Özdemir (1987: 127) okumayı; “basılı ya da yazılı işaretleri yorumlama ve anlamlandırma amacı ile zihnimizin ses organlarımız ve gözümüzle yaptığı ortaklaşa bir etkinlik”; Kırkkılıç ve ark.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/1 Winter 2013

(2009: 15) “okuyucu ve yazar arasında uygun bir ortamda gerçekleşen görüş alışverişi”; Kavcar Oğuzkan ve Sever (1997: 41), “bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama süreci”; Sever (1997: 12), “sözcüklerin, duyu organları yoluyla algılanıp, anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinlik”; Demirel (2000: 77), bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği”; Öz (2001: 193), “gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek, bunların anlamlarını kavrama ve seslendirme”; Yalçın (2002: 47) ise, “insanların kendi aralarında önceden kararlaştırdıkları özel sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işlemi” olarak tanımlamışlardır. Okuma zihinsel bir süreçtir. Bu süreçte birey; okuma yoluyla düşünme, anlama, sorgulama, sorun çözme, eleştirme, analiz, sentez, değerlendirme vb. zihinsel becerilerini geliştirir (Güneş, 2007, 123).

Yukarıdaki tanımlardan da anlaşılacağı üzere okumada üç unsur bulunmaktadır. Bunlardan birincisi “yazılı veya basılı metin”, ikincisi “duyu organlarıyla bu metinlerin algılanması” ve üçüncüsü ise “okunan metinlerin anlamlandırılması ve yorumlanması”dır. Gerçek bir okuma ancak, bu üç unsurun eksiksiz bir şekilde bir arada bulunması halinde gerçekleşebilir. Çünkü okuma, sadece harflerin seslendirilmesi değildir (Gürses, 1996). İyi okuma gözün, zihnin ve ses organlarının işbirliği içinde organik çalışmasına bağlıdır.

Nitekim okuduğunu anlama gücü ile akademik başarı arasında yüksek ilişki olduğunu gösteren araştırma bulguları, bu yargıları destekler niteliktedir. Bu sebeple öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin, öğretimin ilk yıllarından itibaren geliştirilmesine ve dolayısıyla öğrenmelerindeki verimin artırılmasına önem verilmelidir.

Yukarıda da belirtildiği gibi okumanın temel ilkelerinden birisi de anlamadır. Anlama, metinlerde verilmek istenilen düşünceleri çözmek ve bunlara anlam yüklemektir. Yapılan araştırmalara göre okumayı anlamlandırmak için yalnız gözleri değil, aynı zamanda hatırlama ve dikkat mekanizmalarını, dilin kullanımı ve doğasını, konuşmanın anlaşılmasını, bireyler arası ilişkileri, sosyo-kültürel farklılıkları göz önünde bulundurmak gereklidir. Doğal olarak gözlerin okuma eyleminde bir rolü vardır. “Yazılarda birçok bilginin beyne ulaşması gerekir. Fakat yalnız gözlerle okumak yeterli olmamaktadır. Örneğin; İngilizceyi bilmiyorsanız, size bir İngilizce okuma parçası verilse, yalnız gözlerle okuma yapacak fakat anlamayacaksınız. Sözler anlamsız geldiği için belleğinizde de bir şey kalmayacaktır.” (Kayalar, 1992: 22). “Kişinin okuduğunu anlamasına; kişinin zekâ düzeyi, öğrenim durumu, öğrendiği bilgi ile kavramların yerindeliği ve doğruluğu, kelime dağarcığı, bilgi işlem hızı gibi faktörler etki etmektedir.” (Güleryüz, 2004: 91).

Okulda Öğrenme Kuramına göre (Bloom, 1979), genel nitelikteki bilişsel giriş davranışlarından bir kısmının, dil yeteneğini ve özellikle okuduğunu anlama gücünü içermekte olduğu belirtilmektedir. Okul yaşamının ilk yıllarında kazanılan okuduğunu anlama gücünün, daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmelerin çoğunu etkilediği bilinmektedir. Okulda kullanılan öğrenme araçlarının büyük bir kısmının dile dayalı, okunması gereken kaynaklar olması bunun bir nedeni olarak görülmektedir. Okuduğunu anlamada yetersiz olanların, diğer ders konularına ilgi duyabilmesi, ders kitaplarında okuduklarını anlayabilmesi ve dolayısıyla başarılı olması beklenemez. Bu nedenle okuduğunu anlama her bireyin mutlaka geliştirmesi gereken bir beceridir. Okuduğunu anlama becerisi gelişmemiş bireyler sadece Türkçe derslerinde değil diğer derslerde ve genel olarak da yaşamın diğer alanlarında başarısız olacaklardır. Okuduğunu anlamamanın önemi burada yatmaktadır.

Okuduğunu anlama, okuma sürecinin hem özü hem de sonucu olarak kabul edilebilecek bir beceridir. Gerçekten de okuduğunu anlayabilen insanlar, hem çok okumakta, okumaktan zevk almakta hem de okudukça da öğrendiklerinin, anladıklarının miktarı ve kalitesi de artmaktadır.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/1 Winter 2013

Okuduğunu anlama, okuryazarlığa ilişkin olarak, okulda öğrenilen en kritik akademik beceridir, aynı zamanda bireyin kendi yaşamı ve deneyimleri aracılığıyla değişik metinleri özlü bir biçimde kavrama yeteneğidir (Mastropieri ve Scruggs, 1997: 198).

1.2. Çoklu Zekâ Kuramı

Zekâ ile ilgili bütün bu araştırma ve sonuçlardan sonra geleneksel zekâ anlayışını inceledikten sonra 70'li - 80'li yıllarda bireylerin bilişsel kapasitelerini araştırmaya başlayan Gardner; her bireyin çeşitli yetenekleri ve bir zekâ kapasitesi olduğunu belirtmiş, daha sonra da Harvard Üniversitesinde "Sıfır Projesi" adlı bilişsel araştırma projesinde, normal ve üstün yetenekli çocuklarla ilgili araştırmalar yapmış, bilişsel yeteneklerin gelişimini incelemiştir. Bu çalışmalar sırasında psikometrik bakış açısıyla açıklanamayan farklı bir şeyler gözlediğini fark etmiştir (Gardner, 1999a). Çocuklar ve beyin hasarlı yetişkinlerle yaptığı günlük çalışmaların kendisini insan doğası ile ilgili bedensel bir olguyla derinden etkilediğini, insanların çok geniş, çok sayıda kapasitelerle dolu olduğunu, bir bireyin bir alandaki üstünlüğünün, bir başka alandaki gücüyle karşılaştırılabilecek ve tahmin edilebilecek kadar basit olmadığını ifade etmiştir. Daha sonra bu bulgulardan yola çıkarak çoklu zekâ teorisini ortaya koymuştur. Teoriyi 1983 yılında "Frames of Mind" adlı kitabında ayrıntılı bir şekilde anlatmıştır. Geleneksel zekâ anlayışında, zekâ doğuştandır, zekâ mantık ve dil becerilerinden oluşur ve bunlar kısa yanıtli testlerle ölçülebilir, zekâ düzeyi yaşam boyu asla değişmez savları egemendir. Howard Gardner'ın ortaya koyduğu bu teoriyle, o zamana kadar gelen, zekâ ile ilgili teoriler yıkılmıştır.

Howard Gardner geleneksel zekâ teorilerinin bağlı olduğu iki temel varsayımı yıkmaktadır. "Bunlar, zekâ tekildir ve zekâ niceliksel olarak ölçülebilir savlarıdır. Gardner'a göre birey geleneksel anlayışa göre zeki olmayabilir, ancak, mükemmel bir müzik yeteneğine sahip olabilir" (Campbell, Campbell ve Dickinson, 1999: 15; Armstrong, 2000: 3). Yapılan görüşmelerde Gardner teorisi ile ilgili olarak şunları söylemektedir: "Bu teori, zekânın 'tek' olduğu savı ile karşılaştırınca daha iyi anlaşılabilir. Benim çalışmalarım karşıt bir sonuç getirmiştir. İnsanoğlu evriminde 8 değişik beceri alanı geliştirmiştir ki, onlara ben zekâ diyorum." (Gardner, 1999a: 31-32).

Gardner (1993: 15) zekâyı şöyle ifade etmektedir: "Zekâ, bir ya da birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyma kapasitesi; gerçek hayatta karşılaştığı problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisi; çözüme kavuşturulması gereken yeni ve karmaşık yapıli problemleri keşfetme yeteneğidir." Görüldüğü gibi Gardner'ın teorisi ile zekâ anlayışı tamamen değişmiştir. Geleneksel zekâ anlayışında yer alan ölçütlere yeni zekâ anlayışında rastlanmamaktadır.

Gardner (1993, 1999) zekânın pek çok özelliği ve etkinliği kapsayan bir kavram olduğunu ve sekiz türe ayrılabilceğini ileri sürmektedir. Bu zekâ alanları;

1. Sözel-Dilsel Zekâ Alanı, 2. Mantıksal-Matematiksel Zekâ Alanı,
3. Görsel-Mekansal Zekâ Alanı, 4. Bedensel-Kinestetik Zekâ Alanı,
5. Müziksel-Ritmik Zekâ Alanı, 6. Kişilerarası-Sosyal Zekâ Alanı,
7. içsel-Özedönük Zekâ Alanı, 8. Doğacı Zekâ Alanı' dır.

Son yıllarda Gardner ve arkadaşları "varoluşçu zekâ" adlı yeni bir zekâ türü üzerinde çalışmaktadırlar. Bireylerin sahip oldukları çoklu zekâ alanları; yaşamak, öğrenmek ve problem çözmek için kullanılan etkili birer araçtır. Bir öğrenme psikologu olan Howard Gardner insan zekâsının geniş yelpazesini görmezden geldiğimizi ve insanlardaki zekânın tek bir boyutta değil de çok farklı boyutlarda değerlendirilmesi gerektiğini ortaya attı. Gardner'a göre eğer bir insan toplumda değer bulan bir ürün meydana getirebiliyor, günlük ya da mesleki yaşamında karşılaştığı

bir soruna etkili çözümler üretebiliyorsa bu insan “zeki” olarak adlandırılabilir. Bu önemli tanım içinde kültürel değeri olan bir ürün meydana getirmek zeki olmanın önemli bir göstergesi olarak görülmüştür. Bu ürün başarılı bir seçim veya reklam kampanyası olabileceği gibi, bir şiir veya bir endüstriyel tasarım da olabilir. Yani bireyler zihinsel yetkinliklerini yaşamın her anında bir makineyi icat ederken, bir spor müsabakasında başarı elde ederken, bir hedefi gerçekleştirirken, insanları ikna ederken, bir söküğü dikerken, bir şarkıyı söylerken, bir tahtayı oyarken veya bir rolü canlandırırken çok farklı zaman ve durumlarda harekete geçer ve kullanır. Çoklu zekâ yaklaşımını diğer zekâ yaklaşımlarından ayıran en önemli nokta da budur.

1.2.1. Çoklu Zeka Kuramının İlkeleri

Gardner’in geliştirdiği çoklu zekâ teorisi, zekânın tek bir boyutta olmadığını, aksine her bireyin farklı derecelerde, çeşitli zekâlara sahip olduğunu ileri sürüyor. Bunun da kişilerin öğrenme biçimlerini, ilgi, yetenek ve eğilimlerini açıkladığını vurgulayarak eğitimcilere, bu teorinin temel prensiplerini yaratıcı biçimde kullanıp her öğrencinin bireysel farklılıklarına değer veren ve bunları güçlendiren programlar hazırlayabilmeleri için olanak sağlıyor. Geleneksel yöntemde sözel ve sayısal zekâ üstünde duruluyor. Yani daha çok işin bilişsel kısmı ile ilgileniliyor, değerlendirmeler de buna göre yapılıyor. Sözel ve sayısal zekâsı yüksek olan bir öğrenci ile diğerleri okuldan aynı şekilde yararlanmıyor.

Gardner’in teorisiyle kültürel değerler de işin içine giriyor. Çünkü Gardner; zekâyı, problem çözenin yanında, en az bir kültürde kabul gören, değerli sayılan bir ürün ortaya koyabilme olarak da tanımlıyor. Klasik anlamda zekâyı baktığımız zaman, o ürün ve değerler tarafı gözden kaçıyor. Gözden kaçma; bunun sözlü ya da yazılı sınavlarda ölçülememesinden kaynaklanıyor. Çoklu zekâ yaklaşımı öne sürdüğü görüşler gereği diğer zekâ anlayışlarından pek çok noktada ayırt edici ilkeler ortaya koyar:

- Zekâ herhangi bir performansta, üründe veya problem çözme sürecinde sergilenir.
 - Zekâ çoğuldur ve çeşitli yollarla sergilenebilir.
 - Zekâ gerçek hayat durumlarından veya koşullarından soyutlanamaz.
 - Her insanın kendine özgü bir zekâ profili vardır.
 - Zekâlar insanda farklı bir gelişim sürecine sahiptir.
 - Bütün zekâlar dinamiktir, geliştirilebilir.
 - Her bir zekâ; hafıza, dikkat, algı ve problem çözümü açısından farklı bir sisteme sahiptir.
 - Şu anda bilinen zekâ türlerinden daha farklı zekâlar da olabilir. Kişisel altyapı, kültür, kalıtım, inançlar bütün zekâların gelişimi üzerinde etkiye sahiptir.
 - Bir zekânın kullanımı esnasında diğer zekâlardan da faydalanılabilir.
 - Bütün zekâlar, insanın kendini gerçekleştirme yolunda farklı ve özel kaynaklardır.
 - İnsanın gelişimiyle ilgili tüm teoriler çoklu zekâ teorisini desteklemektedir.
 - Yaşamda hiçbir aktivite yoktur ki tek bir zekâ bölümü içersin.
 - Her birey çok yönlü zekâyı tanıma ve geliştirme olanaklarına sahip olmayı hak eder.
 - Zekâlardan birinin kullanımı, diğerinin artırılması için kullanılabilir.
 - Geçmişteki kişisel yaşantıların yoğunluğu ve ayrışması, tüm zekâlarda bilgi, inançlar ve beceri için kritiktir.
 - Tüm zekâlar, yaş ya da çevre farkı gözetmeksizin, insanın niteliklerinin, farklı kaynaklar ve potansiyel kapasitelerinin artmasını sağlar.
 - Çok yönlü zekâ hakkındaki bilgilerimiz arttıkça tüm zekâ listeleri değişmeye adaydır.
- Yukarıda söylenen ilkelere göre bireyde zayıf olan zekâlar, güçlü olanlarla, zaman içinde yükseltilebilir. Bu durum tüm zekâların bir arada kullanılmasıyla ilgilidir. Yani zayıf olanı ya da

olanları yükseltme şansı var. Bu teorinin uygulandığı bir sistem, çocuğun güçlü olan zekâsını ele alarak, öbür tarafları “nasıl yükseltirim”e bakıyor. Yani; kişiye zekâsının güçlü veya zayıf olması gibi bir tanımlama yapmak sakıncalıdır. Çünkü bir insanın zayıf zekâsı diye ölçülen zekâsı, eğer onu geliştirme fırsatı tanınırsa, belli bir süre sonra o kişinin en güçlü zekâsı haline gelebilir. Değerlendirmelerini ise çocuğun iç içe olduğu toplumsal ve kültürel değerlerle, beceri ve bireysel özelliklerini ele alarak yapıyor. Öğrenciyle ilgili başvurulacak kaynak, sadece sınav sonuçları olmamalı. Proje üretimi ve ekip çalışmalarına, topluca yapılan etkinliklere katılım gibi kriterler, bu yaklaşımla devreye giriyor. Her çocuğun bir dosyası olmalı ve bunlarda çocukların hangi biçimde, nasıl daha kolay öğrendikleri ve kişisel özellikleri yer almalı. Böylece öğrencinin başarısızlık yerine, nerelerde başarı gösterdiği vurgulanır. Bu yolla elde edilmek istenen; başarı neredeyse ya da hangi alandaysa, onu bulup ortaya çıkarmak, sonrasında ise geliştirmektir.

2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada Çoklu Zekâ Kuramı etkinlikleri ile öğrencinin sahip olduğu bütün zekâların işlerlik kazanarak öğrenmenin gerçekleştirilmesi, öğrenmedeki kalıcılığın üst düzeylere çıkarılması amaçlanmıştır.

Çoklu Zekâ Teorisi son 20 yılın eğitim araştırmalarının belki de en etkileyici olanıdır. Çünkü bu teori insanların öğrenmeye ve yaşama bakışını değiştiren bir yaklaşımdır. Bu teori eğitim ve öğretimde çığırılar açarak öğrenen toplumların oluşturulması gibi büyük bir hedef içermektedir.

Çoklu zekâ kuramının öncü ismi Gardner’a göre zekâ, değişen dünyada yaşamak ve değişimlere uyum sağlamak amacıyla her insanda kendine özgü bulunan yetenekler ve beceriler bütünüdür, yaşadığınız toplumda faydalı şeyler yapabilme kapasitesidir. Ona göre insanların sahip oldukları çoklu zekâların her biri yaşamak ve öğrenmek için kullanılan etkili birer araçtır.

Okumada temel amaç okuduğunu anlama ve bu yolla anlama yeteneğini geliştirmedir. Okuduğunu anlama, yazılı bir materyalden anlam çıkarmayı ve ayrıntıları kavramayı gerektiren, daha ilköğretim düzeyinden itibaren öğrencilere kazandırılması gereken temel dil becerilerinden biridir (Rose ve diğ. 2000: 55). “Okuduğunu anlama becerisi, okuyucunun yazılı dildeki sembollerini tanıma ve algılamasına, dilsel bilgisine, zihinsel becerilerine ve dünya ile ilgili becerilerine dayanır. Bunların ötesinde, okuyucunun istekliliği, okumaya ilgisi, yargıları, okuma amacı ve okumanın gerçekleştiği ortam da okuduğunu anlama düzeyini etkilemektedir.” (Akyol, 2005: 3).

Yukarıdaki açıklamaların ışığında öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlanması için, birden çok zekâyı işe koşacak çoklu zekâ kuramından yararlanılması gayet doğal olacaktır. Ayrıca okuduğunu doğru bir biçimde anlamlandırabilme, istedik öğrenmelerin gerçekleşmesini sonuç verecektir.

3. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma ile ilköğretim 7. sınıf Türkçe dersi öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim Etkinliklerinin öğrencilerin öyküleyici, betimleyici ve şiirsel metinlere ilişkin okuduğunu anlama becerilerine etkisini ortaya koyma amaçlanmaktadır. Bu araştırma, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim Etkinliklerinin öğrencilerin Türkçe derslerinde değişik türdeki (betimleyici, öyküleyici ve şiirsel) metinleri anlayarak okuma düzeyini belirleme açısından önemli olacaktır.

Araştırmanın problem cümlesi “İlköğretim 7. Sınıf Türkçe öğretiminde İlköğretimde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim Etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisi nedir?” şeklinde belirlenmiştir:

Bu araştırma; 2009- 2010 ikinci öğretim yarı yılı ile, Siirt ilinde MEB’e bağlı Sancaklar İlköğretim Okulunun 7. sınıf öğrencileriyle, Haftada 5 saat işlenen 10 haftalık Türkçe dersiyle, 7.

Sınıf Türkçe dersi öğretim programının “Duygular ve Hayaller” ve “Alışkanlıklar” temalarıyla, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim Uygulamaları ölçüt alınarak hazırlanmış ders etkinlikleri ile, Türkçe dersi hazırbulunuşluk testinden elde edilen veriler ile, Okuduğunu anlama testinden elde edilen veriler ile, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan konu izleme ve tarama testleri ile, sürece yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerinin saptanması için oluşturulacak görüşme formlarından elde edilecek veriler ile sınırlandırılmıştır.

Araştırmada deneysel modele başvurulmuştur. Çünkü deneme modelleri, neden – sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacıyla, doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin elde edilmeye çalışıldığı modellerdir (Karasar, 2005). Deneme modellerinde mutlaka bir karşılaştırmanın yapılması söz konusudur. Bu araştırmada da deney grubunda işe koşulan Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim Uygulamalarının etkililiği, kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretimle karşılaştırılmaya çalışılmıştır.

Araştırmada **kontrol gruplu ön test – son test deneysel modeli** kullanılmıştır. Çünkü bu model, daha önce oluşmuş grupların aynen alınmış olduğu deney ve kontrol gruplarının şans yoluyla (random) atandığı, grupların bir kez deney başlamadan önce, bir kez de deney bittikten sonra ölçülmesi esasına dayanır. Ayrıca “bu tür araştırmalarda iç geçerliği tehdit edebilecek tarih, olgunluk, test etme ve araç gibi kaynaklardan gelen hatalar ya da etkiler oldukça kontrol edilebilmektedir.” (Kaptan, 1998: 85). Bu deneysel desen modelinde ön testlerin bulunması, grupların deney öncesi benzerlik düzeylerinin bilinmesine ve son test sonuçlarının buna göre düzeltilmesine yardım eder (Karasar, 2005).

Araştırmanın bu amaçlarını gerçekleştirmek için hem nicel hem de nitel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri, Türkçe dersi hazırbulunuşluk testi ve okuduğunu anlama testinin uygulanmasıyla elde edilmiştir. Araştırmanın nitel verileri ise, öğrenme – öğretme süreci hakkındaki öğretmen ve öğrenci görüşlerinin saptanmasını sağlayan görüşme formu kullanılarak toplanmıştır.

Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin 2009-2010 öğretim yılı birinci yarıyılında 7. sınıf Türkçe dersinde işlenen konulara ilişkin hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemek amacıyla Türkçe dersi hazırbulunuşluk testi (**Ek:1**) araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu testteki soru maddelerinin hazırlanmasında birinci yarıyılında işlenmiş olan ve Türkçe ders kitaplarında geçen “Hak ve Özgürlükler”, “Atatürkçülük” ve “Doğa ve Evren” temalarındaki okuma parçaları esas alınmıştır. Testte, belirlenen kazanımları ölçmek amacıyla, her bir kazanım için birden fazla çoktan seçmeli test maddesi yazılmıştır. Daha önceden işlenen konularla ilgili olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış olan test maddelerinin kapsam geçerliğini sağlamak için 5’i eğitim bilimci ve 7’si Türkçe alan uzmanı 12 uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda 50 sorudan oluşan teste son şekli verilmiştir.

Hazırbulunuşluk testinin güvenilirliğine ilişkin ön uygulama, 2009 - 2010 öğretim yılının ikinci yarıyılında başında, Siirt İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı olup uygulama kapsamında olmayan Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu, Atatürk İlköğretim Okulu, Polis Amca İlköğretim Okulu ve Mehmetçik İlköğretim Okulu 7. sınıflarında toplam olarak 184 öğrenciye uygulanmıştır. Testin güvenilirliği için KR- 20 güvenilirlik katsayısına bakılmış ve güvenilirlik katsayısı 0, 86 ve madde güçlük indeksi ortalaması da 0.47 bulunmuştur. Madde güçlük indeksi, maddenin gruba göre zorluk – kolaylık derecesi hakkında bilgi verir. Madde güçlük indeksi sadece başarı testleri için söz konusudur. Başarı testlerinde testin ortalama güçlüğü 0, 50 civarında olması makul görülür. Hazırbulunuşluk testinin madde güçlük indeksinin 0, 47 civarında bulunmuş olması testin geçerliğinin sağlanmış olması açısından önemlidir. Ayrıca bu testin iç geçerliliğini saptamak için her bir maddenin ayırt edicilik gücü indeksine bakılmıştır. Soru maddelerinin madde ayırt edicilik gücü indeksinin 0, 26 – 0, 66 arasında değiştiği görülmüştür. Bu sonuçla, testin öğrencilerin

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/1 Winter 2013

hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek için yeterli bir güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir. Ön uygulama sonuçları, ITEMAN testiyle elde edilmiştir. Madde ve test istatistiklerinin belirlenmesiyle madde güçlük indeksi 0, 29 ve üzerindeki maddeler seçilerek nihai test oluşturulmuştur. Soru maddelerinin madde güçlük indeksinin 0, 29 - 0, 57 arasında değiştiği görülmüştür. Analiz sonucunda madde güçlük indeksi 0, 30'un altında olan 10 soru atılmıştır. Nihai testin (**Ek-2**) ortalama güçlüğü 0,50 civarında olmasına dikkat edilmiştir.

Okuduğunu Anlama Testi için işleme başlamadan önce, ilköğretim 7. Sınıf Türkçe dersi öğretim programı incelenerek, işlem süresince öğrencilere kazandırılması hedeflenen kazanımların listesi belirlenmiştir. Belirlenen her bir kazanımı ölçmek için en az iki, üç veya dört tane çoktan seçmeli test sorusu hazırlanmıştır. İşlemler, “Duygular ve Hayaller” ve “Alışkanlıklar” temaları esas alınarak gerçekleştirildiğinden; çoktan seçmeli test soruları bu temaların kazanımları dikkate alınarak hazırlanmıştır.

Çoktan seçmeli okuduğunu anlama testi için hazırlanan soruların geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılabilmesi için test sorularının kapsam geçerliğine ilişkin olarak uzman görüşlerine başvurulmuş, bu yolla testin programın kazanımlarına dayalı olup olmadığı ve kullanılan öğretim materyaliyle örtüşüp örtüşmediğine ilişkin görüş alınmıştır.

Uzman görüşleri doğrultusunda test yönerge ve sorularında gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra 50 soruluk okuduğunu anlama testinin ön denemesi Sancaklar İlköğretim Okulu 6. ve 8. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Ön deneme sonuçları üzerinde ITEMAN ile madde ve test istatistik analizleri yapılmıştır. Madde ve test istatistiklerinin belirlenmesiyle madde güçlük indeksi 0, 30 ve üzerindeki maddeler seçilerek nihai test oluşturulmuştur. Soru maddelerinin madde güçlük indeksinin 0, 30 – 0, 61 arasında değiştiği görülmüştür. Maddelerin seçiminde madde güçlükleri düşük, orta ve yüksek maddelerin eşit dağılmasına ve nihai testin ortalama güçlüğü 0, 50 civarında olmasına dikkat edilmiştir. Madde güçlük indeksi 0, 30'un altında olan 14 soru maddesi atılmıştır.

Okuduğunu anlama testinin güvenilirlik katsayısı 0.85, madde güçlük indeksinin ortalaması da 0.50 bulunmuştur. Testin madde güçlük indeksi ortalamasının 0, 50 bulunması testin kabul edilebilir bir orta güçlük düzeyinde olduğunu göstermektedir. Okuduğunu anlama testinin iç geçerliliğini saptamak için ayrıca her bir soru maddesinin madde ayırt edicilik gücü indeksine bakılmıştır. Soru maddelerinin madde ayırt edicilik gücü indeksinin 0, 25– 0, 68 arasında değiştiği görülmüştür. Testin yapı geçerliğini sağlamak için 6. ve 8. sınıfların puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmış, istatistiksel yöntemlerden ilişkisiz gruplarda t testi uygulanmıştır. Ulaşılan sonuçların okuduğunu anlama düzeyi yüksek olan grubun (8. sınıf) lehine anlamlı olması, okuma becerilerini ölçmede kullanılan testin yapı geçerliğinin başka bir kanıtı olarak kabul edilmiştir.

Tablo 12. 6. ve 8. Sınıflara Yapılan Pilot Uygulamanın Bağımsız Gruplar T Testi

| GRUPLAR | N | \bar{X} | Ss | t | Sd | p* |
|----------|----|-----------|-------|---------|-----|-------|
| 6. SINIF | 70 | 29, 24 | 4, 30 | -17, 67 | 148 | , 000 |
| 8. SINIF | 80 | 41, 53 | 4, 20 | | | |

* p<0, 05

Turkish Studies

Okuduğunu anlama testinin pilot uygulamasında yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda sekizinci sınıfların lehine istatistiksel açıdan 0, 05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t=-17,67$; $p=0,000<0,05$). Okuduğunu anlama testinin sonucunda sekizinci sınıflar lehine anlamlı bir farklılık beklenmekteydi. Bağımsız gruplar t testi sonucunda da sekizinci sınıfların puanlarının, altıncı sınıfların puanlarından 12, 29 düzeyinde daha yüksek olduğu görülmüş, böylece testin sekizinci sınıflar için kolay ve altıncı sınıflar için daha zor gelmesi gerektiği beklentisi de doğrulanmıştır. Bu bulgunun okuduğunu anlama testinin yapı geçerliğini gösterdiği söylenebilir.

Denel işlemler süresince deney grubunda uygulanan Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim Etkinliklerinin gerçekleştirici öğretim etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkilerini saptamak için ayrıca nitel veri toplama araçlarından biri olan görüşmeden yararlanılmıştır. Bunun için de görüşme formları hazırlanmıştır. Deney grubunda hem öğretmen hem de farklı başarı düzeyinde olan öğrencilerle yapılan görüşmelerde görüşme formları kullanılmıştır. Öğrencilerin deney grubunda işe koşulan çoklu zekâ destekli öğretim etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla görüşme formları oluşturulmuştur. Görüşme formunda, öğrencilerden yapılan denel işlemlerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerini yazılı kompozisyon biçiminde ifade etmeleri istenmiştir. Görüşme sorularının kapsam geçerliğine ilişkin olarak uzman görüşüne başvurulmuş, yapılan eleştiriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Öğretmen görüşme formu da öğrenci görüşme formuna benzer bir şekilde yapılandırılmıştır. Öğrenci görüşme formuna paralel olarak hazırlanan öğretmen görüşme formu yoluyla, öğretmenlerden çoklu zekâ destekli öğretim etkinliklerine ilişkin görüş alınması amaçlanmıştır. Görüşme formu, görüşmeye katılmayan 2 öğretmene gösterilerek, bu yolla soruların net ve anlaşılır olup olmadığına ilişkin dönüt alınmıştır. Bu öğretmenlerden alınan dönütler ve soruların kapsam geçerliğine ilişkin uzman kanıları doğrultusunda görüşme formunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Deney desen kullanıldığından evren ve örneklem tayinine gidilmemiştir. Araştırma MEB'e bağlı, Siirt Sancaklar İlköğretim Okulu'nun 7. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma öncesinde seçkisiz yolla birçok okul belirlenmiş ve bu okulların yöneticileri ve 7.sınıf Türkçe ders öğretmenleriyle araştırmanın yapılabilmesi için gönüllü olup olmadıkları konusunda tek tek görüşülmüştür. Bu okullardan Sancaklar Okulu yönetici ve öğretmenlerinin gönüllü oldukları belirlenmiştir. Sancaklar İlköğretim Okulu'ndaki 2 tane 7. sınıf belirlenmiş ve bunlar seçkisiz olarak deney ve kontrol grubu olarak saptanmıştır. Aşağıdaki tabloda deney grupları ile kontrol grubundaki öğrencilerin sayısı verilmiştir:

Tablo 4. Deney Grubu İle Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sayısı

| Cinsiyet | Deney Grubu | Kontrol Grubu |
|----------|-------------|---------------|
| Kız | 9 | 16 |
| Erkek | 19 | 12 |
| Toplam | 28 | 28 |

Araştırmaya katılan öğrencilerden değişik nedenlerden ötürü ön test veya son test sınavlarının yapıldığı gün okula gelmeyenler ayıklandıktan sonra verilerin analizi için her gruptan

28 öğrenciden yararlanılmıştır. Çalışmada, deney grubu ile kontrol grubundaki öğrencilerin, MEB tarafından yapılan 2009 yılı SBS Sonuçları, hazırbulunuşluk testi ve okuduğunu anlama ön testinden aldıkları puanlar ölçüt alınarak denklikleri saptanmıştır.

3.1. Grupların SBS Sonuçları Açısından Denkliği

Deney grubu ile kontrol grubunun önceki yaşantılar ve gerçekleştirilmiş olan öğrenme düzeyleri açısından denkliğin saptanabilmesi için MEB tarafından 2009 yılında gerçekleştirilmiş olan 2009 SBS sonuçlarına bakılmıştır.

Tablo 5. Deney Grubu İle Kontrol Grubu Öğrencilerinin SBS Sonucu Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

| Gruplar | N | X | Ss | t | Sd | p* |
|---------|----|---------|--------|--------|----|-------|
| Deney | 27 | 321, 79 | 63, 45 | -3, 22 | 54 | , 002 |
| Kontrol | 29 | 373, 15 | 55, 62 | | | |

Tabloda da görüldüğü üzere önceki öğrenme düzeyi ve gerçekleştirilen başarı performansı bakımından SBS sonuçlarına göre, deney grubu ile kontrol grubu öğrencileri arasında kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılık ($p=0.002<0.05$) vardır.

2009 MEB SBS sonuçlarına göre kontrol grubunun deney grubu öğrencilerine göre daha başarılı olduğu söylenebilir. Kontrol grubu öğrencilerinin MEB 2009 SBS sonuçlarına göre puan ortalaması 373, 15 iken; deney grubu öğrencilerinin MEB 2009 SBS sonuçlarına göre puan ortalaması 321, 79 olarak tespit edilmiştir.

3.2. Grupların Hazırbulunuşluk Açısından Denkliği

Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ve ön koşul öğrenmeler açısından denk olup olmadığını belirlemek amacıyla; “hazırbulunuşluk testi”nden yararlanılmıştır.

Tablo 6. Deney Grubu İle Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hazırbulunuşluk Testi Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

| Gruplar | N | X | Ss | t | Sd | p* |
|---------|----|--------|-------|--------|----|-------|
| Deney | 28 | 21, 03 | 6, 13 | -3, 46 | 54 | , 001 |
| Kontrol | 28 | 26, 00 | 4, 45 | | | |

* $p<0, 05$

Analiz sonuçları, bilişsel giriş özellikleri bakımından öğrencilerin düzeyleri arasında kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılık ($p=0, 001<0, 05$) olduğunu göstermektedir. Diğer bir deyişle, grupların hazırbulunuşluk testinden aldıkları puanların toplamının aritmetik ortalamaları bakımından kontrol grubunun daha yüksek düzeyde bir ortalamaya sahip olduğu söylenebilir.

3.3. Grupların Okuduğunu Anlama Becerileri Açısından Denkliği

Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama açısından denk olup olmadığını belirlemek amacıyla okuduğunu anlama testinin ön testinden yararlanılmıştır.

Tablo 7. Deney Grubu ile Kontrol Grubu Okuduğunu Anlama Ön testi Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

| Gruplar | N | X | Ss | t | Sd | p* |
|---------|----|-------|------|-------|----|------|
| Deney | 28 | 18,60 | 5,32 | -2,49 | 54 | ,016 |
| Kontrol | 28 | 22,60 | 6,59 | | | |

Analiz sonuçları, okuduğunu anlama düzeyi bakımından öğrencilerin düzeyleri arasında kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılık ($p=0,016 < 0,05$) olduğunu göstermektedir. Diğer bir deyişle, grupların okuduğunu anlama testinden aldıkları puanların toplamının aritmetik ortalamaları bakımından kontrol grubunun daha yüksek düzeyde bir ortalamaya sahip olduğu söylenebilir.

Yukarıda verilmiş olan SBS sonuçları, hazırbulunuşluk testi ve okuduğunu anlama testi ön test ortalamalarından elde edilen sonuçlar, deney grubu ile kontrol grubu arasında denklik noktasında önemli düzeyde bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara göre deney grubunun kontrol grubuna göre daha az başarılı olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar deney çalışma gruplarının seçkisiz bir biçimde tespit edildiğini göstermesi açısından önemlidir.

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin denkleştirilmesi için yapılan hazırbulunuşluk testi verileri araştırmada bir deney ve bir kontrol grubu yer aldığından bağımsız gruplar t testine başvurulmuştur. Okuduğunu anlama testinin yapı geçerliliğini sağlamak için 6 ve 8. sınıfların aldıkları puanların karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testine başvurulmuştur.

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama testi ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılık derecesini belirlemek için bağımlı gruplar t testine başvurulmuştur. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama testi erişim ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı bağımsız gruplar t testi kullanılarak test edilmiştir. Yukarıdaki işlemler için SPSS 15.0 paket programından yararlanılmıştır. Test sonunda çıkan sonuçlara göre yorumlar yapılmıştır. Verilerin yorumlanmasında 0.05 düzeyi ile %95'lik güven aralığı kullanılmıştır.

Öğretim sürecine ilişkin olarak deney grubu öğretmeni ve öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, araştırmanın nicel bulgularını destekleyecek ve bir bütünlük oluşturacak biçimde betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir.

Betimsel analizde, elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler, araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre organize edilebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak sunulabilir. "Betimsel analizde görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır." (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 225). Bu araştırmada da deney grubunda işe koşulan etkinliklerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisi araştırılmıştır.

4. Bulgular

Bu bölümde araştırmanın denencelerini test etmek amacıyla yapılan uygulamalar ve analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Buna göre, deney grubunda uygulanan Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim Etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ne derece katkı sağladığı saptanmaya çalışılmıştır. Nicel verilerden elde edilen bulgulara istatistiksel analizler sonucunda ulaşılmıştır. Nitel verilerden elde edilen bulgular nicel bulguları destekleyici olacak biçimde her bir denencede nicel bulgularla bir bütünlük içinde verilmiştir.

4.1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci denencesi, üç alt başlık altında; İlköğretimde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim Etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin;

a. *Okuduğunu anlama testi ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark vardır*, şeklinde belirtilmiştir.

Bu denenceyi test etmek için deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama testinden aldıkları ön test ve son test puanları bağımlı gruplar t testiyle analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular aşağıda verilmiş olan tablolarla belirtilmiştir:

Tablo 13. Deney Grubu Okuduğun Anlama Testi Ön Test ve Son Test Bağımlı Gruplar t Testi Bulguları

| | N | X | Ss | T | Sd | p |
|----------|----|----------|----------|---------|----|------|
| Ön test | 28 | 18, 6071 | 5, 32874 | 22, 308 | 27 | 0.00 |
| Son test | 28 | 30, 7143 | 3, 39779 | | | |

Tabloda görüldüğü üzere, deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama testinden aldıkları ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında son test puan ortalamaları lehine anlamlı bir farklılık ($p:0.00<0.05$) vardır. Yukarıdaki tabloda verilmiş olan bulgulardan hareketle deney grubunda uygulanan İlköğretimde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim Etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde önemli ölçüde etkili olduğu söylenebilir.

4.2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci denencesi, Uygulamada olan öğretim programı doğrultusunda öğretim alan kontrol grubu öğrencilerinin

a. *Okuduğunu anlama testi ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark vardır*.

Bu denenceyi test etmek için deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama testinden aldıkları ön test ve son test puanları bağımlı gruplar t testiyle analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular aşağıda verilmiş olan tablolarla belirtilmiştir:

Tablo 16. Kontrol Grubu Okuduğunu Anlama Testi Ön Test ve Son Test Bağımlı Gruplar t Testi Bulguları

| | N | X | Ss | T | Sd | p |
|----------|----|----------|----------|--------|----|-------|
| Ön test | 28 | 22, 6071 | 6, 59595 | 7, 201 | 27 | , 000 |
| Son test | 28 | 28, 2857 | 4, 30209 | | | |

Tabloda görüldüğü üzere, kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama testinden aldıkları ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında son test puan ortalamaları lehine anlamlı bir farklılık ($p:0.00<0.05$) vardır.

4.3. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü denencesi, “İlköğretimde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim Etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama erişim düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.” şeklinde belirtilmiştir. Denenceyi test etmek için bağımsız gruplar t testine başvurulmuş ve elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir. Ayrıca deney grubu öğretmeni ve öğrencilerden alınan görüşler de betimsel analiz yoluyla irdelenerek nicel bulguları destekleyici olarak eklenmiştir.

Tablo 19. Deney Grubu ile Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Testi Erişim Puanları Ortalamalarının Bağımsız Gruplar t Testi Bulguları

| GRUPLAR | N | \bar{X} | Ss | T | Sd | p* |
|---------|----|-----------|----------|-------|----|-------|
| Deney | 28 | 12, 1071 | 2, 87182 | 6, 71 | 54 | , 000 |
| Kontrol | 28 | 5, 6786 | 4, 17269 | | | |

Analiz sonucunda, okuduğunu anlama testi erişim puanları ortalamaları bakımından, yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda deney grubu lehine istatistiksel açıdan 0, 05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t=-6, 71$; $p=0, 000<0, 05$).

Analiz sonuçlarına göre İlköğretimde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim Uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama erişimleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

DeneySEL işlemlere ilişkin olarak deney grubundan seçilen öğrencilerden alınan yazılı örneklerinden de Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim Etkinlikleri öğrencilerin okuduğunu anlama ve akademik başarılarının gelişmesinde olumlu etkilere sahip olduğu görülmüştür. Kendilerinden yazılı görüş alınan öğrencilerin tümü, ders etkinliklerinin kendilerine okuduğunu anlama, dersteki konuları öğrenme ve başarı sağlamada etkili olduğunu belirtmişlerdir. Aşağıda farklı başarı düzeyinde olan 9 öğrenciden alınan yazılı görüşmeden okuduğunu anlama ve akademik başarılarına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir:

Turkish Studies

“... Derslerde metinleri okuduktan sonra etkinlikleri yapıyor ve tahtaya çıkıp metni canlandırıyorduk. Metni parçalara bölüp farklı açılardan yorumluyorduk. Bu da düşünme kapasitemizi genişletiyor ve bize konuşma yeteneğimizi geliştirme fırsatı veriyordu...” **Ö1.**

“... Konuları daha iyi anlamak için testler ve tekrar izleme testleri çözdük, yapılan etkinliklerin bizim için büyük faydası olduğuna inanıyorum...” **Ö.2.**

“... Her dersten sonraki izleme testleri konuyu öğrenmemizi sağladı. Her konuyu öğrenerek işledik...” **Ö.3.**

“... Öğretmenlerimizin çoklu zekâ ile ilgili bize uyguladığı etkinlikler hepimiz için faydalıydı. Etkinlik kağıtları, testler ve tekrar izleme testleriyle konuları daha iyi öğrendik...” **Ö.4**

“...Artık okuduklarımı daha iyi anlayabiliyorum... Çıkardığımız kitap özetleri sayesinde anlama yeteneğim de çok gelişti...” **Ö.5.**

“...Bizim Türkçe derslerimize Cahit hoca girdikten sonra dersleri daha önce hiç işlemediğimizi gibi işledik. Doldurduğumuz etkinliklerle konuyu daha iyi anlıyor, okuduklarımızı daha iyi kavriyorduk. Bir yazı okunurken nelere dikkat edeceğimi daha iyi öğrendim. Okuduğum bir yazının beni hangi sonuçlara götüreceğini iyi anlayabiliyorum...” **Ö.6.**

“...Sınıfın yaramazları Caner ve İbrahim bile derslere katıldıktan sonra şunu diyebilirim ki Cahit hocam çok güzel ders anlattı. Bol bol kitap okuduk bu arada. Birkaç defa kitap okuma çadırına gittik. Okul dışında ek dersler yaptık. Öğretmenimiz konuları anlayamayan öğrencileri alıp onlara tek tek dersleri anlattı. Daha önce kimse öyle yapmamıştı...” **Ö.7.**

“...Çoklu zekâ etkinlikleri konuyu bize öğretti. Bir yazıyı okurken başlığın önemli olduğunu, resmin de önemli olduğunu öğrendik...” **Ö.8.**

“...Bize verdiği etkinlikler sayesinde konuyu her yönden inceliyorduk. Konuları anlayamadığım zamanlarda beni ve anlayamayan diğer arkadaşlarımızı teker teker çağırarak anlattı. Bu çok faydalı oldu. Bir sürü test uyguladık. Açık uçlu sorular, izleme soruları anket soruları bir sürü test vardı. Bize verdiği etkinlikler sayesinde konuyu her yönden inceliyorduk. ...” **Ö.9.**

Deney grubu sınıf öğretmeni ile deneysel çalışmalara ilişkin yapılan yazılı görüşmede Çoklu zekâ destekli ders etkinliklerinin öğrencilerin okuma, anlama ve yorumlama becerilerinin geliştirilmesinde kolaylık sağladığını belirtmiştir:

“...Türkçe dersleri okuma, anlama, yorumlama ve yazmaya yönelik bir ders olduğu için “Çoklu Zekâ Kuramıyla bu özellikler kolay bir şekilde gerçekleştiriliyor ve öğrenciler bütün yönleriyle derse katılma fırsatı yakalıyor...” **Deney Sınıfı Öğretmeni.**

5. Sonuçlar ve Öneriler

“Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim Etkinliklerinin İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisinin incelendiği bu araştırmadan elde edilen sonuçlar; bulgular ışığında ve denenceler ölçüt alınarak aşağıda belirtilmiştir:

Deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama testinden aldıkları ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında son test puan ortalamaları lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama testinden aldıkları ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında son test puan ortalamaları lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Turkish Studies

Okuduğunu anlama testi erişiş puanları ortalamaları bakımından, yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda deney grubu lehine istatistiksel açıdan 0, 05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Deney grubu öğrencileri, çoklu zekâ kuramına dayalı öğretimin okuduğunu anlama ve akademik başarılarının gelişmesinde olumlu etkilere sahip olduğu düşüncesine sahiptir. Deney grubu öğretmeni ders etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama, dersteki konuları öğrenme ve başarı sağlamada etkili olduğunu belirtmiştir.

Yapılan alan yazın taramasında yukarıdaki nicel ve nitel bulguları destekleyici çok sayıda araştırmanın yapıldığı ve bu araştırmalardan elde edilen sonuçların çoklu zekâ kuramına dayalı öğretimin bulgularını destekleyici nitelikte olduğu söylenebilir. Aşağıda alan yazından seçilmiş ve özellikle öğrencilerin okuduğu anlama becerilerinin geliştirilmesine, derslerdeki erişilerine ve öğrenmelerindeki kalıcılığa ilişkin çalışmalardan bazılarına ve bunların sonuçlarına yer verilmiştir:

Ford (2000), “A Study of the Effects of Implementation of Multiple Intelligence Techniques and Integrated Thematic Instruction on Seventh Grade Students” adlı çalışmasında ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin başarılarının iyileştirilmesinde bütünleştirilmiş tematik eğitim ve bütünleştirilmiş çoklu zekâ kuramına dayalı tekniklerinin etkisini test etmiştir. 29 hafta süren çalışma sonucunda kontrol grubundaki öğrenciler okuduğunu anlamada daha iyi çıkarken deney grubundaki öğrenciler dilin bütün araçlarını kullanmada daha yüksek puanlar almışlardır.

Köksal (2006), kavram öğretimi ve Çoklu Zekâ Kuramı adlı çalışmasında, kavram yanlışlarının belirlenmesine yönelik çalışmalar, kavram öğretiminde yeni yöntemlere ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadır. Çoklu Zekâ Kuramı’na yönelik etkinliklerin olumlu neticeler vermesi, kavram öğretiminde, çoklu zekâ etkinliklerinin dikkate alınmasını gerektiğini ifade etmiştir.

Tilbe (2006), tarafından yapılan araştırmada, Çoklu Zekâ Kuramına göre hazırlanan Türkçe öğretiminin, öğrencilerin Türkçe dersindeki başarılarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisini belirlenmeye çalıştığı araştırmada deney grubunda uygulanan Çoklu Zekâ Kuramına göre hazırlanan Türkçe dersinin öğretimi ile kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretime göre öğrenci erişisi ve öğrenme kalıcılığı üzerinde deney grubu lehine manidar bir farklılığın olduğu belirlenmiştir.

Göl (2010), tarafından yapılan araştırma, Tam Öğrenme Destekli Çoklu Zekâ Kuramına göre hazırlanan Matematik Öğretiminin, öğrencilerin matematik dersindeki erişilerine ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda deney grubunda uygulanan “Tam Öğrenme Destekli Çoklu Zekâ Kuramına” göre hazırlanan Matematik Dersi’nin öğretimi, kontrol grubunda uygulanan “düz anlatım, soru-cevap” gibi alışlagelmiş olan öğretime göre öğrenci erişisi ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir.

Susar (2006), Türkçe dersinde çoklu Zekâ kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin erişiş, tutum, öğrenme stratejileri ve çoklu zekâ alanları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmada Okuduğunu anlama başarısı ve tutuma yönelik olarak hem işbirlikli öğrenme yöntemi hem çoklu zekâ kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin, 2005 -2006 Türkçe dersi öğretim programıyla yapılan öğrenmeye göre daha etkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca hem okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımının geliştirilmesinde hem de sözel – dilsel zekâ, görsel uzamsal zekâ, bedensel – kinestetik zekâ, öze dönük Zekâ alanlarının harekete geçirilmesinde çoklu zekâ kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin etkili olduğu saptanmıştır.

Kayıran, (2007)’in yaptığı araştırmada, çoklu zekâ kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde, öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarıları ve derse ilişkin tutumları üzerinde etkisi olup olmadığı araştırılmıştır.

Turkish Studies

Öğrenciler, çoklu zekâ destekli kubaşık öğrenme yöntemi sayesinde, Türkçe derslerini daha çok sevdiğini, derse daha çok katılma isteği duyduklarını söylemişlerdir. Ayrıca, bu yöntemin, başarılarını arttırdığını; arkadaşlarıyla daha iyi kaynaşmalarını sağladığını; dayanışmayı, paylaşmayı ve birlikte çalışmayı öğrettiğini ifade etmişlerdir.

Hem araştırmanın nicel bulgularından, hem öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayalı nitel bulgulardan hem de çoklu zekâ kuramının öğretimdeki etkililiğine ilişkin daha önceden yapılmış araştırma sonuçlarından hareketle, çoklu zekâ kuramına dayalı, uygulamalarla desteklenmiş öğretimin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirilmesinde oldukça etkili olduğu söylenebilir.

Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim Etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine ilişkin olarak; hem araştırmanın nicel bulgularının, hem öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayalı nitel bulguların hem de çoklu zekâ kuramının öğretimdeki etkililiğine ilişkin daha önceden yapılmış araştırma sonuçlarının örtüştüğü tespit edilmiştir.

Yapılan alan yazın taramasında yukarıdaki nicel ve nitel bulguları destekleyici çok sayıda araştırmanın yapıldığı ve bu araştırmalardan elde edilen sonuçların Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim Etkinliklerinin bulgularını destekleyici nitelikte olduğu söylenebilir.

Hem araştırmanın nicel bulgularından, hem öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayalı nitel bulgulardan hem de çoklu zekâ kuramının öğretimdeki etkililiğine ilişkin daha önceden yapılmış araştırma sonuçlarından hareketle, çoklu zekâ kuramına dayalı, uygulamalarla desteklenmiş öğretimin öğrencilerin okuma alışkanlıklarının geliştirilmesinde etkili olduğu söylenebilir.

Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim Uygulamalarının öğrencilerin okuma alışkanlıklarının geliştirilmesine ilişkin olarak; hem araştırmanın nicel bulgularının, hem öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayalı nitel bulguların hem de çoklu zekâ kuramının öğretimdeki etkililiğine ilişkin daha önceden yapılmış araştırma sonuçlarının örtüştüğü saptanmıştır.

İlköğretimde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim Uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisinin araştırıldığı bu çalışmada yukarıda belirtilmiş olan sonuçlardan hareketle sunulacak öneriler iki alt başlık altında verilebilir:

5.1. Araştırma Bulgularına İlişkin Öneriler

1. Türkçe derslerinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirici ve öğrenmelerini sağlayıcı çoklu zekâ destekli öğretimsel uygulamalara yer verilmeli.
2. Türkçe derslerinde her okuma parçası sonunda öğrenme eksikliklerini giderici etkinliklere, konu izleme testlerine yer verilmeli. Öğrenciler Türkçe derslerinde birden çok duyu organını kullanabilecekleri etkinliklere teşvik edilmeli.
3. Öğrenciler arasında bireysel farklılıklar olduğu gerçeği dikkate alınarak, öğrenciler başarılı ve yetenekli oldukları zekâ alanlarına yönlendirilmeli, zayıf oldukları zekâ alanlarında da öğretmen tarafından desteklenmeli.
4. Ders etkinliklerinde öğrencileri kaynaştıracak ve öğrenciler arasında iletişim ve birlikteliği sağlayacak işbirlikli grup çalışmalarına, yaratıcı drama etkinliklerine yer verilmeli.
5. Türkçe derslerinde öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yazılı, sözlü anlatım, resim, müzik veya tiyatro gibi farklı yollarla ifade etmelerine imkân tanınmalı.

5.2. Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler

1. İlköğretimde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim Uygulamalarının etkililiğine ilişkin olarak 6. ve 8. sınıflarda öğrencilerin bilişsel öğrenmeleri üzerindeki etkisi araştırılabilir.
2. İlköğretimde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim Uygulamalarının etkililiğini saptamak için Türkçe dersi dışındaki Matematik, Sosyal Bilgiler dersi ve Fen-Teknoloji öğretim derslerinde de çalışmalar yapılabilir.
3. Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikler, öğrencilerin birden çok duyu organlarını kullanabilecekleri, farklı zekâ alanlarındaki yeteneklerini geliştirici biçimde yeniden tasarlanmalıdır.
4. Türkçe ve diğer branş öğretmenlerine çoklu zekâ kuramına ilişkin hizmetiçi eğitim seminerleri verilebilir.

KAYNAKÇA

- AKYOL, H. (2005). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: PegemA Yay.
- BLOOM, B. (1979). İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme, Çev. : Özçelik, A.D. Ankara : MEB Yayınları
- CAMPBELL, B. (1994). *The Multiple Intelligences Handbook- Lesson and More*. Stanwood: Campbell Associates
- CAMPBELL, L.; CAMPBELL, B. ve DICKINSON, D. (1999). *Teaching & Learning Through Multiple Intelligences*.(Second Edition). Massachusetts: Viacom Company.
- DEMİREL, Ö. (2000), *Türkçe Öğretimi*. Ankara: PegemA yayıncılık.
- DEMİREL, Ö. (2005). *Eğitimde Yeni Yönelimler*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık
- FİDAN, N.; BAYKUL, Y. (1994), “İlköğretimde Temel Öğrenme İhtiyaçlarının Karşılanması”. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10, 7 - 20.
- FORD, D. M. (2000). *A Study of the Effects of Implementation of Multiple Intelligence Techniques and Integrated Thematic Instruction on Seventh Grade Students*. Unpublished Ph.D. Thesis, Saint Louis University.
- GARDNER, H. (1991). *The Unschooled Mind: How Children Think&How Schools Should Teach*. New York: Basic Books Published.
- GARDNER, H. (1993). *Multiple Intelligences- The Theory In Practise*. New York: Basic Boks.
- GARDNER, H. (1999). *Multiple Intelligences Interviews and Essays*. İstanbul: (Enka Okulları) BZD Yayıncılık.
- GARDNER, H.(1999a). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21. Centruy*. New York: Basic Books
- GARDNER, H., (2004). *Zihin Çerçevesleri: Çoklu Zekâ Kuramı*. (Çev.: Ebru Kılıç) İstanbul: Alfa Yayınları.
- GÖL, S. (2010). *Tam Öğrenme Destekli Çoklu Zekâ Kuramının İlköğretim 3.Sınıf Matematik Dersindeki Erişi Ve Kalıcılığa Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- GÜLERYÜZ, H. (2004). *Yaratıcı Eğitim ve Çoklu Zekâ Uygulamaları*. Ankara: Artım Yayınları
- GÜNEŞ, Firdevs. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- GÜRSES, R. (1996). "Okuma ve Anlama Üzerine" *Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurulu Bülteni*. Sayı : 28, 98-103.
- KAPTAN, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara.
- KARASAR, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yay.
- KAVCAR, C, ve ark. (1997). *Türkçe Öğretimi: Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin*. Ankara: Engin Yayınevi
- KAYALAR, Meriç. (1992). *Etkili ve Hızlı Okuma Sanatı*. İstanbul: Real Yayınları.
- KAYIRAN, B. K. (2007). *Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ve Okuduğunu Anlamaya Yönelik Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KIRKILIÇ, A. ve Ark. (2009). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*, Ankara: PegemA Yayınları.
- KÖKSAL, S.M. (2006). "Kavram Öğretimi ve Çoklu Zekâ Teorisi". *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Ekim. Cilt:14, No:2, sayfa: 473-480.
- MASTROPIERI, M. A, SCRUGGS, T.E. (1997). "Best Practices In Promoting Reading Comprehension In Students With Learning Disabilities". *Remedial & Special Education*, Volume 18, 197 – 216.
- MEB, (2005). *Türkçe Öğretim Programı*, Ankara: MEB Yayınları.
- ÖZ, F. (2001). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- ÖZÇELİK, D.A. (1992). *Eğitim Programları ve Öğretim: Genel Öğretim Yöntemi*. (3. Baskı). Ankara: ÖSYM Yayınları.
- ÖZDEMİR, E. (1987). *İlkokul Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi Kılavuzu*. (3. Baskı)
- ROSE, D.S. ve Diğ. (2000), "Imagery Based Learning: Improved Elementary Students Reading Comprehension With Drama Techniques". *The Journal Of Educational Research*, 94, 1.
- SEVER, S. (1997). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı yayıncılık
- SUSAR, F. (2006). *İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Öğretiminde Çoklu Zeka Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Erişi, Tutumlar, Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zeka Alanları Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- TİLBE, S. (2006). *Çoklu Zekâ Kuramına Göre Hazırlanan Türkçe Öğretiminin Öğrenci Erişisine Ve Kalıcılığa Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- YALÇIN, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri : Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- YANGIN, B.(1999). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Modül 4.
- YILDIRIM, A. ŞİMŞEK, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Teknikleri*. Ankara: Seçkin Yay.