

**ÇOKLU ZEKÂYA DAYALI ETKİNLİKLERİN ÖĞRENCİLERİN OKUMA  
ALİŞKANLIĞINA İLİŞKİN TUTUMA VE OKUDUĞUNU ANLAMA  
ÖZYETERLİK ALGISINA ETKİSİ**

Cahit EPÇAÇAN

**ÖZET**

Bu çalışmanın amacı, ilköğretimde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim Uygulamalarının öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının olumlu yönde gelişmesine ve okuduğunu anlama öz yeterlik algılarının yükselmesine 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 okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının olumlu yönde gelişmesine ve okuduğunu anlama öz yeterlik algılarının yükselmesine etkisini belirlemek için *hem* nicel hem de nitel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır.

Araştırmanın nicel verileri, okuduğunu anlamaya ilişkin öz yeterlik algısı ölçeği ve okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinin uygulanmasıyla elde edilmiştir. Araştırmanın nitel verileri ise, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim Uygulama ve etkinlikleri ile öğrenme – öğretme süreci hakkında öğretmen ve öğrenci görüşlerini saptamaya yönelik görüşme formunun uygulanmasıyla toplanmıştır.

Nicel ve nitel verilerden elde edilen sonuçlara göre, ilköğretimde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim Uygulamalarının öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının olumlu yönde gelişmesinde, okuduğunu anlama öz yeterlik algılarının yükselmesinde, daha etkili olduğu saptanmıştır. Araştırmanın çoklu zekâ ve okuma alışkanlığı ve okuduğunu anlama becerileri ile ilgili yapılacak çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Çoklu zekâ, okuma, öz yeterlilik

**THE EFFECT OF ACTIVITIES BASED ON MULTIPLE INTELLIGENCE  
THEORY ATTITUDES OF READING HABITS AND READING  
COMPREHENSION SELF-EFFICIENCIES OF STUDENTS**

**ABSTRACT**

The purpose of this study is to determine the effect of teaching implementations based on multiple intelligence theory on reading habits of students, and their cognitive and sensorial levels 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<sup>th</sup> grade students of secondary school in Sancaklar Primary School which is dependent on Public Education Management in Siirt. Experiment and control group are composed from these students. In order to achieve the objectives of the study, not only quantitative but also qualitative means of data collecting have been put into account. Appropriate lesson activities have been prepared for teaching applications based on Multiple Intelligence Theory. These activities have been implemented according to students' growth and learning levels. The data of quantitative collecting have been obtained by the tests of cognitive input behaviours of Turkish lesson, test of reading comprehension, self-efficacy perception related to reading comprehension and the implementation of attitude measure regarding reading habit. The qualitative data of study, has been collected by making use of discussion form providing teacher and student's aspects regarding of learning and teaching process.

According to the results obtained from 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, developing positive attitude to reading habits and improving self-efficacy perception of reading comprehension.

**Keywords:** Multiple Intelligence, Reading, Self-Efficiency

**1. GİRİŞ**

**1.1. Okuma ve Okuduğunu Anlama**

Eğitim, bütün toplumların üzerinde önemle ve ilgiyle durduğu meselelerden biridir. Toplumsal değişimin ve bütünleşmenin en etkin araçlarından biridir eğitim. Bu nedenle gelişmekte olan ülkelerin kalkınmasına en büyük katkı, insan kaynaklarına yapılan yatırım ve insan kaynakları alt yapısının iyileştirilmesi olmaktadır.

Türk Milli Eğitim sisteminin temel önceliklerinden biri de anadili eğitimidir. Kendi dilini bireylerine etkili bir şekilde öğretebilen toplumlar, dilin bireysel ve toplumsal görevlerini de yerine getirmiş olurlar. Dili etkili kullanabilme, hem birey hem de toplum açısından gereklidir. Toplum içinde yaşayan birey, ihtiyaçlarını gidermek, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmak, bilgi kazanmak ve dengeli bir biçimde yaşayabilmek için toplumun öteki bireyleriyle iletişim kurmak zorundadır. Dilin etkili kullanımı, hem bireyin toplum içinde diğer bireylerle anlaşmasını hem de eğitim alanındaki öğrenmelerin başarıyla gerçekleşmesini kolaylaştırır. Ünalın (2001: 5). *“Bireyin dili kullanmadaki başarısı ile okul başarısı ve çevreye uyumu arasında yakın bir ilişki vardır.”* der.

2004 yılında uygulamaya konan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dilediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle, dil öğretimi görevini üstlenen Türkçe dersi bir bilgi aktarımı dersi değil, çeşitli becerileri kazandırma dersidir.

Türkçe Öğretim Programının en önemli alanlarından biri okumadır. 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).

Okuma becerisi öğrencilerin sağlıklı bir öğrenme süreci geçirmeleri ve sağlıklı bir yaşam sürmeleri için öğrencilerde bir alışkanlık olarak kazandırılmalı, öğretmenlerin bunu gerçekleştirmek için olağanüstü gayret sarf etmeleri gerektiği unutulmamalıdır.

Güneş, (2007: 118) okuma becerisinin geliştirilmesi ile ilgili olarak; *“Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmaları, özellikle ilköğretim düzeyinde şekillenmektedir. İlköğretim düzeyinde öğrencilerin okuma becerilerini geliştirerek düşünen, anlayan, eleştiren, tartışan, ön bilgileriyle okudukları arasında ilişkiler kuran ve yeni anlamlara ulaşan okuyucular olmaları amaçlanmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin zihinsel ve üst düzey becerileri geliştirilmelidir.”* demektedir.

Bilgilenmenin temel yollarından biri olan okumanın amacına ulaşması için tam olarak anlamanın da sağlanması gerekir. Öğrenmeye ne kadar zaman ayrılırsa ayrılınsın, bireylerin okuduğunu anlama düzeyi düşükse, bilgi düzeyinin üzerindeki öğrenmeler gerçekleşmeyecektir. Genel nitelikteki bilişsel giriş davranışlarının çoğu okuduğunu anlama gücünü içermektedir.

Anlama, metinlerde verilmek istenilen düşünceleri çözmek ve bunlara anlam yüklemektir. Okuduğunu anlama, kelime tanımanın etkilerini içine alan

birkaç faktöre bağlıdır. Bununla birlikte bir çocuk her bir cümlenin gerçek anlamını doğru bir şekilde anlamalıdır. Okuma işleminde bir kelime bazen parça içinde gerçek anlamında değildir. Okuduğunu anlama, her zaman cümlenin anlamının gelişine bağlıdır. *“İyi bir anlama için okuyucu, bir parçada paragraflar arasında, bir paragrafta ise cümleler arasındaki ilişkileri anlamalıdır.”* (Miller, 1972: 7). Okuyucular, materyali okuduktan sonra, sahip oldukları bilgi ile metinde sunulan bilgi arasında köprü kurmalıdırlar. Okuduğunu anlama düşünme ile ilgilidir. Okuyucuların geçmiş bilgileri, ilgileri ve okuma durumları materyalin anlaşılmasında etkilidir. Her bir kişi metindeki yeni bilgiyi eski bilgilerle bütünleştirmeyi bilir. Okuduğunu anlama, okuyucunun materyalden ne anladığına bağlıdır. Okuduğunu anlama, okuyucunun metin üzerinde tecrübesine, dil bilgisine ve gramer yapısını bilmesine bağlıdır. Okuduğunu anlama, dilde ve düşüncede olan bir ilerlemedir. Düşünme ve okuma arasındaki ilişkinin güçlü olduğu gerçeği hiçbir zaman yadsınmamalıdır. Problem çözmedeki gibi okuyucu kavramları kullanır, geliştirir, değiştirir ve hipotezleri test eder. Burada okuduğunu anlama ise bir araştırma metodudur. *“Okuma öğretiminde keşfetme teknikleri kullanılır. Bu görüşe göre öğretimin anahtarı, öğrencilerin okuma amaçlarını ve sahip oldukları soruları belirlemektir. Bundan sonra öğrenciler materyali okurlar ve problemi çözerler. Bu sayede öğrenciler cesaretlendirilmiş olur ve bir hikâyede gelecekte meydana gelebilecek olayların neler olacağını tahmin edebilirler. Okuyucular okudukları metinlerden etkilenmelidirler. Onlar var olan bilgilerini metindeki bilgilerle birleştirmelidirler.”* (Lerner, 2000: 405–407).

### **1.2. Okumaya Yönelik Tutum**

Okumaya yönelik tutumun olumlu yönde geliştirilmesi okumadan beklenen sonuçların gerçekleşmesi için önemli bir durumdur. Okumaya yönelik tutum olumluya döndüğünde toplumumuzda okuma oranı yükselecek ve belki de işlevsel bir okur kitlesi ortaya çıkacaktır. *“İşlevsel bir okur kitlesi yaratmanın amacı, ülkenin insan gücünü aydınlatmak ve bağımsız, başı dik, üretici ve üretiminin hakkını isteyen bir toplum yaratmaktır.”* (Sarıhan, 2003: 31). *“Okuma, çağdaş olmanın ölçütlerinden birisidir. Çağdaş, yaratıcı, yapıcı ve özgür düşünceye sahip, üretken, eleştirel bakan bireylerden oluşan bir toplum olmak, okuma bilinci aşılmalı bireylerle mümkündür. Çünkü toplumun gelişmelere ve değişmelere uyum sağlaması, bu bilincin sağlanması ile söz konusudur.”* (Bircan - Tekin, 1989: 393).

Kitabın çocukta uyandırdığı ilk izlenim biçimsel görünümüyle doğrudan ilgilidir. Çocuğun kitaba yönelik ilk duyuşsal davranışlar edinmesinde, kitabın biçimsel özelliklerinin belirleyici bir değişken olduğu bilinmektedir. Bununla birlikte ilkökul ve ortaokul çağındaki çocuklarda gözlemlenen diğer bir durum

da çocuğun okuduğu kitaptaki kahramanlarla kendini özdeşleştirmesi onlara hayranlık duyması, kendini onun yerine koyması da kitaplara yönelik tutum da önemlidir. *“İlköğretim yıllarıyla birlikte çocuğun okuduğu masal, öykü, roman ve anlatılardaki kahramanlar, çocukların öykünebilecekleri yaşam modellerini çeşitlendirir. Kahramanlar duygu, düşünce ve eylemleriyle, sorunlara karşı geliştirdiği çözüm yollarıyla çocuk ve gençlerin ilişkilerini düzenlemede, tepkilerini biçimlendirmede etkili bir özdeşim ögesi olur.”* (Sever, 2003: 29). *“Çocuk öyküdeki kahramanla özdeşleşerek kendini tanımayı öğrenir.”* (Alpöge, 2003: 32).

İyi bir okuma gerçekleştirmek ve okumadan zevk almak için okuma metnine/kitaba yani okumaya yönelik tutum çok önemlidir. Bundan dolayı ilköğretim okullarında okumaya yönelik tutum eğitime özel bir önem verilmesi okuma alışkanlığının geliştirilmesinde etkili olabilir. Çocuk kitaplıklarıyla, okul ve sınıf kitaplıklarında bulunan kitapların çocukların kitaba ve Türkçe dersine olan tutumunu olumlu yönde etkilemesi gerekmektedir. Ancak buralara konulan kitapların bilinçli ve özenli bir şekilde seçilmesi gerekliliği de göz ardı edilmemelidir. Kitaplıklarda roman, öykü gibi kitapların yanı sıra öğrencinin kendi kendine öğrenmesine de katkıda bulunan sözlük, ansiklopedi, antoloji ve değişik kaynaklar da bol miktarda yer almalıdır.

Çocuk kütüphaneleri ise zengin koleksiyonları, çekici ortamları ve yetişmiş personeli ile çocukları okumaya özendirir bir diğer etkidir.

Nitelikli çocuk yayınlarının yaygınlaşmasının en etkili yollarından birisi çocuk kütüphanelerinin şehrin her semtinde açılması ve nitelikli, kaliteli yayınlarla donanmış olmasıdır. *“Gelişmiş Batı ülkelerinde halk kütüphaneleri içinde yer alan çocuk kütüphaneleri okula giden çocuklara ilgi ve gereksinimlerine göre kitap, dergi, çizgi roman, kaset, CD ya da bilgisayar oyunu gibi seçenekler sunarken, okul öncesi çağı çocuğuna da resimli kitaplar yanında, masal/öykü saatleri, tiyatro/kukla gösterileri gibi farklı çalışmalar da sunmaktadır.”* (Tuncer, 2003: 39).

Çocuklara sunulan kitapların onların yaş düzeyine hitap etmesi de ayrı bir konudur ve kitaba yönelik tutumun geliştirilmesinde önemli bir yer tutar. *“Büyüme ve gelişme çağındaki olan çocukların yaşları, ilgileri, cinsiyeti, eğitim düzeyleri dikkate alınmadan, onlara sunulacak kitaplar istenmeyen sonuçlara yol açabilir.”* (Kıbrıs, 2002: 31). *“Özellikle ders kitapları, çocuk için bir zorunluluk olmamalı, onun istekle ulaşacağı, bilme merakını gidereceği, uygulama istencini yaratan bir kaynak olmalıdır.”* (Doyran, 2003: 37). Bu yüzden, özellikle, çocuğun dil ve anlam evrenine uygun olmayan, yapay ve çocuksu bir biçimin kullanıldığı kitaplar, ana dil sevgisinin ve bilincinin oluşumuna zarar verici, engelleyici bir etken olarak görülmelidir. Düzeye uygun olmayan metin ya da kitapların çocuğun Türkçe dersine olan tutumunu olumsuz bir şekilde etkileyeceği de ayrıca göz ardı edilmemelidir.

### 1.3. Okuduğunu Anlama ve Öz Yeterlik Algısı

Öz yeterlik inancı, Albert Bandura tarafından geliştirilen bir kavramdır. Bu kavram, insanların sahip oldukları becerileri etkin biçimde kullanabilmeleri için öncelikle ilgili alanda kendilerine güven duymaları gerektiğini savunan sosyal öğrenme kuramının anahtar kavramıdır (Pajares, 2002). *“En genel tanımıyla, öz yeterlik inancı, kişinin bir işi yapmak için gerekli becerilere sahip olduğu konusundaki inancıdır.”* (Bandura, 1994: 71). Bandura (1994)'ya göre, başarı için yalnızca gerekli becerilere sahip olmak yeterli değildir; başarı aynı zamanda bu becerilerin etkin şekilde ve güvenle kullanımını da gerektirmektedir. Pajares (2002) de kişinin herhangi bir işi yapabilecek beceriye sahip olmasına rağmen bunu yapabileceği konusunda özgüveni yoksa yapamama olasılığı olduğunu belirtmektedir. Öz yeterlik inancı, bireylerin olası durumlar ile başa çıkabilmek için gerekli eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine ilişkin yargılarıdır (Bandura, 1986). Bu yargıların bireylerin seçimlerini, etkinlikte bulunmalarını ve planlamalarını etkilediği düşünülmektedir. Bandura (1986), düşüncelerin davranışları etkilediğini kabul etmeyen bir kuramın karmaşık insan davranışlarını açıklamakta yetersiz kalacağını vurgulamaktadır.

Bandura (2006) bireyin kendi becerilerine ilişkin öz yeterlik algısının oluşmasında dört etkenin önemli rol oynadığını belirtmektedir.

Bunlar;

- *“Bireyin bir görevi tamamladıktan sonra yaşamış olduğu başarı ya da başarısızlık*
- *Bireyle aynı koşulda olan başka kişilerin verilen etkinlikte başarılı ya da başarısız sonuçlanan deneyimlerinin bireyin aynı etkinlikte başarılı ya da başarısız olabileceğine ilişkin yargısının oluşmasına etkisi*
- *Bireye başkaları tarafından, bir işi başaracağına ya da başaramayacağına ilişkin verilen ödüller*
- *Bireyin içinde bulunduğu psikolojik durum.”*

Bu etkenlerin farkında olmanın ve bireyin başarmaya yönelik algılarını güçlendirmenin, bireyin öz yeterlik algısının olumlu yönde gelişmesinde önemli katkılar sağlayacağı söylenebilir.

Bandura'ya göre, öz yeterlik inancı yüksek insanlar, düşük olanlara göre farklı davranış, düşünce ve duygular içinde olurlar. Yüksek öz yeterlik inancına sahip kişiler, başarısızlıklarını, gösterdikleri çabanın yetersiz oluşuna, öz yeterlik inancı düşük olanlarsa, başarısızlıklarını becerilerinin yetersizliğine bağlamaktadırlar (Collins, 1982; Aktaran: Pajares - Schunk, 2001).

Öz yeterlik algısı ile yüksek veya düşük başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu kabul gören bir yargıdır. Birçok araştırma bulgusu, yüksek başarıya sahip bireylerin her zaman sahip oldukları yeteneklerinden dolayı üstlenmiş

oldukları görevi başarıyla yapabileceklerine inandıklarını, ancak düşük başarılı insanlar da herhangi bir görevi başarıyla tamamlama konusunda kendilerinden yeterli bir biçimde emin olmadıklarını göstermiştir. Akademik becerilerine güvenen öğrenciler, sınavlarda yüksek not alırlar. Bunun tam tersi kendine güveni olmayan kişiler için de geçerlidir. Akademik konuda öz yeterlik inancı düşük olan öğrenciler daha düşük not alırlar.

Öğrencilerden göstermeleri beklenen akademik becerilerden biri de okuduğunu anlamadır. Okuduğunu anlama genelde okumanın özüdür. Okuduğunu anlamlandırabilen ve yorumlayabilen öğrencilerin okumaya ilişkin alışkanlıkları ve okuduğunu anlamaya dair kendilerine olan güvenleri, diğer bir deyişle; okuduğunu anlama öz yeterlik algıları da gelişmektedir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterlik algılarının düşük olmasında aşağıdaki faktörler etkilidir:

- Öğrencinin dil ve okuma hakkında bilgi yoksunluğunun olması,
- Okuduğunu anlamayı denetleme ve kontrol etme becerilerinin yetersiz olması
- Okuma sürecinde etkili yöntem ve tekniklerin kullanılmasındaki yetersizlik.

Okuduğunu anlama, okuma sürecinin hem özü hem de sonucu olarak kabul edilebilecek bir beceridir. Gerçekten de okuduğunu anlayabilen insanlar, hem okuma alışkanlığı kazanmakta, okumaktan zevk almakta hem de okudukça da öğrendiklerinin, anladıklarının miktarı ve kalitesi de artmaktadır. Bunun sonucunda da okuduğunu anlamaya ilişkin güven ve öz yeterlik duygusu da yükselmektedir.

#### 1.4. Zekâ

Yüzyıllardır merak edilen, sınırları çizilmeye çalışılan, üzerinde deneyler, araştırmalar yapılan zekâ kavramı soyut bir kavramdır. Zekâ yüzyıllarca hep merak edilen, çerçeveleri çizilmeye çalışılan, sorgulanan bir canlı özelliği haline gelmiştir. Bugüne kadar bilim adamları, araştırmacılar, bireylerin zihinsel yapılarına ve davranışlarına bakarak zekâ ile ilgili düşüncelerini ifade etmişlerdir. İfade edilen bu düşüncelere göre zekâ; bazen bir testin ölçtüğü bir puan, bazen topluma ayak uydurabilmek, kimi zaman da bir problemi çözebilmek olarak düşünülmüştür. Literatür incelendiğinde, zekâ üzerine çalışan bilim adamlarının zekâyı farklı farklı tanımladıkları görülmüştür. Aşağıda bu tanımlardan bazılarına örnekler verilmiştir (Toker-Kuzgun vd.1968; Koman, 2001):

Binet zekâyı; *“iyi akıl yürütme, iyi hüküm verme ve kendi kendini eleştirme kapasitesi”*, Terman; *“kavram oluşturma ve bunların önemlerini belirleyebilme yeteneği”*, Pintner; *“bireylerin göreceli olarak yeni durumlara ve koşullara*

*ra uyum gösterme becerisi”, Thorndike; “gerçek ya da doğru cephesinden bakarak uygun ve gerekli cevapları bulma gücü”, Thurstone; “içgüdüsel davranışları dizginlemek, farklı karşılıkların olabileceğine ilişkin esnek bir hayal gücü geliştirme ve elden geçirilmiş içgüdüsel davranışları elle tutulur davranışlar haline dönüştürme kapasitesi”, Piaget; “fiziksel ve sosyal çevreye uyum sağlama mada kullanılan kavrayışa dayalı yapılandırmanın üstün nitelikli düzenleme ya da dengeleme biçimlerini ifade eden cins bir terim”, Sternberg; “bilgi işleme sürecini otomatik hale getirmek ve yeni durumlara bir cevap niteliğinde bağlamsal açıdan en uygun davranışları sergilemeye dönük zihinsel kapasite”, Erkuş (1999), “herhangi bir çevresel bağlamı seçme, biçimlendirme ve uyum için gerekli olan zihinsel yetenekler, Gardner ise (2004: XI), “bir ya da birden fazla kültürel çerçeve içinde değerlendirilen bir sorun çözme veya ürün yaratma becerisi” olarak tanımlamıştır.*

Bakış açılarındaki bu farklılığa rağmen uzmanların zekâ tanımlarında karşılaşılan iki ortak tema; deneyimler aracılığıyla öğrenme kapasitesi ve kişinin çevresine uyum sağlama becerisidir (Koman, 2001).

### 1.5. 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 Üniversitesi’nde “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, 1999). 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 değişemez savları egemendir. Howard Gardner’ın ortaya koyduğu bu teoriyle, o zamana kadar gelen, zekâ ile ilgili teoriler yıkılmıştır.

Bu çalışmalar sonucu insan beyninin farklı bölümlerden oluştuğu ve her bir bölümün özel işlevlere sahip olduğu gerçeği ortaya çıkmıştır. Çoklu Zekâ Teorisini Howard Gardner, yedi farklı zekâ kavramını ortaya atmıştır. 1995 yılında doğa zekâsı, 8. zekâ olarak kabul edildi ve üzerinde çalışmalar sürdü-



rılmektedir. Son yıllarda “varoluşçu zekâ” da yeni bir zekâ türü olarak ön plana çıkmaktadır. Gardner, birden fazla zekâ olduğunu, her bir zekânın, kişinin yetiştirilme şekline bağlı olarak geliştirilebileceğini ve zekânın sabit olmadığını savunmuştur. Gardner, geleneksel zekâ anlayışını eleştirerek, zekânın tek ya da birkaç faktörle açıklanamayacak kadar çok sayıda yetenekleri kapsadığını ortaya koymaya çalışmış ve bunlara “zekâ alanları” demiştir. Her birey sahip olduğu zekâ alanlarıyla, birlikte farklı öğrenme, problem çözme ve iletişim kurma yöntemine sahiptir. Gardner çalışmaları sonucunda zekâyı yeniden tanımlamıştır. “Zekâ, değişen dünyada yaşamak ve değişimlere uyum sağlamak amacıyla her insanda kendine özgü bulunan yetenekler ve beceriler bütünüdür” (Gardner, 1991: 11).

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 yapıları keşfetme yeteneğidir.” Görüldüğü gibi Gardner’ın teorisi ile zekâ anlayışı tamamen değişmiştir. Geleneksel zekâ anlayışında yer alan ölçütlere yeni zekâ anlayışında rastlanmamaktadır.

Gardner (1993) 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.

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 yararlanamıyor.

Gardner'in teorisyle kültürel değerler de işin içine giriyor. Çünkü Gardner zekâyı, problem çözmenin yanında, en az bir kültürde kabul gören, değerli sayılan bir ürün ortaya koyabilme olarak da tanımlıyor.

## 2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

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

Geleneksel yapıdaki eğitim sistemleri, sözel ve sayısal alanlarda çok iyi gelişmiş öğrencilerin sahip oldukları diğer yeteneklerini görmezden gelerek, küçümseyerek veya yok sayarak bu öğrencileri kolaylıkla " *öğrenme özürü*," " *zekâ özürü*" veya " *yavaş öğrenen*" gibi olumsuz sıfatlarla etkileyebilmektedir. Diğer taraftan, çoklu zekâ teorisi ise, bütün çocukların sahip oldukları doğal ve gizil güçleri, potansiyelleri ve yetenekleri bulmayı ve onları geliştirmeyi vurgulayan bir eğitim felsefesi ortaya atmaktadır. Bu yönüyle bu teori, çocukların sahip oldukları iç yetileri, ilgileri ve istidatları hakkında anlayış geliştirmek ve tartışmak için eğitimcilere ortak bir dil sunmaktadır.

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 vd.,2000: 55). "Okuduğunu anlama becerisi, okuyucunun yazılı dildeki sembolleri 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 okuma alışkanlıklarına olumlu katkı sağlanması ve öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin öz yeterlik algılarının 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.

Çoklu zekâ kuramına dayalı etkinliklerle öğrencilerin hem okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarında hem de okuduğunu anlama öz yeterlik inançlarında olumlu gelişmelerin gerçekleşmesi beklenir.

Türkçe dersinin amaçlarının gerçekleştirilmesinde öğrencilerin okumaya yönelik tutumları önemli bir rol oynar. Öğrencinin okuma alışkanlığını kazanması onun sonraki yıllarında hem okul hayatını hem gerçek dünyadaki hayatını olumlu yönde etkileyecektir. Bu nedenle çoklu zekâ kuramına dayalı öğretim uygulamalarının öğrencilerin okuma ve anlama düzeylerini yükseltmesi amaçlanmaktadır.

Bu araştırma ile ilköğretim 7. sınıf Türkçe dersi öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim Etkinliklerinin öğrencilerin öyküleyici, betimleyici ve şiirsel metinlere ilişkin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarına ve okuduğunu anlama öz yeterlik algılarına etkisini ortaya koyma amaçlanmaktadır.

### 3. ARAŞTIRMANIN METODU

Bu çalışmada 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 çalışmada 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).

Bu araştırmanın problem cümlesi “Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim Etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarına ve okuduğunu anlama öz yeterlik algılarına etkisini nedir?” Bu problem cümlesi altında, deney ve kontrol gruplarına uygulanan okuma alışkanlığı tutum ölçeği ve okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ölçeklerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır.

Ayrıca deney grubu ile kontrol grubunun okuma tutum erişileri ve okuduğunu anlama öz yeterlik algısı erişileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmaya çalışılmıştır.

Nicel verilerden alınan bulguları desteklemek amacıyla da öğretmen ve öğrenci görüşlerinden yararlanılmıştır.

Bu araştırma; 2009- 2010 ikinci öğretim yarı yılı ile, Siirt ilinde MEB’e bağlı Sancaklar İlköğretim Okulu’nun 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, Okuduğunu Anlamaya İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği’nden elde edilen verilerle, Okuma Alışkanlığı Tutum Ölçeği’nden elde edilen veriler ile, sürece yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerinin saptanması için oluşturulacak görüşme formlarından elde edilecek veriler ile sınırlandırılmıştır.

DeneySEL 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 1.** 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.

Araştırmada hem nicel hem de nitel veriler toplanmıştır. Nicel veriler deney ve kontrol grubunda kullanılmış olan okuduğunu anlamaya ilişkin öz yeterlik algısı ölçeği ve okuma alışkanlığı tutum ölçeğinden elde edilmiştir. Nitel veriler ise, deney grubu öğretmeni ve öğrencileriyle yapılan görüşmelerden yararlanılarak toplanılmıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin çoklu zekâ kuramıyla desteklenmiş ders etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin öz yeterlik algılarını ne derece etkilediğini belirlemek amacıyla daha önceden Epçaçan (2008) tarafından geliştirilen ve cronbach alpha güvenilirlik katsayısı 0.88 olarak saptanan *“Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği”*nden yararlanılmıştır. Bu ölçekte 27 soru maddesi yer almıştır. Ölçek maddeleri; *“Hiç Emin Değilim”*, *“Çok Az Eminim”*, *“Biraz Eminim”*, *“Oldukça Eminim”*, *“Tamamen Eminim”* beşli likert tipinde düzenlenmiştir. Ölçeğin hem deney hem de kontrol grubunda yapılan ön testinde yapılan güvenilirlik analizinde cronbach alpha güvenilirlik katsayısı 0.92 olarak saptanmıştır. Ölçeğin son testinin cronbach alpha güvenilirlik katsayısı ise, 0.82 olarak belirlenmiştir. Hem öntest hem de son testte elde edilen bulgular, ölçeğin güvenilirlik ve hatalardan arınlık düzeyi bakımından istenen bir yeterlilikte olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin deneysel çalışma öncesi ve sonrası okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarını belirlemek için tutum ölçeğinden yararlanılmıştır. Gömleksiz (2004) tarafından geliştirilen ve cronbach alpha güvenilirlik katsayısı 0.88 olarak saptanan *“Okuma Alışkanlığı Tutum Ölçeği”* kullanılmıştır. Ölçekteki seçenekler *“Kesinlikle Katılıyorum, Katılıyorum, Kısmen Katılıyorum, Katılmıyorum ve Hiç Katılmıyorum”* biçiminde sıralanmıştır.

Denel işlemler süresince deney grubunda uygulanan Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim Etkinliklerinin gerçekleştirici öğretim etkinliklerinin öğrencilerin okuma alışkanlığı ilişkin tutumları ile okuduğunu anlama öz yeterlik algıları 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 okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları ve okuduğunu anlamaya ilişkin öz

yeterlik algıları üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla görüşme formları oluşturulmuştur. Görüşme formunda, öğrencilerden ve öğretmenlerden yapılan denel okuma alışkanlıkları ve okuduğunu anlamaya ilişkin öz yeterlik algıları 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.

Araştırmanın alt problemlerine uygun olarak hem nicel hem de nitel veriler üzerinde çözümlenmeye dönük olarak okuma alışkanlığı ölçeği ve okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ölçeği ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılık derecesini belirlemek için bağımlı gruplar t testine başvurulmuştur. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin okuma alışkanlığı tutum erişisi ve okuduğunu anlama öz yeterlik algısı erişisi 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 görülen 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 çalışmada da deney grubunda işe koşulan etkinliklerin öğrencilerin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları ve okuduğunu anlama öz yeterlik algılarına etkisi araştırılmıştır. Birer bağımlı değişken olarak kabul edilen bu bilişsel ve duyuşsal öğrenme alanları ölçüt alınarak görüşme verileri betimsel analiz yoluyla irdelenmiştir.

## **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 okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarına, okuduğunu anlama öz yeterlik algılarına 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, iki alt başlık altında; İlköğretimde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim Etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin;

a. *Okuma alışkanlığı tutum ölçeği ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark vardır.*

b. *Okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ölçeği ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark vardı, şeklinde belirtilmiştir.*

Bu denenceyi test etmek için deney grubu öğrencilerinin okuma alışkanlığı tutum ölçeği ve okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları bağımlı gruplar t testiyle analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular aşağıda verilmiş olan tablolarla belirtilmiştir:

**Tablo 2.** Deney Grubu Okuma Alışkanlığı Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Bağımlı Gruplar t Testi Bulguları

	N	X	Ss	T	Sd	p
Ön test	26	53,4231	21,64287	6,230	25	0.00
Son test	26	84,1538	10,70959			

Tabloda görüldüğü üzere, deney grubu öğrencilerinin okuma alışkanlığı tutum ölçeğinden 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.

**Tablo 3.** Deney Grubu Okuduğunu Anlama Öz Yeterli Algısı Ölçeği Ön Test ve Son Test Bağımlı Gruplar t Testi Bulguları

	N	X	Ss	T	Sd	p
Ön test	26	90,7308	10,66042	6,674	25	0.00
Son test	26	111,2692	9,82469			

Tabloda görüldüğü üzere, deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ölçeğinden 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 her iki tabloda verilmiş olan bulgulardan hareketle deney grubunda uygulanan İlköğretimde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim Etkinliklerinin öğrencilerin hem okuma alışkanlığına karşı olumlu tutum ve ilgi kazanmada hem de okuduğunu anlamaya ilişkin öz yeterlik algısının güçlenmesinde önemli ölçüde etkili olduğu söylenebilir.

#### 4.2. İkinci Deneye İlişkin Bulgular ve Yorum

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

a. *Okuma alışkanlığı tutum ölçeği ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark vardır.*

b. *Okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ölçeği ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark vardır.* şeklinde belirtilmiştir. Bu denenceyi test etmek için deney grubu öğrencilerinin okuma alışkanlığı tutum ölçeği ve okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları bağımlı gruplar t testiyle analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular aşağıda verilmiş olan tablolara belirtilmiştir:

**Tablo 4.** Kontrol Grubu Okuma Alışkanlığı Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Bağımlı Gruplar t Testi Bulguları

	N	X	Ss	T	Sd	p
Ön test	26	104,2692	13,46865	1,504	25	0,14
Son test	26	108,6154	7,21153			

Tabloda görüldüğü üzere, kontrol grubu öğrencilerinin okuma alışkanlığı tutum ölçeğinden aldıkları ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık ( $p:0.14<0.05$ ) bulunamamıştır.

**Tablo 5.** Kontrol Grubu Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Ön Test ve Son Test Bağımlı Gruplar t Testi Bulguları

	N	X	Ss	T	Sd	p
Ön test	28	115,6538	13,87643	,926	25	0,36
Son test	28	112,8462	10,09829			



Tabloda görüldüğü üzere, kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ölçeğinden aldıkları ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık ( $p:0.36<0.05$ ) bulunamamıştır.

#### 4.3. Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü denencesi, “İlköğretimde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim Etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutum erişileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.” şeklinde verilmiştir. 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 6.** Deney Grubu ile Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Tutum Ölçeği Erişi Puanları Ortalamalarının Bağımsız Gruplar t Testi Bulguları

GRUPLAR	N	$\bar{X}$	Ss	T	Sd	p*
Deney	26	30,7308	25,15163	4,615	50	,000
Kontrol	26	4,3462	14,73755			

Analiz sonucunda, okuma alışkanlığı tutum ölçeği erişi puanları ortalamaları bakımından, yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda deney grubu lehine istatistiksel açıdan 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $t=-4.61$ ;  $p=0,000<0,05$ ).

Analiz sonuçlarına göre İlköğretimde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim Uygulamalarının öğrencilerin okuma alışkanlığı tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

İlköğretimde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim Etkinliklerinin öğrencilerin okuma alışkanlığı tutumları ve derse karşı olan ilgilerinin olumlu yönde geliştiği yazılı görüşme yoluyla da saptanarak nicel verilerden elde edilen bulgular betimsel analiz yoluyla irdelenerek desteklenmeye çalışılmıştır. Aşağıda deney grubunda işlenen ders etkinliklerinin öğrencilerin okuma alışkanlığına sağladığı olumlu etkiye ilişkin görüşlerine yer verilmiştir:

“... Birçok kitap okuduk, okuma çadırlarına gittik sınıfça, çok güzeldi”  
Ö.1.

“... Kısa sürede pek çok kitap okuduk...” Ö.4.

“...bizim bu sene Türkçe derslerimiz çok güzel geçti. Çok eğlenceli geçti... Türkçe dersini artık daha çok seviyorum. Cahit hocam sayesinde her hafta bir

kitap bitirdim. Bu bende bir alışkanlık oldu. Artık kitap okumadan duramıyorum...” Ö.5.

“...Çok güzel geçti derslerimiz. Diğer derslerde yaramazlık yapan arkadaşlarımız bile derslere katılıyor, parmak kaldırıyor, tahtaya kalkıp konuyu anlatıyordu. Bütün sınıf bundan memnundu...” Ö.6.

“...Öğretmenimiz konuları anlayamayan öğrencileri alıp onlara tek tek dersleri anlattı. Daha önce kimse öyle yapmamıştı. Bu hepimizin hoşuna gidiyordu. Keşke bütün dersler böyle işlense...” Ö.7.

Deney grubu sınıf öğretmeni de yapılan deneysel çalışmaların öğrencilerinin hem okuma alışkanlığı kazanmalarında hem derse ve okumaya karşı olan tutumların gelişmesinde etkili olduğunu, öğrencilerin dersten zevk almasını sağladığını, öğrencilerinin eskiye göre daha çok kitap okumaya başladıklarını belirtmiştir. Ayrıca kitap okuma formlarının öğrencilerin kitap okumaya biraz daha ciddiyetle yaklaşmalarını sağladığını belirtmiştir:

“...Çoklu Zekâ etkinlikleriyle, öğrencilerin Türkçe dersine karşı olan ilgileri ve katılımları arttı... Yapılan çalışmalara bütün öğrencilerin büyük bir zevkle katıldığını gözlemlerdim... Kitap okuma formları öğrencilerin kitapları daha ciddi bir şekilde okumasını sağladı. Her öğrenci okuduğu kitaba ilişkin görüşlerini forma doldurmakta istekliydi...” Deney Sınıfı Öğretmeni

#### 4.4. Beşinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci denencesi, “İlköğretimde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim Etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama öz yeterlik algısı erişileri 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 7.** Deney Grubu ile Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Erişi Puanları Ortalamalarının Bağımsız Gruplar t Testi Bulguları

GRUPLAR	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p*
Deney	26	20,5385	15,69262	5,404	50	,000
Kontrol	26	-2,8077	15,45838			

Analiz sonucunda, okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ölçeği erişim puanları ortalamaları bakımından, yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda deney grubu lehine istatistiksel açıdan 0, 05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $t=-5,40$ ;  $p=0,000<0,05$ ).

Analiz sonuçlarına göre ilköğretimde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim Etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterlik algıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinden alınan yazılı görüşme formundan elde edilen veriler de bu bulguyu destekler niteliktedir. Nitekim öğrencilerin ifadelerinden, çoklu zekâ kuramına dayalı etkinliklerin, onlara okuduğunu anlama ve konuları öğrenme noktasında öz güven kazandırdığını çıkarsamak mümkündür. Aşağıda bu savı destekleyecek öğrenci görüşlerine yer verilmiştir:

*"... Metni parçalara bölüp, farklı açılardan metni yorumluyorduk. Bu da düşünme kapasitemizi genişletiyor ve bize konuşma yeteneğimizi geliştirme fırsatı sağlıyordu... Bu etkinlikleri yaptıktan sonra paragrafları daha hızlı ve daha iyi bir şekilde anlayıp yorumlayabiliyordum..."* Ö.1.

*"...Cahit hocam sayesinde her hafta bir kitap bitirdim. Bu bende bir alışkanlık oldu. Artık kitap okumadan duramıyorum. Çıkardığımız kitap özetleri sayesinde anlama yeteneğim de çok gelişti..."* Ö.5.

*"...Okumayı daha çok seviyorum. Bu etkinlikleri yaptıktan sonra yazıları daha hızlı ve daha iyi anlayabiliyorum. Tahtaya çıkıp yaptığımız özetler sayesinde sınıfın karşısında konuşma güvenim oluştu. Öğretmenimiz hepimize derste söz hakkı veriyordu. Çok güzel geçti derslerimiz..."* Ö. 6.

Deney grubu sınıf öğretmeni çoklu zekâ destekli ders etkinliklerinin öğrencilerinin hem Türkçe dersinde kendilerini yeterli hissetmelerinde hem de okuduğunu anlamaya ilişkin öz yeterlik algılarının gelişmesinde oldukça etkili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerinin sınıf içindeki sosyal etkileşimlerinin ve birlikte çalışma isteklerinin artmasında da etkili olduğunu ifade etmiştir:

*"...Öğrenciler okuduğunu anlamada kendilerini daha yeterli görmeye başladılar. Öğrenciler sosyal ilişkilerde daha rahat davranmaya başladılar. Öğrencilerin kendilerine olan güvenleri arttı..."*

*"... Öğrencilerin sosyal becerileri arttı. Birlikte gruplar halinde çalışma becerileri arttı. Sosyal ilişkilerde daha rahat davranmaya başladılar..."* Deney Sınıfı Öğretmeni.

Hem araştırmanın nicel bulgularından, hem öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayalı nitel bulgulardan hareketle, çoklu zekâ kuramına dayalı uygulamalarla desteklenmiş öğretimin öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin tutumları ile okuduğunu anlama öz yeterlilik algılarının olumlu yönde geliştirilmesinde oldukça etkili olduğu söylenebilir.

Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim Uygulamalarının öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin tutum ile okuduğunu anlama öz yeterlilik algılarının olumlu yönde geliştirilmesine ilişkin olarak; hem araştırmanın nicel bulgularının, hem öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayalı nitel bulguların örtüştüğü tespit edilmiştir.

## SONUÇLAR VE ÖNERİLER

### 4.5. Sonuçlar

Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim Etkinliklerinin İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutum ve ilgisi ile okuduğunu anlama öz yeterlik algı düzeylerine etkisinin incelendiği bu araştırmadan elde edilen sonuçlar; bulgular ışığında ve denenceler ölçüt alınarak aşağıda belirtilmiştir:

Deney grubu öğrencilerinin okuma alışkanlığı tutum ölçeği ve okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ölçeğinden aldıkları ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında son test puan ortalamaları lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Diğer taraftan kontrol grubu öğrencilerinin okuma alışkanlığı tutum ölçeği ve okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ölçeğinden aldıkları ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin hem okuma alışkanlığı tutum ölçeği, hem de okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ölçeği erişim puanlarının karşılaştırılmasında deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgudan hareketle, deney gruplarında işe koşulan çoklu zekâ kuramına dayalı etkinliklerin öğrencilerin hem okuma alışkanlıklarının hem de okuduğunu anlama öz yeterlik algılarının kontrol grubunda işe koşulan etkinliklerden daha etkili olduğu söylenebilir.

Bu sonuçtan hareketle, çoklu zekâ kuramının öğrencilerin okuduğu anlama becerilerinin yanında, okumaya karşı olumlu tutum ve alışkanlık kazanmalarında ve okuduğunu anlamada kendilerini yeterli hissetmelerinde önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

Deney grubu öğrencileri ve öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, nicel bulguları destekleyecek nitelikte çıkmıştır. Buna göre deney grubu öğrencileri ile öğretmenleri çoklu zekâ kuramına dayalı etkinliklerinin öğrencilerin hem okumaya karşı olumlu tutum ve alışkanlık kazanmalarında hem de okuduğunu anlamaya ilişkin öz yeterlik algılarının ve güven duygularının güçlenmesinde ve akademik başarılarının artmasında olumlu etkilere sahip olduğu düşüncesindedirler.

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.

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 derslere karşı olan ilgi ve tutumlarına, derslerdeki erişimlerine ve öğrenmelerindeki kalıcılığa ilişkin çalışmalardan bazılarında ve bunların sonuçlarına yer verilmiştir:

Yanpar (2001)'in yapmış olduğu araştırmada 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde Çoklu Zekâ Kuramı'na dayalı etkinlik düzenlenmiş ve öğrencilerin yüzde sekseni bu üniteadaki etkinliklerin çok hoşuna gittiğini ve kullanılan materyallerin çok farklı olduğunu belirtmişlerdir.

Korkmaz (2001), tarafından yapılan araştırmanın sonucunda, Çoklu Zekâ Kuramı tabanlı etkin öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin derse zevkle katıldıkları, öğrencilerin değişik zekâ alanlarına yönelik becerilerini ortaya çıkardıkları gözlenmiştir. Deney grubundaki öğrenciler, kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı ve tutumları daha olumlu çıkmıştır.

Bümen (2001), yaptığı araştırmada Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinin öğretimde gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş çoklu zekâ uygulamalarının, bilişsel öğrenmelerle ilgili davranışları gerçekleştirmesinin yanı sıra, duyuşsal özellikleri kazandırmada da etkisi olduğu saptanmıştır.

Demirel ve arkadaşları (1998) tarafından 1997–1998 öğretim yılında Ankara Özel Tevfik Fikret İlköğretim Okulu 4. sınıfına devam eden öğrenciler üzerinde Sosyal Bilgiler dersinde Çoklu Zekâ Kuramı'nın ilköğretim düzeyindeki etkililiği araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, çoklu zekâ uygulamaları konusunda öğrenciler, uygulanan etkinliklerin daha önce uygulanan etkinliklerden farklı olduğunu, bu etkinlikler ile materyalleri çok eğlenceli bulduklarını belirtmişlerdir.

Temur (2001)'un yaptığı araştırmada “*zamanlar*” ünitesinin verilmesi Çoklu Zekâ Kuramı'na göre düzenlenerek, farklı bir bakış açısı getirilmeye çalış-

şılmıştır. Araştırmanın sonunda, öğrenciler derslerin nasıl başlayıp, nasıl bittiğini anlayamadıklarını ve kullanılan ders araç gereçleriyle konuları iyi anladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen ve öğrencilerin görüşleri, araştırma sonuçlarıyla uyumludur.

Gözütok (2001), "*Başkent Üniversitesi Koleji Ayşe Abla Okullarında Çoklu Zekâ Uygulaması*" adlı projesinde betimsel ve deneysel bir pilot çalışması yürütmüştür. Çoklu zekâyâ uygun hazırlanan günlük planların uygulanış, sonucunda öğretmenlerin dersleri hem zevkle işledikleri hem de sınıf yönetimi konusunda sıkıntı çekmedikleri belirlenmiştir.

Kaya (2002), tarafından yapılan deneysel desenli çalışma sonucunda, Çoklu Zekâ Kuramı'na dayalı öğretim etkinliklerin öğrencilerin başarıları, öğrendikleri bilgilerin kalıcılığına, fenne olan tutum ve bilimi öğrenme yollarını algılamalarına anlamlı bir katkı sağladığı görülmüştür.

Uzunöz (2008) tarafından ortaöğretim 9. sınıf Coğrafya dersinde Çoklu Zekâ Kuramı destekli öğretimin öğrencilerin başarı, tutum ve kalıcılığı üzerine olan etkisinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, Coğrafya I dersi "*Atmosfer ve iklim*" ünitesi öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarının öğrencilerin başarıları, derse yönelik tutumları, başarılarının kalıcılığı açısından etkili olduğu görülmüştür.

Susar (2006), Türkçe dersinde çoklu Zekâ kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin erişimi, tutum, öğrenme stratejileri ve çoklu Zekâ alanları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmada okumaya yönelik tutumun gelişmesinde, çoklu Zekâ kuramına dayalı öğrenme yöntemi, çoklu Zekâ kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yöntemi, işbirlikli öğrenme yöntemi ve 2005 -2006 Türkçe dersi öğretim programıyla yapılan öğrenmeye göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

McMahon ve diğerleri (2004), çoklu zekâ ve okuma başarısına yönelik bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Mantıksal-matematiksel zekâ okuma anlayışıyla ilgili olan tek zekâ türü olarak bulunmuştur. Sözel-dilsel zekâ ve mantıksal-matematiksel zekâ arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmüştür.

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 çalışmada kontrol grubundaki öğrenciler okuduğunu anlamada daha iyi çıkarken deney grubundaki öğrenciler dilin bütün araçlarını kullanmada daha yüksek puanlar almışlardır.

Çırakoğlu (2003), ilköğretim beşinci sınıf Fen Bilgisi dersinin "Ses" ünitesinin öğretiminde, Çoklu Zekâ Kuramı'nın uygulandığı grup ile geleneksel yön-

temin uygulandığı grubun erişileri arasındaki farkı araştırmıştır. Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarının bilgi düzeyi davranışları ile uygulama düzeyi davranışlarının kazandırılmasında daha etkili olduğunu belirtmiştir.

Sivri (2007)'nin, yaptığı araştırmada, Çoklu Zekâ Kuramı'nın 10.sınıf öğrencilerinin Tekstil Teknolojisi dersinde başarılarına anlamlı bir katkı sağladığı tespit edilmiştir. Sınıf içi gözlemlerde deney grubu öğrencilerinin, derse daha fazla ilgi gösterdikleri de saptanmıştır.

Alaz (2007), Çoklu Zekâ Kuramı'nın Coğrafya Eğitimi ve öğretiminde uygulanabilirliğini tespit etmek ve öğrencilerin coğrafya dersine yönelik olan tutum ve davranışlarını olumlu yönde geliştirebilmelerinde bu kuramın etkisini gösterebilmek amacıyla yaptığı araştırma sonucunda, 9. sınıflarda "*Dış Kuvvetler*" konusunda, başarı testi ve tutum ölçeğinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık elde edilmiştir.

Köksal (2006), kavram öğretimi ve Çoklu Zekâ Kuramı adlı çalışmasında, kavram yanılgılarının 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.

Kayran (2007), çoklu zekâ kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde, öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarıları ve derse ilişkin tutumları üzerindeki etkisine ilişkin araştırma sonucunda başarı testi ve tutum ölçeği son test puanları açısından deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Aynı araştırmada, öğrencilerle yapılan görüşmelerde, öğrenciler, çoklu zekâ destekli kubaşık öğrenme yöntemi sayesinde, Türkçe derslerini daha çok sevdiklerini, 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.

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.

Susar (2006), Türkçe dersinde çoklu Zekâ kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin erişisi, 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 yön-

teminin, 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.

#### **4.6. Öneriler**

İlköğretimde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim Uygulamalarının öğrencilerin okuma alışkanlığı, tutumu ve okuduğunu anlama öz yeterlik algılarına ilişkin etkisinin araştırıldığı bu çalışmada yukarıda belirtilmiş olan sonuçlardan hareketle sunulacak öneriler iki alt başlık altında verilebilir:

##### **4.6.1. Araştırma Bulgularına İlişkin Öneriler**

1. Türkçe derslerinde öğrencilerin okuduma alışkanlığına ilişkin tutumu ve okuduğunu anlama öz yeterlik algısını geliştirici 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. Derste izlenen çoklu zekâ destekli ders etkinliklerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterlik algılarının şekillenmesinde önemli bir etkiye sahip olduğu gerçeği unutulmamalı.
5. Öğrencilerde kitap okuma alışkanlığı ve sevgisini geliştirmek için öğrencilerin kitap okumaları düzenli olarak takip edilmeli. Bunun için Türkçe öğretmenleri kitap takip formu veya çizelgelerini hazırlamalı, öğrencilerden okudukları kitaplara ilişkin yazılı veya sözlü özet istemeli, örnek öğrenciler teşvik edici olarak ödüllendirilmeli.

##### **5.2.2. Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler**

1. İlköğretimde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim Uygulamalarının etkililiğine ilişkin olarak 6. ve 8. sınıflarda öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal 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 hizmet içi eğitim seminerleri verilebilir.

#### KAYNAKÇA

- AKYOL, H. (2005). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*, PegemA Yay: Ankara.
- ALAZ, A. (2007) *Coğrafya Öğretiminde Çoklu Zekâ Uygulamaları*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ALPÖGE, G. (2003). "Çocuk Edebiyatının Çocuk Gelişimine Katkısı" *Çocuk Çocuk Dergisi*. 24, 32-33
- BANDURA, A. (1986). *Social Foundations Of Thought And Action: A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall.
- BANDURA, A. (1994). *Self-efficacy Encyclopedia of Human Behaviour* (Ed. V.S. Ramachaudran), Academic Press : New York.
- BANDURA, A. (2006). *Adolescent Development from an Agentic Perspective Adolescence and Education*. Volume V. (Editör: Frank Pajares ve Tim Urdan), Published by Information Age Publishing: Greenwich.
- BİRCAN, İ., TEKİN M. (1989). "Türkiye'de Okuma Alışkanlığının Azalması Sorunu ve Çözüm Yolları" *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22 (1) 393-410.
- BÜMEN, N. (2001). *Gözden Geçirme Stratejisi ile Desteklenmiş Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarının Erişi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- ÇIRAKOĞLU, M. (2003). *İlköğretimin Birinci Kademesinde Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarını Erişiyeye Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İzmir.
- DEMİREL, Ö vd. (1998). "İlköğretimde Çoklu Zekâ Kuramının Uygulanması", *Selçuk Üniversitesi, VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Cilt: 1, 531-546 Konya.
- DOYRAN, Y. (2003). "Ders Kitaplarının Tasarım ve Resimleme Sorunları" *Çocuk Çocuk Dergisi*, Sayı: 24, Kök Yayıncılık: Ankara.
- EPÇAÇAN, C. (2008). *Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenme Ürünlerine Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- ERKUŞ, A. (1999). "Zekâ Konusundaki Son Gelişmeler-1: Yaşam Boyu Öğrenme ve Başarıda Zekânın Rolü". *Türk Psikoloji Bülteni*. 12, 42-45.

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*, Basic Books Published: New York.

GARDNER, H. (1993). *Multiple Intelligences- The Theory In Practise*, Basic Books Published: New York.

GARDNER, H. (1999) *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21. Centruy*, Basic Books Published: New York.

GARDNER, H., (2004). *Zihin Çerçevesleri: Çoklu Zekâ Kuramı*. (Çev.: Ebru Kılıç) Alfa Yayınları: İstanbul.

GÖMLEKSİZ, M.N. (2004). "Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Bir Tutum Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenilirliği". *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 14(2) 185-195.

GÖZÜTOK, D. (2001). *Başkent Üniversitesi Kolej Ayşe Abla Okullarında Çoklu Zekâ Kuramı Uygulaması*, Siyasal Yayıncılık: Ankara.

GÜNEŞ, Firdevs. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*, Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.

KAPTAN, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.

KARASAR, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.

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: Ankara.

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), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.

KIBRIS, İ. (2002). *Uygulamalı Çocuk Edebiyatı*, Eylül Yayınevi: Ankara.

KOMAN, E. (2001). "Zekâ Ne Değildir?", *Çocuk Çocuk Dergisi*, Sayı: 71.

KORKMAZ, H. (2001). "Çoklu Zekâ Kuramı Tabanlı Etkin Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci Başarısına ve Tutumuna Etkisi", *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 26(122), 71-78.

KÖKSAL, S.M. (2006). "Kavram Öğretimi ve Çoklu Zekâ Teorisi", *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Ekim Cilt:14, No:2, sayfa: 473-480.

LERNER, Janet W. (2000). *Learning Disabilities Theories Diagnonsis And Teaching Strategies*. Houghton Mifflin Company: New York.

MCMAHON, et al. (2004). "Multiple Intelligences and Reading Achievement: An Examination of the Teele Inventory of Multiple Intelligences", *The Journal of Experimental Education*, 73 (1), 41-52.

MİLLER, Wilma H. (1972). *The First R Elementary Reading Today*, Holt Rinehart And Winston Inc: New York.

PAJARES, F. (2002). "Overview of Social Cognitive Theory and of Self Efficacy", <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>.

PAJARES, F., SHUNK, D.H. (2001) "Self-Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self-Concept and School Achievement". *Perception* (Ed. R. Riding ve S. Rayner). Ablex Publishing: Londra.

ROSE, D.S. et al. (2000),. "Imagery Based Learning: Improved Elementary Students Reading Comprehension With Drama Techniques" *The Journal Of Educational Research*, 94, 1.

SARIHAN, Z. (2003). "Öğrencilere Kitap Okutmak İçin Masrafsız Bir Proje: Okullarda Her Ay Bir Kitap." *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 31.

SEVER, S. (2003). "Çocuğun Gelişim Sürecini Bütünleyen Bir Araç, Edebiyat" *Çoluk Çocuk Dergisi*. 24, 29.

SİVRİ, S. (2007). *Tekstil Teknolojisi Dersinde Çoklu Zekâ Kuramı İle Düz Anlatım Yönteminin Uygulanması Ve Öğrenci Başarısına Etkilerinin Araştırılması*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

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), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.

TEMUR, Ö.D. (2001). *Çoklu Zekâ Kuramına Göre Hazırlanan Öğretim Etkinliklerinin 4. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Erişilerine Ve Öğrenilen Bilgilerin Kalıcılığına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

TİLBE, S. (2006). *Çoklu Zekâ Kuramına Göre Hazırlanan Türkçe Öğretiminin Öğrenci Erişisine Ve Kalıcılığa Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

TOKER, F.; KUZGUN, Y.; vd. (1968). *Zekâ Kuramları*, Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Dairesi Araştırma Değerlendirme Bürosu: Ankara.

TUNCER, N. (2003). "Çocuk Kütüphaneleri ve Okuma Alışkanlığı". *Çoluk Çocuk Dergisi*, Sayı: 24, 39.

UZUNÖZ, A. (2008). *Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf Coğrafya Dersinde Çoklu Zekâ Destekli Öğretimin, Öğrenci Başarısı Tutumu Ve Kalıcılığa Etkisi*,

(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

ÜNALAN, Ş. (2001). *Türkçe Öğretimi*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.

YANPAR, Ş. (2001). "İlköğretim Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Çoklu Zekâ Kuramı Etkinlikleri ve Çoklu Materyal Kullanmanın Öğrenciler üzerindeki Çeşitli Etkileri". *Ankara Çağdaş Eğitim Dergisi*.

YILDIRIM, A., ŞİMŞEK, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Teknikleri*. Seçkin Yayınları: Ankara.