

## ÇOKLU ZEKÂ KURAMI DESTEKLİ DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ

Salih Kürşad DOLUNAY\*  
Ömer SAVAŞ\*\*

### ÖZET

Ana dili eğitiminde dil bilgisi öğretiminin nasıl olması gerektiği ile ilgili farklı görüşler mevcuttur. Günümüzde daha çok kabul edilen görüşe göre dil bilgisi öğretiminin asıl hedefi, öğrencilerin dil becerilerinin etkili kullanımına katkı sağlamaktır. Bu amaca yönelik olarak yararlanılan çeşitli eğitim yaklaşım, yöntem ve tekniklerinden biri, Çoklu Zekâ Kuramı'na dayalı öğretimdir. Bu çalışmada Çoklu Zekâ Kuramı'na dayalı dil bilgisi öğretiminin nasıl gerçekleştirildiğini alanyazından yararlanarak belirlemek, bu tür bir öğretimin nasıl gerçekleştirilebileceğine dair öneriler sunmak amaçlanmaktadır. Çoklu Zekâ Kuramı, zekânın farklı türlerden oluştuğunu, doğru öğretim uygulamalarıyla bu zekâ türlerinin geliştirilebileceğini ve farklı zekâ özelliklerine sahip öğrencilere daha yararlı olunacağını öne süren bir kuramdır. Alanyazında dil bilgisi öğretimi dâhil birçok konuda bu kurama dayalı ders planlarına, etkinlik örneklerine rastlamak mümkündür. Bu çalışmada ana dili olarak Türkçe dil bilgisi öğretimine dair örnekler yer verilmiştir. Bu örneklerden de yararlanılarak bir ders planı örneği geliştirilmiştir. Ders planı örneğinin yanı sıra verilen bilgiler ve sunulan önerilerle, alanda çalışan öğretmenlere ve diğer paydaşlara yararlı olunacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** dil bilgisi öğretimi, ana dili eğitimi, Çoklu Zekâ Kuramı.

## GRAMMAR TEACHING BASED ON THE MULTIPLE INTELLIGENCES THEORY

### ABSTRACT

There are different views on how grammar should be taught in mother tongue education. The more widely accepted view nowadays is that the main goal of grammar teaching is to contribute to effective use of language skills by students. One of the various educational approaches, methods and techniques used for this purpose is teaching based on Multiple Intelligences Theory. In this study, it is aimed to determine by literature search that how grammar teaching based on Multiple Intelligences Theory is put into practice and to make suggestions on how such teaching can be carried out. The Multiple Intelligences is a theory that suggests that intelligence consists of different types, that these intelligence types can be developed with right teaching practices. It also suggests that teaching practices considering different intelligence types ensure better learning for students with different intelligence traits. As in many subjects It is possible to find lesson plans and activity examples in the literature about grammar teaching. Examples about the grammar teaching of Turkish as mother tongue are included in this study. A sample lesson plan has been generated with the help of these examples. The lesson plan sample, information and suggestions are thought to be useful to teachers and other stakeholders working on the field.

**Key Words:** grammar teaching, mother tongue education, the Multiple Intelligences Theory.

---

\* Dr. Öğr. Üyesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, dolunay\_k@ibu.edu.tr.

\*\* Arş. Gör., Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, omersavas@ibu.edu.tr.

## 1. GİRİŞ

Ana dili eğitiminde temel amaç, bireylerin dili doğru ve etkili kullanmasını sağlamaktır. Bu amacın gerçekleştirilmesinde dil bilgisi öğretiminin de destekleyici ve yardımcı bir alan olarak yeri yadsınamaz. Nitekim bu durum, Türkçe eğitimi ve öğretimine yönelik yapılan çalışmalarda (Dilaçar, 1961, 1971; Göğüş, 1978; Aydın, 1996, 1997, 1999; Sağır, 2002; Arıcı, 2005; Erdem, 2007, 2008, 2012; Güneş, 2009, 2011, 2013a, 2013b, 2014; Aytas ve Çeçen, 2010; Dolunay 2010; Temizkan, 2012; Sağır ve Demir Atalay, 2016; Göçer, 2017) dile getirilmiştir.

Dil bilgisi öğretimi, dil becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Demir, 2013, s. 170). Bu öğretimin nasıl olması gerektiği ile ilgili tartışmalar sonucunda yaygın olarak kabul edilen görüş, dil bilgisi öğretiminin bireylerin dil becerilerine; dili doğru ve etkili kullanmalarına katkı sağladığı ölçüde gerekli olduğu yönündedir (Dolunay, 2013, s. 382-386). Buna göre dil bilgisi öğretiminin amacı, dil bilgisi kurallarının ezberletilmesi değil, bu kuralların dili doğru ve etkili kullanma amacına yönelik olarak öğrencilere kazandırılmasıdır (Demir, 2013, s. 170; Erdem ve Çelik, 2011, s. 1033; Güneş, 2013b, s. 177; İşcan ve Kolukısa, 2005, s. 300; Sağır, 2002, s. 58). Yani asıl önemli olan, sadece dil bilgisi kurallarına dair bilgiye sahip olmak değil, bu kuralları doğru ve etkili dil kullanımına katkı sağlayacak şekilde beceriye dönüştürebilmektir.

Günümüzde daha çok kabul gören anlayışa göre dil bilgisi öğretimi yoluyla dil becerilerinin geliştirilebilmesi, bu ikisinin birlikte ele alınmasına; yani dil bilgisi çalışmaları ile diğer çalışmaların bir bütün olarak yürütülmesine bağlıdır (Demir, 2013, s. 169; Erdem ve Çelik, 2011, s. 1032; Sağır, 2002, s. 58). Buna göre Türkçe dersinde gerçekleştirilen anlama ve anlatma etkinliklerinden kopuk bir dil bilgisi öğretimi, daha az yarar sağlamaktadır. Dil bilgisi çalışmalarının dil yapılarından en az cümle düzeyinde gerçekleştirilmesi gerektiği düşüncesi (Erdem ve Çelik, 2011, s. 1039) de söz konusu gereklilikle uyumludur. Çünkü Türkçe derslerindeki anlama ve anlatma çalışmalarında yararlanılan metinler, dil bilgisi çalışmaları için birer malzeme olarak görülebilir. Bu araştırmada yer verilen ders planı örneğinde de dil bilgisi çalışmaları için malzeme niteliği taşıyan sözlü metinlerden yararlanılmıştır.

Türkçe Öğretim Programları (MEB, 2006, 2015, 2018), dil bilgisi öğretiminin yaygın anlayışa ve yapılandırmacılığa göre nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği ile ilgili bir çerçeve sunmaktadır. Ancak tüm alanlarda olduğu gibi dil bilgisi öğretiminde de genel anlayış ve yaklaşımla birlikte yöntem-teknik, etkinlik ve materyal desteğine ihtiyaç vardır. Çağdaş öğretim yöntemlerinden biri olan Çoklu Zekâ Kuramı'na dayalı öğretim, ana dili eğitiminde dil bilgisi öğretiminin hedeflerine ulaşılmasına katkı sağlayabilir. Bu araştırmada Çoklu Zekâ Kuramı'ndan dil bilgisi öğretimine yönelik olarak Türkçe derslerinde nasıl yararlanıldığı ve yararlanılabileceğini tespit etmek amaçlanmaktadır.

## 2. ZEKÂ

Zekâ, en basit anlamıyla bireyin becerilerini belirleyen zihinsel kapasitesini ifade etmektedir. Bu durumda zekâ seviyesi yükseldikçe bireyin farklı konulardaki becerilerini etkileyen zihin gücünün de arttığı, daha doğrusu bu iki değişkenin aynı kavramı ifade ettiği söylenebilir. Sternberg (1997, s. 1030), zekâyı “çevresel şartlara uyumu, onları biçimlendirme ve seçmeyi sağlayan zihinsel beceriler” olarak tanımlamıştır. Buna göre insanın davranış ve becerilerinde zekânın rolü çok büyüktür.

Zekâ, Öktem (2001, s. 6) tarafından şu şekilde tanımlanmıştır: “Zekâ, zihnin öğrenme, öğrenilenden yararlanabilme, yeni durumlara uyabilme ve yeni çözüm yolları bulabilme yeteneğidir.” Bu tanımın da Sternberg’in (1997, s. 1030) tanımında yer alan unsurlardan (uyum, biçimlendirme ve seçme) oluştuğu rahatlıkla ifade edilebilir. Nitekim Demirel, Başbay ve Erdem’in (2006, s. 13) “Zekâ tanımları konusunda daha önce de belirtildiği gibi her ne kadar tam bir fikir birliği sağlanamamışsa da, tanımlardaki ortak örüntüyü; yüksek düzeyde yetenekler (soyut muhakeme, zihinsel temsil, problem çözme, karar verme), çevreye uyum, öğrenme yeteneği oluşturmaktadır.” ifadesi de aynı unsurların ortak kabul gördüğünü ortaya koymaktadır. Bu ifadede geçen yüksek düzeyde yetenekler ve öğrenme, biçimlendirme ve seçmeyi karşılamaktadır, denilebilir.

Zekâ hakkındaki araştırmalar ile zekânın yapısı açıklanmaya çalışılmıştır. Zekânın yapısı ile ilgili en önemli sorunlardan birini, zekânın kaç boyutlu olduğu, bu boyutların neler olduğu ve aralarındaki ilişki oluşturmaktadır. Bu sorunun çözümüne yönelik olarak ortaya atılan birçok kuram ve modelden biri de Çoklu Zekâ Kuramı’dır.

### 3. ÇOKLU ZEKÂ KURAMI

Zekâ nasıl tanımlanırsa tanımlansın, eğitim açısından önemli olan, öğrenci hakkında verilecek kararın doğruluğudur (Erkuş, 1998, s. 37-38). Çoklu Zekâ Kuramı, diğer bazı zekâ kuramları gibi zekâyâ çok boyutlu bir bakış açısı kazandırmakla birlikte bunlardan farklı olarak zekâ kavramının eğitime etkisi, eğitimde nasıl dikkate alınacağı gibi konularda birtakım açıklamalar getirmiştir. Yani bu kuram öğrenci hakkında verilecek, zihinsel yeterliklerin tespitine ve eğitim uygulamalarının mahiyetine yönelik kararların doğruluğunu da bir problem olarak görmüştür. Çoklu Zekâ Kuramı’nı ortaya atan Gardner’in (1993, s. 94; Akt. Demirel ve diğer., 2006, s. 14) çalışmalarında üzerinde durduğu şu üç soru, bu durumu ortaya koymaktadır:

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

Çoklu Zekâ Kuramı’nın ortaya çıkışı, Gardner’in 1979 yılında “Project Zero” adlı bir projeye “İnsan Potansiyelinin Doğası ve Ortaya Çıkarılması” konusunu grup olarak çalışmak üzere katılmasıyla başlamıştır (Altan, 1999, s. 106). Zekâ konusundaki ilk yaklaşımlar, zekâ ile ilgili özelliklerin doğuştan geldiğini ve sonradan değişmediğini savunurken Çoklu Zekâ Kuramı, kalıtımın etkisini reddetmemekle birlikte zekânın geliştirilebileceğini, çevresel faktörlerin zekâyı etkilediğini vurgulamıştır. Buna göre zekâ seviyesi ve özelliklerini kalıtım, deneyimler ve çevresel faktörler belirlemektedir (Vural, 2005, s. 71).

Çoklu Zekâ Kuramı’na göre çevresel faktörlerle olan etkileşim, zekânın biçimlenmesinde son derece önemlidir. Gardner (1993; Akt. Demirel ve diğer., 2006, s. 14-15) bu faktörleri, kaynaklara ulaşma şansı, tarihsel-kültürel faktörler (toplumun zekâyâ verdiği değer gibi), coğrafi faktörler (köy-kent farkı gibi), ailesel faktörler (ailenin zekâyâ verdiği değer gibi) ve durumsal faktörler (sosyal çevrenin büyüklüğü gibi) olarak sıralamıştır. Bu faktörler, zekânın gelişimini olumlu ya da olumsuz etkileyen özellikler olarak bireyleri biçimlendirmektedir. Bu faktörlerin tamamının

eğitimle ilişkili olduğuna özellikle dikkat edilmelidir. Bu demek oluyor ki; eğitim, bireylerin zekâlarının biçimlenmesinde son derece büyük bir role sahiptir.

Gardner'ın zekâyı tanımlarken öne çıkardığı beceriler; problem çözme, problemlere farklı bakış açılarıyla yaklaşma ve yaşadığı topluma değerli kültürel ürünler sunmadır. Bu beceriler, zeki olmanın ölçütlerinden kabul edildiğinde geleneksel zekâ kavramının ifade ettiği sözel-dilsel ve mantıksal-matematiksel zekâ boyutlarının dışında kalan birtakım özelliklerin de bu ölçütleri sağlayabileceği görülmüştür. Böylece zekânın sözel-dilsel ve mantıksal-matematiksel alanla sınırlandırılmasının yanlışlığı anlaşılmıştır (Demirel ve diğer., 2006, s. 15).

Gardner, zekânın bağımsız birçok türü olduğunu iddia etmektedir. Bu zekâ türleri ve özellikleri şu şekildedir:

- 1- Sözel-dilsel zekâ, dili yazılı ve sözlü olarak etkili kullanma yeteneği ile ilişkilendirilebilecek zekâ türüdür. Bu tür zekâsı yüksek olan bireyler dil yeteneği içeren etkinlikleri başarıyla gerçekleştirmeye yatkındır ve bu kişilerin başarılı olması muhtemel meslekler; öğretmenlik, yazarlık, şairlik, gazetecilik, avukatlık, komedyenlik ve politikacılık olarak sıralanabilir.
- 2- Mantıksal-matematiksel zekâ, sayılar ve akıl yürütme zekâsı ya da tündengelim ve tümevarım ile akıl yürütme, soyut problem çözme ve birbiri ile ilişkili kavramlar, düşünceler arasındaki karmaşık ilişkileri anlama yeteneğidir. Mantıksal-matematiksel zekâsı yüksek olan kişilerin başarılı olması muhtemel meslekler; yargıçlık, matematikçilik, ekonomistlik, istatistikçilik, bilgisayar programcılığı, muhasebecilik, mühendislik ve eleştirmenliktir.
- 3- Görsel-uzamsal zekâ, görsel dünyayı doğru olarak algılama ve kişinin kendi görsel yaşantılarını yeniden yaratma kapasitesidir. Görsel-uzamsal zekâsı yüksek olan kişilerin başarılı olması muhtemel meslekler; ressamlık, karikatüristlik, heykeltıraşlık, mimarlık, dekoratörlük, tasarımcılık, fotoğraf sanatçılığı ve harita mühendisliğidir.
- 4- Bedensel-kinestetik zekâ, problem çözmek ya da bir ürün meydana getirmek üzere kasların etkili kullanımıyla ilgilidir. Bu tür zekâsı yüksek olan kişilerin başarılı olabileceği meslekler şu şekilde sıralanabilir: cerrahlık, pandomin sanatçılığı, balerinlik-baletlik, sporculuk, teknisyenlik, illüzyonistlik, aktörlük.
- 5- Müzikal zekâ, müzik formlarını algılama, ayırt etme ve ifade etme kabiliyetidir. Müzikal zekâsı yüksek olan kişilerin başarılı olabileceği meslekler; müzisyenlik, orkestra şefliği, müzik öğretmenliği, bestecilik ve dansçılık olarak sıralanabilir.
- 6- Sosyal zekâ, diğer insanların ruh hallerini, duygularını, güdülerini ve niyetlerini, nasıl çalıştıklarını, onlarla nasıl ortaklaşa çalışılabileceğini anlayabilme, problemleri ve karışıklıkları çözebilme yeteneği olarak tanımlanabilir. Öğretmenlik, politikacılık, liderlik, psikologluk, sosyologluk, rehberlik, pazarlamacılık ve sosyal hizmet uzmanlığı, sosyal zekâsı yüksek kişiler için uygun olan mesleklerdir.
- 7- Özedönük-bireysel zekâ, bireyin kendinin kuvvetli ve zayıf taraflarını, ruh halini, niyet ve isteklerini anlayabilmesi ve bunlardan yola çıkarak yaşamını daha etkin bir şekilde devam ettirebilmesidir. Bu tür zekâsı yüksek olan

kişilerin psikolog, felsefeci, araştırmacı, şair, yazar, din adamı olduklarında başarılı olma ihtimali daha yüksektir.

- 8- Doğacı zekâ, insanların doğadaki varlıkları, bitkileri, mineralleri, hayvanları tanıma ve sınıflandırma yetenekleridir. Bu, Gardner'ın sonradan belirlediği ve “Doğa zekâsı sayesinde biz doğal dünya içerisindeki nesnelere, canlıları, bulutları, kayaları birbirinden ayırt ederiz” şeklinde nitelediği zekâ türüdür. Bu tür zekâsı yüksek olan kişiler için daha uygun olan meslekler; zoologluk, biyologluk, çevre bilimciliği, çiftçilik, ziraat mühendisliği, meteorologluk, jeologluk ve arkeologluktur. (Demirel ve diğer., 2006, s. 15-39; Altan, 1999, s. 108-109; Bümen, 2004, s. 9-18; Gardner, 2010, s. 10; Saban, 2004, s. 7-14)

Kesinleşmiş bir zekâ alanı olduğunu düşünmese de Gardner'ın (2010, s. 10) bahsettiği dokuzuncu zekâ alanı, varoluşçu zekâdır. Ona göre bu zekâ sayesinde insanlar “Ben kimim? Bana ne olacak? Neden âşık oluruz?” gibi varoluşsal sorular sorabilir.

#### 4. ÇOKLU ZEKÂ KURAMI VE EĞİTİM

Çoklu Zekâ Kuramı, zekâ kavramı hakkında sahip olunan düşünceleri derinden etkilemiştir. Kuramın getirdiği anlayış değişikliği aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

**Tablo 1.** *Çoklu Zekâ Kuramı'nın Getirdiği Anlayış Değişikliği*

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

(Vural, 2005, s. 223)

Çoklu Zekâ Kuramı'nın zekâ ile ilgili anlayış farklılığının en çok etkilediği alanlardan biri, eğitim olmuştur. Saban'a (2004, s. 154) göre “gerçekte bu teori, bir eğitim ve öğretim felsefesidir”. Çoklu Zekâ Kuramı'nın sınıf uygulamalarında dikkat edilmesi gereken temel kurallar şunlardır:

- 1- Öğretmenler, bütün zekâlara eşit derecede önem vermelidir,
- 2- Öğretmenler materyal sunumunda tüm zekâ alanlarını geliştirici ya da tüm zekâ alanlarını kullanmaya yönelik etkinlikler hazırlamalıdır,

- 3- Herkes sekiz zekâ alanı ile doğar, ancak ne yazık ki öğrenciler sınıfa farklı zekâ alanları gelişmiş hâlde gelirler.  
(Demirel ve diğer., 2006, s. 66).

Yukarıda verilen temel kurallar, öğrenci özelliklerinin dikkate alınmasını ve öğrenme ortamının zenginleştirilmesini gerektirmektedir. Çoklu Zekâ Kuramı'nın eğitimi etkileyen en önemli bakış açısı budur. Söz konusu bakış açısı, öğretimin etkinlik, yöntem gibi bileşenlerinin öğrencilerin farklı özelliklerine göre biçimlendirilmesi anlamına gelmektedir. Bu durum, güncel yaklaşımlardan öğrenci merkezli eğitim ile de uyumludur. Çünkü öğrenci merkezli eğitimde öğrencilerin bireysel özelliklerinin dikkate alınması son derece önemlidir.

Çoklu Zekâ Kuramı'nın eğitimdeki amaçlarından üzerinde en çok durulana, farklı zekâ türlerinde üstün olan öğrencilerin öğrenmesini sağlamak, öğretimde verimi artırmaktır. Ancak bir diğer amaç olan; öğretim etkinlikleri yoluyla öğrencilerin üstün olduğu zekâ türlerindeki gelişmelerini sağlama göz ardı edilmemelidir. Çünkü bu amaç, hayat boyu lazım olacak zekânın gelişimine katkı sağlamakla birlikte dolaylı olarak ilk amaca hizmet etmektedir.

Çoklu zekâyâ öğretim modeli olarak bakıldığında beklentilerin gerçekçi olarak belirlenmesi son derece önemlidir. Birçok zekâ türü ve bu zekâ türlerinde üstün olan öğrenciler var olduğu düşünüldüğünde bir ders saatinde tüm zekâ türlerine hitap eden etkinliklerin gerçekleştirilmesinin zorluğu anlaşılacaktır. Bu yüzden öğretmenler, daha geniş bir zaman dilimi içinde yedi zekâ türünü sınıf içi etkinliklerde dikkate alabilir (Baş, 2011, s. 23).

Disiplinlerarası programlar, öğrenci projeleri ve çıraklık gibi birtakım unsurlar, yerine göre Çoklu Zekâ Kuramı destekli eğitimin gerekleri olarak uygulamaya konulmalıdır (Talu, 1999, s. 168). Ancak eğitim sisteminde Çoklu Zekâ Kuramı yönünde gerçekleştirilecek bir dönüşüm için birçok konuda değişikliğe gidilmesi gerekmektedir. Bunlar, bireylerin (öğretmen, idareci vb.) değişimi, kurumsal değişim ve sistemin değişimidir (Vural, 2005, s. 86-91). Birçok unsurda gerçekleşecek söz konusu değişimin kapsamı ve derinliği yetersiz kaldığında tam anlamıyla bir anlayış değişikliğinden söz etmek mümkün değildir. Aynı durum, Çoklu Zekâ Kuramı'na dayalı bir eğitim anlayışına geçiş için de söz konusudur. Çünkü Çoklu Zekâ Kuramı, köklü bir anlayış değişikliğinin gereği olarak eğitim sisteminin tüm bileşenlerinin yeni bir sistem oluşturacak şekilde düzenlenmesini gerekli kılmaktadır. Yani Çoklu Zekâ Kuramı'na dayalı öğretim, öğrencilerin zekâ ile ilgili bireysel farklılıklarının dikkate alındığı etkinlikler hazırlayıp uygulamaktan ibaret değildir. Gerekli uygulama ve değişiklikler, öğretmenin yanı sıra birçok yetkili ve ilgili kişinin katkısıyla gerçekleştirilebilecek özelliكتedir.

Çoklu Zekâ Kuramı'na dayalı eğitimin belirlediği roller ve okula yüklediği görevler, Gardner (1993; Akt. Altan, 1999, s. 110-111) tarafından şu şekilde sıralanmıştır: okul-değerlendirme uzmanlığı, öğrenci-program uzmanlığı, okul-toplum uzmanlığı. Okul-değerlendirme uzmanlığı, öğrencilerin söz konusu kurama uygun, farklı zekâ alanları dikkate alınarak adil biçimde değerlendirilmesini sağlayan rolü ifade etmektedir. Öğrenci-program uzmanlığı, öğrencilerin öğrenme biçimlerindeki ve zekâ profillerindeki çeşitlilik dikkate alınarak onlar için uygun yöntemlerin belirlenmesini, materyal ve etkinliklerin hazırlanmasını sağlayan roldür. Bu rol, aynı zamanda

öğrencilerin, kendilerine uygun derslere yönlendirilmesini de kapsamaktadır. Son rol olan okul-toplum uzmanlığında öğrencilerin zekâ profili gibi bireysel özelliklerine uygun olan okul dışı eğitim, iş gibi şartlar araştırılır ve bu konuda öğrenciler ile veliler bilgilendirilir. Söz konusu roller, Çoklu Zekâ Kuramı'nın ilgili kişiler ve uygulama alanları bakımından geniş bir çerçevede ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Eğitimde Çoklu Zekâ Kuramı'ndan yararlanıldığında bireyler, zekâ alanlarını tanımakta, aynı zamanda kendi zekâ profilleri hakkında bilgi sahibi olmaktadırlar (Gürel ve Tat, 2010, s. 353). Ancak Çoklu Zekâ Kuramı'na dayalı öğretim gerçekleştirebilmek için öğretmenlerin de öğrencilerin zekâ profilleri hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir. Bu konuda kullanılacak bilgi toplama araçları; envanterler, gözlem formları, öğrenci hakkında bilgi içeren belgeler, öğrenci, öğretmen ve veli görüşleridir (Temiz, 2007, s. 36). Öğrencilere Yönelik Çoklu Zekâ Alanları Gözlem Formu (Saban, 2004, s. 38) bu konuda yararlanılabilecek araçlardandır.

Farklı öğretim yöntem, teknik, etkinlik, materyal ve araçları, birden çok zekâ türüne hitap edecek şekilde kullanılabilir de bunlardan bazıları tipik özellik taşıdığından bazı zekâ türleriyle ilişkilendirilmeleri oldukça kolaydır. Zekâ türlerine göre öğretimin nasıl gerçekleştirileceğini ortaya koyan bu ögelere şu şekilde örnek verilebilir<sup>1</sup>:

- 1- Sözel-dilsel zekâ: dil becerilerinin kullanımı, anlatım, kelime oyunu; kitap, ses kaydı.
- 2- Mantıksal-matematiksel zekâ: problem çözme, fen deneyi, dönüşümlü düşünme, sayı oyunları; hesap makinesi, deney araçları.
- 3- Görsel-uzamsal zekâ: görsel sunumlar, resim çalışması, hayal etme; resim, grafik, harita, kamera.
- 4- Bedensel-kinestetik zekâ: inşa etme, dans, deneyerek öğrenme; oyun hamuru, spor malzemesi.
- 5- Müzikal zekâ: şarkılaşırma, müzik dinleme; müzik çalar, müzik aleti.
- 6- Sosyal zekâ: grup çalışması, oyun; oyun seti.
- 7- Özedönük-bireysel zekâ: bağımsız çalışma, özgüven geliştirme; günlük, öz değerlendirme formu.  
(Vural, 2005, s. 289-290)
- 8- Doğacı zekâ: gezi-gözlem; video, çalışma kâğıdı.

Gardner'a (2010, s. 16) göre çok iyi oluşturulmuş bir kuram bile eğitimde ne yapılması gerektiği bilgisini içermez. Bunun sebebi, her bilimsel kuramın çok farklı eğitimsel uzantılara sahip olabmesidir. Buna rağmen kuramın eğitim alanına olan etkilerini göz ardı etmek mümkün değildir. Bümen'e (2004, s. 32) göre,

- 1- Kuram, eğitimcilerin insan zihni hakkındaki bilgilerine ve inançlarına katkıda bulunmaktadır,
- 2- Kuramın mesleki (öğretimsel) uygulamaları mevcuttur,
- 3- Kurama göre hazırlanmış öğretim programları öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu etkiye sahiptir.

Çoklu Zekâ Kuramı'nın eğitime yansıtılmasında farklı yaklaşımlar mevcuttur. Bu yaklaşımların bazı temel noktalarda bir fikir birliğine sahip olduğunu söylemek de

<sup>1</sup> Etkinlikler ile materyaller, noktalı virgül kullanılarak birbirinden ayrılmıştır.

zordur. Bir kısmı, zekâ türlerinin birer öğrenme stili olarak algılanması gerektiği görüşüne sahipken bir kısmına göre zekâ alanlarının geliştirilmesi, odak noktası kabul edilmelidir (Bümen, 2004, s. 121). Bununla birlikte farklı yaklaşımlar farklı öğretim modellerini de beraberinde getirmiştir. Örneğin Armstrong'un (1994; Akt. Bümen, 2004, s. 121) önerdiği modele göre öğretmen, uygulamada farklı zekâ türleri arasında sürekli olarak geçiş yapmalıdır. Bu geçiş, farklı zaman aralıklarında yapılabilir; önemli olan, bir konunun farklı zekâ alanlarına uyarlanabilmesidir.

Çoklu Zekâ Kuramı, öğretim yaklaşım ve modellerinin yanı sıra ölçme ve değerlendirmeye de birtakım yenilikler getirmiştir. Bu yenilikler, daha çok bireysel farklılıkları dikkate alma, birey ve süreç odaklı olma konusundadır. Bunlar, farklı ölçme değerlendirme yöntemlerinden yararlanılması sonucunu da beraberinde getirmiştir. Çoklu Zekâ Kuramı'na dayalı öğretimde kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden bazıları; gösteri, anekdot, görüşme, deney, proje ve portfolyo değerlendirme olarak sıralanabilir (Demirel ve diğer., 2006, s. 127-130).

Bu araştırmada Çoklu Zekâ Kuramı'ndan dil bilgisi öğretimine yönelik olarak Türkçe derslerinde nasıl yararlandığı ve yararlanılabileceğini tespit etmek amaçlanmaktadır. Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Dil Bilgisi Öğretimi bölümünde bu amaca yönelik olarak dil bilgisi öğretiminin Çoklu Zekâ Kuramı'nın ilkelerine göre nasıl gerçekleştirildiği ve gerçekleştirilebileceği üzerinde durulmuştur. Yöntem olarak alanyazın taraması kullanılmış, ayrıca Çoklu Zekâ Kuramı'na dayalı dil bilgisi öğretiminin nasıl gerçekleştirilebileceğini ortaya koymaya yönelik bir ders planı hazırlanmıştır.

## 5. ÇOKLU ZEKÂ KURAMI DESTEKLİ DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ

Ana dili olarak Türkçe dil bilgisi öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramı'ndan yararlanılmasına dair araştırmaların ve uygulayıcılara yardımcı olacak etkinlik ve ders planlarının çok olduğu söylenemez. Ancak genel olarak Türkçe öğretimine dair ders planlarının (Bümen, 2004, s. 71-73; Selçuk, Kayılı ve Okut, 2003, s. 321-325 vb.) daha fazla olduğu söylenebilir. Burada bunlara değinmenin bu çalışmaya katkı sağlayacağı düşünülmeyeninden genel olarak Türkçe öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramı'ndan nasıl yararlandığını ortaya koyan araştırmalara değinilmeyecektir. Buna karşılık ilgili alanyazında Çoklu Zekâ Kuramı'ndan hareketle dil bilgisi öğretiminde yapılan uygulama ve etkinlik örnekleri üzerinde durulacaktır.

Konuya ilişkin çalışmalardan biri Eren Yavuz'a aittir. Eren Yavuz (2005, s. 232), çalışmasında ayrıntılı bir ders planına yer vermiştir. Konu “sıfat”, hedef “sıfat bilgisi”dir. Davranışlar ise “sıfat çeşitlerini yazma, söyleme”, “sıfatların isimlerden sonra geldiğini yazma, söyleme” ve “verilen bir cümlede sıfatı gösterme” olarak belirlenmiştir. Dikkat çekme - motivasyon aşamasında öğretmenden sınıfa farklı maskot veya malzemelerle girmesi ve bu malzemelerle ilgili konuşması beklenmektedir. Sonraki bölümde Çoklu Zekâ etkinliklerine yer verilmiştir. Etkinlikler şu şekildedir:

- 1- Sözel-dilsel zekâ: sıfatların geçtiği hikâyeler yazma; bir gazete haberi içindeki sıfatların bulunarak sınıflandırılması; öğrencilere bir metin dağıtılması ve öğrencilerin bu metinde geçen sıfatları bularak renkli kalemlerle işaretlemeleri ve türlerine göre listelemeleri.



- 2- Bedensel-kinestetik zekâ: öğrencilere verilen somut nesnelerin tanımlanması; “flash” kartlarla oynanan oyunlar; farklı tür sıfatların olduğu bir “puzzle” [yapboz] hazırlanması ve öğrencilerin verdikleri sıfat örneklerini “puzzle”ın ilgili bölümlerine yazması.
- 3- Görsel-uzamsal zekâ: öğretmenin sınıfa farklı renkte nesnelere girmesi ve öğrencilerden elindeki nesnelere tanımlamaksızın istemelerini söylemesi, bu girişle sıfat tanımına geçilmesi; farklı nesnelere oluşan görsel içerikli çalışma kâğıtlarının öğrencilere verilmesi.
- 4- Müzikal zekâ: öğrencilere popüler şarkıların sözlerinden oluşan birkaç çalışma kâğıdı verilmesi ve öğrencilerden bu şarkılarda geçen sıfatları bularak türlerine göre ayırmalarının istenmesi; farklı tür sıfatlardan oluşan şarkılar yazma.
- 5- Doğacı zekâ: öğrencilerin evlerinin penceresinden baktığında doğada gördüklerinden yola çıkarak farklı sıfat türlerini kullandıkları bir yazı çalışması yapması.
- 6- Özedönük-bireysel zekâ: içinde on sıfat geçen bir yazı çalışması ile öğrencilerin yaşamlarını anlatması.
- 7- Sosyal zekâ: Öğrencilerin dörder kişilik gruplar hâlinde bir grup ismi ve bir grup maskotu belirlemeleri ve daha sonra belirledikleri maskotu tanımlayan bir paragraflık yazı yazmaları.

Plana göre gerçekleştirilen etkinliklerden sonra çalışma kâğıdı kullanılarak değerlendirme yapılacağı belirtilmektedir.

Arıcı (2012, s. 84), Çoklu Zekâ Kuramı'ndan yararlanmanın fiilimsi öğretime etkisini incelediği araştırmasında dil bilgisi etkinliklerinin bulunduğu bir ders planına yer vermiştir. Söz konusu etkinlikler şunlardır:

- 1- Sözel-dilsel zekâ: Fiilimsilerle tekerleme yapabilir misiniz?
- 2- Doğacı zekâ: Sıcaktan kendinden geçen evcil hayvanların fotoğrafları öğrencilere gösterilecek, “mayışmak” (-mak, -ma, -ış) isim fiil ekleri kavratılacaktır. Fotoğraflarda gördüğünüz hayvanların seslerini çıkarabilir misiniz?
- 3- Sosyal zekâ: Fiillerle isimler arasında nasıl bir bağlantı var, insanlar arasındaki ilişkilerle karşılaştırır mısınız? Fiiller ne zaman isim olur?
- 4- Mantıksal-matematiksel zekâ: Okuduğunuz metinde kaç tane fiilimsi eki vardır? Sayar mısınız?
- 5- Özedönük-bireysel zekâ: İçinde çok sayıda fiilimsi bulunan şiirler yazalım. Akrostiş de yazabilirsiniz.
- 6- Görsel-uzamsal zekâ: İzlediğiniz klip size gerçekçi geldi mi? Klipteki hangi unsurlar fazla abartılmıştı? Sanatçının giysileri nasıl?
- 7- Müzikal zekâ: Mahmure şarkısı öğrencilere dinletilerek şarkıda geçen fiilimsileri bulmaları istenecektir.
- 8- Bedensel-kinestetik zekâ: Sınıfta yere sek sek oyunu oynamak için oyun alanı çizilecek, çizgilerle ayrılan bölümlere fiilimsi ekleri yazılacaktır. Her bölmeye geçen öğrenci orada bulunan fiilimsinin türünü söyleyecektir.

Selçuk vd. (2003, s. 202-209) çalışmalarında dil bilgisindeki “fiiller” konusunun ele alındığı, 3. sınıf seviyesinde bir ders planına yer vermişlerdir. Hedef davranışlar, “eylem bildiren kelimeleri tanıyıp kullanabilme, eylem bildiren kelimeleri yazılı ve sözlü anlatımda kullanma” ve “fiilin zamanını söyleme” olarak belirlenmiştir. Birkaç

farklı zekâ alanına hitap eden etkinlikler planda sıralanmıştır. Sözel-dilsel zekâyâ hitap eden etkinlik, verilen fiilleri kullanarak yaratıcı yazma çalışmasının yapılmasıdır. Görsel-uzamsal zekâ alanında öğrenciden verilen resimlerin ifade ettiği fiiller ve şahıs zamirleri kullanılarak cümle oluşturması istenmektedir. Mantıksal-matematiksel zekâyâ yönelik olarak hazırlanan etkinlik, çekimlenmiş birçok fiilin zaman ve şahıslarının tespit edilip uygun kategoriye yerleştirilmesidir. Dört zekâ alanına hitap eden etkinliklerin bulunduğu ders planında bedensel-kinestetik zekâ ile ilgili olarak verilen etkinlik şu şekildedir: Öğrenciden verilen fiil listesinden bir fiil seçmesi ve seçtiği fiili arkadaşlarına sessiz sinema oyunundaki gibi anlatmaya çalışması istenmektedir. Çalışmada (Selçuk ve diğer., 2003, s. 355) 4. sınıflar için hazırlanmış bir ders planı örneği de mevcuttur. Konu sıfat olup hedef davranışlar “sıfat çeşitlerini yazma, söyleme”, “sıfatların isimlerden sonra geldiğini yazma, söyleme” ve “verilen bir cümlede sıfatı gösterme” olarak belirlenmiştir. Farklı zekâ alanlarına yönelik hazırlanan etkinlikler ise şu şekilde verilmiştir:

- 1- Sözel-dilsel zekâ: sözel bilgilendirme; öğrencilerin kendilerine verilen sıfatların geçtiği hikâyeler yazması.
- 2- Görsel-uzamsal zekâ: farklı nesnelere oluşan görsel içerikli çalışma kâğıtlarının öğrencilere verilmesi.
- 3- Mantıksal-matematiksel zekâ: sıfatların zarflarla karşılaştırılmasının yapılması; verilen metinlerdeki sıfatları bularak tablolara yerleştirme.
- 4- Bedensel-kinestetik zekâ: verilen nesnelere tanımlanması; flaş kartlarla oyun oynanması.
- 5- Müzikal zekâ: farklı tür sıfatlardan oluşan şarkılar yazma.

Temiz (2007, s. 149-150), çalışmasında verdiği ders planı örneğinde tekil ve çoğul isimler konusunun öğretimi ele almıştır. Bu konunun öğretiminde yararlanılan, iki zekâ alanına ilişkin 1. sınıf seviyesindeki etkinlikler şu şekildedir: Bedensel-kinestetik zekâyâ yönelik olarak çoğul ve tekil ad arasındaki fark drama yoluyla canlandırılır. Mantıksal-matematiksel zekâ için ise çoğul ve tekil adların farklı ve ortak özelliklerinin şemada gösterilmesi sağlanır. Söz konusu çalışmada dil bilgisi öğretimine ilişkin kısım bundan ibarettir.

Kılınç (2008, s. 93-99), çalışmasında Çoklu Zekâ Kuramı'na göre hazırlanmış 8. sınıf Türkçe ders planına yer vermiştir. Ders planında anlama, anlatım ve yazının yanında dil bilgisi bölümü de bulunmaktadır. Öğretilmesi hedeflenen dil bilgisi konusu, birleşik fiillerdir. Kazanım, “birleşik fiilleri kavrayabilme” olarak ifade edilmiştir. Ancak söz konusu kazanıma yönelik etkinliklerin nasıl gerçekleştirileceğinden bahsedilmemiş, yalnızca birleşik fiillerin özelliklerinin yer aldığı çalışma kâğıdı şeklindeki bilgilere yer verilmiştir. Dil bilgisi konusuyla ilgili olarak ders planında yer alan diğer bilgi ise birkaç çoktan seçmeli sorudan ibarettir. Bu durumda çalışmada verilen ders planı örneğinde birleşik fiillerin Çoklu Zekâ Kuramı ile nasıl öğretilene dair bir bilgi yer almamaktadır.

Armstrong (1994; Akt. Bümen, 2004, s. 122) çalışmasında noktalama işaretlerinin öğretimine yönelik haftalık ders planı hazırlamıştır. Hedef, “Noktalama işaretlerinin görevlerini ve arasındaki farklılıkları kavrayabilme” olarak belirlenmiştir. Bu plana göre haftanın her bir günü birer zekâ türüne ayrılmak üzere yedi günlük bir çalışma ile noktalama işaretleri öğretilenektir. Planda her zekâ türünden nasıl yararlanılacağı anlatılmıştır. Örnek verilecek olursa dil zekâsı ile ilgili açıklama şu şekildedir:

“Öğrenciler noktalama işaretlerinin görevlerini dinlerler, her işaretle ilgili örnek cümleleri okurlar ve noktalama işaretleri konulmadan yazılmış olan bir alıştırma sayfasında boşlukları doldururlar.” Bedensel zekâya hitap eden öğretim ise şu şekilde planlanmıştır: “Öğretmen sınıfa cümleler okur ve öğrenciler gerekli noktalama işaretlerini tespit ederek bedenleriyle o işaretleri göstermeye çalışırlar. (Örneğin öne doğru eğilerek virgül olma gibi)” Görüldüğü üzere doğrudan dil bilgisi öğretimine yönelik bir ders planı olmasa da söz konusu örnek, Türkçe dil bilgisi öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramı'ndan nasıl yararlanılabileceği hakkında fikir vermektedir.

Konuya ilişkin çalışmalardan en ayrıntılı olanı, Yılmaz ve Eren'e (2015) aittir. Bu çalışmada etkinlik örnekleriyle birlikte etkinliklerin amaçları ve dersin ayrıntılı akış şeması da verilmiştir. Söz konusu etkinlikler ana hatlarıyla şu şekilde sıralanabilir:

- 1- Sözel-dilsel zekâ: Sıfat açısından zenginleştirilmiş bir masal metninin sıfatlara dikkat çekilerek okunması, metinle ilgili sorular sorulması.
- 2- Görsel-uzamsal ve sözel-dilsel zekâ: Sıfatların öğretimi için takvim olarak tasarlanmış, resimli örnek ve alıştırmaların yer aldığı materyalin sunulması.
- 3- Mantıksal-matematiksel zekâ: Öğrencilerin cümle içindeki sıfatları tespit ederek çözebileceği bir bulmaca etkinliği.
- 4- Görsel-uzamsal zekâ: Bir görselden yararlanılarak ilk iki cümlesi verilen hikâyenin sıfatlar kullanılarak tamamlanması.
- 5- Bedensel-kinestetik zekâ: Öğrencilerin hareketsiz duran arkadaşlarını sıfatları kullanarak betimlemesini içeren bir eğitsel oyun etkinliği.
- 6- Sosyal zekâ: Grupça sıfatlarla ilgili slogan üretilmesi.
- 7- Özedönük-bireysel zekâ: Kendini sıfat olarak düşünerek şiir yazma etkinliği.
- 8- Müzikal zekâ: Önceki etkinlikte yazılan şiirin bir melodiyle okunması.
- 9- Doğacı zekâ: Çevredeki nesne ve canlıların iyice gözlemlenmesi, sıfatlar kullanılarak gözlemlerin anlatılması.

Dil bilgisi öğretimine dair etkinlik örneklerinin yer aldığı kaynaklarda Çoklu Zekâ Kuramı'na dayalı öğretimde yararlanılabilecek müstakil etkinlik örnekleri de mevcuttur. Burada bu etkinliklere yer verilmemiş olmasının nedeni, çalışmada bir öğrenme alanı ya da konusunun Çoklu Zekâ Kuramı'na göre nasıl öğretildiğine; farklı zekâ alanlarına uyarlanmış etkinliklere odaklanılmış olmasıdır.

Aşağıda ilgili alanyazın ışığında Çoklu Zekâ Kuramı'na uygun olarak dil bilgisi öğretimine yönelik hazırlanmış bir ders planı örneği sunulmuştur. Yukarıda bahsedilen çalışmalardan da yararlanılarak 8. sınıflar için hazırlanan bu plan ele alınacak konu ve konuyla ilgili kazanımların özelliğine göre uygulayıcılar tarafından değiştirilip geliştirilebilir.

## 5.1. Çoklu Zekâ Kuramı'na Uygun Ders Planı Örneği

### 5.1.1. Açıklamalar

I. Ders planında hangi etkinliğin hangi zekâ türüne hitap ettiğini kullanışlı bir şekilde belirtebilmek için kodlar kullanılmıştır. Aşağıda karşılıkları verilen kodlar, parantez içinde ders planındaki ilgili paragraf ya da cümlelerin sonuna eklenmiştir.

- 1- DZ: Sözel-dilsel zekâ

- 2- MZ: Mantıksal-matematiksel zekâ
- 3- GZ: Görsel-uzamsal zekâ
- 4- BZ: Bedensel-kinestetik zekâ
- 5- RZ: Müzikal zekâ
- 6- SZ: Sosyal zekâ
- 7- ÖZ: Özedönük-bireysel zekâ
- 8- TZ: Doğacı zekâ

II. Ders planı, Çoklu Zekâ Kuramı'na dayalı öğretimin yalnızca farklı zekâ türlerine hitap eden materyallerin eşliğinde gerçekleştirilemeyeceği varsayımına dayanılarak hazırlanmıştır. Mesela bu varsayımına göre müzikal zekâyâ yönelik öğretim, sadece etkinlikleri müzik eşliğinde gerçekleştirmek değil, öğretimde müziğin ilke ve özelliklerinden de yararlanmaktır.

III. Konunun öğretimi aşamasında farklı zekâ türlerine yönelik etkinlikler yoluyla öğrencinin dikkatini çekme, ilgi duyulandan ve bilinenden yola çıkma, konuyu gündelik hayatla ilişkilendirme amaçlanmaktadır.

IV. Konunun öğretimi aşamasındaki etkinlikler, iş birlikli öğrenme gibi farklı yöntemlere uygun şekilde de tasarlanabilir. Mesela iş birlikli öğrenmede tablodaki sütunların farklı cümle öğeleriyle doldurulmasında grup olarak çalışılabilir. Bu durumda öğretmen birkaç örnek gösterdikten sonra her grup için ayrı hazırlanmış olan tablo öğrenciler tarafından doldurulabilir. Öğelere ayrılacak cümlelerin üretilmesinde örnek ders planındaki materyaller yerine istasyon tekniğine uygun olarak farklı zekâ türleri için oluşturulmuş öğrenme istasyonlarından (Saban, 2004, s. 82) da yararlanılabilir. Ayrıca değerlendirme etkinliği de farklı bir yöntemle uygun olarak tasarlanabilir.

V. Ders planı, eğitim bilimleri ve Türkçe eğitimi alanlarının verileri ışığında değiştirilerek geliştirilebilir.

### 5.1.2. Özellikler

Ders: Türkçe

Sınıf: 8

Süre: 80-120 dakika (2-3 ders saati)

Konu: Cümlenin öğeleri

Kazanım: T.8.4.18. Cümlenin öğelerini ayırt eder (MEB, 2018, s. 63).

### 5.1.3. Öğretim Etkinlikleri

#### I. Dikkat Çekme

Dikkat çekme etkinliği için 3-5 dakika ayrılabilir.

Bu aşamada öğelerinin yerleri değiştirilip anlaşılması zorlaştırılmış bir cümle görsel ve işitsel olarak sergilenir (DZ). Cümle hem tahtaya yazılır hem de seslendirilir. Tahtaya yazmak yerine akıllı tahtada resim ya da video olarak da gösterilebilir (GZ). Burada

önemli olan, öğrencinin merak duygusunu harekete geçirmektir. Bu aşamada cümlelerin neden sergilendiğinden bahsedilmemelidir.

Cümle şu şekilde olabilir: Fakir nazıkçe montunu cömert uzattı babam yeşil çocuğa. Cümle sergilendikten sonra kısa bir süre beklenip öğrencilerin düşünmesi sağlanır.

## II. Giriş

Giriş etkinlikleri için 12-15 dakika ayrılabilir.

Kişiler arası iletişimde kullanılan, konuşma dili gibi her türlü iletişim aracında belli bir düzenin olduğu, anlaşmanın ancak bu düzen sayesinde sağlanabileceği anlatılır. Bu bilgi, insanlar tarafından iletişim amacıyla kullanılan farklı örnekler verilerek temellendirilir. Mesela trafik ışıklarının (GZ) ya da mors alfabesinin (MZ, RZ) anlaşmayı sağlayan biçimsel, düzene dair özelliklerinden bahsedilebilir. Genelden öze gidilerek dilde de böyle bir düzenin olduğu ve bu düzen sayesinde anlaşabildiğimiz anlatılır. Dil sistemi konusunda da basitten karmaşığa gidilerek sırasıyla söz varlığı / anlam, şekil bilgisi / anlam ve söz dizimi konusunda insanların sahip olduğu ortak bilginin (kabullerin) önemi ana hatlarıyla açıklanır. Ayrıca bu konularda farkındalık sahibi olan bireylerin dili daha iyi kullanabildiklerinden bahsedilir (DZ). Söz konusu açıklamalarla hem öğrencinin zihinsel olarak konuya hazırlanmış olması ve motivasyonu hem de konunun hayatla ve diğer alanlarla ilişkilendirilmesi sağlanmaya çalışılır. Tüm açıklamaların öğrencilerin seviyesine uygun olarak yapılması önemlidir.

## III. Konunun Öğretimi

Konunun öğretimi için 50-60 dakika ayrılabilir.

Bu aşamadaki etkinliğin amacı, öğrencilerin cümlelerin öğelerini ayırt edebilme becerisini kazanmasını sağlamaktır.

Öncelikle “özne, nesne, zarf tümleci ve yüklem” sütunlarından oluşan, ama sütun isimlerinin ilk aşamada belirtilmediği, 20-30 satırlık boş bir tablo çizilir ya da hazır olarak akıllı tahtada gösterilir. Tabloda her bir zekâ türüne birkaç satır ayrılmıştır.

Öğrencilerin zekâ türlerine uygun bir öğretim yapılabilmesi için sunulacak materyallerin buna göre tasarlanması gerekmektedir. Etkinlikte farklı türde materyaller kullanılabilir. Farklı zekâ türlerine yönelik materyaller yoluyla hem tüm öğrencilerin dikkati çekilmeye çalışılır hem de farklı zekâ türleriyle ilgili olay ya da durumlardan yola çıkıldığından öğrencilerin cümlelerin öğelerini daha kolay kavraması sağlanır. Zekâ türlerine uygun olarak önerilen materyaller şu şekilde sıralanabilir:

- 1- Sözel-dilsel zekâ: bir kısa hikâyenin etkileyici bir üslupla anlatıldığı ses kaydı; bir özelliği (duygusallık, öfke gibi) ağır basan herhangi bir konuşma videosu.
- 2- Mantıksal-matematiksel zekâ: bir kişinin bir matematik problemini doğru ya da yanlış olarak çözdüğü işlem adımlarını gösteren bir video; öğretmenin sergilediği bir akıl yürütme.
- 3- Görsel-uzamsal zekâ: renk ve şekillerin üç boyutlu hareketine dayalı estetik bir hareketli resim (GIF) ya da video; bir sanatçının görsel bir eseri hazırladığı kısa ya da hızlandırılmış video.
- 4- Bedensel-kinestetik zekâ: öğretmenin öğrencilerin karşısında yaptığı ve tekrar etmelerini istediği spor ya da dans hareketleri.

- 5- Müzikal zekâ: bir kişinin şarkı söylediği ya da enstrüman çaldığı bir video; bir kişinin sınıfta şarkı söylemesi ya da enstrüman çalması.
- 6- Sosyal zekâ: birkaç kişinin çatışma yaşadığı, tartıştığı ve kişilerden birinin belirgin şekilde hatalı davrandığı bir video.
- 7- Özedönük-bireysel zekâ: “Hatalı olduğunu düşündüğünüz davranışlarınızdan birini belirleyip söyleyin.” yönergesi ve buna verilen karşılıklar.
- 8- Doğacı zekâ: bir doğa belgeselinden alınmış kısa bir video; sınıfa getirilmiş evcil bir hayvanın davranışları.

Tüm zekâ türlerinde yapılan etkinlikler, aynı zamanda öğrencilerin dinleme, izleme, okuma, görsel okuma ve anlatma becerilerinin de kullanılmasını sağlamaktadır (DZ).

Plan uygulanırken yukarıda verilen her bir zekâ türüne yönelik materyal sunulur, ardından öğrencilere materyaldeki olay ya da durumla ilgili birkaç cümle kurdurulur. Kurulan cümlelerdeki ögeler tablodaki ilgili sütuna yerleştirilir (MZ). Bu aşamada öğrenciler “Kim, neyi, ne zaman, nasıl yaptı?” gibi sorularla olayın özne, yüklem, zarf tümleci ve nesne ögelerine odaklandırılmaya çalışılır. Ayrıca öğrencilerin çoklu zekâ profillerine uygun olan materyalle ilgili cümleler kurmasına dikkat edilir (DZ).

Kurulan cümlelerdeki ögelerin iki kelimedenden daha uzun kelime gruplarından oluşmamasına dikkat edilir. Konuyu anlamayı zorlaştıracığı için bu aşamada isim cümleleri ve edilgen çatılı fiiller kullanılmaması sağlanmaya çalışılır.

Etkinliğin sonunda aşağıdakine benzer ama daha çok satırlı bir tablo oluşacaktır.

**Tablo 2. Cümlelerin Ögeleri**

Özne	Nesne	Zarf Tümleci	Yüklem
Öğretmen	hikâyeyi	çok güzel	anlatıyor
Hasan	problemi	yanlış	çözdü
Ressam	resmi	sabırla	çizdi
Biz	spor hareketlerini	başarıyla	tamamladık
Seyircilerin hepsi	Neşet Ertaş'ı	ağlayarak	dinledi
Veli	Zeynep'e	-	iftira attı
Ben	annemi	bazen	üzüyorum
(Ben)	beyaz aslanı	daha önce	görmemiştim

#### IV. Değerlendirme

Değerlendirme için 10-30 dakika ayrılabilir.

Öğrencilerin cümlelerin ögeleri hakkında farkındalık kazanıp kazanmadıklarını belirlemek ve öğrenilenleri tekrar etmek için aşağıdaki paragrafta bulunan cümleler öğrenciler tarafından ögelerine ayrılır. Bu iş için farklı bir paragraf kullanılacaksa bazı cümlelerde öznelerin gizli olmasına ve nesne ile zarf tümlecinin yer değiştirmiş olarak bulunmasına dikkat edilir. Çünkü öğrencilerin bu tür cümle yapılarıyla karşılaşması muhtemeldir ve dil ediminde sürekli olarak aynı öge sıralamasına sahip cümleler kurulmaz. Bunun yanı sıra bazı cümlelere dolaylı tümleç de yerleştirilebilir. Böylece öğrencilerin dolaylı tümleci, farklı bir öge olarak görüp tespit edebilmesi ve bu konuda tartışması sağlanır (MZ, SZ). Örnekler üzerinden bu öge de öğretilir (DZ).

“Her günkü gibi Ahmet’i okuldan aldım. Onu eve götürdüm. Ahmet, güzelce evi süpürdü. Misafirimiz gelecekti. Ahmet ve ben misafirleri sessizce bekledik. Misafirler sonunda evimizi şenlendirdiler...”

Yukarıdaki kısa alıştıırma etkinliğinden sonra öğrencilerin başarı durumuna göre ya yeni uygulamalar ve anlatım gerçekleştirilir ya da konunun öğretimi aşaması sonlandırılır. Öğrencilerin başarı durumlarının tespitinde konunun öğretimi esnasındaki gözlemlerden de yararlanır.

## V. Sonuca Bağlama

Sonuca bağlama için 5-10 dakika ayrılabilir.

Bu aşamada, dersin girişinde belirtilen hususların tekrar edilmesi ve başka bazı konulara değinilerek öğrenilenlerin hayatla ilişkilendirilebilmesi ve uygulamaya geçirilebilmesi sağlanmaya çalışılır. Bu amaçla, aşağıda belirtilen dört konuda konuşularak ders tamamlanır.

- 1- Dilin cümle düzeyindeki öge düzeninin katkısıyla anlaşmanın sağlanabildiği (DZ, MZ)
- 2- Cümlenin ögeleri hakkında farkındalık sahibi oldukları için öğrencilerin artık dili daha iyi kullanabilecekleri (anlama ve anlatma) (DZ, ÖZ)
- 3- Öğrencilerin bundan sonra okudukları ve yazdıkları ifadeleri arada bir cümlenin ögeleri açısından değerlendirmelerinin dil gelişimlerine katkı sağlayacağı (DZ)
- 4- Dersin başında verilen cümlenin aslında şu şekilde olması gerektiği: Cömert babam (özne) / yeşil montunu (nesne) / fakir çocuğa (dolaylı tümleç) / nazikçe (zarf tümleci) / uzattı (yüklem).

## 6. TARTIŞMA VE SONUÇ

Yerli alanyazında eğitim yaklaşım ve yöntemlerinin etkilerinin incelendiği birçok araştırma vardır. Çoklu Zekâ Kuramı'na dayalı öğretimin Türkçe dersinde olumlu etkilere sahip olduğu, bu tür araştırmalarda (Arıcı, 2012; Başbay, 2005; Dereköy, 2014; Epçaçan, 2013; Kayıran, 2007; Kılınç, 2008; Susar Kırmızı, 2006) tespit edilmiştir. Bu araştırmalar Çoklu Zekâ Kuramı'nın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ancak öğretmenlerin ihtiyacı olan, bu gerekliliği bilmekle birlikte uygulamaya yönelik bilgiye, örneklere ve kaynaklara sahip olmaktır. Söz konusu deneysel araştırmaların bir kısmında, ulaşılan sonuçlara nasıl uygulamalarla ulaşıldığının yeterince ayrıntılı açıklanmaması, ayrıca alanyazında öğretmenlere belli bir yaklaşım ya da yöntemin uygulanışına dair ders planı, etkinlik, materyal katkısının yeterince sağlanmaması gibi nedenlerden dolayı bunların uygulamaya yansımaları doğru ve yeterli düzeyde gerçekleşmemektedir. Nitekim eğitim araştırmalarının önemli sorunlarından biri de budur. Çoklu Zekâ Kuramı ile ilgili eğitim araştırmalarının %97,9'unun alanyazın taraması, içerik analizi, betimsel araştırma ve deneysel araştırmadan oluşurken yalnızca %2,1'inin model geliştirmeye yönelik olması (Saban, 2009, s. 845) da bu düşüncüyü desteklemektedir. Bunun yanı sıra Çoklu Zekâ Kuramı'nın öğretime uyarlanması hususunda eğitimciler arasında uzlaşma olmaması (Çırakoğlu ve Saracaloğlu, 2009, s. 430; Ozan, Taşgın, Bay ve Kaya, 2013, s. 304) bu konudaki problemlerden biridir.

Alanyazında dil bilgisi öğretimi ile ilgili, Çoklu Zekâ Kuramı'na uygun ders planı ve etkinlik örnekleri az da olsa mevcuttur. Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Dil Bilgisi Öğretimi bölümünde değinilen bu örneklerin çoğunda öğretmenlerin derslerinde yararlanabileceği ve diğer ders planlarına uyarlayabileceği ayrıntılı yönergeler yoktur. Bunun yerine farklı zekâ türlerine yönelik ne tür etkinlikler yapılabileceğiyle ilgili genel fikirlere daha çok yer verilmiştir. Bu araştırmada hazırlanan ayrıntılı ders planıyla bu konuda bir model oluşturulması hedeflenmiştir.

Daha önce de belirtildiği üzere Çoklu Zekâ Kuramı'nın eğitime getirdiği tek yenilik, öğrencilerin zekâ ile ilgili özelliklerine uygun çeşitli etkinliklerin hazırlanması ve uygulanması değildir. Ancak sadece tüm zekâ alanlarına hitap eden etkinlikler hedeflene bile bunun gerçekleştirilmesi için bazı şartların hazır olması gerekmektedir. Nitekim mevcut durumda Türkçe öğretmenleri, Çoklu Zekâ Kuramı'nın uygulanmasının önünde birtakım engellerin bulunduğunu ifade etmektedir. Bu engeller, eğitim, bilgi, materyal ve zaman yetersizliği ile kalabalık sınıflar olarak sıralanmıştır (Koşar, 2006). Ayrıca öğretim programlarının kurama uygunluğu, öğrenci, veli ve yöneticilerin kurama dayalı uygulamalara bakışı ve bu konudaki kuşkuları da saydığımız engellere eklenebilir (Vural, 2005, s. 287). Bayram ve Baki (2014), ders kitaplarının kurama uygunluğu hakkındaki araştırmaları sonucunda, örneklem olarak belirlenen Türkçe öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklerin büyük çoğunluğunun sözel-dilsel ve mantıksal-matematiksel zekâyâ hitap ettiğini ortaya koymuştur. Bu durumda öğretmenlerden tam anlamıyla Çoklu Zekâ Kuramı'na uygun bir öğretim gerçekleştirmelerini beklemenin ne kadar doğru olacağı tartışılabilir bir konudur. Ancak yine de Çoklu Zekâ Kuramı'nın eğitime getirdiği, zekâ ile ilgili bireysel farkları dikkate alma gibi özelliklerin mümkün olduğunca kullanılması, eğitimin niteliğini artıracaktır. Dolayısıyla dil bilgisi konularının öğretiminin de bu yolla daha iyi yapılması mümkündür.

Aynı bir araştırmanın konusu olmakla birlikte ortaya atılması gereken şöyle bir soru vardır: Çoklu Zekâ Kuramı'na dayalı öğretim; yani farklı zekâ alanlarının geliştirilmesi ve öğrenmenin verimini artırmada farklı zekâ alanlarından yararlanılması, yalnızca öğretilecek konuyla ilgili bir şarkı dinletmek gibi belirli bir zekâ türüyle az ya da çok ilişkisi bulunan etkinlikler gerçekleştirme anlamına mı gelmektedir? Başka bir deyişle bir derste öğretilecek konuya, mesela zaman zarflarına dair bir şarkı dinletmek öğrencinin müzikal zekâsını geliştirir mi ya da müzikal zekâsı daha yüksek öğrencilerin konuyu öğrenmesine ne kadar katkıda bulunur? Bu noktada zekâ alanlarının öğrenme stiliyle aynı özelliklere sahip olup olmadığının belirlenmesi gerekir. Nitekim bu durum alanyazında tartışılan bir konudur (Bümen, 2004, s. 121).

Müzik dinletmek, müzikal zekâyâ hitap ettiği için mi yoksa bazı öğrencilerin ilgisini çekmede, onların öğrenme stiliyle uyumlu olmada mı etkilidir? Şayet bu açıdan zekâ alanları öğrenme stilinden, öğrencinin ilgi düzeyinden farklı özellikler içeriyorsa o zaman yukarıda örnekleri verilen ve alanyazında sıkça karşılaşılan ders planı ve etkinlik örneklerinin yeniden değerlendirilmesi gerekir. Ayrıca bu durumda yukarıda örnek olarak belirtilen müzikal zekâyâ yönelik öğretim, öğretimin yalnızca müzik eşliğinde yapılmasını değil, müziğin ilkelerinden, kendine has özelliklerinden öğretimde yararlanılmasını, müzikal zekânın müzikle ilgili birtakım farkındalıkların sağlanması yoluyla geliştirilmesini ifade edecektir. Fasco (2001, s. 128) da kuramın zekâ geliştirme yaklaşımından ziyade öğrenme stiline dayalı bir öğretim yaklaşımı hâline gelmiş



olmasını olumsuz bir özellik olarak değerlendirmektedir. Bu çalışmada sunulan ders planı örneğinin de söz konusu görüşe uygun olarak hazırlanmasına gayret edilmiştir.

Çoklu Zekâ Kuramı'nın uygulamaya aktarılmasında çok sayıda farklı görüş mevcuttur. Bir kısmı birbirine zıt bazı özellikler içerse de bunların doğru ya da yanlış olarak değerlendirilmesi kolay değildir. Önemli olan, farklı yorumların prensip olarak öğrencilerin yeteneklerini, güçlü yanlarını keşfetmesini ve geliştirmesini sağlamaya odaklanmasıdır (Campbell, 1997, s. 14-15). Bu açıdan her ders ve alanın olduğu gibi dil bilgisi öğretiminin de Çoklu Zekâ Kuramı'ndan yararlanılarak gerçekleştirilmesi yararlı olacaktır. Bunun için gerekli olan şartlardan biri, daha önce belirtildiği gibi materyal ve etkinliktir. Eğitimin materyal ve etkinlik haricindeki sorunları ile birlikte bu sorunların da aşılması gerekmektedir. Dil bilgisi öğretimi bağlamında düşünüldüğünde söz konusu sorun, alana dair Çoklu Zekâ Kuramı'na dayalı materyal hazırlanması yoluyla giderilebilir. Bu konuda araştırmacılara ve öğretmenlere sorumluluk düşmektedir.

## KAYNAKÇA

- Altan, M. Z. (1999). Çoklu Zekâ Kuramı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(17), 105-117.
- Arıcı, A. F. (2005). İlköğretim Okullarında Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 52-60.
- Arıcı, B. (2012). *Çoklu Zekâ Destekli Türkçe Dersi Sunumunun İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Fülmsileri Kavrama Durumlarına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Armstrong, T. (1994). Multiple Intelligences. *Educational Leadership*, 52(3), 26-28.
- Aydın, Ö. (1996). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Dilbilgisi Öğretimi: Üretken Dönüşümlü Dilbilgisi Kuramının Kısa Bir Tanıtımı*. Ankara: [Yayınevi belirtilmemiş].
- Aydın, Ö. (1997). Anadili Eğitimi, Yabancı Dil Öğretimi ve Evrensel Dilbilgisi. *TÖMER Dil Dergisi*, 54, 23-30.
- Aydın, Ö. (1999). Ortaokullarda Dilbilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşleri. *TÖMER Dil Dergisi*, 81, 23-29.
- Aytaş, G. ve Çeçen, M. A. (2010). Ana Dili Eğitiminde Dil Bilgisi Öğretiminin Yeri ve Önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 77-89.
- Baş, G. (2011). Çoklu Zekâ Kuramının Öğrenme-Öğretme Süreçlerine Yansımaları. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 138-139, 14-28.
- Başbay, A. (2005). Çoklu Zekâ Uygulamasına Katılan Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Uygulama Hakkındaki Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 189-206.
- Bayram, B. ve Baki, Y. (2014). Ortaokul 6. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabının Çoklu Zekâ Kuramı Açısından Değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 9, 133-147.
- Bümen, N. T. (2004). *Okulda Çoklu Zekâ Kuramı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Campbell, L. (1997). Variations on a Theme: How Teachers Interpret MI Theory. *Educational Leadership*, 55(1), 14-19.
- Çırakoğlu, M. ve Saracaloğlu, A. S. (2009). İlköğretimin Birinci Kademesinde Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarının Erişime Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 425-449.
- Demir, T. (2013). Türkçe Derslerinde Dil Bilgisi Konuları Öğrenilirken Kullanılan Öğrenme Stratejileri Üzerine Bir Değerlendirme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 167-206.
- Demirel, Ö.; Başbay, A. ve Erdem, E. (2006). *Eğitimde Çoklu Zekâ - Kuram ve Uygulama* (1. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dereköy, A. (2014). *Türkçe Dersinde Çoklu Zekâ Kuramının Kullanılmasının Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Başarı Durumlarına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak: Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dilaçar, A. (1961). Gramer Öğretiminde Metot. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 10(116), 516-518.
- Dilaçar, A. (1971). Gramer: Tanımı, Adı, Kapsamı, Türleri, Yöntemi, Eğitimdeki Yeri ve Tarihçesi. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, 83-145.
- Dolunay, S. K. (2010). Dil Bilgisi Öğretiminin Amacı ve Önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 5(27), 275-284.

- Dolunay, S. K. (2013). Dil Bilgisi Öğretimi. *Türkçe Öğretimi El Kitabı* (Ed. A. Güzel ve H. Karatay), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Epçaçan, C. (2013). Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim Uygulamalarının Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi. *Turkish Studies*, 8(1), 1335-1353.
- Erdem, İ. (2007). *İlköğretim İkinci Kademedeki Dil Bilgisi Öğretiminin Sorunları Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erdem, İ. (2008). Öğretmen Görüşlerine Göre Dil Bilgisi Konularının Öğretilme Güçlükleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 85-105.
- Erdem, İ. (2012). Konuşma Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi. *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi* (Ed. Murat Özbay, 1. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Erdem, İ. ve Çelik, M. (2011). Dil Bilgisi Öğretim Yöntemi Üzerine Değerlendirmeler. *Turkish Studies*, 6(1), 1030-1041.
- Eren Yavuz, K. (2005). *Öğrenen ve Gelişen Eğitimciler İçin Çoklu Zekâ Teorisi Uygulama Rehberi* (2. Baskı). Ankara: Ceceli Yayınları.
- Erkuş, A. (1998). Goleman'ın Duygusal Zekâ Görüşünün Psikometrik Açından Eleştirisi ve Dinamik Etkileşimsel Model Önerisi. *Türk Psikoloji Yazıları Dergisi*, 1(1), 31-40.
- Fasko, D. (2001). An Analysis of Multiple Intelligences Theory and Its Use with the Gifted and Talented. *Roeper Review*, 23(3), 26-130.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2010). *Çoklu Zekâ Kuramı, Yaratıcılık - Gelecek İçin Beş Akıl* (Çev. Hasibe Kale).I. Uluslararası Yaşayan Kuramcılar Konferansı (24 Mayıs 2009), Burdur.
- Göçer, A. (2017). *Öğrenci Merkezli - Etkileşimli Metin İşleme ve Çözümleme Süreçli Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Güneş, F. (2009). Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırıcı Yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1-21.
- Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.
- Güneş, F. (2013a). Dil Bilgisi Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar. *Uluslararası Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(7), 71-92.
- Güneş, F. (2013b). Yapılandırıcı Yaklaşımla Dil Bilgisi Öğretimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 171-187.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gürel, E. ve Tat, M. (2010). Çoklu Zekâ Kuramı: Tekli Zekâ Anlayışından Çoklu Zekâ Yaklaşımına. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(11), 336-356.
- İşcan, A. ve Kolukisa, H. (2005). İlköğretim İkinci Kademe Dil Bilgisi Öğretiminin Durumu, Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 299-308.

- Kayıran, B. (2007). *Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin Türkçe Dersine İlişkin Tutum ve Okuduğunu Anlamaya Yönelik Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılınç, S. (2008). *İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Dersi Uygulamalarında Çoklu Zekâ ile Sunuş Yönteminin Öğrenci Başarısındaki Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koşar, E. (2006). Türkçe Derslerinde Çoklu Zekâ Kuramının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 345-358.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Ozan, C., Taşgın, A., Bay, E. ve Kaya, H. İ. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramına İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(3), 301-322.
- Öktem, F. (2001). Zekâ Kavramı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 2(22), 6-7.
- Saban, A. (2004). *Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim* (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Saban, A. (2009). Çoklu Zekâ Kuramı ile İlgili Türkçe Çalışmaların İçerik Analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(2), 833-876.
- Sağır, M. (2002). İlköğretim Okullarında Dil Bilgisi Öğretimi. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 2002-1(601), 56-59.
- Sağır, M. ve Demir Atalay, T. (2016). *Yeni Programa Uygun Etkinliklerle Dil Bilgisi Öğretimi* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Selçuk, Z.; Kayılı, H. ve Okut, L. (2003). *Çoklu Zekâ Uygulamaları* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sternberg, R. J. (1997). The Concept of Intelligence and Its Role in Lifelong Learning and Success. *American Psychologist*, 52(10), 1030-1037.
- Susar Kırmızı, F. (2006). *İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Erişi, Tutumlar, Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zekâ Alanları Üzerindeki Etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Talu, N. (1999). Çoklu Zekâ Kuramı ve Eğitime Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 164-172.
- Temiz, N. (2007). *Kimim-1? Çoklu Zekâ Kuramı: Okulda ve Sınıfta* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Temizkan, M. (2012). Metin Temelli Dil Bilgisi Öğretimi ve Uygulamaları. *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi* (Ed. Murat Özbay, 1. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Vural, B. (2005). *Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zekâ* (3. Baskı). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Yılmaz, F. ve Eren, Z. (2015). Çoklu Zekâ Kuramı ile Niteleme Sıfatlarının Öğretimi. *Akademik Bakış Dergisi*, 48, 157-170.

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. Introduction

There are different views on how grammar should be taught in mother tongue education. The more widely accepted view nowadays is that the main goal of grammar teaching is to contribute to effective use of language skills by students. One of the various educational approaches, methods and techniques used for this purpose is teaching based on Multiple Intelligences Theory.

The Multiple Intelligences is a theory that suggests that intelligence consists of different types, that these intelligence types can be developed with right teaching practices. It also suggests that teaching practices considering different intelligence types ensure better learning for students with different intelligence traits. These intelligence types are as follows (Gardner, 2010):

- 1- Linguistic intelligence
- 2- Logical-mathematical intelligence
- 3- Spatial intelligence
- 4- Bodily-kinesthetic intelligence
- 5- Musical intelligence
- 6- Interpersonal intelligence
- 7- Intra-personal intelligence
- 8- Naturalistic intelligence

One of the areas which the Multiple Intelligence Theory most influenced has been “education”. According to Saban (2004, p. 154), “in fact this theory is a philosophy of education and teaching”. The basic rules that must be observed in classroom applications of the Multiple Intelligence Theory are (Demirel, Başbay and Erdem, 2006, p. 66):

- 1- Teachers should attach equal importance to each intelligence type.
- 2- Teachers should prepare learning activities to develop and activate all intelligence types.
- 3- Everyone is born with eight types of intelligence, but students at school seem to have various intelligence profiles.

The basic rules given above require the consideration of student characteristics and enrichment of the learning environment. This is the most important aspect of the Multiple Intelligence Theory that affects education. The point of view means that the components such as activity and method of teaching are shaped according to different characteristics of the students. This also shows consistency with student-centered education.

Although different teaching methods, techniques, activities, materials and tools can be used in accordance with the Multiple Intelligences Theory, it is quite easy to associate some of them with some intelligence types as they are typical. The following examples illustrate how to teach according to the intelligence types.

- 1- Linguistic intelligence: the use of language skills, expression, vocabulary games; book; audio recording.

- 2- Logical-mathematical intelligence: problem solving, science experiment, alternating thinking, number games; calculator, experiment objects.
- 3- Spatial intelligence: visual presentations, painting, imagining; picture, graphic, map, camera.
- 4- Bodily-kinesthetic intelligence: building, dancing, learning by experiment; play dough, sports equipment.
- 5- Musical intelligence: singing, listening to music; music player, musical instrument.
- 6- Interpersonal intelligence: group work, playing game; game set.
- 7- Intra-personal intelligence: independent work, self-confidence development; diary, self-assessment form.  
(Vural, 2005, pp. 289-290)
- 8- Naturalistic intelligence: trip-observation; video, working paper.

The framework of teaching based on the Multiple Intelligences Theory is defined in the literature, as mentioned above partially. In this study, it is aimed to determine by literature search that how grammar teaching based on Multiple Intelligences Theory is put into practice and to make suggestions on how such teaching can be carried out, in the field of Turkish Language Teaching.

## **2. Method**

In this study, literature search method was used to determine how grammar teaching based on the Multiple Intelligences Theory can be carried out. In addition, a lesson plan was prepared to contribute to this field.

According to Armstrong (1994, cited in Bümen, 2004, p. 121), the teacher must constantly switch between different types of intelligence in practice. This transition can be made at various time intervals. What matters most is being able to adapt subject to different intelligence types. In this study, the example of lesson plan was prepared in accordance with this approach.

## **3. Findings, Discussion and Results**

Some research (Epeçan, 2013; Kayıran, 2007; Kılınç, 2008; Susar Kırmızı, 2006) suggest that teaching based on the Multiple Intelligences Theory increases efficiency of Turkish language lessons. What teachers need is to be aware of this information, but also to have implementation knowledge, examples and sources. 97.9% of the educational research related to the Multiple Intelligence Theory are composed of content analysis, descriptive research and experimental research, while only 2.1% of them are model-oriented (Saban, 2009). It can be said that this percentage shows that research doesn't provide enough support for teachers. In this research it is aimed to provide support for teachers on the subject of "implementation of the Multiple Intelligences Theory in grammar teaching".

There are few studies that adress grammar teaching based on the Multiple Intelligences Theory in the field of Turkish language teaching. And only a small part of these studies contains detailed information about teaching grammar based on the Multiple Intelligences Theory. The lesson plan prepared by using these studies, consists of

instructions, features, teaching activities (drawing attention, introduction, instruction, assessment, conclusion) topics.

Because of factors like teachers' knowledge inadequacy, and school facilities (Koşar, 2006) it is arguable whether teachers should teach grammar completely in accordance with the Multiple Intelligences Theory. However, use of features of the Theory such as taking individual differences into account will increase the quality of teaching.

There is a question that needs to be raised: What does teaching based on the Multiple Intelligence Theory means? For musical intelligence example, does it mean teaching accompanied with music, or teaching by benefiting from the principles of music, its special features? The answer to this question will shape the teaching based on the Theory. Also lesson plans and activity examples can be evaluated in this respect. In this study, the second approach was adopted in preparing the lesson plan.

It can be said that it would be beneficial to use the Multiple Intelligence Theory to teach Turkish language grammar. But the answers to the questions of “how” and “with what resources” is very important. With this study it is tried to contribute to the potential answers of these questions. Researchers and teachers bear responsibility to answer these questions substantially.