



## Yabancı Dil Öğrencileri İle Farklı Programlarda Öğrenim Gören Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanlarının Karşılaştırılması (Çukurova Üniversitesi Örneği)

Derya Gülfil<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Çukurova Üniversitesi

### ARTICLE INFO

#### Gönderim Tarihi

23.08.2019

#### Kabul Tarihi

20.09.2019

#### Yayın Tarihi

18.10.2019

### Özet

Bu çalışma, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi yabancı dil bölüm öğrencileri (Fransızca, Almanca ve İngilizce öğretmenliği) ile sayısal ağırlıklı Fen-Edebiyat Fakültesi Fizik ve Matematik Bölümü; Mühendislik Mimarlık-Fakültesi Makine Mühendisliği Bölüm öğrencilerinin ve Eğitim Fakültesi BÖTE öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarının karşılaştırılmasını amaçlamaktadır. Çalışmada, bu fakültelerin 1.sınıflarında öğrenim gören toplam 218 öğrenciye birer Çoklu Zekâ Değerlendirme ölçeği (Multiple Intelligences Development Assessment Scales–MIDAS) ölçeği uygulanmıştır. Ölçekler SPSS 15.00 programına aktarılmış, daha sonra yorumlanmıştır. Araştırmanın bulguları, yabancı dil öğrencilerinin farklı programlarda öğrenim gören öğrencilerden müziksel-ritmik ( $p<.017$ ) bedensel-kinestetik ( $p<.000$ ), mantıksal-matematik ( $p<.000$ ) sözel-dilsel ( $p<.041$ ) ve doğacı zekâ olmak üzere beş alanda farklılaştığını ortaya koymaktadır. Bu farklılaşma sözel-dilsel beceride en üst düzeyde iken, bedensel-kinestetik ve mantıksal-matematiksel alanda en düşük seviyededir. Ayrıca öğrencilerin zekâ alanları ile öğrenim gördükleri bölümlerin sayısal ve sözel ağırlıklı olması arasında doğrusal bir ilişki söz konusudur.

© 2019 AEAD

**Anahtar Kelimeler:** Çoklu Zekâ, Eğitim Öğretim, Geleneksel Öğretim, Yabancı Dil, Farklı Programlar

## Comparison of The Multiple Intelligence Areas of Students who are Studying in Different Programs with Foreign languages' Students (Cukurova University Example)

### Abstract

This study was conducted by Ç.Ü Faculty of Education foreign language department students (French, German and English teachers) and numerical weighted the Department of Physics and Mathematics; The aim of this study is to compare the multiple intelligence fields of Mechanical Engineering Department students and Faculty of Education CEIT students. In this study, a scale of Multiple Intelligence Development Assessment Scales (MIDAS) was applied to a total of 218 students in the first year of these faculties. The scales were transferred to SPSS 15.00

<sup>1</sup> Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Diller Anabilim Dalı, Türkiye, [deryadben@gmail.com](mailto:deryadben@gmail.com)

---

program and then interpreted. The findings of the study show that foreign language students, differ in five areas than students from different programs such as musical-rhythmic ( $p<.017$ ), bodily-kinesthetic ( $p<.000$ ), logical-mathematics ( $p<.000$ ), verbal-linguistic ( $p<.041$ ) and naturalist intelligence ( $p<.002$ ). While this difference is at the highest level in verbal linguistic skills, it is the lowest in physical- kinesthetic and logical-mathematical fields, In addition, there is a linear relationship between the students' intelligence areas and their quantitative and verbal learning tendencies.

© 2019 AEAD

**Keywords:** Multiple intelligences, Education foreign, Traditional education, Language programs, Different programs

---

## GİRİŞ

Ülkelerin gelişebilmesi için, düşünebilen sorgulayabilen gelişime açık ve kendini ifade edebilen bireylere ihtiyaç vardır. Ancak nitelikli bireylere ulaşabilmek, eğitimin daha etkili ve verimli bir duruma gelmesiyle mümkündür. Kuşkusuz ki bu durum, farklı ilgi ihtiyaç ve yetenekleri ortaya çıkarabilecek ve geliştirebilecek eğitim sistemiyle sağlanabilir (Günday, 2006: 64; Saban, 2002: 3). Nitelikli eğitim sadece bireysel farklılıkları dikkate alabildiği ve bütün bireylere eşit hizmet edebildiği ölçüde amacına ulaşmakta; verimli ve başarılı olmaktadır. Bu nedenle eğitim; “nasıl öğretirim?” sorusundan daha çok “öğrenci nasıl öğreniyor?” sorusuna cevap aramalıdır. Öncelikle, öğrencilerin birbirlerinden farklı bireyler olduğu gerçeği göz önünde bulundurulmalı; onların öğrenme stilleri, eğitim ortamına getirdikleri yaşantı tecrübe ve ihtiyaçların farklı olduğu kabul edilmelidir. Öğretmenin liderliğinde düz anlatım, soru-cevap ve tartışma gibi yöntemlerin kullanıldığı uygulama biçimi olan gelenekselci öğretim anlayışı, bireysel farklılıkları dikkate almamakta bununla beraber bilgiye ulaşma hususunda analiz-sentez arasındaki ilişkiyi ortaya çıkaracak bir metod kullanmamaktadır (Gürses, 2010). Gelenekselci anlayışta, ders içerikleri bir dizi bilgi parçasının öğrenciye aktarılmasına, bilgilerin ezberci bir yöntemle öğretilmesine dayanmaktadır (Aydoğdu, 2006: 49; Karakuş, 2006: 83). Zira bu durum, farklı özelliklere sahip bireylere ulaşmamızı engellemektedir. Halbuki, bireyler zihinsel özellikleri ilgi ve ihtiyaçları bakımından birbirlerinden farklılaşmaktadır. Dolayısıyla öğrenme süreçlerinin, tüm bireyler için aynı olmaması ve öğrenmeyi yönlendiren fiziksel yapıların, her birey için değişebilen süreçlerden oluşması gerekmektedir (Gürses, 2011: 1-2). Ancak gelenekselci anlayış, sözel-dilsel ve mantıksal-matematik zekâ alanlarını dikkate alarak sadece bu iki zekâ üzerinde yapılanmış, diğer zekâ alanlarını, öğretme-öğrenme sürecinin dışına itmiştir. Oysaki eğitim süreci her bir öğrencinin beceri ve potansiyellerine uygun öğretim ve öğrenim yöntemlerini

belirlemeli, yeteneklerini geliştirmeye yardım etmelidir (Saban, 2002: 2). Bu bağlamda, çoklu zekâ kuramı, öğrenenlerin tüm zekâ alanlarını ortaya çıkarması, onlara uygun yöntem, teknik ve çoklu öğrenme ortamları sunması nedeniyle, öğrencilerin problem çözme ve üretkenlik becerilerini sergileyebilmesi açısından etkili bir kuramdır.

## **Kuramsal Çerçeve**

### **Zekâ**

Birçok bilim adamı tarafından farklı bakış açısıyla tanımlanan zekâ, soyut bir kavram olması sebebiyle en çok ilgi çeken ve tartışılan konulardan biridir. Piaget (2016), zekâ'yı bireyin olgunlaşma düzeyine bağlı olarak, değişen çevre koşullarında zekice etkinliklerde bulunması, yaşamı için en uygun koşulları sağlaması şeklinde tanımlamaktadır. Gardner ise zekânın sözel ve matematiksel yeteneklerin ötesinde bir anlam ifade ettiğini savunarak zekâ kavramına farklı bir bakış açısı getirmiştir. Gardner'a göre yaşamın çeşitli alanlarında varlık gösteren değişik yetenekler üzerinden ifade bulabilen zekâ, çoklu bir yapı sergilemekte ve geleneksel zekâ anlayışı temelinde geliştirilen zekâ testleriyle ölçülemeyecek bir nitelik arz etmektedir (Gürel ve Tat, 2010: 336). Esasen o, zekâ'nın niteliksel olarak ölçülmesine karşı çıkarak, zihinsel güçlere ilişkin bir liste sunarak ve kendi içinde entelektüel yetkinlikleri sınıflandırarak zekâyı yeni bir bakış açısı, çoğul bir anlayış getirmiştir. Gardner, her bireyin birden fazla zekâ alanına sahip olduğunu kişinin içinde bulunduğu kültür ve yetiştirilme tarzına bağlı olarak bütün zekâ alanlarının istenilen düzeyde uzmanlaştırılabileceğini ve geliştirilebileceğini belirtmiştir (Vural, 2005: 223). Gardner, bireyin farklı alanlarda getirmiş olduğu yetenekleri sekiz zekâ alanında toplayarak çoklu zekâ kuramını ortaya koymuştur.

### **Çoklu Zekâ Kuramı**

Çoklu zekâ kuramı, gerçek yaşamda belli kültürel yapıda değeri olan bir ürün elde etme ve problem çözme becerisine dayanan biyopsikolojik potansiyel olarak ifade edilebilir (Bümen, 2002: 8). Bu kuramda, her bireyin öğrenebileceği, başarılı olabileceği ve gerektiğinde zeki bir birey olarak davranabileceği belirtilmektedir (Demirel, 2004: 206). Çoklu zekâ teorisine göre, insan zekâsı, tek faktörlü değildir. Birey birbiriyle eşit değerde olan, birden fazla zekâ potansiyeline sahiptir. Dolayısıyla bir zekâ diğer zekâ alanından daha değerli değildir. Ancak, değer verilen herhangi bir zekâ alanı diğer zekâ alanlarına göre daha hızlı ve daha fazla gelişim göstermektedir (Bümen, 2002: 8). Bu noktada her bireyin yaşamı boyunca

beceri alanlarını artırma ve geliştirme kapasitesine sahip olabileceği söylenebilir. Çünkü hangi yaş ve seviyede olursa olsun zekâ, uygun imkân ve yeterli eğitim ortamlarına göre değişmekte; yüksek seviyede bir gelişim göstermektedir (Saban, 2002: 20).

Çoklu zekâ kuramında, her hangi bir zekâ alanının olumlu ya da olumsuz gelişmesini sağlayan dört temel faktör bulunmaktadır. Bunlar, biyolojik nitelik, kişisel hayat hikâyesi, tarihsel ve kültürel özgeçmiş, kristalleştirici ve felce uğratici deneyimler olarak ifade edilmektedir.

**Biyolojik nitelik:** Beyinde, doğum öncesi kalıtsal ya da genetik bozukluklara rastlanıldığı gibi doğum esnasında ya da doğum sonrasında hasarlar oluşmaktadır. Gebelik sırasında annenin kullandığı çeşitli maddeler bebeğin sinir sisteminde hasar oluştururken, çocuğun doğuştan getirdiği bir takım engeller, zekâ alanlarının gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca, bu alanların gelişimi bireyin insanlarla olan ilişki ve çevresel etkileşimleri sonucunda oluşmaktadır (Saban, 2002: 20-23; Demirel, Başbay ve Erdem, 2006: 14-15).

**Kişisel hayat hikâyesi:** Her bireyin farklı zekâ alanlarının gelişimi insanlarla olan ilişki ve çevresel etkileşimleri sonucu şekillenmektedir. Varlıklı bir ailede yetişmeyen bir çocuk istediği bir müzik aletine sahip olamayacağından dolayı onun müziksel-ritmik zekâsı da gerileyecek ya da bu zekâ alanının güçlenmesi zorlaşacaktır. Eğer görsel zekâ alanı güçlü olan bir çocuğa ailesi bu alanda gelişmesine izin vermeyip doktor ya da hukukçu olması yönünde bir eğitim sağlamış ise çocuğun görsel zekâ gelişimi engellenecek böylece mantıksal-matematik ya da sözel-dilsel zekâ alanı gelişecektir. Coğrafi etkenler bireyin zekâ alanlarını etkilemektedir. Köyde yetişen bir çocuğun şehirde yetişen bir çocuğa oranla doğacı ve bedensel zekâ alanı daha fazla gelişim gösterecektir. Geniş bir ailede yetişmiş bir birey ailesine yardım için çalışmak durumunda kalırsa sosyalleşemeyecek, aynı zamanda hayallerini gerçekleştiremediği içinde öze-dönük zekâsı gelişmeyecektir.

**Tarihsel ve kültürel özgeçmiş:** Bireyin doğduğu yer, zaman, yaşadığı toplumun kültürel ve tarihsel gelişimi onun zekâ alanlarından bir ya da birkaç tanesini etkileyecektir. Örneğin müziksel faaliyetlerin desteklendiği bir dönemde yaşayan bir bireyin müziksel-ritmik zekâsı gelişim gösterecektir (Gülfil, 2010: 33).

**Kristalleştirici ve felce uğratici deneyimler:** Zekâ alanları üzerinde etkili olan kristalleştirici ve felce uğratici deneyimler, genellikle çocukluk dönemlerinde olumlu ya da olumsuz yönde gelişen yaşantılar sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bireyin yeteneğini ve gizil güçlerini ortaya çıkaran kristalleştirici deneyimler, bu yeteneklerin gelişmesini sağlamaktadır. Başka bir ifadeyle, kişinin potansiyellerinin dönüm noktası sayılabilecek tecrübelerin tamamını içermektedir. Felce uğratici deneyimler ise, bireyin utanma, aşağılanma, suçluluk, korku ve kırgınlık gibi duygularını ortaya çıkarmakta; yetenek ve potansiyellerini törpüleyerek azaltmakta ya da ortadan kaldırmaktadır (Saban, 2002: 20-23; Demirel, Başbay ve Erdem, 2006: 14-15). Çoklu zekâ kuramında birden fazla yetenekten bahseden Gardner, çoklu zekâ kuramını ortaya koyduğu 1983 yılında, belirli bir zihinsel kavrayış biçimini temsil eden yedi zekâ alanından söz etmiştir. Bireyin bilişsel kapasitelerini araştırdığı 'zihin çerçeveleri' adlı kitabında ise, buna doğacı zekâ türünü ekleyerek, insanın doğuştan getirdiği ve geliştirmeye uygun olduğu sekiz (beceri) zekâ alanından bahsetmektedir. (Gardner, 1993: 15; Gardner, 2004). Birçok özelliği kapsayan bu zekâ alanlarını sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, müziksel-ritmik, bedensel-kinestetik, sosyal-kişilerarası, öze dönük-içsel ve doğacı zekâ olarak adlandırmıştır. Bu arada şu hususu önemle belirtmek gerekir ki, kariyerinin ilerleyen safhalarında Gardner geliştirdiği kuramına, "varoluşsal zekâ" ve "ahlaki zekâ'yı eklemiştir. Gardner (1999), varoluşçu zekâ'yı (Existential Intelligence) alanını, insanın "dünyaya nasıl ve niçin geldik?"; "bilinç ne demektir?"; "ölüm var mıdır?"; "neden ölürüz?"; "bir başka insana neden âşık oluruz?"; "bir sanat dalına kendimizi neden adanırız?" şeklindeki varoluşsal sorular üzerinde düşünme ve bunları çözme becerisi olarak tanımlamıştır.

Gardner (2004), "içinde yaşanan çağda sadece farklı zekâlarımızı düzgün biçimde kullanmanın yeterli olmadığını söyleyerek, birbirinden farklı birçok insanın bir arada barış ve mutluluk içinde yaşayabileceği bir dünya için *ahlaki zekâ* türünü ön plana çıkartmıştır. Gardner, ahlâk'ın tanımlayıcı olmaması normatif bir yapı göstermesi nedeniyle insanları bir ahlak tanımı etrafında toplamanın zor olduğunu söyleyerek ahlâkî zekâ'yı çoklu zekâ alanlarından biri olarak tanımlamıştır. Ona göre, ahlaki zekâ demokrasiye, ifade ve seçme özgürlüğüne, hukukun üstünlüğüne inanmak, temel insan haklarına saygılı olmak ve çevreye karşı sorumluluk duymaktır. Gardner, bu niteliklere sahip ve bunlara bağlı olan bireylerin ahlaki zekâsının gelişmiş olduğunu ifade etmektedir (Altan, 2012: 141). Ancak Gardner'ın

kuramı, akademi dünyasında bilinen ve kabul gören şekliyle sekiz temel beceriye dayalı sekiz zekâ türünü içermektedir. Bunları şöylece özetlemek mümkündür:

### **Sözel-Dilsel Zekâ**

Sözel-dilsel zekâ, soyut kavramları ve düşünceleri somutlaştırarak bireyin zihninde bilindik hale dönüştürmektedir. Sözel dilsel becerisi olan kişiler, geniş kelime hazinesine sahiptir. Dili gramer kurallarına göre sıralamakta, uygun kelimelerin anlamlarını doğru yerde kullanarak cümleleri kendilerine özgü bir yapıda ifade edebilmekte, ayrıca çevresindeki kişilerle başarılı ve etkili bir iletişim kurabilmektedirler. Sözel-dilsel zekâsı gelişmiş öğrencilerin öğrenmeleri daha çok, yazma, okuma, görüşme, tartışma, konuşma ve dinleme becerilerini sergileyebilecekleri materyallerle sağlanmalıdır (Gardner, 2004).

### **Mantıksal-matematiksel zekâ:**

Mantıksal-matematiksel zekâ, tümdengelim veya tümevarım yöntemini kullanarak soyut problemler üzerinde neden-sonuç ilişkileri kurabilme, akıl yürütebilme ve sayıları etkili kullanabilme yeteneğidir. Bu kişiler, nesnelere belli grupların özelliklerine uygun kategorize ederek niceliksel olarak sayısallaştırıp öğrenmektedir. Mantıksal-matematiksel zekâyâ sahip olanlar, matematikteki zihinsel aktivitelerde ve mantıksal problemlerin çözümünde hızlıdırlar. Strateji, mantık bulmacalarından, hipotez kurmaktan hipotezleri sınamaktan hoşlanırlar (Gardner, 1999).

### **Görsel-uzamsal zekâ:**

Görsel-uzamsal zekâsı gelişmiş bireyler, görsel sembolleri kullanarak kendilerine özgü imgeler oluşturabilme, bu imgeleri diğer bireylerin zihinlerinde canlandırabilme ve imgelerden yeni görüntüler yaratabilme kapasitesine sahiptir. Görsel sunumlar ve zihinsel imajlar bu kişilerin zihin gözüdür. Bir başka ifadeyle, düşünme, algılama ve muhakeme etme sürecinde bir resim bin sözcüğün ifade edemediği kadar etkilidir. Görsel-uzamsal zekâ'ya sahip bireyler video, slayt, film gibi görsel sunumları izlemeyi severler (Gardner, 1983).

### **Bedensel-kinestetik zekâ:**

Bedensel-kinestetik zekâyâ sahip kişiler, beden hareketlerini doğrudan doğruya kontrol edebilme, nesnelere hareketlerini kavrama, yorumlama zihin ile kas arasındaki koordinasyonu sağlama becerilerinde en üst seviyededir. Denge, hız, esneklik, koordinasyon

sağlama gibi fiziksel hareketlerde aynı anda birden farklı hareketleri yapabilme gibi özel yetenekleri sergileyebilmektedir. Bu zekâ alanına sahip olan kişilere, beden dilini kullanabilecekleri öğrenme ortamları sunulmalıdır (Gardner, 2004).

#### **Kişilerarası-sosyal zekâ:**

Sosyal-kişilerarası zekâsı gelişmiş bireyler, sözlü iletişim kurmada başarılıdırlar. Mimiklere, yüz ifadelerine, ses tonlarına ve beden dillerine olan duyarlılıklarıyla diğer insanların, kişisel özelliklerini kestirebilme özelliğine sahiptir. Çevresinde bulunan kişilerle empati kurma, başkalarının düşünce, duygu, inanç ve değerlerinin farkına varabilme yetenekleri sayesinde çevresindeki kişileri çok iyi algılayabilmektedirler. Diğer insanların ruhsal durumlarına ve duygularına göre öfkeli, kızgın sevinçli, hüzünlü mutlu veya mutsuz olduklarını fark edebilme analiz etme, yorumlama kapasiteleri sayesinde çevresiyle etkili ve anlamlı iletişim içerisine girmektedirler. Grup çalışmalarından, işbirliği yapmaktan ve arkadaşlarına öğretmekten öğrenmekten hoşlanırlar (Gardner,1999).

#### **İçsel-öze dönük zekâ:**

İçsel-öze dönük zekâ, bireyin kendi sınırlarını güçlü ve zayıf yanlarını tanıma, neleri yapabileceğini ya da yapamayacağını bilmesiyle ilgili bilgileri kullanarak çevresi ile uyumlu davranışlar gösterebilme yeteneğidir. Bu zekâ alanının temelinde konsantrasyon, düşüncellik, yürütücü biliş, değişik duyguların farkında olunması, özü tanıma, değer verme, yüksek düzeyli düşünme ve akıl yürütme becerileri yer almaktadır. Kendi sınır ve güçlerinin farkına varabilme, kendisiyle ilgili hedef oluşturabilme ve uzak durması gereken durumları belirleme konusunda oldukça başarılı olan içsel-öze dönük kişiler, bu yeteneklerinden dolayı doğru kararlar almakta ve uygulayabilmektedir. Bireyin farkındalığının farkına varması, kendi kendini gözlemlemesi bu zekâ alanının gelişmesinde etkilidir (Gardner, 1983).

#### **Müziksel-ritmik zekâ:**

Düşüncelerini müzikal ifadeyle yorumlamakta başarılı olan bireyler çevrelerinde bulunan her türlü sese karşı duyarlıdırlar. Aynı anda beyinlerinin sol ve sağ yarımkürelerini etkin olarak kullanabilen, müzikal zekâsı güçlü kişiler, olayların oluşumunu durumların işleyişini notalara ve ritimlere dönüştürmekte başarılıdırlar. Onlar, bu seslerden anlam çıkarma, bireylerin ses tonlarından ruhsal durumlarını anlayabilmekte, kişilerin ayak

seslerinden kim olduklarını tahmin edebilmekte, herhangi bir makinanın çıkardığı sestən o makinanın bozulabileceğini fark edebilmektedirler (Gardner, 2004).

### **Doğacı zekâ:**

Doğacı zekâyâ sahip bireyler, doğayı tanımaya isteklidir. Doğada var olan bütün oluşumların gözlenmesi onlar için çekici gelir. Bu kişiler, canlıların evrenin bir parçası olduğunu fark etseler de bütün canlıların yaradılışını merak eder, onlar üzerinde düşünür ve inceleme yapar. Tüm canlıların var oluş nedenleriyle birlikte kendi var oluş nedenlerini de düşünmekten zevk alırlar. Bu kişiler, insanın doğa üzerindeki etkilerini araştırmaktan hoşlanırlar (Gardner, 1999).

## **2. Yabancı Dil Öğretiminde Kuramsal Yaklaşımlar**

Yabancı dil öğretiminin etkili ve başarılı olması için birçok kuramsal yaklaşımlar ortaya atılarak amaca ulaşmanın yolları aranmıştır. Bu yaklaşımlarda geleneksel yöntemler kullanılarak dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri bir bütün olarak öğretilirken, derslerde öğrencilerin aktif katılımı yeterince sağlanmamaktadır. Aynı zamanda bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmamakla birlikte yabancı dil yaklaşımlarında öğrencilerin kişisel yönden gelişmelerine destek sağlanamamakta eğitim ve öğretim aynı biçimde yinelenerek ve değişmeyerek yani tekdüze şekilde işlenmektedir.

Yabancı dil öğretiminde kullanılan bu kuramsal yaklaşımlardan bazıları şunlardır:

### **Bilişsel Yaklaşım**

Bilişsel yaklaşım, işitsel dilsel yaklaşıma bir alternatif olarak ortaya çıkmıştır. Bir taraftan öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeyi diğer taraftan da, anadilde konuşulan benzer yapıdaki ses çıkarımını, telaffuzu ve sözdizimini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu yaklaşımda, öğrencilere belirli cümle kalıpları yerine farklı duruma uygun tümceler kurabilme düzeneği öğretilmektedir. Bilişsel yaklaşımın temel ilkesi öğrenmenin anlamlı olması, bilginin algılanması, işlenmesi ve saklanmasına dayanmaktadır (Demircan, 1990). Bu yaklaşımda, ezber öğrenme yerine hafıza oluşturan teknikler ve taklit yöntemi kullanılmaktadır (Doğan, 2012: 176). Dil öğretilirken yapısal alıştırmalar yerine, öğrenciye yeni dil üretimini gerçekleştireceği değişik sayıdaki kurallara elverişli düzen öğretilmektedir. Böylece



öğrencinin amaç dilin düzenine göre düşüncelerini sözlü anlatıma geçirebilmesi amaçlanmaktadır (Demircan, 1990).

### **İşitsel-Dilsel Yaklaşım**

İşitsel-dilsel yaklaşım, öğrenciye dilin kurallarını belli bir sıra ve yapı içerisinde öğretmek anlamına ve konuşma becerileri kazandırmayı hedeflemektedir. Öğrenci dinlediğini anlama ve konuşma becerisinde en üst seviyeye gelinceye kadar yazmaya başlamaz. Çünkü İşitsel-Dilsel yaklaşıma göre, yazma sesletimi bozan bir unsurdur. Hedef dildeki yapılar ve yeni kelimeler diyaloglar yoluyla öğretilirken (Demircan, 1990: 182-190), aynı zamanda sözlü becerinin geliştirilmesi diyalog ve sözlü alıştırmalarla sağlanmaktadır. Diyaloglar öğretilirken öğrenciye anadili ile bazı açıklamalar yapılır. Ancak bu açıklamalar yapılırken, derine inilmeden sadece diyalogun anlamını ortaya koyacak çeviriler verilir (Hengirmen, 2006: 25). Derse başlama, ders metinleri ve kalıplar her zaman bir diyalogla başlar. Bu diyaloglar bazen öğretmen bazen de cihazlar yardımıyla seslendirilir. Öğrenciler, diyalogları önce koro halinde sonra gruplar şeklinde tekrar eder. Son olarak da, öğrenenden diyalogu kendi başına tekrar etmesi istenir. Öğretme aşaması daha sonra diyalogların ezberletilmesi taklit yoluyla veya sözlü alıştırmaların yapılmasıyla devam etmektedir (Demircan, 1990).

### **İşitsel-Görsel Yaklaşım**

İşitsel-görsel yaklaşımda, bütün duyu organlarından yararlanılmaya çalışılır. Sesletim işitsel araçlarla sağlanırken, o dilin konuşulduğu ortamlar, kültür öğeleri genel ayrımlar görsel araçlarla sunulmaktadır. Dersler, işitsel fonograf yoluyla yapılırken, linguafon, radyo, kasetçalar ve kulaklık gibi araç-gereçlerden yararlanılmaktadır (Demircan, 1990: 197-198). Bu yaklaşımda, yazılı anlatımdan çok sözlü anlatım yoluyla işlenen dersler, çoğunlukla film veya ses sunumuyla başlatılmakta, alıştırma ve diyalog şeklindeki metinlerle devam etmektedir. Bu metinler, kesin sınırlarla belirlenmiş bir olay sırasını takip etmektedir (Stern, 1991). Film'in her sahnesi onu karşılayan bir cümleye denk gelecek şekilde ayarlanır. Öğretilen diyaloglar, resimlerle birlikte öğrenciye iki kez gösterilir. Öğrenci resimlere bakarken aynı anda diyalogu dinler. Son olarak öğrencilerden hep beraber diyalogun tekrar edilmesi istenir (Doğan, 2012: 193). Bir sonraki aşamada öğretmen öğrencilere tüm dilsel yapıların anlamlarını davranış, jest ve mimiklerle açıklar, görselleri gösterirken, aynı zamanda ses kayıtlarından dilsel yapının telaffuzunu dinletir (Doğan, 2012: 191). Görsel yolla öğretime yapılan katkı resim, kukla,

duvar resmi, slayt ve filmlerle desteklenirken, işitsel-görsel yolla yapılan öğretimde, televizyon video ve bilgisayar kullanılır. Burada görsel sunuma eşlik eden kayıtlı ses, amaç dilde konuşulan sözcüklerle değil de görsel uyarıcılarla sağlanmaktadır. Bunun sebebi ise, anadilin kullanılmasına duyulan ihtiyacı ortadan kaldırmaktadır (Demircan, 1990: 233).

### **İşlevsel Kavramsal Yaklaşım:**

İşlevsel kavramsal yaklaşım, davranışçı ve bilişsel yaklaşımın birleştirildiği ve yeni kuramlara dayanarak yapılandırılan, eğitim sürecinin yeniden düzenlendiği bir yaklaşımdır (Rézeau, 2001). Bu yaklaşım, kavramsal bir izleni üzerinde, ders konularının dilin hangi işlevleriyle kullanıldığını ve hangi kavramlara bölündüğünü ortaya koyar. Bu yaklaşımda, her kavramla verilmek istenen anlam; yapısal ve işlevsel kavramlarla farklı cümleler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bilgi iletimi, betimlemeler, yapısal izleni ve eylemler; işlevsel-kavramsal bölümlerle ifade edilmekte; cümleler amaca göre düzenlenmektedir. Örneğin, dilin anlama ve anlatım için mi yoksa anlam için mi öğrenileceği belirlendikten sonra, bireyin hedefine uygun özel amaçlı ya da alan dili öğretimi uygulanmalıdır (Demircan, 1990: 249-253). İşlevsel-kavramsal yaklaşımda, birleştirme ve çözümleme teknikleri kullanılmaktadır. Birleştirme tekniklerinde hedef dilin, dil mantığına uygun olarak kolaydan zora basitten karmaşığa doğru sıralanması amaçlanır. Çözümleme tekniğinde ise, öğrencinin dil ihtiyacını belirleme ve içeriği buna göre düzenleme söz konusudur (Güneş, 2013: 82).

### **İletişimsel Yaklaşım:**

İletişimsel yaklaşım, dilbilimsel toplum-bilimsel iletişim ve etkileşim kurallarının yanı sıra kültürel kurallardan ve bilgilerden oluşmaktadır (Puren, 2004). Bu yaklaşımın temel amacı; öğrenciye yabancı dilde kendisini bağımsız ifade etme becerisi kazandırmaktır (Ege, 2011: 18-19). İletişimsel yaklaşımda dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört alan becerisinin geliştirilmesi hedeflenir. Bu dört becerinin kazandırılması öğrenenin dil ihtiyacına göre belirlenmektedir (Puren, 2004). Öğretim yöntemleri, materyaller, sınıf içi etkileşim, öğretmen öğrenci rolleri ve davranışları dilin kullanım modeline göre düzenlenmektedir. İletişimsel yaklaşıma göre dilin özel yönlerini, kurallarını tanımak, kullanım kurallarını öğrenmek ve öğretmek gerekir. Öğrencileri anlamaya ve kavramaya yönlendirmek amacıyla çeşitli işitsel ve görsel araçlardan yararlanır (Bailly, 1997; Rézeau, 2001). Esneklik, ayrışma ve öğrenci merkezli olması iletişimsel yaklaşımın önemli

ilkelerindedir. Öğrenciler ders boyunca aktiftir. Bu yaklaşım, iletişim sürecine aşırı yoğunlaşarak dersin sosyal yapısını genişletmekte, öğrencinin bireysel etkinliğini (grup çalışması, ikili ve bireysel) artırmaktadır (Ege, 2011: 18-19).

### **Dilbilgisi Çeviri Yaklaşımı**

Dilbilgisi-çeviri yaklaşımı, dilbilgisi kuralları ve sözcük öğretimi üzerine kurulmuştur. Dilin dilbilgisi özelliklerine ve kurallarına hâkim olan bir öğrencinin hedef dile de hâkim olacağı ifade edilen bu yaklaşımda, yabancı dildeki metni anadile ya da ana dilde yazılmış bir metni yabancı dile çevirme yeterliliğine ulaşılması amaçlanmaktadır (Yılmaz, 2016: 8). Metindeki sözcüklerin ezberlenmesiyle kelime dağarcığının zenginleştirilmesi hedeflenir (Çicek, 2016: 19). Dilbilgisi çeviri yaklaşımında, konuşma becerisi geri plana itilirken, yazma becerisi ön plandadır (Kuzu, 1999: 22). Öğretimde konuşma becerisi arka planda tutulduğu için, hedef dilin telaffuzu yeterli değildir. Bu nedenle, öğrencinin duyduğunu anlamakta ve konuşmakta güçlük çektiği söylenebilir (Memiş ve Erdem, 2013: 300).

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu çalışma, yabancı dil öğrencileri ile sayısal ağırlıklı bölüm öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarını karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Bilgiyi doğru kullanabilen, öğrenme, düşünme, algılama gücü yüksek, karşılaştığı sorunlarla baş edebilen ve farklı çözümler üretebilen bireylerin yetiştirilmesi öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin göz önünde bulundurulması çoklu ders ortamlarının sağlanmasıyla mümkündür. Bu nedenle, çoklu zekâ kuramı, becerilerin ortaya çıkarılması geliştirilmesi ve nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde; eğitim-öğretimin etkili ve başarılı olmasında önemlidir.

### **Araştırmada Cevap Aranacak Sorular**

1-Yabancı dil öğrencileri ile sayısal ağırlıklı bölüm öğrencilerinin çoklu zekâ puan dağılımları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma var mıdır? Bu farklılaşma hangi zekâ alanlarında en yüksek ve en düşük ortalamaya sahiptir?

2-Öğrencilerin sözel dilsel ve mantıksal matematiksel zekâ alanları ortalama puanları öğrenim gördükleri bölümlerin sayısal ve sözel ağırlıklı olmasıyla doğru orantılı mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel yöntem kullanılmıştır. Alan yazın bulgularına dayanılarak oluşturulan kuramsal çerçevede Tarama (survey) modelinden yararlanılmıştır. Çalışmada Likert'in "Dereceleme Toplamlarıyla Ölçekleme" modeli kullanılmıştır. Araştırmada bireylerin kendileri hakkındaki farkındalıklarını artırmak amacıyla Shearer (1996) tarafından geliştirilmiş MİDAS çoklu zekâ alanları belirleme ölçeği uygulanabilir. MİDAS uygulaması sonucunda öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerine eğitimcilerin dikkatleri çekilerek öğrenenlerin özelliklerine uygun eğitim öğretim modelleri ve doğru yönlendirilmeler sağlanabilir.

### Evren ve Örneklem

Araştırma 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında Çukurova Üniversitesine bağlı 4 yıllık fakültelerin yabancı dil ile sayısal ağırlıklı bölümleri üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın evrenini Çukurova Üniversitesi oluştururken (14.762' si ön lisans, 33.462'si lisans, 7.209'u ise lisansüstü olmak üzere toplam 55.433); örneklemini bu üniversitenin Eğitim Fakültesi Yabancı dil ağırlıklı (Almanca, Fransızca İngilizce Öğretmenliği) ile Sayısal ağırlıklı Fen-Edebiyat (Fizik, Matematik) Mühendislik-Mimarlık (Makine Müh) ve Eğitim Fakültesi (Bilgisayar ve Öğretim teknolojileri Eğitimi Öğretmenliği BÖTE) lisans bölümlerinin 1. sınıflarında öğrenim gören toplam 218 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 112'si kız, 96'sı erkektir. Araştırmanın örneklemini ise, tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiştir.

**Tablo: 1. Araştırmanın Örneklemini (cinsiyet ve bölüm değişkenine göre sayıları)**

	Kız	Erkek	Toplam
Almanca Öğretmenliği	30	3	33
Fransızca Öğretmenliği	17	5	22
İngilizce Öğretmenliği	16	5	21
BÖTE Öğretmenliği	11	6	17
Fizik	19	22	41
Matematik	30	10	40
Makine Müh.	4	40	44

## Veri Toplama Araçları

Araştırmada; verilerin toplanması amacıyla, araştırmacı tarafından örneklemedeki öğrencilere “ Midas çoklu zekâ alanları belirleme ölçeği” uygulanmıştır.

## Çoklu Zekâ Alanları Belirleme Ölçeği

Bu araştırmada yer alan veri sonuçları, yetişkinlere yönelik hazırlanmış MİDAS çoklu zekâ alanları belirleme ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. 1996 yılında gelişim psikologu Dr.Branton Shearer tarafından geliştirilmiş olan Midas çoklu zekâ alanları belirleme ölçeği, “Hayır”, “Biraz” “İyiye yakın”, “Mükemmel”, “Bilmiyorum” şeklinde Likert tipi beşli olarak derecelendirilmiş; her zekâ alanını içeren sekiz alt başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklar, 14 madde Müziksel-ritmik, 13 madde Bedensel-kinestetik, 17 madde Mantıksal-matematiksel, 15 madde Görsel-uzamsal, 20 madde Sözel-dilsel, 18 madde Sosyal-kişilerarası, 9 madde İçsel-öze dönük ve 13 maddeden oluşan Doğacı zekâ alanı olmak üzere toplam 119 maddeden oluşmaktadır. Shearer (1997) MİDAS’ın geçerlilik, güvenirlik ve kullanılabilirlik analizlerini 98 kolej öğrencisi üzerinde gerçekleştirmiştir. Ölçüm sonuçları MİDAS’ın güvenirlik katsayısının 0.76 ile 0.87 arasında olduğunu ortaya koymuştur. Ölçekte yer alan soruların güvenirlik ve geçerlilik analizleri SPSS 15.00 paket programı kullanılarak belirlenmiş, bedensel zekâ (24, 27) matematiksel (28), sosyal (95, 96), içsel (98, 99, 100, 106) ve doğacı zeka alanına ait (109) sorular güvenirlik ve geçerliliği düşürdüğünden dolayı ölçekten çıkartılmış geriye kalan toplam 109 soru üzerinden elde edilen ölçeğin Cronbach Alpha Güvenirlik katsayısı 0.866 olarak tespit edilmiş, ölçek oldukça yüksek derecede güvenilir bulunmuştur.

## Veri Toplanması ve Analizi

Araştırmada Çukurova üniversitesine bağlı Eğitim, Fen-edebiyat ve Mühendislik-Mimarlık fakültelerinin 1. sınıflarında öğrenim gören 218 öğrenciye MİDAS çoklu zekâ alanları belirleme ölçeği uygulanmış buradan elde edilen puanlar düzenlenerek, istatistiksel işlemler yapılmak üzere bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin analizinde ise; SPSS 15.00 paket programı, ANOVA tekniğinden ve bağımsız örneklem için t-testinden yararlanılmıştır. Sonuçların yorumlamasında ise 0.5 hata payı üst değer olarak alınmıştır. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarında  $p < .05$  düzeyinde farklılık görüldüğü zaman, bunun nereden kaynaklandığını anlamak için *post-hoc testleri* yapılmıştır. *Post-hoc analizinde*

gruplar arasında farklılık göstermediği zaman, gruplar arasındaki ikili karşılaştırmalar yapan LSD analiz değerlerine bakılmıştır.

## BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacına uygun olarak elde edilen bulgular tablolar halinde verilmiştir.

**Tablo-2.** Yabancı dil ve diğer bölümlerin müziksel-ritmik zekâ alanı puanları

Bölümler	N	Mean	ss	Fark
1-Fizik	41	46.56	9.10	
2-Almanca	33	48.06	7.63	
3-Fransızca	21	42.86	9.59	
4-İngilizce	21	45.43	9.84	
5-Böte	17	41.24	9.01	
6-Matematik	38	41.95	9.57	
7-Makine	42	41.88	9.79	
<b>Toplam</b>	213	44.15	9.45	

Sd= 2/206  
F= 2.652  
P= .017  
LSD'ye göre  
2 ile 6 ve 7  
arasında

Tablo 2'e göre, Almanca bölüm öğrencileri ( $\bar{x}$ : 48.06) ile Matematik ( $\bar{x}$ : 41.95) ve Makine Mühendisliği bölüm ( $\bar{x}$ : 41.88) öğrencilerinin müziksel-ritmik zekâ alanları arasında  $p < 0.5$  düzeyinde anlamlı bir farklılaşma vardır. Bölümler arasında en yüksek müziksel-ritmik zekâ alanı ortalama puana Almanca öğretmenliği bölüm öğrencileri ( $\bar{x}$ : 48,06) sahip iken, en düşük ortalama puan, Böte bölüm öğrencilerine aittir. Bulgular, müziksel-ritmik zekâsı baskın olan Almanca öğrencilerinin aynı zamanda sözel-dilsel zekâ ortalama puanlarının da ( $\bar{x}$ : 91.38) yüksek olduğunu ortaya koymaktadır [ $F(2.652) = 2/206; p = .017$ ].

**Tablo-3.** Yabancı dil ve diğer bölümlerin sosyal-kişilerarası zekâ alanı puanları

Bölümler	N	Mean	ss	Fark
1-Fizik	41	66.83	9.99	
2-Almanca	34	69.12	7.71	
3-Fransızca	21	63.86	8.81	
4-İngilizce	21	67.58	7.08	
5-Böte	17	65.24	10.26	
6-Matematik	37	64.90	8.38	
7-Makina	44	66.18	9.53	
<b>Toplam</b>	215	66.38	8.95	

Sd= 6/208  
F=1.109  
P= .358

Tablo 3'de görüldüğü üzere, yabancı dil ve diğer bölümler arasındaki en yüksek sosyal-kişilerarası zekâ ortalama puanı ( $\bar{x}$ : 69,12) Almanca öğretmenliği bölüm öğrencilerine aittir. Yabancı dil ve diğer bölümler arasında en düşük sosyal-kişilerarası zekâ ortalama

puanına ( $\bar{x}$ : 63.86) ise, Fransızca öğretmenliği bölüm öğrencileri sahiptir. Bulgular, yabancı dil bölüm öğrencileri ile diğer bölüm öğrencilerinin sosyal-kişilerarası zekâ alanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığını ortaya koymaktadır [ $F(1.109)= 6/208$ ;  $p=.358$ ].

**Tablo-4.** Yabancı dil ve diğer bölümlerin bedensel-kinestetik zekâ alan puanları

Bölümler	N	Mean	ss	Fark	
1-Fizik	41	40.00	7.88	Sd= 6/211 F= 4.218 p=.000	LSD'ye göre 1 ile 4 ve 6 arasında
2-Almanca	34	36.85	8.19		
3-Fransızca	21	34.86	8.84		
4-İngilizce	21	31.62	8.67		
5-Böte	17	33.11	6.60		
6-Matematik	40	33.20	8.25		
7-Makine	44	37.93	8.76		
<b>Toplam</b>	218	36.00	8.63		

Tablo 4'e bakıldığında, yabancı dil ve diğer bölümler arasında bedensel-kinestetik zekâ alanında Fizik bölümü öğrencileri ( $\bar{x}$ : 40,00) ile İngilizce ( $\bar{x}$ : 31,62) ve Matematik bölüm öğrencileri ( $\bar{x}$ : 33.20) arasında  $p<0.5$  düzeyinde Fizik bölümü öğrencileri lehine anlamlı düzeyde bir farklılaşma görülmektedir. Yabancı dil bölümleri arasında bedensel-kinestetik zekâ ortalama puanının ( $\bar{x}$ : 36.85) en yüksek olduğu bölüm, Almanca öğretmenliğidir. Diğer bölüm öğrencileri arasında en yüksek ortalama puan ( $\bar{x}$  : 40.00) Fizik bölümüne ait iken, en düşük bedensel-kinestetik zekâ ortalama puanına ( $\bar{x}$ : 33.11) ise, Böte sahiptir. [ $F(4.218)= 6/211$ ;  $p=.000$ ].

**Tablo-5.** Yabancı dil ve diğer bölümlerin mantıksal-matematiksel zekâ alanları puanları

Bölümler	N	Mean	ss	Fark	
1-Fizik	41	61.85	10.32	Sd= 6/209 F= 18.037 P= .000	LSD'ye göre 1 ile 2, 3 ve 4 arasında
2-Almanca	34	51.91	10.43		
3-Fransızca	21	44.19	7.97		
5-İngilizce	20	44.19	11.46		
6-Böte	17	57.29	6.99		
7-Matematik	39	57.00	7.94		
8-Makine	44	63.61	7.97		
<b>Toplam</b>	216	56.33	11.12		

Tablo.5'e bakıldığında, Fizik bölümü ( $\bar{x}$ : 61.85) ile Almanca ( $\bar{x}$ : 51.91), Fransızca ( $\bar{x}$ : 44.19) ve İngilizce ( $\bar{x}$ : 44.19) öğretmenliği bölüm öğrencilerinin matematiksel zekâ alanı ortalama puanları arasında  $p<0.5$  düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Yabancı dil bölüm öğrencilerinin ortalama puanları ile diğer programda öğrenim gören öğrencilerin mantıksal-matematiksel ortalama puanları karşılaştırıldığında, en yüksek

ortalama puana ( $\bar{x}$ : 63.61) Makine Mühendisliği bölüm öğrencileri sahipken, yabancı dil bölümleri arasında en yüksek ortalama puan ( $\bar{x}$ : 51.91) Almanca bölüm öğrencilerine aittir. Makine Mühendisliği ( $\bar{x}$ : 63.61) bölüm öğrencileri, Fizik bölümü öğrencilerine oranla daha yüksek bir ortalamaya ( $\bar{x}$ : 61.85) sahipken, Makine Mühendisliği lehine anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir. Fizik ve Makine Mühendisliği gibi sayısal ağırlıklı bölümlerin mantıksal matematiksel ortalama puanlarının yüksek olması eğitim sistemimizle doğrusal bir ilişkiyi ortaya koymaktadır [ $F(18.037)= 6/209$ ;  $p=.000$ ].

**Tablo-6.**Yabancı dil ve diğer bölümlerin görsel-uzamsal zekâ alanları puanları

Bölümler	N	Mean	ss	Fark
1-Fizik	41	31.56	6.41	
2-Almanca	34	30.53	7.58	
3-Fransızca	21	29.09	8.02	Sd= 6/210
4-İngilizce	21	29.33	5.84	F= 1.237
5-BÖTE	17	35.00	16.83	P= .336
6-Matematik	40	31.22	6.58	
7-Makina	43	31.63	6.34	
<b>Toplam</b>	217	31.16	8.01	

Tablo 6'de görüldüğü üzere en yüksek görsel-uzamsal zekâ ortalama puanı ( $\bar{x}$ : 35,00) BÖTE'ye aittir. En düşük görsel-uzamsal zekâ alanı ortalama puanına ( $\bar{x}$ : 29.09) Fransızca öğretmenliği bölüm öğrencileri sahiptir. Ancak tüm bölümlerin görsel-uzamsal zekâ alanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir farklılaşmaya rastlanılmamaktadır ( $p>0.5$ ). Bulgularda, görsel zekâ üzerinde geleneksel eğitimin yansımalarını görebiliriz. Gelenekselci eğitim, sadece bilişsel becerileri geliştirecek etkinliklere yer vermesi nedeniyle Fransızca ve İngilizce öğretmenliği bölüm öğrencilerinin görsel-uzamsal zekâ alanını geliştirmede yetersiz kalmıştır. Tablo.4 ve Tablo. 5'e bakıldığında, Böte bölüm öğrencilerinin hem mantıksal-matematiksel ( $\bar{x}$ : 57.29) hem de görsel-uzamsal zekâ alan ortalamalarının ( $\bar{x}$ : 35.00) yabancı dil bölüm öğrencilerinin ortalama puanlarından yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, Böte bölümünün sayısal ve görsel zekâyı kapsayan eğitim programının bir sonucu olarak değerlendirilebilir [ $F(1.237)= 6/210$ ;  $p=.336$ ].



**Tablo-7.** Yabancı dil ve diğer bölümlerin Sözel-dilsel zekâ alanı puanları

Bölümler	N	Mean	ss	Fark	
1-Fizik	40	88.15	15.51	Sd= 6/208 F= 2.234 P= .041	LSD'ye göre 2 ile 6 arası
2-Almanca	34	91.38	12.28		
3-Fransızca	21	83.04	13.88		
4-İngilizce	20	86.95	9.73		
5-Böte	17	82.64	21.55		
6-Matematik	39	80.13	15.41		
7-Makina	44	84.86	14.18		
<b>Toplam</b>	215	85.49	14.98		

Tablo 7' da yabancı dil bölümlerin ortalama puanları ile diğer bölümlerin ortalama puanları karşılaştırıldığında, Almanca öğretmenliğinin en yüksek sözel-dilsel zekâ alanı ortalama puanına sahip olduğu ( $\bar{x}$ : 91,38) görülmektedir. En düşük sözel-dilsel zekâ ortalama puanı ( $\bar{x}$ : 80,13) ise, Matematik bölüm öğrencilerine aittir. Bu iki bölüm öğrencilerinin dilsel zekâ alanı ortalama puanları arasında anlamlılık seviyesine ulaşan bir farklılaşma tespit edilmiştir ( $p < 0.5$ ). Ülkemizde yabancı dil öğrencilerinin dilsel zekâ alanının gelişmiş olduğuna dair genel bir kanı bulunmaktadır. Bulgular bu yargının doğruluğunu kısmen destekler niteliktedir. Zira sayısal puanla üniversiteye yerleştirilmiş Fizik bölümü öğrencilerinin sözel-dilsel zekâ alanı ortalama puanı ( $\bar{x}$ : 88.15) ile makine mühendisliği öğrencilerinin sözel-dilsel zekâ alanı ortalama puanları ( $\bar{x}$ : 84,86) üniversitenin yabancı dil bölümüne sözel ve dil puanı ile yerleşen Fransızca öğretmenliği bölüm öğrencilerinin ortalama puanlarından ( $\bar{x}$ : 83,04) daha yüksektir. Ancak makine mühendisliği ile Fransızca öğretmenliği ortalama puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmamaktadır. Fizik ve Makine bölüm öğrencilerinin sözel-dilsel zekâlarının daha gelişmiş olması sınıf ortamına getirdikleri kendilerine özgü doğal kapasite ve özelliklerden kaynaklanmış olabilir [ $F(2.234) = 6/208$ ;  $p = .041$ ].

**Tablo-8.** Yabancı dil ve diğer bölümlerin Öze dönük-içsel zekâ alanı puanları

Bölümler	N	Mean	ss	Fark	
1-Fizik	40	32.77	5.97	Sd= 6/208 F= 1.411 P= .336	-
2-Almanca	34	33.64	4.00		
3-Fransızca	21	30.28	5.19		
4-İngilizce	21	32.66	4.15		
5-Böte	17	31.88	6.79		
6-Matematik	39	31.25	4.38		
7-Makina	43	33.23	6.11		
<b>Toplam</b>	215	32.40	5.33		

Tablo.8'e bakıldığında, içsel zekâ alanı ortalama puanları arasında  $p>0.5$  düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. Bulgular, tüm bölümler arasında en yüksek öze dönük-içsel zekâ ortalama puanının ( $\bar{x}$ : 33,64) Almanca öğretmenliği bölüm öğrencilerine ait olduğunu göstermektedir. Bölümler arasında en düşük öze dönük-içsel zekâ ortalama puanı ( $\bar{x}$ : 30,28) Fransızca bölüm öğrencilerine aittir. Öze dönük-içsel zekâ alanı ile mantıksal-matematiksel zekâ alanının ilişkili olduğu bilinmektedir (Gülfil, 2010: 96). Bulgular ise, bu iki zekâ alanının birbiriyle ilişkili olduğu görüşünü desteklemektedir. Tüm bölümlerin öze dönük-içsel zekâ ve mantıksal-matematiksel ortalama puan sıralamalarına bakıldığında, bu iki zekâ alanının bölümlere ait ortalama puan sıralamalarının aynı olduğu görülmektedir. Örneğin, Almanca bölüm öğrencilerinin, içsel-öze dönük zekâ ve mantıksal-matematiksel zekâ ortalamaları bu zekâ alanlarını gösteren her iki tabloda da, birinci sırada yer almaktadır. Diğer bölümler arasında, Makine mühendisliği bölüm öğrencileri, her iki zekâ alanından aldıkları ortalama puanla birinci sırada bulunmaktadır. Fransızca bölüm öğrencileri ise, yedinci sırada yer alarak her iki zekâ alanında en düşük ortalama puana sahiptir. Burada daha çok durumsal faktörlerin etkili olduğunu ifade edebiliriz [ $F(1,411)= 6/208$ ;  $p=.212$ ].

**Tablo-9.**Yabancı dil ve diğer bölümlerin Doğacı zekâ alanı puanları

Bölümler	N	Mean	ss		Fark
1-Fizik	41	41.17	10.75		
2-Almanca	34	35.59	10.45		
3-Fransızca	21	35.95	9.36	Sd= 6/210	LSD'de göre
4-İngilizce	21	38.24	9.45	F= 3.573	1 ile 6;
5-Böte	17	35.11	7.69	p=.002	6 ile 7
6-Matematik	40	33.70	9.39		arasında
7-Makina	43	41.53	10.26		
Toplam	217	37.73	10.24		

Tablo 9'e bakıldığında, farklı programlarda öğrenim gören bölümler arasında Makine mühendisliği öğrencilerinin doğacı zekâ alanı ortalama puanının ( $\bar{x}$ : 41.53) yüksek olduğu görülmektedir. Yabancı dil bölümleri arasında, en yüksek doğacı zekâ ortalama puanı, İngilizce öğretmenliği bölüm öğrencilerine aittir ( $\bar{x}$ : 38.24). Almanca öğretmenliği bölüm öğrencileri ise, en düşük ortalama puana ( $\bar{x}$ : 35.59) sahiptir. Ancak, Almanca ve Fransızca öğrencilerinin aldıkları ortalama puanlar (Alm:  $\bar{x}$ : 35.59; Fr:  $\bar{x}$ : 35.95) birbirine yakın görülmektedir. Fizik ( $\bar{x}$ : 41.17) ve Matematik bölümü ( $\bar{x}$ : 33.70) ile Matematik ve Makine Mühendisliği bölüm öğrencilerinin doğacı zekâ ortalama puanları (Mat:  $\bar{x}$ : 33.70; Mak. Müh.  $\bar{x}$ : 41.53) arasında  $p<0.5$  düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu saptanmıştır. Bu

bölümler arasındaki farklılaşmaların, öğrencilerin doğup büyüdüğü çevre ve coğrafyanın etkisinden kaynaklandığı düşünülebilir. [ $F(3.573) = 6/210$ ;  $p = .002$ ].

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada iki temel soruya cevap bulmak istemektedir: Birincisi yabancı dil öğrencileri ile diğer bölüm öğrencilerinin çoklu zekâ puan dağılımları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma var mıdır? Farklılaşmalar hangi zekâ alanlarında en üst ve en düşük seviyede kendini göstermektedir? İkincisi ise, öğrencilerin sözel dilsel ve mantıksal matematiksel zekâ alanları ortalama puanları öğrenim gördükleri bölümlerin sayısal ve sözel ağırlıklı olmasıyla doğru orantılı mıdır?

Tablo-2'ye göre, müziksel-ritmik zekâ alanında Almanca öğretmenliği ile Matematik ve Makine mühendisliği bölüm öğrencileri arasında anlamlı düzeyde farklılaşma vardır. Ancak, Fransızca İngilizce, Fizik ve Böte bölüm öğrencilerinin müziksel-ritmik zekâ alanlarında, anlamlı düzeyde bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Tablo 2'de Almanca bölüm öğrencilerinin lehine görülen bu farklılaşma, onların gelişmiş veya baskın müziksel-ritmik zekâ'ya sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Almanca öğrencilerinin müzikal zekâlarının gelişmiş olması kalıtsal olabileceği gibi aile, okul ve sosyo-kültürel çevrenin etkisinden kaynaklanabilir. Çünkü müzik yeteneği doğal ve dış koşullarla beslenen bir üründür. Dolayısıyla sadece doğuştan getirilmez. Örneğin, sosyo-kültürel çevre ve kalıtım faktörü bilinmeyen oranlarda müzik yeteneğini etkileyebilir. Ancak çocukluk yıllarında, müziğe karşı ilgisiz bir çevrede yetişen birey, sahip olduğu müzik yeteneğinin dışında bir müzik başarı gösteremez (Göğüş, 2009: 92; Şahin ve Duman, 2008: 260). Ayrıca ülkemizdeki eğitim sistemi de öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini tanımaya fırsat veren, bireysel farklılıklarını ortaya çıkarabilecek bir eğitim programı oluşturamamıştır (Yönetken, 1993: 19). Eğitim-öğretim süreci boyunca, müzik dersleri geri plana itilerek gereken önem verilmediği için öğrencilerin müzik yeteneği ortaya çıkarılamamaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin gizli potansiyellerini açığa çıkaracak nitelikte hazırlanmış eğitim programları, beceri ve yeteneklerini kullanabilen başarılı ve nitelikli bireylerin yetişmesinde önemli rol oynar.

Bulgulara bakıldığında, tüm bölümler arasında en yüksek sözel ve müzikal zekâ ortalama puana sahip Almanca öğrencilerinin çok farklı sesleri tanıma ve bu seslere karşı duyarlı olduklarını dolayısıyla müzikte gösterdikleri benzer beceriyi dil kullanımında da

ortaya koyduklarını söyleyebiliriz. Çünkü müzik notalarının tanımlanmasında ve melodilerin notalar aracılığıyla aktarılmasında görülen benzerlik dilin kullanımında, seslerin harf aracılığıyla tanınmasında da görülmektedir (Lazear, 1991). Dolayısıyla, Almanca öğrencileri bilgileri hatırlama ve hafızaya alma hususunda müzikal zekâlarını kullanarak sözel alanda ileri gelişmişlik gösterebilirler. Ayrıca şunu da belirtmek gerekir ki, müziğin kullanılması beynin sol ve sağ tarafını sistemli ya da sistemsiz olarak etkinleştirmekte; tüm zekâ alanlarını geliştirerek, duygusal, sosyal, bedensel ve psiko-motor becerilerin gelişimine katkı sağlamaktadır (Koca, 2010: 13). Tablo 3'e bakıldığında, Almanca bölüm öğrencilerinin tüm bölümler arasında en yüksek sosyal-kişilerarası zekâ ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Yabancı dil öğrencileri ile diğer bölüm öğrencilerinin sosyal-kişilerarası zekâ puanları karşılaştırıldığında bir takım farklılıkların olduğunu ancak bu farklılıkların anlamlılık seviyesine ulaşmadığını söyleyebiliriz. Balcı ve arkadaşları (2006) yaptıkları "Eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi" adlı araştırmada, Ç.Ü. Almanca öğretmenliği öğrencilerinin sosyal-kişilerarası zekâ alanlarının düşük olduğunu tespit etmiş; Almanca öğrencilerinin sosyal gelişimlerine yeteri kadar zaman ayırmadıklarını ve tek yönlü eğitim modeliyle yetiştirildiklerini ifade etmiştir. Balcı ve arkadaşlarının elde ettikleri sonuçlarla bu çalışmanın sonuçları örtüşmemektedir. Araştırmamıza göre, sosyal-kişilerarası zekâ alanı ortalama puanı en yüksek bölüm olan Almancadır. En düşük sosyal-kişilerarası zekâ ortalama puanına ise, Fransızca öğrencileri sahiptir. Bu durum ise, daha çok öğrencilerin kişilik özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Zirkel (2000), sosyal zekânın bireyin kişiliği ve davranışıyla ilgili olduğunu söylerken; Albrecht (2006: 13-14) , sosyal-kişilerarası zekânın düşük olmasını "toksik" olarak ifade etmiş; yüksek sosyal zekâyı "besleyici" davranışlar olarak adlandırmıştır. Ona göre, insanın kendisini değersiz sindirilmiş, suçlu ve yetersiz hissetmesi toksik davranışlardan kaynaklanmaktadır. Yetenekli, takdir gören, sevilen, sayılan ve değerli olduğunu düşünme duygusu ise, besleyici davranışlardan ileri gelmektedir. Bu bir anlamda, sosyal-kişilerarası zekâsı yüksek düzeydeki bireylerin özgüvenlerinin gelişmiş olabileceği anlamına gelmektedir. Dolayısıyla, besleyici davranışlara yönelik etkinliklere yer verilerek öğrencilerin sosyal-kişilerarası zekâ alanları geliştirilmelidir. Diğer bölüm öğrencilerine göre daha baskın bir sosyal zekâ'ya sahip Almanca öğrencilerinin sosyal uyum ve sosyal farkındalık becerileri sosyal etkiye dayalı bir gelişmişlikten kaynaklanabilir. Brocato,

Voorhees ve Baker'ın (2012: 385) ifade ettiği gibi, bireyin davranışları çevresindeki diğer kişi ya da gruplardan etkilenebilir. Dolayısıyla Almanca öğrencileri buldukları sosyo-kültürel çevrenin davranışlarını içselleştirmiş, sosyal farkındalık ve sosyal beceri geliştirmiş olabilir.

Tablo 4'te yabancı dil bölüm öğrencileri ile farklı programlarda öğrenim gören öğrencilerin bedensel-kinestetik zekâ ortalama puanları karşılaştırıldığında, Fizik bölümü öğrencileri ile İngilizce ve Matematik bölüm öğrencileri lehine anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olduğunu, bu öğrencilerin birden fazla zekâ alanında gelişmişlik gösterdiğini söyleyebiliriz. Bu ise, çoklu zekâ kuramının, "her birey birden fazla zekâ alanına değişik düzeylerde sahiptir" görüşünü yansıtmaktadır. Kurama göre, her insan birden farklı zekâ ya sahiptir. Bu zekâlar, bireyden bireye farklı gelişim göstermektedir (Gardner, 2004). Fizik öğrencilerinin bedensel kinestetik alanda farklılaşması, doğuştan getirilen bir potansiyel olarak düşünülebilir. Ayrıca bu farklılaşma, araştırmanın örneklemeden de kaynaklanmış olabilir. Ancak önemli olan eğitim ve öğretim sürecinde, öğrenciye doğuştan getirdiği tüm zekâ alanlarını kullanabileceği ve yeteneklerini geliştirebileceği öğretim ortamları sunmaktır (Gardner, 2004). Özellikle fizik öğrencileri için psiko-motor ve duyuşsal hedef alanlarına yönelik öğretim programlarının düzenlenmesi gerekmektedir. Çünkü çoklu zekâ kuramı ve hedefler ilişkisine bakıldığında, mantıksal-matematiksel, bedensel-kinestetik ve doğacı zekâ alanlarının üst düzey ilişki içerisinde olduğu, bu alanların birbirlerini önemli düzeyde etkilediği görülmektedir (Özkan, 2008: 341). Fizik bölümü öğrencileri, bu üç zekâ alanında diğer bölüm öğrencilerinden anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Dolayısıyla bu öğrencilerin mantıksal-matematiksel, bedensel-kinestetik ve doğacı zekâ alanlarının birbirlerini beslemesine ve gelişmesine fırsat veren öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması gerekmektedir. Ayrıca Yavuz'un da (2001) ifade ettiği gibi, dokunsal öğrencilere her hangi bir becerinin öğrenilmesinde daha çok bedeninin bütünü kullanmasına fırsat verilmeli, derslerde sık sık yaşantı yoluyla öğretim tekniği sunulmalıdır.

Tablo 5'e bakıldığında, Fizik bölümü öğrencilerinin mantıksal-matematiksel zekâ ortalama puanları ile Almanca, Fransızca ve İngilizce bölüm öğrencilerinin mantıksal-matematiksel zekâ ortalama puanları arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğunu söyleyebiliriz. Fen ve Matematik ağırlıklı eğitim gören Fizik bölümü öğrencilerinin yabancı dil bölüm öğrencilerinden anlamlı düzeyde farklılaşması genel kaniye göre beklenen bir sonuçtur. Bu bölümde öğrenim gören öğrenciler, üniversitenin sayısal ağırlıklı bir alana

girebilmek için, mantıksal matematiksel zekâ alanını daha fazla kullanarak bu becerinin gelişmesini sağlamışlardır. Başka bir ifadeyle, sayısal ağırlıklı bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin sahip oldukları mantıksal-matematiksel zekâ alanları ÖSYM sınavına hazırlanma sürecinde daha fazla gelişmektedir. Çünkü bu öğrenciler, sınava hazırlanırken, sadece sayısal derslere çalışarak tek yönlü bir eğitim almaktadır. Üniversiteye girebilmek ve sınav başarısını artırabilmek için uygulanan programlarda sözel-dilsel veya mantıksal-matematiksel zekâyâ ağırlık verilmekte, diğer tüm zekâlar ihmal edilmektedir. Konuyla ilgili yapılan araştırmaların sonuçları, bu görüşü destekler niteliktedir. Örneğin Oral (2001), “Branşlarına göre üniversite öğrencilerinin zekâ alanlarının incelenmesi” adlı çalışmada, Yabancı Dil ile Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğrencilerinin sözel zekâ alanlarının, Matematik ve Fen Bilimi öğrencilerinin ise, mantıksal-matematiksel zekâ alanlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Hamurcu ve arkadaşları (2002), Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği bölüm öğrencilerinin çoklu zekâ profillerini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada, sosyal alan mezunlarının, sözel-dilsel ve mantıksal-matematiksel zekâ alanlarında; Fen-Matematik, Türkçe-Matematik ve Dil alan mezunlarından farklılaştığını tespit etmiştir. Hamurcu ve arkadaşları, lisede eşit ağırlık alanını seçmiş öğrencilerin sözel zekâ alanlarının gelişmiş olduğunu, bu nedenle sınıf öğretmenliği bölümüne yerleştiklerini; sayısal alanı seçmiş olan öğrencilerin ise, mantıksal-matematiksel zekâ alanlarının gelişmiş olduğunu bundan dolayı, fen bilgisi öğretmenliği bölümüne yerleştiklerini söylemektedir. Demiray ve Dolu, (2011: 33) “Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde çoklu zekânın değerlendirilmesi” adlı araştırmada, lisede sözel ve dil ağırlıklı öğrenim gören yabancı dil öğrencilerinin; mantıksal-matematiksel, doğacı, bedensel-kinestetik ve müziksel zekâ alanlarının düşük, sözel-dilsel zekâ alanının ise, yüksek olduğunu tespit etmiştir. Tablo 4 ve Tablo 7’ye bakıldığında Matematik, Makine Mühendisliği ve Böte gibi sayısal ağırlıklı bölüm öğrencilerinin mantıksal-matematiksel ortalama puanlarının yüksek, sözel dilsel zekâ alanlarının ise, yabancı dil öğrencilerinin ortalama puanlarına yakın olduğunu görmekteyiz. Hatta makine mühendisliği bölüm öğrencilerinin sözel-dilsel ortalama puanı Fransızca öğretmenliği bölüm öğrencilerinin ortalama puanından daha yüksektir. Bu durum hem geleneksel eğitimin sözel zekâyâ önem vermesinden hem de kişilerin bireysel farklılıklarından kaynaklanabilir. Çünkü çoklu zekâ alanlarının gelişmesinde bireysel öğrenme farklılıkları, ihtiyaç, ilgi, cinsiyet, öğrenme stili, dil ve kültür gibi birçok faktör etkili olmaktadır (Azar, 2006: 160). Dolayısıyla Matematik, Makine

mühendisliği ve Böte öğrencilerinin hem sözel hem de sayısal zekâ alanlarının gelişmesinde bu faktörlerin belirleyici olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 6'ya bakıldığında, Almanca, Fransızca, İngilizce, Böte, Fizik, Makine mühendisliği ve Matematik bölüm öğrencilerinin görsel-uzamsal zekâ alanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma görülmemektedir. Tüm öğrencilerin görsel-uzamsal zekâ ortalama puanları düşük düzeyde ve birbirine yakın değerdedir. Bu durum hem ailenin hem sosyal çevrenin hem de geleneksel eğitim sisteminin sayısal ve sözel zekâyı önemsemesinden kaynaklanmaktadır. Çünkü yakın zamana kadar zekânın sözel ve sayısal alandan ibaret olduğu düşünülerek IQ-zekâ testleri bu iki zekâyı odaklanmakta; sözel ve sayısal zekâ alanında başarılı olanların genellikle okulda da başarılı olacağı kabul edilmekteydi (Gardner, 1999: 33; Ayaydın, 2009: 55). Geleneksel eğitim sistemi ve sosyokültürel çevre bu iki zekâ alanının dışında kalan becerileri, sistemin dışına iterek gelişmesine fırsat tanımamaktadır (Gülfil, 2010). Ayrıca Böte bölüm öğrencilerinin, tüm bölümler arasında en yüksek görsel uzamsal zekâ ortalama puanına sahip olması bölümün eğitim ve öğretim içeriği ile uyumlu görülmektedir. Grafik tasarım, çoklu medya geliştirme, bilgisayar sistemleri ve web tasarım gibi derslerle Böte öğrencilerinin görsel becerileri diğer bölüm öğrencilerine kıyasla daha fazla gelişmiştir. Ayrıca bu öğrencilerin görsel uzamsal zekâ alanı ile matematiksel zekâ alan ortalamalarının da yüksek olması iki zekâ alanının birbirleriyle ilişkili olduğu düşüncesini ortaya çıkarabilir. Moran ve ark. (2006), bir zekâ alanının diğer bir zekâ alanını destekleyebileceğini veya canlandırabileceğini, güçlü görsel-uzamsal zekânın öğrencilerin matematik problemini kavramsallaştırma yeteneğini de geliştirebileceğini söylemektedir. Gardner (2004), öğrencilerin birçok geometrik işlemi çözümlenebilmesi için görsel-uzamsal zekâ alanlarının gelişmiş olması gerektiğini ifade etmektedir. Çünkü bu zekâ alanı farklı derinlik ve açılardan formlar, şekiller tasarlama, görsel ve uzaysal fikirleri grafiklerle anlatabilme zihinde resimler yaratma yeteneğini kapsamaktadır. Dolayısıyla görme duyusuna bağlı olarak şekiller tasarlama ve zihinde resimler oluşturabilme yeteneği gelişmeyen öğrencilerin geometrik problemleri görmeden zihninde tasarlaması ve sonuca ulaşması mümkün değildir (Gürses, 2011: 49). Resimler, şekiller yoluyla düşünen, çizmekten zevk alan öğrenciler için, matematik gibi soyut bir dersi öğretirken, görsel yeteneğin araç olarak kullanılması öğrencinin matematik dersine karşı oluşturduğu tutumun değişmesine neden

olabilir (Yavuz, 2001: 25). Bu noktada, Böte öğrencilerinin görsel becerilerinin baskın olması matematik-mantıksal zekâ alanını canlandırmış ya da beslemiş olabileceği söylenebilir.

Tablo 7'ye göre yabancı dil bölümü ile farklı programlarda öğrenim gören öğrencilerin sözel-dilsel zekâ alanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma vardır. Bu farklılaşma, Almanca öğretmenliği bölüm öğrencileri ile Matematik bölüm öğrencileri arasında görülmektedir. Sayısal alan puanıyla üniversiteye yerleştirilen Fizik ve Makine Mühendisliği bölüm öğrencilerinin sözel becerilerinin Fransızca bölüm öğrencilerinden daha gelişmiş olması doğuştan getirilen bir yetenek olarak değerlendirilebilir. Çünkü dilin içselleştirilmesi ve dil öğretiminde kullanılan yaklaşımlar, öğrencilerin sınıf ortamına taşıdıkları doğal kapasite ve özelliklere göre şekillenmektedir (Halliwel, 1992). Hamurcu ve arkadaşları (2002), "Buca eğitim fakültesi fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin çoklu zekâ kuramına dayalı profilleri" adlı çalışmada öğrencileri, genel lise, mesleki-teknik lise, yabancı dil ağırlıklı lise ve öğretmen lisesinden mezun olmalarına göre dört grupta toplamış; çoklu zekâ profilleri ile eğitim aldıkları alanlar arasındaki ilişki düzeyini karşılaştırmıştır. Araştırmada, tüm zekâ alanları ile öğrencilerin mezun oldukları alanlar arasında anlamlı farklılıklar olmadığı, özellikle baskın zekâ alanlarının doğuştan gelen bir özellik olduğu sonucuna ulaşmıştır (Hamurcu ve diğ. 2002: 4). Ancak ülkemizde sözel-dilsel zekânın, fazlasıyla önemsenmesi geleneksel eğitim sisteminde kullanılan testler, yöntem ve teknikler sözel beceriyi ortaya çıkarmaya ve geliştirmeye yöneliktir (Özkan, 2008: 337). Dolayısıyla, geleneksel eğitim sistemi, sayısal yeteneği baskın olan Fizik ve Makine mühendisliği bölüm öğrencilerinin sözel yeteneklerini ortaya çıkaracak eğitim programlarıyla sözel alanın da gelişmesine destek sağlamıştır.

Tablo 8'de yabancı dil öğrencileri ile diğer bölüm öğrencilerinin öze dönük-işsel zekâ alanları karşılaştırıldığında, anlamlı düzeyde bir farklılaşmaya rastlanmamaktadır. Ancak ortalamalarda görülen farklılıklar, durumsal faktörlerle açıklanabilir. Kalabalık aile ortamı veya yalnız olma gibi durumsal faktörler bireyin kişisel zekâsını ve buna bağlı olarak gelişen işsel-öze dönük zekâ alanını olumsuz yönde etkilemektedir. Talu'ya göre, bireyin potansiyelleri ya da doğal kapasiteleri sosyal olmaya elverişli değilse, kalabalık bir ailede yetişmiş veya yalnız ise kişi kendisini geliştirmeye daha az zaman ayırmaktadır (Talu, 1999: 166). Dolayısıyla kişisel zekâsı gelişmeyen bireyler, hem kendisinin hem de diğer kişilerin duygu ve düşüncelerini anlama becerisi geliştirememektedir (Lazear, 2000). Çünkü kişisel



zekâ, içsel-öze dönük ve kişilerarası-sosyal becerileri kapsamaktadır. Yabancı dil bölümleri ile farklı programlarda öğrenim gören bölümlerin içsel-öze dönük zekâ ortalama puanları karşılaştırıldığında en yüksek ortalamaya Makine mühendisliği ile Almanca bölüm öğrencilerinin sahip olduğu görülmektedir. Bu bölüm öğrencilerini, duygu ve düşünce farkındalıklarının yüksek, kendilerini çok iyi tanıyabilen ve objektif değerlendirebilen bireyler olduğunu ifade edebiliriz. Çoklu zekâ kuramına göre, bu öğrencilerin düşünme ve akıl yürütme becerileri gelişmiş, belirledikleri hedeflere odaklanabilen, disiplinli çalışma, kendini motive edebilme, zayıf ve baskın yönlerini bilme gibi özellikleriyle içsel güdülenme, başarıya ulaşmada öz yeterliliklerinin ve öz güvenlerinin yüksek olduğu söylenebilir (Gardner, 2004). Ayrıca çalışmanın bulguları, mantıksal-matematiksel zekâ alanı ile öze dönük-içsel zekâ alanı arasında bir ilişki olup olmadığı sorusunu düşündürmektedir. Mesela, Makine mühendisliği ve Almanca öğretmenliği, her iki zekâ alanında en yüksek ortalama puanı alırken, Fransızca bölüm öğrencileri, bu iki zekâ alanında en düşük ortalama puana sahiptir. Literatüre bakıldığında, mantıksal-matematiksel zekâ alanına ait eleştirel düşünme becerisi ve muhakeme edebilme becerisiyle içsel-öze dönük beceri (yaşanılan her olayı muhakeme etme, deneyimler üzerinde düşünme yeteneği) arasında doğrusal bir ilişkinin olduğu ifade edilmektedir (Yavuz, 2001; Genç, 2012: 85). Araştırmanın bulguları ise, bu görüşü destekler niteliktedir.

Tablo 9’da yabancı dil öğrencileri ile farklı programda öğrenim gören bölümlerin doğacı zekâ alanları karşılaştırıldığında, Fizik ile Matematik bölümleri ve Matematik ile Makine mühendisliği bölümleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılaşma daha çok çevresel ve ailesel faktörlerden kaynaklanmaktadır. Bümen (2002), bireyin yaşadığı çevrenin ve coğrafi etkenlerin doğacı zekâ alanını etkilediğini söylemektedir. Kırsal bir bölgede doğup yetişen bir öğrenci şehirde doğup yetişen bir öğrenciye oranla doğacı zekâ becerisi daha fazla gelişmektedir. Altınok (2008: 38), “Beden eğitimi öğrencilerinin bazı değişkenlere göre çoklu zekâ alanlarının incelenmesi” adlı çalışmasında, bireyin yaşadığı yer ile doğacı zekâ alanı arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğunu saptamıştır. Araştırmanın sonucunda, köyde yaşayan bireylerin doğacı zekâ düzeylerinin ilçede yaşayan bireylerin doğacı zekâ seviyesinden daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Armstrong (1994) ise, ailesel faktörlerin doğacı beceri üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Ailenin aşırı yönlendirmesi, ilgilere değer vermemesi, çocuğu

teşvik etmesi veya desteklememesi gibi durumlar bu zekâ alanını olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilir. Örneğin ressam olmak isteyen bir çocuğun ailesi, onun ziraat mühendisi olmasını istiyorsa doğacı zekâ alanı desteklenecektir. Bu bağlamda, yabancı dil bölümlerinden Fransızca ve diğer bölümlerden Böte öğrencilerinin en düşük doğacı zekâ ortalama puanına sahip olmasında hem ailesel faktörlerin hem de yaşadığı coğrafyanın etkisi olabilir. Bir başka ifadeyle bu iki bölüm öğrencilerinin doğacı zeka alanları aileleri tarafından köreltilmiş olabileceği gibi bu kişiler metropol ya da mega kentlerde doğmuş ya da yetişmiş bireyler olarak bu beceri alanlarının gelişmemiş olabileceği söylenebilir.

Sonuç olarak, yabancı dil bölüm öğrencileri ile farklı programlarda öğrenim gören öğrencilerin beş alanda farklılaştıklarını söyleyebiliriz. Bu farklılaşmaların, müziksel-ritmik zekâ alanında, Almanca ile Matematik ve Makine Mühendisliği bölümleri arasında ( $p<017$ ) düzeyinde; bedensel-kinestetik zekâ alanında, Fizik bölümü ile İngilizce ve Matematik bölümleri arasında ( $p<000$ ) düzeyinde; mantıksal-matematik zekâ alanında, Fizik bölümü ile Almanca, Fransızca ve İngilizce bölümleri arasında ( $p<000$ ) düzeyinde; sözel-dilsel zekâ alanında, Almanca bölümü ile Matematik bölümü arasında ( $p<041$ ) düzeyinde ve doğacı zekâ alanında, Fizik bölümü ile Matematik bölümü arasında ve Matematik bölümü ile Makine bölümü arasında ( $p<002$ ) düzeyinde olduğu görülmektedir. Araştırmada ulaşılan sonuçlardan bir diğeri, öğrencilerin sözel dilsel ve mantıksal matematiksel zekâ alanları ortalama puanları, öğrenim gördükleri bölümlerin sayısal ve sözel ağırlıklı olmasıyla doğru orantılı bir şekilde yüksek veya düşüktür. Sayısal ağırlıklı öğretimin olduğu Makine Mühendisliği, Fizik Böte ve Matematik gibi bölümler mantıksal-matematiksel zekâ alanında, sözel-dil eğitimi gören yabancı dil öğrencilerinin ortalama puanlarından daha yüksek bir ortalamaya sahiptir. Fizik bölümü mantıksal matematiksel alanda yabancı dil bölümlerinden anlamlı düzeyde farklılaşmıştır ( $p<000$ ). Sözel dilsel alanda ise, sözel-dil ağırlıklı öğrenim gören Almanca bölümü lehine anlamlı düzeyde farklılaşma görülmektedir ( $p<05$ ). Bu durum, gelenekselci eğitim sisteminin bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Ayrıca bulgularda görülen farklılaşmalar, ortalama puan olarak en yüksek mantıksal-matematiksel zekâ alanında kendisini gösterirken, bu durum sözel-dilsel zekâ alanında en düşük seviyede ortaya çıkmaktadır. Bununla beraber tüm bölümler arasında sosyal-kişilerarası, görsel-uzamsal, öze-dönük içsel zekâ alanında anlamlılık seviyesine ulaşan bir farklılaşmaya rastlanmamıştır ( $p>.05$ ). Ulaşılan sonuçlardan hareketle, eğitim- öğretim etkili ve başarılı olması için

derslerde öğrencinin bireysel ilgi ihtiyaç ve yetenekleri göz önünde bulundurularak işlenmesi ve konuların tek bir öğretim yoluna bağlı kalmadan uygun yöntemlerle zenginleştirilerek çoklu öğrenme ortamlarının sunulması önerilebilir. Ayrıca Almanca bölümünde, derslerde Almanca kelimeleri hafızaya alma ve bu kelimeleri hatırlamada müzikal zekâlarını kullanabilecekleri tekniklere yer verilmesi önerilebilir. Mantıksal-matematiksel zekâsı yüksek olan sayısal ağırlıklı bölüm öğrencilerinin, bedensel-kinestetik ve doğacı zekâ alanlarının üst düzey ilişki içerisinde olduğu görülmektedir. Bu noktada öğrencilerin psiko-motor ve duyuşsal hedef alanlarına yönelik öğretim programlarının düzenlenmesi önerilebilir.

### KAYNAKLAR

- Albrecht, K. (2006). *Sosyal Zekâ: Başarının Yeni Bilimi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Altan, M. Z.(2012). Eğitim, Çoklu Zekâ Kuramı ve Çoklu Zekâ Kuramında Onuncu Boyut: Ahlâkî Zekâ. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 22 (1), 137-144.
- Altınok, E.(2008). *Beden Eğitimi Öğrencilerinin Bazı Değişkenlere Göre Çoklu Zekâ Alanlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitim Ve Spor Ana Bilim Dalı. Konya.
- Armstrong, T.(1994). *Multiple intelligences in the classroom*. USA:ASCD Members Book.
- Ayaydın, A. (2009). Eğitimde Çoklu Zekâ Yansımaları ve Görsel Sanatlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 13, 52-62.
- Aydoğdu, C. (2006). Yabancı Dil Sınıflarında İşbirlikçi Grup Çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 1 (31), 49-56.
- Azar, A.(2006). Lisede Seçilen Alan ve ÖSS Alan Puanları ile Çoklu Zekâ Profilleri Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 46, 157-174.
- Bailly, D. (1997). *Didactique de l'anglais, Objectifs et contenus de l'enseignement*, Paris: Nathan.
- Balcı, T., Serindağ, E. & Aksöz, A. S. (2006) 1988-1999 Eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi: *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği Örneği*. *Ç.Ü Eğitim Fakültesi Dergisi* 1 (31) 1-13.
- Brocato, E. D., Voorhees, C. M., & Baker, J. (2012). Understanding the influence of cues from other customers in the service experience: A scale development and validation. *Journal of Retailing* 88 (3), 384-398.
- Bümen, N.(2002). *Okulda Çoklu Zekâ Kuramı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çicek, Ö.(2016). *Türkiye'de Yabancı Dil Öğretiminin Tarihi: Berlitz Usulünün Uygulanışı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Sivas.
- Demiray, G. & Dolu, N. (2011). Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerde Çoklu Zekânın Değerlendirilmesi. *Sağlık Bilimleri Dergisi* 20 (1), 29-38.

- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı-Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Ekin Eğitim Yayıncılık.
- Demirel, Ö, Başbay, A. & Erdem, E. (2006). *Eğitimde Çoklu Zekâ: Kuram ve Uygulama*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö.(2004). *Kuramdan Uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Doğan, C. (2012). *Sistemik Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımı ve Yöntemleri*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Ege, İ. (2011). *İkinci Yabancı Dil (Almanca) Öğretiminde Avrupa Dil Portfolyosuna Dayalı Uygulamaların Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı, Konya.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. NYC: Basic Books;
- Gardner, H. (1999). *Kim Zekâ Sahibidir? Çoklu Zekâ ve Görüşmeler ve Makaleler*. Meral Tüzel (Çev). İstanbul: Enka Okulları.
- Gardner, H. (2004). *Zihin Çerçevesi Çoklu Zekâ Kuramı*. Ebru Kılıç (Çev). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Genç, M. (2012). Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Alanları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 77-88.
- Göğüş, G. (2009). Müzik Yeteneğinin Geliştirilmesinde Küçük Yaşlarda Eğitime Başlamanın Önemi. *Eğitim Fakültesi Dergisi XXII* (1), 89-102.
- Gülfil, D. (2010). *Fransızca Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Çoklu Zekâ Kuramına Göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Adana.
- Günday, R.(2006). Fransızca Öğretmenliği İzlenesine Eleştirel Bir Yaklaşım. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 1 (31), 5-32.
- Güneş, F. (2013). Dil Bilgisi Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi* 2 (7), 71-92.
- Gürses, A. B.(2011). *İlköğretim Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Gelişim Düzeylerine İlişkin Algıları ve İngilizce Öğretmenlerinin Çoklu Zekâyâ Yönelik Uygulamaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Elazığ.
- Gürses, A. (2010). Geleneksel Öğretim Nedir, Ne Değildir? (s. 1-85). Çanakkale: Araştırma Projesi Eğitimi Çalıştayı.
- Gürses, A.B. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Gelişim Düzeylerine İlişkin Algıları ve İngilizce Öğretmenlerinin Çoklu Zekâyâ Yönelik Uygulamaları. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Elazığ.
- Gürel & Tat (2010). Çoklu Zekâ Kuramı: Tekli Zekâ Anlayışından Çoklu Zekâ Yaklaşımına. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 3 (11), 336-356.
- Halliwell, S. (1992). *Teaching in English in the primary classroom*. Harlow: Longman.

- Hamurcu, H. Günay Y. & Özyılmaz, G. (2002). Buca Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Profilleri. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 16-18 Eylül ODTÜ Ankara, 54-87.
- Hengirmen, M. (2006). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Tömer Yöntemi*. Ankara: Engin Yayın Evi.
- Karakuş, M. (2006). Öğretmen Yetiştirmede Felsefenin Yeri ve Önemi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 1 (31), 79-85.
- Kuzu, T. (1999). *Yabancı Dil Öğretiminde Okuma-Anlama Becerisinin Kazandırılması*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Koca, E. (2010). 6 Yaş Grubunda Geri Planda Dinletilen Müziğin Çoklu Zekâ Alanlarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- Lazear, D. (1991). *Seven Pathways of Learning Teaching Student and Parents About Multiple Intelligences*. Arizona: Zephyr Pres.
- Lazear, D. (2000). *The Intelligent Curriculum*. USA: Zephyr Pres.
- Memiş, M.R. & Erdem M. D. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler. *Turkish Studies* 8 (9), 297-318.
- Moran, S., Kornhaber, M., & Gardner, H. (2006). Orchestrating multiple intelligences. *Educational Leadership*, 64(1), 22-27
- Oral, B. (2001). Branşlarına Göre Üniversite Öğrencilerinin Zekâ Alanlarının İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim* 26 (122), 19-31.
- Özkan, H. H. (2008). Çoklu Zekâ Kuramı ve Eğitim Programı Öğeleri İlişkisi. *e-Journal of New World Sciences Academ*, 3 (2); 332-344.
- Piaget, J. (2016). *Zekâ Psikolojisi*. İsmail Hakkı Yılmaz Çev). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Puren, C. (2004). L'évolution Historique Des Approches En Didactique Des Langues-Cultures ou Comment Faire L'unité Des «Unites Didactiques». Congrès Annuel de l'Association pour la Diffusion de l'Allemand en France (ADEAF), École Supérieure de Commerce de Clermont-Ferrand, 2-3 Novembre 2004, France.
- Rézeau, J. (2001). *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnemen multimedia: Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'Art à l'université*. Thèse de doctorat, Université Victor Segalen Bordeaux 2. Français.
- Saban, A. (2002). *Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitimi*. (Geliştirilmiş II. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Shearer, C. B. (1996). *The MIDAS Professional Manual*. M.I. Research and Consulting: Kent, Ohio.
- Shearer C. B. (1997). Annual Meeting of The American Psychological Association: Reliability, Validity and Utility of A Multiple Intelligences Assessment For Career Planning. 4.
- Stern, H. (1991). *Fundamental Concepts Of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Şahin, M. & Duman, R. ( 2008). Cumhuriyetin Yapılanma Sürecinde Müzik Eğitimi. *ÇTTAD VII* (16-17), 259-272.
- Talu, N. (1999). Çoklu Zekâ Kuramı ve Eğitime Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 15, 164-172.
- Vural, B. (2005). Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yavuz, E. K. (2001). *Eğitim-Öğretimde Çoklu Zekâ Teorisi ve Uygulamaları*. Ankara: Özel Ceceli Okulları Yayınları.
- Yılmaz, H. (2016). Geleneksel Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Yeni Yönelimler Erdinç Yücel, Hasan Yılmaz, & M. Serkan Öztürk (Ed.), *Yabancı Dil Öğretimine Genel Bir Bakış. İçinde* (s.7-17). Konya: Çizgi Kitabevi.
- Yönetken, H. B. (1993). *Türkiye’de Müzik Eğitiminin Önemi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Zirkel, S. (2000). *Social Intelligence: The Development and Maintenance of Purposive Behavior*. Reuven Bar-On & James D. A. Parker (Ed). *Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.

**Atıf İçin/Please cite as:** Gülfil, D. (2019). Yabancı Dil Öğrencileri İle Farklı Programlarda Öğrenim Gören Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanlarının Karşılaştırılması (Çukurova Üniversitesi Örneği).(Comparison of The Multiple Intelligence Areas of Students who are Studying in Different Programs with Foreign languages’ Students (Cukurova University Example). *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 78-107. <http://dergipark//academiadergi.com>