

MEB 2018 5. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABI'NDAKİ ETKİNLİKLERİN KİNESTETİK ÖĞRENME STİLİNE UYGUNLUĞUNUN İNCELENMESİ*

Filiz METE, Mervenur YARLI**

Öz: Öğrenciyi merkeze alan yapılandırmacılık yaklaşımıyla birlikte günümüzde gerçekleştirilen eğitim öğretim süreçlerinde bireysel farklılıklar daha da önem kazanmıştır. Öğrencilerin birbirinden farklı yollarla öğrenmelerini sağlayan öğrenme stilleri, bu bireysel farklılıklardan biridir. Öğrenme stilini öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özellikleri belirlemektedir. Literatürde farklı öğrenme stili tanımları ve sınıflandırmaları mevcuttur. Bu çalışmada öğrenme stilleri; görsel, işitsel ve kinestetik olarak üç başlıkta ele alınmıştır. Çalışmada kullanılan sınıflandırmanın seçiminde Ellis'in (1996) öğrenme stilleri testinde kullandığı sınıflandırma ile Swassing ve Barbe (1995) tarafından geliştirilen Duyusal Öğrenme Tipi Modeli'ndeki sınıflandırma dikkate alınmıştır. Bu çalışma ile kinestetik öğrenme stilinin 5. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan etkinliklerde yer alma durumunun incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinlikler oluşturmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Çalışmada en fazla görsel öğrenme stiline sahip öğrenciler için etkinlik bulunduğu, kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencilere hitap eden etkinliklere ise yeterince yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencilerin iki farklı kanaldan gelen ses ve görüntüleri anlamlandırmak için bu mesajları kendi stillerine göre dönüştürmeleri uzun bir zaman gerektirmektedir. Görseli ve işitseli içine alarak kinestetik etkinliklerin oluşturulup, ders kitabında bu etkinliklere daha fazla yer verilmesi farklı öğrenme stiline sahip olan öğrencileri kapsayacaktır. Bu yolla öğrenmelerin hızlı ve kalıcı olmasının sağlanacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Bireysel farklılıklar, öğrenme stilleri, kinestetik zekâ, Türkçe ders kitabı.

A Survey of the Suitability to Kinesthetic Learning Style of the Activities in the MEB 2018 5th Grade Turkish Course Book

Abstract: The constructivist approach that places the student in the centre of learning in today's educational and training process brought into prominence individual differences. One of these individual differences is the learning style that enables students to receive knowledge in different ways. The cognitive,

* Makalenin Geliş ve Kabul Tarihleri: 11.02.2020 - 18.11.2020

** Doç.Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara, Türkiye. flzmt27@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8835-3884

Hacettepe Üniversitesi, Yüksek Lisans Öğrencisi. mervenuryarli@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0031-0474

affective and physiological characteristics of the student determine the learning style. There are different learning style definitions and classifications in literature. In this paper, learning styles, visual, auditory and kinesthetic are discussed under three headings. This study followed the classifications used by Ellis (1996) in the learning styles test and the classification in the Sensory Learning Type Model developed by Swassing and Barbe (1995). The aim of this research is to determine the level of involvement of the kinesthetic learning style in the activities found in the 5th grade Turkish textbook and the sample consists of activities included in this book. The document review, one of the qualitative research methods, is used while the data are analyzed by content analysis method. The paper concluded that although there are many activities for students with visual learning style, activities that appeal to students with kinesthetic learning style are not given sufficient space. It takes a long time for students with a kinesthetic learning style to transform these messages according to their own style in order to make sense of sounds and images from two different channels. Creating kinesthetic activities by including visual and auditory and giving more space to these activities in the textbook will include students with different learning styles. In this way, it is thought that learning will be quicker and permanent.

Keywords: Individual differences, learning styles, kinesthetic intelligence, Turkish textbook.

Giriş

Ülkemizde 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan yapılandırmacı yaklaşımla öğrenciler, edilgen konumdan etkin konuma geçmiştir. Öğrenciler bu yaklaşım ile beraber kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alan ve öğrenme sürecinde aktif rol oynayan bireylere dönüşmüştür. Öğretmen ise geleneksel yaklaşımda olduğu gibi merkezde değildir. Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte öğretmen, öğrencilerin düşünmesini sağlayan ve öğrencilerin bilgileri yapılandırmasına yardım eden bir yol gösterici olmuştur.

Öğretim sürecinde yapılan uygulamalarda öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımın sergilenmesi için öğrenci özelliklerinin iyi bilinmesi gerekmektedir. Öğrencilerin sınıf düzeyleri belirlenirken aynı yaş grubunda olanlar, ortak gelişimsel özelliklere sahip oldukları için bir araya toplanmaktadırlar. Ortak özelliklerin yanında her öğrenciyi birbirinden ayıran farklı özellikler de bulunmaktadır. Bir öğrenci yetiştiği çevreden aile ilişkilerine, fiziksel özelliklerinden zekâ türü ve öğrenme stillerine kadar birçok yönden diğer bir öğrenciye göre farklılık gösterebilmektedir. Daha etkili bir ders ortamı için düzenlenmiş olan öğretim ilkelerinden öğrenciye görelilik ilkesi, bireysel farklılıkların dikkate alınmasını önemsemektedir.

Mete ve Bal (2019), söz konusu eğitim olduğunda bireysel farklılıkların her zaman üzerinde en çok durulan konulardan biri olduğunu, bu nedenle de alana ve çalışma konusuna göre bu farklılıkların değişik bakış açıları ile ele alındığını ifade etmektedir. Yaş, tutum, zekâ, zihinsel, duyuşsal özellikler, öğrenme stratejileri, güdülenme gibi kavramların bireysel farklılıklar için anahtar kavramlar olduğunun altını çizen Mete ve Bal (2019), eğitimde tüm alanları etkileyen bu farklılıkların dil öğretiminde de etkili olduğunu belirtmiştir.

Demir (2016), Türkçe eğitiminin ve Türkçe dersi öğretim programının amacının anadilin temel bilgi ve becerilerinin öğrencilere aktarılarak bilgiye ulaşma konusunda anadillerinde yetkinliğe ulaşan bireyler yetişmesini sağlamak olduğunu ifade etmiştir (s. 78). Bu amacın gerçekleşmesi için bireysel farklılıklar dikkate alınarak buna uygun öğrenme ortamlarının oluşturulması gerekmektedir (Demir, 2016, s. 78).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019), öğretim programlarının olabildiğince bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak yapılandırıldığı belirtilmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinin planlamasında öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, öğrenme stilleri ve ihtiyaçları, sosyokültürel farklılıkları gibi bireysel farklılıklarının dikkate alınması gerekmektedir.

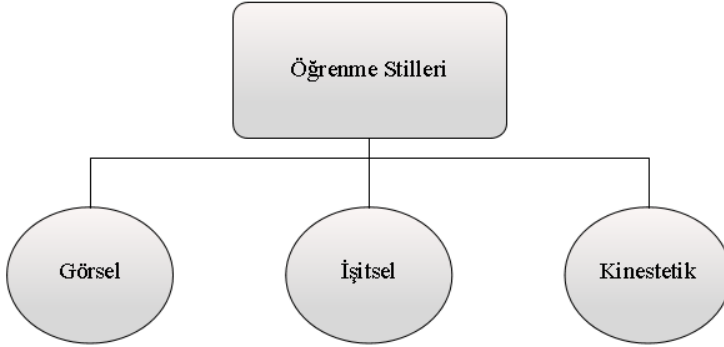
Tatar ve Tatar (2007) tarafından da bireyin kişisel özelliklerinin öğrenme hedefine ulaşmak için ön plana çıktığı ve öğretim sürecinde her bireyin bilgiyi algılayış ve işleyiş biçimlerinin bilinmesi gerektiği belirtilmektedir. Bireyleri birbirlerinden farklı kılan unsurlar doğrudan kişilerin öğrenme stillerine etki ettiği için Ekici (2002), bireysel farklılığı ifade eden en önemli kavramlardan biri olarak öğrenme stilini vurgulamaktadır. Doğuştan gelen karakteristik özelliğimiz olan öğrenme stilleri, yaşamımızın her alanında (Boydak, 2001, s. 20).

Keefe'e (1985) göre bir öğrencinin davranışlarını gözlemleyerek belirlenen öğrenme stili, öğrencinin en iyi nasıl öğrendiğini göstermektedir. Keefe (1985), stil özelliklerinin genetik yapıyı, kişilik gelişimini ve çevresel uyumu yansıttığını, buradan hareketle öğrenme stiline öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik unsurlarınca belirlendiğini ifade etmektedir. Dunn, Beaudry ve Klavas'a (1989) göre de her insanın kendine özgü bir öğrenme stili bulunmaktadır ve bu öğrenme stili bireylerin imzası kadar bireysellik özelliği taşımaktadır.

İlk kez 1960 yılında Rita Dunn tarafından ortaya atılan öğrenme stillerini Dunn (1993), öğrenenin yeni ve zor bilgiyi öğrenmeye hazırlanma, öğrenme ve hatırlama sürecinde kendine özgü yollar kullanması olarak tanımlamaktadır (Boydak, 2001, s. 15).

Öğrenme stilleri bugüne kadar birçok farklı yaklaşımla ya da modellerle ele alınmıştır. Bu modellere göre farklı sınıflandırmalar oluşturulmuştur. Bireyler, bu sınıflandırmalardaki özelliklere göre kendilerine uygun olan öğrenme stili grubunda yer almaktadırlar.

Bu araştırmada öğrenme stili sınıflandırması üç başlık altında; görseller, işitseller ve kinestetikler olarak ele alınmaktadır. **Şekil 1**'de bu araştırmada ele alınan öğrenme stilleri sınıflandırması sunulmaktadır.



Şekil 1. Öğrenme Stilleri

Araştırmada, bu üçlü sınıflandırmayı kullanan modeller göz önünde tutulmuştur. Bunlardan biri Ellis (1996) tarafından öğrenme stilleri testinde kullanılan *Dokunarak-Hareket ederek, Duyarak ve Görerek Öğrenme Stili* modelidir. Diğer bir öğrenme stili modeli, Barbe ve Swassing (1995) tarafından geliştirilen *Duyusal Öğrenme Tipi Modeli*'dir. Bu modelde de görseller, işitseller ve bedenseller olarak üçlü bir sınıflandırılma yapılmıştır. Given (1996), *Öğrenme Stiline Fiziksel Yaklaşımlar* başlığı altında ele aldığı sınıflandırmasını; görsel, işitsel, dokunsal ve kinestetik olarak belirlemiştir. *Barsch Öğrenme Stili Envanteri* (1996)'nde de öğrenme stili; görsel, işitsel ve kinestetik öğrenenler olarak üç grupta ele alınmaktadır.

Görseller

Görsel öğrenme stiline sahip öğrenciler, sözlü açıklamaların görüntülerle desteklenmesi yoluyla öğrenme gerçekleştirmektedirler. Dinlemek yerine okumayı tercih eden görsellerin, okumada diğer iki gruba (işitseller ve kinestetikler) göre daha başarılı oldukları bilinmektedir.

Görsel öğrenenler, zihinlerinde resimler oluşturarak düşünürler (Gün, 2001, s. 75). Görerek anlayan ve öğrenen görseller, bir şeyi hatırlamak istediklerinde görüntüleri zihinlerinde canlandırmaktadırlar. Dinlediklerini yazıya ya da resme dönüştürmeyi tercih eden görsel öğrenenler; videolar, grafikler ve animasyonlar

yoluyla daha kolay öğrenmektedirler. Ders kitaplarındaki görseller, bu öğrenme stiline sahip olan öğrenciler için önem taşımaktadır.

İşitseller

İşitsel öğrenen öğrenciler, sözlü iletişim yoluyla sunulan bilgileri daha kolay öğrenmekte ve sözel yönergeleri kolaylıkla takip etmektedirler. Görsel olarak sunulanlar, işitsellerin ilgisini çekmemektedir. Bu nedenle sunulan görsellerin sözel olarak da işitsellere iletilmesi gerekmektedir. Konuşmayı sevdikleri için sınıf içi tartışmalara katılımları yüksek olabilmektedir. Sessiz okuma yerine sesli okumayı tercih eden işitseller, çalışırken arkadan hafif bir müzik dinleyebilmektedirler.

Öğretmenlerden öğretimde işitsel öğrenen öğrenciler için sözel unsurları kullanması beklenmektedir. İşitseller, öğretmenin sunduğu bir şeyi tekrar etmek için kendi kendine konuşabilmektedir. Okumaktan çok, dinleyerek bir konuyu daha fazla hatırlayabilen işitsel öğrenenler, dinleyerek bilgi edindiklerinden işitsel öğrenenlerin bir metni anlamak için o metni yüksek sesle okumaları gerekmektedir. Dilin dört temel beceri alanından sözlü iletişimi de kapsayan dinleme ve konuşma becerisinde başarılı olmaktadır.

Teknoloji, diğer öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerde olduğu kadar işitsel öğrenen öğrenciler için de önem taşımaktadır. Öncesinde sınırlı işitsel etkinliğe (sadece öğretmen ya da öğrencilerin sesi yoluyla yapılan uygulamalar) maruz kalan öğrenciler, teknolojik gelişmelerle birlikte derslerde kullanacakları birçok işitsel materyal ve uygulamalara ulaşabilmektedir.

Kinestetikler

“Kinestetikler dünyayı dokunma ve hareket esnasında aldıkları hazlar ile algılamaktadırlar” (Boydak, 2001, s. 44). Bu stile sahip öğrenciler, genellikle duygularını ve düşüncelerini beden dilini kullanarak ifade etmektedirler. Nesnelere dokunarak hissetmekte ve bu nesnelere oynamaktadırlar.

“Grinder’a göre görseller görüntü belleği, işitseller ses belleği, kinestetikler de kas belleği kullanırlar” (Boydak, 2011, s. 45). Kinestetik bir öğrenci, gördüğünü ya da duyduğunu değil yaptığını hatırlar. Bedenlerini öğrenme sürecine dâhil eden kinestetikler, yaparak-yaşayarak öğrenmektedirler.

Kinestetiklerin rahatlıkla hareket edebilecekleri ortamlar düzenlemek gerekmektedir. Bazen yazı yazdığı sırada ayağının altına bir top alarak bu topu hareket ettirebilmektedir. Bu küçük devinimlerle ihtiyaç duydukları hareket karşılanmaktadır (Boydak, 2001, s. 45). Uzun süre oturmayıp, hareket etmek isteyen kinestetikler için yürüyerek çalışmak normal karşılanmalıdır. Öğrenme etkinlikleri sırasında herhangi bir nesneyi ellerinde oynamaları bile onların biraz da olsa derse odaklanmalarını sağlamaktadır.

Grinder'a göre kinestetik öğrencinin dışarıdan gelen ses ve görüntüleri algılamak için bunları harekete dönüştürmeleri gerekmektedir. Bu durum, strese ve zaman kaybına neden olabilmektedir. "Öğrenme stillerinden yalnız birine sahip olanlar yani yalnız kinestetik, yalnız görsel ve yalnız işitsel stile sahip öğrenciler öğretmenin ders anlatma tekniğine göre gelen mesajları kendi algılama yollarına çevirmekteler ve bu çevrim esnasında öğretmenin mesajlarını kaçırmaktadırlar işte bu nedenle de bazı konuları iyi anlamakta bazılarını ise anlayamamaktadırlar" (Grinder, 1989, akt., Boydak, 2001, s. 51). Bu durum öğrencilerin derslere karşı ilgisiz olmalarına ya da dersten uzaklaşmalarına sebep olabilmektedir. Bu uzaklaşmalar erken fark edilmediğinde öğrencilerin hem akademik yaşamlarında hem de gündelik yaşamlarında problem yaşamalarına neden olmaktadır.

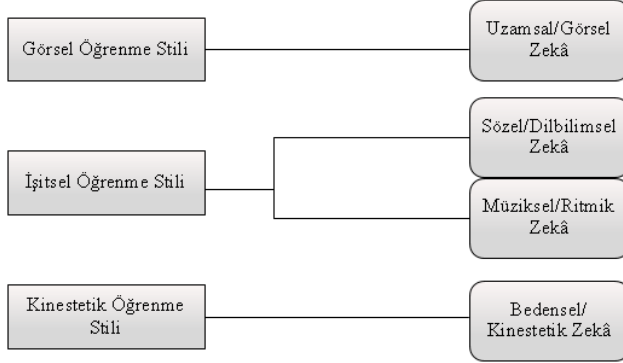
Kinestetik öğrenciler, hareket etmeyi çok sever ve dokunulabilir nesnelere çalışmaktan zevk alırlar (Oxford, 2003, s. 4). Yapararak-yaşayarak öğrenmede dokunsal materyallerden yararlanmaktadır. İki boyutlu görsel öğrenme ve öğretme araçları olarak sınıflandırılan ve genellikle görsellerin yararlandığı grafikler, şemalar, tablolar, haritalar ve resimler kinestetikler için yeterli bir materyal değildir. Derslerde gerçek yaşamı yansıtan somut materyallerin kullanılması, bu grup için önem taşımaktadır. Gerçek nesnelere ya da modeller, somut ve kalıcı öğrenmelerini destekler. Sadece öğretim materyali değil aynı zamanda öğrenme ortamının fiziksel unsurlarının da düzenlenmesi, bu grup için önemlidir. Özellikle sabit sıralarda geleneksel oturma düzeni, öğretmen ve öğrencileri sınırlandırmaktadır.

Görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme stillerinin her biri farklı bireysel özelliklerden gelen bireyleri yansıtmaktadır. Görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme stilleri ve bu stillere sahip olan kişilerin özellikleri **Tablo 1**'de özetlenmektedir.

Tablo 1. Öğrenme Stilleri ve Bu Stillere Sahip Olan Bireyleri Yansıtan Özellikler

Öğrenme stilleri	Özellikleri
Görseller	Öğretim sürecinde görsellerin kullanılmasını isterler. Okuma becerileri gelişmiştir. Görsel öğeleri barından bir metni kolaylıkla yorumlarlar. Zihinlerinde görüntüleri canlandırırılar. Gördüklerini hatırlamakta başarılıdırılar. Anlatılanları resme ve yazıya dökerler.
İşitseller	Dinlediklerini iyi öğrenirler. Konuşma becerileri ve dinleme becerileri gelişmiştir. Sözel açıklamalara ihtiyaç duyarlar. Anlamadıkları bir konuyu sesli olarak tekrar etme ihtiyacı duyarlar.
Kinestetikler	Dokunarak öğrenirler. Aktif katılım sağlayacakları hareketli etkinlikleri severler. Yaptıklarını hatırlarlar. Yapararak-yaşayarak öğrenirler. Rol oynama etkinliklerinde başarılıdırılar. Duygu ve düşüncelerini ifade etmek için beden dilini kullanırlar. Gerçek nesnelere ve modellerle yapılan öğretim ilgilerini çeker.

Kinestetik, görsel ve işitsel öğrenme stillerinin isimleri, eğitim öğretim sürecinde oldukça önemli bir yer tutan Gardner'in Çoklu Zekâ Kuramı'nda birer zekâ türü olarak geçmektedir. Gardner'in Çoklu Zekâ Kuramı'nda yer alan zekâ türlerinden bu araştırmada kullanılan öğrenme stili sınıflandırmasına karşılık gelebilecek zekâ türlerinin eşleştirilmesi **Şekil 2**'de gösterilmektedir.



Şekil 2. Öğrenme stilleri ve zekâ türleri eşleşmesi

David Kolb'un (2005) bireylerin öğrenme stilini belirlemek için geliştirdiği *Öğrenme Stili Envanteri*'nde oluşturduğu 4 öğrenme biçiminden biri olan aktif yaşantının da kinestetik öğrenme stili ile yaparak öğrenme yönünden benzerlikleri bulunmaktadır.

Araştırma Amacı

Bu araştırmanın amacı, MEB Türkçe 5. sınıf ders kitabında yer alan etkinliklerin kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencilere uygun olma durumunun incelenmesidir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, MEB 5. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan etkinliklerle sınırlıdır. Araştırmaya ders kitabındaki hazırlık çalışmaları ve tema değerlendirme soruları dâhil edilmemiştir.

Araştırmanın Önemi

Seven'e (2001) göre ders kitapları, öğrencilere eğitim programları ile ilgili etkinliklerde bilgiler veren ve öğrencileri araştırma yapmaya yönlendiren ayrıca bir beceri kılavuzu olarak da kullanılan öğretme ve öğrenme süreçlerinin temel öğelerinden biridir. "Tüm teknolojik gelişmelere rağmen okullarda öğrenciler için temel bilgi kaynağını kitaplar oluşturmaktadır" (Güneş ve Çelikler, 2010, s. 82). Yeni teknolojilerin etkisi artsa da öğrenmelerini organize etmeye yardımcı olan ders kitapları, dil öğretiminde önemli bir rol oynamaya devam etmektedir. Türkçe dersinde en çok kullanılan ve dolayısıyla öğrencilerin en çok karşılaştığı

materyali, ders kitapları oluşturmaktadır. Araştırma, Türkçe dersinde birincil materyal olan ders kitaplarındaki etkinliklerden kinestetik öğrenme stiline sahip 5. sınıf öğrencilerinin ne düzeyde yararlanabileceklerinin ortaya koyulması açısından önem taşımaktadır.

Tüm öğrencileri tek bir öğrenme stili ile sınırlamak her öğrencinin %100 üç öğrenme stiline birden sahip olduğunu kabul etmek kadar yanlıştır. Grinder'a göre her 30 kişiden 22'si, öğrenme stillerinin ikisini, bazen üçünü de taşımaktadır. Toplumun üçte ikisi, üç öğrenme stilini de taşıdığından yaşamlarında sorun olmamaktadır. Geriye kalan üçte biri ise ağırlıklı olarak üç özellikten sadece birini daha belirgin taşımaktadır. Özellikle de öğrencinin kinestetik yönü ağırlıklıysa bu durum okulla uyum konusunda büyük sıkıntılar ortaya çıkarmaktadır (Boydak, 2001, s. 21).

Piaget'in bilişsel gelişimi incelediği dönemlerden somut işlemler dönemi, 7-11/12 yaş arasındaki çocukları içine alan bir dönemdir ve bu dönemin yaş aralığı, 5. sınıf öğrencilerini de kapsamaktadır. Bu nedenle 5. sınıf öğrencilerinin diğer ortaokul öğrencilerine göre yaparak-yaşayarak öğrenmeye daha fazla ihtiyaç duydukları göz önünde tutularak araştırmada bu yaş grubu için hazırlanan ders kitabı etkinlikleri incelenmiştir. Ayrıca Türkçe dersi için tüm 5. sınıf öğrencilerini kapsayan yalnızca bir ders kitabının olması, bu ders kitabının içerisinde bulunan etkinliklerin farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencileri ne düzeyde kapsadığının sorgulanmasını gerektirmektedir.

Araştırma Problemi

Öğrenme stillerinden kinestetik öğrenme stiline 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerde yer alma durumunun incelenmesinin amaçlandığı araştırmada temel problem cümlesi, "MEB Türkçe 5. sınıf ders kitabında yer alan etkinliklerin kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencilere uygun olma durumu nedir?" olarak belirlenmiştir. Bu temel problem cümlesine cevap aramak için Türkçe ders kitabı etkinliklerinin incelenmesi aşağıdaki dört alt probleme göre yapılmıştır:

1. Türkçe 5. sınıf ders kitabında yer alan etkinliklerin hangileri görsel öğrenme stiline sahip öğrencilere hitap etmektedir?
2. Türkçe 5. sınıf ders kitabında yer alan etkinliklerin hangileri işitsel öğrenme stiline sahip öğrencilere hitap etmektedir?
3. Türkçe 5. sınıf ders kitabında yer alan etkinliklerin hangileri hem görsel hem işitsel öğrenme stilini kapsamaktadır?
4. Türkçe 5. sınıf ders kitabında yer alan etkinliklerin hangileri kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencilere hitap etmektedir?

Yöntem

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesi kullanılmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen, olay veya olgular hakkında, bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Şimşek, 2009, s. 42).

Araştırma Evreni ve Örneklem

Araştırma evrenini, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2018-2019 eğitim-öğretim yılında ülkemizde okutulan 5. sınıf Türkçe ders kitabı oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2018-2019 eğitim-öğretim yılında okutulan MEB 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinlikler oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanmasında doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. “İçerik analizi, nitel araştırmalarda önemli bir veri analiz yöntemidir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır” (Şimşek, 2009, s. 45). Araştırmada, 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin a, b ve c şeklinde ayrılan maddeleri de ayrı birer etkinlik olarak ele alınmıştır. Görselleri incelemenin yanı sıra işitsel ya da kinestetikle ilgili olmayan, yazmaya dayalı olan etkinlikler de görseller başlığı altına alınmıştır. Birden fazla yönergeyi karşılayan etkinlikler, karşıladıkları yönergelere göre birden fazla başlığın altında yer almıştır. Araştırmaya tema değerlendirme soruları ve hazırlık soruları dâhil edilmemiştir.

Bulgular

“Türkçe 5. sınıf ders kitabında yer alan etkinliklerin kinestetik öğrenme stiline sahip öğrenciler için uygun olma durumu nedir?” temel problem cümlesine cevap aramak için Türkçe ders kitabı etkinliklerinin incelenmesinde ortaya koyulan dört alt problemin bulguları **Tablo 2**, **Tablo 3**, **Tablo 4** ve **Tablo 5**'te gösterilmektedir.

Araştırmanın birinci alt problemi, “Türkçe 5. sınıf ders kitabında yer alan etkinliklerin hangileri görsel öğrenme stiline sahip öğrencilere hitap etmektedir?” şeklinde ifade edilmiştir. **Tablo 2**'de birinci alt probleme ilişkin görsel öğrenme stiline sahip öğrenciler için kullanılacak etkinliklerin yönergeleri ve bu etkinliklerin bulunduğu sayfa numaraları görülmektedir.

Tablo 2. Görseller için Etkinlikler

Etkinlik Yönergeleri	Sayfa Numaraları
Kutuya-kutucuklara / karşılına / boşluklara / noktalı yerlere / altlarına / gruplara / tabloya / dairelerin içine / ilgili yerlere / bölüme yazınız. Doğruysa (D), yanlışsa (Y) / amaç-sonuç bildiriyorsa (A), neden-sonuç bildiriyorsa (N), koşul-sonuç bildiriyorsa (K) / öznel olanların başına (Ö) nesnel olanların başına (N) yazınız. Anlamalarını yazınız. Örnekteki gibi düzenleyiniz. Uygun noktalama işareti / başlık koyunuz – belirleyiniz / Tamamlayınız / gruplandırınız. Yanlışları düzeltiniz. Şiir ezberleyiniz.	13, 18,13, 19, 25, 32, 45, 50, 52, 52, 56, 57, 58, 61, 74, 74, 76, 76, 76, 82, 83, 89, 93, 98, 98, 109, 136, 154, 166, 169, 173, 174, 175, 176, 182, 183, 196, 196, 198, 198, 211, 213, 223, 223, 232, 232, 233
Bir hikâye / şiir / yazı / özet / mektup / e-posta / bilgilendirici metin / masal / dilekçe / haber metni/ kısa mesaj/ drama metni / slogan / oyun / cümle yazınız. Şiirin ana duygusunu temasını / metnin konusunu ve ana fikrini yazınız. Hikâyeyi / cümleyi / fablı / metni tamamlayınız / devamını / olayların gelişimine uygun bir sonu / görüşlerinizi yazınız	14, 15, 17, 19, 19, 28, 29, 32, 33, 45, 47, 50, 52, 53, 56, 56, 57, 58, 59, 63, 74, 75, 77, 83, 83, 87, 90, 90, 93, 98, 108, 110, 111, 114, 116, 116, 116, 116, 116, 116, 117, 117, 120, 121, 124, 126, 126, 127, 127, 137, 137, 142, 142, 144, 151, 152, 169, 170, 173, 174, 176, 177, 196, 206, 207, 209, 210, 211, 215, 224, 225, 227, 230, 233, 237, 239, 241, 242, 244
Cümleleri / metni / şiiri / özeti / fıkrayı / paragrafları / oyunu / bölümü okuyunuz – düşününüz. Okuduğunuz şiirden / metinden / cümleden / paragraftan / örnekten / hareketle yanıtlayınız - yorumlayınız - soru sorunuz - anlatınız – açıklayınız - paylaşınız - panoda sergileyiniz. Yönergelere göre etkinliği yapınız.	13, 17, 17, 18, 18, 18, 23, 24, 28, 31, 31, 33, 45, 50, 14, 52, 57, 58, 58, 62, 62, 62, 63, 74, 75, 82, 82, 82, 83, 85, 86, 86, 90, 91, 92, 97, 109, 114, 115, 117, 120, 121, 123, 123, 127, 135, 135, 141, 141, 145, 149, 154, 166, 167, 168, 173, 176, 181, 182, 196, 199, 199, 206, 207, 207, 209, 211, 213, 214, 223, 225, 225, 231, 238
Altını çiziniz / karşılaştırmamız / doldurunuz / yerleştiriniz / işaretleyiniz / eşleştiriniz / gruplandırınız.	12, 14, 14, 15, 17, 22, 23, 24, 26, 27, 44, 44, 45, 46, 47, 61, 75, 76, 84, 84, 85, 85, 86, 89, 91, 108, 120, 135, 136, 149, 150, 167, 167, 171, 171, 175, 182, 188, 188, 199, 199, 207, 209, 209, 209, 215, 231, 237, 239
Görsel / Görselleri (broşür / karikatür/ tablo / afiş / simge / şekil/ harita / yerleşim planı) inceleyiniz. Görsellerden hareketle soruları yanıtlayınız. İzlediğiniz filmde / çizgi filmde / videodan hareketle yanıtlayınız. Doldurunuz / işaretleyiz / bulunuz numaralandırınız / yorumlayınız. Altına - noktalı yerlere yazınız. Bölümlere not alınız. Yazı yazınız. Kutulara notlar alınız./ cümle söyleyiniz /şiir / slogan yazınız. Cevaplarınızı arkadaşlarınızla paylaşınız –	31, 31, 46, 51, 51, 51, 51, 57, 63, 63, 77, 97, 109, 121, 122, 122, 122, 122, 137, 150, 151, 151, 168, 179, 180, 180, 182, 186, 187, 197, 204, 204, 205, 205, 205, 206, 212, 212, 214, 224, 224, 226, 238, 240

tartışınız. Konuşma / sunum planlayınız - yapınız. D -
Y harfi koyunuz. Sıraya diziniz

Afiş, rota, resim, karikatür, doğru ifadeler için 19, 63, 137, 143, 151, 188, 225
gülümseyen yüz, yanlış ifadeler için üzgün yüz çiziniz.
Kapak tasarımı yapınız. Broşür hazırlayınız.

Sözcükleri sözlük sırasına göre diziniz ve sözlük 50, 74, 89, 94, 114, 124, 182, 230
defterinize ekleyiniz. Kelimeleri ipuçlarından /
metinden hareketle bulunuz - anlamlarını tahmin
ediniz. Bulduğunuz kelimelerin doğruluğunu
sözlüklerinizden kontrol ediniz.

Tablo 2'de, görsel öğrenme stiline sahip öğrencilere hitap eden toplam 306 etkinlik yönergesi bulunmaktadır. Bu 306 etkinlik yönergesi ile kitapta en fazla görsellere yönelik etkinliğin yer aldığı görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Türkçe 5. sınıf ders kitabında yer alan etkinliklerin hangileri işitsel öğrenme stiline sahip öğrencilere hitap etmektedir?” şeklinde belirtilmiştir. **Tablo 3'**te ikinci alt probleme ilişkin işitsellere yönelik olan etkinliklerin yönergeleri ve bu etkinliklerin bulunduğu sayfa numaraları görülmektedir.

Tablo 3. İşitseller için Etkinlikler

Etkinlik Yönergeleri	Sayfa Numaraları
Düşüncelerinizi / görüşlerinizi / yazınızı arkadaşlarınıza anlatınız - tartışınız - açıklayınız - sözlü olarak yorumlayınız - paylaşınız - sununuz - ifade ediniz. Sunum / konuşma planlayınız – yapınız. Örnekler veriniz – açıklayınız. Planlayınız / cümle söyleyiniz. Arkadaşlarınızı da konuşmanıza dâhil ediniz - beyin fırtınası yapınız - çoklu ortamlarda paylaşınız. Gruplara ayrılınız. Soruları gruplar arasında paylaşdırınız. Açık uçlu soruları cevaplayınız	18, 18, 18, 25, 26, 31, 46, 50, 51, 51, 52, 57, 76, 92, 110, 116, 126, 126, 136, 137, 137, 143, 151, 154, 156, 169, 176, 181, 181, 186, 197, 205, 205, 210, 210, 214, 215, 225, 232, 240, 241, 241, 243, 244
Dinlediğiniz şiiirden / metinden / şarkıdan / masaldan hareketle yanıtlayınız - bulunuz – doldurunuz - not alınız – altlarına işaretleyiniz. Boşluklara - kutucuklara yazınız. Şiirin ana duygusunu yazınız. Anlamlarını yazınız. Hatırlayınız - özetleyiniz - başlık koyunuz. Bilmediğiniz kelimeleri not alınız. Dinlediklerinizle ilgili konuşma metni hazırlayınız. Fon müziği eşliğinde şiir okuyunuz.	18, 18, 30, 30, 31, 94, 95, 95, 96, 96, 96, 96, 124, 124, 125, 125, 125, 231, 242, 242, 243, 243, 243, 245, 245, 245

Tablo 3'te işitsellere yönelik 70 etkinlik yönergesi bulunmaktadır. Tabloda görsellerden sonra, etkinliklerin en fazla hitap ettiği grubun işitsel öğrenme stiline sahip olan öğrenciler olduğu görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Türkçe 5. sınıf ders kitabında yer alan etkinliklerin hangileri hem görsel hem işitsel öğrenme stilini kapsamaktadır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 4'te üçüncü alt probleme ilişkin hem görseller hem işitseller için etkinliklerin yönergeleri ve bu etkinliklerin bulunduğu sayfa numaraları görülmektedir.

Tablo 4. Hem Görsel Hem İşitseller için Etkinlikler

Etkinlik Yönergeleri	Sayfa Numaraları
Dinleme izleme metninden (filmden/ çizgi filminden/ videodan) hareketle cevaplayınız- not alınız – numaralandırınız - noktalı yerlere yazınız. Uygun bir son yazınız. Doldurunuz – yerleştiriniz.	60, 60, 153, 154, 155, 155, 156, 174, 184, 185, 186, 212

Tablo 4'te hem görsel hem işitsel öğrenme stiline sahip öğrencilere yönelik 12 etkinlik yönergesi bulunmaktadır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “Türkçe 5. sınıf ders kitabında yer alan etkinliklerin hangileri kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencilere hitap etmektedir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 5'te dördüncü alt probleme ilişkin kinestetiklere hitap edebilecek etkinliklerin yönergeleri ve bu etkinliklerin bulunduğu sayfa numaraları gösterilmektedir.

Tablo 5. Kinestetikler için Etkinlikler

Etkinlik Yönergeleri	Sayfa Numaraları
Metni, rolleri sınıfınızda canlandırınız. Beden dilinizi etkili bir şekilde kullanmaya özen gösteriniz.	169, 215, 243, 243

Tablo 5'e göre kinestetiklere hitap edebilecek 4 etkinlik yönergesi bulunmaktadır. Kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencileri kapsayabilecek bu etkinlikler 6, 7 ve 8. temada yer almaktadır.

“Aşağıdaki sözü açıklamak amacıyla bir konuşma planlayınız. Konuşma esnasında beden dilinizi etkili bir şekilde kullanmaya özen gösteriniz” (s.169).

“Öğretmeninizin yönlendirmesiyle 4-5 kişilik gruplar oluşturunuz. Grubunuzla birlikte aşağıdaki atasözlerinden birini seçiniz ve seçtiğiniz atasözünden

hareketle bir drama metni yazınız. Yazdığınız metni grubunuzla birlikte sınıfta canlandırınız” (s. 215).

“Dinlediğiniz metni canlandırmak amacıyla bir grup oluşturunuz. Metindeki kahramanları ve özelliklerini belirleyiniz. Rollerini paylaşarak sınıfta canlandırınız. Canlandırma esnasında beden dilinizi etkili kullanmaya gayret ediniz” (s. 243).

İncelenen etkinliklerin dışında “Karagöz ile Hacivat – İncelik” metninde, “Metni ikinci kez canlandırarak okuyunuz.” (s. 78) ifadesi de kinestetiklere yönelik bir uygulama kapsamında ele alınabilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada, 5. sınıf Türkçe ders kitabı etkinliklerinin kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencilere hitap etme durumu incelenmiştir. Etkinlik yönergelerini karşılayan sayfa numaralarının verildiği tablolara göre görselleri kapsayacak toplamda 306, işitselleri kapsayacak 70, hem işitsel hem görselleri kapsayan 12, kinestetikleri kapsayan 4 etkinlik yönergesi tespit edilmiştir. Bu doğrultuda 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin en fazla görsel öğrenme stiline sahip öğrencilere hitap ettiği tespit edilmiştir. Görsellere yönelik etkinliklerden sonra en fazla, işitsel öğrenme stiline sahip öğrencilere hitap eden etkinliklerin bulunduğu tespit edilmiştir. Kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencilere hitap eden etkinliklerden 243'üncü sayfadaki etkinlik hem beden dili hem de canlandırmayı ayrı ayrı ifade etmişse de bu ifadeler aynı etkinlikte bulunduğu kinestetik öğrencilere hitap eden toplam üç etkinliğe ulaşıldığı söylenebilir. Kinestetikleri kapsayabilecek “Beden dilinizi etkili kullanınız.” yönergesi, iki etkinlikte geçmektedir. Bu etkinlik, hareketi içerdiği için kinestetikleri kapsasa da onlar için yeterli bir etkinlik değildir. Araştırmada, kinestetiklere yönelik etkinliklere ders kitabında yeterince yer verilmediği ve kinestetiklerin ihmal edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Arslan ve Engin'in (2019) çalışmasında, çoğu öğretmen ders kitabındaki etkinliklerin öğrenci düzeyine uygun olduğu yönünde görüş bildirirse de bazı öğretmenler etkinliklerin öğrenci düzeyinin üstünde bulunduğu görüşünü bildirmişlerdir. Öğrencilerin düzeylerinin üstünde olan etkinliklere örnek olarak bu araştırmada kinestetik öğrencilere yönelik tespit edilen etkinlikler gösterilebilir. Örneğin öğrencilerin kendilerinin grup olmaları, sonra metni oluşturmaları ve oluşturdukları bu metni canlandırmaları istenmiştir.

Kinestetiklere yönelik olan üç etkinliğin görsel ve işitsel öğrenenlerin de yararlanabilecekleri şekilde genişletilmesi gerekmektedir. Örneğin öğrencilerin drama metni yazmalarının istendiği (s. 243) etkinlikte öğrencilere bir karikatür verilerek karikatürün kenarlarındaki balonların doldurulması, ardından balonların önce işitseller için okunması, daha sonra da diğer öğrencilerin

canlandırma yapması istenebilir. Bu yolla etkinliğin hem uygulanabilirliği kolaylaşmış hem de etkinlik daha renkli bir hâle dönüşmüş olacaktır.

Diğer derslerde olduğu gibi Türkçe dersinde de öğrencilerin en çok karşılaştığı temel öğretim materyali olan ders kitapları, görseller için oldukça önemli bir materyaldir. Ders kitabının içinde yer alan resimler, görsel öğrenen öğrencilerin ilgisini işitseller ve kinestetiklere göre daha çok çekmektedir. Ders kitabındaki okuma metinleri de görsel öğrenenleri kapsamaktadır. Dinleme metinleri de dinleme etkinliklerinin dışında işitsellerin derse olan katılımını artıran ve öğrenmeyi kolaylaştıran bir etken olmaktadır. Ayrıca dersteki sözlü iletişim de işitseller için yararlanabilecekleri önemli bir unsur olarak görülmektedir. Kinestetikler için ise etkinlikler dışında gerçekleştirilebilecek ayrı bir uygulamaya rastlanmamıştır. Görsel ve işitsel öğrenenler için görsel ve işitsel etkinlikler yoluyla öğretim kolaylıkla gerçekleştirilebilirken kinestetikler için görsel ve işitsel etkinlikler yeterli olmamaktadır.

Sonuçlara bakıldığında 5. sınıf Türkçe ders kitabının, 5. sınıf öğrencilerinin en çok görsel öğrenme stiline, en az kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencilerden oluştuğunun varsayılarak hazırlandığı düşünülmektedir. Bu bağlamda bireysel farklılıkların göz ardı edildiğinden bahsedilebilir. Oysa “öğrencilerin derslere yönelik ilgileri, bilişsel yetenekleri, öğrenme biçimleri ve derslerle ilgili ön bilgileri birbirlerine göre farklılaşmaktadır” (Belç, 2010, s. 1). İyi bir eğitim ortamının oluşturulması için bu farklılıkların eğitim ortamlarının zenginleştirmesinde kullanılması gerekmektedir.

Öğrenme materyalleri; öğrenenlerin özellikleri, konu ve öğrenme amaçları yerine getirildiğinde öğrenmeyi desteklemektedir. Demiralp (2007), öğrenme öğretme sürecinde öğretmenlerin dikkat etmeleri gereken en önemli unsurlardan biri olarak araçları ve materyalleri belirterek, konuya ve amaca uygun olarak seçilen bu araçların ve materyallerin öğretim sürecini desteklediğini, konuyu canlı hâle getirerek kalıcılığı artırdığını ve öğrenmeyi kolaylaştırdığını vurgulamıştır. Bu nedenle 5. sınıf Türkçe ders kitabının öğretim sürecinde öğrencilerin öğrenme stillerine uygun olarak düzenlenmesi gerekmektedir. Çünkü Türkçe dersinin temel materyali olan ders kitabındaki etkinliklerin büyük bir kısmı, öğrencilerin yerinden kalkmasına gerek kalmadan oturdukları yerden yapılabilecekleri etkinliklerden oluşmaktadır. Görseller ve işitseller için yerlerinde oturmak çok zor olmasa da kinestetikler için bu durum oldukça zor olmaktadır. Kinestetikler, yerlerinden kalkmadan yapılan bu etkinliklere dokunamadıkları için etkinlik sırasında çok çabuk sıkılıp yerlerinden kalkarak sınıf içinde hareket etmeye başlamaktadırlar. Bu durum ise sınıf ortamını bozmakta ve öğretmenler tarafından hoş karşılanmamaktadır.

Toplam 254 sayfadan oluşan bir kitapta, kinestetikleri kapsayacak yalnızca üç etkinliğe yer verilmesi sorgulanması gereken bir durumun varlığını ortaya

koymaktadır. Epçaçan ve Kırbaş (2018) tarafından yapılan çalışmada, Türkçe ders kitabı etkinliklerinde çoklu zekâ kuramına dayalı uygulamalar incelenmiş ve kitapta bu uygulamalara tam olarak yer verilmediği tespit edilmiştir. Epçaçan ve Kırbaş (2018) ayrıca bedensel kinestetik zekâyâ hiçbir etkinlikte yer verilmemesi nedeniyle etkinliklerin yeniden gözden geçirilip değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Kinestetik öğrenme stiline çoklu zekâ kuramında karşılığı olduğu için bu kurama yönelik yapılmış başka çalışmalara bakıldığında bu araştırmanın sonuçlarını destekleyecek ifadeler rastlanmıştır. Susar (2006), çalışmasında yöntemin çoklu zekâ kuramı ile desteklenmesinin bireysel katılımı olumlu anlamda etkilediği ve sürecin çeşitli etkinlikler yoluyla zenginleştirilmesini sağladığını tespit etmiştir. Ergül vd. (2007) tarafından yapılan çalışmada çoklu zekâ kuramının hedeflediği düşüncelerin uygulanmasına dikkat çekilmiş ve öğrencinin kinestetik zekâsını köreltmeden diğer zekâ alanları ile uyumunun sağlanmasının önem taşıdığı belirtilmiştir.

Demir (2016, s. 78), Türkçe dersi çalışma kitabında çoklu zekâ kuramlarının ne derecede yer aldığını belirlemeyi amaçladığı araştırmasında çoklu zekâ kuramındaki bazı zekâ alanlarına kitapta hiç yer verilmediği sonucuna ulaşmış ve öğrencilerin Türkçe dersinde aktif rol alarak öğrenmelerinin sağlanması açısından bedensel-kinestetik zekâ alanına dayalı etkinliklere yer verilmesi gerektiğini önermiştir.

Başaran (2004, s. 14), çalışmasında öğrenciyi öğrenme sürecine aktif olarak katan çoklu zekâ kuramının okullarda uygulanması gerektiğini açıklamıştır. Yapılan araştırma yeni programlardan önce yapılsa da yeni programlardan sonra yapılan farklı araştırmalarda da çoklu zekâ kuramının tüm zekâ alanlarının yeterince önemsenmediği görülmektedir. Yapılan çalışmalar tüm zekâ alanlarına yeterli düzeyde yer verildiğinde bireysel farklılıkların dikkate alınmış olacağını göstermektedir. Bu durum öğrenme stilleri için de geçerlidir.

Teknolojik gelişmeler, üç grup (görseller, işitseller ve kinestetikler) için de öğretimi desteklemektedir ve kolaylaştırmaktadır. Bir beceri dersi olan Türkçe dersi ise yaparak-yaşayarak öğrenmeye uygun bir derstir. Bu öğrenme sürecinde öğrencilerin birbirlerinden farklı özelliklere dolayısıyla da farklı öğrenme stillerine sahip oldukları göz önünde bulundurulmalıdır. Çünkü “öğrencilerin özellikleri, öğrenmede son derece önemlidir. Bu yüzden bilginin bireylere öğretildiği çevrenin özellikleri, öğretmenin kullandığı yöntem ve materyaller ile öğrenci özelliklerinin belirlenmesi gerekmektedir” (Tazegül, 2008, s. 131). “Kinestetikler görsel ve işitsel olmaya zorlanmamalıdır” (Boydak, 2001, s. 53). Kinestetikler için kullanılacak bir etkinlik çoğunlukla görseller ve işitsel öğrenenleri de kapsamaktadır. Bu nedenle Türkçe dersinde kullanılan temel

materyal olan ders kitaplarının ağırlıklı olarak kinestetik etkinliklere yönelmesi gerekmektedir.

Gedik ve Pesen (2016) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin bir ders kitabında daha çok uygulamaya dönük çalışmaların yer almasını istedikleri görüşüne ulaşılmıştır. Uygulamalı çalışmaların kitapta fazlalaşması öğrenci kapsayıcılığını da genişletmektedir. Kaya (2006), zaman faktörü sabit tutulduğunda insanların okuduklarının %10'unu, işittiklerinin %20'sini, gördüklerinin %30'unu, görüp işittiklerinin %50'sini, söylediklerinin %70'ini, yapıp söylediklerinin de %90'ını hatırladığını belirtmektedir. Bu oranlara göre kinestetik öğrenen öğrencilerin görsel ve işitsel öğrenen öğrencileri kapsadığı ve bu oranların bir üstteki paragrafı desteklediği görülmektedir.

Tazegül (2008), okulda başarılı olmanın öğrencilerin öğrenmede aktif olma durumuna ve eğitimde onlara fırsat eşitliği sağlanmasına bağlı olduğunu ifade etmektedir. Tüm öğrencilere öğrenmeleri için eşit bir fırsat verilmesi gerekmektedir. Öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencilerin öğrenme stillerine uygun düzenlenen uygulamalar oluşturulmalıdır. Bu yolla öğrencilerin derse, okula ve öğrenmeye karşı güdülenmeleri ve bunlara karşı olumlu bir tutum geliştirmeleri sağlanmış olacaktır.

“Programların amaçlarını ve kazanımlarını gerçekleştirme sürecinde gerekli uyarlamaların öğretmen tarafından yapılması beklenmektedir” (TDÖP, 2019, s. 6). Türkçe ders kitabındaki görsel ve işitsel öğrencilerin ilgisini çekecek görsel ve işitsel unsurlar, kinestetik öğrencilerin ilgisini çekmemektedir. Çünkü Gün’ e (2001) göre dokunmak, kinestetikler için hayati bir ihtiyaçtır. Bu durum öğretmenlerin özellikle kinestetik öğrenciler için uyarlamalara gitmesini gerektirmektedir.

“Türkçe eğitiminin amaçlarına ulaştırılmasında en önemli görev, öğrenci ve öğretmenden sonra ders kitaplarına düşmektedir” (Karagöz, 2009, s. 9). Kinestetik öğrencilere uygun olarak düzenlenen etkinliklerin ders kitabında diğer öğrenme stilleri kadar yer alması gerekmektedir.

Gün (2012, s. 76), çoklu zekâ ile desteklenmiş olan basamaklı öğretim programının öğrenme süreçlerine olan etkisini incelemiştir. Araştırmada, çoklu zekâ kuramı ile desteklenmiş olan basamaklı öğretim yaklaşımının uygulandığı grubun erişimi ortalamasının ve kalıcılık puanlarının mevcut programdaki öğrenme yaklaşımlarının uygulandığı gruba göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Coşkun ve Kaya (2019, s. 716), Türkçe öğretim programından kaynaklanan sorunların ortadan kaldırılmasına yönelik öğretmen ve öğrencilerden görüş alarak yaptıkları araştırmalarında; öğretmenlerin programın uygulanabilirlik açısından geliştirilmesi gerektiğini belirttiği, öğrencilerin ise programda

öğrenciye görelilik ilkesinin dikkate alınması gerektiğini bildirdikleri anlaşılmıştır.

Bu bağlamda araştırmacıların kinestetik öğrenmeye yönelik araştırmalar yapması ve etkinlikleri nicelik ve nitelik olarak her sınıf düzeyinde incelemesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Arslan, A. ve Engin, A. O. (2019). 5. sınıf Türkçe Ders Kitabının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 67-94.
- Barbe, W. ve Swassing, R. (1995). *Swassing-Barbe Modality Index*. Columbus, OH: Zaner- Bloser. Cited in Irvine & York.
- Başaran, I. (2004). Etkili Öğrenme ve Çoklu Zekâ Kuramı: Bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 5(1), 7-15.
- Belçer, Y. (2010). *Farklılaştırılmış Öğretim Ortamının Sınıf Yönetimine ve Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi. İstanbul, Türkiye.
- Boydak, H. A. (2001). *Öğrenme Stilleri*. Ankara: Beyaz Yayınları.
- Coşkun, H. ve Kaya, E. (2019). Türkçe Öğretim Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar. Ş. Çınkır (Ed.), *VIth International Eurasian Educational Research Congress* içinde (ss. 710-716). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Demir, B. (2016). *Türkçe Dersi Çalışma Kitaplarındaki Etkinliklerin Çoklu Zekâ Kuramı Bakımından İncelenmesi* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi. Kırşehir, Türkiye.
- Demiralp, N. (2007). Coğrafya Eğitiminde Materyaller ve 2005 Coğrafya Dersi Öğretim Programı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1). 373-384.
- Dunn, R., Beaudry, J. S ve Klavas, A. (1989). Survey of Research on Learning Styles. *Educational Leadership*, 46(6), 50-58.
- Ekici, G. (2002). Gregorc Öğrenme Stili Ölçeği. *Eğitim ve Bilim*, 27(123), 42-47.
- Ellis, N. C. (1996). A Very Special Education Page. <http://w3.gazi.edu.tr/~aligullu/ost.htm>
- Epçaçan, C. ve Kırbas, A. (2018). Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Çoklu Zekâ Yaklaşımı Temelli Öğretim Açısından Değerlendirilmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 22(76), 57-78.
- Ergül, O. K., Alp, H., Çamlıyer, H. ve Çamlıyer, H. (2007). Çoklu Zekâ Kuramı ve Kinestetik Zekânın Önemi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(2), 1-11.
- Gedik, M., Pesen, A., ve Tekin, B. (2016). Türkçe Ders Kitaplarına Yönelik Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerini Belirleme Çalışması: Siirt İli Örneği. *Akademik Bakış Dergisi*, 58, 667-687.
- Given, B. K. (1996). Learning Styles: A Synthesized Model. *Journal of Accelerated Learning and Teaching*, 21, 11-44.

- Gün, E. S. (2012). *Çoklu Zekâ Kuramı İle Desteklenmiş Olan Basamaklı Öğretim Programının, Öğrenci Erişimine, Kalıcılığa ve Öğrenme Süreçlerine Etkisi* (Basılmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Gün, N. (2001). *NLP Zihninizi Kullanma Kılavuzu*. Ankara: Kuraldışı Yayınları.
- Güneş, M. H. ve Çelikler, D. (2010). Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Dersine Yönelik Öğrenci Görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 81-90.
- Karagöz, B. (2009). *Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre İlköğretim 6 ve 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Değerlerin İncelenmesi: Muğla İli Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi, Muğla, Türkiye.
- Kaya, Z. (2006). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Keefe, J. W. (1985). Assessment of Learning Style Variables: The NASSP Task Force Model. *Learning and the Brain*, 24(2), 138-144.
- Mete, F. ve Bal, M. (2019). *Türkçe Öğretiminde Kapsayıcı Eğitim Yaklaşımı*. Ankara: Sonçağ Akademi Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Oxford, R. L. (2003). Language Learning Styles and Strategies: An Overview. *GALA*, 1-25.
- Seven, S. (2001). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Kitapları Hakkında Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Manisa, Türkiye.
- Susar, F. (2006). *İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Erişi, Tutumlar, Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zekâ Alanları Üzerindeki Etkileri* (Basılmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Şimşek, H. (2009). Eğitim Tarihi Araştırmalarında Yöntem Sorunu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 33-51.
- Tatar, E. ve Tatar, E. (2007). Öğrenme Stillere Dayalı Öğretim. *Journal of Qafqaz University*, 126-130.
- Tazegül, D. (2008). Türkçe Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Bunların Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi: Gazi Üniversitesi Örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 129-148.