



International Refereed Journal

# Karaelmas Journal of Educational Sciences

Journal Homepage: [ebd.beun.edu.tr](http://ebd.beun.edu.tr)



## Examination of “Yedi İklim Turkish Teaching Set” Which is Used in Teaching Turkish As A Foreign Language in Terms of Multiple Intelligence Theory<sup>1</sup>

Hilal KESKİN<sup>2</sup>, Erhan YEŞİLYURT<sup>3</sup>

Received: 15 November 2018, Accepted: 08 April 2019

### ABSTRACT

The aim of this study is to examine “Yedi İklim Turkish Instruction Set” which is used in teaching Turkish as a foreign language in terms of the Theory of Multiple Intelligences. In this study, document analysis method which is one of the qualitative research methods is used. The sample of the study consists of lecture, study and teacher guide books (A1, A2, B1, B2, C1, C2). In the study, examining all activities in the course and workbooks were determined which areas of intelligence the activities are related to and were found the percentages of activities in total intelligence areas. Then, the lecture, study and teacher guide books of the set were grouped as A, B and C levels and the percentage ratios of intelligence areas within the groups were calculated. In the continuation of the study, calculating how many percent and which level were used each of the intelligence areas in the course, study and teacher's guidebooks, the percentages of the intelligence areas between the levels are compared. As a result of the research, the verbal-linguistic intelligence was used at most all over the Yedi İklim Turkish learning set. But regarding the theory of multiple intelligences with the eight criteria of abilities, where the individual differences are selected as the baseline, it can be seen that these eight criteria doesn't have a balanced coverage throughout this set.

**Keywords:** Foreign Language Teaching, Turkish as a Foreign Language, Multiple Intelligence Theory.

### EXTENDED ABSTRACT

The Multiple Intelligence Theory developed by Howard Gardner and based on individual differences is one of the leading theories in education. This theory, which puts students at the center of teaching, is also used in foreign language teaching just as in all areas of education. The aim of this study is to examine “Yedi İklim Turkish Instruction Set” which is used in teaching Turkish as a foreign language in terms of the Theory of Multiple Intelligences.

In this study, document analysis method which is one of the qualitative research methods is used. The sample of the study consists of lecture, study and teacher guide books (A1, A2, B1, B2, C1, C2). In the study, examining all activities in the course and workbooks were determined which areas of intelligence the activities are related to and were found the percentages of activities in total intelligence areas. Then, the lecture, study and teacher guide books of the set were grouped as A, B and C levels and the percentage ratios of intelligence areas within the groups were calculated. In the continuation of the study, calculating how many percent and which level were used each of the intelligence areas in the course, study and teacher's guidebooks, the percentages of the intelligence areas between the levels are compared.

In research, it was found that the intrapersonal intelligence area was used more in the B-level course and the C-level teacher's guide books than the other levels. It was determined that all remaining intelligence areas were used more

<sup>1</sup> This study is derived from master thesis “An Examination of Yedi İklim Turkish Set Used in Teaching Turkish As A Foreign Language in Terms of Multiple Intelligence”

<sup>2</sup> Graduate Student, Zonguldak Bülent Ecevit University, [hilalkskn.34@hotmail.com](mailto:hilalkskn.34@hotmail.com)

<sup>3</sup> Assist. Prof. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit University, Ereğli Faculty of Education, [erhan\\_yesilyurt@hotmail.com](mailto:erhan_yesilyurt@hotmail.com)

in the A-level course and teacher's guide books than the other levels. In the study books, were not used interpersonal intelligence field at levels A and B, physical intelligence field at levels B and C and musical intelligence field at levels A and C it is understood that the remaining intelligence areas were used more in A level that other levels.

As a result of the research, the verbal-linguistic intelligence was used at most all over the Yedi İklim Turkish learning set. But regarding the theory of multiple intelligences with the eight criteria of abilities, where the individual differences are selected as the baseline, it can be seen that these eight criteria doesn't have a balanced coverage throughout this set.

# Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan “Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti”nin Çoklu Zekâ Kuramı Açısından İncelenmesi<sup>1</sup>

Hilal KESKİN<sup>2</sup>, Erhan YEŞİLYURT<sup>3</sup>

**Başvuru Tarihi:** 15 Kasım 2018, **Kabul Tarihi:** 08 Nisan 2019

## ÖZET

Bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan “Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti”ni çoklu zekâ kuramı açısından incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın inceleme nesnesini set içerisindeki ders, çalışma ve öğretmen kılavuz kitapları (A1, A2, B1, B2, C1, C2) oluşturmaktadır. Araştırmada ders ve çalışma kitaplarındaki tüm etkinlikler ile öğretmen kılavuz kitaplarındaki yönlendirici ifadeler ve ek etkinlikler incelenerek hangi zekâ alanlarına hitap ettikleri belirlenmiş ve toplam zekâ alanları içindeki yüzdeler oranları bulunmuştur. Daha sonra setin ders, çalışma ve öğretmen kılavuz kitapları A, B ve C seviyeleri şeklinde gruplandırılmış ve gruplar içerisindeki zekâ alanlarının yüzdeler oranları hesap edilmiştir. Çalışmanın devamında ders, çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarındaki her bir zekâ alanının hangi seviyede ve ne kadar kullanıldığı hesap edilerek, zekâ alanlarının seviyeler arasındaki yüzdeler karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda, Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti’nin genelinde en fazla sözel-dilsel zekâ alanının kullanıldığı fakat bireysel farklılıkları temel alan çoklu zekâ kuramı kapsamındaki sekiz zekâ alanına sette eşit derecede yer verilmediği tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Yabancı dil öğretimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, çoklu zekâ kuramı.

## 1. Giriş

Teknoloji alanında yaşanan ilerlemeler kitle iletişim araçlarının gelişmesine ve yaygınlaşmasına neden olurken dünya, iletişim ve ulaşım ağı bakımından giderek küçülmektedir. Bu küçülme ülkelerin siyasi, ticari, ekonomik, kültürel vb. alanlardaki etkileşimlerini arttırmaktadır. Ülkeler arasında artarak devam eden bu etkileşim yabancı dil öğrenimi ve öğretimini kaçınılmaz hâle getirmiştir.

Her dil farklı bir kültürün temsilcisidir. Bu nedenle bir dil öğrenildiğinde sadece o dildeki kelimeler öğrenilmiş olmaz o dili kullanan toplumun; kültürü, inancı, yaşam tarzı, gelenek ve göreneklere gibi birçok özelliği hakkında da bilgi edinilmiş olunur. Bu nedenle “Bir ulusu tam olarak tanımak ve anlayabilmek için onun dilini de bilmek gerekmektedir” (Dilâçar, 1978:10). “Yabancı bir dil öğrenmek her şeyden önce yeni bir dünyaya kapılarını açmak, yeni yerler görmek, yeni insanlar ve kültürlerle tanışmak, tanıdık kavramlara ve düşüncelere değişik açılardan bakmak ve benzeri yeni deneyimler edinmektir” (Yaylı ve Bayyurt, 2011:1).

Günümüz dünyasında her insanın hem kültürel olarak hem de iş hayatı gereği en az bir yabancı dil bilmesi beklenmektedir. Skutnabb – Kangas’ın (2000:185), “Tek dillilik, kolera veya cüzzam gibi derhal ortadan kaldırılması gereken bir hastalıktır.” (Akt.: Mete, 2012:28) ifadesinden de anlaşılacağı üzere günümüz dünyasında tek dil bilmek yeterli görülmemekte ve yabancı bir dil öğrenmenin önemi vurgulanmaktadır. Son yıllarda gerek ülkemizin dünya sahnesinde önemli roller oynaması gerek ana dilimiz olan Türkçenin geniş coğrafyalara yayılmasından dolayı Türkçe, başta Asya ve Afrika ülkelerinin (özellikle de Türk Cumhuriyetleri) vatandaşları olmak üzere birçok ülkenin vatandaşları tarafından yabancı dil olarak öğrenilmektedir (Gücükoğlu ve Türker, 2015:443). UNESCO’nun anadil sıralamasındaki tespitlerine göre Türkçe, dünyada üçüncü sırayı, resmî diller sıralamasında ise beşinci sırayı almaktadır. Bu da göstermektedir ki Türkçe; bir yandan konuşulan anadil, diğer yandan da yabancı dil olarak öğrenilen Türkçe bazında görevini bütün dünyada sürdürmektedir (Güzel ve Barın, 2003:20). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin başlaması Karahanlılar dönemine denk gelmektedir. Bu dönemde Kaşgarlı

<sup>1</sup> Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında (2019) yapılan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan “Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti”nin Çoklu Zekâ Kuramı Açısından İncelenmesi adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, [hilalkskn.34@hotmail.com](mailto:hilalkskn.34@hotmail.com)

<sup>3</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, [erhan.yesilyurt@hotmail.com](mailto:erhan.yesilyurt@hotmail.com)

Mahmut tarafından kaleme alınan “Divan-ü Lugati’t Türk” adlı eser yabancılara Türkçe öğretimi konusunda bilinen ilk yazılı eserdir. Bu dönemden sonra özellikle Kıpçak ve Çağatay dönemlerinde çeşitli yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitapları yazılmış, Osmanlı döneminde ise siyasi ve ticari amaçlı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılırken bazı ülkelerin üniversitelerinde Türkçe öğretimi yapılmaya başlanmıştır (Biçer, 2012). Ayrıca yine Osmanlı döneminde İngilizlere Türkçe öğretmek amacıyla İngilizce olarak yazılan on beş kitabın bulunduğu da bilinmektedir (Yeşilyurt, 2015). Cumhuriyet dönemine gelindiğinde ilk olarak Ankara Üniversitesi bünyesinde açılan TÖMER ile yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, üniversitelerin açtığı Türkçe öğretim merkezlerinde öğretilmeye başlanmıştır. Bu merkezler kendi ders kitaplarını oluşturmuş ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimini kendi yöntem ve teknikleri doğrultusunda geliştirmişlerdir. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hâlâ ortak bir öğretim programı ve öğretim yöntemi belirlenememiştir. Sadece Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde değil tüm yabancı dillerin öğretiminde ortak bir öğretim yönteminin belirlenemediği bilinmektedir. Bu nedenle yıllarca uzmanlar tarafından yabancı dil öğretiminin en iyi şekilde nasıl gerçekleştirileceği araştırma konusu olmuştur. Gülfil (2010:1), yapmış olduğu çalışmasında yabancı dil öğretiminin en iyi şekilde yapılabilmesi için birçok farklı program uygulamaları denendiğini fakat ülkemizde yabancı dil öğretiminde arzu edilen seviyeye ulaşamadığını belirtmektedir. Yılmaz (2010) ise, yabancı dil öğretiminde arzu edilen seviyeye ulaşamama nedenlerini şu şekilde açıklamaktadır: “...Birincisi izlenen öğretim yöntemlerinin yanlış ve hatalı olması, ikincisi ise öğrenciye pasif bir rol yükleyen öğretim yaklaşımıdır. Bu açıdan bakıldığında, yabancı dil öğretimini daha nitelikli kılmak ve verimli hale getirmek için amaca uygun yabancı dil öğretim yöntem, teknik ve öğrenme kuramlarını iyi bilmek gerekir” (s. 2).

Yabancı dil öğretiminin en iyi şekilde nasıl yapılabileceği üzerine dil bilimciler araştırmalar yaparak “yeni kuramlar ortaya atmış ve yeni yöntem denemeleri gerçekleştirmişlerdir” (Gülfil, 2010:2). 1980’li yıllara kadar eğitimde geleneksel anlayış olarak tabir edilen “sadece sözel-dilsel ve mantıksal-matematiksel zekâyı ön plana alıp öğrencileri IQ puanları doğrultusunda zeki veya zeki olmayan şeklinde kategorize” eden birçok kuram ve yöntem uygulanmıştır (Saban, 2005). Bu geleneksel yöntemler eğitimin her alanında olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de kullanılmıştır. Öğrenciyi sadece sözel-dilsel ve mantıksal-matematiksel zekâ profillerine göre değerlendiren bu eğitim anlayışı bireysel farklılıkları göz ardı ederek farklı zekâ profilleri, ilgi ve yetenekleri olan öğrencileri başarısız olarak nitelendirmektedir. Oysa unutulmuş bir şey vardır ki o da her bireyin farklı ihtiyaç, ilgi ve özelliklere sahip olduğudur. Sonraki yıllarda bireylerdeki bu farklılıklar çeşitli araştırmacılar tarafından incelenmiş ve geleneksel eğitim anlayışının bu tek düze işleyişinden kurtulmak için eğitimde bireysel farklılıkları, yaşam boyu öğrenmeyi, problem çözme becerisini ve aktif öğrenmeyi temel alan yeni eğitim anlayışı benimsenmiştir. Bu yeni anlayışta öğrenci öğretimin merkezinde yer almakta ve öğretim, öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda şekillenmektedir. Yeni eğitim anlayışı ile birlikte öğrenciler, öğretim sürecinde pasif olmaktan kurtulup öğrenmeye aktif katılım sağlayarak yaparak-yaşayarak öğrenme imkanı bulurken problem çözme becerilerini de geliştirme fırsatı yakalarlar. Bu eğitim anlayışını temel alan birçok yöntem, teknik ve kuram geliştirilmiştir. Bunlardan biri de çoklu zekâ kuramıdır.

Çoklu zekâ kuramı, Howard Gardner tarafından ortaya konulmuştur. Gardner, insan zekâsının geleneksel zekâ anlayışının savunduğu IQ testleriyle ölçülebileceği görüşüne karşı çıkmakta, hatta insan zekâsının tek bir faktörle açıklanamayacak kadar çok sayıda yeteneğe sahip olduğunu belirtmektedir. Gardner, Harvard Üniversitesi’nde “Project Zero” adlı proje kapsamında normal ve üstün yetenekli çocuklarla ilgili araştırmalar yapmış, bilişsel yeteneklerin gelişimini incelemiştir. Gardner bu çalışmasında, herhangi bir kaza sonucu bireyin beyininde oluşan bir hasarın onun herhangi bir alana ait yeteneğini yitirmesine sebep olduğuna buna karşın diğer yeteneğin işlevini koruduğunu gözlemlemiştir. Bu gözlem sonucunda Gardner, insan zekâsının tek faktörlü olmadığı ve birden fazla zekâ potansiyeline sahip olduğu çıkarımına ulaşmıştır. Söz konusu çıkarım sonucunda Gardner zekâyı, “bir ya da birden fazla kültürel çerçeve içinde değerlendirilen bir sorun çözme veya ürün yaratma becerisi” olarak tanımlamaktadır. (Gardner, 2017:29).

Gardner insanlardaki farklı yetenek ve becerileri “zekâ alanları” olarak adlandırmış böylece zekâyı geniş bir bakış açısı kazandırmıştır. Gardner, 1983’te yayımladığı “Frames of Mind (Zihin Çerçevesi)” adlı kitabıyla bir insanın en az yedi temel zekâ alanına sahip olduğunu açıklamıştır. Ayrıca Gardner, yedi zekâ alanını tanımlarken bu sayının insan yeteneklerinin çokluğunu ifade etmekte asla yeterli olmadığına ve her zaman daha fazla zekâ alanlarının olabileceğine de vurgu yapmıştır. Nitekim Gardner yapmış

olduğu bir görüşmede sekizinci bir zekâ alanının varlığından söz etmiş ve 1999 yılında “Intelligence Reframed (Zekâ Yeniden Yapılandırıldı)” adlı eserinde bu zekâ alanını da kapsayacak şekilde çoklu zekâ kuramını yeniden formüle etmiştir. Gardner’ın ileri sürdüğü sekiz zekâ alanı ise şunlardır: Sözel-dilsel zekâ, mantıksal-matematiksel zekâ, görsel-uzamsal zekâ, müziksel-ritmik zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, sosyal-kişilerarası zekâ, içsel-öze dönük zekâ ve doğacı zekâ.

Gardner bu kuramı eğitim-öğretim faaliyetlerinde uygulamak amacıyla değil psikolojik çalışmalar sonucunda beynin nasıl çalıştığına anlaşılması amacıyla geliştirmiştir. Fakat kuram beklenen ilgiyi psikologlar tarafından değil eğitimciler tarafından görmüştür. Öyle ki eğitim-öğretim alanında zekâ türlerine yönelik birçok değişik model ortaya atılarak, kısa sürede başarılı sonuçlar elde edilmiş ve bu da teorinin bu alanda hızla yayılmasına sebep olmuştur (Yılmaz, 2010:111-112). Çoklu zekâ kuramı zekânın çok yönlü olduğunu ileri süren, bireylerin var olan yeteneklerini ve potansiyellerini geliştirmeyi amaçlayan bir eğitim-öğretim felsefesidir (Yılmaz, 2010:4). Bu felsefe ile sadece sözel-dilsel ve mantıksal-matematiksel zekâ alanlarını temel alan tek tip öğretim ve tek tip öğrenci anlayışı ortadan kaldırılarak öğretimde çeşitlilik sağlanmıştır. Çoklu zekâ kuramının eğitim-öğretimde kullanılmaya başlanmasıyla birlikte öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alan yeni yöntem ve teknikler geliştirilmeye başlanmıştır.

Çoklu zekâ kuramının temelini oluşturan bireysel farklılık ilkesi, kuramın eğitimin birçok alanında uygulanmasına imkân sağlamıştır. Kuramın uygulanma alanlarından biri de yabancı dil öğretimidir (Gülfil, 2010:3). Daha öncede bahsedildiği gibi yabancı dil öğretiminin en iyi şekilde nasıl öğretileceği ile ilgili çeşitli yöntemler denenmiştir. Bunlardan biri de “çoklu zekâ kuramı”dır. “Eğitimin her alanında olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de öğrencilere ait farklı zekâ türlerinin geliştirilerek öğrenme süreçlerinde olumlu değişikliklerin meydana getirilmesi, kuramın bu alanda uygulanmasının önemini vurgulamaktadır” (Meletli, 2007:58). Çoklu zekâ kuramı, öğrencilerin dinleyici konumundan kurtularak yabancı dili kullanan ve etkileşim ortamında kendini ifade etmeye çalışan bireyler haline gelmesine yardımcı olur (Yılmaz, 2010:118). Bu nedenle iyi bir yabancı dil öğretimi için zekâ alanlarının tümüne önem verilmeli ve derslerde kullanılan etkinlikler tüm zekâ alanlarına hitap edecek şekilde düzenlenmelidir. Çünkü öğrenci, yapılan etkinliklerde ne kadar çok zekâ alanını kullanırsa, öğrenme de o kadar etkili, kalıcı ve verimli bir şekilde gerçekleşmiş olacaktır (Baş, 2010). Ayrıca, bu kuram yabancı dil öğretiminde öğrenciye geniş bir bakış açısı sunması, dili bir bütün olarak (örneğin; kültürel ve sosyolojik, dilbilimsel, tarihsel, vb.) algılanmasına yardım etmesi yönünden de büyük bir önem arz etmektedir (Armstrong, 1999; Akt.: Baş, 2010:414).

Yabancı dil öğretiminde kullanılan en önemli materyal ders kitaplarıdır. Bu nedenle iyi bir yabancı dil öğretimi için ders kitaplarının bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak hazırlanması gerekmektedir. Özellikle ders kitaplarında kullanılan etkinliklerin bireysel farklılıklara göre hazırlanması yabancı dil öğretiminin daha kalıcı olmasını sağlayacaktır. Ders kitaplarında kullanılan etkinliklerin bireysel farklılıklar açısından zenginleştirilebilmesine yardımcı olacak yaklaşımlardan biri de çoklu zekâ kuramıdır. Bu kuram sayesinde ders araç-gereçleri ve öğretim yöntemleri öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre düzenlenebilmektedir. Özellikle öğretimde kullanılan etkinliklerin kuramın ileri sürdüğü sekiz zekâ alanına göre hazırlanması öğrencilerin derse olan ilgilerini arttıracaktır. Baş (2010) ve Ongün (2008) çalışmalarında, çoklu zekâ kuramına göre yapılandırılmış yöntemlerle ve geleneksel dil öğretim yöntemlerini kullanarak yabancı dil derslerini iki farklı sınıf atmosferinde işleyerek öğrencilerin dersteki akademik başarıları ve derse karşı tutumlarının ne oranda farklılık gösterdiğini ölçmüşlerdir. Çalışmaların sonucunda, kurama göre işlenen yabancı dil derslerinde öğrencilerin akademik başarılarının arttığı ve derse karşı olumlu tutum geliştirdikleri ortaya çıkmıştır. Çoklu zekâ kuramı yabancı dil öğretiminde olumlu sonuçlar doğurmasına rağmen, kuram yabancı dil öğretimi alanında eğitim bilimlerine oranla yeterince yaygınlaşmamıştır. Meletli (2007), bu durumun nedenlerinden biri olarak yabancı dil öğretiminde kullanılan materyallerin (ders kitabı, etkinlik vb.) Çoklu zekâ kuramına uygun olarak hazırlanmamış olmasını göstermektedir.

Yapılan alan taraması sonucunda hem yabancı dil öğretiminde kullanılan hem de Türkçe öğretiminde kullanılan materyallerin (ders kitabı, çalışma kitabı, öğretmen kılavuz kitabı vb.) çoklu zekâ kuramı açısından ne durumda olduklarını inceleyen çeşitli çalışmalara rastlanılmıştır (Bulut, 2003; Yılmaz, 2010; Kırıcı 2011; Demir, 2016). Söz konusu bu çalışmaların içeriğine bakıldığında yabancı dil öğretimi ve anadili Türkçe öğretimi kitaplarının çoklu zekâ kuramına uygun olarak hazırlanmadığı veya kitapların kuramın öne sürdüğü sekiz zekâ alanının tümünü örneklendiremediği ortaya çıkmıştır. “çoklu zekâ”,

“çoklu zekâ kuramı”, “yabancı dil olarak Türkçe öğretimi”, “Yedi İklim Seti” anahtar kelimeleriyle YÖK Tez Tarama, Google Akademik ve DergiPark” veri tabanlarında yapılan tarama sonucu Yedi İklim setini çoklu zekâ kuramı açısından ele alan bir araştırma olmadığı görülmüştür. Çoklu zekâ kuramının yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarındaki kullanım durumunu görebilmek için bu çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur. Bu çalışmanın amacı, “Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti”ni çoklu zekâ kuramı açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi şu şekilde tespit edilmiştir: “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan “Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti”nin çoklu zekâ kuramı açısından durumu nedir?” Bu soruya daha ayrıntılı cevaplar vermek amacıyla aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur:

1. Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti A, B, C seviyeleri içerisindeki ders kitaplarında bulunan etkinlikler çoklu zekâ kuramı kapsamındaki sekiz zekâ alanının tümünü örnekendirir nitelikte midir?

2. Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti A, B, C seviyeleri içerisindeki çalışma kitaplarında bulunan etkinlikler çoklu zekâ kuramı kapsamındaki sekiz zekâ alanının tümünü örnekendirir nitelikte midir?

3. Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti A, B, C seviyeleri içerisindeki öğretmen kılavuz kitaplarında bulunan ek etkinlikler ve yönlendirici ifadeler çoklu zekâ kuramı kapsamındaki sekiz zekâ alanının tümünü örnekendirir nitelikte midir?

4. Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti ders kitaplarında bulunan etkinliklerin A, B, C seviyeleri arasında zekâ alanları açısından ne tür farklılıklar vardır?

5. Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti çalışma kitaplarında bulunan etkinliklerin A, B, C seviyeleri arasında zekâ alanları açısından ne tür farklılıklar vardır?

6. Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti öğretmen kılavuz kitaplarında bulunan ek etkinlikler ve yönlendirici ifadelerin A, B, C seviyeleri arasında zekâ alanları açısından ne tür farklılıklar vardır?

Çalışma, Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti ders, çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarında çoklu zekâ kuramında belirtilen sekiz zekâ alanına ne derecede yer verildiğini ortaya çıkarması açısından önemlidir.

## 2. Yöntem

Bu araştırma nitel bir araştırma olup araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. “Doküman incelemesi, araştırması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar.” (Yıldırım ve Şimşek, 2005:187). Doküman incelemesinde hangi dokümanların önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanabileceği araştırma problemiyle yakından ilgilidir. Örneğin eğitimle ilgili araştırmada, ders kitapları, müfredat, öğrenci ve öğretmen el kitapları, öğrenci ders ödevleri ve sınavları, ünite planları gibi dokümanlar veri kaynağı olarak kullanılabilir (Bogdan ve Biklen, 1992; Akt.: Yiğit, 2011:30).

Araştırmanın inceleme nesnesini Yunus Emre Enstitüsü tarafından 2015 yılında hazırlanan Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti ders, çalışma ve öğretmen kılavuz kitapları oluşturmaktadır. Yedi İklim Türkçe A, B ve C seviyelerindeki ders ve çalışma kitapları içerisindeki etkinliklerin çoklu zekâ kuramına ne ölçüde dikkat edilerek hazırlandığını belirlemek için, her bir etkinlik incelenerek hangi zekâ alanlarına hitap ettikleri belirlenmiş ve toplam zekâ alanları içindeki yüzdeler oranları bulunmuştur. Öğretmen kılavuz kitaplarında ise tüm yönlendirici ifadeler ve varsa ek etkinlikler incelenerek hangi zekâ alanlarına hitap ettikleri belirlenmiş ve toplam zekâ alanları içindeki yüzdeler oranları bulunmuştur. Çalışmanın devamında A, B ve C seviyeleri şeklinde gruplandırılan ders, çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarındaki her bir zekâ alanının hangi seviyede yüzde kaç oranında kullanıldığı hesap edilerek zekâ alanlarının seviyeler arasındaki yüzdeleri karşılaştırılmıştır. Çalışmadaki tüm veriler tablolarla gösterilmiştir.

**Tablo 1**  
Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Kitaplarının Etkinlik ve Yönlendirici İfade Sayıları

SEVİYE TÜRÜ	KİTAP TÜRÜ	FREKANS
A1	Ders Kitabı	301
	Çalışma Kitabı	180
	Öğretmen Kılavuz Kitabı	453 (Ek etkinlik + yönlendirici ifade)
A2	Ders Kitabı	287
	Çalışma Kitabı	143
	Öğretmen Kılavuz Kitabı	358 (Ek etkinlik + yönlendirici ifade)
B1	Ders Kitabı	271
	Çalışma Kitabı	142
	Öğretmen Kılavuz Kitabı	375 (Yönlendirici ifade)
B2	Ders Kitabı	277
	Çalışma Kitabı	134
	Öğretmen Kılavuz Kitabı	326 (Yönlendirici ifade)
C1	Ders Kitabı	214
	Çalışma Kitabı	88
	Öğretmen Kılavuz Kitabı	363 (Ek etkinlik + yönlendirici ifade)
C2	Ders Kitabı	184
	Çalışma Kitabı	78
	Öğretmen Kılavuz Kitabı	302 (Ek etkinlik + yönlendirici ifade)

Tablo 1’de setteki tüm kitaplarda kullanılan etkinlik, ek etkinlik ve yönlendirici ifade sayıları ayrı ayrı verilmiştir. Öğretmen kılavuz kitapları içerisinde yer alan yönlendirici ifadeler ve varsa ek etkinlikler toplanarak frekans sayısı bulunmuştur. Tablo 2’de ise tek tek incelenen kitapların A, B ve C olmak üzere üç seviye içerisindeki toplam etkinlik ve yönlendirici ifade sayıları gösterilmiştir.

**Tablo 2**  
Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Kitaplarının Seviye Türlerine Göre Etkinlik ve Yönlendirici İfade Sayıları

SEVİYE	KİTAP TÜRÜ	N
A	Ders Kitabı	588
	Çalışma Kitabı	323
	Öğretmen Kılavuz Kitabı	811 (Ek etkinlik + yönlendirici ifade)
B	Ders Kitabı	548
	Çalışma Kitabı	276
	Öğretmen Kılavuz Kitabı	701 (Yönlendirici ifade)
C	Ders Kitabı	398
	Çalışma Kitabı	166

Kitaplarda incelenen etkinlik, ek etkinlik ve yönlendirici ifade sayıları ile bulgular bölümünde yer alan tablolarda verilen sayılar aynı değildir. Bu farklılık bir unsurun (etkinlik, ek etkinlik, yönlendirici ifade) içerisinde birden fazla zekâ alanının bulunmasından kaynaklanmaktadır.

### 3. Bulgular

Bu bölümde Yedi İklim Türkçe Seti ders, çalışma ve öğretmen kılavuz kitapları içerisinde bulunan zekâ alanlarının sayı ve yüzdelerle dilimleri tablolar ile gösterilmiştir.

#### 3.1. Yedi İklim Türkçe Ders Kitaplarının Seviyelerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında A, B, C seviyeleri ders kitaplarında yer alan etkinlikler içerisindeki toplam zekâ alanlarının dağılımı incelenmiştir. A seviyesi ders kitaplarında toplam 588 etkinlik, B seviyesi ders kitaplarında toplam 548 etkinlik ve C seviyesi ders kitaplarında toplam 398 etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinliklerin içerisinde bir veya birden fazla zekâ alanının bulunduğu ve toplamda A seviyesi etkinlikleri içerisinde 1020, B seviyesi etkinlikleri içerisinde 844, C seviyesi etkinlikleri içerisinde ise 651 zekâ alanı olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu verilerin frekans sayıları ve yüzdeleri Tablo 3'te gösterilmektedir.

**Tablo 3.**

Yedi İklim Türkçe Ders Kitaplarının Seviyelerine Göre Çoklu Zekâ Alanları Dağılımı

		ZEKÂ ALANLARI								
SEVİYE		Sözel-Dilsel	Görsel-Uzamsal	İçsel-Öze dönük	Mantıksal-Matematiksel	Sosyal-Kişilerarası	Bedensel-Kinestetik	Doğacı	Müziksel-Ritmik	TOPLAM
A	N	569	248	69	64	33	11	20	6	1020
	%	%55,78	%24,31	%6,76	%6,27	%3,24	%1,08	%1,96	%0,59	%100,00
B	N	528	104	111	50	26	10	12	3	844
	%	%62,56	%12,32	%13,15	%5,92	%3,08	%1,18	%1,42	%0,36	%100,00
C	N	382	79	107	43	25	3	11	1	651
	%	%58,68	%12,14	%16,44	%6,61	%3,84	%0,46	%1,69	%0,15	%100,00

Tablo 3'te A seviyesi ders kitapları içerisindeki etkinliklerin zekâ alanlarının toplam sayısı 1020'dir. Hazırlanan etkinliklerin 569'u (%55,78) çoklu zekâ alanlarından sözel-dilsel zekâyâ, 248'i (%24,31) görsel-uzamsal zekâyâ, 69'u (%6,76) içsel-öze dönük zekâyâ, 64'ü (%6,27) mantıksal-matematiksel zekâyâ, 33'ü (%3,24) sosyal-kişilerarası zekâyâ, 11'i (%1,08) bedensel-kinestetik zekâyâ, 20'i (%1,96) doğacı zekâyâ, 6'sı (%0,59) müziksel-ritmik zekâyâ hitap etmektedir. B seviyesi ders kitapları içerisindeki etkinliklerin zekâ alanlarının toplam sayısı 844'tür. Hazırlanan etkinliklerin 528'i (%62,56) çoklu zekâ alanlarından sözel-dilsel zekâyâ, 104'ü (%12,32) görsel-uzamsal zekâyâ, 111'i (%13,15) içsel-öze dönük zekâyâ, 50'si (%5,92) mantıksal-matematiksel zekâyâ, 26'sı (%3,08) sosyal-kişilerarası zekâyâ, 10'u (%1,18) bedensel-kinestetik zekâyâ, 12'si (%1,42) doğacı zekâyâ, 3'ü (%0,36) müziksel-ritmik zekâyâ hitap etmektedir. C seviyesi ders kitapları içerisindeki etkinliklerin zekâ alanlarının toplam sayısı ise 651'dir. Hazırlanan etkinliklerin 382'si (%58,68) çoklu zekâ alanlarından sözel-dilsel zekâyâ, 79'u (%12,14) görsel-uzamsal zekâyâ, 107'si (%16,44) içsel-öze dönük zekâyâ, 43'ü (%6,61) mantıksal-matematiksel zekâyâ, 25'i (%3,84) sosyal-kişilerarası zekâyâ, 3'ü (%0,46) bedensel-kinestetik zekâyâ, 11'i (%1,69) doğacı zekâyâ, 1'i (%0,15) müziksel-ritmik zekâyâ hitap etmektedir.

Tablo 3'e bakıldığında tüm seviyelerdeki etkinliklerde en fazla kullanılan zekâ alanının sözel-dilsel zekâ alanı olduğu, en az kullanılan zekâ alanının ise müziksel-ritmik zekâ alanı olduğu görülmektedir. Tablodaki zekâ alanlarına tek tek bakıldığında genel olarak seviye arttıkça zekâ alanı sayılarında azalma



olduğu görülmektedir. Fakat içsel-öze dönük zekâ alanı B seviyesindeki etkinliklerde diğer seviyelere göre daha fazla kullanılmıştır. Tüm seviyelerdeki toplam zekâ alanı sayılarına bakıldığında ise seviye arttıkça etkinlikler içerisindeki zekâ alanı sayılarında azalma olduğu görülmektedir.

### 3.2. Yedi İklim Türkçe Çalışma Kitaplarının Seviyelerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında A, B, C seviyeleri çalışma kitaplarında yer alan etkinlikler içerisindeki toplam zekâ alanlarının dağılımı incelenmiştir. A seviyesi çalışma kitaplarında toplam 323 etkinlik, B seviyesi çalışma kitaplarında toplam 276 etkinlik ve C seviyesi çalışma kitaplarında toplam 166 etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinliklerin içerisinde bir veya birden fazla zekâ alanının bulunduğu ve toplamda A seviyesi etkinlikleri içerisinde 502, B seviyesi etkinlikleri içerisinde 378, C seviyesi etkinlikleri içerisinde ise 213 zekâ alanı olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu verilerin frekans sayıları ve yüzdelik dilimleri Tablo 4'te gösterilmektedir.

**Tablo 4**

Yedi İklim Türkçe Çalışma Kitaplarının Seviyelerine Göre Çoklu Zekâ Alanları Dağılımı

		ZEKÂ ALANLARI								
SEVİYE		Sözel-Dilsel	Görsel-Uzamsal	İçsel-Öze dönük	Mantıksal-Matematiksel	Sosyal-Kişilerarası	Bedensel-Kinestetik	Doğacı	Müziksel-Ritmik	TOPLAM
A	N	320	117	6	49	0	1	9	0	502
	%	%63,75	%23,31	%1,20	%9,76	%0,00	%0,20	%1,79	%0,00	%100,00
B	N	274	43	17	41	0	0	1	2	378
	%	%72,49	%11,38	%4,50	%10,85	%0,00	%0,00	%0,26	%0,53	%100,00
C	N	166	14	20	9	1	0	3	0	213
	%	%77,93	%6,57	%9,39	%4,23	%0,47	%0,00	%1,41	%0,00	%100,00

Tablo 4'te A seviyesi çalışma kitapları içerisindeki etkinliklerin zekâ alanlarının toplam sayısı 502'dir. Hazırlanan etkinliklerin 320'si (%63,75) çoklu zekâ alanlarından sözel-dilsel zekâyâ, 117'si (%23,31) görsel-uzamsal zekâyâ, 6'sı (%1,20) içsel-öze dönük zekâyâ, 49'u (%9,76) mantıksal-matematiksel zekâyâ, 1'i (%0,20) bedensel-kinestetik zekâyâ, 9'u (%1,79) doğacı zekâyâ hitap etmektedir. A seviyesindeki çalışma kitaplarında öğrencilerin sosyal-kişilerarası zekâ ve müziksel-ritmik zekâ alanlarına hitap eden herhangi bir etkinlik bulunmamaktadır. B seviyesi çalışma kitapları içerisindeki etkinliklerin zekâ alanlarının toplam sayısı 378'dir. Hazırlanan etkinliklerin 274'ü (%72,49) çoklu zekâ alanlarından sözel-dilsel zekâyâ, 43'ü (%11,38) görsel-uzamsal zekâyâ, 17'si (%4,50) içsel-öze dönük zekâyâ, 41'i (%10,85) mantıksal-matematiksel zekâyâ, 1'i (%0,26) doğacı zekâyâ, 2'si (%0,36) müziksel-ritmik zekâyâ hitap etmektedir. B seviyesindeki çalışma kitaplarında öğrencilerin sosyal-kişilerarası zekâ ve bedensel-kinestetik zekâ alanlarına hitap eden herhangi bir etkinlik bulunmamaktadır. C seviyesi çalışma kitapları içerisindeki etkinliklerin zekâ alanlarının toplam sayısı ise 213'dür. Hazırlanan etkinliklerin 166'sı (%77,93) çoklu zekâ alanlarından sözel-dilsel zekâyâ, 14'ü (%6,57) görsel-uzamsal zekâyâ, 20'si (%9,39) içsel-öze dönük zekâyâ, 9'u (%4,23) mantıksal-matematiksel zekâyâ, 1'i (%0,47) sosyal-kişilerarası zekâyâ, 3'ü (%1,41) doğacı zekâyâ hitap etmektedir. C seviyesindeki çalışma kitaplarında öğrencilerin bedensel-kinestetik zekâ ve müziksel-ritmik zekâ alanlarına hitap eden herhangi bir etkinlik bulunmamaktadır.

Tablo 4'e bakıldığında tüm seviyelerdeki etkinliklerde en fazla kullanılan zekâ alanının sözel-dilsel zekâ olduğu görülmektedir. Tablo 4'teki sözel-dilsel, görsel-uzamsal ve mantıksal-matematiksel zekâ alanlarına tek tek bakıldığında seviye arttıkça zekâ alanları sayısında azalma görülmektedir. İçsel-öze dönük zekâ alanına bakıldığında ise seviye arttıkça zekâ alanı sayısında artış görülmektedir. Tablo 4'e bakıldığında A ve B seviyelerinde sosyal-kişilerarası zekâ, B ve C seviyelerinde bedensel-kinestetik zekâ, A ve C seviyelerinde müziksel-ritmik zekâ alanına hitap eden herhangi bir etkinliğe yer verilmediği görülmektedir. Tüm seviyelerdeki toplam zekâ alanı sayılarına bakıldığında ise seviye arttıkça etkinlikler içerisindeki zekâ alanı sayılarında azalma olduğu görülmektedir.

### 3.3. Yedi İklim Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Seviyelerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında A, B, C seviyeleri öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan yönlendirici ifadeler ve ek etkinlikler içerisindeki toplam zekâ alanlarının dağılımı incelenmiştir. Öğretmen kılavuz kitaplarındaki ek etkinlikler ve yönlendirici ifadeler tabloda bir ele alınmıştır. A seviyesi öğretmen kılavuz kitaplarında toplam 811 unsur (yönlendirici ifade + ek etkinlik), B seviyesi öğretmen kılavuz kitaplarında toplam 701 yönlendirici ifade ve C seviyesi öğretmen kılavuz kitaplarında toplam 665 unsur (yönlendirici ifade + ek etkinlik) bulunmaktadır. Bu içerisinde bir veya birden fazla zekâ alanının bulunduğu ve toplamda A seviyesi içerisinde 1140, B seviyesi içerisinde 946, C seviyesi içerisinde ise 952 zekâ alanı olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu verilerin frekans sayıları ve yüzdelik dilimleri Tablo 5'te gösterilmektedir.

**Tablo 5**

Yedi İklim Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Seviyelerine Göre Çoklu Zekâ Alanları Dağılımı

		ZEKÂ ALANLARI								
SEVİYE		Sözel-Dilsel	Görsel-Uzamsal	İçsel-Öze dönük	Mantıksal-Matematiksel	Sosyal-Kişilerarası	Bedensel-Kinestetik	Doğacı	Müziksel-Ritmik	TOPLAM
A	N	703	151	74	57	78	39	29	9	1140
	%	%61,67	%13,25	%6,49	%5,00	%6,84	%3,42	%2,54	%0,79	%100,00
B	N	671	91	79	42	38	10	10	5	946
	%	%70,93	%9,62	%8,35	%4,44	%4,02	%1,06	%1,06	%0,53	%100,00
C	N	614	64	149	30	57	14	21	3	952
	%	%64,50	%6,72	%15,65	%3,15	%5,99	%1,47	%2,21	%0,32	%100,00

Tablo 5'te A seviyesi öğretmen kılavuz kitaplarındaki yönlendirici ifadeler ek etkinliklerle birlikte değerlendirildiğinde zekâ alanlarının toplam sayısı 1140'dır. A seviyesindeki unsurların 703'ü (%61,67) çoklu zekâ alanlarından sözel-dilsel zekâyâ, 151'i (%13,25) görsel-uzamsal zekâyâ, 74'ü (%6,49) içsel-öze dönük zekâyâ, 57'si (%5,00) mantıksal-matematiksel zekâyâ, 78'i (%6,84) sosyal-kişilerarası zekâyâ, 39'u (%3,42) bedensel-kinestetik zekâyâ, 29'u (%2,54) doğacı zekâyâ, 9'u (%0,79) müziksel-ritmik zekâyâ hitap etmektedir. B seviyesi öğretmen kılavuz kitapları içerisindeki yönlendirici ifadelerin zekâ alanlarının toplam sayısı 946'dır. Bu seviyedeki kitapların içerisinde herhangi bir ek etkinlik örneği kullanılmamıştır. B seviyesindeki unsurların 671'i (%70,93) çoklu zekâ alanlarından sözel-dilsel zekâyâ, 91'i (%9,62) görsel-uzamsal zekâyâ, 79'u (%8,35) içsel-öze dönük zekâyâ, 42'si (%4,44) mantıksal-matematiksel zekâyâ, 38'i (%4,02) sosyal-kişilerarası zekâyâ, 10'u (%1,06) bedensel-kinestetik zekâyâ, 10'u (%1,06) doğacı zekâyâ, 5'i (%0,53) müziksel-ritmik zekâyâ hitap etmektedir. C seviyesi öğretmen kılavuz kitaplarındaki yönlendirici ifadeler ek etkinliklerle birlikte değerlendirildiğinde zekâ alanlarının toplam sayısı ise 952'dir. C seviyesindeki unsurların 614'ü (%64,50) çoklu zekâ alanlarından sözel-dilsel zekâyâ, 64'ü (%6,72) görsel-uzamsal zekâyâ, 149'u (%15,65) içsel-öze dönük zekâyâ, 30'u (%3,15) mantıksal-matematiksel zekâyâ, 57'si (%5,99) sosyal-kişilerarası zekâyâ, 14'ü (%1,47) bedensel-kinestetik zekâyâ, 21'i (%2,21) doğacı zekâyâ, 3'ü (%0,32) müziksel-ritmik zekâyâ hitap etmektedir.

Tablo 5'e bakıldığında üç seviyede de en fazla kullanılan zekâ alanının sözel-dilsel zekâ olduğu, en az kullanılan zekâ alanlarının ise müziksel-ritmik zekâ alanı olduğu görülmektedir. Tablo 5'ten elde edilen bu sonuçlar ders kitaplarıyla doğru orantılıdır. Çünkü öğretmen kılavuz kitapları içerisinde sayfa sayfa ders kitaplarının resimleri bulunmakta ve ders kitaplarındaki etkinliklerin nasıl yapılacağıyla ilgili yönlendirici ifadeler yer almaktadır. Bu durum ders ve öğretmen kılavuz kitaplarında en çok ve en az kullanılan zekâ alanlarının aynı olmasını destekler niteliktedir. Tablo 5'te üç seviyedeki toplam zekâ alanı sayılarına bakıldığında en fazla zekâ alanının A seviyesinde en az ise B seviyesinde kullanıldığı görülmektedir. Bu durum ders kitaplarının üç seviye içerisindeki toplam zekâ alanı sayılarına ters düşmektedir. Bunun nedeni ise A ve C seviyesindeki öğretmen kılavuz kitaplarında ek etkinlik

örneklerine yer verilmesi ve bu etkinliklerdeki zekâ alanlarının çalışmada yönlendirici ifadelerle birlikte hesaplanmış olmasıdır. Fakat B seviyesindeki öğretmen kılavuz kitaplarında hiçbir ek etkinlik örneğine rastlanılmamıştır. Dolayısıyla B seviyesindeki toplam zekâ alanı sayı C seviyesine göre daha az çıkmıştır.

### 3.4. Yedi İklim Türkçe Ders Kitaplarının Seviyeler Arası Farklarına İlişkin Bulgular

Tablo 6’da hangi zekâ alanının hangi seviyedeki ders kitabında ne kadar kullanıldığı gösterilmiştir. Tablo 6’daki verilerden hareketle zekâ alanlarının seviyeler arasındaki yüzdeleri karşılaştırılmıştır.

**Tablo 6**

Yedi İklim Türkçe Ders Kitaplarının Seviyeleri Arasındaki Çoklu Zekâ Alanları Dağılımı

ZEKÂ ALANLARI	DERS KİTAPLARI				
		A	B	C	TOPLAM
Sözel-Dilsel Zekâ	N	569	528	382	1479
	%	%38,47	%35,70	%25,83	%100,00
Görsel-Uzamsal Zekâ	N	248	104	79	431
	%	%57,54	%24,13	%18,33	%100,00
İçsel-Öze dönük Zekâ	N	69	111	107	287
	%	%24,04	%38,68	%37,28	%100,00
Mantıksal-Matematiksel Zekâ	N	64	50	43	157
	%	%40,76	%31,85	%27,39	%100,00
Sosyal-Kişilerarası Zekâ	N	33	26	25	84
	%	%39,29	%30,95	%29,76	%100,00
Bedensel-Kinestetik Zekâ	N	11	10	3	24
	%	%45,83	%41,67	%12,50	%100,00
Doğacı Zekâ	N	20	12	11	43
	%	46,51%	27,91%	25,58%	100,00%
Müziksel-Ritmik Zekâ	N	6	3	1	10
	%	%60,00	%30,00	%10,00	%100,00

Tablo 6’ya göre ders kitaplarının üç seviye içerisindeki toplam zekâ alanı sayıları tek tek şu şekildedir: Sözel-dilsel zekâ 1479, görsel-uzamsal zekâ 431, içsel-öze dönük zekâ 287, mantıksal-matematiksel zekâ 157, sosyal-kişilerarası zekâ 84, bedensel-kinestetik zekâ 24, doğacı zekâ 42, müziksel-ritmik zekâ 10’dur. Ders kitaplarının seviyeleri arasındaki zekâ alanlarının dağılımı ise şu şekildedir: Sözel-dilsel zekâ alanı A seviyesinde 569 (%38,47), B seviyesinde 528 (%35,70), C seviyesinde 382 (%25,83) kez kullanılmıştır. Görsel-uzamsal zekâ alanı A seviyesinde 248 (%57,54), B seviyesinde (104) %24,13, C seviyesinde 79 (%18,33) kez kullanılmıştır. İçsel-öze dönük zekâ alanı A seviyesinde 69 (%24,04), B seviyesinde 111 (%38,68), C seviyesinde 107 (%37,28) kez kullanılmıştır. Mantıksal-matematiksel zekâ alanı A seviyesinde 64 (%40,76), B seviyesinde 50 (%31,85), C seviyesinde 43 (%27,39) kez kullanılmıştır. Sosyal-kişilerarası zekâ alanı A seviyesinde 33 (%39,29), B seviyesinde 26 (%30,95), C seviyesinde 25 (%29,76) oranında kullanılmıştır. Bedensel-kinestetik zekâ alanı A seviyesinde 11 (%45,83), B seviyesinde 10 (%41,67), C seviyesinde 3 (%12,50) kez kullanılmıştır. Doğacı zekâ alanı A seviyesinde 20 (%46,51), B seviyesinde 12 (%27,91), C seviyesinde 11 (%25,58) kez kullanılmıştır. Müziksel-ritmik zekâ alanı A seviyesinde 6 (%60,00), B seviyesinde 3 (%30,00), C seviyesinde 1 (%10,00) kez kullanılmıştır.

Tablo 6’daki zekâ alanlarının seviyeler arasındaki dağılımına bakıldığında içsel-öze dönük zekâ alanı hariç diğer tüm zekâ alanlarının en fazla A seviyesinde kullanıldığı ve seviye arttıkça kullanım oranlarının azaldığı görülmektedir. İçsel-öze dönük zekâ alanı ise en fazla B seviyesinde kullanılmaktadır. Bunun nedeni Avrupa Dil Öğretimi Ortak Çerçeve Metni B seviyesindeki kazanımlarda “Kendi ilgi alanımdan çoğu konularda açık ve ayrıntılı bir sunuşta bulunabilirim.”, “Beni ilgilendiren çok sayıda konu üzerine açık ve ayrıntılı metinler yazabilirim.”, “Deneyim ve izlenimlerimi içeren mektup yazabilirim.” (MEB, 2013:32) gibi ifadelerin yer alması gösterilebilir. Çünkü bu kazanımlar içsel-öze dönük zekâ alanına hitap

etmektedir. Öğrenci bu kazanımlardan da anlaşılacağı üzere kendi ilgi alanlarının farkındadır ve bu ilgi alanları doğrultusunda kendi duygu ve düşüncelerini açık bir şekilde ifade edebilmektedir. Setin B seviyesinde içsel-öze dönük zekâ alanının fazla kullanılması, Dil Öğretimi Ortak Çerçeve Metni B seviyesi kazanımlarının daha çok içsel-öze dönük zekâ alanına yönelik olması ile açıklanabilir. Üç seviye içerisindeki ders kitaplarında kullanılan tüm zekâ alanlarının toplamına bakıldığında ders kitaplarında en fazla kullanılan zekâ alanının sözel-dilsel zekâ alanı olduğu ikinci sırada ise görsel-uzamsal zekâ alanının olduğu görülmektedir. Bu durum kitapların geleneksel eğitim anlayışının dışına çıkarak öğrenci merkezli bir yapıda hazırlanmaya çalışıldığını göstermektedir. Çünkü geleneksel eğitim anlayışını temel alan mantıksal-matematiksel zekâ alanının ders kitaplarında kullanımı dördüncü sırada gelmektedir. Fakat kitaplar her ne kadar öğrenci merkezli hazırlanmaya çalışılsa da öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate alan çoklu zekâ kuramındaki sekiz zekâ alanına eşit derecede yer verilmediği ayrıca en az müziksel-ritmik zekâ alanının kullanıldığı görülmektedir.

### 3.5. Yedi İklim Türkçe Çalışma Kitaplarının Seviyeler Arası Farklarına İlişkin Bulgular

Tablo 7’de hangi zekâ alanının hangi seviyedeki çalışma kitabında ne kadar kullanıldığı gösterilmiştir. Tablo 7’deki verilerden hareketle zekâ alanlarının seviyeler arasındaki yüzdeleri karşılaştırılmıştır.

**Tablo 7**

Yedi İklim Türkçe Çalışma Kitaplarının Seviyeleri Arasında Çoklu Zekâ Alanları Dağılımı

ZEKÂ ALANLARI	ÇALIŞMA KİTAPLARI				
		A	B	C	TOPLAM
Sözel-Dilsel Zekâ	N	320	274	166	760
	%	%42,11	%36,05	%21,84	%100,00
Görsel-Uzamsal Zekâ	N	117	43	14	174
	%	%67,24	%24,71	%8,05	%100,00
İçsel-Öze dönük Zekâ	N	6	17	20	43
	%	%13,95	%39,53	%46,51	%100,00
Mantıksal-Matematiksel Zekâ	N	49	41	9	99
	%	%49,49	%41,41	%9,09	%100,00
Sosyal-Kişilerarası Zekâ	N	0	0	1	1
	%	%0,00	%0,00	%100,00	%100,00
Bedensel-Kinestetik Zekâ	N	1	0	0	1
	%	%100,00	%0,00	%0,00	%100,00
Doğacı Zekâ	N	9	1	3	13
	%	%69,23	%7,69	%23,08	%100,00
Müziksel-Ritmik Zekâ	N	0	2	0	2
	%	%0,00	%100,00	%0,00	%100,00

Tablo 7’ye göre ders kitaplarının üç seviye içerisindeki toplam zekâ alanı sayıları tek tek şu şekildedir: Sözel-dilsel zekâ 760, görsel-uzamsal zekâ 174, içsel-öze dönük zekâ 43, mantıksal-matematiksel zekâ 99, sosyal-kişilerarası zekâ 1, bedensel-kinestetik zekâ 1, doğacı zekâ 13, müziksel-ritmik zekâ 2’dir. Çalışma kitaplarının seviyeleri arasındaki zekâ alanlarının dağılımı ise şu şekildedir: Sözel-dilsel zekâ alanı A seviyesinde 320 (%42,11), B seviyesinde 274 (%36,05), C seviyesinde 166 (%21,84) kez kullanılmıştır. Görsel-uzamsal zekâ alanı A seviyesinde 117 (%67,24), B seviyesinde 43 (%24,71), C seviyesinde 14 (%8,05) kez kullanılmıştır. İçsel-öze dönük zekâ alanı A seviyesinde 6 (%13,95), B seviyesinde 17 (%39,53), C seviyesinde 20 (%46,51) kez kullanılmıştır. Mantıksal-matematiksel zekâ alanı A seviyesinde 49 (%49,49), B seviyesinde 41 (%41,41), C seviyesinde 9 (%9,09) kez kullanılmıştır. Sosyal-kişilerarası zekâ alanı A seviyesinde 0 (%0,00), B seviyesinde 0 (%0,00), C seviyesinde 1 (%100,00) kez kullanılmıştır. Bedensel-kinestetik zekâ alanı A seviyesinde 1 (%100,00), B seviyesinde 0 (%0,00), C seviyesinde 0 (%0,00) kez kullanılmıştır. Doğacı zekâ alanı A seviyesinde 9 (%69,23), B seviyesinde 1

(%7,69), C seviyesinde 3 (%23,08) oranında kullanılmıştır. Müziksel-ritmik zekâ alanı A seviyesinde 0 (%0,00), B seviyesinde 2 (%100,00), C seviyesinde 0 (%0,00) kez kullanılmıştır.

Tablo 7’deki verilerden hareketle zekâ alanlarının seviyeler arasındaki dağılımına bakıldığında sosyal-kişilerarası zekâ alanının sadece C seviyesinde, bedensel-kinestetik zekâ alanının sadece A seviyesinde ve müziksel-ritmik zekâ alanının sadece B seviyesinde kullanıldığı görülmüştür. Yani A seviyesinde sosyal-kişilerarası zekâ ve müziksel-ritmik zekâ, B seviyesinde sosyal-kişilerarası zekâ ve bedensel-kinestetik zekâ, C seviyesinde ise bedensel-kinestetik zekâ ve müziksel-ritmik zekâ alanlarına yönelik herhangi bir etkinlik kullanılmamıştır. Tüm seviyelerdeki çalışma kitaplarında en fazla kullanılan zekâ alanı sözel-dilsel zekâ iken en az kullanılan zekâ alanları ise sosyal-kişilerarası zekâ ve bedensel-kinestetik zekâ alanlarıdır. Kitapların “Kendimi Değerlendiriyorum” bölümünde yer alan “...Öğrencilerin kişisel farklılıklarına göre ayrı ayrı ödevler vermeniz gerekir. Verdiğiniz her ödevi de mutlaka kontrol edip öğrenciye dönüt vermelisiniz.” (Barın vd., 2015:30) ifadeleri öğrenciye verilen ödevlerin mutlaka öğretmen tarafından kontrol edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Çalışma kitaplarında bazı zekâ alanlarına yönelik etkinliklerin hiç kullanılmaması veya çok az kullanılmasının sebebi olarak bu zekâ alanlarına hitap edecek etkinliklerin öğretmen tarafından kontrol edilebilmesi için ders saatlerinin yeterli olmaması düşünülebilir. Tablo 7’deki verilerden hareketle sözel-dilsel zekâ, görsel-uzamsal zekâ ve mantıksal-matematiksel zekâ alanlarının seviye arttıkça kullanım oranlarının azaldığı görülürken, içsel-öze dönük zekâ alanının seviye arttıkça kullanım oranının arttığı görülmektedir. Bunun sebebi olarak Dil Öğretimi Ortak Çerçeve Metni B (bağımsız dil kullanıcısı) ve C (yetkin dil kullanıcısı) seviyelerinde daha çok öğrencilerin içsel-öze dönük ve sözel-dilsel zekâ alanlarına yönelik kazanımların yer alması gösterilebilir. Tablo 7’deki verilerden hareketle içsel-öze dönük ve sosyal-kişilerarası zekâ alanlarının C seviyesinde, müziksel-ritmik zekâ alanının B seviyesinde, geriye kalan tüm zekâ alanlarının ise A seviyesinde diğer seviyelere göre daha fazla kullanıldığı görülmektedir.

### 3.6. Yedi İklim Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Seviyeler Arası Farklarına İlişkin Bulgular

Tablo 8’de hangi zekâ alanının hangi seviyedeki öğretmen kılavuz kitabında ne kadar kullanıldığı gösterilmiştir. Tablo 8’deki verilerden hareketle zekâ alanlarının seviyeler arasındaki yüzdeleri karşılaştırılmıştır.

**Tablo 8**

Yedi İklim Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Seviyeleri Arasında Çoklu Zekâ Alanları Dağılımı

ZEKÂ ALANLARI	SEVİYELER				TOPLAM
	A	B	C		
Sözel-Dilsel Zekâ	N	703	671	614	1988
	%	%35,36	%33,75	%30,89	%100,00
Görsel-Uzamsal Zekâ	N	151	91	64	306
	%	%49,35	%29,74	%20,92	%100,00
İçsel-Öze dönük Zekâ	N	74	79	149	302
	%	%24,50	%26,16	%49,34	%100,00
Mantıksal-Matematiksel Zekâ	N	57	42	30	129
	%	%44,19	%32,56	%23,26	%100,00
Sosyal-Kişilerarası Zekâ	N	78	38	57	173
	%	%45,09	%21,97	%32,95	%100,00
Bedensel-Kinestetik Zekâ	N	39	10	14	63
	%	%61,90	%15,87	%22,22	%100,00
Doğacı Zekâ	N	29	10	21	60
	%	%48,33	%16,67	%35,00	%100,00
Müziksel-Ritmik Zekâ	N	9	5	3	17
	%	%52,94	%29,41	%17,65	%100,00

Tablo 8’e göre öğretmen kılavuz kitaplarının üç seviye içerisindeki toplam zekâ alanı sayıları tek tek şu şekildedir: Sözel-dilsel zekâ 1988, görsel-uzamsal zekâ 306, içsel-öze dönük zekâ 302, mantıksal-

matematiksel zekâ 129, sosyal-kişilerarası zekâ 173, bedensel-kinestetik zekâ 63, doğacı zekâ 60, müziksel-ritmik zekâ 17'dir. Öğretmen kılavuz kitaplarının seviyeleri arasındaki zekâ alanlarının dağılımı ise şu şekildedir: Sözel-dilsel zekâ alanı A seviyesinde 703 (%35,36), B seviyesinde 671 (%33,75), C seviyesinde 614 (%30,89) kez kullanılmıştır. Görsel-uzamsal zekâ alanı A seviyesinde 151 (%49,35), B seviyesinde 91 (%29,74), C seviyesinde 64 (%20,92) kez kullanılmıştır. İçsel-öze dönük zekâ alanı A seviyesinde 74 (%24,50), B seviyesinde 79 (%26,16), C seviyesinde 149 (%49,34) kez kullanılmıştır. Mantıksal-matematiksel zekâ alanı A seviyesinde 57 (%44,19), B seviyesinde 42 (%32,56), C seviyesinde 30 (%23,26) kez kullanılmıştır. Sosyal-kişilerarası zekâ alanı A seviyesinde 78 (%45,09), B seviyesinde 38 (%21,97), C seviyesinde 57 (%32,95) kez kullanılmıştır. Bedensel-kinestetik zekâ alanı A seviyesinde 39 (%61,90), B seviyesinde 10 (%15,87), C seviyesinde 14 (%22,22) kez kullanılmıştır. Doğacı zekâ alanı A seviyesinde 29 (%48,33), B seviyesinde 10 (%16,67), C seviyesinde 21 (%35,00) kez kullanılmıştır. Müziksel-ritmik zekâ alanı A seviyesinde 9 (%52,94), B seviyesinde 5 (%29,41), C seviyesinde 3 (%17,65) kez kullanılmıştır.

Tablo 8'deki verilere bakıldığında sözel-dilsel, görsel-uzamsal, mantıksal-matematiksel ve müziksel-ritmik zekâ alanlarının seviye arttıkça kullanım oranlarının azaldığı görülmektedir. İçsel-öze dönük zekâ alanında ise seviye attıkça kullanım oranında da artış görülmektedir. Sosyal-kişilerarası zekâ, bedensel-kinestetik zekâ ve doğacı zekâ alanlarının C seviyesinde B seviyesine oranla daha fazla kullanıldığı, A seviyesine oranla ise daha az kullanıldığı görülmektedir. Bu verilerden de anlaşılacağı üzere kitaplarda zekâ alanlarının dağılımına eşit derecede yer verilmemiştir. Tablo 8'e bakıldığında içsel-öze dönük zekâ alanının C seviyesinde diğer seviyelere oranla fazla kullanıldığı, geri kalan tüm zekâ alanlarının ise A seviyesinde diğer seviyelere oranla daha fazla kullanıldığı görülmektedir. Bunun nedeni öğretmen kılavuz kitaplarındaki yönlendirici ifadelerin C seviyesindeki kazanımlarla doğru orantılı olarak içsel-öze dönük zekâ alanına yönelik olmasıdır. Setin tüm seviyelerindeki zekâ alanlarının toplamına bakıldığında öğretmen kılavuz kitaplarında en çok kullanılan zekâ alanının sözel-dilsel zekâ alanı en az kullanılanın ise müziksel-ritmik zekâ alanı olduğu görülmektedir. Müzik-ritmik zekâ alanının öğretmen kılavuz kitaplarında az kullanılmasının sebebi bu alana yönelik etkinlik hazırlamanın özel bir yetenek gerektirmesi düşünülebilir. Çünkü müzik-ritmik zekâ alanı sadece müzik dinleme veya şiir okuma gibi etkinliklerden oluşan bir zekâ alanı değildir. Etkinliklerde daha çok melodi ve ahengin hâkim olduğu bir zekâ alanıdır. Öğretmen kılavuz kitaplarındaki yönlendirici ifadeler öğretmene yönelik olduğundan ve her öğretiliminde bu zekâ alanının gelişmiş olması mümkün olmadığından bu zekâ alanının az kullanıldığı düşünülebilir.

#### 4. Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde çalışma bulgularından hareketle tartışılarak sonuca ulaşılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

##### 4.1. Ders kitaplarına ilişkin sonuçlar:

Ders kitaplarının A, B ve C seviyeleri içerisindeki zekâ alanlarına tek tek bakıldığında üç seviyede de en fazla kullanılan zekâ alanının sözel-dilsel zekâ alanı olduğu, en az kullanılan zekâ alanının ise müziksel-ritmik zekâ alanı olduğu tespit edilmiştir. Üç seviyedeki toplam zekâ alanı sayılarına bakıldığında ise seviye yükseldikçe ders kitapları içerisindeki zekâ alanı sayılarının azaldığı tespit edilmiştir. Ders kitaplarındaki zekâ alanlarının seviyeler arasındaki karşılaştırma sonuçlarına bakıldığında içsel-öze dönük zekâ alanının B seviyesinde, diğer tüm zekâ alanlarının ise A seviyesinde diğer seviyelere oranla daha fazla kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca zekâ alanlarının seviyeler arasındaki dağılımına bakıldığında içsel-öze dönük zekâ alanı hariç tüm zekâ alanlarının seviye ilerledikçe kullanım oranlarının azaldığı tespit edilmiştir. Üç seviyenin toplam zekâ alanı sayılarına bakıldığında en fazla sözel-dilsel zekâ alanının, en az müziksel-ritmik zekâ alanının kullanıldığı tespit edilmiştir.

Ders kitaplarının inceleme sonuçlarıyla ilgili olarak şunları söylemek mümkündür: Ders kitaplarının tamamında en fazla sözel-dilsel zekâ alanının kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunun nedeni dil öğretiminin insanın sözel-dilsel zekâ alanına hitap eden bir olgu olmasıdır. Ders kitaplarında en az müzik-ritmik zekâ alanının kullanılmasının nedeni olarak gramer kurallarının bu zekâ alanıyla öğretilmesi için öğretmenlerin özel bir yeteneğe ve fazladan zamana ihtiyaçları olduğu düşünülebilir. Ders kitaplarının seviyeler arasındaki toplam zekâ alanı sayılarına bakıldığında seviye ilerledikçe zekâ alanı sayılarında

azalma olduğu tespit edilmiştir. Ders kitaplarındaki zekâ alanlarının seviyeler arasındaki dağılımına bakıldığında ise içsel-öze dönük zekâ alanı hariç diğer tüm zekâ alanlarının en fazla A seviyesinde kullanıldığı ve seviye arttıkça kullanım oranlarının azaldığı tespit edilmiştir. Sadece içsel-öze dönük zekâ alanının B seviyesinde diğer seviyelere göre daha fazla kullanıldığı görülmüştür. Bunun nedeni olarak Avrupa Dil Öğretimi Ortak Çerçeve Metni B seviyesindeki kazanımlarda içsel-öze dönük zekâ alanına yönelik ifadelerin fazla olması gösterilebilir. Avrupa Dil Öğretimi Ortak Çerçeve Metninde B seviyesi için “Bağımsız Dil Kullanıcısı” (MEB, 2013) ifadesi yer almaktadır. Bu ifade öğrencinin B seviyesinde dilin farkındalık düzeyinde olduğunu ve neyi bilip bilmediğinin farkında olarak kendi duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebileceğini göstermektedir. Bu da öğrencinin içsel-öze dönük zekâ alanını bu seviyede fazlasıyla kullanması demektir.

Benzer şekilde Yılmaz (2010), yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde kullanılan “Bonjour Le Français” adlı ders kitabındaki etkinlikleri çoklu zekâ kuramı açısından incelemiştir. Çalışmanın sonucunda etkinliklerde en fazla sözel-dilsel zekâ alanının kullanıldığını tespit etmiştir. Yılmaz’ın (2010), yapmış olduğu çalışma bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Dil öğretiminde kullanılan kitaplarda sözel-dilsel zekâ alanının fazla çıkması oldukça doğaldır çünkü dil öğretimi sözel-dilsel zekâyâ dönük bir olgudur. Bu nedenle iki çalışmanın sonucunda da sözel-dilsel zekâ alanının fazla çıkması doğaldır.

#### 4.2. Çalışma kitaplarına ilişkin sonuçlar:

Çalışma kitaplarının A, B ve C seviyeleri içerisindeki zekâ alanlarına tek tek bakıldığında her seviyede en fazla kullanılan zekâ alanının sözel-dilsel zekâ alanı olduğu tespit edilmiştir. A ve B seviyelerindeki çalışma kitaplarında sosyal-kişilerarası zekâ, B ve C seviyelerindeki çalışma kitaplarında bedensel-kinestetik zekâ, A ve C seviyelerindeki çalışma kitaplarında ise müziksel-ritmik zekâ alanına hitap eden herhangi bir etkinliğe yer verilmediği tespit edilmiştir. Tüm seviyelerdeki toplam zekâ alanı sayılarına bakıldığında ise seviye arttıkça etkinlikler içerisindeki zekâ alanı sayılarının azaldığı tespit edilmiştir. Çalışma kitaplarındaki zekâ alanlarının seviyeler arasındaki karşılaştırma sonuçlarına bakıldığında sosyal-kişilerarası zekâ alanının sadece C seviyesinde, bedensel-kinestetik zekâ alanının sadece A seviyesinde ve müziksel-ritmik zekâ alanının sadece B seviyesinde kullanıldığı tespit edilmiştir. Tüm seviyelerdeki çalışma kitaplarında en fazla kullanılan zekâ alanının sözel-dilsel zekâ alanı olduğu, en az kullanılan zekâ alanlarının ise sosyal-kişilerarası zekâ ve bedensel-kinestetik zekâ alanları olduğu tespit edilmiştir. Çalışma kitaplarının seviyeleri arttıkça sözel-dilsel zekâ, görsel-uzamsal zekâ ve mantıksal-matematiksel zekâ alanlarının kullanım oranlarının azaldığı, içsel-öze dönük zekâ alanının ise kullanım oranının arttığı görülmüştür. Çalışma kitaplarında içsel-öze dönük ve sosyal-kişilerarası zekâ alanlarının C seviyesinde, müziksel-ritmik zekâ alanının B seviyesinde, geriye kalan tüm zekâ alanlarının ise A seviyesinde diğer seviyelere göre daha fazla kullanıldığı tespit edilmiştir.

Çalışma kitaplarının inceleme sonuçlarıyla ilgili olarak şunları söylemek mümkündür: Çalışma kitaplarının tamamında en fazla sözel-dilsel zekâ alanının kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunun nedeni dil öğretiminin sözel-dilsel zekâ alanına hitap eden bir olgu olmasıdır. Yedi İklim öğretmen kılavuz kitaplarının “Kendimi Değerlendiriyorum” bölümünde yer alan şu ifadeler yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bireysel farklılıkların dolayısıyla da çoklu zekâ kuramının dikkate alındığını göstermektedir: “Bu bölümde; Öğrencilerinizden değerlendirme cümlelerini sözlük yardımıyla anlamaya çalışmalarını isteyiniz. Zorlandıkları yeterlikle ilgili ek çalışma ve ödev istemelerini söyleyiniz. Öğrencilerin kişisel farklılıklarına göre ayrı ayrı ödevler vermeniz gerekir. Verdiğiniz her ödevi de mutlaka kontrol edip öğrenciye dönüt vermelisiniz” (Barın vd., 2015:30). Bu ifadelerden öğrencinin eksik kaldığı bir yeterlilikle ilgili ona ek ödevler verilmesi ve bu ödevlerin her öğrencinin bireysel farklılıklarına göre seçilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Burada kitap öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre etkinlikler kullanılmasını öğretmenin sorumluluğuna bırakmıştır. Bunun nedeni sosyal-kişilerarası zekâ, bedensel-kinestetik zekâ ve müzik-ritmik zekâ alanlarıyla ilgili ödevleri öğrencilerin evde uygulaması ve sınıf ortamında bu ödevlerin kontrolünün zor olmasından kaynaklı olduğu düşünülebilir. Örneğin; sosyal-kişilerarası zekâ ile ilgili bir etkinlik için öğrencinin ikinci bir kişiye ihtiyacı olabilir. Öğrenci bu etkinliği evde uygulayabilse bile derste bu ödevin kontrolünün yapılması ders süresi bakımından zorluk oluşturabilir. Bu sebeplerden ötürü setin bazı çalışma kitaplarında ve bazı seviyelerde sosyal-kişilerarası zekâ, bedensel-kinestetik zekâ ve müzik-ritmik zekâ alanlarının kullanılmadığı ya da az kullanıldığı düşünülmektedir. Çünkü öğretmen tarafından kontrol edilemeyecek bir ödevin öğrenciye verilmesinin bir faydası yoktur. Lakin bu zekâ alanları daha fazla gelişmiş öğrenciler düşünüldüğünde çalışma kitabında yer alacak etkinliklerin sınıf

ortamında kontrol edilebilecek düzeyde hazırlanmaya çalışılması ve bu zekâ alanlarına yönelik etkinliklerin çalışma kitaplarında bulunması çoklu zekâ kuramı açısından önemlidir.

Benzer şekilde Demir (2016), 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi çalışma kitaplarını çoklu zekâ kuramı açısından incelemiştir. Araştırmanın sonucunda sosyal-kişilerarası, bedensel-kinestetik, müziksel-ritmik ve doğacı zekâ alanlarına çalışma kitaplarında hiç yer verilmediğini tespit etmiştir. Demir'in (2016) yapmış olduğu çalışma bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Fakat bu çalışmanın sonucunda Demir'in çalışmasından farklı olarak çalışma kitaplarında doğacı zekâ alanına az da olsa yer verildiği tespit edilmiştir.

#### 4.3. Öğretmen kılavuz kitaplarına ilişkin sonuçlar:

Öğretmen kılavuz kitaplarının A, B ve C seviyeleri içerisindeki zekâ alanlarına tek tek bakıldığında her seviyede en fazla kullanılan zekâ alanının sözel-dilsel zekâ alanı olduğu, en az kullanılan zekâ alanının ise müziksel-ritmik zekâ alanı olduğu tespit edilmiştir. Tüm seviyelerdeki toplam zekâ alanı sayılarına bakıldığında en fazla zekâ alanının A seviyesinde kullanıldığı görülmüştür. Öğretmen kılavuz kitaplarındaki zekâ alanlarının seviyeler arasındaki karşılaştırma sonuçlarına bakıldığında içsel-öze dönük zekâ alanının C seviyesinde, geri kalan tüm zekâ alanlarının ise A seviyesinde diğer seviyelere oranla daha fazla kullanıldığı tespit edilmiştir. Bedensel-kinestetik zekâ ve doğacı zekâ alanları en fazla A seviyesinde kullanılmasına rağmen, bu zekâ alanlarının C seviyesindeki kullanım oranları B seviyesine göre fazladır. Sözel-dilsel, görsel-uzamsal, mantıksal-matematiksel ve müziksel-ritmik zekâ alanlarının seviye ilerledikçe kullanım oranlarının azaldığı, içsel-öze dönük zekâ alanının ise seviye arttıkça kullanım oranının arttığı görülmüştür. Üç seviyenin toplam zekâ alanı sayılarına bakıldığında öğretmen kılavuz kitaplarında en fazla sözel-dilsel zekâ, en az müziksel-ritmik zekâ alanının kullanıldığı tespit edilmiştir.

Öğretmen kılavuz kitaplarının inceleme sonuçlarıyla ilgili olarak şunları söylemek mümkündür: Öğretmen kılavuz kitaplarının tamamında en fazla kullanılan zekâ alanının sözel-dilsel zekâ alanı olduğu tespit edilmiştir. Yedi İklim'in bir dil öğretim seti olması bakımından çıkan bu sonuç normaldir. Fakat öğretmen kılavuz kitaplarında sekiz zekâ alanının eşit derecede kullanılmadığı tespit edilmiştir. Üç seviye arasında zekâ alanlarının ağırlıklı olarak en fazla A seviyesinde kullanıldığı tespit edilmiştir. İçsel-öze dönük zekâ alanının seviye arttıkça kullanım oranının arttığı ve en fazla C seviyesinde kullanıldığı görülmüştür. Bu durumun MEB'in (2013) çevirisini yaptığı, Avrupa Dil Öğretimi Ortak Çerçeve Metni B ve C seviyesindeki kazanımların içsel- öze dönük zekâ alanına yönelik olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğretmen kılavuz kitaplarının tamamında en az kullanılan zekâ alanının müziksel-ritmik zekâ alanı olduğu görülmüştür. Öğretmen kılavuz kitaplarındaki yönlendirici ifadeler öğretmene yönelik olduğundan ve her öğretilimde bu zekâ alanının gelişmiş olması mümkün olmadığından veya bu alana yönelik etkinlik uygulamaları için öğretmenlerin fazladan zamana ve özel yeteneğe ihtiyaçları olacağından bu zekâ alanının öğretmen kılavuz kitaplarında az kullanıldığı düşünülmektedir.

Benzer şekilde Kırıcı (2011), ikinci kademe Türkçe ders, çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarını çoklu zekâ kuramı açısından incelediği çalışmasının sonucunda öğretmen kılavuz kitaplarındaki yönlendirici ifadelerde en fazla sözel-dilsel zekâ alanının kullanıldığını tespit etmiştir. Söz konusu bu çalışmada da öğretmen kılavuz kitaplarındaki yönlendirici ifadelerde en fazla kullanılan zekâ alanının sözel-dilsel zekâ alanı olduğu tespit edilmiştir. Kırıcı'nın (2011), yapmış olduğu çalışma bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Fakat Kırıcı'nın (2011), çalışmasında yönlendirici ifadelerde en az kullanılan zekâ alanı doğacı zekâ alanı iken bu çalışmanın sonucunda yönlendirici ifadelerde en az kullanılan zekâ alanı müzik-ritmik zekâ alanı olarak tespit edilmiştir. Bu iki çalışma arasında öğretmen kılavuz kitaplarında en az kullanılan zekâ alanı açısından farklılık olduğu görülmüştür.

Gardner tarafından ortaya atılan, bireysel farklılıkları temel alan ve her insanda sekiz ayrı zekâ alanı olduğunu savunan çoklu zekâ kuramı eğitim alanında çeşitli araştırmalara konu olmuştur. Eğitim-öğretimin temel kaynağı olan ders, çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarının çoklu zekâ kuramına uygunluğu çeşitli çalışmalarla incelenmiştir. Eğitim-öğretim ortamlarında, bireysel farklılıklara dikkat edilerek öğrenci merkezli eğitim anlayışının benimsenmesi gerektiği öğretim programlarında en çok vurgulanan husustur. Buna rağmen yapılan çalışmalara bakıldığında eğitim-öğretimin temel materyali olan kitapların, bireysel farklılıkları temel alan çoklu zekâ kuramına yeterince uygun olarak



hazırlanmadığı veya kitapların kuramın öne sürdüğü sekiz zekâ alanının tümüne hitap etmediği görülmüştür. Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti'nin geneline bakıldığında sette en fazla sözel-dilsel zekâ alanın kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunun nedeni Yedi İklim'in bir dil öğretim seti olması ve dil öğretiminin de sözel-dilsel zekâyâ dönük bir olgu olmasıdır. Bu nedenle dil öğretim kitaplarında sözel-dilsel zekâ alanın fazla çıkması oldukça doğaldır. Fakat her ne kadar sette bireysel farklılıklara dikkat edilmeye çalışılsa da bireysel farklılıkları temel alan çoklu zekâ kuramı kapsamındaki sekiz zekâ alanına eşit derecede yer verilmediği tespit edilmiştir. Söz konusu çalışmanın bulgularından elde edilen sonuçlara bakıldığında Yılmaz (2010), Demir (2016) ve Kırıcı'nın (2011) yapmış oldukları çalışmalarla da bazı açılardan benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

Aşağıda bundan sonra hazırlanacak yeni kitaplar ve yapılacak yeni çalışmalar için öneriler sunulmaktadır:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanacak yeni kitaplarda çoklu zekâ kuramı kapsamındaki sekiz zekâ alanına mümkün olduğunca eşit yer verilmesine dikkat edilmelidir.
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanacak yeni kitaplarda kullanılacak etkinlik, ek etkinlik ve yönlendirici ifadeler tek bir zekâ alanına yönelik değil, birden fazla zekâ alanına yönelik olmalıdır.
3. Çoklu zekâ kuramına göre işlenen yabancı dil olarak Türkçe öğretimi derslerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri araştırılmalıdır.
4. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılabilecek, zekâ alanlarına yönelik alternatif etkinlikler hazırlama konusunda çalışmalar yapılmalıdır.

## Kaynaklar

- Barın, E., Çobanoğlu, Ş., Ateş, Ş., Balcı M. & Özdemir, C. (Ed.) (2015). *Yedi iklim Türkçe c2 öğretmen kitabı*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayın ve Matbaacılık: Ankara.
- Baş, G. (2010). İngilizce dersinde çoklu zekâ yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutum düzeylerine katkıları. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(2), 411-430.
- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi (TEKE)*, 1(4), 107-133.
- Bulut, İ. (2003). *Çocuklara yabancı dil olarak İngilizce öğretimi ve çoklu zekâ teorisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dağlı, A. (2006). *1990-2000 yılları arası ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki halk şiiri metinlerinin çoklu zekâ teorisi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Demir, B.(2016). *Türkçe dersi çalışma kitaplarındaki etkinliklerin çoklu zekâ kuramı bakımından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Dilâçar, A. (1978). *Ana dili ilkeleri ve Türkiye dışındaki başlıca uygulamalar*. Türk Dil Kurumu Yayınları: Ankara.
- Gardner, H. (2017). *Zihin çerçeveleri: çoklu zekâ kuramı* (3. Baskı). Ebru Kılıç ve Güneş Tunçgenç (Çev.). Alfa Basım Yayın Dağıtım: İstanbul.
- Gülfil, D. (2010). *Fransızca öğretiminde kullanılan ders kitaplarının çoklu zekâ kuramına göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Güzel, A. & Barın, E. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (2. Baskı), Akçağ Yayınları: Ankara.
- Güçükoğlu, B., Türker, M. (2015). Yabancı dil olarak web tabanlı Türkçe öğretiminde materyal hazırlama süreci. *Turkish Studies*, 10(15), 439-450.
- Hamurlu, M. K. (2007). *Çoklu zekâ kuramına göre geliştirilen eğitim durumlarının yabancı dil ağırlıklı lise 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarılarına ve derse ilişkin tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Kırıcı, I. (2011). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi ders kitapları, öğrenci çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarının çoklu zekâ kuramına uygunluk durumları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- MEB, (2013). *Diller için avrupa ortak başvuru metni öğrenme-öğretme-değerlendirme* (2. Baskı), Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları: Ankara
- Meletli, F. (2007). *Yabancı dil öğretimi yapılan sınıflarda çoklu zekâ kuramı ve kısa hikâyeye kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Mete, F. (2012). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin özel alan yeterlikleri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Ongün, V. (2008). *Une étude sur le rôle et la place des intelligences multiples dans l'enseignement des langues étrangères*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Saban, A. (2005). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitim* (5. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Temel, Ç. Z. (2008). *Çoklu zekâ kuramı'nın ilköğretim birinci kademe İngilizce öğretimi için kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yaylı, D. & Bayyurt, Y.(2011). *Yabancılara Türkçe öğretimi - politika yöntem ve beceriler*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Yeşilyurt, E. (2015). *Osmanlı döneminde İngilizlere Türkçe öğretimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- Yılmaz, A. (2010). *Türkiye'de Fransızca dil öğretimi ve çoklu zekâ kuramı: ilköğretim 4.sınıf Fransızca ders kitaplarında çoklu zekâ kuramının yeri ve uygulamaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yiğit, E. (2011). *Ortaöğretim 10. Sınıf Türk edebiyatı ders kitabındaki metin altı sorularının ve etkinliklerin çoklu zekâ kuramı çerçevesinde incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.