

T.C.
KONYA NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

ÇOKLU ZEKÂ KURAMINA GÖRE HAZIRLANMIŞ
ETKİNLİKLERİN SÖZCÜKTE ANLAM
ÖZELLİKLERİNİ KAVRAMAYA ETKİSİ

Esra İLHAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman: Prof. Dr. Halim SERARSLAN

Konya-2016

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI.....	iv
YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU	v
TEŞEKKÜR	vi
ÖZET	vii
SUMMARY	viii
KISALTMALAR VE SİMGELER SAYFASI	ix
TABLolar LİSTESİ	x
GİRİŞ.....	1
A. ARAŞTIRMANIN AMACI, ÖNEMİ, SAYILTI VE SINIRLILIKLARI....	2
A.1. Araştırmanın Amacı.....	2
A.2. Araştırmanın Önemi	2
A.3. Araştırmanın Sayıltıları.....	3
A.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
B. TANIMLAR	4
C. PROBLEM CÜMLESİ.....	6
D. ALT PROBLEMLER	6
BİRİNCİ BÖLÜM.....	8
1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	8
1.1. ZEKÂYA FARKLI BİR BAKIŞ: ÇOKLU ZEKÂ KURAMI.....	8
1.1.1. Zekâ Nedir?.....	8
1.1.2. Çoklu Zekâ Kuramı Öncesi Geleneksel Anlayış	9
1.1.3. Çoklu Zekâ Kuramı.....	12
1.1.4. Çoklu Zekâ Alanları.....	13
1.1.4.1. Sözel- Dilsel Zekâ	14
1.1.4.2. Mantıksal- Matematiksel Zekâ.....	17
1.1.4.3. Uzamsal Zekâ	20
1.1.4.4. Müzikal- Ritmik Zekâ	24
1.1.4.5. Bedensel- Kinestetik Zekâ.....	27
1.1.4.6. İçsel- Özedönük Zekâ.....	30

1.1.4.7. Sosyal- Kişilerarası Zekâ.....	34
1.1.4.8. Doğacı Zekâ	36
1.1.5. Çoklu Zekâ Sisteminin Eğitimde Uygulanışı.....	39
1.2. SÖZCÜKTE ANLAM BİLGİSİ.....	42
1.2.1. Sözcükte Anlam	42
1.2.1.1. Temel Anlam	43
1.2.1.2. Yan Anlam	43
1.2.1.3. Terim Anlam	43
1.2.1.4. Mecaz Anlam	44
1.2.1.5. Zıt Anımlı Sözcükler	45
1.2.1.6. Eş anlamlı Sözcükler	45
1.2.1.7. Eş Sesli Sözcükler	45
1.2.1.8. Özel ve Genel Anlam	46
1.2.1.9. Somut ve Soyut Anlam.....	47
1.2.1.10. Nitel ve Nicel Anlam.....	48
1.2.1.11. Benzetme	49
1.2.2. Türkçe Programında Sözcükte Anlam	50
İKİNCİ BÖLÜM	53
2. YÖNTEM.....	53
2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	53
2.2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU.....	53
2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE VERİLERİN TOPLANMASI.....	53
2.4. VERİLERİN ANALİZİ	54
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	55
3. ARAŞTIRMANIN BULGULARI	55
3.1. ARAŞTIRMANIN BULGULARI.....	55
SONUÇ VE ÖNERİLER	69
KAYNAKÇA	75
EKLER	79
ÖZGEÇMİŞ.....	153

BİLİMSEL ETİK SAYFASI



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Adı Soyadı	Esra İLHAN
Numarası	138303011002
Ana Bilim / Bilim Dalı	Türkçe Eğitimi / Türkçe Eğitimi
Programı	Tezli Yüksek Lisans
Tezin Adı	ÇOKLU ZEKÂ KURAMINA GÖRE HAZIRLANMIŞ ETKİNLİKLERİN SÖZCÜKTE ANLAM ÖZELLİKLERİNİ KAVRAMAYA ETKİSİ

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

esra ilhan
Öğrencinin imzası
(İmza)

YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	ESRA İLHAN
	Numarası	138302011002
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Türkçe Eğitimi / Türkçe Eğitimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Halim SERANSLAN
Tezin Adı	Çoklu Zeka Kuramına Göre Hazırlanmış Etkinliklerin Sözcükte Anlam Çözümlerini Kavramaya Etkisi	

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan "Çoklu Zeka Kuramına Göre Hazırlanmış Etkinliklerin Sözcükte Anlam Çözümlerini Kavramaya Etkisi" başlıklı bu çalışma 15.12.2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Prof. Dr. Halim SERANSLAN		
Yrd. Doç. Dr. Ali Bayraktar		
Yrd. Doç. Dr. Dilek CERAN		

TEŞEKKÜR

Bu tezin hazırlanması sürecinde bilgi, birikim ve deneyimlerinden yararlanıp yardımlarını gördüğüm, kendilerine minnettar olduğum

Danışman hocam Prof. Dr. Halim SERARSLAN'a,

Yrd. Doç. Dr. Dilek CERAN'a,

Yrd. Doç. Dr. Arif KORKMAZ'a,

Eşim Yücel'e,

Çakın ailesine

ve

Öğrencilerime;

2211 Yurtiçi Lisansüstü Burs Programı ile tezimi destekleyen TÜBİTAK'a

şükranlarımı sunarım.

Konya, 2016

Esra İLHAN



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Esra İLHAN
	Numarası	138303011002
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Türkçe Eğitimi / Türkçe Eğitimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Halim SERARSLAN
Tezin Adı	Çoklu Zekâ Kuramına Göre Hazırlanmış Etkinliklerin Sözcükte Anlam Özelliklerini Kavramaya Etkisi	

ÖZET

Bu çalışma, Çoklu Zekâ Kuramına dayalı etkinliklerle öğrencilere sözcükte anlam bilgisi konusunu kavratmaya yönelik olarak hazırlanmış deneysel bir çalışmadır. Çalışmada, araştırma yöntemi olarak ön test-son test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Çalışma grubunu Konya İli Meram ilçesinde 2015-2016 eğitim öğretim yılında Mehmet Beğen Ortaokulunda öğrenim gören 60 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, öğrencilerin sözcükte anlam bilgisini ölçmek için hazırlanan Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Testi'nin değerlendirilmesiyle elde edilmiştir. Ön test ve son test puanlarının değerlendirilmesinde bu testlerden elde edilen veriler, SPSS 16.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analizler sonucunda deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Başarı testinden elde edilen puanlar cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, ailenin gelir durumu ve kardeş sayısı açısından da ele alınmış, deney grubu öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Ön ve Son Test puanlarının baba eğitim durumuna göre varyans analiz sonuçları dışında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Çoklu Zekâ Kuramı, Çoklu Zekâ Alanları, Sözcükte Anlam Bilgisi, Anlambilim

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi A1-Blok 42090 Meram Yeni Yol /Meram /KONYA

Telefon: (0 332) 324 7660

Faks : 0 332 324 5510

Elektronik Ağ: www.konya.edu.tr

E-Posta: ebil@konya.edu.tr



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Esra İLHAN
	Numarası	138303011002
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Türkçe Eğitimi / Türkçe Eğitimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Halim SERARSLAN
	Tezin Adı	The Effect Of The Activities Prepared Through Multiple Intelligence Theory On The Comprehending The Features Of Meaning In Word

SUMMARY

This essay is an experimental work prepared for students to comprehend “Knowledge of Meanings in Words” subject with the help of the activities based on Theory of Multiple Intelligences. In this work, an experimental test with pre and final test groups is used as a research method. The study groups consist of 60 students at 6th grade, at Mehmet Beğen Elementary School in Meram, Konya, in 2015-2016 Academic Year. The data in this work is obtained from the assessment of the Knowledge of Meaning in Words Achievement Test prepared to evaluate the knowledge of meaning in words of the students. To evaluate the pre and final test points, data obtained from these tests are analyzed by using SPSS 16.0 program. As the result of the analysis, there shows up a significant difference on behalf of the experimental group. The points got from the achievement test are discussed in terms of sex, educational status of both mother and father, income statue of family and number of siblings; and the work shows that there is no significant difference in “Knowledge of Meaning in Words Pre and Final Achievement Tests points of the students in the experimental group except for variance analysis results according to the educational status of father.

Key Words: Multiple Intelligence Theory, Multiple Intelligence Field, Knowledge Of Meanings İn Words, Semantics

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi A1-Blok 42090 Meram Yeni Yol /Meram /KONYA

Telefon: (0 332) 324 7660

Faks : 0 332 324 5510

Elektronik Ağ: www.konya.edu.tr

E-Posta: ebil@konya.edu.tr

KISALTMALAR VE SİMGELER SAYFASI

D: Dinleme İzleme

K: Konuşma

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

O: Okuma

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences 16.0 (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi)

TDK: Türk Dil Kurumu

Y: Yazma

TABLolar LİSTESİ

Tablo-1: Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Sözcükte Anlam Bilgisi Ön Test Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları	55
Tablo-2: Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Sözcükte Anlam Bilgisi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları	56
Tablo-3: Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Sözcükte Anlam Bilgisi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları	57
Tablo-4: Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Sözcükte Anlam Bilgisi Son Test Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları	57
Tablo-5: Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Sözcükte Anlam Bilgisi Ön Test Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları.....	58
Tablo-6: Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Sözcükte Anlam Bilgisi Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları	59
Tablo-7: Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Sözcükte Anlam Bilgisi Ön Test Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları.....	59
Tablo-8: Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Sözcükte Anlam Bilgisi Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları.....	60
Tablo-9: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Ön ve Son Test Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları	61
Tablo-10: Deney Grubu Öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Ön ve Son Test Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları	62
Tablo-11: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Ön ve Son Test Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları	63
Tablo-12: Deney Grubu Öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Ön ve Son Test Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları	64
Tablo-13: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Ön ve Son Test Puanlarının Ailenin Gelir Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları	65
Tablo-14: Deney Grubu Öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Ön ve Son Test Puanlarının Aile Gelir Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları	66
Tablo-15: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Ön ve Son Test Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Varyans Analiz Sonuçları.....	67

Tablo-16: Deney Grubu Öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Ön ve Son Test Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Varyans Analiz Sonuçları.....	68
---	----

GİRİŞ

Bu çalışma, Çoklu Zekâ Kuramına dayalı etkinliklerle öğrencilere sözcükte anlam bilgisi konusunu kavratmaya yönelik olarak hazırlanmış deneysel bir çalışmadır. Bu çalışma ile Türkçe dersi anlam bilgisinin bir konusu olan sözcükte anlam özelliklerinin öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramına dayanan farklı etkinlikler sunarak, geleneksel öğretime dayalı etkinliklere göre bu etkinliklerin başarıya etkisini saptamak amaçlanmaktadır. Çalışma giriş, beş bölüm, kaynakça ve eklerden oluşmaktadır. Araştırmanın birinci bölümünde çalışma hakkında genel bilgiler verilmekte; araştırmanın amacı, önemi, problem durumu ve alt problemler üzerinde durulmaktadır. Araştırmanın sayılı ve sınırlılıklarına da bu bölümde yer verilmektedir. İkinci bölümde kavramsal çerçeve ele alınarak Çoklu Zekâ Kuramı ve sözcükte anlam bilgisi geniş bir şekilde açıklanmaktadır. Ayrıca hem kuramın eğitime uygulanışına hem de sözcükte anlam konusunun Türkçe Öğretim Programındaki yeri ve önemine bu bölümde değinilmektedir.

Üçüncü bölümde araştırma yöntemi ve veri kaynaklarına yer verilmekte, dördüncü bölümde araştırma bulguları ve değerlendirme yer almaktadır. Son olarak beşinci bölümde ise sonuç ve önerilere değinilmektedir. Kaynakçada bu çalışmayla ilgili taranan kaynaklardan, yalnızca alıntı yapılanlar yer almaktadır. Bu çalışma için araştırmacı tarafından hazırlanan özgün etkinlik önerileri Ekler başlığı altında yer almaktadır. Gerek geleneksel öğretime göre gerekse Çoklu Zekâ Kuramına göre hazırlanmış tüm etkinliklerin uygulanabilir olmasına dikkat edilmiştir. Çoklu Zekâ Kuramına dayalı tasarlanan etkinliklerde ise uygulanabilirliğin yanı sıra farklı öğrenme stillerine hitap ederek öğrenmenin kalıcılığını artırmak, amaç ve kazanımlara daha kolay ve daha kısa zamanda ulaşılmasını sağlamak göz önünde bulundurulmuştur.

A. ARAŞTIRMANIN AMACI, ÖNEMİ, SAYILTI VE SINIRLILIKLARI

A.1. Araştırmanın Amacı

Öğretim sürecine dâhil olan her birey, farklı öğrenme ve düşünme biçimlerine sahiptir. Ana dili öğretiminde de her öğrencinin dilin özelliklerini algılama, kavrama ve benimseme şekilleri birbirinden farklı olacaktır. Dolayısıyla öğretim materyali ve ortamlarının da bu düşünceden hareketle oluşturulması gerekmektedir.

Etkili bir dil öğretimi için tüm öğrencilere hitap etmek, farklı duylara seslenmek, kalıcılığı artırmak ve dilin kurallarını hayata yaklaştırmak yani yaparak yaşayarak öğrenmeyi ön plana çıkarmak gereklidir.

Bu çalışmanın amacı; sözcükte anlam özelliklerinin öğretiminde, Çoklu Zekâ Kuramı tabanlı öğretimin uygulandığı grup ile geleneksel öğretimin uygulandığı grubun başarıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamaktır.

A.2. Araştırmanın Önemi

Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan, kendine göre kuralları olan doğal bir araç, seslerden örülmüş bir sistemdir. Günlük hayatın her anında duygu ve düşüncelerini paylaşmak, meramını anlatmak için dile başvuran birey, eğitim hayatında da bilgiyi edinme ve anlamlandırma süreçlerinde dilden faydalanır. Dolayısıyla bireyin bu önemli varlığa hâkim olması her açıdan elzemdir. Bir dile tümüyle hâkim olmanın yolu da onun kurallarını iyi bilmekten geçer. Türkçe dil öğretimine dair eğitim faaliyetleri genelde ezbere dayanmakta ve tekdüze etkinliklerden oluşmaktadır. Bu basmakalıp eğitim anlayışı, amaç ve kazanımları gerçekleştirmekte yetersiz kalmakta, öğrencilerin dilin kurallarına karşı olumsuz bir tutum geliştirmelerine sebep olmaktadır. Programda ve ders kitaplarında yer alan etkinlikler hem sayıca çok azdır, öğretmene seçim hakkı tanımamaktadır; hem de farklı duylara, zekâlara ve öğrenme stillerine hitap etmekten oldukça uzaktır.

Çalışmada ele alınan sözcükte anlam bilgisi, sadece Türkçe dersi ile ilişkilendirilemeyecek kadar kapsamlı bir konudur. Günlük hayatın her anında birey sözcüklerden ve onların kazandığı anlam ilişkilerinden faydalanmaktadır. Aynı şekilde birey, eğitim hayatı boyunca sözcüklerden ve onların bir araya gelerek kazandıkları anlamlardan hareketle bilgi edinme sürecini işletir. Sözcükte anlam bilgisi, Türkçenin tüm öğrenme alanları ile ilişkili olduğu gibi Türkçe dışındaki diğer tüm derslerde de bireyin başvurmak durumunda olduğu bir konudur. Ülke genelinde yapılan sınavlarda -OKS, SBS, TEOG, YGS, ALES, KPSS vb.- sözcükte anlam bilgisi gerektiren pek çok soru görmek mümkündür. Sözcükleri ve onların bağlamları içinde kazandıkları anlamları doğru yorumlayamayan öğrencinin, bu sınavlarda başarılı olması mümkün görünmemektedir.

Eğitmcilerin ilk hedefi öğrencide istendik davranış oluşturmaktır. Bu hedefe ulaşmak için öğretim programları eğitimcilere birtakım kazanımlar sunar. Fakat her birey tektir; bireylerin fiziksel, kişisel özellikleri farklı olduğu gibi öğrenme süreçleri de birbirinden farklıdır. Dolayısıyla kazanımlara ulaşmada her birey için farklı yollar izlemek gerekir. Farklı baskın zekâ alanlarına sahip öğrenciler, farklı duylara ve zekâ alanlarına hitap eden etkinlikler ile dilin kurallarını daha iyi öğrenebilirler. Eğitimcilerin daha çok öğrenciye hitap edebilecek ve öğrenmede kalıcılığı artıracak yeni öğretim yöntem ve tekniklerini öğrenme ortamlarına dâhil etmesi Türkçe öğretiminde verimi ve başarıyı artıracaktır.

Bu çalışma, Türkçenin temel konularından sözcükte anlam bilgisini ele alması ve günümüzde hedeflenen öğrenci merkezli eğitime, yaparak yaşayarak öğrenmeye hizmet ederek bu konuda farklı etkinlikler sunması yönüyle önem kazanmaktadır.

A.3. Araştırmanın Sayıtları

- Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Testi'nden elde edilen veriler gerçeği yansıtmaktadır.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin başarı testi sorularını bilinçli olarak cevapladıkları ve ders içi etkinliklere tam katılım sağladıkları varsayılmaktadır.

A.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Yapılan çalışmada birtakım sınırlılıklar bulunmaktadır:

- Geniş kapsamlı bir konu olan “anlam bilgisi” üzerine yapılan bu çalışma, anlam bilgisinin “Temel Anlam, Yan Anlam, Terim Anlam, Mecaz Anlam, Zıt Anlamlı Sözcükler, Eş anlamlı Sözcükler, Eş Sesli Sözcükler, Özel ve Genel Anlam, Somut ve Soyut Anlam, Nitel ve Nicel Anlam, Benzetme” alt başlıkları ile sınırlıdır.

- Araştırma zamanının kısıtlı olmasından ötürü çalışmanın örneklemini, Konya ili Mehmet Beğen Ortaokulunda eğitim gören 6-J ve 6-K sınıfı öğrencileri (60 öğrenci) ile sınırlı tutulmuştur.

- Araştırmanın verileri 6.sınıf öğrencilerine uygulanan ve ekte sunulan ders etkinlikleri ve 22 soruluk Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Testi ile sınırlıdır.

- Öğrencilerin anlam bilgisi konusundaki başarısı, başarı testine verdikleri cevapların puanları ile sınırlıdır.

B. TANIMLAR

Çoklu Zekâ Kuramı: Temelleri 1983 yılında Howard Gardner tarafından atılan, bireylerin farklı ilgi ve yeteneklerini dikkate alan, zekâya çoğul bir bakış açısı ile yaklaşarak bu zekâ alanlarını geliştirmeyi ve öğrenme ortamlarının buna göre düzenlenmesini amaçlayan eğitimsel bir modeldir.

Anlam Bilgisi: Kelimeler, ekler, deyimler ve eyitmelerin taşıdıkları anlamları ve bu anlamların yayılma ve değişmelerini inceleyen gramer dalıdır (Banguoğlu, 2007: 20).

Temel Anlam: Bir sözcüğün akla gelen ilk anlamı, geçmişten bugüne taşıdığı en eski anlamıdır.

Yan Anlam: Bir sözcüğün temel anlamından kopmadan kazandığı ikinci anlamıdır.

Terim Anlam: Sözcüğün bilim, sanat, spor ya da meslek dallarından herhangi biri ile ilgili özel bir kavramı karşılayan anlamıdır.

Mecaz Anlam: Sözcüğün kendi anlamının tamamen dışında, bambaşka bir anlamda kullanılmasıdır.

Zıt Anlamlı Sözcükler: Birbirine zıt (karşıt) durum, nitelik ve davranışları ifade eden sözcüklerdir.

Eş anlamlı Sözcükler: Yazılışları farklı fakat anlamları aynı olan sözcüklere denir.

Eş Sesli Sözcükler: Yazılışları ve söylenişleri aynı olduğu halde anlamları farklı olan sözcüklerdir.

Özel Anlam: Sözcüğün bir türün sadece bir ya da birkaç örneğine işaret edecek şekilde kullanılmasıdır.

Genel Anlam: Sözcüğün bir türün tamamı için kullanılmasıdır.

Somut Anlam: Beş duyu organımızdan herhangi biri ile algılanabilen varlıklara somut varlıklar denir, bu varlıkları karşılayan sözcükler ise somut anlamlıdır.

Soyut Anlam: Beş duyu organımızdan herhangi biri ile algılanamayan ancak varlığını akıl yolu ile kabul ettiğimiz varlıklara soyut varlıklar denir, bu varlıkları karşılayan sözcükler soyut anlamlıdır.

Nitel Anlam: Varlıkların nasıl olduğunu, niteliğini gösteren, sayılamayan, ölçülemeyen bir değeri, özelliği ifade eden sözcükler, nitel anlamlı sözcüklerdir.

Nicel Anlam: Varlıkların sayılabilen, ölçülebilen, azalıp çoğalabilen özelliklerini ifade eden sözcükler, nicel anlamlı sözcüklerdir.

Benzetme: Bir şeyin niteliğini anlatmak için o niteliği eksiksiz taşıyan bir şeyi örnek olarak gösterme işi, benzeti, teşbih (TDK, “Benzetme”, 2016).

C. PROBLEM CÜMLESİ

Bu araştırmanın amacı; ilköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi sözcükte anlam bilgisi konusunun öğretiminde, Çoklu Zekâ Kuramı tabanlı öğretimin etkili olup olmadığını saptamaktır. Bu amaçla “Çoklu Zekâ Kuramına dayalı hazırlanmış etkinliklerin, sözcükte anlam özelliklerinin öğretiminde öğrenci başarısına etkisi nedir?” çalışmanın cevap aradığı problem cümlesi olarak tespit edilmiştir.

D. ALT PROBLEMLER

Ana problem cümlesine bağlı olarak aynı zamanda aşağıdaki alt problemlere de cevap aranmıştır:

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, sözcükte anlam bilgisi başarısını ölçmek üzere yapılan ön test toplam ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2- Geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Testi'ne göre ön test ve son test toplam ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3- Çoklu Zekâ Kuramı tabanlı öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Testi'ne göre ön test ve son test toplam ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4- Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, sözcükte anlam başarısını ölçmek üzere yapılan son test toplam ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5- Kontrol grubu öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Ön Testi'nden aldıkları puanlar arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

6- Kontrol grubu öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Son Testi'nden aldıkları puanlar arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

7- Deney grubu öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Ön Testi'nden aldıkları puanlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

8- Deney grubu öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Son Testi'nden aldıkları puanlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

9- Kontrol grubu öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Ön ve Son Testi puanlarında anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık var mıdır?

10- Deney grubu öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Ön ve Son Testi puanlarında anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık var mıdır?

11- Kontrol grubu öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Ön ve Son Testi puanlarında baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık var mıdır?

12- Deney grubu öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Ön ve Son Testi puanlarında baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık var mıdır?

13- Kontrol grubu öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Ön ve Son Testi puanlarında ailenin gelir durumuna göre anlamlı farklılık var mıdır?

14- Deney grubu öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Ön ve Son Testi puanlarında ailenin gelir durumuna göre anlamlı farklılık var mıdır?

15- Kontrol grubu öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Ön ve Son Testi puanlarında kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık var mıdır?

16- Deney grubu öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Ön ve Son Testi puanlarında kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık var mıdır?

BİRİNCİ BÖLÜM

1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. ZEKÂYA FARKLI BİR BAKIŞ: ÇOKLU ZEKÂ KURAMI

1.1.1. Zekâ Nedir?

Bugüne kadar pek çok disiplin "Zekâ nedir?" sorusuna cevap vermeye, bu soyut kavramın tanımını yapmaya, sınırlarını çizmeye çalışmıştır. Zekânın bir terim olarak ortaya çıkışı Antik Yunan filozofu Aristoteles'e kadar uzanmaktadır. Skolastik felsefede duygulanımsal ve hazzal süreçlere karşıt olarak, zihnin özelliklerinin anlaksal ya da bilişsel özellikleri şeklinde iki katlı bir sınıflama olarak yer alan *dia-noesis* terimi, ilk kez Cicero tarafından Latince 'ye *inter-legentia* şeklinde -bugün bilimsel alanyazında da kullanılan şekliyle *intelligence* olarak tercüme edilir (Spatar, 1995: 6).

Zekâ, Antik Yunan'dan günümüze uzanan zaman diliminde pek çok bilimsel çalışmaya konu olmuş, başta psikolog ve eğitimciler olmak üzere araştırmacılar bu çalışmalarda farklı zekâ tanımlarına başvurmuştur. Wechsler zekâyı, bir bireyin amaca uygun davranma, rasyonel düşünme ve etrafıyla etkili iletişim içinde olma potansiyeli (Özgüven, 1994: 163) olarak tanımlarken; Galton zekâyı, bilgileri yapısallaştırma ve kullanma gücü olarak ele almıştır (Ülgen, 1997: 26). Bir gelişim psikoloğu olan Piaget'ye göre; zekâ zihnin değişme ve kendini yenileme gücüdür (Akamca, 2003: 16). Türk Dil Kurumu ise zekâyı; insanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı, anlak, dirayet, zeyreklik, feraset olarak açıklamıştır (1998: 2503).

Literatürde zekâ tanımları konusunda tam anlamıyla bir fikir birliği olmasa da, Stenberg (1997) önerilen tanımlarda en yaygın unsurların; yüksek düzeyde yetenekler, öğrenme yeteneği ve çevrenin isteklerini etkili bir şekilde karşılayabilme konusunda uyum olduğunu söyleyerek, bu unsurlara dikkat çekmektedir (Erkuş, 1998: 31). Zekâ tanımları konusundaki bu çeşitlilik zekâyı yönelik yaklaşımlarda da

görülmektedir. Zekâya yönelik yaklaşımlar farklı kaynaklarda psikolojik, gelişimsel, biyoekolojik, çoklu ya da niceliksel, niteliksel gibi farklı sınıflandırmalara tabii tutulmuştur. Bu çalışmada zekâ kavramının tarihsel gelişimi, Çoklu Zekâ Kuramı Öncesi Geleneksel Anlayış başlığı altında ele alınmıştır.

1.1.2. Çoklu Zekâ Kuramı Öncesi Geleneksel Anlayış

Zekânın sabit ve ölçülebilir olduğu düşüncesinden hareketle onu ilk kez ölçmeye çalışan isim Galton'dır. Galton (1822-1911)'dan sonra bu geleneği ABD'li psikolog McKeen Cattell ile Thorndike devam ettirmiş ve aynı isimler zekânın ölçümü için gereken kuramsal çalışmayı da gerçekleştirmiştir (Spatar, 1995: 6- 7). Bu psikometrik kuramcılar zekâyı nicel, tek ve bütünlük bir yapı olarak kabul etmişler; zekânın doğuştan geldiğini ve değiştirilemeyeceğini savunmuşlardır. Zekâyı ölçmeyi amaçlayan ilk testler 20. yüzyılın başında Binet ve meslektaşı Theodore Simon tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilme amaçları engelli çocuklar ile diğer çocukları ayırmak ve farklı sınıflara yerleştirmek olsa da bu zekâ testlerinin ünü ve kullanım alanları gittikçe yayılır. Öyle ki bazı okullara öğrenci kaydederken, ordu ya da sanayi kuruluşlarına eleman alınırken bu zekâ testleri kullanılmaya başlanmıştır (Gardner, 2004: 20). 1927'de Spearman bu değişik zihinsel yetenekleri ölçtüğü kabul edilen zekâ testlerinin birbirleriyle olan korelasyonlarına faktör analizi tekniğini uygulamış ve testlerin ölçtüğü birbirinden farklı zihin güçlerinin ortak bir yanı olduğu sonucuna ulaşmıştır (Demirel vd., 2006: 8). Her türlü zihinsel etkinlikte rol oynadığını düşündüğü bu genel zihinsel enerjiye 'g' faktörü adını veren Spearman, testler arasındaki korelasyonun mükemmel olmayışını ise genel zihinsel gücün dışındaki özel faktörlere bağlamış ve bunları da 's' faktörü olarak adlandırmıştır. Spearman'ın İki Faktör Kuramına göre, bireyler sahip oldukları genel zihinsel güçleri açısından birbirlerinden farklıdır, zekâyı ölçmek demek bu 'g' faktörünü ölçmek demektir (Demirel vd., 2006: 9).

Thorndike ise Spearman'ın g faktörünü reddederek zekânın birbirinden bağımsız, ayrı faktörlerden meydana geldiğini ileri sürmüştür; ona göre genel bir zekâ yoktur, zekâlar vardır (Bümen, 2005: 2). Zekâyı soyut, sosyal ve mekanik zekâ

olmak üzere üç boyutta ele alan Thorndike'in Çok Faktör Kuramı, bir problemin çözümünde birden fazla faktörün rol oynayacağı, bu durumda ancak birtakım ortak özellikleri bulunan faktörlerin gruplanabileceği düşüncesine dayanmaktadır.

Bir yandan zekâya dair kuram tartışmaları sürerken öte yandan yeni zekâ testleri de geliştirilmiştir. 1939 yılında Wechsler, yetişkinler için WAIS adlı bir zekâ ölçeği geliştirmiştir, on yıl sonra Wechsler ikinci bir ölçek hazırlar, WISC adlı bu ölçek ise çocuklara yöneliktir. Wechsler'in hazırladığı bu ölçekler aslında Binet'in ölçeklerinden yola çıkılarak elde edilmiştir ve zekânın kuramsal olarak ele alınmasından ziyade öğrenme ile ilgilidir (Bümen, 2005: 2).

Zekâyı ilk defa kuramsal düzeyde inceleyen psikolog ise Guilford'tur. Guilford'a göre zekânın içerik, işlem ve ürünler olmak üzere üç boyutu vardır. İçerik boyutu figürler, semboller, anlamlar ve davranışlardan; ürün boyutu birimler, ilişkiler, gruplar, sistemler, transformasyon ve doğurgulardan; işlem boyutu ise biliş, bellek, ayrıştırıcı ve bütünleştirici düşünme ile değerlendirme süreçlerinden oluşur (Ülgen, 1997: 26- 27). SI (Structure of Intellect) olarak bilinen bu kuram; zihnin birbirinden bağımsız hareket eden faktörlerden meydana geldiği -Guilford 120 faktör olarak açıklamıştır-, insanın bilişsel sisteminin yapısal bir bütün olduğu ama süreçlerle ilgili işlemlerin bireyden bireye farklılık gösterdiği görüşlerine dayanmaktadır.

Thurstone, Grup Faktör Kuramı ile zihinsel etkinliği gerekli kılan işlerin gruplanabileceğini söyleyerek zekânın on iki faktörden oluştuğunu belirtmiş ve bunlardan yedisini şöyle isimlendirmiştir: sözel yetenek, sözcük akıcılığı, sayısal yetenek, uzaysal yetenek, bellek, algısal hız, akıl yürütme (Özden, 2003: 109).

Gelişim psikoloğu Piaget zekâyı farklı bir açıdan yaklaşmış ve onun zekâ testleri ile ölçülen puandan ibaret olmadığını belirtmiştir. Ona göre zihin bir sindirim sistemi, bilgiler ise besinlerdir. Alınan her bilgi besinlerin organizmayı etkilemesi gibi bilişsel fonksiyonları değiştirir, geliştirir. Böylece yeni ve bilinmeyen durumlarla karşılaşan birey tecrübelerinden yararlanarak daha doğru kararlar verebilir, daha çabuk yeni duruma uyum sağlayabilir (Selçuk, 1999: 67- 68).

Görüldüğü gibi zekâ önce tek bir faktörle ya da genel bir yetenek olarak açıklanmaya çalışılmış fakat zamanla araştırmacılar zekânın birden çok yeteneği, faktörü kapsadığı görüşünde -bu faktörlerin sayısı, isimleri araştırmadan araştırmaya farklılık gösterse de- birleşmişlerdir.

Zekânın doğuştan geldiğini, değiştirilemeyeceğini ve ölçülebileceğini savunan bu kuramcıları zekâyâ dair geleneksel anlayışı oluşturan kuramcılar olarak görmek mümkündür. Geleneksel anlayış, zekâyı niceliksel bir olgu olarak ele almış ve onu ölçmeye, bu ölçümle birlikte bireyleri düşük-üstün zekâlı şeklinde sınıflandırmaya yönelmiştir. Zekâyı tekil-bütüncül bir yaklaşımla ele alan geleneksel anlayış, zekânın mantık-matematik ve dil becerilerinden oluştuğunu savunmuştur. Bugün birçok eğitim sisteminde matematik ve dil becerilerinin değer görmesi; müzik, resim, spor gibi becerilerin ikinci plana atılması geleneksel anlayıştan günümüze kalan bir mirastır.

Zekâyâ yönelik yeni bakış açısı ise; gelenekselin aksine zekânın sabit olmadığını, değiştirilebilir ve geliştirilebilir olduğunu, zekânın gerçek yaşam durumlarından soyutlanamayacağını ileri sürer. Bu çalışmaların öncüsü olarak kabul edilen Gardner bir nöropsikoloji ve gelişim uzmanıdır. Gardner geleneksel anlayışı inceledikten sonra 70'li yıllarda bireylerin bilişsel kapasitelerini araştırmaya başlamıştır. Boston ve Harvard Üniversitelerinde yaptığı çalışmalar sonucunda zekânın, tek bir faktörle açıklanamayacak kadar çok sayıda yetenek içerdiğini fark eder. Ona göre zekâ bir veya daha fazla kültürel yapıda değeri olan bir ürüne şekil verme ya da problemleri çözme yeteneğidir (Gardner, 1993: 7). Bu tanıma göre zekâ gözlenenin dışında keşfedilmeyi bekleyen bir potansiyeldir, doğuştan getirdiğimiz birtakım özelliklerin yanı sıra yaşadığımız hayatın ve kültürün de bir ürünüdür. Zekâ bireyin karşılaştığı problemleri çözme yeteneği ise, bu yetenek klasik zekâ testleri ile ölçülemez, ancak gerçek hayatta gözlem yapılarak ölçülebilir. Bu düşüncelerden hareketle Gardner 1983 yılında Zihnın Çerçevesi (Frames of Mind) adlı kitabını yayınlarak Çoklu Zekâ Kuramının temellerini atmıştır.

1.1.3. Çoklu Zekâ Kuramı

Çoklu Zekâ Kuramı zekâyı, gerçek yaşamdaki zekâyâ dayandırır ve ona çoğul bir bakış açısıyla bakar. Bu kurama göre, zekânın birçok -hatta belki insan sayısı kadar- boyutu vardır ve tüm zekâlar evrenseldir. Her zekâ alt ya da ikincil yetenekler içerir ve tüm zekâlar eşit değerdedir, birisi diğerinden daha az önemli ya da önemsiz değildir (Gardner, 2004: 83-87). Gardner'a göre bu zekâları ölçmek, zekâlara rakamlarla bir değer atfetmek mümkün değildir. Çünkü zekâ, kısa sorulara verilen kısa cevaplardan çok daha fazlasıdır, zekâ testleri ancak bireyin okul konularını halledebilme becerisini gösterebilir, bireyin daha sonraki hayatına dair ise pek az şey söyler (Gardner 2004: 3-4).

Gardner kuramı ile zekâ konusuna daha geniş bir bakış açısı kazandırmış ve insanların sahip olduğu birtakım yetenekleri 'zekâ alanları' olarak adlandırmıştır. Gardner niçin zekâ alanları kavramını tercih ettiğini Weinreich-Haste (1985: 48) ile yaptığı bir görüşmede şöyle açıklamaktadır:

İnsanlar birini tanımlarken genellikle "o, mükemmel bir müzik yeteneğine sahip olmasına rağmen çok fazla zeki değildir" gibi ifadeler kullanırlar; çünkü uzun yıllar boyunca "zekilik" sadece sözel ve sayısal becerilerle sınırlandırıldı ve özdeşleştirildi. Eğer ben de "insanlarda yedi (veya sekiz) farklı yetenek vardır" deseydim, birçok kimsenin de hâlihazırda sahip olduğu zekâ anlayışına farklı bir bakış açısı kazandırmamış olacaktım. Diğer yanda, bütün bu alanları "farklı zekâlar" (zihnin farklı çerçeveleri) olarak tanımlamakla daha önceden sadece tekil olarak algılanan, fakat gerçekte çoğul olan zekâ olgusuna yeni bir yorum ve bakış açısı getirerek insanların dikkatlerini bu yöne çekmeyi başardım (Saban, 2002: 5- 6).

Gardner bu kapasiteleri yetenek olarak da adlandırabileceğimizi belirtir, fakat bazılarına yetenek bazılarına zekâ demenin büyük bir hata olacağını da eklemiştir. Ona göre Mozart için çok yetenekli fakat zeki değil demek büyük haksızlık olacaktır (Checkley, 1997: 12). Çoklu Zekâ Kuramına göre bireyde bulunan bu zekâ alanları birbirinden ayrı çalışmazlar; birleşerek, etkileşim halinde çalışırlar. Örneğin bir futbol oyuncusu koşar, yakalar ve vururken bedensel zekâyı; sahayı ve görevini tanıma esnasında uzamsal zekâyı; oyun kurallarını öğrenirken ve takımı ile

tartışırken dilsel ve sosyal zekâyı; kendini değerlendirirken öze dönük zekâyı kullanmaktadır (Armstrong, 1994: 3).

Bireydeki bu zekâ alanlarının hepsi aynı düzeyde gelişmiş olamaz, bir ya da birkaç zekâ alanı diğerlerine göre daha fazla gelişebilir. Bununla birlikte bireye gerekli zaman ve fırsatlar tanınırsa bireyin zayıf bir zekâsını geliştirip baskın hale getirmesi mümkündür. Armstrong'a göre (1994: 23) zekâ alanlarının gelişiminde etkili olan çevresel faktörler şunlardır: kaynaklara ulaşım şansı, tarihsel-kültürel etkenler, coğrafi etkenler, ailesel etkenler, durumsal etkenler. Ailesi fakir bir bireyin herhangi bir müzik enstrümanı ile karşılaşma imkânının pek bulunmaması, sporla ilgilenen bir bireyin ailesinin baskılarıyla bu alanı bırakıp hukuka yönelmesi bu çevresel faktörlere örnek verilebilir. Yalnız zekâ alanlarının gelişiminde çevresel olduğu kadar biyolojik faktörler de etkilidir. Doğuştan bedensel engeli olan bir bireyin ya da geçirdiği bir kaza sonucu beyninin herhangi bir bölgesi zarar gören bir bireyin zekâ alanlarının gelişimi de farklılık gösterecektir.

Gardner kuramında sekiz zekâ alanının varlığından söz etmekle birlikte zekâlara ilişkin herkesin üzerinde anlaştığı ve evrensel olarak kabul gören bir listenin asla olamayacağını, belki de dünyadaki insan kadar zekâ sayısının olabileceğini, bu yüzden zekâ konusundaki araştırmaların hiçbir zaman tamamlanamayacağını da belirtmiştir (Gardner, 2004: 84). Dolayısıyla Çoklu Zekâ Kuramı, bu karmaşık yapıyı açıklamaya çalışan yalnızca bir kuramdır; evrensel, tamamlanmış bir zekâ listesi iddiası yoktur. Kuramda (1) Sözel-Dilsel Zekâ, (2) Mantıksal-Matematiksel Zekâ (3) Uzamsal Zekâ, (4) Müzikal-Ritmik Zekâ, (5) Bedensel-Kinestetik Zekâ, (6) Sosyal-Kişilerarası Zekâ, (7) İçsel-Özedönük Zekâ ve (8) Doğacı Zekâ olmak üzere sekiz farklı zekâ alanı yer almaktadır.

1.1.4. Çoklu Zekâ Alanları

Lazear, kuramın önerdiği zekâ alanlarını üç ana başlık altında sınıflamıştır (Aktaran: Bümen, 2005: 20). Bu sınıflamaya göre uzamsal, bedensel-kinestetik, mantıksal-matematiksel ve doğacı zekâ olmak üzere sekiz zeki alanından dördü

‘nesnelere dayalı’ zekâlardır. Nesnelere dayalı zekâlar şekil, renk, desen, yapı gibi dış dünyada karşılaştığımız ya da hayal ettiğimiz nesnelere ilişkilidir. Dilsel zekâ ile müzikal zekâ ‘nesnelere bağımsız’ zekâlardır ve bunların varlıkları dış dünyaya ve imgelemelere bağlı değildir. Bu zekâların kendilerine ait işitsel ya da sözel kanalları kullanan başlı başına özel birer sistemleri vardır. Son olarak sosyal zekâ ile özedönük zekâ ise ‘kişiyeye bağlı’ zekâlardır. Bu zekâlar, bireyin kendisi ve diğer insanlara yönelttiği yani kişinin yaşantıları ile ilgili bireysel zekâlarıdır. Bu zekâ alanları ve özellikleri, kuramı daha iyi anlamak amacıyla aşağıda ayrıntılı şekilde incelenmiştir.

1.1.4.1. Sözel- Dilsel Zekâ

Gardner’ın kendi ifadesiyle ‘insan zekâlarının en üstünü olduğu için dikkatini öncelikle yönelttiği’ zekâ, dil zekâsıdır (Gardner, 2004: 109). Ona göre dilsel zekâ, insan türü arasında en demokratik ve yaygın biçimde paylaşılmış görünen entelektüel bir yetkinliktir. Bir müzisyen ya da ressamın sahip olduğu beceriler ortalama bir insana uzaktır; fakat bir şair tüm normal bireylerin sahip görüldüğü bir beceriyi üst seviyeye taşımış gibidir (Gardner, 2004: 108). Şairi bizlerden farklı kılan özelliği, sözcüklere kattığı anlam gölgeleridir. Dolayısıyla dil zekâsı baskın bir birey için de sözcükler ve dile ait tüm birimler, işitildikleri ve yazıldıkları formlarından çok daha fazlasıdır.

Sözel-dil zekâsı bir bireyin kendi diline ait kavramları bir masalcı, bir konuşmacı, bir politikacı gibi sözlü olarak ya da bir şair, bir yazar, bir gazeteci gibi yazılı olarak etkili bir biçimde kullanabilme kapasitesidir (Saban, 2002: 7). Sözcükler zekâsı olarak da adlandırılan bu zekâ türü karşıdaki kişiyi ikna etmek, insanlara bir konuda bilgi sunmak, dilin kurallarına hâkim olmak, duygu ve düşüncelerini yazıya rahatça aktarmak, farklı türde metinler okumak gibi dil ile ilgili bütün faaliyetleri içerir.

Gardner’a göre dil, insan zekâsının en önemli boyutudur ve toplumsal bir varlık olan insan için vazgeçilmezdir. Sağlıklı bir bireyin henüz anne karnındayken çevresindeki sesleri duymaya başlaması ve bu seslere çeşitli tepkiler vermesi, doğduktan sonra da hayatının neredeyse her aşamasında dile başvurması zekâ

alanları içinde bu zekâ türünü ayrı bir yere koymaktadır. İnsan dil ile düşünür, duygulanır, iletişime ve harekete geçer. Mantıksal zekâsı baskın olan bir birey için varsayımlar kurmak, ritmik zekâsı baskın bir başka birey için beste yapmak ya da sosyal zekâsı baskın bir birey için grup çalışmalarına katılmak, dilsel zekâyı da harekete geçirecektir. Bununla birlikte Gardner dil zekâsının diğer zekâ formlarına çözülmeyen bir şekilde bağlı olduğunu iddia etmenin de yanlış olacağını savunur. Ağır afazi (beyindeki ilgili alanların tahribi sonucu konuşma ve konuşulanı anlama yeteneğinin kaybı) durumunda olmalarına karşın, özellikle dile bağlı olmayan bilişsel işlerde gayet iyi bir performans gösteren bireylerin varlığı bunun en önemli sebebidir (Gardner, 2004: 123).

Lazear'a göre dil zekâsının özündeki kapasiteler şunlardır (Lazear 2000: 29-32):

- Düzeni ve sözcüklerin anlamını kavrama: Bu kapasite verilen bir metindeki sözcükleri anlama ve anlamı değiştirmek için sözcüklerin yeniden nasıl düzenleneceğini planlama ile ilgilidir. Gardner sentaks adını verdiğimiz bu sözdiziminin fonoloji ile birlikte dil zekâsının çekirdeği olduğunu söyler (Gardner, 2004: 112).

- Açıklama, öğretme, öğrenme: Bilgiyi sözle ya da yazı ile bir başkasına açıklayabilme, aynı şekilde yazılı ya da sözlü bir talimatı, bilgiyi anlayabilme kapasitesidir. Yol tarifi soran birisine yaptığımız açıklama, yeni alınan bir makineyi kullanma kılavuzunu okuyarak anlamamız örnek gösterilebilir.

- Mizaha dayalı anlatım: Kelimelerle oynayarak şakalar, bilmeceler, tekerlemeler, cinaslı söyleyişler, mecazlar vb. oluşturma kapasitesidir.

- Yazılı ya da sözlü olarak etkili hitabet, ikna ve güdüleme yeteneği: Daha çok hukukçuların, politikacıların, hatiplerin hâkim olduğu bir kapasitedir. Gardner bu kapasiteyi dilin retorik yönü olarak ele alır ve politikacıların, liderlerin üst düzeyde gösterdiği bu becerinin aynı zamanda bir parça pasta isteyen üç yaşındaki bir çocukta da gelişmeye başladığına dikkat çeker (Gardner, 2004: 108).

- Hatırlama ve geri getirme: Bu kapasite beynin gerekli bilgileri kısa süreli bellekte tutması, ya da bazı bilgileri tekrar, pekiştirme, örgütlenme gibi süreçleri kullanarak uzun süreli belleğe yollaması ve gerektiğinde ipuçlarını kullanarak geri çağırması süreçlerini içerir.

- Metalinguistik analiz: Dili araştırma için kullanabilme yeteneğidir. Karşımızdakinin ne demek istediğini anlamaya çalışırken, dil üzerine düşünürken başvurduğumuz kapasitedir. Gardner ise bu kapasiteyi, dilin kendi eylemlerini açıklama potansiyeli olarak açıklar ve dil-üstü analiz tabirini kullanmayı tercih eder (Gardner, 2004: 109).

Bu zekâ türü, eğitim-öğretim açısından yukarıda bahsi geçen dili araştırma için kullanabilme sürecinde ve önceki bilgi ile yeni bilgi arasında bağlantı kurma, bilgileri anlamlandırma gibi bilgiyi işleme sürecinde önemli görevlere sahiptir. Bunun yanı sıra dil zekâsının temelini oluşturan ana beceriler okuma, konuşma, yazma ve dinleme; Türkçe öğretim programlarında da yer almaktadır. Eğitimci için önemli olan bu becerileri kazandırmaya çalışırken etkileşimi yüksek bir sınıf ve zengin bir dil atmosferi oluşturmaktır. Eğitimde istedik, öğrencilerin iyi bir okur, yaratıcı bir yazar, kendine güvenen bir konuşmacı ve etkin bir dinleyici olmasıdır.

Sözel-dil zekâsı kuvvetli olan bireyler; işiterek, konuşarak, okuyarak, tartışarak ve başkalarıyla karşılıklı iletişime ve etkileşime girerek en iyi şekilde öğrenirler (Saban, 2002: 7). Ayrıca bu zekâ türü baskın olan bireyler; tekerleme ve kelime oyunlarından hoşlanır, dinleyerek öğrenmeyi ve kitap okumayı severler; isim, yer ve tarihler hakkında iyi bir hafızaya sahiptirler. Bu bireylerin dile yatkınlığı sadece kendi dilleriyle sınırlı değildir, farklı dillere ve kurallarına da ilgi duyarlar, yabancı bir dili diğer bireylere göre daha rahat ve hızlı öğrenebilirler. Güçlü hitabetiyle Hamdullah Suphi, şairlerimizden Yahya Kemal Beyatlı, ardında birçok eser bırakan araştırmacı yazar Cemil Meriç, komedyen Cem Yılmaz, ünlü İngiliz oyun yazarı William Shakespeare, düşünür Jean Paul Sartre gibi isimleri dilsel zekâsı baskın bireylere örnek olarak sayabiliriz.

1.1.4.2. Mantıksal- Matematiksel Zekâ

Mantıksal-matematiksel zekâ boyutunun sınırları çizilmeden ve tanımı yapılmadan önce mantık ile matematik kavramlarına değinmek yerinde olacaktır. Sözlükte matematiğin tanımı şu şekilde yapılmıştır: Aritmetik, cebir, geometri gibi sayı ve ölçü temeline dayanarak niceliklerin özelliklerini inceleyen bilimlerin ortak adı, riyaziye (TDK, 1998: 1515). Yani yaygın kanının aksine matematik sayılardan ve hesaplardan ibaret değildir, temelinde önemli problemleri fark etme ve bu sorunları çözme düşüncesi yatar. Matematikçiler özel hesaplamalardan ziyade genel kavramlarla ilgilidir, geniş bir sorunlar yelpazesine uygulanabilecek çözümleri ve kuralları formüle dökmeye çalışırlar (Gardner, 2004: 189). Mantık ise Aristo tarafından doğruluk, uzmanlık ve tutarlılık ilkeleriyle ortaya atılmış akademik bir disiplin olarak karşımıza çıkar. Sözlükte doğru düşünme sanatı ve bilimi şeklinde kısaca açıklanan bu bilim, önermelerin tutarlılığı ve çıkarımların geçerliğini belirleyen kuralları konu edinir (TDK, 1998: 1504). Tarihte farklı birer bilim dalı olarak ele alınsalar da modern zamanla birlikte mantık ve matematiğin birbiriyle yakınlaştığını söylemek mümkündür. Kendisi de bir mantıkçı olan William Quine; mantığın önermelerle, matematiğin ise soyut dilsel olmayan oluşumlarla uğraştığını, ancak mantığın en üst düzeylerinde doğal aşamalarla matematiğe evrildiğini söyler. Bu durumu Russell ise şöyle açıklamaktadır: “Sonuçta ikisinin arasına bir sınır çizmek imkânsız hale geldi, aslında ikisi bir. Çocuklukla yetişkinlik gibi. Mantık matematiğin gençliği, matematik de mantığın yetişkinliği (Gardner, 2004: 189).” Gardner da bu düşüncelerden hareketle birbiriyle kaynaşmış bu iki bilimi aynı zekâ boyutunda ele almış ve incelemiştir.

Gardner bu zekâ türüne ait becerilerin ortaya çıkış sürecini anlatırken gelişim psikoloğu Piaget'nin araştırmalarından faydalanır. Bu araştırmalar ışığında Gardner mantıksal-matematiksel zekânın temelini bireyin nesnel dünyasıyla tanıştığı bebeklik döneminde arar. Ona göre küçük çocuk nesnel dünyasıyla karşılaşarak, onları düzenleyerek, yeniden düzenleyerek, sayarak mantıksal-matematiksel alanla ilgili ilk temel bilgisini edinir ve bu noktadan itibaren hızla mantıksal-matematiksel zekâ nesnel dünyasından ayrılmaya başlar (Gardner, 2004: 180). Artık bireyi uzun, karmaşık ve birbiriyle sıkı sıkıya ilişkili aşamalardan oluşan bir zincir beklemektedir.

Bu gelişim süresi boyunca insan nesnelere önermelere, eylemlerden eylemler arasındaki ilişkiye, duyuşsal motor alanından saf, soyut düşünceye, nihai olarak da mantık ve bilimin zirvelerine ulaşır (Gardner, 2004: 180). Buraya Gardner'ın Piaget'yi bazı hususlarda - mantıksal-matematiksel zekâyı tüm alanlara yaydığı ve araştırmasında yalnız Batılı orta sınıfı temel aldığı gibi- eleştirdiğini de eklemek durumundayız.

Mantıksal-matematiksel zekâ; bir bireyin bir matematikçi, bir vergi memuru, bir istatistikçi gibi sayıları etkili bir şekilde kullanabilmesi ya da bir bilim adamı, bir bilgisayar programcısı, bir mantık uzmanı gibi olayların oluşumu ve işleyişi hakkında etkili bir şekilde mantık yürütebilme kapasitesidir (Saban, 2002: 8). Bu zekâsı güçlü olan bireyler tündengelim ve tümevarım yoluyla akıl yürütme, karmaşık hesaplar yapma, neden sonuç ilişkileri ve varsayımlar oluşturma, soyut yapıları tanıma gibi konularda oldukça iyidirler. Dolayısıyla mantıksal-matematiksel zekâ yalnızca işlemler ve sayılarla ilgili değildir, anlama ve akıl yürütme becerilerini de içerir. Bu beceriler ise fen bilimlerinde, sosyal çalışmalarda; okuma ve yaratma, yabancı dil öğrenme gibi dil ve edebiyat çalışmalarında; model inşa etme, müzik notalarını öğrenme gibi birçok farklı alanda kullanılır (Bümen, 2005: 11).

Lazezar'a göre mantıksal-matematiksel zekânın özündeki kapasiteler şunlardır (2000: 26-28):

- Soyut yapıları tanıma: Bireyin çevresindeki soyut yapıları, örüntüleri fark etme gücüdür. Örneğin küçük bir çocuk için sayıları fark etmesi, başta sadece tekrar yoluyla ezberlediği bu sayı dizisi ile nesne dizilerinin örtüşüğünü anlaması bu kapasite ile ilgilidir.

- Tümevarım yoluyla akıl yürütme: Bu kapasite bir parça bilgidan daha genel bilgilere ulaşma mantığını içerir. "Demir ısınınca genişir. Bakır ısınınca genişir. O halde bütün madenler ısınınca genişir." bir tümevarım önermesidir. Kuramlar tümevarımcı bir yol ile oluşturulur. Tümevarımcı mantığın işleme yollarından birisi de analogidir. Analoji iki çift üzerinde yapılandırılır, birinci çift ilişkiyi belirlerken ikinci çift tamamlandığında benzer bir ilişkiyi belirtir (Demirel vd., 2006: 82). "Süt-Yoğurt, Buğday-Ekmek, Ağaç-Kâğıt" üçlüsü analogiye örnek olarak verilebilir.

Burada çiftler birbirinden farklıdır fakat aralarındaki ilişki -yoğurt süttten, ekmek buğdaydan, kâğıt ağaçtan yapılır- benzerdir.

- Tümdengelim yoluyla akıl yürütme: Genel gözlem ve yargılardan özel sonuçlara yani bütünden parçaya ulaşmamızı sağlayan akıl yürütme biçimidir. “Bütün madenler ısınınca genişir. Demir bir madendir. O halde demir ısınınca genişir.” önermesi tümdengelimce örnektir. Hipotezler tümdengelimci bir mantıkla kurulur.

- Bağlantı ve ilişkileri ayırt etme: Bireyin karşılaştığı verileri sınıflama ve sıralamasıdır. Bu kapasitesi gelişen bireyler günlük hayatında karşılaştığı binlerce veriden işine yarayacakları seçer, diğerlerini eler. Sınıflama ve sıralama esnasında birey benzerlik ve farklara başvurur. Bireyin nihai olarak analiz ve sentez becerilerini kazanması ve bunu pratiğe dökmesi bu kapasite ile ilgilidir.

- Karmaşık hesaplamalar yapma: Bu kapasite birden fazla değişkenin olduğu yüzde, olasılık gibi hesaplamaları içerir. Hesaplamalar yalnızca matematik, fizik, kimya gibi sayısal derslerde kullanılmamalı, hayata yakın örneklerle, tüm derslerde işe koşulmalıdır.

- Bilimsel yöntemi kullanma: Bireyin karşısına çıkan problemleri, bilimsel bir çözüm süreci ile aşma kapasitesidir. Bu süreç problemi tanımlamak, problemi belli parçalarına ayırmak ve varsayımlar oluşturmak, probleme ilişkin bütün verileri toplamak, toplanan verileri analiz etmek ve yorumlamak, problemi belli bir çözüme kavuşturmak şeklinde beş aşamadan oluşur (Saban 2002: 114).

Mantıksal-matematiksel zekâ boyutu baskın olan bireylerin en önemli özelliği meraklı ve girişimci olmalarıdır. Çünkü bilim merak duygusuyla başlar. Bu bireyler teknolojiye hoşlanırlar; makinelerin nasıl çalıştığını, icatların ortaya çıkış hikâyelerini merak ederler. Mantıksal düşünme yollarını harekete geçiren dama, satranç gibi strateji oyunlarına, bilgisayar ve yazılım programlarına ilgi duyarlar. Son derece titiz ve şüpheli olan bu kişiler; istatistiksel bilgileri ve grafikleri yorumlamaktan, bilgileri formüllere dönüştürmekten, şifre ve kodlamalara başvurmaktan zevk alırlar. Karmaşık desen ve örüntüler, içinden çıkılması güç

problem ve ikilemler bu zekâ türü baskın bireylerin dikkatini çeker (Gardner, 2004: 213). Soyut düşünme becerisine sahip olan bu bireyler aynı zamanda deney yapmayı, yeni fikirler üretmeyi, modeller planlamayı severler. Mantıksal-matematiksel zekâsı ile toplumda öne çıkmış bireylere yazar, filozof, tıp ve bilim adamı İbn-i Sina, Nobel ödüllü fizikçi Albert Einstein, matematik dehası Sir Isaac Newton, bilgisayar yazılımlarıyla yeni bir çığır açan Bill Gates, kendi adını taşıyan kuram ve kavramlara sahip cebir ustası Cahit Arf, Ortaçağ kimyasının en büyük ismi Cabir İbn-i Hayyan örnek olarak verilebilir.

Mantıksal-matematiksel zekâ düşünme ve öğrenme açısından oldukça önemlidir. Piaget bilişsel açıdan mantıksal-matematiksel düşüncenin önemini, bu düşünceyi ‘bütün bilinci bir arada tutan bir zamk’a benzeterek açıklar (Gardner, 2004: 187). Gardner ise bu zekâ boyutunun diğerlerinden bağımsız, özerk bir zekâ olduğunu teslim etmekle birlikte bütünlüklü tek bir zekâdan çok, bir tür üst ya da genel zekâ kabul edilebileceğini de ekler (Gardner, 2004: 225). Doğru akıl yürüten, mantıklı çıkarımlar yapabilen, eleştirel düşünebilen, problem yaratma yerine çözüme odaklı bireylerden oluşan bir toplum ancak bu zekâ boyutunun eğitimdeki yeri ve öneminin karşılığının verilmesiyle mümkün olacaktır.

1.1.4.3. Uzamsal Zekâ

Kendisinden sonra kurama yönelik yayınlarda bu zekâ türü her ne kadar görsel-uzamsal zekâ şeklinde kullanılsa da Gardner bu zekâ boyutunu yalnızca uzamsal zekâ olarak adlandırmıştır. Eleştirilere göre uzamsal zekâ gözleme dayanır, dolayısıyla bu zekâ boyutu isimlendirilirken görsel kelimesini tercih etmek daha doğru olacaktır. Gardner ise bu eleştirilere dil zekâsından yola çıkarak şöyle cevap verir: “Nasıl dil zekâsı tümüyle işitsel-sözel kanallara bağlı olmaksızın, bu iletişim yollarından yoksun bireylerde de geliyorsa, uzamsal zekâ da kör olan bir insanda bile gelişebilir ve bu yüzden de görsel dünyayla doğrudan ilişkisi olduğunu söyleyemeyiz. Müzik ve dil zekâsının başına işitsel sıfatı takmadım. Aynı şekilde uzamsal zekâdan da belli bir duyuya ilişkilendirilmeksizin bahsetmek bana daha

uygun geldi (Gardner, 2004: 247).” Bu çalışmada da Gardner’ın düşüncelerine sadık kalınarak ‘uzamsal zekâ’ kavramı kullanılmıştır.

Uzamsal zekâ bir kişinin bir avcı, bir izci, bir rehber gibi uzamsal dünyayı doğru bir şekilde algılaması veya bir dekoratör, bir mimar, bir ressam gibi dış dünyadan edindiği izlenimleri görselleştirme kapasitesidir (Saban, 2002: 9). Bu zekânın dili renkler, şekiller, desenler, dokular, imajlar, resimler ve diğer görsel sembollerdir (Lazear, 2000: 21). Bu semboller sadece görme yoluyla anlaşılmaz, dokunma, zihinde canlandırma gibi farklı yollar da süreçte rol alabilir. Gardner’a göre uzamsal zekânın özü görsel dünyayı doğru biçimde algılamak, başlangıçtaki algı üzerinde değişim ve dönüşümler yapabilmek, görsel deneyimi fiziksel uyarıcının yokluğunda dahi yeniden üretebilmektir (Gardner, 2004: 246). Bu beceriler birbirine gevşek bağlarla bağlıdır yani birey çok güzel gözlem yapabilir fakat bunu tuvale aktarma yeteneği olmayabilir. Dolayısıyla bu zekâ bir bütünün parçası olan ama birbirinden farklı becerilerin toplamıdır.

Lazear’a göre uzamsal zekânın özündeki kapasiteler şunlardır (Lazear 2000: 21- 22):

- Aktif imgelem/ hayal gücü: Her bireyin sahip olduğu hayal gücü kapasitesidir. Küçük bir çocuğun bir sopayı at olarak hayal edip oynaması, bir genç kızın vitrinde gördüğü gelinlik içinde kendisini hayal etmesi örnek gösterilebilir. Bu kapasitenin ne kadar üst düzeyde kullanılabileceği hususunda ise mucit Nicola Tesla güzel bir örnektir. Tesla, bir tabloyu, makineyi tüm ayrıntılarıyla gözlerinin önünde canlandırabilir, bu imgelemleri o kadar doğrudur ki karmaşık icatlarını çizime başvurmaksızın gerçekleştirebilir. Hatta bu makineleri zihninin gözüyle sınadığını, yıpranma işaretleri görünceye dek onları haftalarca hayalinde çalıştırdığını söylemiştir (Gardner, 2004: 268).

- Zihinde canlandırma: Olayların, kişilerin, nesnelerin vb. akılda resimlenmesidir. Okuduğumuz romanı zihnimizde canlandırmamız, bir hafta önce cuma günü neler yaptığımızı hatırlamaya çalışmamız, bir anımızı anlatırken zihnimizde o günü tekrar yaşamamız ya da bize tanıdık gelen bir yüzün kim olduğunu bulmak için düşünmemiz bu kapasite ile ilgilidir.

- Uzayda yer/yol bulma: Günlük hayatta sıkça başvurduğumuz bir beceridir. Bir hastanenin koridorlarında laboratuvarı aramamız, evimize hangi yoldan gideceğimizi kestirmemiz örnek olarak verilebilir. Tamamen buz ve karla kaplı düz bir alanda yaşamak yönlerini bulmalarını yeterince zorlaştırdığı için Eskimoların yer/yön bulma kapasiteleri oldukça gelişmiştir. Buz üstündeki ince çatlaklara, kar örtüsündeki küçük değişimlerin açısına ve şekline, hatta bulutların durumuna kadar birçok ince ayrıntı Eskimolara evlerini bulmalarında yol gösterir (Gardner, 2004: 288).

- Grafik temsili: Bir fikri, olayı, kavram ya da duyguyu daha iyi anlatabilmek için görsel araçlara başvurmaktır. Eğitimde soyut konuların somutlaştırılarak anlatılması, derslerin görsel materyallerle desteklenmesi bu kapasiteye hitap eder. Fotoğraf, slayt gösterisi, video gibi görsel sunular, her türlü şema, harita, grafik, tablo bu kapasiteye örnek gösterilebilir.

- Uzaydaki nesnelere arasındaki ilişkileri tanıma: Satranç oynarken hamlelerini ve sonuçlarını tahmin etme, üç boyutlu çizimler yapma gibi becerileri kapsar. Herhangi bir teknolojiden yararlanmaksızın yıldızlara, dalgaların yüzeydeki görünümüne, suyun rengindeki değişimlere vb. bakarak çevredeki adaların arasında kendi pozisyonunu tayin eden ve buna göre zihninde gideceği rotayı belirleyen Puluwat denizcilerinin bu kapasiteyi kullandıklarını söylemek mümkündür (Gardner, 2004: 289).

- İmajlarla zihinsel manevralar yapma: Bu kapasite optik illüzyonlarla ve odaklanma gibi bazı hareketlerle değişime uğrayan görsel unsurlarla ilgilidir. Duyu yanılsaması, göz yanılsaması olarak da optik illüzyonlar genelde psikolojide kullanılır. Bunlardan en meşhuru iç içe geçmiş bir genç kız ile ihtiyar kadın resmidir. Günümüzde sinemada gittikçe yaygınlaşan üç boyutlu filmler, bu kapasitenin en yeni kullanım örneklerindedir.

- Farklı açılardan nesnelere arasındaki benzerlik ve farklılıkları tanıma: Nesnelere arasındaki ilişkinin farklı ve benzer taraflarını değişik açılardan tanımayı içerir. Gardner da farklı alanlarda benzerlik kurmanın temelinde uzamsal zekânın olduğunu söyleyerek deneme yazarı Lewis Thomas'ı örnek gösterir. Thomas

mikroorganizmalarla, örgütlü insan toplumu arasında benzerlikler kurduğunda, gökyüzünü bir zar, insan türünü ise bir toprak yığını olarak tanımlamıştır (Gardner, 2004: 250).

Uzamsal zekânın bireydeki gelişimi hakkında pek az bulgu vardır. Gardner bunu çocuk gelişimi araştırmacılarının bu beceriye daha az ilgi duymasına ve uzamsal becerileri sınamanın dilsel ya da mantıksal becerileri sınamaktan daha güç olmasına bağlar. Piaget'nin gelişim kuramında uzamsal becerilere ilk olarak duyuşal-motor evresinde rastlanmaktadır. Evrenin başlarında bebek nesnelere izlediği yolu gözlemlerle fark eder ve bir yere doğru emeklerken kendi yolunu kendi bulabilir. Duyusal-motor aşamasının sonlarına doğru artık bebek hayaller kurabilir, bazı olayları ve nesnelere zihninde canlandırabilir. Gardner da bu düşüncelerden hareketle uzamsal zekânın temelini bir şekli ya da nesneyi algılama becerisine dayandırır (Gardner, 2004: 247). Bu gelişim çizgisine göre birey önce statik hayaller kurabilir, zamanla bu hayalleri üzerinde zihinsel işlemler gerçekleştirmeye başlar. Tersine çevrilebilirlik ve merkezsizleşme gibi olguların görülmeye başladığı okul yıllarıyla birlikte somut işlemlerde yetkinlik kazanır ve ergenlikle başlayan soyut işlemlerin beraberinde varsayımlara dayanarak akıl yürütebilir, nesnelere uzayda hareket ettirebilir. Gardner bu gelişimin birey ölene dek devam ettiğini savunur. Ona göre her zekâ kendine özgü bir ömre sahiptir. Mantıksal-matematiksel zekâ hayatın son dönemlerinde hassaslaşır, bedensel-kinestetik zekâ riske girer fakat uzamsal zekâ bu konudaki bilgilerini düzenli olarak tatbik etmiş bireylerde yaşla birlikte güçlenir (Gardner, 2004: 292). Doksanlı yaşlara kadar elinden fırçasını düşürmeyen Picasso gibi uzamsal becerilerin kalıcılığını ispat eden örnekler ve büyük ressamların, heykeltıraşların, sanatçıların en büyük eserlerini yaşlandıklarında vermeleri Gardner'ın bu düşüncesini desteklemektedir.

Heykel, resim gibi bazı dallarda işin özü uzamsal zekâyâ sahip olmaktır. Uzamsal becerilerini geliştirmeyen birinin böyle alanlarda ilerleme kaydetmesi düşünülemez. Uzamsal zekâyla doğrudan ilgisi olmamakla birlikte uzamsal beceriler olmadan yapılamayacak birtakım uğraşlar da mevcuttur. Gardner bunu uzamsal zekânın bilime katkısı olarak ele alır. Ona göre uzamsal zekâ bilim insanının uzamsal modellere dayanarak düşünmesini sağlar. Bazen bilimin cevap aradığı problemin

kendisi uzamsaldır, bazen de uzamsal bilgi bir araç olarak problem çözme sürecine hizmet eder (Gardner, 2004: 273).

Çok yönlü bir bilim ve sanat adamı olan, notlarını sol eliyle aynada görüldüğü gibi tersten yazabilen Leonardo Da Vinci, teknik olarak döneminin en ileri haritalarını çizen ünlü denizci Piri Reis, birçok şaheser yapıtın ustası Mimar Sinan ve Rönesans'ın ünlü heykeltıraşı Michelangelo'nun ismi uzamsal zekâsı ile toplumda öne çıkmış bireyler arasında sayılabilir. Uzamsal zekâsı baskın olan bu bireyler sınır tanımayan, üretken bir hayal gücüne, en ince ayrıntıları dahi unutmayan bir hafızaya ve dolayısıyla gözlem yeteneğine sahiptir. Uzamsal zekâsı gelişmiş bireyler ayrıntılı tasvirlerden, iki-üç boyutlu tasarımlar oluşturmaktan hoşlanırlar; harita, diyagram, tablo ve çizelgeleri hızlı bir şekilde okuyup yorumlayabilirler. Renkler, çizgiler ve resimlerle çalışmaktan ve sanatsal faaliyetlerden zevk alan bu kişilere dama, satranç, origami gibi oyunlar hitap eder.

1.1.4.4. Müzikal- Ritmik Zekâ

20.yüzyılın ünlü Amerikalı bestecisi Roger Sessions'a göre müzik sesin zaman içinde kontrollü hareketidir ve bunu isteyen, bundan hoşlanan hatta bunu seven bireyler tarafından yapılır. Bir başka besteci Arnold Schoenberg ise müziği şöyle tanımlar: “Müzik kulakta kabul edilebilen bir etki yaratmak üzere örgütlenmiş ses ve ses kombinasyonları dizisidir (Gardner, 2004: 147).” Bu tanımlardan hareketle müziğin kendi kural ve düşünme yapılarına sahip bir dil olduğunu söyleyebiliriz. Bu dil, üç temel öğeden hareketle konuşulur: Ses perdesi/uzunluğu, ritim ve ton (Demirel vd., 2006: 33). İnsanın -Gardner'ın tabiriyle- bu müziğin ‘çekirdekleri’ ile tanışma süreci henüz anne karnındayken başlar. Yapılan araştırmalar 17 haftalık fetüslerin artık ilk sesleri duymaya başladığını, 19. haftadan itibaren ise dış sesleri de algılayabildiklerini göstermiştir. Dolayısıyla müzikal zekâ, bireylerin doğmadan önce gelişmeye başlayan ilk zekâsıdır.

Müzikal zekâ, bir bireyin müziksel olarak düşünmesi ve belli bir olayın oluş biçimini, seyrini veya düzenini müziksel olarak algılaması, yorumlaması ve iletişimde bulunmasıdır (Saban 2002: 10). Müzikal zekâsı baskın bireylerin yalnızca

müzikal faaliyetlerle ilgilenmedikleri; bilgileri, olgu ve olayları müziksel bir dille yorumlayıp anlamlandırdıkları söylenebilir. Lazear da müzikal zekâyla ilgili bu gözden kaçan noktaya dikkat çekmektedir. Ona göre çevredeki seslerden anlam çıkarma, konuşan kişinin ses tonundan ruh halini kestirme, arabanın motor sesinden bir problem olduğunu sezme gibi davranışlar da müzikal zekâ dendiğinde akla gelmeyen ama onun önemli bir parçası olan yetilerdir (Bümen, 2005: 13).

Müzikal zekânın özündeki kapasiteler şunlardır (Lazear 2000: 33-35):

- Müziğin ve ritmin yapısına değer verme: Bu kapasite müzik ile duyuşsal davranışlarımız arasındaki ilişkiyi yansıtır. Matematikçi G. H. Hardy de duyguları harekete geçirebilecek, çekimi artırabilecek, epilepsiyi azaltabilecek ya da bir bebeği sakinleştirebilecek olanın müzik olduğunu söyleyerek bir bakıma bu kapasiteye işaret etmektedir (Gardner, 2004: 178).

- Müzikle ilgili şemalar oluşturma: Beynimizin bazı olaylarla bazı müzik türlerini ve ritimleri ilişkilendirmesidir. Bir evlilik teklifi sahnesi hayal ettiğimizde kulağımıza çalınan romantik müzik ya da bir savaş sahnesi tasvirinde duymayı beklediğimiz gerilim yüklü müzik hep bu şemalarla ilgilidir.

- Seslere karşı duyarlılık: Bu kapasite günlük hayatımızda bizi uyaran seslerin duyulması ve öğrenilmesi ile ilgilidir. Burada her birey için farklı sonuçlar almak mümkündür çünkü her bireyin seçici algısı farklı çalışacaktır. Müzikal zekâsı baskın bir birey, odasındaki açık pencereden gelen en ufak seslere bile kulak kabartıp, insanları ayak seslerinden tanıyabilirken; başka bir bireyin dikkatini sadece çok yüksek sesler çekebilir.

- Melodi, ritim ve sesleri taklit etme, tanıma ve yaratma: Bu kapasite bir başkasının yaptığı ritmik ya da tonsal örüntüleri tanıma, taklit etme ve yeni örüntüler oluşturma kapasitesidir. Var olan bir şarkının sözlerini yeniden yazıp şarkıyı değiştirerek söylememiz, yeni bir şarkıyı öğrenmeye başlamamız, özgün bir beste yapmamız bu kapasitenin sonucudur.

- Ton ve ritimlerin değişik özelliklerini kullanma: Ses, ton ve ritimleri bir iletişim aracı olarak kullanma kapasitesidir. Farklı kültürlere ait ritimleri ayırt etme,

konusurken o anki ruh halimizi yansıtan ton ve ritimlere başvurma bu kapasite ile ilgilidir.

Müzikal zekâsı baskın olan bireyler yukarda sayılan kapasitelerinin bilincindedirler ve bu özelliklerini en üst düzeyde kullanırlar. Bu kişiler en iyi ritimle, melodiyle öğrenirler, çevrelerindeki seslere karşı aşırı duyarlıdırlar, müzik enstrümanı çalmaya meraklı olurlar. Günlük hayatlarında farklı işlerle ilgilenirken farkında olmadan ritim tutmaya başlar, müzik dinleme konusunda küçük yaşlardan itibaren kişisel bir tercih oluşturmaya meyillidirler. Bu bireyler genelde güzel şarkı söyleme ve beste yapabilme yeteneğine de sahiptir. Ünlü Türk piyanist İdil Biret, onlarca bestede imzası bulunan Sezen Aksu, Türk halk müziğinin önemli isimlerinden Âşık Veysel ve Neşet Ertaş, kemanı ağlatan adam olarak bilinen Fars asıllı Farid Farjad, Alman besteci Bach, bir müzik dehası kabul edilen Mozart toplumda müzikal zekâsıyla öne çıkan bireylere örnek gösterilebilir.

Yüzyıllardır insanoğlu bilgi aktarımında ritim ve müzikten yararlanmaktadır. Doğal destanların günümüze ulaşması, türkülerin kültürü nesilden nesle taşınması buna örnektir. Nitekim günümüzde de reklam ajanslarının birçoğu müziğin bu işlevini kullanmakta, ürün tanıtımlarını dikkat çekici melodilerle yapmaktadır. Çocukken okulda öğrendiğimiz bilgilerin çoğunu unutmamıza rağmen, çocukluğumuzun şarkılarını, reklam müziklerini hala hatırlıyor olmamızın sebebi de müziğin bilgi aktarımındaki kalıcılığını yansıtır. Dolayısıyla müziğin bu gücünden eğitim ve öğretim ortamlarında da yararlanmak elzemdir. Demirel, Başbay ve Erdem, müziğin eğitim programlarında niçin yer alması gerektiğini şu maddelerle açıklar (2006: 107):

“1. Müzik öğrenmeye değerdir.

2. Müzik kültürel mirası yansıtır. Newton ve Einstein’ı bilmek gerektiği kadar, Beethoven ve Louis Armstrong’u da bilmek gerekir.

3. Müzik tüm insanlarda doğal olarak var olan bir zekâdır ve geliştirilmesi gerekir.

4. Müzik yaratıcıdır ve en soylu düşünce ve duygularımızı ifade etmeye olanak verir.

5. Müzik öğrencilere kendi kültürleri ve yabancı kültürler arasında ilişki kurmayı öğretir.

6. Müzik programının diğer bölümlerinde tecrübe edilmeyen başat yolları açar.
7. Müzik bütün konu alanlarında öğrenmeye katkı sağlar.
8. Müzik öğrencilerin hayatın bütünüyle niceliksel olmadığını öğrenmelerine yardımcı olur.
9. Müzik insan ruhunu yüceltir.”

Bu maddelere ek olarak müzik ile öğrenme ortamlarının daha keyifli ve zevkli hale geleceğini, müzikal zekâyâ hitap eden etkinliklerin öğrenmeyi daha kolaylaştıracağını ve bilgilerin daha uzun süre hatırdâ kalmasını sağlayacağını söyleyebiliriz.

1.1.4.5. Bedensel- Kinestetik Zekâ

Bedenin kullanımını bir zekâ biçimi olarak tanımlamak Gardner’ın deyişiyle başlangıçta biraz sarsıcı olabilir. Ona göre beden ile zekâyı ayrı ayrı ele almak çağımızın yanlış geleneklerinden birisidir. Zira son yıllarda yapılan bazı çalışmalar da bedeni beceriyle kullanmanın nöropsikolojik bir temeli olduğu kadar bilişsel güçlerle ilişkisi olduğunu da ortaya çıkarmıştır. Britanyalı psikolog Sir Frederic Barlett bu ilişkiyi şöyle açıklar: Hızlı bir top oyunundaki oyuncu; makinesini yönlendiren, aletlerini kullanan operatör; ameliyat yapan cerrah; klinik bir teşhise varan doktor; bütün bu durumlarda ve daha sayabileceğimiz başka birçok örnekte uygulayıcının dışında gerçekleşen sürekli bir sinyal akışı ve bunun uygulayıcı tarafından eylemlere tercümesi söz konusudur; sonunda iş ya da işin hedeflenen kısmı tamamlanmaya dek yeni işaretler yeni eylemleri doğurur (Gardner, 2004: 298).

Bedensel-kinestetik zekâ, bir amaç doğrultusunda bazen sadece bedenin tümünün bazen de bedenle birlikte birtakım nesnelere hünere kullanımını gerektirir. İnsanoğlu ilk çağlardan beri bedenini belli amaçlar doğrultusunda kullanma becerisini göstermiştir. İnsanlığın gelişimiyle birlikte bu beceriye önce basit aletleri kullanma, ardından gittikçe karmaşıklaşan ve ince kas hareketi gerektiren aletleri kullanma becerisi eklenmiştir. Binlerce yıl süren bu gelişim, bedene atfedilen değer açısından en parlak dönemine klasik çağda Yunanlılarla erişir. Yunanlılar sanatsal ve

atletik faaliyetlerle, insan bedeninin güzelliğini gözler önüne sermişler; hareketleri, dengesi ve gücüyle zarafeti taşıyan, oranlı bir beden geliştirmeye çalışmış ve beden ile ruh arasındaki uyumu aramışlardır (Gardner, 2004: 297). Bu anlayışı eğitime de yansıtarak zihinsel eğitim ile beden eğitimini ilişkilendiren Yunanlılar; zihnin komutlarına doğru yanıt vermesi için bedeni, bedeni uygun kullanması için de zihni eğitmişlerdir. Ünlü Yunan filozof Platon'un gerçek müzisyen ve sanatçıyı, müzikle jimnastiği en doğru oranlarda birleştirebilen kişi olarak betimlemesi de Klasik Yunan'da bedenin eğitime verilen önemi yansıtmaktadır. Günümüzde hala düzenlenen olimpiyat oyunları da bu geleneğin bir devamıdır.

Bedensel-kinestetik zekâ ile kişinin bir aktör, dansçı gibi düşünce ve duygularını anlatmak için vücudunu kullanmadaki ustalığı ya da bir cerrah, heykeltıraş gibi ellerini kullanarak yeni bir şeyler üretme kabiliyeti kastedilir (Saban, 2002: 11). Zihin-kas koordinasyonu bu zekâ boyutu için oldukça önemlidir. Nitekim zihinden gelen komutlar yerine getirilirken bir piyanist için parmaklardan birisinin bile hatalı duruşu ya da bir Formula-1 pilotu için saniyenin onda biri kadar zaman bile performansta büyük bir fark yaratabilir. Lazear'a göre bu zekânın özündeki kapasiteler şunlardır (Lazear, 2000: 23-24):

- Vücut hareketlerini kontrol etme: Bu kapasite aynı anda birkaç farklı beden hareketini idare edebilmemiz ile ilgilidir. Beden hareketlerinin birbiri ile ilişkisi, yapılma sıklıkları gibi faktörler bu kontrolü azaltabilir. Bir atlet antrenman esnasında hem koşup hem de kollarıyla esneme hareketlerini rahatlıkla yapabilir. Fakat iki elimizi dizlerimizin üzerine koyup birisiyle daire çizerken diğeriyle dizimize vursak ve bir süre sonra ellerimizi değiştirerek bu hareketleri yapmaya çalışırsak kontrolü kaybederiz.

- Önceden planlanmış vücut hareketlerini kontrol etme: Araba kullanmak, yüzmek gibi eylemleri yerine getirmek için önce birtakım bedensel hareketleri eğitim olarak öğrenmemiz gerekir. Bu kapasite aynı zamanda farkında olmadan öğrenmeyi de kapsar. Yürümek, koşmak hatta belli durumlarda sergilenen jest ve mimikler; farkında olmadan, gözlem ve taklit yoluyla öğrenilen vücut hareketlerine örnek olarak verilebilir. Bu kapasite açısından kültür farkı da önemli bir belirleyicidir.

Nijerya'daki Ibo kabilesine mensup bebeklerin daha yürümeye başlamadan dans etmeyi öğrenmesi ya da 5-6 yaşına basan Manus çocuklarının kanoyu zor şartlarda dahi tek başlarına yüzdürebilmeleri şüphesiz Batılı yaşlılarında nadir görülebilecek performanslardır (Gardner, 2004: 337).

- Bedenin farkında olma: Bu kapasite insanın bedenini dinlemesi, onun ihtiyaçlarını fark etmesi ve bedeniyle neler yapabileceğini öngörmesidir. Çok heyecanlandığımızda kalbimizin daha hızlı atması, avuçlarımızın terlemesi, ellerimizin titremesi bedenimizin bize yolladığı mesajlardır. Yine masa başında uzun süre hareketsiz kaldığımızda boynumuzun ağrması, ayağımızın uyuşması bedenimizin hareket ihtiyacını fark etmemizi sağlar.

- Zihin ve beden arasında güçlü bir bağ kurma: Zihin ve beden arasındaki etkileşimle ilgili bir kapasitedir. Aklımıza bizi çok üzen, derinden yaralayan bir anımız geldiğinde boğazımızın düğümlenmesi, zihinde gerçekleşen bir şeyin bedeni etkilemesine; başımıza masaj yapıldığında zihnimizin de dinlendiğini hissetmemiz ise bedende gerçekleşen değişimin zihni etkilemesine örnektir.

- Pantomim yetenekleri: Rol yapma yeteneğimizdir. Gösteri sanatları alanında araştırma yapan John Martin'e göre her insan zarafetle rol yapıp, başka insanlar ya da nesnelerin eylemlerini ya da dinamik becerilerini kavrama yetisine sahiptir ve Martin bu yetiyi kinestezi adını verdiği altıncı bir duyu olarak açıklar (Gardner, 2004: 327). İnsan doğar doğmaz bu kapasitesini geliştirmeye başlar ve etrafını gözler. Bir süre sonra bu gözlemler taklide, taklitten de canlandırmaya dönüşür. Sessiz sinemanın yıldızı Charlie Chaplin örneğinde olduğu gibi bazı insanlar bu kapasitelerini oldukça üst düzeyde kullanabilir.

- Bedeni tümüyle iyi kullanma: Bedenine tüm boyutlarıyla hâkim bireyler, onu farklı şekillerde kullanabilir. Çoğu futbolcu sağ ayağıyla daha isabetli vuruşlar yapabilirken bazıları hem sağ hem sol ayaklarını ustalıkla kullanabilir. Leonardo Da Vinci'nin hem sağ hem sol eliyle üstelik aynı anda yazı yazması da bu kapasitenin sonucudur.

Gardner bu zekâ boyutu baskın bireyleri üç başlık altında toplar: Bedensel hareketlerde ustalaşanlar (dansçılar ve yüzücüler gibi), nesnelere nicelikle yönlendirebilen insanlar (zanaatçılar, enstrüman sanatçıları gibi) ve yaptıkları işte beden kullanımını kilit önem taşıyanlar (mucitler ve aktörler gibi). Fakat Gardner hiçbir performansın basitçe tek bir zekânın kullanımına dayanmadığını da belirtir. Bir aktör için bedenini etkili kullanmak ne kadar önemliyse müzik ve dil yeteneğine sahip olmak da o kadar önemlidir (Gardner, 2004: 296-297). Ya da bir sihirbaz için el çabukluğu, zihin-kas koordinasyonu şüphesiz gereklidir fakat bununla birlikte izleyicileri şaşırtacak gizemli bir kurgu planlamak, strateji belirlemek mantıksal-matematiksel zekâyı başvurmasını; izleyicilerle olan iletişimini kuvvetli tutmak ise sosyal zekâyı harekete geçirmeyi gerektirecektir.

Bedensel-kinestetik zekâsı baskın olan bireylerin zihin ve bedenleri arasında güçlü bir bağ ve uyum mevcuttur. Bu bireyler yaparak yaşayarak, bizzat deneyerek, hareket ederek en iyi şekilde öğrenirler. Uzun süre hareketsiz kalmaktan hoşlanmayan bu kişiler, gördükleri nesnelere de dokunarak incelemek isterler. Drama ve tiyatro gibi gösterilerde, birden çok sportif faaliyetlerde başarılı olup öne çıkarlar. Bedenleri üzerinde kontrollü, hareketlerinde dengeli, hünerlidirler. Üç yarışta birden olimpiyat rekoru kıran ilk sporcu unvanına sahip kısa mesafe koşucusu Usain Bolt, birçok ödül almış Türk balet Tan Sağtürk, yüzyılın beyin cerrahisi unvanına sahip Profesör Doktor Gazi Yaşargil, tüm zamanların en başarılı golfçüsü sayılan Tiger Woods, Türk sinemasına canlandırdığı tiplerle damga vuran komedi sanatçısı Kemal Sunal bedensel-kinestetik zekâyıyla toplumda öne çıkmış bireylere örnek gösterilebilir.

1.1.4.6. İçsel- Özedönük Zekâ

Gardner, Zihin Çerçevesi adlı kitabında kişilerle ilgili zekâları 'kişisel zekâ' başlığı altında toplamıştır. Bunlar kişisel zekâ ve kişilerarası ilişkiler zekâsıdır. Onun 'kişisel zekâ' ile tarif ettiği zekâ boyutu kendinden sonra yapılan çalışmalarda içsel, içedönük, öze dönük zekâ gibi isimlerle anılan zekâ türüdür; 'kişilerarası ilişkiler zekâsı' ise sosyal zekâ olarak da bilinen farklı bir zekâ boyutudur. Gardner, bu iki

zekânın ayrı çekim alanları olduğunu, farklı nörolojik temellere dayandığını teslim etmekle birlikte konuyu daha bütüncül şekilde açıklama gayretiyle iki zekâ türünü birlikte ele aldığını belirtir (Gardner, 2004: 346). Fakat kendisinden sonra Çoklu Zekâ Kuramına yönelik yayınlarda yaygın olarak görülen anlayış iki zekâ türünü ayrı başlıklar altında incelemek şeklindedir. Bu çalışmada da iki zekâ türü farklı başlıklar altında ele alınmıştır.

Kişisel zekâ Gardner'a göre günlük hayattaki en önemli zekâdır (Goleman, 2000: 59). Fakat aynı zamanda Gardner bu zekâyı en ürkütücü icraatların, en korkutucu eğilimlerin belirlediği bir canavar başlı zekâ olarak tasvir eder (Gardner, 2004: 340). Onun bu canavar başlı zekâ benzetmesi hem içsel zekâyı hem de bir sonraki başlıkta ele alınan sosyal zekâyı kapsamaktadır. Bunlardan ilki bireyin iç dünyasına dönükken ikincisi dış dünyaya, bireyin diğer bireylerle ilişkilerine yönelik bir zekâ boyutudur.

İçsel zekâ, bireyin kendisiyle ilgili bilgi sahibi olması (selfknowledge) ya da yaşamı ve öğrenmesi ile ilgili sorumluluk almasıdır (Bümen, 2005: 16). Başka bir ifadeyle; kişinin kendisini tanıması, kim olduğunu, ne yapmak istediğini ve neyi yapmak istemediğini veya çeşitli durumlarda nasıl davranması gerektiğini bilmesi ve bütün bunlara bağlı olarak da hayatında doğru kararlar almasıdır (Saban, 2002: 14). Bu zekâ türü bireyin kendi kendini tanıması ve anlaması becerilerini yani bireyin kendi kendini analiz sürecini kapsar. Bireyin kendini analiz etmesi için önce bireyde oluşması gereken benlik algısı kavramı içsel zekâ türü için kilit önem taşımaktadır. Gelişmiş bir benlik algısı genelde içsel zekânın özlü bir bildirimi olarak görülse de Gardner benlik algısının insanın içsel bilgisi ile kişilerarası ilişkiler alanındaki bilgisinin birleşmesinden doğan bir karışım olduğunu düşünür (Gardner, 2004: 349). Çünkü benlik algısı tüm dünyada karşımıza çıkan kapsamlı bir kavramdır ve farklı kültürlerde farklı kişilere göre çok değişik formlarda görülebilmektedir. Gardner benlik algısının ve dolayısıyla içsel zekânın gelişimini ele alırken, Erik Erikson'un psikososyal kuramına da zaman zaman atıfta bulunmuştur. Erikson benlik gelişimini insan yaşamının tümünü kapsayan bir süreç olarak ele almış ve bu süreci sekiz evreye ayırmıştır. Dönemlere ismini verirken o dönemin bunalımlarını başarıyla atlatmış ve atlatamamış bireyleri zikreder. İçsel zekânın ilk biçimlerini

görebileceğimiz bebek-anne ya da bebek-bakıcı ilişkisinin başladığı dönem Erikson'un kuramında Temel Güvene Karşı Güvensizlik Evresi'ne denk gelir. Hayatın ilk yıllarında bebek ile annesi arasında güçlü bir bağ oluşur, bebek annesinden aniden ayrıldığında ya da etrafta yabancı birilerini gördüğünde tedirgin olur. Anne onun için karşılaştığı ilk 'öteki'dir, bebek hayata dair birçok 'ilk'i anneden öğrenir. Güveni de öğreneceği ilk kişi annesidir. Anneyle arasında kurulan bu bağ ne kadar güçlü olursa bebeğin de kendisini ve hayatı tanıma becerisi o kadar güçlü olacaktır. Bireyin empati duygusunu ve fiziksel farkındalığını kazanmaya başlaması, sembollerle tanışması, cinsel kimliğinin oluşması, okul çağıyla beraber ihtiyaçları, istekleri, amaçları olan bir birey olduğunu anlaması şeklinde devam eden bu süreç ergenlik dönemine gelindiğinde ayrı bir önem kazanır. Çünkü artık bireyin kendisi ve başkalarına dair bilgisi olgunlaşır; kişisel bilginin bu her iki formunu da daha kapsamlı ve örgütlü birleştirip bir benlik, kimlik algısına dönüştürme zamanı gelmiştir (Gardner, 2004: 361). Bireyin bu dönemdeki kimlik krizini başarıyla atlatabilmesi hem kendi hayalleriyle, istekleriyle uyumlu hem de toplumu memnun edecek bir seçim yapmasına bağlıdır. Kişisel zekânın değişimi ve gelişimi ergenlikle bitmez, gelecek her dönem beraberinde kendi bunalımını da getirir, bireyin kendini tanıma anlama süreci birey ölene dek devam eder.

Lazear'a göre bu zekânın özündeki kapasiteler şunlardır (Lazear, 2000: 38-39):

- Konsantrasyon: Dikkati bir noktada toplama, yoğunlaşma kapasitesidir. Kendine dair düşünmeye başlamak, kendini anlamak için kendini 'dinlemek' ancak konsantrasyonla mümkündür. Günlük hayatta O an çok düşünceli, dalgın olan bireyin çalan kapı ziline tepki vermemesi ya da sürükleyici bir kitap okuyan bireyin ortamdaki sesleri duymaması bu kapasite ile ilgilidir.

- Düşünsellik: Günlük hayatta birçok eylem düşünmeden, otomatik olarak yapılır. Bu kapasite böyle sıradan gözüken etkinlikler için bile durup derin şekilde düşünmeyi, detaylara odaklanmayı sağlar. Sürekli otomobil kullanan bireyler otomobili nasıl çalıştırdıkları sorulduğunda bunu kabaca tarif etmekte, birçok ayrıntıyı tam olarak hatırlayamamaktadır. Ancak bu kişiler durup eylemleri üzerinde bir süre düşündüklerinde detayları verebilmektedirler.

- Yürütücübiliş: Üstbiliş diye de bilinen bu kapasite ‘düşünmeyi düşünme’ olarak kısaca tarif edilebilir. Bu kapasitesi gelişmiş bireyler neyi nasıl öğrendiklerini bilirler, kendi bilişsel süreçlerini yeniden düzenleyip öğrenmelerini yönetebilirler. Bir problemle karşılaşan bireyin kendi kendine konuşarak çözüm yollarını tartışması, analiz etmesi ve iç dünyasıyla yaptığı bu muhakeme sonucunda yol haritasını belirlemesi yürütücübiliş ile ilgilidir.

- Değişik duyguların farkında olma: Bireyin değişen koşul ve durumlarda nasıl hissettiğini bilme, duygu durumu (mood) değişikliklerini fark etme kapasitesidir. Bazı insanların keyifsiz olduklarında ‘Havamda değilim.’ demeleri ya da ders çalışmayan bir öğrencinin ‘tatil mod’una girdiğini söylemesi bu kapasiteye örnek gösterilebilir.

- ‘Öz’ü tanıma ve değer verme: Bireyin hem kendi benliğini, iç dünyasını hem de diğer bireylerin varlığını tanıması bunlara değer atfetmesidir. Toplum her biri özel, biricik ve tek olan bu ‘öz’lerden oluşan canlı bir sistemdir.

- Yüksek düzeyli düşünme becerileri ve akıl yürütme: Bireyin yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi becerilere sahip olması, kendi düşünme süreçlerini analiz etmesi ve bu bilgileri öğrenme süreciyle bütünleştirmesidir.

İçsel zekâsı baskın olan bireyler yalnız kalmaktan ve tek başlarına, bağımsız çalışmaktan hoşlanırlar. Kendilerini anlamak için çaba sarf ederler, düşünce ve duygularına kolaylıkla odaklanabilirler. Kendilerine saygıları ve güvenleri yüksektir. Hayattaki başarı ve başarısızlıklarını iyi analiz ederler, gerektiğinde bunlardan ders almasını bilirler başka bir deyişle öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilirler. Günlük tutmayı, düşüncelerini açık ve net bir şekilde dile getirmeyi, uzun metinler kaleme almayı severler. Felsefi ve dini konulara kafa yormaktan, hayal kurmaktan hoşlanan bu bireyler düşünür, yazar, şair olmaya meyillidirler. 13.yüzyılda yaşamasına rağmen zamanının çok ötesine sirayet eden, sevgi ve hoşgörüyü temel alan bir dünya görüşüne sahip düşünür, şair, mutasavvıf Hz. Mevlana; Antik düşünce tarihinin önemli filozoflarından Sokrates içsel zekâlarıyla öne çıkmış kişilere örnek verilebilir.

1.1.4.7. Sosyal- Kişilerarası Zekâ

Kişilerle ilgili zekâlardan ikincisi kişilerarası ilişkiler zekâsı, diğer ismiyle sosyal zekâdır. Gardner kişilerle ilgili bu iki zekâ biçiminin her kültürde gelişim çizgileri boyunca kaynaştığını belirtir ve bu durumu insanın kendi kişiliğine ilişkin bilgisinin daima başka insanlara dair gözlemlerinden öğrendiği derslerin uygulanışına bağlı olmasıyla açıklar (Gardner, 2004: 346). Ona göre kişi kendi duygularını ne kadar az anlarsa onlara o kadar esir düşecektir, başkalarının duygularını yanlış anladığı müddetçe de cemaat içindeki yerini koruyamayacaktır (Gardner, 2004: 366). Her birey ötekine ihtiyaç duyar, bu birlikte yaşama arzusu karşındaki bireyi doğru anlama, onun duygularına, niyetine, davranışlarına yönelme ve üyesi olduğu toplumun onayını kazanma gibi birtakım becerilere sahip olmayı da gerekli kılmıştır. Dolayısıyla her normal bireyde bu sosyal becerileri geliştirme çabasını görmek mümkündür.

Sosyal zekâ Saban'a göre bireyin çevresindeki insanların duygularını, isteklerini, ihtiyaçlarını anlama, ayırt etme ve karşılama kapasitesidir (2002: 12). Bu kapasite için benlik algısı kavramı -içsel zekâda da olduğu gibi- kilit önem taşır. Kendini tanıyamayan, anlayamayan dolayısıyla bir kimlik algısı geliştiremeyen bir bireyin diğer insanları fark etmesi, onların duygu ve düşünce dünyalarına yönelmesi beklenemez. Bu düşünceden hareketle sosyal zekânın ilk biçimini anne-bebek ilişkisine dayandırabiliriz. Bebeğin karşılaştığı ilk öteki kişi annedir. Bebek zamanının çoğunu annesi ile geçirir, birçok bilgi ve eylemin ilk basit formunu ondan öğrenir, bebeğin en yoğun iletişim kurduğu kişi yine annesidir. Zamanla bu ikili sosyal ilişkiye ailenin diğer üyeleri de dâhil olur. Bir süre sonra bebek yabancı yüzleri ayırt edebilir hale gelir, insanların ruh halini sezebilir, bu sezgilerine dayanarak empatinin kökenleri sayılabilecek ilk tepkilerini vermeye başlar. Bireyin tam bir sosyal varlık olmaya başlaması ilk arkadaşlıklarını kurduğu, insanların basit niyetlerini anlayabildiği, kişilik özelliklerinin giderek sabitleştiği okul çağlarına rastlar (Gardner, 2004: 358). İlerleyen yıllarda arkadaşlık ilişkilerinin giderek önem kazanmasıyla birey kişilerarası ilişkilere daha çok zaman ayırmaya başlar. Ergenlikle birlikte bu gelişim süreci farklı bir boyuta taşınır. Artık birey toplumun genel ihtiyaçlarını ve kendi özel beklentilerini içinde barındıran bir rol seçimi ile karşı

karşıyadır (Gardner, 2004: 361-362). Kişilerarası ilişkiler birey hayatta olduğu sürece devam edeceği için sosyal zekâ da bireyin hayatının her döneminde önemini koruyacaktır.

Lazear'a göre bu zekânın özündeki kapasiteler şunlardır (2000: 36-37):

- İnsanlarla sözlü ya da sözsüz etkili iletişim kurma: Bu kapasite insanlarla iletişim kurarken sadece dile dayalı mesajları değil; ses tonu, beden dili, jest ve mimikler, göz hareketleri gibi birtakım fiziksel unsurları da hesaba katarak anlamlandırabilmeyi kapsar.

- Bir bireyin ruhsal durumunu, duygularını okuma: Bu kapasite öncelikle etkili, anlamlı bir iletişimi gerektirir. Birçok insan karşısındaki kişinin neler hissettiğini anlamaz, onun ruh halini dikkate almaz çünkü onu tam anlamıyla dinlemez, olaylara onun gözüyle bakmayı denemez. Birbirini gerçekten dinleyen, empati kurabilen, iletişim yüz yüze göz teması kurabilen bireyler karşısındaki kişinin dediklerinin yanında diyemediklerini de duyabilir.

- Grupta iş birliği içinde çalışma: Grup içinde ben değil biz olabilmeyi, ortaya çıkan olumlu-olumsuz her sonucu gruba mal edebilmeyi, bireyin gruba bir üyesi olarak değer katabilmesini içerir.

- Karşısındaki kişinin bakış açısıyla dinleme: Etkili dinleme becerisi ile ilgili bir kapasitedir. Sadece karşısındaki kişinin söylediklerine odaklanmayı, zihni bireyin kendi iç sesi de dâhil diğer düşüncelere kapatmayı içerir. Çoğu insan karşısındakini dinlerken kendi zihnini kapatmaz, karşısındakinin söylediklerine odaklanmaz. Karşısındakinin yanı sıra kendi kafa sesini de dinlemeye devam eder ve sonunda kendi düşünceleri baskın gelir.

- Empati kurma: Bu kapasite bir başkasının gözüyle olaylara bakabilmeyi, onun bakış açısıyla, duygu ve düşünceleriyle ve diğer özellikleriyle bizden farklı bir birey olduğunu kabul edip bu duruma saygı duyabilmeyi içerir. Bu kapasite genelde bir başkasının düşüncelerine, bakış açısına katılmak, onunla aynı düşünmek şeklinde yanlış anlaşılır; fakat özünde sadece başka bakış açılarını anlamak, onlara değer vermek vardır.

- Sinerji kazanma ve yaratma: Karşılığı Türkçe sözlükte ‘görevdeşlik’ olarak verilen sinerji kavramını bir işi yapmak ve sonuçlandırmak için varılan ortak istek, güç şeklinde de açıklayabiliriz (TDK, 1998: 1988). Bu kapasite bireyin içinde bulunduğu gruba kendini ait hissetmesi, grubun gücüne inanması ve bu yönde çaba harcaması ile ilgilidir.

Sosyal zekâsı güçlü olan bireyler grup çalışmalarına katılmayı severler, grup içerisinde doğal lider görünümündedirler. İkna etme ve empati kurma kabiliyetleri oldukça gelişmiştir. Üstün iletişim kabiliyetleri ile her türlü durumda kendi başlarının çaresine bakabilirler. Bu bireyler yardımlaşma ve dayanışmaya önem verir; yeni insanlarla tanışmaktan, yeni ortamlara dâhil olmaktan mutluluk duyarlar. Politikacılar, psikologlar, öğretmenler, dini liderler ve organizatörlerin sosyal zekâsı yüksektir. Bütün dünya tarafından kabul görmüş bir liderlik vasfına sahip Mustafa Kemal Atatürk, şiddet yerine barışçı yöntemlere başvurmayı seçen, birçok insanı derinden etkileyerek Hindistan’ı bağımsızlığına kavuşturan hareketin öncüsü Mahatma Gandi, kendine has üslubu ile eğlendirirken öğreten, psikolojiyi halkla buluşturan akademisyen, yazar ve televizyon programcısı Üstün Dökmen sosyal zekâsıyla toplumda öne çıkmış bireylere örnek verilebilir.

1.1.4.8. Doğacı Zekâ

Gardner 1983’te yazdığı Zihin Çerçevesi isimli kitabında Çoklu Zekâ Kuramına ilişkin yedi zekâ boyutunu ele alır, ancak insan zekâsının türlerinin daha fazla olduğunu da belirtir. Bunu takiben 1999’da yayımladığı Intelligence Reframed (Zekâ Yeniden Yapılandırıldı) adlı eserinde kuramına yeni bir zekâ boyutu daha ekler: Doğacı Zekâ. Bu zekâ boyutu bireyin doğal çevresini tanınması, anlaması ve ona değer vermesi ile ilgilidir. Saban’a göre doğacı zekâ ile kişinin; bir biyolog yaklaşımıyla hayvanlar, bitkiler gibi yaşayan canlıları tanıma, onları belli karakteristik özelliklerine göre sınıflandırma ve diğerlerinden ayırt etme kabiliyeti veya bir jeolog yaklaşımıyla dünya doğasının bulutlar, kayalar, depremler gibi çeşitli özelliklerine karşı aşırı ilgili ve duyarlı olması kastedilmektedir (Saban 2002: 14-15).

Modern çağla birlikte şehirlerde yaşam ağırlık kazanmış ve insanoğlu aslında iç içe olduğu doğa ile bağımlı yavaş yavaş koparmaya başlamıştır. Gelen her yeni nesil bir öncekine göre yaşadığı doğal ortamdaki daha uzak ve bihaberdir. Fakat yönümüzü modern toplumlardan sıyrıp hala avcılık ve toplayıcılık ile yaşamını sürdüren sayıları az kalmış ilkel topluluklara çevirdiğimizde muazzam bir doğayla bütünleşme becerisi ile karşılaşırız. Kalahari çölünde yaşayan Kung San kabilesinin yerdeki izlerden yola çıkarak o anda hangi hayvandan kaç tane, hangi hızla ve ne kadar zaman önce geçtiğini bilmeleri; avlarının yaşını, dişi mi erkek mi, yaralı mı sağlam mı olduğunu anlamaları; hatta kendilerinden önce avın peşine başka bir avcının düşüp düşmediğini, eğer düşmüşse bu avcının kabileden kim olduğunu izlerden ayırt edebilmeleri; modern çağ insanının herhalde asla ulaşamayacağı becerilerdir (Demirel vd., 2006: 45).

Doğa zekâsı tüm insanlarda vardır ancak bu bazılarında özel yetenek şeklindedir ve küçük yaşlardan itibaren gözlenebilir (Demirel vd., 2006: 46). Mesleği hayvanlarla, bitkilerle, hava olaylarıyla kısacası doğayla ilişkili kişilerin hayat hikâyelerine baktığımızda da pek çoğunun küçük yaşlardan itibaren doğayı izleme; yaprak, taş vb. biriktirme; çiçekleri, bulutları vb. en ince özelliklerine dikkat ederek ayırma, tasnif etme gibi birtakım özel becerilere sahip olduklarını görebiliriz. Bununla birlikte doğayla doğrudan ilişkili olmayan tıp, fotoğrafçılık, mimarlık, inşaat mühendisliği gibi kimi işlerde de bu becerilerin gelişmiş olması gerekmektedir (Bellanca, 1997: 19). Dolayısıyla bu zekânın yalnızca doğayla ilgili olmadığını, doğal çevrenin yanı sıra insan eliyle oluşturulan yapay çevreyi de içerdiğini söylemek mümkündür (Bümen, 2005: 18).

Lazear'a göre bu zekânın özündeki kapasiteler şunlardır (2000: 24-26):

- Doğa ile bütünleşme: Doğayı bir yaşam alanı olarak görme, ona ait ses, şekil, koku, tat gibi işaretleri özel olarak anlamlandırabilme, doğanın bir parçası olduğunu hissetme gibi becerileri kapsar.

- Doğal bitki örtüsüne duyarlılık: Bitki örtüleriyle ilgilenme, onları tanıma, onların doğaya ve insana etkilerini inceleme kapasitesidir. Endemik bitkilerle

ilgilenmek, alternatif tıpta bitkilerden yararlanmak gibi etkinlikler bu kapasiteye örnek verilebilir.

- Canlılar ile etkileşim kurma: Doğadaki canlılarla ilgilenme, onları tanıma, anlama, koruma ve besleme davranışlarını içerir. Doğadaki diğer canlılarla etkileşim halinde olmak bireyin doğa zekâsını harekete geçirmekle kalmaz, bireye kendini iyi hissettirir, doğanın gözüyle hayatı anlamlandırmasını sağlar. Bugün terapistler fiziksel yetersizlik, depresyon gibi farklı birçok vakada hayvanların sakinleştirici, iyileştirici gücünden yararlanmaktadır.

Bu kapasitesi gelişmiş bireyler en az insanlar kadar doğadaki diğer canlıların da yaşam hakları olduğunu savunur. Hayvan beslemek ya da bitki yetiştirmek, kimsesiz hayvanları koruyup kollamak, tükenme tehlikesi altında olan türleri çeşitli platformlarda duyurmak ve bir kamuoyu bilinci yaratmaya çalışmak bu kapasite ile ilgili etkinliklerdendir.

- Doğanın tepkilerine karşı farkındalık: Doğanın insana, insanın da doğaya etkilerini fark edebilme becerisini kapsar. Bu kapasitesi gelişmiş bireyler doğadaki çok küçük değişiklikleri, normal dışı durumları kolayca fark eder, böyle durumlara karşı aşırı hassasiyet gösterirler. Günümüzde insanın doğaya etkilerine farkındalık yaratma amacıyla oluşturulmuş Greenpeace gibi pek çok kuruluş vardır.

- Doğadaki bitki ve hayvanları tanıma, sınıflama: Doğadaki canlıları tanıma, özelliklerini belirleme, benzerlik ve farklılıklarına göre tasnif etme becerilerini kapsar.

- Bitki yetiştirme: Çeşitli bitkileri yetiştirme, bitki hastalıklarıyla mücadele etme, farklı tarım yöntemlerine başvurma gibi ziraî etkinliklerle ilgilidir. Günümüzde organik tarımla ilgilenenler, tohum bankası çalışmalarını yürütenler, kendi sebzesini kendi yetiştirenler bu kapasiteye örnek gösterilebilir.

Doğacı zekâsı güçlü olan bireylerin çevre bilinci oldukça gelişmiştir, doğal çevreye dair her konu doğacı zekâsı baskın bireylerin dikkatini çeker. Hayvan ya da bitki yetiştirmekten, gezilere katılmaktan hoşlanan bu bireyler; izcilik, avcılık, çiftçilik, doğa fotoğrafçılığı, biyolog, veterinerlik gibi iş ve uğraşılara da yakınlık

duyarlar. Belgesel izlemekten, deney yapmaktan, doğa sporlarıyla ilgilenmekten zevk alırlar. Aynı zamanda küresel ısınma, çevre kirliliği, nesli tükenmek üzere olan türler gibi günümüz doğa sorunlarına karşı duyarlı olan bu bireyler, doğa-insan arasındaki dengeyi korumak için gayret sarf ederler. Bu zekâsıyla toplumda öne çıkmış bireylere; doğal ortamdaki bir sürüye kendini kabul ettiren ve aslanlarla yaşayan adam olarak ünlenen Kevin Richardson, DNA sarmalını keşfeden Nobel ödüllü biyolog James Watson, Türkiye’de modern Evliya Çelebi olarak bilinen, doğa ile ilgili birçok çalışması bulunan Serdar Kılıç; Toprak Dede olarak tanınan, TEMA Vakfı’nın kurucusu Hayrettin Karaca örnek verilebilir.

1.1.5. Çoklu Zekâ Sisteminin Eğitimde Uygulanışı

Çoklu zekâ sistemini eğitimle buluşturmak, kuramı eğitim ve öğretim süreçlerine dâhil etmek başlangıçta ne Gardner’ın ne de diğer kuramcılarının eğildiği bir konuydu. Gardner kuramı ilk olarak 1983’te yayınlamış olmasına rağmen kuram, eğitimcilerin dikkatini 1993’te yayınlanan *Multiple Intelligences- Theory in Practice* ile çekmiştir. Bundan sonra kuramı eğitime uyarlayan birçok çalışma yapılmış, kuram eğitimciler tarafından benimsenmiş ve kurama dayanan pek çok farklı eğitim modeli ortaya atılmıştır. Gardner ise eğitimsel uygulamalar konusunda belirli bir model önerisinde bulunmamakla birlikte, kuramın bir eğitim hedefi olmadığını da söylemiş, kuramın yalnızca eğitimin hedeflerine ulaşmada güçlü bir araç olabileceğini belirtmiştir (Durie, 1997; Aktaran: Bümen, 2005: 2). Kuramın eğitimciler tarafından bu kadar çok benimsenmesinin ve yaygınlaşmasının sebebini Campbell ve Campbell (1999: 4) öğretmenlerin zekâ, öğretim ve başarı hakkındaki kanılarının kuram sayesinde olumlu yönde değişmesi olarak açıklamıştır. Buna göre kuram hem eğitimcilerin insan zihni hakkındaki bilgi ve inançlarına katkıda bulunmakta, hem kurama göre hazırlanmış öğretim programları öğrencileri olumlu etkilemektedir. Aynı zamanda kuramın mesleki uygulamalarının bulunması da benimsenmesinde etkili olmuştur (Aktaran: Bümen, 2005: 32).

Her bireyin farklı yollarla, farklı nedenlerle ve farklı hızlarda öğrenebileceği dolayısıyla eğitimde bireysel farklılıkların öneminin anlaşılması da Çoklu Zekâ

Kuramını eğitimde farklı bir noktaya taşımıştır. Kuramda yer alan zekâ alanları öğretim programlarında öğrenme stillerine dönüşmüştür. Geleneksel yapıdaki sınıflarda öğretmen bilgiyi sunan kişidir, daha çok öğretmenin konuştuğu bu sınıflarda ders genelde sözel bir şekilde işlenir, zaman zaman yazı tahtası kullanılır. Böyle bir sınıfta ancak dinleyerek öğrenen, dil ve mantık becerileri gelişmiş bireyler başarılı olur. Hâlbuki öğretmen ders ortamına ne kadar çok farklı duylara hitap eden materyal getirirse, farklı zekâlara yönelik etkinlikler planlarsa, ölçme-değerlendirme sürecini de sadece klasik sınavların egemenliğinden kurtarırsa eğitimden de o kadar verim alacaktır. Çoklu zekâ sisteminin dayandığı bu bireysel farklılıklara dayalı öğretimin aslında pek çok yararı mevcuttur. Derslerin materyallerle, görsel unsurlarla, oyunlarla, şarkılarla vb. zenginleştirilmesi öğrenme ortamını daha keyifli hale getirmekle kalmayacak, konuların daha kolay anlaşılmasını da sağlayacaktır. Bu öğretim stratejilerini geliştirmeye çalışan öğretmenlerin yaratıcılıklarının da artacağını söylemek mümkündür (Bümen, 2005: 32).

Lazear'a göre kuram ile eğitimin bütünleştirilmesi sırasında yapılacak ilk iş kuramı tanıtmak olmalıdır. Lazear kuramın sadece idareci ve öğretmenlere değil öğrencilere de tanıtılması gerektiğini savunur (Lazear, 2000: 5). Sınıfta neyin niçin yapıldığını bilen, nasıl öğrendiğini anlamaya çalışan bireyin 'yürütücü biliş' kapasitesi de artacaktır. Kuramdan sınıfın hatta velilerin haberdar edilmesi, hangi etkinliğin hangi amaçla yapılacağını bildirilmesi; aynı zamanda derste yapılan bu farklı etkinliklerin öğrenciler tarafından birer oyun, eğlence olarak algılanmasını engelleyecektir.

Çoklu zekâ sisteminin eğitime uygulanması sürecinde eğitimcilerin sıkça üzerinde düşündüğü soru "Öğretim süreçlerini planlarken farklı zekâ türlerinden nasıl yararlanabiliriz?" olmuştur. Bu soruyu her bir zekâ türü için sormak da mümkündür (Armstrong, 1994: 58):

Mantıksal-Matematiksel: Sayı, hesap, mantık, sınıflama ve eleştirel düşünme becerilerini sınıfa nasıl getirebilirim?

Sözel/Dilbilimsel: Konuşmaları ya da yazılmış metinleri nasıl kullanabilirim?

Öze dönük/Bireysel: Duyguları, anıları nasıl uyandırabilirim ya da öğrencilere seçme şansını nasıl verebilirim?

Sosyal/Bireylerarası: Öğrencileri nasıl kaynaştırabilir, kubaşık çalıştırabilir ve büyük grup benzetimlerine nasıl yönlendirebilirim?

Görsel/Uzamsal: Görsel şekilleri hayal etmeyi, renk, resim ve benzetmeleri nasıl kullanabilirim?

Müziksel/Ritmik: Müziği ya da doğa seslerini sınıfa nasıl getirebilirim?

Bedensel/Kinestetik: Vücut ya da el becerilerini işe nasıl karıştırabilirim?

Bu ve benzer sorular ışığında planlanan dersleri birkaç saate sığdırmak da mümkün olmayacaktır. Dolayısıyla öğretmen her derste mümkün olduğu kadar çok zekâ alanına hitap etmeye dikkat etmeli, fakat birbiriyle ilgisi olmayan, göstermelik etkinliklerden kaçınmalıdır.

Çeşitli kaynaklarda Öğrenme Merkezleri Modeli, Zekâ Takımları Modeli gibi birtakım öğretim modelleri önerilse de; çoklu zekâ teorisini uygulamaya koymak için standart sayılabilecek tek bir öğretim modelinden, yaklaşımından söz etmek mümkün değildir. Aksine kuram öğretmenlere bir dizi seçenekler sunarak onları sınıflarında farklı öğretim modellerinin bir arada uygulanmasını gerektiren çoklu bir öğretim yaklaşımı benimsemeye zorlamaktadır (Saban, 2002: 63). Çoklu Zekâ Kuramı en basit haliyle, bireylerin dünyadaki ses, şekil, yapı, hareket, sayı gibi farklı birimlere, konulara nasıl tepki verdiğini incelemiştir. Eğitim ortamına da bu farklı birimleri eğitim materyalleri şeklinde dâhil etmek ve farklı zekâ alanları gelişmiş bireylerin her birine ulaşmak yalnız kurama inanan değil tüm eğitimcilerin ulaşmak istediği bir hedefdir.

1.2. SÖZCÜKTE ANLAM BİLGİSİ

1.2.1. Sözcükte Anlam

İnsanoğlunun meramını anlatmak için kullandığı sesli işaretler sistemine dil denir (Banguoğlu, 2007: 9). Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere dilin temel amacı, sesleri anlamlı bir yapıya dönüştürerek karşı tarafa anlamlı bir ileti göndermektir. O hâlde dilin özünde anlam yer almaktadır. Bugün pek çok alanda gelişmiş, uygar toplumlar bu düzeye anlayarak, anlatarak ve anlaşarak –dolayısıyla dilin anlam birimi ile- gelmişlerdir. Türk Dil Kurumu anlamı “Bir kelimededen, bir sözden, bir davranış veya olgudan anlaşılan şey, bunların hatırlattığı düşünce veya nesne, mana, fehva (“Anlam”, 2016).” olarak tanımlamaktadır. Korkmaz ise “Anlam, sözcüğün söz içindeki diğer öğelerle bağlantılı olarak zihinde yarattığı kavramlardan her biridir (1992: 8).” diyerek anlamın tek başına bir sözcükle değil cümleyi hatta metni oluşturan diğer öğelerle de bir araya gelerek vücut bulduğunu ifade etmektedir. Buradan hareketle dilde bulunan bütün öğelerin anlamlarını ve anlam özelliklerini inceleyen alanı, anlam bilgisi olarak adlandırmak mümkündür. Banguoğlu (2007: 20) ayarlayıcı gramerin bölümlerini ses bilgisi, yapı bilgisi ve sözdizimi olarak sayarken bunlara anlam bilgisinin modern gramerde eklendiğini söylemiş ve anlam bilgisinin kelimeler, ekler, deyimler ve eyitmelerin taşıdıkları anlamları ve bu anlamların yayılma ve değişmelerini incelediğini belirtmiştir.

Gerek söz öbeklerinin gerek cümle ve metinlerin taşıdıkları anlam, doğrudan sözcüklerin anlamı ile ilgilidir. Bu yüzden anlam bilim ile sözcük bilim arasında sıkı bir ilişki vardır. Bir sözcüğün kullanıldığı yere, hatta telaffuzuna göre farklı anlamlar kazanması, sözcükte anlamın çok boyutlu bir alan olduğunu göstermektedir. Türkçenin zengin sözcük hazinesi, kalıplaşmış söz öbekleri, deyim ve atasözleri, söz sanatları gibi unsurlar da dâhil edildiğinde sözcükte anlam özellikleri konusunun işlevi ve önemi daha net anlaşılacaktır. Bu başlık altında verilen alt başlıklar, çalışmada araştırmacının ele aldığı sözcükte anlam özelliklerine işaret etmektedir. Alt başlıklar açıklanırken, Türk edebiyatının önemli yazar ve şairlerinin eserlerinden alınmış örneklere de yer verilmiştir.

1.2.1.1. Temel Anlam

Bir sözcüğün akla gelen ilk anlamıdır. Temel anlam, sözcüğün geçmişten bugüne taşıdığı en eski anlam olarak da tanımlanabilir. Sözlükte sözcüğün karşısında yazan ilk anlam, o sözcüğün temel anlamıdır. Bazı kaynaklarda ‘temel anlam’ ile birlikte çekirdek anlam, gerçek anlam, ilk anlam, düz anlam gibi farklı isimlendirmelere de başvurulduğu görülmektedir.

Ağaç sözcüğünü duyduğumuzda zihnimize beliren ilk görüntü; dallara, yapraklara sahip bir bitki türü, canlı bir varlıktır. Zihnimize oluşan bu tasarım aynı zamanda bize o kelimenin temel anlamını da vermektedir. “Bir incir ağacı, bilseniz bana neler neler hatırlatmaz. Bütün bir çocukluk, bütün bir geçmiş zaman (Kısakürek, 2004: 18).” cümlelerinde ağaç sözcüğü temel anlamı ile kullanılmıştır.

1.2.1.2. Yan Anlam

Bir sözcüğün temel anlamından kopmadan kazandığı ikinci anlamıdır. Sözcüğün temel anlamı ile yan anlamı arasında biçimsel veya işlevsel bir benzerlik ilgisi bulunmaktadır.

Kol ve sırt sözcükleri zihinde vücudun uzuvları, bölümleri olarak resmedilir ve bu resimler onların ilk anlamı yani temel anlamıdır. Fakat aynı sözcükler “Daha sonra beni mükemmel bir yer döşegi serilmiş yatak odasına aldılar; üçer kollu ve fanuslu şamdanların aydınlattığı bir temiz oda (Karay, 2006: 78)...” ve “Sıtmaların tırmanamadığı, hastalıkların barınamadığı bu dağ sırtında çınarlar gibi gelişe genişleye, uzun, bıktırıcı bir ömür sürüyorlardı (Karay, 2014: 9).” cümlelerinde yan anlamda kullanılmıştır. İnsan vücudunun bir bölümü olan kol ile şamdanın kolu arasında, boyundan kuyruksokumuna değin uzanan üst bölüm olan sırt ile dağın sırtı arasında biçimsel bir ilgi bulunmaktadır.

1.2.1.3. Terim Anlam

Sözcüğün bilim, sanat, spor ya da meslek dallarından herhangi biri ile ilgili özel bir kavramı karşılayan anlamıdır. Perde, kostüm, suflör tiyatro ile ilgili

terimlere; penaltı, ofsayt, kanat futbol ile ilgili terimlere; üçgen, kesir, çarpım matematik ile ilgili terimlere örnek gösterilebilir. Ancak burada kelimenin kullanıldığı yere ve cümledeki anlamına da bakmak gerekmektedir. Perde sözcüğü bir ev eşyası olarak kullanılıyorsa temel anlamı, tiyatro eserinin bir bölümü olarak kullanılıyorsa terim anlamı karşılayacaktır.

“Okuma yazma bilmeyen saz şairleri kafiyeleri kullanırken çok güzel hayaller ve nükteler bulurlar (Kaplan, 2008: 45).” cümlesinde kafiyeye sözcüğü şiirde dize sonlarında yer alan ses benzerliğini karşılamaktadır, dolayısıyla bir edebiyat terimidir.

“On gün geçmeden bütün ‘Jül Sezar’ı ve mizansenini ezberlemişti. Arada bir kendini tutamıyor, figüran veya büyük rol demeden sufle ediyordu (Buğra, 1993: 23).” cümlelerinde ise mizansen, figüran, rol ve sufle sözcükleri birer tiyatro terimidir.

1.2.1.4. Mecaz Anlam

Mecaz anlam; sözcüğün kendi anlamının tamamen dışında, bambaşka bir anlamda kullanılmasıdır. Mecaz anlamın yan anlamdan farkı sözcüğün tamamen temel anlamından kopmasıdır. Mecaz anlam sözcüğe, benzetme ya da ilgi kurma yoluyla kazandırılır ve sözün daha etkili bir şekilde ifade edilmesine olanak sağlar.

“Hava keskin bir kömür kokusuyla dolar, / Kapanırdı daha gün batmadan kapılar (Dıranas, 2006: 65).” dizelerinde keskin sözcüğü ‘çok iyi kesen, çok kesici’ temel anlamından tamamen koparak ‘çok etkili, çok güçlü’ manasında kullanılmıştır ve mecaz anlam kazanmıştır.

“Meftun, bulunduğu yerde fena halde bozuldu kaldı (Gürpınar, 2003: 367).” cümlesinde ise bozulmak fiili mecaz anlamda kullanılmıştır.

1.2.1.5. Zıt Anlamlı Sözcükler

Birbirine zıt (karşıt) durum, nitelik ve davranışları ifade eden sözcüklere zıt anlamlı sözcükler denir. “Yakın-uzak, pahalı-ucuz, doldurmak-boşaltmak, korkak-cesur” zıt anlamlı sözcük çiftlerine örnek gösterilebilir. Ancak sözcükler, cümle içinde farklı anlamlarda kullanılabilir; bu yüzden karşıtlıklar, sözcüklerin cümle içerisindeki anlamlarına göre belirlenmelidir. “Yüzlerce, binlerce kırlangıç gibi, kanadı kırılmadan önce dünyayı, hayatı, ölümü umursamadan.. ölümü ok hızında vura vura bir güzel yaşamayı uçurmuştu (Sepetçioğlu, 1974: 7).” cümlesinde hayat ve ölüm sözcükleri birbirinin karşıtı olarak kullanılmıştır.

Bir sözcüğün olumsuzu ile o sözcüğün karşıtı karıştırılmamalıdır çünkü bu iki husus birbirinden farklıdır. Örneğin ‘gülmek’ sözcüğünün olumsuzu ‘gülmemek’ iken karşıtı ‘ağlamak’ tır.

1.2.1.6. Eş anlamlı Sözcükler

Türkçede nasıl ki bir sözcük birden fazla anlamı karşılırsa bir anlam da birden fazla sözcüğe ait olabilir. Bu aynı anlama gelen iki farklı sözcükten biri genellikle o sözcüğün yabancı bir dildeki karşılığıdır. Yazılışları farklı fakat anlamları aynı olan bu sözcüklere eş anlamlı (anlamdaş) sözcükler denir. “Yaşam-hayat, cevap-yanıt, tabiat-doğa, deneyim-tecrübe, beyaz-ak” eş anlamlı sözcük çiftlerine örnek gösterilebilir.

“Mevsim mütehayyil, vakit akşamdı Bebek’te (Beyatlı, 1969: 16).” dizesinde ve “Çünkü; bende de, buraya geldiğim günden beri, zaman kavramı hayli zayıflamıştır (Karaosmanoğlu, 1998: 48).” cümlesinde geçen ‘vakit’ ve ‘zaman’ kelimeleri eş anlamlıdır.

1.2.1.7. Eş Sesli Sözcükler

Yazılışları ve söylenişleri aynı olduğu halde anlamları farklı olan sözcükler eş sesli (sesteş) sözcükler adını alır. Türkçede yazılışları dolayısıyla sesleri aynı fakat

anlamları farklı pek çok sözcük bulunmaktadır. Bu sözcükler farklı sözcük türlerinde olabilir. Örneğin yaz sözcüğü hem bir mevsime ad olmuştur, hem de yazmak eylemini karşılamaktadır.

“Doktor bunu düşünmeye mecbur olur ve acı acı gülerek: ‘Bu da bir çeşit şehit düşmek.. hayatı asıl harpten sağ çıkanlar kaybediyor,’ derdi (Buğra, 2013: 137).” ve “Kaç defa, elime bir sopa alıp, bunları önüme katarak kendi ormanlarına doğru sürmek arzusunu duymuşumdur. Fakat sağ kolum yoktu (Karaosmanoğlu, 1998: 35)...” cümlelerinde yazılış ve söyleniş itibariyle aynı olan sağ sözcüğü “yaşamakta olan” ve “vücutta kalbin bulunduğu tarafın karşısında olan, sol karşıtı” şeklinde iki farklı anlama gelmektedir ve eş seslidir.

1.2.1.8. Özel ve Genel Anlam

Sözcüğün bir türün tamamı için kullanılmasına genel anlam, o türün sadece bir ya da birkaç örneğine işaret edecek şekilde kullanılmasına ise özel anlam denir.

“Bunu işiten çocuk hıçkırma hıçkırma, katıla katıla ağlamaktadır; bir daha Türkçe konuşacak adam bulamayacağına ağlamaktadır (Karay, 2006: 16).” cümlesinde çocuk sözcüğü özel anlamda kullanılırken; “Yalnız onun gözlerinde gördüğüm çocuk emniyeti ve şefkati ile ruhuma sokuluyor, bu nazar açıklıktan ölen bir adama ekmek yerine taş vermek tesirini yapıyor (Adıvar, 2003: 85).” cümlesinde ise aynı sözcük genel anlamda kullanılmıştır.

Bir cümlede önce genel kapsamlı bir sözcük söylenir ve peşinden o sözcüğün kapsamına giren özel anlamlı bir sözcük söylenirse buna genelden özele anlatım adı verilmektedir. Genelden özele anlatım şekline şu cümle örnek gösterilebilir: “Üniversite profesörlerinden ve büyük Türk fikir adamlarından Mehmet Emin Beyefendi, *Hayat* dergisinde, bu konuya ilişkin ve bize cevap olarak yazdığı makalede, felsefe dilinin haşinliğini, üslûptan daha çok konunun özelliklerinde aramak gerektiğini söylüyordu (Hâşim, 2005: 80).”

Bununla birlikte bir cümlede önce bir türün özel örneğinden bahsedilip ardından o örneği kapsayan genel anlamlı bir sözcük söylenirse buna özelden genele

anlatım denir. “Kars’ım, Ankara’yım, Van’ım, Bolu’yum/ Boğazlardan aşan fetih yoluyum/ Muradına ermiş Anadolu’yum (Asya, 1993: 94).” dizelerinde önce bazı şehir isimleri sayılmış, ardından bu şehirleri içine alan, kapsayan yer adı olan Anadolu söylenerek özelden genele anlatım yoluna başvurulmuştur.

1.2.1.9. Somut ve Soyut Anlam

Beş duyu organımızdan herhangi biri ile algılanabilen varlıklara somut, beş duyu organımızdan herhangi biri ile algılanamayan ancak varlığını akıl yolu ile kabul ettiğimiz varlıklara ise soyut varlıklar adı verilir. “Kitap, rüzgâr, hava, insan, tablo, gürültü” somut anlamlı sözcüklere, “melek, ruh, vicdan, hüznün, minnet, yalnızlık” soyut anlamlı sözcüklere örnek olarak gösterilebilir. “Zamanla nasıl değişiyor insan!/ Hangi resime baksam ben değilim./ Nerde o günler, o şevk, o heyecan?/ Bu güler yüzlü adam ben değilim./ Yalandır kaygısız olduğum yalan (Tarancı, 2014: 227).” dizelerinde “insan, resim, yüz, adam” sözcükleri somut anlamda kullanılırken “zaman, şevk, heyecan, yalan” sözcükleri soyut anlamlıdır.

Sözcükler kullanıldıkları yere yani bağlamlarına göre somut ya da soyut anlam kazanabilirler. “Düşe kalka geçtiğimiz sarp keçi yolları bazen sel yarıntıları içinde kayboluyor, bazen sık fundalıklardan ayrılarak, dibinde sivri sivri çam tepeleri görünen karanlık çukurlara sapıyordu (Seyfettin, 1999: 235).” cümlesindeki yol sözcüğü somut anlamlı bir sözcüktür. Fakat aynı sözcüğün “Sadece çocuklarımızı öyle yetiştirelim ki, ileride tutacakları yolu, hiçbir tesire tabi kalmadan, kendileri intihab etsinler (Güntekin, 2013: 60)...” cümlesinde davranış biçimi, tutum anlamına gelecek şekilde kullanıldığı ve soyut bir anlam kazandığı görülmektedir. Bu gibi örnekler, bazı kaynaklarda soyutlama (somut bir sözcüğe soyut anlam kazandırma) adı ile geçmektedir.

Tam aksi yönde, yani soyut bir sözcüğün, cümlede somut anlam kazanmasına Karacaoğlan’a ait “Ben güzele güzel demem, / Güzel benim olmayınca (Cunbur, 1985: 268).” dizelerindeki güzel sözcüğü örnek gösterilebilir. Güzel sözcüğü göze, kulağa hoş gelen, hayranlık uyandıran anlamında kullanılan bir sıfattır ve bu anlamı ile sözcük soyut anlamlıdır. Ancak güzel bu dizelerde aynı zamanda güzel kız veya

kadın anlamında da kullanılmıştır ve böylece somutlaştırılmıştır. Somutlama (soyut bir sözcüğü somut anlamda kullanma), genellikle benzetme, kişileştirme gibi söz sanatları yoluyla yapılmaktadır.

1.2.1.10. Nitel ve Nicel Anlam

TDK'ye göre nitelik; bir şeyin nasıl olduğunu belirten, onu başka şeylerden ayıran özellik, vasıf, keyfiyet şeklinde açıklanmaktadır (1998: 1657). Buradan hareketle varlıkların nasıl olduğunu, niteliğini gösteren, sayılamayan, ölçülemeyen bir değeri, özelliği ifade eden sözcüklerin nitel anlamlı sözcükler olduğu tanımı yapmak mümkündür.

“Cânân siyah elbisesiyle, altın saçlarıyla, pembe yüzüyle, gök mavisi gözleriyle, yeniden hayâline yapıştı (Safa, 2000: 66).” cümlesinde siyah, pembe ve gök mavisi sözcükleri, “Rumeli sahilinde yeni birkaç bina göze çarpıyor. Buna karşılık Anadolu sahili yıkık dökük köyleriyle asırlık uykusu altında ezilmiş gibi cansız ve hareketsiz (Rauf, 2004: 14)...” cümlelerinde ise yeni, yıkık dökük sözcükleri nitel anlam taşımaktadır. Bu sözcüklerin ölçüsü, sayısı ve miktarı yoktur.

TDK'ye göre nicelik; bir şeyin sayılabilen, ölçülebilen veya azalıp çoğalabilen durumu, kemiyet, miktar, kantite şeklinde açıklanmaktadır (1998: 1652). Bu tanımdan hareketle varlıkların sayılabilen, ölçülebilen, azalıp çoğalabilen özelliklerini ifade eden sözcüklerin nicel anlamlı sözcükler olduğu söylenebilir. “Kısa boylu Japon cinsi bile sporla üç parmak uzadı (Hâşim, 2005: 156).” cümlesinde kısa sözcüğü, “Hatice Hanım'ın temizlik, namus merakından başka bir de yüksek ökçe merakı vardı (Seyfettin, 1999: 298).” cümlesinde yüksek sözcüğü, “Ertesi gün başladı gün doğmadan yolculuk,/ Soğuk bir mart sabahı... Buz tutuyor her soluk (Çamlıbel, 2007: 17).” dizelerinde soğuk sözcüğü nicel anlamlıdır. Bu sözcükler ölçülebilir, sayılabilir, azalıp çoğalabilir bir mana içermektedirler.

Türkçede bir sözcük kullanıldığı yere yani bağlamına göre nitel ya da nicel anlam kazanabilir. “Bahçenin bir köşesinde derin bir çukur kazılmış, Büyükbaba kollarını sıvamış kurbanları kesmeye hazırlanıyordu (Adıvar, 2005: 77).” ve “Bu

bana o kadar derin bir tesir yaptı ki, ismini bile Fuat Bey'den sormadım (Adıvar, 2005: 235).” örnekleri incelendiğinde; birinci cümledeki derin sözcüğünün dibi yüzeyinden veya ağızdan uzak olan manasına geldiği ve ölçülebilir, nicel bir kavram olduğu; ikinci cümledeki derin sözcüğünün ise içten gelen, yoğun manasına geldiği ve ölçülemez, nitel bir kavram olduğu görülmektedir.

1.2.1.11. Benzetme

Benzetme; bir şeyin niteliğini anlatmak için o niteliği eksiksiz taşıyan bir şeyi örnek olarak gösterme işi, benzeti, teşbih şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, “Benzetme”, 2016). Benzetmede amaç anlatımı güçlendirmektir, bu amaçla aralarında ortak nitelik bulunan iki varlık veya kavramdan ortak nitelik açısından zayıf olan güçlü olana benzetilir. Bedri Rahmi Eyuboğlu'na ait “Ah bu türküler, köy türküleri/ Ana sütü gibi candan/ Ana sütü gibi temiz (Çelik, 1996: 81).” dizelerinde, benzetme yönü yani benzeyen unsurlar arasındaki ortak nitelik candan ve temiz olmalarıdır. Bu ortak nitelik bakımından güçlü olan varlık ana sütü, zayıf olup güçlü olana benzetilen varlık ise köy türküleridir.

Tam bir benzetmenin dört ögesi bulunur:

1.Benzeyen: Özellikçe güçsüz olan

2.Kendisine Benzetilen: Özellikçe güçlü olan

3.Benzetme Yönü: Aralarında aktarılan özellik

4. Benzetme Edatı: Gibi, kadar, sanki, güya, misal...

Bu ögelerden ilk ikisi benzetmenin temel ögeleridir, benzetme edatı ve yönü ise benzetmenin yardımcı ögeleridir ve bu yardımcı ögeler kullanılmadan da benzetme yapmak mümkündür. “Kim bu cennet vatanın uğruna olmaz ki fedâ?/ Şühedâ fişkıracak toprağı sıksan, şühedâ (Ersoy, 2011: 29)!” dizelerinde vatan cennete benzetilerek benzetmenin sadece temel ögelerine başvurulmuştur.

“Durmuş bir saat gibiydi durup geçmiyen zaman / Donmuş sükût içinde güneş görmiyen cihan (Beyatlı, 1969: 104).” dizelerinde şair zamanı durup geçmemesi yönüyle durmuş bir saate benzetmiş ve “gibi” edatına da başvurarak dört ögesi de bulunan bir benzetme yapmıştır.

“Bin atlı akınlarda çocuklar gibi şendik. / Bin atlı o gün dev gibi bir orduyu yendik (Beyatlı, 1969: 16).” dizelerinde ise ordu bir dev’e benzetilmiş, bu benzetmede gibi edatına başvurulurken, benzetme yönüne dair herhangi bir sözcük yer almamış ve benzetmenin sadece üç ögesi kullanılmıştır.

1.2.2. Türkçe Programında Sözcükte Anlam

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın amacı öğrencilerin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmeleri, dilimizin imkân ve zenginliklerinin farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmalarınıdır. Bu yüzden Türkçe dersi; anlama, yorumlama, iletişim kurma becerisini geliştirmeyi hedefler (MEB, 2006). Anlam bilgisi konu ve kazanımları, bu hedefe ulaşmada birer basamak niteliğindedir. 2006 yılında MEB tarafından yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda anlam bilgisi ile ilgili kazanımlar dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma alanlarının hepsinde mevcuttur ve bu kazanımlar ait oldukları alanlar ve amaçlarla birlikte aşağıda listelenmiştir:

D.2.1. Dinlenenin/izlenenin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.

D.4.1. Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.

D.4.2. Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır.

D.4.5. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır.

D.4.6. Dinlediklerinden/izlediklerinden hareketle yeni öğrendiği kelimelerden sözlük oluşturur.

K.3.6. Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir.

K.5.4. Yeni öğrendiği kelime, kavram, atasözü ve deyimleri kullanır.

O.2.1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.

O.2.18. Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.

O.4.1. Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.

O.4.2. Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır.

O.4.3. Okuduğu metinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır.

O.4.4. Okuduklarından hareketle öğrendiği kelimelerden sözlük oluşturur.

Y.2.6. Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir.

Y.5.2. Yeni öğrendiği kelime, kavram, atasözü ve deyimleri kullanır (2006: 13-40).”

Sözcükte anlam bilgisi konusu Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda temel dil becerilerini geliştirmek, sözcük dağarcığını zenginleştirmek için bir araç olarak düşünülp ele alınmıştır. Ancak Türkçenin dil bilgisini anlatan kitaplarda anlam bilgisi konusu, dil bilgisinin bir alt boyutu olarak düşünülmüştür.

Dil bilgisi bir dili bütün cepheleriyle inceleyen bilgi koludur (Ergin, 2008: 28). Ses bilgisi, yapı bilgisi, cümle bilgisi, anlam ve köken bilgisi olmak üzere kendi içinde bölümlere ayrılan dil bilgisi her dil öğretiminde olduğu gibi Türkçe öğretiminde de oldukça önemlidir ve eğitim sistemimizin hemen hemen her

aşamasında mevcuttur. Zira bir dili doğru, güzel ve etkili kullanabilmek, o dilin kurallarına hâkim olmayı gerektirir.

MEB Türkçe 6, 7, 8.Sınıf Öğretim Programı okuma, yazma, konuşma ve dinleme öğrenme alanları ve dil bilgisinden oluşmaktadır. Öğrenme alanları ve dil bilgisi hem kendi içlerinde bir bütünlük arz etmekte hem de birbirlerini desteklemektedir. Anlam bilgisi, dil bilgisinin bir kolu olup sözcükleri; anlamları, anlam özellikleri, anlam olayları bakımından incelemeyi amaçlar (Sağır, 2002: 55). Programda yer alan etkinlikler anlam bilgisinin bu amaçlarına hizmet etmektedir ve anlam bilgisi ile ilişkilendirilmiştir. Programa göre dil bilgisi öğretimi dolayısıyla bu çalışmaya konu olan anlam bilgisi öğretimi kuramsal bilgilere değil, uygulamaya dayanmalıdır ve bu amaçla dil bilgilerinin öğretiminde, kuralların verilmesinin yanı sıra, bu kuralların kelime, cümle ve metin düzeyindeki uygulamaları amaçlanmıştır (MEB, 2006: 7). Dil bilgisi kazanımları her sınıf düzeyine göre ayrılmış, bu kazanımlar kolaydan zora doğru aşamalı bir şekilde sıralanmıştır. Söz konusu kazanımların bir beceriye dönüşmesi için dil bilgisinin anlama olan katkısına dikkat çekilmiştir.

Programda yer alan dil bilgisi ile diğer öğrenme alanlarının ilişkilendirilme süreci bir bakıma Çoklu Zekâ Kuramına da işaret etmektedir. En basit haliyle dil bilgisinin okuma alanıyla ilişkilendirilmesi uzamsal, müzikal, içsel ve sözel zekâyâ; dinleme ve konuşma alanlarıyla ilişkilendirilmesi müzikal, sözel ve sosyal zekâyâ; yazma alanıyla ilişkilendirilmesi ise içsel, sözel ve mantıksal-matematiksel zekâyâ hitap etmektedir. Programın önerdiği farklı birçok etkinlik örneği ile birlikte bahsi geçen zekâların yanı sıra doğacı ve bedensel zekâyâ da seslenmek mümkündür.

Ayrıca Türkçe dersi öğretim programında dil bilgisi konularının görsel materyallerle desteklenmesi ve kuralların örneklerden hareketle verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Buna dayanarak programın zaten soyut bir konu olan dil bilgisi kurallarını somutlaştırmaya ve uzamsal yani görsel zekâyı harekete geçirmeye çalıştığını söyleyebiliriz. Yine program örneklerden yola çıkarak kurallara ulaşılmasını isteyerek akıl yürütme yollarına ve dolayısıyla mantıksal-matematiksel zekâyâ işaret etmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

2.YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu çalışmada, araştırma yöntemi olarak ön test-son test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Deneysel araştırmalar bir konudaki neden sonuç ilişkilerini ortaya çıkarmak için kullanılır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel yöntemde rastgele seçilen ve birbirine denk olan deney ve kontrol grupları belirlenerek iki grup için de ön test-son test uygulamaları yapılır. Yapılan ön test-son test sonuçları t testi ile değerlendirilerek etkisi incelenen değişkenin bir fark yaratıp yaratmadığı tespit edilir (Balcı, 2011: 257).

2.2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU

Çalışma grubunu Konya İli Meram ilçesinde 2015-2016 eğitim öğretim yılında Mehmet Beğen Ortaokulunda öğrenim gören 60 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın yürütüleceği okulda altıncı sınıflarda bulunan toplam on dört şubedeki öğrenciler arasında sözcükte anlam becerisine yönelik bir ön çalışma yapılmış ve aralarında anlamlı farklılık bulunmayan şubelerden rastlantısal olarak 6/J ve 6/K şubeleri kontrol ve deney grubu olmak üzere belirlenmiştir. Kontrol grubunu oluşturan 6/J sınıfında ve deney grubunu oluşturan 6/K sınıfında 15'i kız, 15'i erkek olmak üzere 30'ar öğrenci bulunmaktadır.

2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmada veriler, öğrencilerin sözcükte anlam bilgisini ölçmek için hazırlanan Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Testi'nin değerlendirilmesiyle elde edilmiştir. Bu testin soruları belirlenirken uzman görüşleri doğrultusunda sadece

çoktan seçmeli sorular hazırlanmamış; doğru-yanlış, eşleştirme, boşluk doldurma gibi farklı ölçme değerlendirme sorularına da yer verilmiştir. Sözcükte anlam bilgisini ölçmeye yönelik otuz soru hazırlanmış, üç alan uzmanından bu soruları puanlamaları istenmiş ve en çok puanı alan yirmi iki soru ile Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Testi hazırlanmıştır. Ön test ve son test puanlarının değerlendirilmesinde bu testten elde edilen puanlar kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin ön test ve son testteki sorulara verdikleri cevaplar, önceden hazırlanmış cevap anahtarına göre araştırmacı ve bir uzman tarafından değerlendirilmiştir.

2.4. VERİLERİN ANALİZİ

Çalışmada, ön test ve son test için hazırlanan Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Testi, önceden hazırlanmış cevap anahtarı doğrultusunda puanlanmış ve elde edilen veriler SPSS 16.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son testten aldıkları puanların arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar için t testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun kendi içinde ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla ise gruplara eşleştirilmiş t testi uygulanmıştır. Ayrıca deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin toplam puanlarında; cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, ailenin gelir durumu ve kardeş sayısı değişkenlerinin etkili olup olmadığını belirlemek için ANOVA kullanılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.ARAŞTIRMANIN BULGULARI

3.1. ARAŞTIRMANIN BULGULARI

Bu bölümde, toplanan verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın alt amaçlarına göre düzenlenerek yorumlanmıştır.

- Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı, “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, sözcükte anlam başarısını ölçmek üzere yapılan ön test toplam ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sözcükte anlam ön bilgileri açısından anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan ön testten alınan puanlarının bağımsız gruplar t testi analiz sonuçları tablo-1’deki gibidir:

Tablo-1: Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Sözcükte Anlam Bilgisi Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS	sd	t	P
Kontrol	30	25,00	7,110			
Deney	30	21,93	6,502	58	1,743	,087

Tablo-1’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, uygulama öncesinde Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Ön Testi sonuçları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($t(58) = 1,743$; $p < ,05$). Bu bulgu, deneysel çalışma öncesinde, deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin sözcükte anlam becerileri bakımından benzer düzeyde olduğunu göstermektedir.

- İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı, “Kontrol grubu öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Testi’ne göre ön test ve son test toplam ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” olarak ifade edilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin yapılan uygulamalar sonunda sözcükte anlam bilgisini kavrama düzeyindeki gelişimi gözlemek için yapılan eşleştirilmiş gruplar için t testi sonuçları tablo-2’de belirtilmiştir:

Tablo-2: Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Sözcükte Anlam Bilgisi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	SS	sd	T	P
Ön Test	30	25,00	7,110			
Son Test	30	27,77	5,437	58	1,693	,096

Kontrol grubunun ön test ve son test toplam puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla ilişkili ölçümler için kullanılan eşleştirilmiş t testi uygulanmıştır. Tablo-2’ye göre kontrol grubunun ön test toplam puanları ile son test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. ($t(58) = 1,693$; $p < ,05$). Her ne kadar p değerine yansımaya da toplam puanda 2,77’lik bir artış olduğu görülmektedir. Bu da kontrol grubunda da çalışma sonunda olumlu yönde bir farklılık oluştuğunu göstermektedir.

- Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı, “Deney grubu öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Testi’ne göre ön test ve son test toplam ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” olarak ifade edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin uygulamalar sonunda sözcükte anlam bilgisini kavrama düzeyindeki gelişimi gözlemek için yapılan eşleştirilmiş gruplar t testi sonuçları tablo-3’te belirtilmiştir:

Tablo-3: Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Sözcükte Anlam Bilgisi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	SS	Sd	t	P
Ön Test	30	21,93	6,502			
Son Test	30	29,23	4,032	58	5,227	,000

Deney grubunun ön test ve son test toplam puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla ilişkili ölçümler için kullanılan eşleştirilmiş t testi sonuçlarına göre deney grubunun ön test toplam puanları ile son test toplam puanları arasında ($t(58) = 5,227$; $p < ,05$) anlamlı bir farklılık vardır.

Bu bulguya göre; çoklu zekâ kuramına dayalı etkinlikler vasıtasıyla yaparak yaşayarak öğrenen deney grubundaki öğrencilerin sözcükte anlam bilgilerinin anlamlı düzeyde arttığını söylemek mümkündür.

- Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacı “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, sözcükte anlam başarısını ölçmek üzere yapılan son test toplam ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sözcükte anlam bilgisi başarı düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan son testten alınan puanlarının bağımsız gruplar t testi analiz sonuçları tablo-4’teki gibidir:

Tablo-4: Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Sözcükte Anlam Bilgisi Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	SS	sd	t	P
Kontrol	30	27,77	5,437			
Deney	30	29,23	4,032	58	1,187	,044

Tablo-4'te görüldüğü üzere, Çoklu Zekâ Kuramına dayalı olarak hazırlanmış ders etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin son testten elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t(58) = 1,187; p < ,05$).

Bu bulguya göre; çoklu zekâ kuramına dayalı etkinlikler vasıtasıyla yaparak yaşayarak öğrenen deney grubundaki öğrencilerin geleneksel öğretime tabi tutulan kontrol grubu öğrencilerine göre, sözcükte anlam bilgilerinin anlamlı düzeyde arttığını söylemek mümkündür.

- Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt problemlerinden biri de kontrol grubu öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Ön Testi'nden aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğidir. Bu amaçla t testi yapılmış ve bulgular tablo-5'te belirtilmiştir:

Tablo-5: Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Sözcükte Anlam Bilgisi Ön Test Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	SS	sd	t	P
Kız	15	26,93	6,285	28	1,523	,139
Erkek	15	23,07	7,564			

Tablo-5'e göre kız öğrencilerin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Ön Testi'ne ilişkin toplam puanları 26,93 iken erkek öğrencilerin toplam puanı ise 23,07'dir. Araştırmanın bulguları p değerine yansımada, Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Ön Testi'nde kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

- Altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt problemlerinden bir diğeri kontrol grubu öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Son Testi'nden aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğidir. Bu amaçla t testi yapılmış ve bulgular tablo-6'te belirtilmiştir:

Tablo-6: Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Sözcükte Anlam Bilgisi Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	SS	sd	T	p
Kız	15	29,47	4,704	28	1,775	,087
Erkek	15	26,07	5,738			

Tablo-6'ya göre kız öğrencilerin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Son Testi'ne ilişkin toplam puanları 29,47 iken erkek öğrencilerin toplam puanı ise 26,07'dir. Araştırmanın bulguları -p değerine yansımaya da- kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

- Yedinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

“Deney grubu öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Ön Testi'nden aldıkları puanlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aramak için t testi analizi yapılmış ve bulgular tablo-7'de belirtilmiştir:

Tablo-7: Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Sözcükte Anlam Bilgisi Ön Test Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	SS	Sd	T	p
Kız	15	24,87	5,069	28	2,733	,011
Erkek	15	19,00	6,590			

Tablo-7'ye göre kız öğrencilerin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Ön Testi'ne ilişkin toplam puanları 24,87 iken erkek öğrencilerin toplam puanı ise 19,00'dur. Araştırmanın bulguları -p değerine yansımaya da- Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Ön Testi'nde kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

- Sekizinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

“Deney grubu öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Son Testi'nden aldıkları puanlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aramak için t testi analizi yapılmış ve bulgular tablo-8'de belirtilmiştir:

Tablo-8: Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Sözcükte Anlam Bilgisi Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	SS	sd	T	P
Kız	15	30,93	3,262	28	2,512	,018
Erkek	15	27,53	4,103			

Tablo-8'e göre kız öğrencilerin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Son Testi'ne ilişkin toplam puanları 30,93 iken erkek öğrencilerin toplam puanı ise 27,53'tür. Araştırmanın bulguları -p değerine yansımaya da- Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Son Testi'nde kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

- Dokuzuncu Alt Amaca İlişkin Bulgular

“Kontrol grubu öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Ön ve Son Testi puanlarında anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin varyans analiz sonuçları tablo-9'da gösterilmiştir:

Tablo-9: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Ön ve Son Test Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Ön Test	Kareler		Kareler		
	Toplamı	Fark	Ortalaması	F	P
Gruplar					
Arası	411,363	4	102,841	2,438	,073
Grup İçi					
	1054,637	25	42,185		
Toplam					
	1466,000	29			
Son Test	Kareler		Kareler		
	Toplamı	Fark	Ortalaması	F	P
Gruplar					
Arası	188,890	4	47,223	1,766	,167
Grup İçi					
	668,476	25	26,739		
Toplam					
	857,367	29			

Kontrol grubu öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Testi puanlarının anne eğitim durumuna ilişkin varyans analiz sonuçlarına göre; ön testte ($F= 2,438$ ($p<,05$)) ve son testte ($F= 1,766$ ($p<,05$)) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

- Onuncu Alt Amaca İlişkin Bulgular

“Deney grubu öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Ön ve Son Testi puanlarında anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin varyans analiz sonuçları tablo-10’da gösterilmiştir:

Tablo-10: Deney Grubu Öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Ön ve Son Test Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Ön Test	Kareler		Kareler		
	Toplamı	Fark	Ortalaması	F	P
Gruplar					
Arası	279,390	4	69,847	1,845	,152
Grup İçi	946,477	25	37,859		
Toplam	1225,867	29			
Son Test	Kareler		Kareler		
	Toplamı	Fark	Ortalaması	F	P
Gruplar					
Arası	57,643	4	14,411	,871	,495
Grup İçi	413,724	25	16,549		
Toplam	471,367	29			

Deney grubu öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Testi puanlarının anne eğitim durumuna ilişkin varyans analiz sonuçlarına göre; ön testte ($F= 1,845$ ($p<,05$)) ve son testte ($F= ,871$ ($p<,05$)) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

- On Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

“Kontrol grubu öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Ön ve Son Testi puanlarında baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin varyans analiz sonuçları tablo-11’de gösterilmiştir:

Tablo-11: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Ön ve Son Test Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Ön Test	Kareler		Kareler		F	P
	Toplamı	Fark	Ortalaması	F		
Gruplar						
Arası	382,501	4	95,625	2,206		,097
Grup İçi	1083,499	25	43,340			
Toplam	1466,000	29				
Son Test	Kareler		Kareler		F	P
	Toplamı	Fark	Ortalaması	F		
Gruplar						
Arası	211,296	4	52,824	2,044		,119
Grup İçi	646,070	25	25,843			
Toplam	857,367	29				

Kontrol grubu öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Testi puanlarının baba eğitim durumuna ilişkin varyans analiz sonuçlarına göre; ön testte ($F= 2,206$ ($p<,05$)) ve son testte ($F= 2,044$ ($p<,05$)) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

- On İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

“Deney grubu öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Ön ve Son Testi puanlarında baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin varyans analiz sonuçları tablo-12’de gösterilmiştir:

Tablo-12: Deney Grubu Öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Ön ve Son Test Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Ön Test	Kareler		Kareler		p
	Toplamı	Fark	Ortalaması	F	
Gruplar					
Arası	653,692	4	130,738	5,484	,002
Grup İçi					
	572,175	25	23,841		
Toplam					
	1225,867	29			
Son Test	Kareler		Kareler		P
	Toplamı	Fark	Ortalaması	F	
Gruplar					
Arası	191,692	5	38,338	3,290	,021
Grup İçi					
	279,675	24	11,653		
Toplam					
	471,367	29			

Deney grubu öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Testi puanlarının baba eğitim durumuna ilişkin varyans analiz sonuçlarına göre; ön test puanlarında ($F= 5,484$ ($p<,05$)) ve son test puanlarında ($F= 3,290$ ($p<,05$)) anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

- On Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

“Kontrol grubu öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Ön ve Son Test puanlarında ailenin gelir durumuna göre anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin varyans analiz sonuçları tablo-13’te gösterilmiştir:

Tablo-13: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Ön ve Son Test Puanlarının Aile Gelir Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Ön Test	Kareler		Kareler		p
	Toplamı	Fark	Ortalaması	F	
Gruplar					
Arası	416,393	6	69,399	1,521	,216
Grup İçi					
	1049,607	23	45,635		
Toplam					
	1466,000	29			
Son Test	Kareler		Kareler		p
	Toplamı	Fark	Ortalaması	F	
Gruplar					
Arası	199,569	6	33,262	1,163	,360
Grup İçi					
	657,798	23	28,600		
Toplam					
	857,367	29			

Kontrol grubu öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Testi puanlarının ailenin gelir durumuna ilişkin varyans analiz sonuçlarına göre; ön test puanlarında ($F= 1,521$ ($p<,05$)) ve son test puanlarında ($F= 1,163$ ($p<,05$)) anlamlı bir farklılık yoktur.

- On Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

“Deney grubu öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Ön ve Son Test puanlarında ailenin gelir durumuna göre anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin varyans analiz sonuçları tablo-14’te gösterilmiştir:

Tablo-14: Deney Grubu Öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Ön ve Son Test Puanlarının Aile Gelir Durumuna Göre Varyans Analiz Sonuçları

Ön Test	Kareler		Kareler		p
	Toplamı	Fark	Ortalaması	F	
Gruplar					
Arası	293,583	6	48,931	1,207	,338
Grup İçi					
	932,283	23	40,534		
Toplam					
	1225,867	29			
Son Test	Kareler		Kareler		p
	Toplamı	Fark	Ortalaması	F	
Gruplar					
Arası	100,367	6	16,728	1,037	,427
Grup İçi					
	371,000	23	16,310		
Toplam					
	471,367	29			

Deney grubu öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Testi puanlarının ailenin gelir durumuna ilişkin varyans analiz sonuçlarına göre; ön test puanlarında ($F= 1,207$ ($p<,05$)) ve son test puanlarında ($F= 1,037$ ($p<,05$)) anlamlı bir farklılık yoktur.

- On Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

“Kontrol grubu öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Ön ve Son Test puanlarında kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin varyans analiz sonuçları tablo-15’te gösterilmiştir:

Tablo-15: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Ön ve Son Test Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Varyans Analiz Sonuçları

Ön Test	Kareler		Kareler		F	p
	Toplamı	Fark	Ortalaması	F		
Gruplar						
Arası	100,500	5	20,100	,353		,875
Grup İçi	1345,500	24	56,896			
Toplam	1466,000	29				
Son Test	Kareler		Kareler		F	p
	Toplamı	Fark	Ortalaması	F		
Gruplar						
Arası	47,700	5	9,540	,283		,918
Grup İçi	809,667	24	33,736			
Toplam	857,367	29				

Kontrol grubu öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Testi puanlarının kardeş sayısı durumuna ilişkin varyans analiz sonuçlarına göre; ön test puanlarında ($F= ,353$ ($p<,05$)) ve son test puanlarında ($F= ,283$ ($p<,05$)) anlamlı bir farklılık yoktur.

- On Altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgular

“Deney grubu öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Ön ve Son Test puanlarında kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin varyans analiz sonuçları tablo-16’da gösterilmiştir:

Tablo-16: Deney Grubu Öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Ön ve Son Test Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Varyans Analiz Sonuçları

Ön Test	Kareler		Kareler		F	p
	Toplamı	Fark	Ortalaması	F		
Gruplar						
Arası	72,739	5	18,185	,394		,811
Grup İçi	1153,127	25	46,125			
Toplam	1225,867	29				
Son Test	Kareler		Kareler		F	p
	Toplamı	Fark	Ortalaması	F		
Gruplar						
Arası	47,352	5	11,838	,698		,601
Grup İçi	424,015	25	16,961			
Toplam	471,367	29				

Deney grubu öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Testi puanlarının kardeş sayısı durumuna ilişkin varyans analiz sonuçlarına göre; ön test puanlarında ($F= ,394$ ($p<,05$)) ve son test puanlarında ($F= ,698$ ($p<,05$)) anlamlı bir farklılık yoktur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

1. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, uygulama öncesinde Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Ön Testi sonuçları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

2. Kontrol grubunun ön test toplam puanları ile son test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

3. Deney grubunun ön test toplam puanları ile son test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

4. Çoklu Zekâ Kuramına dayalı olarak hazırlanmış ders etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

5. Kontrol grubu öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Ön Testi'nden aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

6. Kontrol grubu öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Son Testi'nden aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

7. Deney grubu öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Ön Testi'nden aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

8. Deney grubu öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Son Testi'nden aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

9. Kontrol grubu öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Ön ve Son Testi puanlarında anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

10. Deney grubu öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Ön ve Son Testi puanlarında anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

11. Kontrol grubu öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Ön ve Son Testi puanlarında baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

12. Deney grubu öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Ön ve Son Testi puanlarında baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

13. Kontrol grubu öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Ön ve Son Test puanlarında ailenin gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

14. Deney grubu öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Ön ve Son Test puanlarında ailenin gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

15. Kontrol grubu öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Ön ve Son Test puanlarında kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

16. Deney grubu öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Ön ve Son Test puanlarında kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda ek olarak aşağıdaki yorumlar yapılabilir:

- Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, uygulama öncesinde Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Ön Testi sonuçları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu, deneysel çalışma öncesinde, deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin sözcükte anlam becerileri bakımından benzer düzeyde olduğunu göstermektedir.

- Kontrol grubunun ön test toplam puanları ile son test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Her ne kadar p değerine yansımada da toplam puanda 2,77 'lik bir artış olduğu görülmektedir. Bu da kontrol grubunda da çalışma sonunda olumlu yönde bir farklılık oluştuğunu göstermektedir.

- Deney grubunun ön test toplam puanları ile son test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu bulguya göre; çoklu zekâ kuramına dayalı etkinlikler vasıtasıyla yaparak yaşayarak öğrenen deney grubundaki öğrencilerin sözcükte anlam bilgilerinin anlamlı düzeyde arttığını söylemek mümkündür.

- Çoklu Zekâ Kuramına dayalı olarak hazırlanmış ders etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu bulguya göre; Çoklu Zekâ Kuramına dayalı etkinlikler vasıtasıyla yaparak yaşayarak öğrenen deney grubundaki öğrencilerin geleneksel öğretime tabi tutulan kontrol grubu öğrencilerine göre, sözcükte anlam bilgilerinin anlamlı düzeyde arttığını söylemek mümkündür.

- Kontrol grubu öğrencilerinin sözcükte anlam bilgisi başarı ön testinden aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Tabloya göre kız öğrencilerin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Ön Testi'ne ilişkin toplam puanları 26,93 iken erkek öğrencilerin toplam puanı ise 23,07'dir. Araştırmanın bulguları p değerine yansımada, Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Ön Testi'nde kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

- Kontrol grubu öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Son aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Fakat kız öğrencilerin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Son Testi'ne ilişkin toplam puanları 29,47 iken erkek öğrencilerin toplam puanı ise 26,07'dir. Araştırmanın bulguları -p değerine yansımada- Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Son Testi'nde kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

- Deney grubu öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Ön Testi'nden aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Fakat tabloya göre, kız öğrencilerin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Ön Testi'ne ilişkin toplam puanları 24,87 iken erkek öğrencilerin toplam puanının 19,00 olduğu görülmektedir. Araştırmanın bulguları -p değerine yansımada- Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Ön Testi'nde kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

- Deney grubu öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Son Testi'nden aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Fakat tabloya göre, kız öğrencilerin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Son Testi'ne ilişkin toplam puanları 30,93 iken erkek öğrencilerin toplam puanının 27,53 olduğu

görülmektedir. Araştırmanın bulguları -p değerine yansımada- Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Son Testi'nde kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

- Deney grubu öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Ön ve Son Testi puanlarında baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Testi puanlarının baba eğitim durumuna ilişkin varyans analiz sonuçlarına göre; ön test puanlarında ($F= 5,484$ ($p<0,05$)) ve son test puanlarında ($F= 3,290$ ($p<0,05$)) anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Dil bilgisinin öğretimi ile ilgili çalışmalar, bu konuda öğretmenlerin ve öğrencilerin birçok sorunla karşılaştığını, amaç ve kazanımlara ulaşmada doğrudan öğretimin yetersiz kaldığını göstermiştir. Karadüz'e (2007: 282-283) göre; kurallara, tanım ve terimlere dayalı olarak sürdürülen geleneksel dil bilgisi öğretimi yaklaşımı öğrencilerin dil becerilerini desteklememektedir. Kural ve terimleri öğrenen öğrenciler bu bilgileri çoktan seçmeli testler dışında kullanmamakta, öğrendikleri bilgileri ancak sınavlarda test çözerek kullanan öğrenciler, bir süre sonra bu bilgileri tekrar unutmaktadır. Bir başka çalışma ise öğretmenden kaynaklanan bir soruna işaret etmektedir. Bu çalışmada Kayseri ili merkez ilçesindeki Türkçe öğretmenlerine dil bilgisi öğretimiyle ilgili bir anket uygulanmıştır. Çalışmada öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminde düz anlatım, soru cevap, grup çalışması, kavram haritası, zihin haritası, beyin fırtınası, buluş yöntemi, tümevarım, tümdengelim, problem çözme, birlikte öğrenme, sınıf içi oyunlar, yaratıcı yazma, rol yapma gibi yöntem ve teknikleri kullanmakla birlikte en çok başvurdukları yöntemin düz anlatım ve soru cevap olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çarkıt, 2013: 84). Güneş'e (2011: 144, 145) göre: "Dil bilgisi öğretiminde öğretmenin görevi öğrencilerin etkinlikleri yaparken dili iyi öğrenmelerini ve kullanmalarını sağlamaktır. Öğrenciler ihtiyaçları olan dili aktif olarak araştırmak, amaçlarına ulaşmak için gerekli becerilerini uygulamaya koymak zorundadırlar. Bu yaklaşım kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu taşıyan, dille ilgili riskler almaya istekli, kendine güvenen, girişimci öğrencileri gerektirir." Fakat pek çok öğretmen öğrenci merkezli bir dil bilgisi öğretiminden ziyade öğretmen merkezli bir öğretim tercih etmektedir. Dil bilgisi öğretiminin geleneksel

yapıdan uzaklaşması ancak öğretmenlerin yeni, ufuk açıcı öğretim süreçleri tasarlamaları ve dil bilgisini hayata yaklaştırmaları ile mümkün olacaktır.

Türkçenin anadili olarak öğretiminin iki yönü vardır: Anlama ve Anlatma. Sözcükte Anlam Bilgisi hem anlama boyutu hem de anlatma boyutu için oldukça önemlidir. Buna rağmen gerek ders kitaplarında gerekse Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan etkinliklerin çok az sayıda ve tekdüze etkinlikler olduğu görülmektedir. Hâli hazırda yer alan ders kitapları incelenmiş, bu etkinliklerin de farklı öğrenme stillerinden uzak, tek boyutlu etkinlikler olduğu saptanmıştır. Sözcükte Anlam Bilgisi, hem Türkçe dersinin dört temel öğrenme alanı ile hem de diğer derslerle doğrudan ya da dolaylı etkileşim içindedir. Dolayısıyla bu konunun iyi anlaşılması, öğrencinin ilerleyen konuları öğrenmesini olumsuz etkileyeceği gibi hem bilgiyi edinme ve anlamlandırma süreçlerinde hem de kendini ifade etmede sorun yaşamasına sebep olacaktır. Sözcükleri doğru anlamlandıramayan, onların anlam özellikleri arasındaki ince farkları sezemeyen, sözcüğün hangi cümlede ne amaçta ve anlamda kullanıldığını tam olarak kavrayamamış öğrenciler, Türkçeyi de eksik ve hatalı kullanacaklar; gerek günlük hayatlarında iletişim kurarken gerek eğitim hayatlarının tüm aşamalarında çeşitli zorluklarla karşılaşacaklardır.

Eğitmcilerin ilk hedefi öğrencide istendik davranış oluşturmaktır. Bu hedefe ulaşmak için öğretim programları eğitimcilere birtakım kazanımlar sunar. Fakat her birey tektir; bireylerin fiziksel, kişisel özellikleri farklı olduğu gibi öğrenme süreçleri de birbirinden farklıdır. Dolayısıyla kazanımlara ulaşmada her birey için farklı yollar izlemek gerekir. Farklı baskın zekâ alanlarına sahip öğrenciler, farklı duylara ve zekâ alanlarına hitap eden etkinlikler ile dilin kurallarını daha iyi öğrenebilirler. Eğitimcilerin daha çok öğrenciye hitap edebilecek ve öğrenmede kalıcılığı artıracak yeni öğretim yöntem ve tekniklerini öğrenme ortamlarına dâhil etmesi Türkçe öğretiminde verimi ve başarıyı artıracaktır.

Armstrong (1994: 50- 60) öğretmenin çoklu zekâyâ dayalı bir ders süreci planlarken yöntemlerini bir zekâdan diğerine sürekli değiştirerek uygulaması gerektiğini vurgulamıştır. Yani dil zekâsını harekete geçiren bir etkinliğin ardından, kinestetik zekâ gibi farklı bir zekâ alanına yönelik etkinlik planlanmalıdır. Bu görüşten hareketle hazırlanan her etkinliğin en az üç zekâ alanına hitap etmesine

özen gösterilmiş, etkinliklerde zekâlar arası geçişler sağlanmıştır. Etkinliklerden kimileri konuyu ilk kez verirken kullanılmak üzere daha kapsamlı (Sözcükte Anlam Çarkı), kimisi ise artık pekişen konunun tekrarına yönelik olarak (Hayvanat Bahçesinde Sözcük Avı) hazırlanmıştır.

Bu çalışmada yer alan etkinlikler bir öneri niteliğindedir. Araştırmacıların ya da öğretmenlerin etkinlikleri geliştirip değiştirerek uygulamaları mümkündür. Bu çalışmada önerilen etkinlikler; sözcükte anlam konusunu, öğrencilerin daha iyi anlayacağı, dil bilgisine yönelik tutumlarında olumlu bir değişim olacağı düşünülmüş ve tasarlanmıştır. Önerilen etkinliklerin eğitimciler tarafından başka sınıflarda da uygulanması, tavsiye niteliğindeki bu etkinliklerin etkili olup olmayacağı sonucunu daha net bir şekilde ortaya koyacaktır.

Araştırmada kullanılan öğretim materyallerini gösteren görseller ve çalışma kâğıtları, tez yazım kuralları gereği uygulamada kullanılan boyutlarına nazaran küçültülerek Ekler kısmında verilmiştir.

KAYNAKÇA

- Adıvar, H.E. (2003). *Ateşten Gömlek*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Adıvar, H.E. (2005). *Mor Salkımlı Ev*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Akamca, G. (2003). *İlköğretim Beşinci Sınıf Fen Bilgisi Dersi Isı ve Isının Maddedeki Yolculuğu Ünitesinde Çoklu Zekâ Kuramı Tabanlı Öğretimin Öğrenci Başarısı, Tutumu ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Armstrong, T. (1994). *Multiple Intelligences in the Classroom*. Alexandria: ASCD.
- Asya, A.N. (1993). *Kökler ve Dallar*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Araştırma, Yöntem ve Teknikler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Banguoğlu, T. (2007). *Türkçenin Grameri*. Ankara: TDK.
- Bellanca, J. (1997). *Active Learning Handbook for the Multiple Intelligences Classroom*. USA: IRI/Skylight Training and Publishing, Inc.
- Beyatlı, Y.K. (1969). *Kendi Gök Kubbemiz*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Buğra, T. (1993). *İbiş'in Rüyası*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Buğra, T. (2013). *Küçük Ağa*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bümen, N. (2005). *Okulda Çoklu Zekâ Kuramı* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Checkley, K. (1997). The first seven . . . and the eight: A conversation with Howard Gardner. *Educational Leadership*, 55(1), 8-13.
- Cunbur, M. (1985). *Karacaoğlan*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Çamlıbel, F.N. (2007). *Han Duvarları Toplu Şiirler*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

- Çarkıt, C. (2013). *Ortaokullarda Dil Bilgisi Öğretim Sürecinin Yapılandırıcı Yaklaşım Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, ERCİYES ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Çelik, A. (1996). *Bedri Rahmi Eyuboğlu*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Demirel, Ö; Başbay, A; Erdem, E (2006). *Çoklu Zekâ Kuramı ve Uygulama*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ergin, M. (2008). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basın Yayın Dağıtım.
- Erkuş, A. (1998). Goleman'ın duygusal zekâ görüşünün psikometrik açıdan eleştirisi ve dinamik etkileşimsel model önerisi. *Türk Psikoloji Yazıları Dergisi*, 31-40.
- Ersoy, M.A. (2011). *Safahat*. Konya: Bookcase Yayınevi.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2004). *Zihin Çerçevesleri Çoklu Zekâ Kuramı*. (Çeviren: Ebru Kılıç). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Goleman, D. (2000). *Duygusal Zekâ. Neden IQ'dan Daha Önemlidir?*. (Çeviren: Banu Seçkin Yüksel). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.
- Güntekin, R.N. (2013). *Yeşil Gece*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Gürpınar, H.R. (2003). *Şıpsevdi*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Hâşim, A. (2005). *Bize Göre*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Karadüz, A. (2007). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi (Dil Bilgisi Öğretimi)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Karaosmanoğlu, Y.K. (1998). *Yaban*. İstanbul: İletişim Yayınları.

- Karay, R.H. (2006). *Gurbet Hikâyeleri ve Yeraltında Dünya Var*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Karay, R.H. (2014). *Memleket Hikâyeleri*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Kaplan, M. (2008). *Kültür ve Dil*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kısakürek, N.F. (2004). *Bir Adam Yaratmak*. İstanbul: Büyük Doğu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Lazear, D. (2000). *Pathways of Learning. Teaching Students and Parents about Multiple Intelligences*. Tuscon, AZ: Zephyr Press.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7,8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınevi.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*(6.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özgüven, İ.E. (1994). *Psikolojik Testler*. Ankara: Yeni Doğu Matbaası.
- Rauf, M. (2004). *Genç Kız Kalbi*. İzmir: İlya Yayınevi.
- Saban, A. (2002). *Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim* (2. Baskı). Ankara: Nobel Dağıtım.
- Safa, P. (2000). *Cânân*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Sağır, M. (2002). *İlköğretim Okullarında Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Selçuk, Z. (1999). *Gelişim ve Öğrenme-Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Nobel Dağıtım.
- Sepetçioğlu, M.N. (1974). *Kapı*. İstanbul: İrfan Yayınevi.
- Seyfettin, Ö. (1999). *Ömer Seyfettin Bütün Eserleri Hikâyeler-3*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Spatar, H.M. (Ekim 1995). *Zekâ Testlerinin Serüveni*. *Bilim ve Ütopya*,16, 6-9.

Tarancı, C.S. (2014). *Otuz Beş Yaş Bütün Şiirleri*. İstanbul: Can Yayınları.

TDK, (1998). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Basımevi.

TDK (Türk Dil Kurumu). (17 Mayıs 2016). “*Anlam.*”

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.573acc593a65f8.99285089

TDK (Türk Dil Kurumu). (17 Mayıs 2016). “*Benzetme.*”

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.573acbfd077882.45016917

Ülgen, G. (1997). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Alkım Yayınevi.

Weinreich-Haste, H. (1985). The varieties of intelligence: An interview with Howard Gardner. *New Ideas in Psychology*, 3(4), 47-65.

EKLER

EK 1. ÇOKLU ZEKÂ KURAMINA GÖRE SÖZCÜKTE ANLAM
ÖZELLİKLERİNİN ÖĞRETİLMESİNE İLİŞKİN ETKİNLİK PLANLARI

EK 2. GELENEKSEL ÖĞRETİME GÖRE SÖZCÜKTE ANLAM
ÖZELLİKLERİNİN ÖĞRETİLMESİNE İLİŞKİN ETKİNLİK PLANLARI

EK 3. DENEY GRUBU ÇALIŞMA KÂĞITLARI

EK 4. KONTROL GRUBU ÇALIŞMA KÂĞITLARI

EK 5. SÖZCÜKTE ANLAM BİLGİSİ BAŞARI TESTİ

EK 6. MEB ARAŞTIRMA İZİNİ

Ek 1. Çoklu Zekâ Kuramına Göre Sözcükte Anlam Özelliklerinin Öğretilmesine İlişkin Etkinlik Planları

ETKİNLİK- 1: SÖZCÜKTE ANLAM ÇARKI

A. Etkinliğin Uygulanma Süreci

Kurbağa şeklinde tasarlanan çarkın dış kısmı öğrencilere dağıtılır. Kurbağanın gözlerini öğrenciler yapıştırır. Bu esnada öğretmen “Göz nedir?” sorusunu öğrencilere yönelir. Öğrenciler bir yandan gözleri yerlerine yapıştırırken öte yandan öğretmenin yönlendirmesiyle göz sözcüğünün anlamlarını bulmaya çalışırlar. Bu noktada öğretmen, “kurbağanın gözü, masanın gözü” gibi örnekler verir, terim anlam olarak biyoloji-anatomi biliminde yer alan göz teriminden bahseder, mecaz olarak ise deyimlerden, gözün nazar olarak kullanıldığı örneklerden yararlanır. Öğretmen verilen örneklerden uygun olanları tahtaya yazar, göz kelimesinin nasıl böyle farklı anlamlara gelebildiğini sorarak öğrencilerin sözcükte anlam konusunu sezmelerini sağlar.

Ardından çarkın iç yüzünde yer alan ve konuyla ilgili ön bilgilerin yer aldığı bölümü öğrencilere dağıtır, bu kısmı da öğrenciler yapıştırır. Çarkın üst kısmı konulup çark ortadan bağlanır. Böylece çarkın yapımı tamamlanır. Ardından çark kademe kademe hareket ettirilir. Her kademede perde ve kanat sözcüklerinin yardımıyla konu kavratılır. Temel, yan, terim ve mecaz anlam kavramlarını açıklayan bölümlere öğretmen dikkat çeker. Kademeler tamamlandıktan sonra tahtada daha önce yazılmış olan göz sözcüğü ile verilmiş örneklerin çarkta hangi kademelere karşılık geldiği buldurulur.

Bu etkinlikte kullanılan çark, Çalışma Kâğıdı-1(Çarkın ön yüzü), Çalışma Kâğıdı-2 (Çarkın arka yüzü), Çalışma Kâğıdı-3 (Çarkın beyaz iç yüzü), Çalışma Kâğıdı-4 (Çarkın tamamlanmış hali) başlıkları ile etkinlik sonunda paylaşılmıştır.

B. Etkinliğin Hitap Ettiği Zekâ Alanları

Bu etkinlik;

- Çarkı oluşturma aşamasında öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlaması ve hareketli bir materyal olması açısından KİNESTETİK ZEKÂYA,
- Soyut bir konu olan sözcükte anlam konusunu hem kademeli bir çark haline getirmesi hem de perde ve kanat örneklerini resmetmesi yönüyle UZAMSAL ZEKÂYA,
- Öğrencinin ders dışında da tek başına bu materyali kullanarak içsel bir öğrenme gerçekleştirebilmesi yönüyle İÇSEL ZEKÂYA,
- Aynı kelimenin farklı anlamlarını sezdirmesi ve öğrencinin sözcük hazinesini geliştirmesi itibarıyla DİLSEL ZEKÂYA,
- Başlangıçta beyaz bir dairede anlamsız şekilde yer alan bilgilerin çarkın tamamlanmasıyla anlamlı hale gelmesi ve çarkın her hareketi ile bilgilerin yer değiştirmesi, aynı kelimelerin dört kademede yer alması ile öğrenciye kelimeler ve anlamlar arasındaki bağlantıyı düşündürmesi itibarıyla MANTIKSAL-MATEMATİKSEL ZEKÂYA

hitap etmektedir.

ETKİNLİK-2: HAYVANAT BAHÇESİNDE SÖZCÜK AVI

A. Etkinliğin Uygulanma Süreci

Öğretmen öğrencilere daha önce hayvanat bahçesine gidip gitmedikleri, hayvanat bahçesinin nasıl bir yer olduğu hakkında sorular sorarak öğrencileri konuşturur ve derse hazırlar. Projeksiyona hayvanat bahçesi ile ilgili resimler de yansıtılabilir. Ardından sınıf dört gruba ayrılır. Hayvanat Bahçesinde Sözcük Avı isimli etkinlik kâğıdı her gruba dağıtılır. Öğretmen oyun kurallarından bahseder. Dördü temel anlam, dördü yan anlam, dördü terim anlam ve dördü de mecaz anlam olmak üzere toplam 16 adet oyun kartı mevcuttur. Gruplar sırayla oyuna katılır. Tahtaya kalkan öğrenci TEMEL yazılı kartlardan birini seçer ve kendi grubuna bir dakika içinde kartın arkasında yazılı olan hayvanat bahçesi ile ilgili kelimeyi sessiz sinema şeklinde anlatmaya çalışır. Grup arkadaşları verilen süre içinde gizli kelimeyi bulursa grup on puan kazanır. Kelimeyi buldukları anda öğretmen kum saatini ters çevirir. Kum saati akmadan grup üyeleri o kelimeyi temel anlamda kullanabilirlerse grup yirmi puan daha kazanır. Diğer gruplar da TEMEL yazılı kartları ile sessiz sinemayı oynadıktan sonra YAN, TERİM ve MECAZ kartlarına geçilir. Oyunun sonunda en çok puan alan grup, oyunun kazananı ilan edilir. Her yeni kart grubuna geçmeden öğretmen o anlam hakkında öğrencilere kısa bilgiler vererek konuyu hatırlatır. Bir önceki etkinliğin materyali olan çarktaki örneklere atıfta bulunur. Böylece konunun pekişmesi sağlanır.

Etkinlik tamamlanmadan öğretmen sınıfa Hayvanat Bahçesinde Sözcük Avı adlı çalışma kâğıdını dağıtır. Oyunun hemen ardından oyunda geçen sözcükler, bu çalışma kâğıdına not edilir. Böylece hem öğrenciler oyunun her anını hem de verilen örnekleri hatırlamak için zihinsel bir süreç geçireceklerdir.

Etkinlikte kullanılan kartların ön yüzü Çalışma Kâğıdı-5, arka yüzü Çalışma Kâğıdı-6 başlıkları ile etkinlik sonrasında paylaşılmıştır. Ayrıca Hayvanat Bahçesinde Sözcük Avı adlı çalışma kâğıdı da Çalışma Kâğıdı-7 olarak verilmiştir.

B. Etkinliğin Hitap Ettiği Zekâ Alanları

Bu etkinlik;

- Grup çalışması olması ve sınıf içinde öğrenciler arasındaki etkileşimi artırması yönüyle SOSYAL ZEKÂYA,
- İpuçlarından hareketle bir kelimeye ulaştırması, akıl yürütme becerisini geliştirmesi yönüyle MANTIKSAL-MATEMATİKSEL ZEKÂYA,
- Hayvanat bahçesiyle ilgili bir etkinlik olması, kartlarda yazan kelimelerin de bu yönde olması itibariyle DOĞACI ZEKÂYA,
- Tahtaya kalkan öğrencilerin jest, mimik ve beden hareketlerine başvurmalarını, dinleyenlerin ise bu hareketleri anlamlandırmalarını ve kendilerine sıra geldiğinde nasıl anlatacakları üzerinde düşünmelerini sağladığı için KİNESTETİK ZEKÂYA,
- Ulaşılan gizli kelimeyi farklı bir anlama dönüştürüp tekrar cümle kurdurması, öğrencinin sözlü anlatım yeteneğini geliştirmesi yönleri ile DİLSEL ZEKÂYA

hitap etmektedir.

ETKİNLİK-3: NOKTALARIN PEŞİNDE

A. Etkinliğin Uygulanma Süreci

Öğretmen sınıfa girer ve tahtaya bir terazi resmi çizer. Öğrencilere terazinin kefelerinin hangi hallerde nasıl duracağını sorar ve sınıfın bu konuda görüşlerini paylaşması için uygun bir konuşma ortamı yaratır. Öğrencilere terazinin dil bilgisine nasıl uyarlanabileceğini, terazi kefelerine dilin hangi birimlerinin konulabileceğini sorar ve öğrencilerin konuyu sezmesini sağlar. Verilen cevaplardan uygun olanlar pekiştirilir, dilin bir terazi olduğu düşünülürse bu terazinin kefelerine sözcüklerin konulabileceği, birbiri ile eş anlamlı sözcüklerde terazi kefelerinin de eş durumda olacağı, birbiriyle zıt anlamlı sözcüklerde ise terazi kefelerinin eşit durmayacağı belirtilir.

Bu dikkat çekme bölümünden sonra, öğretmen eş ve zıt anlamlı sözcükleri açıklar, öğrencilerin de örneklerle derse katılmalarını sağlar. Ardından öğretmen sınıfa Arif Nihat ASYA ismini daha önce duyup duymadıklarını sorarak, ünlü şair hakkında gerekli bilgileri verir. Bu derste eş ve zıt anlamlı sözcükler konusunu daha iyi kavramak için Arif Nihat ASYA'nın Bayrak isimli şiirinden faydalanılacağını söyleyerek, Noktaların Peşinde adlı etkinlik kâğıdını öğrencilere dağıtır.

Bu etkinliğin çocukların genelde çok severek çözdüğü noktaları birleştirme bulmacalarına benzediği, ancak burada noktaların hangi sırada birleştirileceğinin gizli olduğu ve bu şifreyi çözmek için de Bayrak şiirinden yararlanılacağı öğretmen tarafından izah edilir. Etkinliğe başlamadan önce Bayrak şiiri, şiir okuma kurallarına uyularak, duygulu ve coşkulu bir şekilde öğretmen ve gönüllü öğrenciler tarafından sınıfta okunur. Öğretmen şiir hakkında öğrencilerin görüşlerini belirtmesini sağlar, şiirdeki ifadelerle neler anlatılmak istendiğini sorar. Böylece şiirin sınıf tarafından hem sözcük boyutunda hem de bütün olarak doğru anlamlandırılması sağlanır.

Şiirde renkli şekilde yazılmış kelimelerin üstünde bulunan sayıların adım sırası olduğuna dikkat çekilir ve o adımdaki kelimenin istenen (eş ya da zıt) anlam karşılığının noktalarda bulunarak gizli resmin ortaya çıkarılması sağlanır. Noktalar doğru sıra takip edilerek birleştirildiğinde hilal ve yıldız resmi oluşur. Etkinlik

boyunca her öğrencinin söz almasına, etkinliğe tam katılım sağlanmasına dikkat edilir.

Etkinlikte kullanılan Çalışma Kâğıdı-8 (Noktaların Peşinde) ile Çalışma Kâğıdı-9 (Gizli Resim) bölüm sonunda paylaşılmıştır.

B. Etkinliğin Hitap Ettiği Zekâ Alanları

Bu etkinlik;

- Sınıf içinde öğrenciler arasındaki etkileşimi artırması, öğrencilerin düşüncelerini serbestçe paylaşmasına imkân vermesi yönleriyle SOSYAL ZEKÂYA,
- İpuçlarından hareketle gizli bir resme ulaştırması, adımların takibi sonucunda, birbirinden bağımsız duran bilgiler arasındaki ilişkiyi ortaya çıkartarak akıl yürütme becerisini geliştirmesi yönüyle MANTIKSAL-MATEMATİKSEL ZEKÂYA,
- Farklı bir metin türü olarak şiirin dil bilgisinde bir araç olarak kullanılması, öğrencinin sözcüklerin anlamını şiirdeki bağlamdan hareketle tahmin etmesi ile DİLSEL ZEKÂYA,
- Dikkat çekme bölümünde öğretmenin terazi imgesinden faydalanması ve böylece soyut bilgilerin somutlaşması, öğrencinin hayal gücüne seslenmesi itibariyle UZAMSAL ZEKÂYA,
- Vatan ve bayrak temalı şiirin sınıfta duygulu, coşkulu ve kurallara uygun bir şekilde okunması, şiirin ahengi ve ses uyumu ile öğrencinin ritim duygusuna seslenmesi itibariyle MÜZİKAL ZEKÂYA,
- Öğrencide milli duygular uyandırması, vatan ve bayrak sevgisini gösteren güzel bir örnek olması yönüyle İÇSEL ZEKÂYA

hitap etmektedir.

ETKİNLİK-4: BARIŞ MANÇO İLE HEM EĞLENELİM HEM ÖĞRENELİM

A. Etkinliğin Uygulanma Süreci

Öğretmen öğrencilerine Barış Manço'nun fotoğrafını göstererek bu kişiyi tanıyıp tanımadıklarını sorar. Barış Manço hakkında gerekli bilgiler öğrencilere verilir; barış, sevgi ve hoşgörü gibi unutulmayan değerlere önem veren bir sanatçı kimliğine sahip olması üzerinde durulur, yaşadığı dönemde yayınlanan Adam Olacak Çocuklar adlı çocuk programından bahsedilir, bu programdan kesitler de izletilebilir.

Gerekli ön bilgi verildikten sonra Barış Manço'nun Bugün Bayram isimli şarkısı öğrencilere dinletilir, öğrencilerden şarkının sözlerine dikkat etmeleri istenir. Şarkı ikinci kez dinletilmeden, öğrencilere şarkı sözlerinin yazılı olduğu çalışma yaprağı dağıtılır. Burada birtakım sözcükler zıt ya da eş anlamları ile verilmiştir. Öğrenciden şarkının sözlerini hatırlamaya çalışarak seçim yapmaları, hatırlarında kalan sözlere göre doğru sözcükleri daire içine almaları istenir. Ardından şarkı ikinci kez dinletilir, en çok doğru sözcüğü hatırlayan öğrenciler pekiştirilir.

Etkinlik sonunda çalışma yaprağı üzerinde hangi sözcük çiftlerinin eş, hangi sözcük çiftlerinin zıt anlamlı olduğu tespit edilir. Öğretmen öğrencileri, Barış Manço'nun farklı bir şarkısının sözlerini Barış Manço İle Hem Eğlenelim Hem Öğrenelim adlı çalışma yaprağında olduğu gibi eş/zıt anlamlı sözcük çiftlerine dönüştürerek arkadaşlarıyla paylaşmaları için ödevlendirir. Bu etkinlikte kullanılan Barış Manço İle Hem Eğlenelim Hem Öğrenelim adlı çalışma yaprağı, Çalışma Kâğıdı-10 başlığı ile paylaşılmıştır.

B. Etkinliğin Hitap Ettiği Zekâ Alanları

Bu etkinlik;

- Bir sanatçının hayatının, eserlerinin sınıfta paylaşılması, bir müzik parçasının öğretim materyali olarak kullanılması yönleriyle MÜZİKAL ZEKÂYA,

- Öğrencinin cümlelerin bağlamından hareketle boşluklara hangi sözcüklerin gelmesi gerektiğini tahmin etmesi ve bir seçim yapması, aynı zamanda her cümlenin bir önceki ve sonraki cümle ile arasındaki bağlantıyı kurmaya çalışması itibariyle MANTIKSAL-MATEMATİKSEL ZEKÂYA,
- Şarkı sözleri içinde eş ve zıt anlamlı sözcük çiftleri oluşturması, öğrencinin kelime hazinesini geliştirmesi ve dile ait öğelerin hayatın her anında var oluşuna dikkat çekmesi yönüyle DİLSEL ZEKÂYA,
- Öğrenciden Barış Manço'ya ait başka bir şarkının sözlerini kullanarak aynı şekilde bir materyal hazırlamasının istenmesi, böylece ödevi hazırlamak için öğrencide içsel bir keşif ve öğrenme süreci başlatması, öğrenciyi tek başına araştırmaya, düşünmeye, sorgulamaya sevk etmesi ile İÇSEL ZEKÂYA

hitap etmektedir.

ETKİNLİK-5: EŞ SESLİSİNİ BUL

A. Etkinliğin Uygulanma Süreci

Öğretmen etkinliğe başlamadan önce yüksek sesle iki sözcük söyleyeceğini, söylediği sözcükler üzerine öğrencilerin düşünmelerini istediğini belirtir. Yüksek bir sesle vurgu ve tonlamaya dikkat ederek iki kez “Bin” sözcüğünü söyler. Ardından bu sözcüğün ne anlama geldiğini sorar, öğrencilerden gelen cevaplar eşliğinde bu sözcüğün bazen sayı anlamına geldiğini, bazen de binmek fiili olarak kullanıldığını açıklar ve hem sesletimi hem de yazımı –sözcükler tahtaya yazılır- aynı olan bir sözcüğün nasıl iki farklı anlama gelebildiğini sorarak öğrencilerin beyin fırtınası yapmasını sağlar.

Öğrencilerin fikirleri alındıktan sonra, öğretmen sesleri ve yazılışları aynı fakat anlamları farklı sözcüklere eş sesli ya da sesteş sözcükler denildiğini belirtir, bu iki adlandırmayı da tahtaya yazarak bu adlandırmaların yerleşmesi ve eş anlam ile karıştırılmaması için gerekli açıklamaları yapar. Bu sırada “vatandaş: vatanları aynı, meslektaş: meslekleri aynı, adaş: adları aynı” gibi örnekleri vererek sesteş sözcüğünün de sesleri aynı anlamına geldiği bilgisini öğrencilerin ezberlemeden kavramasını sağlar. Öğrencilerden sesteş sözcüklere örnek vermeleri istenir, verilen örnekler tahtaya yazılır.

Öğretmen öğrenilen bu bilgilerin bir oyunla pekiştirileceğini söyleyerek sınıfı dört gruba ayırır. Her gruba farklı renklerdeki sesteş kart kümelerini dağıtır. Bu kartlardaki resimlerin her birinin bir sesteşi olduğunu, kartları sesteşleri ile eşleştirmeleri gerektiğini ifade eder. Öğretmen, zaman zaman düdük çalarak gruplara “Hareketsiz Kal, Yavaş Çekim, Hızlı Çekim” gibi yönergelerde bulunacağını, bu yönergelere uymayan öğrencinin bir dakika oyundan uzak kalma cezasının olacağını söyler. Doğru eşleştirmeleri yapan grupların Cevabını Bul ve Cevap Petekleri adlı çalışma yaprağını almaya hak kazanacağı söylenir. Bu çalışma yaprağındaki zekâ ve dikkat sorularının tamamını doğru cevaplayan grup, oyunun galibi ilan edilir.

Etkinlikte kullanılan kartlar Çalışma Kâğıdı-11, Çalışma Kâğıdı-12, Çalışma Kâğıdı-13 başlıkları altında ve Cevabını Bul-Cevap Petekleri etkinliği Çalışma Kâğıdı-14 başlığı ile etkinlik sonunda paylaşılmıştır.

B. Etkinliğin Hitap Ettiği Zekâ Alanları

Bu etkinlik;

- Sınıf içinde öğrenciler arasındaki etkileşimi artırması, grup çalışması olması, öğrencilerin düşüncelerini serbestçe paylaşmasına imkân vermesi yönleriyle SOSYAL ZEKÂYA,
- Öğrencinin resimler ile muhtemel anlamlarını eşleştirmeye çalışması ve bu yolla akıl yürütme becerisini geliştirmesi, ayrıca etkinlik sonunda verilen Cevabını Bul çalışma yaprağında dikkat ve zekâ sorularına yer verilmesi yönüyle MANTIKSAL-MATEMATİKSEL ZEKÂYA,
- Sözcüklerin görsellerle ifade edilmesi, öğrencinin eş sesli sözcükleri renkler, şekiller gibi birleşenlerle daha iyi kodlamasına imkân tanınması itibariyle UZAMSAL ZEKÂYA,
- Oyun sırasında öğretmenin “Hareketsiz Kal, Yavaş Çekim, Hızlı Çekim” gibi yönergeler kullanarak öğrencilerin dikkatini çekmesi ve beden kontrolünü sağlması, oyun oynarken aynı anda bir öğrenme de gerçekleştirmesi yönleriyle KİNESTETİK ZEKÂYA

hitap etmektedir.

ETKİNLİK-6: ÖZEL-GENEL ANLAM MERDİVENİNİ KURDUM 'RESFEBE'LERİ BULDUM

A. Etkinliğin Uygulanma Süreci

Bu etkinlik öncesi öğretmen tarafından abeslang (dil basma çubuğu) yardımıyla öğretim materyali hazırlanır. Resfebe örnekleri bu abeslang çubuklarına bir yapboz parçaları gibi sabitlenir, çubukların altına yazılan her özelden genele ifade farklı bir renktedir. Bahsi geçen öğretim materyali Çalışma Kâğıdı-15, Çalışma Kâğıdı-16, Çalışma Kâğıdı-17 başlıkları altında etkinlik sonunda paylaşılmıştır.

Öğretmen tahtaya 'RESFEBE' sözcüğünü yazarak öğrencilere bu sözcüğün anlamını sorar ve onların akıl yürütmelerine yardımcı olur. Öğrencilerin fikirleri alındıktan sonra "Resfebe"nin resim ve alfabe sözcüklerinin bir araya getirilmesi ile oluşturulduğu açıklanır, basitten zora doğru çeşitli resfebe örnekleri öğrencilerle paylaşılır. Öğrencilerin buldukları resfebe örneklerini, sınıf arkadaşları ile paylaşmaları sağlanır.

Öğretmen sınıfı dört gruba ayırır, her gruba 6 farklı renkte gruplanmış, üzerinde resfebe yapbozları bulunan çubukları dağıtır. Öğrencilere çubukların altında yazan sözcükleri ancak özelden genele sıralamaları halinde yapbozları tamamlayabilecekleri söylenir. Çubukları doğru sırada dizen gruplar, Özel-Genel Anlam Merdivenimi Kurdum Resfebeleri Buldum adlı çalışma yaprağını alarak, yapbozlardaki resfebeleri bu çalışma yaprağındaki ipuçlarından yola çıkarak tahmin etmeye çalışırlar. Tüm resfebeleri çözen grup oyunun galibi olur. Bu resfebe örneklerinin cevapları şu şekildedir: Piyango, Matematik, Hatıra, Yarış, Sanat, Yayık Ayran, Kanarya. Resfebe çubuklarının doğru dizilmiş şekilleri Çalışma Kâğıdı-15-16-17 başlıkları altında, Özel-Genel Anlam Merdivenimi Kurdum Resfebeleri Buldum etkinliği ise Çalışma Kâğıdı-18 başlığı altında, etkinlik sonunda yer almaktadır.

B. Etkinliğin Hitap Ettiği Zekâ Alanları

Bu etkinlik;

- Sınıf içinde öğrenciler arasındaki etkileşimi artırması, grup çalışması olması, öğrencilerin düşüncelerini serbestçe paylaşmasına imkân vermesi yönleriyle SOSYAL ZEKÂYA,
- Öğrencinin resim ve alfabeyi bir araya getirerek sözcükleri parçalara ayırması ve bu parçalardan bütüne gitmeye çalışması yani tümdengelim ve tümevarım akıl yürütme yollarını geliştirmesi yönüyle MANTIKSAL-MATEMATİKSEL ZEKÂYA
- Sözcüklerin görsellerle ifade edilmesi; renkler, şekiller, simgeler, rakamlar gibi verilerin farklı şekillerde kullanılması, öğrencinin hayal gücüne katkıda bulunması itibariyle UZAMSAL ZEKÂYA,
- Sözcüklere farklı anlamlar yüklenmesi, sözcüğün hece, harf gibi alt birimlerine ayrılarak analiz edilmesi ve öğrencinin kelime hazinesini artırması yönüyle DİLSEL ZEKÂYA,
- Öğrencinin ‘Resfebe’ ile tanışmasını sağlaması, sözcükleri farklı ve beklenmedik şekillerde ifade etmenin mümkün olduğunu göstermesi ve öğrenciyi yeni resfebeler oluşturmak için düşündürmesi; öğrenmeye, yaratıcı düşünmeye, keşfetmeye teşvik etmesi ile İÇSEL ZEKÂYA

hitap etmektedir.

ETKİNLİK-7: ŞİİRLE ÖĞRENİYORUZ

A. Etkinliğin Uygulanma Süreci

Öğretmen daha önce hazırlamış olduğu ünlü resamlara ait tablo görsellerini tahtaya yansıtır. Bu görseller Ressamlar ve Tabloları adıyla Çalışma Kâğıdı-19, Çalışma Kâğıdı-20, Çalışma Kâğıdı-21’de paylaşılmıştır. Tablolardan ilk üçü Alfred Gockel, İbrahim Balaban ve Zeki Faik İzer’e ait soyut resimlerdir. Diğer üç tablo ise İbrahim Çallı, Osman Hamdi Bey ve Picasso’ya ait somut resimlerdir. Öğrencilere ilk üç tablo ile son üç tablo arasında ne gibi farklar olduğu sorulur. Öğrencilerin tablolar ve ressamı hakkında düşüncelerini birbirleri ile paylaşmaları istenir. Bu serbest konuşma etkinliğinin ardından öğretmen tahtaya soyut ve somut sözcüklerini yazar ve tabloları bu sözcüklerle eşleştirmelerini ister. Öğretmen tarafından somut ve soyut sözcükleri açıklanır, soyut resim akımından bahsedilir ve tıpkı resim sanatında olduğu gibi dil bilgisinde de sözcüklerin soyut ve somut anlamlar kazandığı açıklanır.

Ardından Şiirle Öğreniyoruz isimli çalışma yaprağı öğrencilere dağıtılır. Bu çalışma yaprağında bir şiir yer almaktadır fakat şiirin bazı sözcükleri eksiktir. Öğretmen şiiri okur, öğrenciler boşlukları tamamlamaya çalışır. Bu şiir, öğretici bir şiirdir ve şiirin sözleri soyut-somut anlam konusunu anlatmaktadır. Şiirle Öğreniyoruz isimli etkinlik Çalışma Kâğıdı-22 başlığı ile verilmiştir. Şiir tamamlandıktan sonra birkaç öğrenciye tekrar okutulur ve ardından Çalışma Kâğıdı-23 öğrencilere dağıtılır, buradaki sorular cevaplandırılır. Şiirin tamamlanmış hali, Çalışma Kâğıdı-24 başlığı altında paylaşılmıştır.

B. Etkinliğin Hitap Ettiği Zekâ Alanları

Bu etkinlik;

- Soyut ve somut anlam konusuna ait bilgilerin bir şiir yoluyla öğrenciye aktarılması, bu şiirin ahenk unsurları ve ses uyumu ile öğrencinin bilgilerini

kalıcı hale getirip somutlaştırması ve verilen örneklerin şiirsel ifadelerle zihinde yer alması yönleri ile DİLSEL ZEKÂYA,

- Konuya ait bilgilerin bir şiir ile öğretilmesi ve öğrencinin bu yolla akıl yürütme becerisini harekete geçirmesi, boşlukların tamamlanması sonucu bütüne ulaştırması yönleri ile MANTIKSAL-MATEMATİKSEL ZEKÂYA,
- Öğretici şiirin birbiri ile ses açısından uyumlu sözcükler, örnekler içermesi, bu şiirin sahip olduğu ritim ve ahenk unsurları ile kulağa hitap etmesi yönleri ile MÜZİKAL ZEKÂYA,
- Öğrenciyi şiire başlık bulması, şiirdeki soyut kelimeleri tespit etmesi gibi görevlerle baş başa bırakması ve bu yolla öğrencide içsel bir öğrenme süreci başlatması itibariyle İÇSEL ZEKÂYA

hitap etmektedir.

ETKİNLİK-8: NİTEL NİCEL HARİTASI

A. Etkinliğin Uygulanma Süreci

Öğretmen öğrencilere nitel ve nicel sözcüklerinin anlamını sorar, öğrencilerin cevapları eşliğinde gerekli ön bilgiyi verir. Öğretmenin rehberliğinde nitel ve nicel tamlamalar oluşturulur, bu tamlamalar öğrenciler tarafından not edilir.

Ardından öğretmen Nitel Nicel Haritası isimli etkinlik yaprağını öğrencilere dağıtır. Bu haritada birtakım nitel ve nicel tamlamalar olduğunu söyler. İşaret edilen noktadan başlayarak önce nitel tamlamaları takip edip son durağa ulaşmalarını sağlar. Daha sonra nicel tamlamalar takip edilerek son durağa ulaşılır. Etkinlik boyunca farklı öğrencilerin söz almasına dikkat edilir.

Etkinlik sonunda haritada yer alan ama doğru yol güzergâhında olmayan tamlamaların da nitel mi nicel mi oldukları bulunur. Öğretmen sınıfı dört gruba ayırarak öğrencilerden grup olarak bir Nitel Nicel Haritası çizmelerini ister. Dersin sonunda grupların yapmış oldukları haritalar panoya asılır ve sınıfta paylaşılır. Nitel Nicel Haritası isimli etkinlik, Çalışma Kâğıdı-25 başlığı, bu haritanın doğru işaretlenmiş şekli ise Çalışma Kâğıdı-26 başlığı altında verilmiştir. Ayrıca konunun evde tekrar edilmesi amacı ile Çalışma Kâğıdı-27 öğrencilere dağıtılır.

B. Etkinliğin Hitap Ettiği Zekâ Alanları

Bu etkinlik;

- Harita görselinden faydalanılması, doğru bir yol tarifinin öğrenciyi doğru görsele ulaştırması, ödev olarak verilen çalışma kâğıdının da boyama çalışması içermesi, ünlü yerli ve yabancı ressamın ve onların eserlerinin öğrenme ortamına dâhil edilmesi ile UZAMSAL ZEKÂYA,
- Haritada doğru tamlamaların takibi ile muhtemel yol ayrımlarının düşünülmesi ve buna göre bir güzergâh belirlenmesi ile MANTIKSAL-MATEMATİKSEL ZEKÂYA,
- Dersin sonunda bir grup çalışması içermesi, grup üyeleri arasında yardımlaşma ve iş birliğini gerektirmesi yönüyle SOSYAL ZEKÂYA,

- Öğrenciyi boyadığı resimden hareketle nitel ve nicel cümleler kurmaya sevk etmesi, öğrencinin yazılı anlatım becerisini geliştirmesi yönüyle DİLSEL ZEKÂYA

hitap etmektedir.

ETKİNLİK-9: BENZEMEZ KİMSE SANA

A. Etkinliğin Uygulanma Süreci

Öğretmen sınıfa girerek Mesnevi'den alınmış şu hikâyeyi öğrencileriyle paylaşır: “Hint ülkesine, insanlara göstermek ve tanıtmak amacıyla bir fil getirilmiş. Daha sonra bu fil karanlık bir ahıra kapatılmış. İnsanlar fili merak ediyorlarmış tabii. Karanlık ahırın önünde toplanmışlar. Ahır karanlık olduğu için de fili görmek mümkün olmuyormuş. Merak bu ya, herkes elini uzatarak file dokunuyor ve kendince bir fil tarifi yapıyormuş. Meraklılardan birinin eli filin kulağına değmiş. Bu kişi, filin bir yelpaze olduğunu düşünmüş ve böyle tarif etmiş fili. Bir başkası filin ayağına dokunmuş ve sütun gibi bir şey olduğunu zannetmiş ve kendince bir fil tarifi yapmış. Eline filin hortumu geçen başka bir meraklı da filin bir boruya benzediğini düşünmüş ve kendince o da böyle tarif etmiş fili. Bir başkası da filin sırtına koymuş elini ve fili kral tahtı olarak tarif etmiş. Velhasıl orada bulunan insanların hepsi filin bir tarafına dokunmuşlar; dokundukları yeri, hayallerinde kurdukları, olduğunu sandıkları bir şeye benzeterek fil olarak tarif etmişler. Aslında fil ne bir yelpazeymiş, ne bir taht, ne de bir boru...”

Öğretmen öğrencilere hikâye ile ilgili sorular sorar, onların fikirlerini rahatça paylaşmaları için uygun ortamı sağlar. Hikâyede filin nelere benzetildiğini, niçin böyle benzetmeler yapılmış olabileceğini sorarak öğrencilere konuyu sezdirir. Ardından bugün benzetme sanatının işleneceğini söyleyerek gerekli bilgileri öğrencilerle paylaşır. Ön bilgi verildikten sonra Çalışma Kâğıdı-28 sınıfa dağıtılır. Bu çalışma yaprağındaki benzetmelerin kendisine benzetilen unsurlarının eksik olduğu ve bulmacada gizlendiği ifade edilir. Öğrencilerden eksik unsurları bulup, benzetmeleri tamamlamaları istenir. Tüm sözcükleri bulduktan sonra bulmacadaki kalan harflerin bir şifre oluşturduğu da açıklanır.

Etkinliğin sonunda öğrenilen konuyu pekiştirmek için Benzemez Kimse Sana adlı oyun oynanır. Bu oyun için öğrenciler ikişer kişiden oluşan takımlar kurar. Yapılan kura sonucu her takım bir rakiple eşleşir. Eşleşmeden sonra –A ve B gruplarının olduğunu düşünürsek- masada gruplar AB-AB şeklinde karşılıklı oturur. Her öğrenciye Çalışma Kâğıdı-29-30-31’ in bir arada yer aldığı resimli kişi listesi

verilir. Bu listenin küçük bir numunesi Çalışma Kâğıdı-32 ile paylaşılmıştır. Karşılıklı oturan grup arkadaşları bir benzetme cümlesi kullanarak listede seçtiği kişiyi takım arkadaşına anlatmaya çalışır. Öğrencinin tahmini doğruysa aynı gruptan karşıdaki öğrenci benzetme cümlesini kurarak oyuna devam eder. Tahmin yanlışsa bu defa rakip takıma sıra geçer. Rakip takımın oyuncusu içinde benzetme bulunan bir cümle kurarak, seçtiği kişiyi takım arkadaşına anlatmaya çalışır. İki takımdan herhangi birinin bildiği kişinin üzerine çarpı atılır, karşı takım artık o kişiyi anlatamaz. Hangi takım daha çok kişiyi doğru tahmin etmişse o takım oyunun galibi olur. Kişileri tarif ederken, “Saçları marul gibi kıvrır kıvrır.”, “Kaşları bir ip kadar ince.” Gözleri fal taşı gibi açılmış.” gibi benzetme cümleleri kurulmalı, asla içinde benzetme olmayan cümleler kullanılmamalıdır. Bu kurala uymayan oyuncu iki el oynama hakkını karşı takıma vermiş sayılır.

B. Etkinliğin Hitap Ettiği Zekâ Alanları

Bu etkinlik;

- Mesnevi’den alınmış bir hikâyeyi içermesi ve oyunda içinde benzetme bulunan cümleler kurma kuralı içermesi ile DİLSEL ZEKÂYA,
- Benzemez Kimse Sana adlı oyunda birbirinden ilginç insan portreleri kullanarak öğrencinin çıkarımlarda bulunmasının sağlanması ve yapılan benzetmenin anında görselle ilişkilendirilmesi itibariyle UZAMSAL ZEKÂYA,
- Bir grup çalışması olması, takım arkadaşlarının etkileşim içinde bulunması itibariyle SOSYAL ZEKÂYA,
- Bulmacadan hareketle benzetmenin kayıp unsurlarının tamamlanması, bulmacanın içinde bir gizli şifre olması, öğrencinin cümledeki bağlamdan hareketle akıl yürütme becerisine başvurması, Benzemez Kimse Sana adlı oyunda görseller ve benzetmeler arasındaki bağlantı kurma aşamasında analiz ve senteze başvurulması itibariyle MANTIKSAL-MATEMATİKSEL ZEKÂYA,

- Bulmaca çözüm aşamasında öğrencinin bireysel öğrenme sürecini harekete geçirmesi, kişileri tarif etme aşamasında ise kişisel yaşantısı ve deneyimlerinden yararlanması yönleri ile İÇSEL ZEKÂYA

hitap etmektedir.

Ek 2. Geleneksel Öğretime Göre Sözcükte Anlam Özelliklerinin Öğretilmesine İlişkin Etkinlik Planları

ETKİNLİK-1: KUZULARI SAYARKEN

A. Etkinliğin Uygulanma Süreci

Öğretmen tahtaya “Sanatçı yüreklere dokunan yumuşak sesiyle sahnede adeta devleşti.” cümlesini yazar ve bu cümledeki altı çizili sözcükler üzerine öğrencileri düşündürür. Kelimelerin temel anlamından tamamen uzaklaşmasıyla kazandığı yeni anlama mecaz anlam dendiğini belirterek bu tanımı öğrencilere yazdırır. Ardından öğrencilere mecaz anlam taşıyan yeni örnekler buldurur ve bu örnekleri de not etmelerini sağlar. Daha sonra “Kuzuları Sayarken” ismini taşıyan etkinlik kâğıdı öğrencilere dağıtılır. Çalışma kâğıdı öğrencilerin katılımıyla tamamlanır.

Bu etkinlik aynı zamanda altıncı sınıf dil bilgisi kazanımlarından birisi olan “Sıfat tamlamalarının kuruluşunu kavrar.” kazanımı ile ilişkilidir. Etkinlikte kullanılan materyal, Çalışma Kâğıdı-33 başlığı ile paylaşılmıştır.

ETKİNLİK-2: ÇÖPTEN BACAKLILAR SINIFI

A. Etkinliğin Uygulanma Süreci

Öğretmen öğrencileri “yetiştirmek, boğaz, sırt, düşmek” kelimeleri üzerine düşündürür. Öğretmen bu kelimelerin tek bir anlama gelmediğini ayrıca ikinci, üçüncü ve hatta daha fazla anlamı da taşıyabileceğini öğrencilere sezdirir ve aynı kelimelerin temel anlamlarının yanı sıra ikinci, üçüncü anlamlarını da buldurur. Bu anlamlar tahtaya yazılır ve öğrenciler de defterlerine not eder. Öğretmen bir sözcüğün akla ilk gelen, ilk düşündürdüğü, bilinen en eski anlamına temel anlam adı verildiğini söyler. Daha sonra bir sözcüğün akla gelen ilk anlamının dışındaki ikinci, üçüncü hatta daha çok anlamının da olabileceği, kelimelerin temel anlamı dışındaki bu anlamlarına ise yan anlam adı verildiği söylenir ve “Çöpten Bacaklılar Sınıfı” (Çalışma Kâğıdı-34) adlı etkinlik kâğıdı sınıfa dağıtılır. Öğrencilerin katılımıyla çalışma kâğıdı tamamlanır.

ETKİNLİK-3: OKYANUSUN DİBİNE DALIYORUZ!

A. Etkinliğin Uygulanma Süreci

Öğretmen öğrencilere Fatih Terim’i tanıyıp tanımadıklarını sorar ve böylece öğrencilerin dikkatini konuya çeker. Öğrenci cevaplarıyla birlikte Fatih Terim’in ünlü bir teknik direktör olduğunu tekrarlar, uzun yıllar pek çok takımı çalıştırdığını ve son olarak da milli takım antrenörlüğü görevine getirildiğini belirtir. Daha sonra sınıfa Fatih Terim’in hangi alanda uzmanlık sahibi olduğunu sorar. “Futbol, spor” cevapları ile birlikte bugünkü konunun terim anlam olduğunu, bu konuyu daha iyi hatırlamak için terim anlam ile Fatih Terim’i zihinlerinde eşleştirmeleri söylenir. Bu eşleştirme bir ipucu olarak tahtaya yazılır ve öğrenciler de defterlerine not ederler. Öğretmen başka ne gibi bilim, sanat, uzmanlık ve meslek dalları olduğunu öğrencilere sorar, bu bilim, sanat, uzmanlık ve meslek dallarının her birinin kendilerine özgü birtakım kavramları olduğunu belirtir. Öğrencilerden bu kavramlara örnek vermelerini ister. Sınıfta dile getirilenlerden uygun olanlarını öğretmen tahtaya yazarken öğrenciler de defterlerine not ederler.

Ardından “Okyanusun Dibine Dalıyoruz!” (Çalışma Kâğıdı-35) adlı çalışma kâğıdı sınıfa dağıtılır. Tüm öğrencilerin katılımı gözetilerek etkinlik tamamlanır.

ETKİNLİK-4: SÖZCÜK BAHÇESİ

A. Etkinliğin Uygulanma Süreci

Öğretmen tahtaya “=” ve “x” işaretlerini yazar ve öğrencilere bu işaretlerin anlamını sorar. Öğrenci cevapları eşliğinde eşittir sembolünün eşitliği ifade ettiği, çarpı sembolünün ise çarpma işlevinin yanı sıra karşıtlık, tam tersi ifade veya durumlar için de kullanıldığını belirtir. “Bu sembolleri sözcüklerle nasıl ilişkilendirebiliriz? Matematikteki rakamlar yerine sözcükleri koysak yeni denklemler kurabilir miyiz?” soruları sınıfa yöneltilir. Cevaplar beraberinde tahtaya “korkak X cesur” ve “öykü = hikâye” örnekleri yazılır ve öğrencilerin de yeni örnekler bulmalarını istenir.

Verilen örneklerin ardından öğretmen anlamları aynı sözcüklerin eş anlamlı; anlamları birbirinden farklı, birbirine karşıt sözcüklerin ise zıt (karşıt) sözcükler olduğunu açıklar. Çalışma Kâğıdı-36 öğrencilere dağıtılır ve “Sözcük Bahçesi” adlı etkinlik öğrencilerin katılımıyla tamamlanır.

ETKİNLİK-5: EŞ SESLİSİNİ BUL

A. Etkinliğin Uygulanma Süreci

Sınıftan rastgele seçilen altı öğrenci sınıfın dışına çıkartılır. Bu öğrencilerin sınıfa tek tek, ayrı olarak alınacağı ve bu öğrencilere bir soru sorulacağı söylenir. Sınıfa ilk öğrenci alınır ve öğretmen “Gül sözcüğünün anlamı nedir?” sorusunu yöneltir. Ardından ikinci öğrenci sınıfa alınır ve aynı soru yöneltir. Bu işlemler, diğer dört öğrenciye de uygulandıktan sonra öğretmen tüm öğrencilere aynı soruyu sorduğunu ama her birinin farklı cevaplar verdiğini söyler. Bazı öğrenciler soruyu “Bir çiçektir.” şeklinde cevaplarırken bazıları da “gülümsemek, mutlu yüz ifadesi” şeklinde cevaplar. (Tam aksi bir sonuç çıkarsa –tüm öğrenciler aynı anlamı söylerse- öğretmen bu sözcüğün bir anlamı daha olduğunu ama kimsenin aklına gelmediğini söyleyerek dikkat çekebilir.)

Daha sonra öğretmen, gül sözcüğünü tahtaya yazarak, sözcükten iki ok çıkartır ve farklı iki anlamın küçük resimlerini çizer. Öğrencilere başka örnekler bulmalarını ve örnekteki gibi göstermelerini söyler. Verilen yeni örneklerden sonra yazılışları ve okunuşları aynı fakat anlamları farklı sözcüklere eş sesli sözcükler adı verildiği belirtilir. Eş Seslisini Bul (Çalışma Kâğıdı-37) adlı etkinlik tüm öğrencilerin katılımıyla tamamlanır.

ETKİNLİK-6: ÖZEL-GENEL TAKİBİ

A. Etkinliğin Uygulanma Süreci

Tahtaya papatya-çiçek-bitki-canlı-varlık sözcükleri karışık olarak yazılır. Öğrencilerden bu sözcükleri belli bir düzene göre dizmeleri istenir. Tahtada iki dizilim oluşması sağlanır, bunlardan biri papatya-çiçek-bitki-canlı-varlık şeklinde,

diğeri ise varlık-canlı-bitki-çiçek-papatya şeklindedir. Bu sözcük dizilimlerinin neye göre yapıldığı, dizilimler sırasında hangi kuralın gözetildiği öğrencilere sorulur. Öğrenci cevapları beraberinde öğretmen tarafından, bu sözcük dizilimlerinden birincisinde en geniş anlamlı, kapsamlı sözcüklerden başlanarak en dar anlamlı sözcüğe doğru gidildiği; ikincisinde de en dar anlamlı sözcüklerden başlanarak geniş kapsamlı sözcüklere doğru gidildiği açıklanır.

Yukardaki örneklerden hareketle bir türün pek çok örneğini içinde barındıran, geniş anlamlı, kapsamlı sözcüklere genel anlamlı sözcükler; bir türün küçük bir örneğini temsil eden, kapsamı dar sözcüklere ise özel anlamlı sözcükler adı verildiği söylenerek gerekli bilgilerin not edilmesi sağlanır.

Özel-Genel Takibi adlı (Çalışma Kâğıdı-38) etkinlik kâğıdı, sınıftaki tüm öğrencilerin etkin katılımı ile tamamlanır.

ETKİNLİK-7: AŞÇI SO

A. Etkinliğin Uygulanma Süreci

Öğretmen tahtaya beş duyuyu temsil eden görselleri yansıtır ve bu görsellerin anlamını öğrencilere sorar. Cevapları yönlendirerek bu görsellerin beş duyuyu temsil ettiğini öğrencilerin sezmesi sağlanır. Ardından öğretmen; beş duyumuzdan herhangi biri ile algılanabilen varlıklara somut varlıklar, beş duyumuzdan herhangi biri ile algılanamayan fakat varlığını akıl yoluyla kabul ettiğimiz varlıklara ise soyut varlıklar adı verildiğini söyler ve bu bilgileri öğrencilerin not almasını sağlar. Aşçı So adlı (Çalışma Kâğıdı-39) etkinlik sınıftaki öğrencilerin katılımıyla uygulanır.

ETKİNLİK-8: NİTEL VE NİCEL ANLAMLARI BULALIM

A. Etkinliğin Uygulanma Süreci

Öğretmen öğrencilere ölçü ve tartı aletlerinin neler olduğunu ve bunlarla hangi birimlerin ölçülebileceğini sorar. Öğrenci cevaplarını yönlendirerek bazı kavramların sayılabilir, ölçülebilir olduğunu; bazı kavramları ise tam olarak ölçmenin mümkün

olmadığını belirtir. Ağırlık, uzunluk, sayı gibi ölçülebilir kavramların karşısında renk, duygusal özellikler gibi ölçülemeyen kavramların olduğuna dikkat çekilir.

“Varlıkların nasıl olduğunu, niteliğini gösteren, sayılamayan, ölçülemeyen bir değeri, özelliği ifade eden sözcükler, nitel anlamlı sözcüklerdir. Varlıkların sayılabilen, ölçülebilen, azalıp çoğalabilen özelliklerini ifade eden sözcükler ise nicel anlamlı sözcüklerdir.” tanımlarını öğrenciler defterlerine not ederler ve her öğrenci iki tanıma da beşer örnek bulmaya çalışır. Öğrenciler bulduğu örnekleri arkadaşları ile paylaşır. Her öğrenci, arkadaşlarının paylaştığı örneklerden beğendiklerini kendi örneklerinin yanına ekler.

Çalışma Kâğıdı-40 öğrencilere dağıtılarak öğrencilerin tamamının katılımı ile çalışma kâğıdı işlenir ve etkinlik tamamlanır.

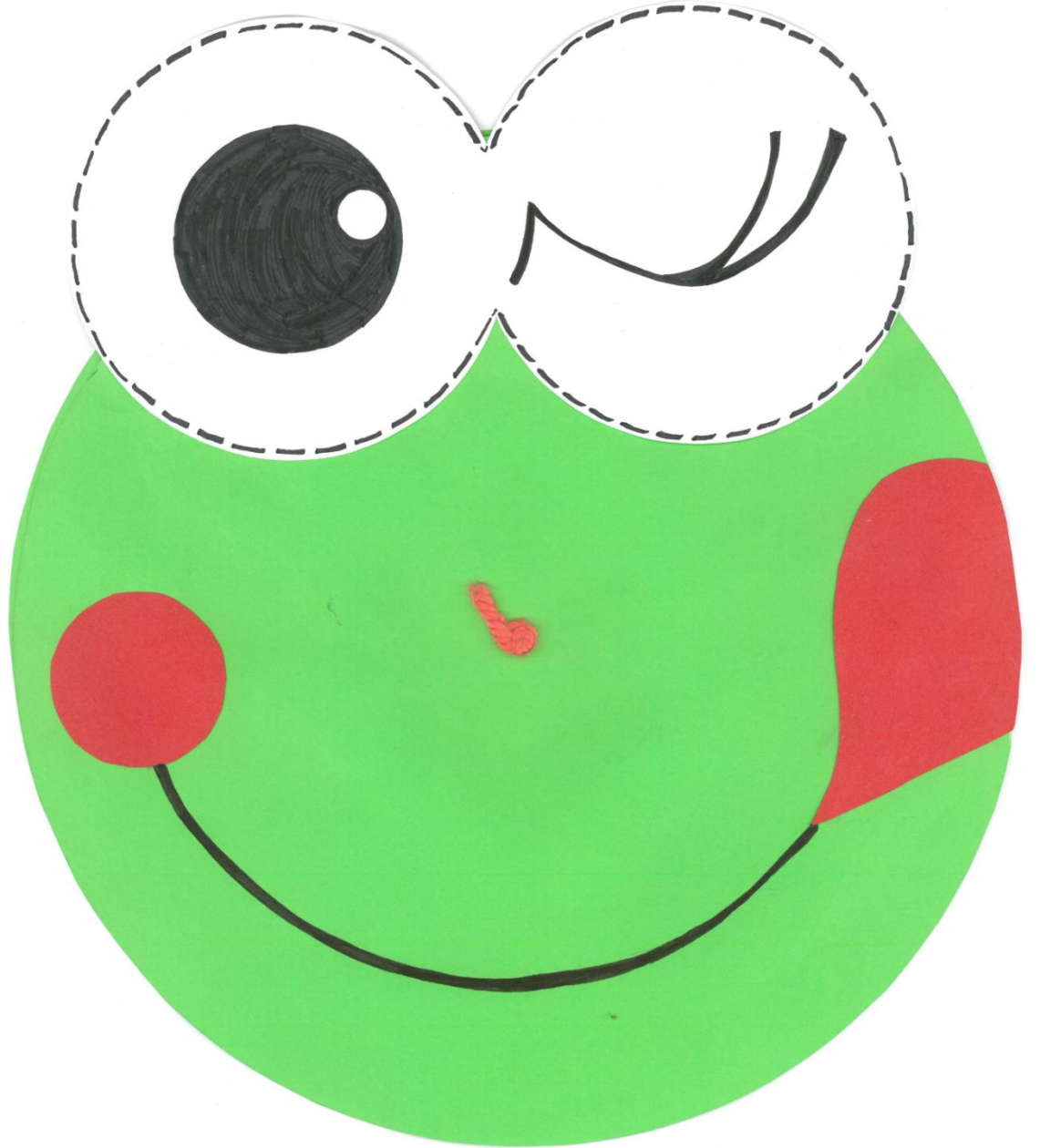
ETKİNLİK-9: ŞEKİLLERLE BENZETME

A. Etkinliğin Uygulanma Süreci

“Çamaşırlar çiçek gibi kokuyor.” ve “Ablamın yaptığı kurabiye bir taş kadar sertti.” örnekleri tahtaya yazılır. Bu örneklerin ortak yönünün ne olduğu sorulur, her ikisinde de benzetme yapıldığını öğrencilerin sezmesi sağlanır.

Öğretmen benzetmenin bir söz sanatı olduğuna dikkat çekerek aslında günlük hayatımızda bu sanata fark etmeden çokça başvurduğumuzu belirtir. Öğrencilere annelerinin odalarını dağınık gördüğünde odalarını neye benzettiğini, üzgün birini gördüğümüzde bu kişiye nasıl bir benzetme yaptığımızı sorarak öğrencilerin farklı örnekler bulmalarına olanak tanır.

Şekillerle Benzetme (Çalışma Kâğıdı-41) dağıtılarak bu çalışma yaprağı eşliğinde benzetmenin öğeleri hakkında gerekli bilgileri vererek öğrencilerin not etmesini sağlar. Öğrencilerin konuyu pekiştirmeleri için, Çalışma Kâğıdı-42 adı altında verilen Gökten Düşen Elmalar adlı etkinlik evde yapmaları üzere öğrencilere dağıtılır.

Ek 3. Deney Grubu Çalışma Kağıtları**ÇALIŞMA KÂĞIDI-1**

ÇALIŞMA KÂĞIDI-2



ÇALIŞMA KÂĞIDI-3



ÇALIŞMA KÂĞIDI-4



ÇALIŞMA KÂĞIDI-5

TEMEL ANLAM	TEMEL ANLAM	TEMEL ANLAM	TEMEL ANLAM
TERİM ANLAM	TERİM ANLAM	TERİM ANLAM	TERİM ANLAM
YAN ANLAM	YAN ANLAM	YAN ANLAM	YAN ANLAM
MECAZ ANLAM	MECAZ ANLAM	MECAZ ANLAM	MECAZ ANLAM

ÇALIŞMA KÂĞIDI-6

<p>AKVARYUM</p> 	<p>GIŞE</p> 	<p>KAFES</p> 	<p>TİMSAH</p> 
<p>SÜRÜNGEN</p> 	<p>HORTUM</p> 	<p>BALIK</p> 	<p>SU</p> 
<p>YUVA</p> 	<p>KUYRUK</p> 	<p>DAL</p> 	<p>AYAK</p> 
<p>KEÇİ</p> 	<p>BUZ</p> 	<p>ASLAN</p> 	<p>YIRTICI</p> 

ÇALIŞMA KÂĞIDI-7



TEMEL	TEMEL	TEMEL	TEMEL

YAN	YAN	YAN	YAN

TERİM	TERİM	TERİM	TERİM

MECAZ	MECAZ	MECAZ	MECAZ

ÇALIŞMA KÂĞIDI-8

~NOKTALARIN PEŞİNDE~

Sevgili arkadaşlar! Noktaları doğru birleştirmek için adımları takip edelim. Adımlardaki kelimelerin şirde geçen anlamlarına dikkat etmeyi unutmayın!..

1. Adım: Kelimenin zıt anlamlısı
2. Adım: Kelimenin zıt anlamlısı
3. Adım: Kelimenin zıt anlamlısı
4. Adım: Kelimenin eş anlamlısı
5. Adım: Kelimenin eş anlamlısı
6. Adım: Kelimenin eş anlamlısı
7. Adım: Kelimenin zıt anlamlısı
8. Adım: Kelimenin zıt anlamlısı
9. Adım: Kelimenin zıt anlamlısı
10. Adım: Kelimenin zıt anlamlısı
11. Adım: Kelimenin zıt anlamlısı

12. Adım: Kelimenin zıt anlamlısı
13. Adım: Kelimenin zıt anlamlısı
14. Adım: Kelimenin eş anlamlısı
15. Adım: Kelimenin zıt anlamlısı
16. Adım: Kelimenin eş anlamlısı
17. Adım: Kelimenin zıt anlamlısı
18. Adım: Kelimenin eş anlamlısı
19. Adım: Kelimenin zıt anlamlısı
20. Adım: Kelimenin zıt anlamlısı
21. Adım: Kelimenin zıt anlamlısı
22. Adım: Kelimenin zıt anlamlısı
23. Adım: Kelimenin zıt anlamlısı

Noktaları doğru birleştirmişsen bizim için en değerli varlığa ulaştığın demektir. Tebrikler!

BAYRAK

Ey mavi göklerin beyaz¹ ve kızıl süsü,
Kız² kardeşimin gelin⁸ liği, şehidimin son¹¹ örtüsü,
Işık ışık, dalga dalga bayrağım!
Senin destanını okudum, senin destanını yazacağım.

Sana benim gözümle bakmayanın
Mezarını kazacağım.
Seni selâmlamadan uçan³ kuşun
Yuvasını bozacağım⁹.

Dalgalandığın yerde ne korku, ne keder¹⁶...
Gölgende bana da, bana da yer ver¹⁰.
Sabah¹⁵ olmasın, günler doğmasın¹⁷ ne çıkar:
Yurda⁴ ay yıldızının ışığı yeter.

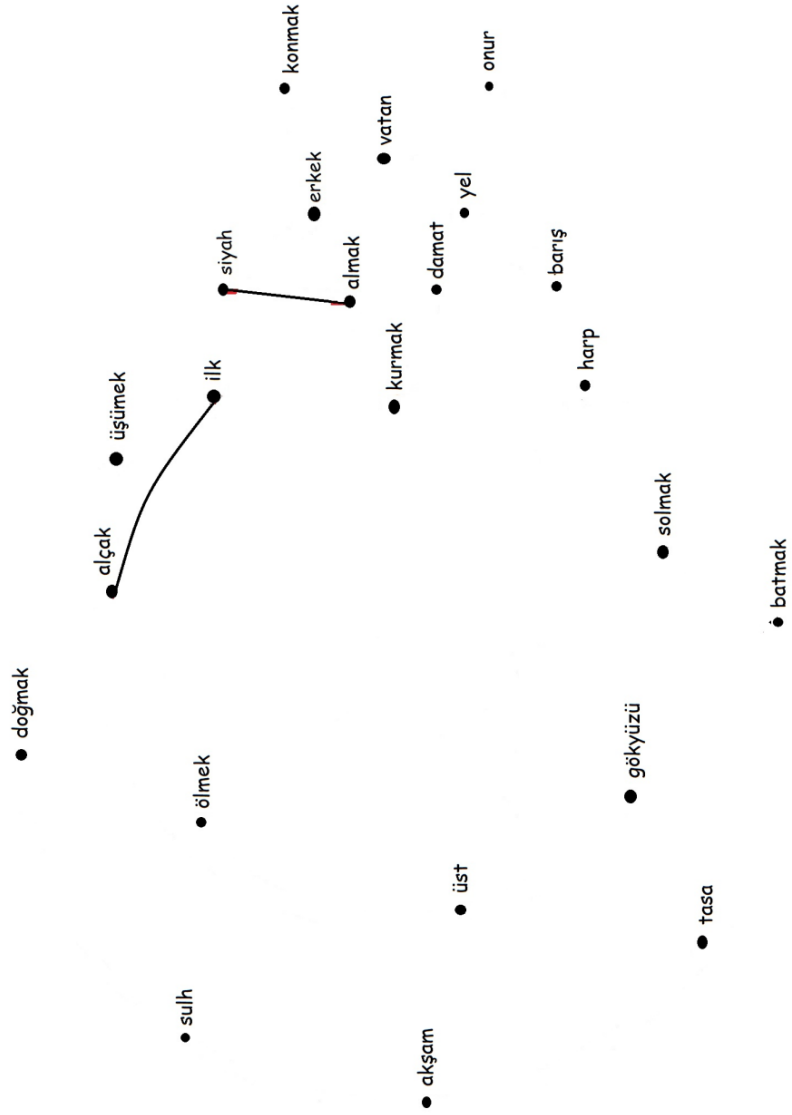
Savaş⁷ bizi karlı dağlara götürdüğü gün
Kızılığında ısındık¹²;
Dağlardan çöllere düştüğümüz gün
Gölgene sığındık.

Ey şimdi süzgün, rüzgârlarda⁶ dalgalı;
Barışın¹⁴ güvercini, savaşın¹⁸ kartalı
Yüksek²³ yerlerde açan¹⁹ çiçeğim.
Senin altında²¹ doğdum²².
Senin dibinde öleceğim¹³.

Tarihim, şerefim⁵, şiirim, her şeyim:
Yeryüzünde²⁰ yer beğen!
Nereye dikilmek istersen,
Söyle, seni oraya dikeyim!

ARIF NİHAT ASYA

ÇALIŞMA KÂĞIDI-9



ÇALIŞMA KÂĞIDI-10



**BARIŞ MANÇO İLE
HEM EĞLENELİM
HEM ÖĞRENELİM**

**BUGÜN BAYRAM**

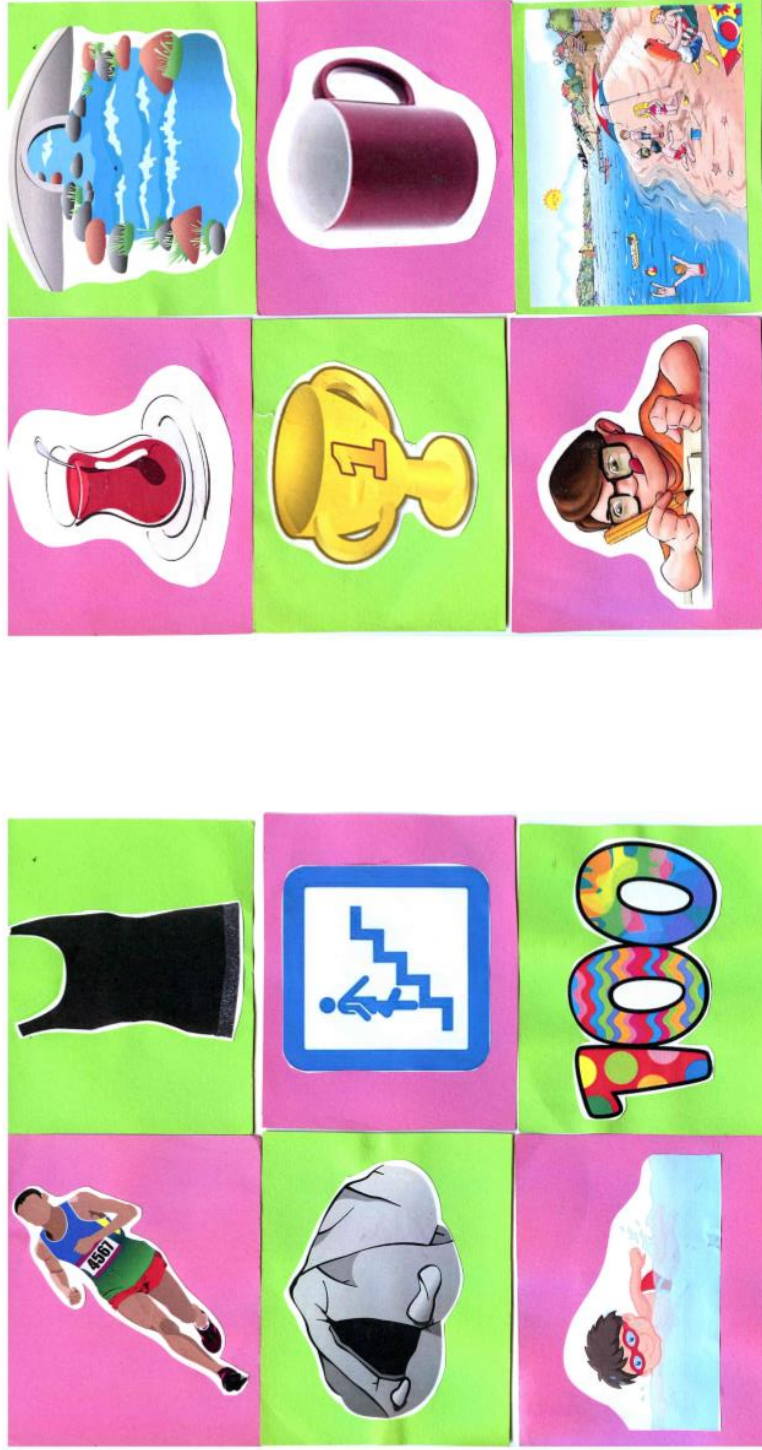
Sen **gittin/geldin** gideli
İçimde/dışında öyle bir sızı
var/yok ki
Yalnız/sadece sen anlarsın
 Sen **şimdi yakında/uzakta**
Cehennemde/cennette meleklerle
 Bizi **düşler/hayal eder**
ağlırsın/gülersin

Bugün bayram
Erken/geç kalkın çocuklar
 Giyelim en **çirkin/güzel** giysileri
 Elimizde **bayat/taze** kır çiçekleri
 Üzmeyelim bugün annemizi

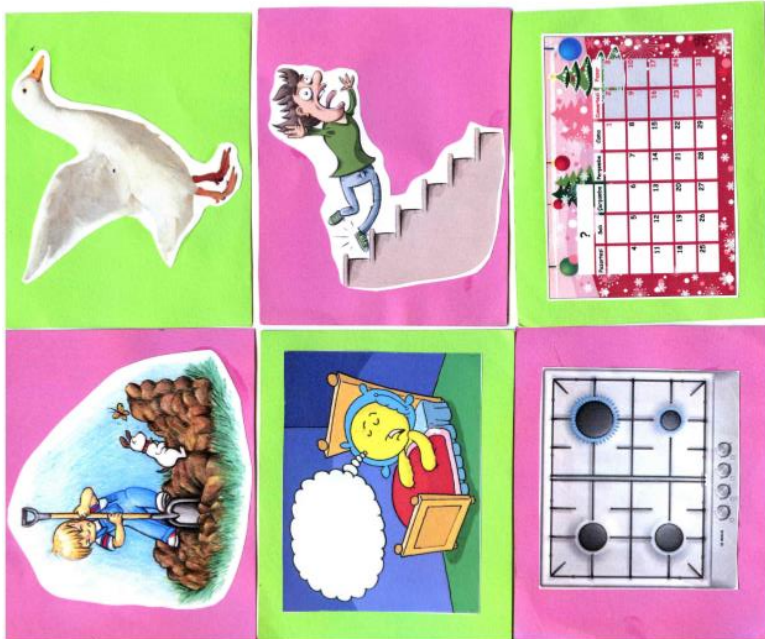
Sen **kış/yaz gündüzleri/geceleri**
 Yıldızlar **içinden/dışından** ara sıra
 Bize göz kırparsın
 Sen **sıcak/soğuk** günlerde
Yüreğimi/kalbimi soğutan/ısıtan en
soğuk/sıcak anımsın/hatıramsın

Bugün bayram
Çabuk olun/acele edin çocuklar
 Annemiz bugün bizi bekler
 Bayramda **hüzünlenir**
melekler/şeytanlar
 Gönül **verir/alır** bu **çirkin/güzel**
 çiçekler!

ÇALIŞMA KÂĞIDI-11



ÇALIŞMA KÂĞIDI-12



ÇALIŞMA KÂĞIDI-13



ÇALIŞMA KÂĞIDI-14

CEVAP PETEKLERİ!

1- Tek başına yüzen çocuğun karşısına koyduğunuz karttaki rakamların birbiri ile çarpımı kaçtır?



2- Kulplu bardağın karşısına koyduğunuz karttaki cismin verildiği takıma ne denir?



3- Kanatlı hayvanın karşısına koyduğunuz karttaki uçan canlı nedir?



4- Akan dere kartının karşısına koyduğunuz karttaki cismin tersten okunuşu nedir?



5- Düşen adamın karşısına koyduğunuz karttaki kişinin ten rengi nedir?



6- Yazı yazan çocuğun karşısına koyduğunuz resimdeki insan sayısı kaçtır?



7- Mağaranın karşısına koyduğunuz karttaki eylemin zıt anlamlısı nedir?



8- Dizimizi gösteren kartın karşısına koyduğunuz resimdeki rakamların toplamı kaçtır?



9- Siyah çamaşırın karşısına koyduğunuz karttaki sayının tersten okunuşu nedir?



10- Meyvelerin karşısına koyduğunuz karttaki nesnenin adı ile başlayan yaz yiyeceğinin adı nedir?



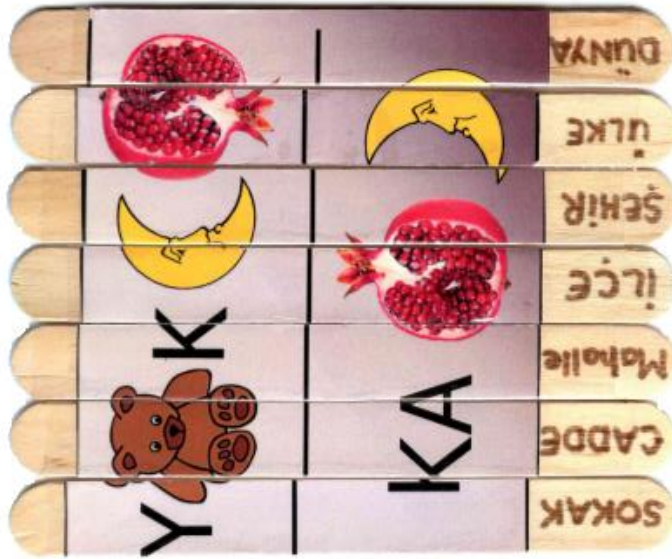
11- Gülen adamın karşısına koyduğunuz karttaki varlığın türü nedir?



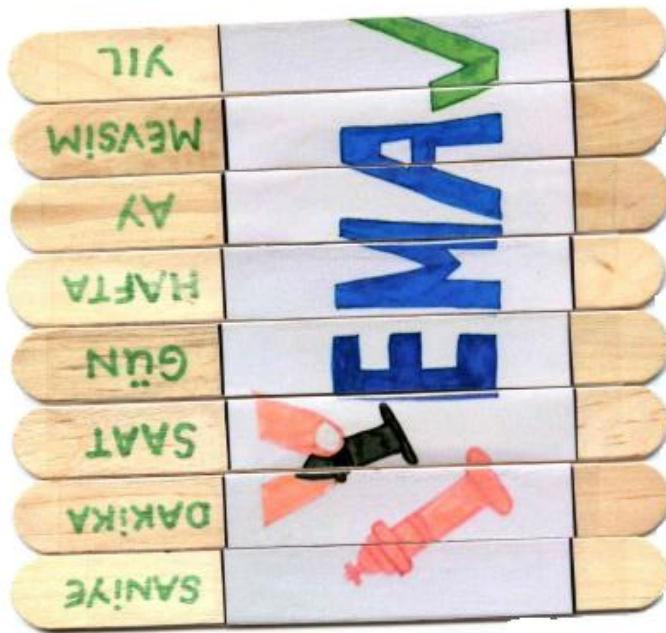
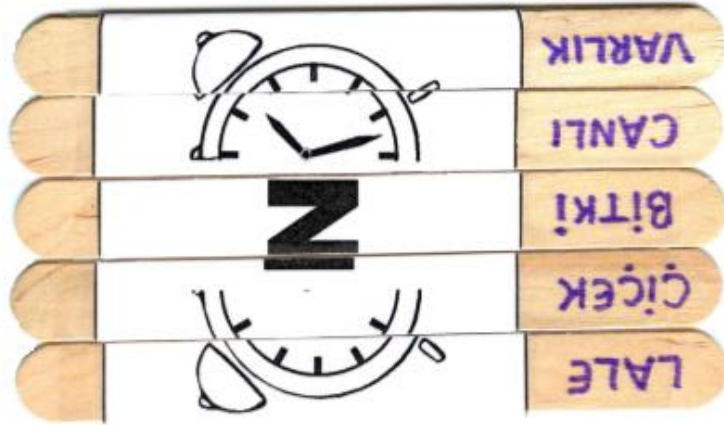
12- Top atan adamın olduğu kartın karşısına koyduğunuz kartta hangi geometrik cisim vardır?



ÇALIŞMA KÂĞIDI-16



ÇALIŞMA KÂĞIDI-17



ÇALIŞMA KÂĞIDI-18

ÖZEL-GENEL ANLAM MERDİVENİNİ KURDUM,
'RESFEBE'LERİ BULDUM!

Mor Merdivenin Resfebe'si :

S				T
---	--	--	--	---

Kahverengi Merdivenin Resfebe'si :

Y				K		A				
---	--	--	--	---	--	---	--	--	--	--

K						A
---	--	--	--	--	--	---

Yeşil Merdivenin Resfebe'si :

M								K
---	--	--	--	--	--	--	--	---

Kırmızı Merdivenin Resfebe'si :

H					A
---	--	--	--	--	---

Turuncu Merdivenin Resfebe'si :

Y				Ş
---	--	--	--	---

Açık Mavi Merdivenin Resfebe'si :

P						O
---	--	--	--	--	--	---

ÇALIŞMA KÂĞIDI-19

RESSAMLAR VE TABLOLARI



ALFRED GOCKEL



İBRAHİM BALABAN

ÇALIŞMA KÂĞIDI-20



ZEKİ FAİK İZER



PICASSO

ÇALIŞMA KÂĞIDI-21

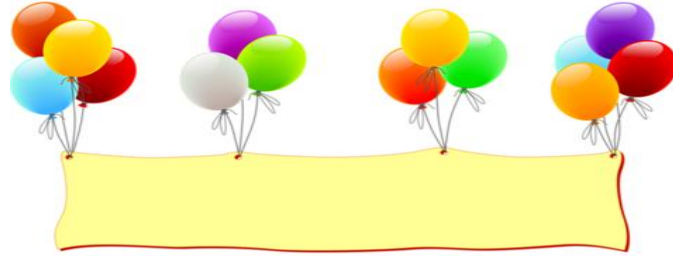


İBRAHİM ÇALLI



OSMAN HAMDİ BEY

ÇALIŞMA KÂĞIDI- 22



Ne onları

Ne de seslerini

Dokunmak istesen elin

Hiç kimse tadına da

Koklamak dersen hiç işe

Akıl küpü diyorlar

Ama dokunamam ki

Nasıldır tadı aklımın, hiç bilmem

Kokusu da gelmez ki

Aklımı duyamaz

Sesi yok ki nasıl

Ah bu kelimeler o zaman

Soyut dendi mi beş duyunu

Ah bu kelimeler o zaman

Soyut dendi mi beş duyunu

Melek, ruh ve

Var mı hiç bunlara

Üzüntü, sevinç ve

Mümkün mü bunları

Kıskançlık, nefret ve

Menfaat, bilinç ya

Birbirlerini hiç sevmeyenler ama

Onlar da burada: sevgi ve

Korku aşk ve

Ah bu kelimeler o zaman

Soyut dendi mi beş duyunu

İşte bu üçü de

Bu şiirde beş duyumu

Yoksa artık ben de mi

ÇALIŞMA KÂĞIDI-23



1- " Soyut dendi mi beş duyunu unut." Dizesi ile sizce ne anlatılmak istenmiştir?

.....

.....

.....

2- Beş duyumuz ile algılayamadığımız varlıklara denir.

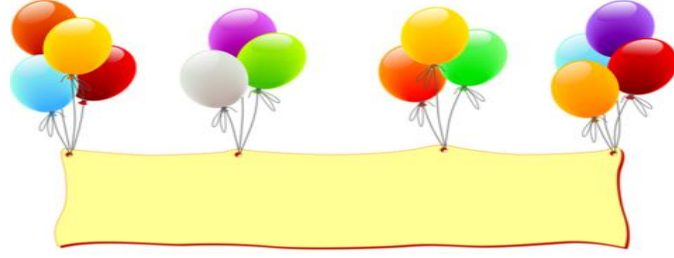


3- Bu şiirde tam 18 soyut kelime kullanılmıştır. Haydi, o kelimeleri bulup balonlara yazalım.



4- Sıra şiirimize bir başlık koymaya geldi. Koyduğumuz başlığı şiirimizin üstündeki balonlu tabelaya yazmayı unutmayalım.

ÇALIŞMA KÂĞIDI-24



Ne onları **görebilirsin**,

Ne de seslerini **duyabilirsin**.

Dokunmak istesen elin **ulaşmaz**

Hiç kimse tadına da **bakamaz**

Koklamak dersen hiç işe **yaramaz**.

Akıl küpü diyorlar **bana**

Ama dokunamam ki **aklıma**

Nasıldır tadı aklımın, hiç bilmem

Kokusu da gelmez ki **burnuma...**

Aklımı duyamaz **kulağım**,

Sesi yok ki nasıl **duyacağım?**

Ah bu kelimeler o zaman **soyut**

Soyut dendi mi beş duyunu **unut!**

Ah bu kelimeler o zaman **soyut**

Soyut dendi mi beş duyunu **unut!**

Melek, ruh ve **şeytan**

Var mı hiç bunlara **dokunan?**

Üzüntü, sevinç ve **vicdan**

Mümkün mü bunları **koklaman?**

Kıskançlık, nefret ve **şüphe**

Menfaat, bilinç ya **düşünce?**

Birbirlerini hiç sevmeyen ama

Onlar da burada: sevgi ve **öfke!**

Korku aşk ve **umut**

İşte bu üçü de **soyut**.

Ah bu kelimeler o zaman **soyut**

Soyut dendi mi beş duyunu **unut!**

Bu şiirde beş duyumu **unuttum**.

Yoksa artık ben de mi **soyuttum?**

NİTEL - NİCEL HARİTASI

İşte karşınızda bir harita! Tek yapmanız gereken önce nitel tanımlamaları takip edip nitel durağını keşfetmek, ardından nicel tanımlamaları takip ederek nicel durağına ulaşmak!



NİTEL TAMLAMALARI TAKİP ETTİĞİMDE ULAŞTIĞIM YER:

NİCEL TAMLAMALARI TAKİP ETTİĞİMDE ULAŞTIĞIM YER:

ÇALIŞMA KÂĞIDI-26

NİTEL - NİCEL HARİTASI

İşte karşınızda bir harita! Tek yapmanız gereken önce nitel tanımlamaları takip edip nitel durağını keşfetmek, ardından nicel tanımlamaları takip ederek nicel durağına ulaşmak!



NİTEL TAMLAMALARI TAKİP ETTİĞİMDE ULAŞTIĞIM YER:

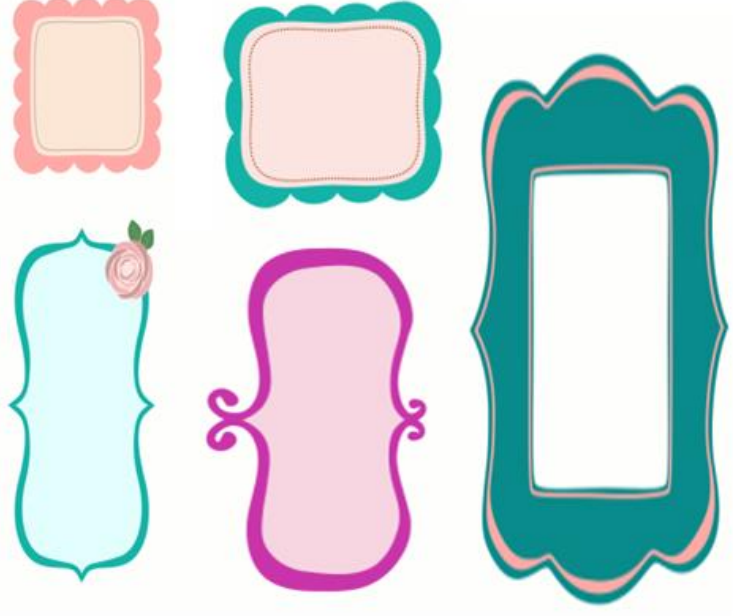
OTEL

NİCEL TAMLAMALARI TAKİP ETTİĞİMDE ULAŞTIĞIM YER:

LOKANTA

ÇALIŞMA KÂĞIDI-27

Kurduğun cümleleri, aşağıdaki etiketlerin içine yazabilirsin!



ÖNCE BOYA, SONRA NİTEL-NİCEL ANLAMLI
CÜMLELER KUR!



ÇALIŞMA KÂĞIDI-28



Aşağıdaki cümlelerde kullanılan benzetmelerin 'kendisine benzetilen' unsuru bulmacanın içinde kaybolmuş. Kayıp sözcükleri bulup yerine yazalım, bulmacanın bize bir mesajı var. Kalan harfleri bir araya getirerek mesaja ulaşalım!

T	K	A	R	E	J	E	T
K	B	M	A	R	Y	A	B
İ	K	C	E	N	N	E	T
R	İ	U	K	U	T	U	P
P	N	R	Ş	D	E	V	A
İ	C	M	E	L	E	K	M
İ	İ	K	L	E	A	R	U
!	P	A	N	C	A	R	K

~ Yücel'in dişleri gibi parlıyor.

~ Türkiye'm benim, vatanım.

~ Babamın dönüşü evde sanki havası estirdi.

~ Benim annem bir

~ Bu ev bir kadar küçük,

~ Emre utanınca gibi kızarır.

~ Kendimi kadar özgür hissediyorum.

~ Bebeğin gibi elleri var.

~ Ömer'in saçları gibi dimdik,








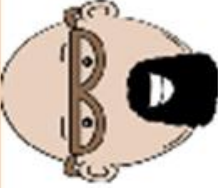






~ Çamaşırlar gibi bembeyaz.

~ Bu araba bir kadar hızlı.

~ Adam cüssesiyle biri andırıyor.

ÇALIŞMA KÂĞIDI-29

BENZEMEZ KİMSE SANA

 BANANA	 EVREN	 TEKGÖZ
 LEYLA	 SELAMİ	 MAHMUT
 YAĞMUR	 SEMİH	 HÜSEYİN
 YAĞIZ	 DRAKULA	 DENİZ
 GOBİ	 SUZAN	 KERİM










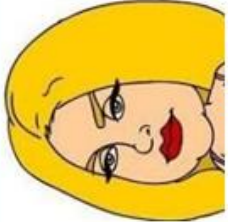

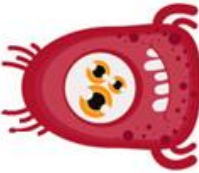



ÇALIŞMA KÂĞIDI-30

BENZEMEZ KİMSE SANA

	JULIA		MATMAZEL		NAZAN
	SALLY		BURHAN		NUR
	MÜSLÜM		NERİMAN		ÜMİT
	MAVİ		JACK		ZEZE
	HAYAL		BEKİR		PASCAL

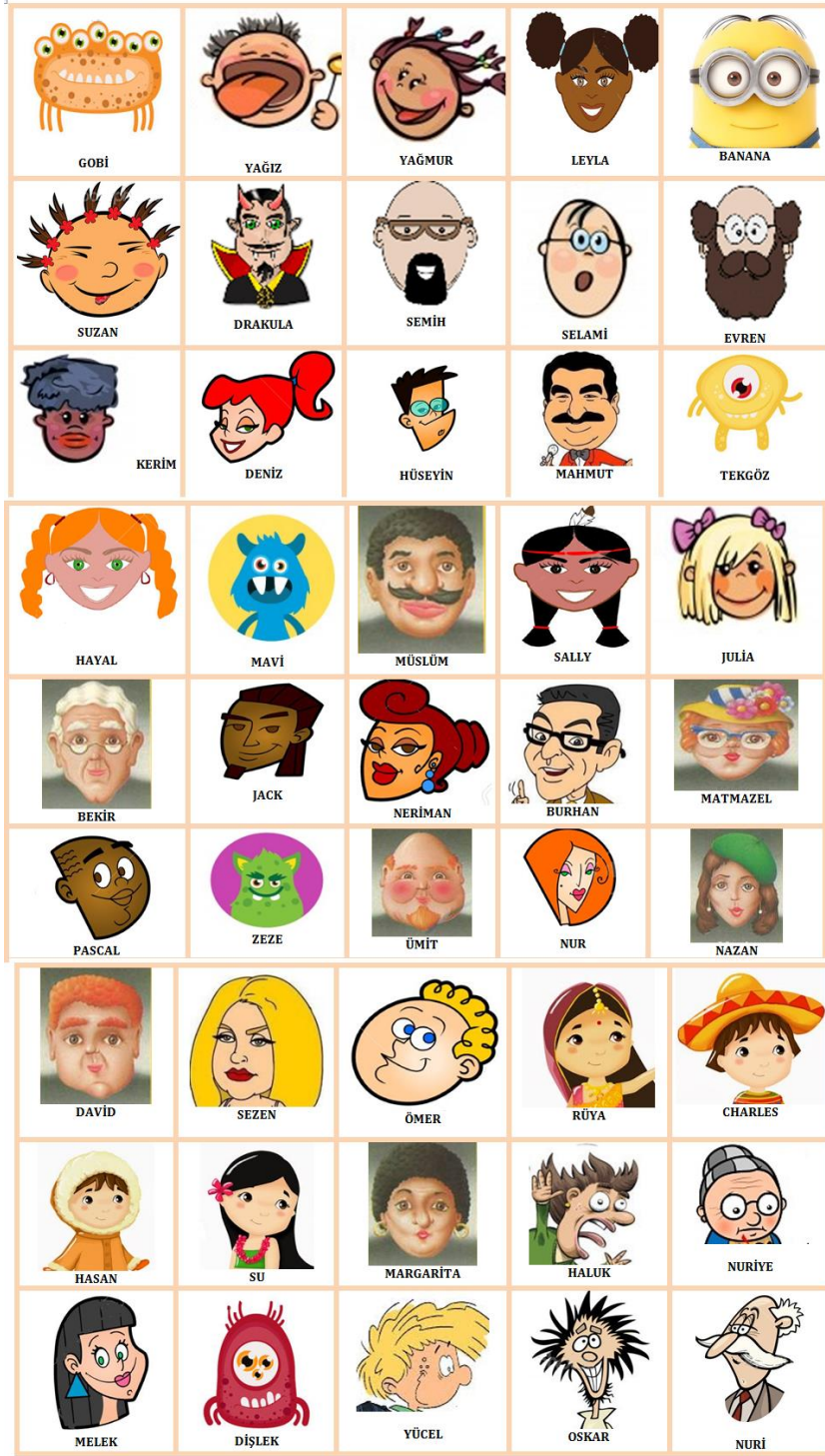
ÇALIŞMA KÂĞIDI-31

BENZEMEZ KİMSE SANA

 CHARLES	 NURIYE	 NURİ
 RÜYA	 HALUK	 OSKAR
 ÖMER	 MARGARITA	 YÜCEL
 SEZEN	 SU	 DİŞLEK
 DAVID	 HASAN	 MELEK

ÇALIŞMA KÂĞIDI-32

BENZEMEZ KİMSE SANA



Ek 4. Kontrol Grubu Çalışma Kâğıtları

ÇALIŞMA KÂĞIDI-33

« KUZULARI SAYARKEN »



MECAZ ANLAM KUZULARI

TEMEL ANLAM KUZULARI



ÇALIŞMA KÂĞIDI-34 - ÇÖPTEN BACAKLILAR SINIFI-

Hey! Çöpten bacaklılar sınıfının bizim için yaptığı aşağıdaki açıklamayı okuyalım ve boşlukları dolduralım. Ardından çöpten bacaklılar sınıfı öğrencilerinin bizim için hazırladığı cümlelerdeki altı çizili sözcüklerin hangi anlam özelliği ile kullanıldığını işaretleyelim.



Bir sözcüğün herkes tarafından bilinen,akla ilk gelen anlamına denir.
Sözcüğün anlamının yanında, kullanımına bağlı olarak kazandığı yeni anlama denir.



TEMELEL YAN



TEMELEL YAN



TEMELEL YAN



TEMELEL YAN



TEMELEL YAN



TEMELEL YAN



TEMELEL YAN



TEMELEL YAN

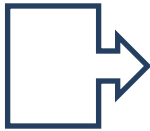
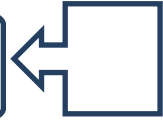
OKYANUSUN DİBİNE DALIYORUZ!



Bilim, spor, sanat veya çeşitli meslek dallarıyla ilgili kavramları karşılayan sözcüklere "terim" denir. Okyanustaki arkadaşlarım sizin için, içinde terimler geçen cümleler kurdular. Terim anlamlı bu sözcükleri bulup, bu terimlerin hangi dala ait olduklarını karşılıklarına yazalım mı? Haydi başlayalım!..



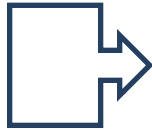
Hakem karşı takıma penaltı verince ortalık karıştı.



Sağlıklı bir hayat için protein ağırlıklı beslenmeliyiz.



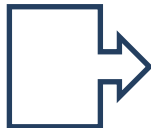
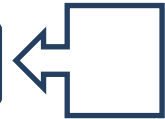
Önümüzdeki pazar, referandum yapılacak.



Eş görevli sözcüklerin arasına virgül koyarız.



Boksör rakibini üç dakika içinde nakavt etti.



Ressam hayatın hüzün dolu anlarını tuvaline yansıtmış.



ÇALIŞMA KÂĞIDI-36

SÖZCÜK BAHÇESİ

SÖZCÜK BAHÇESİNDE BİRBİRİNE KARIŞMIŞ EŞ VE ZIT ANLAMLI SÖZCÜKLER VAR. ONLARI BULUP UYGUN BAHÇELERE YENİDEN YAZALIM.



ÇALIŞMA KÂĞIDI-37



Aşağıdaki cümlelerde yer alan eş sesli sözcükleri bulup daire içine alınız.

Sizler de eş sesli sözcüğün farklı anlamını yeni bir cümlede kullanınız.

Pencerenin önündeki mor menekşe solmuş. ➡

Sonunda gemiden kara göründü. ➡

Gölün kıyısındaki sazlar sararmış. ➡

Öğretmenim gülünce, sınıf aydınlanıyor. ➡

Bu şiiri, dikkatli bir şekilde defterine yaz. ➡

Kulenin yüksekliği yüz metredir. ➡

Kır düğünü yapmayı düşünüyormuş. ➡

Ünlü atlet, sakatlandığı için koşuyu tamamlayamadı. ➡

ÇALIŞMA KÂĞIDI-38



ÖZEL-GENEL TAKİBİ

Aşağıdaki cümleleri inceleyelim. Örnekteki gibi özel ve genel ifadeleri bulup göstereyim.

Ege köylerinin hepsi güzeldir ama Bademli bir başka güzelliğindedir.

GENEL → ÖZEL : Genelden Özele Anlatım

- Keman, yaylı bir çalgıdır.

- Spor yapmak en büyük hobim, tam bir basketbol tutkunuyum.

- Zeynep, çiçek dolu sepetten bir tane lale aldı.

- Aytül Akal'ın çocuk edebiyatı yazarları arasında ayrı bir yeri var.

- Süper Lig takımlarından Konyaspor, şehrimizi başarıyla temsil ediyor.

- Pek çok renkte top varmış fakat bebek siyah topu seçmiş.

- Mısır ve Kenya, Afrika ülkelerindedir.

- Cıva, doğada akışkan halde bulunan tel elementtir.



**Aşçı Şöşü, bizimle birlikte bir takım bilgiler paylaşacak,
hadi ona kulak verelim!**



Sevgili çocuklar, beş duyumuzdan herhangi biri ile algılanabilen varlıklara somut varlıklar adı verilir. Mesela domates, tuzluk, ekşi, koku, tatlı, karabiber, üzümlü kek, ispanaklı yumurta gibi... Geliba hep mesleğim ile ilgili örnekler verdim, ne dersin?

Beş duyumuzdan herhangi biri ile algılanamayan ancak varlığını akıl yoluyla kabul ettiğimiz varlıklar ise soyut varlıklardır. Melek, ruh, korku, düşünce, kıskançlık gibi varlıkları soyut varlıklara örnek gösterebiliriz.

Yanda Aşçı Şö'nün tenzereşinin içinde birbirine karışmış somut ve soyut öğeler var. Aşçı Şö'nün onları doğru listeye garmasına yardım eder misiniz?

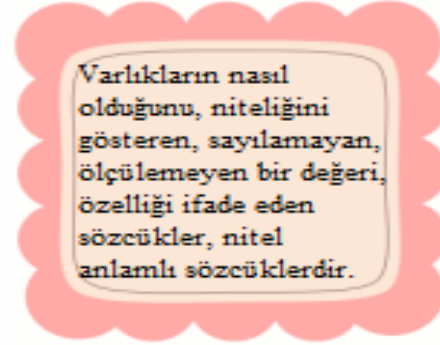
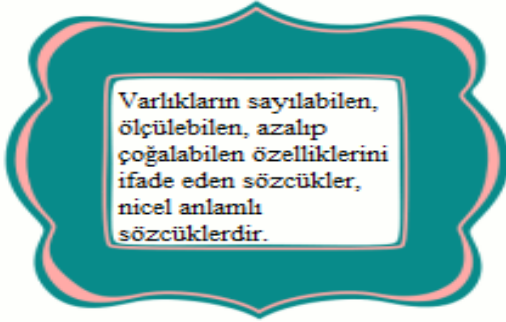


biling akıl intikam güneş
ümitsizlik siyah yastık tren
gürültü hava yalnızlık para
soğuk yazı rüzgâr meclis
eser sevgi insan umut
toz yağmur cennet fırtına
gece öfke bebek
mutluluk üzümlü Japonya
hüzün vatan



ÇALIŞMA KÂĞIDI-40

NİTEL VE NİCEL ANLAMLARI BULALIM

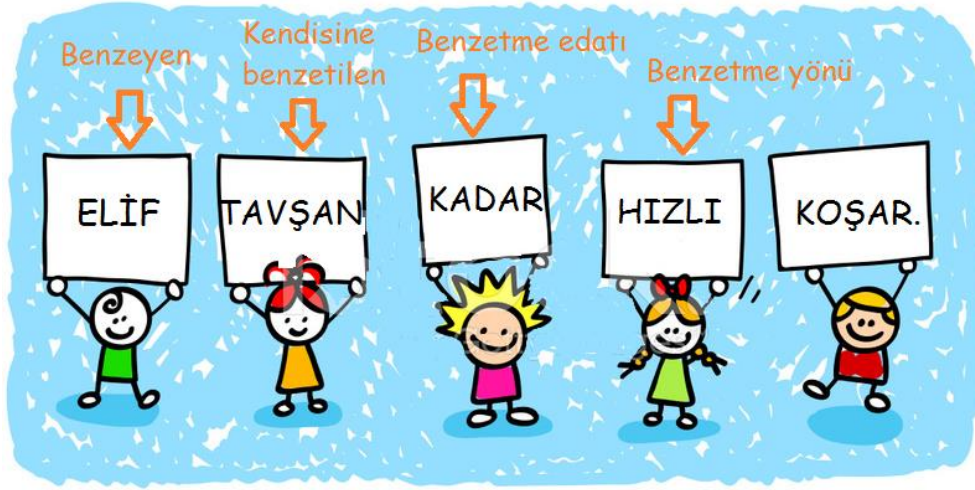


Aşağıdaki cümlelerde altı çizili ifadelerin nitel anlam mı yoksa nicel anlam mı taşıdıklarını bulup işaretleyiniz.

CÜMLELER	Nitel Anlam	Nicel Anlam
Dün sirkte <u>kocaman</u> <u>filler</u> gördüm.		
Babası ona <u>kırmızı</u> <u>araba</u> alacak.		
Alnında <u>10 cm'lik</u> <u>bir yara</u> oluşmuş.		
<u>Derin</u> <u>kuyudan</u> kötü kokular geliyor.		
Ömrümdə böyle <u>güzel</u> <u>kız</u> görmemişim.		
Dilencinin <u>yüzü</u> <u>gözü</u> <u>kir</u> <u>içindeydi</u> .		
Böyle giderse <u>ev fiyatları</u> <u>ucuzlar</u> .		
<u>Yakın</u> <u>arkadaşımız</u> <u>Oya</u> , rahatsızlanmış.		
<u>Annésinin</u> <u>aldığı</u> <u>etek</u> , <u>çok</u> <u>kısaymış</u> .		

ŞEKİLLERLE BENZETME

Tam bir benzetmenin unsurları aşağıdaki örnekte gösterilmiştir.



Siz de aşağıdaki cümlelerdeki benzetmeleri bularak, benzeyen unsuru daire içine, kendisine benzetilen unsuru üçgen içine, benzetme edatını kare içine alınız. Benzetme yönünün altını çiziniz. Yalnız bazı benzetmelerde dört ögenin dördü de bulunmayabilir, bunu unutmayın!

Bebeğin deniz kadar mavi gözleri vardı.

Aslan gibi cesur askerlerimiz, cephede savaştı.

Kızın parmakları, kibrit çöpü kadar inceydi.

Çamaşırlar kar gibi bembeyaz olmuş.

Dışarısı, cehennem gibi sıcak.

GÖKTEN DÜŞEN ELMALAR



Haydi aşağıdaki cümlelerde yer alan benzetmeleri, uygun sözcüklerle tamamlayalım. Boşluklara gelmesi gereken sözcükler, elmaların üzerinde harfleri karışmış halde verilmiştir. Kolay gelsin!



Korkudan çocuğun gözleri gibi açıldı.



Öğretmenimiz bir misali, bizi bilgisiyle aydınlatır.



Fatma tarlada gibi çalışır.



Ninemin yanaklarına öpücükler kondurdum.



..... gibi bir yaz tatiliydi.



Burası sıradan bir bahçe değil, sanki bir



O kız, bir kadar yavaştır.



..... gibi bir adamdı komşumuz, her konuda bilgisi vardı.

Ek 5. Sözcükte Anlam Bilgisi Başarı Testi

1- Esra, **soyut anlamlı** kelimelerin yazıldığı dondurmayı almak istiyor. Buna göre Esra aşağıdaki külahlardan hangisini seçmelidir?



A)



B)



C)



D)

"Türkülerle yunmuş yıkanmış dilim

Onlarla ağlamış, onlarla gülmüşüm."

Bedri Rahmi EYÜBOĞLU

2-Yukarıdaki dizelere göre aşağıdakilerden hangisi **söylenemez**?

- A) Bu dizelerde zıt anlamıyla birlikte kullanılan bir kelime vardır.
- B) Altı çizili kelimeler eş seslidir.
- C) Türkü kelimesi soyut anlamlıdır.
- D) "Onlarla" kelimesi ile türküler kast edilmektedir.

3- Korkak - Cesur sözcükleri arasındaki anlam ilişkisi aşağıdakilerden hangisinde **yoktur**?

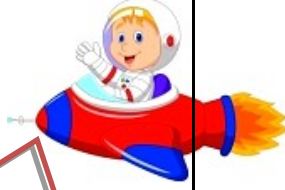
- A) Cömert - Cimri
- B) Esaret - Özgürlük
- C) Zam - Ucuzluk
- D) Uzun - Kısa

Her şey yerli yerinde; masa, sürahi,
bardak
Serpilen aydınlıkta dalların
arasından
Büyülenmiş bir ceylan gibi bakıyor
zaman
Sessizlik dökülüyor bir yerde yaprak
yaprak.

4- Yukardaki dizelerde şair kimi kime ya da neyi neye benzetmiştir?

- A) Ceylanı büyüye benzetmiştir.
- B) Zamanı büyülenmiş bir ceylana benzetmiştir.
- C) Zamanı yaprakları dökülen bir ağaca benzetmiştir.
- D) Sessizliği büyülenmiş bir ceylana benzetmiştir.

5- Arda büyüyünce bir astronot olup Mars gezegenine gitmeyi planlıyor. Onun Mars hakkında verdiği bilgilerden hangisi **nitel anlam** taşımaktadır?



(I) Mars biraz korkutucu bir o kadar da gizemli bir gezegendir. (II) Güneş sisteminin dördüncü gezegenidir. (III) Dünyaya uzaklığı 225.300.000 kilometredir. (IV) Yüzeyi kızılımsı bir renge sahip olduğu için Kızıl Gezegen adıyla bilinir.

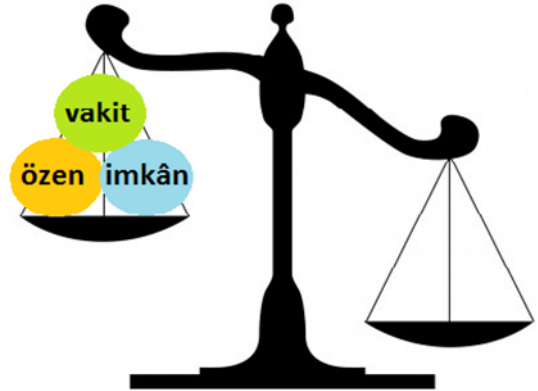
A) I B) II C) III D) IV

6- "Tarihi köprünün ayağındaki süslemeler, turistlerin yoğun ilgisini çekiyor." Cümlesindeki hangi sözcük **yan anlamıyla** kullanılmıştır?

A) Köprünün
B) Ayağındaki
C) Süslemeler
D) Turistlerin

7- "Bölme" sözcüğü aşağıdaki cümlelerden hangisinde **terim anlamıyla** kullanılmıştır?

- A) Köşkteki büyük salonda hanımlar için ayrılan bir **bölme** vardı.
B) Bu ülkeyi **bölmeye** çalışanlara pabuç bırakmayız.
C) Dün matematik dersinde çözdüğünüz kesirli **bölme** işlemi çok zormuş.
D) Çantamın ön **bölməsi** herhalde çünkü kargaşa sırasında yırtılmış olacak.



8- Yukardaki terazinin dengede durması için boş olan kefesine kelimelerin **eş anlamlısını** koymanız gerekiyor. Aşağıdaki kelime gruplarından hangisi terazinin kefesini dengeler?

- A) nakit - özgür - olanak
B) zaman - önem - mekân
C) zaman - itina - olanak
D) nakit - itina - mekân

9- Yarışmanın jüri üyeleri Acun, Hadise, Ebru ve Gökhan yarışmacının sesi ve performansı hakkında yorum yaptılar. Hangi jüri üyesinin yorumu **nitel özellik** taşımaktadır?



Söylediğin şarkı iki dakika sürdü, çok kısaydı.



Sesin gerçekten çok güzeldi, sesinden etkilendim.

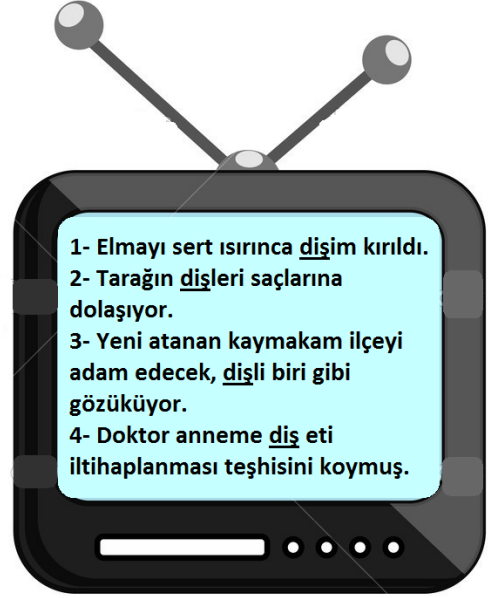


Seni bu salonda tam iki bin kişi dinledi.



Üzerindeki siyah takım elbisen, sana biraz küçük gelmiş.

10- Televizyon ekranındaki numaralandırılmış cümlelerde geçen altı çizili "diş" sözcüğünün anlam özellikleri hangi seçenekte doğru sıralanmıştır?



A) Yan - gerçek - terim -mecaz anlam

B) Gerçek - yan - terim -mecaz anlam

C) Gerçek - yan - mecaz - terim anlam

D) Yan - terim - mecaz - gerçek anlam

- 1- Bir gün mutlaka modanın kalbi Paris'e gideceğim.
2-Elini göğsüne bastırırsan kalbinin nasıl attığını hissedersin.

11- Yukarıdaki cümlelerde geçen **kalp** sözcüğünün anlam özellikleri hangi seçenekte doğru verilmiştir?

- A) Mecaz - Temel B) Yan - Terim
C) Yan - Mecaz D) Mecaz - Terim



12. Aşağıdaki altı çizili kelimelerden hangisi bu kurala örnek gösterilebilir?

- A) Maymun, sürekli kafasını kaşıyor.
B) Bu kafayla gidersen, sen adam olmazsın.
C) Emre'nin kafasında yara çıkmış.
D) Rüzgâr, adamın kafasındaki şapkayı uçuracak.

13- "Fatma sınıfımızın yıldızıdır, tüm sınavlardan çok iyi notlar alır." cümlesindeki hangi kelime **mecaz** anlamda kullanılmıştır?

- A) yıldız B) sınav C) iyi D) notlar

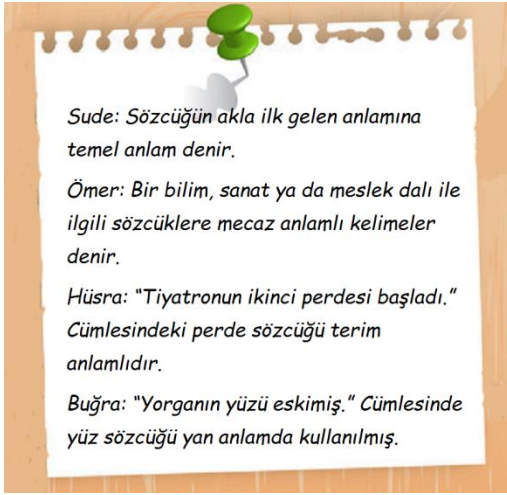
14- Ayşe Teyze'ye mesaj gelmiş fakat yakın gözlüğü olmadığı için mesajı okuyamıyor. Sadece gelen mesajda **benzetme söz sanatına** başvurulduğunu biliyor. Buna göre Ayşe Teyze'ye gelen mesaj hangisi olabilir?



- A) Akşam yediğimiz yemek çok acıymış, dudaklarım yandı.
B) Aslan gibi futbolcularımız sahada tarih yazdılar.
C) Dün seni çok bekledim, gözlerim yollarda kaldı.
D) Kalsiyum ilacınızı almayı ihmal etmeyiniz.

15- "Çökmek" sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde "**yıkılıp dağılmak, son bulmak**" anlamında kullanılmıştır?

- A) Babamın başına gelenleri duyunca içime bir sıkıntı **çöktü**.
B) Ayşe tanınmaz hale gelmiş; zavallının yüzü, yanakları içeri **çökmüş**.
C) Osmanlı Devleti'nin uyguladığı tımar sistemi **çökünce** ekonomi de bozulmaya başlar.
D) Şekerli su çözeltilisini karıştırmadığımızda, şeker dibe **çöker**.



16- Esra öğretmen, bugün derste sözcükte anlam konusunu işlemektedir. Öğrencilerden hangisi konuyla ilgili **yanlış bir bilgi** not etmiştir?

- A) Ömer B) Sude
C) Hüsra D) Buğra

17- Aşağıdaki cümlelerin üçünde genelden özele bir anlatım tercih edilirken bir tanesinde **özelden genele** bir anlatım vardır. Bu farklı olan cümle hangisidir?

- A) Yarın okulda milli bayramlarımızdan birisini, 23 Nisan'ı kutlayacağız.
B) Menüde pek çok çorba vardı ama ben domates çorbasını seçtim.
C) Papatya, ilkokul öğretmenimin en sevdiği çiçektir.
D) Bütün renkler güzeldir, beyaz ise bir başka güzeldir.



18-Mucit Macit sadece temel anlamlı sözcükler kullanmak üzere programlanmış robotlar icat etmiş. Fakat bu robotlardan biri bozulmuş ve mecaz anlamlı sözcük de kullanmaya başlamış. Bozuk olan bu robot hangisidir?

- A) Bu yıl daha hırslıyım, çok çalışıp polislik sınavını kazanacağım.
B) İki aydır amcamı göremiyorum, onu çok özledim.
C) Büyükanemden kalan antika radyo bozulduğu için çok üzüldük.
D) Ona tahammülüm kalmadı, artık onu hayatımdan sileceğim.

19- Terim anlamlı sözcükleri ait oldukları bilim, sanat ya da meslek dalı ile eşleştirelim.

a. Coğrafya b. Müzik c. Dil bilgisi d. Tıp e. Basketbol
f. Matematik

Maçın son dakikalarında bizim takım üçlük attı.	
Çocuk sol anahtarını çizdi, notaları yazmaya başladı.	
Hastaya lokal anestezi uygulanacak.	
Sözcük kök veya gövdelerine yapım eki getirilerek yeni sözcük türetilir.	
İki kenar uzunluğu eşit olan üçgene ikizkenar üçgen adı verilir.	
Türkiye 26°-45° doğu meridyenleri arasında yer alır.	

20- Aşağıdaki kavramları tablodaki uygun cümlelerle eşleştiriniz.

a. Genelden Özele Anlatım b. Mecaz Anlamlılık c. Eş Anlamlılık
d. Özelden Genele Anlatım e. Eş Seslilik

Bazen sözcükler temel anlamlarından uzaklaşıp yepyeni, farklı bir anlam kazanabilirler.	
Öğretmenim bugün derste sonbahar sözcüğü yerine güz sözcüğünü de kullanabileceğimizi söyledi.	
Muhabbet, papağangiller kuş ailesine ait bir türdür.	
Türkçe harika bir dil. Mesela yüz sözcüğü kullanıldığı yere göre üç farklı anlama gelebilir.	
Mevsimlerden en çok yazı severim.	

21- Aşağıdaki boşlukları uygun şekilde doldurunuz.

Beş duyu organımızdan herhangi biri ile algılanamayan varlıklara
..... varlıklar denir.

Ömer'in dişleri inci gibi parlıyordu. Cümlesindeki benzeyen öge
..... 'dır.

Açlıktan kurumuştur zavallı kadın." cümlesindeki mecaz anlamlı kelime
.....'dır.

..... elbise" sözcük grubunu nicel olacak şekilde
tamamlayalım.

22- Aşağıdaki önermeleri okuyunuz. Doğru olanların karşısına D, yanlış olanların karşısına Y yazınız.

"Onlar barışsın diye pembe bir yalan söyledik." cümlesinde mecaz anlamlı sözcük yoktur.

"Rüzgâr esince ağacın dalı kırıldı" cümlesindeki altı çizili sözcük soyuttur.

Ağlamak sözcüğünün zıt anlamı (karşıtı) ağlamamaktır.

"Bu elbisenin rengi sana gitmiş." cümlesindeki altı çizili sözcük 'yakışmak' anlamında kullanılmıştır.

"Dedem renkli bir insandı, onun ne zaman ne yapacağını kestiremezdik." cümlesinde altı çizili sözcük ' hareketli, sürprizlerle dolu, eğlenceli' anlamında kullanılmıştır.

Ek 6. MEB Araştırma İzni



T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 83688308-605.99-E.13280103

24.12.2015

Konu: Araştırma İzni

Sayın Esra İLHAN
Melikşah Mah. Evliya Çelebi Cad. Gülhane Sit.
No:8/8 Meram - KONYA

İlgi : 17/12/2015 tarihli ve 13026234 sayılı dilekçeniz.

İlgi dilekçeniz ekinde Müdürlüğümüze sunmuş olduğunuz "Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Olarak Sözcükte Anlam Konusunun Öğretilmesi" isimli araştırmanızı uygulama talebiniz incelenmiştir.

Araştırmanın; Meram Mehmet Beğen Ortaokulunda öğrenim gören öğrencilere okul müdürlüğünün uygun görmesi, eğitim öğretimi aksatmaması ve Türkçe dersi öğretmeninin nezaretinde yapılması şartıyla uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçları kullanılacaktır. Ayrıca araştırma sonucunun CD ortamında iki nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinize sunulur.

Servet ALTUNTAŞ
İl Milli Eğitim Müdür V.

Güvenli Elektronik İmza ile
Aşılı İle Ayrıdır.
24 Aralık 2015...

Akçeşme Mah.Garaj Cad. No: 4 Karatay/KONYA
Elektronik Ağ: <http://konya.meb.gov.tr>
e-posta: istatistik42@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için : Abdurrahman KAYNAK - Şef
Tel : (0 332) 353 30 50
Faks : (0 332) 351 59 40

ÖZGEÇMİŞ



T.C.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Özgeçmiş

Adı Soyadı:	Esra İLHAN	İmza:		
Doğum Yeri:	Meram - KONYA			
Doğum Tarihi:	15.02.1989			
Medeni Durumu:	Evlü			
Öğrenim Durumu				
Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Mehmet Hasan Sert İ.Ö.O	-	Meram-KONYA	1996-2004
Lise	Meram Konya Lisesi	-	Meram-KONYA	2004-2008
Lisans	KONYA Necmettin Erbakan Üniversitesi	Türkçe Öğretmenliği	Meram-KONYA	2009-2013
Yüksek Lisans	KONYA NEÜ-Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Türkçe Eğitimi	Meram-KONYA	2013-
Becerileri:	-			
İlgi Alanları:	-			
İş Deneyimi:	2013 Başarakavak Ortaokulu (Türkçe Öğretmenliği) Selçuklu-KONYA			
Aldığı Ödüller:	1. Eğitimde Teori ve Pratiğin Buluşması Çalıştayı 'Öğretmen Adayları Yarışıyor' Konulu Uygulamalı Fikir Yarışmasında Birincilik.			
Tel:	0507 102 94 97			
Adres:	Melikşah Mahallesi Evliya Çelebi Caddesi Gülhane Sitesi Cblok 8/8 Meram-KONYA			