

**ÇOKLU ZEKA TEMELLİ İŞBİRLİĞİNE DAYALI  
ÖĞRENME YÖNTEMİNİN İLKOKUMA  
ÖĞRETİMİNDE UYGULANABİLİRLİĞİ**

**Emine KOLAÇ**

**Doktora Tezi**

**Haziran 2008**

**ÇOKLU ZEKA TEMELLİ İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME YÖNTEMİNİN  
İLKOKUMA ÖĞRETİMİNDE UYGULANABİLİRLİĞİ**

**Emine KOLAÇ**

**DOKTORA TEZİ**

**İlköğretim Anabilim Dalı**

**Sınıf Öğretmenliği Programı**

**Danışman: Yard. Doç.Dr. Mehmet GÜLTEKİN**

**Eskişehir**

**Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**

**Haziran 2008**

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa
DOKTORA TEZ ÖZÜ.....	iv
ABSTRACT.....	vii
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	x
ÖNSÖZ.....	xi
ÖZGEÇMİŞ.....	xiii
YAYINLAR.....	xiv
ÇİZELGE LİSTESİ.....	xv
ŞEKİL LİSTESİ.....	xvi

### 1. GİRİŞ

1.1. Problem.....	1
1.1.1. Anadili Eğitimi ve Öğretim Süreci.....	2
1.1.2. İlkokuma Yazma Öğretimi.....	7
1.1.3. İlkokuma Yazma Öğretiminin Genel Amaçları ve İlkeleri.....	9
1.1.4. İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler.....	11
1.1.4.1. Bireşimsel Yöntemler.....	11
1.1.4.2. Çözümleme Yöntemleri.....	13
1.1.4.3. Karma Yöntem.....	15
1.1.4.4. Ses Temelli Cümle Yöntemi.....	16
1.1.4.4.1. Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin Aşamaları.....	19
1.1.5. Çoklu Zeka Kuramı.....	21
1.1.5.1. Zeka Kavramı ve Zeka Alanları.....	23
1.1.5.1.1. Sözel/Dilsel (Verbal/Linguistic).....	29
1.1.5.1.2. Mantıksal/Matematiksel (Logical/Mathematical).....	30
1.1.5.1.3. Görsel/Uzamsal (Verbal/Spatial).....	31
1.1.5.1.4. Bedensel/ Kinestetik (Bodily/Kinesthetic).....	32
1.1.5.1.5. Müziksel (Musical).....	33
1.1.5.1.6. Sosyal (Interpersonal).....	34
1.1.5.1.7. İçsel (Intrapersonal).....	35

1.1.5.1.8. Doğacı (Naturalist).....	37
1.1.5.1.9. Varoluşçu (Existential).....	38
1.1.5.2. Çoklu Zeka Kuramı'nda Öğretimi Planlama .....	38
1.1.5.3. Çoklu Zeka Kuramı'nın Yararları .....	40
1.1.6. İşbirliğine Dayalı Öğrenme .....	43
1.1.6.1. İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Temel Özellikleri .....	45
1.1.6.2. İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Temel Öğeleri .....	47
1.1.6.3. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Grupları.....	49
1.1.6.4. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin Basamakları.....	49
1.1.6.5. İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Yararları.....	51
1.1.6.6. İşbirliğini Engelleyen Durumlar.....	53
1.1.6.7. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Teknikleri.....	54
1.1.6.7.1. Birlikte Öğrenme Tekniği.....	55
1.1.7. Çoklu Zeka Kuramı, İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi ve İlkokuma Yazma Öğretimi .....	58
1.1.8. İlgili Araştırmalar.....	62
1.1.8.1. Türkiye'de Yapılan Araştırmalar... ..	62
1.1.8.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.. ..	69
1.2. Araştırmanın Amacı.....	72
1.3. Araştırmanın Önemi.....	73
1.4. Sınırlılıklar .....	76
1.5. Tanımlar.....	76
2. YÖNTEM	
2.1. Araştırma Modeli.....	77
2.2. Denekler .....	78
2.2.1. Denkleştirme.....	79
2.3. Verilerin Toplanması.....	81
2.3.1. Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması.....	82
2.3.1.1. Kişisel Bilgiler Anketi .....	82

2.3.1.2. Okuma-Alfabe Testi .....	83
2.3.1.3. Okuma Davranışları Gözlem Formu.....	83
2.3.1.4. Okuduğunu Anlama Testi.....	85
2.3.1.5. Öğrenci Görüşleri Anket Formu .....	87
2.3.2. Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin İlkokuma Öğretiminde Uygulanmasına Yönelik Olarak Hazırlanan Öğretim Materyalleri .....	87
2.3.3. Uygulama .....	88
2.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	98
3. BULGULAR.....	100
4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	105
4.1. Tartışma .....	106
4.2. Öneriler .....	110
4.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	110
4.2.2. Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	111
EKLER.....	112
KAYNAKÇA.....	195

## DOKTORA TEZ ÖZÜ

### ÇOKLU ZEKA TEMELLİ İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME YÖNTEMİ'NİN İLKOKUMA ÖĞRETİMİNDE UYGULANABİLİRLİĞİ

Emine KOLAÇ

İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Doktora Programı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Danışman: Yard. Doç.Dr. Mehmet GÜLTEKİN

Bu araştırmanın amacı, İlkokuma Öğretiminde Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin uygulanabilirliğini sınamaktır. Araştırma gerçek deneme modellerinden “sontest kontrol gruplu model”e göre desenlenmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında nicel ve nitel veri toplama yöntemleri birlikte kullanılarak yöntem çeşitlemesine gidilmiştir.

Araştırma ön ve asıl uygulama olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama, 26 Eylül 2005- 6 Ocak 2006 tarihleri arasında Eskişehir Merkez İstiklal İlköğretim Okulu'nda, asıl uygulama ise 18 Eylül 2006- 26 Ocak 2007 tarihleri arasında Eskişehir Merkez Battalgazi İlköğretim Okulu'nda gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada, sontest kontrol gruplu modele uygun olarak yansız atama yöntemiyle biri deney, diğeri kontrol grubu olmak üzere iki grup belirlenmiş, daha sonra deney ve kontrol gruplarındaki denekler belirli özellikler bakımından birbirleriyle denkleştirilmeye çalışılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin denkleştirilmesinde kullanılmak üzere kişisel bilgiler anketi ve okuma alfabe testi kullanılmıştır. Kişisel bilgiler anketinde yer alan sorulara verilen yanıtlardan ve okuma alfabe testinden alınan sonuçlardan hareketle denkleştirme işlemi gerçekleştirilmiştir. Ön uygulamada her iki gruptan yirmi ikişer öğrenci olmak üzere toplam kırk dört öğrenci, asıl uygulamada ise her iki gruptan yirmi beşer öğrenci olmak üzere toplam elli öğrenci uygulama kapsamına alınmıştır. Ön ve asıl uygulama süresince, denkleştirme sonunda araştırma kapsamı dışında bırakılan öğrenciler de denkleştirilen öğrencilerle birlikte öğrenim görmüşlerdir. Her gün dört saat süren uygulama süresince

deney grubunda Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'ne dayalı ilkokuma yazma öğretimi, kontrol grubunda ise böyle bir çalışma yapılmamıştır.

Araştırmanın ön ve asıl uygulama aşamalarında, deney grubu öğretmeni araştırmanın nasıl yürütüleceği konusunda bilgilendirilmiş ve düzenli olarak araştırmacı tarafından eğitilmiştir. Araştırmacı uygulama süresince her gün dört saat uygulama sınıfında gözlemci olarak bulunmuştur. Araştırmanın deney ve kontrol gruplarında İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda ilkokuma yazma için öngörülen Ses Temelli Cümle Yöntemi, yöntemin uygulama aşamaları ve ses grupları temel alınmıştır.

Deney grubunda Çoklu Zeka Kuramı'nın sekiz zeka alanına ilişkin etkinlikler Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin uygulama aşamalarına dağıtılmış, her ses grubunun sonunda Birlikte Öğrenme Tekniği'nin uygulanabilirliğine bakılmıştır. Seslerin öğretiminde araştırmacı tarafından hazırlanan Çoklu Zeka Kuramı'nın sekiz zeka alanına ilişkin materyaller kullanılmıştır.

Araştırma verileri; deney ve kontrol gruplarına uygulanan Okuduğunu Anlama Testi, Okuma Davranışları Gözlem Formu ve deney grubu öğrencilerinin Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin ilkokuma öğretiminde uygulanmasına ilişkin görüşlerini almaya yönelik olarak hazırlanan Öğrenci Görüşleri Anket Formu ile toplanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının sontest puanları elde edildikten sonra grupların ortalama puanları ile puan dağılımlarının standart sapmaları hesaplanmıştır. Gruplararası karşılaştırmalarda t testinden yararlanılmış ve anlamlılık düzeyi .05 olarak benimsenmiş; istatistiksel çözümlenmelerde SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) paket programından yararlanılmıştır. Öğrenci Görüşleri Anket Formu'ndan elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- İlkokuma öğretiminde, Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin uygulandığı deney grubu ile Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri arasında deney grubu lehine istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark vardır. Bir başka deyişle, Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi

öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini arttırmaktadır.

- İlkokuma öğretiminde, Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin uygulandığı deney grubu ile Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin okuma becerileri açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. Bir başka deyişle, Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi okuma becerilerini geliştirmede etkilidir.
- Öğrencilerin ilkokuma öğretiminde, Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin uygulanmasına yönelik görüşleri olumlu yöndedir. Öğrenciler, ilkokuma öğretiminde Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi uygulamalarından hoşlandıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler sınıf içindeki uygulamalar içinde en çok; okuma, yazma, grup çalışmaları, resimler, müzik, şarkılar, bilmeceler, slaytlar, harfler, oyunlar, tekerlemeler, değerlendirme, dans ve sayılardan hoşlandıklarını dile getirmişlerdir. Bu sonuç, Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin öğrencilerin motivasyonlarını önemli ölçüde yükselttiğini göstermektedir.



## ABSTRACT

### THE APPLICABILITY OF COOPERATIVE LEARNING METHOD BASED ON MULTIPLE INTELLIGENCES THEORY IN TEACHING PRIMARY READING

Emine KOLAÇ

Doctoral Program in Primary School Education

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences

Advisor: Yard. Doç. Dr. Mehmet GÜLTEKİN

The aim of this study is to test the applicability of Cooperative Learning Method Based on Multiple Intelligences Theory in teaching primary reading. The study is designed through “post-test with control group model” among true experimental models. In the study, quantitative and qualitative data collection techniques were used in a mixed method design. Quantitative and qualitative data were collected respectively.

The study was conducted in the Fall term of 2006-2007 (September 18, 2006- January 26, 2007) at Battalgazi Elementary School, Eskişehir. A total number of fifty students, twenty five in experimental group and twenty five in control group, participated in the study. To balance the experimental and control group participants, Demographic Information Scale was administered. During the application period which lasted for four hours every school day, Cooperative Learning Method Based on Multiple Intelligences Theory in teaching primary reading and writing was used with the experimental group; however, the control group received no such treatment. The experimental group teacher was informed about the study and application procedures and was instructed systematically. Researcher was in the application class for four hours everyday as an observer. The Sound-Based Sentence Method which was anticipated for primary reading-writing in the Teaching Program for Primary School Turkish Lesson (1-5 classes) was taken as the basis. Moreover, in the teaching of the sounds selected for the study, the application steps of The Sound-Based Sentence Method which is included in Teaching Program for Primary School Turkish Lesson (1-5 classes) were followed.

The activities related to eight intelligences of Multiple Intelligences Theory were distributed to the application phases. At the end of each sound group, the applicability of Learning Together Technique which is one of the techniques of Cooperative Learning Method was tested. In teaching of the sounds, materials which were related to eight intelligences of Multiple Intelligences Theory prepared by the researcher were used.

Data were collected using Test of Reading Comprehension, Structured Observation Form of Reading Behaviors and Student Opinion Questionnaire. After gathering the post-test results of experimental and control groups, the means and standard deviations were calculated. In intergroup comparisons, t-test was computed and significance level was taken as .05. SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) package program was used for statistical analyses. In order to elicit the opinions of the students about the use of Cooperative Learning Method Based on Multiple Intelligences theory in primary reading teaching, Student Opinion Questionnaire was administered. In the analysis of the questionnaire, descriptive analysis technique was used. The results of the study are as follows:

- For the reading comprehension levels of the students in the experimental group where Cooperative Learning Method Based on Multiple Intelligences Theory was applied and control group where no such method was applied a significant difference in favor of the experimental group was found. In other words, Cooperative Learning Method Based on Multiple Intelligences Theory increases the students' level of reading comprehension.
- For the reading skills development of the students in the experimental group where Cooperative Learning Method Based on Multiple Intelligences Theory was applied and control group where no such method was used a significant difference in favor of the experimental group was found. In other words, Cooperative Learning Method Based on Multiple Intelligences Theory Method is effective in improving the students' reading skills.
- The students' opinions about the use of Cooperative Learning Method Based on Multiple Intelligences Theory in the teaching of primary reading were positive. The students enjoyed the use of Cooperative Learning Method Based on Multiple Intelligences Theory. The students reported that among the activities in the class,

they enjoyed reading, pictures, writing, group work, music, riddles, alphabet, games, puzzles, dance and numbers the most. This result reveals that Cooperative Learning Method Based on Multiple Intelligences Theory the motivation of the students.

## JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Emine KOLAÇ'ın Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin İlkokuma Öğretiminde Uygulanabilirliği başlıklı tezi 12/06/2008 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı'nda Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Adı Soyadı		İmza
Üye (Tez Danışmanı) :	Yard. Doç. Dr. Mehmet GÜLTEKİN	.....
Üye	: Prof. Dr. Şefik YAŞAR	.....
Üye	: Prof. Dr. Cahit KAVCAR	.....
Üye	: Prof.Dr. Ayhan HAKAN	.....
Üye	: Doç Dr. Ümit GİRGİN	.....

Prof. Dr. İlknur Keçik  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## ÖNSÖZ

Yazının bulunmasıyla birlikte tarihte aydınlanma döneminin başlamış olması, bizleri çağdaş uygarlığın aslında okuma yazmaya dayalı bir uygarlık olduğu sonucuna götürmektedir. Okuma yazma öğretimi ile kazandırılacak beceri ve alışkanlıkların niteliği, bireyin gelecekteki başarısını ya da başarısızlığını büyük oranda etkileyecektir. Okuma ve yazma etkinliklerini kapsayan ilkokuma yazma öğretimi, anadili öğretiminin alt yapısını oluşturmaktadır. İlkokuma yazma öğretimi, bireye okuma yazma öğretme amacıyla sınırlı kalmayan çok boyutlu bir kavramdır. Amaç yalnızca okuryazar yetiştirmek değil, bireyin yaşam boyu kullanacağı temel dil becerilerini geliştirmek, anadiline karşı duyarlılık kazandırmaktır. Anadilini kullanma konusunda her yaş grubundaki insanda görülen yanlışlıklar ve yetersizlikler, anadiline karşı duyarsızlığın, anadili öğretiminde ciddi sorunlar yaşandığının bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Küçük yaşta kazanılan beceri, alışkanlık ve duyarlılıkların daha kalıcı ve sürekli olduğu bir gerçektir. Bu gerçek, anadilini bilinçli kullanma becerisinin ve anadiline karşı duyarlılığın ilköğretimin ilk yıllarında kazandırılması zorunluluğunu beraberinde getirmektedir. Bu da ancak ilköğretim birinci sınıftaki nitelikli bir ilkokuma yazma öğretimiyle olanaklıdır.

Günümüzde öğretme-öğrenme sürecinin daha etkili ve verimli olarak yaşanabilmesi için, değişik konu alanlarında çağdaş öğrenme kuram, yaklaşım ve yöntemlerinin kullanıldığı, bunların etkililiklerinin sınındığı görülmektedir. İlkokuma yazma öğretiminde de sınıf içinde öğrenciyi merkeze alan, onların bireysel farklılıklarına odaklanan, onlara çoklu öğrenme ortamları sunan, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşiminin gerçekleşmesine olanak veren, öğrencilerde kalıcı izli öğrenme oluşturarak daha üst düzeyde düşünebilmelerine zemin hazırlayan, sahip olunan beceri ve yetenekleri destekleyen ve ortaya çıkarmaya çalışan öğrenme kuram, yaklaşım ve yöntemlerinin kullanılması başarıyı arttıracaktır. Bu gereksinimden yola çıkarak bu araştırmada ilkokuma öğretiminde Çoklu Zeka Kuramı ve İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi birlikte işe koşulmuştur. 2005-2006 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan yeni Türkçe Öğretim Programı'nda vurgu yapılan Çoklu Zeka Kuramı ve İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin ilkokuma yazma öğretiminde sistemli ve bir bütün olarak kullanılmasının ortaya çıkaracağı sonuçları görme düşüncesi araştırmanın

ortaya çıkmasında rol oynamıştır. Araştırmanın gerçekleştirilmesinde pek çok kişi destek olmuştur. Bu kapsamda, araştırma sürecinin her aşamasında katkı ve desteğini esirgemeyen tez danışmanım Sayın Yard. Doç. Dr. Mehmet GÜLTEKİN' e teşekkürlerimi sunarım.

Tez izleme komitemde yer alan ve değerli görüşleriyle katkıda bulunan hocalarım Sayın Prof. Dr. Şefik YAŞAR'a, Sayın Doç. Dr. Ümit GİRGİN'e, tez jürimde yer alan ve değerli görüşleriyle tezime katkı sağlayan hocam Sayın Prof. Dr. Ayhan HAKAN'a, araştırma boyunca manevi desteğini esirgemeyen, varlığıyla güç veren, eğitim yaşantımda çok önemli bir yeri olan, her yönüyle örnek aldığım sevgili hocam sayın Prof. Dr. Cahit KAVCAR' a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecinde her zaman destek ve katkıları sunan değerli insanlar olmuştur. Bu anlamda, Okt. Mehmet ALAN'a, Yard. Doç Dr. Abdurrahman KILIÇ'a, Öğr. Gör. Necmettin KOÇ'a, sınıf öğretmenim Ayla ÖZBAY'a teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmayı yürüttüğüm İstiklal İlköğretim Okulu ve Battalgazi İlköğretim Okulu'nun yöneticilerine, deney grubu öğretmenleri Ruşen ORCAN ve Selma METE'ye, pırl pırl zekaları, bitmez tükenmez enerjileriyle bana güç veren, okuma yazmanın her aşamasında öğrenmenin verdiği mutluluğu, coşkuyu gözlerinden okuyabildiğim deney grubu öğrencilerine, “minik kuşlarıma” teşekkürler ediyorum.

Araştırma sürecinde ve yaşamımın her döneminde desteğini esirgemeyen, varlığı, sonsuz sabrı, sevgisi ve güler yüzüyle bana güç veren, hakkımı hiçbir zaman ödeyemeyeceğim canım anneme, sabırlı, özverili tavırlarıyla daima yanımda olan ve destek veren canım kardeşim Murat KOLAÇ'a ve ağabeylerime ne kadar teşekkür etsem azdır.

Emine KOLAÇ

Eskişehir, 2008

## ÖZGEÇMİŞ

Emine KOLAÇ İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Doktora Programı

### Eğitim Durumu

Yüksek Lisans	1992	Malatya İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı
Lisans	1990	İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bölümü
Lise	1986	Malatya Lisesi

### İş Durumu

2000	Öğretim Görevlisi Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı
1998-2000	Okutman, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü
1991-1997	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Milli Eğitim Bakanlığı

## Yayınlar

Kolaç, E. (2008). İlkokuma yazma alanında yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* (02-04 Mayıs 2008). Çanakkale.

Kolaç, E. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının anadilimizde yaşanan sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*. (17-18 Mart 2008), Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazimagosa.

Kolaç, E. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının okuyucu profilleri. *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* (27-29 Nisan 2007). Eskişehir.

Kolaç, E. (2007). Gençliğe anadili bilinci kazandırma sorumluluğu. *Nefroloji Dergisi, Türk Nefroloji Derneği Terim Kolu Bülteni*, 3 (4), 4.

Kolaç, E. (2003). İlköğretim Dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 105-137.

Kolaç, E. (1999). Eğitimde programın önemi, ilköğretim okulları Türkçe dersi öğretimi taslak programına eleştirel bir bakış. *VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. (01-3 Eylül 1999), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Kolaç, E. (1998). Türkçe eğitiminde ve öğretiminde öğretmen faktörü. *AÜ. TÖMER Gaziantep Şubesi Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*. (20-23 Haziran 1998), Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

## Kişisel Bilgiler

Doğum yeri ve yılı  
Malatya. 1968

Cinsiyet  
Kadın

Yabancı Dil  
İngilizce, Almanca



## ÇİZELGE LİSTESİ

Çizelge	Sayfa
1. Ses Temelli Cümle Yöntemi'nde Ses Grupları Çizelgesi .....	17
2. Beynin Sağ ve Sol Yarım Küresinin Üstlendiği İşlevler .....	22
3. İşbirliğine Dayalı Öğretim Grupları ile Geleneksel Öğretim Grupları Arasındaki Farklılıklar.....	46
4. Sontest Kontrol Gruplu Model'in Sembollerle Gösterimi .....	77
5. Deneklerin Okuma ve Alfabe Testi'nden Aldıkları Puanlar.....	79
6. Deneklerin Okulöncesi Eğitim Alma Durumu, Yaş, Cinsiyet Anne ve Babanın Öğrenim Düzeyi ve Ailenin Gelir Düzeyine İlişkin Bilgileri.....	80
7. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular.....	100
8. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Davranışları Gözlem Formundan Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular.....	101
9. Deney Grubundaki Öğrencilerin İlkokuma Öğretiminde Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin Uygulanmasına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	102

## ŞEKİL LİSTESİ

Şekil	Sayfa
1. Anadili Öğretim Süreçleri.....	2
2. Bireşim Yönetimi'nin Şematik Gösterimi .....	11
3. Çözümleme Yöntemi'nin Şematik Gösterimi .....	13
4. Karma Yöntem'in Şematik Gösterimi .....	15
5. Çoklu Zeka Alanları .....	28
6. Çoklu Zeka Kuramı'nda Öğretimi Planlama Soruları .....	39
7. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin Temel Anlayışının Şekilsel Gösterimi.....	45



# 1. GİRİŞ

## 1.1. Problem

İlkokuma yazma, öğrencilerin okulda edineceği ilk ve en temel becerilerden biridir. Öğrencinin okuma yazmada göstereceği başarı, diğer derslerdeki başarısını da doğrudan etkilemektedir. Doğru, akıcı ve anlamlı bir okuma, okuduğunu anlama ve okuduğunu düzgün bir biçimde yazı ile ifade etme, yalnızca okuldaki başarı için değil yaşamdaki başarı için de anahtar konumundadır.

Okuma yazma öğretimi sırasında çocukların yakın çevreden edindikleri anadilini zamanla daha sistemli hale getirmeleri, dilin yapı ve işleyişini keşfetmeleri, dili daha etkin bir biçimde kullanır hale gelmelerinden hareketle denilebilir ki, okuma yazma öğretimi aslında bir dil öğretimidir (Calp, 2003, s. 313). Bu nedenle dil bir iletişim sistemi, okuma yazma da bu sistemin temel öğeleridir (Girgin, 2002, s. 213).

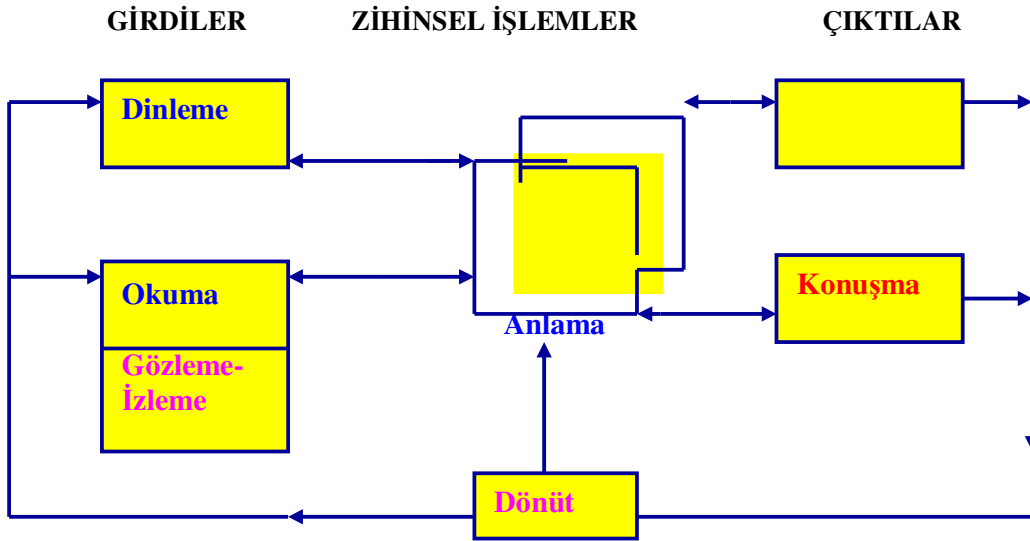
Dil; bir toplumda duygu, düşünce ve isteklerin, ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, gelişmiş bir dizgedir (Aksan, 1995, s. 55). İnsanların iletişim gereksiniminden doğan dil, ilk çağlardan günümüze gelinceye kadar birçok işlev üstlenmiştir.

İnsanın dünyadaki yerini ve değerini belirleyen, insanı insan yapan niteliklerin başında gelen dil, bir ulusun kültürünün aynası, uygarlığın en önemli belirtisi ve aracıdır (Aksan, 1995, s. 11). Dil, ulusal kültürün temel unsurları arasında yer alır. Kültür değerlerinin oluşması anadilin varlığıyla eşdeğerdir. Olumlu ya da olumsuz her düşünce ve yargı dilde somutlaşır. Tarihsel, toplumsal, dinsel, siyasal, ekonomik ve coğrafi etmenlerin renklendirdiği kültürel özgürlükler dilde kendini bulur. Dil; ortak duyguyu, düşünceyi, sevinci, hüznü geçmişten geleceğe taşır. Toplumun ortak ürünü ve toplumsal bir gerçekçilik olan dil, düşüncenin aynasıdır. Denilebilir ki, insan salt dilde, kendi anadilinde düşünebilir (Özdemir, 1991, s. 241).

### 1.1.1. Anadili Eğitimi ve Öğretim Süreci

Anadili; duygu, düşünce, kültür ve kişiliğin aynasıdır (Hengirmen, 1998, s. 37). Kişiliğin kazanılmasında temel etmen olan anadilini yeterli düzeyde kullanma becerisine sahip olmayan çocuğun, tam bir kişilik gelişimi göstermesi beklenemez. Çünkü çocuk, içinde yetiştiği toplumun kültürünü ve değerlerini ancak anadiliyle kavrayıp kazanabilmektedir (Emiri, 2000, s. 4). Anadili, her ne kadar ailede öğrenilmeye başlansa da gerçek anlamda öğrenme, örgün eğitim kurumlarında gerçekleşir. Bunun temeli de ilköğretim okullarının ilk yıllarında atılır.

Anadili öğretiminin; doğru, açık ve etkili bir iletişimi gerçekleştirebilecek dilsel becerileri kazandırma, düşünme becerilerini geliştirme, yetkinleştirme ve toplumsallaşma süreçlerine katkıda bulunma gibi temel amaçları vardır (Sever, 2004, s. 5). Bilgi değil beceri ve alışkanlık kazandırmanın amaçlandığı anadili öğretiminde, temel dil beceri ve alışkanlıklarının kazandırılması beklenir. Temel dil becerileri; konuşma, yazma, okuma ve dinleme olmak üzere dört beceri üzerine yapılandırılmıştır. Konuşma ve yazma anlatım becerileri, dinleme ve okuma ise anlama becerileri olarak genellenebilmektedir. Anadili öğretiminin gerçekleşme süreci Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1: Anadili Öğretim Süreçleri

Kaynak: Güleriyüz, H. (2004). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi, kuram ve uygulamaları*. Ankara: PegemA Yayıncılık, s. 7’den alınmıştır.

Şekil 1’de görüldüğü gibi, anadili öğretimi birbiriyle ilişkili olarak dinleme, gözleme ve okuma etkinlikleriyle bilgi girdisi sağlar. Bu bilgiler zihinsel işlemler olarak adlandırılan anlama ve anlatma işlemlerinden geçerek konuşma ve yazma etkinlikleriyle çıktı verir (Güleryüz, 2004, s. 7).

Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri, 2004 Türkçe Öğretim Programı’nda öğrenme alanları olarak ifade edilmektedir. Bu dört öğrenme alanına yeni Türkçe Öğretimi Programı’nda bir yenisi eklenmiş ve öğrenme alanları beşe çıkmıştır. Bu öğrenme alanı “Görsel Okuma ve Görsel Sunu” dur. İlk kez 2004 “İlköğretim Türkçe Öğretimi 2005 Programı’nda yer alan Görsel Okuma ve Görsel Sunu; yazılı metinlerin dışında kalan şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olaylar gibi görselleri okuma, anlama ve yorumlamayı içermektedir. Ayrıca, öğrencilerin duyu, düşünce ve bilgilerini görseller aracılığıyla başkalarına aktarması da bu alan içinde yer almıştır (MEB, 2005, s. 15).

Konuşma ve yazma becerilerini kapsayan anlatım becerilerinin ilk halkası olan *konuşma*; kişinin duyu ve düşüncelerini sözlü olarak dile getirmesidir (Kavcar ve diğerleri, 1997, s. 57). Bireyler arasındaki en önemli etkileşim ve iletişim aracı olan konuşmanın; okul, iş ve toplum yaşamında başarı ya da başarısızlığı belirleyen en önemli etmenlerden biri olduğu söylenebilir (Sever, 2004, s. 22). Dinlemeden sonra en çok kullanılan beceri olan konuşma, çocukların kazandıkları ilk dil becerileri arasında yer alır.

Anlatım becerilerinin ikinci halkası olan *yazma*; yazı yazmakla kazanılan bir beceridir. Yazma, duyu, düşünce ve olayı yazı ile anlatmaktır. Yazma sürecini mekanik olarak değil, eleştirel bir düşünme süreci olarak algılamak ve bilmek gerekir (Demirel, 2002, s. 102). Yazma ve düşünme arasında açık bir ilişki vardır. Yazmayı öğretme, bir yerde düşünmeyi de öğretme anlamına gelmektedir. Ancak, düşünme yazma değildir. Düşünmenin yazmaya dönüşmesi, düşünceyi karşılayacak sözcüklerin yan yana gelmesi ve bunu iletecek biçimde düzenlenmesiyle başlar (Özdemir, 1991, s. 27). Yazılı dil gelişimi genellikle çocuklar okula başladıktan sonra oluşur (Power ve Hubbard, 1996, s. 82). Yazmadaki ilk aşama ilkokuma ve yazma dönemini kapsar ve öğretmenin

denetiminde sürdürülür. Sonraki aşamada ise öğrenci bağımsız olarak yazma çalışmaları yapabilecek duruma gelir.

Anlama becerileri dinleme ve okuma becerilerini kapsar. *Dinleme*; anlama becerilerinin ilk halkasıdır. Konuşan kişinin vermek istediği mesajı tam olarak anlayabilme ve uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir (Demirel, 2002, s. 70). Anadilinin ve anlama etkinliğinin ilk sırasında yer alan dinleme, iletişimin ve öğrenmenin en temel yoludur. Çünkü iletişim sürecinde, öğrenmenin gerçekleşebilmesi için “kaynak” tarafından iletilenlerin “alıcı” tarafından paylaşılması gerekir (Sever, 2004, s. 10). Uyku dışındaki sürenin %75’inin iletişimle, bunun da %45’inin dinlemeyle geçirildiği düşünüldüğünde dinlemenin yaşamımızdaki önemi daha açık biçimde ortaya çıkmaktadır (Nas, 2001, s. 36).

Anlama becerilerinin ikinci halkası olan *okuma*; bilişsel davranışlar ve psikomotor becerilerin birlikte çalışması sonucu yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği, (Demirel, 2002, s. 77), okuyucuların yazılı metinden “anlam” çıkardıkları ya da yorumlarda buldukları bir süreçtir (Tompkins, 1997, s. 250). Sözcüklerin duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılmasına, kavranmasına ve yorumlanmasına dayanır (Sever, 2004, s. 12). Okuma, öğrenilen ve ilk yıllardan başlayarak yaşam boyu sürmesi gereken bir eylemdir. İnsanlar bilgilerini farklı yollardan edinirler. Görerek, yaşayarak, dinleyerek, okuyarak edinilen bilgilerin eğitim sürecinde önemli bir yeri vardır (Girgin, 1999, s. 1). Öğrenmenin ve bilgi edinmenin en önemli yollarından biri olan okuma, bireyin yaşamının tüm evrelerinde önemli bir öğrenme aracı olarak yer almaktadır.

İletişim, algılama, öğrenme ve bilişsel, duyuşsal, devinişsel boyutlu bir gelişim süreci olan ve görme, anımsama, seslendirme ve değerlendirme gibi girişik eylemleri içine alan (Sever, 2004, s. 13) okuma ile ilgili değişik tanımlara rastlanmaktadır. En geniş anlamda ifade etmek gerekirse okuma; ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci (Akyol, 2005, s. 1); basılı, yazılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılama, anlamlandırma, kavrama ve yorumlama

(Özdemir, 1997, s. 24); gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu sözcük biçimlerini göreberek bunların anlamlarını kavrama ve seslendirmedir (Öz, 1999, s. 93). Yapılan tanımlara bakıldığında okuma eyleminde mekanik ve anlamsal vurguların yoğun olduğu görülmektedir. Bu açıdan okuma; bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir (Kavcar ve diğerleri, 1997, s. 41).

Okuma eylemi bireylerde farklı biçimlerde gerçekleşmektedir. Bunlar şöyle sıralanabilir (Güneş, 2000, ss. 56-57)

- *Sesli okuma:* Yüksek sesle, ağız ve dil hareketleriyle okuma olarak ifade edilebilen sesli okumada, göz yazıyı gördüğünde tanımakta, ses organlarıyla sözcükleri seslendirmekte ve seslendirdiği sözcükleri kulağıyla duyup belleğe göndermektedir.
- *İçinden sesli okuma:* İçinden okumaya çalışan okuyucuların gerçekleştirdiği okuma biçiminde okuyucu, dilini, dudaklarını ve gırtlaklarını hareket ettirmekte, bu hareketler dışarıdan gözlenebilmektedir.
- *Gözle sessiz okuma:* Okuma eylemine dilin, dudakların ve gırtlakların katılmadığı, yalnızca gözlerin kaydırılması yoluyla gerçekleşen bir okuma biçimidir.

Duyulabilir bir ses tonu ve akıcı okuma ile yakından ilişkili olan sesli okumanın aksine sessiz okuma, ses organlarını hareket ettirmeden yalnızca gözle yapılan okumadır. Sesli okumaya göre bireyin yaşamında daha fazla yer tutar ve anlam daha çabuk kavranır (Keskinılıç, 2002, s. 98). Sessiz okumada yalnızca görsel ve zihinsel algılama söz konusudur. Bu da okuma hızını doğrudan arttırmaktadır.

Bireyin okul çağına gelmesiyle başlayan ve yaşam boyu devam eden okuma becerisi öğrenmenin de temel aracıdır (Gönen, 2004, s. 17). Okuma becerisinin kazanılabilmesi için her şeyden önce okumanın öğrenilmesi gerekmektedir. Okuma ile ilgili temel beceriler genelde ilköğretim basamağında kazanılır. Bu becerilerin kalıcı olması, yaşam boyu devam etmesi, alışkanlığa dönüşmesi bireyin sahip olduğu okuma bilinciyle, ailenin, yakın çevrenin ve ilköğretim birinci basamaktaki öğretmenin doğru yönlendirmesiyle ve model olmasıyla yakından ilişkilidir.



Toplumların az gelişmişlik sorununu aşmalarında eğitim, ekonomi ve kültür alanlarında göstermeleri gereken çabaların bileşeni ve hızlandırıcısı olarak karşımıza çıkan okumanın (Devrimci, 1993, s. 37), toplumdaki demokratik yapının ve uygarlığın temellerini oluşturan bir öge olduğu da söylenebilir. Günümüzde okumaya karşı olumlu ilgi ve eğilimler içinde olma, yalnızca bireysel değil toplumsal açıdan da gelişmişliğin ve çağdaşlığın bir ölçütü olarak görülmektedir. Ülkelerin gelişmişliği, okumayan değil, okuyan, özellikle de okumayı alışkanlık haline getiren kişilerin çokluğu ile sağlanabilir (Gürcan, 1999, s. 12).

Okuma eylemi çok çeşitli amaçlarla gerçekleştirilir. Bireyler bilgi, iletişim ya da teknoloji çağı olarak nitelendirilen bu çağa uyum sağlamak, bilgi edinmek, öğrenmek, düşünce ufkunu ve genel kültürünü genişletmek, boş zamanlarını değerlendirmek ve araştırma yapmak gibi değişik amaçlar için okumaktadırlar (Ruşen, 1991, s. 25). Çağımız bir değişim çağıdır. Her alanda olduğu gibi bilgide de hızlı bir değişim yaşanmaktadır. Bilgili değil, bilgisini güncel tutan insanın bu değişime daha kolay ayak uyduracağı ve başarılı olacağı bir gerçektir. Sahip olunan bilgilerin önemli bir bölümünün okuma yoluyla elde edildiği düşünüldüğünde değişen çağa ayak uydurabilecek birey olmanın yolunun da okumaktan geçtiği söylenebilir.

Okuma bir anda ortaya çıkan bir eylem değildir. Okumanın gerçekleşmesinde değişik evrelerden söz edilmektedir. Okumanın öğrenilmesi üç evrede gerçekleşmektedir (Morrison, 1991, s. 170):

- *Erken evre:* Oldukça zor bir süreç olan bu dönemde adeta bir şifreleme işlemi gerçekleşir. Okuma öğretiminin başlangıcında çocuklar basılı sembollerin ses olarak karşılıklarını öğrenmeye çalışırlar. Bu evrede ancak bir iki harflik heceler çözülebilir. Sözcüğün başında ve sonunda yer alan harf, şifre çözme işlemi yönlendirir.
- *Orta evre:* Bu evrede öğretmenin katkılarıyla ve çocuğun biraz deneyim kazanmasıyla ünitenin boyu büyür. Sözcük kökleri ve ortada yer alan sesli harfler önem kazanmaya başlar. Şifre çözme işlemi zorluğunu korur. Sık tekrarlanan sözcüklerin bir kısmı uzun süreli bellekte yer almaya başlar. Bu da anlama becerisinde gelişmeyi başlatır.

- *Geç evre:* Bu evrede dikkat daha büyük hecelere, sözcüğün bütününe yöneltilir. Görsel ve sessel benzerlikler uzun süreli belleğe yerleşir ve anlama yetisi artmaya başlar.

Bireylerin duygu ve düşüncelerini dile getirebilmeleri temel dil becerilerilerini kazanmalarıyla olanaklıdır. Bu beceriler de sistemli olarak eğitim kurumlarında kazanılır. Eğitim kurumları içinde bu becerilerin kazandırılacağı ilk ve en önemli eğitim basamağı ise ilköğretimdir.

İlköğretim, eğitim sisteminin ilk basamağıdır. İlköğretim gerek edinilen bilgi ve becerilerin bireyin daha sonraki öğrenim yaşantısındaki başarısını etkilemesi gerekse daha ileri eğitim basamaklarının temelini oluşturması açısından eğitim sisteminde çok önemli bir işleve sahiptir (Gültekin, 2000, s. 105). Öte yandan ilköğretim, bireylere temel dil becerilerinin kazandırıldığı temel eğitim basamağıdır. Bu basamakta en önemli dönem ise ilkokuma yazma dönemidir. Çünkü ilköğretim, ilkokuma yazma öğretimi ile başlar (Demirel, 2006, s. 2 ).

### **1.1.2. İlkokuma Yazma Öğretimi**

Okuma yazma olgusu bireyin ve toplumun gelişmişliği ve başarısı ile doğrudan ilgilidir. Çağdaş toplumlarda bireyin kendi alanında ilerlemesi, önemli görevlere gelmesi, gelişmiş bir okuma yazma becerisine sahip olmasıyla olanaklıdır (Çelenk, 2004, s. 34). Çağdaş kültür ve uygarlığın büyük ölçüde okuma yazmaya dayandığı gerçeğinden hareketle okuma yazma aracılığıyla yakın çevre dışındaki tüm dünya ile ilişkiler kurmak, geçmişi tanımak ve deneyimlerimizi yeni kuşaklara aktarabilmek olasıdır (Öztunç, 1994, s. 1).

İnsanca yaşamın ön koşullarından biri haline gelen okuma ve yazmanın önemi her geçen gün artmaktadır (Özveri, 2000, s. 1). Yazının icadı ile birlikte tarihte aydınlanma döneminin başlamış olması, çağdaş uygarlığın aslında okuma yazmaya dayalı bir uygarlık olduğu sonucunu da doğurmaktadır. Çağdaş eğitim anlayışı; bireyleri öne çıkaran, onlardaki kapasitenin üreticiliğe nasıl dönüştürüleceğini sorgulayan, araştıran,

kişilik gelişimine önem veren, disiplinler arası yaklaşımla hareket eden bir düşünceyi benimsemektedir. Bunun gerçekleşmesi de çocuğun ilk günden itibaren nitelikli eğitim ve öğretim olanaklarına kavuşmasıyla olanaklı görülmektedir. Bu eğitim olanaklarından ilki ve en önemlisi okuma ve yazmadır. Okuma ve yazmanın bireylerin öğrenme yaşantılarında bir anahtar rolü üstlendiği (Dodd ve Carr, 2003, s. 128) söylenebilir. Okuma ve yazma işi yalnızca yazılı ve yazısız ifadeleri aktarma değil, aynı zamanda anlama ve hissetme işidir (Akyol, 2005, s. 27), bir beceridir. Okuma becerileri bireylerin yazılı bir metinden anlam çıkarmalarını gerektirir. Yazma becerileri ise, duygu ve düşüncelerin kurallara uygun bir biçimde yazıyla anlatılmasıdır (Yaşar, 1993, s. 3). Bu bağlamda yetişkinlerin sözlü ve yazılı anlatımlarında yaşanan yavaş okuma, okuduğunu yazılı ve sözlü olarak ifade edememe gibi sorunların temelinde, ilköğretimde ilkokuma yazma becerilerinin istenilen düzeyde kazandırılmamış olmasının yattığı söylenebilir.

İlkokuma yazma öğretimi; öğrencinin okula başlamadan önce kazandığı konuşma, dinleme, izleme, anlama becerilerinden hareket ederek öğrenciye sürekli kullanabileceği okuma yazmaya ilişkin temel bilgi ve becerileri kazandırmayı amaçlayan bir süreçtir (Cemaloğlu, 2001, s. 3). İlkokuma yazma öğretimi ile kazandırılacak beceri ve alışkanlıkların niteliği bireyin gelecekteki başarısını ya da başarısızlığını büyük oranda etkileyecektir. Bundan dolayı denilebilir ki, nasıl ilköğretim her şeyin temeli ise, ilkokuma yazma öğrenimi de ilköğretimin temelidir (Kavcar ve diğerleri, 1997, s. 27). İlkokuma yazma öğretimi, anadili öğretiminin alt yapısını oluşturmaktadır (Yücel, 2000, s. 1). Öğrencilerin gelecekteki başarıları ya da başarısızlıkları, okuma yazmanın biçimi ve buna bağlı olarak kazandırılacak beceri ve alışkanlıkların niteliği ile doğru orantılıdır (Cemaloğlu, 2001, s. 4). Okuma yazma becerisi, öğrenim yaşamları boyunca öğrencilerin diğer derslerdeki başarısını da etkilemektedir. Okuduğunu çabuk, doğru ve tam olarak anlayabilen, duygu, düşünce, izlenim ve tasarımlarını belli bir amaca yönelik olarak açık ve anlaşılır biçimde yazıyla ifade edebilen öğrencilerin hemen her derste başarılı olma olasılığı yüksektir. Çünkü birçok derste başarısızlığın temelinde okuduğunu anlayamamanın, öğrendiğini anlatamamanın yattığı söylenebilir (Tekin, 1980, s. 18). Birey üzerindeki etkileri

yalnızca öğrenme yaşantısıyla sınırlı olmayan okuma yazma, bireylerin özel ve toplumsal yaşamlarında da önemli bir rol oynamaktadır (Strain, 2003, s. 33).

İlkokuma yazma öğretiminin amacı çocuğa her ne biçimde olursa olsun bir okuma yazma becerisi kazandırmak değil; çağdaş yöntem ve tekniklerle doğru, anlaşılır, sürekli, akıcı, anlamlı, pürüzsüz ve eleştirel bir okuma ve okunaklı, işlek, güzel yazı yazma becerisini kazandırmaktır (Sağır, 2002, s. 68). Hızlı, doğru, anlamlı okuma yazma becerisine sahip bireyler yetiştirmek, çağdaş eğitimin amaçlarından biridir. Bunun da rastgele değil, öğretim programlarında belirlenen amaç ve ilkelere uygun olarak gerçekleştirilmesi gereklidir.

### **1.1.3. İlkokuma Yazma Öğretiminin Amaçları ve Genel İlkeleri**

İlkokuma yazma öğretiminin genel amacı; dinleme ve konuşma gibi temel dil becerilerinden hareket ederek çocuğun yaşam boyu kullanacağı okuma yazmaya ilişkin temel becerileri edinebilmesini sağlamaktır. Bu genel amaca dayalı olarak ilkokuma yazma öğretiminin özel amaçları ve bu öğretimle öğrencilere kazandırılmak istenen özellikler şöyle sıralanabilir (Kavcar ve diğerleri, 1997, s. 28):

- Türkçeyi doğru, etkili kullanmayı sağlayan temel becerileri kazanma ve Türk dilini sevmeye.
- Diline giren sözcük ve cümleleri doğru olarak yazma.
- Başlıca noktalama işaretlerinden nokta, virgül, soru işareti ve büyük harflerin kullanıldığı yerleri bilme.
- Sözcük dağarcıkları ile sözlü anlatım becerilerini geliştirme ve yazılı anlatıma hazırlanma.
- Diline giren basit sözcük ve cümlelerden başlayarak sözcük, hece ve harflerin okunuşunu kavrama, çabuk ve anlamlı okumayı sağlama.
- Okuma-yazma alışkanlık ve zevkini edinme.
- Toplumda iletişimi sağlayan etkenlerin en önemlilerinden biri olan okuma-yazmanın temelini davranış olarak kazanma.

İlkokuma yazma, öğrencilerin okulda edinecekleri temel becerilerin başında gelir. Bu

becerilerin kazanılmasında yaşanabilecek olumsuzluklar, onların gerek okul yaşantılarında gerekse yetişkinlik yaşantılarında önemli sorunlara neden olabilecektir. Bu nedenle ilkokuma yazma öğretiminin belli ilkeler doğrultusunda gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda ilkokuma yazma öğretiminde dikkat edilmesi gereken genel ilkeler şöyle sıralanabilir (Kavcar ve diğerleri, 1997, s. 28):

- Dil, bilgiden çok beceri işidir. Bu ilkeden yola çıkarak öğretmenin bilgiyi beceriye dönüşen etkinliklere öncelik vermesi gerekir.
- Öğretim çalışmaları önceden planlanmalıdır. Özenli bir planlama, başarılı bir öğretimin temelidir.
- Öğretimde yakından uzağa, basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru bir yol izlenmelidir.
- Öğretimde görsel ve işitsel araçlar kullanılmalıdır. Harekete geçirilen duyu organlarının sayısı arttıkça öğretimde başarı ve etkililik de artmaktadır.
- Öğretim, günlük yaşamla ilişki kurularak yapılmalıdır. Dersin başında konu ve günlük yaşam arasında ilgi kurulmalı ve örnekler verilmelidir.
- Öğrencilerin derse katılımı sağlanmalıdır. Derse katılımı sağlayacak konuşmalar, soru-yanıt, oyunlaştırma bu konuda etkili olabilir.
- Öğretimde bireysel ayrılıklar göz önünde bulundurulmalıdır. Bu ayrılıklar göz önünde bulundurularak öğretim çalışmalarına çeşitlilik getirilmelidir.
- Öğrencilerde derse ve konuya karşı ilgi ve istek uyandırılmalıdır.

Bireylerin yaşamlarında oldukça önemli bir yeri olan ilkokuma yazma öğretiminin etkili biçimde nasıl gerçekleştirileceği, hangi yöntem ve tekniklerin uygulanacağı, en uygun yöntem ve tekniğin hangisi olduğu, kullanılan yöntem ve tekniklerin yararları ve sınırlılıklarının neler olduğu konularında yoğun çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalardan yola çıkarak ilkokuma yazma öğretimi uygulamalarında kullanılabilecek pek çok yöntem ve tekniğin varlığından sözedilebilir.

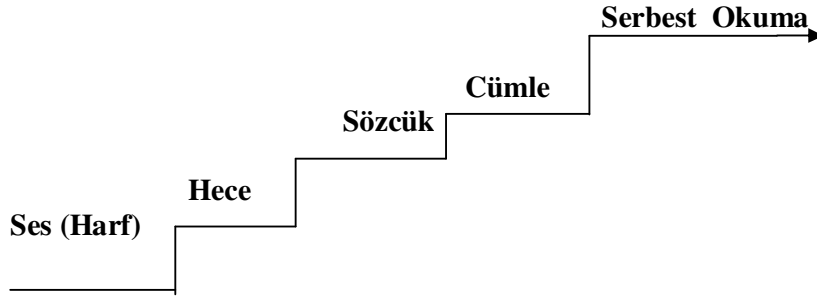
#### **1.1.4. İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler**

İlkokuma yazma öğretim yöntemlerine ilişkin olarak değişik sınıflamalarla karşılaşılmaktadır. Çeşitli kaynaklarda farklı başlıklar altında yer alan yöntemler, bu

çalışmada; *bireşimsel yöntemler, çözümsel yöntemler, karma yöntemler* ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2004 yılında hazırladığı 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda yer alan *Ses Temelli Cümle Yöntemi* başlıkları altında incelenmiştir.

#### 1.1.4. 1. Bireşimsel Yöntemler

Alfabe-Harf, Ses (Fonetik) ve Hece Yöntemlerini içeren bireşimsel yöntemlerde harf ya da ses temel alınır. Parçadan bütüne doğru hareket edilen bu yöntemde önce sesler, harfler tanıtılır daha sonra hecelere, sözcüklere, cümlelere, paragraflara, metne geçilerek anlama ulaşılır. İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan en eski yöntemdir (Binbaşıoğlu, 1988, s. 30). Bireşim yönteminin şematik gösterimi Şekil 2'de gösterilmiştir.



**Şekil 2: Bireşim Yöntemi'nin Şematik Gösterimi**

Kaynak: Çelenk, S. (2004). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık, s. 44'den alınmıştır.

Şekil 2'de görüldüğü gibi bireşim yönteminin işlem basamakları ses, hece, sözcük, cümle ve serbest okuma şeklinde gerçekleşmektedir. Bireşimi içeren yöntemler şöyle açıklanabilir:

- *Alfabe (Harf) Yöntemi*: En eski yöntem olarak bilinmektedir. Bu yöntemde öncelikle sesli harfler tanıtılır. Alfabedeki sıraya göre sesli harfler tanıtıldıktan sonra sessiz harflere geçilir. Daha çok yetişkinlerde kullanılan bu yöntem çocuklar için uygun değildir. Bu yöntemle öğrenen çocuğun okuma sırasında geriye dönüşler yaptığı, anlamdan çok sözcüğe yöneldiği, heceleri tekrarladığı ve

okuduğuna anlam veremediği gözlenmektedir. Bu yöntemle yapılan öğretimde çocuğun, çok geç ve güç öğrendiği söylenebilir (Binbaşıoğlu, 1981, s. 72).

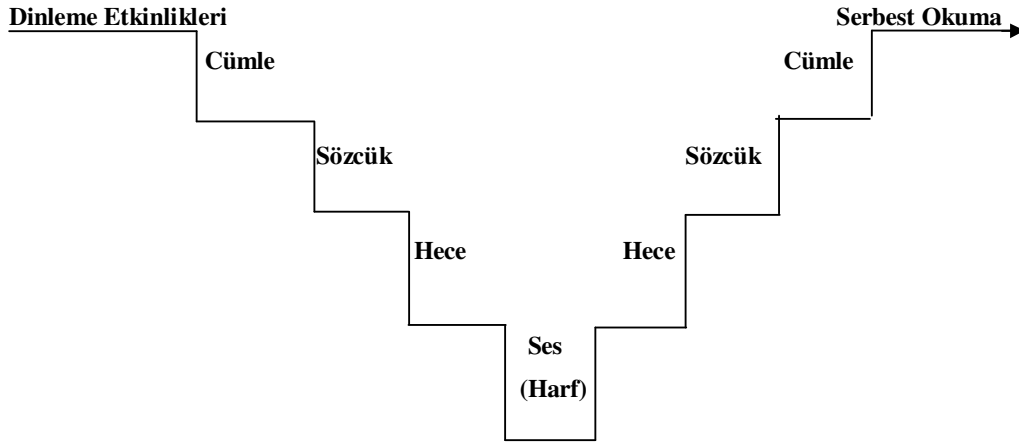
- *Ses (Fonetik) Yöntemi*: Seslerin öğretimının temel alındığı bu yöntemde önce ünlü sonra ünsüz harfler öğretilir. Her harfin bir sesi karşıladığı diller için uygun olduğu düşünölen bu yöntem, her harfin bir sesi karşıladığı Türkçeye de uygundur (Çınar, 2004, s. 71). Bu yöntemin, çocuklara yönelik okuma yazma çalışmalarıında, İngiltere, İrlanda, Hindistan, Finlandiya, Lübnan ve İsviçre’de hece ve sözcük yöntemleriyle birlikte karma olarak kullanıldığı bilinmektedir (Güneş, 2000, s.141). Yöntemin uygulanmasında kimi sorunların yaşandığı görölmektedir. Ünsüz harfler ünlü harflerle birlikte seslendirilirken araya başka seslerin girmesi, sözcüğün okunmasında sorunlara yol açmakta, anlamda kaymalara neden olmaktadır (Güleryüz, 2000, s. 141).
- *Hece Yöntemi*: Bu yöntemde öğretim temelinini hece oluşturmaktadır. Öğrenilen hece sayısı arttıka hecelerden yeni yeni sözcük ve cümleler oluşturulur. Bu yönüyle diğer sentez yöntemlerinden ayrılırken, heceden sözcük ve cümlelere gidilmesi açısından onlarla benzer bir yol izlemektedir (Çelenk, 2004, s. 45). Tek heceli dillere uygun olan bu yöntemde, heceler belli bir sırada ve resimlerle ilişkilendirilerek öğretilir. Önce açık heceler sonra da dilin yapısına uygun bir sırada diğer heceler ezberletilerek öğretim yapılır (Calp, 2003, s. 101). Bu yöntemde öğrencilerin anlama ve okuma hızında sorunlar yaşadığı, anlamlı okuma becerisini kazanmada zorlandıkları görölmektedir (Öz, 1999, s. 6).

Bireşim yönteminin, öğretimde uygulanması sırasında ortaya çıkan kimi sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlılıklar şöyle sıralanabilir (Çelenk, 2004, s. 45):

- Ünsüz harflerin, önüne ya da arkasına bir ünlü harf almadan seslendirilememesi okuma öğretiminde sorunlara neden olmaktadır.
- Anlamsız uzun süreli hece tekrarı çocuğu okuma zevkinden uzaklaştırmaktadır.
- Bu yöntemle okumayı öğrenen çocuk okuduğunu anlamakta zorlanmaktadır.
- Anlamlı söz grupları yerine sesler üzerine odaklanma, görme açısının daralmasına, okuma hızının düşmesine, vurgu ve tonlamada sorunlara neden olmaktadır.

### 1.1.4. 2. Çözümleme Yöntemleri

Sözcük, cümle ve öykü yöntemlerini içeren bu yöntemde öğretime cümlelerden başlanır. Daha sonra sözcük, hece ve harfin tanıtımına geçilir. Çözümleme yönteminde öğrencilere öncelikle cümleler verilir ve okuma eylemi başlatılır. Daha sonra cümlelerden sözcüklere, sözcüklerden hecelere ve en son olarak da harflere geçilir. Öğrencilerin toptan algılama, anlamlı şeyleri kavrayabilme gibi psikolojik özelliklerine uygun olan bu yöntemin seri ve akıcı okuma alışkanlığının kazanılmasında önemli bir rol oynadığı söylenebilir (Altıntaş, 1988, s. 44). Çözümleme yönteminin şematik gösterimi şekil 3'te verilmiştir.



**Şekil 3: Çözümleme Yönteminin Şematik Gösterimi**

Kaynak: Çelenk, S. (2004). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık., s. 46'dan alınmıştır.

Şekil 3'te görüldüğü gibi çözümleme yöntemi'nde öncelikle cümleler verilir. Cümlelerden sonra sırasıyla sözcük, hece ve harflerin öğretimi gerçekleştirilir.

Çözümlemeyi temel alan yöntemler şöyle açıklanabilir:

- *Sözcük Yöntemi*: Bu yöntemde öğretime, çocuk için anlamlı olan sözcüklerin okutulup yazdırılmasıyla başlanır. Daha sonra sözcüklerden cümleler oluşturulur ve sözcüklerin yanına resimler konulur (Nas, 2001, s. 54). Yazılışı ve okunuşu ayrı olan dillerde sözcük tekniğine dayalı okuma yazma öğretimi tercih edilir. Türkçe



eklemeli ve fonetik diller grubuna girdiği için sözcükleri ezberleterek öğretmek gereksizdir (Cemaloğlu, 2001, s. 77).

- *Cümle Yöntemi*: Bu yöntemde öğretime anlam bütünlüğü olan cümlelerle başlanır. Cümleler sözcüklere, sözcükler hecelere ve heceler de seslere ayrılarak okuma yazma çalışmaları tamamlanır (Güleryüz, 2004, s. 48). Cümle, öğrenciyi okuduğu konuyu düşündürmeye yönelttiği için okuduğunu anlamada daha yararlı bir yöntemdir (Çelenk, 2004, s. 47).
- *Öykü Yöntemi*: Ülkemizde yaygın olarak kullanılmayan bu yöntemde öğretime, düzeye uygun olarak seçilmiş bir öykü ya da masaldan başlanır. Seçilen metin okunur, dramatize edilir, anlatılır ve anlattırılır. Daha sonra metnin çözümlenmesine geçilir. Metnin anlam bütünlüğü olduğu için okuma alıştırmalarının çekici olması gerekir (Nas, 2001, s. 55). Bu yöntemde çözümleme ve bireşim yönteminin bütün aşamaları uygulanır (Köksal, 1999, s. 37).

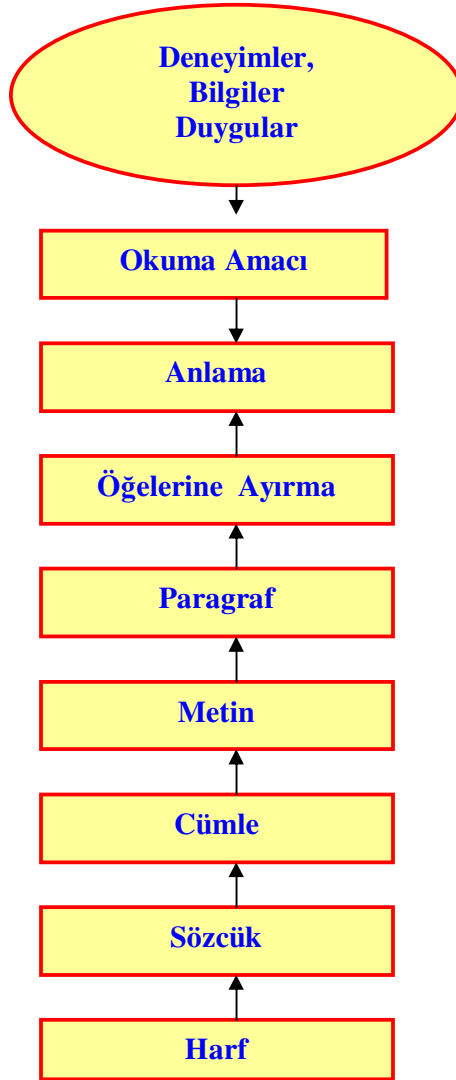
Çözümleme yönteminin ilkokuma yazma öğretiminde uygulanması sırasında kimi sorunlarla karşılaştığı görülmekte ve yönetime ilişkin eleştirilerde bulunmaktadır. Bu eleştiriler şöyle sıralanabilir (Çelenk, 2004, s. 47):

- Yöntemin zaman alıcı ve okumayı geciktirici bir yapısı vardır.
- Cümleden sözcüğe, sözcükten heceye ve heceden harfe geçiş öğretmene bırakıldığı için uygulamada önemli oranda farklılıklar ortaya çıkmakta ve bu da karmaşaya neden olmaktadır.
- Çocuk, verilen cümlede pek çok uyarıcının etkisinde kaldığından çözümleme sürecinde hecelerin ve seslerin sezdirilmesi kolay olmamaktadır.

### 1.1.4. 3. Karma Yöntem

Karma Yöntem, bireşim yöntemlerinin sakıncalarından kaçınmak, çözümleme yöntemlerinin uygulamadaki güçlüklerini gidermek amacıyla öğretmenlerin geliştirdiği bir ara öğretim yoludur (Çelenk, 2004, s. 47). Bu yöntemde, öğrenci için kısa ama anlamlı metinler oluşturulmakta, çoğu zaman destek amaçlı olarak öğrencilere hece tablosu dağıtılmaktadır (Cemaloğlu, 2001, s. 67).

Karma Yöntem’de öğretime, öğrenci için anlamlı cümle ya da sözcüklerle başlanmakta, hemen ardından sözcük, hece ve harfin tanıtılmasına geçilmektedir (Çelenk, 2004, s. 48). Çocuk, cümleyi öğrenirken bir yandan da ünlü harfleri öğrenir ve çözümlemenin ilk anlarından itibaren yavaş yavaş okumaya başlar (Keskinlik, 2002, s.129). Karma yöntemin şematik görünümü şekil 4’te gösterilmiştir.



**Şekil 4: Karma Yöntemin Şematik Gösterimi**

Kaynak: R. D. Ray ve Cooter, R. B. (1996). *Teaching Children to Read*. 2nd Edition. Englewood Cliffs, N.J, Merrill, s. 49’den alınmıştır.

Öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretimine yönelik uygulamalarında diğer yöntemlere göre daha çok yer bulan Karma Yöntem'e yönelik çeşitli eleştiriler yönetilmektedir. Bu eleştiriler şu noktalarda yoğunlaşmaktadır (Çelenk, 2004, s. 48):

- Bu yöntemin uygulanması sırasında öğrenci çok çeşitli uyarıcıların etkisi altında kaldığından bir karmaşa yaşamaktadır.
- Karma Yöntem'in önerildiği bir ilkokuma yazma programının olmaması, uygulamanın öğretmen tercihinden doğmuş olması çeşitli sorunların yaşanmasına neden olmaktadır.
- Öğrencinin belli bir düzeyde harf, hece, sözcük ve cümleleri kullanmadan okuma yazmayı öğrenmesi olanaklı olmadığından, kısa sürede okuma yazmayı öğretmeyi amaçlayan bu yöntemde beklenen sonuç alınmayabilmektedir

#### **1.1.4. 4. Ses Temelli Cümle Yöntemi**

Tüm ülkelerde öğrencilere daha etkili ve verimli okuma becerileri kazandırabilmek amacıyla ilkokuma yazma öğretim yöntemlerinin sürekli sorgulandığı, öğrencilerin sosyal, bilişsel, zihinsel gelişimlerini en üst düzeye çıkarabilecek yöntem arayışlarına, program değişikliklerine gidildiği ve yeni uygulamalara yer verildiği görülmektedir. Ülkemizde de Milli Eğitim Bakanlığı 2004 yılında Türkçe Öğretim Programı da dahil olmak üzere ilköğretim programlarında değişikliğe gitmiş ve ders programlarını yeniden düzenlemiştir. Yeniden hazırlanan Türkçe Öğretim Programı'yla birlikte ilkokuma yazma öğretim yöntemi de değişmiş, 1981 yılından beri uygulanmakta olan Çözümleme Yöntemi bırakılmış ve Ses Temelli Cümle Yöntemi uygulamaya konulmuştur.

Ses Temelli Cümle Yöntemi'nde öğretime seslerle başlanmaktadır. Anlamli bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, sözcüklere ve cümlelere ulaşılmaktadır. Bu yöntemde öğretime Türkçenin beş etkinlik alanı ile birlikte başlanmakta ve ses, hece, sözcük, cümle biçiminde devam eden bir sıra izlenmektedir.

Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin temel özellikleri şöyle sıralanabilir (MEB, 2005, ss. 244-246):

- Bu yöntemi temel alarak yapılan ilkokuma yazma öğretimindeki tüm etkinlikler Türkçe öğretiminin dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu olmak üzere beş öğrenme alanı üzerine yapılandırılmıştır.
- Sesler, alfabe de yer alan sıralanışa göre a'dan z'ye doğru değil, harflerin yazım kolaylığı, anlamlı hece ve sözcük oluşturmada ki verimlilik göz önünde bulundurularak altı grupta toplanmıştır. Programda yer alan ses grupları Çizelge1'de gösterilmiştir.

### Çizelge 1

#### Ses Temelli Cümle Yöntemi'nde Ses Grupları Çizelgesi

Gruplar	Küçük Harf	Büyük Harf
1. Grup	<i>e, l, a, t</i>	<i>E, L, A, T</i>
2. Grup	<i>i, n, o, r, m</i>	<i>İ, N, O, R, M</i>
3. Grup	<i>u, k, v, y, s, d</i>	<i>U, K, İ, Y, S, D</i>
4. Grup	<i>ö, b, ü, ş, z, ç</i>	<i>Ö, B, Ü, Ş, Z, Ç</i>
5. Grup	<i>g, c, p, h</i>	<i>G, C, P, H</i>
6. Grup	<i>ğ, v, f, j</i>	<i>Ğ, V, F, J</i>

Kaynak: MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, s. 253'ten alınmıştır.

Çizelge 1'de görüldüğü gibi alfabe de yer alan sesler altı gruba ayrılmış ve bu sıralama Ses Temelli Cümle Yöntemi'nde örnek bir sıralama olarak verilmiştir. İstenildiğinde seslerin yerlerinin değiştirilebileceği ve farklı gruplamalar yapılabileceği programda vurgulanmıştır (MEB, 2005, s. 233).

- İlkokuma yazma öğretimine seslerle başlanması, seslerin birleştirilmesi ile anlamlı heceler, sözcükler oluşturulması ve cümlelere ulaşılması öğrencilerin bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır. Bu açıdan yöntemin yapılandırmacı anlayışa uygun olduğu söylenebilir.
- Türkçede her harf bir sesi karşıladığı için bu yöntemin Türkçenin ses yapısına uygun olduğu söylenebilir.

- Bu yöntem öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varmasını kolaylaştırarak öğrencilerin dil gelişimine katkıda bulunmaktadır.
- Öğrencilerin tüm sesleri öğrenmesi, yazma sürecinde sözcükleri doğru yazmalarına katkı sağlamaktadır.
- Yöntemin uygulanması sırasında öğrenci, yazı ile konuşma arasındaki benzerlikleri görmekte, yazının harflerin birleşmesiyle, konuşmanın ise seslerin birleşmesiyle oluştuğunu anlayabilmektedir.
- Bu yöntem, öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesini kolaylaştırmaktadır.

MEB İlköğretim Türkçe Dersi Program Kılavuzu'nda Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilkokuma yazma öğretimi sürecinde dikkat edilmesi gereken temel ilkeler şöyle sıralanmıştır (MEB, 2005, s. 246):

Okuma yazma öğretiminde;

- Öğrencinin ön bilgilerinden hareket edilmelidir.
- Öncelikle ve özellikle anlamlı heceler elde edilmelidir.
- Oluşturulacak hecelerde kolay okunma, dilde kullanım sıklığı, anlamın açık ve somut olması, anlamın görselleştirilebilir olması, işlek hece yapısına sahip olması gibi ölçütler dikkate alınmalıdır.
- Kısa sürede cümlelere ulaşılmalıdır. Olanaklar ölçüsünde görsellere başvurulmalıdır.
- Somut öğelerden yararlanılmalıdır.
- Hece tablosu kesinlikle kullanılmamalıdır.

Programda, Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin uygulanması sırasında öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamak amacıyla kimi etkinliklerin yapılması önerilmektedir. Bu etkinlikler şöyle sıralanabilir (MEB, 2005, s. 246):

- Yeni öğrenilenleri önceki öğrenilenlerle ilişkilendirme
- Öğrenci defterlerine yazma
- Yazılanları sergileme
- Çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri yapma

İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan diğer yöntemlerde olduğu gibi Ses Temelli Cümle Yöntemi'nde de belli aşamalardan geçilerek okuryazarlığa ulaşılmaktadır.

#### 1.1.4.4.1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları

MEB İlköğretim Türkçe Dersi Program Kılavuzu'nda ilkokuma yazma öğretimine, nitelikli bir hazırlıktan sonra sesi hissetme ve tanıma ile başlanması öngörülmektedir. Daha sonra sesi okuyup yazma, sestem heceler, hecelerden sözcükler, sözcüklerden cümleler oluşturma şeklinde süreç aşamalandırılır ve son olarak metin oluşturma ve okuryazarlığa ulaşma aşamalarına yer verilmektedir.

MEB (2005) İlköğretim Türkçe Dersi Program Kılavuzu'nda belirtildiği biçimde Ses Temelli Cümle Yöntemi'ne göre ilkokuma yazma öğretimi aşağıdaki aşamalar izlenerek gerçekleştirilmektedir (MEB, 2005, ss. 246-254):

1. İlkokuma yazmaya hazırlık.

- Genel hazırlık
- Okumaya hazırlık
- Yazmaya hazırlık

2. İlkokuma yazmaya başlama ve ilerleme.

- Sesi hissetme ve tanıma.
- Sesi okuma ve yazma.
- Sesten heceler, hecelerden sözcükler, sözcüklerden cümleler oluşturma.
- Metin oluşturma.

3. Okuryazarlığa ulaşma.

**1. İlkokuma Yazmaya Hazırlık:** Bu aşamada genel hazırlık, okumaya hazırlık, yazmaya hazırlık olmak üzere üç aşamalı bir hazırlık öngörülmektedir.

- *Genel hazırlık* aşamasında öğrenciler çeşitli yönlerden tanınmaya çalışılır ve sınıf içinde yapılacak çalışmalarla ilgili olarak ailelere düzenli bilgiler verilir. İlköğretim Türkçe Programı'nda; oyunlar, dramalar, şarkılar, bilmeceleler öğrencilerin sınıf ortamına, arkadaşlarına alışmaları için birer araç olarak görülmektedir. Genel hazırlık aşamasında; öğrencilerin sınıflarını ve sıralarını bulmalarına, sınıflarına, sıralarına, arkadaşlarına ve öğretmenlerine alışmalarına yönelik olarak çalışmalar yapılır ve onların ilkokuma yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri sağlanır.

- *Okumaya hazırlık* aşamasında; oturma, kitap tutma ve açma, görsel okuma, okumaya özendirmeye yönelik çalışmalar yapılır.
- *Yazmaya hazırlık* el hareketleri, boyama, kalem tutma, serbest ve düzenli çizgi çalışmalarının yapıldığı aşamadır.

**2. İlkokumaya Başlama ve İlerleme:** Bu aşamada sesi hissetme ve tanıma, sesi okuma ve yazma, sestten anlamlı heceler, sözcükler ve cümleler oluşturma, metin oluşturma çalışmaları yapılır ve en son aşamada da okuryazarlığa ulaşılır.

- *Sesi hissetme ve tanıma*, tanıtılacak sesin öğrenciler tarafından fark edilmesini sağlamaya yönelik çalışmaların yapıldığı aşamadır. Bu aşamada kısa öyküler, drama, tekerleme, şarkı yoluyla ses hissettirilmeye çalışılır, sesin geçtiği sözcüklere örnekler verilir, bu sözcükler söylenirken ilgili ses vurgulanır, görsellerden yararlanılarak öğrencilerin sesin ayırımına varmaları sağlanır.
- *Sesi okuma ve yazma*; öğretmenin, sesin yazıdaki gösterimi olan harfi tahtada gösterdiği ve öğrencilerle birlikte okuduğu aşamadır.
- *Sesten heceler, hecelerden sözcükler, sözcüklerden cümleler oluşturma* aşamasında verilen ilk iki sesin ardından bu seslerden hecelerin oluşturulduğu ve bu hecelerle okuma yazma çalışmalarının yapıldığı aşamadır. Her yeni ses, önceki öğrenilenlerle ilişkilendirilerek yeni hece ve sözcükler oluşturulur. Bu aşamada; oluşturulan sözcük ve cümlelerin anlamları üzerinde durulması, öğrencilerin sözcük ve cümle oluşturmaya özendirilmeleri, yeni ses gruplarına geçişte öğrencilerin daha önce verilen sesleri öğrenmiş olmaları büyük önem taşımaktadır.
- *Metin oluşturma*; öğrenilen sözcüklerden cümlelerin, cümlelerden de metinlerin oluşturulduğu aşamadır. Bu aşamada metin yazılırken doğru yazma ve yazı estetiğine önem verilmesi, öğrencilerin kendi oluşturdukları farklı metinleri okumalarının sağlanması gibi noktalara dikkat edilmelidir.

**3. Okuryazarlığa Ulaşma:** Öğrencilerin şiir, tekerleme, öykü ve değişik uzunluklardaki metinleri okudukları, arkadaşlarıyla paylaştıkları, kendilerini yazılı olarak ifade ettikleri, yazılanları okuyup arkadaşlarıyla paylaştıkları bu aşama ilkokuma yazma öğretim sürecindeki son aşamadır.

Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin yukarıda sözü edilen aşamalarının tümünün, İlköğretim Türkçe Programı'nda yer alan dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanlarıyla birlikte ele alınması ve Türkçe Öğretim Programı'nın birinci sınıf düzeyindeki kazanımların gerçekleştirilmesine yönelik olarak düzenlenmesi gerekmektedir (MEB, 2005, s. 247).

Etkili bir ilkokuma yazma öğretimi; öğrencilerin gelişim özellikleri, ilgileri, zeka alanları dikkate alınarak hazırlanacak çoklu öğrenme ortamlarının oluşturulmasıyla olanaklı görülmektedir. Çoklu öğrenme ortamları, onların yaşam boyu kullanacakları anlama, sıralama, sorgulama, ilişki kurma, yorumlama, tahmin etme gibi zihinsel, duygusal, sosyal becerilerini, duyarlılıklarını geliştirerek özgüvenlerini kazanmalarına, çevreleriyle kolay iletişim kurmalarına yardımcı olacaktır.

Öğretme-öğrenme sürecinde öğrenciyi etkin kılacak ve onu uygulamaya yönlendirecek eğitsel önlemlerin alınması ve dinleme, konuşma, okuma, yazma alanlarına ilişkin becerileri tam olarak kazanabilmesi için her öğrenciye anılan becerilerini sınavabileceği olanakların sunulması gerekir. Anadili öğretiminde, dilsel becerilerin ancak uygulamalı çalışmalarla sürekli yinelenerek kalıcı davranışlara dönüştürülebileceği gerçeği göz önünde bulundurulmalıdır (Sever, 2002, s. 15)

Bu bağlamda Çoklu Zeka Kuramı öğrenmeyi kolaylaştıran, bireyi merkeze alarak ona ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda çoklu öğrenme ortamları sunan bir yaklaşım olarak dikkatleri çekmektedir.

### **1.1.5. Çoklu Zeka Kuramı**

Gelişen teknolojiyle birlikte beynin işleyişi ve işlevleri ortaya çıkarılmaya başlanmış ve elde edilen bulgulara paralel olarak insan davranışlarının nedenleri daha kolay anlaşılır duruma gelmiştir. Elde edilen bulgularla birlikte, beyinde bilgilerin toplandığı ve değerlendirildiği merkezlerin farklı bölgelerde olduğu ve bu bilgilerin farklı merkezlerde değişik boyutlarda algılandığı gerçeğine ulaşılmış bulunmaktadır (Ergenç, 1994, ss. 36-39).



İnsan beyninin yapı ve işleyiş açısından sağ ve sol olmak üzere iki yarım küreye ayrıldığı ileri sürülmektedir. Yapılan araştırmalar sonucunda, beynin iki yarım küresi arasında güçlü bir bağın olduğu ve iki yarım küreye bağlı yeteneklerin birbirinden farklılık gösterdiği görüşü ağırlık kazanmaya başlamıştır (Wahl, 1999, s. 31). Bu görüşler doğrultusunda sağ ve sol yarım kürenin üstlendiği işlevler Çizelge 2’de gösterilmiştir (Buzan ve Keane, 2004, s. 22):

**Çizelge 2**  
**Beynin Sağ ve Sol Yarım Küresinin Üstlendiği İşlevler**

Sağ Beyin	Sol Beyin
Sözcükler	Ritm
Mantık	Bilinç
Sayılar	Bütünü Görme
Ardışıklık	Hayal Gücü
Çizgisellik	Renk
Analiz	Boyut
Listeleme	

Kaynak: Buzan, T. ve Keane, R.(2004). *Dehanın El Kitabı*. (Çeviren: Sinem Gül). İstanbul: Sabah Kitapçılık, s. 22’den alınmıştır.

Çizelge 2’de görüldüğü üzere, doğrusal olarak tanımlanan beynin sol küresi sözcükler, mantık, sayılar, ardışıklık, çizgisellik, analiz, listeleme görevlerini yerine getirirken, bütüncül olan sağ taraf ise ritm, bilinç, bütünü görme, hayal gücü, renk, boyut işlevlerini yerine getirmektedir (Wahl, 1999, s. 32).

Beynin sağ yarım küresi estetik, duygu, yaratıcılık üzerine odaklanır. Algısal, dikkat çekici, uzaysal, bütüncül bilgiyi işlemeye daha uygundur. Sözcükleri tanıma ve anlamayı sağlar, sözel olmayan sezgisel ve artistik algılamalardan, uzay becerileri ve müzik yeteneklerinden sorumludur (Senemoğlu, 2002, s. 78). Beynin sol küresi ise mantıklı düşünme ve analiz üzerine odaklıdır. Sözel, matematiksel ve ardışık bilgiyi

işlemede, analitik ve mantıksal düşünmede uzmanlaşmıştır. Konuşma, yazma gibi dili kullanmaya ilişkin davranışlara odaklanmıştır. Beynin sol yarım küresi baskın olan bireylerin sözel ifadelerinin oldukça güçlü olduğu görülmektedir (Caine ve Caine, 1994, s. 62).

Beynin yapısı, işleyişi ve kapasitesi söz konusu olduğunda karşımıza zeka kavramı çıkmaktadır. Beynin işlem kapasitesinin göstergelerinden biri olan zekanın ne olduğu ve nasıl tanımlanması gerektiği uzun yıllar eğitimcilerin ilgi odağı olmuştur (Saban, 2001, s. 3).

### **1.1.5. 1. Zeka Kavramı ve Zeka Alanları**

Yüzyıllar boyunca bilim adamları zeka, zekanın oluşumu, gelişimi, bölümleri, ölçülmesi konularında çeşitli araştırmalar yapmışlar, zeka konusunda değişik kuram ve ölçme araçları geliştirmişlerdir.

Wechsler (1958) zekayı, bireyin amaçlı davranma, akılcı düşünme, çevresiyle baş etmek için kullandığı bir kapasite olarak tanımlarken Glover ve Bruning (1990) zekaya, bireyin öğrenme, yeni durumlarla baş etme, sözel ve mantıksal akıl yürütme, soyut düşünme, sözel ve mantıksal akıl yürütme yeteneği olarak yaklaşmış, Woolfolk (1990) ise zekayı, bireyin öğrenme ürünü olan zihinsel işlemleri bilgiyi edinme, hatırlama, dünyaya uyum sağlama yeteneği olarak ifade etmiştir (Açıkgöz, 2003, s. 35).

İnsan zekasının objektif bir biçimde ölçülebileceği anlayışını eleştirerek, zekanın çok sayıda yeteneği içerdiğini, tek faktörle açıklanamayacağını dile getiren Gardner, zekayı bir kişinin (Saban, 2002, s. 40);

- bir ya da birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyma kapasitesi,
- gerçek yaşamda karşılaştığı problemlere etkili ve verimli çözümler bulabilme becerisi,
- çözüme kavuşturulması gereken yeni ya da karmaşık problemleri ortaya çıkarma yeteneği olarak tanımlamaktadır.

Gardner, gerek zekayı tanımlarken gerekse zekayı bölümlere ayırıp Çoklu Zeka Kuramı'nı oluştururken kimi ölçütlere bağlı kalmıştır. Gardner'ın göz önünde bulundurduğu ölçütleri şöyle sıralamak olanaklıdır (Gardner, 1999c, ss. 36-41, Gardner, 2004, ss. 62-69; Armstrong, 1999, ss. 240-255; Baum, Viens ve Slatin, 2005, ss. 11-13; Armstrong, 2000, ss. 3-8; Kornhaber, Fierros ve Shirley Veenema, 2004, s. 5):

- *Beyindeki bir hasar yüzünden izole olma potansiyeli:* Bireyin sahip olduğu bir becerinin beyindeki herhangi bir hasar yüzünden zarar görmesi ya da işlevselliğini yitirmesi diğer becerileri etkilemez. Önemli bir kaza ya da hastalık sonucunda beyni hasar gören insanlar üzerinde yapılan araştırmalarda, bu kişilerin kimi becerilerinin kaybolduğu, kimilerinin ise zarar görmeden aynen kaldığı görülmüştür. Bu durum, becerilerin birbirinden bağımsız olduğunu gösterir. Dolayısıyla, beynin bir bölgesinin zarar görmesi durumunda kimi becerilerin körelmesi, diğerlerinin aynen kalması zekanın çok boyutlu olarak incelenmesini gerektirmektedir.
- *İdiot savant'lar, dahiler ve diğerlerinden farklı özellik gösteren bireylerin varlığı:* Beceri ve kusurlar açısından en üst ve en alt düzeydeki bireyler incelenmiş, en üst düzeyde olanlar “dahi”, en alt düzeyde olanlar da “idiot savant” olarak adlandırılmıştır. Dahiler, bir ya da birden fazla beceride zamanından önce gelişerek diğer bireylere göre üstünlük sağlamışlardır. İdiot savantlar ise dahilerin tam aksine bir gelişim çizgisi izlemiştir. Bu grupların varlığı da insan zekasının çok boyutlu olarak ele alınması gerekliliğini ortaya koymaktadır.
- *Tanımlanabilir bir kilit operasyon ya da operasyonlar dizisi:* Belli verilerle uğraşan bir ya da birden fazla temel bilgi işlem mekanizması, operasyonu vardır. İnsan zekası da, içeriden ya da dışarıdan sunulan bilgiyle harekete geçmek üzere genetik olarak programlanan sinirsel bir mekanizma ya da bilgisayar sistemi olarak algılanabilir. Müziksel zekanın göstergesi olarak ses perdelerine duyarlılık, bedensel/kinestetik zekanın göstergesi olarak da başkalarının hareketlerini taklit etme örnek olarak verilebilir. Bu durum da zekanın çok boyutlu olarak incelenmesini gerektirmektedir.
- *Farklı bir uzman hikayesi ve tanımlanabilir bir uzman performansı:* Her zekanın tanımlanabilir bir gelişim öyküsü olmalıdır. Sıra dışı biri söz konusu olmadığı

sürece zekanın dış etmenlerden etkilenmemesi olanaklı görülmemektedir. Zekanın gelişim süreci içinde tanımlanabilir dönüm noktaları, ayırt edilebilir kritik dönemleri olabilir. Belli alanlarda uzmanlık gösteren farklı kişilerin gelişim öykülerinden bu dönüm noktaları ve kritik dönemler belirlenerek karşılaştırmalar yapılabilir.

- *Evrimsel tarih ve aklın evrimi*: İnsanoğlunun evrimi sırasında zeka alanlarının kullanımının zaman dilimlerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. İnsanların mağaralarda yaşadığı dönemlerde, mağara duvarlarına çizdikleri resimlerden bu dönemde görsel/uzamsal zekanın yoğun olarak kullanıldığını söylemek olasıdır.
- *Deneysel psikolojinin katkısı*: Deneysel psikolojinin benimsediği birçok paradigmanın zekanın işleyişiyle ilgili olduğunu söylemek olanaklıdır. Deneysel psikoloji yardımıyla beyinde birbiriyle kaynaşan ya da kaynaşmayan işleyişler, bellek, dikkat, algı üzerinde yapılacak araştırmalar zekanın çok boyutlu olduğuna ilişkin deliller sunabilir.
- *Psikometrik bulguların katkısı*: Psikolojik deneylerden elde edilen sonuçlar, zekaya ilişkin bilgi kaynakları olarak görülebilir. Standart testlerin (IQ gibi) sonuçları ise daha farklı ipuçları sunmaktadır. Zeka konusunda zeka testleri her zaman iddia ettikleri şeyi ölçmez. Bu tip zeka testlerinde belli beceriler, bireyin içinde bulunduğu ortamı yönlendirmesi ya da diğer bireylerle olan etkileşimi göz önüne alınmaz. Bu nedenle psikometrik bulguların dümdüz yorumlanmaması, çok boyutlu olarak değerlendirilmesi gerekmektedir.
- *Bir sembol sisteminde kodlanmaya (kendini gerçekleştirilmeye) duyarlılık*: İnsanların bilgiyi sunmaları ve iletmeleri genellikle bir sembol sistem üzerinden gerçekleşir. Bunlar, bilginin önemli biçimlerini yakalayan, kültürel olarak öne çıkarılmış anlam sistemleridir. İnsanın üretkenliğini ve kendini devam ettirmesi bakımından dil, resimleme ve matematik bütün dünyada önem kazanan sembol sistemleridir. Bir zekanın sembol sistemi ya da kültürel açıdan yönlendirilmiş başka bir alan olmaksızın işlenmesi olanaklı iken, insan zekası bir sembol sistemi içinde kendini gerçekleştirilmeye eğilimlidir. Sözel zekanın, içinde birçok dili (İngilizce, Fransızca, İspanyolca, mimar ve mühendislerin kullandığı grafiksel dil vb.) içermesi buna örnek olarak verilebilir.

1983 yılında Gardner tarafından “Frames of Mind The Theory of Multiple Intelligences” adlı eserde ortaya konulan Çoklu Zeka Kuramı ile birlikte klasik zeka tanımlaması da ortadan kalkmıştır. Zekayı “dil ve matematiksel” olmak üzere iki dar çerçeveye sıkışmaktan kurtaran Çoklu Zeka Kuramı’nda, bireylerin sahip olduğu yetenekler, potansiyeller, “zeka alanları” olarak adlandırılmıştır (Saban, 2001, s. 4).

Gardner, tanımladığı zeka alanlarına yetenek dememiş, onları zeka alanı olarak vurgulamıştır. Kapasitelere zeka değil de yetenek deseydi ve kuramın adı “Çoklu Yetenek Kuramı” olsaydı insanların bunu hemen kabul edeceklerini, ancak kendisinin insanları düşündürmek istediğini belirten Gardner, bu kapasitelere zeka diyerek birden fazla olduklarını, şimdiye kadar düşünülmeyen kimi şeylerin de zeka olabileceğine dikkat çekmek istediğini vurgulamıştır. Bu kapasiteleri ifade ederken onlara yetenek demenin yanlış olmayacağını vurgulayan Gardner, bu kapasitelerin kimilerine yetenek kimilerine zeka diyerek hataya düşülmemesi gerektiğine, Mozart’a çok yetenekli ama zeki değil demenin büyük haksızlık olabileceğine dikkati çekmiştir (Gardner, 2003).

Çoklu Zeka Kuramı’nın temelini “zeki olmanın bir ya da iki yolu yoktur” düşüncesi oluşturmaktadır. Bu düşünceden hareketle, her öğrencinin baskın olduğu zeka alanının belirlenerek öğrencilere farklı biçimlerde ulaşmaya çalışmak tüm öğrencileri başarıya ulaştıracaktır (Kagan ve Kagan, 1998, s.1).

Gardner’a göre, her alanın kendine özgü sembolleri, sembol sistemleri ve araçları vardır. Bireyin bu sembolleri kullanarak o alandaki problemleri çözmedeki yeteneği, o insanın zeka düzeyine işaret etmektedir. İnsanların yeteneklerini sergilediği alanlar, geleneksel zeka testlerinde olduğu gibi sadece matematiksel ve sözel alanla sınırlı değildir (Ülgen, 1997, s.157). Onun zekaya olan çok boyutlu yaklaşımını, Çoklu Zeka Kuramı’nı oluştururken yola çıktığı sayıtlılarında da görmek olasıdır. Gardner, Çoklu Zeka Kuramı’nda şu sayıtlılarla yola çıkmıştır (Selçuk ve diğerleri, 2003, s. 12; Vural, 2004, s. 234):

- Her insan, zekasını geliştirme yeteneğine sahiptir.
- Zeka, değişken ve öğretilebilir bir yapıdadır. Bireyler, zeka alanlarının her birini geliştirme yeteneğine sahiptir.

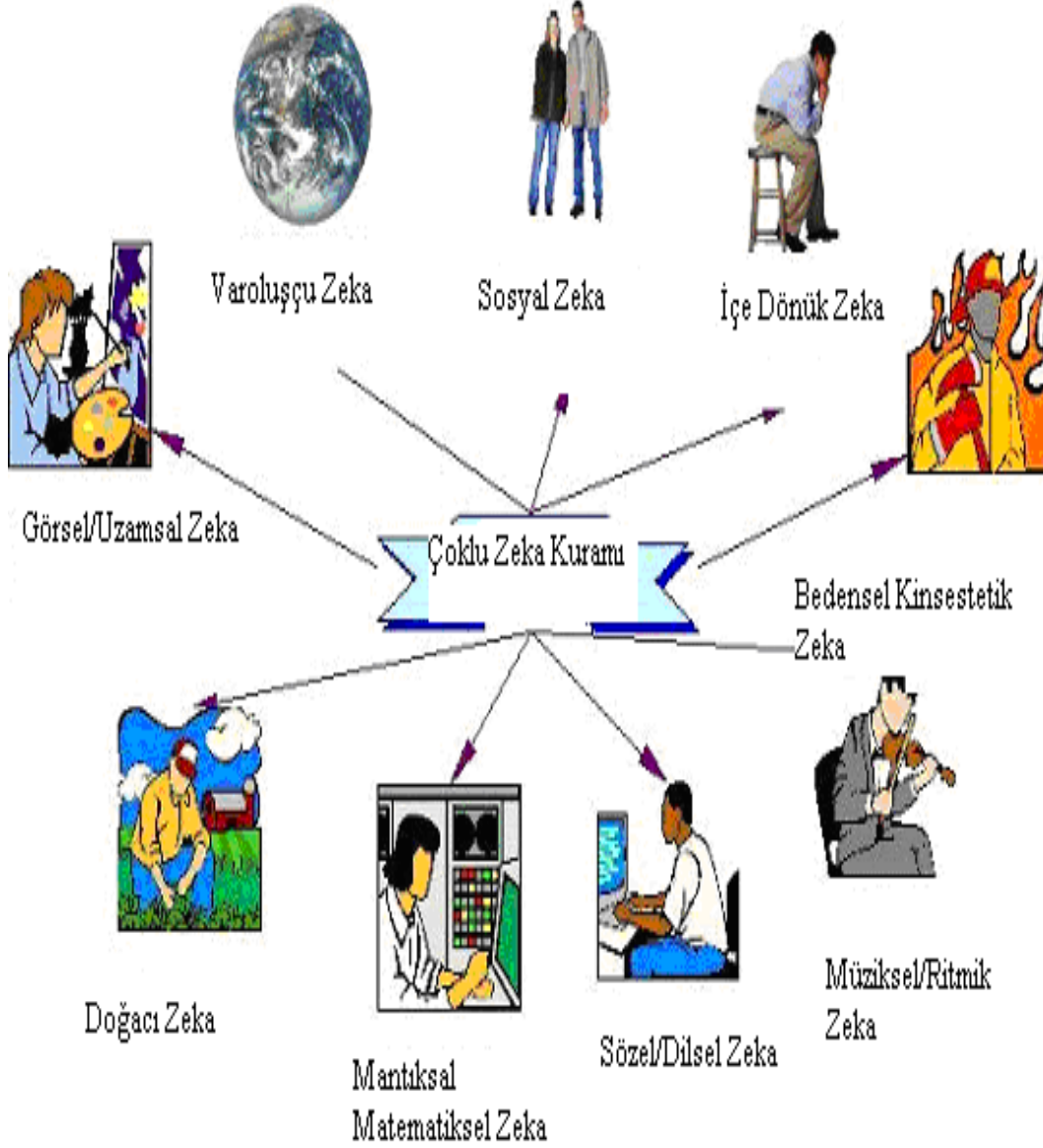
- Zeka, beyin ve zihin sisteminin etkileşimiyle ortaya çıkan çok yönlü bir olgudur. Zeka, çok yönlülük özelliği gösterirken aynı zamanda kendi içinde bir bütündür.
- Zeka alanları bütünlük içinde çalışır.
- Zeka çoğuldur ve bu durum değişik yollarla sergilenmektedir.
- Zeka, gerçek yaşamdan soyutlanamaz.

Zeka konusunda ileri sürülen geleneksel yapıdaki anlayışın sınırlılığını fark eden Gardner, 1983 yılında yayınladığı “Frames of Mind” (Zihnin Çerçevesi) adlı eserinde bir insanın en az yedi temel zeka alanı çeşitlenmesinden oluşan geniş bir yetenekler yelpazesine sahip olduğunu dile getirmiştir. Ancak bu sayının insan yeteneklerini ifade etmede yeterli olmadığına işaret ederek zeka alanlarının zamanla artabileceğine dikkat çekmek istemiştir. Nitekim, Checkley’in (1997) Gardner ile yaptığı bir görüşmede dile gelen sekizinci zeka alanı (Doğacı Zeka), 1999 yılında yayımlanan “Intelligence Reframed” (Zeka Yeniden Yapılandırıldı) adlı eserde ayrıntılarıyla açıklanmıştır.

Gardner’in son olarak üzerinde çalıştığı aday zeka alanı olan Varoluşçu Zeka ile birlikte zeka alanlarının sayısı dokuzaya çıkmıştır. Çoklu Zeka Kuramı’nda sözü edilen zeka alanlarını şöyle sıralamak olanaklıdır:

1. Sözel/Dilsel Zeka (Verbal- Linguistic Intelligence)
2. Mantıksal/Matematiksel Zeka (Logical-Mathematical Intelligence)
3. Görsel/Uzamsal Zeka (Visual- Spatial Intelligence)
4. Bedensel/Kinestetik Zeka (Bodily-Kinesthetic Intelligence)
5. Müziksel/Ritmik Zeka (Musical Intelligence)
6. Kişilerarası/Sosyal Zeka ( Interpersonal Intelligence)
7. Kişisel/İçsel Zeka (Intrapersonal Intelligence)
8. Doğa Zekası (Naturalistic Intelligence)
9. Varoluşçu Zeka (Existial Intelligence)

Çoklu zeka alanlarının bir bütün olarak şekilsel gösterimi şekil 5’te yer almaktadır:



**Şekil 5: Çoklu Zeka Alanları**

Kaynak: [http://www.westmark.pvt.k12.ca.us/Multiple\\_intelligences\\_diagrammed.jpeg](http://www.westmark.pvt.k12.ca.us/Multiple_intelligences_diagrammed.jpeg) web sitesinden uyarlanmıştır.

Şekil 5'te görüldüğü gibi Çoklu Zeka Kuramı, birbirinden bağımsız fakat birbiri ile etkileşim içinde olan dokuz zeka alanını içermektedir. Öğrencilerin bu zeka alanlarını

kullanmalarına olanak sağlayabilmek için, öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen, öğrenci-çevre arasında anlamlı etkileşimin sağlandığı uygun öğrenme çevrelerinin oluşturulması gerekmektedir.

Zekanın tek boyutlu olmadığını, her bireyin farklı derecelerde çeşitli zekalara sahip olduğunu ileri süren Çoklu Zeka Kuramı'nda sözü edilen zeka alanları ve onların özellikleri kuramın daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.

#### **1.1.5.1.1. Sözel/Dilsel (Verbal/Linguistic) Zeka**

Sözel/Dilsel Zeka; bireyin kendi duygu ve düşüncelerini ifade edebilmek, diğer insanların duygu ve düşüncelerini de anlayabilmek için kendi anadilini ya da diğer dilleri kullanabilme becerisidir (Gardner ve Checkly, 1997, s.12). Bireyin, yazılı ya da sözlü olarak dili iyi kullanabilmesine odaklanan bu zeka alanı söze, sözcüklere, sözcüklerin oluşturduğu bütünü anlama ve anlatmaya dönük çalışmaları kapsar (Armstrong, 1999, s. 27; San ve Gülerüz, 2004, s. 178).

Sözel/Dilsel Zeka'nın ses bilgisi (fonoloji), söz dizimi (Sentaks), anlam bilgisi (semantik), dilin açıklama, ikna etme, cesaretlendirme ya da daha farklı bir amaç için kullanılması (pragmatik) olmak üzere dört ögesi vardır (Armstrong, 1999, s. 9). Bu zeka alanına sahip bireyler iyi bir okuyucu ve dinleyici olmalarının yanı sıra aynı zamanda okuduğunu anlama, yorumlama, özetleme, hatırlama, tartışma, ikna etme, etkili konuşma becerileri açısından da dikkatleri çekerler (Lazear, 2000, ss. 29-31). Sözel/Dilsel Zeka'sı baskın olan bireylerin özellikleri şöyle sıralanabilir (Baum, Viens ve Slatin, 2005, s. 14; Armstrong, 2000, ss.1-8; Kornhaber, Fierros ve Shirley Veenema, 2004, ss. 10-13 ; Campbell, Campbell ve Dickinson, 2004, ss. 3-4; Saban, 2000, s. 38; Selçuk ve diğerleri, 2004, s. 43; Yavuz, 2004, s. 13) :

- Dinleme becerileri yüksektir.
- Sözcük oyunları oynamaktan hoşlanırlar.
- İyi bir fıkra anlatıcısıdır.
- Kitap okumayı severler, kitaplarla sürekli iç içedirler.
- Sözcük dağarcıkları zengindir. Dilbilgisi kurallarını bilir ve etkili bir biçimde



kullanırlar.

- Sözel iletişim becerileri yüksektir ve iyi bir konuşmacıdırlar.
- Özellikle isimler, yerler, tarihler konusunda güçlü bir belleğe sahiptirler.
- Sözcüklerin anlamlarını iyi bilir ve anlamına uygun olarak kullanırlar.
- Etkili konuşma becerilerini yer, zaman ve dinleyicilerin özelliklerine uygun olarak kullanırlar.
- İyi bir taklit yeteneğine sahiptirler.

Bu zeka alanına sahip bireyler yazma, şiir, hitabet, gazetecilik, hukuk, politika, editörlük gibi alanlarda başarıya ulaşabilirler (Armstrong, 2000, ss. 1-8; Baum, Viens ve Slatin, 2005, s. 14; Kornhaber, Fierros ve Shirley Veenema, 2004, ss. 10-13; Saban, 2001, s. 7).

#### **1.1.5. 1. 2. Mantıksal/Matematiksel (Logical/Mathematical) Zeka**

Zekayı açıklama gücü daha fazla olduğu ileri sürülen bu zeka alanı; mantıksal düşünme, sayıları etkili kullanma, problemlere bilimsel çözümler getirme, kavramlar arasındaki ilişkileri görme, sınıflama, genelleme ve benzetme yapma, matematiksel olarak ifade etme, hesaplama, sınama gibi davranışları kapsar (Armstrong, 1999, s. 10; Gardner ve Checkly, 1997, s. 12; Demirel, 2002, s. 195). Mantıksal/Matematiksel Zeka'ya sahip olan bireyler, öğrenmede daha çok keşifler, düşünme ve problem çözmeden yararlanırlar. Neden- sonuç ilişkisi kurma, somut cisimleri soyut sembolik ifadelere dönüştürme, mantıksal problem çözme, denence kurma ve sınamada başarılı oldukları söylenebilir (Lazear, 1991, s. 12).

Mantıksal/Matematiksel Zeka'sı baskın olan bireylerin başlıca özellikleri şöyle sıralanabilir (Armstrong, 2000, ss. 1-8; Gardner, 1999, s. 41; Baum, Viens ve Slatin, 2005, s. 15; Kornhaber, Fierros ve Shirley Veenema, 2004, ss. 10-13; Campbell, Campbell ve Dickinson, 2004, ss. 33-34; Saban, 2001, s. 8):

- Olayların oluşumu ve işleyişi hakkında çok soru sorarlar.
- Sayılarla çalışmayı, hesaplama yapmayı severler.
- Matematik dersini, mantıksal bulmaca çözmeyi, satranç ya da dama gibi stratejik

- oyunlar oynamayı, nesnelere kategorilere ayırmayı, olayları belli mantıksal ilişki içinde düzenlemeyi, matematiksel hesaplamalara dayalı oyunları severler.
- Bilgisayar oyunlarına meraklıdırlar.
- Fen bilgisi dersinde deney yapmayı, yeni şeyleri denemeyi severler.
- Yaşıtlarıyla kıyaslandığında soyut düşünme güçleri, sebep-sonuç ilişkisi kurma becerileri daha üst düzeydedir.
- Makinelerin çalışma biçimi ilgilerini çeker ve bununla ilgili çok soru sorarlar.
- Zihinsel hesaplamaları hızlı bir biçimde yaparlar.
- Üst düzey düşünme becerilerini kullanırlar.

Bu zeka alanına sahip bireyler muhasebe, matematik, bilgisayar programcılığı gibi alanlarda başarıyla ulaşabilirler (Armstrong, 2000, ss. 1-8; Kornhaber, Fierros ve Shirley Veenema, 2004, ss. 10-13; Baum, Viens ve Slatin, 2005, s.15).

#### **1.1.5.1.3. Görsel/Uzamsal (Verbal/Spatual) Zeka**

Bu zeka alanı, nesnelere görebilmeye ve görselleştirmeye dayalıdır. İyi bir gözlemci olma, benzerlik ve farklılıklara duyarlı olma, zihinde çeşitli nesnelere tasarlayabilme bu zeka alanına sahip bireylerin belirgin özellikleri arasındadır (Armstrong, 1999, 10; Baum, Viens ve Slatin, 2005, s. 16). Görsel/Uzamsal Zeka, bireyin imgeleri yeniden oluşturmasına, değiştirmesine, grafiksel bilgiler üretmesine ve bunları anlamasına olanak verir (Campbell, Campbell ve Dickinson 2004: s. XX). Resim, grafik, heykel gibi görsel sanatlar ve denizcilik, harita yapıcılığı, mimarlık alanları ile farklı derinlik ve açılardan nesnelere tasarlama yeteneği gerektiren satranç gibi oyunlar Görsel/Uzamsal Zeka ile ilgilidir. Bu zekanın temelindeki anahtar duyu görme duyusudur ve buna bağlı olarak şekiller tasarlama ve zihinde resimler yaratma yeteneğidir (Armstrong, 2003, s. 42).

Görsel/ Uzamsal Zeka'sı baskın olan bireylerin başlıca özellikleri şöyle sıralanabilir (Gardner 1999, 41; Baum, Viens ve Slatin, 2005, s. 16; Armstrong, 2000, ss.1-8; Campbell, Campbell ve Dickinson, 2004, ss.93-96):

- Sanat etkinliklerinden zevk alırlar.

- Harita, çizelge ve şemaları çok rahat okurlar.
- Yaşlarına göre yüksek düzeyde beceri gerektiren resimleri çizebilirler.
- Yaşıtlarından daha hayalcidirler.
- Okurken sözcüklerden çok resimlerden, şemalardan öğrenirler.
- Renklere karşı duyarlıdırlar.
- Kitapların üzerine sıkça resim çizerler.
- Nesnelerin yerini bilirler.
- Varlıkların görsel imgelerini çok net bir biçimde hatırlarlar.

Görsel/Uzamsal Zeka'nın özünde etkin imgeleme, hayal gücü, zihinde canlandırma, uzayda yer- yol bulma, grafik temsili, uzaydaki nesnelere arasındaki ilişkileri tanıma, imajları kullanabilme, objeler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları tanıma yer almaktadır (Armstrong, 2000, ss. 1-8; Kornhaber, Fierros ve Shirley Veenema, 2004, ss. 10-13; Campbell, Campbell ve Dickinson, 2004, ss. 93-96; Bümen, 2004, ss. 12-13). Bu zeka alanına sahip bireyler resim, fotoğrafçılık, mimarlık, dekoratörlük, izcilik, rehberlik gibi alanlarda başarıyla ulaşabilirler (Kornhaber, Fierros ve Shirley Veenema, 2004, ss.10-13; Armstrong, 1999, s. 10; Baum, Viens ve Slatin, 2005, s. 16; Armstrong, 2000, ss. 1-8).

#### **1.1.5.1.4. Bedensel/ Kinestetik (Bodily/Kinesthetic) Zeka**

Bu zeka alanında, zihin dünyasıyla beden dünyasının işbirliği yaparak kişinin zenginleşmesi ve yaratıcı eylemler ortaya koyacak bir bedene sahip olması esastır. Bedensel/ Kinestetik Zeka; bireyin kendini jest ve mimiklerle ifade etmesi, beyin ve vücut eşgüdümünü etkili bir biçimde kullanabilme becerisidir (Baum, Viens ve Slatin, 2005, s. 17; San ve Güleriyüz, 2004, s. 220). Duyguların vücudu kullanarak (dans ve vücut dili gibi), oyun oynayarak (spor yapma gibi) ya da yeni bir ürün yaratarak (düşünerek bir buluş yapma) dile getirildiği bir zeka alanıdır (Armstrong, 1999, s. 10). Bedensel/Kinestetik Zeka'ya sahip olan bireyler, çevrelerini dokunarak ve hareket ederek incelerler. Söylenenden çok yapıları hatırlarlar. Buldukları çevreye ve onu kapsayan sistemlere karşı duyarlıdırlar. Üç boyutlu tasarımlar oluşturarak öğrenirler (Martin, 2000, s. 3).

Bedensel/Kinestetik Zeka'sı baskın olan bireylerin başlıca özellikleri şöyle sıralanabilir (Baum, Viens ve Slatin, 2005, s. 17; Saban, 2001, ss. 11; Selçuk ve diğerleri, 2004, s. 62; Yavuz, 2004, s. 146; Armstrong, 2000, ss. 1-8; Kornhaber, Fierros ve Shirley Veenema, 2004, ss. 10-13; Campbell, Campbell ve Dickinson, 2004, ss. 66-67 ):

- Duygu ve düşüncelerini vücut dilini kullanarak ifade ederler.
- Bir ya da birden fazla spor dalıyla ilgilenirler.
- Küçük kas gelişimleri oldukça iyidir.
- Nesnelere parçalamayı ve parçaları birleştirmeyi severler.
- Otururken el ve ayaklarıyla oynamaktan hoşlanırlar.
- Boya ve hamurla oynamayı severler.
- Taklit yetenekleri gelişmiştir.
- Yerlerinde duramazlar.
- Gördükleri her nesneye dokunarak inceleme isteğindedirler.
- Gezi, inceleme, maket yapımı gibi etkinliklerden zevk alırlar.
- Zihin ve beden koordinasyonunu etkili bir biçimde kullanırlar.
- Sağlıklı yaşam konusunda bilinçlidirler ve kendilerine dikkat ederler.
- Çevreye karşı duyarlılıkları gelişmiştir.
- Organizasyon yapma becerileri yüksektir.

Bu zeka alanına sahip bireyler; dans, sinema, spor, güzel sanatların heykel bölümleri ile tıp fakültelerinin cerrahi bölümlerinde başarıyla çalışabilirler (Armstrong, 1999, s. 10; Baum, Viens ve Slatin, 2005, s. 17; Armstrong, 2000, ss. 1-8; Kornhaber, Fierros ve Shirley Veenema, 2004, ss. 10-13).

#### **1.1.5.1.5. Müziksel (Musical) Zeka**

Müziksel Zeka; müzikte düşünebilme, kalıpları duyabilme, tanıyabilme ve bunları işleme yeteneğini ifade eder (Gardner ve Checkley, 1997, s. 12). Ritmik kavramları tanıma ve kullanma ile çevreden gelen seslere, insan seslerine ve müzik aletlerine karşı duyarlılık kapasitesini içerir. Bireyin bir besteci, müzisyen, şarkıcı gibi müzik formlarını algılayabilmesi, ayırt edebilmesi, ifade edebilmesi yeteneğidir (Armstrong, 1999, s. 10).

Bu zeka alanına sahip bireyler seslere, notalara, ritimlere karşı özel bir ilgiye sahiptirler. Müziği yaşamlarında kullanmak için olanaklar oluştururlar (Baum, Viens ve Slatin, 2005, s. 15). Müziksel zekanın özünde müziğin ve ritmin yapısına değer verme, müzikle ilgili şemalar oluşturma, seslere karşı duyarlılık, melodi ve sesleri taklit etme yer almaktadır (Lazear, 1991, s. 15; Baum, Viens ve Slatin, 2005, s. 15).

Müziksel Zeka'sı baskın olan bireylerin başlıca özellikleri şöyle sıralanabilir (Gardner, 1999a, s. 41; Baum, Viens ve Slatin, 2005, s. 15; Armstrong, 2000, ss. 1-8; Kornhaber, Fierros ve Shirley Veenema, 2004, ss. 10-13; Campbell, Campbell ve Dickinson, 2004, ss. 127-131; Saban, 2001, s. 10):

- Bir şarkı duyduklarında farkında olmadan ona eşlik ederler.
- Öğrendikleri şarkıları çevresindekilerle paylaşmak isterler.
- Bir ya da daha fazla müzik aletini çalabilirler.
- Müzikle ilgili mesleklere ilgi duyarlar.
- Çevresindeki seslere karşı duyarlıdırlar.
- Şarkıların melodilerini çok iyi hatırlarlar.
- Konuşurken, hareket ederken el ayaklarıyla ritim tutarlar.
- Bir şarkının notalarını, seslerini ayırt edebilirler.
- Ders çalışırken farkında olmadan masaya vurarak ritim tutarlar.
- Ritmik biçimde konuşur ve hareket ederler.
- Müzik dersini çok severler.
- Güzel şarkı söyleme yeteneğine sahiptirler.

Bu zeka alanına sahip bireyler başarılı birer şarkıcı, besteci, müzik eleştirmeni, müzisyen, orkestra şefi olabilirler ve bu alanlarda başarıyla çalışabilirler (Baum, Viens ve Slatin, 2005, s. 15; Armstrong, 2000, ss. 1-8; Saban, 2001, s. 10; Kornhaber, Fierros ve Shirley Veenema, 2004, ss. 10-13).

#### **1.1.5.1.6. Sosyal (Interpersonal) Zeka**

Çevredeki bireylerle etkili iletişim kurabilme, onları anlayabilme, bireylerin psikolojik durumlarını ve yeteneklerini tanıyabilme gibi davranışlara karşılık gelen zeka alanıdır

(Armstrong, 1999, s. 11). Bu zeka alanı güçlü olan bireylerin yüz ifadelerine, jest ve mimiklere dikkat etme ve bunları inceleme, değerlendirme, yorumlama becerileri oldukça güçlüdür. Başkalarının duygularına, korkularına, meraklarına ve inançlarına empati gösterme, onları yargılamadan dinleme istekleri vardır (Christison, 1998, s. 7).

Sözlü ya da sözsüz iletişimi ve duyarlılığı içeren bu zeka, insanları farklı bakış açılarıyla görebilmeye ve değerlendirebilmeye olanak sağlar (Campbell, 1994, s. 214). Sosyal zeka, diğer insanları anlamadır. Tüm insanların gereksinim duyduğu bir yetenek olmakla beraber politikacı, öğretmen ya da klinik uzmanı için bu yeteneğin varlığı bir ödül gibidir. İnsanlarla yoğun olarak etkileşim içinde olanların bu zeka alanlarının güçlü olması bir zorunluluktur (Gardner ve Checkley, 1997, s. 12).

Sosyal Zeka'sı baskın olan bireylerin başlıca özellikleri şöyle sıralanabilir (Gardner, 1999, s. 41; Baum, Viens ve Slatin, 2005, s. 17; Armstrong, 2000, 1-8; Kornhaber, Fierros ve Shirley Veenema, 2004, 10-13; Campbell, Campbell ve Dickinson, 2004, ss. 153-156 ):

- Başkalarına ilgi gösterirler.
- Başka çocuklarla oynamaktan ve konuşmaktan hoşlanırlar.
- Sorunu olan arkadaşlarına önerilerde bulunurlar.
- Pratik yaşam deneyimlerine sahiptirler.
- Toplantılara, gruplara katılırlar.

Bu zeka alanına sahip bireyler başarılı birer öğretmen, psikolog, rehber uzman, lider olabilirler (Armstrong, 1999, s. 11; 2000, ss. 1-8; Baum, Viens ve Slatin, 2005, s. 17).

#### **1.1.5.1.7. İçsel (Intrapersonal) Zeka**

Kişinin kendini tanıyabilmesi, değerlendirebilmesi ve kendisiyle ilgili hedefler oluşturabilmesine yönelik becerisini ifade eder (Baum, Viens ve Slatin, 2005, s. 18; Yavuz, 2004, s. 121). İçsel Zeka; bireyin duygularını, duygusal tepki derecesini, düşünme sürecini (bilgi bilgisi) tanıma, kendini yansıtırma ve öz benliğini anlama yetisine sahip olmasıdır (Armstrong, 1999, s. 11). Bu zeka alanı, bizim kendi

bilincimizin farkında olmamıza ve kendimizi tanımamıza olanak verir. Bizim kendi kişiliğimiz ve kendimizi aşma yeteneğimiz içsel zekamızın işleyen kısmı olarak nitelenebilir (Tarman, 1999, s. 7).

İçsel Zeka'sı gelişmiş olan insanların, başkalarının duygu ve düşüncelerini anlama, yoğunlaşma ve nesne ötesi düşünme konularında başarılı oldukları söylenebilir. Bu zeka alanı bireyin kendi duygularını, duygusal tepki derecesini ve düşünme sürecini tanıma, kendini yansıtma, öz benliğini anlama yetisidir (Baum, Viens ve Slatin, 2005, s. 18; Gardner, 1993, s. 24). İçsel Zeka'nın özünde birtakım kapasiteler vardır. Bu kapasiteleri şöyle sıralamak olanaklıdır (Campbell, Campbell ve Dickinson, 2004, ss. 185-189; Bümen, 2004, s. 17):

- “Öz”ü tanıma ve değer verme: “Biz diğer insanların, diğer insanlar da bizim parçamızdır. Evren ve birey birbirinin parçasıdır” düşüncesine sahip olmayı ifade eder.
- *Konsantrasyon*: Bir konuya, etkinliğe odaklanma, diğer dış etkenleri saf dışı bırakmayı ifade eder.
- *Yürütücü biliş/ üst biliş (metacognition)*: Problemlerle ilgili olarak kendi kendine konuşma, verilen kararları değerlendirebilmeyi ifade eder.
- *Yüksek düzeyli düşünme becerileri ve akıl yürütme*: Bireylerin kendi düşünme süreçleri üzerinde yoğunlaşarak edindikleri bilgileri, öğrenme süreçleriyle bütünleştirebilmelerini ve anlamlı bir yaşam elde edebilmelerini ifade eder.
- *Değişik duyguların farkında olma*: Farkında olunmayan duygusal değişiklikleri hissedebilmeyi, bu değişikliklerin farkında olabilmeyi, özetle bireyin kendini tanımasını ifade eder.
- *Düşünsellik*: Bireyin düşünmesi ve yaşamındaki her ayrıntıya dikkat etmesi gerektiği konusunda kendini eğitmesini ifade eder.

İçsel Zeka'sı güçlü olan bireyler; başarılı birer işadamı, psikoterapist, sosyal hizmet uzmanı olabilir ve bu alanlarda başarıyla çalışabilirler (Armstrong, 1999, s. 11; 2000, ss. 1-8; Baum, Viens ve Slatin, 2005, s. 18; Saban, 2001, s. 13; Kornhaber, Fierros ve Shirley Veenema, 2004, ss. 10-13 ).

### 1.1.5.1.8. Doğacı (Naturalist) Zeka

Gardner'ın, 1980'lerin başlarında tanımladığı yedi zeka alanına yaptığı ilk eklemesidir (Campbell, 1989, s. 167). Bireyin dünyadaki tüm canlıları tanıma, araştırma ve yaratılışları üzerine düşünebilme becerisidir (Pektaş, 2004, s. 23). Bu zeka alanı güçlü olan bireyler gözlem yapma, araştırma, keşfetme, tahmin etme, sınıflandırma, çözümlenme becerilerine sahiptirler ve seyahat etme, bitki yetiştirme, hayvan eğitme gibi etkinliklerden hoşlanırlar. Bu bireyler bir uzman gibi çevrelerini, çevredeki canlıları dikkatle inceler, onları tanımaya çalışır, sınıflandırır (Armstrong, 1999, s. 225; Gardner ve Checkley, 1997, s. 12; Kornhaber, Fierros ve Shirley Veenema, 2004, ss. 10-13).

Bu zekanın özünde birtakım kapasiteler vardır. Bu kapasiteleri şöyle sıralayabiliriz (Campbell, Campbell ve Dickinson, 2004, ss. 219-223; Bümen, 2004, s. 18):

- *Doğadaki bitki ve hayvanları tanıma ve sınıflandırma*: Doğadaki bitkileri, hayvanları tanıma, sınıflandırma ve inceleme.
- *Canlılarla etkileşim kurma ve onları koruma*: Doğadaki canlılarla etkileşim kurabilme, onları koruyup kollama.
- *Doğa ile bütünleşme*: Doğayı kişinin kendi evi gibi hissetmesi ve doğaya ait pek çok bilgiye sahip olma.
- *Doğanın tepkilerine karşı farkındalık ve duyarlılık*: Doğaya karşı hassas olma, onu izleme, onun farkında olma.
- *Bitki yetiştirme*: Bitkileri ekme, yetiştirme, onların bakımıyla ilgilenme.
- *Doğal bitki örtüsüne karşı duyarlılık*: Bitki örtüsünü tanıma, anlama ve onunla ilgilenme.

Bu zeka alanına sahip bireyler, botanik, biyoloji, jeoloji meteoroloji, arkeoloji gibi meslek alanlarında başarıyla çalışabilirler (Armstrong, 2000, ss. 1-8; Baum, Viens ve Slatin, 2005, s. 19; Kornhaber, Fierros ve Shirley Veenema, 2004, ss. 10-13; Saban, 2001, s. 14).



### 1.1.5.1.9. Varoluşçu (Existential) Zeka

Gardner'ın Çoklu Zeka Kuramı'na eklediği dokuzuncu zeka alanıdır. Varoluşçu Zeka, insanın varoluşuna odaklanarak bunu çeşitli sorularla irdeler. Yaşamın anlamı, niçin doğduğumuz, niçin öldüğümüz, dünyaya nasıl geldiğimiz ve bilinç gibi insanın varoluşu hakkındaki soruları kavramsallaştırmaya ya da çözmeye duyarlı olma yeteneği olarak açıklanabilir (Armstrong, 2000, ss. 127-128).

Bu zeka alanı güçlü olan bireylerin sorguladıkları ve üzerinde düşündükleri konular şöyle sıralanabilir (Nicholson-Nelson, 1998, ss. 10-12):

- Yıllar önce dünya nasıldı, neye benziyordu?
- İnsanlar niçin dünyadalar?
- Başka gezegenlerde hayat var mı?
- Canlılar öldükten sonra nereye giderler?
- Yaşamın başka bir boyutu var mı?
- Hayaletler ve ruhlar var mı?
- Ünlü filozoflar kimlerdi ve yaşama, insana ait düşünceleri nelerdir?

Bireylerin neler yapabildiğinden çok neler yapabileceğine odaklanan Çoklu Zeka Kuramı'nın her bilim alanında öğrenmeyi arttıracak bir öğretim süreci olduğu söylenebilir (Demirel, 2002, s. 141). Bu sürecin etkili ve verimli biçimde işleyebilmesinde okullara büyük sorumluluklar düşmektedir. Okul, öğrencilerin yetenekleri okul sınırlarını aştığında, onların yeteneklerini geliştirebilmek için ek önlemler almak ve ek olanaklar sunmak durumundadır (Gardner, 1987, s. 5).

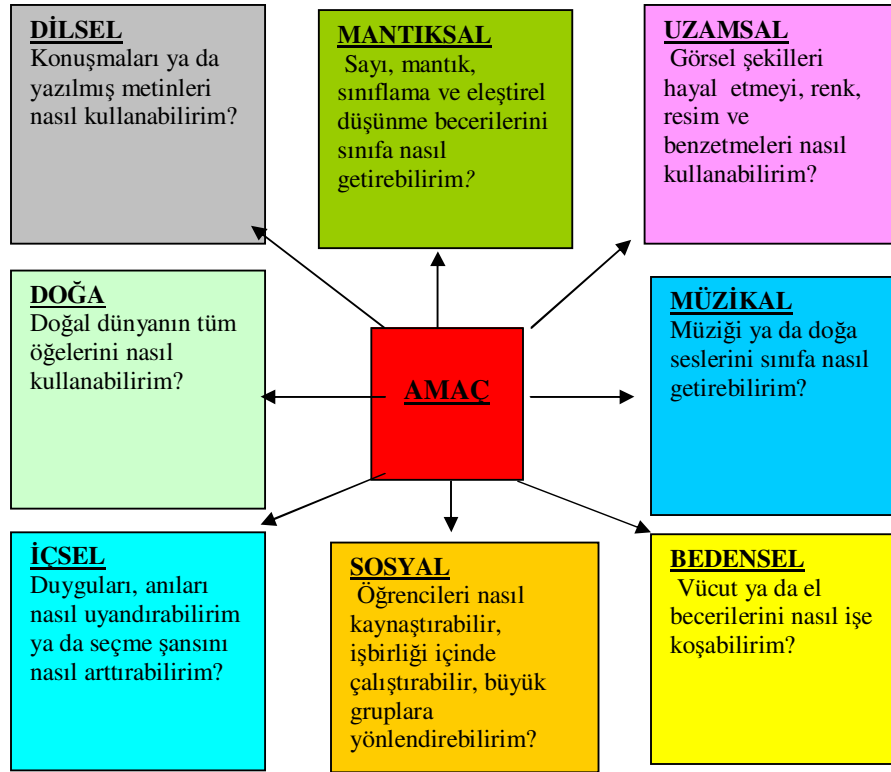
### 1.1.5.2. Çoklu Zeka Kuramı'nda Öğretimi Planlama

Çoklu Zeka Kuramı'nda belirlenen amaçların gerçekleştirilmesi için etkinliklerin doğru planlanması gerekmektedir. Çoklu Zeka Kuramı'na dayalı bir ders planı hazırlarken dildeki sembol sistemin resim, beden, müzik, mantık, sosyal ve içsel zekalarla bağlantılarının doğru kurulması önemlidir. Bu konuda dikkat edilmesi gereken ilkeler şöyle sıralanabilir (Armstrong, 2000, 212):

- Özel bir amaç ya da konunun belirlenmesi

- Zeka türlerinin nasıl kullanılabilceğini belirlemek amacıyla her zeka alanına ilişkin anahtar çoklu zeka sorularının sorulması
- Kullanılacak yöntem, teknik ve materyallere ilişkin olasılıkların düşünülmesi.
- Beyin fırtınası yapılması
- Amaca en uygun etkinliklerin seçilmesi ve amaca uygun ders ya da ünite planının hazırlanması
- Planın uygulanması

Öğretmenin öğretimi planlarken, zeka alanlarına uygun etkinlikler hazırlarken sorması gereken birtakım sorular vardır. Bu sorular Şekil 6’da gösterilmektedir:



**Şekil 6: Çoklu Zeka Kuramı'nda Öğretimi Planlama Soruları**

Kaynak: Armstrong T. (2000). *Multiple intelligences in the classroom*. 2nd. Ed. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision.

Çoklu Zeka Kuramı, sınıf ortamında öğretmene geniş hareket alanı sağlarken, öğrencilere de kendilerini ifade etme ve gerçekleştirme fırsatı vererek kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirebilmelerine olanak tanımaktadır (Güleryüz, 2001, s.30). Ancak, kuramın okulda uygulanması sırasında birtakım ilkelerin göz önünde bulundurulmasında yarar vardır. Gardner'a göre Çoklu Zeka Kuramı'nın okullarda kullanılabilen en önemli ilkeleri şunlardır (Gardner, 1999, ss. 129-133):

- Okullar bireylerde toplumun değer verdiği yeteneklerin ve becerilerin geliştirilmesinden sorumludur.
- Bireylerin farklı zekalara sahip olduğu düşüncesinden hareket ederek konunun kavranması için farklı yöntem ve tekniklere yer verilmesi başarıyı artırmaktadır.
- Tüm bireyler aynı değildir ve aynı biçimde öğrenemez düşüncesinden hareketle öğretimin bireyselleştirilmesi gerekir.

### 1.1.5.3. Çoklu Zeka Kuramı'nın Yararları

Yapılan araştırmalar Çoklu Zeka Kuramı'nın bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünleri üzerinde önemli etkilere sahip olduğunu göstermiştir. Bu etkileri şu biçimde sıralamak olanaklıdır:

- *Akademik başarı:* Zekaya çok yönlü bakış açısı getiren, bireyi merkeze alan, bireysel farklılıkları önemseyen ve bireyin öğrenmesini her açıdan destekleyen Çoklu Zeka Kuramı'nın öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada oldukça etkili olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar, Çoklu Zeka Kuramı Temelli etkinliklerin, öğrencilerin akademik başarılarının artmasında önemli oranda katkı sağladığını göstermektedir (Campbell, 1989; Hoerr, 1996; Demirel ve diğerleri, 1998; Gens ve diğerleri, 1998; Hubbard ve Newel, 1999; Kaptan ve Korkmaz, 2000; Geimer ve diğerleri, 2000; Temur, 2001; Obuz, 2001; Barsema ve diğerleri, 2002; İflazoğlu, 2003; Selçioğlu, 2005; Babacan, 2006; Kuşdemir ve İflazoğlu, 2007).
- *Öğrenilen bilgilerin kalıcılığı:* Edinilen bilgilerin kalıcılığı daha sonraki öğrenmeleri kolaylaştırmakta, eski ve yeni bilgiler arasında ilişkiler kurulabilmesine olanak tanımaktadır. Bu da edinilen bilgiyi anlamlı ve kullanılabilir kılmaktadır. Yapılan araştırmalar, Çoklu Zeka Kuramı Temelli etkinliklerin öğrenilen bilgilerin kalıcılığına önemli oranda katkı sağladığını

göstermektedir (Kaptan ve Korkmaz, 2000; Temur, 2001; Campbell, 1989; Babacan, 2006).

- *Motivasyon:* Öğretme-öğrenme sürecinde verimlilik öğretmen ve öğrencinin motivasyonu ile doğrudan orantılıdır. Çünkü, motivasyonun yüksek olduğu bir öğretim-öğrenme ortamında ancak istenen verim alınabilir. Yapılan araştırmalar, Çoklu Zeka Kuramı Temelli etkinliklerin öğretmen ve öğrencilerin dersteki motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Kuşdemir ve İflazoğlu, 2007; Demirel ve diğerleri, 1998; Kaptan ve Korkmaz, 2000; Campbell, 1989; Hoerr, 1996).
- *Öğrenmenin zevkli, eğlenceli ve çekici hale getirilmesi:* Öğretim-öğrenme sürecinde başarı, verim ve bilginin kalıcılığı bilgiyi sunuş biçimiyle doğrudan ilişkilidir. Çoklu Zeka Kuramı Temelli etkinlikler çok yönlü olarak bireyi harekete geçirmekte, bireysel farklılıklar önemsenmekte, öğrenci merkeze alınmaktadır. Bu durum ise öğrenmeyi daha zevkli, eğlenceli ve çekici kılmaktadır. Yapılan araştırmalarda ulaşılan sonuçlar da bu durumu desteklemeyici niteliktedir (Kuşdemir ve İflazoğlu, 2007; Demirel ve diğerleri, 1998; Kaptan ve Korkmaz, 2000; Obuz, 2001; Ayaydın, 2002; Campbell, 1989; Hoerr, 1996; Gwendolyn ve diğerleri, 1997).
- *Öğrencinin derse etkin katılımı:* Çağdaş öğrenme yaklaşımları, öğrencilerin derse etkin katılımını zorunlu kılmaktadır. Öğrenilen bilgilerin kalıcılığı, öğrencinin sosyalleşmesi, kendini ifade edebilmesi, araştırmacı bir kimlik kazanmasında derse etkin katılımın önemli bir rolü vardır. Yapılan araştırmalarda ulaşılan sonuçlar Çoklu Zeka Kuramı Temelli etkinliklerin öğrencilerin derse etkin katılımında önemli oranda etkili olduğunu göstermektedir (Kuşdemir ve İflazoğlu, 2007; Demirel ve diğerleri, 1998; Kaptan ve Korkmaz, 2000; Obuz, 2001; Campbell, 1989; Gwendolyn ve diğerleri, 1997).
- *Özgüven duygusu:* Bireyin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişiminde, kendini ifade etmesi duygu ve düşüncelerini özgürce paylaşabilmesi, güç ve yeteneklerinin farkına varmasının önemli bir yeri vardır. Bireyin her anlamda güçlü bir gelişim gösterebilmesi, uygun öğrenme ortamlarının sunulması ile olanaklıdır. Yapılan araştırmalarda ulaşılan sonuçlar Çoklu Zeka Kuramı Temelli etkinliklerin öğrencilerin özgüven, özsaygıları üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu

göstermektedir (Kaptan ve Korkmaz, 2000; Campbell, 1989; Hoerr, 1996; Gwendolyn ve diğerleri , 1997).

- *Grup halinde çalışma becerisi:* Öğretme-öğrenme sürecinde grup halinde çalışma; bilginin paylaşımı, bireyin çok yönlü bakış açısı kazanması, sosyalleşmesi, kendini ifade edebilmesi, özgüven duygusunu kazanabilmesi açısından oldukça önemlidir. Yapılan araştırmalarda ulaşılan sonuçlar, Çoklu Zeka Kuramı Temelli etkinliklerin öğrencilere grup halinde çalışma becerilerini kazandırdığını ve öğrencilerin birlikte çalışmalarını, bilgi paylaşımlarını desteklediğini göstermektedir (Kuşdemir ve İflazoğlu, 2007; Obuz, 2001; Campbell, 1989).
- *Yaratıcılığın geliştirilmesi ve desteklenmesi:* Her şeyin büyük bir hızla değiştiği, geliştiği günümüzde eski öğrenme anlayışı yerini bireyi merkeze alan, bireysel farklılıkları önemseyen ve yetenekleri destekleyen çağdaş öğrenme anlayışına bırakmıştır. Öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişmesi, yetenekleri ortaya çıkarabilecek özgür öğrenme ortamlarının sunulmasıyla olanaklıdır. Yapılan araştırmalarda ulaşılan sonuçlar Çoklu Zeka Kuramı Temelli etkinliklerin öğrencilerin yeteneklerini desteklediği ve yaratıcılıklarını ortaya çıkardığını göstermektedir (Kuşdemir ve İflazoğlu, 2007; Kaptan ve Korkmaz, 2000; Obuz, 2001; Campbell, 1989; Hoerr, 1996; Gwendolyn ve diğerleri, 1997; Chan, 2004).

Çoklu Zeka Kuramı'nın yukarıda dile getirilen yararları ancak kuramın doğru uygulanması ile olanaklıdır. Öğretmenin tüm zeka alanlarına eşit derecede önem vermesi, tüm zeka alanlarını geliştirecek ve o alanları kullanmayı gerekli kılacak etkinlikler düzenlemesi ve zeka alanlarını kullanabilmeleri için çocuklara rehberlik etmesi gerekmektedir (Demirel, 1999, s. 196).

Okuma yazma öğretimi söz konusu olduğunda, yaşam boyu devam eden kalıcı izli öğrenmenin önemi daha da artmaktadır. Gelecekteki başarı ya da başarısızlığın okuma yazmanın biçimi ve buna bağlı olarak kazandırılacak beceri ve alışkanlıkların niteliği ile doğru orantılı olduğu göz önünde bulundurulduğunda ilkokuma yazma öğretiminin bireyin yaşantısında ne denli önemli olduğu ortaya çıkmaktadır.

Başta ilkokuma yazma aşaması olmak üzere anadili eğitiminin bütün aşamalarında

istenilen verimin alınabilmesi için uygulamaya yer verilmesi, öğrencinin etkin kılınması gerekmektedir. Bunu gerçekleştirmek de öğretme-öğrenme sürecinde yöntem zenginliğine, çeşitliliğine yer vermekle olanaklıdır (Kavcar, 1999, ss. 148-149).

İlköğretim basamağında öğrencilere kazandırılacak etkili okuma yazma becerilerinin onların gelecekteki eğitim yaşantılarını etkileyerek başarıyı olumlu yönde artırdığı bilinen bir gerçektir. Doğru, anlamlı okuma yazma becerisine sahip bireyler yetiştirmek çağdaş eğitimin önde gelen amaçlarından biridir. Bu amacı gerçekleştirebilmek, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini dikkate alan, bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran, bu farklılıklar doğrultusunda çoklu öğrenme ortamları sunan uygulamalarla olanaklıdır. Bu kapsamda, öğrencilerin sahip oldukları yetenekleri destekleyen, zayıf oldukları yetenekleri geliştirmelerine olanak sağlayan Çoklu Zeka Kuramı'nın ilköğretim yazma öğretiminde kullanılması öğretimi bireyselleştirmeye büyük katkı sağlayacaktır.

Çoklu Zeka Kuramı'nın, aynı amaca odaklanan yöntemlerle kullanıldığında etkililiğinin bir kat daha artacağı şüphesizdir. Bu yöntemlerden biri de İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'dir.

### **1.1.6. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi**

19. yüzyılın sonlarına doğru Amerika'da kullanılmaya başlanan İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi, 1940'lı yıllarda John Dewey'in öğretimde kullanılmasını önermesiyle dikkatleri üzerine çekmiş, daha sonra Deutch tarafından geliştirilmiştir (Namlu, 1999, s. 5). İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi, 1970'li yıllardan itibaren önem kazanmaya başlamıştır. Özellikle eğitimci sosyal psikologların küçük grup teknikleri ve grup içindeki öğrenci etkileşimlerini inceleyen araştırmaları, İşbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinin gelişmesine önemli katkıda bulunmuştur (Erden, (?), s. 126). 1970'li yıllardan itibaren bu yaklaşıma ilişkin uygulama ve araştırmaların yaygınlaştığı görülmektedir. Özellikle Kanada, Almanya, Japonya, İngiltere, Avustralya, Norveç, Nijerya, Hollanda, İsrail gibi ülkelerde bu yaklaşıma ilişkin uygulama ve araştırmaların büyük hızla devam ettiği görülmektedir. İngilizcede

“Cooperative Learning” olarak geçen bu kavramın ülkemizde “Kubaşık Öğrenme”, “İşbirliğine Dayalı Öğrenme”, “İşbirlikli Öğrenme”, “İşbirlikçi Öğrenme” biçiminde kullanıldığı görülmektedir.

İşbirliğine Dayalı Öğrenme, Türk Dil Kurumu’nun (TDK, 1998, 2, s. 920) sözlüğünde “kubaşmak” eylemi “imece ile iş yapmak, yardımlaşmak” biçiminde tanımlanmaktadır. Bu tanıma bakıldığında sözcüğün, anlamsal bağlamda “beraber çalışma, yardımlaşarak çalışma, işbirliği yaparak çalışma”yı vurguladığı görülmektedir. Buna göre her ne kadar farklı sözcüklerle dile getirilse de temeldeki ortak anlayışın tüm kullanımlarda aynı olduğu ve aynı düşünceye vurgu yapıldığı söylenebilir. İşbirliğine Dayalı Öğrenme’ye ilişkin olarak bu vurguların yapıldığı pek çok tanım yapılmıştır. Bu tanımlardan kimileri şöyledir:

- Bireysel sorumluluk, olumlu bağımlılık, dayanışmaya bağlı olarak işbirliği yapma yeteneğinin geliştirilmesi ve grup halinde çalışma alışkanlığının kazandırılması için ortak bir amacı gerçekleştirmek amacıyla yapılan bir öğretim yöntemidir (Felder ve Brant, 1994, s. 23).
- Ortak bir amacı gerçekleştirmek için birlikte çalışmadır (Quinn, 1995, s.26).
- Deneysel modele dayalı, öğrenci merkezli, içsel güdülemeyi temel alan, küçük gruplar halinde öğrenmenin sağlandığı bir öğrenme yöntemidir (Kohonen, 1992, s. 31).
- Öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda, küçük gruplar halinde birbirlerinin öğrenmelerine yardım ettikleri bir yöntemdir (Açıkgöz, 1992, s. 3).
- Öğrencilerin, sınıf ortamında küçük karma gruplar oluşturarak ortak bir amaç doğrultusunda, akademik bir konuda birbirlerine yardımcı oldukları, grup başarısının çeşitli yollarla ödüllendirildiği bir öğrenme yöntemidir (Gömleksiz, 1997, s. 1).
- Öğrencilerin küçük gruplar halinde bir problemi çözmek ya da bir görevi yerine getirmek için ortak bir amaç doğrultusunda birlikte çalışmalarını temeline dayanan bir yöntemdir (Demirel, 2001, s. 128; Kurt, 2001, s. 58 ).

Yapılan tanımlar özetlenecek olursa İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi; öğrencilerin gruplar halinde “hep birlikte, birimiz hepimiz, hepimiz birimiz için” ilkesine bağlı

olarak, ortak bir amaç doğrultusunda sorumlulukları paylaşarak çalıştıkları, “neden, niçin, nasıl, nerede, sonuç ne oldu” gibi sorulara yanıt aradıkları, sosyalleşmeye olanak tanıyan çağdaş bir öğrenme yöntemi olarak tanımlanabilir. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi’nin temel anlayışının şekilsel gösterimi şekil 7’de yer almaktadır:



**Şekil 7: İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin Temel Anlayışının Şekilsel Gösterimi**

Kaynak: [www.pitt.edu/~etbell/CoopLearn.html](http://www.pitt.edu/~etbell/CoopLearn.html) web sitesinden uyarlanmıştır.

### 1.1.6.1. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin Temel Özellikleri

İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin temel özellikleri şu biçimde sıralanabilir (Demirel, 1999, ss. 141-142):

İşbirliğine dayalı öğrenmede;

- öğrenci grupları en az iki, en çok beş ya da altı kişiden oluşmakta, öğrenme bu küçük gruplar içinde gerçekleşmektedir.
- öğrencilerin grup içindeki etkileşimleri öğrenmede önemli bir yer tutmaktadır.
- öğrenciler arası yarışma yerine gruplar arası yarışma daha önemlidir.
- başarı ya da başarısızlık bireylerden çok gruplara aittir.
- yöntemin uygulanması ile bir sınıfta bulunan farklı yetenek ve kişilikteki öğrenciler bütünleştirilir ve öğrenciler arasında dostluk duyguları artar.
- öğrencilerin bilişsel yönlerinin yanı sıra, duyuşsal ve sosyal yönleri de gelişir.

İşbirliğine Dayalı Öğrenme, geleneksel öğretimle kıyaslandığında, öğretim grupları



Arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıklar Çizelge 3'te gösterilmektedir.

**Çizelge 3. İşbirliğine Dayalı Öğretim Grupları ile  
Geleneksel Öğretim Grupları Arasındaki Farklılıklar**

<b>İşbirliğine Dayalı Öğretim Grupları</b>	<b>Geleneksel Öğretim Grupları</b>
Grup üyeleri arasında olumlu bağlılık vardır. Bu bağlılığın içinde amaç, kaynak, ödül, rol, sembol tanıtımı, görev ve tepki bağımlılığı vardır. Gruptaki çocuk bireysel hedefine ancak diğer çocuklar da başarılı olursa ulaşabilir.	Grupta olumlu bağımlılık gözlenmez.
Gruplar heterojendir. Yetenek, cinsiyet, ırk, sosyal ve kişilik özellikleri açısından gruplar karmadır.	Heterojen grupların oluşturulmasına dikkat edilmez. Gruplar homojendir.
Liderlik grup üyeleri arasında paylaşılır.	Grubu yönlendiren bir lider vardır.
Grup üyeleri birbirlerinin öğrenmelerinden sorumludur. Grup sorumluluğu vardır.	Grup üyeleri birbirlerinin öğrenmelerinden sorumlu değildir. Bireysel sorumluluk vardır.
Gruptaki her üyenin en üst düzeyde öğrenmesinin gerçekleşebilmesi için üyeler arasında iyi ilişkilerin gelişmesi sağlanır. Grubun ortak ürününe vurgu yapılır. İş ve devamlılık önemsenir.	Öğrenciler genellikle bireysel olarak çalışırlar. Grup üyeleri bireysel olarak ürün ortaya koyarlar. Yapılan işe önem verilir.
Liderlik, iletişim yeteneği, dürüstlük, karar verme yeteneği, grupta ortaya çıkan çatışmaların çözümü, paylaşma gibi sosyal beceriler doğrudan öğretilir.	Sosyal becerilere daha az önem verilir. Bireylerarası ilişkiler, küçük grup becerileri yanlış biçimlendirilir. Yarışma odaklıdır.
Öğretmenin, grupta ortaya çıkan sorunları çözmeye çalışma, yönlendirmelerde bulunma, dönüt verme gibi gözlemci ve katılımcı rolleri vardır.	Öğretmenin yönlendirme, dönüt verme gibi görevleri yoktur.
Öğretmen, grubun daha etkili olarak çalışabilmesi için uygulama sürecindeki işlemleri yapılandırır.	Öğretmen, grup çalışmalarında uygulama sürecinde işlemleri yapılandırmaz.
Grupta, her üyeye çalışacağı, değerlendireceği bir materyalle ilgili sorumluluk verilir. Grup üyeleri birbirlerine ilerlemeleri konusunda dönüt verirler.	Grup çalışmalarında sorumluluk paylaşımı yoktur. Karşılıklı olarak yardımlaşma çok azdır.

Kaynak: Yıldız, V. (1999). "İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğrenme grupları arasındaki farklar," *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (17), 157.

### 1.1.6.2. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin Temel Öğeleri

İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin kullanılabilmesi için kimi önemli ilkelerin yerine getirilmesi gerekmektedir. Bu ilkeler işbirliğine dayalı öğrenme çalışmalarını geleneksel sınıf çalışmalarından ayırmaktadır. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin temel öğelerini şöyle sıralanabilir:

- *Olumlu bağlılık:* İşbirliğine dayalı öğrenmenin özünde grup üyeleri arasındaki olumlu bağlılık vardır. Olumlu bağlılık, bireylerin ortak amaca ulaşmak için çabalarını birleştirecekleri bir durum yaratır ve grup üyeleri birlikte çalışarak başarabileceklerine ve çalışmalarını sonucunda hep birlikte kazanacaklarına inanırlar (Johnson ve Johnson, 1999b, s. 58; Açıköz, 1992, s. 10). Olumlu bağımlılığı sağlayabilmek için çalışmalarda grup üyelerinin her birine öğrencilerin ilgilerini çekecek biçimde birbirleriyle ilişkili ya da birbirlerini tamamlayıcı roller verilir. Çalışmanın akıcılığının sağlanabilmesi için grup üyeleri arasında görev dağılımı yapılır (Yıldız, 1999, s. 158).
- *Bireysel sorumluluk:* İşbirliğine dayalı öğrenmenin amacı gruptaki her öğrenciyi her yönden güçlü hale getirmektir. Bireysel sorumluluk, tüm öğrencilerin işbirliğine dayalı öğrenmeden yararlanmalarını sağlayan bir anahtar görevi görür (Saban, 2000, s. 143). Grupta yer alan tüm öğrenciler üstlendikleri görevi yerine getirmek için sorumluluk alırlar. Öğrenci, öğrenmesinden sorumlu olduğu konuda tam bir otorite konumundadır. Grup üyeleri birbirlerinin öğrenmelerinden sorumludur. Her üyede, yardıma gereksinim duyan grup üyelerine destek verme düşüncesi egemendir. Grubun başarısı her üyenin bireysel çabasına bağlıdır. Her öğrenci üzerine düşen sorumluluğu yerine getirmekle sorumludur (Açıköz, 1992, s. 11).
- *Yüz yüze etkileşim:* Grup üyelerinin birbirlerine geri bildirim vermelerini sağlayan yüz yüze etkileşim sayesinde birbirini cesaretlendirme, ortaya çıkan sonuçları tahmin etme ve karşılıklı olarak paylaşma söz konusu olabilmektedir. Yüz yüze etkileşim, öğrenciler arasındaki etkileşim ve paylaşımı doğrudan etkiler. Paylaşımın artması, öğrenciler arası etkileşimi de doğrudan arttırmaktadır (Namlu, 1999, s. 18).
- *Sosyal beceriler:* Bir grubun başarılı olabilmesi için sosyal ya da küçük grup becerilerine sahip olması gerekmektedir. Verilen görevin başarı ile tamamlanması sosyal becerilerin öğrenilmesine bağlıdır. Bu beceriler; çatışma çözümü, karar

verme süreci, etkili liderlik ve etkin dinlemeyle ilgili becerilerdir (Johnson ve Johnson, 1999a, s. 59). İşbirliğine dayalı öğrenme gruplarındaki öğrenciler sosyal becerileri bir anda kazanıp kullanamazlar. Bu becerilerin kazanılıp kullanılabilmesi öğretmenlerin amaca uygun olarak grup rollerini dağıtmalarına bağlıdır (Stahl, 1994, s. 14).

- *Grup sürecinin değerlendirilmesi:* Grup etkinliklerinin sonunda davranışların gözden geçirildiği, çalışmaya katkı getiren, devam edecek ya da değişecek davranışların belirlendiği aşamadır (Açıkgöz, 2000, s. 264). Bu değerlendirmenin öğrenciler tarafından yapılması, işbirliğine dayalı öğrenmeyi diğer geleneksel öğrenme yöntemlerinden ayıran önemli noktalardan biridir.
- *Eşit başarı fırsatı:* Öğrencilerin gruplarına kendi edimlerini geliştirerek katkıda bulunmasıdır. Başarı durumuna bakılmaksızın her öğrencinin katkısının değerlendirilmesi söz konusudur. Gerçek işbirliği ortamlarında grup üyelerinin başarılı olması, grubun başarılı olacağına olan inancın varlığıyla olanaklıdır. İşbirliğine dayalı öğrenme etkinliklerinin, üyelerin başarısının grubun başarısına bağlı olarak ortaya çıkacak biçimde düzenlenmesi gerekmektedir (Açıkgöz, 2000, s. 264).
- *Grup ödüllü/ ortak ürün:* Bu koşul ancak işbirliğine dayalı ödül yapısı ve iş yapısı ile gerçekleşebilir. İşbirliğine dayalı ödül yapısı, grup üyelerinin grup amaçları doğrultusunda grup ürünü ortaya koymalarını ve grup halinde ödüllendirilmelerini gerektirir. İşbirliğine dayalı iş yapısı ise, grup üyelerinin bir işi bitirmek amacıyla çabalarının birleştirilmesinin özendirildiği ya da gerekli bulunduğu durumlardır (Açıkgöz, 2000, s. 262 ).

Öğrenmenin gerçekleşmesinde sınıf ortamlarının, sınıf içinde oluşturulan işbirliğine dayalı öğrenme gruplarının önemli bir rolü vardır. Sınıf içinde oluşturulan işbirliğine dayalı öğrenme grupları zaman zaman farklı özellikler gösterebilir. Kimi öğrenme grupları uyumsuzluk, sınıf ortamında olumsuz durumlar yaratma ve diğer öğrencilerin öğrenmelerini engelleme gibi özellikler gösterirken kimi öğrenme grupları da gerek birbirlerinin gerekse diğer gruplardaki öğrencilerin öğrenmelerine katkıda bulunma, ortak bir amaç doğrultusunda çalışarak sınıf ortamında olumlu bir hava yaratma gibi

özellikler gösterebilmektedirler. Bu gibi durumlarda sınıftaki gerçek işbirliğine dayalı öğrenme grubunun belirlenmesi gerekmektedir.

### 1.1.6.3. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Grupları

İşbirliğine dayalı öğrenme grupları; öğrenci başarısını arttırma, öğrenciler arasında olumlu ilişkiler geliştirme, öğrencilerin psikolojik açıdan kendilerini iyi hissetmelerine yardımcı olma amaçlarına dayalı olarak değişik süreler içinde ve değişik ortamlarda oluşturulabilir. Bu özelliklere dayalı olarak işbirliğine dayalı öğrenme grupları üçe ayrılabilir:

- *Formal İşbirliğine Dayalı Öğrenme Grubu:* Bir ders saati ya da birkaç hafta süresi ile oluşturulan gruplardır. Öğrenciler, verilen ödevi tüm üyelerin başarıyla tamamladıklarından emin oluncaya kadar birlikte çalışırlar (Yılmaz, 2001, s. 47).
- *İnformel İşbirliğine Dayalı Öğrenme Grubu:* Öğrencilerin belli bir ders, konu, olay, film ve gösteri öncesinde, sırasında ya da sonrasında kısa süren yoğun tartışmaları gerçekleştirme, birlikte çalışma amaçlarına dayalı olarak oluşturulan gruplardır (Yıldız, 1999, s. 159).
- *Temel İşbirliğine Dayalı Öğrenme Grubu:* Üyeliğin kalıcı olduğu bu öğrenme grupları, en az bir akademik yıl boyunca ya da bir gruptaki tüm üyeler mezun oluncaya kadar devam eder (Yıldız, 1999, s. 159).

İşbirliğine dayalı öğrenme gruplarında öğrenciler, başarılarının tüm grup üyelerinin çabalarına bağlı olduğunu bilirler. Ortak bir amaç için çalışma, birbirlerine değer verme, akademik ve bireysel açıdan yardımlaşma, sorumluluk alma söz konusudur. Çalışmanın sonunda tüm öğrenciler tek başlarına çalışarak kazanabilecekleri akademik başarının üstüne çıkarlar.

### 1.1.6.4. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin Basamakları

İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin etkili bir biçimde uygulanması için öğretime başlamadan önce, öğretim sırasında ve sonrasında birtakım çalışmaların gerçekleştirilmesi gerekir. Bu çalışmalar şöyle sıralanabilir (Erden (?), ss. 127-130):

- *Öğretim başlamadan yapılacak işler:* Uygun içeriğin seçilmesi, grupların oluşturulması, materyallerin ve yönergelerin hazırlanması.
- *Öğretim sırasında yapılacak işler:* Amaçların duyurulması, bilgilerin sözlü ya da yazılı olarak sunulması, grup çalışmasının başlatılması, takım çalışmalarının yönetilmesi ve öğrencilere yardım edilmesi.
- *Öğretim sonrası yapılacak işler:* Öğretim sonunda öğrencilerin belirlenen amaçlara ulaşma derecelerinin belirlenmesi için değerlendirme yapılmalıdır. Yapılacak değerlendirme kullanılan tekniğe göre değişiklik gösterir. Değerlendirme genellikle grupta ya da bireysel olmak üzere iki türlü yapılmaktadır.

Öğretim basamakları bağlamında düşünüldüğünde İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nde şu öğretim basamaklarından söz edilebilir (Sönmez, 2001, s. 292):

- Hedefleri belirleme
- Kaynaklarla öğrenciye bilgi sunma
- Bir konuda çalışacak öğrencilerden küçük bir grup oluşturma
- Belirlenen konu üzerinde çalışması için gruba belli bir zaman verme ve takım halinde çalışmalarını için onlara yardım etme
- Sonuçları değerlendirme
- Bireyin ve grubun başarısını belirleme

İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nde öğretmen, geleneksel anlamda bilgi aktarma görevinden sıyrılmış, daha farklı roller üstlenmiştir. Sharan (1999, ss. 345-346), işbirliğine dayalı öğrenme etkinlikleri sırasında öğretmenin rollerini şöyle sıralamaktadır:

- Küçük grupları sınıfın bir sistemi olarak algılama ve onları öğrenme ünitelerinde işlevsel kılma
- Bireysel çalışmanın yerine işbirliğini önerme, öğretim programını işbirliğine dayalı öğrenme için yeniden düzenleme, öğrencilerin amaçlara uygun materyal kullanmalarını sağlama
- Öğrenme sürecinde ders kitaplarının yerine farklı kaynakların kullanımını sağlama ve bunu bir çeşitlilik olarak görme

- Öğrenci gruplarının çalışma konu ve süreçlerini kendilerinin planlamasını sağlama
- Bilgilerin diğer gruplarla özgürce paylaşımını sağlama, karşılıklı yardımlaşmayı ve gruptaki tüm üyelerin süreçlere katılımını cesaretlendirme
- Grup üyeleri arasındaki etkileşimi sağlamak için gruplara yardım etme, grupların daha denk ve etkili olması için grupların gelişimine katkıda bulunma
- Yaratıcı araçların seçiminde gruplara önerilerde bulunma, öğrencilere çalışmalarını arkadaşlarına sunarlarken yardımcı olma ve bu çalışmaları değerlendirme

Sınıf ortamında işbirliğine dayalı öğretim etkinlikleri düzenlenirken öğretmenin dışında öğrencinin de üzerine düşen görevleri yerine getirmesi gerekmektedir. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nde öğrenci tek başına değildir ve gruptaki arkadaşlarıyla birlikte çalışır. Dolayısıyla grup içinde yaptıkları her şey yalnızca kendini değil diğer grup üyelerini de etkiler. Grup üyeleri öğrenme sürecinde birbirlerine yardım ederek birbirlerini model alırlar.

İşbirliğine dayalı öğrenme; öğrencilerin küçük gruplarda olumlu etkileşim kurmalarına yardımcı olan, öğrenme etkinliklerine doğrudan katılımlarını sağlayan bir öğrenme yöntemidir. Yöntemin öğrenci güdüsünü artırdığı, grup sürecini cesaretlendirdiği, öğrenciler arasında sosyal ve akademik etkileşimi güçlendirdiği ve başarılı grup katılımlarını ödüllendirdiği yapılan araştırmalarda ortaya çıkmıştır. Bu olumlu özelliklerinden dolayı da son yılların yoğun ilgi gören öğrenme yöntemleri içinde yer almıştır.

#### **1.1.6.5. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin Yararları**

Yapılan araştırmalar İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünleri üzerinde önemli etkilere sahip olduğunu göstermiştir. Bu etkiler şöyle sıralanabilir (Yıldız, 1998, ss. 48-53):

- *Başarı:* Gerek yurt içi gerekse yurt dışında yapılan araştırmalara bakıldığında İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi; çeşitli düzeylerde cinsiyet, yetenek ve sınıf düzeyi, kültürel köken, fiziksel özür vb. birçok özellik açısından çeşitlilik gösteren

gruplarda, çok çeşitli konu alanlarında başarıyı olumlu yönde etkilemektedir. Nitekim; Johnson ve Johnson (1990a), Slavin (1983), Brush (1997), Açıkgöz (1993), Oktar ve Demirel (1993), Gömleksiz (1993,1997), Bilen (1995), Erçelebi (1995)'nin çeşitli düzey ve farklı konu alanlarında yaptıkları araştırmalar işbirliğine dayalı öğrenmenin akademik başarıyı yükseltmede oldukça etkili olduğunu göstermiştir.

- *Transfer ve üst düzey bilişsel stratejiler:* İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin transfer ve hatırd tutma üzerinde olumlu etkileri olduğuna ilişkin pek çok araştırma yapılmıştır. Katloff (1993) ve Açıkgöz (1996)'ün bu alanda yaptıkları araştırma sonuçlarına bakıldığında İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin kullanıldığı gruplarda çalışan öğrencilerin transfer ve üst düzey bilişsel stratejileri daha sık kullandıkları ve başarılarını arttırdıkları görülmektedir.
- *Derse katılım:* İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin kullanıldığı sınıflardaki öğrencilerin derse katılımlarının daha yüksek olduğu, sınıflarda olumlu bir öğrenme çevresinin oluştuğu yapılan araştırmalar sonucunda ortaya çıkmıştır (Açıkgöz, 1991).
- *Arkadaş ilişkileri:* İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi, arkadaşlık ve ilişkilerin ortaya çıkabilecek problemleri aşabilmede önemli bir rol oynamaktadır. Miller (1989), Stevens ve Slavin (1995), Lazorowitz, Hertz-Lazorowitz ve Baird (1994)'in yaptıkları araştırmalarda İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin uygulandığı sınıflarda sınıf içindeki arkadaşlık ilişkilerinin diğer gruplara oranla daha güçlü olduğu ortaya çıkmıştır.
- *Özürülerin normal grupta eğitimi:* McLean (1992), Miller (1989) ve Slavin (1983) tarafından yapılan araştırmalar sonucunda İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin normal sınıfa devam eden özürü öğrencilerin benlik algılarını olumlu yönde etkilediği, özürü olmayanlarla kaynaşmalarını kolaylaştırdığı görülmüştür.

Tüm bu olumlu özelliklerine rağmen İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin uygulandığı ortamlarda da zaman zaman işbirliğini engelleyen durumlarla karşılaşmak olasıdır.

### 1.1.6.6. İşbirliğini Engelleyen Durumlar

İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi, küçük grup etkinliği olmasına rağmen, diğer küçük grup tekniklerinden farklılıklar göstermektedir. Öğrencileri küçük gruplara ayırarak birlikte çalışmalarını söylemek işbirliğine dayalı öğrenmeyi gerçekleştirmeye yetmez. Kimi durumlarda İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi etkililiğini kaybeder. Bu nedenler şöyle sıralanabilir (Açıkgöz, 2002, s. 173):

- *Hazıra konma:* En yaygın olan etki olarak söylenebilir. Kimi üyelerin grup çalışmasına hemen hemen hiçbir katkı getirmeden başkalarının başarısına ortak olması durumudur.
- *Sömürülme:* Hazıra konma etkisine bağlı olarak ortaya çıkan bir durumdur. Üyelerden kimilerinin başkalarının işlerini kendilerinin yaptığını, onların hazıra konacaklarını fark etmesi, bundan rahatsız olması, bunu önlemek için çabalarını azaltmaları durumudur.
- *Zenginin daha da zenginleşmesi:* Başarı düzeyi yüksek grup üyelerinin ön plana çıkarak daha fazla iş yapmaları, böylelikle grup çalışmalarından daha fazla yararlanmaları, başarı düzeyi düşük olan grup üyelerinin bunu yapmamaları ve durumlarının daha da kötüye gitmesi durumudur. Bu da iyi bilen daha iyi öğrenmesi, daha az bilen de durumunun daha da kötüye gitmesi sonucunu yaratmaktadır.
- *Sorumluluğun karışması:* Başarı düzeyi yüksek olan grup üyelerinin başarı düzeyi düşük olan grup üyelerinin açıklamalarına ve önerilerine değer vermemesi, onları görmezlikten gelmesi durumudur.

İşbirliğine dayalı öğrenme etkinliklerinden beklenen verimin alınabilmesi için grup çalışmalarında yukarıda sıralanan sakıncaları giderecek önlemlerin alınması, etkinliklerin planlanması gerekmektedir. Bu durumda öğretmene büyük sorumluluk düşmektedir. Grupların yapılandırılmasında, sınıfın düzenlenmesinde ortaya çıkan farklı durumlar İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nde kimi tekniklerin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır.



### 1.1.6.7. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Teknikleri

İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nde sınıf içinde yapılan tüm etkinlikler aynı sayıda öğrenci grubuyla yapılmaz. Gruplardaki öğrenci sayıları etkinliğe göre değişiklik gösterirken grupların yapılandırılması da birbirinden farklıdır. Öğrenci rolleri, etkinlik öncesi hazırlıklar, etkinlik aşaması ve sonrasında yapılan işlemler, değerlendirme çalışmaları her etkinlikte az ya da çok birbirinden farklıdır. Bu farklılıklar İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nde tekniklerin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Bu teknikler İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin özüne bağlı kalınarak yapılan çalışmalarda en üst düzeyde verim almayı, katılımıcılığı ve paylaşımcılığı en üst düzeye çıkarmayı amaçlamaktadır.

Açıkgöz'ün (2002, s. 219), Kagan'dan (1985) aktardığına göre, İşbirliğine Dayalı Öğrenme Teknikleri farklı öğrenme yaşantılarına yer vermelerinin yanı sıra, benimsedikleri eğitim felsefesi, işbirliğini sağlama biçimleri, değerlendirme ve pekiştirme süreçleri açısından farklılıklar göstermektedir.

İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin pek çok tekniği vardır. Bunları şöyle sıralamak olanaklıdır:

- Birlikte Öğrenme
- Akademik Çelişki
- Öğrenci Takımları
  - Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri
  - Takım-Oyun Turnuva
  - Takım Destekli Bireyselleştirme
  - Birleştirilmiş İşbirliğine Dayalı Okuma ve Kompozisyon
- Grup Araştırması
- İşbirliği-İşbirliği
- Birleştirme
- Buluş
- Birleştirme II
- Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim

Burada yalnızca araştırmada kullanılan Birlikte Öğrenme Tekniği üzerinde durulacaktır.

### 1.1.6.7.1. Birlikte Öğrenme Tekniği

David ve Roger Johnson (1990a) tarafından geliştirilen bu teknikte gruplar, farklı kişisel ve akademik özelliklere sahip iki-altı arasında değişen öğrenciden oluşur. Öğrenciler birlikte çalışma alışkanlığı edininceye kadar iki ya da üç kişilik çalışma gruplarının oluşturulması gerekir. Kolay iletişim kurabilmeleri için öğrencilerin olabildiğince yakın; diğer grupları rahatsız etmemek için de uzak oturtulması gerekmektedir. Grupta olumlu bağımlılığı sağlamak için üyelere çeşitli roller verilmeli, neyi nasıl yapacakları açıklanmalıdır. Bu teknikte gruplar tek bir çalışma alanında çalışmakta ve grup ürününe dayalı olarak ödül ya da övgü almaktadırlar (Açıkgöz, 1992, s. 18). Birlikte Öğrenme Tekniği'nde ne bireyler, ne de gruplar birbirleriyle yarışır (Şimşek, 1990, s. 189).

Açıkgöz'ün (2002, ss. 177-181), Johnson, Johnson ve Holubec'den (1990) aktardığına göre bu tekniğin uygulanması sırasında izlenmesi gereken basamakları şöyle sıralanabilir:

- *Öğretimsel hedeflerin belirlenmesi:* Bu aşamada öğretilimsel hedefler belirlenir.
- *Grup büyüklüğüne karar verilmesi:* Grup büyüklüğü iki ile altı arasında değişebilir. Grubun büyüklüğünü, zaman ve malzeme sayısı gibi etkenler belirler.
- *Öğrencilerin gruplara ayrılması:* Cinsiyet, yetenek, sosyo-ekonomik durum, özgeçmiş, çalışkanlık vb. özellikler açısından heterojen grupların oluşturulduğu aşamadır. Bu nedenle grubu öğretmenin belirlemesi daha uygundur. Öğrencilerin sürekli aynı grupta değil farklı gruplarda da görev alması sağlanmalıdır.
- *Sınıfın düzenlenmesi:* Öğrencilerin, kolay iletişim için mümkün olduğunca yakın, grupların ise olabildiğince uzak oturmalarına dikkat edilmelidir.
- *Öğretim materyallerinin bağımlılık yaratacak biçimde planlanması:* Bu durum özellikle işbirliğine dayalı öğrenme ile ilk kez karşılaşan çocuklar için geçerlidir. Gruplar arasında yarışma düzenlenerek grubun kazanabilmesi için öğrenciler bağımlı hale getirilebilir. Malzemelerin grup üyelerinin birbirlerine yardım etmeleri

ve iletişim kurmalarını sağlayacak biçimde dağıtılması bağımlılığı sağlamada etkili olabilmektedir.

- *Bağımlılığı sağlamak için grup üyelerine roller verilmesi:* Grup içinde öğrenciler arasındaki bağımlılığı sağlayacak önlemler alınmalıdır. Bu amaçla öğrencilere roller verilmelidir. Öğrencilere verilebilecek olası roller şunlar olabilir (Açıkgöz, 2002, s.179):
  - Grubun ulaştığı sonucu ya da yanıtları kısaca açıklayan *özetleyici*.
  - Her öğrencinin öğrenilenleri tam olarak açıklayıp açıklayamayacağını sıyanan *denetçi*.
  - Yeni öğrenilenlerle eski öğrenilenler arasında ilişkiler kurma görevini üstlenen *bağ kurucu*.
  - Grup için gerekli malzemeleri getiren, öğretmen ve diğer gruplarla iletişim kuran *araştırmacı*.
  - Grubun kararlarını ve grup raporlarını kaleme alan *kaydedici*.
  - Üyelerin katılımını artırmaya çalışan ve pekiştiren *özendirici*.
  - Grubun ne derece iyi çalıştığını değerlendiren *gözlemci*.
- *Akademik işin açıklanması:* Öğrencilere ne yapmaları gerektiğinin bildirildiği ve o işi nasıl yapacaklarının açıklandığı aşamadır.
- *Olumlu amaç bağımlılığının yaratılması:* Öğrencilerden grup ürünü istenerek, grup ödülü verilerek olumlu amaç bağımlılığının sağlandığı aşamadır.
- *Bireysel değerlendirme:* Tüm grup üyelerinin katkısını sağlamak amacıyla bireysel değerlendirme yapmak gereklidir. Sınavların bireysel olarak verilmesi, rastgele seçilen öğrencilere grup çalışmasıyla ilgili sorular sorulması, grup üyelerinin birbirlerinin çalışmalarını düzeltmesi, grup notunun rastgele seçilen bir öğrencinin çalışmasına dayalı olarak verilmesi bireysel değerlendirmede kolaylıklar sağlamaktadır.
- *Gruplar arasında işbirliğinin sağlanması:* İş biten grup diğer gruplara yardımcı olabilir.
- *Başarı için gereken ölçütlerin açıklanması:* Öğrenciler değerlendirilirken önceden belirlenen ölçütlerin kullanılması gerekmektedir.
- *İstendik davranışların belirlenmesi:* Sınıf içinde istendik davranışların önceden belirlenerek öğrenciye duyurulduğu aşamadır. Başlangıçta sessiz konuşma, sırayla

yapma, birbirine adıyla hitap etme gibi davranışlar tanımlanmalı daha sonra her üyenin yeni öğrenilenlerle eski öğrenilenler arasında bağ kurması sağlanmalıdır. Sınıf içinde istendik davranışlar oluşturmaya yönelik kimi çalışmalar şöyle sıralanabilir:

- Gruptaki herkesin öğrenme materyalini anlayıp anlamadığının ve yanıtlara katılıp katılmadığının kontrol edilmesi.
- Herkesin çalışmalara katılmasının özendirilmesi.
- Diğer grup üyelerinin konuştuklarını dikkatlice dinleme.
- Mantıklı olduğuna inanmadıkça düşünceyi değiştirmeme.
- İnsanları değil düşünceleri eleştirme.
- *Öğrenci davranışlarının yönlendirilmesi:* Öğretmen, çalışma sırasında öğrencilerin hangi noktalarda hangi sorunlarla karşılaştıklarını belirlemek için grubu gözler. Bu gözlem aynı zamanda öğrencilerin istendik davranışları gösterip göstermediklerini belirlemek için de yapılır. Gözleniyor olduklarını bilmek öğrencilerin uygun davranışı gösterme eğilimlerini artırmaktadır. Bu aşamada şu sorulara yanıt aranır:
  - Öğrenciler ne yapacaklarını biliyorlar mı?
  - Öğrenciler olumlu bağlılığı ve bireysel değerlendirilebilirliği kabul ettiler mi?
  - Öğrenciler ölçütler doğrultusunda çalışıyorlar mı?
  - Belirlenen ölçütler uygun mu?
  - Öğrenciler belirlenen davranışları uygulamaya geçirebiliyorlar mı?
- *Grup çalışmasına yardımcı olma:* Gruplar çalışırken öğretmen soruları yanıtlayarak açıklamalar yapar, tartışarak öğrencilerin verilen işi bitirmelerine yardımcı olur.
- *İşbirliği becerilerini öğretebilmek için araya girme:* Öğretmen, grup çalışması sırasında birlikte çalışmakta zorlanan öğrencilere işbirliği yapmalarını sağlayacak öneriler getirir. Birlikte çalışma davranışını gösteren öğrencilerin bu davranışlarının da pekiştirilmesi gerekmektedir. Burada önemli olan, öğretmenin zorunlu olmadıkça araya girmemesidir.
- *Dersi sona erdirme:* Dersin sonunda öğrenciler öğrendiklerini özetleyebilmeli ve bunları ileride nerede kullanabileceğini anlayabilmelidir. Bu amaca ulaşıldıktan sonra ders sona erdirilmelidir.
- *Öğrenci öğrenmesini nitel ve nicel olarak değerlendirme:* İşbirliğine dayalı öğrenme etkinliği sonunda ortaya çıkan bir ürün, grupça verilmiş bir dizi yanıt ya

da öğrencilerin sınav puanları bir ölçümdür. Ölçüm ne olursa olsun sürecin sonunda öğrencilerin öğrenmeleri ve işbirliği becerileri değerlendirilmelidir.

- *Grubun ne kadar iyi çalıştığına değerlendirilmesi:* Grubun ne kadar iyi çalıştığı, neleri iyi yapıp neleri yapamadığının değerlendirilmesi gerekmektedir.
- *Akademik çelişkiler oluşturma:* Gruplarda öğrenciler arasında hangi yanıtın verilmesi ve grubun nasıl çalışması gerektiği konularında zaman zaman anlaşmazlıklar çıkabilir. Öğrenme sırasında eski öğrenilenlerle yeni öğrenilenler arasında çatışma çıkabilir. Çelişki ise, iki ya da daha fazla kişinin düşünce ve bilgilerinin uyuşmaması durumunda ortaya çıkar. İşbirliğine dayalı öğrenme gruplarında çalışan öğrencilerin katılımlarını ve güdülerini artırmak için akademik çelişkiler oluşturulabilir.

### **1.1.7. Çoklu Zeka Kuramı, İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi ve İlkokuma Yazma Öğretimi**

Hızla gelişen bilim ve teknolojiye, değişen çağa paralel olarak geleneksel eğitim anlayışı yerini öğrencinin etkin olduğu, kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmeyi amaçlayan çağdaş eğitim anlayışına bırakmıştır. Çağdaş eğitim anlayışında, öğretme ve öğrenme süreçlerine özel bir önem verilmektedir. Öğretme ve öğrenme süreçlerini etkili kılacak yeniliklerin kuramdan uygulamaya doğru hızla arttığı görülmektedir.

Günümüzde birçok öğrenme kuramı, yaklaşımı ve yöntemiyle karşı karşıya bulunmaktayız. Bu durum hangi kuram, yaklaşım ya da yöntemlerin öğretme-öğrenme sürecinde daha etkili olabileceği sorusunu da beraberinde getirmiştir. Bu konuyla ilgili olarak öne sürülen görüşlere bakıldığında, öğrenen insanın merkeze alındığı öğrenme kuramlarının, yaklaşımlarının ya da yöntemlerinin daha etkili ve kalıcı öğrenmeye zemin hazırladığı düşüncesinde görüş birliğine varıldığı görülmektedir.

Etkin öğrenmenin gerçekleşebilmesi için çoğu zaman sınıf ortamında tek bir kuram, yaklaşım, yöntem ya da tekniğin kullanılması yeterli olamayabilmektedir. Öğretme ve öğrenme sürecinde savunduğu ilkeler açısından benzerlikler gösteren, birbirini destekleyen kuram, yaklaşım, yöntem ya da tekniklerin bir arada kullanılmasının

öğrenmede etkililiği ve verimliliği arttırdığı bir gerçektir.

Çoklu Zeka Kuramı ve İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi; öğretme-öğrenme sürecine ilişkin olarak ortaya koydukları ilkeler açısından değerlendirildiğinde, her ikisinde de öğrenen bireyin merkeze alındığı, öğrenenin bireysel farklılıklarına odaklanıldığı, öğrencinin bilişsel, duyuşsal, devinişsel anlamda bir bütün olarak gelişiminin benimsendiği, özgüveni yüksek, araştırmacı, soran, sorgulayan bireyler yetiştirmenin amaçlandığı görülmekte ve birbiriyle örtüşen ilkelerle yola çıktıkları, birbirlerini tamamladıkları görülmektedir. Bu durumdan yola çıkarak Çoklu Zeka Kuramı ve İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi, öğretme-öğrenme sürecinde etkililiği ve verimliliği arttırabilecek, bir arada kullanılacak, birbirini tamamlayan kuram ve yaklaşımlar olarak görülebilir. Nitekim Kagan (1998)'ın, bağımsız olarak kullanıldığında eğitime önemli bir katkı getirirken Çoklu Zeka Kuramı ve İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin bir arada kullanılmasının bomba etkisi yapacağı şeklindeki sözleri de bu görüşü destekler niteliktedir. Yine, son zamanlarda yapılan ve bu ikilinin birlikte kullanıldığı araştırma sonuçları da Çoklu Zeka Kuramı ve İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin öğretme-öğrenme sürecinde birbirini desteklediği, tamamladığı, etkililiği ve verimliliği arttırdığı düşüncesini destekler niteliktedir (İflazoğlu, 2003; Hoşsoy, 2004; Selçioğlu 2005; Susar Kırmızı 2006; Babacan 2006; Kuşdemir ve İflazoğlu 2007; Gens ve diğerleri, 1998; Hubbard ve Newel, 1999; Geimer ve diğerleri, 2000; Barsema ve diğerleri, 2002; Beneventi, McEndollar ve Smith, 2002; Gaines ve Lehman, 2002; Herbe, Thielenhouse ve Wykert, 2002; Burman ve Evans, 2003; Reidel, Tomaszewski ve Weaver, 2003; Uhlir, 2003; Rondinaro, 2004).

Çoklu Zeka Kuramı, öğretme-öğrenme sürecinde ve öğrenme ürünlerinin değerlendirilmesinde tüm zeka alanlarının işe koşulması gerekliliğini savunmaktadır. Böylece, farklı zeka alanlarında gelişmiş olan bireylerin başarılı olmaları ya da güçsüz oldukları zeka alanlarında kendilerini geliştirebilmeleri olanaklı olabilmektedir. Bu kurama göre zeka alanları öğretilir, geliştirilebilir ve güçlendirilebilir.

Çoklu zeka anlayışı, İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nde olduğu gibi bireysel farklılıklara önem vererek bireylerin sahip oldukları ilgi, yetenek ve potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarına olanak tanımaktadır. Bu anlayışa uygun olarak düzenlenen öğrenme yaşantıları sonunda beyin sağ ve sol yarımküreleri etkin duruma gelmekte, beyin kullanım yüzdesi artmaktadır. Bu da düşünen, yorumlayan, analiz eden her alanda etkin bireyler yetişmesi anlamına gelmektedir (Armstrong, 2003, s. 17).

Çoklu Zeka Kuramı ve İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nde, öğretmen ve öğrenci rolleri geleneksel rollerden farklıdır. Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, devinişsel becerilerini geliştirmeye olanak veren, onları destekleyen, çocuğu merkeze alan Çoklu Zeka Kuramı ve İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi temelli etkinliklerle; sunulan bilgiyi doğrudan, verildiği biçimiyle alan pasif öğrencinin yerini öğrenme sürecinde etkin, araştıran, keşfeden, bilgiyi zihinsel süzgeçinden geçirdikten sonra özümseyen, kendine mal eden, ilgi ve yeteneklerinin farkında olan ve onları geliştirmeye çalışan, neyi niçin öğrendiğini bilen, bunları günlük yaşantısıyla ilişkilendirebilen, sorumluluk sahibi, özgüveni tam öğrenciler yetiştirmenin amaçlandığı görülmektedir. Bu da çağdaş eğitim anlayışının benimsediği öğrenci modeliyle örtüşmektedir.

Geleneksel eğitim anlayışında sınıf, öğretme ve öğrenmenin gerçekleştiği yerdir. Çoklu zeka anlayışında ise sınıfın dışına çıkılmakta, öğrenme yaşamın olduğu her yerde gerçekleşebilmektedir. Sınıfların yerini çoklu ortamlar almakta ve öğrencilerin düşünme, hayal kurma, var olan potansiyellerini geliştirebilmeleri için her türlü araç gereçten, teknolojiden yararlanılabilmekte, öğrenmeye tek pencereden bakılmamaktadır.

İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin temelinde yer alan pozitif bağlılık, yüz yüze etkileşim, konuşma, tartışma, tartışmalardan sonuç çıkarma, mantık yürütme, çıkarsamalarda bulunma, bireysel sorumluluk taşıma, grup sorumluluğunu yüklenme, küçük grup becerilerini öğrenme ve etkili grup çalışmaları Çoklu Zeka Kuramı'nın zeka alanlarından sosyal, içsel, sözel/dilsel, mantıksal/matematikselsel, bedensel/kinestetik zekayı doğrudan desteklemekte, bu zeka alanlarının gelişimine önemli katkıda bulunmaktadır.

Bu noktadan hareketle İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi ile Çoklu Zeka Kuramı'nın karşılıklı olarak birbirlerini destekledikleri, bu kuram ve yöntemin bir arada kullanılmasının kalıcı ve etkili öğrenmeyi gerçekleştirmede önemli bir adım olacağı söylenebilir. Nitekim, Hubbard ve Newel'in 1999 yılında ilköğretim birinci ve ikinci sınıflarda öğrencilerin okuma ve yazmadaki akademik başarılarını arttırmak amacıyla Çoklu Zeka Kuramı ile İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin tekniklerini kullanarak yaptıkları çalışmada ortaya çıkan yüksek başarı da bu kuram ve yöntemin bir arada kullanılması konusundaki öngörülerini destekler niteliktedir.

Özellikle 1980'li yıllardan sonra Türkçenin pek çok sorunla karşı karşıya kaldığı bir gerçektir. Bu sorunların temelinde Türkçe öğretimindeki yetersizliğin yattığı söylenebilir (Kavcar, 1998, s. 6). Başta İlkokuma yazma aşaması olmak üzere Türkçe öğretiminin bütün aşamalarına ilişkin sorunları ortadan kaldırabilmek için öncelikle, öğretimde verimsizlik nedeni olarak görülen geleneksel öğretim uygulamalarında yenilikler ve değişiklikler yapmak ya da yeni öğretme-öğrenme yaklaşımlarını kullanmak gerekmektedir (Sever, 2003, ss. 47-54). Öğretmen, öğrenci ve veli açısından değerlendirildiğinde ilkokuma yazma sürecinin sancılı, zorlu bir süreç olduğu söylenebilir. Bu sancılı sürecin daha rahat ve en üst düzeyde verim alınarak geçirilmesi, istenen, özlenen bir durumdur. İlkokuma yazmanın tüm öğrenmelerin temelinde yer aldığı düşüncesinden hareketle bu dönemde başarısızlık yaşayan öğrencinin daha sonraki dönemlerde başarılı olmasının çok zor olduğu söylenebilir. Bu dönemde; sınıf içinde öğrenciyi merkeze alan, onların bireysel farklılıklarına odaklanan, onlara çoklu öğrenme ortamları sunan, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşiminin gerçekleşmesine olanak veren, kalıcı izli öğrenme oluşturarak düşünme becerilerini geliştiren, çoklu bakış açıları kazandıran öğrenme kuramlarının, yöntemlerinin birlikte işe koşulması ve sınıf ortamında uygulanması her şeyin büyük bir hızla değiştiği ve bu değişime ayak uydurmanın kaçınılmaz olduğu günümüzde bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüzün gerçeklerinden yola çıkarak bu araştırmada ilkokuma öğretiminde Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin uygulanabilirliği sınanmaya çalışılmıştır.



### 1.1.8. İlgili Araştırmalar

Son zamanlarda yapılan araştırmalara bakıldığında Çoklu Zeka Kuramı ve İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin sıkça birlikte kullanıldığı, pekçok konu alanında etkisinin sınındığı ve oldukça başarılı sonuçlar alındığı dikkatleri çekmektedir. Ancak yapılan incelemeler sonucunda Çoklu Zeka Kuramı, İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi ve ilkokuma öğretimi" üçlüsünü içeren araştırmaya gerek ülkemizde gerekse yurtdışında rastlanmamıştır.

Araştırma sonuçlarından hareketle ilkokuma yazma öğretiminde Çoklu Zeka Kuramı ve İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin etkisinin sınındmasının ilkokuma yazma öğretimine katkı sağlayacağı söylenebilir.

#### 1.1.8.1. Türkiye'de Yapılan Araştırmalar

##### *İlkokuma Yazma Öğretimine İlişkin Olarak Yapılan Araştırmalar*

Çelenk (1993), *İlkokuma Yazma Öğretiminde Aşamalı Bireşim Tekniğinin Etkinliği* adlı araştırmasında, ilkokuma yazma öğretiminde aşamalı bireşim tekniğinin etkililiğini görmeyi amaçlamıştır. Araştırmada; ilkokuma yazma becerisini araştırmacı tarafından geliştirilen "Aşamalı Bireşim Tekniği" ile kazanan öğrencilerin erişileriyle, çözümleme yöntemiyle kazanan öğrencilerin erişileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır. Deneysel yöntemin kullanıldığı bu araştırmada, Aşamalı Bireşim Tekniği'nin öğrencilere okuma- yazma becerisini daha kısa sürede kazandırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ferah (1996), *İlkokuma Yazma Öğretiminde Görsel Algılama ve Zekanın Yeri* adlı araştırmasında ilkokuma yazma öğretiminde görsel algılama ve zekanın yerini ortaya koymaya çalışmıştır. Deneysel yöntemin kullanıldığı bu araştırmada Arnold Gesell Gelişim Testi ve Frostig Görsel Algı Testi uygulanmış, bir yıl boyunca öğrencilerin tuttukları defterler incelenmiş, dikte çalışması yaptırılmıştır. Bu araçlarla ulaşılan

veriler üzerinden yapılan istatistiksel analizler sonucunda ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların nedenleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Girgin (1999), *Eskişehir İli İlkokulları 4. ve 5. Sınıf İşitme Engelli Öğrencilerin Okumayı Öğrenme Durumlarının Çözümleme ve Anlama Düzeylerine Göre Değerlendirilmesi*” adlı araştırmasında, ilkokul dördüncü ve beşinci sınıfta eğitim gören işitme engelli öğrencilerin okumayı öğrenme düzeylerinin çözümleme ve anlama durumlarına göre öğretmen tarafından değerlendirilmesi ile okuduğunu anlatma yöntemiyle değerlendirilmesi arasında bir fark olup olmadığını ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Araştırmada durum saptamaya yönelik olarak tekil tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çözümlemeyi öğrendiğinde okumayı öğrendiği kabul edilen öğrenciler ile anladığında okumayı öğrendiği kabul edilen öğrencilerin okuma-anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Kılıç (2000), *İlkokuma Yazma Öğretiminde Programlandırılmış Öğretime Göre Metin Yönteminin Etkililiği* adlı araştırmasında, ilkokuma yazma öğretiminde programlandırılmış öğretime göre metin yönteminin etkililiğini görmeye çalışmıştır. Deneysel yöntemin kullanıldığı bu çalışmada deney grubunda araştırmacı tarafından geliştirilen programlandırılmış öğretime göre düzenlenmiş metin yöntemi, kontrol grubunda ise geleneksel yöntem uygulanmıştır. Araştırma sonunda, deney grubunun dinleme, konuşma, okuma, yazma, okuduğunu anlama becerilerini kazanma düzeylerinin kontrol grubuna göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Aydiner (2003), *Anlamlandırma Stratejisinin İlkokuma Yazmaya Etkisi* adlı çalışmasını öntest-sontest kontrol gruplu deneysel deseni kullanarak gerçekleştirmiştir. Deney grubunda, araştırmacı tarafından geliştirilen eski ve yeni bilgi arasında bağ kurma, zihinsel imge, sorulaştırma, analogi, işitsel, görsel ve uzamsal destek ve kavramayı izleme gibi öğelerle destekli anlamlandırma stratejisi kullanılırken kontrol grubunda geleneksel öğretime yer verilmiştir. Araştırma bulgularına göre birinci dönem sonunda sesli okuma ve söyleneni yazma becerisi açısından deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunurken, ikinci dönem sonunda sesli okuma becerisi, okuduğunu kavrama, cümle, sözcük, ses, hece farkındalığı açısından gruplar arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Söyleneni yazma becerisi ve yazım kuralları farkındalığı açısından ise deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Özsoy (2006), *Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler* adlı çalışmasını tarama modelinde, birinci sınıf öğretmenleri ve öğrencileri üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırma verilerinin toplanması için anket formu geliştirilmiştir. Belirlenen güçlüklerin öğrencilerde görülme düzeyini belirlemek için, gözlem formu oluşturulmuştur. Verilerin analizinde yüzde, frekans değeri, aritmetik ortalama, tek yönlü varyans analizi ve tukey testinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin yazma çalışmalarında bitişik eğik el yazısını kullanmada zorlanmadıkları, ilkokuma yazma öğretimi sırasında heceleyerek okuma, okuduğunu anlamama, noktalama işaretlerini yerinde kullanamama gibi sorunlarla karşılaştığı, sınıfta öğrenilen hece, sözcük ve cümlelerin rahatlıkla tanındığı ancak ilk defa karşılaşılan hece, sözcük ve cümleleri tanıma ve okumada sorunlar yaşandığı yönünde bulgulara ulaşılmıştır.

Çınar (2004), *Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında İlkokuma Yazma Öğretimine İlişkin Bir Araştırma* adlı araştırmasında, birleştirilmiş sınıflarda ilkokuma öğretiminde karşılaşılan sorunları ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma verileri anket yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonunda birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlerin ilkokuma öğretimine yeterince zaman ayıramadığı, okullarda araç gereç açısından eksiklikler olduğu, velilerin konuyla yeterince ilgilenmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Karadağ (2005), *İlköğretim Birinci Basamakta Görev Yapan Öğretmenlerin İlkokuma Yazma Öğretiminde Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Etkililiğine İlişkin Görüşlerin İncelenmesi* adlı araştırmasında ilköğretim birinci basamakta ilkokuma yazma öğretiminde uygulanan çözümleme ve bireşim yönteminin etkililiği hakkında öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmış, elde edilen veriler sayısallaştırılarak yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre çözümleme yönteminin bireşim yöntemine göre ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama, okuma yazma öğrenme hızı, gelişim özellikleri ve bireysel farklılıklarına daha uygun olduğu ortaya çıkmıştır.

Demirel (2006), *İlkokuma Yazma Öğretimindeki Değişiklikler Üzerine Bir Araştırma* adlı araştırmasında ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemi uygulamaları, uygulamada karşılan sorunlar ve sorunların çözümüne yönelik önerileri geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırma verilerini toplamak amacıyla elli öğretmene anket uygulanmış, on öğretmenden görüş alınmıştır. Araştırma sonunda üniversitelerde, hizmet içi eğitimlerde verilen okuma yazma öğretimi bilgisinin, öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemi' ne, velilerin de Türkçe programına ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Nargül (2006), *Alan Dışından Atanan Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretimindeki Yeterlilikleri ve Karşılaştıkları Sorunlar* adlı araştırmasında farklı branşlardan mezun olup sınıf öğretmeni olarak atanan kişilerin ilkokuma yazma öğretimindeki yeterlilikleri ve karşılaştıkları sorunların öğretmen, müfettiş görüşlerinin kimi değişkenler açısından ne derece farklılaştığını belirlemeye çalışmıştır. Araştırma verileri anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre öğretmen ve müfettiş görüşleri arasında anlamlı farkların olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen görüşlerine göre davranışların genellikle yeterli düzeyde gösterildiği, müfettiş görüşlerine göre ise öğretmenlerin davranışlarının yeterli düzeyde gösterilmediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Arslan (2006), *İlkokuma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler ve Okumayı Geliştirici Duyuşsal Yaklaşımlar* adlı araştırmasında ilkokuma öğretimindeki güçlükleri ve duyuşsal yöntemin okuma güçlüklerine etkisini, bu güçlük ve etkilerin sosyo ekonomik düzey ile ilişkilerini araştırmıştır. Deneysel çalışmada, deney grubunda okuma öğretiminde duyuşsal yaklaşım yöntemi, kontrol grubunda geleneksel yöntem kullanılmıştır. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerden ve velilerinden okuma ortamlarına ilişkin veriler toplanmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre ikinci sınıfın başlarında okuma bilmeyen öğrencilerin sayısının yüksek olduğu, alt sosyo ekonomik düzey grubundaki öğrencilerin okuma hızlarının orta ve üst düzeydeki öğrencilerden daha düşük olduğu görülmüştür.

Turan (2007), *İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Dersi İlkokuma Yazma Programında Uygulanan Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin Uygulamadaki Etkililiği* isimli araştırmasında ilköğretim birinci sınıf Türkçe dersi ilkokuma yazma programında yer alan Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin etkililiğini sınıf öğretmenleri, ilköğretim müfettişleri, ilköğretim okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenilirliği sağlanan bir anketle elde edilmiştir. Araştırma, sınıf öğretmenleri, okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada ayrıca yarı yapılandırılmış görüşme yöntemine de yer verilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde, frekans, yüzde, aritmetik ortalama, ki-kare testi, bağımsız gruplar testi, tek yönlü varyans analizi, Kruskal-VVallis testi ve Mann Whitney U testleri kullanılmıştır. Araştırma sonunda, Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Türkçe kazanımlarının, uygulayıcılar tarafından genelde olumlu bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, araştırma bulgularından katılımcıların Ses Temelli Cümle Yöntemi'ne ve bitişik eğik el yazısına karşı genel olarak olumlu düşüncelere sahip oldukları, velilerin yeni yöntemi yeterince tanımadıkları ve el yazısına karşı olumlu tutum içinde olmadıkları ortaya çıkmıştır.

### ***Çoklu Zeka Kuramı ve İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin Birlikte Kullanıldığı Araştırmalar***

İflazoğlu (2003), *Çoklu Zeka Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yöntemi'nin İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersindeki Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi* adlı araştırmasında; ilköğretim 5. sınıf Fen Bilgisi dersinin “Isı ve Isının Maddedeki Yolculuğu” ile “Hareket ve Kuvvet” ünitelerinin öğretiminde Çoklu Zeka Kuramı Destekli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenme düzeylerine ve derse ilişkin tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırma 2002-2003 öğretim yılının bahar döneminde iki resmi ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada iki deney ve üç kontrol grubu yer almıştır. Deney ve kontrol gruplarına “Fen Bilgisi Başarı Testi” ve “Fen Bilgisi Tutum Ölçeği” öntest-sontest olarak verilmiştir. Araştırmada başarı testi ve tutum ölçeğinden elde edilen veriler üzerinde kovaryans analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, başarı testinden

elde edilen toplam puanlar ile bilgi düzeyi ve kavrama düzeyi puanları açısından deney grupları arasında anlamlı bir fark bulunamamış, deney grupları ile ikinci ve üçüncü kontrol grubu arasında deney grupları lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Başarı testi uygulama düzeyi puanları açısından her iki deney grubu arasında anlamlı fark bulunamamış, birinci deney grubu ile bütün kontrol grupları arasında, ikinci deney grubu ile ikinci ve üçüncü kontrol grupları arasında deney grupları lehine anlamlı farklar elde edilmiştir. Derse ilişkin tutum ölçeğinden elde edilen bulgulara bakıldığında, olumlu tutum açısından deney grupları ile sadece ikinci kontrol grubu arasında deney grupları lehine anlamlı farklar bulunmuş, diğer kontrol grupları ile anlamlı farklar bulunamamıştır. Derse ilişkin olumsuz tutum puanları açısından ise deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklar bulunmamıştır.

Selçioğlu (2005), *Çoklu Zeka Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin Müzikte Erişi ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri* adlı araştırmasında, Çoklu Zeka Kuramı destekli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin müzikte erişimi ve hatırd tutma üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırma, iki deney bir kontrol grubuyla gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda Ezginin Ritminden Yola Çıkararak Öğretim Tekniği uygulanırken, deney gruplarından birinde Çoklu Zeka Destekli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi, diğerinde ise İşbirliğine Dayalı Öğrenme etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Çoklu Zeka Kuramı destekli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin ritmik başarı ve hatırd tutma düzeyleri üzerinde önemli oranda etkili olduğu görülmüştür.

Susar Kırmızı (2006), *İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Öğretiminde Çoklu Zeka Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi'nin Erişi, Tutumlar, Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zeka Alanları Üzerindeki Etkileri* adlı araştırmasını üç deney bir kontrol grubu üzerinde gerçekleştirmiştir. Deney gruplarından birinde Çoklu Zeka Kuramı Destekli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi, diğerinde İşbirliğine Dayalı Öğrenme, Yöntemi, üçüncüde ise Çoklu Zeka Kuramı'na dayalı öğrenme uygulanırken kontrol grubunda 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı uygulanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre okuduğunu anlama becerisine yönelik olarak hem İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin hem de Çoklu Zeka Kuramı Destekli İşbirliğine Dayalı

Öğrenme Yöntemi'nin 2005-2006 Türkçe dersi öğretim programıyla yapılan öğrenmeye göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Babacan (2006), *Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Coğrafya Ünitelerinden "Türkiyemiz" in Öğretiminde İşbirlikli Yöntem Destekli Çoklu Zeka Kuramı'nın Erişiyeye Etkisi* adlı araştırmasını 2005-2006 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde gerçekleştirmiştir. Deneysel olarak gerçekleştirilen araştırmada deney grubunda İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi Destekli Çoklu Zeka Kuramı, kontrol grubuna ise geleneksel anlayışa dayalı ders anlatımı uygulamalarına yer vermiştir. Araştırma verileri kişisel bilgi formu, çoklu zeka alanları belirleme ölçeği ve başarı testi kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, sontest ve kalıcılık testi puan ortalamaları açısından deney grubu lehine anlamlı bir sonuç çıkmıştır.

Kuşdemir ve İflazoğlu (2007) tarafından yapılan *Çoklu Zeka Kuramı Destekli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi* adlı araştırmada, Çoklu Zeka Kuramı destekli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisini ve bu sürece ilişkin görüşlerini belirleme amaçlanmıştır. Araştırmada, Çoklu Zeka Kuramı destekli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin öğretim sürecindeki etkisinin ortaya konulabilmesi için nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı araştırmada öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarını belirlemek için Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeği, çoklu zeka alanlarına ilişkin tercihleri belirlemeye yönelik Teele Çoklu Zeka Envanteri, sürece yönelik görüşleri belirlemeye yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu ile grup çalışmalarını değerlendirme formu kullanılmıştır. Sonuç olarak, tutum ölçeğinden elde edilen puanlar karşılaştırıldığında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğrenciler bu yöntemin kullanılmasıyla derse olan ilgilerinin arttığını, akademik başarılarının arttığını, arkadaşlarıyla daha iyi kaynaştıklarını, dayanışmayı, paylaşmayı ve birlikte çalışmayı öğrendiklerini dile getirmişlerdir.

### 1.1.8.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Gens ve diğeri (1998) tarafından yapılan *Birinci ve İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduklarını Anlamalarında Çoklu Zekaya Dayalı Bir Dil Eğitimi Programının Etkisi* adlı araştırmada, ilköğretim birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amacıyla uygulanan bir program tanıtılmaktadır. Öğrencilerin okuduğunu anlamada ve güdülenmede yaşadıkları sorunlar standart başarı testleri ve öğretmen gözlemleri ile saptanmıştır. Sorunun çözümü amacıyla çoklu zeka odaklı, öğrenci merkezli etkinlikler düzenlenmiş ve okuma stratejileri uygulanmıştır. Uygulama sonuçları ve öğrenci dosyalarının değerlendirilmesi ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde artış olduğu görülmüştür.

Hubbard ve Newel (1999) tarafından yapılan *İlköğretim Düzeyinde Okuma ve Yazmada Akademik Başarıyı Artırma* adlı araştırma, ilköğretim kademesindeki birinci ve ikinci sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deneysel desenin kullanıldığı bu araştırmada öğrencilere uygulanan öntest ve sontest sonuçları değerlendirilmiştir. Uygulanan okuduğunu anlama, okuma ve yazma becerileri, okuma davranışları testleri ve öğretmen gözlem formlarının değerlendirilmesi sonucunda öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin düşük olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin bu becerilerini geliştirebilmek amacıyla Çoklu Zeka Kuramı ve İşbirliğine Dayalı Öğrenme etkinliklerinin bir arada kullanıldığı akran eğitimine dayalı bir program hazırlanmış ve öğrencilere uygulanmıştır. Programın bitiminde öğrencilere yine aynı testler uygulanmış ve öntest sontest sonuçları karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulguların değerlendirilmesi sonucunda öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerinde sontest lehine anlamlı bir fark görülmüştür.

Geimer ve diğeri (2000) tarafından yapılan *Çoklu Zeka Stratejilerinin Uygulanması Yoluyla Dil Sanatında Öğrenci Başarısını Geliştirme* adlı araştırma ilköğretim iki, üç ve beşinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırmada, kontrol gruplu sontest deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulguların değerlendirilmesi sonucunda öğrencilerin okuma becerilerinde, yaptıkları ödevlerin



kalitesinde çoklu zeka stratejilerinin uygulandığı sınıf lehine anlamlı bir fark görülmüştür.

Barsema ve diğerleri (2002) tarafından yapılan *Çoklu Zeka Stratejilerinin Kullanılması Yoluyla Okuma Başarısını Geliştirme* adlı araştırma ilköğretim birinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın başında uygulanan bir test ile öğrencilerin okuma çalışmalarında yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların nedenleri belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma başarılarının düşük olmasında; yetersiz okuma alıştırmaları, uygun olmayan okuma materyallerinin seçimi, düşük motivasyon, metin ile ilişkilendirememesi ve model almada yetersizlik gibi nedenlerin rol oynadığı görülmüştür. Problemin çözümü için; sınıfta hızlandırılmış okuma programı uygulanmış, sessiz okumaya ayrılan süre arttırılmış, arkadaş okuma sistemi getirilmiş, evden okula okuma programı ile çoklu zeka stratejileri uygulanmıştır. Daha sonra öğrencilere Woodcock Okuma Testi, standart başarı testi, Star Okuma Testi ve Snapshot İlkokuma Yazma Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulguların değerlendirilmesi sonucunda öğrencilerin okuma başarısında önemli oranda artış olduğu görülmüştür.

Beneventi, McEndollar ve Smith (2002) tarafından yapılan *Öğrencilerin Okuma Becerilerini Geliştirme* adlı çalışmada öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için yürütülen bir program tanıtılmıştır. İlköğretim birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin düşük olan okuma becerilerini geliştirmek üzere geliştirilen programda; okuduğunu anlama stratejileri, yazma etkinlikleri, öğrencilerin öğrenme stillerine uygun bir öğrenme ortamı yer almıştır. Programın uygulanmasıyla düşük olan öğrenci başarısının önemli ölçüde yükseldiği görülmüştür.

Gaines ve Lehman (2002) tarafından yapılan *Çoklu Zeka'nın Kullanılması Yoluyla Okuduğunu Anlamada Öğrenci Performansını Geliştirme* adlı araştırma ilköğretim dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. İllinois Standart Başarı Testi'nin (ISAT) uygulanmasından elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde sorunlar yaşadıkları ve okudukları metinden anlam çıkaracak kadar yeterli stratejiye sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin başarısını artırmak için çoklu zeka destekli etkinlikler düzenlenmiş ve bu

çalışmalar sonunda öğrencilerin akademik başarılarında önemli bir gelişme gözlenmiştir.

Herbe, Thielenhouse ve Wykert (2002) tarafından yapılan *Çoklu Zeka'nın Kullanımıyla Öğrencilerin Okumadaki Motivasyonlarını Geliştirmek* adlı araştırmada okumada öğrenci motivasyonunu artırmak amacıyla geliştirilen Çoklu Zeka Kuramı destekli bir program tanıtılmıştır. Program, ilköğretim okulu öğrencilerine uygulanmıştır. Bir tane birinci sınıf, iki de dördüncü sınıf seviyesinde olmak üzere üç sınıfta uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla; öğretmen anketi, okuma motivasyon anketi, gelişimsel okuma değerlendirme formları, öğretmen gözlemleri, Star Okuma Testi kullanılmıştır. Uygulama sonunda çoklu zeka etkinliklerinin günlük ders planlarına yansımalarıyla birlikte öğrencilerin okumadaki motivasyonlarının arttığı görülmüştür.

Burman ve Evans (2003) tarafından yapılan *Arttırılmış Aile İlgisi ve Çoklu Zeka Yoluyla Okuma Becerilerini Geliştirme* adlı araştırma, ilköğretim birinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Okuma becerilerini geliştirmek amacıyla öğrencilere; okuma, yazma, sözcüklerle çalışma, Çoklu Zeka Kuramı etkinlikleri ve arttırılmış aile ilgisinin bir arada bulunduğu bir program uygulanmıştır. Uygulama sonunda okuma kontrol listeleri, sınıf içi değerlendirmeleri içeren bir doküman analizi, öğrenci ve öğretmenlere uygulanan anketlerden elde edilen bulguların değerlendirilmesinden sonra öğrencilerin okuma becerilerinde ve sözcük dağarcıklarında önemli bir artış olduğu ortaya çıkmıştır.

Reidel, Tomaszewski ve Weaver (2003) tarafından yapılan *Çoklu Zeka Öğretim Stratejilerinin Kullanılması Yoluyla Öğrencilerin Akademik Okuma Başarısını Yükseltmek* adlı araştırma, ilköğretim beşinci sınıf düzeyindeki üç sınıf üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın başında, okumaya karşı genel algıyı ortaya çıkarabilmek amacıyla öğrenci ve velilere birer anket uygulanmıştır. Daha sonra sınıf ortamında okuma çalışmalarında Çoklu Zeka Kuramı'na dayalı öğretim stratejileri uygulanmıştır. Uygulama sırasında sınıf içindeki mevcut durumu ve davranış değişikliklerini ortaya koymak için haftada iki kez gözlem formu doldurulmuştur. Daha

sonra öğrencilere bir başarı testi uygulanmıştır. Başarı testinden elde edilen bulguların değerlendirilmesiyle öğrencilerin okuma, anlama, ses bilgisi ve sözcük dağarcığı açısından başarılarında önemli artışlar; okuma, anlama, motivasyon ve derslere katılımlarında öntest ile sontest arasında sontest lehine anlamlı bir fark görülmüştür.

Uhlir (2003) tarafından yapılan *Çoklu Zeka Öğretim Stratejilerinin Kullanılması Yoluyla Öğrencilerin Akademik Okuma Başarısını Yükseltmek* adlı çalışma ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Okuduğunu anlama ve sınıf içinde yapılan değerlendirmelerden öğrencilerin memnun olmadığı, bu değerlendirmelerin öğrencilerin beklentilerini karşılamadığı, onları motive etmediği öğrencilere uygulanan anketler ve öğretmen gözlem formlarının değerlendirilmesi sonunda ortaya çıkmıştır. Sorunu çözmek amacıyla sınıf ortamında çoklu zeka stratejileri ve yönlendirilmiş okuma becerileri etkinlikleri kullanılmıştır. Uygulama sonunda kullanılan ölçme araçlarından elde edilen bulguların değerlendirilmesiyle öğrencilerin okuma becerilerinde ve motivasyonlarında önemli bir artış gözlenmiştir.

Rondinaro (2004), *Sosyal Zekanın İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin Kullanımı Üzerindeki Rolü* adlı araştırmasında, Çoklu Zeka Kuramı ile İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Araştırma, Pennsylvania'da biri ilköğretim diğeri lise olmak üzere iki okulda yürütülmüştür. Araştırma verilerinin toplanmasında İşbirliğine Dayalı Öğrenme Ölçeği ile Çoklu Zeka Ölçeği kullanılmış, öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. İşbirliğine Dayalı Öğrenme ile Çoklu Zeka Kuramı arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Product Moment Correlasyon katsayısı kullanılmıştır. Elde edilen bulguların değerlendirilmesi sonucunda, işbirliğine dayalı öğrenme ile sosyal zeka alanı dışında diğer çoklu zeka alanları arasında önemli bir ilişki bulunamamıştır. Sosyal Zeka ile İşbirliğine Dayalı Öğrenme arasında yüksek bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

## **1.2.Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı, Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin ilkokuma öğretimindeki uygulanabilirliğini belirlemektir.

Bu genel amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlkokuma öğretiminde, Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin uygulandığı deney grubu ile Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri arasında deney grubu lehine istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark var mıdır?
2. İlkokuma öğretiminde, Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin uygulandığı deney grubu ile Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin okuma becerileri açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark var mıdır?
3. İlkokuma öğretiminde Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin uygulandığı sınıfta öğrencilerin söz konusu yöneme ilişkin görüşleri nelerdir?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Öğrencilerin eğitim yaşantılarındaki başarıları, ilkokuma yazma öğretiminin başarısıyla doğru orantılıdır. Nitelikli bir ilkokuma yazma öğretimi, öğrencinin diğer derslerdeki başarısını dolayısıyla tüm yaşantısını etkileyecek önemli bir anahtar durumundadır. İlkokuma yazma öğretiminde, amaç yalnızca okur-yazar yetiştirmek değil, bireye yaşam boyu kullanacağı temel dil becerilerini, okuduğunu anlama, kendini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilme becerisini kazandırmak ve anadiline karşı duyarlı bireyler yetiştirmektir.

Anadilinin kullanımı konusunda her yaş grubundaki insanda görülen yanlışlıklar ve yetersizlikler, anadili öğretiminde ciddi sorunlar yaşandığının bir göstergesidir. Anadilini bilinçli kullanma becerisi ise ancak ilköğretim birinci sınıftaki nitelikli bir ilkokuma yazma öğretiliyle kazandırılabilir.

Dil edinimi ve okuma yazmayı öğrenme süreci oldukça karmaşık ve çok yönlü bir süreçtir. Birey, okuma yazmayı öğrenirken aynı zamanda diğer temel dil becerilerini de

edinmek zorundadır. Çünkü temel dil becerileri bir zincirin halkası gibidir ve bir dil becerisi diğer becerilerden bağımsız değildir. Dilin temel becerilerini edinme sürecinde, beynin sol yarım küresinde konuşma, ses, gramer, zihinsel çözümlenmeler, matematiksel çalışmalar, dinleme, konuşma, mantıksal temelli düşünme gibi etkinlik alanlarına yoğunlaşılması; sağ yarım kürenin hayal ve tasarım gücü, müzik, sanat, yaratıcılık, duygusal alan, görsellik ve eylemsellik gibi etkinlik alanlarının önemsenmemesi ya da ihmal edilmesi dil edinimini olumsuz yönde etkilemektedir.

İlkokuma yazma, beynin tüm bölümlerini ilgilendiren bütüncül bir etkinliktir. İlkokuma yazma etkinliklerinde beynin her iki yarım küresini de ilgilendiren eylemler yer almaktadır. Harflerin görülmesi, imajların beyinde canlandırılması, tanınması, şekillerin seslerle eşleştirilmesi, doğadaki seslerin ayırımına varılması, harfler ve sözcüklerin seslendirilmesi, anlamlandırılması, bunların anlamlı biçimde bir araya getirilmesi sözel/dilsel, mantıksal/matematiksel, görsel/uzamsal, bedensel/kinestetik, müziksel, sosyal, içsel, doğasal, varoluşsal becerilerin geliştirilmesiyle olanaklıdır (Armstrong, 2003, s. 19).

Öğretim yaşantılarının düzenlenmesinde, yalnızca sol yarım küreye dönük, dil ve matematik temelli çözümleyici etkinliklere yer verilmesi, sağ yarım kürede yer alan yaratıcılığın ve estetik boyutun gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle; beynin iki yarım küresinin dengeli gelişimini sağlayan öğrenme etkinliklerine yer verilmesi gerekmektedir (San ve Gülerüz, 2004, s.160).

Bireyin tüm yaşantısını etkileyecek olan ilkokuma yazma öğretiminde öğrenme ortamlarının dikkatli bir biçimde düzenlenmesi, kullanılacak yaklaşım, yöntem ve tekniklerin özenle seçilmesi gerekmektedir. Bireysel farklılıkları önemseyen, öğrencilerin karşılıklı etkileşim içinde olmalarına olanak veren, öğrenmede sorumluluk alma becerisini geliştiren, öğrenciyi merkeze alan, öğrencilerin sahip oldukları yetenekleri destekleyen, zayıf oldukları yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olan, beynin sağ ve sol yarım kürelerinin etkin olarak kullanılmasına olanak veren kuram, yaklaşım ve yöntemlerin okuma yazma öğretiminde kullanılmasının başarıyı arttıracığı şüphesizdir.

Değişik konu alanlarında, öğretme-öğrenme sürecinin daha etkili ve verimli olarak yaşanması için çağdaş öğrenme kuramlarının, yaklaşımların, yöntemlerin kullanıldığı ve bu kuram, yaklaşım ve yöntemlerin etkililiklerinin sınındığı görülmektedir. İlkokuma yazma öğretiminde yapılan araştırmalar gözden geçirildiğinde de yapılan araştırmaların genellikle ilkokumada kullanılan yöntemlerin neler olduğu, yöntemlerin hangisinin daha etkili olduğu ve öğretmenlerin yöntemlere ilişkin görüşlerine odaklanıldığı; öğretimin daha etkili ve verimli gerçekleşmesinde öğrenme kuram, yaklaşım ve yöntemlerinin etkililiğinin sınınamadığı görülmektedir. İnsan yaşamında bu denli önemli yeri olan ilkokuma öğretiminin daha etkili ve verimli nasıl gerçekleşebileceği konusunda araştırmaların yapılmaması büyük bir eksiklik ve bu eksikliğin giderilmesi bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırma da bu eksikliği giderme gereksiniminden doğmuştur.

2004 eğitim öğretim yılında ön uygulaması başlatılan, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında da tüm Türkiye’de uygulamaya konulan yeni Türkçe Öğretim Programı’nda Çoklu Zeka Kuramı ve İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi’ne vurgu yapıldığı görülmektedir. Programda Çoklu Zeka Kuramı ve İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi’ne ve ilkokuma öğretimine birbirinden bağımsız olarak vurguların yapılmasından hareketle bu üçlünün bir arada *sistemli ve bir bütün olarak* kullanılmasının ortaya çıkaracağı sonuçları görme ve böylece alana katkı getirme düşüncesi de bu araştırmanın yapılmasında etkili olmuştur.

Yapılan bu araştırma; bireyin sağ ve sol yarım kürelerinin etkin olarak kullanımına olanak veren, bireyi bir bütün olarak gören, var olan potansiyelini sonuna kadar geliştirmesine zemin hazırlayan Çoklu Zeka Kuramı ile öğrenciyi merkeze alan, karşılıklı iletişim yoluyla öğrencileri başarılı kılmayı amaç edinen, onların öğrenmede sorumluluk üstlenmelerini sağlayan İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi’nin bireyin tüm yaşantısını etkileyecek okuma becerilerini kazandırmadaki etkililiğini ortaya çıkarması açısından oldukça önemlidir.

#### 1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma:

1. İlkokuma etkinlikleri,
2. Çoklu Zeka Kuramı,
3. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin Birlikte Öğrenme Tekniği ve
4. 2006-2007 öğretim yılı güz döneminde Eskişehir Merkez Battalgazi İlköğretim Okulu 1/A ve 1/B sınıflarında öğrenim gören öğrencilerden elde edilen verilerle sınırlıdır.

#### 1.5. Tanımlar

**İlköğretim:** 7-14 yaş arasındaki çocukların fiziksel, zihinsel, etik gelişimine hizmet eden, onları yaşam ile bir üst eğitime hazırlayan temel eğitim ve öğretim basamağı (Gürkan ve Gökçe, 1999, s. 6).

**İlkokuma ve Yazma Öğretimi:** Bireylerin kendi anadillerinin özelliklerini çözme ve anlamı kodlamayı öğrenmeleri için ilköğretim okulları birinci sınıf Türkçe dersindeki etkinliklerin tümü (Kılıç, 2000, s. 41).

**Çoklu Zeka Kuramı:** Bilişsel bilgi, gelişimsel psikoloji ve nöro-bilimden yararlanarak her bireyin zeka düzeyinin bağımsız güçler ya da yetenekler tarafından oluştuğunu ve en az sekiz gücün var olduğunu savunan kuram (Demirel, 2002, s. 309).

**İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi:** Ortak bir amacı gerçekleştirmek üzere bir araya gelen öğrencilerin birbirlerinin öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmak amacıyla birlikte çalışmalarını ilkesine dayanan bir öğrenme yöntemi (Kurt, 2001, s. 58).

## 2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, denekler, deneklerin denkleştirilmesi, kullanılan veri toplama araçları, uygulama, verilerin çözümlenmesinde kullanılan yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

### 2.1. Araştırma Modeli

“İlkokuma Öğretiminde Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi”nin Uygulanabilirliği”ni sınamayı amaçlayan bu araştırma, gerçek deneme modellerinden “sontest kontrol gruplu model”e göre desenlenmiştir.

Bu modele göre, araştırmada yansız atama yöntemiyle biri deney, diğeri kontrol grubu olmak üzere iki grup oluşturulur ve her iki grupta deney sonrası ölçümler yapılır. Çoğu denemelerde öntestin uygulanması ya olanaksız ya da gereksiz olduğundan deney öncesi benzerliği sağlamak için grupların yansız atamayla oluşturulması yeterli sayılmaktadır. Bu durumun da, deney öncesi ölçmenin iç ve dış geçerlik üzerindeki olumsuz etkilerini önlediği söylenebilir. Bu modelde; bağımsız değişken “X” in etkisi ölçme 1 ( $O_{1.2}$ ) ile ölçme 2 ( $O_{2.2}$ )’nin karşılaştırılmasıyla belirlenmektedir (Karasar, 1999, s. 98).

Bu araştırmada, biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere iki grup belirlenmiş ve gruplarda deney sonrası ölçmeler yapılmıştır. Son test kontrol gruplu modelin sembollerle gösterimi Çizelge 4’te gösterilmiştir.

**Çizelge 4. Sontest Kontrol Gruplu Model’in Sembollerle Gösterimi**

$G_1$	R X	$O_{1.2}$
.....		
$G_2$	R	$O_{2.2}$

Çizelge 4’te gösterilen modelde yer alan sembollerin anlamları aşağıdaki gibidir:



- G<sub>1</sub>: Birinci Grup  
 G<sub>2</sub>: İkinci Grup  
 R: Grupların oluşturulmasındaki yansızlık  
 O<sub>1.2</sub>: Ölçme1  
 O<sub>2.2</sub>: Ölçme2  
 X: Bağımsız değişken düzeyi

Araştırmada verilerin toplanmasında nicel ve nitel veri toplama yöntemleri birlikte kullanılarak yöntem çeşitlemesine gidilmiştir. Yöntem çeşitlemesi, aynı araştırma sorusunu yanıtlamak amacı ile birden fazla araştırma yöntemi ve tekniğinin kullanılması demektir. Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılması yöntem çeşitlemesi olarak ifade edilebilir (Türnüklü, 2001, s. 9).

## 2.2. Denekler

Bu araştırmaya, 2006-2007 öğretim yılının birinci döneminde Eskişehir Battalgazi İlköğretim Okulu'na devam eden 1-A ve 1-B sınıflarındaki öğrenciler katılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde, yansız atama yöntemi benimsenmiş ve bu amaçla 1-A ve 1-B sınıfları arasında kura çekilmiştir. Çekilen kura sonucu, 1-A sınıfı deney grubu, 1-B sınıfı da kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda yer alan otuz dört öğrenci ile kontrol grubunda yer alan otuz bir öğrenci araştırmanın deneklerini oluşturmuştur.

Araştırmaya ilişkin uygulamanın Eskişehir Battalgazi İlköğretim Okulu'nda yapılmasında, ön uygulamanın yapıldığı İstiklal İlköğretim Okulu gibi sosyo-ekonomik açıdan orta ve düşük gelir düzeyine sahip ailelerin yoğun olarak bulunduğu bir bölgede bulunması, okul yönetiminin ve öğretmenlerin araştırmaya karşı ilgili ve istekli olması etkili olmuştur.

Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izin alınmıştır. Araştırma sürecinde kullanılan araştırma izni EK-1'de verilmiştir.

### 2.2.1. Denkleştirme

İlkokuma Öğretiminde Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin uygulanabilirliğinin sınındığı bu araştırmada deney ve kontrol gruplarındaki denekler belirli özellikler bakımından birbirleriyle denkleştirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmada denenmek istenen bağımsız değişkenlerin deney ve kontrol gruplarında kontrol altına alınması gerekmektedir. Değişken kontrolünde asıl amaç; iç geçerliği artırmak, araştırma ile elde edilecek sonucun yalnızca denenilen bağımsız değişkenden kaynaklandığını göstermektir (Karasar, 1999, s. 92).

Araştırma kapsamına giren deneklerin denkleştirilmesinde, deney ve kontrol gruplarında aynı sayıda ve benzer özellikte denek bulundurulmasını öngören “denkleştirilmiş grup yöntemi” uygulanmıştır. Deneklerin denkleştirilmesinde şöyle bir yol izlenmiştir:

Öğrencilerin okumada buldukları düzeyi belirleyebilmek için dik temel ve bitişik eğik yazı formunda yazılmış yirmi dokuz harfin, birkaç basit cümlenin büyük ve küçük harflerle yazılı olduğu bir okuma-alfabe testi uygulanmış ve testten alınan puanlar denkleştirmede kullanılmıştır. Araştırma sürecinde kullanılan okuma-alfabe testi EK-2’de verilmiştir. Bu aşamada yapılan denkleştirme işlemine ilişkin bilgiler Çizelge 5’te gösterilmektedir.

**Çizelge 5. Deneklerin Okuma ve Alfabe Testinden Aldıkları Puanlar**

Özellik	Kontrol Grubu		Deney Grubu	
	Sayı	Yüzde (%)	Sayı	Yüzde (%)
Tamamen Okuyan (Hece-sözcük-cümle-metin)	-	-	-	-
Alfabedeki harflerin tamamını tanıyan	-	-	-	-
Kimi harfleri tanıyan	20	80	20	80
Harfleri hiç tanımayan	5	20	5	20
<b>Toplam</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

Çizelge 5’te görüldüğü üzere denkleştirmede okuma-alfabe testinden alınan puanlara başvurulmuştur.

Denkleştirme sonunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin alfabedeki harfleri tanıma durumuna ilişkin puanlara bakıldığında her iki grupta da tamamen okuyan, alfabedeki harflerin tümünü tanıyan öğrenci bulunmamaktadır. Her iki grupta da yirmi öğrencinin kimi harfleri tanıdığı, beş öğrencinin de harfleri hiç tanımadığı görülmektedir. Dolayısıyla puanlarının birbirlerine tümüyle denk olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin okulöncesi eğitim alıp almama durumu, yaş, cinsiyet, anne ve babanın öğrenim düzeyi, ailenin gelir düzeyi, öğretme-öğrenme sürecinde dikkat edilmesi gereken değişkenlerdir. Bu değişkenlerin kontrolünü sağlamak amacıyla öğrencilere uygulanan kişisel bilgiler anketinde okulöncesi eğitim alma durumu, yaş, cinsiyet, anne ve babanın öğrenim düzeyi, ailenin gelir düzeyi sorgulanmış ve elde edilen bilgiler denkleştirmede kullanılmıştır. Bu aşamada yapılan denkleştirme işlemine ilişkin bilgiler Çizelge 6’da gösterilmektedir.

**Çizelge 6. Deneklerin Okulöncesi Eğitim Alma Durumu, Yaş, Cinsiyet, Anne ve Babanın Öğrenim Düzeyi ve Ailenin Gelir Düzeyine İlişkin Bilgileri**

Özellik	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Sayı	Yüzde (%)	Sayı	Yüzde (%)
<b>Okul Öncesi Eğitim Alma</b>				
Alan	14	56	14	56
Almayan	11	44	11	44
<b>Yaş</b>				
74 Ay	5	20	5	20
75 Ay	18	72	18	72
76 Ay	2	8	2	8
<b>Cinsiyet</b>				
Kız	13	52	13	52
Erkek	12	48	12	48

**Annenin Öğrenim Düzeyi**

İlkokul	14	56	14	56
Ortaokul	8	32	8	32
Lise	3	12	3	12
Yükseköğretim	-	-	-	-

**Babanın Öğrenim Düzeyi**

İlkokul	8	32	6	24
Ortaokul	10	40	12	48
Lise	4	16	3	12
Yükseköğretim	3	12	4	16

**Ailenin Gelir Düzeyi**

200-300	2	8	1	4
301-400	5	20	6	24
401-500	12	48	12	48
501-1000	6	24	6	24
1000 ve yukarısı	-	-	-	-
<b>Toplam</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

Çizelge 6’da görüldüğü gibi deneklerin “okul öncesi eğitim alma”, “cinsiyet”, “yaş” ve “annenin öğrenim düzeyi” bakımından denk oldukları, “babanın öğrenim düzeyi” ve “ailenin gelir düzeyi” bakımından da büyük ölçüde benzerlik gösterdikleri görülmektedir. Bu veriler ışığında her biri yirmi beş denekten oluşan birbirine denk iki grup oluşturulmuştur. Her iki grupta gerek okuma ve alfabe testi gerek kişisel bilgiler anketi yoluyla toplanan bilgiler bakımından dengi bulunmayan öğrenciler araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Denkleştirme sonucunda deney ve kontrol grubundan yirmi beşer öğrenci olmak üzere toplam elli öğrenci araştırma kapsamına alınmıştır.

**2.3. Verilerin Toplanması**

Araştırmanın kuramsal boyutunun oluşturulabilmesi için öncelikle alan yazın taraması yapılarak yerli ve yabancı kaynaklardan yararlanma yoluna gidilmiş, bunun yanı sıra

konu alanındaki uzmanların görüşlerine de başvurularak araştırmanın kuramsal yönü oluşturulmaya çalışılmıştır.

Araştırma probleminin çözümü için öğrencilerin denkleştirilmesinde kullanılmak üzere bir *kişisel bilgiler anket formu*, *okuma-alfabe testi*, okumanın fizyolojik yönünü, dolayısıyla öğrencilerin okuma sırasındaki davranışlarını ölçmek için *yapılandırılmış okuma gözlem formu*, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmek amacıyla hazırlanan *okuduğunu anlama testi* ve öğrencilerin Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin ilkokuma öğretiminde uygulanmasına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik olarak açık uçlu sorulardan oluşan bir *anket formu* geliştirilmiştir.

### **2.3.1. Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması**

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan *kişisel bilgiler anket formu*, *okuma-alfabe testi*, *yapılandırılmış okuma gözlem formu*, *okuma metni*, *okuduğunu anlama testi*, *görüş almaya yönelik anket formu* ve *ders materyalleri* araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Veri toplama araçlarının hazırlanma süreçlerine ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

#### **2. 3. 1. 1. Kişisel Bilgiler Anketi**

Deney ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin denkleştirilmesinde kullanılmak üzere ilgili alan yazından, konuyla ilgili olarak yapılmış çeşitli anketlerden yararlanılarak araştırmacı tarafından bir anket hazırlanmıştır. Anket önce taslak olarak hazırlanmış, hazırlanan taslak uzman grubu içinde tartışılmış, getirilen öneri ve eleştiriler ışığında gerekli düzeltmeler yapılarak uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Hazırlanan ankette kişisel bilgilere ilişkin olarak yedi soruya yer verilmiştir. Bu sorular; okulöncesi eğitim alma durumu, yaş, cinsiyet, annenin öğrenim düzeyi, ve babanın öğrenim düzeyi ve ailenin gelir düzeyini belirlemeye yöneliktir. Araştırmada kullanılan Kişisel Bilgiler Anket Formu EK-3'te verilmiştir.

### 2.3.1.2. Okuma-Alfabe Testi

Deney ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin denkleştirilmesinde kullanılmak üzere öğrencilerin okumada buldukları düzeyi belirleyebilmek amacıyla; dik temel ve bitişik eğik el yazısı formunda yazılmış yirmi dokuz harfin, dört basit cümlenin büyük ve küçük harflerle yazılı olduğu bir okuma-alfabe testi uygulanmış ve testten alınan puanlar denkleştirmede kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan Okuma-Alfabe Testi Formu EK-2’de verilmiştir.

### 2.3.1.3. Okuma Davranışları Gözlem Formu

Bu araştırma ile ilkokuma öğretiminde Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi’nin uygulanabilirliği sınanmaya çalışıldığı için, asıl uygulama sonunda okumanın fizyolojik yönünü, dolayısıyla öğrencilerin okuma sırasındaki davranışlarını ölçmek amacıyla *Yapılandırılmış Okuma Gözlem Formu* geliştirilmiştir.

*Yapılandırılmış Okuma Gözlem Formu*’nun geliştirilmesi dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar şunlardır:

- Yapılandırılmış Okuma Gözlem Formu’nda yer alacak maddeleri belirleme
- Taslak formu hazırlama
- Taslak formu uygulama
- Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları

Gözlem formundaki maddelerin belirlenmesi aşamasında önce geniş kapsamlı bir alan yazın taraması yapılmış, farklı araştırmalarda kullanılmış olan ölçekler dikkatle incelenmiştir. Kılıç (2000)’in “İlkokuma Yazma Öğretiminde Programlandırılmış Öğretime Göre Metin Yönteminin Etkililiği” ve Şahin (2005)’in “İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Uygulamalı Olarak Karşılaştırılması” adlı araştırmalarında kullandıkları okuma davranışları gözlem formlarından yararlanılmış, 2005 yılında kabul edilen İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ile bu programda yer alan ilkokumaya ilişkin kazanımlar ile bu kazanımlara dayalı olarak hazırlanan “Okuma Becerisi Değerlendirme Formu” temel alınmıştır. Yapılan inceleme ve araştırmalar ve alan uzmanlarından alınan görüşler doğrultusunda

on iki maddeden oluşan *Yapılandırılmış Okuma Gözlem Formu*'nun taslağı oluşturulmuştur. Taslak hazırlanması aşamasında alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Alan uzmanlarının görüşleri kapsam geçerliliğini belirlemede yeterli sayılmıştır. Kapsam geçerliliği; gözlem formunda yer alan maddelerin içeriği, maddelerin amaca uygunluğu, gözlenmek istenen davranışa uygun maddelerin seçilip seçilmediği, maddelerin bir bütünlük oluşturup oluşturmadığı ile ilgilidir. Gözlem formunun kapsam geçerliliğini sağlamak için çeşitli yollar bulunmaktadır. Konu alanı uzmanlarına başvurmak, gözlem formunun kullanılacağı hedef kitleye açık uçlu sorular yönelmek, ön deneme yapmak kapsam geçerliliğinin yükseltilmesinde başvurulan yollardır. Bu araştırmada gözlem formunun kullanılacağı hedef kitle ilköğretim birinci sınıf öğrencileri olduğu için onlara açık uçlu sorular yönelmek anlamlı bulunmamıştır. Konu alanı uzmanlarına başvurmak ve ön deneme yapmak daha uygun görülmüştür. Bu nedenle araştırmada kapsam geçerliliği için önce konu alanı uzmanlarına başvurulmuş, beş konu alanı uzmanından görüş alınmıştır.

Gözlem formuna ilişkin olarak yapılan güvenilirlik çalışmasında gözlem formu bir anket formuna dönüştürülmüştür. Bu amaçla öncelikle formda yer alan on iki madde alt alta sıralanmış ve “Tamamen Uygun”, “Uygun”, “Kararsızım”, “Uygun Değil”, “Hiç Uygun Değil” şeklinde derecelendirilmiştir. Ayrıca anketin başında, amaç ve yanıtlama şekli hakkında bilgi veren bir yönergeye de yer verilmiştir. Anket formu Eskişehir il merkezinde çeşitli ilköğretim okullarında görev yapmakta olan kırk sınıf öğretmeni ve kırk Türkçe öğretmeninden oluşan toplam seksen kişilik öğretmen grubuna Aralık 2005 tarihinde uygulanmıştır. Anket formu EK-4’te verilmiştir.

Güvenirlik belirleme aşamasında, seksen öğretmenin doldurduğu anketten elde edilen veriler kullanılarak gözlem formunun güvenilirliği belirlenmiştir. Bu amaçla Likert tipi ölçekler için uygun olan Cronbach alpha katsayısı (Tezbaşaran, 1996, s. 46) hesaplanmıştır. Gözlem formunun güvenilirliğini belirlemek amacıyla yapılan iç tutarlılık sınavında Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .83 olarak bulunmuştur. Bu oldukça iyi bir değer olarak yorumlanabilir. Bu nedenle gözlem formunu oluşturan maddelerin birbirleriyle tutarlı olduğu söylenebilir. Gözlem formunda yer alan her madde teker teker formdan çıkarıldığında .83 olarak hesaplanan alpha güvenilirlik

katsayısında herhangi bir yükselme olmadığından, güvenilirlik çalışmaları sonucunda herhangi bir madde gözlem formundan çıkarılmamıştır. Araştırma sürecinde kullanılan Okuma Davranışları Gözlem Formu EK-5’te verilmiştir.

Gözlem formunun ön denemesi ise 19 Eylül 2005- 06.01.2006 tarihleri arasında on beş hafta süren ön uygulamanın sonunda elli öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Gözlem formu, 18 Eylül 2006- 26 Ocak 2007 tarihleri arasında gerçekleşen uygulama çalışması sonunda öğrencilere uygulanmıştır.

#### **2.3.1.4. Okuduğunu Anlama Testi**

Okuduğunu anlama testini oluşturabilmek amacıyla araştırmacı tarafından birinci sınıf düzeyinde “*Pembe Çiçekli Kalemlik*” başlıklı bir okuma parçası yazılmıştır. Kısa ve basit yapılu cümlelerin uzun ve karmaşık yapılu cümlelere göre daha iyi öğrenildiği (Güneş, 2003, ss. 44- 45), kısa ve basit hece yapılarının Türkçede algılama kolaylığı sağladığı (Acarlar ve diğerleri, 2002, s. 71) düşüncesinden hareketle okuma parçasının yazımında kısa ve basit yapılu cümleler kullanılmıştır.

Okuma parçası yazılırken araştırmacı tarafından kimi ölçütler geliştirilmiştir. Bu ölçütler şunlardır:

- Konunun ilköğretim birinci sınıf düzeyine uygunluğu
- Metnin uzunluğu
- Cümlelerin uzunluğu
- Cümlelerin yapısı
- Kullanılan sözcüklerin düzeye uygunluğu

Yazılan okuma parçası beş alan uzmanının, üç sınıf öğretmenin ve üç Türkçe öğretmenin incelemesine sunulmuş, dil, konu, düzeye uygunluk açısından görüşleri alınmıştır. Alınan görüş ve öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra okuma metni yeniden düzenlenmiş ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Araştırma sürecinde kullanılan okuma metni EK-6’da verilmiştir.



Okuma metninin hazırlanmasından sonra öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçebilmek amacıyla bir *Okuduğunu Anlama Testi* geliştirilmiştir. Okuduğunu Anlama Testi, metinle ilgili olarak okuduğunu anlamaya yönelik açık uçlu on sorudan oluşmaktadır. Testin kapsam geçerliliği için test maddelerinin her birinin davranışları ölçebilecek nitelikte olmasına dikkat edilmiştir.

Bu doğrultuda testler beş konu alanı uzmanının görüşüne sunulmuştur. Elde edilen görüşler doğrultusunda düzeltmeler yapılmış ve testin taslak formu hazırlanmıştır. Taslak form, gözlem formunda olduğu gibi bir anket formuna dönüştürülmüştür. Bu amaçla öncelikle test formunda yer alan on soru maddesi alt alta sıralanmış ve “Tamamen Uygun”, “Uygun”, “Kararsızım”, “Uygun Değil”, “Hiç Uygun Değil” şeklinde derecelendirilmiştir. Ayrıca anketin başında amaç ve yanıtlama biçimi hakkında bilgilendirici bir yönergeye de yer verilmiştir. Anket formu Eskişehir il merkezinde çeşitli ilköğretim okullarında görev yapmakta olan kırk sınıf öğretmeni ve kırk Türkçe öğretmeninden oluşan toplam seksen kişilik öğretmen grubuna gözlem formu ile birlikte Aralık 2005 tarihinde uygulanmıştır. Seksen öğretmenin doldurduğu anketten elde edilen veriler kullanılarak taslak formun güvenilirliği belirlenmiştir. Bu amaçla Likert tipi ölçekler için uygun olan Cronbach alpha katsayısı (Tezbaşaran, 1996, s. 46) hesaplanmıştır. Taslak formun güvenilirliğini belirlemek amacıyla yapılan iç tutarlılık sınavında Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .83 olarak bulunmuştur. Bu oldukça iyi bir değer olarak yorumlanabilir. 19 Eylül 2005 tarihinde başlayan ve 6 Ocak 2006 tarihinde biten, on beş hafta süren ön uygulamanın sonunda elli öğrenci üzerinde gözlem formunun ön denemesi gerçekleştirilmiştir.

Okuduğunu anlama testi, araştırmanın ön uygulamasının yapıldığı örneklem grubuna benzer gruplara uygulanmış ve testi iki yarıya bölme yöntemi kullanılarak güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Testi iki yarıya bölme yöntemine göre güvenilirlik katsayısını hesaplamak üzere önce,

$$r_{oe} = \frac{\sum XY - \frac{(\sum X)(\sum Y)}{N}}{\sqrt{\left[ \sum X^2 - \frac{(\sum X)^2}{N} \right] \left[ \sum Y^2 - \frac{(\sum Y)^2}{N} \right]}}$$

formülü kullanılarak yarı testin güvenilirliği hesaplanmıştır; testin bütününe güvenilirliğini hesaplamak için Spearman- Brown formülü kullanılmıştır (Tekin, 2000, s.61).

$$r_{xx} = \frac{2r_{oe}}{1 + r_{oe}}$$

$r_{oe}$  = yarı testin güvenilirliği

$r_{xx}$  = testin bütününe güvenilirliği

Uygulama sonuçlarının yukarıdaki formüllere aktarılması ile okuduğunu anlama testinin güvenilirlik katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır. Bulunan değer testin güvenilirliği için yeterli görülmüştür. Uygulamaya hazır duruma gelen okuduğunu anlama testi, 18 Eylül 2006- 26 Ocak 2007 tarihleri arasında gerçekleşen uygulama çalışması sonunda öğrencilere uygulanmıştır. Araştırma sürecinde kullanılan okuduğunu anlama testi EK-7'de verilmiştir.

### 2.3.1.5. Öğrenci Görüşleri Anket Formu

Öğrencilerin Çoklu Zeka Kuramı İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin ilkökuma öğretiminde uygulanmasına ilişkin görüşlerini almak amacıyla bir anket formu hazırlanmıştır. Ankette deney grubu öğrencilerine açık uçlu, yarı yapılandırılmış iki soru sorulmuştur. Bu anketle öğrencilerin okuma yazma çalışmaları sırasında yapılan etkinliklerle ilgili görüşleri ve çalışmalar sırasında beğenilen çalışmaların neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sürecinde kullanılan görüş almaya yönelik anket formu EK-9'da verilmiştir.

### 2.3.2. Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin İlkokuma Öğretiminde Uygulanmasına Yönelik Olarak Hazırlanan Öğretim Materyalleri

İlkokuma öğretiminin Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'ne uygun bir biçimde gerçekleştirilebilmesi amacıyla ders planları ve öğretim materyalleri geliştirilmiştir. Söz konusu materyallerin geliştirilmesinde öncelikle, Çoklu Zeka Kuramı ve İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi ile Türkçe Öğretim Programı'nda ilkökuma öğretimine ilişkin kazanımlar, Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin uygulama

aşamaları ile ilgili geniş bir tarama yapılmıştır. Programda yer alan kazanımlar ve öğrenci düzeyi göz önünde bulundurularak ders planları ve ders sırasında kullanılacak olan öğrenme materyalleri hazırlanmıştır.

Ders planlarının ve Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'ne ilişkin öğrenme materyallerinin hazırlanması sürecinde alan uzmanlarının ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Alınan bu görüşler doğrultusunda ders planları ve Çoklu Zeka Kuramı ile İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'ne uygun öğrenme materyalleri uygulanmak üzere hazır duruma getirilmiştir. Araştırma sürecinde kullanılan ders planları EK-13'te verilmiştir.

Ayrıca, ön uygulama aşamasında İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin ilkokuma öğretiminde kullanılabilecek düzeye en uygun olan tekniği belirlenmeye çalışılmıştır. İlkokuma öğretiminde uygulanabilir olduğu düşünülen Birleştirilmiş İşbirliğine Dayalı Okuma ve Kompozisyon (BİOK), Ayrılıp Birleşme (Jigsaw) ve Birlikte Öğrenme tekniklerinin uygulanabilirlikleri sınanmıştır.

### **2.3.3. Uygulama**

Araştırmada ön uygulamanın ardından asıl uygulama gerçekleştirilmiştir. 2005-2006 öğretim yılının birinci döneminde (26 Eylül 2005- 6 Ocak 2006) ön uygulama, 2006-2007 öğretim yılının birinci döneminde de (18 Eylül 2006- 26 Ocak 2007) asıl uygulama gerçekleştirilmiştir.

Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin ilkokuma öğretiminde uygulanmasında kullanılacak ders planları ve öğretim materyalleri hazırlandıktan sonra, ön uygulama 26 Eylül 2005 tarihinde Merkez İstiklal İlköğretim Okulu'nda başlatılmıştır. Ön uygulamanın yapılacağı okulun belirlenmesi aşamasında; okulun sosyo-ekonomik bakımdan orta ve düşük gelir düzeyine sahip ailelerin yoğun olarak bulunduğu bir bölgede bulunması, okul yönetiminin ve öğretmenlerin araştırmaya karşı ilgili ve istekli olması, okulda birinci sınıf düzeyinde en az iki şube bulunmasına dikkat edilmiştir.

Deney ve kontrol grupları yansız atama yolu ile belirlenmiştir. Daha sonra deney ve kontrol gruplarındaki denekler belirli özellikler bakımından birbirleriyle denkleştirilmeye çalışılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin denkleştirilmesinde kullanılmak üzere kişisel bilgiler anketi ve okuma alfabe testi kullanılmıştır. Kişisel bilgiler anketinde yer alan sorulara verilen yanıtlardan ve okuma alfabe testinden alınan sonuçlardan hareketle denkleştirme işlemi gerçekleştirilmiştir. Her iki gruptan yirmi ikişer öğrenci olmak üzere toplam kırk dört öğrenci ön uygulama kapsamına alınmıştır.

Ön uygulama süresince, denkleştirme sonunda araştırma kapsamı dışında bırakılan öğrenciler de denkleştirilen öğrencilerle birlikte öğrenim görmüşlerdir. Her gün dört saat süren uygulama süresinde deney grubunda Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'na dayalı ilkokuma yazma öğretimi yapılmış, kontrol grubunda ise böyle bir çalışma yapılmamıştır.

Denkleştirme işleminden sonra öncelikle deney grubunun öğretmenine araştırmanın konusu ve nasıl yürütüleceği ile ilgili genel bilgiler verilmiştir. Daha sonra ön uygulama süresince deney grubunun öğretmenine haftalık olarak plan ve materyaller sunulmuştur. Uygulama sınıfı öğretmeni ve araştırmacı her hafta sonu uygulama sınıfında bir araya gelerek planlar ve materyaller üzerinde çalışmıştır. Bu çalışmada öncelikle o hafta yapılacak çalışmalar araştırmacı tarafından öğretmene anlatılmış, planların uygulanması ve materyallerin kullanımı konusunda öğretmen bilgilendirilmiştir. Daha sonra öğretmenin anlatılanlar doğrultusunda planları uygulaması ve materyalleri kullanması istenmiştir. Öğretmenin yaptığı ön çalışmada ortaya çıkan aksaklıklar o anda giderilmiş, öğretmenin uygulamaya hazır duruma gelmesi sağlanmıştır. Araştırmacı, uygulama süresince her gün dört saat uygulama sınıfında gözlemci olarak bulunmuştur. Böylelikle planların ve materyallerin amaca uygun olarak uygulanıp uygulanmadığı kontrol edilmiş, plan ve materyallere son biçiminin verilmesi aşamasında kullanılmak üzere gözlem notları alınmıştır.

Bir hafta süren okuma yazmaya hazırlık aşamasından sonra ön uygulamaya geçilmiştir. Hazırlık aşamasında; öğrencilere okul ortamını tanıtan ve onların okula, sınıfa, arkadaşlarına uyumunu kolaylaştıracak çalışmalar, resimlere bak- anlat çalışmaları, çiz-

boya çalışmaları, kalem tutma, bitişik eğik el yazısını yazmada yardımcı olacak çizgi çalışmaları ve defteri kullanma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalar yer almıştır. Bu aşamadan sonra Ses Temelli Cümle Yöntemi'nde belirlenen altı ses grubuna ve bu gruplarda yer alan seslerin sıralamasına uygun olarak seslerin öğretimine geçilmiştir.

Bütün çalışmalarda “*İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı*” temel alınmıştır. Ön uygulama sırasında programda yer alan Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin harf gruplaması benimsenmiştir (MEB, 2005, s. 233):

Gruplar	Küçük Harf ile Yazımı	Büyük Harf ile Yazımı
1. Grup	<i>e, l, a, t</i>	<i>E, L, A, T</i>
2. Grup	<i>i, n, o, r, m</i>	<i>İ, N, O, R, M</i>
3. Grup	<i>u, k, v, y, s, d</i>	<i>U, K, V, Y, S, D</i>
4. Grup	<i>ö, b, ü, ş, z, ç</i>	<i>Ö, B, Ü, Ş, Z, Ç</i>
5. Grup	<i>g, c, p, h</i>	<i>G, C, P, H</i>
6. Grup	<i>ğ, v, f, j</i>	<i>Ğ, V, F, J</i>

Gruplarda yer alan seslerin öğretimi aşamasında yine *İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı*'nda yer alan Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin uygulama aşamaları izlenmiştir (MEB, 2005, ss. 227-232):

1. İlkokuma yazmaya hazırlık aşaması.
2. İlkokuma yazmaya başlama ve ilerleme.
  - a. Sesi hissetme ve tanıma.
  - b. Sesi okuma ve yazma.
  - c. Sesten heceler, hecelerden sözcükler, sözcüklerden cümleler oluşturma.
  - d. Metin oluşturma.
3. Okuryazarlığa ulaşma.

Her sesin öğretimi bu aşamalara dayalı olarak gerçekleştirilmiş, Çoklu Zeka Kuramı'nın sekiz zeka alanına ilişkin etkinlikler uygulama aşamalarına dağıtılmış, her ses grubunun sonunda İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin belirlenen

tekniklerinden birinin uygulanabilirliğine bakılmıştır. İlk sesin sonunda öğrencileri Birlikte Öğrenme Tekniği'ne hazırlamak amacıyla bir ön etkinlik yaptırılmıştır. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin ilkokuma öğretiminde kullanılabilecek en uygun tekniğine karar verebilmek amacıyla ön uygulama sırasında *Birleştirilmiş İşbirliğine Dayalı Okuma ve Kompozisyon Tekniği, Ayrılıp Birleştirme (Jigsaw) Tekniği ve Birlikte Öğrenme Tekniği*'ne uygun etkinlikler yapılmıştır. Her teknik için iki olmak üzere toplam altı etkinlik gerçekleştirilmiştir. Söz konusu tekniklere ilişkin olarak yapılan uygulamalar; grup büyüklüğündeki esneklik, öğrencilerin yaş düzeyine ve sınıf ortamına uygunluk, uygulama basamaklarındaki kolaylık ve ilkokuma yazma çalışmalarının her basamağında rahatça uygulanabilirlik açısından sınıf öğretmeni ve alan uzmanlarıyla birlikte değerlendirilmiş ve *Birlikte Öğrenme Tekniği*'nin ilkokuma yazma öğretiminde kullanımının daha uygun olacağı sonucuna ulaşılmış, asıl uygulamada bu tekniğin kullanılmasına karar verilmiştir.

Seslerin öğretiminde araştırmacı tarafından hazırlanan Çoklu Zeka Kuramı'nın sekiz zeka alanına ilişkin materyaller kullanılmıştır. Hazırlanan slaytların gösterimi, seslerin öğretiminde yararlanılan şarkıların dinletilmesi sırasında kullanılmak üzere sınıfta bilgisayar, projeksiyon aracı, ses düzeneği bulundurulmuştur.

Ön uygulama sırasında araştırmacı her gün dört saat sınıf ortamında bulunmuş, gözlem yapmıştır. Araştırmacının yaptığı gözlemler, aldığı notlar, sınıf öğretmeniyle, danışman ve tez izleme kurulu ile yapılan değerlendirmeler sonunda planlarda, materyallerde veri toplama araçlarında gerekli düzenlemeler yapılmış, İşbirliğine Dayalı öğrenme Yöntemi'nin Birlikte Öğrenme Tekniği'ne uygun planlar hazırlanmış, hazırlanan bu planlar beş alan uzmanının ve üç sınıf öğretmenin görüşüne sunulmuş, alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Ön uygulamanın sonunda deney ve kontrol gruplarına “*Okuduğunu Anlama Testi*”, “*Okuma Davranışları Yapılandırılmış Gözlem Formu*” ve “*Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin İlkokuma Öğretiminde Uygulanmasına İlişkin Öğrenci Görüşlerini Almaya Yönelik Anket*” uygulanmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmek amacıyla her iki gruptaki öğrencilere Okuduğunu Anlama Testi uygulanmıştır. Uygulama öncesinde araştırmacı, testi nasıl yanıtlayacaklarına ilişkin olarak öğrencilere bir ön açıklamada bulunmuştur. Okuma ve yanıtlama işlemi bittikten sonra ölçme araçları toplanmıştır. Ölçme araçlarının uygulanması aşaması video ile kayıt altına alınmıştır.

Okuma Davranışları Yapılandırılmış Gözlem Formu'nun uygulanması sırasında okuldaki uygun bir sınıf kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler tek tek sınıfa alınmış, belirlenen okuma metni öğrencilere okutulmuş, aynı anda araştırmacı tarafından gözlem formu doldurulmuştur. Okuma sırasında öğrencilerin gösterdikleri davranışlar video ile kayıt altına alınmıştır. Bütün öğrenciler için bu işlem yapılmıştır.

Ölçme araçları uygulandıktan sonra Okuma Davranışları Yapılandırılmış Gözlem Formu'nun doldurulması sırasında sınıf içinde alınan video kayıtları yeniden gözden geçirilmiş, doldurulan gözlem formlarıyla karşılaştırılmıştır. Daha sonra alandan bir öğretim elemanı, bir sınıf öğretmeni ve araştırmacı yeniden video kayıtlarını izlemiş ve gözlem formları ayrı ayrı doldurulmuştur. Gözlem formunda yer alan on iki davranış, okuma sırasında gösterilen olumsuz davranışlardır. Gözlem formu doldurulurken gösterilmeyen her davranış için on puan verilmiş, toplam yüz yirmi puan üzerinden değerlendirme yapılmıştır.

Ayrı ayrı doldurulan gözlem formları bir araya getirilerek karşılaştırılmış ve yapılan çalışmanın güvenilirliği hesaplanmıştır. Yapılan işaretlemelemlerden “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” sayıları belirlenmiştir. Çalışmanın güvenilirliğini hesaplamak için;  $\text{Görüş Birliği} / \text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}$  formülü (Miles ve Huberman, 1994, s. 64) kullanılmıştır. Yapılan hesaplama sonunda güvenilirlik ortalaması %98.03 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç %70'den yüksek olduğu için çalışma güvenilir olarak kabul edilmiştir.

Okuduğunu anlama becerisini ölçmek amacıyla öğrencilere uygulanan Okuduğunu Anlama Testi'nin değerlendirilmesi aşamasında da aynı işlem tekrarlanmıştır. Öğrencilerin doldurdıkları testler araştırmacı, alan uzmanı ve sınıf öğretmeni

tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Testte yer alan sorulara verilen her doğru yanıt için on puan verilmiş, toplam yüz puan üzerinden değerlendirme yapılmıştır.

Öğrencilerin yanıtladıkları okuduğunu anlama testleri; araştırmacı, alan uzmanı ve sınıf öğretmeni tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Dolayısıyla her öğrenciye ait üç ayrı değerlendirici tarafından verilen üç ayrı puan oluşmuştur. Bu amaçla, değerlendirme sırasında, öğrencilerin verdiği her yanıt karşılık gelen puan değerinin yazıldığı bir form kullanılmıştır. Değerlendirmede, daha önceden araştırmacı tarafından hazırlanan ve iki alan uzmanı ve iki sınıf öğretmenin görüşü alındıktan sonra son şeklini alan yanıt anahtarı temel alınmıştır. Değerlendirme işlemi tamamlandıktan sonra öğrencilerin aldıkları puanlar karşılaştırılmış, verilen puanlar arasında fark görülmemiştir. Okuduğunu anlama testini değerlendirmede kullanılan yanıt anahtarı EK-8’de verilmiştir.

Bu çalışmaların ardından 2006-2007 öğretim yılının birinci dönemi boyunca devam edecek olan asıl uygulamanın başlatılması aşamasına gelinmiştir.

Araştırmanın asıl uygulaması 2006-2007 öğretim yılı güz döneminde 18 Eylül 2006- 26 Ocak 2007 tarihleri arasında günde dört, haftada yirmi saat olmak üzere toplam on sekiz haftalık bir süre içinde gerçekleştirilmiştir.

Ön uygulamanın yapıldığı Eskişehir Merkez İstiklal İlköğretim Okulu ile benzer özellikler göstermesi, uygulama okulunun seçimi konusunda ön uygulamada belirlenen ölçütlere uygunluğu açısından Eskişehir il merkezindeki ilköğretim okulları araştırılmış ve belirlenen ölçütleri taşıyan Eskişehir Merkez Battalgazi İlköğretim Okulu asıl uygulama için seçilmiştir. Asıl uygulamanın başlatılması için Milli Eğitim Bakanlığı’ndan gerekli izin alınmıştır.

Deney ve kontrol grupları yansız atama yolu ile belirlenmiş, bu gruplardaki deneklere belirli özellikler bakımından birbirleriyle denkleştirilmeleri için kişisel bilgiler anketi kullanılmıştır. Ankette yer alan; okulöncesi eğitim alma durumu, yaş, cinsiyet, annenin ve babanın öğrenim düzeyi ile ailenin gelir düzeyini belirlemeye yönelik sorulara



verilen yanıtlardan yola çıkarak denkleştirme işlemi gerçekleştirilmiş, her iki gruptan yirmi beşer öğrenci olmak üzere toplam elli öğrenci araştırma kapsamına alınmıştır.

Asıl uygulama süresince, denkleştirme sonunda araştırma kapsamı dışında kalan öğrenciler de denkleştirilen öğrencilerle birlikte öğrenim görmüşlerdir. Her gün dört saat süren uygulama diliminde deney grubunda Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'ne dayalı ilkokuma yazma öğretimi yapılmış, kontrol grubunda ise böyle bir çalışma yapılmamıştır.

Araştırmanın asıl uygulamasında, ön uygulamada anlatıldığı biçimde öğretmen eğitimi gerçekleştirilmiş, ön uygulamada seslerin öğretiminde izlenen tüm basamaklar izlenmiş, her sesin öğretiminde Çoklu Zeka Kuramı'nın sekiz zeka alanına ilişkin etkinlikler yer almış, ön uygulamada son şeklini alan öğretim materyalleri ve planlar uygulanmıştır.

Öğretilecek her ses için öncelikle *Sesi Hissetme ve Tanıma* çalışması yapılmıştır. Bu aşamada yapılan işlemler şöyle sıralanabilir:

- Sesin geçtiği nesnelere resimlerinin slaytlar halinde öğrencilere gösterilmesi ve nesnelere adının söylenmesi.
- Öğretilecek sese vurgu yapılması.
- Sesin sıkça geçtiği şarkı ya da şarkıların öğrencilere dinletilmesi.
- Öğrencilerin şarkıya eşlik etmelerinin sağlanması.
- Öğrencilere, içinde öğretilecek sesin geçtiği nesnelere ilgili bilmece sorulması.
- Öğretmenin içinde öğretilecek sesin geçtiği sözcüklere örnek vermesi.
- Sesin geçtiği hecenin vurgulu söylenmesi.
- Üzerinde öğretilecek sesin geçtiği nesnelere ait resimlerin yer aldığı bir çalışma kağıdının öğrencilere dağıtılması.
- Öğrencilerin resimdeki nesnenin ismini söyleyip nesnede ilgili sesin geçip geçmediğine karar vermeleri ve resmin altındaki kutucuğu işaretlemeleri.

Öğretmen, sesi hissettirme aşamasında sözcüklerdeki vurgu kuralına bağlı kalmıştır. Bu bağlamda öncelikle sesin sözcüğün sonunda yer aldığı örneklerle işe başlamış (*kale*, *fare*, *düğme*), daha sonra sesin sözcüğün başında yer aldığı örneklerle devam etmiş (*elma*, *erik*, *Elif*), son olarak da sesin sözcük içinde yer aldığı örnekler (*bel*, *Berk*, *kemer*) verme yoluna giderek öğrencilerin sesi daha kolay hissetmelerini sağlamaya çalışmıştır.

*Sesi okuma ve yazma* aşaması; öğretmenin, sesin yazıdaki gösterimi olan harfi tahtada gösterip öğrencilerle birlikte okuduğu aşamadır. Bu aşamada bir el yazısı animasyon programı kullanılmış, harflerin büyük ve küçük yazımı öğrencilere gösterilmiştir. Öğrenciler harfin nasıl yazıldığını karşıdan izlemiş, daha sonra öğretmen eşliğinde parmaklarıyla harfi havada yazmaya çalışmışlardır.

*Sesten heceler, hecelerden sözcükler, sözcüklerden cümleler oluşturma* aşamasına hemen geçilmemiştir. Hece oluşturabilecek kadar ses öğretimi gerçekleştirildikten sonra yani “e” ve “I” seslerinden sonra bu aşamaya geçilmiştir. Seslerden hecelere, hecelerden sözcüklere ulaşılmış, sözcükleri bir araya getirerek de anlamlı cümleler oluşturulmuştur. Her yeni ses, öğrenilen seslerle ilişkilendirilmiştir. Bu aşamada sözcük dağarcığını zenginleştirmek amacıyla, yeri geldikçe anlamı bilinmeyen sözcükler oluşturulmuş, bu sözcüklerin anlamları verilmiştir. Bu çalışmalar yapılırken öğrenci de etkin olarak öğretme-öğrenme sürecine katılmış, etkinliklerde görev almıştır. Biten her ses grubunun ardından öğrenilen seslerin pekiştirilmesini kolaylaştırıcı etkinlikler yaptırılmış, kısa, basit cümlelerin yazdırılması yoluyla dikte çalışmalarına ağırlık verilmiştir.

*Metin oluşturma* aşamasında öğrenilen sözcüklerden cümleler, cümlelerden de metinler oluşturulmuştur. Dikte çalışmalarına ağırlık verilmiştir. Öğrencilere, olay örgüsünü oluşturan basit cümleler karışık olarak yazdırılmış, cümleleri olay örgüsüne uygun olarak sıralama ve metin oluşturma çalışmaları yaptırılmıştır. Kısa metinleri okutma ve canlandırma çalışmalarına yer verilmiştir.

*Okuryazarlığa ulaşma* aşamasında düzeye uygun şiir, tekerleme, öykü ve değişik uzunluklardaki metinler okutulmuş, okunan metinler canlandırılmış, metinlere başlık buldurulmuş, yarım bırakılan metinlerin öğrenciler tarafından tamamlanması istenmiştir.

Bu aşamalarla kaynaştırılmış olarak Çoklu Zeka Kuramı'nın sekiz zeka alanına uygun etkinliklere yer verilmiştir. Bu etkinlikler, ses öğretiminin yukarıda sözü edilen aşamalarına dağıtılmıştır. Öğrencilerin bu etkinliklerden çok zevk aldıkları, etkinliklere istekle katıldıkları sınıf öğretmeni ve araştırmacı tarafından gözlenmiştir.

2005 yılında kabul edilerek uygulamaya konulan İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda programın temel yöntemi ve özelliklerinden söz edilirken yapılandırmacı yöntemin temel alındığı, çoklu zeka ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından yararlandığı (MEB, 2005, s. 14) ifadesi yer almakla birlikte ilkokuma yazma öğretimine ilişkin açıklamaların yer aldığı bölümde (MEB, 2005, ss. 244-269), Çoklu Zeka Kuramı'nın ilke ve zeka alanlarının temel alınacağına ilişkin bir vurgu yer almamakta, Türkçe programının çağdaş yaklaşımlara bağlı kalınarak oluşturulduğu ifade edilmektedir. Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin uygulama aşamalarına ilişkin olarak yapılan açıklamalara bakıldığında; canlandırma, şarkı, öykü, tekerleme, bilmeceleden yararlanılabileceğine ilişkin ifadeler yer almakla birlikte Çoklu Zeka Kuramı'nın zeka alanlarıyla bire bir örtüşen etkinliklerin yapılmasına ilişkin bir açıklamaya rastlanmamaktadır. Programda ayrıca, Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin uygulama aşamalarında görsellere yer verilmesi yönünde yer alan ifadelerle Çoklu Zeka Kuramı'nın Görsel Uzamsal Zeka Alanı'na değil, Görsel Okuma Görsel Sunu öğrenme alanına ilişkin etkinliklere işaret edilmektedir.

“İlkokuma Öğretiminde Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin Uygulanabilirliği”ni sınamayı amaçlayan bu araştırmada her sesin öğretiminde Çoklu Zeka Kuramı'nın; Sözel/Dilsel Zeka, Mantıksal/Matematiksel Zeka, Görsel/Uzamsal Zeka, Bedensel/Kinestetik Zeka, Müziksel/Ritmik Zeka, Kişilerarası/Sosyal Zeka,

Kişisel/İçsel Zeka, Doğa Zekası alanlarına uygun etkinliklere yer verilmiştir. Bu bağlamda deney grubu ile kontrol grubunda yer alan etkinlikler birbirinden farklıdır.

Her ses grubunun sonunda olmak üzere, toplam altı adet Birlikte Öğrenme Tekniği'ne uygun etkinlik gerçekleştirilmiştir. Etkinliklerin tasarlanmasında ve uygulanmasında Birlikte Öğrenme Tekniği'nin şu basamaklarına uyulmuştur:

- Öğretimsel hedeflerin belirlenmesi.
- Grup büyüklüğüne karar verme öğrencilerin gruplara ayrılması.
- Sınıfın düzenlenmesi.
- Öğretim malzemelerinin bağımlılık yaratacak biçimde planlanması.
- Bağımlılığı sağlamak için grup üyelerine roller verme: Özetleyici, denetçi, bağ kurucu, araştırmacı, kaydedici, özendirici, gözlemci.
- Akademik işin açıklanması.
- Olumlu amaç bağımlılığının yaratılması.
- Bireysel değerlendirme.
- Başarı için gereken ölçütlerin açıklanması.
- İstendik davranışların belirlenmesi.
- Öğrenci davranışlarının yönlendirilmesi.
- Grup çalışmasına yardımcı olma.
- İşbirliği becerilerini öğretebilmek için araya girme.
- Dersi sona erdirme.
- Öğrenci öğrenmesini nitel ve nicel olarak değerlendirme.
- Grubun ne kadar iyi çalıştığının değerlendirilmesi.

Asıl uygulamanın sonunda deney ve kontrol gruplarına “Okuma Davranışları Yapılandırılmış Gözlem Formu” ve “Okuduğunu Anlama Testi” uygulanmıştır. Söz konusu ölçme araçlarının uygulanması ve değerlendirilmesi ön uygulamada anlatıldığı şekilde gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuma davranışlarından aldıkları puanlar EK-10’da, okuduğunu anlama testinden aldıkları puanlar ise EK-11’de verilmiştir.

Öğrencilerin Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin ilkökuma öğretiminde uygulanmasına ilişkin görüşlerini almak amacıyla ayrıca bir anket formu da hazırlanmıştır. Bu anketle öğrencilerin okuma yazma çalışmaları sırasında yapılan etkinliklerle ilgili görüşleri ve çalışmalar sırasında en beğenilen şeylerin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Öncelikle beş sorudan oluşan taslak bir anket formu oluşturulmuştur. Hazırlanan anket soruları alan uzmanlarının ve sınıf öğretmenlerinin görüşüne sunulmuştur. Ankette yer alan beş soru iki alan uzmanı ve üç sınıf öğretmenin görüşü alındıktan sonra ikiye düşürülmüş ve anket formuna son şekli verilmiştir. Son şekli verilen ve iki sorudan oluşan anket formu uygulama bittikten sonra öğrencilere uygulanmıştır. Ankette açık uçlu sorular yer aldığından elde edilen verilerin çözümlenmesinde nitel çözümlenmeye başvurulmuştur.

#### **2.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması**

Araştırma kapsamına giren deneklerle ilgili ölçmeler tamamlandıktan sonra verilerin çözümlenmesine geçilmiştir. İstatistiksel hesaplamalar deney grubunda yirmi beş, kontrol grubunda yirmi beş olmak üzere toplam elli denek üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deneklerin puanları kodlanmadan önce tek tek gözden geçirilmiş, bu kontrolden sonra elde edilen bilgiler bilgi formlarına işlenmiş ve daha sonra bilgisayara aktarılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının sınıfta puanları elde edildikten sonra, grupların puan ortalamaları ile puan dağılımlarının standart sapmaları hesaplanmıştır. Gruplararası karşılaştırmalarda t testinden yararlanılmış ve anlamlılık düzeyi .05 olarak benimsenmiştir; istatistiksel çözümlenmelerde SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) paket programından yararlanılmıştır.

Öğrencilerin Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin ilkökuma öğretiminde uygulanmasına ilişkin görüşlerini almak amacıyla bir anket formu hazırlanmış ve öğrencilere uygulanmıştır. Anket ve benzeri yazışma araçları, kaynak kişilerle görüşme yoluyla doldurulması nedeniyle çok yapılanmış bir görüşme tekniği olarak nitelendirilebilmektedir (Karasar, 1999, s.175). Bu nedenle ankette yer alan açık uçlu sorular nitel veri toplama tekniği olarak kabul edilmiş, bu soruların çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılarak bulgular nicel olarak

sunulmuştur. Nitel veriler, güvenilirliği artırmak, yanlılığı azaltmak, karşılaştırma yapmak gibi amaçlarla nicelleştirilebilmektedir (Yıldırım ve şimşek, 1999, s.177). Bu araştırmada da veriler öncelikle betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiş, daha sonra nicelleştirilerek sayılarla ifade edilmiştir. Ankette yer alan soruların tümü tek tek okunarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonunda deney grubundaki öğrencilerin her bir soruya verdikleri yanıtların dökümü yapılmıştır. Çıkarılan yanıtlar birkaç kez okunup incelendikten sonra her soru maddesinin altına soru ile ilgili yanıt seçeneklerinin yazılı olduğu kodlama anahtarı oluşturulmuştur. Kodlama anahtarında araştırmanın sorularına ve bu soruların yanıtını içerecek biçimde oluşturulan seçeneklere yer verilmiştir. Kodlama anahtarına son şekli verildikten sonra verilerin işlenmesi aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada veriler tanımlanmış ve tablolarla desteklenmiştir. Daha sonra tabloda yer alan bulgular açıklanarak yorumlanmış, yer yer araştırmaya katılan öğrencilerin çarpıcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

### 3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın temel amacına uygun olarak araştırma kapsamındaki öğrencilerden toplanan verilerin istatistiksel çözümlerinden ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Bulguların sunulmasında “iç uygunluk” ilkesi göz önünde bulundurulmuş amaçlarda belirlenen sıra izlenmiştir.

1. İlkokuma öğretiminde, Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin uygulandığı deney grubu ile Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri arasında deney grubu lehine istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark var mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla deney ve kontrol gruplarındaki deneklerin okuduğunu anlama becerisini ölçmek amacıyla uygulanan testten aldıkları sınav puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, ortalamalar arasındaki fark t testi ile sınanmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi sınavından aldıkları puanlarla ilgili bulgular Çizelge 7'de gösterilmiştir.

**Çizelge 7. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Sınav Puanlarına İlişkin Bulgular**

Öğrenci Grupları	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (X)	Standart Sapma (SS)	t Değeri	Serbestlik Derecesi (Sd)	Anlamlılık Düzeyi (P)
Deney Grubu	25	88.800	12.355	6.815	48	>0.05
Kontrol Grubu	25	55.400	21.160			

t<sub>Tablo</sub> = 2.021

Çizelge 7'deki bulgulara göre, deney grubundaki öğrencilerle, kontrol grubundaki öğrencilerin sınavından elde ettikleri puan ortalamaları arasında deney grubu lehine 33.400 puanlık bir fark vardır. Bu farkın anlamlı olup olmadığı t testi ile sınanmış ve

$t=6.815$  değeri bulunmuştur. Bulunan değer, 48 serbestlik derecesinin 0.05 düzeyindeki 2.021 tablo değerinden oldukça büyüktür. Bu bulgu ilkokuma yazma öğretiminde Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin etkili olduğunu göstermektedir.

2. İkokuma öğretiminde, Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin uygulandığı deney grubu ile Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin okuma becerileri açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark var mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla, deney ve kontrol gruplarındaki deneklerin okuma davranışları yapılandırılmış okuma gözlem formundan aldıkları sontest puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, ortalamalar arasındaki fark t testi ile sınanmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuma davranışları gözlem formundan aldıkları puanlarla ilgili bulgular Çizelge 8'de gösterilmiştir.

**Çizelge 8. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Davranışları Gözlem Formundan Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular**

Öğrenci Grupları	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama ( $\bar{X}$ )	Standart Sapma (SS)	t Değeri	Serbestlik Derecesi (Sd)	Anlamlılık Düzeyi (P)
Deney Grubu	25	102.400	10.519	13.860	48	<0.05
Kontrol Grubu	25	49.200	16.052			

$t_{\text{Tablo}} = 2.021$

Çizelge 8'deki bulgulara göre, deney grubundaki öğrencilerle, kontrol grubundaki öğrencilerin sontestten elde ettikleri puan ortalamaları arasında deney grubu lehine 51.200 puanlık bir fark vardır. Bu farkın anlamlı olup olmadığı t testi ile sınanmış ve  $t=13.860$  değeri bulunmuştur. Bulunan değer, 48 serbestlik derecesinin 0.05 düzeyindeki 2.021 tablo değerinden oldukça büyüktür. Bu sonuç, deney ve kontrol gruplarında



uygulanmış öğretimin birbirinden farklı etkililiğe sahip olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada ilkokuma yazma öğretiminde öğrencilere olumlu okuma davranışlarını kazandırmada, Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin uygulanmadığı öğretimden daha etkili olduğu görülmüştür. Bir başka deyişle, Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin öğrencilerin olumlu okuma davranışları geliştirmelerinde etkili olduğu söylenebilir.

3. Araştırmanın üçüncü amacında, “İlkokuma öğretiminde Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin uygulandığı sınıfta, öğrencilerin söz konusu yöneme ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla araştırmada deney grubundaki öğrencilere iki açık uçlu sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Anket yoluyla alınan görüşlerin sonunda elde edilen bulgular Çizelge 9'da gösterilmiştir.

Ankette yer alan açık uçlu soruya öğrencilerin verdikleri yanıtlar betimsel analiz yöntemi kullanılarak (Bogdan ve Biklen, 1998) çözümlenmiş, daha sonra bulgular nicel olarak sunulmuştur. Çözümleme birimi olarak “cümle” ve “sözcük”ler alınmıştır. Bu çerçevede öncelikle, anket formlarındaki yargı bildiren cümleler/sözcükler kodlanmıştır. Elde edilen veriler, frekanslarla çizelge şeklinde sunulmuş, yer yer araştırmaya katılan öğrencilerin çarpıcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

### **Çizelge 9. Deney Grubundaki Öğrencilerin İlkokuma Öğretiminde Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin Uygulanmasına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular**

**Öğrencilerin ilkokuma yazma çalışmaları sırasında yaptığımız etkinlikler hoşunuza gitti mi? sorusuna verdikleri yanıtlar**

	f
Evet	25
Hayır	-
<b>Toplam</b>	<b>25</b>

Öğrencilerin, en çok hoşunuza giden şeyler nelerdi? sorusuna verdikleri yanıtlar f

Okuma çalışmaları	23
Resimler	23
Yazma çalışmaları	21
Grup çalışması	21
Müzik, şarkılar	20
Bilmeceler	19
Slaytlar	19
Harfler	19
Oyunlar	18
Tekerlemeler	17
Değerlendirme	5
Dans etmek	1
Sayılar	1
<b>Toplam</b>	<b>207</b>

Çizelge 9’da görüldüğü üzere, “Okuma yazma çalışmaları sırasında yaptığımız etkinlikler hoşunuza gitti mi?” sorusuna öğrencilerin tümü “evet” yanıtını vermiştir. Bu bulgu Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi’ne dayalı olarak yapılan ilkokuma yazma etkinliklerinin öğrenciler tarafından olumlu algılandığını göstermektedir.

“En çok hoşunuza giden şeyler nelerdi?” sorusuna öğrencilerin 23’ ü “okuma çalışmaları”, 23’ü “resimler”, 21’ i “yazma çalışmaları”, 21’ i “grup çalışması, 20’si “müzik- şarkılar”, 19’u “bilmeceler”, 19’u “slaytlar”, 19’u “harfler”, 18’i “oyunlar”, 17’si “tekerlemeler”, 5’i “değerlendirme”, 1’i “dans ”, 1’i “sayılar” yanıtını vermiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak öğrencilerin Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi’ne dayalı olarak yapılan ilkokuma yazma etkinlikleri sırasında sınıf içinde yapılan “okuma çalışmaları, resimler, yazma çalışmaları, grup çalışması, müzik-şarkılar, bilmeceler, slaytlar, harfler, oyunlar, tekerlemeler, değerlendirme, dans ve sayılar” la ilgili etkinliklerden hoşlandıkları sonucuna varılabilir.

Öğrencilerden Sema, uygulamalardan zevk aldığını aşağıdaki görüşleriyle açıklamıştır:

Şarkılar, bilmeceler, fıkra dinlemek, resim yapmak, oyunlar oynamak, çok eğlendim, artık okuyorum (S1, st. 8).

Sibel, uygulama sırasında grup çalışmalarından ve değerlendirmeden zevk aldığını aşağıdaki görüşleriyle açıklamıştır:

Değerlendirme, resim yapma, grup çalışması, birbirimize bilmece sormamız, şarkı söylememiz, oyun oynamamız (S2, st 12-13).

Bulut, uygulama sırasında okuma çalışmalarından zevk aldığını aşağıdaki görüşleriyle açıklamıştır:

Okuma, harfler, oyunlar, s harfini çok sevdim, harfleri öğrendik, okuyorum (S2, st 17-18).

#### 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ile uygulamalar ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

- İlkokuma öğretiminde Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin uygulandığı deney grubu ile Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. Bir başka deyişle, Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini arttırmaktadır.
- İlkokuma öğretiminde, Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi uygulanan deney grubu ile Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin uygulanmadığı kontrol grubu arasında okuma becerileri açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. Başka bir deyişle, Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi, okuma becerilerini geliştirmede geleneksel öğretime göre daha etkilidir.
- Öğrencilerin ilkokuma öğretiminde, Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin uygulanmasına yönelik görüşleri olumlu yöndedir. Öğrenciler ilkokuma öğretiminde Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi uygulamalarından memnun kalmışlardır. Öğrenciler sınıf içindeki uygulamalar içinde en çok, okuma çalışmaları, resimler, yazma çalışmaları, grup çalışması, müzik, şarkılar, bilmeceler, slaytlar, harfler, oyunlar, tekerlemeler, değerlendirme, dans ve sayılardan hoşlandıklarını dile getirmişlerdir. Bu da göstermektedir ki, Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi öğrencilerin motivasyonlarını önemli ölçüde arttırmaktadır.

Bu araştırma ile elde edilen sonuçlar; Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin ilkokuma öğretiminde öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini ve okuma

becerilerini geliştirmede etkili olduğu, öğrenmeyi kolaylaştırdığı, zevkli ve eğlenceli hale getirdiği ve öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığı yönündedir.

#### 4.1. TARTIşMA

Bu araştırmanın bulgularına göre ilkokuma öğretiminde, Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olmaktadır. Bu bulgu ilkokuma öğretiminde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin uygulanabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Çoklu Zeka Kuramı ve İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin ilkokuma öğretiminde birlikte kullanıldığı araştırmaya rastlanmamıştır. Buna karşılık Çoklu Zeka Kuramı ve İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin ayrı ayrı kullanıldığı araştırmalarda öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini arttırdığına yönelik araştırmalar bulunmaktadır. Nitekim, Çoklu Zeka Kuramı'nın öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini arttırdığına yönelik olarak *Barsema ve diğerleri (2002)* tarafından yapılan *Çoklu Zeka Stratejilerinin Kullanılması Yoluyla Okuma Başarısını Geliştirme* adıyla ilköğretim birinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen araştırmada Çoklu Zeka stratejilerinin öğrencilerin okuma başarısında önemli oranda artışa neden olduğu görülmüştür.

Reidel, Tomaszewski ve Weaver (2003) tarafından yapılan *Çoklu Zeka Öğretim Stratejilerinin Kullanılması Yoluyla Öğrencilerin Akademik Okuma Başarısını Yükseltme* adlı çalışmadan elde edilen bulgular ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerinde, sözcük dağarcıklarında, motivasyon ve derslere katılımlarında önemli oranda gelişmeler olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma bulgularının bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Çoklu Zeka Kuramı'nın farklı sınıf düzeylerindeki uygulama sonuçlarından elde edilen bulgulara bakıldığında da öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştiği açıkça görülmektedir.

Gaines ve Lehman (2002) tarafından yapılan *Çoklu Zekanın Kullanılması Yoluyla Okuduğunu Anlamada Öğrenci Performansını Geliştirme* adlı çalışmadan elde edilen bulgularda dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarılarında önemli bir gelişme görülmüştür. Bu sonuç da araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Okuma derslerinin dışında diğer derslerde de Çoklu Zeka Kuramı'nın öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Nitekim Frank ve diğerleri (1998) tarafından yapılan *İngilizce ve Matematik Derslerinde Okuduğunu Anlama Becerisini Geliştirmek İçin Çoklu Zeka Kuramı'nı Kullanma* adlı çalışmada, İngilizce ve matematik derslerinde çoklu zeka stratejileri İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemiyle birlikte kullanılmıştır. Elde edilen bulgular 9, 10 ve 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce ve matematik derslerinde okuduğunu anlama becerilerinde ve öğrenmeye yönelik beklentilerinde bir artış görülmüştür. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar da bu araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırma bulgularıyla benzerlik gösteren ve işbirliğine dayalı öğrenmenin etkililiğini ortaya koyan araştırmalardan biri ise Caposey ve Heider (2003) tarafından yapılmıştır. Caposey ve Heider (2007) tarafından yapılan *İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yoluyla Okuduğunu Anlama Becerisini Geliştirme* adlı çalışmadan elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucunda öğrencilerin sözcük dağarcıklarında ve okuduğunu anlama becerilerinde bir gelişme olduğu görülmüştür.

İlkokuma öğretiminde, Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi uygulamasının öğrencilerin okuma becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmaya göre, Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmektedir. Bu sonuç, ilkokuma öğretiminde öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin uygulanabileceği biçiminde yorumlanabilir.

Bu kapsamda alan yazında Çoklu Zeka Kuramı'nın uygulandığı araştırmalarda Çoklu Zeka Kuramı'nın okuma becerilerini arttırdığı anlaşılmaktadır. Nitekim, Burman ve Evans (2003) tarafından yapılan *Arttırılmış Aile İlgisi ve Çoklu Zeka Yoluyla Okuma Becerilerini Geliştirme* adlı çalışmadan elde edilen bulguların bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Nitekim, bu çalışmanın sonunda birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinde, çoklu zeka stratejilerinin uygulandığı sınıf lehine anlamlı bir fark görülmüştür.

Araştırma bulgularıyla benzerlik gösteren bir başka çalışma Uhlir (2003) tarafından gerçekleştirilmiştir. *Çoklu Zeka Öğretim Stratejilerinin Kullanılması Yoluyla Öğrencilerin Akademik Okuma Başarısını Yükseltme* adlı çalışmadan elde edilen bulgular, beşinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinde ve motivasyonlarında önemli artış olduğunu göstermiştir.

Yine, Geimer ve diğerleri (2000) tarafından yapılan *Çoklu Zeka Stratejilerinin Uygulanması Yoluyla Dil Sanatında Öğrenci Başarısını Geliştirme* adlı çalışmada da araştırma sonuçlarıyla benzeşen sonuçlara ulaşılmıştır. İlköğretim ikinci, üçüncü ve beşinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmadan elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucunda öğrencilerin okuma becerilerinde, yaptıkları ödevlerin kalitesinde çoklu zeka stratejilerinin uygulandığı sınıf lehine anlamlı bir fark görülmüştür.

Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin ilkokuma öğretiminde uygulanmasına ilişkin öğrenci görüşlerini almaya yönelik anket formundan elde edilen bulgulara göre, öğrenciler ilkokuma öğretiminde Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi uygulamalarından hoşlandıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler sınıf içindeki uygulamalardan; okuma çalışmaları, resimler, yazma çalışmaları, grup çalışması, müzik, şarkılar, bilmeceler, slaytlar, harfler, oyunlar, tekerlemeler, değerlendirme, dans ve sayılarla ilgili çalışmalardan hoşlandıklarını dile getirmişlerdir. Bu sonuç; ilkokuma öğretiminde öğrencilerin motivasyonunu yükseltmede, çalışmaları daha zevkli ve eğlenceli hale getirmede Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin uygulanabileceğini göstermiştir.

Bu kapsamda, araştırma bulgularıyla benzerlik gösteren çalışmalardan biri Herbe, Thielenhouse ve Wykert (2002) tarafından yapılmıştır. *Çoklu Zekanın Kullanımıyla Öğrencilerin Okumadaki Motivasyonlarını Geliştirme* adlı çalışmada okumada öğrenci motivasyonunu artırmak amacıyla geliştirilen Çoklu Zeka Kuramı destekli bir programın bir 1. sınıf, iki 4. sınıf seviyesinde olmak üzere üç sınıfta uygulaması yapılmıştır. Uygulama sonunda elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucunda öğrencilerin okumadaki motivasyonlarının yükseldiği görülmüştür.

Yine, araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösteren çalışmalardan biri de Reidel, Tomaszewski ve Weaver (2003) tarafından yapılmıştır. *Çoklu Zeka Öğretim Stratejilerinin Kullanılması Yoluyla Öğrencilerin Akademik Okuma Başarısını Yükseltme* adlı çalışma, ilköğretim beşinci sınıf düzeyindeki üç sınıf üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçme araçlarının uygulanmasından sonra elde edilen bulgular; öğrencilerin okuma, anlama, motivasyon ve derslere katılımlarında önemli bir artış olduğunu göstermiştir.

Uhlir (2003) tarafından yapılan *Çoklu Zeka Öğretim Stratejilerinin Kullanılması Yoluyla Öğrencilerin Akademik Okuma Başarısını Yükseltme* adlı çalışmanın sonuçları da araştırma sonuçlarıyla benzerlik görülmektedir. İlköğretim beşinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen çalışma sonunda elde edilen verilerin değerlendirilmesiyle öğrencilerin okuma becerilerinde ve motivasyonlarında önemli bir artış gözlenmiştir.

Öte yandan Çoklu Zeka Kuramı ve İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin birlikte kullanıldığı araştırmalardan Charbonneau ve Ribar (1999) tarafından yapılan *İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi Teknikleri ve Çoklu Zeka Kuramı'nın Kullanımı Yoluyla Öğrenci Motivasyonunu Yükseltme* adlı çalışmanın sonunda ulaşılan bulguların da bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Otuz yedi yükseköğretim öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen bu çalışmada öğrencilerin motivasyon düzeylerinde bir artış görülürken sınıfta da olumlu bir öğrenme ortamının oluştuğu gözlenmiştir.



## 4.2. ÖNERİLER

Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin ilkokuma öğretiminde uygulanabilirliğini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda geliştirilen öneriler, “uygulamaya yönelik öneriler” ve “yapılacak araştırmalara yönelik öneriler” olmak üzere iki başlık altında verilmiştir.

### 4.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Araştırmanın ortaya koyduğu bulgular ışığında ilkokuma öğretimi uygulamalarına yönelik olarak şu öneriler sunulabilir:

- İlkokuma öğretiminde öğrencilerin *okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede, okuduğunu anlama düzeylerini yükseltmede* Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nden yararlanma yoluna gidilebilir.
- İlkokuma öğretiminde öğrencilerin *motivasyonlarını yükseltmede, çalışmalarını daha zevkli hale getirmede* de Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nden yararlanılabilir.
- Bu araştırmada, Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'yle geliştirilen öğretim materyalleri, öğretmenler tarafından ilkokuma öğretiminde kullanılabilir.
- Öğretmenlerin ilkokuma öğretiminde Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'ni uygulayabilmeleri için öğretmenlere *hizmet içi eğitim* verilebilir.

### 4.2.2. Araştırmalara Yönelik Öneriler

Araştırmanın ortaya koyduğu bulgular ışığında ileride yapılacak araştırmalara yönelik şu öneriler sunulabilir:

- İlkokuma yazma öğretiminde, Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi uygulamasının *öğrencilerin yazma becerileri* üzerindeki etkisi araştırılabilir.

- Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin *Türkçe dersi kapsamında ilköğretim 2, 3, 4 ve 5. sınıflarda dinleme, konuşma, okuma, yazma becerileri* üzerindeki etkisi araştırılabilir.
- Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin Türkçe dersi kapsamında ilköğretim 2, 3, 4 ve 5. sınıflarda dinleme, konuşma, okuma, yazma becerileri üzerindeki etkisi *İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin farklı teknikleri* uygulanarak araştırılabilir.
- Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi'nin *ilkokuma yazma öğretiminde ve 2, 3, 4, 5. sınıf Türkçe derslerinde uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri* araştırılabilir.

## EKLER

<b>EK</b>		<b>Sayfa</b>
1.	Araştırma İzni .....	113
2.	Okuma-Alfabe Testi .....	114
3.	Kişisel Bilgiler Anketi.....	116
4.	Öğretmenlere Sunulan Anket Formu .....	117
5.	Okuma Davranışları Gözlem Formu .....	123
6.	Okuma Metni .....	124
7.	Okuduğunu Anlama Testi .....	125
8.	Okuduğunu Anlama Testi Yanıt Anahtarı.....	127
9.	Görüş Almaya Yönelik Anket Formu .....	128
10.	Okuma Davranışları Puanları.....	129
11.	Okuduğunu Anlama Testinden Alınan Puanlar.....	130
12.	Okuma Kazanımları.....	131
13.	Araştırma Sürecinde Kullanılan Ders Planları.....	133
14.	Uygulama Sırasında Çekilen Resimler.....	189
15.	Uygulamaya İlişkin Öğretmenin Görüşü.....	194

## EK-1

## ARAŞTIRMA İZİNİ

T.C.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

01/08/2006

Sayı

Konu

B.08.0.EGD.0.33.05.311-t©3f S^ft-  
Araştırma İ/11i

## ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 31.07.2006 tarih ve B.30.2.ANA.0.70.00.01-400-695/8031 sayılı yazınız.

Üniversitenizi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği doktora öğrencisi Emine KOLAÇ'ın "İlk Okuma Öğretiminde Çoklu Zeka Temelli İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin 1 uygulanabilirliği" konulu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak anketlerin. Eskişehir İli Battalgazi İlköğretim Okulunda uygulama izin talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen, onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen (3 sayfa 21 sorudan oluşan) anketin belirtilen okulda uygulanmasında bir sakınca görülmektedir.

Araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığımıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerini/i ve gereğini rica ederim.



Cevdet CENGİZ  
Bakan a.  
Müsteşar Yardımcısı

EKLER :  
EK-1: Anket Örneği (1 Adet-3 Sayfa)

*İngilizce*

*Eğit. Bil. Ens.  
- Yayın İşleri Md.*

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü	
Evrak Kayıt Servisi	
K. TARİHİ:	07 Eylül 2006
K. NOSU:	1168

*7.9.2006  
1257*



## EK-2 Devam

**Ela et al.**

**Lale ile Ela el ele.**

**Ata top at.**

**Talat olta tut.**

*Ela et al.*

*Lale ile Ela el ele.*

*Ata top at.*

*Talat olta tut.*

**EK-3**  
**KİŞİSEL BİLGİLER ANKETİ**

Sayın Veli,

Elinizdeki bu anket bir araştırmada kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Soruları dikkatle okuyunuz ve sorunun karşısında ya da altında bulunan seçeneklerden sizin durumunuza en uygun olanı seçerek yanındaki parantezin içine (X) işareti koyunuz. Yanıtsız soru bırakmayınız.

1. Öğrencinin Adı Soyadı :  
 2. Öğrencinin Şubesi :  
 3. Öğrencinin Cinsiyeti : Kız ( ) Erkek ( )  
 4. Öğrencinin Doğum Tarihi (Gün/ay/yıl) :  
 6. Öğrencinin Okulöncesi Eğitim Alıp Almama Durumu  
 ( ) Aldı ( ) Almadı

7. Ailenizin Ortalama Aylık Geliri  
 ( ) 200-- 300 YTL  
 ( ) 301-- 400 YTL  
 ( ) 401-- 500 YTL  
 ( ) 501-- 1000 YTL  
 ( ) 1000 YTL ve yukarısı

8. Ailenizin Eğitim Düzeyi

<u>Anne</u>	<u>Baba</u>
( ) İlkokul Mezunu	( ) İlkokul Mezunu
( ) Ortaokul Mezunu	( ) Ortaokul Mezunu
( ) Lise Mezunu	( ) Lise Mezunu
( ) Yükseköğretim Mezunu	( ) Yükseköğretim Mezunu

9. Anne Babanın Mesleği

<u>Anne</u>	<u>Baba</u>
( ) Öğretmen	( ) Öğretmen
( ) Memur	( ) Memur
( ) Esnaf	( ) Esnaf
( ) İşçi	( ) İşçi

Öğr.Gör. Emine KOLAÇ

**EK-4****ÖĞRETMENLERE SUNULAN ANKET FORMU**

Değerli Meslektaşım,

Bu okuma metni ve sorular; ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma ve yazma dersindeki okuma becerilerini ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıda okuma becerisini ölçmede kullanılacak okuma metni ve okuma metnini anlamaya yönelik sorular yer almaktadır. Metni ve metinle ilgili soruları okuduktan sonra, metnin ve metinle ilgili soruların öğrencilerin düzeyine uygunluğunu belirlemek amacıyla cümlelerin sağındaki seçeneklerden size en uygun olanını işaretleyiniz. Verdiğiniz bilgiler bilimsel araştırma amacıyla kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Lütfen hiçbir soruyu yanıtızsız bırakmayınız. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Öğr. Grv. Emine KOLAÇ  
Anadolu Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi



## EK-4 Devam

### PEMBE ÇİÇEKLİ KALEMLİK

Ela yedi yaşındaydı. İlköğretim birinci sınıf öğrencisiydi. Okulunu, arkadaşlarını ve öğretmenini çok seviyordu. Lale ile aynı sırada oturuyorlardı. Lale'nin beyaz bir kalem kutusu vardı. Kalem kutusunun üzerinde pembe çiçekler vardı. Lale, kalem kutusunu çok seviyordu.

Bir gün Lale, kalem kutusunu masadan yere düşürdü. Kalem kutusunu yerden aldı ve ağlamaya başladı. Çünkü, kalem kutusu kırılmıştı. Ela bu olaya çok üzülmüştü. Akşam, anne ve babasına Lale'nin yaşadığı üzüntüyü anlattı. İki gün sonra Lale'nin doğum günüydü. Ela, ertesi gün annesiyle alışverişe çıktı. Lale'ye, üzerinde pembe çiçekler bulunan beyaz bir kalem kutusu aldı. Bu kalem kutusu, Lale'nin kırılan kalem kutusuna çok benziyordu.

Ela sabah heyecanla okula gitti. Arkadaşını görünce boynuna sarıldı ve yanaklarından öptü. Ona:

-Doğum günün kutlu olsun canım arkadaşım, dedi ve hediye paketini verdi.

Lale, hemen paketi açtı. Gözlerine inanamıyordu. Pakette, kırılan kalem kutusunun bir benzeri duruyordu. Ela'ya :

- Teşekkür ederim canım arkadaşım, dedi ve çok sevdiği arkadaşına sarıldı. Daha sonra hemen çantasını açtı. Bütün kalemlerini çıkardı ve kalem kutusuna yerleştirdi. Ela ile Lale o gün çok mutluydu.

### OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI

1. Ela kaç yaşında?
2. Ela kaçınıcı sınıfa gidiyordu?
3. Lale'nin kalem kutusu ne renkti?
4. Lale'nin kalem kutusunun üzerinde ne vardı?
5. Lale niçin ağladı?
6. Ela Lale'ye ne aldı?
7. Lale, Ela'nın hediyesini alınca ne yaptı?
8. Lale'nin üzüntüsünü gidermek için sen olsaydın ne yapardın?
9. Sizce Ela nasıl biri?
10. Lale'nin üzülmesi neden Ela'yı ilgilendiriyor?

## EK-4 Devam

		Evet	Hayır	Kısmen
1	<i>Okuma metni uzunluk bakımından</i> ilköğretim birinci sınıf öğrencisinin düzeyine uygun mu?			
1.a	Yanıtınız “Hayır” ise lütfen nedenini/nedenlerini yazınız: ..... .....			
2.	<i>Cümlelerin uzunluğu</i> ilköğretim birinci sınıf öğrencisinin düzeyine uygun mu?	E	H	K
2.a	Yanıtınız “Hayır” ise lütfen nedenini /nedenlerini yazınız. ..... .....			
3.	<i>Okuma metni konu bakımından</i> ilköğretim birinci sınıf öğrencisinin düzeyine uygun mu?	E	H	K
3.a	Yanıtınız “Hayır” ise lütfen nedenini /nedenlerini yazınız. ..... .....			
4.	<i>Okuma metni dil/ anlatım bakımından</i> ilköğretim birinci sınıf öğrencisinin düzeyine uygun mu?	E	H	K
4.a	Yanıtınız “Hayır” ise lütfen uygun olmayanları yazınız. ..... .....			
5.	<i>Okuma metninde geçen sözcükler</i> ilköğretim birinci sınıf öğrencisinin kavrama düzeyine uygun mu?	E	H	K
5.a	Yanıtınız “Hayır” ise lütfen uygun olmayanları yazınız. ..... .....			
6.	Okuma metniyle ilgili olarak sorulan <i>sorular</i> öğrencinin metni kavrama düzeyini ölçmeye uygun mu?	E	H	K
6.a	..... .....			

**EK-4 Devam**

Değerli Meslektaşım,

Bu gözlem formu ve ölçek, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma ve yazma dersindeki okuma becerilerini ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıda okuma becerisini ölçmede kullanılacak okuma metni, okuma gözlem formu bulunmaktadır. *Gözlem formunda yer alan maddelerin ölçme için uygun olup olmadığına bakılacaktır.* Metni okuduktan sonra, gözlem formu ve ölçekteki cümlelere ne derece katıldığınızı belirlemek için cümlelerin sağındaki seçeneklerden size en uygun olanını işaretleyiniz. Verdiğiniz bilgiler bilimsel araştırma amacıyla kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Lütfen hiçbir soruyu yanıtızsız bırakmayınız. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Öğr. Grv. Emine KOLAÇ

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

**EK-4 Devam**

**Branşınız,**

Türkçe Öğretmeni ( ) Sınıf Öğretmeni ( )

**OKUMA BECERİSİNİ ÖLÇMEDE KULLANILACAK  
OKUMA GÖZLEM FORMU**

		Tamamen uygun	Uygun	Kararsızım	Uygun değil	Hiç uygun değil
	<b>DAVRANIŞLAR</b>					
1	Atlayarak Okuma					
2	Ekleyerek Okuma					
3	Tekrarlayarak Okuma					
4	İzleyerek Okuma					
5	Gereksiz Vücut Hareketleri					
6	Ses Tonunu Ayarlayamama					
7	Noktalamaya Uygun Okumama					
8	Okurken Geriye Dönüşler Yapma					
9	Okurken Duraksama					
10	Okuduğu Yeri Kaybetme					
11	Heceleyerek Okuma					
12	Sözcüğü Yanlış Okuma					





**EK-6**  
**OKUMA METNİ**

**PEMBE ÇİÇEKLİ KALEMLİK**

Ela yedi yaşındaydı. İlköğretim birinci sınıf öğrencisiydi. Okulunu, arkadaşlarını ve öğretmenini çok seviyordu. Lale ile aynı sırada oturuyordu. Lale'nin beyaz bir kalem kutusu vardı. Kalem kutusunun üzerinde pembe çiçekler vardı. Lale, kalem kutusunu çok seviyordu.

Lale, bir gün kalem kutusunu masadan yere düşürdü. Kalem kutusunu yerden aldı. Ağlamaya başladı. Çünkü, kalem kutusu kırılmıştı. Ela bu olaya çok üzülmüştü. Akşam, anne ve babasına olanları anlattı. İki gün sonra Lale'nin doğum günüydü. Ela, ertesi gün annesiyle alışverişe çıktı. Lale'ye, bir kalem kutusu aldı.

Ela sabah heyecanla okula gitti. Arkadaşını görünce boynuna sarıldı ve yanaklarından öptü. Ona:

- Doğum günün kutlu olsun canım arkadaşım, dedi. Hediye paketini verdi. Lale, hemen paketi açtı. Pakette, kırılan kalem kutusunun bir benzeri duruyordu. Ela'ya :

- Teşekkür ederim canım arkadaşım, dedi. Çok sevdiği arkadaşına sarıldı. Daha sonra hemen çantasını açtı. Bütün kalemlerini çıkardı ve kalem kutusuna yerleştirdi. Ela ile Lale o gün çok mutluydu.

**EK-7**  
**OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ**

**SORULAR**

1. Ela kaç yaşında?

.....  
.....

2. Ela kaçınıcı sınıfa gidiyordu?

.....  
.....

3. Lale'nin kalem kutusu ne renkti?

.....  
.....

4. Lale'nin kalem kutusunun üzerinde ne vardı?

.....  
.....

5. Lale niçin ağladı?

.....  
.....

6. Ela Lale'ye ne aldı?

.....  
.....



**EK-7 Devam**

7. Lale, Ela'nın hediyesini alınca ne yaptı?

.....  
.....

8. Lale'nin üzüntüsünü gidermek için sen olsaydın ne yapardın?

.....  
.....

9. Sizce Ela nasıl biri?

.....  
.....

10. Lale'nin üzülmesi neden Ela'yı ilgilendiriyor?

.....  
.....

**EK-8**  
**OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ YANIT ANAHTARI**

	<b>SORULAR</b>	<b>YANITLAR</b>	<b>PUAN</b>
1	Ela kaç yaşında?	-Ela yedi yaşında	10
2	Ela kaçınıcı sınıfa gidiyordu?	-Ela ilköğretim birinci sınıfa gidiyordu.	10
3	Lale'nin kalem kutusu ne renkti?	-Lale'nin kalem kutusu beyazdı.	10
4	Lale'nin kalem kutusunun üzerinde ne vardı?	-Lale'nin kalem kutusunun üzerinde pembe çiçekler vardı.	10
5	Lale niçin ağladı?	-Çünkü kalem kutusu kırılmıştı.	10
6	Ela Lale'ye ne aldı?	-Ela Lale'ye bir kalem kutusu aldı.	10
7	Lale, Ela'nın hediyesini alınca ne yaptı?	-Ela'ya teşekkür etti ve onun boynuna sarıldı.	10
8	Lale'nin üzüntüsünü gidermek için sen olsaydın ne yapardın?	-Çiçek verirdim. -Kalem kutusu alırdım. -Lale'ye hediye alırdım.	10
9	Sizce Ela nasıl biri?	-İyi, iyi biri ve benzeri ifadeler.	10
10	Lale'nin üzülmesi neden Ela'yı ilgilendiriyor?	-Arkadaşı olduğu için. -Arkadaşını çok sevdiği için.	10
<b>TOPLAM PUAN</b>			100

**EK-9****ÖĞRENCİ GÖRÜŞÜ ALMAYA YÖNELİK ANKET FORMU**

Sevgili çocuklar,

Bir dönem boyunca çok çalıştık ve çok şey öğrendik. Okula geldiğinizde okuma yazmayı bilmiyordunuz. Şimdi ise artık okuyup yazabiliyorsunuz. Okuma yazmayı öğrenmek için sınıfta çok çeşitli etkinlikler yaptık. Şimdi size iki sorum olacak. Bu soruları okuyarak yanıtlarımı boşluklara yazar mısınız?

1. Okuma yazma çalışmaları sırasında yaptığımız etkinlikler hoşunuza gitti mi?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. En çok hoşunuza giden şeyler nelerdi?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.

**EK- 10**  
**DENEY VE KONTROL GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA**  
**DAVRANIŞLARI PUANLARI**

**Deney Grubu**

**Kontrol Grubu**

<b>Denek Sıra No</b>	<b>Puanı</b>	<b>Denek Sıra No</b>	<b>Puanı</b>
1.	120	1.	20
2.	100	2.	70
3.	100	3.	60
4.	100	4.	70
5.	90	5.	50
6.	110	6.	20
7.	110	7.	60
8.	110	8.	60
9.	110	9.	60
10.	100	10.	40
11.	120	11.	50
12.	100	12.	50
13.	120	13.	50
14.	90	14.	20
15.	90	15.	50
16.	100	16.	20
17.	90	17.	50
18.	90	18.	50
19.	90	19.	50
20.	90	20.	80
21.	120	21.	60
22.	100	22.	40
23.	110	23.	60
24.	100	24.	50
25.	100	25.	40

**EK- 11**  
**DENEY VE KONTROL GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN**  
**OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİNDEN ALDIKLARI PUANLAR**

**Deney Grubu**

**Kontrol Grubu**

<b>Denek Sıra No</b>	<b>Puanı</b>	<b>Denek Sıra No</b>	<b>Puanı</b>
1.	100	1.	15
2.	95	2.	30
3.	100	3.	40
4.	85	4.	75
5.	80	5.	90
6.	90	6.	20
7.	100	7.	70
8.	100	8.	70
9.	90	9.	65
10.	90	10.	50
11.	70	11.	60
12.	90	12.	45
13.	100	13.	55
14.	65	14.	65
15.	60	15.	85
16.	100	16.	50
17.	100	17.	60
18.	70	18.	55
19.	100	19.	75
20.	100	20.	90
21.	80	21.	65
22.	80	22.	45
23.	100	23.	60
24.	90	24.	20
25.	85	25.	30

**EK- 12**  
**OKUMA KAZANIMLARI**

**1. Okuma Kurallarını Uygulama**

1. Okumaya hazırlık yapar.
2. Okuduğu sözcükleri doğru seslendirir.
3. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.
4. İşitilebilir ses tonuyla okur.
5. Akıcı okur.
6. Okuduğuna dikkatini yoğunlaştırır.
7. Kitabı özenle kullanır.

**2. Okuduğunu Anlama**

1. Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.
2. Okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır.
3. Okuduklarını zihninde canlandırır.
4. Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.
5. Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
6. Okuduklarının konusunu belirler.
7. Okuduğu metnin içeriği hakkındaki düşüncelerini belirtir.
8. Başlıktan hareketle içeriği tahmin eder.
9. Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.
10. Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
11. Okuduğunu özetler
12. Okuduklarında “hikaye unsurları”nı belirler.
13. Okuduğu metnin yazarı hakkında bilgi edinir.
14. Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.
15. Görsellerden yararlanarak içeriği tahmin eder.
16. Metin içerisinde kalın, renkli, altı çizili vb. ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okur.

**EK-12 Devam****3. Anlam Kurma**

1. Metin içi anlam kurar.

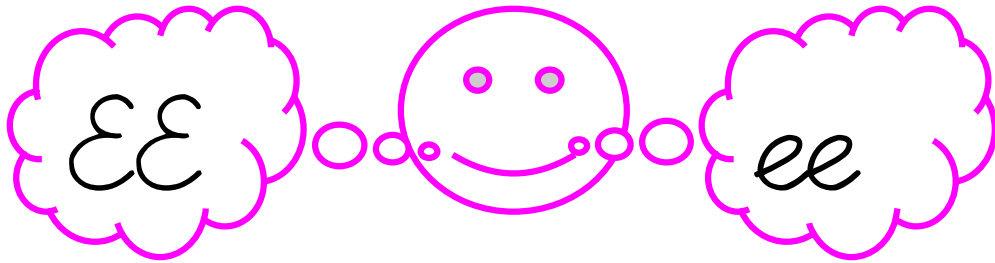
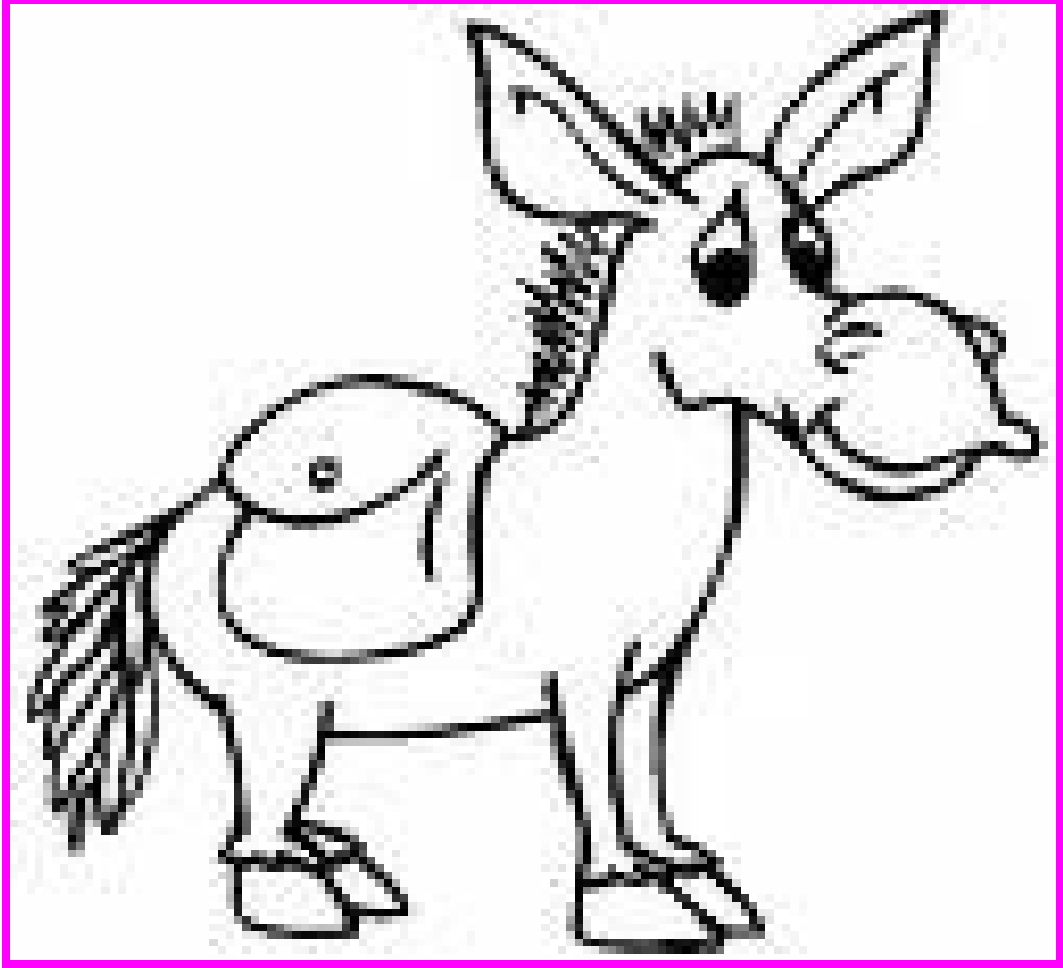
**4. Söz Varlığını Geliştirme**

1. Görsellerden yararlanarak söz varlığını geliştirir.
2. Bilmediği sözcüklerin anlamlarını araştırır.
3. Seslerden heceler, hecelerden sözcükler; sözcüklerden cümleler oluşturarak okur.

**5. Tr, Yöntem ve Tekniklere Uygun Okuma**

1. Serbest okur.
2. Metnin türünü dikkate alarak okur.
3. Bilgi edinmek için okur.
4. Eğlenmek için fıkra, bilmece, tekerleme, masal vb. okur.
5. Paylaşarak okumaktan zevk alır.
6. Yankılayıcı (tekrar ederek) okur.
7. Rehber yardımıyla okur.
8. Gazete ve dergi okur.

EK-13  
DERS PLANLARI





**İLKÖĞRETİM BİRİNCİ SINIF**  
**TÜRKÇE DERS PLAN VE ETKİNLİKLERİ**  
**DERS PLANI**  
**E SESİ**

**1. DERS: TÜRKÇE**

**2. SÜRE:** 3 Ders Saati (3 x 40 dakika).

**3. YÖNTEM VE TEKNİKLER**

- Drama, gösteri, soru-cevap, birlikte öğrenme tekniği, anlatım.

**4. ARAÇ VE GEREÇLER**

- Tanıtılan ses ile ilgili resimler, boya kalemleri, karton, makas, yapıştırıcı, yansıtma aracı, bilgisayar, teyp, teyp kaseti.

**5. ÖĞRENME ALANLARI VE KAZANIMLAR**

**Dinleme**

- Duyduğu seslerin ayırımına varır.
- Dikkatini dinlediğine yoğunlaştırır.
- Seçici dinler.
- Dinledikleri arasında öğrendiği sesi yakalamaya çalışır.

**Konuşma**

- Öğrendiği yeni sözcükleri konuşmalarında kullanır.
- Konuşmalarında yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
- Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak ifade eder.

**Okuma**

- Öğrenilen sesi okur.

### Yazma

- Bitişik eğik yazı ile harfleri kurallara uygun olarak yazar.

### Görsel Okuma-Sunu

- Resimleri yorumlar.

## 6. ÖĞRENME VE ÖĞRETME SÜRECİ

### a) Sesi Hissetme ve Tanıma

- Tanıtılacak ses “E” ile ilgili sesi hissettirme ve tanıma çalışması yapılır. Bu amaçla aşağıdaki etkinlikler gerçekleştirilir:
- “E” sesini tanıtmak için sesin geçtiği nesnelere resimleri gösterilir ve nesnenin adı söylenirken “e” sesine vurgu yapılır.
- Öğretmen bebeğini uyutmaya çalışan bir anne resmi gösterir ve öğrencilerden resimde gördüklerini anlatmalarını ve bebeğini uyutmaya çalışan annenin nasıl ses çıkardığını hatırlamalarını ister.
- Bebeğini uyutmaya çalışan anne canlandırılır. Annenin bu sırada söylediği “eee....eee...” sesi çıkarılır. “Dandini dandini dastana” ninnisi kasetten dinletilir. Öğrencilerin de bu sesi çıkarması istenir.
- Kayahan’ın “e bebeğim e e” şarkısı dinletilir ve öğrencilerden şarkıya eşlik etmeleri istenir. (*Müziksel Zeka*)
- Öğrencilere, içinde “e” sesinin geçtiği nesnelere ait bilmeceler sorulur. (*Mantıksal/Matematiksel Zeka*)

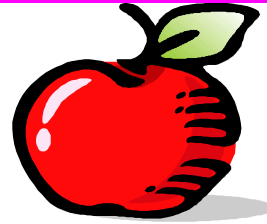
Yuvarlak, kırmızı yanaklım

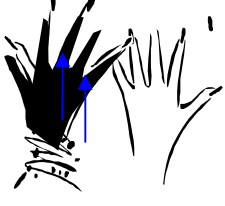
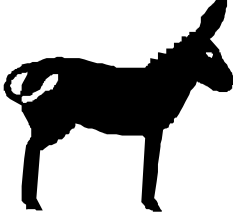
Dalından koparıyorum.

Dilim dilim soyarım

Tabaklara koyarım.

**ELMA**



<p>Çalışkan on kardeşiz İçimizde tembel yok Tek değiliz hep eşiz Bil bakalım biz neyiz? <b>EL</b></p>	
<p>Arpadır aşı Samandır eşi Tükenmez işi. <b>EŞEK</b></p>	

- “Üç Elma” şarkısı dinletilir.
- Öğretmen içinde “e” sesinin geçtiği sözcüklere örnek verir. Öğrencilerden kendisini dikkatle dinlemelerini ister.
- Bu etkinlikte öğretmen, öncelikle sesin *sözcük başında* yer aldığı örnekler verir: Elif, Eda, Ela, Esin, Esra, Eskişehir, el.
- Daha sonra sesin *sözcük içinde* geçtiği örnekler verir: Kalem, defter, televizyon, sepet, etek, elektrik, çilek, öğretmen, öğrenci, bebek, tebeşir, sinema, Belgin, Ceyda, Ceren, Ayten, Melek.
- Son olarak da sesin *sözcük sonunda* yer aldığı örnekler verir: Dede, teyze, pencere, hediye, Lale, Bilge, Emine,
- Öğretmen, sözcükleri karışık olarak söylemeye başlar. İçinde “e” sesi geçen her sözcükte öğrenciler el çırpar.
- Öğrencilerin, içinde “e” sesinin geçtiği sözcüklere örnekler vermeleri istenir.
- Öğrencilere, üzerinde çeşitli resimlerin yer aldığı bir çalışma kağıdı verilir ve dikkatlerin resimlere çekilmesi sağlanır. Resimlerdeki nesnelerin isimlerini söylemeleri ve içinde “e” sesi geçen resmin yanındaki kutuyu işaretlemeleri istenir. Doğru işaretlemenin yapılıp yapılmadığı öğretmen tarafından kontrol edilir (*Görsel/Uzamsal Zeka*)

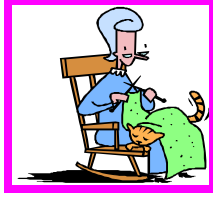
ÇALIŞMA KAĞIDI



İçinde "e" sesinin  
geçtiği görselleri  
işaretleyelim.



Lale



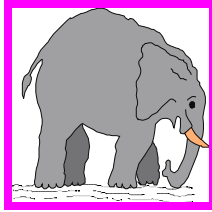
Nine



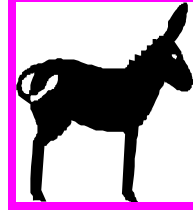
Elma



El



Fil



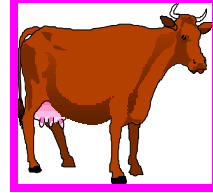
Eşek



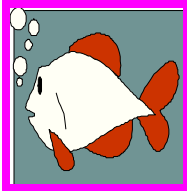
Tavşan



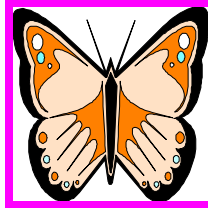
Kuş



İnek



Balık

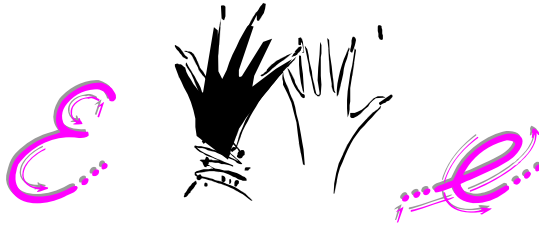


Kelebek

- Öğrencilere, çalışma kağıdında yer alan hayvanlardan hangilerinin uçabildiği sorulur. Uçabilen hayvanların yanındaki kutucukları kırmızı kalemle işaretlemeleri ve hayvanla ilgili olarak bildiklerini anlatmaları istenir (*Doğacı Zeka*).
- Okula gitmeden önce yapılan ön hazırlıklara ilişkin resimler gösterilerek resimlerde görülenlerin anlatılması istenir. Daha sonra öğrencilere, okula gitmeden önce hangi hazırlıkları yaptıkları sorulur (*İçsel Zeka*).
- Okul, sınıf, öğretmen ve müdüre ait resimler gösterilir ve bu resimler üzerinde öğrencilerin konuşmaları sağlanır (*Sözel/Dilsel Zeka*).
- Öğrencilere, masada kitap okuyan, yazı yazan, bahçede top oynayan, diş fırçalayan çocukların resimleri gösterilir. Resimleri incelemeleri istenir. Daha sonra hangi resimlerin okula başlamadan önceki, hangilerinin okula başladıktan sonraki döneme ait olduğu sorulur. Resimlerde gördüklerine ek örnekler vermeleri istenir (*Mantıksal/Matematiksel Zeka; Sözel/Dilsel Zeka; Görsel/Uzamsal Zeka*).

### Sesi Okuma ve Yazma

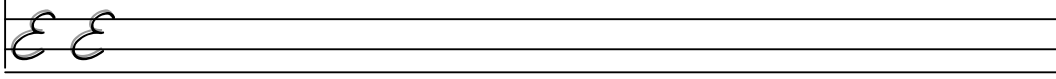
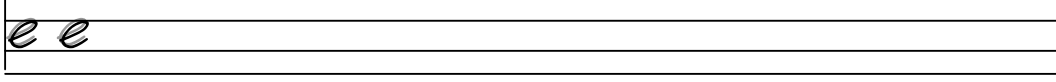
- “E” sesi öğretmen tarafından bitişik eğik yazıya uygun biçimde tahtada büyük olarak yazılır. El yazısı programında hazırlanmış olan büyük ve küçük “e” sesinin yazılış yönü gösterilir. Öğrenciler sesin nasıl yazıldığını karşıdan izlerler.
- Daha sonra öğretmen eşliğinde sesin parmakla havada yazımına geçilir. Öğrenciler sesi birbirlerinin sırtına parmaklarıyla yazarak yazma çalışmasını pekiştirmeye çalışırlar (*Bedensel/Kinestetik Zeka*).



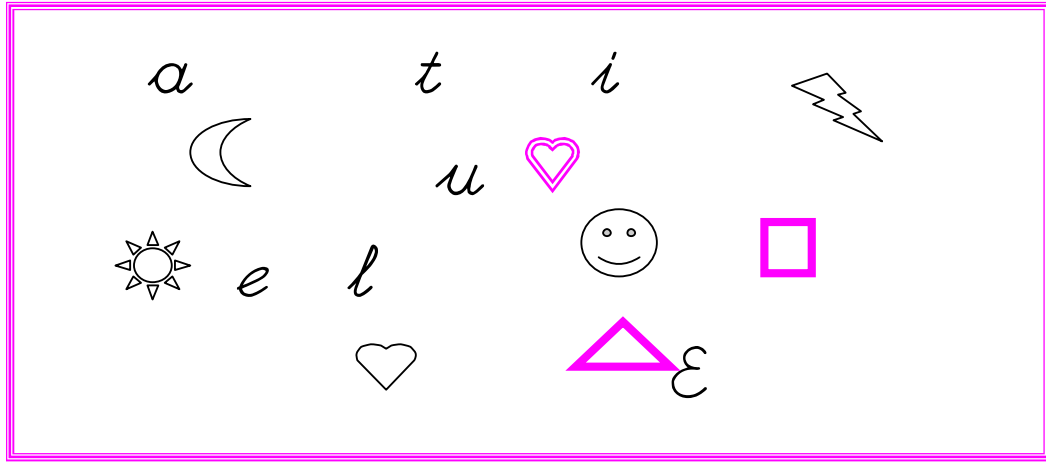
- Sesin üzerinden giderek yazma çalışması yapılır.



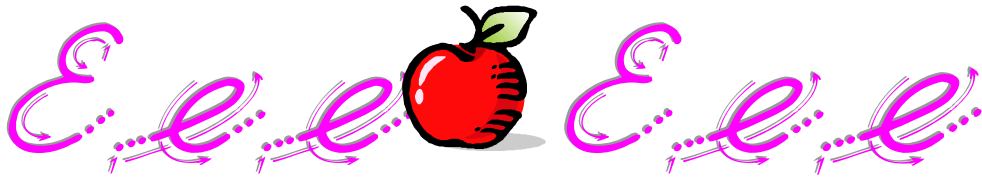
- Ses çizgi üzerine yazdılır.



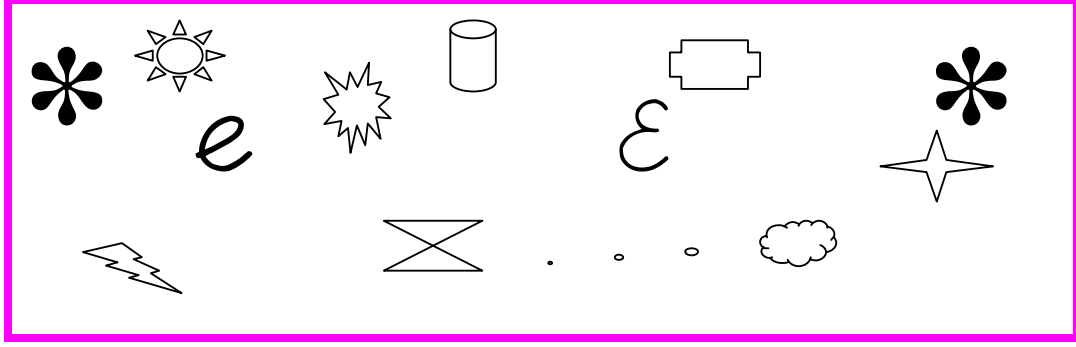
- Bir dizi sembol arasından ses buldurulur.



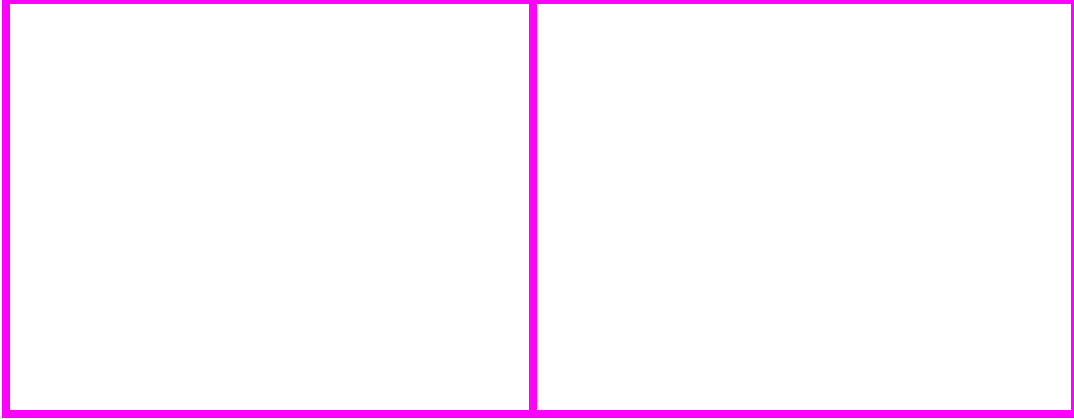
## 7. DEĞERLENDİRME ÇALIŞMASI



1. Aşağıdaki sembollerin içinde "e" seslerini bularak yuvarlak içine alalım.



2. İçinde “e” sesi olan bir hayvan ve bitki resmi çizelim.



3. Aşağıdaki sözcüklerde “e” “E” sesinin geçtiği sözcükleri kırmızıya, geçmediği sözcükleri maviye boyyalım.

<i>Eşya</i>	<i>Şekencilik</i>	<i>Pide</i>
<i>Balkon</i>	<i>Kış</i>	<i>Oyun</i>
<i>Enol</i>	<i>Öykü</i>	<i>Şişe</i>
<i>Yapı</i>	<i>Lina</i>	<i>Halat</i>
<i>Balina</i>	<i>Dolma</i>	<i>Pengel</i>
<i>Eldiven</i>	<i>Ceyda</i>	<i>Atkı</i>

Orta	Dil	Pınasa
Emine	İlik	Gülay
Eşya	Şişe	Akıl
Papağan	Ayla	Bal
Hasan	Dakika	Honoz
Etiket	Ünite	Limon
Damat	Hanman	Kol
Ela	Biz	Havlu
Pilav	Melek	Tokmak
Eh	Püskül	Bulaşık
Eğitim	Un	File

4. Aşağıdaki sözcüklerde geçen “e” “E” sesini farklı renlerdeki kalemlerle boyayalım. Sözcüğün başında geçen “e” “E” sesini kırmızıya, sözcüğün ortasında geçen “e” “E” sesini maviye, sözcüğün sonunda geçen “e” “E” sesini ise mora boyamayı unutmayalım.

Başa	Ortada	Sonda
Kanat	Kandelen	Çizgi
Enol	Öykü	Şişe
Yapı	Lina	Halat



Balina	Dolma	Pengel
Eldiven	Ceyda	Atkı
Orta	Dil	Pınasa
Emine	İlik	Gülây
Eşya	Şişe	Akıl
Papağan	Ayla	Bal
Hasan	Dakika	Honoz
Etiket	Ünite	Limon
Damat	Harman	Kol
Ela	Biz	Havlu
Pilav	Melek	Tokmak
Eh	Püskül	Bulaşık
Eğitim	Un	File

### 5. Birlikte Öğrenme Tekniği'ne Hazırlık Çalışması

Birlikte Öğrenme Tekniğine uygun olarak yapılan etkinlikler aynı zamanda Çoklu Zeka Kuramı'nın *Sosyal Zeka* alanını geliştirici etkinlik olarak da düşünülmüş ve İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi ile Çoklu Zeka Kuramı arasında doğrudan bir ilişki kurulmaya çalışılmıştır.

#### Araç- Gereçler

- Resimler, renkli karton, yapıştırıcı, makas, boyama kalemleri, fosforlu kalem.

### **Etkinlik Öncesi Düzenleme**

- Çalışma kağıdı, karton, zarf, yapıştırıcı, makas, boyama kalemleri, fosforlu kalem grup sayısına göre hazırlanır.
- Sınıftaki sıralar yüz yüze etkileşimi sağlayacak biçimde düzenlenir.

### **Etkinlik Sırasında Yapılacak Çalışmalar**

- Rastlantısal olarak seçilen öğrencilerden dörder kişilik gruplar oluşturulur.
- Grup üyeleri aynı masaya oturtulur.
- Her gruba değişik isimler verilir ( Pembe, sarı, yeşil, mavi, kırmızı, mor ).
- Grup üyelerine görevler verilir:
  - *Sözcü*; grup-öğretmen iletişimini sağlar.
  - *Kesici*; resimleri kesme işinden sorumludur.
  - *Yapıştırıcı*; resimleri kartona yapıştırmakla görevlidir.
  - *Boyacı*; nesne isimlerinde geçen “e” sesini fosforlu kalemle boyamakla görevlidir.
- Her gruba, üzerinde resimler bulunan bir çalışma kağıdı, karton, zarflar, yapıştırıcı, makas, boyama kalemleri ve fosforlu kalem dağıtılır. Çalışma kağıdında içinde “e” sesinin geçtiği ve geçmediği nesnelere ait resimler yer almaktadır. Öğretmen, öğrencilerin dikkatini çalışma kağıdında bulunan resimlere çeker, resimleri öğrencilere karşıdan gösterir. Resimlerdeki nesnelere adları hep beraber söylenir.
- Öğretmen grup üyelerinin birbirlerinin öğrenmelerinden sorumlu olduklarını söyler ve yapılacak çalışmanın amacını açıklar.
- Her grup, içinde “e” sesinin geçtiği resimleri bulmak için çalışmaya başlar.
- İçinde “e” sesinin geçtiği resimler bulunarak kesilir. “E” sesinin geçmediği resimler ise görevli öğrenci tarafından zarfa konulur.
- Grup sözcüsü “e” sesinin geçmediği resimlerin bulunduğu zarfı öğretmene teslim eder.
- Zarfı teslim eden grup çalışmanın ikinci aşamasına geçer ve içinde “e” sesinin geçtiği resimleri kesip kartona yapıştırmaya başlar.
- Yapıştırma işini bitiren grup çalışmanın üçüncü aşamasına geçer ve masadaki ikinci zarfı açar.

- Öğrenciler ikinci zarfa yer alan, üzerinde dört kare bulunan küçük kağıtları alırlar ve resimlerin altına yapıştırırlar.
- Her resimdeki “e” sayısı grup üyeleri tarafından birlikte belirlenir.
- Resimlerin altına yapıştırılan kağıtlardaki küçük karelerin üzerine belirlenen sayı kadar küçük “e”, alt kısmına ise büyük “E” yazılır.
- Yazılan seslerin üzeri fosforlu, renkli kalemle boyanır.
- Öğretmen resimlerin değişik renklerdeki kalemlerle boyanabileceğini açıklar ve grup ürünün oluşturulmasını ister.
- Gruplar çalışmalarını tamamladıktan sonra sırayla her grubun sözcüsü resimlerde geçen “e” sesin sayısını söyler, grup ürününü sınıfa gösterir.
- Her grubun ürünü öğretmen ve öğrenciler tarafından ortak olarak değerlendirilir.
- Grup ürünleri öğretmenin yardımıyla panoya asılır.

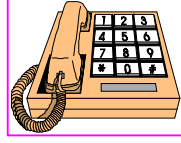
### **Çalışmanın Aşamaları**

1. Aşama: Gruplara çalışma kağıdının dağıtılması
2. Aşama: Dikkatlerin resimlere çekilmesi ve nesnelerin isimlerinin söylenmesi.
3. Aşama: İçinde “e” sesi geçen resimlerin kesilmesi
4. Aşama: İçinde “e” sesi geçmeyen resimlerin masada bulunan zarfa konularak öğretmene teslim edilmesi
5. Aşama: Zarfını teslim eden grubun ikinci aşamaya geçmesi ve içinde “e” sesi geçen resimleri kartona yapıştırmaları
6. Aşama: Yapıştırma işini bitiren grupların öğretmenden ikinci zarfı almaları.
7. Aşama: Zarfı alan grubun, üzerinde kare kutucuklar olan kağıtları almaları ve bu kağıtları resimlerin altına tek tek yapıştırmaları
8. Aşama: Her resimde geçen “e” sayısının grupça belirlenmesi
9. Aşama: Üst bölümdeki kare kutucuklara resimde geçen sayı kadar küçük “e” nin, alt kutucuklara ise büyük “E” nin yazılması
10. Aşama: Yazılan “e” lerin farklı renklerde boyanması
11. Aşama: Grup ürününün sınıfa gösterilmesi ve her resimde geçen “e” sesinin sayısının sesli olarak söylenmesi
12. Aşama: En güzel ürünün sınıfça seçilmesi ve panoya asılması

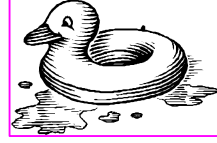
## ÇALIŞMA KAĞIDI



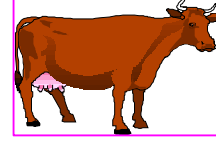
e		
ε		



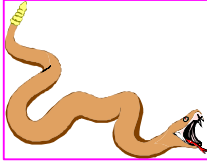
e	e	
ε	ε	



e		
ε		



e		
ε		

















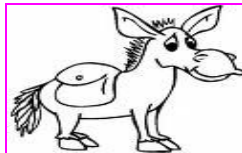


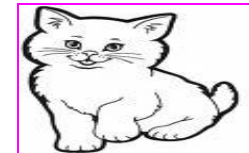




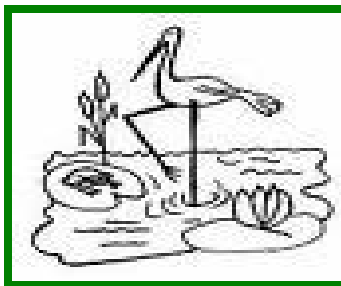
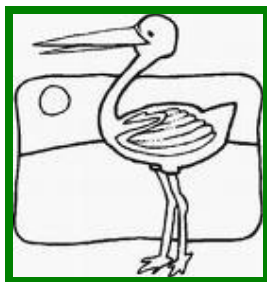
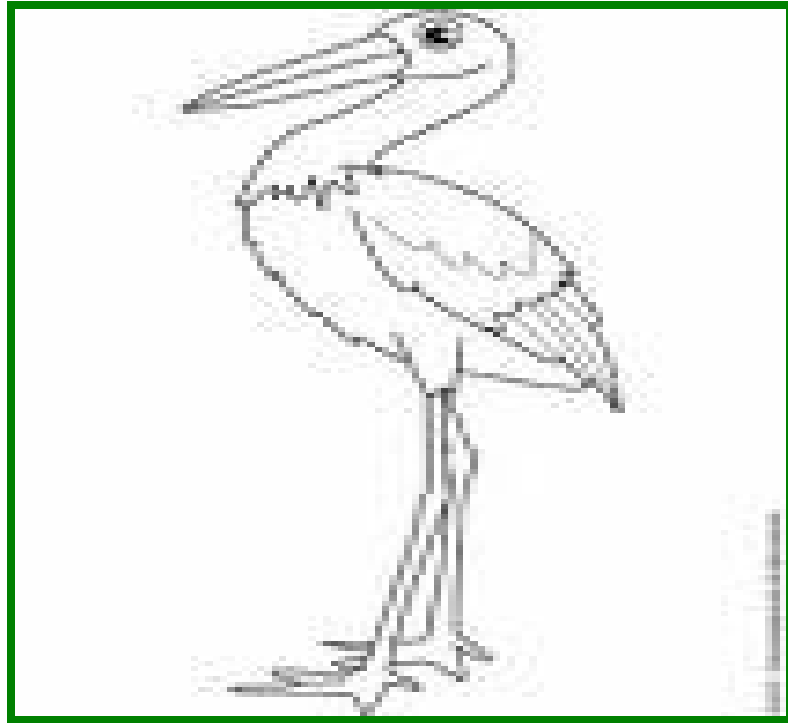





EK 13 - Devam



**İLKÖĞRETİM BİRİNCİ SINIF**  
**TÜRKÇE DERS PLAN VE ETKİNLİKLERİ**  
**DERS PLANI**  
**L SESİ**

**1. DERS: TÜRKÇE**

**2. SÜRE:** 3 Ders Saati (3 x 40 dakika).

**3. YÖNTEM VE TEKNİKLER:**

- Drama, gösteri, soru-cevap, anlatım.

**4. ARAÇ VE GEREÇLER**

- Tanıtılan ses ile ilgili resimler, boya kalemleri, karton, makas, yapıştırıcı, yansıtma aracı, bilgisayar, teyp, teyp kaseti.

**5. ÖĞRENME ALANLARI VE KAZANIMLAR**

**Dinleme**

- Duyduğu seslerin ayırımına varır.
- Dikkatini dinlediğine yoğunlaştırır.
- Seçici dinler.
- Dinledikleri arasında öğrendiği sesi yakalamaya çalışır.

**Konuşma**

- Öğrendiği yeni sözcükleri konuşmalarında kullanır.
- Konuşmalarında yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
- Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak ifade eder.

**Okuma**

- Öğrenilen sesi okur.

**Yazma**

- Bitişik eğik yazı ile harfleri kurallara uygun olarak yazar.

**Görsel Okuma-Sunu:**

- Resimleri yorumlar.

**6. ÖĞRENME VE ÖĞRETME SÜRECİ****Sesi Hissetme ve Tanıma**

- Tanıtılacak ses ile ilgili sesi hissettirme ve tanıma çalışması yapılır. Bu amaçla aşağıdaki etkinlikler gerçekleştirilir:
- Sesi tanıtmak için sesin geçtiği nesnelerin resimleri öğrencilere gösterilir ve nesnenin adı söylenirken “l” sesine vurgu yapılır.
- Tanıtılacak ses ile ilgili olarak sesi hissettirme çalışması yaptırılır. Bu amaçla aşağıdaki şarkı kasetten dinletilir. Daha sonra “El ele, el ele verin çocuklar” dizesi hep birlikte vurgulu söylenir. (*Müziksel Zeka*).

**Bir Dünya Bırakın**

Oynaya oynaya gelin çocuklar

El ele, el ele verin çocuklar

Bir vatan bırakın biz çocuklara

İslanmış olmasın gözyaşlarıyla

Bir bahçe bırakın biz çocuklara

Göklerde yer açın uçurtmalara

Oynaya oynaya gelin çocuklar

El ele, el ele verin çocuklar

Bir barış bırakın biz çocuklara

Ulaşsın şarkımız güneşe ve aya

Oynaya oynaya gelin çocuklar

El ele, el ele verin çocuklar


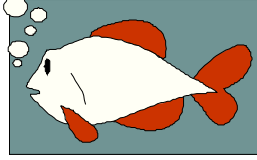
Bir dünya bırakın biz çocuklara

Yazalım üstüne sevgili dünya

Oynaya oynaya gelin çocuklar

El ele, el ele verin çocuklar

- Aynı şarkının melodisi lay la la lay la la lay la lay lay şeklinde hep birlikte söylenir.
- “El ele” kavramı resimlerle görselleştirilir.
- Öğrencilerin okulun bahçesinde el ele tutuşup oynayabilecekleri bir oyun oynanır. Bu amaçla öğrenciler beşerli gruplara ayrılır ve her gruptaki öğrenciler çember oluştururlar. Bir öğrenci tavşan olur. Çemberin ortasında çömelir. Bir öğrenci de tazı olur. Çemberin dışında çömelir. Öğrenciler *el ele tutuşarak* “el ele” şarkısını söyleyip dönerler. Tavşan kaç denildiği zaman, öğrenciler oldukları yerde durur ve kollarını omuz hizasında kaldırır. Tavşan, çocukların kollarının arasından koşarken tazı da onu yakalamaya çalışır. Tavşan yakalandığında tazı ile yer değiştirir. Oyun bu şekilde devam eder (*Sosyal Zeka*).
- Öğrencilere, içinde “l” sesinin geçtiği nesnelere yer aldığı bilmeceler sorulur (*Mantıksal/Matematiksel Zeka*).

<p>Çalışkan on kardeşiz İçimizde yok tembел Tek değiliz hep eşiz Bil bakalım biz neyiz? <b>EL</b></p>	
<p>Kanadı var kuş değil Kuyruğu var at değil <b>BALIK</b></p>	

- Öğretmen içinde “l” sesinin geçtiği sözcüklere örnek verir. Öğrencilerden



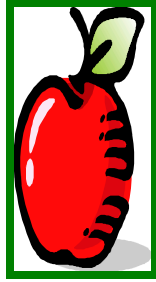
kendisini dikkatle dinlemelerini ister.

- Bu etkinlikte öncelikle sesin *sözcük başında* yer aldığı örnekler verir: Lale, Leyla, lamba, leke, leylak, lokum, Levent, liman, limon, lider, lahana.
- Daha sonra sesin *sözcük içinde* geçtiği örnekler verir: Ulu, kale, palto, salya, Veli, Ali, deli, kilim, dilim, Selim, terlik, elbise, tekerlek., kule, bilgi, Belgin.
- Son olarak da sesin *sözcük sonunda* yer aldığı örnekler verir: Kel, kol, bol, dal, bal, yol, dil, el, tatil, tel, sil, göl, çakıl, gül, çöl, yol, bel, sel, mal, sal, şal, zil.
- Öğretmen, sözcükleri karışık olarak söylemeye başlar. İçinde “e” sesi geçen her sözcükte öğrenciler el çırpar.
- İçinde “e” sesinin geçtiği sözcüklere örnekler vermelerini ister.
- Öğrencilere, üzerinde çeşitli resimlerin yer aldığı bir çalışma kağıdı verilir ve dikkatlerin resimlere çekilmesi sağlanır. Öğrencilerin, resimlerdeki nesnelere isimlerini söylemeleri ve içinde “ı” sesi geçen resmin yanındaki kutuyu işaretlemeleri istenir. Doğru işaretlemenin yapıp yapılmadığı öğretmen tarafından kontrol edilir (*Görsel/Uzamsal Zeka*).

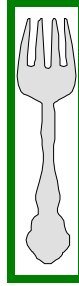
### ÇALIŞMA KAĞIDI



Lale



Elma



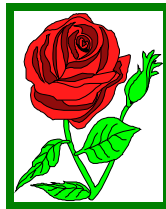
Çatal



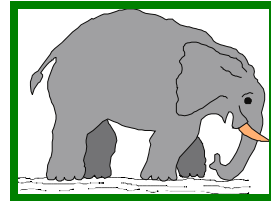
Tilki



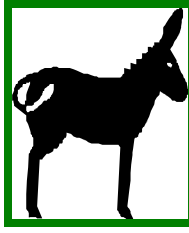
El



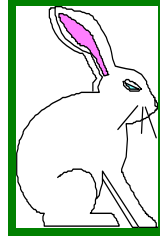
Gül



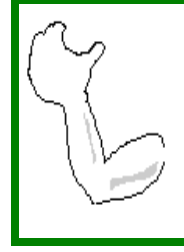
Fil



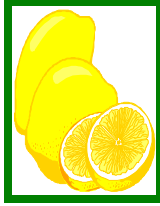
Eşek



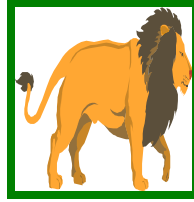
Tavşan



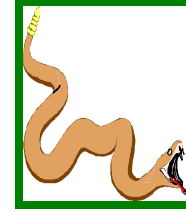
Kol



Limon



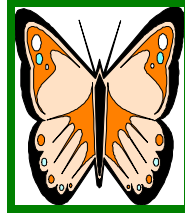
Aslan



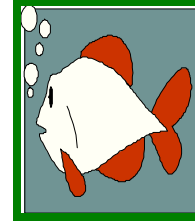
Yılan



Bilgisayar



kelebek



Balık

- Öğrencilere, yukarıdaki resimlerdeki nesnelere hangisi olmak istedikleri sorulur (*İçsel Zeka*).
- Elmanın üretimden tüketim aşamasına gelinceye kadar geçirdiği evrelerin yer aldığı resimler gösterilir ve resimlerden yararlanarak elmanın öyküsünü anlatmaları istenir (*Doğacı Zeka*).
- Kalem, kalem kutusu, kalem açacağı, boyama kalemleri, beslenme çantası resimleri gösterilir ve ne işe yaradıkları sorulur (*Sözel/Dilsel Zeka*).

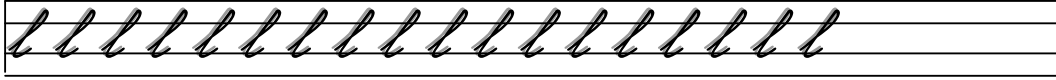
### Sesi Okuma ve Yazma

- “L” sesi öğretmen tarafından bitişik eğik yazıya uygun biçimde tahtada büyük olarak yazılır. El yazısı programında, büyük ve küçük “l” sesinin yazılış yönü gösterilir. Öğrenciler sesin nasıl yazıldığını karşıdan izlerler.

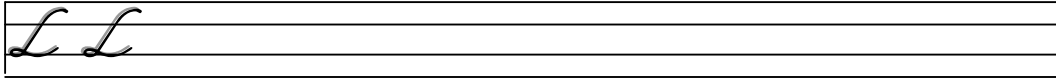
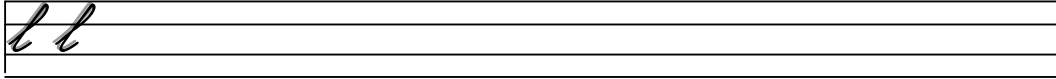
- Daha sonra öğretmen eşliğinde sesin parmakla havada yazımına geçilir. Öğrenciler sesi birbirlerinin sırtına parmaklarıyla yazarak yazma çalışmasını pekiştirmeye çalışırlar (*Bedensel/Kinestetik Zeka*).



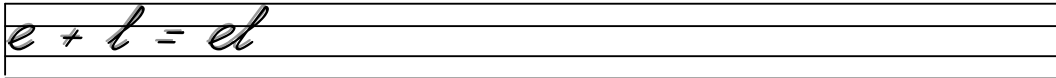
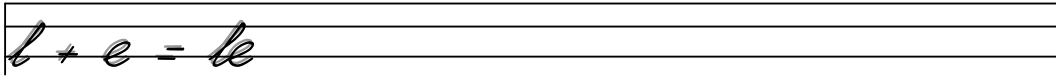
- “L” sesinin üzerinden gidilir.



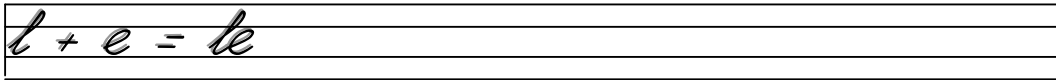
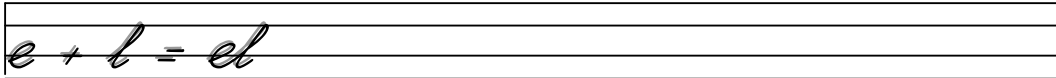
- “L” sesi çizgi üzerinde yazdırılır.



### Heceye geçiş



### Sözcüğe geçiş



e + le + = ele

el ele

el + le = elle

### Cümleye geçiş

- Öğrencilere arkadaşlarının adlarını söyleterek okuma çalışması yaptırılır.



---Ela---, ---Lale-----el ele.

-----, -----el ele.

-----, -----el ele.

-----, -----el ele.

- Öğrencilere görsellerden yararlanarak okuma çalışması yaptırılır.



-elle.



-elle.

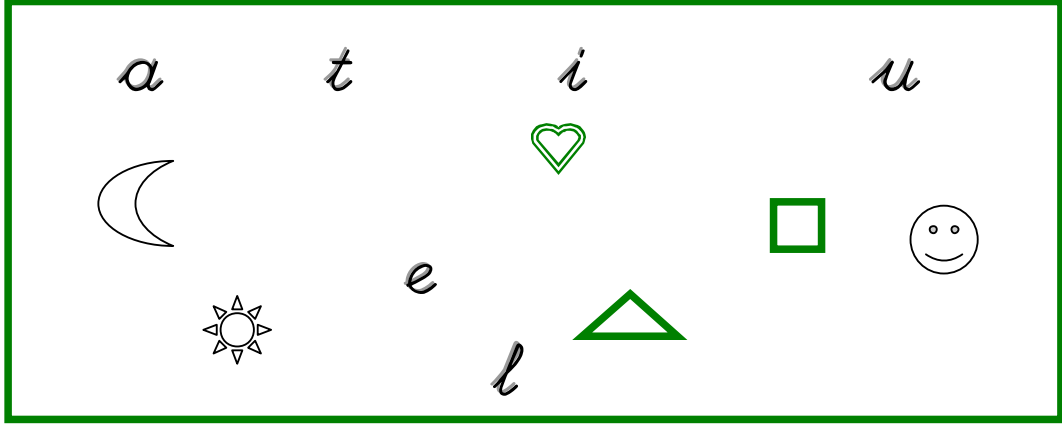


-elle.



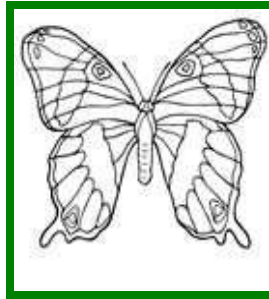
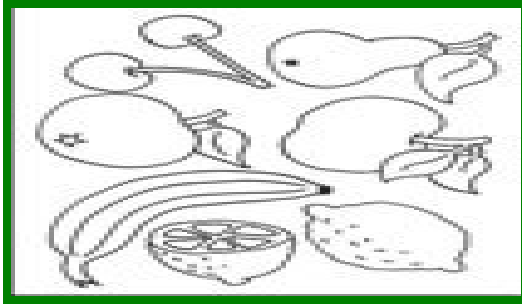
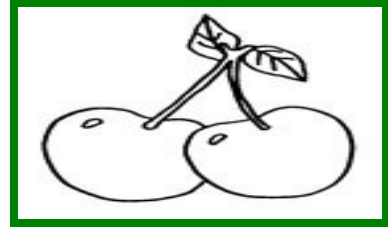
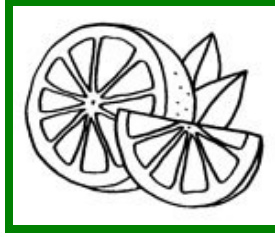
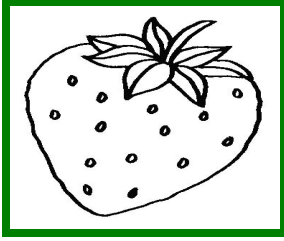
-elle.

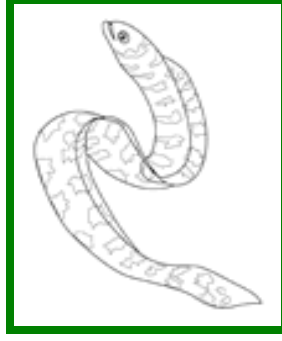
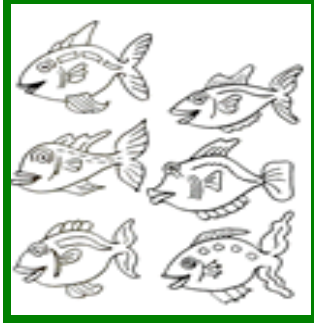
- Bir dizi sembol arasından “L” sesi buldurulur.



## 8. DEĞERLENDİRME ÇALIŞMASI

- İçinde “L” sesi geçen resimleri bulalım, boyyalım.





2. Öğrendiğimiz sesleri ve heceleri bulup karşısına yazalım.

Çilek-----	-le
Limon-----	
Kinaz-----	
Vişne-----	
Anmut-----	
Elma-----	
Muz-----	
Çül-----	
Kelebek-----	
Lale-----	
Kelebek-----	
Aslan-----	
Balık-----	

Yılan-----

Olta-----

3. Okları takip ederek heceyi, sözcüğü bulalım ve yazalım.

e l el


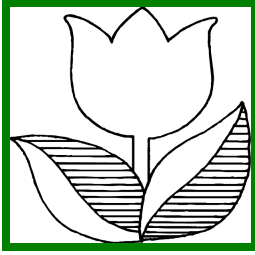
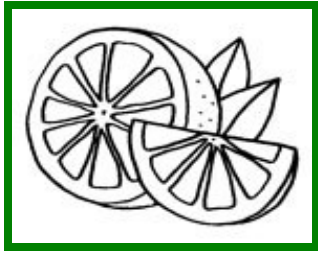
l e

e l e

e l l e

e l e l e

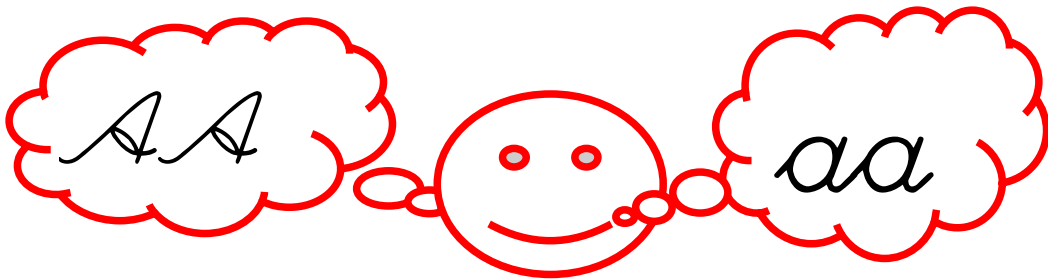
4. Son yazdığımız sözcük aşağıdaki resimlerden hangisini anlatıyor? Resmin altına yazalım.

-----



EK-13 Devam



**İLKÖĞRETİM BİRİNCİ SINIF**  
**TÜRKÇE DERS PLAN VE ETKİNLİKLERİ**  
**DERS PLANI**  
**A SESİ**

**1. DERS: TÜRKÇE**

**2. SÜRE:** 3 Ders Saati (3 x 40 dakika).

**3. YÖNTEM VE TEKNİKLER:**

- Drama, gösteri, soru-cevap, anlatım.

**4. ARAÇ VE GEREÇLER:**

- Tanıtılan ses ile ilgili resimler, boya kalemleri, karton, makas, yapıştırıcı, yansıtma aracı, bilgisayar, teyp, teyp kaseti.

**5. ÖĞRENME ALANLARI VE KAZANIMLAR**

**Dinleme**

- Duyduğu seslerin ayırımına varır.
- Dikkatini dinlediğine yoğunlaştırır.
- Seçici dinler.
- Dinledikleri arasında öğrendiği sesi yakalamaya çalışır.

**Konuşma**

- Öğrendiği yeni sözcükleri konuşmalarında kullanır.
- Konuşmalarında yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
- Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak ifade eder.

**Okuma**

- Öğrenilen sesi okur.

### Yazma

- Bitişik eğik yazı ile harfleri kurallara uygun olarak yazar.

### Görsel Okuma-Sunu

- Resimleri yorumlar.

## 6. ÖĞRENME VE ÖĞRETME SÜRECİ

### Sesi Hissetme ve Tanıma

- Tanıtılacak ses ile ilgili sesi hissettirme çalışması yaptırılır. Bu amaçla senaryolar canlandırılır:
  - Ela, üstü çamur içinde eve gelir ve annesi onu görünce çok şaşırır:
  - “Aaaa! Ne bu halin?” diye bağıır.
  - Lale, uzun zamandır görmediği arkadaşına markette rastlayınca, annesine: “Aaaa! Ela burada!” diye seslenir.
  - Ela, iğne yapılırken bağırmaaya başlar:
  - Aaaaaaa!
- Öğrencilerden de buna benzer senaryolar üreterek canlandırmaları ve bu sesi çıkarmaları istenir (*Sözel/Dilsel Zeka*).
- Aşağıdaki resimlerde görülenlerin anlatılması istenir. Hangilerinde “Aaaaaa” sesinin çıkmış olabileceği sorulur. Doğru yanıtın resmin altındaki kutucuğa işaretlenmesi istenir.
- O anda kendilerine en yakın hissettikleri yüzü seçerek istedikleri renge boyamaları istenir (*İçsel Zeka*).









- “A”sesinin kavranmasına yardımcı olmak amacıyla “anne ve çocuk” konulu resimler gösterilir ve öğrencilerin knuşmaları sağlanır. Kendilerine en yakın gelen resmi seçmeleri, bu resmi neden seçtiklerini anlatmaları ve seçilen resmi boyamaları istenir.



- Sesi kavratmaya yönelik olarak “Annem”şarkısı dinletilir. Öğrencilerin de şarkıya eşlik etmeleri istenir ( *Müziksel Zeka*).

### **Benim Annem**

Küçücükken başucumda

Bana ninni söyledin

Sabahları uyanınca

Beni okşar severdin

Benim annem güzel annem

Beni al kollarına

Kucağında okşa beni

Ninniler söyle bana

Bu gün hala kulağında

Çınlıyor tatlı sesin

Güzel annem kalbimin sen

En büyük neşesisin




Benim yavrum tatlı yavrum

Gel benim kollarıma

Kucağında uzan öyle  
Ninniler söyleyim sana

- İçinde “a” sesinin geçtiği nesnelere yer aldığı bilmeceler sorulur.  
(*Mantıksal/Matematiksel Zeka*)

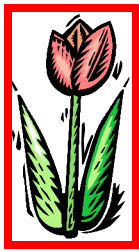
### BİLMECELER

<p>Ankara memleketim Koyu sarıdır rengim Isınınca bal akar Yiyenlere can katar (<b>ARMUT</b>)</p>	
<p>Rengi altın sarısı Dünyaların tatlısı Pestil olur kurusu Çok lezzetlidir kompostosu (<b>KAYISI</b>)</p>	
<p>Çiçek gibi açılır Mercan gibi saçılır Hastalara sorulmaz Şurubuna doyulmaz (<b>PORTAKAL</b>)</p>	

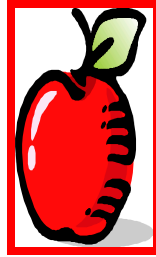
- Portakal, armut ve kayısının özellikleri hakkında öğrenciler konuşturulur. Bu meyvelere benzer başka hangi meyvelerin olduğu sorulur (*Doğacı Zeka*).
- Öğretmen içinde “a” sesinin geçtiği sözcüklere örnek verir. Öğrencilerden kendisini dikkatle dinlemelerini ister.
- Bu etkinlikte öncelikle sesin *sözcük başında* yer aldığı örnekler verir: Anne, ay, Aydın, atkı, Aslı, akıl, armut, ayı, Ayten, Aylin, askı, asker, acı, acil, arı, at, altın.
- Daha sonra sesin *sözcük içinde* geçtiği örnekler verir: Kale, palto, salı, bakır, silah, tablo, kapı, sarı, nar, soğan, patlıcan, domates, dal, bal, tatil, sal, şal, çakıl, dal, salatalık, sandal, kayık.

- Son olarak da sesin *sözcük sonunda* yer aldığı örnekler verir: Oya, uçurtma, elma, çorba, kova, tıpa, boza, çanta, yuva.
- Öğretmen “a” sesinin geçtiği ve geçmediği sözcükleri karışık olarak söylemeye başlar. Öğrenciler içinde “a” sesi geçen sözcük söylendikçe el çırpar.
- Öğretmen öğrencilerden “a” sesinin geçtiği sözcüklere örnekler vermelerini ister.
- Üzerinde çeşitli resimlerin yer aldığı bir çalışma kağıdı dağıtılarak öğrencilerin dikkatleri resimlere çekilir. Öğrenciler resimlerdeki nesnelerin isimlerini söyler ve içinde “a” sesi geçen resmin altını işaretlerler. Doğru işaretlemenin yapılıp yapılmadığı öğretmen tarafından kontrol edilir (*Görsel/Uzamsal Zeka*).

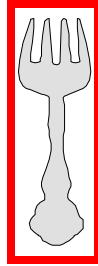
### ÇALIŞMA KAĞIDI



Lale



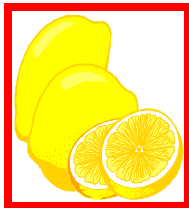
Elma



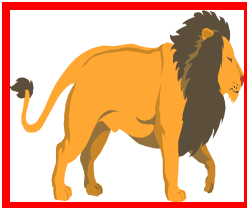
Çatal



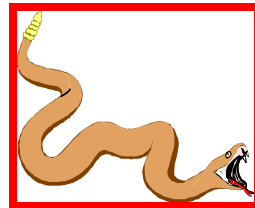
Tavşan



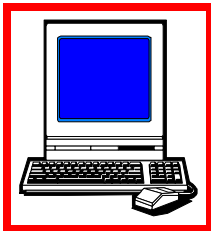
Limon



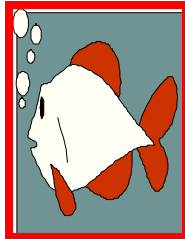
Aslan



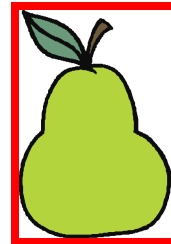
Yılan



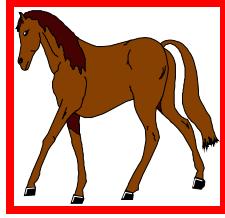
Bilgisayar



Balık



Armut



At



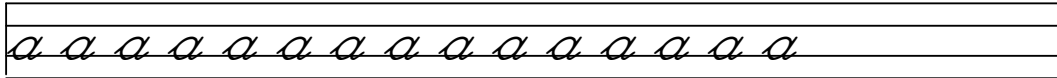
Ayakkabı

### Sesi Okuma ve Yazma

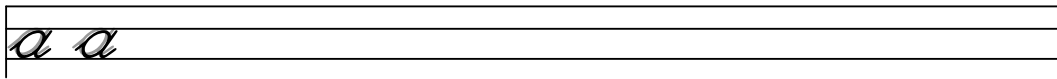
- “A” sesi öğretmen tarafından bitişik eğik yazıya uygun biçimde tahtada büyük olarak yazılır. El yazısı programında hazırlanmış olan büyük ve küçük “a” sesinin yazılış yönü gösterilir. Öğrenciler sesin nasıl yazıldığını karşıdan izlerler. Daha sonra öğretmen eşliğinde sesin parmakla havada yazımına geçilir. Öğrenciler sesi birbirlerinin sırtına parmaklarıyla yazarak yazma çalışmasını pekiştirmeye çalışırlar (*Bedensel/Kinestetik Zeka*).



- A sesinin üzerinden gidilir.



- A sesi çizgi üzerinde yazılır.



**Heceye geçiş**

*a + l = al*

*a = la*

**Sözcüğe geçiş**

- Özel isim olan “Ela” ya dikkat çekilir ve öğrencilere Ela adında birini tanıyıp tanımadıkları sorulur. Sözcüğün yazımına geçilir.

*E + la = Ela*

- Öğrencilerin, sözcüğün üzerinden kalemle gitmeleri sağlanır, yazım çalışmaları yaptırılır.
- Göz rengi olan “ela” açıklanır. Gözü ela renkli öğrencilere dikkat çekilir ve öğrencilerin bu sözcüğü kavramaları sağlanır.

*e + la = ela*

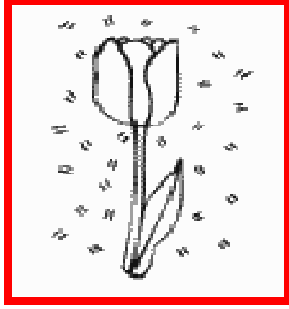
- Öğrencilerin sözcüğün üzerinden gitmeleri sağlanır, yazım çalışmaları yaptırılır.
- Özel isim olan “Lale” ye dikkat çekilir ve çevrelerinde Lale adında bir kız olup olmadığı sorulur. Büyük yazılan “L” sesine dikkat çekilir ve sözcüğün yazımına geçilir.

*La + le = Lale*

- Sözcüğün üzerinden gitmeleri sağlanır, yazım çalışmaları yaptırılır.



- Bir çiçek olan “lale” açıklanır. Çiçeğin resmi gösterilir. Çiçek ismi olan lale yazılırken “l” sesinin küçük yazıldığına dikkat çekilir ve öğrencilerin bu sözcüğü kavramaları sağlanır. Aşağıda verilen resimleri boyamaları istenir.



- Öğrencilerin, aşağıdaki hecelerin üzerinden gitmeleri sağlanır, yazım çalışmaları yaptırılır.

*la+le = lale*

*lale*

### Cümleye geçiş








- Öğrencilerin cümlelerin üzerinden kalemle gitmeleri sağlanır, yazım çalışmaları yaptırılır.

*Ela lale al.*

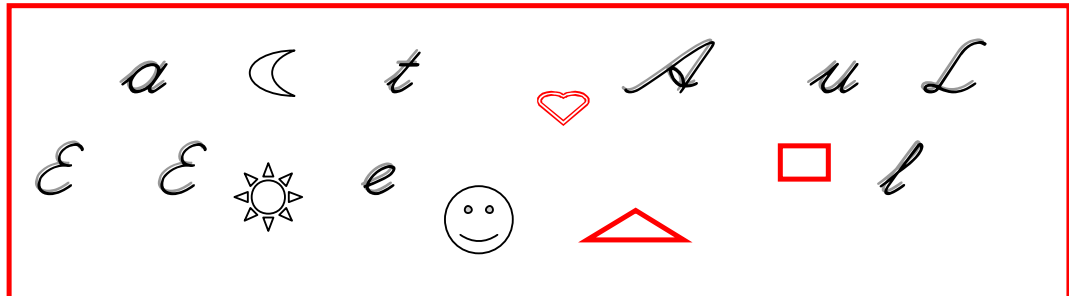
*Lale lale al.*

*Ela, Lale el ele.*

- Aşağıdaki cümleler görsellerle birlikte okutulur ve yazdırılır.

<i>Ela al.</i>	<i>Ela</i> -----  ----- <i>al.</i>
<i>Lale al.</i>	<i>Lale</i> -----  ----- <i>al.</i>
<i>Al Ela al.</i>	<i>Al Ela</i> -----  ----- <i>al.</i>
<i>Al Lale al.</i>	<i>Al Lale</i> -----  ----- <i>al.</i>
<i>Ela lale al.</i>	<i>Ela lale,</i> -----  ----- <i>al.</i>
<i>Lale lale al.</i>	<i>Lale lale,</i> -----  ----- <i>al.</i>
<i>Ela, Lale el ele.</i>	<i>Ela, Lale,</i> -----  ----- <i>el ele.</i>




- Bir dizi sembol arasından “A” sesi buldurulur.



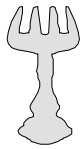
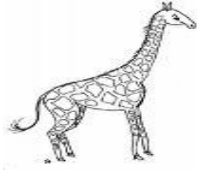


## 8. DEĞERLENDİRME

1. Görselin ilk sesini alttaki kutucuğa yazalım, sesleri birleştirelim ve görselleri boyayalım.




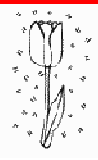
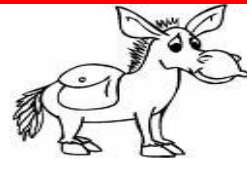
Örnek :

		
ε	l	a
Ela		

2. Görselin son sesini alttaki kutucuğa yazalım, sesleri birleştirelim ve görselleri boyayalım.

3. Görselin ilk sesini alttaki kutucuğa yazalım, sesleri birleştirelim ve görselleri boyayalım.

4 .Yukarıda bulduğumuz sözcükleri aşağıya yazalım ve okuyalım.

- - - - -      - - - - -      - - - - - .
---

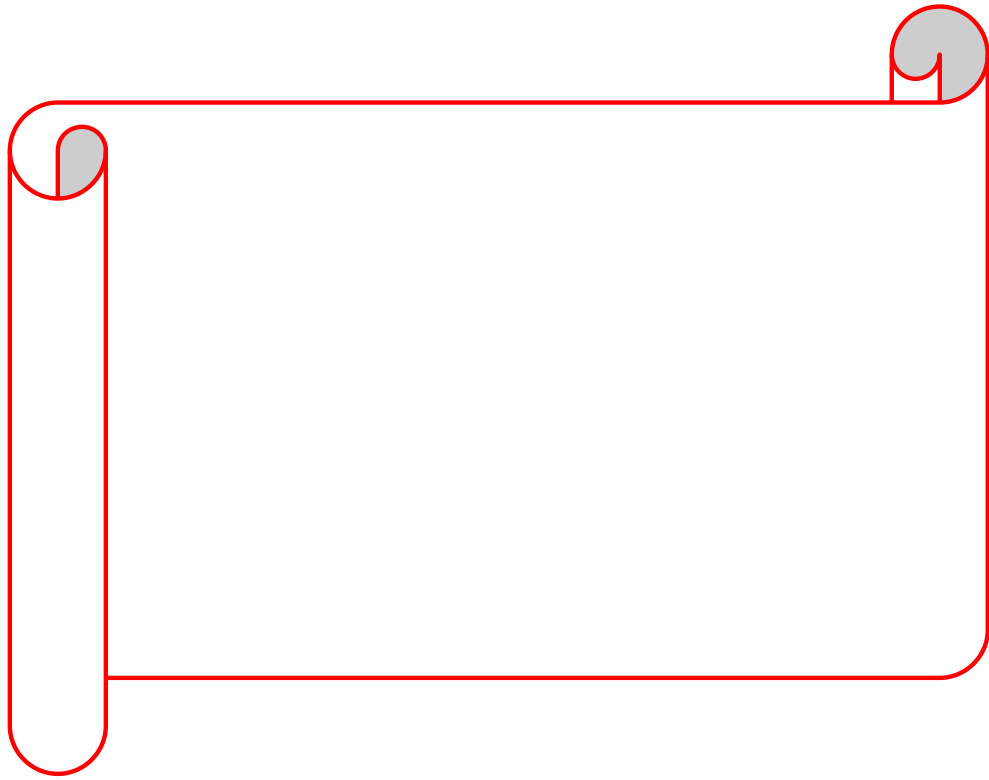
5. Lale, aşağıdaki sarı renkli kutucuklara bazı sesleri yazmayı unutmuş. Unutulan sesleri yazarak ona yardım edelim.

	L	A		L	L	E		A					
	- - -      - - - -      - - .												
↓	A	L	E		L	A	L			L			
	- - - -      - - - -      - - .												
	L	A		A	L	E		E			L	E	
	- - -      - - - -      - -      - - .												

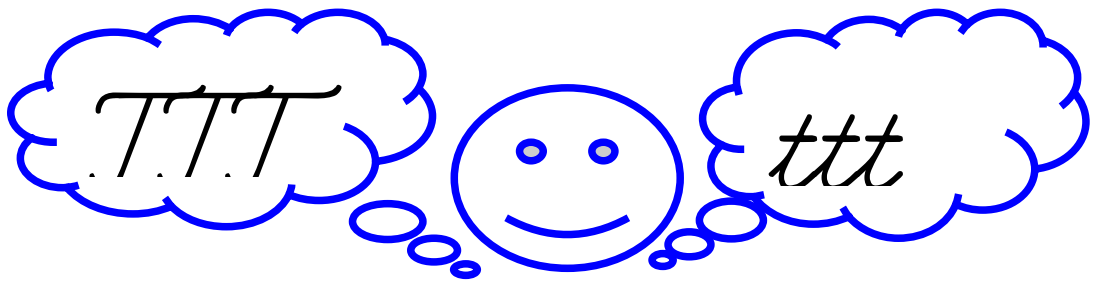
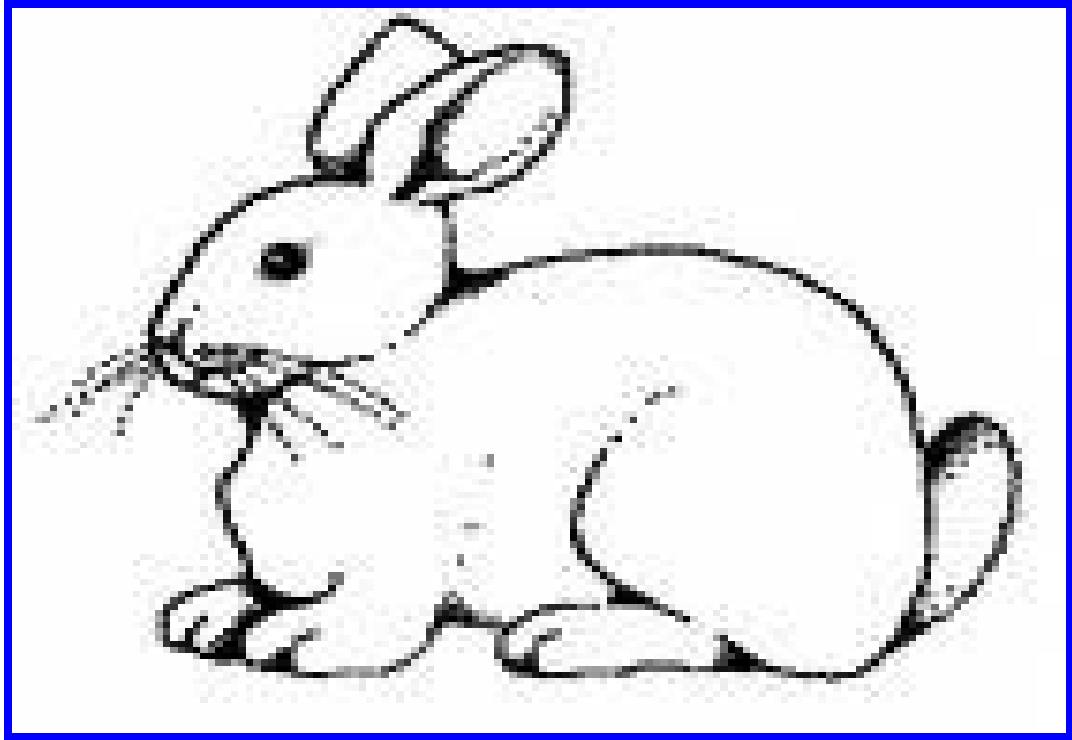
6. Mavi ok yönündeki kutularda yer alan sesleri birleştirerek aşağıdaki kutucuğa yazalım. Acaba hangi sözcük çıkacak? Hemen resmini çizelim.

-      -
----------

7. Öğrendiğin “e” , “l” , “a” seslerinin ikisinin içinde geçtiği iki insan, iki hayvan, iki de yiyecek ismini yanında oturan arkadaşına söyle. Onun da örnek vermesini iste. Daha sonra bu nesnelere birini seç. Ne seçtiğinizi birbirinize söylemeyin. Çiziminizi tamamlayın ve birbirinize gösterin (Sosyal Zeka).



EK13 -Devam



**İLKÖĞRETİM BİRİNCİ SINIF**  
**TÜRKÇE DERS PLAN VE ETKİNLİKLERİ**  
**DERS PLANI**  
**T SESİ**

**1. DERS: TÜRKÇE**

**2. SÜRE:** 3 Ders Saati (3 x 40 dakika)

**3. YÖNTEM VE TEKNİKLER**

- Drama, gösteri, soru-cevap, anlatım.

**4. ARAÇ VE GEREÇLER**

- Tanıtılan ses ile ilgili resimler, boya kalemleri, karton, makas, yapıştırıcı, yansıtma aracı, bilgisayar, teyp, teyp kaseti.

**5. ÖĞRENME ALANLARI VE KAZANIMLAR**

**Dinleme**

- Duyduğu seslerin ayırımına varır.
- Dikkatini dinlediğine yoğunlaştırır.
- Seçici dinler.
- Dinledikleri arasında öğrendiği sesi yakalamaya çalışır.

**Konuşma**

- Öğrendiği yeni sözcükleri konuşmalarında kullanır.
- Konuşmalarında yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
- Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak ifade eder.

**Okuma**

- Öğrenilen sesi okur.

### Yazma

- Bitişik eğik yazı ile harfleri kurallara uygun olarak yazar.

### Görsel Okuma-Sunu

- Resimleri yorumlar.

## 6. ÖĞRENME VE ÖĞRETME SÜRECİ

### Sesi Hissetme ve Tanıma

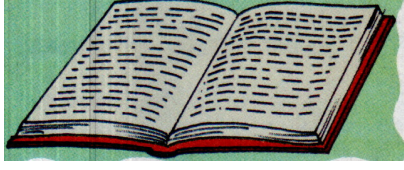
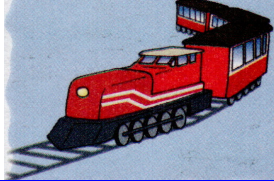
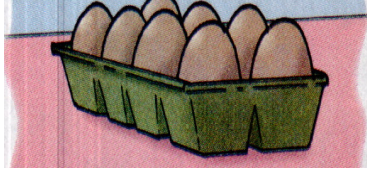
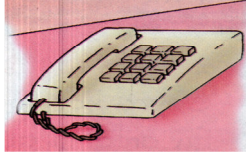
- Tanıtılacak ses “t” ile ilgili sesi hissettirme çalışması yaptırılır. Bu amaçla senaryolar canlandırılır:
- Talat ve Ata evde ders çalışırken Talat saatin çıkardığı sesi dinlemeye başlar. Arkadaşı Ata’ya:
  - Bak Ata, saat nasıl ses çıkarıyor: Tik tak, tik tak, tik tak.
- Talat ve Ata, saatin çıkardığı sesi dinledikten sonra bir şarkı söylemeye başlarlar. Bakalım nasıl bir şarkı söylemişler (Şarkı dinletilir).
 

“Tik tak tik tak, boş zaman geçirme  
Sen de her gün çok iş yap”
- Şarkı hep birlikte söylenir.
- Ata, gece uyurken banyodan “Tıp, tıp, tıp, tıp” diye bir ses duyar. Yavaşça kalkar ve banyoya gider. Bilin bakalım Bu ses ne sesiymiş?
- Musluktan damlayan suyun çıkardığı ses hep birlikte tekrar edilir: TIP TIP TIP
- -Çocuklar hayvanların çıkardığı seslerle ilgili bir şarkı dinlemeye ne dersiniz? Dikkatle önce şarkımızı dinleyelim ve daha sonra hep birlikte söyleyelim (Şarkı söylenirken tak tak tak sözleri vurgulu söylenir).
 

Damda leylek pat pat pat  
Suda ördek kıt kıt kıt  
Kurbağalarda re re re, vırat vırat vırat (*Müziksel Zeka*).
- Öğrencilere, içinde “t” sesinin geçtiği nesnelerin yer aldığı bulmaceler sorulur (*Mantıksal/Matematiksel Zeka*).



















## BİLMECELER

<p>İki kapaklı Çok yapraklı İçinde bilgi saklı <b>KİTAP</b></p>	
<p>Sıra sıra odalar Birbirini kovalar <b>TREN</b></p>	
<p>Ufacık mermer taşı İçinde beyler aşısı Pişirirsen aş olur Pişirmezsene kuş olur <b>YUMURTA</b></p>	
<p>Upuzundur teli Yaklaştırır ikimizi Alo deyince hemen Duyururuz sesimizi <b>TELEFON</b></p>	

- Öğretmen içinde “t” sesinin geçtiği sözcüklere örnek verir. Öğrencilerden kendisini dikkatle dinlemelerini ister.
- Öncelikle sesin *sözcük başında* yer aldığı örnekler verir: Tabak, tilki, tazı, tavşan, teyze, tel, telefon, terlik, televizyon, tava, top, tela, toka, turp, takvim, tül, taş, taç, takım, tebeşir, türlü, ter, toz, taksi, tuz, tuzluk.
- Daha sonra sesin *sözcük içinde* geçtiği örnekler verir: Batı, çatı, yatak, atkı, çatal, patates, vatan, tartı, mutlu, elektrik, patlıcan, köfte, otobüs, Fatma, balta, çita, uçurtma, çanta.
- Son olarak da sesin *sözcük sonunda* yer aldığı örnekler verir: Bit, ot, bot, kot, dut, et, yut, kat.
- Öğretmen sözcükleri karışık olarak söylemeye başlar. Öğrenciler içinde “t” sesi geçen sözcük söylendikçe el çırpar.
- Öğretmen öğrencilerden “t” sesinin geçtiği sözcüklere örnekler vermelerini ister.

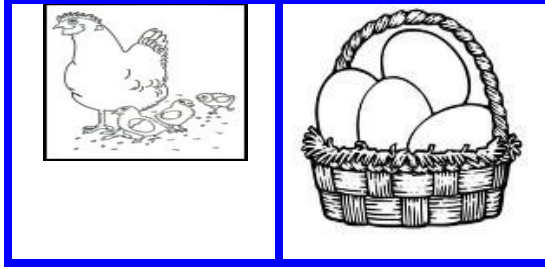
- Öğrencilere, üzerinde çeşitli görsellerin yer aldığı bir çalışma kağıdı verilir. Öğrencilerin dikkati görsellere çekilir.

### ÇALIŞMA KAĞIDI

 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>
 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>
 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>
 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>

- Görsellerde içinde “t” sesi geçen görselin bulunması ve altındaki kutunun üzerine (X) işareti konulması istenir.

- Birbiriyle ilişkili görsellerin kenarlarının aynı renge boyanması istenir (*Görsel/Uzamsal Zeka*).



- Öğrencilerin, aynı renge boyadıkları görseller arasındaki ilişkiyi arkadaşlarına anlatmaları istenir (*Sosyal Zeka*).
- Öğrencilerin aşağıdaki sorulara yanıt vermeleri istenir:
  - Görsellerin hangilerini kullanarak salata yapabiliriz?
  - Yukarıdaki görsellerin hangilerinin etinden yararlanırsınız? (*Doğacı Zeka*)

### Sesi Okuma ve Yazma

- “T” sesi öğretmen tarafından bitişik eğik yazıya uygun biçimde tahtada büyük olarak yazılır.
- El yazısı programında hazırlanmış olan büyük ve küçük “t” sesinin yazılış yönü gösterilir.
- Öğrenciler sesin nasıl yazıldığını karşıdan izlerler. Daha sonra öğretmen eşliğinde sesin parmakla havada yazımına geçilir. Öğrenciler sesi birbirlerinin sırtına parmaklarıyla yazarlar ve yazma çalışmasını pekiştirmey çalışırlar (*Bedensel/Kinestetik Zeka*).

### ÇALIŞMA KAĞIDI



- “T” sesinin üzerinden gidilir.

*t t*

*T T T T T T T T T T T T T T T T*

- “T” sesi çizgi üzerinde yazılır.

*t t*

*T T*

### Heceye geçiş

*a + t = at*

*t + a = ta*

*e + t = et*

*t + e = te*

*la + t = lat*

*le + t = let*

### Sözcüğe geçiş

Önce sözcük zihinde somutlaştırılır, sonra sözcüğün yazımına geçilir.

- “At” sözcüğüne dikkat çekilir:  
-Çocuklar, hiç ata bindiniz mi? Ben ata binmeyi çok severim. Siz de denemek ister misiniz?  
Bu soruyla birlikte öğrencilerin dikkati “at” a çekilir ve sözcük üzerinde konuşmaları sağlanır.
- Öğretmen atma eylemine dikkat çekmek için elindeki kalemi tahtaya atar. Öğrencilere ne yaptığını sorar. Eş sesli sözcük olan “at” ın ayırımına varmaları sağlanır.
- Sözcüğün yazımına geçilir.

*a + t = at*

- “Ata” sözcüğüne dikkat çekilir:  
- Çocuklar, benim Ata adında çok çalışkan bir arkadaşım var. Sizin de Ata adında arkadaşınız var mı?
- Ata'nın hem kişi adı olduğu hem de Atatürk'e “Ata” dendiği vurgulanır.  
- “Aslında sınıfımızda bir “Ata” var. Her zaman bizimle beraber ve bizi izliyor. Yurdumuzu düşmanlardan kurtaran Atatürk'e aynı zamanda “Ata” diyoruz” açıklamasından sonra sözcüğün yazımına geçilir.

*A + ta = Ata*

- Özel isim olan “Talat” a dikkat çekilir. Bir çocuk resmi gösterilir ve o çocuğun adının Talat olduğu söylenir. Büyük yazılan “T” sesine dikkat çekilir. Sözcüğün yazımına geçilir.

*Ta + lat = Talat*

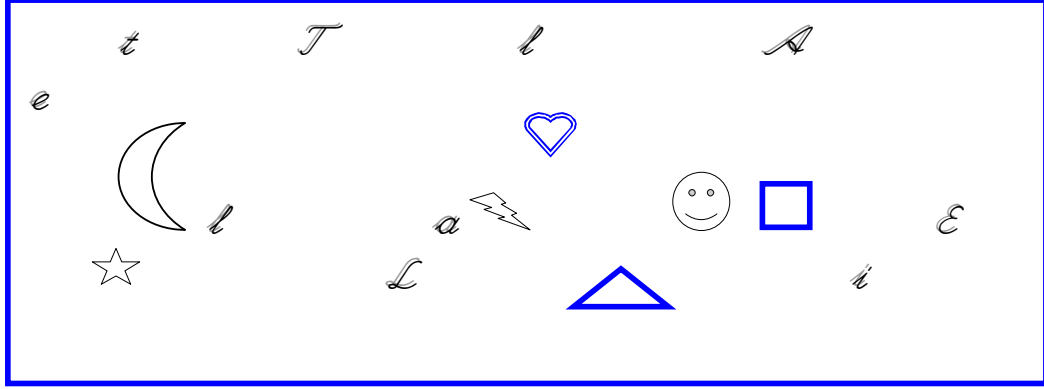
### Cümleye geçiş

*Talat at al.*

- Aşağıdaki sesleri/ heceleri/sözcükleri/ cümleleri okuyalım ve yazalım.

<i>a + t</i>	<i>at</i>	<i>Talat at al.</i>
<i>t + a</i>	<i>ta</i>	<i>Ata, ata atla.</i>
<i>A + ta</i>	<i>Ata</i>	<i>Talat tel al.</i>
<i>at + la</i>	<i>atla</i>	<i>Talat alet al.</i>
<i>a+ t</i>	<i>lat</i>	<i>Atlat Talat, atlat.</i>
<i>at + lat</i>	<i>atlat</i>	<i>Ela atlet al.</i>
<i>at + let</i>	<i>atlet</i>	<i>Lale tela al.</i>
<i>Ta + lat</i>	<i>Talat</i>	<i>Ela et al.</i>
<i>ta + t</i>	<i>tat</i>	<i>Ela et tat.</i>
<i>e + t</i>	<i>et</i>	<i>Al Talat, al.</i>
<i>t + e</i>	<i>te</i>	<i>At Ata, at.</i>
<i>te + l</i>	<i>tel</i>	<i>Talat, Ata ata atla.</i>
<i>te + la</i>	<i>tela</i>	<i>Ela, Lale tela al.</i>

- Bir dizi sembol arasından “t” sesini bulalım.







## 8. DEĞERLENDİRME

### 1. Birleştirelim ve yazalım.

<i>a</i>	→	<i>t</i>	→	<i>at</i>
<i>t</i>	→	<i>a</i>	→	.....
<i>A</i>	→	<i>ta</i>	→	.....
<i>at</i>	→	<i>la</i>	→	.....
<i>a</i>	→	<i>t</i>	→	.....
<i>at</i>	→	<i>lat</i>	→	.....
<i>at</i>	→	<i>let</i>	→	.....
<i>Ta</i>	→	<i>lat</i>	→	.....
<i>ta</i>	→	<i>t</i>	→	.....

e	→	t	→	.....
t	→	e	→	.....
te	→	l	→	.....
te	→	la	→	.....

2. Görsellerin altına isimlerini yazalım.

			
.....	.....	.....	.....



Acaba hangi cümle hangi resimle eşleşecek?

3. Haydi çocuklar cümle ve resimleri eşleştirmede Talat'a yardımcı olalım. Sonra da resimleri boyyalım.






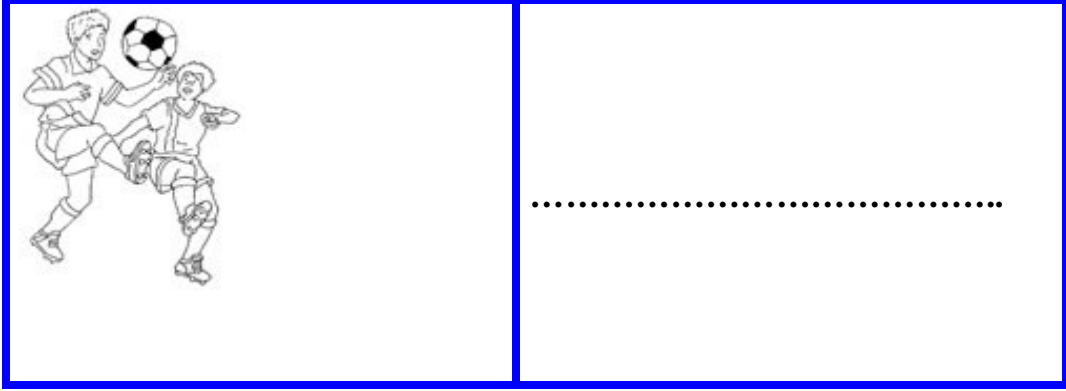
Ata 🍕 at.

Talat 🍕 al.

Lale, Ela 🍕 al.

Talat, Ata 🍕 at.

	<p>.....</p>
	<p>.....</p>
	<p>.....</p>



### **BİRLİKTE ÖĞRENME TEKNİĞİ ETKİNLİĞİ**

Birlikte Öğrenme Tekniği'ne uygun olarak yapılan etkinlikler aynı zamanda Çoklu Zeka Kuramı'nın *Sosyal Zeka* alanını geliştirici etkinlik olarak da düşünülmüş ve İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi ile Çoklu Zeka Kuramı arasında doğrudan bir ilişki kurulmaya çalışılmıştır.

#### **Araç- Gereçler**

- Çalışma kağıtları, boyama kalemleri.

#### **Etkinlik Öncesi Düzenleme**

- Çalışma kağıtları, boyama kalemleri grup sayısına göre hazırlanır.
- Sınıftaki sıralar yüz yüze etkileşimi arttıracak şekilde düzenlenir.

#### **Etkinlik Sırasında Yapılacak Çalışmalar**















- Rastlantısal olarak seçilen öğrencilerden dörder kişilik gruplar oluşturulur.
- Grup üyeleri aynı masaya oturtulur.
- Her gruba değişik isimler verilir.
- Grup üyelerine görevler verilir.
- Her gruba çalışma kağıtları, boyama kalemleri dağıtılır. Çalışma kağıdında yer alan her etkinlik bir öğrenci tarafından gerçekleştirilecek ve etkinlikler bittikten sonra grup ürününe ulaşılacaktır.
- Öğretmen yapılacak çalışmayı sınıfa anlatır, aşamaları açıklar. Grup üyelerinin

birbirlerinin öğrenmelerinden sorumlu olduklarını söyler ve yapılan çalışmanın amacını açıklar. Her grup üyesi ne yapacağını iyice kavrar.

- Bir numaralı öğrenci birinci etkinlik üzerinde çalışmaya başlar. Çalışmasını bitirdikten sonra çalışma kağıdını iki numaralı öğrenciye verir.
- İki numaralı öğrenci ikinci etkinliği yapar ve üçüncü etkinliği yapması için üç numaralı öğrenciye verir.
- Üç numaralı öğrenci üçüncü etkinliği yapar ve dördüncü etkinliği yapması için dört numaralı öğrenciye verir.
- Dört numaralı öğrenci dördüncü etkinliği yapar.
- Grup ürünü ortaya çıkar.
- Grup ürünleri öğretmenin yardımıyla panoya asılır.

### **ÇALIŞMANIN AŞAMALARI**



1. Aşama: Gruplara çalışma kağıdının dağıtılması.
2. Aşama: Öğrencilerin dikkatlerinin çalışma kağıtlarındaki etkinliklere çekilmesi ve her etkinliğin aşama aşama anlatılması.
3. Aşama: Birinci yazıcının, okları takip ederek mor renkli sesleri birleştirmesi ve gizlenen cümleleri bulması.
4. Aşama: İkinci yazıcının okları takip ederek mavi renkli sesleri birleştirmesi ve gizlenen cümleleri bulması.
5. Aşama: Resimcinin, arada kalan boşluklara resimleri çizmesi.
6. Aşama: Şifre çözücünün, kırmızı oklarla gösterilen dairelerdeki sesleri birleştirmesi, gizli cümleyi bulması ve resmi boyadıktan sonra resmin altına bulduğu cümleyi yazması.
7. Aşama: En güzel ve hatasız ürünün sınıfça seçilerek panoya asılması.

→	Ε	Λ	Α		Ε	Τ		Α	Λ			Α	Τ
	Ε ↓	Τ	Α		Ε	Α			Ε		Α	Λ	Α
→	Λ	Α	Λ	Ε		Α	Τ	Α		Α	Τ	Λ	Α
	Λ ↓	Α	Τ	Ε		Τ	Τ	Α		Α	Τ	Α	Τ
→	Α	Τ	Α		Α	Τ	Λ	Ε	Τ		Α	Λ	
	Α ↓	Λ	Α		Τ	Α	Α		Λ	Τ	Λ	Λ	Α
→		Α		Α	Τ	Λ	Α		Τ	Α	Λ	Α	Τ
		Α		Α	Ε	Τ	Α		Α	Α	Ε	Ε	
→	Τ	Ε	Λ	Α		Α	Λ		Ε	Τ		Α	Λ
	Α ↓	Τ	Α	Α		Ε	Λ		Ε	Α	Τ		Α
→	Ε	Λ		Ε	Λ	Ε				Α	Τ	Λ	Α
			Τ	Ε		Λ			Λ	Τ	Α	Α	
→		Ε	Λ	Α		Α	Τ	Λ	Ε	Τ		Α	Τ
	Α ↓	Α	Λ	Λ	Α	Α	Α	Α	Λ	Λ	Λ	Λ	Α
→	Τ	Α	Λ	Α	Τ		Ε	Τ	Ε			Α	Τ
	Τ ↓	Λ	Α	Λ	Τ	Λ	Ε	Τ	Ε	Α			Τ

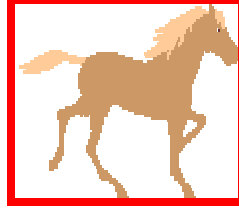
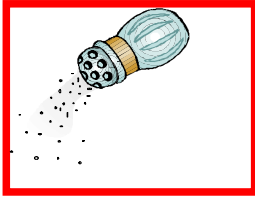
1. Mor yazıcımız, hadi bakalım yukarıdaki okları takip etsin ve mor renkli sesleri birleştirerek yazsın, gizlenen cümleleri bulsun.



2. Mavi yazıcımız yukarıdaki okları takip etsin ve mavi renkli sesleri birleştirerek yazsın, gizlenen cümleleri bulsun.

*Ela*  *a*  *at.*

3. Resimcimiz cümleler arasında kalan boşluklara resimler çizsin.



4. Şifre çözücümüz, kırmızı oklarla gösterilen dairelerdeki sesleri birleştiresin ve cümleyi bulsun. Sonra da resmi boyasın, altına bulduğu cümleyi yazsın. Ata atlayan kim?

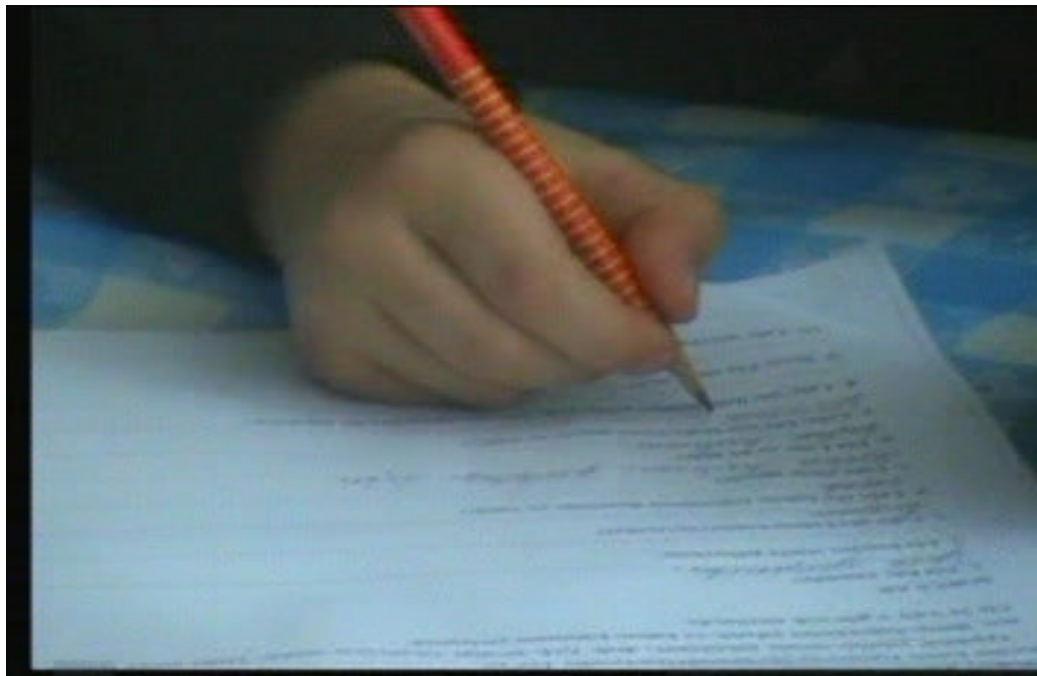
.....			



**EK- 14 UYGULAMA SIRASINDA ÇEKİLEN RESİMLER**



EK- 14 Devam



**EK- 14 Devam**



**EK- 14 Devam**



**EK- 14 Devam**

**EK-15**  
**ÖĞRETMENİN GÖRÜŞÜ**

2006-2007 eğitim öğretim yılının 1. döneminde Çoklu Zeka Tabanlı İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin Okuma Öğretiminde Uygulanabilirliğini görmek amacıyla sınıfınızda çalışmalar yaptık. Yapılan çalışmalarla ilgili düşünceleriniz nelerdir. Bu çalışmalarını değerlendirebilir misiniz?

Yapılan çalışmalar çok güzel ve verimli geçti. Öğrenciler öğrenirken eğlendiler. Etkinlikleri sıkılmadan ve isteyerek yaptılar. Grup çalışmalarında, bireysel çalışmalarda etkili bir öğrenme gerçekleşti. Harfleri öğrenirken harflerle ilgili şarkılara, tekerlemelere, bilmecelere, oyunlara yer verildi. Çalışmalar öğrencilerin daha kolay öğrenmesini sağladı.

2006-2007 eğitim-öğretim yılında sınıfta gerçekleştirdiğim okuma-yazma çalışmaları güzel ve verimli geçti. Öğrencilerim 1. dönem sonunda okuma-yazmaya geçti. Hecelermeden, duraksamadan okuyorlar. Söylenen her şeyi yazabiliyorlar. Kendilerini yazılı ve sözlü olarak çok güzel ifade ediyorlar.

## KAYNAKÇA

- Acarlar, F. ve Dönmez, N. B. (1992). 30-47 aylar (2.5-4 yaş) arasındaki Türk çocuklarının dil yapılarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (3), 163-203.
- Açıkgöz, Ü. K. (1991) Cooperative, competitive ve traditional activities in foreign language achievement and retention. *Tesol 25<sup>th</sup> Annual Convention and Exposition*. 24-28 Mart 1991. New York.
- Açıkgöz, Ü. K. (1992). *İşbirlikli öğrenme: kuram, araştırma, uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Açıkgöz, Ü. Kamile. (1993). İşbirliğine dayalı öğrenme ve geleneksel öğretimin üniversite öğrencilerinin akademik başarı ve hatırd tutma düzeyleri ve duyuşsal özellikleri üzerindeki etkileri. *Eğitim Bilimleri 1. Ulusal Kongresi Bildiri Kitabı 1. Cilt* (ss. 187-201). Ankara: Ankara Üniversitesi Yayını.
- Açıkgöz, Ü. K. (1996). İşbirlikli ve geleneksel sınıflardaki öğrenme stratejileri ve edim. *8. Ulusal Psikoloji Kongresi Bildiri Kitabı 1. Cilt* (ss.125-136). (Eylül 1996). İstanbul: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Açıkgöz, Ü. K. (2000). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Aksan, D. (1995). *Her yönüyle dil*. Ankara: TDK Yayınları.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Altıntaş, R. (1988). Çözümleme metodu-tümdengelim ve tümevarım metotlarının farklılıkları. *Çağdaş Eğitim*, 132, 44-46.
- Armstrong, T. (1999). *Seven kinds of smart. identifying and developing your Multiple Intelligences*. 2nd. Ed. New York: New American Library.

- Armstrong, T. (2000). *Multiple intelligences in the classroom*. 2nd. Ed. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Armstrong, T. (2003). *The Multiple Intelligences of reading and writing. Making the words come alive*. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision Curriculum Development.
- Arslan, D. (2006). *İlkokuma öğretiminde karşılaşılan güçlükler ve okumayı geliştirici duyuşsal yaklaşımlar*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ayaydın, A. (2002). *İlköğretim okullarındaki sanat (resim-iş) eğitiminde Çoklu Zeka Kuramı'nın uygulanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydiner, N. (2003). *Anlamlandırma stratejisinin ilkokuma yazmaya etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Babacan, Ş. (2006). *Sosyal Bilgiler 6. sınıf coğrafya ünitelerinden "Türkiyemiz" in öğretiminde İşbirlikli Yöntem destekli Çoklu Zeka Kuramı'nın erişiyeye etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Barsema, M., Harms, L and Pouge, C. (2002). *Improving reading achievement through the use of multiple reading strategies. master of arts action research project*. Saint Xavier University and Sky Light Professional Development Field- Based Program. (ERIC Documentation Reproduction Service No. ED471785).
- Baum, S., Julie, V and Slatin, B. (2005). *Multiple Intelligences in the elementary classroom*. New York: Teachers College Pres.
- Beneventi, A., McEndollar, L and Smith, D. (2002). *Improving the development of students reading skills*. Saint Xavier University and Sky Light Professional

Development Field- Based Program. (ERIC Documentation Reproduction Service No. ED471072).

Bilen, Ş. (1995). *İşbirlikli Öğrenme'nin Müzik Öğretimi ve Güdüsel Süreçler Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Binbaşıoğlu, C. (1981). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.

Binbaşıoğlu, C. (1988). İlkokuma ve yazma öğretimi üzerine, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 136, 29-31.

Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research in education*. (Third edition). Boston: Allyn and Bacon A Viacom Company.

Brush, T. (1997). The effects on student achievement and attitudes when using integrated learning systems in cooperative pairs. *Educational Technology Research and Development*, 45(1), 51-64.

Burman, T. N. and Deborah C. Evans. (2003). *Improving reading skills through Multiple Intelligences and increased parental involvement*. Master of Arts Action Research Project. Saint Xavier University and Sky Light Professional Development Field- Based Master's Program. (ERIC Documentation Reproduction Service No. (EJ791210).

Buzan, T. and R. Keane. (2004). *Dehanın el kitabı*. (Çeviren: Sinem Gül). İstanbul: Sabah Kitapçılık.

Bümen, N. (2004). *Okulda Çoklu Zeka Kuramı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Caine, R. N. and Geoffrey, C. (1994). *Making connections teaching and the human brain (Beyin Temelli Öğrenme)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Calp, M. (2003). *İlkokuma yazma öğretimi*. İkinci Baskı. Ankara: Eğitim Kitabevi.



- Campbell, B. (1989). *Multiple Intelligence in the classroom. New horizons for learning onthebeam*. 9 (2) Winter, 7, 167.  
[http://www.newhorizons.org/art\\_mircslrm.html](http://www.newhorizons.org/art_mircslrm.html).adresinden 15.10.200 tarihinde alınmıştır.
- Campbell, B. (1994). *The Multiple Intelligences handbook: Lesson plans and more*. Seattle, WA: New Horizons for Learning.
- Campbell, L., Campbell, B. & Dickinson, D. (2004). *Teaching and learning through Multiple Intelligences* (3<sup>rd</sup> ed.). Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Caposey, T. and Heider, B. (2003). *Improving reading comprehension though cooperative learning*. Illinois, United States: Saint Xavier University and Skylight Professional Development Field-Based Masters Program. (ERIC Documentation Reproduction Service No (ED478463).
- Cemaloğlu, N. (2001). *İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Chan, D.W. (2004). Multiple Intelligences of Chinese gifted students in Hong Kong: Perspectives from students, parents, teachers, and peers. *Roeper Review*, 27(1),18-24.
- Charbonneau NL, Ribar LL. (1999) *.Increasing student motivation through the use of Multiple Intelligences and Cooperative Learning Techniques*. Master's Thesis. Chicago: IL: Saint Xavier University.
- Christison, M. A. (1998). Applying Multiple Intelligences Theory, *forum*, April-June. 36 (2), 1-9.
- Cooperative Learning. (2006). web sitesindeki [www.pitt.edu/~etbell/CoopLearn.html](http://www.pitt.edu/~etbell/CoopLearn.html) adresinden 20.01.2006 tarihinde alınmıştır.

- Çelenk, S. (1993). *İlkokuma yazma öğretiminde Aşamalı Bireşim Tekniği'nin etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelenk, S. (2004). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çınar, İ. (2004). *Kuram ve uygulamalarıyla ilkokuma ve yazma öğretimi*. Malatya: İnönü Üniversitesi Matbaası.
- Demirel, Ö. (1998). *İlköğretimde Çoklu Zeka Kuramı'nın Uygulaması*. VII: Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 9- 11 Eylül 1998. Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Eğitim Bilimleri Bölümü (1), 531-546, Konya.
- Demirel, Ö. (2001). Öğretimde yeni yaklaşımlar. *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. (123-142). Gültekin, M. (Ed.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Demirel, Ö. (2002). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, M. (2006). *İlk okuma yazma öğretimindeki değişiklikler üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirel, Ö., Şahinel, S. (1999). Çoklu Zeka Kuramı ve düşünme becerileri ile ilköğretim 4. Sınıf Türkçe dersinde tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesi. *Dil Dergisi*, 31, 26-32.
- Devrimci, H. (1993). *Beşinci sınıf çocuklarında okuma alışkanlığının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Dodd, B. ve A. Carr (2003). Young children's letter-sound knowledge. *Language, Speech and Hearing Services in Scholols*, 34, 128-137.

- Emiri, R. (2000). *İlköğretimde anadili ilkeleri ve uygulaması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erçelebi, E. (1995). *Geleneksel öğretim yöntemleri ile İşbirlikli Öğrenme Yöntemi'nin matematik öğretimi üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erden, M. (Tarihsiz). *Sosyal Bilgiler öğretimi*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Ergenç, İ . (1994). Beyindeki dil, *Tübitak Bilim ve Teknik*. 314, 36-39.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan A.Ş.
- Felder, Richard and Rebecca Brent. (1994). *Cooperative Learning in technical courses: Procedures, pitfalls and payoffs*. ERIC Document Reproduction Service Report ED377038.
- Ferah, A. (1996). *İlkokuma yazma öğretiminde görsel algılama ve zekanın yeri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gaines, D. and Lehman, D. (2002). *Improving student performance in reading comprehension through the use of Multiple Intelligences*. Master of Arts Action Research Project. Saint Xavier University and Sky Light Professional Development Field- Based Master's Program.
- Gardner, H. (1987). *The Mind's new science*. New York: Basic Books
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H, Checkley, K. (1997). The first seven and the eight: A conversation with Howard Gardner, *Educational Leadership*. 55 (1), 8-13.
- Gardner, H. (1999a). *Çoklu Zeka görüşmeler ve makaleler*. (Çev. Meral Tüzel).

İstanbul: Enka Okulları Yayınları.

Gardner, H. (1999b). *The disciplined mind: Beyond facts and standardized tests, the 12 education that every child deserves*. New York: Penguin Putnam.

Gardner, H. (1999c). *Intelligence reframed. Multiple Intelligences for the 21 st century*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (2003). *Multiple Intelligences after twenty years*.

<http://www.pzharvard.edu/research/> adresinden 3.11.2006 tarihinde alınmıştır.

Gardner, H. (2004). *Frames of mind. the theory of Multiple Intelligences*. New York Basic Books.

Geimer, M., Getz, J. Pochert, T. and Pullam, K.(2000). *Improving student achievement in language arts through implementation of Multiple Intelligences strategies*. Master of Arts Action Research Project. Saint Xavier University and Sky Light Professional Development.

Gens, P., Provance, J., VanDuyne, K. and Zimmerman, K. (1998). *The effects of integrating a Multiple Intelligence based language artscurriculum on reading comprehension of first and second grade students*. Master Thesis Action Research Project. Saint Xaiver University and IRI/Sky Light.

Girgin, Ü. (1999). *Eskişehir ili ilkokulları 4. ve 5. sınıf işitme engelli öğrencilerinin okumayı öğrenme durumlarının çözümlene ve anlama düzeylerine göre değerlendirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları: 62.

Girgin, Ü. (2002). Okulöncesi eğitimde okuma ve yazma. *Konuşma ve Yazma Eğitimi*. (209-230). Girgin, Ü. (Ed.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

- Gömlüksiz, M. (1993). *Kubaşık Öğrenme Yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişime etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Gömlüksiz, M. (1997). *Kubaşık Öğrenme temel eğitim dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ve arkadaşlık ilişkileri üzerine deneysel bir çalışma*. Adana: Kemal Matbaası..
- Gönen, M., Çelebi Öncü, E. ve Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164.
- Güleryüz, H. (2000). *Programlanmış ilkokuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Güleryüz, H. (2001). *İlköğretim okulu programı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güleryüz, H. (2004). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi, kuram ve uygulamaları*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Gültekin, M. (2000). İlköğretim birinci basamakta kimi derslerin öğretiminde dal öğretmenlerinden yararlanma. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 105-125.
- Güneş, F. (2000). Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi, Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2003). Okuma-yazma öğretiminde cümlenin önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*. 13, 39-48.
- Gürcan, H., İ. (1999). *Okuma alışkanlığı ile kitap yayıncılığının kültürel iletişim ve teknolojisine bağlı sorunları karşısında türkiye koşulları temelinde bir model önerisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, No: 1113
- Gürkan, T ve Gökçe, E. (1999). *Türkiye’de ve çeşitli ülkelerde ilköğretim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Gwendolyn, M., Jordan, C. A., Harper, Shery M. (1997). Attitudes toward a Multiple Intelligences Curriculum. *Journal of Educational Research*, Nov/Dec 97, 91 (12), 115-8.
- Gwendolyn, M., J., Cheryl and Harper S. (1997). Attitudes towards a Multiple Intelligence curriculum. *The Journal of Educational Research*, 91 (2), 115-22.
- Hengirmen, M. (1998). *Türkçe temel dilbilgisi*. Ankara: Engin Yayınları.
- Herbe, R, Thielenhouse, M and Wykert, T. (2002). *Improving student motivation in reading through the use of Multiple Intelligences*. Master of Arts Action Research Project. Saint Xavier University and Sky Light Professional Development Field- Based Masters Program.
- Hoerr, T. (1996). *The Naturalist Intelligence*.  
[http://www.newhorizons.org/trm\\_hoerrmi.html](http://www.newhorizons.org/trm_hoerrmi.html) adresinden, 7.2.2006 tarihinde alınmıştır.
- Hoşsoy, M.T. (2004). *İlkokuma yazmaya hazırlık programının ve öğretmenlerin düzenledikleri sınıf içi etkinliklerin Çoklu Zeka Kuramı'na göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hubbard, T. ve Newell, M. (1999). *Improving academic achievement in reading and writing in primary grades*. Master's Action Research Project, Saint Xavier University and IRI/ Sky Light.
- İflazoğlu, A. (2003). *Çoklu Zeka Kuramı destekli Kubaşık Öğrenme Yöntemi'nin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Fen Bilgisi dersindeki akademik başarı ve tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Johnson, David W. ve Johnson, R. T. (1990a). Cooperative Learning and achievement. *Cooperative Learning Theory and Research*. (22-37). Sharan, S. (Ed.). New York: Greenwood Publishing,

- Johnson, D.W. ve Johnson, R.T. (1990b). *Using Cooperative Learning in math. Taken from: Cooperative Learning in mathematics. A handbook for teachers.* New York: Addison- Wesley.
- Johnson, David W ve Johnson, R. T. (1999a). Learning together. *Handbook of Cooperative Learning Methods.* (51-65). Sharan, S. (Ed.). London: Praeger .
- Johnson, David W ve Johnson, R. T. (1999b). Structuring academic controversy. *Handbook of Cooperative Learning Methods.* (66-81). Sharan, S. (Ed.). London: Praeger .
- Kagan, S. ve Kagan, M. (1998). Multiple Intelligences: The complete MI book. San Clemente, CA: Kagan Cooperative Learning. (IM 370.1523 Kagan-Instructional Material/ Book).
- Kagan, S. (1998). *Cooperative Learning and Multiple Intelligences: What are the connections?* Kagan Online Magazine web sitesindeki; [http://kaganonline.com/KaganClub/Free Articles/ ASK02.html](http://kaganonline.com/KaganClub/Free%20Articles/ASK02.html). adresinden, 15.08.2006 tarihinde alınmıştır.
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H.. (2000). Çoklu Zeka Kuramı tabanlı Fen Öğretimi'nin öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi. *IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı* (ss.169-174). (6-8 Eylül 2000). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Karadağ R. (2005). *İlköğretim birinci basamakta görev yapan öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve bireşim yöntemlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayınları.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1997). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi.* Ankara: Engin Yayınevi.

- Kavcar, C. (1998). "Türkçe Eğitimi ve Sorunlar". *TÖMER Dil Dergisi*, Ankara Üniversitesi, 65, 5-17.
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve eğitim*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Keskinkılıç, K. (2002). *İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılıç, A. (2000). *İlkokuma yazma öğretiminde programlandırılmış öğretime göre metin yönteminin etkililiği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kohonen, V. (1992) Experiential language learning: Second language learning as cooperative learner education. *Collaborative Language Learning and Teaching* (4-39). D. Nunan (Ed.) Cambridge University Press.
- Kornhaber, M., Fierros, E. and Veenema, S. (2004). *Multiple Intelligences best ideas from research and practice*. USA: Pearson Education,
- Kotloff, J. Lauren. (1993). Fostering cooperative group spirit and individuality: examples from a Japanese preschool. *Young Children*, 48 (3), 17-23.
- Kurt, I. (2001). *Fen öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yöntemi'nin öğrencilerin başarısına, kavram öğrenmesine ve hatırd tutmasına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kuşdemir Kayıran, B. ve İflazoğlu, A. (2007). Çoklu Zeka Kuramı destekli Kubaşık Öğrenme Yöntemi'nin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkisi. *XVI Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. (5-7 Eylül 2007). Tokat.
- Kuzniewski, F., Sanders, M., Smith, G. S., Swanson, S., Ulrich, C. (1998). *Using Multiple Intelligences to Increase Reading Comprehension in English and Math*. Action Research Saint Xavier University and SkyLight Professional Development Field- Based Master's Program.



- Lazarowitz, R., Hertz-Lazarowitz, R., Baird J. H. (1994). Learning science in cooperative setting: Academic achievement and affective outcomes. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(10), 1121-1131.
- Lazear, D. (1991). *Seven ways of teaching: The artistry of teaching with Multiple Intelligences*. Palatine, IL: IRI Skylight Publishing Inc.
- Lazear, D. (2000). *The intelligent curriculum. using me to de velop your student' s full potential*. New York, Zephyr Pres.
- Martin, J. (2000). *Profiting from Multiple Intelligences in the workplace*. Abingdon, Oxon, GBR: Grower Publishing Limited.
- McLean, Deborah. L. (1992). *Cooperative Learning: Theory to practice in the youngchild's classroom*. New York: Teachers College Press.
- M.E.B. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Miller, A. K. (1989). Enhancing early childhood mainstreaming through Cooperative Learning: A brief literature review. *Child Study Journal*, 19 (4), 285-291.
- Morrison, F. (1991). Learning (and not learning) to read. *Learning to Read*. (697-701). Rieben, L and Perfetti, C. (Eds) New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Multiple İntelligences Diagrammed. <http://www.westmark.pvt.k12.ca.us/> adresinden, 26.03.2005. tarihinde alınmıştır.
- Namlu, Gürcan, A. (1999). *Bilgisayar destekli İşbirliğine Dayalı Öğrenme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1145.

- Nargül, E. (2006). *Alan dışından gelen sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimindeki yeterlilikleri ve karşılaştıkları sorunlar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Nas, R. (2001). *Metinlerle ilkokuma yazma öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Nicholson-Nelson, K. (1998). *Multiple Intelligences*. New York: Scholastic.
- Obuz, C. (2001). *Çoklu Zeka Kuramı'nın Hayat Bilgisi dersinde öğrenme sürecine etkisi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Oktar, İ. ve Demirel, Ö. (1993). Geleneksel, işbirliği ve ödüllü değişim ekonomisine dayalı öğrenmenin öğrenci erişisi üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 20 (100), 6-14.
- Öz, F. (1999). *Uygulamalı ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, E. (1991). *Okuma ve metin İnceleme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Özdemir, E. (1997). *Eleştirel okuma*. Ankara: Ümit Yayıncılık.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik testler*. Ankara: Yeni Doğu Matbaası.
- Özsoy, U. (2006). *Ses Temelli Cümle Yöntemiyle okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztunç, S. (1994). *Okuma kavramları testinin Türk çocuklarına uyarlanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özveri, Ü. (2000). *Planlı- programlı ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Gazi Yayın Dağıtım.

- Pektaş, P. (2004). *Din kültürü ve ahlak öğretiminde Çoklu Zeka uygulamaları*. Ankara: Ceceli Yayınları.
- Power, B. M. ve Ruth S. H. (1996). *Language development a reader for teachers*. New Jersey: Prentice Hall, Inc. A Simon and Schuster Company.
- Quinn, M. M. ve Jannasch-Pennell, A.(1995). Using pers as social skills training agent for students with antisocial behavior. *Preventing School Failure*,39, 4-26.
- Reidel, J., Tomaszewski, T. ve Weaver, D. (2003). *Improving student academic reading achievement through the use of Multiple Intelligence Teaching strategies*. Action Research Saint Xavier University and SkyLight Professional Development Field- Based Master's Program.
- Reutzel, D. Ray ve Robert B. Cooter, Jr. teaching children to read. (2nd ed.) Englewood Cliffs, N.J: Merrill.
- Rondinaro, P.D. (2004). *The role of interpersonal Multiple Intelligence on the usage of Cooperative Learning teaching methods*. Pennsylvania: Temple University. PhD.
- Ruşen, M. (1991). *Hızlı okuma*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme-öğretme süreci: Yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Saban, A. (2001). *Çoklu Zeka Teorisi ve eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sağır, M. (2002). *İlköğretim okullarında Türkçe dilbilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sharan, S. (1990). *Cooperative Learning: Theory and research*. New York: Praeger Publishers.

- Sharan, Y. Shlomo Sharan. (1999). Group investigation in the cooperative classroom. *Cooperative Learning Methods*. (97-114). Sharan, S. (Ed.) London: Praeger.
- Stevens, J., R. ve Slavin, R., E. (1995). The cooperative elementary school effects on students achievement, attitudes and social-relations. *American Educational Research Journal*, 31 (2), 312-351.
- San, İ ve Gülerüz, H. (2004). *Yaratıcı eğitim ve Çoklu Zeka uygulamaları*. Ankara: Artım Yayınları.
- Selçioğlu, E. (2005). *Çoklu Zeka Kuramına dayalı İşbirlikli Öğrenme'nin müzikte erişimi ve hatırd tutma üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Selçuk, Ziya, Hüseyin Kayılı ve Levent Okut. (2004). *Çoklu Zeka uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Ertem Matbaacılık.
- Sever, S. (2002). Öğretim dili olarak Türkçenin sorunları ve öğretme-öğrenme sürecindeki etkili yaklaşımlar. *Türkçenin Dünü, Bugünü, Yarını Uluslararası Bilgi Şöleni*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, 185-204.
- Sever, S. (2003). Türkçe öğretiminde yeni yapılanma çalışmaları. Ankara: *Anadolu Çağdaş Eğitim Vakfı*, 47-54.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Slavin, E. R. (1983). When does Cooperative Learning increase student achievement? *Psychological Bulletin*, 94 (3), 429-445.
- Slavin, E. R. (1995). *Cooperative Learning: Theory, research and practice*. 2.nd Ed. Massachusetts: Allyn & Bacon.

- Sönmez, V. (2001). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Susar Kırmızı, F. (2006). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe öğretiminde Çoklu Zeka Kuramına dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin erişi, tutumlar, öğrenme stratejileri ve çoklu zeka alanları üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Sünbül, A. M. (1996). İşbirliğine Dayalı Öğretim, *Eğitim ve Bilim*. 20 (102), 50-58.
- Stahl, R. (1994). Cooperative Learning: A social studies context and an overview, (Ed.) Robert Stahl, *Cooperative Learning in Social Studies- A Handbook for Teachers*. USA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Strain, B. Lucille. (2003). Language and diversity training: critical emphases needed in education of literacy teachers. *Educational Researcher*. 32 (5), 33-37.
- Şahin, A. (2005). *İlk okuma yazma öğretiminde kullanılan çözümleme ve bireşim yöntemlerinin uygulamalı olarak karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şimşek, A. (1990). Öğretimde işbirliğinin yararları, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 187-202.
- Şişman, M. (2003). *Öğretmenliğe giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tarman, S. (1999). *Program geliştirme sürecinde Çoklu Zeka Kuramı'nın yeri* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tekin, H. (1980). *Okullarımızdaki Türkçe öğretimi (Okuduğunu anlama gücü ile yazılı anlatım becerisi geliştirmesi yönünden)*. Ankara: Mars Matbaası.
- Temur, Ö. D. (2001). *Çoklu Zeka Kuramı'na göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin 4. sınıf öğrencilerinin matematik erişilerine ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığına*

- etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tezbaşaran, A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme*. Ankara: Psikologlar Derneği Yayınları.
- TDK. (1998). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 2.
- Tompkins, Gail, E. (1997). *Literacy for the twenty-first century: A balanced approach*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall.
- Turan, M. (2007). *İlköğretim 1. Sınıf Türkçe dersi ilk okuma yazma programında uygulanan Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin uygulamadaki etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Türnüklü, A. (2001). Eğitimbilim alanında aynı araştırma sorusunu yanıtlamak için farklı araştırma tekniklerinin birlikte kullanılması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 26 (120), 8-13.
- Uhlir, P. (2003). *Improving student academic reading achievement through the use of Multiple Intelligence teaching strategies*. Master of Arts Research Project, Saint Xavier University and Sky Light Professional Development Field-Based Master's Program,
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Vural, B. (2004). *Öğrenci merkezli eğitim ve Çoklu Zeka*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Wahl, M. (1999). *Math for humans teaching math through intelligences*. Washington: Lun Learn Pres.
- Yaşar, Ş. (1993). *Yabancı dilde okuma becerilerinin geliştirilmesinde küçük gruplarla öğretim yönteminin etkililiği*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

- Yavuz, K. E. (2003). *Eğitim öğretimde Çoklu Zeka Teorisi ve uygulamaları*. Ankara: Ceceli Yayınları.
- Yavuz, K. E. (2004). *Öğrenen ve gelişen eğitimciler için Çoklu Zeka uygulama rehberi*. Ankara: Ceceli Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, V. (1998). *İşbirlikli Öğrenme ve geleneksel öğretimin okul öncesi çocuklarının temel matematik başarıları üzerindeki etkileri ve mevcut uygulamalarla ilgili öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, V. (1999). İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğrenme grupları arasındaki farklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (17), 155- 163.
- Yücel, E. P. (2000). *Okuma yazmaya ilk adım*. Ankara: Pegem Yayıncılık.