

T.C.  
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI  
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI  
DOKTORA TEZİ

**İLKÖĞRETİM 4. SINIF TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE  
ÇOKLU ZEKÂ KURAMINA DAYALI  
İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN  
ERİŞİ, TUTUMLAR, ÖĞRENME STRATEJİLERİ ve  
ÇOKLU ZEKÂ ALANLARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ**

**Fatma SUSAR (KIRMIZI)**

**İzmir  
2006**

T.C.  
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI  
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI  
DOKTORA TEZİ

**İLKÖĞRETİM 4. SINIF TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE  
ÇOKLU ZEKÂ KURAMINA DAYALI  
İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN  
ERİŞİ, TUTUMLAR, ÖĞRENME STRATEJİLERİ ve  
ÇOKLU ZEKÂ ALANLARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ**

**Fatma SUSAR (KIRMIZI)**

**Danışman  
Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ**

**İzmir  
2006**

## YEMİN

Doktora olarak sunduğum “İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Erişi, Tutumlar, Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zekâ Alanları Üzerindeki Etkileri” adlı çalışmanın tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynak dizininde gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

.../.../ 2006

Adı SOYADI

Fatma SUSAR (KIRMIZI)

**Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne;**

**İşbu alışma, j¼rimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.**

**Başkan (Danışman): Prof. Dr. Ayfer KOCABAş**

**¼ye: Prof. Dr. M¼fit G¼mleksiz**

**¼ye: Yrd. Doç. Dr. Mehmet YARDIMCI**

**¼ye: Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÖZER**

**¼ye: Yrd. Doç. Dr. Nevin Akkaya**

**Onay:**

**Yukarıda imzalarım, adı geçen öğretim ¼yelerine ait olduğunu onaylarım.**

**. . . 2006**

**Prof. Dr. Sedef GİDENER  
Enstit¼ M¼d¼r¼**

YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU DÖKÜMANTASYON MERKEZİ  
TEZ VERİ FORMU

**Tez No:**

**Konu Kodu:**

**Üniv. Kodu:**

- **Bu bölüm merkezimiz tarafından doldurulacaktır.**

**Tez Yazarının**

**Soyadı: SUSAR (KIRMIZI)**

**Adı: Fatma**

**Tezin Türkçe adı: İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Erişi, Tutumlar, Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zekâ Alanları Üzerindeki Etkileri**

**Tezin yabancı dildeki adı: The Effects of Cooperative Learning Method Based on Multiple Intelligence Theory on Success, Attitudes, Learning Strategies and Multiple Intelligence Domains in Teaching Turkish to 4th Grade of Primary school**

***Tezin yapıldığı Üniversite: DOKUZ EYLÜL***

***Enstitü: EĞİTİM BİLİMLERİ***

***Yılı:2006***

**Diğer kuruluşlar**

**Tezin türü:**

**1- Yüksek Lisans**

**Dili: Türkçe**

**2- Doktora**

**X**

**Sayfa sayısı:253**

**3- Sanatta Yeterlilik**

**Referans sayısı :215**

**Tez Danışmanlarının**

**Ünvanı: Prof. Dr.**

**Adı: Ayfer**

**Soyadı: KOCABAŞ**

**Türkçe anahtar kelimeler:**

**İngilizce anahtar kelimeler:**

**1- Türkçe Öğretimi**

**1 - Teaching Turkish**

**2- Çoklu Zekâ**

**2 - Multiple Intelligence**

**3- Tutum**

**3 - Attitude**

**4- İşbirlikli Öğrenme**

**4- Cooperative Learning**

**5- Öğrenme Stratejileri**

**5- Learning Strategies**

**6- İlköğretim**

**6- Primary School**

## TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın uygulanmasında bana okulun tüm olanaklarını sunan başta Buca İlköğretim Okulu Müdürü'ne ve sınıflarında çalışmalarımı yürüttüğüm süreç içerisinde benden yardımlarını esirgemeyen değerli sınıf öğretmenlerime teşekkürü bir borç bilirim.

4B-4C-4E-4G şubelerinde, beni çocukluk yıllarıma götüren minik öğrencilerim, uygulamalarımız sırasında sizlerle çok şey paylaştık. Sayenizde içimde sakladığım öğretmenlik heyecanı ve coşkusunu yaşadım. Paylaştığımız bütün güzellikler için sizlere sonsuz teşekkürler...

Yalnızca tez çalışmamda değil, bütün çalışmalarında ve Dokuz Eylül Üniversitesinde bulunduğum süre içerisinde benden yardımını ve desteğini esirgemeyen, farklılıklarıyla hayatımda her zaman özel bir yer alacak olan, danışman hocam Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ'a ne kadar teşekkür etsem azdır. Sizinle çalışma ayrıcalığını yaşamak, benim için her zaman bir onur kaynağı olacak.

Verilerin analizinde bana zaman ayırıp yardımcı olan Yrd. Doç. Dr. Oğuz SERİN'e; oda arkadaşlarım Arş. Gör. Suat TÜRKOĞUZ'a, Arş. Gör. H. Hüseyin AKSU'ya ve Arş. Gör. Bülent AYDOĞDU'ya teşekkürlerimi sunuyorum.

Başarımdan dolayı mutluluk duyan, hayatımda benden desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen, beni yetiştiren canım anneciğim ve babacığım Ayşe ve Mustafa KIRMIZI'ya her zaman minnet borçluyum.

Tanıştığımız günden beri mesleki yaşamımda beni her zaman destekleyip yalnız bırakmayan, bir akademisyen eşi olmanın bütün zorluklarını yaşayarak olağanüstü fedakarlıklar gösteren, kendisine yaptıklarından dolayı büyük borçluluk hissettiğim, eşim ve en yakın arkadaşım Adem SUSAR'a; "Anneciğim çok ders çalışıp beni ihmal ediyorsun" demek zorunda bıraktığım ve en az eşim kadar büyük fedakarlıklar gösteren, çalışmalarım sırasında yaşının üstünde olgunluk göstererek beni yalnız bırakmayan, en zor zamanlarımda sıcaklığı ve varlığıyla beni mutlu eden, bana güç veren bir tanecik, canım kızım Bengisu SUSAR'a farkında olmadan yaptığım ihmal için özür dileyerek minnetlerimi sunuyorum. Sizler olmasaydınız tez çalışmamı gerçekleştirmem mümkün olmazdı. Eşim ve kızım olduğunuz, yaşadığımız ve yaşayacağımız her şey için sonsuz teşekkür...

<b>İÇİNDEKİLER</b>	
Teşekkür.....	i
İçindekiler.....	ii
Tablo Listesi.....	iv
Şekiller Listesi.....	vii
Özet.....	vii
Abstract.....	ix
<b>BÖLÜM I.</b>	1
<b>GİRİŞ.</b>	1
Problem Durumu.....	1
Eğitim.....	1
Programda Türkçe Eğitiminin Yeri.....	2
Çoklu Zekâ Kuramı.....	4
Çoklu Zekâ Kuramının Ortaya Çıkışı .....	4
Çoklu Zekâ Alanlarının Gelişimini Etkileyen Etmenler.....	7
Zekâ Alanları ve Özellikleri.....	8
Çoklu Zekâ Kuramının Eğitime Katkıları.....	10
İşbirlikli Öğrenme.....	12
İşbirlikli Öğrenme Nedir?.....	13
İşbirlikli Öğrenme Sürecinin Temel Koşulları.....	14
İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Teknikleri.....	16
Birlikte Öğrenme.....	16
Öğrenci Takımları- Başarı Bölümleri (ÖTTB).....	16
Takım-Oyun-Turnuva (TOT).....	17
Birleştirme (Jigsaw).....	17
Akademik Çelişki.....	17
Tutum.....	18
Okumaya Yönelik Tutum.....	20
Okuma Eğitimi.....	22
Öğrenme Stratejileri.....	24
Okuduğunu Anlama Stratejileri.....	25
Okuma Öncesi Stratejiler.....	28
Okuma Sırasında Stratejiler (Anlamı Yapılandırma Stratejileri).....	30
Okuma Sonrası Stratejiler (Düzelme ve Anlamlandırma Stratejileri).....	33
Araştırmanın Gerekçesi.....	37
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	39
Problem Cümlesi.....	41
Denenceler.....	41
Sayıtlar.....	41
Sınırlılıklar.....	41
Tanımlar.....	41
Kısaltmalar.....	44
<b>BÖLÜM II.</b>	43
<b>İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....</b>	45
Çoklu Zekâ Kuramına Yönelik Araştırmalar.....	45
Çoklu Zekâ Kuramına Yönelik Yurt Dışındaki Yayın ve Araştırmalar.....	45
Çoklu Zekâ Kuramına Yönelik Türkiye’de Yayın ve Araştırmalar.....	50
İşbirlikli Öğrenme ile İlgili Yapılan Yayın ve Araştırmalar.....	57



İşbirlikli Öğrenme ile İlgili Yapılan Yurt Dışındaki Yayın ve Araştırmalar.....	57
İşbirlikli Öğrenme ile İlgili Yapılan Türkiye’de Yayın ve Araştırmalar.....	58
Okumaya Yönelik Tutumla İlgili Yayın ve Araştırmalar.....	64
Okumaya Yönelik Tutumla İlgili Yurt Dışındaki Yayın ve Araştırmalar	64
Okumaya Yönelik Tutumla İlgili Türkiye’de Yayın ve Araştırmalar .....	66
Öğrenme Stratejileri ile İlgili Yayın ve Araştırmalar.....	67
Öğrenme Stratejileri ile İlgili Yurt Dışındaki Yayın ve Araştırmalar.....	67
Öğrenme Stratejileri ile İlgili Türkiye’de Yayın ve Araştırmalar.....	72
<b>BÖLÜM III</b> .....	80
<b>YÖNTEM</b> .....	80
Araştırma Modeli.....	80
Denekler.....	91
Veri Toplama Araçları.....	83
Okuduğunu Anlama Başarı Testleri.....	83
Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği.....	85
Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği.....	91
Çocuklar İçin Çoklu Zekâ Ölçeği.....	86
İşlem Yolu ve Verilerin Toplanması.....	103
Veri Çözümleme Teknikleri .....	110
<b>BÖLÜM IV</b> .....	111
<b>BULGULAR VE YORUM</b> .....	111
Birinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum.....	111
İkinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum.....	115
Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum.....	134
Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum.....	146
<b>BÖLÜM V</b> .....	161
<b>SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER</b> .....	161
Sonuçlar.....	161
Tartışma.....	165
Öneriler.....	171
<b>KAYNAKÇA</b> .....	175
<b>EKLER</b> .....	193

## TABLOLAR LİSTESİ

<b>Tablo No</b>		<b>Sayfa</b>
Tablo 1	Zekâya İlişkin Eski ve Yeni Bakış Açısı.....	6
Tablo 2	Okuma Öncesinde, Okuma Sırasında ve Okuma Sonrasında Okuduğunu Anlama Stratejileri.....	27
Tablo 3	Araştırma Modeli.....	81
Tablo 4	Araştırmaya Katılan Deneklerin Cinsiyetine Göre Dağılımları	82
Tablo 5	Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Başarı Testinin ve Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Sonuçlar.....	84
Tablo 6	Açık Uçlu Sorulardan Oluşan Okuduğunu Anlama Başarı Testinin Korelasyon Sonuçları.....	85
Tablo 7	Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Güvenirlik Çalışması Sonuçları.....	87
Tablo 8	Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Maddelerinin Varimax Döndürülmüş Faktör Yükleri, Ortak Varyanslar, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Madde Ölçek Korelasyonları, Eagen Değerleri, Değişkenlik Yüzdeleri, KMO Değerleri.....	89
Tablo 9	Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeğinin Güvenirlik Çalışması Sonuçları.....	92
Tablo10	Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği Maddelerinin Varimax Döndürülmüş Faktör Yükleri, Ortak Varyanslar, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Madde Ölçek Korelasyonları, Eagen Değeri, Değişkenlik Yüzdeleri ve KMO Değeri.....	94
Tablo 11	Çocuklar İçin Çoklu Zekâ Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Sonuçları.....	97
Tablo 12	Çocuklar İçin Çoklu Zekâ Ölçeğini Maddelerinin İlişkin Faktör Yükleri, Ortak Varyanslar, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Madde Ölçek Korelasyonları, Eagen Değeri, Değişkenlik Yüzdeleri ve KMO Değeri.....	100
Tablo 13	Çocuklar İçin Çoklu Zekâ Ölçeğini Maddelerinin İlişkin Faktör Yükleri, Ortak Varyanslar, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Madde Ölçek Korelasyonları, Eagen Değeri, Değişkenlik Yüzdeleri ve KMO Değeri.....	108
Tablo 14	İÖ, ÇZİÖ, ÇZÖ ve TÖPÖ Gruplarının “Açık Uçlu ve Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Başarı Testlerine” İlişkin Ön Test ve Son Test Ölçümlerinin Karşılaştırılması (t-testi).....	112
Tablo 15	İÖ, ÇZİÖ, ÇZÖ ve TÖPÖ Gruplarının “Açık Uçlu ve Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Başarı Testlerine” İlişkin Ön Test Ölçümlerinin Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	115
Tablo 16	İÖ, ÇZİÖ, ÇZÖ ve TÖPÖ Gruplarının “Açık Uçlu ve Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Başarı Testlerine” İlişkin Son Test Ölçümlerinin Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	116
Tablo 17	Açık Uçlu Okuduğunu Anlama Başarı Testi Son Test Ortalamalarına Göre Yapılan Scheffé Testi Sonuçları.....	117
Tablo 18	Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Başarı Testi Son Test Ortalamalarına Göre Yapılan Scheffé Testi Sonuçları.....	118
Tablo 19	İÖ, ÇZİÖ, ÇZÖ ve TÖPÖ Gruplarının “Okumaya Yönelik Tutum” Ön Test ve Son Test Ölçümlerinin Karşılaştırılması (t-testi).....	119
Tablo 20	İÖ, ÇZİÖ, ÇZÖ ve TÖPÖ Gruplarının “Okumaya Yönelik Tutuma” İlişkin Ön Test Ölçümlerinin Varyans Çözümlemesi	125

	Sonuçları.....	
Tablo 21	İÖ, ÇZİÖ, ÇZÖ ve TÖPÖ Gruplarının “Okumaya Yönelik Tutuma” İlişkin Son Test Ölçümlerinin Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	127
Tablo 22	Grupların Okumaya Yönelik Tutumlarının Son Test Ortalamalarına Göre Yapılan Scheffé Testi Sonuçları.....	130
Tablo 23	Okumaya İlişkin Öğrenciden Kaynaklanan Tutumlar Boyutunun Son Test Ortalamalarına Göre Yapılan Scheffé Testi Sonuçları.....	131
Tablo 24	Okumanın Bireysel Gelişime Etkileri Boyutunun Son Test Ortalamalarına Göre Yapılan Scheffé Testi Sonuçları.....	132
Tablo 25	Okumaya Yönelik Duyuşsal Bakış Boyutunun Son Test Ortalamalarına Göre Yapılan Scheffé Testi Sonuçları.....	133
Tablo 26	Okuma Alışkanlığına İlişkin Kişisel Tercihler Boyutunun Son Test Ortalamalarına Göre Yapılan Scheffé Testi Sonuçları.....	133
Tablo 27	Sosyal İlişkilerin Okuma Alışkanlığına Etkileri Boyutunun Son Test Ortalamalarına Göre Yapılan Scheffé Testi Sonuçları.....	133
Tablo 28	Sosyal İlişkilerin Okuma Alışkanlığına Etkileri Boyutunun Son Test Ortalamalarına Göre Yapılan Scheffé Testi Sonuçları.....	134
Tablo 29	İÖ, ÇZİÖ, ÇZÖ ve TÖPÖ Gruplarının “Okuduğunu Anlama Stratejilerine” İlişkin Ön Test Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	140
Tablo 30	İÖ, ÇZİÖ, ÇZÖ ve TÖPÖ Gruplarının “Okuduğunu Anlama Stratejilerine” İlişkin Son Test Varyans Çözümlemesi Sonuçları....	141
Tablo 31	Ölçeğin Bütününe İlişkin Son Test Ortalamalarına Göre Yapılan Scheffé Testi Sonuçları.....	143
Tablo 32	Görselleştirme ve Bağ Kurma Stratejileri Boyutunun Son Test Ortalamalarına Göre Yapılan Scheffé Testi Sonuçları.....	144
Tablo 33	Tekrar ve Yorumlama Stratejileri Boyutunun Son Test Ortalamalarına Göre Yapılan Scheffé Testi Sonuçları.....	144
Tablo 34	Tahmin Etme ve Ana Fikri Belirleme Stratejileri Boyutunun Son Test Ortalamalarına Göre Yapılan Scheffé Testi Sonuçları	145
Tablo 35	Metinde Belirginleştirilen Noktalardan Faydalanma Stratejileri Boyutunun Son Test Ortalamalarına Göre Yapılan Scheffé Testi Sonuçları.....	145
Tablo 36	İÖ, ÇZİÖ, ÇZÖ ve TÖPÖ Gruplarının “Çocuklar İçin Çoklu Zekâ Ölçeğine” İlişkin Ön Test ve Son Test Ölçümlerinin Karşılaştırılması (t-testi).....	146
Tablo 37	İÖ, ÇZİÖ, ÇZÖ ve TÖPÖ Gruplarının “Çocuklar İçin Çoklu Zekâ Ölçeğine” İlişkin Ön Test Ölçümlerine Göre Yapılan Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	152
Tablo 38	Görsel-Uzaysal Zekâ Alanı Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistiği.....	153
Tablo 39	Görsel-Uzaysal Zekâ Alanı Puanlarının Kovaryans (ANCOVA) Sonuçları.....	154
Tablo 40	Düzeltilmiş Görsel Uzaysal Zekâ Testi Ortalamalarına Göre Yapılan Bonferonni Testi Sonuçları.....	154
Tablo 41	İÖ, ÇZİÖ, ÇZÖ ve TÖPÖ Gruplarının “Çocuklar İçin Çoklu Zekâ Ölçeğine” İlişkin Son Test Ortalamaları Arasında Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	155
Tablo 42	Sözel-Dilsel Zekâ Alanı Son Test Ortalamalarına Göre Yapılan	158

Tablo 43	Scheffé Testi Sonuçları..... Bedensel-Kinestetik Zekâ Alanı Son Test Ortalamalarına Göre	159
Tablo 44	Yapılan Scheffé Testi Sonuçları..... İçsel-Özedönük Zekâ Alanı Son Test Ortalamalarına Göre	160
	Yapılan Scheffé Testi Sonuçları.....	

## ÖZET

### İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Erişi, Tutumlar, Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zekâ Alanları Üzerindeki Etkileri

Bu araştırmanın amacı, Türkçe dersinde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin erişi, tutumlar, öğrenme stratejileri ve Çoklu Zekâ Alanları üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır.

Araştırmada, ön test, son test kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. 178 öğrenciyle yapılan çalışma, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında, Türkçe dersinde 4. sınıflarda, 3 deney grubu, 1 kontrol grubuyla gerçekleştirilmiştir. Deney gruplarından birisinde, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, diğerinde İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, bir diğerinde ise Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme uygulanırken, kontrol grubunda da 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı uygulanmıştır. İzmir’de yapılan araştırma Buca’da bir İlköğretim Okulunda, on dört hafta boyunca devam etmiştir. Araştırmanın verileri “Okuduğunu Anlama Başarı Testleri, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği, Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği ve Çocuklar İçin Çoklu Zekâ Ölçeği” ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, varyans çözümlemesi (ANOVA), kovaryans çözümlemesi (ANCOVA), Bonferonni ve Scheffé Testi kullanılmıştır.

Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır; 1.Okuduğunu anlama başarısına yönelik olarak hem İşbirlikli Öğrenme Yöntemi hem Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programıyla yapılan öğrenmeye göre daha etkilidir. 2. Okumaya Yönelik Tutumun gelişmesinde, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme, İşbirlikli Öğrenme ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programıyla yapılan öğrenmeye göre daha etkilidir. 3. Okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımının geliştirilmesinde hem Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme hem de İşbirlikli Öğrenme, 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programıyla yapılan öğrenmeye daha etkilidir. 4. Araştırma sonucunda Sözel-Dilsel Zekâ, Görsel-Uzaysal Zekâ, Bedensel-Kinestetik Zekâ, İçsel-Özedönük Zekâ Alanlarının harekete geçirilmesi lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe Öğretimi, Çoklu Zekâ, Tutum, İşbirlikli Öğrenme, Öğrenme Stratejileri, İlköğretim.

## ABSTRACT

### **The Effects of Cooperative Learning Method Based on Multiple Intelligence Theory on Success, Attitudes, Learning Strategies and Multiple Intelligence Domains in Teaching Turkish to 4th Grade of Primary School**

The aim of this research was to reveal the effects of cooperative learning method based on multiple intelligence theory on success, attitudes, learning strategies and multiple intelligence domains in Turkish classes.

In the research, pre test and post test design with control group was employed. The research involving 178 pupils was performed with 3 experiment groups and 1 control group in the 4th grade Turkish classes within the 2005-2006 educational year. In one of the experiment groups, the cooperative learning method based on Multiple Intelligence Theory was applied, in the second experiment group cooperative learning method in the third experiment group, learning based on multiple intelligence theory and in the control group, 2005-2006 Turkish Curriculum were applied. The research was conducted in Izmir lasted for 14 weeks at primary school in Buca. The data of the research were collected with "Reading Comprehension Success Tests, The Scale of Attitude Concerning Reading, The Scale of Reading Comprehension Strategies and The Scale of Multiple Intelligence for Children." In order to analyze the data, arithmetic mean, standard deviation, t-test, variance analysis (ANOVA), covariance analysis (ANCOVA), Bonferonni and Scheffé test were used.

The research revealed the following findings : 1. In terms of reading comprehension success, both cooperative learning method and cooperative learning method based on Multiple Intelligence Theory were more effective than the 2005-2006 Turkish Curriculum. 2. As for the development of attitude towards reading, the learning method based on Multiple Intelligence Theory was more effective than cooperative learning method based on multiple intelligence theory, cooperative learning and the 2005-2006 Turkish Curriculum. 3. In developing the use of reading comprehension strategies, both cooperative learning based on Multiple Intelligence Theory and cooperative learning were more effective than 2005-2006 Turkish Curriculum. 4. Results of the research were the observation that there were meaningful differences in favour of the activation of Verbal-Linguistic Intelligence, Visual-Spatial Intelligence, Bodily-Kinaesthetic Intelligence, and Intrapersonal Intelligence domains.

**Key Word:** Teaching Turkish, Multiple Intelligence, Attitude, Cooperative Learning, Learning Strategies, Primary School.

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

İnsanın diğer canlılardan ayrılan önemli bir yönü, öğrenebilir ve eğitilebilir bir varlık olmasıdır. İnsan davranışlarının çoğu öğrenilen davranışlardır. Doğuştan sahip olunan bazı refleksler dışında her şey sonradan öğrenilir. İnsanın eğitime muhtaç ve eğitilebilir olması, geçmişte ve günümüzde insana verilen en büyük güçtür. Öğrenilen davranışların oluşumunda eğitim kurumlarının özel bir yeri vardır. Eğitim kurumları bireyin eğitim ihtiyacını karşılarken, aynı zamanda onun güvenli bir ortamda yetişmesini sağlar.

#### **Problem Durumu**

Bu bölümde problem durumunu açıkça ortaya koymak amacıyla eğitim, Türkçe eğitimi, Çoklu Zekâ, İşbirlikli Öğrenme, okumaya yönelik tutum, öğrenme stratejileri ve okuduğunu anlama stratejileri üzerinde durulmaktadır.

Daha sonra araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, deneceler, sayıtlar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar açıklanmaktadır.

#### **Eğitim**

Eğitim hem insanların geçmişini onlara çok iyi bir şekilde öğretmekte hem de insanların ve genelde toplumun geleceğini hazırlamaktadır. Bireyin eğitimden beklentisi kendisini ilgi, istek, yetenek ve yeterlilikleri ölçüsünde yönlendirerek, kapasitesini en iyi şekilde kullanmasına yardımcı olmaktır. Birey eğitim kurumlarında, doğal ve toplumsal çevresini tanıyarak bunlardan en iyi biçimde yararlanma ve temel ihtiyaçlarını karşılama yollarını öğrenir. Bu durumda eğitim bireyin yeteneklerini fark etmesine ve bunları

geliştirmesine öncelik veren bir etkinlik haline dönüşmektedir (Ergun, Ergezer, Çevik ve Özdaş, 1999; Şişman,1999).

Eğitim, öğrenilenlerin hayata yansıtılmasına, işe yarar uygulamalar yapılmasına yardımcı olur. Birey iyi-kötü, doğru-yanlış, fayda-zarar, sevgi-nefret gibi kavramları hayatına yansıtmayı ve doğru olanı kullanmayı, erdemli insan olmanın yollarını eğitimle öğrenir (Bayrak, 2004: 215-216).

Bireyler, eğitim kurumlarına devam ettiklerinde topluma yararlı olmanın yanı sıra, toplumda kendisine iyi biri statü kazanma, yüksek gelir elde etmesini sağlayacak bir meslek kazanma ve kendini gerçekleştirme gereksinimlerini giderirler. Eğitimin bireyi geliştirme işlevi, günümüzde modern ve demokratik toplumlarda bireye verilen değer artmasıyla birlikte önem kazanmaya başlamıştır. Eğitim kurumları bu işlevi yerine getirirken bireyin hem zihinsel hem bedensel hem de duygusal gelişimine yardımcı olur. Eğitim kurumlarında kazandırılan bilgi ve beceriler bireyin yaşamında kendisi için gerekli olan ve gerçekleştirmek istediği amaçlarına uygun olarak seçilir. Öğrenene sağlıklı yaşama, doğru beslenme, toplumsal ve ekonomik ihtiyaçlarını karşılamasına yardımcı olacak bilgi, beceri ve tutumlar öğretilir (Erden, 1998: 85-86).

Öğrencide öğrenme isteğini geliştirmede, davranış değişikliği meydana getirmede, öğrenme ortamının içine çekmede iletişim en önemli etkidir. İletişimin sağlanmasında ise dil özel bir öneme sahiptir. Yani eğitimin temeli dile dayanır. Dil çeşitli düşünceleri, duyguları, inançları, tutumları öğretmede, kültür birikimini nakletmede vazgeçilmez bir iletişim aracıdır. Bir insanın zihinsel açıdan yetişip gelişmesinde ana dil eğitimi çok önemlidir (Calp, 2005).

### **Programda Türkçe Eğitiminin Yeri**

Dil eğitim ve öğretiminin olmadığı bir yerde eğitim ve öğretimden söz edilemez. O, kişinin hem sözlü, hem yazılı araç ve gereçlerden faydalanmasında büyük önem taşır. Bunun içindir ki, diğer derslerin başarı ile öğretiminin sağlanması Türkçe dersinin gereği gibi öğretimine bağlıdır. Türk Milli Eğitimi'nin hedefi ise, Türk dilinin, Türkçe'nin eğitimin her kademesinde, özellikle bozulmadan ve aşırılığa kaçmadan öğretilmesi, geliştirilmesi ve yaygınlaştırılmasıdır (Gözaydın, 1990).



İlköğretim okullarında verilen Türkçe eğitiminin amaçları da bireyin dil yeterliliğini, duyu ve düşünce evrenini geliştirme doğrultusundadır. İlköğretimde Türkçe eğitiminin amacı, Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak;

Öğrencilerin ;

1. Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini geliştirmek,
2. Türkçeyi sevdirmek, doğru ve etkili kullanmalarını sağlamak,
3. Zihinsel gelişimlerine uygun olarak anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirmek,
4. Metinler arası düşünme becerilerini geliştirerek söz varlığını zenginleştirmek,
5. Eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, işbirliği yapma, problem çözme ve girişimcilik becerilerini geliştirmek,
6. Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma becerilerini geliştirmek,
7. Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek,
8. Bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirmek,
9. Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajları sorgulama becerilerini geliştirmek,
10. Kişisel, sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yönlerden gelişmelerini sağlamak,
11. Millî, manevî, ahlâkî, tarihî, kültürel, sosyal ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; millî duyu ve düşüncelerini güçlendirmek,
12. Yazılı ve sözlü ürünlerle Türk ve Dünya kültürünü tanımalarını sağlamak,
13. Okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmalarını sağlamaktır

(<http://iogm.meb.gov.tr/pages.php?page=program&type=education>).

2004 yılında uygulamaya geçirilen Türkçe programının içeriği de şu şekilde açıklanmaktadır:

Türkçe Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmaları; bu becerileri kullanarak kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönlerden geliştirmeleri; etkili iletişim kurmaları; Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma-yazma alışkanlığı edinmeleri amacıyla hazırlanmıştır. Geleceğin öğrencilerini yetiştirecek bu programla;

- Türkçeyi doğru ve etkili kullanan,
- Kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen,
- Bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan,
- Haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya duyarlı,
- Okumaktan ve öğrenmekten zevk alan,
- Bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren bireylerden oluşan bir toplum beklenmektedir (<http://iogm.meb.gov.tr/pages.php?page=program&type=education>).

Günümüzde Türkçe öğretimi; sadece dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili temel becerilerin geliştirilmesi değil, aynı zamanda metinler arası düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerileri de geliştirme olarak anlaşılmaktadır. Böylece Türkçe dersi öğretiminde öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirme ön plana çıkmaktadır. Bunlara ek olarak, iletişim kurma, çağdaş toplumun gereklerini yerine getirme, bilinçli kararlar verme, öğrenmeyi sürdürme gibi üst düzey becerilerine de ağırlık verilmektedir. Buradan hareketle öğrencilerin hayatları boyunca kullanacakları bilgi ve becerileri edinmeleri beklenmektedir (<http://iogm.meb.gov.tr/pages.php?page=program&type=education>).

## **Çoklu Zekâ Kuramı**

### **Çoklu Zekâ Kuramının Ortaya Çıkışı**

Geleneksel zekâ anlayışını inceledikten sonra, 70’li ve 80’li yıllarda bireylerin bilişsel kapasitelerini araştırmaya başlayan Gardner; her bireyin çeşitli yetenekleri ve bir zekâ kapasitesi olduğunu belirtmiş, daha sonra da Harvard Üniversitesinde “Sıfır Projesi” adlı bilişsel araştırma projesinde, Çoklu Zekâ Teorisini ortaya koymuştur. Teoriyi 1983 yılında “Frames of Mind” adlı kitabında ayrıntılı bir şekilde anlatmıştır. “Geleneksel zekâ anlayışında zekâ doğuştandır, zekâ mantık ve dil becerilerinden oluşur ve bunlar kısa

yanıtlı testlerle ölçülebilir, zekâ düzeyi yaşam boyu asla değişemez savları egemendir” (<http://coe.sdsu.edu/eet/>). Howard Gardner’ın ortaya koyduğu bu teoriyle, o zamana kadar gelen, zekâ ile ilgili teoriler yıkılmıştır.

Nöropsikoloji ve gelişim uzmanı Gardner Çoklu Zekâ Teorisini ortaya atmadan önce pek çok bilimsel araştırmanın sonucundan faydalanmıştır. Bu çalışmalar sonucu insan beyninin farklı bölümlerden oluştuğu ve her bir bölümün özel işlevlere sahip olduğu gerçeği ortaya çıkmıştır. IQ ya karşı ilk meydan okuyan, beynin farklı yarıkürelerden oluştuğu gerçeğini içeren teori “Split-Brain Theory”dir. Kaza ya da hastalık sonucu hasar görmüş beyinleri inceleyen Gardner, bir bölümü hasar gördüğünde çoğu kez tümüyle sağlıklı kalacak ölçüde birbirinden bağımsız çalışan ayrı ayrı yetenekler gözlemlemiştir. Onun araştırmalarına göre; beyin hasarlarından doğan zekâ bozuklukları üzerine elde edilen araştırma bulguları sonucunda, insanların beyinlerinin belli bir bölümü zarar gördüğünde bile, beynin kalan bölümü ile insanlar belli alanlarda performans gösterebilmekte ve yaşamlarına devam edebilmektedir (Gardner; 1993). Kaliforniya Üniversitesi eğitim uzmanlarından Dr. Tee’nin araştırmalarına göre insanoğlu yedi farklı beceri alanında kendini ifade etme olanağı bulmuştur. Çoklu Zekâ Teorisini Howard Gardner, Dr. Tee’nin çalışmalarından faydalanarak insanların gerçeği öğrenmesini ve fark edebilmesini sağlayan yedi farklı zekâ kavramını ortaya atmıştır (Eren Yavuz, 2001: 15). 1995 yılında Doğa Zekâsı, 8. zekâ olarak kabul edildi ve üzerinde çalışmalar sürdürülmektedir.

Gardner, birden fazla zekâ olduğunu, her bir zekânın, kişinin yetiştirilme şekline bağlı olarak geliştirilebileceğini ve zekânın sabit olmadığını savunmuştur. İnsan zekâsının objektif bir şekilde ölçülebileceğini savunan Gardner, geleneksel zekâ anlayışını eleştirerek, zekânın tek ya da birkaç faktörle açıklanamayacak kadar çok sayıda yetenekleri kapsadığını ortaya koymaya çalışmış ve bunlara “zekâ alanları” demiştir. Her birey sahip olduğu zekâ alanlarıyla, birlikte farklı öğrenme, problem çözme ve iletişim kurma yöntemine sahiptir. Gardner çalışmaları sonucunda zekâyı yeniden tanımlamıştır. “Zekâ, değişen dünyada yaşamak ve değişimlere uyum sağlamak amacıyla her insanda kendine özgü bulunan yetenekler ve beceriler bütünüdür” (Gardner, 1991:11).

Howard Gardner geleneksel zekâ teorilerinin bağlı olduğu iki temel varsayımı yıkmaktadır. “Bunlar, zekâ tekildir ve zekâ niceliksel olarak ölçülebilir savlarıdır. O’na

göre birey geleneksel anlayışa göre zeki olmayabilir, ancak, mükemmel bir müzik yeteneğine sahip olabilir” (Campbell, Campbell ve Dickinson, 1999: 15; Armstrong, 2000: 3).Yapılan görüşmelerde Gardner teorisi ile ilgili olarak şunları söylemektedir: “Bu teori, zekânın ‘tek’ olduğu savı ile karşılaştırınca daha iyi anlaşılabilir. Benim çalışmalarım karşıt bir sonuç getirmiştir. İnsanoğlu evriminde 8 değişik beceri alanı geliştirmiştir ki, onlara ben zekâ diyorum” (Gardner, 1999a; 31-32).

Gardner (1993; 15) zekâyı şöyle ifade etmektedir;

“Zekâ, bir ya da birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyma kapasitesi; gerçek hayatta karşılaştığı problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisi; çözüme kavuşturulması gereken yeni ve karmaşık yapıları keşfetme yeteneğidir.”

Görüldüğü gibi Gardner’ın teorisi ile zekâ anlayışı tamamen değişmiştir. Geleneksel zekâ anlayışında yer alan ölçütlere yeni zekâ anlayışında rastlanmamaktadır. Tablo 1’de geleneksel zekâ anlayışı ile yeni zekâ anlayışı karşılaştırılmaktadır.

**Tablo1**  
**Zekâya İlişkin Eski ve Yeni Bakış Açısı**

Zekâya İlişkin Eski Bakış Açısı	Zekâya İlişkin Yeni Bakış Açısı
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Zekâ sabittir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Zekâ geliştirilebilir.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Zekâ niceliksel olarak ölçülebilir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Zekâ herhangi bir performansta veya problem çözme sürecinde sergilendiğinden sayısal olarak hesaplanamaz.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Zekâ tekildir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Zekâ çeşitli yollarla ortaya konulabilir.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Zekâ gerçek yaşamdan soyutlanarak ölçülür.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Zekâ bağlam/gerçek yaşam durumlarında ölçülür.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Zekâ öğrencileri sıralamak ve olası başarılarını kestirmek için kullanılır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Zekâ bireylerin gizli güçlerini ve onların başarılı olabilecekleri farklı yolları anlamak için kullanılır.</li> </ul>

(Selçuk, Kayılı ve Okut, 2002; 11).

Gardner (1993, 1999) zekânın pek çok özelliği ve etkinliği kapsayan bir kavram olduğunu ve sekiz türe ayrılabilceğini ileri sürmektedir. Bu zekâ alanları; 1. Sözel-Dilsel Zekâ Alanı, 2. Mantıksal-Matematiksel Zekâ Alanı, 3. Görsel-Mekânsal Zekâ Alanı, 4. Bedensel-Kinestetik Zekâ Alanı, 5. Müziksel-Ritmik Zekâ Alanı, 6. Kişilerarası-Sosyal Zekâ Alanı, 7. İçsel-Özedönük Zekâ Alanı, 8. Doğacı Zekâ Alanı' dır. Bireylerin sahip oldukları çoklu zekâ alanları yaşamak, öğrenmek ve problem çözmek için kullanılan etkili birer araçtır.

### **Çoklu Zekâ Alanlarının Gelişimini Etkileyen Etmenler**

Armstrong'a göre zekâyı etkileyen dört etmen vardır (Armstrong, aktaran: Selçuk, Kayılı ve Okut, 2002: 22; Saban, 2001:19-22):

**1. Biyolojik Nitelik:** Bazı çocuklar daha doğuştan itibaren zekâ alanlarını geliştirmede çeşitli engellerle karşılaşabilir. Örneğin, bir anne gebelik esnasında alkol, sigara veya bazı uyuşturucu maddeleri kullanmışsa ceninin gelişmekte olan sinir sisteminin tamir edilemez şekilde tahrip olmasına neden olabilir. Doğum öncesi, doğum sırası ve sonrasında meydana gelen tüm tahripler biyolojik nitelikte ilgilidir.

**2. Öz Yaşam Öyküsü:** Bireyin, ebeveyn, arkadaş, öğretmen ve diğer insanlarla olan bütün ilişkilerinin, etkileşimleri zekâ gelişimini olumlu ya da olumsuz anlamda etkiler. Örneğin, bir müzik aracını alamayan yoksul bir ailenin çocuğu müziksel ritmik zekâ açısından geri kalabilir. Bir çocuk ressam olmak istediği halde, ailesi hukuk okumasını isterse, çocuğun görsel zekâsının gelişimini engellemiş olacaktırlar. Diğer yandan, sözel-dilsel zekâsının gelişimi için uygun bir zemin hazırlayacaklardır. Kırsal kesimde doğup büyüyen bir çocuk ise doğa zekâsı açısından daha çok fırsata sahip olacaktır.

**3. Tarihsel ve Kültürel Özgeçmiş:** Bireyin kişisel özgeçmişini kadar içinde yaşadığı toplumun tarihsel ve kültürel özellikleri de zekâ gelişimini etkilemektedir. Sosyal etkinliklerin desteklendiği bir dönemde yaşayan bir çocuk bu konuda zengin fırsatlara sahip olacaktır. Sanatın yasak ya da ayıp olduğu bir toplumda dünyaya gelen çocuk ise bazı alanlar açısından sınırlı bir ortamla karşılaşacaktır.

**4. Kristalleştirici ve Felce Uğratici Deneyimler:** Özellikle çocukluk döneminde yeteneklerin gelişiminde dönüm noktası sayılabilecek yaşantılar geçirmek kristalleştirici deneyimdir. Örneğin Einstein'e babasının manyetik bir pusula hediye etmesi onun uyuyan dehasını harekete geçirmiştir. Mozart'ın babası kendi kariyerini hiçe sayarak küçük oğlunun yetişmesine kendini adanmış ve böylece başka bir deha ortaya çıkmıştır. Bireyde varolan zekâ potansiyelini körelten, söndüren deneyimlere felce uğratici deneyimler denilmektedir. Mozart müzikle uğraşırken babası ona “gürültü yapmaması” konusunda baskı kursaydı, bu felce uğratici bir deneyim olacaktı. Yaptığı resmi öğretmene gösteren çocuğa, öğretmeni arkadaşlarının içinde resmini beğenmediğini gösteren, rencide edici sözler söylerse, o çocuk için bu felce uğratici bir yaşantıdır.

#### **Zekâ Alanları ve Özellikleri**

Gardner'ın (1993, 1999a) ortaya koyduğu zekâ alanları şunlardır: 1.Sözel-Dilsel Zekâ, 2.Mantıksal-Matematiksel Zekâ, 3.Görsel-Uzaysal Zekâ, 4.Müziksel-Ritmik Zekâ, 5.Bedensel-Kinestetik Zekâ, 6. Sosyal-Kişilerarası Zekâ, 7.İçsel-Özedönük Zekâ, 8.Doğa Zekâsı. Aşağıda bu zekâ alanları kısaca açıklanmaktadır.

**1. Sözel-Dilsel Zekâ:** Bir bireyin kendi diline ait kavramları etkili bir şekilde kullanabilme kapasitesidir. Okuma, yazma, dinleme ve konuşma ile iletişim sağlayabilme bu zekânın en belirgin özellikleridir. Bellanca'ya (1998: 16) göre “sözel-dilsel zekâsı güçlü olan bir birey, dil gelişiminin en üst düzeyinde kendini ifade edebilir ve dil tekniklerini iyi kullanır. Sözel zekânın değeri, okumayı, dil sanatlarını ve diğer içeriklerde kavramayı ölçerek ortaya çıkar.”

**2. Mantıksal-Matematiksel Zekâ:** Belanca, Chapman ve Swartz'a göre, (1997: 105) Yunan filozoflarından, özellikle de Aristo ve Plato'dan beri batı medeniyetinin geliştirmeye en çok önem verdiği zekâ alanıdır. Bu zekâ alanı kişinin, sayılarla zihinden hesap yapabilme, akıl yürütme, soyut düşünebilme, neden-sonuç ilişkisini kurabilme, kompleks ilişkileri anlama, çözümlene yapabilme, tahmin edebilme, eleştirel düşünebilme. Bu tür zekâyı sahip bireyler, mantık kurallarına, neden-sonuç ilişkilerine, sorgulamaya, soyut işlemlere, nesnelere özelliklerini nicel olarak ifade edebilmeye karşı duyarlıdır.

**3. Görsel-Uzaysal Zekâ:** Görsel-uzaysal zekânın göstergesi renkler, şekiller, desenler, simgeler, resimler, ve diğer görsel sembollerdir. Görsel-uzaysal zekâsı güçlü olan kişiler, resimler, imgeler, çizgiler ve şekillerle düşünme ve üç boyutlu nesnelere algılama becerisini iyi kullanırlar. Yer, zaman, renk, çizgi, şekil, biçim ve desen gibi olgulara karşı duyarlıdırlar. Öğrendikleri bilgileri kolaylıkla somut ve görsel sunuşlara dönüştürebilirler.

**4. Müziksel-Ritmik Zekâ:** Müziksel-ritmik zekâ, diğer zekâ türleriyle ilişkili olmayan, kendi kural ve düşünme yapısına sahiptir. Bu zekâ alanı güçlü olan kişiler nota ve ritimlere karşı özel bir ilgiye sahiptir. Pek çoğunun güzel sesi vardır ve seslere karşı duyarlıdır.

**5. Bedensel-Kinestetik Zekâ:** Bedensel- kinestetik zekâ ile bir kişinin duygu ve düşüncelerini anlatmak için vücudunu kullanmadaki ustalığı; bir heykeltıraş, bir cerrah ya da bir tamirci gibi ellerini kullanma ve elleriyle yeni şeyler üretme kabiliyetleri kastedilir. Diğer bir ifadeyle, bedensel-kinestetik zekâ; hareketlerle, jest ve mimiklerle kendini ifade etme, beyin ve vücut koordinasyonunu etkili bir biçimde kullanma becerisidir. Bu kişiler fiziksel beceri isteyen dans, spor vb. alanlarda yenilikler keşfeder ve farklılıklar ortaya çıkarırlar.

**6. Sosyal-Kişilerarası Zekâ:** Sosyal-kişilerarası zekâ grup içinde çalışma, iletişim kurma, insanların duygu, düşünce ve davranışlarını anlama ve paylaşma becerisidir. Bu zekâ alanı gelişmiş olan kişiler, genellikle başka insanların ilgilerini ve ihtiyaçlarını iyi bir şekilde anlayabilir. Karşısındakinin moral, mizaç, güdüler ve eğilimlerini ayırt edebilir.

**7. İçsel-Özedönük Zekâ:** Günlük hayattaki en önemli zekâ alanıdır (Goleman, 2000:59). Kişinin duygu düşünme sürecini tanıması; kendisiyle ilgili hedefler oluşturabilme becerisidir. Kendi kendini gözleyebilme, bu zekânın geliştirilebilmesi için baş vurulabilecek bir yoldur (Campbell, Campbell ve Dickinson 1999: 195). Bu zekâ alanı gelişmiş olan kişiler, yaşadıkları her olay ve deneyim üzerinde çok fazla düşünür, kendi içlerinde bir değer ve anlayış sistemi oluştururlar.

**8. Doğa Zekâsı:** Gardner tarafından açıklanan son zekâ alanıdır. Doğadaki tüm canlıları tanıma, araştırma ve canlıların varoluşu üzerinde düşünebilme becerisidir. Bu zekâ alanı gelişmiş kişiler doğada araştırma yapmayı sever ve doğadaki canlıları incelemekten hoşlanırlar. Doğa ve insanın birbirine olan etkileriyle ilgilenirler. Gardner'ın Varoluşçu Zekâyâ ilişkin çalışmaları da devam etmektedir.

### **Çoklu Zekâ Kuramının Eğitime Katkıları**

Çoklu Zekâ Kuramını öğretimle buluşturma işi aslında kuramı ortaya atan bilim adamlarının fikri değildir. Gardner, kuramı ilk olarak 1983'te yayınlamış (Frames of Mind), ancak eğitim ve psikoloji alanında bu kadar ilgi görür hale gelmesi 1993'te yazdığı kitaptan (Multiple Intelligences-Theory in Practice) sonra gerçekleşmiştir. Kuram eğitimciler tarafından o kadar benimsenmiştir ki, zekâ türlerine dayalı öğretim etkinliklerine yönelik farklı pek çok model ortaya atılmıştır (Bümen, 2004: 31). Gardner Çoklu Zekâ Kuramı konusunda eğitimcilerin ilgilerine ilişkin şunları söylemektedir: “Çoklu Zekâ Kuramına öğretmenlerin gösterdiği sürekli ilgiden ötürü hiç kimse benden daha çok şaşırması olamaz. Zihnin Çerçevesi'ni (1983) yazmayı bitirişimin üzerinden neredeyse on beş yıl geçmesine rağmen hala hemen her gün Çoklu Zekâ Teorisini uygulamaya geçirme deneyleri yürüten okullardan söz edildiğini duyuyorum” (Gardner, 1999b: 89). Gardner'ın ifadelerinden de anlaşıldığı gibi Çoklu Zekâ Kuramının eğitimde büyük bir yenilik olacağını kendisi de hiç beklememiştir ancak Kuram, eğitim sürecinde son yıllarda önemli değişiklikler meydana getirmiştir. Öncelikle eğitim sistemi yalnızca sözel-dilsel ve mantıksal-matematiksel odaklanmadan uzaklaşmış, diğer beceri alanlarının da geliştirilmesine yönelik olarak değişikliklere yer vermiştir.

“Denilebilir ki, bir çok geleneksel eğitim sistemindeki esas problem, bazı öğrencilerin “öğrenme özürü” olması değil, bir çok öğretmenin “öğretme özürü” (yani öğretim yaklaşımını farklı yollarda öğrenen öğrencilere uyarlamak için isteksiz) olmasıdır. Halbuki, eğitimde “öğrenme güçlüğü” olgusunun hiçbir şekilde yeri yoktur ve olmamalıdır. Çünkü gerçekte farklı yollarda öğrenen bireyler, bazı öğretmenler tarafından çoğu kez bilinçsiz ve bazen de bilinçli bir şekilde “öğrenme özürü” olarak



adlandırılabilirler. Örneğin, sınıfta uzun süre sessiz bir şekilde oturmak, öğrenmek için hareket etmek ihtiyacında olan bedensel kinestetik çocukların doğasına tamamen aykırıdır ve bu çocuklar çoğu kez ve kolaylıkla aşırı hareketli ya da “hiperaktif” olarak adlandırılabilirler. Yine, öğrenmek için görsel imgelere, figürlere veya resimlere ihtiyaç duyan bazı öğrenciler, sadece bir takım soyut kavramlardan oluşan bir metni kavramakta zorlandıklarından dolayı çok çabuk bir şekilde “okuma özürü” olarak adlandırılabilirler. Eğitim süreci öğrencilerin yetersizliklerine odaklanmaktan ziyade, onların güçlü oldukları alanları tespit etmeli ve onlara bu alanlarda başarılı olmaları için yardım etmelidir. Çağdaş eğitim anlayışında yer alan “fırsat eşitliği” yoksullara eğitim olanağı sunmanın ötesinde daha geniş bir anlam kazanarak her bireye kendi ilgisini, potansiyelini ve zekâsını optimum düzeyde geliştirme fırsatının verilmesi olarak algılanmaktadır. Bu ilkedен hareketle denilebilir ki, günümüz okulları çocukların sahip oldukları bireysel ilgileri, yetenekleri ve potansiyelleri ortaya çıkarabildiği ve onları mümkün olan en yüksek düzeyde geliştirebildiği ölçüde eğitimde fırsat eşitliği sağlamış olacaktır. Çünkü, en geniş anlamda eğitimin amacı, çocuklardaki farklı ilgileri, ihtiyaçları ve yetenekleri ortaya çıkarmak ve onları sınıftaki öğrenme-öğretme sürecinin temelleri olarak kullanmaktır” (Saban, 2001:2).

“Eğer bireylerin çoklu zekâlara sahip olduğu kabul edilirse eğitim, program ve uygulamalarda değişikliklere ihtiyaç duyulacaktır. Böylece öğrenci farklı yollarla öğrenebileceği gibi, kendi potansiyelleri doğrultusunda çalışma fırsatı da yakalayacak ve kendini keşfedecektir” (Armstrong, <http://www.thomasarmstrong.com/>). Campbell’e (1994; 21) göre, “Çoklu Zekâ ilgili çalışmaların öğrencilerin yanı sıra ebeveynlerle de görüşülmesi uygulamaların başarısını daha da arttırabilir. Bu nedenle ebeveynlere Kuram tanıtılmalı, öğrencilerin etkin zekâ alanlarının nasıl belirleneceği hakkında bilgi verilmelidir.” Kuramın uygulanması ile öğrenme ortamları çok farklı öğrenciler için zevkli ve eğlenceli hale gelirken öğrenme oranı da yükseltilebilir, eğitim ve öğretimin etkinliği arttırılabilir. Bu nedenle günümüzde yurtdışında ve yurtiçinde çoklu zekâ alanlarını geliştirmeye ilişkin okullarda program geliştirme çalışmaları üzerinde yoğunlaşan uygulamalar yaygınlaşmakta ve araştırmalar zenginleşmektedir. Şu an Türkiye’de Çoklu Zekâ Teorisi ilkeleri doğrultusunda eğitim ve öğretim yapan okulların sayısı her geçen gün biraz daha artmaktadır. Gerek özel eğitim kurumları gerekse de Milli Eğitim çatısı altında yer alan pek çok eğitimci ve öğretmen eğitim ve öğretimde

mucizeler yaratacak bu yeni çalışmalarını uygulamaya başlamıştır ve bu çalışmalar hızla yayılmaktadır (Eren Yavuz, 2001; Vural, 2004a; Akboy, 2005).

Eren Yavuz'a göre (2001; 29) teori yalnızca 7-11 yaş arasında (ilköğretim) kullanılabilceğini savunan uzmanlar vardır. Bu eleştiri doğru olsa bile kuram yine de amacına ulaşmıştır. Doğru ve sağlam düşünce temellerine sahip, yaşam becerilerini etkili olarak kullanabilen her ergen lise öğrenimini de başarıyla tamamlayacaktır. Şu an Dünya'nın büyük devletlerinden sayılan Japonya, 1980'li yılların başlarında eğitim ve öğretim programlarını yeniden düzenlemiştir. Yapılan düzenlemelerle, özgür ve yaşam boyu öğrenme mantığı içinde öğrencilerin bireysel ve sosyal gelişimleri desteklenmiştir. Okullarda bütün öğrenciler için sosyal faaliyetler zorunlu kılınarak öğrenciler takımlar halinde çalışmaya yönlendirilmektedir. Japonya'nın eğitim ve öğretimde gerçekleştirdiği bu reform Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarına benzer özellikler içerir. Eğitimde gerçekleştirilen bu reform Japon'ların inanç sistemleriyle de pekiştiği için uygulamalar son derece başarılı olmuştur. Bu çalışmalar Japonya'nın dünya devleri arasına katılmasında en önemli etkenlerdendir.

### **İşbirlikli Öğrenme**

Geleneksel öğretim yaklaşımında, sınıf içinde öğrenme zamanının en büyük bölümü öğretmenin dersi anlatmasına, öğrencinin de onu dinleme ve izlemesine ayrılır. Öğrenciler bireysel çalışırlar. Ancak işbirlikli öğrenmede, öğrenciye projelerde ve problem çözme sürecinde birlikte çalışma, olumlu bağımlılık ve bireysel değerlendirilme fırsatı sağlanır ([http://www.ncsu.edu/felder-public/Cooperative\\_Learning.html](http://www.ncsu.edu/felder-public/Cooperative_Learning.html)).

İşbirlikli öğrenmeyi diğer öğretim yöntemlerinden ayıran en önemli yanı zengin kuramsal geçmişinin bulunması, üzerinde çok fazla bilimsel araştırma yapılmış olması ve eğitimin her kademesinde uygulanmasıdır. Sosyal bağımlılık teorisi, bilişsel gelişim teorisi, davranışçı öğrenme teorisi işbirlikli öğrenme üzerine yapılan araştırmalarda rehber olmuştur (Johnson, Johnson ve Holubec 1994: 13).

Araştırmalar, kalabalık sınıflardaki tüm öğrencilerin derslere aktif katılımını sağlamanın bu yöntemle daha kolay olacağına işaret etmektedir (Sülün, Tekin ve Tekin 2005; Chen 2004; Gökdağ 2004; Tarım ve Artut 2004; Uysal 2004; Uysal 2003; Aksakal

2002; Sarıtaş 2002). Doğru uygulandığında her öğrenciye soru sorma, yanıtlama ve düşüncelerini açıklama fırsatı vermesi metodun önemli avantajlarından. Akademik başarı üzerindeki olumlu etkilerinin yanında yüksek özgüven (self-esteem), empatik yaklaşım, iletişim becerileri, problem çözme, yaratıcı ve eleştirel düşünmenin gelişimine de büyük katkılar sağlar (Yılmaz, 2001).

Araştırmalar göstermiştir ki işbirlikli öğrenme teknikleri bir çok yarar sağlamaktadır:

- Öğrencinin öğrenmesini ve akademik başarıyı desteklemek
- Hatırda tutmayı arttırmak
- Öğrenme deneyimlerini gerçekleştirirken memnuniyet duymayı sağlamak
- İletişim becerilerini geliştirmek
- Sosyal becerilerini geliştirmek
- Kendine saygı duymayı geliştirmek
- Daha yüksek düzeyde düşünme becerisini geliştirmek
- Tartışmalarda düşüncelerini açıklamalarına yardımcı olmak ve eleştirel düşünceye teşvik etmek.

(<http://edtech.kennesaw.edu/intech/cooperativelarning.htm>,  
<http://home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/coopbenefits.htm> ).

### **İşbirlikli Öğrenme Nedir?**

Bir sınıfta üç tip amaç yapısı vardır: 1.Yarışmaya Dayalı 2.Bireyselleştirilmiş 3.İşbirliğine dayalı amaç yapısı. Yarışmacı bir sınıf yapısında birinin başarısı, bir diğerinin başarısızlığını gerektirmektedir. Bu da öğrenciler arasında düşmanlık duygusunu ortaya çıkarmakta; sürekli bir kıyaslama ve en iyi olanın kazanması gibi sakıncalı bir duruma neden olmaktadır. Bireyselleştirilmiş öğrenmede ise her öğrenci kendi içinde yarışır. Bir öğrencinin başarısı ya da başarısızlığı bir başka öğrenciyi ilgilendirmez. Bu durum ise öğrenciler arasında sosyal bağın azalmasına neden olmaktadır. İşbirliğine dayalı öğrenmede ise, yarışmacı ve bireyselleştirilmiş sınıfların tersine grup içindeki herkesin öğrenmesi diğerlerini ilgilendirir. Herkes birbirinin öğrenmesi için çaba sarf eder. Bu da işbirlikli öğrenmeyi diğer iki öğrenme amacından farklı kılmaktadır (Johnson, Johnson ve Holubec 1994). Yapılan deneysel araştırmaların ortaya koyduğu genel sonuca göre, işbirlikli gruplarda ortaklaşa çalışan öğrenciler, tek başlarına ya da başkalarıyla

yarışarak çalışan öğrencilerden daha yüksek akademik başarı göstermektedir (Şimşek, 1994).

Gömlüksiz'in (1997) tanımına göre ise işbirlikli öğrenme, öğrencilerin sınıf ortamında küçük karma kümeler kurarak, ortak bir amaç doğrultusunda, akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, genelde küme başarısının değişik yollarla ödüllendirildiği bir öğrenme yaklaşımıdır.

Panitz'e (<http://home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/coopdefinition.htm>) göre, işbirlikli öğrenme özel bir hedefe ulaşırken, bir ürün geliştirme ya da ortaya koymak için birlikte çalışma sürecidir.

İşbirlikli öğrenme “öğrencilerin kendi ve diğer öğrencilerin öğrenmelerini en yüksek düzeye çıkarmak için birlikte çalışmayı sağlayan, küçük grupların öğretimsel kullanımınıdır” (Johnson, Johnson ve Holubec, 1994). İşbirlikli öğrenmenin en önemli özelliği öğrencilerin ortak bir amaca göre küçük gruplar halinde birbirlerinin öğrenmesini desteklemeleridir.

### **İşbirlikli Öğrenme Sürecinin Temel Koşulları**

İşbirlikli öğrenme yalnızca öğrencilerin gruplara ayrılıp birlikte çalışması demek değildir. Gerçek anlamda işbirliği sağlayabilmek için bir takım gerekliliklerin yerine getirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda işbirlikli öğrenme uygulamaları sırasında uyulması gereken ilkeleri sunmak yerinde olacaktır. İşbirlikli öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gerekli olan beş temel koşul şu şekilde sıralanabilir (Roger ve Johnson, <http://www.co-operation.org/pages/overviewpaper.html>; <http://edtech.kennesaw.edu/intech/cooperativelarning.htm>; Felder ve Brent, 1994; Johnson, Johnson ve Smith, 1991).

1. Pozitif Bağımlılık
2. Yüz Yüze Etkileşim
3. Kişisel Sorumluluk/Kişisel Değerlendirilebilirlik
4. Küçük Grup Becerilerini ve Kişiler Arası İlişkileri Sık Sık Kullanma
5. Grup Sürecini Sık Sık ve Düzenli Olarak Değerlendirmek

Aşağıda bu koşullar tek tek ele alınmaktadır.

**1. Olumlu Bağımlılık:** İşbirlikli öğrenmenin etkili bir şekilde yapılması için ilk gerekliliktir. Öğrenciler “birlikte batmak ya da birlikte yüzmek” anlayışındadır. Grup üyeleri, gruptaki bir üyenin kişisel çabalarını yalnızca kendisi için değil grup için olduğunu anlamalıdır. Öğrenme grubu içerisinde pozitif bağımlılığı oluşturmanın birkaç yolu vardır. Bunlar:

- Pozitif hedef bağımlılığı
- Pozitif ödül/kutlama bağımlılığı
- Pozitif kaynak bağımlılığı
- Pozitif rol bağımlılığı

**2. Yüz Yüze Etkileşim:** Grup üyeleri birbirlerinin başarılarını arttırmak için birbirine yardım etmeli, geliştirici geribildirim sağlamalı, malzemelerini paylaşmalı, birbirini yönlendirmeli, desteklemeli ve cesaret vermelidir.

**3. Kişisel Sorumluluk/Kişisel Değerlendirilebilirlik:** İşbirlikli öğrenmenin amacı grup üyelerini bireysel olarak daha güçlü yapmaktır. Bunun içinde kişisel sorumluluklar yerine getirilmelidir. Bireysel değerlendirilme de bir sonraki aşamada öğrenenin daha iyi hazırlanmasına yardımcı olmaktadır.

**4. Küçük Grup Becerilerini ve Kişiler Arası İlişkileri Sık Sık Kullanma:** Ortak hedefe ulaşmada gücün koordine edilmesi için öğrencilere şunu yapmalıdır:

1. Birbirini tanıma ve güven duyma
2. Doğru bir iletişim kurma
3. Birbirini desteklemeyi kabul etme
4. Anlaşmazlıkları yapıcı bir şekilde çözme

**5. Grup süreci:** Öğrenenin birbirini önemsemesi ve enerjisini grupta paylaşmasıdır. Öğrenenin bir şeyi yapamadığı bir durumda kendini yalnız hissetmemesidir.

## **İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Teknikleri**

### **Birlikte Öğrenme**

Johnson ve Johnson (1960) tarafından geliştirilmiştir (Johnson, Johnson ve Stane, 2000). Öğrenciler, ortak amaçlarını gerçekleştirmek için küçük gruplarda çalışarak işbirlikli yapıyı oluşturmaktadır. Bu tekniğin en önemli özelliği; grup amacının olması, düşünce ve malzemelerin paylaşılması, iş bölümü ve grup ödülüdür. Öğrenciler 4-5 kişilik heterojen gruplar halinde çalışırlar.

### **Öğrenci Takımları- Başarı Bölümleri (ÖTTB)**

Bu İşbirlikli Öğrenme Tekniği Slavin (1983) tarafından geliştirilmiştir. Öğretmen her öğrenme takımına dört ya da beş öğrenci atar. Her takımında düşük ve yüksek başarılı öğrenciler, kızlar ve erkekler varsa farklı etnik kökenli öğrenciler dengeli bir şekilde yer almalıdır. Çalışmanın başarılı olabilmesi için şu adımların izlenmesi gerekmektedir (Senemoğlu, 2001).

1. Çalışma yapraklarının hazırlanması: Çalışma yapraklarındaki işlemler, derste öğretilen kavramların, ilkelerin ya da kuralların doğrudan uygulamalarını gerektirecek nitelikte olmalıdır.

2. Her bir takımı oluşturan öğrenciler, bir arada takım masalarına yerleşmeli ve kendilerine bir takım adı seçmelidirler.

3. Her takıma iki çalışma yaprağı ve yanıt kağıtları dağıtılmalıdır. Öğrencilere sadece iki çalışma yaprağı verilmesinin nedeni öğrencileri birlikte çalışmaya özendirmeştir. Ancak her öğrenci bireysel olarak soruları yanıtlayacak ve yanıtlarını yanıt kağıdından kontrol edecektir. Önemli olan nokta, çalışma yapraklarının doldurulup teslim

edilmesi değil, çalışma yapraklarındaki konular üzerinde çalışarak anlaşılmasının sağlanmasıdır. Bu nedenle çalışma yapraklarında soruların yanıtları da verilmektedir.

4. Öğrencilere, çalışma yapraklarını tamamladıklarında gruptaki her bir öğrencinin izleme testini % 100 başarıyla yapacak düzeye gelmeleri gerektiği açıklanmalıdır.

5. Öğrencilerin soruları olduğunda, öğretmene sormadan önce açıklamaları için takım arkadaşlarına sormaları gerektiği açıklanmalıdır.

6. Öğretmen, akımlar arasında dolaşarak, takım içindeki işbirliğini arttırmaya ve böylece öğrencileri takım ödülü almaya teşvik etmelidir.

### **Takım-Oyun-Turnuva (TOT)**

Bu teknik Slavin ve arkadaşları (1983) tarafından geliştirilmiştir. Bu teknikte takımlar heterojen bir biçimde oluşturulur. Öğretmen ÖTTB tekniğinde olduğu gibi konu ile ilgili sunum yaptıktan sonra, takımlara konu ile ilgili kitap, makale v.b. ders materyalleri verir. Takımlarda yer alan öğrenciler birbirlerine konuyu öğrettikten sonra, diğer takımlardan öğrencilerden aynı düzeyde olan iki öğrenci “turnuva masasında” yarışır (Senemoğlu, 2001). Öğrencilerin elde ettikleri puanlar takımların başarılarını belirler. Turnuva masaları her turnuvadan sonra değiştirilir. Takımlar beş, altı haftada bir yeniden oluşturulur.

### **Birleştirme (Jigsaw)**

Aranson tarafından 1978’de geliştirilen bu teknikte, gruplar 5-6 kişiden oluşur. Grup üyeleri arasında pozitif bağımlılığı oluşturmada oldukça etkilidir. Öğretmen tarafından bir öğrenme materyali seçilir. Bu materyal, çok boyutlu bir açıklama, bir deneyin parçaları, farklı bölümler ya da alt başlıklardan oluşan bir metin, bir tanımlar listesi ya da uzun bir makale olabilir (Silberman, 1996). Grubun her bir üyesi, birkaç bölüme ayrılmış olan bu tek materyal üzerinde çalışır. Üyelere materyalin farklı bölümleri verilir. Aynı bölümlere sahip olan öğrenciler, diğer gruplardaki öğrencilerle bir araya gelirler. Bir araya gelen bu öğrenciler materyalin o kısmına ilişkin uzman olurlar. Bunlara da “uzmanlık grupları” denilir. Uzmanlık Grubundaki öğrenciler hem materyalin ilgili bölümü üzerinde çalışırlar hem de bu bölümü diğer arkadaşlarına nasıl öğreteceklerini planlarlar. Diğer üyelerin bu bölümü en iyi nasıl öğreneceğine ilişkin düşüncelerini ortaya koyarlar ve bunların arasından en iyi düşünceyi seçmeye çalışırlar. Öğrenciler konu üzerinde uzmanlaşıp, diğer arkadaşlarına da öğretmek için planlar oluşturduktan sonra kendi gruplarına dönerler. Her grup üyesi, kendi bölümüyle ilgili

bildiklerini ve hazırladığı sunumu, diğer grup arkadaşı ile paylaşır. Sunumlar üzerinde diğer üyeler de düşünür ve tartışır. Materyalin bölümlerinin öğretimi bittikten sonra, bütün konuları içeren bir sınav yapılır (Ellis, 2002; Johnson, Johnson ve Smith, 1991; Johnson, Johnson, ve Holubec, 1994).

### **Akademik Çelişki**

Akademik öğrenmenin gerçekleşmesinde, entelektüel bir çatışma yaratılması esasına dayanan en güçlü eğitimsel araçtır (Johnson, Johnson, ve Holubec, 1994). İşbirlikli Öğrenme yapısı içerisinde oldukça avantajlı bir tekniktir. Lehte ve aleyhte bir yapı içeren konu belirlenir. Bu konunun öğrencilerin yönlendirebileceği bir yapıda olmasına dikkat edilir. Konu lehte ve aleyhte olacak şekilde bir paketlenir. Öğrencilerin, konuyla ilişkilendirecekleri düşünceleri ortaya koyması için hangi tarafta olduklarını bilmesi gerekmektedir. Öğrenciler dörde bölünür. Her grup da kendi içinde ikiye bölünür. Bu bölünme sonucu bir araya gelen öğrenciler, lehte ve aleyhte pozisyonları alırlar. Her bir grupta iyi bir okuyucu ya da araştırmacının yer almasına özen gösterilmelidir.

Belirlenen her bir grubun görevi a) tartışmaları destekleyecek pozisyonlarına uygun bilgileri elde etmeyi öğrenme, b) pozisyonlarıyla ilişkilendirecekleri bütün bilgileri araştırma, c) pozisyonlarını destekleyecek bir dizi ikna edici tartışmalar hazırlama, d) ikna edici bir sunum hazırlamadan oluşmaktadır. Bunlara ek olarak grup tarafından bütün üyelerin değerlendirileceği nitelikli bir grup raporu hazırlanır.

Sunumunu yapan grup, ikna edici güçlü birer sunum yaparken diğer gruplar da dikkatli bir şekilde dinlerler. Sunumlar, grupların pozisyonunu en iyi şekilde yansıtan bir yapı içermelidir. Daha sonra öğrenciler sahip oldukları bilgi ve düşünceleri özgür bir şekilde paylaşarak tartışırlar. Her iki tarafında ortak kararı ortaya konulur. Öğrencilere konuları içeren bireysel sınav uygulanır ((Johnson, Johnson, ve Holubec, 1994).

### **Tutum**

Eğitimde başarıyı etkileyen değişkenlerden birisi de öğrencinin konu, okul, öğretmen vb. öğelere olan tutumudur. Öğrencinin bu öğelere yönelik tutumlarının olumlu ya da olumsuz olması onun başarısını etkileyecektir. Bir bireyin tutumları gözle



görülemez, ancak, davranışlarına bakılarak tutumuna yönelik bir fikir sahibi olunabilir. Tutumlar, kendileri gözlenemeyen fakat gözlenebilen bazı davranışlara yol açtığı varsayılan eğilimlerdir (Kağıtçıbaşı, 1999). Tutum bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu ya da olaya karşı deneyim, güdü ve bilgilerine dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir (İnceoğlu, 2000). Katz'e göre tutum, bireyin sahip olduğu değerler dizgesine bağlı olarak bir simgeyi, bir nesneyi, bir kişiyi veya dünyayı iyi ya da kötü, yararlı ya da yararsız yönleriyle algıladığı bir ön düşünce biçimidir. Mc Clelland' a göre ise tutum bireyin şimdiki davranışını belirleyen geçmiş deneyimlerin bir özetidir (Tolan, İsen ve Batmaz; 1985: 261). Ülgen (1994) ise tutumu, “öğrenmeyle kazanılan, bireyin davranışlarına yön veren, karar verme sürecinde yanlılığa neden bir olgudur” şeklinde tanımlamaktadır. Gagne ve Driscoll'a (1988) göre tutum, insanın performansını etkileyen eğilimlerini ve özel tercihlerini kapsamaktadır. Tutum bireyin herhangi bir şeye, bireylere, olaylara ve çok çeşitli durumlara karşı bireysel etkinliklerindeki seçimini etkileyen kazanılmış içsel bir durum olarak tanımlanabilir (Senemoğlu, 2001). Özgüven'e (1994: 336) göre tutum, “bireylerin belirli bir kişiyi, bir grubu, kurumu veya düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluş hali veya eğilimidir.” Bireyin tutumu sevgisini, nefretini ve genelde tüm davranışlarını etkiler ve bireyin kişiliğinin bir parçası olur. Başka bir deyişle tutum gözlenebilen bir davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir. Feldman (1997) ise tutumların duyuş, biliş ve davranış bileşenlerinden oluştuğunu belirtmektedir.

Tutumları diğer sıradan düşünce yapılarından ve bunların oluşturduğu davranışlardan ayırt etmek için şu kriterler öngörülmektedir:

- Tutumlar doğuştan gelmez, sonradan yaşanarak kazanılır. Birey toplumsallaşırken kültürel olarak kazanılır. Diğer bir anlatımla, tutumlar yaşantı yoluyla öğrenilmiştir.
- Tutumlar geçici değildir, belli bir süre devamlılık gösterirler. Yani bireyler yaşamlarının belli dönemlerinde aynı düşünceye sahip olurlar.
- Tutum birey ve obje arasındaki ilişkide bir düzenlilik olmasını sağlarlar. Öğrenme süreci içinde derece derece biçimlendiğinden, insanın çevresini anlamasına da yardımcı olurlar.
- İnsan-obje ilişkisinde, tutumların belirlediği bir yanlılık ortaya çıkar. Birey bir objeye ilişkin bir tutum oluşturduktan sonra, ona yansız bakamaz.

- Bir objeye ilişkin olumlu ya da olumsuz bir tutumun oluşması, ancak o objenin başka objelerle karşılaştırılması sonucu mümkündür.
- Kişisel tutumlar gibi toplumsal tutumlar da vardır. Toplumsal tutumlar, toplumsal değer, grup ve objelere yönelik tutumlardır.
- Tutum bir tepki şekli değil, daha çok bir tepki gösterme eğilimidir. Bir başka deyişle, tutumlar tepkide bulunmaya ilişkin bir eğilimdir.
- Tutumlar olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilir (Tavşancıl, 2002: 71-72).

Bir bireyin tutumları gözle görülemez, fakat, onun davranışlarına bakarak bir objeye ilişkin tutumu hakkında fikir sahibi olunabilir (Tavşancıl, 2002). Tutumların bilişsel öğeleri, tutum konuları gerçeklere dayanan bilgi ve inançları içermektedir. Bilgi değiştiğinde tutum da değişir. Duyuşsal ögesi ise bireyin herhangi bir tutum konusuna olumlu ya da olumsuz duygular beslemesi öncesi deneyimlere bağlıdır. Duyuşsal öge aynı zamanda bireyin değerler sistemi ile de ilgilidir. Tutum konusunun bireyin amaçlarına hizmet edip etmemesi olumlu ya da olumsuz duyguların doğmasına neden olur. Davranışsal öge, bireyin belli uyarıcı sınıfındaki tutum konusuna karşı davranış eğilimini yansıtır. Bir tutumun varlığı ancak onun yansıttığı varsayılan bir takım gözlenebilir davranışlardan anlaşılabilir (Kağıtçıbaşı, 1999). Bununla birlikte tutum ile davranış arasında bir tutarlılık beklenir. Tutumların bilinmesi davranışları da tahmin edilebilir hale getirir.

### **Okumaya Yönelik Tutum**

İşlevsel bir okur kitlesi yaratmanın amacı, ülkenin insan gücünü aydınlatmak ve bağımsız, başı dik, üretici ve ürettiğinin hakkını isteyen bir toplum yaratmaktır (Sarıhan, 2003: 31). Okuma, çağdaş olmanın ölçütlerinden birisidir. Çağdaş, yaratıcı, yapıcı ve özgür düşünceye sahip, üretken, eleştirel bakan bireylerden oluşan bir toplum olmak, okuma bilinci aşılanmış bireylerle mümkündür. Çünkü toplumun gelişmeler ve değişmelere uyum sağlaması, bu bilincin sağlanması ile söz konusudur (Bircan ve Tekin, 1989: 393). Ülkemizde, okuma düzeyinin düşük olduğu sürekli vurgulanır. Bu noktada ilginç bir paradoks söz konusudur. Okuryazar oranı arttıkça okuma düzeyi düşmektedir (Okay, 2004: 413).

Çocuğun kitaba yönelik ilk duyuşsal davranışlar edinmesinde, kitabın biçimsel özelliklerinin belirleyici bir değişken olduğu bilinmektedir. İlköğretim yıllarıyla birlikte çocuğun okuduğu masal, öykü, roman ve anlatılardaki kahramanlar, çocukların öykünebilecekleri yaşam modellerini çeşitlendirir. Kahramanlar duygu, düşünce ve eylemleriyle, sorunlara karşı geliştirdiği çözüm yollarıyla çocuk ve gençlerin ilişkilerini düzenlemede, tepkilerini biçimlendirmede etkili bir özdeşim ögesi olur (Sever, 2003: 29). Çocuk öyküdeki kahramanla özdeşleşerek kendini tanımayı öğrenir (Alpöge, 2003: 32).

İyi bir okuma gerçekleştirmek ve okumadan zevk almak için okuma metnine/kitaba yani okumaya yönelik tutum çok önemlidir. Bundan dolayı ilköğretim okullarında okumaya yönelik tutum eğitime özel bir önem verilmesi okuma alışkanlığının geliştirilmesinde etkili olabilir. Çocuk kitaplıklarıyla, okul ve sınıf kitaplıklarında bulunan kitapların çocukların kitaba ve Türkçe dersine olan tutumunu olumlu yönde etkilemesi gerekmektedir. Ancak buralara konulan kitapların bilinçli ve özenli bir şekilde seçilmesi gerekliliği de göz ardı edilmemelidir. Kitaplıklarda roman, öykü gibi kitapların yanısıra öğrencinin kendi kendine öğrenmesine de katkıda bulunan sözlük, ansiklopedi, antoloji ve değişik kaynaklar da bol miktarda yer almalıdır. Çocuk kütüphaneleri ise zengin koleksiyonları, çekici ortamları ve yetişmiş personeli ile çocukları okumaya özendiren bir diğer etkidir. Buna karşın ülkemizde çocuk kitaplıklarının sayısının artmak yerine azalması oldukça üzücüdür. 1979 yılında 296 çocuk kütüphanesi varken, bu sayı, 1986 yılında 106'ya, 1999 yılında ise 71'e inmiştir. Oysa nitelikli çocuk yayınlarının yaygınlaşmasının en etkili yollarından birisi çocuk kütüphanelerinin her semte yayılması ve nitelikli örneklerle bezenmiş olmasıdır (İzgi, 2003: 36). Gelişmiş Batı ülkelerinde halk kütüphaneleri içinde yer alan çocuk kütüphaneleri okula giden çocuklara ilgi ve gereksinimlerine göre kitap, dergi, çizgi roman, kaset, CD yada bilgisayar oyunu gibi seçenekler sunarken, okulöncesi çağı çocuğuna da resimli kitaplar yanında, masal/öykü saatleri, tiyatro/kukla gösterileri gibi farklı çalışmalar da sunmaktadır (Tuncer, 2003: 39).

Büyüme ve gelişme çağında olan çocukların yaşları, ilgileri, cinsiyeti, eğitim düzeyleri dikkate alınmadan, onlara sunulacak kitaplar istenmeyen sonuçlara yol açabilir (Kıbrıs, 2002:31). Özellikle ders kitapları, çocuk için bir zorunluluk olmamalı, onun istekle ulaşacağı, bilme merakını gidereceği, uygulama istencini yaratan bir kaynak olmalıdır (Doıran, 2003: 37). Çocuğun dilsel beğenilerini anadilinin anlatım olanaklarıyla

eğitme anlayışından uzak çocuksu yayınlar ile çocuğu bir yetişkinin kendince oluşturduğu doğrulara bağımlı kılmak isteyen güdümlü yayınlar; çocuklarda kitap ve edebiyat adına yanlış kanıların oluşmasına, zamanla, çocuğun okuma isteğinin körelmesine, sonuçta, çocukla kitap arasında engeller oluşmasına yol açabilir. Bu nedenle, özellikle, çocuğun dil ve anlam evrenine uygun olmayan, yapay ve çocuksu bir biçimin kullanıldığı kitaplar, anadili sevgisinin ve bilincinin gelişimini engelleyici bir etken olarak görülmelidir (Sever, 2002: 8-9). Düzeye uygun olmayan metin ya da kitapların çocuğun Türkçe dersine olan tutumunu olumsuz bir şekilde etkileyeceği göz ardı edilmemelidir.

### **Okuma Eğitimi**

Birey okuma etkinliğinde yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreç yaşar. Okuma, gözlerin yazıyı görüp tanınması ve zihnin de bunları anlamlandırması sonucu oluşan bir dizi etkinliktir. İyi bir okuma, bu hareketlerdeki uyumluluğa bağlıdır (Vural, 2004 b: 98).

Okuma ile ilgili olarak değişik kaynaklarda değişik tanımları yer almaktadır:

Yalçın'a (2002: 47) göre okuma "insanların kendi aralarında önceden kararlaştırdıkları özel sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işlemidir." Öz'e (2001:193) göre okuma "gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu sözcük şekillerini görerek, bunların anlamlarını kavrama ve seslendirmedir." Kavcar, Oğuzkan ve Sever'e (1995: 41) göre "bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir." Demirel'e (1999b: 50) göre okuma "bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir." Diğer bir tanım ise şöyledir (Sezer, Oğuzkan, Özdemir, Gögüş, 1991: 77): "Yazılı bir metni gözle izleyip anlamını kavramak, gerekirse seslendirmek." Günay'a (Günay, 2001: 9) göre okuma "yazınsal bir metni yorumlamaktır."

Okuma, bir yazıdaki sembolleri tanıma ve anlamlandırma etkinliğidir. Okuma, algısal yanı çok yüksek, motor yanı daha düşük bir psiko-motor beceridir. Okuma

sırasında, göz ve beyin ortaklaşa çalışırlar. Sesli okuma söz konusu olduğunda, işe konuşma ile ilgili organlar da katılır (<http://a54t.sitemynet.com/anlama.htm>).

Sesli ve sessiz okumada göz, bir satırda üç dört kez durup bir grup sözcüğü tanır ve kavrar, sonra satır üzerinde bir başka noktaya sıçrar. Diğer bir deyişle, göz satır üzerinde sıçrar, kaymaz. Bu sıçrama uzun olursa, okuma daha iyi ve hızlı olur. Okuyan kişi sözcükleri tanır, anlamlarını bilirse sıçramalar uzun olur. Bir başka deyişle, iyi bir okuyucunun gözü bir sıçramada daha çok sözcük görür. Bu, sözcükleri tanımakla sağlanır. Göz her sıçramanın ardından duraklar, asıl okuma bu duraklama sırasında olur. Gözün satır üzerinde kavradığı genişliğe “görüş genişliği” ya da “görsel algı” denir. İyi bir okur satır üzerinde her duruşta 15-25 harflik bir genişlik kavrar. Hızlı okuyabilmek için, gözün satır üzerinde geniş bir yer görmesi, duruş ve geri dönüşlerinde az olması gerekir. Yazının güçlüğü, satır uzunluğu okuma amacı, okurun yaşı ve olgunluğu duruş sürelerini belirleyen temel etkenlerdir. Sözcük dağarcığının yetersizliği ise, gözün en önemli geri dönüş nedeni olarak gösterilebilir. Demek ki iyi okuyan; çok okuyan, okuma alışkanlığı kazanmış olandır (Göğüş, 1978: 61; Dökmen, 1994: 10; Tekişik, 1994: 14; Sever, 1997: 17; Cemiloğlu, 1998: 134; Yangın, 1999: 42; Öz, 2001: 200; Günay, 2001: 17; Nas, 2002: 41).

Edinilen bilgilerin % 80'inin okuma yoluyla elde edildiği dikkate alınırsa okuma eğitiminin önemi bir kez daha anlaşılacaktır. Çocukta okuma eğitimi 15 yaşının sonuna kadar planlı ve sürekli bir biçimde yapıldıktan sonra okuma alışkanlığı oluşur. Bireyin bundan sonra hayatı boyunca okuduğu gazeteler, kurduğu ikili ilişkiler ve zevk için okuyacağı kültür kitapları ile ömrünün sonuna kadar gelişir (Yalçın, 2002: 54-60) Yavuzer'in aktardığına göre Havighurst (1972) okuduğunu anlamının gelişimi konusunda şunları söylemektedir: “ Çocuk ilkokulun beşinci sınıfının sonuna kadar sesli ve sessiz okuma hızının hemen hemen son gelişim noktasına gelmiş durumdadır. Okuduğunu anlama yeteneğinin gelişimi ise öğrenmeye bağlı olarak devam etmektedir (2000: 46). 11 yaş ve sonrası dönemde anadili öğrenimini sürdüren bir çocukta anlama yönelik kullanımlar ve öğrenme durumları önemli bir yer tutar (Günay ve Aktuğ, 2003: 9).

**Sesli Okuma:** Sesli okuma, göz ve ses organlarını çeşitli hareketlerinden, zihnin anlama çabasından oluşan karmaşık bir etkinliktir. Sesli okumada, gözün görüp zihnin kavradığı sözcükleri konuşma organı seslendirir. Her yazının bir amacı, anlamı vardır. İyi bir okuma anlamıyla birlikte olur. Çocuk, yazının anlamını kavratsa uygun tonlamayı yapar. Sesli okumada göz seslendirilen sözcüklerden daha fazlasını görür. Buna “göz-ses uzaklığı” denir.

**Sessiz Okuma:** Sessiz okumada, zihin yazının anlamını gözle kavrar; sesli okumada gözün kavradığı anlam konuşma organlarıyla da seslendirilir. Her İki okuma eyleminde de, okuma (sesli- sessiz) kural ve tekniklerinin bilinmesi okumanın niteliğine önemli katkılar sağlayabilir. Okuma becerisi herkesin zamanla ve çok sıkı alıştırma yaparak kazanabileceği bir özelliktir. Okumayı öğretmek için, okumadan alınan doğal zevkin yaratılarak, öğrencinin yeterince güdülenmesi ve bu süreçte gereken fırsat ve zamanın yaratılması çok önemlidir. Belki de en önemlisi öğretmenin okuma etkinliğini zor ve zevksiz bir iş haline getirmemesidir (Sever, 1997: 17-18).

### Öğrenme Stratejileri

Öğrenciler, öğrenmeyi gerçekleştirmek amacıyla belirli davranışsal ve düşünsel süreçlere gereksinim duyarlar. Bilişsel öğrenme kuramları, öğrenen bireyin, öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi ve öğrenme sürecine etkin olarak katılması gereği üzerine önemle eğilmektedirler. Örneğin; bir okuma metninin ana düşüncelerini bulmak, metni özetlemek ve okurken not almak gibi. Bu görevleri başarı ile yerine getirebilmeleri, öğrenme işine en uygun birkaç stratejinin kullanımına bağlıdır. Bu nedenle bu alandaki çalışmalar, son yıllarda öğrenme stratejileri üzerinde yoğunlaşmıştır. Öğrenme stratejileri "öğrencinin kendi kendine öğrenebilmesi için kullandığı işlemlerdir (Gagne ve Driscoll, 1988: 134). Weinstein ve Mayer'a göre ise öğrenme stratejisi, "öğrenen kişinin öğrenme sırasında gerçekleştirebileceği ve onun kodlama sürecini etkilemesi umulan davranışlar ve düşünceler"dir (1986: 316). Buna göre bir stratejinin amacı öğrencinin duyuşsal durumunu etkilemek aynı zamanda onun yeni bilgiyi seçmesini, elde etmesini, örgütlemesini ve bütünleştirmesini kolaylaştırmaktır. Öğrenme stratejileri belleğe

yerleştirme ve geri getirme gibi bilişsel stratejileri ve bilişsel stratejileri yönlendirici yürütücü biliş süreçlerini kapsayan, öğrenenin öğrenmesini etkileyen, öğrenen tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçlerine işaret etmektedir (Arends, 1997: 243).

Öğrenme stratejileri farklı yazarlar tarafından farklı sınıflandırılmaktadır. Gagne ve Driscoll (1988: 134-141) öğrenme stratejilerini, beş ayrı sınıflama yaparak incelemektedirler: 1)Dikkat stratejileri, 2)Kısa süreli belleği geliştirme stratejileri, 3)Kodlamayı artırma stratejileri, 4)Geri getirmeyi artırma stratejileri, 5)İzleme-yönelme stratejileri.

Öğrenme stratejileri konusunda kapsamlı çalışmalar yapan Mayer öğrenme stratejilerini 8 sınıfta toplamıştır;

- 1) Temel öğrenme durumları için tekrarlama stratejileri,
- 2) Karmaşık öğrenme durumları için tekrarlama stratejileri,
- 3) Temel öğrenme durumları için eklemleme (elaboration) stratejileri,
- 4) Karmaşık öğrenme durumları için eklemleme (elaboration) stratejileri,
- 5) Temel öğrenme durumları için örgütleme stratejileri,
- 6) Karmaşık öğrenme durumları için örgütleme stratejileri,
- 7) Kavramayı kontrol stratejileri,
- 8) Duyuşsal ve güdüsel stratejiler (Mayer, 1988:14).

### **Okuduğunu Anlama Stratejileri**

Bilgi birikiminin temel amacı sayılan okuma, eğitim süreçlerinde ve toplumsal konularda bilgi kazanımının temel yollarından biridir. Birey iyi bir okuyucu değilse eğitim sürecinde bir çok zorlukla karşılaşacaktır. Okumak demek kelimeleri ya da cümleleri görmek değildir; okuyabilmek, özellikle anlayarak okuyabilmek için, görmenin ötesinde bir takım zihinsel etkinlikler gereklidir. “Okuduğunu anlamak için kelimelerdeki anlamı basit bir şekilde yakalamak yeterli değildir. Etkili bir okuyucu anlayarak okumayı başarmak için, metinle kendi yaşantısını ilişkilendirebilme, bilgiyi özetleyebilme, sonuç çıkarma, metne yönelik sorular oluşturma gibi uygulamaları etkin bir şekilde yapabilmelidir” (Allen, 2003; Keer, 2005).

“Metnin, okuyucu tarafından anlaşılması biliş ve bilişüstü stratejilerin etkili bir şekilde kullanılmasına bağlıdır” (Dole et al., 1991, Harvey ve Anne 2002, Vygotsky 1987’den aktaran; Allen, 2003; Schunk ve Zimmerman, 1994). Etkili okuyucular, kapsamlı bir metni anlamayı kolaylaştıran bilişüstü ve biliş stratejileri ustalıkla kullanır. “Biliş stratejiler, metni anlama olasılığını arttırmak için kullanılan tekrar okuma, önceki bilgileri harekete geçirme, okuma hızını ayarlama gibi zihinsel ve davranışsal etkinlikler olarak tanımlanabilir” (Van Den Broek ve Kremer, 2000’den aktaran; Keer, 2005; 32). “Bilişüstü stratejiler, okuma ürününe ve sürecine odaklayan, kendini denetleme (self-regulating), kendini izleme (self-monitoring) stratejileridir. Bu stratejiler, öğrencinin kendi öğrenmesini kontrol etmesine izin veren, başka bir deyişle “düşündüğü üzerinde düşündüren (thinking about thinking)” etkinliklerdir. Bunlar, çok fazla sözcük bilgisi ve dilbilgisi kullanımına hakim, gereksinim duyduğu bilgiyi seçebilen eski ve yeni bilgilerini bağdaştırabilen, ne düşündüğünü değerlendirebilen öğrencilerin kullandığı önemli stratejilerdir (Oxford, 1990’dan aktaran; Allen, 2003; 322)

Son yıllarda yapılan araştırmalar etkili ve iyi okuyucuların etkin bir şekilde okuyabilmek ve bunu sürdürebilmek için okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında birtakım zihinsel etkinlikler kullanarak “yapılandırmacı bir süreç” geçirdiğini ortaya koymaktadır (Allen, 2003). Bunlara okuduğunu anlama stratejileri denilmektedir.

Okuduğunu anlama stratejileri genel olarak alan yazında 3 grupta toplanmıştır.

Bunlar:

1. Okuma Öncesi Stratejiler
  2. Okuma Sırası Stratejiler (Anlamı Yapılandırma Stratejileri)
  3. Okuma Sonrası Stratejilerdir (Düzeltilme ve Anlamlandırma Stratejileri)
- (<http://www.ncsd.k12.pa.us/pssa/Reading/rihnd20a.htm>).

Bu temel başlıklar altında toplanan okuduğunu anlama stratejilerinin alt başlıkları farklı kaynaklarda farklı şekillerde adlandırılmaktadır. Bu çalışmada okuduğunu anlama stratejileri Tablo 2’deki başlıklar altında yeniden düzenlenmiştir.



Tablo 2

**Okuma Öncesinde, Okuma Sırasında ve Okuma Sonrasında Okuduğunu Anlama Stratejileri**

<b>Okuma Sürecini Oluşturan Aşamalar</b>	<b>Okuma Sürecinin Aşamalarına İlişkin Stratejiler</b>
<b>Okuma Öncesi Stratejiler</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gözden Geçirme/İnceleme</li> <li>▪ Okuma Amaçlarını Belirleme</li> <li>▪ Önbilgileri Harekete Geçirme</li> <li>▪ Sorular Çıkarma</li> <li>▪ Tahminde Bulunma/Hipotez Oluşturma</li> </ul>
<b>Okuma Sırasında Stratejiler (Anlamı Yapılandırma Stratejileri)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sözcükleri Tanımlama</li> <li>▪ İlişki Kurma</li> <li>▪ Zihninde Canlandırma</li> <li>▪ Sorulara Yanıt Arama ve Yeni Sorular Oluşturma</li> <li>▪ Hedefe Odaklanma</li> <li>▪ Tahminleri/Hipotezleri Kontrol Etme</li> <li>▪ Not Alma</li> <li>▪ Karmaşık Noktaları Belirleme</li> <li>▪ Akıcı Okuma</li> </ul>
<b>Okuma Sonrası Stratejiler (Düzeltilme ve Anlamlandırma Stratejileri)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Özetleme</li> <li>▪ Soruları Yanıtlama</li> <li>▪ Sentez Yapma</li> <li>▪ Metni Görsel Öğelerle İfade Etme</li> <li>▪ Değerlendirme</li> </ul>

Tablo 2’de yer alan stratejiler aşağıda kısaca açıklanmaktadır.

## Okuma Öncesi Stratejiler

### 1. Gözden Geçirme/İnceleme

Gözden geçirme, öğrencinin tahminde bulunmasına yardımcı olduğundan dolayı önemli bir stratejidir. Bu strateji hızlı bir şekilde metnin genel düşüncesini belirlemeyi sağlayabilir. Böylece metnin oluşumu ve ana düşüncesine ilişkin fikir sahibi olunabilir. Gözden geçirme stratejisinin adımları şunlardır:

Başlığı okuma.

Eğer varsa alt başlıkları okuma.

Metinle birlikte verilen görsel yardımcılara inceleme (haritalar, grafikler, çizelgeler, fotoğraflar vb.).

İtalik ya da belirgin yazılmış sözcük/sözcük gruplarını inceleme.

Özet, sonuç paragrafı ya da tanıtıcı bilgiyi hızla okuma .

Öğrenen bu stratejiyi kullanarak şu sorulara yanıt arayabilir:

Metin neyle ilgilidir?

Bu konuya ilişkin ne biliyorum?

Alt başlıklar konuya ilişkin bana ne anlatıyor?

Metnin türü nedir?

Belirginleştirilmiş sözcük/sözcük grupları bana ne anlatıyor?

Metne ilişkin görsel yardımcılardan bana verdiği ip uçları nelerdir? (<http://www.ncsd.k12.pa.us/pssa/Reading/rihnd20a.htm> ). Aslında gözden geçirme yaygın olarak kullanılan bir stratejidir. Aynı zamanda okuma hedeflerinin belirlenmesinde de etkili olabilir (Nisbet ve Shucksmith, 1986).

## 2. Okuma Amaçlarını Belirleme

Hedef belirlenmeden anlamlı bir okuma gerçekleştirilemez. Etkili okuyucular her zaman okuma hedefi belirler. Hedef belirleme stratejisi kullanan okuyucular okuma boyunca hedeflerini göz önünde tutarlar. Eğer özel bir hedef belirlenmemişse, okuma bir değer taşımaz ve rastgele sürer. Hedefi belirlenmiş bir okuma daha bilinçli ve etkili bir şekilde gerçekleşir ( Nisbet ve Shucksmith 1986).

Geleneksel anlayışta okuma hedefini öğretmen belirler. Bunlar genel olarak öğrenciye bir düzen içerisinde verilmez. Örneğin; “neyin ne zaman olduğunu bulmak için oku...” ve “okurken üç önemli nedeni ara...” Bununla birlikte bu tür ifadeler öğrencilere okuma için kendi amaçlarını belirleme alışkanlığını geliştirme konusunda biraz yardımcı olabilir. Ancak öğrenci kendi amacını kendi oluşturduğunda metin ile kendisi arasında daha büyük bir etkileşim meydana gelir. Bu durum da okuma sonunda daha iyi sonuçlara ulaşılmasını sağlar. Öğrencinin etkili bir okuma için belirleyeceği sorulardan bazıları şunlar olabilir:

Metnin konusu nedir?

Metnin türü nedir?

Bu metni neden okuyorum?

Öğrenci belirlediği hedeflerle metne bir bütün olarak bakabilmektedir. Böylece öğrenci metnin okunmaya değer değmeyeceğini belirler. Okuma amaçlarının belirlenmesi anlamayı geliştirip, güçlendirmektedir (Nist ve Holschuh, 2000).

## 3. Önbilgileri Harekete Geçirme

Bir çok öğrenci konuyla ilgili önceki bildiklerini ya da düşüncelerini belirlemeden okumaya başlar Bunun anlamı, muhtemelen öğrencilerin okuduğunu anlamada “ne bildiğini belirlemenin temel faktör olduğunu” bilmemeleridir. Öğrenme bazen kendi bildikleriyle ilişkilendirdiğinde daha kolay gerçekleşebilir. Önceki

bilinenlerle ilişkilendirme, yeni bilgilerin ilerleyen zamanlarda hatırlanmasını daha da kolaylaştırır (Brown ve Miller, 1996).

Ön bilgiler öğrencilerin okuduğunu nasıl kavrayacağı konusunda en önemli faktördür. Eğer öğrenci ön bilgilere sahip değilse, konuları anlaması nerdeyse olanaksızdır. Öğrenci ön bilgileri, bildikleri ve bilmedikleri arasındaki boşlukları doldurmak ve farklı bilgi parçalarını birleştirmek için kullanılmalıdır (<http://www.ncsd.k12.pa.us/pssa/Reading/rihnd20a.htm>).

#### **4. Sorular Çıkarma**

Bu stratejiyi kullanan öğrenci okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası için sorular çıkarır. Metnin konusu, yazarın fikirleri, bölümde sunulan sorunlar irdelenir. Metni okumadan önce oluşturulan sorular okuduğunu anlama sürecini hızlandırmaktadır. Kurulan hipotezler, oluşturulan amaçlar göz önünde tutularak sorular oluşturulur. ( Nist ve Holschuh, 2000; Nisbet ve Shucksmith 1986).

#### **5. Tahminde Bulunma/Hipotez Oluşturma**

Etkili okuyucu okumadan önce ne okuyacağına ilişkin tahminde bulunur. Öğrencinin ön bilgileri onun doğru tahminlerde bulunmasını sağlar. Aslında öğrenciler metnin konusuna ilişkin tahminde bulunarak ileri düzeyde düşünme becerisi geliştirirler. İyi bir okuyucu için okumak, tahminlerde bulunmak ve daha sonra da bu tahminleri doğrulamaktır. Bununla birlikte okuma öncesi için önemli bir strateji olan tahminde bulunma, okuma boyunca asla bitmez. Metindeki bilgiler temel alınarak tahminler doğrulanır, gözden geçirilerek değiştirilir ya da reddedilir. Okuma sürecinin bir parçası olan tahminde bulunma, öğrencinin risk almayı öğrenmesi için gereklidir (<http://www.ncsd.k12.pa.us/pssa/Reading/rihnd20a.htm>).

### **Okuma Sırasında Stratejiler (Anlamı Yapılandırma Stratejileri)**

#### **1. Sözcükleri Tanımlama**

Bu stratejide öğrenci, okumaya devam ederken, metinden yola çıkarak bilinmeyen sözcüklerin anlamını bulmaya çalışır. Bu stratejinin kullanılması öğrencinin sözcük dağarcığını geliştirme açısından önemlidir. Ebeveynler ya da öğretmenler tarafından

tavsiye edilen sözlük kullanma alışkanlığının tersine öğrencinin metinden yola çıkarak sözcüklerin anlamını tahmin etmeye çalışması daha önemlidir. Çünkü sözlük kullanma hem zaman alır hem de okumayı aksatır, diğer taraftan sözlükte yer alan, sözcüğün farklı anlamları gerçek anlamı bulmada kararsızlık da yaratabilir (Brown ve Miller, 1996). Collins ve Smith (1980)'e göre yeni kelimeler anlaşılmadığında okuma başarısız olabilir.

## **2. İlişki Kurma**

Metni anlamak için okur kendi deneyimlerini, düşüncelerini, edebi form bilgisini de metne taşımaktadır. Bu süreçte, okurlar kişisel deneyimleri ve bilgileriyle metni birleştirerek metni daha belirgin bir şekilde anlamaya çalışırlar. (Earged- Pırls, 2001). İlişki kurma stratejisinde okur, okuma sırasında önceki bilgilerle metindeki düşünceler arasında bağ kurmaya çalışır. Okunan konu ve önceki bilgiler ilişkilendirildiğinde anlama daha etkili bir şekilde gerçekleşir. Bu stratejide öğrenci önceki bilgilerden yola çıkarak yorumlar yapar. Metinde bulunan belli fikirler için anında tepki verir. Etkili bir okuyucu okuma sırasında yaptığı yorumlardan yola çıkarak sonuçlara ulaşır. Okuyucu eğer önceki bilgilerle ilişkilendirme yapmazsa, sınırlı bir anlama var demektir. Kısaca bu strateji, anlamı yapılandırmak amacıyla, metinle etkileşim sürecinde büyük ölçüde önbilgiyle yeni bilgiyi birleştirme sürecidir (Pressley, ve Wharton-McDonald, 1997).

## **3. Zihninde Canlandırma**

Etkili bir okuyucu okuduğunu zihninde resimlendirmeye çalışır. Böylece metin içeriği öğrenci için daha anlaşılır olmaktadır. Bu strateji önbilgilerle okunan metni ilişkilendirmenin yanı sıra hayal gücünü de geliştirmeye yardımcı olur. Okuyucu okuduklarına ilişkin zihninde oluşanları görselleştirdiğinde, sayfadaki kelimeler daha somut ve gerçek olur. Bu strateji okunan metnin daha kalıcı olmasını sağlar. Metinden yola çıkarak zihinde oluşturulan görsel öğeler okuyucunun eğlenmesini sağladığı gibi aynı zamanda metin ve karakterlerle daha derin bir şekilde bütünleşmesini sağlar. Hatta bu stratejinin kullanımı süresince “duyusal imgelem” olarak metnin içeriğine ilişkin olarak tatma, dokunma, işitme gibi birtakım çağrışımlar ortaya çıkabilir ([http://bromwell.dpsk12.org/stories/storyReader\\$151](http://bromwell.dpsk12.org/stories/storyReader$151) ).

#### **4. Sorulara Yanıt Arama ve Yeni Sorular Oluşturma**

Bu stratejide okuma öncesinde hazırlanan sorulara yanıtlar aradığı gibi yeni sorular da çıkarılabilir. Oluşturulan sorular metni anlamaya yöneliktir. Önceden oluşturulan soruların yanıtlanması için zaman zaman başa dönülerek sorulara yanıt aranabilir (Brown ve Miller, 1996).

#### **5. Hedefe Odaklanma**

Bu stratejide okuma hedefi ile ilgili bilgi bulunmaya çalışılır. Bunu yapmak için de bazen ileri bazen de geri gidilir ve bilgiler netleştirilir (<http://www.ncsd.k12.pa.us/pssa/Reading/rihnd20a.htm>).

#### **6. Tahminleri/Hipotezleri Kontrol Etme**

Tahminde bulunma okuma sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Okuma öncesinde yapılan tahminler metindeki bilgi ile karşılaştırılıp değerlendirilerek yeniden oluşturulur (<http://www.ncsd.k12.pa.us/pssa/Reading/rihnd20a.htm>).

#### **7. Not Alma**

Not alma, gerek metnin kenarına not alma, gerekse öğretmenin ya da kitabın sunduğu bilgiyi yeniden organize ederek ayrı bir kağıda not alma, öğrencinin önemli bilgiyi ayırt etmesini ve kendisi için daha anlamlı olacak şekilde organize etmesini gerektirir (Senemoğlu, 2001: 567). Doğru olarak not alınırsa yeni bilgi, varolan bilgiye etkili bir biçimde ilişkilendirilir ve işlenmiş olarak bilginin düzenlenmesine yardımcı olur. Etkili not alma, bireyin kendi tümceleri ile ana düşünceleri saptama, önemli düşünce ve noktaları özetleyerek, birleştirerek bir biçim oluşturmaktır. Örneğin; öğrenci, not alacağı konunun ana hatlarını çıkarıp bu ana hatların içine önemli fikirleri yerleştirebilir. Ana hatlar öğretmen tarafından verilip öğrenci önemli fikirleri bu ana hatlar içine yerleştirebilir.

Aynı zamanda not alma “doğrusal (linear) not alma ya da uzaysal (spatial) not alma şeklinde gerçekleştirilebilir. Doğrusal not almada öğrenci önemli bilgileri sıralayıcı ya da listeleyici bir şekilde not alır. Uzaysal not almada ise bilgiyi listelemen harita çizerek ya da şekiller çizerek not alır. Not alma, öğrencinin daha sonra bilgiyi tekrar etme ve gözden geçirmesini hızlandırır ve kolaylaştırır (Brown ve Miller, 1996; Beale, 1994).

## **8. Karmaşık Noktaları Belirleme**

Metinde anlaşılmayan noktalar tespit edilerek, karmaşıklık ortadan kalkana kadar okuma tekrarlanır. Anlaşılmayan noktalar netleştirilmeden sürdürülen bir okuma, yalnızca gözün kelimeler üzerinde gezinmesinden ibaret bir etkinliktir. Böyle bir durumda okuma gerçek amacına ulaşamaz. Buna bağlı olarak da öğrenme gerçekleşemez. Bu nedenle problemin ne olduğu anlaşılana kadar ilgili bölüm okunmalıdır (O’Neil ve Spielberger, 1979).

## **9. Akıcı Okuma**

Etkili okuyucular akıcı okuyuculardır. Onlar otomatik olarak metne uygun bir hızla okurlar. Onlar için okuma hızı metnin türüne değişebilir. Örneğin bir yemek kitabı okuma anındaki hız ile açıklayıcı bir el kitabındaki hız aynı değildir. Etkin okuyucular akıcı okuma hızını metnin türüne göre ayarlayabilir. Bu akıcılık onlara metni anlamayı sağlar. Diğer taraftan etkili olmayan okuyucular yavaştır ve okumada zorlanırlar. Bu durum onlar için metinde yer alan düşünceyi anlamada, problemin ne olduğunu belirlemede önemli bir sınırlılıktır. Bu tür pasif okuyucular, okurken yalnızca sözcüklere bakmakla yetinirler ve metni anlamak için gereken önemli noktaları kaçırlar. Bu durumların önlenmesi için öğrencide akıcı okuma stratejisi geliştirilmelidir (Strong, Silver, Perini ve Tuculescu 2002).

## **Okuma Sonrası Stratejiler (Düzeltilme ve Anlamlandırma Stratejileri)**

### **1. Özetleme**

Yazılı bir materyalin özetlenmesi etkili bir öğrenme stratejisidir. Senemoğlu’na göre; Pressley ve arkadaşları (1989), özetlemenin kavramaya yardım ettiğini gösteren birçok kanıt bulmuşlardır. Özetleme öğrencinin bilgiyi anlamlandırmasına ve uzun süreli belleğe

anlamli olarak yerleştirmesine yardım etmekte, hatırlama ve kavramayı arttırmaktadır. Çünkü özetleme öğrenciyi;

1. anlamak için okumaya,
2. önemli fikirleri ayırt etmeye,
3. bilgiyi kendi sözcükleri ile ifade etmeye yönlendirmektedir.

Böylece öğrenen kişi, bu ilkeleri kullanarak bilgiyi yeniden örgütler ve anlamlı hale getirir. Ancak özetleme yapmayı öğrenmek, zaman alır ve uygulamayı gerektirir. Özellikle ilkökul öğretmenleri özet yapma konusunda kendileri model olarak öğrencilerine özetlemeyi öğretmelidirler.

Özetleme stratejisi öğrenciler için çok zordur. Özetleme anında şu dört önemli özellik göz önünde bulundurulmalıdır: a) Yapılan özetin kısa olması, b) Özetin yazarın en önemli düşüncelerini içermesi, c) Özetin, öğrencinin ifadeleri ile yazılması, d) Özetin, öğrencinin çalışmak için ihtiyaç duyduğu bilgiyi içermesi (Friend, 2000).

Özetlemenin öğrenilmesinde şu basamakların izlenmesi gerekir:

1. Metinde yer alan her bir paragrafın ana düşüncesini ve yardımcı düşüncesini belirlemek.
2. Metindeki en önemli paragrafı belirlemek.
3. İyi bir özet oluşturmak için genel olarak metindeki ana düşüncüyü belirleyip ortaya çıkarmak.
4. Özeti yazarken metindeki kavram ve düşüncelere gönderme yaparak, kendi tümcelerini oluşturmak (Garcia ve Michaelis, 2001).

## **2. Soruları Yanıtlama**

Soruları yanıtlama stratejisinde öğrenci doğudan metne yönelik sorular çıkarır ve yanıtlar. Bu noktada öğrenci geleneksel okuma becerilerinden çok eleştirel okuma becerilerini uygular. Öğretmen bu stratejinin öğretiminde şu sorulara odaklanabilir.

-Yazarın söylediklerine inanıyor muyum? Neden evet? Neden Hayır?



- Bu metin açık ve yeterli mi?
- Metinden hoşlandım mı?
- Bu metni yazdığında yazar iyi bir iş başardı mı? Neden evet? Neden hayır?
- Bu metne nasıl tepki verdim?

Öğretmenler bu ve buna benzer soruları öğrencilere kolaylıkla sorabilirler. Ne yazık ki bu sorulara öğrenciler yüzeysel yanıtlar da verebilirler. Ancak burada önemli olan metnin iyi ya da kötü, doğru ya da yanlış olarak yargılanması değil öğrencilerin metnin anlamasının sağlanmasıdır. Bu sorular öğrenciyi oldukça kişisel ve farklı olarak yanıtlar vermeye teşvik etmelidir (<http://www.ncsd.k12.pa.us/pssa/Reading/rihnd20a.htm>).

### 3. Sentez Yapma

Bu stratejide öğrenci henüz öğrenilen bilginin etkisiyle özgün bir düşünce, yeni düşünme yolları ya da bazı yeni oluşumlar yaratmak için yeni bilgiler oluşturur. Bu stratejiyi etkili kullanan bir öğrenci önceki bilgileri değiştirebilmelidir ([http://bromwell.dpsk12.org/stories/storyReader\\$151](http://bromwell.dpsk12.org/stories/storyReader$151)). Bu stratejiyi etkili bir şekilde kullanan okuyucu öğrendiklerini uygulama konusunda daha başarılıdır. Bu süreçte okur, ayrıntıları ilişkilendirerek daha genel sonuçlara ulaşabilir. Okurlar metinde yer alan fikir ve bilgileri birleştirip yorumlarken genellikle dünyayı algılama biçimlerini ortaya koyarlar (Earged-Prils 2001; Strong, Silver, Perini ve Tuculescu 2002).

### 4. Metni Görsel Öğelerle İfade Etme

Bu strateji yeri geldiğinde kullanılabilir. Öğrenci metindeki bilgiyi oluşturmak için resimlerden, haritalardan, şekillerden, grafiklerden yararlanır. Metindeki bilginin görsel öğelerle ifade edilmesi öğrencilerin öğrendiklerini hatırlama düzeylerini arttırmaktadır (<http://www.ncsd.k12.pa.us/pssa/Reading/rihnd20a.htm>).

### 5. Değerlendirme

Bazı okuyucular okudukları her şeyi iyi yazılmış, tam ve doğru olarak kabul etme eğilimindedir. Onlar pasif bir şekilde, sunulan bilgiyi kendi düşünce süzgeçlerinden geçirmeksizin ya da tepki göstermeksizin kabul ederler. Aslında okuyucular okuma

sürecinde daha aktif bir okuyucu olmak için eleştirel bir tutuma sahip olmalıdır. Metinle etkileşim sürecinde değerlendirme ya da yargılama temel adımdır. Bu süreçte okuyucu öğrendiklerini kendi doğruları ile karşılaştırarak hem okuduklarını hem önceki bildiklerini, eleştirel bir anlayışla gözden geçirme eğilimindedir (Strong, Silver, Perini ve Tuculescu 2002).

Okurlar metnin içeriğini, dilini ve yazının öğelerini inceleyip değerlendirirken üzerinde durulan, metindeki anlamı çıkarmadan, metinde yazılanları kritik bir şekilde ele almaya doğru kaymaktadır. İçerik açısından metinden anladıklarıyla günlük yaşamdaki algıları arasında yorumlar yapar; karşı çıkar, kabul eder ya da metnin içeriği konusunda tepkisiz davranır. Örneğin okur, metinde bahsedilen şeylerin doğruluğunu onaylar, karşı çıkar ya da diğer kaynaklarda yer alan bilgiyle karşılaştırır (Earged-Pirls, 200).

Öğrenciler bilişsel ve yürütücü biliş becerilerine sahip olmadıkça, onlara akademik konuları öğretmek ya da onların öz öğretimli öğrenciler haline gelmesini sağlamak oldukça zordur ya da çoğunlukla boşuna zaman harcamaktır. Öğrencilerin okuldaki başarılarında kendi kendilerine “öğrenme” ve “öğrenmelerini izleme” yeterlilikleri önemli rol oynamaktadır. Bu durum yukarıda açıklanan bazı öğrenme stratejilerinin ilköğretimin ilk yıllarında öğrencilere öğretilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Günümüzde bilişsel yaklaşımın etkisiyle öğrenmenin üretken bir süreç olduğu görüşü pek çok araştırma ile desteklenmektedir. Bu nedenle öğrencide ya da bireyde öğrenmenin nasıl olduğunun anlaşılması, öğrenmenin öğretilmesi üzerinde durulmaktadır. Öğrenme stratejileri eğitimi öğrencini başarısını olumlu yönde etkileyecek bir durumdur (Kocabaş, 2003a:102; Günay ve Aktuğ, 2003: 8).

Öğrencilerin gerek örgün eğitimde derslerde başarılı olmaları, gerekse örgün eğitimden sonra yaşadığımız bilgi çağında kendilerini geliştirebilmeleri için kendi kendilerine öğrenmeleri ve öğrenmelerini izleme yeterliği kazanmaları gerekmektedir. Okullarda öğrencilere belli disiplinlerin temel kavram ve ilkeleri öğretilirken öğrenme stratejileri de öğretilmelidir. İlköğretimden başlayarak öğretimin her düzeyinde derslerde konunun gerektirdiği öğrenme stratejilerinin öğretilmesine yer verilmelidir. Çünkü iyi bir öğretim, öğrencilere nasıl öğreneceklerini, nasıl anımsayacaklarını, nasıl düşüneceklerini, güdülenmelerini nasıl sağlayacaklarını öğretmeyi içerir.

Pfeifer'in (2005) aktardığına göre; Lukenbill (2004), strateji eğitimi sayesinde öğrencilerin öğrenmeyi daha başarılı bir şekilde gerçekleştirebileceğini, öğrendikleri ve gerçek dünya arasında daha kolay bir ilişki kurabileceklerini ifade etmektedir.

Öğrencilerin anlamlı okumayı başarabilmesi için planlı programlı bir strateji eğitimine ihtiyaçları vardır. Onlar, hangi stratejiyi nerede, ne zaman, nasıl ve niçin kullanacaklarını bilmelidir (Haris, 2005; Belk, Seed ve Abdi, 2005; Rhoder, 2002). Strateji eğitiminde şu noktalar göz önünde bulundurulmalıdır.

- Öğretmenler strateji kullanımında öğrencilere model olmalıdır.
- Strateji eğitimi, her çalışmada bir ya da iki strateji olacak şekilde uygulama içerisinde verilmelidir. Farklı disiplinler içerisinde bu eğitimin yapılması kalıcılığı arttıracaktır.
- Öğrencilere, çalışırken stratejileri otomatik bir şekilde kullanmaları öğretilmelidir. Onlar strateji kullanımını başarı ile gerçekleştirebilmelidir (Rhoder, 2002).

### **Araştırmanın Gerekçesi**

Bilindiği üzere son yıllarda Çoklu Zekâ Kuramı, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ve Okuduğunu Anlama Stratejileri eğitimde yer alan üç önemli anlayış olarak karşımıza çıkmaktadır. Çoklu Zekâ Kuramı, her bireyin kendini en iyi şekilde ortaya koyabileceği bir zekâ alanı olduğu anlayışını savunarak, yalnızca sözel ve sayısal alandaki başarının önemli olduğu anlayışını yıkmıştır. Bireylere, sahip oldukları farklı zekâ alanları sayesinde kendini ifade etme özgürlüğü verildiğinde eğitim ortamı daha çekici bir hale gelebilir. İşbirlikli Öğrenme Yöntemiyle öğrenen hem kendi öğrenmesini gerçekleştirmekte hem de arkadaşlarının öğrenmesine yardımcı olmaktadır. Bunların yanı sıra son yıllarda “takım ruhu” söylemi olarak da karşımıza çıkan anlayış öğrenciler tarafından ortak karar alma, paylaşma, birlikte hareket edebilme, ortak bir ürün ortaya koyabilme gibi etkinliklerle bire bir yaşanmaktadır. Okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ise öğrencinin kendi kendine öğrenmesini, okuduğu üzerinde düşünmesini, bilgiyi zihninde yapılandırmasını sağlayan önemli bir süreçtir. Bu bağlamda Çoklu Zekâ Kuramı, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ve Okuduğunu Anlama Stratejilerinin eğitim ve öğretimde bir araya getirilmesinin bir ayrıcalık olduğu, öğrenmede önem fırsatlar sağlayacağı inancı ile araştırmanın konusu belirlenmiştir.

2004 eğitim öğretim yılında pilot uygulamaları başlatılan, 2005-2006 eğitim öğretim yılında da tüm Türkiye’de yaygınlaştırılan ilköğretim okulları öğretim programlarına alınan Çoklu Zekâ Kuramı, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ve Okuduğunu Anlama Stratejilerine ülkemizde son yıllarda ayrı bir önem verilmektedir. Ancak program incelendiğinde, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramı ve Okuduğunu Anlama Stratejilerinin birbirinden bağımsız bir şekilde, ayrı ayrı uygulamalar olarak yer aldığı görülmektedir. Üçünün eş zamanlı bir şekilde uygulanması konusunda bir yaklaşım ortaya konulmamıştır. Yapılan taramalarda da Türkçe Öğretiminde 4. sınıfta bu üç anlayışın ortak gücüne yer veren bir çalışma olmaması bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde önemli etmenlerden birisi olarak düşünülmüştür.

Bu araştırmanın yapılmasında birinci kademe 4. sınıfın seçilmesi öncelikli olarak değerlendirilmiştir. Bunun nedeni de “ilköğretim birinci kademenin okuma sevgisinin geliştirilmesi açısından oldukça önemli yıllar” olarak karşımıza çıkmasıdır. Özellikle dördüncü sınıf öğrencisi bu aşamada artık etkin bir şekilde okuma yazma becerisine sahip olmalıdır. Somut düşünceden soyut düşünceye geçmeye başlayan öğrenci çevresini ve olayları daha farklı bir anlayış içerisinde değerlendirmektedir. 4. sınıfta yapılacak etkili bir okuma eğitimi öğrencinin okuma bilinci ve sevgisi kazanmasında etkili olabilir düşüncesi doğrultusunda hareket edilmiştir.

Okuduğunu anlama stratejileri eğitimine ilişkin etkinliklerin, Çoklu Zekâ Kuramı ve İşbirlikli Yöntemiyle desteklenmesi sürecin oldukça etkin bir şekilde yaşanmasını sağlayacaktır. Çünkü bu üç anlayışın bir araya getirilmesiyle ortaya konulacak öğretimsel işlerde sınıftaki her öğrenen, grup arkadaşlarıyla birlikte derse katılacak; metnin ana fikrini bulma, bulunduğu ana fikre ilişkin şarkı sözü yazma, öykünün haritasını çıkarma, resmini çizme, metnin önemli noktaları üzerinde tartışma, tartışmaları raporlaştırma, metnin konusundan yola çıkarak akrostiş yapma, metnin sonuçlarına ilişkin nedenleri ya da nedenlerine ilişkin sonuçları ortaya koyma, metni zihninde canlandırma, posterler oluşturma ve bunlar gibi pek çok etkinlikler yapılacaktır. Yapılan işlerde de öğrenci işbirlikli yönetime uygun olarak, grup arkadaşlarıyla konuşacak, tartışacak, düşünce alışverişinde bulunacak, ortak bir sonuca ulaşmaya çalışacak ve tüm bunların sonucunda olarak bir ürün ortaya çıkaracaktır. Böylece Türkçe Öğretiminde hayat boyu ve severek okuma alışkanlığı geliştirilebilecektir. Buna karşın okuduğunu anlama stratejileri, Çoklu

Zekâ Kuramı ve İşbirlikli Öğrenme Yöntemi bütünleştirilerek uygulanmamakta dolayısıyla Çoklu Zekâ Kuramı ve İşbirlikli Öğrenmenin eğitim öğretim sürecine katkısı yeterince sağlanamamaktadır. Buna bağlı olarak programda ön görülen aktif, öğrenci merkezli, gerçek anlamda yapılandırıcı öğrenme yaklaşımı planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında yeterince uygulanmamaktadır. Bu gözlemler yeni programların değerlendirilmesine yönelik olarak düzenlenen pek çok toplantı, çalıştay ve sempozyumlarda dile getirildiği gibi öğretmenlerden alınan yaygın dönüt de bu doğrultudadır (Tekışık, <http://www.cagdasegitim.org/sempozyum>; Demir, 2006; Güngör 2006, Balaban 2006; Gömleksiz ve diğ., 2006). Bu bağlamda araştırmanın 2005-2006 ilköğretim okulları öğretim programlarının uygulanmasında yeni bir boyut getirmesi beklenmektedir.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu araştırma ile İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersi kapsamında, eriş, tutumlar ve öğrenme stratejilerinin eğitiminde, Çoklu Zekâ Kuramına dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin etkisinin ortaya konması amaçlanmaktadır.

Öğrenciler, öğrenmeyi gerçekleştirmek amacıyla belirli davranışsal ve düşünsel süreçlere gereksinim duyarlar. Bilişsel öğrenme kuramları, öğrenen bireyin, öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi ve öğrenme sürecine etkin olarak katılması gereği üzerine önemle eğilmektedirler. Örneğin; bir okuma metninin ana düşüncelerini bulmak, metni özetlemek ve okurken not almak gibi. Bu görevleri başarı ile yerine getirebilmeleri, öğrenme işine en uygun stratejilerin kullanımına bağlıdır. Bu nedenle son yıllarda bu alandaki çalışmalar, okuduğunu anlama stratejilerine ayrı bir önem vermektedir.

Türkçe eğitiminin amaçlarının gerçekleştirilmesinde çocukların okumaya yönelik tutumları önemli bir rol oynamaktadır. Çocuğun ilköğrenim yıllarında okumadan zevk alması, ileriki yıllarda, onun hayatını olumlu bir yönde etkileyecektir. Hayatı boyunca dünyayı tanımada önemli bir yer tutacak olan okuma alışkanlığının geliştirilebilmesi için okuma eğitiminin uygun eğitim yaşantıları içerisinde verilmesine gereksinim vardır.

Okuma eğitiminde işbirlikli öğrenmenin, yarışmacı ve bireysel çalışmalara göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir (Aksakal, 2004). Aynı zamanda işbirlikli öğrenmenin

öğrenme stratejilerinin kullanımını desteklediği yönünde araştırmalar söz konusudur (Kocabaş, 1995). Ancak bu konularda ülkemizdeki araştırmaların artırılmasına gereksinim vardır. Okuma eğitiminde işbirlikli öğrenmenin sınanması bu konuya yeni bir bakış kazandırabilir.

Her bireyin başarılı olabileceği farklı bir zekâ alanı vardır ve bu doğrultuda da farklı öğrenme etkinliklerine ihtiyaç duymaktadır. Bireylerin sözel-dilsel ve mantıksal matematiksel alanlar dışında da zekâ alanlarına sahip olduğunu savunan “Çoklu Zekâ Kuramı”nın uygulanması bireylere fırsat eşitliği sağlayacaktır. Bu nedenle Çoklu Zekâ Kuramına yönelik araştırmalara gereksinim duyulmaktadır.

Eğitime yeni ve alışılmışın dışında anlamların yüklendiği günümüz toplumunun bireylerinin, eleştirel düşünebilen, yaratıcı niteliklerine sahip ve problem çözme yeteneği gelişmiş olması beklenmektedir. Bu durum, giderek, daha karmaşık hale gelmiş, işlevsel olarak farklılaşmış ve çeşitlenmiş insan ilişkilerine uyum sağlayabilecek, kendilerini geliştirebilecek ve kendi geleceklerini kendilerinin oluşturabileceği bir insan tipi yetiştirmeyi daha gerekli hale getirmiştir. Bütün bunların sağlanması, öğrenme sürecinin etkili bir biçimde yürütülmesine bağlıdır. Etkili biçimde bir öğrenme süreci ise işlevsel bir okur kitlesi yaratmaya bağlıdır. “Okullarda gerek anadili, gerekse diğer derslerde öğrenciler, okumayı ‘bilgi toplama’ düzeyinde bir eylem olarak gerçekleştirmektedirler. Özellikle ülkemizde öğrencilere hiçbir işlevi olmayan ödevlerin verilmesi araştırma tekniği olarak kullanılması gereken okumayla sonuçlanmamaktadır” (Aksakal, 2004: 63). Okuduğunu anlama bireyin dünyayı tanınmasında, yaşamını yönlendirmesinde, toplumsal sorunlarla ilgilenmesinde, okul yılları ve okul sonrasında önemli bir eğitim alanı olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle okuma yaşamın okul yılları ile sınırlı kalmamalı, bir davranış olarak süreklilik kazanmalıdır. Özellikle çağdaş yöntem ve tekniklerle bu eğitimin gerçekleştirilmesi bu becerinin geliştirilmesini kolaylaştırabilir. Okumanın yaşamın her döneminde etkin bir şekilde kullanılması için ülkemizde çalışma ve araştırmalar yapılmasına gereksinim vardır.

Çoklu Zekâ etkinlikleri ile ilgili uygulamalar son yıllarda oldukça yaygınlaşmıştır, ancak bu çalışmalar daha çok geleneksel grup çalışması anlayışı içerisinde gerçekleştirilmektedir. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, grup içerisinde yardımlaşmayı, fikir alışverişinde bulunmayı, ortak kararlar almayı gerektiren bir süreçtir. Böylece öğrenci

hem kendi öğrenmesini hem grup öğrenmesini üst düzeylere çıkarabilmektedir. Bu anlamda, İşbirlikli Öğrenme Yönteminin işe koşulmasının, öğrenme sürecinde bilinen grup çalışmalarından daha etkili olacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda Yöntemin, Çoklu Zekâ Kuramı ile desteklenmesi, grup kararlarının alınmasında, bireysel katılımların etkisini daha fazla artırdığı gibi, sürecin farklı etkinliklerle de renklenmesini sağlayabilir. Yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalarda, Çoklu Zekâ etkinlikleri ile birlikte İşbirlikli Öğrenme Yönteminin kullanımına ilişkin deneysel araştırmalara pek rastlanılmamaktadır. Bu çalışmanın sonuçları ile okuduğunu anlama stratejileri eğitiminde Çoklu Zekâ Kuramı ve İşbirlikli Öğrenme Yöntemi kullanımının yaygınlaştırılması; bu etkinliklerle ilgili program geliştirme çalışmalarına ışık tutulması; ilköğretime yeni yaklaşım, yöntem ve teknikler kazandırılması; yazınsal alana ve konuyla ilgili bilimsel çalışmaların yapılmasına katkı sağlanması beklenmektedir.

### **Problem Cümlesi**

Bu araştırmanın problem cümlesi şu şekilde belirlenmiştir:

“İlköğretim 4. sınıf Türkçe öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramına dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenmenin erişimi, tutumlar, öğrenme stratejileri ve Çoklu Zekâ alanları üzerindeki etkileri nelerdir?”

### **Denenceler**

Araştırmanın denenceleri aşağıda verilmektedir:

1. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve 2005-2006 Türkçe Öğretim Dersi Programıyla yapılan öğretimin, öğrencilerin erişimleri üzerindeki etkileri deney grupları lehine önemli farklılıklar göstermektedir.
2. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programıyla yapılan öğretimin, öğrencilerin okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkileri deney grupları lehine önemli farklılıklar göstermektedir.

3. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programıyla yapılan öğretimin, öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkileri deney grupları lehine önemli farklılıklar göstermektedir.

4. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programıyla yapılan öğretimin, öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları üzerindeki etkileri deney grupları lehine önemli farklılıklar göstermektedir.

### **Sayıtlar**

1. Deney grupları ve kontrol grubundaki çalışmalarda öğrenme ve öğretme sürecinin gerekleri aynı öğretmen tarafından yerine getirilmiştir.
2. Çalışma süresince uygulanacak ölçekleri öğrenciler içtenlikle yanıtlamıştır.
3. Deney grupları ve kontrol grubundaki deneklerin dersi öğrenmeye yönelik ilgileri eşittir.
4. Kontrol altına alınmayan değişkenler tüm grupları aynı oranda etkilemiştir.

### **Sınırlılıklar**

1. Uygulama süreci içerisinde Türkçe eğitiminde yer alan dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerileri bir bütün olarak ele alınmış fakat okuduğunu anlamayı geliştirici beceriler değerlendirilmiştir.
2. Araştırma öğrencilerin, erişim düzeyleri, okuduğunu anlama stratejileri, okumaya yönelik tutumları ve Çoklu Zekâ alanları ile sınırlıdır.
3. Bu araştırmada öğrenme stratejileri okuduğunu anlama stratejileri ile sınırlandırılmıştır.

### **Tanımlar**

**Tutum:** Psikolojik bir sürecin herhangi bir değer yargısıyla damgalanmış bir nesne veya duruma ilişkin olarak bireyin olumlu mu yoksa olumsuz mu duygusal tepki göstereceğini belirleyen oldukça sürekliliği olan bir hazır olma durumudur ( Sherif ve Sherif, 1996: 112).



**Çoklu Zekâ:** Zekâ bir veya daha fazla kültürel yapıda değeri olan bir ürüne şekil verme ya da problemleri çözme yeteneğidir (Gardner, 1993; 7). Bu çalışmada zekâ kavramı Gardner'ın tanımını temel alınarak kullanılmaktadır.

**Okuma:** “Bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri; noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir” (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1995).

**Öğrenme Stratejileri:** Öğrenme stratejileri “öğrencinin kendi kendine öğrenebilmesi için kullandığı işlemlerdir” (Gagne ve Driscoll, 1988: 134).

**Okuduğunu Anlama Stratejileri:** Okuyucunun etkin bir okuma yapmak ve bunu sürdürmek için okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında geçirdiği “yapılandırıcı süreçte” gerçekleştirdiği bir takım zihinsel etkinliklerdir (Allen, 2003).

**Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme:** Çoklu Zekâ Alanları göz önüne alınarak, İşbirlikli Öğrenme Yönteminin ilkeleriyle birlikte yapılandırılan etkinliklerin bu araştırmadaki kullanımınıdır.

**İşbirlikli Öğrenme:** Öğrencilerin hem kendi hem de diğer öğrencilerin öğrenmelerini en yüksek düzeye çıkarmak için birlikte çalışmasını sağlayan, küçük grupların eğitimsel kullanımınıdır (Johnson, Johnson ve Holubec, 1994).

**Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme:** Çoklu Zekâ etkinliklerinin bireysel ve geleneksel grup çalışmalarıyla yürütüldüğü öğrenme ve öğretme sürecidir.

**2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Yapılan Öğrenme:** 2005-2006 eğitim öğretim yılından başlayarak uygulaması yaygınlaştırılan ilköğretim okulları 4. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan öğrenme-öğretme sürecidir.

**Birlikte Öğrenme Tekniği:** Öğrencilerin gruplar halinde çalışarak, birbirlerinin öğrenmelerini sağlama sürecidir (Johnson, Johnson ve Smith, 1991).

**Erişî:** Belli bir süreç içerisinde bir kimsenin istendik yöndeki kazantıları (Ertürk, 1979, 166). Bu araştırmada erişî okuduğunu anlama stratejileri ve buna bağılı olan özetleme stratejilerindeki erişide fark olarak kabul edilmiştir.

### **Kısaltmalar**

Geliştirilen ölçeklerle ilgili olarak şu kısaltmalar kullanılmıştır:

1. (OBAT): Okuduğunu Anlama Başarı Testleri
2. (OYTÖ): Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğı
3. (OASÖ): Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeğı
4. (ÇİÇZÖ): Çocuklar İçin Çoklu Zekâ Ölçeğı

Uygulama yapılan gruplarla ilgili olarak şu kısaltmalar kullanılmıştır.

1. (İÖ): İşbirlikli Öğrenme Grubu
2. (ÇZİÖ): Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Grubu
3. (ÇZÖ): Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme Grubu
4. (TÖPÖ): 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programıyla Öğrenme Grubu

## **BÖLÜM II**

### **İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR**

Bu bölümde Çoklu Zekâ Kuramı, İşbirlikli Öğrenme, okumaya yönelik tutum ve öğrenme stratejileri ile ilgili olarak yurt dışında ve Türkiye’de yapılmış olan yayın ve araştırmalar yer almaktadır.

#### **Çoklu Zekâ Kuramına Yönelik Araştırmalar**

Son yıllarda Çoklu Zekâ Kuramı ile öğretim, eğitim süreci içerisinde önemli bir yere sahip olmuştur. Gerek yurt dışında, gerek yurt içinde bu konuya ilişkin bir çok yayın ve araştırma yapılmıştır. Elde edilen araştırmalar aşağıda açıklanmaktadır.

#### **Çoklu Zekâ Kuramına Yönelik Yurt Dışında Yapılan Yayın ve Araştırmalar**

Armstrong (1994), Çoklu Zekâ Kuramını çocuk yaştaki öğrencilerde zamanı okuma, söyleme araştırmalarına uygulamıştır. Yapılan çalışmayla, zamanı okuma ve söylemede sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, müziksel-ritmik, bedensel-kinestetik, sosyal-kişilerarası, veya içsel zekâ alanlarına yönelik deneyimler arasında bağ kurularak ders işlendiğinde öğrenci başarılarının arttığı ortaya konulmuştur.

Allen (1997), araştırmasında 7 zekâ alanı yoluyla öğrenme fırsatları birleştirildiğinde öğrencilerin akademik olarak daha fazla başarılı olduklarını ortaya koymuştur. Jamestown ortaokulunun düşünerek öğrenme projesi öğretimi geliştirmek için bir yıl süreyle Gardner’ın ortaya koyduğu Çoklu Zekâ Kuramını incelemiş ve uygulamış, uygulamaların sonunda başarı testi yaklaşımlarının başarılı olduğunu tespit etmiştir. Yapılan gözlemler

ve röportajların sonunda öğrencilerin tümünün kendi öğrenme stratejilerinin farkına vardıklarını ve kendilerine olan güvenlerinin arttığını ortaya koymuştur.

Mettedal, Jordan ve Harper (1998), Çoklu Zekâ Kuramının Eğitimdeki uygulamaları ile ilgili yaptıkları araştırma ile öğretmen, öğrenci ve velilerin, Çoklu Zekâ Kuramına yönelik öğretim programlarına olan tutumlarını incelemiştir. Farmington İlkokulunda yaptıkları araştırmada veriler gözlem, görüşme ve standartlaştırılmış testlerle toplanmıştır. İki yıl sonra standart testteki başarının hızlı bir şekilde arttığı tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, Öğrencilerin Çoklu Zekâ Kuramına yönelik programlara ilişkin olumlu tutumlar geliştirdikleri ve özgüvenlerinin de arttığı belirlenmiştir.

Furnham (2000), İngiltere’de ebeveynlerin ve çocuklarının IQ’lerini ve zekâ alanlarını tahmin etmeye yönelik bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma göstermiştir ki ebeveynler Gardner’in sekiz boyutlu zekâ teorisi doğrultusunda, kendilerinin, erkek ve kız çocuklarının zekâ alanlarına yönelik tahminde bulunmuşlardır. Babalar kendi zekâ alanlarına yönelik olarak, Mantıksal-Matematiksel ve Görsel-Uzamsal Zekâ alanlarının annelerinkinden daha önemli olduğu yönünde bir değerlendirme yapmışlardır. Anneler ise çocuklarının Mantıksal-Matematiksel ve Görsel-Uzamsal Zekâ Alanlarının babalarinkinden daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Hem anneler hem babalar erkek çocuklarının kız çocuklarından daha zeki olduğunu düşünmektedir.

Furnham, Reeves ve Budhani (2002) yaptıkları araştırmayla ebeveynlerin ve çocuklarının IQ’lerini ve zekâ alanlarını tahmin etmeye çalışmışlardır. Bu çalışma çoğunluğu Beyaz İngiliz olan 120 yetişkin katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Ebeveynler mantıksal-matematiksel ve görsel-uzamsal zekâ alanlarının babalarda ve erkek çocuklarda daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca ebeveynler ikinci doğan kız çocuklarının sözel-dilsel ve müziksel-ritmik zekâ alanlarının, erkek çocuklarının sözel-dilsel ve müziksel-ritmik zekâ alanlarından önemli düzeyde farklı olduğunu ortaya koymuşlardır.

Furnham, Hosoe ve Tang (2002), 213 Amerikan, 229 İngiliz ve 164 Japon öğrenci ve onların birinci derecede kız ve erkek kardeşleri ve ebeveynlerinin sözel-dilsel,

mantıksal-matematiksel ve sosyal zekâ alanları üzerinde karşılaştırmalı bir çalışma yapmıştır. Araştırmaya göre, erkek katılımcıların mantıksal-matematiksel zekâsı, bayanlardan daha yüksek çıkmıştır. Amerikalıların Çoklu Zekâ sonuçları Japonlardan daha yüksek çıkarken; İngiliz deneklerin sonuçları ikisinin ortasında yer almıştır. Deneklerin mantıksal-matematiksel zekâ alanları, kendi babalarının ve erkek kardeşlerinin mantıksal-matematiksel zekâlarından yüksek çıkarken; sözel-dilsel zekâ alanları annelerinin ve kız kardeşlerinin sözel-dilsel zekâ alanlarından düşük bulunmuştur.

Dome (2004), devlet okullarında başarısız olan ve daha sonra alternatif eğitim programlarını tamamlayan öğrencilere yönelik olarak yaptığı araştırmada, bu öğrencilerin mezuniyet portfolyolarını da inceleyerek onların motivasyonlarını, zekâ alanlarını ve öğrenme stratejilerini birleştirip birleştirmedini belirlemeye çalışmıştır. Nitel ve nicel yöntemlerin kullanıldığı çalışma, alternatif eğitim programındaki 20 katılımcıyla yürütülmüştür. Nicel çalışmayla katılımcıların zekâ alanlarıyla teknoloji kullanımı arasındaki ilişki incelenirken, nitel araştırmayla da öğrencilerin öğrenme stratejisi ve teknoloji kullanımına yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre, zekâ alanları ile mezuniyet portfolyolarının tamamlanması arasında önemli bir ilişki bulunmamaktadır. Aynı şekilde teknoloji kullanımı ve motivasyon arasında da önemli bir ilişki tespit edilmemiştir. Öğrenme stratejileri ile yapılan çalışmalar sonunda öğrencilerle yapılan görüşmelerde, kendilerinin öğrenmelerine en çok yardımcı olan zekâ alanları sorulmuş ve şu zekâ alanları ilk dört sırayı almıştır: 1. Bedensel- Kinestetik Zekâ Alanı 2. Kişilerarası-Sosyal Zekâ Alanı 3. İçsel- Özedönük Zekâ Alanı 4. Sözel- Dilsel Zekâ Alanı.

Leonard (2004) yaptığı çalışmayla 7. sınıflarda Çoklu Zekâ Kuramına dayalı eğitimin okumaya yönelik tutumlara etkisini araştırmıştır. Araştırma konuları, araştırmacının oluşturduğu okuma sınıflarında bu çalışma için belirlenmiştir. Araştırmada veri toplamak için, Henk ve Melnick (1995) tarafından geliştirilen “Okuyucunun Kendine Yönelik Algısı Ölçeği” (Reader Self-Perception Scale/RSPS), Rhody ve Alexander’ın (1980) “Okuma Tutumunu Değerlendirme Ölçeği” (Reading Attitude Assesment), öğrencilerle yapılan görüşmeler ve araştırmacının gözlemlerinden yararlanılmıştır. Çalışmadaki etkinlikler Çoklu Zekâ Kuramına dayalı olarak planlanmış ve uygulama dokuz hafta boyunca sürmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre, Çoklu Zekâ Kuramına dayalı

eğitimin, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında önemli bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Rondinaro (2004), çalışmasında öğretmenlerin İşbirlikli Öğrenme kullanımı ile Çoklu Zekâları arasındaki ilişkiyi, özellikle de İşbirlikli Öğrenme kullanımı ile Kişilerarası-Sosyal Zekâ arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma, Pennsylvania’da biri ilköğretim diğeri lise olmak üzere iki ayrı okulda 103 öğretmenle yürütülmüştür. Verilerin elde edilmesinde İşbirlikli Öğrenme Ölçeği, Çoklu Zekâ Ölçeği ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerden yararlanılmıştır. İşbirlikli Öğrenme ile Çoklu Zekâlar arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla “Pearson Product Moment Correlasyon” kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucuna göre, Kişilerarası-Sosyal Zekâ Alanı dışında diğeri Çoklu Zekâ Alanlarıyla İşbirlikli Öğrenme kullanımı arasında önemli bir ilişki bulunmamıştır. Ancak Kişilerarası-Sosyal Zekâ ile İşbirlikli Öğrenme kullanımı arasında pozitif yönde, önemli bir ilişki belirlenmiştir ( $r = 0,67$ ). Diğeri zekâ alanları ile yapılan karşılaştırmada da en yüksek ilişki bu zekâ alanındadır. İşbirlikli Öğrenme kullanımı ve Doğacı Zekâ Alanı arasında bir ilişki elde edilmemiştir ( $r = -0,20$ ).

Yapılan diğeri analizlerde de şu sonuçlara ulaşılmıştır: İşbirlikli Öğrenmeye karşı tutumla öğretmenlerin ilköğretim ve yüksek okulda çalışmaları arasında önemli bir farklılık tespit edilmiştir. İlköğretim öğretmenlerinin İşbirlikli Öğrenme Yöntemine yönelik tutumları, lise öğretmenlerinin tutumlarından daha olumludur. Öğretmenlerin kıdemleri ile İşbirlikli Öğrenmeyi kullanmaları arasında da önemli bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin çalıştıkları yıl sayısı arttıkça İşbirlikli Öğrenmeyi kullanım düzeyleri düşmektedir. Bunlara ek olarak yapılan nitel çalışmada, öğretmenler Johnsonların tekniğini, Slavin’in tekniğine oranla daha fazla tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, İşbirlikli Öğrenmenin akademik öğrenmeyi, başarıyı ve sosyal becerileri güçlendirdiğini belirtmişlerdir.

Vojcich (2004), üniversite öğrencilerinin İçsel- Özedönük Zekâ ve Kişilerarası-Sosyal Zekâ Alanlarını incelemiştir. Çalışma, iki hipotez üzerine odaklanmıştır. Bunlar: 1. İçsel- Özedönük Zekâ Alanı gelişmiş bireyler, Kişilerarası-Sosyal Zekâ Alanı gelişmiş bireylerden daha yüksek başarıya sahiptir. 2. Kız öğrencilerin İçsel-Özedönük Zekâ

Alanları erkek öğrencilerinkinden daha yüksektir. Dördüncü sınıf öğrencileri ile yapılan bu çalışmada, veri toplama aracı olarak Roger'in Çoklu Zekâ Belirleme Ölçeği (1995) ve öğrencilerin demografik ve kişisel özelliklerini tespit etmeye yönelik kısa bir anket kullanılmıştır. Roger'in Çoklu Zekâ Belirleme Ölçeği 49 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçeğin yedi maddesi ile katılımcıların İçsel-Özedönük Zekâ Alanları belirlenirken, diğer bir yedi maddesiyle de Kişilerarası-Sosyal Zekâ Alanları tespit edilmiştir. Datalar t-testi ve korelasyon ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda akademik başarı ve İçsel-Özedönük Zekâ Alanı arasında önemli bir ilişki bulunmuştur. Cinsiyete yönelik yapılan analizlerde ise kız öğrencilerin İçsel-Özedönük Zekâ Alanlarının erkek öğrencilerin zekâ alanlarından daha yüksek olmadığı belirlenmiştir.

Wheeler İlkokulundaki (Loisville, Kentucky, USA) öğretmenler bir ekip ruhu içerisinde “Çoklu Zekâ Kuramına” dayalı uygulamalar yapmıştır. Aynı konunun öğretimi için her bir öğretmen iki farklı etkinlik hazırlamadan sorumlu olmuştur. Görüşleri sorulduğunda, öğrenciler bu öğrenme modelinden çok memnun kaldıklarını belirtmişlerdir. Benzer biçimde; Seattle Lisesinde bir pilot uygulama yapılmış ve Çoklu Zekâ kuramına dayalı olarak uluslar arası ilişkiler hakkında bir etkinlik düzenlenmiştir. Bu etkinlikler içerisinde edebiyat öğretmenleri kültürle ilgili kısa hikâyeler okutmuşlar; iş eğitimi öğretmenleri uluslar arası ticaret konusuna odaklanmışlar; sosyal bilgiler öğretmenleri yönetim biçimleri ve sivil hakları konularına yer vermişler; beden eğitimi öğretmenleri dünyadaki oyunları tanıtmışlar; sağlık öğretmenleri bulaşıcı hastalıklarla ilgili bir ünite işlemişler; resim ve müzik öğretmenleri görsel medya türlerini ve halk müziğini ele almışlar; fen bilgisi derslerinde ise yerel ve küresel çevre konularını çalışmışlardır. Bu uygulama çok başarılı olmuş ve öğrenciler, veliler ve hatta uygulamayı izleyen göçmen veliler bu başarıdan ve uygulamadan çok memnun kalmışlardır. Burada özellikle dikkat çeken uygulama, tek bir öğretmenin farklı zekâ alanlarını ele alan etkinlikleri hazırlaması, bir ekip çalışması ruhuyla, farklı branşlardan öğretmenlerin kendi branşlarıyla ilgili zekâ alanlarına yönelik etkinlikleri hazırlamadan sorumlu olmaları böylece de farklı öğrenme stratejisine sahip öğrencilerin tamamının öğrenme sürecinden yararlanması sağlanmıştır. Bunun için “Öğrenen Özerkliği” kavramı üzerinde durulmuş, hem öğretmen hem de öğrenciler tarafından “Özerklik” kavramı sınıf içi ve dışı etkinliklerde ön plâna çıkarılmıştır (<http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/155-156/mirici.htm>).

### **Çoklu Zekâ Kuramına Yönelik Türkiye’de Yapılan Yayın ve Araştırmalar**

Demirel ve Şahinel (1999a), Düşünme becerileri ve Çoklu Zekâ Kuramı tabanlı Türkçe dersi öğretim programı ile tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesi modelinin sınıf ortamında uygulanmasının Geleneksel Yönteme göre erişiyeye ve öğrencinin duyuşsal tutumlarına etkisini ortaya koymak amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Öğrencilerin derse yönelik tutumlarını belirleme amacıyla tarama yöntemi, erişilerini belirlemek amacıyla da deneysel desenlerden “Denk Olmayan Kontrol Gruplu Ön Test – Son Test Deseni” kullanılmıştır. Araştırma Ankara Özel Tefvik Fikret İlköğretim Okulu 4. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Verilerin elde edilmesinde “gözlem kayıtları, anket, öğrenci dosyaları, tutum ölçeği, erişi testi” kullanılmıştır. Düşünme Becerileri ve Çoklu Zekâ Kuramı Tabanlı Türkçe dersi öğretim programı ile tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesi modelinin uygulandığı sınıftaki öğrencilerin toplam erişileri ile Geleneksel Yöntemin uygulandığı sınıftaki öğrencilerin toplam erişileri ile Geleneksel Yöntemin uygulandığı sınıftaki öğrencilerin toplam erişileri arasında modelin uygulandığı sınıf lehine önemli bir fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Bümen (2001) yaptığı çalışmayla Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinde, “Demokrasi ve İnsan Hakları” ünitelerinin öğretiminde, gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş Çoklu Zekâ Kuramının uygulandığı grup ile Geleneksel Yöntemin uygulandığı grubun erişileri, derse yönelik tutumları ve öğrenmelerindeki kalıcılığı araştırmıştır. Çalışma, özel bir ilköğretim okulunun 8. sınıflarında, 112 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmada kontrol gruplu, ön test, son test deney deseni kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak erişi testleri ve tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; a) Gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş Çoklu Zekâ Kuramının uygulandığı grup ile Geleneksel Yöntemin uygulandığı grubun toplam erişileri arasında önemli bir fark olduğu tespit edilmiştir. Gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş Çoklu Zekâ Kuramı uygulamaları, öğretim üzerinde daha etkili olmuştur. b)Grupların derse yönelik tutumları açısından; gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş Çoklu Zekâ Kuramının uygulandığı deney grubunun son tutum puanları ile Geleneksel Yöntemin uygulandığı kontrol grubunun son tutum puanları ortalamaları arasında önemli bir fark olduğu belirlenmiştir. Çoklu Zekâ Kuramı uygulamaları öğrencilerin tutumları açısından daha etkili olmuştur.



Emur (2001), Çoklu Zekâ Kuramına göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin matematik başarılarına ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığına etkisini ortaya çıkarmaya yönelik deneysel bir çalışma yapmıştır. Araştırma Gazi Üniversitesi Vakfı Özel İlköğretim Okulu dördüncü sınıflarda, “zaman ölçüleri”ne yöneliktir. Araştırmaya katılan gruplara; öğrenilecek konu öncesi ön-test, konu sonrası son-test ve konu bitiminden bir ay sonra öğrenilmesi beklenen davranışların hatırlanmasını yoklayan bir kalıcılık testi uygulanmıştır. Kalıcılık testi ile grupların unutma derecesi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla “zaman ölçüleri” ünitesi için hazırlanan çoktan seçmeli ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulara göre; grupların ön-test - son-test puanları arasında Çoklu Zekâ Kuramı ile öğretim yapılan deney grubu lehinde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Grupların kalıcılığı incelendiğinde ise yine deney grubu lehinde önemli bir fark olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Oral (2001) üniversite öğrencilerinin, branşlarına göre Çoklu Zekâ Kuramı açısından zekâ alanlarını incelemiştir. Araştırmanın evreni D.Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi, Eğitim Fakültesi ile Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerini kapsamaktadır. Araştırmanın Örneklemi ise toplam 615 öğrenciden oluşmaktadır. İngilizce'den Türkçe'ye uyarlaması yapılan “Çoklu Zekâ Envanteri”nin güvenilirliği test yarılama yöntemi ile yapılmış ve testin iki formu arasındaki korelasyon 0.79 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, branşlarına göre öğrencilerin Sosyal-Kişilerarası, Mantıksal-Matematiksel, Sözel-Dilsel, Görsel-Uzamsal ve Doğa Zekâ Alanlarına ilişkin ortalama puanları arasında önemli fark olduğu saptanmıştır.

Akdağ ve Demircioğlu (2002), Lise 1. sınıf düzeyinde biyoloji dersinde yaptıkları çalışmayla Çoklu Zekâ Kuramına dayalı ekoloji öğretiminin, öğrenci başarısına ekolojiye yönelik tutumlarına ve zekâ alanlarına etkisini araştırmıştır. 70 öğrenciyle yapılan araştırma, deney ve kontrol gruplu deneysel bir çalışma olup, veri toplama toplamada Ekoloji Başarı Testi, Ekoloji Tutum Ölçeği, Çoklu Zekâ Envanteri, Ders Gözlem Formundan yararlanılmıştır. Araştırma, Çoklu Zekâ Kuramına dayalı olarak hazırlanan planlarla üç hafta boyunca devam etmiştir. Kontrol grubunda Araştırmanın sonuçlarına göre, deney grubunun başarısı ile kontrol grubunun başarısı arasında önemli bir fark

bulunmuştur. Ancak ekoloji tutumları açısından her iki grup arasında önemli bir fark tespit edilememiştir. Deney grubundaki öğrencilerin Çoklu Zekâ alanları ile kontrol grubundaki öğrencilerin Çoklu Zekâ alanları arasında deney grubu lehine önemli bir fark bulunmuştur ([http://www.fedu.metu.tr/ufbmek-5/b\\_kitabi/PDF/Biyoloji/bildiri/t7.pdf](http://www.fedu.metu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/PDF/Biyoloji/bildiri/t7.pdf).)

Özdemir (2002), yaptığı çalışmada, 4. sınıflarda, Çoklu Zekâ kuramına göre geliştirilmiş olan “Canlılar Çeşitlidir” ünitesinin öğrencilerin fen dersindeki başarı, tutum, zekâ alanları ve kalıcılığa etkisini araştırmıştır. Veri toplama aracı olarak Fen Başarı Testi, Fen Tutum Ölçeği ve Teele Çoklu Zekâ Envanteri kullanılmıştır. Çalışma 35'er kişilik deney ve kontrol gruplarıyla gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna Çoklu Zekâ Kuramına göre hazırlanmış ders planları uygulanırken, kontrol grubuna Geleneksel Yöntem uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Çoklu Zekâ Kuramına dayalı öğretimde deney grubu öğrencilerinin lehine fen başarısı ve bilgilerin kalıcılığında önemli farklılıklar tespit edilmiştir. Öğrencilerin fen dersine yönelik tutumlarında önemli bir farklılık bulunmamıştır. 4. sınıf öğrencilerinin baskın zekâ türlerinin mantıksal-matematiksel zekâ ve kişiler arası- sosyal zekâ olarak tespit edildiği araştırmada, Çoklu Zekâ Yöntemi kullanılarak eğitim alan öğrencilerin, uygulama sonrası kullandıkları zekâ türlerinde de değişiklikler gözlenmiştir.

Ekici (2003) liselerde uygulanan biyoloji dersi öğretiminin öğrencilerin zekâ alanlarına uygun yapıp yapılmadığını değerlendirmiştir. Araştırma betimsel tarama yöntemiyle yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2001-2002 Eğitim-Öğretim yılında Ankara ili Çankaya merkez ilçesinde görev yapan toplam 80 biyoloji öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma verilerini toplamak amacıyla sekiz zekâ alanına ait öğretim yaklaşımlarını ifade eden toplam 80 cümleyi içeren bir ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırma verilerinin değerlendirilmesi sonunda; Biyoloji öğretmenlerinin en fazla Sözel-Dilsel Zekâ Alanında öğretimi yaklaşımlarını kullandıkları belirlenmiştir. Diğer taraftan Sözel-Dilsel Zekâ Alanına yönelik olarak en fazla tartışma yapma, not tutturma, kitaptaki bilgileri okuma gibi öğretim yaklaşımlarının kullanıldığı tespit edilmiştir.

İflazoğlu (2003), Çoklu Zekâ Kuramı Destekli İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Matematik dersindeki akademik başarı ve tutuma etkisini araştırmıştır. Araştırma 1997-1998 eğitim yılının ikinci yarısında, Adana ili Seyhan ilçesine bağlı bir Devlet

İlköğretim okulunda okuyan toplam 61 beşinci sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, bir deney bir de kontrol grubu kullanılmıştır. Ölçme araçları olarak kullanılan “Matematik Başarı Testi” ve “Matematik Tutum Ölçeği” her iki gruba da öntest, sontest ve kalıcılık testi olarak verilmiştir. Uygulama toplam sekiz hafta sürmüştür. Araştırmanın bulguları; akademik başarı açısından, küme destekli bireyselleştirme tekniğinin, tüm sınıf öğretimi yöntemine göre daha etkili olduğunu, ancak matematiğe karşı olumlu tutum geliştirme açısından, işe koşulan yöntemler arasında önemli düzeyde farklılaşma olmadığını ortaya koymuştur.

Özaçık Erdem (2003), Fen Bilgisi dersinin “Maddedeki Değişim ve Enerji” ünitesinin “Asitler ve Bazlar” konusunda, Çoklu Zekâ Kuramının uygulandığı grup ile Geleneksel Yöntemin uygulandığı grup arasında, başarı düzeyleri açısından, bir farkın olup olmadığını araştırmıştır. Çalışma 2002-2003 öğretim yılında İzmir’de, bir Devlet İlköğretim Okulunda 8. sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Toplam 62 öğrencinin katıldığı bu araştırmada, deney ve kontrol gruplu deneysel desen uygulanmıştır. Verilerin toplanmasında 135 sorudan oluşan “Çoklu Zekâ Alanları Envanteri” ve 29 sorudan oluşan başarı testi kullanılmıştır. Kontrol grubunda Geleneksel Yöntem uygulanırken, deney grubunda Çoklu Zekâ Kuramına dayalı program uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, Çoklu Zekâ Kuramının uyguladığı grubun, Geleneksel Yöntemin uygulandığı gruba göre, daha etkili ve önemli bir öğrenme gerçekleştirdiği saptanmıştır.

Özyılmaz Akamca (2003) yaptığı çalışmayla ilköğretim fen bilgisi programında “ısı ve ısının maddedeki yolculuğu” ünitesinde Çoklu Zekâ Kuramına dayalı öğretimin öğrenci başarısı, tutumu ve hatırd tutma üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Çoklu Zekâ alanlarında kendini değerlendirme ölçeği kullanılarak ünite sonrasında öğrencilerin kullandıkları zekâ alanlarında farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma deneysel bir çalışma olup, kontrol grubu dersleri geleneksel, deney grubu dersleri ise Çoklu Zekâ Kuramına göre hazırlanan ders planları ile işlenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda Çoklu Zekâ Kuramının beşinci sınıf öğrencilerinin fen başarılarında ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığında önemli bir etkisi bulunurken, fene yönelik tutumlarında önemli bir etkisi bulunmamıştır.

Yeşildere (2003) Çoklu Zekâ Kuramını ilköğretim yedinci sınıf matematik dersinde kullanımının öğrenme sürecine etkisi araştırmıştır. Çalışma deney ve kontrol grupları ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği, Çoklu Zekâ Alanları Ölçeği, Tamsayılar Bilgi Ölçeği ve Denklemler ve Doğru grafikleri bilgi ölçeği kullanılmıştır. Çoklu Zekâ Kuramına göre hazırlanan matematik ders planları çerçevesinde gerçekleştirilen öğrenme sürecinde; tam sayılar, rasyonel sayılar, denklemler ve doğru grafikleri ünitelerinde kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları arasında deney grubu lehinde önemli farklılık olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yılmaz ve Fer (2003) yaptıkları araştırmada, sosyal bilgiler dersinde Çoklu Zekâ alanlarına göre düzenlenen öğretim etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşlerini ve akademik başarıyı belirlemeye çalışmıştır. Araştırma, İstanbul Özel İstek Kaşgarlı Mahmut İlköğretim Okulunda yapılmış, 5. sınıfta 16 öğrenci ile sekiz hafta boyunca devam etmiştir. Veri toplama araçları olarak Çoklu Zekâ Envanteri, öğrencilerle yapılmış olan yarı yapılandırılmış görüşme ve sosyal bilgiler testi kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin görsel-uzamsal, bedensel-kinestetik, mantıksal-matematiksel ve müziksel-ritmik zekâ alanlarında önemli farklılıklar elde edilmiştir. Aynı zamanda ön test ve son testten elde edilen bulgular, öğrencilerin akademik başarılarının arttığını ortaya koymuştur.

Aşçı ve Demircioğlu (2004) Çoklu Zekâ Kuramına dayalı öğretimin öğrencinin ekoloji başarısına, ekoloji konularına olan tutumlarına ve Çoklu Zekâ Alanlarına olan etkisini araştırmıştır. Çalışmada, Çoklu Zekâ Temelli Öğretim ve Geleneksel Öğretim metodu olmak üzere 2 farklı öğretim metodu kullanılmıştır. Çalışmada, araştırmacılar tarafından Çoklu Zekâ temelli öğretim için bir takım kriterler geliştirilmiştir. Bu kriterlere göre ekoloji konusuyla ilgili, toplam 11 ders planı hazırlanmış ve ölçüm araçları olarak Ekoloji Tutum Ölçeği, Ekoloji Başarı Testi, ve Çoklu Zekâ Envanteri kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından ekoloji konusu ile ilgili Çoklu Zekâ temelli aktiviteler hazırlanmıştır. Öğretmenler, Çoklu Zekâ temelli öğretim hakkında bilgilendirilip, sınıflarda bu tekniğin nasıl uygulanacağı hakkında eğitilmişlerdir. Geleneksel Öğretim Yöntemi ile öğretim yapılan bir sınıf kontrol grubu ve Çoklu Zekâ temelli öğretim kullanılarak öğretim yapılan diğer bir sınıf da deney grubu olarak belirlenmiştir. Her iki

gruba farklı öğretimin etkisini karşılaştırmak için, ön-test ve 3 haftalık bir öğretim sonunda da son-test uygulanmıştır. İstatistiksel sonuçlar, Çoklu Zekâ temelli öğretimin öğrencilerin ekoloji başarıları ve Çoklu Zekâları açısından Geleneksel Öğretim Yöntemine göre daha fazla etkili olduğunu, fakat ekoloji tutumları açısından deney ve kontrol grupları arasında önemli bir fark olmadığını göstermiştir (<http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004/>).

Gök ve Harmandar (2005), Çoklu Zekâ Kuramına uygun öğretim etkinliklerinin, 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve konuları hatırlama düzeylerine etkisini araştırmıştır. Çalışma ön test, son test deney desenli modele göre yürütülmüştür. Kontrol grubunda Geleneksel Yöntem, deney grubunda Çoklu Zekâ Kuramına dayalı etkinlikler uygulanmıştır. Araştırma 60 kişiyle dört hafta süreyle Muğla'da yapılmıştır. Çalışmada başarı testi ve hatırlama testi kullanılmıştır. Araştırma sonunda deney grubu öğrencilerinin Fen Bilgisi dersine ait başarısının ve konuları hatırlama düzeyinin kontrol grubuna göre daha yüksek çıktığı görülmüştür.

Kocabaş (2005), müzik ve müzik öğretimi dersi alan müzik eğitimi, sınıf öğretmenliği ve okulöncesi öğretmenliği anabilim dallarında okumakta olan öğrencilerin kullandıkları müziği öğrenme stratejilerini saptamak ve Çoklu Zekâ Alanları ile olan ilişkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini söz konusu dersleri almış olan müzik eğitimi, sınıf öğretmenliği ve okulöncesi öğretmenliği ana bilim dallarında eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma, müzik eğitimi öğretmenliğinden 56, sınıf öğretmenliğinden 66, okulöncesi öğretmenliğinden 46 öğrenci olmak üzere toplam 168 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın yöntemi durum saptamaya yönelik betimsel yöntemdir. Verilerin elde edilmesinde, Müziği Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve Çoklu Zekâ Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının kullandıkları Müziği Öğrenme Stratejileri, Müzik Eğitimi ve Okulöncesi Ana Bilim Dalı öğrencileri arasında önemli farklılık göstermekte iken, Sınıf Öğretmenliği ile Müzik Eğitimi öğrencileri arasında önemli bir farklılık göstermemektedir. Müziği öğrenme stratejileri ile Müziksel-Ritmik, Mantıksal-Matematiksel ve Kişilerarası-Sosyal Zekâ Alanları arasında pozitif yönde önemli bir ilişki ortaya çıkmıştır.

Oral (2005), yaptığı çalışmayla 6. sınıf Fen Bilgisi dersinde “Canlının İç Yapısına Yolculuk” ünitesinin öğretiminde Tam Öğrenme Destekli Çoklu Zekâ Kuramı, Çoklu Zekâ Kuramı, Tam Öğrenme ve Geleneksel Yöntemin uygulandığı gruplar arasında erişî, kalıcılık ve derse yönelik tutum üzerine önemli bir farkın olup olmadığını ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma 2004-2005 öğretim yılında beş hafta boyunca 118 öğrenciyle dört grupta yürütülmüştür. Araştırmada ön test, son test deney deseni kullanılmıştır. Veriler başarı testi ve tutum ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre, Tam Öğrenme Destekli Çoklu Zekâ Kuramı, Çoklu Zekâ Kuramı uygulamaları erişî açısından etkili olmuştur. Fen Bilgisi Dersine yönelik tutum ve bilgilerin kalıcılığı açısından gruplar arasında önemli bir fark bulunamamıştır.

Selçioğlu (2005), Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin Müzikte Erişî ve Hatırda Tutma Üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Çalışma iki deney bir kontrol grubuyla ön test, son test deney desenli modele uygun bir şekilde yürütülmüştür. Kontrol grubunda Ezginin Ritminden Yola Çıkararak Öğretim Tekniği uygulanırken, deney gruplarından birinde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme diğerinde İşbirlikli Öğrenme etkinlikleri uygulanmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Ritmik Başarı Testi ve Öğrenciler İçin Geliştirilmiş Çoklu Zekâ Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin ritmik başarı ve hatırd tutuma düzeyleri üzerinde önemli derecede etkili olduğu belirlenmiştir.

Türkmen (2005) “canlılar ve doğayla etkileşimleri” ünitesinde, Çoklu Zekâ Kuramına dayalı olarak materyaller geliştirmiş ve bu materyallerin öğretim sürecindeki etkililiğini araştırmıştır. Çalışmada yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasındaki başarı ve tutumlarını ölçmek amacıyla “Canlılar ve Doğayla Etkileşimleri Başarı Testi” ve “Fen Bilgisi Tutum Ölçeği” geliştirilmiştir. Araştırma üçü deney, üçü kontrol grubu olmak üzere altı grup üzerinde yürütülmüştür. Deney gruplarında rehber materyal uygulanırken, kontrol grupları geleneksel eğitime devam etmişlerdir. Uygulama öncesinde ve sonrasında tüm gruplara Fen Başarı Testi ve Fen Tutum Ölçeği ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Bulgular öğrenci tutumları ve fen başarısı açısından gruplar arasında deney grupları lehine önemli farklar olduğunu ortaya koymuştur.

Uslu (2005), yaptığı çalışmayla “Canlıların Çeşitliliği ve Sınıflandırma” ünitesinin öğretiminde, Çoklu Zekâ Kuramının uygulandığı grup ile Geleneksel Yöntemin uygulandığı grubun başarıları, biyoloji dersine yönelik tutumları ve kullandıkları zekâ alanları arasında önemli bir farkın bulunup bulunmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma deneysel bir çalışma olup, 2003-2004 öğretim yılında lise birinci sınıflarda uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak “Canlıları Çeşitliliği ve Sınıflandırma” ünitesi başarı testi, “Biyoloji Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Çoklu Zekâ Envanteri” kullanılmıştır. Araştırmada deney grubu ve kontrol grubu başarıları arasında bilişsel alanın bilgi, kavrama düzeyinde ve genel test başarılarında deney grubu lehinde önemli fark bulunmuştur. Başarıda cinsiyete göre önemli bir fark tespit edilmemiştir. Çoklu Zekâ Kuramının uygulandığı öğrencilerin biyoloji dersine yönelik tutumlarında önemli bir farklılık bulunmamıştır. Ancak cinsiyete göre yapılan çözümlenmelerde kız öğrencilerin lehine önemli bir fark tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, her iki gruptaki öğrencilerin sekiz zekâ alanına ait ön test ve son test puanları arasında önemli bir fark bulunmamıştır.

### **İşbirlikli Öğrenme ile İlgili Yapılan Yayın ve Araştırmalar**

İşbirlikli Öğrenme ile ilgili olarak diğer alanlarda yapılan yayın ve araştırmalar yurt dışı ve Türkiye’de olmak üzere iki alt başlıkta sunulmuştur.

#### **İşbirlikli Öğrenme ile İlgili Olarak Yapılan Yurt Dışındaki Yayın ve Araştırmalar**

Johnson, Johnson ve Stanne (2000) İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ile ilgili yapılan 164 araştırmayı incelemiştir. Bu incelemeler sonucunda yaptıkları değerlendirmeye göre İşbirlikli Öğrenme Yönteminin bütün tekniklerinin öğrenci başarısını arttırdığını ortaya koymuşlardır. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ile yapılan çalışmalarla, rekâbete dayalı öğrenme ortamında yapılan çalışmalar karşılaştırıldığında birlikte öğrenme tekniğinin öğrenme düzeyi üzerinde en etkili teknik olduğu ortaya çıkmıştır. Bireysel öğrenme ve İşbirlikli Öğrenme Teknikleri karşılaştırıldığında da birlikte öğrenme tekniğinin öğrenci başarısı üzerinde daha olumlu etkisinin olduğunu tespit etmişlerdir.

Chen (2004), üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada, ikinci dil olarak İngilizce öğretiminde İşbirlikli Öğrenme tekniklerinin etkisini araştırmıştır. Ön test, son

test desenli, deneysel olarak yapılan çalışmaya 34 kız, 76 erkek olmak üzere 110 öğrenci katılmıştır. Deneysel süreç üç ay devam etmiştir. Deney grubunda İşbirlikli Öğrenme teknikleri kullanılırken, kontrol grubunda geleneksel olarak çeviri ve gramer yöntemi uygulanmıştır. Biri ön test, diğeri son test olmak üzere “Uluslar arası İletişim İçin İngilizce Testleri (TOETİC)” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, deney grubu kontrol grubundan daha başarılı bulunmuştur. Aynı zamanda deney grubundaki kız ve erkek öğrencilerin kontrol grubundaki kız ve erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

### **İşbirlikli Öğrenme ile İlgili Olarak Türkiye’de Yapılan Yayın ve Araştırmalar**

Kocabaş (1995) yaptığı çalışmada, İşbirlikli Öğrenme yönteminin blokflüt öğretimi ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırma iki deney ve iki kontrol grubu üzerinde yürütülmüştür. Deney gruplarının birinde “Birlikte Öğrenme” diğeri “Birleştirme-I” tekniği kullanılırken, kontrol grubunun birinde “Ezginin Tartımından Yola Çıkılarak Öğretimi” tekniği, diğeri kontrol grubunda ise “Bütün-Parça-Bütün” tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, müziksel alan bilgi testi, müziğe ilişkin tutum ölçeği, blok flüt çalma becerileri gözlem formu ve müziği öğrenme stratejileri ölçeği ile toplamıştır. Sonuç olarak İşbirlikli Öğrenme yönteminin, öğrencilerin müziğe karşı olan tutumları, öğrenci başarısı, müziği öğrenme stratejileri ve blok flüt çalma becerileri üzerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Kocabaş (1998a) ilköğretim 5. sınıflarda yaptığı çalışmayla İşbirlikli Öğrenme Yönteminin müziği öğrenmede başarı ve başarısızlık yüklemeleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmada, İşbirlikli Öğrenme Tekniklerinden Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, deney grubunda yer alan öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarına ilişkin yüklemelerin daha çok farkında oldukları görülmüştür.

Kocabaş (1998b) ilköğretim düzeyinde yaptığı çalışmayla İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ile Geleneksel Öğrenme Yönteminin, müziğe ilişkin tutumlara olan etkisini incelemiştir. 5. sınıflarda yapılan çalışmada, kontrol gruplu, ön test, son test deney deseni kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi uygulanan grubun müziğe ilişkin tutumu kontrol grubundan önemli düzeyde farklıdır.



Özer (1999) İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin ilköğretim öğrencilerinin Türkçe başarıları ve başarı güdülerini üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada kontrol gruplu ön test, son test araştırma deseni ve betimsel tarama modeli uygulanmıştır. Araştırma iki grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda İşbirlikli Öğrenme, kontrol grubunda ise Geleneksel Öğretim Yöntemi uygulanmıştır. Araştırmanın verileri, Türkçe Başarı testi ve Başarı Güdüsü Ölçeği ile toplanmıştır. Çalışmanın sonunda, İşbirlikli Öğrenme yönteminin, ilköğretim öğrencilerinin Türkçe başarıları ve başarı güdülerini üzerinde, Geleneksel Yönteme göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Yaman (1999) temel eğitim beşinci sınıf Türkçe dersinin okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama, akademik başarılarının kazandırılmasında, birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniğini uygulamıştır. Deney grubu ile tüm sınıf öğretimine dayalı Geleneksel Yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında akademik başarı ve Türkçe dersine ilişkin tutumlar açısından önemli farkların olup olmadığını sınımıştır. Araştırma, 1997- 1998 Öğretim Yılı'nın ikinci yarısında, Mersin ili sınırları içinde yer alan orta sosyo - ekonomik düzeydeki bir devlet ilköğretim okulunda okuyan beşinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama yapılacak olan okulun beşinci sınıfından iki derslikte okuyan toplam 81 öğrenci, deney ve kontrol gruplarını oluşturmuştur. Ölçme araçları olarak kullanılan ve araştırmacı tarafından geliştirilip, geçerlilik güvenirlik çalışmaları yapılan “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”, “Dinlediğini Anlama Başarı Testi” ve “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” her iki gruba da öntest, sontest olarak verilmiştir. Uygulama toplam dokuz hafta sürmüştür. Araştırmanın bulguları; akademik başarı açısından, birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniğinin (okuduğunu ve dinlediğini anlama açısından) tüm sınıf öğretimine göre, Tutum Ölçeği açısından ise sadece bir alt ölçek hariç diğer üç alt ölçek açısından tekniğin etkili olduğu sonucunu vermiştir.

Özkal (2000), İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarıları, benlik kavramları ve tutumları üzerindeki etkilerini ve cinsiyet ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmada kontrol gruplu ön test, son test deney deseni kullanılmıştır. Deney gruplarında İşbirlikli Öğrenme Teknikleri, kontrol grubunda ise Geleneksel Öğretim Yöntemleri uygulanmıştır. Araştırma sonunda İşbirlikli Öğrenme Yönteminin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde başarıları üzerimde Geleneksel Öğretime göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. İşbirlikli

Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin öğrencilerin Sosyal Bilgiler başarıları üzerindeki etkilerinin cinsiyete göre önemli farklılıklar göstermediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca İşbirlikli Öğrenme Tekniklerinden Birlikte Öğrenme Tekniğinin öğrencilerin ilköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumları ve benlik kavramları üzerinde Geleneksel Öğretime göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Altıparmak (2001), biyoloji öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin öğrencilerin laboratuara yönelik tutumları ve laboratuvar derslerindeki öğrenci başarıları üzerine etkileri incelenmiştir. Araştırma sonunda mikrobiyoloji laboratuvarında öğrenci başarısı yönünden deney grubu lehine önemli bir fark olduğu, ancak tohumlu bitkiler laboratuvarında deney ve kontrol grupları arasında önemli bir farkın olmadığı tespit edilmiştir.

Kocabaş (2001) yaptığı çalışmayla ilköğretim 5. sınıf müzik dersinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin benlik kavramı üzerindeki etkilerini saptamayı amaçlamıştır. Sekiz hafta süren çalışmada ön test, son test, kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. İki grupla gerçekleştirilen çalışmanın deney grubunda, İşbirlikli Öğrenme Tekniklerinden Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri Tekniği, kontrol grubunda ise Tartımdan Yola Çıkarak Öğretim Tekniği uygulanmıştır. Araştırma verileri, Benlik Kavramı Ölçeği ile toplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, İşbirlikli Öğrenme Yönteminin uygulandığı grup ile Geleneksel Öğrenme Öğretim Yöntemlerinin uygulandığı grup arasında öğrencilerin benlik kavramlarında İşbirlikli Öğrenme Yöntemi lehine önemli farklılık saptanmıştır.

Tonbul (2001) çalışmasında, İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarıları, doyumları ve hatırdı tutmaları üzerindeki etkileri, başarıları üzerindeki etkilerin cinsiyet ile ilişkilerini ve İşbirlikli Öğrenme uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşlerini incelemektedir. Araştırmada ön test, son test deney deseni uygulanmıştır. 62 öğrenci ile yürütülen çalışmada, kontrol grubunda Geleneksel Öğretim Yöntemleri, deney grubunda ise İşbirlikli Öğrenme uygulanmıştır. Araştırma sonunda İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Geleneksel Öğretime göre, öğrencilerin İngilizce dersindeki başarıları üzerinde daha etkili olduğu saptanmıştır. İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin öğrencilerin İngilizce dersindeki başarıları üzerindeki etkilerin cinsiyete göre önemli farklılıklar göstermediği ortaya çıkmıştır. Araştırmada İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin öğrencilerin

İngilizce dersine ilişkin doyumları üzerindeki etkilerinin önemli farklılıklar göstermediği belirlenmiştir. İşbirlikli Öğrenmenin Geleneksel öğretime göre, öğrencilerin İngilizce dersinde hatırd tutmaları üzerinde daha etkili olduğu bulunmuştur.

Kocabaş (2002) Sınıf Öğretmenliği öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada, Müzik I ve Müzik II derslerini alanların, bireysel değerlendirmede kaygı düzeyini araştırmıştır. Deney ve kontrol gruplu desenle yapılan çalışmada, deney grubuna İşbirlikli Öğrenme Yöntemi tekniklerinden Birlikte Öğrenme Tekniği, kontrol grubuna ise Geleneksel Öğretim Yöntemi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, İşbirlikli Öğrenme Grubunda durumluk kaygı düzeyinde azalma görülürken, çalgı çalma performansında ise önemli bir yükselme görülmüştür. Kontrol grubunda ise öğrencilerin durumluk kaygı düzeyleri yükselirken çalgı çalma performansları önemli şekilde düşmüştür.

Yıldız Posluoğlu (2002), yaptığı çalışmayla İlköğretim 5. sınıf matematik dersinde, problem çözme başarısının kazandırılmasında, İşbirlikli Öğrenme Yönteminin etkili olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma 2001-2002 öğretim yılında Adana'da, bir devlet ilköğretim okulunda, 62 öğrenci ile sekiz haftada gerçekleştirilmiştir. Çalışmada ön test, son test, kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Veriler, "Problem Çözme Testi" ile elde edilmiştir. Araştırma bulguları, problem çözme başarısı açısından, İşbirlikli Öğrenme Yönteminin, Geleneksel Öğrenme Yöntemine göre daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Uysal (2003), İşbirlikli Öğrenmenin yabancı dil öğretiminde öğrencilerin sürekli durumluk kaygılarına ve erişilerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini İzmir İli, Kiraz İlçesi, İğdeli İlköğretim Okulu 5. sınıfında okumakta olan 40 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada bir deney bir de kontrol grubu oluşturulmuştur. 18 öğrenciden oluşan deney grubuna İşbirlikli Öğrenme Tekniklerinden Birlikte Öğrenme tekniği, 22 öğrenciden oluşan kontrol grubuna Geleneksel Öğretim Yöntemi uygulanmıştır. Araştırma verileri İngilizce dersi başarı testi, sürekli kaygı ölçeği, durumluk kaygı ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Kontrol gruplu ön-test, son-test deseninin uygulandığı araştırmada İşbirlikli Öğrenme Yönteminin öğrencilerin erişileri ve durumluk kaygıları üzerinde Geleneksel Öğretim Yöntemine göre önemli derecede etkili olduğu bulunurken;

sürekli kaygı düzeyleri üzerinde ve cinsiyet etkeni bakımından önemli bir fark bulunamamıştır.

Gökdağ (2004), yaptığı çalışmayla İşbirlikli Öğrenmenin ve Geleneksel Öğretimin, öğrencilerin öğrenme stilleri, akademik başarıları üzerindeki etkilerini ve öğrenme stillerine göre İşbirlikli Öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntülerinin neler olduğunu ve bu etkilerin cinsiyete ve öğrenme stillerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Çalışmada ön test, son test kontrol gruplu deneysel araştırma modeli kullanılmış, deney grubunda İşbirlikli Öğrenme, Kontrol grubunda ise Geleneksel Öğretim Yöntemi uygulanmıştır. Araştırma orta sosyo-ekonomik düzeye sahip bir ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Veriler, başarı testi, yazılı yoklama, Öğrenme Stilleri Ölçeği ve ses kayıtları ile toplanmıştır. Araştırma sonunda İşbirlikli Öğrenme Yönteminin öğrencilerin Sosyal Bilgiler başarısını artırdığı saptanmıştır. İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin öğrencilerin öğrenme stillerini değiştirmedeği ancak Geleneksel Öğretim grubundaki görsel stile sahip öğrencilerin ortalamalarında bir gerileme olduğu görülmüştür. İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin öğrencilerin öğrenme stilleri üzerindeki etkilerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği, İşbirlikli Öğrenme gruplarındaki görsel stile sahip öğrencilerin işitsel ve hareketli stile sahip öğrencilere göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir. İşbirlikli Öğrenme gruplarında genel olarak, ders dışı konularda çatışma, konu ile ilgili çatışma, grubu yönetme ve emir verme gibi etkileşimlerin yaşandığı ve bu etkileşimlerin öğrenme stillerine göre değişmediği saptanmıştır.

Tarım ve Artut (2004), İşbirlikli Öğrenme Yönteminin okulöncesi çocuklarında toplama ve çıkarma becerilerini kazandırmada kullanımına ilişkin yaptıkları çalışmalarında çocukların bu konuda ilerleme kaydettiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra çocukların gruba çalışma, işbirliği içinde çalışma becerilerinin geliştiği ve yönergeleri dinleme, olumlu konuşma gibi sosyal becerilerinin de geliştiği belirtilmiştir.

Uysal (2004) İşbirlikli Öğrenmenin müzik öğretiminde sınıf atmosferi ve şarkı söyleme becerileri üzerine etkisini araştırmıştır. Çalışma, 2003-2004 öğretim yılında, İzmir'in Kiraz İlçesinde, 5. sınıflarda 140 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmada iki deney, iki kontrol grubu kullanılmıştır. Araştırma verileri, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan Müziksel Alan Bilgi Testi, Şarkı Söyleme Becerileri Gözlem Formu ve Sınıf

Atmosferi Ölçeği ile toplanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda İşbirlikli Öğrenme Yönteminin sınıf atmosferi, öğrencilerin şarkı söyleme becerileri ve müziksel alan bilgileri üzerinde “Ezginin Ritminden Yola Çıkılarak Öğretimi Tekniğine” göre önemli derecede etkili olduğu bulunurken; bu etkilerin cinsiyet değişkeni bakımından önemli bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Salman (2005) araştırmasında İlköğretim Hayat Bilgisi dersinde, İşbirlikli Öğrenme Tekniklerinden Birlikte Öğrenme ile Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin erişiş, hatırd tutma ve sosyal beceriler üzerindeki etkilerini, cinsiyet etkeni ile birlikte ortaya konmayı amaçlamıştır. Araştırma İzmir’de, 3. sınıflarda, 2004-2005 öğretim yılında, 92 öğrenciyle yürütülmüştür. Deney grubunda İşbirlikli Öğrenme Tekniğı, kontrol grubunda Geleneksel Öğretim Yöntemi uygulanmıştır. Veriler, “Başarı Testi, Sosyal Beceri Bilgisi Testi ve Sosyal Beceri Ölçeğı” kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda İşbirlikli Öğrenme Yönteminin öğrencilerin sosyal beceri, erişileri ve hatırd tutmaları üzerinde Geleneksel Öğretim Yöntemine göre önemli derecede etkili bulunurken, cinsiyet etkeni bakımından önemli bir fark bulunamamıştır.

Sülün, Tekin ve Tekin (2005), ilköğretim Fen Bilgisi dersinde 7. sınıfta yer alan “maddelerin sınıflandırılması ve dönüşümleri” konusunun İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ile anlatılmasının öğrenci başarısına ve hatırdama düzeyine etkisinin olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma 2003-2004 öğretim yılında, Muğla bir devlet ilköğretim okulunda yapılmıştır. Araştırmaya 7. sınıfta bulunan 40 öğrenci katılmıştır. Çalışmada ön test, son test kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Kontrol grubunda yer alan 20 öğrenciye Geleneksel Yöntemle deney grubunda yer alan 20 öğrenciye ise İşbirlikli Öğrenme Yöntemi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, İşbirlikli Öğrenme Yönteminin kullanıldığı gruplarda öğrencilerin akademik başarıları ve hatırdama düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

## **Okumaya Yönelik Tutumla İlgili Yayın ve Araştırmalar**

Bu bölümde okumaya yönelik tutumun öğrenci başarısına etkilerine yönelik araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmalar yurt dışı ve yurt içi olmak üzere iki alt başlıkta toplanmıştır.

### **Okumaya Yönelik Tutumla İlgili Yurt Dışında Yapılan Yayın ve Araştırmalar**

Marshal (1992), okuduğunu anlama üzerinde, grup tanı yapısını ve ayrıca karşılıklı öğretimin etkilerini, nicelik ve niteliksel olarak grup etkileşimini ve öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırma, Carolina’da, doğu bölgesinde bulunan kırsal bir okulun 5. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırmada üç bağımlı değişkene yer verilmiştir; 1) Karşılıklı öğretim, 2) karşılıklı öğretim grup tanı yapısı ve 3) öğretmen sorunları ile sözel okuma. Araştırma sonunda, grup etkileşimi niteliği üzerinde karşılıklı öğretim ile tanıma arasında önemli bir farklılık bulunmuştur. Niceliksel açıdan grup etkileşimleri her iki karşılıklı öğretim uygulamasında da farklılıklar göstermiştir. Karşılıklı öğretimin grup tanı yapısında daha fazla etkileşim sağladığı saptanmıştır. Grup yapısının daha fazla etkileşim sağladığı ve daha yüksek nitelikli olduğu saptanmıştır. Tanı yapısı ile karşılıklı öğretimin önemli farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna ek olarak grup tanı yapısının okumaya yönelik daha önemli tutumlar sağladığı görülmüştür.

Smith (1992), yaptığı çalışmada lise öğrencileri arasında potansiyel problem olan okuma etkinlikleri ile günlük okuma etkinlikleri, çalışma becerileri, okumaya yönelik tutumları ve akademik edimleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmada veriler, “Günlük Okuma Ölçeği” ve “Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Günlük Okuma Ölçeği’nde 1) Hangi kaynaklar okunuyor? 2) Okumaya ne kadar zaman ayrılıyor? 3) Okuma miktarı 4) Hangi stratejiler kullanılıyor? ve 5) Okumanın amacı nedir? gibi temel sorulara yanıt aranmıştır. Öğrencilerin %60’ının okumaya 25 dakika ve daha az bir süre, %24’ünün ise 8 dakika ve daha az zaman ayırdıkları görülmüştür. Okul dışında okumaya ayrılan zamanın akademik başarı ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak araştırmaya katılan tüm öğrencilerin okumaya az zaman ayırdıkları, rutin ve otomatik olarak bilişsel stratejileri kullandıkları ama bunların farkında olmadıkları saptanmıştır.

Gibbson (2003) yaptığı çalışmayla sınıfta oluşan uyaran ortamı ve okuma ilişkisini analiz etmiştir. Çalışma ön test, son test deney desenine dayalı olarak yapılmıştır. Ön test ve son test arasındaki ilişki t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma Texas-Pandhande kasabasında, iki ayrı okulun altı 4. sınıfında, altı hafta boyunca yürütülmüştür. Araştırma yapılan her bir sınıfın öğrencilerine, okuma tutumlarına yönelik olarak, McKenna ve Keer (1990) tarafından geliştirilen 20 maddelik “Temel Okuma Tutumu Ölçeği (ERAS)” uygulanmıştır. Okuma eğitiminin gerçekleştirildiği deney gruplarında oluşturulan, fiziksel çevrede okuma uyaranlarına yer verilmiş ya da sınıflardaki mevcut okuma uyaranları artırılmıştır. Kontrol grubu olarak belirlenen sınıfların fiziksel çevrelerinde herhangi bir değişikliğe gidilmemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, çevreye eklenen okuma uyaranları, öğrencilerin okuma yönelik tutumlarını pozitif yönde etkilemiştir.

Baccus (2004) yaptığı çalışmayla öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını, okuma motivasyonlarını ve okuma başarılarını değerlendirmiştir. Bunlara ek olarak öğrencilerin başarıları ve motivasyonları ile öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları, tutum ve inançları arasında ilişki değerlendirilmiştir. Çalışma gecekondu bölgesinde bir okulda 4. ve 5. sınıflardan 77 öğretmen, 183 öğrenci ile yapılmıştır. Öğretmenler sınıflarında, okuma öğretimine yönelik olarak grup çalışmalarına, alternatif değerlendirme uygulamalarına ve eğitimsel materyal kullanımlarına yer vermişlerdir. Veri toplama aracı olarak şu ölçekler kullanılmıştır: 1.Okuma Öğretiminin Etkilerine İlişkin İnançlar Anketi (Reading Teaching Efficacy Beliefs Instrument), 2. Öğretmen Anketi (Teacher Survey), 3. İlköğretim Okuma Tutumu Ölçeği (Elementary Reading Attitude Survey), 4. Okuyucunu Kendine İlişkin Algıları Ölçeği (Reader Self-Perception Scale), 5. Tullock-Rhody ve Alexander’ın (1980) geliştirdiği Rhody’in Ortaöğretim Okuma Tutumu Değerlendirmesi Ölçeği (Rhody Secondary Reading Attitude Assessment). Araştırma bulgularına göre Öğretmen ve öğrencilerin tutum ve inançları arasında önemli bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ile öğretmenlerin tutum ve inançları arasında önemli bir ilişki olduğu belirlenmiştir.Yapılan okuma eğitiminin öğrencilerin tutum ve başarıları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin tutum ve inançları ile öğrencilerin motivasyonları arasında önemli bir ilişki bulunmuştur.

### **Okumaya Yönelik Tutumla İlgili Olarak Türkiye’de Yapılan Yayın ve Araştırmalar**

Altunay (2000), yabancı dil olarak ileri düzeyde İngilizce bilen öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları ile ön örgütleyicilerin ironik metinlerin algılanması üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırmada ön-test,son-test deseni kullanılmıştır. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Bölümü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı son sınıfta öğrenim gören toplam dört şube araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Dört sınıftan üçü deney biri de kontrol grubu olarak kullanılmıştır. Tüm gruplara tek oturumda 23 maddeden oluşan İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ve ironiyi algılayıp algılamadıklarını saptamak amacıyla 12 okuma parçası ve 42 sorudan oluşan Başarı Testi uygulanmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarıyla ironiyi algılamaları arasında önemli bir ilişki bulunmuştur. En etkili ön örgütleyicilerin sözel ön örgütleyici olduğu, bunu ise sırasıyla eylemsel ve görsel ön örgütleyicilerin izlediği saptanmıştır.

Gündemir (2002), yaptığı araştırmada, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminin ne düzeyde olduğunu ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 2000-2001 öğretim yılında Ankara’da bulunan 3 ilköğretim okulundan toplam 97 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veriler “Okuduğunu Anlama Becerisi Başarı Düzeyi Testi” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha başarılı olduğu görülmüştür. Okulların bulunduğu çevrelerin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeylerinin farklı olması “okuduğunu anlama becerilerini” etkilemektedir.

Gömlüksiz (2005) yaptığı araştırmada ile Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarını, kitap okumaya ilişkin görüş ve tutumlarını belirlemeye çalışılmıştır. Bu amaçla kitap okuma alışkanlığına yönelik 30 maddelik likert tipi bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. Ölçeğin Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı .88 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) değeri .83, Bartlett testi ise 2202,200 olarak hesaplanmıştır. Ölçek 163 erkek, 187 kız olmak üzere toplam 350 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre kız öğrenciler erkek öğrencilere göre kitap okumayı daha fazla sevmektedir. Kitap okuma alışkanlığının ve kitap okumaya karşı isteğin kız öğrencilerde daha fazla olduğu



belirlenmiştir. Hem erkek hem de kız öğrenciler kitap okumanın gerekliliğini kabul ederken, kitap okumanın etkisi ve yararının kız öğrenciler tarafından daha fazla benimsendiği araştırma ile ortaya konmuştur (Gömleksiz, [http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt\\_1/mehmet\\_nuri.doc](http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_1/mehmet_nuri.doc)).

### **Öğrenme Stratejileri ile İlgili Yayın ve Araştırmalar**

Bu bölümde, öğrenme stratejilerine yönelik olarak araştırmalar yurt dışı ve Türkiye’de yapılan araştırmalar olmak üzere iki alt başlıkta sunulmuştur.

### **Öğrenme Stratejileri ile İlgili Olarak Yurt Dışında Yapılan Yayın ve Araştırmalar**

Bu bölümde öğrenme stratejilerine yönelik olarak elde edilen yurt dışı çalışmalara yer verilmiştir.

Hamman (1995) ortaöğretim kademesinde yaptığı çalışmayla strateji eğitiminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma 14 katılımcıyla 4 hafta boyunca sürmüştür. Öğrenciler çalışma süresince, özetleme, ana düşüncüyü belirleme, yanlış düşüncüyü ayırt etme ve tahmin etme stratejileri üzerinde çalışmışlardır. Bu stratejilerin eğitiminde Palinscar ve Browns’ın (1984) karşılıklı öğretim metodu kullanılmıştır. Ön test ve son test deney desenli çalışmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin okuma başarısı düzeyinde önemli farklılık oluşturacak şekilde artış olduğu belirlenmiştir.

Carr ve Jessup (1997) tarafından yapılan bir araştırmada birinci sınıftaki kız ve erkek öğrencilerin matematikte kullandıkları stratejiler incelenmiştir. Araştırmaya 58 (30 erkek, 28 kız) birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmacılar denekleri hem bireysel olarak hem de farklı cinsiyetten oluşan gruplarda problem çözerken video teybe kaydetmişlerdir. Bu kayıtlar daha sonra öğrencilerle birlikte izlenmiş ve öğrenciler konu üzerinde konuşturulmuştur. Konuşmalar teyp kasetlere kaydedilmiş daha sonra bu kayıtlar çözümlenerek öğrencilerin kullandığı stratejiler belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın ilk sonuçları birinci sınıfta ocak ayında alınmıştır. Bu sonuçlara göre hem bireysel hem de grup çalışmalarında kızlar problem çözmeye çoğunlukla parmaklarını saymadan yararlanmışlardır. Erkekler tekrar stratejilerini kullanmışlar ve resim çizip, yanıtları ezberlemişlerdir. İlerleyen dönemde araştırmacılar erkeklerin tekrar stratejilerini kullanmada gayretlerin arttığını, kızların ise parmak sayma gibi destekleyici stratejileri kullandıklarını ve daha çok doğrularla ilgilendiklerini gözlemlemişlerdir. Grup

çalışmasında tekrarlama –bu erkeklerin tercih ettiği stratejidir- stratejisinin daha baskın olduğu gözlenmiştir.

Brand-Gruwel (1998), özel öğretim okullarında okuyan, okuma yetersizliği olan öğrencilerle normal ilköğretim okullarının 4. sınıflarında okuyan öğrencilere metin anlama stratejilerinin öğretilmesinin mümkün olup olmadığını araştırmıştır. Toplam 20 ilköğretim okulunda 428 4. sınıf öğrencisine çözümleme, okuduğunu anlama, dinlediğini anlama testi uygulanmıştır. Yine bu testler 6 özel öğretim okulunda 9-11 yaşlarında 167 öğrenciye uygulanmıştır. Daha sonra ilköğretim okulundan 90 tane 4. sınıf öğrencisi (37 kız, 53 erkek) ile özel okullar da 67 öğrenci (18 kız, 49 erkek) araştırma için seçilmiştir. Araştırma sonucunda karşılıklı öğretimin uygulandığı grubun kullanılmayan gruba göre stratejik okuma ve dinleme metinlerinde daha iyi edim gösterdiği belirlenmiştir.

Guthrie ve arkadaşları (1999) tarafından yapılan kavrama dayalı okuma öğretimi (KDOÖ) ile geleneksel okuma öğretiminin strateji kullanımı ve metinden kavramsal öğrenme üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Üç okul araştırmaya alınmıştır. Araştırmaya 5. ve 3. sınıftan toplam 120 öğrenci alınmıştır. Araştırma sonucunda KDOÖ stratejileri içerisinde kavramsal tema, gerçek dünya etkileşimi, öz denetim, işbirliği yapma, stratejik olma, kendini ifade etme ve uyum yer almaktadır. Kavrama dayalı okuma öğretiminin strateji kullanımı ve metinden kavramsal öğrenme üzerinde, Geleneksel Öğretime göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Nist ve Holscuhuh (2000) yaptıkları araştırmada okuma öncesi sorular ile metinden not çıkarılmasını karşılaştırmışlardır. Metinden çıkarılacak notlar öğrenciler tarafından önemli noktalara, anahtar fikirlere, tanımlamalara ve metin içindeki örnekleri çıkarmalarına işaret eden stratejilerdir. Bu çalışmada öğrenciler iki gruba ayrılmıştır. Bir grup metnin bir bölümünü okuyup not almıştır. Diğer gruba, okumadan önce bazı sorular verilmiştir. Her iki gruba materyali çalışmaları için zaman verilmiştir. Daha sonra her iki gruba çoktan seçmeli sınav verilmiştir. Sonuçta okuma öncesi soruların diğer stratejilerle birleştirilmediğinde metni anlamayı üst düzeye çıkarmadığı görülmüştür. Not alan öğrencilerin daha başarılı oldukları saptanmıştır.

Arabsolghar ve Elkins (2001), yaptıkları çalışmada öğretmenlerin, öğrencilerinin bilişsel ve bilişüstü okuma stratejilerini kullanımına ilişkin beklentilerini araştırmışlardır. 3, 5 ve 7. sınıflarda görev yapan 45 öğretmene okuma unsurlarına (strateji, bilgi ve davranış) ilişkin bir anket uygulanmıştır. Bu ankette öğretmenlere, sınıflarındaki öğrencilerin bu becerileri yüksek, orta ve düşük düzeylerde gösterip göstermedikleri sorulmuştur. Yapılan varyans analizi ile okuma becerisi ve okuma unsurları arasındaki ilişkinin önemli olup olmadığı değerlendirilmiştir. Bilgi unsurunda, öğrencilerden orta ve düşük düzeyde bu becerileri gösterenler arasında önemli bir fark bulunmuştur. Ancak öğretmenlerin en yüksek beklentileri, bu becerilere yüksek düzeyde sahip olan öğrencilere yöneliktir. Bu beklentiler, strateji kullanımı ve davranıştan çok bilgiye yöneliktir. Sınıf düzeyleri arasında önemli bir farklılık bulunamamıştır.

Schmar (2002) yaptığı çalışma ile 5. sınıf öğrencilerinin internet metinlerinde kullandıkları stratejileri belirlemiştir. Sınıf öğretmenlerinden öğrencilerin okumaya karşı ilgileri ve becerilerine ilişkin bilgi toplanmıştır. Öğrencilerin internet deneyimlerine ilişkin bilgiler de hem öğrencilere hem de ebeveynlere uygulanan ölçeklerle elde edilmiştir. Katılımcıların internet kullanımı sırasında sesli düşünceleri ve daha sonrasındaki görüşmelerle veriler toplanmış, her katılımcı internet araştırmasında iki soru seçmiş ve yanıtlamıştır. Görüşme sonrası öğrencilerin yazılı metne ilişkin görüşleri de alınmıştır. Araştırmada öğrencilerin kullandıkları stratejiler frekans matrisi kullanılarak çözümlenmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre, en sık kullanılan stratejiler önemli düşünceleri belirleme, izleme, sonuç çıkarma stratejileridir. Ender kullanılan stratejiler ise özetleme, soru sorma ve önceki düşünceleri harekete geçirmedir. Bu çalışmada, internet ve yazılı metinde kullanılan stratejilerin benzer ya da farklılıkları da ilişkilendirilmiştir. Buna göre, yazılı metni anlamak için kullanılan stratejilerin internetteki metni anlamak için de kullanıldığı saptanmıştır.

Larson'un (2003) çalışmasının amacı, beşinci sınıf öğrencilerinin grup tartışmalarında sözlü olarak ve güncelere yazılı bir şekilde verdikleri yanıtlarda kullandığı stratejileri belirlemektir. Yirmi öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada okuma grupları homojen bir şekilde oluşturulmuştur. Öğrencilerin okuma ilgilerine ve kullandıkları stratejilere ilişkin bilgiler ön testle ve öğretmen görüşleriyle toplanmıştır. Uygulanan son testle de öğrencilerin bilişüstü düzeyleri ve kullandıkları stratejilerdeki değişiklikler belirlenmiştir.

Toplanan datalar öğrencilerin güncelere verdiği yazılı yanıtlar ve notlarıyla da ilişkilendirilmiştir. Sözlü olarak yapılan grup tartışmalarına ilişkin teyp kayıtları, alınan notlar ve güncelere verilen yanıtlar toplanmış; kullanılan stratejilere ilişkin olarak dört öğrenciyle de görüşme yapılmıştır. Strateji kullanımı, frekans matrisi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin en sık kullandıkları stratejiler önceki bilgileri harekete geçirme/ilişki kurma ve sonuç çıkarmadır. Aynı zamanda öğrencilerin yetenekleri ve strateji kullanımları arasında bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Grup tartışmasının strateji kullanımı ve entegrasyonu için önemli bir öge olduğu tespit edilmiştir. Çalışmadaki her öğrenci grup tartışmasına katılmıştır. Güncelerle yapılan yazılı çalışmalardan grup tartışmalarının öğrencilerin düşünme becerisini geliştirdiği belirlenmiştir. Bu çalışma grup tartışmalarının ve günce yazma çalışmalarının birleştirilmesinin strateji eğitiminde hem öğretmen hem de öğrenci için etkili olabileceğini ortaya koymaktadır.

Phakiti (2003), yabancı dil olarak İngilizce okumaya ilişkin yaptığı çalışmasında, bilişsel ve bilişüstü düzeyde okuma becerilerini, cinsiyet temelli karşılaştırma yaparak değerlendirmiştir. Araştırma Thai Üniversitesinde 384 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bu öğrencilere, okuma performansını ölçen çoktan seçmeli okuduğunu anlama testi ve daha sonra strateji kullanımı anketi uygulanmıştır. Cinsiyet farklılıkları varyans analizi ile değerlendirilmiştir. Erkeklerle kızlar arasında okuduğunu anlama performansı ve bilişsel stratejilerin kullanımına ilişkin önemli bir farklılık bulunamamıştır. Ancak bilişüstü stratejilerin kullanımında erkekler kızlardan önemli bir şekilde farklılık göstermişlerdir.

Hess (2004) ilköğretimde yaptığı çalışmayla, Succes for All Reading Wing Programı kapsamındaki bilişüstü okuma stratejilerini özellikle de özetleme ve açıklama stratejilerini değerlendirmiştir. Araştırma, Kuzey Kaliforniya’da bir ilköğretim okulunun 4. ve 5. sınıflarında çalışan beş öğretmen ve öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin kendi okuma öğretimine yönelik uygulama ve düşüncelerini ölçen “Literacy Orientation Survey (LOS)” kullanılmış, okuma uygulamaları ve eğitimine ilişkin bireysel görüşmeler yapılmış, öğrencilerin özetleme ve açıklama stratejilerini kullanmalarına yönelik kapsamlı bir gözlem yapılmıştır. Çalışmada, LOS sonuçları değerlendirilirken, öğretmen görüşleri ve öğrenci gözlemleri de ilişkilendirilmiştir. Eğitim için İşbirlikli Öğrenme ve karşılıklı öğretim kullanılmıştır. On haftalık çalışma süresince öğrencilerin, bilişüstü stratejileri

özellikle de özetleme ve açıklama stratejilerini kullanmalarında ilerleme olduğu gözlenmiştir. Hatta öğrencilerin, metinlere ilişkin tartışmalarının düzeyinin ve eleştirel düşünme becerisine yönelik sorularının kalitesinin yükseldiği ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, bilişüstü okuma stratejilerinin eğitimi 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin başarısını arttırmıştır.

Champley (2005) yaptığı çalışmayla yetişkin insanların kullandıkları okuma stratejilerini ve okuma materyallerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma 65-79 yaş arasındaki 74 kadın, 27 erkek katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Woodcock'un (1998) "Reading Mastery Testi" ve Brown, Fishcove Hanna'nın (1993) "Nelson-Deny Okuma Testi" kullanılmıştır. Bunlara ek olarak okuma stratejileri farkındalığı için dört ankettten de faydalanılmıştır. Çalışmada grup, Kansas nüfusunun genelinin sahip olduğundan daha üst düzey bir okuma eğitimine tabi tutulmuştur. Çalışma sonunda katılımcılar diğer normal okuyuculara oranla ortalamaların oldukça üstünde kapsamlı okuma becerisi ve sözcük dağarcığını geliştirme yetisi ortaya koymuştur. Bu çalışmada nitel ve nicel araştırma sonuçları, katılımcıların gerçekleştirilen eğitim sonunda çeşitli okuma materyallerini daha fazla kullandıklarını ve okuma stratejilerini kullanım düzeylerinin arttırdıklarını ortaya koymaktadır.

Keer ve Verhaeghe (2005) yaptıkları kapsamlı bir çalışmayla 2. ve 5. sınıflarda okuma stratejilerinin etkilerini araştırmıştır. Çalışmanın deney gruplarında grup tartışması ve grup çalışması gibi işbirlikli ya da karşılıklı öğretim teknikleri kullanılmıştır. Araştırma, 444 ikinci sınıf, 454 beşinci sınıf öğrencisi ile 44 sınıfta ve 25 farklı okulda, Belçika'da gerçekleştirilmiştir. Gruplara ön test, son test deney deseni ve hatırda tutma testleri uygulanmıştır. Eşitliğin bozulmaması için çalışma, tamamen doğal sınıf ortamlarında yürütülmüştür. Katılımcı sınıflar dört ayrı durum için değerlendirilmiştir. Birinci durum, tek öğretmen liderliğinde sınıf etkinliklerinin tümünün değerlendirilmesi (STRAT) esasına dayalıdır. İkinci durum, sınıflarda aynı yaşta ve benzer deneyimlerde öğretmenlerin okuduğunu anlama strateji eğitimlerinin değerlendirilmesini (STRAT + SA) içermektedir. Üçüncü durum, farklı yaşlarda öğretmenlerin okuduğunu anlama strateji eğitimlerinin değerlendirilmesini (STRAT + CA) temel almaktadır. Dördüncü durum ise hem aynı yaş hem farklı yaş öğretmen eğitimlerinin değerlendirilmesidir (STRAT + SA ve STRAT + CA). Araştırma sonuçlarına göre, 2. sınıflarda birinci durum

ve ikinci durumu içeren gruplar arasında önemli farklılık tespit edilirken; 5. sınıflarda birinci durum, ikinci durum ve üçüncü durum grupları arasında önemli farklılık bulunmuştur.

Whisnant (2005), ikinci dil olarak İngilizce öğrenen 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin öğrenme stratejileri kullanıldığında okuma başarısının artıp artmadığını araştırmıştır. Çalışma Güney Kaliforniya’da çoğunlukla İspanyol öğrencilerin eğitim gördüğü 10 okulda öğretmenlerle yürütülmüştür. Öğretmenler okuma çalışmalarında İşbirlikli Öğrenme teknikleriyle öğrenme stratejilerini kullanmışlardır. Veri toplama aracı olarak “Kaliforniya Standart Testi” ve “Kaliforniya İngilizce Dili Geliştirme Testi” kullanılmış aynı zamanda öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Öğretmenlerden 57’si testlere yanıt verirken 20’si görüşmelere katılmıştır. Yapılan testler ve görüşmeler sonunda, öğrenme stratejileri ile yapılan eğitimin öğrencilerin okuma başarısını arttırdığı tespit edilmiştir.

### **Öğrenme Stratejileri ile İlgili Olarak Türkiye’de Yapılan Yayın ve Araştırmalar**

Bu bölümde öğrenme stratejilerine yönelik olarak elde edilen Türkiye’de çalışmalara yer verilmiştir.

Kıroğlu (1995), anlamlı okuma stratejilerinden SQ3R (Survey, Question, Read, Recite, Review) yönteminin İngilizce okuduğunu anlamaya etkisini incelemiştir. Araştırma, 1994-1995 öğretim yılı, kış döneminde, 19 Mayıs Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi Kimya ve Matematik Bölümlerinde okuyan ikinci sınıf öğrencileriyle iki grupta yürütülmüştür. Deney grubundan anlamlı okuma stratejilerinden SQ3R yöntemi, kontrol grubunda ise Geleneksel Yöntem uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak “İngilizce Bilgisi Başarı Testi” ve “İngilizce Okuduğunu Anlama Testi” kullanılmıştır. Araştırma sonuçları şu şekilde sıralanabilir: Deney grubu ile kontrol grubunun başarıları arasında, deney grubu lehine önemli bir farklılık tespit edilmiştir. Deney grubunun hatırlama düzeyi, kontrol grubunun düzeyinden önemli farklılık oluşturacak şekilde yüksektir.

Mutlu Ekmekçi (1999) yaptığı çalışmayla yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk Üniversite öğrencilerinin kelime öğrenme stratejilerini ve bu stratejilerin dil öğrenme sonuçlarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla Anadolu Üniversitesi, Eğitim

Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Bölümü birinci sınıf öğrencilerinden 120'si ile betimleyici bir çalışma desenlenmiştir. Bütün veriler bağımsız değişkenleri içeren kelime öğrenme stratejileri anketi ve ayrıca bağımlı değişken olarak da kelime bilgisi testi ile TOEFL sınavının birinci sınıf öğrencilerine uygulanması ile toplanmıştır. Kelime öğrenme stratejileri anketinin betimleme istatistikleri sonucuna göre denekler bir çok strateji kullandıklarını belirtmiştir. Daha sonra ankete verdikleri yanıtlar, korelasyon analizi ile kelime bilgi testi ve TOEFL (dil seviyesi) sonuçları ile ilişkilendirilmiştir. Çoklu regresyon analizinde ise kelimenin yapısını kullanma stratejisi pozitif yönde fakat görsel tekrar ile kelimeyi etkin hale getirme stratejisi negatif yönde TOEFL sonuçları ile ilişkilidir. Kelime Bilgi testi ise sadece seçici dikkat stratejisi ile pozitif yönde ilişkilidir.

Şire (1999), çalışmasında 8. sınıf öğrencilerinin sınıf içinde ve sınıf dışında İngilizce dersi çalışırken kullandıkları dil öğrenme stratejilerini araştırmıştır. Bu stratejiler biliş üstü, bilişsel ve sosyal/duyuşsal olmak üzere üç ana grupta incelenmiştir. Çalışmanın asıl amacı başarılı ve başarısız öğrencileri kullandıkları dil öğrenme stratejileri açısından karşılaştırmaktır. Öğrenciler, İngilizce dersi dönem sonu not ortalamalarına göre başarılı ve başarısız olmak üzere ikiye ayrılmıştır. 28 maddeden oluşan anketle öğrencilerin kendi stratejilerini belirlemeleri istenmiştir. Çalışmanın sonucuna göre başarılı ve başarısız öğrenciler arasında bazı stratejiler açısından önemli farklılıklar bulunmuştur.

Güral (2000), yaptığı çalışmayla öğrencilerin okuma yeteneklerinin “bilişsel” ve “biliş ötesi” stratejilerde verilen eğitimden nasıl etkilendiğini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma, Hacettepe Üniversitesi yabancı Diller Yüksekokulundan 97 hazırlık sınıfı öğrencisi ve 28 okutmanla yürütülmüştür. Bu amaçla, öğretmenlerin hangi bilişsel ve biliş ötesi stratejilerin vurgulandığı konusundaki görüşlerinin ve öğrencilerden alınan kişisel verilerin bu görüşlerle ne derece tutarlı olduğunun bulunması hedeflenmiştir. Ayrıca etkin ve daha az etkin okuyucuların strateji tercihleri arasındaki farklılıklarda dikkate alınmıştır. Sonuçlar katılımcıların almış oldukları strateji eğitiminin etkin olduğunu ve iki öğrenci grubu arasında strateji kullanımı farklılıklarının bulunduğunu göstermiştir.

Sarıtaş (2002) tarafından yapılan bir araştırma İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel sınıflardaki başarılı ve başarısız problem çözücülerin kullandıkları öğrenme stratejileri, tutumları ve edim düzeyleri belirlenmiştir. 1999-2000 eğitim-öğretim yılında Denizli’de, 4. sınıflarda 48 kişi ile yapılan ve sekiz hafta süren çalışmada, İşbirlikli Öğrenme Tekniklerinden, Birlikte Öğrenme Tekniği kullanılmıştır. Kontrol grubunda Geleneksel Öğrenme Yöntemi, deney grubunda İşbirlikli Öğrenme Yöntemi uygulanmıştır. Verilerin elde edilmesinde, “Matematik Başarı Testi, Matematikte Problem Çözmeye Yönelik Tutum Ölçeği, Problem Çözme Stratejileri Ölçeği, Video ve Teyp Kayıtları (Uyarılmış Hatırlama Yöntemi) ve Müsvette Kağıtları” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre, İşbirlikli Öğrenme Yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun başarı düzeyleri arasında deney grubu lehine önemli bir fark elde edilmiştir. Deneklerin, problem çözmeye karşı tutumları açısından da deney grubu lehine önemli bir fark olduğu tespit edilmiştir. Deney grubundaki başarısız problem çözücülerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin, başarılı öğrencilerin kullandığı stratejilerle benzerlik gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Aksakal (2002) yaptığı çalışmayla İlköğretim 4. sınıf Türkçe eğitiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin, Geleneksel Öğretime göre etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Çalışmada okuma eğitimi odak alınmış, okuma etkinlikleri, konuşma, yazma ve dinleme etkinlikleriyle birlikte yapılmıştır. Araştırmada, İşbirlikli Öğrenme Yönteminin uygulandığı deney grubunun “okuduğunu anlama başarısı” ile Geleneksel Öğretimin uygulandığı kontrol grubunun “okuduğunu anlama başarısı” arasında deney grubu lehine olumlu farklar olmuştur.

Doğan (2002), çalışmasıyla geleneksel sınıflara strateji öğretiminin, okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırda tutuma üzerindeki etkilerini ve bu etkilerin cinsiyete olan ilişkisini incelemiştir. Araştırma kontrol gruplu deneysel bir çalışmadır. Çalışma, 154 öğrenci ile 4. sınıflarda, dört ayrı grup ile yürütülmüştür. Strateji öğretimi, birinci deney grubunda İşbirlikli Öğrenme Yöntemi kullanılarak, ikinci deney grubunda ise geleneksel sınıf ortamında yapılmıştır. Diğer kontrol gruplarında ise strateji öğretimi yapılmamıştır. Veriler, Başarı Güdüsü Ölçeği ve Okuduğunu Anlama Testleri ile toplanmıştır. Araştırma sonunda, strateji öğretiminin okuduğunu anlama becerileri, güdü, ve hatırda tutma üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. İşbirlikli ve geleneksel



sınıflarda yapılan strateji öğretiminin etkileri arasında, önemli farklılıkların olmadığı saptanmıştır. Strateji öğretiminin, okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırd tutma üzerindeki etkilerinin cinsiyete göre önemli farklılıklar göstermediği belirlenmiştir.

Tok (2003) yaptığı deneysel çalışmayla ilköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde, bilgi haritası ve inceleme-soru sorma-okuma-bakmadan cevaplama-gözden geçirme (İSOÇG) stratejilerini, geleneksel öğretmen merkezli yöntemle karşılaştırarak bunların akademik başarı ve kalıcılığa etkilerini sınamıştır. Araştırmanın örneklemini Hatay İli Antakya Merkezinde bulunan Bedii Sabuncu İlköğretim Okulu'nun üçüncü sınıflarından yansız seçimle belirlenen dört şubeden toplam 166 öğrenci oluşturmuştur. Şubelerden ikisi deney ve ikisi kontrol grubu olarak seçilmiştir. Öğretim; birinci deney grubunda bilgi haritası stratejisine, ikinci deney grubunda İSOÇG stratejisine ve kontrol gruplarında ise geleneksel-öğretmen merkezli yöntemlere dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler, Hayat Bilgisi dersi “Çevremizdeki Canlılar” ve “Dünya ve Uzay” ünitelerine göre hazırlanan iki başarı testi ile toplanmıştır. Çevremizdeki Canlılar Ünitesi Başarı Testi'ndeki, 16 soru bilgi ve 18 soru kavrama düzeyinde olmak üzere toplam 34 sorudan ve Dünya ve Uzay Ünitesi Başarı Testi'ndeki, 11 soru bilgi ve 12 soru kavrama düzeyinde olmak üzere toplam 23 sorudan oluşmaktadır. Araştırmanın bulguları, deney gruplarıyla kontrol grupları arasında öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenmedeki kalıcılık düzeyleri açısından deney grupları lehine önemli farklılıklar olduğunu ve deney grupları arasında ise önemli bir fark olmadığını göstermiştir. Sonuç olarak bilgi haritası stratejisi ve İSOÇG stratejisi, geleneksel-öğretmen merkezli yöntemle göre öğrencilerin toplam akademik başarıları, bilgi ve kavrama düzeyleri ile kalıcılık toplam puanları, bilgi ve kavrama düzeyleri bakımından daha etkili ve kalıcı olduğu gözlenmiştir.

Kocabaş (2003b) tarafından yapılan araştırma ile Erken Çocukluk Dönemi Öğretmen Adaylarının (Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı öğrencilerinin) kullandıkları müziği öğrenme stratejilerinin neler olduğu, müziği öğrenme stratejilerini hangi düzeyde kullandıkları ve Çoklu Zekâ Alanları ile olan ilişkisinin ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırma durum saptamaya yönelik betimsel-veriye dayalı bir araştırmadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Müziği Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve Çoklu Zekâ Alanlarını belirlemek için Saban tarafından geliştirilen

yetişkinler için Çoklu Zekâ Ölçeği Kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre kullanılan stratejiler cinsiyete göre önemli bir farklılık göstermemektedir. Öğretmen adaylarının kullandığı Müziği Öğrenme Stratejileri ile Mantıksal-Matematiksel Zekâ Alanı, Müziksel Zekâ Alanı ve Sosyal Zekâ Alanı arasında doğrusal pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte Sözel Zekâ Alanı ile Mantıksal-Matematiksel, Müziksel Zekâ Alanları arasında, Matematiksel Zekâ Alanı ile Görsel-Uzaysal, Müziksel, Bedensel-Kinestetik, Kişilerarası-Sosyal, İçsel-Özedönük ve Doğa Zekâsı Alanları arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Görsel-Uzaysal Zekâ Alanı ile Müziksel, Bedensel-Kinestetik, İçsel-Özedönük, Doğa Zekâsı Alanı ile Bedensel Zekâ Alanı ile Özedönük Zekâ Alanı ve Doğa Zekâ Alanı arasında pozitif yönde bir ilişkinin olması Çoklu Zekâ Alanlarının birbirini desteklediği ve geliştirdiği yönünde yorumlanmıştır.

Sucuoğlu (2003) çalışmasında, İşbirlikli Öğrenmenin ve Geleneksel Öğretimin öğrencilerin yüklemeleri, edimi ve öğrenme stratejisi kullanımı üzerindeki etkilerini ve İşbirlikli Öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntülerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada kontrol gruplu, ön test, son test deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmada Deney 1 ve Deney 2 olmak üzere iki uygulama yapılmıştır. Deney gruplarında İşbirlikli Öğrenme, kontrol gruplarında Geleneksel Öğretim Yöntemleri kullanılmıştır. Veriler, başarı testleri, Başarı/Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği, Biyoloji’de Kullanılan Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve ses kayıtları ile toplanmıştır. Araştırma sonunda, İşbirlikli Öğrenme Yöntemlerinin öğrencilerin biyoloji başarısını arttırdığı saptanmıştır. Deney 1’de öğrenciler başarılarını öğretmene, başarısızlıklarını ise aileye yüklerken, Deney 2’deki öğrenciler öğretmenden yardım alıp almamalarına bağlı olarak başarı ya da başarısızlık yüklemelerinde buldukları saptanmıştır. İşbirlikli Öğrenmenin öğrencilerin öğrenme stratejilerini çok fazla değiştirmedeğini, ancak bazı tekniklerin öğrenme stratejileri üzerinde etkili olabileceği görülmüştür.

Altınok (2004), ilköğretim 5. sınıflarda Fen Bilgisi dersinde yaptığı çalışmayla öğrencilerin fen başarısını, strateji kullanımını ve derse yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırma 52 kız, 70 erkek öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada ön test, son test kontrol gruplu deneysel araştırma modeli kullanılmış, araştırma gruplarından biri işbirlikli kavram haritalama, biri bireysel kavram haritalama, diğeri ise Geleneksel Öğretim yapılmıştır. Uygulama öncesi kavram haritalama gruplarındaki

öğrenciler kavram haritalama stratejisi konusunda yetiştirilmiştir. Araştırma verileri Fen Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, Öğrenme Stratejileri Ölçeği, Başarı Testi ve Kavram Haritalamaya Yönelik Tutum Ölçeği ile toplanmış ayrıca öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ile ilgili olarak görüşme yapılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda şunlar belirlenmiştir: 1. Kavram haritalama stratejisi öğrencilerin fen başarısı üzerinde Geleneksel Öğretime göre daha etkilidir. 2. İşbirlikli ve bireysel haritalama grupları arasında fen başarısı açısından önemli bir fark bulunmamaktadır. 3. Kavram haritalama stratejisi öğrencilerin öğrenme stratejisi üzerinde Geleneksel Öğretime göre daha etkilidir. 4. İşbirlikli kavram haritalama grubundaki öğrencilerin fen bilgisine yönelik tutumları diğer iki gruba göre daha olumludur.

Ellez (2004), yaptığı çalışmaya etkin öğrenmenin ve Geleneksel Öğretimin öğrencilerin matematik başarıları, güdülerini ve öğrenme stratejisi kullanımı üzerindeki etkilerini ve bunların cinsiyet ilişkilerini incelemiştir. Araştırmada kontrol grubu, ön test, son test deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Deney grubunda etkin öğrenme teknikleri, kontrol grubunda ise Geleneksel Öğretim Yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma alt sosyo-ekonomik düzeye sahip bir ilköğretim okulunun 7. sınıf öğrencileriyle (43 kız, 56 erkek) matematik dersinde yapılmıştır. Araştırmanın verileri, başarı testleri, Güdü Ölçeği ve Strateji Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonunda, etkin öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin matematik başarısını arttırdığı saptanmıştır. Bu fark erkeklerin lehine önemlidir. Etkin öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin güdülerini etkilediği, Geleneksel Öğretim Yöntemleriyle arasındaki farkın önemli olduğu erkeklerin kızlara göre daha etkili stratejiler kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Güngör (2004), İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı, strateji kullanımı, okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkileri ve okuduğunu anlama başarıları üzerindeki etkilerinin cinsiyet ile ilişkilerini incelemiştir. Araştırmada ön test, son test deney deseni uygulanmıştır. Araştırmada deney gruplarında İşbirlikli Öğrenme tekniklerinden Birlikte Öğrenme, kontrol grubunda ise Geleneksel Öğretim Yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın verileri Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ve Okuduğunu Anlama Testleri ile toplanmıştır. Araştırma sonunda, İşbirlikli Öğrenme yönteminin, Türkçe dersi okuduğunu anlama başarıları, okuduğunu anlama

stratejileri ve okumaya yönelik tutumları üzerinde Geleneksel Öğretime göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca İşbirlikli Öğrenmenin okuduğunu anlamadaki cinsiyete dayalı farklılıkları ortadan kaldırdığı saptanmıştır.

Sezgin Selçuk (2004), araştırmasında strateji öğretiminin, öğretmen adaylarının Fizik dersindeki akademik başarıları, tutumları, başarı güduları, strateji kullanımları üzerindeki etkileri ve öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ile öğrencinin cinsiyeti ve başarı düzeyi arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılmasını amaçlamıştır. Bu çalışmada, ön test, son test kontrol gruplu deney deseni kullanılmış ve 2001-2002 eğitim-öğretim yılında Fizik II dersini alan üniversite ikinci sınıf öğrencilerinin (n=75) oluşturduğu iki grup üzerinde yürütülmüştür. Strateji öğrenimi grubuna soru sorma, özetleme ve grafik örgütleyiciler üzerine öğretim uygulanmış kontrol grubunda ise strateji öğretimi yapılmamıştır. Araştırmanın verileri, Fizik Başarı Testi, Fizikte Kullanılan Öğrenme Stratejileri Ölçeği, Fizik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve Başarı Güdüsü ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular, strateji öğretiminin fizik başarısı, fiziğe yönelik tutum ve başarı güdüsü üzerinde olumlu etkileri olduğu olduğunu göstermektedir. Strateji öğretiminin grupların strateji kullanımı üzerinde bazı boyutlarda strateji öğretimi grubu lehine olmak üzere önemli etkiler oluşturduğu saptanmıştır. Strateji öğretimi grubunda yer alan kız öğrencilerin strateji öğretiminden erkek öğrencilere göre daha fazla yararlandıkları ve bazı boyutlarda yer alan stratejileri daha sık kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin başarı düzeyi yükseldikçe, strateji kullanımlarının da arttığı saptanmıştır.

Ateş'in (2005) yaptığı çalışmanın amacı, ilköğretim II: kademe öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını, bu tutumların öğrencilerin cinsiyeti, sınıf düzeyleri, öğrenim gördükleri okulların sosyo-ekonomik düzeyi, akademik başarıları ve kullandıkları öğrenme stratejileri arasında ilişkileri belirlemektir. Araştırmada veriler, Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği ve Sosyal Bilgiler Öğrenme Stratejileri Ölçeği ile 2004-2005 öğretim İzmir'de 6 ilköğretim okulunda öğrenim gören 500 öğrenciye uygulanarak toplanmıştır. Verilerin değerlendirilmesi sonucunda, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının cinsiyetine, sınıf düzeylerine, okulların sosyo-ekonomik düzeyine, akademik başarılarına ve öğrenme stratejileri kullanımlarına göre önemli farklılıklar gösterdiği saptanmıştır.

Nacar'ın (2005) yaptığı araştırmanın amacı ilköğretim okullarında 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde hangi stratejileri kullandıkları, bu stratejiler ile cinsiyeti, sınıfları, ders notları, anne-babanın öğrenim durumu ve ailelerin ekonomik durumları arasında nasıl bir ilişki olduğunu incelemektir. Araştırma, betimsel bir çalışma olup tarama modelindedir. Çalışma 104 öğrenci ile yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında “İngilizce Öğrenme Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonunda, kız ve erkek öğrencilerin, bunun yanında ailesinin gelir durumu orta üstü, orta, orta altı ve bir yıl önceki İngilizce dersi not durumu bir, iki, üç, dört ve beş olan öğrencilerin strateji kullanım sıklığı ve azlığı açısından birbirleriyle minimal farklılıkların dışında aynı oldukları görülmektedir. Sınıf ve İngilizce öğrenme stratejileri arasındaki ilişki incelendiğinde bu değişkenler arasında önemli bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Ancak öğrencilerin cinsiyeti, anne-babanın öğrenim durumları ile İngilizce dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri arasında önemli bir farklılık bulunmamıştır.

Özkan (2005), yaptığı çalışmaya ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin matematik dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ile tutumları arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma 2004-2005 eğitim-öğretim yılında, İzmir ilinde, bir devlet ilköğretim yılında 118 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veriler Strateji Ölçeği ve Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğrenme stratejilerinin, öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarını kazanmalarında %66 düzeyinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın modeli, denekleri, veri toplama araçlarının oluşturulması, veri toplama araçlarından elde edilen verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel çözümler ve işlemler sırasında izlenen yol açıklanmaktadır.

#### **Araştırma Modeli**

Çalışmanın alt problemlerini araştırmak amacıyla ön test, son test kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2002; Atıl, 1998; Seyidoğlu, 1997; Karasar, 2005). Araştırmanın deney desenini seçkisiz yolla belirlenen üç deney, bir kontrol grubu oluşturmaktadır. Araştırmanın başlangıcında ve sonunda dört gruba da ön-test ve son-test olarak Çocuklar İçin Çoklu Zekâ Ölçeği (ÇİÇZÖ), Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (OYTÖ), Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği (OASÖ), Okuduğunu Anlama Başarı Testleri (OBAT) uygulanmıştır. Bu desenin ayrıntıları Tablo 3'te verilmektedir.

**Tablo 3**  
**Araştırma Modeli**

Grubun Adı	Ön Test	Deneysel İşlemler	Son Test
1. Deney Grubu İşbirlikli Öğrenme Grubu (İÖG)	OBAT	İşbirlikli Öğrenme Yöntemi (Birlikte Öğrenme Tekniği)	OBAT
	OYTÖ		OYTÖ
	OASÖ		OASÖ
	ÇİÇZÖ		ÇİÇZÖ
2. Deney Grubu Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Grubu (ÇZİÖG)	OBAT	Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi (Birlikte Öğrenme Tekniği)	OBAT
	OYTÖ		OYTÖ
	OASÖ		OASÖ
	ÇİÇZÖ		ÇİÇZÖ
3. Deney Grubu Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme Grubu (ÇZG)	OBAT	Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme Etkinlikleri	OBAT
	OYTÖ		OYTÖ
	OASÖ		OASÖ
	ÇİÇZÖ		ÇİÇZÖ
4. Kontrol Grubu 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programıyla Öğrenme Grubu(TÖPÖ)	OBAT	2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı (Düz Anlatım, Soru- Yanıt, Tartışma Tekniği, Grup Çalışması)	OBAT
	OYTÖ		OYTÖ
	OASÖ		OASÖ
	ÇİÇZÖ		ÇİÇZÖ

### Denekler

Bu araştırma, 2005-2006 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde, İzmir ilinin Buca ilçesinde yer alan, MEB'e bağlı orta sosyo-ekonomik düzeye sahip bir İlköğretim Okulunun birinci kademesinde, 4. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların

yer aldığı 4 şubenin deney ve kontrol grubu olarak belirlenmesi seçkisiz bir yolla yapılmıştır. Sınıflardaki öğrenciler arasında seçme yapılmadan tüm öğrenciler araştırmaya alınmış, böylece doğal sınıf koşullarının bozulmaması sağlanmıştır. Bu sınıflardan üçü deney grubu olarak belirlenmiştir. Birinci deney grubunda işbirlikli öğrenme tekniklerinden “Birlikte Öğrenme Tekniği”; ikinci deney grubunda Çoklu Zekâ Kuramına dayalı olarak işbirlikli öğrenme tekniklerinden “Birlikte Öğrenme Tekniği”; üçüncü deney grubunda ise yalnızca Çoklu Zekâ Kuramına dayalı etkinlikler uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise 2005-2006 Eğitim-Öğretim yılı Türkçe programında yer alan yöntem, teknik ve etkinlikler uygulanmıştır. Araştırmaya katılan deneklerin cinsiyetine göre dağılımı Tablo 4’te verilmektedir.

**Tablo 4**  
**Araştırmaya Katılan Deneklerin Cinsiyetine Göre Dağılımları**

Cinsiyet	İÖ(4-B)	ÇZİÖ (4-E)	ÇZÖ (4-G)	TÖPÖ (4-C)	Grupların Tümündeki Öğrenci Sayısı
<b>Kız</b>	23	21	21	23	<b>88</b>
<b>Erkek</b>	21	25	24	20	<b>90</b>
<b>Toplam</b>	44	46	45	43	<b>178</b>

Tablo 4’te deney ve kontrol gruplarının sayıları farklı olmalarına karşın deney ve kontrol grupları arasındaki denkliliği sağlamak için gruplara uygulanan ön testler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( Bkz. Tablo 15, Tablo 20, Tablo 29, Tablo 37). Yapılan çözümlenmelere göre grupların denk olduğu söylenebilir. Ancak, Çocuklar İçin Çoklu Zekâ Ölçeğinin ön test uygulamalarında Görsel-Uzamsal Zekâ Alanında gruplar arasında anlamlı bir farklılık elde edilmiş ve bu zekâ alanının çözümlenmelerinde kovaryans analizi kullanılmıştır. Kovaryans analizi sonucunda Görsel-Uzamsal Zekâ Alanında ön testten bağımsız olarak elde edilen farklılık Tablo 38 ve Tablo 39’da verilmiş ve ardından bu duruma ilişkin yorumlar yapılmıştır.



## **Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen, dört ayrı ölçek kullanılmıştır. Ölçeklerin isimleri ve onların kısaltmaları aşağıda verilmektedir.

1. Okuduğunu Anlama Başarı Testleri (OBAT)
2. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (OYTÖ)
3. Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği (OASÖ)
4. Çocuklar İçin Çoklu Zekâ Ölçeği (ÇİÇZÖ)

### **Okuduğunu Anlama Başarı Testleri (OBAT)**

Okuduğunu Anlama Başarı Testlerinin (OBAT) hazırlanmasında öncelikli olarak, 2004 yılında pilot okullarda uygulanarak 2005-2006 yılında geliştirilen ve tüm ilköğretim okullarında uygulamaya konulan, ilköğretim okullarının 4. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı ve MEB tarafından önerilen 4. sınıf Türkçe dersi kitapları incelenmiştir. Çalışma süresince kazandırılacak olan okuduğunu anlamaya ilişkin kazanımlar belirlenmiştir. Belirlenen kazanımların ölçülüp, değerlendirilebilmesinin daha sağlıklı olabilmesi için özetleme stratejileri ile ilgili kazanımlara yönelik olarak açık uçlu sorular hazırlanmasına karar verilmiştir. Bu nedenle okuduğunu anlama başarısını ölçmek için çoktan seçmeli okuduğunu anlama testi ve açık uçlu başarı testi hazırlanmıştır.

**Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Başarı Testi:** Okuduğunu anlamayla ilgili olarak belirlenen kazanımlar doğrultusunda 41 maddelik çoktan seçmeli bir test hazırlanmıştır. Özçelik'e (1998: 139) göre küçük yaş ve sınıflarda kullanılacak çoktan seçmeli sorularda dört seçeneğin bulunması uygundur. Bu görüşten hareketle her bir madde dört seçenek içerecek şekilde hazırlanmıştır. Oluşturulan sorular, Türkçe Eğitimi Bölümünden iki öğretim üyesine, iki Türkçe öğretmenine ve üç sınıf öğretmenine incelenilerek uzman görüşü alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda sorularda gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra 4. ve 5. sınıflarda 397 kişi ile deneme uygulaması gerçekleştirilmiştir. Yanıt anahtarlarında bazı seçenekleri boş bırakan ve eksik yanıtlayan öğrencilerin olduğu görülmüştür. 397 öğrenci ile gerçekleştirilen deneme uygulamasından elde edilen ölçekler kontrol edilerek hatalı olanlar değerlendirme dışı bırakılmıştır. Yanlış

doldurma yapıldığı tespit edilen 14 ölçek elenerek, 383 kişi üzerinden ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

Uygulama sonrası maddelerin ayırıcılık indisine bakılmış ve 0.30'un altında olanlar testten çıkarılmıştır. 14 madde ayırıcılık indisinden dolayı elenirken, 1 soru da paragrafa bağlı olarak elenmiş olup, toplam olarak 15 soru testten çıkarılmıştır. Böylece 26 çoktan seçmeli maddeden oluşan okuduğunu anlama başarı testi elde edilmiştir. Aşağıda Tablo 5'te güvenilirlik çalışmasına ilişkin sonuçlar verilmektedir.

**Tablo 5**  
**Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Başarı Testinin ve Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Sonuçlar**

<b>Çoktan Seçmeli</b>	<b>Madde Sayısı</b>	<b>KR-20</b>
<b>Okuduğunu Anlama Başarı Testi</b>	26	0,74

Tablo 5'te Okuduğunu Anlama Başarı Testine ilişkin olarak deneme çalışmasının sonuçları verilmektedir. Elde edilen testin güvenilirlik katsayısı (KR-20) 0,74'tür.

**Açık Uçlu Sorulardan Oluşan Okuduğunu Anlama Başarı Testi:** Yazılı yoklama için hazırlanan okuduğunu anlama testi, iki metin ve metinlere ilişkin 12 sorudan oluşmaktadır. Türkçe dersi kazanımları incelendikten sonra oluşturulan test, Türkçe Eğitimi Bölümünden iki öğretim üyesine, iki Türkçe öğretmenine ve üç sınıf öğretmenine inceletilerek uzman görüşü alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda sorularda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Testin güvenilirlik çalışması için “test-tekrar test” güvenilirliğinin yapılması uygun görülmüştür. “Test-tekrar test, testin ölçmedeki kararlılığını gösterir. Bir test aynı gruba bir süre sonra tekrar uygulanarak iki uygulama arasındaki ilişkinin bulunması esasına dayanır” (Balcı, 2004: 100-101). “Bu yöntemle test güvenilirliğini hesaplamada karşılaşılan en önemli sorun iki uygulama arasındaki zamanın doğru belirlenmesidir. Bu zaman dilimi öğrencilerin ilk uygulamadaki test maddelerini unutabileceği varsayılan kadar olmalıdır. Eğitim araştırmacıları iki uygulama arasında seçilmesi düşünülen bu sürenin iki üç haftalık bir süre olabileceği görüşünde birleşmektedir” (Çepni, 2001: 67).

Test-tekrar test güvenilirliğinin yapısına uygun olarak ölçek, aynı gruba iki kez uygulanmıştır. Testin deneme çalışması tıpkı diğer testlerde olduğu gibi 4. ve 5. sınıflarda gerçekleştirilmiştir. Birinci uygulama yapıldıktan iki hafta sonra ikinci uygulama gerçekleştirilmiştir. Ölçekler değerlendirilirken ilk 2., 3., 4., 5., 6., 8., 9., 10., 11., 12. sorular 8 puan üzerinden, 1. ve 7. sorular 10 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Soruların değerlendirilmesinde araştırmacı tarafından belirlenen yanıtlama kriterleri ölçüt olarak alınmıştır (Bkz. EK11). Açık uçlu soruların değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan her bir soruya ilişkin puanlar, Likert tipi ölçeğe çevrilmiştir. Likert tipi ölçekle “0-1 arası puanlar başarısız (1), 2-3 arası puanlar az başarılı (2), 4-5 arası puanlar başarılı (3), 6-7 arası puanlar çok başarılı (4), 8-10 arası puanlar en başarılı (5)” şeklinde beşli derecelendirme yapılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlemesi de bu doğrultuda yapılmıştır.

Yapılan istatistiksel çözümlemelerde iki test arasındaki korelasyon katsayısına bakılmıştır. Korelasyon sonuçları Tablo 6’da verilmektedir.

**Tablo 6**  
**Açık Uçlu Sorulardan Oluşan Okuduğunu Anlama Başarı Testinin**  
**Korelasyon Sonuçları**

Öğrenci Sayısı	Soru Sayısı	Korelasyon Katsayısı
380	12	0,98

Ölçeğin güvenilirlikle ilgili değerlendirmelerine her iki uygulamaya da katılan 380 öğrencinin yanıtları alınmıştır.

### **Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (OYTÖ)**

Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen ve "ilköğretim okullarında 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını" belirlemeyi amaçlayan "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği" (OYTÖ) kullanılmıştır.

Ölçeğin araştırma problemiyle olan ilişkisinin gücünü arttırmak amacıyla ilk aşamada okumaya yönelik tutumla ilgili olarak alan yazında yer alan araştırma, yayınlar ve ölçekler incelenmiştir (Güngör, 2004; Aksakal 2002; Altunay, 2002; Baccus 2004).

Alan yazın taramasıyla genel bir çerçeve oluşturulduktan sonra, ölçeğin geliştirilmesine temel olması bakımından bazı ilköğretim okullarında konuya ilişkin olarak öğrencilere, hem görüşme yöntemi ile sorular sorularak alınan yanıtlar not edilmiş, hem de kompozisyon şeklinde açık uçlu sorular yöneltilerek düz yazı biçiminde yanıtlar elde edilmiştir. Alan yazın taramasından elde edilen ilgili yargılar ve öğrencilerin görüşlerinden çıkarılan sonuçlar maddeler haline getirilmiştir. Maddeler, İzmir ilinde çeşitli ilköğretim okullarında 4. ve 5. sınıfta görev yapan dört sınıf öğretmeni ve değişik üniversitelerde görev yapan (Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkçe Eğitimi Bölümü ve İlköğretim Bölümü) 19 öğretim elemanının görüşleri alınmıştır. Ölçeğin uygulanabilirliği, ifadeleri, dil kurallarına uygunluğu açısından alınan uzman görüşü önerileri doğrultusunda yargılar yeniden düzenlenmiştir. Görüşüne başvurulmuş öğretim elemanlarının dördü Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesi, ikisi Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı öğretim üyesi, dördü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğretim üyesi, ikisi istatistikçi, ikisi İlköğretim Bölümü araştırma görevlisi, birisi de Eğitim Bilimleri Bölümü araştırma görevlisidir.

Tüm bu görüş ve önerilere göre hazırlanan ölçeğin birinci deneme uygulaması, İzmir ilinde yer alan bir ilköğretim okulunun 4. sınıfında, 52 kişilik bir öğrenci grubuyla gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamada öğrencilerin sordukları sorulara göre anlaşılmayan noktalar dikkate alınarak ölçek yeniden düzenlenmiştir. Bütün bu aşamalardan sonra ölçek maddelerinin sayısı elenerek 50'ye indirilmiştir. Bunlardan 11'i olumsuz, 39'u olumlu maddedir.

Deneme çalışması öncesinde ölçek, kişisel bilgilerle ilgili sorulardan oluşan kişisel bilgi formu ve öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını ifade eden 50 yargı tümcesi olmak üzere iki bölümden oluşmaktaydı. Bu yargılara ilişkin öğrencilerin katılma düzeylerini belirlemek amacıyla Likert tipi ölçekle "Tamamen Uygun, Oldukça Uygun, Kısmen Uygun, Çok Az Uygun, Hiç Uygun Değil" şeklinde beşli derecelendirme yapılmıştır.

50 maddelik ölçeğin deneme çalışması İzmir İli merkezinde yer alan, çeşitli resmi ve özel ilköğretim okullarının 4. ve 5. sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin pilot çalışması için İzmir Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin alınarak uygulamaya geçilmiştir. 395 öğrenci ile gerçekleştirilen deneme çalışmasından toplanan ölçekler

kontrol edilerek hatalı olanlar değerlendirme dışı bırakılmıştır. Yanlış doldurma yapıldığı tespit edilen 14 form elenerek, 381 kişi üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Ölçek uygulandıktan sonra veriler değerlendirilirken olumlu soru maddeleri için katılma derecesine beşten başlayarak puanlama yapılmış, olumsuz soru maddeleri için ise birden başlayarak puanlama yapılmıştır.

Uygulama sonunda elde edilen verilere döndürülmüş faktör çözümlemesi yapılmıştır. Faktör yük değeri 0.40'ın altında olan 18 madde elenerek kalan maddelerle ölçek oluşturulmuştur. Ölçekteki maddelerin altı faktörde toplandığı görülmüştür. OYTO alt ölçeklerin tanımları, örnek maddeleri ve Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayıları Tablo 7'de verilmektedir.

**Tablo 7**  
**Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin**  
**Güvenirlik Çalışması Sonuçları**

<b>Deneme</b>	<b>Alt Ölçekler</b>	<b>Tanım</b>	<b>Örnek Maddeler</b>	<b>Madde Sayısı</b>	<b>Cronbach's Alpha</b>
	Okumaya İlişkin Öğrenciden Kaynaklanan Tutumlar	Öğrencinin okumaya ilişkin tutumlarının gelişimi etkileyen eğilimlerini değerlendirmeleri.	Okurken sıkılıyorum. Okumak yerine başka şeylerle uğraşmayı tercih ederim.	5	0,52
	Okumanın Bireysel Gelişime Etkileri	Kitap okumanın kişiye kazandırdıklarının değerlendirilmesi.	Kitap okuyan insan kültürlü olur. Okumak insana hoşgörü kazandırır.	8	0,70
	Okumaya Yönelik Duyuşsal Bakış	Kitap okumaya yönelik olumlu tutum geliştiren kişisel değerlendirmeler.	Kitap okumak zevklidir. Okudukça daha fazla okumak isterim.	5	0,62
	Okuma Alışkanlığımı Geliştirme	Okuma alışkanlığımı geliştirmek için öğrencilerin kişisel çabaları.	Her gün kitap okumaya gayret ederim. Günün yorgunluğunu atmak için kitap okurum.	7	0,58

**Tablo 7 (Devam)**  
**Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin**  
**Güvenirlik Çalışması Sonuçları**

<b>Deneme</b>	<b>Alt Ölçekler</b>	<b>Tanım</b>	<b>Örnek Maddeler</b>	<b>Madde Sayısı</b>	<b>Cronbach's Alpha</b>
	Okuma Alışkanlığına İlişkin Kişisel Tercihler	Kitap okumaya yönelik tutumun gelişmesinde etki eden ve bireyin kendisinden kaynaklanan tercihler.	Okumanın bana göre olmadığını düşünürüm. Zorunlu kalmadıkça okumam.	4	0,77
Sosyal İlişkilerin Okuma Alışkanlığına Etkileri	Okumaya Yönelik olumlu tutumun gelişmesinde etkili olan arkadaş ilişkilerinin değerlendirilmesi	Arkadaşlarımla kitap alışverişi yapmaktan hoşlanırım. Arkadaşlarımla kitaplar hakkında konuşmaktan hoşlanırım.	3	0,53	
<b>Ölçeğin Tümü</b>				32	0,83
<b>Deneyisel İşlem Öncesi</b>	<b>Ölçeğin Tümü</b>			32	0,76
<b>Deneyisel İşlem Sonrası</b>	<b>Ölçeğin Tümü</b>			32	0,79

Tablo 7'de Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonuçları verilmektedir. Deneme çalışmasında, ölçeğin tümü göz önüne alındığında Cronbach's Alpha 0,83 olarak tespit edilirken, deneysel çalışma sonrasında, ölçeğin tümü göz önüne alındığında Cronbach's Alpha 0,79 olarak tespit edilmiştir.

Döndürme işlemi yapıldıktan sonra maddelerin hangi faktörlerde toplandığı Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8**  
**Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Maddelerinin Varimax Döndürülmüş**  
**Faktör Yükleri, Ortak Varyanslar, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları,**  
**Madde Ölçek Korelasyonları, Eigen Değerleri,**  
**Değişkenlik Yüzdeleri, KMO Değerleri**

Alt Boyutlar	Madde No	Maddeler	Varimax Döndürülmüş Faktör Yükleri	Ortak Varyanslar	$\bar{X}$	Ss	Madde Ölçek Korelasyonu
Okumaya İlişkin Öğrenciden Kaynaklanan Tutumlar	<b>Eigen Değeri: 5,16 Değişkenlik Yüzdesi: 12,32</b>						
	19.	Okurken sıkılırım.	0,68	0,64	1,66	1,25	0,68
	48.	Okurken kendimi huzursuz hissedirim.	0,66	0,48	1,52	1,10	0,56
	46.	Kitap okurken sık sık ara verme ihtiyacı duyarım.	0,62	0,45	2,65	1,61	0,59
	15.	Okumak yerine başka şeylerle uğraşmayı tercih ederim.	0,53	0,57	1,76	1,36	0,68
	24.	Okumak benim için vazgeçilmezdir.	0,46	0,42	4,50	1,04	0,40
Okumanın Bireysel Gelişime Etkileri	<b>Eigen Değeri: 4,16 Değişkenlik Yüzdesi: 10,16</b>						
	42.	Kitap okuyan insan kültürlü olur.	0,65	0,47	4,83	0,46	0,57
	34.	Okurken yeni şeyler öğrenirim.	0,63	0,52	4,78	0,65	0,63
	28.	Kitap okuyan insan iyi bir meslek sahibi olabilir.	0,63	0,49	4,74	0,68	0,65
	31.	Kitap okuma hayatın önemli bir parçasıdır.	0,53	0,38	4,75	0,72	0,62
	36.	Her türlü kitap (yazınsal, bilimsel vb.) okumayı severim.	0,53	0,53	4,29	1,19	0,58
	17.	Okuyan insan başarılı olur.	0,49	0,30	4,85	0,47	0,40
	32.	Dikkatimi okuduğuma yoğunlaştırırım.	0,48	0,43	4,56	0,86	0,61
40.	Okumak insana hoşgörü kazandırır.	0,40	0,36	4,72	0,69	0,56	
Okumaya Yönelik Duyuşsal Bakış	<b>Eigen Değeri:3,73 Değişkenlik Yüzdesi: 9,10</b>						
	2.	Okudukça daha fazla okumak isterim.	0,72	0,65	4,37	1,04	0,70
	5.	Okumak eğlencelidir.	0,64	0,53	4,62	0,74	0,65
	18.	Kitap okumak zevklidir.	0,64	0,57	4,72	0,76	0,71
	13.	Okumayı severim.	0,63	0,59	4,51	0,95	0,72
1.	Okurken zaman su gibi akar.	0,47	0,30	4,69	0,77	0,47	
<b>KMO Bartlett's=0,81</b>							

**Tablo 8 (Devam)**  
**Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Maddelerinin Varimax Döndürülmüş**  
**Faktör Yükleri, Ortak Varyanslar, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları,**  
**Madde Ölçek Korelasyonları, Eagen Değerleri,**  
**Değişkenlik Yüzdeleri, KMO Değerleri**

Alt Boyutlar	Madde No	Maddeler	Varimax Döndürülmüş Faktör Yükleri	Ortak Varyanslar	$\bar{X}$	Ss	Madde Ölçek Korelasyonu
Okuma Alışkanlığımı Geliştirme	<b>Eagen Değeri:3,67 Değişkenlik Yüzdesi: 8,96</b>						
	33.	Günün yorgunluğunu atmak için kitap okurum.	0,69	0,60	3,92	1,38	0,67
	47.	Saatlerce okusam bıkmam.	0,63	0,61	3,84	1,43	0,69
	49.	Her gün kitap okumaya gayret ederim.	0,62	0,57	4,35	1,11	0,64
	37.	Okuma nedenlerimden birisi de okurken gülmektir.	0,61	0,41	3,43	1,60	0,48
	9.	Zamanımın çoğunu okumaya ayırıyorum.	0,56	0,62	3,74	1,29	0,72
	38.	Birine kızdığımda okumak beni rahatlatır.	0,49	0,48	3,96	1,43	0,63
	35.	Okuma nedenlerimden birisi de başka ülkeleri tanımaktır.	0,43	0,43	3,83	1,26	0,43
Okuma Alışkanlığına İlişkin Kişisel Tercihler	<b>Eagen Değeri:2,77 Değişkenlik Yüzdesi: 6,76</b>						
	30.	Zorunlu kalmadıkça okumam.	0,81	0,72	2,06	1,53	0,70
	29.	Boş zamanımı okuyarak değerlendirmeyi severim.	0,77	0,74	3,84	1,40	0,81
	23.	Okumanın bana göre olmadığını düşünürüm.	0,76	0,68	1,88	1,51	0,74
10.	Okuma nedenlerimden birisi de ailemi mutlu etmektir.	0,55	0,41	3,76	1,57	0,47	
Sosyal İlişkilerin Okuma Alışkanlığına Etkileri	<b>Eagen Değeri:2,52 Değişkenlik Yüzdesi:6,14</b>						
	27.	Arkadaşlarımla kitap alışverişi yapmaktan hoşlanırım.	0,66	0,50	4,14	1,34	0,55
	50.	Arkadaşlarımla kitaplar hakkında konuşmaktan hoşlanırım.	0,58	0,52	4,31	1,15	0,66
16.	Ayda en az bir kitap okurum.	0,47	0,43	2,27	1,68	0,47	
<b>KMO Bartlett's=0,81</b>							



### **Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği (OASÖ)**

Araştırmada, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini saptamak amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği (OASÖ)” kullanılmıştır.

Ölçeğin araştırma problemiyle olan ilişkisinin gücünü arttırmak amacıyla ilk aşamada öğrenme stratejileri, konuyla ilgili ölçekler, alan yazında yer alan araştırmalar ve yayınlar incelenmiştir (Aksakal, 2002; Doğan, 2002; Güngör, 2004; Bümen 2001; Ellez 2004). Alan yazın taramasıyla genel bir çerçeve oluşturulduktan sonra, ölçeğin geliştirilmesine temel olması bakımından bazı ilköğretim okullarında konuya ilişkin olarak öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Diğer taraftan kompozisyon şeklinde açık uçlu sorular yöneltilerek yanıtlar da elde edilmiştir. Alan yazın taramasından elde edilen ilgili yargılar ve öğrencilerin görüşlerinden çıkarılan sonuçlar maddeler haline getirilerek cümleler oluşturulmuştur. Cümlelerin anlaşılabilirliğini ölçmek amacıyla dil bilimcilere görüş sorulmuştur. İncelemeler sonundaki düzeltmelerden sonra ortaya çıkan maddeler, ölçeği oluşturacak şekilde bir araya getirilmiştir. Bu ifadeler, İzmir ilinde çeşitli ilköğretim okullarında 4. ve 5. sınıfta görev yapan dört sınıf öğretmeni; değişik üniversitelerde görev yapan (Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkçe Eğitimi Bölümü ve İlköğretim Bölümü) 19 öğretim elemanı tarafından gözden geçirilmiş ve inceleycilerin tek tek görüşü alınmıştır. Ölçeğin uygulanabilirliği, ifadeleri, dil kurallarına uygunluğu açısından alınan uzman görüşü önerileri doğrultusunda, yargılar yeniden gözden geçirilmiştir. Görüşüne başvuru alan öğretim elemanlarının dördü Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesi, ikisi Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı öğretim üyesi, dördü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğretim üyesi, ikisi istatistikçi, ikisi İlköğretim Bölümü araştırma görevlisi biri de Eğitim Bilimleri araştırma görevlisidir.

Tüm bu görüş ve önerilere göre hazırlanan ölçeğin birinci deneme uygulaması, İzmir ilinde yer alan bir ilköğretim okulunun 4. sınıfında, 57 kişilik bir öğrenci grubuyla gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamada öğrencilerin sordukları sorulara göre anlaşılmayan noktalar dikkate alınarak ölçek yeniden düzenlenmiştir. Bütün bu aşamalardan sonra ölçek maddelerinin sayısı elenerek 34'e indirilmiştir.

Deneme çalışması öncesinde ölçek, kişisel bilgilerle ilgili sorulardan oluşan kişisel bilgi formu ve öğrencilerin okuma stratejilerini ifade eden 34 yargı tümcesi olmak üzere iki bölümden oluşmaktaydı. Bu yargılara ilişkin öğrencilerin katılma düzeylerini belirlemek amacıyla Likert tipi ölçekle “Her Zaman, Çok Sık, Bazen, Çok Nadir, Hiçbir Zaman” şeklinde beşli derecelendirme yapılmıştır.

34 maddelik ölçeğin deneme çalışması İzmir İli merkezinde yer alan, çeşitli resmi ve özel ilköğretim okullarının 4. ve 5. sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin pilot çalışması için İzmir Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin alınarak uygulamaya geçilmiştir. 402 öğrenci ile gerçekleştirilen deneme çalışmasından toplanan ölçekler kontrol edilerek hatalı olanlar değerlendirme dışı bırakılmıştır. Yanlış doldurma yapıldığı tespit edilen 12 ölçek elenerek, 390 kişi üzerinden değerlendirme yapılmıştır.

Uygulama sonunda elde edilen verilere döndürülmüş faktör çözümlemesi uygulanmış, faktör yük değeri 0.40 ve üstünde olan maddeler seçilerek ölçek maddeleri oluşturulmuştur. Çözümleme sonucunda ölçekten 8 madde elenmiştir. Ölçekteki maddelerin beş faktörde toplandığı görülmüştür. OASÖ alt ölçeklerin tanımları, örnek maddeleri ve Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayıları Tablo 9’da verilmektedir.

**Tablo 9**  
**Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeğinin**  
**Güvenirlik Çalışması Sonuçları**

	<b>Alt Ölçekler</b>	<b>Tanım</b>	<b>Örnek Maddeler</b>	<b>Madde Sayısı</b>	<b>Cronbach’s Alpha</b>
<b>Deneme</b>	Görselleştirme ve Bağ Kurma Stratejileri	Metnin anlamak için okuyucunun görsel aktiviteler yapması ve yaşantıyla ilişkilendirmesine ilişkin stratejiler	Okuduğum metne ilişkin kendimce şekiller çizerim. Okuduklarımla kendi yaşantım arasında ilişki kurarım.	7	0,81
	Tekrar ve Yorumlama Stratejileri	Okuyucunun metni anlamak yaptığı tekrarlama ve yorumlama çalışmaları	Okurken altını çizdiğim yerleri tekrar okurum. Okuduğum metinde neden-sonuç ilişkileri kurmaya çalışırım.	8	0,77
	Gözden Geçirme Stratejileri	Okuyucunun metni anlamak için okumanın her aşamasında yaptığı gözden geçirme çalışmaları.	Metni okuduktan sonra tekrar gözden geçiririm. Metni okurken zaman zaman başa dönüp belirli yerlerini bir daha okurum.	5	0,73

**Tablo 9 (Devam)**  
**Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeğinin**  
**Güvenirlilik Çalışması Sonuçları**

Deneme	Alt Ölçekler	Tanım	Örnek Maddeler	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
	Tahmin Etme ve Ana Fikri Belirleme Stratejileri	Okuyucunun metnin içeriğini tahmin etmek ve ana fikri belirlemek için gerçekleştirdiği çalışmalar.	Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri hakkında tahminde bulunmaya çalışırım. Metnin ana fikrini bulurum.	3	0,59
	Metinde Belirginleştirilen Noktalardan Faydalanma Stratejileri	Okuyucunun metni anlamak için metnin belirginleştirilmiş noktalarından faydalanması ile ilgili çalışmalar.	Başlığı okuduktan sonra, metnin neyle ilgili olduğunu tahmin etmeye çalışırım. -Eğer varsa- metin içerisinde belirginleştirilen (kalın, renkli, altı çizili vb.) yerleri daha dikkatli okurum.	3	0,73
<b>Ölçeğin Tümü</b>				26	0,88
Deneysel İşlem Öncesi Uygulama	<b>Ölçeğin Tümü</b>			26	0,73
Deneysel İşlem Sonrası Uygulama	<b>Ölçeğin Tümü</b>			26	0,80

Tablo 9’da Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği’nin geçerlik ve güvenirlik çalışması sonuçları verilmektedir. Deneme çalışmasında, ölçeğin tümü için yapılan çözümlenelerde Cronbach’s Alpha 0,88 olarak tespit edilirken, deneysel işlem sonrasında, ölçeğin tümü için yapılan çözümlenelerde Cronbach’s Alpha 0,80 olarak tespit edilmiştir.

Okuduğunu Anlama Stratejileri ölçeğinde yer alan boyutların faktör yükleri Tablo 10’da verilmektedir.

**Tablo 10**  
**Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği Maddelerinin Varimax Döndürülmüş**  
**Faktör Yükleri, Ortak Varyanslar, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları,**  
**Madde Ölçek Korelasyonları, Eagen Değeri, Değişkenlik Yüzdesi ve KMO Değeri**

Alt Boyutlar	Madde No	Maddeler	Varimax Döndürülmüş Faktör Yükleri	Ortak Varyanslar	$\bar{X}$	Ss	Madde Ölçek Korelasyonu
Görselleştirme ve Bağ Kurma Stratejileri	<b>Eagen Değeri:3,56</b>		<b>Değişkenlik Yüzdesi:13,72</b>				
	8.	Metni okurken kenarına notlar alırım.	0,75	0,62	3,28	1,42	0,62
	33.	Okuduklarımla kendi yaşantım arasında ilişki kurarım.	0,66	0,45	1,42	1,13	0,44
	18.	Metni resimle anlatmaya çalışırım.	0,65	0,46	3,81	1,25	0,44
	5.	Metni okumadan önce bir okuma planı çıkarıp ona göre okurum.	0,63	0,51	3,34	1,42	0,50
	22.	Okuduğum metne ilişkin kendimce şekiller çizerim.	0,63	0,56	3,70	1,27	0,50
	28.	Okuduğum metinden notlar çıkarırım.	0,60	0,56	3,72	1,27	0,63
	17.	Metnin özetini çıkarırım.	0,44	0,38	3,82	1,09	0,46
Tekrar ve Yorumlama Stratejileri	<b>Eagen Değeri:3,15</b>		<b>Değişkenlik Yüzdesi:12,14</b>				
	6.	Okurken önemli bulduğum yerlerin altını çizerim.	0,73	0,56	4,27	1,10	0,44
	19.	Okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında metne ilişkin sorular çıkarırım.	0,62	0,56	3,75	1,14	0,54
	14.	Okurken altını çizdiğim yerleri tekrar okurum.	0,54	0,40	4,17	1,05	0,44
	16.	Metnin önemli düşüncelerini sesli ya da sessiz bir şekilde tekrarlarım.	0,50	0,37	4,15	1,02	0,45
	1.	Metni okumadan önce gözden geçiririm.	0,50	0,48	4,33	0,98	0,46
	25.	Metne uygun başka başlıklar bulmaya çalışırım.	0,50	0,47	4,28	1,01	0,44
	4.	Okuduğum metinde neden-sonuç ilişkileri kurmaya çalışırım.	0,49	0,37	4,11	1,12	0,46
30.	Okuduğum metnin konusunu belirlerim.	0,44	0,43	4,22	0,98	0,48	
<b>KMO Bartlett's=0,84</b>							

**Tablo 10 (Devam)**  
**Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği Maddelerinin Varimax Döndürülmüş**  
**Faktör Yükleri, Ortak Varyanslar, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları,**  
**Madde Ölçek Korelasyonları, Eagen Değeri, Değişkenlik Yüzdesi ve KMO Değeri**

Alt Boyutlar	Madde No	Maddeler	Varimax Döndürülmüş Faktör Yükleri	Ortak Varyanslar	$\bar{X}$	Ss	Madde Ölçek Korelasyonu
Gözden Geçirme Stratejileri	<b>Eagen Değeri: 2,60 Değişkenlik Yüzdesi:10,03</b>						
	20.	Metni okurken zaman zaman başa dönüp belirli yerlerini bir daha okurum.	0,73	0,62	4,17	0,97	0,48
	24.	Metni okuduktan sonra tekrar gözden geçiririm.	0,66	0,55	4,18	0,98	0,44
	26.	Metinde anlamadığım yerleri başkalarına sorarım.	0,61	0,50	4,07	1,18	0,44
	15.	Kendi kendime metni anlayıp anlamadığımı sorarım.	0,56	0,51	4,00	1,10	0,52
	2.	Resimlere bakarak metnin konusunu tahmin etmeye çalışırım.	0,46	0,52	4,06	1,10	0,44
Tahmin Etme ve Ana Fikri Belirleme Stratejileri	<b>Eagen Değeri:1,91 Değişkenlik Yüzdesi:7,36</b>						
	32.	Okuduğum metnin yardımcı fikirlerini belirlerim.	0,67	0,64	3,88	1,12	0,49
	21.	Metnin ana fikrini bulurum.	0,61	0,54	4,23	0,98	0,45
	12.	Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri hakkında tahminde bulunmaya çalışırım.	0,60	0,49	3,95	1,10	0,46
Metinde Belirginleştirilen Noktalardan Faydalanma Stratejileri	<b>Eagen Değeri:1,89 Değişkenlik Yüzdesi:7,27</b>						
	10.	Metindeki kahramanları, olayları, mekânları vb. gözümde canlandırmaya çalışırım.	0,71	0,58	4,42	0,90	0,45
	34.	-Eğer varsa- metin içerisinde belirginleştirilen (kalın, renkli, altı çizili vb.) yerleri daha dikkatli okurum.	0,63	0,45	4,68	0,63	0,46
11.	Başlığı okuduktan sonra, metnin neyle ilgili olduğunu tahmin etmeye çalışırım.	0,56	0,44	4,21	1,03	0,44	
<b>KMO Bartlett's=0,84</b>							

### **Çocuklar İçin Çoklu Zekâ Ölçeği (ÇİCZÖ)**

Araştırmada kullanılan dört ölçekten birisi de, araştırmacı tarafından geliştirilen ve "ilköğretim okullarında 4. sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarına ilişkin düşüncelerini" belirlemeyi amaçlayan "Çocuklar İçin Çoklu Zekâ Ölçeğidir (ÇİCZÖ)."

Ölçeğin genel çerçevesinin çizilebilmesi ve araştırma problemiyle olan ilişkisinin gücünü arttırmak amacıyla ilk aşamada Çoklu Zekâ Kuramı'na yönelik olarak alan yazında yer alan araştırma, yayınlar ve ölçekler incelenmiştir (Akdağ ve Demirci, 2002; Saban 2001; Selçuk, Kayılı, Okut 2002; Yeşildere 2003). Alan yazın taramasıyla genel bir çerçeve oluşturulduktan sonra, ölçeğin geliştirilmesine temel olması bakımından, araştırmacı tarafından bazı ilköğretim okullarında öğrencilerle görüşmeler yapılmış ve bunlar not edilmiştir. Aynı zamanda, yine araştırmacı tarafından oluşturulan kompozisyon şeklinde açık uçlu sorular öğrencilere yöneltilerek yanıtlar elde edilmiştir. Hem görüşmelerden hem de yazılı sorulardan ortaya çıkan ilgili yargılar maddeler haline getirilmiştir. Maddeler, Gardner tarafından belirlenmiş olan sekiz zekâ alanı göz önünde bulundurularak gruplara ayrılmıştır. Maddelerin anlaşılabilirliğini ölçmek amacıyla dil bilimcilerin görüşüne başvurulmuştur. Bu görüşler doğrultusunda oluşturulan maddeler, farklı ilköğretim okullarında 4. ve 5. sınıfta görev yapan dört sınıf öğretmeni ve değişik üniversitelerde görev yapan (Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkçe Eğitimi Bölümü ve İlköğretim Bölümü) 16 öğretim elemanı tarafından incelenmiştir. Oluşturulan maddelerin uygulanabilirliği, ifadeleri, dil kurallarına uygunluğu açısından alınan uzman görüşü önerileri doğrultusunda yargılar yeniden düzenlenmiştir. Görüşüne başvuru alan öğretim elemanlarının üçü Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesi, ikisi Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı öğretim üyesi, üçü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğretim üyesi, ikisi istatistikçi, ikisi de İlköğretim Bölümü araştırma görevlisidir.

Tüm bu görüş ve önerilere göre hazırlanan ölçeğin birinci deneme uygulaması, İzmir ilinde yer alan bir ilköğretim okulunun 4. sınıfında, 43 kişilik bir öğrenci grubuyla gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamada öğrencilerin sordukları sorulara göre anlaşılmayan noktalar dikkate alınarak ölçek yeniden düzenlenmiştir. Bütün bu aşamalardan sonra ölçek maddelerinin sayısı elenerek 105'e indirilmiştir.

Deneme çalışması öncesinde ölçek, kişisel bilgilerle ilgili sorulardan oluşan kişisel bilgi formu ve öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanlarına ilişkin düşüncelerini ifade eden 105 yargı olmak üzere iki bölümden oluşmaktaydı. Bu yargılara ilişkin öğrencilerin katılma düzeylerini belirlemek amacıyla Likert tipi ölçekle “Tamamen Uygun, Oldukça Uygun, Kısmen Uygun, Çok Az Uygun, Hiç Uygun Değil” şeklinde beşli derecelendirme yapılmıştır.

105 maddelik ölçeğin pilot çalışması İzmir İli merkezinde yer alan, çeşitli resmi ve özel ilköğretim okullarının 4. ve 5. sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin deneme çalışması için İzmir Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin alınarak uygulamaya geçilmiştir. 843 öğrenci ile gerçekleştirilen pilot uygulamadan toplanan ölçekler kontrol edilerek hatalı olanlar değerlendirme dışı bırakılmıştır. Yanlış doldurma yapıldığı tespit edilen 29 form elenerek, 814 kişi üzerinden değerlendirme yapılmıştır.

Uygulama sonunda elde edilen verilere döndürülmüş faktör çözümlemesi yapılarak, faktör yük değeri 0.45 olarak belirlenen ÇİÇZÖ’den toplam 24 madde elenmiştir. Her bir zekâ alanına ilişkin oluşturulan bölümlerin madde sayılarının eşit olması göz önünde bulundurularak, yapılan eleme sonucunda maddeler 10’ara indirilmiştir. Yapılan faktör çözümlemesi sonucunda ÇİÇZÖ’nün geçerlilik ve güvenilirlik çalışması sonuçları Tablo 11’de verilmektedir.

**Tablo 11**  
**Çocuklar İçin Çoklu Zekâ Ölçeği’nin Geçerlik ve**  
**Güvenirlik Çalışması Sonuçları**

Deneme	Ölçekler	Zekâ Alanları	Örnek Maddeler	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
	1. Ölçek	Sözel-Dilsel Zekâ	Kitap okumayı severim. Konuşurken okuduğum şeylere yer veririm.	10	0,93
	2. Ölçek	Mantıksal-Matematiksel Zekâ	Olayların nedeni ve sonucu üzerinde düşünürüm. Satranç ya da dama gibi oyunlar oynarım.	10	0,95

**Tablo 11 (Devam)**  
**Çocuklar İçin Çoklu Zekâ Ölçeği'nin Geçerlik ve**  
**Güvenirlilik Çalışması Sonuçları**

	Ölçekler	Zekâ Alanları	Örnek Maddeler	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
<b>Deneme</b>	3. Ölçek	Görsel- Uzaysal Zekâ	Hayal ettiğim şeylerin resmini çizebilirim. Bulut kümelerini bir şeylere benzetmekten hoşlanırım.	10	0,95
	4. Ölçek	Müziksel- Ritmik Zekâ	Bir müzik parçası dinlerken ritim tutarım. Bir şarkıyı kolayca öğrenebilirim.	10	0,95
	5. Ölçek	Bedensel- Kinestetik Zekâ	Dans etme, koşma, sıçrama gibi hareketleri severek yaparım. Sportif yarışma ya da oyunlara severek katılırım.	10	0,95
	6. Ölçek	Kişilerarası- Sosyal Zekâ	Arkadaşlarımla duygu ve düşüncelerimi paylaşmayı severim. İlk kez karşılaştığım insanlarla kolay kaynaşırım.	10	0,96
	7. Ölçek	İçsel- Özedönük Zekâ	Yaşadığım olaylardan kendime dersler çıkarırım. Duygularımı kontrol edebilirim.	10	0,96
	8. Ölçek	Doğa Zekâsı	Doğa ve canlılarla ilgili belgeselleri izlerim. Çevre kirliliğine neden olacak davranışları yapmaktan kaçınırım.	10	0,96
	<b>Ölçeğin Tümü</b>			80	0,94
	<b>Deneyisel İşlem Öncesi Uygulama</b>	<b>Ölçeğin Tümü</b>			80
<b>Deneyisel İşlem Sonrası Uygulama</b>	<b>Ölçeğin Tümü</b>			80	0,86



Tablo 11’de Çocuklar İçin Çoklu Zekâ Ölçeği’nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonuçları verilmektedir. Bu sonuçlar ölçeğin maddelerinin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Deneme çalışmasında, ölçeğin tümü için yapılan çözümlenelerde Cronbach’s Alpha 0,94 olarak tespit edilirken, deneysel çalışma sonrasında, ölçeğin tümü için yapılan çözümlenelerde Cronbach’s Alpha 0,86 olarak tespit edilirken, olarak tespit edilmiştir. Çocuklar İçin Çoklu Zekâ Ölçeğine döndürme işlemi yapılarak elde edilen maddelerin faktör yükleri Tablo 12’de verilmektedir.

**Tablo 12**  
**Çocuklar İçin Çoklu Zekâ Ölçeğini Maddelerinin İlişkin Faktör Yükleri, Ortak Varyanslar, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Madde Ölçek Korelasyonları, Eagen Değeri, Değişkenlik Yüzdesi ve KMO Değeri**

Alt Boyutlar	Madde No	Maddeler	Varimax Döndürülmüş Faktör Yükleri	Ortak Varyanslar	$\bar{X}$	Ss	Madde Ölçek Korelasyonu
Sözel-Dilsel Zekâ	<b>Eagen Değeri:11,04</b>		<b>Değişkenlik Yüzdesi:10,51</b>				
	12.	Yazılarımı dilbilgisi kurallarına uyarak yazmaya özen gösteririm.	0,65	0,50	4,53	1,46	0,50
	10.	Yabancı dil dersini severim.	0,67	0,57	4,67	1,51	0,44
	9.	Konuşurken okuduğum şeylere yer veririm.	0,67	0,57	4,72	1,37	0,45
	11.	Derslerde yer verilen yazma etkinliklerini severek yaparım.	0,68	0,56	4,72	1,50	0,50
	8.	Yer ve kişi isimlerini kolaylıkla hatırlarım.	0,70	0,59	4,72	1,42	0,48
	6.	Sözcük bulmacalarından hoşlanırım.	0,70	0,60	4,01	1,58	0,42
	5.	Dinleyerek daha kolay öğrenirim.	0,72	0,55	4,90	1,45	0,43
	3.	Kitap okumayı severim.	0,73	0,61	4,97	1,42	0,49
	4.	Boş zamanlarımda yazı, şiir vb. şeyler yazarım.	0,75	0,71	4,59	1,42	0,49
	7.	Metinlerde karşılaştığım dilbilgisi yanlışları dikkatimi çeker.	0,77	0,72	4,81	1,40	0,47
Mantıksal-Matematiksel Zekâ	<b>Eagen Değeri: 10,24</b>		<b>Değişkenlik Yüzdesi:9,75</b>				
	7.	Ders dışı zamanlarda da deney yapmaya çalışırım.	0,71	0,68	4,36	1,50	0,47
	11.	Yapacağım işlerle ilgili olarak plan hazırlarım.	0,72	0,65	4,57	1,47	0,41
	10.	Satranç ya da dama gibi oyunlar oynarım.	0,76	0,68	4,65	1,54	0,46
	5.	Nesnelerin benzerliklerini ve farklılıklarını bulmayı severim.	0,77	0,72	4,73	1,51	0,47
	9.	Makinelerin işleyişi ilgimi çeker.	0,77	0,67	4,60	1,54	0,48
	8.	Yapacağım deneyin sonuçlarına yönelik tahminlerde bulunurum.	0,78	0,68	4,68	1,48	0,41
	12.	Şifreli olan her şey ilgimi çeker.	0,78	0,63	4,61	1,59	0,46
	6.	Matematiğe dayalı bilgisayar oyunlarını severim.	0,80	0,73	4,75	1,54	0,48
	4.	Olayların nedeni ve sonucu üzerinde düşünürüm.	0,80	0,74	4,85	1,45	0,48
3.	Sayısal bulmacaları çözmekten zevk alırım.	0,81	0,75	4,92	1,58	0,48	
<b>KMO Bartlett’s=0,78</b>							

**Tablo 12 (Devam)**  
**Çocuklar İçin Çoklu Zekâ Ölçeğini Maddelerinin İlişkin Faktör Yükleri,**  
**Ortak Varyanslar, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Madde Ölçek**  
**Korelasyonları, Eagen Değeri, Değişkenlik Yüzdesi ve KMO Değeri**

Alt Boyutlar	Madde No	Maddeler	Varimax Döndürülmüş Faktör Yükleri	Ortak Varyanslar	$\bar{X}$	Ss	Madde Ölçek Korelasyonu
Görsel-Uzaysal Zekâ	<b>Eagen Değeri:10,03</b>		<b>Değişkenlik Yüzdesi:9,55</b>				
	13.	Boş zamanlarımda resim çizerim.	0,71	0,65	3,36	1,49	0,41
	11.	Renkli materyaller ilgimi daha çok çeker.	0,71	0,63	3,45	1,50	0,41
	10.	Fikirlerimi çizelge, tablo ve şemalarla daha iyi ifade ederim.	0,72	0,62	3,42	1,45	0,47
	12.	Boş zamanımı boya, kil, el işi kağıdı, hamur gibi araçlarla değerlendiririm.	0,72	0,61	3,33	1,41	0,45
	9.	Resim ya da şekilleri sözcüklerden daha kolay hatırlarım.	0,73	0,69	3,58	1,50	0,49
	8.	Benim için resimli metinleri okumak daha kolaydır.	0,75	0,67	3,54	1,51	0,44
	3.	Hayal ettiğim şeylerin resmini çizebilirim.	0,75	0,68	4,54	1,42	0,44
	2.	Film, slayt gibi görsel etkinliklerle daha kolay öğrenirim.	0,77	0,65	4,58	1,51	0,46
	6.	Resimli bulmacaları severek çözerim.	0,77	0,69	4,77	1,58	0,48
	7.	Bulut kümelerini bir şeylere benzetmekten hoşlanırım.	0,79	0,69	4,58	1,45	0,43
Müziksel-Ritmik Zekâ	<b>Eagen Değeri: 9,16</b>		<b>Değişkenlik Yüzdesi:8,72</b>				
	13.	Kendimce farklı ritimler oluştururum.	0,76	0,70	4,61	1,42	0,46
	14.	Müzik hayatımda önemli bir yer tutar.	0,78	0,68	4,56	1,48	0,47
	9.	Şarkılara farkında olmadan eşlik ederim.	0,78	0,61	4,71	1,45	0,45
	5.	Bir şarkıyı kolayca öğrenebilirim.	0,79	0,69	4,80	1,39	0,46
	12.	Tekerleme söylemeyi severim.	0,79	0,71	4,55	1,48	0,42
	4.	Farkında olmadan tempo ya da ritim tuttuğum olur.	0,80	0,78	4,68	1,43	0,41
	1.	Bir müzik parçası dinlerken ritim tutarım.	0,80	0,73	4,68	1,53	0,44
	6.	Şarkı söylemede başarılı olduğumu düşünürüm.	0,81	0,70	4,63	1,46	0,47
	15.	Bir şeylerle uğraşırken şarkı mırıldanırım.	0,82	0,66	4,46	1,43	0,46
10.	Bir şeylerle meşgul olurken müzik dinlerim.	0,82	0,70	4,59	1,51	0,42	
<b>KMO Bartlett's=0,78</b>							

**Tablo 12 (Devam)**  
**Çocuklar İçin Çoklu Zekâ Ölçeğini Maddelerinin İlişkin Faktör Yükleri,**  
**Ortak Varyanslar, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Madde Ölçek**  
**Korelasyonları, Eagen Değeri, Değişkenlik Yüzdesi ve KMO Değeri**

Alt Boyutlar	Madde No	Maddeler	Varimax Döndürülmüş Faktör Yükleri	Ortak Varyanslar	$\bar{X}$	Ss	Madde Ölçek Korelasyonu
Bedensel-Kinestetik Zekâ	<b>Eagen Değeri: 9,10</b>		<b>Değişkenlik Yüzdesi:8,67</b>				
	8.	Düşüncelerimi dans ya da hareket ederek anlatabilirim.	0,67	0,61	4,35	1,43	0,44
	10.	Pantomim, drama gibi etkinliklere severek katılırım.	0,67	0,62	4,31	1,36	0,48
	7.	Dans etme, koşma, sıçrama gibi hareketleri severek yaparım.	0,68	0,63	4,44	1,45	0,50
	12.	Sportif yarışma ya da oyunlara severek katılırım.	0,69	0,59	3,36	1,44	0,55
	11.	Konuşurken bedenimi de hareket ettiririm.	0,70	0,67	3,26	1,45	0,45
	9.	Başkaları benim için "yerinde duramaz, kıpır kıpır, hareketli" gibi ifadeler kullanırlar.	0,72	0,62	3,30	1,42	0,42
	4.	Bedenimi kullanabileceğim etkinliklere katılmayı severim.	0,72	0,68	3,48	1,39	0,45
	6.	Bir aleti parçalarına ayırıp tekrar birleştirebilirim.	0,73	0,61	3,52	1,38	0,45
	5.	Başkalarını taklit etmede zorlanmam.	0,74	0,63	3,52	1,42	0,51
	1.	Bir spor dalında aktif olarak çalışırım.	0,75	0,68	3,37	1,51	0,56
Kişilerarası-Sosyal Zekâ	<b>Eagen Değeri: 8,64</b>		<b>Değişkenlik Yüzdesi:8,23</b>				
	9.	Arkadaşlarımla şakalaşmayı severim.	0,76	0,69	3,56	1,52	0,43
	10.	İlk kez karşılaştığım insanlarla kolay kaynaşırım.	0,76	0,71	3,53	1,42	0,49
	7.	Oyunları yönetmeyi ve organize etmeyi severim.	0,78	0,69	3,65	1,44	0,44
	6.	Arkadaşlarımla vakit geçirmeyi severim.	0,79	0,69	3,52	1,53	0,49
	8.	Etkileyici bir konuşma tarzım olduğumu düşünürüm.	0,79	0,66	3,57	1,48	0,47
	13.	Bir derneğe ya da kulübe üyeyim.	0,80	0,75	3,22	1,46	0,45
	2.	Arkadaşlarımla duygu ve düşüncelerimi paylaşmayı severim.	0,80	0,63	3,63	1,42	0,45
	5.	Arkadaşlarım önerilerde bulunmam için bana başvururlar.	0,81	0,67	3,43	1,36	0,48
	4.	Sorunu olan arkadaşlarım benimle konuşmayı tercih ederler.	0,82	0,73	3,52	1,43	0,46
	11.	İnsanlara elimden geldiğince yardım ederim.	0,84	0,74	3,56	1,48	0,43
<b>KMO Bartlett's=0,78</b>							

**Tablo 12 (Devam)**  
**Çocuklar İçin Çoklu Zekâ Ölçeğini Maddelerinin İlişkin Faktör Yükleri, Ortak Varyanslar, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Madde Ölçek Korelasyonları, Eagen Değeri, Değişkenlik Yüzdesi ve KMO Değeri**

Alt Boyutlar	Madde No	Maddeler	Varimax Döndürülmüş Faktör Yükleri	Ortak Varyanslar	$\bar{X}$	Ss	Madde Ölçek Korelasyonu
İşsel-Özediniş Zekâ	<b>Eagen Değeri: 8,33</b>		<b>Değişkenlik Yüzdesi:7,93</b>				
	9.	İnsanların kendisi ile barışık olması gerektiğine inanırım.	0,78	0,67	3,50	1,50	0,49
	11.	Yalnız kalıp derin düşüncelere dalmaktan hoşlanırım.	0,79	0,67	3,44	1,47	0,41
	4.	Duyularımı kontrol edebilirim.	0,79	0,73	2,51	1,44	0,41
	10.	Herhangi bir konuda belirlediğim hedefler için çalışmayı severim.	0,81	0,69	2,47	1,47	0,48
	7.	Özgürlüğümün kısıtlanmasından hoşlanmam.	0,81	0,70	2,41	1,58	0,49
	6.	İnsanların hayatta belli ilkelere sahip olması gerektiğine inanırım.	0,81	0,77	2,56	1,41	0,49
	13.	Duyularımı rahatlıkla ifade ederim.	0,82	0,79	2,41	1,51	0,41
	5.	Yaşadığım olaylardan kendime dersler çıkarırım.	0,83	0,78	2,53	1,54	0,46
	12.	Ben kimim sorusu üzerinde düşünürüm	0,84	0,75	2,50	1,39	0,48
	2.	Davranışlarımın doğruluğunu ya da yanlışlığını değerlendiririm.	0,85	0,78	2,56	1,41	0,42
Doğa Zekâsı	<b>Eagen Değeri: 7,32</b>		<b>Değişkenlik Yüzdesi:6,95</b>				
	10.	Doğal yaşamı konu alan kitap, gazete, dergi gibi yayınlar ilgimi çeker.	0,73	0,66	2,38	1,40	0,48
	13.	Doğa ve canlı fotoğrafları biriktirmeyi severim.	0,77	0,62	2,08	1,43	0,43
	12.	Doğadan topladıklarımla (kelebek, taş vb.) koleksiyon yaparım.	0,79	0,63	2,16	1,40	0,42
	8.	Bitki yetiştiririm.	0,80	0,68	2,43	1,45	0,46
	6.	Doğa ve canlılarla ilgili belgeselleri izlerim.	0,84	0,74	2,39	1,41	0,49
	7.	Doğa olaylarını gözlemlerim (gel-git, ay tutulması vb.).	0,84	0,72	2,35	1,54	0,42
	11.	Çevre kirliliğine neden olacak davranışları yapmaktan kaçınırım.	0,85	0,76	2,35	1,51	0,37
	9.	Evimde hayvan kuş, balık, köpek vb. gibi hayvan beslerim.	0,85	0,79	2,32	1,44	0,47
	5.	Doğa gezilerine seveerek katılırım.	0,86	0,78	2,52	1,50	0,42
	4.	Canlı türlerinin isimleri ilgimi çeker.	0,86	0,73	2,52	1,47	0,52
<b>KMO Bartlett's=0,78</b>							

### **İşlem Yolu ve Verilerin Toplanması**

İzmir'in Buca İlçesinde, orta sosyo ekonomik düzeydeki bir okulla yapılan görüşme sonucunda, araştırmanın bu okuda gerçekleştirilmesi uygun görülmüştür. Uygulama yapmak için Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla İzmir İli Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvuru yapılmış ve ilgili İlköğretim Okulu'nda çalışma yapabilmek için gerekli izin alınmıştır.

Okuldaki 4. sınıf öğretmenlerinden dördü ile konuşulmuş ve araştırmacının 4-E, 4-C, 4-B, 4-G şubelerinde Türkçe derslerine girmesi kararlaştırılmıştır. Hem deney gruplarındaki hem de kontrol grubundaki dersler araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmacının derslerine gireceği 4. sınıf şubelerinden deney grupları ve kontrol grubu seçkisiz atama yöntemi ile belirlenmiştir. 2005-2006 Türkçe dersi programı incelendiğinde Türkçe programının haftada toplam 6 saat olduğu, ancak bunun iki saatinin serbest okuma etkinliğine ayrıldığı görülmüştür. Bu nedenle öğretmenlerin de isteği doğrultusunda araştırmacının, Türkçe derslerinin aktif bir şekilde işlendiği haftada dört saatlik dilimlerde derslere girmesi konusunda uzlaşmaya varılmıştır. Deneysel işlemler Eylül, Ekim, Kasım, Aralık ayları süresince, 14 hafta devam etmiştir. Tüm gruplarda okuduğunu anlama stratejilerinin eğitimine aynı zamanda başlanmış bütün gruplarda aynı okuma parçalarına yer verilmiştir.

Uygulama süreci içerisinde Türkçe eğitiminin unsurları olan dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin bir bütün olduğu ilkesinden hareket edilmiş, günlük planlar ve çalışma yapıları bu anlayış içerisinde hazırlanmıştır. Okuduğunu anlama stratejilerinin eğitimi diğer alanlarla bağdaştırılarak gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Örneğin ana fikri belirleme stratejilerinin eğitiminde konuşma ve yazma etkinliklerine de yer verilmiştir. Aynı zamanda dilbilgisi ile ilgili çalışmalar da araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Dilbilgisiyle ilgili çalışmaların yürütülmesinde, 2004 MEB Türkçe Programı esas alınmış, hem deney grubunda hem de kontrol grubunda, bu konuda eşitliğin sağlanması açısından, aynı etkinliklere yer verilmiştir. Ancak araştırmanın alt problemleri gereğince, çalışma kapsamında okuduğunu

anlamayı geliştirici beceriler odak alınmış, araştırma sürecine ilişkin olarak yapılan değerlendirmeler de bu doğrultuda gerçekleştirilmiştir.

Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme grubunda şu etkinliklere yer verilmiştir:

- Deneye başlamadan önce Çoklu Zekâ Kuramına dayalı İşbirlikli öğrenme grubundaki öğrencilere, İşbirlikli Öğrenme Yöntemine alışmaları için konuya ilişkin bilgi verilmiştir. Birlikte Öğrenmenin teknik olarak uygulandığı Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Grubunda, bu tekniğin uygulanması için aşağıda belirtilen adımlar izlenmiştir:

1. İşbirlikli Öğrenme Yöntemine ilişkin bilgi verilmiştir.
2. Sınıf cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, başarı vb. durumlara göre, heterojen bir şekilde 4'er kişilik gruplara ayrılmıştır.
3. Sınıftaki oturma düzeni, gruplar birbirinden oldukça uzak, grup arkadaşları birbirine yakın olacak şekilde oluşturulmuştur.
4. Grup üyeleri aynı masaya oturtulmuştur.
5. Grup kimliklerinin oluşturulması sağlanmıştır (grup şarkısı, grup adı, grup sloganı, grup sembolü).
6. Gruplar tek tek kimliklerine ilişkin konuşurulmuştur.
7. Grup içerisinde görevler belirlenmiştir (araştırmacı, sözcü, yazıcı, cesaretlendirici).
8. Görevlerin ne olduğu açıklanmıştır (Bu görevler her hafta sıra ile her öğrenciye yaptırılmıştır).

Araştırmacı: Grup etkinliklerinde araştırma ile ilgili işlerle ilgilenir.

Sözcü: Grubun aldığı kararları açıklar.

Yazıcı: Grubun aldığı kararları yazar.

Cesaretlendirici: Grubun iyi iletişim kurması için çaba harcar ve grup motivasyonunu yüksek tutmaya çalışır.

- Çalışmalar süresince 3 kez, araştırmacı tarafından geliştirilen biçimlendirmeye yönelik tesler uygulanmıştır.
- Yapılan çalışmalarda, MEB tarafından hazırlanıp okullara gönderilen İlköğretim Türkçe 4 Ders Kitabı ve İlköğretim Türkçe 4 Öğretmen Kılavuz Kitabından da zaman zaman yararlanılmıştır.
- Yukarıda uygulama aşamaları verilen İşbirlikli Öğrenme yöntemlerinden Birlikte Öğrenme tekniğinin uygulanması sürecinde, hikaye haritası, resim çizme, 5N 1K, başlık bulma, metnin içeriğini tahmin etme, kart yazma, duvar gazetesi hazırlama, paragraf tamamlama, balık kılçığı tamlama, şarkı sözü yazma, ritm tutma, özetleme, şiir yazma, soru çıkarma gibi etkinlikler grup ürünü olarak istenmiştir. İşbirlikli öğrenme çalışmalarına yönelik olarak ders sonunda hem grup çalışmalarını hem grup içerisinde bireyi değerlendirme formları uygulanmıştır.

İşbirlikli Öğrenme grubunda şu çalışmalara yer verilmiştir:

- Deney süreci başlamadan önce, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi grubundaki öğrencilere, yönteme alışmaları için konuya açıklamalar yapılmıştır. Diğer grupta olduğu gibi bu grupta da “Birlikte Öğrenme “ tekniği kullanılmıştır. Grupların oluşturulmasında sırasıyla şunlar yapılmıştır.
  1. İşbirlikli Öğrenme Yöntemine yönelik açıklama yapılmıştır.
  2. Sınıf başarı, cinsiyet, vb. durumlara göre, heterojen bir şekilde 4'er kişilik gruplara ayrılmıştır. Sınıfın mevcudunda dolayı bazı gruplar beşerli olmuştur.
  3. Oluşturulan gruplar birbirinden oldukça uzak, grup için içindeki üyeler birbirine yakın olacak şekilde sıralar düzenlenmiştir (Deney çalışması sürecinde üç kez gruplar tamamen yenilenmiştir).
  4. Grup arkadaşları aynı masaya oturtulmuştur.

5. Grup kimliklerini oluturmak için öğrencilere kartonlar dağıtılmış, öğrencilerin kimliklerini bu kartonlara yazmaları istenmiştir (grup şarkısı, grup adı, grup sloganı, grup sembolü).
6. Her gruptan birer kişi belirlenerek kimliklere ilişkin açıklamalar yapılmıştır.
7. Grup üyelerinin görevleri belirlenmiştir (araştırmacı, sözcü, yazıcı, cesaretlendirici, beşer kişi olan gruplarda birer okuyucu).
8. Görevlerin ne olduğu açıklanmıştır (Bu görevler her hafta sıra ile her öğrenciye yaptırılmıştır).

Araştırmacı: Grup etkinliklerinde araştırma ile ilgili işlerle ilgilenir.

Sözcü: Grubun aldığı kararları açıklar.

Yazıcı: Grubun aldığı kararları yazar.

Cesaretlendirici: Grubun iyi iletişim kurması için çaba harcar ve grup motivasyonunu yüksek tutmaya çalışır.

Okuyucu: Grup içi okuma çalışmalarında okuma görevi yapma.

- Yapılan çalışmalarda, MEB'in hazırlayıp okullara gönderdiği İlköğretim Türkçe 4 Ders Kitabı ve İlköğretim Türkçe 4 Öğretmen Kılavuz Kitabından da yararlanılmıştır.
- Çalışmalar süresince 3 kez, araştırmacı tarafından geliştirilen biçimlendirmeye yönelik tesler uygulanmıştır.
- İşbirlikli Öğrenme grubunda şiir yazma, kart yazma, duvar gazeteleri oluşturma, metnin ana fikrini belirleme, okunulan metinler üzerinde tartışma, metnin önemli noktalarını belirleme, giriş-gelişme-sonuç bölümlerini bulma, zihninde canlandırma, metne ilişkin şekiller çizme, özetleme gibi etkinliklere yer verilmiştir. Adı geçen bu etkinliklere grup ürünü olarak ortaya konulmuştur.



#### Çoklu Zekâ Grubunda yapılan çalışmalar:

- Bu grupla yapılan çalışmalarda Çoklu Zekâ etkinliklerinden yola çıkılmış, çalışma yapıları bu doğrultuda hazırlanmıştır.
- Yapılan çalışmalarda zaman zaman yapılandırılmamış grup çalışmalarına yer verilmiş. Zaman zaman bireysel çalışmalar yapılmıştır. Grup çalışmaları yapılacağı zaman ön sıradaki öğrenciler hemen arkalarında oturan arkadaşları ile birlikte çalışmıştır.
- Deneysel çalışma süreci içerisinde öğrencilerin yerleri kimi zaman değiştirilmiştir.
- Uygulamalarda MEB'in hazırlayıp okullara gönderdiği İlköğretim Türkçe 4 Ders Kitabı ve İlköğretim Türkçe 4 Öğretmen Kılavuz Kitabından da yararlanılmıştır.
- Araştırmacı tarafından geliştirilen 3 ayrı biçimlendirmeye yönelik Türkçe Testi belirli aralıklarla gruba uygulanmıştır.
- Her dört saatlik ders diliminde mümkün olduğunca bütün zekâ alanlarına yönelik olarak etkinlikler uygulanmaya çalışılmıştır. Bunun dışında Bu grupla gerçekleştirilen çalışmalarda balık kılıcı tamamlama, hikaye ağacı oluşturma, kitap raporu yazma, 5N 1K çalışması yama, resim çizme, fotoğraf çekme, ritim tutuma, bilinen bir şarkıya farklı sözler yazma gibi etkinliklere yer verilmiştir.

#### 2005-2006 Proramının uygulandığı grupta yapılan çalışmalar:

- Sınıf geleneksel sıra düzeninde oturtulmuştur. Bütün sınıf öğretimi biçiminde programda yer alan “Hazırlık, Anlama, Metim Aracılığıyla Öğrenme, Kendini İfade Etme, Değerlendirme” etkinlikleri uygulanmıştır. Ancak etkinlikler, programa uygun olarak bireysel, zaman zaman grup çalışmaları şeklinde yürütülmüştür.

- 2005-2006 Türkçe Öğretimi Programı dikkate alınarak çalışmalar yürütülmüştür.
- MEB'in hazırlayıp okullara gönderdiği İlköğretim Türkçe 4 Öğrenci Çalışma Kitabı, İlköğretim Türkçe 4 Ders Kitabı, İlköğretim Türkçe 4 Öğretmen Kılavuz Kitabı takip edilmiştir.
- Uygulama süreci içerisinde, araştırmacı tarafından geliştirilen 3 ayrı biçimlendirmeye yönelik Türkçe Testi, gruba uygulanmıştır.

Araştırmada deneysel işlemleri gerçekleştirmek amacıyla araştırmacı tarafından dört grup için belirlenen kazanımlar doğrultusunda ders planları ve çalışma yaprakları hazırlanmıştır. 1. Deney grubu için hazırlanan günlük planlar ve çalışma yaprakları, okuduğunu anlama stratejilerinin eğitiminde işbirlikli öğrenme tekniklerinden birlikte öğrenme tekniğinin kullanılmasına yönelik olarak hazırlanmış ve uygulanmıştır. 2. Deney grubu için hazırlanan günlük planlar ve çalışma yaprakları, okuduğunu anlama stratejilerinin eğitiminde Çoklu Zekâ Kuramında yer alan sekiz zekâ alanı ve birlikte öğrenme tekniğinin kullanılmasına ilişkin olarak oluşturulmuş ve uygulanmıştır. 3. Deney grubu için hazırlanan plan ve çalışma yaprakları, okuduğunu anlama stratejilerinin eğitiminde Çoklu Zekâ Kuramında yer alan sekiz zekâ alanının kullanılmasına yönelik olarak düzenlenmiş ve uygulanmıştır. Kontrol grubu için hazırlanan günlük planlar ve çalışma yaprakları, okuduğunu anlama stratejilerinin eğitiminde Türkçe dersi programının kullanılmasına yönelik olarak hazırlanmış ve uygulanmıştır. Deneysel çalışma süresince işlenmesi düşünülen parçalar Tablo 13'te verilmiştir.

**Tablo 13**  
**İşlenen Konular ve Planlarının Uygulama Tarihleri**

<b>Temalar</b>	<b>Haftalar</b>	<b>Tarih</b>	<b>Konular</b>
	1. Hafta	20-23. Eylül. 2005	Cırcırböceği ile Karınca/Müzisyen (İki metin karşılaştırmalı olarak işlenmiştir.) (Ön Testler)
<b>Birey ve Toplum Teması</b>	2. Hafta	4-7. Ekim. 2005	Kazların Uçuşu
	3. Hafta	11-14. Ekim. 2005	Hoşgörü
	4. Hafta	18-21. Ekim. 2005	Ödül
	5. Hafta	25-28. Ekim. 2005	Bayram Heyecanı (Değerlerimiz Teması)
	6. Hafta	31 Ekim - 2 Kasım	Arkadaş Edinmek Zor mu?

**Tablo 13 (Devam)**  
**İşlenen Konular ve Planlarının Uygulama Tarihleri**

<b>Temalar</b>	<b>Haftalar</b>	<b>Tarih</b>	<b>Konular</b>
<b>Atatürk Teması</b>	7.Hafta	8-11. Kasım. 2005	Bir Haber Atatürk Anadolu'da
<b>Sağlık ve Çevre</b>	8. Hafta	15-18. Kasım. 2005	Koku
	9. Hafta	22-25. Kasım.2005	Vücudumuzun Davetsiz Misafiri Renkler Olmasaydı
	10. Hafta	29 Ksm-2Arlk. 2005	Çevreni Temiz Tut
	11. Hafta	6-9. Aralık. 2005	Yaşayacaksın Ağacım
<b>Üretim Tüketim ve Verim</b>	12. Hafta	13-16. Aralık. 2005	Neyi Seviyorsanız O
	13. Hafta	20-23. Aralık. 2005	Yerli Besinlerimiz
	14. Hafta	27-30. Aralık. 2005	Tüketici Ailesi (Son Testler)

Çalışmanın 20 Eylül 2005'te başlayıp 30 Aralık 2005'te bitirilmiştir. Ön test ve son testlerin uygulanması da bu süreye dahil edilmiştir.

Araştırma sırasında genel olarak şu yol izlenmiştir:

1. Veri toplama araçları hazırlandıktan sonra Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli iznin alınması.
2. Ders planları ve malzemelerini hazırlanması.
3. Deney grupları ve kontrol grubunun oluşturulması.
4. Deney ve kontrol gruplarında ön testlerle ölçümlerin yapılması.
5. Her gruba 14 hafta boyunca deneysel işlemlerin uygulanması.
6. Uygulama sonunda son testlerle ölçümlerin yapılması.
7. Verilerin çözümlenmesi.

## Veri Çözümleme Teknikleri

Bu araştırmada ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirliklerinin sağlanması için toplanan verilerin çözümlenmesinde aşağıda yer alan istatistiksel çözümlenmeler kullanılmıştır:

1. Örnekleme oluşturan grupların ve bu gruplardaki öğrencilerin cinsiyetine göre dağılımında frekans ve yüzde ile puan dağılımlarının çözümlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma,

2. Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Başarı Testinin güvenilirlik hesaplamalarında KR-20,

3. Açık Uçlu Okuduğunu Anlama Başarı Testinin güvenilirlik hesaplamalarında “test-tekrar test” tekniğinden yola çıkılarak iki uygulama arasında korelasyon,

4. Çocuklar İçin Çoklu Zekâ Ölçeği, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği, Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği'nin yapı geçerliğini ortaya koymak amacıyla faktör analizinde madde ölçek korelasyonu ve Cronbach's Alpha, çözümlenmeleri kullanılmıştır.

5. Geliştirilen ölçeklere yönelik olarak, ön test ve son testlerin değerlendirilmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, varyans çözümlenmesi (ANOVA), Scheffé testi, kovaryans çözümlenmesi (ANCOVA), Bonferonni Testi, t-testi ve Cronbach's Alpha uygulanmıştır.

Deneme çalışması için ölçeklerin geliştirilmesi ve deneysel çalışma aşamalarında, ölçeklerin kodlanmasında ve istatistiksel çözümlenmelerinde SPSS 11.0 istatistik paket programı, EXCEL ve FINESSE kullanılmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, önceki bölümde açıklanan veri toplama araçlarının uygulamalarından elde edilecek veriler ışığında, denenceleri sınamak amacıyla yapılacak istatistiksel çözümlerinin sonuçlarına göre bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Bulgular ve yorumların verilişinde denencelere uygun bir sıra izlenmiştir.

#### **Birinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum**

Araştırmanın birinci denencesi “Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve 2005-2006 Türkçe Öğretim Dersi Programıyla yapılan öğretimin, öğrencilerin erişileri üzerindeki etkileri deney grupları lehine önemli farklılıklar göstermektedir” şeklinde belirlenmiştir.

Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Gruplarında yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası okuduğunu anlama başarıları arasındaki farkın önemli olup olmadığına yönelik istatistiksel çözümlerinin değerlendirmeleri yapılmıştır. Öğrencilere ön ve son test olarak uygulanan Açık Uçlu ve Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Başarı Testlerinin aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış, grupların ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için t-testi, varyans analizi ve Scheffé testi yapılmış, bulgular ve yorumları tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 14

**İÖ, ÇZİÖ, ÇZÖ ve TÖPÖ Gruplarının “Açık Uçlu ve Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Başarı Testlerine” İlişkin Ön Test ve Son Test Ölçümlerinin Karşılaştırılması (t-testi)**

Testler	Gruplar	Testler	n	$\bar{x}$	Ss	sd	t	Önem Denetimi
Açık Uçlu	ÇZİÖ	Ön Test	46	45,93	6,72	90	5,03	0,000*
		Son Test	46	52,36	5,46			
	İÖ	Ön Test	44	49,70	8,82	86	4,37	0,000*
		Son Test	44	55,86	3,05			
	ÇZÖ	Ön Test	45	45,66	7,33	88	3,34	0,001*
		Son Test	45	51,26	8,51			
	TÖPÖ	Ön Test	43	46,72	8,88	84	,77	0,446
		Son Test	43	48,11	8,00			
Çoktan Seçmeli	ÇZİÖ	Ön Test	46	47,19	3,58	90	7,34	0,000*
		Son Test	46	51,21	,964			
	İÖ	Ön Test	44	46,97	3,42	86	2,64	0,01*
		Son Test	44	52,75	14,05			
	ÇZÖ	Ön Test	45	47,02	2,85	88	6,02	0,000*
		Son Test	45	50,08	1,86			
	TÖPÖ	Ön Test	43	45,97	3,58	84	1,82	0,07
		Son Test	43	47,13	2,14			Fark önemsiz

P<0,05 \*Fark önemli

Tablo 14’te Açık Uçlu Okuduğunu Anlama Başarı Testi ön test ve son testlerinin t-testi sonuçları verilmektedir. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Grubunun ön test ortalamasının ( $\bar{x}$  =45,93), son test ortalamasından ( $\bar{x}$  =52, 36) daha düşük olduğu görülmektedir. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Grubunun ön ve son testleri arasında önemli bir farklılık olduğu belirlenmiştir [ $t_{(90)}$ =5,03;  $t_t$ = 1,99;  $p<0,05$ ]. Deneysel çalışma süresince Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı olarak yapılan etkinliklerin, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ile birleştirilmesi son testlerdeki ortalamanın yükselmesini sağlamış olduğu söylenebilir. Yapılan etkinliklerin, öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkilediği düşünülebilir.

Açık Uçlu Okuduğunu Anlama Başarı Testine ilişkin olarak İşbirlikli Öğrenme Grubunun ön test ortalaması ( $\bar{x}$  =49, 70), son test ortalamasından ( $\bar{x}$  =55,86) daha düşüktür. İşbirlikli Öğrenme Grubunun ön test ve son testlerinin karşılaştırılmasında önemli bir farklılık olduğu görülmektedir [ $t_{(86)}$ =4,37;  $t_t$ =1,99  $p<0,05$ ]. Deneysel çalışma

boyunca İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ile yapılan okuduğunu anlama stratejileri eğitiminin öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkilediği ifade edilebilir.

Açık Uçlu Okuduğunu Anlama Başarı Testinde, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı öğrenme grubuna yönelik olarak, deneysel çalışma sonunda elde edilen son test ortalamasının ( $\bar{x}=51,26$ ), ön test ortalamasından ( $\bar{x}=45,66$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme Grubunun ön test ve son testlerinde önemli bir fark olduğu tespit edilmiştir [ $t_{(88)}=3,34$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. “Çoklu Zekâ Kuramına dayalı bir şekilde düzenlenen etkinlikler, deneysel çalışma sonrasında ortalamanın yükselmesini sağlamıştır” denilebilir.

Açık Uçlu Okuduğunu Anlama Başarı Testine ilişkin ön test ve son testlerin karşılaştırılmasında 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grubunun ön test ortalaması ( $\bar{x}=46,72$ ), son test ortalamasından ( $\bar{x}=48,11$ ) daha düşüktür. 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grubunda ön ve son testler arasında fark olmakla birlikte [ $t_{(84)}=0,77$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ] yapılan etkinliklerin grubun ortalamasında önemli farklılık yaratmadığı ifade edilebilir.

Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Başarı Testi ön test ve son test ortalamalarının karşılaştırılmasında Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Grubunun ön test ortalamasının ( $\bar{x}=47,19$ ), son test ortalamasından ( $\bar{x}=51,21$ ) daha düşük olduğu görülmektedir. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Grubunda önemli bir fark bulunmuştur [ $t_{(90)}=7,34$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. Tıpkı Açık Uçlu Testte olduğu gibi Çoktan Seçmeli Testte de önemli bir farklılık bulunmuş olması, bu deney grubunda hem Çoklu Zekâ hem de İşbirlikli Öğrenme Yönteminin uygulanmasına dayandırılabilir. Bu oluşumdan yola çıkılarak düzenlenen etkinliklerin öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Başarı Testine ilişkin olarak İşbirlikli Öğrenme Grubunun ön test ortalaması ve son test ortalamasının karşılaştırılmasında İşbirlikli Öğrenme Grubunun ön test ortalamasının ( $\bar{x}=46,97$ ), son test ortalamasından

( $\bar{x} = 52,75$ ) daha düşük olduğu görülmektedir. Her iki test arasında önemli bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [ $t_{(86)}=2,64$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. İşbirlikli öğrenme yöntemine dayalı olarak düzenlenen ve uygulanan etkinlikler öğrencilerin başarısının olumlu yönde farklılaşmasını sağlamış olabilir.

Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Başarı Testine yönelik olarak yapılan ortalamaların karşılaştırılmasına göre, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme Grubunun son test ortalamasının ( $\bar{x} = 50,08$ ), ön test ortalamasından ( $\bar{x} = 47,02$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Grubun ön test ve son testlerinde önemli bir fark olduğu belirlenmiştir [ $t_{(88)}=6,02$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. Deney grubunun eğitim süreci içerisinde uygulanan Çoklu Zekâ Kuramına dayalı etkinliklerin, öğrencilerin başarısını olumlu bir şekilde etkilemiş olduğu söylenebilir.

Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Başarı Testinde, 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grubunun ön test ortalaması ( $\bar{x} = 45,97$ ), son test ortalamasından ( $\bar{x} = 47,13$ ) daha düşüktür. İki testin ortalamaları arasında önemli bir farklılık görülmemektedir [ $t_{(84)}=1,82$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grubunda deneysel işlem süresince, 2005-2006 İlköğretim Okulları Türkçe dersi öğretim programına yönelik olarak düzenlenen etkinliklere yer verilmiştir. Bu uygulamanın öğrencilerin başarısında önemli bir farklılık yaratmadığı söylenebilir. Öğrencilere ön test olarak uygulanan Açık Uçlu ve Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Başarı Testlerinde grupların ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 15'te verilmiştir.



Tablo 15

**İÖ, ÇZİÖ, ÇZÖ ve TÖPÖ Gruplarının “Açık Uçlu ve Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Başarı Testlerine” İlişkin Ön Test Ölçümlerinin Varyans Çözümlemesi Sonuçları**

Testler	D. Kaynağı	Sd	KT	KO	F	Önem Denetimi
		Açık Uçlu	Gruplar Arası	3	457,36	152,45
	Gruplar İçi	174	11066,61	63,60		
	Toplam	177	11523,97			
Çoktan Seçmeli	Gruplar Arası	3	39,5	13,17	1,15	0,32
	Gruplar İçi	174	1977,19	11,36		
	Toplam	177	2016,71			

P<0,05 Fark Önemsiz

Tablo 15’e göre İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Gruplarında yer alan öğrenciler arasında, Açık Uçlu Okuduğunu Anlama Başarı Testinin ön testlerine göre önemli bir fark bulunmamıştır [ $F_{(3-174)}=2,39$ ;  $F_t=3,04$ ;  $p<0,05$ ]. Açık Uçlu Okuduğunu Anlama Başarı Testinden elde edilen bulgular, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, deneysel işlem öncesi başarı düzeylerinin birbirine yakın olduğunu göstermektedir.

Deney grupları ve kontrol grubu arasında, Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Başarı Testi ön testlerine göre önemli bir farklılık tespit edilmemiştir [ $F_{(3-174)}=1,15$ ;  $F_t=3,04$ ;  $p<0,05$ ]. Yapılan çözümlenmeler sonucunda, çoktan seçmeli testte İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Gruplarının başarı düzeylerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Öğrencilere son test olarak uygulanan çoktan seçmeli ve açık uçlu okuduğunu anlama başarı testlerinde grupların ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

**İÖ, ÇZİÖ, ÇZÖ ve TÖPÖ Gruplarının “Açık Uçlu ve Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Başarı Testlerine” İlişkin Son Test Ölçümlerinin Varyans Çözümlemesi Sonuçları**

Testler	D. Kaynağı	Sd	KT	KO	F	Önem Denetimi
Açık Uçlu	Gruplar Arası	3	1334,93	444,97	10,15	0,000*
	Gruplar İçi	174	7627,11	43,83		
	Toplam	177	8962,05			
Çoktan Seçmeli	Gruplar Arası	3	734,21	244,73	4,79	0,003*
	Gruplar İçi	174	8880,88	51,04		
	Toplam	177	9615,10			

P<0,05 \*Fark Önemli

Tablo 16’da Açık Uçlu Okuduğunu Anlama Başarı Testi son test sonuçlarına göre, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grupları arasında önemli bir farklılık olduğu görülmektedir [ $F_{(3-174)}=10,15$ ;  $F_t=3,04$ ;  $p<0,05$ ].

Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Başarı Testi son testlerine uygulanan varyans çözümlemesi sonuçlarına göre, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grupları arasında önemli bir farklılık olduğu belirlenmiştir [ $F_{(3-174)}=4,79$ ;  $F_t=3,04$ ;  $p<0,05$ ]. Bu duruma göre grupların başarılarının uygulanan yöntemlere göre önemli bir farklılık gösterdiği söylenebilir.

Açık Uçlu Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Başarı Testi son test ortalamalarının deney gruplarında kontrol grubuna göre daha yüksek olmasının önemli farklılığı oluşturmasında etken olduğu söylenebilir.

Açık Uçlu ve Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Başarı Testlerinin son testlerinin, varyans çözümlemesi sonucunda ortaya çıkan farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffé testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 17’de verilmiştir.

**Tablo 17**  
**Açık Uçlu Okuduğunu Anlama Başarı Testi Son Test Ortalamalarına Göre Yapılan**  
**Scheffé Testi Sonuçları**

Gruplar	ÇZİÖ	İÖ	ÇZÖ	TÖPÖ
ÇZİÖ		3,49	3,15	4,25*
İÖ	3,49		4,59*	7,74*
ÇZÖ	1,10	4,59*		3,15
TÖPÖ	4,25*	7,74*	1,10	

p<0,05 \*Fark Önemli

Tablo 17'ye göre Açık Uçlu Okuduğunu Anlama Testi son test ortalamalarına göre Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Grubu ( $\bar{x}=52,36$ ) ile 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grubu ( $\bar{x}=48,11$ ) arasında önemli bir farklılık bulunmaktadır. Deney grubunda uygulanan Çoklu Zekâ Alanlarını harekete geçiren etkinliklerle, İşbirlikli Öğrenmenin doğası gereği öğrencilerin okuduklarını anlamaları konusunda grup içi etkileşim ve iletişim biçimlerinin, birbirlerine dönüt vermelerinin grubun başarısını arttırdığı düşünülebilir. Bu durumun, farkın önemli çıkmasında etken olduğu söylenebilir.

Ortalamalara bakıldığında, İşbirlikli Öğrenme Grubu ( $\bar{x}=55,86$ ) ile 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grubu ( $\bar{x}=48,11$ ) arasında, İşbirlikli Öğrenme Grubu ile Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme Grubu ( $\bar{x}=51,26$ ) arasında önemli bir farklılık bulunmaktadır. İşbirlikli Öğrenme Grubu, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme Grubu ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grubundan daha başarılıdır. İşbirlikli Öğrenme Grubunda, grup sürecindeki okuduğunu anlamaya yönelik olarak özetleme stratejilerini, öğrencilerin birbirlerinden öğrenerek ve birbirlerine öğreterek, tartışarak, açıklamalarda bulunarak, karşılıklı etkileşim içerisinde kullanılmasının farkın İşbirlikli Öğrenme Grubu lehine önemli çıkmasına neden olduğu anlaşılmaktadır.

**Tablo 18**  
**Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Başarı Testi Son Test Ortalamalarına Göre**  
**Yapılan Scheffé Testi Sonuçları**

Gruplar	ÇZİÖ	İÖ	ÇZÖ	TÖPÖ
ÇZİÖ		1,53	1,12	4,07*
İÖ	1,53		2,66	5,61*
ÇZÖ	1,12	2,66		2,94
TÖPÖ	4,07*	5,61*	2,94	

p<0,05 \*Fark Önemli

Tablo 18’de Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Başarı Testi son testlerine göre, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Grubu ( $\bar{x}$  =51,21) ile 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grubu ( $\bar{x}$  =48,11) arasında önemli bir farklılık tespit edilmiştir. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Grubunun başarısı, 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grubunun başarısında daha yüksektir. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme grubuna uygulanan Çoklu Zekâ etkinlikleri öğrencilerin Çoklu Zekâlarını aktif hale getirirken, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi birbirlerinden öğrenmelerine yardımcı olmuştur. Öğrenciler, sunulan farklı etkinliklerle hem kendi öğrenmelerini hem de grubun öğrenmesini sağlamıştır. 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme grubunda ise öğrenciler pasif alıcı konumundadır. Bu durumun, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Grubunun başarısını 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programıyla Öğrenme Grubuna göre daha arttırdığı düşünülebilir.

Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Başarı Testi son testlerine ilişkin olarak Tablo 15 incelendiğinde, İşbirlikli Öğrenme Grubu ( $\bar{x}$  =52,75) ile 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grubu ( $\bar{x}$  =47,13) arasındaki farkın önemli olduğu görülmektedir. İşbirlikli Öğrenme Yönteminde öğrenciler, ortak bir ürün oluşturmak amacıyla birbirlerinin öğrenmesine yardımcı olurlar. Bu yapı gruptaki öğrencilerin hem kendi öğrenmesini hem de arkadaşlarının öğrenmesini en üst düzeye çıkarır. Grupta bir bilgi alış verişi süreci oluşur. Geleneksel Öğrenmede öğrenci öğretmenin anlattıklarını anlamaya çalışır. Öğrenmenin gerçekleşmesi sürecinde yalnızdır. Öğrenci ne diğer arkadaşlarıyla ne de öğrenme materyalleriyle gerçek anlamda

bir etkileşime girer. Bu durum, İşbirlikli Öğrenme grubunun, okuduğunu anlama konusundaki başarısının daha yüksek olmasını sağlamış olabilir.

### İkinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci denencesi şu şekilde belirlenmişti: “Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programıyla yapılan öğretimin, öğrencilerin okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkileri deney grupları lehine önemli farklılıklar göstermektedir.” Bu denencenin testi amacıyla öğrencilere ön ve son test olarak uygulanan Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin tümünün ve alt boyutlarının aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış, grupların ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için t-testi, varyans analizi ve Scheffé testi yapılmış, bulgular ve yorumları tablolar halinde verilmiştir.

**Tablo 19**

#### İÖ, ÇZİÖ, ÇZÖ ve TÖPÖ Gruplarının “Okumaya Yönelik Tutum” Ön Test ve Son Test Ölçümlerinin Karşılaştırılması (t-testi)

Boyutlar	Gruplar	Testler	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	Önem Denetimi
Ölçeğin Tümü	ÇZİÖ	Ön Test	46	115,13	13,0	90	2,74	0,007*
		Son Test	46	121,97	10,83			
	İÖ	Ön Test	44	112,11	11,72	86	1,88	,063
		Son Test	44	116,88	12,006			
	ÇZÖ	Ön Test	45	116,37	11,66	88	2,75	0,007*
		Son Test	45	124,71	16,59			
	TÖPÖ	Ön Test	43	112,16	11,78	84	1,68	0,095
		Son Test	43	116,51	12,10			
Okumaya İlişkin Öğrenciden Kaynaklanan Tutumlar	ÇZİÖ	Ön Test	46	17,71	3,28	90	4,08	0,000*
		Son Test	46	14,73	3,69			
	İÖ	Ön Test	44	13,02	3,09	86	1,08	0,279
		Son Test	44	13,77	3,35			
	ÇZÖ	Ön Test	45	12,48	3,89	88	4,61	0,000*
		Son Test	45	16,20	3,73			
	TÖPÖ	Ön Test	43	12,32	3,82	84	4,00	0,000*
		Son Test	43	15,69	3,96			
Okumanın Bireysel Gelişime Etkileri	ÇZİÖ	Ön Test	46	28,47	4,31	90	8,58	0,000*
		Son Test	46	35,73	3,77			
	İÖ	Ön Test	44	32,06	3,94	86	1,72	0,089
		Son Test	44	33,45	3,61			
	ÇZÖ	Ön Test	45	33,86	4,72	88	,173	0,086
		Son Test	45	35,51	4,24			
	TÖPÖ	Ön Test	43	32,13	5,04	84	2,46	0,016*
		Son Test	43	34,65	4,38			

\*P<0,05 \*Fark Önemli

Tablo 19 (Devam)

**İÖ, ÇZİÖ, ÇZÖ ve TÖPÖ Gruplarının “Okumaya Yönelik Tutum” Ön Test ve Son Test Ölçümlerinin Karşılaştırılması (t-testi)**

Boyutlar	Gruplar	Testler	n	$\bar{x}$	Ss	sd	t	Önem Denetimi
Okumaya Yönelik Duyuşsal Bakış	ÇZİÖ	Ön Test	46	20,82	4,02	90	0,88	0,381
		Son Test	46	21,47	3,00			
	İÖ	Ön Test	44	20,79	2,70	86	0,289	0,776
		Son Test	44	20,95	2,51			
	ÇZÖ	Ön Test	45	21,22	3,57	88	3,27	0,002*
		Son Test	45	23,40	2,66			
	TÖPÖ	Ön Test	43	22,04	2,99	84	4,18	0,000*
		Son Test	43	19,13	3,43			
Okuma Alışkanlığını Geliştirme	ÇZİÖ	Ön Test	46	24,65	4,00	90	1,73	0,086
		Son Test	46	26,39	5,47			
	İÖ	Ön Test	44	24,86	5,30	86	0,019	0,985
		Son Test	44	24,84	6,10			Fark önemsiz
	ÇZÖ	Ön Test	45	25,64	4,81	88	1,31	0,192
		Son Test	45	24,22	5,43			Fark önemsiz
	TÖPÖ	Ön Test	43	24,60	5,44	84	0,03	0,969
		Son Test	43	24,65	5,70			Fark önemsiz
Okuma Alışkanlığına İlişkin Kişisel Tercihler	ÇZİÖ	Ön Test	46	13,71	2,27	90	0,27	0,785
		Son Test	46	13,56	3,00			Fark önemsiz
	İÖ	Ön Test	44	12,52	3,23	86	0,695	0,489
		Son Test	44	13,02	3,51			Fark önemsiz
	ÇZÖ	Ön Test	45	13,28	3,07	88	0,67	0,502
		Son Test	45	13,75	3,47			Fark önemsiz
	TÖPÖ	Ön Test	43	12,02	3,34	84	0,700	0,486
		Son Test	43	11,55	2,79			Fark önemsiz
Sosyal İlişkilerin Okuma Alışkanlığına Etkileri	ÇZİÖ	Ön Test	46	9,73	2,42	90	0,670	0,504
		Son Test	46	10,06	2,23			Fark önemsiz
	İÖ	Ön Test	44	8,84	2,38	86	3,73	0,000*
		Son Test	44	10,84	2,63			Fark önemli
	ÇZÖ	Ön Test	45	9,86	1,82	88	3,42	0,001*
		Son Test	45	11,62	2,91			Fark önemli
	TÖPÖ	Ön Test	43	9,02	2,54	84	3,41	0,001*
		Son Test	43	10,81	2,31			Fark önemli

\*P<0,05 \*Fark Önemli

Grupların tutumlarına ilişkin olarak ön test ve son test karşılaştırılmalarının yapıldığı t-testi çözümlenmeleri Tablo 16’da yer almaktadır. Ölçeğin tümü için Tablo 16 incelendiğinde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Grubunun ön testteki ortalama ( $\bar{x}$  =115,13) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}$  =121,97) arasındaki farkın önemli olduğu belirlenmiştir [ $t_{(90)}$  =2,74;  $t_t$  =1,99;  $p$  <0,05]. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}$  =116,37) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}$  =124,71) arasındaki farkın önemli olduğu görülmektedir [ $t_{(88)}$  =2,75;  $t_t$  =1,99;  $p$  <0,05]. Grubun ön ve son testlerinde önemli bir farklılık elde edilmesi sonucunda, deneysel çalışmanın deneklerin tutumunu olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

İşbirlikli Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=112,11$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=116,88$ ) arasında önemli bir farklılık olmadığı belirlenmiştir [ $t_{(86)}=1,88$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. Grupta, tutuma ilişkin olarak yapılan ön test ve son test ortalamasında önemli bir farklılık bulunmamıştır Ancak ortalamadaki artış dikkat çekici bir durumdur. 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=112,16$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=116,51$ ) arasındaki farkın anlamsız olduğu belirlenmiştir [ $t_{(84)}=1,68$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. Bulunan sonuca göre, 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre uygulamanın öğrencilerin tutumunu değiştirmede etkili olmadığı söylenebilir.

#### Okumaya İlişkin Öğrenciden Kaynaklanan Tutumlar Boyutu;

Tablo 19'a göre Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Grubunun ön testleri ve son testleri arasında önemli bir fark olduğu görülmektedir [ $t_{(90)}=4,08$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. Öğrenciden Kaynaklanan Tutumlarda Ön testteki ortalama ( $\bar{x}=17,71$ ), son testteki ortalamadan ( $\bar{x}=14,73$ ) daha yüksektir. İşbirlikli Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=13,02$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=13,77$ ) arasında önemli bir farklılık olmadığı görülmektedir [ $t_{(86)}=1,08$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. Yapılan deneysel çalışmaların grubun bu boyuttaki tutumunu etkilemediği söylenebilir. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=12,48$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=16,20$ ) arasında önemli bir fark olduğu tespit edilmiştir [ $t_{(88)}=4,61$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=12,32$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=15,69$ ) arasındaki farkın önemli olduğu görülmektedir [ $t_{(84)}=4,00$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. Grubun ortalamasının, son testlerinde farklılık oluşturacak şekilde yükselmesi dikkat çekici bir durumdur. Kontrol grubunda, 2005-2006 İlköğretim Okulları Türkçe Dersi Öğretim Programı uygulanmıştır. Programa uygun olarak zaman zaman Çağdaş uygulamalara da yer verilmiştir. Bu sürecin, deneklerin tutumunu etkilediği düşünülebilir.

#### Okumanın Bireysel Gelişime Etkileri Boyutu;

Tablo 19'a göre Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Grubunun ön testteki ortalama ( $\bar{x}=28,47$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=35,73$ ) arasında önemli bir

fark olduğu belirlenmiştir [ $t_{(90)}=8,58$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. Son testlerdeki belirgin artışa bakılarak, uygulanan yöntemin bu boyuttaki tutumların gelişmesinde etkili olduğu söylenebilir. İşbirlikli Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=32,06$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=33,45$ ) arasında önemli bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir [ $t_{(86)}=1,72$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Okumanın Bireysel Gelişime Etkileri Boyutundaki tutumların geliştirilmesinde etkili olmamıştır. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=33,86$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=35,51$ ) arasındaki farkın önemli olduğu belirlenmiştir [ $t_{(88)}=1,73$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. Bu deney grubunda gerçekleştirilen çalışmalar, Okumanın Bireysel Gelişime Etkileri Boyutundaki tutumlarının gelişmesinde etkili olmuştur denilebilir. 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=32,13$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=34,65$ ) arasındaki farkın önemli olduğu görülmektedir [ $t_{(84)}=2,46$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. Deneysel çalışma süresince, Kontrol grubunda Türkçe Programına uygun bir şekilde yürütülen uygulamalar, bu boyutta yer alan tutumların gelişmesini sağlamış olabilir.

#### Okumaya Yönelik Duyuşsal Bakış;

Tablo 19 incelendiğinde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Grubunun ön testteki ortalama ( $\bar{x}=20,82$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=21,47$ ) arasında önemli bir fark olmadığı tespit edilmiştir [ $t_{(90)}=0,88$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı bir şekilde uygulanan İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, deney grubunun Okumaya Yönelik Duyuşsal Bakış Boyutundaki tutumlarının gelişmesine etkili olmamıştır. İşbirlikli Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=20,79$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=20,95$ ) arasında önemli bir farklılık olmadığı belirlenmiştir [ $t_{(86)}=0,289$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. Deneysel çalışma süresince, İşbirlikli Öğrenme Yönteminin ilkelerine uygun bir şekilde gerçekleştirilen etkinlikler grubun Okumaya Yönelik Duyuşsal Bakış boyutundaki tutumlarının gelişmesinde etkili olmamıştır. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=21,22$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=23,40$ ) arasındaki farkın önemli olduğu görülmektedir [ $t_{(88)}=3,27$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. Bu deney grubunda, Çoklu Zekâ Kuramına uygun bir şekilde düzenlenen etkinlikler, deneklerin Okumaya Yönelik Duyuşsal Bakış Boyutundaki tutumlarının olumlu yönde gelişmesinde etkili olmuştur. 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=22,04$ ) ile son testteki ortalaması



( $\bar{x}=19,13$ ) arasındaki farkın önemli olduğu belirlenmiştir [ $t_{(84)}=4,18$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. Kontrol grubunda, 2005-2006 İlköğretim okulları Türkçe dersi öğretim programına uygun bir şekilde gerçekleştirilen etkinlikler, bu boyutta yer alan tutumların gelişmesinde etkili olmuştur.

#### Okuma Alışkanlığını Geliştirme;

Tablo 19'a göre Okuma Alışkanlığını Geliştirme Boyutunda Deney Grupları ve Kontrol Grubunun ön ve son testleri arasında önemli bir fark olmadığı belirlenmiştir. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Grubunun ön testteki ortalama ( $\bar{x}=24,65$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=26,39$ ) arasında önemli bir fark olmadığı belirlenmiştir [ $t_{(90)}=1,73$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. Deneysel çalışma süresince, bu deney grubu ile yürütülen Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme çalışmalarının, grubun Okuma Alışkanlığını Geliştirme Boyutundaki tutumlarını olumlu yönde etkilemediği söylenebilir. İşbirlikli Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=24,86$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=24,84$ ) arasında önemli bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir [ $t_{(86)}=,019$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=25,64$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=24,22$ ) arasındaki farkın anlamsız olduğu belirlenmiştir [ $t_{(88)}=1,31$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=24,60$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=24,65$ ) arasındaki farkın anlamsız olduğu görülmektedir [ $t_{(84)}=0,03$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. Kontrol grubu ile gerçekleştirilen çalışmaların, deneklerin Okuma Alışkanlığını Geliştirme Boyutundaki tutumlarını etkilemediği söylenebilir. Gruplarla on dört hafta boyunca yürütülen çalışmaların, Okuma Alışkanlığını Geliştirme Boyutundaki tutumları geliştirmede yeterince etkili olmadığı söylenebilir.

#### Okuma Alışkanlığına İlişkin Kişisel Tercihler;

Tablo 19'a göre Okuma Alışkanlığına İlişkin Kişisel Tercihler Boyutunda Deney Grupları ve Kontrol Grubunun ön ve son testleri arasında önemli bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=13,71$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=13,56$ ) arasında önemli bir fark olmadığı görülmektedir [ $t_{(90)}=0,27$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. İşbirlikli Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=12,52$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=13,02$ ) arasındaki farkın

anlamsız olduğu tespit edilmiştir [ $t_{(86)}=0,695$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=13,28$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=13,75$ ) arasındaki farkın anlamsız olduğu belirlenmiştir [ $t_{(88)}=0,67$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=12,02$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=11,55$ ) arasındaki farkın anlamsız olduğu görülmektedir [ $t_{(84)}=0,700$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. Hem deney gruplarında hem de kontrol gruplarında önemli bir farklılık çıkmamış olması sonucunda, gerçekleştirilen çalışmaların Okuma Alışkanlığına İlişkin Kişisel Tercihler Boyutundaki tutumları etkilemediği söylenebilir.

#### Sosyal İlişkilerin Okuma Alışkanlığına Etkileri;

Tablo 19 incelendiğinde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=9,73$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=10,06$ ) arasında önemli bir fark olmadığı görülmektedir [ $t_{(90)}=0,670$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. Deneysel çalışma süresince, bu deney grubu ile yürütülen Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme çalışmalarının, grubun Sosyal İlişkilerin Okuma Alışkanlığına Etkileri Boyutundaki tutumlarını geliştirmede farklılık yarattığı ancak anlamlı olmadığı söylenebilir.

İşbirlikli Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=8,84$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=10,84$ ) arasındaki farkın önemli olduğu tespit edilmiştir [ $t_{(86)}=3,73$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. Deneysel çalışma süresince, İşbirlikli Öğrenme Yönteminin ilkelerine uygun bir şekilde gerçekleştirilen etkinliklerin, grubun bu boyuttaki tutumlarının olumlu bir yönde gelişmesinde etkili olduğu söylenebilir. Sosyal ilişkilerin okuma alışkanlığını geliştirmede etkin bir rol oynadığı anlaşılmaktadır. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=9,86$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=11,62$ ) arasındaki farkın önemli olduğu belirlenmiştir [ $t_{(88)}=3,42$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. Bu deney grubunda, Çoklu Zekâ Kuramına uygun bir şekilde düzenlenen etkinliklerin, deneklerin Sosyal İlişkilerin Okuma Alışkanlığına Etkileri Boyutundaki tutumlarının olumlu yönde gelişmesinde etkili olduğu ifade edilebilir. 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=9,02$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=10,81$ ) arasındaki farkın önemli olduğu görülmektedir [ $t_{(84)}=3,41$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. Kontrol grubundaki çalışmalar, 2005-2006 İlköğretim okulları Türkçe

dersi öğretim programına uygun bir şekilde düzenlenmiştir. Programa göre, zaman zaman çağdaş uygulamalara da yer verilmiştir. Gerçekleştirilen bu etkinliklerin, Sosyal İlişkilerin Okuma Alışkanlığına Etkileri Boyutundaki tutumların gelişmesinde İşbirlikli Öğrenme ve Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme kadar etkili olduğu söylenebilir.

Ölçeğin bütünü dikkate alındığında Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Grubunun okumaya yönelik tutumu olumlu yönde farklılık göstermektedir. İşbirlikli Öğrenme Grubunun tutumuna ilişkin ortalamaları arasında önemli bir farklılık olmasa da son testlerde ortalama artmıştır. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme Grubundaki deneklerin, okumaya yönelik tutumunda olumlu yönde bir farklılaşma olmuştur. 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grubunda ise okumaya yönelik olarak tutumlarında önemli bir farklılaşma gerçekleşmemiştir.

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ön testlerine göre gruplar arasında önemli bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans çözümlemesi yapılmış elde edilen sonuçlar Tablo 20’de sunulmuştur.

**Tablo 20**

**İÖ, ÇZİÖ, ÇZÖ ve TÖPÖ Gruplarının “Okumaya Yönelik Tutuma” İlişkin Ön Test Ölçümlerinin Varyans Çözümlemesi Sonuçları**

Boyutlar	D. Kaynağı	D. Kaynağı				
		Sd	KT	KO	F	P
Ölçeğin Tümü	Gruplar Arası	3	584,07	194,69	1,31	0,27
	Gruplar İçi	174	25752,10	148,00		
	Toplam	177	26336,18			
Okumaya İlişkin Öğrenciden Kaynaklanan Tutumlar	Gruplar Arası	3	18,58	6,19	0,43	0,72
	Gruplar İçi	174	2454,46	14,10		
	Toplam	177	2473,05			
Okumanın Bireysel Gelişime Etkileri	Gruplar Arası	3	157,51	52,50	2,45	0,06
	Gruplar İçi	174	3724,81	21,40		
	Toplam	177	3882,32			
Okumaya Yönelik Duyuşsal Bakış	Gruplar Arası	3	39,76	13,25	1,30	0,27
	Gruplar İçi	174	1764,17	10,13		
	Toplam	177	1803,93			

P<0,05 Fark Önemsiz

Tablo 20 (Devam)

**İÖ, ÇZİÖ, ÇZÖ ve TÖPÖ Gruplarının “Okumaya Yönelik Tutuma” İlişkin Ön Test Ölçümlerinin Varyans Çözümlemesi Sonuçları**

Boyutlar	D. Kaynağı	Sd	KT	KO	F	P
Okuma Alışkanlığını Geliştirme	Gruplar Arası	3	74,88	24,96	0,83	0,47
	Gruplar İçi	174	5197,70	29,87		
	Toplam	177	5272,59			
Okuma Alışkanlığına İlişkin Kişisel Tercihler	Gruplar Arası	3	39,28	13,09	1,20	0,31
	Gruplar İçi	174	1892,93	10,87		
	Toplam	177	1932,22			
Sosyal İlişkilerin Okuma Alışkanlığına Etkileri	Gruplar Arası	3	36,36	12,12	2,23	0,08
	Gruplar İçi	174	943,88	5,42		
	Toplam	177	980,25			

P<0,05 Fark Önemsiz

Tablo 20’de Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin tümüne ilişkin olarak ön testlere uygulanan varyans çözümlemesi sonucuna göre, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grupları arasında farkın önemli olmadığı tespit edilmiştir [ $F_{(3-174)}=1,31$ ;  $F_t=3,04$ ;  $p<0,05$ ]. Deneysel işlem öncesi elde edilen bu sonuçlar okumaya yönelik tutum açısından grupların birbirine benzediğini ortaya koymaktadır.

Tablo 20’ye göre Okumaya İlişkin Öğrenciden Kaynaklanan Tutumlar boyutunda Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ön testlerinde, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grupları arasında önemli bir farklılık bulunmamaktadır [ $F_{(3-174)}=0,43$ ;  $F_t=3,04$ ;  $p<0,05$ ]. Okumanın Bireysel Gelişime Etkileri boyutunda Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ön testlerine göre İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grupları arasında önemli bir farklılık olmadığı belirlenmiştir [ $F_{(3-174)}=2,45$ ;  $F_t=3,04$ ;  $p<0,05$ ]. Okumaya Yönelik Duyuşsal Bakış boyutunda Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ön testlerine ilişkin yapılan varyans çözümlemesi sonucuna göre, İşbirlikli

Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grupları arasında önemli bir farklılık tespit edilmemiştir [ $F_{(3-174)}=1,30$ ;  $F_t=3,04$ ;  $p<0,05$ ]. Okuma Alışkanlığını Geliştirme boyutunda Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ön testlerinin karşılaştırılmasında, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grupları arasında önemli bir farklılık görülmemektedir [ $F_{(3-174)}=0,83$ ;  $F_t=3,04$ ;  $p<0,05$ ]. Okuma Alışkanlığına İlişkin Kişisel Tercihler boyutunda Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ön testlerine yönelik olarak yapılan varyans çözümlemesinde İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grupları arasında önemli bir farklılık olmadığı belirlenmiştir [ $F_{(3-174)}=1,20$ ;  $F_t=3,04$ ;  $p<0,05$ ]. Sosyal İlişkilerin Okuma Alışkanlığına Etkileri boyutunda Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ön testlerinin karşılaştırılmasında, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grupları arasında farkın önemli olmadığı tespit edilmiştir [ $F_{(3-174)}=2,23$ ;  $F_t=3,04$ ;  $p<0,05$ ]. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin bütün alt boyutlarında, gruplarının tutumlarının birbirine benzediği ifade edilebilir.

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği son testlerine göre gruplar arasında önemli bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans çözümlemesi yapılmış elde edilen sonuçlar Tablo 21’de sunulmuştur.

**Tablo 21**

**İÖ, ÇZİÖ, ÇZÖ ve TÖPÖ Gruplarının “Okumaya Yönelik Tutuma” İlişkin Son Test Ölçümlerinin Varyans Çözümlemesi Sonuçları**

Boyutlar	D. Kaynağı	D. Kaynağı				
		Sd	KT	KO	F	P
Ölçeğin Tümü	Gruplar Arası	3	2127,16	709,054	4,145	0,007*
	Gruplar İçi	174	29763,39	171,054		
	Toplam	177	31890,56			
Okumaya İlişkin Öğrenciden Kaynaklanan Tutumlar	Gruplar Arası	3	153,31	51,10	3,747	0,012*
	Gruplar İçi	174	2372,86	13,63		
	Toplam	177	2526,18			

$P<0,05$  \*Fark Önemli

**Tablo 21(Devam)**

**İÖ, ÇZİÖ, ÇZÖ ve TÖPÖ Gruplarının “Okumaya Yönelik Tutuma” İlişkin Son Test Ölçümlerinin Varyans Çözümlemesi Sonuçları**

Boyutlar	D. Kaynağı	D. Kaynağı				
		Sd	KT	KO	F	P
Okumanın Bireysel Gelişime Etkileri	Gruplar Arası	3	143,41	47,80	2,968	0,033*
	Gruplar İçi	174	2802,79	16,10		
	Toplam	177	2946,20			
Okumaya Yönelik Duyuşsal Bakış	Gruplar Arası	3	405,70	135,23	15,821	0,000*
	Gruplar İçi	174	1487,35	8,54		
	Toplam	177	1893,05			
Okuma Alışkanlığını Geliştirme	Gruplar Arası	3	122,33	40,77	1,263	0,289
	Gruplar İçi	174	5616,38	32,27		
	Toplam	177	5738,72			
Okuma Alışkanlığına İlişkin Kişisel Tercihler	Gruplar Arası	3	129,79	43,26	4,189	0,007*
	Gruplar İçi	174	1797,19	10,32		
	Toplam	177	1926,99			
Sosyal İlişkilerin Okuma Alışkanlığına Etkileri	Gruplar Arası	3	55,16	18,38	2,852	0,039*
	Gruplar İçi	174	1121,78	6,447		
	Toplam	177	1176,94			

P<0,05 \*Fark Önemli

Tablo 21’de Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin tümüne ilişkin olarak son testlere uygulanan varyans çözümlemesi sonucuna göre, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grupları arasında farkın önemli olduğu tespit edilmiştir [ $F_{(3-174)}=4,14$ ;  $F_t=3,04$ ;  $p<0,05$ ]. Bu durumda grupların tutumları arasında uygulanan yönteme göre önemli bir farklılık olduğu söylenebilir.

Tablo 21’e göre Okumaya İlişkin Öğrenciden Kaynaklanan Tutumlar boyutunda Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği son testlerine göre, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grupları arasında önemli bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [ $F_{(3-174)}=3,74$ ;  $F_t=3,04$ ;  $p<0,05$ ]. Bu boyutta, 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grubunun ortalamasının diğer gruplara göre yüksek olmasının farkın önemli olmasında etkili olduğu söylenebilir. 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grubunda

gerçekleştirilen etkinlikler, 2005-2006 İlköğretim okulları Türkçe dersi öğretim programına göre düzenlenmiştir. Bu durum grubun, Öğrenciden Kaynaklanan Tutumlar boyutunda anlamlı bir farklılık göstermesinde etkili olabilir.

Okumanın Bireysel Gelişime Etkileri boyutunda Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği son testlerine ilişkin yapılan varyans çözümlemesine göre, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grupları arasında farkın önemli olduğu görülmektedir [ $F_{(3-174)}=2,96$ ;  $F_t=3,04$ ;  $p<0,05$ ]. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme ve İşbirlikli Öğrenme Gruplarının ortalamasının, diğer gruplara göre yüksek olmasının farklılığın ortaya çıkmasında etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 21'e göre, Okumaya Yönelik Duyuşsal Bakış boyutunda Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği son testlerine, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grupları arasında önemli bir farklılık olduğu belirlenmiştir [ $F_{(3-174)}=15,82$ ;  $F_t=3,04$ ;  $p<0,05$ ]. Deney gruplarının ortalamasının yüksek olmasının, farklılığın ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülebilir.

Okuma Alışkanlığını Geliştirme boyutunda Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği son testlerinin karşılaştırılmasında, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grupları arasında önemli bir farklılık görülmemektedir [ $F_{(3-174)}=1,26$ ;  $F_t=3,04$ ;  $p<0,05$ ]. Bu boyutta son testlere ilişkin olarak ortalamalar arasında önemli bir farklılık çıkmamış olması gruplarının tutumlarının birbirine benzediği sonucu ile ilişkilendirilebilir.

Tablo 21'de Okuma Alışkanlığına İlişkin Kişisel Tercihler boyutunda Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği son testlerine yönelik olarak yapılan varyans çözümlemesinde İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi,

Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grupları arasında önemli bir farklılık olduğu belirlenmiştir [ $F_{(3-174)}=4,18$ ;  $F_t=3,04$ ;  $p<0,05$ ]. Deney gruplarının ortalamasının yüksek olması farkın önemli olmasını sağlamış olabilir.

Sosyal İlişkilerin Okuma Alışkanlığına Etkileri boyutunda Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği son testlerinin karşılaştırılmasında, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grupları arasında farkın önemli olduğu görülmektedir [ $F_{(3-174)}=2,85$ ;  $F_t=3,04$ ;  $p<0,05$ ].

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin son test testlerinin, varyans çözümlemesi sonucunda, gruplar arasında ortaya çıkan farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffé testi uygulanmış ve sonuçlar tablolar halinde verilmiştir.

**Tablo 22**  
**Grupların Okumaya Yönelik Tutumlarının Son Test Ortalamalarına Göre Yapılan Scheffé Testi Sonuçları**

Gruplar	ÇZİÖ	İÖ	ÇZÖ	TÖPÖ
ÇZİÖ		5,09	2,73	5,46
İÖ	5,19		7,82*	0,37
ÇZÖ	2,73	7,82*		8,19*
TÖPÖ	5,46	0,37	8,19*	

$p<0,05$  \*Fark Önemli

Tablo 22'de grupların okumaya yönelik tutumlarının son test ortalamalarına göre yapılan Scheffé sonuçları görülmektedir. Ölçeğin tümüne ilişkin olarak Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme Grubu ( $\bar{x}=124,71$ ) ile İşbirlikli Öğrenme ( $\bar{x}=116,88$ ) ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grubu ( $\bar{x}=116,51$ ) arasında önemli bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Okuma çalışmalarında Çoklu Zekâ Alanlarına ilişkin düzenlenen etkinlikler öğrencilerin derste daha aktif olmasını sağladığı gibi okumaya yönelik bakış açısını da olumlu yönde etkilemektedir. Çünkü her bir zekâ alanı için düzenlenen etkinlikler öğrencilerin okuma çalışmalarını daha renkli ve çekici bir hale



getirmektedir. Bu durumun öğrencilerin okumaya yönelik olarak olumlu tutumlar geliştirmesinde etkili olabilir.

**Tablo 23**  
**Okumaya İlişkin Öğrenciden Kaynaklanan Tutumlar Boyutunun**  
**Son Test Ortalamalarına Göre Yapılan Scheffé Testi Sonuçları**

Gruplar	ÇZİÖ	İÖ	ÇZÖ	TÖPÖ
ÇZİÖ		0,96	1,46	0,96
İÖ	0,96		2,42*	1,92
ÇZÖ	1,46	2,42*		0,50
TÖPÖ	0,95	0,92	0,50	

p<0,05 \*Fark Önemli

Tablo 23'e göre Okumaya İlişkin Öğrenciden Kaynaklanan Tutumlar Boyutunda, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme Grubu ( $\bar{x}=16,20$ ) ile İşbirlikli Öğrenme Grubu ( $\bar{x}=13,77$ ) arasında önemli bir fark bulunmaktadır. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme grubunun denekleri, Okumaya İlişkin Öğrenciden Kaynaklanan Tutumlar Boyutunda, İşbirlikli Öğrenme Grubunun deneklerine göre daha olumlu tutum sergilemektedir. Çoklu Zekâ etkinlikleri öğrencilerin zekâ alanlarını harekete geçirerek onların olumlu tutumlar geliştirmesini sağlamış olabilir.

**Tablo 24**  
**Okumanın Bireysel Gelişime Etkileri Boyutunun Son Test Ortalamalarına Göre**  
**Yapılan Scheffé Testi Sonuçları**

Gruplar	ÇZİÖ	İÖ	ÇZÖ	TÖPÖ
ÇZİÖ		2,28*	0,22	1,08
İÖ	2,28*		2,05	1,19
ÇZÖ	0,22	2,05		0,85
TÖPÖ	1,08	1,19	0,85	

p<0,05 \*Fark Önemli

Tablo 24'e göre Okumanın Bireysel Gelişime Etkileri Boyutunda, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Grubu ( $\bar{x}=35,73$ ) ile İşbirlikli Öğrenme Grubu ( $\bar{x}=33,45$ ) arasında önemli bir farklılık bulunmaktadır. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Grubunun denekleri, İşbirlikli Öğrenme Grubunun deneklerine göre daha olumlu tutum sergilemektedir. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme etkinlikleri daha etkili bir okuma sürecinin gerçekleşmesini sağlamıştır. Çünkü bu süreçte

öğrenciler, zekâ alanlarına yönelik çalışmalar yaparken, birbirlerinin okuma çalışmalarına da yardımcı olmaktadır. Her öğrencinin, grup arkadaşlarıyla birlikte öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılması Okumanın Bireysel Gelişime Etkileri Boyutunda pozitif tutumlar geliştirmelerini sağlamıştır.

**Tablo 25**  
**Okumaya Yönelik Duyuşsal Bakış Boyutunun Son Test Ortalamalarına Göre**  
**Yapılan Scheffé Testi Sonuçları**

Gruplar	ÇZİÖ	İÖ	ÇZÖ	TÖPÖ
ÇZİÖ		0,52	1,92*	2,33*
İÖ	0,52		2,44*	1,81*
ÇZÖ	1,92*	2,44*		4,26*
TÖPÖ	2,33*	1,81*	4,26*	

p<0,05 \*Fark Önemli

Tablo 25'e göre Okumaya Yönelik Duyuşsal Bakış Boyutunda Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme Grubu ( $\bar{x}=23,40$ ) ile Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Grubu ( $\bar{x}=21,47$ ) arasında önemli bir fark bulunmaktadır. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme Grubunun tutumları daha olumludur. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Grubu ( $\bar{x}=21,47$ ) ile 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grubu ( $\bar{x}=19,13$ ) arasında önemli bir fark olduğu belirlenmiştir. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Grubunun tutumları, 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grubunun tutumlarından daha olumludur. İşbirlikli Öğrenme Grubu ( $\bar{x}=20,95$ ) ile Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme Grubu ( $\bar{x}=23,40$ ) arasında önemli bir fark bulunmaktadır. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme Grubunun Tutumlarının, İşbirlikli Öğrenme Grubunun tutumlarına göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

Deney grupları ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grubu arasında önemli bir fark olduğu belirlenmiştir. 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grubunun tutumu, deney gruplarına göre daha düşüktür. On dört haftalık deneysel uygulama çalışması, Okumaya Yönelik Duyuşsal Bakış Boyutunda, deney gruplarının olumlu tutum geliştirmesini sağlamıştır. Gerek Çoklu Zekâ etkinlikleri gerekse İşbirlikli Öğrenme etkinlikleri okuma çalışmalarında öğrencileri aktif hale

getirirken, bilgi alışverişinin gerçekleşmesini, okunanların eleştirilmesini ve dolayısıyla da dersin çekici hale gelmesine yol açmıştır. Etkili bir okuma eğitiminin yapılması deney gruplarının, Okumaya Yönelik Duyuşsal Bakış Boyutunda olumlu tutumlar geliştirmesini sağlamış olabilir.

**Tablo 26**

**Okuma Alışkanlığına İlişkin Kişisel Tercihler Boyutunun Son Test Ortalamalarına Göre Yapılan Scheffé Testi Sonuçları**

Gruplar	ÇZİÖ	İÖ	ÇZÖ	TÖPÖ
ÇZİÖ		0,54	0,19	2,00*
İÖ	0,54		0,73	1,46
ÇZÖ	0,19	0,73		2,19*
TÖPÖ	2,00*	1,46	2,19*	

p<0,05 \*Fark Önemli

Tablo 26'ya göre deney gruplarının tutumları daha yüksektir. Okuma Alışkanlığına İlişkin Kişisel Tercihler Boyutunda 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grubu ( $\bar{x}$  =11,55) ile Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Grubu ( $\bar{x}$  =13,56) ve Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme Grubu ( $\bar{x}$  =13,75) arasında önemli bir fark olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmaların bu boyuttaki tutumların gelişmesinde etkili olduğu söylenebilir.

**Tablo 27**

**Sosyal İlişkilerin Okuma Alışkanlığına Etkileri Boyutunun Son Test Ortalamalarına Göre Yapılan Scheffé Testi Sonuçları**

Gruplar	ÇZİÖ	İÖ	ÇZÖ	TÖPÖ
ÇZİÖ		0,77	1,55*	0,74
İÖ	0,77		0,78	0,02
ÇZÖ	1,55*	0,78		0,80
TÖPÖ	0,74	0,02	0,80	

p<0,05 \*Fark Önemli

Tablo 27'ye göre Sosyal İlişkilerin Okuma Alışkanlığına Etkileri Boyutunda Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme Grubu ( $\bar{x}$  =11,62) ile Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Grubu ( $\bar{x}$  =10,06) arasında önemli bir fark olduğu görülmektedir. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme Grubunun Sosyal İlişkilerin Okuma Alışkanlığına Etkileri Boyutunda daha olumlu tutumlar geliştirdikleri

görülmektedir. Kişilerarası-Sosyal Zekâ Alanında gerçekleştirilen etkinlikler bu boyuttaki tutumların olumlu yönde gelişmesini sağlamış olabilir.

### Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmanın üçüncü denencesi “Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programıyla yapılan öğretimin, öğrencilerin okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkileri deney grupları lehine önemli farklılıklar göstermektedir” şeklinde belirlenmişti. Bu denenceyi test etmek amacıyla öğrencilere ön ve son test olarak uygulanan Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeğinin tümünün ve alt boyutlarının aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış, grupların ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için t-testi, varyans analizi ve Scheffé testi yapılmış, bulgular ve yorumları tablolar halinde verilmiştir.

Öğrencilere ön test ve son test olarak uygulanan Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeğinin aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış, grupların ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için t-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 28’de verilmiştir.

**Tablo 28**

### İÖ, ÇZİÖ, ÇZÖ ve TÖPÖ Gruplarının “Okuduğunu Anlama Stratejilerine” İlişkin Ön Test ve Son Test Ölçümlerinin Karşılaştırılması (t-testi)

Boyutlar	Gruplar	Testler	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	Önem Denetimi
Ölçeğin Tümü	ÇZİÖ	Ön Test	46	96,36	14,30	90	4,31	0,000*
		Son Test	46	108,21	11,93			
	İÖ	Ön Test	44	91,84	14,60	86	3,50	0,001*
		Son Test	44	101,70	11,66			
	ÇZÖ	Ön Test	45	93,82	14,26	88	4,66	0,000*
		Son Test	45	105,11	9,15			
	TÖPÖ	Ön Test	43	95,72	15,78	84	1,13	0,260
		Son Test	43	99,32	13,63			
Görselleştirme ve Bağ Kurma Stratejileri	ÇZİÖ	Ön Test	46	24,23	3,98	90	4,47	0,000*
		Son Test	46	28,28	4,65			
	İÖ	Ön Test	44	23,38	4,87	86	2,56	0,012*
		Son Test	44	25,79	3,86			
	ÇZÖ	Ön Test	45	23,22	4,49	88	4,40	0,000*
		Son Test	45	26,64	2,63			
	TÖPÖ	Ön Test	43	23,72	4,88	84	0,403	0,688
		Son Test	43	24,13	4,74			

P<0,05 \*Fark Önemli

Tablo 28 (Devam)

**İÖ, ÇZİÖ, ÇZÖ ve TÖPÖ Gruplarının “Okuduğunu Anlama Stratejilerine” İlişkin  
Ön Test ve Son Test Ölçümlerinin Karşılaştırılması (t-testi)**

Boyutlar	Gruplar	Testler	n	$\bar{x}$	Ss	sd	t	Önem Denetimi
Tekrar ve Yorumlama Stratejileri	ÇZİÖ	Ön Test	46	31,17	6,14	90	3,29	0,001*
		Son Test	46	34,67	3,76			
	İÖ	Ön Test	44	28,63	5,48	86	4,71	0,000*
		Son Test	44	33,40	3,88			
	ÇZÖ	Ön Test	45	30,86	6,16	88	4,26	0,000*
		Son Test	45	35,40	3,58			
	TÖPÖ	Ön Test	43	30,65	6,61	84	1,36	0,175
		Son Test	43	32,41	5,31			
Gözden Geçirme Stratejileri	ÇZİÖ	Ön Test	46	18,13	3,15	90	3,24	0,02*
		Son Test	46	20,17	2,87			
	İÖ	Ön Test	44	17,31	3,24	86	2,13	0,035*
		Son Test	44	18,81	3,33			
	ÇZÖ	Ön Test	45	18,13	3,55	88	2,16	0,033*
		Son Test	45	19,68	3,24			
	TÖPÖ	Ön Test	43	18,74	3,37	84	0,863	0,390
		Son Test	43	19,34	3,11			
Tahmin Etme ve Ana Fikri Belirleme Stratejileri	ÇZİÖ	Ön Test	46	10,30	2,50	90	2,08	0,040*
		Son Test	46	11,43	2,69			
	İÖ	Ön Test	44	10,86	2,46	86	0,29	0,765
		Son Test	44	11,02	2,51			
	ÇZÖ	Ön Test	45	10,06	1,65	88	0,445	0,658
		Son Test	45	9,91	1,66			
	TÖPÖ	Ön Test	43	11,04	2,27	84	0,782	0,436
		Son Test	43	11,41	2,12			
Metinde Belirginleştirilen Noktalardan	ÇZİÖ	Ön Test	46	12,52	2,17	90	2,76	0,007*
		Son Test	46	13,65	1,71			
	İÖ	Ön Test	44	11,63	2,53	86	1,89	0,062
		Son Test	44	12,65	2,53			
	ÇZÖ	Ön Test	45	11,53	1,96	88	6,04	0,000*
		Son Test	45	13,46	,86			
	TÖPÖ	Ön Test	43	12,16	2,48	84	0,914	0,363
		Son Test	43	12,60	1,96			

P<0,05 \*Fark Önemli

### Ölçeğin Tümü (Okuduğunu Anlama Stratejileri)

Tablo 28 incelendiğinde, ölçeğin tümüne ilişkin olarak üç deney grubunda da ön testlerle son testler arasında önemli bir farklılık olduğu görülmektedir. Deney gruplarının tümünde ortalamaların yükseldiği tespit edilmiştir. Tablo 25’e göre Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}$  =96,36) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}$  =108,21) arasında önemli bir fark olduğu görülmektedir [ $t_{(90)}$  =4,31;  $tt$  =1,99;  $p$  <0,05]. İşbirlikli Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}$  =91,84) ile son testteki

ortalaması ( $\bar{x}=101,70$ ) arasındaki farkın önemli olduğu tespit edilmiştir [ $t_{(86)}=3,50$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=93,82$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=105,11$ ) arasındaki farkın önemli olduğu belirlenmiştir [ $t_{(88)}=4,66$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. Deney grubunda, Çoklu Zekâ Kuramına uygun bir şekilde düzenlenen etkinliklerin, deneklerin Strateji kullanım düzeylerini olumlu bir şekilde etkilediği düşünülebilir. Bu nedenle yapılan deneysel çalışma sonrasında, deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerinden daha fazla yararlandıkları söylenebilir.

2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=95,72$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=99,32$ ) arasındaki farkın anlamsız olduğu tespit edilmiştir [ $t_{(84)}=1,13$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. Kontrol grubu ile yapılan çalışmaların, deneklerin strateji kullanım düzeylerini etkilemediği söylenebilir.

#### Görselleştirme ve Bağ Kurma Stratejileri Boyutu;

Tablo 28'e göre Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=24,23$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=28,28$ ) arasında önemli bir fark olduğu belirlenmiştir [ $t_{(90)}=4,47$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. İşbirlikli Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=23,38$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=25,79$ ) arasındaki farkın önemli olduğu tespit edilmiştir [ $t_{(86)}=2,56$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=23,22$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=26,64$ ) arasındaki farkın önemli olduğu tespit edilmiştir [ $t_{(88)}=4,40$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. On dört haftalık deneysel çalışma boyunca, bu deney grubundaki etkinlikler, Çoklu Zekâ Kuramına uygun bir şekilde düzenlenmiştir. Yapılan bu çalışmalar deneklerin, Görselleştirme ve Bağ Kurma Stratejilerini kullanmalarında olumlu yönde bir etki yapmış olabilir.

2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=23,72$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=24,13$ ) arasındaki farkın anlamsız olduğu belirlenmiştir [ $t_{(84)}=0,403$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grubuyla sürdürülen çalışmaların, Görselleştirme ve Bağ Kurma Stratejilerinin kullanım düzeylerinin artmasında etkili olmadığı söylenebilir.

#### Tekrar ve Yorumlama Stratejileri Boyutu;

Tablo 28'e göre Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=31,17$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=34,67$ ) arasında önemli bir fark olduğu tespit edilmiştir [ $t_{(90)}=3,29$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. İşbirlikli Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=28,63$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=33,40$ ) arasındaki farkın önemli olduğu belirlenmiştir [ $t_{(86)}=4,71$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=30,86$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=35,40$ ) arasındaki farkın önemli olduğu ortaya çıkmıştır [ $t_{(88)}=4,26$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. Deneysel süreçte, Çoklu Zekâ Kuramına ve İşbirlikli Öğrenme Yöntemine göre düzenlenen etkinliklerin, Tekrar ve Yorumlama Stratejilerinin kullanım düzeyinin artmasında olumlu yönde bir etki yapmış olduğu söylenebilir.

2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=30,65$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=32,4$ ) arasındaki fark anlamsızdır [ $t_{(84)}=1,36$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. Bu grupla sürdürülen çalışmaların, Tekrar ve Yorumlama Stratejilerinin kullanım düzeylerinin artmasında etkili olmadığı söylenebilir.

#### Gözden Geçirme Stratejileri Boyutu;

Tablo 28'e göre Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=18,13$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=20,17$ ) arasında önemli bir fark olduğu görülmektedir [ $t_{(90)}=3,24$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. İşbirlikli Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=17,31$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=18,81$ ) arasındaki farkın önemli olduğu tespit edilmiştir [ $t_{(86)}=2,13$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=18,13$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=19,68$ ) arasındaki farkın önemli olduğu belirlenmiştir [ $t_{(88)}=2,16$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. Elde edilen sonuçlara göre, deneysel çalışmalar boyunca, Çoklu Zekâ Kuramına ve İşbirlikli Öğrenme Yöntemine göre düzenlenen etkinlikler, Gözden Geçirme Stratejilerinin kullanım düzeyinin artmasında olumlu yönde bir etki yapmış olduğu düşünülebilir.

2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=18,74$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=19,34$ ) arasındaki farkın anlamsız olduğu tespit edilmiştir [ $t_{(84)}=0,863$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. Bu Grupla sürdürülen çalışmaların, Gözden Geçirme Stratejilerinin kullanım düzeylerinin artmasında etkili olmadığı söylenebilir.

Tahmin Etme ve Ana Fikri Belirleme Stratejileri Boyutu;

Tablo 28'e göre Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=10,30$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=11,43$ ) arasında önemli bir fark olduğu tespit edilmiştir [ $t_{(90)}=2,08$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. Deneysel süreçte, Çoklu Zekâ Kuramına ve İşbirlikli Öğrenme Yöntemine göre düzenlenen etkinlikler, Tahmin Etme ve Ana Fikri Belirleme Stratejilerinin kullanım düzeyinin artmasında olumlu yönde bir etki yapmış olduğu söylenebilir.

İşbirlikli Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=10,86$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=11,02$ ) arasındaki farkın anlamsız olduğu belirlenmiştir [ $t_{(86)}=,29$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=10,06$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=9,91$ ) arasında da fark anlamsızdır [ $t_{(88)}=,445$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. Araştırma sürecinde, deney gruplarında yürütülen çalışmaların, Tahmin Etme ve Ana Fikri Belirleme Stratejilerinin kullanım düzeyini arttırmada etkili olmadığı ifade edilebilir. 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=11,04$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=11,41$ ) arasında önemli bir fark olmadığı belirlenmiştir [ $t_{(84)}=,782$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. Bu Grupla sürdürülen çalışmaların, Tahmin Etme ve Ana Fikri Belirleme Stratejilerinin kullanım düzeylerinin artmasında etkili olmadığı söylenebilir.

Metinde Belirginleştirilen Noktalardan Faydalanma Stratejileri Boyutu;

Tablo 28 incelendiğinde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=12,52$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=113,65$ ) arasında önemli bir fark olduğu görülmektedir [ $t_{(90)}=2,76$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. Deneysel çalışmalar boyunca, Çoklu Zekâ Kuramına ve İşbirlikli Öğrenme Yöntemine göre



düzenlenen etkinlikler, Metinde Belirginleştirilen Noktalardan Faydalanma Stratejilerinin kullanım düzeyinin artmasında olumlu yönde bir etki yapmış olduğu düşünülebilir.

İşbirlikli Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=11,63$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=12,65$ ) arasındaki farkın anlamsız olduğu tespit edilmiştir [ $t_{(86)}=1,89$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. On dört haftalık çalışma boyunca, bu deney grubunda yürütülen çalışmaların, Metinde Belirginleştirilen Noktalardan Faydalanma Stratejilerinin kullanım düzeyini artırma etkili olmadığı söylenebilir.

Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=11,53$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=13,46$ ) arasında önemli bir fark olduğu belirlenmiştir [ $t_{(88)}=6,04$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. Bu deney grubundaki etkinlikler, Çoklu Zekâ Kuramına uygun bir şekilde düzenlenmiştir. Yapılan bu çalışmalar deneklerin, Metinde Belirginleştirilen Noktalardan Faydalanma Stratejilerini olumlu yönde bir etki yapmış olabilir.

2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=12,16$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=12,60$ ) arasında önemli bir fark olmadığı görülmektedir [ $t_{(84)}=0,914$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. Kontrol grubuyla sürdürülen çalışmaların, Metinde Belirginleştirilen Noktalardan Faydalanma Stratejilerinin kullanım düzeylerinin artmasında etkili olmadığı söylenebilir.

Öğrencilere uygulanan Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği ön testlerine göre gruplar arasında önemli bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans çözümlemesi (ANOVA) yapılmış elde edilen sonuçlar Tablo 29'da sunulmuştur.

Tablo 29

**İÖ, ÇZİÖ, ÇZÖ ve TÖPÖ Gruplarının “Okuduğunu Anlama Stratejilerine” İlişkin  
Ön Test Varyans Çözümlemesi Sonuçları**

Boyutlar	D. Kaynağı	Sd	KT	KO	F	P
Ölçeğin Tümü	Gruplar Arası	3	556,21	185,40	0,85	0,46
	Gruplar İçi	174	37797,83	217,22		
	Toplam	177	38354,04			
Görselleştirme ve Bağ Kurma Stratejileri	Gruplar Arası	3	27,47	9,15	0,43	0,72
	Gruplar İçi	174	3627,23	20,84		
	Toplam	177	3654,70			
Tekrar ve Yorumlama Stratejileri	Gruplar Arası	3	176,33	58,77	1,57	0,19
	Gruplar İçi	174	6499,75	37,35		
	Toplam	177	6676,09			
Gözden Geçirme Stratejileri	Gruplar Arası	3	22,06	7,35	0,67	0,56
	Gruplar İçi	174	1893,12	10,88		
	Toplam	177	1915,19			
Tahmin Etme ve Ana Fikri Belirleme Stratejileri	Gruplar Arası	3	28,19	9,39	1,85	0,13
	Gruplar İçi	174	881,62	5,06		
	Toplam	177	909,82			
Metinde Belirginleştirilen Noktalardan Faydalanma Stratejileri	Gruplar Arası	3	29,07	9,69	1,83	0,14
	Gruplar İçi	174	918,72	5,28		
	Toplam	177	947,79			

P<0,05 Fark Önemsiz

Tablo 29’da Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeğinin tümüne ilişkin olarak, ön testlerde, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grupları arasında önemli bir fark olmadığı görülmektedir [ $F_{(3-174)}=0,85$ ;  $F_t=3,04$ ;  $p<0,05$ ]. Bunun yanı sıra Görselleştirme ve Bağ Kurma Stratejileri Boyutunda, Tekrar ve Yorumlama Stratejileri Boyutunda, Gözden Geçirme Stratejileri Boyutunda, Tahmin Etme ve Ana Fikri Belirleme Stratejileri Boyutunda, Metinde Belirginleştirilen Noktalardan Faydalanma Stratejileri Boyutunda da gruplar arasında önemli bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle öğrenme stratejilerinde grupların ön testler bakımından benzer olduğu görülmektedir.

Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği son testlerine göre gruplar arasında önemli bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans çözümlemesi (A NOVA) yapılmış elde edilen sonuçlar Tablo 30’da sunulmuştur.

**Tablo 30**

**İÖ, ÇZİÖ, ÇZÖ ve TÖPÖ Gruplarının “Okuduğunu Anlama Stratejilerine” İlişkin Son Test Varyans Çözümlemesi Sonuçları**

Boyutlar	D. Kaynağı	Sd	KT	KO	F	Önem Denetimi
Ölçeğin Tümü	Gruplar Arası	3	2026,23	675,41	4,94	0,003*
	Gruplar İçi	174	23754,87	136,52		
	Toplam	177	25781,10			
Görselleştirme ve Bağ Kurma Stratejileri	Gruplar Arası	3	397,66	132,55	8,03	0,000*
	Gruplar İçi	174	2869,95	16,49		
	Toplam	177	3267,62			
Tekrar ve Yorumlama Stratejileri	Gruplar Arası	3	231,99	77,33	4,43	0,005*
	Gruplar İçi	174	3036,01	17,44		
	Toplam	177	3268,00			
Gözden Geçirme Stratejileri	Gruplar Arası	3	64,54	21,51	2,21	0,088
	Gruplar İçi	174	1690,98	9,71		
	Toplam	177	1755,52			
Tahmin Etme ve Ana Fikri Belirleme Stratejileri	Gruplar Arası	3	69,04	23,01	4,38	0,005*
	Gruplar İçi	174	912,39	5,24		
	Toplam	177	981,43			
Metinde Belirginleştirilen Noktalardan Faydalanma Stratejileri	Gruplar Arası	3	39,17	13,05	3,76	0,012*
	Gruplar İçi	174	603,80	3,47		
	Toplam	177	642,97			

P<0,05 \*Fark Önemli

Tablo 30’da Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeğinin tümüne ilişkin olarak, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grupları arasında önemli bir fark olduğu görülmektedir [ $F_{(3-174)}=4,94$ ;  $F_t=3,04$ ;  $p<0,05$ ]. Bu durumda, grupların strateji kullanım düzeylerinin, uygulanan yönteme göre önemli bir farklılık gösterdiği söylenebilir. Deney gruplarının ortalamasının, 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grubunun ortalamasından daha yüksek olmasının, farklılığa neden olduğu düşünülebilir.

Tablo 30’a göre Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeğinin Görselleştirme ve Bağ Kurma Stratejileri Boyutunda, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı

İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grupları arasında önemli bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [ $F_{(3-174)}=8,03$ ;  $F_t=3,04$ ;  $p<0,05$ ]. Görselleştirme ve Bağ Kurma Stratejilerinin kullanımı konusunda, gruplara uygulanan yönteme göre önemli bir farklılık tespit edildiği söylenebilir.

Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeğinin Tekrar ve Yorumlama Stratejileri Boyutunda, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grupları arasında farkın önemli olduğu görülmektedir [ $F_{(3-174)}=4,43$ ;  $F_t=3,04$ ;  $p<0,05$ ]. Adı geçen boyutta, grupların strateji kullanım düzeylerinin, önemli bir farklılaşma gösterdiği söylenebilir. Deney gruplarının ortalamasının, Kontrol Grubunun ortalamasından belirgin bir şekilde yüksek olmasının farklılığa neden olduğu ifade edilebilir.

Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeğinin Gözden Geçirme Stratejileri Boyutunda, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grupları arasında farkın önemsiz olduğu belirlenmiştir [ $F_{(3-174)}=2,21$ ;  $F_t=3,04$ ;  $p<0,05$ ]. Gözden Geçirme Stratejilerinin kullanımı konusunda gruplar birbirine benzemektedir.

Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeğinin Tahmin Etme ve Ana Fikri Belirleme Stratejileri Boyutunda, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grupları arasında önemli bir fark olduğu görülmektedir [ $F_{(3-174)}=4,38$ ;  $F_t=3,04$ ;  $p<0,05$ ]. Tahmin Etme ve Ana Fikri Belirleme Stratejilerinin kullanımına yönelik olarak grupların, uygulanan yönteme göre önemli bir farklılaşma sergilediği ifade edilebilir.

Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeğinin Metinde Belirginleştirilen Noktalardan Faydalanma Stratejileri Boyutunda, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grupları arasında farkın önemli olduğu belirlenmiştir [ $F_{(3-174)}=3,76$ ;  $F_t=3,04$ ;  $p<0,05$ ]. Deney gruplarının ortalamasının, Kontrol Grubunun ortalamasına göre daha yüksek olmasının, farklılık yaratmada etkili olduğu ifade edilebilir.

Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeğinin son testlerinin, varyans çözümlemesi sonucunda ortaya çıkan farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffé testi uygulanmış ve sonuçlar tablolar halinde verilmiştir.

**Tablo 31**  
**Ölçeğin Bütününe İlişkin Son Test Ortalamalarına Göre Yapılan**  
**Scheffé Testi Sonuçları**

Gruplar	ÇZİÖ	İÖ	ÇZÖ	TÖPÖ
ÇZİÖ		6,51*	3,10	8,89*
İÖ	6,51*		3,40	2,37
ÇZÖ	3,10	3,40		5,78
TÖPÖ	8,89*	2,37	5,78	

$p<0,05$  \*Fark Önemli

Tablo 31'e göre ölçeğin geneline ilişkin olarak, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Grubu ( $\bar{x}=108,21$ ) ile İşbirlikli Öğrenme ( $\bar{x}=101,70$ ) ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grubu ( $\bar{x}=99,32$ ) arasında önemli bir fark olduğu görülmektedir. Bu durumda, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Grubunun, Okuduğunu Anlama Stratejilerini daha fazla kullandığı söylenebilir. Çoklu Zekâ Kuramı ve İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, sınıf içerisinde özgün uygulamalar oluşturma konusunda etkili fırsatlar yaratmaktadır. Öğrenciler okuma stratejileri çalışmalarını gruplar halinde gerçekleştirirken, metnin ana fikrinden yola çıkarak şarkılar oluşturmada, şiirler yazmakta, fotoğraf kareleri meydana getirmektedir. Okuma işi tek düzelikten kurtulmaktadır. Farklılıkların kaynağının bu etkinlikler olduğu söylenebilir.

**Tablo 32**  
**Görselleştirme ve Bağ Kurma Stratejileri Boyutunun Son Test Ortalamalarına Göre**  
**Yapılan Scheffé Testi Sonuçları**

Gruplar	ÇZİÖ	İÖ	ÇZÖ	TÖPÖ
ÇZİÖ		2,48*	1,63	4,14*
İÖ	2,48*		0,84	1,65
ÇZÖ	1,63	0,84		2,50*
TÖPÖ	4,14*	1,65	2,50*	

p<0,05 \*Fark Önemli

Tablo 32 incelendiğinde Görselleştirme ve Bağ Kurma Stratejileri Boyutunda Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Grubu ( $\bar{x}$  =28,28) ile İşbirlikli Öğrenme ( $\bar{x}$  =25,79) ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grubu ( $\bar{x}$  =24,13) arasında önemli bir fark olduğu görülmektedir. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Grubu ile yürütülen öğretimsel işler hem grup çalışmalarını hem de Çoklu Zekâ etkinliklerini kapsamaktadır. Bu süreç, öğrencilerin Görselleştirme ve Bağ Kurma Stratejilerini kullanmalarında etkili bir farklılık yaratmış olabilir.

**Tablo 33**  
**Tekrar ve Yorumlama Stratejileri Boyutunun Son Test Ortalamalarına Göre**  
**Yapılan Scheffé Testi Sonuçları**

Gruplar	ÇZİÖ	İÖ	ÇZÖ	TÖPÖ
ÇZİÖ		1,26	0,72	2,25
İÖ	1,26		1,99	0,99
ÇZÖ	0,72	1,99		2,98*
TÖPÖ	2,25	0,99	2,98*	

p<0,05 \*Fark Önemli

Tablo 33 incelendiğinde Tekrar ve Yorumlama Stratejileri Boyutunda, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme Grubu ( $\bar{x}$  =35,40) ile 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grubu ( $\bar{x}$  =32,41) arasındaki farkın önemli olduğu tespit edilmiştir. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme Grubu Tekrar ve Yorumlama Stratejilerini daha fazla kullandıkları ortaya çıkmıştır. Çoklu Zekâ etkinlikleri geleneksel öğrenmenin aksine çeşitli uygulamalar içermektedir (Balık kılıcı tamamlama, 5N1K, şiir yazma vb.). Bu uygulamalar grup çalışmaları ile birleştirildiğinde strateji kullanımını olumlu yönde etkilemektedir.

**Tablo 34**  
**Tahmin Etme ve Ana Fikri Belirleme Stratejileri Boyutunun Son Test**  
**Ortalamalarına Göre Yapılan Scheffé Testi Sonuçları**

Gruplar	ÇZİÖ	İÖ	ÇZÖ	TÖPÖ
ÇZİÖ		0,41	1,52*	0,01
İÖ	0,41		1,11	0,39
ÇZÖ	1,52*	1,11		1,50*
TÖPÖ	0,01	0,39	1,50*	

P<0,05 \*Fark Önemli

Tablo 34'e göre Tahmin Etme ve Ana Fikri Belirleme Stratejileri Boyutunda, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Grubu ( $\bar{x}$ =11,43) ile Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ( $\bar{x}$ =9,91) ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grubu ( $\bar{x}$ =11,41) arasında önemli bir fark olduğu belirlenmiştir. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Grubunun, Tahmin Etme ve Ana Fikri Belirleme Stratejilerini daha fazla kullandığı söylenebilir.

**Tablo 35**  
**Metinde Belirginleştirilen Noktalardan Faydalanma Stratejileri Boyutunun Son**  
**Test Ortalamalarına Göre Yapılan Scheffé Testi Sonuçları**

Gruplar	ÇZİÖ	İÖ	ÇZÖ	TÖPÖ
ÇZİÖ		0,99	0,18	1,04*
İÖ	0,99		0,80	0,05
ÇZÖ	0,18	0,80		0,86
TÖPÖ	1,04*	0,05	0,86	

P<0,05 \*Fark Önemli

Tablo 35'e göre Metinde Belirginleştirilen Noktalardan Faydalanma Stratejileri Boyutunda, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Grubu ( $\bar{x}$ =13,65) ile 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grubu ( $\bar{x}$ =12,60) arasında önemli bir fark olduğu tespit edilmiştir. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Grubu, Metinde Belirginleştirilen Noktalardan Faydalanma Stratejilerinden daha fazla yararlanmaktadır. Sekiz zekâ alanına yönelik olarak gerçekleştirilen çalışmalar strateji eğitimini olumlu yönde etkilemiştir. 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre

öğrenmeden farklı bir şekilde gerçekleştirilen, resim çizme, şekillerle metni ifade etme gibi etkinliklerin Metinde Belirginleştirilen Noktalardan Faydalanma Stratejilerinin kullanımında etkili olduğu söylenebilir.

#### Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmanın dördüncü denencesi “Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programıyla yapılan öğretimin, öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları üzerindeki etkileri deney grupları lehine önemli farklılıklar göstermektedir” şeklinde belirlenmişti. Bu denencenin test edilmesi amacıyla deney grupları ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, zekâ alanlarına ilişkin algılarını belirlemeye yönelik olarak hazırlanan Çocuklar İçin Çoklu Zekâ Ölçeği uygulanmıştır. Öğrencilere ön ve son test olarak uygulanan Çocuklar İçin Çoklu Zekâ Ölçeğinin tümünün ve alt boyutlarının aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış, grupların ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için t-testi, varyans analizi, kovaryans analizi, Bonferonni ve Scheffé testi yapılmış, bulgular ve yorumları tablolar halinde verilmiştir.

**Tablo 36**

#### İÖ, ÇZİÖ, ÇZÖ ve TÖPÖ Gruplarının “Çocuklar İçin Çoklu Zekâ Ölçeğine” İlişkin Ön Test ve Son Test Ölçümlerinin Karşılaştırılması (t-testi)

Zekâ Alanları	Gruplar	Testler	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	Önem Denetimi
Sözel-Dilsel Zekâ	ÇZİÖ	Ön Test	46	28,71	6,95	90	2,87	0,005*
		Son Test	46	32,32	4,90			
	İÖ	Ön Test	44	28,43	6,10	86	,323	0,747
		Son Test	44	27,88	9,37			
	ÇZÖ	Ön Test	45	28,97	6,50	88	8,18	0,000*
		Son Test	45	39,66	5,87			
	TÖPÖ	Ön Test	43	28,16	7,26	84	,497	0,621
		Son Test	43	28,97	7,92			
Mantıksal-Matematiksel	ÇZİÖ	Ön Test	46	24,43	5,80	90	4,39	3,53
		Son Test	46	29,43	5,08			
	İÖ	Ön Test	44	28,02	5,80	86	1,12	0,262
		Son Test	44	29,70	7,99			
	ÇZÖ	Ön Test	45	28,11	6,64	88	1,53	0,129
		Son Test	45	30,37	7,36			
	TÖPÖ	Ön Test	43	28,34	7,03	84	1,18	0,238
		Son Test	43	29,97	5,48			

P<0,05 \*Fark Önemli



Tablo 36 (Devam)

**İÖ, ÇZİÖ, ÇZÖ ve TÖPÖ Gruplarının “Çocuklar İçin Çoklu Zekâ Ölçeğine” İlişkin Ön Test ve Son Test Ölçümlerinin Karşılaştırılması (t-testi)**

Zekâ Alanları	Gruplar	Testler	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	Önem Denetimi
Görsel-Uzaysal Zekâ	ÇZİÖ	Ön Test	46	30,19	5,71	90	3,53	0,001*
		Son Test	46	34,23	5,22			
	İÖ	Ön Test	44	27,18	4,75	86	0,019	0,985
		Son Test	44	27,15	6,28			
	ÇZÖ	Ön Test	45	29,95	5,58	88	0,28	0,776
		Son Test	45	29,57	6,92			
	TÖPÖ	Ön Test	43	28,79	5,60	84	0,07	0,937
		Son Test	43	28,69	5,28			
Müziksel-Ritmik Zekâ	ÇZİÖ	Ön Test	46	31,52	5,76	90	1,25	0,213
		Son Test	46	32,91	4,82			
	İÖ	Ön Test	44	29,97	5,28	86	1,22	0,223
		Son Test	44	31,47	6,14			
	ÇZÖ	Ön Test	45	32,37	5,52	88	0,070	0,944
		Son Test	45	32,28	6,50			
	TÖPÖ	Ön Test	43	32,18	6,16	84	1,83	0,071
		Son Test	43	34,41	5,09			
Bedensel-Kinestetik Zekâ	ÇZİÖ	Ön Test	46	25,89	5,61	90	5,96	0,000*
		Son Test	46	32,23	4,54			
	İÖ	Ön Test	44	26,09	5,17	86	0,256	0,799
		Son Test	44	26,45	7,88			
	ÇZÖ	Ön Test	45	27,77	5,93	88	8,77	0,000*
		Son Test	45	38,02	5,11			
	TÖPÖ	Ön Test	43	26,02	6,40	84	1,39	0,168
		Son Test	43	28,00	6,77			
Kişilerarası-Sosyal Zekâ	ÇZİÖ	Ön Test	46	28,47	7,09	90	0,000	1,000
		Son Test	46	28,47	7,09			
	İÖ	Ön Test	44	26,22	6,77	86	2,80	0,006*
		Son Test	44	29,72	4,76			
	ÇZÖ	Ön Test	45	28,88	7,00	88	0,44	0,655
		Son Test	45	29,55	7,11			
	TÖPÖ	Ön Test	43	29,23	6,40	84	0,55	0,583
		Son Test	43	29,95	5,69			
İçsel-Özedönük Zekâ	ÇZİÖ	Ön Test	46	27,32	6,67	90	0,253	0,801
		Son Test	46	27,67	6,52			
	İÖ	Ön Test	44	24,45	6,00	86	0,441	0,661
		Son Test	44	23,84	7,01			
	ÇZÖ	Ön Test	45	27,26	6,12	88	0,70	0,484
		Son Test	45	28,22	6,76			
	TÖPÖ	Ön Test	43	27,86	5,64	84	0,66	0,507
		Son Test	43	28,69	5,98			
Doğa Zekâsı	ÇZİÖ	Ön Test	46	32,00	6,20	90	0,845	0,400
		Son Test	46	33,04	5,62			
	İÖ	Ön Test	44	31,38	5,91	86	0,448	0,655
		Son Test	44	30,75	7,33			
	ÇZÖ	Ön Test	45	32,75	6,26	88	0,08	0,931
		Son Test	45	32,64	5,85			
	TÖPÖ	Ön Test	43	31,74	6,17	84	1,74	0,085
		Son Test	43	33,88	5,16			

P<0,05 \*Fark Önemli

Tablo 36’da grupların Çoklu Zekâ Alanlarına ilişkin olarak ön test ve son test ortalamalarının karşılaştırılması yer almaktadır.

Sözel-Dilsel Zekâ Alanı;

Tablo 36’ya göre Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=28,71$ ) ve son testteki ortalaması ( $\bar{x}=32,32$ ) arasında önemli bir fark olduğu görülmektedir [ $t_{(90)}=2,87$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=28,97$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=39,66$ ) arasında önemli bir fark olduğu tespit edilmiştir [ $t_{(88)}=8,18$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. Deneysel çalışmalar boyunca, Çoklu Zekâ Kuramına ve İşbirlikli Öğrenme Yöntemine uygun bir şekilde düzenlenen etkinlikler deneklerin, Sözel-Dilsel Zekâ Alanına ilişkin algılarını olumlu bir yönde etkilemiştir.

İşbirlikli Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=28,43$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=27,88$ ) arasında önemli bir farklılık olmadığı görülmektedir [ $t_{(86)}=0,323$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=28,16$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=28,97$ ) arasındaki farkın anlamsız olduğu görülmektedir [ $t_{(84)}=0,497$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. Deneysel süreçte, İşbirlikli Öğrenme Yöntemine ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına uygun bir şekilde düzenlenen etkinliklerin deneklerin, Sözel-Dilsel Zekâ Alanına ilişkin algılarını değiştirmede etkili olmadığı söylenebilir.

Mantıksal-Matematiksel Zekâ Alanı;

Tablo 36’ya göre Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=24,43$ ) ve son testteki ortalaması ( $\bar{x}=29,43$ ) arasındaki farkın anlamsız olduğu görülmektedir [ $t_{(90)}=4,39$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. İşbirlikli Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=28,02$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=29,70$ ) arasında önemli bir farklılık olmadığı görülmektedir [ $t_{(86)}=1,12$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=28,11$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=30,37$ ) arasında önemli bir fark olmadığı belirlenmiştir [ $t_{(88)}=1,53$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grubunun ön testteki

ortalaması ( $\bar{x}=28,34$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=29,97$ ) arasındaki farkın anlamsız olduğu görülmektedir [ $t_{(84)}=1,18$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. Gerek deney gruplarında gerekse kontrol grubunda gerçekleştirilen çalışmaların deneklerin, Mantıksal-Matematiksel Zekâ Alanına ilişkin algılarını değiştirmede etkili olmadığı söylenebilir.

#### Görsel-Uzaysal Zekâ Alanı;

Tablo 36'ya göre Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=30,19$ ) ve son testteki ortalaması ( $\bar{x}=34,23$ ) arasındaki farkın önemli olduğu belirlenmiştir [ $t_{(90)}=3,53$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. Deneysel çalışmalar boyunca, Çoklu Zekâ Kuramına ve İşbirlikli Öğrenme Yöntemine uygun bir şekilde düzenlenen etkinliklerin deneklerin, Görsel-Uzaysal Zekâ Alanına ilişkin algılarını olumlu bir yönde etkilediği söylenebilir.

İşbirlikli Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=27,18$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=27,15$ ) arasında önemli bir farklılık bulunmamaktadır [ $t_{(86)}=0,019$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=29,95$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=29,57$ ) arasında önemli bir fark olmadığı tespit edilmiştir [ $t_{(88)}=0,28$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. Hem İşbirlikli Öğrenme Grubunda hem de Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme Grubunda on dört hafta boyunca yürütülen çalışmaların deneklerin, Görsel-Uzaysal Zekâ Alanına ilişkin algılarını değiştirmede etkili olmadığı söylenebilir. 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=28,79$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=28,69$ ) arasındaki farkın anlamsız belirlenmiştir [ $t_{(84)}=0,07$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. Kontrol Grubunda yapılan çalışmaların deneklerin, Mantıksal-Matematiksel Zekâ Alanına ilişkin algılarını değiştirmede etkili olmadığı söylenebilir.

#### Müziksel-Ritmik Zekâ Alanı;

Tablo 36'ya göre Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=31,52$ ) ve son testteki ortalaması ( $\bar{x}=32,91$ ) arasında önemli bir fark olmadığı görülmektedir [ $t_{(90)}=1,25$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. İşbirlikli Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=29,97$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=31,47$ ) arasında önemli bir

farklılık olmadığı görülmektedir [ $t_{(86)}=1,22$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=32,37$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=32,28$ ) arasında önemli bir fark olmadığı tespit edilmiştir [ $t_{(88)}=0,70$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=32,18$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=34,41$ ) arasındaki farkın anlamsız olduğu görülmektedir [ $t_{(84)}=1,83$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. Hem deney gruplarında hem kontrol grubunda on dört hafta boyunca yürütülen çalışmaların deneklerin, Müziksel-Ritmik Zekâ Alanına ilişkin algılarını değiştirmede etkili olmadığı ifade edilebilir.

#### Bedensel-Kinestetik Zekâ Alanı;

Tablo 36'ya göre Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=25,89$ ) ve son testteki ortalaması ( $\bar{x}=32,23$ ) arasındaki farkın önemli olduğu belirlenmiştir [ $t_{(90)}=5,96$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=27,77$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=38,02$ ) arasında önemli bir fark olduğu görülmektedir [ $t_{(88)}=8,77$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. Deneysel çalışmalar boyunca, Çoklu Zekâ Kuramına ve İşbirlikli Öğrenme Yöntemine uygun bir şekilde düzenlenen etkinliklerin deneklerin, Bedensel-Kinestetik Zekâ Alanına ilişkin algılarını olumlu bir yönde etkilediği düşünülebilir.

İşbirlikli Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=26,09$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=26,45$ ) arasında önemli bir farklılık olmadığı belirlenmiştir [ $t_{(86)}=0,256$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=26,02$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=28,00$ ) arasındaki farkın anlamsız olduğu görülmektedir [ $t_{(84)}=1,39$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. İşbirlikli Öğrenme Yöntemine ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına uygun bir şekilde düzenlenen etkinliklerin deneklerin, Bedensel-Kinestetik Zekâ Alanına ilişkin algılarını değiştirmede etkili olmadığı söylenebilir.

#### Kişilerarası-Sosyal Zekâ Alanı;

Tablo 36 incelendiğinde İşbirlikli Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=26,22$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=29,72$ ) arasındaki farkın önemli olduğu tespit

edilmiştir [ $t_{(86)}=2,80$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. İşbirlikli Öğrenme Yöntemine uygun bir şekilde düzenlenen etkinliklerin deneklerin, Kişilerarası-Sosyal Zekâ Alanına ilişkin algılarını olumlu bir yönde etkilediği düşünülebilir.

Tablo 36 incelendiğinde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=28,47$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=28,47$ ) arasında önemli bir fark olmadığı görülmektedir [ $t_{(90)}=0,000$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=28,88$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=29,55$ ) arasındaki farkın anlamsız olduğu belirlenmiştir [ $t_{(88)}=0,44$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=29,23$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=29,95$ ) arasındaki farkın anlamsız olduğu görülmektedir [ $t_{(84)}=0,55$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. Deneysel çalışma boyunca Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına uygun bir şekilde düzenlenen etkinliklerin deneklerin, Kişilerarası-Sosyal Zekâ Alanına ilişkin algılarını değiştirmede etkili olmadığı söylenebilir.

#### İçsel-Özedönük Zekâ Alanı

Tablo 36 incelendiğinde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Grubunun ön testteki ortalama ( $\bar{x}=27,32$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=27,67$ ) arasındaki farkın anlamsız olduğu belirlenmiştir [ $t_{(90)}=0,253$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. İşbirlikli Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=24,45$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=23,84$ ) arasında önemli bir farklılık olmadığı belirlenmiştir [ $t_{(86)}=0,441$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=27,26$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=28,22$ ) arasındaki farkın anlamsız olduğu görülmektedir [ $t_{(88)}=0,70$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=27,86$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=28,69$ ) arasındaki farkın anlamsız olduğu belirlenmiştir [ $t_{(84)}=0,66$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. Gerek deney gruplarında gerekse kontrol grubunda gerçekleştirilen çalışmaların deneklerin, İçsel-Özedönük Zekâ Alanına ilişkin algılarını değiştirmede etkili olmadığı söylenebilir.

Doğa Zekâsı Alanı;

Tablo 36 incelendiğinde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=32,00$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=33,04$ ) arasında anlamsız bir fark olmadığı tespit edilmiştir [ $t_{(90)}=0,845$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. İşbirlikli Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=31,28$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=30,75$ ) arasında önemli bir farklılık olmadığı belirlenmiştir [ $t_{(86)}=0,448$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=32,75$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=32,64$ ) arasındaki farkın anlamsız olduğu görülmektedir [ $t_{(88)}=0,08$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grubunun ön testteki ortalaması ( $\bar{x}=31,74$ ) ile son testteki ortalaması ( $\bar{x}=33,88$ ) arasındaki farkın anlamsız olduğu belirlenmiştir [ $t_{(84)}=1,74$ ;  $tt=1,99$ ;  $p<0,05$ ]. Hem deney gruplarında hem de kontrol grubunda gerçekleştirilen çalışmaların deneklerin, Doğa Zekâsı Alanına ilişkin algılarını değiştirmede etkili olmadığı söylenebilir.

Öğrencilere ön test olarak uygulanan Çocuklar İçin Çoklu Zekâ Ölçeğine uygulanan varyans çözümlemesi sonuçları aşağıda Tablo 37’de verilmiştir.

**Tablo 37**

**İÖ, ÇZİÖ, ÇZÖ ve TÖPÖ Gruplarının “Çocuklar İçin Çoklu Zekâ Ölçeğine” İlişkin Ön Test Ölçümlerine Göre Yapılan Varyans Çözümlemesi Sonuçları**

Boyutlar	D. Kaynağı	Sd	KT	KO	F	Önem Denetimi
Sözel-Dilsel Zekâ	Gruplar Arası	3	16,43	5,48	0,12	0,94
	Gruplar İçi	174	7854,96	45,14		
	Toplam	177	7871,39			
Mantıksal-Matematiksel	Gruplar Arası	3	33,16	11,05	0,30	0,81
	Gruplar İçi	174	6225,60	35,77		
	Toplam	177	6258,76			
Müziksel-Ritmik Zekâ	Gruplar Arası	3	156,90	52,30	1,61	0,18
	Gruplar İçi	174	5639,54	32,41		
	Toplam	177	5796,44			
Bedensel-Kinestetik Zekâ	Gruplar Arası	3	107,19	35,73	1,06	0,36
	Gruplar İçi	174	5838,84	33,55		
	Toplam	177	5946,04			
Kişilerarası-Sosyal Zekâ	Gruplar Arası	3	182,72	60,90	1,19	0,31
	Gruplar İçi	174	8840,76	50,80		
	Toplam	177	9023,48			
İçsel-Özedönük Zekâ	Gruplar Arası	3	239,95	79,98	1,98	0,11
	Gruplar İçi	174	7012,51	40,30		
	Toplam	177	7252,47			
Doğa Zekâsı	Gruplar Arası	3	47,13	15,71	0,41	0,74
	Gruplar İçi	174	6584,51	37,84		
	Toplam	177	6631,64			

P<0,05 Fark Önemsiz

Tablo 37'ye göre Çocuklar İçin Çoklu Zekâ Ölçeğinin ön testlerine yönelik olarak Sözel-Dilsel Zekâ Alanında [ $F_{(3-174)}=0,12$ ;  $F_t=3,04$ ;  $p<0,05$ ], Mantıksal Matematiksel Zekâ Alanında [ $F_{(3-174)}=0,30$ ;  $F_t=3,04$ ;  $p<0,05$ ], Müziksel-Ritmik Zekâ Alanında [ $F_{(3-174)}=1,61$ ;  $F_t=3,04$ ;  $p<0,05$ ], Bedensel-Kinestetik Zekâ Alanında [ $F_{(3-174)}=1,06$ ;  $F_t=3,04$ ;  $p<0,05$ ], Kişilerarası-Sosyal Zekâ Alanında [ $F_{(3-174)}=1,19$ ;  $F_t=3,04$ ;  $p<0,05$ ], İçsel-Özedönük Zekâ Alanında [ $F_{(3-174)}=1,98$ ;  $F_t=3,04$ ;  $p<0,05$ ], Doğa Zekâsı Alanında [ $F_{(3-174)}=0,41$ ;  $F_t=3,04$ ;  $p<0,05$ ] İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grupları arasında önemli bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bütün zekâ alanlarında ön test ölçümlerine göre önemli bir farklılık tespit edilememiştir.

Sonuç olarak, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grupları arasında Görsel-Uzaysal Zekâ alanı dışında önemli bir farklılık bulunmamaktadır. Bu sonuca göre grupların Çoklu Zekâ Alanlarına ilişkin algılarının birbirine benzer olduğu söylenebilir. Görsel-Uzaysal Zekâ Alanına ilişkin yapılan çözümlenmelerde ön testlerde fark olduğu için, elde edilen verilere kovaryans çözümlenmesi (ANCOVA) ve Bonferonni testi uygulanmıştır. Grupların Görsel-Uzaysal Zekâ Alanı puanlarına göre düzeltilmiş ortalama puanları Tablo 38'de verilmektedir.

**Tablo 38**  
**Görsel-Uzaysal Zekâ Alanı Puanlarının Gruplara Göre**  
**Betimsel İstatistiği**

Zekâ Alanı	Gruplar	n	Ön Test Ortalamaları	Son Test Ortalamaları	Düzeltilmiş Ortalama
Görsel-Uzaysal Zekâ Alanı	ÇZİÖ	46	30,19	34,23	33,71
	İÖ	44	27,18	27,15	28,00
	ÇZÖ	45	29,95	29,57	29,16
	TÖPÖ	43	28,79	28,69	28,81

Tablo 38 incelendiğinde, Çocuklar İçin Çoklu Zekâ Ölçeğinin ön testlerinde, Görsel-Uzaysal Zekâ Alanında en yüksek ortalama Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı

İşbirlikli Öğrenme Grubuna ( $\bar{x}=30,19$ ) aittir. Ortalamalara ilişkin olarak ikinci sırada Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme Grubu ( $\bar{x}=29,95$ ), üçüncü sırada 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grubu ( $\bar{x}=28,79$ ), son sırada ise İşbirlikli Öğrenme Grubu ( $\bar{x}=27,18$ ) yer almaktadır.

Grupların Düzeltilmiş zekâ alanı testi ortalama puanları arasında gözlenen farkın önemli olup olmadığına ilişkin yapılan kovaryans (ANCOVA) sonuçları Tablo 36'da verilmektedir.

**Tablo 39.**

**Görsel-Uzaysal Zekâ Alanı Puanlarının Kovaryans (ANCOVA) Sonuçları**

D. Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Görsel-Uzaysal Zekâ Alanı Ön test	1060,42	1	1060,42	35,58	0.000*
Grup	880,71	3	293,57	9,85	0.000*
Hata	5155,88	173	29,80		
Toplam	7478,86	177			

P<0,05 \*Fark Önemli

Tablo 39'daki ANCOVA sonuçlarına göre, grupların Görsel-Uzaysal Zekâ Alanı ölçeğine göre ortalama puanları arasında önemli bir farkın olduğu bulunmuştur [ $F_{(3-173)}=9,85$ ;  $p<0,05$ ]. Başka bir deyimle grupların Görsel-Uzaysal Zekâ Alanlarına ilişkin algıları ön testten bağımsız olarak uygulanan yönteme göre değişmektedir.

Bunlara bağlı olarak, farklılığın hangi grup ya da gruplara arasında olduğunu belirlemek amacıyla Bonferonni Testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 40'da verilmiştir.

**Tablo 40**  
**Düzeltilmiş Görsel Uzaysal Zekâ Testi Ortalamalarına Göre Yapılan**  
**Bonferonni Testi Sonuçları**

Gruplar	ÇZİÖ	İÖ	ÇZÖ	TÖPÖ
ÇZİÖ		5,71*	4,55*	4,90*
İÖ	-5,71*			
ÇZÖ	-4,55*			
TÖPÖ	-4,90*			

p<0,05 \*Fark Önemli



Tablo 40'a göre Görsel-Uzaysal Zekâ Alanındaki farklılık, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Grubu ( $\bar{x}=33,71$ ) lehine ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grubu ( $\bar{x}=28,81$ ) arasındadır. Aynı zamanda yine Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Grubu ( $\bar{x}=33,71$ ) lehinde, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ( $\bar{x}=29,16$ ) ve İşbirlikli Öğrenme ( $\bar{x}=28,00$ ) ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grupları ( $\bar{x}=28,81$ ) arasında önemli bir fark olduğu görülmektedir. Deneysel çalışma süresince yapılan Görsel-Uzaysal Zekâ Alanına yönelik çalışmalar sonunda Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Grubundaki deneklerin bu zekâ alanına ilişkin algılarının daha fazla geliştiği ve ortalamalarının da yüksek olduğu görülmektedir. Çoklu Zekâ Kuramı ve İşbirlikli Öğrenme Yönteminin birleştirilmesi bu gruptaki öğrencilerin, Görsel-Uzaysal Zekâ Alanına ilişkin algılarının farklı olmasını sağlamış olabilir. Çocuklar İçin Çoklu Zekâ Ölçeğinin son testlerinin, varyans çözümlemesi (ANOVA) Tablo 41'de verilmiştir.

**Tablo 41**

**İÖ, ÇZİÖ, ÇZÖ ve TÖPÖ Gruplarının “Çocuklar İçin Çoklu Zekâ Ölçeğine” İlişkin Son Test Ortalamaları Arasında Varyans Çözümlemesi Sonuçları**

Boyutlar	D. Kaynağı	D. Kaynağı				Önem Denetimi
		Sd	KT	KO	F	
Sözel-Dilsel Zekâ	Gruplar Arası	3	3773,99	1257,99	24,279	0,000*
	Gruplar İçi	174	9015,51	51,81		
	Toplam	177	12789,51			
Mantıksal-Matematiksel	Gruplar Arası	3	21,99	7,33	0,168	0,918
	Gruplar İçi	173	7530,01	43,52		
	Toplam	176	7552,01			
Müziksel-Ritmik Zekâ	Gruplar Arası	3	201,75	67,25	2,079	0,105
	Gruplar İçi	174	5628,33	32,34		
	Toplam	177	5830,09			
Bedensel-Kinestetik Zekâ	Gruplar Arası	3	3574,86	1191,62	31,010	0,000*
	Gruplar İçi	174	6686,25	38,42		
	Toplam	177	10261,12			
Kişilerarası-Sosyal Zekâ	Gruplar Arası	3	58,01	19,33	0,492	0,688
	Gruplar İçi	174	6833,22	39,27		
	Toplam	177	6891,23			
İçsel-Özedönük Zekâ	Gruplar Arası	3	648,91	216,30	4,982	0,002*
	Gruplar İçi	174	7554,84	43,41		
	Toplam	177	8203,75			
Doğa Zekâsı	Gruplar Arası	3	230,50	76,83	2,099	0,102
	Gruplar İçi	174	6368,89	36,60		
	Toplam	177	6599,39			

P<0,05 \*Fark Önemli

Tablo 41'e göre Çocuklar İçin Çoklu Zekâ Ölçeğinin son testlerine yönelik olarak Sözel-Dilsel Zekâ Alanında, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grupları arasında önemli bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [ $F_{(3-174)}=24,27$ ;  $F_t=3,04$ ;  $p<0,05$ ]. Deney gruplarına ilişkin ortalamalar 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grubunun ortalamasından daha yüksektir. Bu durum, farkın önemli olmasında etkili olabilir.

Tablo 41'e göre Çocuklar İçin Çoklu Zekâ Ölçeğinin son testlerine ilişkin olarak Mantıksal Matematiksel Zekâ Alanında, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grupları arasında önemli bir farklılık bulunmadığı görülmektedir [ $F_{(3-174)}=0,16$ ;  $F_t=3,04$ ;  $p<0,05$ ]. Mantıksal Matematiksel Zekâ Alanında deneysel işlem sonun grupların algılarının birbirine benzer olduğu söylenebilir. Yapılan uygulamaların grupların bu zekâ alanına ilişkin algılarını etkilemediği söylenebilir.

Tablo 41'e göre Çocuklar İçin Çoklu Zekâ Ölçeğinin son testlerine ilişkin olarak Müziksel-Ritmik Zekâ Alanında, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grupları arasında önemli bir fark bulunmamaktadır [ $F_{(3-174)}=2,07$ ;  $F_t=3,04$ ;  $p<0,05$ ]. Deneysel çalışma süresince gruplara uygulanan yöntem ve etkinliklerin, Müziksel-Ritmik Zekâ Alanında önemli bir farklılaşma oluşturmadığı söylenebilir.

Tablo 41'de Çocuklar İçin Çoklu Zekâ Ölçeğinin son testlerine ilişkin olarak Bedensel-Kinestetik Zekâ Alanında, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grupları arasındaki farkın önemli

olduğu görülmektedir [ $F_{(3-174)}=31,01$ ;  $F_t=3,04$ ;  $p<0,05$ ]. Gruplarla gerçekleştirilen deneysel çalışmaların, deneklerin Bedensel-Kinestetik Zekâ Alanındaki algılarının farklılaşmasını sağladığı söylenebilir. Deneysel gruplarına ilişkin ortalamaların 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grubunun ortalamasından daha yüksek olması, gruplar arasında önemli bir farklılık yaratmış olabilir.

Tablo 41'e göre Çocuklar İçin Çoklu Zekâ Ölçeğinin son testlerine ilişkin olarak Kişilerarası-Sosyal Zekâ Alanında, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grupları arasında önemli bir fark olmadığı tespit edilmiştir [ $F_{(3-174)}=0,49$ ;  $F_t=3,04$ ;  $p<0,05$ ]. Deneysel işlem sonunda, grupların bu zekâ alanına yönelik olarak algılarının farklılaşmadığı ifade edilebilir.

Tablo 41'e göre Çocuklar İçin Çoklu Zekâ Ölçeğinin son testlerine ilişkin olarak İçsel-Özedönük Zekâ Alanında, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grupları arasındaki farkın önemli olduğu belirlenmiştir [ $F_{(3-174)}=4,98$ ;  $F_t=3,04$ ;  $p<0,05$ ]. İçsel-Özedönük Zekâ Alanında, gruplara uygulanan çalışmaların, deneklerin algılarında önemli bir farklılık oluşturduğu düşünülebilir.

Tablo 41'e göre Çocuklar İçin Çoklu Zekâ Ölçeğinin son testlerine ilişkin olarak Doğa Zekâsı Alanında, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grupları arasında önemli bir farklılık bulunmamaktadır [ $F_{(3-174)}=2,09$ ;  $F_t=3,04$ ;  $p<0,05$ ]. Deneysel işlemler sonunda, grupların Doğa Zekâsı Alanındaki algılarında, önemli bir farklılaşma olmadığı söylenebilir.

Çocuklar İçin Çoklu Zekâ Ölçeğinin son testlerinin, varyans çözümlemesi sonucunda ortaya çıkan farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffé testi uygulanmış ve sonuçlar tablolar halinde verilmiştir.

**Tablo 42**  
**Sözel-Dilsel Zekâ Alanı Son Test Ortalamalarına Göre Yapılan**  
**Scheffé Testi Sonuçları**

Gruplar	ÇZİÖ	İÖ	ÇZÖ	TÖPÖ
ÇZİÖ		4,43*	7,34*	3,34
İÖ	4,43*		11,78*	1,09
ÇZÖ	7,34*	11,78*		10,68*
TÖPÖ	3,34	1,09	10,68*	

p<0,05 \*Fark Önemli

Tablo 42'ye göre Sözel Dilsel Zekâ Alanında, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ( $\bar{x}$  =39,66) ile Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Grubu ( $\bar{x}$  =32,32) ve İşbirlikli Öğrenme Grubu ( $\bar{x}$  =27,88) arasında önemli bir fark olduğu belirlenmiştir. Tablo 40 incelendiğinde Sözel Dilsel Zekâ Alanında, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ( $\bar{x}$  =39,66) ile 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grubu ( $\bar{x}$  =28,97) arasında önemli bir fark olduğu görülmektedir. Deneysel çalışma sonrasında Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme Grubundaki öğrencilerin Sözel Dilsel Zekâ Alanına ilişkin algılarının, 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grubu deneklerinin algılarından daha fazla gelişmiş olduğu söylenebilir. Bununla birlikte her grupta yapılan etkinliklerin grupların Sözel-Dilsel Zekâ Alanları arasında anlamlı farklılığın ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülebilir.

Çoklu Zekâ grubu ile yürütülen çalışmalarda diğer zekâ alanları olduğu gibi Sözel-Dilsel Zekâ Alanında da etkinlikler düzenlenmiştir. Ancak Türkçe dersinin yapısı gereği Sözel-Dilsel çalışmalar özel bir ayrıcalık taşımaktadır. Bu alanda yapılan şiir yazma, hikaye ağacını tamamlama, akrostiş yazma gibi etkinliklerin, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme Grubunun Sözel-Dilsel Zekâ Alanına yönelik algılarının olumlu yönde gelişmesini sağladığı söylenebilir.

**Tablo 43**  
**Bedensel-Kinestetik Zekâ Alanı Son Test Ortalamalarına Göre**  
**Yapılan Scheffé Testi Sonuçları**

Gruplar	ÇZİÖ	İÖ	ÇZÖ	TÖPÖ
ÇZİÖ		5,78*	5,78*	4,23*
İÖ	5,78*		11,56*	1,54
ÇZÖ	5,78*	11,56*		10,02*
TÖPÖ	4,23*	1,54	10,02*	

p<0,05 \*Fark Önemli

Tablo 43'e göre Bedensel-Kinestetik Zekâ Alanında, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ( $\bar{x}$  =38,02) ile Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Grubu ( $\bar{x}$  =32,23), İşbirlikli Öğrenme Grubu ( $\bar{x}$  =26,45) ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grubu ( $\bar{x}$  =28,00) arasında önemli bir fark olduğu tespit edilmiştir. Yine Tablo 53 incelendiğinde Bedensel-Kinestetik Zekâ Alanında, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ( $\bar{x}$  =38,02) ile İşbirlikli Öğrenme ( $\bar{x}$  =26,45) ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grubu ( $\bar{x}$  =28,00) arasında önemli bir fark olduğu görülmektedir.

On dört hafta süresince gerçekleştirilen Bedensel-Kinestetik Zekâ Alanına yönelik çalışmalar sonunda Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Grubundaki deneklerin bu zekâ alanına ilişkin algılarının daha farklı bir şekilde geliştiği söylenebilir. Bu gruptaki deneklerin algıları daha yüksektir. Çoklu Zekâ Kuramı ile İşbirlikli Öğrenme Yönteminin birleştirilmesi ve Bedensel-Kinestetik Zekâ Alanına yönelik etkinliklerin gerçekleştirilmesi, bu gruptaki öğrencilerin algılarının farklı olmasını sağlamış olabilir.

Gerçekleştirilen Bedensel çalışmaların, uygulama sonrasında Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme Grubundaki öğrencilerin, Bedensel-Kinestetik Zekâ Alanına ilişkin algılarının daha fazla gelişmesini sağladığı söylenebilir.

**Tablo 44**  
**İçsel-Özedönük Zekâ Alanı Son Test Ortalamalarına Göre**  
**Yapılan Scheffé Testi Sonuçları**

Gruplar	ÇZİÖ	İÖ	ÇZÖ	TÖPÖ
ÇZİÖ		3,83*	0,54	1,02
İÖ	3,83*		4,38*	4,85*
ÇZÖ	0,54	4,38*		0,47
TÖPÖ	1,02	4,85*	0,47	

p<0,05 \*Fark Önemli

Tablo 44 incelendiğinde İçsel-Özedönük Zekâ Alanında, 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grubu ( $\bar{x}=28,69$ ) ile Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ( $\bar{x}=28,22$ ) ve İşbirlikli Öğrenme ( $\bar{x}=23,84$ ) ve arasında önemli bir fark olduğu görülmektedir. On dört haftalık çalışma süresince 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme olarak MEB'in Yeni Türkçe programı uygulanmıştır. Yapılandırmacı bir yaklaşımın benimsenerek uygulamaya konulan bu programın etkinliklerinin de öğrencilerin içsel özedönük zekâ alanlarının harekete geçirilmesinde deney gruplarından daha fazla etkili olduğu söylenebilir.

Aynı zamanda İçsel-Özedönük Zekâ Alanında, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Grubu ( $\bar{x}=27,67$ ) ile İşbirlikli Öğrenme Grubu ( $\bar{x}=23,84$ ) arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Grubunda öğrenciler kendi iç dünyalarını ortaya koyarken öykü haritası oluşturma, metne ilişkin resim çizme, 5N 1K, başlık bulma, duvar gazetesi hazırlama, şiir yazma, ritim tutma gibi etkinlikleri grup ürünü olarak ortaya koymuştur. Bu durumun, öğrencilerin İçsel-Özedönük Zekâ Alanlarının harekete geçmesini sağlayarak, onların algılarını da önemli farklılıklar oluşturacak şekilde değiştirdiği düşünülebilir.

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme, İşbirlikli Öğrenme, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Yönteminin, öğrencilerin erişimi, tutumlar, öğrenme stratejileri ve Çoklu Zekâ alanları üzerindeki etkilerine ilişkin elde edilen sonuçlar, bu sonuçlar doğrultusunda yapılan tartışmalar ve geliştirilen öneriler yer almaktadır.

#### Sonuçlar

Yapılan çalışmanın okuduğunu anlama erişimi, okumaya yönelik tutum, okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı, ve Çoklu Zekâ Alanlarına yönelik algıların gelişimine olan etkilerine ilişkin ulaşılan başlıca sonuçlar şunlardır:

1. Açık Uçlu Okuduğunu Anlama Başarı Testinde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, okuduğunu anlama erişimi üzerinde 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğretimden daha etkilidir. Aynı şekilde, İşbirlikli Öğrenme Grubu, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme Grubu ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programıyla Öğrenme Grubuna göre daha başarılıdır.

Çoktan seçmeli Okuduğunu Anlama Başarı testinde okuduğunu anlama erişimine yönelik olarak hem İşbirlikli Öğrenme Yöntemi hem de Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programıyla Öğrenmeye göre daha etkilidir.

2. Okumaya Yönelik Tutumun gelişmesinde, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve İşbirlikli Öğrenmenin, 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programıyla Öğrenmeye göre daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Okumaya İlişkin Öğrenciden Kaynaklanan Tutumlar boyutunda Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme, İşbirlikli Öğrenme Yönteminden daha iyi sonuçlar vermiştir.

Okumanın Bireysel Gelişime Etkileri boyutunda Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme, İşbirlikli Öğrenme Yönteminden daha etkili olduğu saptanmıştır.

Okumaya Yönelik Duyuşsal Bakış boyutunda Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenmeden daha etkilidir.

Okuma Alışkanlığını Geliştirme boyutunda, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme arasında önemli bir farklılık bulunmamaktadır.

Okuma Alışkanlığına İlişkin Kişisel Tercihler boyutunda Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ve Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme, 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenmeden daha etkilidir.

Sosyal İlişkilerin Okuma Alışkanlığına Etkileri boyutunda Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenmenin, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminden daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

3. Okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımının geliştirilmesinde hem Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin hem de İşbirlikli Öğrenmenin, 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programıyla Öğrenmeden daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.



Görselleştirme ve Bağ Kurma Stratejileri Boyutunda Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ve İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre yapılan öğrenmeden daha etkilidir.

Tekrar ve Yorumlama Stratejileri Boyutunda, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenmenin, 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenmeden daha etkili olduğu saptanmıştır.

Gözden Geçirme Stratejileri Boyutunda, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme arasında önemli bir fark yoktur. Bu boyutta 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme diğer yöntemler kadar etkilidir.

Tahmin Etme ve Ana Fikri Belirleme Stratejileri Boyutunda, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenmeden daha etkilidir.

Metinde Belirginleştirilen Noktalardan Faydalanma Stratejileri Boyutunda, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin, 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre yapılan öğrenmeden daha etkili olduğu belirlenmiştir.

**4.** Görsel-Uzaysal Zekâ Alanının harekete geçirilmesinde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ve Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenmenin, 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre yapılan öğrenmeden daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Sözel Dilsel Zekâ Alanına ilişkin algıların geliştirilmesinde, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenmenin; Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenmeden daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Mantıksal Matematiksel Zekâ Alanında, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme arasında önemli bir farklılık bulunamamıştır.

Müziksel-Ritmik Zekâ Alanına ilişkin algıların geliştirilmesinde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Yöntemi arasında önemli bir farklılık yoktur.

Bedensel-Kinestetik Zekâ Alanına ilişkin algıların geliştirilmesinde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenmeden daha etkilidir.

Kişilerarası-Sosyal Zekâ Alanının harekete geçirilmesinde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme arasında önemli bir farklılık bulunmamaktadır.

İçsel-Özedönük Zekâ Alanına ilişkin algıların geliştirilmesinde 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve İşbirlikli Öğrenme Yönteminden daha etkilidir. Aynı zamanda Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin de İşbirlikli Öğrenme Yönteminden daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Doğa Zekâsı Alanının harekete geçirilmesinde, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme arasında önemli bir farklılık bulunmamaktadır.

### **Tartışma**

Bu çalışmada, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi öğrencilerin erişimini olumlu yönde etkilemiştir. Özetleme stratejileri metindeki önemsiz bilgileri eleyip önemli olanları belirlemeyi, metnin ana fikrini bulup kendi tümcelerimizle ifade etmeyi, her paragrafta ana fikri destekleyen yan fikirleri bulmayı ve aynı şekilde bunları da kendi tümcelerimizle ifade etmeyi gerektiren etkin okuma becerileridir. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi grup içerisinde yardımlaşmayı, fikir alışverişinde bulunmayı, ortak kararlar almayı gerektiren bir süreçtir. Böylece öğrenci hem kendi öğrenmesini hem grup öğrenmesini üst düzeylere çıkarır. Bu çalışmada, özetleme stratejilerine ilişkin davranışların geliştirilmesinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin işe koşulması etkili olmuştur. Aynı zamanda Yöntemin, Çoklu Zekâ Kuramı ile desteklenmesi, grup kararlarının alınmasında, bireysel katılımların etkisini daha fazla artırdığı gibi, sürecin farklı etkinliklerle de renklenmesini sağlamıştır. Bu çalışmada Çoklu Zekâ Kuramı ile bütünleştirilen Yöntemin işleyiş yapısına uygun olarak alınan ortak kararlar sonucunda, gerek ana fikrin belirlenmesi gerekse yan fikirlerin ortaya çıkarılması ile ilgili özetleme stratejilerin kullanımı daha fazla gelişmiştir.

Elde edilen bu sonuç, strateji eğitimi yapan Hess'in (2004) İlköğretimde, Succes for All Reading Wing Programı kapsamındaki bilişüstü okuma stratejilerini, özellikle de özetleme ve açıklama stratejilerini değerlendiren çalışması ile tutarlılık göstermektedir. Strateji eğitiminde İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ve karşılıklı öğretimin kullanıldığı, 4. ve 5. sınıflarda gerçekleştirilen çalışmada özetleme stratejilerinin kullanımının artmış olduğu sonucu bu araştırma ile de desteklenmektedir.

Genel olarak okuduğunu anlama başarısına yönelik olarak hem İşbirlikli Öğrenme Yönteminin hem Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin, 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programıyla Öğrenmeye göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Geleneksel sınıflarda derste birkaç öğrenci etkin, diğer öğrencilerse pasiftir. Öğrencilerin farklı yetenek özellikleri dikkate alınmamaktadır. Derse katılmayan öğrenciler, metne ilişkin tahminlerde bulunma, sorulara özgün yanıtlar verme, konuyla önceki bildiklerini bağdaştırma, metni eleştirip sorgulama gibi becerilerde pasif bir durumdadır. Buna bağlı olarak ileri düzeyde düşünme becerisinin gelişmesi oldukça

zordur. Geleneksel Yöntemle tek düze işlenen okuduğunu anlama çalışmaları, öğrenci için oldukça sıkıcı bir hal almaktadır. Metnin, okuyucu tarafından anlaşılması ise okuduğunu anlama stratejilerinin öğrenen tarafından ustalıkla kullanılmasına bağlıdır. Okuduğunu anlama stratejileri okuma ürününe ve okuma sürecine odaklanarak, etkin katılımı gerektirir. Bu “yapılandırmacı süreç” pasif alıcı durumunda, yalnızca sınıfta fiziksel olarak bulunmakla gerçekleşemez. Zihinsel sürecin harekete geçmesini zorlaştıran ve engelleyen durumların ortadan kaldırılması gerekir.

Her öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıracak kendi yetenekleri bulunmaktadır. Çoklu Zekâ Kuramı öğrenenin kendi çevresi içerisinde yeteneğini ortaya koyma yollarındaki farklılığı temsil eder. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi de öğrenciye derse katılma, hem metinle hem de arkadaşlarıyla etkileşimde bulunma, karar alma sürecine katkıda bulunma, tartışma, kıyaslamalar yapma, metne ilişkin düşüncelerini paylaşma ve düşündüklerine ilişkin ortak bir ürün ortaya koyma fırsatı vermektedir. Çoklu Zekâ Kuramı ve İşbirlikli Öğrenme Yönteminin bir arada kullanılması hem bireyin yetenekli olduğu zekâ alanında kendini daha iyi ifade etmesine hem de eğitim sürecine etkin bir şekilde katılımına bir çok fırsat sağlamaktadır. Çoklu Zekâ Kuramı ve İşbirlikli Öğrenme Yönteminin bir araya getirilmesi, *“iki nehrin birleşerek daha güçlü bir şekilde akması, çevresine daha fazla hayat ve güç vermesi”* gibidir. Bu iki büyük güç birbirini tamamladığında eğitim sürecinde harikalar yaratılmaması nerdeyse olanaksızdır. Bu iki eğitim anlayışının bütünleştirilmesi yalnızca “okuduğunu anlama” çalışmalarında değil, Türkçe eğitiminin temelinde yer alan dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin geliştirilmesini sağlamaktadır. Dilbilgisi konularının da büyük bir zevkle işlenmesine yardımcı olmaktadır. Ortaya konulan bu düşüncelere uygun olarak gerçekleştirilen deneysel süreç, hem Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Grubunun hem de İşbirlikli öğrenme Grubunun, 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programıyla Öğrenme Grubuna göre daha başarılı olmasını sağlamıştır.

Yapılan araştırmaya göre elde edilen bu sonuç, Matematik dersinde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme uygulamalarına yer veren İflazoğlu'nun (2003) ve müzik öğretiminde yer veren Selçioğlu'nun (2005) çalışmalarını da desteklemektedir. Her iki çalışmada da gerçekleştirilen uygulamaların akademik başarı açısından etkili olduğu belirlenmiştir.

Elde edilen bu sonuç, hem ülkemizde hem de yurt dışında, farklı eğitim düzeylerinde, çeşitli konu alanlarında, Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarına göre yapılmış olan çeşitli araştırma bulgularını desteklemektedir (Armstrong, 1994; Allen, 1997; Demirel ve diğerleri 1999; Emur, 2001; Bümen, 2001; Özdemir, 2002; Akdağ ve Demircioğlu, 2002; Özaçık Erdem 2003; Özyılmaz Akamca, 2003; Yeşildere, 2003; Yılmaz ve Fer, 2003; Gök, Aşçı ve Demircioğlu 2004; Vojcich, 2004; Harmandar, 2005; Oral, 2005; Türkmen, 2005; Uslu, 2005).

Bu sonuç, yukarıda farklı alanlarda elde edilen, Çoklu Zekâ Kuramı uygulamalarına yönelik araştırmaları desteklemenin yanı sıra, İşbirlikli Öğrenmenin farklı alanlarda başarıya etkisini ortaya koyan araştırmalarla da tutarlılık göstermektedir (Uttero, 1992; Kocabaş, 1995; Kocabaş, 1998a; Özer, 1999; Yaman, 1999; Özkal, 2000; Johnson, Johnson ve Stanne 2000; Altıparmak, 2001; Tonbul, 2001; Aksakal, 2002; Kocabaş, 2002; Sarıtaş, 2002; Yıldız Posluoğlu, 2002; Uysal, 2003; Uysal, 2004; Chen, 2004; Gökdağ, 2004; Güngör, 2004; Tarım ve Artut, 2004; Kocabaş, 2005; Salman, 2005; Sülün, Tekin ve Tekin 2005).

Elde edilen sonuç aynı zamanda, okuma eğitiminin başarıyı arttırdığını ortaya koyan araştırma bulgularını da desteklemektedir (Kıroğlu, 1995; Altunay, 2000; Gündemir, 2002).

Okumaya Yönelik Tutumun gelişmesinde, 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programıyla Öğrenmeye göre, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme ve İşbirlikli Öğrenme Yönteminin önemli bir farklılık oluşturacak şekilde etkili olduğu belirlenmiştir. Eğitimden artık eleştiren, sorgulayan, düşünen, düşündüren, yaratıcı niteliklerine sahip ve problem çözme yeteneği gelişmiş bireyler yetiştirmesi beklenmektedir. Bu bireylerin yetiştirilmesi, büyük oranda etkin bir şekilde okuma alışkanlığının gelişmesi ile mümkündür. Okuma; özgür, yapıcı, yaratıcı düşünme, bilinçli olma ve eleştirme becerisinin geliştirilmesinde tek ölçüttür. İyi bir okur olmak da öncelikle, okumadan zevk almaya bağlıdır. İşte bu noktada, okumaya yönelik olumlu bir tutumun önemi ortaya çıkmaktadır. Bundan dolayı ilköğretim okullarında okumaya yönelik olumlu tutumlar kazandırılması, okuma alışkanlığının geliştirilmesi açısından oldukça önemlidir. Bu gerçeği fark eden ve bunu hayata geçiren Köy Enstitüleri okuma etkinliklerine büyük önem vermiştir. O dönem içerisinde Hasan Ali Yücel'in, Dünya Klasiklerini Türkçeye çevirtmesi bu konudaki duyarlılığa iyi bir örnektir. Aynı zamanda Enstitü müdürleri ve

öğretmenleri, öğrencileri sürekli olarak okumaya güdülemişlerdir. Yetişmenin, anlayışlı ve kültürlü olabilmenin temel koşulunun okumak olduğunu vurgulamışlardır. Okumadan yurtsever ve aydın olunamayacağını söylemişlerdir. Denilebilir ki Köy Enstitülerinde, “kitap okuma” yetişmenin olmazsa olmazı sayılmıştır (Özgen, 1993). Enstitü öğrencilerinin, kitap okumaya yönelik olarak geliştirdikleri olumlu tutum sayesinde edebiyatımız birçok şair, yazar ve aydın kazanmıştır.

Okuma alışkanlığının kazandırılması da etkin bir okuma eğitimi süreci gerektirmektedir. Bu araştırmada Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme gruplarının okumaya yönelik olarak olumlu tutumlar geliştirdiği tespit edilmiştir.

Elde edilen bu sonuç, hem ülkemizde hem de yurt dışında okuma eğitiminin, okumaya yönelik tutumu etkilediğini ortaya koyan diğer araştırmaları da desteklemektedir (Marshal, 1992; Smith, 1992; Altunay, 2000; Aksakal, 2002; Gündemir, 2002; Gibbson, 2003; Baccus, 2004; Güngör, 2004; Gömleksiz, 2005).

Okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımının geliştirilmesinde hem Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme hem de İşbirlikli Öğrenmenin, 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programıyla Öğrenmeye göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler zaman zaman çok çalışmalarına rağmen öğrenemekten ya da okuduğunu anlayamamaktan yakınmaktadır. Bu sorunların kaynağında temel olarak, nasıl öğrenileceğini bilmeme durumu yer almaktadır. Son yıllarda yapılan çalışmalar ise öğrenenin kendi öğrenmesini düzenlemesinin ve kendi öğrenme sürecine etkin katılımının gerek anlayarak okumada gerekse öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli etkileri olduğu noktasında birleşmiştir. Bir çok eğitimci öğrenmenin zihinsel bir süreç, öğretmenin ise yalnızca öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıran unsurları işe koymakla yükümlü olduğunu ortaya koymuştur. Öğrenmenin gerçekleşmesinin de öğrencinin çaba ve isteğiyle mümkün olduğu savunulmaktadır (Harvey ve Goodvis 2000; Senemoğlu, 2001; Allen 2003; Keer 2004). Bu noktada öğrenme stratejilerinin ve bu stratejilerin etkili bir şekilde kullanımı büyük bir önem kazanmaktadır.

Okuma, buna bağlı olarak okuduğunu anlama eğitim sürecinde ve toplumsal konularla ilgili bilginin kazanılmasında, öğrenmenin temellerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenen eğer etkin bir okuyucu değilse, öğrenmenin gerektirdiği zihinsel sürecin gerçekleştirilmesinde bir çok sorunla karşılaşacaktır. Çünkü okuma özellikle de

anlayarak okumada görmenin ötesinde bir takım zihinsel etkinlikler gereklidir. Etkin okumanın gerçekleşmesi okuduğunu anlama stratejilerinin başarılı bir şekilde kullanılmasına bağlıdır. İyi bir okuyucu yalnızca kelimeleri basit bir şekilde okumakla yetinmez. Okumayı başarmak için, metne ilişkin tahminlerde bulunur, neden-sonuç ilişkileri kurar, metni gözünde canlandırır, önemli bulduğu yerlerin altını çizer, metne ilişkin notlar çıkarır, okuduklarıyla önceki bildiklerinin ilişkilendirir, adeta metnin içine girerek onun bir parçası olur ve böylece kendi zihninde yapılandırıcı bir süreç gerçekleştirir. Bu uygulamaları doğru bir şekilde yapabilen okuyucu anlayarak okumayı başardığı gibi, üst düzey düşünebilme becerisini de geliştirmiş olur. Okuduğunu anlama etkinliklerinin, Çoklu Zekâ Kuramı ve İşbirlikli Yöntemiyle desteklenmesi sürecin aktif bir şekilde yaşanmasını sağlar. Çünkü bu iki anlayışın bütünleştirilmesiyle ortaya konulan öğretimsel işlerde sınıftaki her öğrenci, grup arkadaşlarıyla birlikte öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmakta; metne yönelik tahminlerde bulunma, öykünün resmini çizme, ana fikirden yola çıkarak şiir yazma, hikaye ağacını ya da balık kılıcığını tamamlama, raporlar oluşturma, metnin konusuna yönelik akrostişler yapma, metnin sonuçlarına ilişkin nedenleri ya da nedenlerine ilişkin sonuçları ortaya koyma, metni canlandırma, posterler oluşturma, metnin konusu ile ilgili röportajlar yapma, fotoğraflar çekme ve bunlar gibi pek çok etkinlikler yapmaktadır. Bunları yaparken de grup arkadaşlarıyla konuşmakta, tartışmakta, eleştirmekte, eleştirilmekte, fikir alış-verişinde bulunmakta, ortak bir sonuca ulaşmaya çalışmakta, kısacası, İşbirlikli Öğrenmenin gereğini yapmaktadır. Şu ana kadar söz edilen çalışmalar öğrencide yalnızca okuduğunu anlamayı değil, Türkçe eğitiminin önemli öğeleri olan ve hayat boyu kullanabileceği dinleme, konuşma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini de geliştirici çalışmalardır. Bu nedenle, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Grubunda, okuduğunu anlama stratejileri kullanımının olumlu yönde geliştiğini ortaya koyan önemli farklılık, “Çoklu Zekâ Kuramı ve İşbirlikli Öğrenme Yönteminin” bütünleşmesinin başarısını da ortaya koymaktadır. Aynı zamanda Okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımının geliştirilmesinde İşbirlikli Öğrenme grubunda da önemli farklılık tespit edilmiş olması, yöntemin Çoklu Zekâ Kuramı ile birleştirilmediğinde de etkili olabileceğini göstermektedir.

Bu sonuç, hem ülkemizde hem de yurt dışında farklı eğitim düzeylerinde, okuduğunu anlama stratejileri eğitiminde İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ile yapılan, çeşitli

araştırma bulgularını da desteklemektedir (Aksakal, 2002; Doğan, 2002; Hess, 2004; Güngör, 2004).

Aynı zamanda elde edilen araştırma sonucu, okuduğunu anlama stratejileri eğitimi ile gerçekleştirilen çeşitli araştırmalarla da tutarlılık göstermektedir (Hamman, 1995; Kiroğlu, 1995; Brand-Gruwel, 1998; Mutlu Ekmekçi, 1999; Şire, 1999; Guthrie ve arkadaşları, 1999; Nist ve Holscuhuh, 2000; Güral, 2000; Champley, 2005; Keer ve Verhaeghe, 2005; Whisnant, 2005).

Bu sonuç öğrenme stratejileri eğitimi ile gerçekleştirilen diğer çalışmaları da desteklemektedir (Bümen, 2001; Tok, 2003; Altınok, 2004; Ellez, 2004; Sezgin Selçuk, 2004; Ateş, 2005; Özkan, 2005).

Elde edilen sonuç İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ile gerçekleştirilen öğrenme stratejileri araştırmaları sonuçlarıyla da tutarlılık göstermektedir (Kocabaş, 1995; Doğan, 2002; Sarıtaş 2002; Sucuoğlu, 2003).

Çoklu Zekâ Alanlarının harekete geçirilmesinde genel olarak Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin, 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programıyla Öğrenmeye göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalar Sözel-Dilsel Zekâ, Görsel-Uzaysal Zekâ, Bedensel-Kinestetik Zekâ, İçsel-Özedönük Zekâ'nın gelişmesinde etkili olmuştur.

Çoklu Zekâ Kuramı, zekânın sayısal verilerle ifade edilmesine karşıdır. Bu çalışmadaki amaç da öğrencilerin başarılı oldukları zekâ alanlarını değil, zekâ alanlarının gelişimine ilişkin algılarını belirlemektir. Gardner'ın kuramına göre her birey farklı zekâ alanı ya da alanlarına sahiptir. Doğal olarak sınıfta da sekiz zekâ alanından öğrenciler bulunmaktadır. Her öğrenci baskın bir şekilde sahip olduğu zekâ alanında gerçekleştirilen, öğrenme etkinlikleri sayesinde daha kolay öğrenebilir. Ancak geleneksel sınıf ortamlarında yalnızca sözel ve mantıksal becerilerin geliştirilmesine yönelik uygulamalar egemendir. Bu iki zekâ alanında iyi olan öğrencilerle ders işlenirken diğerleri pasif alıcı konumundadır. Yapılan çalışmayla bu sınırların dışına çıkılmış, Çoklu Zekâ Kuramıyla İşbirlikli Öğrenme Yöntemi bir araya getirilmiştir. Böylece öğrenciler, kendilerine uygun zekâ alanlarındaki etkinlikler içerisinde öğrenmelerini gerçekleştirdikleri gibi diğer zekâ alanlarını da geliştirmişlerdir. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme



Yöntemine uygun olarak öğrenciler, hikaye haritası oluşturma, metne ilişkin resim çizme, 5N 1K, başlık bulma, metnin içeriğini tahmin etme, kart yazma, duvar gazetesi hazırlama, paragraf tamamlama, özetleme, şiir yazma, ritim tutma, soru çıkarma gibi etkinlikleri grup ürünü olarak ortaya koymuştur. Farklı zekâ alanlarının gelişimini destekleyen bu çalışmalar sayesinde deneysel süreç sonunda, öğrencilerin zekâ alanlarının gelişimine paralel olarak ona ilişkin algıları da önemli farklılıklar oluşturacak şekilde değişmiştir. Özellikle de Sözel-Dilsel Zekâ, Görsel-Uzaysal Zekâ, Bedensel-Kinestetik Zekâ ve İçsel-Özedönük Zekâ Alanlarının harekete geçirilmesinde önemli farklılıklar elde edilmiştir.

Bu sonuç, hem ülkemizde hem de yurt dışında farklı eğitim düzeylerinde, Çoklu Zekâ Kuramına uygun olarak gerçekleştirilen öğrenme işleri içerisinde Zekâ Alanlarının gelişimine ilişkin çeşitli araştırma bulgularını da desteklemektedir (Akdağ ve Demircioğlu, 2002; Yılmaz ve Fer, 2003; Aşçı ve Demircioğlu, 2004).

Elde edilen sonuç aynı zamanda Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemine uygun olarak gerçekleştirilen öğrenme sürecinde Zekâ Alanlarının gelişimini inceleyen Özdemir (2002) ve Rondinaro'nun (2004) araştırma bulgularını da desteklemektedir.

### **Öneriler**

1. Yapılan bu çalışma bir okulda yapılmış olup, 14 haftalık süreci kapsamaktadır, ancak yapılacak daha uzun süreli ve kapsamlı çalışmalar ayrıntılı sonuçlar verebilir. Bu nedenle, Çoklu Zekâ Kuramı, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ve okuduğunu anlama stratejilerinin daha işlevsel ve etkili olması için, uzun süreli ve ayrıntılı araştırmaların yapılması gerekmektedir.

2. Okuma eğitiminde yönelik düzenlenen öğrenme işlerinde, farklı yöntem ve uygulamalara yer verilmesi, olumlu tutumun gelişmesinde etkili olabilir. Çoklu Zekâ Kuramı ve İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, sınıf içerisinde özgün uygulamalar oluşturmada önemli fırsatlar sağlamaktadır. Örneğin; okuma çalışmalarının eğlenceli bir hal alması için sınıfta, İşbirlikli Öğrenme Yöntemine uygun bir şekilde gruplar oluşturulması ve metnin ana fikrinden yola çıkarak grupların birer şarkı oluşturması, okuma işini tek düzelikten kurtarabilir. Buna benzer yapılacak farklı etkinlikler öğrencilerin okumayı

sevmesini ve okumadan zevk almasını sağlayabilir. İlköğretim I. kademedede, Çoklu Zekâ Kuramı ve İşbirlikli Öğrenme Yöntemine uygun bir şekilde yapılacak çalışmalar okumaya yönelik olumlu tutumun geliştirilmesinde büyük yararlar sağlayabilir. İlköğretimin farklı düzeylerinde de öğrencilerde okumaya yönelik tutumun geliştirilmesine ilişkin olarak Çoklu Zekâ Kuramı ve İşbirlikli Öğrenme Yönteminin etkisi araştırılmalıdır.

3. İlköğretim düzeyi içerisinde yapılan iyi bir okuma eğitimi sayesinde, kitaba/metne yönelik olarak kazandırılacak olumlu tutumlar bireylerin olduğu kadar, toplumun çağdaşlaşmasını da önemli ölçüde etkileyebilir. İlköğretim I. kademedeki öğrencilerin okuma yönelik tutumlarının geliştirilmesinde, okuduğunu anlama stratejilerinin etkisine ilişkin araştırmaların sayısı artırılmalıdır.

4. Çoklu Zekâ Kuramı ve İşbirlikli Öğrenme Yöntemi yapısı ve işleyişi gereği yalnızca okumada değil, aynı zamanda Türkçe eğitiminin diğer unsurları üzerinde de etkin sonuçlar yaratabilir. Bu anlayıştan yola çıkılarak “dinleme, konuşma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu” becerilerinin her birinin eğitiminde, Çoklu Zekâ Kuramının ve İşbirlikli Öğrenmenin etkileri araştırılmalıdır.

5. Bu araştırma İşbirlikli Öğrenme Yönteminin, Birlikte Öğrenme Tekniği ile yürütülmüştür. Ancak, İşbirlikli Öğrenme Yönteminin birçok tekniği vardır. Okuduğunu anlama stratejilerinin eğitime yönelik olarak İşbirlikli Öğrenme Yönteminin diğer teknikleri de çalışılmalı ve okuma eğitiminde ne kadar etkili olduğu değerlendirilmelidir. Hatta yapılan uygulamalı araştırmalarla İşbirlikli Öğrenme Tekniklerinden hangisi ya da hangilerinin daha etkili olduğu kendi içerisinde kıyaslanarak araştırılmalıdır.

6. Okuduğunu anlama becerisi yalnızca Türkçe dersinde geliştirilmesi gereken bir alan değildir. Etkin bir okuyucu diğer derslerde de başarılı olma fırsatına sahiptir. Bu nedenle “okuma eğitiminin” yalnızca Türkçe dersleriyle sınırlı kalması, strateji kullanımının diğer derslerde etkili olamaması gibi sakıncalı bir durum oluşturabilir. Bu anlayıştan yola çıkılarak okuduğunu anlama stratejilerinin eğitime ve kullanımına diğer derslerde de özel bir önem verilmelidir. Bu yöndeki çalışmalar programa yansıtılarak, MEB tarafından da desteklenmeli, buna bağlı olarak okuduğunu anlama stratejilerinin kullanılması ve diğer derslerdeki başarı arasındaki ilişki araştırılmalıdır.

7. Ülke genelinde 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlayan yeni program yapılandırmacı bir anlayış içerisinde, Çoklu Zekâ Kuramında yer alan, sekiz zekâ alanının geliştirilmesini esas almıştır. Ancak hem programın yeterince anlaşılabilmesi hem de hizmet içi eğitimin yetersizliğinden dolayı, sınıf içi uygulamalar geleneksel anlayıştan çok da uzaklaşmadan gerçekleştirilme yönündedir. Çağdaş, kendi beceri alanında kendini geliştiren ve geleceğine bu anlayıştan yola çıkarak yol veren bireylerin yetiştirilmesi için eğitim sürecinde, sekiz zekâ alanındaki uygulamalara daha fazla yer verilmelidir.

8. Çoklu Zekâ Kuramı ve İşbirlikli Öğrenme Yönteminin bir araya getirilmesinin, “Sınıf Öğretmenliğinin” her bir öğretim alanındaki (matematik, fen, müzik vb.) eğitimde, ne kadar etkili olduğu araştırılmalıdır.

9. İşbirlikli Öğrenmenin bireyin Çoklu Zekâ Alanlarının gelişimine katkısı araştırmaya değer bir konu olarak düşünülebilir. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ve Çoklu Zekâ Alanlarının gelişimi arasındaki ilişki araştırılmalıdır.

10. Etkili ve iyi okuyucular yetiştirmek için eğitimde okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında birtakım zihinsel etkinlikleri kullanarak “yapılandırıcı bir süreç” oluşturmak gerekmektedir. Okuduğunu anlama stratejilerinin eğitiminde bu sürecin çok iyi bir şekilde düzenlenmiş olması gerekir. Süreçte yer alan öğrenme işleri, farklı zekâ alanlarının gelişimini desteklediği gibi, zekâ alanlarından yola çıkılarak düzenlenen etkinlikler de bu stratejilerin kullanımını arttırmada etkili olabilir. Örneğin; metnin resmini inceleyerek tahminde bulunma stratejisi, hem Görsel-Uzaysal Zekâ Alanının hem de Mantıksal-Matematiksel Zekâ Alanının etkin bir şekilde kullanımını sağlar. Diğer taraftan metinde anlaşılmayan yerlerin grup arkadaşlarına sorulması ise Kişilerarası-Sosyal Zekâ Alanının gelişimine katkıda bulunabilir. Bu noktadan hareketle düzenlenen “okuma eğitimi” bireyin hem strateji kullanımını hem de Çoklu Zekâ Alanlarının gelişimini olumlu yönde etkileyebilir. Etkin okuma becerisinin geliştirilmesinde, okuduğunu anlama stratejilerinin eğitimi ve Çoklu Zekâ Alanlarının geliştirilmesi arasındaki ilişki araştırılmalıdır.

**11.** Çoklu Zekâ Kuramı etkinlikleri ve İşbirlikli Öğrenme Yöntemi etkinlikleri uygulamadan uzun zaman önce ayrıntılı bir şekilde planlanmalı ve daha sonra uygulanmalıdır. Etkinliklerin en küçük ayrıntısına kadar planlanmış olması uygulama sürecini daha etkin kılabilir.

**12.** Yapılan araştırmada çalışılan dört grubun da öğrenci sayısı 35'in üzerindedir. Sınıf mevcutlarının kalabalık olması nedeniyle etkinliklerin uygulanmasında zaman zaman sıkıntılar yaşanmıştır. Bu nedenle sınıflardaki öğrenci sayısının azaltılması daha etkili eğitim-öğretim yapılmasını sağlayabilir.

## KAYNAKLAR

- (1) Akboy, R. (2005). *Eğitim Psikolojisi ve Çoklu Zekâ*. İzmir: Dinazor Kitabevi.
- (2) Aksal, Ö.D. (2002). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Anadili (Türkçe) Eğitimine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- (3) Aksal, Ö. D. (2004). İşlevsel Okuma Eğitimi. *Anadili*. Sayı:32, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi. [61-87].
- (4) Allen, D. (1997). The effectiveness of Multiple Intelligence Approach In A Gifted Social Studies Classroom: Georgia College&State University.
- (5) Allen, S. (2003). *An Analitic Comparison of Three Models of Reading Strategy Instruction*. Internal Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL). 41-4. ProQuest Education Journals. pg. 319.
- (6) Alpöge, G. (2003). “Çocuk Edebiyatının Çocuk Gelişimine Katkısı” *Çocuk Çocuk*. Sayı: 24, Ankara: Kök Yayıncılık. [32-33].
- (7) Altınok, H. (2004). İşbirlikli Öğrenme, Kavram Haritalama, Fen Başarısı, Strateji Kullanımı ve Tutum. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- (8) Altıparmak, M. (2001). Biyoloji Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Laboratuara Yönelik Tutum ve Başarı Üzerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- (9) Altunay, U. (2000). Ön Örgütleyiciler ve Öğrenci Tutumlarının İngilizce İronik Metinlerin Anlaşılması Üzerine Etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- (10) Arabsolghar, F. ve Elkins, J. (2001). Teachers' Expectation About Students' use of Reading Strategies, Knowledge and Behaviour in Grades 3,5 and 7. *Journal of Research in Reading*. ISSN 0141-0423, Vol:24, Issue:2, 154-162.
- (11) Arends, R. I. (1997). *Classroom Instruction and Management*. London: The McGraw-Hill Companies.
- (12) Armstrong, T. (1994). *Multiple Intelligences: Seven Ways to Approach Curriculum*. Educational Leadership, 52. 3:26-28.
- (13) Armstrong, T. (2000). *Multiple Intelligences İn The Classroom (Second Edition)*. Virginia USA: ASCD Publication.
- (14) Ateş, S. (2005). İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumları ile Bu Derste Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkiler. Yayımlanmamış Yüksek Dönem Projesi. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- (15) Atıl, H. (1998). *İstatistik*. İzmir: Ege Üniversitesi Ziraat Fakültesi Yayınları.
- (16) Balaban, Y. (2006). İlköğretim Müfredat Programları. *Yeniden İmece*. Sayı:11(Mayıs). İzmir.
- (17) Balcı, A. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. 4. Baskı. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- (18) Baccus, A. A. (2004). Urban Fourth and Fifth Grade Teachers' Reading Attitudes and Efficacy Belief: Relationships to Reading Instruction to Students' Attitudes and Efficacy Beliefs. PhD. University of Maryland.
- (19) Bayrak, İ. (2004). *Öğretmenin Gücü*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- (20) Beale, A.M. (1994). *Study Skills The Tool for Active Learning*. Columbia: Delmar Publishers.
- (21) Bellanca, J. (1998). *Active Learning Handbook for the Multiple Intelligences Classroom*. USA: IRI/Skylight Training and Publishing, İnc.
- (22) Belanca, J. Chapman, C. ve Swartz E. (1997). *Multiple Assessment Multiple Intelligences*. Arlington Heights: Sky Light Training and Publishing. USA.
- (23) Belk, E. J.; Seed, A.H. ve Abdi W. (2005). *Content Reading Strategies*. Science Scope. Mar 2005. 28-6. ProQuest Education Journals. Pg.44.

- (24) Bircan, İ. ve Tekin, M. (1989). Türkiye’de Okuma Alışkanlığının Azalması Sorunu ve Çözüm Yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 22 (1), 393-410.
- (25) Brand-Gruwel, S.; Arnoutse, C. A. J. ve Van Den Boss, K.P. (1998). *Improving Text Comprehension Strategies in Reading and Listening Settings*. Learning and Instruction, 8(1), 63-81.
- (26) Brown, S. A. ve Miller, D.E. (1996). *The Active Learner: Successful Study Strategies*. California: Roxbury Publishing Company. USA.
- (27) Bümen , N. (2001). Gözden Geçirme Stratejisi ile Desteklenmiş Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarının Erişi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- (28) Bümen, N. (2004). *Okulda Çoklu Zekâ Kuramı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- (29) Büyüköztürk, Ş. (2002). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi Elkitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorumu. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- (30) Calp, M. (2005). *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. Konya: Eğitim Kitapevi.
- (31) Campbell, B. (1994). *The Multiple Intelligences Handbook- Lesson and More*. Stanwood: Campbell Associates.
- (32) Campbell, L.; Campbell, B. ve Dickinson, D. (1999). *Teaching & Learning Through Multiple Intelligences (Second Edition)*. Massachusetts: Viacom Company.
- (33) Carr, M. ve Jessup, D. (1997). Math Strategies Differ in First Grade Boys, Girls. *Brown University Child and Adolescent Behavior Letter*.97:13, 4-6.
- (34) Cemiloğlu, M. (1998). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. Bursa: Vipaş Yayın.
- (35) Champley J. L. (2005). An Analysis of Reading Materials and Strategies Used By Older Adult. PhD. Wichita State University. Kansas.
- (36) Chen, M. L. (2004). A Study of The Effects of Cooperative Learning Strategies on Student Achievement in English as a Foreign Language in a Taiwan College. PhD. Spalding University. Taiwan.

- (37) Collins, A., ve Smith, E.E. (1980). *Teaching the process of reading comprehension*. (Technical Report No. 182). Urban, IL: Center for the Study of Reading. (ERIC Document Reproduction Service) No. ED 193 616).
- (38) Çanakçı, H., Yardımcı, S., Yetimoğlu e.B., Taşdemir, K., Özaykut, S. (2005a). *İlköğretim Türkçe 4 Ders Kitabı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- (39) Çanakçı, H., Yardımcı, S., Yetimoğlu e.B., Taşdemir, K., Özaykut, S. (2005b). *İlköğretim Türkçe 4 Öğrenci Çalışma Kitabı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- (40) Çanakçı, H., Yardımcı, S., Yetimoğlu e.B., Taşdemir, K., Özaykut, S. (2005c). *İlköğretim Türkçe 4Öğretmen Kılavuz Kitabı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- (41) Çepni, S. (2001). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon: Erol Matbaacılık.
- (42) Demir, A. (2006). Eğitime Bakış ve Yeni Arayışlar. *Yeniden İmece*. Sayı:11(Mayıs). İzmir.
- (43) Demirel, Ö. ve Şahinel S. (1999a) Çoklu Zekâ Kuramı ve Düşünme Becerileri ile İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersinde Tümüleşik Dil Becerilerinin Geliştirilmesi. *Dil Dergisi*. (80), 31.
- (44) Demirel, Ö. (1999b). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- (45) Doğan, B. (2002). Strateji Öğretiminin İşbirlikli ve Geleneksel Sınıflarda Okuduğunu Anlama Becerileri, Güdü ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- (46) Dole, et al. (1991). Moving From The New: Research on Reading Comprehension Instruction. *Review of Educational Research* 61(2): 239-264. Aktaran: Allen S. (2003). *An Analitic Comparison of Three Models of Reading Strategy Instruction*. Internal Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL). 41-4. ProQuest Education Journals. pg. 319.
- (47) Dome, N. A. (2004). Making The Connection Between Tecnology and Multiple Intelligences: The Effect oh Instructional Strategy on Course



- Completion Rate and Motivation of at Risk Students. PhD. Aliant International University Faculty of Graduate School of Education. San Diego.
- (48) Doyran, Y. (2003). “Ders Kitaplarının Tasarım ve Resimleme Sorunları” *Çocuk Çocuk*. Sayı: 24, Ankara: Kök Yayıncılık, [37].
- (49) Dökmen, Ü. (1994). Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma. İstanbul:MEB Yayınları.
- (50) EARGED, (2001). “PIRLS 2001 Uluslar Arası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi Raporu” Haziran 2001.
- (51) Ekici, G. (2003). Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Biyoloji Öğretiminin Analizi. *Çağdaş Eğitim*. Sayı: 300. 27- 36.
- (52) Ellez, A. M. (2004). Etkin Öğrenme Strateji Kullanımı, Matematik Başarısı, Güdü ve Cinsiyet İlişkileri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- (53) Ellis, A. K. (2002). *Teaching and Learning Elementary Social Studies*. Allyn and Bacon A Pearson Education Company. Bostan. USA.
- (54) Emur, Ö. (2001). Çoklu Zekâ kuramına Göre Hazırlanan Öğretim Etkinliklerinin 4. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Erişilerine ve Öğrenilen Bilgilerin Kalıcılığına Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- (55) Eren Yavuz, K. (2001). *Eğitim-Öğretimde Çoklu Zekâ Teorisi ve Uygulamaları*. Ankara:Özel Ceceli Okulları Yayınları.
- (56) Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- (57) Ergun, M., Ergezer, B., Çevik, İ.ve Özdaş, A. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Ocak Yayınları.
- (58) Ertürk, S. (1979). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara; Meteksan Matbaası.
- (59) Felder, Richard M. ve Brent, R. (1994). Cooperative Learning In Technical Courses:Procedures, Pitfalls, And Payoffs, *Work Supported by National Science Foundation Division of Undergraduate Education Grant DUE-9354379*: ERIC Document Reproduction Service Report.
- (60) Feldman, S.R. (1997). *Essential of Understanding Psychology*. Newyork: Von Hoffmann Press.

- (61) Friend, R. (2000). Teaching Summarization as a Content Area Reading Strategy. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*. Dec.2000/Jan 2001. 44,4. ProQuest Education Journals. pg. 320
- (62) Furnham, A. (2000). Parents' Estimate of Their Own and Their Children's Multiple Intelligences. *The British Journal of Developmental Psychology*. Vol.18, pg. 583.
- (63) Furnham, A.; Hosoe T.; Li Ping Tang, T. (2002). Male Hubris and Female Humility? A Crosscultural A Study of Ratings of Self, Parental and Sibling Multiple Intellegence in America, Britain, and Japan. *Intelligence*. Vol. 30, pg. 113-115.
- (64) Furnham, A.; Reeves, E.; Budhani, S. (2002). Parents Think Their Sons Are Brighter Than Their Daughters: Sex Differences In Parental Self-Examinations and Estimations of Their Children's Multiple Intelligence. *Journal Genetic Psychology*, Vol. 163, pg. 24.
- (65) Gagne, R. M.; Driscoll, Marcy Perkins (1988). *Essential of Learning For Instruction*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice-Hall.
- (66) Garcia, J. ve Michaelis, J.U. (2001). *Social Studies for Children A Guide to Basic Instruction*. Needham Heights: Allyn and Bacon A Pearson Education Company. USA.
- (67) Gardner, H. (1991). *The Unschooled Mind: How Children Think&How Schools Should Teach*. New York: Basic Books Published.
- (68) Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences (Second Edition)*. London: Fontana Press.
- (69) Gardner, H.(1999a). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21. Centruy*. New York, NY: Basic Books.
- (70) Gardner, H. (1999b). *Multiple Intelligences Interviews and Essays*. İstanbul: (Enka Okulları) BZD Yayıncılık.
- (71) Gibson, A.C. (2003). *Effects of the Physical Classroom Environment on The Reading Attitudes of Fourth Graders*. PhD. The Faculty of The College of Education University of Houston.
- (72) Goleman D. (2000). *Duygusal Zekâ. Neden IQ'dan Daha Önemlidir?* Çev.:Banu Seçkin Yüksel. İstanbul: Varlık yayınları.
- (73) Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.

- (74) Gök, D. ve Harmandar, M. (2005). *Çoklu Zekâ Teorisine Göre Hazırlanmış Isı ve Işık Ünitesinin Öğrenci Başarısına ve hatırd Tutma Düzeylerine Etkisi*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. (28-30 Eylül). Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- (75) Gökdağ, M. (2004). Sosyal Bilgiler Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme, Öğrenme Stilleri, Akademik Başarı ve Cinsiyet İlişkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- (76) Gömlüksiz, M., (1997). Kubaşık Öğrenme Temel Eğitim 4. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarısı ve Arkadaşlık İlişkileri Üzerine Deneysel Bir Çalışma. Adana: Kemal Matbaası.
- (77) Gömlüksiz ve diğ. (2006). İlköğretim 1-5. Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı (Eskişehir) Sonuç Bildirisi (Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu). *Yeniden İmece*. Sayı:10(Şubat). İzmir.
- (78) Gözaydın, N. (1990). *Türkçe'nin Öğretimi Meselesi*. Ankara: I. Türk Dili Kurultayı.
- (79) Guthrie, J. T.; Anderson, E.; Aloa, S. ve Rinehardt, J. (1999). *Influences of Concept-Oriented Reading Instruction on Strategy Use and Conceptual Learning From Text*. The Elementary School Journal. 99, No.4.
- (80) Günay, D. (2001). *Metin Bilgisi*. İstanbul : Multilingual Yayınları.
- (81) Günay, D. ve Aktuğ, G. (2003). "İlköğretimde Kullanılan Bazı Türkçe Ders Kitaplarındaki Dil Dışı Göstergelerin İşlevleri Açısından Değerlendirilmesi" *Anadili*. Sayı:29, Ankara:Ankara Üniversitesi Basımevi, [7-24].
- (82) Gündemir, Y. (2002). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Gelişimlerinin Ölçülmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- (83) Güngör, A. (2004). İşbirlikli Öğrenme, Okuduğunu Anlama, Strateji Kullanımı ve Tutum. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- (84) Güngör, H. (2006). Milli Eğitimde Yeni Denetim Biçimi. *Yeniden İmece*. Sayı:11(Mayıs). İzmir.

- (85) Güral, M.M. (2000). The Role of Teaching Cognitive and Metacognitive Strategies in Developing Reading Comprehension Skills of Foreign Language Learners. Institute of Social Science. Master's Thesis. Hacettepe University. Ankara.
- (86) Hamman, D.D. (1995), An Analysis of The Real-Time Effects of Reading Strategy Training. PhD. The University of Texas At Austin. Texas.
- (87) Haris (2005). Before-, during and after –reading strategies. *Science Scope*. Mar 2005, Vol. 28-6. ProQuest Education Journals. P.48.
- (88) Harvey, S. And Anne, G. (2002). *Strategies That Work: Teaching Comprehension to Enhance Understanding*. York ME: Stenhouse Publisher. Aktaran: Allen S. (2003). An Analitic Comparison of Three Models of Reading Strategy Instruction. Internal Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL). 41-4. ProQuest Education Journals. pg. 319.
- (89) Hess, P. M. (2004). A Study of Teachers' Selection and İmpementation of Meta-Cognitive Reading Strategies For Fourth/Fifth Grade Reading Comprehension From a Succes for All Reading Program Perspective Moving Beyond the Fundamentals. Unpublished PhD. University of the Pacific Stockton, California.
- (90) İflazoğlu, A. (2003). Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersindeki Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi. Adana: Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- (91) İnceoğlu, M. (2000). *Tutum-Algı İletişim*. Ankara: İmaj Yayınevi.
- (92) İzgü, M. (2003). “Çocuk Kitabı Resimlerinde Klişe Yaklaşımlar” *Çocuk Çocuk*. Sayı: 24, Ankara: Kök Yayıncılık, [35-36].
- (93) Johnson, D. W.; Johnson, R.T. Ve Holubec, E., J., (1994). *The Nuts And Bolts Of Cooperative Learning*. Interaction Book Company: Edina, Minesota.
- (94) Johnson, D. W.; Johnson, R.T. Ve Smith, K. (1991). *Active Learning: Corperation in the College Classroom*. Interaction Book Company, Edina.
- (95) Johnson, D. W. ;Johnson, R. T. ve Stanne M.B. (2000). *Cooperative Learning Methodds: A Meta Analysis*.

- (96) Kağıtçıbaşı, Ç.(1999). *Yeni İnsan ve İnsanlar*. 10. Baskı, İstanbul: Evrim Basın Yayın Dağıtım.
- (97) Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 14. Baskı. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- (98) Kavcar, C.; Oğuzkan F. Ve Sever, S. (1995). *Türkçe Öğretimi-Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin*. Ankara: Engin Yayınevi.
- (99) Keer, H. V. ve Verhaeghe J. P. (2005) Effects of Explicit Reading Strategies Instruction and Peer Tutoring on Second and Fifth Graders' Reading Comrehension and Self-Efficiency Perception. *The Journal of Experimental Education*. Vol:73, 4; pg. 291-329.
- (100) Kıbrıs, İ. (2002). *Uygulamalı Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Eylül Yayınevi.
- (101) Kiroğlu, K.M. (1995). Anlamalı Okuma Stratejilerinin İngilizce Okuduğunu Anlamaya Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- (102) Kocabaş, A. (1995). İşbirlikli Öğrenmenin Blok Flüt Öğretimi ve Öğrenme Stratejileri Üzerindeki Etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir: Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- (103) Kocabaş, A. (1998a). *İşbirlikli Öğrenmenin Müziği Öğrenmedeki Başarı ve Başarısızlık Yüklemeleri Üzerindeki Etkileri*. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Kitapçığı. Cilt 1. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- (104) Kocabaş, A. (1998b). *İşbirlikli ve Geleneksel Öğrenme Yöntemlerinin Müziğe İlişkin Tutumlar Üzerindeki Etkisi*. Ankara: TED Eğitim Bilimleri Dergisi, Nisan, Cilt:22. Sayı: 108.
- (105) Kocabaş, A. (2001). The Effects of Cooperative Learning on Student's Self-Concept: An Application on Fifth Graders Students in Music Education. *Interkulturel*. I/2, Fomi, Forshungsstelle Migration and Integration Padagogische Hochshule Freiburg, Germany.
- (106) Kocabaş, A. (2002). *Müzik Öğretiminde Bireysel Değerlendirmede Kaygı Düzeyi Üzerine Bir Çalışma*. 2000'li Yıllarda I. Öğretme Sempozyumu. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi.
- (107) Kocabaş, A. (2003a). *Müzik Öğretiminin Temelleri*. İzmir: Egetan Yayıncılık.

- (108) Kocabaş, A. (2003b). *Erken Çocukluk Dönemi Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Müziği Öğrenme Stratejileri*. OMEP 2003. Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı. Bildiri Kitabı: Cilt 3.
- (109) Kocabaş, A. (2005). Müzik Öğretimi Dersi Alan Öğrencilerin Kullandıkları Müziği Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zekâ Alanları ile İlişkisi. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (28-30 Eylül). Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- (110) Larson, D.K. (2003). *The Impact of Fifth Grade Reading Strategies Acquired Through Guided Reading on Oral and Written Responses in Literature Discussion Groups*. PhD. Kansas State University. Manhattan, Kansas.
- (111) Leonard, A.R. (2004). *The Effects of Multiple Intelligences Instruction on Reading Attitudes*. Master of Education Thesis. The Faculty of College of Education University of Alaska Anchorage.
- (112) Lukenbill, W.B. (2004). *Community Resources in the School Media Center: Concepts and Methods*. 195. chart. Diags. İllus. Bibliogs. İndex. CIP. Libraries Unlimited. ISBN: 1-59158-110-9. LC. 2004048926. Aktaran: Pfeifer, Teresa (2005). *Teaching Reading Strategies in the School Library*. *School Library Journal*; Jun 2005 Vol. 51-6. ProQuest Education Journals. Pg. 192.
- (113) Marshal (1992). *The Effects of Reciprocal Teaching With A Group Recognition Structure on Fifth Grades' Reading Comprehension Achievement And Attitudes Toward Reading (Cooperative Learning)*. North Carolina State University.
- (114) Mayer, R. E. (1988). "Learning Strategies: An overview" *Learning and study strategies*. San Diego, California; Academic Press.
- (115) Mettedal, C. et al. (1998). Attitudes Toward a Multiple İntelligences Curriculum. *The Journal of Educational Research*. Vol:91, (2), 115-122.
- (116) Mutlu Ekmekçi, N. (1999). *Kelime Öğrenme Stratejileri ve Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenen Türk Öğrencilerin Dil Öğrenme Sonuçlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara Üniversitesi. Ankara.
- (117) Nacar, N. M. (2005). *İlköğretim İngilizce Yedinci Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Nelerdir?*

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Dönem Projesi. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- (118) Nas, R. (2002). *Örneklerle Çocuk Edebiyatı*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- (119) Nisbet J. Ve Schucksmith J. (1986). *Learnin Strategies*. Bostan: Routledge and Kegan Paul Published. USA.
- (120) Nist, I.S. ve Holschuh, P.J. (2000). *Active Learning Strategies for College Success*. London: Ally and Bacon.
- (121) Okay, O. (2004). Okumayan Toplum. *Türk Dili*. Sayı: 629, 411-424.
- (122) O'Neil Jr., H. F. Spielberg, C. D. (1979). *Cognitive and Affective Learning Strategies*. New York: Academic Pres.
- (123) Oral, B. (2001). Branşlarına Göre Üniversite Öğrencilerinin Zekâ Alanlarının İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*. Cilt/Vol: 26. Sayı: 122. 19-31.
- (124) Oral, B. (2005). *Tam Öğrenme Destekli Çoklu Zekâ Kuramının Fen Bilgisi Öğretiminde Uygulanması*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (28-30 Eylül). Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- (125) Oxford, Rebecca L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Baston. MA: Heinle and Heinle. Allen S. (2003). An Analitic Comparison of Three Models of Reading Strategy Instruction. *Internal Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*. 41-4. ProQuest Education Journals. pg. 319.
- (126) Öz, F. (2001). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- (127) Özçelik, D. A. (1998). *Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- (128) Özer, Ö. (1999). İşbirlikli Öğrenme ve Öğrencilerin Güdülenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir: Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- (129) Özkal, N. (2000). İşbirlikli Öğrenmenin Sosyal Bilgilere İlişkin Benlik Kavramı, Tutumlar ve Akademik Başarı Üzerindeki Etkileri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- (130) Özkan, F. (2005). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri ile Tutumları Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- (131) Özaçık Erdem, M. (2003). İlköğretim 8. Sınıf Asit Baz Konusu Üzerine Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamaları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- (132) Özdemir, P. (2002). Çoklu Zekâ Kuramı Tabanlı Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Canlılar Çeşitlidir Ünitesini Anlamaları Üzerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: ODTÜ.
- (133) Özgen, B. (1993). *Çağdaş Eğitim ve Köy Enstitüleri*. İzmir: Dikili Belediyesi Yayınları.
- (134) Özgüven, İ.E. (1994). *Psikolojik Testler*. Ankara: PDREM Yayınları.
- (135) Özyılmaz Akamca, G. (2003). İlköğretim Beşinci Sınıf Fen Bilgisi Dersi Isı ve Isının Maddedeki Yolcuğu Ünitesinde Çoklu Zekâ Kuramı Tabanlı Öğretimin Öğrenci Başarısı, Tutumu ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- (136) Phakiti, A. (2003). A Closer Look at Gender and Strategy Use in L2 Reading. *Language Learning*. Vol:53, No:4, 649-702.
- (137) Pressley, M. ve Wharton-McDonald, R. (1997). Skilled Compehension and Its Development Through Instruction School. *Psychology Review*, 26, 2, 129-143.
- (138) Pressley ve arkadaşları (1989). *Strategies the Improve Children's Memory and Comprehensionof Text*. Elementary School Journal, 90, 3-31.
- Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim/Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Ethem Yayıncılık.
- (139) Rhoder, C. (2002). Mindful Reading: Strategy Training That Facilitates Transfer. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*. Vol. 45-6. Mar 2002. pg.498. ProQuest Education Journals.
- (140) Rondinaro, P.D. (2004). *The Role of Interpersonal Multiple Intelligence on the Usage of Cooperative Learning Teaching Methods*. Temple University. PhD. Pennsylvania.
- (141) Saban, A.(2001). *Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim*. Ankara: Nobel Yayınları.
- (142) Salman, G. (2005). İşbirlikli Öğrenmenin Hayat Bilgisi Dersinde Sosyal Beceriler Erişi ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.



- (143) Sarıhan, Z. (2003). Öğrencilere Kitap Okutmak İçin Masrafsız Bir Proje: Okullarda Her Ay Bir Kitap. *Yaşadıkça Eğitim*. Ekim-Aralık 2003, 31-34.
- (144) Sarıtaş, E. (2002). İşbirlikli ve Geleneksel Sınıflardaki Başarılı ve Başarısız Problem Çözücülerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri, Tutumları ve Edim Düzeyleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir: Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- (145) Schmar, E. (2002). A Collective Case Study of Reading Strategies Used by Skilled Fifth Graders Reading on the Internet. Unpublished PhD. Kansas University. Manhattan, Kansas.
- (146) Schunk, H. Zimmerman, B. J. (1994). *Self Regulation of Learning and Performance*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, New Jersey. USA.
- (147) Selçioğlu, E. (2005). Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin Müzikte Erişi ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- (148) Selçuk, Z.; Kayılı, H. ve Okut, L. (2002). *Çoklu Zekâ Uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayınları.
- (149) Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Ethem Yayıncılık.
- (150) Sever, S. (1997). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- (151) Sever, S. (2002). *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Engin Yayınları.
- (152) Sever, S. (2003). “Çocuğun Gelişim Sürecini Bütünleyen Bir Araç: Edebiyat” *Çocuk Çocuk*. Sayı: 24, Ankara: Kök Yayıncılık, [29].
- (153) Seyidoğlu, H. (1997). *Bilimsel Araştırma ve Yazma El kitabı*. 7. Baskı. İstanbul: Güzem Yayınları.
- (154) Sezer, A.; Oğuzkan, F.; Özdemir, E. ve Göğüş, B. (1991). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. Eskişehir: A. Ü. Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- (155) Sezgin Selçuk G. (2004). Strateji Öğretiminin Fizik Başarısı, Tutum, Başarı Güdüsü Üzerindeki Etkileri ve Strateji Kullanımı. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- (156) Sherif, M. ve Sherif, C. W. (1996). *Sosyal Psikolojiye Giriş II*. Çev: Mustafa Atakay ve Aysun Yılmaz. İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- (157) Silberman, M. (1996). *Active Learning- 101 Strategies to Teach Any Subject*. Company Needham Heights. Massachusetts.
- (158) Smith, C. M. (1992). *Differences in the Everyday Reading Practices of Gifted and Non Gifted Adolescents: Report from a Pilot Study*. Annual Meeting of the Mid Western Educational Research Association, Chicago, IL, October 14-17.
- (159) Strong, R. W. Silver, H. F. Perini, M. J. ve Tuculescu, G. M. (2002). *Reading For Academic Success*. California: Corwin Pres Inc.
- (160) Sucuoğlu, H. (2003). İşbirlikli Öğrenmenin Öğrencilerin Yükleme, Edim ve Strateji Kullanımı Üzerindeki Etkileri ve İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Etkileşim Örüntüleri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- (161) Sülün, Y. Tekin, B. Tekin, O. (2005). İlköğretim Fen Bilgisi Dersinde Maddelerin Sınıflandırılması ve Dönüşümleri Konusunun Kubaşık Öğrenme Yöntemiyle Öğretiminin Öğrenci Başarısına Etkisinin Belirlenmesi. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. (28-30 Eylül). Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- (162) Şimşek, A., (1994). *Etkileşimli teknolojilerin Verimli Kullanımı İçin Kubaşık Öğrenme. I. Eğitim Bilimleri Kongresi, Kuram- Uygulama-Araştırma: Bildiriler*. Adana: Çukurova Üniversitesi, 451-460.
- (163) Şire, E. (1999). Bir Devlet İlköğretim Okulunda Öğrenim Gören 8. Sınıf Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi. Adana.
- (164) Şişman, M. (1999). *Öğretmenliğe Giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- (165) Tarım, K. ve Artut, P.D. (2004). Anasınıfı Öğrencilerine Toplama ve Çıkarama Becerilerinin Kazandırılmasında Kubaşık Öğrenme Yönteminin Uygulanması. 4. Uluslar arası Okul Öncesi Kongresi. 30. Haziran/3Temmuz. İstanbul.
- (166) Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- (167) Tekışık, H. (1994). Türkçe Öğretimi ve 4. Sınıf Ders Kitabı Öğretmen Kılavuzu. Ankara: Tekışık Yayıncılık.

- (168) Tok, Ş. (2003). İlköğretim Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Bilgi Haritası ve İnceleme-Soru-Sorma-Okuma-Bakmadan Cevaplama-Gözden Geçirme Stratejilerinin Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi. Adana: Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- (169) Tolan, B; İsen, G. ve Batmaz. V. (1985). *Ben ve Toplum*. Ankara: Teori Yayınları.
- (170) Tonbul, C. (2001). İşbirlikli Öğrenmenin İngilizce Dersine İlişkin Doyum, Başarı ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri ve İşbirlikli Öğrenme Uygulamalarıyla İlgili Öğrenci Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- (171) Tuncer, N. (2003). “Çocuk Kütüphaneleri ve Okuma Alışkanlığı” *Çocuk Çocuk*. Sayı:24, Ankara: Kök Yayıncılık, [39].
- (172) Türkmen, N.(2005). “Canlılar ve Doğayla Etkileşimleri” Ünitesine Yönelik Çoklu Zekâ Kuramı Tabanlı Rehber Materyal Geliştirilmesi Ve Öğretim Sürecindeki Etkililiği. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- (173) Uslu F. (2005). Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Biyoloji Öğretiminin Öğrencilerin Başarı ve Tutumuna Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- (174) Uysal, G. (2004). İlköğretimde İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretiminde Sınıf Atmosferi ve Şarkı Söyleme Becerileri Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- (175) Uysal, M. (2003). İşbirlikli Öğrenmenin İngilizce Öğretiminde Sürekli ve Durumluk Kaygı ile Erişi Üzerindeki Etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- (176) Ülgen, G. (1994). Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar. Ankara: Bilim Yayınları.
- (177) Van Den Broek, P. and Kremer, K. E. (2000). *The Mind in Action: what it Means to Copehrend During Reading*. In B.M. Taylor, M.F. Graves and P Van Den Broek (eds.) *Reading for Meaning. Fostering Comprehension in the Middle Grade* (pp. 1-31). Newyork: Teacher College Press.

- Aktaran: Keer, H.V. (2004). *Fostering Reading Comrehension in Fifth Grade By Explicid Instruction in era...*” British Journal of Education Psychology; Mar 2004. 74. ProQuest Education Journals pg. 37.
- (178) Vural, M. (2002). *Ev ve Sınıf Etkinlikleri Antolojisi*. Erzurum:Yakutiye Yayıncılık.
- (179) Vural, B. (2004a). *Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zekâ*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- (180) Vural, B. (2004b). *Muhteva Dersleri İçin Özel Öğretim Uygulamaları*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- (181) Vygotsky, L.S. (1987). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Pers. Aktaran: Allen S. (2003). *An Analitic Comparison of Three Models of Reading Strategy Instruction*. Internal Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL). 41-4. ProQuest Education Journals. pg. 319.
- (182) Vojcich, T. A. (2004). *Multiple Intelligence and Academic Achievement in College Students*. PhD. Kean University Kean University. United States. New Jersey.
- (183) Weinstein, C.F. ve Mayer, R.F. (1986). *The Teaching of Learning Strategies*. Bulunduğu Eser: M.C. Wittrock. *Handbook of Research on Teaching*. Newyork: Macmillian.
- (184) Whisnant, K.L. (2005). *Instructional Strategies That Inceze Literacy Achievement Among Second and Third Grade Hispanic English Learners*. PhD. University of La Verne. La Verne, California.
- (185) Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretimi Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- (186) Yaman, B. (1999). *Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Yazma Tekniğinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlamaya Yönelik Akademik Başarıları İle Türkçe Dersine İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi. Adana: Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- (187) Yangın, B (1999). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara : MEB Yayınları.
- (188) Yavuzer, H. (2000). *Eğitim ve Gelişim Özellikleriyle Okul Çağı Çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- (189) Yeşildere, S. (2003). İlköğretim Matematik Konularının Öğretiminde Çoklu Zekâ Teorisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir: Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- (190) Yıldız Posluoğlu, Z. (2002). İlköğretim Matematik Dersinde Problem Çözme Becerisinin Kazandırılmasında İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Etkililiği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- (191) Yılmaz, (2001). İşbirliğine Dayalı Öğrenme; Etkili Ancak İhmal Edilen ya da Yanlış Kullanılan Bir Metot. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı: 150. Mayıs.
- (192) Yılmaz, F. ve Fer, S. (2003). Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Düzenlenen Öğretim Etkinliklerine İlişkin Öğrencilerin Görüşleri ve Başarıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğiti Fakültesi Dergisi*. Sayı: 25. 235-245.

#### İNTERNET KAYNAKÇASI

- (193) <http://siirt.meb.gov.tr/kurumlar/ozguncalismalar/> (son ulaşım: 29 Nisan 2004).
- (194) <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/155-156/mirici.htm> (son ulaşım: 17.05.2005).
- (195) <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/146/subasi.htm> (son ulaşım: 29 Nisan. 2004).
- (196) <http://a54t.sitemynet.com/anlama.htm> (son ulaşım: 29 Nisan 2004).
- (197) Akdağ, Z. A. ve Demircioğlu, H. (2002). Çoklu Zekâ Teorisine Göre Geliştirilen Ekoloji Ünitesinin 9. Sınıf Öğrencilerinin Ekoloji Başarısına ve Tutumlarına Olan Etkileri. [http://www.fedu.metu.tr/ufbmek-5/b\\_kitabi/PDF/Bioloji/bildiri/t7.pdf](http://www.fedu.metu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/PDF/Bioloji/bildiri/t7.pdf) (son ulaşım:01. Haziran 2005).
- (198) Armstrong, Multiple Intelligences: *Seven Ways to Approach Curriculum*. <http://www.thomasarmstrong.com/> (son ulaşım:26. Haziran 2004).
- (199) meb.gov. tr (son ulaşım: 01. Şubat. 2004)
- (200) Aşçı,Z.veDemircioğlu,H.(2004).<http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004/> (Son ulaşım tarihi: 18.08.2005).
- (201) Johnson, R., T.; Johnson, D. W. ve Stanne M.B. (2000). <Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis>, <http://www.co-operation.org/pages/learning-methods.html> (Son ulaşım tarihi: 09.06.2005).
- (202) Gömleksiz, M. N. (2005). “Geleceğin Öğretmenlerinin Kitap Okumaya İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi” Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 1, Sayı: 1.
- (203) [http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt\\_1/mehmet\\_nuri.doc](http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_1/mehmet_nuri.doc) (Son Ulaşım Tarihi: 01.04.2005).

- (204) Panitz, T. “Collaborative Versus Cooperative Learning - A Comparison Of The Two Concepts Which Will Help Us Understand The Underlying Nature Of Interactive Learning”  
<<http://home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/coopdefinition.htm>>, (Son ulaşım tarihi: 09.06.2005).
- (205) Roger T. ve D.W. “Johnson an Overview of Cooperative Learning”  
<<http://www.co-operation.org/pages/overviewpaper.html>>, (Son ulaşım tarihi: 09.06.2005).
- (206) Tekışık, H.H. (2005). <http://www.cagdasegitim.org/sempozyum>, (Son ulaşım tarihi: 05.06.2006)
- (207) Uttero, D.A. (1992). The Effects of The Instruction-Modeling-cooperative Engagement Model on Children’s Print Comprehension in Science. University of Lowell. EDD.  
<http://www.lib.umi.com/dsertations/gateway>. (Son ulaşım tarihi: 10.07.2005).
- (208) [http://bromwell.dpsk12.org/stories/storyReader\\$151](http://bromwell.dpsk12.org/stories/storyReader$151), (son ulaşım: 27.05.2005).
- (209) <http://iogm.meb.gov.tr/pages.php?page=program&type=education>, (son ulaşım: 09.06.2005).
- (210) [http://www.ncsu.edu/felder-public/Cooperative\\_Learning.html](http://www.ncsu.edu/felder-public/Cooperative_Learning.html) (Son ulaşım tarihi: 09.06.2005).
- (211) <http://edtech.kennesaw.edu/intech/cooperativelearning.htm> (Son ulaşım tarihi: 09.06.2005).
- (212) <http://home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/coopbenefits.htm> ( Son ulaşım tarihi: 09.06.2005).
- (213) <http://proquest.umi.com> (Son ulaşım tarihi: 20.09.2005).
- (214) <http://wwwlib.umi.com/dsertations/> (Son ulaşım tarihi: 20.09.2005).
- (215) <http://coe.sdsu.edu/eet/> (Son ulaşım tarihi: 28. Mart. 2006).

**EKLER****EK-1****GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI İÇİN VALİLİK OLURU**

T.C.  
İZMİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

17 MAYIS 2005

SAYI : B.08.4.MEM.35.00.03.1/ 13610  
KONU: Tez Çalışması.

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne)

İLGİ: a) 12.05.2005 tarih ve 1510 sayılı yazınız.  
b) Valilik Makamı'nın 13.05.2005 tarih ve 19273 sayılı oluru.

İlgi (a) yazınızda belirtilen, Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği doktora programı öğrencisi Fatma SUSAR KIRMIZI'nın, "Türkçe Öğretiminde Çoklu Zeka Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Erişi, Tutumlar ve Öğrenme Stratejileri Üzerindeki Etkisi" konulu teziyle ilgili olarak Müdürlüğümüze bağlı Buca İlçesindeki devlet ve özel ilköğretim okulları 4. ve 5. sınıf öğrencilerine ölçek uygulaması Valilik Makamı'nın ilgi (b) oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi arz ederim.

Bahattar DEMİR  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

Ek:  
1-Olur

GİZLENEN EVRAK	
Tarihi :	26/05/2005
Kayıt No :	1360
Buğün No :	

**EK-2**  
**TEZİN UYGULAMA ÇALIŞMASI İÇİN VALİLİK OLURU**

T.C.  
İZMİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.35.00.03.1/ 4247  
KONU: Tez Çalışması.

14 EKİM 2005

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İLGİ: a) 26.09.2005 tarih ve 3088 sayılı yazımız.  
b) Valilik Makamı'nın 12.10.2005 tarih ve 41793 sayılı oluru.

İlgi (a) yazımızda belirtilen, Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı (Sınıf Öğretmenliği) doktora programı öğrencisi Fatma Susar KIRMIZI'nın, " İlköğretim 4.Sınıf Türkçe Öğretiminde Çoklu Zeka Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Erişi, Tutumlar, Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zeka Alanları Üzerindeki Etkileri" konulu tez çalışması ile ilgili olarak Müdürlüğümüz Buca İlçesine bağlı Buca İlköğretim Okulu'nda ölçek çalışması yapması Valilik Makamı'nın ilgi (b) oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi arz ederim.

Mustafa ÇAKAL  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

EK:  
-Olur

GİZLİ / SÖZLÜ	
Tarih:	24.10.2005
Form No:	5632
Notlar:	

SN.  
N.Korkmaz  
24.10.2005  
T.



### EK-3

#### 4. SINIF TÜRKÇE DERSİ OKUDUĞUNU ANLAMA KAZANIMLARI

##### ÖĞRENME ALANI: OKUMA

###### **KAZANIMLAR:**

**Okuduğu, düzeyine uygun bir metni anlayabilme.**

1. Okuduğunu özetler (sözle ya da yazıyla).
2. Okuduklarının konusunu belirler (önerilenler arasından seçip işaretler).
3. Okuduklarının ana fikrini belirler (önerilenler arasından seçip işaretler).
4. Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler (önerilenler arasından seçip işaretler).
5. Okuduklarında duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular (önerilenler arasından seçip işaretler).
6. Metinde verilen ipuçlarından hareketle karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder (önerilenler arasından seçip işaretler).
7. Okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır (söyler/yazar, önerilenler arasından seçip işaretler).
8. Metin içerisinde kalın, renkli, altı çizili vb. ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okur (söyler/yazar, önerilenler arasından seçip işaretler).
9. Okuduklarından farklı sonuçlar çıkarır (önerilenler arasından seçip işaretler).
10. Paragrafta anlamı bozan tümceyi bulup söyler. (önerilenler arasından seçip işaretle).
11. Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder (önerilenler arasından seçip işaretler).
12. Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar (önerilenler arasından seçip işaretler).
13. Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır (önerilenler arasından seçip işaretler).
14. Okuduğu metindeki olayları önem derecesine göre sıralar (önerilenler arasından seçip işaretler).
15. Okuduklarından çıkarımlar yapar (önerilenler arasından seçip işaretler).
16. Başlık ve içerik ilişkisini sorgular (önerilenler arasından seçip işaretler).
17. Görsellerden yararlanarak içeriğini tahmin eder (önerilenler arasından seçip işaretler).
18. Metnin giriş, gelişme, sonuç bölümlerini söyler (önerilenler arasından seçip işaretler).
19. Okuduklarında "hikâye unsurları" nı belirler (önerilenler arasından seçip işaretler).
20. Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler (önerilenler arasından seçip işaretler).
21. Metindeki anlamsal çelişkileri saptar (önerilenler arasından seçip işaretler).
22. Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder (önerilenler arasından seçip işaretler).
23. Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına yanıt arar (önerilenler arasından seçip işaretler).
24. Okuduğu şiirin ana duygusunu belirler (önerilenler arasından seçip işaretler).

## EK-4

## 4. SINIF TÜRKÇE DERSİ OKUDUĞUNU ANLAMA KAZANIMLARINA İLİŞKİN BELİRTKE TABLOSU

KONULAR		KAZANIMLAR	KAZANIM: Okuduğu, düzeyine uygun bir metni anlayabilme. BİLİŞSEL ALAN / KAVRAMA BASAMAĞI																								
			KAZANIM 1	KAZANIM 2	KAZANIM 3	KAZANIM 4	KAZANIM 5	KAZANIM 6	KAZANIM 7	KAZANIM 8	KAZANIM 9	KAZANIM 10	KAZANIM 11	KAZANIM 12	KAZANIM 13	KAZANIM 14	KAZANIM 15	KAZANIM 16	KAZANIM 17	KAZANIM 18	KAZANIM 19	KAZANIM 20	KAZANIM 21	KAZANIM 22	KAZANIM 23	KAZANIM 24	
	1.	Cırcırböceği ile Karınca/Müzişyen	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
BİREY VE TOPLUM TEMASI	2.	Kazların Uçuşu	•	•		•		•	•	•			•	•		•		•	•	•				•			
	3.	Hoşgörü						•	•	•			•	•		•									•		
	4.	Ödül	•	•	•	•		•	•	•	•			•		•				•					•		
	5.	Bayram Heyecanı (Değerlerimiz Teması)	•	•	•	•		•		•				•	•		•	•	•	•	•				•		
	6.	Arkadaş Edinmek Zor mu?		•	•	•		•	•	•	•					•		•	•	•				•			
ATATÜRK TEMASI	7.	Bir Haber	•			•	•		•		•										•						
	8.	Atatürk Anadolu'da				•		•	•	•						•									•		
SAĞLIK VE ÇEVRE TEMASI	9.	Koku		•				•	•	•				•		•	•	•	•	•							
	10.	Vücudumuzun Davetsiz Misafiri		•				•	•	•		•		•		•	•	•	•	•			•	•			
	11.	Renkler Olmasaydı	•	•		•	•	•		•		•		•		•		•	•								
	12.	Çevreni Temiz Tut	•	•			•			•			•		•		•									•	
ÜRETİM- TÜKETİM VE VERİMLİLİK TEMASI	13.	Yaşayacaksın Ağacım	•	•	•	•		•	•	•		•	•	•	•	•				•				•			
	14.	Neyi Seviyorsanız O	•	•		•		•	•		•		•		•	•	•	•	•					•	•		
	15.	Yerli Besinlerimiz				•		•	•							•										•	
	16.	Tüketici Ailesi		•		•		•	•	•	•							•	•	•				•		•	

### **Kazanımlar:**

1. Okuduğunu özetler (sözle ya da yazıyla).
2. Okuduklarının konusunu belirler (önerilenler arasından seçip işaretler).
3. Okuduklarının ana fikrini belirler (önerilenler arasından seçip işaretler).
4. Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler (önerilenler arasından seçip işaretler).
5. Okuduklarında duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular (önerilenler arasından seçip işaretler).
6. Metinde verilen ipuçlarından hareketle karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder (önerilenler arasından seçip işaretler).
7. Okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır (söyler/yazar, önerilenler arasından seçip işaretler).
8. Metin içerisinde kalın, renkli, altı çizili vb. ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okur (söyler/yazar, önerilenler arasından seçip işaretler).
9. Okuduklarından farklı sonuçlar çıkarır (önerilenler arasından seçip işaretler).
10. Paragrafta anlamı bozan tümceyi bulup söyler. (önerilenler arasından seçip işaretler).
11. Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder (önerilenler arasından seçip işaretler).
12. Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar (önerilenler arasından seçip işaretler).
13. Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır (önerilenler arasından seçip işaretler).
14. Okuduğu metindeki olayları önem derecesine göre sıralar (önerilenler arasından seçip işaretler).
15. Okuduklarından çıkarımlar yapar (önerilenler arasından seçip işaretler).
16. Başlık ve içerik ilişkisini sorgular (önerilenler arasından seçip işaretler).
17. Görsellerden yararlanarak içeriğini tahmin eder (önerilenler arasından seçip işaretler).
18. Metnin giriş, gelişme, sonuç bölümlerini söyler (önerilenler arasından seçip işaretler).
19. Okuduklarında “hikâye unsurları”nı belirler (önerilenler arasından seçip işaretler).
20. Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler (önerilenler arasından seçip işaretler).
21. Metindeki anlamsal çelişkileri saptar (önerilenler arasından seçip işaretler).
22. Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder (önerilenler arasından seçip işaretler).
23. Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına yanıt arar (önerilenler arasından seçip işaretler).
24. Okuduğu şiirin ana duygusunu belirler (önerilenler arasından seçip işaretler).

**EK-5**  
**“RENKLER OLMASAYDI” METNİNE YÖNELİK OLARAK DENEY GRUPLARI**  
**PLANLARI VE KONTROL GRUBU PLANI**

**ÇOKLU ZEKÂ KURAMINA DAYALI İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME**  
**ETKİNLİKLERİNİN UYGULANDIĞI**  
**DENEY GRUBUNA İLİŞKİN GÜNLÜK PLAN ÖRNEĞİ**

**RENKLER OLMASAYDI**

Renksiz bir dünyada yaşamayı düşündünüz mü? Çevrenizdeki insanların, gökyüzünün, denizlerin, dağların, çiçeklerin, hayvanların, rengi olmasaydı nasıl olurdu?

Çevremize baktığımızda renkler ve bu renkler arasındaki kusursuz uyum gözümüze çarpar. Aslında bizim cisimleri renkli görmemiz, onlardan gelen ışığın rengine bağlıdır. Her cismin yapısında renkli görünmeyi sağlayan renk tanecikleri bulunur. Güneşten gelen ışınlar, cisimler üzerindeki renk taneciklerine çarptıktan sonra gözümüze gelir. Renk tanecikleri hangi rengi yansıtıyorsa biz cisimleri o renkte görürüz. Meselâ yaprak, üzerine gelen ışıktan sadece yeşili yansıttığı için yeşil görürüz. Toprak, sadece kahverengiyi yansıttığı için kahverengi görünür.

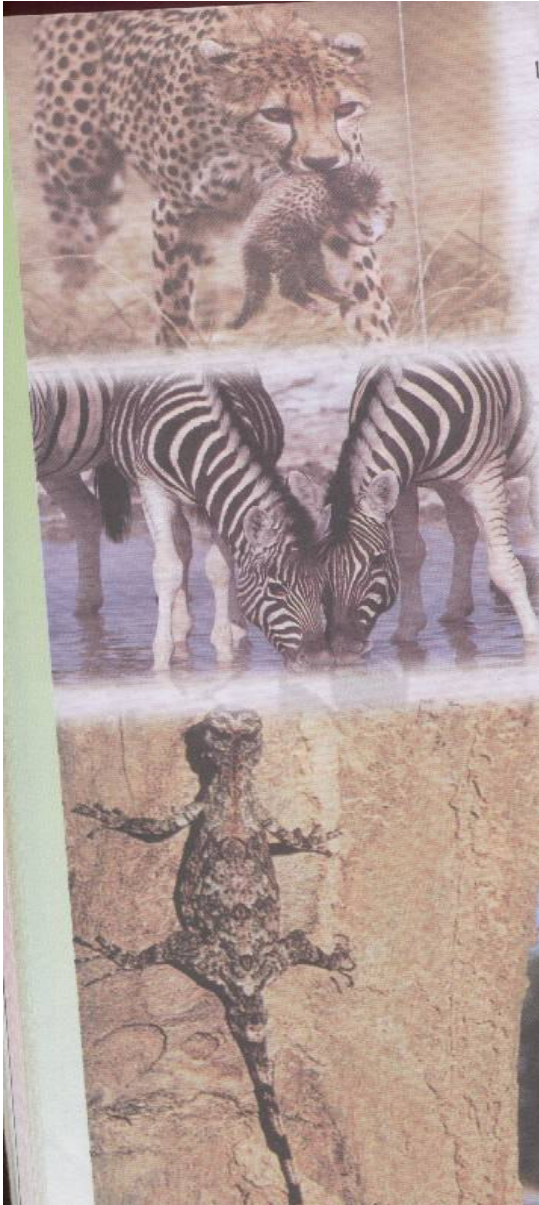
Gökyüzü ve yeryüzünün hâkim renkleri mavi ve yeşildir. İnsan gözünün bakarken en rahat ettiği renkler de mavi ve yeşildir. İşte bu nedenle yeşil alanlarda dolaşmak ve denizi seyretmek bizlere sakinlik ve huzur verir.

Çiçeklerin rengârenk görünüşleri, biz insanlar için ilgi çekicidir. Yalnız, insanlar için değil başka canlılar için de ilgi çekicidir.

Meselâ böcekler, ilgilerini çeken rengârenk çiçeklerin tozlarını taşıyarak ve onların çoğaltma-



47



larına yardım eder. Hem de hiç farkında olmadan.

Hayvanlar âlemine baktığımızda ise hayatın sürdürülmesinde kullanılan bir renk diliyle karşılaşırız. Birçok hayvanın vücudu, renk ve desenleriyle buldukları ortamla uyumludur. Kuru otlar arasında avlanan bir aslan neredeyse görünmez, renkleri çevresiyle karışmıştır. Aslanları şaşırtan ise grup hâlindeki zebraların, birbirine karışmış siyah-beyaz çizgileridir.

Uzun otlar arasında bir çitayı, yapraklar arasında bir çekirgeyi görmek de zordur. Üzerinde durduğu çiçeğin rengi ile aynı olan bir böceği de göremeyebilirsiniz. Ortamın rengine göre renk değiştiren bir bukalemunu hemen görebilir misiniz? Tabii onları düşmanları da göremez.

Birçok deniz canlısı da parlak ve canlı renkleriyle düşmana, zehirli oldukları mesajını verir. Böylece kendileri yem olmaktan, diğerleri de zehirlenip ölmekten kurtulmuş olurlar.

Kelebekler de bizleri hayran bırakan renkleriyle korunan hayvanlardır. Kanatlarındaki renklerin oluşturduğu desenler büyük bir hayvanın gözleri gibi görülür. Bu yalancı gözler ise kanatlarını açtığı anda,

da kelebeği düşmanına bir baykuş gibi göstermeye  
yeter.

Renkler korunmayı sağladığı gibi beslenmeye  
de aracı yapılmıştır. Öyle ki bazı türlerde anne  
kuş, yavrusunun besin ihtiyacını gagasının rengi  
sayesinde anlar. Yavru da annesini bu şekilde  
tanır ve besinin geldiğini anlar. Örneğin; martı  
yavruları, annelerinin gaga ya da ağız çevre-  
lerindeki kırmızı benekleri gagalar. Anneleri  
de onları besler. Ayrıca birçok hayvan, eşlerini  
ve yavrularını renklerinden tanır.

Görülüyor ki renklerden rengârenk bir  
dünya yaratılmış. Yeryüzüne ve gökyüzüne  
güzellikler katılmış. İnsanlar için pek çok  
faydalar taşırken, bitki ve hayvanlar için de  
farklı farklı anlamlar ifade etmektedir.

Aslı KAPLAN  
Gonca Dergisi  
(Düzenlenmiştir.)



**İLKÖĞRETİM 4. SINIF TÜRKÇE DERSİ**  
**“Renkler Olmasaydı” KONUSU DERS PLANI**  
**ÖĞRETME DURUMU**

<b>Konu:</b>	“Renkler Olmasaydı”
<b>Süre:</b>	2 ders saati
<b>Araç-Gereç ve Materyaller:</b>	Çiçekli bitkiler, renkli hayvan resimleri, balonlar, renkli doğa resimleri, boya kalemleri, konuyla ilgili çalışma yaprakları.

**Yöntem ve Teknikler:** Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi-Birlikte Öğrenme Tekniği.

**Dersin kazanımları:**

Renkler Olmasaydı” metnini anlayabilme.

1. Okuduğunu özetler.
2. Okuduklarının konusunu belirler.
3. Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.
4. Metinde verilen ipuçlarından hareketle karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.
5. Okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır.
6. Paragrafta anlamı bozan tümceyi bulup söyler.
7. Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.
8. Okuduklarından çıkarımlar yapar.
9. Görsellerden yararlanarak içeriği tahmin eder.
10. Metnin giriş, gelişme, sonuç bölümlerini söyler.

**İŞBİRLİKLİ GRUPLARIN OLUŞTURULMASI**

1. Grup içerisinde görevlerin belirlenmesi (araştırmacı, sözcü, yazıcı, cesaretlendirici).

**Araştırmacı:** Grup etkinliklerinde araştırma ile ilgili işlerle ilgilenir.

**Sözcü:** Grubun aldığı kararları açıklar.

**Yazıcı:** Grubun aldığı kararları yazar.

**Cesaretlendirici:** Grubun iyi iletişim kurması için çaba harcar ve grup motivasyonunu yüksek tutmaya çalışır.

2. Görevlerin nasıl yerine getirileceğinin açıklanması.

## GİRİŞ ETKİNLİKLERİ

1. Daha önceden istenen Çiçekli bitkiler, renkli hayvan resimleri, balonlar, renkli doğa resimleri üzerinde konuşulması (güdüleme).
2. Ön bilgileri harekete geçirmek için aşağıdaki soruların öğrencilere yöneltilmesi.  
En çok hangi rengi seviyorsunuz?  
Neden giysilerimizin rengini mevsimlere göre ayarlarız?  
Karanlıkta renkleri ayırt edebilmek için neler yaparız?  
Mevsimler size hangi renkleri çağırıyor.
3. Metnin başlığının söylenmesi ve “Başlık size ne çağırıyor?” sorusunun yöneltilmesi. Çocukların metnin resimlerini incelemesi, “Metnin konusu ne olabilir? tahminde bulununuz” sorusunun sorulması ve bu soru üzerinde konuşulması (**mantıksal-matematiksel zekâ**).
4. Metnin çocuklar tarafından hızla gözden geçirilmesi ve metne yönelik olarak şu soruların sorulması:  
Metin neyle ilgilidir?  
Metin nasıl sonuçlanabilir?  
Bu metinden neler öğrenebilirsiniz? (**sözel-dilsel zekâ**)
5. Anahtar kelimelerden yola çıkarak sözlük kullanma çalışmasının yapılması (**sözel-dilsel zekâ**).  
Renk, uyum, ışık, canlı.
6. Metni dinlerken, metinde geçen hayvan isimlerini not ediniz (**sözel-dilsel zekâ**).

## GELİŞTİRME ETKİNLİKLERİ

1. Metnin sessizce okutulması.
2. Bilinmeyen kelimelerin belirlenerek, anlamlarının tahmin edilmesi (**mantıksal-matematiksel zekâ**).
3. Özetleme stratejisinin öğretiminin gerçekleştirilmesi. Metnin, grup halinde, öğrenciler tarafından kendi tümceleriyle özetlenmesi (**çalışma yaprağı 1/sözel-dilsel zekâ**).

### Özetleme stratejisinin öğretimi:

Bugün okuduğumuz metni daha iyi anlamamızı sağlayacak yeni bir yol öğreneceğiz. Bu yeni yol sayesinde anlayıp anlamadığımızı da kontrol edebileceğiz.

Şu ana kadar önce metni gözden geçirdik, daha sonra da anlayıncaya kadar okuduk. Metni özetlerken şunlara dikkat etmemiz gerekiyor:

1. Metindeki önemsiz bilgileri eleyip önemli olanları listeleme.
2. Metnin ana fikrini bulup kendi tümcelerimizle ifade etme.
3. Her paragrafta ana fikri destekleyen yan fikirleri bulma ve bunları kendi tümcelerimizle ifade etme.



4. “Bir an hayvan bir zebra olduğunuzu düşünün renk sizin yaşamınızı nasıl etkilerdi?Grup arkadaşlarınızla tartışınız. Tartışma sonuçlarını kısa bir rapor halinde yazınız” açıklamasının yapılması ve çalışma sonunda grupların raporlarının dinlenmesi. ( **Doğacı Zekâ/Sözel-Dilsel Zekâ**).

5. “Getirdiğiniz bitkilerinizin renkleri ve özellikleri nelerdir yazınız? (Her öğrenciden daha önceden bitkiler istenmiştir)” açıklamasının öğretmen tarafından yapılması. Çalışma yaprağı üzerinde grupların çalışılması. (**Çalışma Yaprağı 2/Doğacı zekâ**).

6. “Çektiğiniz ya da yanınızda getirdiğiniz doğa resimlerini bir fon oluşturacak şekilde karton üzerinde birleştiriniz” açıklamasının öğretmen tarafından yapılması (Öğrencilere önceden doğadaki renkleri içeren resimler çekmeleri söylenmiştir). Fon kartonu üzerinde grupların çalışılması. (**Doğacı Zekâ/ Görsel uzamsal Zekâ çalışma Yaprağı 3**).

7. “Bir varlığın sayısını rengini, biçimini, durumunu bildiren kelimeleri örnektekine benzer bir şekilde yerleştiriniz” açıklamasının yapılması ve sıfatlara yönelik çalışmanın gerçekleştirilmesi (**Sözel Dilsel Zekâ**).

Kahverengi toprak, yeşil yaprak, bir çita, uzun ot

.....adam

.....ağaç

.....ördek

.....elma

.....menekşe

.....fare

.....aslan

.....masa

8. “Aşağıdaki örnekleri inceleyiniz. Renkler sembolize ettiği varlıklara benzer üç örnek de siz yazınız” açıklaması yapılarak, sıfatlarla ilgili çalışmaya devam edilmesi (**Sözel Dilsel Zekâ**).

Türk bayrağı → kırmızı, beyaz .....

Yaprak → yeşil .....

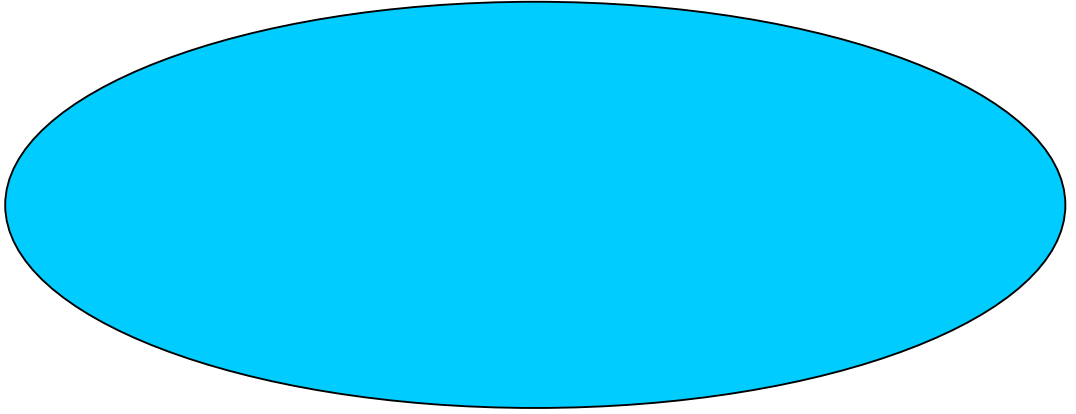
Papatya → sarı, beyaz.....

## SONUÇ ETKİNLİKLERİ

1. “Doğada bir renk olsaydınız hangi renk olurdunuz? Bu rengi boyayarak gösteriniz. Eğer bu rengin ses çıkarma şansı olsaydı nasıl bir sesi olurdu? Seslendiriniz” açıklamasının öğretmen tarafından yapılması. Çalışma yaprağı üzerinde grupların çalışılması. (**Görsel-Uzamsal Zekâ/ Müziksel-Ritmik Zekâ çalışma Yaprağı 4**).

## DEĞERLENDİRME

1. “Bu metni okuduktan sonra düşüncelerinizde ne gibi değişiklikler oldu?” sorusunun yöneltmesi. Grupların verdiği yanıtların kısa bir rapor halinde yazılması.

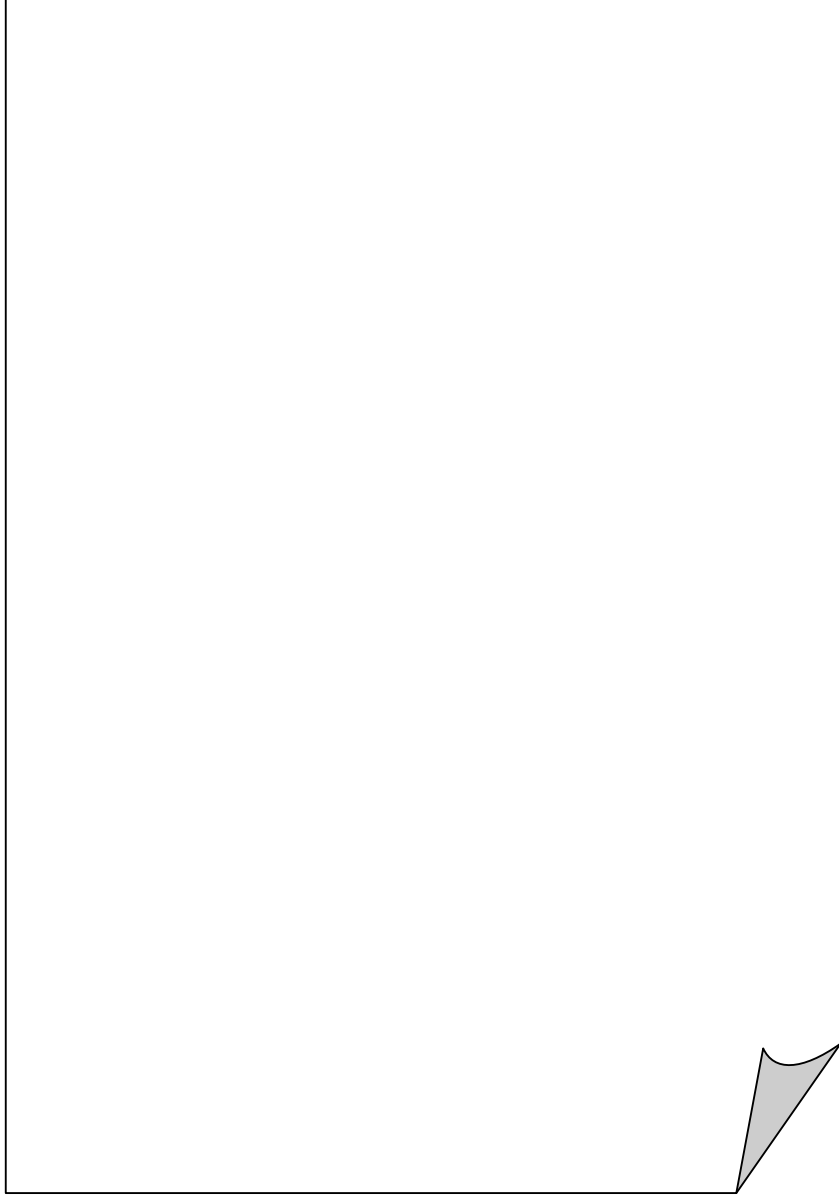


Çalışma sonrasında “GRUP ÇALIŞMASINDA KENDİNİ DEĞERLENDİRME FORMU”nun uygulanması

*Grup Adı:*

*Çalışma Yaprağı 1*

*Grup arkadaşlarınızla birlikte, Renkler Olmasaydı metnini kendi cümlelerinizle özetleyiniz.*



Grup Adı:

Çalışma Yaprağı 2

Getirdiğiniz bitkilerinizin renkleri ve özellikleri nelerdir? Boşluklara bitkinin rengini boyayarak özelliklerini yazınız.



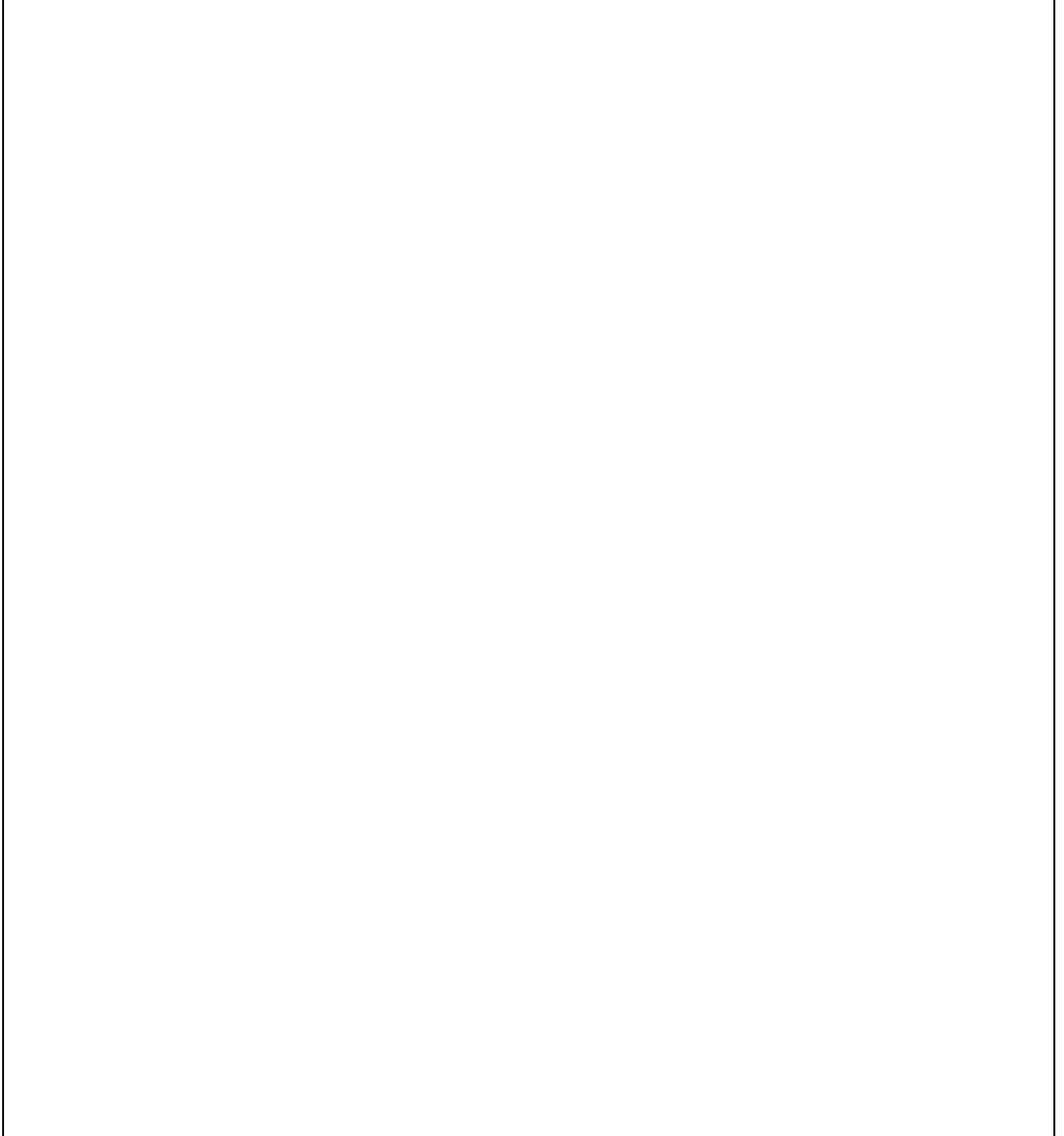
Bitkinin rengi	Bitkinin Özellikleri

**Grup Adı:**

**Çalışma Yaprağı 3**

**Çektiğiniz ya da yanınızda getirdiğiniz doğa resimlerini bir fon oluşturacak şekilde karton üzerinde birleştiriniz (Bu çalışma fon kartonu üzerine yapılmıştır).**

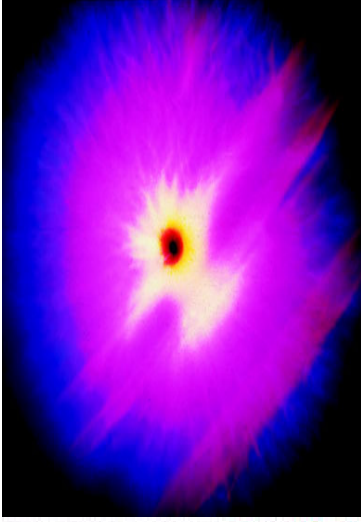
**DOĞADAKİ RENKLER**



Grup Adı:

Çalışma Yaprağı 4

Doğada bir renk olsaydınız hangi renk olurdunuz? Bu rengi boyayarak gösteriniz. Eğer bu rengin ses çıkarma şansı olsaydı nasıl bir sesi olurdu? Sestlendiriniz..



## EK-6

**İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME ETKİNLİKLERİNİN UYGULANDIĞI  
DENEY GRUBUNA İLİŞKİN GÜNLÜK PLAN ÖRNEĞİ**

**İLKÖĞRETİM 4. SINIF TÜRKÇE DERSİ  
“Renkler Olmasaydı” KONUSU DERS PLANI**

**ÖĞRETME DURUMU**

<b>Konu:</b>	“Renkler Olmasaydı”
<b>Süre:</b>	2 ders saati
<b>Araç-Gereç ve Materyaller:</b>	Çiçekli bitkiler, renkli hayvan resimleri, balonlar, renkli doğa resimleri, boya kalemleri, konuyla ilgili çalışma yaprakları.

**Yöntem ve Teknikler:** İşbirlikli Öğrenme Yöntemi-Birlikte Öğrenme Tekniği.

**Dersin kazanımları:**

“Renkler Olmasaydı” metnini anlayabilme.

1. Okuduğunu özetler.
2. Okuduklarının konusunu belirler.
3. Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.
4. Metinde verilen ipuçlarından hareketle karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.
5. Okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır.
6. Paragrafta anlamı bozan tümceyi bulup söyler.
7. Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.
8. Okuduklarından çıkarımlar yapar.
9. Görsellerden yararlanarak içeriği tahmin eder.
10. Metnin giriş, gelişme, sonuç bölümlerini söyler.

**İŞBİRLİKLİ GRUPLARIN OLUŞTURULMASI**

**1. Grup içerisinde görevlerin belirlenmesi (araştırmacı, sözcü, yazıcı, cesaretlendirici).**

**Araştırmacı:** Grup etkinliklerinde araştırma ile ilgili işlerle ilgilenir.

**Sözcü:** Grubun aldığı kararları açıklar.

**Yazıcı:** Grubun aldığı kararları yazar.

**Cesaretlendirici:** Grubun iyi iletişim kurması için çaba harcar ve grup motivasyonunu yüksek tutmaya çalışır.

**2. Görevlerin nasıl yerine getirileceğinin açıklanması.**

## GİRİŞ ETKİNLİKLERİ

1. Daha önceden istenen Çiçekli bitkiler, renkli hayvan resimleri, balonlar, renkli doğa resimleri üzerinde konuşulması (güdüleme).
2. Ön bilgileri harekete geçirmek için aşağıdaki soruların öğrencilere yöneltilmesi.  
En çok hangi rengi seviyorsunuz?  
Neden giysilerimizin rengini mevsimlere göre ayarlarız?  
Karanlıkta renkleri ayırt edebilmek için neler yaparız?  
Mevsimler size hangi renkleri çağırıyor?
3. Metnin başlığının söylenmesi ve “Başlık size ne çağırıyor?” sorusunun yöneltilmesi. Çocukların metnin resimlerini incelemesi, “Metnin konusu ne olabilir? tahminde bulununuz” sorusunun sorulması ve bu soru üzerinde konuşulması.
4. Metnin çocuklar tarafından hızla gözden geçirilmesi ve metne yönelik olarak şu soruların sorulması:  
Metin neyle ilgilidir?  
Metin nasıl sonuçlanabilir?  
Bu metinden neler öğrenebilirsiniz?
5. Anahtar kelimelerden yola çıkarak sözlük kullanma çalışmasının yapılması.  
Renk, uyum, ışık, canlı.
6. Metni dinlerken, metinde geçen hayvan isimlerini not ediniz.

## GELİŞTİRME ETKİNLİKLERİ

1. Metnin sessizce okutulması.
2. Bilinmeyen kelimelerin belirlenerek, anlamlarının tahmin edilmesi.
3. Özetleme stratejisinin öğretiminin gerçekleştirilmesi. Metnin öğrenciler tarafından kendi tümceleriyile özetlenmesi (**çalışma yaprağı 1**).

### Özetleme stratejisinin öğretimi:

Bugün okuduğumuz metni daha iyi anlamamızı sağlayacak yeni bir yol öğreneceğiz. Bu yeni yol sayesinde anlayıp anlamadığımızı da kontrol edebileceğiz. Şu ana kadar önce metni gözden geçirdik, daha sonra da anlayıncaya kadar okuduk. Metni özetlerken şunlara dikkat etmemiz gerekiyor:

1. Metindeki önemsiz bilgileri eleyip önemli olanları listeleme.
2. Metnin ana fikrini bulup kendi tümcelerimizle ifade etme.
3. Her paragrafta ana fikri destekleyen yan fikirleri bulma ve bunları kendi tümcelerimizle ifade etme.

4. “Renk bir hayvanın yaşamını nasıl etkiler? Grup arkadaşlarınızla birlikte bir örnek yazınız” açıklamasının yapılması ve çalışma yaprağı üzerinde grupların çalışması (**Çalışma Yaprağı 2**).



5. “Getirdiğiniz bitkilerinizin renkleri ve özellikleri nelerdir yazınız? (Her öğrenciden daha önceden bitkiler istenmiştir)” açıklamasının yapılması ve çalışma yaprağı üzerinde grupların çalışması (**Çalışma Yaprağı 3**).

6. “Doğadaki renkleri yansıtan resimleri bir fon oluşturacak şekilde karton üzerinde birleştiriniz” açıklamasının yapılması ve fon kartonu üzerinde grupların çalışması (**Çalışma Yaprağı 4**).

7. “Bir varlığın sayısını rengini, biçimini, durumunu bildiren kelimeleri örnektekine benzer bir şekilde grup arkadaşlarınızla yerleştiriniz” açıklamasının yapılması ve sıfatlarla ilgili olarak grupların çalışması.

Kahverengi toprak, yeşil yaprak, bir çita, uzun ot

.....adam

.....ağaç

.....ördek

.....elma

.....menekşe

.....fare

.....aslan

.....masa

8. “Aşağıdaki örnekleri inceleyiniz. Renkler sembolize ettiği varlıklara benzer üç örnek de siz yazınız” açıklamasının yapılması ve sıfatlarla ilgili olarak grupların çalışmaya devam etmesi.

Türk bayrağı → kırmızı, beyaz .....

Yaprak → yeşil .....

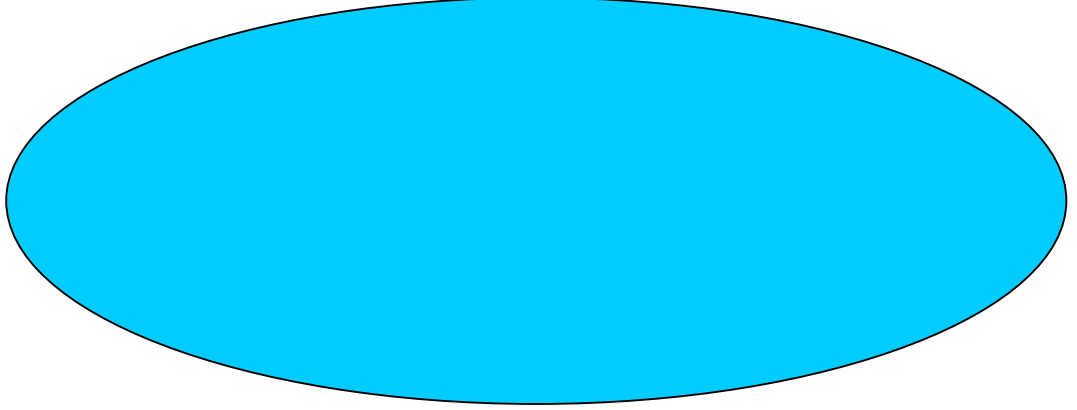
Papatya → sarı, beyaz.....

## SONUÇ ETKİNLİKLERİ

1. “Grup olarak doğada bir renk olsaydınız hangi renk olurdu? Eğer bu renk yeryüzünde bir şekil olsaydı şekli nasıl olurdu?” açıklamasının yapılması ve çalışma yaprağı üzerinde grupların çalışması. (**Çalışma Yaprağı 5**).

**DEĞERLENDİRME**

1. “Bu metinden sonra neleri daha iyi kavradınız?” sorusuna ilişkin olarak gruplar tarafından ortaya konulan yanıtın yazılması.

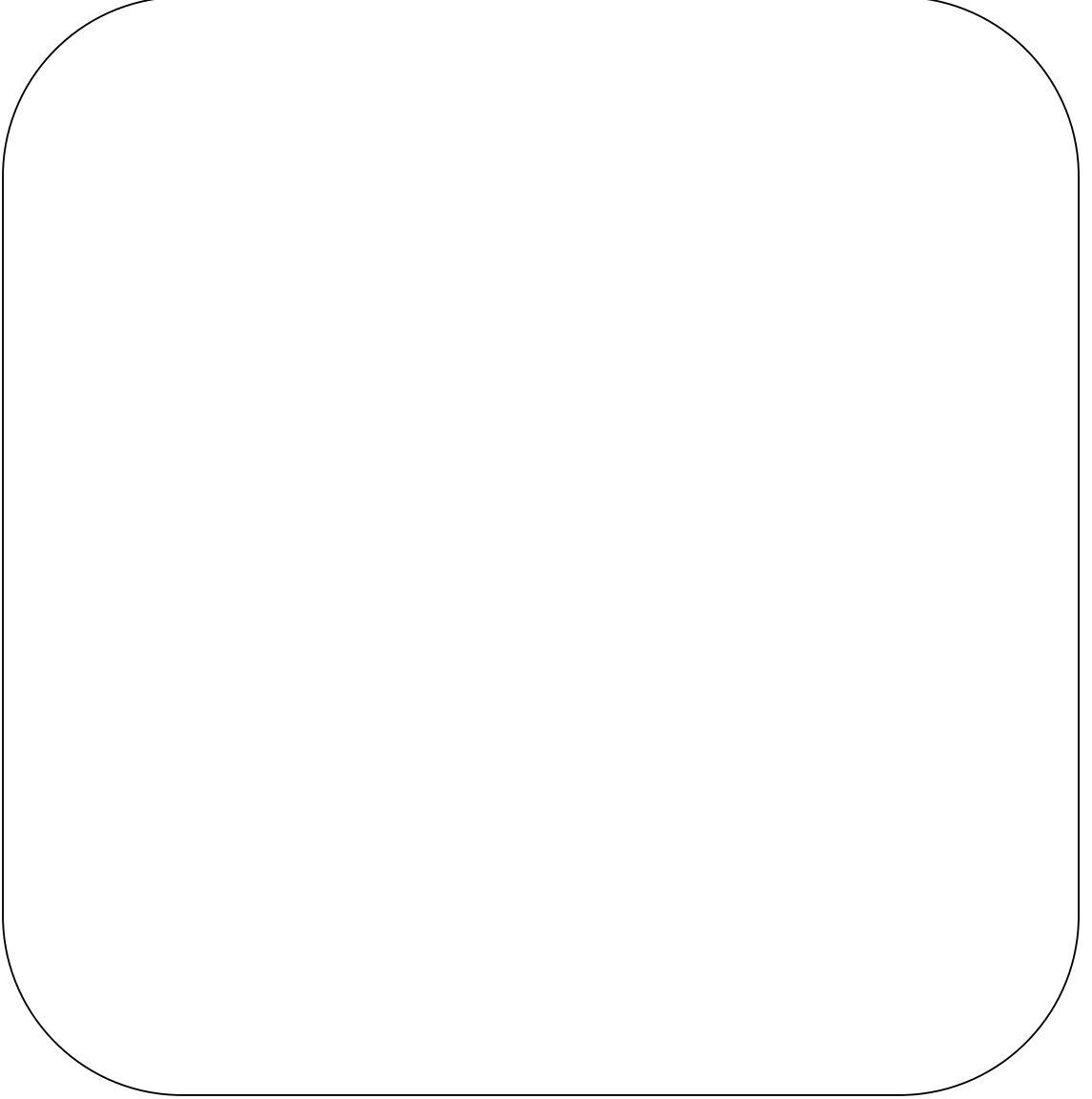


Çalışma sonrasında “GRUP ÇALIŞMASINDA KENDİNİ DEĞERLENDİRME FORMU”nun uygulanması

**Grup Adı:**

**Çalışma Yaprağı 1**

*Renkler Olmasaydı metnini grup arkadaşlarınızla birlikte özetleyiniz..*



*Grup Adı:*

*Çalışma Yaprağı 2*

*Renk bir hayvanın yaşamını nasıl etkiler? Grup arkadaşlarınızla birlikte bir örnek yazınız.*

A large rectangular box with a dotted line pattern for writing. The bottom right corner is folded over, showing a grey shaded area.

*Grup Adı:*

### *Çalışma Yaprağı 3*

*Getirdiğiniz bitkilerinizin renkleri, adları ve özellikleri nelerdir yazınız?*

*Grup Adı:*

*Çalışma Yaprağı 4*

*Doğadaki renkleri yansıtan resimleri bir fon oluşturacak şekilde karton üzerinde birleştiriniz.*

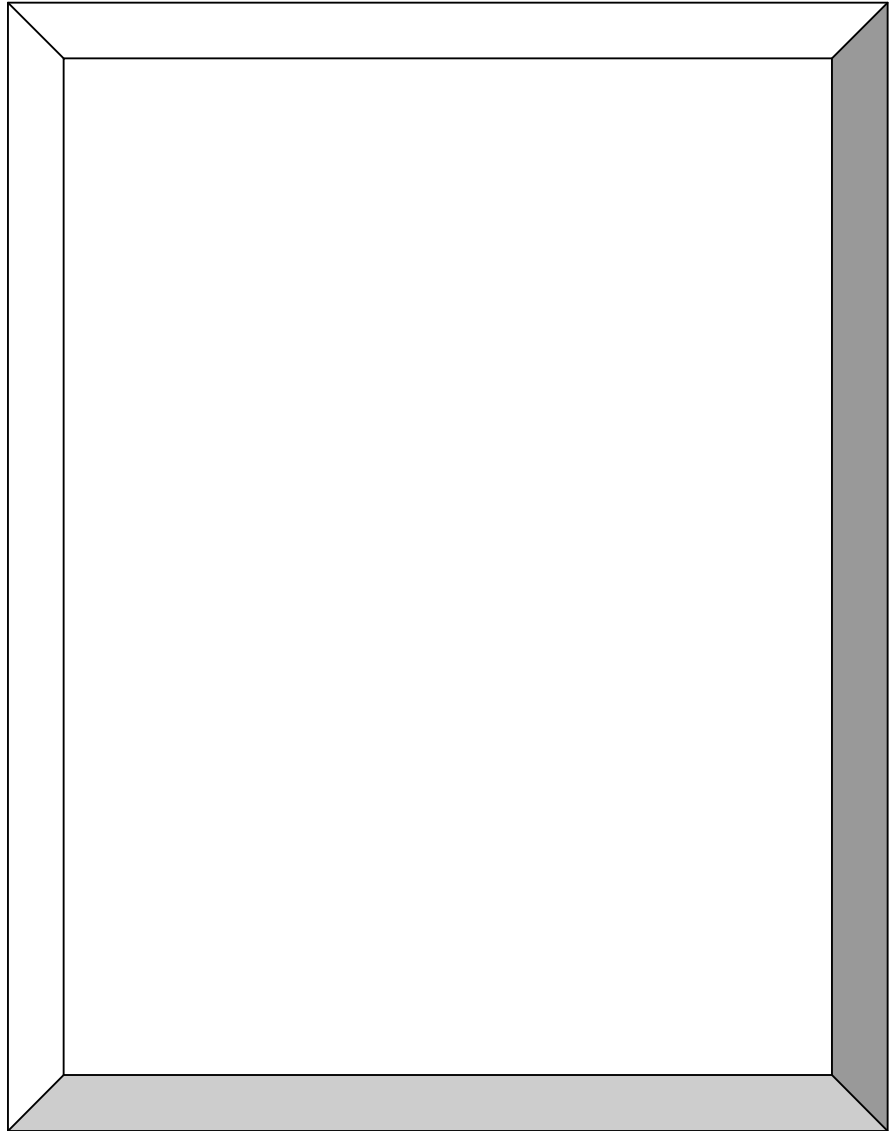
*DOĞA ve RENKLER*



*Grup Adı:*

*Çalışma Yaprağı 5*

*Grup olarak doğada bir renk olsaydınız hangi renk olurdunuz? Eğer bu renk yeryüzünde bir şekil olsaydı şekli nasıl olurdu?*



## EK-7

**ÇOKLU ZEKÂ KURAMINA DAYALI ETKİNLİKLERİNİN UYGULANDIĞI  
DENEY GRUBUNA İLİŞKİN GÜNLÜK PLAN ÖRNEĞİ**

**İLKÖĞRETİM 4. SINIF TÜRKÇE DERSİ  
“Renkler Olmasaydı” KONUSU DERS PLANI**

**ÖĞRETME DURUMU**

<b>Konu:</b>	“Renkler Olmasaydı”
<b>Süre:</b>	2 ders saati
<b>Araç-Gereç ve Materyaller:</b>	Çiçekli bitkiler, renkli hayvan resimleri, balonlar, renkli doğa resimleri, boya kalemleri, konuyla ilgili çalışma yaprakları.

**Yöntem ve Teknikler:** Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Çalışmalar.

**Dersin kazanımları:**

“Renkler Olmasaydı” metnini anlayabilme.

1. Okuduğunu özetler.
2. Okuduklarının konusunu belirler.
3. Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.
4. Metinde verilen ipuçlarından hareketle karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.
5. Okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır.
6. Paragrafta anlamı bozan tümceyi bulup söyler.
7. Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.
8. Okuduklarından çıkarımlar yapar.
9. Görsellerden yararlanarak içeriği tahmin eder.
10. Metnin giriş, gelişme, sonuç bölümlerini söyler.

**GİRİŞ ETKİNLİKLERİ**

1. Daha önceden istenen Çiçekli bitkiler, renkli hayvan resimleri, balonlar, renkli doğa resimleri üzerinde konuşulması (güdüleme).
2. Ön bilgileri harekete geçirmek için aşağıdaki soruların öğrencilere yöneltilmesi.  
En çok hangi rengi seviyorsunuz?  
Neden giysilerimizin rengini mevsimlere göre ayarlarız?  
Karanlıkta renkleri ayırt edebilmek için neler yaparız?  
Mevsimler size hangi renkleri çağırıyor.



3. Metnin başlığının söylenmesi ve “Başlık size ne çağrıştırıyor?” sorusunun yöneltilmesi. Çocukların metnin resimlerini incelemesi, “Metnin konusu ne olabilir? tahminde bulununuz” sorusunun sorulması ve bu soru üzerinde konuşulması (**mantıksal-matematiksel zekâ**).

4. Metnin çocuklar tarafından hızla gözden geçirilmesi ve metne yönelik olarak şu soruların sorulması:

Metin neyle ilgilidir?

Metin nasıl sonuçlanabilir?

Bu metinden neler öğrenebilirsiniz? (**sözel-dilsel zekâ**)

5. Anahtar kelimelerden yola çıkarak sözlük kullanma çalışmasının yapılması (**sözel-dilsel zekâ**).

Renk, uyum, ışık, canlı.

6. Metni dinlerken, metinde geçen hayvan isimlerini not ediniz (**sözel-dilsel zekâ**).

## GELİŞTİRME ETKİNLİKLERİ

1. Metnin sessizce okutulması.

2. Bilinmeyen kelimelerin belirlenerek, anlamlarının tahmin edilmesi (**mantıksal-matematiksel zekâ**).

3. Özetleme stratejisinin öğretiminin gerçekleştirilmesi. Metnin, öğrenciler tarafından kendi tümceleriyile özetlenmesi (**çalışma yaprağı 1/sözel-dilsel zekâ**).

### Özetleme stratejisinin öğretimi:

Bugün okuduğumuz metni daha iyi anlamamızı sağlayacak yeni bir yol öğreneceğiz. Bu yeni yol sayesinde anlayıp anlamadığımızı da kontrol edebileceğiz.

Şu ana kadar önce metni gözden geçirdik, daha sonra da anlayıncaya kadar okuduk. Metni özetlerken şunlara dikkat etmemiz gerekiyor:

1. Metindeki önemsiz bilgileri eleyip önemli olanları listeleme.

2. Metnin ana fikrini bulup kendi tümcelerimizle ifade etme.

3. Her paragrafta ana fikri destekleyen yan fikirleri bulma ve bunları kendi tümcelerimizle ifade etme.

4. “Bir an hayvan bir zebra olduğunuzu düşünün renk sizin yaşamınızı nasıl etkilerdi?” sorusunun yöneltmesi ve öğrenciler arasında konuya ilişkin tartışmaların yönlendirilmesi. (**Doğacı Zekâ/Sözel-Dilsel Zekâ**).

5. “Getirdiğiniz bitkilerinizin renkleri ve özellikleri nelerdir? (Her öğrenciden daha önceden bitkiler istenmiştir)” açıklamasının öğretmen tarafından yapılması. Getirilen bitkiler üzerinde öğrencilerin konuşturulması. Küçük çalışma gruplarının oluşturulması ve grupların görüşlerinin çalışma yaprağına yazdırılması (**Çalışma Yaprağı 2/Doğacı zekâ**).

6. “Çektığınız ya da yanınızda getirdiğiniz doğa resimlerini bir fon oluşturacak şekilde karton üzerinde birleştiriniz” açıklamasının öğretmen tarafından yapılması (Öğrencilere önceden

doğadaki renkleri içeren resimler çekmeleri söylenmiştir). Fon kartonu üzerinde öğrencilerin bireysel olarak çalışması. (**Doğacı Zekâ/ Görsel uzamsal Zekâ çalışma Yaprağı 3**).

7. “Bir varlığın sayısını rengini, biçimini, durumunu bildiren kelimeleri örnektekine benzer bir şekilde yerleştiriniz” açıklamasının yapılması ve sıfatlara yönelik çalışmanın gerçekleştirilmesi (**Sözel Dilsel Zekâ**).

Kahverengi toprak, yeşil yaprak, bir çita, uzun ot

.....adam  
 .....ağaç  
 .....ördek  
 .....elma  
 .....menekşe  
 .....fare  
 .....aslan  
 .....masa

8. “Aşağıdaki örnekleri inceleyiniz. Renkler sembolize ettiği varlıklara benzer üç örnek de siz yazınız” açıklaması yapılarak, sıfatlarla ilgili çalışmaya devam edilmesi (**Sözel Dilsel Zekâ**).

Türk bayrağı → kırmızı, beyaz .....

Yaprak → yeşil .....

Papatya → sarı, beyaz.....

## SONUÇ ETKİNLİKLERİ

1. “Doğada bir renk olsaydınız hangi renk olurdu? Bu rengi boyayarak gösteriniz. Eğer bu rengin ses çıkarma şansı olsaydı nasıl bir sesi olurdu? Seslendiriniz” açıklamasının öğretmen tarafından yapılması. Çalışma yaprağı üzerinde bireysel olarak çalışılması. (**Görsel-Uzamsal Zekâ/ Müziksel-Ritmik Zekâ çalışma Yaprağı 4**).

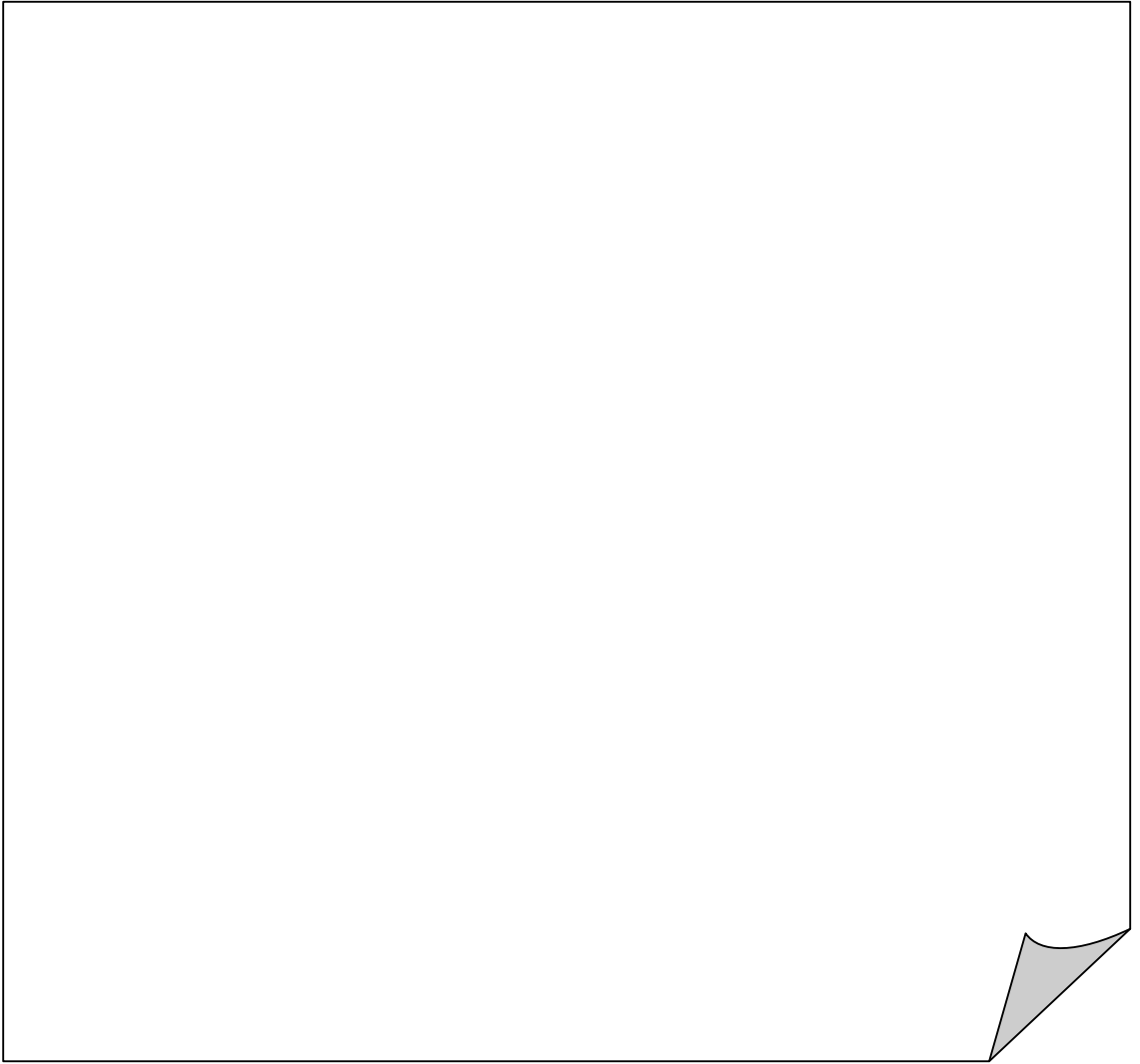
## DEĞERLENDİRME

1. “Bu metni okuduktan sonra düşüncelerinizde ne gibi değişiklikler oldu?” sorusunun yöneltmesi. Soru üzerinde konuşması. Öğrencilerin kendi kararını yazmaları.

*Öğrenci Adı:*

*Çalışma Yaprağı 1*

*Renkler Olmasaydı metnini kendi cümlelerinizle özetleyiniz.*



**Grup Adı:**

**Çalışma Yaprağı 2**

**Getirdiğiniz bitkilerinizin renkleri ve özellikleri nelerdir? Boşluklara bitkinin rengini boyayarak özelliklerini yazınız.**



<b>Bitkinin rengi</b>	<b>Bitkinin Özellikleri</b>
○	
○	
○	
○	
○	

**Öğrenci Adı:**

**Çalışma Yaprağı 3**

**Çektiğiniz ya da yanınızda getirdiğiniz doğa resimlerini bir fon oluşturacak şekilde karton üzerinde birleştiriniz (Bu çalışma fon kartonu üzerine yapılmıştır).**

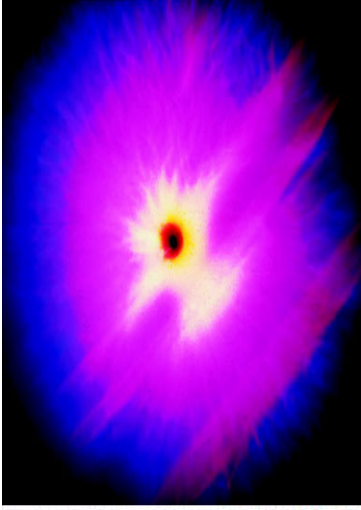
**DOĞADAKİ RENKLER**



Öğrenci Adı:

Çalışma Yaprağı 4

*Doğada bir renk olsaydınız hangi renk olurdunuz? Bu rengi boyayarak gösteriniz. Eğer bu rengin ses çıkarma şansı olsaydı nasıl bir sesi olurdu? Sestlendiriniz..*



## EK-8

**2005-2006 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİNİN UYGULANDIĞI  
KONTROL GRUBUNA İLİŞKİN GÜNLÜK PLAN ÖRNEĞİ**

**İLKÖĞRETİM 4. SINIF TÜRKÇE DERSİ  
“Renkler Olmasaydı” KONUSU DERS PLANI**

**ÖĞRETME DURUMU**

<b>Konu:</b>	“Renkler Olmasaydı”
<b>Süre:</b>	2 ders saati
<b>Araç-Gereç ve Materyaller:</b>	Çiçekli bitkiler, renkli hayvan resimleri, balonlar, renkli doğa resimleri, boya kalemleri, konuyla ilgili çalışma yaprakları.

**Yöntem ve Teknikler:** Soru-yanıt, Tartışma.

**Kazanımları:**

“Renkler Olmasaydı” metnini anlayabilme.

1. Okuduğunu özetler.
2. Okuduklarının konusunu belirler.
3. Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.
4. Metinde verilen ipuçlarından hareketle karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.
5. Okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır.
6. Paragrafta anlamı bozan tümceyi bulup söyler.
7. Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.
8. Okuduklarından çıkarımlar yapar.
9. Görsellerden yararlanarak içeriği tahmin eder.
10. Metnin giriş, gelişme, sonuç bölümlerini söyler.

**GİRİŞ ETKİNLİKLERİ**

**1.** Daha önceden istenen Çiçekli bitkiler, renkli hayvan resimleri, balonlar, renkli doğa resimleri üzerinde konuşulması (güdüleme).

**2.** Metnin çocuklar tarafından hızla gözden geçirilmesi ve metne yönelik olarak şu soruların sorulması:

Metin neyle ilgilidir?

Metin nasıl sonuçlanabilir?

Bu metinden neler öğrenebilirsiniz?

**3.** Anahtar kelimelerden yola çıkarak sözlük kullanma çalışmasının yapılması.

Renk, uyum, ışık, canlı.

**4.** Metni dinlerken, metinde geçen hayvan isimlerini not ediniz.

## GELİŞTİRME ETKİNLİKLERİ

1. Metnin sessizce okutulması.
2. Bilinmeyen kelimelerin belirlenerek, anlamlarının tahmin edilmesi.
3. Özetleme stratejisinin öğretiminin gerçekleştirilmesi. Metnin bazı öğrenciler tarafından söz verilerek özetlenmesi.

### Özetleme stratejisinin öğretimi:

Bugün okuduğumuz metni daha iyi anlamamızı sağlayacak yeni bir yol öğreneceğiz. Bu yeni yol sayesinde anlayıp anlamadığımızı da kontrol edebileceğiz.

Şu ana kadar önce metni gözden geçirdik, daha sonra da anlayınca kadar okuduk. Metni özetlerken şunlara dikkat etmemiz gerekiyor:

1. Metindeki önemsiz bilgileri eleyip önemli olanları listeleme.
2. Metnin ana fikrini bulup kendi tümcelerimizle ifade etme.
3. Her paragrafta ana fikri destekleyen yan fikirleri bulma ve bunları kendi tümcelerimizle ifade etme.

4. “Renk bir hayvanın yaşamını nasıl etkiler?” Bazı öğrencilere söz verilerek, konu üzerinde konuşulması.

5. “Getirdiğiniz bitkilerinizin renkleri ve özellikleri nelerdir söyleyiniz?” (Her öğrenciden daha önceden bitkiler istenmiştir). Öğretmenin ve öğrencilerin bu konu üzerinde karşılıklı bir şekilde konuşması.

6. “Doğada en çok hangi renkler bulunmaktadır?” sorusu üzerinde karşılıklı bir şekilde konuşulması.

7. “Bir varlığın sayısını rengini, biçimini, durumunu bildiren kelimeleri örnektekine benzer bir şekilde yerleştiriniz” açıklamasından sonra sıfatla ilgili çalışmaların yapılması.

Kahverengi toprak, yeşil yaprak, bir çita, uzun ot

.....adam  
 .....ağaç  
 .....ördek  
 .....elma  
 .....menekşe  
 .....fare  
 .....aslan  
 .....masa



8. Aşağıdaki örnekleri inceleyiniz. Renkler sembolize ettiği varlıklara benzer üç örnek de siz yazınız.

Türk bayrağı → kırmızı, beyaz .....

Yaprak → yeşil .....

Papatya → sarı, beyaz.....

### **SONUÇ ETKİNLİKLERİ**

1. “Doğada bir renk olsaydınız hangi renk olurdu? Bu rengin neyi sembolize etmesini isterdiniz?” soruları üzerinde öğrencilerle konuşulması.

### **DEĞERLENDİRME**

“Bu metnin en çok hangi açıklamasından etkilendiniz?” sorusu üzerinde tartışılması

**EK-9**  
**DENEY GRUPLARINA UYGULANAN**  
**ÇALIŞMA YAPRAKLARINDAN ÖRNEKLER**



Grup Adı: Biriçik

Çalışma Yaprağı 2

Grup arkadaşlarınızla birlikte metinden yola çıkarak ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) soruları oluşturunuz.

Ne... alacağını... karar... verdi mi?  
Babam... ben... bilgisayar... kardeşimle  
...bisiklet... istiyorum

Nerede... alışveriş... yapacağını... karar... verdi mi?  
Bakkalçım... mağazadan... alacağım

Ne zaman

Babam... konuştu?  
Akşam... eve... gelince... kavuştum

Nasıl... hediyelerini... beğendim mi?  
Evet... çok... beğendim... teşekkür... ediyim

Niçin... kullanıncı... kılavuzuna... baktılar?  
Tam olarak... bilmedikleri için...

Kim... bilgisayar... istiyor?  
E.T.F.

## GÖKYÜZÜNDEKİ YILDIZLAR

Çalışma Yaprağı 2  
Sözel-Dilsel Zeka

1. Siz KOKU metninin yazarı olsaydınız metnin sonunu nasıl bitirirdiniz. Grup arkadaşlarınızla birlikte yazınız.



Aysu, Belgin'in ağzının sorumsuzluk olduğunu, Belgin'in teyzesinin söylediği gibi her zaman üçlerden birine dikkat etmesi gerektiğini söylemiş. Belgin ise Aysu'nun da ter koktuğunu söyleyip onun da üçlerden birine dikkat etmesi gerektiğini söyleyerek ibislerinde daima üçlere dikkat etmelerini gerektiğini söyleyip Belgin'e yola koyulmuştur.

## GRUP ADI: KURTALAR GRUBU

## ÇALIŞMA YAPRAĞI 3

Aşağıda verilen paragrafın giriş kısmını yazınız.

.. Bir de... ağılını Atatürk... ilgili... anlatmış...  
 .. başlamış... Kurtuluş... Savaşı... yılmadık... savaşın  
 .. askerler... için... cephanesini... tamamlamaya... başladı... askerler  
 .. yavaş... savaş... anlatmış... askerler... yavaş... ları...  
 .. cak... dan... ordusuna... Türk... askerleri... dedi... çocuklar...  
 .. eğitimimiz... yılmadı... dedi... Atatürk... askerlere... cesaret...  
 .. verecek... askerlere... savaşa... başlattı... ve...  
 .. bitirdik... yavaş... askerler... savaşın... in...  
 ..

Ayrıca, ülkede gelir kaynakları kısıtlıydı. Halkın elinde avucunda bir şey kalmamıştı. Çalışacak, üretim yapacak güçte insan yoktu. Eğitim görmüş, yetişmiş insan sayısı yetersizdi. Bu durum herkeşi karamsarlığa itiyordu. Ancak, Gazi Mustafa Kemal Paşa, güçlükler karşısında yılmadı. Ulusundan aldığı güçle düşman güçlerini cephede büyük bir bozguna uğrattı, tüm zorlukları aştı. Kurtuluş Savaşı'nı kazandı.

**EK-10**  
**ÇOKTAN SEÇMELİ OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARI TESTİ**

**DURMADAN MEYVE VEREN AĞAÇ**

Afgan sultanı ile yardımcısı yolda giderken, nur yüzlü bir ihtiyara rastlamışlar. Yaşlı adam küçük bir fidanı dikmeye çalışıyormuş. Sultan:

“Ey, sakallı adam! Bu boğucu sıcakta ne dikmeye çalışıyorsun? Artık senin bir köşeye çekilip dinleneceğin günler çoktan gelmiş. Oysa sen hala çalışıyorsun. Sonra bu fidanın büyüüp de sana meyve vereceği günleri görüp görmeyeceğini de kimse şimdiden bilemez” demiş.

Yaşlı adam şöyle yanıtlamış sultanı:

“Ey, büyük efendim! Bu dünya böyle kurulmuş. Biri diker ağacı, bir başkası da toplar meyvesini. Sonra sultanım bu ağacın meyvesini toplayacağım, inanıyorum buna.”

Yaşlı adamın bu yanıtı sultanın çok hoşuna gitmiş, çıkarıp bir kese altın vermiş.

“Gördünüz mü sultanım demiş yaşlı adam, aynı güler yüzlülükle. Benim ağacım daha şimdiden meyvesini vermeye başladı.”

Yaşlı adamın bu sözleri sultanın daha da hoşuna gitmiş. Çıkarıp bir kese altın daha vermiş.

Yaşlı adam ikinci kese altını alırken şöyle demiş:

“İşte sultanım, diğer ağaçlar yılda bir kez meyve verirler, ama benimki dikilir dikilmez ikinci meyvesini de verdi.”

**Bülent HABORA**  
Dünya Çocuk Öyküleri

(7-15. soruları yukarıdaki metne göre yanıtlayınız.)

7. Aşağıdaki sorulardan hangisinin yanıtı metinde yoktur?

- a) Yaşlı adam ne yapmaya çalışıyormuş?
- b) Sultan yaşlı adama neler söylemiş?
- c) Sultan yaşlı adama neden bir kese altın vermiş?
- d) Sultan yaşlı adama neden kızmış?

8. Sultan yaşlı adama neden ikinci kese altını vermiş?

- a) Yaşlı Adam bir daha altın istediği için
- b) Yaşlı Adamın verdiği yanıtı beğendiği için
- c) Yaşlı Adam yoksul olduğu için
- d) Yaşlı Adam hasta olduğu için

9. Metinde geçen kişiler ve yer için hangisi söylenebilir?

- a) Olay Hindistan’da Sultan ve Yardımcısı arasında geçmektedir.
- b) Olay Afganistan’da Sultan ve Yaşlı Adam arasında geçmektedir.
- c) Olay Türkmenistan’da Sultan ve Yaşlı Adam arasında geçmektedir.
- d) Olay Osmanlı İmparatorluğu’nda Sultan ve Yaşlı Adam arasında geçmektedir.

10. Metinde geçen olayların önem derecesi dikkate alınrsa en önemli olay hangisidir?

- a) Yaşlı adamın fidan dikmesi
- b) Sultanın adama para vermesi
- c) Sultanla yardımcısının gezmesi
- d) Yaşlı adamın sultanın sorularını yanıtlaması

11. Okuduğunuz metin için aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- a) Yaşama isteğimizi asla kaybetmemeliyiz.
- b) Gelecek nesiller için doğayı yaşatmalıyız
- c) Yalnızca kendimizi düşünmemeliyiz.
- d) Para kazanmak için çok çalışmalıyız.

12. Aşağıdaki tümcelerden hangisinde “dikmek” sözcüğü metindeki anlamıyla kullanılmıştır?

- a) Annem etek dikeyor.
- b) Ali düşen çantasını dik tutmaya çalışıyordu.
- c) Baharda bahçemize rengarenk çiçekler dikeceğiz.
- d) Soruya yanlış yanıt verince öğretmenim bana dik dik baktı.

13. Parçada Sultan adama nasıl hitap etmektedir?

- a) Sakallı Adam
- b) Efendim
- c) Yaşlı Adam
- d) Yaşlı Amca

14. Yaşlı adamın Sultan’a karşı tavrı nasıldır?

- a) Kurnazca
- b) Güler Yüzlü
- c) Kırgın
- d) Kızgın

15. Parçanın konusu aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Fidan dikmenin önemi
- b) Sultan’ın adaleti
- c) Yaşlılığın zorlukları
- d) Para kazanmanın önemi

#### SERÇE KUŞU

Bu sabah bahçede karşıma  
Küçük bir serçe kuşu geldi;  
Havuzun başına kondu,  
Bir içti bir doğruldu,  
Nasıl da korkuyordu

Sen hiç korkma serçe kuşu,  
Suyunu rahat iç,  
Sihhat afiyetle uç  
İnsanoğlu çeşit çeşit  
Beş parmağın beşi bir mi? (Necati CUMALI)

(16.-17. soruları şiire göre yanıtlayınız.)

16. Yukarıdaki şiir için aşağıdakilerden hangisini söyleyemeyiz?

- a) Çocuk serçeye zarar vermek istemedi.
- b) Serçe insanlardan zarar görmekten korkmaktadır.
- c) Serçeler suyunu eğilip doğrularak içerler.
- d) Serçe suyunu içince hemen uçtu.

17. Şiirin ana düşüncesi nedir?

- a) Bütün insanların hayvanlara zarar verdiği söylenemez.
- b) İnsanlar hayvanlara zarar verir.
- c) Kuşlar ürkek bir yapıya sahiptir.
- d) Çocuklar kuşları sever.

### ANNEME VERDİĞİM SÖZ

Ben güzel olacağım  
Taşıyacağım hep  
Akan suların güzelliğini.

Ben iyi olacağım  
Ellerim açılacak gece gündüz  
Bir bitki iyiliğinde.

Ben doğru olacağım  
Gökten düşen taş gibi  
Doğru.

(F. Hüsni DAĞLARCA)

18. Yukarıdaki şiirde aşağıdaki düşüncelerden hangisi yer almamaktadır?

- a)Dürüst olmak
- b)İyi olmak
- c)Yetenekli olmak
- d)Bakımlı olmak

Güneşin ağarmasıyla birlikte ortalık aydınlanmaya başladı. Yükseldikçe çamlar seyrekleşiyor, dalların arasından ağaran Beşparmak dağının yalçın, granit esmer yüzü görünüyordu. Dağın kuzeyinde bir yığın beyaz pamuk bulut vardı. Bulutların bittiği yerden sert, dimdik başı, göklere uzanıyor, dağın güneş pembeliği ile sert yüzü yumuşar görünüyordu. Dağın yüzündeki bu yumuşak pembelik, ağır başlı bir öfkeyi de ortaya koyar gibiydi.

19. Aşağıdaki tümcelerin hangisinde dağlar insanlara özgü bir ifadeyle anlatılmamıştır?

- a)Beşparmak dağının yalçın, granit esmer yüzü görünüyordu.
- b)Dağına kucağında bir yığın beyaz pamuk bulut.
- c) Güneşin ağarmasıyla birlikte ortalık aydınlanmaya başladı.
- d)Dağın yüzündeki bu yumuşak pembelik, ağır başlı bir öfkeyi de ortaya koyar gibiydi.

20. Çırağın ağzı burnu boya içindeydi. Ustanın parmaklarında ise boyadan eser yoktu. Usta ara sıra çırakla şakalaşuyordu. Çırak ise sadece gülüyordu. Diğer taraftan da gözünü ustasından ayırmamaya çalışuyordu. Yukarıdaki paragrafın başlığı aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- a)Akıllı Çırak
- b)Yaramaz Çırak
- c)Usta ile Çırağı
- d)Becerikli Çırak

21. “Mutlu olmanın ilk şartı başkalarını sevmektir. Çünkü sevgisizlikle mutluluk bir arada bulunmaz. Kendine “Ben neden mutsuzum?” diye soranlar bu sorunun yerine “Ben neden insanları sevmiyorum?” diye sormalıdır.”

Aşağıdaki düşüncelerin hangisi paragraftaki düşüncelerle uyuşmaz?

- a)İnsanları sevmeliyiz.
- b)Mutsuzluğun çaresi sevmektir.
- c)İnsanları sevmesek de mutlu olabiliriz.
- d)İnsanları sevmezsek mutsuz oluruz.



**22.** Ahmet otobüs durağında bekliyordu. Birkaç dakika sonra otobüs geldi.(1) Otobüse bindi.(2) Ahmet saate bakıp çantasını topladı.(3) Oturacak boş yer yoktu.(4)

Yukarıdaki tümcelerden hangisi paragrafın anlam bütünlüğünü bozmaktadır?  
a)1 b)2 c)3 d)4

...Fatma otomobilini park edip, hafta sonunu kendisiyle geçirecek olan Nuran'ı karşılamak üzere hızlı adımlarla istasyona girdi. Fatma'nın arkadaşları hafta sonlarında sık sık ona gelirlerdi, fakat Nuran'ın ziyareti biraz farklıydı. Nuran ve Fatma birbirlerini 15 yıldır görmemişlerdi. Üniversitedeyken birlikte 2 yıl aynı odayı paylaşmışlardı. Okulu bitirdiklerinde evlenmişler ve Nuran uzun süre eşiyle birlikte yurt dışında kalmıştı. Fatma kendine sormaya başladı: "Uzun yıllar sonra acaba birbirimizi tanıyabilecek miyiz?" Tam o sırada Nuran o eski unutulmaz gülümsemesiyle ona doğru yaklaşıyordu...

(23-26. soruları paragrafa göre yanıtlayınız.)

**23.** Paragrafın başına eklenebilecek en uygun tümceyi seçiniz?

- a)Akşam üzeri trafik hiç olmadığı kadar sıkıştı.
- b)Fatma arabada giderken uzun yıllardan beri görmediği arkadaşını düşünüyordu.
- c)Fatma arkadaşını beklemekten çok sıkılmıştı.
- d)Fatma telaşlı bir şekilde eşine acele etmeleri gerektiğini söylüyordu.

**24.** Fatma neden endişeliydi?

- a)Nuran'ın eşi uzun yıllar sonra değişmiş olabilirdi.
- b>Otomobilini park edecek yer bulamayabilirdi.
- c)Fatma, hafta sonu için gelme konusunda fikrini değiştirmiş olabilirdi.
- d)Nuran ve kendisi uzun yıllar sonra birbirlerini tanıyabilirdi.

**25.** Fatma ve Nuran ne zamandan beri arkadaşlırlar?

- a)Üniversite yıllarından beri.
- b)Çocukluk yıllarından beri.
- c)Lise yıllarından beri.
- d)İki yıl önce tanışmışlardı.

**26.** Okuduğunuz metne göre kim yurt dışında kalmıştı?

- a) Fatma
- b) Fatma ve eşi
- c) Nuran ve eşi
- d) Fatma'nın bütün dostları

## EK-11

## AÇIK UÇLU SORULARDAN OLUŞAN OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARI TESTİ

## ÇİFTÇİ İLE OĞULLARI

Çalış, alın teri dök;  
 Bundan iyi sermaye yok.  
 Zengin bir çiftçi bakmış ölümü yakın;  
 Çağırmış oğullarını demiş ki gizlice;  
 -Bu toprakları satmayın sakın;  
 Bir define var tarlanın birinde,  
 Atalarımızdan kalma.  
 Tam yerini söyleyemem ama,  
 İsterseniz arar bulursunuz,  
 Er geç de zengin olursunuz.  
 Orak biter bitmez başlayın kazmaya;  
 Sürün, belleyin, arayın, tarayın,  
 Elden geçirmedik yer bırakmayın.  
 Baba ölünce,  
 Oğullar doğru definenin peşine.  
 Ha şurda, ha burda derken,  
 Bütün topraklar geçmiş elden.  
 Öyle kazmışlar ki her yeri,  
 Eskisinden bol vermiş ekinleri.  
 Define mefine yokmuş ama,  
 Akıllı adammış baba;  
 Anlatmak istemiş ki gider ayak,  
 Define bulmanın yolu çalışmak.

## LA FONTAİNE (LA FONTEN) MASALLARI

**Açıklama:**

Yukarıdaki metni önce gözden geçirin, daha sonra anlayıncaya kadar okuyunuz.  
 (1-6. soruları metne göre yanıtlayınız.)

1. Metnin önemli noktalarını da göz önüne alarak, kendi cümlelerinizle kısa bir biçimde yazınız.
2. Metindeki önemli düşünceleri sıralayınız.
3. Metnin ana düşüncesi nedir? Kendi cümlelerinizle ifade ediniz.
4. Metnin kahramanları kimlerdir?
5. Metnin konusu nedir?
6. Metnin sonuç kısmını kendi cümlelerinizle ifade ediniz?

**GÜVERCİNLERLE FARELER**

Bir avcı, kuş tuzağını yere sermiş. Üstüne birkaç avuç yem serptikten sonra oradan uzaklaşmış. Çok geçmeden bir grup güvercin gelmiş, tuzağın farkına varmadan, yemleri yemeye başlamış. Güvercinler karınlarını doyummuş, ama hepsi de tuzağa yakalanmış.

Güvercinlerin tek tek uğraşıp didinmeleri bir yarar sağlamamış. Hiçbir güvercin tuzaktan kurtulamamış. Güvercinlerin arasında çok deneyimli bir ak güvercin varmış. Kanatlarını çırparak şöyle demiş:

-Kardeşlerim, bireysel uğraşlarla buradan kurtulamayız. Birazdan avcı gelir. Hepimizi toplar, götürür.

Genç bir güvercin hemen sormuş:

-Peki, ne yapalım?

-Kanatlarımızın gücünü birleştirir ve birlikte hareket edebilirsek, kurtulabiliriz.

-Bu birlikteliği nasıl sağlayabiliriz?

Ak güvercin şöyle bir öneride bulunmuş:

-Hep birlikte uçmaya hazır olalım. Ben işaret ettiğim zaman, uçuşa geçelim. Tuzağın ağırlığı, bizim uçuşumuzu önlemeyecektir. Birlikte gökyüzüne havalanır, tuzağı da birlikte götürürüz. Şu karlı dağların arkasında benim fare dostlarım vardır. Onlara gider yardım isteriz. Farelerle aramızda hiçbir zaman düşmanlık olmamıştır. Fare dostlarımız bize yardım ederler. Tuzağın iplerini kemirerek bizi kurtarırlar.

Güvercinler, ak güvercinin önerisini uygun bulmuşlar. Birlikte uçuşa geçerek kanatlarının gücünü birleştirmişler. Güvercinler gökyüzüne doğru havalanırken tuzağı da birlikte havalandırmışlar. Karlı dağların ardındaki fare dostlarına doğru uçup gitmişler. Güç ve yorucu bir yolculuktan sonra, farelerin yanına varmışlar. Onlardan yardım istemişler.

Fareler hemen güvercinlerin yardımına koşmuş, tuzağın iplerini kemirmeye başlamışlar. Bir süre sonra ipler çözülmüş ve güvercinler tuzaktan kurtulmuş. Güvercinler birlikte hareket ettikleri için avcıya yem olmaktan kurtulmuş ve özgürlüklerine kavuşmuşlar.

**Beydaba (Bidbai)**  
**Kelile ve Dimne**  
**Hzl.:Enver Gökçe**

**Açıklama:**

Yukarıdaki metni önce gözden geçirin, daha sonra anlayıncaya kadar okuyunuz.  
7-12. soruları metne göre yanıtlayınız.

7. Metnin önemli noktalarını da göz önüne alarak, kendi cümlelerinizle kısa bir biçimde yazınız.
8. Metindeki önemli düşünceleri sıralayınız.
9. Metnin ana düşüncesi nedir? Kendi cümlelerinizle ifade ediniz.
10. Metnin kahramanları kimlerdir?
11. Öykünün giriş kısmını kendi cümlelerinizle ifade ediniz.
12. Öykünün sonuç kısmını kendi cümlelerinizle ifade ediniz.

## YANIT ANAHTARI

### ÇİFTÇİ İLE OĞULLARI

#### YANIT 1

Metnin önemli noktaları:

1. Çiftçinin ölmeden önce oğullarına tarlada define olduğunu söylemesi.
2. Çiftçinin oğullarına defineyi bulmak için tarlayı kazmalarını söylemesi.
3. Oğulların defineyi bulmak için tarlayı kazması.
4. Oğulların çalıştıkları tarladan iyi verim almaları.
5. Oğulların zengin olmak için çalışmak gerektiğini anlaması.

#### YANIT 2

Metindeki önemli düşünceler:

1. İyi para kazanmak için çalışmak gerekir.
2. Büyüklerimizin sözünü dinlemek bize çok şey kazandırabilir.
3. Kısa yoldan zengin olmaya çalışmak doğru değildir.

#### YANIT 3

Metnin ana düşüncesi:

İyi para kazanmanın en doğru yolu çok çalışmaktır.

#### YANIT 4

Metnin kahramanları: Çiftçi ile oğulları.

**YANIT 5**

Metnin konusu: Bir babanın ölmeden önce oğullarına verdiği öğütte çalışmanın önemini anlatması.

**YANIT 6**

Bu sorunun yanıtında son dört satırı öğrencilerin kendi cümleleri ile anlatması ölçüt olarak alınmıştır.

**GÜVERCİNLERLE FARELER****YANIT 7**

Metnin önemli noktaları:

1. Güvercinlerin tuzağa yakalanması.
2. Ak Güvercinin “birlikte hareket ederek kurtulabiliriz” diyerek önerisini söylemesi.
3. Güvercinlerin birlikte uçarak uçarak tuzağı havalandırmaları.
4. Farelerin tuzağı kemirip güvercinleri kurtarmaları.

**YANIT 8**

Metindeki önemli düşünceler:

1. Birlikte hareket ederek zorlukları aşabiliriz.
2. Zor durumda olan olan insanlara yardım etmeliyiz.
3. Özgürlük için mücadele etmek ve birlikte hareket etmek gerekir.

**YANIT 9**

Metnin ana düşüncesi:

Birlikte hareket edildiği zaman zorluklar daha kolay aşılabılır.

**YANIT 10**

Metnin kahramanları:

Ak Güvercin, Genç Güvercin, fareler, avcı.

**YANIT 11**

Giriş kısmı:

Öğrencilerin ilk paragrafı kendi cümleleri ile anlatması ölçüt olarak alınmıştır.

**YANIT 12**

Sonuç kısmı:

Öğrencilerin son iki paragrafı kendi cümlesi ile anlatması ölçüt olarak alınmıştır.

**EK-12**  
**OKUMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ**

**Sevgili Öğrenci;**

Bu ölçek "Okuma" ile ilgili tutumları ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Her maddeyi dikkatlice okuduktan sonra, bunun size ne kadar uygun olduğunu ya da olmadığını maddenin karşısında ayrılan yeri (X) işareti ile işaretleyiniz. Vereceğiniz yanıtlar yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. **Yanıtsız soru bırakmayınız ve her madde için tek yanıt veriniz.** Yardım ve katkılarınızdan dolayı çok teşekkür ederim.

**Arş. Gör.**  
**Fatma SUSAR KIRMIZI**

**KİŞİSEL BİLGİLER**

1. Cinsiyetiniz?  
a) Kız ( )                      b) Erkek ( )  
2. Okulunuz?  
a) Özel Okul ( )              b) Devlet Okulu ( )

<b>MADDELER</b>		Tamamen Uygun	Oldukça Uygun	Kısmen Uygun	Çok Az Uygun	Hiç Uygun Değil
1.	Okurken zaman su gibi akar.					
2.	Okudukça daha fazla okumak isterim.					
3.	Okumak eğlencelidir.					
4.	Zamanımın çoğunu okumaya ayırırım.					
5.	Okuma nedenlerimden birisi de ailemi mutlu etmektir.					
6.	Okumayı severim.					
7.	Okumak yerine başka şeylerle uğraşmayı tercih ederim.					
8.	Ayda en az bir kitap okurum.					
9.	Okuyan insan başarılı olur.					
10.	Kitap okumak zevklidir.					
11.	Okurken sıkılırım.					
12.	Okumanın bana göre olmadığını düşünürüm.					
13.	Okumak benim için vazgeçilmezdir.					
14.	Arkadaşlarımla kitap alışverişi yapmaktan hoşlanırım.					
15.	Kitap okuyan insan iyi bir meslek sahibi olabilir.					
16.	Boş zamanımı okuyarak değerlendirmeyi severim.					
17.	Zorunlu kalmadıkça okumam.					
18.	Kitap okuma hayatın önemli bir parçasıdır.					
19.	Dikkatimi okuduğuma yoğunlaştırırım.					
20.	Günün yorgunluğunu atmak için kitap okurum.					
21.	Okurken yeni şeyler öğrenirim.					

		Tamamen Uygun	Oldukça Uygun	Kısmen Uygun	Çok Az Uygun	Hiç Uygun Değil
22.	Okuma nedenlerimden birisi de başka ülkeleri tanımaktır.					
23.	Her türlü kitap (yazınsal, bilimsel vb.) okumayı severim.					
24.	Okuma nedenlerimden birisi de okurken gülmektir.					
25.	Birine kızdığımda okumak beni rahatlatır.					
26.	Okumak insana hoşgörü kazandırır.					
27.	Kitap okuyan insan kültürlü olur.					
28.	Kitap okurken sık sık ara verme ihtiyacı duyarım.					
29.	Saatlerce okusam bıkmam.					
30.	Okurken kendimi huzursuz hissederim.					
31.	Her gün kitap okumaya gayret ederim.					
32.	Arkadaşlarımla kitaplar hakkında konuşmaktan hoşlanırım.					

**EK-13**  
**OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ**

**Sevgili Öğrenci;**

Bu ölçek okuduğunuz metni anlamak için kullandığınız stratejileri tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Her maddeyi dikkatlice okuduktan sonra, bunun size ne kadar uygun olduğunu ya da olmadığını maddenin karşısında ayrılan yeri (X) işareti ile işaretleyiniz. Vereceğiniz yanıtlar yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. **Yanıtsız soru bırakmayınız ve her madde için tek yanıt veriniz.** Yardım ve katkılarınızdan dolayı çok teşekkür ederim.

**Arş. Gör. Fatma SUSAR KIRMIZI**

**KİŞİSEL BİLGİLER**

1. Cinsiyetiniz?

a) Kız ( )                      b) Erkek ( )

2. Okulunuz?

a) Özel Okul ( )      b) Devlet Okulu ( )

<b>Okuduğunuz bir metni daha iyi anlamak için aşağıdaki etkinlikleri ne kadar sıklıkla yaptığınızı kutucuklara işaretleyiniz.</b>		<b>Her Zaman</b>	<b>Çok Sık</b>	<b>Bazen</b>	<b>Çok Nadir</b>	<b>Hiçbir Zaman</b>
1.	Metni okumadan önce gözden geçiririm.					
2.	Resimlere bakarak metnin konusunu tahmin etmeye çalışırım.					
3.	Okuduğum metinde neden-sonuç ilişkileri kurmaya çalışırım.					
4.	Metni okumadan önce bir okuma planı çıkarıp ona göre okurum.					
5.	Okurken önemli bulduğum yerlerin altını çizerim.					
6.	Metni okurken kenarına notlar alırım.					
7.	Metindeki kahramanları, olayları, mekânları vb. gözümde canlandırmaya çalışırım.					
8.	Başlığı okuduktan sonra, metnin neyle ilgili olduğunu tahmin etmeye çalışırım.					
9.	Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri hakkında tahminde bulunmaya çalışırım.					

<b>Okuduğunuz bir metni daha iyi anlamak için aşağıdaki etkinlikleri ne kadar sıklıkla yaptığınızı kutucuklara işaretleyiniz.</b>		<b>Her Zaman</b>	<b>Çok Sık</b>	<b>Bazen</b>	<b>Çok Nadir</b>	<b>Hiçbir Zaman</b>
<b>10.</b>	Okurken altını çizdiğim yerleri tekrar okurum.					
<b>11.</b>	Kendi kendime metni anlayıp anlamadığımı sorarım.					
<b>12.</b>	Metnin önemli düşüncelerini sesli ya da sessiz bir şekilde tekrarlarım.					
<b>13.</b>	Metnin özetini çıkarırım.					
<b>14.</b>	Metni resimle anlatmaya çalışırım.					
<b>15.</b>	Okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında metne ilişkin sorular çıkarırım.					
<b>16.</b>	Metni okurken zaman zaman başa dönüp belirli yerlerini bir daha okurum.					
<b>17.</b>	Metnin ana fikrini bulurum.					
<b>18.</b>	Okuduğum metne ilişkin kendimce şekiller çizerim.					
<b>19.</b>	Metni okuduktan sonra tekrar gözden geçiririm.					
<b>20.</b>	Metne uygun başka başlıklar bulmaya çalışırım.					
<b>21.</b>	Metinde anlamadığım yerleri başkalarına sorarım.					
<b>22.</b>	Okuduğum metinden notlar çıkarırım.					
<b>23.</b>	Okuduğum metnin konusunu belirlerim.					
<b>24.</b>	Okuduğum metnin yardımcı fikirlerini belirlerim.					
<b>25.</b>	Okuduklarımla kendi yaşantım arasında ilişki kurarım.					
<b>26.</b>	-Eğer varsa- metin içerisinde belirginleştirilen (kalın, renkli, altı çizili vb.) yerleri daha dikkatli okurum.					



## EK-14

## ÇOCUKLAR İÇİN ÇOKLU ZEKÂ ÖLÇEĞİ

## Sevgili Öğrenci;

Bu ölçek “sizi ve sizin ilgi duyduğunuz etkinlikleri daha yakından tanımak amacı” ile hazırlanmıştır. Bu bir sınav değildir. Her bir maddeyi dikkatli bir şekilde okuduktan sonra, bunun size ne kadar uygun olduğunu ya da olmadığını maddenin karşısında ayrılan yeri (X) işareti ile işaretleyiniz. **Yanıtlanmamış madde bırakmayınız ve her madde için tek yanıt veriniz.** Yardım ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Arş. Gör.

Fatma SUSAR KIRMIZI

## KİŞİSEL BİLGİ FORMU

## 1. Cinsiyetiniz?

1.1. Kız ( )

1.2. Erkek ( )

## 2. Okulunuz?

2.1. Özel Okul ( )

2.2. Devlet Okulu ( )

## 3. Annenizin mesleği?

3.1. Ev hanımı ( )

3.2. Serbest Meslek ( )

3.3. İşçi ( )

3.4. Memur ( )

3.5. İşçi Emeklisi ( )

3.6. Memur Emeklisi ( )

3.7. Öğretmen ( )

3.8. Diğer (Yazınız).....

## 4. Babanızın mesleği?

4.1. Serbest Meslek ( )

4.2. İşçi ( )

4.3. Memur ( )

4.4. İşçi Emeklisi ( )

4.5. Memur Emeklisi ( )

4.6. Öğretmen ( )

4.6 Diğer (Yazınız).....

## 6. Aşağıda en sevdiğiniz dersi seçerek karşısına karne notunuzu işaretleyiniz.

	Dersleriniz	Karne notunuzu işaretleyiniz
6.1.	Türkçe ( )	a) Pekiyi ( ) b) İyi ( ) c) Orta ( ) d) Geçer ( ) e) Zayıf ( )
6.2.	Matematik ( )	a) Pekiyi ( ) b) İyi ( ) c) Orta ( ) d) Geçer ( ) e) Zayıf ( )
6.3.	Fen Bilgisi ( )	a) Pekiyi ( ) b) İyi ( ) c) Orta ( ) d) Geçer ( ) e) Zayıf ( )
6.4.	Bilgisayar ( )	a) Pekiyi ( ) b) İyi ( ) c) Orta ( ) d) Geçer ( ) e) Zayıf ( )
6.5.	Beden Eğitimi ( )	a) Pekiyi ( ) b) İyi ( ) c) Orta ( ) d) Geçer ( ) e) Zayıf ( )
6.6.	Resim ( )	a) Pekiyi ( ) b) İyi ( ) c) Orta ( ) d) Geçer ( ) e) Zayıf ( )
6.7.	İş Eğitimi ( )	a) Pekiyi ( ) b) İyi ( ) c) Orta ( ) d) Geçer ( ) e) Zayıf ( )
6.8.	Müzik ( )	a) Pekiyi ( ) b) İyi ( ) c) Orta ( ) d) Geçer ( ) e) Zayıf ( )
6.9.	Diğer (lütfen yazınız).....	a) Pekiyi ( ) b) İyi ( ) c) Orta ( ) d) Geçer ( ) e) Zayıf ( )

		<b>MADDELER</b>				
		Tamamen Uygun	Oldukça Uygun	Kısmen Uygun	Çok Az Uygun	Hiç Uygun Değil
<b>Sözel-Dilsel Zekâ</b>	1.	Kitap okumayı severim.				
	2.	Boş zamanlarımda yazı, şiir vb. şeyler yazarım.				
	3.	Dinleyerek daha kolay öğrenirim.				
	4.	Sözcük bulmacalarından hoşlanırım.				
	5.	Metinlerde karşılaştığım dilbilgisi yanlışları dikkatimi çeker.				
	6.	Yer ve kişi isimlerini kolaylıkla hatırlarım.				
	7.	Konuşurken okuduğum şeylere yer veririm.				
	8.	Yabancı dil dersini severim.				
	9.	Derslerde yer verilen yazma etkinliklerini severek yaparım.				
	10.	Yazılarımı dilbilgisi kurallarına uyararak yazmaya özen gösteririm.				

		<b>MADDELER</b>				
		Tamamen Uygun	Oldukça Uygun	Kısmen Uygun	Çok Az Uygun	Hiç Uygun Değil
<b>Mantıksal-Matematiksel Zekâ</b>	1.	Sayısal bulmacaları çözmekten zevk alırım.				
	2.	Olayların nedeni ve sonucu üzerinde düşünürüm.				
	3.	Nesnelerin benzerliklerini ve farklılıklarını bulmayı severim.				
	4.	Matematiğe dayalı bilgisayar oyunlarını severim.				
	5.	Ders dışı zamanlarda da deney yapmaya çalışırım.				
	6.	Yapacağım deneyin sonuçlarına yönelik tahminlerde bulunurum.				
	7.	Makinelerin işleyişi ilgimi çeker.				
	8.	Satranç ya da dama gibi oyunlar oynarım.				
	9.	Yapacağım işlerle ilgili olarak plan hazırlarım.				
	10.	Şifreli olan her şey ilgimi çeker.				

		<b>MADDELER</b>				
		Tamamen Uygun	Oldukça Uygun	Kısmen Uygun	Çok Az Uygun	Hiç Uygun Değil
<b>Görsel-Uzaysal Zekâ</b>	1.	Film, slayt gibi görsel etkinliklerle daha kolay öğrenirim.				
	2.	Hayal ettiğim şeylerin resmini çizebilirim.				
	3.	Resimli bulmacaları severek çözerim.				
	4.	Bulut kümelerini bir şeylere benzetmekten hoşlanırım.				
	5.	Benim için resimli metinleri okumak daha kolaydır.				
	6.	Resim ya da şekilleri sözcüklerden daha kolay hatırlarım.				
	7.	Fikirlerimi çizelge, tablo ve şemalarla daha iyi ifade ederim.				
	8.	Renkli materyaller ilgimi daha çok çeker.				
	9.	Boş zamanımı boya, kil, el işi kağıdı, hamur gibi araçlarla değerlendiririm.				
	10.	Boş zamanlarımda resim çizerim.				

		<b>MADDELER</b>				
		Tamamen Uygun	Oldukça Uygun	Kısmen Uygun	Çok Az Uygun	Hiç Uygun Değil
<b>Müziksel-Ritmik Zekâ</b>	1.	Bir müzik parçası dinlerken ritim tutarım.				
	2.	Farkında olmadan tempo ya da ritim tuttuğum olur.				
	3.	Bir şarkıyı kolayca öğrenebilirim.				
	4.	Şarkı söylemede başarılı olduğumu düşünürüm.				
	5.	Şarkılara farkında olmadan eşlik ederim.				
	6.	Bir şeylerle meşgul olurken müzik dinlerim.				
	7.	Tekerleme söylemeyi severim.				
	8.	Kendimce farklı ritimler oluştururum.				
	9.	Müzik hayatımda önemli bir yer tutar.				
	10.	Bir şeylerle uğraşırken şarkı mırıldanırım.				

		MADDELER					
		Tamamen Uygun	Oldukça Uygun	Kısmen Uygun	Çok Az Uygun	Hiç Uygun Değil	
Bedensel-Kinestetik Zekâ	1.	Bir spor dalında aktif olarak çalışırım.					
	2.	Bedenimi kullanabileceğim etkinliklere katılmayı severim.					
	3.	Başkalarını taklit etmede zorlanmam.					
	4.	Bir aleti parçalarına ayırıp tekrar birleştirebilirim.					
	5.	Dans etme, koşma, sıçrama gibi hareketleri severek yaparım.					
	6.	Düşüncelerimi dans ya da hareket ederek anlatabilirim.					
	7.	Başkaları benim için “yerinde duramaz, kıpır kıpır, hareketli” gibi ifadeler kullanırlar.					
	8.	Pantomim, drama gibi etkinliklere severek katılırım.					
	9.	Konuşurken bedenimi de hareket ettiririm.					
	10.	Sportif yarışma ya da oyunlara severek katılırım.					

		MADDELER					
		Tamamen Uygun	Oldukça Uygun	Kısmen Uygun	Çok Az Uygun	Hiç Uygun Değil	
Kişilerarası-Sosyal Zekâ	1.	Arkadaşlarımla duygu ve düşüncelerimi paylaşmayı severim.					
	2.	Sorunu olan arkadaşlarım benimle konuşmayı tercih ederler.					
	3.	Arkadaşlarım önerilerde bulunmam için bana başvururlar.					
	4.	Arkadaşlarımla vakit geçirmeyi severim.					
	5.	Oyunları yönetmeyi ve organize etmeyi severim.					
	6.	Etkileyici bir konuşma tarzım olduğunu düşünürüm.					
	7.	Arkadaşlarımla şakalaşmayı severim.					
	8.	İlk kez karşılaştığım insanlarla kolay kaynaşırım.					
	9.	İnsanlara elimden geldiğince yardım ederim.					
	10.	Bir derneğe ya da kulübe üyeyim.					

			Tamamen Uygun	Oldukça Uygun	Kısmen Uygun	Çok Az Uygun	Hiç Uygun Değil
<b>İçsel-Özedönük Zekâ</b>	<b>1.</b>	Davranışlarımın doğruluğunu ya da yanlışlığını değerlendiririm.					
	<b>2.</b>	Duygularımı kontrol edebilirim.					
	<b>3.</b>	Yaşadığım olaylardan kendime dersler çıkarırım.					
	<b>4.</b>	İnsanların hayatta belli ilkelere sahip olması gerektiğine inanırım.					
	<b>5.</b>	Özgürlüğümün kısıtlanmasından hoşlanmam.					
	<b>6.</b>	İnsanların kendisi ile barışık olması gerektiğine inanırım.					
	<b>7.</b>	Herhangi bir konuda belirlediğim hedefler için çalışmayı severim.					
	<b>8.</b>	Yalnız kalıp derin düşüncelere dalmaktan hoşlanırım.					
	<b>9.</b>	Ben kimim sorusu üzerinde düşünürüm					
	<b>10.</b>	Duygularımı rahatlıkla ifade ederim.					

			Tamamen Uygun	Oldukça Uygun	Kısmen Uygun	Çok Az Uygun	Hiç Uygun Değil
<b>Doğa Zekâsı</b>	<b>1.</b>	Canlı türlerinin isimleri ilgimi çeker.					
	<b>2.</b>	Doğa gezilerine severek katılırım.					
	<b>3.</b>	Doğa ve canlılarla ilgili belgeselleri izlerim.					
	<b>4.</b>	Doğa olaylarını gözlemlerim (gel-git, ay tutulması vb.).					
	<b>5.</b>	Bitki yetiştiririm.					
	<b>6.</b>	Evimde hayvan kuş, balık, köpek vb. gibi hayvan beslerim.					
	<b>7.</b>	Doğal yaşamı konu alan kitap, gazete, dergi gibi yayınlar ilgimi çeker.					
	<b>8.</b>	Çevre kirliliğine neden olacak davranışları yapmaktan kaçınırım.					
	<b>9.</b>	Doğadan topladıklarımla (kelebek, taş vb.) koleksiyon yaparım.					
	<b>10.</b>	Doğa ve canlı fotoğrafları biriktirmeyi severim.					

## EK-15

Tarih:

## GRUP ÇALIŞMASINDA KENDİNİ DEĞERLENDİRME FORMU

Dersin Adı:	TÜRKÇE		
Grup Adı:			
Grup Elemanlarının Adı:			
Öğrencinin Adı:			
Sınıfı:			
<b>ÖLÇÜTLER</b>	<b>EVET</b>	<b>KISMEN</b>	<b>HAYIR</b>
1. Grupla uyum içinde çalıştım.			
2. Grup kararlarına etkin bir şekilde katıldım.			
3. Çalışırken diğer grupları rahatsız etmedim.			
4. Çalışmayan arkadaşımı/arkadaşlarımı uyardım.			
5. Diğer grupların sunumlarını sessizce dinledim.			
6. Gruptaki görevim yerine getirdim.			
7. Arkadaşlarımın öğrenmesine yardımcı oldum.			
8. Arkadaşlar arasında çıkan sorunları çözmeye yardımcı oldum.			
9. Gruptaki diğer arkadaşlarımın konuşmalarını saygıyla dinledim.			
10. Gerektiğinde arkadaşlarıma sorular sordum.			
11. Grubumuzun sessiz çalışması için uyarılarda bulundum.			
12. Çalışmalarımızı zamanında bitirmek için çaba gösterdim.			

## 13. Bu dersteki çalışmalarım bana neler kazandırdı?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## 14. Bu dersteki çalışmalarda arkadaşlarıma nasıl yardımcı oldum?

.....

.....

.....

.....

EK-16

Tarih:

## ÖĞRETMEN İÇİN GRUP ÇALIŞMASINI DEĞERLENDİRME FORMU

<b>Dersin Adı:</b>	<b>TÜRKÇE</b>		
<b>Grup Adı:</b>			
<b>Grup Elemanlarının Adı:</b>			
<b>Sınıfı:</b>			
<b>Öğretmenin Adı:</b>			
<b>ÖLÇÜTLER</b>	<b>EVET</b>	<b>KISMEN</b>	<b>HAYIR</b>
1. Grup uyum içinde çalıştı.			
2. Grup kararları ortak bir şekilde alındı.			
3. Grup, çalışırken diğer grupları rahatsız etmedi.			
4. Grup diğer grupların sunumlarını sessizce dinledi.			
5. Grup sunumunu gerektiği gibi yaptı.			
6. Grup birbirinin öğrenmesine yardımcı oldu.			
7. Grup sorunlarını kendi içinde çözdü.			
8. Grup sessiz bir şekilde çalıştı.			
9. Grup çalışmasını zamanında bitirdi.			

**EK-17**  
**Tarih:**

**GRUP ÇALIŞMASINDA ARKADAŞINI DEĞERLENDİRME FORMU**

<b>Dersin Adı:</b>	<b>TÜRKÇE</b>			
<b>Grup Adı:</b>				
<b>Grup Elemanlarının Adı:</b>				
<b>Değerlendirilen Arkadaşın Adı:</b>				
<b>Sınıfı:</b>				
<b>ÖLÇÜTLER</b>	<b>EVET</b>	<b>KISMEN</b>	<b>HAYIR</b>	
<b>1.</b> Grupla uyum içinde çalıştı.				
<b>2.</b> Grup kararlarını alırken aktif bir şekilde katıldı.				
<b>3.</b> Grupta çalışmayan arkadaşımızı/arkadaşlarımızı uyardı.				
<b>4.</b> Diğer grupların sunumlarını sessizce dinledik.				
<b>5.</b> Gruptaki görevini yerine getirdi.				
<b>6.</b> Grup üyelerinin öğrenmesine yardımcı oldu.				
<b>7.</b> Arkadaşlar arasında çıkan sorunları çözmek için çaba gösterdi.				
<b>8.</b> Gerektiğinde diğer arkadaşlara/bana sorular sordu.				
<b>9.</b> Grubun sessiz çalışması için çaba gösterdi.				
<b>10.</b> Çalışmalarımızı zamanında bitirmek için çaba gösterdi.				

Başka düşünceleriniz varsa yazınız:

.....

.....

.....

.....

.....

.....



EK-18

Tarih:

## GRUP ÇALIŞMASI DEĞERLENDİRME FORMU (TÜM GRUBUN GÖRÜŞÜ)

<b>Dersin Adı:</b>	<b>TÜRKÇE</b>		
<b>Grup Adı:</b>			
<b>Grup Elemanlarının Adı:</b>			
<b>Sınıfı:</b>			
<b>ÖLÇÜTLER</b>	<b>EVET</b>	<b>KISMEN</b>	<b>HAYIR</b>
1. Grupla uyum içinde çalıştık.			
2. Grup kararlarını birlikte aldık.			
3. Çalışırken diğer grupları rahatsız etmedik.			
4. Çalışmayan arkadaşımızı/arkadaşlarımızı uyardık.			
5. Diğer grupların sunumlarını sessizce dinledik.			
6. Gruptaki herkes görevini yerine getirdi.			
7. Birbirimizin öğrenmesine yardımcı olduk.			
8. Arkadaşlar arasında çıkan sorunları konuşarak çözümledik.			
9. Kararları alırken grup arkadaşlarımızın hepsi konuştu.			
10. Gerektiğinde öğretmenimize sorular sorduk.			
11. Grup sessiz çalışmaya özen gösterdi.			
12. Çalışmalarımızı zamanında bitirdik.			

**1. Bu dersteki etkinlikler grubumuza neler kazandırdı?**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**2. Bu dersteki etkinlikler sırasında birbirimize nasıl yardımcı olduk?**

.....

.....

.....

.....

.....

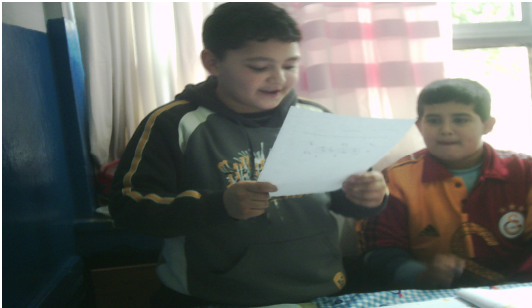
.....

## EK-19 GRUPLARA İLİŞKİN FOTOĞRAFLAR

### Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme



### İşbirlikli Öğrenme Grubu



### Çoklu Zekâ Grubu



### 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Öğrenme Grubu

